

***ARSIMI BAZIK CILËSOR NË FUNKSION
TË ZHVILLIMIT NJERËZOR
(RAPORT NGA HULUMTIMI)***

Prishtinë, 2006

Botues: **Qendra për Arsim e Kosovës (KEC)**

Për botuesin: **Dukagjin Pupovci**

Lektor dhe korrektor: **Fatmir Fejziu**

Ballina &Layout: **Petrit Tahiri**

Ky publikim është financuar nga:

Fondacioni Kosovar për Shoqëri të Hapur (KFOS)

Qendra për Arsim e Kosovës (KEC)

Rruga Isa Kastrati p.n. 10000 Prishtinë, Kosovë

Tel.: +381 38 244 257

Fax: +381 38 244 257 ext. 109

E-mail: office@kec-ks.org

<http://www.kec-ks.org>



Forumi 2015 është koalicion i pavarur i dy organizatave joqeveritare, Fondacionit Kosovar për Shoqëri të Hapur dhe RIINVEST-it, i themeluar më 2003 me qëllim të përkrahjes së iniciativave qeveritare dhe joqeveritare për integrimin e Kosovës në strukturat euro-atlantike. Forumi 2015 është një projekt i rëndësishëm i KFOS-it dhe RIINVEST-it, që synon të ofrojë hapësirë për debate përmbajtësore në mes të përfaqësuesve të qeverisë, partive politike, shoqërisë civile, sektorit privat dhe intelektualëve të pavarur. Forumi po ashtu synon të mobilizojë intelektualët e vendit për të studiuar dhe analizuar çështje madhore me të cilat ballafaqohet shoqëria Kosovare. Forumi 2015 do të bëjë rekomandime dhe do të nxisë iniciativa në sektorët përkatës të strategjive publike, duke promovuar idenë për qeverisje të mirë, për zhvillimin e institucioneve demokratike dhe për integrimet euro-atlantike.



Qendra për Arsim e Kosovës (KEC) është organizatë joqeveritare dhe jopërfituese e themeluar nga Fondacioni “Soros” në vitin 2000. Misioni i KEC është zhvillimi i kapacitetit për avancimin e sistemit të arsimit, përmes ofrimit të shërbimeve dhe të burimeve të cilësisë së lartë, si dhe përmes bashkëpunimit aktiv me të gjitha palët me interes në vend dhe jashtë tij. KEC përqendrohet kryesisht në trajnimin e punëtorëve të arsimit për metodologji bashkëkohore të mësimdhënies dhe të udhëheqjes, por zhvillon edhe një varg aktivitete të tjera në funksion të ngritjes së cilësisë së arsimit në Kosovë.

HALIM HYSENI
GËZIM KRASNIQI
VLERA KASTRATI
MELINDA MULA

NJË RAPORT I SHKRUAR NDRYSHE

ARSIMI BAZIK CILËSOR NË FUNKSION TË ZHVILLIMIT NJERËZOR (RAPORT NGA HULUMTIMI)

Autorët e hulumtimit: Melinda Mula, Vlera Kastrati dhe Gëzim Krasniqi

Mentorët: Dukagjin Pupovci dhe Halim Hyseni

Tema e hulumtimit: Cilësia e arsimit bazik në funksion të zhvillimit njerëzor

Fushat e hulumtimit:

- > Cilësia e infrastrukturës në arsimin bazik dhe funksioni i saj në zhvillimin njerëzor (hulumtim i zhvilluar nga Gëzim Krasniqi);
- > Cilësia e kurrikulit dhe e teksteve shkollore dhe funksioni i tyre në zhvillimin njerëzor (hulumtim i zhvilluar nga Vlera Kastrati);
- > Cilësia e mësimdhënies dhe të nxënësve në funksion të zhvillimit njerëzor (hulumtim i zhvilluar nga Melinda Mula).

"SHUMË GJËRA NË KËTË JETË MUND TË PRESIN, POR JO FËMIJA, ATIJ NUK MUND T'I THEMI NESËR, SE KOHA E TIJ ËSHTË SOT"

GABRIELA MISTRALI

Pikëpamjet, të shprehura në këtë raport, janë mendime dhe opinione të autorëve dhe nuk paraqesin detyrimisht opinionet e KEC dhe të "Forumit 2015"

PËRMBAJTJA

- i. Akronimet
- ii. Parathënia
- iii. Pasqyra

KREU 1

1. SISTEMI I ARSIMIT BAZIK NË DRITËN E TEORISË SË ZHVILLIMIT NJERËZOR

Hyrje

- 1.1.1. Shpjegimet themelore lidhur me efikasitetin dhe efektivitetin e arsimit bazik
- 1.1.2. Cilësia e arsimit bazik në funksion të zhvillimit njerëzor

KREU 2

2. INFRASTRUKTURA E ARSIMIT BAZIK DHE NDIKIMI I SAJ NË ZHVILLIMIN NJERËZOR

- 1.2. Koncepti i infrastrukturës
- 1.3. Politikat dhe perceptimi i situatës aktuale
 - 1.3.1. Legjislacioni aktual
 - 1.3.2. Mekanizmat dhe politikat institucionale për sigurimin e cilësisë së ambientit të punës dhe interesimi për to
- 1.4. Arritjet dhe problemet
 - 1.4.1. Përgjegjësitë e shkollave
 - 1.4.2. Bashkëpunimi shkollë – prindër – komunitet
 - 1.4.3. Kujdesi shoqëror për ambientin e punës në shkollë në nivel vendi
 - 1.4.4. Pajisjet fizike të shkollave
 - 1.4.5. Çështjet e shëndetit dhe siguria në shkolla
 - 1.4.6. Krijimi i klimës pozitive në shkolla
 - 1.4.7. Nxënësit me nevoja të veçanta

- 1.5. Mundësitë dhe rreziqet
 - 1.5.1. Fuqizimi i shkollave
 - 1.5.2. Pengesat buxhetore
- 1.6. Përfundimet
- 1.7. Rekomandimet

KREU 3

3. KURRIKULI DHE TEKSTET SHKOLLORE – NDIKIMI I TYRE NË ZHVILLIMIN NJERËZOR

- 3.1. E drejta për arsim bazik ka peshë specifike për zhvillimin njerëzor
- 3.2. Kurrikulat në funksion të zhvillimit njerëzor
 - 3.2.1. Inicimi i ndryshimeve kurrikulare
 - 3.2.2. Hartimi dhe realizimi i kurrikulave – Të arriturat dhe problemet
 - 3.2.3. Kurrikulat nuk janë të hapura ndaj nevojave të qytetarëve – komunitetit dhe ndaj nevojave zhvillimore teknike-teknologjike e shkencore
 - 3.2.4. Zbatimi i kurrikulave dhe sistemi i përgjegjësisë – mekanizmat e monitorimit dhe të vlerësimit të kurrikulave
 - 3.2.5. Standardet e arritjes, një arritje e pashfrytëzuar sa duhet
- 3.3. Tekstet mësimore në funksion të zhvillimit njerëzor
 - 3.3.1. Të arriturat
 - 3.3.2. Dobësitë
- 3.4. Përfundimet
- 3.5. Rekomandimet

KREU 4

4. CILËSIA E MËSIMDHËNIES DHE E TË NXËNIT

- 4.1. Mësimdhënia dhe të nxënit në funksion të zhvillimit njerëzor
- 4.2. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve dhe i administratorëve arsimorë në shërbim dhe në funksion të zhvillimit njerëzor

- 4.3. Strukturat për menaxhimin e sistemit të arsimit dhe zhvillimi njerëzor
 - 4.3.1. Strukturat
 - 4.3.2. Rregulloret për zhvillimin profesional të mësimit dhe të administratorëve arsimorë
 - 4.3.3. Krijimi i kulturës për zhvillim profesional të mësimit dhe të administratorëve arsimorë
 - 4.3.4. Programet për zhvillimin profesional të mësimit dhe të administratorëve arsimorë
- 4.4. Pengesat për sigurimin e një procesi mësimor cilësor
- 4.5. Mundësitë për të përmirësuar gjendjen aktuale dhe faktorët që duhen pasur kujdes
- 4.6. Përgatitja e mësimit dhe të administratorëve arsimorë para shërbimit
- 4.7. Rekomandimet
- 4.8. Bibliografia

iii. BOKSET, TABELAT, SKEMAT, GRAFIKËT DHE FOTOT

i. Bokset-antefiletë

- 1.1. Qëllimet dhe synimet e raportit
- 1.2. Efikasiteti në arsimin bazik
- 1.3. Efektiviteti në arsimin bazik
- 1.4. Matja e zhvillimit njerëzor
- 1.5. Dobësitë në tekste, që e zvogëlojnë funksionin e tyre në zhvillimin njerëzor

ii. TABELAT

- 2.1. Rolet komplementare ndërmjet kapitalit njerëzor dhe social

iii. SKEMAT

- 3.1. Aspektet e mundshme të studimit të efikasitetit e të efektivitetit dhe të ndikimit të tyre në zhvillimin njerëzor
- 3.2. Procesi i transformimit të inputeve në outpute dhe të outputeve në impakte

- 3.3. Mikroqasja në studimin efikasitetit dhe të efektivitetit të sistemit të arsimit
- 3.4. Godina e ndikimit të AB-së në zhvillimin njerëzor dhe të impaktit të mundshëm të zhvillimit njerëzor në kapitalin social
- 3.5. Organigrami i emërimit të drejtorëve dhe të përzgjedhjes së mësimdhënësve në arsimin bazik

iv. GRAFIKËT

- 4.1. Problemet kryesore të qytetarëve të Kosovës
- 4.2. Efikasiteti dhe efektiviteti në sistemin e arsimit
- 4.3. Vendi i Kosovës në zhvillimin njerëzor në rajon, Evropë dhe botë
- 4.4. Shkalla e aftësisë për lexim dhe shkrim në Kosovë dhe e pjesëmarrjes së popullsisë në arsimin bazik, sipas bashkësive etnike
- 4.5. Shkalla e aftësisë për lexim – shkrim, sipas gjinive dhe të bashkësive etnike
- 4.6. Shkalla e pjesëmarrjes në arsimin bazik, sipas bashkësive etnike
- 4.7. Numri mesatar i viteve të shkollimit, sipas bashkësive etnike dhe gjinisë në Kosovë
- 4.8. Si i vlerësojnë mësimdhënësit programet e trajnimit për zhvillim profesional
- 4.9. Dallimet në zhvillim në mes të nxënësve, mësimdhënësit e të cilëve janë përfshirë në trajnim në programin e MKLSH-së dhe të nxënësve, mësimdhënësit e të cilët punojnë në mënyrë tradicionale

v. FOTOT

- 5.1. Vajza në dritare, në një shkollë të Kosovës, e cila me gjendjen që ka nuk mund të ndikojë në zhvillimin human, krijimin e një mendje të shkolluar.

i. AKRONIMET (Shkurtesat)

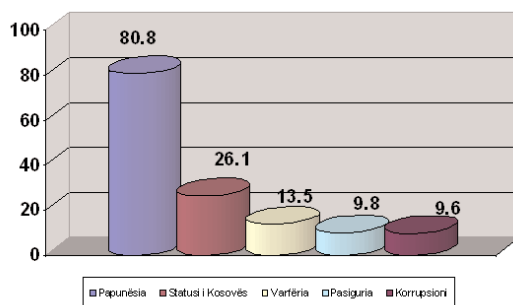
AB	Arsimi bazik
ABK	Arsimi bazik i Kosovës
BAN	Bruto të ardhurat nacionale për kokë të banorit
CAB	Cilësia e arsimit bazik
CSA	Cilësia e sistemit të arsimit
CEPS	Qendra për Studimin e Politikave Arsimore (Center for Educational Policy Studies)
DASH	Departamenti i Arsimit dhe Shkencës
DKA	Drejtoria Komunale e Arsimit
DUDNj	Deklarata universale për të drejtat e njeriut
HpH	Programi Hap pas Hapi
FSEDK	Përkrahja Finlandeze për Sektorin e Arsimit në Kosovë (Finnish Support for the Education Sector in Kosovo)
GDP	Bruto Produkti Vendor (Gross Domestic Product)
IEUL	Instituti i Edukimit i Universitetit të Londrës
KDF	Konventa për të drejtat e fëmijës
KEC	Qendra për Arsim e Kosovës (Kosova Education Center)
KEDP	Projekti Kanadez për Aftësimin e Mësimdhënësve Kosovarë (Kosovo Educator Development Project)
IZhNj	Indeksi i zhvillimit njerëzor
KShAM	Këshilli për Shqyrtimin e Aftësimin të Mësimdhënësve
MAShT	Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë
MKLSH	Programi “Mendimi kritik gjatë leximit dhe shkrimit”
OSCE	Organizata për Siguri dhe Bashkëpunim në Evropë (Organization for Security and Co-operation in Europe)
OJQ	Organizatë joqeveritare
UNMIK	Administrata e Kombeve të Bashkuara në Kosovë (United Nations Mission in Kosovo)
UNICEF	Fondi i Kombeve të Bashkuara për Fëmijë (United Nations Children’s Fund)
ZZhA	Zyra për Zhvillimin e Arsimit
ZRA	Zyra Rajonale e Arsimit

PARATHËNIA

Në këtë parathënie do të fokusohemi në këto çështje:

- a) brengat dhe problemet kryesore të qytetarëve të Kosovës;
- b) zhvillimin e qëndrueshëm njerëzor – Indeksin e Zhvillimit njerëzor;
- c) rolin dhe rëndësinë që ka arsimi për zhvillimin e Kosovës;
- d) qëllimet dhe synimet e Raportit;

Viti 2006 është vit vendimtar për përcaktimin e statusit politik të Kosovës. Por, sipas studimeve, ky nuk është i vetmi problem i Kosovës dhe i qytetarëve të saj, megjithëse të gjitha problemet, në një mënyrë ose në një tjetër, pleksen me zgjidhjen e statusit politik të Kosovës¹. Studimet tregojnë se për qytetarët e Kosovës problemi më i madh është papunësia² (4.1.).



Gr.4.1. Brengat më të mëdha të qytetarëve të Kosovës
Burimi: Hulumtimi për korrupsionin, UNDP-ja dhe Index Kosova, prill 2004.

Që përparimi i rrënjëzuar të mos ndalet nga lodhja e përgjithshme dhe të mos vihem në situata që të "shuajmë përherë zjarre", duhet punuar për ZHVILLIMIN NJERËZOR

¹ Është shumë e besueshme, se pa zgjidhjen e statusit politik të Kosovës, nuk mund të këtë zgjidhje të qëndrueshme dhe stabile të situatës ekonomike, politike, arsimore, të punësimit dhe të eliminimit të varfërisë, por edhe të ngritjes së indeksit të zhvillimit njerëzor.

² Shih: United Nations Development Programme. Human Development Report 2004. Oxford University Press 2004; Riinvest Institute. "Education and Economic Development of Kosova; UNDP dhe Index Kosova, Hulumtimet për korrupsionin, Qendra për Arsim e Kosovës: Disa aspekte të efikasitetit të arsimit, 2003 etj.

IZhNj-ja ka krijuar mundësi që zhvillimi ekonomik dhe mirëqenia e qytetarëve të matet dhe të përcillet.

Me ZhNj njerëzit, nevojat dhe dëshirat e tyre vendosen në qendër të këtij procesi.

Megjithatë, "...asnjëherë nuk ka qenë qëllimi që deri te paqja dhe stabiliteti, të cilat i synojnë qytetarët e Kosovës dhe partnerët ndërkombëtarë, të arrihet vetëm përmes marrëveshjeve politike dhe të grupeve punuese. Përkundrazi, transicioni i suksesshëm, në mënyrë kritike, varet nga një përparim i rrënjëzuar (kursivi: HH) në jetën e përditshme të të gjithë banorëve të Kosovës"³.

Por, ky përparim i qëndrueshëm mund të vihet në pikëpyetje: (1) për shkak të një mjedisi që po pëson ndryshim të shpejtë dhe marramendës, i karakterizuar me një lëvizje të madhe të personaliteteve vendore dhe ndërkombëtare, që marrin pjesë aktive në rikonstruktimin e Kosovës e që garon me prioritet ndërkombëtare; dhe (2) nga "lodhja e përgjithshme" dhe "shuarja e përhershme e zjarrit"⁴. Që të mos ndodhë kjo, duhet të orientohemi në ngritjen e cilësisë së arsimit, në përgjithësi, dhe të arsimit bazik, në veçanti, sepse arsimi është kategoria më propulsive ekonomike dhe instrumenti më strategjik për zhvillim dhe rritje të qëndrueshme të kapitalit njerëzor.

Meqë Kosova, siç do të shihet në këtë raport, zë vendin e fundit në rajon nga aspekti i zhvillimit njerëzor, klasa politike e Kosovës, politik-bërësit në arsim, shoqëria kosovare në tërësi, nuk duhet të angazhohen për çfarëdo përparimi, sepse ai nuk është i mjaftueshëm për prosperitet ekonomik, zhvillim demokratik, sundim të ligjit dhe garantim të sigurisë së plotë për të gjithë qytetarët e Kosovës. Mirëpo, edhe përparimi i qëndrueshëm dhe përparimi i rrënjëzuar nuk janë garantues të mjaftueshëm dhe nuk sigurojnë mirëqenien dhe lumturinë e qytetarëve, nuk e garantojnë paqen, nuk e sigurojnë prosperitetin dhe, përfundimisht, nuk e mënjanojnë

³ UNDP-ja (2004), Gragjaninin: Izazovi i Mogucnosti. Izveštaj o humanom razvoju, Kosovo 2004, fq.1.

⁴ Po aty, fq. 1.

varfërinë dhe papunësinë, të cilat, sot për sot, janë problemet më akute dhe brenga më e madhe e qytetarëve të Kosovës.

(shiko edhe një herë grafikun IV-1).

Në vend të përparimeve të përmendura, nevojitet një përparim i rëndësishëm dhe i vlefshëm, i bazuar në një zhvillim të qëndrueshëm njerëzor, që siguron kapitalin social. Një zhvillim i qëndrueshëm njerëzor me kapital të lartë social sigurohet vetëm me stabilitet, shoqëri kohezive dhe mike për fëmijë, me njeriun në qendër, dhe pastaj konsolidon demokracinë, krijon kushte për një jetë më të gjatë të qytetarëve (kjo nënkupton të ardhura më të mira, shëndet publik më të mirë etj.) dhe qasje më të mirë dhe të barabartë në shërbimet publike, si dhe barazi të plotë gjinore, etnike, fetare etj.

Një qasje e këtillë e re, një zbulim dhe ide e re, e lindur në vitin 1990 nga themeluesi i Raportit të Zhvillimit Njerëzor, Mahbub ul Haq, ka hapur mundësi të jashtëzakonshme që zhvillimi ekonomik dhe mirëqenia e qytetarëve të shikohen, maten dhe përcillen nga këndi i Indeksit të Zhvillimit Njerëzor (IZhNj-ja⁵). Me zhvillim njerëzor - ZhNj, duhet nënkuptuar procesi rritës i shtimit dhe i përparimit të orientuar për përmirësimin e jetës së përgjithshme të qytetarëve në shoqëri. Koncepti i ZhNj-së, njerëzit, nevojat dhe dëshirat e tyre i vendos në qendër të tij.⁶ Si i tillë, zhvillimi nuk nënkupton dhe nxit gjithnjë ndryshime revolucionare, por ndryshime të qëndrueshme dhe të përhershme, që mund të jenë edhe evolutive, por të cilat sigurojnë mirëqenie ekonomike, stabilitet dhe kohezion shoqëror, drejtësi dhe barazi sociale, sundim të ligjit dhe barazi të plotë të qytetarëve para ligjit.

Klasa politike e Kosovës duhet të përjetojë një "metani" - një ndryshim themelor në mendësi që të kuptojnë rolin dhe rëndësinë që ka arsimiti për ZhNj-në dhe rritjen e kapitalit social, në të kundërt do të marrin përgjegjësi historike.

⁵ Për përmbajtjen e këtij togfjalëshi do të jepen më shumë shpjegime në hyrje të këtij Raporti. Megjithatë, duhet theksuar se jo rrallë IZhNj-ja shënohet edhe me akronimin IZhH- indeksi i zhvillimit human.

⁶ UNDP-ja (2004), Gragjaninin: Izazovi i Mogucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovo, 2004, fq. 11.

E ardhmja e Kosovës nuk është asgjë tjetër, pos një garë ndërmjet arsimimit dhe katastrofës.

Në ZhNj roli i arsimit është shumë i rëndësishëm dhe i pazëvendësueshëm. Nga ekonomistët, si: Adam Smith, D. Dikardo, Helvecius, Robert Oven, Fillip Kums e shumë të tjerë, në ta kaluarën dhe sot, arsimi është konsideruar kategoria më propulsive ekonomike. Këto mendime largpamëse janë vërtetuar gjatë shekullit XX⁷ dhe vërtetohen nga shkencëtarët dhe politikanët e shquar dhe sot, të cilët me gjenialitetin e tyre u kanë dhënë hove të fuqishme zbulimeve shkencore dhe politikave zhvillimore arsimore. Pa dashur që në këtë parathënie të merremi me këtë çështje, do t'i përmendim vetëm disa shkencëtarë me nam botëror dhe tre kryetarë të ShBA-së.

Hauard Gardner, themelues i Teorisë së Inteligjencave të shumëfishta, deklaron: "Qoftë kur jam duke udhëtuar në Shtetet e Bashkuara (të Amerikës – HH) ose duke vizituar Evropën, Amerikën Latine apo Lindjen e Largët, kudo gjej një konsensus mahnitës: ky është besimi se cilësia e sistemit arsimor të një kombi do të jetë një nga përcaktuesit kryesor – ndoshta më kryesorët gjatë shekullit të ardhshëm edhe më tej"⁸.

Jack Delors deklaroi se nuk ka zhvillim të qëndrueshëm ekonomik afatgjatë, pa sistem të arsimit cilësor⁹.

Lyndon Johnson, ish-kryetar i ShBA-së, sa ishte kryetar, deklaroi: "Në tavolinën ku unë qëndroj kam mësuar një të vërtetë të madhe. Përgjigja për të gjitha problemet kombëtare – problemet e botës, vërtitet për një fjalë të vetme. Ajo është arsimi"¹⁰.

⁷ Shih: Filip Kums, Kriza Obrazovanja, Zagreb, 1968

⁸ Gardner, H. (2003): Mendja e pashkolluar. Çfarë duhet të kuptojnë nxënësit. Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë, fq. 5.

⁹ Delors, J. (1999): Ucenje u nama. Raport i UNESCO-s. Zhvillimi i arsimit për shekullin XXI, Educa, Zagreb, fq. 22.

¹⁰ Cit. Hyseni, H. Dhe të tjerë (2003): Qeverisja dhe udhëheqja në arsim. Si të bëheni udhëheqës i suksesshëm? Qendra për Arsim e Kosovës, Prishtinë, fq. 6.

Ronald Regan, me ardhjen e tij në krye të ShBA-së, vendosi që të bëjë ndryshime thelbësore në Sistemin e Arsimit të Amerikës, për t'i dhënë hov zhvillimit ekonomik, shkencor dhe teknologjik të vendit, për krijimin e qytetarëve amerikanë që do të jenë përgjegjës për zhvillimin e Amerikës. Për këtë qëllim, ai formoi më shumë se 700 grupe ekspertësh, të fortë dhe të njohur botërisht. Këto grupe të punës kishin për qëllim të konstatonin shëndetin e sistemit të arsimit në ShBA. Pas analizës së bërë, grupet e punës - të zhgënjyera me gjendjen e arsimit¹¹ - e shkruan një raport, me titull: "Kombi para rrezikut". Mbi bazat e këtij raporti, në mandatin e parë të kryetarit Regan, u hartua projekti për ndryshimin dhe transformimin radikal të sistemit të arsimit. Ky projekt mbante titullin: "Projekti për shkëlqimin e sistemit të arsimit në ShBA". Në projekt ishte hedhur vizioni që ShBA-ja, në vitin 1995, të jenë e vetmja superfuqi në botë. Se a është realizuar ky vizion, është fare e qartë se nuk ka nevojë për ndonjë koment (u mbetet vetë lexuesve të këtij raporti të gjykojnë).

Duke folur për rolin dhe rëndësinë e SA-së për zhvillimin ekonomik dhe, njëherësh, duke e potencuar edhe rolin e këtij raporti që e keni në dorë, do t'i referohemi edhe ish-kryetarit të ShBA-së dhe humanistit Bill Klinton¹². Ai, në mandatin e parë, fushatën elektorale e fitoi me një program arsimor shumë të qartë dhe, thjesht, ishte i fokusuar në zhvillimin njerëzor. Ai, në atë kohë, deklaronte se

Duke e njohur relativisht mirë gjendjen e sistemeve të arsimit në botë dhe gjendjen e sistemit të arsimit në Kosovë si dhe duke u bazuar edhe në hulumtimet e zhvilluara, detyrimisht imponohet mendimi se ky raport do të duhej të emërtohej: "Kosova para rrezikut".

¹¹ Në Kosovë, për fat të keq, mungojnë analizat e këtilla të gjithanshme dhe të sofistikuar për gjendjen e Sistemit të Arsimit të Kosovës. Për shkak të mungesës së mendimit kritik, paraqitja reale gjendjes do të interpretohej, (që të mos themi si anatemi a blasfemi), si tendencë qëllimkeqe e jo si një mundësi për të bërë ndryshime të qëndrueshme. Mungesa e një ekspertize të këtillë ka bërë që të gjitha ndryshimet e deritashme në SAK të mos rezultojnë si të suksesshme.

¹² Epiritin humanist nuk e lidhim vetëm me angazhimin e tij për parandalimin e katastrofës humanitare në Kosovë, por edhe me aktivitetet e tij për të luftuar sëmundjen HIV/AIDS-t, për të ndihmuar e viktimat e katastrofës natyrore të tërmetit Cunami. Tani është angazhuar për mbrojtjen e planetit tonë nga ndotja dhe katastrofa ekologjike.

A janë shkollat e Kosovës INDUSTRIA MË E MADHE E KOSOVËS? Dhe Arsimi i Kosovës a i bën ëndrrat e kosovarëve realitet?". Përgjigjja mohuese në këtë pyetje do të duhej të ishte alarm shqetësues për të gjithë ne!!!

do të sigurojë mirëqenie për të gjithë amerikanët, duke i aftësuar ata në shkollat e natës, për të kryer punë të dobishme për Amerikën dhe për t'u krijuar të papunëve shanse për punë dhe zvogëlim të varfërisë. Premtimin e dhënë, ai e mbajti. Hapi shkolla të natës. Të papunët u aftësuan dhe u punësuan. Amerika përjetoi një bum ekonomik, si asnjëherë më parë. Papunësia u zvogëlua, gati në tërësi. Amerikanët përjetuan një mirëqenie të paparë ekonomike, shëndetësore e shoqërore. Për këtë arsye, në kohën e Klintonit, u përhapën sloganet: "Shkollat janë industria më e madhe amerikane" dhe "Vetëm arsimi ëndrrat amerikane i bën realitet". Në mandatin e dytë presidencial të tij, Klintoni doli me programin e futjes së internetit në shkolla.

Përvoja të zhvillimeve dinamike ekonomike mbi bazat e arsimit cilësor gjatë shekullit XX dhe filimshekullit të ri kemi në Finlandë, Tajvan, Korenë e Jugut, Japoni dhe, së fundi, në Indi. Irlanda është një vend i varfër dhe pa resurse ekonomike. Varfëria ishte shkak i migrimit të popullsisë nga ky vend në ShBA. Por, tani Irlanda është një vend me mirëqenien dhe zhvillimin njerëzor më të lartë në botë. Ata, si për politikën zhvillimore, ashtu edhe për jetën e përditshme, përgjigjen kështu: "Nëse dëshiron zhvillim ekonomik dhe mirëqenie të popullsisë, duhet arsim cilësor dhe mësues të paguar mirë".

Këtë ide duhet introjektuar brenda politikave tona zhvillimore dhe të mendimit e të veprimit të liderit në Kosovë. Themi duhet introjektuar në mendimin dhe veprimin praktik, sepse nuk mjafton vetëm ta dish, por edhe ta bësh. E themi këtë, sepse brenda katër viteve tre liderët kryesorë të Kosovës deklaruan se arsimi është për ta prioritet. Për fat të keq të kosovarëve, ky ishte vetëm prioriteti i

deklaruar, që fare nuk u përmbush, sepse nuk u ndërморën hapa për t'i jetësuar deklaratat e këtilla. Kështu, tri “E”-të (Education, Education dhe Education), të Hollkerit dhe tri “E”-të e kryeministrit aktual, z. Agim Çeku, (Edukim, Ekonomi, Energji), mbesin vetëm deklarata e premtive, ëndrra të mira të parealizuara. Duke mos e fajësuar askënd konkretisht (të gjithë jemi fajtorë, kush më pak e kush më shumë), sepse ky nuk është qëllimi i ynë, por as duke dëshiruar t'i justifikojmë, përshlyerja e jonë është, se ata që e shpallen arsimin prioritet¹³ merreshin dhe po merren me “shuarjen e zjarrit” dhe “u lodhën shpejt”. Ata nuk ishin të vetëdijshëm se ndryshimet marramendëse në Kosovë, garën e prioriteteve të Kosovës, me prioritetet e tyre, mund dhe me gjasë do ta humbasin, për shkak të qasjes reaktive dhe jo proaktive.

Duke u nisur nga këto konstatime dhe nga qasja e re e trajtimit të zhvillimit ekonomik nga aspekti i qasjes së zhvillimit njerëzor, komponentë - shtyllë e të cilit është efikasiteti dhe efektiviteti - cilësia e sistemit të arsimit (me vendimin e Forumit 2015, Qendra për Arsim e Kosovës ka zhvilluar një hulumtim të shpejtë për cilësinë e arsimit bazik (CAB¹⁴), i cili paraqet themelin dhe bazën e fuqishme të ndërtimit dhe të zhvillimit të mëtejshëm njerëzor.

Bartësit e politikave zhvillimore në Kosovë, çështjen e parë që duhet ta kuptojnë është: "se nuk ka zhvillim ekonomik, pa arsim cilësor, e as arsim cilësor pa mësues të paguar mirë."

¹³ Mihail Shtajner-i, ish-Përfaqësues i Përgjithshëm Special i Sekretarit të Kombeve të Bashkuara, Kofi Annan, qe i pari që deklaroi se në punën e tij arsimit është prioritet. Ai nuk bëri asgjë që këtë premtim të vetin ta realizojë. Në vend të këtij prioriteti, ai i vendosi standarde tepër të larta, të cilat Kosova mund t'i realizojë vetëm si një shtet me zhvillim shumë të lartë njerëzor dhe me një kapital të lartë social (këto standarde nuk i plotësojnë edhe shtetet sovraane

¹⁴ Nocioni arsim bazik kuptohet në vendet e ndryshme në mënyra të ndryshme. Edhe në teori, nuk ka një mendim unik. UNESCO-ja me arsim bazik nënkupton fitimin e shkathtësive për lexim dhe shkrim, për bazat e llogaritjes dhe të numërimit, edukimit dhe të aftësisë për pjesëmarrje aktive dhe të përgjegjshme në ndërtimin shoqërisë. Ne, në kuadër të këtij punimi, me arsim bazik nënkuptojmë arsimimin e obliguar dhe të detyruar, në të cilin duhet të përfshihen të gjithë fëmijët e moshës 6-15 vjeçare. Ky arsimim në aspektin struktural përbëhet nga dy nivele. Nga niveli i shkollës fillore - ShF (mosha 6-11 vjeçe) dhe nga niveli i arsimit të ulët të mesëm - ShUM (mosha 11-15 vjeçe), për konceptin e arsimit bazik shih edhe përkufizimin në fusnotën 86, kreu IV.

Kur e themi këtë, mendojmë në dy aspekte:

1) kohëzgjatjen e këtij subsistemi të sistemit të arsimit (zgjat nëntë vite) dhe 2) ky sistem paraqet themelin e arsimimit dhe të zhvillimit të mëtejshëm të gjithë qytetarëve. Në këtë periudhë formësohen mbi 80% të aftësive mentale, sjelljeve sociale, gjendjes emocionale (duke anashkaluar rastet aksidentale).

Hulumtimi ka zgjatur afër gjashtë muaj. Për konstatimin e CAB-it janë intervistuar qindra individë, janë mbajtur punëtori në të cilat është bërë analiza SWOT, janë bërë intervista kolektive në fokus grupet me mësimdhënës.

Ne kemi bërë përpjekje, që pjesën më të madhe të mendimeve, ideve dhe të gjëra të zbuluara t'i inkorporojmë dhe t'i integrojmë në këtë raport.

Për zhvillimin e këtij hulumtimi, falënderim të veçantë meritojnë respondentët e intervistuar, pjesëmarrësit e shumtë në punëtori, në analiza SWOT, në fokus grupet si dhe tre hulumtuesit e rinj: Melinda Mula, Vlera Kastrati dhe Gëzim Krasniqi, të cilët me një entuziazëm dhe përkushtim të pasqorë punuan pandërprerë që të hulumtojnë gjendjen e arsimit bazik në tri fusha kryesore dhe ndikimin e këtyre fushave në cilësinë e CAB-it, në veçanti, dhe SAK-ut, në përgjithësi.

BOKSI 1.1. QËLLIMET DHE SYNIMET E RAPORTIT

Me këtë raport Forumi 2015 ka për qëllim që në shoqërinë kosovare të hapet një debat - dialog konstruktiv, i cili do të ndikonte për krijimin e një mendësie të re për rolin dhe rëndësinë që ka cilësia e arsimit në përgjithësi dhe AB-ja në veçanti për zhvillimin njerëzor, mirëqenien e kosovarëve, paqen në Kosovë, për barazinë dhe drejtësinë sociale, për shtetin ligjor dhe sundimin e ligjit, për zhvillimin e demokracisë së vërtetë në Kosovë.

Ky raport ka për synim të ngrëjë përgjegjësinë dhe llogaridhënien, të forcojë participimin dhe përfaqësimin, të zgjerojë bazën e vendim-marrjes, duke ftuar në dialog si organet qeverisëse, ashtu edhe shoqërinë civile, dhe të gjitha mediat në Kosovë.

Raporti nuk synon të identifikojë faktorët për dështimet në SAK, në përgjithësi, dhe në AB, në veçanti, sepse lëshimet dhe dështimet e identifikuar janë përgjegjësi e shumë subjekteve shoqërore.

Në një mënyrë, të gjithë ne jemi përgjegjës për gjendjen e tashme. Në anën tjetër, raporti është përgatitur në kohën kur bisedat për statusin politik janë intensive. Me këtë raport, dëshirojmë që nëpërmjet fuqizimit të SA-së të kontribuojmë për zgjerimin e shanseve dhe të mundësive të qytetarëve të Kosovës për përzgjedhje më të mëdha dhe më të gjëra, duke krijuar mundësi për një jetë më të gjatë dhe më të shëndetshme të tyre si dhe duke u krijuar mundësi atyre për një arsim cilësor, i cili do të krijojë një standard dinjitoz jetese.

Raporti jep përgjigje konkrete se çfarë duhet të bëhet në arsim, edhe pas zgjidhjes së statusit politik të Kosovës.

Projekti i realizuar ka përmbushur në tërësi rezultatet e pritura, sepse:

- Jep një informacion të sistematizuar e të besueshëm për gjendjen dhe cilësinë e arsimit bazik në Kosovë si dhe ndikimin e saj në zhvillimin njerëzor dhe kapitalin social të Kosovës;
- Paraqet një bazë të shkëlqyer për debat për CAB-in në Kosovë dhe funksionin e tij në zhvillimin human.

Halim Hyseni

KREU I

HALIM HYSENI

HYRJE: EFIKASITETI DHE EFEKTIVITETI I ARSIMIT BAZIK NË DRITËN TEORISË SË KAPITALIT NJERËZOR

“Mjetet për matjen e zhvillimit njerëzor, Kosovën e vendosin në fund të Ballkanit dhe në mesin e shoqërive më të pazhvilluara në Evropë. Nevojiten shumë investime dhe aftësime profesionale, emancipimi i grave dhe hapja e vendeve të reja të punës, në mënyrë që të ndalet rrëshqitja e mëtejme tatëpjetë e Kosovës”¹⁵.

Cilësia e lartë e SA-së do të përcaktojë të ardhmen e mirë për të gjithë qytetarët e Kosovës.

1.1. Përkufizimi dhe studimi i efikasitetit dhe efektivitetit

Koncepti i zhvillimit human përmes investimit në arsim nënkupton sigurimin e kushteve që secili qytetar i Kosovës të ketë mundësitë e njëjta për zgjedhje të njëjta, në mënyrë që fati më i mirë ose më i keq i askujt të mos jetë paraprakisht i përcaktuar me vendin ku ai është lindur, gjuhën të cilën e flet, me gjininë dhe me besimin të i cilit i takon¹⁶.

Që fati më i mirë ose më i keq i askujt në Kosovë të mos përcaktohet me vendin ku është lindur (siç ka ndodhur në të kaluarën dhe siç ndodh dhe sot), me gjuhën të cilën e flet (siç ka ndodhur në të kaluarën), me gjininë të cilës i takon (siç ka ndodhur në të kaluarën dhe siç ndodh dhe sot në Kosovë), me besimin të cilit i takon (siç ka ndodhur në të kaluarën), SAK-u duhet të jetë efikas dhe efektiv.

Ne teorinë dhe praktikën edukative-arsimore në

¹⁵ Gracanin: Izazovi i mogucnosti. Izveštaj o humanom razvoju, Kosovë, 2004, Prishtinë, 2004, fq. 1.

¹⁶ Po aty, fq. 1.

Kosovë, këto nocione janë relativisht të reja, andaj e shohim të arsyeshme që të qartësojmë kuptimin e tyre, në mënyrë që raportet e arsimit, si një komponent i rëndësishëm i IZhNj-së, të kuptohen më mirë, në një anë, dhe, në anën tjetër, të qartësohen ndërlidhjet e këtij komponenti me komponentët e tjerë të këtij indeksi (jetëgjatësinë mesatare të pritur të qytetarëve dhe të ardhurat bruto nacionale (BAN) për kokë të banorit dhe mirëqenien ekonomike).

Në këtë hyrje do të shpjegohen edhe nocionet e tjera, siç janë: **kapitali njerëzor** (KNj), **kapitali social** (KS), **kapitali i dijes** (KD), etj. Shpjegimet terminologjike kanë përcaktuar gjerësinë dhe thellësinë e hulumtimit të shpejtë (HSh), të CAB-it në Kosovë.

Të gjitha të mirat dhe të gjitha lëshimet, në mes të tjerave, janë rrjedhojë e efikasitetit dhe të efektivitetit të sistemit të arsimit. Gjendja e rëndë e Kosovës dhe popullit shumicë në Kosovë pas Luftës së Dytë Botërore ka pasur implikime në gjendjen e vështirë ekonomike të shqiptarëve në atë kohë (punësim i vogël, pozitë e diskriminuar sociale, pabarazi sociale, etj.), po ashtu sikurse që është sot pozita e bashkësive etnike rome, ashkallie dhe egjiptiane e kushtëzuar nga shkalla e lartë e analfabetizmit, i cili ndikon që IZhNj-ja dhe KS-ja në Kosovë të jetë e ulët. Si në rastin e parë, ashtu edhe në rastin e dytë politika dhe politikat miope zhvillimore kanë qenë ato që kanë përcaktuar fatin e arsimit të Kosovës dhe, përmes tij, edhe fatin e qytetarëve të Kosovës. Në rastin e parë, në Jugosllavinë Mbretërore në mes dy luftërave botërore, shqiptarët nuk e kanë gëzuar të drejtën për arsimim. Në rastin e dytë, kemi një diskriminim të heshtur të komunitetit RAE¹⁷ në arsim, pasojat e së cilës do t'i vuajë tërë shoqëria kosovare.

¹⁷ Këto ditë MASHT-i ndërmori një hap të rëndësishëm për evitimin e këtij diskriminimi, duke siguruar një fond për shkollimin e 8000 fëmijëve të këtij komuniteti.

BOKSI 1. 2. EFIKASITETI I AB-së

Efikasiteti paraqet raportin e mjeteve financiare, kohës dhe të resurseve të tjera, të investuara në arsim, si dhe rezultateve të arritura. Të jesh efikas në arsim, do të thotë të arrish rezultate maksimale me sa më pak mjete financiare, me më pak resurse kohore dhe më pak burime të tjera, të investuara në AB. Me efikasitet maksimal në AB nënkuptohet që të gjithë nxënësit e regjistruar në klasën e parë, pas nëntë viteve, të kryejnë të gjithë arsimin e detyruar me sa më pak mjete të mundshme financiare dhe materiale, si dhe regjistrimin e të gjithë fëmijëve të moshës 6-15 vjeçe në këtë nivel.

BOKSI 1. 3. EFEKTIVITETI I AB-së

Efektiviteti ka të bëjë me matjen e cilësisë së rezultateve. Të jesh efektiv, do të thotë të bësh diçka mirë, të bësh diçka të dobishme. Me CAB në Kosovë nënkuptohen të mirat dhe dobitë që kanë pasur dhe kanë nxënësit që e kanë vijuar dhe vijojnë AD-në. Sa ky arsim ka ndikuar në zhvillimin e tyre fizik dhe shëndetësor, sa i kanë zhvilluar aftësitë mentale (të menduarit kritik, aftësitë kreative, aftësitë për zgjidhjen e problemeve, shkathtësitë e lexim-shkrimit); Sa ka kontribuar në zhvillimin dhe pasurimin e botës emotive (sa janë emocionalisht stabilë, cilat lloje të ndjenjave dominojnë); Sa ka ndikuar në zhvillimin social (aftësitë e komunikimit, vlerat njerëzore dhe humane të zhvilluara); Sa janë përgatitur që të mësojnë gjatë gjithë jetës, etj.

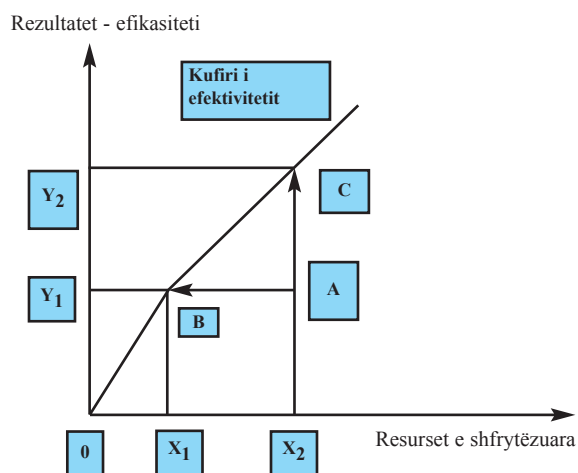
Efikasiteti nënkupton studimin dhe analizën e mirë për përcaktimin e të gjitha resurseve, (financiare, njerëzore, materiale, kohore, etj.), në nivelin e SA-së, në përgjithësi, dhe në nivelin e institucioneve arsimore, në veçanti.

Në sistemin e arsimit, përmes përcaktimit të efikasitetit, përcillet dhe vlerësohet niveli i investimeve në arsim, mënyrat e alokimit të mjeteve, shfrytëzimi racional i mjeteve ekzistuese dhe gjetja e burimeve të reja të resurseve.

Për dallim nga efikasiteti, efektiviteti (cilësia) nënkupton arritjen e rezultateve sa më të dobishme të efekteve të dhëna. Kur hulumtohet efektiviteti, mund të trajtohen dy forma të tij. Efektiviteti intern – i brendshëm dhe efektiviteti ekstern – i jashtëm.

Me efektivitet të brendshëm nënkuptohet dobia që kanë individët dhe institucionet brenda SAK-ut. Ndërsa, me efektivitet të jashtëm nënkuptohet dobia që ka shoqëria në përgjithësi nga sistemi i arsimit (p.sh.: ndikimi i SA-së në shëndetin publik të qytetarëve, zhvillimin e mirëqenies, shtimin e jetëgjatësisë, zhvillimin e demokracisë, kohezionin shoqëror, stabilitetin e marrëdhënieve të qytetarëve me përkatësi e me interesa të ndryshme, zhvillimin ekonomik, luftimin e varfërisë dhe të papunësisë etj.). Në përcaktimin e efikasitetit dhe të efektivitetit ka vështirësi dhe kufizime, sepse rezultatet e procesit arsimor janë **konstrukte sociale**, që kanë kufijtë e efektivitetit, përkatësisht nivele të pranuar të rezultateve të dëshiruara, të cilat duhet apo mund të realizohen. Për shkak të ndjeshmërisë sociale të SA-së, përherë duhen pasur parasysh jo vetëm lidhjet e thjeshta ndërmjet asaj që investohet në arsim dhe të rezultateve të arritura, por edhe të karakteristikave të tjera në udhëheqjen e politikave arsimore, siç janë: **drejtësia, kërkesat për shkrim-leximin minimal funksional në lëmenj të**

caktuar, etj. Kjo do të thotë se gjithnjë duhet pasur parasysh bilancin ndërmjet efikasitetit dhe efektivitetit. Në grafikun 1.1., paraqitet specifikiteti i efikasitetit dhe i efektivitetit në arsim:



Gr. 4. 2. Efikasiteti dhe efektivitetit në SA

Pika A në grafikun 4. 2. paraqet rezultatin në nivelin Y_1 me resurset e shpenzuara X_2 . Zvogëlimi i resurseve në të njëjtin nivel, shpie drejt pikës B. Nëse do të dëshironim që të arrinim rezultate më të mëdha me shpenzime të njëjta (X_2), rezultatet do të rriteshin drejt pikës C. Siç shihet edhe në grafik, tashmë nuk ka mundësi të bëhet zvogëlimi i resurseve (drejt pikës X_1). Fusha përtej kurbës paraqet kufirin e efektivitetit, të cilin nuk mund ta arrijmë dot me zhvillimin e tashëm të informacionit dhe të teknologjisë. Andaj qeverisja e mirë me SA kërkon që të mbetemi në kufirin e efektivitetit, ndërsa përcaktimi i pikës duhet të jetë rezultat i marrëveshjes sociale. Kjo do të thotë se në politikat arsimore nuk mund të respektohen në mënyrë rigorozë kriteret ekonomike (pika B përse nuk është rezultat më i mirë, vetëm e vetëm pse janë shpenzuar më pak

resurse financiare, kohore, materiale e njerëzore; në shqyrtim duhet të merret dhe ajo, që në pikën B janë arritur rezultate më të dobëta, sesa në pikën C)¹⁸.

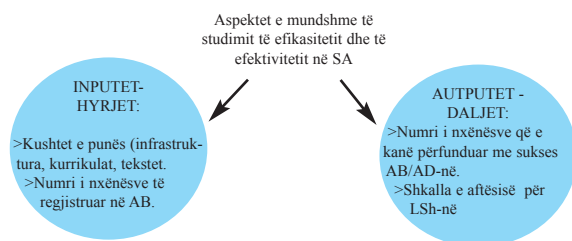
Në vlerësimin dhe konstatimin e efikasitetit dhe efektivitetit nga aspekti i Teorisë së përgjithshme të sistemeve – TPS-së, ekzistojnë dy qasje: makroqasja dhe mikroqasja. Markroqasja – vlerësimi i përgjithshëm i hyrje-daljeve (vlerësim vetëm i inputeve – kushteve të punës, vlerësim i outputeve – daljeve, rezultateve të arritura) dhe mikroqasja – vlerësimi i proceseve, vlerësimi i efikasitetit dhe efektivitetit të procesit – konstatimi i efektivitetit të transformimit të inputeve në outpute dhe i outputeve në impakte.

Qasja e parë zakonisht përdor metodën e “kutisë së zezë”¹⁹.

Hulumtimet e bazuara në këtë qasje figurativisht mund të shprehen, si në sk. 1. 1.

¹⁸ Kvalitetno obrazovane za sve. Izazovi obrazovanja u Srbiji (2004), Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, f. 100.

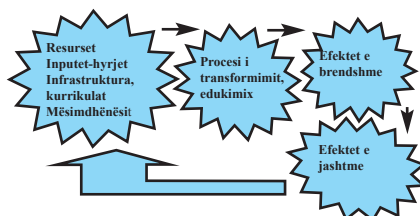
¹⁹ Teoria e bihevizimit në psikologji bazohet mbi këtë njohje. Sipas bihevizitëve, ne nuk dimë se si shkon procesi i përfitimit të dijeve tek individët, sepse struktura psikologjike e individëve, për ne, është e panjohur, është një kuti e zezë – “blek boks” (nuk i njohim të gjitha karakteristikat psikologjike, fiziologjike dhe gjenetike). Andaj, për të vlerësuar dijet, ne duhet të nisemi nga efektet, sjelljet e jashtme, prodhimet që ata janë në gjendje të bëjnë. Duke vëzhguar sjelljet e jashtme, ne mund të japim vlerësime, si për efikasitetin, ashtu edhe për efektivitetin, si të individëve, ashtu edhe të shoqërisë. Kjo metodë, edhe pse ka shumë mangësi, është praktike dhe përdoret si për vlerësimin e efikasitetit dhe efektivitetit të individëve, ashtu edhe të sistemeve shoqërore, siç është arsimiti. Përdormi i kësaj metode jetën e njerëzve e ka bërë shumë më të thjeshtë. Kështu, p.sh.: ne nuk e njohim strukturën e celularit, por jemi në gjendje ta përdorim atë duke përdorur disa veprime strikte dhe informacione kthyesë që në formën e shenjave apo toneve të caktuara merren nga celulari. Ajo që ka qenë e dëmshme për arsimin e Kosovës dhe është e dëmshme edhe sot, është fakti se ndryshimet në arsim bëhen kryesisht duke u bazuar në këtë qasje.



Sk. 3. 1. Mundësitë dhe aspektet e ndryshme të studimit të efikasitetit dhe të efektivitetit të SA/AB-së.

Studimi i efikasitetit dhe i efektivitetit i SA-së (në hulumtimin tonë në AB) bëhet me qëllim që të konstatohen raportet ndërmjet asaj që është investuar në SA/AB (hyrjeve- inputeve) dhe të asaj që ka dalë nga SA/AB-ja.

Këto raporte figurativisht, më qartë janë dhënë në ilustrimin 1. 2.



Sk. 3. 2. Procesi i transformimit të inputeve në autpute dhe të autputeve në impakte.

Riorientimi i resurseve të burimeve të financimit dhe të pritshmërive nga institucionet e arsimit, që të japin rezultate më maksimale, me cilësi dhe vlera më të larta për sasi shumë të njëjtë të parave, paraqet realitetin e sistemeve bashkëkohore të arsimit – SBA.

Sipas këtij parimi, investimi në arsimin e Kosovës duhet të orientohet në përmirësimin e kushteve të punës në shkolla e jo në matje të efekteve, sepse nuk mund të ketë efikasitet dhe efektivitet - rezultate të mëdha e cilësore me hapësirë të rrënuar, me mësimdhënës të pakualifikuar dhe të patrajnuar, me shkolla që punojnë në tri, katër e pesë ndërrime, në shkolla të cilat punojnë në kontejnerë. Nuk mund të aplikohen metodologjitë e reja të mësimdhënies në mësonjëtoret me nga 40 nxënës dhe me orë prej 30 minutash. Nuk ka efikasitet dhe efektivitet, nëse në shkolla nuk forcohet konsulenca dhe shërbimet profesionale.

Mirëpo, derisa ne jemi në gjendje që lehtë të konstatojmë sasinë e parave të investuara, është shumë vështirë të konstatohen rezultatet – vlerat, duke filluar nga vetë koncepti “vlerë”, në një anë, dhe, në anën tjetër, është vështirë të bëhen matjet e sakta të rezultateve të SA-së, si dhe të përcaktohet lidhja ndërmjet investimeve në arsim dhe rezultateve të fituara, të cilësisë së këtyre rezultateve dhe të ndikimit të tyre në IZhNj dhe KS.

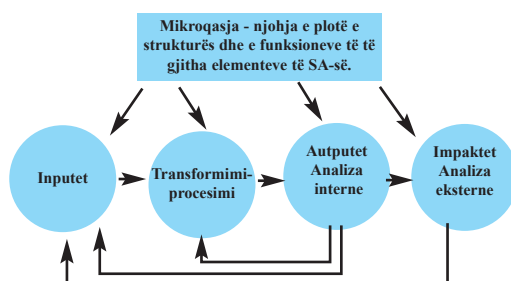
Studimi i efikasitetit dhe i efektivitetit mundëson që në politikat arsimore të bëhet një riorientim dhe një investim më i suksesshëm në zhvillimin e SA-së.

Kështu, për shembull, në sistemet arsimore me resurse të pakta dhe kushte të vështira të punës është nonsens që investimet të orientohen në rezultate, sepse nuk mund të arrihen rezultate të larta me kushte – inpute dhe resurse të pavolitshme. P.sh., është e pakuptimtë që të bëhen investime të mëdha në matje kombëtare, nëse nuk është investuar për aftësimin e mësimitdhënësve dhe për motivimin e tyre për punë më të avancuar, ose në infrastrukturën shkollore. *Ky paradoks, tani e disa vite, po ndodh në Kosovë. Investohet në testin kombëtar, tani e disa vite, ndërsa përmirësim të rëndësishëm në efektivitet dhe efikasitet të AB-së nuk ka (braktisja ende e madhe e shkollës, kalueshmëria e vogël e nxënësve në teste, niveli i ulët i aftësimin të nxënësve për lexim-shkrim funksional, rezultatet e dobëta të nxënësve në regjistrime në fakultet, rezultatet e treguara në provimin e diplomës në këtë vit ishin tepër shqetësuese, edhe pse ky shqetësim ishte vetëm për disa ditë).* Është vetëkuptueshme se me mësimitdhënës të paftësuar për zbatimin e metodologjive bashkëkohore të mësimitdhënies dhe të pamotivuar mirë, me tekste dhe kurrikula me karakter enciklopedik, me

përgatitje të dobët teknike ilustruese, psikologjike dhe pedagogjike, me një gjuhë arkaike dhe të huaj, me punën në dy-tri dhe katër ndërrime, me ambiente të papërshtatshme për të nxënë, nuk mund të ketë efikasitet dhe efektivitet.

Qasja e dytë e mundshme në studimin e efikasitetit dhe të efektivitetit të SA-së është mikroqasja. Në këtë qasje SA-ja nuk trajtohet si “kuti e zeze”. Sipas kësaj qasjeje, si struktura dhe funksionet e SA-së duhet të zbardhen plotësisht, andaj, këtu, në vend të “*kutisë së zezë*”, përdoret metoda e “*kutisë së bardhë*” – “white box”. Objekt studimi janë katër etapat kibernetike të sistemit të arsimit: inputet, procedimi dhe transformimi i inputeve në outpute, outputet dhe shndërrimi i outputeve në impakte (i efekteve interne në efekte eksterne – përkujto efektivitetin dhe analizën interne dhe eksterne).

Kjo qasje vizualisht paraqitet në skemën 1.3.



Sk. 4. 3. Paraqitja skematike e mikroqasjes në studimin e efikasitetit dhe të efektivitetit të SA-së.

Njohja e inputeve dhe vlerësimi i tyre e ndihmon procesin e zhvillimit të arsimit, ndërsa organizimi bashkëkohor i mësimdhënies si rezultat ka: kalueshmërinë maksimale të nxënësve nga një nivel në tjetrin, efikasiteti; nxënësit kanë aftësi të zhvilluara për zgjidhjen e problemeve; nxënësit e

aftësuar, komunikativë, stabilë dhe me besim në vete, me njohje të disa gjuhëve gjejnë vende të lira pune në treg. Po ashtu, aftësitë dhe cilësitë e tyre të sipërpërmendura bëjnë që këta të jenë të aftë jo vetëm që të nxënë gjatë gjithë jetës, por të jenë të motivuar për punë, të jenë qytetarë të përgjegjshëm, të përkushtuar për zhvillimin e demokracisë, shëndetit, etj. Mirëqenia ekonomike, shëndetësia e avancuar publike, mendimet pozitive të qytetarëve, paqja dhe harmonia do të shtojnë jetëgjatësinë. Shigjetat pasqyrojnë informacionet kthyesë – fid bekun. Këto informacione si rezultate merren nëpërmjet monitorimit dhe vlerësimit të inputeve, të procesit, të outputeve dhe të ndikimeve të sistemit të arsimit në zhvillimin e gjithëmbarshëm njerëzor dhe në kapitalin social. Kështu, p.sh., rezultatet e dobëta në test, imponojnë nevojën e ndërmarrjes së veprimeve në procesin e mësimdhënies (në etapën e procedimit – shigjeta e gjelbër). Por, nëse pas analizës së rezultateve del se metodat e mësimdhënies apo kurrikuli a tekstet kanë qenë shkaktarë të suksesit të dobët (siç ka dalë në hulumtimin tonë), atëherë bëhen ndryshime në infrastrukturë, në përgatitjen e mësimdhënësve, në përdorimin e tekstit apo të kurrikulit – shigjeta e gjelbër.

Shigjeta (2) tregon informacionin kthyes të ndikimit të sistemit të arsimit në shoqëri. Nëse me rastin e analizës është konstatuar se infrastruktura e dobët ka ndikuar që efikasiteti nuk është i mirë në arsim dhe, si rrjedhojë, kriza në arsim ka ndikuar në krizën e shoqërisë, shoqëria do të duhej të mobilizohej për përmirësimin e infrastrukturës së SA-së (nxjerr ligje të reja dhe të avancuara, përmirëson kushtet e punës, ndërron strukturën e sistemit të arsimit, përmirëson pagat e mësimdhënësve, etj.).

Shkencëtarët e ish-Bashkimit Sovjetik, Lav

Vigotski, Talizina, etj., ndërtojnë një teori të re të analizës dhe të studimit të strukturës dhe të funksioneve të sistemeve arsimore. Ata, në vend të “*kutisë së zezë*” dhe “*të bardhë*”, flasin për “*kutinë transparente – të tejdukshme*”. Teoria e tyre quhet “**Teoria e formimit etapor të aktiviteteve mendore**”. Bazuar në punën e këtyre studiuesve, ne nëpërmjet studimit të veprimeve dhe të manifestimeve tona mund t’i bëjmë të dukshme proceset mendore.

Në studimin e zhvilluar nga hulumtuesit e rinj në KEC për konstatimin e CAB-it është përdorur mikroqasja, sepse hulumtuesit nuk janë bazuar vetëm në studimin e inputeve dhe të outputeve, por i kanë hulumtuar e analizuar edhe procedimet dhe transformimet e inputeve në outpute dhe të outputeve në impakte.

1.2. Cilësia e arsimit bazik në funksion të zhvillimit njerëzor

Teoria e ZhNj-së e njeh dhe e pranon rolin e SA-së në përgjithësi dhe në kuadër të tij e njeh edhe rolin që ka CAB-i në ZhNj apo human. Me zhvillim njerëzor **nënkuptohen të gjitha kompetencat dhe karakteristikat e individit që janë të rëndësishme për zhvillimin ekonomik**. Vënie në funksion - zbatim të këtyre kompetencave dhe të karakteristikave të individit, **ZhNj-ja e shndërron në kapital njerëzor KNj**. Ne, siç shihet, bëjmë një dallim substancial ndërmjet ZhNj-së dhe KNj-së, sikurse që bëhet dallimi ndërmjet posedimit të parave nga kapitali financiar, sepse paratë që nuk vihen në qarkullim, nuk janë kapital financiar, meqë nuk gjenerojnë profit të ri. Në këtë kontekst, mund të flasim edhe për dijen dhe kapitalin e dijeve. Posedimi i **dijeve** nuk **identifikohet**

Procesi i zhvillimit njerëzor është një hallkë e rëndësishme në zinxhirin: Arsimim-Edukim-Mësimdhënie-Dije & Aftësi.

Kapitali i dijeve-zbatimi i dijeve.

Zhvillim njerëzor-Zbatimi i dijeve dhe aftësive të individëve për zhvillim ekonomik prodhon kapitalin njerëzor. Bashkimi i njerëzve në rrjete sociale, respektimi i normave dhe i kodeve të përcaktuara etike formon kapitalin social.

Kapitali social në Kosovë është në nivel të ulët.

me kapitalin e dijeve. Kapital të dijeve kemi vetëm atëherë kur dijet vihen në funksion dhe kur ato gjenerojnë dije dhe aftësi të reja. Vetëm kapitali i dijeve është në funksion të ZhNj-së e jo dijet që nuk vihen në zbatim dhe nuk prodhojnë dije dhe aftësi të reja. “Sipas analizës së OECD-së (Blondal, Field, Girouard, 2002), fitimi që gjenerohet nga investimi në arsim mund të manifestohet me të ardhura më të larta, me lidhshmëri më të madhe me tregun e punës, me shëndetin më të mirë dhe me një sërë përfitimesh të tjera jo monetare. Shikuar nga ky aspekt, investimi në arsim është pjesë e një politike të përgjithshme të zhvillimit. Ajo që këtë politikë e bën shumë specifike është karakteri i saj strategjik afatgjatë. Gabimet konceptuale në politikat arsimore rezultojnë me pasoja të prolonguara, të cilat, së pari, janë të hetueshme në tregun e punës në formën e debalancimit të ekuilibrit ndërmjet ofertës dhe të kërkesave për profesione e që, më pas, manifestohet në ngecjen e përgjithshme ekonomike²⁰.

Politikat arsimore nuk janë produktive vetëm në kuadër të ZhNj-së dhe të KNj-së, por edhe në kuadër të kapitalit social – KS-së, sepse përmes procesit arsimor mund të ndikohet në rritjen e kapitalit social, që përfshin rrjetet sociale, normat dhe vlerat ndërmjet individëve në shoqëri (Schuller, 2001, fq. 20)²¹.

Lidhur me ndikimin e politikave arsimore jo vetëm në fushën e kapitalit njerëzor, por edhe kapitalit social, Fukuyama deklaron: **”... lëmi ku qeveritë kanë gjasa më të mëdha të gjenerojnë kapitalin social është arsimi.**

²⁰ Kvalitetno obrazovane za sve, Izazovi obrazovanja u Srbiji (2004), Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, fq. 101-102.

²¹Po aty, fq. 102.

Organizatat arsimore nuk bartin vetëm kapitalin njerëzor, por bartin edhe kapitalin social në formën e rregullave dhe të normave. Kjo nuk vlen vetëm për arsimin fillor dhe të mesëm, por edhe për arsimin e lartë. Mjekët nuk mësojnë vetëm medicinën, por edhe Betimin e Hipokratit (çfarë kapitali njerëzor dhe social do të përbënte një mjek njohës i shkëlqyer i mjekësisë, por që nuk e respekton Betimin e Hipokratit, ose çfarë kapitali njerëzor dhe social do të përbënte një mësimit-hënës që nuk e respekton kodin e edukatorit-HH?). Mbrojtja më e mirë nga korrupsioni është aftësimi cilësor profesional i zyrtarëve të lartë dhe krijimi i ‘ésprit de corps’ ndërmjet tyre²².

Rolet komplementare ndërmjet kapitalit njerëzor dhe social paraqiten në tabelën 1.1.

Tabela 2.1. Rolet komplementare ndërmjet kapitalit njerëzor dhe social (Schuller, 2001).

	Kapitali njerëzor	Kapitali social
Fokusi	Akter individual	Marrëdhëniet - raportet
Matja	gjatësia e shkollimit dhe kualifikimet	Qëndrimet/vlerat Anëtarësia/participimi Nivelet e besimit
Rezultatet	direkte : të ardhura, produktiviteti indirekte : shëndeti, aktivizimi qytetar	Kohezioni social Arritjet ekonomike Shtim i kapitalit social
	linear	Interaktiv / qarkullues

Burimi: Kvalitetno obrazovane za sve. Izazovi obrazovanja u Srbiji (2004), Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, fq. 102.

Arsimi, për dallim nga të mirat e tjera, nxit efekte pozitive anësore të jashtme në nivelin e

²²Po aty, fq. 102.

²³Po aty, fq. 102.

IZhNj-ja është një mjet që mat ndikimin e rezultateve të efikasitetit dhe të efektivitetit të arsimit në mirëqenien ekonomike, në Zhvillimin e Kapitalit Njerëzor dhe të Kapitalit Social.

shoqërisë, edhe pse individi ka përfitime direkte individuale nga dijet dhe shkathtësitë, të cilat i fiton në procesin e arsimimit. Kjo e arsyeton intervenimin e pushtetit publik që të financojë arsimim edhe nga kërkesat private. Tërë shoqëria mund të ketë fitim nga ajo që dikush është arsimuar”²³.

Meqë nuk ka një lidhje unike dhe të thjeshtë ndërmjet mjeteve të investuara në arsim dhe rezultateve të arsimit e të ndikimit të këtyre rezultateve në mirëqenien ekonomike, në zhvillimin KNj-së dhe të KS-së, është dashur që të krijohet një mjet, vegël apo indikator që mat këto raporte dhe ndikime. Mjeti me të cilin matet raporti i ndikimit të arsimit në mirëqenien ekonomike, në jetëgjatësinë e njerëzve, shëndetin e tyre, i zbuluar në prag të shekullit XX, quhet Indeksi i Zhvillimit Njerëzor – IZhNj. ***IZhNj-ja është tregues i shkallës së ZhH-së të një shoqërie, shteti, vendi, rajoni, komune apo lokaliteti. Me IZhNj matja e ZhNj-së zgjerohet përtej qasjes tradicionale të përllogaritjes së të ardhurave nacionale. Ndonjëherë e anashkalon faktin se qëllimi primar i zhvillimit është përfitimi që njerëzit kanë nga ky zhvillim. Edhe pse të dobishme, shifrat të cilat shprehin të ardhura nacionale nuk arrijnë të zbulojnë kompozicionin e të ardhurave ose shfrytëzuesit e rritës ekonomike. Në disa raste, njerëzit mund të vlerësojnë ushqimin dhe shërbimet e mira, mundësitë më të mëdha për qasje në arsim, mundësitë që të dëgjohet zëri i tyre. Përgjegjësitë në miratimin e vendimeve, mjedisin më të sigurt, apo kushtet më të mira, më shumë se qëllimet absolute të të ardhurave.***²⁴ Për këtë arsye: *”Politikat nacionale zhvillimore nuk mund të bazohen vetëm në krijimin e të*

²⁴ Gradanin: Izazovi i mogućnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosove 2004. Prishtinë, 2004, f.11

ardhurave më të mëdha. Në diskursin zhvillimor, zhvillimi ekonomik do të duhej të ishte “mjet” dhe “fund, para se të jetë vetëm “fund”. Qasja në zhvillimin human, kujdesin e duhur e përqendron në ndikimin e politikave zhvillimore dhe në atë se si ato transformohen për përmirësimin e mjeteve për jetë. Aq më tepër, viteve të shkuara, kjo qasje ka vendosur theksin e

BOKSI 1. 4. MATJA E ZHVILLIMIT NJERËZOR

"Ndoshta masa më e njohur e matjes së zhvillimit njerëzor është indeksi i zhvillimit njerëzor ose human (ang. HDI- Human Development Index, p..sh. HH). Ky është futur në raportin e parë për zhvillimin human nga ana e programit të KB-së (UNDP), i publikuar në vitin 1990. IZH-jë është menduar si përpjekje që të sigurojë një matje për zhvillim ndryshe nga shkalla e rritës ekonomike, siç ishin të ardhurat bruto nacionale (BAN), ose të ardhurat. IZH-jë integron BAN-in (ang. GDP), përfshin edhe jetëgjatësinë e pritur dhe shkallën e arsimimit. Autorët e IZH-së kurrë nuk e kanë menduar që ai të jetë zëvendësim i masës për zhvillim, por është menduar si mjet i cili do të ndihmojë që vëmendja të përqendrohet te shqetësimi të cilat nuk pasqyrojnë vetëm rritjen ekonomike. IZH-jë vendet i rangon në shkallën nga 0 deri në 1. Vendet për nga zhvillimi human janë ranguar në nivelin e lartë, në nivelin e mesëm dhe në nivelin e ulët, në bazë të shumës së tyre të IZH-së. Vendet që shumën IZH-së e kanë me afër 1-shit, kanë nivel më të lartë të zhvillimit human.

IZH-jë përfshin këta komponentë:

- Mesataren e jetëgjatësisë së pritur, tregues që tregon se njerëzit a kënaqen në jetën e tyre të gjatë dhe të shëndoshë. Nënkuptohej se ky është një 'proxy' tregues i përhapjes deri tek i cili resurset gjejnë rrugën e vet për përkujdesje primare dhe preventive shëndetësore, para përkujdesjes shëndetësore kurative;
- Shkathhtësinë e shkrim-leximit dhe numrin e viteve të shkolimit, që është tregues se sa njerëzit janë aftësuar t'i shfrytëzojnë frytet e zhvillimit dhe
- Bruto prodhimin nacional për kokë të banorit, i cili reflekton të ardhura mesatare nacionale, por të harmonizuara me mundësitë blerëse.

Mjetet e tjera statistikore për matjen e aspekteve të zhvillimit human përfshijnë indeksin e varfërisë humane (IVH-në) dhe indeksin e barazisë gjinore. Burimi: Gradanin: Izazovi i mogucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë, 2004, Prishtinë, 2004, fq. 11, Boksi 1.1.

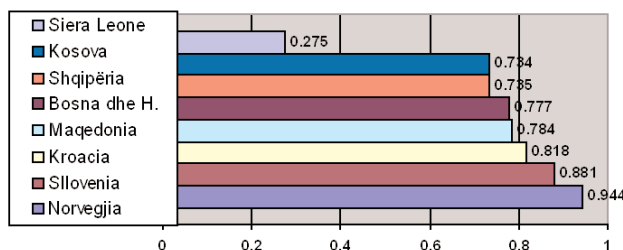
²⁵ Po aty, f. 11

shtuar në liritë bazike politike dhe njerëzore, në balancën e zhvillimit human, në zhvillim ekonomik dhe social të barabartë dhe të drejtë²⁵.

Por ç'është IZhH-ja ose IZhNj-ja? Përgjigja në këtë pyetje jepet në boksen 1.4.:

Për të vlerësuar CAB-in në Kosovë nga këndi i ZhH-së në mënyrë që të nxisim dialogun për rekomandimet që dalin nga studimi i CAB-it, do të jepen edhe disa rezultate të hulumtimeve të ndryshme që lidhen me zhvillimin human në Kosovë dhe komponentët e arsimit në kuadër të IZhNj-së. Në faqet e këtij raporti e kemi cituar një burim që ka të bëjë me vendin dhe pozitën e Kosovës në mesin e disa vendeve të Ballkanit dhe të shteteve të zhvilluara e të varfra të botës. (shih grafikun 4.3.).

Grafiku 4.3. Vendi i Kosovës në zhvillimin njerëzor në rajon, Evropë dhe botë:



Burimi: Gradanin: Izazovi i mocucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë, 2004, Prishtinë, 2004, fq. 14, Ilustrimi 1.1.

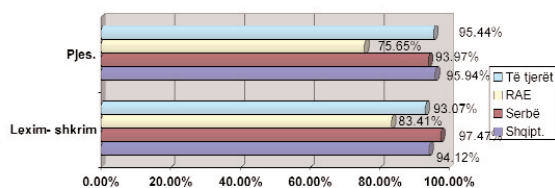
Siç shihet në grafikun 4.2., Kosova zë vendin e fundit në Evropë. Është shumë e besueshme se në IZhH ka pasur dhe ka ndikim edhe Indeksi i arsimit, i cili përbëhet nga shkalla e aftësisë për lexim dhe shkrim (ALSH) dhe shkalla e pjesëmarrjes në arsimin primar dhe sekondar. Shkalla e aftësisë për shkrim-lexim dhe e pjesëmarrjes në

arsimin fillor, sipas përkatësisë etnike, paraqitet në grafikun 4.3.

Në grafikun 4.3., siç mund të konstatohet, romët, ashkalinjtë dhe egjiptianët e kanë shkallën më të ulët të pjesëmarrjes në arsimin e detyruar (vetëm 75.65%), në një anë, dhe, në anë tjetër, e kanë shkallën më të lartë të analfabetizmit (24.35%, përkatësisht me 75.65% të popullsisë së aftë për lexim e shkrim). Serbët kanë shkallë më të ulët të regjistrimit sesa shqiptarët, por janë në pozitë më të mirë në shkallën e aftësisë për lexim dhe shkrim se shqiptarët. Të tjerët²⁶ janë më keq se shqiptarët dhe serbët e Kosovës, sepse shkalla e aftësisë për LSH është 93.07%. Deri sa te shqiptarët shkalla e aftësisë për lexim dhe shkrim është 94.12 %, te serbët e Kosovës shkalla e aftësisë është 97.47 %.

Këto të dhëna janë të rëndësishme për ndërmarrjen e vendimeve për vendosjen e barazisë dhe të drejtësisë sociale në arsim, sepse në këtë mënyrë do të shtohet IZhA-ja, e cila, më pas, do të gjejë rrugët që të ndikojë në rritjen e BAN-it, në jetëgjatësinë mesatare të qytetarëve të Kosovës si dhe në zbutjen e varfërisë. Së bashku me të gjitha këto do të rritet edhe IZhH-ja.

Gr.4.4. Shkalla e aftësisë për shkrim-lexim dhe e pjesëmarrjes së popullsisë në arsimin fillor, sipas bashkësive etnike:

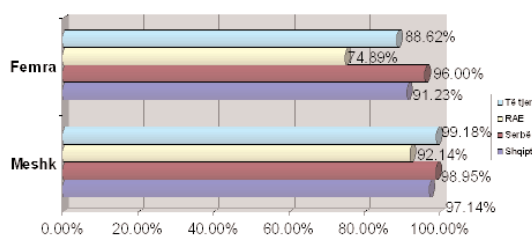


Burimi: Gradanin: Izazovi i mogaucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë, 2004. Prishtinë, 2004.

²⁶ Për nevojat e IZhH-së, bashkësitë etnike janë grupuar në katër kategori: shqiptarë, serbë, romë, ashkalinj dhe egjiptianë (RAE) dhe të tjerë (boshnjakë, turq, goranë dhe të tjerët). Ky grupim është bërë në Raportin e UNDP-së për Zhvillimin Human në Kosovë për vitin 2004 (Shih: Gra?anin: Izazovi i mogaucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë, 2004, Prishtinë).

Me qëllim që të zbardhim shkallën e aftësisë për shkrim-lexim, duke pasur parasysh barazinë gjinore, në grafikun 4. 4. prezantohet shkalla e aftësisë së qytetarëve të Kosovës për shkrim-lexim, sipas gjinisë dhe bashkësive etnike.

Grafiku 4. 5. Shkalla e aftësisë për lexim dhe shkrim, sipas bashkësive etnike:

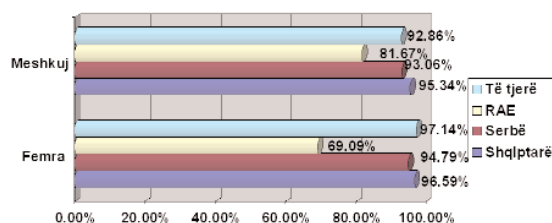


Gradanin: Izazovi i mogućnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë 2004. Prishtinë, 2004.

Në grafikun 4. 4., si në treguesit e tjerë dhe këtu, pozitën më të vështirë e ka komuniteti RAE, sepse vetëm 74. 89% e femrave janë të afta për shkrim-lexim. Në grafik, po ashtu, shihet se edhe te bashkësitë e tjera, siç janë: boshnjakët, turqit dhe romët, gjinia femërore është e diskriminuar, sepse derisa 99. 18 % e gjinisë mashkullore është e aftësuar për lexim dhe shkrim, vetëm 88. 62 % e femrave të bashkësive të tjera janë të afta për lexim dhe shkrim. Një dallim prej 5. 91% në dëm të gjinisë femërore e hasim edhe te bashkësia etnike shqiptare.

Në indeksin e zhvillimit të arsimit ndikim ka edhe shkalla e regjistrimit në arsimin fillor dhe të mesëm. Me qëllim që ta analizojmë CAB-in, do të analizojmë përqindjen e regjistrimit të fëmijëve në arsimin bazik, sipas bashkësive etnike dhe gjinisë. Gjendja e këtillë paraqitet në grafikun 4. 5.

Grafiku 4.6. Shkalla e pjesëmarrjes në arsimin fillor, sipas bashkësive etnike dhe gjinore:



Burimi: Gradanin: Izazovi i mocucnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë 2004, Prishtinë, 2004.

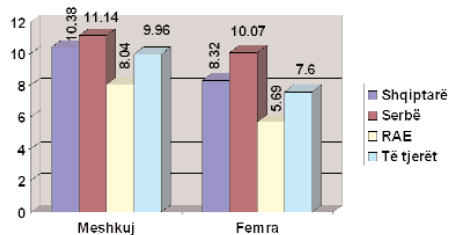
Siç shihet në grafikun 4. 5., edhe këtu pozita e bashkësisë RAE është shumë më e pavolitshme sesa e bashkësive të tjera etnike. Te bashkësia RAE, pjesëmarrja apo shkalla e qytetarëve me arsim fillor të gjinisë femërore është vetëm 69. 09%, ndërsa e meshkujve është 81. 67%. Bashkësia etnike shqiptare, në këtë tregues, është në pozicion më të mirë sesa bashkësia etnike serbe, sepse derisa shqiptarët në arsimin fillor përfaqësohen me një përqindje prej 95. 34%, te meshkujt, dhe 96. 59 %, te femrat, serbët përfaqësohen me 93. 06%, te meshkujt, dhe me 94. 79 %, te femrat. Të tjerët, kur është fjala për gjininë mashkullore, janë në pozitë më të vështirë se shqiptarët dhe serbët, sepse 92. 86% e popullsisë mbi moshën 15-vjeçare janë me arsim fillor. Bashkësia etnike serbe është në pozicion më të mirë se të gjitha bashkësitë e tjera etnike në Kosovë, për sa i përket gjinisë femërore, sepse kjo gjini te ky grup përfaqësohet me 97. 14%.

Në indeksin e zhvillimit të arsimit komponentë me rëndësi janë edhe vitet mesatare të shkollimit.

Për të zbardhur këtë gjendje, e paraqesim grafikun numër 4. 6. Ndryshimet në tregues arsimor i përgjigjen IZhH-së²⁷ së përgjithshme humane. RAE-ja ka treguesit më të ulët të arsimit. Serbët, sipas të gjithë treguesve, rangohen në vendin e parë, pos në shkallën e regjistrimit në shkollën fillore dhe të mesme, ku shqiptarët dhe bashkësitë e tjera janë më mirë të plasuar.

Arsimi, siç konstatohet në hulumtim, paraqet determinantën kryesore të IZhH-së të rangimit ndërmjet bashkësive etnike. Pas tij, vijnë të ardhurat mesatare për kokë të banorit dhe, më pas, mesatarja e pritur e jetëgjatësisë²⁸.

4.7. Numri mesatar i viteve të shkollimit, sipas bashkësive etnike dhe gjinisë:



Burimi: Gracani: Izazovi i mocnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosove 2004. Prishtinë, 2004, f. 119

“Në mesin grupeve etnike, bashkësia RAE fiton dy herë më pak se bashkësitë e tjera, dhe rreth tri herë më pak se serbët dhe shqiptarët. Shkalla e analfabetizmit të bashkësia RAE është dy herë më e madhe se shkalla e analfabetizmit të shqiptarët dhe bashkësitë e tjera, dhe katër herë më e madhe se të bashkësia serbe.

²⁷ IZhH-ja ndahet në: të lartë (0.723 - 0.692), të mesëm (0.691-0.659) dhe të ulët (0.658-0.625). Bashkësia serbe ka IZhH-në më të lartë (0.715), më pas vijnë, shqiptarët (0.692) dhe të tjerët (0.680). Komuniteti RAE e ka IZhH-në më të ulët (0.578).

²⁸ Gradani: Izazovi i mocnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë 2004, Prishtinë, 2004, fq. 29.

Shkalla e kombinuar e regjistrimit në shkolla fillore dhe të mesme në mesin e bashkësisë RAE është 60%, që është për 30% më e ulët se pjesa tjetër e popullsisë, shkalla e përqindjes e së cilës është 90%. Pjesëtarët e komunitetit RAE mesatarisht jetojnë më pak se pjesa tjetër e popullsisë”²⁹.

Meqë indeksi i arsimit është determinant kryesor i IZhH-së, është vendosur që të hulumtohet CAB-i, sepse arsimit bazik për tri aspekte ka ndikim vendimtar për zhvillimin e indeksit të arsimit: me arsim bazik bëhet aftësimi i qytetarëve për shkrimlexim; shtohet shkalla e pjesëmarrjes në arsim dhe rriten vitet e shkollimit. Në anën tjetër, AB-ja ose AD-ja paraqesin themelin për arsimim të mëtejshëm të qytetarëve të Kosovës dhe, në një mënyrë, kanë karakter përcaktues – predikativ edhe për suksesin e niveleve të tjera të shkollimit. Me qëllim që të përcaktojmë ndikimin e CAB-it në ZhH, apo në ZhNj, i kemi vënë vetes për detyrë që të studiojmë katër faktorët që kanë ndikim më të madh për zhvillimin e Indeksit të arsimit dhe të bartjes së këtij ndikimi për rritjen e Indeksit të përgjithshëm të zhvillimit human, që do të shkonte drejt rritjes së BAN-it për kokë të banorit, shtimin e jetëgjatësisë dhe tejkalim e hendekut për barazi gjinore ndërmjet meshkujve dhe grave si dhe për luftimin e varfërisë, duke hapur vende të reja pune për punësimin e të rinjve.

Faktorët që kanë qenë në fokus të hulumtimit të shpejtë janë:

- Infrastruktura e AB-së;
- Kurrikulat dhe tekstet e AB-së;
- Metodologjitë e mësimdhënies dhe zhvillimi profesional i mësimdhënësve;

CAB-in e vlerësojmë edhe mbi bazën e **Qëllimeve Zhvillimore të Mileniumit (QZhM)**.

Dëshmi për pozitën diskriminuese të komunitetit RAE në Kosova është diskriminimi, që ka ndikim negativ në shtimin e IZhH-së dhe të kapitalit social të Kosovës.

²⁹ Po aty, fq. 29.

Edhe pse përfaqësuesit e Kosovës nuk kanë marrë pjesë në Samitin e Mileniumit, të mbajtur në vitin 2000, dhe nuk e kanë nënshkruar deklaratën, dhe edhe pse nuk kemi obligime formale ndërkombëtare që të punohet për realizimin e tyre, megjithatë në projeksionet tona zhvillimore duhet t'i kemi parasysh këto qëllime, sepse janë me rëndësi esenciale për Kosovën dhe qytetarët e saj, aq më tepër që Kosova zë vendin e fundit në Evropë në aspektin e IZhNj-së. Kosova është e varfër³⁰, me jetëgjatësi mesatare më të vogël në Evropë, me shkallë të lartë të papunësisë, me shkallë të lartë të mortalitetit, me mjedis të ndotur, që ka shumë implikime të gjera për shëndetin e përgjithshëm të qytetarëve, me BAN shumë të ulët për kokë banori sesa të gjitha vendet e tjera të Evropës. Këta tregues bëjnë që Kosova patjetër në projeksionet e përgjithshme zhvillimore të përcaktojë kursin e vet dhe secilin QZhm³¹, dhe secilin tregues ta përfshijë në realitetin kosovar. Kështu, p.sh.: të përfshihet numri i madh i vajzave që kanë tendencë të braktisin shkollimin, ose një përqindje e madhe e fëmijëve të komunitetet RAE që nuk është përfshirë në AB. Kosova këtë nuk mund t'ia lejojë më vetes, sepse do të stigmatizohet dhe do të bëhet e paqëndrueshme - nuk do të arrijë IZhNJ-në e vendeve të tjera. Po ashtu është e ditur se Kosova nuk është e atakuar nga sëmundja e malaries, por nga numri i të sëmurëve nga tuberkulozi, andaj është e domosdoshme që në planet dhe programet e AB-së të inkorporohen përmbajtjet që lidhen me këtë sëmundje (higjienën, mbrojtjen, kurimin, etj.)³².

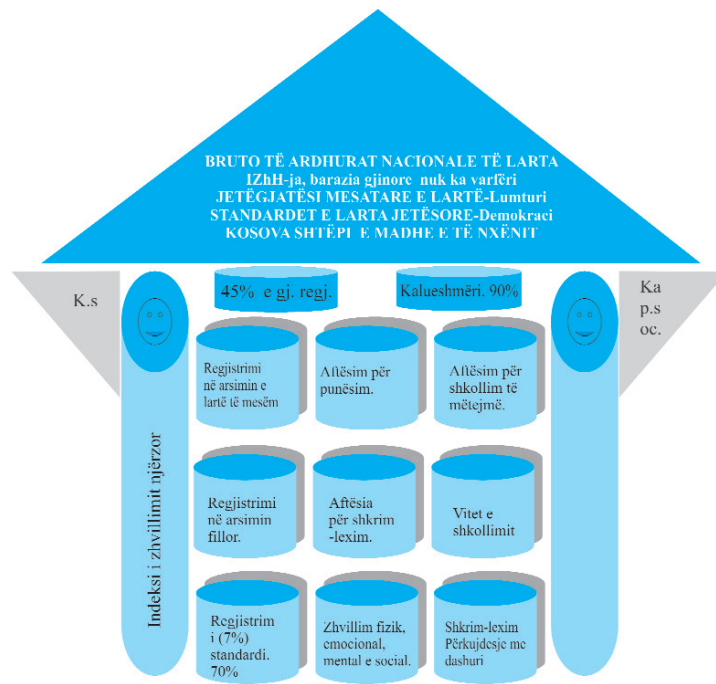
³⁰ Studimet më të reja tregojnë se trendi i varfërisë së skajshme është në rritje. Ngjarjet në dekadat e fundit e kanë zvogëluar cilësinë e arsimit, (Statistikat tregojnë se gratë nuk janë të barabarta me meshkujt, shëndeti i nënave është një sfidë, duke pasur parasysh shkallën e lartë të natalitetit krahasuar me vendet evropiane, tuberkulozi është endemik, jetëgjatësia mesatare më e vogël në Evropë, shkalla më e lartë e papunësisë, shkalla më e lartë e mortalitetit në Evropë, me mjedis të ndotur, etj.).

³¹ Janë gjithsej 8 QZhm nga të cilët disa lidhen me arsimin (qëllim 2 dhe 3). Edhe qëllimet e tjera lidhen në mënyrë të tërthortë me cilësinë e arsimit, në përgjithësi, dhe CAB-in, në veçanti

³² Gradanin: Izazovi i mogućnosti. Izveštaj o humanom razvoju. Kosovë 2004, Prishtinë, 2004, fq. 21-23.

Vlerësimin që e kemi bërë për CAB-in, e kemi analizuar edhe nga këndi i barazisë gjinore dhe nga përfundimet e rekomandimet që kanë dalë nga samitet e mbajtura në Kajro (1994), Kopenhagë (1994) dhe në Pekin (1995). Në këto samite është vendosur që në të gjitha vendet të arrihen qëllimet në vijim: *të sigurohet arsimi fillor për të gjithë (ne ende nuk e kemi arritur këtë qëllim); të arrihet që shkalla e mortalitetit të fëmijëve të jetë më e vogël se 35 në 1000 të porsalindur (nuk e kemi arritur as këtë) si dhe shkalla e vdekshmërisë së fëmijëve deri në moshën 5-vjeçare të jetë më e vogël se 45 fëmijë në 1000 fëmijë; të arrihet nivel i njëjtë i arsimit si për vajza, ashtu edhe për meshkuj (nuk e kemi arritur); të arrihet jetëgjatësi më e madhe se 70 vjet (nuk e kemi arritur – mesatarja e jetëgjatësisë është 68 vjet).*

Për përmirësimin e efikasitetit dhe efektivitetit – cilësisë së arsimit bazik na detyrojnë edhe këto dokumente: *Arsimimi evropian për të rritur – pa kufij, 1993; Deklarata e Hamburgut për arsimimin e të rriturve (Conficntea, 1997); Korniza e Dakarit për veprim konkret (2000); Memorandumi i Komisionit të BE-së për të mësuarit gjatë gjithë jetës (2000); Kuntimi i Komisionit të BE-së për hapësirën evropiane të të mësuarit gjatë gjithë jetës.*



Sk. 3. 4. “Godina” e ndikimit të AB-së në zhvillimin njerëzor dhe të impaktit të mundshëm të zhvillimit njerëzor në kapitalin social.

KREU 2

GËZIM KRASNIQI

INFRASTRUKTURA NË ARSIMIN BAZIK DHE NDIKIMI I SAJ NË ZHVILLIMIN NJERËZOR

2. 1. Koncepti për infrastrukturën e AB-it

Në hyrje dhe parathënie janë shpjeguar ndërthurjet e zhvillimit të arsimit në indeksin e zhvillimit njerëzor. Në këtë pjesë, bazuar në hulumtimet e zhvilluara do të prezantohet cilësia e infrastrukturës së arsimit bazik në Kosovë dhe ndikimi i saj në zhvillimin njerëzor. Që në fillim duhet thënë se ndër elementet qenësore të zhvillimit të procesit mësimor dhe arsimit bazik është edhe ambienti i punës. Kur flitet për ambientin e punës në shkollë, para së gjithash kihet parasysh apo nënkuptohet një vëllim i tërë elementesh, duke filluar që nga ambienti fizik - objekti, hapësira e shkollës, klasave; pajisjes së shkollës – pajisja e klasave me inventarë të nevojshëm, pajisja e shkollës me kabinete (të informatikës, biologjisë, fizikës, kimisë etj); siguria fizike në shkollë; ambienti i shëndetshëm – kujdesi permanent mjekësor për nxënësit, eliminimi i fenomenit të delikuencës të nxënësit; klima pozitive në shkollë (marrëdhëniet e harmonishme të stafit mësimdhënës dhe nxënësve, respekti i ndërsjellë, eliminimi i përruljes); aktivitetet jashtëmësimore dhe hapësirat e mjaftueshme rekreative etj.

Nga kjo që u tha, del se infrastruktura e arsimit bazik (IAB) është komplekse dhe përcaktuese e cilësisë së arsimit bazik. IAB-i është input, a hyrje nga i cili varet jo vetëm procesi dhe cilësia e proce-

sit edukativ dhe arsimor, por edhe rezultatet (efikasiteti) dhe dobia që kanë nxënësit, prindërit dhe shoqëria nga ai rezultat (efektiviteti a cilësia e arsimimit). IAB-i ndikon në shkallën e regjistrimit, në kalueshmërinë e nxënësve, në shkallën e aftësisimit të nxënësve për veprimtaritë ekonomike, për të nxënë gjatë gjithë jetës etj. Andaj mund të thuhet se IAB-i duke krijuar kushte për të nxënëit e suksesshëm drejtpërdrejt reflektohet në zhvillimin njerëzor, herë në mënyrë të drejtpërdrejtë, herë në mënyrë të tërthortë. Këto implikime, qofshin të drejtpërdrejta, qofshin indirekte, do të shpalosen në këtë pjesë të këtij raporti.

2. 2. Politikat dhe perceptimi i situatës aktuale

Procesi i reformave në arsimin bazik në Kosovë në gjerësinë e shtrirjes së tij detyrimisht ka përfshirë edhe ambientin e punës në shkolla, si një komponent shumë i rëndësishëm që ndikon në ngritjen e cilësisë në arsim dhe në zhvillimin human. Për shkak të kompleksitetit të situatës dhe gjendjes mjaft të rëndë në të cilën ndodhej infrastruktura e përgjithshme fizike në Kosovë - pothuajse e shkatërruar plotësisht nga lufta – në kohën e fillimit të procesit të reformave, fokusi i angazhimit dhe aktivitetit institucional (qeveritar e joqeveritar) dhe shoqëror e civil i komunitetit u përqendrua në rindërtimin dhe meremetimin e objekteve shkollore. Përveç MASHT-it, janë pikërisht organizatat e ndryshme qeveritare e joqeveritare ato që kanë dhënë kontribut të paçmueshëm në procesin e përmirësimit të infrastrukturës shkollore në Kosovë, ku mund të përmendet UNICEF-i, *që prej vitit 1999 ka kontribuar në ndërtimin e 22 shkollave të reja dhe riparimin e 60 shkollave të tjera. Kështu, në periudhën 1999-2001 në Kosovë janë ndërtu-*

Interesimi dhe investimi i munguar në aspektin psiko-social ka reflektime negative në zhvillimin njerëzor.

ar, riparuar apo sanuar mbi 1000 objekte shkollore, që ishin të goditura nga lufta.

Puna e vazhduar për përmirësimin e infrastrukturës tregon për ndërgjegjësimin në rritje të institucioneve arsimore në lidhje me krijimin e një ambienti të punës sa më cilësor. Por, përqendrimi pothuajse i tërësishëm, sidomos i MASHT-it, për ndërtimet e reja, në njërin anë, sipas udhëheqëses së Departamentit të Infrastrukturës dhe Shërbimeve Teknike në MASHT, ka bërë që të mos i kushtohet shumë rëndësi mirëmbajtjes së objekteve ekzistuese, dhe, në anën tjetër, ka munguar interesimi dhe investimi më i madh në aspektin psiko-social të ambientit të punës në shkolla. Investimet për krijimin e një ambienti psiko-social sa më të përshtatshëm dhe tërheqës për mësim nuk janë, ose të paktën nuk kanë qenë deri më tani gjithaq prioritet i institucioneve arsimore në vend. Kjo sigurisht ka të bëjë edhe me faktin që konceptet dominuese në institucionet arsimore në Kosovë, për atë që definohet si cilësi e ambientit të punës – sidomos sa i përket ambientit psiko-social në shkolla, nuk janë të qartësuara dhe të zhvilluara në masën që do të mundësonin ekzistimin e një vizioni dhe qasjeje bashkëkohore për krijim të kushteve më të mira të punës në shkolla, dhe, rrjedhimisht, ngritje të cilësisë në arsim.

Në bazë të dispozitave aktuale ligjore, sa i përket fushës së arsimit në Kosovë, komuna është e ngarkuar me kompetenca më të mëdha sa i përket kujdesit për ambientin e punës në shkolla.³³ Dhe nga praktika e deritashme e zhvillimeve në arsim, komunat nuk kanë treguar interesin e duhur për sa

Ndryshimet e bëra në strukturën e SASë nuk janë bërë në pajtim me nevojat për lokal dhe hapësirë shkollore. Kjo është dëshmi për perceptimet, ndonjëherë, jo të drejta për rolin dhe rëndësinë që ka IAB-i për cilësinë e arsimit bazik për zhvillimin njerëzor. Studimet metaanalitike dhe mendimet e njerëzve të shquar dëshmojnë për rolin që ka pamja e infrastrukturës për zhvillimin njerëzor.

³³ Për më shumë, shih: Ligji mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë, MASHT, Prishtinë, korrik 2002

i përket përmirësimit më rrënjësor të kushteve në shkollë, kjo ngaqë, siç theksojnë disa drejtorë komunalë të arsimit, arsimit nuk është çdoherë prioritet për kuvendet komunale në Kosovë. Megjithatë, siç thekson edhe një nga zyrtarët e Zyrës Rajonale të Arsimit në Prishtinë, ndërgjegjësimi i institucioneve arsimore, (MASHT, ZRA, DKA), i komunitetit donator, i shoqërisë civile dhe i shkollave për sigurimin e cilësisë së ambientit të punës në shkollat për arsimin bazik në Kosovë, vazhdon të rritet dhe të zhvillohet si proces.

Vendimi i institucioneve arsimore të vendit për të reformuar arsimin bazik, duke e ristrukturuar atë sipas modulit 5+4+3 ose 4, që në praktikë filloi në vitin 2002 me aplikimin e klasës së nëntë, e ka sjellë arsimin kosovar para sfidave të mëdha dhe jo lehtë të përballueshme. Në këtë kontekst, një ndër çështjet më sfiduese, madje edhe sot, mbetet mungesa e hapësirës së mjaftueshme shkollore. Shkaqet e mungesës së hapësirës, krahas atyre që për bazë kanë mungesën e investimeve me vite të tëra dhe shkatërrimet e luftës, normalisht që burojnë edhe nga ristrukturimi i sistemit të arsimit. Reformat, gjegjësisht aplikimi i modulit të ri filloi të zbatohet në një infrastrukturë shkollore të paraparë për modulën e vjetër të shkollimit fillor tetëvjeçar. Kjo ka vështirësuar procesin mësimor në jo pak shkolla të vendit, duke shtyrë shkollat që të punojnë edhe me nga 3-4 ndërrime. *Madje ka raste kur shkollat punojnë edhe me 5 ndërrime, siç është rasti me shkollën fillore "Ali Kelmendi", në Vushtrri, që me 2500 nxënësit që ka, organizon mësimin në tri ndërrime të plota dhe dy meso-ndërrime, ndërkohë që me dispozita ligjore është paraparë që mësimi të organizohet në dy ndërrime.*

Për rolin e godinave dhe të hapësirës shkollore në zhvillimin njerëzor dëshmojnë këto mendime dhe rezultate të hulumtimeve:

"Në fillim njerëzit ndërtojnë godina e më pas godinat janë ato që e përcaktojnë sjelljen e njeriut".

V. Churchill

"Mjedisi i jep formë mendjes".

P. Slater

Është mendim pothuaj i shumicës së drejtorëve dhe mësimeve të arsimit bazik, që mungesa e hapësirës së mjaftueshme shkollore shkakton pengesa të mëdha për mbarëvajtjen e mësimit, sepse kjo mungesë imponon stërngarkim të klasave me nxënës – të shumta janë rastet ku në një klasë ka edhe mbi 40 nxënës. Ky realitet është i gjithëpranishëm në shkollat e vendit tonë, duke qenë në kundërshtim flagrant edhe me rregulloret në fuqi për raportin hapësirë-nxënës, që parasheh 2 metra katrorë për çdo nxënës. Ka shumë tregues të qartë që në procesin e reformave të arsimit akoma nuk janë krijuar kushtet për të plotësuar nevojat dhe kërkesat sa i përket cilësisë së ambientit të punës në shkolla.



- a. Godina "skeletal" në Matiçan, e filluar të ndërtohet para dy viteve, ka filluar të shkatërrohet. Askush për këtë nuk jep llogari!
- b. Tualetet në të njëjtin fshat, të shndërruara në mësonjëtoje.

Po të bëjmë një krahasim mes gjendjes që aktualisht mbizotëron në shkolla, sa i përket cilësisë së ambientit të punës dhe synimeve e objektivave që dalin nga procesi i reformave në arsimin bazik në Kosovë, ka një shpërputhje që realisht nxjerr në pah mungesën e angazhimit të nevojshëm të institucioneve arsimore, në krye me MASHT-in, për të t'i kushtuar kujdesin e duhur përmirësimit të kushteve për mësim. Këtë madje e pohon edhe një zyrtar i MASHT-it, përgjegjës për arsimin bazik, sipas të cilit, me gjithë angazhimin e madh të kësaj

" Ne do të shqetësoheshim shumë pak për "motivimin" e fëmijëve, për gjetjen e mënyrave për realizimin gjërave të mira, në rast se do të siguronim thjesht më shumë hapësirë, ku mund të realizohen gjërat e mira". Ajo krijon veprimtari; ajo ndihmon nxënësit të krijojnë vende dhe gjendje shpirtërore".

Xhon Holt

Studimet metaanalitike tregojnë katërçipërisht se mjediset me pamje të mirë dhe tërheqëse e zhvillojnë moralin te nxënësit, ndërsa mjediset shkollore jo tërheqëse te nxënësit e zhvillojnë vandalizmin.

Ligji ekzistues nuk është i mjaftueshëm për rregullimin e infrastrukturës shkollore. Ka mangësi që duhen eliminuar, andaj, me qëllim të avancimit të ligjit, duhet të bëhet plotësimi dhe ndryshimi e tij në funksion të krijimit të kushteve për zhvillim njerëzor..

ministrie për të krijuar hapësirë të mjaftueshme dhe tërheqëse për punë në shkolla, gjendja është akoma larg standardeve që reformat parashohin të arrihet. Në anën tjetër, sipas një zjrtareje nga UNICEF-i, e angazhuar në projekte që kanë për synim përmirësimin e ambientit të punës në shkolla, cilësisë së ambientit të punës në shkolla nuk i është kushtuar rëndësi e mjaftueshme, edhe për faktin që në të shumtën e rasteve nismat për hartim të politikave arsimore nga MASHT-i gjithnjë vijnë nga lart, shpesh duke mos pasur mundësi të marrin për bazë nevojat reale të shkollave në rajone të ndryshme.

2.2.1. Legjislacioni aktual

Ligji për Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë, i miratuar nga Kuvendi i Kosovës, në vitin 2002, ka vendosur kornizën e përgjithshme të funksionimit të arsimit fillor dhe të mesëm në vend, duke përfshirë edhe çështjen e cilësisë së ambientit të punës. Megjithëse jo në masën e duhur dhe në mënyrë gjithëpërfshirëse, ky ligj parasheh në disa pjesë të tij rregullimin e aspekteve të ndryshme të ambientit të punës në shkolla. Mirëpo, siç e pranojnë edhe vetë zyrtarët e MASHT-it, ky ligj nuk është i mjaftueshëm dhe në këtë mënyrë është duke u punuar që të nxirren edhe më shumë urdhëresa administrative, me qëllim që të mos ketë probleme të infrastrukturës ligjore. Por, drejtorët e drejtorive komunale të arsimit, dhe, deri diku, edhe drejtorët e shkollave, kanë shumë vërejtje në këtë ligj, duke pohuar që ligji në fjalë është i hartuar shpejt dhe nuk rregullon në masën e duhur aspekte të ndryshme të cilësisë së ambientit të punës. Me këtë ligj parashihet krijimi i kushteve adekuate për mësim, por pa qenë e planifikuar në mënyrë më konkrete.

Ligji në fuqi parasheh ndarjen e detyrave dhe përgjegjësi në atë mënyrë, që i bën komunat përgjegjëse për çështjet që kanë të bëjnë me ambientin e punës në shkolla. Kjo parashihet në nenin 19. 2, pika a, b dhe c. Këshilli i shkollës dhe Zyrtari i lartë i arsimit, në një masë më të vogël, po ashtu janë përgjegjës për marrjen e masave për rindërtim, mirëmbajtje të objekteve shkollore dhe për krijim të një ambienti sa më tërheqës për mësim. Sipas drejtorit të Drejtoratit Komunal të Arsimit në Komunën e Drenasit, ligji për arsimin fillor dhe të mesëm tekstualisht i jep përparësi rregullimit të ambientit të punës në shkolla, mirëpo në të nuk është planifikuar mirë aspekti financiar, aq më shumë që rregullimi i ambientit të punës hyn në kuadër të investimeve të vogla dhe atyre kapitale.

Mjetet financiare për sigurimin e cilësisë së ambientit të punës në shkolla padyshim që përbëjnë ‘thembrën e Akilit’ në gjithë procesin e funksionimit të sistemit arsimor në Kosovë dhe të zbatimit të ligjshmërisë në arsim. Sipas ligjit për arsim, mjetet financiare sigurohen në bazë të dispozitave të përgjithshme të ligjit të zbatueshëm për financimin e shërbimeve publike në Kosovë. Më konkretisht, MASHT-i cakton fondet për komunat në mënyrë që ato të kryejnë funksionet e tyre në fushën e arsimit bazik, e pastaj komuna cakton fondet për institucionet arsimore brenda territorit të saj, të cilat fonde i planifikon dhe administron vetë. Kjo është mënyra e përgjithshme se si funksionon procesi i sigurimit dhe përdorimit të mjeteve financiare të nevojshme për arsimin bazik, ku një pjesë e caktuar e këtyre mjeteve është e destinuar për ambientin e punës. Sipas zyrtarëve të MASHT-it, ky institucion ndan për çdo vit nga 7-8 milionë € për çështje të ndërtimit dhe mirëmbajtjes së

Centralizimi "fyt i ngushtë" për krijimin e kushteve të volitshme për të nxënëit e suksesshëm dhe për zhvillimin njerëzor në pajtim me nevojat e shoqërisë kosovare. Kolizionet e kompetencave vështirëson çështjet që lidhen me CIB-in. Menaxhimi i mjeteve mësimore, procedurat e ndërlikuara të prokurimit, kanë refleksione negative në mirëmbajtjen e IAB-it. Ndodh që një xham i thyer e derë e prishur, me muaj të qëndrojnë ashtu, për shkak të rregullave të prokurimit. Ku është shëndeti i fëmijëve dhe interesimi i fëmijëve për shkollë!?

Moszbatimi i ligjit ka implikime negative në infrastrukturën e AB-it dhe drejtpërdrejt reflekton negativisht në zhvillimin njerëzor, sepse shkakton shkeljen e të drejtave të fëmijës. Kjo vlen për nenet 3.2 (b) dhe 21.1, moszbatimi i të cilëve ndikon në uljen IZhNj-së.

hapësirave shkollore që, bashkë edhe me mjetet e tjera të siguruara nga komunat dhe investitorët e jashtëm, as për së afërmi nuk i plotësojnë kërkesat dhe nevojat aktuale në arsimin bazik.

Pikërisht çështja e menaxhimit dhe shpërndarjes së mjeteve financiare për ambientin e punës në shkolla duket të ketë shkaktuar mjaft shumë vështirësi edhe për vetë drejtorët e shkollave dhe, në jo pak raste, të jetë bërë pengesë për përmirësimin e kushteve të punës në shkolla. Drejtorët komunalë të arsimit dhe drejtorët e shkollave kanë shumë vërejtje në lidhje me atë që ata e quajnë centralizim nga ana e MASHT-it të sistemit të arsimit në Kosovë. Kjo ka të bëjë kryesisht me faktin që shkollat nuk i menaxhojnë fondet e parapara për shpenzim nga to, por ato menaxhohen nga drejtoratet - drejtoritë komunale të arsimit (DKA). Një zyrtar i arsimit në Komunën e Prishtinës shprehet që kjo vjen si rezultat i mungesës së përkufizimit më të qartë të kompetencave dhe përgjegjësive në nivelin qendror dhe atë lokal.

Infrastruktura aktuale ligjore në fushën e arsimit nuk ka përfshirë sa duhet aspektin psiko-social të ambientit të punës në shkolla, gjë që po reflektohet me mungesë të ambienteve tërheqëse në mjaft shumë shkolla, duke e bërë shkollën që të mos ketë atributet e një prej agjensëve - më të rëndësishëm të socializmit. Por, edhe sa i përket atyre gjërave që janë paraparë me ligj, nuk mund të thuhet që punët qëndrojnë mirë, kjo sidomos për shkak të mospërputhjes në mes gjendjes reale dhe dispozitave ligjore. Shumë mësimdhënës dhe drejtorë shkollash ankohen për atë që ligji nuk ka marrë shumë për bazë gjendjen reale në Kosovë, dhe, si i tillë, në shumë dispozita të tij është i papërdorshëm. Fjala

është kryesisht për mospërgjyrimin nga MASHT-i të teksteve falas për fëmijët e shkollave të nivelit të parë, që është paraparë me ligj - neni 3.2 (b), apo edhe për çështjen e sigurimit të transportit për nxënësit e arsimit bazik - neni 22.1, që është kompetencë e komunës. Për ilustrim, mund të përmendim fshatin Vërbicë të Gjilanit, që ka 31 nxënës, të cilët shkollën më të afërt për të ndjekur mësimin e kanë shkollën "Asdreni" në Llabjan, me ç'rast këta nxënës duhet të kalojnë 8 kilometra në ditë për të shkuar në mësim; kjo vlen vetëm kur kushtet atmosferike janë të mira, sepse në kohë të dimrit, për shkak të borës së madhe, të ftohtit dhe rrezikut nga ujtit, ata janë të detyruar të qëndrojnë në shtëpi.³⁴ Pikërisht çështja e transportit del të jetë një nga shkaqet kryesore që ndikojnë në braktisjen e shkollës nga fëmijët. Sipas një hulumtimi të bërë nga MASHT-i, rreth 1.17 % (4141 nxënës) e nxënësve të përfshirë në arsimin e ulët dhe të mesëm të ulët, e kanë braktisur mësimin.³⁵

Sipas një zyrtari rajonal të arsimit në Gjakovë, mospërputhja në mes ligjit dhe kushteve ekzistuese në shkollat fillore hetohet në gati 50 % të shkollave të Kosovës, duke vënë theksin në mungesën e hapësirës së mjaftueshme për punë (ka shkolla ku hapësira për kokë nxënësi reduktohet në 25-50 cm katrorë). Nga ajo çfarë mbizotëron sot në shkollat fillore në Kosovë, shihet që ligji mbi arsimin fillor dhe të mesëm në Kosovë sa i përket ambientit të punës në shkolla, shkon përtej mundësive reale të institucioneve tona arsimore. Në shumë raste mungon edhe koordinimi i duhur në mes MASHT-it, ZRA-ve, DKA-ve dhe shkollave, që, përveç mosdefinimit të qartë me ligj, është pasojë edhe e

³⁴ Shih: Llapashtica. J. "Rruga e rrezikshme", Express, Prishtinë, 18 janar 2006, fq. 16-17.

³⁵ Shih: Fazliu, Sh. "4.141 nxënës lënë mësimin", Kosova Sot, Prishtinë, 2 shkurt 2006, fq. 6.

Nuk ekzistojnë mekanizma të veçantë dhe të specializuar për sigurimin e një ambienti cilësor, edhe pse në kuadër të MASHT-it ekziston Departamenti i Infrastrukturës dhe i Shërbimeve Teknike (DISHT) me rreth 23 të punësuar.

pengesave të ndryshme procedurale dhe mungesës së fleksibilitetit. Ndryshe, institucionet e larta arsimore (MASHT-i dhe DKA-të) flasin për mungesë të mjeteve për zbatimin e ligjit.

2.2.2. Mekanizmat dhe politikat institucionale për sigurim të cilësisë së ambientit të punës dhe interesimi për to

Edhe pse institucionet arsimore në Kosovë, ato lokale dhe qendrore, janë aktivisht të përfshira edhe në çështjet që kanë të bëjnë me ambientin e punës në shkolla, në kuadër të tyre nuk ekzistojnë mekanizma të veçantë dhe të specializuar për sigurimin e një ambienti të punës sa më cilësor. Ministria e Arsimit brendapërbrenda saj ka Departamentin e Infrastrukturës dhe të Shërbimeve Teknike, që, realisht, në fokus të punës së tij ka vetëm njërin aspekt të ambientit të punës – aspektin fizik. Ky departament është përgjegjës për çështje të infrastrukturës dhe të shërbimeve teknike për të gjitha shkollat në vend, në ndërkohë që ka një kapacitet tejet të kufizuar – numëron diku rreth 23 të punësuar. Zyrat rajonale të arsimit në strukturën e tyre organizative nuk kanë të paraparë kurrfarë njësie të veçantë apo person përgjegjës për çështjen e ambientit të punës në shkolla.

Drejtoratet komunale të arsimit, në anën tjetër, edhe pse sipas ligjit janë të ngarkuara kryesisht me kompetenca dhe përgjegjësi lidhur me ambientin e punës në shkolla, shumica e tyre nuk kanë sektorë të veçantë për ambientin e punës. Shpjegimet e drejtorëve komunalë të arsimit lidhen kryesisht me mungesën e stafit punues, që shkaktohet nga mungesa e buxhetit të komunës. Po ky nuk duket të jetë një arsye shumë e qëndrueshëm dhe bindës,

kur kemi parasysh faktin që në Drejtoratin Komunal të Arsimit në Ferizaj, me iniciativë të drejtorit dhe mbështetje të Kuvendit Komunal, në tetor 2003, është formuar Sektori i Shërbimeve Teknike, puna e të cilit konsiston në krijimin e kushteve më të mira dhe ambientit sa më tërheqës për nxënës. Ky rast është pothuajse i pashembullt për komunat e tjera në Kosovë, aq më shumë që ekzistimi i sektorëve të veçantë që merren me çështjen e ambientit të punës në shkolla nuk është i sanksionuar në ligjin për arsimin fillor dhe të mesëm. Në të vërtetë, problem paraqet fakti që çështja e ekzistimit të mekanizmave të veçantë për ambientin e punës nuk është rregulluar si duhet me ligj, dhe në këtë mënyrë nuk është paraparë as ngritja e fondeve, veçanërisht për ambientin e punës. Në këtë kontekst, as shkollat nuk qëndrojnë më mirë; kufizimet buxhetore që kanë ato nga komunat bëjnë që mungesa e stafit teknik (rojtareve, pastruesve, punëtorëve administrativë) të jetë shumë e shprehur, pa bërë fjalë pastaj për kuadrot e tjera, si pedagogu, psikologu, mjeku etj.

Qasja e institucioneve arsimore në vend, sa i përket strukturës së tyre organizative dhe mekanizmave që veprojnë përbrenda tyre, është një qasje gjithëpërfshirëse – administrata në institucionet arsimore lokale dhe qendrore nuk është shumë e strukturuar mbi bazën e specifikave dhe nevojave të veçanta të komponentëve të ndryshëm të arsimit. Këtë e vërteton edhe pohimi i një zyrtari të MASHT-it, përgjegjës për arsimin fillor, që ministria, me gjithë administratën e saj, punon në drejtim të krijimit të ambientit të volitshëm për punë.

Mungesa e strukturave të veçanta që merren me çështjen e ambientit të punës, rrjedhimisht, ka

Mungon një monitorim dhe vlerësim sistematik i gjendjes së IAB-it.

Drejtorët ankohen për mungesë kujdesi nga institucionet e larta. Një drejtor deklaroi se të mos ketë fare, ose shumë pak bashkëpunim me ZRA-në dhe DKA-në, për faktin që mungon kujdesi i këtyre institucioneve që pothuajse asnjëherë nuk shkojnë në shkollë për të parë nga afër gjendjen dhe, eventualisht, për të identifikuar nevojat dhe problemet.

shkaktuar edhe mungesë të politikave të mirëfillta në aspektin e ambientit të punës. Angazhimet e vazhdueshme të MASHT-it dhe DKA-ve, sa i përket ambientit të punës, më shumë janë veprime konkrete administrative (shpeshherë përgjigje në kërkesat që vijnë nga shkollat), sesa që bazohen në strategji afatgjate apo afatmesme veprimi, të shprehura në formën e politikave publike. Ajo çka do të përmendim arsimtarët dhe drejtorët, po edhe vetë zyrtarët e MASHT-it, si politikë të institucioneve arsimore, sa i përket ambientit në punës në shkollë, është thjesht ndonjë aktivitet që ka marrë formën e organizimit tradicional, siç është “Java e pastërtisë në shkollë”, që promovon shëndetin në shkollë dhe ambientin e pastër. Vlen të përmendet edhe projekti i UNICEF-it, i quajtur “Shkollat mike për fëmijë”, projekt ky që për pesë vjet të zbatimit ka krijuar një rrjet prej 150 shkollave, ku aplikohen trajnime dhe programe të ndryshme, të parapara për nxënës dhe mësues, në mënyrë që të krijohet një ambient sa më miqësor në shkollë.

Mungesa e mekanizmave të veçantë për çështjen e ambientit të punës reflektohet shumë edhe në raportet në mes shkollave dhe institucioneve arsimore, duke shkaktuar shumë vështirësi dhe një nivel jo të kënaqshëm të bashkëpunimit të ndërsjellë. Megjithatë në MASHT flasin për një bashkëpunim të mirë të këtij institucioni me shkollat (bashkëpunim që bëhet përmes ZRA-ve, DKA-ve po edhe drejtpërdrejt me shkollat), drejtorët e shkollave ankohen për mungesë kujdesi nga institucionet e larta arsimore. Një drejtor shkolle, nga një fshat i Prishtinës, pohon të mos ketë fare, ose shumë pak bashkëpunim me ZRA-në dhe DKA-në, për faktin që mungon kujdesi i këtyre institucioneve që pothuajse asnjëherë nuk shkojnë në shkollë.

për të parë nga afër gjendjen dhe, eventualisht, për të identifikuar nevojat dhe problemet. Ajo çka në masë të madhe e vështirëson bashkëpunimin e ndërsjellë është edhe puna e mungesës së kompetencave të shkollave si dhe mungesa e stafit teknik (mirëmbajtësi, shtëpiaku) në shkollë. Pengesë tjetër me ndikim të madh në mungesën e bashkëpunimit të mjaftueshëm në mes shkollave dhe institucioneve lokale e qendrore të arsimit, në aspektin e ambientit të punës, është edhe çështja e burokracisë së tepërt procedurale, gjë që së tepërmi vështirëson efikasitetin e shkollave. Më konkretisht, është fjala për procedurat e prokurimit, që u sjellin tepër shumë probleme shkollave, kur është puna për të intervenuar, qoftë edhe për gjëra shumë të vogla teknike, siç mund të jetë ndërrimi i ndonjë dëre apo xhami të thyer.

2.3. Arritjet dhe problemet

2.3.1. Përgjegjësitë e shkollave

Përfshirja në praktikë e shkollave në procesin e sigurimit të cilësisë së ambientit të punës është e determinuar plotësisht nga organizimi hierarkik i sistemit të arsimit në vend, sistem ky që në bazë të mekanizmave aktualë ligjorë nuk u lë shumë kompetenca shkollave në çështjet që kanë të bëjnë me procesin mësimor në përgjithësi. Rrjedhimisht, mundësia që shkollat të ndikojnë më shumë në përmirësimin e ambientit të punës është mjaft e vogël, marrë parasysh kufizimet e shumta që ka shkolla. Sipas ligjit në fuqi, çdo shkollë ka një Këshill të Shkollës, që është i mandatuar për të ushtruar përgjegjësi të caktuara në organizimin procesit mësimor dhe mirëmbajtjen e infrastrukturës dhe ambientit të punës në shkolla. Ky këshill në përbër-

Centralizimi në vendosje pengon qasjen kreative të shkollave për rregullimin dhe mirëmbajtjen e një ambienti të përshtatshëm për të nxënëit e suksesshëm dhe në funksion të zhvillimit njerëzor.

Mungesa e kompetencave dhe përgjegjësisë të deleguara në shkollë, drejtorët e "zhveshur" nga autorizimet, autonomia e munguar dhe e domosdoshme shkollore, politizimi i arsimit, kanë ndikime negative në sigurimin e një ambienti estetik dhe të përshtatshëm për të nxënësit e avancuar dhe zhvillim njerëzor motivues dhe të përshtatshëm për kreation dhe risi.

je të tij ka 3 përfaqësues të prindërve, 5 përfaqësues të mësuesve të shkollës dhe një përfaqësues të nxënësve, dhe udhëhiqet nga një përfaqësues i prindërve. Në këtë këshill, në pozitën e sekretarit të këshillit bën pjesë edhe drejtori i shkollës, që zgjidhet nga MASHT-i, në bazë të konkursit publik.³⁶

Në mënyrën se si është hartuar ligji për arsimin fillor dhe të mesëm në Kosovë, ai nuk parasheh shumë kompetenca për Këshillin e Shkollës, me përjashtim të disa çështjeve, siç janë: hartimi i rregullave të shkollës (që më pastaj duhen miratuar nga komuna), caktimi i veprimtarive jashtëshkollore dhe mbajtja e dorëzimit të dokumentacionit në komunë për paratë e marra dhe të shpenzuara. Ky kufizim i kompetencave të shkollës bën që shkolla të kryejë funksione vetëpërvetëm administrative, po jo dhe qeverisëse. Shkolla mund të marrë iniciative gati të çfarëdoshme që kanë të bëjnë me sigurimin e një cilësie më të lartë të ambientit të punës, po ajo është e kufizuar që të mos shkojë më tutje sesa deri në nivelin ku ato parashtrajnë kërkesë në DKA ose MASHT, ngaqë ato vetë nuk e menaxhojnë buxhetin që u ndahet nga komuna. Komuna shpërndan fondet nëpër shkolla sipas parimit 'për nxënës', ku çdo shkollë merr mesatarisht 4 € në vit për një nxënës. Por, kjo është ajo çka parashihet me ligj dhe urdhëresë administrative. Në praktikë gjërat janë më të komplikuar; drejtorët e shkollave, megjithatë, shprehen të frustruar se realisht ata nuk menaxhojnë asnjë cent të buxhetit, që thuhet të jetë i shkollës së tyre. *Ata janë të detyruar që për çdo nevojë – që nga shpenzimet materiale bazë e deri te investimet e vogla dhe të mesme*

³⁶Për më shumë në lidhje me strukturën e Këshillit të Shkollës dhe mënyrën e funksionimit të tij, shih: Ligji mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm në Kosovë (neni 29), MASHT, Prishtinë, korrik 2002.

në infrastrukturë, t'iu nënshtrohen procedurave të prokurimit, të vendosura nga komuna. Ka raste kur në ndonjë klasë xhami i thyer, dera e prishur mbesin ashtu me javë të tëra derisa të jenë përfunduar procedurat e prokurimit dhe shkolla të ketë marrë mjetet për riparim.

Problem përbën fakti që shumë shkolla kanë mungesë të theksuar të personelit administrativë dhe teknikë, që në shumë raste zvogëlon mundësinë që shkolla të ketë një ambient më të mirë për punë. *Sipas ligjit dhe udhëzimit administrativ në fuqi, shkollat mund të kenë zëvendës drejtorë, nëse kanë më tepër se 1000 nxënës; sekretarë, nëse kanë më shumë se 500 nxënës; pastrues, sipas kriterit një pastrues për 350 metra katrorë sipërfaqe shkolle; rojtarë dhe shtëpiakë.*³⁷ Por udhëzimi përmban edhe një nen që parasheh punësim të stafit administrativ dhe teknik në shkollë në varësi të buxhetit të komunës. Pra, mungesa e stafit teknik dhe administrativ e përmtëson edhe më rolin e shkollës, sa i përket sigurimit të cilësisë së ambientit të punës.

Autonomia e shkollës për t'i menaxhuar shumë çështje, përfshirë ato që kanë të bëjnë me ambientin e punës, është diçka e huaj në realitetin kosovar. Me një vendim të mëhershëm të Ministrisë së Ekonomisë dhe Financave të Kosovës janë bllokuar të gjitha llogaritë rrjedhëse të shkollave. Për më tepër, në rastet kur shkollat kanë pasur mjete të grumbulluara në llogaritë e tyre rrjedhëse – mjete që janë siguruar nga burime të ndryshme – ato janë derdhur në buxhetin e Kosovës. Kjo është bërë me arsyetimin se dyshohet të ketë pasur raste,

Standardet e para-para ligjore, heqja e pajustificuar e shërbimit pedagogjik dhe psikologjik, mosinkurajimi i shërbimeve profesionale në shkolla (shërbimit social, mjekësor, të bibliotekarisë) ndikojnë negativisht në CIAB dhe në ZhH.

Autonomia e munguar e shkollave, mungesa e xhirollogarive të shkollave bllokun kreacionin dhe sigurimin e një ambienti shkollor të përshtatshëm për të nxënëit e avancuar dhe për indeks të lartë të zhvillimit njerëzor. Pasojat e një veprimi të këtitillë janë të pallogaritshme për ZhH-në.

³⁷Për më shumë detaje, shih: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë e Kosovës, Udhëzimi Administrativ 04/2003: Organet qeverisëse profesionale dhe stafi tjetër i shkollës, Prishtinë, 28 janar 2003

Mosbesimi në drejtor ose është paragjykim, ose është justifikim për të mbajtur monopolin financiar, që mund të keqpërdoret.

Pasoja e një veprimi të këtille gjatë vitit shkollor 05/06 kanë ndikuar që të humbet numër shumë i madh i orëve, humbja e të cilave është me pasoja të pakompensueshme për ZhH-në.

Përfshirja e prindërve në këshillin e shkollës, formimi, themelimi i këshillit qendror të prindërve në MASHT(?), formimi i Shoqatës së Këshillave të prindërve me seli në Ferizaj, ka rezultuar me efekte pozitive në përfshirjen e mbi 8000 fëmijëve romë në arsimin bazik.

kur drejtorët e shkollave kanë keqpërdorur pozitën e tyre për të mbledhur të holla në dëm të nxënësve dhe të prindërve, por, në anën tjetër, ky vendim ka shkaktuar edhe probleme të tjera në shkolla. Kemi rastin e shkollës fillore "Hasan Prishtina", në kryeqytet, e cila në llogarinë e saj ka pasur mjete të mbledhura nga punimet e nxënësve të saj, të shitura në një ekspozitë në Japoni. Këto mjete, më pas, janë derdhur në buxhetin e konsoliduar të Kosovës. Edhe këtë vit shumë shkolla kanë pasur probleme me ngrohjen gjatë dimrit, për shkak të vonësve të furnizuesve me lëndë djegëse që kontraktohen nga komuna. Në raste të tilla shpesh ndodh që fëmijët të humbin shumë orë mësimi. Shkolla ndodh të mbetet pa ngrohje, edhe kur është e furnizuar me lëndë djegëse, siç ishte rasti me shkollën fillore "Emin Duraku", në Prishtinë, që për një defekt krejt të vogël të gjeneratorit, në orët e reduktive të rrymës shkolla s'kishte ngrohje; kjo ngaqë shkolla s'ka mjete për të rregulluar gjeneratorin dhe duhet të presë ekzekutimin e kërkesës nga DKA-ja³⁸. Më këmbëngulësi, drejtorët e shkollave shprehen të sigurt, që sikur shkolla të menaxhonte me vetë mjetet financiare të fondit të saj, probleme të këtilla teknike do të mënjanoreshin.

2.3.2. Bashkëpunimi shkollë – prindër – komunitet

Vetë struktura e Këshillit të Shkollës, si organ udhëheqës i shkollës, ka paraparë përfshirje të mjaftueshme të komunitetit të prindërve në procesin mësimor. S'do mend që definimi i tillë e

³⁸Më shumë në lidhje me këtë rast dhe raste të tilla të problemeve me ngrohje, shih: Demolli, L. "Furnizuesi vonon lëndët djegëse, nxënësit mbesin pa ngrohje", Koha Ditore, Prishtinë, 7 shkurt 2006, faqe 7

strukturës së këtij këshilli është hap i qëlluar dhe një e arritur e konsiderueshme drejt përfshirjes sa më të madhe të prindërve dhe komunitetit në shkollë, megjithëse fakti që një përfaqësues i prindërve, sipas ligjit, është në krye të Këshillit të Shkollës, në vetvete nuk është tregues i bashkëpunimit të garantuar të prindërve me shkollën. Mozaiku i funksionimit të Këshillit të Shkollës dhe bashkërendimit të punëve mes personelit arsimorë e administrativë në shkollë dhe prindërve është më delikat. Ngaqë në këtë mes hyn edhe kujdesi i vazhdueshëm i prindërve për fëmijët e tyre nxënës, që sidomos në shkollat në rajonet rurale nuk është i në nivelin të kënaqshëm. Një mësimdhënëse nga rajoni i Prizrenit, shprehet e shqetësuar në lidhje me interesimin e ulët të prindërve në shkollat e fshatit, pasi që, sipas saj, shumica e prindërve në të shumtën shkojnë një herë ose dy herë në vit në shkollë për t'u interesuar për fëmijët e tyre. Në këtë mënyrë, raporti i domosdoshëm shkollë-nxënës-prind nuk funksionon, duke bërë që nxënësi të mos ketë mbështetjen dhe nxitjen e nevojshme për të nxënë sa më shumë në mësim.

Jo të pakta janë rastet kur me ndihmën e prindërve janë ndërtuar ose rindërtuar shkollat, janë rregulluar terrenet sportive ose janë siguruar pajisje teknike dhe material shpenzues për shkollën. Pra, pjesëmarrja e prindërve dhe komunitetit në sigurimin e një ambienti shkollor sa më të përshtatshëm për punë kryesisht është e shprehur në formën e kontributit për investim në ambientin fizik. E sa i përket aspektit psiko-social, angazhimi i prindërve dhe komunitetit lë ende shumë për të dëshiruar. Një formë e përfshirjes së prindërve në procesin mësimor tash së fundi është edhe aplikimi i lëndëve zgjedhore në arsimin bazik, ku nxënësit

Angazhimi i prindërve në veprimtaritë e shkollës me sukses po realizohet në fushën mësimtore zgjedhore. Prindërit së bashku me nxënësit i identifikojnë lëndët më të preferuara. Në mesin e këtyre lëndëve janë: "Shkathtësitë në jetë" dhe "Mirëmbajtja e ambientit", të cilat pa dyshim se kanë mjaft ndikim të fuqishëm në zhvillimin psiko-social (zhvillohen modele të pranuar të sjelljes, procesi i socializimit është dinamik, shtohet ndërgjegjësimi për rëndësinë e mjedisit të shëndoshë të fëmijëve në shkollë).

Ajo që nuk po ec është mosshfrytëzimi i mjaftueshëm i këtyre mundësive, për arsye të motivimit të ulët të punëtorëve të arsimit dhe të mungesës së kulturës së leximit.

Monitorimi dhe vlerësimi i IAB-it bëhet nga këshilli i shkollës, drejtori i shkollës, inspektorët e arsimit, zyrtarët komunalë etj.

në pajtim me prindërit e tyre identifikojnë fushat apo lëndët ku kanë më shumë nevojë, prirje ose edhe dëshirë për të marrë mësim shtesë. Në këtë kontekst, nga lëndët më të preferuara për nxënësit, që gjejnë përkrahje edhe te prindërit, janë lëndët “Shkathësitë në jetë” dhe “Mirëmbajtja e ambientit”, që padyshim se kanë mjaft ndikim në zhvillimin psiko-social, procesin e socializmit shoqëror dhe ndërgjegjësimin për rëndësinë e mjedisit të shëndoshë, të fëmijëve në shkollë.

Ekzistimi ose jo i vetiniciativës së shkollave pashmangshmërisht që ndikon shumë edhe në çështjen e përfshirjes së komunitetit për sigurimin e një ambientit të punës, të përshtatshëm për zhvillim psiko-social dhe fizik të fëmijës. Gjendja është e ndryshme në shkolla dhe rajone të ndryshme. Nuk mungojnë rastet kur shkollat janë gati se krejt pasive në drejtim të gjetjes së mënyrave të ndryshme për përmirësim të situatës, sikurse që ka mjaft raste, kur me vetiniciativë shkollat kanë arritur suksese jo të vogla. Konkretisht në shkollën fillore “Edmond Hoxha”, në Junik, në sajë të angazhimit të vazhdueshëm të drejtoreshës së kësaj shkolle, komuniteti i fshatit që jeton jashtë vendit ka siguruar mjete të ndryshme teknike dhe materiale të tjera ndihmëse për shkollën. Kjo shkollë është nga të paktat shkolla që për orën e lëndës së muzikës ka sallën e pajisur edhe me piano.

2.3.3. Kujdesi shoqëror për ambientin e punës në shkollë në nivel vendi

Mungesa e mekanizmave të veçantë për ambientin e punës në shkolla, në kuadër të institucioneve arsimore, detyrimisht ndikon edhe në mungesën e vlerësimeve të rregullta të cilësisë së

ambientit të punës në shkolla. Zyrtarë të Departamentit të Infrastrukturës dhe Shërbimeve Teknike në MASHT thonë që ky institucion nuk ka kapacitet të mjaftueshëm për të bërë vlerësime të rregullta dhe gjithëpërfshirëse, sa i përket cilësisë së ambientit të punës në shkolla, dhe, në këtë mënyrë, bëhen vlerësime vetëm për ato çështje që konsiderohen si më të domosdoshme dhe parësore; në rastin konkret, në bazë edhe të ligjit, MASHT-i është përgjegjës për të bërë vlerësime për ato çështje që janë më kapitale, si standardet e ndërtimit të objekteve të reja, parametrat e qëndrueshmërisë së objektit etj. Po nuk mungojnë rastet kur ofertuesi i zgjedhur nga MASHT-i, për të kryer ndonjë punë ndërtimore, e përfundon punën pa rregulluar të gjitha çështjet e parapara në kontratë.

Edhe inspektori i arsimit bashkë me ekspertin për standarde dhe vlerësim, që funksionojnë në kuadër të ZRA-ve, kanë përgjegjësi të caktuara për bërjen e vlerësimeve për gjendjen në shkolla, të cilat vlerësime bëhen zakonisht jo më shumë se një herë në vit – para fillimit të vitit shkollor, me ç’rast nëse konsiderohen mungesa të mëdha në kushte të punës, shkolla mund të mbyllet, respektivisht të mos hapet derisa gjendja të përmirësohet. Për shkak të mënyrës konvencionale dhe rrallësisë së kryerjes së këtyre vlerësimeve dhe, mbi të gjitha, për shkak të mungesës së mekanizmave të veçantë e të specializuar për vlerësim të ambientit të punës, s’ka dyshim që ato janë shumë të përgjithshme, rutinore dhe aspak të mjaftueshme për të pasur ndikim, pastaj, në përmirësim të gjendjes.

Vlerësime bëhen edhe nga komuna, kryesisht për çështjen e higjienës (niveлин e pastërtisë, pastërtinë e ujit, gjendjen e nyjave sanitare etj) në

Megjithatë, monitorimet e këtilla janë të rralla. Por, këto edhe kur bëhen janë me mangësi. Mungojnë mekanizmat e veçantë të specializuar për vlerësim të ambientit. Për këtë arsye janë rutinore dhe aspak të mjaftueshme për të kontribuar në zhvillimin fizik (që ka të bëjë me objektet materiale dhe zhvillimin fizik të nxënësve); zhvillimit njerëzor (që lidhte me veçoritë individuale të nxënësve) dhe me kapitalin social që u referohet vlerave e lidhjeve kolektive midis individëve në AB, vlerave kolektive të rrjeteve sociale apo vlerave dhe normave të besueshmërisë e të komunikimit që sigurojnë ndërveprim funksional në funksion të ndërtimit të demokracisë në edukim dhe në institucionet arsimore.

. IAB-i, i trajtuar në këtë aspekt, shpie drejt dobësimit të ZH-së dhe të kapitalit social në ABK.

shkollë, të cilat vlerësime bëhen pas inspektimit të bërë në bashkëpunim me Institutin e Shëndetit Publik. Por shqetësim përbën fakti që këto vlerësime (bashkë me inspektimet) në shumë raste bëhen *post festum* – pasi që të jenë evidentuar pasojat eventuale.

Objektiviteti i vlerësimeve të bëra, qoftë nga MASHT-i, ZRA-të apo DKA-të, nuk lë shumë për të dyshuar, mirëpo kushtet jo të mira në të cilat veprojnë shumica e shkollave sot dhe pamundësia për të bërë zgjidhje të tjera të shpejta, bën që vlerësimet, të shprehura në formë të vërejtjeve apo masave të shqiptuara, të mos zbatohen në disa raste. Në disa shkolla fillore ka ardhur deri te shfaqja e sëmundjes së verdhëzës te nxënësit, dhe, pas inspektimeve të bëra nga Instituti i Shëndetit Publik, në raste të caktuara është rekomanduar mbyllja e shkollave derisa të jetë bërë përmirësimi i gjendjes sanitare dhe furnizimit me ujë. Rekomandimet, ka ndodhur, edhe të mos jenë përfillur, në pamundësi për të gjetur zgjidhje të shpejtë të problemeve përkatëse. Situata bëhet edhe më tragjike në rastet kur amortizimi i madh i objektit të shkollës, për shkak të vjetërsisë dhe mungesës së mirëmbajtjes, rrezikon çdo çast nxënësit nga mundësia e shembjes së mureve ose çatisë. Sa për ilustrim, të tilla janë rastet në shkollën fillore në fshatin Vërrnicë të Vushtrrisë dhe në shkollën fillore “Ganimete Tërbeshi” në Llukar të Prishtinës, (e cila vjet ishte mbyllur një herë nga rreziku i shembjes), që vazhdojnë të punojnë akoma, me gjithë rrezikun e shkallës së lartë, sipas vlerësimeve nga inspektimet e bëra nga instancat përkatëse.

2.3.4. Pajisjet fizike të shkollave

Gjendja e pajisjes së shkollave me inventarin dhe mjetet e nevojshme teknike është përmirësuar dukshëm me kalimin e kohës. Kjo ka ardhur edhe si pasojë e ndihmës së konsiderueshme dhe donacioneve nga OJQ-të e ndryshme dhe nga organizata të tjera nga jashtë. Përveç MASHT-it, UNICEF-i dhe Save the Children-i kanë kontribuar shumë për kompletimin e shkollave me inventarin e nevojshëm për organizim të mësimin. Marrë në përgjithësi, sa i përket pajisjes me inventar, gjendja është mjaft e mirë, qoftë në qytete, qoftë në fshatra. Por problem në vete paraqet fakti që një numër jo i vogël i shkollave akoma përballen me problemin thelbësor – objektin e përshtatshëm për mësim ose hapësirën e mjaftueshme. Dhe këtu ka dy kategori të shkollave që përballen me probleme të tilla. E para, shkollat, objektet e të cilave janë shkatërruar gjatë luftës (këtu hyjnë sidomos shkollat e fshatrave). Dhe, kategoria tjetër, shkollat e qytetit, të mbipopulluara me nxënës, pas migrimeve të popullatës nga fshati në qytet, pas luftës, ku vërehet shumë mungesa e hapësirës. Si rezultat, vetëm në Komunën e Skënderajt, tetë shkolla fillore zhvillojnë mësimin në kontejnerë – shkolla fillore në Skënderaj, Prekaz, Ternovë, Kuqicë, Turiqevc, Murgë, Radishevë dhe Kllodernicë.³⁹ Në mungesë të kushteve më të përshtatshme fizike dhe në mungesë të ambientit dhe hapësirës së mjaftueshme, është e tepërt të flitet për pajisje fizike dhe pajisje teknike për një numër jo të vogël të shkollave. Sa i përket ambientit fizik, mungesa e sallës së edukatës fizike përbën problem shumë të madh, sidomos në shkollat në fshat, ku,

Ka jo pak raste, kur IAB-i paraqet rrezik për shëndetin femijëve dhe jetën tyre. Sëmundjet infektive, si verdhëza në Vushtrri, Gjilan, Lukar, Grashticë, Matiqan etj.

Me gjithë kontributet e jashtëzakonshme të organizatave të shumta humanitare dhe joqeveritare ndërkombëtare, KFOR-it, etj., për nderimin e objekteve shkollore, gjendja e hapësirës shkollore dhe e pajisjeve, gjendja fizike e shkollave është e pavolitshme dhe reflektohet në zhvillimin fizik, në zhvillimin njerëzor dhe në kapitalin social.

³⁹Rushiti. J. "Shkolla në Kontejner", Express, Prishtinë, 24 janar 2006, faqe 17

Puna në kontejnerë, në objekte të vogla, pa dritë të mjaftueshme, mungesa e kabineve, sallave të edukatës fizike, laboratorëve, seteve të mjeteve mësimore për prova dhe eksperimentime, nuk garanton zhvillimin e aftësive për veprimtari ekonomike, për shkrim-lexim funksional, për formimin e vlerave humane etj., në masën që mundëson që Kosova të kalojë në nivelin e vendeve dhe të shteteve me Indeks të lartë të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social.

për shkak që ato s'ekzistojnë, jo rrallë orët e edukatës fizike nuk mbahen fare, ose mbahen sa për sy e faqe. Kjo mungesë, që është shumë e shprehur, privon nxënësit nga fitimi i njohurive më të mëdha mbi edukatën fizike, gjë që ndikon tepër shumë në zhvillimin fizik të tyre, si komponent qenësore edhe në procesin e zhvillimit psiko-fizik të tyre.

Përveç përmirësimit të situatës për pajisjen e shkollave me inventarë dhe mjete teknike, megjithëse në masë shumë më të vogël, përparime ka pasur edhe në drejtim të ndërtimit dhe kompletimit të laboratorëve për lëndët e ndryshme. Ka pasur mjaft investime sidomos në pajisjen e shkollave me sallë të kompjuterëve, gjë që është arritur më së shumti në saje të donacioneve të organizatave të ndryshme, por, në raste të caktuara, edhe nga kontributi i prindërve e komunitetit. Shqetësues mbetet fakti që shumë pak shkolla kanë kabinete, që janë të pajisur mirë dhe që janë funksionale, për lëndët e biologjisë, fizikës, kimisë etj. Kjo drejtpërdrejt ndikon në zvogëlim e njohurive praktike të nxënësve për lëndët përkatëse, duke ndikuar në këtë mënyrë që zhvillimi i njohurive të tyre të ngecë. Shumë shkolla nuk kanë, për shembull, as edhe një mikroskop, që do të mund ta sjellin në klasë gjatë orës së mësimi. Shumë mësimdhënës dhe drejtorë shkollash shprehin keqardhje se si shumë vite më përpara gati të gjitha shkollat kanë pasur laboratorë, të cilët, sot, në mungesë të mirëmbajtjes dhe investimit, janë shndërruar në klasë mësimi.

2.3.4. Çështjet e shëndetit dhe të sigurisë në shkolla

Me gjithë rëndësinë jetike të kujdesit shëndetësor për nxënësit në shkolla, gjendja aktuale është shumë e pavolitshme. Pjesa dërrmuese e shkollave të arsimit bazik në Kosovë nuk kanë mjekun, qoftë ky pediatër apo stomatolog. Edhe pse dhe kjo çështje është e rregulluar me ligj, mënyra se si është bërë kjo është shumë e papërshtatshme, ngaqë, sipas udhëzimit administrativ në fuqi, parashihet që shkolla mund të ketë mjekun e saj, nëse ka mbi 1000 nxënës. Një kriter i tillë për ekzistimin ose jo të mjekut në shkollë diskriminon tej mase shkollat, që, për shembull, kanë 700, 800 ose 950 nxënës. Kujdesi shëndetësor është i pazëvendësueshëm dhe tepër i domosdoshëm dhe, si i tillë, duhet të shikohen mundësitë që të ofrohet për të gjithë nxënësit, pavarësisht nga ajo nëse ata mësojnë në një shkollë që ka më pak ose më tepër se 1000 nxënës. Një mënyrë e tillë e rregullimit ligjor të kujdesit shëndetësor në shkolla është në dëm, sidomos të shkollave në fshat, që zakonisht kanë numër më të vogël se 1000 nxënës.

Me ristrukturimin e fushës së shëndetësisë në Kosovë, përkatësisht me krijimin e Qendrave të Mjekësisë Familjare, është paraparë që ato të shërbejnë edhe si qendra mjekësore për fëmijët në komunitetin e tyre ku ata jetojnë. Realisht ajo çfarë definohet si kujdes shëndetësor në shkolla, kryesisht ka të bëjë me vizitat periodike të ekipeve mjekësore në shkolla, kontrollet për sëmundje ngjitëse-infektuese dhe, mbi të gjitha, fushatat e vaksinimit kundër sëmundjeve të ndryshme. Në këtë kontekst, drejtoratet komunale të arsimit kanë arritur të krijojnë bashkëpunim të mirë me drejt-

Jetëgjatësia mesatare e pritur e qytetarëve të Kosovës, si tregues i Indeksit të Zhvillimit Njerëzor, nuk mund të zgjatet, nëse në institucionet e arsimit bazik nuk ekzistojnë kushte për mbrojtjen e shëndetit dhe për edukimin shëndetësor.

Standardet e para para ligjore për instalimin shërbimit shëndetësor në shkolla janë të paarrtshme, sepse në Udhëzimin administrativ në fuqi parashihet që shkolla të ketë shërbim, nëse ka mbi 1000 nxënës.

Sipas bindjes tonë, mungesa e mjeteve financiare nuk mund të jetë justifikim për mungesën e shërbimeve shëndetësore në institucione e AB. Gjithnjë ka zgjidhje për problemet ekzistuese, por ato duhen hulumtuar e studiuar.

toratet e shëndetësisë, në mënyrë që, të paktën, të ndërtohen edhe disa punkte shëndetësore në afërsi të shkollave. Një rast shembullor dhe i frytshëm i këtij bashkëpunimi ekziston në Komunën e Drenasit, ku, sipas zyrtarëve të Drejtorisë Komunale të Arsimit, organizohet një kontroll për fëmijët që regjistrohen në klasë të parë në shkollë, nga një komision që përbëhet nga pedagogu, stomatologu dhe një teknik mjekësor. Asgjëmangut, ka një numër të caktuar shkollash, sidomos në qytet, që kanë një stomatolog në shkollë, gjë që pa dyshim është shumë i domosdoshëm, po që nuk kanë teknik mjekësor apo mjek pediatër. Shkaqet për mospasje të mjekut në shkollë lidhen sa me mungesën e mjeteve financiare, (shkollat mund të angazhojnë aq personel, sa cakton komuna, kur bën planifikimin dhe ndarjen e mjeteve financiare për paga dhe nevoja të tjera të shkollës), po aq edhe me mungesën e hapësirës së mjaftueshme për të improvizuar një mini-ambulantë.

Mungesa e kujdesit shëndetësor është shumë e theksuar sidomos në shkollat në zonat rurale, ku, përveç që mungon mjeku dhe vizitat e shpeshta mjekësore, ato gjenden në shumë raste 3-4 kilometra larg qendrës më të afërt mjekësore. Mungesa e kujdesit shëndetësor në shkollat e zonave rurale është tepër shumë shqetësuese, kur kihet parasysh fakti që në këto zona shkollat përballen me probleme të mëdha, që kanë të bëjnë sidomos me mungesën e ujit të pijes, rregullimin e nyjave sanitare dhe rreziqe nga sëmundjet e ndryshme ngjitëse. Nga një raport i prezantuar nga Drejtoria për Punë të Inspeksionit, del se nga 34 shkolla të Komunës së Ferizajt, vetëm 8 prej tyre i plotësojnë kushtet për ujë të pijes.⁴⁰ Pikërisht si rezultat i ujit të kontaminuar, në muajin mars të këtij viti, të pak-

tën 6 nxënës shkollash fillore në Lugun e Leshanit - rajoni i Pejës, kanë marrë hepatitin A.⁴¹

Prania e mjekut dhe kujdesit shëndetësor në shkolla bëhet gjithnjë e më e domosdoshme, sidomos për faktin që fenomenet e delikuencës në shkollë kanë shënuar rritje kohëve të fundit dhe janë bërë më të pranishme. Jo pak gjëra që lidhen me fenomenin e delikuencës e kanë burimin e tyre te mungesa e edukatës dhe kujdesit të mjaftueshëm shëndetësor në shkolla. Si rezultat, prania e delikuencës në shkollë vetëm sa rrit ndikimin negativ në zhvillimin e procesit mësimor dhe në ngritjen e cilësisë së arsimit. Kjo gjë bëhet edhe më e mundur për faktin që jo të gjitha shkollat kanë rregulloret e tyre, të cilat, në bazë të ligjit, duhet t'i hartojnë me pëlqimin e drejtorisë komunale të arsimit.

Prania e delikuencës në shkolla, bashkë me pengesa të tjera që kanë të bëjnë me mungesën e rrethojave në shkolla, angazhimin e personelit të mjaftuar teknikë dhe rojtarëve, po ndikojnë drejtpërdrejt në mbizotërimin e shumë rreziqeve dhe mungesës së sigurisë në shkolla. Mungesa e sigurisë fillon që nga niveli i rreziqeve që i kanosen objektit shkollor, rreziqet nga shembja në shkollat e vjetruara, rreziqet eventuale nga zjarri, deri te rasti më bizar për kohën në të cilën jetojmë – rreziku që u kanoset nxënësve nga prania e përherëshme e gjarpërinjve në shkollë (shkolla fillore "Teuta" në fshatin Grashticë, Prishtinë). Në Departamentin e Infrastrukturës dhe Shërbimeve Teknike në MASHT thonë që brenda mundësive janë munduar të bëjnë aq sa munden për të ulur

Delikuenca e rritur e të miturve, është pasojë e mungesës së shërbimeve profesionale në shkolla: pedagogëve, psikologëve dhe mjekëve. Largimi arbitrar i pedagogëve nga shkollat ka pasur refleksione të mëdha në shtimin e delikuencës së të miturve. Kjo del edhe nga intervistat e zhvilluara, por edhe nga opinionet e dhëna në shumë tryeza anekënd Kosovës.

⁴⁰R. S. "Nga 34 shkolla, vetëm 8 kanë ujë të pijshëm", Kosova sot, Prishtinë, 18 janar 2006, fq. 9.

⁴¹Për më shumë, shih: Hysenaj, H. "Gjashtë raste nxënësish me hepatitin A - faji jetim", Koha ditore, Prishtinë, 15 mars 2006, fq. 9.

Numër i konsideruar i nxënësve dhe i institucioneve të AB-së nuk kanë siguri, për shkak të godinave të vjetruara, gjarpërinjve, mungesës së bocave të hidrogjenit, mungesës së rrethojave, pikave të furnizimit me naftë dhe derivate të naftës (në Prishtinë), largimit të pedagogëve dhe të psikologëve në shkolla, të punëtorëve socialë etj., që për një shkollë që është në funksion të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social, janë gjëra të domoshme.

nivelin e rrezikut në objektet shkollore, duke investuar sadopak në pajisjen e shkollave me boca hidrogjeni, pastaj në ndërtimin e rrethojave të shkollës etj. Në shkollat në qytete, komunat kanë marrë iniciativë që, deri diku, të ulin rrezikun e nxënësve nga komunikacioni, duke vendosur ‘policët e shtrirë’ në rrugët që kalojnë afër shkollave. Po ashtu, ka pasur mjaft investime për ndërtimin e rrethojave në shkolla, gjë që është e shprehur më shumë në shkollat në qytete. Nevoja për rrethoja lidhet ngushtë edhe me lokacionin e shkollës si dhe me mungesën e aplikimit të kriterëve të ndërtimit dhe planit urbanistik – aty ku ka. Mosrespektimi i këtyre kriterëve ka sjellë edhe deri te prania e rreziqeve të shumta për shkollën dhe nxënësit, siç është, për shembull, ndërtimi i pikave të furnizimit me karburante shumë afër shkollës; në Prishtinë, (rreth 50-60 metra) njërës prej shkollave me më së shumti nxënës – shkolla fillore “Iliria”, afër së cilës ka vite që është vendosur një pikë e tillë e furnizimit me karburante.

Komuna bashkë me shkollën janë përgjegjësit e drejtpërdrejtë për sigurinë e nxënësve dhe shkollave, por rregullativat ligjore në fuqi nuk janë aq shumë të përshtatshme për gjendjen që është e pranishme sot, sidomos kur kihen parasysh rastet e shpeshta të huliganizmit dhe mosdisiplinës në shkolla. Ligji në fuqi nuk i rezervon të drejtën shkollës për të përjashtuar nga shkolla ndonjë nxënës për thyerje të rregullave disiplinore të shkollës, sado flagrante të kenë qenë ato. Shkolla me aprovim të drejtoratit komunal të arsimit vetëm mund të propozojë pezullimin për një kohë të nxënësit, ose, të shumtën, të kërkojë transferimin e tij në një shkollë tjetër. Për këtë gjë, drejtorët e shkollave ankohen, duke u shprehur të shqetësuar

që ekzistimi i dispozitave të tilla ligjore, që në rastet kur janë të shoqëruara me masa shtesë (trajtim te psikologu ose pedagogu i shkollës për nxënësit që thyejnë rregullat), edhe mund të zbatohen. Por, në situatën në të cilën gjenden shkollat në Kosovë, që asnjëra pothuaj nuk ka përkujdesje të psikologut dhe pedagogut, efekti është vetëm negativ – si rezultat, në shkollë po vjen deri te krijimi i një ambienti konfliktuoz, të dhunshëm dhe krejt destimulues për mësim.

Përveç organizimeve të përvitshme të aksioneve të ndryshme për pastrimin e shkollës dhe oborrit të saj, në shkolla akoma nuk është etabluar mendësia e përkujdesjes së vazhdueshme për ambient të pastër, të gjelbëruar e të shëndetshëm në dhe përreth shkollës. Iniciativat janë më shumë personale të drejtorëve në shkolla të caktuara dhe, më shumë, kanë karakter të aksioneve të atypëratyshme, sesa që shndërrohen në kujdes të përhershëm për të pasur një ambient të gjelbëruar dhe të pastër përreth shkollës.

2.3.5. Krijimi i klimës pozitive në shkolla

Aspekti psiko-social i ambientit të punës, gjegjësisht klima dominuese në shkollë, në mos më shumë se aspekti fizik, është po aq i rëndësishëm dhe determinues i cilësisë së ambientit të punës dhe rezultateve të të nxënësve në shkollë. Në arsimin dhe praktikën perëndimore koncepti i klimës pozitive në shkolla definohet në bazë të elementëve të caktuar, siç janë: dëgjimi i kujdesshëm, eliminimi i përluljes, respekti i ndërsjellë ndër nxënës, etj. Në Kosovë, ndër të tjera, krijimi i klimës pozitive në shkolla është përcaktuar si një nga objektivat kryesorë të reformave në arsim. Po, megjithëkëtë, nuk

është e lehtë për të konstatuar nëse vërtet ekziston apo jo një klimë pozitive në shkollat e arsimit bazik në Kosovë, kjo për vëmendjen jo të mjaftueshme që i është kushtuar këtij aspekti të ambientit të punës në zbatim të reformës. Raporte nga studime dhe hulumtime të ndryshme, po aq sa edhe praktika në terren, shfaqin fakte kontraktore për atë nëse ka dhe, ose sa ka klimë pozitive në shkolla.

Një nga ndryshimet e para të filluara është implementimi i një metode të re të organizimit të orës së mësimit në klasë, që në të shumtën është interpretuar si kalim në mësimin në grupe – pra ndarjen e nxënësve në grupe, në mënyrë që të krijohet kontakt pamor secili me secilin dhe të inkurajohet diskutimi në mes nxënësve në grupe, në mënyrë që të ketë mundësi gjithsecili të shprehet. Ky ndryshim ka filluar të funksionojë në shumë shkolla, por, fatkeqësisht, në shumë raste, koncepti i mësimit në grup është interpretuar si ndarje e nxënësve në grupe, pa pasur interaktivitet në mes tyre. Në një anketim të bërë me nxënës të shkollave fillore në komunën e Gjakovës, nga 1264 nxënës të pyetur nëse mësojnë në grupe gjatë mësimit në klasë, 1045, ose 82.6 % e tyre janë përgjigjur pozitivisht.⁴² Ky proces është zhvilluar krahas vetëdijesimit gjithnjë në rritje të mësimdhënësve për të pasur një qasje sa më përfshirëse në procesin mësimor, duke e vendosur nxënësin në qendër të procesit. Kjo ka sjellë edhe përmirësimin e raportit nxënës – arsimtar, si faktor shumë i rëndësishëm për krijim të klimës pozitive në klasë dhe shkollë.

Përpjekjet për krijim të klimës pozitive në shkollë s' mund të arrijnë rezultatin e synuar, për shkak të kushteve aktuale, gjegjësisht mungesës së peda-

⁴²Të dhëna të marra në Zyrën Rajonale të Arsimit në Gjakovë, datë 6 shkurt 2006.

gogut dhe psikologut në shkollë. Prania e pedagogut nuk është paraparë fare me ligj, përderisa psikologë mund të kenë ato shkolla që kanë mbi 1500 nxënës. Përpjekjet për krijim të klimës pozitive në shkollë s'mund të arrijnë rezultatin e synuar, për shkak të kushteve aktuale, gjegjësisht mungesës së pedagogut dhe psikologut në shkollë. Prania e pedagogut nuk është paraparë fare me ligj, përderisa psikologë mund të kenë ato shkolla që kanë mbi 1500 nxënës. Në realitet, jo të gjitha shkollat që kanë mbi 1500 nxënës kanë psikologë – shumica dërrmuese e shkollave, pavarësisht nga numri i nxënësve, nuk kanë psikologë. Prania e psikologut, për aq sa do të ndihmonte në tejkalimin e probleme të ndryshme të nxënësve që shkaktojnë rënien e suksesit të tyre në mësim, po ashtu do të ndihmonte edhe për parandalimin e një sërë dukurish negative – dukuritë e delikuencës, agresivitetin në grup etj., - duke mundësuar mbizotërimin e një ambienti shkollor miqësor dhe pa dhunë, që drejtpërdrejt ndikon në performancën shkollore të nxënësve dhe rezultatet më të mira në mësim. DKA-të mungesën e psikologut në shkollë e arsyetojnë me mungesën e buxhetit.

Një komponent tjetër me rëndësi e krijimit të klimës pozitive në shkollë është edhe vazhdimi i bashkëpunimit mes nxënësve si dhe profesorëve edhe në aktivitete të tilla, si grupi letrar i shkollës, kori i shkollës, grupi i pikturës etj. Përgjithësisht ka tendenca të zgjerimit të këtij bashkëpunimi, gjë që vërehet në shumë shkolla. Gjithnjë e më shumë po praktikohet ekspozimi i punimeve të nxënësve nëpër korridoret dhe klasat e shkollës, që padyshim se drejtpërdrejt ndikon në krijimin e një ambienti më miqësor dhe më tërheqës për gjithë nxënësit. Shqetësuese është mungesa e bibliotekave në

Prania e pedagogut nuk është paraparë fare me ligj, përderisa psikologë mund të kenë ato shkolla që kanë mbi 1500 nxënës. Edhe pse nevojat për pedagogë janë të mëdha.

Shkollat e Kosovës ende nuk janë shkolla pa dhunë. Atje ku shkelen të drejtat e njeriut dhe të nxënësve, nuk mund të ketë progres dhe avancime në zhvillimin njerëzor.

shkolla dhe gjendja sot, sa i përket ekzistimit të këtyre bibliotekave në shkolla dhe pajisjes së tyre me tituj librash, po mëkeqet në vazhdimësi. Aty ku ka biblioteka, në shumë raste edhe nuk janë të përdorshme për nxënësit, për arsye nga më të ndryshmet, sikurse që, në anën tjetër, janë të pajisura shumë dobët me tituj të veprave të domosdoshme për nivelin përkatës të shkollës.

Aftësimet e mësimdhënësve për zbatimin e metodologjive të reja kanë kontribuar që pozita e fëmijëve në shkolla të jetë më e mirë, sepse tani gjithnjë e më shumë po vendosen në qendër të mësimdhënies. Kontribut të madh në këtë fushë kanë dhënë: KEDP-ja, Save the Children-i, UNICEF-i, KEC-i, etj. Këto organizata kanë bërë që në jo pak shkolla ambienti i të nxënësve të jetë më i mirë.

Me gjithë ndryshimet e klimës në klasë dhe qasjen e mësimdhënësve ndaj nxënësve, ndikimi i madh që ka shkaktuar tradita e vjetër dominuese për kohë të gjatë, ka bërë që të mos ketë përparime në masë të kënaqshme në drejtim të eliminimit të përluljes së nxënësve dhe trajtimit joadekuat nga mësimdhënësi. Praktikant e frikësimit të nxënësve, kërcënimit, përdorimit të ndëshkimit fizik, janë akoma të pranishme deri në masën e shkeljes së të drejtave të njeriut/fëmijës. Në një anketë me 564 nxënës në komunën e Malishevës, 31.2 % e tyre pohojnë që mësimdhënësit përdorin ndëshkimin fizik ndaj nxënësve, 26.5 % që mësimdhënësit nuk janë tolerantë, 18.6 % që mësimdhënësit pinë duhan në orë të mësimin dhe 15.9 % pohojnë që mësimdhënësit përdorin ndëshkimin fizik ndaj nxënësve.⁴³ Zyrtarët e arsimit në këtë rajon pohojnë që këto të dhëna tregojnë përmirësim të gjendjes, po t'i krahasojmë me të dhënat e mëhershme. Edhe në MASHT-i e thotë të njëjtën gjë. Në një anketë të fundit që ka bërë kjo ministri me 205 nxënës, ata janë shprehur që dhuna në shkolla është e shprehur pak dhe në forma të lehta.⁴⁴ Me gjithë praninë e dhunës dhe sjelljeve jokorrekte nga ana e mësimdhënësve, mungesa e monitorimit më aktiv të mekanizmave të ndryshëm institucionalë, ka bërë

⁴³Po aty

⁴⁴Për më shumë, shih: Fazliu, Sh. "Bie dhuna në shkolla", Kosova sot, Prishtinë, 27 shkurt 2006, fq. 6.

që të ketë fare pak raste, kur ndaj mësimitdhënësve janë shqiptuar masa disiplinore, për shkak të shkeljes së kodit etik të punës. Sigurisht që kjo nuk është mënyra e duhur për të krijuar klimë pozitive në shkollë!

Që nga fillimi i reformave në vend, një numër i madh i mësimitdhënësve është përfshirë në trajnime të ndryshme, në mesin e të cilave ka pasur edhe trajnime për aplikim të metodave të reja të mësimitdhënies dhe trajnime për të drejtat e njeriut, në mënyrë që të ndikohet në uljen e shkallës së dhunës në shkolla dhe krijimin e klimës pozitive. Mungesa e njohurive të mjaftueshme dhe e përgatitjes së nevojshme të stafit mësimitdhënës është pasojë edhe e arsimimit që kanë marrë ata në të kaluarën, e që nuk ka qenë shumë i fokusuar në përgatitjen e stafit për punë sociale në shkollë. Një problem tjetër, sa i përket çështjes së trajnimeve, është edhe fakti që, siç shprehen disa drejtorë shkollash, ZRA-ja shpesh ndërhyr në përzgjedhjen e stafit mësimitdhënës, që mund të marrë pjesë në trajnime të ndryshme, duke anashkaluar, në këtë mënyrë, nevojat reale të shkollës, ngaqë në shkollë e kanë më të qartë se cilët mësimitdhënës kanë nevojë për trajnime. Por, megjithatë, janë organizuar mjaft trajnime nga organizata të ndryshme, në mesin e të cilave janë: Qendra për Arsim e Kosovës (KEC), UNICEF-i, Save the Children-i, KEDP-ja, etj. Në kuadër të përpjekjeve për ngritje të nivelit të respektimit të të drejtave të fëmijëve në shkolla, KEC-i, në kuadër të projektit “Edukimi për të Drejtat e Fëmijës”, deri tash ka trajnuar rreth 1200 mësimitdhënës, si këshilltarë për të drejtat e njeriut, ndërsa 49 të tjerë janë certifikuar, si trajnerë për të drejtat e fëmijës. Me këtë projekt synohet që në shkollat filllore të Kosovës të themelohen rreth 600 komitete për mbrojtjen e të drejtave të fëmijës.

Nevoja për trajnimin e stafit mësimdhënës është e madhe, kur kihet parasysh numri jo i madh i mësimdhënësve të trajnuar që vijnë nga e njëjta shkollë. Në MASHT deklarohen se trajnimi i stafit pedagogjik mbetet objektiv i rëndësishëm i punës së tyre. Trajnimet janë të domosdoshme edhe për faktin që kurrikuli dhe tekstet e reja mësimore kanë pësuar mjaft ndryshime, dhe zbatimi i tyre në praktikë kërkon qasje tjetër nga ajo e mëparshme. Ndryshimi i kurrikulit dhe futja e lëndës së edukatës qytetare tashmë ka dhënë efektet e saj për zgjerim të njohurive të nxënësve për të drejtat e tyre dhe, në të njëjtën kohë, imponimi i metodologjisë së re të mësimdhënies për aplikim të këtij kurrikuli dhe teksteve shkollore ka ndihmuar edhe për përmirësimin e ambientit dhe klimës mbizotëruese në klasë.

Sot në Kosovë veprojnë 7 shkolla speciale, 70 klasë, të bashkuara me mbi 1100 fëmijë me nevoja të veçanta. Në shumë shkolla të vendit është arritur të krijohen klasat e bashkuara, gjë që ka ndihmuar shumë shkollat dhe komunitetin të përkrahin fëmijët me nevoja të veçanta. Megjithatë, objektet e tashme nuk janë adaptuar më për fëmijët me nevoja të veçanta.

2.3.6. Nxënësit me nevoja të veçanta

Për zhvillimin njerëzor në Kosovë dhe rritjen e kapitalit social rëndësi të veçantë kanë: edukimi dhe arsimimi, rehabilitimi, socializimi dhe integrimi i fëmijëve me nevoja të veçanta. Pas përfundimit të luftës së armatosur në Kosovë, në vitin 1999, fëmijëve që kanë nevoja të veçanta po i kushtohet kujdes si asnjëherë më parë. Kjo është një arritur e pamohueshme.

Për këtë arsye, një nga çështjet që ka zënë vend të veçantë në reformat për arsimin bazik në Kosovë, është çështja e përfshirjes në shkolla të nxënësve me nevoja të veçanta, gjegjësisht krijimi i një ambienti sa më të përshtatshëm dhe një klime integruese për këta fëmijë. Varësisht nga niveli i nevojave dhe kërkesave të veçanta të fëmijëve, përfshirja e tyre në shkollë është bërë ose në klasë të bashkuara (krijimi i të cilave kushtëzohet shumë

nga ekzistimi i hapësirës së mjaftueshme në shkollë dhe mjetet financiare), ose edhe janë integruar në mësimin e rregullt. E gjithë kjo është realizuar në kuadër të përkrahjes për konceptin e shkollës gjithëpërfshirëse e që ka rezultuar me rritjen e numrit të nxënësve me nevoja të veçanta, të përfshirë në sistemin shkollor. Sot në Kosovë veprojnë 7 shkolla speciale, 70 klasë të bashkuara, me mbi 1100 fëmijë me nevoja të veçanta.⁴⁵ Në shumë shkolla të vendit është arritur të krijohen klasat e bashkuara, gjë që ka ndihmuar shumë shkollat dhe komunitetin të përkrahin këta fëmijë me nevoja të veçanta. Problem mbetet fakti që nuk janë bërë hulumtime të mjaftueshme për të identifikuar nevojat e këtyre fëmijëve, në mënyrë që pastaj të vendoset nëse janë për t'u dërguar në shkollë speciale, apo duhet edhe të integrohen në mësimin e rregullt. Kjo është edhe pasojë e mungesës së psikologut dhe pedagogut në shkollë, i cili, qe me rastin e regjistrimit të fëmijës në shkollë, do të përcaktonte nëse ai ka apo jo nevoja të veçanta.

Ka mjaft raste kur nga klasat e bashkuara fëmijët të kenë kaluar në mësimin e rregullt, si rezultat i përmirësimeve që kanë shënuar gjatë mësimin special. Një projekt i tillë i ngjashëm ka rezultuar në komunën e Ferizajt, ku në kuadër të projektit për mësimin e përshtetshëm (Catch up), që ka qenë kryesisht i dedikuar për minoritete, janë përfshirë shumë fëmijë që kanë pasur probleme dhe nevoja të veçanta, që u kanë pamundësuar të ecin paralelisht me bashkëmoshatarët e tyre. Projekti, në të cilin ka ndihmuar edhe HANDIKOS-i, ka paraparë mësim të përshtetshëm, me program të reduktuar, në mënyrë që fëmijët të kompensojnë kohën e humbur dhe t'u bashkohen bashkëmoshatarëve të tyre.

⁴⁵ Sekiraqa, A. "Edhe unë kam të drejtë të shkoj në shkollë!", Iliria Post, Prishtinë, 17 shkurt 2006, fq. 4.

Me gjithë arritjet e pakontestueshme në këtë fushë ka shumë vështirësi që kanë për rrjedhojë defektet që lidhen me zhvillimin njerëzor: fshehja e fëmijëve me nevoja të veçanta nga prindërit, me çka pamundësohet zhvillimi i tyre njerëzor.

Në DKA të Ferizajt thonë që megjithëse komuna ka bërë shumë që programi të ketë sukses (është e vetmja komunë që e ka përfunduar me sukses këtë program), ai s'mund të vazhdojë më, për shkak se MASHT-i s'po ndihmon me mjete.

Në procesin e identifikimit të rasteve dhe nevojave të veçanta të fëmijëve, në të shumtën mungon përkrahja e prindërve. Kjo është e shprehur sidomos në zonat rurale, ku prindërit, megjithëse i dinë nevojat e veçanta ose aftësitë e kufizuara të fëmijëve të tyre, ata nuk e kërkojnë ndihmën e mësimitdhënësve apo të shkollës, por tentojnë që fëmijën e tyre ta dërgojnë patjetër në mësimin e rregullt, që sigurisht nuk pritet të sjellë rezultate në të nxënë. Ose, ka edhe raste të tjera kur prindërit që kanë fëmijë me nevoja të veçanta, nuk i dërgojnë ata fare në shkollë. Për këtë qëllim, HANDIKOS-i po zhvillon një projekt për të nxitur dhe vetëdijësuar prindërit për të përfshirë fëmijët e tyre në procesin mësimor. Ndryshe, drejtorët e shkollave flasin për përkushtim të stafit akademik për punë me rastet e fëmijëve me nevoja të veçanta dhe për mirësjellje të fëmijëve të tjerë. Por problem mbetet fakti i mungesës së trajnimeve të mjaftueshme të stafit mësimdhënës, të kushtuara veçanërisht për punën me fëmijët me nevoja të veçanta. MASHT-i ka kontraktuar 17 trajnerë për trajnim të mësimitdhënësve me programin TESFA (drejt një shkolle efektive për të gjithë), ku deri në fund të vitit 2005 janë trajnuar të gjithë mësimitdhënësve që punojnë në arsimin special, dhe rreth 1300 mësimitdhënësve të rregullt.⁴⁶ Edhe Projekti Finlandez për Përkrahjen e Sektorit të Arsimit në Kosovë (FSDEK), po ndihmon për trajnimin e mësimitdhënësve, përkrahjen e Fakultetit të Edukimit dhe shkollave gjithëpërfshirëse.

⁴⁶ Po aty

Përgjithësisht, janë shënuar shumë përparime në drejtim të krijimit të një klime sa më integruese për fëmijët me nevoja të veçanta. E dhëna se në të gjitha komunat e Kosovës janë hapur paralele të bashkuara dhe që ka shumë raste kur fëmijët me nevoja të veçanta ndjekin mësimin bashkë me moshatarët e tyre, është tregues i avancimit të gjendjes. Ka pasur edhe përmirësime në infrastrukturë, ku gati të gjitha shkollat kanë ndërtuar hyrje të posaçme për fëmijët me nevoja të veçanta dhe aftësi të kufizuara, sikurse në disa shkolla edhe janë ndërtuar tualete të përshtatshme për këta fëmijë.

2.4. Mundësitë dhe rreziqet

2.4.1. Fuqizimi i shkollave

Me gjithë konstatimin e përgjithshëm se shkolla sot është e zhveshur shumë nga kompetenca dhe autonomia në vendimmarrje, duket që akoma nuk ka ndonjë plan konkret apo politikë për delegim të përgjegjësive të shkollat, përfshirë ato që kanë të bëjnë me ambientin e punës në shkollë. Në MASHT thonë që akoma nuk ka kushte për bartje të përgjegjësive në shkolla, duke shpresuar që me decentralizimin e përgjithshëm në Kosovë, edhe shkollat do të marrin më shumë përgjegjësi, në një proces që, megjithatë, shkon shkallë-shkallë dhe i cili nuk dihet mirë se sa ka gjasë të realizohet dhe për sa kohë pritet të realizohet. Prosesi i delegimit të përgjegjësive të shkollat, në këtë rast, nënkupton edhe qartësim të pozicionit të secilit institucion, MASHT-it, ZRA-ve, DKA-ve dhe vetë shkollave. Drejtoritë komunale të arsimit kanë jo pak vërejtje në rolin e ZRA-ve, për të cilat shprehen se shpeshherë janë pengesë për ushtrimin e përgjegjësive të

Autonomia e munguar e shkollave, centralizimi dhe monopoli i përqendruar në vendi-marrje, kolizionet dhe mosaktësitë ligjore, paraqesin rrezik të madh për kontributin e arsimit bazik në ZhH dhe në kapitalin social të Kosovës.

DKA-ve dhe shkollave. Siç shprehet një drejtor në një shkollë në Prizren, shkollave po u zihet fryma nga mungesa e kompetencave dhe pikërisht është domosdoshmëri që shkolla të ketë më shumë autonomi, sidomos për menaxhim të buxhetit të saj. Ndër përgjegjësitë e munguara që shkollat i bën më pak autonome është zgjedhja e drejtorit nga MASHT-i. Andaj një shkallë më e lartë e decentralizimit të pushtetit në arsim, mbetet mundësi e mirë për t'i dhënë më shumë pushtet në vendimmarrje shkollës, që supozohet se, pastaj, do të kishte efekte më të mëdha për përmirësim të gjendjes, në përgjithësi, dhe ambientit të punës në shkolla, në veçanti.

Aftësitë menaxhuese të shkollave asnjëherë s'kanë mundur të vihen në test të mirëfilltë, pikërisht për shkakun e mungesës së përgjegjësive të tyre në vendimmarrje. Por, po ashtu, është evidente që shkollat kanë arritur rezultate të ndryshme – dikush më shumë e dikush më pak, sa i përket cilësisë së ambientit të punës. Ndikimi, sidomos i drejtorit të shkollës, është qenësor, por rastet e suksesit në shkollë, që janë meritë e angazhimit të drejtorit, nuk janë të pranishme në nivelin që do të mund të konstatohej se shkollat kanë mungesë rezultatesh, për shkak të mungesës së aftësive menaxhuese të drejtorëve, e jo për shkak të mungesës së përgjegjësive në vendimmarrje.

Pikërisht me qëllim të ngritjes së aftësive menaxhuese të shkollave, në vazhdimësi janë organizuar trajnime, që, në të shumtën, nuk kanë qenë shumë të specifikuara për çështjet që kanë të bëjnë me ambientin e punës në shkollë. KEC-i në bashkëpunim me KEDP-në dhe MASHT-in vazhdojnë të kontribuojë në trajnimin e stafit udhëheqës

të shkollës në kuadër të programit “Qeverisja dhe Udhëheqja e Shkollës”. Trajnime janë organizuar edhe nga organizata të tjera. Por, për shkak të mungesës së buxhetit, shkolla nuk mund të organizojë vetë trajnim për nevojat e veta të identifikuar dhe, në këtë mënyrë, është e shtyrë të mbështetet plotësisht në trajnimet që organizohen nga institucionet dhe organizatat e tjera. Shfrytëzimi i programeve të ndryshme të trajnimit dhe i donatorëve për ngritje të aftësive menaxhuese të shkollave, aktualisht mbetet e vetmja mundësi për shkollat që të përmirësojnë performancën e punës së tyre dhe, me këtë, të ndikojnë edhe për ngritjen e cilësisë në arsim.

Parimisht, shkollat nuk kanë kurrfarë kufizimi për të parashtruar kërkesat e tyre, drejtuar institucioneve lokale dhe atyre qendrore të arsimit. Por ka dy probleme thelbësore: e para, kërkesat e tyre kufizohen nga mungesa e buxhetit të komunës dhe MASHT-it dhe, e dyta, procedurat e komplikuar të prokurimit që duhet t’i ndjekin shkollat janë stërn-garkesë për shkollën, që ndikon drejtpërdrejt në ritmin e ulët të zhvillimit dhe përmirësimit të gjendjes në shkollë, më konkretisht, pengon plotësimin e nevojave, qoftë ato më elementare për një ambient pune sa më të përshtatshëm.

Në procesin e implementimit të politikave nga MASHT-i, i është kushtuar mjaft kujdes shtrirjes sa më të gjerë të këtyre politikave në shkolla të vendeve dhe të rajoneve të ndryshme të Kosovës. Zyrarët e arsimit, drejtorët e shkollave dhe mësimdhënësit nuk flasin për ekzistim të diskriminimit në procesin e aplikimit të politikave të ndryshme arsimore dhe reformës në përgjithësi, mbi bazën e ndarjes në shkollë e zonës rurale dhe

Ka disa raste të konflikteve në relacionin MASHT - DKA, që kryesisht lidhen me emërimin e drejtorit të shkollës. Pushteti komunal dhe, në raste të tjera, edhe MASHT-i ushtrojnë ndikim në përzgjedhjen e drejtorëve, në bazë të parapëlqimeve të tyre politike dhe në rastet kur parapëlqimet janë të ndryshme, vjen edhe deri të situatat kur DKA-ja emëron një drejtor, ndërsa MASHT-i një tjetër.

Sipas zyrtarëve në MASHT, Qeveria e Kosovës ka dhënë vërejtje se shpesh ka mosmarrje parasysh të nevojave dhe prioriteteve të shkollave, si për shembull në rastet kur rajoni prej nga vjen ministri mund të bëhet koncentrim i investimeve, ose rastet kur në hapësirë të caktuar ndërtohen dy ose tre shkolla, pa marrë për bazë numrin e nxënësve, me ç'rast pas një kohe të shkurtër njëra shkollë rrezikon të mbetet pa nxënës.

urbane. Sidomos, sa i përket ambientit të punës, konkretisht hapësirës shkollore, në shumë shkolla të fshatit gjendja është më e mirë, kjo për shkak edhe të numrit të vogël të nxënësve në këto shkolla, që është rezultat i migrimit të popullsisë nga fshati në qytet që nga periudha e pasluftës. Ndikimi politik duket të jetë mjaft i shprehur në sistemin e arsimit, duke u shndërruar ndonjëherë në shkak të diskriminimit të investimeve në shkolla nga institucionet arsimore. Ka disa raste ku ka konflikte në relacionin MASHT – DKA, që kryesisht lidhen me emërimin e drejtorit të shkollës. Pushteti komunal dhe, në raste të tjera, edhe MASHT-i ushtrojnë ndikim në përzgjedhjen e drejtorëve, në bazë të parapëlqimeve të tyre politike, dhe në rastet kur parapëlqimet janë të ndryshme, vjen edhe deri të situatat, kur DKA-ja emëron një drejtor, ndërsa MASHT-i një tjetër. Sipas zyrtarëve në MASHT, Qeveria e Kosovës ka dhënë vërejtje se shpesh ka mosmarrje parasysh të nevojave dhe prioriteteve të shkollave, si për shembull në rastet kur rajoni prej nga vjen ministri mund të bëhet koncentrim i investimeve, ose rastet kur në hapësirë të caktuar ndërtohen dy ose tre shkolla, pa marrë për bazë numrin e nxënësve, me ç'rast pas një kohe të shkurtër njëra shkollë rrezikon të mbetet pa nxënës.

2.4.2. Pengesat buxhetore

Procesi i fuqizimit të shkollës nuk mund të realizohet përderisa shkolla të mos mund të ketë në dispozicion të saj buxhetin përkatës. Gjithsesi, çështja e mungesës së mjeteve financiare për investime në arsim është faktori determinues i gjendjes në arsim, sidomos sa i përket çështjes së ambientit të punës nëpër shkolla. Përpjekjet për krijimin e ambientit të punës në shkolla kërkojnë jo në pak raste investime

kapitale në infrastrukturë dhe pajisje teknike, për ç'gjë nevojiten mjete të konsiderueshme financiare. Në vitin 2005, buxheti i ndarë për arsim ka qenë 89.2 milionë €. Përafërsisht, e njëjta shumë është edhe këtë vit (2006). Është problem që me një shumë të tillë buxhetore të arrihen rezultate të larta, sado që kjo nuk justifikon të gjitha gjërat që çalojnë dhe objektivat e përealizuara në shkolla, përfshirë ambientin e punës.

2.5. Përfundime

Në të gjithë procesin mësimor në shkollë, ambienti i punës - të gjitha aspektet e tij - ndikon drejtpërsëdrejti në rezultatet e të nxënës, ndërsa rezultatet e të nxënës drejtpërdrejt ndikojnë në zhvillimin fizik, zhvillimin njerëzor dhe në zhvillimin e kapitalit social të Kosovës. Duke u nisur që nga infrastruktura, si bazë e zhvillimit të procesit mësimor, të gjitha aspektet e ambientit të punës, duke qëndruar në raport të drejtë me rezultatet e të nxënës, luajnë rol shumë të rëndësishëm për ngritjen e cilësisë së ambientit të punës. Mënyra e rregullimit infrastrukturor dhe organizativ të shkollës bën që shkolla të jetë ose jo tërheqëse, motivuese, nxitëse për nxënës, duke krijuar një varshmëri të drejtpërdrejtë të rezultateve të të nxënës me kushtet e punës.

Ligji i arsimit fillor dhe të mesëm në Kosovë gjithsesi që përbën një bazë të mirë për procesin e ndryshimeve në sistemin e arsimit bazik në vend, dhe, si i tillë, mund të konsiderohet si një sukses në këtë proces. Pamundësia e zbatimit të ligjshmërisë dhe kufizimet administrative që dalin nga ky ligj, në anën tjetër, kanë shkaktuar jo pak pengesa për përmirësimin e situatës. Centralizimi i tepruar i sis-

Nuk ka zhvillim njerëzor dhe kapital social, pa arsim cilësor bazik e as arsim cilësor bazik, pa mësues të paguar mirë dhe pa investime kapitale në arsim. Deklaratat se mungojnë fondet nuk janë përgjigje relevante dhe të përgjegjshme.

temit të arsimit dhe, bashkë me të, mungesa e autonomisë së shkollës, kanë krijuar një praktikë jo fort të mirë në sistemin e arsimit në Kosovë, që edhe po evidentohet me një shumësi problemesh. Në kontekstin e ambientit të punës, infrastruktura ligjore është jo fort e favorshme – nuk ekzistojnë udhëzime të mjaftueshme ligjore dhe administrative për të rregulluar çështjen e ambientit të punës në shkolla. Mospërcaktimi më i detajuar dhe mosrregullimi në mënyrë më të mirë i çështjes së kompetencave të institucioneve arsimore ka ndikuar mjaft shumë edhe në mungesën e një bashkëpunimi më të frytshëm mes institucioneve. Çështja e rregullimit të ambientit të punës në shkolla nuk ndikohet negativisht vetëm nga mosrespektimi i ligjshmërisë dhe kufizimet administrative, por ndikohet shumë edhe nga mungesa e bashkëpunimit më të madh ndërministror, sikurse edhe nga mungesa e ligjeve që mbrojnë ambientin publik.

Trashëgimia nga e kaluara e objekteve të vjetra shkollore, dëmet e shkaktuara nga lufta dhe mungesat buxhetore për investime kapitale në infrastrukturë të shkollave paraqesin hendikep të madh për sistemin e arsimit, duke u shprehur kryesisht në formën e mungesës së hapësirës së mjaftueshme për punë – si element parësor për krijimin e një ambienti të punës, të përshtatshëm për mësim. Inkurajuese janë investimet e bëra nga institucionet arsimore vendase dhe organizatat e tjera të huaja, apo vendore, për ndërtimin dhe rindërtimin e objekteve shkollore, gjë që, sadopak, ka përmirësuar gjendjen, të paktën për të siguruar mundësinë e shkollimit për të gjithë fëmijët, si e drejtë e patjetërsueshme dhe kërkesë minimale për avancim të sistemit arsimor. Hapësira e kufizuar shkollore në shumë shkolla të vendit ka imponuar

zhvillimin e mësimit me 3-4 ndërrime, gjë që, në anën tjetër, imponon shkurtim të orës së mësimit. Pra reaksioni është zinxhiror me këtë rast. Rezultati është jo fort i këndshëm; më shumë se 30 nxënës (në shumicën e shkollave mesatarja e nxënësve është mbi 30) mbajnë orë mësimi prej 30 minutash, realisht, mësimitdhënësi s'ka mundësi që t'ia kushtoj një nxënësi as një minutë kohë. Kjo, sidomos, në situatën ku puna në grupe dhe aplikimi i metodave të reja të mësimitdhënies akoma nuk është etabluar si duhet në arsimin bazik në Kosovë.

Ambienti i jashtëm i shkollës (hapësira rreth shkollës dhe vetë objekti shkollor), sikurse edhe ai i brendshmi, akoma mbeten larg nivelit të të quajturit ambient i përshtatshëm për mësimit. Mungesa mjaft e theksuar e inventarit dhe mjeteve teknike të nevojshme në shkollë në shumë raste pamundëson zhvillimin normal të mësimit. Mungesat e kabineteve dhe mjeteve të konkretizimit, që janë shumë të theksuara, ndikojnë drejtpërsëdrejti në rezultatet e të nxënësve, duke e kufizuar nxënësin në fitimin e njohurive më të gjera në lëmi të ndryshme të mësimit. Interieri shkollor akoma është larg plotësimit të kriterëve të nevojshme për të qenë tërheqës dhe stimulues për nxënësin. Për më shumë, mungesa e sigurimit të ngrohjes gjatë dimrit (në shkollat e fshatit akoma ka shumë raste ku përdoren stufat për ngrohje, dhe janë pikërisht nxënësit që kujdesen për ngrohjen e klasës) dhe mungesa e ujit të pijes, sigurisht që krijojnë një ambient jo shumë të përshtatshëm për mësimit. Është shqetësues fakti që në disa hulumtime që janë bërë për shkaqet e braktisjes së shkollës – trend ky që ka shënuar rritje, shkolla ka dalë të jetë një nga shkaqet kryesore të braktisjes. Mirëmbajtja e objektit shkollor bëhet akoma më e vështirë në

situatën ku shumica e shkollave e kanë të limituar buxhetin, sa i përket angazhimit të stafit të nevojshëm teknik dhe administrativ.

Niveli i kujdesit të përgjithshëm shoqëror dhe institucional për shkollën nuk është në nivel të kënaqshëm. Mungesa e përkujdesit të mjaftueshëm shfaqet edhe përmes mungesës së kujdesit të mjaftueshëm shëndetësor për nxënësit në shkollë. Siguria po ashtu nuk është në nivel, qoftë edhe ajo fizike, që në jo pak raste është e nivelit të lartë, për shkak të vjetërsisë së objekteve shkollore dhe rreziqe të tjera që vijnë si mungesë e respektimit të standardeve të ndërtimit. Si pasojë e mungesës së rregulloreve më strikte dhe mekanizmave inspektues së nivelit të sigurisë në shkolla, shkolla në Kosovë rrezikon të bëhet gjithnjë e më shumë një ambient ku shfaqet dhuna. Në këtë mënyrë, mungesa e psikologut në shkolla është fare e paarsyeshme.

Investimet e vogla dhe vëmendja e pamjaftueshme që i kushtohet aspektit psiko-social në shkollë vë në dyshim mundësinë që shkolla në Kosovë të ketë përmbushur kriterin e nevojshëm për të qenë ambient i përshtatshëm për zhvillim të suksesshëm psiko-social të fëmijës. Mungesa e hapësirave dhe aktiviteteve të shumta jashtëmësimore dhe rekreative për nxënësit gati se pamundëson krijimin e një lidhje më të ngushtë të nxënësit me ambientin shkollor, duke mos e bërë këtë të fundit ambient të parapëlqyer prej nxënësit. Në krijimin e kësaj lidhjeje ndikon shumë edhe kujdesi që i kushton prindi fëmijës dhe bashkëpunimi që ai ka më shkollën. Rezultatet e bashkëpunimit të prindërve me shkollën dhe kujdesit për fëmijët e tyre nxënës, megjithëse nuk janë të kënaqshme

(gjendja është me e rëndë në shkollat në zonat rurale), ka indikacione që është përmirësuar. Kjo ka bërë që në një farë mënyre të rritet edhe kujdesi i komunitetit për shkollën, ku nuk mungojnë rastet e investimeve dhe kontributit të tyre, praktikë kjo e shprehur më shumë në fshatra, ku shkolla perceptohet më shumë si diçka që i takon komunitetit në fshat. Përfshirja e fëmijëve me nevoja të veçanta në shkollë dhe krijimi i kushteve për ta, veçanërisht është sukses.

Çështja e buxhetit të pamjaftueshëm për arsim është pika ndërlidhëse pothuajse me të gjitha pengesat që dalin në procesin e sigurimit të një ambienti sa më të përshtatshëm për punë. Kjo është e kuptueshme për faktin që krijimi i një ambienti cilësor të punës kërkon investime kapitale dhe investime të tjera më të vogla, që gjithsesi janë në varësi të mundësive buxhetore. 7-8 milionë eurot që ndanë MASHT-i për çdo vit për infrastrukturën shkollore dhe mjete të tjera financiare të parapara për trajnime të stafit mësimdhënës dhe udhëheqës të shkollës, sikur edhe buxheti total vjetor për arsim, nuk premtojnë shumë për të ardhmen.

Përgjithësisht, është para kohe të flitet për cilësi të ambientit të punës në shkolla të arsimit bazik në Kosovë, në gjendjen ku si pasojë e trashëgimisë infrastrukturore jo fort të përdorshme dhe pasojave të luftës së fundit, aspekti psiko-social mbetet fare pa kujdes, ngaqë problem mbetet vetë sigurimi i objektit dhe hapësirës së mjaftueshme. Me një fjalë, shkolla në Kosovë akoma ballafaqohet me problemin ekzistencialist – pasjen e një hapësire të mjaftueshme për punë dhe, si e tillë, akoma nuk mund të thuhet se mundëson zhvillimin e mjaftueshëm psiko-social dhe fizik të fëmijës.

Natyrisht që të arriturat nuk janë të papërfillshme, përkundrazi, është inkurajues progresi i bërë deri më tani, të paktën nëse e krahasojmë me gjendjen e periudhës para vitit 1999.

2.6.Rekomandime

1. Të organizohet një fushatë e fuqishme e vetëdijesimit (edukimit) për rolin dhe rëndësinë që ka infrastruktura, ambienti i përshtatshëm për të nxënëit e suksesshëm, për ngritjen e efikasitetit dhe të efektivitetit si dhe të ndikimit të tij në zhvillimin njerëzor dhe në kapitalin social të vendit.

Afati: Viti shkollor 2006/ 2007

BARTËSIT: MASHT-i, KEC-i, ZRA-të, DKA-të, UNICEF-i.

2. Të përcaktohen standardet dhe kriteret për një mjedis të shëndosh dhe të përshtatshëm për mësimdhënie dhe të nxënëit efikas e efektiv.

Afati: Deri në fund të vitit shkollor 2007/2008

BARTËSIT: MASHT-i, UNICEF-i, ZRA-t ë, DKA-të, KEC-i, KEDP-ja.

3. Të rishikohet legjislatura ekzistuese, të evitohen të gjitha paqartësitë, të evitohen të gjitha kolizionet, paralelizmat dhe përzjerjet e kompetencave ndërmjet DKA-ve, ZRA-ve, të forcohen shërbimet e konsulencës në shkolla, duke siguruar shërbimin pedagogjik - psikologjik, punën sociale, shërbimet e bibliotekarisë dhe shërbimet shëndetësore.

Afati: 31. VIII. 2007

BARTËSIT: Qeveria, Kuvendi, MASHT-i, Komisioni parlamentar, KEC-i, KEDP-ja, UNICEF-i, Konsulenca nga OECD-ja, UE-ja, BB-ja.

4. Me ligj të bëhet decentralizimi dhe bartja e përgjegjësive në institucione shkollore - shtimi i kompetencave për drejtorët e shkollave, lehtësimi i procedurave të prokurimit, hapja e xhirollogarive të shkollave, depolitizimi total i shkollave, duke krijuar kriteret dhe standarde që do të mundësonin përzgjedhjen e njerëzve kompetentë, si në

aspektin profesional dhe pedagogjik, ashtu edhe në aspektin deontologjik, integritetit moral, përkushtimit, ndershmërisë, aftësive të treguara kreative dhe për zgjidhje të problemeve, përkushtimit për ndryshime dhe qasje inovative, etj. Të krijohen kushte që përzgjedhjen e mësimdhënësve ta bëjë drejtori i shkollës e jo ky monopol të jetë në nivele të larta, siç është tani. Nivelet e larta të monitorojnë dhe vlerësojnë zbatimin e kësaj përgjegjësie. Me këtë evitohen dobësitë e tashme gjatë përzgjedhjes së stafit të shkollës.

Afati: 31. VIII. 2007

BARTËSIT: Komision parlamentar, shoqëria civile.

5. Të hartohet një plan i veprimit për bashkëpunim ndërministror në fushën e arsimit dhe të edukimit.

Afati: 31. XII. 2006

BARTËSIT: Qeveria.

6. Të hartohet një plan veprimi me të cilin do të mundësoheshin që brenda tri viteve asnjë shkollë e arsimit të detyruar në Kosovë të mos punojë në më shumë se në dy ndërrime, të mos punojë në kontejnerë apo në objekte që ndikojnë në zhvillimin e vandalizmit dhe të papërgjegjësisë, dobësimin e karterit dhe të prangosjes së mendjes së nxënësve.

Afati: 31. XII. 2006

BARTËSIT: MASHT-i.

7. Deri në vitin 2009 të gjitha shkollat publike të arsimit të detyruar të lidhen me internet dhe të pajisen me më së paku një kabinet të informatikës.

Afati: 31. VIII. 2009

BARTËSIT: KUVENDI DHE QEVERIA.

8. Të përcaktohen standarde për vlerësimin e shkollore.

Afati: 31. VIII. 2007

BARTËSIT: MASHT-i, UNICEF-i, KEC-i, KEDP-ja.

9. Me ligj të përcaktohen përgjegjësitë për mirëmbajtjen e hapësirës shkollore, sistemi i monitorimit dhe i vlerësimit të mjedisit shkollor dhe për çdo vit të raportohet për gjendjen e objekteve shkollore

në komunë: Inspektorati sanitar, Inspektorati i arsimit, DKA-të dhe Këshill i shkollës. Lidhur me këtë MASHT-i të hartojë formularin dhe kriteret e vlerësimit dhe të raportimit.

Afati: Detyrë e përhershme.

BARTËSIT: MASHT-i.

10. Të sigurohen burime alternative për financimin e shkollave, krijimin e të ardhurave nga prodhimet e ndryshme që bëjnë nxënësit dhe personelin mësimor, krijimin e mundësive që shkollën financiarisht ta ndihmojnë prindërit, organizatat e ndryshme të biznesit dhe organizatat humanitare në pajtim me rregullat dhe parimet, të cilat nuk janë në kundërshtim me ligjin.

Afati: Detyrë e përhershme

BARTËSIT: Institucionet dhe shkollat.

Gjetja e burimeve dhe zgjidhjeve juridike e financiare ekonomike për përmirësimin e statusit të mësimdhënësve (sigurimi i një fondi për pensionimin e parakohshëm të mësimdhënësve), të cilët, për arsye shëndetësore apo humbje të aftësisë, nuk mund të kryejnë me sukses misionin e edukatorit. Sigurimi i burimeve dhe mekanizmave përcjellës ligjorë për kontrollime periodike shëndetësore të personelit mësimor (së paku një herë në vit).

11. Sigurim i mjekut të përgjithshëm për secilën shkollë, ose së paku për çdo dy shkolla në afërsi.

Afati: Sa më parë.

BARTËSIT: MASHT-i dhe MSh-ja.

12. Bashkëpunim i shtuar në mes MASHT-it dhe Ministrisë së Ambientit dhe Planifikimit Hapësinor për përmirësim të ambientit në dhe përreth shkollave.

KREU 3

VLERA KASTRATI

KURRIKULI DHE TEKSTET SHKOLLORE, NDIKIMI I TYRE NË ZHVILLIMIN NJERËZOR

3.1. E drejta për arsim bazik ka peshë specifike për zhvillimin njerëzor në botën e sotme

E drejta për arsim bazik është një e drejtë që ka peshë specifike për zhvillimin fizik, zhvillimin human dhe për kapitalin social jo vetëm të një vendi, por edhe të planetit tonë, në tërësi.

Për këtë arsye e drejta për arsimimin është e drejtë e garantuar në Deklaratën Universale për të Drejtat e Njeriut (DUDNj), në Konventën për të Drejtat e Fëmijës të Kombeve të Bashkuara. E drejta universale për pjesëmarrje në arsimin bazik është vënë në krye të listës edhe në synimet e këtij mileniumi të caktuar nga Organizata e Kombeve të Bashkuara. Por, pjesëmarrja në arsim bazik ende është e ulët në shumë vende të botës. Hulumtimet tregojnë se në vitin 2000, më se 113 milion fëmijë nuk kanë qasje në arsim fillor, 880 milion të rritur janë analfabetë dhe diskriminimi gjinor vazhdon të mbijetojë në shumë sisteme arsimore. Po ashtu, cilësia e procesit mësimor dhe arritja e vlerave dhe aftësive njerëzore, janë larg nga qëllimet dhe nevojat e individit dhe shoqërisë⁴⁷. Këto të dhëna janë bazë për një përkushtim më të madh për pjesëmarrje universale në arsimin bazik që ka marrë përmasa globale pas takimit në Forumin Botëror për Arsim në vitin 2000 në Dakar, Senegal.

Pavarësisht nga kërkesat dhe standardet e qarta ndërkombëtare për të drejtat e njeriut në përgjithësi dhe për të drejtën në arsim në veçanti, hulumtimet tregojnë se në vitin 2000, më se 113 milion fëmijë nuk kanë qasje në arsim fillor, 880 milionë të rritur janë analfabetë dhe diskriminimi gjinor vazhdon të mbijetojë në shumë sisteme arsimore.

⁴⁷ Dakar Framework for Action; Education for All, Dakar Senegal, 26-28 April 2000

Kjo tregon se ka shumë probleme me dy komponentë themelorë të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social, e këta janë: paaftësia për shkrim - lexim e një numri të madh njerëzish dhe pabarazia gjinore që janë pjesë përbërëse e IZhNj-së Natyrisht këto prodhojnë ndikime edhe në BAN dhe mirëqenien e qytetarëve dhe në jetëgjatësinë e njerëzve.

Arsimi konsiderohet si një nga fushat elementare të zhvillimit, të paqes dhe stabilitetit në mes të vendeve dhe një nga mekanizmat kryesor për pjesëmarrje efektive në shoqëritë dhe ekonomitë e shekullit 21, nën ombrellën e procesit të shpejtuar të globalizmit⁴⁸. Por përpjekjet për pjesëmarrje aktive nuk garantojnë domosdoshmërisht arsim cilësor, prandaj përmirësimi i vazhdueshëm i cilësisë së arsimit, qëndrueshmëria dhe mbarëvajtja e arsimit cilësor, do të duhej të jenë pjesë të pashmangshme të këtyre përpjekjeve.

Me qëllim që CAB-i (vetë nocioni cilësi e arsimit është koncept i gjerë, gjithëpërfshirës dhe kompleks, që nuk përqendrohet vetëm në politikat dhe planifikimin në nivel nacional, por i kushton rëndësi të veçantë edhe realizimit të politikave në shkollë dhe klasë si ambiente të të mësuarit etj.) të jetë në funksion të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social, do të duhej një planifikim dhe menaxhim efikas si dhe realizim, monitorim dhe vlerësim i mirëfilltë i përcjelljes me transparencë dhe përgjegjësi të madhe të imputove-kushteve në të cilat zhvillohet AB, të proceseve si zhvillohet arsimimi bazik, të rezultateve që dalin nga procesi i edukimit dhe i arsimit si dhe të ndikimeve-impakteve të këtyre rezultateve në zhvillimet fizike, në veçoritë individuale të nxënësve që janë të domosdoshme për zhvillim ekonomik, si dhe të njohjes, respektimit dhe të zbatimit të vlerave që janë të dobishme për mirëqenien sociale të qytetarëve për zhvillimin e demokracisë, drejtësisë sociale dhe të shtetit ligjor të bazuar në sundimin ligjit. Vetëm në këtë mënyrë CAB-ja e kryen funksionin e zhvillimit njerëzor. Por, që kjo të ndodhë

⁴⁸ Dakar Framework for Action; Education for All, Dakar Senegal, 26-28 April 2000

në këtë proces do të duhej të ketë përfshirje të gjerë akterësh dhe partnership me të gjitha shtresat e shoqërisë. Po mbi të gjitha, për cilësi të lartë, politikat, planifikimet dhe praktikat shkollore duhet të synojnë dhe adresojnë interesimet, nevojat dhe suksesin e nxënësit si qëllim të fundit. **Interesimet, nevojat e nxënësve, nevojat e shoqërisë për zhvillime teknike, teknologjike, shkencore dhe sociale, për zhvillimin fizik të nxënësve, për ngritjen e indeksit të zhvillimit njerëzor duhet të adresohen në kurrikula dhe tekste shkollore, të cilat në mënyrë ilustrative nuk janë asgjë tjetër pos “ushqim” për zhvillimin njerëzor dhe kapitalin social të shoqërisë kosovare. Për këtë arsye duhet bërë përmirësime në kurrikula dhe tekste sepse: “përmirësimi i cilësisë së arsimit padyshim kërkon adaptimin e përmbajtjes së kurrikulës, (teksteve shkollore- sh. VK) dhe proceseve që synojnë të vënë nxënësin në qendër; të njohë dhe aplikojë diversitetin e nevojave, interesimeve dhe fazave të zhvillimit kognitiv, social dhe emocional të nxënësit dhe zhvillimin e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve që mundësojnë një pavarësi individuale në të mësuar, të nxënësit dhe zgjidhjen e problemeve EFA (p. 59)”**⁴⁹.

Këto ndryshime lidhen ngushtë edhe me konceptin e zhvillimit njerëzor, meqë kurrikuli është një kontribut i rëndësishëm dhe i paanashkaluar për zhvillimin e burimeve njerëzore. Vetë koncepti i zhvillimit nënkupton krijimin e një ambienti ku njeriu mund të zhvillojë potencialin e vet të plotë dhe të ketë një jetë produktive, kreative që përkon me nevojat dhe interesat e tij. Por, meqë koncepti i zhvillimit i konsideron njerëzit jo si mjete, po si qëllime në vete, zhvillimi njerëzor nënkupton

⁴⁹Dakar Framework for Action; Education for All, Dakar Senegal, 26-28 April 2000 (p. 59)

Kurrikulat e orientuar vetëm në informacione mbysin- 'vrasin' kreativitetin e nxënësve.

Kurrikulat tradicionale kanë pasur karakter enciklopedik. Qëllimi ka qenë memorizimi i fakteve.

Kurrikulat e këtilla nuk kanë qenë në funksion të zhvillimit dinamik njerëzor.

Kurrikulat në Kosovë, siç do të dëshmohej në këtë hulumtim, kanë qenë dhe ende kanë karakter enciklopedik, të orientuar më shumë në fakte sesa në aftësi dhe shkathtësi jetësore.

procesin e zgjerimit të mundësive dhe zgjedhjes së njerëzve. Për të arritur këtë, do të duhej të ketë qasje në njohuri dhe informata, qasje në resurse materiale për një standard të mirë të të jetuarit dhe pjesëmarrje të lirë në jetën e komunitetit për çështje kolektive.⁵⁰ Hulumtimet tregojnë se investimet në arsimin bazik në përgjithësi dhe në kurrikul në veçanti, ndikojnë në zhvillimin njerëzor, meqë vetë përmbajtja e arsimit, respektivisht kurrikuli orienton procesin mësimor drejt objektivave që përcaktojnë aftësitë dhe shkathtësitë që individit mund t'i jetësojë në praktikë. Reformimet e përmbajtjes së arsimit në Kosovë nga viti 2002-2005 synojnë të ndryshojnë përmbajtjet e kurrikulave dhe metodat pedagogjike nga perspektiva e zhvillimit njerëzor dhe nevojës së arsimit gjatë tërë jetës. Qëllimi kryesor është të aftësohen fëmijët dhe të rinjtë që të kontribuojnë në mënyrë efektive për përgatitjen e brezit të ri për pjesëmarrje të suksesshme dhe jetë aktive në shoqëri. Por, për të arritur këtë synim, nevojitet një reformim përmbajtësor dhe cilësor i kurrikulave e i teksteve dhe një realizim efikas e i qëndrueshëm.

2. Kurrikulat në funksion të zhvillimit njerëzor

2.1. Çështje konceptuale dhe implikimi i tyre në ndryshime kurrikulare

Termi kurrikul është term relativisht i ri në arsimin kosovar. Në Kosovë ai ka filluar të përdoret nga viti 2000. Vetë ndryshimi i terminologjisë nga planprogrami në kurrikul nënkupton se ka pasur tendencë për të ndryshuar qasjen ndaj përmbajtjes dhe realizimit të përmbajtjes në sistemin kosovar të arsimit. Ndryshimet kurrikulare, sidoqoftë, janë të

⁵⁰Introduction to Human Development

lidhura ngushtë me konceptimin e kurrikulit, ndonëse ç'është kurrikuli dhe çfarë qëllimi ka ajo, mbetet një çështje e debatueshme. Nga një këndvështrim tradicional, ky koncept është i ngushtë dhe fokusohet kryesisht në përmbajtjen e një lënde dhe bartjen e kësaj përmbajtjeje te nxënësi, duke iniciuar një proces të ngushtë të të kuptuarit, kryesisht në nivel të njohjes së lëndës, memorizimit dhe përsëritjes së informatave dhe njohurive. Si rezultat i një qasjeje të tillë, njohuritë nga mësimdhënësi 'barten' te nxënësi e nuk 'zbulohen' së bashku me të duke kufizuar mësimdhënien, të nxënësit dhe vlerësimin në "një përgjigjeje të saktë". Paulo Freire, ekspert brazilian i arsimit, i njohur me metaforën 'sistemi bankar' i të mësuarit, ka kritikuar një qasje të tillë duke pohuar se nxënësi është i kufizuar vetëm në procesin e pranimin të njohurive, organizimin, renditjen dhe deponimin e njohurive e së fundi, sipas tij, janë nxënësit ata që humbin fare kreativitetin, aftësinë për transformim dhe njohuritë e duhura në sistem të tillë dezorientues të mësimdhënies dhe të të nxënësit (fq. 72)⁵¹.

Arsimi tradicional dhe koncepti tradicional i kurrikulit⁵² sfidohet dhe ndryshon vazhdimisht jo vetëm si koncept, por edhe si praktikë përmes tendencave të reja të zhvillimit të arsimit dhe kurrikulit liberale e demokratike. Me tendencat e reja, kurrikuli është më gjithëpërfshirëse dhe e gjerë si koncept, duke tejkalluar përqendrimin më të madh në përmbajtje dhe duke pasur fokus më të madh në procesin e nxitjes së të nxënësit tek nxënësi. Përqendrimi më i madh tek nxënësi, *sipas Dwey-it, ekspert amerikan i arsimit, përkufizon kurrikulin si një fushë e cila trajton përvojat e nxënësit apo edhe*

⁵¹Freire, Paulo (2001), *The Pedagogy of the Oppressed*, fq. 72

⁵²Në këtë punim do të përdoren njëkohësisht edhe termi kurrikulë edhe planprogram meqë ende të dy termet përdoren edhe në arsimin kosovar

Kurrikuli në funksion të zhvillimit njerëzor, për dallim nga kurrikuli tradicional që është i orientuar në përmbajtje, është i përqendruar në nxënës, zhvillimin e tërësishëm të tij.

Reforma kurrikulare e vonuar për shkak të riparimit të infrastrukturës së shkatërruar gjatë luftës, vonesa në reformën kurrikulare ka ndikuar që ndryshimet të jenë të shpejta dhe pa pilotime.

të gjitha përvojat që fëmija i përfiton nën udhëzimin e mësuesit. Apo, kurrikuli konceptohet si një mjedis ku fëmijët realizojnë veten duke marrë pjesë aktive në mësim (Hunskin dhe Ornstein, fq. 15)⁵³. Theksi te nxënësi në qendër të procesit të mësimdhënies dhe të nxënës nënkupton objektiva dhe synime që ndihmojnë kalimin prej të mbajturit mend (memorizimit) të fakteve, ngjarjeve, emrave, datave, formulave në kurrikul në sfidim të të menduarit, të analizuarit e ideve dhe përvojave personale të tij/saj. Synimet e tilla kanë rikonceptuar kurrikulin duke e shndërruar atë në, siç theksojnë Oakes dhe Lipton, “*model real i aftësisë të nxënësit për zgjidhjen e problemeve për të krijuar persona që dinë të identifikojnë dhe zgjidhin probleme (Oakes dhe Lipton, fq. 122)*”⁵⁴. Pra, ndryshimet e kurrikulit anojnë drejt lidhshmërisë së përmbajtjes dhe realizimit të përmbajtjes me përvojat njerëzore, meqë edhe arsimi shihet si përvojë e lidhur me punën dhe jetën e komunitetit siç pohon Dwey “*shkolla të jetë një miniatyrë e një shoqërie demokratike ku fëmijët jetojnë dhe jo një vend ku vetëm mësojnë njësi mësimore*”⁵⁵.

Nga një këndvështrim tjetër më teknik, kurrikuli definohet si një plan veprimi apo dokument i shkruar që përmban strategjinë për arritjen e objektivave apo qëllimeve të caktuara (Hunskin and Ornstein, fq. 15). Kurrikuli lëndor shqyrtohet me lëndën (gj. shqipe, matematikë, historinë etj.) ose përmbajtjen (mënyrën se si e organizojmë dhe përvetësojmë përmbajtjen) nëpër nivele dhe klasë të ndryshme (Hunskin dhe Ornstein, fq. 16)⁵⁶. Këto

⁵³Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme (fq.15)

⁵⁴Oakes dhe Lipton, (2003)., Teaching to Change the World, (p.122)

⁵⁵Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme

⁵⁶Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme (fq.16)

rikonceptime janë gjithashtu edhe bazë e ndryshimeve të arsimit në Kosovë. Tendencat e fundit të zhvillimit të kurrikulave të avancuara në mësimdhënien dhe të nxënësve konstruktiv me fëmijën në qendër, e cila do të zhvillonte aftësitë dhe shkathësitë si mendimi kritik, zgjidhja e problemeve, kreativiteti e kërshëria, aftësitë të larta intelektuale, kanë qenë qëllimet e ndryshimeve kurrikulare në Kosovë. Ashtu siç thuhet në kornizën kurrikulare, dokumenti bazë i kurrikulit në Kosovë, “kurrikuli vlerësohet, si artikulum koherent i synimeve dhe objektivave, përmbajtjeve, metodave të mësimdhënies e nxënies dhe si bazë për vlerësim... dhe parashikon se si do të duhej të përgatiteshin nxënësit për t’u ballafaquar me sukses me sfidat e ndryshme të realitetit të përditshëm (fq. 13)”⁵⁷.

2.2. Inicimi i ndryshimeve kurrikulare

Interesimi për ndryshimet kurrikulare ka filluar në periudhën e pasluftës, me fillimin e misionit të OKB-së në Kosovë (UNMIK) më 1999-2000. Në mungesë të institucioneve vendore, në periudhën e menjëhershme të pasluftës, në kuadër të UNMIK-ut, ka funksionuar Departamenti i Arsimit dhe Shkencës (DASH). UNICEF-i, që ka koordinuar riparimet e infrastrukturës së shkatërruar arsimore gjatë luftës, me kërkesë të UNMIK-ut, ka iniciuar reformimin e arsimit duke i dhënë prioritet ndryshimeve kurrikulare duke marrë parasysh status quo-në e reformimeve të arsimit dhe kurrikulave. Kurrikuli ka qenë pjesë e sistemit të unifikuar të arsimit të ish-Jugosllavisë dhe nuk ka pasur ndryshime përmbajtjesore në të. Në gjendjen

Për ndryshime kurrikulare si agjenci udhëheqëse është caktuar UNICEF-i, i cili në bashkëpunim me UNESCO-n, përkatësisht International Bureau of Education-Byron Internacionale për Edukim, me seli në Gjenevë, ka trajnuar dhjetë ekspertë në mesin e të cilëve ka pasur edhe minoritarë, me përjashtim të serbëve, të cilët për qëllime politike, nuk kanë marrë pjesë në këtë aftësim.

⁵⁷Korniza Kurrikulare

Kjo ka qenë një pikë ndarjeje, që, sipas mendimit tonë, nuk ka qenë dashur të ndodhë, sepse, më pas, ka tërhequr shumë pasoja, të cilat shpijnë drejt konflikteve të bazuara në identitetin etnik, i cili, më pas, ka implikime në marrëdhëniet dhe në përkeqësimin e pozitës së minoriteteve, dhe në instancën e fundit kjo ndarje po reflektohet negativisht edhe në IZhNj, në kapitalin njerëzor dhe kapitalin social të Kosovës.

e paraluftës, me krijimin e sistemit paralel dhe me gjithë përpjekjet e vogla të ndryshimeve të disa lëndëve, mbijetesa e sistemit paralel ka qenë preokupim kryesor i arsimit kosovar. Edhe në gjendjen emergjente të pasluftës, infrastruktura dhe rindërtimi i shkollave të shkatërruara gjatë luftës ishin prioritetet dhe si rrjedhojë e kësaj, ka pasur ngecje afatgjate në reformimin e kurrikulit, respektivisht përmbajtjes së arsimit. Por, pas kalimit të fazës së rindërtimit të infrastrukturës shkollore dhe pas një vlerësimi të gjendjes së arsimit, ndryshimet kurrikulare janë vënë në krye të listës së prioritetëve në reformimin e arsimit kosovar. UNICEF-i në bashkëpunim me UNESCO-n, International Bureau of Education kanë krijuar grupin e hartuesve të kurrikulit. Dhjetë persona të përzgjedhur përmes një konkursi përbëjnë grupin bazë të kurrikulit, kryesisht të etnicitetit shqiptar dhe minoritete të tjera me përjashtim të serbëve, që kanë injoruar këtë mundësi. Ky grup ka ndjekur një trajnim intensiv 10 ditor për procesin e hartimit të kurrikulit dhe janë njoftuar me përvojat e vendeve të tjera, teknikat dhe udhëzimet për përpilimin e politikës së kurrikulit. Si rezultat i këtij trajnimi dhe një pune në periudhë njëvjeçare, me ndihmën e një konsultanteje të huaj, është punuar për hartimin e kornizës kurrikulare.

Korniza kurrikulare ka qenë dhe mbetet i vetmi dokument i kurrikulit, një bazë e mirë që i është ofruar qeverisë së re të Kosovës për zhvillimin dhe hartimin e mëtejshëm të kurrikulave lëndore. Ky dokument përcakton dhe shërben si bazë e synimeve dhe objektivave, përmbajtjes, metodave të mësimdhënies dhe të nxënies e vlerësimit. Është konsideruar nga ekspertë ndërkombëtarë si dokumenti më i mirë në rajon. Instituti i Edukimit në Universitetin e Londrës, në një vlerësim të planpro-

grameve dhe teksteve në Kosovë, e ka cilësuar “një dokument i shkëlqyeshëm, modern dhe i cilësisë së lartë që mund të shërbejë si dokument i mrekullueshëm për arsimin në Kosovë (p.)”⁵⁸ Dispozitat e kurrikulit trajtojnë çështje të rëndësishme që kanë të bëjnë me çështjet çfarë duhet të dinë dhe çfarë duhet të jenë në gjendje të bëjnë nxënësit, cilat vlera duhet kultivuar, si të aftësohen nxënësit që të jetojnë së bashku me të tjerët dhe si të mbështetet zhvillimi i plotë i potencialit të tyre me qëllim që ata të mund të kontribuojnë në mënyrë aktive për mirëqenien e shoqërisë dhe mirëqenien e tyre personale. Po ashtu, në këtë kornizë, një kapitull i tërë i përcakton në mënyrë të detajuar parimet e kurrikulave lëndore dhe strukturat e kurrikulit së lëndëve.

Sidoqoftë, me krijimin e qeverisë dhe Ministrisë së Arsimit, Teknologjisë dhe Shkencës (MASHT), ky dokument nuk është miratuar zyrtarisht nga MASHT-i. Zyrtarët e lartë të MASHT-it pohojnë se pavarësisht mosmiratimit të këtij dokumenti, në të janë shtruar mirë objektivat e përgjithshme të arsimit të Kosovës, kahet e zhvillimit në harmoni me politikat e konceptit të sistemit të arsimit, i cili shërben si dokument bazë për reformimet e kurrikulit. Ndonëse, të përcaktosh nivelin apo përqindjen e mbështetjes në kornizën kurrikulare nuk është e lehtë dhe nuk konkretizohet as nga zyrtarët e MASHT-it, të cilët pohojnë se reformat kurrikulare nuk janë mbështetur plotësisht në këtë dokument po korniza kurrikulare ka mbetur dokument bazë për ndërtimin e strukturës së planprogrameve lëndore. Edhe vlerësimi i Institutit të Edukimit të Universitetit të Londrës thekson se korniza kurrikulare mund të funksionojë si mjet teorik dhe konceptual⁵⁹.

Pas trajnimit të përfunduar, grupi i ekspertëve në konsultim me ekspertë të tjerë ndërkombëtarë, ka hartuar një dokument të shkëlqyer me titull: "Korniza e kurrikulit të ri" Moslegalizimi i Kornizës kurrikulare pati ndikime e defekte të shumta për hartimin e kurrikulave lëndore në mes të cilave ka qenë edhe qasja përzgjedhëse, vendosja e një metodologjie jofunksionale në hartimin e kurrikulave, të cilat po nëpërkëmbin qëllimet e mira të reformës së nisur, e cila nuk po fuqizon arsimin në funksion të zhvillimit njerëzore.

⁵⁸Pefferers et al., (2005) Planprogramet kombëtare në Kosovë, Vlerësimi i hapave të parë

⁵⁹Pefferers et al., (2005) Planprogramet kombëtare në Kosovë, Vlerësimi i hapave të parë

Nëse nuk rishikohen dhe nuk ndryshojnë këto veprime, reforma e nisur do të shndërrohet në një "reformatio in pejus" reformë retrograde që do të nxisë një krizë të thellë në Kosovë

Ndryshimet e filluara nga "çatia" komprometuan nismat e shkëlqyera të parapara me Kornizën e kurrikulit të ri (KKR). Ky vendim u soll në mënyrë arbitrare, pa diskutim publik me vendim administrativ pa analiza. Pa konsultimin e ekspertëve, u vendos që struktura: 4+4+4 të zëvendësohet me strukturën 5+4+3/4. Vendimi që kurrikulat e reja të fillojnë me klasën IX ishte një president dhe një lëshim paradoksal që do të reflektohet më pas në hartimin e kurrikulave lëndore për klasat më të ulëta.

Në hartimin e kurrikulave lëndore janë marrë pjesë të zgjedhura të kornizës kurrikulare.

Përveç kornizës kurrikulare, MASHT-i në vitin 2002 ka miratuar Ligjin mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm që përcakton mënyrën e funksionimit të arsimit fillor dhe të mesëm. Por përqendrimi në përmbajtje të arsimit është i kufizuar. Në nenin 12 të këtij ligji parashihet në mënyrë të përgjithësuar që "MASHT është përgjegjës për hartimin dhe zhvillimin e vazhdueshëm të përmbajtjes së arsimit publik, në bashkëpunim me mësuesit dhe ekspertët, bazuar në praktikën më të mirë evropiane dhe botërore"⁶⁰. Parashihet që MASHT-i të nxjerrë udhëzime të reja lidhur me programet mësimore të arsimit fillor dhe të mesëm dhe të përcaktojë numrin minimal të orëve të mësimdhënies për programin mësimor bazë, metodologjinë themelore dhe programet e lëndëve, objektivat dhe synimet e mësimdhënies, për çdo lëndë sipas fazave kryesore të programit mësimor bazë të arsimit fillor, të mesëm e të ulët. Po ashtu parashihet që MASHT-i të hartojë dhe përpunojë hollësitë e programit mësimor bazë nëpërmjet një procesi konsultimesh me përfaqësues të mësuesve, përfaqësuesve të komunave dhe ekspertëve arsimorë kombëtarë dhe ndërkombëtarë, mbi bazën e një mekanizmi që do të përcaktohet nga MASHT-i. Programet shtesë, po ashtu parashihen të miratohen nga MASHT-i me rekomandimin e Zyrtarit të Lartë të Arsimit të secilës komunë⁶¹. Së fundi, në ndërkohë janë miratuar edhe disa udhëzimeve administrative që plotësojnë pjesë të ligjit, po jo edhe aq sa janë paraparë.

⁶⁰Ligji mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm Neni 12/1

⁶¹Ligji mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm Neni 12.2

2.2.1. Hartimi dhe realizimi i kurrikulave -Të arriturat dhe dobësitë

Si rezultat i politikave dhe legjislacionit, ndryshimet e para kurrikulare kanë shkuar paralelisht me ndryshimet e strukturës së sistemit të arsimit bazik. Kalimi prej strukturës prej 4+4+4 në 5+4+3 ka pasur synim kryesor kompatibilitetin me sistemet e tjera evropiane dhe kemi ndarjen e shkollës fillore (1-5) dhe të mesme të ulët (6-9). Në vitin 2002/2003, me një start më se të përshpejtuar, është planifikuar dhe ka filluar klasa e 9-të në nivel nacional. Përbrenda viteve 2002 - 2005 ka startuar me kurrikula të reja lëndore në klasën e 1, 2, 3, 6, 7, 8 dhe 9. Në vitin e ardhshëm do të vazhdohet me reformimin e klasës së 4-të dhe 5-të dhe do të rishikohet klasa e 9-të për t'u mbyllur cikli i reformimit të kurrikulës në arsimin bazik. Është punuar për secilën klasë dhe secilën lëndë nga tre nivele të tre cikleve, pra kl. e 1-rë, 6 dhe 10 në vitin 2003, një vit pas startimit të klasës së 9-të, në vitin 2004 kl. e 2-të, 7 dhe 12 dhe në 2005 kl. 3-të 8 dhe 13. Përbrenda 3 viteve janë reformuar 9 klasë. Secila klasë në secilën lëndë ka pasur ndryshime në objektiva, përmbajtje, rezultatet e pritura, metodologjinë, vlerësimin, literaturën profesionale për mësimdhënës. Këto ndryshime janë përcjellë edhe me hartimin e teksteve të reja mësimore, të cilat kanë përcjellë ndryshimet kurrikulare. Ndonëse projektligji për tekstet shkollore ende është në draft formë, ka pasur dokumente që parashohin hartimin e teksteve mësimore⁶².

Tani është iniciuar një qasje e re ndaj kurrikulave, vetëdijesim ndaj një procesi më të avan-

Hartimi i kurrikulave lëndore klasë pas klasë, duke filluar nga klasa e IX, dhe duke kaluar më pas në klasat më të ulëta të arsimit fillor (klasa e parë) dhe të arsimit të ulët e të mesëm (klasa e VI) ka ndikuar që shtrirja horizontale dhe vertikale e përmbajtjeve kurrikulare të mos jetë koherente, që përmbajtjet të përsëriten nga klasa në kasë, që të mos respektohen parimet e përzgjedhjes së lëndës (vetëm-jaftueshmërisë), saktësisë, dobisë, interesit, përvetësueshmërisë, realizueshmërisë etj).

⁶²Në kohën e mbledhjes së informatave dhe hartimit të punimit, ende punohej në draftligjin e teksteve mësimore

Në klasën e IX janë shumë lëndë mësimore të panevojshme, ndërsa përmbytjet e lëndëve bazike janë përzjerje e përmbytjeve që janë mësuar më parë në klasat më të ulëta. Këto veprime, mësimin në klasën e IX e ka bërë jo interesant, të padobishëm dhe me ndikim negativ në zhvillimin njerëzor. Mijëra nxënës të shkëlqyer në këtë klasë janë thyer. Një pjesë e tyre e ka braktisë shkollimin.

cuar të mësimdhënies dhe ka ndryshime në përmbytjen e kurrikulave lëndore. Sipas inspektorëve rajonalë të arsimit, deri më tani ka pasur më shumë përqendrim në përmbytje dhe ka pasur qëllime më të përgjithësuar të përmbytjes. Sistemi ka qenë i centralizuar dhe njësitë mësimore e temat kanë qenë të përcaktuara detajisht, duke u lënë mësimdhënësve më pak hapësirë në përcaktimin e temave dhe njësive. Tani, me qasjen e re, sipas tyre, jepen në formë përshkrimi dhe i kushtohet me shumë rëndësi objektivave dhe rezultateve të të nxënësve. Pra kemi qëllimin e lëndës për një vit, objektivat e përgjithshme për çdo kapitull, rezultatet e pritshme për secilin kapitull. Tani, mësimdhënësit kanë tekstet e reja shkollore dhe planprograme të reja, gjë që ka filluar të ndryshojë qasja ndaj mësimdhënies dhe të nxënësve. Sidomos, orientimi i mësimdhënies dhe të nxënësve drejt standardeve të arritjes, është avancimi më i madh në planprogramet e reja. Sidoqoftë, kur flasim për cilësinë do të duhej të zërthehet nisma e ndryshimeve dhe hartimi i kurrikulave, meqë cilësia lidhet ngushtë me një sistem efektiv të planifikimit të kurrikulit që shpie kah realizimi efektiv dhe ngritja e suksesit të nxënësve. *Duke marrë parasysh se në Kosovë ka filluar me klasën e 9-të, ky proces nuk ka pasur një koherencë dhe lidhshmëri të duhur.*

Procesi i hartimit dhe praktikës së kurrikulave ka shkuar shumë shpejt dhe nuk ka pasur planifikim të mirëfilltë, meqë ka munguar lidhshmëria dhe koherenca e reformimit. Zakonisht fillohet nga klasa e 1-rë ndërsa në Kosovë është filluar nga klasa e 9-të. Si rezultat i radhitjes jo të duhur, startimi i kl. së 9-të në nivelin kombëtar ka shkaktuar një rrëmujë në hapësirë, planprogram, mungesë të teksteve dhe mungesë të personelit arsimor, gjë që

e dëshmojnë shumë indikatorë gjatë realizimit të klasës së 9-të në vitin e parë. Një tendencë dhe startim i një klase të re në arsimin kosovar në nivel nacional ka filluar pa u pilotuar fare, gjë që dëshmon një proces jo vetëm të shpejtë, por dhe të paplanifikuar mirë. Po ashtu, ka munguar edhe planifikimi i hapësirës duke u krijuar një rrëmujë e vendosjes së klasës së 9-të në hapësirat ekzistuese të shkollave fillore apo duke u grumbulluar në një objekt shkollor të vetëm. Në kushte të tilla, mjetet materiale, didaktike për realizimin e orës, natyrisht që kanë munguar. Kjo ka shkaktuar edhe një rrëmujë në realizimin e klasave të tjera dhe ka shtuar numrin e ndërrimeve të mësimi. Shumë shkolla në qytete e kanë hapësirën e ngushtuar, sepse u është shtuar klasa e 9-të dhe punojnë deri në 4 ndërrime.

Për më tepër, klasa e 9-të ka filluar pa hartimin e teksteve mësimore, gjë që ka pamundësuar planifikimin dhe realizimin cilësor të orës së mësimi. Ende të gjitha tekstet nuk janë hartuar dhe kjo klasë është e stërngarkuar dhe ka 15 lëndë. Mungesa e mësimdhënësve të kualifikuar për ndryshime të tilla ka pasur po ashtu ndikim negativ. Edhe mësimdhënësit e angazhuar nuk janë përgatitur paraprakisht për realizimin e ndryshimeve të tilla përmes trajnimeve apo mënyrave të tjera. Shumë lëndë, po ashtu, nuk janë të planifikuara mirë dhe nuk mund të realizohen për shkak të mungesës së kushteve të domosdoshme për realizim. Inspektorët rajonalë të arsimit pohojnë se kurrikuli i klasës së 9-të, sidomos në fillet e së drejtës dhe ekonomisë dhe bazat e teknikës e të prodhimit, nuk japin rezultate për shkak të pamundësive të realizimit të tyre në klasë në shumicën e shkollave. Në përgjithësi, fillimi i klasës së 9-të mund të jetë i qëlluar nga aspekti strukturor, por nuk mund të

Kjo rrëmujë në hapësirë, planprogram, mungesë të teksteve ka qenë dashur të rishikohet gjatë vitit të parë, por për fat të keq kjo nuk ka ndodh, andaj ka rënie të cilësisë.

Mangësitë në kurrikula do të evitoheshin sikur të ekzistonte një organ a këshill nacional që do të bënte vlerësimin e tyre. Me ligj është paraparë një gjë e tillë, por ligji nuk zbatohet me konsekuencë.

flitet për cilësi kur mungon një planifikim i duhur duke lënë pak hapësirë për realizim cilësor të mësimdhënies dhe të nxënit. Por, zyrtarët e MASHT-it theksojnë me vendosmëri se është dashur të fillojë klasa e 9-të dhe pohojnë se është bërë një ndryshim cilësor. Sipas tyre, vlerësimi i jashtëm i klasës së 9-të tregon se ka rezultate pozitive në të nxënit, por rezultatet e thonë të kundërtën. Por, testi i standardizuar i klasës së 9-të tregon se të arriturat janë afro 50% që dëshmon se suksesi mungon.

Pavarësisht një nisme të tillë, hartimi i kurrikulave ka ndikuar në shmangien e disa fazave të planifikimit dhe hartimit të kurrikulit. *Hartimi i mirëfilltë i kurrikulave do të duhej të ketë fillimisht një studim të situatës dhe vlerësim të nevojave/kërkesave, identifikim dhe përkufizim të problemeve, caktim të qëllimeve dhe synimeve, përgatitje të modeleve dhe organizim të procesit të planifikimit*⁶³. Faza e vlerësimit të nevojave dhe identifikimit të problemeve ndihmon për të caktuar më qartë kahen e ndryshimeve të kurrikulit. Te ne është shmangur vlerësimi dhe analiza paraprake e kurrikulave ekzistuese dhe analiza vijuese që do të ndihmonte për përcaktimin e prioriteteve. Për më tepër, ngutja për hartimin e kurrikulave ka rezultuar edhe me shmangien e fazës së pilotimit, që është e domosdoshme për ndryshimet, sidomos ato në nivelin kombëtar. *Kjo fazë është e rëndësishme, meqë ndihmon për të identifikuar dhe zbuluar anët pozitive dhe negative të kurrikulit së hartuar për të parë se a sjell rezultatet e dëshiruara*⁶⁴. Për më tepër, nuk ka ndonjë organ apo komision që bën vlerësimin e detajuar të kurrikulave përfundimtare

Në kurrikula ka lëshime të pabesueshme që tregojnë për joseriozitet në hartimin e kurrikulave lëndorë, të cilat edhe pse duken teknike, janë me pasoja të pallogaritshme juridike, pedagogjike, organizative etj.

⁶³Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme

⁶⁴Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme fq. 472

lëndore. Vetë zyrtarët e kurrikulit thonë se kjo i lihet më shumë një niveli të redaktuar të anës organizative dhe strukturore të planprogramit dhe miratimit zyrtar. Në *Ligjin për Arsimin Fillor dhe të Mesëm, parashihet të ketë Këshill të Ekspertëve të Planprogrameve dhe Teksteve Mësimore, që do të kishte kompetenca për të bërë rekomandime MASHT-it lidhur me miratimin e planprogrameve, teksteve shkollore dhe materialeve të ngjashme*⁶⁵. Por, që nga viti 2002, ky këshill nuk është themeluar me arsyetimin e zyrtarëve të lartë të MASHT-it se mungojnë mjetet financiare.

Për më tepër, koha e hartimit dhe planifikimit të kurrikulit ka qenë më se e shkurtër dhe ka ndikuar në cilësinë e saj. Në vitet e para të reformimit, hartimi i kurrikulit ka 6 muaj dhe më pas ka zgjatur 3-4 muaj sipas zyrtarëve të kurrikulit. Pavarësisht nga shpejtësia, zyrtarët e lartë të MASHT-it për këtë ngutësi arsyetohen me faktin se reformimi ka stagnuar për një kohë të gjatë në Kosovë. Por në anën tjetër, mu për shkak të një stagnimi të tillë, hartimi kërkon më shumë kohë për planifikim për të sjellë rezultate më pozitive dhe cilësore si dhe përfitim kohe dhe harxhime. Nga shpejtësia e hartimit të kurrikulave, jo vetëm që janë injoruar disa faza të hartimit, po ka raste të lëshimeve, jo vetëm në një klasë e nivel të pp, por përsëritje të tyre në disa klasë. Ta zëmë, në shkallën e përfitimit të arritjes ku përcaktohet përqindja e arritjes, kemi shkallë të arritjes shumë të lartë, të lartë, të kënaqshme e kështu me radhë. Por, arritja shumë e lartë përfshin vetëm 90% të arritjes dhe arritja e lartë vetëm 80% të arritjes. Kalimi prej 80-90% nuk ekziston. Më konkretisht, nuk është përcaktuar në cilën shkallë hyjnë nxënësit që arrijnë në mes të shkallës 80-

Për hartimin e kurrikulave në intervista është thënë se janë angazhuar 3 "ekspertë", dy nga universiteti dhe një arsimtar, që është i përfshirë në mësimin e drejtpërdrejtë.

Përzgjedhja e "ekspertëve" është bërë pa kriteret e përcaktuara, ndërsa për hartimin e kurrikulave nuk ka pasur udhëzime të hartuara, që janë të domosdoshme, sepse një gjë e tillë parashihet me ligj.

⁶⁵Ligji për Arsimin Fillor dhe të Mesëm Neni 14

90% apo 90-100%. Mbi të gjitha një lëshim i tillë përsëritet në të gjitha klasat.

Meqë hartimi nënkupton mënyrën se si e konceptojmë kurrikulin dhe organizojmë komponentët e saj, një nga çështjet esenciale në hartimin cilësor të kurrikulave është struktura e ekspertëve të përfshirë dhe kriteret e përzgjedhjes së tyre. MASHT-i ka startuar ndryshimet kurrikulare lëndore dhe janë formuar ekipe të ekspertëve vendorë për kurrikula që janë ndarë në klasa dhe në nivele. Sipas zyrtarëve të kurrikulit, që nga fillimi i krijimit të kornizës kurrikulare e deri te hartimi i kurrikulave lëndore janë përfshirë afro 200 ekspertë vendorë dhe ndërkombëtarë. Ndryshimet në kurrikulat lëndore janë në harmoni me kornizën kurrikulare dhe ka standarde për nivele në secilën lëndë. Grupi i kurrikulit ka luajtur rolin e koordinatorit dhe në bashkëpunim me profesorë të universitetit dhe mësimdhënës, ka hartuar kurrikulat lëndore. Për një lëndë, sipas zyrtarëve të planprogramit ka 3 ekspertë, 2 ekspertë të lëndës që kryesisht janë profesorë universiteti të lëndës dhe 1 mësimdhënës/arsimtar, që është direkt i përfshirë në mësimin e drejtpërdrejtë. Ndonëse ligji për Arsimin Fillor dhe të Mesëm nuk parasheh mënyrën e përzgjedhjes së hartuesve të kurrikulit, as nga zyrtarët e lartë të MASHT-it nuk mund të marrësh ndonjë përgjigje konkrete për këtë çështje. Edhe pse me ligj parashihet nxjerrja e udhëzimeve të nevojshme administrative, nuk ekziston asnjë udhëzim administrativ që përcakton kriteret e përcaktimit të hartuesve të kurrikulit.

Por, të caktosh përmbajtjen dhe strukturën e arsimit është një proces i ndërlikuar që kërkon njohuri dhe ekspertizë të duhur. Përcaktimi i kriterëve

për përzgjedhjen e hartuesve të kurrikulit është i domosdoshëm për të shmangur parregullsitë eventuale në këtë proces. Por, meqë kurrikuli konceptohet edhe nga aspekti filozofik, psikologjik, pedagogjik, social dhe historik dhe synon zhvillimin intelektual, emocional, kognitiv, psiko-motorik të fëmijës, në hartimin e kurrikulave është e domosdoshme një pjesëmarrje heterogjene. Hartuesit e kurrikulit duhet të sjellin këndvështrime të ndryshme të kurrikulit, pra të përdorin koncepte, metoda dhe mjete kërkimore të filozofit, historianit, psikologut, sociologut, ekonomistit dhe dijetarit të shkencave politike (Hunkins dhe Orstein, 2003, fq. 22)⁶⁶. Shembujt e shteteve të tjera të reformimeve të kurrikulave tregojnë se ka gjithmonë e më shumë tendenca që ky grup të jetë më gjithëpërfshirës për të pasur ndryshime cilësore. Synohet të ketë edhe pjesëmarrës prindër, nxënës, pjesëtarë të komunitetit, psikologë, pedagogë e të tjerë varësisht nga lënda. Por hartimi i kurrikulave të ne realizohet nga një grup më se homogjen, ndonëse mund të jenë njohës të lëndës. Zyrtarët e MASHT-it e arsyetojnë qasjen më gjithëpërfshirëse përmes një diskutimi publik të draftit të parë, gjë që nuk mjafton për hartimin e një kurrikuli të rikonceptuar dhe reformuar.

Me gjithë faktin që pohohet se nuk ka ekspertë të kurrikulave, në kuadër të MASHT-it nuk ka politika për ngritjen e kuadrove të hartuesve të kurrikulit. Vetë zyrtarët e MASHT-it pohojnë se hartuesit e kurrikulit nuk kanë pasur ngritjen e duhur profesionale. Por, pavarësisht mungesës së kualifikimit të duhur, pak është bërë për aftësimin e këtij grupi. Zyrtarët e kurrikulave pohojnë se për

Zhvillimi i kurrikulit në funksion të zhvillimit njerëzor kërkon mbështetje dhe zhvillime profesionale të cilat nuk bërë, ose kur janë ato, kanë qenë më shumë improvizime.

⁶⁶Hunskin dhe Ornstein (2003) Kurrikula, baza, parime dhe probleme

hartuesit e kurrikulave janë mbajtur ca seminare nga ekspertë ndërkombëtarë dhe u janë ofruar materiale e sugjerime nga grupi bazë i kurrikulit. Është e qartë se një numër i kufizuar i seminareve mund të sfidojnë fare pak konceptet e vjetra të kurrikulave të hartuesve të kurrikulit, të cilat shpesh përfundojnë me huazime të strukturave dhe termeve të pashpjeguar apo të pa adaptuar në kontekstin e shqipes. Si rezultat kemi planprogramet e reja ku shumë shpesh ato që pohohen ndryshime, janë ndryshime terminologjike, siç theksojnë mësimitdhënësit në vend të qëllimit të lëndës kemi objektivat e lëndës apo ngjashëm. Kjo mund të krijojë një huti tek mësimitdhënësit dhe të rezultojë me realizim të mangët.

Reforma kurrikulare nuk është përcjellë edhe me projeksione buxhetore. Kjo ka pasur implikime më pas në zbatimin, në efikasitetin dhe efektivitetin e kurrikulave për zhvillimin njerëzor. Mungesa e fondeve ka bërë që mësimi i gjuhës angleze në klasën e tretë të mos fillojë ashtu si ka qenë e paraparë.

Po ashtu, krahas hartimit, nuk ka ndonjë përkrahje të realizimit të kurrikulave përmes përgatitjes së mësimitdhënësve apo mbështetjes teknike në shkolla. Mungesa e një përkrahjeje logjistike nga MASHT-i si përkrahja administrative dhe furnizimi dhe rifurnizimi me materiale dhe mjete financiare, nuk është pjesë e planifikimit të realizimit të planprogrameve në shkolla. Arsyeimi është gjithmonë i lidhur me mungesën e buxhetit gjë që dëshmon se buxheti nuk është marrë parasysh gjatë planifikimit. Ndonëse kushtet e vështira të punës në shkollë dalin si një nga arsyt kryesore për mosrealizimin e planprogrameve të reja, si nga zyrtarët rajonalë, drejtorët dhe mësimitdhënësit, nuk ka mbështetje të duhur financiare për realizimin e një mësimi cilësor. Përbrenda shkollave, rrallë shihet menaxhimi efikas dhe planifikimi i mirëfilltë i realizimit të planprogrameve. Sipas Ligjit për Arsimin Fillor dhe të Mesëm buxheti tani nuk mbetet më kompetencë e drejtorit dhe shkollave, po i DKA-së apo MASHT-it. MASHT-i

ndan buxhetin dhe DKA-ja e menaxhon në komuna, ndonëse parashihet që shkollat të kenë një buxhet nga 4 euro në vit për nxënës për shpenzime materiale. Çdo iniciativë e shkollës duhet të kalojë nëpër një proces të ndërlikuar të ndarjes së buxhetit nga DKA-ja, meqë, siç theksojnë drejtorët e shkollave, ata nuk kanë buxhet fare. Kjo ka ndërlikuar punën e financimit të shkollave për pajisje apo mjete të duhura për realizimin e planprogrameve të reja apo disa lëndëve që mund të kërkojnë investime. Ta zëmë, lënda e informatikës në disa vende paraqet problem të madh për realizim dhe posaçërisht për arritjen e punës praktike që është një ndër qëllimet e lëndëve të reformuara. Ka raste që planifikohet realizimi i një kurrikuli të re lëndore, po nuk realizohet për shkak të mungesës së buxhetit. Një shembull konkret është gjuha angleze që është paraparë të startojë si lëndë e re nga klasa e tretë e shkollës fillore. Sipas drejtorëve të shkollave, ndonëse janë njoftuar prindërit dhe shkollat janë përgatitur për këtë ndryshim, MASHT-i nuk ka filluar me lëndën e gjuhës angleze. Arsyetimet kanë qenë të lidhura me mungesë të buxhetit, por lëshime të tilla të planifikimit janë të paarsyetuara, meqë buxheti është komponent i pashmangshëm i planifikimit.

Po ashtu, krahas hartimit, ndryshimet kurrikulare nuk janë përcjellë me një përkrahje të duhur për mësimdhënësit, për realizimin e kurrikulave. Zyrarët e MASHT-it arsyetohen me një seminar informativ njëditor në tërë Kosovën që ofron informata për ndryshimet, por jo për realizimin e ndryshimeve në klasë. Për më tepër, mësimdhënësit theksojnë se ky seminar ka qenë formal dhe i pamjaftueshëm dhe kanë munguar librat e planprogrameve të reja për të konkretizuar informatat.

Reforma kurrikulare është bërë nga lart-poshtë, por jo edhe nga poshtë-lart, siç kërkon teoria shkencore kurrikulare.

Por, tani MASHT-i, në bashkëpunim me OJQ-të vendore dhe të huaja, ka organizuar një sërë trajnimesh dhe më se 50% të mësimitdhënësve janë trajnuar. Në nivel shkolle, ka mangësi në organizimin dhe seleksionimin e mësimitdhënësve për trajnim. Ka shpesh raste që përfshirja në trajnime është e paorganizuar dhe ndodh që të njëjtit persona të marrin disa trajnime e disa të tjerë të lihen anash, sipas pohimeve të mësimitdhënësve. Përgatitja e mësimitdhënësve për realizimin e reformave në kurrikul është e domosdoshme. Thënë shkurt, nuk mund të realizohen shkathtësitë e aftësitë e para para për nxënës, nëse ato fillimisht nuk kuptohen dhe përvetësohen mirë nga mësimitdhënësit. Ndonëse, edhe pas trajnimeve duket se stimulimi dhe motivimi mungon, meqë ka pagesa lineare dhe nuk ka përuarim të pozitave për personat e trajnuar për realizimin e pedagogjisë së re dhe ngritjen e cilësisë. Organizimi tradicional i mësimitdhënies duket të jetë i shpeshtë duke inkorporuar ndonjëherë pjesë të planprogrameve të reja. Metodologjia e re e mësimitdhënies ende mbetet më shumë përjashtim se dukuri, gjë që e thekson edhe vlerësimi i Institutit të Edukimit në Universitetin e Londrës. Në anën tjetër, në disa klasë të observuara, ku nuk ka mësimitdhënës të trajnuar, nuk vërehen fare ndryshime në organizimin e procesit mësues.

3.2.2. Kurrikulat nuk janë të hapura ndaj nevojave të qytetarëve, komunitetit dhe të nevojave zhvillimore teknike, shkencore dhe teknologjike të shoqërisë

Ndryshimet kurrikulare janë të planifikuara dhe të përcaktuara nga MASHT-i, me një qasje të centralizuar ku për çdo klasë dhe nivel janë përcaktuar

lëndët e obliguara. Përafërsisht, 80% i hartimit të kurrikulit realizohet nga lart-poshtë dhe nuk ka evituar centralizimin e reformave kurrikulare gjatë hartimit. Shkollave u është lënë një autonomi prej 10-20% për hartimin dhe organizimin e lëndëve zgjedhore në bazë të interesimeve dhe preferencave të nxënësve. Mësimi zgjedhor parashih disa lëndë në kuadër të një klase. Më konkretisht, sipas përshkrimit të lëndëve në gjysmë faqe të planprogrameve të të gjitha klasave, këto lëndë duhet të jenë lëndë apo kurse të reja, të zgjasin jo më pak se tre muaj dhe të konkurrojnë arsimtarët e papunë me projekte të kompletuara që përmbajnë lëndën, kursin, planin, programin, tekstin dhe mënyrën e realizimit, si dhe të jetë me interes për vendin dhe komunitetin e të përfshijë interesat dhe preferencat e fëmijëve. Por, planifikohet që planet dhe programet për mësimin zgjedhor i hartojnë organet profesionale të shkollave në bashkëpunim me Zyrën Rajonale të Arsimit dhe profesionistë të lëmenjve përkatës nga komuniteti⁶⁷. Kjo, sipas zyrtarëve të kurrikulit, është praktikë e çdo shkolle në të gjitha rajonet dhe është përgjegjësi e zyrës rajonale që japë leje dhe të njoftojë MASHT-in për të miratuar lëndët zgjedhore.

Tani shkollat kanë lëndë zgjedhore, po të pohosh se kanë autonomi në përzgjedhjen e lëndëve zgjedhore në bazë të interesimeve të nxënësve dhe specifikave të vendit, nuk është e lehtë. Në përgjithësi, në shkolla, ky është një proces shumë më i paorganizuar dhe rrallë herë përkon me interesimet e nxënësve në praktikë për disa arsye. Së pari, shkollat nuk kanë buxhet për të realizuar lëndë zgjedhore që kërkojnë një shpenzim të duhur, meqë shkollat

Teorikisht mësimi zgjedhor është bërë mirë, por ai nuk zbatohet për shkak të mungesës së udhëzimeve konkrete dhe të fondeve.

Në mos zbatimin e mësimin zgjedhor (MZGJ) ka implikime e inercione edhe në ZRA dhe DKA.

⁶⁷Udhëzimi administrative për Mësimin Zgjedhor Parauniversitar, Neni 2/2.3, Neni 3, Neni 7

Pak dihet se çka ndodh brenda klasës me mësimdhënësit dhe nxënësit, çka fitojnë, çfarë dobie kanë nxënësit nga zbatimi i kurrikulave. "... vështirë është të thuhet..., meqë monitorimi është më shumë një përjashtim se sa një dukuri në shkollë". Zyrat rajonale nuk janë të aftësuara për ta bërë monitorimin e zbatimit të kurrikulave si dhe rishikimin e tyre, me qëllim që të nxisin ndryshime, ashtu siç është paraparë me ligj.

nuk menaxhojnë buxhetin që është në kontroll të plotë nga DKA-ja. Drejtorët ankohen se duhet të kalojë nëpër procedurën burokratike që stërzgjat gjërat dhe pamundëson krijimin e kushteve për realizimin e lëndëve të reja zgjedhore, meqë interesimet e nxënësve bien ndesh me kushtet në shkollë. Siç përmendin mësimdhënësit, shumë të shpeshta janë kërkesat për informatikë apo muzikë që domosdoshmërisht kërkojnë kabinete të kompjuterëve apo instrumenteve në shkolla që janë shumë të rralla. MASHT-i nuk ka paraparë ndonjë mbështetje financiare, duke marrë parasysh kushtet e vështira në shkollat e stërmbushura dhe mungesa e kabineteve e pajisjeve për realizimin e lëndëve të reja.

Së dyti, në bisedat me drejtorë dhe zyrtarë rajonalë është thënë se lëndët zgjedhore shërbejnë për të mbushur fondin e orëve të paplotësuar të mësimdhënësve aktualë. Kështu, lëndët zgjedhore shumë shpesh i mbajnë mësimdhënësit që nuk janë të kualifikuar për lëndën apo imponohen lëndët që tanimë janë në shkollë. Inspektorët rajonalë kanë thënë gjatë intervistave se mësimi zgjedhor shërben më shumë për të zgjedhur rastet sociale të mësimdhënësve se sa për interesat e nxënësve. Kjo ishte një dukuri e shpeshtë në shkolla, megjithëse në udhëzime administrative pohohet se "*në mënyrë të veçantë, do të ishte dashur të konkurrojnë arsimtarët e papunë me projekt komplet (lëndën, kursin apo veprimtarinë dhe planin, programin, tekstin dhe mënyrën e realizimit)*"⁶⁸.

Së treti, përcaktimi i lëndëve zgjedhore ka një afat prej 1-15 shtator, por nuk ka iniciativa të punohet vetë në shkolla module që në bazë të interes-

⁶⁸Udhëzimi administrative për Mësimin Zgjedhor Parauniversitar, Neni 2/2.3, Neni 3, Neni 7

imeve të nxënësve në shkolla. Ankesat nga disa drejtorë të shkollave janë se nuk ka ndonjë kornizë të planprogramit për lëndë zgjedhore dhe se as ZRA-ja nuk është në gjendje të ofrojë më shumë se gjysmë faqe që përshkruan mësimin zgjedhor në planprogram. Kjo bie ndesh me udhëzimin administrativ që parasheh se planet dhe programet për mësimin zgjedhor i harton shkolla në bashkëpunim me Zyrën Rajonale të Arsimit dhe profesionistë të lëmenjve përkatës nga komuniteti, nëse ka të tillë. Në praktikë, fare pak ka përpjekje të arrihet çfarë është paraparë në legjislacion.

Së fundi, mosaftësimi i mësimdhënësve dhe mungesa e teksteve për lëndë zgjedhore ndikon në cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënësve të lëndëve zgjedhore. Nëse shkolla përcaktohet për një lëndë të re, mësimdhënësit nuk kanë asnjë trajnim për hartimin dhe organizimin e lëndës. Pavarësisht nga mosaftësimi i mësimdhënësve, nga ai pritjet të marrë tekste dhe literaturë për nevojat personale të organizimit të lëndës. Por, megjë tekste mësimore për nxënës nuk ka, ora mësimore organizohet me shënime ose me materiale që mësimdhënësit i fotokopjojnë. Por zyrtarët rajonalë pohojnë se për shkak të kushtet të vështira në shumë shkolla, nuk ka as fotokopjues e as letër të mjaftueshme. Natyrisht, kjo mund të ndikojë jo vetëm në cilësinë, por edhe suksesin e nxënësve, megjë nota e lëndës zgjedhore hyn në notën mesatare të nxënësve. Mësimi zgjedhor, ndonëse i paraparë si mundësi për t'i ofruar një autonomi shkolle dhe për t'i dhënë rëndësi nxënësve të realitetit të tij, varshmëria nga buxheti, kushtet, librat, mungesa e mësimdhënësve si dhe ndihma nga ZRA-ja, nuk lejon realizimin e mirëfilltë të mësimit zgjedhor.

3.2.3. Zbatimi i kurrikulave dhe sistemi i përgjegjësisë - Mekanizmat e monitorimit dhe të vlerësimit të kurrikulave

Zhvillimi, planifikimi, zbatimi i kurrikulave për të përfitur në cilësi dhe për të qenë në funksion të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social, duhet të përcillen me një sistem të ngritur koherent të përgjegjësisë të bazuar në një monitorim dhe vlerësim sistematik dhe shumë të sofistikuar.

Hartimet dhe realizimet e përshpejtuara të kurrikulave, që arsyetohen shpesh nga MASHT-i si domosdoshmëri e kohës, nuk janë shoqëruar me një monitorim të duhur të realizimit të kurrikulave. Thënë shkurt, çka ndodh brenda klasës me mësimdhënësit dhe nxënësit vështirë është të thuhet, meqë monitorimi është më shumë një përjashtim se sa një dukuri në shkollë. Për më tepër, pozita e pedagogëve që më parë kanë bërë hospitimin e lëndëve dhe ka vizituar e monitoruar realizimin e kurrikulave, është shuar në bazë të politikave të MASHT-it në kuadër të reduktimit të stafit. Tani, sipas udhëzimit administrativ 05/2003 parashihet që ZRA-ja angazhohet për të rritur efikasitetin në procesin e organizmit, të zbatimit dhe të kontrollimit të zhvillimeve profesionale në institucionet arsimore... dhe jetësimin më racional të strategjisë dhe politikave të MASHT-it⁶⁹. Më konkretisht, inspektorët e zyrave rajonale pritet të vizitojnë shkollat dhe të përcjellin realizimin e politikave të MASHT-it. Një nga detyrat e parapara të ZRA-së është të rishikojë dhe zbatojë planet e programet mësimore dhe të propozojë ndryshimet e mundshme për avancimin e tyre në përputhje me realitetin e mjedisit ku ato zbatohen⁷⁰

⁶⁹Udhëzimi Administrativ 05/2003, neni 1/1.1

⁷⁰Udhëzimi Administrativ 05/2003, neni 3/ 2.2

Por, zyrtarët rajonalë pohojnë se nuk janë të obliguar të përcjellin mësimin në klasë dhe pohojnë se mungon stafi i duhur përbrenda zyrave për të bërë një monitorim të mirëfilltë. Në pyetjen se si organizohet monitorimi dhe si planifikohet ai, nuk kishte përgjigje konkrete nga ata. Por, në udhëzime administrative 05/2003 detyrë e inspektorit të arsimit është mbikëqyrja dhe kontrollimi i zhvillimit të procesit mësimor, zbatimit të planprogrameve dhe të disiplinës në institucionet e arsimit në rajon⁷¹. Edhe në udhëzimin administrativ 20/2004 parashihen kriteret e përgjithshme për një paraqitje më të mirë dhe për arritjen e rezultateve të pritshme nga mësimdhënësit,⁷² që do të duhej t'i përfshijë procesi i monitorimit. Mirëpo zyrtarët rajonalë pohojnë se vetëm në rastet e veçanta, kur sugjeron drejtori për pakënaqësinë e punës së një mësimdhënësi, mund të realizohet përcjellja e punës gjatë orës së mësimi. Raste të veçanta duket sikur nuk ka, meqë sipas pohimeve të zyrtarëve të lartë të arsimit dhe atyre rajonalë, nuk ka raste të përjashtimit të mësimdhënësve nga puna për shkak të mosrealizimit të duhur të punës. Kjo mund të vijë si rezultat i mungesës së monitorimit të punës së mësimdhënësit apo fenomenit të një mësimdhënie të shkëlqyer.

Sidoqoftë, tani parashihet monitorimi të jetë përgjegjësi e drejtorit dhe realizimi i monitorimit të punës të përcillet nga ZRA-ja, ndonëse kjo nuk përmendet në përgjegjësitë e drejtorit në udhëzimin administrativ 04/2003, neni 6⁷³. Nga disa vizita dhe takime me drejtorë është parë që

Mësimdhënësit e trajnuar, zyrtarët e ZRA-së dhe të DKA-së, të patrajnuar!!! Më shumë monitorohet administrata se sa zbatimi i kurrikulave. Largimi i pedagogëve nga shkollat ka ndikuar negativisht edhe në ndikimin e kurrikulit në zhvillimin njerëzor, për shkak se cilësia nuk është ajo që do të ishte sikur të funksiononte shërbimi pedagogjik.

⁷¹Udhëzimi Administrativ 05/2003 - Zyra rajonale e Arsimit Neni 5/5.4/b

⁷²Udhëzimi Administrativ 20/2004 - Korniza për Standardet e Praktikës Profesionale për Mësimdhënësit e Kosovës

⁷³Udhëzimi Administrativ 04/2003, neni 6 - Organet Qeverisëse, profesionale dhe personeli tjetër i shkollës

Metodologjia e papërpunuar për matjen dhe vlerësimin e realizimit të standardeve të arritjes. Instituti i Edukimit të Universitetit të Londrës deklaroi se Testi Kombëtar për vlerësim të Jashtëm (TKVJ) "është i bazuar kryesisht në pyetje alternative që kryesisht mund të masin njohjen e lëndës".

nuk përdoret një formë e përbashkët për raportim të monitorimit e përgatitur nga ZRA-ja. Edhe nga pohimet e tyre shihet se disa e realizojnë dhe dokumentojnë këtë proces, po më shumë në formë të shabllonizuar të inspektimit se një monitorim të duhur dhe të dokumentuar mirë. Në përgjithësi, ekziston një parregullsi për realizimin e një monitorimi të mirëfilltë. Për më tepër, edhe drejtorët mund të mos kenë njohuritë dhe aftësitë e duhura për të realizuar një monitorim të mirëfilltë dhe kapacitete të mjaftueshme për të vlerësuar posaçërisht realizimin cilësor të kurrikulave të reja. Ka pak prej tyre që kanë marrë pjesë në trajnime të duhura për administrim dhe menaxhim apo edhe për metodologji të re të mësimdhënies dhe të të nxënësve. Por, edhe përcjellja e punës së drejtorëve nga ZRA-ja nuk është e organizuar. Drejtorët pohojnë se ka raste që ata vijnë në shkollë një herë apo dy herë në vit dhe më shumë monitorohet administrata e cila nuk çon peshë për arritjen e kualitetit në nivelin e duhur. Apo, siç pohojnë drejtorët, në mbledhje të drejtorëve për suksesin e arritur në fund të vitit flitet vetëm për numra e jo për nivel apo cilësi.

Në anën tjetër, mësimdhënësit pohojnë se mungesa e pedagogëve dhe inspektimit të klasave nuk është zëvendësuar apo përmirësuar. Nga shkollat e rajoneve të ndryshme të Kosovës, mësimdhënësit pohojnë se nuk ka përcjellje të punës së tyre dhe se ky proces ka qenë më mirë i organizuar para reformave të fundit. Drejtorët, sipas tyre, rrallë vizitojnë klasat dhe, edhe nëse ka monitorim, është formal. Kjo ka rezultuar me një përgjegjësi më të ulët nga ana e mësimdhënësve dhe mungesë të përpjekjeve për realizimin e planprogrameve të reja. Marrë parasysh këto pohime, nuk ka ndonjë rregullsi dhe organizim të duhur të monitorimit dhe

menaxhimit të punës në shkolla apo edhe përcjellje të punës së shkollave nga ZRA-ja dhe MASHT-i. Sistemi i përgjegjësisë dhe llogaridhënies pothuajse nuk funksionon, ndonëse është paraparë një linjë e përgjegjësisë nga MASHT-ZRA-DKA. Përgjegjësia, sipas zyrtarëve rajonalë, mungon në të dy hierarkitë, as prej poshtë-lart e as lart-poshtë dhe nuk ka përgjegjësi e llogaridhënie prej MASHT-it e deri te punëtori ndihmës, gjë që nuk përkon me legjislacionin.

3.2.4. Standardet e arritjes, një arritje e pashfrytëzuar sa duhet !

Pavarësisht mungesës së monitorimit dhe mospërcjelljes së punës në klasa dhe shkolla, puna e shkollës, klasave, mësimdhënësve dhe nxënësve mund të matet edhe me realizimin e standardeve të arritshmërisë. Kjo është një risi në procesin e reformimit të kurrikulave dhe një qasje pozitive, meqë standardet e arritshmërisë orientojnë mësimdhënësit dhe nxënësin drejt të nxënës që është standardizuar. Procesi i të mësuarit dhe shkathtësitë e aftësitë e parapara me planprogramet e reja janë të disa niveleve duke filluar nga njohja e lëndës, të kuptuarit, zbatimi, analizimi dhe vlerësimi, pjesë e pashmangshme e çdo procesi të mirëfilltë mësimor. Por, vlerësimi dhe testimi duhet të ngërthejë të gjithë këtë proces për të matur të arriturat e nxënësit në mënyrë të duhur. Rastet e arsimit të vendeve të tjera tregojnë se këto standarde janë një mundësi e mirë për të përcjellë punën e shkollave, mësimdhënësve dhe nxënësve të rajoneve, komunave, shkollave dhe tërë në vendin. Por, për matjen e standardeve të arritshmërisë duhet të parashihen dhe realizohen metoda të mirëfillta të vlerësimit të jashtëm dhe të

brendshëm. Ndonëse ka debate se vlerësimi i jashtëm dhe testet e standardizuara mund të çojnë drejt standardizimit të sistemit të arsimit, krijimi i testeve të mirëfillta dhe të larmishme shërben si një matës i mirë i cilësisë së arsimit dhe arritshmërisë. Në kontekstin kosovar, vlerësimi i jashtëm ka filluar dhe është realizuar në klasën e 9-të. Por, në një hulumtim të Institutit të Edukimit të Universitetit të Londrës⁷⁴ thuhet se testi i standardizuar është i bazuar kryesisht në pyetje alternative që mund të masin kryesisht njohjen e lëndës. Por, nga nxënësi pritet të njohë, të kuptojë, të zbatojë, analizojë, sintetizojë dhe vlerësojë njohuritë për të realizuar standardet e arritshmërisë.

Sidoqoftë, hulumtimet dhe përvojat e vendeve të tjera tregojnë se standardet e arritshmërisë do të duhej të jenë të qarta për mësimdhënësit dhe të përshkruajin me metodat e brendshme të vlerësimit dhe materiale të kurrikulit. Sipas Tucker dhe Coddington (1998) “nëse nxënësit do të punonin e mësonin për të arritur një standard të caktuar, dhe nëse do të vlerësonin progresin e nxënësit dhe prindërit t’i ndihmonin fëmijës të arrijë këtë standard, do të duhej të ishte e qartë për të gjithë çka është një standard para se të synohej të arrihej (fq. 45)⁷⁵. Po ashtu, për të qenë standarde të duhura, do të duhej të jenë të qarta, specifike dhe të shprehura në një kornizë të njëjtë në të gjitha disiplinat. Pra, nga perspektiva e shkollës, duhet të jetë e qartë për mësimdhënësin se me çfarë pune dhe pedagogjie mund të arrihen standardet e arritshmërisë. Në realizimin e standardeve të arritshmërisë në Kosovë ka problem në të kuptuarit e mirëfilltë se çfarë janë

⁷⁴Peffer et al., (2005) Planprogramet kombëtare në Kosovë, Vlerësimi i hapave të parë

⁷⁵Tucker dhe Coddington (1998), Standardet për shkollat tona

standardet dhe mungesë e njohurive dhe përgatitjes për realizimin e tyre. Fillimisht, standardet e arritshmërisë ende nuk kuptohen mirë si nocion, siç kanë pohuar drejtorë shkollash, është dashur të mblidhen me kolektivin të sqarojnë kuptimin e fjalës standard në kontekstin e arritshmërisë. Sidoqoftë, tendencat që mësimdhënia dhe të nxënit të orientohet nga realizimi i standardeve të arritshmërisë janë shumë të rralla tek mësimdhënësit, gjë që vërehet qartë në bisedat me ta. Edhe nga ana e MASHT-it, pak është bërë për të sqaruar dhe aftësuar mësimdhënësit dhe nuk ka pasur përpjekje për të aftësuar mësimdhënësit me çfarë pune, pedagogjie e mjete arrihen standardet e parapara.

Ndërsa, sa i përket metodave të vlerësimit të brendshëm, me planprogramet e reja janë më të larmishme. Në klasën e tretë kemi një gjysmë faqe ku parashihen metodat e reja të vlerësimit që përfshijnë përveç të shprehurit me gojë edhe vrojtimi, pyetëtori, raporti me shkrim i një pune praktike apo i një hulumtimi, të shprehurit me shkrim, fleta kontrolluese, dosja apo portofolio, testi i bazuar në kritere dhe objektiva, testi i arritshmërisë i ndërtuar nga kërkesa (pyetje me përgjigje alternative të shumta, përgjigje të hapura të shkurtra, me përgjigje të hapura të zgjeruara etj⁷⁶). Sidoqoftë, kjo laramani e metodave të vlerësimit kryesisht nuk realizohet në praktikë, meqë ka tendenca që të përdoren vetëm testet dhe të shprehurit me gojë. Zyrtarët e vlerësimit dhe standardeve pohojnë se tani është koha e ‘testomanisë’, meqë testi po bëhet një nga metodat më të shpeshta të vlerësimit. Sidoqoftë, testet cilësore, të cilat harmonizohen me standardet

⁷⁶MASHT (2005) Plani dhe Programi Mësimor 8 (fq. 13).

e arritshmërisë, janë më shumë përjashtim se sa dukuri në arsimin bazik. Zyrtarët e standardeve dhe vlerësimit pohojnë se vizitat në terren dhe informatat kthyesë tregojnë se pak ka tendenca nga terreni të shihen se testet dhe standardet e arritshmërisë përputhen. Kryesisht testet janë me pyetje alternative dhe bazohen në njohje dhe të kuptuar, po në raste shumë të veçanta në analiza, sintezë dhe vlerësim duke shmangur aftësinë e zgjidhjes së problemeve dhe mendimit kritik.

Mësimdhënësit e vërtetojnë se dominojnë testet me pyetje alternative dhe nuk përkojnë me standardet e arritshmërisë. Së pari, ata pohojnë se në ciklin e ulët testet kryesisht janë pjesë e teksteve mësimore. Ndërsa në ciklin e lartë, rrallë ka përpjekje për të bërë punë efektive në aktivet profesionale brenda shkollës dhe hartohen nga mësimdhënësit. Iniciativa për tejkalimin e testeve me pyetje alternative janë individuale dhe jo të shpeshta. Por, ata kanë vërejtje për teste se janë të shabllonizuar dhe kopjohen, gjë që tregon qartazi se testet janë me pyetje alternative. Ndërsa, fare pak ka metoda më të avancuara të vlerësimit të nxënësit, siç janë dosjet apo portofoliot me arsyetimet se nuk mund të realizohen në kushtet tona për shkak të mungesës së hapësirës dhe numrit të madh të nxënësve. Mësimdhënësit padyshim nuk kanë motiv, por edhe njohuri të mjaftueshme nga përkrahjet e metodave të vlerësimit. Në anën tjetër, MASHT-i ka organizuar disa trajnime për metodologji të avancuara të mësimdhënies, sidoqoftë, sipas zyrtarëve për stërvitjes për vlerësim, nuk ka pasur trajnime adekuate dhe specifike për vlerësim dhe metoda të vlerësimit. Vetëm në kuadër të trajnimit të MKLSH-së ka një ditë trajnim për vlerësim, por nuk është as për së afërmi i

mjaftueshëm për t'u realizuar në shkolla. Në përgjithësi, metodat e përdorura deri tani pak mund të arrijnë standardet e arritshmërisë dhe zhvillimin e aftësive dhe shkathtësive që përkojnë me plan-programet e reja. Por, testi tani përcakton më së shumti notën e nxënësit.

3.3. Tekstet mësimore në funksion të zhvillimit njerëzor

Tekstet kanë rëndësi dhe peshë specifike për zhvillimin njerëzor, sepse cilësia e tyre në masë të madhe përcakton atraktivitetin e mësimi, transferin e vlerave njerëzore, ndihmon zhvillimin e mendimit kritik, ndikon në aftësimin për lexim dhe shkrim funksional, etj. Në arsimin bazik të Kosovës, tekstet janë një komponentë shumë e rëndësishme që mundëson rritjen e funksionit të AB-së në zhvillimin njerëzor

3.3.1. Të arriturat

Në kohën e ndryshimeve dhe të arriturave teknologjike, në shoqëri dhe në arsim, është mundësuar qasja dhe marrja e informatave nga burime të ndryshme audiovizuale, kompjuterike e burime të tjera. Ndonëse duket sikur tekstit shkollor, si burim i informatave, i ka rënë rëndësia, ai vazhdon të mbetet një nga burimet më të rëndësishme, efektive dhe të qëndrueshme të procesit mësimor. Por, teksti shkollor ka pasur dhe vazhdon të ketë ndryshime për t'iu përshtatur ndryshimeve të mësimdhënies dhe të nxënësve. Kalimi nga një tekst tradicional, që është përdorur për transmetim të njohurive dhe përmbledhje ushtrimesh në një konceptim të ri të tekstit shkollor, ku ndryshimet përfshijnë zhvillimin e shprehive të punës, propozimin

Një tekst i integruar i cilësisë së lartë do të duhej të jetë i kompletuar dhe të ketë tekstin e nxënësit, fletoren e punës, doracakun e mësimdhënësit si dhe në kushte më ideale edhe CD apo kaseta të bashkuara në libër.

e metodave të ndryshme të të mësuarit dhe integrimin e dijenive në praktikë. Një tekst i integruar i cilësisë së lartë do të duhej të jetë i kompletuar dhe të ketë tekstin e nxënësit, fletoren e punës, doracakun e mësimdhënësit si dhe në kushte më ideale edhe CD apo kasete të bashkuara në libër.

Në sistemin kosovar të arsimit, duke marrë parasysh mungesën e kushteve dhe pajisjeve të nevojshme në shkollë, teksti shkollor mbetet mjeti më i fuqishëm dhe pothuajse i vetëm i jetësimit të planprogrameve të reja. Krahas ndryshimeve kurrikulare, ka edhe ndryshime të teksteve për të arritur ndryshimet në klasë dhe për të matur të arriturat e nxënësit. Tekstet mësimore kanë ndryshuar paralisht dhe u janë ofruar shkollave për arritjen e standardeve të arritshmërisë dhe arritjen e një mësimdhënieje dhe të nxënës cilësor. Janë një nga burimet kryesore për realizimin e kurrikulave të reja dhe ndër përkrahjet e vetme që u janë dhënë mësimdhënësve. Hartimi i teksteve të reja mësimore përfshijnë klasën e 1, 2, 3, 6, 7, 8 dhe 9 duke synuar t'i harmonizojmë me objektivat e planprogrameve, të lirohen nga ngarkesa e madhe faktike dhe informative, të jenë më atraktive dhe ilustrative me qëllim që të arrijnë një efikasitet më të madh në procesin mësimor. Mësimdhënësit, nga praktikat e tyre të përditshme, i vënë në pah disa të arritura. Tani ka tekste të reja për secilën klasë të reformuar dhe pjesërisht është reduktuar volumi i informatave dhe faktografia në disa tekste, sidomos në ciklin e ulët. Po ashtu, tekstet janë më atraktive, të ilustruara dhe të kapshme për fëmijën, sidomos në ciklin e ulët. Një risi tjetër është se kemi edhe tekste alternative, gjë që nuk ka ekzistuar më herët. Dhe, së fundi, janë të përcjella me fletore pune në disa klasë që ndihmon mësimdhënien dhe të nxënës.

3.3.2. Dobësitë

Por, cilësia e teksteve mësimorë varet shumë nga procesi i hartimit të teksteve, ndonëse ky proces është kompleks dhe i ndërlikuar dhe ka një mori akterësh. Siç thekson Marie Gerard et al (2002)⁷⁷, në hartimin e teksteve marrin pjesë autorët e konceptimit, redaktorët, lexuesit, ilustruesit, redaktorët teknikë, botuesit, tipografët, vlerësuesit, përdoruesit marrin pjesë dhe ndihmojnë në përpunimin e teksteve mësimore. Po ashtu, teksti mësimor kalon nëpër fazën e konceptimit, botimit, vlerësimit dhe përdorimit, faza të cilat bashkëveprojnë njëra me tjetrën. Në Kosovë, procesi i hartimit të teksteve ka qenë i paplanifikuar mirë dhe i shpejtë. Hartimi i teksteve ka qenë shumë i shkurtër, meqë shpallja e konkurseve për tekste të reja shkollore për një klasë të caktuar nga MASHT-i jep kohë më se të kufizuar për ndryshime. Zakonisht kemi të bëjmë në një periudhë kohore prej 4-5 muaj për shtëpitë botuese dhe në dy konkurset e fundit të MASH-it kjo periudhë kohore është ngushtuar në 3-4 muaj. Është e qartë se në një afat të tillë kohor, vështirë mund të realizohet një procedurë e mirëfilltë e hartimit të teksteve të reja mësimore dhe mundëson kalimin nëpër fazat e domosdoshme për të krijuar tekste cilësore. Një procedurë e mirëfilltë duhet të ketë vëmendje të posaçme në procesin e konceptimit që ngërthen në vete një mori procesesh prej procesit të vlerësimit të nevojave ku “formulohen orientimet ...e karakterit pedagogjik, nivelit të të mësuarit dhe disiplinat parësore të tekstit... përmbajtja themelore lëndore, udhëzimet metodologjike, informacionet për organizimin e mësimdhënies” e deri te përcaktimi i objektivave dhe përmbajtjes së programit (fq. 32)⁷⁸.

Hartimi i paplanifikuar dhe i shpejtë i teksteve mësimore. Tekste nuk mund të hartohen për 3-4 muaj. Mungojnë kriteret për përzgjedhjen e autorëve.

Hartuesit e programeve, punonjësit e MASHT-it, autorë të teksteve, është konflikt interesi, dëmtojnë cilësinë dhe krijojnë praktika korruptive.

Disa autorë a grupe autorësh kanë krijuar monopole me shumë tekste që nuk kanë cilësi dhe që janë përplot gabime profesionale dhe shkencore.

⁷⁷Marie Gerard et al., (2002) Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore

⁷⁸Marie Gerard et al., (2002) Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore

Po ashtu, fazat e lartpërmendura nuk janë marrë parasysh. Ky kompleksitet pothuajse është mohuar tërësisht nga shtëpitë botuese dhe MASHT-i për shkak të procesit të ngutshëm.

Për më tepër, është vështirë të pohohet si zgjidhen autorët e teksteve, ndonëse janë bartësit kryesorë të procesit të hartimit të teksteve. Në pyetjen kush vendos për përmbajtjen e lëndëve dhe si përzgjidhen këta persona, nuk ka përgjigje konkrete. Zyrtarët e MASHT-it thonë se nuk ka ndonjë udhëzim në të cilin janë të dhëna kriteret për shtëpitë botuese për përzgjedhjen e autorëve. Përfaqësues të shtëpive botuese të licencuara nga MASHT-i, theksojnë se zakonisht zgjedhin dorëshkrimet e autorëve të cilët janë të verifikuar si autorë, kryesisht profesorë universiteti. Por, ka autorë që janë vetë zyrtarët e MASHT-it të sektorit të teksteve, të cilët nuk janë ekspertë të lëndës, gjë që është pohuar edhe nga mësimdhënësit. Për më tepër, ka edhe raste që autorët e teksteve janë vetë hartuesit e planprogrameve. Po ashtu, në listën e autorëve të teksteve nga klasa e 1-9 kemi autorë që përsëriten në çdo klasë. Por, rikonceptimi dhe hartimi i teksteve mësimore kërkon më shumë se ekspertë të lëndëve. Siç parashih edhe udhëzimi administrativ 26/2003 tekstet duhet të synojnë kërkesat shkencore, pedagogjike, psikologjike, didaktiko-metodike, etike, gjuhësore, artistike dhe teknike që duhet të jenë në pajtim me planprogramet.⁷⁹ Ndonëse edhe zyrtarët e MASHT-it pohojnë se nuk ka përvojë të duhur dhe autorë të specializuar për hartimin e teksteve shkollore, nuk ka përpjekje për trajnim dhe ngritje profesionale të autorëve. Nuk ka politika për ngritjen e aftësive të autorëve të teksteve. Në këtë periudhë katërvjeçare të

Mungojnë politikat për përgatitjen dhe aftësimin e autorëve për hartimin e teksteve shkollore.

⁷⁹Udhëzimi Administrativ 26/2003, Tekstet për shkolla fillore, shkolla të mesme dhe të ulëta dhe për shkolla të mesme të larta, Neni 3/3.1 dhe Neni 5

reformimit të kurrikulave, është mbajtur një seminar nga MASHT-i për një nga shtëpitë botuese.

Në anën tjetër, mangësitë e lartpërmendura zyrtarët e MASHT-it i pranojnë dhe i arsyejnë se tejkalohen me procesin e vlerësimit të teksteve mësimore. Vlerësimi i recensentëve merret si një pjesë e rëndësishme e vlerësimit të teksteve dhe realisht i vetmi vlerësim para botimit dhe lëshimit të tekstit për përdorim. Zakonisht, sipas zyrtarëve të teksteve përbrenda MASHT-it, recensentët kanë një afat kohor prej më së shumti 2 javësh për të bërë vlerësimin e teksteve dhe tekstet botohen. Në një periudhë të tillë shumë të shkurtër, sipas planifikimit të MASHT-it dhe udhëzimit administrativ 26/2003 kriteret për vlerësim të teksteve janë bazuar në ofrimin e informacioneve shkencore në përputhje me planprogramet, zbatimi i metodologjisë sa më të re të mësimdhënies, shoqërimi i përmbajtjes me një aparaturë sa më të përshtatshme pedagogjike me ilustrime që ngjallin kureshtjen, motivin dhe punën e pavarur dhe përshatja e shkrimit me moshën⁸⁰. Për më tepër, duhet të kalojnë edhe tekste voluminoze ose 5-6 tekste me vëllim të madh dhe numër të madh të teksteve dhe teksteve alternative që për këtë periudhë kohore është vështirë të lexohen edhe pse numri i recensentë është 3-5. Është vështirë të thuhet se mund të arrijnë të bëjnë vlerësim cilësor, bazuar në kriteret e mësipërme për një periudhë dyjavore. Për më tepër, zyrtarët e teksteve mësimore dhe zyrtarët e lartë të MASHT-it pohuan se nuk parashihet vlerësimi pas vlerësimit të recensentëve, ndonëse një gjë e tillë përmendet në po të njëjtin udhëzim administrativ.

Pjesa më e madhe e recensentëve nuk janë të përfshirë në trajnime, nuk kanë përvojë pune për nivelet dhe klasat për të cilat janë hartuar tekstet, nuk kanë njohuri profesionale, pedagogjike dhe psikologjike.

Asnjë tekst i publikuar nuk është pilotuar!

⁸⁰Udhëzimi Administrativ 26/2003, Tekstet për shkolla fillore, shkolla të mesme dhe të ulëta dhe për shkolla të mesme të larta, Neni 3/3.1 dhe Neni 7

Në nenin 12 thuhet se kjo do të duhej të bëhet nga Këshilli i Ekspertëve dhe Planeve e Programeve Mësimore dhe i Teksteve Shkollore, i cili ende nuk është themeluar për shkak të mungesës së buxhetit.

Për më tepër, ka faza të hartimit që janë kapërcyer me gjithë faktin se ato garantojnë tekste më cilësore. Një fazë shumë e rëndësishme e pilotimit të përdorimit të tekstit është tejkaluar fare. Pas vlerësimit të recensentëve, tekstet aprovohen, botohen dhe shpërndahen pa pasur një fazë të pilotimit të teksteve. Por, është më se e rëndësishme të bëhet një vlerësim paraprak që “të përcaktohet se çfarë veprimtarish trajnuese janë të nevojshme për të kryer ose përmirësuar përdorimin e teksteve... dhe vlerësimi i efekteve të veprimtari mbi ‘përdoruesit’ që janë jo vetëm nxënësit po edhe mësues të lëndës, prindër, mësues të klasave të tjera, mësues të tjerë të të njëjtit vit shkollor...” (p. 25)⁸¹ Kjo do të ishte një ndihmë e madhe për MASHT-in ku do të mund të nxirren indikatorë për cilësinë e përdorimit të teksteve dhe vlerësimin e tyre. Por zyrtarët e lartë të MASHT-it arsyetohen se është dashur të botohen dhe nxirren tekstet në shpejtësi, ndonëse nga mësimdhënësit thuhet se shumë shpesh ka raste që fillohet viti shkollor dhe nuk ka tekste mësimore në 2 ose 3 muajt e parë.

Jo vetëm vonesa e teksteve mësimore, por edhe mungesa e teksteve shkollore është një fenomen tjetër në sistemin kosovar të arsimit. Sipas ligjit për arsim fillor dhe të mesëm parashihet që tekstet të jepen falas, por përsëri kemi rastin e hartimit të politikave që nuk përkojnë me buxhetin. Mësimdhënësit sidomos në zonat rurale thonë që shpesh u mungojnë tekstet shkollore dhe detyrohen

⁸¹Marie Gerard et al., (2002) Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore

të organizohen vetë apo të mbledhin tekstet e klasave të mëparshme. Por, ka shumë raste që mbesin pa libra. Në qytete, MASHT-i ka dhënë falas tekstet mësimore për kategorinë e bonjakëve dhe të fëmijëve të varfër, por jo në mënyrë të organizuar. Ka drejtorë që kanë organizuar prindërit apo persona të tjerë jashtë shkollës për të tejkaluar këtë problem. Zyrtarët e lartë të MASHT-it, si gjithmonë arsyetohen me mungesën e buxhetit, një arsyetim dhe praktikë që edhe një herë dëshmon se legjislacioni dhe buxheti nuk harmonizohen.

Sidoqoftë, mësimdhënësit dëshmojnë se ka probleme të mëdha me tekstet e reja.

Mësimdhënësit kanë vërejtje për mosharmonizim me planprograme duke theksuar se planprogramet dhe fondet e orëve nuk janë të harmonizuara. Po ashtu, mungesa e lidhshmërisë të teksteve të disa lëndëve në klasë të ndryshme dhe mosharmonizimi i lëndës, posaçërisht gramatikës në ciklin e ulët dhe të lartë. Ka vërejtje edhe në ndarjen dhe organizimin e lëndës në rastin e gramatikës duke përmbledhur sintaksën, morfologjinë dhe fonetikën që nga kl. e 6-9 jo me ndonjë artikulum të qartë dhe kronologjik. Kjo nuk është e harmonizuar edhe me moshën e fëmijës dhe është e stërngarkuar, pohojnë mësimdhënësit. Ndonëse këto ndryshime janë parë si të nevojshme dhe mund të vlerësohen si pozitive, mungesa e informatave dhe trajnimeve të mësimdhënësve për tekstet mësimore, krijojnë vështirësi për realizimin e tyre dhe në arritjen e një mësimi cilësor.

Ka edhe vërejtje të tjera që i vënë në pah mësimdhënësit që bien ndesh me qëllimet e hartimit të teksteve të reja. Tekstet kanë paraparë pak korrelacion në mes lëndëve të ndryshme, në mënyrë që

të jetë më e lehtë për nxënësit nxënia, gjë që është një nga synimet e reformave kurrikulare. Problemi i kalimit nga një njësi në tjetrën, korrelacioni në mes të klasave dhe çështja ndërlëndore, nuk janë të organizuara mirë. Ka lëndë ku nuk ka korrelacion në mes të kohës dhe njësive mësimore. Në lëndën e historisë, ta zëmë, ka shumë mospërputhje me ngjarjen dhe kohën kur ka ndodhur një ngjarje historike. Një mësimdhënës ka pohuar se në tekst nuk janë marrë parasysh këto ndërlidhje si p.sh Lidhja e Prizrenit është paraparë në tekst të shpjegohet në nëntor, në vend se në qershor, kur informatat për ngjarjen mund të ndërlidhen edhe me TV, gazetat, bisedat etj. Së fundi, ka raste të mungesës së harmonizimit të teksteve me kushtet në shkollë dhe vështirë arrihen shkathtësitë dhe aftësitë e parapara me planprograme. Shembulli i lëndës së teknologjisë, e cila është e paraparë me planprogram dhe nuk ka kurrfarë mjeti për realizimin e kësaj lënde. Në tekste dhe planprogram duhet që këto njohuri të praktikohen dhe të ketë punë praktike, po nuk ka kabinet të informatikës. Ka detyra për hulumtim që nuk mund të realizohen. Por mësimdhënësit përmendin edhe lëshime në fakte dhe informata, ta zëmë ajo e lidhjes së Prizrenit në tekste thuhet se ka qenë më 1978 e jo 1878. Së fundi, thonë mësimdhënësit, ende dominon abstraktja dhe informatat e shumta në shumicën e teksteve sidomos të ciklit të dytë.

Në anën tjetër, nuk ka raste që MASHT-i ka përgatitur mësimdhënësit për aplikimin e teksteve të reja mësimore. Edhe kur ndryshimet kanë mundur të jenë pozitive dhe novatore, mungesa e përgatitjes së mësimdhënësve ka shkaktuar mosaplikim të teksteve mësimore. Ka pasur raste që për shkak të ndryshimeve të mëdha në tekste dhe mungesës se

përgatitjes së mësimdhënësve, ata i janë kthyer teksteve të vjetra. Shembulli i abetares së re ka sjellë probleme të mëdha të puna e mësimdhënësve, meqë abetarja ka pasur ndryshime në të mësuarit e shkronjave në bllok shkronja. Një shembull i punës me abetaren që praktikohet në vendet tjera.

Ndonëse, huazimi i koncepteve të tilla apo edhe teksteve mësimore nga shembujt e vendeve të tjera duhet të përkojnë me realitetin dhe praktikën kosovare, të provohen paraprakisht ose të trajnohen mësimdhënësit fillimisht. Kjo ka munguar në rastin e abetares dhe mësimdhënësit i janë kthyer librave të vjetër nga pamundësia e realizimit. MASHT-i është detyruar të mbajë seminare për të qartësuar realizimin e ndryshimeve. Por, në mungesë të trajnimeve dhe përgatitjes adekuate, doracakët e teksteve për mësimdhënës do të ndihmonin për realizimin e teksteve. Mirëpo, edhe tek tekstet e reja mësimore, nuk janë paraparë doracakë për mësimdhënës që do të lehtësonin realizimin e teksteve dhe organizimin më të mirë të orës së mësim-it. MASHT-i nuk ka paraparë doracakë në konkursin e shpallur për tekste mësimore. Ndërsa për shtëpitë botuese, një iniciativë e tillë nuk niset e as nuk synohet, meqë nuk janë fitimprurëse. Kjo lë një boshllëk të madh tek mësimdhënësit. Sidomos duke marrë parasysh se realizimi i teksteve mësimore dhe planprogrameve të reja u është ‘servuar’ mësimdhënësve pa përgatitje paraprake.

BOKS: 1.5 . DOBËSITË E TASHME NË TEKSTE QË E ZVOGËLOJNË FUNKSIONIN E TYRE NË ZHVILLIMIN NJERËZOR

Tekstet shkollore dhe materialet e tjera, me gjithë ndryshimet e bëra, sipas hulumtimit, mendimit të mësimeve nuk janë në përputhje me arsimin cilësor, me moshën dhe nevojat e fëmijëve, të nxënësve si në paralelet e rregullta, ashtu edhe të grupeve të veçanta, siç janë fëmijët me nevoja të veçanta, të rriturit dhe pakicat kombëtare, fëmijët me prirje dhe talent e interesim të veçantë. MASHT-i ka bërë përpjekje që të liberalizojë tregun, duke hequr monopolin që kishte Libri shkollor, me qëllim që konkurrenca të ndikojë në avancimin e cilësisë së teksteve, mirëpo liberalizimi i tregut ka bërë që aspekti komercial të ndikojë që shtëpitë botuese të botojnë vetëm ato libra të cilat atyre u sigurojnë profite të larta. Kjo politikë ka bërë që të dëmtohen grupet e caktuara të nxënësve.

Ajo që shqetëson është se nuk janë krijuar mekanizma, të cilët garantojnë cilësinë e teksteve. Në mungesën e mekanizmave për vlerësimin dhe lejimin e tyre sipas cilësisë, janë krijuar praktika abuzive që rëndë e dëmtojnë funksionin e teksteve në zhvillimin njerëzor: botohen tekstet alternative mbi bazat e miqësisë (me gjithë vlerësimet negative ato botohen - zakonisht janë autorë të preferuar të përgjegjësve që lejojnë përdorimin e teksteve, ose miqë dhe simpatizantë të shtëpive botuese që nuk çajnë shumë kokën për cilësinë e teksteve, sepse ata janë të sigurt se edhe nëse nuk vlerësohen pozitivisht tekstet e tyre nga vlerësuesit, ata do të lejohen si tekste alternative ose do të gjenden mënyra që të ushtrohet ndikim tek vlerësuesit). Në anën tjetër, recensentët nuk janë të pavarur (nuk bëhet diskrecioni i duhur), sepse ata po ashtu zgjidhen varësisht nga autori, kështu që nuk është me rëndësi cilësia e tekstit, meqë preferuesit dhe simpatizantët tekstin do ta vlerësojnë pozitivisht. Kjo ka bërë që një pjesë jo e vogël e teksteve të tashme, të jenë krejtësisht informative, të papërshtatshme, me gabime shkencore, që të mos përputhen me standardet e arritjes, me objektivat kurrikulare. Autorët, të një pjese të teksteve janë edhe punëtorët e MASHT-it të cilit mund të influencojnë dashur e pa dashur që tekstet e tyre të botohen dhe të mos i nënshtrohen konkurrencës së mirëfilltë. Është e çartë, se këtu ka konflikt interesi.

3.4. Përfundime

Me reformimet e kurrikulit të vitit 2002-2005, është nisur një proces i rëndësishëm i reformimit të përmbajtjes së arsimit bazik. Ndonëse, të flasësh për rezultatet dhe cilësinë e kurrikulave duhet të nisemi nga hartimi i kurrikulit që nënkupton mënyrën se si e konceptojmë kurrikulin dhe organizojmë elementet kryesore të saj (lëndën, përmbajtjen, metodat dhe materialet, përvojat dhe veprimtaritë e nxënësit) si dhe realizimin e saj. Duke marrë parasysh kompleksitetin e kurrikulit si proces i përcaktimit dhe hartimit të përmbajtjes nga këndvështrime të ndryshme dhe stagnimin afatgjatë të reformave, e bëjnë procesin e hartimit më të gjatë dhe më të ndërlikuar. Por në reformimin e sistemit kosovar të arsimit bazik, planifikim dhe realizim efikas në kohëzgjatje prej 6 muaj apo 3-4 muaj ka rezultuar me:

- shmangien e fazës së vlerësimit dhe pilotimit;
- hartimin e kurrikulave nga një grup homogjen (dy profesorë universiteti dhe një mësues);
- mungesën e politikave për ngritjen e kuadrove të hartuesve të kurrikulave;
- tejkalimin e fazës së vlerësimit të kurrikulave;
- mosthemelimi i Këshillit të Ekspertëve të Planprogrameve dhe Teksteve Mësimore të para parë me ligj;
- mosplanifikimin e realizimit të kurrikulave të reja;
- mungesa e përkrahjes administrative apo furnizimi me materiale dhe mjete financiare për realizimin e kurrikulit;
- mosplanifikimi efikas i trajnimeve dhe ngritjes profesionale të mësimeve të mësimdhënësve.

Ndonëse ndryshimet kurrikulare janë të planifikuara dhe përcaktuara rreth 80% nga MASHT-i, e vetmja autonomi prej 10-20% u është lënë shkollave për hartimin dhe organizimin e lëndëve zgjedhore, bazuar në interesimin dhe preferencat e nxënësve. Por, realizimi i lëndëve zgjedhore ka mangësi për arsytet në vijim:

- shkollat nuk kanë buxhet për realizimin e lëndëve zgjedhore, ndonëse shumë kërkesa të nxënësve kërkojnë investime në shkollë
- lëndët zgjedhore përmbushin fondin e mësimdhënësve aktualë të shkollës që rezulton me lëndë të njëjta apo mësimdhënës të pakualifikuar të lëndës
- Mosharmonizimi me udhëzimin administrativ që parasheh që mësimdhënësit e rinj të konkurrojnë me projekte complete
- Mungesa e bashkëpunimit me ZRA-në
- Mungesa e trajnimit të mësimdhënësve për hartim të lëndës
- Mungesa e kushteve për realizimin cilësor të klasës, meqë praktikohen shënimet dhe materialet e fotokopjuara

Mungesa e sistemit të mirëfilltë të përgjegjësisë dhe llogaridhënies rezulton me mungesë të pasqyrës reale për realizimin e kurrikulave të reja dhe suksesin e shkollës. Kjo mungesë rezulton me rënien e përgjegjësisë së mësimdhënësve nga mungesa e monitorimit dhe padyshim edhe rënien e cilësisë. Duke marrë parasysh motivin dhe pagat e ulëta, përgjegjësisë ndaj punës dhe realizimit të standardeve që mësimdhënësit duhet t'i plotësojnë për punë efektive dhe cilësore, do të duhej të përcillej dhe monitorohej. Kjo padyshim mundëson që shkollat të identifikoheshin si njësi përmirësimi apo ngecjeje në këtë proces. Për shkolla efektive,

për analizë të realizimit të kurrikulave në rajone dhe komuna të ndryshme, përcjellje të gjendjes së përgjithshme, monitorimi dhe përgjegjësia e llogaridhënia duhet të jenë pjesë e pandashme e realizimit cilësor të kurrikulave. Siç theksojnë Furhman and Elmore (2004)⁸², për një përmirësim sistematik, sistemi i përgjegjësisë duhet të gjenerojë dhe përqendrojë vëmendjen në informatat relevante për mësimdhënie dhe të nxënit, për të motivuar mësimdhënësit dhe për të rritur përpjekjet për realizim, zhvilluar njohuritë dhe aftësitë për të përruar interpretime të vlefshme të informatave apo për të ndryshuar strategjitë sipas informative kthyesë (f. 10), për të arritur një cilësi afatgjate dhe të qëndrueshme. Një shkujdesje e tillë mund të rezultojë me një numër pasojash të paparapara si, ta zëmë mosndryshimi i instruksioneve apo mosklasifikimi i shkollave dhe mësimdhënësve. Por, monitorimi është i paorganizuar dhe jociësor sepse:

- pozita e pedagogut zëvendësohet me drejtorin të cilit i mungojnë përgatitjet për monitorim të mirëfilltë
- mungesa e trajnimeve për drejtorë
- mungon një format i strukturuar që duhet ta përdorin gjatë monitorimit
- mungojnë vizitat e zyrtarëve rajonalë në shkollë
- mungon matja e punës së mësimdhënësve
- mungon procesi i mirëfilltë i raportimit

Një nga risitë më të mëdha në procesin e reformimit të kurrikulave dhe një qasje pozitive janë standardet e arritshmërisë që orientojnë mësimdhënësit dhe nxënësin drejt të nxënit dhe aftësive të standardizuara. Meqë arritja e standardeve të arritshmërisë matet me vlerësimin e jashtëm

⁸²Furhman dhe Elmore (2004) Redesigning Accountability System For Education.

dhe të brendshëm, në kontekstin kosovar asnjë nga këto dy vlerësime nuk kanë arritur cilësinë e duhur për arsyet në vijim:

- mungon vlerësimi i mirëfilltë i jashtëm i cili realizohet vetëm në klasën e 9-të dhe testi ka kryesisht pyetje alternative

- mungon aplikimi i metodave të larmishme të vlerësimit që janë paraparë me kurrikulat e ri

- mungon trajnimi i mësimitdhënësve për vlerësim të larmishëm

- testet e përdorura nuk janë në harmoni me standardet e arritshmërisë.

Ndryshimet në tekstet mësimore janë realizuar krahas ndryshimeve të kurrikulave të ri. Për shkak të mungesës së kushteve për realizimin cilësor të mësimitdhënies, teksti mbetet një nga burimet e vetme të operacionalizimit të kurrikulave të ri. Por, procesi i hartimit dhe përdorimit të teksteve të reja ka mangësi, si:

- hartimi i përshpejtuar i teksteve që ka shmangur fazën e vlerësimit paraprak

- mungesa e pilotimit

- mungesa e kriterëve për përzgjedhjen e autorëve

- mungesa e politikave për ngritjen e kuadrove të autorëve

- vlerësimi më se i shkurtër i recensentëve në një periudhë 2 javore

- mosthemelimi i Këshillit të Ekspertëve të Planprogrameve dhe Teksteve Mësimore të paraparë me ligj

- vonesa e teksteve mësimore në fillimin e vitit shkollor

- mungesa e teksteve shkollore në shumë shkolla për shkak të mosshpërndarjes së teksteve

falas siç parashihet me ligj

- mosarritja e shumë qëllimeve të parapara me tekstet mësimore (harmonizimi me planprogramet, shpërndarja jokoherente e lëndës, mungesa e korrelacionit me lëndët e tjera, mosharmonizimi i lëndës me kohën, lëshimet faktike, mosevitimi i abstraktës dhe informatave të shumta)

- mospërgatitja e mësimeve për aplikimin e teksteve të reja mësimore (mungesa e trajnimeve)

- mungesa e doracakëve të mësimeve në tekstet e reja mësimore

3.5. Rekomandime

1. MASHT-i në konsultë me ekspertë vendorë dhe ndërkombëtarë të hartojë një strategji për rishikimin, monitorimin dhe vlerësimin e kurrikulave të tashme dhe të fillojë të ndërtojë politika konzistente për hartimin e kurrikulave për të gjitha nivelet arsimore, në mënyrë që kurrikulat të jenë në përputhje me parimet e njohura kurrikulare, me nevojat dhe interesimet e nxënësve, nevojat e zhvillimit teknik dhe teknologjik, standardet për të drejtat e njeriut dhe të fëmijës.

Afati: 31. III. 2007

BARTËS: MASHT-i.

2. MASHT-i të rishikojë edhe një herë Kornizën e kurrikulit të ri dhe në pajtim me ndryshimet e kohës të rinovuar ta miratojë, në mënyrë që kjo të shërbejë për të bërë ndryshime në kurrikulat ekzistues që nuk janë në pajtim me kërkesat e këtij dokumenti të avancuar.

Afati: 31. XII. 2006

BARTËS: MASHT-i

3. Ta hartohet një sistem funksional dhe koherent i monitorimit dhe vlerësimit të zbatimit të kurrikulave me qëllim të rinovimit dhe aktualizimit të tij.

Afati: 31. XII. 2006

BARTËS: MASHT-i.

4. Të rishikohet ligji, vendimet administrative dhe konform nevojave për decentralizim, plotësimin e nevojave lokale, interesimeve të nxënësve të krijohen mekanizma funksionalë dhe kushte për zbatimin e mësimit zgjedhor.

Afati: 31. V. 2007

BARTËS: MASHT-i ME PARTNERË

5. Të themelohen këshillat nacionalë dhe të ekspertëve për plane e programe dhe tekste mësimore. Më parë të përcaktohen kriteret e përzgjedhjes në mënyrë që përfaqësimi të jetë dinjitoz si në aspektin profesional shkencor, human dhe nacional

Afati: 15 janar 2007

BARTËS: KUVENDI I KOSOVËS.

6. Të hartohen standardet të cilat do të garantojnë cilësinë e teksteve dhe të literaturës shkollore në mënyrë që cilësia e realizuar e teksteve dhe të literaturës të jetë determinante kryesore e përzgjedhjes së teksteve dhe të literaturës, e jo praktikave abuzive, sepse vetëm kurrikulat dhe tekstet cilësore mund të kontribuojnë në rritjen e IZhNj-së, Kapitalit njerëzor dhe të kapitalit social.

Afati: 31. XII. 2006

BARTËS: MASHT-i me PARTNERË.

7. Me ligj dhe dispozita ligjore të bazuar në standarde të avancuar ndërkombëtare të krijohen mekanizma për lejimin e teksteve alternative

Afati: 31. XII. 2006

BARTËS: MASHT-i ME PARTNERË.

8. Për të gjithë nxënësit dhe të të gjitha kategorive e të grupet e veçanta (minoritarëve, nxënësve me nevoja të veçanta, nxënësve që kanë prirje dhe talent të veçantë) të sigurohen falas tekstet bazë.

Afati: viti shkollor 2007/2008

BARTËS: MASHT-i ME PARTNERË.

9. Kurrikulat e ri të pilotohen para se të fillojë zbatimi i tyre në praktikë.

10. Të krijohen mekanizma për rritjen e përgjegjësisë, për parandalimin e praktikave abuzive dhe korruptive, si dhe për sistemin e llogaridhënies.

Afati: 30. IV. 2006

BARTËS: KUVENDI I KOSOVËS DHE MASHT-i.

KREU IV

MELINDA MULA

CILËSIA E MËSIMDHËNIES DHE TË NXËNIT

4.1. Mësimdhënia dhe të nxënit në funksion të zhvillimit njerëzor

Sigurimi i arsimit bazik⁸³ cilësor për të gjithë deri në vitin 2015 është njëri nga tetë objektivat zhvillimore të shoqërisë njerëzore, të përmendura në Deklaratën e Kombeve të Bashkuara për Mileniumin⁸⁴. Deklarata Botërore për Arsimin për të gjithë (World Declaration on Education for All), e nxjerrë në Jomtien të Tailandës më 5-9 mars 1990 dhe e mbështetur mbi Deklaratën Universale për të drejtat e njeriut dhe Konventën për të Drejtat e Fëmijës, përcakton qartë të drejtën e çdo fëmije, të riu dhe të rrituri për të përfituar një arsimim, i cili është i orientuar në përmbushjen e nevojave themelore të të nxënit të tyre, një arsimim që përmban të nxënit për të ditur, për të bërë, për të jetuar së bashku me të tjerë dhe për të qenë⁸⁵. Rëndësia e jashtëzakonshme që i atribuohet arsimit në këtë Deklaratë, si njëri nga komponentët më të qenësishëm të zhvillimit njerëzor, bëri që në fillim të Mileniumit të Ri, më 26-28 prill 2000 në Dakar të Senegalit, Forumi Ndërkombëtar për Arsimin të aprovojë Kornizën e Dakarit për veprim “Arsimi për të gjithë”, e cila e riafirmoi dhe fuqizoi vizionin e Deklaratës Botërore për Arsimin për të gjithë,

⁸³Me arsim bazik nënkuptohet përvetësimi i shkathtësive themelore për zhvillim personal dhe të nxënit afatgjatë, i aftësive për udhëheqje fillestare profesionale, si dhe i njohurive, vlerave dhe mundësive për zhvillim individual dhe ushtrim të qytetarisë aktive dhe përgjegjëse në shoqëritë demokratike.

⁸⁴The Millenium Development Goals Report 2005

⁸⁵Education For All , The Dakar Framework for action 2000

të nxjerrë në Jomtien, 10 vjet më parë. Kërkesa e kësaj Deklarate drejtuar të gjitha vendeve për të shtuar përkushtimin për sigurimin e arsimit bazik cilësor të brezit të ri u bë imperativ i shumë qeverive, kryesisht i atyre të vendeve të zhvilluara. Qeveritë e shumë vendeve të vetëdijshme se dituria u bë kapitali më i vlefshëm në botën e shekullit XXI, ndërmorën iniciativa për fuqizimin e arsimit bazik cilësor, duke e llogaritur atë si një investim njerëzor, i cili do të kthehet shumëfish në ndërtimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të shoqërive demokratike dhe të hapura për të gjithë. Një shkollim bazik cilësor, i bazuar në prirjet dhe interesimet individuale të nxënësve, iu krijon mundësi më të mëdha gjeneratave të reja për të vazhduar shkollimin dhe përgatitjen e tyre profesionale. Kjo ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në zhvillimin e potencialeve të individit, shtimin e gjasave për punësim, përmirësimin e kushteve të jetës dhe zhdukjen e varfërisë. Arsimi sot konsiderohet si atributi kryesor që iu ndihmon njerëzve për të zgjedhur mënyrën e jetës që ata dëshirojnë.

Në literaturën bashkëkohore, cilësia e arsimit interpretohet në mënyra të ndryshme. Njëri ndër përkufizimet që e përshkruan atë më së miri është “Cilësia e arsimit në shkollë është udhërrëfyese për rezultatet e matshme të sukseseve të nxënësve në të gjithë spektrin e njohurive akademike, shoqërore dhe kulturore, të cilat iu mundësojnë nxënësve për të zhvilluar shkathhtësi për të nxënë gjatë gjithë jetës dhe do të fuqizojë kapacitetin e tyre për të qenë anëtarë aktivë të shoqërisë.”⁸⁶ Pra, cilësia e arsimit është një koncept shumëdimensional, i cili përbëhet nga disa parametra akademike, shoqërore dhe kulturore që janë reciprokisht të varur mes veti.

⁸⁶Quality Assurance of the Australian Education and Training System (<http://www.aei.dest.gov.au>)

Disa nga faktorët, të cilët i kontribuojnë parametere të cilësisë së arsimit janë ambienti miqësor në klasë dhe në shkollë, kurrikulat e integruara, plan-programet dhe tekstet adekuate, mësimdhënia cilësore, përdorimi i mjeteve të ndryshme teknike dhe teknologjike, zhvillimi i aktiviteteve jashtë programit mësimor, organizimi i garave për talentet e reja, angazhimi i nxënësve në projekte të ndryshme, etj.

Për rrethanat kosovare, mësimdhënia cilësore është e një rëndësie të veçantë, sepse përmes saj mund të sfidohen pengesat e shumta që e përcjellin sistemin e arsimit. Kushtet e vështira në të cilat zhvillohet procesi mësimor, mungesa e teksteve mësimore, mungesa e mjeteve të ndryshme didaktike etj. mund të tejkalohen deri diku me një organizim më të kujdesshëm të procesit mësimor nga ana e mësimdhënësve. Një mësimdhënie e planifikuar dhe e strukturuar mirë nga ana e mësimdhënësve, ndihmon në krijimin e një ambienti miqësor në klasë, në motivimin e nxënësve për të nxënë, në zhvillimin e aftësive dhe shkathtësive të nxënësve për të zbatuar në praktikë njohuritë e fituara, si dhe në përdorimin e materialeve shtesë, të cilat rrisin kureshtjen e nxënësve për të nxënë. Të gjitha këto ndikojnë në rritjen e rezultateve të të nxënësve dhe synojnë shtimin e cilësisë dhe të shkallës së efikasitetit të sistemit të arsimit në përgjithësi, si një parakusht themelor për sigurimin e një punësueshmërie më të favorshme që do të rezultonte me një mirëqenie në të ardhmen.

Për të arritur këtë, mësimdhënësit kosovarë duhet të marrin pjesë në programe të ndryshme të aftësimin profesional, të cilat i ndihmojnë ata në planifikimin e njësisë mësimore të bazuar në objektiva, në zbatimin e teknikave dhe të strategjive që

Mësimdhënia dhe të nxënësve janë zemra të shkollimit dhe të arsimit cilësor, si dhe komponentë e domosdoshme dhe kryesore të zhvillimit njerëzor dhe të kapitalit social.

Mësimdhënësit, zhvillimi dhe fuqizimi i tyre i përhershëm, shtyllë e fuqishme dhe themelore e rritjes së IZhNj-së.

mundësojnë përfshirjen aktive të nxënësve në procesin mësimor, si dhe në organizimin e procesit mësimor që do të ndihmonte pajisjen e nxënësve me shkathtësi për të nxënë gjatë gjithë jetës. Kjo është e domosdoshme, sepse sistemi i arsimit në Kosovë ka trashëguar stilin akademik të të nxënësve, ku roli kryesor i mësimdhënësit ka qenë transferimi i njohurive tek nxënësit, ndërsa nxënësit janë konsideruar si “banka ku mësimdhënësit kanë depozituar njohuritë e tyre”⁸⁷. Sot kjo metodologji është treguar e pamjaftueshme në përgatitjen e gjeneratave të reja me njohuritë dhe shkathtësitë jetësore të nevojshme për të sfiduar kërkesat e tregut të punës, të cilat dalin nga zhvillimet e shpejta teknike dhe teknologjike të shek. XXI.

4.2. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë në shërbim të zhvillimit human

Pozita tepër e vështirë e sistemit të arsimit gjatë viteve të '90, e shkaktuar për shkak të kushteve politike që mbizotëruan në atë kohë, bëri të pamundur depërtimin e risive të sistemeve të avancuara arsimore në Kosovë. Si pasojë e kësaj, deri në fund të shekullit të kaluar, mësimdhënia në Kosovë organizohej sipas sistemeve tradicionale që karakterizoheshin me memorizimin e njohurive të prezantuara nga mësimdhënësi.

Pas luftës së vitit 1999, në Kosovë u vendos administrata ndërkombëtare e Kombeve të Bashkuara (UNMIK), e cila themeloi Departamentin e Arsimit dhe të Shkencës (DASh)

⁸⁷David Klooster and Alison Preece. *Crafting a Pedagogy for Change*, 2002

për të udhëhequr me sistemin e arsimit në Kosovë. Ky departament, i bashkudhëhequr nga ndërkombëtarët dhe kosovarët, mobilizoi donatorët dhe agjencionet ndërkombëtare, që varësisht nga përvoja që kanë dhe sfera e interesit të orientojnë investimet dhe programet e tyre për të përmbushur nevojat e sistemit të arsimit në Kosovë. Imperativ i kohës ishte që të gjitha aktivitetet e tyre të drejtoheshin në hartimin dhe në implementimin e reformës kurrikulare, në trajnimin e mësimitdhënësve në shërbim, në hartimin e teksteve dhe në përmirësimin e infrastrukturës shkollore.

Njëra nga kërkesat e DASH-it ishte organizimi i trajnimeve për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve dhe të administratorëve arsimorë në shërbim. Mungesa e praktikës profesionale në institucionet për përgatitjen e mësimitdhënësve para shërbimit, si dhe izolimi për një kohë të gjatë i sistemit të arsimit në Kosovë nga ndikimet e zhvillimeve pozitive të sistemeve të arsimit në botë, bëri të domosdoshëm organizimin e trajnimeve për zhvillim profesional të mësimitdhënësve dhe të administratorëve arsimorë. Meqenëse në Kosovë mësimitdhënia zhvillohej sipas metodologjisë tradicionale, DASH-i kërkoi që programet për ngritje profesionale të orientoheshin në aftësimin e mësimitdhënësve për të realizuar me sukses një mësimitdhënie cilësore, e cila jo vetëm do të ndihmonte nxënësit në përfitimin e njohurive, por edhe do të kontribuonte në zhvillimin e shkathtësive dhe formimin e shprehive të nevojshme për ndërtimin e shoqërisë së dijes, si njëri nga parakushtet për të sfiduar kërkesat e vazhdueshme për ndryshime pozitive në shoqëri. Përveç kësaj, trajnimi i mësimitdhënësve do të ndihmonte zbatimin me sukses të ndryshimeve kurrikulare, që filluan në atë kohë.

Sipas raportit vjetor të MASHt-it, deri në fund të vitit 2004, më shumë se 50 % e mësimdhënësve kosovarë kanë marrë pjesë në njërin nga programet për zhvillim profesional

Pikërisht për këto arsye, pas luftës në Kosovë u vendosën shumë institucione arsimore ndërkombëtare dhe u themeluan disa OJQ, të cilat sollën programe cilësore për trajnimin e mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë në shërbim. Qendra për Arsim e Kosovës (KEC), Projekti Kanadez për Aftësimin e Mësimdhënësve Kosovarë (KEDP), UNICEF, CRS, Every Child, Save the Children etj. janë agjencitë që më së shumti kontribuuan në zhvillimin profesional të personelit arsimor në Kosovë. Këto agjenci sollën programe që kishin për qëllim aftësimin e mësimdhënësve në zbatimin e metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies dhe të nxëniet në klasat e tyre, si dhe në aftësimin e administratorëve arsimorë për udhëheqje të suksesshme të institucioneve. Prezenca e programeve dhe e ekspertëve ndërkombëtarë në prezantimin e programeve të trajnimit dhe gatishmëria e mësimdhënësve kosovarë për ndryshime kanë rezultuar me një interesim të jashtëzakonshëm të tyre për të marrë pjesë në programe për zhvillimin profesional. Që nga fillimi i trajnimeve për mësimdhënës dhe administratorë arsimorë në vitin 2000, interesimi i tyre ka qenë shumëfish më i madh se mundësia e ofruesve të trajnimeve për t'i përfshirë. Nga disa raporte të OJQ-ve, që kanë ofruar trajnime, shihet qartë se në programe të ndryshme të trajnimit të mësimdhënësve janë përfshirë 1/3 e atyre që kanë aplikuar për trajnim. Ky interesim i jashtëzakonshëm i mësimdhënësve për trajnime është një nga treguesit e përkushtimit të mësimdhënësve kosovarë për të përshtatur mësimdhënien e tyre trendeve bashkëkohore të mësimdhënies dhe të nxëniet. Në bazë të raportit vjetor të MASHt-it, deri në fund të vitit 2004, më shumë se 50 % e mësimdhënësve kosovarë kanë marrë pjesë në njërin nga programet për zhvillim profesional⁸⁸.

⁸⁸Raporti vjetor i MASHt-it, Pasqyrë e punës 2002- 2004

Pavarësisht paqartësisë që mbizotëroi në fillim, për përfitimet materiale që do të fitonin mësime-dhënësit për vijimin e programeve të ndryshme të trajnimit, ata vazhduan të merrnin pjesë në to. Dëshira e tyre për të provuar diçka të re, e cila do të inkurajonte përfshirjen aktive të nxënësve në procesin mësimor dhe do të rezultonte me arritje më të mira në mësim, motivoi shumë mësime-dhënës që të merrnin pjesë në programe të ndryshme trajnime. Mësime-dhënësit e trajnuar, të kënaqur me rezultatet e të nxënësve të tyre, shërbyen si avokatët më të mirë të programeve të trajnimit në Kosovë.

Mësime-dhënësit e trajnuar, të kënaqur me rezultatet e të nxënësve të tyre, shërbyen si avokatët më të mirë të programeve të trajnimit në Kosovë.

Reforma arsimore për zbatimin e kurrikut të ri, e filluar nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT) në vitin 2002 ka ndikuar në shtimin e ndjeshëm të të interesuarve për trajnime. Në anën tjetër, përgatitja e rregullore për licencimin e mësime-dhënësve dhe administratorëve arsimorë, e cila do të ndërlidhet me sistemin e pagave të mësime-dhënësve, varësisht nga ngritja profesionale e mësime-dhënësve dhe administratorëve arsimorë të përcaktuar në këtë rregullore, ka ndikuar që pothuajse çdo mësime-dhënës të jetë i interesuar për trajnim.

4.3. Strukturat për menaxhimin e sistemit të arsimit dhe zhvillimi njerëzor

4.3.1. Strukturat

Në vitin 2001, DASH-i ka përcaktuar që sistemi i arsimit parauniversitar në Kosovë të qeveriset në dy nivele: qendror dhe komunal. Për të siguruar të drejtën për shkollim cilësor për të gjithë fëmijët në Kosovë, DASH-i vendosi dy linja të administratës arsimore në nivelin komunal. Përveç drejtorive

komunale të arsimit (DKA) që dolën nga zgjedhjet lokale, DASH-i themeloi në komuna zyrat për zhvillimin e arsimit (ZZhA), për të përfaqësuar DASH-in në nivelin lokal dhe për të siguruar implementimin e politikave arsimore. Në vitin 2002 u themelua Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT) dhe të gjitha përgjegjësitë që kanë të bëjnë me sistemin e arsimit në Kosovë kaluan në këtë institucion.

MASHT-i është përgjegjës për zhvillimin e politikave në të gjitha aspektet e arsimit, përfshirë kurrikulat, standardet e mësimdhënies, zhvillimin profesional dhe sistemin e vlerësimit. Ajo vendosë kornizën ligjore për administratën, menaxhon buxhetin e përcaktuar për arsim nga niveli qendror dhe përcakton alokimet buxhetore për komuna në përputhje me kriteret e përcaktuara. Një ndryshim në organizimin administrativ në fushën e arsimit në Kosovë është zëvendësimi i ZZhA-së komunale me zyrat rajonale për zhvillimin e arsimit (ZRA) që operojnë në shtatë rajone. Kështu, sot në Kosovë, përveç MASHT-it, ekzistojnë ZRA-ja dhe DKA-ja, të cilat qeverisin sistemin e arsimit në Kosovë.

ZRA-ja është përgjegjëse për implementimin e politikave kurrikulare të MASHT-it, zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë, vlerësimin e rezultateve të të nxëniet në arsimin parauniversitar, etj.⁸⁹ Ndërsa DKA-ja merret me sigurimin e infrastrukturës shkollore si: mirëmbajtjen e ndërtesave shkollore, sigurimin e transportit, punësimin e personelit mësimor dhe përkrahjen e shkollës në të gjitha aspektet administrative dhe teknike⁹⁰).

⁸⁹ MASHT [I] 05/2003

⁹⁰ Handbook on Municipal Education Governance. Provisional Institutions of Self-Government, Ministry of Education, Science and Technology, Prishtina, 2002

4.3.2. Rregulloret për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve dhe administratorëve arsimorë

Në Kosovë është në fuqi Ligji për arsimin fillor dhe të mesëm (Rregullorja nr. 2002/19), i cili përcakton shumë aspekte që kanë të bëjnë me organizimin dhe funksionimin e sistemit të arsimit fillor dhe të mesëm në Kosovë. Në këtë ligj (neni 7.1 & 7.2) është përcaktuar qartë se shkollimi i detyrueshëm zgjatë 9 vjet dhe përbëhet nga shkolla fillore 5 vjeçare dhe shkolla e mesme e ulët 4 vjeçare, ndërsa neni 12.5 autorizon MASHT-in të themelojë një Këshill shqyrtues të kualifikimit të mësimitdhënësve. Kështu në bazë të Ligjit, MASHT-i themeloi Këshillin për Shqyrtimin e Aftësimin të Mësimitdhënësve (KShAM), si një organ të pavarur që zhvillon politikën, rregulloret dhe udhëzimet që kanë të bëjnë me aftësimin, riaftësimin dhe zhvillimin profesional të mësimitdhënësve të të gjitha niveleve, punëtorëve administrativë dhe zyrtarëve arsimorë, si dhe siguron cilësinë e programeve aftësuese.⁹¹ Pra, KShAM-i, në bazë të prioriteteve që përcakton MASHT-i, përgatit politikën, rregulloret dhe udhëzimet që kanë të bëjnë me standardet e përgatitjes së mësimitdhënësve dhe ato të praktikave profesionale. Me qëllim të përfshirjes sa më të gjerë të të gjithë faktorëve relevant, KShAM u ndërtua si një strukturë heterogjene e përbërë nga 15 veta që përfaqësojnë MASHT-in, Universitetin, ZRA-në, DKA-në, sindikatën e arsimit, prindërit, drejtorët, si dhe mësimitdhënësit e niveleve dhe grupeve lëndore të ndryshme.

Në udhëzimin administrativ mbi themelimin e KShAM-it, ndër të tjera thuhet: “në përputhje me Ligjin mbi Arsimin Fillor dhe të Mesëm, KShAM do të hartojë këto rregullore:

⁹¹MASHT[I] 4/2004

Nga dhjetë dokumente deri më tani janë hartuar vetëm dy rregullore. Është e qartë se kjo ka implikime në cilësinë e udhëheqjes dhe të menaxhimit të zhvillimit profesional, i cili më pas ka implikime negative në IZhNj.

- Standardet e praktikës profesionale;
- Standardet për aftësimin e mësimdhënësve;
- Standardet për aftësimin e personelit administrativ;
- Standardet për avancimin e mësimdhënësve;
- Standardet e programeve për aftësimin e mësimdhënësve pa shkëputje nga puna;
- Standardet e programeve për aftësimin e mësimdhënësve gjatë përgatitjes për mësimdhënës (para punësimit);
- Standardet dhe sistemet për aftësimin e mësimdhënësve specialistë;
- Standardet dhe sistemet për licencimin e personelit administrativ dhe zyrtarëve arsimorë;
- Kodi etik për mësimdhënësit dhe personelin administrativ;
- Programet për të mësuarit gjatë karrierës”.

Mirëpo deri më sot KShAM-i ka hartuar vetëm tri rregullore që kanë të bëjnë me zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë:

- Standardet e praktikës profesionale
- Licencimi i mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë
- Standardet e programeve për përgatitjen e mësimdhënësve gjatë studimeve.

Gjatë intervistës me përfaqësues të MASHT-it, të cilët janë anëtarë të KShAM-it, u përmend se KShAM-i është në proces të përgatitjes së dy rregulloreve të tjera për zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Këto janë:

- Standardet për aftësimin e mësimdhënësve në shërbim
- Rregullorja për monitorimin dhe vlerësimin e performancës së personelit mësues.

“Standardet e Praktikës Profesionale”⁹²

është një udhëzim administrativ, i cili përcakton kriteret për sigurimin e cilësisë së mësimdhënies. Në të përshkruhen kriteret kryesore të praktikës profesionale që duhet t’i ketë një mësimdhënës për të qenë i suksesshëm në punën e tij me nxënës. Njohja shumë e mirë e lëndës dhe metodologjive të ndryshme të mësimdhënies dhe të të nxënit, kompetencat profesionale për zbatimin e programeve mësimore zyrtare, udhëheqja me përgjegjësi të plotë e orës mësimore dhe tërë punës në klasë, si dhe njohja e bazës ligjore dhe morale të profesionit të mësimdhënësit, janë disa nga standardet e praktikës profesionale që janë përshkruar në këtë dokument dhe që kërkohen të plotësohen nga mësimdhënësit.

Licencimi i mësimdhënësve dhe i administratorëve arsimorë⁹³ është një rregullore, e cila vendos standarde cilësore për licencimin e mësimdhënësve dhe të administratorëve arsimorë. Në këtë rregullore janë përcaktuar 5 kategori që mund t’i fitojnë mësimdhënësit dhe 2 kategori që mund t’i fitojnë administratorët arsimorë, varësisht nga përgatitja akademike dhe profesionale e tyre. Po ashtu, në këtë rregullore, është përshkruar mënyra e avancimit të mësimdhënësve dhe të administratorëve arsimorë nga një kategori në tjetrën dhe janë dhënë shpjegime për llojet e licencave që mund t’i kenë mësimdhënësit dhe administratorët arsimorë. Edhe pse në rregullore specifikohet se ngritja në kategori do të ndërlihet me sistemin e pagave të punonjësve të arsimit, kjo ende nuk është bërë realitet, me gjithë grevat e shumta të punëtorëve arsimorë.

⁹² MASHT [I] 20/2004

⁹³ MASHT [I] 18/2004

Standardet e Praktikës Profesionale (SPP), mekanizëm me rëndësi për zhvillime humane, përmes avancimit të cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit.

Moszbatimi i Rregullores për licencimin e mësimdhënësve dhe të administratorëve zvogëlon shkallën e motivimit dhe të aspirimit për arritje më të larta të nxënësve dhe për zhvillimin e aftësive dhe të shkathtësive jetësore të nxënësve të përfshirë në AB.

Mësimdhënësit dhe udhëheqësit e shkollave, të painformuara sa duhet për rregulloret që lidhen me zhvillimin profesional. Me udhëheqësit e shkollave, me mësimdhënës dhe me administratorë nuk janë organizuar trajnime për zbatimin e rregulloreve të sipërpërmendura, andaj dhe nuk zbatohen. Moszbatimi i tyre objektivisht ka implikime negative në ZhH.

Po ashtu, nuk është punuar për sigurimin e mekanizimeve dhe kushteve të nevojshme për zbatimin e këtyre rregulloreve.

Standardet e programeve për përgatitjen e mësimdhënësve para shërbimit⁹⁴ përcaktojnë kriteret e përmbajtjeve programore për përgatitjen e mësimdhënësve fillestarë. Përmbushja e tyre do të siguronte që mësimdhënësit e diplomuar të jenë të gatshëm të arrijnë standardet e praktikës profesionale dhe të plotësojnë kushtet për licencim. Kërkesa në këtë rregullore, që programet për përgatitjen e mësimdhënësve të përfshijnë së paku 22 javë përvojë praktike në terren, me siguri do të ndikojë që institucionet e arsimit të lartë të përgatisin mësimdhënës të pajisur, jo vetëm me njohuri, por edhe me shkathtësi dhe shprehi të nevojshme për të sfiduar që nga fillimi i karrierës kërkesat e vendit të punës.

Rregulloret e përgatitura nga KShAM-i dhe të aprovuara nga MASHT-i, përmes përfaqësuesve të zyrave rajonale të arsimit (ZRA), iu shpërndahen shkollave. Megjithatë, gjatë vizitave në disa shkolla, sidomos në zonat rurale, është vërejtur që drejtorët nuk i kanë këto rregullore.

Nga intervistat e bëra me disa përfaqësues të MASHT-it, ZRA-së, OJQ-së dhe mësimdhënës shihet qartë që shumë prej tyre nuk kanë informacion se cilat rregullore kanë të bëjnë me zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe të administratorëve arsimorë. Shumë prej tyre përmendin rregullore, të cilat nuk kanë të bëjnë me zhvillimin profesional të mësimdhënësve, por me mënyrën e organizimit të punës në shkollë. E vetmja rregullore për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, që secili nga të intervistuarit e ka përmendur është ajo për licencim.

Në bazë të kësaj, fitohet përshtypja se shumë

⁹⁴MASHT [I] 16/2005

zyrtarë dhe mësimdhënës kanë informacion të sipërfaqshëm për rregulloret dhe përmbajtjen e tyre, ndërsa informacion të hollësishëm kanë kryesisht ata, të cilët janë të kyçur në mënyrë të drejtpërdrejtë në hartimin e tyre. Kjo tregon se MASHT-i nuk i kushton kujdes informimit të stafit dhe të mësimdhënësve për rregulloret e aprovuara. Përveç kësaj, në Kosovë nuk ekziston asnjë gazetë zyrtare ku do të botoheshin rregulloret e tilla, e as ndonjë literaturë periodike ku do të bëhej interpretimi i tyre ose do të shtroheshin shembuj nga praktika. Në anën tjetër, shihet se mungon edhe interesimi i mësimdhënësve dhe i administratorëve arsimorë për t'u informuar rreth rregulloreve që kanë të bëjnë me zhvillimin e tyre profesional. Një inferioritet i tillë është pasojë e mungesës së mekanizmave për zbatimin e shumë rregulloreve. Këtu si shembull mund të marrim rregulloren për licencimin e mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë. MASHT-i në fillim organizoi disa takime me mësimdhënës për të sqaruar aspektet e ndryshme të rregullores në fjalë, mirëpo duke parë vështirësitë për zbatimin e kësaj rregulloreje, si p.sh. mungesën e mekanizmave për akreditimin e programeve të trajnimit, mungesën e gatishmërisë nga ana e institucioneve për të përshtatur sistemin e pagave në përputhje me kategoritë që përcaktohen në këtë rregullore, ajo i ndërpreu aktivitetet e tilla, pavarësisht faktit se shumë mësimdhënës mbetën të painformuar. Në anën tjetër, mësimdhënësit e intervistuar kanë përmendur sipërfaqësisht përmbajtjen e kësaj rregulloreje, sepse mungesa e mekanizmave për akreditim të programeve të trajnimit u pamundëson atyre të dinë se në cilën kategori të definuar në këtë

Rregulloret e mbetura në sirtarë bëjnë që ndikimi i AB-së në IZhH të jetë jo i duhur.

rregullore bëjnë pjesë. Sikur të ekzistonin mekanizmat për zbatimin e kësaj rregulloreje, atëherë të gjithë mësime të mësimdhënësve do të interesoheshin për pozitën e tyre dhe format e avancimit, pasi përfundimi në kategori do të ishte i lidhur drejtpërdrejt me sistemin e pagesës. Një fat të tillë e kanë edhe rregulloret tjera, të cilat mbesin në sirtarë për shkak të mungesës së mekanizmave për zbatimin e tyre ose mosfunksionalizimit efikas të mekanizmave ekzistues.

Rregulloret për zhvillimin profesional të mësime të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë, të aprovuara nga MASHT-i, nuk janë të mjaftueshme për të inkurajuar ngritjen profesionale të personelit arsimor. Gjatë intervistave me drejtorë të shkollave është theksuar nevoja për hartimin e shumë rregulloreve të tjera, të cilat do të motivonin mësime të mësimdhënësve për ngritje profesionale p.sh. rregullorja për monitorim dhe vlerësim të performancës së mësime të mësimdhënësve, rregullorja për stimulim të mësime të mësimdhënësve dhe drejtorëve të suksesshëm, rregullorja për caktimin e buxhetit të shkollës, që do të mundësonte alokimin e mjeteve për zhvillim profesional të stafit varësisht nga nevojat, etj.

Avancimi i cilësisë së zhvillimit profesional të mësime të mësimdhënësve dhe të nxënësve shton nevojën për rregullore dhe akte të tjera normative.

Përveç rregulloreve për zhvillim profesional të mësime të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë, në ngritjen e cilësisë së mësime të mësimdhënësve dhe të nxënësve në shkollë kanë ndikim edhe shumë rregullore dhe udhëzime administrative që kanë të bëjnë me organizimin e punës në shkollë. Udhëzimet administrative të aprovuara nga MASHT-i që kanë të bëjnë me emërimin e drejtorëve të shkollave, zëvendësuesve të drejtorëve dhe mësime të mësimdhënësve, luajnë rol të jashtëzakonshëm në mbarëvajtjen e procesit mësimor dhe

sigurimin e cilësisë së punës në shkollë. Edhe pse në hartimin e rregulloreve të tilla përfaqësuesit e MASHT-it kanë bashkëpunuar me ekspertë vendorë dhe ndërkombëtarë, disa drejtorë shprehin vërejtje të konsiderueshme ndaj përmbajtjes së disa rregulloreve.

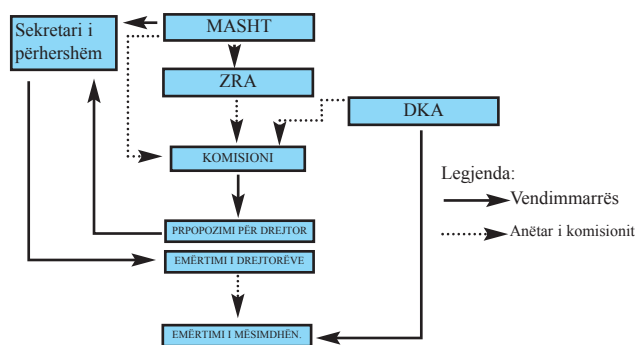
Drejtorët kanë përmendur se nuk janë të kënaqur me rregulloren për emërimin e zëvendës drejtorit të shkollës, e cila nuk parasheh fare përfshirjen e drejtorit në përzgjedhjen e zëvendës drejtorit të shkollës. Duke pasur parasysh se drejtori duhet të koordinojë punën e tij me zëvendës drejtorin për të menaxhuar me sukses procesin mësimor në shkollë, është e pakuptueshme anashkalimi i drejtorit në përzgjedhjen e bashkëpunëtorit të tij. Caktimi i zëvendës drejtorit nga ekipi i përbërë nga përfaqësues të MASHT-it, ZRA-së dhe DKA-së, pa pëlqimin e drejtorit në disa shkolla, ka shkaktuar probleme. Disa drejtorë pohuan se nuk mund të bashkëpunojnë me zëvendës drejtorin e tyre dhe kjo ka shkaktuar fraksione brenda stafit të shkollës duke ndikuar në cilësinë e punës në shkollë.

Drejtorët kanë përmendur si të papërshtatshme dhe rregulloren për emërimin e mësimdhënësve. Në këtë rregullore drejtori është përcaktuar të jetë vetëm anëtar i komisionit zgjedhor (1/3 e votës), ndërsa vendimi përfundimtar do të merret nga zyrtari i DKA-së. Mosdhënia e kompetencave drejtorit dhe stafit të shkollës në përzgjedhjen e mësimdhënësve dhe imponimi i disa mësimdhënësve nga ana e DKA-ja për të punuar në shkolla të caktuara, ka bërë që disa mësimdhënës të mos jenë të mirëpritur nga kolektivi shkollor. Ndërsa, emërimi i drejtorëve në mënyrë të drejtpërdrejtë nga ana e MASHT-it pa marrjen e pëlqimit paraprak nga

Centralizimi në vendosje sjell reperkusione të shumta që më pas kanë ndikime negative në zhvillimin human. Drejtorët nuk konsultohen kur bëhet përzgjedhja e zëvendës drejtorëve si dhe nuk mund të kenë ndikim relevant kur bëhet përzgjedhja e mësimdhënësve, edhe pse është e ditur se një prej detyrave themelore të shkollave që kanë impakt të fuqishëm në ZhH është e drejta e drejtorit të zëvendësojë mësimdhënësit joefikasë dhe joefektivë me mësimdhënës efektivë dhe efikasë.

këshilli drejtues i shkollës ose i DKA-së ka shkak-tuar tensione në disa kolektiva shkollore.

Nëse analizohen rregulloret, të cilat përcaktojnë linjën e emërimeve dhe të dhënies së përgjegjësisve të punonjësve brenda sistemit të arsimit, atëherë shihet qartë se ato nuk sigurojnë një organizim hierarkik ose horizontal brenda organeve qev-erisëse të sistemit të arsimit.



Sk.3.5. Organigrami i emërimit të drejtorëve dhe të përzgjedhjes së mësimit në arsimin bazik

Profesioni i mësimit, profesioni i papërcaktuar me reflektime negative të ndërthurura shumëfish në zhvillimin human, mungesa e sigurimit shëndetësor dhe social, çështja e pensionimit të parregulluar, fëmijët e pasiguruar etj.

Kështu, MASHT-i zgjedh drejtorin e shkollës, i cili duhet të menaxhojë kolektivin e shkollës të emëruar nga DKA-ja. Një fragmentarizëm i tillë në organet udhëheqëse është pasojë e mungesës së një strategjie të mirëfilltë zhvillimore të MASHT, e cila do të ndihmonte në harmonizimin e hallkave të ndryshme të sistemit të qeverisjes në arsim.

Mungesa e një rregulloreje për pensionimin e parakohshëm të mësimit në arsimin bazik ndikon shumë në cilësinë e

mësimdhënies dhe të të nxënit. Mbajtja në procesin mësimor e mësimdhënësve të tillë për fat të keq është e karakterit humanitar, sepse ata nuk kanë mundësi të pensionohen. Mungesat e mësimdhënësve që janë pasojë e pushimeve mjekësore shpesh shkaktojnë mosmbajtjen e orëve të mësimin, sepse procesi i pagesës së mësimdhënësve, të cilët angazhohen për zëvendësim është shumë i ndërlikuar.

Përveç mungesës së rregulloreve që do të ndikojnë në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit, në Kosovën e pasluftës është problem formimi dhe funksionimi i mekanizmeve për zbatimin e rregulloreve ekzistuese. Mosfunksionalizimi i rregullores për licencim të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë ka shkaktuar disa greva serioze të personelit mësimor, të cilat kanë përfunduar pa sukses. Moszbatimi i saj është rasti më flagrant që tregon se MASH-T-i ka problem në implementimin e rregulloreve të aprovuara.

4.3.3. Krijimi i kulturës për zhvillimin profesional të mësimdhënësve

Hartimi i kurrikulit të ri dhe aftësimi i mësimdhënësve kosovarë për zbatimin e metodologjive të reja të mësimdhënies dhe të të nxënit në klasat e tyre janë të arriturat kryesore të reformës arsimore në Kosovë. Kurrikuli i ri shërbeu si bazë solide për hartimin e planprogrameve dhe teksteve të reja mësimore, ndërsa organizimi i trajnimeve të ndryshme për personelin mësimor krijoi një kulturë për zhvillimin e vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve dhe të administratorëve arsimorë në shërbim.

Mbi 1000 mësimdhënës vazhdojnë të punojnë në arsim me sëmundje të ndryshme të dëmshme për zhvillimin e fëmijëve, sepse nuk ekziston një sistem i kontrollit të tyre shëndetësor, e sa mekanizma ligjorë për pensionimin e tyre të parakohshëm, apo për ndërrimin e vendit të punës. Kjo ka implikime të pallogaritura dhe afatgjata për zhvillimin njerëzor.

Organizimi i trajnimeve për metodologji bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit për mësimdhënës dhe administratorë në shërbim, filloi në vitin 1999, menjëherë pas përfundimit të luftës në Kosovë. Që nga ajo kohë, institucionet e ndryshme ndërkombëtare dhe OJQ-të vendore dhanë një kontribut të jashtëzakonshëm në sigurimin e programeve të trajnimit, në përfshirjen e një numri të konsiderueshëm të mësimdhënësve në trajnime, si dhe në përgatitjen e trajnerëve vendorë. Në fillim puna e institucioneve ndërkombëtare dhe OJQ-së ishte e pavarur, për shkak të mungesës së institucionit përgjegjës për koordinimin dhe njohjen e trajnimeve. Mirëpo, që me konstituimin e DASH-it në vitin 2000, OJQ-ja ka filluar bashkëpunimin me Departamentin, e më vonë edhe me MASHT-in, me qëllim që programet e tyre të njihen si programe të zhvillimit profesional të mësimdhënësve dhe të administratorëve arsimorë.

Krijimi i institucioneve arsimore fuqizoi më shumë rëndësinë e programeve të trajnimit. Njohja nga ana e DASH/MASH-T-it e disa programeve të trajnimit që realizohen nga OJQ-të vendore dhe ndërkombëtare, bashkëfinancimi i trajnimeve, përgatitja e udhëzimit administrativ për licencimin e mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë, si dhe bashkëpunimi me agjencitë donatore si UNICEF-i dhe Bankën Botërore, ndihmuan në rritjen e numrit të mësimdhënësve të përfshirë në trajnime.

Mësimdhënësit dhe administratorët arsimorë pohojnë se, deri tani, kontributin më të madh në organizimin e trajnimeve, sigurimin e materialeve të ndryshme për zhvillimin e tyre

profesional, ofrimin e konsulencave gjatë procesit të monitorimeve, organizimin e konferencave dhe vizitave studimore brenda dhe jashtë vendit e kanë dhënë OJQ-të arsimore. Ata përmendin se KEC-i dhe KEDP-i kanë dhënë kontribut të jashtëzakonshëm në ofrimin e programeve cilësore për trajnim të mësimdhënësve, ndërsa Banka Botërore, UNICEF-i, Save the Children-i etj. janë agjencitë donatore që kanë dhënë përkrahjen financiare.

Mësimdhënësit dhe administratorët nuk janë të kënaqur me punën e përfaqësuesve të institucioneve arsimore për të përkrahur personelin arsimor në zhvillimin profesional të tij. Përfaqësuesit e institucioneve arsimore kritikohen për bashkëpunim të pamjaftueshëm me OJQ-të vendore për të shqyrtuar modalitetet dhe mundësitë e sigurimit të trajnimeve për të gjithë mësimdhënësit e interesuar, qoftë edhe me participim. Përveç kësaj, mësimdhënësit kanë vërejtje të mëdha edhe në seleksionimin e kandidatëve për trajnim. Ata shprehin se përzgjedhja e kandidatëve për të vijuar trajnimet e ndryshme për zhvillim profesional nuk është transparente, nuk bazohet në kritere dhe, zakonisht, zgjidhen të njëjtit mësimdhënës për të vijuar trajnimet. Ndërkaq, sa i takon rregulloret që do të motivonin zhvillimin profesional të personelit arsimor, është një bindje e mësimdhënësve dhe e administratorëve arsimorë se MASHt-i është duke përgatitur një strukturë për zhvillim profesional (strategji të ndryshme, rregullore), por për shkak të mungesës së mekanizmave, limiteve të ndryshme financiare, si dhe mungesës së kapaciteteve njerëzore, ajo është shumë larg zbatimit të tyre në praktikë.

Mungesa e një transparence më të madhe ka ndikime negative në përfshirjen e kandidatëve për zhvillime profesionale që më pas negativisht reflektohet në CAB, ndërsa kjo ka implikime negative në ZhH.

Në anën tjetër, përfaqësuesit e institucioneve arsimore pohojnë se kanë bërë mjaft për zhvillimin profesional të personelit arsimor. Këtë e arsyetojnë me bashkëpunimet që kanë realizuar me OJQ-të arsimore për trajnimin e mësimitdhënësve, përpilimin e rregulloreve të ndryshme dhe organizimin e takimeve me karakter informativ. Pamundësinë e organizimit të trajnimeve për të gjithë mësimitdhënësit e interesuar, ata e justifikojnë me ekzistencën e limiteve për të siguruar mjete financiare nga Buxheti i Kosovës për të mbuluar shpenzimet e trajnimit. Sa i takon organizimit të trajnimeve me participim financiar të mësimitdhënësve, përfaqësuesit e MASHT-it shprehin rezervë të konsiderueshme. Me gjithë interesimin e mësimitdhënësve për këtë formë të organizimit të trajnimeve dhe rasteve të suksesshme, ata nuk i përkrahin mësimitdhënësit që janë të gatshëm të participojnë, me shpjegimin se nuk ekziston rregullore e aprovuar nga MASHT-i, e cila do të qartësonte mënyrën e organizimit të trajnimeve për zhvillim profesional me participim.

Meqenëse programet për zhvillim profesional të mësimitdhënësve mund të zbatohen me sukses në rrethanat kosovare me kurrikulat ekzistuese, interesimi i mësimitdhënësve për trajnime është gjithnjë në rritje. Nga intervistat e bëra me mësimitdhënës dhe trajnerë të programeve të ndryshme, arrihet në përfundimin se ekzistojnë dy kategori të mësimitdhënësve të interesuar për trajnim.

Në kategorinë e parë bëjnë pjesë ata mësimitdhënës, të cilët janë të përkushtuar të marrin pjesë në trajnime, sepse kanë dëshirë të përfitojnë njohuri dhe shkathtësi për zbatimin me sukses të

metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit. Këta mësimdhënës janë të bindur se filozofia e mësimdhënies dhe e të nxënit që bazohet në ndërtimin dhe hulumtimin aktiv të informacionit, të nxënit në bashkëpunim, të menduarit kreativ dhe krijues, si dhe zgjidhjen e problemeve motivon nxënësit për nxënie efektive. Synimi i tyre për të kontribuar sa më shumë në aftësimin e nxënësve për të konstruktuar njohuritë e tyre përmes përfshirjes aktive në procesin e mësimdhënies, bën që ata të jenë të interesuar për trajnime qoftë edhe duke participuar. Po ashtu, këta mësimdhënës i konsiderojnë trajnimet faktor të rëndësishëm për të zbatuar me sukses ndryshimet kurrikulare që janë të parapara për t'i zbatuar në klasat e tyre. Për fat të mirë numri i mësimdhënësve që i përkrahin ndryshimet, është jashtëzakonisht i madh.

Kategorisë së dytë i përkasin mësimdhënësit të cilët janë të interesuar të vijojnë trajnimet sa për të marrë një certifikatë. Kjo kategori e mësimdhënësve është prezent në trajnime që nga viti 2004, kur filloi përgatitja e rregullores për licencimin e mësimdhënësve nga ana e MASHT-it. Rregullorja në fjalë kërkon që deri në vitin 2010 çdo mësimdhënës për të fituar licencën e rregullt duhet të marrë pjesë në programe të zhvillimit profesional, prandaj, nga frika se mos humbin vendin e punës, mësimdhënësit filluan të vijonin programet e ndryshme të trajnimit. Disa ekspertë të arsimit mendojnë që kjo kategori e mësimdhënësve është e manipuluar, sepse ka munguar informimi i drejtë i mësimdhënësve lidhur me interpretimin e rregullores për licencim. Fakti se pjesëmarrja në trajnime nuk është kriter i mjaftueshëm për të fituar licencë të rregullt për punë, por edhe cilësia e zbatimit në

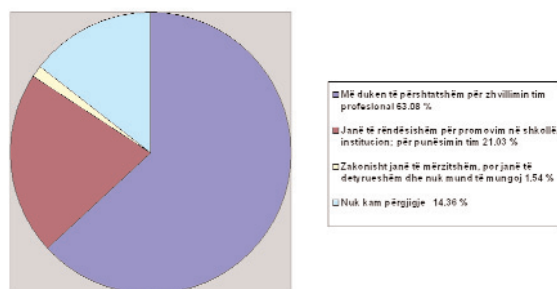
klasa të informacioneve të fituara nga trajnimi, shumë shpejt do të konkretizohet me përgatitjen e rregullores për monitorimin dhe vlerësimin e performancës së mësimitdhënësve dhe administratorëve në shërbim. Hartimi i rregullores për monitorim dhe vlerësim do të ndihmojë për të sqaruar disa nga dilemat që ekzistojnë rreth rregullores për licencim, si dhe do të ndikojë në zvogëlimin e numrit të mësimitdhënësve që bëjnë pjesë në kategorinë e dytë dhe rritjen e përfshirjes së mësimitdhënësve që janë të interesuar për të provuar risi në klasat e tyre.

4.3.4. Programet për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve dhe administratorëve arsimorë

Programet për trajnimin e mësimitdhënësve në shërbim kryesisht promovojnë metodologjitë mësimore me nxënësin në qendër. Ato synojnë të aftësojnë mësimitdhënësit në planifikimin e mirë të orës mësimore, zbatimin e teknikave dhe strategjive që do të mundësonin përfshirjen dhe bashkëpunimin aktiv të nxënësve gjatë procesit mësimor. Nga intervistat e bëra me përfaqësues të institucioneve, të OJQ-ve dhe me mësimitdhënës është potencuar se programet e trajnimit janë të mirëseardhura për mësimitdhënës dhe administratorë arsimorë, mirëpo, ndër to më të kërkuarat për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve të arsimit bazik janë Mendimi Kritik gjatë Leximit dhe Shkrimit (MKLSH), Mësimitdhënia me Nxënësin në Qendër (MNQ) dhe Hap pas Hapi (HpH), ndërsa programet e KEDP-it dhe KEC-i për udhëheqjen arsimore konsiderohen të jenë me vlerë për administratorët arsimorë.

Faktin se mësimitdhënësit dhe administratorët i vlerësojnë programet e trajnimit, e forcon dhe një

hulumtim ndërkombëtar i organizuar në vitin 2005 nga Qendra për Studimin e Politikave Arsimore (CEPS) në Lubjanë. Ky hulumtim analizonte, në mes tjerash, aftësimin e mësimitdhënësve në shërbim të disa vendeve në Rajon përfshirë dhe Kosovën. Në pyetjen se cilat janë shkaqet që mësimitdhënësit dhe administratorët arsimorë kosovarë kanë marrë pjesë në trajnime, 195 pjesëmarrësit e përfshirë në hulumtim kanë dhënë këto përgjigje:⁹⁵



4.8. Si i vlerësojnë mësimitdhënësit programet e zhvillimit profesional

Metodologjitë e reja të mësimitdhënies ndikojnë pozitivisht në zhvillimin human, sepse tek nxënësit i zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë jetësore, aftësitë kreative, mendimin kritik, aftësitë për zgjidhjen e problemeve, shkrim-leximin funksional, shtojnë vijueshmërinë, përkrahin barazinë dhe drejtësinë sociale, gjinore dhe diversitetin kulturor, e rrisin jetëgjatësinë mesatare të fëmijëve tanë, duke krijuar ndjenjën e kënaqësisë, mendimin pozitiv, solidaritetin dhe përkujdesjen me dashuri.

⁹⁵ Mula M., Buleshkaj O., Salihu R., Hoti D., Enhancing Professional Development of Practitioners and Teaching/Learning Practices in SEE countries
<http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>

HpH-ja është program për aftësimin e mësimeve të nivelit parafillor dhe atij fillor, ndërsa MKLSh-ja dhe MNQ-ja janë programe për aftësimin profesional të mësimeve të niveleve të ndryshme, duke filluar nga arsimit fillor e deri te ai universitar. Këto programe synojnë të aftësojnë mësuesit për të zbatuar në klasat e tyre teknika dhe strategji të cilat mundësojnë aktivizimin maksimal të nxënësve në rikujtimin apo evokimin e parnjohurive, përfshirjen sistematike të tyre në konstruktimin apo në realizimin e njohurive të reja, si dhe në inkurajimin e të menduarit reflektiv apo në përforsimin e informacionit të pranuar. Përmes përfshirjes aktive në procesin mësimor synohet që nxënësit dhe studentët të fitojnë shkathtësi për të menduar në mënyrë reflektive, të marrin përgjegjësinë për të mësuarit personal, të kuptojnë logjikën e argumenteve, të dëgjojnë me vëmendje, të respektojnë mendimin e tjetrit, të mendojnë në mënyrë kritike, të aftësohen për zgjidhjen e problemeve, të diskutojnë në mënyrë konfidenciale, të hulumtojnë informacion shtesë, si dhe të bëhen nxënës të pavarur dhe të interesuar për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Trajnimet e mësimeve në kuadër të programeve MKLSh dhe MNQ organizohen në bazë shkolle dhe në baza individuale. Me rastin e organizimit të trajnimeve në baza individuale, në trajnim përfshihen një numër i kufizuar i mësimeve të një shkolle. Ndërsa kur trajnimet organizohen në bazë shkolle, atëherë në trajnim përfshihet një numër i konsiderueshëm i mësimeve të një shkolle. Deri më tani

trajnimet e këtyre programeve më shumë janë organizuar në baza individuale. Kjo është bërë me qëllim që programet për zhvillim profesional të përhapen sa më shumë në Kosovë. Përfshirja e një numri të kufizuar të mësimitdhënësve të një shkolle, ka ndihmuar në përfshirjen e një numri sa më të madh të shkollave në programet e trajnimit. Kjo ka ndihmuar në përhapjen e programeve të trajnimit, sepse mësimitdhënësit e trajnuar kanë shërbyer si “masë kritike” për përhapjen e programeve të ndryshme në shkollat e tyre. Një metodologji e tillë ka bërë të mundur që fjalori i metodologjive bashkëkohore të përhapet pothuajse në të gjitha shkollat e Kosovës. Është me rëndësi të përmendet se disa shkolla të vetëdijshme për rëndësinë e zbatimit të programeve të MKLSh-së dhe MNQ-së në arritjen e rezultateve më të mira në procesin mësimor dhe për pamundësinë e përfshirjes së shpejtë të mësimitdhënësve të tyre në trajnime, kanë filluar organizimin e trajnimeve në bazë shkolle në mënyrë vullnetare ose me participim. Në disa raste trajnerët kanë kontribuar vullnetarisht në trajnimin e kolegëve të tyre me qëllim që të ndihmojnë ata në zbatimin e teknikave dhe strategjive në klasat e tyre. Po ashtu ekzistojnë dhe shembuj të trajnimit të mësimitdhënësve me participim. KEC-i dhe KEDP-i kanë mirëpritur organizimin e trajnimeve në bazë shkolle në mënyrë vullnetare ose me participim dhe kanë dhënë mbështetjen e tyre për këto iniciativa, duke ofruar falas materialet dhe doracakët e ndryshëm për çdo pjesëmarrës.

Rezultatet e një vlerësimi ndërkombëtar të organizuar nga KEC-i për të hulumtuar

ndikimin e programit të MKLSh-së në klimën dhe bashkëpunimin e mësimit brenda shkollës, me rastin e trajnimit të mësimit në bazë shkollë apo në mënyrë individuale, tregojnë se organizimi i trajnimit në bazë shkollë ka ndikim më të madh pozitiv në ambientin e klasës dhe të shkollës në përgjithësi⁹⁶. Studimi tregon se mësimit në trajnimit në bazë shkollë bashkëpunojnë më shumë në zbatimin e teknikave dhe strategjive në klasat e tyre, se sa ata që janë trajnimit në baza individuale. Pjesëmarrja e mësimit në trajnimit e organizuara në bazë shkollë ka ndikuar në afrimin e mësimit dhe socializmin e tyre, gjë që ka ndihmuar krijimin e një atmosfere konstruktive në mes të mësimit për të bashkëpunuar për gjetjen e zgjidhjeve të përbashkëta me rastin e paraqitjes së vështirësive në zbatimin e teknikave dhe strategjive të ndryshme në klasat e tyre. Ky bashkëpunim ka motivuar udhëheqësit e shkollës që të inkurajojnë dhe përkrahin më shumë mësimit në punën e tyre. Ndërsa mësimit në trajnimit në baza individuale kanë hasur vështirësi më të mëdha në zbatimin e teknikave, sepse kanë qenë të kufizuar në kërkimin e ndihmës brenda shkollës.

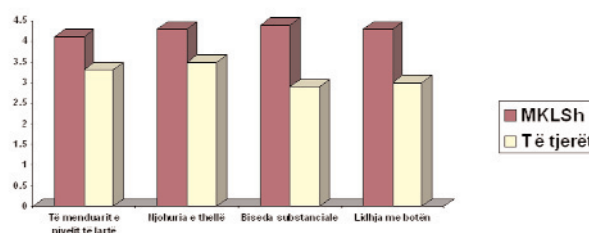
Një vlerësim i tillë ka dalë dhe nga intervistat me zyrtarë të MASHT-it, përfaqësues të ZRA-së dhe raportet e monitorimit të mësimit brenda shkollës. Në disa shkolla ku është organizuar trajnimit në bazë shkollë, mësimit kanë vendosur tabela në të cilat janë sistemuar teknikat dhe strategjitë e ndryshme të mësimit

⁹⁶ Pupovci D., Taylor A., Reading and Writing for Critical Thinking, Evaluation Report, http://www.see-educoop.net/education_int/pdf/rw-criticalthink-yug-kos-enl-t05.pdf

hënies sipas strukturës bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit, ndërsa ekspozitat e shkollës përmbajnë punime të nxënësve të realizuara gjatë zbatimit të teknikave dhe strategjive të ndryshme nga ana e mësimdhënësve.

Programet e trajnimit për zhvillimin profesional të mësimdhënësve kanë kontribuar dukshëm në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit. Zbatimi i teknikave dhe strategjive të llojllojshme në klasa varësisht nga lënda, njësia mësimore dhe niveli i zhvillimit psiko-fizik të nxënësve ka ndihmuar mësimdhënësit të bëjnë procesin mësimor më tërheqës. Format e ndryshme të punës, të cilat kërkonin grupime të ndryshme dhe punë ekipore, sollën freski te nxënësit dhe interesim për t'u përfshirë aktivisht në kryerjen e detyrave. Po ashtu, vlerësimi i paranjohurve të nxënësve si bazë për të ndërtuar të nxënit e njohurve të reja, si dhe shprehja e respektit për idetë e ndryshme të nxënësve, bënë që nxënësit të shohin veten si faktorë të rëndësishëm në procesin mësimor. Të gjitha këto ndikuan në rritjen e rezultateve të nxënësve, jo vetëm në përfitimin e njohurve të caktuara, por njëkohësisht dhe në zhvillimin e shkathtësive për të analizuar njësinë mësimore, për të diskutuar dhe mbrojtur argumentet e tyre, për të shqyrtuar idetë nga këndvështrime të ndryshme, për të lidhur njohuritë të fituara me shembuj nga jeta praktike, si dhe për të zhvilluar shprehje për punë ekipore, për punë të pavarur etj. Një mësimdhënie e organizuar në këtë mënyrë synon që të përgatisë nxënës që kanë nivel të lartë të të gjykuarit, njohuri të thella dhe shprehje për diskutime të pavarura. Një gjë të tillë e vërteton dhe hulumtimi i organizuar për vlerësimin e programit të MKLSh-së, i cili dallim-

in e përfitimit të njohurive nga ana e nxënësve, të mësimdhënësve të trajnuar për MKLSH-në dhe atyre të pa trajnuar e jep me këtë tabelë:⁹⁷



4.9. Dallimet në zhvillim në mes të nxënësve, mësimdhënësit e të cilëve kanë qenë në trajnim në programin e MKLSH-së dhe të nxënësve, mësimdhënësit e të cilëve punojnë në mënyrë tradicionale

Mësimdhënësit e trajnuar, mësimdhënien dhe të nxënësve e modelojnë duke planifikuar përfshirjen e nxënësve në procesin mësimor. Ata krijojnë hapësirë më të madhe për komunikimin në mes të nxënësve, duke iu dhënë rast atyre të analizojnë, diskutojnë, pyesin njëri-tjetrin për sqarime dhe bashkëpunojnë për të kryer detyrat e dhëna nga mësimdhënësit. Të njëjtat përfundime fitohen nga intervistat me mësimdhënës të trajnuar. Ata pohojnë se zbatimi i metodologjive bashkëkohore në procesin mësimor ka ndikuar në:

- aktivizimin dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve gjatë procesit mësimor;
- krijimin e një ambienti demokratik në klasë që

⁹⁷ Pupovci D., Taylor A., Reading and Writing for Critical Thinking, Evaluation Report, http://www.see-educoop.net/education_int/pdf/rë-criticalthink-yug-kos-enl-t05.pdf

inkurajon shprehjen e lirë të ideve dhe të mendimeve të nxënësve;

- aftësimin e nxënësve për të analizuar përmbajtjet e ofruara dhe marrjen e vendime të bazuara në argumente;
- ndërtimin e raporteve më të afërta në mes të mësimit dhe bashkëpunimit me nxënës dhe bashkëpunimin e shtuar në mes të nxënësve;
- inkurajimin e nxënësve për të bërë pyetje jo vetëm mësimit, por edhe nxënësve të tjerë;
- zhvillimin e kreativitetit të nxënësve dhe aftësive për prezantim;
- krijimin e mendimtarëve krijues, kritik dhe zgjidhës të mirë të problemeve;
- motivimin e nxënësve për të nxënë në mënyrë të pavarur dhe për të hulumtuar informacion shtesë;
- zbatimin e njohurive të fituara në jetën praktike;
- vetëdijësimin e nxënësve për të bërë vetëvlerësim dhe vlerësim konstruktiv të nxënësve të tjerë.

Organizimi i procesit mësimor të bazuar në të dëgjuarit aktiv dhe në respektimin e mendimit të tjerëve, në krijimin e ideve personale dhe në marrjen e përgjegjësisë për to, në ndërtimin e raporteve konstruktive përmes bashkëpunimit me të tjerë, në artikulimin dhe në peshimin e pikëpamjeve nga këndvështrime të ndryshme, në inkurajimin e mendimtarëve krijues dhe kritikë, ndihmon nxënësit të ndërtojnë shkathtësi dhe qëndrime të nevojshme për të qenë qytetarë aktivë të shoqërisë demokratike.⁹⁸ Nxënësit e përgatitur me këto shkathtësi do të jenë të aftë të ndërtojnë të kuptuarit e tyre, të ndajnë njohuritë me të tjerët dhe të punojnë bashkë për realizimin e qëllimeve që mbrojnë interesat e qytetarëve dhe të shoqërisë në përgjithësi.

⁹⁸Klooster D., Preece A., *Crafting a Pedagogy for Change*, 2002

Pjesë e vogël e zyrtarëve të ZRA-ve dhe të drejtorëve të shkollave të përfshirë në zhvillime profesionale kanë implikime jo të favorshme në CAB dhe në ZhH.

4.4. Pengesat për sigurimin e një procesi mësimor cilësor

Përveç sukseseve, sistemi i arsimit në Kosovë ballafaqohet me shumë probleme sa i takon aspektit të mësimdhënies dhe të nxënit. Pika më e dobët në sigurimin e cilësisë së mësimdhënies është mungesa e mekanizmave profesionalë për këshillim të vazhdueshëm të mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë. Mungesa e mekanizmave të tillë krijon vështirësi për të pasur një pasqyrë reale për cilësinë e procesit mësimor në Kosovë.

Tani për tani, detyra e këshillimit të mësimdhënësve është përgjegjësi e zyrtarëve të ZRA-së dhe drejtorëve të shkollave, mirëpo realizimi i saj në praktikë është shumë larg profesionalizmit. Këtë e pohojnë jo vetëm zyrtarët e MASHT-it, por edhe përfaqësuesit e intervistuar të ZRA-së, drejtorët e shkollave, përfaqësuesit e OJQ-së, si dhe mësimdhënësit. Zyrtarët e MASHT-it pranojnë se mungojnë kapacitetet njerëzore brenda ZRA-së për realizimin e një këshillimi efektiv, si dhe mungon kapaciteti profesional i përfaqësuesve të ZRA-së dhe drejtorëve të shkollave për të bërë këshillimin e vazhdueshëm të mësimdhënësve. Zyrtarë të MASHT-it pranojnë se në përgjithësi nuk janë të kënaqur me punën e përfaqësuesve të ZRA-së dhe të drejtorëve të shkollave për sa i përket numrit të mësimdhënësve të monitoruar, cilësisë së monitorimit, si dhe dhënies së këshillave për mësimdhënës. Vështirësitë për realizimin e monitorimit i potencojnë dhe përfaqësuesit e ZRA-së, duke pranuar se eksitojnë tri probleme kryesore lidhur me monitorimin dhe këshillimin e mësimdhënësve.

Problemi i parë është numri i vogël i përfaqësuesve të ZRA-së të autorizuar për të bërë monitorim në krahasim me numrin e mësimitdhënësve të Rajonit për të cilin ata janë përgjegjës. Problemi i dytë është mungesa e kapaciteteve profesionale të zyrtarëve të ZRA-së për të këshilluar mësimitdhënësit e lëndëve të ndryshme, pra mungojnë monitoruesit lëndorë. Ndërsa problemi i tretë është mungesa e mekanizmave të llogaridhënies për drejtorët e shkollave, në rast të mos kryerjes së monitorimit të mësimitdhënësve të shkollave të tyre, gjë që do të ndihmonte përfaqësuesit e ZRA-së në realizimin e monitorimit të mësimitdhënësve.

Në anën tjetër, përfaqësuesit e OJQ-ve janë shumë kritikë ndaj neglizhencës së përfaqësuesve të MASHT-it për të krijuar mekanizma funksionalë për realizimin e këshillimit të vazhdueshëm për mësimitdhënësit. Meqenëse OJQ-të janë të fokusuar në ofrimin e programeve të trajnimit, ato fajësojnë organet institucionale për mungesë angazhimi në aftësimin e zyrtarëve për këshillim të mësimitdhënësve, si dhe mospërfshirje të mësimitdhënësve, të cilët kanë kapacitete për të realizuar me sukses procesin e monitorimit dhe këshillimit. Mësimitdhënësit e trajnuar kanë nevojë për ndihmë dhe këshillim të vazhdueshëm profesional, sepse ata mund të ballafaqohen me probleme të ndryshme gjatë zbatimit të teknikave dhe strategjive të reja në klasat e tyre. Përfaqësuesit e OJQ-së mendojnë se zyrtarët e arsimit dhe shumë drejtorë, kryesisht ata të cilët nuk kanë marrë pjesë në trajnime të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve dhe administratorëve arsimorë, nuk e kanë kuptuar monitorimin si një metodë për realizimin e misionit të këshillimit të mësimitdhënësve, por e konsiderojnë monitorimin një inspektim të

thjeshtë. Një qasje e tillë krijon shqetësime të panevojshme për mësimdhënësit dhe nuk i ndihmon ata për organizimin cilësor të procesit mësimor.

Ekziston një diversitet i madh në realizimin e monitorimit nga ana e drejtorëve të shkollave. Mungesa e sistemit të llogaridhënies së udhëheqësve arsimorë për mosrealizimin me përgjegjësi të detyrave e tyre, bënë që shumë drejtorë të mos e kryejnë procesin e monitorimit, pavarësisht obligimit zyrtar që kanë. Në intervistat me drejtorë, të gjithë pohuan se i japin rëndësi të jashtëzakonshme monitorimit të mësimdhënësve, mirëpo vetëm disa nga ata mundën të na ofrojnë dëshmi për monitorimet e realizuara. Disa drejtorë, kryesisht ata të cilët kanë marrë pjesë në programe të zhvillimit profesional, ofruan dëshmi të monitorimit të punës së mësimdhënësve. Ata pohuan se bisedojnë me mësimdhënësit e monitoruar për t'iu treguar rezultatet e monitorimit, si dhe i ruajnë fletët e monitorimit për të bërë krahasime të punës së mësimdhënësve. Mirëpo, shumë drejtorë të intervistuar u ankuan se nuk mund të realizojnë monitorimin për shkak të angazhimeve të mëdha që kanë në vendin e punës.

MASHT-i ka të dhëna se deri në fund të vitit 2004, më shumë se 50 % e mësimdhënësve kosovarë kanë marrë pjesë në njërin nga programet për zhvillim profesional, mirëpo nuk ka evidencë se sa nga mësimdhënësit e trajnuar janë duke zbatuar në klasat e tyre teknikat dhe strategjitë e mësuara. HpH-ja dhe MKLSh-ja janë programe që i kanë të strukturuar procedurat dhe materialet për monitorim të performancës së mësimdhënësve në klasë, mirëpo monitorimi realizohet vetëm gjatë periud-

hës së trajnimit ose për qëllime të certifikimit të mësimitdhënësve për nivele të ndryshme të aftësim-it të tyre. Pas trajnimit, zbatimi i këtyre metodologjive gjatë punës varet nga vullneti i mësimitdhënësve. Mungesa e mekanizmave për monitorim dhe këshillim të vazhdueshëm të mësimitdhënësve, ka ndikuar që disa nga ata të heqin dorë nga zbatimi i metodologjive bashkëko-hore në klasat e tyre. Mungesa e konsulencës pro-fesionale për zgjidhjen e problemeve të ndryshme me të cilat janë ballafaquar mësimitdhënësit gjatë zbatimit të teknikave dhe strategjive mësimore ka dekurajuar disa mësimitdhënës për të vazhduar punën e tyre sipas metodologjive bashkëkohore. Duke pasur parasysh rolin e metodologjive të reja për realizimin e një mësimitdhënieje cilësore, moszbatimi i tyre ka pasojë në arritjen e rezultateve të dëshiruara, në përgatitjen e nxënësve me njohuritë dhe shkathtësitë e nevojshme. Me gjithë vështirësitë evidente me të cilat ballafaqohen zyrtarët arsimorë dhe drejtorët e shkollave me rastin e monitorimit, nuk është e kuptueshme mungesa e iniciativave nga ana e MASHT-it për të bashkëpunuar me OJQ-në, për të shfrytëzuar kapacitetet e tyre në monitorimin e mësimitdhënësve, sidomos kur dihet se monitoruesit e programeve të trajnimit janë mësimitdhënës të lëndëve të ndryshme.

Në cilësinë e mësimitdhënies ndikon mjaft dhe përkushtimi i mësimitdhënësve për të ardhur me rregull në punë. Mungesat e mësimitdhënësve në shkollë ndikojnë në humbjen e orëve të mësimit dhe me këtë pësojnë nxënësit. Disa drejtorë të shkollave ankohen se kanë pasur raste kur kanë dërguar vërejtje në DKA për të marrë masa ndaj mësimitdhënësve që mungojnë shpesh në procesin

mësimor, por kanë qenë të zhgënjyer me mospërfilljen e vërejtjeve të tyre nga ana e DKA-së. Po ashtu, drejtorët shprehen se DKA-ja, pavarësisht përgjegjësisë që ka për gjetjen e zëvendësimeve për mësimdhënësit që mungojnë, ata nuk janë efikasë dhe në rastet më të shpeshta mungesa e mësimdhënësit rezulton me humbjen e orëve të mësimi. Një vështirësi tjetër për gjetjen e zëvendësimeve për mësimdhënësit që mungojnë është dhe procedura shumë e ndërlikuar e pagesës për orët e zëvendësuar.

Mësimdhënësit dhe administratorët arsimorë janë “agjentët” e ndryshimeve në shkollë. Mirëpo, pavarësisht përkushtimit të disa prej tyre për të krijuar një ambient më të përshtatshëm në shkollë dhe klasë, dëshirës për të zbatuar teknika dhe strategji të ndryshme, ideve për të përdorur mjete të ndryshme konkretizimi në klasë, kushtet e vështira në shkollë i pengojnë ata në arritjen e rezultateve të dëshiruara në procesin mësimor. Hapësira e pamjaftueshme shkollore, puna në disa ndërrime (deri në 4 ndërrime brenda ditës), numri i madh i nxënësve në klasë, mungesa e kabineteve të ndryshme, mungesa e mjeteve të ndryshme për konkretizim, mungesa e autonomisë financiare të shkollës etj., të gjitha këto vështirësojnë realizimin e një procesi mësimor cilësor.

Mungesa e hapësirës së nevojshme në disa shkolla shkakton organizimin e punës së shkollës në disa ndërrime. Në rastet kur shkolla punon në tri e më shumë ndërrime, orët e mësimi janë të shkurtuara dhe kjo kufizon mësimdhënësit për të realizuar përmbajtjet programore dhe në veçanti pengon mësimdhënësit e trajnuar të zbatojnë me sukses metodologjinë bashkëkohore të mësimdhënies

dhe të nxënit. Numri i madh i nxënësve në disa paralele, si dhe hapësira shumë e vogël e disa klasave në të cilat mësojnë nxënësit (ato janë nën standardet e aprovuara nga MASHT-i), bëjnë të pamundur zbatimin e teknikave dhe strategjive, të cilat kërkojnë lëvizje në klasë. Mungesa e hapësirës së shkollës shkakton mungesën e hapësirës për laboratorë, por mungesa e laboratorëve është e evidente dhe në shumë shkolla ku ka hapësirë të mjaftueshme. Kjo ndodh për shkak të kufizimeve buxhetore që ekzistojnë për kompletimin e tyre. Mungesa e laboratorëve bën që mësimi të zhvillohet vetëm nga aspekti teorik dhe të mos konkretizohet me shembuj praktikë, gjë që ndikon në cilësinë e ulët të përvetësimit të njohurive nga ana e nxënësve.

Ndër problemet serioze të sistemit të arsimit në Kosovë janë numri i madh i mungesave në shkollë, shkalla e lartë e braktisjes së shkollës nga ana e nxënësve dhe mospërfshirja në arsimin bazik e të gjithë fëmijëve. Nga intervistat me disa nxënës, kuptohet se organizimi i procesit mësimor në mënyrë tradicionale, pa përfshirje aktive të nxënësve, bën që ai të jetë jo tërheqës. Kjo ndikon në rritjen e numrit të mungesave të nxënësve dhe shtimin e shkallës së braktisjes së arsimit bazik nga ana e nxënësve në Kosovë. Shkalla shumë e lartë e papunësisë në Kosovë, që arrin shifrën 42 %, ⁹⁹ është një shkaktar tjetër i numrit të madh të nxënësve që braktisin shkollën. Disa fëmijë, për të siguruar ekzistencën, braktisin shkollën dhe fillojnë të bëjnë punë fizike në moshë shumë të re. Sipas një hulumtimi në Kosovë, 12-13 % ¹⁰⁰ e nxënësve të arsimit të detyrueshëm e braktisin shkollën.

⁹⁹ MPMS, Raporti vjetor 2004 "Puna dhe punësimi", Prishtinë 2005.

¹⁰⁰ Aholainen R., Vision and a roadmap for the future, Towards Multi-year Education Strategy in Kosovo

Në Kosovë nuk ekziston një sistem për sigurimin dhe kontrollin e cilësisë së mësimdhënies dhe të të nxënit. Mungesa e këtij sistemi ka implikime në Indeksin e zhvillimit të arsimit dhe pakëson funksionin e tij në zhvillimin njerëzor

Ky është një problem serioz, sepse mospërfundimi i shkollimit nga ana e nxënësve pengon ata në zhvillimin e njohurive dhe shkathtësive, si dhe zvogëlon gjasat për të gjetur punë në të ardhmen.

Në Kosovë nuk ekziston një sistem për sigurimin dhe kontrollin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënit. Kjo ka shkaktuar që shumë aktivitete si futja e klasës së 9 në arsimin e detyrueshëm, hartimi i planprogrameve, përpilimi i teksteve dhe aplikimi i mësimi zgjedhor të realizohen në formë fushate, pa një pilotim paraprak dhe pa një analizë paraprake të nevojave për ndryshim. Hartimi i planprogrameve dhe teksteve me një shpejtësi të jashtëzakonshme ka rezultuar me një fragmentarizëm të planprogrameve dhe me tekste jociësore. Si pasojë, sistemimi i planprogrameve në disa lëndë nuk është i harmonizuar dhe mësimdhënësit kanë shprehur vërejtje të konsiderueshme gjatë diskutimeve publike që janë organizuar nga MASHT-i. Ndërsa, sa i takon teksteve, në mesin e tyre ka të tilla që kanë gabime të shumta gjuhësore dhe shkencore, janë përkthime jociësore, nuk përmbajnë njësitë mësimore që janë të parapara me planprogram, si dhe nuk janë të përgatitura për të zbatuar metodologjinë bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit. Vërejtjet për planprogramet dhe tekste mësimore janë identifikuar dhe nga Instituti i Arsimit të Universitetit të Londrës¹⁰¹, i cili ka dhënë propozim që ato të rishqyrtohen. Të gjitha këto ndikojnë në punën e mësimdhënësit, sepse ai duhet të gjejë mënyra për të korrigjuar pengesat që vijnë për shkak të mungesës së koordinimit në disa lëndë të planprogrameve me tekste mësimore.

¹⁰¹Institute of Education, University of London, Planprogramet kombëtare në Kosovë- Vlerësim i hapave të parë, korrik 2005

Vërejtja më serioze ndaj planprogrameve dhe teksteve është se ato janë të orientuara në informacion dhe nuk japin hapësirë për zhvillimin e shprehive të të menduarit të nxënësve si: analizën, krahasimin, identifikimin e shkakut dhe pasojës, kategorizimin dhe klasifikimin, zgjidhjen e problemeve, argumentimin bindës, interpretimin, zbatimin, vlerësimin, komunikimin dhe eupatinë, që është synim i mësimdhënësve që zbatojnë metodologjitë bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit.

Përfshirja e lëndëve zgjedhore në arsimin fillor pa përgatitje paraprake të kurrikulit, të teksteve dhe pa aftësim paraprak të mësimdhënësve është një rast tjetër, i cili shkakton mjaft probleme në organizimin e procesit mësimor. Shumë drejtorë dhe mësimdhënës ballafaqohen me sfida të mëdha për të siguruar literaturën e nevojshme për realizimin me sukses të mësimit zgjedhor në shkollat e tyre. Në shumë raste, orët e mësimit zgjedhor nuk caktohen në bazë të interesimeve të nxënësve, por shërbejnë për të plotësuar normën jo të plotë të disa mësimdhënësve në shkollë.

Mungesa e literaturës dhe e doracakëve, që do të ndihmonin mësimdhënësit në përdorimin e formave dhe mënyrave më të përshtatshme për zbatimin e planprogrameve të reja dhe në përdorimin e teksteve mësimore, është një pengesë tjetër, e cila ndikon në përgatitjen e mësimdhënësve për të realizuar një proces mësimor cilësor. Kërkesa për libra të mësuesit është e vazhdueshme, sepse mësimdhënësit shpesh ballafaqohen me vështirësi në përpunimin dhe planifikimin e njësisë mësimore.

Mungesa e buxhetit të shkollës është një faktor shumë kufizues për drejtorin e shkollës për të

Mospërfshirja në trajnim e drejtorëve rezulton me udhëheqje jo profesionale të shkollës dhe të kolektivit mësimor. Mungesa e njohurive për udhëheqje efikase pengon drejtorin e shkollës në menaxhimin e suksesshëm të punës në shkollë, ndërsa mospjesëmarrja e tij në trajnime për zhvillim profesional të mësimit ndihmon në mos jetë të përgatitur për të monitoruar dhe këshilluar mësuesit e trajnuar.

menaxhuar me sukses procesin mësimor. Pengesat e shumta që paraqiten gjatë procesit mësimor dhe kanë të bëjnë me pagesa të ndryshme (siç janë prishjet në sistemin e nxehjes, thyerjet e dritareve, dyerve etj.) është vështirë të zgjidhen me kohë, për shkak se kërkesa e drejtorit për rregullimin e tyre duhet të shqyrtohet, të aprovohet dhe të lejohet nga përfaqësuesit e DKA-së. Një gjë e tillë kërkon kohë dhe shpesh nxënësit humbin orët e mësimit. Po ashtu mungesa e buxhetit të shkollës për prokurimin e mjeteve të konkretizimit ndikon mjaft në cilësinë e mësimit dhe të të nxënësve që ofrojnë mësimit.

Mungesa e fondeve të mjaftueshme për trajnimin e udhëheqësve arsimorë ka bërë që edhe në Kosovë të emërohen drejtorë shkollash të cilët nuk kanë marrë pjesë në asnjë trajnim për zhvillim profesional të tyre. Mospërfshirja në trajnime e drejtorëve rezulton me udhëheqje jo profesionale të shkollës dhe të kolektivit mësimor. Mungesa e njohurive për udhëheqje efikase pengon drejtorin e shkollës për menaxhimin e suksesshëm të punës në shkollë, ndërsa mospjesëmarrja e tij në trajnime për zhvillim profesional të mësimit ndihmon në mos jetë të përgatitur për të monitoruar dhe këshilluar mësuesit e trajnuar. Po ashtu zgjedhja e disa drejtorëve në baza partiake dhe qëndrimi partiak i tyre në vendin e punës janë dukuri që ndikojnë në prishjen e atmosferës bashkëpunuese brenda kolektiveve shkollore.

Pavarësisht faktit se në Kosovë ekzistojnë institucionet e arsimit të lartë për përgatitjen e mësimit të arsimit bazik, ende ekziston një shkallë e lartë e mësimit të pakualifikuar që punojnë në këtë nivel të arsimit. Në bazë të statistikave

të MASHT-it, 15 % të mësimeve të arsimit fillor dhe 28 % të mësimeve të shkollës së mesme të ulët janë të pakualifikuara¹⁰². Shumica e mësimeve të pakualifikuara të shkollës së mesme të ulët janë mësime të gjuhës angleze, matematikës, fizikës dhe lëndëve të shkathtësisë. Përqindja kaq e madhe e mësimeve të pakualifikuara është pasojë e migracionit nga fshatrat në qytete që ndodhi pas luftës dhe largimit të kadrove cilësore drejt punëve të paguara më mirë. Shumë mësime të fshatit u shpërngulën në qytete duke lënë disa shkolla në zonat rurale pa mësime të kualifikuara për lëndë të caktuara. Në anën tjetër, prezenca e institucioneve dhe OJQ-së ndërkombëtare pas vitit 1999, nevoja e tyre për personel që dinte gjuhën angleze dhe pagesat që ata ofronin, bënë që shumë mësime të gjuhës angleze të lënë punën në shkolla. Punësimi i mësimeve të pakualifikuara ndikon jashtëzakonisht shumë në cilësinë e mësimit dhe të nxënësve, sidomos kur dihet se MASHT-i dhe OJQ-ja arsimore nuk kanë programe të veçanta për t'iu ndihmuar këtyre mësimeve për të qenë të suksesshëm në punën e tyre me nxënës. Nga mësime të pakualifikuara, vetëm ata të gjuhës angleze patën rast të përcillnin disa trajnime nga Këshilli Britanik (British Council), por edhe ato ishin të pamjaftueshme për të siguruar një cilësi të dëshirueshme në procesin mësimor të këtyre mësimeve.

Sipas rregullores për licencimin e mësimeve dhe administratorëve arsimorë, mësime të cilët kanë përfunduar Shkollën e Lartë Pedagogjike (ShLP) do të llogariten të kualifikuara gjatë vitit 2008, ndërsa nëse pas këtij viti ata nuk

Numri relativisht i madh i mësimeve të pakualifikuara /pa kualifikim formal/ zvogëlon funksionin e AB-së në zhvillimin njerëzor.

Në bazë të statistikave të MASHT-it, 15 % të mësimeve të arsimit fillor dhe 28 % të mësimeve të shkollës së mesme të ulët janë të pakualifikuara.

¹⁰²Pasqyra e të dhënave statistikore të MASHT-it për vitin shkollor 2004/05

Problemet me kuadrin e pakualifikuar do të thellohen për shkak të ndryshimeve strukturore në sistem. Sipas rregullores për licencimin e mësimit dhe administratorëve arsimorë, mësimit që kanë përfunduar Shkollën e Lartë Pedagogjike (ShLP) do të llogariten të kualifikuar gjer në vitin 2008, ndërsa nëse pas këtij viti ata nuk përfundojnë ndonjë fakultet për përgatitjen e mësimit, do të kategorizohen si të pakualifikuar.

përfundojnë ndonjë fakultet për përgatitjen e mësimit, do të kategorizohen si të pakualifikuar. Nëse marrim parasysh faktin se Fakulteti i Edukimit i themeluar në vitin 2002, si institucion i specializuar për përgatitjen e mësimit të arsimit fillor dhe atij të mesëm të ulët, e ka të pamundur që deri në vitin 2008 të sigurojë organizimin e vazhdimin të studimeve për mësimit që kanë diplomuar në ShLP dhe punojnë në arsimin bazik, atëherë vijmë në përfundimin se shkalla e të pakualifikuarve në arsimin bazik në vitin 2008 do të jetë jashtëzakonisht e madhe.

Pagesa lineare e mësimit dhe administratorëve arsimorë dhe moszbatimi i rregullores për licencim, e cila do të bënte gradimin e mësimit në kategori dhe pagesën në bazë të kualifikimit dhe përgatitjes profesionale, ndikon shumë në motivimin e pamjaftueshëm të mësimit për të planifikuar dhe realizuar një mësimit cilësor. Mungesa e diferencimit në paga për mësimit e suksesshëm ndikon që edhe ata më të përkushtuarit nganjëherë të demoralizohen dhe të mos japin maksimumin në punën e tyre me nxënës.

Në Udhëzimin Administrativ të MASHT-it “Standardet e programeve për përgatitjen e mësimit para shërbimit”¹⁰³ kërkohet që mësimit e ardhshëm të kenë të kryer së paku fakultetin që zgjatë 4 vite (8 semestra) dhe 22 javë përvojë cilësore në terren. Pavarësisht kësaj, ende disa departamente akademike të fakulteteve të Universitetit të Prishtinës, kryesisht të shkencave natyrore, të shkencave shoqërore dhe të arteve organizojnë studime trevjeçare për përgatitjen e mësimit.¹⁰⁴ Mbetet që MASHT-i dhe

¹⁰³MASHT [Iç 16/2005

¹⁰⁴Universiteti i Prishtinës, Pasqyra e planeve mësimore dhe e personelit akademik 2004-05.
<http://www.uni-pr.edu>

Universiteti i Prishtinës të gjejnë zgjidhje për këta studentë që nuk do t'i plotësojnë kërkesat formale për të ushtruar detyrën e mësimit në të ardhmen.

4.4. Mundësitë për të përmirësuar gjendjen aktuale dhe faktorët që duhen pasur kujdes

Arsimi nuk shihet si prioritet i qeverisë, prandaj dhe ndarja e GDP-së për arsimin fillor dhe të mesëm prej 3,4 %¹⁰⁵ nga buxheti i konsoliduar i Kosovës, për arsimin është shumë e ultë për të siguruar cilësi në sistemin e arsimit në Kosovë. Një financim i pamjaftueshëm i sistemit të arsimit në Kosovë vështirëson punën e të gjitha strukturave të arsimit për të vazhduar zbatimin e suksesshëm të reformës arsimore. Me një investim të tillë në arsim është e pamundshme të sigurohet hapësira e nevojshme shkollore, aftësimi profesional i mësimit dhe i administratorëve arsimorë, sigurimi i laboratorëve dhe i mjeteve didaktike të ndryshme për konkretizimin e lëndëve mësimore, si dhe përfshirja e të gjithë fëmijëve (nxënësve) në arsimin e detyrueshëm. Agjencionet donatore, të cilat kontribuuan në reformimin e sistemit të arsimit, në hartimin e kurrikulit, në ndërtimin dhe në renovimin e shkollave, në organizimin e trajnimeve për personelin arsimor janë duke u larguar gjithnjë e më shumë, gjë që ndikon në zvogëlimin e donacioneve të jashtme për sistemin e arsimit në Kosovë. Në këto rrethana, të gjitha institucionet e arsimit në Kosovë dhe OJQ-ja arsimore duhet të mobilizohen dhe të bashkëpunojnë për të gjetur forma që do të vetëdijesonin të gjithë faktorët relevantë për nevojën e investimeve më të mëdha në sistemin e arsimit. I gjithë spektri intelektual i

Në vitin shkollor 2007/2008, me kalimin në klasën e V-të do të ndihet mungesa e mësuesve, në një anë, ndërsa mësimit dhe deritashëm në klasën e pestë rrezikojnë të mbeten pa punë ose pa normë të plotë. Të gjitha këto do të kenë implikime negative në cilësinë e arsimit bazik dhe funksionin e tij në zhvillimin njerëzor.

¹⁰⁵YVG Kosovo, World Bank Mission in Kosovo, May 2005.

Kosovës duhet të koncentrohet në sigurimin e kushteve të nevojshme për realizimin e një arsimit cilësor, sepse një investim cilësor sot në arsim do të sigurojë një zhvillim të kapitalit njerëzor që do të kontribuonte në zhvillimin më të shpejtë ekonomik të Kosovës në të ardhmen.

Arsimi në Kosovë duhet të orientohet në aftësimin e nxënësve për të qenë të gatshëm të sfidohen me kërkesat e tregut, jo vetëm në Kosovë, por dhe më gjerë. Dhe për të arritur këtë mësimdhënësit duhet të përgatisin nxënësit jo vetëm me njohuritë, por dhe me shkathtësitë për të bashkëpunuar me tjerët në zgjidhjen e problemeve, për të qenë të gatshëm për të hulumtuar informacion shtesë në rast nevoje, për të shqyrtuar informacionin nga këndvështrime të ndryshme, si dhe kultivimin e shprehisë për të nxënë gjatë gjithë jetës. Përgatitja e nxënësve në këtë mënyrë do t'iu shtonte atyre gjasat për punësim dhe për aktivizim më të madh në organizatat (institucionet) ku do të punojnë me qëllim të rritjes së produktivitetit (efikasitetit) të tyre. Po ashtu, këto shkathtësi dhe shprehësi do të ndihmonin nxënësit që në të ardhmen të jenë fleksibil për t'u ambientuar me dinamikën e zhvillimit të organizatave (institucioneve) që nxënë dhe me ndërtimin e shoqërive të dijes kudo në Evropë dhe më gjerë.

Për këtë arsye, institucionet e arsimit në Kosovë duhet t'i kushtojnë rëndësi të jashtëzakonshme aftësimin të mësimdhënësve për përdorimin e metodologjive bashkëkohore në procesin e mësimdhënies dhe të të nxënësve. Mospërfshirja në trajnime të aftësimin profesional të 50 % të mësimdhënësve kosovarë, si dhe nevoja për zhvillim profesional të vazhdueshëm të atyre që kanë marrë pjesë në ndonjërin nga programet, duhet të motivojë institucionet dhe OJQ-në arsimore për të

gjetur forma dhe mënyra për të ruajtur dhe avancuar këtë disponim pozitiv të mësimitdhënësve kosovarë për ngritje profesionale. Meqenëse interesimi i mësimitdhënësve për zhvillim profesional është jashtëzakonisht i madh, ndërsa buxheti i Kosovës i përcaktuar për arsim limiton numrin e mësimitdhënësve që mund të përfshihen në trajnim, MASHT-i dhe OJQ-ja arsimore duhen të angazhohen për të gjetur donacione nga jashtë për të mundësuar trajnimin e mësimitdhënësve kosovarë. Po ashtu zbatimi i rregullores për licencim do të motivonte mësimitdhënësit që të merrnin pjesë në trajnime me participim, sepse në anën tjetër investimi do t'ju shpaguej me avancim në kategori të ndryshme dhe rritje të pagave. Kjo do të ndihmonte MASHT-in në zbatimin e rregullores për licencim që kërkon përfshirjen në trajnim të çdo mësimitdhënësi kosovar gjer në vitin 2010.

Në anën tjetër duhet të ketë iniciativa dhe nga ana e shkollave për të bashkëpunuar me komunitetin, rrjetet shkollore dhe bizneset lokale për të ndihmuar shkollën dhe mësimitdhënësit në zhvillimin e tyre profesional. Njoftimi i prindërve dhe i komunitetit me përfitimin që kanë nxënësit si rezultat i aftësimin të mësimitdhënësve për përdorimin e teknikave dhe strategjive të reja të mësimitdhënies dhe të të nxënit do të ndikonte në gjetjen e formave alternative për të përkrahur mësimitdhënësit në ngritjen e tyre profesionale. Iniciativat e mësimitdhënësve dhe administratorëve arsimorë për të krijuar binjakëzim të shkollës së tyre me shkollat brenda dhe jashtë Kosovës, si dhe inkuadrim të shkollës së tyre në rrjete të ndryshme të institucioneve dhe OJQ-në arsimore do të shtonin gjasat për përkrahje të zhvillimeve profesionale nga ana e donatorëve të ndryshëm. Bashkëpunimet regjionale dhe më gjerë janë forma

që i kontribuojnë shkëmbimit të përvojave pozitive në mes të mësimitdhënësve, prandaj duhet të shfrytëzohen mundësitë që ofrohen nga donatorë që i përkrahin ato.

Pamundësia e përfshirjes në trajnim të të gjithë mësimitdhënësve brenda një shkolle shkakton probleme jo vetëm për drejtorin e shkollës, i cili ballafaqohet me probleme nga ankesat e mësimitdhënësve për sistemimin e ambientit në klasë, por në anën tjetër paraqet problem dhe për mënyrën e të nxënimit të nxënësve. Përdorimi i metodologjive të ndryshme, asaj tradicionale nga disa mësimitdhënës dhe atyre bashkëkohore nga të tjerët, mund të shkaktojë paqartësi në stilin e nxënësve për të nxënë. Për të eliminuar këtë pengesë, shkolla duhet të gjejë mundësi për aktivizimin e mësimitdhënësve të trajnuar të shkollës në aftësimin e kolegëve të tyre.

Mungesa e këshillimit të vazhdueshëm dhe e inkurajimit të mësimitdhënësve të trajnuar, si dhe mosstimulimi i tyre mund të ndikojë që ata të mos praktikojnë metodologjinë e re në mësimitdhënie dhe në këtë mënyrë do të rrezikonin zbatimin e reformës në arsim. Sistemi linear i pagave në Kosovë, i cili nuk bazohet në kualifikimet akademike dhe profesionale të mësimitdhënësve, mund të rrezikojë cilësinë e mësimitdhënies në shkolla. Mungesa e rregullore, e cila do të bënte caktimin e pagës së mësimitdhënësve në bazë të kualifikimeve dhe meritës, si dhe moszbatimi i rregullore për licencim mund të ndikojë në largimin e mësimitdhënësve cilësorë nga procesi mësimor drejt punëve të paguara më mirë. Prandaj, MASHT-i duhet të strukturojë sistemin e pagave të mësimitdhënësve, si dhe të hartojë rregullore për forma të ndryshme të stimulimit të mësimitdhënësve cilësorë.

Disa rregullore dhe udhëzime administrative të aprovuara nga MASHT-i janë të përgjithësuara dhe nuk japin sqarime konkrete. Zyrtarë të MASHT-it, përfaqësues të ZRA-së dhe DKA-së pohojnë se mungesa e sqarimeve të qarta në disa rregullore shkakton përzjerje të kompetencave në mes tyre. Kjo sjell probleme në menaxhimin me sukses të procesit mësimor nga ana e drejtorëve të shkollave, sepse ata nuk kanë adresë ku të drejtohen për të paraqitur rastet e ndryshme ndaj të cilave duhet të merren masa. Në cilësinë e procesit mësimor ndikon dhe fakti se nuk është bërë ndarje e mirë e kompetencave në mes të ZRA-së dhe DKA-së p.sh. drejtorët përzgjidhen nga MASHT-i (2/3 e votave), ndërsa paguhen nga DKA-ja. Ankesat e përfaqësuesve të DKA-së për moskryerjen e punëve nga ana e disa drejtorëve, nuk përfillen nga përfaqësuesit e MASHT-it dhe ZRA-së, të cilët kanë bërë emërimin e tyre. Prandaj, mbetet detyrë e MASHT-it që të shqyrtojë organogramin e strukturave udhëheqëse të sistemit të arsimit dhe të rishqyrtojë kompetencat e strukturave të ndryshme, të cilat bëjnë emërimet e stafit arsimor. Ky rishqyrtim duhet të bëhet me qëllim të funksionalizimit sa më efikas të hallkave të ndryshme në sistemin arsimor, që do t'i kontribuonte bashkimit të synergjive në organizimin e një procesi mësimor cilësor.

4.5. Përgatitja e mësimeve para shërbimit

Përgatitja e mësimeve para shërbimit ka rëndësi të jashtëzakonshme në pajisjen e mësimeve të ardhshëm me njohuri dhe shkathtësi të nevojshme për të qenë të gatshëm që me rastin e inkadrimin në sistemin e arsimit të organizojnë dhe realizojnë një mësime cilësore.

Fakulteti i Edukimit, i themeluar në vitin 2002 me përkrahjen e KEDP-it dhe të disa donatorëve të tjerë, është institucioni i arsimit të lartë i specializuar për përgatitjen e mësimeve të arsimit parafillor, fillor dhe arsimit të mesëm të ulët. Me katër degët në Prishtinë, Gjakovë, Prizren dhe Gjilan, si dhe përafërsisht 1000 studentë në vit është institucioni më i madh për përgatitjen e mësimeve para shërbimit. Pavarësisht angazhimit të jashtëzakonshëm të MASHT-it, Universitetit të Prishtinës, KEDP-it dhe institucioneve të tjera për të ndihmuar zhvillimin e këtij institucioni akademik, sot ky fakultet ballafaqohet me probleme shumë të mëdha, të cilat ndikojnë në cilësinë e përgatitjes së mësimeve para shërbimit. Mungesa e ndërtesës qendrore të fakultetit në Prishtinë, mungesa e hapësirës së nevojshme për mbajtjen e mësimit në qendrat e tjera të Kosovës, mungesa e kuadrit arsimor të përhershëm, zgjerimi shumë i shpejtë në disa departamente, hartimi i shpejtë i planprogrameve mësimore, si dhe mungesa e mësimeve të kualifikuara për disa lëndë të profilit arsimor, janë disa nga sfidat për të cilat duhet të angazhohet udhëheqja e këtij fakulteti me qëllim të krijimit të kushteve të përshtatshme për organizimin cilësor të procesit mësimor. Themelimi i këtij fakulteti pikërisht në kohën kur Universiteti i Prishtinës ishte duke u riorganizuar sipas Deklaratës së Bolonjës, ndihmoi që ndarja në mes të lëndëve akademike, atyre arsimore dhe praktikës profesionale të jetë pothuajse e barabartë. Kjo u bë me qëllim të përgatitjes së mësimeve para shërbimit me njohuritë dhe shkathësitë e nevojshme për të sfiduar që nga fillimi i karrierës së tyre me kërkesat e profesionit. Kështu, si rezultat i kësaj iniciative, 40 % e programeve të studimit në këtë fakultet përbëhen nga

lëndët akademike, ndërsa pjesa tjetër ndahet në mënyrë të barabartë në mes të lëndëve arsimore dhe praktikës profesionale. Me gjithë vështirësitë në organizimin cilësor të praktikës profesionale, përfshirja e saj që nga viti i parë i studimeve dhe përcaktimi i semestrit të fundit (semestrit të 8) vetëm për realizimin e praktikës, përgatitjen e regjistrorit (portofolios) dhe kryerjen e provimit përfundimtar, pritet të ketë efekte pozitive.

Ndërsa fakultetet tjera për përgatitjen e mësimdhënësve kanë trashëguar stilin akademik të të nxëniet, të bazuar në transmetimin e njohurive të studentët. Edhe pse këto fakultete kanë bërë përpjekje të ndryshojnë programet e tyre të studimit dhe t'i përshtatin me trendet bashkëkohore të zhvillimit të institucioneve të arsimit të lartë në Evropë, zyrtarë të MASHT-it, përfaqësues të Rektoratit, profesorë të Universitetit dhe studentë mendojnë se ndryshimet janë bërë vetëm në sipërfaqe. Ata shprehen se më shumë është bërë në organizimin e studimeve sipas Deklaratës së Bolonjës, ndërsa shumë pak në përfshirjen e objektivave të saj në hartimin e programeve të studimit. Si rezultat programet e studimit në këto fakultete ende janë të bazuara në njohuri dhe jo në të nxëniet e bazuar në rezultate dhe shkathtësi. Po ashtu në këto fakultete lëndët arsimore dhe praktika profesionale kanë një përfshirje të vogël dhe kryesisht në vitin e fundit të studimeve. Aftësimi i studentëve të profileve arsimore në këto fakultete vetëm me njohuri nuk është e mjaftueshme për të përgatitur mësimdhënës që do të përmbushin standardet e praktikës profesionale dhe ato të përgatitjes së mësimdhënësve para shërbimit, të nevojshme për të punuar si mësimdhënës në të ardhmen. Prandaj është e nevojshme që këto fakultete të rishqyrtojnë programet e tyre në

mënyrë që të përgatisin mësime të aftë për të transmetuar te nxënësit njohuritë, shkathtësitë dhe shprehjet e nevojshme për të kontribuar në zhvillimin e potencialeve të nxënësve të bazuar në talentin dhe interesimet personale.

Fakultetet arsimore duhet të koncentrohen në ofrimin e programeve cilësore për përgatitjen e mësimeve me shkathtësi për të nxënë në mënyrë të vazhdueshme dhe për të zhvilluar kapacitetet intelektuale gjatë jetës së tyre profesionale. Profesionit i mësimeve është duke ndryshuar vazhdimisht me zhvillimet e shpejta teknike dhe teknologjike, prandaj është nevojë e kohës që studentët mësime të aftësohen për t'u përshtatur zhvillimeve të reja dhe të përcjellin te nxënësit e tyre këtë aftësi. Kjo do të kontribuojë në përgatitjen e nxënësve me shkathtësi për të nxënë gjatë gjithë jetës, gjë e cila do të ndihmonte ata për të gjetur punë, si dhe për të punuar në organizatat fleksibile që ndryshojnë vazhdimisht.

4.5. Rekomandimet

Për të siguruar një mësime dhe të nxënë cilësor në sistemin e arsimit bazik duhet të ndërmerren disa masa:

1. Hartimi i Strategjisë për arsimin parauniversitar 2005-2015

Iniciativa e MASHT-it për hartimin e Strategjisë për arsimin parauniversitar 2005-2015, me pjesëmarrje aktive të palëve me interes është e një rëndësie të jashtëzakonshme, sepse strategjia do të përcaktojë prioritetet dhe orientimet e zhvillimit të sistemit arsimor parauniversitar për të qenë cilësor,

i qëndrueshëm dhe në funksion të zhvillimit të përgjithshëm në Kosovë. Përkufizimi i qartë i vizionit, misionit dhe objektivave në kuadër të strategjisë, do të mobilizonte të gjitha institucionet dhe OJQ-të arsimore të harmonizojnë veprimtaritë e tyre në pajtim me strategjinë e MASHT-it. Definimi i qartë i vijave perspektive të zhvillimit të arsimit parauniversitar do të ndikonte që institucionet dhe OJQ-të arsimore të bashkojnë kapacitetet e tyre për të planifikuar dhe realizuar programe të ndryshme që do t'i kontribuonin arritjes së objektivave të caktuara të strategjisë. Meqë strategjia do të ketë si synim zhvillimin e një sistemi arsimor cilësor, atëherë me siguri në të do të përcaktohen objektivat dhe masat që kanë të bëjnë me ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënimit. Kjo do të ndihmonte që komuniteti arsimor dhe ai i donatorëve të kishin një pasqyrë më të qartë për situatën në terren dhe sferat në cilat ka nevojë për të investuar.

2. Zhvillimi profesional i mësimdhënësve dhe administratorëve arsimorë

Ndër faktorët kryesorë në realizimin e një mësimdhënieje cilësore është përgatitja akademike dhe profesionale e mësimdhënësve dhe e administratorëve arsimorë. Në bazë të statistikave të MASHT-it të vitit 2004, në Kosovë nuk janë përfshirë në asnjë trajnim mbi 50 % të mësimdhënësve kosovarë. Nëse merret në konsiderim edhe fakti se institucioneve për përgatitjen e mësimdhënësve para shërbimit u ka munguar komponenti i praktikës profesionale, atëherë bëhet nevojë e domosdoshme mobilizimi i MASHT-it dhe i OJQ-së arsimore për të gjetur mundësi për organizimin e trajnimeve për zhvillimin profesional të mësimd-

hënësve. Aftësimi i mësimdhënësve duhet të jetë prioritet i MASHT-it, sidomos kur dihet rëndësia e zbatimit të metodologjive bashkëkohore në përfitim të njohurive, si dhe zhvillimin e shprehive e shkathtësive të ndryshme të nxënësit.

Programet për zhvillim profesional të mësimdhënësve në Kosovë kanë të bëjnë kryesisht me metodologjinë e përgjithshme të mësimdhënies dhe të nxënësit. Organizimi i trajnimeve në kuadër të këtyre programeve është i nevojshëm për mësimdhënësit që nuk kanë vijuar programe për zhvillimin profesional, ndërsa për mësimdhënësit që janë të përkushtuar për zbatimin e risive në arsim dhe kanë krijuar një kulturë për zhvillim personal duhet të organizohen programe të trajnimit që janë të fokusuara në trajnimet lëndore, format e ndryshme të vlerësimit, shfrytëzimi i internetit, si dhe trajnime të tjera të cilat do të ndihmonin mësimdhënësin në organizimin e një procesi mësimor cilësor që do të rriste shkallën e motivimit të nxënësve për të nxënë.

Një sferë e rëndësishme ku janë zhvilluar trajnime për mësimdhënësit është edukimi për fëmijët me nevoja të veçanta. Pavarësisht kontributit të FDESK-ut për të përgatitur programin e trajnimit të mësimdhënësve për edukimin inkluziv dhe organizimin e seanceve të trajnimit, numri i mësimdhënësve që ka vijuar këto trajnime është simbolik. Mungesa e trajnimeve të mësimdhënësve për punë me nxënës me nevoja të veçanta, bën që ata të ndjehen profesionalisht të paftësuar për të përfshirë këta nxënës në klasat e tyre, prandaj MASHT-i duhet të ketë kujdes në organizimin e trajnimeve për edukim inkluziv.

Udhëheqja e shkollës ka rol të rëndësishëm në

krijimin e një ambienti të përshtatshëm në shkollë, ndërtimin e raporteve të mira në mes të mësimeve dhe organizimit të menaxhimit të suksesshëm të veprimtarive të ndryshme në shkollë. Meqë në Kosovë nuk ka institucion për kualifikim të administratorëve arsimorë, mbetet që MASHT-i të bashkëpunojë me OJQ-në arsimore në organizimin e trajnimeve për aftësimin e tyre.

3. Themelimi dhe funksionimi i mekanizmave për akreditimin e programeve për zhvillim profesional

Themelimi dhe funksionimi i mekanizmave për akreditimin e programeve të trajnimit është i një rëndësie të veçantë, sepse do të përcaktonte relevancën e programeve të trajnimit, si dhe “kreditë” për secilin program për zhvillimin profesional të mësimeve dhe administratorëve arsimorë. Kjo do të ndihmonte në gradimin e mësimeve sipas kategorive të përcaktuara në rregulloren për licencim, përfshirjen eventuale të disa programeve si kurse në fakultetet për përgatitjen e mësimeve para shërbimit, si dhe shtimin e numrit të trajnimeve me participim. Akreditimi i programeve të trajnimit do të orientonte mësuesit për të investuar personalisht në ato programe që ndihmojnë zhvillimin e tyre profesional, ndërsa zbatimi i rregulloreve për licencim do t’i ndihmonte këtij procesi, sepse investimi i mësimeve do t’ju shpaguej me gradim në kategori dhe rritje të pagave. Kjo do të ndihmonte MASHT-in që, me gjithë limitet buxhetore, të arrijë qëllimin e paraparë me rregulloren për licencim, për të përfshirë në trajnim të gjithë mësuesit deri në vitin 2010.

Përveç tjerash, komisioni për akreditimin e programeve të trajnimit do të përgatiste një doracak

me programet për zhvillim profesional të mësimeve dhe administratorëve arsimorë, i cili do të ndihmonte shkollat në përzgjedhjen e programeve të trajnimit varësisht nga nevojat e stafit të shkollës.

4. Hartimi i rregulloreve dhe zbatimi i atyre që janë aprovuar

Ligji për Arsimin fillor dhe të Mesëm duhet të operacionalizohet me rregullore dhe udhëzime administrative në mënyrë që zbatimi i tij të bëhet funksional. Pavarësisht nga përpjekjet e Departamenteve të ndryshme të MASHT-it, organizmave këshillues të MASHT-it si KShAM-i dhe grupet e ndryshme punuese, hartimi i rregulloreve është shumë i ngadalshëm. Gjatë intervistave me përfaqësues të ZRA, DKA dhe drejtorë të shkollave është potencuar se mungesa e rregulloreve dhe moszbatimi i rregulloreve të aprovuara ndikon në mosëfikasitetin e tyre në punë. Ata përmendin se mungon rregullorja për monitorim të performancës së mësimeve dhe administratorëve arsimorë, rregullorja për stimulim të mësimeve të daluar, etj. të cilat do të ndihmonin drejtorët e shkollave që të motivonin mësuesit për punë më të suksesshme me nxënës. Përfaqësues të ZRA-së dhe DKA-së ankohen dhe ndaj rregulloreve të aprovuara nga MASHT-i. Ata shprehin se rregulloret janë të sipërfaqshme dhe nuk japin informacion të detajuar për marrjen e hapave konkret në shumë raste. Drejtorë të shkollave janë shumë kritikë ndaj zyrtarëve të DKA-së, sepse mendojnë që përfaqësuesit e tyre janë të ngadalshëm në zbatimin e disa rregulloreve që kanë të bëjnë me marrjen e masave ndaj mësimeve që mungojnë në procesin arsimor, nxënësve që humbin shumë orë të

mësimit, nxënësve që shkaktojnë probleme në shkollë, etj. Drejtorët e shkollave mendojnë se delegimi i disa përgjegjësive të DKA-së në udhëheqjen e shkollës dhe organet e saj, sidomos i atyre që kanë të bëjnë me menaxhimin e brendshëm të shkollës, do të ndihmonte në organizimin më të mirë të punës në shkollë. Është mendim i drejtorëve që ata duhet të kenë më shumë kompetenca, në mënyrë që të reagojnë më shpejtë me rastin e paraqitjes së problemeve të ndryshme, të cilat pengojnë mbarëvajtjen e procesit mësimor.

MAShT-i duhet t'i adresohet me një seriozitet më të madh hartimit të rregulloreve, si dhe zbatimit të rregulloreve të aprovuara. Mospbatimi i rregulloreve shkakton pengesa në mbarëvajtjen e procesit mësimor dhe humbjen e kredibilitetit të MAShT-it në komunitetin arsimor dhe te qytetarët.

5. Krijimi i mekanizmave për sigurimin e cilësisë

Njëra nga pikat më të dobëta të sistemit të arsimit në Kosovë është mungesa e mekanizmave për sigurimin e cilësisë së arsimit. Sot në Kosovë nuk ka mekanizma për këshillimin e vazhdueshëm të mësimitdhënësve për të tejkaluar vështirësitë me të cilat ballafaqohen ata gjatë procesit mësimor. Zbatimi i metodologjive të reja në klasa paraqet sfida për mësimitdhënësit e trajnuar, të cilët organizojnë mësimitdhënien dhe të nxënës të bazuar në teknika dhe strategji të ndryshme, prandaj paraqitet nevojë e domosdoshme krijimi i mekanizmave funksionale për këshillim profesional.

Mungesa e strukturave për sigurimin e cilësisë shkakton vështirësi për të pasur një pasqyrë se sa zbatohet planprogrami mësimor nga ana e mësimitdhënësve, çfarë është përgatitja e mësimitdhënësve për të realizuar një mësimitdhënie cilësore dhe sa

është shkalla e përdorimit të metodologjive bashkëkohore të mësimdhënies dhe të të nxënit në procesin mësimor. Edhe pse një numër mjaft i madh i mësimdhënësve ka marrë pjesë në programe të zhvillimit profesional, nuk ekziston informacion se sa mësimdhënës janë duke i zbatuar njohuritë dhe shkathtësitë e fituara në klasat e tyre.

Zyrtarët e lartë të ZRA-së dhe disa drejtorë të shkollave bëjnë monitorime të herëpashershme të mësimdhënësve, mirëpo kryesisht monitorimi i tyre është formal, i pastrukturuar dhe në të shumtën e rasteve kur zyrtari monitoron, mësimdhënësi është i paparalajmëruar.

Prandaj për të siguruar një mësimdhënie cilësore, duhet të ndërtohen mekanizmat për kontrollin dhe sigurimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënit si brenda shkollës, ashtu edhe në nivelin komunal dhe më gjerë. MASHT-i duhet të ketë kujdes që me rastin e ndërtimit të mekanizmave për sigurimin e cilësisë të angazhojë persona të specializuar, të cilët kanë ekspertizë në këtë fushë. Krijimi i këtyre mekanizmave do të ndihmonte në vlerësimin e performancës së mësimdhënësve, rritjen e përgjegjësisë së tyre në punën me nxënës dhe caktimin e mësimdhënësve të dalluar të bazuar në kritere të qarta. Këta mekanizma po ashtu do të ndihmonin në krijimin e sistemit të llogaridhënies brenda sistemit të arsimit, gjë që do të ndikonte në një organizimin dhe menaxhimin më të mirë të procesit mësimor.

6. Bashkëpunim i shtuar në mes të ZRA-së, DKA-së, drejtorëve të shkollave, OJQ-së arsimore dhe komunitetit

MASHT-i duhet të inkurajojë bashkëpunimin në mes të strukturave të ndryshme që

menaxhojnë sistemin e arsimit në Kosovë. Ndërtimi i partneriteteve të fuqishme në mes të faktorëve që kontribuojnë në realizimin e një mësimdhënieje cilësore duhet të kultivohet me kujdes, sepse ata janë vendimtarë në sigurimin e kushteve të nevojshme për një punë të suksesshme në shkolla. Në veçanti duhet të përkrahet bashkëpunimi i shkollës me prindërit dhe komunitetin, në mënyrë që t'iu ndihmohet nxënësve në arritjen e rezultateve të mira në procesin mësimor.

Shumë shkolla që kanë përfituar trajnime në bazë shkolle nga OJQ-të e ndryshme arsimore duhet të bëjnë të pamundurën që të mbajnë lidhjet me qëllim që të përfitojnë këshilla dhe materiale të ndryshme që do të iu ndihmojnë mësimdhënësve në punë e tyre me nxënës.

Binjakëzimet e shkollave të Kosovës me shkollat në region dhe më gjerë i kontribuojnë shkëmbimit të përvojave dhe njohurive në mes të mësimdhënësve dhe nxënësve. Përvojat pozitive të mësimdhënësve të vendeve tjera dhe mësimet që mund të nxirren nga to, do të ndikonin në rritjen e profesionalizmit të mësimdhënësve kosovarë.

7. Publikimi i doracakëve (librave të mësuesit)

Reforma arsimore ka filluar me ndryshimin e kurrikulit, planprogrameve, teksteve mësimore dhe metodologjisë së mësimdhënies dhe të nxënësve. Mirëpo MASHT-it dhe OJQ-ja arsimore shumë pak i kanë kushtuar kujdes përgatitjes së literaturës, doracakëve dhe librave të mësuesit, të cilat do të ndihmonin mësimdhënësit që me sukses të gjendeshin në mesin e të gjitha këtyre ndryshimeve. Kërkesa për materiale është në rritje, sidomos me shtimin e numrit të mësimdhënësve të përfshirë në programe të zhvillimit profesional. Materialet

kërkohen dhe nga mësimdhënësit, të cilët nuk mund të marrin pjesë në trajnime, por që janë të përkushtuar që në klasat e tyre të përdorin teknika dhe strategji të metodologjive bashkëkohore me qëllim të arritjes së rezultateve më të mira në mësim të nxënësve të tyre. Për t'iu ardhur në ndihmë mësimdhënësve që dëshirojnë të zbatojnë metodologji të ndryshme, MASHT-i, botuesit e librave shkollorë dhe OJQ-ja arsimore duhet të intensifikojnë veprimtarinë e publikimeve.

8. Zgjerimi i rrjetit të klasave parashkollore

Edukimi parashkollor paraqet nivelin më të pazhvilluar të sistemit të arsimit në Kosovë. Mungesa e një rrjeti të mirëfilltë të institucioneve të edukimit parashkollor, shkalla e ulët e zhvillimit ekonomik, niveli i lartë i papunësisë, si dhe limitimet buxhetore për të përkrahur këtë nivel të arsimit bëjnë që numri i klasave parashkollore në Kosovë të jetë shumë i vogël¹⁰⁶. Meqenëse fëmijët në klasën parafillore aftësohen për nxënien e përmbytjeve të përafërta me ato të fillores, siç janë leximi, shkrimi, numërimi dhe kalkulimi, atëherë përfshirja e tyre në këtë nivel të shkollimit do të ndihmonte ata për të arritur rezultate më të mira në arsimin e detyrueshëm. Prandaj MASHT-i duhet të shqyrtojë mundësinë për të përkrahur më shumë këtë nivel të shkollimit në të ardhmen, me qëllim që t'iu lehtësojë fëmijëve përpunimin e njohurive në klasën e parë të arsimit fillor.

Natyrisht, për të realizuar një mësimdhënie të suksesshme janë të nevojshme dhe shumë kushte tjera si sigurimi i ambientit të mjaftueshëm, kurrikuli dhe planprograme të përpiluara me kujdes

¹⁰⁶ Sipas pasqyrës së statistikave të MASHT-it ekzistojnë gjithsej 32 çerdhe dhe klasë parashkollore në Kosovë

dhe në harmoni me zhvillimin psiko-fizik dhe intelektual të nxënësve, tekste të hartuara me kujdes, kushte për organizimin e aktiviteteve të lira etj. Një decentralizim i sistemit të arsimit dhe delegim i përgjegjësiave në nivel komunal dhe atë të shkollës, do të kontribuonte zhvillimit të një sistemi arsimor efektiv.

Të gjitha këto masa duhet të ndërmerren për të siguruar një arsim bazik cilësor, i cili ka për qëllim përgatitjen e gjeneratave të ardhshme me shprehitë e dijes për të qenë të gatshëm për t'u inkuadruar në "Evropën e dijes". Një arsim bazik cilësor është jetik për zhvillimin e kapaciteteve njerëzore, të cilët do të kontribuonin një zhvillimi të qëndrueshëm ekonomik, shoqëror dhe social në Kosovë.

Literatura:

1. Kombet e Bashkuara (United Nations), Raporti i Qëllimeve për Zhvillimin e Mileniumit (The Millennium Development Goals Report 2005), New York, 2005.
2. UNESCO. Korniza e Dakar për Aksion (The Dakar Framework for action. Education For All: Meeting our Collective Commitments), Francë, 2000
3. MASHT. Raporti vjetor i MASHT-it, Pasqyrë e punës 2002- 2004, Prishtinë, 2005.
4. MASHT. Udhëzimet Administrative:
MASHT [I] 05/2003, Udhëzimi administrativ që përcakton përgjegjësitë e ZRA
MASHT[I] 4/2004, Udhëzimi administrativ për themelimin e KShAM
MASHT [I] 18/2004, Licencimi i mësimitdhënësve dhe administratorëve arsimorë
MASHT [I] 20/2004, Standardet e Praktikës Profesionale
MASHT [I] 16/2005, Standardet e programeve për përgatitjen e mësimitdhënësve gjatë studimeve
5. M. Mula, O. Buleshkaj, R. Salihu, D. Hoti, “Fuqizimi i zhvillimit profesional të mësimitdhënësve dhe praktikave të mësimitdhënies dhe të nxënies në vendet e SEE ECN”.
<http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm> (Janar 2006)
6. D. Pupovci, A. Taylor, “Mendimi Kritik gjatë Leximit dhe Shkrimit, Raport i vlerësimit.”
http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/rë-criticalthink-yug-kos-enl-t05.pdf (Prill 2003)
7. D. Klooster, A. Preece, Modelimi i Pedagogjisë për ndryshime (Crafting a Pedagogy for Change), USA, 2002.
8. R. Aholainen, Vizioni dhe udhërrëfimi për të ardhmen, Drejt Strategjisë disavjeçare të Arsimit në Kosovë. (Vision and a roadmap for the future,

Towards Multi-year Education Strategy in Kosovo), Prishtinë, shtator 2005.

9. Institute of Education, University of London, Planprogramet kombëtare në Kosovë- Vlerësim i hapave të parë, Prishtinë, korrik 2005.

10. MASHT. Pasqyra e të dhënave statistikore të MASHT-it për vitin shkollor 2004/05, Prishtinë 2005.

11. Universiteti i Prishtinës. Pasqyra e planeve mësimore dhe e personelit akademik 2004-05, Prishtinë, 2005.

<http://www.uni-pr.edu>

12. F. Buchberger, e të tjerë. Libri i gjelbër për aftësimin e mësimitdhënësve në Kosovë. (Green Paper on Teacher Education in Europe), Suedi, 2000.

13. J. Steel., K. Meredith, Ch. Temple, Mendimi Kritik gjatë Leximit dhe Shkrimit. Të Nxënit në bashkëpunim. USA, 1998.

14. J. Zwiers, Zhvillimi i shprehive të të menduarit në klasat 6-12, USA 2006.

15. Cilësia e Arsimit - Shkollat. (Quality Assurance- Schools). <http://www.aei.dest.gov.au/AEI/GovernmentActivities/QAAustralianEducationAndTraining>

16. Shoqëritë e të nxënit. (Learning Societies)
<http://portal.unesco.org/education/en/ev.php>