

**INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC  
CONFERENCE ON**

**Korçë, June 24<sup>th</sup>, 2020**

**EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION AND CARE:  
CHALLENGES AND  
PERSPECTIVES**



**International Scientific Conference**  
**“EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND  
CARE: CHALLENGES AND  
PERSPECTIVES”**

Hosted by:  
“Fan S. Noli” University of Korça, Department of Education

---

in collaboration with:

Save the Children – Albania  
Department of Education Sciences "Giovanni Maria  
Bertin", University of Bologna  
MEDPAK association Albania

with support of  
Agenzia Italiana - Cooperazione Allo Sviluppo

Korçë, June 24<sup>th</sup>, 2020

**PROCEEDING BOOK**

ISBN 978-9928-4568-3-0



## KEYNOTE SPEAKERS

**Prof. LUCIA BALDUZZI**, Director of First Cycle Degree of "Educator in childhood social services", Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin", University of Bologna

**Prof. FEDERICA ZANETTI**, Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin", University of Bologna

**Prof. ROBERTO DAINESE**, Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin", University of Bologna

## CONFERENCE EDITORIAL BOARD

**Ali JASHARI**, Rector, "Fan S. Noli" University of Korça

**Irena NIKAJ**, Associate professor, Department of Education, "Fan S. Noli" University

**Erinda, PAPA**, PhD, vice-rector, "Fan S. Noli" University

**Lucia BALDUZZI**, Professor, Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin"

**Federica ZANETTI**, Associate professor, Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin"

**Roberto DAINESE**, Associate professor, Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin"

**Anila MEÇO**, Country Director, Save the Children Albania

**Zela KOKA**, Chairwoman of MEDPAK Association

**Aleksandra PILURI**, Associate professor, Department of Education, "Fan S. Noli" University

**Arlinda BEKA**, Associate professor, Faculty of Education, University of Pristina, Kosovo

**Merita SHALA**, Associate professor, Faculty of Education, University of Mitrovica, Kosovo

**Valentina HAXHIYMERI**, Associate professor, Faculty of Educational Sciences, University of Elbasan

**Lulzim ADEMI**, Professor, Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski", University "Ss. Cyril and Methodius" Skopje, North Macedonia

## CONFERENCE COORDINATORS

**Arjan KAMBURI** - "Fan S. Noli" University- Conference Coordinator

**Olger BRAME** - "Fan S. Noli" University- Conference Coordinator

**Dhurata NIXHA** - Save the Children, Albania

## EDITORS:

**Olger BRAME** - "Fan S. Noli" University of Korça

**Arjan KAMBURI** - "Fan S. Noli" University of Korça

**Albina PAJO** - Fan S. Noli" University of Korça

**“EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE: CHALLENGES AND  
PERSPECTIVES” CONFERENCE**

**KORÇË, 2020**

**PROCEEDING BOOK**

© 2020 The copyright to the papers in this volume belongs to ECEC. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronically or mechanically, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the publisher.

## Table of Contents

L'ACCESSIBILITÀ DEI SERVIZI PER L'INFANZIA. INVESTIRE IN  
QUALITÀ ED ASCOLTO ..... 9  
**LUCIA BALDUZZI**

EDUCAZIONE E GENERE, OLTRE GLI STEREOTIPI: UNA  
NUOVA SFIDA NEI SERVIZI 0-3..... 22  
**FEDERICA ZANETTI**

FAVORIRE PRECOCEMENTE LO SVILUPPO DI IDENTITÀ  
ADULTE..... 32  
**ROBERTO DAINESE**

### CHALLENGES IN NURSERY SERVICE

NECESSITY OF A CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION AND CARE IN ALBANIA..... 42  
**OLGER BRAME & ARJAN KAMBURI**

LEARNING EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD, AS AN  
IMPORTANT RESOURCE FOR THE LEARNING PROCESS IN  
THE FUTURE..... 56  
**MENADA SHYPHEJA**

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A NECESSARY ORENTATION IN  
PROFESSION)..... 63  
**RRIOLLZA AGOLLI**  
**ALBINA PAJO**

NURSERY STAFF PROFESSIONALISM: THE KEY TO  
ENSURING THE QUALITY OF NURSERY SERVICE)..... 72  
**ARJAN KAMBURI, OLGER BRAME, ILIRJANA NASE**

THE IMPACT OF EXPRESSIVE-RECEPTIVE LANGUAGE ON  
THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF FIRST GRADE CHILDREN  
IN KORÇA MUNICIPALITY ..... 86  
**BRIXHILDA LILKA**

(THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION TO PRESCHOOL CHILDREN)..... 98  
**RABIJE MURATI, ARDITA CEKA, VALDETA ZENUNI-IDRIZI**

#### **EMPOWERMENT AND NETWORKING OF SERVICES IN ECEC**

(LABORATORY – A FORMATIVE TEACHING ACTIVITY BASED ON ACTION AND DIRECT EXPERIENCE) ..... 105  
**ALMA MUHARREMI**

THE RÔLE AND RESPONSIBILITIES OF CENTRAL AND LOCAL GOVERNMENT INSTITUTIONS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION, DEVELOPMENT AND CARE ..... 115  
**EGLANTINA BEJKO**

(TEACHING AND LEARNING ENGLISH THROUGH PUZZLES. SMALL CHILDREN IN THE KINDERGARTEN, CASE STUDY) ..... 124  
**ARDITA DYLGJERI & LENIDA LEKLI**

COLLABORATION OF DIFFERENT ACTORS FOR EARLY CHILDHOOD CARE, DEVELOPMENT AND EDUCATION, ROLE OF STATE AND NGO'S- CASE OF UNICEF ..... 131  
**LORENCA BEJKO**

(USE OF TECHNOLOGY, REFLECTION ON CHILDREN'S EDUCATION)..... 143  
**ARDITA CEKA, VALDETA ZENUNI IDRIZI, RABIJE MURATI**

RELATION OF THE INDIVIDUAL EDUCATION PLAN IN ACHIEVEMENT OF THE PUPILS..... 148  
**BUNIAMIN MEMEDI & TEUTA RAMADANI-RASIMI**

#### **EDUCATION ISSUES AND GENERAL ASPECTS**

PRINCIPLE OF RELEVANT KNOWLEDGES IN NEW CENTURY ..... 158  
**IRENA NIKAJ**

CHILDREN'S CHARACTER DEVELOPMENT AS A CHALLENGE OF A GOOD EDUCATION.....	166
<b>VALDETA ZENUNI-IDRIZI, RABIJE MURATI, ARDITA CEKA</b>	
TEACHING METHODS FOR DEVELOPING INITIAL MATHE- MATICAL CONCEPTS.....	175
<b>TEUTA ILJAZI</b>	
THE DYNAMICS OF THE COGNITIVE DYSFUNCTIONS IN SCHOOL-AGE CHILDREN WITH EPILEPSY .....	182
<b>MIMOZA MALOKU- KUQI</b>	
THE IMPACT OF RELIGIOUS PHILOSOPHICAL BELIEFS OF PARENTS ON THE EDUCATION OF CHILDREN .....	190
<b>IVA PENDAVINJI</b>	
PRE-SERVICE TEACHERS' CHALLENGES VERSUS PUPILS' DISRUPTIVE BEHAVIORS IN THE CLASSROOM .....	207
<b>LENIDA LEKLI &amp; ARDITA DYLGJERI</b>	
THE IMPACT OF TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT TO PUPILS ACHIEVEMENTS IN PRIMARY SCHOOLS.....	215
<b>BUNIAMIN MEMEDI &amp; ALBANA MUJI</b>	
THE EFFECT OF SOCIAL MEDIA IN ACQUIRING A SECOND LANGUAGE FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RURAL AREAS & URBAN AREAS .....	226
<b>ARMANDA XHANI (BAÇA)</b>	



**L'ACCESSIBILITÀ DEI SERVIZI  
PER L'INFANZIA. INVESTIRE IN  
QUALITÀ ED ASCOLTO**

**LUCIA BALDUZZI**

**Dipartimento di Scienze  
dell'Educazione - Università di  
Bologna**

In questo contributo vorrei presentare alcune riflessioni sul tema dell'accessibilità dei servizi per l'infanzia, tema oggi centrale nel dibattito sia a livello europeo sia nelle politiche locali di molti paesi dell'Unione. Propongo dunque un percorso che illustra le ragioni di politiche orientate a sostegno della centralità dell'accessibilità ai servizi per l'infanzia avendo come riferimento lo European Quality Framework (2012-2014) e, successivamente, si concentra su alcuni esempi di ricerche in quest'ambito realizzate dal gruppo di ricerca che coordino presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università Bologna.

*1-Perché è centrale oggi rendere accessibili i servizi per l'infanzia*

La necessità di rafforzare e qualificare i contesti educativi 0-6 anni (da ora in avanti ECEC, Early Childhood Education and Care) è ribadita, sul piano politico, da importanti raccomandazioni e indica-

**AKSESIBILITETI I SHËRBIMEVE  
PËR FËMIJËRINË E HERSHME.  
INVESTIMI NË CILËSI DHE NË  
DËGJIM**

**LUCIA BALDUZZI**

**Departamenti i Shkencave të  
Edukimit - Universiteti i Bolonjës**

Në këtë kontribut dua të sjell disa reflektime rreth temës së aksesueshmërisë së shërbimeve të fëmijërisë së hershme, temë në qendër të debatit si në nivel evropian ashtu edhe në atë të politikave lokale të shumë vendeve të Bashkimit Evropian. Pra, propozoj një rrugëtim ku do të prezantoj arsyet politike të cilat mbështetin rëndësinë e aksesueshmërisë së shërbimeve për fëmijërinë e hershme duke iu referuar Kornizës Evropiane për Cilësinë (European Quality Framework, 2012-2014) dhe në vijim disa shembuj të kërkimeve në këtë fushë të realizuara nga grupi kërkimor të cilin koordinoj pranë Departamentit të Shkencave të Edukimit në Universitetin e Bolonjës.

*1-Pse është temë qendrore sot krijimi i shërbimeve të aksesueshme për fëmijërinë e hershme*

Nevoja për të forcuar dhe kualifikuar kontekstet edukative për fëmijët 0-6 vjeç (prej këtu ECEC, Early Childhood Education and Care) risillet, në planin politik, në rekomandime dhe tregues evropianë

zioni europee (Consiglio dell'Unione Europea, 2019) che da un lato richiedono un ulteriore sforzo per ampliarne l'offerta e, di conseguenza, la frequenza dei servizi (30% dei bambini aventi diritto su base nazionale) e, dall'altro, spronano i governi a supportare il processo della loro qualificazione per migliorarne l'impatto positivo soprattutto nei contesti di fragilità.

Le ricerche degli ultimi vent'anni infatti hanno messo in evidenza l'importanza educativa del sistema di ECEC su diversi fronti: come risposta ai diritti di educazione e cura dei bambini, come investimento culturale e sociale, e come strumento di intervento precoce contro la dispersione scolastica (Vandenbroeck e Lazzari, 2014). La recente emergenza sanitaria e la chiusura più o meno diffusa dei servizi per l'infanzia, ha ribadito la centralità e la necessità di questi servizi anche sul piano sociale, come supporto alla genitorialità, al lavoro femminile, alla conciliazione tra il lavoro e la vita privata. La chiusura di servizi e scuole ha improvvisamente e violentemente ricordato a tutta la comunità l'importanza di poter accedere, anche nel senso più letterale del termine, al sistema educativo e istruttivo e come l'educazione dovrebbe sempre essere considerata un diritto universale e inalienabile.

(Consiglio dell'Unione Europea, 2019) të cilët nga njëra anë kërkojnë një angazhim më të madh për të zgjeruar ofertën dhe si pasojë, frekuentimin e shërbimeve (30% e fëmijëve që kanë të drejtë në bazë kombëtare) dhe nga ana tjetër, stimulojnë qeveritë të mbështesin proceset e kualifikimit të tyre për të përmirësuar ndikimin pozitiv, mbi të gjitha në kontekstet vulnerabël. Kërkimet në njëzet vitet e fundit kanë evidentuar rëndësinë edukative të sistemeve të ECEC në drejtime të ndryshme: si përgjigje ndaj së drejtës për edukim dhe kujdes të fëmijëve, si investim kulturor dhe social, si dhe si mjet për ndërhyrjen e hershme kundër braktisjes shkollore (Vandenbroeck e Lazzari, 2014). Emergjencia shëndetësore që jemi duke kaluar dhe mbyllja e shërbimeve për fëmijërinë e hershme, risjell në qendër të vëmendjes nevojën e këtyre shërbimeve edhe në nivel social, si mbështetje për familjet, për punësimin e grave dhe mirëpërshtatjen mes punësimit dhe jetës private. Mbyllja e shërbimeve dhe e shkollave risolli në mënyrë të befasishme dhe të sforcuar në vëmendje të komunitetit rëndësinë e mundësisë për të aksesuar, edhe në kuptimin e parë të fjalës, në sistemin edukativ dhe shkollor dhe se si edukimi duhet të konsiderohet gjithmonë një e drejtë universale dhe e pandryshueshme.

Essa inoltre, per lo meno in Italia, ha ribadito quello che diverse ricerche avevano già evidenziato: che sono propri i bambini e le bambine che trarrebbero i maggiori benefici dalla frequenza dei servizi quelli che risultano esserne più facilmente esclusi, anche in situazioni di 'normalità' poiché spesso la presenza dei servizi è più ridotta proprio nelle aree territoriali maggiormente deprivate, oppure ancora perché i costi dei servizi rimangono troppo elevati e non alla portata di tutti.

Abbiamo molti dati di ricerca a supporto della necessità di rendere accessibili i servizi a tutta la popolazione. Infatti, a partire dalla seconda metà degli anni 2000, la Commissione Europea così come importanti ONG hanno commissionato e realizzato una serie di studi mirati ad analizzare il contributo dei servizi per l'infanzia sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini, così come sull'inclusione sociale e la riduzione delle disuguaglianze. Questi studi, di matrice pedagogica, psicologica ma anche sociologica ed economica (Gambaro, L., K. Stewart and J. Waldfogel, 2015; Save the Children 2019), dimostrano che i servizi per l'infanzia possono rivestire un ruolo cruciale nel promuovere il successo formativo e ridurre le disuguaglianze sociali sul lungo periodo. Grazie anche al contributo di queste analisi i

Kjo situatë, për më tepër në Itali, rishfaqi atë çfarë kishin evidentuar kërkime të ndryshme: janë fëmijët ata të cilët përfitojnë më tepër nga frekuentimi i shërbimeve edhe pse janë po ata të cilët janë më lehtë-sisht të përjashtuar, edhe në situata normale. Kjo dukuri i atribuohet pranisë së reduktuar të shërbimeve në zona territoriale më të privuara ose faktit që kostot e shërbimeve janë të papërballueshme për të gjithë. Mjaft të dhëna që zotërojmë, të sjella nga kërkimet, tregojnë nevojën për të bërë të aksesueshme shërbimet për të gjithë popullatën. Prej gjysmës së dytë të viteve 2000, Komisioni Evropian ashtu si edhe shumë OJF, kanë drejtuar dhe mundësuar studime të ndryshme të fokusuara për të analizuar kontributin e shërbimeve për fëmijërinë e hershme në zhvillimin konjitiv dhe social-emocional të fëmijëve, si dhe për përfshirjen sociale dhe uljen e pabarazive.

Këto studime, me drejtim psiko-pedagogjik, por edhe sociologjik dhe ekonomik (Gambaro, L., K. Stewart and J. Waldfogel, 2015; Save the Children 2019), tregojnë që shërbimet për fëmijërinë e hershme kanë një rol të rëndësishëm në promovimin e suksesit formues dhe uljen e pabarazive sociale me efekt afatgjatë. Falë edhe kontributeve të këtyre analizave shërbimet për moshën 0-6 vjeç janë identifikuar si

servizi 0-6 sono stati individuati quale snodo cruciale per il raggiungimento degli obiettivi legati alla Strategia Europa 2020 che prevede:

-la riduzione della povertà, attraverso l'attuazione di misure che contribuiscono a spezzare il circolo vizioso dello svantaggio socio-culturale,

-la riduzione dei tassi di abbandono scolastico (attualmente in Italia il tasso di abbandono si situa al 15% mentre avrebbe dovuto raggiungere una soglia inferiore al 10% entro il 2020)

-l'innalzamento del livello di istruzione raggiunto dalle giovani generazioni (in questo senso gli obiettivi fissati dalla strategia ET2020 prevedono che almeno il 40% della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni sia in possesso di diploma universitario).

Anche in questo caso, la centralità del sistema ECEC risiede nel fatto che la frequenza di servizi educativi in età precoce è riconosciuta avere ricadute di lungo periodo NON SOLO sullo sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei bambini che vi partecipano, MA ANCHE sulla coesione sociale delle comunità entro le quali tali servizi sono situati. Le ricerche però ci dicono anche che non è la mera frequenza a fare la differenza: non è infatti sufficiente che i bambini frequentino un servizio

mekanizmi thelbësor për arritjen e objektivave që lidhen me Strategjinë Evropa 2020, e cila parashikon:

-uljen e varfërisë, nëpërmjet ndërtimeve të mjetëve të cilat kontribuojnë në prishjen e rrethit vicioz të disavantazhit social-kulturor

-uljen e shkallës së braktisjes shkollore (aktualisht në Itali shkalla e braktisjes është rreth 15% ndërkohë që duhet të ishte nën 10 % brenda vitit 2020)

-rritje e nivelit të shkollimit të brezave të rinj (në këtë pikë objektivat e vendosur nga strategjia ET2020 parashikojnë që të paktën 40% e popullatës të moshës nga 30-34 vjet të ketë një diplomë universitare)

Edhe në këtë rast, rëndësia e sistemit ECEC qëndron në faktin se frekuentimi i shërbimeve edukative në moshë të hershme ka ndikim afatgjatë jo vetëm në zhvillimin konjitiv dhe social-emocional të fëmijëve që i frekuentojnë por edhe në kohezionin social të komuniteteve në të cilat janë vendosur këto shërbime. Kërkimet na tregojnë gjithashtu se nuk është vetëm frekuentimi i shërbimeve ai që sjell ndryshimin, por edhe cilësia e lartë e shërbimit, pasi janë këta faktorë që mund të promovojnë zhvillimin e plotë të çdo fëmije, duke arritur edhe në kompensimin e pabarazive fille-stare që lidhen me kontekstet e ndryshme nga vijnë fëmijët.

essi devono infatti poter frequentare servizi di qualità elevata, poiché SOLO questi sono in grado di promuovere il pieno sviluppo di ogni bambino, arrivando persino a compensare le eventuali disuguaglianze iniziali legate al contesto di provenienza. In questo senso, i documenti europei di riferimento affermano chiaramente che i servizi per l'infanzia possono essere efficaci nel ridurre l'abbandono scolastico e nel garantire benessere alle generazioni future (sia sul piano sociale che economico) solo se presentano alcune condizioni:

1-un'elevata qualità dell'offerta educativa in grado di promuovere le competenze dei bambini a partire dalle loro potenzialità cognitive, relazionali e sociali,

2-un accesso equo e generalizzato ovvero devono essere servizi accessibili a tutti e soprattutto a quei bambini e a quelle cui famiglie che si trovano in condizione di svantaggio o emarginazione, e che spesso non vi accedono per ragioni legate ai costi,

3-e infine un approccio olistico che combina educazione e cura in una prospettiva integrata che sostiene la crescita globale dei bambini da 0 a 6 anni lungo un continuum, superando il divario che in molti casi esiste tra servizi 'socio-assistenziali' dedicati ai bambini più piccoli e servizi 'educativi' rivolti ai bambini in età

Në këtë aspekt, dokumentet evropiane të referencës shprehen qartë se shërbimet e kujdesit për fëmijërinë e hershme mund të jenë efektive në zvogëlimin e braktisjes së shkollës dhe në garantimin e mirëqenies për brezat e ardhshëm (si nga ana sociale ashtu edhe nga ana ekonomike), vetëm nëse ato shfaqin disa kushte:

1-cilësi e lartë e ofertës edukative në gjendje të promovojë kompetencat e fëmijëve duke u nisur nga potenciali i tyre konjitiv, relacional dhe social  
2-akses i drejtë dhe i përgjithësuar, pra duhet të ketë shërbime të aksesueshme për të gjithë dhe mbi të gjitha, për ata fëmijë dhe familje të cilat gjenden në kushte të disavantazhuara apo margjinalizimi dhe që shpesh nuk përdorin shërbimet për shkak të kostove

3-një qasje holistike që ndërthur edukimin me përkujdesjen në një perspektivë të integruar, e cila mbështet zhvillimin e përgjithshëm të fëmijëve nga 0 deri në 6 vjet në vazhdimësi, duke zvogëluar kështu edhe hendekun që ekziston midis shërbimeve "të mbështetjes shoqërore" dedikuar fëmijëve më të vegjël dhe shërbimeve "edukative" drejtuar fëmijëve në moshë para-shkollore.

Në kuadrin politik shfaqet fort funksioni edukativ dhe social i shërbimeve për fëmijërinë e hershme.

Nga njëra anë, këto shërbime konce-

prescolare.

Nel quadro politico delineato emerge dunque in modo forte la funzione educativa e sociale dei servizi per l'infanzia. Da un lato, questi sono concepiti come luoghi educativi che rispondono al diritto dei bambini e delle bambine a ricevere uguali opportunità formative e che consentono a ciascuno di realizzare pienamente le proprie potenzialità indipendentemente dal contesto socio-economico di provenienza. Dall'altro, in essi viene ribadita l'importante funzione sociale di tali servizi, che hanno il compito di favorire la piena partecipazione di bambini e famiglie alla vita sociale e culturale delle comunità in cui vivono, facendosi interpreti dei loro bisogni per innescare processi di rinnovamento sociale. Il ruolo educativo e sociale dei servizi così concepito segna il definitivo superamento sia di una logica meramente assistenziale (che vede i servizi come strumento di conciliazione per le madri lavoratrici) sia di una logica anticipazionista, all'interno della quale i servizi prescolastici sono visti come propeudeutici alla frequenza della scuola primaria. La piena attuazione, sul piano delle pratiche, della funzione educativa e sociale dei servizi richiede da un lato una forte consapevolezza da parte del personale che entro tali servizi opera e dall'altro richiede scelte politiche coerenti che

ptohen si **vende edukative** të cilat i përgjigjen së drejtës të fëmijëve për të pasur mundësi të barabarta formuese dhe që i lejojnë gjithsecilit të realizojë potencialin e vet, në mënyrë të pavarur nga konteksti social-ekonomik nga i cili vjen. Nga ana tjetër, ritheksohet rëndësia e **funksionit social** të këtyre shërbimeve, të cilat kanë për detyrë të favorizojnë pjesëmarrjen e plotë të fëmijëve dhe familjeve në jetën sociale dhe kulturore të komunitetit në të cilin jetojnë, duke njohur dhe interpretuar nevojat e tyre për të nxitur më pas procese të përtëritjes sociale. Roli edukativ dhe social i shërbimeve të konceptuara në këtë mënyrë shënon kapërcimin e asaj logjike që shtyn drejt konceptimit të shërbimit në format asistencial (i cili konsideron shërbimet si mjet pajtimi për nënat në raport pune) dhe të asaj logjike "paraprirëse", ku shërbi-met parashkollë shihen si shërbi-me përgatitore për frekuentimin e shkollës. Realizimi i plotë, në aspektin e praktikave, të funksionit edukativ dhe social të shërbimeve kërkon nga njëra anë një ndërgjegjësim të plotë nga punonjësit e këtyre shërbimeve dhe nga ana tjetër kërkon zgjedhje politike koherente të cilat krijojnë kushtet për realizimin e këtyre qëllimeve (Peeters e Shar-mahd 2014; Vandendroek 2015).

creino le condizioni per la realizzazione di queste finalità (Peeters e Sharmahd 2014; Vandendroeck 2015).

*2-la ricerca a sostegno dell'accessibilità: le ricerche dell'Università di Bologna*

In questa prospettiva, gli studi e le metodologie di ricerca del gruppo di ricerca di coordino presso l'Università di Bologna si sono concentrate su questo ambito di intervento, studiando e sperimentando percorsi a supporto sia dell'accessibilità sia della qualificazione inclusiva dei servizi tramite la formazione del personale educativo coinvolto che, nel contesto italiano, significa lavorare con gli educatori e con il coordinamento pedagogico, ovvero con le figure di leadership pedagogica ed organizzativa previste in organico nei servizi (Balduzzi 2018).

Gli ambiti di ricerca e di ricerca sono stati i seguenti:

**a-**promozione di percorsi di supporto *alla continuità educativa* tra nidi e scuole dell'infanzia (il sistema italiano è di fatto ancora uno split system, nonostante la nuova normativa di integrazione) e tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. In questo ambito, quindi, ci siamo concentrati sull'individuazione di un framework psico-pedagogico nel

*2-kërkimi në mbështetje të aksesibilitetit: kërkimet e Universitetit të Bolonjës*

Në këtë perspektivë, studimet dhe metodologjia e kërkimit të grupit të kërkimit të cilin drejtoj në Universitetin e Bolonjës, u përqendruan në këtë fushë duke studiuar dhe eksperimentuar rrugë të ndryshme në mbështetje si të aksesueshmërisë ashtu dhe të cilësisë gjithëpërfshirëse të shërbimeve nëpërmjet formimit të personelit edukativ të përfshirë. Në kontekstin italian, do të thotë që të punosh me edukatorët dhe koordinimin pedagogjik, pra me figurat e drejtimit pedagogjik dhe organizativ që përmban organika e shërbimit (Balduzzi 2018).

Fushat e kërkimit kanë qenë si më poshtë:

**a-**promovimi i ecurisë së mbështetjes të *vazhdimësisë edukative* midis çerdheve dhe kopshteve (sistemi italian është akoma një sistem i ndarë, edhe pse dispozita e re parashikon integrimin) dhe midis kopshteve dhe arsimit fillor. Pra, në këtë drejtim, u përqendruam në identifikimin e një kornize psiko-pedagogjike në të cilën vazhdimësia edukative mbështet vazhdimësinë e zhvillimit të fëmijës dhe realizohet në eksperimentimin e tranzicioneve, të cilat, duke respektuar dallimet dhe aspektet specifike të konteksteve të ndryshme, promovojnë ndryshimet

quale la continuità educativa accompagna e sostiene la continuità di sviluppo del bambino e si realizza nella sperimentazione di transizioni che, pur rispettando le differenze e le specificità dei diversi contesti, promuovano i cambiamenti in modo morbido e rispettoso dei bisogni e dei vissuti dei bambini. In particolare, abbiamo condotto due ricerche in questo ambito, entrambe finanziate dal programma Erasmus+ azioni K2 e K3: il progetto START “A good start for all: Sustaining Transition across the Early Years” (<http://start.pei.si/>), che si è concluso del 2019 ed il progetto INTRANS “Inclusive Transition across the Early Years”, appena iniziato.

**b**-supporto alla qualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia tramite una formazione del personale educativo orientata all'osservazione e alla riflessione per la progettazione di pratiche e l'organizzazione di contesti maggiormente leggibili da parte di bambini e genitori e inclusivi. Anche in questo caso, abbiamo potuto realizzare questa ricerca grazie ad un finanziamento europeo del programma Erasmus + azione K2 all'interno del progetto TRACKS “Transition Children and Kindergarten”, appena conclusosi, che utilizzava la video-analisi di micro interazioni fra educatori e bambini per rendere consapevoli le educatrici di alcuni di come, anche inconsapevolmente,

në mënyrë të pranueshme dhe në respekt të nevojave dhe përjetimeve të fëmijëve. Në veçanti, kemi zhvilluar dy kërkime në këtë fushë, të dyja të financuara nga programi Erasmus+ Action K2 e K3: projekti START “A good start for all: Sustaining Transition across the Early Years” (<http://start.pei.si/>), i cili u përmbyll në 2019 dhe projekti INTRANS “Inclusive Transition across the Early Years”, akoma në vazhdim.

**b**-mbështetje e cilësisë të shërbimeve dhe të kopshteve nëpërmjet formimit të personelit edukativ të orientuar drejt vëzhgimit dhe reflektimit për projektimin e praktikave dhe organizimin e konteksteve më të lexueshme dhe gjithëpërfshirëse nga ana e fëmijëve dhe familjeve. Edhe në këtë rast, ky kërkim u mundësua nëpërmjet financimeve evropiane nga programi Erasmus+ Action K2, pjesë e projektit TRACKS “Transition Children and Kindergarten”, që sapo ka përfunduar. Në këtë kërkim u përdorën video-analizat e mikromarrëdhënieve midis edukatorëve dhe fëmijëve për të ndërgjegjësuar edukatorët se si, edhe në mënyrë të pandërgjegjshme, komunikimi me fëmijët jo gjithmonë është gjithëpërfshirës, sidomos për ata që shfaqin më pak kompetenca verbale dhe komunikuese ([http://www.tracks.sociologia.uj.edu.pl/en\\_GB/cele](http://www.tracks.sociologia.uj.edu.pl/en_GB/cele)).



la comunicazione con i bambini non sempre sia pienamente inclusiva, soprattutto per quelli che possiedono meno competenze verbali e comunicative ([http://www.tracks.socjologia.uj.edu.pl/en\\_GB/cele](http://www.tracks.socjologia.uj.edu.pl/en_GB/cele))

**c**-supporto alla sperimentazione di innovazioni organizzative e istituzionali tramite la formazione dei coordinamenti pedagogici ma anche dei leader organizzativi degli enti gestori dei servizi, sia pubblici sia privati. In Italia, infatti, la gestione dei servizi, soprattutto dei servizi per bambini da 0-3 anni, è affidata non solo agli Enti pubblici ma anche alla cooperazione sociale no profit. Lavorare sul coordinamento dunque ha avuto come obiettivo quello di poter coniugare l'innovazione delle prassi con l'azione di sensibilizzazione politica all'interno di un più ampio sistema capace di orientare pratiche e politiche educative di qualità e al tempo stesso inclusive (Vandenbroeck & Urban, 2011; Lazzari & Vandenbroeck, 2014). In questo caso, il finanziamento è coperto dagli enti coinvolti. Non possiamo entrare nello specifico di ogni progetto, ma possiamo riassumere gli elementi metodologici che accomunano tutti i progetti e che crediamo possano essere un utile contributo alla discussione che si realizzerà nelle sessioni parallele previste da questo importante convegno.

**c**-mbështetje e eksperimentimit të risive organizative dhe institucionale nëpërmjet formimit të koordinimeve pedagogjike por edhe të drejtuesve organizative të strukturave menaxhuese të shërbimeve, si ato publike ashtu edhe ato private. Në Itali, menaxhimi i shërbimeve, sidomos shërbimet për fëmijët 0-3 vjeç, menaxhohet jo vetëm nga entet publike, por edhe nga kooperativa sociale jo fitimprurëse. Të punuarit me në qendër koordinimin pati si objektivi të bashkërendonte risitë në praktika me veprimet për ndërgjegjësimin e politikave brenda një sistemi më të gjerë, të aftë për të orientuar praktikën dhe politikën edukative cilësore si dhe gjithëpërfshirëse (Vandenbroeck & Urban, 2011; Lazzari & Vandenbroeck, 2014).

Nuk mund të trajtojmë specifikat e secilit projekt, por mund të përmbledhim elementët metodologjikë që kanë të përbashkët të gjitha projektet dhe besojmë se mund të përbëjnë kontribut të dobishëm për nxitjen e diskutimeve që do të realizohet në seancat paralele të parashikuara në këtë konferencë të rëndësishme. Të gjitha kërkimet e realizuara, janë zhvilluar sipas metodologjisë së kërkimit formim-veprim, e cila përdor formimin gjatë ofrimit të shërbimit si mjet për të nxitur të menduarit dhe realizimin e ndryshimit që kërkohen nga konteksti, pra ashtu siç ndodh

Tutte le ricerche realizzate, infatti, sono state condotte tramite la metodologia della Ricerca Formazione che, come utilizza la formazione in servizio come strumento per pensare e realizzare i cambiamenti richiesti dal contesto, come avviene per i processi di ricerca-azione.

Lo strumento della ricerca formazione appare, nei nostri interventi, quello maggiormente efficace proprio perché esso tende a restituire agli attori coinvolti la funzione di snodo di un sistema competente capace di inclusione interrogandosi proprio sul ruolo che la ricerca può avere nel promuovere e dare attuazione a tale visione, coniugando la dimensione teorica con quella empirica e sperimentale. Questo approccio è venuto ad affermarsi in Italia, nell'ambito della ricerca partecipativa condotta nei contesti educativi e scolastici, soprattutto nell'ultimo decennio a partire dagli studi empirici e dalle riflessioni teoriche originate all'interno di un gruppo di accademici italiani che fanno riferimento al centro di ricerca CRESPI<sup>1</sup>. Il centro CRESPI, nato in seno al Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna, si pone l'obiettivo di collegare tra loro e promuovere molteplici linee di  
në proceset kërkim-veprim.

Mjeti për kërkimin formim-veprim, shfaqet në ndërhyrjet tona, si mjeti më efikas sepse u jep aktorëve të përfshirë funksionin e zgjidhjes së një sistemi kompetent, i aftë për të përfshirë, duke shtruar pyetje rreth rolit që kërkimi mund të ketë në promovimin dhe realizimin të një vizioni, duke lidhur dimensionin teorik me atë empirik dhe eksperimental (Sharmahd, 2020).

Kjo qasje u pranua në Itali, në fushën e kërkimit me pjesëmarrje që zhvillohej në kontekstet edukative dhe shkollore, sidomos në dhjetë vitet e fundit, duke u nisur nga studime empirike dhe nga reflektime teorike të ndërmarra nga një grup akademikësh italianë të qendrës për kërkime CRESPI<sup>2</sup>. Qendra CRESPI, e ngritur nga Departamenti i Shkencave të Edukimit "G. M. Bertin" të Universitetit të Bolonjës, ka objektiv të bëjë bashkë dhe të promovojë linja të ndryshme kërkimi rreth profesionalizmit të edukatorëve dhe mësuesve, duke u nisur nga një vizion i përbashkët i *Kërkim-Formim-Veprim*, ku bashkohen kërkimi mbi praktikën edukative me formimin e punonjësve në shërbim dhe eksperimentimi i ndërhyrjeve inovative në kontekstet ku zhvillohen kërkimet. Ndërkohë, aspekti kryesor që karakterizon qasjen *Kërkim--Formim-Veprim*, - ashtu siç është konceptuar

<sup>1</sup><https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>

<sup>2</sup><https://centri.unibo.it/crespi/it/centro>

sulla professionalità di educatori e insegnanti a partire da una visione comune di *Ricerca-Form-Azione*, che coniuga la ricerca sulle prassi educative con la formazione in servizio degli operatori e con la sperimentazione di azioni innovative nei contesti oggetto di indagine. Pertanto, l'aspetto che caratterizza in modo peculiare l'approccio della *Ricerca-Form-Azione* – così come concepita dagli studiosi che fanno parte aderiscono al CRESPI – è il coinvolgimento di professionisti (educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici) e ricercatori accademici in percorsi condivisi di riflessione critica volti a generare processi trasformativi nelle istituzioni educative a partire dall'analisi della situazione iniziale, dalla raccolta e interpretazione congiunta dei dati, fino ad arrivare alla co-progettazione, documentazione e valutazione delle sperimentazioni messe in atto (Asquini, 2018).

Crediamo che sia proprio questo fare ricerca con, e non su, gli educatori e gli insegnanti, negoziando con loro obiettivi, percorsi e azioni di cambiamento, partendo e valorizzandone le motivazioni e le competenze per realizzare anche piccoli cambiamenti significativi, però, nei contesti in cui prendono vita e dando valore alla partecipazione di tutti.

nga studiuesit që janë pjesë e CRESPI - është pjesëmarrja e profesionistëve (edukatorë, mësues, koordinatorë pedagogjikë) dhe e kërkuesve akademikë në reflektime kritike të bashkëndara, të drejtuara për të krijuar procese transformuese në institucionet edukative, duke u nisur nga analiza e të dhënave të situatës fillestare, nga mbledhja dhe interpretimi i përbashkët i të dhënave, deri në hartimin e projekte-ve të përbashkëta, dokumentimin dhe vlerësimin e eksperimentimeve të zhvilluara (Asquini, 2018).

Besojmë se është pikërisht kjo mënyrë kërkimi me - dhe jo rreth edukatorëve dhe mësuesve, duke negociuar me ata objektivat, rugët dhe veprimet e ndryshimit, duke u nisur dhe duke vlerësuar motivimet dhe kompetencat për të realizuar edhe ndryshime të vogla por të rëndësishme, por, brenda konte-ksteve ku pjesëmarrja e të gjithëve konkretizohet dhe merr vlerë.

## Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Balduzzi, L. (2018) Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida, *Rivista Infanzia*, n.1/2018.
- Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità per la prima infanzia*: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Gambaro, L., K. Stewart and J. Waldfogel (2015). *An Equal Start? Providing Quality Early Education and Care for Disadvantaged Children*. Bristol: Policy Press.
- Lazzari, A. (2017). Early childhood education and care (ECEC) as social innovation tool? Insights from a multi-site case study carried out in Emilia-Romagna Region. *Journal of Theories and Research in Education*, 12 (3), 13–39.
- Peeters, J., & Sharmahd, N. (2014). Professional development for ECEC practitioners with responsibilities for children at risk: which competences and in-service training are needed? *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 412-424.
- Save The Children (2019). *10° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*: <http://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2019/12/RAPPORTO-CRC-2019-x-web-1.pdf>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Vandenbroeck, M., and Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: A state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335.
- Vandenbroeck, M. (2015). 'Ethnic diversity and social inclusion in ECEC in Europe'. In UNESCO (ed.) *Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education*, Paris: UNESCO, pp. 105–18.
- Working Group on ECEC (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early*

*Childhood Education and Care*. Brussels: European Commission.  
[https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf)

**EDUCAZIONE E GENERE, OLTRE GLI  
STEREOTIPI: UNA NUOVA SFIDA NEI  
SERVIZI 0-3**

**FEDERICA ZANETTI**  
Dipartimento di Scienze  
dell'Educazione "G. M. Bertin"  
Università di Bologna

Ogni società ha sviluppato modelli precisi su cosa significhi essere femmina o maschio, modelli che condizionano e influiscono sul modo in cui ciascuno costruisce la propria identità, le proprie aspettative, le proprie relazioni, le proprie scelte di vita (percorsi di studio, di lavoro, di legami...).

La differenziazione sessista dei destini maschili e femminili si struttura fin dalla primissima infanzia, quando, in famiglia, si inizia a tessere un percorso biografico differente per maschi e femmine, frutto di piccole, ma incessanti scelte quotidiane che tendono progressivamente ad incanalare i percorsi degli uni e delle altre verso sentieri differenti, sempre più divergenti.

È una "naturalità costruita" quella dell'identità di genere, strettamente correlata sia ai modelli degli adulti di riferimento, sia dagli automatismi già collaudati che gli stessi adulti (genitori, familiari) operano nelle scelte per i loro figli e figlie: dalla predisposizione del corredo del neonato (azzurro o rosa), alla scelta della bambola per lei e della macchinina per lui, al chiedere a lei di comportarsi in maniera educata, nel definire, invece, lui una "femminuccia" se reagisce piangendo.

**EDUKIMI DHE GJINIA, PËRTEJ  
STEREOTIPEVE: NJË SFIDË E RE NË  
SHËRBIMET 0-3**

**FEDERICA ZANETTI**  
Departamenti i Shkencave të Edukimit  
"G. M Bertin "  
Universiteti i Bolonjës

Çdo shoqëri ka zhvilluar modele të sakta se çfarë do të thotë të jesh femër apo mashkull, modele që kushtëzojnë dhe ndikojnë mënyrën në të cilën secili ndërton identitetin e vet, pritshmëritë e veta, marrëdhëniet e veta, zgjedhjet e veta të jetës (në zgjedhjet e karrierës akademike, të punës, të lidhjeve të ndryshme, etj. ).

Diferencimi seksist i fateve mashkullore dhe femërore strukturohet që nga fëmijëria më e hershme, kur në familje, fillohet të ndërtohet një rrugëtim i ndryshëm biografik për meshkujt dhe femrat, rezultat i zgjedhjeve të vogla të përditshme, por të pandërprera, të cilat gradualisht kanë prirje të kanalizojnë rrugëtimet personale dhe të të tjerëve drejt shtigjeve të ndryshme, gjithnjë e më divergjente.

Identiteti gjinor është një "natyrshmëri e ndërtuar", e lidhur ngushtë si me modellet e të rriturve që u referohen, ashtu edhe me automatizmat tashmë të testuar që vetë të rriturit (prindërit, anëtarët e familjes) veprojnë në zgjedhjet për djemtë dhe vajzat e tyre: që nga përgatitja e rrobave të porsalindurit (blu ose rozë), në zgjedhjen e kukullës për vajzën dhe makinës lodër për djalë, t'i kërkojë asaj të sillet në një mënyrë

Un addestramento ai ruoli sessuali pervasivo e trasversale, che comincia fin dalla primissima infanzia, e che trova rinforzi all'interno del sistema mediatico e dell'industria culturale. Vengono, infatti, proposti abiti, giochi, letture, colori, musiche, sport, perfino cibi, declinati più idonei per l'identità maschile e per l'identità femminile, con l'obiettivo di rinforzare le loro rappresentazioni e costruzioni sociali, stereotipate e consolidate.

Il processo di costruzione dell'identità di genere ha inizio, dunque, ancora prima di nascere, e ogni società e tempo ha sviluppato idee e rappresentazioni precise su cosa significa "essere maschio" o "essere femmina". Il nostro comportamento è così influenzato fin dalla giovane età dagli stereotipi, anche se non ne siamo consapevoli.

Se assumiamo che con *genere* ci riferiamo al carattere socialmente costruito, fin dalla più tenera età, dell'esperienza della maschilità e della femminilità, possiamo individuare nell'infanzia e nei processi educativi - in famiglia e nei servizi educativi e scolastici - i tempi, i luoghi le relazioni all'origine di tali processi di costruzione. Si definisce, infatti, "*socializzazione di genere*" «l'insieme dei comportamenti, delle azioni, delle attenzioni messe in atto quotidianamente, in modo più o meno intenzionale, da chi ha responsabilità educative in merito al vissuto di genere, ai ruoli di genere e alle relazioni di genere nelle giovani

të sjellshme dhe, përkundrazi, në përcaktimin e djalit si "vajzë" nëse ai reagon duke qarë.

Ky është një trajnim pervaziv dhe i tërthortë për rolet seksuale, i cili fillon që nga fëmijëria e hershme dhe gjen përforcime brenda sistemit të mediave dhe industrisë kulturore. Në fakt, propozohen veshje, lojëra, lexime, ngjyra, muzikë, sport, madje edhe ushqime, të cilat janë më të përshtatshme për identitetin mashkullor dhe femëror, me qëllim forcimin e përfaqësimeve dhe ndërtimeve të tyre shoqërore, të stereotipuara dhe të konsoliduara.

Pra, procesi i ndërtimit të identitetit gjinor fillon që para lindjes dhe çdo shoqëri dhe kohë ka zhvilluar ide dhe përfaqësime të sakta mbi atë se çfarë do të thotë "të qenit mashkull" ose "të qenit femër". Kështu, sjellja jonë ndikohet shumë nga stereotipet që në moshë të re, edhe pse nuk jemi të vetëdijshëm për të.

Nëse supozojmë se me gjininë i referohemi karakterit të ndërtuar social, që në moshë të re, të përvojës së mashkullorëzimit dhe feminitetit, mund të identifikojmë në fëmijëri dhe në procese edukative - në familje dhe në shërbime edukative dhe shkollë - kohërat, vendet, marrëdhëniet në origjinën e këtyre proceseve të ndërtimit.

Në fakt, "*socializimi gjinor*" përkufizohet si "grupimi i sjelljeve, veprimeve dhe vëmendjeve të zbatuara çdo ditë, në një mënyrë pak a shumë të qëllimshme, nga ata që kanë përgjegjësi edukative në lidhje me përvojën gjinore, rolet

generazioni»<sup>3</sup>. La socializzazione di genere è quel meccanismo che porta i genitori a incoraggiare i propri figli o le proprie figlie a partecipare ad attività coerenti con le loro caratteristiche di genere. Ad esempio, ai maschi verranno assegnati compiti più faticosi che riguarderanno la manutenzione e la riparazione della casa, mentre alle femmine verrà chiesto di partecipare ai quotidiani lavori domestici, considerati più leggeri e meno faticosi.

Lavorare sull'identità di genere e sui ruoli di genere per destrutturare gli stereotipi significa lavorare sempre e soprattutto e costantemente a livello culturale, sulle rappresentazioni e narrazioni proposte dalla società e introiettate in ciascuno di noi. Riconoscere gli stereotipi è il primo passo per decostruirli e non alimentarli. Il collegamento con il mondo educativo della scuola è quindi evidente ed inevitabile. La scuola e i diversi contesti educativi si trovano in una posizione di grande responsabilità in quanto luoghi privilegiati in cui avviene la formazione dei cittadini e delle cittadine di domani, a partire già dalla prima infanzia.

I bambini e le bambine, anche molto piccoli, hanno già interiorizzato il loro ruolo di maschi e femmine, le regole che li caratterizzano, nonché i modelli degli adulti dello stesso sesso a cui fare riferimento, da imitare e in cui identificarsi e pare che sappiano cosa ci

gjinore dhe marrëdhëniet gjinore në gjeneratat e reja<sup>4</sup>. Socializimi gjinor është mekanizmi që i bën prindërit të inkurajojnë djemtë ose vajzat e tyre të marrin pjesë në veprimtari që përputhen me karakteristikat e tyre gjinore. P.sh. për meshkujt do të caktohen detyra më të guximshme dhe të lodhshme që kanë të bëjnë me mirëmbajtjen dhe riparimin e shtëpisë, ndërsa femrave do t'u kërkohet të marrin pjesë në punët e përditshme të shtëpisë, të konsideruara më të lehta dhe më pak të lodhshme.

Të punosh për identitetin gjinor dhe rolet gjinore për të shpërbërë stereotipet, do të thotë të punosh gjithmonë, mbi të gjitha dhe vazhdimisht në një nivel kulturor, në përfaqësimet dhe narrativat e propozuara nga shoqëria që depër-tojnë në secilin prej nesh. Njohja e stereotipave është hapi i parë në dekonstrukcionin e tyre dhe mos ushqyerjen e tyre. Lidhja me botën edukative të shkollës është pra e dukshme dhe e pashmangshme. Shkolla dhe kontekstet e ndryshme edukative janë në një pozitë me përgjegjësi të madhe si vende të privileguara ku zhvillohet formimi i qytetarëve të së nesërme, duke filluar që nga fëmijëria e hershme.

Djemtë dhe vajzat, madje shumë të rinj, kanë caktuar tashmë rolin e tyre si meshkuj dhe femra, rregullat që i karakterizojnë ato, si dhe modelet e të rriturve të së njëjtës gjini të cilëve u refe-

<sup>3</sup> Priulla Graziella, *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano, Franco Angeli, 2013, p. 29.

<sup>4</sup> Priulla Graziella, *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e parole*. Milano, Franco Angeli, 2013, p. 29.



si aspetta da loro<sup>5</sup>. Nonostante gli studi e le lunghe battaglie per contrastare la forza dei condizionamenti culturali che definiscono i ruoli di genere, i pregiudizi e gli stereotipi si perpetuano nei discorsi, nel sistema massmediatico, nei libri scolastici e permeano la vita quotidiana. Approfondire il processo di costruzione di genere è fondamentale ed indispensabile per completare quelle conoscenze che possono permettere, poi, interventi più consapevoli ed efficaci per accompagnare il raggiungimento di sostanziali pari opportunità tra cittadine e cittadini.

È nella pratica pedagogica che può trovare posto un tipo di educazione che sia in grado di decostruire i modelli dominanti e che sappia ripensare i generi quali costruzioni sociali per farli diventare processi consapevoli, oggetti di apprendimento critico da parte delle nuove generazioni.

Il ruolo di educatori, genitori, come soggetti aventi il compito di guidare e sostenere i bambini e le bambine nel processo di esplorazione di sé e di sé nel mondo, innanzitutto in quanto maschi/femmine, uomini/donne, è fondamentale nei primi anni di vita. È nel periodo che va dagli zero ai tre anni che avviene, infatti, la scoperta di sé e dell'altro da sé, come entità distinte.

Per chi riveste responsabilità educative,

rohen, i imitojnë dhe në të cilën identifikohen dhe duket se ata e dinë çfarë presin prej tyre.<sup>6</sup>

Me gjithë studimet dhe betejat e gjata për të evidentuar forcën e ndikimeve kulturore që përcaktojnë rolet gjinore, paragjykimet dhe stereotipet përjetësohen në fjalime, në sistemin e mediave masive, në librat shkollorë dhe përshkojnë jetën e përditshme. Thellimi i procesit të ndërtimit të gjinisë është thelbësor dhe i domosdoshëm për të kompletuar ato njohuri të cilat më pas mund të lejojnë ndërhyrje më të vetëdijshme dhe efektive për të shoqëruar arritjen e mundësive të barabarta thelbësore midis qytetarëve dhe qytetareve.

Në praktikën pedagogjike, mund të gjendet një lloj edukimi që është i aftë të dekonstruktojë modelet mbizotëruese dhe që di të rimendojë gjinitë si modele shoqërore për t'i bërë ato procese të vetëdijshme, objekte të të mësuarit kritik nga gjeneratat e reja. Roli i eduka-torëve, prindërve, si subjekte me detyrën për të udhëhequr dhe mbështetur djemtë dhe vajzat në procesin e eksplorimit të vetes dhe të vetes në botë, kryesisht si meshkuj / femra, burra / gra, është thelbësorë në vitet e para të jetës. Zbulimi i vetvetes dhe i tjetrit nga vetvetja ndodh, si entitet i dallueshëm pikërisht në periudhën nga 0 deri në 3 vjet.

<sup>5</sup> Cfr. E. Gianini Belotti, *Passaggio di testimone*, in L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007; E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

<sup>6</sup> Cfr. E. Gianini Belotti, *Passaggio di testimone*, in L. Lipperini, *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 2007; E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1973.

fare della differenza un'esperienza di crescita significa progettare l'aspetto metodologico attraverso cui poter "dare forma" a percorsi di educazione che intreccino obiettivi di apprendimento e di formazione extrascolastica, che smantellino modelli stereotipati di genere e che promuovano il rispetto delle diversità.

Ecco che riconoscere, svelare gli stereotipi di genere introiettati nei processi quotidiani di vita, ad esempio, attraverso le rappresentazioni nella molteplicità dei media (libri, cartoni animati, giocattoli, canzoni, ...) contribuisce al raggiungimento di quell'autonomia necessaria per compiere scelte un po' e sempre più libere da condizionamenti costruiti da altri.

Significativi sull'importanza di progettare - a partire dallo zero-sei - processi educativi attenti alle differenze di genere, sono alcuni dati tratti da due rapporti della Commissione Europea (Men and Gender Equality - 2010, e Gender Segregation in the Labour Market. Root Causes, Implications and Policy Responses in the EU - 2007). Entrambi mostrano come i/le bambini/e hanno chiara idea di quali sono le professioni associate al loro genere e sviluppino una predilezione per tali professioni. Questo contribuisce a incrementare la segregazione professio-nale di genere. Gli uomini scartano alcune professioni, le donne hanno difficile accesso a altre: ad esempio, i lavori "femminilizzati", ossia legati a valori di cura (insegnamento nelle

Për ata që kanë përgjegjësi arsimore edukative, duke e bërë ndryshimin një përvojë të rritjes, nënkupton hartimin e aspektit metodologjik përmes të cilit ata mund të "formojnë" rrugët edukative që ndërthurin objektivat e të mësuarit dhe formimi jashtëshkollor, që çmontojnë modelet stereotipe të gjinisë dhe që promovojnë respekt për diversitetin.

Këtu, njohja, zbulimi i stereotipeve gjinore që ndërhyjnë në proceset e jetës së përditshme, për shembull, përmes përfaqësimeve në shumësinë e mediave (libra, karikaturat, lodrat, këngët, ...) kontribuon në arritjen e autonomisë së nevojshme për të bërë zgjedhje pak e gjithnjë e më shumë të lira nga kushtëzimet e ndërtuara nga të tjerët.

Duke filluar nga mosha 0-6 vjeç, domethënëse për rëndësinë e planifikimit të proceseve edukative të vëmendshme ndaj dallimeve gjinore, janë disa të dhëna të marra nga dy raporte të Komisionit Evropian (Men and Gender Equality - 2010, e Gender Segregation in the Labour Market. Root Causes, Implications and Policy Responses in the EU - 2007).

Të dy raportet tregojnë se si fëmijët kanë një ide të qartë për profesionet që lidhen me gjininë e tyre dhe zhvillojnë një preferencë për këto profesione. Kjo kontribuon në rritjen e ndarjes gjinore profesionale. Meshkujt hedhin poshtë disa profesione, gratë kanë vështirësi për qasje në të tjerat: për shembull, punët "e feminizuara", që lidhen me vlerat e kujdesit (mësimi në shkollën fillore, ndihma për të moshuarit dhe shoqërore në përgjithësi, etj.) janë

elementari, assistenza agli anziani e sociale in genere, ecc.) sono anche i lavori meno pagati, perché ritenuti non specialistici, in quanto basati su competenze che – si suppone – la donna possiede/ dovrebbe possedere comunque per via del suo ruolo dentro casa (un altro stereotipo di genere). Viceversa, datori di lavoro e utenti di servizi di questo tipo, soprattutto quando si tratta di lavorare con bambini/e molto piccoli/e, tendono spesso a ritenere gli uomini poco adatti a svolgere tali lavori, mentre gli uomini che entrano in ambiti professionali tradizionalmente femminilizzati sono discriminati o guardati con sospetto, come confermano i rapporti della Commissione Europea citati in merito alle diffidenze che circondano gli uomini impiegati in scuole per l'infanzia. Questo porta la riflessione anche sull'importanza, nella formazione di educatori e educatrici dei servizi del territorio e della scuola, del riconoscere, innanzitutto, che non si è mai identità neutrali nei processi formativi: si è uomini e donne portatrici di tutto l'immaginario culturale e sociale che questo implica e di cui si è fatta esperienza. Quali sono le rappresentazioni che si ha del lavoro educativo di cura della prima infanzia? Come si configura la presenza maschile in questa dimensione lavorativa? Sono domande dell'altra faccia della dimensione progettuale di un'educazione alle differenze di genere che voglia rappresentare l'occasione di una necessaria e profonda trasformazione del paradigma culturale.

gjithashtu punët më pak të paguara, sepse konsiderohen të paspecializuara, pasi ato bazohen në aftësi që - supozohet - gruaja zotëron / duhet të zotërojë, sidoqoftë për shkak të rolit të saj në shtëpi (një tjetër stereotip gjinor).

Në të kundërt, punëdhënësit dhe përdoruesit e shërbimeve të këtij lloji, veçanërisht kur bëhet fjalë për të punuar me fëmijë shumë të vegjël, shpesh tentojnë t'i konsiderojnë burrat të papërshtatshëm për të kryer punë të tilla, ndërsa burrat që hyjnë në fusha profesionale tradicionalisht të feminizuara diskriminohen ose shihen me dyshim, të konfirmuara këto nga raportet e Komisionit Evropian të cituar në lidhje me dyshimet për burrat që punojnë në kopshte.

Kjo çon gjithashtu në reflektim mbi rëndësinë, në trajnimin e arsimtarëve të shërbimeve lokale dhe shkollore, të njohjes, para së gjithash, se kurrë nuk ka një identitet neutral në proceset formuese: janë burra dhe gra ata që mbajnë gjithë imagjinatën kulturore dhe sociale që kjo nënkupton dhe që është përjetuar.

Cilat janë përfaqësimet për punën edukative të fëmijërisë së hershme? Si konfigurohet prania mashkullore në këtë dimension pune? Këto janë pyetje nga ana tjetër e dimensionit të projektimit të një edukimi mbi dallimet gjinore që dëshiron të përfaqësojë rastin për një transformim të nevojshëm dhe të thellë të paradigmes kulturore.

Possiamo fare riferimento ad una delle ultime ricerche sugli stereotipi educativi nei servizi 0-6 della Regione Emilia-Romagna, realizzata insieme alle colleghe del Centro Studi sul Genere e l'Educazione dell'Università di Bologna (Dipartimento di Scienze dell'Educazione)<sup>7</sup>.

Per approfondire l'analisi sulle rappresentazioni relative alla professionalità degli educatori, delle educatrici e degli insegnanti, è interessante considerare i dati che emergono dalla somministrazione dei questionari (2800 questionari 17,1% padri e l'82,9% madri), nella domanda in cui si chiedeva ai genitori di esprimere il proprio grado di accordo su diverse affermazioni, riguardanti la presenza di figure educative maschili o femminili nei servizi per l'infanzia. La finalità sottesa era quella di indagare le possibili ragioni della femminilizzazione delle professioni educative nella prima infanzia.

Il motivo principale è attribuito al fatto che le donne sono più adatte al lavoro di cura con i bambini da zero a sei anni. Unendo le risposte con un grado di accordo "molto" e "abbastanza", la percentuale più alta degli intervistati, pari al 72%, concorda con tale affermazione, a fronte di un 28%,

Mund t'i referohemi një prej hulumtimeve më të fundit mbi stereotipet edukative në shërbimet 0-6 të rajonit Emilia-Romagna, të realizuar së bashku me kolegët e tjerë të Qendrës për Studime Gjinore dhe Edukim të Universitetit të Bolonjës (Departamenti i Shkencave të Edukimit)<sup>8</sup>. Për të thelluar analizën mbi përfaqësimet që kanë të bëjnë me profesionalizmin e edukatorëve dhe mësuesve, është interesante të konsiderohen të dhënat që dalin nga administrimi i pyetësorëve (2800 pyetësorë 17.1% baballarë dhe 82.9% nëna), në pyetjen në të cilën prindërve u kërkua të shprehnin nivelin e tyre të dakordësisë për deklaratatë të ndryshme në lidhje me praninë e figurave edukative mashkullore ose femërore në shërbimet e kujdesit për fëmijë. Qëllimi themelor ishte hetimi mbi arsyet e mundshme për feminizimin e profesioneve arsimore në fëmijërinë e hershme. Arsyet kryesore i atribuohet faktit se gratë janë më të përshtatshme për punë kujdestarie me fëmijë nga zero deri në gjashtë vjet.

Duke bashkuar përgjigjet me një shkallë të dakordësisë "shumë" dhe "mjaft", përqindja më e lartë e të anketuarve, e barabartë me 72%, pajtohet me këtë deklaratë, në krahasim me një përqindje prej 28%, përqindje më e ulët, e cila

<sup>7</sup> Questi dati si riferiscono alla ricerca intitolata "Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie" Condotta tra il 2010 e il 2012 da un gruppo di ricercatrici afferenti al CSGE Centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell' Educazione, finanziato dalla Regione Emilia-Romagna.

<sup>8</sup> Questi dati si riferiscono alla ricerca intitolata "Stereotipi di genere, relazioni educative e infanzie" Condotta tra il 2010 e il 2012 da un gruppo di ricercatrici afferenti al CSGE Centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell' Educazione, finanziato dalla Regione Emilia-Romagna.

percentuale più bassa, che esprime "per niente o poco d'accordo". Rispetto alla totalità delle madri intervistate, il 70,5% dichiara il proprio accordo su questa posizione; maggiore è la percentuale dei padri, pari al 79,2%. Sono quindi gli uomini stessi che esprimono un senso di inadeguatezza nei confronti di un modello che fa del lavoro di cura un lavoro "da donne".

È stata sottoposta la stessa domanda anche alle educatrici: 524 educatori/educatrici dei 120 servizi/scuole 0-6 anni, di cui il 98,1% è donna e con prevalenza tra i 30 e i 49 anni. Il 56,3 sostiene che la presenza maschile nei servizi dell'infanzia sia molto bassa perché "gli uomini non sono stati educati a occuparsi dei/delle bambini/e". Il 55,8% pensa che questo sia a causa del "basso valore sociale attribuito alla cura".

Queste risposte assumono ancora più rilevanza e significato per poter ipotizzare che siamo all'interno di un vero e proprio processo di cambiamento sociale di modelli e identità di ruolo, ma essendo un dinamismo lento e appena in atto, non sono ancora consolidate le possibilità trasformatrici culturali che da esso possono derivare.

Se da una parte c'è una totale frantumazione degli storici modelli di relazione tra i generi, dall'altra c'è la necessità di ritrovare e riconoscere una cultura, una pratica maschile della cura dell'altro, per troppo tempo sommersa o negata dal concetto stesso di virilità e dal conseguente pregiudizio sociale. Nonostante le trasformazioni nella partecipazione shprehet "aspak ose "nuk bie dakord".

Në krahasim me të gjitha nënat e intervistuarat, 70.5% deklarojnë dakordësinë e tyre për këtë pozicion; më e lartë është përqindja e baballarëve, e barabartë me 79.2%. pra, janë vetë burrat ata që shprehin ndjenjën e përshtatshmërisë ndaj një modeli, që e bën punën e kujdesit një punë "të grave".

E njëjta pyetje u është bërë edhe edukatoreve: 524 edukatore të 120 shërbimeve/shkollave 0-6 vjeç, nga të cilat 98.1% janë gra dhe me një prevalencë midis 30 dhe 49 vjeç. 56.3% thotë se prania e meshkujve në shërbimet e kujdesit për fëmijë është shumë e ulët, sepse "burrat nuk janë edukuar të kujdesen për fëmijët". 55.8% mendojnë se kjo për shkak të "vlerës së ulët sociale që i atribuohet kujdesit".

Këto përgjigje marrin më shumë rëndësi dhe kuptim për të hipotetuar se ne jemi brenda një procesi real të ndryshimit shoqëror të modeleve dhe identiteteve të roleve, por duke qenë një dinamizëm i ngadaltë dhe thjesht në zhvillim e sipër, mundësitë kulturore transformuese nuk janë akoma të konsoliduara.

Nëse nga njëra anë ka një copëtim të plotë të modeleve historike të marrëdhënieve midis gjinive, nga ana tjetër ekziston nevoja për të gjetur dhe njohur një kulturë, një praktikë mashkullore për t'u kujdesur për tjetrin, për shumë kohë e zhytur ose mohuar nga vetë koncepti i burrërisë dhe paragjykimi shoqëror që pason. Megjithatë transformimet në pjesëmarrjen në veprimtarinë e përkujdesjes baballarët bashkëkohorë vënë në dyshim modelet e vjetra të marrëdhënies

all'attività di cura da parte dei padri contemporanei mettano in discussione vecchi modelli relazionali a favore di nuovi modelli più equilibrati di genitorialità, questo non è sufficiente per accorciare il divario di genere alla base del processo di femminilizzazione della scuola e per trasformare la svalutazione che rende le professioni della cura da un lato poco appetibili per gli uomini e dall'altro sempre più necessarie alle donne per la possibilità di conciliare il lavoro e la famiglia.

Costruire contesti e relazioni educative consapevoli sul piano del genere, diventa un obiettivo ineludibile per i professionisti dell'educazione e l'aprirsi di un mondo, forse, di nuove possibilità per le bambine e i bambini di oggi.

Ancora una volta, ci troviamo immersi in un immaginario dove confliggono ruoli e identità subalterne, dove diverse generazioni di donne e di uomini stanno cercando di immaginare dei cambiamenti, possibili solo se si sarà in grado di superare univocità e dicotomie, in una pluralità di possibilità di costruire cittadinanze di genere.

në favor të modeleve të reja, më të ekuilibruara të prindërimit. Kjo nuk është e mjaftueshme për të zvogëluar hendekun gjinor në bazë të procesit të feminizimit të shkollës dhe për të shndërruar zhvlerësimin që i bën profesionet e kujdesit, nga njëra anë pak tërheqëse për burrat dhe nga ana tjetër, gjithnjë e më shumë të nevojshme për gratë, për mundësinë e pajtimit të punës dhe familjes.

Ndërtimi i konteksteve dhe marrëdhënieve edukative të vetëdijshme në nivelin gjinor, bëhet një qëllim i pashmangshëm për profesionistët e edukimit dhe hapja e një bote, mbase, e mundësive të reja për vajzat dhe djemtë e sotëm. Edhe një herë, ne e gjejmë veten të zhytur në një imagjinatë, ku konfliktohen rolet dhe identitetet e ndërthurura, ku breza të ndryshme të grave dhe burrave po përpiqen të imagjinojnë ndryshime të mundshme vetëm nëse do të jemi në gjendje të kapërcejmë unitetin dhe dikotomitë, në një shumësi mundësish për të ndërtuar qytetarinë gjinore.

### **Bibliografia**

- C. Cretella, F. Crivellaro, M. Gallerani, G. Guerzoni, S. Lorenzini, R. Nardone, F. Tarabusi, E. Truffelli, F. Zanetti, Generi in relazione. Scuole, servizi 0/6 e famiglie in Emilia-Romagna, Napoli, Loffredo Editore, 2014.
- Gianini Belotti, E., Dalla parte delle bambine, Milano, Feltrinelli, 1973
- Lipperini, L., Ancora dalla parte delle bambine, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Marzano, M., Papà, mamma e gender, Novara, Utet, 2015.

Nardone, R., Zanetti, F., "Educazione di genere. La differenza si fa fin da piccoli",  
Bambini, Novembre,  
2019.

Nardone, R., "Women and men in education services: comparison of gender  
representation in Italian pre-  
school (0-6) services", Ricerche di Pedagogia e Didattica, (2014), 9, 3.

Ngozi Adichie, C., Dovremmo essere tutti femministi, Torino, Einaudi, 2015.

Ngozi Adichie, C., Il pericolo di un'unica storia, Torino, Einaudi, 2020.

Priulla, G., C'è differenza. Identità di genere e linguaggi: storie, corpi, immagini e  
parole, Milano, Franco

Angeli, 2013.

Zanetti, F., "Male educators in parental representations, among stereotypes and  
change: care professionals,  
nature or nurture?", Ricerche di Pedagogia e Didattica, (2014), 9, 3.

## FAVORIRE PRECOCEMENTE LO SVILUPPO DI IDENTITÀ ADULTE.

**ROBERTO DAINESE**

Dipartimento di Scienze  
dell'Educazione "G. M. Bertin"  
Università di Bologna

Un accompagnamento precoce dei bambini e delle bambine con disabilità e dei loro genitori permette di evitare tutte quelle pratiche destinate a proteggere i bambini e le bambine evitando imprevisti, scelte inattese e inconsuete con la inopportuna intenzione di tutelarli/e da irrazionali insicurezze e pericoli che promuovono, invece, una iperprotezione che frena le aspirazioni e manipola i desideri. È opportuno, invece, accogliere ogni bisogno, desiderio, sostenerli e accompagnarli anche insieme ai relativi rischi e dubbi.

Ne consegue che l'obiettivo educativo, sin dai primi anni, non può consistere nella realizzazione di percorsi di vita strutturati solo su tragitti predefiniti pensati a partire dai deficit. Si tratta di favorire un accompagnamento precoce e costante che preveda anche azioni di orientamento, senza rinunciare ad imprevedibili cambi di rotta, aggiustamenti e/o rallentamenti in itinere, perché proprio questi potrebbero offrire nuovi significati e nuove ulteriori aperture ed opportunità. In questo modo l'azione di orientamento diventa accompagnamento all'interno di un processo che si realizza gradualmente e costantemente nel tempo attraverso scelte ed imprevisti legati vicendevolmente tra di loro, nel

## FAVORIZIMI I HERSHËM I ZHVILLIMIT TË IDENTITETIT TË TË RRITURIT

**ROBERTO DAINESE**

DEPARTAMENTI I SHKENCAVE TË  
EDUKIMIT "G. M. BERTIN"  
UNIVERSITETI I BOLONJËS

Mbështetja e hershme e fëmijëve dhe prindërve të tyre bën të mundur të evitohen ato praktika që ndërmerren për të mbrojtur fëmijët nga situatat e paparashikueshme, nga zgjedhjet e papritura dhe të pazakonta me qëllimin e përshtatshëm për t'i mbrojtur nga pasiguri irracionale dhe rreziqe, të cilat promovojnë një sjellje përkujdesjeje të tepërt, e cila frenon aspiratat dhe manipulon dëshirat. Është normale që të presim çdo nevojë, dëshirë, t'i mbështesim dhe shoqërojmë me gjithë dyshimet dhe rreziqet relative.

Pra objektivi edukues, që në vitet e para të jetës, nuk mund të përkufizohet vetëm në realizimin e përvojave jetësore të strukturuar vetëm në drejtime të paracaktuara, të menduara rreth deficiteve. Ka të bëjë me favorizimin dhe mbështetjen e hershme dhe konstante që parashikon edhe orientimin, duke konsideruar edhe mundësinë për të ndryshuar rrugë, për të bërë rregullime dhe ngadalësime gjatë rrugës, sepse janë këto elemente të paparashikuara që mund të ofrojnë një mënyrë të re të kuptuari dhe mundësisë. Në këtë mënyrë, orientimi vjen në formën e shoqërimit, mbështetjes, brenda një procesi që realizohet në mënyrë graduale dhe konstante në kohë nëpërmjet zgjedhjeve dhe elementeve



quale gli educatori cercano di comprendere i desideri, le passioni e le attitudini dei loro alunni e delle loro alunne accompagnandoli/e, inoltre, a prendere decisioni consapevoli e autonome per orientarsi.

Appare alquanto impropria, soprattutto in ambito educativo, la prospettiva di impedire, o solo limitare, ad una persona le sue prospettive e i suoi progetti per il futuro, perché ciò equivarrebbe a toglierle energia, significato e tensione vitale. È più facile però che questo rischio si possa verificare quando la persona abbia una disabilità perché i limiti potrebbero oscurare la possibilità di intravedere possibilità per il futuro e questa visione, limitata e restrittiva, andrebbe prontamente frenata sin dai primi anni di vita. In questo caso, la ricerca continua della realizzazione della persona, acquisisce un significato sostanziale e appare alquanto necessario che i contesti educativi permettano ai bambini e alle bambine con disabilità di definirsi anche autonomamente, insegnandogli a comprendere le proprie potenzialità e limiti, le proprie aspirazioni e aspettative, i propri sogni.

Perché i vari contesti - compreso quello scolastico - possano accogliere ed alimentare le aspirazioni e le prospettive future della persona con disabilità, è necessario che chiunque si trovi nel contesto ad interagire con questa persona, pensi ed immagini quella persona nel futuro, ipotizzando, per lui/lei e con lui/lei, "possibili" traguardi.

È facile, invece, che coloro che sono të paparashikueshëm të lidhur reciprokisht midis tyre, ku edukatorët kërkojnë të kuptojnë dëshirat, pasionet dhe qëndrimet e nxënësve të tyre duke i shoqëruar në vendimmarrje të ndërgjegjshme dhe të pavarura për t'u orientuar.

Duket e çuditshme, sidomos në fushën e edukimit, perspektiva e mos lejjimit, apo vetëm e kufizimit, e një personi të perspektivave dhe projekteve të tij për të ardhmen, sepse kjo do të barazohej me heqjen e energjisë, kuptueshmërisë dhe tensionit jetësor. Është më e lehtë që ky rrezik të verifikohet kur personi ka një aftësi të kufizuar, sepse kufizimet mund të pengojnë për të parë të ardhmen dhe ky vizion, i kufizuar dhe i mbyllur, duhet të frenohet që në vitet e para të jetës.

Në këtë rast, kërkimi i vazhduar i realizimit të personit, merr një kuptim të gjerë dhe duket e nevojshme që konte-kstet edukative të lejojnë fëmijëve me aftësi të kufizuar për t'u përkufizuar edhe në mënyrë të pavarur, duke iu mësuar të kuptojnë kufizimet dhe potencialet e tyre, aspiratat dhe pritshmëritë, endrrat e tyre.

Që kontekstet e ndryshme, duke përfshirë edhe kontekstin shkollor, të mund të presin dhe të nxisin aspiratat dhe perspektivat e ardhshme të personave me aftësi të kufizuar, është e nevojshme që gjithsecili që gjendet në kontekst të ndërveprojë me këta persona, ta mendojë dhe imagjinojë ata në të ardhmen, duke hipnotizuar për ata objektiva të mundshëm.

Ndërkohë, është e lehtë, që ata aktorë

që janë përgjegjës për rritjen e personave me aftësi të kufizuar, të shfajchiamati, a vario titolo, a sostenere la crescita della persona con disabilità assumano un atteggiamento manipolativo, dettando a priori percorsi e scelte non condivise ed assumendo per se stessi un compito "salvifico" che imprigiona l'altro, impedendogli di dirigersi su sentieri imprevedibili e inattesi. Scrive Roberta Caldin: "Per soddisfare il bisogno di normalità della persona disabile, per non stigmatizzarla nell'unica identità sofferente che richiede compassione, per non cadere nella trappola dell'identità negata che non riconosce altra identità se non quella della persona in difficoltà, che elude la storia, i vissuti, le esperienze, le risorse, le competenze, gli intrecci relazionali di quella persona, è necessario un lungo ed esigente lavoro di auto-riflessione e di auto osservazione, di rigorosa vigilanza sul proprio agire, di quotidiano tirocinio personale e professionale, fondati sull'intimo convincimento, e non solo sull'oggettiva certezza, che un'educazione a permanenza non è un'educazione ma una perenne dipendenza" (2002, p.84). L'obiettivo prioritario degli aiuti è quello di permettere alla persona con disabilità, a seconda delle sue possibilità, di poter avventurarsi autonomamente nel mondo; ogni aiuto dovrebbe far sperimentare alla persona con disabilità, sin dai suoi primi anni di vita, l'autonomia, l'efficacia e la determinazione, trovando la spinta a superare gli inevitabili ostacoli per

giungere ad un traguardo raggiunto autonomamente.

qin një qëndrim manipulues, duke përcaktuar në mënyrë apriori për ta, rrugën dhe zgjedhjet që do të bëjnë. Kështu, këta aktorë marrin angazhimin "të shpëtojnë" personin me aftësi të kufizuara duke mohuar lirinë e të vepruarit, duke i mohuar mundësinë për të provuar përvoja të reja të paparshikuara dhe të papritura.

Roberta Caldin shkruan: "Për të kënaqur nevojën e normalitetit të personit me aftësi të kufizuar, për të mos e stigmatizuar në të vetmin identitet vuajtës që kërkon dhembshuri, për të mos rënë në kurthin e identitetit të mohuar që nuk njih identitet tjetër përveç atij të një personi në vështirësi, që shmang historinë, përjetimet, përvojat, burimet, kompetencat, ndërthurjet shoqërore të atij personi, është e nevojshme një punë e gjatë vetëreflektimi dhe vetëvëzhgimi, vigjilencë e lartë për veprimet e veta, praktikë e përditshme personale dhe profesionale, të bazuara në bindjen personale, dhe jo vetëm në të dhënat objektive, që një edukim i vazhduar nuk është edukim por varësi e zgjatur" (2002, f.84) Objektivi parësor i ndihmave është që t'i lejojë personit me aftësi të kufizuara, sipas mundësive të veta, të eksperimentojë botën që e rrethon në mënyrë të pavarur. Çdo ndihmë duhet t'i mundësojë personit me aftësi të kufizuara, që në vitet e para të jetës, pavarësinë, efikasitetin dhe vendosmërinë, duke gjetur motivin për të kaluar pengesat e pashmangshme për të arritur një qëllim në mënyrë të pavarur.

È auspicabile che questa modalità del lasciar fare - che Maria Montessori indicò con l'espressione "aiutami a fare da solo" - possa essere sempre più utilizzata consapevolmente anche dai genitori sin dalla nascita del proprio figlio/a.

"[...] un accesso al mondo degli adulti ed in particolare un inserimento lavorativo di un handicappato non si costruiscono in modo storico ad una certa età anagrafica, ma sono la risultante di un percorso educativo-affettivo ed esponenziale che prende l'avvio precocemente proprio da un immaginario e da un progetto che si realizza passo dopo passo, giorno dopo giorno, a condizione che si sia capito bene in quale direzione andare e quali passi compiere" (Montobbio, Lepri, 2000, p.26).

Questi aspetti legati agli aiuti determinano, inevitabilmente, il rapporto tra identità e disabilità fa riferimento ad un quadro di evidente complessità perché rimanda inevitabilmente a riferimenti che riguardano direttamente la persona e la sua interiorità, ma anche le rappresentazioni della disabilità che, nei vari contesti di appartenenza, gli altri restituiscono alla persona disabile stessa. E, quindi, è indispensabile chiedersi quali siano le rappresentazioni della disabilità che ciascuno ha interiorizzato.

La teoria delle rappresentazioni sociali ci permette di comprendere il legame tra il bisogno della persona di definire la propria personale identità e il rapporto della persona con la società, con il

Shpresohet që kjo metodë e të lënit të lirë për të vepruar - të cilën e tregoi Maria Montessori me shprehjen "*më ndihmo ta bëj vetë*" - mund të përdoret gjithnjë e më shumë me vetëdije edhe nga prindërit që nga lindja e fëmijës së tyre.

"[...] qasja në botën e të rriturve dhe në mënyrë të veçantë vendosja në punë e një personi me aftësi të kufizuara nuk ndërtohet në një mënyrë historike në një moshë të caktuar, por janë rezultat i një rruge edukative-emocionale dhe ekspozicionale që fillon herët, mbështetur nga një imagjinar dhe një projekt që kryhet hap pas hapi, ditë pas dite, me kusht që të kuptohet mirë se në cilin drejtim duhet të shkohet dhe cilat hapa duhen ndërmarrë" (Montobbio, Lepri, 2000, f.26). Këto aspekte që lidhen me ndihmën përcaktojnë në mënyrë të pashmangshme marrëdhënien midis identitetit dhe aftësisë së kufizuar në një tablo komplekse, sepse i referohen personit dhe ekzistencës së tij, por edhe përfaqësimeve të aftësisë së kufizuar që, në kontekste të ndryshme ku bën pjesë, të tjerët ia kthejnë vetë personit me aftësi të kufizuara. Për këtë arsye, është thelbësore të pyesni se cilat janë përfaqësimet e aftësisë së kufizuar që secili ka si diçka të brendshme.

Teoria e përfaqësimeve sociale na lejon të kuptojmë lidhjen midis nevojës së personit për të përcaktuar identitetin personal dhe raportin e personit me shoqërinë, me botën. Serge Moscovici (1989) ishte i pari psikolog dhe sociolog, i cili përkufizoi përfaqësimet sociale si një tërësi konceptesh, të vërtetash dhe

mondo. Per primo lo psicologo e sociologo Serge Moscovici (1989) definì le rappresentazioni sociali come una serie di concetti, verità e spiegazioni che nascono nella vita di tutti i giorni, attraverso le relazioni e le comunicazioni interpersonali; come i miti e le credenze, le rappresentazioni sociali possono essere considerate la traduzione del senso comune che ha un'influenza determinante sulla costruzione di quelle idee che determinano le esperienze e le interazioni.

La funzione delle rappresentazioni sociali è per Moscovici, "[...] quella di definire sistemi di valori, idee e pratiche con una doppia funzione: innanzitutto quella di stabilire un ordine che permetta alla persona di orientarsi nel suo mondo sociale materiale e di padroneggiarlo, e in secondo luogo quella di facilitare la comunicazione tra i membri di una comunità fornendo loro un codice al fine di chiamare e classificare i vari aspetti del loro mondo e della loro storia individuale e di gruppo". (Moscovici, 1961, p. 54)

Moscovici ha individuato due meccanismi che generano le rappresentazioni sociali: l'ancoraggio e l'oggetti-vazione. "L'ancoraggio [...] è un processo che porta qualcosa di estraneo e di disturbante che ci riguarda nel nostro particolare sistema di categorie e lo confronta con il paradigma di una categoria che riteniamo adatta. È un po' come ancorare una barca alla deriva ad una delle boe del nostro spazio sociale". (Moscovici, 1989, p. 61) Ogni qualvolta la comunità deve reagire a una

shpjegimesh që lindin në jetën e përditshme, nëpërmjet marrëdhënieve dhe komunikimit ndërpersonal; ashtu si mitet dhe besimet, përfaqësimet sociale mund të konsiderohen përkthimi i sensit të përbashkët (common sense) që ndikon në ndërtimin e ideve që përcaktojnë eksperiencat dhe ndërveprimet.

Funksioni i përfaqësimeve sociale është për Moscovicin, "[...] përcaktimi i sitemit të vlerave, ideve dhe praktikave me funksion të dyfishtë: mbi të gjitha, përcaktimi i nje rregulli i cili lejon personin të orientohet në botën e tij sociale materiale dhe ta përvetësojë atë; së dyti, lehtësimi i komunikimit midis pjesëtarëve të një komuniteti duke iu vënë në dispozicion një kod sipas të cilit mund të emërtohen dhe klasifikohen aspektet e ndryshme të botës së tyre dhe të historisë së tyre individuale dhe në grup". (Moscovici, 1961, f. 54)

Moscovici identifikoi dy mekanizma që gjenerojnë përfaqësimet sociale: ankorimi dhe objektiviteti. "Ankorimi [...] është një proces që sjell diçka të huaj dhe shqetësuese që ka lidhje me ne dhe sistemin tonë të kategorive dhe e krahason me paradigmen e një kategorie të cilën e mendojmë të përshtatshme. Është njësoj si të ancorosh një varkë afër një bove të hapësirës tonë sociale" (Moscovici, 1989, f. 61). Sa herë që komuniteti duhet të reagojë ndaj një gjendjeje jo familjare vepron nëpërmjet klasifikimit, emërtimit dhe shpjegimit të asaj gjendjeje, duke e vënë në raport me kategoritë sociale të njohura.

condizione non familiare procede a un'azione di classificazione, denominazione e spiegazione di quella condizione mettendola in rapporto con le categorie sociali già possedute.

L'oggettivazione dà consistenza materiale agli schemi concettuali che diventano, così, realtà concrete e percepibili: "Oggettivare significa scoprire la qualità iconica di un'idea o di un essere imprecisi, riprodurre un concetto in un'immagine". (Moscovici, 1984, p. 61)

La teoria delle rappresentazioni sociali ci rimanda al tema dello «stigma» che è centrale negli studi di Erving Goffman; egli evidenziò come la società stabilisca quali debbano essere le caratteristiche che ciascuno deve avere per poter appartenere alla società. È così che, secondo Goffman, si strutturano e si diffondono stereotipi e pregiudizi che condizionano l'accettazione di alcuni nella società.

Secondo questo autore lo stigma rappresenta la frattura tra l'identità sociale virtuale, che è frutto della proiezione di stereotipi e pregiudizi e che, quindi, contiene attribuzioni non confrontabili con i fatti, con la realtà e l'identità sociale attuale che, invece, può dimostrare a quale categoria la persona appartiene e le caratteristiche che realmente è possibile assegnarle.

Quando si conferisce a una persona un attributo che la declassa — forse non è una persona — si produce una distanza, una frattura tra l'identità sociale virtuale e quella attuale e si crea uno stigma.

Della persona si esaltano gli attributi che Objektivizimi u jep konsistencë materiale skemave konceptuale, të cilat shndërrohen në një realitet konkret dhe të perceptueshëm: "Objektivizimi do të thotë të zbulosh cilësinë ikonike të një ideje apo të të qenit jo të saktë, të riprodhosh një koncept në një imazh". (Moscovici, 1984, f. 61)

Teoria e përfaqësimeve sociale na sjell temën e "stigmës" e cila shfaqet në qendër të studimeve të Ervin Goffman: ai evidentoi se si shoqëria përcakton cilat duhet të jenë karakteristikat që gjithsecili duhet të ketë për të qenë pjesë e shoqërisë. Pra, sipas Goffman, strukturohen dhe përhapen stereotipe dhe paragjytime të cilat kushtëzojnë pranimin e disa individëve në shoqëri. Sipas autorit, stigma përfaqëson thyerjen midis identitetit social virtual, i cili është produkt i projekteve të stereotipeve dhe paragjytimeve, pra dhe përmban attribute të pakrahueshme me faktet, me realitetin dhe identitetin social aktual i cili, përkundrazi, mund të tregojë cilës kategori i përket personi dhe karakteristikat që mund t'i atribuohen.

Kur një personi i bashkangjitet një atribut që e deklason, ndoshta nuk është një person, prodhohet një distancë, një thyerje midis identitetit social virtual dhe atij aktual dhe krijohet një stigmë. Kështu vihen në dukje atributet e personit që gjenerojnë diskreditimin dhe fshihen të gjitha ato karakteristika pozitive, të cilat mbështeten në cilësi të tjera pozitive.

"Do të përkufizoheshim normalë në dhe të gjithë ata që dallohen prej ndonjë

generano il discredito e si celano tutti quei tratti positivi che, invece, derivano da altre qualità positive.

"Definirò normali noi e quelli che non si discostano per qualche caratteristica negativa dai comportamenti che, nel caso specifico, ci aspettiamo da loro [...] Per definizione, crediamo naturalmente che la persona con uno stigma non sia proprio umana [...] Mettiamo in piedi una teoria dello stigma, una ideologia atta a spiegare la sua inferiorità". (Goffman, 2003, p. 15)

Per sopravvivere, per difendersi dallo stigma, la persona con disabilità ha, probabilmente, due possibili soluzioni: o evitare di manifestare agli altri i segni del suo stigma, oppure abbandonarsi allo stigma stesso e rendersi oggetto.

"Ecco allora che quando la diversità si presenta a noi come qualcosa di non abbastanza uguale a come «dovrebbe essere» diventa una minaccia alla consuetudine del nostro universo e la funzione della rappresentazione diventa quella di trasferire ciò che è minaccioso all'interno di un sistema di categorie già note e riconosciute. È a tutti evidente quanto la disabilità solleciti la produzione di sentimenti di inquietudine, di «non familiarità». L'effetto perturbante creato dall'inatteso testimonia di come la diversità sia un vero e proprio attacco alla nostra integrità identitaria". (Lepri, 2011, p. 31)

È impossibile immaginare un Progetto di vita sostenuto su aspirazioni autentiche quando si impedisce, a priori, la possibile attivazione di una storia e caratteristiche

caratteristiche

caratteristiche negative nga sjelljet që, në rastin specifik, ne presim prej tyre [...]. Nga përkufizimi, ne natyrisht besojmë se personi me një stigmë nuk është me të vërtetë njerëzor [...]. Le të ndërtojmë një teori të stigmës, një ideologji të aftë të shpjegojë inferioritetin e saj." (Goffman, 2003, f. 15)

Për të mbijetuar, për t'u mbrojtur nga stigma, personi me aftësi të kufizuara, ndoshta ka dy zgjidhje të mundshme: ose të shmangë shfaqjen e shenjave të stigmës së tij ndaj të tjerëve, ose t'i dorëzohet stigmës dhe të bëhet objekt.

"Pra kur diversiteti na shfaqet si diçka jo mjaftueshëm e njëjtë me atë që "duhet të ishte" atëhere përbën kërcënim ndaj asaj që ne njohim si normale, të zako-nshme. Si pasojë, funksioni i përfaqësimit është të transferojë atë çfarë konsiderohet kërcënim brenda një sistemi të njohur kategorish. Për të gjithë është i njohur fakti se çfarë gjendje shqetësimi ngjall aftësia e kufizuar, një gjendje "jo familjare". Efekti shqetësues i krijuar nga e papritura dëshmom se si diversiteti është vërtet një sulm ndaj integritetit të identitetit tonë" (Lepri, 2011, f. 31)

Është e pamundur të imagjinohet një Projekt për Jetën i mbështetur në aspirata autentike kur pengohet, apriori, aktivizimi i mundshëm i një historie dhe kur gjenerohet deformimi i një identiteti të mohuar nga të tjerët, apo që vetë personi mohon për t'u mbajtur në tutelë.

Plotësimi i nevojës së identitetit është një element i rëndësishëm për përcaktimin e Projektit për Jetën dhe të

quando si genera la deformazione di un'identità respinta dagli altri o che la persona auto-respinge per tutelarsi.

Il soddisfacimento del bisogno d'identità è un elemento portante per la definizione di un Progetto di vita e di un orientamento funzionali alla realizzazione della persona; da questo bisogno dipendono le scelte auto e/o etero accompagnate. Si tratta di un rapporto, quello tra identità e Progetto di vita, che non è sottoposto a un meccanismo di causa effetto, ma i due ambiti sono vicendevolmente collegati, dipendenti e determinanti.

Se l'identità di una persona con disabilità assume i tratti della persona che vive su prospettive pensate e immaginate esclusivamente dagli altri, è inevitabile che quella persona assuma stabilmente nel tempo i tratti della persona manipolata, priva di soggettività e autenticità:

"Se l'inautenticità è la mia incapacità a realizzare tutte le mie possibilità individuali in seguito alla mancata presa di coscienza di me, di che tipo sarà il rapporto di quest'uomo inautentico con l'altro? [...] L'uomo inautentico non può dunque che proiettare fuori di sé la zona oscura che non riesce ad individuare per potersi realizzare nella propria scelta. Non può soggettivarsi ed oggettivizza se stesso negli altri, si aliena, si dà al mondo, si rende accessibile, preda del mondo, si fa cosa, oggetto: dunque non sceglie. Se l'uomo vive nell'inautenticità, cioè non si sceglie nella propria fattità, proietta se stesso non nella propria

soggettività orientimit për realizimin funksional të personit. Nga kjo nevojë varen zgjedhjet e vetë mbështetura dhe /apo të mbë-shtetura nga të tjerët. Pra, është një raport, midis identitetit dhe Projektit për Jetën, i cili nuk është i ndikuar nga një mekanizëm shkak-pasojë, por janë reciprokisht të lidhur, të pavaruar dhe thelbësorë.

Nëse identiteti i një personi me aftësi të kufizuara merr karakteristikat të një personi i cili jeton në perspektiva të menduara dhe të imagjinuara ekskluzivisht nga të tjerët, është e pashmangshme që ai person të shfaqë në mënyrë të qëndrueshme në kohë karakteristikat e personit të manipuluar, pa subjektivitet dhe autenticitet:

"Nëse mungesa e autenticitetit është paaftësia për të realizuar të gjitha mundësitë e mia individuale si pasojë e mungesës e vetëndërgjegjësimit, ç'lloj raporti do të ketë ky njeri jo autentik me të tjerët? [...] Njeriu jo autentik mundet vetëm të projektojë përtej vetës zonën e errët, të cilën nuk arrin dot ta identifikojë për t'u realizuar në zgjedhjet e veta. Ai nuk mund të subjektivizohet dhe objektivizon veten tek të tjerët, alienizohet, i jepet botës, bëhet i akse-sueshëm, pre e botës, bëhet objekt: pra nuk zgjedh. Nëse njeriu jeton në mungesë të autenticitetit, domethënë ai nuk zgjedh, ai projekton veten e tij jo në subjektivitetin e tij të identifikuar, por si një objekt. [...] Ai nuk e ka përvetësuar botën, ai nuk është pjesë e botës, ai është një objekt i botës". (Basaglia, 2005, f. 6).

Sot, më shumë se dje, shpresojmë në

individuata, ma come oggetto. [...] Egli non ha fatto suo il mondo, non è nel mondo, ma è un oggetto del mondo". (Basaglia, 2005, p. 6)

Auspichiamo, oggi più di ieri, la costruzione di una scuola in grado di promuovere le soggettività tutte, in ambito scolastico e sociale, secondo giustizia ed equità e su questo atto trasgressivo sarà opportuno progredire.

ndërtimin e një shkolle të aftë për të promovuar të gjitha subjektivitetet, në fushën shkollore dhe shoqërore, sipas drejtësisë dhe barazisë, dhe në këtë akt trasgresiv do të jetë i mundur progresi

### Bibliografia

- Basaglia F.O. (a cura di) (2005), *Franco Basaglia: L'utopia della realtà*, Torino, Einaudi.
- Caldin, R. (2002). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Dainese R. (2016), *Le sfide della Pedagogia speciale e della Didattica per l'Inclusione*, Milano, FrancoAngeli.
- Gardner H. (1991), *Aprire le menti: La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (1994), *L'educazione delle intelligenze multiple*, Milano, Anabasi. Gardner H. (1999), *Sapere per comprendere: Discipline di studio e discipline della mente*, Milano, Feltrinelli.
- Gardner H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente: Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento, Erickson
- Goffman E. (2003), *Stigma: L'identità negata*, Milano, Giuffrè.
- Lepri C. (2011), *Viaggiatori inattesi: Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*, Milano, FrancoAngeli.
- Montobbio E., Lepri C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- Moscovici S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, trad. it. *La psicoanalisi: La sua immagine e il suo pubblico*, Milano, UNICOPLI, 2011.
- Moscovici S. (1984), *Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, trad. it. *Il fenomeno delle rappresentazioni sociali*. In R. Farr e S. Moscovici (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino, 1989, pp. 23-94



## CHALLENGES IN NURSERY SERVICE

DOMOSDOSHMËRIA E NJË KURRIKULE PËR FOSHNJËRINË DHE  
FËMIJËRINË E HERSHME NË SHQIPËRI

(NECESSITY OF A CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION  
AND CARE IN ALBANIA)

**OLGER BRAME**

olgerbrame@yahoo.com

**ARJAN KAMBURI**

arjankamburi21@gmail.com

Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë  
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë

**Abstract**

Services early childhood education and care up to the age of three are becoming increasingly the focus of national policies, research and financial support. The participation rate of children up to the age of three in early childhood services is increasing. Historically, there has been sufficient in many cultures that children under three years would be enough for them to be kept safe, clean and fed. Would it be enough for this age group? Today it is known that learning begins before birth and that all the experiences that accompany a child are learning experiences, regardless of whether they are intended to be or not. The first years from birth to school age are crucial in the formation of children and lay the foundations for the eternal development of children and their life patterns. In this context, high-quality education and care since early childhood is an essential element for the successful learning of all children, social integration and personal development. Our paper focuses on an orientation framework in the focus of a curricular framework for education services in this age group, considering the curriculum not as a mandatory framework, but as an orientation in staff work to obtain general guidelines for planning and learning environments and experiences for infants and young children aged 0-3 years, bringing the experience of a collaboration between the University of Korça, the University of Elbasan with Save the Children Albania and the University of Bologna

**Key words:** *curriculum, curricular framework, infancy, early childhood, education, care, learning, collaboration, challenges*

Përvojat e fëmijëve në tre vitet e para të jetës ndikojnë në mënyrën se si ata zhvillohen, mësojnë dhe bashkëveprojnë me botën e tyre. Kjo periudhë karakterizohet nga një sasi e jashtëzakonshme e rritjes dhe vendos themelet për të nxënë të ardhshëm të fëmijëve dhe zhvillimin e vazhdueshëm të tyre. Meqenëse në këtë grupmoshë është shërbyer në mënyrë tipike në një model

të bazuar në aspektin mjekësor, është promovuar përkujdesja ndaj fëmijëve, e cila ka vendosur më shumë theksin në praktikat e shëndetit dhe higjienës. Sidoqoftë, ky model nuk i pranon pikat e forta dhe nevojat e shumfishta të foshnjave dhe fëmijëve të vegjël dhe nuk është i mjaftueshëm kur pranon zhvillimin holistik të fëmijëve. Edukimi social dhe emocional për këtë nivel të moshës është po aq i rëndësishëm sa edhe kujdesi fizik. Në mënyrë të ngjashme, cilësia për fëmijët nën tre vjeç nuk është një version i zvogëluar i një programi parashkollor për të promovuar aftësitë e gatishmërisë shkollore. Kjo do të thotë që është e nevojshme një qasje e specializuar. Ofrimi i shërbimit cilësor për fëmijët 0-3 vjeç në mjediset edukative dhe të përkujdesjes është përmendur gjithnjë e më shumë si një *pedagogji e kujdesit*, bazuar në nocionin e një etike të kujdesit në edukimin e hershëm të fëmijërisë. Në këtë aspekt, takimet konsiderohen të jenë përvoja të përshtatshme të të nxëniet për më të vegjlit. Një *pedagogji e kujdesit* do të thotë të shkosh përtej administrimit në mënyrë efektive të fëmijëve dhe kryerjes së detyrave bazuar në rutinat dhe procedurat e paracaktuara, duke i konsideruar "*perspektivat etike të përfshira në atë se si një shoqëri kujdeset për qytetarët e saj më të rinj*" (Rockel, J., 2009)

*Pedagogjia e kujdesit* pranon që foshnjat dhe fëmijët e vegjël luajnë një rol aktiv në të nxënë të tyre. Fëmijët nën tre vjeç janë mrekullisht të aftë si partnerë aktivë socialë, të cilët kontribuojnë në mënyrë krijuese në krijimin dhe mbajtjen e ndërveprimeve me të rriturit kryesorë në jetën e tyre. Kjo qasje pranon që zhvillimi dhe të nxënë të përmirësohen kur të rriturit njohin mënyrat individuale me të cilat foshnjat dhe fëmijët e vegjël shprehin dëshirën e tyre për kujdes të përgjegjshëm. Ajo bazohet në konceptin thelbësor se është lidhja e të rriturve dhe fëmijëve dhe raporti ndërpersonal gjatë përkujdesjes së fëmijës që ndërton themelet për të nxënë dhe zhvillimin dhe se qasja nuk ka të bëjë zyrtarisht me "të nxënë" e fëmijës. (ISSA, 2016)

Shërbimet për foshnjat dhe fëmijët e vegjël deri në moshën tre vjeç po bëhen gjithnjë e më shumë fokus i politikave kombëtare, kërkimit dhe mbështetjes financiare. Shkalla e pjesëmarrjes së fëmijëve deri në tre vjeç në shërbimet e fëmijërisë së hershme po rritet. (OECD, 2001); (UNESCO, 2014), sepse realisht, të nxënë dhe edukimi nuk fillojnë me shkollimin e detyrueshëm, por ato fillojnë që nga lindja. Vitet e para nga lindja deri në moshën shkollore janë vendimtare në aspektin formues në jetën e fëmijëve dhe vendosin themelet për zhvillimin e përjetshëm të fëmijëve dhe modelet e tyre për jetën. Në këtë kontekst, edukimi dhe kujdesi me cilësi të lartë që në fëmijërinë e hershme është një element thelbësor për të nxënë të suksesshëm të të gjithë

fëmijëve, integrimin shoqëror dhe zhvillimin personal të tyre. (European Commission, 2014). Kujdesi dhe zhvillimi në fëmijërinë e hershme përfshin të gjitha llojet e mbështetjes për të cilat ka nevojë një fëmijë i vogël për të mbijetuar dhe për t'u zhvilluar në jetë, pra shëndetin, ushqyerjen, zhvillimin psiko-emocional, krijimin e mundësive për arsimim dhe të mësuarin aktiv. Vitet e hershme të jetës janë kritike për zhvillimin dhe mirëqenien e fëmijës dhe vendosin themelet për fitimin e aftësive që ndikojnë mbi sjelljen, të mësuarin dhe shëndetin e tyre. Ndërhyrjet e hershme për promovimin e zhvillimit të fëmijës gjatë kësaj periudhe kritike kanë përfitime afatgjata në gjithë jetën e fëmijëve tanë. (UNICEF & Ministria e Shëndetësisë, 2005).

Edukimi dhe kujdesi në fëmijërinë e hershme - faza para arsimit parashkollor-është pranuar gjithnjë e më shumë se siguron themelet për mësimin dhe zhvillimin gjatë gjithë jetës. Shtylla Evropiane e të Drejtave Sociale deklaroi se 'fëmijët kanë të drejtën e arsimit të hershëm të fëmijëve dhe kujdesin për cilësi të mirë'<sup>9</sup>. Për të krijuar një kuptim të përbashkët të asaj se çfarë do të thotë kjo, Këshilli miratoi një Rekomandim për një Sistem Edukimi dhe Kujdesi me cilësi të lartë në Fëmijërinë e Hershme në Maj të vitit 2019.

(Commission/EACEA/Eurydice, 2019, p. 9). Duke pranuar se "*cilësia*" është një vlerë që evoluon vazhdimisht, rrënjët e saj artikulohe në Konventën e të Drejtave të Fëmijëve (KDF) dhe Udhëzuesin për Komente të Përgjithshme të KDF për fëmijërinë e hershme. Mosofrimi i shërbimeve të përshtatshme për fëmijët në vitet e tyre të hershme, që konsiderohen dhe vitet më të rrezikuara, është një shkelje e të drejtave themelore të njeriut. KDF përcakton të drejtat e çdo fëmije, duke përfshirë: të drejtën për jetë, mbijetesë dhe zhvillim; mosdiskriminim; angazhim për t'u përqendruar në interesat e tyre më të mira dhe respektim për ndjenjat dhe pikëpamjet e tyre. Një qasje e bazuar në të drejta buron nga besimi se fëmijët e vegjël dhe familjet e tyre kanë të drejtë për politika mbështetëse, shërbime cilësore dhe përvoja që nga fillimi i jetës.

*Çdo të drejtë e përcaktuar në KDF është e natyrshme për dinjitetin njerëzor dhe zhvillimin harmonik të çdo fëmije. Ajo pasqyron një vizion të ri të fëmijës si qenie njerëzore që janë subjekt i të drejtave të tyre. Konventa ofron një vizion të fëmijës si individ dhe si anëtar i një familjeje dhe bashkësie me të drejta të përshtatshme për moshën e tij dhe për fazat e zhvillimit. Duke njohur të drejtat e fëmijëve, në këtë mënyrë, Konventa vendos në mënyrë të fuqishme fokusin për fëmijën në tërësinë e tij. Ajo i mbron ato të drejta, duke vendosur standarde*

<sup>9</sup>Inter-institutional Proclamation on the European Pillar of Social Rights (OJ C428, 13.12.2017, p. 10-15). Signed by the European Parliament, the Council and the Commission on 17 November 2017 in Gothenburg, Sweden.

*në kujdesin shëndetësor, edukim dhe shërbime ligjore, civile dhe sociale (UNICEF, 2014).*

Komisioni Evropian, bazuar në një analizë të provave të fundit ndër-kombëtare dhe diskutimeve me ekspertë të nivelit të lartë, ka theksuar që qasja në shërbimet gjithëpërfshirëse me cilësi të lartë, është e dobishme për të gjithë. Propozimi për parimet kryesore të një Kornize të Cilësisë në kontekstin e politikës evropiane përqendrohet në çështjet transversale dhe përfshin dhjetë deklaratat të gjera veprimi, secila prej të cilave është një ftesë për shtetet anëtare për të forcuar cilësinë e ECEC<sup>10</sup>.

Ndër këto propozime bazohen pritshmëri të mëdha dhe kërkohet mes të tjerash:... *një kurrikul e bazuar në qëllimet pedagogjike, vlerat dhe qasjet që u mundësojnë fëmijëve të arrijnë potencialin e tyre të plotë në një mënyrë gjithëpërfshirëse; një kurrikul e cila kërkon që personeli të bashkëpunojë me fëmijët, kolegë dhe prindërit dhe të reflektojë në praktikën e tyre.* (European Commission, 2014).

Në sistemin shqiptar niveli parashkollor është i ndarë në dy nën nivele: shërbimi i çerdheve për grupmoshën 0-3 dhe edukimi parashkollor në kopësht për grupmoshën 3-6 vjeç.

Ky i fundit është pjesë zyrtare e sistemit formal arsimor nga Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë dhe me varësi institucionale nga Zyrat Vendore Arsimore, ndërsa shërbimi 0-3 menaxhohet totalisht nga bashkitë. Dokumenti i vetëm zyrtar që rregullon shërbimet për grupmoshën 0-3 vjeç është VKM. Nr. 530, datë 20.7.2016. "Për miratimin e Standardeve të. Projektimit të Çerdheve", që lidhet me infrastrukturën e objekteve dhe ushqimin. Nuk ka asnjë dokument tjetër juridik që rregullon ofrimin e shërbimit në çerdhe për këtë grupmoshë. Gjithashtu ka dhe një Listë Kombëtare të Profesioneve (2017), e cila përshkruan rolin dhe funksionet kryesore të figurave profesionale që veprojnë brenda shërbimeve, të cilat vetëm në disa raste kanë trajnime si mësues. (Kamburi, A., 2020, pp. 10-11).

Edhe në raportin e Euridyce (2019) për të dhënat kryesore mbi edukimin dhe kujdesin e fëmijërisë së hershme në Evropë, për Shqipërinë theksohet ndarja tipike midis kujdesit për fëmijët dhe arsimit të hershëm të tyre, e cila është e dukshme në të gjitha fushat: mjedise të ndara, ministri të ndryshme përgjegjëse për moshën e hershme dhe arsimin parashkollor, kërkesa për kualifikim më të lartë për praktikuesit bazë në arsimin parashkollor sesa në mjediset e kujdesit për fëmijë për fëmijët më të vegjël ( ose kërkesa të nivelit

<sup>10</sup> ECEC i referohet çdo marrëveshjeje të rregulluar që siguron arsim dhe kujdes për fëmijët që nga lindja deri në moshën e detyrueshme të shkollës fillore.

më të ulët në të dyja fazat), dhe nuk ka udhëzime arsimore për fëmijët më të vegjël. Po ashtu në këtë raport theksohet edhe fakti se kërkesat e kualifikimit për figurat që ofrojnë shërbime në strukturat e çerdheve për të punuar me fëmijë më të vegjël, janë zakonisht më të ulëta krahasuar me profesionistët që punojnë në sistemet e edukimit për fëmijë më të rritur, duke theksuar se asistentët mund të jenë të punësuar pa një kualifikim fillestar në shërbim. Gjithashtu raporti thekson se në Shqipëri mungojnë kornizat udhëzuese zyrtare për të udhëhequr ofruesit e shërbimeve për këtë grupmoshë si në qasjet ndaj kujdesit dhe në ato të të nxënit të fëmijëve lidhur me përmbajtjen e ofruar (Commission/EACEA/Eurydice, 2019).

Termi kurrikul mund t'i referohet pranisë së udhëzimeve pedagogjike ose qëllimeve pedagogjike të zhvillimit, fushave të detajuara të zhvillimit ose fushave të të nxënit, të cilat mund ose nuk mund të përshkruhen në dokumentet zyrtare të politikës kombëtare dhe lokale. (Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A-M., 2015). Kur flasim për "të nxënë" dhe kujdes të fëmijëve, kemi për qëllim të theksojmë se edukimi dhe kujdesi i fëmijëve të grupmoshës 0-3, nuk janë dy gjëra të ndara. Foshnjat dhe fëmijët e vegjël mësojnë gjatë gjithë kohës nga përvojat e tyre.

Në fakultetet e edukimit në universitetet shqiptare, kurset e studimit që formojnë mësuesit për fëmijërinë e hershme janë të orientuara drejt grupmoshës 3 deri në 6 vjeç. Për këtë arsye, një mësues i formuar në këto kurse, gjithsesi, nuk ka aftësitë apo njohuritë e nevojshme për të punuar me fëmijët e moshës 0-3. Nga ana tjetër, për kopshtet (grupmosha 3-6 vjeç) ka një kurrikul të përcaktuar nga Ministria e Arsimit Sportit dhe Rinisë me referenca të qarta për standardet e zhvillimit, gjë që mungon në shërbimet e për 0-3 vjeç. Mund të themi se edhe në nivelin politik nuk ka ndërgjegjësim të përbashkët në lidhje me rëndësinë e shërbimeve për 0-3 fëmijë dhe familjet e tyre. Shërbimet menaxhohen nga bashkitë, megjithëse shumica e të cilave nuk kanë një sektor ose një departament të dedikuar për këtë shërbim. E vetmja strukturë që funksionon në nivelin bashkiak është Sektori i Shërbimeve të Mbështetjes, i cili merret me rekrutimin e stafit dhe furnizimet, si dhe financimin e strukturave. Vetëm bashkia e Tiranës ka në strukturën e saj të brendshme, një sektor që merret me menaxhimin dhe përpunimin e dokumentacionit kurrikular të dobishëm për profesionistët e çerdheve. Përveç kësaj, bashkia e Tiranës ka parashikuar një menaxher për secilën çerdhe, një shërbim mbështetës psiko-social dhe një sistem standard të verifikimit të cilësisë të botuar nga UNICEF Albania. Të gjitha bashkitë e tjera janë të kufizuara në

garantimin e një shërbimi që fokusohet kryesisht në nivelin e përkujdesjes (Kamburi, A., 2020, pp. 10-11).

Një nga rezultatet e para të arritura në Shqipëri, është hapja e programeve universitare me karakter profesional për formimin e profesionistëve të shërbimit për grupmoshën 0-3 vjeç. Kjo u arrit nëpërmjet bashkëpunimit të Universitetit të Korçës, Universitetit të Elbasanit me Save the Children në Shqipëri dhe Departamentin e Shkencave të Edukimit "Giovanni Maria Bertin" të Universitetit të Bolonjës, falë mbështetjes së Cooperazione Italiana Allo Sviluppo, në kuadër të projektit "Drejt Arsimit Gjithëpërfshirës për të gjithë fëmijët në moshë parashkollore në Shqipëri", që zbatohet në partneritet edhe me MEDPAK. Në vitin akademik 2018-2019 u diplomuan studentët e parë në Universitetin e Korçës në programin "Edukim për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme". Një vit më vonë edhe Universiteti i Elbasanit diplomon studentët e parë si profesionistë në këtë drejtim. E gjithë kurrikula universitare e programit të studimit u përshtat sipas modelit të programit që ofrohet në Departamentin e Shkencave të Edukimit "Giovanni Maria Bertin" të Universitetit të Bolonjës, nën asistencën dhe ekspertizën e profesoratis të këtij departamenti. Po në kuadër të projektit, nga të dy universitetet u zhvilluan edhe vizita studimore për të marrë praktikën e mira të çerdheve të Bolonjës, duke marrë një mendim pedagogjik jo vetëm teorik, por edhe praktik, për të eksperimentuar në kontekste të vërteta arsimore. E gjithë kjo përvojë u reflektua në praktikën reale në ecurinë e programit dhe në marrjen e hapave konkrete të mëtejshëm. Save the Children dhe Cooperazione Italiana Allo Sviluppo me partner lokal MEDPAK, mundësuan ngritjen e dy çerdheve të reja në bashkitë e Korçës dhe Elbasanit sipas standardeve të kërkuara, të cilat do të shërbejnë njëkohësisht edhe si laboratorë për praktikën e studentëve. Në kuadër të reflektimit të praktikave pozitive, Universiteti i Korçës, nënshkroi një marrëveshje me bashkinë e Korçës, në të cilën veç të tjerash specifikohen edhe kushtet e punësimit të edukatorëve që dalin nga ky program studimi, duke i njohur ata si operatorë kompetentë për të ofruar shërbime edukimi për grupmoshën 0-3. Universiteti, përmes pedagogëve, garanton nëpërmjet kësaj marrëveshjeje koordinimin pedagogjik, duke ofruar ekspertizë periodike në mënyrë vullnetare dhe trajnime të vazhdueshme për edukatorët në shërbim me module trajnime të hartuara në përputhje me nevojat e tyre. Gjithashtu Universiteti i Korçës, në bazë të kërkesës së bashkisë të artikuluar në këtë marrëveshje, mori përsipër të hartojë një kornizë kurrikulare dhe kurrikul bërthamë sipas standardeve të zhvillimit dhe edukimit për grupmoshën 0-3 vjeç, e cila do të shërbejë si dokument udhërrëfyes për të punuar nga stafet e

çerdheve. Edhe universiteti dhe bashkia e Elbasanit po punojnë në të njëjtin drejtim.

Pas kësaj lëvizjeje akademike, më 7 nëntor 2019, me Urdhrin nr. 403 të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit dhe Rinisë të Shqipërisë, është krijuar një grup pune me qëllim hartimin e standardeve të zhvillimit dhe dokumentacionin e nevojshëm për të përcaktuar dhe ridizajnuar shërbimin në çerdhet e fëmijëve. Ky grup pune udhëhiqet nga ASCAP (Agjencia për Sigurimin e Cilësisë në Arsimin Parauniversitar) me pjesëmarrjen e ekspertëve nga Ministria e Arsimit, universitetet, UNICEF Albania, Save the Children Albania, si dhe me përfaqësues të sektorit përkatës të bashkisë së Tiranës, të cilët kanë hartuar edhe një program të unifikuar vjetor për shërbimet edukative për grupmoshën 0-3 në çerdhet e qytetit të Tiranës (Kamburi, A., 2020, p. 10).

Ndërkohë, në prill të vitit 2020, Save the Children mundësoi botimin e dokumentit “Korniza Kurrikulare dhe Kurrikula Bërthamë për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme 0-3 vjeç”, sipas modelit të prezantuar nga Universiteti i Korçës, dokument i cili fillimisht do të pilotohet në çerdhet e projektit në bashkitë Korçë dhe Elbasan.

Ky dokument është konceptuar në dy pjesë kryesore që paraprihen nga një hyrje sqaruese për përdoruesit e tij. Korniza kurrikulare synon të qartësojë për të gjithë përdoruesit e saj se ajo do të konsiderohet një dokument, i cili paraqet udhëzime të përgjithshme për planifikimin e mjediseve të të nxënësve dhe përvoja për foshnjat dhe fëmijët e vegjël të moshës 0-3vjeç. Ajo duhet të konsiderohet dhe konceptohet një kornizë që përshkruan orientimet dhe udhëzimet kryesore për qëllimet edukative dhe të mirërritjes së fëmijëve të grupmoshës 0-3 vjeç, brendinë, mënyrat se si mund të nxënë këta fëmijë dhe çfarë mund të arrijnë. Korniza ka për qëllim të orientojë aktorët që ofrojnë shërbime për grupmoshën 0-3 vjeç dhe palët e interesuara për aspektet kryesore të kurrikulës, si bazë për të siguruar në mënyrë efektive aspektin formues në jetën e fëmijëve dhe themelin për zhvillimin e përjetshëm të fëmijëve dhe modelet e tyre për jetën. Projektimi i këtij dokumenti në formën e një kornize kurrikulare për grupmoshën 0-3 vjeç dhe hartimi i udhëzuesit në formën e kurrikulës bërthamë për këtë grupmoshë, mban parasysh linjën e kurrikulës për grupmoshën 3-6 vjeç, me qëllim ruajtjen e një koherence kurrikulare në krejt sistemin arsimor. Udhëzimet e parashikuara në këtë dokument do t’ju vijnë në ndihmë profesionistëve që të pajisen më mirë me njohuri për të planifikuar ndërveprime të qëllimshme, që të forcojnë angazhimin e tyre ndaj praktikave zhvillimore të përgjegjshme dhe të përshtatshme me fëmijët 0-3 vjeç, të përmirësojnë sistemin e besimit rreth natyrës individuale të trajektores së zhvillimit dhe rolit thelbësor që luan familja



dhe konteksti në zhvillimin e secilit fëmijë të kësaj grupmoshe (Kamburi, A. & Brame, O., 2020).

Pjesa e parë e dokumentit, e konsideruar si Kornizë Kurrikulare, jep një kuadër të përgjithshëm lidhur me shërbimet për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme, prirjet e sotme dhe problematikat. Një vend të rëndësishëm në këtë pjesë të parë zënë qëllimet e kornizës kurrikulare ku merren si referencë teoritë më të njohura të zhvillimit të fëmijës, të cilat janë të konfirmuara, duke mbajtur parasysh strategjitë për të ndërtuar kompetencat e foshnjave dhe fëmijëve, interesat në fushat kryesore zhvillimore, si dhe përshkrimin e llojeve të mjediseve dhe materialeve që lidhen me foshnjat dhe fëmijët e vegjël gjatë procesit të të nxënimit. Gjatë hartimit të qëllimeve janë marrë konsiderata themelore në planifikimin individual të kurrikulës për foshnjat dhe fëmijët që lidhen me diversitetin e tyre në aspektin kulturor, gjuhësor, diversitetin në aftësi dhe në prejardhje të larmishme socio-ekonomike. Gjithashtu partneriteti me familjen është konsideruar si një strategji e rëndësishme për t'u përgjigjur individualisht fëmijëve. Kjo referencë projektuese ka mbajtur parasysh modelin e kornizës kurrikulare të California Department of Education (2012). Në hartimin e parimeve mbi të cilat është ndërtuar ky dokument, janë mbajtur parasysh parimet e përgjithshme në arsimin parashkollor, të cilat kanë shërbyer si referenca kryesore (IZHA & UNICEF, 2016), duke i përshtatur me kontekstin çerdhe dhe duke i harmonizuar me parimet bazë të Kornizës Kurrikulare për Fëmijërinë e Hershme të Kalifornisë. Ndikimet në zhvillim dhe në të nxënë janë një element tjetër që është trajtuar në kornizë. Ndër faktorët e ndryshëm që ndikojnë në zhvillim, nuk janë lënë pa përmendur kultura, dallimet në aftësitë e të nxënimit të fëmijëve, temperamentit, rendi i lindjes etj. Është sugjeruar që Kurrikula e Foshnjërisë dhe Fëmijërisë së Hershme (0-3 vjeç) të organizohet në nivele. Secili nivel i referohet karakteristikave të përbashkëta, të cilat shoqërojnë proceset e zhvillimit të fëmijëve. Nivelet do të shërbejnë si pika referimi për përcaktimin e aftësive dhe shkathtësive kryesore, të cilat duhen zotëruar respektivisht për secilin nivel nga fëmijët. Përsa i takon të nxënimit janë sugjeruar katër aspekte të zhvillimit të foshnjave, duke theksuar një qasje të veçantë në planifikimin dhe mbështetjen e të nxënimit të tyre.

Pjesa e dytë e dokumentit i referohet të ashtuquajturës kurrikul bërthamë. Që në fillim të kësaj pjesë është theksuar se planifikimi i kurrikulës së foshnjërisë dhe fëmijërisë së hershme kërkon që edukatorët/ kujdestarët të kuptojnë dhe respektojnë mënyrën se si nxënë foshnjat e kësaj grupmoshe. Qëllimi ka qenë i qartë. Kjo kurrikul nuk duhet kuptuar dhe konceptuar si një kontekst detyrues në formë shabllon që duhet planifikuar dhe realizuar me përpikmëri, ashtu si

ndodh në kontekstet e tjera shkollore. Në planifikimin e kurrikulës për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme për moshën 0-3 vjeç, edukatorët/kujdestarët duhet të jenë të vetëdijshëm për atë që foshnjat dhe fëmijët e vegjël bëjnë në lojë, si në rastin kur veprojnë në objekte, ashtu edhe kur bashkëveprojnë me të rriturit dhe moshatarët. Në thelb, loja është "puna" e tyre, duke sugjeruar tre kontekste mësimore: *mjedisi i lojës si kurrikul, ndërveprimet dhe bisedat si kurrikul, kujdesi për rutinat si kurrikul*. Brenda këtij konteksti sugjerohet të merren në konsideratë të gjitha fazat që përbëjnë ciklin e plotë të saj. Në këtë cikël mbahen parasysh faza të tilla si: vëzhgimi, dokumentimi, diskutimi, planifikimi, zbatimi dhe reflektimi, si dhe mënyrat se si kombinohen ato me njëra-tjetrën për të formuar një cikël të plotë plani-fikimi.

Partneriteti me familjet në planifikimin e kurrikulës është konsideruar ndoshta si elementi më i rëndësishëm. Parimet kryesore të bashkëpunimit me prindërit ose me figurat e kujdesit për fëmijën janë marrë sipas modelit të evidentuar në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parashkollor 3-6 vjeç (2016). Edhe standardet e zhvillimit dhe të nxënësve 0-3 vjeç janë përshtatur duke iu referuar dokumentit: "Standardet e zhvillimit dhe të nxënësve të fëmijëve 3-6 vjeç" hartuar në kuadrin e bashkëpunimit të Institutit të Zhvillimit të Arsimit me UNICEF-in, Standardet e Zhvillimit dhe të Mësuarit në Fëmijërinë e Hershme 0-6 vjeç të MASHT të Kosovës, si dhe Udhëzuesit për të Nxënësit e Hershëm për fëmijët nga lindja deri në moshën tre vjeç, Illinois, USA (2012).

Mbështetur në këto standarde është parashikuar që kurrikula bërthamë të ndërtohet duke u fokusuar mbi fushat e zhvillimit, konkretisht: *Shëndeti, mirëqenia fizike dhe zhvillimi motorik; Zhvillimi gjuhësor, leximi dhe shkrimi; Zhvillimi social dhe emocional; Zhvillimi njohës dhe njohuri të përgjithshme; Qasjet ndaj të nxënësve*.

Për secilin fushë zhvillimi, janë specifikuar standardet dhe treguesit për secilin standard, të ndarë sipas periudhave moshore të cilat janë klasifikuar në: *Lindja në 9 muaj, 7 muaj deri 18 muaj, 16 muaj deri në 24 muaj dhe 21 muaj deri në 36 muaj*, periudha moshore që lidhen edhe me grupimin e fëmijëve në çerdhe. Treguesit për secilin standard dhe fushë zhvillimi do të jenë pikë orientimi për stafin për të ndërtuar dhe projektuar veprimtarinë në çerdhe dhe kurrsesi nuk duhet të konsiderohen si tregues që duhet të arrihen në mënyrë të detyrueshme.

Për këtë qëllim, dokumenti i kornizës kurrikulare dhe kurrikulës bërthamë 0-3 vjeç, mbyllet me një pjesë shumë të rëndësishme që lidhet me planifikimin dhe projektin edukativ/pedagogjik. Referuar shërbimit të çerdheve është e nevojshme të specifikohen dy dokumente, të cilat sqarojnë procesin e

projektimit të shërbimit të çerdheve në dy nivele; në nivelin makro–kur flasim për projektin edukativ (plani i ofertës edukative) dhe në nivelin mikro–kur flasim për njësinë edukative.

Projekti edukativ përbën dokumentin kryesor të një makroprojektimi, i cili parashikon një shtrirje kohore të ndryshueshme, zakonisht vjetore ose semestrale. Në këtë dokument përkufizohen, në linja të përgjithshme, hapat që parashikohen të ndërmerren në aspektin edukativ, duke iu referuar proceseve, elementëve përmbajtësorë, kriterëve dhe aspekteve pedagogjike mbi të cilat mbështetet projekti edukativ. Nga ana tjetër, njësia edukative paraqitet si dokument në nivel mikro (mikroprojekt) në përbërje të të cilit gjejmë kornizën teorike të referimit, formulimin e objektivave të përgjithshme dhe atyre specifike, specifikimin e përfutësve të shërbimit dhe hapave të punës, përcaktimin e veprimtarive, metodologjisë që do të zbatohet dhe kohën e realizimit.

Njësia edukative përkufizohet një ide projekt i cili mund të zhvillohet në një kohë të shkurtër nga 2-4 orë pune (Restiglian, E., 2012).

Planifikimi konsiderohet i gjithë procesi konceptual dhe operativ i planit, nga identifikimi i qëllimeve të të vepruarit edukativ deri tek verifikimi i rezultateve. Pra, planifikimi dallon nga koncepti i projektimit. Projektimi, në dallim nga plani i cili zgjat në kohë, duke qenë një produkt operativ i procesit të planifikimit që ripërpunohet në mënyrë të vazhdueshme, është i destinuar të përfundojë në momentin kur realizohet konkretisht ideja rreth së cilës është hartuar edhe projekti. Koncepti i planit referuar shërbimit për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme, na jep idenë se ekzistojnë elementë të qëndrueshëm, të cilët shfaqen gjatë gjithë procesit vendimmarrës si themelet e veprimit edukativ të cilët përkufizohen dhe riformulohen në mënyrë të vazhdueshme. Ai nënkupton t'i paraprijë një veprimi të mundshëm duke u mbështetur në supozime të përpikta kulturore, pedagogjike, identitare dhe organizuese (Cappuccio G., 2008). Referuar kësaj perspektive, të projektosh një shërbim për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme, siç mund të jetë shërbimi i ofruar nga institucionet e çerdheve, do të thotë të paraprih, të tentosh realizimin e një ideje e cila shtyn në përmbushjen optimale të objektivave edukativë të vlefshëm jo vetëm për fëmijën, por edhe për familjen, komunitetin dhe realitetin kulturor në të cilin ato bëjnë pjesë. Ky përkufizim gjen mbështetje në:

*modelin hipotetik-deduktiv të Djuitt (Dewey) si prototip të “një menduari reflektiv” që shikon tek projekti ( t'i paraprih një ideje si zgjidhja e një problemi) dhe në mundësinë t'u realizuar si një mekanizëm nëpërmjet*

*të cilit është e mundur të pasurohet njohja njerëzore duke përdorur eksperiencën e kaluar si mjet për t'i bërë ballë problemeve të reja (Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., & Gariboldi, A., 2002).*

Pra, projekti pedagogjik/edukativ paraqitet dhe duhet të kuptohet si një kërkim-veprim, ku i lihet hapësirë ekipit të punës, i cili harton dhe vë në jetë projektin, eksperimenton dhe propozon ide dhe situata edukative të reja dhe bashkëkohore, në evoluim të vazhdueshëm.

Çdo çerdhe duhet të hartojë projektin edukativ (pedagogjik) për t'u përgjigjur në dy drejtime, atë institucional dhe atë pedagogjik. Në aspektin institucional, Projekti Edukativ ka për qëllim të kualifikojë shërbimin e vet së jashtmi, duke përshkruar tipologjinë, organizimin, potencialin dhe propozimet edukative që nxiten prej tij. Ndërkohë, në aspektin pedagogjik, Projekti Edukativ cilësohet si dokumenti që drejton rrugëtimin edukativ që do të bëjnë fëmijët, punonjësit e shërbimit dhe familjet duke ndjekur një logjikë ekologjike ku marrin pjesë të gjithë aktorët kryesorë dhe mjediset e së përditshmes.

Është sqaruar dhe specifikuar se projektimi edukativ është "variabël" pasi i nënshtrohet ndryshimeve të vazhdueshme të cilat reflektojnë zgjedhjet pedagogjike që bën vazhdimisht ekipi edukativ. Çdo vit, personeli edukativ mund të zgjedhë temat dhe metodat që do të ndiqen për të realizuar veprimtaritë e ndryshme edukative të cilat do të propozohen për t'u realizuar me grup-seksionet përkatëse. Veprimtaritë duhet të përfshijnë kontekste të ndryshme eksperience: psikomotorika, grafo-piktura, manipulimi i objekteve dhe ndërtimi, loja me gjasme dhe përfshirja në role tregimi, me qëllim për të aktivizuar në mënyrë të integruar marrëdhëniet, emocionet, kompetencat dhe njohuritë midis fëmijëve (Cappuccio, G., 2008). Në dokument janë dhënë skeda të gatshme të përmbajtjes së projektit edukativ, për t'i ardhur në ndihmë personelit për të ndërtuar projekte edukative dhe veprimtari që propozohen të përpunohen në njësi edukative. Po kështu janë skeduar si elementët karakterizues të projektit edukativ, ashtu edhe ato të njësisë edukative.

Një element i rëndësishëm i parashikuar në dokumentin e kornizës kurrikulare është edhe vlerësimi. Vlerësimi ka të bëjë me të gjithë aspektet e shërbimeve të edukimit, që nga të nxënëti deri te mirëqenia e fëmijëve, që nga profesionalizmi i personelit deri të organizimi dhe cilësia e shërbimit. Ai duhet parë nën një prizëm krejtësisht formativ, si mundësi për të njohur, bashkëndarë dhe rinegociuar domethëniet e projekteve formuese.

Vëzhgimi dhe vlerësimi, po aq sa edhe dokumentimi, janë elemente themelore të hartimit të projekteve edukative. Të dyja këto procese duhet të kryhen në mënyrë sistematike dhe të vazhdueshme. Vëzhgimi i rregullt i përvojave që

realizohen brenda konteksteve edukative, në mënyrë spontane mes fëmijëve me njëri-tjetrin apo mes fëmijëve dhe të rriturve, përbën bazën e domosdoshme për organizimin apo korrigjimin e ndërhyrjes së operatorëve. Vëzhgimi, në fakt, i përdorur në mënyrë të përditshme, përfaqëson mjetin kryesor për të njohur nevojat e individëve dhe të grupit dhe për të monitoruar dinamikat e brendshme të mjedisit edukativ. Vëzhgimi pedagogjik përshkruan pa interpretuar, pra nuk mat dhe rrjedhimisht përjashton përdorimin e kriterëve të ngurta sasiore, duke preferuar në vend të tyre kontekstualizimin e sjelljeve me qëllimin për të riekulibruar propozimet dhe ndërhyrjet.

Për të plotësuar gjithë kontekstin e dokumentit të kornizës kurrikulare dhe kurrikulës bërthamë 0-3 vjeç, janë përshkruar edhe rolet dhe funksionet e personelit në çerdhe.

Përsa i takon këndvështrimin socio-kulturor, në shumicën e rajoneve, familjet preferojnë t'i mbajnë fëmijët e moshës 0-3 vjeç në shtëpi, ndërsa për fëmijët 3-6 familjet zgjedhin kopshtin e fëmijëve. Përjashtim bën Tirana, e cila për shkak të numrit të madh të familjeve që u transferuan atje për punë, pa mbështetjen e ngushtë familjare, zgjedhin si alternativë të vetme t'u besojnë fëmijët e tyre shërbimeve për fëmijërinë e hershme. Përkundër kësaj, për shkak të imazhit të dobët që kanë krijuar shërbimet arsimore për shkak të aftësisë të profesionistëve jo gjithmonë në nivelin e duhur, për mungesën e standardeve të cilësisë dhe për mungesën e vendeve në dispozicion, familjet që kanë mundësi, preferojnë të zgjedhin shërbimet private, babysiter ose gjyshërit. Në aspektin e formimit të figurave profesionale në këto shërbime, mund të ritheksojmë mungesën e kurseve të studimit për edukatorët e çerdheve, mungesën e rregullave zyrtare për trajnimin e vazhdueshëm në shërbim, mungesën e hulumtimeve në terren dhe mbledhjen e praktikave të mira që duhet të ndahen në rrjetin e profesionistëve. (Kamburi, A., 2020, p. 11)

Si përfundim mund të konstatohet se historikisht, kujdesi ka qenë fokusi kryesor për fëmijët e vegjël, ndërsa edukimi i hershëm ka qenë qasje për fëmijët më të rritur. Aktualisht, një fillim i integruar, që lidhet me qasjen e edukimit dhe kujdesit ndaj fëmijëve, po spikat gjithnjë e më tepër. Përballë provave që integrimi i politikave duket se ofron mundësi më të mira si për menaxhimin e burimeve ashtu edhe rezultatet në drejtim të zhvillimit tërësor për fëmijët, vendet evropiane gjithnjë e më shumë po integrojnë politikat dhe rregulloret e tyre mbi foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme (Kaga, Y., Bennett, J., and Moss, P., 2010). Nevoja e një kornize kurrikulare, si një dokument orientues për të gjithë ofruesit e shërbimit, me të gjithë elementët e nevojshëm dhe të domosdoshëm që përmban një dokument i tillë edhe në nivelet pasuese

të arsimit, duhet të artikulohej si një dokument i politikës arsimore në nivel kombëtar, me mundësi zbatimi sipas specifikave rajonale të shërbimeve që ofrohen. Udhëzimet e një dokumenti të tillë duhet të shërbejnë si një pikë referimi për krijimin e një plani pedagogjik brenda secilit mjedis ku ofrohet shërbimi i kujdesit dhe edukimit për grupmoshën 0-3 vjeç. Një kornizë kombëtare shihet si domosdoshmëri për të vendosur piketat e një udhëzuesi që të përshkruajë se si fëmijët e vegjël mësojnë dhe zhvillohen. Kjo, nga ana tjetër, do të fillojë të balancojë hendekun që ekziston midis figurave të reja profesionale që po formohen nën frymën e pedagogjisë së kujdesit dhe figurave që janë në shërbim, të cilat përvijën e tyre të mirëritjes dhe përkujdesjes duhet ta kombinojnë me aspektet dhe qasjet e të nxënies të kësaj grupmoshe.

### **Bibliografi**

- Becchi, E., Bondioli, A., Ferrari, M., & Gariboldi, A. (2002). *Idee guida del nido d'infanzia*. Bergamo: Bergamo: Edizioni Junior.
- Cappuccio G. (2008). *Progettare percorsi educativo-didattici al nido*. Editore: Junior.
- Commission/EACEA/Eurydice, E. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*,. Directorate-General for Education and Culture.
- ISSA. (2016). *A Quality Framework for Early Childhood Practice in Services for Children under Three Years of Age*. ISSA – International Step by Step Association.
- Kaga, Y., Bennett, J., and Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- Kamburi, A. (2020, Febbraio). Un traguardo raggiunto per i servizi 0-6. *Bambini*, pp. 10-11.
- Kamburi, A. & Brame, O. (2020). *Zhvillimi dhe Edukimi i Fëmijëve 0-3 vjeç. Korniza Kurrikulare dhe Kurrikula Bërthamë për Fëmijërinë e Hershme 0-3 vjeç*. Tiranë: Save the Children Albania.
- OECD.(2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.

- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Roma: Carroci Faber.
- Rockel, J. (2009). A pedagogy of care: moving beyond the margins of managing work and minding babies. *Australian Journal of Early Childhood*, 34.
- Sylva, K., Ereky-Stevens, K., & Aricescu, A-M. (2015). *Overview of European ECEC Curricula and Curriculum Template WP2.1. Curriculum and Quality analysis impact review. CARE Report*.
- UNESCO. (2014). *Early childhood care and education: Addressing quality in formal pre-primary learning environments*. Paris: In press. Paris: UNESCO.
- UNICEF & Ministria e Shëndetësisë. (2005). *Arti i rritjes së fëmijëve*. Tiranë: Pegi.
- UNICEF. (2014). *Protecting children's rights*. Retrieved from [http://www.unicef.org/crc/index\\_protecting.html](http://www.unicef.org/crc/index_protecting.html).

**PËRVOJAT E TË MËSUARIT NË FËMIJËRINË E HERSHME, BURIM I RËNDËSISHËM PËR PROCESIN E TË MËSUARIT NË TË ARDHMEN**

**(LEARNING EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD, AS AN IMPORTANT  
RESOURCE FOR THE LEARNING PROCESS IN THE FUTURE)**

**MENADA SHYPHEJA**

Shkolla 9-vjeçare "Naim Frashëri", Elbasan  
cankjam@hotmail.com

**Abstract**

Early childhood is an amazing period for children - a period of developmental storms, the smell of creativity, the environment color they can explore using all their senses. The "learning process" begins firstly at home, but certainly not just there.

The child spends a great amount of time in an educational setting. This environment will teach him/her different skills that are considered necessary and appropriate to succeed in global society.

This paper aims to address the important link between formal, non-formal and informal education as a trinomial needed for the acquisition of the child from the small steps in childhood to the rapid progress in the later stages.

Teachers can empower their pupils in becoming "independent teachers" in different learning environments (formal, non-formal and informal) by applying the two concrete teaching approaches: "individual learning" and "collaborative learning".

The purpose of this study is to identify barriers during the learning process from early childhood so as to make it easier to learn in 21st century classrooms.

The paper has required a serious commitment in order to clearly present the issues addressed regarding its purpose.

The research work is based on quantitative methodology, theoretical research and summative methodology, critical treatment of the literature as well as direct observations during the many years of experience as a primary school teacher.

**Key words:** early childhood, lifelong learning, skills, environment, teacher

**Hyrje**

Fëmijëria e hershme është kohë mjaft e mahnitshme për fëmijët - koha e stuhive zhvillimore, erërave të krijimtarisë, mjedisi për të eksploruar me të gjitha shqisat.

Shumë shpesh ne kemi nevojë për të hapur "ombrellën e kujdesit tonë" mbi kokat e fëmijëve për t'i mbajtur jashtë rrezikut. Vazhdimisht ne i mësojmë ata si të veshin "mburoja jete" për të mos bërë hapa të gabuar. Ndërkohë ne jemi përgjegjës për hapjen e të gjitha dritareve dhe dyerve të mundshme të botës për fëmijët, për t'i lënë ata të eksplorojnë, të rriten dhe të bëhen njerëz të lumtur e të vetëbesueshëm.

"Procesi i të mësuarit" fillon së pari në shtëpi, por jo vetëm atje. Një pjesë e madhe e fëmijëve gjatë këtij vrapimi duhet të marrin pjesë në sistemin arsimor.



“Studimet kanë treguar që përgatitja e fëmijëve për në shkollën fillore fillon shumë më herët sesa kur ata janë pesëvjeçarë. Në fakt kjo përgatitje fillon që nga lindja dhe zgjat gjatë gjithë periudhës së fëmijërisë së hershme.” (IZHA, 2018, p. 11)

Ndërtimi i veprimeve pedagogjike mbi një themel të qëndrueshëm, përcaktimi i synimeve, mënyrave të arritjes dhe hapësirës së përjetimit kërkon një pamje nga këndvështrimi i një fëmije (i cili eksploron kompleksitetin e botës përreth) dhe perspektivën e një mësuesi (i cili bashkëkrijon këtë botë).

Nëse përcaktoni detyrën e mësuesit për bashkëkrijimin e botës së fëmijës, ia vlen të zhyteni në kuptimin etimologjik të fjalës "edukim" (nga latinishtja "educere" do të thotë: edukim, nxjerrje në dritë, ngjizje).

Xhon Djui thekson: *“Ashtu si është ushqimi dhe riprodhimi për jetën fiziologjike i tillë është edukimi për jetën shoqërore”* (Dewey, 1916)

Qëllimi i këtij punimi është të evidentojë barrierat (problematikat/ sfidat) në të nxënë që në fëmijërinë e hershme për ta patur më të lehtë të nxënit në klasat e shekullit XXI.

Zbulimi i botës nuk varet vetëm nga perceptimi vizual, përshkrimi verbal dhe reagimet imituese për stimulimin e tij. Procesi arsimor kërkon gatishmërinë për interpretim të pavarur, adekuat për emocionet e fëmijëve dhe vizionin e botës të nisur përmes eksplorimit të elementeve natyrore dhe kulturore.

Padyshim që ia vlen ta trajtosh natyrën si një burim natyror të njohurive madje edhe më shumë-ta shohësh si një potencial të “të mësuarit duke bërë” (learning to do), praktikisht në bazë të gjithçkaje që na rrethon (edhe në mes të qytetit).

Çdo gjë që na rrethon mund të bëhet një mjedis didaktik. Zonat më të afërta (përfshirë parkun, livadhin, fushën, një shteg midis bllokut të banesave) mbushin hapësirën tonë me forma, ngjyra, orientim hapësinor, letra dhe shifra. Elementë të tillë të afërsisë sonë përkthehen natyrshëm në efekte matematikore ose gjuhësore, mundësi për të numëruar, klasifikuar, formuar fjalë.

Punimi synon që të trajtojë lidhjen e rëndësishme të arsimit formal, joformal dhe informal, si trinom për nxënien e fëmijës që nga hapat e vegjël në fëmijëri, deri tek ecuria e shpejtë në fazat e mëvonshme.

Lërimi fëmijët të provojnë. Të eksplorojnë natyrën për të mësuar rreth luleve, zogjve dhe çfarëdo që të jetë aty për të zbuluar. Lërimi të shikojnë në qiell, të marrin frymë dhe të gjejnë format në re, madhësitë, ngjyrat, të përdorin kompetencat gjuhësore, shkencore, fizike. Kjo është kurrikula që vë në dispozicion të mësuarit jashtë.

Vlen të merret në konsideratë edhe një aspekt i të mësuarit në natyrë, i cili është zhvillimi shoqëror. Ndërsa eksplorojnë në afërsi, fëmijëve u duhen bashkëmoshatarët e tyre për të ndarë kënaqësi për zbulimet, hetimet, shpikjet. Në këtë proces fëmijët kanë nevojë edhe për të rriturit, si partnerë, të cilët luajnë një rol të rëndësishëm në mbajtjen e etur të tyre për eksplorime të botës. Detyra e të rriturve është të mbështesë kureshtjen natyrale të fëmijëve, frymën e tyre të kërkimit, zgjimit, si dhe ndalimin e për më tepër - vendosjen e sfidave në rrugën e tyre. Ata kanë nevojë për mësues që mund ti nxisin guximin dhe të mbështesin lakminë për njohuri.

*Sfidat me të cilat përballët fëmija kanë një rol të rëndësishëm në:*

- zbulimin e aftësive të tij;
- zbutjen e një dështimi dhe ndjekjen e qëllimit;
- fitimin e vetëbesimit;
- të mësuarit duke bërë;
- ndërtimin e marrëdhënies aktive me botën.

### ***Ndërthurja e roleve***

“Në klasat e shekullit XXI, mësuesit shikojnë vetveten si nxënës bashkë me fëmijët e tjerë. Mësuesit sillen në mënyrë interaktive, duke marrë rol mediator.” (Walsh Burke, K., Kiranxhiska, S., Gjorgjieva Llazarevski, T., xxx, p. 23) <sup>3</sup>

Rolet e mësues -nxënës ndërthuren dhe janë plotësuese të njëri-tjetrit. Veprimi dhe reagimi i një nxënësi rrjedhin drejtpërdrejt nga qëndrimi i mësuesit. Nga ana tjetër, qëndrimi i mësuesit është rezultat i zhvillimit profesional të tij. Vetanaliza për një çështje me elementë thelbësorë didaktikë - edukim dhe natyrisht, një vëzhgim i reagimit të nxënësve për situatën e dhënë, e çon mësuesin në qëndrim produktiv dhe me vlera .

Pra, situata është e ndërlikuar. Për më tepër, nuk është detyrë e lehtë të mbash mendjen vazhdimisht të vetëdijshëm për rolin që merr për një moment të caktuar. Ndonjëherë, për të qëndruar një edukator objektiv dhe efektiv na duhet dikush që mund të na shikojë nga ana tjetër.

Vlen të përmendet se qëndrimi i asnjë mësuesi nuk është universal, duke punuar në çdo situatë, duke u përballur me fëmijët në shkollë ose parashkollor.

Kjo është arsyeja pse ne kemi nevojë të jemi të vetëdijshëm për larminë e roleve që ne zgjedhim dhe ndikimin e tyre në procesin e të mësuarit. Ne kemi nevojë për gatishmëri, për një karusel natyror që kthehet në "ulësen" më të mirë, sipas situatës ku jemi.

“Kur vëzhgojmë, ne ngadalësojmë, dëgjojmë më me vëmendje dhe ndalemi për të menduar përpara se të ndërhyjmë, duke ofruar drejtime apo ndihmë.

Vëzhgimi ndihmon të krijojme marrëdhënie përmes zbulimit të veçantisë së secilit fëmijë përfshirë temperamentin, pikat e forta, personalitetin, stilin e punës dhe mënyrën e parapëlqyer të shprehjes së fëmijës.” (Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. , 2007, p. 11)

Falë vetanalizës së mësuesit, një zgjedhje e ndërgjegjshme e rolit është e mundur. Çdo ditë ne "luftojmë" me bindjet tona dhe realitetin. Situata në një klasë na detyron vazhdimisht të rregullojmë veten në një moment të caktuar dhe të vendosim nëse do të ndjekim intuitën, zemrën, rregullat e klasës, këshillat metodologjike dhe psikologjike, perspektivën e krijimtarisë, nevojat sociale. Por sido që të vendosim, ka gjithmonë pro dhe kundër. Dhe një kohë për vetëvlerësim, sigurisht më vonë.

### ***Pyetje kërkimore***

-Si mund t'i rregullojmë çështjet më të rëndësishme në mësimdhënie dhe të nxënë?

-Si të ekuilibrojmë faktorë të ndryshëm të suksesit pedagogjik dhe të mos i ekuilibrojmë në prag të dështimit?

-A do të sjellë zgjedhja jonë efektivitetin e procesit mësimor dhe edukimin e suksesshëm?

-Çfarë lloj efektiviteti kërkojmë në përgjithësi? Çfarë vendosim si qëllimin tonë kryesor çdo ditë, kur qëndrojmë ballë për ballë me nxënësit tanë?

-Pse duhet të kujdesemi për përvojat e të mësuarit të nxënësve tanë në mjedise joformale dhe informale?

### ***Metodologjia***

Punimi ka kërkuar një angazhim serioz në mënyrë që të paraqiten qartazi çështjet e trajtuara lidhur me qëllimin e tij

Puna është bazuar në metodologjinë sasiore, hulumtuese e përmbledhëse me karakter teorik, trajtim në mënyrë kritike të literaturës si dhe vëzhgime të drejtpërdrejta nga eksperiencia shumëvjeçare si mësuese e ciklit fillor.

### ***Mjedisi për të mësuarit gjatë gjithë jetës***

“Mjedisi është vendi ku zbatohet dhe zhvillohet në mënyrë krijuese kurrikula, ndaj dhe mënyra sesi ai modelohet mund të ndihmojë ose të pengojë përmbushjen e qëllimeve kurrikulare.” (IZHA, 2016, p. 68)<sup>5</sup>

Fëmijët po mësojnë jo vetëm në shkollë, por edhe në një shumëllojshmëri të ashtuquajturave mjedise mësimore informale dhe joformale jashtë shkollës. a “Arsim formal” nënkupton arsimimin e strukturuar dhe sistemin e trajnimit nga niveli i arsimit parashkollor, në atë fillor, të mesëm e deri në arsimin universitar. Ai, si rregull, përfshin institucionet e arsimit të përgjithshëm ose profesional dhe shoqërohet me certifikim.

b “Arsimi joformal” nënkupton çdo program të planifikuar arsimimi, jashtë mjedisve të arsimit formal, të hartuar për të përmirësuar një grup të caktuar aftësish dhe kompetencash.

c “Arsimi informal” nënkupton procesin e të nxëniet gjatë gjithë jetës, gjatë të cilit, çdo individ pajiset me qëndrime, vlera, aftësi dhe njohuri nga ndikime dhe burime arsimore që gjenden në mjedisin e tij/saj si dhe nga përvojat e jetës së përditshme (familja, grupet e moshatarëve, fqinjët, takimet, biblioteka, media ,puna,loja etj) (COE, 2010, pp. 7-8)

Nëse përpiqemi ta kuptojmë botën si një mjedis mësimi gjatë gjithë jetës, duhet të marrim parasysh elementë të veçantë të mjedisit në të cilin nxënësit tanë jetojnë dhe rriten. Këto janë: shtëpiake, parashkollore /shkollë, bota digjitale, bota e kulturës dhe natyrës.

Pavarësisht se ne konstatojmë mundësinë e ndërveprimit të frytshëm midis këtyre elementëve, ato ekzistojnë, bashkëveprojnë dhe kanë një ndikim domethënës në një zhvillim gjithëpërfshirës të brezit të ri. Shkolla dhe klasa nuk janë vendet e vetme për të mësuar.

Në shoqëritë shumë të zhvilluara një mundësi për arsim perceptohet pothuajse kudo. Mënyra më e mirë për të fituar njohuri në lidhje me botën është të kërkosh burimin e tij, të eksplorosh parqe, pyje, livadhe, muze ose një fermë. Gjithmonë atje ku ka një problem për të zgjidhur.

Mendimi se një ndërtesë parashkollore/ shkollore është një zonë mbizotëruese e zhvillimit, pengon një hapësirë arsimore të arritshme. Pra, është detyra jonë e përditshme të “lëkundemi” nga një element i botës në tjetrin duke krijuar një mjedis mësimi të përshtatshëm për të gjithë. Roli i rëndësishëm i të mësuarit jashtë institucioneve arsimore tradicionale është veçanërisht i theksuar, njohja më e mirë e të mësuarit joformal dhe të mësuarit informal është një prioritet.

Por sa rëndësi i kushtohet këtij arsimimi?

Nga sondazhi me 34 mësues morëm këto përfundime:

Pyetja: **Sa kohë kaloni me nxënësit tuaj jashtë për të luajtur / mësuar?**

Tabela 1.

Koha e shprehur me %	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%
Nr.i mësuesve	10	6	7	5	2	4	0
Votuesit e shprehur me %	29.41 %	17.65 %	20.59 %	14.71 %	5.88 %	11.76 %	0 %

Imazhi i ajbergut ilustron këto tri lloje arsmimi.

Maja e ajbergut është mësimi i vetëdijshëm, zyrtar, mësimi formal. Më pas vjen mësimi joformal, por nën ujë (poshtë vijës) ka një pjesë shumë më të madhe të të mësuarit informal.

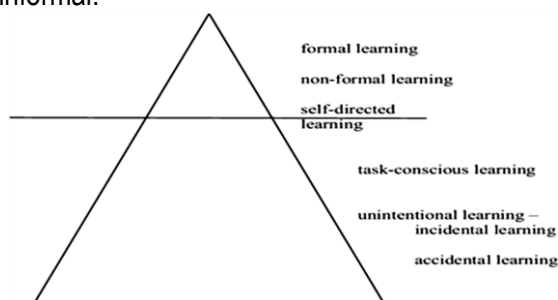


Figura 1. Imazhi i ajbergut<sup>7</sup> (By Alan Rogers) (Rogers, 2014, p. 22)

### Disa arsye të mira të mësimit informal dhe joformal:

Mësimi që zhvillohet në mjedise mësimore informale dhe joformale mund të jetë i fuqishëm, pasi këto cilësime theksojnë vlerën praktike të të mësuarit. Edukimi joformal përqendrohet në procesin, emocionin që ai sjell tek ju dhe mënyrën se si po mësoni. Cilësimet e mësimit joformal dhe informal mund të zhblllokojnë potencialin krijues të nxënësve.

Mundësimi i nxënësve për të krijuar lidhje midis të nxënësve në mjedise të ndryshme të të mësuarit mund t'i fuqizojë ata që të bëhen nxitës të të mësuarit dhe ta bëjnë mësimin e tyre më të këndshëm dhe të frytshëm. Nxënësit që mund të integrojnë përvojat e të mësuarit informal (interesat e veta) në mësimin e tyre zyrtar në klasë do të jenë më të motivuar për të mësuar në klasë.

Qasjet e të nxënësve joformal dhe informal ndihmojnë për t'u përqendruar në përfitimin e hapësirave të reja të mësimit jashtë klasës, brenda dhe jashtë shkollës.

Po kështu, nxënësit që mësojnë aftësi të shekullit XXI, të tilla si të mësuarit për të mësuar (learning to learn) dhe të bashkëpunuarit me të tjerët, gjithashtu mund të përdorin këto aftësi të reja në mjediset informale të të mësuarit jashtë shkollës.

### **Pse të mësuarit bashkëpunues?**

Mësuesit duke zbatuar dy qasjet konkrete të mësimdhënies “të mësuarit individual” dhe “të mësuarit bashkëpunues”, mund t'i fuqizojnë nxënësit e tyre që të bëhen “mësues të pavarur” në mjedise të ndryshme (formale, joformale dhe informale) të të nxënësve.

Të jesh në gjendje të bashkëpunosh në mënyrë efektive është një aftësi e vlefshme e shekullit XXI.

Mësimi bashkëpunues është thelbësor për zhvillimin e një grupi të tërë të aftësive ndërpersonale, siç janë: komunikimi efektiv, negociatat, zgjidhja e konflikteve, vendimmarrja, lidershipi, përgjegjësia personale dhe puna ekipore. E megjithatë, mësimi përmes bashkëpunimit mbetet i rrallë në shkolla për shkak të mungesës së të kuptuarit se çfarë nënkupton bashkëpunimi real në një mjedis arsimor dhe për shkak se kushtet ekzistuese të politikës arsimore jo gjithmonë e lejojnë atë të lulëzojë.

Nxënësve u duhet një hapësirë dhe kohë e dedikuar për të eksperimentuar dhe kuptuar më mirë se çfarë nënkupton mësimdhënia dhe mësimi bashkëpunues në praktikë.

Çdo mësues duhet të ketë të qartë:

-Çfarë është mësimi bashkëpunues?

-Si mund ta lehtësojë mësimin bashkëpunues në klasë?

-Si mund të krijojë veprimtari efektive mësimore bashkëpunuese?

-Çfarë mjetesh mund të përdoret për të vlerësuar mësimin bashkëpunues?

Vlerësimi në fëmijërinë e hershme ka peshë të rëndësishme. Vlerësimi i fëmijës konsiderohet nxitje për më tej, është perceptim dhe dëshirë e fëmijës, se si ai/ajo paraqitet në sytë e tjetrit, nënës, babait, vëllait, motrës, mësuesit. Vlerësimi përdoret si mjet për të mbështetur të nxënët e fëmijëve. (IZHA, 2016, p. 80)

### **Përfundime**

Duke kërkuar rrugë optimale të të nxënët, ne përpiqemi të përcaktojmë hierarkinë e përparësive tona pedagogjike, duke marrë parasysh pozicionin e njohurive (të fituara falë procedurave metodologjike, disiplinës dhe kujdesit për rezultatet intelektuale) kundrejt aftësive të nxënësve dhe qëndrimit aktiv ndaj të mësuarit (të fituar përmes përvojës dhe veprimeve).

Për më tepër në një marrëdhënie mësues-nxënës, një rol i dëgjuesit ose i një folësi nuk është ende i shprehur dhe i qartë. Mbizotërimi i zbehjes së sasisë mbi cilësinë në arsim, procesi i tij dhe vlerësimi i efektivitetit është akoma një dilemë aktuale dhe e pavendosur.

Fëmijët e vegjël mësojnë më mirë duke eksperimentuar me mjedisin e tyre nëpërmjet aktivitete dhe lojërave që luajnë.

Ndonjëherë fëmijët mësojnë më mirë kur veprimtaritë nxiten nga vetë përvoja e tyre dhe përveçse dituri dhe shkathtësi të reja përmes gjurmimit të mjedisit që e krijojnë vetë. Në rrethana të tjera, fëmijët mësojnë në mënyrë më

efikase kur procesi i mësimit të hershëm është i nxitur nga të rriturit (krijimi i situatave në të cilat të rriturit ofrojnë informacione, modele të shkathtësive etj). Sidoqoftë, ndërmjet këtyre dy modeleve të mësimit nuk ekziston një kufi. Edukatori i suksesshëm di të zgjedhë se ç'është më adekuate për nxitjen e mësimit të hershëm te secili fëmijë.

### **Bibliografia**

- COE. (2010). *Karta e Këshillit të Evropës për edukimin për qytetari demokratike dhe për të drejtat e njeriut*. Council of Europe.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. xxx.
- IZHA. (2016). *Korniza Kurrikulare e arsimit parashkollor*. Tiranë: IZHA.
- IZHA. (2018). *Standardet e zhvillimit dhe të nxënimit të fëmijëve 3-6 vjeç*. Tiranë: IZHA.
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. . (2007). *The Power of Observation for Birth Through Eight*. Washington, D.C. : National Association for the Education of Young Children.
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal learning*. xxx.
- Walsh Burke, K., Kiranxhiska, S., Gjorgjieva Llazarevski, T. (xxx). *Krijimi i mjedisit për të nxënimit për shekullin XXI*. xxx.

## **PRAKTIKA PEDAGOGJIKE-ORENTIM I DOMOSDOSHËM NË PROFESION**

### **(PEDAGOGICAL PRACTICE AS A NECESSARY ORENTATION IN PROFESSION)**

**RRIOLLZA AGOLLI**

[roza\\_ag@hotmail.com](mailto:roza_ag@hotmail.com)

**ALBINA PAJO**

[albina.pajo@yahoo.com](mailto:albina.pajo@yahoo.com)

Departamenti i Edukimit

Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë  
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë

**Abstrakt**

Në mjediset edukative vetëm përvojat që favorizojnë rritjen dhe zgjerimin e personit mund të konsiderohen përvoja të suksesshme. Vlera formuese e praktikës në zhvillimin e profesionalizmit përveç sjelljes në fokus të mundësisë së promovimit të një lidhjeje efektive midis njohurive dhe punës konkrete, siguron dhe mundësinë që iu jepet studentëve, për të ftuar një përvojë praktiko-profesionale dhe, për më tepër, aftësi sociale.

Kursi "Mësuesi në arsimin fillor", "Edukim për arsimin parashkollor" kanë krijuar një model praktik të integruar, duke marrë parasysh aftësitë, njohuritë dhe interesat e studentit, si dhe zhvillimit të tregut të punës. Në vijimësi po punohet që dhe kursi "Edukim për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme" pas realizimit të disa orëve praktikë në modulën "Laborator për zhvillimin profesional", të krijojë një model të tillë. Në mënyrë që praktika të kryhet me sukses maksimal, sidoqoftë, është e nevojshme jo vetëm që secila prej figurave të përfshira të kryejë rolin dhe detyrat e kërkuara me kompetencë, por edhe që të ketë integrim dhe shkëmbim të vazhdueshëm të informacionit dhe ideve. Prandaj është parë e arsyeshme fillimi i monitorimit me mjete të ndryshme, siç janë pyetësorët deri tek mjetet gjysmë të strukturuara dhe ato të hapura, si intervista dhe raporti i praktikës.

Hapi i parë që është dhe pjesë e këtij rasti studimor, (nuk u kalua në hapa të tjera për shkak të situatës së pandemisë, COVID 2019), mbështetet në plotësimin e pyetësorit para fillimit të praktikës profesionale, për të evidentuar pritshmëritë e studentëve në këtë proces.

Gjithsej janë intervistuar pesëdhjetë e dy studentë të kursit të tretë të programeve të studimit Edukim për arsimin fillor", "Edukim për arsimin parashkollor", si dhe studente që ndjekin programin "Edukim për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme", kursi II. Përfundimet konfirmojnë se modeli dinamik i praktikës profesionale sjell përvoja të reja didaktike të domosdoshme për dijen e qendrueshme.

**Fjalë kyç:** praktikë pedagogjike, foshnjëria, fëmijëria e hershme, student, mjedis edukativ

***Praktika pedagogjike element kryesor për përgatitjen e mësuesve***

Sfida për sistemet universitare është me përmasa të mëdha, pasi është çështje e hartimit të modeleve të orientimit dhe të të mësuarit, për të mbështetur studentët gjatë rrugës së tyre arsimore dhe për t'u siguruar atyre strategji të dobishme, për të përballuar ndryshimet, pa u mbingarkuar prej tyre. Edukimi, siç thuhet nga John Dewey (1899), nuk duhet të jetë larg nga transformimet socio-ekonomike, por duhet të bashkëveprojë me shoqërinë në të cilën ndodhet, duke ndryshuar fytyrën nëse është e nevojshme.



Një nga rezultatet më domethënëse të procesit të Bolonjës është padyshim krijimi i një sistemi të përqendruar në praktikë dhe jo vetëm në mësimdhënie. Në studimin "The prospects of Teacher Education in the South East-Europe", (2006), analizohen perspektivat për përgatitjen e mësuesve. Raporti thekson praktikën mësimore si një element kryesor për përgatitjen e mësuesve.

Praktika pedagogjike i lejon studentët të marrin në grup dije të dobishme dhe produktive, lehtëson zhvillimin e njohurive, duke i lejuar ata të përvetësojnë aftësitë profesionale (Schon, D. 1987). Nëse organizimi i saj ka strukturimin apo konfigurimin e duhur, ajo shërben si një mjet i fuqishëm orientimi për të pasuruar, gjithashtu, dijen e një personi të fituar drejtpërdrejt dhe indirekt gjatë rrjedhës së studimit dhe jetës, si dhe për të rritur aftësitë dhe kompetencat, të cilat përkthehen në njohuri, shprehi dhe aftësi që e bëjnë studentin të orientohet lehtësisht dhe me efikasitet në një kontekst pune, si mundësi për të identifikuar potencialin. Gauthier, Mellouki e Tardif (1993), identifikojnë pesë tipe të njohurive që zotëron një mësues: njohuri kurrikulare, disiplinare, përvoja, kulturore dhe profesionale. Sipas tyre, formimi i një mësuesi të ardhshëm në mjedisin universitar, si dhe në praktikën profesionale, konsiston në zbulimin e tyre, duke pasur parasysh kontekstin real, në të cilin zhvillohet mësimdhënia.

Me pak fjalë, praktika u ofron studentëve mundësinë që të kontrollojnë pritjet e tyre dhe të jenë në gjendje të reflektojnë në profesionin e ardhshëm, duke supozuar në këtë kuptim një qëllim që është tregues, edukativ dhe transformues (Loughran, J. J. 2002).

Konceptimi i parë bazohet në të kuptuarit e marrëdhënies së njohurive që janë marrë në auditor dhe praktikës. Njohuritë për mësimdhënie përbëhen kryesisht nga ato që zakonisht quhen "njohuri formale", si dhe gjetjet e bazuara në hulumtime mbi një gamë të gjerë temash themelore dhe të aplikuara që së bashku përbëjnë fushat themelore të njohurive për mësim-dhënie, të cilat referohen gjerësisht nga mësuesit si "bazë e njohurive". Këto fusha zakonisht përfshijnë njohuri mbi përmbajtjen e lëndëve, organizimin në klasë, pedagogjinë, vlerësimin, kontekstet sociale dhe kulturore të mësimdhënies dhe shkollimit, si dhe njohuri të mësimdhënies si profesion (Hennissen, P. et. al. 2011).

Praktika pedagogjike gjeneron njohuri të fushave të përmbajtjes, strategji efektive të mësimdhënies, përvoja të ndryshme të ruajtjes dhe zhvillimit profesional, duke ofruar qasje praktike në profesion, duke bërë në këtë mënyrë që studentët, të orientuar nga profesionistët e fushës përkatëse, të zbatojnë njohuritë që kanë marrë në mjedise reale pune. Konceptimi i njohurive për

praktikë bazohet në gjykimin se mësimdhënia ka një "bazë njohurie të veçantë", e cila, "kur të zotërohet", do t'u sigurojë studentëve njohuri të qendrueshme. Në këtë mënyrë qartësia e njohurive me një bazë të studiuar, mbizotëron mbi të vepruarit në mënyrë intuitive apo konvencionale (Feiman-Nemser, Sh. 1998). Pra të nxënësit e studentëve ka të bëjë me formimin e kornizave për të kuptuar praktikën (Cochran-Smith. M. & Lytle, L. 1998).

Të japësh mësim do të thotë të realizosh një profesion kompleks, pra t'i bësh ballë çdo ditë kompleksitetit. Zhvillimi profesional i profesionistëve të ardhshëm në fushën e edukimit përbën një periudhë të vështirë, në të cilën studenti praktikant përballet me një tërësi përvojash dhe situatash të reja, ndaj të cilave ai duhet të përshtatet me shpejtësi. Pa patur mbështetje, është shumë e vështirë për të kaluar këtë etapë fillestare të zhvillimit profesional. Mësuesit mentorë janë lojtarë kyç në dhënien e thelbit dhe mbështetjes për përvoja të tilla (Clinard, L. M. & Ariav, T. 1997).

Pra, në procesin e praktikës pedagogjike janë të përfshirë: studenti, pedagogu që ndjek studentin në rrugën e tij dhe mësuesi apo edukatori i institucionit arsimor ku do të zhvillohet praktika, i cili mbështet studentin në kontekstin e punës. Të dy këtyre figurave profesionale u është besuar detyra të lehtësojnë rrugën e rritjes dhe zhvillimit të studentit. Është e nevojshme që secila nga figurat e përfshira jo vetëm të kryejë me kompetencë rolin dhe detyrat e kërkuara, por edhe që të ketë integritet midis tyre, shkëmbim të vazhdueshëm të informacionit dhe ideve. Mbi të gjitha, është e nevojshme të mbahet në mend se studenti është në qendër të këtij procesi.

Nga ana tjetër praktika pedagogjike e realizuar brenda një rruge zyrtare arsimore përveçse orientim dhe rritje për studentin, është një mundësi e dobishme për përparimin dhe të institucioneve arsimore që presin studentët. Përparësia qendron jo vetëm në mundësinë e promovimit dhe konsolidimit të një integriteti me botën e zhvillimit profesional dhe rrjedhimisht të qenit në gjendje të kontribuojnë në dhënien e ndihmesës për zhvillim të profesionistëve të ardhshëm, duke identifikuar burimet e mundshme, por edhe në mundësinë e aftësisë për të pasuruar veten profesionalisht duke siguruar të rejtat që vijnë nga bota e arsimit.

Për të përfituar nga kjo përvojë, studenti, në të njëjtën mënyrë si figurat e tjera të përfshira në proces, duhet të jetë në gjendje të kryejë një reflektim kritik me veten e tij dhe me njerëzit e tjerë që jetojnë këtë përvojë gjatë gjithë praktikës. Kjo do të thotë të ndërthuret një zakon i të menduarit kritik/ reflektues, i cili ndihmon të kalohet nga të bësh "të ditur si të mendohet" në të "ditur se si të mësohet" nga përvoja. Sipas Dewey kjo do të thotë të mësohet të përdorësh

teori për të reflektuar në praktikën profesionale dhe të kuptosh atë që është vërejtur (Dewey, J. 1929).

Në rastin tonë, si përvoja edukative konsiderohen ato që favorizojnë rritjen dhe zgjerimin e studentit. Cilësia e përvojës promovon rritjen dhe pjekurinë e studentit-mësues si profesionist reflektues, studiues, njerëz që nuk e delegojnë zgjidhjen e problemeve tek ekspertët e fushës, njerëz të cilët nuk zbatojnë mekanikisht njohuritë e mësuara, të përcaktuara nga paradigma e të ashtuquajturit racionalitet teknik (Schon, A. 1983; 1987).

Në këtë këndvështrim, praktika nuk duhet të shihet si kryerja e një detyre, si një rutinë e thjeshtë në të cilën mund të kryhen ose të përsëriten detyra të caktuara, por duhet të jetohet si një përvojë trajnimi që kontribuon në zhvillimin dhe rritjen e së ardhmes profesionale dhe që kërkon domosdoshmërisht pjesëmarrjen aktive të protagonistëve të përfshirë në proces.

Që nga fillimi i shekullit XXI është rritur vëmendja për përsosje të mësimdhënies dhe kërkimit shkencor. Në këtë mënyrë, universiteti në dritën e kërkesës si promovues, duke kontrolluar më me kujdes nevojat që dalin vazhdimisht nga konteksti i punës dhe, në këtë rast, nga përvojat e praktikës, shkon përtej shkëmbimit zyrtar të informacionit midis dy sistemeve, duke përsosur më tej kurrikulat dhe në këtë mënyrë kanë mundësi të planifikojnë përvojat e synuara të të mësuarit.

Pedagogu duke njohur profilet profesionale të formuara; duke qenë vazhdimisht në dijeni të ndryshimeve që ndodhin në botën shoqërore; duke njohur institucionet arsimore që operojnë në zonë dhe mundësitë e tyre të punës; duke zgjedhur strukturën e përshtatshme për kërkesat dhe pritjet e studentit; duke ditur si të përgatisë një projekt trajnimi të synuar së bashku me institucionin pritës dhe studentin; duke ditur si të vlerësojë rrugën e trajnimit dhe mbi të gjitha të mbështesë studentin që nga fillimi i praktikës për të reflektuar dhe riprodhuar në mënyrë konstruktive përvojën; duke lidhur njohuritë teorike me përvojën në terren e drejton studentin drejt zgjedhjes së vetëdijshme të institucionit ku do zhvillojë praktikën, në të cilin fiton përvojë duke identifikuar me kompetencë interesat, motivimet dhe rrugën e zhvillimit të tij.

Në këtë kuptim, praktika bëhet elementi kryesor i marrëdhënies së bashkëpunimit midis arsimit parauniversitar dhe atij të lartë, si dhe bëhet shtysa kryesore për zhvillimin e studentit në ato aftësi që përfaqësojnë një nga cilësitë kryesore si profesionist "reflektues" dhe "shumëqëllimesh" në shoqërinë arsmore. Zgjedhja e modelit të praktikës në kurset e programeve të edukimit përcaktohet nga besimi se të mësuarit nga përvoja është themelore për

zhvillimin e njohurive dhe se duhet të ketë një marrëdhënie të ndërsjellë midis teorisë dhe praktikës (Salerni, A. 2007).

Marrëdhënia midis teorisë dhe praktikës është e mundur nëse zgjedhja e institucionit në të cilat studentët duhet të kryejnë praktikën bëhet në bazë të aftësisë së tyre për të përdorur atë që është mësuar teorikisht dhe nëse besohet se ata janë në vazhdimësi të marrjes së dijes teorike.

Ky përbën një model dinamik pasi nuk mbaron në fund të stazhit, por është ciklik, ai vazhdon të sjellë përvoja të reja, të cilat rrjedhimisht prodhojnë informacion dhe njohuri të reja. Falë monitorimit dhe vlerësimit të vazhdueshëm të veprimtarisë modeli evidenton ndryshimet e një ose më shumë pjesëve të elementeve që përbëjnë sistemin dhe promovon në mënyrë aktive vendime të kohës për të përmirësuar efektivitetin e tij.

### ***Fazat nëpër të cilat kalon praktika pedagogjike***

Aktualisht, në planin mësimor të programit “Mësuesi për Arsimin Fillor” dhe “Edukim parashkollor” praktika pedagogjike zë një vend të rëndësishëm dhe është e strukturuar në praktikë të grupuar. Bashkëpunimi midis UNIKO dhe ZVA të qarkut Korçë mundëson realizimin e saj. Departamenti i Edukimit organizon dhe menaxhon mbarëvajtjen e praktikës pedagogjike. Departamenti u dërgon dokumentacionin përkatës shkollave të miratuara, duke i bashkëngjitur udhëzuesin për zhvillimin e praktikës pedagogjike të grupuar, listën e plotë të studentëve praktikantë dhe formularët vlerësues, të hartuara sipas standardeve të përcaktuara. Mentorimi i studentëve praktikantë në praktikën pedagogjike është konceptuar si një proces thelbësor interaktiv, i cili në përgjithësi është i lidhur me kompetenca specifike për të. Fokusi qendron në lehtësimin e të nxënit dhe udhëheqjen e studentëve praktikantë drejt planifikimit dhe rritjes së efektshmërisë në mësimdhënie.

Praktikë e zakonshme është diskutimi me drejtuesit apo përfaqësuesit e shkollës/kopshtit rreth udhëzimeve mbi procedurat e organizimit dhe zhvillimit të praktikës pedagogjike. Ato përmbajnë çështje mbi procedurat e praktikës dhe mbikqyrjen.

Studenti raporton përvojën e tij praktike, pas përfundimit të saj në universitet me qëllim e njohjes së krediteve të praktikës përmes realizimit të detyrave të dhëna.

Faza e fundit e monitorimit të studentit i lejon universitetit të bëjë një vlerësim sa më objektiv të praktikës.

### ***Rezultatet e pyetësorit***

Për të krijuar një mendim sa më të qartë rreth këndvështrimit të studentit për praktikën profesionale u zhvillua një pyetësor. Instrumentet matëse të

pyetësorit u hartuan nga autorët e këtij punimi, mbështetur në përvojën disavjeçare të punës në arsimin parauniversitar, si mentorë për studentët në profilet përkatëse të punës.

Pyetësi iu drejtua studentëve të programeve të përmendura më lart dhe u plotësua nga pesëdhjetë e dy studentë. Rezultatet e pyetësorit paraqiten në tabelën më poshtë:

**Pyetësor mbi këndvështrimin që kanë studentët e programeve të edukimit për praktikën profesionale**

<b>Instrumentet matëse</b>	Pajtohem	Nuk pajtohem	Pajtohem pjesërisht
<i>Praktikën në mjediset e shkollës/kopshtit/çerdhes e shikoni si:</i>			
Situatë mësimore në të cilën pritet që të zhvilloni njohuri dhe aftësi që janë plotësuese të njohurive të fituara në klasë.	90.4%	1.9%	7.7%
Përvojë personale për t'u përfshirë emocionalisht dhe afektivisht.	90.4%		9.6%
Thjesht përfrim me kontekstet apo profesionistët në mënyrë që të ndiheni më të motivuar.	71.2%	9.6%	19.2%
Një mënyrë e re e zgjerimit të kompetencave dhe kuptimeve pasuruese të njohurive që merrni në auditor.	88.5%	1.9%	9.6%
Mendoni se të qenit fleksibël përgjatë praktikës mund të hapë shumë dyer të reja në rrugëtimin tuaj drejt karrierës.	92.3%	1.9%	5.8%
Praktika është një mënyrë mjaft e mirë për të testuar dhe eksploruar mundësitë e punës.	84.6%		15.4%
Duke bashkëvepruar me profesionistët, ju fitoni lidhje të reja dhe mësoni si të komunikoni në një mjedis profesional.	94.2%		5.8%
Si praktikant, ju, do të mësoni si ta menaxhoni kohën më mirë.	90.4%		9.6%
Të japësh mësim do të thotë të realizosh një profesion kompleks.	78.8%	3.8%	17.3%
Mendoni mësuesi në klasë nëpërmjet ndërveprimit të ngushtë me ju gjatë praktikës profesionale, ushtron ndikim të madh në zhvillimin tuaj si mësues i ardhshëm.	78.8%	1.9%	19.2%

Strategjia metodologjike në mbledhjen e informacionit përmes pyetjeve gjysmë të mbyllura, që janë ngritur për grupet e studentëve, vë në dukje rëndësinë që merr praktika profesionale në këndvështrimin e secilit prej tyre. Për studentët e formuar përmes disiplinave akademike të programeve të edukimit praktika nuk përbën thjesht një përafrim të thjeshtë me kontekstet dhe profesionistët, në mënyrë që të ndjehen më të motivuar, por një mënyrë të re të përballjes me aftësitë dhe kuptimet e profesionit. Një praktikë e mirë i lejon studentët të jenë në kontakt me realitetin për të cilin përgatiten si profesionistë të ardhshëm. Ajo i përafron me kulturën e profesionit për të cilin ata aftësohen. Ato që ata kanë parë dhe përjetuar gjatë praktikave do t'i ndihmojnë të gjenerojnë korniza reference njohëse, që i lejon të të kuptojnë më mirë se çfarë mësojnë në universitet, u ofrojnë përvoja të reja dhe plotësuese arsimore me ato akademike, u ofrojnë mundësi për njohuri personale, u ofrojnë mundësi më të mira të punësimit dhe vetëpunësimit (fakti për të parë se si funksionon një institucion duke i nxitur të hartojnë nismat e tyre).

### **Rekomandime**

Për fazën fillestare rekomandohet që institucioni arsimor të hartojë një projekt pune për studentët, në realizimin e detyrave të së cilit t'i ketë përfshirë dhe ata (Evertson, M. & Smithey, W. 2000; Wang, J. & Odell, J. 2002). Në këtë mënyrë, në përgjithësi, studentët kanë më shumë përfitime në zhvillimin profesional (Johnson, E. & Reiman, J. 2006). Gjatë realizimit të praktikës projekti e orienton studentin dhe nga ana tjetër informon universitetin për aftësitë dhe njohuritë që zotëron studentit dhe për aftësitë dhe njohuritë që studentit do të duhet të jetë në gjendje të "shfrytëzojë sa më shumë" këtë përvojë praktike. Pra universiteti teston kurrikulën e vet dhe institucioni arsimor reflekton për modelin e profesionalizmit të transmetuar dhe mënyrën e tij të veprimit. Gjithashtu, para fillimit të praktikës studentët është mirë të plotësojnë një pyetësor për të qartësuar pritshmëritë e tyre.

Në përfundim të praktikës, hartimi i një raporti nga ana e studentit, bazuar në një reflektim të veçantë, është një element mjaft i rëndësishëm argumentues dhe reflektiv që lejon një modifikim dhe një rritje të njohurive (Bereiter, C. 1980) dhe, së bashku me mjetet e tjera për monitorimin e praktikës, lejon një pasqyrim më të mirë të përvojës. Pra, një shkrim funksional për kryerjen e një pune dhe reflektues për punën në të ardhmen, një mjet për arritjen e qëllimeve të mëtejshme (Sposetti, P. 2011).

Gjithashtu, do të jetë e dobishme të planifikohen tryeza të rrumbullakta midis studentëve për të diskutuar praktikën, duke thënë "vetveten" si një mjet për shkëmbimin e përvojave (Demetrio, D. 1996; Kaneklin, C. & Scaratti, G. 1998).

Studentët në këtë mënyrë kanë mundësi të mbështesin njëri-tjetrin dhe të kuptojnë vështirësitë me të cilat hasen edhe të tjerët. Përdorimi i kësaj metodologjie mund të jetë i dobishëm dhe për përgatitjen e raportit përfundimtar.

Këshillohet se është e domosdoshme të punohet për trajnime të vazhdueshme për rolin e mësuesit mentor dhe studentit praktikant, për rolin e marrëdhënieve mentoruese, si dhe praktikave të mentorimit në dhënien e njohurive praktike të mësimdhënies, metodave dhe burimeve, vëzhgimit, planifikimit, organizimit, mbështetjes emocionale dhe mësimdhënies reflektive. Në këtë mënyrë rruga e komunikimit dhe ndërveprimit midis mësuesve mentorë, studentëve praktikantë dhe stafit të fakultetit mbetet e hapur.

### **Bibliografia**

- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1989). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Living Publishing Corporation.
- Clinard, L. M. & Ariav, T. (1997). *What mentoring does for mentors: A Cross-cultural perspective*. European Journal of Teacher Education, 21(1), 91-108.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-298.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). *Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study*. Journal of Educational Research, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, Sh. 1998. *Teachers as Teacher Educators*. European Journal of Teacher Education, 21 (1): 63–74.
- Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). *Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills*. Teaching and Teacher Education, 27, 1049-1058.

- Johnson, L. E., & Reiman, A. J. (2006). *Studying the disposition of mentor teachers*. In J. Dangel (Ed.), *Research on teacher induction: Teacher education yearbook XIV*. 1-150.
- Loughran, J. J. (2002). *Effective reflective practice in search of meanings in learning about teaching*. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Salerni, A. (ed.). (2007). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma, Homolegens.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Neë York: Basic Books.
- Sposetti, P. (2011). *Quante e quali scritte professionali in educazione*.
- Kaneklin, C. & Scaratti G. (eds.) (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina. *Liano Lingua Due*, 3, 261-271.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). *Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review*. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.

**PROFESIONALIZMI I STAFIT NË ÇERDHE: ÇELËSI PËR GARANTIMIN E  
CILËSISË SË SHËRBIMIT TË ÇERDHEVE**

**(NURSERY STAFF PROFESSIONALISM: THE KEY TO ENSURING THE  
QUALITY OF NURSERY SERVICE)**

**ARJAN KAMBURI**

[arjankamburi21@gmail.com](mailto:arjankamburi21@gmail.com)

**OLGER BRAME**

[olgerbrame@yahoo.com](mailto:olgerbrame@yahoo.com)



**ILIRJANA NASE**[ilirjananase@gmail.com](mailto:ilirjananase@gmail.com)Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë  
Universiteti "Fan S. Noli" Korçë**Abstract**

The study presented in this article brings data about the service of the two public nurseries of the two Albanian cities, Korca and Elbasan. This research aims to better understand the service of the two nurseries, the way it is structured and its quality. This study was inspired by the interest that the Department of Education of the University of Korça expressed in the years 2016-2017 to design a study program on "Early childhood education" as well as by the Save the Children Albania project on inclusive education in services for children 0-3 years. This article bring data about demographic details and professional training of the educators of two nurseries, considered as one of the key factors for the quality of the service of the nurseries. From the analysis of the literature and the results obtained from the study we can conclude that the care-oriented approach rather than the education presented by the nursery school educators may be due to the lack of the individual competences of the educators as well as the lack of institutional, inter-institutional and governmental competences.

**Key words:** education, infancy, early childhood, nursery, professionalism

**Hyrje**

Të edukosh do të thotë, para së gjithash, të jesh gati t'i përkushtohesh kujdesit të tjetrit, "të zbatosh norma të etikës, të dallosh tek mimika e tjetrit dhe tek fjala e tij thirrjen për ndihmë dhe të jesh gati për t'ju përgjigjur kësaj thirrje" (Pellerey, 1998). Të vepruarit në rolin e profesionistit në fushën e edukimit do të thotë të vendosësh marrëdhënien me të tjerët (fëmijët, familjet, kolegët) në radhë të parë dhe të lesh mënjanë subjektivitetin, bagazhin e vlerave dhe vizionin rreth botës të cilat ndikojnë qëndrimet dhe sjelljet që çdo individ shfaq në jetën e përditshme, sidomos në marrëdhënie me të tjerët. (Restiglian, 2012).

Rëndësia e zhvillimit të shëndetshëm, të nxënët dhe pjesëmarrja sociale e fëmijëve që në moshë të hershme është tashmë e njohur dhe pranuar nga vendet e OECD-së. Gjithnjë e më shumë, qeveritë shohin të mësuarit gjatë gjithë jetës si çelës për formimin e kapitalit njerëzor, themeli i të cilit është hedhur në fëmijërinë e hershme. Përkundër kësaj njohjeje, pozita profesionale e punonjësve në shërbimet e edukimit dhe kujdesit në fëmijërinë e hershme (prej këtu ECEC), ka prirje të mbetet e ulët. Trajnimi dhe kushtet e punës për stafin e ECEC shpesh kundërshtojnë retorikën publike për vlerën e fëmijëve të vegjël dhe rëndësinë e zhvillimit dhe mësimit të tyre të hershëm. Kjo është

veçanërisht e vërtetë për sektorin e përkujdesjes së fëmijëve, ku nivelet e rekrutimit mund të jenë të papërshtatshme dhe pagat mbeten shumë poshtë atyre të mësuesve, nganjëherë ato janë në nivelin e pagave minimale. (OECD, 2006)

ECEC me cilësi të lartë për fëmijët nën moshën 3 vjeç nuk është ende një shërbim i disponueshëm në shumë vende të Evropës. Një qasje e qartë edukative për të gjithë fëmijët, e ofruar nga një staf mjaft i kualifikuar dhe i mbështetur nga politika të qëndrueshme, më së shumti gjendet në rajonet nordike, balltike dhe ballkanike. Këto vende ofrojnë shërbime të integruara të ECEC për të gjithë fëmijët nën moshën e shkollës fillore. Sidoqoftë, disa prej tyre ende përpiqen të garantojnë qasje për çdo fëmijë dhe kanë nivele të ulëta të pjesëmarrjes si dhe disponueshmëria për shërbime ECEC është e ulët për fëmijët nën moshën 3 vjeç. (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2019). Shqipëria ka sistem parashkollor të strukturuar në shërbimin e çerdheve për fëmijët e moshë 0-3 vjeç si dhe shërbimin e kopshteve për fëmijët e moshës 3-6 vjeç. Sistemi arsimor parashkollor në Shqipëri mbështetet në struktura publike, private dhe në qendra fitimprurëse për kujdesin dhe arsimin në fëmijërinë e hershme. Të gjitha institucionet e arsimit parashkollor dhe qendrat e kujdesit ditor kanë komitete prindërisht. (Banka Botërore, 2014) Shërbimi i çerdheve në Shqipëri administrohet nga pushteti vendor, bashkitë dhe i vetmi dokument zyrtar që rregullon shërbimin e çerdheve është VKM nr. 530/2016 "Për miratimin e standardeve të projektimit të çerdheve" ku përcaktohen termat e referencës për infrastrukturën dhe materialet e konsumit. Gjithashtu, përsa i përket punonjësve të çerdheve, dokumenti që përcakton rolin dhe funksionet e tyre është Lista Kombëtare e Profesioneve (2017). Në Shqipëri, prej katër vitesh, shërbimi për fëmijët e moshës 0-3 vjeç ka tërhequr vëmendje të veçantë tek institucionet e arsimit të lartë, më specifikisht, dy universitete, Universiteti i Korçës dhe i Elbasanit, të cilët ofrojnë programe studimi për formimin profesional të edukatorëve të çerdheve. Këto universitete, me mbështetje të ekspertëve nga Universiteti i Bolonjës, Departamenti i Shkencave të Edukimit "Giovanni Maria Bertin", hartuan programet e studimit duke specifikuar dhe kompetencat e edukatorëve që do të përfitoheshin nga formimi i tyre në këto programe studimi. Viti akademik 2019-2020 është viti i dytë i diplomimit të edukatorëve për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme për Universitetin e Korçës dhe viti i parë i diplomimit për Universitetin e Elbasanit. Gjithashtu nga Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë (MASR) dhe nga Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar (ASCAP), nëpërmjet Urdhrit nr. 84, datë, 04/11/2019 u ngrit grupi i parë i punës për hartimin e standardeve të zhvillimit

dhe të nxënit për fëmijër e moshës 0-3 vjeç. Në përbërje të këtij grupi ishin përfaqësues të departamenteve të edukimit të tre universiteteve, atij të Korçës, Elbasanit dhe Durrësit, përfaqësues të ASCAP, MASR, bashkisë Tiranë (me përfaqësues nga Qendra Ekonomike e Zhvillimit dhe Edukimit të Fëmijëve-QEZHEF) dhe Zyra Vendore Arsimore Berat.

Pra, në Shqipëri mund të themi se vitet e fundit po i jepet vëmendje e shtuar edukimit në fëmijërinë e hershme, me fokus të veçantë shërbimit të çerdheve, duke reflektuar interes, ne fillim në nivel të përgatitjes së profesionistëve që punojnë në çerdhe dhe më pas në nivel politik berësish, me iniciativën e parë në nivel ministerial për hartimin e standardeve të shërbimit.

### ***Profesionalizmi i edukatorëve të çerdheve***

Eduktorët e fëmijërisë së hershme, në të gjithë Evropën dhe përtej Evropës, po përjetojnë ndryshime të shpejta në kontekstin e punës, si në nivelin makro ashtu edhe në atë mikro. Të nxitur kryesisht nga presionet demografike, ekonomike dhe sociale, ndërgjegjësimi për avantazhet e një sistemi të mirë organizuar të edukimit dhe kujdesit të fëmijëve në moshë të hershme është në rritje, me efekte të dobishme që shihen në aspektin e politikave familjare, të punësimit, politikën arsimore dhe gjithashtu politikën ekonomike afatgjatë. (Oberhuemer, 2011)

Në literaturën akademike, ekziston një konsensus që stafi që punon për edukimin dhe përkujdesjen në fëmijërinë e hershme përbën një faktor vendimtar në përcaktimin e cilësisë së shërbimit të ofruar (Early, et al., 2007; Urban, et. al., 2011; Urban, et. al., 2012). Në këtë kontekst, stafi ka një kuptim të gjerë dhe i referohet edukatorëve, mësuesve, asistentëve, kujde-starëve të tjerë dhe drejtuesve apo përgjegjësve të shërbimit.

Në studimin e saj, Oberhuemer (2011), thekson se vëmendja ndaj stafit të ECEC është rritur vitet e fundit për shkak të vëmendjes në rritje të ECEC në përgjithësi dhe rritjes së pjesëmarrjes në ECEC. Ky zhvillim merr forma të ndryshme në të gjithë shtetet anëtare të BE-së, nga ngritja e kërkesave minimale të kualifikimit të aplikueshme për stafin, deri tek prezantimi i profileve specifike profesionale.

Duke iu referuar edhe rekomandimeve të Komisionit Evropian (2019) mund të shohim që një nga pesë pikat kyçe ( shiko fig.1 ), për garantimin e cilësisë së shërbimit në çerdhe është formimi dhe kualifikimi profesional i stafit që punon në çerdhe, i drejtuesve të shërbimit dhe garantimi i kushteve të punës mbështetëse.

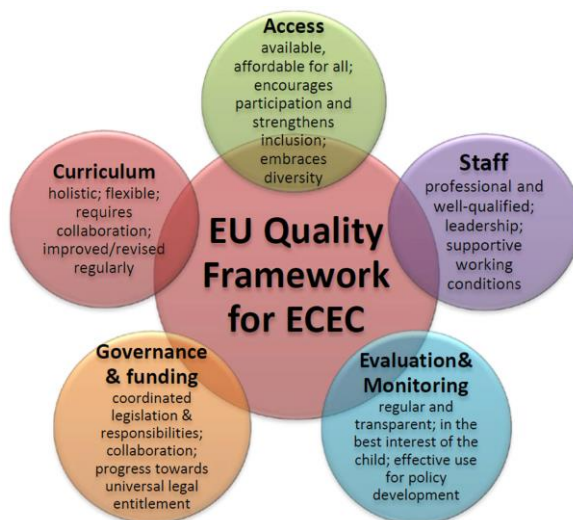


Figura 1. Pesë pikat kyçe për garantimin e cilësisë në shërbimet e ECEC. Marrë nga COUNCIL RECOMMENDATION

Sipas raportit përfundimtar CoRe (2012), garantimi i cilësisë dhe të drejtës për edukim për çdo fëmijë, duhet të ketë të njëjtën vëmendje dhe rëndësi ashtu si garantimi i sasisë, pra aksesueshmërisë dhe përbalueshmërisë referuar shërbimit. ECEC mund të promovojë gjithëpërfshirjen sociale dhe të formojë bazat e të nxënimit për gjatë gjithë jetës. Duke konsideruar rolin kyç në drejtim të cilësisë, rezultateve dhe arritjeve të profesionistëve që ofrojnë shërbime edukimi për foshnjërinë dhe fëmijërinë e hershme, duhet të tregohet sa më shumë vëmendje për kualifikimin dhe kompetencën e tyre në dokumentet e politikave evropiane sesa ato të mësuesve të shkollës. (Urban M. , Vandebroek, Lazzari, Laere, & Peeters, 2011). Një sistem ECEC që mund të garantojë cilësinë e nevojshme mbështet në katër fusha të kompetencave që ndërthuren me njëra tjetrën: *kompetencat individuale, kompetencat institucionale, kompetencat ndërinstitucionale dhe kompetencat qeveritare*. Për sa u përket kompetencave individuale, një nivel i lartë i përgatitjes profesionale e stafit që kujdeset për fëmijët ndikon pozitivisht në cilësinë e kujdesit ofruar fëmijëve si dhe ritjen e rezultateve të zhvillimit të tyre. Edukimi

i specializuar i stafit mësimdhënës duket se ka një ndikim pozitiv si në rezultatet e fëmijëve, ashtu dhe në kompetencat e stafit të ECEC. (Litjens & Taguma, 2010). Në raportin *Starting Strong II* (2006, p.158) thuhet se cilësia në ECEC varet nga trajnimi i personelit me cilësi të lartë dhe kushtet e drejta të punës në të gjithë sektorin. Gjithashtu në mesazhet përmbledhëse referuar monitorimit të cilësisë së stafit, në raportin *Starting Strong IV* (OECD, 2015), thuhet se inspektimi i cilësisë së stafit fokusohet përgjithësisht në: kualifikimin që ka stafi; cilësinë e mësimdhënës dhe kujdesit; në mënyrën se si stafi zbaton kurrikulën, planifikimin e aftësive dhe përdorimin e materialeve.

Në këtë drejtim, në vitin 2017, Departamenti i Edukimit i Universitetit “Fan S. Noli” hartoi programin profesional në “Edukim për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme” për formimin profesional të edukatoreve të çerdheve. Ky ishte i pari program në rang kombëtar që fokusohet në formimin e edukatorëve të çerdheve duke i dhënë rëndësi jo vetëm njohurive teorike dhe praktike fokusuar përkujdesjes së fëmijëve, por edhe aspekteve edukative drejtuar projektimit dhe programimit edukativ me në qendër zhvillimin holistik të fëmijëve. Hapja e këtij programi u mbështet nga projekti i Save the Children Albania, “*Inclusive education in Early Childhood Care and Development and Preschool Education of 0-3 years old children*” si dhe nga Departamenti i Shkencave të Edukimit “Giovanni Maria Bertin” i Universitetit të Bolonjës. Qëllimi i këtij programi studimi është që t’u jepen studentëve njohuritë e nevojshme për formimin e aftësive dhe kompetencave profesionale të fushës në të cilat përfshihen:

- kompetenca teorike thelbësore (të natyrës pedagogjike, psiko-sociale, antropologjike), për të kuptuarit e kushteve të foshnjërisë dhe të fëmijërisë së hershme në shoqërinë bashkëkohore.

- kompetenca praktike funksionale për zhvillimin e proceseve edukuese

- kompetenca të natyrës didaktike, për t’u dhënë mundësi edukatoreve të përdorin mjetet e përshtatshme në projektimin dhe programimin edukativ si dhe në proceset e vëzhgimit, dokumentimit dhe vlerësimit.

- kompetenca të cilat nevojiten për analizën e nevojave edukative individuale dhe në grup të fëmijëve.

- kompetenca të cilat do t’u shërbejnë edukatoreve të ndërtojnë marrëdhënie dhe të dialogojnë me realitete të ndryshme familjare, duke ushtruar funksione direkte dhe indirekte në mbështetjen e prindërimit.

Identifikimi i kompetencave kyçe që duhet të përfitonin edukatorët që do të formoheshin nga ky program studimi, u lehtësua nga konsultimet e vazhdueshme me Departamentin e Shkencave të Edukimit “Giovanni Maria

Bertin” të UNIBO, si dhe nga shqyrtimi i literaturës ndërkombëtare referuar formimit të edukatoreve të ECEC. Një nga dokumentet orientuese rreth kompetencave të edukatoreve të ECEC është edhe dokumenti i publikuar nga Departamenti i Edukimit i Kalifornisë, ku përshkruhen fushat e kompetencave të edukatorëve të ECEC, duke specifikuar njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet që edukatorët e ECEC duhet të kenë (shiko fig. 2).



Figura 2. Competency areas marrë nga California Early Childhood Educator Competencies (California Department of Education, 2011, <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/ececompetencies2011.pdf>)

Siç mund të shikojmë edhe nga dokumenti i mësipërm, vëzhgimi, vlerësimi dhe dokumentimi, kurrikula, profesionalizmi, leadershipi, administrimi dhe mbikëqyrja, janë çështje të cilat kompletojnë rrethin e kompetencave me qëllim garantimin e cilësisë së shërbimit. Në studimin tonë, edhe në hartimin e pyetësorit ashtu dhe në zhvillimin e fokus grupeve, u fokusua në këto çështje për të kuptuar më mirë, përtej përkujdesjes dhe zhvillimit të fëmijëve, si punojnë edukatorët e dy çerdheve, referuar aspekteve të planifikimit, dokumentimit, vlerësimit, administrimit dhe supervizimit, pa harruar edhe aspekte të etikës, kyç për përkufizimin profesional të shërbimit.

### **Studimi në dy çerdhet e Korçës dhe Elbasanit**

Në fazën e parë të hartimit të programit të studimit “Edukim për Foshnjërinë dhe Fëmijërinë e Hershme” të hartuar nga Departamenti i Edukimit të Universitetit “Fan S. Noli”, nevojitet të hartohet argumentimi i hapjes së programit bazuar në studimin e tregut për të njohur dhe kuptuar më mirë shërbimin e çerdheve, nevojat e këtyre institucioneve, punonjësve të çerdheve, komunitetit që përdorte shërbimin e çerdheve si dhe mundësitë për zhvillim dhe përmirësim të shërbimit. Gjithashtu u shqyrtua korniza ligjore që rregullon shërbimin e çerdheve për të kuptuar më mirë dhe kompetencat institucionale, ndër-institucionale dhe qeveritare të institucioneve dhe strukturave të ndryshme që kanë fuqi vendimmarrëse për institucionet e çerdheve dhe shërbimin që ofrojnë. Studimi rreth cilësisë së shërbimit dhe nevojave që paraqesin punonjësit e çerdheve paraqiti gjetje interesante të cilat i kemi sjellë në këtë paragraf.

Departamenti i Edukimit, gjatë studimit të bërë rreth shërbimit të dy çerdheve publike të Korçës dhe Elbasanit (çerdhet ishin pjesë e projektit të Save the Children Albania, “Inclusive education in Early Childhood Care and Development and Preschool Education of 0-3 years old children” ) u fokusua më shumë në të dhëna të sjella nga punonjësit e çerdheve.

Metodologjia që u përdor për mbledhjen e të dhënave ishte e ndërthurur, sasiore dhe cilësore, ku u përdorën pyetësorë dhe fokus grupe me punonjësit e çerdheve. Kampioni që mori pjesë në studim përbëhej nga 12 punonjëse të çerdhes publike Elbasan dhe 11 punonjës të çerdhes publike Korçë, të gjitha të gjinisë femërore. Kampioni përbëhej nga 9 kujdestare, 12 edukatore dhe 2 përgjegjëse institucioni. Përsa i përket përvojës profesionale në rolin e edukatores, moshës dhe formimit profesional të edukatoreve (shiko tabelat 1 dhe 2) mund të shohim se: mesatarja e përvojës profesionale është 8 vite punë, ku ka edhe edukatore me 1, 2 dhe 3 vite punë në këtë profesion; moshja mesatare e grupit të marrë në studim është 43 vjet; në kampionin prej 23 edukatore ka 6 edukatore që janë me arsim të mesëm, 3 janë me arsim të lartë në degën “Arsim Parashkollor”, 5 janë me arsim të lartë në degën “Arsim Fillor”, 2 janë me arsim të lartë në degë jashtë profilit të mësuesisë dhe 7 janë me arsim të lartë në degë të paspecifikuara. Ndërkohë, për sa i përket formimit të vazhduar mund të shohim se 12 edukatore kanë marrë pjesë në tre trajnime gjatë karrierës së tyre si punonjëse të çerdhes, 5 edukatore kanë marrë pjesë në 4 trajnime, 4 edukatore në 2 trajnime dhe 1 edukatore ka marrë pjesë vetëm në një trajnim. Temat e trajnimeve ku edukatoret kishin marrë pjesë nuk u referuan nga edukatoret.

---

**Eksp. Prof.****Mosha**

---

<b>Aver.</b>	8	43
<b>Min.</b>	1	26
<b>Max.</b>	21	57
<b>Mediana</b>	7	45

Tabela 1. Të dhëna për eksperiencën profesionale si edukatore (të shprehur në vite) dhe moshës mesatare të kampionit të marrë në studim

Form. Prof.	Ars. Mes.	Ars. L. PA	Ars.L. Cu	Ars.L.JPrf	Ars.L
<b>Nr. i eduk.</b>	6	3	5	2	7
<b>Formimi i vazhduar</b>					
<b>Nr. i eduk/nr. i trajnimeve</b>	1/1	4/2	12/3	5/4	

Tabela 2. Të dhëna rreth formimit profesional të edukatoreve

#### Vëzhgimi, dokumentimi dhe vlerësimi

Për sa i përket dokumenteve që prodhoheshin nga edukatorët e çerdheve si pjesë të procesit të punës së tyre me fëmijët, në pyetësor, por edhe gjatë fokus grupeve, edukatorët deklaruan se katër ishin dokumentat që hartonin gjatë punës së tyre: *listë prezença* (15 edukatore deklaruan për përdorimin e listë prezencës); *kartela personale* (5 edukatore deklaruan se hartojnë një kartelë personale për fëmijët që frekuentojnë çerdhen); *lista e veprimtarive ditore* (vetëm 1 edukatore deklaroi se përdorte listën e veprimtarive ditore) dhe *fletorja e shërbimit dhe e dorëzimit* u deklarua nga 8 edukatore që e përdornin gjatë punës së tyre. Ndërkohë, 4 edukatore deklaruan se nuk përdornin/hartonin ndonjë dokument gjatë punës së tyre.

Pyetjes nëse formatet e dokumentave që përdornin ishin të strukturuar dhe standarde, të gjitha edukatorët u përgjigjen negativisht. Vlerësimi i ecurisë së fëmijëve nuk mbështetej në procedura standarde dhe të dokumentuara, por në vëzhgime spontane dhe të pastrukturuara.

Në lidhje me pyetjen rreth qëllimit dhe funksionit të dokumentimit në çerdhe, edukatorët u shprehën si më poshtë:

Qëllimi e dokumentimit		Funksionet e dokumentimit	
Përgj.	Nr i edukatoreve	Përgj.	Nr. i Edukatoreve
<b>Evidentimi i rastit</b>	12	Mbarëvajtja e punës	3



Planifikim	6	Mirëqenia e fëmijës	2
Rritja Profesionale	1	Pa përgjigje	17
Vëzhgimi i ecurisë	2		
Monitorimi	1		
Mirërritja	3		
Pa përgjigje	7		

Tabela 3. Qëllimi dhe funksionet e dokumentimit: këndvështrimi i edukatoreve të çerdheve

### *Projekti pedagogjik dhe kurrikula*

Nga fokus grupet e zhvilluara me edukatorët e dy çerdheve të marra në studim, rezultoi se edukatorët nuk planifikonin veprimtaritë që zhvillonin në çerdhe, por i ideonin ato në mënyrë spontane, pra, mungonte qëllimshmëria pedagogjike. Organizimi i mjediseve të çerdheve nuk i nënshtrohej qëllim-shmërisë edukative dhe në përgjithësi puna e edukatoreve dhe kujdestareve fokusohej drejt kujdesit të fëmijës sesa edukimit të tij. Veprimtaritë që ishin në fokus të punës së edukatoreve ishin: pritja e fëmijës, higjiena, të ushqyerit, gjumi dhe dorëzimi i fëmijës tek familjarët. Veprimtaritë ludike që zhvillo-heshin në kontekstin çerdhe me fëmijët nuk ishin paraprakisht të planifikuara dhe nuk i përmbaheshin një planifikimi me objektiva të përcaktuara, me mjete të përzgjedhura për arritjen e objektivave dhe metoda për vlerësimin e arritjes së objektivave. Edukatorët u shprehën gjithashtu se nuk ekziston një udhëzues apo kurrikul e hartuar për të orientuar punën e tyre me fëmijët drejt veprimtarive më të strukturuar dhe të mbështetura në projektimin e mjedisit dhe mjeteve me qëllimshmëri pedagogjike në mbështetje të të nxëniet dhe zhvillimit të fëmijëve.

Vlerësimi i brendshëm për cilësinë e shërbimit ishte në mungesë, ndërkohë që institucioni i bashkisë kujdesej për garantimin e cilësisë së ushqimit dhe higjienës së mjediseve të çerdhes.

### *Profesionalizmi*

Për të kuptuar më mirë konceptimin e profesionalizmit në ECEC i jemi referuar kompetencave të prezantuara në dokumentin e Departamentit të Edukimit të Kalifornisë, paragrafit që shqyrton profesionalizmin e edukatorëve ku paraqiten përmbledhtas konceptet kyç, dispozitat dhe fushat e performancës (shiko tabela 4).

	Konceptet kyç	Dispozitat	Fushat e performancës
Profesionalizmi	Fëmijët përfitojnë nga përvojat dhe mjediset me cilësi të lartë në kontekstin e marrëdhënieve të sigurta me profesionistë të aftë dhe të arsimuar. Profesionistët janë të ditur, veprojnë me integritet dhe ndjekin standardet etike. Një bagazh i përbashkët dhe i specializuar i njohurive të bazuara në zhvillimin e fëmijëve informon praktikën profesionale. Profesionistët e edukimit të fëmijëve në moshë të hershme kryejnë punë kritike që ka impakt në shoqëri, si dhe kuptojnë rëndësinë e rolit të tyre si profesionistë.	E sheh veten si profesionist dhe punën e dikujt si praktikë profesionale. Vlerëson mundësinë për të vënë në praktikë njohuritë. Vlerëson reflektimin rreth praktikës dhe angazhohet për të mësuar në vazhdimësi, si nga pikëpamja profesionale ashtu dhe ajo personale.	Zhvillimi profesional Sjellje dhe qëndrime profesionale Kompetenca mbështetur në një bagazh të gjerë njohurish të specializuara Pedagogji

Referuar kampionit që është marrë në studim dhe kornizës që paraqet dokumenti i departamentit të Kalifornisë, mund të themi se edukatoreve me arsim të mesëm (6 edukatore që janë me arsim të mesëm), u mungon formimi pedagogjik dhe bagazhi i njohurive të specializuara rreth zhvillimit të fëmijëve dhe projektimit të konteksteve edukative. Në këtë aspekt, i njëjti arsyetim shtrihet edhe për edukatorët të cilat kanë një formim universitar jo të profilit të mësuesisë dhe për edukatoreve të cilat nuk e kishin deklaruar formimin e tyre universitar (2 janë me arsim të lartë në degë jashtë profilit të mësuesisë dhe 7 janë me arsim të lartë në degë të paspecifikuara). Nga ana tjetër, edhe për edukatorët të cilat kanë arsim të lartë në profilin e mësuesisë (3 janë me arsim të lartë në degën “Arsim Parashkollor”, 5 janë me arsim të lartë në degën “Arsim Fillor”) mund të themi se specializimi rreth aspekteve që lidhet me zhvillimin dhe edukimin e fëmijëve në moshë 0-3 vjeç, është i mangët duke iu referuar programeve të studimit për arsimin parashkollor dhe arsimin fillor që ofrohen nga universitetet e vendit.

#### **Rezultatet e studimit dhe përfundimet**

Ky studim u fokusua me tepër në kompetencat e planifikimit, dokumentimit, vëzhgimit dhe vlerësimit të edukatorëve të dy çerdheve për shkak të rëndësisë

që këto procese kanë në ndërtimin e shërbimit të projektuar rreth nevojave dhe profileve individuale të fëmijëve.

Vëzhgimi, kontrolli dhe vlerësimi përfshijnë procese për mbledhjen, interpretimin, aplikimin dhe ndarjen e informacioneve në mënyrë të tillë për të hartuar dhe njohur profilin e secilit fëmijë, bazuar edhe në përvojat e tyre të mëparshme. Ato janë mjete të rëndësishme për të kuptuar individualitetin e fëmijëve si dhe qasjet e tyre në grup, si dhe për të qëllimet e planifikimit të mjedisit, kurrikulave dhe përvojave të tjera të të nxënit. Në përgjithësi, kjo fushë e kompetencave adreson njohuritë dhe aftësitë që u duhen edukatorëve të fëmijërisë së hershme për të kryer vëzhgim të përgjegjshëm, etik dhe efektiv, kontrollin dhe vlerësimin e fëmijëve të vegjël dhe identifikimin e nevojave të veçanta. Ai përfshin një kuptim të qëllimeve, përdorimeve, përfitimeve dhe kufizimeve të qasjeve të ndryshme të vlerësimit. Përfshihen gjithashtu rëndësia dhe strategjitë për të punuar me familjet kur përdorni vëzhgim, kontroll dhe vlerësim; parime të vëzhgimit, ekzaminimit dhe vlerësimit të duhur kulturor dhe gjuhësor të ndjeshëm dhe me kuptim individual; marrëdhëniet midis vëzhgimit, shqyrtimit, vlerësimit dhe vendim-marrjes, planifikimit; vlerësimi i programit; konfidencialitetin dhe intimitetin; dhe roli i edukatorëve të fëmijërisë së hershme ose profesionistëve të tjerë në këto procese. (California Department of Education , 2011)

Pra nga studimi i zhvilluar mund të themi se në dy çerdhet e marra në studim, shërbimet e ofruara karakterizohen më shumë nga një qasje përkujdesjesje se sa një qasje edukative, në mungesë të një kornize pedagogjike udhë-zuese për strukturimin e shërbimit dhe të profesionistëve të kualifikuar për edukimin e fëmijëve në moshën 0-3 vjeç. Gjithashtu mungesa e mbështetjes së praktikave të punës së edukatoreve në vëzhgime, dokumentim dhe vlerësim tregojnë se shërbimi që ofrohet nuk mund të matet dhe analizohet me qëllim për të kuptuar dhe përmirësuar punën që bëhet me fëmijët. Shërbimi i mbështetur tek spontaniteti dhe jo tek qëllimshmëria pedagogjike, tek përkujdesja dhe jo tek edukimi, tek profesionistët e pakualifikuar në fushën e edukimit, na shtojnë në përfundime se shërbimi në dy çerdhet e marra në studim ka nevojë për përmirësim si të kompetencave individuale, ashtu dhe në ato institucionale, ndërinstitutionale dhe qeveritare.

### **Bibliografia**

Banka Botërore. (2014). *Raporti QSRMA – Zhvillimi në Fëmijërinë e Hershme*. Tiranë: Banka Botërore.

- California Department of Education . (2011). *California Early Childhood Educators Competencies*. California: California Department of Education.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Mashburn, A. J. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child development*, 78(2), 558-580. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Eurofound. (2015). *Early childhood care: working conditions, training and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*,. Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education And Care*. Paris: OECD.
- Oberhuemer, P. (2011). The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 55-63.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education And Care*. Paris: OECD Publishing.
- Pellerey, M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: LAS.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche Edukative*. Roma: Carocci.
- UNESCO. (2014). *Early childhood care and education: Addressing quality in formal pre-primary learning environments* . Paris: In press. Paris: UNESCO.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Laere, K. V., & Peeters, J. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education And Care. Final Report*. London and Ghent: European Union Publication Office.

- Urban, M., Vandebroecck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Vandebroecck, M., Lenaerts, K., & Beblavy, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Luxembourg: European Union. doi:10.2766/20810

**NDIKIMI I GJUHËS EKSPRESIVO-RECEPTIVE NË PERFORMANCËN  
AKADEMIKE TEK FEMIJËT E KLASAVE TË PARA NË BASHKINË E  
KORÇËS**

**(THE IMPACT OF EXPRESSIVE-RECEPTIVE LANGUAGE ON THE  
ACADEMIC ACHIEVEMENT OF FIRST GRADE CHILDREN IN KORÇA  
MUNICIPALITY)**

**BRIXHILDA LILKA**

Departamenti i Edukimit  
Fakulteti i Edukimit dhe Filologjisë  
Universiteti "Fan S. Noli"  
[lilkabrixhilda@yahoo.com](mailto:lilkabrixhilda@yahoo.com)

**Abstrakt**

Gjuha është sistemi i fjalëve ose i shenjave, që njerëzit përdorin për të shprehur mendimet dhe ndjenjat e njëri-tjetrit. Ky sistem, ndahet në gjuhën receptive dhe ekspresive (Webster, 2006). Një studim i realizuar nga McClelland, Morrison & Holmes (2000), mbi Problemet e Hershme Akademike, vërteton që krahas vështirësive të shumta që ndikojnë negativisht në arritjet e hershme akademike edhe problemet gjuhësore ndikojnë në përvetësimin e shkathtësive të hershme akademike. Qëllimi i këtij studimi është të identifikohet, ndërlikohet mes gjuhës ekspresivo-receptive dhe performancës akademike tek fëmijët e klasave të para dhe të shihet saktësisht ndikimi që ka gjuha ekspresivo-receptive në suksesin në shkollë.

Për studim janë marrë rreth 60 fëmijë të klasës së parë, në tri shkolla fillore të bashkis Korçë. Instrumenti i përdorur, është Testi i përpiluar dhe i standardizuar për matjen e gjuhës ekspresivo-receptive i përbërë prej 100 pyetjesh, i cili i përgjigjet çrregullimeve të gjuhës, për fëmijët e moshës 4 deri 7 vjeç (Uka & Hasani, 2015).

Rezultatet tregojnë që ka ndërlikohje signifikante mes gjuhës ekspresivo-receptive dhe performancës akademike. Kjo nënkupton, që sa më të mëdha të jenë aftësitë ekspresivo-receptive të gjuhës, aq më i lartë është sukcesi në shkollë ( $r=.334$ ,  $p<.01$ ). Rezultatet e këtij studimi mes tjerash tregojnë, për impaktin që kanë aftësitë gjuhësore në suksesin në shkollë, në veçanti ndikimi i gjuhës ekspresivo-receptive në lëndët që kërkojnë aftësi gjuhësore si gjuha shqipe, matematika dhe edukata shoqërore. Duke parë kështu rëndësinë e bashkëpunimit në mes të psikologut, logopedit, mësuesve dhe prindërve në diagnostifikim dhe trajtim të çrregullimeve gjuhësore.

**Fjalët kyçe:** gjuha ekspresivo-receptive, nxënësit, performanca akademike.

**Hyrje**

Gjuha është ajo që na lidh me paraardhësit tanë, ajo që na bën t'i kalojmë kufijtë e kohës dhe hapësirës ku jetojmë. Duke përvetësuar një gjuhë, fillimisht atë të nënës, ne vendosim raporte direkt me njerëzit përreth, si dhe me ata të epokave të tjera, me atë çka ata i kanë dhënë kësaj gjuhe (Doston, 2005). Ndryshe, gjuha është sistemi i fjalëve ose shenjave që njerëzit përdorin për të shprehur mendimet dhe ndjenjat e njëri-tjetrit, është sistem që përdoret për t'u

kuptuar një grup i caktuar i njerëzve. Ky sistem, ose më saktësisht gjuha, ndahet në gjuhën receptive dhe ekspresive (Webster, 2006).

Gjuha receptive është aftësia për të kuptuar shprehjet verbale, që nënkupton të folurin dhe joverbale, ku bëjnë pjesë shkrimi dhe të shprehurit gjestikullativ. Këtu përfshihen aftësitë e të kuptuarit me anë të gjesteve, duke e identifikuar fjalorin dhe konceptet themelore dhe duke i'u përgjigjur pyetjeve. Aftësia gjuhësore receptive përfshin vëmendjen dhe dëgjimin, me anë të të cilave bëhet përpunimi i mesazhit për të përfituar informacionin (Hesch, 2014).

Në të kundërtën, gjuha ekspresive, është një term më i gjerë, që përshkruan se si një person komunikon, shpreh dëshirat, nevojat e tij, duke përfshirë aftësitë verbale dhe joverbale, ku bëjnë pjesë shprehjet e fytyrës, fjalori, semantika, morfologjia dhe sintaksa (Therapy Network, 2016).

Tre vitet e para, janë konsideruar të jenë një periudhë kritike për zhvillimin e gjuhës. Fëmijët gjatë kësaj periudhe, janë të prirur për të absorbuar dhe mësuar modelet e gjuhës që ata dëgjojnë. Nga moment i lindjes deri në muajin e 11-të, fëmija shpreh kontaktin me sy, si dhe ka preference vizuale për fytyrat, bën diferencim me anë të të qarit, lëshon klithma të ndryshme për përvoja të ndryshme dhe tregon preferencë për zërin e nënës. Në këtë periudhë, po ashtu ndodh vokalizimi i tingujve të parë zanorë dhe i tingujve të ngjirur (h, g dhe k). Nga muaji i gjashtë deri në muajin e dymbëdhjetë ndodh belbëzimi i fjalëve të para, shqiptimi i fjalëve dyrokëshe si dhe fëmija kupton dhe arrin t'i kryejë komandat e thjeshta (Fair, 2016).

Përsëritja është shumë e rëndësishme për përfitimin e gjuhës. Foshnjat dhe fëmijët e vegjël kanë nevojë të dëgjojnë fjalët me përsëritje të vazhdueshme. Disa studime sugjerojnë se fëmijët e vegjël kanë nevojë për të dëgjuar fjalë nga katër deri në 250 herë para se ata mund të përdorin saktë ato në fjalorin e tyre. Fëmijët, prindërit e të cilëve bisedojnë shpesh me ata, kanë aftësi gjuhësore më të mira se sa ata fëmijë, prindërit e të cilëve flasin rrallë me ta. Në vitet e para të jetës, fëmija duhet të mësojë dhe të marrë shumë aftësi. Këto aftësi mësohen kryesisht përmes ndërveprimit mes fëmijëve dhe kujde-starëve të tyre. Këto aftësi përfshijnë: mbajtjen e radhës, pritjen, dëgjimin, vëmendjen, të kuptuarit dhe njohuritë rreth botës që i rrethon si dhe ndërveprimin me të tjerët (NHS Health Scotland, 2011).

Gjatë fazave të zhvillimit të fëmijës nga periudha e foshnjërisë, fëmija mëson rreth bilancit trupor dhe koordinimit, por në vitin e katërt të jetës aftësia motorike avancohet, aq sa fëmija mund të zotërojë shumë detyra vetë, duke përfshirë këtu edhe aftësitë gjuhësore. Por, nga na tjetër, në fazat e zhvillimit midis moshës 4 dhe 6 vjeçare, ata janë gjithashtu shumë të pasigurt. Fëmija

futet në një botë me pritjet dhe rregullat specifike, fillon të ndjekë shkollën dhe i duhet të mësojë të funksionojë në mjedis shoqëror, krejtësisht tjetër nga mjedisi shtëpiak (Coste ,2002).

Gjuha receptive dhe ekspresive janë të lidhura ngusht me njëra-tjetrën. Duke parë kështu se fëmijët me probleme receptive të gjuhës, mund të kenë vështirësi të mëdha të kuptojnë atë se çfarë u është thënë si dhe shumica e fëmijëve që kanë probleme në perceptimin e gjuhës, mund të kenë një çrregullim të gjuhës ekspresive siç është vështirësia për të përdorur gjuhën e shprehur apo për të shprehur idetë (Bilinguistics, 2014). Fëmijët me çrregullime të gjuhës receptive mund të kenë problem të identifikojnë objektet dhe figurat në foto, të kuptojnë rendin e fjalëve në fjali, shumësin dhe kohët e foljeve dhe të përdorin gjuhën në mënyrën e saktë për të arritur qëllimet. Fatkeqësisht shkaktari i një çrregullimi të gjuhës receptive është shpeshherë i panjohur, edhe pse ai mund të jetë i lidhur me faktorët gjenetikë, nivelin e ekspozimit në zhvillimin gjuhësor, vonesat në zhvillimin global, mirëpo këto çrregullime mund të vijnë edhe si pasojë e çrregullimeve në zhvillim siç është autizmi, ndonjë sindromë, lezionet e trurit si dhe tumori në tru (Paul,R ,2006).

Sipas Morrisey (2015) simptomat e çrregullimeve perceptive të gjuhës ndryshojnë nga individi në individ, edhe pse disa simptoma të zakonshme mund të vërehen që janë mungesa e interesimit për të dëgjuar të tjerët dhe për të marre udhëzime, ndërsa karakteristike për individët me çrregullim të tillë është ekolalia. Morrisey (2015) gjithashtu vërtetoi se çrregullimet e gjuhës receptive ndonjëherë mund të referohen edhe si vështirësi në procesin e të mësuarit dhe janë të lidhura me paaftësinë që individi ka për të përdorur gjuhën për të shkruar.

Çrregullimet e gjuhës ekspresive nënkuptojnë vështirësinë që individi ka për të përdorur apo shprehur një informacion verbalisht, me anë të shkrimit, me gjuhën e shenjave apo me anë të gjesteve. Si pasojë e kësaj disa fëmijë janë të vonshëm në përvetësimin e gjuhës në tre vitet e para, e që njihen me termin “*late-talkers*” fëmijë këta që vazhdojnë të kenë vështirësi në të shprehurit me gojë. Problemet e tilla mund të diagnostifikohen si çrregullime ekspresive të gjuhës ose ndonjë dëmtim tjetër gjuhësor, shumica nga këto probleme duke u diagnostifikuar në mënyrë tipike, ndërsa pjesa tjetër e vështirësive është e lidhur me probleme në zhvillim, që janë autizmi, sindroma daun dhe probleme që lidhen me dëgjimin (Spear,2000).

Ndryshe nga organet e tjera, të cilat mund të vëzhgohen dhe të studiohen gjatë aktiviteteve normale të tyre, truri ka paraqitur gjithmonë një rezistencë ndaj kuriozitetit të kërkuesve të ndryshëm. Një muskul në aktivitet kontraktohet,



ndërsa truri, edhe pse në aktivitet nuk ndryshon aspektin e tij të jashtëm (Jacqueline, 2007).

Një nga preokupimet kryesore të kërkimeve shkencore, që kanë për objekt trurin, ka qenë ajo e të lokalizuarit sa më shumë të jetë e mundur, e pjesëve të ndryshme, të lidhura me funksionet e organizimit njerëzor. Mjeku gjerman, Franc Joseph Gall (1757-1828), ishte i pari që u përpoq të sistemonte kërkimet për këto çështje (Chevrie, 2000). Një rol të rëndësishëm të studimit të trurit ka luajtur dhe luan akoma vëzhgimi i mirëfunksionimit të gjuhës dhe i keqfunksionimit të saj. Pierre-Paul Broca, kirurg dhe antropolog francez i shekullit XIX, i ka kushtuar vite të tëra kërkimi neurologjisë së gjuhës dhe të folurit. Ai vuri re që të gjithë pacientët, që kishin çrregullime në të shqiptuarin e fjalëve, paraqisnin leziona të hemisferës së majtë të trurit të tyre. Kërkimet e kirurgut frëng, shënojnë qendrën e të folurit në hemisferën e majtë. Ky pohim, megjithëse i përpunuar sot, është gjithmonë i vlefshëm (Pinker, 2003).

Përkundër studimeve dhe zbulimeve të Broka-s, Vernike ishte i pari që tentoi të zhvillonte dhe të përmbledhte teorinë e gjuhës njerëzore, duke pohuar që ky funksion nuk kontrollohet nga një zonë e vetme e trurit, por nga një kombi-nim zonash që japin e marrin me njëra-tjetrën. Kur lexojmë apo dëgjojmë dikë të flasë, në lobin oksipetal shkojnë informacionet pamore dhe në atë temporal ato dëgjimore. Informacionet kalojnë pastaj prej pjesëve të veçanta të korteksit në zonën vernike. Në këtë zonë, informacionet përkthehen në një lloj kodi neuronesh të gjuhës, i cili më pas shkon drejt zonës së Brokës, zonë në të cilën, informacionet e koduara, përkthehen në gjuhë për të artikuluar. Për sa i përket gjuhës, kërkuesit kanë pohuar, se hemisfera e majtë është më e përfshira në funksionimin e saj. Së këndejmi, hemisfera e majtë nuk kontrollon vetëm gjuhën e folur, por edhe llojet e tjera të gjuhës, e që janë shprehjet me sy apo me gjeste (Cangonji, 2002).

Me termin “probleme gjuhësore”, mund të përfshihen vonesat, çrregullimet apo patologjitë e gjuhës, të të folurit, zërit dhe komunikimit. Është një term i përgjithshëm, i cili nënkupton një çështje apo vështirësi për t'u zgjedhur. Në literaturën moderne, termat e përdorur në këto raste janë: turbullimet, çrregullimet ose patologjitë. Ndërsa kur bëhet fjalë për klasifikimet, më i pranuari pothuajse nga shumica është ai që bazohet te CIM-11 (Organizata Botërore e Shëndetit) dhe DSM-V1 (American Psychiatric Association). Besueshmëria e tij vjen nga fakti se, në këtë klasifikim, janë llogaritur, në mënyrë të saktë, si kriteret linguistike dhe ato gjuhësore. Sipas këtij klasifikimi çrregullimet ndahen në: çrregullime si pasojë e një deficiti instrumental, ku futen vonesa e gjuhës me origjinë auditive dhe deficite “mekanike” artikuluse

(disartri dhe disglosi), çrregullime neurolinguistike, ku bëjnë pjesë gjuha e folur dhe e shkruar si dhe çrregullimet fonologjike, disfazitë, afazi të fituara gjatë rritjes, sindromi afazi-epilepsi "Landau-Kelfner" dhe afazitë e lidhura me një lezion hemisferik të fituar, çrregullimet e ritmit të të folurit (belbëzimi), çrregullimet linguistike në psikopatologji, gjuha dhe prapambetja mendore (Saqillari, 2009).

Problemet si vështirësitë në sjellje nuk ndikojnë në aftësitë ekspresive të gjuhës. Këtë e dëshmojnë rezultatet e një studimi të realizuar në Angli, mbi ndikimin e sjelljes në gjuhën ekspresive tek fëmijët e nivelit primar shkollor, rezultatet e të cilit nuk treguan ndonjë marrëdhënie domethënëse mes problemeve të sjelljes dhe aftësive gjuhësore (Ripley & Yuill, 2005). Një studim tjetër i realizuar në Gjermani, në vitin 1992, me pacientët me dëmtime cerebrale, të testuar me testin IAP për vlerësimin e aftësive receptive dhe ekspresive, tregoi se 29 nga 144 të testuar, kishin aftësi të mira të gjuhës ekspresivo-receptive, kurse pjesa tjetër me një shkëputje nga funksionet shprehëse dhe të të kuptuarit, duke parë kështu edhe njëherë se sa negativisht ndikojnë dëmtimet cerebrale në aftësitë gjuhësore.

Në aftësitë gjuhësore ndikojnë edhe faktorët që lidhen me intelegjencën dhe këtë e tregon më së miri një nismë e marrë nga patologjistët e të folurit në Mbretërinë e Bashkuar në vitet 1999-2000. Gjatë testimit që u është bërë 600 fëmijëve të moshës 5 vjeç, ku 300 prej tyre ishin me zhvillim mendor mesatar, rezultoi se fëmijët me vonesë mendore kishin aftësi më të kufizuara gjuhësore në krahasim me fëmijët me zhvillim mendor normal. Është vërtetuar gjithashtu, se aftësitë gjuhësore janë një parashikues i suksesit në shkollë.

Një studim i realizuar nga McClelland, Morrison & Holmes (2000), mbi Problemet e Hershme Akademike, vërteton që krahas vështirësive të shumta që ndikojnë negativisht në arritjet e hershme akademike, edhe problemet gjuhësore ndikojnë në përvetësimin e shkathësive të hershme akademike. Aty ku personat kanë treguar vështirësi gjuhësore, kanë treguar edhe vështirësi në përvetësimin e aftësive matematikore dhe të leximit. Ndërkaq në një studim të realizuar mbi ndikimin e aftësive vetërregulluese në zhvillimin e shkathtësive të hershme akademike (Suchodoletz, Uka & Larsen, 2015), rezultatet tregojnë që krahas ndërlidhjes mes aftësive vetërregulluese dhe shkathtësive matematikore, gjithashtu ekziston edhe një ndërlidhje domethënëse mes aftësive vetërregulluese dhe aftësive gjuhësore.

Në studime të ndryshme, mund të shihet se studiuesit janë fokusuar më shumë mbi ndikimin e intelegjencës, lezioneve trurore dhe problemeve të sjelljes në gjuhën ekspresivo-receptive (Ripley & Yuill, 2005 ; UK-Speech Pathologists,

2000). Megjithëse ka edhe studime të realizuara mbi problemet e arritjeve të hershme akademike, ku një nga vështirësitë e këtyre problemeve janë edhe problemet në zhvillimin gjuhësor (McClelland et al., 2000), si dhe studime mbi mardhënien mes aftësive vetërregulluese dhe aftësive gjuhësore (Suchodoletz et al., 2015). Pra, qëllimi i këtij studimi, është të identifikohet marrëdhënia mes të gjuhës ekspresivo-receptive dhe performancës akademike, te fëmijët e klasëve të para. Në veçanti, studimi synon që të qartësojë nëse aftësitë receptive dhe ekspresive gjuhësore janë tregues i performancës akademike. Për më tepër, është hipotetizuar se gjuha ekspresivo-receptive ka një ndikim të jashtëzakonshëm në suksesin e fëmijëve në shkollë, me theks të veçantë në lëndët që kërkojnë detyra gjuhësore.

### **Metodologjia**

#### *Mostra*

Një mostër prej 60 fëmijësh (53.3% djem), të moshës 6 deri në 7 vjeç ( $M=7.3$ ,  $SD=.56$ ) janë përzgjedhur në mënyrë të rastësishme, në tri shkolla fillore të bashkisë Korçë. Në mostër kanë qenë të përfshirë fëmijët e klasës së parë. Fillimisht janë kontaktuar shkollat dhe është marë pëlqimi për fillimin e studimit. Gjithashtu, pëlqimi është marë edhe nga ana e prindërve (përmes fletëpëlqimit), ku është kërkuar miratimi i tyre që fëmijët të bëhen pjesëmarrës të studimit dhe më pas është administruar testi. Të gjithë pjesëmarrësit kanë qenë shqiptarë. Pothuajse gjysma e tyre (48.6%), jetojnë në familje me më pak se 400 euro të ardhura mujore. Gjysma e fëmijëve kanë prindër të punësuar (51.3%) dhe më shumë se gjysma e tyre (55.2%) kanë të përfunduar shkollimin e mesëm.

#### *Instrumentet*

Testi i përpiluar dhe i standardizuar, për matjen e gjuhës ekspresivo-receptive, i përbërë prej 100 pyetjesh, të ndara në kategori (fjalë një, dy dhe trirrokëshe), i përgjigjet çrregullimeve të gjuhës ekspresivo-receptive për fëmijët e moshës 4-7 vjeç (Uka & Hasani, 2015).

#### *Procedura*

Studimi përfshin metodën unike për matjen e gjuhës receptive dhe ekspresive në të njëjtën kohë, ndërsa për matjen e shkathësive akademike, janë shfrytëzuar notat e nxënësve dhe sukcesi i tyre në shkollë. Të gjithë instrumentet e përdorura në këtë studim, janë përkthyer dhe përshtatur në gjuhën shqipe, duke u mbështetur në procedurën standarde të Brislin (1997). Të dhënat e mbledhura janë analizuar me paketën statistikore SPSS.

### **Rezultatet**

Në rezultatet e mbledhura nga sukcesi i nxënësve për notën mesatare mund të shihet se shumica e nxënësve kanë sukses të shkëlqyeshëm në lëndët mësimore në përgjithësi.

Nga 60 pjesëmarrës që kanë qenë pjesë e studimit, 3.30% prej tyre kanë pasur arritje të mira akademike duke rezultuar kështu të kenë notën mesatare 3.71, 5.00% prej tyre me sukses shumë të mirë kanë pasur notën mesatare 4.14, kurse 1.70% me me notën mesatare 4.43, me sukses të shkëlqyeshëm, duke rezultuar të kenë notën mesatare 4.48, kanë qenë 15% e pjesëmarrësve dhe me nota me përqindje më të lartë 5.00, me 55% të pjesëmarrësve që kanë pasur arritje shumë të larta në suksesin në shkollë.

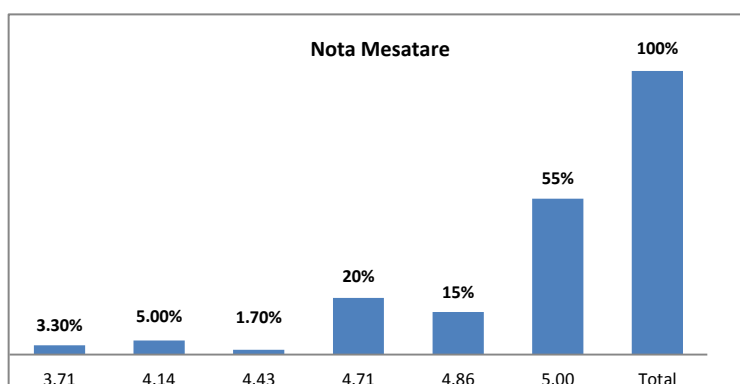


Fig.1. Nota mesatare e ndarë në përqindje

Sa i përket suksesit në lëndën e gjuhës shqipe, rezultatet tregojnë për një sukses të lartë të nxënësve. Nga figura mund të shihet se nga të gjithë pjesëmarrësit në studim, 2% e tyre kanë pasur arritje të kënaqshme, duke rezultuar kështu të kenë notën mesatare 1.70, një pjesë e tyre kanë pasur notën 3 duke mbuluar kështu, rreth 8.30% të numrit të pjesëmarrësve.

Numri më i madh i pjesëmarrësve kanë pasur notë mesatare 4.00, duke përbërë kështu rreth 28.30% prej tyre dhe me notën mesatare 5.00, rreth 61.70% e pjesëmarrësve, duke mbuluar kështu numrin më të madh të tyre.

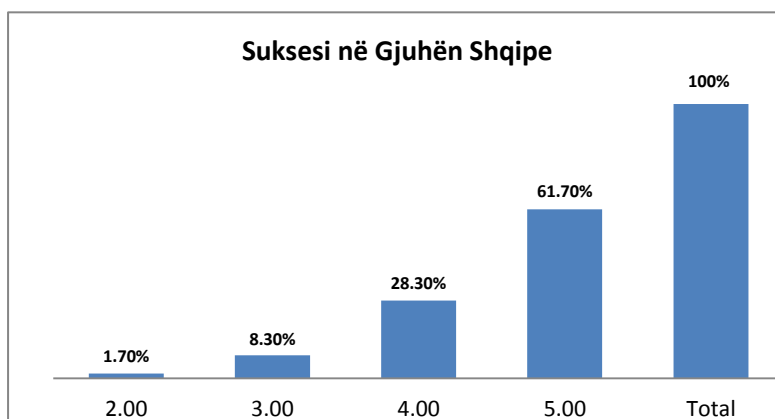


Fig.2.Nota mesatare në lëndën e Gjuhës Shqipe

Në lëndën e Matematikës 1.70% e pjesëmarrësve kanë rezultuar të kenë arritje të kënaqshme, me notë mesatare 2.00, nota mesatare 3.00, përbën rreth 8.30% të numrit të pjesëmarrësve. Pëqindja më e lartë, duke përfshirë 26.70%, të numrit të pjesëmarrësve, kanë pasur notën mesatare 4.00, duke treguar aftësi shumë të mira dhe me notën 5.00 kanë qenë 63.30% që përbën më shumë se gjysmën e pjesëmarrësve, që nënkupton se ky numër ka pasur aftësi të jashtëzakonshme në lëndën e matematikës.

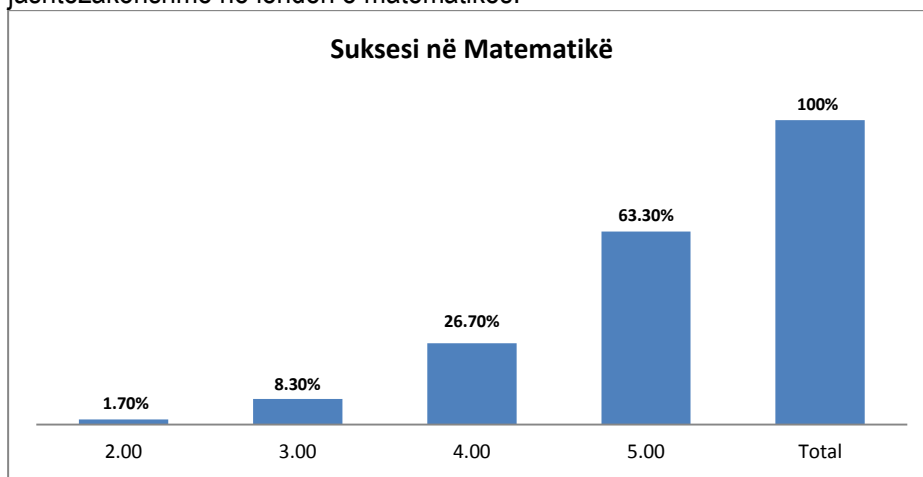


Fig.3.mesatarja e notave në lëndën e Matematikës

Në lëndën e Edukatës Shoqërore, nga figura mund të shihet se numri më i madh i pjesëmarrësve, kanë rezultuar të kenë aftësi të larta. Kështu rreth 96 % kanë pasur notën mesatare 5.00, duke lënë pas pjesëmarrësit që kishin aftësi shumë të mira, me notë mesatare 4.00, që e përbëjnë 1.7 % të tyre.

Nga figura .4, mund të shihet gjithashtu se 1.7 % e pjesëmarrësve kanë pasur notën mesatare 3.00, ndërsa rezultatet nuk tregojnë përqindje për notë më të vogël se 3.00, në krahasim me rezultatet në lëndën e gjuhës shqipe dhe matematikës, që janë të paraqitura në figurat 2 dhe 3.

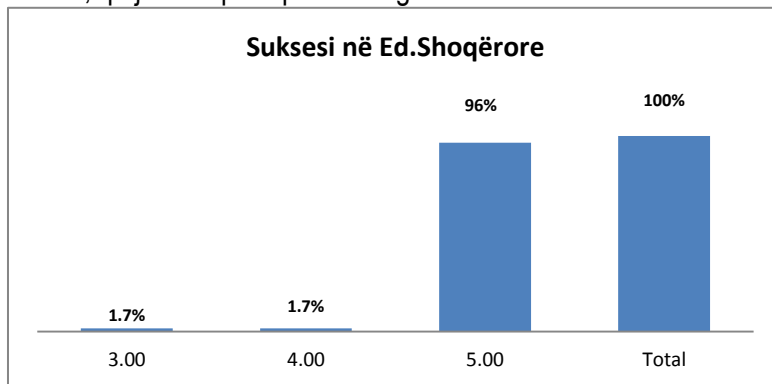


Fig.4.Nota mesatare në lëndën e Edukatës Shoqërore

#### Analiza Deskriptive

Në tabelen 1 janë paraqitur statistikat deskriptive për të gjitha variablat e studimit

Tabela1. Statistika deskriptive për të gjitha variablat e studimit

Variablat	N	M	SD	Min	Max
Mosha	60	7.30	.56	7	10
Gjinia	60	1.46	.50	1	2
Gjuha Shqipe	60	4.50	.72	2	5
Matematika	60	4.51	.72	2	5
Ed.Muzikore	60	4.93	.25	4	5
Art Figurativ	60	4.96	.18	4	5
Punëdore	60	4.93	.25	4	5
Ed.Fizike	60	4.98	.12	4	5
Ed.Shoqërore	60	4.95	.28	3	5
Suksesi në shkollë	60	4.82	.29	3	5
Gjuha Eks/Rec	60	.93	.15	.56	

Shënime: M= mesatarja, SD= devijimi standard

#### Analiza Korrelacionare

Tabela 2. Rezultatet e analizës korrelacionale

Variablat	a	b	c	d	e	f	g	h	i
a.SSh.	1								

b.GjER	.334**	1							
c.Gjuha shqipe	.918**	.392**	1						
d.Matmatika	.921**	.270**	.855**	1					
e.Ed.Muzikore	.718**	.099	.558**	.564**	1				
f.Art figurativ	.702**	.301*	.517**	.521**	.323**	1			
g.Punëdore	.718**	.099	.558**	.564**	1.000**	.323**	1		
h.Ed.Fizike	.492**	.110	.272**	.275**	.487**	.701**	.487**	1	
i. Ed.Shoqërore	.665**	.331**	.530**	.534**	.188	.947**	.188	.435**	1

Shënime: \*\*Korrelacioni është signifkant në nivelin  $p < .01$ .

\* Korrelacioni është signifkant në nivelin  $p < .05$ .

SSH=Suksesi në shkollë, GjER= Gjuha ekspresivo receptive

Analiza korrelacionare tregon që ka ndërlidhje signifkante mes gjuhës ekspresivo-receptive dhe performancës akademike. Kjo nënkupton, që sa më të mëdha të jenë aftësitë ekspresivo-receptive të gjuhës, aq më i lartë është suksesi në shkollë ( $r=.334$ ,  $p<.01$ ). Analiza korrelacionale gjithashtu na tregon se ka një ndërlidhje signifkante pozitive të moderuar midis gjuhës ekspresivo-receptive dhe lëndës se gjuhës shqipe ( $r=.392$ ,  $p < .01$ ). Ky korrelacion tregon se sa më të mira të jenë aftësitë gjuhësore ekspresivo-receptive, aq më të larta janë notat në lëndën e gjuhës shqipe. Në tabelën numër 1, mund të shihet se ka një ndërlidhje signifkante të moderuar midis gjuhës ekspresivo-receptive dhe lëndës së edukatës shoqërore ( $r=.331$ ,  $p<.01$ ).



Në anën tjetër, rezultatet e analizës regresionale tregojnë që gjuha ekspresivo-receptive ka një ndikim signifkant në suksesin në shkollë ( $F(1,60)= 7.296$ ,  $p=.005$ ), pra sa më shumë të jetë e zhvilluar gjuha receptive-ekspresive, aq më i lartë është suksesi në shkollë.

### Diskutimi

Rezultatet e këtij studimi mes tjerash tregojnë, për ndikimin që kanë aftësitë gjuhësore në suksesin në shkollë, në veçanti ndikimi i gjuhës ekspresivo-receptive në lëndët që kërkojnë aftësi gjuhësore si gjuha shqipe, matematika dhe edukata shoqërore. Arsyeja pse aftësitë gjuhësore ndikojnë në përvetësimin e shkathësive në lëndën e gjuhës shqipe dhe matematikës është se qendra e gjuhës edhe e matematikës edhe pse janë të ndara, gjenden në pozicionin e njejtë në tru “Prefrontal Kortex”.

Ky studim mbi të gjitha tregon për rëndësinë që ka zhvillimi gjuhësor në përvetësimin e shkathtësive të hershme akademike, tek fëmijët. Për më tepër ky studim, identifikon edhe aftësitë gjuhësore ekspresivo-receptive të fëmijët e klasës së parë, duke treguar kështu rëndësinë që ka bashkëpunimi në mes logopedëve, psikologëve, mësuesve dhe prindërve në identifikimin dhe trajtimin e vështirësive gjuhësore tek fëmijët e klasave të para, duke pasur parasysh se klasa e parë është një periudhë e pësimit të shumë ndryshimeve, duke bërë që fëmija të kalojë nga mjedisi i lojës në mjedisin e shkronjave, numrave dhe përfitimin e njohurive të reja të padëguara më parë.

Në krahasim me studimet e Ripley & Yuill (2005) dhe UK-SpeechPathologists (2000) që kanë të bëjnë me ndikimin e problemeve të sjelljes dhe aftësive gjuhësore dhe problemeve me intelegjencën dhe aftësitë gjuhësore ekspresivo-receptive, ky studim vë në pah ndikimin e drejtpërdrejtë që kanë këto aftësi në performancën akademike të fëmijët e klasës së parë.

Megjithatë ka studime, edhe pse me fokus në aftësitë vetërregulluese (Suchodoletz et al., 2015) dhe problemet në përvetësimin e shkathtësive të hershme akademike (McClelland et al., 2000), që janë marrë edhe me aftësitë gjuhësore. Mirëpo e veçanta e këtij studimi është se ky ai ka pasur formë direkte të vlerësimit të aftësive receptive dhe ekspresive gjuhësore, rezultatet që tregojnë për ndikimin e gjuhës ekspresivo receptive në suksesin në shkollë. Nga kjo rekomandohet që prindërit duhet të ofrojnë stimulim sa më të mirë gjuhësor për fëmijën. Për këtë, duke u bazuar nga këshillat e NHS Health Scotland (2011), theksohet se fëmijët, prindërit e të cilëve bisedojnë me ata shpesh, kanë aftësi gjuhësore më të mira se sa ata fëmijë prindërit e të cilëve rrallë flasin me ta.

Në vitet e para të jetës, fëmija duhet të mësojë dhe të marrë shumë aftësi. Këto njohuri fëmija mund t'i mësojë nga prindërit që janë të preokupuar për zhvillimin gjuhësor të tyre. Fëmija e zhvillon të folurit, varësisht nga mjedisi gjuhësor në të cilin rritet. Andaj është mirë që fëmija të nxitet me të folurin që në barkun e nënës e deri në moshën pesëvjeçare, moshë kjo kur fëmija krijon një fjalor të vetin. Për disa prindër mund të tingëllojë çuditshëm, por është e rëndësishme që fëmijës duhet t'i flitet në çdo mjedis që ndodhet. Në dush atij mund t'i flitet për pjesët e trupit, gjatë ngrënies mund t'i flitet për gjërat që përdorim për t'u ushqyer, sado që ato mund të duken banale për fëmijën tuaj, janë tepër të rëndësishme, duke bërë kështu një mjedis të favorshëm për zhvillimin gjuhësor të tij. Në të kundërtën, mjedisi gjuhësor i varfër ndikon që fëmija mund të flasë me vonesë, pra, të ketë vonesë gjuhësore, e cila shpeshherë mund të përcillet me probleme në artikullim dhe probleme morfosintaksore të cilat mund të



kalojnë në probleme zhvillimore, duke vështirësuar kështu të nxënit dhe përvetësimin e shkathësive akade-mike.

Gjithashtu rekomandohet dhe është i domosdoshëm dërgimi i hershëm në çerdhe, sepse përveç se mund të ketë ndikim në aftësitë sociale dhe bashkëvepruese me bashkëmoshatarët, luan një rol të veçantë për t'i mësuar fëmijës sjelljet, kufizimet, lojën. Fëmija mëson t'i ndajë objektet, lodrat me të tjerët si dhe në zhvillimin gjuhësor të tij mund të vërehen ndryshime befasuese, për shkak se natyra e kopshtit dhe çerdheve është edukative, ku çdo ditë fëmija përfiton duke mësuar gjëra të reja dhe duke zgjeruar repertorin e fjalëve, duke arritur kështu të ketë një të folur fluent.

## Bibliografia

- Brislin,R.W.(1970).Back translation for cross-cultural research.Journal of cross-Psychology 1,185-216.doi:10.1177/13591457000100301
- Dodson,F.(2005).Tout se joue avant 6 ans, Marabout
- Cangonji,E.(2002).Psikiatria e fëmijëve dhe e adoleshentëve
- Cosste,B(2002).At the Age 4-6 New Excisting Doors Open.Retrieved from:  
<http://www.positive-parenting-ally.com/child-development-stages.html>
- Chevrie,M.C & Narbona,J.(2000).Le langage de l'enfant.Aspects normaux et pathologiques.2<sup>nd</sup> edition
- Hamaguchi,P.(2010).Childhood and Speech,Language & Listening Problems,Third edition
- Jacqueline,B.(2007).Il Bambino con Problemi di Linguaggio
- Kadervek,J.N.(2011).Language Disorders in Children:Fundamental Concepts of Assessment and Intervention,Allyn & Bacon
- McClelland,M.,Morrison,F & Holmes,D.(2000).Children at Risk for Early Academic problems: The role of Learning-Related Social Skills
- Morrisey,B.(2012).Receptive Language Disorders.Retrieved from:  
<http://www.speechdisorder.co.uk/receptive-language-disorders.html>
- Nhs Health Scotland.(2011).Speech and language development.Retrieved from:  
<http://www.maternal-and-early-years.org.uk/speech-and-language-development-what-to-expect-1-3-years-2>
- Paul,R.(2006).Language Disorders from Infancy through Adolescence.Assessment and Intervention Mosby)
- Pinker,S.(2003).L'istinto del linguaggio, ed mondadori
- Ripley,K & Yill,N.(2005).Patterns of Language impairment and Behavior in

boys excluded from School  
Suchodoletz,A., Uka,F & Larsen,A,A.(2015).Self-Regulation Across Different  
Contexts: Findings in Young Albanian Children  
Uka,F & Hasani,A.(2015).Receptive and Expressive Test

**ZHVILLIMI I IMAGJINATES TE FËMIJET PARASHKOLLORË**

**(THE DEVELOPMENT OF IMAGINATION TO PRESCHOOL CHILDREN)**

**RABIJE MURATI**  
**ARDITA CEKA**  
**VALDETA ZENUNI-IDRIZI**  
[rabije.murati@unite.edu.mk](mailto:rabije.murati@unite.edu.mk)

[ardita.ceka@unite.edu.mk](mailto:ardita.ceka@unite.edu.mk)

[valdeta.zenuni@unite.edu.mk](mailto:valdeta.zenuni@unite.edu.mk)

Fakulteti Pedagogjik – Universiteti i Tetovës  
Republika e Maqedonisë së Veriut

### **Abstract**

At the age of kindergarten, children in addition to other processes and developments, also form an important process, their imagination.

Imagination is a person's ability to create a new perspective or perception based on past experiences that enabling the planning of future actions.

Some authors say that imagination is an innate ability, others say that it is a complex process that is formed during the development of the child under the influence of their lifestyle and education.

The purpose of this paper is to compare various literatures and authors in correlation to the development of fantasy and imagination in children of the kindergarten age. In addition to the comparative and historical methods we will also use the descriptive method to legislate out ideas and findings of various authors regarding this issue.

Expectations of this paper are to sensitize the process of imagination and fantasy in children of preschool age, and thus encourage and assist in not only the developing process in preschool, but overall development of children in this age group.

Imagination identifies as specific creativity, the ability to visualize or reflect on new events, and the ability to imagine possible changes of reality.

From this, we can say that imagination and fantasy are the attributes that appear very early in the life of an individual and have great importance in forming and establishing their personality.

**Key words:** *development of imagination, fantasy, preschool child development, characteristics of imagination.*

### ***Çfarë paraqet imagjinata fëminore***

Imagjinata është një nga përbërësit më të rëndësishëm të një mendjeje krijuese. Që fëmijët të zhvillohen në aspektin artistik, të shkëlqejnë në shkencë dhe matematikë, si dhe të aftësohen të shprehin empati për miqtë që janë të ndryshëm nga ata vetë, duhet para së gjithash të imagjinojnë mundësitë.

Sipas studiuësve, imagjinata është aftësia e një fëmije për të formuar imazhe ose koncepte të pasura dhe të larmishme të njerëzve, vendeve, gjërave dhe situatave të ndryshme kur ato nuk janë të pranishme (Isenberg & Jalongo, 2014).

Për shkak se imagjinata është në kulmin e saj në fëmijërinë e hershme (Isbell & Raines, 2013), edukatorët mund ta kultivojnë vazhdimisht atë të parashkollorët. Duke i lejuar fëmijët të eksperimentojnë jetën përmes habisë

dhe kureshtjes, fëmijët fitojnë një kuptim të shtuar të botës së tyre dhe një talent më të thellë për të lundruar në situata të vështira, një nga përfitimet më të mëdha të një imagjinate të fortë.

Fëmijët të cilët luajnë në mënyrë të shëndetshme lojëra imagjinative, parashikohet se kanë tipare elasticiteti pas një krize personale (Metzl, 2009).

### ***Tiparet e shfaqjeve fëminore në fëmijërinë e hershme***

Hulumtimet e ndryshme eksperimentale na bëjnë të ditur se fantazia fëminore është shumë e pasur dhe e zhvilluar, por kjo gjithashtu mund të llogaritet edhe si një shenjë e dobësisë së të menduarit kritik dhe paaftësisë për t'u vërejtur dallimi mes të mundurës dhe të pamundurës.

Imagjinata tek fëmijët paraqitet në moshë shumë të hershme. Zhvillimi i imagjinatës në moshën parashkollore është i lidhur ngushtë me zhvillimin e komunikimit mes fëmijës dhe të rriturve, komunikim ky i cili bëhet gjithnjë e më i vështirë me kalimin e viteve. Nën ndikimin e komunikimit verbal të fëmijës me të rriturit paraqitet nevoja që në bazë të fjalëve të të rriturve, fëmija të paramendojë atë që i kalon kornizat e vëzhgimit të tij të drejt-përdrejtë, si p.sh. përgjatë dëgjimit të ndonjë përralle, tregimi, e kështu me radhë. Përveç kësaj, kur fëmija i moshës parashkollore fillon të merret me forma të ndryshme të aktiviteteve si: vizatime, nmdërtim me lodra, gjithashtu edhe në lojën me role, tek ai paraqitet nevoja e planifikimit të veprimtarisë të cilin e mendon ta realizojë, që do të thotë të përpunojë mendimin e parashtruar paraprakisht.

Gjatë vizatimit dhe ndërtimit, fëmija duhet të dijë të paramendojë edhe rezultatin përfundimtar të veprimtarisë së tij dhe të ruajë atë fotografi te vetja deri në përfundim të veprimtarisë. Në lojë duhet që mendimi i fëmijës të jetë në përputhje edhe me zhvillimin e tij. Ai duhet të zhytet në rolin e tij të cilin merr dhe të sillet në përputhje me situatën e paramenduar. Përgjatë dëgjimit të përrallës apo tregimit që tregojnë të rriturit, si dhe përgjatë shikimit të fotografive dhe dëgjimit të këngëve, fëmija duhet t'i paramendojë gjërat të cilat nuk i ka parë asnjëherë më parë dhe për të cilat nuk ka parafytyrim apo pasqyrë të formuar nga përvoja e mëparshme.

Aty diku ka mesi i vitit të dytë të jetës së fëmijës, tek ai fillon të paraqitet dëshira për lojëra me imitim, apo dëshira për të imituar. Ky moment mund të llogaritet edhe si fillim i zhvillimit të imagjinatës te fëmija i moshës parashkollore. Megjithatë disa hulumtime tregojnë se lojërat e para fëminore në fëmijërinë e hershme nuk përmbajnë elemente të fantazisë. Kështu, duke analizuar lojën fëminore vërejmë se atëherë kur fëmija pi nga një gotë e zbratur, apo ushqehet nga një pjatë e zbratur, puna që realizohet varet nga kushtet e dhëna, pra,

fëmija kryen të njëjtën gjë apo të njëjtin veprim pavarësisht se luga apo gota janë të mbushura apo të zbrazura.

Paraqitja e fillimit të një situatë të paramenduar në veprimtaritë fëminore fillon aty diku në moshën trevjeçare, kur përmbajtja e detyrave reale të fëmijës plotësohet me emërtimin e objekteve të paramenduara.

Fëmija tanimë jo vetëm që luan me objekte reale dhe lodra, por edhe i plotëson ato me kreativitetin e tij, si p.sh. kukullave u jep sheqerka, apo i vë në gjumë, etj.

Tek fëmijët në moshën e hershme imagjinata nuk është shumë e zhvilluar, Ajo është pasive dhe riprodhuese. Si rezultat i kësaj, lojërat e tyre janë të mbështetura në imitim dhe kryesisht realizohen përmes manipulimit me objektet.

Përveç kësaj aty diku nga fundi i fëmijërisë së hershme, fëmija fillon të kuptojë një tregim apo përrallë të shkurtër, veçanërisht kur ato janë të bashkangjitura edhe me ilustrime dhe kur përshkrimi i heroit është i detajuar.

Përgjatë moshës parashkollore arrihet deri në ndryshime rrënjësore të fotografive imagjinare. Përderisa në fëmijërinë e hershme "fantazia" fëminore kufizohet në atë që situata konkrete duhet të plotësohet me shfaqjet nga ajo që është vëzhguar më parë, te fëmija parashkollor zhvillohet aftësia e krijimit të shfaqjeve të reja për objektet përmes një përpunimi të ndërlikuar nga përvoja e mëhershme.

### ***Loja si indikator i zhvillimit të imagjinatës fëminore***

Në qoftë se analizojmë lojën fëminore si mekanizëm i cili do të ndihmonte zhvillimin e imagjinatës fëminore, fillimisht do të duhet të ndalemi në sqarimin e shkurtër të lojës si aktivitet i domosdoshëm i fëmijëve të moshës parashkollore. Mund të themi se loja është një mënyrë me anë të së cilës fëmija krijon lidhje me botën e jashtme, promovon mirëqenien e tij dhe njëherësh edhe kontribuon në zhvillimin e gjithëmbarshtëm fëminor.

Mund të themi se loja është një aktivitet të cilin e nisin dhe e përfundojnë vetë fëmijët. Ajo gjithashtu paraqet një aktivitet të hapur. Duke realizuar aktivitetin e lojës, fëmija kështu lejon që ajo të marrë drejtime të ndryshme dhe të transformohet përgjatë realizimit, të shkurtohet apo zgjatet në mënyrë spontane, duke mos shkaktuar kështu ndërprerje të veprimtarisë, pra të lojës. Fëmijët luajnë lojëra aktive, pasive, me shokë ose pa shokë, brenda ose jashtë shtëpisë, në sezona të ndryshme të vitit, me mjete të ndryshme prej më të thjeshtave, deri te më bashkëkohoret (Murtezani L., 2006).

Fëmijët, nga lindja deri në moshën 8 vjeçare mësojnë shumë shpejt, duke përdorur të gjitha aftësitë e tyre të perceptimit dhe tërë trupin e tyre për të

pranuar, kuptuar ndodhitë dhe përvojat rreth tyre. Gjatë kësaj periudhe të jetës së tyre, ata mësojnë përmes lojës dhe eksplorimit, përgjatë pesë dimensioneve kyçe të zhvillimit që janë:

*1-Zhvillimi socio-emocional* – në këtë dimension duke luajtur me të tjerët, fëmijët mësojnë shpejt nevojën e bashkëpunimit dhe nevojën për të ndarë diçka (lodra, mjete, etj.) me shokët. Bashkëveprimi me fëmijët e tjerë u mëson atyre aftësitë e nevojshme sociale për të jetuar në shoqëri. Loja i ndihmon fëmijët të kuptojnë më mirë emocionet e të tjerëve. Pra, lojërat i ndihmojnë fëmijët të fitojnë përvoja të reja si dhe të zhvillojnë aftësitë e të menduarit, të zhvillojnë imagjinatën, sigurinë si dhe bashkëpunimin me të tjerët, të jenë të pavarur, kreativë, të veprojnë me përgjegjësi, të zhvillojnë aftësi të të menduarit kritik, të përcaktojnë dhe të shprehin nevojat e tyre.

*2-Zhvillimi fizik dhe motorik* - përgjatë një loje fizike, fëmija vrapon, godet topin, kryen një sërë veprimesh dhe është në lëvizje. Të gjitha këto lëvizje e aftësojnë fëmijën që të kryejë edhe detyra të tjera të cilat do ta ndihmojnë atë në procesin e rritjes, zhvillimin e pavarësisë si dhe ruajtjen e shëndetit të tyre, që është i lidhur me vëmendjen dhe performancën e aktiviteteve edukative që zhvillohen gjatë procesit të lojës.

*3-Zhvillimi i të folurit* - gjatë lojës fëmijët zhvillojnë dukshëm edhe të folurit dhe komunikimin, gjuha (të folurit) u mundëson atyre të marrin pjesë me anën kognitive dhe atë emocionale në procesin edukativ. Ata fitojnë përvoja për të bashkëpunuar me të tjerët, për të bashkëvepruar, për të shprehur mendimet, ndjenjat, etj.

*4-Zhvillimi kognitiv dhe njohuritë e përgjithshme* - fëmijët kanë nevojë për të mësuar nga ajo që i rrethon dhe për mundësi ndërveprimi me njerëz dhe objekte në mjedis. Përvojat me bashkëmoshatarët dhe të rriturit i lejojnë fëmijët të kuptojnë lidhjet mes objekteve dhe ngjarjeve, të ndërtojnë modele të dijes dhe të mësojnë rrugë për të zgjidhur probleme të ndryshme.

*5-Qasjet ndaj të mësuarit* – duke i kuptuar predispozitat dhe llojet e të mësuarit që kanë ndikim në reagimin e fëmijëve ndaj mundësive për të mësuar, të rriturit mund të nxisin dhe rrisin pjesëmarrjen. (Kagan, Moore & Bredekamp, 1995). Fëmijëve duhet t'u jepet sa më shumë mundësi për të luajtur. Zhvillimi motorik varet nga përvojat e lojës. Kur luajnë, fëmijët mësojnë të përdorin muskujt, ata mund të hidhen, të kërcëjnë, të lëkunden, të rrokullisen, të zvarriten dhe të vrapojnë sipas mënyrës së tyre, mund të marrin pjesë në sporte dhe gara të ndryshme, mund të formojnë edhe grupe dhe të luajnë lojëra garuese. (Musai, B., 1999).

Zhvillimi i imagjinatës është i lidhur ngushtë me dëshirën për të provuar veprimtari të reja. Prindërit gjithashtu mund të përfitojnë nga kjo, duke krijuar kushtet e nevojshme për të stimuluar fëmijën të hulumtojë, pra të përgatisë lloje të ndryshme të letrave, të organizojnë hapësirën e punës, etj.

Nga e gjithë literatura në të cilën kemi hasur deri tani, mund të themi se zhvillimi i imagjinatës në moshën parashkollore kalon nëpër disa faza, të cilat janë:

Faza e parë – që përfshin fëmijët nga lindja deri në moshën 3 vjeçare, kur edhe imagjinata është shumë e dobët tek ata. Fëmija në këtë moshë është më shumë i angazhuar në "mbledhjen e informacioneve".

Faza e dytë – përfshin fëmijët në moshën 3 vjeçare. Tanimë supozohet se fëmija ka zbuluar mundësitë e të folurit verbal dhe kështu objektet që janë rezultat i imagjinatës së tyre u japin një formë për të shprehur. Nga kjo varet formimi i mëtejshëm i imagjinatës si një proces i pavarur dhe si pjesë e veprimtarisë njohëse.

Faza e tretë – që përfshin fëmijët nga moshën 4-5 vjeçare, ku mund të themi se kjo është moshën në të cilën fantazia bëhet një element i domosdoshëm i lojërave me role. Është e rëndësishme që prindërit gjatë kësaj periudhe të krijojnë kushte të nevojshme, të përshtatshme për realizimin e veprimtarisë së fëmijës, t'u mundësohet dhe lejohet atyre të shpikin ose të blejnë kostume, sende për lojërë dhe të marrin pjesë aktive në lojërat apo veprim-taritë e planifikuara. Kjo mund të jetë loja e një kuzhinieri, shitësi, etj.

Faza e katërt – që përfshin fëmijët nga moshën 6-7 vjeçare mund të themi se karakterizohet si moshë në të cilën imagjinata zbatohet në mënyrë aktive në natyrë. Një fëmijë në këtë moshë tashmë mund të vizatojë vetë, dekoron, krijojë një kolazh, pret me gërvshërë etj.

### ***Përfundime***

Përfitimet e lojës imagjinative, si dhe zhvillimit të imagjinatës fëmimore ndihmojnë dhe përforcojnë zhvillimin e aftësive shoqërore, emocionale dhe gjuhësore të fëmijëve të moshës parashkollore, duke promovuar dhe nxitur kështu rritjen dhe zhvillimin e një fëmije të shëndoshë dhe të aftë në të gjitha segmentet dhe aspektet psikolo-pedagogjike.

Pra, zhvillimi i imagjinatës fëmimore duhet të jetë i lidhur me jetën e përditshme, me qëllim që ajo të jetë një pasqyrim i realitetit tonë. Kështu, duhen realizuar shëtitje të ndryshme, biseda me individë dhe familjarë me të cilët kontakton fëmija, duhen krijuar mundësi që perceptimet dhe përjetimet e veta fëmija t'i shfaqë në vizatimet që do t'i bëjë ai vetë, duke luajtur lojërë të ndryshme e veçanërisht lojërë imagjinative, përgjatë këtyre veprimtarive

krijuese. Nga përvoja e grumbulluar, formohet imagjinata fëmimore e cila do të ndihmojë zhvillimin e gjithanshëm të personalitetit të fëmijës si individ. Imagjinata e fëmijëve parashkollorë mund të themi se zhvillohet në veprimtari të ndryshme, si: loja, vizatimi, kënga, vallëzimi, etj. Pra, një rol të rëndësi-shëm në zhvillimin e imagjinatës fëmimore ka edhe edukimi artistik i fëmijëve. Gjithashtu, duke dëgjuar përralla dhe tregime të ndryshme, fëmija mëson të imagjinojë ngjarje të përshkruara, pra duke mundësuar në këtë mënyrë të zhvillohet imagjinata e tij.

### **Bibliografi**

- Isenberg, J. P., & Jalongo, M. R. (2014). *Creative Thinking and Arts-based Learning: Preschool Through Fourth Grade (6th Ed.)*. Boston, MA: Pearson Education
- Isbell, R. T., & Raines, S. C. (2013). *Creativity and the Arts with Young Children (3rd Ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Learning
- Kagan, Moore & Bredekamp (1995). *Child Development Technology in Early Childhood Education, Finding the Balance*
- Metzl, E. S. (2009). The role of creative thinking in resilience after Hurricane Katrina. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2), 112-123
- Murtezani Lulzim (2006). "Psikologjia e Zhvillimit – Një vështrim përmbledhës", shtëpia botuese "Çabej", Tetovë
- Musai Bardhyl (1999). "Psikologji Edukimi – zhvillimi, të nxënët, mësimdhënia", shtëpia botuese "PEGI", Tiranë



**EMPOWERMENT AND NETWORKING OF SERVICES IN ECEC**

**LABORATORI - VEPRIMTARI FORMUESE AKADEMIKE QË BAZOHET  
TE VEPRIMI DHE TE PËRVOJA E DREJTPËRDREJTË**

**(LABORATORY – A FORMATIVE TEACHING ACTIVITY BASED ON  
ACTION AND DIRECT EXPERIENCE)**

**ALMA MUHARREMI**

Universiteti “Aleksandër Xhuvani”, Elbasan, Shqipëri  
Fakulteti i Shkencave të Edukimit

Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies  
almamuharremi@gmail.com

### **Abstract**

The main purpose of the subject "Monitoring and evaluation of children's behavior" in the study program of the professional training "Educator for children aged 0-3" is the equipment of students with the competency to monitor and evaluate children's behavior. Through formative academic activities like lectures and seminars, this subject enables the theoretical and methodological development of students in monitoring as a selective procedure, led by a hypothesis and finalized by gathering important information about the occurrence that we want to monitor.

The aim of this study is to identify the role of the formative academic activity "Laboratory" amidst students studying to be educators of children aged 0-3 in the building of the competency to monitor and evaluate children's behavior in the environments of pre-school institutions. Qualitative research methods using focus group and analysis content as study instruments were used to conduct this study. Second year students of the study program of the professional training "Educator for children aged 0-3" and the curriculum of this study program assisted in the gathering of data and in the drawing of conclusions about the research questions.

The results of this study pointed out that laboratory as a formative academic activity enables a methodical, empathetic and individualized monitoring and evaluation of children's behavior and not a schematic one. The student educator becomes more aware and careful towards his own stances and opinions and towards the children's communicating signals, to respect their highest interest. Laboratory activity enables the student to use special methodologies regarding the environment and situation he is in and with which he must interact. Through laboratory, the student complements his knowledge from lectures and seminars with customs, values and stances about the process of monitoring and evaluating children's behavior, thus building competencies.

**Key words:** formative academic activity, laboratory, student, competency

### **Hyrje**

Vëzhgimi përbën një praktikë të rëndësishme për ata që ndërveprojnë, kujdesen dhe krijojnë marrëdhënie me fëmijët në vitet e para të jetës së tyre. Është themelore të përvetësosh metoda dhe mjete vëzhgimi për të njohur dhe kuptuar fëmijët, sjelljet e tyre dhe për të miratuar strategji komunikuese që ndihmojnë fëmijët (Sansavini, f. 70). Vëzhgimi, vazhdon më tej Sansavini, (f. 73) mund të përdoret edhe si metodë për të kryer një vlerësim të aftësive të fëmijës, por i paraprin vlerësimin dhe është i dallueshëm nga ai. Vëzhgimi ka si qëllim të përkrahë një dukuri apo një sjellje në mënyrë të saktë, ndërsa vlerësimi ka si qëllim të vendosë një dukuri apo një sjellje brenda një shkalle

referimi dhe të japë një rezultat. Bondioli (2007, f. 7) e përcakton domethënien e vëzhgimit si praktikë reflektuese, që nuk duhet reduktuar në një teknikë të pastër, as në një veprim të menjëhershëm. Ajo e cilëson si "një proces intelektual" që e vë në pikëpyetje mendimin reflektues, të ndërmje-tësuar dhe të vetëdijshëm.

Studimi dhe praktikimi i metodave dhe i mjeteve të vëzhgimit dhe të vlerësimit të sjelljes së fëmijëve, përbën synimin kryesor të formimit të studentit në lëndën "Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve" në programin e studimit me karakter profesional "Eduktor për fëmijët 0-3 vjeç". Lënda karakterizohet nga një tërësi veprimtarish formuese akademike (leksion, seminar, studim individual, detyrë kursi) që ndihmojnë studentët të ndërtojnë e zgjerojnë njohuritë dhe konceptin e tyre për rëndësinë e vëzhgimit dhe të vlerësimit të sjelljes së fëmijës si mjet kyç për të siguruar mbështetjet e nevojshme për zhvillimin e shëndetshëm dhe mësidhënien efektive.

*Qëllimi i këtij studimi është të evidentojë rolin e veprimtarisë formuese akademike "Laborator" në ndërtimin e kompetencës për të vëzhguar dhe për të vlerësuar sjelljet e fëmijëve në mjediset e institucionit parashkollor (çer dhe), te studentët kandidatë për edukatorë të fëmijëve 0-3 vjeç.*

### **Metodologjia**

Për realizimin e studimit u aplikua metoda kërkimore-cilësore.

### **Pyetjet kërkimore**

*Çfarë roli luajnë veprimtaritë formuese akademike të leksionit dhe të semi-narit në lëndën "Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve" për aftësimin e studentëve në vëzhgimin dhe vlerësimin e sjelljes së fëmijëve 0-3 vjeç?*

*Pse është i domosdoshëm roli i veprimtarisë formuese akademike "laborator" në lëndën "Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve", për të siguruar ndërtimin e kompetencës për të vëzhguar dhe vlerësuar sjelljet e fëmijëve 0-3 vjeç?*

### **Kampioni i studimit**

Kampioni i studimit ishin 30 studentët e vitit të dytë të programit të studimit me karakter profesional "Eduktor për fëmijët 0-3 vjeç" të Universitetit "Aleksandër Xhuvani" Elbasan, në vitin akademik 2019-2020.

### **Instrumentet e studimit**

Instrumentet e studimit ishin *fokus grupi* dhe *analiza e përmbajtjes*.

### **Fokus grupi**

Sipas Matthews dhe Ross (2010, f. 235) në thelb, fokus grupi është një metodë për mbledhjen e të dhënave cilësore, që është një përshtatje e teknikës së intervistës. Në këtë studim, kjo metodë shërbeu veçanërisht për të kuptuar se

sa studentët vlerësojnë rolin e laboratorit për pajisjen e tyre me shprehitë dhe qëndrimet e nevojshme për kryerjen e vëzhgimit dhe të vlerësimit të sjelljes së fëmijëve në mjediset e institucionit parashkollor (çerdhe). Fokus grupi mundësoi mbledhjen e informacioneve të cilat pasqyrojnë përvojën e drejtpërdrejtë të vetë studentëve, në lidhje me çështjen e marrë në studim.

Për të realizuar qëllimin e studimit u përdorën *dy fokus grupe* me studentë të vitit të dytë të programit të studimit me karakter profesional “Edukator për fëmijët 0-3 vjeç” të Universitetit “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, në vitin akademik 2019-2020, me tematikë “Roli i laboratorit në pajisjen e studentëve me shprehitë dhe qëndrimet e nevojshme për kryerjen e vëzhgimit dhe vlerësimit të sjelljes së fëmijëve”. Të dy fokus grupet u organizuan brenda së njëjtës ditë në një prej auditoreve të universitetit “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, pasi u ra dakord me vetë studentët pjesëmarrës. Kohëzgjatja e fokus grupeve varioi nga 30 minuta deri në 35 minuta. Fokus grupi i parë u realizua me studentët që kishin numër tek në regjistrin e grupit dhe fokus grupi i dytë me studentët që kishin numër çift.

Në të dy fokus grupet u mbajtën shënime dhe u bënë regjistrime të diskutimeve, aspekt për të cilin ishte rënë dakord paraprakisht me studentët.

Pjesëmarrësit në fokus grupe nuk u përgjigjën sipas një radhe të caktuar, por për çdo pyetje të drejtuar studiuesja u kujdes që secili student të shprehte mendimin e vet. Argumentimet e pjesëmarrësve ishin të larmishme. Nuk u vu re hezitim nga ana e pjesëmarrësve dhe diskutimi në të dy grupet e fokusit vijoi natyrshëm.

Skeda e fokus grupit përbëhej nga këto pyetje:

Në lëndën “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve” a është efektiv raporti mes veprimtarive formuese akademike leksion, seminar dhe laborator? Çfarë përfundimi keni nga leksionet, nga seminarët, nga laboratorët?

Cilat janë aspektet pozitive që ke hasur në orët laborator të kësaj lënde? Nëse do të mundeshit, a do të ndryshonit diçka? Nëse po, çfarë dhe përse? Krahasuar me praktikën ditore të vitit të parë, a ju kanë ndihmuar orët laborator në praktikën ditore të këtij semestri? Nëse po, si?

Mendoni se pasi keni mbaruar ciklin e plotë të laboratorëve, ndikimi i tyre në praktikën ditore dhe atë të vijueshme 5-javore do të jetë edhe më i madh?

A është laboratori një urë lidhëse midis leksionit e seminarit nga njëra anë dhe praktikës profesionale nga ana tjetër?

*Analiza e përmbajtjes*

Sipas Matthews dhe Ross (2010, f. 395), analiza e përmbajtjes është një teknikë për shqyrtimin e kategorive që përmbajnë të dhënat dhe përmbledhjen e

tyre në një numër më të vogël kategorish, në mënyrë që të kuptohen më lehtë. Në funksion të studimit u krye analiza e përmbajtjes së dokume-ntacionit kurrikular të Programit të Studimit me karakter profesional “Edukator për fëmijët 0-3 vjeç” (Plani Mësimor, Programi i Lëndës (Syllabusi) “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”, Cikli i leksioneve të lëndës “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”), të botimit “Të vëzhguarit në çerdhe: Një lente shumëdimensionale për të edukuar shikimin” dhe Vendimet e Këshillit të Ministrave, Nr. 41 dhe Nr. 879 “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”. Synimi kryesor i analizës së përmbajtjes ishte sigurimi i një përshkrimi të detajuar të çështjeve të studimit. Nëpërmjet analizës së përmbajtjes iu dha përgjigje pyetjeve:

-Si është i organizuar plani mësimor i programit të studimit me karakter profesional “Edukator për fëmijët 0-3 vjeç”?

-Cili është synimi kryesor i këtij programi studimi?

-Çfarë vendi zë në program lënda “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”?

-Cilat janë veprimtaritë formuese akademike që karakterizojnë lëndën “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”?

-A është efektiv raport i këtyre veprimtarive?

-Cilat janë rezultatet e të nxënimit të veprimtarive formuese akademike leksion dhe seminar?

-Cilat janë rezultatet e të nxënimit të veprimtarisë formuese akademike laborator?

-Si është i organizuar programi i lëndës (Syllabusi) “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”?

-Cilat janë rezultatet e të nxënimit të planifikuara në programin e lëndës?

-Si është i organizuar Cikli i leksioneve të lëndës “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”?

### **Rezultatet dhe diskutimi**

*Rezultatet e analizës së përmbajtjes* treguan që programi i studimit me karakter profesional “Edukator për fëmijët 0-3 vjeç” është konceptuar si një qasje e re e përgatitjes profesionale të edukatorëve për fëmijët 0-3 vjeç dhe punonjësit e kujdesit ditor për foshnjat dhe fëmijët nën moshën 3 vjeç, me tipare dhe dimensione evropiane të shprehura në qëllime, në strukturë dhe në përmbajtje. Ky program studimi përmban 120 kredite, zhvillohet me kohëzgjatje 2 vjet/4 semestra, në formën “Me kohë të plotë”. Programi përmbillet me provim përfundimtar dhe pajis studentin me diplomë të Nivelit 5 të Kornizës Shqiptare të Kualifikimeve, të njohur në tregun e punësimit të Republikës së Shqipërisë.

Kategoritë e veprimtarive formuese, të këtij programi studimi janë: lëndë bazë, lëndë karakterizuese, lëndë ndërdisiplinore, lëndë plotësuese dhe detyrime përmbyllëse. Lënda “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve” është lëndë karakterizuese, që lidhet me veçoritë e programit të studimit dhe jep një formim specifik, sipas karakteristikave të tij. Kjo lëndë është e organizuar si një disiplinë mësimore e veçantë, e detyrueshme, që mësohet në mënyrë sistematike gjatë semestrit të tretë, në vitin e dytë dhe ka 5 kredite. Plani mësimor i kësaj dege dhe programi lëndës “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve” ndërtohen nga një tërësi veprimtarish formuese akademike (leksion, seminar, studim individual, detyrë kursi) që ndihmojnë studentët të ndërtojnë e zgjerojnë njohuritë dhe konceptin e tyre për rëndësinë e vëzhgimit dhe të vlerësimit të sjelljes së fëmijës si mjet kyç për të siguruar mbështetjet e nevojshme për zhvillimin e shëndetshëm dhe mësidhënien efektive. Shpërndarja e kohës mësimore për këtë lëndë përmban 60 orë mësimore në auditor dhe 65 orë studim individual. Nga 60 orët mësimore në auditor, 30 orë janë leksione, 15 orë seminare dhe 15 orë laboratorë. Punimi i një detyrë kursi është gjithashtu detyrim lëndor.

#### **Rezultatet për pyetjen e parë kërkimore:**

*-Çfarë roli luajnë veprimtaritë formuese akademike të leksionit dhe të seminarit në lëndën “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve” për aftësimin e studentëve në vëzhgimin dhe vlerësimin e sjelljes së fëmijëve 0-3 vjeç?*

-Çfarë përfaqësojnë leksioni dhe seminari si veprimtari formuese akademike në IAL? Sipas Zekaj dhe Grillo (2013, f. 206) leksioni (lat. lectio-lexim) është ligjërimi gojor në një temë të caktuar që parashikon një renditje të menduar mirë dhe të sistemuar si duhet, në bazë të një ecurie metodologjike të caktuar, për një problem me peshë. Po sipas Zekaj dhe Grillo (2013, f. 334) seminari është formë e organizimit të procesit mësimor në shkollën e lartë; mësimi praktik në grupe të vogla që zhvillohet nën drejtimin e pedagogut dhe parashikon jo thjesht riprodhim të lëndës mësimore, por dhe diskutime të gjalla e debitime rreth problemeve të shtruara, nën drejtimin e pedagogut.

Përmbajtja e leksioneve dhe të seminareve në lëndën “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve” konsiston në ndërtimin e konceptit për vëzhgim dhe vlerësimin e sjelljes. Në kontekstin edukativ, vëzhgimi nënkupton të rikrijosh jetën e përditshme të fëmijëve të përbërë nga praktika, marrëdhëniet me emocionet, me qëllim që nëpërmjet eksplorimeve të sakta dhe të vazhdueshme në kohë, të rindërtohen lidhjet që fëmijët kanë midis tyre, sjelljen e edukatorëve dhe të prindërve kundrejt tyre. Në vijimësi vëzhgimit i bashkohet gjithmonë një çast i rishqyrtimit mbi të dhënat, nëpërmjet përpu-nimit dhe

interpretimit të tyre, i jepet kuptim asaj që vëzhgohet përmes kategorive të analizës dhe projektohen linja të reja ndërhyrjeje të orientuara drejt konteksteve të veçanta. Qasja është vëzhguese dhe interpretuese. Parimet metodologjike që udhëheqin vëzhgimin dhe interpretimin shqyrtohen në kontekstet arsimore. Objektivi është zbulimi i potencialeve të vëzhgimit, si metodë që kërkon baza të forta teorike. Trajtohen metodat sasiore dhe cilësore të vëzhgimit.

Leksionet dhe seminarat synojnë krijimin e një mjedisi mësimdhënës ndërveprues, mbështetës për procesin e të nxënit, duke harmonizuar veprimtaritë mësimore me forma të bashkëbisedimit dhe të diskutimit në grup të gjerë, debatit për çështje teorike dhe praktike, punës me projekte në grupe të vogla, vlerësimit në çift, themelit të forumeve të komunikimit on-line etj.

Përmes veprimtarive formuese akademike të leksionit dhe të seminarit, në këtë lëndë, mundësohet formimi teorik dhe metodologjik i studentëve për vëzhgimin si procedurë përzgjedhëse, të udhëhequr nga hipoteza, finalizuar me grumbullimin e informacioneve të rëndësishme për dukurinë që duam të vëzhgojmë.

### **Rezultatet për pyetjen e dytë kërkimore:**

*Pse është i domosdoshëm roli i veprimtarisë formuese akademike laborator në lëndën “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”, për të siguruar ndërtimin e kompetencës për të vëzhguar dhe vlerësuar sjelljet e fëmijëve 0-3 vjeç?*

Sipas VKM, Nr 41 (2018, neni 1, pika d) laboratori është veprimtaria formuese akademike, gjatë së cilës studenti përvetëson dhe provon aftësitë e tij për të eksperimentuar, investiguar, observuar dhe provuar teori e metoda të caktuara, të planifikuara brenda një lënde të caktuar. Siç vëren Balduzzi (2019, f. 249), laboratori vlerësohet si vendi i takimit mes dijes dhe të bërit. Puna në laborator duhet t'u lejojë studentëve të kombinojnë në mënyrë më të vetëdijshme dhe të qëllimshme njohuritë e fituara në mësimet e ndryshme teorike, të përfaqësuara nga leksionet dhe t'i transferojnë ato në mjedise të ndryshme arsimore.

Bindja se vëzhgimi nuk mund të përfundojë në një teknikë shënimi, por duhet të përfaqësojë një qëndrim të brendshëm, ndërtohet pikërisht në sajë të laboratorit, sepse siç vinte të dukje Montesori “të vëzhgosh do të thotë të ndalosh edhe tek ajo që nuk të duket interesante e të mos shpëputesh sapo të mendosh që duke parë, e ke krijuar një ide. Kjo është një nga ato lidhjet e lashta që duhet thyer sepse qëndrimi ndaj vëzhgimit nuk bëhet nga inteligjenca, por nga përulësia, nga durimi...; një vëzhgim i zgjatur që shtrihet përtej asaj që beson se ke kuptuar” (Montesori, 2002, f. 227).

Pavarësisht vështirësive ndaj përqimit të përmbajtjeve, zakonisht e lënë në dorë të leksionit, me kalimin e kohës u është bashkuar një shumëllojshmëri strategjish didaktike aktive, veçanërisht mënyrave të ushtrimit, të seminarit, të laboratorit, të kërkimit dhe të praktikës të cilat, të integruara me leksionin ballor më klasik, duhet t'i lejojnë studentët të lakojnë në mënyrë më të vetëdijshme dhe të qëllimshme njohuritë e fituara në kurset e ndryshme të studimit dhe zhvendosjen e tyre (dhe shndërrimin) në kontekste të ndryshme zbatueshmërie (Balduzzi dhe Truffelli, f. 249). Nëse me ushtrimin dhe seminarin i drejtohem thellimit të njohjes, me laboratorin dhe praktikën këmbëngulim mbi zbatueshmërinë dhe transferueshmërinë.

Në shumë raste, gjatë fokus grupeve, studentët vunë në dukje dobinë e përmbajtjeve të trajtuara në leksion, për të kaluar më pas gjatë laboratorit te veprimi dhe te përvoja e drejtpërdrejtë.

Disa komente të studentëve identifikojnë një rreth vicioz midis leksionit (teorisë) dhe laboratorit: "Leksionet mundësojnë ide shumë të mira teorike dhe të përgatisin për përvojën e laboratorit", por vazhdon edhe në kah të kundërt: "Laboratori ka qenë i vlefshëm për të konkretizuar konceptet abstrakte". "Falë laboratorit kam arritur të kuptoj ato çështje të studiuara në mënyrë teorike, pasi kam pasur mundësinë t'i praktikoj. Duke ndjekur me tej leksionet, ka qenë më e thjeshtë të kuptoj shembujt e sugjeruar nga pedagogia."

Laboratori ka krijuar efekte pozitive në lidhje me motivimin e studentëve në këtë lëndë. Disa studentë theksuan kënaqësinë që merrnin teksa bënë përvoja në laborator.

Rezultatet e fokus grupit përvijuan disa kategori qëndrimesh të studentëve, të tilla si: nuk ka nevojë për asnjë ndryshim në mënyrën se si është zhvilluar laboratori, kritika për përputhshmërinë midis tematikave të leksionit dhe atyre të laboratorit, aspektet organizuese (të cilat janë p.sh., mjedisi ku realizohet laboratori, mjetet didaktike në ndihmë të laboratorit, etj), mospërfshirja e mjaftueshme nga disa prej studentëve, etj.

### ***Përfundime dhe rekomandime***

#### ***Përfundime***

Në këtë studim u analizua roli i veprimtarive formuese akademike leksion, seminar dhe laborator në lëndën "Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve" për pajisjen e studentëve me kompetencën për të vëzhguar dhe për të vlerësuar sjelljet e fëmijëve. Studimi evidentoi rolin e leksionit në formimin teorik dhe metodologjik të studentëve për vëzhgimin si procedurë përzgjedhëse, të udhëhequr nga hipoteza, finalizuar me grumbullimin e informacioneve të rëndësishme për dukurinë që duam të vëzhgojmë. Rolin e seminarit si



mësim praktik në grupe të vogla që zhvillohet nën drejtimin e pedagogut, ku nuk kryhet thjesht riprodhim i lëndës mësimore, por dhe diskutime të gjalla e debitime rreth çështjeve të vëzhgimit dhe të vlerësimit të sjelljeve të fëmijëve. Lidhur me rolin e laboratorit studimi evidentoi domosdoshmërinë e kësaj veprimtarie formuese akademike, për t'i plotësuar njohuritë dhe aftësitë e marra në leksione e në seminare me shprehi, vlera e qëndrime rreth procesit të vëzhgimit e të vlerësimit, për t'i shndërruar ato në kompetenca. Pajisja e studentëve me kompetencën për të vëzhguar dhe për të vlerësuar sjelljet e fëmijëve, përbën një mënyrë themelore të qasjes dhe të marrëdhënies me fëmijët për të inkurajuar zhvillimin e tyre dhe për të përmirësuar marrëdhëniet mes të rriturve dhe fëmijëve, si edhe ndërmjet fëmijëve.

Krahas formimit teorik dhe metodologjik të studentëve përmes leksioneve dhe seminareve, në laborator studentët edukatorë praktikohen për vëzhgim dhe vlerësim dhe në përdorimin e metodave dhe të mjeteve të vëzhgimit dhe të vlerësimit. Në laborator mundësohet puna në grup të vogël, kontekst ky që nxit si vëzhgimin me një vëmendje më të individualizuar ndaj fëmijëve, ashtu edhe një pjesëmarrje më të madhe të fëmijëve në shkëmbimet komunikuese; dokumentohen vëzhgimet, reflektohen dhe diskutohen mbi vëzhgimet midis studentëve edukatorë dhe me ekspertë; përdoren vëzhgimet si material për t'u ndarë me të tjerë dhe mbi të cilat të ketë një ballafaqim me prindërit me qëllim që të mbështetet zhvillimi i fëmijëve.

Përme leksionit, vëzhgimi shihet si teknikë shënimi, metodik, skematizues, ndërsa me laboratorin atij i shtohen qëndrimi i brendshëm, empatia, bëhet pjesëmarrës, individualizues.

Përdorimi i filmimeve përbën një mënyrë të privilegjuar për të mësuar vëzhgimin si dhe për kryerjen e vëzhgimit.

### ***Rekomandime***

Mbështetur në përfundimet e studimit, nevojitet një forcim i rolit të laboratorit didaktik si veprimtari formuese akademike, ndaj rekomandohet:

Për IAL:

-Të ndërtohet një klasë laborator, e mirëpajisur, në mjediset e IAL-së, ku të mundësohet zhvillimi i laboratorit.

Për pedagogët:

-Të përdoren më gjerësisht videot në laborator.

-Të krijohet një eëbsite me "video streaming" me situata tipike të sjelljes së fëmijëve, që të shërbejë për të mësuar e praktikuar vëzhgimin studentët.

-Të krijohet një eëbsite me detyrat e kursit (dokumentimet e vëzhgimeve të studentëve) që të mund të përdoret nga studentët në vazhdimësi.

### ***Bibliografi***

- Balduzzi, L. dhe Truffelli, E. (2019). “Një hulumtim eksplorues mbi kuptimet e praktikës në degën për edukatorë në shërbimet për fëmijë të Universitetit të Bolognas”, Të vëzhguarit në çerdhe: Një lente shumëdimensionale për të edukuar shikimin, Shtëpia Botuese GEER, Tiranë, ISBN 978-9928-07-610-6, f. 247- 267.
- Bondioli, A. (2007). L'osservazione in campo educativo, Edizioni Junior, Azzano San Paolo.
- Mattheës, B. dhe Ross, L. (2010). “Metodat e hulumtimit”, Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane, Botim i CDE, Tiranë.
- Montessori, M. (1931). E così amici (Discorso sulla nuova maestro), in A. Scocchera, Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma, 2002, f. 219-230.
- Muharremi, A. (2018). Programi i Lëndës (Syllabusi) “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Muharremi, A. (2019). Cikli i leksioneve të lëndës “Vëzhgimi dhe vlerësimi i sjelljes së fëmijëve”, Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Plani mësimor i programit të studimit me karakter profesional “Edukator për fëmijët 0-3 vjeç”. (2018). Universiteti “Aleksandër Xhuvani” Elbasan, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies.
- Sansavini, A. (2019). “Vëzhgimi në kontekstet edukative të fëmijëve: të njohësh tjetrin, të krijosh marrëdhënie dhe të nxitësh zhvillimin”, Të vëzhguarit në çerdhe: Një lente shumëdimensionale për të edukuar shikimin, Shtëpia Botuese GEER, Tiranë, ISBN 978-9928-07-610-6, f. 70 – 88.
- Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 41, datë 24. 1. 2018, “Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.
- Vendim i Këshillit të Ministrave, Nr. 879, datë 18. 12. 2019, Për disa ndryshime dhe shtesa në vendimin nr. 41, datë 24.1.2018, të këshillit të ministrave,

“Për elementet e programeve të studimit të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë”.

Zekaj, Xh., Grillo, K. (2013). Fjalori i pedagogjisë, Shtëpia Botuese “Kristal”, Tiranë.

**ROLI DHE PËRGJEGJËSIA E INSTITUCIONEVE TË QEVERISJES  
QËNDRORE DHE LOKALE PËR EDUKIMIN, ZHVILLIMIN DHE KUJDESIN  
NË FËMIJËRINË E HERSHME**

**(THE RÔLE AND RESPONSIBILITIES OF CENTRAL AND LOCAL  
GOVERNMENT INSTITUTIONS FOR EARLY CHILDHOOD  
EDUCATION, DEVELOPMENT AND CARE)**

**EGLANTINA BEJKO**

**Abstract**

Early childhood services include six major groupings: kindergartens, playcentres, education and care services, home-based services, Early childhood education services exclude “primary schools, institutional and other arrangements for sick and abused children, or other specialised services such as foster homes for children with special requirements.

Over the past decade, early childhood development and education (ECDE) has received increasing attention. This has led to an influx of scientific, macroeconomic, and rights-based evidence, supporting the importance of equitably implementing quality ECDE programmes and services. Despite the increase in evidence, young children in the developing world still bear the greatest burden of poverty, disease, violence, and risk factors (UNICEF, 2012). Recent research suggests that equitable access to quality early childhood services (ECS) can reduce the impact of risk factors and improve outcomes (Engle et al., 2011).

The study applied a set of tools to systematically identify the main players in the system providing services to young children and families, their role, and their interrelationships across both administrative levels and sectors. Our analysis highlighted the need for different forms of capacity building among these actors and variations across the three countries. Second, an analysis of horizontal and vertical coordination mechanisms is presented.

The specific early childhood services, in order of their inauguration, are: Childcare centres such as diverse ownership and governance arrangements; some community-based, some commercial; some under franchise; some with affiliations to special-character associations, such as Montessori; some sessional, some all day, some drop-in creches);

One important point is that the majority of early childhood services are community-based, run by Non-Governmental Organisations, with considerable voluntary involvement and fund-raising. Private enterprise individuals or companies run some for profit. A few early childhood centres are associated with private schools or with tertiary institutions. Government provision is the exception.

**Key words:** Early childhood development, education, low-income countries, governance, social policy

The field of early childhood development (ECD) is growing rapidly in scientific knowledge, programmatic initiatives and policy advocacy. However, these trends are not translating into improvements in the situation and outcomes for young children. A strong and growing base of evidence indicates that equal access to quality ECD can reduce the impact of risk factors and improve outcomes. Most work on improving equity, access and quality of ECD has examined it from a service level, i.e., the contexts and settings in which the programmes are delivered.

Governance, simply stated, lays out the roles and responsibilities for the key stakeholders and partners who are involved in the design, coordination, finance, implementation, support, and monitoring of services being implemented at scale. However, one of the largest drivers of influence is the system that provides the infrastructural and operational support for the services. The system includes the larger organizational and institutional

structures within which ECD services are situated. The governance of that system is vital to the success of its implementation in supporting services. If well designed and supported by a culture of consultation and coordination, governance has the potential to create nationally sustainable policies and systems to guide national programming and services. In the field of early childhood, the issue of governance of policies is relatively new but vitally important.

The governance functions that are most important for early childhood services and programmes are yet to be elucidated. Because ECD requires the integration of services to achieve holistic child outcomes across survival, health, nutrition, growth, learning, development, protection and participation, the coordination function of governance is vital. Furthermore, because countries typically do not have a social sector dedicated to ECD, services for young children and their families tend to be fragmented across sectors without coherence in the delivery of coordinated services. Additionally, government budgets are allocated by different sectors and ministries. If ECD does not have a ministerial home, then understanding the governance of finance is essential to improve

#### ***What is Early Childhood Development (ECD)?***

The term “early childhood development (ECD)” represents a multifaceted construct that refers to both the developing child and the multi-layered context that influences the child’s development.

The child, developmental science of early childhood defines this age period as extending from the prenatal stage through the transition to primary school age 8 or 9. The domains of development, a holistic approach includes, but is not limited to, physical, cognitive, linguistic, socio-emotional, and ethical and spiritual development.

Context is the second aspect of our definition. Socio-ecological models have illustrated the multilayered nature of contexts with environments closest to the child – such as caring, safe and stimulating family and home environments – having the most direct impact on development.

However, for a third of the world’s children, the context is lacking the essential elements to promote and support development. Understanding how to enrich contexts through quality services for all is essential if we want to achieve equity in outcomes for all children

#### ***What is Governance of ECS?***

One of the largest influences on contexts where children grow and develop, is national and international level policies and their operationalization into

systems of service delivery. Policies impact change because they address the policy and financial structures that support service provision. In order to explain how governance is employed in the current study, we first describe the levels to which they applied: policy, system, and service.

Policies are defined with respect to the sponsorship, focus, and target of social issues. For the purpose of the current study, our definition of national policies relevant to ECD are those that are supported by publicly funded institutions, have an impact on the lives of young children (specifically prenatal to 6 or 8 years of age depending on the country) through policy instruments (e.g., cash, credit, subsidies), and services that meet the needs of young children and families. These policies aim to achieve national goals and targets and are often influenced by international frameworks. National policies impact changes that support institutions and communities that identify and meet the survival, development, and protection rights of young children and their families by providing intervention and prevention services to children and allocating funding for services.

Systems are defined as the institutions, organizations and resources that work together to achieve a common set of goals. Systems are guided by policies, as well as politics, ethics and values that operate through organizations and service delivery mechanisms that require human and financial resources and need to be regulated to ensure quality and standards.

Systems consist not only of the supply side or inputs, i.e., government agencies, and public and private providers, but also by the demand side or beneficiaries and the multiple stakeholders who participate in the system. To function effectively, a system needs to have an adequate level of financial resources, trained staff and human capacity, appropriate governance and accountability mechanisms, and strong management that enables it to meet its goals

Services - ECD is marked by a myriad of services. However, all services may not be available to children and families, especially those from marginalized populations. Given the emphasis of this study, it is important to understand the complexity of the range of services that fall under the rubric of Early Childhood Services (ECS). The age of the child is the first critical dimension that distinguishes ECS.

Governance - In this study, governance is the process of allocating responsibility of ECS within and across levels of government and between public and private sectors of society. This process of allocating responsibility is implemented directly through political processes, policies, resource

allocation and service support, and indirectly through standard-setting, regulation, accountabilities and feedback mechanisms.

The governance of early childhood development (ECD) services is situated within larger political, public policy, cultural and economic systems, including the redistribution of financial and other resources across groups defined by class or other characteristics, types of social welfare state, degree of decentralization of government; and societal cultural norms and values concerning childhood.

opportunities for new leadership in ECS because ensuring successful implementation and delivery of ECS requires collaborative efforts amongst local government officials, practitioners, community residents, and families as important stakeholders.

In addition to coordination, implementation and the monitoring of service provision, the financing of such services requires special attention. This concerns the processes and mechanisms for funding ECS programmes, and includes the allocation of financial resources and cost estimations of such programmes. Finance pertains to what are conventionally referred to as cost, budget, and financing dimensions. Finance is particularly important for ECS for several reasons, in addition to it being a resource that all social services require.

The governance of finance is an important area of inquiry because the effectiveness of obtaining funds and disbursing funds relies on the quality of governance of the mechanism mediating it. The transfer of funds from the source to the recipient is guided by agencies and/or individuals who execute a series of roles and have responsibilities linked to this transfer. As a result, the effectiveness of even the most sustainable and large sources of funding can be mired by poor governance (Burnside & Dollar, 2000; Rajkumar & Swaroop, 2008). On the other hand, governance is effective only to the extent that there are mechanisms by which funds are specifically allocated to ECS programmes. Otherwise, government programmes and policies cannot be fulfilled.

Governance is often understood with respect to its ability to impact access, equity and quality of services. The concept that is most clearly defined is access, which is understood with respect to the provision of programmes and services, for "all", regardless of social groups, geographical areas or any social, economic and cultural population categorization. Access (or level of coverage) refers to the level of provision of service and is measured as the percentage of children who participate in ECS (Olmsted, 2002). Arriving at a universal definition of equity and quality of ECS is more complex. As a normative

concept, equity has a long history in religious, cultural and philosophical traditions (World Bank, 2005) and is concerned with equality, fairness and social justice, topics that are also the subject of debate (Jones, 2009). Equity for the purposes of this study is understood as the elimination of disparity and assurance that the greatest possible opportunity is available for “all”. Quality has been identified as the critical ingredient in service provision that is linked with improved child health, development and well-being. Quality is the extent to which structural and interactional aspects of services appear to promote holistic development, growth, and learning, with the understanding that quality is contextually and culturally driven. To the degree possible, the association between governance equity, access and quality was examined in the current study.

We close this section by highlighting an additional feature of our conceptual framework. The demand side of ECS has been explored fairly minimally in studies of governance. This field has been generally driven by a supply-side model. However, the recent rise in several aspects of ECS, such as the burgeoning growth of the private sector, indicates that the demand side for services warrants further inquiry (Woodhead & Strueli, 2013). Incentivizing participation in ECS is a complex issue. Because in the early childhood period children do not enroll themselves in programmes or services, parents and their preferences are clearly an important driver of the effects of governance ultimately on children’s outcomes. It does not refer only to seeking of ECS or take up of ECS, but also communicating to parents the value and importance of these services.

### ***Policy Architecture Maps***

We define policy architecture as the governance structures specified in national documents that pertain to early childhood. Three main components of the policy architecture are: (i) the main policy or national documents that guide the provision of ECS in the country; (ii) the main actors or stakeholders who support, coordinate, plan, implement and provide services to young children and families, including the organizations and the entities (units, departments, directorates) within them that are involved in ECD, including links between the national, subnational, and local levels; and (iii) the relationship between the policy documents and the actors in ECS and the way provisions are structured (both internally and in their external relations).

The process of charting the policy architecture entailed: (1) a review of the national policy documents of the country linked to ECD to extract the main provisions, actors and services; (2) an analysis of the semi-structured interview



data on the governance of ECS at national, subnational and local levels; and (3) a mapping of the relationships between the documents and service provision.

The policy architecture maps we developed typically showed intended links in the administrative hierarchy between the national, subnational and local levels of a particular sector or sectors of ECD services. By then interrogating each of these links through key informant interviews at each administrative level, we aimed to detect the presence of functional coordination and/or

Finally, turning to the governance of finance, the predominance of NGO funding and planning was accompanied in our study by a lack of capacity for multi-year budgeting and planning at the ministerial level. The recent National Action Plan for Early Childhood, developed across 11 ministries, aims to build capacity for such budgeting. However, at current rates of investment early childhood services spending is far below optimal levels (with early childhood education spending below 1 per cent, e.g., of the education budget for the nation). Guidelines for local budget planning of the Commune Councils in the social area were being disseminated for the first time during our study. These represent a valuable first step in the prioritizing of ECD services in social spending, and in overall adequate representation of social spending relative to infrastructure investments at the local level.

Thus, although substantial progress has been made in governance, finance and implementation of ECD services in areas of health and education in Cambodia, the links between national, provincial and local levels, coordination across sectors (particularly at the provincial and local levels), and overall levels of investment and planning, remain relatively weak.

#### ***Role of Beneficiaries in Governance of ECS***

Most work on governance and finance has focused on the supply perspective to services, with less work examining the demand side for these services. Data from the health sector suggests, for example, that the family take-up of services is not just a factor of access and availability, but is also linked with the motivation of families to engage with the system. In ECD, this type of analysis is rare. A significant element of this study was the examination of the beneficiary perspective on ECS and the ramifications of that for increased equity, access and quality. In all three countries, we conducted focus group discussions with families with young children to understand their perception of the services and their role in governance and finance. This is particularly important, because many ECS are funded through some combination of parent

fees or in-kind contributions. What our study has revealed is that understanding parental perceptions of ECS is vital.

Understanding consumers' preferences and needs is vital to business and the for-profit sector, particularly when it comes to children, the social sector has not accorded it the same attention, with some exceptions. Examinations of beneficiary perspectives are quite limited in global ECD, particularly in studies of governance or policy. This study was one of the initial inquiries into the role beneficiary perspective plays in influencing equity, access and quality with implications for governance strategies. This initial examination reveals that beneficiaries are a potential constituency who need to be acknowledged and invited to contribute; however further work is warranted into obtaining more reliable and valid observations of the operationalization of parental participation in governance. This study further indicates that parental perceptions are very different across countries and therefore the role of culture in policy making is potentially critical for ECS, compared to other sectors, (Harkness et al., 2013; Yoshikawa & Currie, 2011).

For some issues, we started to see emerging trends in the findings that need to be further explored. For example, the role of social protection and child protection in ECS is still unclear – in part due to the brief nature of our in-country visits, we concentrated on health and education, with less emphasis on these other sectors

We believe that such a mapping of governance functions is an important communication tool, not only for researchers, but for each set of actors within an ECS national system. The analyses of these maps enabled us to identify the bottle-necks and challenges in achieving equity, access and quality. .

The maps were also useful in highlighting budget flows between the national and local levels. We intended this aspect of the maps to provide the context for more fine-grained analysis of actual budgets. However, in each of the countries, with limited time and resources for our studies, as well as substantial barriers to accessing full and accurate budgeting information, we were unable to complete the final step of linking actual budget figures to the budget flow maps. Nevertheless, the mapping of the governance of finance (how budget flows occur within the policy architecture linking national, subnational and local implementation), we believe, was useful in our analyses in each country.

We hypothesize that these policy architecture maps may be important for the actors themselves to know who else is involved in their area of work and what role these other actors play. Careful analysis of such maps may lead to greater cohesion in governance and reduction of duplicated efforts. Furthermore, we

also hypothesize that such maps are useful for the general public, in communities, to help them understand who are the main actors involved with service delivery in their area. This level of communication may serve to increase population-level participation in governance, accountability to beneficiaries or at the very least inform the public of how services are governed in their area. It should be noted that the content of policy and governance maps is determined by focal point consultations, key informant replies, and document searches to which pre-defined criteria are applied (e.g. language, time-frames, document types). By utilizing multiple approaches, biases in the mapping process could be minimized. However, results must be taken with caution as the systems and processes described are dynamic, may vary depending on selection criteria of documents and respondents, and need significant iteration from multiple stakeholders. There are aspects of the governance and finance mechanisms that are unique to ECD and present crucial challenges from the beneficiary, service and systems perspective. Funding priorities and access to ECE tend to be lower than, for example, primary education in low-income countries.

As data from impact evaluations start to grow and ECS increases in coverage across many LMICs, we need to systematically understand how to strengthen the systems that support these services.

First, within the horizontal dimensions of governance, our study focused primarily on coordination. Even though it is central to effective ECS, other functions of governance also need to be examined. Similarly, we need to focus more on the types of capacities that are required for governance. Our study suggested that competencies, for example, in middle-level governance at subnational levels are overlooked in leadership development in ECS and perhaps in other social sectors. At that level, many system level informants whom we interviewed do not deliver services, yet make important decisions regarding the quality of the programmes. Therefore, attention needs to be given to understanding capacity and associated competencies in knowledge of system-level decision makers as opposed to capacity in practice of service providers (Hommel, 2013). Included in this inquiry should be an understanding of training and supervision, both pre-service and in-service.

Second, much of our analyses focused on governance with a limited attention to finance for several reasons. The conceptualization of finance and costing for ECS is relatively new. Therefore, we had limited frameworks that could be applied to the analyses.

### ***Conclusion***

In conclusion, this initial exploratory and primarily qualitative study examining the governance and finance of EC is a strong start for a new and important area of work.

## REFERENCES

- Burnside, C., & Dollar, D. (2000). Aid, policies and growth. *American Economic Review* 90, 847–868.
- Jones, H. (2009). Equity in development: Why it is so important and how to achieve it. ODI Working Papers 311.
- World Health Organization. (1999). *The critical link: Interventions for physical growth and psychological development*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Health Organization (2007). *Everybody's business: Strengthening health systems to improve health outcomes. WHO's framework for action*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Yoshikawa, H., & Currie, M. (2011). Culture, public policy, and child development. In X. Chen & K. Rubin (Eds.), *Culture and Children's Socio-Emotional Development*. New York: Guilford Press.

## MËSIMDHËNIA DHE TË NXËNIT E GJUHËS ANGLEZE PËRMES PUZZLES. FËMIJËT E VEGJËL NË KOPËSHT. RAST STUDIMOR

### (TEACHING AND LEARNING ENGLISH THROUGH PUZZLES. SMALL CHILDREN IN THE KINDERGARTEN, CASE STUDY)

**ARDITA DYLGJERI**

**LENIDA LEKLI**

[arditadylgjeri@live.com](mailto:arditadylgjeri@live.com)

[enidagode@yahoo.com](mailto:enidagode@yahoo.com)

University of Elbasan "Aleksandër Xhuvani"

### Abstract:

This article aims to show and reflect on a triggering and interesting situation that children, especially those of the age 3-6 years old, are facing: learning foreign languages, especially English, unconsciously. English flows so naturally in their mouths, that sometimes gives the adults the impression that it is their mother tongue. Kids are natural language acquirers. And different from teenagers, young adults or adults, they are more self-motivated to pick up foreign languages. Their innate ability to imitate sounds and pronunciation of several words and phrases is unbelievable.

Thus, they tend to work out rules and regulations by themselves. Undisputedly, this phenomenon is affected by several factors of which the most important one is playing games and puzzles. Sometimes, this can be successfully achieved even through technological means of communication which are widely spread nowadays. Expect from the negative aspects that mobile phones, internet and tablets may have on children growth and development; still they remain some of the best contributors and facilitators in teaching and learning English in small kids. Certainly, when used for teaching and learning reasons, the results that can be achieved are considerable and fruitful.

This kind of teaching-learning experiment is conducted in kindergarten no 4 in Elbasan. For several weeks, we have practised teaching young children to speak and understand English, as a second language by making profitable use of games and puzzles, some of which will also be given in this article.

**Key words:** *puzzles, teaching-learning, English, methods, kindergarten.*

### **Introduction**

Teaching children foreign languages has changed a lot in the recent years. With the broad use of several modern and interesting ways and techniques of teaching English, this process has become easier and more enjoyable for both learners and teachers. Puzzles have been evaluated as funny and at the same time efficient methods of involving small children of kindergarten to learn English, at least some basic vocabulary words and phrases. This article aims to show how do puzzles help and affect the foreign languages acquisition in 3 - 6 year-old children.

Nowadays, we find ourselves faced with a different reality. Even though foreign languages are not scheduled to be taught in the Albanian public kindergartens, children tend to know and speak English more efficiently. This achievement in children comes as the result of different communicative means: the television, the internet in mobile phones, tablets etc. have certainly had an important contribution. As a consequence, if these capacities were to be further developed by encompassing puzzles and other games in the teaching and learning processes, the outcome would be productive, even more than previously and generally speaking expected. Furthermore, by exploring foreign languages and playing funny games, the pupils will be more active, lively, and willing to participate in such activities. Even the shy pupils will get physically and mentally more engaged in both solving puzzles and learning new concepts. All the data gathered in this article come as the result of some active weeks of teaching English to children of the kindergarten no.4 in the city of Elbasan. There were 20 pupils from two groups who joined our little, but

challenging project and who were eager and willing to respond to the requirements made to them.

Being mothers of small children, as well as teachers of English and life-long researchers of contemporary and fruitful methods of teaching foreign languages, we will make an attempt to show, analyze and interpret the usefulness of the puzzles in this case study.

### ***Why beginning to learn a second language in an early age?***

There are different studies and teaching and learning methods which reveal both sides of the argument, either in favour or not in favour of acquiring a second language at an early age. Below, you will find a list of some elements which are considered as crucial advantages of such a process.

Being young faces children with the normal process of acquiring, speaking and understanding their mother language. The interesting thing is that they can make use of the same individual unconscious practises when starting to pick up a second language. They start comprehending the foreign languages the same way as they do with their first language. This means that they make use of certain context clues or gist; they know just a few words and decipher the other phrases by just relying on the context they are being said and heard (Gonzalez-Mena, 1976). Such an encouragement is to be followed and tried in foreign languages too.

Another element to be taken into consideration, is the fact that this category of children are not forced to follow certain strict study programs and be further checked and tested for what they will try to learn. As a result of these facts, young kids in kindergartens may be more freely involved in plays and games teaching activities. Of course, all these activities should be done under the supervision of an adult who can direct and facilitate the whole teaching and learning process. Being less stressed to achieve set standards, since English is not part of the kindergartens' curricula, makes the young kids more interested in learning and satisfied with the small, secure steps they are making towards this process. Furthermore, this sense of carefree when acquiring a second language may contribute into the future abilities, skills and methods the actual children may use when learning third or fourth foreign languages as adults by following grammar based programs at school or courses.

In the end, learning a foreign language as a kid basically, helps them have a better pronunciation and feeling for the other country's language and culture. Culture is the fundamental building block of identity (Lally, 1995), and by acquiring first your mother tongue and culture, then a second language and culture broadens one's mind and the way he/she conceptualizes the world and

own identity. Moreover, getting aware of the other culture`s habits, custom and traditions will undoubtedly make the learning process more enjoyable and will make the children further develop their basic knowledge of vocabulary into a better elaborated and improved process of fully acquiring a second language.

***Implementing puzzles as useful teaching - learning methods.***

When first taking this challenge, we thought and discussed about not only about the interesting part, but also the difficulties we would face in the process of teaching English as a second language to small children. We were not their real teachers, so the role model we wanted to build with them would be somewhat arduous. However, we decided to act as being less strict than their actual teachers, but certainly requiring some attention and engagement from the young pupils. We aimed at being energetic, helpful and be prepared with Plans A, B and C to make the learning process effective and enjoyable at the same time. We don`t expect children to be sat quietly and just listen to boring lectures, instead we became acquainted with the idea and feeling that they would just move around, make some noise and have fun by learning.

English sessions with children in kindergarten can be funny and impressive, by concentrating on general concepts they know about in Albanian. By so doing, the children do not get frustrated to get to know both a new concept and a new language; they are just made to know an English term to refer to something they are already aware of. Specific object of everyday usage can be of real help in this process and can increase the children`s attention and integration in this process.

Let us consider some of the games or puzzles young children may be involved in:

One of the crucial elements of interest when teaching kids a foreign language is surely teaching them colours. They can be considered as the simplest things to be learned in an early age. What we conducted, was bringing toys and games in different colours to the children. Kids may be grouped and placed around a table. They will be firstly told the colours in English by showing them the toys in that corresponding colour. Afterwards, they may be put in a game activity, in which the quicker child first shouts the name of the colour of the toy pointed at. The children who seem to be the shiest or the slowest are not to be discouraged, instead they will be given enough time to memorize and say the colours aloud. Also, several songs on YouTube are related with the theme of colours such as "Learn colours with ice cream soccer balls", "Let`s learn the colours" etc. The children may get familiar to these rhymes, learn them and sing together with them.

Teaching Numbers to Children: This may be challenging because children tend to learn the numbers 1-10 as a whole. They can normally recite the numbers 1-10 off by heart but not necessarily know what each number is by itself. Flashcard activities and puzzles are good in this way because a child will have to recognize the form and know the word for the number that goes with the form. Not only that, but children are also encouraged to count objects around them and say the correct corresponding number in English. Following these methods, the children may also listen to funny songs in English as “Five little monkeys, jumping on the bed” to make the whole teaching learning process more enjoyable.

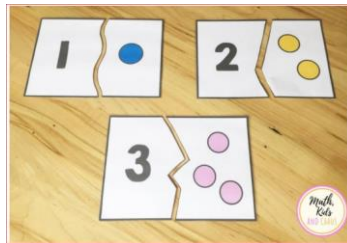


Figure 1 Flashcard activities as proposed by Preschool number puzzles for 1 to 10 (freebie!)

Teaching opposites to small kids. Antonymic pairs of adjectives are interesting vocabulary elements to be taught to young children in kindergarten. What we did was bringing in the classroom puzzles which contained explicit pictures of opposite concepts. The children are brought to look at them carefully and learn the pairs of antonyms such as: small-big; sunny-rainy; fat-thin; happy-sad; day-night; in-out; long-short, up-down etc.

“Learning by doing” methods. The best way for children to gain experiences as a basis for language development is learning by doing. According to Evans: ... the child is able to perform transformations on materials from the environment (Evans, 1971, p. 235). This means that children should interact with the surrounding physical environment, and then learn how to be mentally related to the concepts. Thus, the children`s ability to be active, self-deductive and orientated to learn new things from the environment. By being exposed to real life situations, children may learn English best. To further develop this method, some of the study elements that may be included in such a case are:

- a. Learning shapes: triangle, square, circle etc.
- b. Enriching and elaborating basic vocabulary related to the classroom and everyday objects: table, desk, wall, floor etc
- c. Expressing feelings: sad, happy, tired, hungry, satisfied etc.



d. Naming people`s professions or family and friendship relationships: teacher, pupil, nurse, mother, father, brother, sister etc.



Figure 2 Opposites flashcards as proposed by Learning Activity for Toddlers & Preschoolers.

### Findings:

As it was previously mentioned in the article, we conducted this kind of case study in the Kindergarten no 4 in Elbasan for several weeks. There were 20 small pupils who joined our funny and challenging classes. We tried to accomplish our object by teaching English to children of the age 3-6 year old for two hours a week.

What we first noticed and which was to our surprise was the fact that almost every child was eager and interested to carefully listen to what we tried to explain, they were widely involved in our practise activities and attentively imitated the sounds and words they heard either live by us or by listening on the You Tube songs and rhymes on tablets or mobile phones. Certainly, most of the songs and rhymes were previously known to the children and they immediately responded to them by singing and reciting the correct version of what they heard. Nursery rhymes have helped us a lot in this process. They are great because they're **already geared towards kindergarten - aged kids**. They're also fun because they help the pupils practice simple English phrases according to the topics that we had assigned and planned to deal with each class. Even the teachers who taught children in the kindergarten were surprised and astonished with their pupils` accomplishment and involvement into the process of learning a second language.

Another finding of our little research was the fact that by implementing puzzles and games to the teaching and learning process, young kids become actively participants and acquire new terms, concepts and phrases. Although, at first sight, these methods seemed to be just a mere play, they had an immerse

contribution in this respect. Children played games, solved puzzles and unconsciously learned a great deal of things.

Finally, we could notice that the visual resources used in the teaching learning process made the lessons not only interesting and funny, but effective and helpful at the same time by encouraging the pupils to comprehend and use certain words and phrases in English.

In the end, we strongly believe that small kids may be introduced to foreign languages classes since an early age. Having so few classes as we already had with them, is obviously not enough. Instead, we wanted to make evident the fact that the experiment showed that small kids can learn a lot and should be exposed to that kind of study engagement. Deliberate instruction is vital together with ample classroom and practical activities time.

### References:

- Evans, E. D. (1971). *Contemporary influences in early childhood education*.
- Gonzalez-Mena, J. (1976). English as a Second Language for Preschool Children. *Young Children* , vol. 32 (no. 1), pp. 14-19.
- Lally, J. R. (1995). The Impact of Child Care Policies and Practices on Infant/Toddler Identity Formation. *Young children* , 51 (1), 58-67.
- Preschool number puzzles for 1 to 10 (freebie!)*. (2019, July 18). Retrieved May 30, 2020, from Math, Kids and Chaos: <https://www.mathkidsandchaos.com/preschool-number-puzzles/>
- Raj, L. (2016, September 16). *Opposites – Learning Activity for Toddlers & Preschoolers*. Retrieved May 30, 2020, from Simple DIYs - Kids Activities: <https://diyunlimitedfun.wordpress.com/2016/09/16/opposites-learning-activity-for-toddlers-presch>

**COLLABORATION OF DIFFERENT ACTORS FOR EARLY CHILDHOOD  
CARE, DEVELOPMENT AND EDUCATION, ROLE OF STATE AND NGO'S-  
CASE OF UNICEF**

**(BASHKËPUNIMI I AKTORËVE TË NDRYSHËM PËR KUJDESHIN,  
ZHVILLIMIN DHE EDUKIMIN NË FËMIJËRINË E HERSHME. ROLI I  
SHTETIT DHE OJF-VE-RASTI I UNICEF-IT)**

**LORENCA BEJKO**

**Centre de études diplomatique et stratégiques-Paris**

The study provided a strongly affirmative answer to the first question: High/Scope training does work. Programme sites around the country, separated from the High/Scope Foundation by both time and distance, were found to be implementing the High/Scope Curriculum at impressive levels of fidelity and quality. High/Scope sites significantly outscored comparison sites on a developmentally based index of programme quality. Children in High/Scope programmes significantly outscored those in comparison programmes on measures of development progress. The research also

provided strong evidence for the general assertion that in-service training can contribute significantly to programme quality and children's development. On-the-job training continues the process of professional development after formal education ceases. On-site learning helpsteachers convert experience into improved practice, thereby enhancing programme quality. And better programme quality, in turn, facilitates sound child development

Providing quality early childhood care and development programmes is a challenge for policy makers and educational planners all over the world. For many years education was thought to begin in school, at the primary education level. Pre-school was considered a luxury available in those countries or for those families who could afford it. Indeed pre-school education developed in industrialized countries as a result of the increase in female participation in the labour force. As women increasingly integrated into the workforce in industry and services, pre-school provision expanded as a child-care mechanism for younger and younger children. The potential of such programmes for the psychosocial development and learning of children was soon discovered, and early childhood care and education are part of many compensatory programmes in developed countries. This booklet, by David Weikart, presents the organizational arrangements of pre-school education in a number of developed and developing countries. It also clearly demonstrates the short- and long-term effects of early childhood education programmes for the psychological development and future learning of children; particularly those from disadvantaged backgrounds. It is, therefore, of great relevance to planners and decision-makers concerned with providing quality early childhood education the world over. While this publication focuses primarily on OECD countries, another will pay particular attention to the needs of resource-poor countries, where programmes might have to be constructed in other, more innovative, ways, relying heavily on local resources and communities.

The right to education is high on the agenda of the international community. It is affirmed in numerous human rights treaties and recognized by governments as pivotal in the pursuit of development and social transformation. This recognition is exemplified in the international goals, strategies and targets that have been set during the past 20 years. The Education for All goals were established at Jomtien (Thailand) in 1990 and reaffirmed at the 2000 World Education Forum in Dakar (Senegal). In the Millennium Development Goals, established in 2000, the world's governments committed to achieving universal access to free, quality and compulsory primary education by 2015. In 'A World Fit for Children', the outcome document from the United Nations General

Assembly Special Session on Children in 2002, governments reaffirmed these commitments and agreed to a range of strategies and actions to achieve them. More ambitious targets have been established in many regions. Countries in Latin America and the Caribbean, for example, are increasingly making school attendance compulsory for children of preprimary age.<sup>5</sup> These various strategies have had an effect: In 1948, when education was recognized as a human right, only a minority of the world's children had access to any formal education; now a majority of them go to school, and participation in formal education beyond the elementary stages has increased. Many international agencies have, therefore, increasingly turned to a human rights-based approach. As early as 1997, as part of the United Nations Programme for Reform, the UN Secretary-General called on all entities of the UN system to bring human rights into the mainstream of their activities and programmes. The outcome was the UN Statement of Common Understanding, which integrates international human rights into plans, strategies and policies associated with development programmes. The rights-based approach focuses on the inalienable human rights of each individual, as expressed in UN instruments, and on governments' obligation to fulfil, respect and protect those internationally defined human rights. In so doing, it aims to support and empower individuals and communities to claim their rights. In addition, a distinctive feature of this approach is that it requires an equal commitment to both process and outcomes.

Rights-based approaches have only recently become a focus within the education sector. This document was thus developed as a resource for government officials, civil society organizations, United Nations and bilateral agencies, and other development partners strategically involved in the development of education policies and programmes. It is intended to guide the dialogue of the United Nations Development Group and Education for All (EFA) partnerships and facilitate a breakthrough from the rhetoric of the 'right to education' to concrete and accelerated interventions at policy and programme levels for attaining the EFA goals and the Millennium Development Goals related to education.

Simultaneously, UNICEF was receiving support from the Department for International Development (DFID), United Kingdom, for an ongoing project by its Human Rights Unit on 'Strengthening Human Rights-Based Approach Programming in UNICEF'. Five country case studies on the rights-based approach to education (Bolivia, Burkina Faso, Chile, Eritrea and Liberia) were developed as part of this project and underlined the need for technical

guidance on the issue. A workshop was subsequently organized by UNICEF's Education Section in Panama in November 2005 and rallied UNICEF colleagues from the Americas and the Caribbean and Asia, together with representatives from human rights institutions and UNESCO. The Panama debates translated the richness and complexities of the rights-based approach into the first draft of this framework, and the Panama participants recommended a joint production with UNESCO. This collaboration was formalized in ensuing discussions between the two agencies.

The United Nations Convention on the Rights of the Child (1989) further strengthens and broadens the concept of the right to education, in particular through the obligation to consider in its implementation the Convention's four core principles: nondiscrimination; the best interests of the child; the right to life, survival and development of the child to the maximum extent

#### ***Human rights-based approaches to development***

An increasing emphasis has been placed in recent years on rights-based approaches to development. In part, this shift has been the result of growing recognition that needs-based or service-delivery approaches have failed to substantially reduce poverty. One significant limitation of these approaches has been that they are often undertaken by authorities who may not be sensitive to the needs of the poor. It is also felt that combining human rights, development and activism can be more effective than any single approach.

As part of the UN Programme for Reform launched in 1997, the UN Secretary General called on all entities of the UN system to mainstream human rights into their activities and programmes. This led to an inter-agency process of negotiation, resulting in the adoption of a UN Statement of Common Understanding that has been accepted by the UN Development Group.

#### ***Adopting a rights-based approach to education***

Needs-based development approaches to education have, to date, failed to achieve the Education for All goals. Because it is inclusive and provides a common language for partnership, a rights-based approach – although certainly not without tensions and challenges – has the potential to contribute to the attainment of the goals of governments, parents and children. Girls' right to education, for example, can be achieved more effectively if measures are also implemented to address their rights to freedom from discrimination, protection from exploitative labour, physical violence and sexual abuse, and access to an adequate standard of living.

Equally, the right to education is instrumental in the realization of other rights. Research indicates, for example, that one additional year of schooling for 1,000 women helps prevent two maternal deaths.

### ***Programme planning, design and implementation***

A rights-based approach to programming recognizes that the process of development is as important as the outcome. Indeed, the process largely determines the type of outcome resulting from development activities. The principles that inform a rights-based approach outlined above (page 10) should be taken into consideration in the planning, design and implementation of programmes. Although not all are new to development practice— participation and accountability, for example, are also characteristic of good programming – the added value of a rightsbased approach is that such principles acquire moral and political force. This is important, given that the people who may benefit the most from the application of these principles, i.e., poor and marginalized groups, are not generally in a position to claim their rights.

Taking a rights-based approach to education will necessitate that:

The programme engages with government in a constructive dialogue regarding its obligations, and how best it can fulfil these. This may require incentives and technical assistance, as well as capacity-building. • Claims holders are involved in the assessment, decision-making and implementation of education provision. • Evidence-based advocacy is used to increase the scale of impact through, for example, replication, legislative and policy change, and resource allocation.

### ***Human rights and education***

Civil society is involved in programme design and implementation to promote government accountability. • Special attention is paid to the most marginalized and discriminated against groups. This approach involves going beyond addressing poorer communities to identify the most vulnerable people among the poor, for example, children with disabilities, children in low castes, internally displaced persons and children living with HIV. It then develops programming specifically to reach them. • All programme activities are explicitly linked to human rights standards. Such standards set minimum guarantees for poor and disadvantaged groups. They also help identify where problems exist and what capacities and functions are required to address them. In the programming process, human rights standards can help define a comprehensive but targeted scope for development strategies that will yield more cost-effective results. They can also help to set results-based outcomes and outputs.

### ***Monitoring and evaluation***

A rights-based approach to monitoring and evaluating education has implications, beyond those that would be addressed as good development practice, for both the process by which it is undertaken and the outcomes it seeks to measure. In terms of process, there is a need for greater transparency of information about education provision. In addition, children and their communities need to be actively engaged as partners and involved in design, analysis, sharing of information and documentation. Their involvement empowers them and improves the quality of the information. Such monitoring and evaluation frameworks will help capture both the qualitative and quantitative indicators in respect of realizing the rights-based approach to education. In terms of outcomes, monitoring and evaluation needs to address: Changes in the lives of children to measure whether their education rights are better realized or no longer violated. • Changes in legislation, policy, structures and practices and their impact on the realization of educational rights.

Changes in relation to equity and non-discrimination in respect of access to education, the quality of that education and the experience of children within it. For example, have more marginalized children been reached and have discriminatory references in the curriculum been removed?

Opportunities for participation and active citizenship of children, as well as other stakeholders, in schools and in the wider development of education policy.

### ***Balancing rights and responsibilities of children***

Human rights are not contingent on the exercise of responsibility. They are innate and universal. There is no requirement on the part of a child, for example, that she or he demonstrate a responsible attitude in order to 'earn' an entitlement to education. Nevertheless, there is a direct and complex relationship between rights and responsibilities, rooted in the reciprocal and mutual nature of human rights.

All children have a right to learn. This means they are entitled to an effective learning environment in multiple spaces, not just the school setting and at the primary level. It also implies that they have responsibilities to ensure their behaviour does not deny that right to other children. All children are entitled to express their views and have them given due weight. This involves listening as well as talking. It requires that children play a part in the creation of constructive spaces that promote mutual respect. And as teachers have responsibilities for children's rights, so children, too, have responsibilities towards teachers. The same principles of mutual respect apply between children and adults. The right to protection from violence extends to both children and adults, and places a



responsibility on children to avoid the use of aggression or physical violence. While teachers bear responsibility for preparing lessons, teaching, grading work, maintaining positive classroom discipline and creating opportunities for children to express views, so children carry responsibilities for undertaking their work, collaborating with other children, keeping the classroom in order and, so far as it is within their means, arriving regularly and on time.

One of the most effective means of promoting children's understanding of the reciprocal basis of rights is to create an environment where their own rights are respected. Through this experience, they develop the capacities to exercise responsibility.

Tensions in the implementation of a rights-based approach

In a rights-based approach to education, founded on principles of universality and equity, there are inevitable tensions that arise in the process of implementation. Some of these are associated with limits on resources and can only be addressed

#### ***Access and quality***

Where resources are scarce, the requirement to make education universally available can mean a reduction in the per capita funding for each child – leading to higher teacher-student ratios, overcrowded classes, fewer materials and resources per class, and lower building standards – thereby sacrificing quality for access. In these circumstances, access to education is an overriding concern, and it is not acceptable to discriminate between groups of children and offer preferential treatment to some on the basis of resources. Yet, whenever possible, efforts need to be made to increase the budgetary allocation to ensure there is access to quality education for all children. A tendency to discriminate must be guarded against, and donors may need to ensure that funding is dedicated to the provision of education without discrimination on any grounds.

#### ***Equity and efficiency***

The approaches necessary to make schooling available for all children may be less efficient and cost-effective. Although it may be more expensive to develop small satellite schools in villages, for example, this may be the only way of encouraging parents to allow young girls to attend. It may be more economically efficient to place all children who do not speak the national language in a separate school, but doing so may deny them the right to an education on an equal basis with other children. It is important to consult with children, parents and communities to explore what will work most effectively in their environment. This will help build a sense of ownership and collaboration

in finding solutions that will best strengthen access to education. There is little point in designing a cost-effective system that is rejected by the local community.

Universality and diversity

The respect for difference and the right to be different in regard to cultural, linguistic and religious identity needs to be reconciled with the universal right to education as part of a broader set of human rights. Approaches to education provision that

### ***Addressing tensions in fulfilling the right to education***

A rights-based approach to programming is not a magic wand. It does not provide simple solutions to challenges that have proved intractable for many years. While providing a principled framework and a methodology for its application, it can also expose tensions, real or apparent, between different rights, among rights holders, and between rights and responsibilities.

In its General Comment on the aims of education, the Committee on the Rights of the Child emphasized that the overarching aim must be to promote, support and protect “the human dignity innate in every child and his or her equal and inalienable rights” while taking into account the child’s developmental needs and diverse evolving capacities. This is to be achieved through the holistic development of the full potential of the child, including a respect for human rights, an enhanced sense of identity and affiliation, and socialization with others and with the environment.

In practice, however, there are competing agendas for the aims of education systems. For governments, there are two major goals in funding education: to develop the economic workforce and potential future wealth; and to promote social cohesion, integration and a sense of national identity. Indeed, the development of mass education during the 20th century is recognized to have played an important role in promoting national integration and uniformity in both industrialized countries and the developing world.

A rights-based understanding of education moves beyond the more traditional model of schooling, which has defined the education agenda very much from the perspective of the government by emphasizing training, human capital investment, and containment of young people and their socialization.

Parents, too, have demands of the education system. Most parents want it to equip their children for a successful life, and hence expect it to provide their children with the knowledge, skills and confidence that will help them gain employment and achieve economic success. They also look to schools to

transmit their values, culture and language – in other words, they seek in the education system the reinforcement and promotion of their own beliefs.

A third constituency with demands on education is, of course, the child, for whom the goal is acquiring the capacities through which to fulfil her or his aspirations. Education also provides the opportunity for emotional development and friendship outside the family. It is the route through which economically and socially marginalized children can escape poverty and participate fully in their communities. It also plays a vital role in safeguarding children from exploitative and hazardous labour and sexual exploitation, promoting human rights and democracy, and protecting the environment.

Some expectations are common to all: economic success, reinforcement of values and social standing. However, the fact that governments are concerned with the wider society and parents with their individual child can and does create significant tensions in the education agenda. These tensions are acknowledged in international human rights law, which introduces the right of parents to educate their children according to their beliefs. It reflects the need to limit a government's power to impose its economic, political and religious agenda on children.

The UN Convention on the Rights of the Child introduces an additional perspective. It imposes limits not only on the state but also on parents. It insists that children's best interests must be a primary consideration in all matters affecting them, that their views must be given serious consideration and that the child's evolving capacities must be respected. In other words, the Convention affects the right of parents to freedom of choice in their child's education; parental rights to choose their children's education are not absolute and are seen to decline as children grow older. The rationale behind parental choice is not to legitimize a denial of their child's rights. Rather, it is to prevent any state monopoly of education and to protect educational pluralism. In the case of conflict between a parental choice and the best interests of the child, however, the child should always be the priority.

#### ***A child-friendly, safe and healthy environment***

The obligation to give primacy to the best interests of children and to ensure their optimum development requires that learning environments are welcoming, gender sensitive, healthy, safe and protective. Although situations of extreme poverty, emergency and conflict may often impede this, children should never be expected to attend schools where the environment is detrimental to their health and wellbeing. Schools should take measures to contribute towards children's health and well-being, taking into account the

differing needs of children. This will necessitate measures to ensure that obstacles to health and safety are removed – for example, consideration as to the location of schools, travel to and from school, factors that might cause illness or accidents in the classroom or playgrounds, and appropriate facilities for girls. It also requires the proactive provision of facilities, services and policies to promote the health and safety of children and the active participation of the local community. A healthy environment also needs to provide safe and stimulating opportunities for play and recreation.

### ***Meaningful intersectoral collaboration***

The Committee on the Rights of the Child calls on all States to develop national plans of action that embody strategies for the implementation of rights-based education systems. The fulfilment of children's rights to and within education at all levels, including the early years of development, can only be achieved by a comprehensive and multisectoral approach involving legislative and policy reform, collaboration and partnerships, and commitment of resources. Although direct responsibility for education usually lies in an individual governmental department, the factors that contribute to its realization necessitate action on the part of the whole of government. A coordinated mechanism is needed for planning, budgeting and implementation across government departments and at all educational levels including, for example: Education – having overall responsibility for children's education and the training of teachers.

### ***A human rights-based approach to education for all***

Finance – ensuring that an appropriate commitment of government resources are allocated to achieve the goals established in the education strategy. •  
Water and sanitation – ensuring appropriate and equitable access to safe drinking water, hygiene education and sanitation in schools, and eliminating the barriers to girls' education associated with lack of privacy and appropriate facilities.

### ***The impact of a human rights-based analysis***

#### ***Effective partnerships***

States need to build partnerships with all key organizations and institutions that have an impact on the right to education. Collaboration, for example, is needed with non-governmental organizations, teacher unions, the private sector, traditional leaders and religious groups to enlist their support and expertise in building capacity to ensure the right of education for all children throughout the life cycle and in a wider range of learning spaces.

### ***Conclusion***

Although the State has the primary obligation to provide education for all children, non-governmental organizations and other civil society partners make a vital contribution to education in many countries, mobilizing public demand and expanding participation. Recognition needs to be afforded to the role of the non-government education sector in creating additional learning spaces and opportunities that complement the school process and are linked to specific actions, for example, violence prevention, elimination of child labour, and promotion of peer-to-peer relationships and partnerships. At the same time, however, there may be a *human rights-based approach to education for all* stigma attached to children who are not part of the formal education system and the qualifications it offers. Assessment of the contribution of the non-government sector is needed in order to explore how the systems can better complement each other and how to strengthen opportunities for children to transfer from that sector into government schools to allow them to take state examinations and certificates

## REFERENCES

- Pierre, R.G.; Layzer, J.I.; Barnes, H.V. 1995. "Two-generation programmes: design, cost, and short-term effectiveness". In: R.E. Behrman (Ed.), *The future of children: Long-term outcomes of early childhood programmes*, Vol. 5, No. 3, pp. 77-93, Winter. Los Altos, CA: The David and Lucille Packard Foundation.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). 1989. *1988 World Survey on Early Childhood Care and Education (ECCE): Summary of findings*. Paris: UNESCO.
- Walsh, D.J.; Smith, M.E.; Alexander, M.; Ellwein, M.C. 1993. "The curriculum as mysterious and constraining: teachers' negotiations of the first year of a pilot programme for at-risk 4-year-olds". In: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 25, pp. 317-332.
- Weikart, D.P. 1972. "Relationship of curriculum, teaching, and learning in pre-school education". In: J. C. Stanley (Ed.), *Pre-school programmes for the disadvantaged*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Weikart, D.P. (Ed.). 1999. *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Walsh, D.J.; Weikart, D.P. (Eds.). 1989. *How nations serve young children: profiles of child-care and education in 14 countries*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Olmstedt, P.P.; Weikart, D.P. (Eds.). 1994.

- Families speak: earlychildhood care and education in 11 countries. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.Onibokun, O. 1989. "Early childhood care and education in Nigeria".
- In:How nations serve young children: profiles of child-care andeducation in 14 countries, pp. 219-240. Olmstedt, P.P.; Weikart,D.P. (Eds.). Ypsilanti, MI: High/Scope Press.Osborn, D.K. 1991.
- Early childhood education in historicalperspective. Athens, GA: Daye Press.Ramey, C.T.; Bryant, D.M.; Suarez, T.M. 1985. "Pre-schoolcompensatory education and moDifiability of intelligence: acritical review". In: D. Detterman (Ed.), Current topics inintelligence, pp. 247-296. Norwood, NJ: Ablex.Schweinhart, L.J.; Barnes, H.V.; Weikart, D.P., with Barnett, W.S.;Epstein, A.S. 1993. Significant benefits: the High/Scope PerryPre-school study through age 27.
- Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 10. Ypsilanti, MI:High/Scope Press.Schweinhart, L.J.; Weikart, D.P. 1997. Lasting differences: the High/Scope Pre-school Curriculum Comparison study through age23.
- Monographs of the High/Scope Educational ResearchFoundation, 12. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.Shi Hui Zhong. 1989. "Young children's care and education in thePeople's Republic of China".
- In: How nations serve youngchildren: profiles of child-care and education in 14 countries,pp. 241-254. Olmstedt, P.P.; Weikart, D.P. (Eds.). Ypsilanti, MI:High/Scope Press

**PËRDORIMI I TEKNOLOGJISË, REFLEKTIM NË EDUKIMIN E FËMIJËVE**  
**(USE OF TECHNOLOGY, REFLECTION ON CHILDREN'S EDUCATION)**

**ARDITA CEKA**  
**VALDETA ZENUNI IDRIZI**  
**RABIJE MURATI**

[ardita.ceka@unite.edu.mk](mailto:ardita.ceka@unite.edu.mk)  
[valdeta.zenuni@unite.edu.mk](mailto:valdeta.zenuni@unite.edu.mk)  
, [rabiye.murati@unite.edu.mk](mailto:rabiye.murati@unite.edu.mk)

Universiteti i Tetovës

**Abstract**

Recent developments in society are characterized by social, economic and technical and technological ties, which cross the borders between countries and decisively condition the fate of those living in different countries. Our way of life is always changing, these changes are related to the presence of the internet or electronic devices in the family and in the lives of children. The values they bring to social life are varied. While the purpose of the paper is to analyze the reflection of technology in children's development, its consequences and positive sides. Unfortunately, the use of technological means by children is quite harmful even with very large consequences, especially if they are used outside parental control.

The consequences or risks that may arise in children from the use of technological tools can affect the confusion of self-confidence, the appearance of stress, fear, socialization, departure from school obligations, etc. It is also common for children to use inappropriate, violent materials, which can cause trauma and addiction in children.

So, this topic is very current and a good social problem, which I think requires to be analyzed and studied in detail, so that we can at least reduce the use of technology by children.

**Key words:** education, children, technology, reflection, values

### *Hyrje*

Në kohën e sotme interneti përbën një ndër faktorët më të rëndësishëm të jetës së individit. Ai është i pranishëm në çdo segment të jetës së njeriut, ka ndikim te çdo moshë e njeriut, duke filluar nga mosha më hershme e deri tek ajo më e vonë.

Nëse vlerësohet dhe analizohen periudhat e kaluara kur mungonte teknika dhe teknologjia me situatën momentale, atëherë do të vërejmë se me praninë e internetit dallimet janë shumë të mëdha. Në njërin aspekt kemi anë pozitive, por fatkeqësisht bashkë me elementet pozitive hasim edhe elementet negative, të cilat shpeshherë bëhen pengesë për edukimin dhe arsimin e brezit të ri.

Fëmijët sot rriten bashkë me mediat elektronike, me televizorin, celularin, lojërat elektronike, por duke mos haruar edhe kompjuterin (Murati,2000)

Nëse parashtrohet pyetja: Vallë çfarë bëjnë fëmijët apo të rinjtë në internet, për çfarë e shfytëzojnë dhe sa janë të përqendruar, sa kohë kalojnë para kompjuterit?

Këto janë disa prej problemeve me të cilat ballafaqohen prindërit e kohës së sotme. Si duhet të sillen prindërit me fëmijët të cilët janë të lidhur shumë me internetin dhe sidomos me faqet sociale dhe me lojërat kompjuterike, në të cilat gati mund të gjejnë çdo gjë dhe çdo informacion që kemi nevojë.

Ky problem aktual apo bashkëkohor shpesh shkakton stres dhe nervozizëm të pakontrollueshëm në familje, tek anëtarët e familjes, sidomos fëmijët, të cilët nuk bashkëveprojnë me të tjerët. Në vazhdim do të përpiqemi të sqarojmë anët negative të përdorimit të këtyre web faqeve sociale të cilat mund të paraqiten si faktor shtytës në devijimin e të rinjve.

### *Televizori dhe fëmijët*

Televizioni përkundër të mirave që na sjell, llogaritet si mjete më i rrezikshëm që ka pasur ndonjëherë njerëzimi, ku shfaqja e dhunës së tepruar është bërë e zakonshme. Qëndrimi i tepërt para ekranit shkakton probleme te fëmijët. Problemet që shkakton televizori te fëmijët janë nga më të ndryshmet. Ne po përmendim vetëm disa prej tyre:

- Ndjenjë shqetësimi dhe çrregullime emocionale,
- Nxitje të frikës, stres dhe depresion,
- Ul interesin për mësim dhe shkollim,



- Prish fjalorin dhe kulturën e sjelljes,
- Fëmija imiton sjellje jo të pëlqyeshme, shpesh agresive,
- Krijon probleme me socializim dhe me shoqërimin në përgjithësi,
- Dëmton shikimin te fëmijët (nuk preferohet më shumë se dy orë në ditë) etj.

Por për të mënjeluar ndikimet negative të televizorit te fëmijët është e nevojshme dhe e domosdoshme të mbikëqyret dhe të drejtohet veprimtaria e tij dhe programet që ai shikon". (Murati, 2012)

Disa sugjerime për prindërit dh këtë problematikë i hasim tek prof. dr. Xheladin Murati, i cili vë në dukje:

- Televizori është dritare për edukim me reflektime difuzive,
- Televizori nuk duhet të jetë pika qendrore në jetën e fëmijës,
- Shikimi i vazhdueshëm dhe pa kontroll i televizorit, dëmton seriozisht stabilitetin emocional dhe psiko-social të fëmijës.(Murati, 2012). Është shumë e rëndësishme që në dhomat e fëmijëve të mos të ketë televizor

*Karakteristikat më të rëndësishme të internetit*

Në shoqërinë bashkëkohore demokratike komunikimi dhe informacioni janë elemente themelore të ekzistencë së njeriut dhe të shoqërisë. Me ndihmën e tyre bëhet njohja e vlerave, transferimi i informacionit dhe integrimi e përhapja e njohurive, të dhënave, etj. (Murati, 2000)

Komunikimet masive dhe ato elektronike futen dhe janë pjesë e të gjitha veprimtarive tona sociale, duke përfshirë të gjithë aspektet jetësore të njerëzve.

Bota moderne është në varësi të komunikimit ose ndërveprimit të vazhdueshëm midis njerëzve tepër të veçuar nga njëri-tjetri(Gidens, 2000). Kështu, dita-ditës po bëhemi mjaft të varur nga komunikimi në distancë me ndihmën e internetit, i cili është shumë i pranishëm në jetën e njerëzve dhe sidomos të moshës më së re. Ekspozimi i tepërt i fëmijëve ndaj mjeteve teknologjike, ka qenë temë debati edhe në shumë vende, ku janë ngritur shqetësime për efektet negative që ka në raport me shëndetin e fëmijëve. Interneti, si mjet komunikimi është bërë problem i ri për familjet tona. Shqetësimi i prindërve për përdorimin e tepërt nga fëmijët është real dhe i arsyeshëm. Zhvillimi i shëndetshëm në fëmijëri dhe adoleshencë përfshin katër faktorë për sukses. Lëvizja, prekja, lidhja njerëzore dhe lidhja me natyrën janë të gjithë faktorë të rëndësishëm për fëmijët në zhvillim, por koha që kalojnë fëmijët para mjeteve teknologjike e vështirëson zhvillimin e drejtë të tyre. Pra, koha që fëmijët harxhojnë para kompjuterit i largon ata nga ndërveprimet dhe komunikimet me bashkëmoshtaret e tyre, nga veprimtaritë sportive, nga eksplorimi i natyrës,

nga veprimtaritë artistike si: muzika, vizatimi, baleti, këndimi e veprimtari të tjera.

Meqenëse interneti si mjet komunikimi është bërë problem për familjet tona, shqetësimi i prindërve për përdorimin e tepërt nga fëmijët është real dhe i arsyeshëm sepse aty:

Fëmijët-nxënësit ballafaqohet me informacione të papërshtatshme,

Bëhen agresivë dhe jo komunikues,

Bëhen dëshmitarë të apo materialeve pornografike,

Shfaqin sjellje devijuese,

Humbin kohën dhe interesin e tyre për mësim etj.

Përdorimi i tyre çon në deformim të edukimit, i cili do t'i japë në të ardhmen e afërt pasojat negative. Shqetësimi më i madh për prindërit është siguria e fëmijëve në internet në shtëpi dhe shkollë.

Po ashtu, një element tjetër i cili është i pranishëm në kohën e sotme, ka të bëjë me rrezikun që fëmijët mund të përhapin rreth informacioneve private, personale të antarëve të familjes, sidomos të prindërve. Fëmijët duhet ta dinë se çfarë informacioni duhet të jetë privat dhe çfarë informacioni duhet të jetë i përshtatshëm për t'u dhënë, sepse kur ata japin të dhënat e tyre personale, ata heqin dorë nga kontrolli mbi këto të dhëna (Bullac, 2003). Në këtë mënyrë ndodh shpesh që të dhënat personale të jepen dhe asnjëherë nuk mund të kthehen mbrapsht dhe kështu ndodhin keqpërdorime të natyrave të ndryshme.

*Si duhet vepruar nga prindërit?*

Prindërit duhet që t'i orientojnë fëmijët drejt materialeve të duhura edukuese që nuk përmbajnë dhunë dhe gjuhë fyese. Duhet t'i ndihmojë fëmijët që të zgjedhin gjërat e duhura. Është shumë me rëndësi që kompjuteri apo lojërat elektronike të përdoren gjithmonë në prani të prindërve, sepse shpesh ndodh që përdorimi i materialeve të papërshtatshme, të dhunshme mund të shkaktojë trauma tek fëmijët.

Vlerat që sjell interneti janë nga më të ndryshme. Ato mund të jenë pozitive dhe negative.

Vlerat pozitive ndërliken me shfytëzimin e tij për mësim dhe kërkime të ndryshme shkencore.

Ana negative është e ndërlidhur me keqpërdorimin e faqeve sociale, faqeve që janë të ndaluara për moshën e hershme, dhe mos kontrollit prindëror, çka mund të sjellë pasojat të paparshikueshme (Murati, Ceka, 2016).

Fëmijëve u duhet siguruar mjedis për të nxënë, i cili mund t'u ofrojë përvoja nga më të ndryshmet, me anë të të cilave do t'i ndihmojë në zhvillimin e tyre

social, intelektual, emocinal, fizik dhe estetik, në pëputhje me moshën dhe me nivelin e zhvillimit të tyre (Dervishi, 2001).

Në kohën e sotme në kohën e kompjuterizimit nevojitet që të krijohet mjedis për të nxënë, i cili duhet të themelohet mbi respektimin e ndërsjelltë dhe me mbështetjen e noramave qytetare e demokratike. Duhet të sigurohen kushte për zhvillim dhe kushte për realizimin e një praktike të mirëfilltë, kushte për secilin nxënës që ka aftësi shkencore, artistike, pa marrë parasysh statusin social, etninë dhe besimin e tij.

Gjatë krijimit të kushteve të fëmijëve, të cilat janë shumë të rëndësishme për zhvillimin e tyre, siç janë ato sociale, zhvillimi emocional, zhvillimi kognitiv, zhvillimi fizik, prindërit duhet të kenë kujdes që fëmija të ketë sa më pak qasje në përdorimin e mjeteve teknologjike. Kështu, fëmijët duhet t'i përdorin këto mjete vetëm kur kanë nevojë për detyra shëpie, projekte të ndryshme apo për kërkime.

#### *Përfundime*

Ndikimi i internetit si një medium elektronik kulturor por edhe shkecor nuk mund të vlerësohet siç duhet në qoftë se nuk analizojnë përmbajtjen e web faqeve, arsyen e shfrytëzimit të tyre dhe kohën e kaluar në to.

Pavarësisht nga studimet e shumta mbi internetin dhe sidomos web faqet sociale, ende nuk është e bërë e qartë se në çfarë mase dhe si ndikon interneti në shfaqjen e sjelljeve devijane dhe agresive në jetën reale. Shumë prej kërkimeve kanë nënvlerësuar faktin se sa arrijnë të rinjtë apo edhe fëmijët të përzgjedhin faqen e duhur, si dhe të shohin mënyrat e ndërthurjes së reales dhe imagjinares.

Ndikimi i faqeve sociale dhe i mjeteve të tjera të informacionit në jetën tonë është shumë i thellë dhe i pashmangshëm. Këto faqe sociale kanë jo vetëm karakter argëtues, por japin dhe përpunojnë një pjesë të madhe të informacionit që përdoret në jetën e përditshme dhe kështu bëhen akoma më tërheqëse për të rinjtë, për të kaluar një kohë të vlefshme para ekarneve të kompjuterit.

Pra, këto forma të teknologjisë mund të luajnë rol pozitiv në zhvillimin mendor, fizik dhe social të fëmijës, mirëpo qëndrimi i tepruar dhe pa mbikë-qyrje përpara kompjuterit apo celularit si dhe të lojërave elektronike mund të ndikojë në shëndetin e tyre dhe t'i pengojë në mësim.

#### **Literaturë e shfrytëzuar:**

Bullac, Ali, (2003), Historia, shoqëria dhe tradita, Shkup

Dervishi, Zyhdi, (2001), Sociologji kulture, vështrime të kryqëzuara në det, Tiranë.

Murati, Xheladin (2000), Komunikologjia pedagogjike, Tetovë

Murati, Xheladin & Ceka Ardita (2016) Metodika e punës me nxënës të talentuar, Tetovë

Gidens, Antoni, (2002), Sociologjia, Tiranë

Grup autorësh, Njoftim për dallimet, Instituti Maqedonas për media

<https://www.evropaelire.org/a/pajisjet-teknologjike-te-demshme-per-shendetin-e-femijeve/29605819.html>

(qasja për herë të fundit 24.05.2020)

<http://www.infocentarijuq.rs/ndikimi-i-teknologjise-ne-zhvillimin-e-femijeve/>

(qasja për herë të fundit 24.05.2020)

<https://omi.al/slider-2/shendeti-i-femijes-dhe-perdorimi-pa-kriter-i-kompjuterit/>

## LIDHJA E PLANIT INDIVIDUAL TË ARSIMIT ME ARRITJET E NXËNËSVE

### (RELATION OF THE INDIVIDUAL EDUCATION PLAN IN ACHIEVEMENT OF THE PUPILS)

**BUNIAMIN MEMEDI  
TEUTA RAMADANI-RASIMI**

#### **Abstrakt**

Edukimi gjithëpërfshires, synon edukimin e të gjithë fëmijëve në përputhje me moshën e tyre, në përshtatje me mundësitë dhe nevojat e tyre të veçanta në mje-dise shkollore të përbashkëta.

Plani individual i arsimit (PIA) është dokument zyrtar pedagogjik i cili hartohet për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, për të cilët ekipi vlerësues dhe mbështetës i fushave të ndryshme zhvillimore ka marrë vendimin për arsim me nevoja të veçanta. Qëllimi i këtij hulumtimi është që të nxjerrim në pah një pasqyrë të përgjithshme mbi zbatimin e planit individual arsimor (PIA) me fëmijët me nevoja të veçanta nga mësuesit, si ndikon ai në arritjet e nxënësve në lëndët mësimore, si dhe a janë pjesëmarrës edhe prindërit në planifikimin e tij.

Rezultatet e hulumtimit treguan se 43% e mësuesve nga shkollat fillore e zbatojnë planin individual arsimor (PIA). Po ashtu u konstatua se ekziston lidhje e rëndësishme statistikore mes arritjeve dhe suksesit në mësimet dhe zbatimin të PIA. 78% e mësuesve u deklaruan se nuk kishin kryer trajnime të mjaftueshme dhe se kanë nevojë për më shumë njohuri rreth hartimit dhe zbatimit të PIA-s. Pjesëmarrësit deklaruan mbi 80% se nxënësit me nevoja të veçanta duhet të vijojnë mësimet në shkolla të zakonshme apo në klasa të rregullta, jo të bashkangjitura.

**Fjalët kyçe:** PIA, gjithëpërfshirje, nxënës me nevoja të veçanta arsimore, mësuesit, prindërit.

“Gjithëpërfshirja është një filozofi që i ka fillimet e saj te drejtësia sociale, deinstitutionalizimi dhe lëvizjet për të drejtat e njeriut në vitet '60. Deri në ato vite arsimimi i fëmijëve me nevoja të veçanta ka qenë i mbizotëruar nga paradigma psiko-mjekësore (Armstrong & Barton, 2001, fq. 695), që fokusohej te individi me aftësi të kufizuara, te dëmtimi dhe sëmundja e tij, që sipas këtij modeli përligjnin dhe veçonin individët në mjedise të specializuara”.

Një nga etapat më të rëndësishme të nisjes së një epoke të re për edukimin e arsimimin e fëmijëve me nevoja të veçanta, ishte miratimi i IDEA (Individuals Disabilities Education Act, 1975) në SHBA, ku si rrjedhojë pati një lëvizje të vazhdueshme të grupeve të organizuara të prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta. Në këtë dokument është theksuar se fëmijëve me nevoja të veçanta duhet t'u sigurohet arsimimi në shkollat e zakonshme, jo në ato speciale.

Plani individual i arsimit PIA (2013), është dokument zyrtar pedagogjik i cili hartohet për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore, për të cilët ekipi vlerësues i ekspertëve të fushave të ndryshme zhvillimore ka marrë vendimin për edukim dhe arsimim me nevoja të veçanta” (Zabeli & Behluli, 2011, fq. 8).

“Një ndër preokupimet më të mëdha të mësuesve në klasat gjithëpërfshirëse është motivimi dhe sukcesi i arritur i të gjithë nxënësve. Kështu, ata mundohen që të përshtasin materialet, strukturën e orës mësimore, metodikat e mësimdhënies, objektivat e kurrikulave dhe rezultatet, të cilat së bashku mund të plotësojnë nevojat akademike dhe sociale të nxënësve” (Kluth, 2005, fq. 34). E rëndësishme në procesin e vlerësimit çmohet edhe pjesëmarrja aktive e fëmijëve dhe e prindërve. Ata duhet të jenë pjesëmarrës dhe të kenë dijeni të plotë për këtë proces, si dhe të japin miratimin e tyre në përfundim për raportet, rezultatet dhe rekomandimet e vlerësimit. Prindërit e nxënësve me nevoja të veçanta shihen si lehtësues dhe bashkëpunëtorë në procesin e vlerësimit. Ata mund të ndihmojnë për të krijuar një klimë pozitive për vlerësimin, duke u shpjeguar fëmijëve nevojën e tij (Oliver, 1989).

Në një vlerësim të UNESCO (2005), theksohet se PIA luan rol në përcaktimin e llojit të përshtatjeve që i duhen bërë programit mësimor për të siguruar progresin e fëmijës. Forbes (2007) shton se ndryshimet në kurrikula duhet të shkojnë përtej detyrimeve teorike për nxënësit me nevoja të veçanta drejt gjithëpërfshirjes së vërtetë përmes rezultateve të kësaj mësimdhënieje për të gjithë nxënësit.

Sipas Salend (1998) PIA u vjen në ndihmë nxënësve me nevoja të veçanta dhe është një udhërrëfyes shumë i mirë për mësuesit dhe mësuesit mbë-

shtetës për të asistuar nevojat specifike në të mësuar që kanë këta fëmijë. Mësuesit kanë rolin e udhëheqësit në zbatimin e PIA-s në mjedisin e shkollës. Ata bashkëpunojnë me prindërit, duke i udhëzuar për zbatimin e tij gjatë kohës që fëmija është në mjedisin familjar. PIA, pasi është hartuar nga një grup specialistësh me përfshirjen edhe të prindërve të fëmijëve me nevoja të veçanta, zbatohet nga mësuesit në bashkëpunim me prindërit. Ata janë vlerësuesit dhe monitoruesit e drejtpërdrejtë të progresit të fëmijës gjatë procesit mësimor dhe jashtë tij. "PIA në strukturën e tij bazë përmban:

- një përcaktim të zhvillimit aktual të fëmijës;
- një përcaktim përse fëmija duhet të vendoset në shkollë të zakonshme;
- një listë të objektivave vjetore dhe të objektivave afatshkurtër të lidhura me njëra-tjetrën për edukimin e fëmijës;
- një listë të asistencës së nevojshme të specializuar që fëmija duhet të marrë gjatë procesit të edukimit;
- një listë të kriterëve për të vlerësuar progresin e fëmijës në procesin e edukimit, përkundrejt objektivave dhe afateve kohore të vendosura para-praktisht" (Salend, 1998, fq. 103).

PIA është instrumenti bazë dhe dokumenti që rregullon dhe siguron përshtatjen e shkollës dhe arsimit të fëmijëve dhe nxënësve, të cilët për arsye të ndryshme, nuk mund të përshtaten në procesin ekzistues arsimor apo programin e rregullt shkollor. Me fjalë të tjera, PIA është dokumenti i institucionit që planifikohet për një fëmijë / nxënës të caktuar, i cili për një periudhë kohore, korrigjon dhe zëvendëson planin arsimor të rregullt (Jaçova & Aleksova, 2013, fq. 15).

PIA shërben për planifikimin sistematik të edukimit, mësimdhënies, për mbështetjen e përparimit individual të fëmijës në mësim, për përcjelljen e përparimit individual të fëmijës në mësim, mbështetjen e nevojshme, synimet e arritura dhe vlerësimin.

Përparësia kryesore e PIA-s është që të mbështesë edukimin dhe arsimin e fëmijës në mënyrë që ai/ajo të mund të ndjekë plan-programin përkatës (Memedi, 2015)

Plani individual i arsimit(PIA) është:

- Mjeti i planifikimit dhe përshtatja e mësimit të nxënësit me nevoja të veçanta arsimore, që nuk i arrijnë rezultatet e pritura nga mësimi në përputhje me moshën e tij, edhe me aplikimin e diferencimit në nxënien dhe përkrahjen e mësuesve.
- Dokument shkollor me të cilin sigurohet përshtatje e procesit edukativo-arsimor ndaj nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.

- Dokumenti i zhvillimit, bazuar në funksionimin aktual të nxënësit.
- Dokument pedagogjik, i përgatitur kryesisht për nxënës konkretë dhe nuk mund të përdoret për nxënës tjetër.
- Dokument pune i cili mund të shqyrtohet, ndryshohet dhe plotësohet, në varësi nga nevojat dhe arritjet e nxënësve.

*Metodologjia e hulumtimit*

*Qëllimi i hulumtimit:*

Qëllimi i hulumtimit është që të vërtetohet se cilat janë qëndrimet e mësuesve ndaj zbatimit të planit PIA, se si ndikon ai plan në arritjet e nxënësve në lëndët mësimore, si dhe a janë pjesëmarrës edhe prindërit në planifikimin e planit PIA për fëmijët e tyre.

*Hipotezat e hulumtimit*

*Hipoteza 1:* Plani PIA me nxënësit me nevoja të veçanta nuk zbatohet sa duhet nga ana e mësuesve

*Hipoteza 2:* Ekziston lidhje mes zbatimit të planit PIA dhe suksesit apo arritjeve të nxënësve në mësim.

*Hipoteza 3:* Prindërit nuk janë pjesë integruese e planifikimit të PIA-s .

*V.7. Teknikat ose instrumentet matëse*

Në këtë hulumtim është përdorur anketimi, kurse si instrumente do të jetë pyetësori.

*Popullata dhe mostra*

180 mësues, 40 nxënës e prindër, 6 drejtorë shkollash apo shërbimesh profesionale. Një përzgjedhje e tillë e mostrës është bërë që rezultatet e kërkimit të jenë sa më përfaqësuese.

Analiza e të dhënave sasiore është realizuar me SPSS-22, ku paketat e instrumenteve u koduan për të lehtësuar procesin e hedhjes dhe analizës së të dhënave.

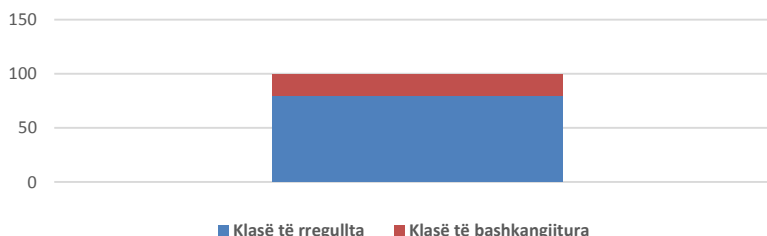
Statistika përshkruese u përdor për të paraqitur nivelin e zbatimit të planit PIA nga ana e mësuesve. Koeficienti i korrelacionit të Pearsonit u përdor për të paraqitur lidhjen mes t përdorimit të planit PIA dhe ngritjes së rezultateve në të nxënë apo arritjeve të fëmijëve me nevoja të veçanta. Deklaratat e mësuesve dhe prindërve u paraqitën në mënyrë grafike e tabelare

*Rezultatet e hulumtimit*

*1.1. Testimi dhe interpretimi i hipotezave të hulumtimit*

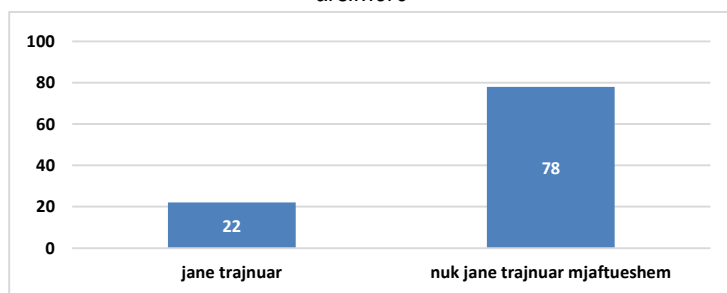
Për të testuar hipotezat e hulumtimit, u përcaktuan fillimisht detyrat kryesore të hulumtimit, u ngritën pyetjet kërkimore si dhe një numër i caktuar hipotezash. Për të vërtetuar hipotezat u përdorën një numër i caktuar testesh dhe teknikash kërkimore, si dhe paraqitje e rezultateve në mënyrë tabelare dhe grafike.

Grafiku 1. Çfarë mendoni se ku duhet ti ndjekin mësimit nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.



Fillimisht parashtroam pyetjen për mësuesit rreth qëndrimeve të tyre për atë se çfarë mendojnë se ku duhet t'i ndjekin mësimit nxënësit me nevoja të veçanta arsimore. Dhe natyrshëm dhe e pritshme ishte që një numër më i madh i tyre, 80% mendojnë se këta nxënës duhet t'i ndjekin mësimit në shkollat e zakonshme, ndërsa 20% e tyre mendojnë në shkollat speciale ose në qendrat burimore.

Grafiku 2. Pjesëmarrja në trajnime për punën me nxënës me nevoja të veçanta arsimore



Në pyetjen që kishte të bëjë me pjesëmarrjen në trajnime për punën me nxënës me nevoja të veçanta arsimore, 22% e mesimdhënësve dhanë vlerësime pozitive ndërsa 78% nuk ishin trajnuar mjaftueshëm për edukimin dhe trajtimin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore.

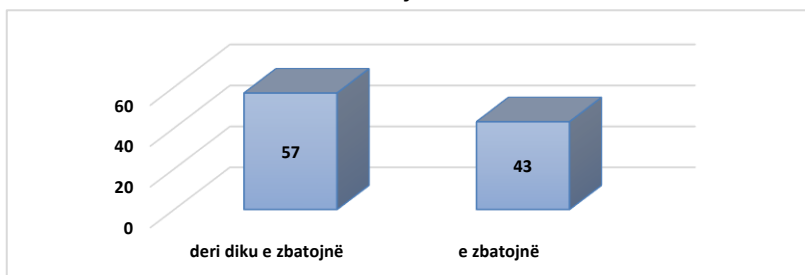
#### Analizë lidhur me nivelin e zbatimit të planit individual arsimor

Për të arritur deri te vërtetimi se në çfarë niveli zbatohet plani PIA, para-prakisht u ngrit hipoteza e cila pohon se:

Hipoteza 1: Mësuesit nuk e zbatojnë sa duhet PIA për nxënësit me nevoja të veçanta.



Grafiku3. Mësuesit nuk e zbatojnë sa duhet PIA për nxënësit me nevoja të veçanta.



57% e tyre mendojnë se nuk e zbatojnë sa duhet PIA ndërsa 43% e tyre deklarojnë se e zbatojnë në mënyrë të duhur PIA. Prandaj, nga kjo mund të themi se pranohet hipoteza e ngritur se mësuesit nuk e zbatojnë planin PIA për fëmijët me nevoja të veçanta arsimore.

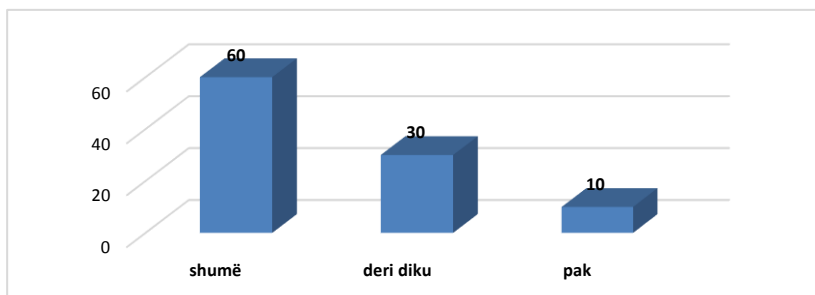
*Hipoteza e dyte: Zbatimi i planit PIA ka lidhje me arritjet dhe edukimin e nxënësve me nevoja të veçanta.*

Për të vërtetuar se a lidhet përdorimi i planit PIA me arritjet e nxënësve me nevoja të veçanta, si dhe për të vërtetuar hipotezën e ngritur, u përdor testi i Spss – koeficienti i korelacionit të Pierson. Ky test tregon lidhjen mes variablave, drejtimin apo kahjen e lidhjes (pozitive ose negative), si dhe masën kësaj lidhjeje.

Grafiku 4: Paraqitja tabelare e ndërlidhjes në mes të përdorimit të planit PIA dhe suksesit apo arritjeve në mësimet tek nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.

		A ndikon PIA, në arritjet e nxënësve	Përdorimi i planit PIA ndikon në arritjet e nxënësve
A ndikon PIA, në arritjet e nxënësve	Pearson Correlation	1	.592**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	50	50
Përdorimi i planit PIA ndikon në arritjet e nxënësve	Pearson Correlation	.592**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	50	50

\*\* . Korrelacioni është i vlefshëm në nivelin 0.01 level (2-drejtimësh).



Për të gjetur se cila është lidhja e PIA-s me arritjet e nxënësve, paraprakisht u ngrit pyetja kërkimore:

A ekziston lidhje mes zbatimit të planit PIA dhe suksesit apo arritjeve të nxënësve në mësim?

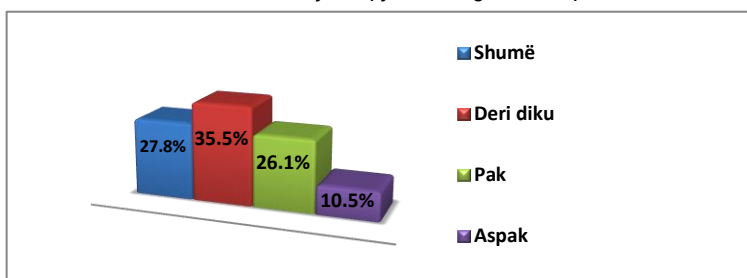
Për këtë arsye u ngrit hipoteza e cila pohon se: ekziston lidhje mes zbatimit të planit PIA dhe suksesit apo arritjeve të nxënësve në mësim.

Mbas analizës së rezultateve të hulumtimit u gjet se ekziston lidhje e rëndësishme, me kahje pozitive ( $r = 0.592$ ) mes përdorimit të planit PIA dhe arritjeve të nxënësve me nevoja të veçanta (shih tabela 2). Po ashtu 60% e pjesëmarrësve deklaruan se përdorimi i planit PIA ndikon shumë në suksesin apo arritjet e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore

Nga kjo vërehet se ekziston lidhje e rëndësishme, me kahje pozitive ( $r = 0.592$ ) mes të përdorimit të planit PIA dhe arritjeve të nxënësve me nevoja të veçanta. Mund të themi se pranohet hipoteza e ngritur, sipas së cilës ekziston lidhje mes të përdorimit të planit PIA dhe arritjeve në mësim të nxënësit me nevoja të veçanta arsimore.

*Hipoteza 3: Prindërit nuk janë pjesë integruese e planifikimit të PIA-s*

Grafiku 5 Prindërit nuk janë pjesë integruese e planifikimit të PIA



Nga grafiku më lart shihet se 27.8% e prindërve janë pjesë integruese e planifikimit të PIA-s, 35.5% deri diku, 26.1% pak dhe 10.5% aspak

Në tabelën 3 vërehet se ekziston korrelacion i ulët, me kahje negative ( $r = -$

0. 344) mes deklaratave të prindërve dhe mësuesve në lidhje me pjesëmarrjen e prindërve në planifikim të PIA-s.

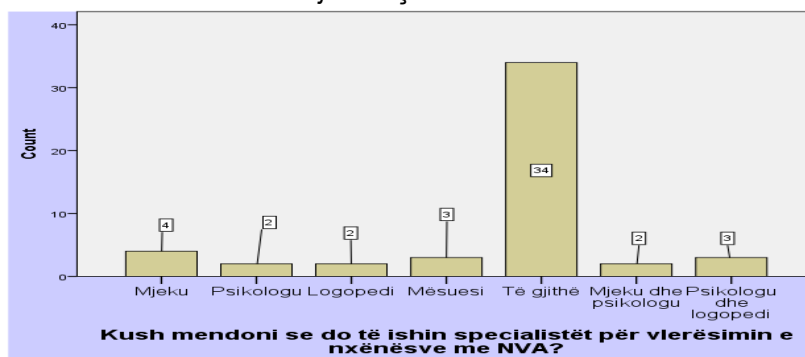
		Sa bashkëpunoni me prindër për hartimin e PIA-s?	Ju si prindër a merrni pjesë në hartimin e planit PIA ?
Sa bashkëpunoni me prindër për hartimin e PIA-s?	Pearson Correlation	1	-.344*
	Sig. (2-tailed)		.034
	N	50	38
Ju si prindër a merrni pjesë në hartimin e planit PIA?	Pearson Correlation	-.344*	1
	Sig. (2-tailed)	.034	
	N	38	38

\*. Korrelacioni është signifikant në nivelin 0.05 level (2-drejtimësh).

Ky korelacion është statistiki i rëndësishëm pasi  $p < 0.05$  (sig. 0.034), do të thotë se mbi 80% e prindërve deklaruan se nuk marrin pjesë në planifikimin e planit PIA për fëmijët e tyre (shih grafikun 5). Në këtë rast mund të themi se pranohet hipoteza e ngritur, sipas së cilës: *Prindërit nuk janë pjesë integruese e planifikimit të planit PIA.*

Lidhur me pyetjen se kush se do të ishin specialistët për vlerësimin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore (NVA), mësuesit u deklaruan më së shumti se duhet që të gjithë specialistët e lartpërmendur të bëjnë vlerësimin e fëmijëve me nevoja të veçanta arsimore

*Grafiku 6: Kush mendoni se do të ishin specialistët për vlerësimin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore?*



### Përfundimi dhe rekomandimet

Mbas analizës së rezultateve, diskutimit të tyre kemi arritur që të nxjerrim disa konkluzione:

Rezultatet e hulumtimit treguan se 43% e mësuesve nga shkollat fillore, zbatojnë planin individual arsimor (PIA). Po ashtu u konstatua se ekziston

lidhje e rëndësishme statistikore mes arritjeve dhe suksesit në mësim dhe zbatimit të PIA-s

78% e mësuesve deklaruan se nuk kishin kryer trajnime të mjaftueshme dhe se kanë nevojë për më shumë njohuri rreth përpilimit dhe zbatimit të PIA-s. Mbi 80% e pjesëmarrësve deklaruan se nxënësit me nevoja të veçanta duhet të vijnë në mësimet në shkollat të zakonshme apo në klasë të rregullta, jo të bashkangjitura.

U konstatua se 68% e tyre zbatojnë planin individual arsimor (PIA), ndërsa 32% nuk e zbatojnë atë plan. Duhet përmendur fakti se planin PIA e zbatojnë më së shumti mësuesit e shkollave të mesme të ulëta, në dallim nga ata të shkollave të mesme të larta. Po ashtu, sipas 90% të deklaratave të mësuesve plani PIA përshtatet me nevojat e veçanta të nxënësve.

U konstatua se ekziston lidhje e rëndësishme statistikore mes arritjeve apo suksesit në mësim të nxënësve me nevoja të veçanta dhe zbatimit të planit individual arsimor (PIA)

### Referencat bibliografike

- Armstrong, F. (2003). *Spaced Out: Policy, Difference and the Challenge of Inclusive Education*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Barton, L. (2003). *Inclusive Education and teacher education*. London: Institute of Education.
- Jachova, Z. (2011). The role of parents in the building of school inclusive culture. *The modern Society and Education*, 451-456.
- Jaçova, Z., & Aleksova, R. S. (2013). *Roli i teknologjisë asistive në procesin e individualizimit të mësimin në shkollat inkluzive*. Shkup.
- Kluth, P. (2010). *You're going to love this kid!?: Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Memedi B. (2016) *Praktika inkluzive, Arberidisegn, Tetovë*
- Oliver, M. (1989). Conductive Education: If It Wasn't So Sad It Would Be Funny. *Disability, Handicap and Society*, 197-200.
- Salend, S. (1998). *Creating inclusive classrooms : effective and reflective practices for all students*. Merrill Prentice Hall.
- UNESCO. (1994). *Kuadri për Veprim për Edukimin e fëmijëve me Nevoja të Veçanta Arsimore*. Tiranë.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education adopted by the world Conference on special needs education: access and quality.*
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all.*
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all.*
- UNESCO. (2006). *Education for All, Global Monitoring Report.* EFA.
- Wehbi, S. (2006). The challenges of inclusive education in Lebanon. *Disability & Society*, 331-343.
- Zabeli, N., & Behluli, L. (2011). Indeksi për gjithëpërfshirje - fakte dhe opinione. *Save the Children*, Prishtinë.

## EDUCATION ISSUES AND GENERAL ASPECTS

## PRINCIPLE OF RELEVANT KNOWLEDGES IN NEW CENTURY

(PARIMET E DIJEVE RELEVANTE NË SHEKULLIN E RI)

**IRENA NIKAJ**

Department of Education  
“Fan S. Noli” University  
[inikaj@unkorçë.edu.al](mailto:inikaj@unkorçë.edu.al)

### **Abstract**

In this paper we want to expound issues related to the necessary developments in higher education, such as the relevance of knowledge and competencies in accordance with the field or program of study, with a focus on the education of teachers and educators.

Firstly, this deals with the requirements of the economy for professionals in a relatively large number that varies in particular and specific areas, which requires reorientation of study programs with the same flexibility as students change and requirements of the market.

Secondly, the treatment of the case is related to the fact that now the Department of Education within 3 years has been implementing the professional program for Early Childhood and Infancy Educators, program that this year will graduate the second generation of educators, achievements which offer a perspective which has attracted the attention of new generations of graduates.

Thirdly, the requirements and needs that arise for the quality of preparation of teachers and educators in teaching programs are related to the social, economic, cultural developments of Albania and the requirements for quality inside and outside the

university/higher education system. Albanian universities, in this way, have the need to move towards a transformation that is as essential as it is strategic for the future of the new generations, which must be widely involved', with all the cultural and social capital, more prepared in the global as well as national effort to specify how the "knowledge society" will function, in order for the Albanian society to overcome this state of anxiety regarding education and its goals, which is commonly called the crisis of education, the crisis within education, crisis in the regulation of supply and demand in education, crisis at the macrosocial level, social crisis, moral crisis and so on. This crisis has paved, is fostering and nurturing the realization of solutions

**Key words:** 21st century children, early childhood education, knowledge's society, relevant program/subject

### *Introduction*

In this paper we want to treat issues related to the necessary developments in higher education, such as the relevance of knowledge and competencies in accordance with the field or program of study, with a focus on the education of teachers and educators, especially in early childhood and infancy education field.

The main subject for every citizen, man or woman, also pupil or child, toddler or teen, young and adult, nowadays is how to get access to information about the world, and how to acquire skills to articulate and organize that information; how to perceive and conceive the context, the global (the whole/parts relation), the multidimensional, the complex?; to articulate, to organize, to recognize, to understand and to solve the problems of new century should definitely a deeply change in the thinking.

In general the universal problem of education in a new century (why not, and postcovid19 education) immediately can be seen in the framework that includes:

The context (the context of all ecological, anthropological, economic, social, political knowledge is the world, and to have meaning the information and the data must be placed in their context).

The global (the relation between the whole and the parts)

The multidimensional (humans or societies are multidimensional)

The complex (complexity must understand as a various elements that compose the whole)

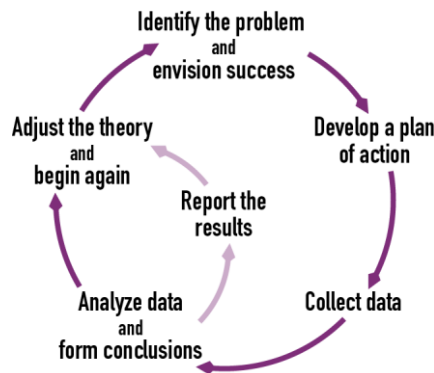
If knowledge is to be relevant, applicable, education must solve the factors above. Modern and well-known sociologist, A. Giddens, uses the term "high

modernity" to describe the social situation in which decisions and actions are more widespread, more radicalized, and more universal than before; education and knowledge, also.

*The relevant knowledge*

Nevertheless, neither the perception that schools are educating all children adequately, nor teacher preparation programs are not prepared adequately to help students to achieve; these perceptions appear in the context of a dynamic political, economic and reform-driven climate in Albania. The problem is furtherly complicated in the field of early childhood education, where early childhood teachers/educators should be prepared to teach in multiple roles within the birth to 3, and in prospective of 6 years range.

From this context and perceptions relevance in education is emerged. In this paper, relevance in education typically refers to learning experiences that are either directly applicable to the personal aspirations, interests, or cultural experiences of students (personal relevance) or that are connected in some way to real-world issues, problems, and contexts (life relevance)(www.edglosary.org).



© thecreativeeducator.com

Figure 1: Kuhn's circle adaptation in the educational process

Educators and teachers may use a wide variety of educational strategies to increase the relevance of what is taught and learned in schools-just a few examples include 21st century skills, authentic learning, career-themed academies, community-based learning, differentiation, learning pathways, personalized learning, and project-based learning. It should be noted that while there have been growing calls nationally for schools to increase their emphasis on teaching relevant concepts and skills, relevance in education is not a new concept-teachers have been integrating relevance into their lessons and



teaching since formal schools were created, albeit to widely varying degrees. In addition, career and technical education programs have long been focused on career preparation.

*Childhood of the new century*

There is an immediate need to explore the lives of modern children and better understand what this means for education. In general, these trends raise a series of questions:

*What is the nature of childhood today?*

How can teachers and schools work together with parents and communities to protect and guide children while still allowing them to be children, and learn by making mistakes?

What are the impacts on education, from early childhood education and care to high school, and what does this mean for teaching and learning at each stage?

Education must evolve and grow with our societies, anticipating change rather than simply reacting to problems. This paper also wants to underline and to explore the potential of education systems to proactively adapt and develop along with our communities and children. The overall goal is to identify innovative, collaborative models that bring together parents, communities and schools to strengthen children’s resilience, lower their stress levels, enhance well-being and improve learning.

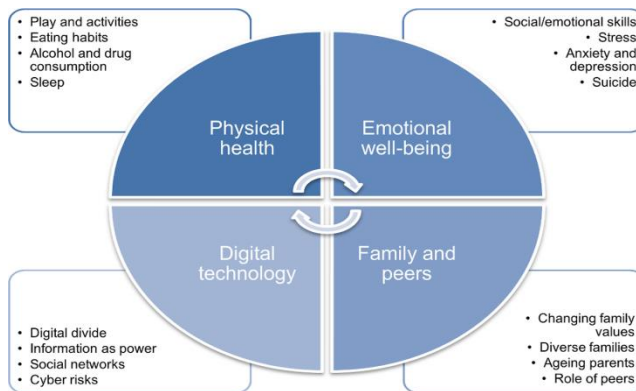


Figure 2: 21st century childhood main issues (OECD 2020)

The figure above can tell us in relation with socio-economically dis-advantaged individuals that seem more likely to engage in risky lifestyle behaviours such as drug use. They are also more likely to have reduced access to services (costs, location, transportation), including safe facilities for physical activity and

green space. In terms of education, disadvantaged children are also more likely to have poorer educational attainment, lower academic performance and increased rates of grade repetition. Furthermore, inequality is persistent; children from low-income families are also more likely to fall into poverty later in life (Nikaj, I: 2006).

*New teachers for the new century*

Based on the philosophy of Early Childhood and Infancy Education program, we believe deeply that it help students to begin the process of reflection not only about the act of teaching and the nature of the contexts in which teaching and learning take place but also about themselves.

The program is designed to assist prospective early childhood educators to accept and rejected ideas on the basis of thoughtful inquiry and not just on the basis of superficial opinion. The seminars and professional lab uses as a process model and aims to help students to bridge theory and practice; to reflect on practice and professional issues through participation in group contemplation, negotiation and problem solving, and to understand the group process. Students encourages for suggesting practical and professional issues and sharing ideas and feelings about them.

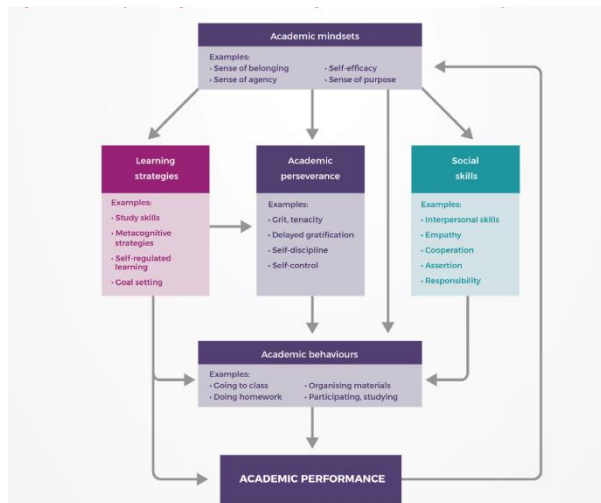


Figure 3: Academic mindsets and academic performance

Additionally, academic staff, as designed in the figure above, is responsible for creating a safe environment, in which sharing can take place as a way of structuring of the reflective process. The mentor or instructor of professional lab models the framing and reframing of issues and dilemmas, and brings

theory to bear practice. By functioning as part of the team, students an inside view of reflection and personal decision-making as well as of team relationships and conflicts.

*Digital well-being of children*

Educators and teachers need to take care of the digital well-being of children by having their own digital competencies. The extent and intensity of internet use has given rise to concerns about potential impacts on physical and mental health. There is thus an urgent need to better understand the relationship between emotional well-being and digital technologies. From PISA 2015 results that, on average, 54% of students reported that they felt bad when no Internet connection was available; in European countries, socio-economically disadvantaged students were more likely to report that they felt bad without available Internet connection, compared to advantaged students.



Figure 4: Digital competencies for 21st century teacher

For education, policy and practice, implications include understanding how to foster digital literacy and resilience, to help strengthen the well-being of the most disadvantaged children and students. It means understanding how partnerships work and what capacities are required at each level of the system to be able to take advantage of the knowledge of diverse actors. It means thinking carefully about the skills and competencies required of teachers and school leaders in a digital world, and providing the tools and support needed to build those capacities.

Crucially, given the speed of change of digital technology, this means additionally thinking through how to continue to develop those skills, tools and partnerships for what is essentially a moving target. At the present moment,

very few systems appear to be able to do this well and consistently, and a lack of common definitions and reliable measurements makes this particularly challenging on an international level. Yet internationally comparable evidence is essential to understand and track trends in the inherently borderless digital world.

### *Conclusions*

What early childhood and infancy educator know and can do significantly influences the success of the children in school and in general their achievements in the future. Based on the importance of this issue we think that in teacher's education we should keep in mind

Firstly, the relevant knowledge for the distinguished education program:

The major problem that is always misunderstood is how we can encourage a way of learning that is able to grasp general, fundamental problems and inert partial, circumscribed knowledge within them.

The predominance of fragmented learning divided up into disciplines often makes us unable to connect parts and wholes; it should be replaced by learning that can grasp subjects within their context, their complex, their totality.

We should develop the natural aptitude of the human mind to place all information within a context and an entity. We should teach methods of grasping mutual relations and reciprocal influences between parts and the whole in a complex world

Secondly, about the Early Childhood and Infancy Education program at the Korça's University and even for the others like us, was and is a very special experience. We have started the long-term cooperation with the Department of Education "Giovanni Maria Bertin", University of Bologna, for the professional program "Early Childhood Education and Infancy Educators" as a joint response to the educational needs of children aged 0-3 years in the Korça region, based on a program, which in Emilia Romagna began in the 90s of last century. The program designed in Emilia Romagna was a response to problems related to the education of children 0-6. In the European education of the 1990s, a multi/intercultural approach to education was built, and was a relevant response to the political era of change in the East Europe and the wave of emigration, even Albanian, and which reached the destination first of all the neighboring countries, among them Italy.

Albanian education must also develop gradually and grow like our society and citizens develop, anticipating change and finding preventative solutions rather than simply reacting to problems. By evaluation of the Early Childhood

and Infancy Education program at Department of Education at University of Korça, and linking these findings to educational policy and practice today in Albania, this paper explores also at once indirectly the potential of our education system to proactively adapt and change along with our communities and children. The youngest in society always need big, local, particular, global policies and well organized education.

### ***Bibliography and references***

- Balduzzi, L., Pironi, T. (Eds.). (2019). Të vëzhguarit në çerdhe: Një lente shumëdimensionale për të edukuar shikimin. Geer.
- Benadusi, L., Molina, S. (2018). Le competenze: Una mappa per orientarsi. Il mulino.
- Bettini, L. (2017). Il linguaggio simbolico in psicomotricità relazionale. Erikson.
- Bolognesi, I., Di Renzo, A., Lorenzini, S., Pileri, A. (2006). Di cultura in culture: Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia. FrancoAngeli.
- Dainese, R. (2016). Ta mendosh didaktikën si praktikë gjithëpërfshirëse. Cleup.
- Goleman, D. (2018). Intelligenza emotionale. Pema.
- Nikaj, I. (2019). Building the city (village) of the future with school, young children and families. Journal of Awareness. 4 (3), 359-366.  
<https://doi.org/10.26809/joa.4.027>
- Nikaj, I. (2009). Education with Principles of Pluralism and the Albanian Tradition of Political Thinking. Design Principles and practices: An International Journal-Volume 3.
- Nikaj, I. (2006). Sociology of Education. Kotti.
- Novak, D. J. (2012). Construire mappe concettuali: Strategie e metodi per utilizzarle nelle didattiche. Erikson.  
www.edglosary.org.

**FORMIMI I KARAKTERIT TË FËMIJËS - SFIDË E NJË EDUKIMI TË  
MIRËFILLTË**

**(CHILDREN'S CHARACTER DEVELOPMENT AS A CHALLENGE OF A  
GOOD EDUCATION)**

**VALDETA ZENUNI-IDRIZI**

**RABIJE MURATI**

**ARDITA CEKA**

Fakulteti i Pedagogjisë

Universiteti i Tetovës

**Abstract**

The human being is educated throughout life. The formation of character is closely related to human's socialization process in general. The individual path of everyone's life and the method how he approaches the problems is a very important factor in the forming of character's features. Human does not stand so passive at the environment. He actively and permanently affects in it. Therefore in this prism we must see also the process of child's character forming. Therefore, addressing the problem of child's character requires a very serious and comprehensive approach. The aim of this paper is to examine the factors that influence the formation of the child's character. The analyzed dimensions include: educational function of the family in forming of child's character and educational function of the school in forming of child's character. The used methods in this paper are: document analysis where these factors are included, descriptive, inductive and deductive methods. The conclusion of the analysis is that the child's character is perfect in a worthy life, fair and reasonable man, with right attitude towards themselves and others.

**Key words:** character, child, family, school, society.

**Hyrje**

Zhvillimi i personalitetit para së gjithash paraqet një proces dhe zhvillim të karakterit të tij. Individit, duke kaluar nëpër këto procese psikike, gjatë periudhave të ndryshme jetësore, formon veti të caktuara personale. Duke i vërejtur këto veti gjatë veprimtarisë së individit në përditshmëri, ne vërejmë mënyrën e veçantë të sjelljeve, që e bën të jetë shenjë e posaçme për të, e bën të dallohet prej të tjerëve, çka është karakteristike për të, e që në fakt shpreh karakterin e tij. Ai shpreh qëndrimin praktik të individit ndaj botës në përgjithësi, ndaj jetës, ndaj dokeve dhe zakoneve, ndaj vetvetes dhe të tjerëve, shpreh qëndrimin individual të njeriut, botëkuptimin e tij, orientimin e tij ndaj dukurive jetësore, vetëdijen shoqërore, shkallën e arsimit dhe edukatës, pjekurinë e individit, botën e tij shpirtërore dhe problemet që e preokupojnë, qëllimet dhe synimet që do t'i realizojë, ambiciet, idealet, planet që do të realizojë, shprehinë, gjendjen emocionale e shumëçka tjetër që e preokupon individin në jetën praktike (Berisha, 1995, 8). Njeriu edukohet gjatë tërë jetës, prandaj edhe edukimi i karakterit është një proces shumë i gjatë dhe kompleks që kryhet në familje, në shkollë dhe në tërë rrethin shoqëror ku gërshetohet raporti i individit me shoqërinë. Karakteri i fortë i fëmijës formohet nën ndikimin e një edukate të organizuar dhe të udhëhequr mirë si në familje, ashtu edhe në shkollë dhe jashtë saj. Formimi i karakterit është i lidhur ngushtë me procesin e socializimit të njeriut në përgjithësi. Prandaj tema në shqyrtim merr përsipër të analizojë në mënyrë të thelluar çështje që kanë të bëjnë me formimin e karakterit të fëmijës, respektivisht me faktorët kyç që ndikojnë dhe prekin në mënyrë direkte këtë çështje, respektivisht formimin e tipareve pozitive të karakterit të fëmijës.

Të formosh veti e tipare pozitive të karakterit tek fëmija, do të thotë *të formosh njeri shpirtërisht të pastër e me vullnet të fortë, të gatshëm për të përballuar me lehtësi të gjitha sfidat e jetës.*

Rrjedhimisht, punimi synon të sjellë një kontribut të vlefshëm në fushën e edukimit, konkretisht në fushën e edukimit të drejtë dhe të mirëfilltë të karakterit të fëmijës, si një nga çështjet më të rëndësishme dhe më të ndjeshme në këtë fushë, i cili mund të përsoset vetëm në jetën e denjë, korrekte dhe të arsyeshme të njeriut, me qëndrim të drejtë ndaj vetvetes dhe të tjerëve. E ky qëndrim është i rëndësishëm ngase ai, në pajtim me qëndrimin, edhe vepron. E në fakt, pikërisht veprimet e njeriut, qofshin pozitive apo negative janë rregullatorë të jetës dhe raporteve shoqërore.

*Formimi i karakterit të fëmijës*

Nga aspekti empirik, fjalën *karakter* e përdorim shpesh në praktikë për të cilësuar dikë apo për të theksuar veçoritë e ndonjë dukurie. Karakteri trajtohet

si kompleks cilësish të personalitetit të cilat formohen në procesin e njohjes dhe në veprimtarinë praktike të tij. Ndërkaq, nga aspekti psikologjik me nocionin *karakter* nënkuptohet tërësia e përgjithshme e cilësive të personalitetit të njeriut që e dallojnë atë si qenie morale dhe që manifestohet me qëndrimin ndaj vetvetes, ndaj të tjerëve, ndaj punës dhe ndaj tërë mjesistit shoqëror, sepse pa rreth shoqëror, nuk mund të ketë as karakter (Berisha, 1995, 8). Karakteri personifikon anën morale të personalitetit të njeriut. Zhvillimi i personalitetit paraqet para së gjithash procesin e formimit dhe zhvillimit të karakterit të tij. Ai pasqyron aspektin moral dhe të vullnetshëm të sjelljes së njeriut, prandaj thuhet që *“karakteri është udhërrëfyesi i vullnetit, ndërsa vullneti është kurri i karakterit”*. Pra, karakteri nënkupton cilësinë e vullnetshme të njeriut dhe atë, kur paraqesim veprim të vetëdijshëm të tij, që janë në përputhje me parimet dhe botëkuptimet morale të shoqërisë në të cilën jetojmë. Për këtë arsye mund të themi se karakteri përfshin dispozitat për të ashtuquajturën sjellje morale të njerëzve, ndërsa cilësitë e karakterit duhet të përfshijnë motivet, qëndrimet dhe vlerat e tij sociale.

Formimi i karakterit të fëmijës është një rrugë e gjatë e plot me sfida. Gjatë kësaj rruge, fëmijët ndeshen me një varg faktorësh dhe situatash, ku përballimi me këto ngjarje mundëson formimin e vetive të caktuara të karakterit. Këto veti duke i përfshirë në përgjithësi dhe veçanti, përbëjnë personalitetin. Në ndryshim nga disa struktura të tjera të personalitetit (temperamentit, aftësive, etj.), karakteri është produkt i ndikimit që ushtrojnë faktorët e jashtëm, në rend të parë edukata, e sidomos edukata morale në zhvillimin dhe në formimin moral dhe etik të fëmijës (Juniku, 1999, 84).

Kuptohet se vullneti është i lidhur ngushtë me karakterin dhe nuk thuhet pa arsye se vullneti është boshti (baza) i karakterit. Pra, edukimi i vetëdijes morale, emocionet dhe vullneti, i japin njeriut fizionominë e caktuar morale. Megjithatë, karakteri zhvillohet gjatë gjithë jetës, kurse edukimi moral në instancën e fundit ka për qëllim të formojë karakterin pozitiv. Kështu te subjekti në proces edukimi, duhen zhvilluar me kohë cilësitë pozitive të karakterit, si: drejtësia, dashuria ndaj së vërtetës, dashamirësia, të qenit i shoqërueshëm, zelli, vetëdija, saktësia, thjeshtësia, konsekuenca dhe pavarësia.

*Funksioni edukativ i familjes në formimin e karakterit të fëmijës*

Nisma e formimit të njeriut, përkatësisht edukata e parë fillon që në familje. Fëmija merr në familje edukatën e parë. Aty ai mëson për normat e sjelljes morale, formon cilësi të vullnetit dhe të karakterit, fillon të ndihet i pavarur, zhvillon aftësitë e tij psiko-fizike, e po ashtu zhvillohet edhe në aspektin social e emocional (Dërvodeli, 2010, 119). Pra, ajo ka ndikim të fuqishëm edhe në



zhvillimin e përbërësit moral të fëmijës. Në familje lind foshnja dhe këtu fillon formimi i njeriut të ri.

Kontakti i parë social i fëmijës vjen në shprehje me anëtarët e familjes. Pikërisht për këtë themi se familja është faktori i parë që ndikon në përgjithësi në edukimin e personalitetit të fëmijës, e në veçanti në formimin e tipareve të karakterit të tij. Ndikimin e saj nuk mund ta zëvendësojë as shkolla e as rrethi shoqëror në përgjithësi. Mundësitë e mëdha të këtij ndikimi të fëmija ofrohen për vetë faktin se një pjesë të madhe të jetës së vet fëmija e kalon në rrethin familjar. Te fëmija karakteri është akoma i paformuar, por nën ndikimin e rrethit familjar fillojnë të paraqiten edhe vijat bazë të tij, si: kureshtja, qëndrueshmëria dhe disiplina. Familja si faktor i formimit të personalitetit të njeriut mban peshën më të madhe në formimin e tipareve të karakterit. Ajo e vulos personalitetin e njeriut të ardhshëm. Demokratizimi gjithnjë më i madh i marrëdhënieve në familje, si karakteristikë thelbësore e familjes bashkëkohore, krijon kushte për një zhvillim të personalitetit të lirë të secilit anëtar të saj, pra edhe të fëmijës. Në marrëdhënie të tilla, fëmija do të mund të zhvillojë maksimalisht prirjet dhe interesat individuale (Shimlesha, 1983, 249).

Shumë ekspertë të psikologjisë mendojnë se për formimin e cilësive të karakterit luajnë rol vendimtar kushtet e jetës familjare në ditët e para të fëmijërisë, pra në fëmijërinë e hershme. Në këtë moshë vihen edhe themelet e tipareve më të rëndësishme të karakterit të fëmijës.

Studimet kanë treguar, se kushti më i mirë për zhvillimin e personalitetit të pjekur dhe të shëndoshë, është qëndrimi i përzemërt dhe i ngrohtë i prindërve ndaj fëmijëve. Jeta në familje është burimi i të gjitha tipareve pozitive apo negative të karakterit të fëmijës dhe fakti se si do të silllet fëmija më vonë në shoqëri, varet nga edukata e fituar në familje. Te fëmijët e vegjël tiparet e karakterit edukohen nëpërmjet ndikimit pozitiv apo negativ të jetës familjare dhe të marrëdhënieve në të.

Harmonizimi i jetës familjare, është një element qenësor edukativ që eviton indiferencën, nxit ndjenjat morale dhe afirmon vetitë pozitive të njeriut e me këtë edhe të karakterit pozitiv të fëmijës (Murati, 1998, 328).

Dashuria prindore për fëmijët, si dhe dashuria reciproke ndërmjet prindërve ngërthejnë në vetvete forcën e ndikimit edukativ. Ajo i ofron fëmijës siguri, e cila është kusht i domosdoshëm për vënien e marrëdhënieve të mira shoqërore me fëmijët dhe njerëzit jashtë familjes (Veseli, 1999, 203). Kështu, atmosfera e familjes së qëndrueshme, është një nga mjediset më të përshtatshme për zhvillimin e tipareve morale si dhe vënia e bazës etike të personalitetit. Nga ana tjetër, familja e paqëndrueshme si dhe atmosfera e pafavorshme në të, ku

janë të pranishme konfliktet e shpeshta, seljet negative të prindërve etj., janë pengesë shumë e madhe për zhvillimin dhe formimin e karakterit të fëmijës. Në familje fëmija merr njohjet e para morale, formon bindjet e para, formon shprehitë e para të sjelljes e të veprimit të moralshëm dhe vendos themele të forta të personalitetit të ardhshëm dhe të karakterit. Kjo është arsyeja që familja ka qenë dhe do të jetë gjatë shekujsh, një nga faktorët më të rëndësishëm të edukimit moral në përgjithësi dhe edukimit të karakterit të fëmijës në vaçanti. Lidhja dhe afërsia e fëmijës me prindërit forcojnë mirëqenien e tij. Ky është edhe parakusht për një edukim të baraspeshuar. Pra, marrëdhëniet familjare janë marrëdhëniet e para shoqë-rore, në të cilat fëmija jeton dhe arrin përvojën e parë morale. Familja ka qenë dhe do të jetë një nga faktorët më të rëndësishëm të edukimit moral.

Ndikim të madh ushtron shembulli i prindërve, prandaj ata vazhdimisht duhet të përipiqen dhe të përkujdesen që fëmijët e tyre në shtëpi e jashtë saj, të bëjnë një jetë të rregullt, korrekte e në harmoni. Kjo është arsyeja që shumë sjellje të fëmijës zakonisht lidhen me raportet e këqija apo të mira që ekzistojnë në jetën familjare. Rëndësia e familjes për formimin e personalitetit qëndron në nevojën e fëmijëve për dashuri prindërore. Përmeshja e këtyre nevojave psikologjike në familje me raporte të ngrohta ndërmjet pjesëtarëve të saj, vlerësohet si një ndër kushtet themelore të zhvillimit të personalitetit të qëndrueshëm. Nga përmeshja e këtyre nevojave themelore, që shfaqen që me lindjen e fëmijëve, fillon zhvillimi i ndjenjës së sigurisë, i ndjenjës së përkatësisë ndaj rrethit familjar e social të ngushtë e të gjerë dhe ndjenja e pranimit nga ana e pjesëtarëve të rrethit shoqëror. Gjithashtu nga përmeshja e këtyre nevojave zhvillohet edhe ndjenja e vendit ose e pozitës së fëmijës në grupin shoqëror, në klasë, në shkollë etj (Nushi, 1999, 117).

Thuhet se fëmija trashëgon karakterin nga prindërit. Ai mund të trashëgojë vetëm disa anë të karakterit, të cilat mund të shprehen dhe të bëhen realitet vetëm nën ndikimin e rrethanave të jashtme. Po qe se fëmija trashëgon sinqeritetin, maturinë, modestinë etj., duhet që edhe rrethi të ndikojë që këto anë të bëhen tipare pozitive të karakterit. A do të jetë fëmija i sinqertë apo jo, kjo nuk varet aq nga anët e trashëguara, sesa nga ndikimi i jashtëm. Kjo varet nga marrëdhëniet e sinqerta familjare: respektimi dhe dashuria e sinqertë, përputhja e fjalëve të prindërve me veprat konkrete të tyre, ndihma e sinqertë ndaj njëri-tjetrit, etj. Pra, gradualisht fëmijët e kuptojnë se sinqeriteti është një tipar shumë i çmuar në jetë dhe se nderi i njeriut shumë varet nga sinqeriteti i tij ndaj të tjerëve, prandaj do të mundohen që sa më shumë ta ngulitin në vetvete, duke e bërë pronë të përhershme të personalitetit të tyre dhe në këtë

mënyrë angazhimi dhe dëshira e tij në drejtim të formimit të tipareve pozitive të karakterit do të rritej edhe më tepër dhe padyshim edhe sjellja e fëmijës do të reflektonte vetëm pozitivitet në rrethin familjar në veçanti, e në rrethin shoqëror në përgjithësi. Pra, karakteri i fortë i fëmijës formohet nën ndikimin e një edukate të organizuar dhe të udhëhequr mirë në familje (Brada, 1995, 234). Në edukimin e tipareve të karakterit luan rol edhe aktiviteti i fëmijës në rrethanat familjare. Fëmija duke kryer detyra të ndryshme që i japin prindërit, duke plotësuar kërkesat e prindërve, formon edhe tipare të karakterit të cilat më vonë bëhen pronë e përhershme e personalitetit të tij. Prandaj themi se edukata familjare është çelësi kryesor nga i cili varet sjellja e fëmijës në shoqëri. Jo vetëm këto, por edhe cilësi të tjera të karakterit si vendosmëria, guximi, qëndrueshmëria, qëndrueshmëria etj., varen po ashtu nga ndikimi i familjes. Këto cilësi formohen dhe zhvillohen gjatë gjithë jetës, por themelin e tyre e hasim në familje (Berisha, B., 1995, 194)

Përkundër faktit se familja mban peshën më të madhe si faktor në formimin e personalitetit të njeriut dhe në formimin e tipareve të karakterit të fëmijës, edhe rrethanat tjera në shoqëri, në shkollë, në jetë, në rrugë dhe në vende të ndryshme publike, kanë ndikim të madh në formimin e karakterit të tij.

#### *Funksioni edukativ i shkollës në formimin e karakterit të fëmijës*

Formimi moral i nxënësve dhe fëmijëve, është një nga detyrat parësore në të gjitha institucionet edukative. Këto institucione bëhen kësisoj, faktorë të destinuar e të organizuar të edukatës morale në përgjithësi, e po ashtu të edukimit të karakterit në veçanti.

*Shkolla* si faktor i edukimit moral, është element i pazëvendësueshëm për nga vlerat që ka. Kështu jeta dhe puna në shkollë, e veçmas atmosfera jetësore në të, janë burime të fuqishme të edukimit të suksesshëm moral. Ndërkaq shkolla me organizimin dhe format e punës së saj, ka në program për t'i realizuar shumë detyra të rëndësishme të edukimit moral. Pra, vetëm në këto kushte mund të arrihen rezultate të mira në fushën e edukimit moral dhe të zhvillimit të personalitetit, duke ndikuar tek ai në kultivimin e vlerave morale dhe në formimin e vetive pozitive të karakterit të fëmijës. Këtu duhet shtuar se pikërisht edukatorët ushtrojnë ndikim të fuqishëm në formimin e karakterit të nxënësit. Kështu, tiparet morale të tij dhe aftësia pedagogjike e tij, paraqesin një faktor të rëndësishëm të edukimit të tërësishëm moral të fëmijës.

Moment tjetër i rëndësishëm për zhvillimin e cilësive të personalitetit, është edhe shkuarja e fëmijës në klasë të parë, që ka një ndikim të pakontestu-eshëm dhe mbizotërues në zhvillimin e personalitetit dhe karakterit të mëvonshëm të fëmijës. Shkuarja e fëmijës në shkollë, konkretisht në klasë të

parë, është hyrje në një rreth të ri, me kërkesa të reja dhe me më shumë detyrime në të cilat duhet të gjendet ai, ndoshta edhe me vështirësi, pasi ato ndryshojnë dukshëm prej kërkesave familjare me të cilat ai është mishëruar. Shkolla duhet të jetë vazhdim i edukimit të drejtë të fëmijës. Por, derisa në familje edukimi i fëmijës bëhet në mënyrë spontane e natyrshëm, në shkollë ky proces bëhet në mënyrë të organizuar dhe me plan program të parashikuar. Përderisa në familje loja ishte aktiviteti kryesor i formimit të tipareve të karakterit, në shkollë aktiviteti kryesor nëpërmjet të cilit formohet personaliteti i fëmijës është mësimi. Në shkollë nxënësi formohet, arsimohet dhe zhvillohet. Aty zhvillohen dijet dhe shprehjet, mësohet qëndrimi ndaj vetes dhe shoqërisë. Veprimtaria e saj është shumë e rëndësishme si për individin, ashtu edhe për shoqërinë përgjithësisht (Koliqi, 1997, 46).

Shkolla është vendi më i mirë për afirmimin e fëmijës. Nëpërmjet punës mësimore fëmija do të afirmohet në mes të shokëve. Puna në shkollë kërkon që nxënësi të jetë i disiplinuar dhe i sjellshëm ndaj shokëve, të jetë i rregullt në kryerjen e detyrave, të punojë në mënyrë të vazhdueshme e sistematike, të jetë i qëndrueshëm, i guximshëm, i sinqertë me shokët dhe edukatorët, etj.

Të gjitha këto kërkesa bëjnë që nxënësi të përpiqet t'i vërë në zbatim dhe në këtë mënyrë të ai formohen ato tipare pozitive të karakterit që vështirë se mund të formohen në jetën private. Gjithashtu, rol me rëndësi në këtë periudhë kohore luan edukatori, mësuesi apo pedagogu. Mësuesi, si edhe prindërit mund të themi se paraqesin modelin nga të cilët fëmija merr shembull. Me sjelljet, veprimet, gjestet, qëndrimet etj., ata e kahëzojnë fëmijën drejt formimit të tipareve të karakterit. Lidhja emocionale e fëmijës me arsimtarin ndikon dukshëm në personalitetin dhe në formimin e karakterit të fëmijës. Arsimtari i përkushtuar ndaj funksionit të tij prej edukatori do të kujdeset që me tërë personalitetin të rrezatojë pozitivitetet dhe të jetë modeli më e shkëlqyer për nxënësit (Deva-Zuna & bashkautorët, 2009, 119) Qëndrimi korrekt e transparent i arsimtarit ndaj nxënësit, vlerësimi i drejtë i punës së tij, këshillat e sinqerta të arsimtarit etj., janë mjete shumë të rëndësishme në edukimin e tipareve pozitive të karakterit të fëmijës. Nxënësi është faktori pse ekziston shkolla dhe për të cilin arsimtari qëndron aty. Kjo bën që ai të jetë në fokusin e interesit mbizotërues (Murati, 2005, 84).

Shpeshherë karakteri identifikohet me mentalitetin e njerëzve. Karakteri formohet nën ndikimin e drejtpërdrejtë të rrethanave të ndryshme të rrethit shoqëror dhe të qëndrimit aktiv të njeriut në atë rreth. Pa ndikimin e rrethit shoqëror është i pamundur zhvillimi i personalitetit në përgjithësi dhe karakterit

në veçanti. Karakteri nuk është i dhënë njëherë e përgjithmonë. Ai mund të zhvillohet, të formohet dhe të ndryshohet gjatë gjithë jetës së njeriut.

Në formimin e tipareve pozitive të karakterit rol të madh ka qëndrimi i individit ndaj vetëvetes dhe detyrat që ai parashton për mënjanimin e tipareve negative dhe për formimin e atyre pozitive. Pra, është fjala për vetedukim që padyshim është një proces që shpreh prirjen dhe përpjekjen e individit për mënjanimin e dobësive personale, në radhë të parë të tipareve negative të karakterit. Rol të madh në këtë proces luan vullneti i njeriut. Njeriu me vullnet të fortë, njëkohësisht konsiderohet edhe me karakter të fortë. Njeriu me vullnet të fortë i përballon me lehtësi vështirësitë që mund t'i parashtrihen dhe sfidat që i paraqiten në jetë, dhe në këtë mënyrë gjatë këtij procesi tek ai formohen tiparet pozitive të karakterit që janë kusht në përballimin e vështirësive në jetë.

### ***Përfundimi***

Karakterit paraqet organizimin e ndërlikuar psikik të cilësive, gjendjeve dhe proceseve të shumëllojshme psikike, të cilat pasqyrojnë sjelljen e personalitetit në përgjithësi. Karakteri dhe tiparet e tij kanë përmbajtje të theksuar vlerësuese mbi veprimet e njeriut në përditshmëri.

Nga analiza që e bëmë më lart, mund të konkludojmë se zhvillimi i cilësive të qëndrueshme të personalitetit dhe cilësive pozitive të karakterit të fëmijës në veçanti, varet nga shumë faktorë. Karakteri është produkt i ndikimit që ushtrojnë faktorët e jashtëm, në radhë të parë edukata, e sidomos edukata morale, të cilën e fiton fillimisht nga familja, e më pas nga rrethi më i gjerë ku jeton. Pikërisht për këtë mund të themi se edukimi është faktor mbizotërues në formimin e karakterit tek fëmija.

I posalinduri nuk lind me karakter, por karakteri dhe tiparet e tij i formon gjatë procesit të socializimit të tij në mjedisin familjar, shkollor e shoqëror, pra në mjedisin e ngushtë e të gjerë. Qeliza e parë nga fillon formimi i tipareve të karakterit të fëmija është familja dhe rrethi i ngushtë familjar, duke vazhduar më pas në vazhdimësi në shkollë dhe në tërë rrethin shoqëror, ku gërshetohet raporti i individit me shoqërinë. Në këtë aspekt, fëmija në moshë pak më të madhe mëson qëndrimin ndaj vetes, ndërton vetëdisiplinën dhe forcon tiparet e karakterit nëpërmjet vetedukimit, formon interesat dhe qëndrimet duke krijuar idealet dhe ndjenjat morale të njeriut.

Gjurmimet e shumta rezultojnë se mënyra si do të silllet njeriu në jetë, si do t'i përballojë vështirësitë, si do t'u qaset problemeve dhe detyrave, varet shumë se çfarë tiparesh të karakterit janë formuar tek ai. Por, si do të zhvillohet më tej, si do të kultivohen tiparet ekzistuese të karakterit dhe çfarë tiparesh të tjera do të formohen tek ai, varet para së gjithash nga ajo se si do t'u qaset zgjidhjes

së problemeve dhe sfidave që i parashtron jeta, detyrave që vihen para tij dhe si i kryen detyrimet e përditshme. Pra, *rruga individuale e jetës së çdo njeriu dhe mënyra se si u qaset problemeve është faktor shumë i rëndësishëm në formimin e tipareve të karakterit* (Berisha, 1995, 21).

### Referencat

- Berisha, B. (1995). *Artikuj pedagogjikë*. Tetovë: Bashkësia Kulturore Shqiptare
- Brada, R. (1995). *Pedagogjia familjare*. Pejë: Biblioteka pedagogjike
- Deva-Zuna, A. dhe bashkautorët. (2009). *Partneriteti shkollë–familje–komunitet- Sfidë vijanoze*, Prishtinë: „Libri shkollor“
- Dërvodeli, J. (2010). *Dallimet në suksesin e nxënësve të shkollës fillore të regjistruar para kohe, me kohë dhe pas kohe*, Prishtinë
- Kasapi, Gj. (2013). *Pedagogjia familjare*. Shkup: Fine Art
- Koliqi, H. (1997). *Historia e pedagogjisë botërore I*, Prishtinë: Universiteti i Prishtinës
- Komenski, J.A. (2003). *Shkolla amënore*. Tetovë: Çabej
- Murati, Xh. (2005). *Ndryshimi i arsimtarit dhe ndryshimet në shkollë*, Tetovë: Çabej
- Nushi, P. (1999). *Psikologjia e përgjithshme II – Njeriu dhe personaliteti i tij në psikologji*, Prishtinë: Universiteti i Prishtinës –Fakulteti Filozofik
- Rot, N. (1986). *Psikologjia e përgjithshme*, Prishtinë
- Shimlesha, P. (redaktor). (1983). *Pedagogjia*, Prishtinë
- Veseli, A. (1999). *Pedagogjia parashkollore*, Prishtinë

### Burime nga interneti:

- <http://www.durreslajm.com/blog/ndikimi-i-shoq%C3%ABris%C3%AB-n%C3%AB-karakterin-e-individit>
- <http://www.telegafi.com/shendetesi/ndikimi-i-madh-i-shembullit-ne-edukimin-e-femijeve-53-92.htm>
- <http://kosovaonline.info/?page=1,8,9732>
- [http://www.sa-kra.ch/mbi\\_personalitetin.htm](http://www.sa-kra.ch/mbi_personalitetin.htm)
- <http://bulevardionline.com/komunikimi-rol-vendimtar-ne-formimin-e-personalitetit-te-femijeve/>

## METODAT MËSIMORE PËR ZHVILLIMIN E KUPTIMEVE FILLESTARE MATEMATIKORE

### (TEACHING METHODS FOR DEVELOPING INITIAL MATHEMATICAL CONCEPTS)

TEUTA ILJAZI

[teuta.iljazi@unite.edu.mk](mailto:teuta.iljazi@unite.edu.mk)

Universiteti i Tetovës

#### Abstract

Rapid development of technology and information dissemination at a tremendous speed is among the key elements that influence the thinking that a child's education should start from early steps of life. The first feeling and understanding about numbers, shape or size as mathematical concepts children recognize in kinder-garten. In preschool organized, systematic and planned learning takes place, applying different teaching methods, preschool children become familiar with the meaning of numbers, shapes and sizes as part of play and everyday life.

This research topic concerns the teaching methods of mathematics in preschool institutions. Research conducted in four kindergartens in Tetovo, Republic of N. Macedonia, questionnaires used as a research instrument. Questionnaire completed by 22 educators of these kindergartens. Conclusion after processing the questionnaires is that educators are prepared to apply different methods in teaching mathematics regardless of their experience. This is confirmed by the small values of the Pearson correlation coefficient (0.026; 0.136; 0.192)

**Key words:** preschool mathematics, teaching methods, games in teaching

#### Hyrja

Matematika si shkencë, matematika si lëndë mësimore, metodika e matematikës kanë të bëjnë me njohuri me dije, të cilat diku më shumë e diku më pak duhet të jenë pjesë e jetës së përditshme të qytetarit të shekullit XXI. Saktësia matematike, funksionaliteti matematikor, parimet matematikore, të menduarit matematikor janë cilësi të cilat duhet të jenë pjesë e kulturës te njeriu bashkëkohor. Rëndësia dhe roli i matematikës në jetën e përditshme mund të vërehet nga përdorimi i koncepteve të saj që nga vitet

e para të jetës së një fëmije. Përveç gjuhës amtare, lëndë e cila ka më së shumti zbatim në jetën e përditshme është matematika, prandaj edhe matematika si lëndë mësimore haset në planet ditore të edukatoreve të kopshteve. Në kopshte, fëmijët e moshës 3-7 vjeç përfshihen në mësimdhënie të rregullt të një kombinimi lëndësh ndër të cilat është edhe matematika.

Zhvillimi njohës i fëmijëve, jepet më së miri nga ana e përfaqësuesve të shkollave të Gjenezës dhe Moskës. Veçanërisht domethënëse në këtë drejtim janë gjetjet e Piaget, Vygotsky, Bruner, Dewey, Galperin, Talisina, të cilat tregojnë udhëzimet e stimulimit / përsheptimit të zhvillimit njohës, por edhe amplifikim / zgjerim, pasurim të tipareve mbizotëruese të zhvillimit njohës. Rëndësia e proceseve të brendshme theksohet veçanërisht te njohja si mënyrë racionale për të arritur të vërtetën, motivimin, organizimin dhe kujtesën shqisore, afatshkurtër dhe afatgjatë. Njohuritë më shpesh përcaktohen si: “procesi përmes të cilit një individ bëhet i vetëdijshëm për realitetin e brendshëm dhe të jashtëm, përmes të cilit ai merr njohuri për atë realitet. Ky proces realizohet përmes perceptimit, kujtesës, ëndërrimit të ditës, gjykitimit dhe mendimit (Jovanova-Mirkova S, 2018).

Sipas Piazhesë, zhvillimi kognitiv ndikohet nga transmetimi shoqëror apo të nxënëtarëve prej tjerëve. Pa transmetimin shoqëror, do të na duhej të shpiknim nga e para gjërat që na ofrohen të gatshme. Sasia e dijeve që njeriu siguron nëpërmjet transmetimit shoqëror, varet nga faza e zhvillimit kognitiv në të cilën ndodhet. Faza para-operacionale është faza e zhvillimit kognitiv që përfshin moshën 2-7 vjeç, që është moshë e fëmijëve të përshtirë nëpër kopshte. Fëmija në këtë moshë karakterizohet nga fakti se ai zhvillon në mënyrë graduale gjuhën dhe aftësinë për të menduar në formë simbolike. Gjithashtu është në gjendje t'i konceptojë veprimet në mënyrë logjike dhe në një drejtim të caktuar si dhe ka vështirësi në kuptimin e këndvështrimit të personit tjetër (Musai,B,2003).

Fëmijët, të cilët janë me qëndrim nëpër kopshte, përfshihen në mësimdhënie nga moshë 3 vjeç. Grupet e formuara nëpër kopshte janë grupet e moshës 3-4 vjeç që njihet me emrin grupi i vogël, moshë 4-5 vjeç, që njihet me emrin grupi i mesëm, si dhe grupi i madh që përfshin moshën 5-6 vjeç. Me lëndën e matematikës fëmijët fillojnë të njihen me kuptimin numër dhe veprimet me numra, fillojnë të dallojnë figurat gjeometrike dhe t'i emërtojnë ato si figura që gjenden në rrafsh dhe si figura që gjenden në hapësirë. Gjithashtu në programet e edukatoreve janë kuptimet më të vogël dhe më të madhe, njësitë matëse, si për masë ashtu edhe për gjatësi.

Nxitja e kureshtjes, interesimi për të marrë pjesë së bashku me fëmijët e tjerë në mënyrë aktive në orën e matematikës është e ndikuar nga mënyra se si edukatorët i qasen dhe cilat metoda përdorin. Secila metodë ka qëllime shumëdimensionale dhe përfitimet janë të shumfishta. P.sh.nëse përdoret metoda e veprimtarive praktike jo vetëm që fëmija arrin të përfitojë në të nxënëtarët e kuptimit matematikor, por ai zhvillon shkathhtësinë e përdorimit të mjeteve të ndryshme për të krijuar, ku zhvillohet ndjenja e saktësisë dhe ndjenja për të bukurën. Në matematikën për fëmijët e moshës parashkollëre zbatohet në masë të madhe metoda e lojës. Loja është aktivitet psiko-



fizik, shumë i rëndësishëm në jetën e hershme dhe të mëvonshme fëmimore, e “qëndisur” me efekte të shumta edukative dhe zhvillimore për qëndrim, veprim dhe mësim të pavarur, për të dashur shoqërinë, jetën, bashkëpunimin dhe punën, shton “orekse” shkathtësie, mençurie, mendjemprehtësie dhe krenarie (Jaka,B., 2013). Loja bëhet me qëllim që fëmija të argëtohet, të pushojë, të zbavitet dhe të shoqërohet. Loja ka fillimin dhe mbarimin. Loja ka rregullat e saj të cilat duhet t’i respektojë fëmija. Qëllimi i lojës është më i vlefshëm se rezultati i saj. Loja është aktivitet i vetëdijshëm, i lirshëm që me botën reale ndonjëherë edhe e “rrejshme”. Lojërat, nëpërmjet të cilave ndihmohet formimi i koncepteve fillestare matematike, përzgjidhen duke iu nënshtruar kushteve që të ndërrohen shpesh si dhe duhet shtuar edhe humor i lehtë (Jaka, B,2018).

Paraqitja e materialit punues, demonstrimi, ilustrimi, loja, bashkëbisedimi, të gjitha së bashku, janë pjesë përbërëse e procesit mësimor të kopshteve. Kopshtet janë vende ku fëmijët i bëjnë hapat e para të të nxënit të planifikuar drejt një qëllimi të caktuar. Fëmijët që ndjekin kopshtet janë fëmijë që janë më të socializuar, më të përgatitur për botën që i rrethon, të pasuruar me kuptimet matematikore me zbatim në jetën e përditshme.

Ky studim ka të bëjë me zbatimin e metodave mësimore në matematikë për formimin e kuptimeve fillestare të saj. Matematika e kopshteve me kuptimet numër, veprime me numra, matja dhe njësitë për matje, janë kuptime të cilat fëmijët në kopshte i mësojnë më së tepërmi me anë të lojërave, me qëllim që të jetë më e afërt, më argëtuese në njërën anë, ndërsa nga ana tjetër të nxënë të ketë rezultat. Në këtë studim duke hulumtuar dhe vizituar kopshtet është identifikuar edhe grupi i fëmijëve i quajtur grupi mozaik, i cili nuk është grup i formuar sipas moshës së fëmijëve, por është grup ku marrin pjesë fëmijë me gjuhë amtare gjuhën shqipe dhe fëmijë me gjuhë amtare gjuhën maqedonase. Këtë grup e udhëheqin dy edukatore njëkohësisht, sepse njëra flet në gjuhën shqipe dhe tjetra në gjuhën maqedonase. Bartës i formimit të këtij grupi është organizata ndërkombëtare “Gjurmimi për një bazë të përbashkët” në Maqedoninë e Veriut, e mbështetur nga Ministria e Arsimit e RMV dhe Ministria për Punë dhe Politikë Sociale e RMV , financuar nga Agjencia për Zhvillim e Zvicrës (SIDA) në Shkup. Disa nga qëllimet themelore gjatë punës me këtë grup janë që fëmijët me moshë më të vogël, të zhvillojnë repekt për gjuhën dhe kulturat e ndryshme përmes përdorimit të barabartë të të dy gjuhëve (gjuhës maqedonase dhe gjuhës shqipe) dhe kontakteve ndërmjet dy kulturave; të nxisë vetëbesimin e lartë të fëmijët dhe të zvogëlojë pasojat e egocentrizmit të tyre dhe realizimit moral përmes gjykimit të fëmijëve, duke arritur të fëmijët parashkollorë, vetëdijen optimale në pozicionet dhe interesat e tyre për nevojat dhe pjesëmarrjen e fëmijës në vendimmarrje; të gjitha këto të kombinuara me metoda të ndryshme mësimore edhe gjatë zhvillimit të koncepteve themelore matematikore. Gjithashtu fëmijëve u ofrohen modele jokompetente për zgjidhjen e konflikteve të ndërsjellta. Nga ana tjetër, tregohen vlerat dhe përparësitë e metodave ndërvepruese të të mësuarit përmes lojës (lojëra konstruktive, lojëra me

rregulla, lojëra me lodra) duke u mbështetur gjithmonë në faktin që fëmija të përfshihet në procesin arsimor dhe sistemin në përgjithësi.

Nga e gjithë kjo punë me fëmijët e moshës parashkollore, paraqitet një kalim nga bota e fëmijës në botën e një nxënësi, nga i cilit pritet që të jetë i dobishëm për vetveten, familjen, shoqërinë dhe gjithë globin në përgjithësi. Të punosh me ta do të thotë të investosh për të ardhmen, me shumë kujdes, respekt, punë dhe dashuri, me qëllim që ardhmëria të jetë e sigurt, e ndritshme dhe e besueshme.

#### *Metodologji hulumtimi dhe rezultatet*

Ky hulumtim është zhvilluar gjatë vitit shkollor 2019/2020 në kopshtet e qytetit të Tetovës, duke e plotësuar pyetësin edukatoreve të këtyre institucioneve. Pyetësi është i përgatitur enkas për këtë hulumtim dhe e kanë plotësuar gjithsej 22 edukatore. Kopshtet e Tetovës e zhvillojnë mësimdhënien në dy gjuhë mësimore; në gjuhën shqipe dhe në gjuhën maqedonase. Prej numrit të përgjithshëm të edukatoreve, 45.5% e tyre e zhvillojnë mësimin në gjuhën shqipe, ndërsa të tjerat në gjuhën maqedonase. 82% prej edukatoreve që plotësuan pyetësin kanë të kryer fakultetin pedagogjik, drejtimin parashkollor, 4.5% fakultetin pedagogjik drejtimin profesional dhe të tjerat kanë të kryer shkollim jashtë këtyre drejtimeve. Edukatorët kanë përvoja të ndryshme, të cilat paraqiten në tabelën 1. të dhënë më poshtë:

		Frekuenca	Përqindja	Përqindja valide	Përqindja kumulative
Valid	0-5 vjet	6	27.3	27.3	27.3
	5-10 vjet	1	4.5	4.5	31.8
	10-15 vjet	3	13.6	13.6	45.5
	15-20 vjet	2	9.1	9.1	54.5
	Më shumë se 20 vjet	10	45.5	45.5	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Tabela 1. Përvoja e punës së edukatoreve

Nga tabela shihet se nga numri i madh i edukatoreve, 45.5% prej tyre janë më përvojë pune më shumë se 20 vjet. Më pas kemi edukatore me përvojë deri 5 vjet që përbëjnë 27%. Pjesa tjetër e edukatoreve janë të përfaqësuara me përqindje më të vogël.

Fëmijët në kopshtet ku është zhvilluar ky hulumtim janë të ndarë sipas moshës, ku formohen grupet si: grupi i vogël-mosha 3-4 vjeç, grupi i mesëm-mosha 4-5 vjeç, grupi i madh-mosha 5-6 vjeç, si dhe grupi i quajtur mozaik, që ka disa karakteristika më ndryshe nga grupet e përmendura më lart.

Tabela 2 jep pasqyrën për shpërndarjen e edukatoreve sipas grupmoshës së fëmijëve. Numri i edukatoreve është pothuajse i njëjtë në të gjitha grupet, për afërsisht

30%, me përjashtim të grupit mozaik ku janë të përfshira 2 edukatore, të cilat punojnë njëkohësisht me këtë grup fëmijësh.

		Frekuenca	Përqindja	Përqindja valide	Përqindja kumulative
Valid	Mosha 3-4 vjet	6	27.3	27.3	27.3
	Mosha 4- 5 vjet	6	27.3	27.3	54.5
	Mosha 5-6 vjet	8	36.4	36.4	90.9
	Grupi Mozaik	2	9.1	9.1	100.0
	Total	22	100.0	100.0	

Tabela 2. Shpërndarja e edukatoreve sipas moshës së fëmijëve

Metodat mësimore të cilat përdoren në mësimdhënien e matematikës nëpër kopshte ku edhe mësohen kuptimet e para matematikore në mënyrë të planifikuar dhe të organizuar janë: metoda monologue, dialoge, demonstrative, ilustrative, puna praktike, ajo problemore, si dhe metoda duke zbatuar lojërat. Pyetësi përmban pyetjet në lidhje me zbatimin e metodave mësimore të përmendura më lart, duke i shkallëzuar ato sipas shkallës Likert. Përgjigjet e edukatoreve janë paraqitur në tabelën 3 të dhënë më poshtë.

	Asnjëherë	Rrallë	Shpesh	Shumë shpesh	Total
Monologe	4	3	3	12	22
Dialoge	1	3	5	13	22
Demonstrative	0	2	5	15	22
Ilustrative	0	5	5	12	22
Puna praktike	0	0	3	19	22
Problemore	0	4	8	10	22
Lojra	0	2	0	20	22

Tabela 3. Metodat mësimore

Nga tabela 3 shihet që 20 edukatore nga 22 gjithsej, e përdorin shumë shpesh lojën si metodë mësimore gjatë mësimdhënies së lëndës së matematikës. Gjithashtu metoda që përdoret shumë shpesh në punën me fëmijët e kopshteve është edhe puna praktike, që do të thotë puna që bëjnë vetë fëmijët, duke krijuar me çdo gjë. Përveç mësimin të kuptimeve fillestare të matematikës, me anë të kësaj metode zhvillohen edhe shkathtësi dhe shprehje të ndryshme të fëmija. Këtë metodë e përdorin shumë shpesh 19 edukatore nga 22 gjithsej. Më pas vijon metoda demonstrative, ajo ilustrative, dialoge dhe monologue. Në këtë tabelë shihet që metoda e zgjidhjes së problemeve është e përfaqësuar rrallë, vetëm nga 4 edukatore, shpesh nga 8

edukatore dhe shumë shpesh nga 10 edukatore. Kjo tabelë tregon që nëpër kopshte edukatorët përdorin metoda të ndryshme gjatë mësimdhënies së lëndës së matematikës për ta bërë atë më të qartë, më të kuptueshme dhe më të afërt me botën përreth fëmijës.

Nga gjithë kjo që u tha më lart, nga rezultatet pas përpunimit të dhënave të mbledhura, arrijmë në hipotezën e dhënë si më poshtë:

**H:** Aplikimi i metodave të ndryshme gjatë mësimdhënies së lëndës së matematikës në kopshte nuk varet nga përvoja e mësimdhënësve.

Vëresinë e kësaj hipoteze e verifikon tabela 5 e dhënë më poshtë, në të cilën janë dhënë vlerat e koeficientit të korelacionit të Personit, të cilat janë: -0.032, -0.191, -0.013, 0.266, 0.018, 0.234 dhe 0.076. Vlerat e koeficientit janë të vogla dhe tregojnë se eksperiencia e edukatoreve nuk ndikon në aplikimin e metodave të ndryshme gjatë mësimdhënies së matematikës. Metodave të përdorura janë ajo monologue, dialoge, demonstrative, ilustrative, veprimtaritë praktike, zgjidhja e problemeve, si dhe lojërat.

		Experien	Monolog	Dijalog	Demostr	Ilustrat	Praktic	Problem	Lojra
Experience	Pearson Correlation	1	-.032	-.191	-.013	.266	.018	.234	.076
	Sig.(2-tailed)		.888	.395	.954	.231	.938	.295	.736
	N	22	22	22	22	22	22	22	22

Tabela 4. Korrelacioni midis përvojës dhe ndryshoreve të marra në studim.

### *Përfundime*

Matematika si lëndë mësimore zhvillohet në institucionet parashkollore duke filluar nga moshë 3 vjeçare, moshë në të cilën fëmija jo vetëm që njihet me kuptimet themelore matematikore, por njihet edhe me zbatimin e matematikës në botën që e rrethon atë.

Matematika në kopshte realizohet duke zbatuar metoda të ndryshme të mësimdhënies, duke filluar prej asaj monologue, dialoge, si dhe duke i afuar ato edhe me anë të lojës.

Nga hipoteza e vërtetuar arrijmë në përfundim që zbatimi i metodave të ndryshme në mësimdhënien e matematikës në kopshte, nuk varet nga eksperiencia e edukatoreve që punojnë nëpër këto institucione.

Në kopshte, përveç grupeve të rregullta që formohen në bazë të moshës së fëmijëve, hasim edhe grupe tjera të formura, të cilët janë grupe të zbatimit të projekteve, siç është rasti me grupin MOZAIK. Ky grup përfshin kombinim të fëmijëve të moshave të ndryshme dhe fëmijë që kanë gjuhë amtare të ndryshme, në këtë rast gjuhën shqipe dhe gjuhën maqedonase. Mësimi zhvillohet në të dy gjuhët dhe nga ana e të dy edukatoreve.

Përfshirja e fëmijëve nëpër institucionet parashkollore duhet të jetë e detyrueshme me qëllim që fëmijët të ndjekin mësimin i cili e përgatit fëmijën për shkollimin e rregullt nga njëra anë dhe nga ana tjetër me anë të mësimit fëmija socializohet dhe njihet me botën rreth tij.

### Referencat

- Açkoski, D (2002 ) Методика на воспитно – образовната работа по математика , Педагошки факултет Shkup ;
- Cellakoski ,N.(2003 ) Дидактика на математика ;
- Galova , D . ( 2003 ) Методика на формирање на елементарни математички претстави у децата в детската градина , Софија ;
- Grup autorësh (1982 ) Методике развијања почетних математичких појмова код деце претшколског узраста , Загреб.
- Musai,B.(2003) Metodologji e mësimdhënies, CDE, Tiranë.
- Jaka B. (2013) Lojërat matematike me metodikë, Prizren
- Jovanova-Mitkova S.(2018) Методика на развој на почетни математички поими, Shtip.

**DINAMIKAT E KEQFORMIMEVE KONJITIVE TE FËMIJËT E MOSHAVE  
SHKOLLORE QË VUAJNË NGA EPILEPSIA.**

**(THE DYNAMICS OF THE COGNITIVE DYSFUNCTIONS IN SCHOOL-AGE  
CHILDREN WITH EPILEPSY)**

**MIMOZA MALOKU- KUQI**

Qendra Klinike Universitare Prishtinë, Kosovë

**Abstract**

The purpose of the present article is to explore and analyze the development of neuropsychological profiles in school-age children suffering from epilepsy. A *second aim* is to elicit inferences on the factors, nature and comorbidity of idiopathic epilepsy typologies with cognitive deficits in these subjects.

The method used in the present study is of observational, retrospective and comparative type.

The results of the metanalytical process will be determined through examination of specific literature and dynamic analysis of the nature and association of epilepsy with cognitive dysfunctions in this group-age.

At the end of this article, some considerations will be articulated on the didactic, re-education and forms of effective psycho-education in order to modify not only the curricular but also the extracurricular dynamics of these subjects.

**Key words:** epilepsy, cognitive deficits, intelligence, pediatric age, psychoeducation

**Hyrje**

Epilepsia është një sëmundje neuropsikologjike e njohur qysh herët në kohë dhe dinamizmi i zhvillimit të saj është shoqëruar gjithnjë me mister dhe kuriozitet. Edhe në ditët tona, përpos zhvillimit të njohurive shkencore, epilepsia shoqërohet nga një sërë paragjykimesh kolektive që e bëjnë të vështirë jetesën e individit që vuan prej saj dhe kompromenton cilësisht ekuilibrat psikikë të jetës normale. Edhe pse krizat epileptike mund të mbikëqyren në mënyrë shumë më efektive në klinikën e sotme, për shumë individë pacientë, e sidomos për të prekurit e mitur, hasen vështirësi të shumta

që ndikojnë fuqishëm në stilin e tyre të jetës. Po kaq vështirësi shfaqen në kuptimin e funksioneve konjitive që mund të ndryshojnë në mënyrë dimensionale dhe të përhershme zhvillimin e inteligjencës dhe të jenë shkak për paaftësi specifike.

Në një spektër të ngushtë, nisur nga përcaktimet e dhëna nga International Leagues Against Epilepsy (ILAE) dhe International Bureau for Epilepsy (IBE), (cituar nga Fisher et.al, 2005), kriza epileptike dhe epilepsia mund të përshfaqen shpesh në mbivendosje të njëra-tjetrës.

*Kriza epileptike* përfaqëson një ngjarje tranzitore me shenja dhe simptoma të lidhura me një veprimtari anormale, të tepruar o sinkronike neutrale të trurit. Ndërsa *epilepsia* është përcaktimi i atij çrregullimi të trurit që karakterizohet nga një predispozitë e lartë për të krijuar kriza epileptike me pasoja neurobiologjike, konjitive, psikologjike dhe sociale të individit të prekur. Epilepsia mund të prekë të gjitha grupmoshat, por frekuenca më e lartë moshore e prekur nga ky rregullim është ajo e fëmijërisë dhe e moshës shkollore. Disa forma të epilepsisë përfundojnë në moshën shkollore por, nëse mbeten të patrajuara në mënyrë profesionale, epilepsitë mund të kenë ecuri kronike e shumë shpesh edhe të përrjetshme. Nga aspekti pato-fiziologjik i zhvillimit, epilepsia karakterizon një çrregullim paroksizmal, të papritur, i cili është rezultat i zbrazjes patologjike të grup-neuroneve të trurit. Siç mund të kuptohet nga ky përkufizim i Fisher, aspektet neuropsikologjike dhe sjellore të patologjisë kanë një impakt të lartë mbi shfaqjen e epilepsisë dhe përsëritjen e krizës epileptike. Në epidemiologjinë e tyre, krizat epileptike prekin 1-2% të popullatës së përgjithshme dhe 4% të popullatës pediatrike. Raportet e incidencës dhe prevalencës së epilepsisë janë të variueshme sipas moshës. Studimet kanë treguar se incidenca më e lartë (233-100000 për vit) gjendet në fëmijët e moshës më të vogël se 1 vjeç; 60-100 0000 për vit në fëmijërinë e hershme; 30-40-1 000 000 për vit gjatë viteve të adoleshencës dhe rriten në nivel të 60-1 000 000 për vit gjatë moshës së rritur të avancuar mbi 65 vjeç (Panayiotopoulos, 2010). Edhe prevalenca rritet me moshën, duke kaluar nga 2-3\1000 në 7 vjeç në 4-6\1000 në 15 vjeç (Panayiotopoulos, 2010).

*Keqformimet e zhvillimit konjitiv të fëmijët e moshës shkollore të prekur nga epilepsia*

Prekja e fushës konjitive në fëmijët epileptikë të moshës shkollore përshfaq gjithashtu aspekte komplekse dhe heterogjene. Vetë epilepsia nuk nënkupton një deficit intelektual, por studimet kanë treguar se ekzistojnë çrregullime të funksioneve neuro-psikologjike specifike të koeficientit intelektual (IQ) të këtyre grup-subjekteve. Simptomat neuropsikologjike janë heterogjene siç janë vetë

sindromat epileptike dhe përfshijnë deficite të gjuhës, të kujtesës apo vëmendjes, deficite vizuale-hapësinore dhe çrregullime të të nxënit. Në fakt, problemet konjitive-sjellore të fëmijët e prekur nga epilepsia janë dokumentuar në literaturë qysh se në shek. XIX (Esquirol, 1838; Romberg, 1853). Natyra e marrëdhënies së epilepsisë me çrregullimet konjitive dhe të të nxënit mund të linjëzohet edhe në këto momente specifike: epilepsia dhe çrregullimet e të nxënit mund të jenë pasojë e të njëjtit dëmtim cerebral dhe epilepsia mund të shkaktojë një lezion cerebral që më pas krijon një çrregullim në të nxënë.

Në këto raste epilepsia e moshave pediatrike mund të ndikojë të nxënit, duke krijuar një shkëputje episodike të veprimtarisë neurale dhe funksioneve të larta konjitive. Kjo shkëputje episodike e veprimtarisë neurale mund të jetë pasojë e krizave epileptike, por mund të jetë edhe pasojë e efektit të shkarkesave epileptike subklinike, përgjegjëse për shfaqjen e deficitit konjitiv tranzitor të lidhur me shkarkesat epileptike (Aarts et.al,1984). Shumica e hulumtimeve neuro-psikologjike janë përqëndruar në deficitet konjitive në format e epilepsisë fokale, si epilepsia e lobusit frontal ose epilepsia e lobusit temporal, për shkak të linjës direkte të lidhjes së këtyre epilepsive me çrregullimet konjitive.

Pas vitit 2015, interesi shkencor u zhvendos në analizën neuro-psikologjike të sindromave idiopatike të përgjithësuara, të cilat karakterizohen nga përfshirja tërësore e korteksit cerebral gjatë krizës, nga mungesa e ndryshimeve të dukshme cerebrale në neuro-imazheri dhe nga prania e anamolive epileforme tipike. Aldenkamp et al. (2004) kanë argumentuar se të fëmijët e prekur nga epilepsia shihet prania e problemeve specifike konjitive si deficitet e kujtesës afatshkurtër, deficite të vëmendjes dhe rënie e rendimentit shkollor. Në një pikëvështrim më të sintetizuar, autorë të tjerë kanë dhënë analizat e tyre mbi dinamizmat e prekjes së funksioneve konjitive të moshat pediatrike shkollorë si pasojë e epilepsisë. Cornaggia ka argumentuar funksionet konjitive lidhen pikë së pari me kapacitetin e trurit njerëzor për të procesuar të gjitha informacionet e ardhura nga bota e jashtme dhe e brendshme dhe programimin e sjelljes si rrjedhojë e këtyre procesimeve. Ky kapacitet përfshin aftësinë për të mbajtur kontaktet me botën e jashtme, vigjilencën psikike dhe aftësinë për të përzgjedhur dhe fokusuar informacionin përmes përqëndrimit dhe memorizimit të dhënave (Cornaggia, 2001). Në formë të sintetizuar, në fushat konjitive të prekura nga epilepsia e moshave pediatrike mund të përfshijmë:

*Funksionet ekzekutive*, apo tërësinë e proceseve mendore të nevojshme për të përpunuar skema të karakterit konjitivo-sjellor si reagim ndaj kushteve



mjedisore të ndryshueshme o të reja (Owen, 1997). Këto funksione ekzekutive lidhen para së gjithash me fleksibilitetin konjitiv dhe aftësinë për të planifikuar zgjidhje ndaj problemeve konjitive. Këtu përfshihen aftësia për të programuar, modifikuar dhe verifikuar një veprim për të arritur një qëllim të caktuar si për shembull aftësia e të voglit për të planifikuar dhe përfaqësuar në nivel mendor pa kërkuar që të memorizohen fazat e nevojshme për të arritur këtë veprimtari. Në funksionet konjitive të këtyre kategorive të subjekteve të prekur nga epilepsia, janë të ndikuara në thelb format e orientimit dhe organizimit në situata komplekse dhe konfliktuale, që në varësi të moshës së të miturit, mund të përfshijnë edhe kapacitete të ndryshme si: aftësinë për të planifikuar dhe vlerësuar strategjitë efikase në lidhje me zgjidhjen e problemeve dhe fleksibilitetin konjitive; kontrollin inhibues ndaj reagimeve automatike dhe proceset e vendimarrjes që mbështesin përzgjedhjen e reagimeve specifike në raport me kërkesat e mjedisit; kontrollin e vëmendjes lidhur me aftësinë e frenimit të stimujve eksplicitë dhe aktivizimin e informacionit; kujtesën e punës dhe kujtesën semantike që aktivizohen tërësisht në kryerjen e një detyre; rrjedhshmërinë verbale dhe kapacitetin viziv-perceptiv dhe viziv-hapësinor. Kësisoj çrregullimet e lidhura me këto funksione të larta mund të shfaqen me një shumësi problematikash në jetën e përditshme të subjektit e veçanërisht në jetën e tij shkollorë. Disfunksionet mund të përfshijnë sjellje të papërshtatshme sociale, vështirësi në marrjen e vendimeve dhe aftësinë gjyquese, vështirësi në zhvillimin, ndjekjen dhe modifikimin e planeve, vështirësi në organizim, mungesë të përqendrimit dhe vështirësi në dimensionet e ndryshme të kujtesës.

**Aftësia vizive-hapësinore**, përfshin një grup procesesh që lejojnë ndërveprimin e drejtë të individit me botën e jashtme. Këto aftësi konsistojnë në aftësinë për të integruar informacionin që vjen nga hapësira perceptive për të zhvilluar disa pika koordinuese hapësinore që rregullojnë organizimin dhe përdorimin e materialeve të nevojshme për kryerjen e detyrës. Ato janë aftësi të përfshira në një shumësi detyrash praktike të jetës së përditshme. Deficitet vizive-hapësinore, mund t'i përkufizojmë kësisoj si një vlerësim i gabuar i raporteve hapësinore mes objekteve ose mes individit dhe objektit që nuk mbartin një linjë homogjene të shprehjes, por shfaqen në forma komplekse me vështirësitë e qendrimit joverbal; vështirësi në kopjimin e një vizatimi a krijimi dhe vështirësi në krijimin e tingujve grafo-motorrikë; vështirësi në organizimin hapësinor të mbajtjes së fletës dhe linjës së shkrimit; vështirësi në llogaritjet e shkruara dhe gjeometri; vështirësi në lexim dhe përshtatjen vizive.

**Kujtesa verbale**, në psikikën konjitive i referohet kujtesës së fjalëve dhe abstraksioneve të tjera gjuhësore;

**Kujtesa hapësinore**, nënkupton atë pjesë të kujtesës që është përgjegjëse për regjistrimin e informacioneve mbi mjedisin dhe orientimin në hapësirë. Këtu përfshihet si kujtesa semantike, ashtu edhe kujtesa afatshkurtër e afatgjatë. Kujtesa hapësinore semantike e lejon të voglin të regjistrojë dhe procesojë të gjitha informacionet e përkohshme, me qëllim arritjen e një objekti. Kujtesa hapësinore afatshkurtër lejon të kujtohet dhe identifikohen mjediset e ndryshme si dhe të regjistrohen marrëdhëniet hapësinore ndërmjet objekteve. Kujtesa afatshkurtër përfaqëson një nivel sipëror, pasi i lejon individit mundësinë e regjistrimit dhe kujtimit të karakteristikave të hartës së vet konjitive.

**Gjuha dhe aftësitë linguistike**, ku përfshihen aftësitë e kuptimit dhe përdorimit të një sistemi të komunikimit kompleks, mbështetur në fjalë. Përdorimi i këtij sistemi konsiston në aftësinë e organizimit ndërmjet tyre të fjalëve dhe zhvillimit të shprehjes dhe kuptimit. Në krejt sistemin semantik janë të përfaqësuara njohuritë konceptuale të lidhura me informacionet mbi domethënien e fjalëve të organizuara sipas kategorive konceptuale (kafshë, pjesë të trupit, vende). Studime të tjera nga Troyer et al. (1998) kanë treguar se si në subjekte me lezione në lobulin frontal, rrjedhshmëria verbale fonemike është kuptuar, ndërsa ajo semantike është relativisht e rezervuar.

Përpos aspekteve të prekjes kategorike, në shqyrtimin shkencor është me rëndësi edhe hulumtimi mbi faktorët që ndikojnë në shfaqjen e çrregullimeve konjitive si pasojë e epilepsive, si: pato-fiziologjia e vetë epilepsisë, patologji të tjera komorbide të lidhura me to, trajtimi farmakologjik, stigma sociale dhe privimi nga arsimit, faktorët gjenetikë apo edhe ndryshimet në genomat e lidhura me shkarkesat mikroelektrike në krizë. Kërkimet shkencore në këtë linjë kanë qenë të lidhura me raportet mes anomalive të shfaqura në epilepsi dhe funksionet konjitive në moshat e zhvillimit.

Skema e deficiteve konjitive të lidhura me epilepsinë në moshat e zhvillimit mbart një korrelacion të drejtpërdrejtë me lokalizimin e funksioneve të kortekstit cerebral dhe kjo dukuri është e shprehur më së shumti në rastet e lezimeve epileptogjene fokale. Në një formë më të detajuar, studimi i komorbiditetit konjitiv dhe sjellor të epilepsisë është i komplikuar nga faktorë të shumtë të rrezikut që mund të ndikojnë dhe modifikojnë vëzhgimet klinike të performancës neurokonjitive. Kwan & Brodie (2001) dhe Lee (2010) kanë shtjelluar specifikisht faktorët e lidhur me shfaqjen çrregullimeve konjitive. Hermann dhe

Whitman më pas (2011) i kanë grumbulluar këta faktorë të rrezikut në tri kategori:

*faktorë neurobiologjikë*, që përfshijnë neuro-patologjinë dhe eziologjinë e sindromit epileptik dhe të shumë variableve klinike (mosha e shfaqjes, kohëzgjatja e sëmundjes, tipologjia e krizës, kontrolli terapeutik dhe prania e anamolive epileforme me epilepsinë);

*faktorët psiko-socialë* të lidhur me kronicitetin e sëmundjes;

*faktorët iatrogjenë* të lidhur me tipologjinë e terapisë, sasinë e farmakëve dhe efektet e tyre, qoftë në terma të modifikimit të neurotransmetuesve dhe efektet metabolike.

Kompleksiteti i proceseve konjitive kërkon njëkohësisht edhe koordinimin e funksioneve të ndryshme cerebrale të lokalizuara në fusha të ndryshme anatomike. Sipërfaqja e korteksit tonë cerebral ndahet në 4 lobulet kryesore: frontal, pariental, temporal dhe oksipital. Një lobus i pestë, i quajtr lobusi i insulës, lokalizohet thellë në brendësi të pjesës së Silvios, mes lobuleve frontale dhe temporale. Vetë lobuset janë të përbërë nga një sërë fushash me funksione të ndryshme, por të lidhura ngushtë me zona të tjera të të njëjtit lobus dhe pjesës tjetër të encefalit.

Këto zona funksionale përfaqësohen nga harta e Brodmann (cituar nga Loukas et al., 2011) që e ndan korteksin cerebral në 47 fusha për të cilat përgjigjen funksione të caktuara cerebrale. Në moshat shkollore, epilepsitë më të shpeshta të pjesshme vijnë nga strukturat e lobusit temporal të mesëm dhe lidhen kështu me çrregullimet e të nxënës dhe të kujtesës. Lezionet e lobusit pariental të majtë janë të lidhura me deficitet e përpunimit të informacionit vizivo-hapësinor, ndërsa lezionet e lobusit pariental të majtë mund të shfaqin një dëmtim në fushat gjuhësore, të leximit, shkrimit dhe llogaritjes.

Lezionet prefrontale karakterizohen nga zhbërja e ndryshimeve të funksioneve ekzekutive dhe trasduktohen në deficite të kapacitetit për të planifikuar, të fleksibilitetit mendor, përshtatjes dhe zgjidhjes së problemeve. Lezionet epileptogjene prefrontale mund të lidhen me dobësimin e arteve muskulore dhe vështirësi në ekzekutimin e veprimeve motorike komplekse. Lezionet e lobusit oksipital janë shpesh të shoqëruara me mangësi të perceptimit viziv ose të dukuritve iluzore vizive. Shpeshtësia, graviteti dhe tërësia e krizave përgjatë cikleve ndikojnë negativisht në deficitin konjitiv të fëmijëve. Literatura ka rekomanduar që mosha e hershme e shfaqjes dhe kohëzgjatja e sëmundjes aktive (epilepsisë), shoqërohen me një përkeqësim të deficiteve konjitive.

*Konkluzione*

Edhe pse me qëllimin e vet primar, ky punim synon evidentimin krahasimor të komorbiditetit të malformacioneve konjitive me epilepsinë e moshave shkollore, po aq i rëndësishëm për të është edhe nxjerrja e interferencave mbi dekursin e riedukimit didaktik dhe forma të psiko-edukimit efikas me qëllim modifikimin e linjave të përfuturit jo vetëm kurrikular, por edhe ekstra-kurrikular të këtyre subjekteve. Kujtojmë kështu që riedukimi është procesi i asistencës së një sistemi për t'u ripërshtatur disa dimensioneve të mbartura më parë, për t'u ushtruar në mënyrë eficiente dhe autonome nga subjektet në të ardhmen. Ky proces mbart një rol edhe më të rëndësishëm te personat që kanë vështirësi ose kanë humbur aftësitë e tyre konjitive për shkak të epilepsisë a krizave epileptike, për të nxitur specialistët që konceptojnë mënyra alternative të ndërhyrjes inter dhe ekstrakurrikulare dhe për të përfutur disa aftësi specifike përgjatë zhvillimit.

Fëmijët me çrregullime konjitive si pasojë e epilepsive mund të hasin vështirësi në një apo më shumë aftësi, prandaj është e volitshme të identifikohen për secilin rast, objektiva të vegjël, të realizueshëm, të cilët fëmijët mund të ushtrohen dhe përfutur duke i përsëritur. Suksesi i çdo detyre të dhënë është shumë i rëndësishëm veçanërisht në fazat e fillimit të këtyre veprimtarive, për të shmangur frustacionet nga arritja e objektivave.

Kështu mund të sugjerohet promovimi i kurrikulës drejt përfuturit të një aftësie të këta fëmijë dhe përfuturimi i përfuturimi totalitar i saj deri në përfuturim. Vetë ndërhyrjet e specialistëve të psikologjisë klinike dhe neuro-psikologjisë në këto popullata janë procese të mbështetjes drejt një edukimi të veçantë dhe teknikave të edukimit të asistuar për aftësimin e tyre hap pas hapi.

### Referenca:

- Aarts, J., Binnie, C. D., Smith, A. M., & Wilkins, A. J.(1984). Selective cognitive impairment during focal and generalized epileptiform EEG activity. *Brain*, 107, 293-308
- Aldenkamp, A. P., & Arends, J. (2004). Effects of epileptiform EEG discharges on cognitive function: is the concept of "transient cognitive impairment" still valid? *Epilepsy Behav*, 5 Suppl 1, pp. 25-34.
- Aldenkamp, A. P., & Arends, J.(2004). The relative influence of epileptic EEG discharges, short nonconvulsive seizures, and type of epilepsy on cognitive function. *Epilepsia*, 45, 54-63

- Cornaggia, M. Cesare & Gobbi, G. (2001) Learning disability in epilepsy: Definitions and Classifications, *Wiley Journal of Epilepsia*, Vol. 42 1<sup>st</sup> Issue, pg. 2-5, USA
- Esquirol, E. (1838). *Des Maladies Mentales*. *JB Balliere*, p. 284.
- Fisher R. S., Boas W. v. E., Blume W., Elger C., Genton P., Lee P., Engel J. (2005). Epileptic Seizures and Epilepsy: Definitions Proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy (IBE). *Epilepsia* 46(4):470–472
- Hermann B., Whitman S. (1984). Behavioral and personality correlates of epilepsy: a review, methodological critique, and conceptual model. *Psychol Bull* 95(3):451–97
- Lee G. (2010). *Neuropsychology of Epilepsy and Epilepsy Surgery*. Oxford University Press, USA.
- Loukas, M., Pennell, Ch., Groat, Ch., Tubbs, Shane R., Gadol-Cohen A. Aaron (2011) Korbinian Brodman and his contributions to Mapping the Cerebral Cortex, *Neurosurgery*, Vol. 68, 1<sup>st</sup> Issue, pg. 6-11, Oxford Academic
- Kwan P., Brodie M. J. (2001). Neuropsychological effects of epilepsy and antiepileptic drugs. *The Lancet* 357(9251):216–222.
- Owen A. M. (1997). Cognitive planning in humans: Neuropsychological, neuroanatomical and neuropharmacological perspectives. *Progress in Neurobiology* 53(4):431–450.
- Panayiotopoulos C., Tahan R., Obeid T. (1991). Juvenile myoclonic epilepsy: factors of error involved in the diagnosis and treatment. *Epilepsia* 32:672–
- Panayiotopoulos C. (2010). *A Clinical Guide to Epileptic Syndromes and their Treatment*. Springer
- Romberg, M. H. (1853) *A Manual of the Nervous Diseases of Man*. London: Sydenham Society
- Troyer A. K., Moscovitch M., Winocur G., Alexander M. P., Stuss D. (1998). Clustering and switching on verbal fluency: the effects of focal frontal- and temporal-lobe lesions. *Neuropsychologia* 36(6):499–504

## NDIKIMI I BINDJEVE FETARE DHE FILOZOFIKE TË PRINDËRVE NË ARSIMIMIN E FËMIJËVE

### (THE IMPACT OF RELIGIOUS PHILOSOPHICAL BELIEFS OF PARENTS ON THE EDUCATION OF CHILDREN)

**IVA PENDAVINJI**

Fakulteti i Ekonomisë, Universiteti Fan.S.Noli, Korçë.

[iva.pendavinji@gmail.com](mailto:iva.pendavinji@gmail.com)

#### **Abstrakt**

Arsimimi është një e drejtë themelore e cila gëzohet universalisht nga çdo fëmijë. Nëpërmjet sanksionimit në legjislacionin kombëtar dhe në aktet ndërkombëtare, garantohet jo vetëm e drejta e tyre për t'u arsimuar, por edhe e drejta e prindërve, për të kërkuar edukimin dhe arsimimin e fëmijëve të tyre në bazë të bindjeve fetare, filozofike dhe vlerave kulturore.

Marrja në konsideratë e këtyre vlerave dhe bindjeve të prindërve, ndikon krijimin e një sistemi arsimor pluralist, thelbësor për funksionimin e një shoqërie demokratike. Pikërisht, për këtë arsye, është e nevojshme ekzistenca e një lidhjeje funksionale mes institucioneve arsimore dhe familjes.

Çdo shkollë është produkt i një sistemi kulturor. Në themel të këtij sistemi kulturor qëndrojnë edhe bindjet e familjes, si njësi bazë e shoqërisë. Çdo vlerë kulturore e përcjellë nga një sistem, ndikon në edukimin e gjeneratave.

Qëllimi i këtij artikulli është interpretimi, analiza e përmbajtjes së parimit të sipërpërmendur, pra edukimi i fëmijëve bazuar në bindjet filozofike dhe fetare të prindërve, si dhe evidentimi i problematikave të implementimit të tij në realitetin shqiptar.

Gjithashtu, përmes rasteve studimore, synohet vëzhgimi i realitetit shqiptar, nën optikën e europianizimit të arsimit, bazuar në atë çfarë rekomandon edhe praktika gjyqësore e Gjykatës Europiane të të Drejtave të Njeriut.

**Fjalët kyçe:** *e drejta për arsim; fëmijë; prindër; bindje fetare, bindje filozofike; implementim; praktikë gjyqësore, Gjykata Europiane e të Drejtave të Njeriut*

#### **Hyrja**

Edukimi i fëmijëve është një proces gjithëpërfshirës, ku të rriturit transmetojnë besimet e tyre, vlerat dhe kulturën të rinjtë, ndërsa mësimdhënia dhe

institucionet arsimore i referohen veçanërisht transmetimit të dijes dhe zhvillimit intelektual.<sup>11</sup>

Një ndër parimet shumë të rëndësishme, ndërkombëtare në lidhje me të drejtat e fëmijëve është edhe e drejta për arsimim sipas bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve. Pra, si edukatorë dhe udhërrëfyes, në ushtrim të një funksioni natyror, ata gëzojnë të drejtën që fëmijët të arsimohen në të njëjtën linjë me bindjet e tyre.<sup>12</sup>

Po në realitetin shqiptar a ka një traditë ndikimi të bindjeve të prindërve në arsimimin e fëmijëve të tyre? A ka një perceptim të arsimit brenda kontekstit të përvojave, paragjytimeve apo besimeve të prindërve? Cili është niveli i ndikimit të prindërve në aspektin përmbajtësor të arsimit?

Këto pyetje nxjerrin në pah edhe shqetësimin tim si studiuese dhe përbëjnë motiv për të ndërmarrë një studim të tillë.

Dukuria paraqet vështirësi dhe kompleksitet. Është problematik fakti që ka shkujdesje dhe jo një kuptim të saktë. Prindërit duhet të ndikojnë në edukimin e fëmijëve, sepse pa ditur se çfarë kërkojnë prindërit, shkolla nuk mund të funksionojë.

Hapësira e zbatimit të këtij parimi ndërkombëtar, në fushën e arsimimit të fëmijëve, përqasja e realitetit shqiptar me atë europian, mënyra e implementimit të këtij parimi sipas optikës së praktikës gjyqësore të Gjykatës Europiane të të Drejtave të Njeriut, përbëjnë shtysë për të evidentuar edhe problematikat aktuale.

Komentimi i këtij parimi dhe mënyra e implementimit sipas vendimeve të GJEDNJ, do të përbëjë pjesën e parë të punimit.

Pjesa e dytë konsiston në studimin e tre institucioneve arsimore të mesme të larta në qytetin e Korçës, me ndikime rrymash fetare: ortodhokse, katolike dhe myslimane, për të evidentuar edhe ndikimin e bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin e fëmijëve. Pas vëzhgimit të rasteve, do të procedojmë duke nxjerrë dhe konkluzionet përkatëse.

### **Metodologjia**

Qëllimi i këtij investigimi është të evidentohet ndikimi i aspektit fetar dhe filozofik në shkollimin e fëmijëve. Për të përmbushur këtë qëllim studimor kemi investiguar tre institucioneve arsimore të mesme (private) me ndikime të besimeve fetare katolike, ortodhokse dhe myslimane.

<sup>11</sup> Campbell dhe Cosans k. Mbretërisë së Bashkuar, Aplikimet nr.7511/76, 7743/76, datë 25.02.1982.

<sup>12</sup> Kjeldsen, Busk Madsen dhe Pedersen k. Danimarkës, Aplikimet nr.5095/71, 5926/72.

Metoda e përzgjedhur është intervista në thellësi, sipas një kërkimi cilësor, me subjekte që kanë rol të rëndësishëm dhe përvojë drejtimi të këtyre institucioneve. Janë përzgjedhur një kampion subjektësh mbi bazën e zgjedhjes së arsyeshme të studiuësit.

Veçoria e subjekteve është pikërisht eksperiencia që ata kanë pasur në fenomenin në studim.

Mbi bazën e tyre kemi nxjerrë disa konkluzione modeste që mund të thellohen me studime të mëtejshme.

Punimi ka dy pjesë: komentimi dhe zberthimi i parimit dhe përjasja e tij me realitetin në qytetin e Korçës. A gjen aplikim ky parim? Këtë do ta sqarojmë në pjesën e dytë, pas analizimit të të dhënave të përfituara nga intervistat në thellësi.

*Pjesa I*

*Kuadri ligjor i brendshëm dhe ndërkombëtar*

E drejta për arsim është një e drejtë themelore e cila bën pjesë në gjeneratën e të drejtave me karakter social, ekonomik dhe kulturor.<sup>13</sup> Pozicionimi i saj evidentohet edhe në nenin 57/1 të Kushtetutës së Republikës së Shqipërisë, sipas të cilit kushdo ka të drejtën për arsim. Si çdo individ, edhe fëmijët janë titullarë të së drejtës për arsim. Megjithatë, në nenin 57 nuk parashikohet shprehimisht e drejta e prindërve për të arsimuar fëmijët konform bindjeve të tyre fetare dhe filozofike. Duke qenë se respektimi i bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin dhe edukimin e fëmijëve të tyre gjen parashikim në instrumente ndërkombëtare të ratifikuara nga Parlamenti, implementimi i tij është i detyrueshëm.

Kjo rezulton nga neni 5 i Kushtetutës, sipas të cilit “ *Republika e Shqipërisë zbaton të drejtën ndërkombëtare të zbatueshme për të*”, nenit 116 i cili vendos hierarkinë mes akteve normative duke vendosur Marrëveshjet Ndërkombëtare të ratifikuara, fill pas Kushtetutës dhe nenit 122/2

*“Një marrëveshje ndërkombëtare e ratifikuar me ligj ka epërsi mbi ligjet e vendit që nuk pajtohen me të.”*

Më poshtë po citojmë sanksionimin e respektimit të bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin e fëmijëve, por analiza e punimit do të fokusohet te neni 2 i Protokollit Nr. 1 të Konventës Europiane të të Drejtave të Njeriut (KEDNJ).

***Konventa Europiane e të Drejtave të Njeriut, Protokoll nr. 1<sup>14</sup>***

<sup>13</sup> Kreu IV, Neni 57, Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë.

<sup>14</sup> Protokollit 1, Konventa Europiane e të Drejtave të Njeriut, miratuar më 20.03.1952.



Neni 2 parashikon se “ *Asnjë personi nuk mund t’i mohohet e drejta për arsim. Në ushtrim të funksioneve të edukimit dhe mësimdhënies, shteti duhet të respektojë të drejtën e prindërve për të siguruar që arsimit të jetë në përputhje me bindjet e tyre fetare dhe filozofike.*”

Në zbatim të këtij neni, gjendet një praktikë gjyqësore e larmishme e Gjykatës Europiane të të Drejtave të Njeriut (GJEDNJ). Impakti i respektimit të këtij neni në realitetin europian është mjaft i madh. Ky impakt shërbën si etalon për të matur sadopak edhe impaktin e implementimit parimit në realitetin shqiptar.

#### ***Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut*<sup>15</sup>**

Neni 26 deklaron “*Të drejtën për të zgjedhur llojin e arsimit për fëmijët e tyre, e kanë në radhë të parë prindërit.*” Ky nen implikon edhe të drejtën e prindërve për të zgjedhur atë institucion arsimor të themeluar, bazuar në bindje fetare apo filozofike të ndryshme, konform atyre të prindërve.

#### ***Pakti Ndërkombëtar për të Drejtat Sociale, Ekonomike dhe Kulturore*<sup>16</sup>**

Neni 13/3 : “*Shtetet Palë, nënshkruese të këtij Pakti, janë të detyruara të respektojnë lirinë e prindërve, dhe aty ku është e aplikueshme, të drejtën e kujdestarëve ligjorë të zgjedhin shkollën e fëmijëve, përveç atyre të themeluara nga autoritetet publike, që kënaqin standardet minimale të aprovuara nga shteti dhe të sigurojnë edukim fetar dhe moral të fëmijëve në përputhje me bindjet e prindërve.*”

Neni njet të drejtën e zhvillimit të lëndëve me karakter fetar dhe etik në shkollat publike, përse kohë mësimdhënia është realizuar në mënyrë objektive dhe nuk vjen në kundërshtim me bindjet fetare dhe filozofike të prindërve.<sup>17</sup>

#### ***Konventa e Organizatës së Kombeve të Bashkuara “ Për të Drejtat e Fëmijëve ”*<sup>18</sup>**

Neni 29/1/c “ *Shtetet Palë dakordësohen që arsimimi të drejtohet tek respekti identiteti kulturor, gjuha, vlerat i prindërve të fëmijëve, vlerat kombëtare të shtetit ku fëmija jeton, shtetit të origjinës, dhe nga kulturat e ndryshme nga ato të origjinës së tyre.*”

<sup>15</sup> Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut, miratuar më 10.12.1948 nga Ansambleja e Kombeve të Bashkuara.

<sup>16</sup>Pakti Ndërkombëtar për të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore, miratuar më 16.12.1966.

<sup>17</sup> CESRC General Comment No.13 : The right to education ( Art.13), Office of the High Commissioner for Human Right.

<sup>18</sup> Konventa e Organizatës së Kombeve të Bashkuara “ Për të Drejtat e Fëmijëve”, miratuar më 20.11.1989, nga Ansambleja e OKB.

Njohja e nevojës për një qasje të balancuar ndërmjet arsmimit dhe suksesit të pajtimit të vlerave të ndryshme realizohet më së miri prej fëmijëve, pasi ata janë të aftë që të luajnë një rol unik në bashkimin e vlerave të ndryshme që historikisht kanë diferencuar grupet shoqërore nga njëri-tjetri.<sup>19</sup>

### **Ligji “ Për mbrojtjen e të drejtave të fëmijëve”<sup>20</sup>**

Parimi i respektimit të bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin e fëmijëve është inkorporuar te nenet e mëposhtme.

Neni 18/2 *“Prindi ose kujdestari merr masa të përshtatshme që fëmija të ndjekë arsimin e detyrueshëm ose nivele të tjera të arsimit, sipas dëshirës së fëmijës, si dhe të garantojë frekuentimin e rregullt të tij dhe pa pengesa.”*

Neni 18/3/f *“ Autoritetet, të ndërmarrin veprime konkrete për të garantuar të drejtën e arsimimit të fëmijës që i përket grupeve apo rajoneve me mangësi të konsiderueshme edukimi ose që është në situata të vështira sociale, ekonomike ose gjendje fizike e mendore të vecantë, ose që lidhen me aspekte të gjinisë, besimit fetar ose praktikave kulturore, ose që janë pjesë e një grupi kulturor etnik, ose që vijnë nga një situatë migratore.”*

Komenti i nenit 2, Protokollit 1 i Konventës Europiane të të Drejtave të Njeriut. Neni 2: *Askujt nuk mund t'i mohohet e drejta për arsimim. Shteti, në ushtrimin e funksioneve që merr përsipër në fushën e edukimit dhe të arsimit, respekton të drejtën e prindërve, për të siguruar këtë edukim dhe arsim, në përputhje me bindjet e tyre fetare dhe filozofike.*

Një nga instrumentat më të rëndësishëm ndërkombëtarë e rajonalë që i mëshon mbrojtjes së të drejtës për arsim është Konventa Europiane e të Drejtave të Njeriut, e cila nëpërmjet Gjykatës Europiane të Drejtave të Njeriut ka zhvilluar një jurisprudencë mjaft të pasur për çështjen në fjalë.

Për të evidentuar rëndësinë e bindjeve fetare dhe filozofike në jetën e qytetarëve, kjo e fundit, përmes praktikës gjyqësore përkufizon edhe nocionin “bindje”.

*Bindjet janë besime që garantojnë lirinë e mendimit dhe të ndërgjegjes dhe nënvizojnë pikëpamje të cilat kanë një nivel qartësie, logjike, serioziteti, kohezioni dhe rëndësie.<sup>21</sup>*

<sup>19</sup> Convention for the Rights of Children Committee, General Comment nr.1 The Aims of Education.

<sup>20</sup> Ligji nr.18/2017 “ Për të drejtave dhe mbrojtjen e fëmijës.”

<sup>21</sup> Valsamis k. Greqisë, Aplikimi nr. 21787/93, datë 18.02.1996, para.25.

Në kuptimin e zakonshëm, fjala “bindje” nuk është sinonim me “opinion” dhe “ide” të garantuara nga neni 10 i cili garanton lirinë e shprehjes, por nënkupton termin besim që garanton lirinë e mendimit, ndërgjegjes dhe fesë.<sup>22</sup>

Bindjet filozofike dhe fetare, janë të domosdoshme për t’u respektuar në një shoqëri demokratike përsa kohë ato respektojnë dinjitetin njerëzor dhe të drejtën e fëmijëve për t’u arsimuar. Gjithashtu, respektimi dhe implementimi i tyre, synon ruajtjen e pluralizmit në edukim, esencial për ruajtjen e një shoqërie demokratike.<sup>23</sup>

Fjalja e dytë e nenit 2, njeh rolin e shtetit në edukim dhe mësimdhënie. Ashtu siç mund të konstatohet nga kjo dispozitë e Protokollit nr.1, ekziston një lloj ndërvarësie ndërmjet fjalive, pasi respektimi i bindjeve fetare dhe filozofike është në funksion të të drejtës së fëmijëve për t’u arsimuar. Implementimi i parimit vjen për sa kohë nuk bie në kundërshtim me fjalinë e parë të nenit 2.<sup>24</sup> Konventa nuk i njeh detyrimin shteteve për të themeluar institucione arsi-more, bazuar në bindjet fetare dhe filozofike të prindërve.<sup>25</sup> Pavarësisht faktit që e drejta për t’u arsimuar bën pjesë në gjeneratën e të drejtave me karakter social, ekonomik dhe kulturor, implementimi i së cilës kërkon ndërhyrjen e shtetit për gëzimin efektiv nga individëve, fjalia e dytë ka një status të veçantë. Shteti njeh në akte normative respektimin e bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin e fëmijëve, por e kufizon veten nga ndërhyrja për zbatimin e saj. Kjo për shkak sepse neni 2 i Protokollit 1, është i lidhur ngushtësisht me nenin 8 të Konventës Europiane të të Drejtave të Njeriut ( e drejta për respektimin e jetës familjare) dhe nenin 10 ( liria e fesë dhe ndërgjegjes).

Një veçori që përcjell fjalia e dytë e nenit 2 lidhet me kufizimet në aspektin përmbajtësor të edukimit. Hartimi dhe planifikimi i kurrikulës mësimore është në kompetencë të shteteve, pra është çështje e brendshme.<sup>26</sup>

Sipas këtij neni, shtetet në përmbushje të funksionit të edukimit duhet të mbajnë parasysh që informacioni i përfshirë në kurrikulë të jetë përshtatur në mënyrë kritike, objektive dhe realiste. Shteti është i ndaluar të ndjekë një qëllim indoktrinimi, që mund të konsiderohet sikur nuk respekton bindjet fetare dhe

<sup>22</sup> Campbell dhe Cosans k. Mbretërisë së Bashkuar, Aplikimet nr.7511/76, 7743/76, datë 25.02.1982.

<sup>23</sup> Konrad k.Gjermanisë, vendimi nr.35504/03, GJEDNJ 2006-XIII.

<sup>24</sup> Guide on Article 2 of Protocol No.1, to the European Convention on Human Rights.

<sup>25</sup> Ibid.,

<sup>26</sup> Valsamis k. Greqisë, Aplikimi nr. 21787/93, datë 18.02.1996, para.28.

filozofike. Ky është limiti që s'duhet të tejkalohet.<sup>27</sup> Pra shteti nuk mund të merret me manipulime politike apo ideologjike.<sup>28</sup>

Ky nen nuk i ndalon shtetet që të shpërndajnë informacione drejtpërdrejt ose në mënyrë jo të drejtpërdrejt përmes mësimdhënies në lidhje me fenë apo filozofi të caktuara, pasi duket gati e pamundur që shumë lëndë të mësuara në shkollë mos kenë me shumë apo me pak implikime fetare apo filozofike. Nese i referohemi edhe bindjeve fetare, ekzistenca e feve formon një entitet të gjerë dogmatik dhe moral, i cili mund të ketë përgjigje rreth pyetjeve filozofike, kozmologjike dhe morale.<sup>29</sup>

Roli i shtetit në ofrimin e edukimit nuk limitohet vetëm në transmetimin e njohurive por edhe në edukimin e qytetarëve të përgjegjshëm dhe të emancipuar, në marrjen pjesë në proceset demokratike të një shoqërie pluraliste me synimin e integritet të minoriteteve dhe shmangien e formimit të shoqërive paralele me pikëpamje dhe ideologji të ndryshme.<sup>30</sup>

Krahas rolit të shtetit, është në përbushje të një detyrimi natyral, edhe roli i prindërve për të qenë përgjegjës kryesorë për edukimin dhe arsimimin e fëmijëve të tyre në të njëjtën linjë me bindjet fetare dhe filozofike.<sup>31</sup> Prandaj edhe ndjeshmëria ndaj implemetimit të këtij parimi është mjaft e lartë, çka mund të evidentohet edhe përmes pretendimeve të prindërve të ngritur në Gjykatën Europiane të të Drejtave të Njeriut. Duke përzgjedhur disa vendime të GJEDNJ-së, ajo që nënvizohet, mes të tjerash, është edhe aspekti përbajtësor i lëndëve.

### **Konrad kundër Gjermanisë<sup>32</sup>**

Aplikantët i përkasin një komuniteti fetar kristian, i lidhur ngushtësisht me Biblën dhe refuzon ndjekjen e shkollave publike dhe private për shkak të zhvillimit të lëndës edukim seksual, si dhe krijesave mitike si shtrigat dhe xhuxhat që shfaqen në përralla.

Sipas tyre, syllabusi shkollor ishte shumë shkencor dhe mohonte ndikimin fetar në krijimin e historisë së botës si dhe figurat mitike si xhuxhet dhe shtrigat përbënin okultizëm. Pra shteti, sipas tyre, promovonte supersticion. Prindërit

<sup>27</sup>Folgero dhe të tjerë k. Norvegjisë, Aplikimi nr.15472/02, GJEDNJ 2007-III.

<sup>28</sup> Willi,Anna, David Dojan dhe të tjerë k. Gjermanisë,Aplikimet nr.319/08, 2455/08,7908/10, 8152/10, 8155/10.

<sup>29</sup> Kjeldsen,Busk Madsen dhe Pedersen k. Danimarkës, Aplimimet nr.5095/71, 5926/72, para 53.

<sup>30</sup> Willi,Anna, David Dojan dhe të tjerë k. Gjermanisë,Aplikimet nr.319/08, 2455/08,7908/10, 8152/10, 8155/10.

<sup>31</sup> Ibid., para 52.

<sup>32</sup> Përmbledhje e vendimit Konrad k.Gjermanisë, vendimi nr.35504/03, GJEDNJ 2006-XIII.

kërkonin përjashtim nga ndjekja e arsimit fillor të detyrueshëm dhe shkollimin e fëmijëve në shtëpi sipas syllabusit dhe materialeve të Shkollës Filadelfia, një institucion arsimor i specializuar në këshillimin e prindërve kristianë në edukimin e fëmijëve. Syllabusi përmbante lëndë nga shkollat private dhe shtetërore dhe materialet kanë përmbajtje fetare. Mësimdhënia realizohet nga prindërit dhe mbikqyret nga një staf i kualifikuar i Shkollës Filadelfia. Takimet me prindërit realizohen në prani të tyre, fëmijëve dhe stafit të shkollës.

Megjithatë përsa i përket pretendimeve të mësipërme, Gjykata u shpreh se liria e fesë nuk përkufizon brenda saj edhe lirinë për të mos u përballur me konflikte ndërmjet shkencës dhe fesë.

Pretendimin për supersticion, Gjykata e hedh poshtë me argumentin se, personazhet e përrallave dhe të librave, fëmijëve ju paraqitën si personazhe të krijuara.

Ajo nënvizon faktin se për shkak të papjekurisë moshore dhe intelektuale, fëmijët nuk i parashikojnë dot pasojat e vendimeve të prindërve dhe nuk mund të marrin vendime autonome. Për këtë arsye prindërit nuk mund të përfitojnë përjashtim nga shkolla fillore për fëmijët e tyre, edhe nëse nuk janë dakord me përmbajtjen e lëndëve, qoftë kjo e motivuar nga aspekti fetar.

#### ***Pedersen kundër Danimarkës<sup>33</sup>; Dojan kundër Gjermanisë<sup>34</sup>***

Kryefjala e pretendimeve mbetet kundërshtimi i zhvillimit të lëndës së edukimit seksual dhe workshopeve teatrale në lidhje me këtë lëndë, të cilat binin ndesh me parimet fetare në të cilat besonin prindërit e fëmijëve. Prindërit kërkuan përjashtimin me pretendimin se fëmijët e tyre janë rritur pa influencën negative të medias, janë mësuar me metoda modeste të sjelljes seksuale në shtëpi, prandaj nuk kanë pjekurinë e nevojshme për të marrë informacionet që përmbajnë leksionet e kësaj lënde.

Sipas tyre, literatura përbënte një imazh liberal emancipues, i cili nuk ishte në përputhje me bindjet e prindërve dhe do të çonte në seksualizim të parakohshëm të fëmijëve.

Megjithatë Gjykata u shpreh se mësimdhënia e kësaj lënde në institucionet arsimore ka qëllim futjen në mendje, gradualisht të dijes, në mënyrë që të shmanget tundimi për t'u informuar në mënyra të tjera. Synimi është transmetimi i njohurive të sakta, objektive si dhe dhënia e shpjegimeve sipas parashikimeve ligjore dhe standardeve shkencore, që konsideron të arsyeshme për t'i paralajmëruar rreth fenomeneve shqetësuese me interes publik si

<sup>33</sup>Kjeldsen, Busk Madsen dhe Pedersen k. Danimarkës, Aplimimet nr.5095/71, 5926/72.

<sup>34</sup> Willi, Anna, David Dojan dhe të tjerë k. Gjermanisë, Aplikimet nr.319/08, 2455/08, 7908/10, 8152/10, 8155/10.

abortet, abuzimet seksuale, kujdesi për veten dhe respektimi i të tjerëve. Kjo, nuk interferon me të drejtën e prindërve, pasi prindërit mund të adaptonin alternativa të tjera si shkollat private ose edukimi në shtëpi. Edukimi seksual është i nevojshëm për të mundësuar përballjen e fëmijëve në mënyrë kritike me influencat e shoqërisë, në vend që t'i shmangen dhe të izolojnë. Qëllimi është ruajtja e pluralizmit në arsim, esencial për ruajtjen e një shoqërie demokratike.

### ***Valsamis kundër Greqisë<sup>35</sup>***

Parimi i respektimit të bindjeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin e fëmijëve, shtrihet edhe në veprimtaritë në mbështetje të lëndëve. I tillë është edhe rasti në fjalë, ku prindërit kërkonin përjashtim jo vetëm nga ndjekja e leksioneve të edukimit fetar, por edhe çdo ngjarje tjetër që është në kundërshtim me bindjet fetare dhe filozofike, duke përfshirë këtu procesionet dhe ditët festive kombëtare.

Pacifizmi është një besim fundamental i fesë së tyre dhe ndalon çdo sjellje apo praktikë të shoqëruar me luftë apo akte të dhunshme qoftë edhe në mënyrë indirekte. Për këtë arsye dëshmitarët e Jehovait refuzojnë të përmbushin shërbimin ushtarak apo të marrin pjesë në evente me tematika ushtarake. Pjesëmarrja në paradën ushtarake shkollore të organizuar më datën 28 tetor, e cila përkujton fillimin e luftës ndërmjet Greqisë dhe Italisë fashiste, cënonte bindjet pacifiste të çiftit Valsamis. Ata nuk ankohen për shkelje të së drejtës për arsim, por parashikimi i fjalisë së dytë ndalonte pjesëmarrjen e vajzës së tyre, në ngjarje dhe evenimente që lavdëronin idealet patriotike, me të cilët ata nuk pajtoheshin. Edukimi i fëmijëve duhet të mundësohej përmes leksioneve të historisë dhe jo paradave shkollore.

Pavarësisht faktit se pacifizmi konsiderohet bindje fetare dhe filozofike, në kuptim të nenit 9 të Konventës, ajo nuk cënohej nga organizimi i paradave shkollore ushtarake, pasi në këtë ditë përkujtohen vlerat e demokracisë, lirisë dhe të drejtat e njeriut që përbëjnë gur themeli për shtetin grek post- lufte. Pra, kjo paradë kishte karakter pacifist.

### ***Cosans kundër Mbretërisë së Bashkuar<sup>36</sup>***

Rasti në fjalë shtronte pyetjen nëse kundërshtimi i ndëshkimit trupor përbënte bindje filozofike? Ndëshkimi trupor është përdorur si një masë disiplinore, nga ana e mësuesve për shkak se ligji i kishte veshur me një përgjegjësi të tillë.

<sup>35</sup> Valsamis k. Greqisë, Aplikimi nr. 21787/93, datë 18.02.1996,

<sup>36</sup> Campbell dhe Cosans k. Mbretërisë së Bashkuar, Aplikimet nr.7511/76, 7743/76, datë 25.02.1982.

Kjo e drejtë nuk i delegohej vetëm nga shteti, por derivonte nga lidhja që mësuesit kishin me fëmijën në përkujdesje.

Sipas prindërve përdorimi i ndëshkimit trupor, si një masë disiplinore, përbën një trajtim në kundërshtim me nenin 3 të KEDNJ dhe dështon në respektimin e së drejtës të prindërve për të siguruar që mësimdhënia dhe edukimi të jetë në përputhje me bindjet fetare dhe filozofike, sipas nenit 2 si dhe të drejtën për t'u arsimuar.

Sipas Gjykatës, pretendimet e prindërve bënë pjesë të bindjet filozofike, sepse këto pikëpamje lidheshin me një aspekt me peshë të jetës njerëzore dhe sjelljes, që quhet integritet i personit, mbrojtje nga shkaktimi i një dëmi dhe ankthi që përshkon riskun e këtij ndëshkimi.

### ***Pjesa II***

Në këtë pjesë të punimit, do të prezantojmë një përmbledhje të përgjigjeve të intervistave të zhvilluara me drejtuesit e tre institucioneve arsimore të nivelit të mesëm të lartë, me ndikim të rrymave fetare myslimane, ortodhokse dhe katolike, të qytetit të Korçës.

### ***Medreseja “Hafiz Abdullah Zambaku” Korçë<sup>37</sup>***

Institucioni arsimor jopublik fetar i nivelit të mesëm të lartë, është çelur më datë 01.09.2009, me Vendim të Këshillit të Ministrave nr. 602 datë 04.12.2002. Kjo shkollë ka vartësi nga Fondacioni “Sema”, me qendër në Tiranë dhe funksionon si shkollë e profilit gjimnaz. Plani mësimor vjetor i saj, është i miratuar nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve.

Parimi themelor që e karakterizon është edukimi i brezave të rinj, duke i pajisur ata përveçse me njohuri në fusha të ndryshme të shkencave natyrore dhe shoqërore, edhe me një vetëdije sociale të shëndoshë e moral të lartë.

Referuar numrit të nxënësve, aktualisht janë 85 nxënës që mësojnë në klasat 10 -12. Përkatësia fetare e tyre konsiston përkatësisht: në fenë e krishterë (një nxënës), besimi bektashi (tre nxënës) dhe një pjesë tjetër janë me prindër të përkatësive të ndryshme fetare.

Përsa i përket përmbajtjes së programit mësimor, krahas lëndëve më detyrim apo me zgjedhje të përcaktuara nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve, zhvillohen edhe lëndë fetare si: Kurani, Njohuri themelore të besimit, Traditë Profetike dhe Kulturë Islame. Kësisoj, në këtë shkollë, nxënësit zhvillojnë 7 deri në 9 orë mësim, ndryshe nga gjimnazet e tjera të cilat zhvillojnë 6-7 orë.

Lidhur me ndikimin e prindërve, subjekti i intervistuar pohon se prindërit ndikojnë po aq sa ndikojnë edhe prindërit e fëmijëve në një gjimnaz shtetëror. Brenda kurrikulës së shkollës, tek pjesa e lëndëve me zgjedhje, plotësohen

<sup>37</sup> Përmbledhje e Intervistës me Zv. Drejtorin, Z. Dorjan Burnazi.

pyetësorë, në fund të çdo viti paraardhës ose fillim viti në lidhje me lëndët me zgjedhje. Për të përcaktuar këto lëndë me zgjedhje merren parasysh kërkesat e nxënësve dhe të prindërve.

Duke u bazuar në përshtypjet e marra nga prindër dhe nxënës në vite, konstatohet se një përqindje e vogël e nxënësve aplikojnë në këtë shkollë të shtyrë nga besimi fetar, pjesa dërrmuese e përzgjedh për shkak të performancës, disiplinës dhe sigurisë që ofron shkolla.

Medreseja e Korçës ka disa elementë dallues nga institucionet e tjera arsimore private dhe publike. Referuar aspektit përmbajtësor kurrikula ofron gjithsej 4 gjuhë të huaja: Anglishtja në të treja vitet e para si gjuhë e parë, turqishtja në dy vitet e para, gjermanishtja në vitin e fundit do të ofrohet në të treja vitet për vitin 2020-2021) dhe arabishtja në dy vitet e para (mund edhe të mos zhvillohet në bazë të kërkesave).

Lëndët shkencore: fizikë, kimi, biologji zhvillohen në gjuhën angleze. Kjo shkollë është mjaft aktive në organizimin e aktiviteteve jashtëshkollore shkencore, kulturore, sportive dhe konkurse, një pjesë e mirë e të cilave janë kthyer në traditë. Shkolla ofron konvikt dhe ushqim falas për nxënësit me vendbanim larg shkollës.

Duke qenë Medrese, gjenden edhe libra fetarë ( Kuran dhe të tjera), si dhe mjedise të përshtatshme për të kryer rite fetare. Si pjesë e kurrikulës, edhe lëndët fetare zhvillojnë aktivitete jashtëmësimore, por duhet theksuar se pjesëmarrja nuk është e detyrueshme. Përparësi i jepet lirisë së besimeve fetare, apo praktikimit ose jo të tyre.

Përsa i përket marrëdhënies prind-shkollë, ky institucion i jep rëndësi të madhe kontaktit me prindërit. Ashtu siç u përmend edhe më lart, qëllimi është edukimi i brezave jo vetëm me dije, por edhe me moral të lartë dhe kjo mund të arrihet vetëm duke pasur lidhje të ngushta me prindërit. Ashtu si edhe në shkollat e tjera, çdo klasë dhe shkollë ka Këshillin e Prindërve, të cilët zgjidhen çdo fillim viti shkollor. Problematikat e diskutuara ndryshojnë në bazë të kohës, klasave, por përgjithësisht, konsistojnë në procesin edukativo-mësimor dhe ecurisë së nxënësve përgjatë vitit.

Gjatë vitit, prindërit, kryesisht apo të kërkuar prej stafit mësimor, paraqiten në shkollë. Por edhe vetë mësuesit paraqiten në shtëpinë e nxënësve. Duke qenë se nxënësit janë të shpërndarë në zona të ndryshme dhe të largëta nga Korça, mbledhjet kolektive (me të gjithë prindërit njëkohësisht), janë më të pakta, ato mund të zhvillohen njëherë në një trimesestër.

***Kolegji Preka***<sup>38</sup>

<sup>38</sup> Permbledhje e Intervistës me drejtorin, Z. Carmel Camilleri.



Kolegji Preka, i themeluar nga Shoqëria e Doktrinës Kristiane funksionon në qytetin e Korçës që në vitin 1993, vit i cili daton edhe me ftesën e kësaj shoqërie për të themeluar një institucion arsimor nga bashkia Korçë.

Kjo shoqëri administron këtë Kolegj duke dërguar pjesëtarë dhe siguron fonde të nevojshme për të mundësuar funksionimin e këtij gjimnazi sipas standardeve të shkollave të tjera.

Ky gjimnaz frekuentohet nga një numër prej 200 nxënësish.

Pavarësisht bindjeve fetare katolike të stafit maltez, ky kolegj nuk përmban në kurrikul lëndë fetare dhe feja kristiane nuk predikohet drejtpërdrejt. Drejtori i këtij institucioni pohon se nxënësit kanë përkatësi fetare të ndryshme dhe predikimi i fesë të tyre mbase do të krijonte keqkuptime tek ta. Megjithatë, indirekt, përcillen vlerat fetare dhe morale sipas parimit “Besimi nuk mësohet, por vidhet”. Këto vlera manifestohen në mënyrën se si trajtohen nxënësit. Njeriu sipas besimit të tyre, është shëmbëllturyra e Zotit. Pra, tek nxënësit shihet një qenie hyjnore. Pavarësisht së nuk e mohojnë faktin që do t’u pëlqente të ndikonin përmes fesë të tyre, drejtpërdrejt nuk është e mundur.

Disa nga elementët fetarë që mund të përmenden janë : Këndimi i lutjes në Zot dy herë në javë, i cili përbën solemnitetin e fillimit të procesit mësimor. Shpërndarje e ushqimeve për shtresat në nevojë, përkon me manifestimin e shpirtit të Krishtilinjëve. Dita e së Premtes së Zezë të Pashkëve Ortodhokse dhe Katolike, bëhet pushim.

Elementët identifikues janë zhvillimi i konkursit për të vazhduar studimet, shërbimi ndaj komunitetit CAS (Creativity Activity Service), si dhe aktiviteti i Ditës së Çmimeve, i cili stimulon dhe shpërblen për rezultatet e larta nxënësit e këtij gjimnazi.

Kurrikula mësimore nuk përmban lëndë fetare, pasi programi është ai i miratuar nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve. Anglishtja është gjuha e parë e zhvillimit të lëndëve të profilit natyror.

Arsyeja e përzgjedhjes lidhet më tepër me rakimin, sesa me ndikimin kristian. Më tepër sesa për frymën fetare prindërit interesohen për disiplinën, mënyrën e studimit, si dhe kontrollin rigoroz të dijeve (3 herë në vit çdo 12 javë jepen provime).

Pra besimi fetar nuk ka ndikim, sepse kjo shkollë është një amalgamë nxënësish të besimeve fetare të ndryshme.

Bordi i Kolegjit Preka ka në përbërje mësues dhe prindër të cilët diskutojnë në lidhje me problematika jo të tipit fetar apo filozofik. Pra mbledhen tre herë në vit për të diskutuar ecurinë në mësim. Parent’s Day organizohet dy herë në vit,

duke mundësuar ballafaqimin e prindërve me rezultatet e fëmijëve si dhe me rekomandimet dhe këshillat e stafit.

### ***Kolegji Platon***<sup>39</sup>

Kolegji Platon, i themeluar nga Fondacioni "Frymë Dashurie" funksionon në qytetin e Korçës që në vitin 2012. Presidenti i këtij Fondacioni është Kryepeshkopi i Tiranës, Durrësit dhe i gjithë Shqipërisë, Anastas Janullatos. Pavarësisht faktit se administrimi ekonomik është përqëndruar tek Kryepeshkopata, Kolegji Platon është institucion me profil fetar.

Parimi kryesor që induktohet tek nxënësit është ofrimi i arsimit me nivel të lartë dhe vlera, për të formuar qytetarë që kontribuojnë në jetën e qytetit.

Karakteriozhet nga një sipërfaqe mjaft e madhe, por me shumë pak klasa, 6 të tilla, ku në çdo klasë gjenden vetëm 19 nxënës. 44% i përkasin besimit fetar mysliman, 52-53% orthodhoksë, 2-3% protestantë dhe feve të tjera.

Lëndët zhvillohen në gjuhën angleze dhe gjuha e dytë është gjuha greke. Programi mësimor është ai i përcaktuar nga Ministria e Arsimit dhe Sporteve, njësoj si tek gjimnazet e tjera. Regjistrimi në këtë Kolegj kushtëzohet me shpalljen fitues të konkursit në lëndët matematikë, gjuhë-letërsi dhe anglisht. Këshilli i Prindërve, si një detyrim ligjor, është një organizëm funksional i zgjidhur nga çdo klasë. Roli është këshillimor dhe ndihmës.

Subjekti i intervistuar pohon se nuk ndikon vetëm religjoni, por ka disa veçori të tjera që nxisin prindërit të përzgjedhin këtë gjimnaz për fëmijët e tyre, si për shembull ndërtimi jashtë qytetit, për të mos i lënë shteg mosfrekuentimit të orëve të mësimi, survejimi, infrastruktura, mësimdhënia nga një staf i kualifikuar, rregulli dhe disiplina.

Duke u nisur nga të dhënat e përfuara nga intervistat me subjektet drejtues të institucioneve arsimore, mendojmë se ky investigim tregon shkallën e evropianizimit të qytetit të Korçës si dhe emancipimin kulturor të prindërve.

Nuk kuptohet rëndësia e këtij parimi dhe anashkalohet. Respektimi i bindjeve fetare dhe filozofike është mjaft i domosdoshëm për edukimin e fëmijëve dhe prindërit e kanë për detyrë të ndikojnë në aspektin përmbajtësor dhe jo të qëndrojnë indiferentë.

Ndikimi është mjaft i dobët sepse nuk ka një traditë ndikimi. Kjo lidhet me një prapambetje sociale dhe kulturore, pasi roli i edukimit dhe formimit të fëmijëve i është lënë totalisht shkollës, ndërkohë që duhet të kenë një ndikim mjaft të rëndësishëm tek programet mësimore, më synimin e edukimit në përputhje më bindjet filozofike dhe fetare.

---

<sup>39</sup>Përmbledhje e Intervistës me Drejtorin, Z.Dion Tushi.

Fakti që ka një fenomen që nuk e gjejmë në asnjë nga shkollat objekt studimi, pra, nivelin e ndikimit të prindërve, do të thotë që roli i tij është inekzistent.

Nëse ndikimi do të ishte më i madh, do të ndikonte pozitivisht në impaktin e edukimit të fëmijëve. Kjo rezulton nga intervistat, nga lidhja e dobët prind-shkollë, për mënyrën se si tërhiqen idetë e tyre filozofike dhe fetare.

Veç kësaj fenomeni paraqitet më kompleks; besimet fetare janë të ndryshme dhe inspirohet toleranca fetare, madje dhe vetë fetë e ushqejnë këtë rrethënë. Kjo përbën një pengesë për ndikimin fetar prindëror. Nëse, prindërit e një besimi fetar do të mundoheshin të ndikonin, ata do të përballeshim me bindjet e prindërve të besimeve të tjera.

Pra, edhe toleranca fetare shërben si një faktor balancues, duke nënkuptuar një tërheqje që mund të bëhet ndaj një feje tjetër. Fetë inspirojnë idenë e mos bërjes praktikantë, por atë të dhënies informacion mbi fe të ndryshme. Toleranca fetare, nga një këndvështrim tjetër, nxit indiferencën prindërore, neglizhencën e tyre, duke ia lënë përgjegjësinë e edukimit të fëmijëve totalisht shkollës. Nën petkun e tolerancës fetare prindërit neglizhojnë rolin e tyre si edukatorë kryesorë të fëmijës. Duke transferuar edukimin e fëmijëve tek shkollat, ata interesohen vetëm për ecurinë mësimore, disiplinën dhe sigurinë. Të dhënat e intervistave na shtyjnë të mendojmë se raporti prind-shkollë funksionon vetëm formalisht. Nuk ka raporte të qarta e të rregullta mes tyre. Për shkak të mungesës së një tradite të ndikimit fetar e filozofik, sistemi i arsyetimit shfaqet kaotik dhe prindërit nuk mund të ndriçojnë përmes bindjeve të tyre fëmijët.

Gjithashtu, fakti që ka ndikim të një rryme fetare në këto institucione arsimore, do të thotë që rregullat morale dhe disiplina janë mjaft të mprehta. Kjo bën që prindërit të ndihen komfortë dhe të qetë dhe të veshin me përgje-gjësi prindërore institucionet arsimore.

Praktika gjyqësore europiane tregon se ndikimi i këtyre bindjeve është kaq i fuqishëm sa problematikat bëhet objekt shqyrtimi edhe nga mekanizmat ndërkombëtarë për mbrojtjen e të drejtave dhe lirive themelore, pasi është ezauruar fillimisht mbrojtja gjyqësore e brendshme. Impakti i implemetimit të këtij parimi është kaq sensitiv, aq sa për mbrojtjen e identitetit personal, çështja merr përmasa globale.

Prindërit reagojnë fuqishëm duke kërkuar edhe edukimin e fëmijëve të tyre në shtëpi, sepse një pjesë e sylabuseve nuk përputhet me bindjet fetare a filozofike të tyre. Edukimi dhe shkollimi perceptohet si detyrim dhe përgjegjësi jo vetëm e prindërve, por edhe e shkollës.

Realiteti shqiptar po përjeton ende nje fazë tranzicioni social, të karakterizuar nga paqëndrueshmëria, ambiguiteti dhe kaotizmi social. Për këtë arsye konfuzioni filozofik është i shprehur edhe në qasjen prindërore duke ndikuar në dobësimin e raportit mes shkollës dhe familjes. Ky konfuzion filozofik lidhet edhe me pasojat e influencës së ideologjisë komuniste, tek kufizueshmëria e lirisë së shprehjes dhe mosekzistenca e lirisë së besimit fetar, për shkak të ashpërsisë së sanksioneve.

Mbase pa qënë të vetëdijshëm, prindërit shfaqin edhe ndikime nga rryma filozofike të ndryshme. si pragmatizmi dhe utilitarizmi.

*Pragmatizmi filozofik.* Pragmatizmi jetik ndikohet nga një shoqëri e varfër që ka prirje të përfitojë më shumë, për të arritur më të mirën, atë që i leverdis më shumë dhe sidomos interesin ekonomik.

*Utilitarizmi.* Një lloj influence, një lloj dobie për të mbijetuar. Prindërit e shikojnë edukimin e fëmijës si një shpëtim për t'i ndihmuar ekonomikisht, për të përfituar burse për të studiuar jashtë vendit, duke shërbyer në praktikat fetare.

### **Konkluzione**

Kryefjala e këtij artikulli është studimi i impaktit të binjdeve fetare dhe filozofike të prindërve në arsimimin dhe edukimin e fëmijëve. Impakti rezultoi i dobët, madje inekzistent nisur nga arsyet e përmendura më sipër, shumë larg optikës europiane.

Prindërit ndihen të lehtësuar me transferimin e rolit edukues tërësisht shkollës, pasi vigjilenca, siguria, disiplina dhe kontrolli i rreptë i dijeve, janë faktorë kyç që ndikojnë në formimin intelektual dhe në aftësimin social të fëmijëve të tyre.

Mungesa e ndikimit, jo gjithmonë për faj të prindërve, vjen edhe për shkak të mungesës së një tradite ndikimi.

Parapambetja socio-kulturore, mungesa e traditës së ndikimit, rezulton edhe si shkak i një regjimi diktatorial i cili cungonte lirinë e shprehjes, për të mos thënë zhdukjen e lirisë së besimit fetar. Gadishmëria e ndikimit konsiston vetëm në në aspektin e ecurisë mësimore.

### **Rekomandime**

Njohja më e mirë e funksionimit të modelit evropian, si dhe përgatitje në kuadrin e reformimit të këtij sistemi.

Ndjeshmëri më e lartë e prindërve, pjesëmarrje aktive dhe jo vetëm për të diskutuar ecurinë në mësim.

## **Bibliografi**

### **Akte normative kombëtare dhe ndërkombëtare**

Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë, (*ndryshuar me ligjin nr.9675, datë 13.01.2007, nr.9904, datë 21.04.2008, nr.88/12, datë 18.09.2012, nr.137/2015 dhe nr.76/2016, datë 22.07.2016.*)

Konventa Europiane e të Drejtave të Njeriut, Protokolli 1, miratuar më 20.03.1952.

Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut, miratuar më 10.12.1948.

Pakti Ndërkombëtar për të Drejtat Ekonomike, Sociale dhe Kulturore, miratuar më 16.12.1966.

Konventa e Organizatës së Kombeve të Bashkuara “ Për të Drejtat e Fëmijëve”, miratuar më 20.11.1989.

Ligji nr.18/2017 “ Për të drejtave dhe mbrojtjen e fëmijës.”

Ligji nr.69/2012 “ Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.”

### **Vendime të Gjykatës Europiane të të Drejtave të Njeriut**

Valsamis k. Greqisë, Aplikimi nr. 21787/93, datë 18.02.1996.

Willi,Anna, David Dojan dhe të tjerë k. Gjermanisë,Aplikimet nr.319/08, 2455/08,7908/10, 8152/10, 8155/10.

Campbell dhe Cosans k. Mbretërisë së Bashkuar, Aplikimet nr.7511/76, 7743/76, datë 25.02.1982.

Konrad k.Gjermanisë, aksesuar në [hudoc.echr.coe.int/](http://hudoc.echr.coe.int/)

Kjeldsen,Busk Madsen dhe Pedersen k. Danimarkës, Aplimimet nr.5095/71, 5926/72.

Folgero dhe të tjerë k. Norvegjisë, Aplikimi nr.15472/02, GJEDNJ 2007-III.

### **Raporte**

Convention for the Rights of Children Committee, General Comment nr.1 The Aims of Education.

CESRC General Comment No.13 : The right to education ( Art.13), Office of the High Commissioner for Human Rights.

Guide on Article 2 of Protocol No.1, to the European Convention on Human Rights.

### **Intervistat :**

Intervistat me drejtuesit e institucioneve arsimore z.Carmel Camilleri (Kolegji Preka), z. Dion Tushi (Kolegji Platon), zv.drejtori z.Dorjan Burnazi (Medreseja “ Hafiz Abdullah Zambaku” Korçë).

**Pyetjet e intervistës :**

1. Të dhëna të përgjithshme në lidhje me themelimin e institucionit arsimor.
2. Parimet mbi të cilat ngrihet dhe funksionon institucioni arsimor.
3. Numrin e përgjithshëm të nxënësve dhe përqindjet e përkatësisë së tyre fetare.
4. A përmban programi mësimor lëndë me përmbajtje fetare dhe filozofike? Cilat janë ato?
5. A ndikojnë prindërit në përzgjedhjen e lëndëve të programit mësimor?
6. Si mendoni, në përzgjedhjen e këtij institucioni arsimor ndikon besimi fetar apo performanca e realizuar prej tij?
7. Elementët dallues nga shkollat e tjera.
8. A janë të pranishëm simbolet fetare?
9. A zhvillohen aktivitete me natyrë fetare?
10. Nga pikëpamja organizative si funksionon marrëdhënia prind-shkollë? A është funksional Bordi i Prindërve? Përbërja e tij. Problematikat e diskutuara.
11. Sa herë në muaj zhvillohen takimet me prindërit?

**PRE-SERVICE TEACHERS' CHALLENGES VERSUS PUPILS'  
DISRUPTIVE BEHAVIORS IN THE CLASSROOM**

**(SFIDAT E MËSUESVE PARA-SHËRBIMIT PËRKUNDREJT SJELLJEVE  
DISRUPTIVE TË NXËNËSVE NË KLASË)**

**LENIDA LEKLI**

leklilenida@gmail.com

lenida.lekli@uniel.edu.al

**ARDITA DYLGJERI**

arditadylgjeri@live.com

ardita.dylgjeri@uniel.edu.al

“Aleksandër Xhuvani” University

**Abstract**

The emblem of a well organized classroom where the teaching process smoothly goes through quiet transitions without encountering disruption seems to have dimmed in teachers' memories over the past years. 7th to 9th grade students are spending more and more off task time which consequently leads to behavior troubles not easily managed by the teachers, sometimes even deviating to unpleasant situations inside the classroom environment.

This research paper aims at focusing on student-teachers' experiences in managing disruptive behaviors caused by the pupils in the classroom. Observations have been carried out in different classes, 7th to 9th grade, considered to be the most troublesome ones. There have been identified a variety of problematic outbursts of disruption corresponding to this students' age such as: lack of attention during the lesson, bullying versus pre-service teachers and their classmates often reflected in the vocabulary used during communicating, lack of respect towards the student-teachers often generating from the students' pre teenage years, pre-service teachers' difficulty in organizing the lesson as a result of not being fully aware of the students' learning styles and their personalities, etc. Beyond a mere identification of such difficulties of the pre-service teachers, suggestions need to be made in order to help this novice category of teachers in their early teaching experience overcome the difficulties.

*Providing more weeks of teaching practice to the student teachers, establishing a closer relationship to their mentors, organizing mini round tables among students-teachers in order to discuss and negotiate solutions to problems they encounter during the teaching process, offering more classroom management information at university courses, etc. could be effective suggestions in order to reduce the problems pre-service teachers encounter during their early teaching experience.*

**Key words:** *pre-service teachers, disruption, behavior, age, management*

### **Introduction**

*“Teaching is the profession that creates all others”* (Sedgwick, Fred. 2008)

Sceptical or not on this expression, it is to be admitted that the denotation it bears holds the undisputable truth on the teaching profession and its importance. Teachers teach doctors, judges, other teachers-to-be, engineers, journalists, etc. all tied up to the teaching performance in the classroom.

“Performing” as a teacher in the art of teaching, like an actor/actress does on stage is often considered to be one of the most strenuous, yet stunning challenges teachers often encounter in life. Experienced professional teachers have surpassed such difficulties through experience over time, but for the pre-service teachers, the framework of teaching seems to be displayed through a series of complications concerning administrative tasks, teaching responsibilities as well as classroom students’ behavior management. The necessity of expanding teaching practice, adding one more year of teacher internship, besides university teaching practice has been accepted broadly due to the bulk of difficulties student-teachers often face when applying their teaching skills in the classroom. Therefore, through this paper it is aimed to:

Point out some of the basic problems most pre-service teachers face during their teaching practice

Generate some data on student-teachers’ reaction versus teaching practice

Find out to what extent do outbursts of behavior problems influence the teaching process?

Discuss whether taking more administrative responsibilities during the lesson from student-teachers could help in managing students’ behavior disruptions

Identify strategies that can help student-teachers avoid as much as possible behavior problems in order to do their best during their teaching practice

### **Literature review**

Analysis and discussion of the impact of students’ disruptive behaviors on pre-service teachers’ practice cannot be conducted without providing an explanation of the concept “disruptive behavior”. When we discuss about disruptive behaviors of the students in the classroom, we tend to refer to behaviors which are sufficiently challenging for the educators and the



continuation of the teaching process. (Lewis, Ramon. 2009) They vary from unimportant irritating disturbances to severe threatening ones. Carefully managing disruptive behaviors, mainly on teachers' side can undoubtedly guarantee a successful teaching process. The concept of disruptive behaviors includes a range of undesired, disturbing and problematic students' attitudes some of which can be summarized in the following Figure 1 (Adapted from Cummings, Carol. 2000)

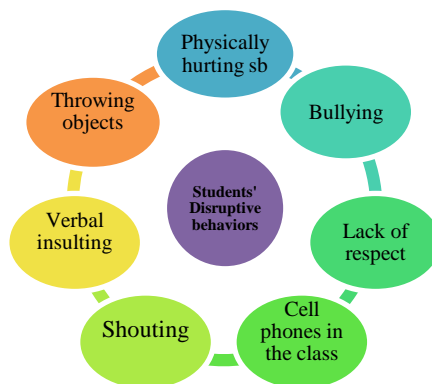


Figure. 1. Students' disruptive behaviors

Attached to the above brainstorming diagram it is necessary to add a classification of these behaviors based on the students who cause them. On one side we do have problematic students who trigger problematic attitudes which severely damage the classroom environment and the teaching process; but on the other side we also have distracted students otherwise known as "disconnected students" (Shindler, John. 2010 ) whose behaviors may not sound as troublesome as the ones of the above students, but yet their impact is evident in the classroom, especially during the teaching practice of the student-teachers.

Teaching practice has already become one of the most essential aspects of teacher education at universities worldwide. Therefore, more and more attention is being paid to developing practical managing skills on the side of the student-teachers (future teachers) versus problematic students' behaviors in the classroom. Only in this way can they embrace positive results of their first teaching experience. Although it is to be admitted that certain undesired students' attitudes are difficult to be managed not only by student-teachers during their practice but even by experienced teachers. In the case of pre-service teachers, the situation becomes more complicated due to certain reasons such as:

- first time teaching
- lack of experience
- teacher's stress
- not being aware of the students' learning styles
- temporary position as a teacher , etc.

However it is to be highlighted that in spite of the difficulties in managing students' actions and behaviors in the classroom, the benefits of the teaching practice overpass the problems. It provides pre-service teachers with the possibility of trying the art of teaching, of managing physical and social spaces in the classroom between students, before reaching the status of a full-time permanent teacher.

### **Methodology**

The accomplishment of this paper was realized by conducting questionnaires, observation forms and interviews with the student-teachers during their teaching practice. This helped in gathering qualitative and quantitative data which were further used to generate analysis and conclusions on the topic. A *questionnaire* was prepared consisting of five questions delivered to a group of thirty five master students in their second year at "Aleksandër Xhuvani" University. The questionnaire was to be completed at the end of the teaching practice so that student-teachers had a clearer view of their experience in teaching. The questions were open ones, with the purpose of providing room to the students offering various alternatives, suggestions and recommendations on this topic.

Furthermore, during the five weeks of the teaching practice, *observation forms* were used to assemble real situation records, which could be used during analysis for further illustrations. The selected target group of students taken into consideration for this study, was 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade (7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>). The selection of these classes was mainly based on the level of problems these students displayed. The thirty five pre-service teachers were appointed in different schools in Elbasan offering in this way a diverse gathering of responses, not being restricted to one or two institutions.

**Topic:** Pre-service teachers' challenges versus pupils' disruptive behaviors in the classroom

Questionnaire for the pre-service teachers  
Lenida Lekli, Phd  
"Aleksandër Xhuvani" University

#### **Introduction**

The purpose of this questionnaire is to identify some of the main problems English language student-teachers encounter during their teaching practice, focusing mainly on behaviour disruption. For this reason there has been made a selection of classes, 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade considered to be the most problematic ones, even due to their age.

The questionnaire is delivered to the master students, second year, after they have finished their teaching practice, in order to generate concrete data observed during teaching by this target group.
What do you feel about being a student-teacher for the first time? What were some of the major problems you faced up with?
Were behaviour disruptions a challenge for you during teaching, as a pre-service teacher?
What were the most problematic behaviour disruptions you faced with during your teaching practice?
What it easy for you to organise the classroom as a student-teacher, during different activities?
What do you suggest needs to be improved during teaching practice so that pre-service teachers can profit as much as possible during their 5-week-practice?

Figure 2. Questionnaire prepared for the student-teachers

### **Discussions and Results**

Literature review comprises a fundamental element in understanding the concept of disruptive behaviors and their impact in the classroom environment and teaching process too, for the student-teachers. In the previous years, managing the classroom and students' behaviors, during authoritative and teacher oriented classes was not as complicated and problematic as it is today. "Assertive discipline" (Canter, Lee. 2009 ) of that time, reflected through an authoritative role of the teacher, seemed to successfully display a well managed and organized lesson for both the educators and students.

Nowadays, in the 21<sup>st</sup> century schools the more student-centered the classes become, the more problematic and more difficult behavior management is. Consequently, the elaboration of the answers of the questionnaires completed by the student-teachers have pointed out interesting aspects which pre-service teachers find difficult to manage due to disruptive behaviors of the students.

#### **Time management in the classroom**

*"Students were continuously asking me questions when I started explaining the lesson. Some of them kept interrupting me even for the most unimportant things. They made fun at one another, changed their seats, etc. I lost my lesson, and I needed time to put them to work again."*(Anonymous, Master student, second year)

As it can be understood from the answer of one of the students of the Master program, one of the primary difficulties pre-service teachers faced with during their teaching practice due to the disruptive behaviors was that of *time management*. Shouting at one another, whispering, insulting classmates, using cell phones, showing little respect versus the student-teachers, asking to leave the classroom for no specific reason etc, often made student-teachers spend

more physical time on dealing with such issues rather than being engaged in the explanation of the lesson. "Such misbehaviors tend to increase student-teachers' stress too, making them feel unable to maintain an atmosphere in which pupils can get on with the work and the classroom on-going process runs smoothly." (Douglas S. Alaster. 2014), Furthermore, certain interruptions by students' misbehaviors are not only time consuming, approved by nearly 73% of the answers in the questionnaire, but they make it difficult for the pre-service teachers to organize transitions, that is "to match one session of the teaching process to the other one" (Woolfolk, Anita. 2011) often leading to a non-accomplishment of the teaching objectives, negatively influencing this start of their professional career as a young teacher.

#### ***Lack of information on students' learning styles***

Most of the pre-service teachers when entering the classroom for the first time, they lack information on the students' learning styles, that is being able to identify their learning abilities and preferences. (Wrench, Jason S., Virginia Peck Richmond, & Joan Gorhan., 2009)

Not being offered initial background on this aspect by the school teachers where they are supposed to conduct their teaching practice, often leads room to students' misbehaviors. Based on the data gathered from the questionnaires nearly most of the pre-service teachers have mentioned this issue in their completion of the questions. Considering the target group selected for this study, 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade it is fundamental to have some previous knowledge on this issue so that the student-teachers can plan activities which fit their interests, avoiding as much as possible misbehaviors during the lesson.

#### ***Teaching big classes (concerning the number of students)***

Another problematic issue viewed from the feedback of the questionnaires, often leading to students' misbehaviors was that of teaching big classes in number. Nearly 17 pre-service teachers out of 35 admitted to have taught in classes consisting of more than 25-30 students. Teaching big classes in foreign language learning often creates chaos for them even due to language diversity, making it difficult for the student-teachers to coordinate activities during the lesson, providing room for the troublesome students to cause misbehaviors, especially the 9<sup>th</sup> grade which is closer to teenage years. Use of cell phones during the lesson in large classes was another disturbance most pre-service teachers faced with during their teaching practice. Not only did it provide difficulty in managing students who used cell phones, but they even made fun at one another by sending messages to their classmates during the

lesson, causing distraction and lack of attention which frequently resulted in undesired attitudes.

### **Conclusions**

Years and efforts spent as a student getting into the teaching profession does not always guarantee you can master the universal art of teaching. The deeper you go into the secrets of the classroom, the more you realize how difficult being a teacher is. "Teachers' world and students' world highly depend on a kind of human interaction between the two which sets the scene for the actors (both teachers and student) to rehearse and act accordingly guaranteeing a successful teaching process." (Sedgwick, Fred. 2008) When teachers' world successfully coordinates students' world, the occurrence of students' disruptive behaviors is less frequent, making the lesson run smoothly from one part to another. Otherwise the opposite is likely to happen, spoiling the teaching process, making lesson objectives less feasible to be achieved.

Pre-service teachers usually find it more difficult to establish such a successful human interaction between them and the students in the classroom due to many reasons, such as lack of previous experience, short period of time of the teaching practice (five weeks), lack of practical information taken at university courses that can be of use during their practice etc. In many cases, failure of establishment of successful interaction between the two increases the probability of disruptive behaviors. As it was mentioned above, based on the data gathered from the questionnaires, observation forms and interviews, pre-service teachers encountered difficulties especially in the following aspects:

Time management

(Students' misbehaviors and continuous intentional interruptions during the lesson made it difficult for the student-teachers to achieve a successful management of time and transitions during the teaching process.)

Lack of information on students' learning styles

(Lack of previous knowledge on students' learning styles increases the frequency of misbehaviors during the lesson.)

Teaching big classes

(Lack of previous experience in teaching makes it difficult for the student-teacher to successfully manage classes consisting of many students)

The data gathered through the research conducted in this study provide interesting information referring to the difficulties student-teachers encounter during their teaching practice. The study was conducted in some of the 9<sup>th</sup> grade schools in Elbasan, from 7<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade, therefore these results cannot

be generalized. On the contrary further more elaborated studies are required in order to draw conclusions that can lead to helpful suggestions and recommendations for the pre-service teachers.

### **Suggestions**

Expanding the period of the teaching practice for the student-teachers, from 5 weeks to 1 entire semester, could help them overpass some of the difficulties they encounter. Longer weeks of the teaching practice for the pre-service teachers implies more time to get to know the students, their daily routines in the classroom, their characters and learning styles increasing in this way the probability of avoiding disruptive behaviors.

Organizing mini round tables with the pre-service teachers during their teaching practice could be of significant help in learning how to treat undesired behaviors and situations in the classroom without distorting the teaching process.

Offering more practical university courses on classroom management and students' behavior management could be of crucial importance. It is often believed that academic courses are too theoretical to match the practical side of the teaching practice. Hence, lecturing practical strategies and techniques could provide the context for the students in understanding how to effectively manage misbehaviors.

Establishing a closer relationship between pre-service teachers, mentors, and colleagues could positively help pre-service teachers in their early steps of career.

### **References**

- Canter, Lee.(2009) *Assertive Discipline for Parents*. Revised Edition.UK: Harper and Collins Publishers.
- Douglas S. Alaster. (2014) . *Student Teachers in School practice. An analysis of learning opportunities*. UK: Palgrave Macmillan.
- Lewis, Ramon.(2008) *Developmental Management Approach to Classroom Behaviour*. Australia: ACER Press.
- Sedgwick, Fred. (2008) *So You Want to be a teacher?* . Britain: SAGE.
- Shindler, John. (2010) *Transformative Classroom Management*. USA: Published by Jossey-Bass.
- Woolfolk, Anita. (2011) *Psikologji Edukimi*. Tiranë: CDE (Center for Democratic Education).
- Wrench, Jason S., Virginia Peck Richmond, & Joan Gorhan. (2009) *Communication, Affect and Learning in the Classr*

**NDIKIMI I ZHVILLIMIT PROFESIONAL TË MËSUESVE NË NGRITJEN E  
SUKSESIT TË NXËNËSVE NË SHKOLLAT FILLORE**

**THE IMPACT OF TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT TO  
PUPILS ACHIEVEMENTS IN PRIMARY SCHOOLS**

**BUNIAMIN MEMEDI**

buniamin,memedi@unite.edu.mk

Departamenti për Edukim special dhe rehabilitim

Fakulteti Pedagogjik, Universiteti i Tetovës

**ALBANA MUJI**

Shkolla Fillore "Ibrahim Uruqi" Gjilan, Republika e Kosovës

albanamuji1@gmail.com

**Abstrakt**

Ky studim trajton ndikimin e zhvillimit profesional të mësuesve në ngritjen e suksesit të nxënësve në shkollat fillore.

Qëllimi kryesor i këtij studimi ishte të përcaktohet korrelacioni ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkolla. Mostra e hulumtimit përfshiu 120 mësime të komunave të Kumanovës dhe të Likovës. Për qëllime të këtij hulumtimi u përdor instrumenti që përfshinte një pyetësor të strukturuar për mësime të paketa programore Microsoft Office Excel 2007 u përdor për përpunimin, krahasimin dhe prezantimin e të dhënave. Rezultatet e hulumtimit treguan se ekziston korrelacion i fortë dhe i drejtpërdrejtë ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko-natyrore. Mësuesit me nivel më të lartë të arsimit performojnë më mirë në mësime se sa ata me nivel më të ulët të arsimit. Gatishmëria e mësuesve për pjesëmarrje në trajnime profesionale është në nivel të lartë. Programet e avancuara të zhvillimit profesional ndikojnë në përsosjen e kompetencave të mësuesve. Nuk ekzistojnë dallime në qëndrimet e mësuesve dhe stafit profesional sipas gjinisë, moshës, nivelit të arsimit dhe përvojës lidhur me çështje kyçe të zhvillimit profesional. Dallime më të dukshme vërehen në raportin: shkalla e arsimit dhe performimi në mësime.

**Fjalë kyçe:** mësime, nxënës, zhvillim profesional, sukses, shkollë

**Zhvillimi profesional i mësuesit**

Ndryshimet e shpejta në shoqëri, shkencë dhe ekonomi, nga sistemi edukativ dhe arsimor kërkojnë përditësim më të shpejtë të dijeve dhe shkathtësive për t'u përballur me sfidat e shekullit 21. Suksesi i individit, grupit, organizatës dhe shoqërisë, varet gjithnjë e më shumë nga përparimi i vazhdueshëm i dijeve. Procesi mësimor nuk është proces i thjeshtë i prodhimit apo shërbimit, në të

cilin prodhohet apo kryhet diçka dhe ku shumë operacione përsëriten plotësisht dhe bëhen të automatizuara dhe rutinore. Procesi mësimor është shumë më i ndërlikuar (Krolak-Schwerdt, S Glock & M Bohmer, , 2014)

*Zhvillimi profesional i mësuesve:* veprimtari individuale ose në grup, e cila synon përmirësimet në përbushjen e përgjegjësiave.

*Kualifikimi:* përfaqëson procedurën e fitimit nga mësuesit të një dëshmie zyrtare për një titull të karrierës profesionale.

*Trajnimi:* është veprimtari, që ka për objektiv zotërimin e kompetencave të caktuara nga ana e mësuesve pjesëmarrës.

Zhvillimi profesional është përditësimi i njohurive dhe zhvillimi i kompetencave të tyre, në mënyrë që t'u sigurojnë të gjithë nxënësve shërbim arsimor cilësor (ZHPPA).

Sipas-Schwerdt, Glock dhe Böhmer (2014), zhvillimi profesional përbëhet nga të gjitha përvojat e të mësuarit natyror si dhe aktivitete të ndërgjegjshme dhe të planifikuara, qëllimi i të cilave është përfitimi i drejtpërdrejtë ose i tërthortë për një individ, grup ose shkollë dhe që përmes këtyre aktiviteteve pasqyron cilësinë e arsimit në klasë, planifikimit dhe punës me fëmijët në të gjitha fazat e jetës së tyre profesionale.

Zhvillimi profesional i mësuesve në lidhje me fokusin e punës shihet si proces i zhvillimit të ndërgjegjësimit të mësuesit për atë që po bën, përse ai e bën atë dhe identifikon mënyrat, metodat dhe mjetet me të cilat ai mund të përmirësojë punën e tij, kolektivin dhe shkollat (Day C & Sachs J, 2005). Mësuesit duhet t'i aftësojnë nxënësit për t'u përgatitur për jetë dhe punë në kushte bashkëkohore, shumë dinamike dhe në të cilat, aftësia e të nxënësve permanent dhe ndërveprimi me të tjerët është kyç për sukses ekonomik dhe kohezion social. Transferimi i dijeve të fituara nuk është mjaftueshëm efikas. (Desimone, 2009).

Autorë të ndryshëm (Hoyle dhe John, 1995; Lortie, 1975; Jackson, 1968; Schulman, 1986; Elbaz, 1983; Putnam dhe Borko, 1997 sipas Vrasidas dhe Glass, 2004) e përcaktojnë profesionizmin si bashkim tre përbërësish: dija, autonomia dhe përgjegjësia, të cilat zhvillohen gjatë zhvillimit profesional të mësuesit nëpërmjet të nxënësve të vazhdueshëm, përmes forcimit të autonomisë dhe marrjes së përgjegjësisë. Qëllimi është promovimi i të nxënësve dhe zhvillimi i dijeve profesionale, shkathtësi dhe vlerave, të cilat ndihmojnë në vendimmarrje dhe zbatim të ndryshimeve në sjellje, të vepruarit dhe qëndrimeve me qëllim të efikasitetit të punës (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace dhe Thomas, 2006, f. 246). Zhvillimi profesional i përfshin të gjitha fazat e karrierës, nga fillestari, praktikanti, deri te mësuesi i përvojës me përvojë. Në



kuadër të zhvillimit profesional zhvillohet përsosja profesionale, të cilën Kristofer Dej e përcakton si ngjarje të planifikuar, varg ngjarjesh apo program të zgjeruar të të nxëniet të pranuar apo të papranuar formalisht (C, 2007). “Mësuesit i ndihmojnë fëmijët më shumë kur i nxitin ata të ndajnë procesin e tyre të të menduarit dhe të justifikojnë përgjigjet e tyre, pasi angazhohen në të nxëniet e bazuar në probleme” (Furner dhe Kumar, 2007, f. 188).

Me përsosje të vazhdueshme profesionale të mësuesit nënkuptohet “ndjekje dhe zotërim i arritjeve bashkëkohore në profesion, risi të dijeve nga fusha e pedagogjisë, psikologjisë, didaktikës dhe në veçanti të metodikës, me qëllim përparimin e procesit arsimor, si dhe punë më racionale, më ekonomike dhe më efikase metodike, me qëllim zhvillimin e personalitetit të nxënësit” (Avalos, 2011, f. 14). Në botën e sotme kërkohet gjithnjë e më shumë arsimim sa më cilësor i nxënësit. Fëmijët e sotëm duhen mësuar se si të mësojnë, të kenë qëndrim pozitiv ndaj të nxëniet dhe të dinë se si të krijojnë dije. Rezultatet nga kërkime të ndryshme (EC, 2010; Barber dhe Mourshed, 2007; Hattie, 2003; sipas Roberts, 2016) sugjerojnë se mësuesit janë një nga faktorët më të rëndësishëm të suksesit të nxënësve. Ata fitojnë dije dhe shkathtësi të duhura, punojnë me veten në mënyrë që këtë dije ta implementojnë në mësimdhënie dhe në punën me nxënës (Glasser, 1994; sipas Avalos, 2011).

Ndër rolet e reja të mësuesit, përpos të tjerash, theksohet gatitshmëria për ndryshime (Townsend dhe Bates, 2007). Nga mësimdhënësi pritet të jetë para së gjithash nxitësi i ndryshimeve në rrethin e tij, nxitës i të nxëniet, të kujdeset për zhvillimin e tij personal dhe profesional, të jetë pjesë e organizatës, e cila zhvillohet dhe mëson (Parkay, Stanford dhe Gougeon, 2010). Themelin e shkollave të mira e vënë mësuesit e mirë, ndërsa përmirësimi i aftësive dhe njohurive të mësuesve është një nga investimet më të rëndësishme të kohës dhe parave që shteti dhe udhëheqësit kombëtarë mund të bëjnë në arsim. Siç ka spikatur Adolf Distervegu, shkolla vlen aq sa vlejnë mësuesit e saj.

Disa autorë theksojnë dhjetë parime të zhvillimit profesional të suksesshëm, që janë të lidhura me përparimin e shkollës në tërësi:

- Është e vështirë të përparojë një individ në një shkollë statike.
- Shkollat nuk mund të ndryshojnë pa bërë ndryshime mësuesit në punën e tyre.
- Nëse mësuesit nuk përparojnë individualisht në zhvillimin profesional, atëherë gjithsesi nuk do të jenë në gjendje të ndryshojnë shkollën e tyre.
- Zhvillimi profesional i mësuesve është proces i vazhdueshëm që fillon i pari, dhe përfundon në ditët e fundit të përvojës së tyre profesionale.
- Ndryshimet janë procese e jo ndodhi.

- Çdo individ është bartës i ndryshimeve.
- Teoritë e ndryshimit dhe teoritë mësimore janë të varura nga njëra-tjetra (Lewis, van der Hoeven Kraft, Bueno Watts, Baker, Wilson dhe Lang, 2011).

Disa përpjekje për zhvillim sa më të mirë të mësuesit, theksojnë thellim sa më të madh në shumë fusha të përsosjes së tij siç mund të jenë:

Mësuesi duhet të konstruktojë planin për zhvillimin e tij profesional;

Trajnimi i mësuesve duhet të jetë i vazhdueshëm dhe afatgjatë dhe të mos ketë ndërprerje nga arsimimi që ka marrë në fakultet;

Zhvillimi profesional i mësuesit do të ishte më efikas nëse zhvillohet më shpesh në shkollë, sepse është i lidhur ngushtë me veprimtaritë e përditshme të mësuesit dhe nxënësit dhe në këtë mënyrë do të ndikojë shumë në dijet dhe përvojat e tij, nga të cilat do të përfitojë nxënësi;

Puna e mësuesit duhet të jetë punë në ekip me kolegët e tij, me bashkëpunëtorët profesionalë, si dhe me ekspertët e ndryshëm;

Mësuesi përveç zhvillimit profesional do të kujdeset edhe për pozitën e tij në shoqëri; (Grup autorësh, 2015)

Për përsosjen e vet profesionale, që nënkupton aktivitete shkollore, po ashtu edhe jashtëshkollore, është e patjetërsueshme që çdo punonjës i arsimit të mbajë llogari nëse dëshiron të përparojë në punën e tij, ta bëjë më cilësore, më kreative, më të pranueshme për nxënësit e sotëm (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace dhe Thomas, 2006).

### ***Metodologjia***

#### ***Qëllimet dhe pyetjet e hulumtimit***

Qëllimi kryesor i këtij hulumtimi ishte të përcaktohej korrelacioni ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko-natyrore.

Ky hulumtim u udhëhoq nga pyetja kryesore: A ekziston korrelacion ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko-natyrore?

#### ***Hipotezat e hulumtimit***

**NUL:** Ekziston korrelacion i fortë dhe i drejtpërdrejtë mes zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko-natyrore.

#### ***Të veçantat***

Mësuesit me nivel më të lartë të arsimimit, performojnë më mirë në mësimdhënie sesa ata me nivel më të ulët të arsimimit.

Gatishmëria e mësuesve për pjesëmarrje në trajnime profesionale është në nivel të lartë.

Programet e avancuara të zhvillimit profesional ndikojnë në përsosjen e kompetencave të mësuesve.

#### **Variablat, teknikat dhe instrumentet**

**Variabla të pavarura:** Zhvillimi profesional, niveli i arsimit të mësuesit, programet e trajnimit, gatishmëria e mësuesve për trajnim, kompetenca e mësuesve etj.

**Variabla të varura:** Suksesi i nxënësve

**Teknikat dhe instrumentete:** Anketa; Pyetësori; Fokus grupi.

*Mostra e hulumtimit:* ishte e qëllimshme dhe përfshiu 120 mësues të shkollave fillore të komunës së Kumanovës dhe Likovës në Republikën e Maqedonisë së Veriut.

*Metodat statistikore për përpunimin e të dhënave*

Hipotezat u testuan dhe verifikuan me ndihmën e testit të Hi katrorit në  $p < 0.05$  ku input kanë qenë variablat e pavarura si niveli i arsimit të mësuesit, zhvillimi profesional, programet e trajnimit etj., dhe të varura si: suksesi i nxënësve, gatishmëria e mësuesve për trajnim, kompetenca e mësuesve etj. Përpunimi i të dhënave u krye me ndihmën e paketës Microsoft Office Excel 2007. Rezultatet janë pasqyruar në tabela dhe grafikë me interpretim adekuat.

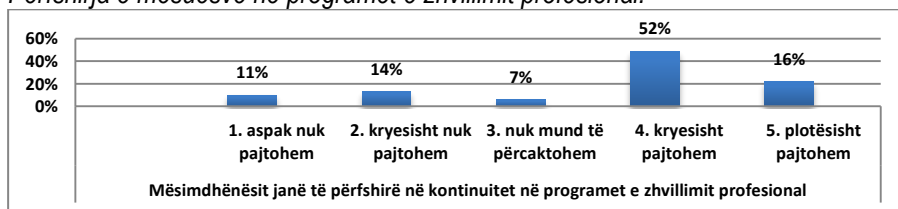
*Analiza dhe interpretimi i rezultateve*

Hulumtimi është kryer në mostër prej 120 përfaqësues nga të cilët 71 prej tyre apo 59% meshkuj dhe 49 prej tyre apo 41% femra.

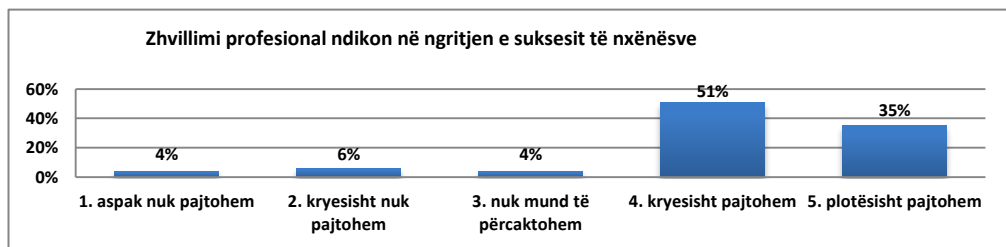
Rezultatet e hulumtimit do të prezantohen në tri pjesë: rezultatet nga mësuesit, rezultatet nga fokus grupi dhe rezultatet nga statistikat e regjistrave.

*Rezultate nga mësuesit*

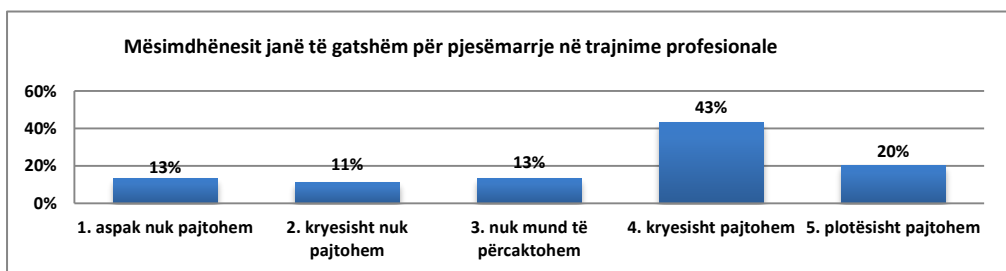
*Përfshirja e mësuesve në programet e zhvillimit profesional.*



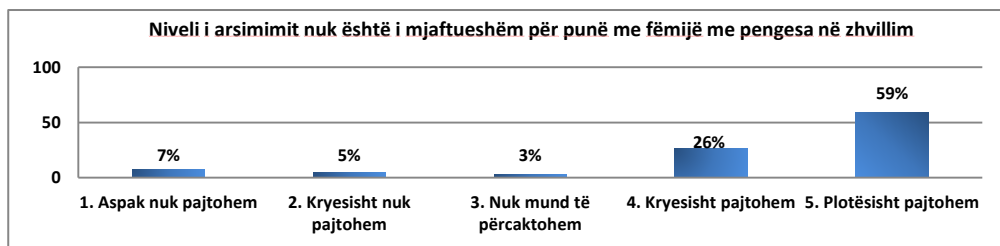
*Ndikimi i zhvillimit profesional në ngritjen e suksesit të nxënësve*



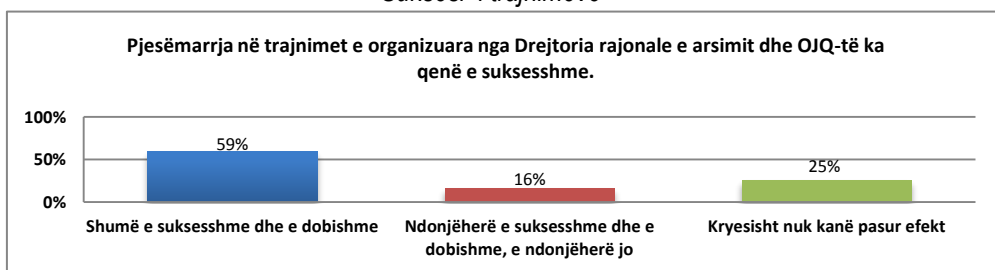
*Gatishmëria e mësuesve për pjesëmarrje në trajnime*



*Kompetenca për punë me nxënës me pengesa në zhvillim*



*Suksesi i trajnimeve*



**Rezultate nga Fokus grupi**

Në kuadër të këtij hulumtimi morëm edhe mendimet dhe qëndrimet nga fokus grupi i përbërë nga 21 përfaqësues të ndarë në 3 grupe me nga 7 pjesëtarë, drejtorë shkollash dhe bashkëpunëtorë profesionalë si: pedagogë, psikologë dhe edukatorë specialë dhe rehabilitues.

Nga 21 të intervistuar në fokus grup, 18 prej tyre janë plotësisht dakord se zhvillimi profesional i mësuesve ndikon në performimin e tyre në mësimdhënie, 1 ishte pjesërisht dakord, 1 nuk pajtohet pjesërisht me këtë pohim, ndërsa 1 pjesëmarrës nuk ishte plotësisht aspak dakord.

Shumica e pjesëmarrëve në fokus grup apo 12 prej tyre, shprehën qëndrimin se mësuesit tregojnë nivel të lartë gatishmërie për pjesëmarrje në trajnime profesionale, 4 prej tyre janë pjesërisht dakord, 3 nuk janë pjesërisht dakord dhe 2 nuk janë aspak dakord.

16 nga 21 pjesëmarrës në fokus grup pajtohen plotësisht se programet e avancuara të zhvillimit profesional ndikojnë në përsosjen e kompetencave të mësuesve, 3 prej tyre pajtohen pjesërisht, 1 respektivisht nuk pajtohet dhe 1 nuk pajtohet aspak me këtë pohim.

Fokus grupi pa asnjë dilemë konstatoi se zhvillimi profesional i mësuesve ndikon në performimin më të mirë të tyre në mësimdhënie dhe se vërehet dallim në zbatimin e strategjive tjera të mësimdhënies pas trajnimit të tyre.

Diskutimi i fokus grupit nxori në pah konstatimin se nuk ekziston dallim në performimin e mësuesve të shkencave matematiko-natyrore dhe lëndëve të tjera pas trajnimit të tyre.

**Testimi i hipotezave të hulumtimit**

**Hipoteza kryesore:** Ekziston korrelacion i fortë dhe i drejtpërdrejtë ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko - natyrore.

Inputin e testit  $\chi^2$  lidhur me hipotezën kryesore e përbëjnë dy variabla: qëndrimet e mësuesve dhe qëndrimet e drejtorëve dhe shërbimeve profesionale. Rezultatet e hi katrorit  $\chi^2 = 11.2$ , në shkallë lirie  $df = 3$  dhe  $p = 0.011$  sugjerojnë se nuk ekziston dallim i rëndësishëm statistikor ndërmjet mësuesve dhe drejtorëve dhe shërbimeve profesionale, çka vërteton hipotezën se ekziston korrelacion i fortë dhe i drejtpërdrejtë ndërmjet zhvillimit profesional të mësuesve dhe suksesit të nxënësve në shkencat matematiko-natyrore. Duke marrë parasysh edhe rezultatet nga qasja në regjistrat e klasëve mbi suksesin e nxënësve në dy pjesë të vitit, ku nota mesatare në pjesën e parë të vitit shkollor ishte 3.1 dhe në pjesën e dytë 3.4 në shkencat matematiko-natyrore, hipoteza kryesore e hulumtimit pranohet plotësisht.

**Hipoteza e parë ndihmëse:** mësuesit me nivel më të lartë të arsimit performojnë më mirë në mësimdhënie sesa ata me nivel më të ulët arsimit. Inputin e testit  $\chi^2$  lidhur me hipotezën e parë ndihmëse e përbëjnë qëndrimet e mësuesve dhe të fokus grupit të konvertuara në vlera numerike pa futur. këtu opsionin – *nuk mund të përcaktohem*, opsion i cili nuk ka relevancë në performimin statistikor, më saktë nuk ndikon në sinjifikancën e vlerës p

### ***r* × *c* Contingency Table: Results**

r × c Contingency Table: Results				
The results of a contingency table X <sup>2</sup> statistical test performed at 09:06 on 14-JUN-2019				
data: contingency table				
	A		B	
1	42	15	57	
2	61	3	64	
3	7	1	8	
4	5	1	6	
	115	20	135	
expected: contingency table				
	A		B	
1	48.6	8.44		
2	54.5	9.48		
3	6.81	1.19		
4	5.11	0.889		
chi-square = 11.2				
degrees of freedom = 3				
probability = 0.011				

Rezultatet e hi katrorit  $\chi^2 = 9.55$ , në shkallë lirie df = 3 dhe p = 0.023 sugjerojnë se ekziston dallim jo i rëndësishëm statistikor ndërmjet mësuesve dhe drejtorëve dhe shërbimeve profesionale që vërteton hipotezën e parë ndihmëse se mësuesit me nivel më të lartë arsimit performojnë më mirë në mësimdhënie se sa ata me nivel më të ulët arsimit. Hipoteza e parë ndihmëse e hulumtimit plotësisht pranohet.

**Hipoteza e dytë ndihmëse:** siç vërehet nga tabela, rezultatet e hi katrorit  $\chi^2 = 11.1$ , në shkallë lirie df = 3 dhe p = 0.011, tregojnë se ekziston dallim jo i rëndësishëm statistikor ndërmjet mësuesve dhe drejtorëve dhe shërbimeve profesionale që vërteton hipotezën e dytë ndihmëse se gatitshmëria e mësuesve për pjesëmarrje në trajnime profesionale është në nivel të lartë. Hipoteza e dytë ndihmëse e hulumtimit pranohet plotësisht.

r × c Contingency Table: Results			
The results of a contingency table $\chi^2$ statistical test performed at 10:58 on 14-JUN-2019			
data: contingency table			
	A	B	
1	23	16	39
2	69	3	72
3	9	1	10
4	6	1	7
	107	21	128
expected: contingency table			
	A	B	
1	32.6	6.40	
2	60.2	11.8	
3	8.36	1.64	
4	5.85	1.15	
chi-square = 25.4			
degrees of freedom = 3			
probability = 0.000			

### ***Përfundime dhe rekomandime***

Nga shqyrtimi i pjesës teorike dhe nga rezultatet e hulumtimit, duke u bazuar edhe në pyetjet e hulumtimit, qëllimet dhe hipotezat, sjellim këto *përfundime*: Zhvillimi profesional i mësuesve ka lidhje, ndikim të madh dhe të drejtpërdrejtë në suksesin e nxënësve në shkencat matematiko-natyrore si dhe në shkencat tjera.

Mësuesit me nivel më të lartë arsimimi performojnë më mirë në mësimdhënie se sa ata me nivel më të ulët arsimimi.

Gatishmëria e mësuesve për pjesëmarrje në trajnime profesionale është në nivel të lartë.

Në programet për zhvillim profesional, mësuesit marrin pjesë në të shumtën e rasteve me vendim të MASHT-it, më pak me vendim të Drejtorisë Rajonale të Arsimit dhe ndonjëherë edhe me vendim të shkollës apo drejtorit.

Mësuesit kanë nevojë që çdo vit të marrin përsosje profesionale shtesë.

Paga e mësuesit është motivuese për përsosjen e mëtejshme profesionale.

Niveli i arsimimit të tyre nuk është i mjaftueshëm për punë me fëmijë me pengesa në zhvillim.

Përsosja profesionale e mësuesit reflektohet në cilësinë e mësimdhënies.

Pjesëmarrja në trajnime vlerësohet kryesisht e suksesshme dhe e dobishme, ndonëse ka ndikime se trajnimet nuk japin efektin e pritur.

Motivimi i mësuesve për pjesëmarrje në programet e trajnimit nuk është në nivelin e duhur.

Programet e realizuara të zhvillimit profesional kryesisht janë workshope

njëditore, seminare disaditore dhe fare pak programe trajnuese afatgjata në disa cikle.

Programet e trajnimit nuk realizohen në shkollën ku punojnë mësuesit. Në të shumtën e rasteve realizohen në shkolla jashtë vendbanimit dhe në lokale jashtëshkollore apo hotele.

Pas trajnimit, mësuesit nuk kanë mbështetje dhe kushte për ta zbatuar në praktikë atë që kanë mësuar, edhe pse kanë ndryshuar përvojën e tyre.

Në bazë të shqyrtimit teorik të problemit të hulumtimit, rezultateve dhe përfundimeve, deri te shkollat, institucionet vendore të arsimit dhe MASHT, drejtojmë këto rekomandime:

Të hartohet strategji për përfshirjen e të gjithë mësuesve në programet e trajnimit dhe zhvillimit profesional.

Të investohen më shumë në mjete finaciare në motivimin e mësuesve për ngritje, përsosje dhe zhvillim të vazhdueshëm profesional.

Të licencohen institucione të veçanta që do të kryejnë trajnime të mësuesve.

Trajnimet të kryhen mundësisht në shkollën ku punojnë mësuesit, në kushte optimale, në mjedise arsimore me klimë bashkëpunimi dhe jo larg vendbanimit.

Të hartohen programe speciale trajnimi për aftësimin e mësuesve për punën me nxënës me aftësi të kufizuara intelektuale dhe me nxënësit me talente në fusha të ndryshme.

Të përmirësohet bashkëpunimi profesional mes mësuesve lidhur me përsosjen profesionale.

Shkollat të sigurojnë literaturë shkencore-profesionale mbi zhvillimin dhe përsosjen profesionale të mësuesve.

Institucionet arsimore të rrisin pagat e mësuesve.

## **Bibliografia**

*Të nxenit me situata, konstruktivizimi dhe teknologjia.* (2015). Tirane: www.europa.eu.

C, D. (2007). *School reform and transitions in teacher professionalism and edentity.* Springer: Handbook of teacher education.

Day C & Sachs J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers.* UK: McGraw-Hill Education.

Krolak-Schwerdt, S Glock & M Bohmer, . (2014). *Teacher's Professional Development: Assessment, Training, and Learning.* Springer: Business Media.



- ZHPPA. (n.d.). *UDHEZIMI PER ZHVILLIM PROFESINAL*. arsimi.gov.al.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. *Online professional development for teachers*, 1-11.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Furner, J. M., & Kumar, D. D. (2007). The mathematics and science integration argument: a stand for teacher education. *Eurasia journal of mathematics, science & technology education*, 3(3).  
[https://www.researchgate.net/profile/Funda\\_Oerne/publication/26467349\\_Evaluation\\_Novelty\\_in\\_Modeling-Based\\_and\\_Interactive\\_Engagement\\_Instruction/links/5631fd7f08ae506cea67f09d/Evaluation-Novelty-in-Modeling-Based-and-Interactive-Engagement-Instruction.pdf#page=19](https://www.researchgate.net/profile/Funda_Oerne/publication/26467349_Evaluation_Novelty_in_Modeling-Based_and_Interactive_Engagement_Instruction/links/5631fd7f08ae506cea67f09d/Evaluation-Novelty-in-Modeling-Based-and-Interactive-Engagement-Instruction.pdf#page=19)
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.  
[http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124416/Avalos\\_Beatrice.pdf?seq](http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/124416/Avalos_Beatrice.pdf?seq)
- Roberts, J. (2016). *Language teacher education*. Routledge.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. Springer.
- Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (2010). *Becoming a teacher* (pp. 432-462). Pearson/Merrill.
- Lewis, E. B., van der Hoeven Kraft, K. J., Bueno Watts, N., Baker, D. R., Wilson, M. J., & Lang, M. (2011). Elementary teachers' comprehension of flooding through inquiry-based professional development and use of self-regulation strategies. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1473-1512.

THE EFFECT OF SOCIAL MEDIA IN ACQUIRING A SECOND LANGUAGE  
FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN RURAL AREAS & URBAN  
AREAS

(EFEKTI I MEDIAS SOCIALE NË PËRVETËSIMIN E NJË GJUHE TË DYTË  
PËR NXËNËSIT E SHKOLLAVE FILLORE NË ZONAT RURALE DHE  
URBANE)

**ARMANDA KHANI (BAÇA)**

Universiteti "Aleksander Moisiu", Durrës  
Aarmi98@gmail.com

**Abstract**

Technology nowadays has become inevitable as it is considered the most useful tool in almost every aspect of humans being's everyday life. Technology is regarded as the first revolution, and thus has high influence on the education process in general and teaching and learning a foreign language in particular. The aim of this study is to identify the role of social media in learning English as a second language among primary school students, in rural area and urban area. Primary school students aged 10-12 are the target group or otherwise said the participants of this study. The instrument of this study is a questionnaire, which is constructed in order to comprehend the students' thoughts and attitudes on using social media for English language acquisition. It is found that the majority of the participating students use social media to improve their communication skills. Moreover, the result revealed that collaborative learning or learning in a group by using social media may help improve learning activities which in turn leads to the success of learning English as a second language. Of high importance, is that students agreed that social media has affected in their English language learning skills by improving them. The usage of digital devices or tools and access to internet are the new model of learning in the 21st century digital world. Moreover, internet plays a vital role in all types of technological developments which allow people to contact, share and gain data their knowledge. The Fundamental concept of second language acquisition highlights an important difference between language gaining and language learning, so what we acquire through social media and what we learn at school. . The process of English language teaching and learning has advanced at various educational areas.

**Key words:** Social Media, Learning English Second Language, useful tool, rural area, urban area, digital world, vital role, language gaining, language learning, digital devices, communication skills etc.

**Introduction**

Social media is considered a virtual community that enables in real time the

synchronization of communication, learning, research and many other processes. We face social media every day using it to search for certain information we want to get for our purposes. Social media is attractive to many people, but more than drawn from it are students in primary schools have begun to teach English as a second language.

Studies in connection with social media and its use have become apparent in the field of education. This can lead to a significant change in the way we structure the learning process in the future. Social media have s created a flexible language learning experience in which students are given more control and guidance. This process is known as constructivism. In the 21st century it is inevitable that technology will not be used in which digital practices have become a global culture and society is moving towards an information society. Eventually, those who do not embrace technology will be left behind and will probably be extremely displaced.

Social media are h a technological instrument based on the Internet that is used to create and shkëmbyerinformacione online. They help the s ease of media and information exchange, cooperation and participation (Evans C. , 2014, p. 902-915). Moreover, social media enables two or more people to interact and communicate with each other.

Social media platforms like Google, Facebook, Twitter, LinkedIn and YouTube have njëpotencial excellent to facilitate learning studentëveduke provide a wide opportunity for students to access and gather information to build, edit and share their knowledge (Gaytan, 2013). With the rapid growth of technology and the presence of social media, the potential to support student learning and motivation is abundant. Many students use social media in their daily lives to communicate with others. It has become a common technology-based tool for public and academic use.

According to Regan (Regan, 2015) 1.93 billion people use mobile technology for social media platforms. The number of social media users increased by 176 million last year and reached over 2,206 billion active users in 2015, which resulted in 30% of global penetration.

### ***Recognition of the problem***

A significant amount of relevant studies have empirically shown that the use of social media facilitated the learning of students' language. The inclusion of technology in second language learning classes is not something new. It is also worth noting that teachers and language teachers around the globe have dedicated themselves to itgreat attention to technology tools in language education settings. Despite its popularity and involvement in second language

learning environments as a vital tool to provide learning opportunities for students across classroom boundaries, social media has not yet taken the central stage of reported findings of empirical investigations. Also, despite the popularity and potential of social media for personal interaction, its significant role has not been widely viewed at the tertiary level. Therefore, studies such as the current one may need to examine how social media is used or can be used potentially in second language learning environments, especially in tertiary level contexts. Many individuals in various institutions spend a great deal of time online. but the extent to which students and instructors use social media for educational purposes is relatively unknown. The findings of the current study may provide new insights into the importance of using social media in the context of a second language learning context, in relation to how social media influences second language learning outside of the classroom.

### ***Purpose of the study***

This study was done to see how many students use social media to learn English, in rural and urban areas. Also to investigate high schools in Durrës in order to find out how the technology and ICT tools are used in English language classes and what role they play in teaching and learning in English. To see how many students in elementary school learn a second language by searching the internet, how do they use it and how useful is Social Media to them? But the rest is to see if there is a GAP among students in rural areas versus urban areas? And if there is a GAP why did it happen, what are the reasons? This study tells us if a primary school teacher uses the traditional teaching method or uses technological tools. Therefore, the purpose of this study is to identify the experience of ESL students in the facilitated classroom using a social media platform and how it uses supports their academic achievement.

### ***Research questions***

As we said above, this study aims to see how Technology and Social Media are used by students in primary schools and teachers. For this reason the whole study aims to provide answers to those research questions.

1. Do they use social media to learn English?
2. What do they use most often to learn English?
3. What are the advantages and disadvantages of using technology in teaching and learning English?
4. What is the role of technology used for different areas of language study?
5. How do students react when technology is used in English classes?

6. Does social media support interaction within the classroom or does it simply create distraction?

**Review of relevant literature**

Social media plays a key role in mastering a second language, especially when students need to learn something new, they tend to memorize better when they see an image or when the teacher illustrates with concrete examples. Physics is predominant at all times. The author has written this phrase to illustrate to us that students at a young age or in elementary school learn better by using concrete objects, books, or other tools to better understand. For example, third graders use books that have pictures of animals in them.

As a result they learn the meaning of the words by looking at the pictures. Another example is for students to learn other classroom tools. They can see the blackboard, tables, chairs, photos, windows etc. in this way they learn by looking at those items, repeating them all together and at the end they learn how to pronounce only them.

"Young students are more Dig than adults. Their nature as a young new students continues much more " (Reilly, .V & Ward, . Sh. M., 1997). Young students want to learn a new language and are very interested in getting new information. They are curious about everything they see in their books. Nowadays, technology is used by all ages for learning purposes by watching videos or listening to songs in English. Most young students learn colors and numbers in kindergarten.

Student age is a major factor in how and what we learn. Students of different ages have different needs and cognitive abilities. Primary school children can better acquire a foreign language through games for example. Lynne Cameron says: "certainly shtë certainly true that children learn a new language at the beginning have an ease with pronunciation, which is sometimes denied to older students" (Cameroon, 2003). Good English pronunciation means good communication. English pronunciation can be difficult for young students, especially in Albania. A good teacher should provide students with many different tips and activities to improve their pronunciation. There are many online dictionaries that help students improve their English pronunciation. For example, a classroom teacher mispronounces the word people përdorur using [pipel] instead of [pipell]. Students will use the same pronunciation as the teacher. As a result, they also pronounce it in an incorrect way. Also, Lynne suggests that children "to reproduce the emphasis of their teachers with deadly accuracy" (Ibidem.) Your students tend to use the same accent as the teacher explaining the lesson in class.

Lyne Cameron says that "young students' teachers need to be particularly vigilant and adaptable in their response to tasks and should be able to regulate activities in the country" (Ibidem.). A teacher should be friendly with the students and arrange their needs so that the students can discuss all their problems with her. It should seek the opinion of students, conduct experiments, allow the student to do the exercises themselves. "Older children and adolescents make more progress than younger children" (Lightbown., 2006, p. 67-74) teens by nature are ambitious about everything related to their lives and the school they always want to learn more about. Most of them use technology devices to get information and use it in school, home, travel, and so on. According to some studies, teenagers are very interested in using high technology. They are attracted to newer computers and programs. According to a recent study in California, 59% of students who want to attend school choose to further their studies in the Department of Technology or IT. Social media influences us to live at work and learn. The role of social media as a learning tool is evolving because open student forums always discuss and communicate using it.

Social Media promotes self-directed learning, which prepares students to seek answers and make decisions independently. Social media also gives students more freedom to connect and collaborate beyond the physical classroom. Good teachers in primary schools should provide a variety of learning experiences that encourage their students to obtain information from a variety of sources. They need to work with their students individually and in groups, developing good and effective relationships. They need to plan a series of activities for a limited time and be flexible enough to move on to the next exercise when they see that their students are getting bored. Young children's teachers need to spend time understanding their students' thoughts. They need to be able to differentiate their students' current interests in order to use them to motivate children. They should also have good oral skills in English as speaking and listening are the most used skills at this age. Teacher pronunciation really matters. Because children try to follow her example by writing the words in the same way as she does. "Teachers play a key role in a classroom". (Wright., 1996). Based on the Oxford Dictionary definition a role is 1) the importance or function of something 2) the part of an actor in a play. The role of a teacher in a classroom is a kind of function. The role of a teacher is first and foremost a teaching role (as the name implies) conditioned by the nature of teaching, by the different types of methods the teacher uses, by their individual personality and by their cultural background. There are many factors

that influence how teachers approach their work and their particular strategies they use to achieve their goals.

### ***Social media***

Social media refers to the means of interaction between the people in whom they create, exchange, and / or exchange information and ideas in the community and virtual networks. The communications and marketing office manages the main accounts on Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube and Vimeo.

A set of tools, including one-on-one consultations with schools, departments, and offices that seek to form or maintain an existing social media presence to discuss social media goals and strategies, as well as provide knowledge and ideas. Before you can create a social media account, you need to submit the Account Request Form.

Be sure to check with your school's communications office for any specific school regulations or brand guidelines. Social media refers to social software in the form of websites and other online groups, such as social networks and micro-blogging which are created by group users to share conversations, personal messages, ideas, information or for increased social and professional contacts.

There are different types of social media that can be used in several ways. It should be noted that things around us can be used if we know how to use them. For example, most people have smartphones, but they barely use the entire app available on it. Sometimes they are not directed properly and sometimes they do not have the opportunity or time to spend learning new things. According to the design, social media is internet-based and gives users fast electronic content communication. Content includes personal information, documents, videos and photos. Users engage with social media via computer, tablet or smartphone via online-based applications or the Internet application, often using it for messaging.

### ***Methods and methodology***

The method I used to do this study is using those instruments: Questions & Interviews of Students and Teachers in Primary School in Rural Areas and Urban Areas.

To get accurate results in a study I think the best way is to use those instruments. Also, I used quality data and quantum data. Questionnaires in questionnaires are open and closed. Research procedures include identifying research problems, which includes relevant questions (e.g., research questions) that are consistent with the objectives of the study. Literature review

helps the researcher clarify research problems, improve the methodology used, and contextualize findings. The defined research strategy used by the researcher in conducting the study systematically, as well as helps in proper planning of the instrument for data collection. Data analysis involves several interrelated procedures.

The data were processed in parallel with the data inspection, and at the end, the results and discussions are produced.

#### ***Data collection***

The instruments used to conduct this study are questionnaires and interviews. The questionnaire was used to identify the new role of modern social media in teaching English as a second language in primary school students in both rural and urban areas. The questions were open and closed questions. The target group of respondents were children aged 8-10, randomly selected.

#### ***Data analysis and findings***

There are several studies that explored the roles of social media learning and teaching in the learning process. They researched the use of mobile computing devices such as mobile phones and smartphones in higher education teaching and learning processes. In a study investigating the role and use of the Internet among college students, an open online study was used. The results aimed to empower teachers and policymakers in designing and planning e-learning programs for college students. If e-learning programs are implemented in the Philippines, it would help students grasp previous topics. Research can provide great support for community achievement (Park, 2012, p. 59-68).

The extension of this questionnaire and Interview is a support of our findings and the different perceptions seen from the perspective of students and teachers.

This makes us see if they use technology in the classroom and learn English. The questionnaire is conducted in two schools in the rural area and in two schools in the urban area. The interview is conducted with two Teachers in the rural area and two Teachers in the urban area.

Rural schools have 595 students, 196 of whom were asked to complete the questionnaire. Everyone completed the questionnaire. The questionnaire was given to four students 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> of grade elementary school.

In rural schools only one English teacher was present at the "Bajram Gashi" school and one teacher at the "Isuf Ferra" school. Teachers were asked to complete an interview. A teacher has more than 10 years of work experience and she uses traditional English teaching methods. While the other teacher is



less than 10 years old and she uses a computer in the classroom.

There are 950 students in urban schools, 215 of whom were asked to complete the questionnaire. 200 were completed while 15 of them did not want to participate in the study. The questionnaire was given to students in 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grade.

In the urban area there was a teacher at the "Manushaqe Mazrreku" School and a teacher at the "Kushtrimi Lirise" School. Teachers were asked to complete an interview. Two of the teachers have more than 10 years of work experience. They use traditional methods, but also use technological equipment in English classes.

### ***Do you use Social Media to teach English as a second language?***

52% of rural schools do not have their own do not use it.

Of course we have an important factor that affects these results: the economic factor (some of the students especially in rural areas cannot afford to buy a cell phone, a tablet or a computer and then use it in class or home for him). while learning a second language. While in Urban areas an important factor influencing the use of social media in learning English is the fact that almost all students in urban areas already have a mobile phone or other device that provides them with access to online.

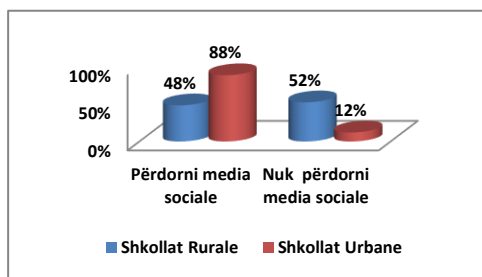


Fig. 1. Use of social media in rural and urban schools

Social media platforms or programs that prefer to use the most are: facebook, instagram, listening to songs on YouTube, as well as using different dictionaries to build their vocabulary.

### ***What types of social media learning do you prefer to use?***

- a) Video
- b) You Tube

c) Others

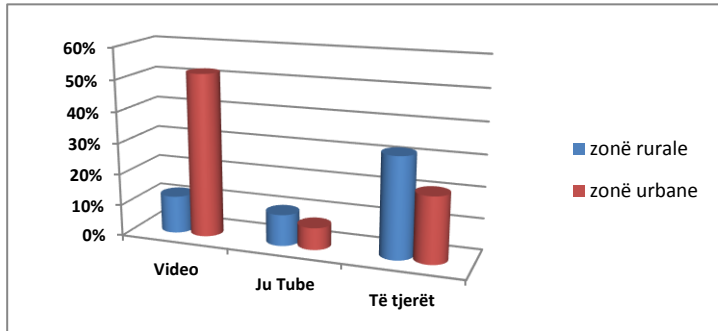


Fig. 2. Preferences of learning types on social media

In rural areas / schools they mainly use their book as the first source of information. Only 48% of students use internet access when they are given a course or when they ask for certain information about which they were asked at school.

On the other hand, 88% of urban area students use social media to master English as a second language using videos, YouTube, songs and various images. As well as the use of Albanian-English online dictionaries.

**How many hours do you spend in class using social media?**

- a) aspak
- b) less than one hour.
- c) Two hours, more.

As can be seen from the graph, over 20% of students in urban schools do not use technology at all. 38% use it for less than an hour. 42% use it for 2 or more hours. While 55% of students in rural schools do not use technology at all. 33% use it for less than an hour. 12% use it for 2 or more hours.

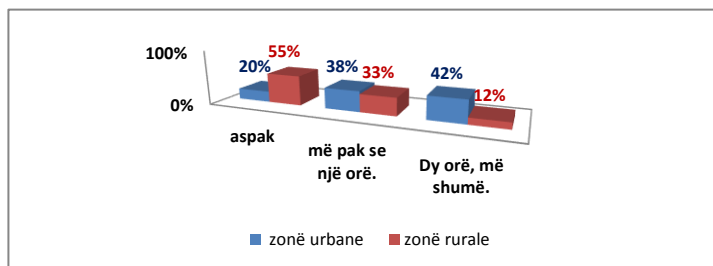


Fig. 3. Lesson hours through social media

### ***Results and discussions***

Definitely even after considering the fact that many students can become addicted to Social Media and use it for purposes other than learning, it is worth noting that it plays a key role in the teaching and learning process by making students focus and stay focused on learning, and it fits all types of students, those who can memorize better by listening, visualizing, and so on.

Undoubtedly, technology has directly influenced the lifestyles of societies in both advanced and developing nations. Moreover, the use of social networks has also formed models of advertising, marketing, shopping, entertainment, communication and education. Furthermore, the study also found that students who have social media accounts tend to achieve better grades when compared to students who do not have social media accounts.

The current study also showed that the time spent online and social media, the purpose and frequency of media use were found to have no impact on the academic achievement of future teachers. Social media can improve students' academic success if they are used properly in the classroom environment. In some studies, it has been said that social media does not affect students' academic success.

For example, Gupta and Irwin (2016) have said that Facebook may bother students, especially by making their teaching assignments less important. A similar opinion was passed Junco (2012).

#### ***The results of the study show that:***

48% of students in rural areas use social media to learn English as a second language, while 52% do not use it.

In rural areas / schools they mainly use their book as the first source of information. Only 48% of students use internet access when they are given a course or when they ask for certain information about which they were asked at school.

On the other hand, 88% of urban area students use social media to master English as a second language using videos, YouTube, songs and various images.

As well as the use of Albanian-English online dictionaries.

20% of students in rural schools do not use technology at all.

38% use it for less than an hour.

42% use it for 2 or more hours.

While 55% of students in rural schools do not use technology at all.

33% use it for less than an hour.

12% use it for 2 or more hours.

### **Conclusions**

This study measures the importance of social media in second language learning. The study findings found that most proven students use social media to improve their English language skills. The researcher believes that social media can be considered a useful tool to improve the familiarity of language learning. Therefore, preparation is necessary when using social media for learning English. It is worth noting that social media is perhaps an effective tool in improving students' English language learning given that it is used wisely and accurately.

Students believe that social media is a valuable and powerful tool for learning English, which is an echo of Gumpert & Chun, 1999 [13] which assessed that the purpose of using technology in education is to improve the teaching standard. and learning. It is worth noting that social media offers a range of tasks that can help students integrate communication, act as a team, and share plans. This study has proven that student knowledge; attitudes and achievement of learning were positively influenced by the use of social media. Undoubtedly social media plays a key role in mastering a second language, this is also illustrated by the results in Figure 1. Students agreed that social media has influenced their English language learning skills by improving them. with social media and its use have become apparent in the field of education which can lead to a significant change in the way we structure the learning process chain in the future. Social media has created a flexible language learning experience, in which students are given more control and guidance.

### **Recommendations**

1. Students are encouraged to use social media like YouTube and Songs to learn English as a second language, but in rural areas this seems to be impossible due to low economic levels as well as infrastructure. Perhaps by improving infrastructure and creating more jobs, most rural students can access the Internet.
2. Teachers can encourage students to use social media in order to build social relationships with native speakers.
3. Direct suggestions and experiences of teachers can provide constructive feedback and bring new and useful information.
4. Teachers and students can learn effectively if given the right time to explore technology.
5. Teachers need to change their role from 'knowledge provider' to facilitator. They need to be more flexible and adapt to the needs of students to learn. The main source of information should be the teacher, but, secondary

sources may include various social networks to help students improve their knowledge even better.

### ***Bibliography***

- Alexandria, VA: American Counseling Association. Evans, C. (2014). Twitter for teaching: Can social media be used to enhance the learning process? *British Journal of Educational Technology*, 45, 902-915. doi: 10.1111 / bjet.12099
- Gaytan, J. (2013). Integrating social media into the learning environment of the classroom: Following social constructivism principles. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 11 (1), 1.
- Regan (2015) Statistical methods for validation of assessment scale data in counseling and related fields.
- Vannesa Reilly and Sheila M. Ward 1997, 12 The Roles of Teachers and Students, OUP, 1997
- Lynne Cameroon «English Teaching & Teaching» A Teacher Course, OU, UK, 2003.
- Patsy Lightbown and Nina Spada. 2006: 67-74 Wright, Roles of Teachers and Students, 199
- Tony Wright, Roles of Teachers and Students, OUP, 1996
- Park, 2012, Users of the World, Join! Challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53 (1), 59-68
- Gupta and Irwin (2016) Campus social climate correlates of environmental type dimensions. *National Association of Student Personnel Administrators Journal*
- Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28 (6), 2236–2243. doi: 10.1016 / j.chb.2012.06.031

### CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Unversiteti "Fan S. Noli"

Early childhood education and care : challenges and perspectives :  
international scientific conference : Korçë, June 24<sup>th</sup>, 2020 :  
proceedings book. - Korçë : Unversiteti "Fan S. Noli", 2020  
... f. ; ... cm.

ISBN 978-9928-4568-3-0

1.Edukimi      2.Kujdesi institucional      3.Fëmijë  
4.Konferenca    5.Shqipëri

37 .035 -053.5 (062)