



UNIVERSITETI I ELBASANIT "ALEKSANDËR XHUVANI"
FAKULTETI I SHKENCAVE TË EDUKIMIT

PROCEEDINGS BOOK OF THE NATIONAL CONFERENCE

"EVALUATION OF THE PROFESSIONAL PRACTICE THROUGH A FRAMEWORK OF PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR STUDENT TEACHERS"

KONFERENCË KOMBËTARE

"ZHVILLIMI I KOMPETENCAVE TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES PËRGJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE"



UNIVERSITETI I ELBASANIT "ALEKSANDËR XHUVANI"
FAKULTETI I SHKENCAVE TË EDUKIMIT

UNIVERSITY OF ELBASAN "ALEKSANDËR XHUVANI"
FACULTY OF EDUCATION SCIENCES

PROCEEDINGS BOOK OF THE NATIONAL CONFERENCE

**“EVALUATION OF THE PROFESSIONAL PRACTICE
THROUGH A FRAMEWORK OF PROFESSIONAL
COMPETENCIES FOR STUDENT TEACHERS”**

KONFERENCË KOMBËTARE

**“ZHVILLIMI I KOMPETENCAVE TË STUDENTËVE
KANDIDATË PËR MËSUES
PËRGJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE”**

7 korrik 2023

University of Elbasan “Aleksadër Xhuvani”

Botues:



Konferenca u organizua dhe u zhvillua nga FSHE me financimin e AKKSHI në
kuadër të Programit Kombëtar të Kërkim - Zhvillimit 2022 – 2023

BORDI SHKENCOR

Prof. Dr. Skender Topi

Prof. Asc. Dr. Elisabeta Osmanaj

Prof. Asc. Dr. Peci Naqellari

Prof. Asc. Dr. Elvira Fetau

Prof. Asc. Dr. Alma Muharremi

Dr. Dhurata Turku

Doc.Dr Beatrice Gani

Dr. Ardian Tana

Prof. Asc. Dr. Ornela Bilali

Prof. Dr. Xhevdet Zekaj

Prof. Asc. Dr. Lindita Dyrnishi

Prof. Asc. Dr. Edmond Bicoku

Prof. Asc. Dr. Armand Shengjergji

Dr. Dhurata Valera

Dr. Merita Hoxha

Dr. Florenca Stafa

Dr. Florinka Gjevori

Dr. Jonida Cungu

Doc. Hasim Braja

TABELA E PËRMBAJTJES

KUADRI LIGJOR PËR REALIZIMIN E PRAKTIKAVE PROFESIONALE TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES <i>Prof. Asc. Dr. Elisabeta OSMANAJ, Dr. Erjona HASA.....</i>	<i>9</i>
PËRGATITJA E STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES PËRMES AKTIVITETEVE PËRGJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE <i>Doc./Dr. Beatrice GANI, Dr. Dhurata TURKU</i>	<i>15</i>
UDHËZUESIT E PRAKTIKËS PROFESIONALE DHE HULUMTIMI PËR TË MBËRRITUR TEK ATO <i>Prof. Asc. Dr. Alma MUHARREMI, Prof. Asc. Dr. Elisabeta OSMANAJ</i>	<i>21</i>
VENDI QË ZË PRAKTIKA PROFESIONALE PËR PËRGATITJEN FILLESTARE TË MËSUESVE NË KURRIKULËN UNIVERSITARE <i>Dr. Ardian TANA, Doc. Ibrahim ZABZUNI</i>	<i>28</i>
VETËVLERËSIMI I STUDENTËVE PRAKTIKANTË, KËNDVËSHTRIME DHE REFLEKTIVE <i>Dr. Merita HOXHA</i>	<i>34</i>
PRAKTIKA PROFESIONALE DHE KOMPETENCAT PEDAGOGJIKE PËR STUDENTËT E PROFILIT “GJUHË SHQIPE DHE LETËRSI” <i>Dr. Jonida CUNGU, Prof. Asc. Dr. Teuta TOSKA</i>	<i>39</i>
PORTOFOLI I PRAKTIKËS PROFESIONALE NJË DOKUMENTUES I PROGRESIT TË STUDENTIT KANDIDAT PËR MËSUES <i>Prof. Asc. Dr. Ornela BILALI</i>	<i>46</i>
ELEMENTË KRAHASUES NË KUADRIN LIGJOR DHE TË PËRVETËSIMIT TË KOMPETENCAVE PROFESIONALE GJATË ZHVILLIMIT TË PRAKTIKËS PROFESIONALE (STAZHIT) <i>Dr. Florenca STAFI</i>	<i>52</i>
NDIKIMI I NDËRSJELLTË I PRAKTIKËS NË EDUKIMIN LETRAR TË NXËNËSVE DHE NË ZHVILLIMIN E KOMPETENCAVE PROFESIONALE TË STUDENTËVE-PRAKTIKANTË <i>Dr. Valbona KALO.....</i>	<i>59</i>

PRAKTIKA PROFESIONALE E MËSIMDHËNIES NË FORMIMIN E PËRGJITHSHËM DHE LËNDOR TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES PËR LËNDËT MATEMATIKË, FIZIKË E INFORMATIKË Dr. Dhurata VALERA, Dr. Blerina PAPAANI, Prof. Asc. Dr.Bederiana SHYTI.....	63
---	-----------

RËNDËSIA E PRAKTIKËS PROFESIONALE NË HARTIMIN E TEMËS SË DIPOLOMËS <i>Doc. Hasim BRAJA, Prof. Asc. Dr. Ardjana BRAJA.....</i>	70
--	-----------

VLERËSIMI I PRAKTIKËS PROFESIONALE TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES TË LËNDËS SË HISTORISË NË ARSIMIN E MESËM TË ULËT <i>Dr. Florinka GJEVORI.....</i>	76
---	-----------

REFLEKSIONE RRETH PËRDORIMIT TË VËZHGIMIT GJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE <i>Prof. Asc. Dr. Alma MUHARREMI, Dr. Ferit HYSA.....</i>	88
---	-----------

VLERAT DHE SFIDAT E PRAKTIKËS PROFESIONALE <i>Msc. Anila ÇOTA.....</i>	90
---	-----------

UDHËHEQJA NË SHKOLLË DHE PLANIFIKIMI STRATEGJIK I MENTORIMIT NË FUSHËN E ZHVILLIMIT <i>Msc. Tatjana MANI.....</i>	95
--	-----------

PERCEPTIMET E STUDENTËVE KANDIDAT PËR MËSUES PËR NDIHMËN DHE MBËSHTETJEN E MËSUESVE MENTOR <i>Nikela KUSHTA/BAXHAKU</i>	104
--	------------

FORCIMI I PARTNERITETIT UNIVERSITET-SHKOLLË NË SHQIPËRI: SFIDAT, MUNDËSITË DHE STRATEGJITË <i>Dr. Dhurata LAMÇJA.....</i>	111
--	------------

ROLI I MENTORIT DETYRAT DHE SFIDAT E TIJ <i>Msc. Klaudiana BALLA, Ma. Mimoza TOSKU, Ma. Mirela KURTI.....</i>	118
--	------------

MENTORIMI SI NJË MJET I RËNDËSISHËM PËR ZHVILLIMIN DHE FUQIZIMIN PERSONAL DHE PROFESIONAL TË STUDENTIT PRAKTIKANT <i>Ma. Majlinda ÇABIRI</i>	123
---	------------

HAP PAS HAPI DREJT SUKSESIT. NDIHMA PËR STUDENTET KANDIDATË
NË ZHVILLIMIN E KOMPETENCAVE PROFESIONALE

Ma. Ina MUÇA, Ma. Elsa BUFI..... 127

KUADRI LIGJOR PËR REALIZIMIN E PRAKTIKAVE PROFESIONALE TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES

Prof. Asc. Dr Elisabeta OSMANAJ¹ Dr. Erjona HASA²

^{1,2}Departamenti i Shkencave Sociale dhe i Edukimit Qytetar

Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

elisabeta.osmanaj@uniel.edu.al erjona.hasa@uniel.edu.al

Hyrje

Përgatitja e mësuesve të rinj në Republikën e Shqipërisë mbështetet në kërkesat e Ligjit “Për Arsimin e Lartë dhe Kërkimin Shkencor në Institucionet e Arsimit të Lartë në Republikën e Shqipërisë”¹. Në universitetin “Aleksandër Xhuvani” diplomimi i tyre realizohet pranë Fakultetit të Shkencave të Edukimit.

Roli i institucioneve të arsimit të lartë në përgatitjen dhe zhvillimin profesional të mësuesve është i rëndësishëm. Arsimi parauniversitar në Shqipëri po kalon një periudhë reformash në strukturë, në përmbajtjen dhe organizimin e kurrikulës dhe në zhvillimin profesional të mësuesve në shërbim. Në kushtet kur kurrikula e reformuar e arsimit parauniversitar vë kërkesa specifike përballë mësuesit, nevojitet sigurimi i vazhdimësisë mes fazave të zhvillimit profesional të mësimeve dhe rishikimi i përmbajtjes dhe organizimit të kurrikulës së përgatitjes së mësuesve nga institucionet e arsimit të lartë për të formuar mësues që janë në gjendje të zbatojnë një kurrikul të re, e bazuar në

¹ Ligjit Nr. 80/2015

kompetenca, që plotëson nevojat dhe interesat e nxënësit, që është fleksibël dhe që bazohet në burime të shumëllojshme të nxëni.²

Mbështetur në ligj, të gjitha programet si mësues për arsimin fillor apo mësues për AMU dhe AML, i takojnë ciklit të dytë të studimit dhe saktësisht “Master Profesional”. Vetëm programi i fushës mësuesi për arsimin parashkollor i diplomon si të tillë mbështetur në ciklin e parë të studimit (Bachelor). Programet e ciklit të parë të studimit, referuar nivelit 6 të Kornizës Shqiptare të Kualifikimeve, organizohen me jo më pak se 180 kredite europiane (ECTS) dhe kohëzgjatja normale e tyre është tri vite akademike. Në përfundim të programeve të ciklit të parë lëshohet diploma “Bachelor” në fushën e arsimimit të kryer.³ Programet e ciklit të dytë të studimeve përfshin “Master i shkencave”, “Master i arteve” dhe “Master profesional”, referuar nivelit 7 të Kornizës Shqiptare të Kualifikimeve⁴ dhe mund të përmbajnë 60 deri 120 kredite. Masteri profesional në fushën e mësuesisë përmban 120 kredite, kuadri ligjor përkatës përcakton edhe kritere të tjera përfshirë kriteret e pranimit sipas përcaktimeve të Këshillit të Ministrave.⁵

Ligji për Arsimin e Lartë i njeh Institucioneve të arsimit të lartë mundësinë e ofrimit të programeve të studimeve të formimit të vazhduar, si formë e të mësuarit gjatë të gjithë jetës. Këto programe shërbejnë për plotësim, thellim e konsolidim të njohurive dhe mund të ofrohen si kurse kualifikimi e rikualifikimi, shkolla verore dhe veprimtari të ngjashme. Programet e studimeve të formimit të vazhduar ndihmojnë individët në rritjen e kualifikimit dhe të aftësive profesionale⁶. Si rrjedhojë IAL kanë mundësinë e bashkëpunimit me shkollat, në kuadrin e trajnimeve të mësuesve në detyrë.

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë kuadrin ligjor për ofrimin e këtyre praktikave, rolin e institucioneve të arsimit të lartë, rolin e shkollave, Zyrave arsimore vendore, mësuesve mentorë si dhe rolin e studentit.

Objektiva të studimit janë:

Të analizohet gjithë kuadri ligjor për zhvillimin e praktikave profesionale;

- 2 IZHA, “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016, f.5.
- 3 Ligji Nr. 80/2015, Neni 73, pikat 1 dhe 3.
- 4 Ligji Nr. 80/2015, Neni 75, 76.
- 5 Ligji Nr. 80/2015, Neni 83, pikat 1, 2, 3, 4.
- 6 Ligji Nr. 80/2015, Neni 81, pikat 1.

Të garantohet kryerja e praktikës profesionale nga praktikantët, sipas akteve ligjore dhe nënligjore që janë në fuqi në vendin tonë;

Të sigurohet garantimi i cilësisë së mësimdhënies dhe performancës nga praktikantët;

Të nxitet zhvillimi i kapaciteteve të praktikatëve për të patur një përshtatje sa më të mirë ndaj ndryshimeve të kurrikulës, mësimdhënies dhe komunikimit me nxënësit.

Metodologjia

Në studimin tonë është përdorur metoda burimore. Nëpërmjet saj e cila në rastin e studimit tonë ka në fokus legjislacionin në fuqi, statutin, rregulloren e programeve të studimit, rregulloret e programeve të studimit në do të bëjme një analizë për të nxjerrë në pah sesi funksionon kuadri ligjor në vendin tonë. Të dhënat dhe informacionet parësore të marra nga analiza analitike e legjislacionit në fuqi, nga rregulloret e programeve të studimit, statuti mbeten një burim i çmuar cilësor dhe shërbejnë si inpute në procesin e hulumtimit shkencor.⁷ Hipoteza do të tentohet të vërtetohet nga studiuesi.

Institucionet e Arsimit të Lartë në vend organizojnë praktikat në të dy ciklet e studimit duke filluar nga viti i parë bachelor deri në semetrin e 4 master në mësuesi. Si bazë për organizimin e praktikave profesionale shërbejnë rregulloret e programeve të studimit por që nuk specifikojnë nga ana juridike procesin në tërësi më të gjithë komponentët e tij.

Në fillim të çdo viti akademik institucioni i arsimit të lartë harton dhe nënshkruan një sërë marrëveshjesh bashkëpunimi me institucione publike dhe jopublike brenda vendit, numri më i madh i të cilave ka në fokus pikërisht praktikën profesionale.

Për realizimin e praktikave profesionale UE nëpërmjet bashkëpunimit me institucionet publike dhe jopublike, synon rritjen e njohurive dhe të aftësimit profesional, shkencor e praktik të studentëve. Marrëveshjet e bashkëpunimit janë me institucionet publike dhe jopublike dhe nga këto 30 marrëveshje janë me institucionet të arsimit parauniversitar që kanë në fokus praktikën profesionale të studentëve kandidatë për mësues ose që ndjekin programet e mësuesisë. Këto marrëveshje kanë si bazë ligjore të hartimit të tyre Ligjin

7 Bryman, A Social Research Methods. 5 th Edition, Oxford University Press, fq 56.

80/2015” Për arsimin e Lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë dhe aktet nënligjore të dala në zbatim të tij.⁸

Ky bashkëpunim synon rritjen e njohurive dhe të aftësimit profesional, shkencor e praktik të studentëve që ndjekin këtë program studimi duke patur këto institucione dhe organizata prioritare për të dërguar studentët në praktika profesionale. Personeli mbikqyrës në ambientin pritës që angazhohet në realizimin e praktikave profesionale në bazë të marrëveshjeve të realizuara mes UE-së me institucione si: Bashkia Elbasan, ZVAP, Drejtoria rajonale e shëndetësisë i ndihmon studentët në përmbushjen e detyrimeve, raportit përfundimtar të praktikës dhe është pjesë e procesit të vlerësimit të studentëve për praktikën profesionale përmes një praktike të konsoliduar në këtë drejtim.

Rezultatet e studimit

Praktika profesionale është pjesë thelbësore e programit të formimit fillestar të mësuesve dhe materie shumë e rëndësishme integruese e tij. Synimi i praktikës është njohja konkrete jo vetëm me metodat e teknikat e mësimdhënies, mësimnxënies dhe të vlerësimit, por edhe me strategjitë e menaxhimit dhe të drejtimit të klasës, komunikimin dhe zhvillimin institucional të institucionit të arsimit parauniversitar ku studentët zhvillojnë praktikën⁹. Gjatë zhvillimit të praktikës në shkollë studentët-mësues njihen me legjislacionin në fuqi, programet dhe planifikimin konkret të mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Realizimi i suksesshëm i kësaj pjese përmes partneritetit me institucionet arsimore është domosdoshmëri në formësimin e kompetencave të mësuesve të rinj. Ky partneritet duhet mbështetur mbi një rregullim ligjor i cili aktualisht nuk ekziston edhe pse partneriteti në vetvete nuk është i ndaluar. Në vitin 2016 IZHA nënvizonte se Marrëdhënia ndërmjet universiteteve dhe shkollave gjatë periudhës së *praktikës profesionale nuk është e rregulluar nëpërmjet ndonjë dokumenti rregullator* dhe supervizimi i kryerjes së praktikës dhe vlerësimit të saj shoqërohet me problematika të shumta. Sistemi i mentorimit

8 Marrëveshja e bashkëpunimit ndërmjet Universitetit “Aleksandër Xhuvani” dhe Zyrës Vendore të Arsimit Parauniversitar Elbasan.

9 IZHA, Raport, “Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016, fq 36.

për praktikën profesionale është i zbehtë dhe pothuajse nuk funksionon¹⁰. Edhe pse jemi mbi gjashtë vite më vonë, asnjë dokument rregullator nuk ekziston.

Institucionet përgjegjëse për secilën nga fazat e zhvillimit profesional në sistemin arsimor shqiptar nuk koordinohen dhe kujdesen sa duhet për të siguruar vijimësinë mes këtyre fazave. Një institucion përgjegjës për njërën fazë nuk informohet apo bëhet pjesë e kontributit për zhvillimin profesional të mësuesve në fazat e tjera. Ata nuk janë të përfshirë në veprimtaritë për zhvillimin profesional apo kualifikimin e mësuesve. Në fillim të çdo viti akademik institucioni i arsimit të lartë harton dhe nënshkruan një sërë marrëveshesh bashkëpunimi me institucione brenda vendit, numri më i madh i të cilave ka në fokus pikërisht praktikën profesionale.

Ky bashkëpunim synon rritjen e njohurive dhe të aftësimit profesional, shkencor e praktik të studentëve që ndjekin këtë program studimi duke patur këto institucione dhe organizata prioritare për të dërguar studentët në praktika profesionale. Personeli mbikqyrës në ambientin pritës që angazhohet në realizimin e praktikave profesionale në bazë të marrëveshjeve të realizuara mes UE-së me institucione si: Bashkia Elbasan, ZVAP, Drejtoria rajonale e shëndetësisë i ndihmon studentët në përmbushjen e detyrimeve, raportit përfundimtar të praktikës dhe është pjesë e procesit të vlerësimit të studentëve për praktikën profesionale përmes një praktike të konsoliduar në këtë drejtim.

Në këto kushte del si nevojë standardizimi i një kuadri rregullator për kryerjen e këtyre praktikave. Përmirësimi i sistemit të edukimit të mësuesve kërkon ngritjen e mekanizmave cilësorë që sigurojnë monitorimin e vazhdueshëm të sistemit të përgatitjes së mësuesve në përputhje me prirjet, reformat dhe ndryshimet e sistemit arsimor parauniversitar.

Bibliografia

- Ligji Nr.80/2015 “ Për arsimin e lartë dhe kërkimin shkencor në institucionet e arsimit të lartë në Republikën e Shqipërisë”.
- Rregullorja e miratuar nga MAS e përcjellë përmes Urdhërit Nr. 100, datë 25.02.2022 “Për Miratimin e Rregullores për Organizimin dhe

10 IZHA, Raport, “Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016, f.11.

Zhvillimin e Praktikave Profesionale për Profesionin e Rregulluar të Mësuesit.

- Bryman, A. Social Research Methods. 5th Edition, Oxford University Press.
- Projekti T@SK Udhëzues për praktikat mësimore” Guide Lines /Inter-ship Procedures for the Social Work University Courses in Albania / ISBN 978- 989-9015-59-13 2020/wwwedicoesesgotadas.com.
- IZHA, “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016.
- Vendim Nr 03 datë 28.01.2020 “Për miratimin e rregullores së studimeve në Universitetin e Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”.
- Vendim Nr.21 datë 05.04.2020 “Për miratimin e rregullores së studimeve të Fakultetit të Shkencave të Edukimit të Universitetit të Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”.

PËRGATITJA E STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES PËRMES AKTIVITETEVE PËRGJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE

Doc/Dr. Beatrice GANI¹ Dr. Dhurata TURKU²

*¹Qendra për Kërkim dhe Zhvillim në Edukim; ²Departamenti i Psikologjisë
Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”
beatricegani@uniel.edu.al; dhurata.turku@yahoo.com*

Hyrje

Praktika profesionale në shkollë u mundëson studentëve kandidatë për mësues formësimin e kompetencave profesionale dhe konsolidimin e cilësive dhe vlerave personale e profesionale. Formësimi profesional ka dinamikën e tij, e cila dikton shkallën e përfshirjes dhe mënyrën e qasjes përgjatë praktikës në shkolla, duke shkuar nga më e lehta tek më e vështira, nga më e thjeshta tek më e komplikuar. Përcaktimi i aktiviteteve, përshkallëzimi i tyre në sensin e përfshirjes dhe qasjes gjatë kësaj përfshirjeje është një nga aspektet e punës kërkimore shkencore gjatë këtij projekti. Praktika e mëparshme e ka njohur përfshirjen graduale të studentit e në përputhje me këtë, ka njohur përcaktimet dhe zhvillimin e praktikës profesionale seriale drejt praktikës profesionale bllok, në fund të shkollimit (MAS, IZHA, 2016). Koncepti i ri i futur është ai i përshkallëzimit në tri faza të praktikës profesionale, sipas shkallës së përfshirjes së studentit në rolin e mësuesit. Përgjatë punës kërkimore, janë identifikuar aktivitete ku duhet të përfshihet studenti kandidat për mësues dhe për secilin, sipas përshkallëzimit në faza, sigurohet rritja profesionale e

tij, drejt formësimit të kompetencave, në nivele të ndryshme. Identifikimi i aktiviteteve, përshkrimi i secilit prej tyre dhe përcaktimi i shkallës së përfshirjes sipas tri niveleve, realisht është një instrument që disiplinon aktorët dhe vetë procesin e praktikës, siguron udhëheqjen graduale të studentit kandidat për mësues dhe e bën të monitorueshëm aktivitetin e tij.

Konceptimi i shtatë grup-aktivitetesh bazë, detajuar në 26 nën aktivitete dhe ku secili nga këto të fundit zbërthehet në tre nivele sipas fazave, përbën kontribut dhe njëkohësisht përfaqëson një dokument shumë të vlefshëm në duart e studentëve, mbikëqyrësve universitarë dhe mentorëve.

Sfondi i problemit

Ky studim shqyrton kompleksitetin e përfshirjes në të nxënit për të dhënë mësim. Wang dhe Odell (2011) kanë vënë në dukje kompleksitetin e të mësuarit për të dhënë mësim si një pengesë kryesore në të mësuarit e studentëve kandidatw për mësues që programet e përgatitjes së mësuesve duhet të adresojnë, nëse do të jenë të suksesshme. Sipas Borko, Whitcomb dhe Liston (2009), të mësuarit për të dhënë mësim është me të vërtetë një problem; jo vetëm sepse studentët mësues mësojnë të japin mësim duke përdorur një grup kompleks burimesh të brendshme dhe të jashtme, të cilat është e vështirë për studiuesit t'i ndajnë dhe kuptojnë, por edhe sepse procesi ndodh me kalimin e kohës dhe është i kontekstualizuar, i paparashikueshëm dhe idiosinkratik (Borko, Whitcomb & Liston, 2009; Darling-Hammond, 2006). Sipas Caires dhe Almeida (2005), gjatë tre dekadave të fundit, janë shfaqur qasje të ndryshme në studimin e procesit të të bërit mësues, të cilat përpiqen të shpjegojnë kompleksitetin e përvojës. Studime të ndryshme, të mbështetura nga qëndrime të ndryshme teorike, janë fokusuar në aspekte të ndryshme të praktikës mësimore, duke filluar nga aspektet njohëse dhe afektive të të mësuarit për të mësuar, deri te procesi i socializimit që ndodh gjatë kontaktit të parë me realitetet e mësimdhënies në klasë dhe shkollës. konteksti (Burn, Hagger, Mutton & Everton, 2000; Robinson, 1999). Pavarësisht bashkëjetesës së qasjeve të ndryshme, pranohet gjerësisht se natyra komplekse, ndërvepruese, dinamike dhe idiosinkratike e procesit të të mësuarit për të mësuar ndikohet kryesisht nga ndërveprimi midis variablave individuale dhe kontekstuale (Quick & Siebörger, 2005). Midis tyre, literatura thekson

karakteristikat dhe burimet personale të studentëve kandidatw për mësues, cilësinë e përvojave mësimore, mbështetjen e mbikëqyrësve dhe cilësinë e mjedisit shkollor (Dean, 1996; Flores, 2007; John, 1991).

Metodologjia

Metodologjia e përdorur për hartimin e këtij punimi përfshiu rishikimin e raporteve, vlerësimeve dhe studimeve mbi profesionin dhe praktikën profesionale në formimin fillestar të mësuesve; analizën e planeve mësimore dhe programeve lëndore në ciklin e parë dhe të dytë të studimeve në mësuesi në FSHE; anketime, pyetësorë dhe fokus grupe me mbikëqyrës universitarë, mentorë, studentë kandidatë për mësues dhe drejtues shkolle.

Instrumenti që lejon një shqyrtim të shpejtë dhe të saktë të fushave kryesore të nevojës, arritjeve dhe vështirësive mes studentëve kandidatë për mësues “Inventari i Përvojave dhe Perceptimeve të Praktikës së Mësimdhënies” (Caires, Almeida dhe Vieira 2010), brenda të cilit vlerësohen përvojat dhe perceptimet kryesore të studentëve në lidhje me praktikën e tyre të mësimdhënies përcakton katër dimensione: (i) mësimi dhe mbikëqyrja; (ii) socializimi profesional dhe institucional; (iii) ndikimi emocional dhe fizik; dhe (iv) aspektet e karrierës.

Gjithashtu, u përdor qasja e bazuar në ekspertizën profesionale për të gjykuar dobinë dhe vlefshmërinë e aktiviteteve përgjatë fazave të praktikës profesionale për studentët kandidatë për mësues, duke synuar vlerësimin e tyre bazuar në kompetenca.

Në trajtimin e kësaj tematike studimi ne u udhëhoqëm nga pyetja kërkimore-shkencore: Cilat janë aktivitetet bazë që do të mbështesin dhe nxisin të nxënit profesional të studentëve kandidatë për mësues dhe si do të detajohen ata përgjatë fazave të praktikës profesionale të mësimdhënies?

Rezultate dhe diskutime

Praktika profesionale, duke përfshirë kohën e qëndrimit në shkollë dhe përgatitjen jashtë saj, është detyrë që kërkon angazhim shumë të madh nga ana e studentëve kandidatë për mësues, pavarësisht nëse është dita e parë apo e fundit e saj.

Programi i PP është hartuar për të filluar nga gjërat më të thjeshta drejt atyre

më komplekse, nga formimi dhe konsolidimi i aftësive drejt integritit dhe shndërrimit të tyre në kompetenca, nga fitimi dhe konsolidimi i njohurive drejt formimit të bindjeve dhe shkathtësisë për t'i aplikuar në praktikë. Udhëzuesi e realizon këtë përmes “aktiviteteve”, në të cilat përfshihet studenti, sipas një rendi që mundëson kalimin nga faza “*njohje vëzhgim*” në “*ndihmës dhe alternim rolesh me mësuesin*”, për kalimin në fund të PP në “*rolin e mësuesit*”.

Aktivitetet përcaktojnë në linja të përgjithshme se çfarë do të bëjë studenti në çdo ditë të praktikës profesionale, që nga dita e parë e fazës së parë deri ditën e fundit të fazës së fundit. Performanca e studentëve gjatë PP nuk është e njëjtë. Pavarësisht se të gjithë studentët do të kalojnë në të njëjtën linjë të aktiviteteve, dikush avancohet më shpejt e dikush më ngadalë. Meqenëse procesi mësimor është i ndjeshëm, sepse ka të bëjë me procesin e të nxënësve të klasës, nuk mund të lejohet një student të kalojë në rolin e mësuesit për zhvillimin e një etape apo të një ore të plotë mësimi, nëse ai nuk ka performuar mirë në planifikimin e një ore mësimi, apo në rolin si ndihmës i mësuesit. Është mentori ai që përcakton se kur një student do të kalojë nga një aktivitet në një më të avancuar në rrugën e formimit profesional.

Aktivitetet për PP të studentëve kandidatë për mësues janë strukturuar në shtatë grupe:

- 1. Parapërgatitja dhe njohja** (Njohja me sistemin e PP; Vizita e parë në shkollë; Njohuri ligjore mbi Institucionin Arsimor; Njohja me dokumentacionin e shkollës dhe atë të detyrueshëm të studentit praktikant; Njohja me literaturën, veçanërisht me botime të MAS, IZHA, ASCAP)
- 2. Vëzhgimi dhe mbajtja e shënimeve** (Prani/vëzhgime/shënime gjatë përgatitjes së një ore/dite mësimi; Prani/vëzhgime/shënime gjatë zhvillimit të mësimi; Prani/vëzhgime/shënime gjatë përgatitjes së një aktiviteti me nxënësit jashtë orës së mësimi; Prani/vëzhgime/shënime gjatë aktiviteteve me komunitetin e të nxënësve)
- 3. Përfshirja e studentit kandidat për mësues si ndihmës i mësuesit** (Ndhmës i mësuesit në parapërgatitjen e një ore mësimi; Ndhmës i mësuesit gjatë zhvillimit të një ore mësimi; Ndhmës i mësuesit në përgatitjen dhe zhvillimin e aktiviteteve mësimore jashtë orës së mësimi; Ndhmës i mësuesit në përgatitjen dhe zhvillimin e aktiviteteve me prindërit dhe komunitetin)

4. **Përfshirja e studentit kandidat për mësues në rolin e mësuesit** (në planifikimin, parapërgatitjen, organizimin dhe zhvillimin e një etape të orës së mësimit; në planifikimin, organizimin dhe zhvillimin e një ore mësimore, në një ditë praktike; në planifikimin, organizimin dhe zhvillimin e dy orëve mësimore, në një ditë praktike; në planifikimin, organizimin dhe zhvillimin e një dite të plotë pune; në një aktivitetet me prindërit dhe komunitetin)
5. **Përfshirje e studentit kandidat për mësues në jetën profesionale të këshillit të mësuesve** (Përfshirje e studentit si dëgjues në mbledhje të ekipeve lëndore dhe aktivitete të tjera kualifikuese që organizohen në shkollë; Pjesëmarrje në mbledhjet e këshillit të mësuesve)
6. **Lidhja me programet lëndore dhe aktivitetet në fakultet** (Lidhja midis njohurive dhe detyrave që shtjellohen dhe zhvillohen në kuadër të programeve lëndore në fakultet dhe terrenit konkret shkollor; Pjesëmarrja në punë hulumtuese dhe aktivitete promovuese të saj dhe në kuadër të punimit të temave të diplomës)
7. **Aktivitete që realizohen në sfondin e aktiviteteve të tjera** (Diskutime mbi mësimdhënien, të nxënit dhe aktivitetet; Mbajtja e shënimeve nga studenti; Pjesëmarrja në plotësimin e dokumentacionit shkollor dhe atij si student; Takime me tematika të ndryshme mbi ecurinë dhe vlerësimin e PP.

Këto 26 aktivitete, grupuar sipas kësaj strukture, shërbejnë për të tri fazat e PP. Gjithsesi, nga faza në fazë, ato bëhen më përfshirëse, më të integruara. Nëse p.sh. vëzhgimi në fillim të fazës së parë është aktivitet më vete dhe orientohet drejt tematikave të veçanta, si veçoritë psikologjike të fëmijëve etj., në fazën e tretë kjo është e ndërthurur me atë se sa format, metodat, strategjitë përshtaten me veçoritë e fëmijës dhe sigurojnë përparimin e tij, pa harruar që tashmë studenti nuk është thjesht në rolin e vëzhguesit, por në rolin e mësuesit (duke dhënë mësim).

Konkluzione

Identifikimi i aktiviteteve, përshkrimi i secilit prej tyre dhe përcaktimi i shkallës së përfshirjes sipas tri niveleve është një instrument që disiplinon aktorët dhe procesin e praktikës, siguron udhëheqjen graduale të studentit kandidat për mësues dhe e bën të monitorueshëm aktivitetin e tij.

Konceptimi i shtatë grup-aktivitetesh bazë, detajuar në 26 nën aktivitete dhe ku secili nga këto të fundit zbërthehet në tre nivele sipas fazave, përbën kontribut dhe njëkohësisht përfaqëson një dokument shumë të vlefshëm në duart e studentëve, mbikëqyrësve universitarë dhe mentorëve.

Literatura

- Burn, Hagger, Mutton & Everton, (2000), Beyond Concerns with Self: The sophisticated thinking of beginning student teachers, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 26(3):259-278, DOI: 10.1080/713676889
- MAS, IZHA, “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, f. 11, Tiranë, 2016.
- Susana Caires , Leandro Almeida & Diana Vieira (2012) Becoming a teacher: student teachers’ experiences and perceptions about teaching practice, *European Journal of Teacher Education*, 35:2, 163-178, DOI: 10.1080/02619768.2011.643395
- Turku A., (2021), “Formësimi i kompetencave të mësuesve të rinj përmes praktikave profesionale”, ShB “Rama Graf”, Elbasan.

UDHËZUESIT E PRAKTIKËS PROFESIONALE DHE HULUMTIMI PËR TË MBËRRITUR TEK ATO

Prof. Asc. Dr. Alma MUHARREMI¹ Prof. Asc. Dr. Elisabeta OSMANAJ²

¹Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies,

²Departamenti i Shkencave Sociale dhe i Edukimit Qytetar

Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

alma.muharremi@uniel.edu.al, elisabeta.osmanaj@uniel.edu.al

Hyrje

Shtatë udhëzuesit e praktikave profesionale (PP) janë produkt i punës dhe i rrugëtimit njëvjeçar në projektin “Vlerësimi i praktikave profesionale përmes kornizës së kompetencave për studentët kandidatë për mësues” të financuar nga AKKSHI në kuadër të Programit Kombëtar të Kërkim - Zhvillimit 2022 – 2023. Ato do të shërbejnë për të udhëhequr praktikën profesionale të studentëve në programet e studimit Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor, Bachelor dhe Master Shkencor në Mësuesi për Arsimin Fillor, Master Profesional në Mësuesi për gjuhë-letërsi, matematikë-fizikë-informatikë, biologji-kimi, histori -gjeografi, gjuhë e huaj të FSHE.

Realizimi i shtatë udhëzuesve u mbështet në përvojën dhe në traditën e UE, si një nga universitetet më të vjetra të vendit, në punën hulumtuese të grupit të punës dhe të bashkëpunëtorëve, me qëllim përmirësimin e praktikave profesionale dhe përditësimin me kërkesat e kohës për mësuesin e shekullit të 21-të. Udhëzuesit përcjellin disa risi. Risitë e udhëzuesve kanë të bëjnë me:

- standardizimin e përfshirjes së studentit në PP për programet e studimit

në FSHE;

- ndarjen e PP në faza dhe vendosjen e “gurëve kilometrikë” përgjatë rrugëtimit të formësimit profesional;
- dizenjimin e veprimtarive (aktiviteteve) ku do të përfshihet studenti në çdo fazë;
- formulimin e sjelljeve profesionale të shpresuara në fund të çdo faze (korniza e aftësive, shprehive, bindjeve a qëndrimeve, kompetencave),
- mënyrën e vlerësimit mbi bazën e kornizës së kompetencave.

Këto risi janë rezultat i punës hulumtuese dhe në linjë me rekomandimet e MASH se “Është e domosdoshme një kornizë koherente e kompetencave të mësuesve fillestarë e cila mundëson orientimin dhe përafrimin e kurrikulave të përgatitjes së mësuesve dhe mbështet fort zhvillimin e mësuesve përgjatë karrierës. Përmes kornizave të tilla të kompetencave, politikat mund të krijojnë një kuptim, zotërim dhe gjuhë të përbashkët mes grupeve të interesit dhe fazave të ndryshme përgjatë karrierës së mësuesit”¹¹

Metodologjia e ndjekur për hartimin e udhëzuesve

Për hartimin e udhëzuesve u krye një hulumtim me disa hapa.

Hapi i parë i studimit, bazuar dhe në kërkime të tjera cilësore si ai i Foster (1995), ishte ngritja e pyetjeve kërkimore, që në rastin tonë kishin të bënin me faktin si mund ta bëjmë më efektive PP.

Hapi i dytë, ishte përzgjedhja e *relevant site and subject* (Bryman, 2016), nisur nga kjo studimin tonë e shtrimë në UE në FSHE ku është dhe numri më i madh i programeve të studimit në mësuesi.

Hapi i tretë, kishte të bënte me mbledhjen e të dhënave.

Në fillim u krye analiza e të dhënave dytësore, me synim evidentimin e numrit të studentëve në secilën prej degëve të mësuesisë, numrin e mësuesve mentorë, numrin e pedagogëve që udhëheqin praktikën, mbështetur në të dhënat e marra nga Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies (ngarkesa akademike për vitin 2021-2022 duke i konsideruar ata si përfaqësues të besueshëm (Silverman, 1993) në mbledhjen e të dhënave. Kjo analizë u kombinua me metodën cilësore. Përdorimi i metodës cilësore shërbeu për të kuptuar më

11 MASH, IZHA: “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar” Tiranë 2016, f. 45.

qartë nevojat e aktorëve të përfshirë në procesin e praktikës profesionale. Si strategji kërkimore metoda cilësore ka qasje induktive, konstruktive dhe interpretuese (Bryman, fq. 374). Që në vitet '70 Bryman dhe Burgess vënë theksin te vështirësia që haset për të përcaktuar drejt strategjinë e qartë në kërkimin shkencor duke theksuar se kjo nuk është aspak e thjeshtë, por ne morëm parasysh tre arsyet kryesore për zgjedhjen e metodës cilësore në studimin tonë:

Së pari, hulumtimi cilësor ndonjëherë merret për të nënkuptuar një qasje ndaj kërkimit social në të cilën të dhënat sasiore nuk mund të mbledhen dhe ky është rasti i studimit tonë;

Së dyti, për të kuptuar dhe interpretuar dinamikat në raportin e synuar do të kemi një ndërhyrje të analizës së veçantë të secilit prej sektorëve, por edhe ndërveprimin me të tjerët. Metodat që propozohen në këtë studim synojnë optimizimin dhe lehtësimin e analizimit të informacionit të mbledhur. Instrumentet që do të përdoren synojnë mbledhjen e informacionit, i cili ndihmon në arritjen e objektivave të studimit;

Së treti, duke u nisur nga rëndësia e faktit se vetitë shoqërore janë rezultat i ndërveprimit midis individëve, jemi përpjekur që në studim të mbledhim informacione nga përballja e mendimeve dhe e ideve.

Kampionimi u përcaktua nga analiza e të dhënave dytësore. Studimi ka në qendër të tij pedagogët e Fakultetit të Shkencave të Edukimit, pasi ai është dhe një nga fakultetet më të mëdha në vend jo vetëm për numrin e diplomave por edhe për numrin e studentëve të diplomuar ndër vite. Kampionimi i përdorur është ai përfaqësues. Kampionimi përfaqësues na lejoji të kuptojmë më mirë situatën e përgjithshme në Shqipëri.

Instrumentet që përdorëm në studimin tonë ishin *intervista gjysmë e strukturuar* (në fokusgrupe dhe workshop), *analiza e përmbajtjes* dhe *pyetësori*.

Intervista në fokus grup mund të inkurajojë më shumë “hapjen” e të intervistuarve dhe të sigurojë informacion më të lirë dhe kompleks. Hartimi i një guide është një listë esenciale e çështjeve apo e temave që diskutohen dhe që studiuesi i përdor si udhërrëfyes të diskutimeve në fokus grupe (Krueger&Morgan,1998, fq. 51). Përmes saj, të intervistuarit stimulojnë njëri-tjetrin me ide dhe mendime. Fokus grupi ofron të dhëna të ndryshme, sepse të pranishmit inkurajojnë komunikimin dhe nxitin idetë se si të men-

dojmë e të flasim (Morgan, 1998, fq. 65). Me anë të këtij instrumenti arrihet të mblidhen të dhëna cilësore. Nga ana tjetër, përballja e të intervistuarve me njëri-tjetrin siguron besueshmëri më të madhe.

Intervista gjysmë e strukturuar ishte e organizuar në katër sesione (16 çështje). Sesioni i parë i refrerohej të dhënave demografike të pedagogëve pjesëmarrës. Të gjithë pjesëmarrësit janë pedagogë me kohë të plotë pranë FSHH, FSHN dhe FSHE dhe e zhvillojnë veprimtarinë e tyre si mbikëqyrës universitarë, udhëheqës të praktikave profesionale në FSHE. Që të gjithë pedagogët janë didaktë në fushat e tyre të specialitetit, si: gjuha, letërsia, matematika, biologjia, kimia, historia, gjuha e huaj etj. Sesionet dy dhe tre kanë në fokus evidentimin e situatës aktuale të zhvillimit të praktikave profesionale dhe sesioni i katërt përqëndrohet në evidentimin e problematikave në zhvillimin e praktikës profesionale, nevojën për një kornizë kompetencash të studentit-mësuesi dhe sugjerimet për të përmirësuar praktikën profesionale. Gjithashtu, realizimi i tre Workshop-eve me drejtues dhe mësues mentorë të arsimit parashkollor, të arsimit fillor dhe të arsimit të mesëm të ulët u mbështet në intervistat gjysmë të strukturuar të organizuara në 4 sesione, 16 çështje.

Anketimi me studentë përfshiu 25 studentë të programit të studimit bachelor në mësuesi për arsimin parashkollor, 18 studentë të programit të studimit në bachelor dhe Msc në mësuesi për arsimin fillor dhe 54 studentë programeve të studimit MP në mësuesi për arsimin e mesëm të ulët. U përdor “Inventari i Përvojave dhe Perceptimeve të Praktikës së Mësimdhënies” (Caires, Almeida dhe Vieira 2010).

Analiza e përmbajtjes përfshiu shqyrtimin e raporteve, të vlerësimeve dhe të studimeve mbi profesionin dhe praktikat profesionale në formimin fillestar të mësuesve, analizën e planeve dhe të programeve mësimore në ciklin e parë dhe të dytë të studimeve në mësuesi në FSHE, me fokus planet mësimore të programeve të studimit në mësuesi për arsimin parashkollor, për arsimin fillor, për arsimin e mesëm të ulët dhe programet mësimore të praktikës profesionale për këto programe studimi.

Hapi i katërt, ishte interpretimi i të dhënave. Interpretimi i të dhënave u bë pasi u analizua ana teorike e problemit duke mbledhur informacionin e nevojshëm për të pasur një situatë të qartë të të gjithë elementëve dhe kom-

ponentëve të përcaktuar nga struktura e metodës sonë (Bryman, 2016).

Hapi i pestë, kishte të bënte me analizën konceptuale dhe teorike (Bryman, 2016). Analiza konceptuale dhe teorike është një hap që shoqërohet me interpretimin e të dhënave që formojnë më pas gjetjet e studimit. Edhe pse nuk ka koncepte të reja në studimin tonë, apo nuk kanë dalë nga kërkimi, kjo fazë na ka ndihmuar të lidhim së bashku disa elementë të kërkimit tonë. Gjithashtu në këtë fazë kemi specifikuar më qartë pyetjet kërkimore. Kjo është konsideruar si një strategji përsëritëse (Foster, 1995) pasi ne kemi intervistuar edhe dy pedagogë, të cilët nuk kanë rezultuar të saktë në fazën fillestare.

Hapi i gjashtë, nxjerrja e konkluzioneve si një pikë ku mund të bazohemi më pas për të strukturuar në mënyrë përfundimtare 7 udhëzuesit tanë të praktikave.

Përfundime

Formimi fillestar i mësuesve duhet t'i japë studentit-mësues mundësinë për t'u angazhuar në diskutime reflektive me mësues me përvojë dhe me mbikëqyrësin universitar. Njohuritë e marra gjatë programit të formimit fillestar, të cilat janë të nevojshme për mësimdhënie efektive, duhet të jenë të ngulitura në kontekstin e klasës dhe këtë e mundëson një PP e mirëstrukturuar dhe efektive.

Në udhëzuesit e PP evidentohen nga këto karakteristika:

Udhëzuesit e PP mbështeten në disa vlera bazë që FSHE, mbështetur në traditën e Shkollës Normales së Elbasanit dhe më tej, synon t'i mishërojë te studentët e tij.

Udhëzuesit ecin në të njëjtën linjë me kuadrin ligjor kombëtar përfshirë aktet normative, Statutin e UE dhe Rregulloren e FSHE.

Udhëzuesit kanë si udhërrëfyes Standardet Profesionale të Formimit të Përgjithshëm dhe të Formimit Lëndor të Mësuesit në Sistemin Arsimor Parauniversitar, mbështeten në planet mësimore të programeve të studimit të ciklit të parë e të dytë në mësuesi në FSHE dhe në programet mësimore të PP.

Udhëzuesit e PP operojnë mbi bazën e tri fazave të dakordësuara të zhvillimit të kompetencave profesionale të studentëve që diplomohen si mësues të arsimit parashkollor, të arsimit fillor dhe të arsimit të mestë mesëm të ulët. Në përputhje me tri fazat, në udhëzues janë përcaktuar grupet e aktiviteteve

që synojnë formimin e kompetencave përkatëse në nivelin e përcaktuar të formulimeve përkatëse të “sjelljes profesionale” të shpresuar, për çdo fazë. Përfshirja në “aktivitete” dizajnohet sipas një përshkallëzimi drejt vendosjes së studentit nga vëzhgues dhe ndihmës drejt rolit të mësuesit të klasës.

Formulimet e sjelljeve profesionale, të grupuara për çdo fazë, konturojnë nivele të caktuara të elementëve përbërës të kompetencave sipas një përshkallëzimi që mundëson rritjen hap pas hapi të profilin profesional të studentit- mësues. Në harmoni me synimet e programit të studimit dhe të programeve mësimore udhëzuesit formulojnë sjelljet e shpresuara profesionale apo pritshmëritë për studentët.

Studentët zhvillojnë njohuritë, aftësitë, bindjet, qëndrimet dhe demonstrojnë vlerat përmes tri fazave sipas një procesi jo linear. Kjo buron nga fakti se studentët me kapacitete dhe individualitete të ndryshme, ndodhen në kontekste të shumëllojshme shkollore ku formëzimi individual profesional varet shumë nga kombinimet e këtyre faktorëve.

Kuadri i kompetencave që përshkallëzohet në këta udhëzues, udhëheq formimin profesional të studentëve ndërkohë që ata janë të përfshirë në programin e mësimdhënies dhe të të nxënit, mbështetur në kornizën kurrikulare të arsimit parauniversitar.

Në mbyllje, ne mendojmë që përmes pajisjes me udhëzues të kryerjes së praktikave profesionale në shkolla kemi përmbushur qëllimin e këtij projekti që është standardizimi i praktikës profesionale për studentët e mësuesisë, rritja e cilësisë së mësuesve të rinj duke fuqizuar instrumentet akademike dhe shkencore në lidhje me një nga komponentët më të rëndësishëm të formimit të tyre që është praktika profesionale.

Literatura

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). London: Oxford University Press.

Burn, Hagger, Mutton & Everton. (2000). Beyond Concerns with Self: The sophisticated thinking of beginning student teachers, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 26(3):259-278, DOI: 10.1080/713676889

David Silverman. (1993). “Beginning Research”. *Interpreting Qualitative*

Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. Londres: Sage Publications.

Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies, Ngarkesa akademike për vitin 2021-2022.

Komisioni European. (2015). “Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education”.

MAS, IZHA. (2016). “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, f. 45, Tiranë.

Planet mësimore të programeve të studimit të ciklit të parë e të dytë në mësuesi, (2022-2023), DMM, FSHE, UNIEL.

Programet mësimore të Praktikës Profesionale në programet e studimit të ciklit të parë e të dytë në mësuesi, (2022-2023), DMM, FSHE, UNIEL.

VENDI QË ZË PRAKTIKA PROFESIONALE PËR PËRGATITJEN FILLESTARE TË MËSUESVE NË KURRIKULËN UNIVERSITARE

Dr. Ardian TANA¹ Doc. Ibrahim ZABZUNI²

¹Qendra për Kërkim dhe Zhvillim në Edukim,

²Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies

Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

ardian.tana@uniel.edu.al, ibrahimzbazuni@uniel.edu.al

Shtrimi i problemit

Qëllimi i sistemit arsimor parauniversitar është të përgatisë individë të aftë për të përballuar sfidat e së ardhmes. Institucionet arsimore, në përmbushje të detyrimeve të tyre ligjore, kanë në fokus ofrimin dhe sigurimin e një arsimit cilësor dhe gjithëpërfshirës. Për ta mundur një gjë të tillë, një rol të rëndësishëm kanë mësuesit. Një nga problemet më të mprehta që lidhet me cilësinë e arsimit parauniversitar është cilësia e mësuesve. Në këtë drejtim, një rol të rëndësishëm luajnë universitetet që përgatisin mësues, ku realizohet formimi fillestar i mësuesve, që konsiderohet si faza e parë e rëndësishme e rrugëtimit të tyre profesional (IZHA, 2016). Ndryshimet e ndodhura në sistemin arsimor parauniversitar në strukturë dhe në përmbajtje, kanë reflektuar ndryshime edhe në kurrikulat universitare, veçanërisht në drejtim të reformimit të sistemit të formimit fillestar të mësuesve ku praktika profesionale ka një rol parësor. Megjithatë ndryshimet e ndodhura, vihet re nevoja e ndërhyrjeve në këtë drejtim.

Shqyrtimi i literaturës

Studimet në lidhje me nevojën e ndryshimeve në programet e formimit fillestar të mësuesve janë të hershme. Një studim i realizuar nga Instituti i Studimeve Pedagogjike në vitin 1999 konstaton se: “Në tërësinë e programeve të formimit fillestar të mësuesve për ciklin fillor në Universitetin e Elbasanit dhe të Korcës, më shumë vend ze formimi i përgjithshëm dhe profesional se sa formimi me shprehje dhe aftësi në mësimdhënie. Kjo vëhet re edhe te sasia e pakët e orëve që u janë lënë zhvillimit të praktikave mësimore. Ndërsa, nga analiza e përmbajtjes së formimit të studentëve-mësues del se ka një shkëputje dhe moskoherencë me realitetet konkrete të shkollës fillore. IAL duhet të vendosin raporte të balancuara midis formimit të përgjithshëm dhe atij special (që lidhet me fushën konkrete), duke lënë më tepër vend e duke rritur thellësinë e trajtimit të lëndëve që lidhen me mësimdhënien, me metodat dhe teknikat e përparuara bashkëkohore. Duhet menduar që institucionet e arsimit të lartë që merren me formimin e mësuesve të ardhshëm, të krijojnë struktura të qarta për t’u lidhur me shkollën, duke i konsideruar shkollat ku zhvillohen praktikat pedagogjike edhe si qendra ku të diskutohet të reflektohet për ndryshimet në kurrikula, për njohjen dhe vlerësimin e teksteve etj.

Një mungesë koordinimi mes sistemeve të arsimit atij universitar dhe parau-niversitar konsatohet nga raportet dhe studimet në kohë të ndryshme. “Nga njëra anë nevojitet rishikimi i përmbajtjes dhe i organizimit të kurrikulës së formimit fillestar të mësuesve nga institucionet e arsimit të lartë për të formuar mësues që janë në gjendje të zbatojnë një kurrikul të re, nga ana tjetër nevojitet mbështetje e vazhduar e mësuesve në sistem për zbatimin e kësaj kurrikule, për të lehtësuar sa më shumë të nxënit dhe për ta bërë atë sa më cilësor dhe efektiv.” (ASCAP, Raporti i arritjeve shtator 2017-dhjetor 2020, fq. 20).

Dhe më tej: “Mësuesit në Shqipëri nuk janë trajnuar ose përgatitur si duhet. Për të trajtuar këtë mangësi, Raporti i Analizës së Politikës Arsimore (APA) rekomandon përmirësimin e futjes në shkollë të mentorimit të kandidatëve për mësues, dhe rritjen e mundësive për të nxënit bashkëpunues mes kolegëve.” (UNESCO, 2017, fq. 12)

Mungesa e lidhjeve institucionale mes IAL-ve dhe shkollave duket si një

problematikë e evidentuar herët dhe që ka mbetur pa përgjigje. “Marrëdhënia ndërmjet universiteteve dhe shkollave gjatë periudhës së praktikës profesionale nuk është e rregulluar nëpërmjet ndonjë dokumenti rregullator dhe supervizimi i kryerjes së praktikës dhe vlerësimit të saj shoqërohet me problematika të shumta. Sistemi i mentorimit për praktikën profesionale është i zbehtë dhe pothuajse nuk funksionon.” (IZHA, 2016).

Metodologjia

Për realizimin e këtij studimi është përdorur metoda cilësore, që konsiderohet si një strategji kërkimore që zakonisht theksin dhe rëndësinë e vendos te fjalët dhe jo te numrat. U realizua shqyrtimi dhe ballafaqimi i planeve mësimore të programeve për mësues të arismit parashkollor dhe fillor (bachelor dhe master) të universiteteve publike në vendin tonë që ofrojnë programe të tilla. Po ashtu u realizuan edhe disa intervista gjysmë të strukturuar me pedagogë, të cilët mbulojnë lëndën e praktikës mësimore në këto universitete në rolin e koordinatorit apo edhe titullarë të lëndëve që kanë praktika (didaktika të ndryshme).

Gjetjet kryesore

Tabela paraqet numrin e orëve dhe kreditet, apo kohën dhe mënyrën e zhvillimit të praktikës profesionale në universitetet e marra në shqyrtim.

Tabela¹²

Nr.	Universiteti	Programi i studimit	Emërtimi lëndës	Kreditet \$	htrirja
1	“Fan S. Noli” Korçë	Bachelor në mësuesi për arsimin parashkollor (BAMAP)	Praktikë mësimore	7	Zhvillohet vitin III me 175 orë mësimore
		Bachelor në mësuesi për arsimin fillor (BAMAF)	Praktikë mësimore	7	Zhvillohet vitin I II me 175 orë mësimore
		Master p rofesional n ë mësuesi për arsimin fillor (MPMAF)	Praktikë mësimore	8	Zhvillohet vitin II me 200 orë mësimore
2	“Aleksandër Moisiu” Durrës	BAMAP	Praktikë dëgjimore	3	30 orë viti II
			Praktikë aktive	6	60 orë, viti III
		BAMAF	Praktikë dëgjimore	3	30 orë viti II
			Praktikë aktive	6	60 orë, viti III
		MPMAF	Praktikë shkollore	6	Viti I
			Praktikë shkollore	6	Viti II
3	i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”	BAMAP	Praktikë pedagogjike	6	Viti II
			Praktikë Pasive aktive	12	Viti III
		BAMAF	Praktikë pasive	12	Viti III (vjetore)
			Praktikë pasive	6	1 ditë në javë
		Master p rofesional “Mësuesi a rsimi parashkollor”	PP 6	V	4 javë x5ditë/javë
					iti II
		MPMAF	PP 6		I
				6	II
4	i Vlorës “Ismail Qemali”	BAMAP	PP 1	6	Viti III, 6 javë praktikë në bllok
		BAMAF	PP 1	0	Viti III, 6 javë praktikë në bllok
		MPMAF			

12 Të dhënat janë marrë nga faqet zyrtare të universiteteve publike të vendit

(Shënim: Të dhënat për kurrikulën e programeve të studimit të Universitetit “A Moisiu” Durrës i përkasin planit mësimor 2018-2021, për Universitetin e Gjirokastrës “Eqrem Çabej” i përkasin vitit akademik 2021-2022. Në këtë universitet masteri është njëvjeçar me 60 kredite. Për universitetin e Vlorës, programi Master nuk ka qenë aktiv dy vitet e fundit, ndaj nuk ka të dhëna). Vihet re se universitete të ndryshme i kanë dhënë peshë të ndryshme praktikës profesionale, që varion nga 7-20 kredite (3.4%-11%). Duket se rritja e peshës së praktikës profesionale në këto programe duhet të jetë një nga drejtimet e IAL-ve në vazhdim. Procesi i unifikimit të planeve mësimore për programet e mësuesisë duket të jetë një hap i rëndësishëm në këtë drejtim. Pedagogët e intervistuar shprehen se mënyra si realizohet praktika profesionale në shkolla bart ende problematika, të cilat edhe pse janë evidentuar prej kohësh duket se nuk kanë gjetur zgjidhje dhe që pengojnë sistemin e studentëve pranë shkollave apo edhe këshillimin e duhur të tyre nga vetë mësuesit e lëndëve.

Një tjetër problematikë e evidentuar nga intervistat ka të bëjë me përcaktimin më të qartë të një sërë çështjesh që lidhen me: rolet, detyrat, të drejtat apo edhe përgjegjësitë e palëve, të cilat kanë nevojë për të mundësuar strukturimin më të mirë të praktikës.

Përfundime dhe rekomandime

Prej kohësh është theksuar si problematike kalimi “përtej marrëdhënies së vullnetit të mirë drejt institucionalizimit të tyre, ku secila palë të ketë të identifikuar qartë të drejtat, detyrat dhe përgjegjësitë” (Tana, 2020). Mbetet domosdoshmëri rregullimi i marrëdhënieve institucionale IAL-shkolla për realizimin e praktikave profesionale, që do ta ngrinte në një nivel më cilësor realizimin e tyre.

Universitetet duhet të ngrenë laboratorët e mësimdhënies në mjediset e tyre, si pjesë e formimit praktik të mësuesve të ardhshëm. Këta laboratorë duhet të jenë të pajisur me teknologjinë moderne bashkëkohore dhe të shërbejnë për të përgatitur mësuesit e rinj me aftësi për përdorimin e teknologjisë në funksion të mësimdhënies, për modernizimin e kësaj të fundit, gjë që nuk e ndeshin në klasat dhe shkollat ku ata zhvillojnë praktikat profesionale.

Laboratorët, si pjesë e realizimit të praktikave të lëndëve të veçanta (didak-

tika apo metodika të ndryshme) veç leksioneve e seminareve duhet të realizohen në funksion të formimit të aftësive dhe shprehive të mësimdhënies. Studentët-mësues duhet të kenë mundësinë të ballafaqojnë njohuritë teorike me aftësitë praktike përmes vëzhgimit, por edhe diskutimit dhe demonstrimit përmes laboratorëve që duhet të ngrihen në universitete ku praktika kthehet vërtet në një “laborator” i formimit të mësuesve të ardhshëm.

Literatura

- ASCAP, Raporti i arritjeve shtator 2017-dhjetor 2020, fq. 20
- Bryman, A. Social Research Methods. 5th Edition, Oxford University Press
- IZHA, 2016, Raport formimi fillestar i mësuesve në institucionet e arsimit të lartë shqiptar
- Haxhiymeri E., Mita N., Zhvillimi profesional dhe vlerësimi i mësuesve në Shqipëri, Tiranë, 2015
- Revista pedagogjike nr. 2, 2002, fq. 19-Refleksione mbi reformën e sistemit arsimor dhe formimit fillestar të mësuesve sipas përvojave të shkollave në vendet europiane, grup autorësh
- Tana, A., Tarusha, F., Institutionalizing University-School Relations in Order to Strengthen the Role of Teaching Practices, European Journals of Education, Vol 3, 2020
- Turku A.: “Formësimi i kompetencave të mësuesve të rinj përmes praktikave profesionale”, ShB “Rama Graf”, Elbasan 2021
- Plane mësimore të programeve të ndryshme të mësuesisë në universitet publike në vend
- UNESCO, 2017 Shqipëria Analiza e Politikës Arsimore: Çështje dhe Rekomandime Raporti i zgjeruar, fq. 12

VETËVLERËSIMI I STUDENTËVE PRAKTIKANTË, KËNDVËSHTRIME DHE REFLEKTIME

Dr. Merita Hoxha

*Fakulteti i Shkencave Humane, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”
merita.hoxha@uniel.edu.al*

Literaturë

Vetëvlerësimi

Sipas Panadero et. Al. (2016) vetvlerësimi përfshin një mori mekanizmesh dhe teknikash me anë të së cilave studentët vlerësojnë mësimdhënien dhe të nxënët e tyre. Blonstein (2014) e përkufizon vetvlerësimin si aftësi të studentëve për të gjykuar apo vlerësuar cilësinë e mësimdhënies së tyre duke u bazuar në fakte dhe kritere specifike, me qëllim përmirësimin e mësimdhënies. McVarish & Milne (2014) tekta analizojnë vetvlerësimin ndalen tek përdorimi i “vet-es” në vlerësim duke sugjeruar se përdorimi i parashtesës *vet* lidhet me reflektimin që do të thotë të zhvillosh aftësitë metanlohëse; të mendosh për atë që mendon. Su (2015) shprehet se vetvlerësimi është pjesë e rëndësishme e formimit vlerësues dhe një komponent i rëndësishëm i të nxënës gjatë gjithë jetës. Blonstein dhe Milne (2014) shprehen se vetvlerësimi nxit përfshirje më të madhe të studentëve në praktikën e tyre.

Portofolet si mjet për të nxitur vetvlerësimin

Një nga mënyrat se si mund të ndihmohen mësuesit e ardhshëm për të bërë një vetvlerësim objektiv është përdorimi i portofoleve. Qendra Europiane e Gjuhëve Moderne, me qendër në Graz, Austri publikoi në vitin 2010 portofolin European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL), një

dokument i cili synon të ndihmojë studentët mësues të reflektojnë në aftësitë e tyre mësimdhënëse, të ndihmojë ata të vlerësojnë kompetencat e tyre dhe të monitorojnë progresin gjatë zhvillimit të praktikës pedagogjike. Tafani dhe Hoxha (2015) shprehen se përdorimi i portofolëve mund të ndihmojë mësuesit e ardhshëm të reflektojnë mbi cilësinë e mësimdhënies së tyre. Hoxha dhe Tafani (2015) në një studim lidhur me përdorimin e EPOSTL përcjellin reflektime të studentëve të cilët e kanë përdorur portofolin dhe shprehen se EPOSTL i ka ndihmuar ata të reflektojnë mbi praktikën e tyre mësimdhënëse dhe të vetvlerësohen në mënyrë më objektive.

Metodologjia

Ky studim empirik cilësor synon t'i përgjigjet pyetjes kërkimore: si vetvlerësohen studentët praktikantë në fund të praktikës pedagogjike? 35 studentë të programit Master Profesional në Gjuhë Angleze me profil minor në gjuhë shqipe morën pjesë në këtë studim duke plotësuar një formular vetvlerësimi. Studentët iu përgjigjën 5 pyetjeve të hapura të cilat synonin të nxisnin studentët të reflektonin mbi përvojën e tyre, duke u fokusuar te evidentimi i anëve të forta dhe pikave për përmirësim. Për këtë studim fokusi ishte analiza e pyetjes *“nëse do i vendosnit një notë vetes tuaj për praktikën pedagogjike, cila do të ishte ajo? Argumentoni përgjigjen tuaj.”*

Analizë dhe diskutime

Të pyetur se *“çfarë note do i vendosje vetes lidhur me përvojën e mësimdhënies gjatë zhvillimit të Praktikës Pedagogjike”* studentët praktikantë u shprehën se e kanë të vështirë t'i vendosin një notë vetes. Tabela e mëposhtme tregon në mënyrë të përmbledhur se si e kanë vlerësuar veten me notë studentët.

Nota	Nr. i studentëve	Përqindja
4	-	-
5	-	-
6	2	5.7%
7	6	17.1%
8	8	22.8%
9	13	37.1%
10	4	11.4%
Pa note	2	5.7%

Tabela 1. *Vetëvlerësimi me notë i studentëve praktikantë*

Kryesisht studenët me rezultate më të larta tentojnë të jenë më kritikë ndaj vetes dhe ta vlerësojnë veten me notë më të ulët nga sa mentorët i kanë vlerësuar, apo nga sa ata janë vlerësuar në lëndën Didaktikë e Mësimdhënies së Gjuhës Angleze dhe Vlerësimi. Krahasimi me këtë lëndë në këtë studim është bërë për dy arsye. Së pari, një pjesë e konsiderueshme e planit të kësaj lënde i kushtohet aftësive të mësimdhënies, ku studentët aftësohen të përdorin metoda, strategji, teknika dhe aktivitete për të lehtësuar të nxënësit. Së dyti, lektoria e kësaj lënde njih shumë mirë njohuritë shkencore dhe praktike të studentëve pasi i ka ndjekur ata në dy vitet e programit MP gjatë zhvillimit të lëndëve Praktikë Profesionale, Didaktikë e Mësimdhënies së Gjuhës Angleze dhe Vlerësimi, dhe Përftimi i Gjuhës së Dytë. Megjithatë fakti që merren në shqyrtim vetëm rezultatet e tri lëndëve të zhvilluara në programin MP, përbën një nga kufizimet e studimit.

Të pyetur përse e vlerësonin veten me atë notë studentët janë fokusuar kryesisht në elementë të cilët kanë të bëjnë me aftësitë e tyre menaxhuese dhe me frekuencë më të dendur hasen argumentime të cilat kanë të bëjnë me: menaxhimi i klasës, korrektësia, plotësimi i dokumentacionit (plan ditarët, korigjimi i detyrave, etj.), përkushtimi, përpjekjet, vlerësimi i nxënësve, etj. Edhe pse më rrallë, disa studentë kanë përmendur elementë shumë të rëndësishëm të mësimdhënies cilësore si psh: përdorimi i metodave alternative të mësimdhënies, përgatitja shkencore, krijimi i marrëdhënieve të mira me nxënësit, krijimi i një klime pozitive dhe fryme bashkëpunimi. Një nga studentet shprehet:

“nëse i referohem përgatitjes shkencore, shpjegimit të mësimit, plotësimit të dokumentacionit, vendosjes së notave, hartimit të një plan ditari mendoj se do e vlerësoja veten me notën 10, por nga ana tjetër mendoj se këto ngelen deri diku dytësore dhe fokusi im duhet të jetë te mënyra se si e transemtoj dijen dhe më e rëndësishmja rezultatet e nxënësve. Nëse marr parasysh këta dy elementë atëherë mendoj që nuk mundem ta vlerësoj veten me notën 10 por më pak.”

Nga ana tjetër duhet thënë që vlerësimi me notë që mësuesit mentorë kanë bërë për këtë grup studentësh (nota mesatare nga mentorët është 8.9) është një deri në dy nota më i lartë se vlerësimi që studentët i kanë bërë vetes. Krahësuar me notat e lëndëve, Didaktikë e Mësimdhënies së Gjuhës Angleze dhe Vlerësimi, dhe Përftimi i Gjuhës së Dytë ky vlerësim është disa herë më i lartë. Pyetja që lind në këtë situatë është: a dinë të vetvlerësohen studentët praktikantë? Vetvlerësimi është një proces dhe jo një ngjarje e shkëputur, ndaj dhe është e rëndësishme të ndihmojmë studentët të kuptojnë se çfarë duhet të vlerësojnë dhe si.

Për të qënë të suksesshëm në këtë proces mund të përdorim strategji të ndryshme dhe tu referohemi praktikave më të mira të nga vende të zhvilluara. Kështu, një mënyrë e mirë mund të ishte përdorimi i portofoleve të vetvlerësimit, kjo pasi portofolet kanë një sërë kriteresh ku studentët mund të bazohen për të vlerësuar performancën e tyre. Mes një morie portofolësh vetvlerësimi mund të përmendim dy prej tyre: EPOSTL dhe Quality Teaching Model nga Quality Teaching Academy, Universiteti i Newcastle, Australi. Të dy portofolët e vetvlerësimit synojnë tu mësojnë mësuesve të ardhshëm të kuptojnë çfarë do të thotë mësimdhënie cilësore, çfarë pritet prej tyre, dhe se si mund të arrijnë të bëhen mësues të suksesshëm. Duke përdorur pohime (can-do statements) dhe kodimin, portofolët bëhen shumë të lehtë për tu përdorur duke u dhënë mundësi mësuesve të ardhshëm të hulumtojnë në mënyrë të pavarur, të reflektojnë, të vetvlerësohen në mënyrë objektive dhe të përmirësojnë mësimdhënien. Të dy portofolet (të plotë ose pjesërisht) mund të përdoren nga studentët e të gjitha degëve të mësuesisë.

Referenca

- Blonstein, J. (2014). Chapter 7: Letting Go: A Personal Perspective of Using Self-Assessment and Self-Evaluation. *Counterpoints*, 380, 97–113. <http://www.jstor.org/stable/42981552>
- Blonstein, C., & Milne, C. (2014). Chapter 9: Adopting and Adapting: Using Self-Evaluation in Teaching Graduate Psychology Students Psychological Assessment. *Counterpoints*, 380, 133–143. <http://www.jstor.org/stable/42981554>
- Hoxha. M. & Tafani. V. (2015) “European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) and insights from student-teachers’ feedback” *Academic Journal of Interdisciplinary Studies* Vol 4, No 3- Romë, Itali.
- McVarish, J., & Milne, C. (2014). Chapter 1: Moving Beyond Grade-Getting with Self-Assessment. *Counterpoints*, 380, 1–14. <http://www.jstor.org/stable/42981546>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J.-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: a Review of Knoën Unknoëns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <http://www.jstor.org/stable/44955365>
- Su, Y. (2015). Ensuring the continuum of learning: The role of assessment for lifelong learning. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungsëissenschaft / Revue Internationale de l’Education*, 61(1), 7–20. <http://www.jstor.org/stable/24637237>
- Tafani. V, & Hoxha. M. (2015), “Observation Skills, Teaching Practice and Lesson Planning; a guide for pre-service and in-service teachers of languages”. Rama Graf, Elbasan, Shqipëri.

PRAKTIKA PROFESIONALE DHE KOMPETENCAT PEDAGOGJIKE PËR STUDENTËT E PROFILIT “GJUHË SHQIPE DHE LETËRSI”

¹Dr. Jonida Cungu ²Prof.as.dr. Teuta Toska

*Departamenti i Gjuhësisë, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”
jonida.cungu@uniel.edu.al, teuta.toska@uniel.edu.al*

Hyrje

Kompetenca dhe performanca janë koncepte të ofruara në gjuhësi nga N.Chomsky. Kompetenca përkufizohet prej tij si aftësi e folës-dëgjuesit ideal për të zotëruar sistemin e gjuhës së vet, ndërsa performanca si përdorim i sistemit të gjuhës në situata konkrete (Memushaj, R. 2014). Kompetencat janë një tërësi të dhënash, të cilat përshkruajnë dhe përcaktojnë aftësitë gjuhësore. Këto aftësi pasqyrohen në mënyrën se si individi i reflekton dhe i përcjell tek të tjerët. Tradicionalisht praktika profesionale që zhvillohet përgjatë studimeve universitare është e ndarë në dy klasifikime: praktikë vëzhguese (pasive) dhe praktikë mësimore (aktive). Gjatë kësaj periudhe të shkurtër studentët duhet të shfaqin kompetencat gjuhësore të fituara gjatë ciklit të studimeve universitare, duke i performuar në situata konkrete të mësimdhënies.

Korniza e re kurrikulare me bazë kompetencat kyçe u përfshi në arsimin parauniversitar për herë të parë në vitin 2014. Zotërimi i kompetencave synon që individët të fitojnë njohuri, shkathtësi, vlera e qëndrime të nevojshme për jetën dhe punën (Korniza kurrikulare: 2014). Një ndër kompetencat përg-

jegjëse, që duhet të zotërohet nga studentët e profilit gjuhë shqipe dhe letërsi, me qëllim që të jenë mësimdhënës të suksesshëm, lidhet me kompetencën e komunikimit dhe të të shprehurit. Nëpërmjet kësaj kompetence duhet të zhvillojnë tek nxënësit aftësinë për të komunikuar në gjuhën amtare ose në gjuhë të huaja, të kuptuarit e mesazheve, të shprehurit me anë të simboleve ose shenjave, simboleve etj. Për të qenë mësimdhënës profesionistë dhe të zotë, studentëve u nevojitet të jenë të përgatitur me aftësitë që formësohen nga kompetencat kyçe, me qëllim që përvojat e tyre të përcillen tek nxënësit gjatë procesit të praktikës pedagogjike.

Gjatë studimeve universitare studentët përvetësojnë elemente të edukimit teorik dhe praktik. Për të kapërcyer hendekun që ekziston midis këtyre elementeve, nevojitet njohja dhe zotërimi i qasjes ndaj kompetencave. Themeli i njohurive të mësuesve sipas Day, R.R., & Conklin, G. (1992) duhet të lidhet me:

- njohuri përmbajtjesore, ose ndryshe njohuri të sakta lëndore;
- njohuri pedagogjike (zotërimi i njohurive në funksion të procesit të mësimdhënies);
- njohuri për përmbajtjen pedagogjike (njohuri specifike që lidhen me kontekstin e mësimdhënies);
- njohuri mbështetëse (njohja e disiplinave të tjera për të realizuar lidhjen ndërnlëndore).

Ky punim synon të përshkruajë nevojën e hartimit të kompetencave profesionale të studentëve të profilit gjuhë shqipe dhe letërsi dhe të argumentojë se përmirësimi i procesit të praktikës profesionale që zhvillohet gjatë studimeve universitare, ndikon në përvetësimin më të mirë të kompetencave të nevojshme për të qenë profesionistë.

Metodologjia

Për realizimin e këtij studimi përdorëm të dhëna sasiore, të cilat u grumbuluan përmes një pyetësoi të shpërndarë në formatin googleform. Kampioni i të anketuarve ishte grupi i studentëve të programit të studimit Master Profesional në mësuesi për lëndët “Gjuhë shqipe dhe letërsi” (24 studentë, viti I dhe II). Pyetjet u organizuan në tri seksione, ku evidentohet përgatitja profesionale e studentit gjatë praktikës, përgatitja pedagogjike dhe roli i mentorit.

Të dhënat sasiore shërbyen për interpretimin analitik dhe cilësor të tyre, me qëllim që të krijonim një kornizë të qartë të kompetencave pedagogjike dhe profesionale të studentëve të profilit “Gjuhë shqipe dhe letërsi”. Një tjetër mënyrë për mbledhjen e të dhënave ishin dhe fokus-grupet, si dhe shënimet përshkruese të mentorëve gjatë vlerësimit të studentëve në praktikën profesionale.

Diskutime dhe rezultate

Praktika pedagogjike vlerësohet nga studentët si një mjet shumë i rëndësishëm, që ndikon në mënyrë të drejtpërdrejtë në rritjen e motivimit për të studiuar dhe për të dashur profesionin. Gjatë intervistave studentët shprehën se procesi i praktikës do të ishte më i volitshëm të shtrihej përgjatë gjithë ciklit universitar. Të ushtruarit kërkon më shumë kohë, duke u konsideruar si element që ndikon në përvetësimin dhe zbatimin e kompetencave profesionale të nevojshme. Zhvillimi i kompetencave pedagogjike dhe profesionale të studentët përfshin disa elemente: njohuri të qëndrueshme shkencore, njohuri pedagogjike, aftësi planifikuese dhe menaxhuese, aftësi monitoruese dhe vlerësuese (Commins: 19995). Por, gjatë praktikës profesionale vërehet se kompetenca të caktuara nuk janë adresuar në mënyrë të qëndrueshme. Për të siguruar interpretimin e kësaj qasjeje, shfrytëzuam të dhënat e pyetësorëve të plotësuar, të cilat pasqyrojnë aspekte të kompetencave lëndore dhe pedagogjike që nuk formësohen sa duhet gjatë ciklit universitar. Seksioni i parë i pyetjeve lidhet me njohuritë pedagogjike:

Gjatë zhvillimit të praktikës profesionale a keni aftësi:

-të përgatisni individualisht përgatitjen ditore (po-79%;

mjaftueshëm-16.6%; aspak-4.1%);

-të hartoni një plan mësimor (po-41.6%; mjaftueshëm-41.6%; aspak-16.8%);

-të hartoni një projekt mësimor (po-50%; mjaftueshëm-29.2%; aspak-20.8%);

-të hartoni testin e periudhës (po-41.6%; mjaftueshëm-37.5%; aspak-20.3%);

-të planifikoni duke përdorur teknika të mësimdhënies (po-62.5%; mjaftueshëm-29.1%; aspak-12.5%);

- të realizoni vlerësimin sipas nivelit të arritjeve (po-62.5%; mjaftueshëm-33.4%; aspak-4.1%);
- të vlerësoni një test (po-62.5%; mjaftueshëm-25%; aspak-16.6%).

Aspekte të veçanta të mësimdhënies, që lidhen me të mësuarit e hartimit të një plani mësimor, projekti, testi apo dhe vlerësimit, janë vlerësuar më pak nga studentët, duke shfaqur mangësi në zotërimin e kompetencës së njohurive pedagogjike. Është e nevojshme që programi mësimor të jetë në harmoni me njohuritë që çdo mësues duhet të ketë si mësues profesionist në fushë të pedagogjisë. Të dhëna jo shumë pozitive vërejmë edhe në aftësitë rreth përmbytjes pedagogjike të dhëna në pyetjet e mëposhtme:

Gjatë zhvillimit të praktikës a e menaxhoni si duhet:

- kohën mësimore (po-62.5%; mjaftueshëm-41.6%; aspak-0%);
- nxënësit (po-62.5%; mjaftueshëm-33.4%; aspak-4.1%);
- sjelljet e nxënësve (po-45.9%; mjaftueshëm-41.6%; aspak-12.5%).

Gjuha është një përbërës kritik dhe i përhapur i praktikës pedagogjike, sepse çdo aspekt i punës së një mësuesi mbështetet në efektivitetin e përdorimit të gjuhës (Speaking for excellence: 2013). Aftësitë gjuhësore që zotërojnë studentët gjatë praktikës profesionale, duhet të përfshijnë njohuritë për strukturat dhe funksionet e gjuhës. Kjo u përgjigjet edhe kompetencave bazë të lëndës së gjuhës shqipe, që praktikanti (mësuesi i ri) duhet t'i zhvillojë njëkohësisht te vetja dhe nxënësit (të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit dhe të shkruarit). Zotërimi i këtyre modaliteteve dhe njohja e thellë shkencore e lëndës siguron kompetencën e zotërimit të njohurive mbi gjuhën amtare. Kjo kompetencë sigurohet përmes programit lëndor që ofrohet gjatë ciklit universitar në profilin gjuhë shqipe dhe letërsi, i cili është në harmoni me kërkesat e parashtruara për standardet profesionale të mësuesit të gjuhës shqipe dhe letërsisë në arsimin parauniversitar. Edhe nga pyetësi vërejmë se të anketuarit kanë regjistruar më shumë përgjigje pozitive kur pyeten për zotërimin e njohurive përmbytjesore. Të dhënat për këtë seksion pyetjeje pasqyrojnë këto rezultate:

Gjatë procesit të mësimdhënies a keni njohuritë e mjaftueshme për të shpjeguar:

- të dëgjuarit e teksteve të ndryshme (po-70%; mjaftueshëm-30%; aspak-0%);
- të lexuarit e teksteve të ndryshme (po-75%; mjaftueshëm-25%; aspak-0%);
- të shkruarit për qëllime personale dhe funksionale (po-66.6%; mjaftueshëm-29.1%; aspak-4.1%);
- të folurit për të komunikuar (po-92.8%; mjaftueshëm-4.1%; aspak-4.1%);
- përdorimin e drejtë të gjuhës (fushat: sintaksë, morfologji, leksikologji, semantikë, fonetikë), (po-75%; mjaftueshëm-25%; aspak-0%).

Seksioni i fundit i pyetjeve përpiket të sjellë informacion mbi zotërimin e njohurive mbështetëse që duhet të zotërojë studenti gjatë zhvillimit të praktikës profesionale, ku në fokus është roli i mentorit. Studentët e vlerësojnë në nivel jo të kënaqshëm punën e mentorit gjatë praktikës profesionale, duke parashtruar njëherazi edhe nevojën për ndërhyrje në procesin e praktikës.

Gjatë procesit të mentorimit a ndihmoheni nga mentor:

- të mësoni kompetencat lëndore (po-50%; mjaftueshëm-37.5; aspak-12.5%);
- të realizoni situata të ndryshme të të nxënit (po-41.6%; mjaftueshëm-20.8%; aspak-20.8%);
- të ndërliidhni lëndën e “Gjuhës shqipe” me një lëndë tjetër (po-45.8%; mjaftueshëm-33.3%; aspak-20.8%);
- të zhvilloni aftësitë dhe qëndrimet te nxënësit (po-45.8%; mjaftueshëm-45.8%; aspak-8.2%);
- të komunikoni efektivisht me nxënësit (po-62.5%; mjaftueshëm-33.3%; aspak-8.2%);
- të përdorni materiale të ndryshme në funksion të mësimdhënies (po-50%; mjaftueshëm-33.3%; aspak-16.6%);
- të vlerësoni sipas nivele të arritjeve (po-54.1%; mjaftueshëm-41.6%; aspak-4.2%);
- të mbështeteni gjatë procesit të mësimdhënies (po-58.3%; mjaftueshëm-33.3; aspak-8.2);
- të përmirësoni veten tuaj si praktikantë (po-70.8%; mjaftueshëm-29.1%; aspak-4.1);
- të vlerësoheni për praktikën mësimore në mënyrë të argumentuar (po-62.5%; mjaftueshëm-29.1%; aspak-8.2%).

Hulumtimi i zotërimit të kompetencave në nivelet hyrëse të profesionit ose diplomimit të studentëve përdoret për të siguruar të mësuarit profesional të mësuesve të rinj (Mata, L. 2014). Aftësimi i studentëve me kompetencat e nevojshme për të arritur standardet profesionale të mësuesit të gjuhës shqipe dhe letërsisë kërkon ndërhyrjen në konceptimin e praktikës profesionale, e cila duhet të mbështetet në ndryshimet e programeve lëndore, zgjatjen kohore të praktikës të shtrirë në një periudhë më të gjatë dhe trajtimin e mentorëve nëpërmjet mbështetjes ligjore, me qëllim që ky proces të jetë i mbikëqyrur mirë.

Përfundime

Cilësia e mësuesit është një nga faktorët kryesorë që ndikon në arritjet e nxënësve (Hattie, J. 2009). Një mësues i mirë duhet të njohë aspektet e mësimdhënies, që janë të lidhura pazgjidhshmërisht me njëra-tjetrën. Këto aspekte janë ndarë në disa standarde, për ta bërë më të lehtë procesin e vlerësimit dhe të vetëvlerësimit të mësuesve (Standardet e mësuesit, 2020). Lidhja e trinomit program lëndor (cikli universitar) – pajisja me kompetenca – zotërimi i standardeve profesionale do të krijonte mundësinë e formimit të një mësuesi cilësor nga faza hyrëse, që fillon me praktikën profesionale, e deri në zhvillimin profesional të mësuesit.

Bibliografi

- Commins, L. (1995). Minimum competency standards for LOTE teaching. Brisbane: NLLIA Language and Testing and Curriculum Centre, Griffith University
- Day, R.R., & Conklin, G. (1992). The knowledge base in ESL/EFL teacher education. Paper presented at the TESOL Conference, Vancouver, Canada.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Taylor and Francis group.
- Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar në Republikën e Shqipërisë, (2014).
<https://ascap.edu.al/wp-content/uploads/2017/03/Korniza-Kurrikulare.pdf>
- Liddicoat, A. (2006). A review of the literature: professional knowledge and

- standards for language teaching.
(PDF) A Review of the Literature: Professional Knowledge and Standards for Language Teaching (researchgate.net)
- Mata, L. (2014). Pedagogical Competencies for Mother-Tongue Teacher Education. Educational Sciences: Theory & Practice DOI: 10.12738/estp.2014.1.1723
- Memushaj, R. (2014). Hyrje në gjuhësi, botimet Toena, Tiranë. ISBN 978-99943-1-988-6.
- Speaking for Excellence: Language Competencies for Effective Teaching Practice (2013). Council of Ministers of Education, Canada (CMEC).
- Standardet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe të formimit lëndor të mësuesit në sistemin arsimor parauniversitar, (2020).
<https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/07/SPFPFLMSAP.pdf>

PORTOFOLI I PRAKTIKËS PROFESIONALE NJË DOKUMENTUES I PROGRESIT TË STUDENTIT KANDIDAT PËR MËSUES

Prof. Asc. Dr. Ornela Bilali

Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies

Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

Ornela.Bilali@uniel.edu.al

Hyrje

Programi i studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor” është program i ciklit të parë të studimit, organizuar me 180 kredite dhe kohëzgjatje normale 3 vite akademike. Lëndët/modulet, shpërndarja në vite e semestra, vlerësimi në kredite e orë mësimore, mundëson jo vetëm arritjen e objektivave formuese të programit të studimit dhe rezultateve të pritshme të të nxënit, por dhe të aftësimit profesional të studentëve për mësues. Ky program studimi synon të përgatisë mësues për arsimin parashkollor të aftë për të zhvilluar veprimtarinë mësimore në institucionet e arsimit parashkollor. Praktika Profesionale është një komponent i rëndësishëm për të aftësuar studentët si mësues të arsimit parashkollor. Ajo parashikon të mundësojë përdorimin e kompetencave të fituara në kurset teorike në një kontekst praktik profesional. Qëllimi parësor i praktikës profesionale është që studentët në këtë program studimit t’u ofrohet mundësia për të zhvilluar kompetencat për planifikimin dhe realizimin e mësimdhënies efektive në arsimin parashkollor, si dhe të kuptojnë më mirë rolet dhe përgjegjësitë e mësimdhënies brenda kulturës së kopshtit dhe gupit/klasës.

Mësimdhënia sipas Diamantes (1996) është një aktivitet kompleks dhe kërkon një orkestrim të njëkohshëm të nxënësve, kurrikulës, udhëzimit, vlerësimit, burimeve dhe detyrave. Ka një numër të madh ndërveprimesh të përditshme për të ndërmarrë. Studentët kandidatë për mësues duhet të mësojnë t’i bëjnë të gjithë këta faktorë pjesë të rutinës së tyre. Portofoli siguron një mënyrë të rregullt për të vlerësuar progresin e mësimdhënies gjatë praktikës profesionale. Portofoli edhe pse lejon vlerësimin përmbledhës, qëllimi kryesor i tij është formues duke siguruar reagime vlerësuese dhe zhvillimore, një portret të plotë të mësimdhënies së studentëve kandidatë për mësues (Diamantes, 1996). Cramer (1993) thotë se portofoli në vetvete nuk është një lloj vlerësimi, por një mjet vlerësimi duke e përkufizuar si një punë studentore që dokumenton procesin e të nxënësve dhe rritjen individuale. Portofoli është një koleksion i qëllimshëm, i strukturuar që ofron një pamje komplekse dhe gjithëpërfshirëse të performancës së studentëve në kontekste specifike (Paulson, Paulson dhe Meyer, 1991).

Metodologjia

Qëllimi i këtij studimi është të japë refleksione mbi natyrën e portofolit dhe praktikës profesionale. Dokumentacioni, si: Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, Programi mësimor i Praktikës Profesionale si dhe Paketa e Praktikës Profesionale, u përdorën për analizën e përmbajtjes. Refleksionet mbi natyrën e portofolit dhe praktikës profesionale, në programin e studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, u mbështetën në të dhënat e mbledhura nga analiza e përmbajtjes.

Refleksione mbi natyrën e praktikës profesionale në programin e studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”

Studentët që do të diplomohen në programin e studimit Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor nuk duhet të mjaftohen vetëm me bazat e dijes teorike që ata fitojnë në universitet, por ata duhet të përvetësojnë një sërë kompetencash që do të mundësojnë atyre kalimin nga bota e arsimit të lartë në atë të kopshtit si mësues të arsimit parashkollor. Në këtë program studimi praktika profesionale është përcaktuar qartë në strukturë dhe shtrir-

je. Praktika profesionale synon që studentët të zhvillojnë njohuritë, aftësitë dhe qëndrimet e caktuara për të ushtruar mësimdhënie në klasa/grupe, si dhe të zbatojnë strategji të ndryshme të cilat çojnë drejt zhvillimit të tyre profesional si mësues të arsimit parashkollor. Natyra e praktikës profesionale është zhvillimore duke filluar me procesin e vëzhgimit nga ana e studentëve, duke avancuar me ofrimin e mbështetjes në aktivitete të ndryshme si mësues ndihmëse dhe në fazën finale në të cilën studentët duhet të marrin përgjegjësi të plotë mbi procesin e planifikimit, mësimdhënies dhe vlerësimit.

Refleksione mbi natyrën e portofolit të praktikës profesionale

Studentii kandidat për mësues i kërkohet të krijojë Portofolin e praktikës profesionale. Ky portofol përbëhet nga dokumentacioni përgjegjës për tre fazat e praktikës profesionale. Portofoli është konceptuar si një koleksion sistematik i formularëve të vëzhgimit, detyrave studimore si dhe formularëve të vlerësimit. Studenti bashkëpunon me mentorin duke diskutuar dhe kërkuar informacion shtesë. Portofoli i praktikës profesionale përdoret për të vlerësuar në progres veprimtarinë e studentit kandidat për mësues.

Portofoli i studentit në fazën e parë të praktikës përmban:

1. **Formular vëzhgimi në grup/klasë** i cili orienton vëzhgimin që studentin duhet të bëjë për veprimtarinë mësimore edukative në kopsht.
2. **Formular vëzhgimi mbi mjedisin fizik në kopsht**, i cili orienton vëzhgimin që studentin duhet të bëjë për mjedisin fizik të jashtëm dhe të brendshëm si dhe qendrat e veprimtarive.
3. **Detyrë studimore me temë:** “Një fëmijë në studim” bazuar në: “Standardet e zhvillimit dhe të të nxënësve të fëmijëve 3-6 vjeç”.
4. **Formular vëzhgimi mbi parimin e gjithëpërfshirjes** i cili orienton studentin që të vëzhgojë se si krijohet një mjedis gjithëpërfshirës në të cilin fëmijëve u jepet mundësia të zhvillojnë potencialin e tyre, pavarësisht gjinisë, nivelit social-ekonomik, besimit fetar, racës, grupit etnik ose aftësive të tyre fizike dhe mendore.
5. **Formular vëzhgimi mbi partneritetin familje, komunitet** i cili orienton studentin që të vëzhgojë se si planifikimi, hartimi, zbatimi i kurrikulës dhe, mbi të gjitha, arritja e rezultateve të të nxënësve, kërkojnë bash-

këpunim me familjen, komunitetin.

6. **Raport vlerësimi** i plotësuar nga mentori bazuar në bashkëpunimin student-mentor; frekuentimin dhe korrektësinë në respektimin e orarit të ardhjes dhe të largimit nga kopshti, disiplinës vëzhguese, veshjes dhe sjelljes së përshtatshme; angazhim gjatë dhe pas vëzhgimit.

Portofoli i studentit në fazën e dytë të praktikës përmban:

1. **Formular vëzhgimi në grup/klasë** i cili orienton vëzhgimin që studenti duhet të bëjë për veprimtarinë mësimore edukative në kopsht.
2. **Formular vëzhgimi mbi vlerësimin e të nxënit të fëmijëve 3-6 vjeç** i cili orienton studentin që vëzhgojë se kur dhe si vlerëson mësuesi, mjetet dhe strategjitë e vlerësimit që përdor.
3. **Formular mbi rolin e studentit si mësues ndihmës në të cilin mësuesi mentor** përshkruan dhe reflekton mbi detyrat dhe veprimtarinë që i ka paracaktuar dhe realizon studentin, në rolin e mësuesit ndihmës
4. **Raport vlerësimi** i plotësuar nga studentin mbi bashkëpunimin me mentorin duke u fokusuar në gadishmërinë e mentorit jo vetëm për të njohur studentin me dokumentacionin që disponon në grup/klasë dhe për mënyrën se si e plotëson atë, por dhe për të përmbushur rolin si mësues ndihmës.
5. **Raport vlerësimi** i plotësuar nga mentori mbi bashkëpunimin me studentin; frekuentimin dhe korrektësinë në respektimin e orarit të ardhjes dhe të largimit nga kopshti, disiplinës vëzhguese, veshjes dhe sjelljes së përshtatshme; angazhimin gjatë dhe pas vëzhgimit si dhe përgjegjëshmërinë e studentit në rolin e mësuesit ndihmës.

Portofoli i studentit në fazën e tretë të praktikës përmban:

1. **Formular vëzhgimi në grup/klasë** i cili orienton vëzhgimin që studenti duhet të bëjë për veprimtarinë mësimore edukative në kopsht.
2. **Formulari i planifikimit Ditor**
3. **Formulari përmbledhës i vëzhgimit** i cili plotësohet nga mentori mbi rolin e studentit si mësues
4. **Formular: “Reflektim- Mësimdhënia ime”**, në të cilin studentin reflek-

ton mbi mënyrën e planifikimit dhe realizimit të metodologjisë dhe veprimtarisë ditore duke nisur nga plotësimi i kalendarit, lëndët, veprimtarive të lira në qendra dhe përgatitjes për ditën e ardhshme.

5. **Raport vlerësimi** i plotësuar nga studenti mbi bashkëpunimin me mentorin duke u fokusuar në gadishmërinë e mentorit jo vetëm për të njohur studentin me dokumentacionin që disponon në klasë dhe për mënyrën se si e plotëson atë, por dhe për të përmbushur rolin si mësues ndihmës.
6. **Raport vlerësimi** i plotësuar nga mentori mbi bashkëpunimin me studentin; frekuentimin dhe korrektësinë në respektimin e orarit të ardhjes dhe të largimit nga kopshti, disiplinës vëzhguese, veshjes dhe sjelljes së përshtatshme; interesim gjatë dhe pas vëzhgimit si dhe përgjegjshmërinë e studentit në rolin e mësuesit ndihmës.
7. **Formulari i vlerësimit përfundimtar të studentit** bazuar në kompetencat e formimit profesional në përfundim të programit të studimit: Bachelor në Mësuesi për Arsimin Parashkollor. Ky formular plotësohet nga Mentori në bashkëpunim me drejtorinë e kopshtit.

Përfundime

Natyra e praktikës profesionale është zhvillimore dhe e bazuar në qasjen me kompetenca duke synuar drejt përvetësimit të atyre kompetencave, të cilat kuptohen si kërkesa që një shoqëri ua kërkon të diplomuarve universitarë ti kenë në tregun e punës si mësues të arsimit parashkollor.

Portofoli i praktikës profesionale nuk është konceptuar si një koleksion i rastësishëm i dokumenteve dhe aktiviteteve apo si një listë suksesesh. Ai është konceptuar si një koleksion sistematik i provave që studenti kandidat për mësues mund t'i përdorë për të vlerësuar progresin si kandidat për mësues. Vlerësimi i portofolit është formues duke ofruar njohuri se si studenti mund të përmirësoj praktikën e tij mësimdhënëse. Portofoli, fazë pas faze, synon të dokumentojë zhvillimin e kompetencave në kontekste të caktuara, duke krijuar një panoramë të progresit të studentit kandidatë për mësues në programin e studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”.

Bibliografi:

- Cramer, S. R. (1993). Navigating the Maze with Portfolios. The Clearing House, 67, 2, 72-74.
- Diamantes, T. (1996). Using Portfolios to Assess Student Teacher Progress. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405360.pdf>
- Paulson, FL, Paulson, PR & Meyer, CA. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio. Educational Leadership, 48(5): 60 – 63.
- Paketa e Praktikës Profesionale në programin e studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, DMM, FSHE, UNIEL.
- Plani mësimor i programit të studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, DMM, FSHE, UNIEL.
- Programi mësimor i Praktikës Profesionale në programin e studimit Bachelor në “Mësuesi për Arsimin Parashkollor”, DMM, FSHE, UNIEL.

ELEMENTË KRAHASUES NË KUADRIN LIGJOR DHE PËRVETËSIMIT TË KOMPETENCAVE PROFESIONALE GJATË ZHVILLIMIT TË PRAKTIKËS PROFESIONALE (STAZHIT)

Dr. Florenca STAFA

Qendra e Studimeve Albanologjike dhe Ballkanologjike “Aleks Buda”

Fakulteti i Shkencave Humane

Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

florenca.stafa@uniel.edu.al

Referuar vendeve të BE, Universitetet janë përgjegjëse për periudhën e stazhit të studentëve. Ndërsa në vendin tonë, kjo përgjegjësi i hiqet Universitetit menjëherë pas diplomimit. Lind me të drejtë pyetja: Çfarë ndodh me këta studentë? Si do të orientohen për të përmbushur pjesën e stazhit? Sa cilësisht do të mund ta përfundojnë dhe sa do të jenë në gjendje të kalojnë provimin për certifikim (liçensim). Të gjitha këto pyetje, por edhe të tjera i lindin jo vetëm studentëve por sidomos pesha ndihet në fakultetet përgjegjëse. Në raportet e vlerësimit të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit, por edhe të institucioneve përgjegjëse si IZHA, sot e njohur si ASCAP (Agjencia e Sigurimit të Cilësisë në Arsimin Parauniversitar), janë evidentuar një sërë problematikash si: **a) mungesë e një dokumenti rregullator midis universiteteve dhe shkollave për periudhën e praktikave profesionale si dhe b) një mungesë e harmonizimit midis institucioneve përgjegjëse për fazat e zhvillimit profesional në sistemin arsimor shqiptar** etj¹³.

13 IZHA, “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Ti-

Nëse do t'i referohemi mungesës së një dokumenti rregullator midis universiteteve dhe shkollave për periudhën e praktikave profesionale, këtu mund të themi që fillon ngërçi i parë në funksion të cilësisë së pregatitjes së mësuesve të rinj. Edhe pse në kuadër të një marreveshjeje të nënshkruar midis Universitetit dhe DRAP-eve, ZVA-ve për zhvillimin e praktikave profesionale¹⁴, sërish shfaqen dobësi si funksionon praktika. Zyrat arsimore ende nuk kanë një listë të mësuesve nëpër shkolla të cilat përmbushin kriteret për të qenë mentorë.

Referuar Raportit Kombëtar për Identifikimin e nevojave për trajnimin e drejtuesve dhe mësuesve të shkollave në arsimin parauniversitar¹⁵, 2016 ; ku u testuan 17613 mësues dhe drejtues shkollash për 13 DAR-e, 38 DAR/ ZA, 1596 shkolla të mesme dhe 9-vjeçare në fushat:

- **Planifikim** (planifikimi vjetor, ditor etj.; planifikimi sipas nevojave të nxënësve; objektivat dhe rezultatet e të nxënit; burimet e të nxënit, planifikimi i situatave nga jeta reale; sigurimi i koherencës së planifikimit; planifikimi i instrumenteve të vlerësimit.)
- **Mësimdhënia dhe të nxënit** (metodologjia e mësimdhënie-nxënies; vlerësimi i të nxënit; teknikat e të pyeturit dhe diskutimet; menaxhimi i klasës dhe i sjelljeve të nxënësve; mjedisi fizik i klasës; klima në klasë)
- **Etika dhe komunikimi** (kodi i ettikës; komunikimi me nxënësit, me prindërit, kolegët, komunitetin)
- **Zhvillimi profesional** (pjesëmarrja në aktivitetet për zhvillim profesional; pjesëmarrja në rrjete profesionale)

Nga ky raport rezultoi se:

- 25% e mësuesve zotërojnë njohuri shumë të kënaqshme
- 64% zotërojnë njohuri të kënaqshme, por me nevoja për përmirësim
- 12% kanë nevoja të domosdoshme apo të konsiderueshme për përmirësim

ranë, 2016, f. 8-11.

14 Mbështetur në “Marrëveshjen e bashkëpunimit për zhvillimin e praktikave profesionale në institucione”, midis Universitetit të Elbasanit “Aleksandër Xhuvani” dhe Zyrës Vendore të Arsimit Parauniversitar Elbasan nr. 834 prot., datë 31.03.2021 (UE) dhe nr. 401 Prot., datë 06.04.2021 (ZVA Elbasan)

15 Ministria e Arsimit dhe Sportit, Instituti i Zhvillimit të Arsimit. “Raport Kombëtar, Identifikimi i nevojave për trajnimin e drejtuesve dhe mësuesve të shkollave në arsimin parauniversitar, Mars 2016 ”

Rezultatet më të ulëta u arritën **në fushën e zhvillimit profesional**, ku numri i mësuesve me nivelin 1 dhe me nivelin 2 nga 4 nivele në total, arrin në 35% (mësues me nevoja të domosdoshme apo të konsiderueshme për përmirësim)¹⁶. Detyra e ZVA-ve në këtë Raport do të ishte listimi i mësuesve që kanë shënuar rezultate të larta, duke i promovuar për të qenë mësues mentor, pasi në këtë aspekt këta mësues do të ishin vazhdues të përmbushjes së kërkesave nga universiteti për monitorim të praktikave profesionale nëpër shkolla. Në këtë kuadër, Pedagogu titullar i praktikave profesionale e ka shumë të vështirë të punojë dhe përmbushë si duhet detyrimet në funksion të cilësisë të studentët me mësues të dobët në sistemin parauniversitar.

Ngërç tjetër mbetet lehtësimi i ngarkesës së mësuesit. Referuar udhëzimit të vitit shkollor 2016-2017 për uljen e ngarkesës mësimore deri në 2 orë mësimore për mësuesit mentorë, duhet thënë se ky udhëzim në pjesën më të madhe të shkollave nuk vihet në zbatim. Ateherë me të drejtë ulet dhe cilësia e mentorimit. Studentët praktikantë shpesh gjenden në vështirësi të qasjes së tyre në shkollat pritëse, vlerësimit, përvetësimit të kompetencave profesionale etj., vështirësi këto të shkaktuara si pasojë e hendekut ligjor në kuadër të mungesës së një dokumenti rregullator midis universiteteve dhe shkollave. Në shumë pyetësorë të zhvilluar me studentët gjatë dhe pas praktikës profesionale, për disa pyetje bosht që kanë të bëjnë me: - njohjen e programeve mësimore, përgatitjen e planeve vjetore/periudhave, përgatitjen ditore të tyre e deri në përvetësimin e kompetencave profesionale që duhet të zotërojnë për ushtrimin e profesionit të mësuesit, gjetjet i referohen:

1. Studentët shkojnë në praktikë me formim të mirë shkencor, por me vështirësi në zbërthimin e programeve mësimore.
2. Studentët vënë re që një pjesë e mirë e mësuesve të tyre mentorë nuk janë të njohur me ndryshimet më të fundit qoftë në kuadrin ligjor, por edhe të zhvillimit profesional që duhet të ndjekin në vazhdimësi. Këtu studentët i referohen kërkesave që pedagogu i lëndës i vendos për të përmbushur dhe nga ana tjetër mësuesi mentor nuk është në gjendje t’ja demonstrojë në praktikë.
3. Studentët në përfundim të periudhës së praktikës profesionale, ndihen

16 Florenca, Stafa. “ Qasje të reja drejt të mësuarit cilësor dhe domosdoshmëria e ndryshimeve në kurrikulat shkollore” , Qendra Shqip, Akte të Konferencës I/II “Arsimi cilësor sot dhe nesër”, Tiranë 2021, f.18

të pasigurt në përvetësimin e kompetencave kyçe. Kjo ndodh pasi nuk ka një plan të përbashkët specifik pune midis pedagogut dhe mentorit në shkollë për të ndjekur vijueshmërinë në zotërimin e kompetencave.

4. Vlerësimi i studentëve nga mentorët realizohet formalisht në pjesën më të madhe, pa ndërtuar një bisedë konstruktive me studentin praktikant për arritjet dhe dobësitë me qëllim përmirësimin e tij/saj në vazhdimësi.

Këto problematika, por edhe të tjera e shoqërojnë studentin edhe gjatë zhvillimit të periudhës së stazhit. Me ndryshimet ligjore të MAS nr. 5559 prot., datë 30.08.2022 “për zhvillimin e praktikës profesionale në profesionin e rregulluar të mësuesit për vitin mësimor 2022-2023” përcaktohet qartë periudha tre mujore e stazhit, ndryshe nga ligji i mëparshëm për kohëzgjatjen në një vit shkollor. Ndonëse ky urdhër¹⁷ u prit mirë nga një pjesë e madhe e grupeve të interesit pasi do të sillte mundësinë që brenda një viti prej 9 muajsh, studentët të realizonin stazhin, provimin e liçensës dhe më pas futjen në sistem konkurimi për vend të lirë pune. Kjo praktikë, e cila argumentohet që rregullon profesionin e mësuesit ashtu si dhe profesionet e tjera, duket se nuk është e menduar për efektet që do të sjellë. Këtu do ti referohem dy momenteve:

Së pari, paralel me këtë urdhër duhej të kishte dhe një **dokument rregullor** midis Universiteteve dhe MAS.

Universiteti duhet të jetë vazhdues i monitorimit dhe vlerësimit të studentit edhe gjatë kryerjes së stazhit, praktikë e ndjekur kjo edhe nga vendet perëndimore. Referuar Standarteve profesionale të mësuesit¹⁸ sipas të cilit janë disa: 1. “Njohja dhe zbatimi i dokumentacionit arsimor”, 2. “Përgatitja shkencore”, 3. “kurrikula dhe zbatimi i kompetencave kyçe”, 4. “Mësimdhënia, të nxënësve dhe gjithëpërfshirja”, 5. “vlerësimi i nxënësve”, 6. “zhvillimi profesional dhe personal”, 7. “bashkëpunimi me kolegët dhe komunikimi” 8. “bashkëpunimi me komunitetin” dhe përshkrimin e detajuar të tyre për zotërimin e aftësive të përfutuara, në praktikë është e vështirë që mentori ta ndjekë hap pas hapi studentin pa ndihmën e pedagogut titullar.

¹⁷ Urdhri i MAS nr.437 datë 20.07.2022

Shkresa e MAS me Nr. 4866/2 datë 20.07.2022 “Pë disa ndryshime dhe shtesa në rregulloren për organizimin dhe zhvillimin e praktikave profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit”

¹⁸ Standartet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe të formimit lëndor të mësuesit në sistemin arsimor parauniversitar, ASCAP, nr.4046 prot., Urdhër nr.246, datë 20.07.2020

Së dyti, koha e përmbushjes së standarteve profesionale të mësuesit brenda një periudhe të shkurtër është e pamundur të realizohet në praktikë. Zbërthimi në tregues specifikë i standarteve të mësuesit, nuk i jep kohën e mjaftueshme studentit stazhier, por edhe mentorit ta vlerësojë hap pas hapi.

Nëpërmjet këtyre standardeve mësuesi kupton vizionin e ri për mësimdhënien, një panoramë të asaj se ku duam të shkojmë. Për të përmirësuar cilësinë e tij, mësuesi duhet të identifikojë nevojat e shkollës, në përgjithësi, por edhe të tij, në veçanti. Standardet përfshijnë një sërë treguesish të njohurive, aftësive dhe qëndrimeve, për të cilat mësuesi tregon angazhimin për kryerjen me sukses të rolit të tij në shkollë. Secili në punën e tij punon duke pasur parasysh disa standarde që tregojnë sesa kompetent është ai në punë. Nivelet e performancës tregojnë se sa një mësuesi i përmbush këto standarde. Mësuesi që e ka të qartë se çfarë duhet të arrijë, punon në mënyrë të vazhdueshme për rritjen dhe zhvillimin e tij profesional. Megjithatë mësues të ndryshëm kanë nevoja të ndryshme, përsëri ka fusha për të cilat të gjithë mësuesit e shkollës kanë nevojë për trajnime. Përmbushja e standardeve mbështet mësuesin për progresin e tij në karrierë dhe për kualifikimin e tij. Mësues me performancë të kënaqshme dhe me rezultate shumë të mira në kualifikim ndikon në arritjet progresive të nxënësve.

Referuar përshkrimit të rëndësisë së standarteve për mësuesin, mund të themi që brenda kësaj periudhe stazhi të studentëve pa bashkëpunimin pedagog titullar-mentor është e pamundur të konsolidojmë qëndrueshmëri në arritje të përmbushjes së kompetencave profesionale.

Nëse do të referohemi të gjitha standarteve do të gjejmë akoma më shumë problematika, por bazuar te Standardi **“Zhvillimi i kompetencave kyçe të të nxënësve”** bazohet në përshkrimin e tyre në ligjin për sistemin Arsimor Parauniversitar në Shqipëri. Kompetencat kyçe janë pikënisja dhe pikëmbërritja e kurrikulës. Mbi bazën e tyre hartohet dokumentacioni kurrikular dhe zbatohet e krijohet kurrikula në bazë shkolle, gjithashtu vlerësohet formimi i nxënësve. Mësuesi duhet të kuptojë thellë dobinë e tyre. Aspekte të kompetencave kyçe gjenden edhe te standardet e tjera, por te ky standard janë të përqendruara posaçërisht. Aspekte të veçanta të këtyre kompetencave theksohen në disa lëndë/fusha më shumë se në të tjerat, por të gjitha lëndët përshkohen prej tyre. Pjesë e tyre janë, gjithashtu, aftësi të tilla ndërkurrikulare si:

aftësia e të menduarit kritik, aftësia e të menduarit krijues, aftësia e menaxhimit të informacionit, aftësia e të punuarit individual në mënyrë të pavarur dhe e punës në grupe, aftësia e qëndrimit etik ndaj ngjarjeve e dukurive. **Mësuesi mund t'ua kultivojë nxënësve të tij të gjitha këto aftësi, vetëm pasi ai vetë t'i ketë zotëruar mirë ato**¹⁹. Vetëm ky standard që të përmbushet si duhet, kërkon një menaxhim të shumë komponentëve, të cilat nuk mund të arrihen pa u mbështetur nga një plan pune midis mentorit dhe pedagogut titullar.

Përfundime

Nga përvoja e shumë viteve, studenti stazhier del nga mjediset universitare me njohuritë teorike, të cilat duhet të ndiqen sesi zbërthehen në tregues praktikë edhe gjatë formimit si mësues i ardhshëm. Kemi shembullin e shumë studentëve të mirë, me shumë informacion që kanë mbaruar studimet universitare, por që nuk janë të aftë ta transmetojnë atë te nxënësit. Nuk arrijnë të nxisin të menduarin kritik tek nxënësit apo të mbajnë qëndrim etik ndaj ngjarjeve e dukurive të ndryshme historike. Këtu është momenti të bëjmë një analizë sa dhe si përgatiten këta mësues të ardhshëm. Nuk mund t'ja lëmë vendin teorive si: **“mësues lind, nuk bëhesh...”**!, sepse kjo do të përkthehej në realitetin tonë, sidomos në dy dekadat e fundit që mësuesit aktualë në sistem janë të rastësishëm e jo nga pasioni për mësimdhënien. Për sa kohë sistemi ynë arsimor nuk rekruton studentë që nga bangat e gjimnazit që kanë të dhëna për mësues, atëherë ajo mbetet zgjedhje e lirë e secilit. Për të mos thënë këtu që disa studentë **“mësues të ardhshëm”** paraqesin aftësi të kufizuara si: fizike, në drejtshkrim, artikulum etj., vështirësi këto që për profesionin e mësuesit janë thelbësore. Parë në këtë këndvështrim, formimi i mësuesve dhe përvetësimi i standarteve profesionale të trye, kërkon angazhim më të specifikuar dhe marrëdhënie e rregulluar me bazë ligjore midis Universitetit dhe MAS edhe gjatë kryerjes së kohës së stazhit. Mësuesi mentor i vetëm në vëzhgim dhe vlerësim të studentit stazhier nuk mund të jetë objektiv pa bashkëpunimin me pedagogun titullar të praktikave. Një bashkëpunim që do të sjellë edhe përditësim të programeve e syllabuseve, duke i përshtatur me ndryshimet në sistemin arsimor parauniversitar.

19 Standartet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe të formimit lëndor të mësuesit në sistemin arsimor parauniversitar, ASCAP, nr.4046 prot., Urdhër nr.246, datë 20.07.2020, f.7

Bibliografia

- IZHA, “Raport, Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016
- Ministria e Arsimit dhe Sportit, Instituti i Zhvillimit të Arsimit. “Raport Kombëtar, Identifikimi i nevojave për trajnimin e drejtuesve dhe mësuesve të shkollave në arsimin parauniversitar, Mars 2016
- Stafa, Florenca. “ Qasje të reja drejt të mësuarit cilësor dhe domoshmëria e ndryshimeve në kurrikulat shkollore” , në Akte të Konferencës I/II “Arsimi cilësor sot dhe nesër”, Qendra Shqip, Tiranë 2021.
- Urdhri i MAS nr.437 datë 20.07.2022
- Shkresa e MAS me Nr. 4866/2 datë 20.07.2022 “Pë disa ndryshime dhe shtesa në rregulloren për organizimin dhe zhvillimin e praktikave profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit”
- Standartet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe të formimit lëndor të mësuesit në sistemin arsimor parauniversitar, ASCAP, nr.4046 prot., Urdhër nr.246, datë 20.07.2020
- Standartet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe të formimit lëndor të mësuesit në sistemin arsimor parauniversitar, ASCAP, nr.4046 prot., Urdhër nr.246, datë 20.07.2020

NDIKIMI I NDËRSJELLTË I PRAKTIKËS NË EDUKIMIN LETRAR TË NXËNËSVE DHE NË ZHVILLIMIN E KOMPETENCAVE PROFESIONALE TË STUDENTËVE-PRAKTIKANTË

Dr. Valbona KALO

Departamenti Letërsi - Gazetari

Fakulteti i Shkencave Humane, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

kalovalbona@yahoo.it

Hyrje

Zhvillimi gjuhësor dhe letrar është themelor për zhvillimin intelektual, shoqëror dhe emocional të nxënësve ndaj konsiderohet edhe si elementi kryesor i gjithë kurrikulës së arsimit bazë. Nëpërmjet studimit të tekstit letrar, kjo fushë ndikon si në formimin estetik të nxënësve, ashtu dhe në arritjet e tyre edhe në fusha të tjera të të nxënësve dhe më pas në jetë.²⁰ Një ndër kompetencat kryesore të kësaj fushe pa dyshim është ajo e të lexuarit, që synon leximin nga nxënësit të teksteve letrare dhe joletrare që u përkasin periudhave të ndryshme dhe demonstrimin e kuptimit, interpretimin, analizën, vlerësimin dhe gjykimin e këtyre teksteve.

Në pamundësi për të përfshirë në brendësi të këtij artikulli çështjet e panumërta që përfshin trajtimi i një teme kaq e gjërë, ne do të kufizohemi në trajtimin tonë në ngritjen e një teze të parë, të bazuar edhe në literaturën e përparuar evropiane:

20 <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/02/Kurrikula-Berthame-6-9.pdf>, f.28

- A është më e rëndësishme që sot në shkollë nxënësit të “të mësojnë njohuri për letërsinë” apo të aktivizojnë tekstin letrar, si një lloj të veçantë qasjeje ndaj realitetit?²¹

Programi i shkollës shqiptare duket se është më afër rrugës së parë, ndërsa sipas teoricienit Teodorov. sensi i shëndoshë dhe fenomenologjia e përvojës estetike sugjerojnë rrugën e dytë.²² Aktivizimi i veprave do të thotë t’i bësh ato të ndërveprojnë me nxënësit-lexues për të zbatuar disa burime të për-bashkëta njohëse dhe emocionale, të cilat vihen në dispozicion të përvojës estetike dhe kombinohen në një mënyrë të veçantë.

Teza e dytë e këtij hulumtimi lidhet me përvojën që studentët-praktikantë përftojnë gjatë mësimdhënies së letërsisë, e cila i orienton ata drejt kërkimit të formave të reja didaktike, ku ndërthuret kapaciteti interpretues i formësuar nga studimet me socializimin e njohurive që rrjedhin në klasë, si dhe me “zërin” e nxënësit-lexues. Kjo përvojë e parë e mësimdhënies i nxit studentët drejt një qasjeje të re në lidhje me të mësuarin e letërsisë, e cila përfshin shumë më tepër se sa thjesht demonstrimin e njohurive për të:

“Të mësuarit e letërsisë është një akt besimi në imagjinaren si burim dijeje, kënaqësie dhe lirie, pasi në qendër të përvojës letrare në klasë gjejmë takimin emocional dhe njohës të nxënësve me veprën letrare»²³

Metodologjia

Nisur nga parashtrimi i mësipërm, ky hulumtim synon t’i përgjigjet pyetjes: Cili është roli i përdorimit të strategjive të reja të leximit në zhvillim e kompetencës së edukimit letrar për nxënësit e arsimit të mesëm të ulët?

Për të arritur në një përfundim sa më të saktë, analizuam kornizën kurrikulare të lëndës së gjuhës shqipe si dhe tekstet e gjuhës shqipe të klasës VII, VIII, IX, me synim evidentimin e mundësive që paraqet programi në hartimin e strategjive të leximit dhe të plotësimit sadopak të mangësive të tyre përmes disa aktiviteteve konkrete. Gjithashtu, në mënyrë që studentët- praktikantë të hartonin strategjitë e duhura, analizuam të dhënat e një prej pyetësorëve të

21 J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris, Marchaisse, 2011 (trad. it. di M. Cavarretta, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, Torino, Loescher, 2014, p.23

22 Tzvetan Todorov, *Letërsia në rrezik*, “Buzuku”, Prishtinë, 2007, f.66

23 *“Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile”*, Laterza, 2022, p. XX, 232

zhvilluar nga ata, në një prej shkollave 9-vjecare të qytetit të Elbasanit, me pjesëmarrjen e 60 nxënësve të arsimit bazë (klasa VII, VIII, IX).

Rezultatet

Rezultatet e pyetësorit, me fokus “të lexuarit, si aktiviteti kryesor i edukimit letrar të nxënësve”, dëshmojnë se vetëm 36% të nxënësve u pëlqen të lexojnë vepra letrare, ndërsa 47% e tyre lexojnë ndonjëherë dhe jo rregullisht. Përsa i takon frekuencës së leximit kemi përqindjet e mëposhtme:

Ndërkohë, vetëm 13% e nxënësve e frekuentojnë rregullisht bibliotekën dhe 74% e tyre ndonjëherë. Në lidhje me burimet apo literaturat që mësuesit përdorin për lexim rezultatet paraqiten si më poshtë:

Nxitja e interesit të nxënësve drejt leximit pa dyshim që është detyrë e shkollës dhe e mësuesit, sidomos në rastin kur ndeshet me apatinë apo mungesën e interesit në këtë drejtim.

Një ndër strategjitë efikase që mundësoi një ndërveprim të mirë të nxënësve me tekstin, me mësuesin dhe me pjesën tjetër të klasës ishte krijimi i një “punëtorie leximi” ose bibliotekës së klasës, e cila shërbeu për disa përvoja leximi, si ai në rreth, me zë etj..Nxënësit u ndjenë më të motivuar për të lexuar në një mjedis të tillë dhe me mjetet e nevojshme që zhvillojnë aftësitë e tyre të leximit.

Një tjetër strategji efikase mund të cilësojmë krijimin e fletores së nxënësit-lexuesit, apo aktiviteti “Historia ime si lexues”, që i nxiti nxënësit të rindërtojnë historinë e tyre si lexues, duke përdorur edhe mjetet dixhitale. Ky aktivitet mund të realizohej edhe në formën e një projekti, me afat të caktuar kohor, që mund të prezantohet prej nxënësve në fund të vitit si reflektim metakognitiv dhe buxhetor.

Përfundime

1.Bazuar në kompetencat, synimet dhe aftësitë e synuara në Kurrikulën e Letërsisë, programet e zbatuara nga mësuesi synojnë më shumë të përcjellin njohuritë për letërsinë se sa të aktivizojnë tekstin letrar përmes leximit. Kjo padyshim që sjell mangësi në edukimin letrar të nxënësve, gjë që manifestohet edhe në rezultatet e tyre në nivele më të larta shkollore.

2.Mungesa e hapësirës së duhur, e mjeteve por edhe qasja tradicionale metodologjike në zhvillimin e orës së letërsisë nuk stimulon në nivelin e duhur

dëshirën e nxënësve për të lexuar tekste letrare, fakt ky që pasqyrohet edhe në të dhënat e pyetësorëve të zhvilluar nga studentët-praktikantë.

3. Aktivizimi i tekstit letrar përmes aktit të leximit bëhet i mundur përmes përdorimit të strategjive dhe teknikave inovative dhe shërben si një përvojë mësimdhënieje që studentët e fitojnë përmes praktikës si dhe trajnimit të tyre në vazhdim si mësues të së ardhmes.

4. Metodatat inovative motivojnë nxënësit drejt leximit të tekstit letrar dhe krijojnë mundësi për përvoja të reja leximi në një mjedis gjithpërfshirës dhe të shoqëruar me zhvillimet e reja të teknologjisë.

Për të arritur rezultatet e duhura lipset që këto përfundime të nxisin hartuesit dhe zbatuesit e kurrikulës të arsimit bazë por edhe atij të lartë për të bërë përshtatjet e duhura me kohën, kërkesat, nevojat e nxënësve, aftësitë profesionale të studentëve dhe mësuesve të shoqëruara me trajnime të vazhdueshme dhe reciproke.

Bibliografi

- [1] KURRIKULA BËRTHAMË PËR ARSIMIN E MESËM TË ULËT, REPUBLIKA E SHQIPËRISË, MINISTRIA E ARSIMIT DHE SPORTIT, Tiranë, 2014
 - [2] KURRIKULA BËRTHAMË, Lënda: Letërsi Shkalla: VII Klasa: X, Tiranë, 2016
 - [3] KURRIKULA BËRTHAMË, Lënda: Letërsi Shkalla: VIII Klasa: XII, Tiranë, 2017
 - [4] *Insegnare letteratura. Teorie e pratiche per una didattica indocile*, Laterza, 2022
 - [5] J.-M. Schaeffer, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris, Marchaisse, 2011 (trad. it. di M. Cavarretta, *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?*, Torino, Loescher, 2014)
 - [6] Tzvetan Todorov, *Letërsia në rrezik*, “Buzuku”, Prishtinë, 2007
- <https://arsimi.gov.al/ep-content/uploads/2018/01/Gjuhe-shqipe-dhe-leter-si-8.pdf>
- <https://www.ascap.edu.al/wp-content/uploads/2020/02/Kurrikula-Berthame-6-9.pdf>

PRAKTIKA PROFESIONALE E MËSIMDHËNIES NË FORMIMIN E PËRGJITHSHËM DHE LËNDOR TË STUDENTËVE KANDIDATË PËR MËSUES PËR LËNDËT MATEMATIKË, FIZIKË E INFORMATIKË

Dhurata VALERA^{1*}, Blerina PAPAJANI², Bederiana SHYTI³

*^{1,3}Departamenti i Matematikës, Fakulteti i Shkencave të Natyrës,
Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”, Elbasan, Shqipëri*

*²Departamenti i Fizikës, Fakulteti i Shkencave të Natyrës,
Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”, Elbasan, Shqipëri*

**Autori korrespondent, e-mail: dhurata.valera@uniel.edu.al*

1. Hyrje

Përgatitja e mësuesve të lëndëve Matematikë, Fizikë e më tej Informatikë nga Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani” [8,9] për AMU, por edhe AML ka pikënisje historike (1909) e vazhdimësi të lidhura me vetë jetën e institucionit. Fillimisht Instituti i Lartë Pedagogjik (1971), ka kryer veprimtarinë e tij mësimore në katër degë të mësuesisë. Programi i studimit Master Profesional në Mësuesi për AMU në Matematikë-Fizikë u hap në vitin akademik 2008-2009 pranë FShE, DMM si Master i Nivelit të parë në Mësuesi (me 60 ECTS). Në vitin 2010 ky program është reformuar duke u ristrukturuar si program studimi, MP në Mësuesi në AMU për Matematikë-Fizikë me profil minor në Informatikë me 90 ECTS, kohëzgjatje 1,5 vite. Ristrukturimi i programit në vitin akademik 2016-2017 u shoqërua më hapjen e dy programeve studimi të ciklit të dytë MP në Mësuesi në AMU.

2. Metodologjia

Metodologjia e punimit na fokusoi në hulumtim shkencor të materialeve e udhëzuesve, studimin e përvojës në vite, përvojave në rajon e më gjerë, në përdorimin e instrumenteve e teknikave vlerësuese, focus-grupeve si dhe në qëmtimin e vetë-refleksioneve të SKM. Studimin na shtroi linja te reja për materiale, evidenca konkrete për SKM sipas fazave të PPM dhe fushave/lëndëve të caktuara, të reflektuara duke siguruar dinamikën e vetë Udhëzuesit.

2.1. Programi i studimit Master Profesional në Mësuesi në AMU për Matematikë/ Fizikë/ Informatikë

Programet e MP në Mësuesi në AMU në M/F/I synojnë të hedhin bazat e përgatitjes për mësues të rinj me formim të mirë profesional; pajisjen e SKM me koncepte, aftësi dhe vlera bashkëkohore të planifikimit, drejtimit, organizimit të veprimtarive mësimore në M/F/I. Përmes këtyre programeve studimi mundësohet:

- Përgatitja shkencore në M/F/I;
- Njehja me dokumentacionin zyrtar;
- Njohja me praktika të suksesshme bashkëkohore dhe zbatimi në mësimdhënie;
- Përkujdesjen për suksesin e çdo nxënësi dhe vlerësimin e tij;
- Edukimi i SKM me normat e etikës, sjelljes në IAP dhe të bashkëpunimit.

Tabelë 2.1.1. Komponentët kryesorë planit mësimor të Programeve të Studimit

Kategoria	Komponentët (gruplëndët) kryesorë të këtij programi
Kategoria A: 26 ECTS/ 21.66%	Lëndë bazë që përcaktojnë formimin e përgjithshëm disiplinor, përgatitjen metodologjike dhe kulturën e përgjithshme;
Kategoria B: 39 ECTS/ 32.5%	Lëndë karakterizuese, përgatitje për disiplinën shkencore dhe formim specifik, mësimdhënien, të nxënës, formim akademik shtesë;

Kategoria C: 18 ECTS/ 15%	Lëndë ndërdisiplinore dhe/ose integruese, kërkim në mësimdhënie dhe grup-lëndë me zgjedhje;
Kategoria D: 25 ECTS/ 20.83%	Lëndë plotësuese për fimin e aftësive komunikuese e prezantuese, aftësive që lehtësojnë parapërgatitjen për zhvillimin e PPM. PPM zë 14 ECTS të totalit të kësaj kategorie.

PPM është e vetmja lëndë mësimore e cila e shoqëron studentin në të gjithë rrugëtimin e tij universitar drejt formimit të tij si KM i ri në AMU.

Tabelë 2.1.2. PPM sipas Strukturës Mësimore të Programeve të Studimit

Shtrirja e Praktikës Profesionale të Mësimdhënies (PPM) sipas Strukturës Mësimore të Programeve të Studimit të Ciklit të Dytë: MP në Mësuesi në AMU (MF/I – MI/F)					
PPMS/B në Vite/ Semestra/ Javë	Viti I		Viti II		
	Sem. I	Sem. II	Sem. III	Sem. VI	
	Faza 1 (PPMSS1)	Faza 1 (PPMSS2)	Faza 2 (PPMSS3)	Faza 2 (PPMSS4)	Faza 3 (PPMBS4)
	Seriale (S) + Bblok (B)	15 javë (S)	15 javë (S)	10 javë (S)	5 javë (B)
Praktikë profesionale e mësimdhënies (S+ B = 290 orë)	1 ditë/ 2 javë (30 orë)	1 ditë/ javë (60 orë)	1 ditë/ javë (60 orë)	1ditë/ javë (40 orë)	5 ditë/ javë (100 orë)

2.2. Portofoli i Praktikës Profesionale të Mësimdhënies

SKM krijon një Portofol për të vlerësuar në progres veprimtarinë e tij në PPM; përbëhet nga dokumentacioni përgjegjës për tri fazat, i përbërë nga formularë vëzhgimi, detyra studimore si dhe formularë vlerësimi e vetëvlerësimi. SKM gjatë PPM është vëzhdues, ndihmës apo mësimdhënës: vlerësohet; vlerëson; vetëvlerësohet; reflekton.

Tabelë 2.2.1. Specifikime të Portofolit të Studentit Kandidat gjatë PPM

Disa Specifikime të Portofolit të Studentit Kandidat për Mësues në Matematikë/ Fizikë/ Informatikë gjatë PPM sipas fazave		
Faza 1	Faza 2	Faza 3
Detyra studimore lidhur me programet lëndore, planet mësimore të lëndëve M/F/I sipas tre periudhave, shtrirjen si dhe trajtimet në shkallët III, IV dhe tematika sipas fushës/ lëndës; zbatimi i kurrikulës me bazë kompetencat në shkallën III, IV; udhëzuesit metodikë si dhe të vlerësimit; materialet koherente të institucioneve arsimore (studimi i udhëzimeve të MASR dhe AKP, IZHA, ISHA, botimet BOTEM, etj.); klasat burimore; mjetet didaktike e modele; ndërlidhjen e fushave/ lëndëve dhe projektet e mësuesit e nxënësit; situata të nxëni e problemore si dhe situata të nxëni në lidhje me TIK; kompetencat kyçe dhe të fushës/ lëndës; SFPL të mësuesit të M/F/I	Detyrë për studentët është plotësimi dhe dorëzimi i dosjes së PPM/seriale, kontrolli i saj në vijimësi të plotësimit të planifikimeve ditore, orareve të vëzhgimeve sipas lëndëve, mbajtjes së shënimeve gjatë vëzhgimeve si dhe në orët e refleksioneve; projektet lëndore e ndërlëndore; teste ndërmjetëse ose teste tremujori (tabela e specifikimeve, Blueprint); orë ushtrimesh dhe orë përsëritje, video ilustruese dhe realizim i mjeteve didaktike ose materiale burimore; eksperimente fizike dhe punë laborator; matrica për situata të nxëni në lidhje me TIK në M/F, përdorimi i aplikacioneve në edukim sipas temave në lëndët përkatëse.	Formati i Planifikimit Ditor sipas planifikimeve në orarin e mësimit për tre lëndët M/F/I si dhe projektet lëndore ose ndërlëndore; mënyrën e planifikimit të detyrave dhe punës individuale të nxënësve dhe realizimit të metodologjisë; vepërimtaritë e planifikuara, mjetet burimore; testet ndërmjetëse dhe përfundimtare; punët e laboratorit dhe eksperimentet fizike; planifikimin e situatave të të nxënit nga jeta reale; vlerësimi dhe nivelet e arritjes; përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie. Format vetë-refleksioni i plotësuar nga SKM në fund të fazës 3 mbi mbresat më të forta, arritjet më të spikatura; nevojat e pengesat e hasura; progresin e tyre profesional përgjatë PPM; renditja e disa problemeve që do të donin të ishin një ndihmesë më e mirë për ta, që në fillim e në vazhdimësi të PPM por dhe për të përmbushur rolin si mësues i ri; mendime nga SKM në interes të punën tonë të përbashkët e për më tej; perspektivën e zhvillimit të tyre profesional.

2.3. Formimin e Përgjithshëm dhe Lëndor të SKM për Lëndët Matematikë, Fizikë e Informatikë

Kompetencat e mësuesit të Matematikës/ Fizikës/ Informatikës burojnë nga aftësitë e formuara gradualisht gjatë PPM dhe procesit të vlerësimit e reflektimit, ndaj për njohuritë, aftësitë, shprehitë e qëndrimet që ky SKM duhet të fitojë e demonstrojë, specifikisht është lënda e PPM që e luan këtë rol më së miri duke ndihmuar në formimin e tyre fillestar (FFSKM) në disa drejtime kryesore: në atë të kompetencave lëndore; në kurrikulën përmbajtjesore të M/F/I, si dhe në aftësitë praktike për të formëzuar më tej standardet profesionale të FP/FL të mësuesit.

Procesi, ecuria, vlerësimi e vetë-refleksioni i SKM evidentojnë nevoja e sugjerime për njohuri, informacione shtesë dhe paralele nga lëndë të veçanta të programit mësimor që do ishin një ndihmë për ta. Formimi i SKMR duhet të drejtohet përgjatë procesit të PPM në përvetësimin e standardeve profesionale të mësuesit. Edukimi i tij vetëdrejtohet e plotësohet me përvetësimin e SP të FP dhe të shoqërohen me standardet e formimit lëndor për lëndët M/F/I. [4]. PPM do e përgatisë SKM për fazën e re ku do vlerësohet treguesit e kompetencave; si dhe vlerësohet në përgjithshësi [3]. FFSKM sipas tri Fushave, duhet të synojë plotësimin e kompetencave për mësuesin e M/F/I.. Po e paraqesim në një skemë të thjeshtë kompetencat e SKM si për formimin e tij të përgjithshëm ashtu edhe për fushë e lëndë si më poshtë:

3. PËRFUNDIME E REKOMANDIME

- PPM sipas tre fazave, e realizuar në mjedisin universitar dhe parauniversitar përgjatë një aktiviteti pasiv si dhe aktiv të studentit është padyshim lënda-proces që ndërton e afirmon njohuritë e SKM, aftësitë e standardizuara si dhe kompetencat të cilat janë të konkureshme me ato të mësuesit të ri.
- Vetë-refleksioni i SKM të shihet si një refleksion i punës sonë në vijimësi të PPM.
- Lënda e PPM ndihmon në formimin fillestar të studentëve si SKM në disa drejtime kryesore: në atë të kompetencave lëndore; në kurrikulën përmbajtjesore të M/F/I, si dhe në aftësitë praktike të tyre për të formëzuar më tej standardet profesionale të formimit të përgjithshëm e

lëndor të mësuesit.

- Të plotësohet dhe sigurohet dinamika e Udhëzuesit me risi, me materiale, evidenca e formularë konkretë për studentin sipas fazave të PPM dhe lëndëve M/F/I. Të ndërtohen e guida profesionale të specifikuar për fusha e lëndë të ndërlidhura sipas programeve të studimit (në nivel rajonal apo kombëtar).

LITERATURA

1. MAS/IZHA: “Raport – Formimi Fillestar i Mësuesve në Institucionet e Arsimit të Lartë Shqiptar”, Tiranë, 2016.
2. MAS: Kodi i Etikës së Mësuesit, në Arsimin Parauniversitar Publik dhe Privat, Tiranë 2013.
3. MAS: Urdhër Nr. 100, datë 25.02.2022: “Për Miratimin e Rregullores për Organizimin dhe Zhvillimin e Praktikave Profesionale për Profesionin e Rregulluar të Mësuesit”.
4. MASR & ASCAP: “Standardet Profesionale të Formimit të Përgjithshëm dhe të Formimit Lëndor të Mësuesit në Sistemin Arsimor Parauniversitar”, Korrik 2020.
5. Turku A: “Formësimi i kompetencave të mësuesve të rinj përmes praktikave profesionale”, ShB “Rama Graf”, Elbasan 2021.
6. Universiteti i Elbasanit, Plani Mësimor, Programi i studimit të ciklit të dytë “MP në Mësuesi në AMU për Matematikë-Fizikë me profil minor në Informatikë”, FSHE, DMM (2022-2024).
7. Universiteti i Elbasanit, Plani Mësimor, Programi i studimit të ciklit të dytë “MP në Mësuesi në AMU për Matematikë-Informatikë me profil minor në Fizikë”, FSHE, DMM (2022-2024).
8. <https://www.uniel.edu.al/universiteti-ue/historiku-i-institucionit/>.
9. <https://www.uniel.edu.al/fakultetet/fakulteti-i-shkencave-te-natyres/historiku-i-fakultetit/>.
10. Ligji nr. 69, datë 21.06.2012, “Për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, i ndryshuar.
11. <https://www.ascap.edu.al/vleresimi-i-nxenesit-ne-amu-dhe-aml/>
12. <https://www.ascap.edu.al/zhvillimi-profesional-i-mesuesit>
13. Nivelet-e-Arritjeve-Shkalla-III-IV.pdf. <https://www.ascap.edu.al/>

nivelet-e-arritjes/

14. Udhëzues për praktikat më të mira të mësimdhënies, British Council, 2021
15. <https://www.ascap.edu.al/programet/>
16. <https://www.ascap.edu.al/udhezues-te-pergjithshem/>
17. <https://www.ascap.edu.al/udhezues-lendore/>
18. Udhëzuesi-me-situata-te-te-nxenit-me-TIKun.pdf

RËNDËSIA E PRAKTIKËS PROFESIONALE NË HARTIMIN E TEMËS SË DIPLOMËS

¹Doc. Hasim Braja, ²Prof.as.dr Ardjana Braja

Departamenti i Gjuhëve të huaja

Fakulteti i shkencave humane, Universiteti i Elbasanit "Aleksandër Xhuvani"

hasim.braja@uniel.edu.al ardjana.braja@uniel.edu.al

Hyrje

Praktikat profesionale janë pjesë përbërese e të gjitha kurrikulave universitare. Mjafton ky fakt i thjeshtë për tu bindur se ato luajnë një rol thelbësor në formimin e profesionistëve të ardhshëm

Problematikën e këtij punimi do ta shtranim nëpërmjet disa pyetjeve të cilave do të mundohmi ti japim përgjigje në vazhdim. Çfarë gjurme le praktika pedagogjike tek studentët praktikantë/profesionistë të ardhshëm? Ne çfarë shkalle praktika i lejon studentit të distancohet nga veprimet e tij duke hedhur kështu mbi veten dhe praktikën e tij një mendim kritik? Ku, kur dhe si shprehen këto mendime dhe a ka vend për përmirësime? Si duhet të veprojmë në mënyrë që të nxisim mendimin kritik të studentëve në lidhje me eksperiencën e tyre? A është e mundur që një eksperiencë individuale të kthehet në një përfitim kolektiv? A mund të shndërrohet praktika profesionale në një termometër të kurrikulave që fakultetet kanë hartuar për përgatitjen e studenteve/profesionistë të ardhshëm? Hipoteza jonë është se çështjet e ngritura nga pyetjet e mësipërme mund të gjejnë zgjidhje në aktin e të shkruarit, në një raport me shkrim të eksperiencës së parë profesionale.

Funksioni i temës së diplomës është të nxisë studentët/profesionistë të ardhshëm të analizojnë të konceptualizojnë praktikën e tyre dhe të ndërtojnë në mënyrë progresive një qëndrim kritik, në kuptimin e një qëndrimi që synon largimin nga kuadri i zakonshëm i referimit duke iu referuar kudrove të tjera të analizës. (Wittorski, 2001). Ajo duhet të mbështetet në analizën e eksperiencave profesionale, të hasura në veçanti gjatë praktikës dhe duhet të bëjë të mundur verifikimin e aftësive të studentit praktikant për : 1) të identifikuar një problem ose një çështje që lidhet me praktikën e tij ; 2) të analizojë këtë problem dhe të propozojë rrugë gjykimi ose veprimi duke ju referuar punëve ekzistuese në këtë fushë. (Baillat, Aroq, Bouissou et Brau-Antony, 2001 ; Mathis, 2001).

Të shkruash një temë diplome nuk është një akt vetmitar. I destinuar për tjetrin dhe i hartuar në ndërveprim me autorë, formatorë, dhe kolegë, tema e diplomës ofron një kuadër për një aktivitet ndërpsiqik ; ajo është një hapsirë ligjërimi dialogjik (Vygotski, 1985). Nëpërmjet zërave të shumtë që shpreh autori i temës profesionale - atë të institucionit, të terrenit, të traditës, të kërimit-, ai ndërton të vetin.

Metodologjia

Ne kemi analizuar një korpus prej 40 temash ((20 të hartuara nga studentët e gjuhës frënge, 20 nga studentët e gjuhës italiane).

Për të analizuar korpusin tonë të temave dhe për të parë nëse ato kanë raporte të drejta midis analizës së praktikës në terren dhe dijeve të përfutuara gjatë përgatitjes fillestare ne u mbështetëm në pesë dimensionë të përcaktuara nga Bouissou dhe Aroq , tregues të një raporti profesional me praktikën : 1) situata profesionale dhe /ose subjekti i studimit janë përcaktuar qartë ; 2) veprimet janë analizuar nga një këndvështrim kritik ; 3) vështirësitë dhe arritjet janë marrë në konsideratë në bilancin e veprimeve ; 4) propozon rrugë veprimi të reja në funksion të analizës ; 5) analiza përmban një gjykim rreth punës së profesionistit. Mund të themi që një temë diplome ka një raport profesional me praktikën atëherë kurë ai shfaq qartësisht tre deri në pesë nga treguesit e sipërpërmendur. Ndërsa për të vëzhguar raportin me dijet u mbështetëm në këto dy tregues : 1) dijet e formalizuara të përdorura janë të larmishme : autori i temës së diplomës nuk i referohet vetëm dijeve të lëndës por shfrytë-

zon edhe punime që i përkasin shkencave të edukimit; 2) përdorimet e dijeve teorike janë të larmishme : referencat nuk shërbejnë vetëm për të përcaktuar çështjen e fillimit dhe mënyrat e veprimit, por edhe për të analizuar rezultatet, vështirësitë e hasura, për të gjykur për veprimet që shkojnë përtej realizimit dhe për të zhvilluar çështjet e fillimit. (Bouissou dhe Aroq, 2005)

Rezultate dhe diskutime

Nga analiza e këtyre temave u vu re se në shumicën dërmuese studentët praktikantë i kishin dhënë temës së tyre një karakter më tepër shkencor sesa profesional gjë që duket paradoksale me funksionin që ajo duhet të ketë. Eksperienca profesionale në shumicën e temave nuk analizohet fare. Madje nuk jepet as edhe ndonjë përshkrim i shkurtër i institucionit ku ata kanë kryer praktikën. Duke qënë se dijet e shfrytëzuara, referencat nga autorë të ndryshëm nuk vihen në funksion të analizës së aktivitetit profesional tema e diplomës merr një karakter të pastër teorik. Kemi vënë re se për shumicën e studentëve dija është një fjalë e ligjshme që duhet aplikuar. Ata citojnë pa komentuar tekste apo këshilla që kanë hasur gjatë leximit. Referencat teorike përdoren për të justifikuar zgjedhjen e tyre. Ata nuk komentojnë, nuk futen në dialog me autorët e cituar duke dëshmuar kështu për vështirësinë që ndjejnë për të bërë të mundur që edhe zëri i tyre të dëgjohet midis zërave të autorëve të tjerë dhe për tu përfshirë në një « polifoni ligjërimore » (Rinck, 2006, Chanfrault-Duchet, 1999).

A mund të bëjmë, nëpërmjet temave që paraqesin mangësi të tilla, një gjykim të saktë mbi “profesionalizmin” e studentëve të cilët i ndan vetëm një hap nga eksperienca në terren? A na lejon, një temë kaq e larguar nga praktika profesionale, të gjykojmë për vlefshmërinë e njohurive që i kemi dhënë gjatë përgatitjes fillestare? Mendojmë që jo. Atëherë, përballë kësaj situatë duhet të gjykojmë dhe të reagojmë menjëherë. Duhet të gjykojmë rreth shkaqeve dhe të gjejmë rrugë zgjidhje. Arsytet që i largojnë studentët të anashkalojnë mbështetjen tek praktika janë të karakterit objektiv dhe subjektiv të cilat lidhen si me mos funksionimin siç duhet të trinomit tutor-student-mentor po ashtu edhe me paftësinë e studentëve për tu distancuar dhe për të gjykuar aktivitetin profesional. Por ka edhe një arsye tjetër që ne e gjykojmë shumë të rëndësishme. Hartimi i punëve me shkrim të këtyre përmasave dhe të kësaj

rëndësie shtron shumë probleme për studentët. Për këtë arsye, tutorët dhe mentorët të cilët ndjekin nga afër praktikantin duhet të mëndojnë për të gjetur të gjitha rrugët dhe mjetet për të bërë të mundur udhëheqjen dhe orientimin e studentëve gjithë kohës nga fillimi deri në përfundim të temës së diplomës profesionale. Shumë kërkues, madje nënvizojnë interesin e hartimit të saj përgjatë gjithë kohës së praktikës. Në këtë perspektivë, çështja studimore duhet të përcaktohet sa më shpejt që të jetë e mundur, në mënyrë që studenti të ketë mundësi, të reflektojë, gjykojë, eksperimentojë, veprojë, gjatë praktikës së tij në lidhje me të. Për një realizim sa më të mirë të temës së diplomës, të mbështetur fort në praktikën profesionale një ndihmë të madhe luajnë tekstet e ndërmjetme, në të cilat studentët shkruajnë hap pas hapi, përshtypjet, vështirësitë, dështimet dhe sukseset. Në kohën kur përdorimi i Teknologjive të Informimit dhe Komunikimit po bëhet një realitet gjithnjë e më i prekshëm këto tekste mund të hidhen në blogje kolektive ku eksperiencat individuale të kthehet në përfitim kolektiv (Varga, 2006).

Vlerësimi i praktikave profesionale të studentëve mbështetet kryesisht mbi vëzhgimet e kryera nga tutori dhe vlerësimet e mentorit. Duke mos dashur t'i rikthehemi analizës së problemeve të tilla si numri i pamjaftueshëm i vëzhgimeve, kushte të papërshtatshme të praktikës, mos implikimi serioz i mentorëve në vlerësimin e kandidatëve, diferenca e formimit midis tutorëve dhe mentorëve, etj., (Tabaku, 2019) ne vazhdojmë të shprehim bindjen se një temë diplome me karakter të theksuar profesional ka një rol të pazëvendësueshëm në vlerësimin dhe zhvillimin e praktikantëve.

Konkluzione

Mund të themi se tema e diplomës me natyrë profesionale mund të funksionojë si një termometër, duke treguar se deri në çfarë mase formimi fillestar përgatit punonjës profesionistë. Nga ana tjetër, mund të vemë re rëndësinë e temës profesionale për zhvillimin personal të profesionistëve të ardhshëm. Nëse gjinia e tekstit dhe tipi i ligjërimit ndikojnë në mësimin social dhe në zhvillimin e individit, temat profesionale, si gjini tekstuale e pranishme në formimin fillestar, mund të shërbejnë si mjet zhvillimi i profesionistëve të ardhshëm.

Rekomandime

Duke u bazuar në rëndësinë e veçantë që zenë praktikat profesionale ne formimin e profesionistëve të ardhshëm ne rekomandojmë që:

- raporti i praktikës profesionale, i hartuar nga praktikanti në përfundim të periudhës së praktikës duhet të jetë një dikument themeltar i vlerësimit të praktikës.
- studentët praktikantë duhet të ndihmohen dhe të udhëhiqen, në hartimin e këtij dokumenti, nga pedagogët përgjegjës gjatë gjithë kohës, përpara, gjatë dhe në fund të periudhës së praktikës.
- në rastet kur studenti përgatit një temë diplome me karakter profesional, eksperienca profesionale duhet të zejë një vend të rëndësishëm në hartimin e kësaj teme.

Referenca bibliografike

- AEDP.1998). *Roli dhe detyrat e studentit*, Tiranë
- AEDP. (1998). *Roli dhe përgjegjësitë e shkollës, universitetit, koordinatortit dhe mësuesit mentor*, Tiranë
- Aroq, C. et Bouissou, C. (2001). *Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 31, n° 1, 2005, p. 15-31.
- Baillat, G., Aroq, C., Bouissou, C. et Brau-Antony, S. (2001). *Les écrits professionnels. Formation des enseignants*. Paris : Armand-Colin/Bordas.
- Bautier, E., Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (2000). *Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir*. In A. Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs* (p.179-188). Paris : La Découverte.
- Bronckart, J-P. 2004. *Agir et discours en situations de travail*. Genève: Université de Genève, FPSE.
- Canivez-V, M (2006) *Le rapport de stage et la distanciation par rapport à soi*. Lidil nr. 34.
- Coccever, E. & Chiantera, A. (Eds.). (1996). *Scrivere l'esperienza in*

educazione. Bologna: CLUEB.

- Cros, F. (Ed.). (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Frabboni, F., Guerra, L. & Lodini, E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio educativo*. Roma: Carocci.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales*. Paris : ESF.
- Rinnk, F (2006). *Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage*. Lidil nr. 34.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Tabaku, E (2019). *Rëndësia e zhvillimit të praktikës mësimore me mësuësit e gjuhëve të huaja, sfidat dhe problemet*. Simpoziumi “Praktikat ndërdisiplinore në formimin e kompetencave në gjuhën e huaj, Universiteti F. Noli, Korçë
- Turku, A, *Guide e praktikës pedagogjike*, Sejko, 1998
- Varga, R. (2006). *Ecrire pour comprendre l'expérience de stage*. Lidil nr. 34.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage* (Trad. F. Seve). Paris : Éditions sociales (1^{re} éd. 1934).
- Wittorski, R. (2001). *Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science-action à la pratique professionnelle*. In M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur*. Paris : L'Harmattan.

VLERËSIMI I PRAKTIKËS PROFESIONALE TË STUDENTËVE KANDITATË PËR MËSUES TË LËNDËS SË HISTORISË NË ARSIMIN E MESËM TË ULËT

Dr. Florinka GJEVORI

Departamenti i Historisë dhe i Gjeografisë

Fakulteti i Shkencave Humane, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”

florinkagjevari@uniel.edu.al

Hyrje

Praktika profesionale e mësimdhënies përcaktohet si faza kur një student kalon nga roli i tij i mësimnxënës në atë të mësimdhënës duke u quajtur mësuesi praktikant. Deri në momentin e përfshirjes së kandidatëve për mësues në profesion, dallojmë tri faza: atë të formimit dhe trajnimit fillestar lidhur me kompetencat profesionale të mësuesit, që realizohet në universitet; faza e dytë është ajo e praktikës profesionale (5 javore) dhe më pas e stazhit apo vitit të parë të punës (tashmë e reduktuar në një periudhë tre mujore në fakt) që synojnë zhvillimin e një identiteti profesional të studentit dhe mësuesit praktikant. Gjatë dy fazave të fundit, roli i mësuesit mentor është primar, në mënyrë që kalimi në fazën e rritjes në profesion (faza që përmbledh pesë vitet e para të punës) të bëhet sa më natyrshëm dhe mësuesit e rinj tashmë, pasi kanë kapërcyer një sërë vështirësish, të fokusohen në zgjerimin e repertorit të tyre. Kjo vlen edhe për mësuesit praktikantë të lëndës së Historisë në Arsimin e Mesëm të Ulët.

Historia është disiplinë e rëndësishme e planeve mësimore shkollore, studimi i së cilës synon njohjen dhe të kuptuarit e së kaluarës së largët në funksion të së sotmes, por edhe përgatitjen e qytetarit të ardhshëm si pjesëtar aktiv të shoqërisë demokratike. Historia zhvillohet si kurs i plotë me disiplinë të vecantë, si historia kombëtare dhe historia botërore nga koha e vjetër deri në atë bashkohore. Lënda e historisë, e organizuar sipas vecorive psikologjike moshore, synon tu japë nxënësve ngjarjet më të rëndësishme të jetës së popujve, duke u transmetuar aspekte të mënyrës së tyre të qeverisjes, lëvizjet e ndryshme politike shoqërore si kryengritjet apo revolucionet, lindjen apo përmbysjen e rrethave ekonomike – shoqërore etj. Të mësuarit e historisë synon të formojë te nxënësit të menduarit kritik, logjik, të zhvillojë të folurit, të krijojë aftësi njohëse dhe logjike për të kuptuar si lindi kjo apo ajo dukuri në histori, nëpër cilat etapa kryesore ka kaluar zhvillimi i saj, të bëjë analiza e sinteza të fenomeneve dhe dukurive historike, si edhe të dalë në përfundime, përgjithësime të ligjësive historike e vlerësime. Qëllimi kryesor është të vlerësohet historia kombëtare si pjesë integrale e historisë së popujve të tjerë të rajonit dhe më gjerë, të nxitet krenaria kombëtare për Atdheun e popullin shqiptar, duke nxjerrë në pah bashkëpunimet dhe përpjekjet e përbashkëta të popujve për demokraci e përparim shoqëror.

Vlerësimi i studentëve gjatë praktikës profesionale

Vlerësimi nënkupton matjen e performancës së veprimtarisë së studentit praktikant gjatë gjithë praktikës profesionale të realizuar prej tij. Vlerësimi i punës së studentit realizohet në forma të ndryshme dhe mund të kalojë nëpër disa etapa. Kështu, filimisht vlerësuesit e studentit praktikant, nëpërmjet bisedave paraprake ose nëpërmjet realizimit të pyetësorëve që kanë si synim të vjelin informacion për ecurinë e praktikës profesionale, kërkojnë të njihen me aspekte të ndryshme të veprimtarisë së tyre në klasë, procesin e mësimdhënies, madje edhe refleksione nga studentët për aspekte të vecanta të saj. Pas kësaj, vlerësuesit vendosin të vëzhgojnë konkretisht veprimtarinë e mësimdhënies në klasë, duke zgjedhur bashkë me studentin praktikant klasën apo lëndën ku do të vëzhgojnë një apo disa aspekte të mësimdhënies, si psh përdorimin e teknikave të ndryshme gjatë fazave të orës së mësimi, nivelin e pyetjeve dhe përgjigjeve, komunikimin mësues – nxënës që realizohet në

momente të ndryshme, matjen e “klimës” së klasës etj. Faza përmbyllëse e vëzhgimit dhe vlerësimit në klasë pasohet nga biseda e diskutimi lidhur me problematikat e dala, nevojën e studentit për mbështetje dhe veprimet konkrete që mund të ndërmerren në orët në vazhdim.

Portofoli apo dosja e vlerësimit të studentëve – praktikantë, kandidatë për mësues të lëndës së Historisë në Arsimin e mesëm të ulët, është një tjetër element i rëndësishëm dhe i domosdoshëm i vlerësimit përfundimtar. Ky portofol që përgatitet nga student praktikant, duhet të përmbajë disa komponentë si edhe të shoqërohet me grumbullimin e një informacioni të bollshëm aktual në disa drejtime, i cili do të ndihmonte pasurimin e praktikës, kualifikimin e vazhdueshëm të tyre gjatë saj, por edhe në realizimin e një analize vlerësimi sistematike në përfundim të saj. Këta elementë janë pjesë përbërëse e një vlerësimi të jashtëm por edhe vetëvlerësimi të brendshëm.

1- Vlerësimi i jashtëm përmbledh këto elementë:

- *Formulari i vlerësimit të praktikës profesionale të studentit praktikant.* Plotësohet nga mësuesi mentor në bashkëpunim me pedagogun apo pedagogët mbikqyrës.
- *Fletorja e planit – ditar për të gjitha ditët e praktikës.* Studenti praktikant mban fletoren e plan-ditarit personal për të gjitha orët e mësimit gjatë zhvillimit të praktikës, në të cilën dokumenton orët e realizuara por edhe vlerësimin e mësuesit mentor në përfundim të cdo ore si analiza, vërejtje, sugjerime etj.
- *Materiale të tjera të përdorura.* Materiale të tjera të përdorura gjatë praktikës mund të jenë modele testesh për vlerësimin e nxënësve në përfundim të një teme, grupi temash apo kapitujsh të planifikuar, të cilat janë përgatitur nga vetë studenti apo në bashkëpunim me mësuesin mentor. Mund të përfshihen edhe projekte kurikulare, apo veprimtari praktike nëse janë realizuar gjatë kësaj periudhe.
- *Vlerësimin e pedagogut përgjegjës.* Pedagogu përgjegjës e realizon vlerësimin e tij për studentin praktikant duke u mbështetur në veprimtaritë konkrete të ndërmarra gjatë periudhës së praktikës dhe në përfun-

dim të saj. Gjatë zhvillimit të praktikës përmendim: vëzhgimin në klasë të një ose disa orëve mësimore dhe bisedat paravlerësuese me studentët praktikantë gjatë të cilave diskutohen ecuria e praktikës, refleksionet e tyre aktuale, nevojat që ata kanë për kualifikim konkret etj.

Ndërsa në përfundim të praktikës pedagogu vlerëson studentin jo vetëm nëpërmjet portofolit por edhe nëpërmjet pyetësorëve ose intervistimit, diskutimit ku i kërkon studentëve praktikantë të realizojnë improvizime konkrete për aspekte të vecanta të mësimdhënies dhe mat performancën e tyre për mënyrën se si gërshetojnë njohuritë teorike me ato praktike.

2- Vetëvlerësimi i brendshëm realizohet në forma të ndryshme, por disa nga mënyrat më të dobishme të përdorura për grumbullimin e një informacioni, që do të bëhet pjesë e dosjes së vlerësimit, janë:

- *Mbajtja e ditarit personal.* Në përfundim të cdo ore mësimore ose në fund të orëve të një dite mësimi, studenti praktikant shënon në një ditar të posacëm ose në planin ditor të tij, elementët e vecantë problemorë, rastet shqetësuese me të cilat është shoqëruar mësimdhënia e tij atë ditë, sikurse edhe refleksionet personale positive lidhur me ecurinë e orës mësimore. Kjo shërben si për mbajtjen në vëmendje nga ana e studentit të atyre modeleve të orës së mësimi ku janë realizuar në mënyrë optimale kërkesat metodike dhe psiko-pedagogjike, por edhe për shmangien e përsëritjes së situatave të ngjashme problemore në të ardhmen.
- *Pyetësorët e nxënësve.* Në përfundim të një numuri orësh të caktuara, studenti – praktikant kërkon sigurimin e informacionit për mbarvajtjen e orës së mësimi edhe nëpërmjet nxënësve të tij. Ai i fton të gjithë ata ose një pjesë prej tyre, të plotësojnë një pyetësor mbi rezultatet e orës së mësimi (të cilin mësuesi e ka përgatitur vetë paraprakisht ose e ka siguruar të gatshëm) ose edhe thjesht mbledh përshtypjet apo refleksionet e tyre rreth përvojave të të nxënit, mësimdhënies, apo elementëve të vecantë të orës së mësimi duke përdorur metodën e diskutimit ose intervistimit. Në kuadër të praktikës 5-javore ose rreth 100 orëve që realizohen gjatë kësaj periudhe, mendoj se informacioni i mbledhur në këtë formë duhet të jetë i grumbulluar nga të paktën 3 deri në 5 pyetësorë. Po kështu, edhe

statistikat për përshtypjet dhe qëndrimet e nxënësve të jenë minimalisht të realizuar gjatë 3 deri në 5 orë apo veprimtari mësimore.

- *Vlerësimet e kolegëve praktikantë.* Kolegë të ndryshëm ftohen nga studenti të vëzhgojnë orën e tij mësimore e në përfundim të saj të japin vlerësimet e tyre personale lidhur me aspekte të vecanta që ua kërkon ose të një sërë elementeve në tërësi të orës mësimore. Pas kësaj kolegët demonstrojnë detajet e këtij vëzhgimi dhe i diskutojnë bashkërisht gjetjet dhe përfundimet. Mendoj se cdo student – praktikant duhet të ketë të paktën dy vlerësime të tilla të kolegëve.

Përfundime

Studentët praktikantë, përgjithësisht e përjetojnë eksperiencën e tyre të mësimdhënies me stres dhe problematika të ndryshme. Ata nuk ndihen mjaftueshëm të përgatitur për rolin dhe misionin e ri që po marrin gjatë javëve të ushtrimit të praktikës profesionale. Për të ushtruar profesionin e mësuesit, për të menaxhuar sjelljet e nxënësve të klasës dhe për të realizuar kërkesat e orës së mësimi, shpesh ata mendojnë se nuk janë mjaftueshëm të përgatitur apo trajnuar nga universiteti. Edhe pse mësuesit mentorë apo drejtuesit e shkollës bëjnë përpjekje për ti përfshirë në kuadrin e stafit të shkollës, u japin këshilla dhe mbështetje të vazhdueshme, ata e ndjejnë se kjo është e pamjaftueshme në raport me atë që duhet bërë dhe shpejt e kuptojnë se duhet të përpiqen të përparojnë vetë dhe në mënyrë të pavarur.

Vlerësimi i studentëve praktikantë bëhet gjatë praktikës profesionale nga mësuesi mentor i tij dhe në përfundim të saj nga pedagogët të cilët kanë udhëhequr praktikën e tij profesionale. E rëndësishme është të realizohet një analizë sistematike e praktikës dhe të vlerësohet metodologjia e ndjekur nga studenti gjatë gjithë zhvillimit të saj. Pjesë e rëndësishme e vlerësimit përfundimtar është edhe portofoli i vlerësimit që studenti e krijon gjatë zhvillimit të periudhës së praktikës dhe që mund të përmbajë një sërë elementësh të domosdoshëm për të gjykyar me objektivitet rreth veprimtarisë së realizuar prej tij.

Lënda e historisë ka karakter të theksuar për formimin e botëkuptimit shoqëror e demokratik të nxënësve Roli i mësuesit të historisë sikurse dhe i më-

suesve - praktikantë për edukimin dhe formimin e një botkuptimi të tillë te nxënësit e arsimit të mesëm të ulët, është i padiskutueshëm dhe merr rëndësi të vecantë.

Bibliografi

A.V.A, *Vlerësimi i arritjeve të nxënësve*, 2007

Instituti i trajnimit dhe kurikulës, *Revista pedagogjike* 3, Tiranë, 2008,

V. Kuri, R. Gjini, *Bazat teorike dhe praktike të të mësuarit të historisë*, SHBLU, Tiranë, 2004,

Genc Trëndafili, *Gjeografia, libër mësuesi. Metodologji dhe veprimtari*, Ideart, Tiranë, 2008,

Grup autorësh, *Modele për mësimdhënie të sukseshme*, 2001

REFLEKSIONE RRETH PËRDORIMIT TË VËZHGIMIT GJATË PRAKTIKËS PROFESIONALE

Prof. Asc. Dr. Alma MUHARREMI¹ Dr.Sc. Ferit HYSA²

*¹Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies, Fakulteti i Shkencave të Edukimit,
Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”*

*²Kolegji Dardania, Prishtinë, Fakulteti i Psikologjisë Aplikative dhe
Studimeve Manaxheriale
alma.muharremi@uniel.edu.al, ferithysa@kolegjidardania.com*

Hyrje

Programi i studimit Master profesional në “Drejtimit dhe Administrim Arsimit” (MP në DAA) është program i ciklit të dytë të studimeve, i organizuar me 60 kredite dhe kohëzgjatje normale 1 vit akademik. Përmbajtja e programit mundëson arritjen e objektivave formuese të programit të studimit dhe të rezultateve të pritshme të nxënies si dhe aftësimin profesional të studentëve kandidatë për drejtues arsimorë. Praktika profesionale (PP) pjesë e planit mësimor të këtij programi studimi është përcaktuar si një mundësi që i ofrohet studentëve për të ushtruar profesionin në një situatë reale. Ajo parashikon të mundësojë përdorimin e kompetencave të fituara në kurset teorike në një kontekst praktik profesional. Aktivitetet në të cilat përfshihet studenti gjatë PP janë aktivitete të *njohje- vëzhgimit* dhe aktivitete si *ndihmës dhe alternim rolesh i drejtuesit arsimor*.

Të vëzhguarit dhe të përshkruarit në mënyrën e duhur i mësimdhënies dhe i të nxënies, përbëjnë aftësitë parësore për një student kandidat për drejtues të

institucionit arsimor që e mbështet qasjen e tij të drejtimit në përmirësimin e mësimdhënies dhe të të nxënit. Gjatë praktikës profesionale, studentët kandidatë për drejtues arsimorë zhvillojnë aftësi për vëzhgimin dhe mbajtjen shënime të mësimdhënies dhe të nxënit në klasa, vlerësojnë të nxënit nëpërmjet vëzhgimeve dhe proceseve të ndërsjellta, praktikojnë përdorimin e formave të vëzhgimit (listat e kontrollit ose regjistrat) si dhe krijojnë aftësi për analizën dhe vëzhgimin e diskutimit.

Vëzhgimi sistematik përbën një metodë hulumtimi për të grumbulluar informacione rreth sjelljeve të qenieve njerëzore në mënyrë të kujdesshme dhe të plotë (Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004) dhe një mënyrë për të nxënë njohuri në harkun e një jete të tërë (D’Odorico, 1990). Vëzhgimi kërkon një formim teorik dhe metodologjik. Ai është një procedurë selektive që udhëhiqet nga hipoteza, me qëllim për të grumbulluar informacionet e rëndësishme për dukurinë që duam të vëzhgojmë. Është objektiv vetëm në qoftë se kryhet me procedura sistematike, të përsëritshme dhe të komunikueshme (Aureli, Perucchini, 2014; Camaioni, Bascetta, Aureli, 2001).

Metodologjia

Qëllimi i këtij studimi është të paraqesë përvojën e praktikës profesionale në programin e studimit master profesional në DAA dhe të japë refleksione mbi të mësuarit e vëzhgimit nga studentët gjatë praktikës profesionale. Refleksionet mbi të mësuarit e vëzhgimit nga studentët gjatë praktikës profesionale, u mbështetën në të dhënat e mbledhura nga analiza e përmbajtjes dhe në përvojën e drejtpërdrejtë të autorit gjatë zhvillimit të PP në këtë program studimi. Analiza e përmbajtjes përfshiu Planin mësimor të programit të studimit MP në DAA dhe Programin mësimor të Praktikës Profesionale për këtë program studimi.

Praktika profesionale në programin e studimit Master profesional në “Drejtim dhe Administrim Arsimit”

Në programin e studimit MP në DAA praktika profesionale është e përcaktuar qartë në strukturë dhe në shtrirje (6 kredite, 90 orë). Praktika profesionale synon që studentët të zhvillojnë kompetencat e duhura për të ushtruar drejtimin e institucioneve arsimore si dhe të zbatojnë strategji të ndryshme të cilat çojnë drejt zhvillimit të tyre profesional si drejtues të arsimit parau-

niversitar. Gjatë praktikës profesionale studentët atashohen pranë drejtorit të institucionit arsimor. Studenti kryen vëzhgime, ndjek dhe njihet me vep-
rmtarinë drejtuese. Natyra e praktikës profesionale është zhvillimore duke
filluar me procesin e vëzhgimit nga ana e studentëve dhe duke vazhduar
me ofrimin e mbështetjes në aktivitete të ndryshme si ndihmës të drejtuesve
arsimorë në të cilën studentët prezantojnë dhe përdorin mjetet e vlerësimit
të mësuesve, përcaktojnë problemet në institucionin arsimor, monitorojnë
dhe caktojnë burimet financiare, teknologjike, udhëheqin dhe administrojnë
proceset e ndryshimit, zhvillojnë procedurat e monitorimit për zhvillimin
profesional të mësuesve etj.

Praktika zhvillohet sipas kësaj strukture: 1 ditë në 2 javë në semestrin e parë
(8 herë) dhe 1 ditë në javë në semestrin e dytë (15 herë). 15 javët e para, në
programin mësimor të PP për programin e studimit MP në DAA, çdo seancë
e praktikës është e organizuar me 3 orë vëzhgim dhe 1 orë refleksion. Nga
java e 16-të e në vazhdim, çdo seancë e praktikës përmban 3 orë aktivitet
dhe 1 orë refleksion. Pra, orët e vëzhgimeve zënë një pjesë të konsiderueshme
të totalit të orëve të PP (45 orë nga 90 orë gjithsej). Dokumenti i Strukturës
së Propozuar të Programit të Trajnimit për Kandidatët për Drejtorë dhe ata
në Detyrë e përkufizon “vëzhgimin e mësimdhënies si mënyrën më të mirë
për të mbledhur të dhëna që shërbejnë si elementë objektivë për të nxitur
përmirësimin e mësimdhënies e të nxënit mbështetur në të dhëna të vërteta”,
por në të njëjtën kohë vëzhgimi duhet të mësohet, duhet të zotërohet. Si or-
ganizohen orët e vëzhgimeve dhe si punohet për të mësuarit e vëzhgimit nga
studentët?

Të mësuarit e vëzhgimit gjatë PP

Në programin mësimor të Praktikës Profesionale për programin e studimit
MP në DAA vëzhgimi zë gjysmën e orëve të PP, prandaj njohja me teknikën
e vëzhgimit dhe përdorimi sa më efektiv i saj janë të rëndësishme për të për-
mbushur rezultatet e synuara të të nxënit. Studentët e këtij programi studimi
vijjnë nga një formim i mëparshëm në degë të ndryshme të mësuesisë, ndaj e
njohin dhe e kanë përdorur vëzhgimin gjatë praktikës profesionale të tyre të
mëparshme. Në fokus të vëzhgimeve të tyre gjatë PP të mëparshme ka qenë
profili profesional i mësuesit. Ajo që vjen e re në vëzhgimin që kryhet në pro-

gramin e studimit MP në DAA është se në fokus të vëzhgimit tashmë është profili profesional i drejtuesit arsimor. Vëzhgimi që kryejne studentët e këtij programi studimi përfshin aspekte të vizionit dhe të strategjisë për përmirësimin, planifikimin dhe vlerësimin e arritjeve të institucionit arsimor; drejtimit për zbatimin e kurrikulës, mësimdhënies dhe të nxënit të suksesshëm; menaxhimin efektiv të njerëzve, burimeve dhe të financave; realizimit të ndryshimeve transformuese përmes drejtimit të suksesshëm të shkollës në përputhje me kuadrin ligjor të arsimit shqiptar; drejtimit të shkollës në bashkëpunim me prindërit dhe me komunitetin e gjerë dhe drejtimit pedagogjik/didaktik (me prioritet proceset mësimore).

Zhvillimi i aftësive vëzhguese, aftësisë për të mbajtur shënime të llojeve të ndryshme, sistematike dhe të plota janë të rëndësishme për të përmbudhur rezultatet e të nxënit gjatë PP. Aktivitetet e vëzhgimit rrokin situata të ndryshme të punës së drejtuesit arsimor, por kërkesa për studentin është njohja dhe realizimi i vëzhgimeve dhe i mënyrës së mbajtjes së shënimeve, duke u përshkallëzuar, perfeksionuar e integruar në vazhdimësi.

Për studentin, është themelore të përvetësojë metoda dhe mjete vëzhgimi për të njohur dhe kuptuar mënyrën e të vepruarit të drejtuesve arsimorë. Studimi dhe praktika e metodave dhe e mjeteve të vëzhgimit janë të lidhura ngushtësisht me njohjen dhe studimin e profilit profesional të drejtuesit arsimor dhe përbëjnë një pjesë të rëndësishme të rrugëtimit formativ të studentëve të programit të studimit MP në DAA gjatë praktikës nëpër institucionet arsimore. Për të ndërtuar një proces vëzhgimi efektiv studentët udhëzohen që në nisje të praktikës. Pyetja e parë që ngrihet është: **çfarë vëzhgojmë?** Një pyetje e dytë është *përse është zgjedhur ky objektiv vëzhgimi?* Zgjedhja e një objektivi kërkon të motivohet si duhet. Kryerja e vëzhgimit kërkon zgjedhjen e një ose më shumë mjeteve të vëzhgimit dhe të planifikimit të procedurës së vëzhgimit. Pyetjet që ngrihen janë: *cilin mjet (cilat mjete) vëzhgimi të përdor dhe kur dhe për sa kohë do të vëzhgoj?* Qoftë zgjedhja e mjeteve të vëzhgimit, qoftë procedura e vëzhgimit, vendosen në funksion të objektivit. Vëzhgimet e kryera kërkojnë që gjithçka të dokumentohet ashtu siç duhet. Mënyrat e *dokumentimit* varen nga lloji i mjetit të përdorur (Camaioni, Aureli, Perucchini, 2004). Pas kryerjes dhe dokumentimit të vëzhgimeve, vijon një *reflektim* mbi to në funksion të objektivit të vënë më parë dhe të rrugëti-

mit formativ dhe profesional, në mënyrë që vëzhgimet të kenë ndikime në nivel arsimor. Studentët njihen me karakteristikat, funksionet dhe llojet e ndryshme të vëzhgimeve. modelet e ndryshme të planifikimit të vëzhgimit, dhe vihen në role/situata ku planifikojnë një proces vëzhgimi dhe përzgjedhin ose krijojnë vetë një instrument të përshtatshëm për ta kryer këtë proces. Kur prezantojmë vëzhgimin, çështja e parë që vihet në dukje është se vëzhgimi ka një qëllim, ndaj duhet të përqëndrohemi te ai. Tematikat e vëzhgimeve që do të kryhen u prezantohen studentëve që në nisje të vitit akademik. Veç kësaj, para çdo seance vëzhgimi studentët njihen paraprakisht me tematikën e vëzhgimit, qëllimin e vëzhgimit dhe instrumentin e vëzhgimit (formulari i vëzhgimit). Ata hyjnë në vëzhgim duke qenë të mirëdrejtuar se çfarë do të vëzhgojnë, si dhe sa do të vëzhgojnë. Informimi me planifikimin e bërë nga drejtuesi arsimor për veprimtarinë që do të kryejë, lehtëson përcaktimin e ritmit të vëzhgimit. Vëzhgimi kryhet në mënyrë aktive dhe analizohen aspektet që vëzhgohen. Identifikimi i paqartësive në lidhje me vëzhgimin pasohet nga bashkëbisedimi me mentorin dhe qartësimi në lidhje me çështjet e ngritura. Biseda me drejtuesin (objekt i vëzhgimit) ndihmon në qartësimin e vëzhgimit. Hapi përmbyllës i vëzhgimit është plotësimi i formularit të vëzhgimit ditën që ai kryhet.

Qëllimi i vëzhgimit, nuk është dokumentimi me hollësi çfarë bën apo nuk bën një drejtues arsimor, por stërvitja me një shikim. Aftësia krijohet duke vëzhguar njërin apo njërën, por aftësia që përvetësohet u drejtohet të gjithëve.

Disa nga aktivitetet e përdorura me studentët kandidatë për drejtues arsimorë të programit të studimit MP në DAA për zotërimin e vëzhgimit janë:

- Prezantimi me konceptet e punës me të dhënat nga procesi, vëzhgimi i proceseve të ndërsjellta në klasë me qëllim për të mbështetur të nxënërit;
- Diskutim mbi çështjet e besimit gjatë vëzhgimit;
- Diskutim në grupe të vogla mbi përvojat dhe të dhënat e vëzhgimit, duke përdorur Guide to Deeper Questions; the Lean, Learn Excel: Observation Dialogue Protocols or the Guide to Deeper Questions;
- Nësa ka ndonjë lidhje mes të dhënave nga vëzhgimi dhe ato nga akti-

vitete të tjera (për shembull të dhëna nga anketimi) studentët kandidatë për drejtues arsimorë mund të shikojnë ndërveprimin e të dhënave sipas rrethanave.

Studentëve u jepen detyra dhe përgatisin prezantime në lidhje me:

- Studimi i materialeve të rekomanduara;
- Planifikimi dhe realizimi i një vëzhgimi në klasë (për të nxënë dhe përmirësuar, jo vetëm për të vlerësuar);
- Hartimi i një plani për drejtimin e proceseve të ndërsjellta që lidhen me qëllimet e të nxënit;
- Analiza në grupe të vogla e vëzhgimeve në klasë (duke përdorur pyetjet orientuese).

Në këtë proces materialet e përdorura ishin Dokumenti i Standardeve Profesionale për Drejtorët e Shkollave duke u përqëndruar te dimensionet përkatëse që lidhen me temën (Dimensioni 6B dhe 6D). Burime të tjera ishin prezantimi i përgatitur nga pedagogu, shpjegimi i rezultateve, përdorimi i të dhënave për të nxjerrë hipoteza dhe për të shpjeguar shkaqet themelore të atyre fushave që kanë nevojë për përmirësim.

Përmes aktiviteteve synohet që te studentët të ndërtohen konceptet e punës me të dhëna që lidhen me procese, vëzhgimi i proceseve të ndërsjellta në klasë për të mbështetur proceset e të nxënit dhe çështjet që lidhen me krijimin e besimit te vëzhgimi.

Vlerësimi i studentëve në lidhje me aftësitë e të vëzhguarit realizohet duke kërkuar që ata të tregojnë si e kryejnë vëzhgimin e një ore mësimi për të mbështetur proceset e të nxënit (jo vetëm për të vlerësuar) dhe të krijojnë një instrument të ri të dhënash sipas Dokumentit të Standardeve Profesionale për Formimin e Drejtuesve të Institucioneve Arsimore në AP.

Përfundime

Ky studim paraqiti një vështrim të përgjithshëm të aspekteve themelore për përdorimin e vëzhgimit në PP, si një element i rëndësishëm për të nxënë gjatë PP. Qëllimi kryesor i studimit ishte orientimi dhe vlerësimi i rolit që mund të luajë vëzhgimi në zhvillimin e kompetencave profesionale të studentëve-mësues.

Vëzhgimi përbën një mënyrë themelore të qasjes me profilin profesional.

Për këtë është e nevojshme të trajnohen studentët në vëzhgim dhe në përdorimin e metodave dhe të mjeteve të vëzhgimit, të strukturohet dita në institucionin arsimor duke parashikuar kohën e kushtuar ndaj vëzhgimit, të mundësohet puna në një grup të vogël, kontekst ky që nxit vëzhgimin me një vëmendje më të individualizuar ndaj drejtuesit apo institucionit arsimor; të dokumentohen vëzhgimet, të reflektohet dhe të diskutohet mbi vëzhgimet mes studentëve dhe me mentorin e tutorin; të përdoren vëzhgimet si material për t'u ndarë me të tjerë dhe mbi të cilat të ketë një ballafaqim me komunitetin. Përdorimi i filmimeve përbën një mënyrë të privilegjuar për të mësuar të vëzhgosh dhe kryerjen e vëzhgimeve.

Të vëzhgosh dhe të reflektosh mbi atë ç'ka është vëzhguar është një aktivitet jashtëzakonisht angazhues dhe gjithashtu produktiv. Mësimi i kësaj aftësie kalon nga shikimi me qëllim, shkrimi, nga dhënia kuptim asaj çka është vëzhguar te diskutimi me të tjerë. Formimi i kompetencave profesionale të studentëve nëpërmjet vëzhgimit shtron probleme të ndryshme organizative për universitetet, dhe për këtë është e rëndësishme të theksohet që vëzhgimi dhe diskutimi i duhur për atë çka është vëzhguar janë të domosdoshëm.

Literatura

- Aureli, T., Perucchini, P. (2014). *Osservare e valutare il comportamento del bambino*, Bologna, Bologna.
- Camaioni, L., Aureli, T., P. Perucchini, P. (2004). *Osservare e valutare il comportamento infantile*, il Mulino, Bologna.
- Camaioni, L., Bascetta, C., Aureli, T. (2001). *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, il Mulino, Bologna.
- D'Odorico, L. (1990). *L'osservazione del comportamento infantile*, Cortina, Milano.
- Grimm Emily Dolci, Kaufman Trent dhe Doty Dave. (2014). Rethinking Classroom Observation, *Educational leadership* Vëllimi 71 | Numri 8.
- Manuali i Programit të Trajnimit të Detyruar për Certifikimin e Drejtorëve të Shkollave, 2020.
- MARS & ASCAP. (2019). "Standardet profesionale për formimin e dre-

jtuesve të institucioneve arsimore në arsimin parauniversitar”.

- Pickering, Debra. (2012). Beyond Classroom Observations, *Educational leadership*, | Vëllimi 70 | Numri 3.
- Plani mësimor i programit të studimit Master profesional në “Drejtimit dhe Administrim Arsimi”, (2022-2023), DMM, FSHE, UNIEL.
- Programi mësimor i Praktikës Profesionale në programin e studimit Master profesional në “Drejtimit dhe Administrim Arsimi”, (2022-2023), DMM, FSHE, UNIEL.
- OFSTED. (2018). Six models of lesson observation: an international perspective, Nr. 180022

VLERAT DHE SFIDAT E PRAKTIKËS PROFESIONALE

Msc. Anila Çota

Drejtore e shkollës “Qamil Guranjaku” Elbasan

Në raportin e zgjeruar të UNESCO-s, Gusht 2017, në kapitullin 5 “Politikat për Mësuesit dhe Drejtuesit e Shkollave në Shqipëri” thuhet: “Në Shqipëri roli i mësuesve vazhdon të ndryshojë dhe të evoluojë, ndërkohë që reformat tërheqin vëmendje të re tek çështje të formimit fillestar të mësuesve. (Mësimdhënia bazuar në dije nuk përdoret më. Orientimi drejt profesionalizmit pedagogjik ka zëvendësuar këto koncepte dhe po i jepet më shumë vëmendje formimit të aftësisë së mësuesve për të zhvilluar autonomi profesionale dhe për t’u bërë promotorë proaktivë të ndryshimit. (Abdurrahmani dhe Boce, 2011, f. 215).

Sa po i përgjigjemi këtij roli të ri të mësuesit në përgatitjen fillestare të tij, pra kur ai është student?

Gjatë vitit 2022 -2023 “Rregullorja e Praktikës Profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit”, ndryshoi periudhën e praktikës nga 1 vit në periudhë mësimore.

Si drejtuese dhe mësimdhënëse , dhe nga komunikimi me kolegë që kanë qenë mentorë apo me studentët praktikantë kam evidentuar se :

kjo periudhë kohore është e pamjaftueshme Studentët praktikantë , për të përmbushur të gjitha detyrimet që rrjedhin nga zhvillimi I praktikës nuk arrijnë të marrin atë cka duhet nga ky profesion duke mos qenë të gatshëm profesionalisht të dalin në tregun e punës si mësues.

Studimi që kam kryer me rreth 45 studentë të degëve të mësuesisë , të cilët kanë kryer praktikën në 36 shkolla të ndryshme të ZVAP Elbasan synonte të evidentonte impaktin që jep zhvillimi I praktikës profesionale në formimin e tyre, plotësimin e misionit, përballjen me sfidat, pritshmëritë, njohja me realitetin profesional , dhe përfitimet e të qenit mësues.

Në këtë studim janë shtruar për zgjidhje çështjet:

- Sa të motivuar ndjehen studentët e degëve të mësuesisë dhe sa ndikon praktika profesionale në përgatitjen e tyre ?
- Cili është vizioni i studentëve që po përgatiten për mësues, për të ardhmen?
- Cilat janë dhe si mund të përballohen e tejkalohen sfidat e një studenti, mësues I ardhshëm,?
- Sa të përfshirë janë ndjerë në debatet e ndryshme profesionale gjatë periudhës së praktikës?
- Sa I përgjigjet procesi I zhvillimit të praktikës dhe shkollat , kërkesave e pritshmërive të studentëve?

Studimi u krye me studentët praktikantë të degëve të mësuesisë. 39 ose 86.7% janë femra dhe 6 ose 13.3 meshkuj.

Në degën AF janë të gjitha femra. Meshkujt janë të profilit informatikë dhe edukim fizik dhe sporte.

Pyetjet që ju drejtuan studentëve janë :

Sa kanë arritur ata ta njohin shkollën ku kanë kryer praktikën?

Studimi I kësaj çështjeje na tregoi se zhvillimi I praktikës profesionale është I domosdoshëm , por praktikisht nuk ka qenë në nivelin e duhur serioz dhe korrekt, sepse studentët nuk kanë frekuentuar rregullisht për shkak të angazhimeve që ata kanë pasur, sic është p.sh punësimi I tyre për nevoja ekonomike në sektorë të tjerë jashtë arsimit (kamarier, biznes privat, sporti etj) , mungesa e seriozitetit të tyre në përgatitje,” toleranca” e mësuesve dhe drejtuesve . Ata njihnin mësuesin mentor, por pak ose aspak stafin e shkollës.

Përkundrazi , për të gjithë studentët që kanë vijuar rregullisht praktikën kjo njohje ka qenë më e mirë si në nivel personal dhe profesional. Ata kanë ata njohur dhe janë famiiljarizuar me dokumentacionin që mësuesi përdor në përditshmërinë e tij, nxënësit,klasat, metodologjinë, pjesërisht programin mësimor etj

Pyetjes “Sa të përfshirë jeni ndjerë nga shkolla gjatë praktikës?” , studentët I janë përgjigjur me rezerva se përfshirja I tyre rezultoi të jetë jo në nivelin e pritshmërive, sepse ata nuk kanë arritur të ndërtojnë një komunikim sistematik në staf, nuk janë ftuar asnjëherë në mbledhjet e këshillit të mësuesve, të ekipit lëndor apo në ndonjë aktivitet të shkollës. Ata thjesht kanë ndjekur mësuesin në orët e mësimit dhe askush nuk I ka pyetur se si ndihen, për çfarë kanë nevojë etj.

Asnjë prej tyre nuk e kishte kryer detyrën e mësuesit kujdestar gjatë praktikës dhe nuk kishte mësuar të plotësonte dokumentacionin apo të organizonte ndonjë aktivitet.

Per sistemin SMIP as që bëhet fjalë që ata ta njohin apo aq më tepër të punojnë me të . Kjo deri diku është e justifikueshme pasi është një sistem I ri dhe ende jemi në hapat e parë të aplikimit të tij.

Pyetjes nëse pas praktikës a jeni në gjendje të bëni një vlerësim real të nxënësve në orën e mësimit ju dhanë përgjigje pothuajse të përafërta; Po, por nuk jemi të sigurt pasi vlerësimi bëhet bazuar në kompetenca dhe është vështirë të përshtatemi

Gjithëpërfshirja e praktikantëve në diskutime e debate profesionale, apo në çështje të trajtuara gjatë situatave të ndryshme ka qenë gjithashtu, jo në nivelin e pritshmërive.

Mësuesit, drejtuesit , por edhe vetë studentët praktikantë rrallëherë kanë shfaqur interes për t’u angazhuar në analiza e diskutime për çështje specifike, qoftë edhe për përgatitjen e një ore ditari, zgjidhjen e një ushtrimi, temën e një aktiviteti si dhe në kualifikimin e brendshëm të shkollës etj.

Në përgjithësi mund të themi se një pjesë e vogël e kandidatëve për mësues ja kishin dalë të ndiqnin me shumë interes praktikën duke u angazhuar në veprimtarinë e mësuesve mentorë dhe këta kryesisht nga profile Arsim fillor. Studentët praktikantë treguan se kishin shume ankth, emocion, ndrojtje, mugesë të besimit tek vetja gjatë zhvillimit të orëve mësimore. Jashtë pritshmërive ata janë më shumë tradicionalë sesa bashkëkohorë, kreativë, inovativë. Për ata më e lehtë ishte të ishin vëzhgues, por edhe këtu kishin rezerva , pasi nuk arritën të familjarizohen me metodologjinë e mësimdhënies , nuk arritën të njohin programin, rezultatet e të nxënësve dhe nuk ishin në gjendje të kryenin vlerësimin . Përfshirja e praktikantëve në programe si SHQK, “Arte, zeje

sporte”,” Bëjmë detyrat në shkollë”, etj është minimale duke mos i trajtuar si pjesë të procesit .

Mendoj se ndryshimi i Rregullores së praktikës profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit , është shoqëruar me pasoja edhe në IAP , të cilave herë pas herë u duhet të përballen me ndryshime në ngarkesën mësimore, gjë që shoqërohet me efekte financiare, por edhe me ndryshime të orarit mësimor dhe vështirësi në koordinimin e orarit për mësuesit që japin mësim në më shumë se sa një shkollë, duke e vështirësuar menaxhimin e shkollës dhe orarit të saj. Pra pyetjes: Sa e përgatitur është shkolla për mentorimin, drejtuesit ju përgjigjen se kanë kapacitete dhe burime njerëzore, por duhen riparë kriteret për mentorët. Nuk është nota mesatare, vlerësisa në punë apo rezultati i kualifikimit , por përmbushja realisht e standarteve të mësuesit . Në realitet na ndodh se kemi mësues që përmbushin kriteret ekzistuese , por nuk menaxhjnë dot klasat, nuk njohin dhe nuk përdorin metodologjinë bashkëkohore të mësimdhënies etj.

Nga ana tjetër edhe praktikantët I njohin fare pak ose aspak standardet e përgjithshme të mësuesit edhe pse në programin e praktikës janë përcaktuar kompetencat që duhet të dijë e të bëjë ai. Kështu , praktikanti duhet të njohë legjislacionin arsimor , dokumentacionin kurrikular për profilin përkatës , praktikat bashkëkohore të suksesshme të mësimdhënie-nxënies dhe vlerësimin të nxënësve, anën shkencore të lëndës , plotësimin e dokumentacionit të mësuesit (plani vjetor lëndor, regjistri, plani ditor, dëftesat, etj, zhvillimin moshor dhe marrëdhëniet me fëmijët dhe të rinjtë, komunikimin dhe bashkëpunimin në grup, kompetencat kroskurrikulare si përdorimi i TIK-ut, gjuhës shqipe, matematikës, gjuhës angleze (pavarësisht profilit përkatës).

“Mjedisi i të nxënit është unik në atë se si hapësira është bashkëkrijuar nga nxënësit dhe mësuesit në klasë. Kjo marrëdhënie bashkëpunuese përbëhet nga shkëmbime reciproke ndërmjet fëmijëve dhe mësuesve në lidhje me përshtatjet e duhura që mund të bëhen për të siguruar rritjen dhe mësimin optimal brenda ambientit të klasës” (Heëett, 2001). citon Kelsey Robson, (2016;3/6)

Roli i mësuesit nuk është të shpërndajë informacion ose thjesht të korrigjojë. Përkundrazi, mësuesi është si një mjet që fëmijët e përdorin, kur është më i nevojshëm. Ai paraqitet nxënës, hulumtues dhe bashkëpunëtor. (Tarini.Eva

& Ëhite.Lynn ,2005;376)”

Përsa më sipër dalim në konkluzione mbi rëndësinë që ka serioziteti I praktikës profesionale, zhvillimi I kapaciteteve, performanca e larte , cilesia e mesimdhenies, përgjija ndaj ndryshimeve, inovacioni dhe kriteret e mentorit. Në rubrikën “Reflektime të studentit” në fund të praktikës shohim vlerësime të përgjishme të tyre , pa reflektuar vërtet atë çfarë kanë marrë , ndjerë ose kanë pasur nevojë studentët.

Rekomandime për të përmirësuar praktikat profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit

- Është e nevojshme të ketë një përputhshmëri më të plotë të leksioneve teorike me çështjet që trajtohen praktikisht, sidomos në çështje që kanë të bëjnë me menaxhimin e klasës, përfshirjen në cdo çështje të shkollës e jo vetëm në mësim, (dhe jo thjesht hartim planesh).
- Të ketë një monitorim më të shëndetshëm nga ana e Universiteteve për zbatimin e praktikave profesionale
- Periudha e praktikës të jetë një vit mësimor
- Mësuesit mentorë të zgjidhen, trajnohen në mënyrë të vazhduar, motivohen dhe vlerësohen për mentorimin .
- Universitetet të realizojnë ëorkshope të përbashkëta me IAP specifikisht për praktikat profesionale .

Bibliografi:

Raport i zgjeruar UNESCO, Gusht 2017
(Abdurrahmani dhe Boce, 2011, f. 215).

Rregullorja e Praktikës Profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit

Hewett, 2001.

Kelsey Robson, (2016;3/6)

Tarini.Eva & White.Lynn, 2005; 376

UDHËHEQJA NË SHKOLLË DHE PLANIFIKIMI STRATEGJIK I MENTORIMIT NË FUSHËN E ZHVILLIMIT PROFESIONAL

Msc. Tatjana Mani

Drejtoreshë, shkollë 9-vjeçare "Ali Agjah" Elbasan

tanamani_1966@yahoo.it

Hyrje

Shumica e studimeve kanë nxjerrë në pah përvojën e papritur dhe ndonjëherë dramatike dhe traumatike të kalimit nga student në mësues. Shumë studiues kanë theksuar papritshmërinë me të cilën mësuesit e rinj marrin përgjegjësinë e plotë të roleve të tyre si mësues shkolle (Lortie, 1975), (Lacey, 1977), (Pataniczek & Isaacson, 1981), (Hall, 1982), (Huberman, 1991), (Vonk, 1993). Me fjalë të tjera, mbizotëron një etikë praktike dhe një qasje provë-gabim ndaj mësimdhënies (dhe të mësuarit për të dhënë mësim) (Veenman, 1984, 1988; Olson dhe Osborne, 1991; Marcelo, 1994)

Rëndësia e roleve dhe përgjegjësiave të mësuesve mentorë është e dokumentuar mirë në literaturë (Gay, 1995; King & Bey, 1995; Wang & Odell, 2002; Wilder, 1999). Megjithatë, literatura është më pak e qartë për rolin e drejtorit në lehtësimin e rregullimeve të mentorimit që ndihmojnë në përmbushjen e nevojave profesionale dhe personale të mësuesve fillestar. Edhe pse Gasner (2001) sugjeron që drejtorët duhet të luajnë një rol pasiv në mentorimin e mësuesve të vitit të parë dhe t'i përmbahen aftësive të një mentori të caktuar, studiues të tjerë kanë sugjeruar që drejtorët mund dhe duhet të luajnë një

rol proaktiv në mentorimin e mësuesve të rinj (Brock, 1999 Shpresa, 1999). Brock (1999) vë në dukje se është e rëndësishme që drejtorët të shërbejnë si zhvillues dhe edukatorë, të ndihmojnë mësuesit e rinj, të kuptojnë kulturën e shkollës dhe t'i ndihmojnë ata të transferojnë dhe të përshtatin atë që kanë mësuar në programet e tyre të edukimit të mësuesve në kontekstin e shkollës. Drejtorët duhet të kuptojnë gjithashtu se jo të gjitha programet e përgatitjes së mësuesve janë mjaft të gjera për të adresuar ose ndryshuar në mënyrë efektive disponimet dhe qëndrimet e studentëve kandidatë për mësues. (Æang & Odell, 2002).

Roli i drejtorit në mentorimin e mësuesve stazhier të vitit të parë është kritik, pasi lidhet me ruajtjen dhe zhvillimin e kompetencës profesionale dhe personale të tyre. Konteksti i shkollës mund të kërkojë aplikimin e praktikave të lidërshiptit që e pozicionojnë liderin si një katalizator për ndryshimin që mund të udhëheqë jo vetëm në kompetencën e mësuesit, por edhe në arritjet e nxënësve. Wang dhe Odell (2002) sugjerojnë nevojën për rolin proaktiv dhe transformues të drejtorit. Æshtë e rëndësishme që drejtorët të ndihmojnë mësuesit e rinj që të reflektojnë mbi praktikën e tyre në klasë, t'i ndihmojnë ata që të kuptojnë shkollën, t'i ndihmojnë ata që të kuptojnë kulturën e shkollës dhe t'i ndihmojnë ata që të transferojnë dhe përshtatin atë që kanë mësuar në programet e tyre të edukimit të mësuesve në kontekstin e shkollës. Përqendrimi i qëllimshëm në mentorim mund të përmirësojë zhvillimin profesional dhe personal të mësuesit të ri dhe mund ta ndihmojë mësuesin të transferojë njohuritë dhe aftësitë në kontekstin specifik të shkollës.

Metodologjia

Për realizimin e këtij punimi janë përdorur metoda hulumtuese, përshkruese dhe analizuese. Ne kemi shfrytëzuar procesin e organizimi të praktikave me mësuesit e rinj (praktikantët), të cilët vijnë praktikantë mësimorë pranë shkollës sonë ndër vite dhe u janë nënshtruar realizimit të intervistës para fillimit të praktikës profesionale. Ato përfshijnë disa profile mësuesie dhe për rrjedhojë, pyetjet e intervistës ishin në fokusin e përgjithshëm të procesit të mentorimit dhe praktikës pa u përqendruar në pyetje që lidhen me njohuritë e tyre shkencore. Të dhënat dhe perceptimet e mbledhura nga intervista u shfrytëzuan për analizën e planifikimit strategjik të mentorimit në fushën e

zhvillimit profesional për mësuesit e rinj. Gjetjet nga intervistat na ndihmuan gjithashtu edhe për të krijuar një perceptim të ri organizativ e menaxhues, që duhet të kryejnë drejtuesit e shkollave në ndihmë të procesit të praktikës profesionale.

Rezultate

Nisur nga përvoja e arsimit parauniversitar në Shqipëri për procesin e mentorimit të praktikave profesionale është punuar në mënyrë sipërfaqësore, gjë që e cila nuk i ka ardhur në ndihmë drejtuesve të shkollave për të realizuar planifikime strategjike në aspektin e zhvillimit profesional të mësuesve të rinj. Ndaj, punimi ynë do të fokusohet në dy aspekte:

- planifikimi strategjik për mentorimin
- zhvillimi profesional i mësuesve të rinj në nivel shkolle

Përvoja e shkollës në mentorim është lidhur me nevojën për hartimin e një planifikimi për programin mentorues, adresimi i sfidave me të cilat përballen realisht mësuesit e rinj dhe mësuesit mentor dhe përdorimi i një procesi të mirëplanifikuar për t'iu përgjigjur nevojave të mësuesve të ardhshëm. Ne mendojmë se është e nevojshme mbledhja e të dhënave nga drejtuesit e shkollës dhe mentorët mbi identifikimin e karakteristikave individuale të çdo studenti, i cili pret nga institucioni arsimor shërbimin për mentorim të mirë. Edhe pse mësuesit mentor nuk përcaktohen nga drejtuesi i shkollës, por nga institucionet eprore të arsimit parauniversitar, ne mendojmë se e drejta duhet t'i takojë shkollës dhe sidomos drejtuesit të shkollës, i cili vëzhgon rregullisht mësuesit në procesin e mësimdhënies. Për këtë arsye, përzgjedhja e mentorit është një hap kyç, nëse do të nisemi nga njohja e mirë e kapitalit njerëzor që zotërojmë në institucionet tona arsimore. Do të ishte e nevojshme që të përcaktohej qartë aktiviteti i përditshëm i mentorit, duke krijuar përshkrime të diferencuara të punës për mësuesit, mësuesit mentor dhe trajnerit udhëzues, e cila mund të konceptohej mjaft mirë në një planifikim strategjik. Nga ana tjetër ne duhet të marrim në konsideratë dhe zhvillimin e mentorit, i cili duhet të përfshijë mbështetjen profesionale fillestare dhe të vazhdueshme, me qëllim që kapacitetet njerëzore në rolin mentorues të jenë mirëpërgatitur për këtë proces pune të rëndësishëm. Në këtë kontekst është mbajtur parasysh përafrimi i mbështetjes me qëllimet e përmbajtjes: marrëdhëniet

ndërpersonale, aftësitë trajnuese dhe rritja profesionale e mësuesve të rinj.

Intervistat e zhvilluar me 20 praktikantë u fokusuan në këto pyetje:

- Si e vlerësoni mentorin në raport me procesin e mentorimit gjatë praktikës?

Të dhënat treguan se 70% e praktikantëve vlerësojnë se mentorin dëshmon besim tek ata, 20% shprehen se mentorin dëshmon besim të pakët dhe 10% e tyre shprehen se mentorin nuk pasqyron asnjë lloj vlerësimi lidhur me besimin që duhet t'i kultivojë një mësuesi të ri për profesionin e ardhshëm.

Në mënyrë të përgjithshme vërejmë se praktikantët perceptojnë pak faktin se mësuesit mentor dëshmojnë mirëkuptim dhe gatishmëri me anë të një dëgjimi të vëmendshëm dhe aktiv dhe vlerësojnë se ata marrin masa që të zhvillojnë biseda paraprake mbi mësimdhënien dhe profesionin e ri për t'i ndihmuar ata.

Gjatë intervistave jemi kujdesur të kuptojmë se si ndikon marrëdhënia mentoruese në rolin e informimit të praktikantit lidhur me objektivat, strategjitë e mësimdhënies, teknikat e zhvillimit të një ore mësimi, hartimi i planit ditor dhe mënyrën e vlerësimit.

-Perceptimi i praktikantëve lidhur me informimin rreth procesit mësimor nga mentorin

Një nga të dhënat që ishim më të interesuar për ta marrë nga studentët gjatë intervistës lidhej me mënyrën se si krijohen marrëdhëniet gjatë procesit të bashkëpunimit profesional ndërmjet studentit dhe mentorit në funksion të përmirësimit të procesit të mentorimit. Ne jemi të vetëdijshëm se procesi i mentorimit ka boshllëqet e veta në raport me trajtimin e studentit në aspektin pedagogjik dhe profesional. Për rrjedhojë u fokusuam në faktin se sa ndihmë merrnin studentët në rast se ato hasnin vështirësi, ndanin përvojën e tyre me mentorin, apo mentorin përdorte përvojën personale për të bashkëpunuar me to.

Të dhëna të tjera i morëm nga pyetjet që drejtua rreth lehtësimeve që mentorin i krijon studentëve gjatë procesit të praktikës, të cilat lidhen me inkurajimin e studentit për të zbuluar të metat e tij, të udhëhiqet drejt kompetencave lëndore, konsulta të ndryshme në funksion të një mësimdhënieje më të mirë apo diskutime rreth programit lëndor. Në këtë pikë të intervistës të dhënat

ishin zhgënjyese, pasi roli i mentorit në këtë proces pune linte shumë për të dëshiruar. Kjo ndodh sepse pjesa më e madhe e studentëve pohonin faktin se përfshihen në profesion, pra në mësimdhënie, pa kaluar fillimisht në aspektin trajnues nga ana e mentorëve. Shumica prej tyre theksonin se kishin vëzhguar shumë pak nga përvoja e mentorit në mësimdhënie dhe më pas përfshiheshin menjëherë në procesin mësimor të vetëm, edhe pa praninë e mentorit në klasë. Për rrjedhojë ato shprehen se kishin nevojë për konsulta para fillimit të praktikës, por edhe gjatë saj, ku të evidentoheshin jo vetëm vështirësitë që hasnin në mësimdhënie, por edhe të orientoheshin drejt profesionit në mënyrë të detajuar.

Diskutime

Gjetjet nga intervistat e studentëve na shtynë që ta drejtonim vëmendjen edhe te kryerja e anketave dhe fokus-grupeve me mësuesit me përvojë. Mentorët i ndihmojnë të mentoruarit të lundrojnë dhe t'u japin përparësi elementeve konkurruese të jetës së tyre të re profesionale, të tilla si: planifikimi i lëndës, vlerësimi dhe komunikimi me prindërit. E rëndësishme është që shkolla duhet të përdorë një proces të shkallëzuar për t'iu përgjigjur nevojave të praktikantëve. Mendojmë se ky proces fillon me drejtuesit e shkollave, të cilët duhet të hartojnë planifikime strategjike për ecurinë e praktikës në mënyrë efikase. Nisur nga të dhënat e të intervistuarve, mendojmë se planifikimi strategjik duhet të zgjerohet me elemente të tillë planifikues:

- *Inkurajimi i mësuesve mentorë që të ndihmojnë mësuesit e rinj në mënyrë proaktive*

Do të ishte e udhës që shkollat duhet të përgatisin rrjetin e mësuesve mentorë, të cilët duhet të kenë përvojën dhe ekspertizën më të mirë në fushë të mësimdhënies. Drejtuesi i institucionit arsimor të planifikojë trajnime me tematikë mbi mentorimin, ku mësuesit shkëmbejnë përvojat e tyre. Gjatë zhvillimit të trajnimeve duhet të jenë pjesë dhe mësuesit e rinj, të cilët krijojnë marrëdhënie bashkëpunimi profesionale me mentorët e shkollave. Është e rëndësishme dhënia kohë dhe hapësirë mentorëve gjatë trajnimit për të planifikuar në mënyrë proaktive veprimet e tyre mbështetëse, bazuar në nevojat që ata parashikojnë të kenë të mentoruarit e tyre.

- *Mentori si mësuesi më i mirë*

Është e rëndësishme që mentorët të kenë njohuri të forta pedagogjike dhe përmbajtjesore, por nga ana tjetër, ata janë vetë nxënës gjatë periudhës së ndjekjes të praktikës. Nxitja e tyre për planifikimin e realizimeve të nevojave të nivelit të lartë të mësuesve të rinj, reflektimi mbi nevojat që janë në gjendje të mbështesin veten dhe atyre që mund të kërkojnë përfshirjen e një kolegu me njohuri të mira dhe përvojë, si për shembull një trajner mësimor ose drejtues, janë disa nga hapat në vazhdim të planit për sukses të këtij projekti mentorimi.

- *Hartimi i materialeve referuese për mentorët*

Drejtoria e shkollës do të punojë me mësuesit kandidatë dhe mësuesit mentorë për të zhvilluar lista të organizuara të fushave, të cilat mentorët duhet t'i kontrollojnë të mentoruarit e tyre, si dhe një afat kohor të aktiviteteve që përputhen me nevojat e mësuesve të rinj dhe me procedurat e përcaktuara nga rregullorja. Kjo do të thotë që shkolla të përdorë mësuesit mentor në mënyrë efikase dhe efektive duke përforcuar mbështetjen e nivelit të mesëm, përfshirjen e tyre (mësuesit mentorë dhe kandidatët për mësues) në zhvillimin e përmbajtjes dhe formatit të këtyre materialeve, si dhe në aplikimin e mendimeve dhe njohurive të tyre për të planifikuar strategji për t'i bërë mësuesit dhe mentorët të konsultojnë në mënyrë aktive materialet e tyre referuese gjatë gjithë vitit shkollor apo praktikës profesionale.

Përfitimet e procesit të mentorimit për mentorët

Duke përdorur një pyetësor dhe një intervistë, mentorët u intervistuan në formën e fokus-grupit mbi përfitimet e procesit. Janë dhënë këto pika kryesore:

1. Përgjithësisht mentorët janë të kënaqur me realizimin e zhvillimit të këtij procesi si profesionist të zgjedhur. Ata mund të vëzhgonin një praktikant për t'u bërë një mësues konstruktiv. Ata mendonin se ky përmirësim ishte rezultat i përpjekjeve dhe udhëzimeve të tyre.
2. Përfitimi tjetër që përmendën mentorët ishte mundësia për të qenë më reflektues. Ndërsa i këshillonin mësuesit fillestarë, edhe ata duhej të siguroheshin se ishin të sigurt në atë që po këshillonin. Për shembull, ata duhej të ishin të sigurt për përmbajtjen, planifikimin e mësimit dhe metodologjitë e përshtatshme. Kjo u dha mundësinë mentorëve që të freskohen në të gjitha këto fusha. Këto njohuri dhe aftësi të freskuara dhe

profesionale do të përfshiheshin më pas në mësimet e mentorëve, duke përmirësuar kështu performancën e tyre dhe duke shtuar rritjen e tyre profesionale.

3. Mentorët patën mundësinë të ndërveprojnë me stafin e universitetit, një mundësi kjo që shtron bazat për konsultime akademike dhe profesionale. Një mundësi e tillë mund të përdoret për t'u konsultuar, për shembull, për arsimim të mëtejshëm dhe madje referenca për vende pune ose promovime

Përfundime

Mentorimi si katalizator për udhëheqje transformuese

Mentorimi si një katalizator për udhëheqjen transformuese ishte një temë që doli nga analiza e të dhënave. Të dhënat intervistat tregojnë se mentorimi i mësuesve të rinj prezantoi tri mundësi të rëndësishme për praktikën transformuese të lidërshiptit.

Së pari, mentorimi është i vlefshëm për të rritur kompetencën profesionale dhe personale të mësuesit të ri.

Së dyti, mentorimi i krijon kushte shkollës dhe mësuesve për të qenë konkurentë.

Së treti, mentorimi ka nevojë për planifikim strategjik, i cili duhet të realizohet nga drejtoria e shkollës në bashkëpunim me mësuesit mentor.

Mentorimi ishte i rëndësishëm për suksesin profesional dhe personal të mësuesit të ri, të cilët dëshirojnë të jenë të përgatitur me modelin e edukimit të mësuesve. Nga ana tjetër, mësuesit mentor provojnë veten për të qenë udhëheqës në përgatitjen e profesionistit të ri. Të gjitha këto procese kanë nevojë të udhëhiqen dhe planifikohen nga drejtuesi i shkollës, i cili duhet të shkojë përtej rolit tradicional të drejtorit si menaxher, drejt një stili më transformues dhe bashkëpunues si lider pedagogjik dhe model i zhvillimit të vetes dhe të të tjerëve.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Graves, S. (2010). *Mentoring pre-service teachers: A case study.*

Australasian Journal of Early Childhood, 35(4), 14-20. <https://doi.org/10.1177/183693911003500403>

- Hargreaves, A., Fullan, M., (2000), Mentoring in the New Millennium
- Hobson et al. / (2009) Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. Teaching and Teacher Education 25
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- IZHA, Formimi fillestar i mësuesve në institucionet e Arsimit të Lartë shqiptar (Raport), Tiranë, Tetor 2016
- Jian Wang; Odell, S. J.; Schëille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. Journal of Teacher Education, 59(2), 132–152. doi:10.1177/0022487107314002
- Jones, J. (2010). Happiness at Work, Maximizing Your Psychological Capital for Success.
- Lawson, (1992), Beyond the New Conception of Teacher Induction., Journal of Teacher Education
- Lortie, D. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. London: University of Chicago Press.
- MASR, UNICEF. (2021). Strategjia kombëtare e arsimit 2021-2026 (draft)
- Merriam, S. (1995). What can you tell from an N of 1? Issues of validity and reliability in qualitative research. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 50-60.
- Meyer, M & Fourie, L. (2006) Mentoring and Coaching. Johannesburg: Know Res Publishing
- Parsloe., E. Wray., M., J (2000), Coaching and Mentoring: Practical Methods to Improve Learning
- Pataniczek & Isaacson, (1981), The Relationship of Socialization and the Concerns of Beginning Secondary Teachers., Journal of Teacher Education, v32 n3 p14-17
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? Teaching and Teacher Education, 22, 84-99

- Sheridan, L., & Young, M. (2016). Genuine conversation: The enabler in good mentoring of pre-service teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(6), 658-673. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014 – 2020, Tiranë, 2014
- Tucker, K. (2007) Establishing a Mentoring and Coaching Programme. Johannesburg: Knoë Res Publishing
- Wang, L., & Ha, M. (2012). Mentoring in TGfU teaching: Mutual engagement of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors. *European Physical Education Review*, 18(1), 47-61. <https://doi.org/10.1177/1356336X11430654>

PERCEPTIMET E STUDENTËVE - MËSUES PËR NDIHMËN DHE MBËSHTETJEN NGA MËSUESIT MENTORË

Nikela KUSHTA/BAXHAKU

Studente Programi i studimit MP në mësuesi për histori -gjeografi

Universiteti i Elbasanit "Aleksandër Xhuvani"

nikelakushta217@gmail.com

Hyrja

Praktika mësimore luan rol të rëndësishëm në përvetësimin e aftësive mësimore nga mësuesit fillestar. Është një përvojë ku ata përgatiten për një karrierë e të zbatojnë teoritë dhe metodat që kanë studiuar gjatë programit të tyre të përgatitjes së mësuesve (Norris, Larke, & Briers, 1990). Praktika është mundësia e pare, si një përvojë e drejtuar, në të cilën studenti merr përgjegjësinë për drejtimin e mësimin për një periudhë të caktuar kohore. Ajo ofron mundësi në një mjedis shkollor për të zhvilluar kompetencat profesionale dhe karakteristikat personale, të kuptuarit aftësitë e një mësuesi.

Mentorimi është një metodë për të ndihmuar studentët mësues kur ata futen në realitetet e klasës, të jenë të aftë që të lidhin mësimin teorik nga programet përgatitore të tyre në praktikë. Mentorët përcjellin dëshmitë e mësimdhënies së tyre, të cilat çon në efekte pozitive në praktikën dhe vetëbesimin e studentëve (Darling Hammond, 2006).

Mentorimi u prezantua për herë të parë në arsim në vitet 1980 si një sistem mbështetjeje për mësuesit e rinj dhe, nga viti 2003, është zbatuar në nga të

paktën 47 shtete (Marable & Raimondi, 2007) Termi mentorim përshkruan “...mbështetjen e dhënë nga një person për rritja dhe mësimi i një tjetri, dhe për integrimin dhe pranimin e tyre në një specifik komuniteti” (Malderez, 2001: 57). Sot përkufizohet si “...ndihma e studentëve-mësimdhënësve për të mësuar se si të japin mësim në mjedise të bazuara në shkollë” (Tomlinson, 1995: 7).

Mentorimi është bashkëpunim që i inkurajon ata të ndajnë idetë, dhe promovon një rritje të vetëbesimit në aftësitë e tyre (Brock & Grady, 2006; Villani, 2009). Ai përcakton normat, qëndrimet dhe standardet që do të udhëheqin praktika e tyre profesionale për vitet në vijim (Bartell, 2005).

Metodologjia

Për të adresuar pyetjet dhe objektivat e hulumtimit u përdorën metodat e përziera, ato të anketimeve dhe intervistave. Për t’u thelluar në përvojat e studentëve, intervistat i lejuan ata të artikulojnë ndikimin e ndjeshmërisë dhe mbështetjes së mentorit ndaj tyre. Në këtë punim u përfshinë 40 studentë të historisë-geografi dhe edukatë qytetare, në universitetin “Aleksandër Xhuvani”, të cilët përfunduan praktikën e tyre 5-javore të mësimdhënies.

Rezultatet dhe diskutimi

Rezultatet e studimit ofrojnë njohuri mbi perceptimet e studentëve për ndihmën dhe mbështetjen e mentorëve të tyre duke u mbështetur në disa pyetje kërkimore.

Pyetja kërkimore 1: Si e përshkruajnë studentët kandidatë për mësues komunikimin dhe disponueshmërinë e mentorëve të tyre?

Në bazë të të dhënave, studentët vlerësojnë komunikimin e hapur dhe të rregullt, disponueshmërinë për takime, mbështetjen individuale dhe përkrahjen në zgjidhjen e sfidave. Por ata theksojnë dëshirën që të kenë mundësi për takime individuale me mentorin për të diskutuar përvojën dhe për të marrë ndihmë të personalizuar.

Mentorët të cilët janë përgjegjës dhe gatshëm të investojnë kohë dhe energji për të ndihmuar studentin, janë të përshkruar si të vlefshëm dhe inkurajojnë një ndjenjë të kënaqësisë dhe mbështetjes. Megjithatë, studentët (90% prej tyre) shprehen se ndjejnë një mungesë të disponueshmërisë nga mentorët e

tyre, për shkak të mungesës së kohës së mentorit.

Rreth 70% shprehen se mentorët e tyre ishin të disponueshëm në çdo orë mësimore duke i vëzhguar dhe duke dhënë komente dhe 30% prej tyre jo domoshmërisht mentorët vëzhgonin çdo orë kur ata drejtonin një orë mësimore.

Pyetja kerkimore 2: Sa inkurajues dhe mbështetës janë mësuesit mentor ndaj studentëve kandidat për mësues?

Duke i'u referuar rezultateve studentët e vlerësojnë kur mentorët ndajnë përvojën dhe sfidat e tyre sepse i ndihmon studentët të ndiejnë se nuk janë vetëm në rrugën e tyre drejt të bërit mesues. Por vetëm 20% e mësuesve janë treguar të gatshëm të ndajnë ekspeienat e tyre.

Përsa i përket bashkëpunimi në planifikim të dhënave tregojnë se mentorët nuk përfshihen në bashkëpunimin me studentët për planifikimin e mësimit dhe burimeve të nevojshme. 70% prej tyre tregohen të gatshëm vetëm kur u kerkohet ndihmë nga studentët e tyre.

Inkurajimi dhe ndjenja e besimit i ndihmon studentët të rrisin vetëbesimin dhe besimin në aftësitë e tyre pedagogjike, dhe nga të dhënat rezulton se 70% e studentëve ishin ndjerë të inkurajuar.

Për të krijuar një mjedis mbështetës është e nevojshme që mësuesi mentor t'i kushtojë vëmendje të veçantë ndaj nevojave, interesave dhe qëllimeve të studentit. Por rezultatet tregojnë se mentorët ishin mjaft të ftohtë në këtë aspekt dhe nuk e konsideronin pjesë të mentorimit të tyre të vlerësonin çdo nevojë të çdo praktikanti.

Duke qenë se procesi i bërjes mesues është sfidues, mësuesi mentor mund të ofrojë mbështetje emocionale dhe këshillim për studentin kandidat për të menaxhuar stresin dhe të zhvillojë vetëbesimin në rolin e tyre si mësues. Ky komponent është vlerësuar se rreth 70% prej tyre shprehen se kanë marrë këshilla dhe mbështetje emocionale nga mentorët e tyre.

Pyetja kerkimore: Si ndikon feedback-u i ofruar ose jo i mentorët ndaj studentëve kandidat për mësues?

Mentorët kanë një rol të rëndësishëm në identifikimin e pikave të forta dhe të dobëta të studentëve. Përmes feedback-ut, ata mund të ofrojnë vlerësim objektiv për aftësitë pedagogjike, strategjitë e mësimdhënies, menaxhimin e klasës dhe ndikimin e tyre mbi nxënësit. Një përqindje e madhe e studentëve (70%) shprehen se mentorët më tepër vlerësojnë pikat e forta sesa të dobta

të tyre.

Pyetja kërkimore 4: Cilat janë disa nga kritikët e studentëve kandidat për mësues ndaj mentorëve të tyre?

Nga analiza e intervistave dhe anketave, studentët shprehën rezervat e tyre ndaj mentorëve, të cilat kryesisht janë : mësuesit duhet të jenë më të komunikueshëm me ata; kërkojnë më tepër këshillime sesi të rriten më tej në fushën e mësimdhënies; kërkojnë një bashkëpunim më të fortë me mentorin e tyre; të vëzhgojnë më shumë se dy mentorë; të përfshiheshin në procesin e vlerësimit; të kuptonin më tepër mbi rutinat dhe rregullat e përditshme në mjediset shkollore; të kishin informacione mbi infrastrukturën dhe politikat e shkollës, etj

Pyetja kërkimore 5: Cilat janë sfidat kryesore që hasin studentët kandidatë për mësues gjatë bashkëpunimit me mentorët e tyre?

Bashkëpunimi mes studentit kandidat për mësues dhe mësuesit mentor mund të përballet me disa sfida. Nga të dhënat e nxjerra disa nga sfidat që ata hasin janë:

1. Koha e kufizuar: mbi 90% e studentëve shprehen se mësuesit mentor janë shpesh të zënë me detyrat e tyre të mësimin të përditshëm dhe përgatitjes së mësimdhënies. Kjo sjell që ë bashkëpunimi të jetë i vështirë dhe të jetë e nevojshme të planifikohen mënyra efikase të komunikimit dhe takimeve.
2. Përvoja: 95% prej tyre të përfshirë në studim shprehen se studenti kandidat për mësues ka një nivel të kufizuar të përvojës në mësimdhënie, ndërsa mësuesi mentor është një profesionist i përvojës. Kjo ndryshesë në nivelin e përvojës mund të sjellë sfida në kuptimin e përfitimit të mësimave dhe ndihmës së nevojshme për studentin kandidat.
3. Mënyra e mësimdhënies: Studentët mund të kenë preferencat e tyre të mësimin dhe po ashtu mësuesi mentor, kanë stilet e tyre të mësimdhënies dhe pritshmëritë e tyre.
4. Mënyra e komunikimit dhe kuptimi i pritshmërive: Nëse nuk ka një kuptim të qartë dhe të hapur për rolin dhe pritshmëritë e secilit palë, mund të ketë vështirësi në përshtatjen e pritshmërive dhe në arritjen e rezultateve të dëshiruara. Mbi 70% e studentëve shprehen se e hasin vështirësi në komunikimin me mësuesit mentor të tyre.

Përfundime

Rezultatet e studimit tregojnë se studentët vlerësojnë komunikimin e hapur dhe të rregullt, disponueshmërinë për takime dhe mbështetjen individuale si cilësi të rëndësishme për marrëdhënien mes tyre. Nga të dhënat rezulton se studentët kanë përkrahjen, inkurajimin dhe mbështetjen e mentorëve të tyre, e megjithatë, ka një mungesën e disponueshmërisë së mjaftueshme nga mentorët dhe theksojnë nevojën për takime individuale, ndihmë personalizuar dhe kërkojnë më tepër këshillime.

Koha e kufizuar e mentorëve për të ofruar ndihmën e nevojshme studentëve, shfaqet si një ndër sfidat kryesore që ata hasin. Gjithashtu, një vështirësi në përfitimin e mësimeve dhe ndihmës është edhe nivelin e përvojës mes studentëve dhe mentorëve.

Për të kapërcyer këto sfida, është e nevojshme që të planifikohen mënyra efikase të komunikimit, të vendoset kohë e mjaftueshme për mbështetjen e studentit, të zhvillohen strategji për përshtatjen e stileve të ndryshme të mësimdhënies dhe të sigurohet një kuptim i qartë i pritshmërive të dy palëve dhe mentorët të kushtojnë vëmendje ndaj nevojave të studentëve. Gjithashtu, të sigurohet një mbështetje emocionale për studentët për të menaxhuar stresin dhe zhvilluar vetëbesimin në rolin e tyre si mësues.

Bazuar në gjetjet, studimi ofron rekomandime praktike për mentorët dhe institucionet arsimore për të përmirësuar programet e mentorimit. Këto rekomandime mund të sjellin strategji për rritjen e aksesit të mentorëve, nxitjen e zhvillimit të ekspertizës së mentorit dhe promovimin e praktikave të mentorimit empatik. Gjithashtu është e dobishme për që të fitojnë njohuri mbi perceptimet e studentëve sepse ndihmojnë në reflektimin e punës së tyre; në planifikimin e tyre të ardhshëm; në përmisimin e metodave; kuptojnë pengesat; bëhen më të aftë për të ofruar mbështetje, etj.

- Duhet të zhvillohen studime mbi vetëvlerësimin e mentorëve;
- Praktika të standartizuara;
- Zgjedhja e mentorëve;
- Mësuesit mentorë duhet të jenë mësues të suksesshëm, të respektuar nga kolegë te tyre. Të kenë mentalitetin dhe aftësinë për të mbështetur studentët;
- Mentorë të trajnuar;

Referenca

- Bartell, CA (2005). Kultivimi i mësimdhënies me cilësi të lartë përmes induksionit dhe mentorimit. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Brock, BL & Grady, ML (2006). Zhvillimi i një plani për fillimin e mësuesve: Një udhëzues për drejtuesit e shkollave. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Edukimi i fuqishëm i mësuesve: Mësime nga shembulli programet. San Francisko, CA: Jossey-Bass.
- Good, J., & Bennet, J. (2005). Një komunitet mësuesish të vitit të parë: Bashkëpunimi ndërmjet arsimit të lartë dhe shkollat publike për të përmirësuar mbajtjen e mësuesve, 1, 45-54. doi: 10.1080/15476880590906110
- Hudson, P. (2007). Ekzaminimi i praktikave të mentorëve për përmirësimin e mësuesve të shërbimit zhvillimi pedagogjik në matematikë dhe shkencë. Mentorimi dhe tutorizimi: Partneriteti në mësim, 15(2), 201-217
- Izadinia, M. (2016). Perceptimet dhe pritshmëritë e mësuesve të studentëve dhe mësuesve mentorë për një marrëdhënie mentorimi, 42(3), 387–402
- Jaspers, WM, Meijer, PC, Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mësuesit mentorë: Mundësitë dhe sfidat e tyre të perceptuara si mentor dhe mësues. Mësimdhënia dhe edukimi i mësuesve, 44, 106-116.
- Jorissen, KT (2002). Mbajtja e mësuesve të rrugës alternative: Fuqia e profesionistit integrimi në përgatitjen dhe induksionin e mësuesve. The High School Journal, 86(1), 45-56.
- Malderez, A. (2001) Profesionalizimi i rinj të ELT, Profesional i mësimdhënies angleze, 19, f. 57-58.
- Marable, MA, & Raimondi, SL (2007). Perceptimet e mësuesve për atë që ishte mbështetës gjatë vitit të parë të mësimdhënies. Mentorim dhe mësimdhënie, 15 (1), 25-37
- Pitton, DE (2006). Mentorimi i mësuesve fillestarë: Nxitja e një procesi dialogu: Corwin Press
- Roëley, JB (1999). Mentori i mirë. Udhëheqja arsimore, 56(8), 20-22.
- Tellez Kip. (1992). Mentorët me zgjedhje, jo me dizajn: Kërkimi i ndihmës nga mësuesit fillestarë. Journal of Teacher Education Thiel
- Tomlison, PD (1995) Kuptimi i mentorimit: strategjitë reflektuese për

shkollën përgatitja e mësuesit (Buckingham: OXFORD UNIVERSITY PRESS).

- Wiebke, K., & Bardin, J. (2009). Mbështetja e mësuesve të rinj: Një induksion gjithëpërfshirësprogrami mund të rrisë mbajtjen e mësuesve dhe të përmirësojë performancën. Gazeta e Stafit Zhvillimi, 30 (1), 34-36
- Zachary, JL (2000) Udhëzuesi i mentorit. lehtësimi i marrëdhënieve efektive të të mësuarit. Jossey-Bass, San Francisko, SHBA
- Zanting Anneke (1998): Shpjegimi i njohurive praktike: një zgjerim i roleve të mësuesve mentorë. European Journal of Teacher Education Vol 21 (1998)

FORCIMI I PARTNERITETIT UNIVERSITET-SHKOLLË NË SHQIPËRI: SFIDAT, MUNDËSITË DHE STRATEGJITË

Dr. Dhurata LAMÇJA

Mësuese, shkolla e mesme e bashkuar “Luigj Gurakuqi” Elbasan

1. Hyrje

Partneriteti ndërmjet universiteteve dhe shkollave luan një rol kyç në formësimin e praktikave arsimore dhe nxitjen e suksesit të nxënësve. Përpjekjet bashkëpunuese që lidhin hendekun midis teorisë dhe praktikës janë thelbësore për krijimin e përvojave kuptimplote të të mësuarit dhe përmirësimin e rezultateve arsimore. Në kontekstin shqiptar, partneriteti universitet-shkollë ka potencial të rëndësishëm për avancimin e cilësisë së arsimit në të gjitha nivelet. Megjithatë, ekziston nevoja për të eksploruar gjendjen aktuale të këtij partneriteti, për të identifikuar sfidat dhe për të theksuar strategjitë për përmirësimin e tij. Sistemi arsimor shqiptar ka pësuar transformime të rëndësishme vitet e fundit, duke u përafruar me standardet ndërkombëtare dhe duke ndjekur reformat arsimore. Megjithatë, marrëdhënia e bashkëpunimit ndërmjet universiteteve dhe shkollave kërkon vëmendje të mëtejshme për të maksimizuar ndikimin e saj. Duke kuptuar gjendjen aktuale të partneritetit universitet-shkollë, edukatorët, politikëbërësit dhe palët e interesuara mund të identifikojnë fushat e përmirësimit dhe të zhvillojnë strategji që nxisin një mjedis arsimor koheziv.

Qëllimi i këtij punimi është të kryejë një rishikim gjithëpërfshirës të literaturës që shqyrton në mënyrë kritike partneritetin universitet-shkollë brenda kontekstit arsimor shqiptar. Duke sintetizuar artikujt ekzistues shkencorë, punimet kërkimore dhe raportet, ky studim synon të hedhë dritë mbi faktorët kryesorë që ndikojnë në forcën dhe efektivitetin e këtij bashkëpunimi.

2. Diskutim: Strategjitë për forcimin e partneritetit universitet-shkollë dhe ndikimi i tyre në praktikën arsimore dhe rezultatet e nxënësve

Për të forcuar partneritetin universitet-shkollë në Shqipëri dhe për të adresuar kontekstin dhe nevojat specifike të sistemit arsimor shqiptar, mund të propozohet një grup gjithëpërfshirës strategjish dhe rekomandimesh. Këto strategji synojnë të nxisin bashkëpunimin efektiv dhe të përmirësojnë praktikën arsimore dhe rezultatet e nxënësve. Një aspekt thelbësor është rritja e kanaleve të komunikimit dhe bashkëpunimit ndërmjet universiteteve dhe shkollave. Kjo përfshin krijimin e mekanizmave formalë, si komitete ose rrjete të përbashkëta, për të lehtësuar dialogun e vazhdueshëm, shkëmbimin e informacionit dhe vendimmarrjen në bashkëpunim. Duke krijuar kanale të rregullta komunikimi, edukatorët nga të dy sektorët mund të shkëmbejnë ide, të ndajnë burimet dhe të bashkërendojnë përpjekjet, duke çuar në një partneritet më koheziv dhe me ndikim.

Zhvillimi i një vizioni dhe qëllimi të përbashkët është thelbësor për të harmonizuar përpjekjet e universiteteve dhe shkollave. Sesionet e planifikimit bashkëpunues mund të bashkojnë përfaqësues nga të dy sektorët për të identifikuar objektivat e përbashkëta dhe për të punuar drejt një vizioni kolektiv për arsim cilësor në Shqipëri. Duke krijuar një vizion të përbashkët, edukatorët mund të përqendrojnë bashkëpunimin e tyre në fusha kyçe që do të sjellin ndryshime pozitive në praktikën arsimore dhe rezultatet e nxënësve.

Zgjerimi i mundësive të zhvillimit profesional është thelbësor për rritjen dhe ngritjen e kapaciteteve të edukatorëve. Organizimi i seminareve, seminareve dhe konferencave të përbashkëta që adresojnë nevojat dhe sfidat specifike të sistemit arsimor shqiptar mund të rrisë aftësitë pedagogjike, të promovojë praktikën inovative të mësimdhënies dhe të nxisë të mësuarit dhe rritjen e vazhdueshme.

Sigurimi i financimit të qëndrueshëm është thelbësor për suksesin afatgjatë

të nismave bashkëpunuese. Mbështetja për burime të qëndrueshme financimi për të mbështetur partneritetet universitet-shkollë është e nevojshme për të ndërmarrë projekte të përbashkëta kërkimore, për të zhvilluar burime të përbashkëta dhe për të zbatuar programe inovative.

Përdorimi i teknologjisë luan një rol të rëndësishëm në rritjen e bashkëpunimit. Përqafimi i platformave dixhitale, forumeve në internet dhe rrjeteve virtuale lehtëson komunikimin efikas, shkëmbimin e njohurive dhe bashkëpunimin. Këto mjete teknologjike kapërcejnë barrierat gjeografike, nxisin mësimin e vazhdueshëm dhe u mundësojnë edukatorëve të lidhen, të ndajnë burimet dhe të shpërndajnë lehtësisht praktikatat më të mira..

Ndërtimi i kapaciteteve nëpërmjet investimit në iniciativat e zhvillimit profesional fuqizon mësuesit, drejtuesit e shkollave dhe fakultetin e universitetit që të angazhohen në mënyrë aktive në partneritet.

Promovimi i mbështetjes së politikave është thelbësor për të krijuar një mjedis të favorshëm për partneritetin universitet-shkollë. Mbështetja e politikave mbështetëse që njohin dhe prioritojnë përpjekjet e bashkëpunimit ndërmjet universiteteve dhe shkollave do të lehtësojë integrimin e tyre në sistemin arsimor.

Një fushë e rëndësishme ku partneriteti universitet-shkollë tregon ndikimin e tij është përmirësimi i përgatitjes së mësuesve. Duke vendosur bashkëpunime të ngushta, universitetet dhe shkollat u ofrojnë mësuesve të shërbimit paraprak mundësi të vlefshme për përvojë praktike. Vendosjet në terren, programet e mentorimit dhe marrëveshjet e bashkë-mësimdhënies lejojnë edukatorët aspirantë të fitojnë përvojë praktike në mjedise reale në klasë. Ky ekspozim praktik rrit aftësitë e tyre të menaxhimit të klasës, njohuritë pedagogjike dhe kuptimin e nevojave të ndryshme të nxënësve. Si rezultat, mësuesit hyjnë në profesion me një themel të fortë, më të përgatitur për të lundruar në kompleksitetin e klasës dhe për të përmbushur nevojat e nxënësve të tyre.

3. Konkluzione

Si përfundim, mund të themi se partneriteti universitet-shkollë përfaqëson një forcë të fuqishme për transformimin arsimor. Duke shfrytëzuar ekspertizën kolektive, burimet dhe pasionin e universiteteve dhe shkollave, ky

bashkëpunim i kapërcen kufijtë tradicionalë dhe i hap rrugën praktikave arsimore që bazohen në kërkimin, inovacionin dhe një angazhim të thellë për suksesin e të nxënit., ai mban premtimin për të formuar një të ardhme më të ndritshme për arsimin, një të ardhme ku bashkëpunimi dhe qëllimi i përbashkët lulëzojnë për të mirën e të gjithë nxënësve.

Konteksti historik dhe politik i sistemit arsimor shqiptar zbulon një angazhim për përmirësim të vazhdueshëm dhe bashkëpunim mes universiteteve dhe shkollave. Prezantimi i reformave të kurrikulës, përparimet në programet e trajnimit të mësuesve dhe politikat që nxisin partneritetin universitet-shkollë kanë luajtur një rol kryesor në formësimin e peizazhit të arsimit në Shqipëri. Këto nisma pasqyrojnë një vizion të përbashkët për përmirësimin e praktikave arsimore, përmirësimin e rezultateve dhe nxitjen e një partneriteti më të fortë universitet-shkollë për të mirën e të gjithë aktorëve të përfshirë.

Literatura nënvizon progresin e bërë në partneritetin universitet-shkollë në Shqipëri, duke shfaqur nisma të suksesshme që kanë pasuruar praktikat arsimore dhe përvojat e nxënësve. Ai gjithashtu thekson sfidat që duhet të adresohen për të rritur efektivitetin e partneritetit. Duke shfrytëzuar pikat e forta të universiteteve dhe shkollave, duke kultivuar një vizion të përbashkët dhe duke adresuar barrierat përmes politikave të synuara dhe kornizave bashkëpunuese, Shqipëria mund të hapë rrugën për një partneritet të fortë dhe me ndikim universitet-shkollë që nxit përsosmërinë arsimore dhe fuqizon nxënësit e saj.

Adresimi i këtyre sfidave kërkon një qasje të shumëanshme që përfshin ndërhyrjet e politikave, iniciativat për ndërtimin e dhe sistemin arsimor më të gjerë.

Partneriteti universitet-shkollë në Shqipëri mund të rritet nëpërmjet një sërë mundësish dhe praktikash më të mira. Shfrytëzimi i ekspertizës universitare në trajnimin e mësuesve, krijimi i projekteve kërkimore bashkëpunuese, promovimi i programeve të përbashkëta të zhvillimit profesional dhe përdorimi i teknologjisë për komunikim dhe shkëmbim njohurish janë strategji efektive për të forcuar partneritetin. Duke përqafuar këto mundësi dhe duke zbatuar praktikat më të mira, Shqipëria mund të nxisë një ekosistem arsimor bashkëpunues që fuqizon edukatorët, pasuron përvojat e të nxënit dhe nxit përsosmërinë arsimore.

Ndikimi pozitiv i një partneriteti të fortë universitet-shkollë është i dukshëm në studime të ndryshme që kanë dokumentuar efektet transformuese të bashkëpunimit në praktikat arsimore dhe rezultatet e nxënësve. Këto studime ofrojnë dëshmi bindëse se përpjekjet bashkëpunuese midis universiteteve dhe shkollave rezultojnë në përmirësimin e përgatitjes së mësuesve, përmirësimin e zhvillimit të kurrikulës dhe rritjen e angazhimit dhe arritjeve të nxënësve. Duke nxitur një kulturë bashkëpunimi dhe duke ushqyer partneritete të qëndrueshme, sistemet arsimore mund të shfrytëzojnë ekspertizën kolektive të edukatorëve, duke krijuar një efekt valëzim pozitiv që përfiton njësoj si mësuesit ashtu edhe nxënësit.

Referenca

- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., Ball, A., Barke, S., & Martin, L. D. (2016). A university–school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 21(3), 190-204.
- Armstrong, D., & Cairnduff, A. (2012). Inclusion in higher education: issues in university–school partnership. *International Journal of Inclusive Education*, 16(9), 917-928.
- Boyle, M., & Brady, J. (2013). Leading change in teacher education in Australia through university- school partnerships. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.
- Burroughs, G., Lewis, A., Battey, D., Curran, M., Hyland, N. E., & Ryan, S. (2020). From mediated fieldwork to co-constructed partnerships: A framework for guiding and reflecting on P-12 school–university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 122-134.
- Carpenter, B. D., & Sherretz, C. E. (2012). Professional development school partnerships: An instrument for teacher leadership. *School-University Partnerships*, 5(1), 89-101.
- Clarcken, R. H. (1999). University/School Collaboration: A Case Study.
- Garunja, E. (2018). Education System in Albania among changes and reforms. *Prizren Social Science Journal*, 2(2), 182-209.
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. D., & Ortiz, D. (2017). Teachers' profession-

- al development through university–school partnerships: Theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36.
- Hodges, T. S., Kerch, C., & Fowler, M. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), n2.
- Hoxha, E. (2013). Figure of fan s. noli in historical texts pre-university school (General secondary schools) 59. *Bitola*, 2013, 104.
- Hudson, P., & Hudson, S. (2011). Converting theory to practice: University-school collaboration on devising strategies for mentoring pedagogical knowledge. *International Journal of Learning*, 18(2), 319-329.
- Maskit, D., & Orland-Barak, L. (2015). University–school partnerships: student teachers’ evaluations across nine partnerships in Israel. *Journal of Education for Teaching*, 41(3), 285-306.
- Opolot-Okurut, C., & Bbuye, J. (2014). School-university collaboration initiative: Benefits and challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 843-849.
- Silbert, P., Clark, J., & Dornbrack, J. (2015). ‘In schools, in community’-implementing a university- school partnership at the University of Cape Town: part 2. *South African Journal of Higher Education*, 29(3), 262-280.
- Smith, M. H., & Trexler, C. J. (2006). A university-school partnership model: Providing stakeholders with benefits to enhance science literacy. *Action in Teacher Education*, 27(4), 23-34.
- Thorkildsen, R., & Stein, M. R. S. (1996). University-school partnerships. *School Community Journal*, 6(2), 79-92.
- Vula, E., Saqipi, B., Karaj, T., & Mita, N. (2012). Moving towards practice-oriented and Research-Based teacher education: Challenges of Kosovo and Albania. *Excellence in Higher Education*, 3(1), 37-45.
- Yardley, B., & Lock, G. (2004). University-school partnerships: schools’ perspectives during the early stages of development. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(2), 44-53.
- Yeatman, A. (1996, November). Building effective university/school partnerships: issues and possibilities. In *Forum of Education* (Vol. 51, No. 2,

pp. 21-32).

Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university–school collaboration. *Elt Journal*, 69(1), 1-10.

ROLI I MENTORIT, DETYRAT DHE SFIDAT E TIJ

¹Klaudiana Balla ²Mimoza Tosku ³Mirela Kurti

¹Drejtor, Shkolla "Adem Bedalli" "Peqin, ²Drejtuese rrjeti profesional "Arsim Special shkolla

"Demir Godelli" "Peqin, ³Mësuese ndihmëse shkolla "3-Dëshmorët" Kavajë

^{1,2,3}Studente në programin e studimit MP në mësuesi për Arsimin Special

klaudiana27@icloud.com, mimosatosku1974@gmail.com, mirelakurti74@icloud.com

Hyrje

Roli i mentorit është të ofrojë mbështetje, udhëzime dhe këshilla për mësime dhe të tjerë që mund të ofrojnë atyre që t'i rrisin aftësitë e tyre mësime dhe të zhvillohen profesionalisht. Për ta ushtruar këtë rol, mentori duhet të jetë në gjendje të shtrojë pyetjet e duhura, të promovojë vetë-ndërgjegjësimin më të madh dhe të nxisë vendim-marrje të bazuar në informata, në mënyrë që të mentoruarit të mund të mësojnë diçka. Nuk është roli i një mentori që të përpiqet të zgjidhë problemet për të mentoruarin, por përkundrazi është të bëjë pyetje provuese, në mënyrë që së bashku të gjenden zgjidhjet më të mira. Mentorimi është i rëndësishëm për të gjithë mësime dhe të tjerë në çdo fazë e karrierës së tyre. Është gjithashtu i dobishëm për të gjithë mësime dhe të tjerë shkollën. Të mentoruarit do të përfitojnë nga njohuritë dhe përvoja që mund të japin mentoret dhe, për vetë mentoret, mentorimi ofron mundësi për të rifreskuar aftësitë e tyre, thelluar njohuritë e tyre dhe për të zgjeruar ekspertizën e tyre në mentorim.

Mentori ndihmon praktikantin të kryejë me sukses praktikën profesionale nëpërmjet

- Zhvillimit të aftësive dhe shprehive të praktikantit përmes vëzhgimeve, këshillimeve, rekomandimeve ,komentevedhe aktiviteteve të ndryshme për të lehtësuar certifikimin e tij
- Krijimin e mundësive për praktikantin në zbatimin e metodave bashkëkohore dhe interactive në mësimdhënie
- Përdorimin e mjeteve të ndryshme zhvillimore për praktikantin si: detyra pjesemartje në grupe pune ,trajnime afatshkurtra ,këshillime karriere personale etj
- Zhvillimit të detyrave sfiduese nga na e praktikantit për të zgjeruar njohuritë e tij profesionale.

Metodologjia

Në këtë studim do të përdoret metoda cilësore e mbledhjes së të dhënave.,vëzhgime të orëvëe mësimore , intervista gjysëm të strukturuar, pyetsorë .

Rezultatet dhe diskutimi.

Diskutojmë cilat janë dobite kryesore të procesit të mentorimit

Mentorimi ofron:

- Mundësi për të reflektuar mbi performancën e tyre aktuale
- Mbështetje në identifikimin e zgjidhjeve të problemeve të praktikantëve
- Mbështetje në formulimin e fushave për të cilat shqetësohen praktikantët
- Mundësi për te realizuar planifikimin e veprimit për ZHP
- Ofrimin e informatave për pikat e forta dhe fushat për përmirësim dhe zhvillim e ekipit të mësimdhënies

Diskutojmë se çfarë do të thotë të bëhesh mësuese?

Ndër mend më vjen një shprehje popullore bullgare: “Jo nga çdo dru mund të bëhet fyelli dhe jo nga çdo njeri mund të presim mësuesin apo mësuesen”.

Të dish të komunikosh, të kesh përvetësuar njohuritë e duhura shkencore, të zotërosh anën pedagogjike, të krijosh frymë bashkëpunimi Brenda klasës, të përdorësh metoda të mësimdhënies të klasifikuara sipas veprimtarive të nxënësve (Harta e konceptit, Diagrama piramidale, (V. L. D), Brainstorming, (D. D. M), Insert, (V. L. M. D), (P. M. I), Kubimi, Pesëvargëshi...etj), të dish të plotësosh dokumentacionin shkollor, ta vlerësosh nxënësin si personalitet dhe t'i nxisësh ata drejt të nxënësve. Të gjitha këto janë njohuritë përvetësuara gjatë viteve studentore.

Po në praktikë cila është “receta” që e bën të nxënësin efektiv?

Për të zbuluar elementet e saj vëzhgoj mentoren dhe përpiqem të zbuloj detaje, veçori, strategji, të cilat më krijojnë imazhin e asaj për të cilën aspiroj të bëhem: Mësuese!

Nëse të nxënësit do të konstatonte në informimin e nxënësve, kjo do të ishte gjëja më e thjeshtë. Mësuesja merr shumë vendime gjatë ditës mësimore duke nisur që nga vendosja e bankave, mjeteve didaktike, nga përcaktimi i kompetencave dhe i strategjive të shpjegimit, kryerjen e detyrave dhe njohurive, motivimin e nxënësve etj. Edhe kur nxënësit janë duke punuar në mënyrë të pavarur apo në grupe, përsëri janë të ndikuar nga vendimet që ka marrë mësuesja për ndarjen në grupe, për mënyrën e ndërtimit të pyetjeve, për përdorimin e organizuesve grafikë të ndryshëm.

Në këtë mënyrë nxënësit nuk janë thjesht pjesëmarrës pasive që presin të mbushën me njohuri. Në një situatë dinamike mësimore ata janë të plotfuqishëm dhe ushtrojnë forcën e tyre në procesin mësimor.

Nga **përvoja** e këtyre muajve të praktikës vë re përdorimin e llojeve të ndryshme të organizuesve grafikë, të cilët mendoj që sigurojnë një nga rrugët më direkte për nxënësit, për të treguar dhe komunikuar modelet e të menduarit. Këto mjete e çojnë të menduarin përtej paraqitjes lineare të informacionit, e cila besoj se është një fasadë e cekët e të menduarit dhe të kuptuarit njerëzor. Në këtë mënyrë mësuesja dhe nxënësit ndërveprojnë me njëri-tjetrin duke krijuar modele vizuale të ideve të paraqitura në libër duke vendosur grafikun e duhur që i përshtatet pjesës së tekstit që lexohet. Ato bëjnë të dukshme idetë dhe procesin e të menduarit duke lehtësuar kështu të kuptuarit për atë që lexon.

Të mësosh të mendosh është thelbësore Brenda orës mësimore. Duke përdorur organizuesit e ndryshëm grafikë nxënësit ndërmarrin iniciativa në përvetësim dhe nxënë më shumë njohuri sesa kur ulen në këmbët e mësuesit dhe presin që të mësohen.

Raporti (mentor – praktikant):

Udhëheq kompetencat e vendosura për temën e caktuar, çfarë duhet që të mësojnë nxënësit tonë. Vetëm pasi të kemi realizuar këto procese ne mund të analizojmë ashtu siç duhet rrugën që do të ndjekim. Sigurohemi që strategjia jonë e të nxënës të harmonizohet me qëllimet tona për sa i përket orës mësimore. Kjo ndodh atëherë kur ekziston një bashkëpunimi dy anëshe si i mentorëve ashtu dhe i praktikantëve. Të pasurit për krah një mësuese, udhëzuese, këshilluese, vëzhguese, një arsimitare me eksperiencën, me formimin e duhur shkencor dhe profesional, që më jep mua si praktikante një vizion të qartë dhe konkret nisur që nga mjedisi në të cilin ne vendosemi. Një mjedis shkollor Brenda të cilit vërtitën komponentë të ndryshëm: drejtori, ligjet, kolegët dhe nxënësit. Zbërthimi i këtyre komponentëve çdo ditë të praktikës të krijoj një të nxënë dhe një përvojë efektive. Siguria që të përcjell mentorja gjatë ditës së procesit mësimor përbën një aspekt mjaft të rëndësishëm në personalitetin e praktikantes. Kur kjo siguri nuk ekziston, kur ka pesimizëm dhe skepticizëm nga të dyja palët atëherë rezultatet nuk cekin pritshmëritë e duhura drejt një të nxënësi efektiv të nxënësve.

Sfidat e mentorit

Mentori duhet të përballë me vështirësitë që kanë praktikantët të cilat janë

- Kanë vështirësi në hartimin e planit vjetor të lëndës
- Kanë vështirësi në njohjen e legjislacionit arsimor
- Kanë vështirësi gjatë vlerësimit të nxënësve me gojë dhe me shkrim, duhet të formulojë kërkesa që i nxisin nxënësit të thellohen në konceptet dhe lidhjet midis tyre
- Nuk janë shumë aktivë në diskutime në mbledhje të ekipeve lëndore ku të
- parashtrojnë ide dhe të shfaqin interes për të diskutuar
- Mungesa të pajustificuara

Përfundime

Kjo praktikë më shërben mua *“jo t’ia vjedh idetë mentorit tim, sepse kjo do të ishte plagjiaturë, por edhe ato të nxënësve sepse atëherë do të ishte hulumtim 1-vjeçar profesional”*.

Mendoj dhe besoj se kjo praktikë është e domosdoshme për secilin student apo student që aspiron të jetë pjesë e arsimit që të “formatohet” me sigurinë dhe aftësitë e duhura profesionale. Praktika, njëra nga hallkat e zinxhirit të mësuesisë pason licencën e cila përmbushet me sukses me qenë se gjatë praktikës je në kontakt të drejtpërdrejtë me librat dhe dokumentacionin shkollor.

Referencat

- Urdhër nr 100. datë 25 .02. 2022 për “Miratimin e Rregullores për Organizimin dhe Zhvillimin e Praktikave Profesionale për Profesionin e Rregulluar të Mësuesit”
- Ligji nr 69/12 “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”
- Strategjia kombëtare e arsimit 2021-2026
- Urdhër nr .31. datë 28. 01. 2020 “Për miratimin e rregullores për funksionimin e institucioneve arsimore parauniversitare në Republikën e Shqipërisë”.

MENTORIMI SI NJË MJET I RËNDËSISHËM PËR ZHVILLIMIN DHE FUQIZIMIN PERSONAL DHE PROFESIONAL TË STUDENTIT PRAKTIKANT

Ma. Majlinda Çabiri

Nën/drejtor Shkolla e mesme e bashkuar “Luigj Gurakuqi” Elbasan

majlindacabiri1@gmail.com

Hyrje

Shkolla është një institucion i rëndësishëm, jo vetëm për edukimin e individëve, por edhe për krijimin e një shoqërie që t’u përshtatet ndryshimeve dhe sfidave të kohës. Si një institucion edukativ, ajo synon dhe realizon zhvillimin e personalitetit, talentin dhe potencialin njerëzor të individit. Që ky institucion të arrijë qëllimin e tij duhet që njerëzit që punojnë në këto institucione të dashurojnë profesionin, të jenë të përgatitur shkencërisht dhe frymëzues për brezat.

Mësues i mirë është ai që mund të frymëzojë shpresë, të rindërtojë imagjinatën dhe të nxisë dashurinë për të mësuar. Përgjegjësia e mësuesit është e madhe, ashtu siç do të shprehej Naim Frashëri “fëmijët tuaj të dinë më shumë se ju, se ato janë për një kohë më tej se koha juaj”.

Mësuesi ndikon, jo vetëm tek nxënësit e tij, por edhe tek studentët që aspirojnë të bëhen mësues. Në procesin mësimor dhe gjatë ushtrimit të praktikës profesionale, roli i mësuesit mentor rritet dhe bëhet frymëzues. Gjatë kësaj etape, mësuesit dhe studentët rriten së bashku.

Të bëhesh mësues do të thotë të orientoresh në kulturën e profesionit dhe

realitetet e përditshme. Studentët që aspirojnë të bëhen mësues fillojnë nga e para dhe shpesh e gjejnë veten duke mësuar përmbajtje të panjohur nxënësve të panjohur në një nivel të klasës së panjohur, duke përdorur materiale të panjohura të kursit. Mbështetja e tyre duhet të jetë më shumë sesa thjesht shkëmbim i informacionit, ofrim i trajnimeve mësimore dhe ndërtim i zhvillimit profesional. Mbështetja duhet të shtrihet gjithashtu në format e ndjeshmërisë, perspektivës dhe këshillës.

Mentorimi është një proces, një marrëdhënie midis mësuesit dhe studentit praktikant që aspiron të bëhet mësues. Gjatë këtij procesi palët ndërveprojnë për një interes të përbashkët që është mësimdhënia dhe të nxënësve. Në këtë marrëdhënie duhet të ketë besim dhe respekt reciprok. Mësuesi mentor është një këshillues i mirë për studentin praktikant dhe një model për karrierën e tij në të ardhmen.

Çfarë ndjen një student praktikant kur vjen të zhvillojë praktikën profesionale? Çfarë veprimtarie zhvillohet midis mësuesit mentor dhe studentit praktikant gjatë këtij aktiviteti profesional?

Çfarë kuptojmë me mentorim?

Termi “mentor” përdoret për të përshkruar një mësues të ditur, me përvojë dhe shumë të aftë, i cili punon me dhe së bashku me një student praktikant, mësues fillestar ose koleg me më pak përvojë - në fillim shumë afër, por kjo gradualisht zvogëlohet ndërsa mësuesi i ri bëhet më i aftë dhe më i sigurt.

Mentorët dinë shumë për mësimdhënien dhe të nxënës, nxënës, prindërit dhe shkollën, gjë që shpesh çon në një lloj mençurie praktike që nuk mund të shtypet në një libër - kjo njohuri është e paçmueshme për të rinjtë.

Mentorët vijnë në të gjitha llojet e formave, me aftësi dhe mënyra të ndryshme të punës. Ajo që i bën mentorët të ndryshëm nga kolegët e tjerë mësues është vullnetarizmi për të ndihmuar dikë që sapo ka filluar rrugëtimin si mësues. Nevojitet shumë kohë, mendim, energji dhe përpjekje për t’u bërë një mentor i shkëlqyer.

Metodologjia

Në themel të realizimit të këtij punimi është kërkimi cilësor, si një mjet efikas për të mbledhur dhe analizuar perceptimet dhe vlerësuar marrëdhëniet.

Shqyrtimi i literaturës mbi mentorimin, zhvillimin profesional dhe ndërtimin e marrëdhënieve është një tjetër aspekt i rëndësishëm që është mbajtur parasysht dhe ka shërbyer si themel për këtë punim.

Anketimet, bashkëbisedimet dhe fokus grupe me mentorë dhe studentë që aspirojnë për mësues janë instrumentet e përdorura për grumbullimin e të dhënave të këtij punimi modest.

Rezultate dhe diskutime

Gjatë zhvillimit të praktikës profesionale, studenti që aspirojnë për mësues vëzhgon me kujdes mentorin e tij, detajet, veçoritë, strategjitë e mësimdhënies, teknikat, komunikimin, klimën që krijon mësuesi në klasë, menaxhimin e orës së mësimi, vlerësimin e nxënësve dhe plotësimin e dokumentacionit. Prandaj roli i praktikës dhe mësuesit mentor kanë një rëndësi tejet të madhe në formësimin e mësuesit të së ardhmes. Mësuesi mentor është një guidë që studenti praktikant të gjejë drejtimin e duhur, për të zhvilluar dhe për të gjetur zgjidhje për probleme të ndryshme të mësimdhënies. Ai është një mënyrë e mirë këshillimi dhe një model për karrierën e së ardhmes.

Pra, mësuesi mentor, i zgjedhur mbi bazën e kritereve, me aftësi profesionale dhe korrektësi në përçimin e informacionit, ka përgjegjësi edhe për ecurinë e praktikës profesionale dhe rezultatet e saj.

Gjatë kryerjes së praktikës profesionale, mësuesi mentor zhvillon bashkëbisedime dhe reflektim me studentin praktikant për ecurinë dhe problematikat gjatë zhvillimit të orës së mësimi, si dhe jep ndihmesë për përmirësime të mëtejshme. “E gjatë është rruga e mësimi teorik, e frytshme ajo e shembullit” (Seneka).

Sasia dhe llojet e mbështetjes që studentët praktikantë marrin nga mentorimi mund të planifikohen përgjatë një vazhdimësie të mbështetjes duke i klasifikuar në disa nivele:

Nevojat e nivelit të ulët: Mentorët veprojnë si ofrues informacioni për studentët praktikantë. Është e natyrshme ta bësh këtë sepse, në këtë nivel, mbështetja mund të ofrohet menjëherë dhe përfundimisht.

Nevojat e nivelit të mesëm: Mentorët veprojnë si partnerë të mendimit për studentët praktikantë. Ditët e mësuesve janë të mbushura me vendimmarrje të vazhdueshme. Studentët praktikantë nuk janë mësuar me këtë dhe në rastet

kur i duhet të veprojnë në këtë mënyrë, ato shpesh përjetojnë lodhje në vendimmarrje. Mentorët kanë ndikimin më të madh, kur ata veprojnë si partnerë të mendimit që ofrojnë ndjeshmëri dhe ekspertizë të ekuilibruar.

Nevojat e nivelit të lartë: Mentorët veprojnë si zhvillues aftësish për studentët praktikantë. Shembuj të nevojave të mësuesve përfshijnë: zhvillimin e pyetjeve të të menduarit kritik për të vlerësuar të nxënëit e nxënësve; diferencimin e detyrave për një sërë nevojash dhe aftësish të nxënësve etj.

Konkluzione

Në shkollën tonë “Luigj Gurakuqi” shembulli i mësuesit mentor model dhe udhëheqës nuk ka munguar. Ato kanë drejtuar studentin praktikant me shembullin e tyre dhe me përgjegjësinë e të qenit mësues i klasës dhe mentor për studentët praktikantë. Një mentor luan një rol integral në drejtimin e mësuesve fillestarë për të sjellë barazi në praktikën dhe rezultatet e tyre në klasë. Për më tepër, mentorët duhet të reflektojnë vazhdimisht mbi barazinë përmes punës së tyre.

Tek mentori studenti praktikant gjen njeriun artist të dashuruar me pasion me punën e tij, si dhe mësuesin frymëzues shprese dhe për të ardhmen.

- Të drejtuar nga pajtueshmëria: Si pjesë e programit të përgatitjes fillestare të kërkuar, studentët praktikantë konsultohen me mentorët për të përfunduar projekte, ku përfshihen detyra kursi të bazuara në praktikën në shkollë, portofolet, planet e rritjes profesionale, skema vlerësimi.
- Të drejtuar nga problemi: Strukturat dhe aktivitetet e mentorimit janë të lidhura me sfidat specifike që studentët praktikantë hasin në klasë gjatë aktiviteteve të praktikës profesionale.
- Të drejtuar nga njerëzit: Mentorët mbështesin hyrjen e studentëve praktikantë në komunitetet profesionale.

Literatura

Pedagogji e përgjithshme

Artikuj në Revistën “Mësuesi”

Portali shkollor

HAP PAS HAPI DREJT SUKSESIT. NDIHMA PËR STUDENTET KANDIDATË NË ZHVILLIMIN E KOMPETENCAVE PROFESIONALE

Ma. Ina MUÇA¹ Ma. Elsa BUFI²

*^{1,2}Studente, Programi i studimit Master profesional në “Drejtimit dhe Administrimit Arsimit”
Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit “Aleksandër Xhuvani”*

Hyrje

Shkolla krijon kushte dhe mundësi që nxënësi të ndërtojë dhe të zhvillojë njohuri, shkathtësi, qëndrime dhe vlera që kërkojnë nga shoqëria demokratike. Mësimdhënia dhe të nxënësit me kompetenca kërkon mësues të aftë për të lehtësuar të nxënësit e nxënësve, si dhe për t’u siguruar atyre strategji, mjete dhe burime të përshtatshme për ta bërë të nxënësit sa më efektiv. Të gjithë mësuesve duhet t’u jepet mundësia të marrin pjesë në zhvillim profesional, gjë që i ndihmon ata “të ushqehen” dhe t’u përkushtohen nxënësve në progresin dhe në suksesin e tyre.

Mësuesia është profesioni më i rëndësishëm që ndikon në formimin e brezit të ardhshëm dhe duhet të formohet dhe të zhvillohet duke u bazuar në standarde, të cilat përcaktojnë se çfarë duhet të dijë çdo mësues, çfarë aftësish duhet të demonstrojë dhe nga çfarë vlera e qëndrime duhet të karakterizohet.

Çështje që do të trajtohen

- Njihemi me termat praktikë dhe praktikant.
- Standartizimi i praktikave profesionale.

- Karakteristikat e mësuesit të sukseshëm.
- Arsimi në vitet 75-90. Arsimi sot.
- Kontradiktat mësues-prind.
- Problemet me të cilat ndeshen mësuesit fillestar. (Sondazh)
- Përfundime/Rekomandime
- Referenca

Metodologjia

Metodologjia e përdorur i përmban këto elemente:

- Grumbullimin dhe përzgjedhjen e materialit (literatures)
- Analizimin dhe strukturimin e materialit të grumbulluar
- Përpunimi i materialit me të dhëna nga literatura.

“Praktikë profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit” është ushtrimi i profesionit të mësuesit nga praktikanti, nën drejtimin e përgjegjësinë e mentorit, dhe realizohet për të fituar të drejtën e hyrjes në Provimin e Shtetit. “Praktikant” është personi që gëzon një dokument zyrtar të formimit profesional në fushën e mësuesisë dhe që kandidon për të fituar të drejtën e ushtrimit të profesionit të mësuesit.

Praktika profesionale synon:

- Sigurimin e cilësisë së mësimdhënies nga mësuesit e rinj
- Përvetësimin e mëtejshëm të njohurive teoriko-profesionale
- Zhvillimin e kapaciteteve të mësuesve të ardhshëm për një përshtatje më të mirë ndaj ndryshimeve të kurrikulës, mësimdhënies si dhe komunikimin me fëmijet dhe të rinjt.

Standartizimi i praktikave profesionale për fakultetin e edukimit

Së pari, është e rëndësishme të kuptojmë se cili është qëllimi i standardizimit të praktikave profesionale për fakultetin e edukimit. Qëllimi kryesor është të sigurohet konsistencë dhe cilësi e lartë në trajnimin dhe përgatitjen e të ardhshëmve mësues për t'u bërë profesionistë të suksesshëm. Këtu janë disa elemente kyçe që mund të përfshihen në këtë pikë:

a. Identifikimi i kompetencave bazë: Fillimisht, duhet të identifikohen

kompetencat bazë që mësuesit duhet të kenë pas përfundimit të fakultetit të edukimit. Këto kompetenca mund të përfshijnë aftësi të mësimdhënies, komunikimi efektiv me nxënësit, vlerësimin e nxënësve, përdorimin e teknologjisë në mësimdhënie, menaxhimin e klasës dhe bashkëpunimin me kolegët. Identifikimi i këtyre kompetencave është baza për standardizimin e praktikave profesionale në fakultetin e edukimit.

b. Hartimi i kurrikulave të standardizuara: Pas identifikimit të kompetencave, është e rëndësishme të hartohen kurrikulat e standardizuara që i përgatitin studentët për profesionin e mësuesit. Kurrikulat e standardizuara duhet të përfshijnë temat, lëndët, metodologjinë dhe vlerësimin e nevojshëm për të arritur kompetencat e identifikuara. Kjo siguron një nivel të njëjtë të trajnimit për të gjithë studentët e fakultetit të edukimit dhe një bazë të qëndrueshme për praktikën profesionale të ardhshme.

c. Vlerësimi i performancës studentore: Një aspekt tjetër i standardizimit të praktikave profesionale për fakultetin e edukimit është vlerësimi i performancës studentore. Kjo përfshin metodat dhe kriteret e vlerësimit të studentëve në mësimdhënie, projekte, punë grupore, portfolio etj. Vlerësimi i performancës studentore duhet të jetë objektiv dhe i drejtë, duke e përcaktuar se në çfarë masë studentët kanë arritur kompetencat e përcaktuara dhe ku ka nevojë për përmirësim.

d. Zhvillimi i bashkëpunimit dhe vlerësimit të pedagogëve: Standardizimi i praktikave profesionale për fakultetin e edukimit përfshin edhe zhvillimin e një kulture bashkëpunuese dhe të vlerësimit midis pedagogëve. Kjo mund të realizohet përmes organizimit të takimeve të rregullta të pedagogëve, ndarjes së përvojave dhe praktikave të mira, si dhe përdorimit të mekanizmave të vlerësimit reciprok. Bashkëpunimi dhe vlerësimi i pedagogëve kontribuojnë në rritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe përgatitjes së studentëve.

Standardizimi i praktikave profesionale për fakultetin e edukimit siguron një bazë të përbashkët të standardeve dhe praktikave të cilat studentët mund të mbështeten dhe zhvillohen në karrierën e tyre si mësues. Ai kontribuon në përgatitjen e mësuesve cilësorë që janë të përgatitur për sfidat e mësimdhënies dhe ndikojnë në kualitetin e arsimit dhe zhvillimin e nxënësve.

Ø Karakteristikat e mësuesit të sukseshëm.

- *Një mësues i mirë i repsekon nxënësit e tij.* Ky mësues krijon një mjedis mikpritës për të gjithë studentët. Idetë dhe mendimet e secilit person vlerësohen.
- *Një mësues i mirë krijon ndjenjën e bashkësisë dhe përfshirjes në klasë.* Një mësues i mirë ju ofron nxënësve ndjenjën e sigurisë dhe që ata mund të varen jo vetëm tek mësuesi, por edhe tek shokët dhe shoqet e klasës. Mësuesi siguron një mjedis mbështetës dhe bashkëpunues.
- *Një mësues i mirë është i ngrohtë, i afërueshëm, entuziast dhe i kujdesshëm.* Ky është një mësues tek i cili fëmijët mund të shkojnë dhe t'i tregojnë problemet e tyre, shqetësimet. Jë mësues i mirë është një dëgjues i mirë dhe që gjithmonë gjen kohën që t'u përkushtohet nxënësve të tij pavarësisht nga axhenda e ngarkuar.
- *Një mësues i mirë mund të “ndërrojë marshin” dhe është fleksibël kur një mësim nuk po funksionon.* Ky mësues vlerëson mësimin e tij dhe gjen mënyra të reja për të prezantuar materialin për të siguruar që çdo student të kuptojë konceptet kyçe.
- *Një mësues i mirë bashkëpunon me kolegët në mënyrë të vazhdueshme.* Në vend të mendojë për veten si i dobët, sepse kërkon sugjerime apo ndihmë, ky mësues e sheh bashkëpunimin si një mënyrë për të mësuar nga një profesionist tjetër.

Arsimi ne periudha te ndryshme kohore (mendime te dhena nga prinderit dhe gjysherit tane)

Arsimi gjate viteve 75-90

Mesimet duhej te mesoheshin ne menyre mekanike cdo gje permendesh.

Mesuesit ishin shume te rrepte dhe ne rast se nuk kishe kryer detyrat ose nuk kishe mesuar atehere kishte forma te ndryshme denimesh shume te renda per nxenesit. Te tilla si:

Goditje me vizore druri, shuplaka, qendrimi me nje kembe etj.

Ne rast se ishe I papergatitur si forme denimi ishte dhe te qendruarit me ore me te zgjatura ne klase edhe pasi orari shkollor kishte mbaruar.

Mesuesit shume autoritar dhe te ftohte me nxenesit. Ekzistonte frike gjate shkolles dhe mungese e theksuar komunikimi dhe empatie.

Arsimi sot

Te menduarit kritik.

Lirshmeri ne mendime dhe diskutime.

Komunikim I hapur me mesuesit.

Bashkepunim dhe ndjenje me e forte sigurie dhe qetesie.

Nuk ka forma te dhunshme ndeshkimi.

Mesues me demokratik dhe liberal.

Kontradiktat mësues-prind

- Në marrëdhënien mësues-prind ka gjithnjë vështirësi në komunikim pasi të dy palët kanë nivel të ndryshëm psikologjik dhe pedagogjik. Karakter i ndërlikuar i procesit mësimor-edukativ pasi prindi ndonjëhere ka më shumë pretendime sec duhet për fëmijën e tij. Informacioni i ndryshëm që kanë të dy palët për fëmijën.

Rekomandime se si kjo marrëdhënie të jetë me e mirë

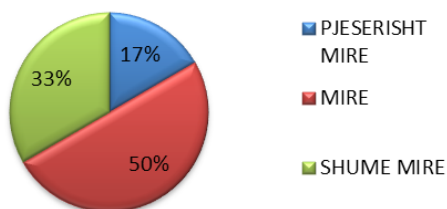
- Mësuesi duhet të dëgjojë prindërit dhe ta mendojë me qetësi përgjigjen, të mos mbaj inate kur krijohen situatë të pakëndshme. Edhe kur është bërë ndonjë gabim mësuesi duhet ta pranojë atë pa problem nqs do që të ketë marrëdhënie të mira. Të mos fyejë ndjenjat prindërore ndaj aftësive të fëmijës, të mos përbuzë. Duhet të shmangë krahasimet e tepruara me nxënësit e tjerë pasi i shkaktojnë pakënaqësi prindërit. Mësuesi duhet të përpiqet që prindin mos ta bëjë kundërshtar por aleat. Të kërkojë aktivisht kontakte me to jo vetëm kur i duhet ndihma e tij apo në raste problemesh.

Pyetësor drejtuar mesuesve të rinj dhe praktikanteve për qytetin e Elbasanit.

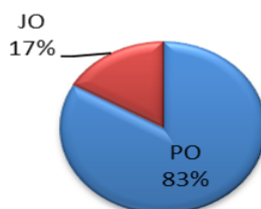
Pyetjet e drejtuara:

1. Si jeni pritur nga stafi i institucionit ku punoni?
2. A keni patur mbështetje kur keni hasur vështirësi?
3. Jeni ndjere ndonjëhere të diskriminuara në ambientin e punës?
4. Mbas shume vitesh kur te jeni ju mesuesi me experience a do te ndiqnit dhe ju te njejtin model mikpritje apo do benit dicka ndryshe?

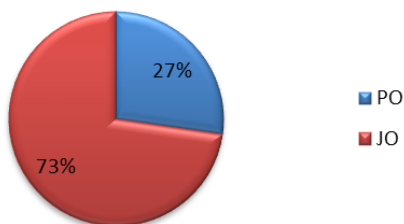
SI JENI PRITUR NGA STAFI I INSTITUCIONIT KU PUNONI?



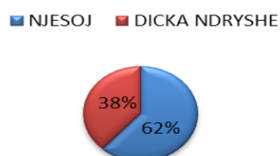
A KENI PATUR MBESHTETJE KUR KENI HASUR VESHTIRESI?



JENI NDJERE NDONJEHERE TE DISKRIMINUAR NE AMBJENTIN E PUNES?



MBAS SHUME VITESH KUR TE JENI JU MESUESI ME EKSPERIENCE A DO TE NDIQNIT DHE JU TE NJEJTIN MODEL MIKPRITJE APO DO BENIT DICKA NDRYSHE?



Përfundime

Ne përfundim të këtij sondazhi vëmë re se pjesa më e madhe e tyre kanë qenë të mirëpritura nga stafi me më shumë eksperiencë dhe se janë ndihmuar kur kanë patur nevojë por shpesh herë dhe kanë ndjerë diskriminim.

Në përfundim, projekti për zhvillimin e kompetencave për mësues gjatë praktikës profesionale ka një rëndësi të madhe në garantimin e një arsimit cilësor dhe në përgatitjen e mësuesve të ardhshëm për një rol të suksesshëm në arsimimin e nxënësve. Nëpërmjet bashkëpunimit dhe përkushtimit të përbashkët, ne mund të ndikojmë në rritjen e cilësisë së arsimit dhe në zhvillimin e potencialit të çdo nxënësi.

Sugjerime

Ne do të sugjerim që mësuesit e vjetër të jenë më empatikë ndaj mësuesve të rinj dhe të jenë më të hapur ndaj ideve të reja dhe më bashkëpunues.

Referenca

<https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/02/dok-0004.pdf>

<https://www.portalishkollor.al/news/9-karakteristikat-e-nje-mesuesi-te-mire>

CIP Katalogimi në botim BK Tiranë

Universiteti Aleksandër Xhuvani

Zhvillimi i kompetencave të studentëve kandidatë për mësues
përgjatë praktikës profesionale : konferencë kombëtare =
Evaluation of the professional practice through a framework
of professional competencies for student teachers : national
conference : proceedings book / Universiteti Aleksandër
Xhuvani. - Tiranë : Shpresa Print, 2023.

134 f. ; 17 x 24 cm

ISBN 9789928810007

1.Arsimi i lartë2.Studentë3.Kualifikimi
profesional4.Konferenca

378.147.091(49

