

Perspektiva mbi përgatitjen dhe trajnimin e mësuesve në Europën Juglindore

VËSHTRIM I PËRGJITHSHËM RAJONAL

Pavel Zgaga

1 Hyrje

Ky botim u drejtohet atyre lexuesve të cilët, për arsye të ndryshme, janë të interesuar për formimin e mësuesve në Europën Juglindore: pedagogë/profesorë të mësuesve në universitete dhe kolegje, trajnerë të mësuesve, kërkues të kësaj fushe, politikëbërës dhe vendim-marrës të niveleve të ndryshme, gazetarë, publik i gjerë, por para së gjithash mësues dhe drejtues të shkollave. Botimi është fryt i një projekti kërkimor (2004-2006) organizuar dhe kryer në kuadër të *Rrjetit të Bashkëpunimit Arsimor të Europës Juglindore* (SEE ECN, *Sout-east European Education Cooperation Network*).

SEE ECN është një rrjet i cili u krijua më 2000 në kuadër Paktit të Stabilitetit për Europën Juglindore.¹ Fillimisht, synimi kryesor ishte krijimi i një banke të dhënash dhe një rrjeti informacioni për të lehtësuar fluksin e informacionit lidhur me zhvillimin e arsimit dhe sistemeve arsimore në vendet e rajonit. Ndër synimet kryesore të SEE ECN-s ishte edhe dhënia e një mbështetje për zgjerimin e ekspertizës arsimore dhe analizat, rritjen e përgjegjësisë dhe angazhimit në nivel lokal dhe lehtësimin e shpërndarjes së informacionit. Gjatë viteve është zhvilluar një bibliotekë *on-line*, e cila sot përmban pothuajse 2,000 dokumente, të ndara në shtatë sektorë të ndryshëm: informacion bazë dhe baza e të dhënave; dokumente politikash kombëtare, praktika të suksesshme, legjislacioni arsimor, përmbledhje dhe raporte, kurrikula, ekspertizë dhe teori. Dokumentet kryesore (studime strategjike, kurrikula, legjislacion, raporte etj.) jo vetëm që janë të depozituara në një bibliotekë virtuale, por edhe janë të përkthyer në gjuhët e rajonit, gjë që është gjykuar si një nga cilësitë më të vlerësuara të faqes elektronike. Faqja elektronike e SEE ECN-s² ka tërhequr shumë interes në rajon si dhe në Europë dhe më gjerë; në vitin 2006 faqja ka regjistruar rreth 20,000 deri në 30,000 vizitorë në muaj. Megjithatë, rrjeti nuk kufizohet vetëm në veprimtari virtuale; konferenca, seminare dhe punëtori – të mbështetura nga mjaft donatorë, organizata kombëtare dhe ndërkombëtare – janë organizuar në vende të ndryshme në rajon.

Deri më tani, ka disa fusha dhe çështje me përparësi që janë trajtuar brenda rrjetit të SEE ECN-s, ndër të cilat edhe arsimimi i mësuesve. Gjithësesi, gjatë viteve të para të

¹ Lidhur me një raport mbi aktivitetet arsimore të të quajturit *Procesi i zgjeruar i Gracit*, shikoni Zgaga, 2005.

² <<http://www.see-educoop.net>>.

funkcionimit, arsimimi i mësuesve nuk ishte asnjëherë çështja kryesore. Politikat arsimore, legjislacioni, reforma kurrikulare, përmirësimi i cilësisë, tekstet shkollore, arsimi i lartë dhe Procesi i Bolonjës – të gjitha këto dukeshin si më urgjente. Megjithatë, gjithnjë e më shumë u bë e qartë se të gjitha këto çështje janë ngushtësisht të lidhura me atë të mësuesve. Për këtë arsye, CEPS (*Centre for Education Policy Studies*) në bashkëpunim me SEE ECN-n, sipas miratimit të secilit vend, zhvilloi një projekt-propozim të ri që përqendrohej ekskluzivisht në sistemet e arsimit të mësuesve si dhe në nevojat e atyre që shërbenin si mësues në fushën e arsimit, gjatë përgatitjes dhe në shërbim.

1.1 Mbi projektin

Projekti “Zgjerimi i zhvillimit profesional të praktikantëve të arsimit dhe praktikat e mësimdhënies/të nxëniet në vendet e EKL-së” mori mbështetjen e Institutit për Shoqëri të Hapur (OSI) në kuadër të skemës RE: FINE³ (*Resourcing Education: Fund for Innovations and Networking*) –me kontributin e programit për Programin për Mbështetjen e Arsimit (*Education Support Program*) të OSI-t në Budapest dhe Agjencisë Zvicerane për Zhvillim dhe Bashkëpunim (*Swiss Agency for Development and Cooperation*).⁴ Në përfundim të projektit, me mbështetjen e UNESCO-s dhe përsëri të Programit për Mbështetjen e Arsimit të OSI-t u mbajt një seminar rajonal që hapi edhe zhvillimin e aktiviteteve me qëllim përhapjen e nismës.⁵

Duke forcuar aftësitë dhe rolin e mësuesve, projekti synon të mbështesë zhvillimin e sistemeve arsimore demokratike, autonome dhe të përgjegjshme në Europën Juglindore, në përputhje me frymën europiane dhe duke respektuar veçoritë dhe traditat kombëtare. Nismëtarja dhe koordinatorja e projektit, Qendra e Studimeve të Politikave Arsimore (CEPS),⁶ ftoi 37 ekspertë të organizuar në 11 ekipe kombëtare⁷ duke krijuar kështu një grup më të madh të projektit. Kështu, gjithsej 12 ekipe kombëtare mbuluan një rajon të gjerë dhe të shumëllojshëm⁸ në Europë, të përbërë nga Shqipëria dhe Maqedonia në jug,

³ <http://www.soros.org/initiatives/esp/focus_areas/refine>

⁴ <<http://www.deza.ch>>.

⁵ Seminari rajonal: Zgjerimi i Zhvillimit Profesional për Praktikantët e Arsimit dhe Mësuesinë/ Praktika të Vlefshme”, Sarajevë, Bosnje-Hercegovinë, 17-18 nëntor 2006.

⁶ Qendra e Studimeve të Politikave Arsimore pranë Universitetit të Ljubjanës, Fakulteti i Mësuesisë <<http://ceps.pef.uni-lj.si/>>.

⁷ Lidhur me përbërjen eEkipeve Kombëtare shikoni faqet 89-91.

⁸ Disa vjet më parë, në një studim-sintezë të shkruar së bashku me Johanna Crighton si një kontribut për analizën tematike të OECD-së për politikat kombëtare në arsim në Europën Juglindore, ne shkruam: “Gadishulli i Ballkanit në Europën Juglindore është një prej zonave më komplekse sa i përket etnisë, gjuhës dhe fesë. [...] Ky diversitet rajonal nuk ka të bëjë vetëm me gjuhët, fenë dhe etnicitetin – ai përshkon gjithë historinë gjeopolitike të ELJ-së, duke pararendur edhe ndarjen e Perandorisë Romake në Lindore dhe Perëndimore. Më vonë, perandoritë Austro-Hungareze dhe Otomane ndikuan në pjesën më të madhe të rajonit me ndarje, (ri)-bashkime, besnikëri fluide dhe diversitet. Perceptimi i rajonit gjatë gjysmës së dytë të shekullit të 20-të si një njësi homogjene në një kuptim politik ose ideologjik është “një gabim që bazohet në mosnjohje”. Ish-Jugosllavia, si një vend “as Lindor, as Perëndimor” ishte njaft i decentralizuar dhe i shumëllojshëm në vetvete. Që prej mesit të viteve 60-të ishte më i lidhur me Perëndimin (me një milionë punëtorë jashtë vendit) se sa me Lindjen. Shqipëria në pjesën jugperëndimore të gadishullit ishte e izoluar deri në fund të viteve 80-të, ndërsa Rumania dhe Bullgaria i përkisnin “Bllokut Lindor” dhe Moldavia ishte

Moldavia në lindje dhe Sllovenia e Austria në veri. Grupi i projektit u përqendrua në 12 sisteme kombëtare – sërish, shumë të ndryshme nga njëra-tjetra – të arsimit të mësuesve fillestarë dhe në shërbim. Midis këtyre, nga njëra anë ishin vende të përfshira nga luftra dhe konflikte në vitet '90-të, dhe që tani po punojnë fort për të përmirësuar sistemet arsimore, dhe nga ana tjetër dy vende të asociuara me BE-në si dhe dy vende anëtare të BE-së, njëri “më i vjetër” e tjetri “më i ri”. Kjo shumëllojshmëri kontekstesh ofroi një mundësi të shkëlqyer në mënyrë që grupi i projektit të njihnte këtë zonë të botës dhe veçitë e saj në një qasje të krahasuar, duke kuptuar kështu me mirë veten e vet. Ishte gjithashtu i dobishëm për të përgatitur raporte të veçanta vendore në një kontekst shumë më të gjerë dhe nëpërmjet diskutimeve midis të gjitha ekipeve kombëtare.

Projekti nuk ka synuar të ofrojë një anketim strukturor lidhur me sistemet aktuale të përgatitjes dhe trajnimit të mësuesve (ekziston një numër studimesh që përqendrohen në këtë fushë, si për shembull Eurydice), por të hartojë një studim shterrues lidhur me mënyrën sesi sistemet e formimit të mësuesve para dhe gjatë shërbimit funksionojnë në praktikë, çfarë planesh janë zhvilluar nëpër fakultete, kolegje dhe institucionet përkatëse lidhur me të ardhmen (e afërt) deri më tani, dhe e fundit, por jo më pak e rëndësishme, çfarë mendojnë mësuesit që punojnë nëpër shkolla lidhur me mënyrën aktuale të funksionimit të gjërave dhe cilat janë nevojat e tyre reale në këtë fushë. Gjatë përgatitjes së bazës teorike dhe udhëzimeve metodologjike, grupi i projektit u bazua në rezultatet e diskutimeve më të fundit në nivel europian, sidomos në një seri studimesh të Eurydice-s mbi mësuesit në Europë (Eurydice, 2002-a, 2002-b, 2003, 2004, 2006), prirjet brenda Procesit të Bolonjës (Reichert, Tauch 2003 dhe 2005), projektin “Tuning” (shqip: “Harmonizimi”), (Gonzales, Wagenaar, 2003, 2005) dhe një projekt-propozim mbi parimet e përbashkëta europiane mbi kompetencat dhe kualifikimet e mësuesve (Komisioni Europian, 2005). Këto, si edhe dokumente të tjera plotësuese, janë mbledhur në mënyrë të vazhdueshme, janë studiuar dhe janë vendosur në faqen e projektit në Internet. Janë përgatitur gjithashtu edhe dy pyetësorë në mënyrë që të krijohet një tablo e qartë lidhur me situatën aktuale si dhe planet për të ardhmen në institucionet e formimit të mësuesve si dhe për të identifikuar nevojat e këtyre të fundit. Kështu, puna e grupit të projektit në mënyrë graduale çoi në përgatitjen e një sërë rekomandimesh në ndihmë të mbështetjes së praktikave aktuale në të ardhmen. Cilat ishin fazat kryesore në këtë punë më shumë se dyvjeçare?

Projekti nisi në fund të vitit 2004. Gjatë muajve të parë të 2005-ës, u kurorëzua procesi i ngritjes së ekipeve kombëtare dhe u ndërtua portali i projektit në Internet⁹ (përmbajtja përfundimtare mund të gjendet në një CD bashkëngjitur me këtë botim). Portali është konceptuar në mënyrë të tillë që mbështet punën në largësi midis ekipeve kombëtare si dhe përgatitjen dhe organizimin e takimeve në grup; nga ana tjetër, ai lehtësonte plotësimin e pyetësorëve të projektit nga të interesuarit në 12 vende. Materialet plotësuese (biblioteka virtuale) si dhe lidhje me faqe të tjera në Internet filluan të krijoheshin qysh në krye të herës; përditësimi i këtyre materialeve dhe lidhjeve ka qenë një detyrë e vazhdueshme gjatë gjithë kohës së funksionimit të projektit.

një pjesë integrale e Bashkimit Sovjetik. Në jug të Ballkanit, Greqia ishte kufiri i Perëndimit, në kuptimin politik të fjalës.” (OECD, 2002: 3)

⁹ <<http://www.see-educoop.net/portal/tesee.htm>>.

Në maj të vitit 2005 u organizua takimi i parë i ekipeve kombëtare në Ohër, Maqedoni. Në këtë takim u ra dakord për strukturën e Raporteve Kombëtare¹⁰ si dhe u përfunduan të dy pyetësorët (A dhe B). Që nga qershori deri në gusht u krye një anketim *on-line* dhe në fund 131 të anketuar (institucione) plotësuan pyetësorin A dhe 2,290 të anketuar (mësues në detyrë), pyetësorin B. Pas kësaj, të dhënat e mbledhura nga pyetësorët u përpunuan dhe në tetor 2005 ato u vendosën në faqen e projektit në Internet. Paralelisht me këtë punë, u përgatitën projekt-raportet kombëtare dhe ato u vendosën në Internet dhe ndërkohë kishte nisur procesi i organizimit të tryezave të rrumbullakëta me ekspertë të arsimit dhe me praktikantë në vendet pjesëmarrëse.

Në shkurt të vitit 2006, ekipet kombëtare u takuan për të dytën herë në Podgoricë, Mal i Zi. Pjesëmarrësit diskutuan rreth rezultateve të dala nga pyetësorët, nga 12 projekt-raportet kombëtare si dhe nga raportet e tryezave të rrumbullakëta kombëtare. Qëllimi kryesor i takimit ishte që pjesëmarrësit të njiheshin me gjetjet e mbledhura nga të gjitha vendet, të bënin një analizë krahasuese paraprake dhe, në bazë të këtyre, të hartohen dhe finalizohen raportet kombëtare pas takimit. U përpiluan një numër komentesh, korrigjimesh dhe amendamentesh të cilat qenë shumë të dobishme gjatë fazës përfundimtare të raportit. Një listë me përfundime dhe rekomandime të përbashkëta¹¹ u përpilua gjithashtu në këtë takim si dhe një propozim për aktivitetet pasuese. Gjatë takimit të Podgoricës, ekipet kombëtare ranë dakord që të përdornin më tej metodën e rishikimit nga kolegët të produktit si hapi përfundimtar i punës së tyre; secili prej ekipeve mori një grup komentesh, pyetje dhe propozimesh nga një ekip tjetër. Deri në verë 2006 u përfunduan të gjitha raportet kombëtare. Ky ishte hapi i fundit drejt redaktimit të vëllimit aktual.

Ky studim është një parathënie për botimin: rezultatet kryesore të marra nga të dy pyetësorët do të paraqiten këtu dhe disa rekomandime – rezultat i një pune dyvjeçare dhe diskutimet brenda grupit të projektit – do të sintetizohen në fund. Ka edhe një shtojcë në këtë botim: statistikën e anketimit të përgatitura nga Janez Vogrinc (CEPS). Është e nevojshme të theksohet se kjo parathënie nuk do kishte qenë e mundur pa ndihmën e të gjithë anëtarëve të atij grupi të madh që e pëlqeu projektin në të gjitha fazat e tij.

2 Institucionet e formimit të mësuesve: gjendja aktuale dhe planet

Pyetësori A u hartua për të mbledhur informacion lidhur me gjendjen aktuale dhe zhvillimet e ndodhura në fushën e formimit të mësuesve para dhe gjatë ushtrimit të shërbimit nga ana e tyre.¹² Në pranverë 2005, institucioneve të arsimit të lartë iu dërgua një ftesë për bashkëpunim në këtë anketim (si institucioneve universitare, ashtu edhe

¹⁰ Variantet përfundimtare të 12 Raporteve Kombëtare përbëjnë pjesën më thelbësore të këtij botimi.

¹¹ Shikoni kapitullin përfundimtar të këtij studimi. Megjithatë, secili prej raporteve kombëtare përfshin rekomandime nga pikëpamja kombëtare.

¹² Në të dy pyetësorët, termi “mësues” u referohet si një term i përgjithshëm mësuesve, edukatorëve dhe stafit tjetër profesional (këshilltarë, punonjës biblioteke) ndërsa “shkollë” (institucion edukativ) është një term i përgjithshëm që u referohet shkollave fillore dhe të mesme, kopshteve, institucioneve të tjera parashkollore dhe edukative. Po kështu, termi “formim i mësuesve” përdoret për të mbuluar sisteme të ndryshme kombëtare dhe programe të ndryshme institucionale (si “arsimimi” ashtu edhe “trajnimi” i mësuesve nëse një ndarje e tillë përdoret në një vend ose institucion të dhënë).

atyre jo-universitare) të cilat ofronin formim të mësuesve si dhe institucioneve të specializuara të cilat ofrojnë arsimit për mësuesit që e kryejnë këtë detyrë në vendet e rajonit. Për arsye praktike, pyetësi A u përgatit vetëm në anglisht; secili institucion mund të përgjigjej vetëm një herë (përgjigja e dy apo shumëfishtë ishte e përjashtuar). Në parim, stafi drejtues u kërkua ta plotësonte pyetësin në mënyrë të drejtpërdrejtë, por u krijua edhe mundësia që një person me njohuri të mirë të misionit dhe strategjisë institucionale si edhe të gjuhës angleze të autorizohet për ta kryer këtë detyrë.

[A 1.1]¹³ Gjithsej ishin 131 institucione nga 11 vende (të anketuarit nga Austria iu përgjigjën vetëm pyetësit B) iu përgjigjën pyetësit. [A 2.1] Më shumë se gjysma e të anketuarve janë institucione (fakultete, departamente etj.) të arsimit të mësuesve, të organizuar brenda universiteteve (57.0 %), ndërkohë që kolegjet “e pavarura” (“akademitë”) e formimit të mësuesve - një formë mbizotëruese kjo e edukimit të mësuesve në dekadat e mëparshme – përfaqësojnë sot vetëm një minorancë të vogël (6.1%). Është e qartë se procesi i “*universitetizimit*” të formimit të mësuesve para marrjes së detyrës, që është një tranzicion i formimit të mësuesve nga kolegjet në universitete, thuhet se ka përfunduar gjithashtu edhe në vendet e Europës Juglindore. Pothuajse dy të tretat (63.1%) e institucioneve pjesëmarrëse janë *institucione të arsimit të lartë* që ofrojnë arsimit të mësuesve para dhe gjatë ushtrimit të detyrës, ndërkohë që pak më shumë se një e treta (36.8%) e tyre janë *institucione të specializuara* dhe këto institucione nuk iu përgjigjën asaj pjese të pyetësit A që mbulonte arsimin para-ushtimit të detyrës (atë fillestar).[A 3.1 – 3.22].

[A 1.1 – 1.5] Në kampionin e ndërtuar, ka më shumë institucione nga vendet e mëdha (maksimumi Rumania, 39 të anketuar) dhe më pak nga vendet më të vogla (minimumi Maqedonia, 2 institucione). Në pothuajse dy të tretat e rasteve (zëvendës)-dekanët e institucioneve të arsimit të lartë dhe drejtorët e institucioneve të specializuara (arsimimi i mësuesve ndërsa e ushtrojnë detyrën) i plotësuan vetë formularët (62.3%). Me marrjen e autorizimit, shefat e departamenteve morën pjesë në një të pestën e rasteve (19.8 %), ndërsa stafi tjetër mësimdhënës (13.2%) dhe stafi i administratës (4.7) morën pjesë rrallë. Pjesa më e madhe e individëve që plotësuan pyetësit i përkasin një grupi me 11 deri në 25 vite punë, ndjekur nga individë me 26-35 vite punë. Grupi mbizotërues arsimor janë ata me doktoratë (57.3%) të ndjekur nga ata me Master (20.2%) dhe Diplomë ose titull Bachelor (21.0%). Nga pikëpamja e gjinisë, në anketë morën pjesë 46% femra dhe 54% meshkuj.

[A 2.2] Edukimi i mësuesve nuk është gjithnjë *misioni kryesor i institucioneve* të përfaqësuara në studim. Ai është një aktivitet mbizotërues (por jo i vetmi) në shumicën e institucioneve (52.1%), një aktivitet ekskluziv për 40.2 % (institucione që janë ngritur enkas për arsimimin e mësuesve) dhe një aktivitet shtesë (misioni kryesor nuk është arsimimi i mësuesve) për vetëm 7.7% prej tyre. Sidoqoftë këto të dhëna nuk mund të

¹³ Gërmat [A] dhe [B] u referohen pyetësoreve respektivë, ndërsa numrat [p.sh. 1.1] u referohen tabelave me të dhëna statistikore paraqitur në shtojcë. Shiko (fq. 43 ff.) dhe sidomos shënimin hyrës të J. Vogrinc.

përgjithësohen sepse institucionet që ofrojnë arsimim për mësuesit vetëm si aktivitet shtesë nuk ishin shumë të interesuar në këtë anketim.¹⁴

[A 2.3] Nuk është e thjeshtë të përshkruash një institucion “të përmasave mesatare”. Në rast se merren në konsideratë vetëm institucionet e arsimit të lartë (pa institucionet e specializuara të arsimit të mësuesve gjatë ushtrimit të profesionit) dhe studentët e tyre (të ciklit të parë), ka një numër thujtë të barabartë të institucioneve të vogla me deri në 500 studentë dhe të atyre të mëdha me më shumë se 2,000 studentë: respektivisht 32.9% me 28.9%. Për këtë arsye institucionet shumë të vogla dhe ato shumë të mëdha përfaqësojnë thujtë dy të tretat e totalit (61.8%). Sidoqoftë, këto karakteristika nuk vlejné kur marrim në shqyrtim *stafin akademik dhe atë administrativ*: shumica e institucioneve punësojnë vetëm deri në 30 veta si staf akademik (43.4%) dhe deri në 10 veta si staf administrativ (43.8%), ndërkohë që vetëm pak prej tyre tregojné se kanë 151 veta si staf akademik (17.7%) dhe më shumë se 51 veta si staf administrativ (15.2%). Këto të dhëna tregojné se ekziston me shumë gjasë një shpërpjestim serioz midis rritjes së numrit të studentëve dhe financave të kufizuara të institucioneve e, për pasojë, mungesë burimesh njerëzore.

Prirja në numrin e studentëve të diplomuar (Master dhe Doktoraturë, dmth, cikli i dytë dhe i tretë nëse përdorim terminologjinë e Bolonjës) ndryshon nga ata në diplomim e sipër (cikli i parë): thujtë gjysma e institucioneve (46.7%)¹⁵ kanë të regjistruar deri në 50 studentë të diplomuar të ndjekur nga një e pesta (18.3%) që kanë të regjistruar 51 deri në 100 studentë dhe një e pesta tjetër (20.0%) me 101 deri në 500 studentë; vetëm 15.0% e institucioneve raportojné se kanë më shumë se 500 studentë të diplomuar. Përveç kësaj numri total i institucioneve që ofrojnë programe të ciklit të pas-diplomimit (60) është më i vogël se numri total i atyre institucioneve që ofrojnë vetëm programe të nivelit para-diplomim (cikli i parë – 76). Si studimet e Masterit ashtu edhe Doktoratura kanë nevojë ende të promovohen; gjithsesi, një shumicë e madhe e institucioneve të arsimit të lartë në Europën Juglindore i ofrojnë këto lloj studimesh edhe në fushën e arsimit të mësuesve.

Për sa i përket arsimit gjatë ushtrimit të profesionit, tabloja nuk është shumë e ndryshme: më shumë se gjysma (55.1%) e institucioneve – si ato të arsimit të lartë, ashtu edhe institucionet e specializuara – kanë të regjistruar vetëm deri në 500 studentë (që shërbejnë si mësues) në programet e tyre për mësues që e ushtrojnë ndërkohë profesionin e tyre. Në radhët e të anketuarve që i janë përgjigjur këtij seksioni të pyetësorit, pjesa më e madhe e institucioneve të arsimit të lartë i ofrojnë të dyja, edhe programe para edhe gjatë ushtrimit të profesionit (45.9 %) ndërsa 15.6 % e tyre nuk ofrojnë fare kurse për mësues që e ushtrojnë ndërkohë zanatin. Më shumë se një e treta e përgjigjeve (38.5 %) vinin nga institucione që ofronin në mënyrë ekskluzive arsim për mësues në karrierë.

[A 2.5 – 2.6] Një tablo optimiste rezulton nga përgjigjet e pyetjeve me zgjedhje lidhur me çështjen e *bashkëpunimit midis institucioneve dhe shkollave*: një shumicë absolute (88.6%) e institucioneve flasin për ekzistencën e një bashkëpunimi të tillë. Ky

¹⁴ Në raste të tilla, institucionet shpesh fokusohen në “disiplinën tematike” dhe e trajtojnë arsimimin e mësuesve me përçmim.

¹⁵ Këtu hyjnë vetëm institucionet e arsimit të lartë të cilat ofrojnë programe të ciklit të dytë dhe të tretë.

bashkëpunim ka të bëjë kryesisht me ofrimin e mundësive për mësimdhënien e bazuar në shkollë (vëzhgime, eksperimente, hyrje në mësimdhënie etj.) të studentëve në diplomim e sipër (49.6 %) si dhe për informimin dhe promovimin e ofertës së tyre për mësimdhënie për mësues në karrierë (50.4 %). Është interesant fakti se grupi më i madh i të anketuarve (45.0%) tregon një interes të dukshëm nga ana e institucioneve për të bashkëpunuar me shkollat në mënyrë që të krijohet një mjedis i përshtatshëm për projekte kërkimore dhe projekte zhvillimi si dhe për të tërhequr pjesëmarrjen e mësuesve në aktivitetet e tyre. Vetëm 13.7% e institucioneve e gjejnë të rëndësishëm bashkëpunimin me shkollat me qëllimin për t'u ofruar të diplomuarve të tyre mundësi punësimi.

[A 2.8 – 2.9] Pavarësisht disa gjetjeve optimiste në paragrafin e mësipërm, *projektet kërkimore dhe ato të zhvillimit* nuk janë karakteristike për shumicën e institucioneve: më pak se gjysma e tyre (41.6%) raportojnë se këto projekte – të realizuara në fushën e arsimimit të mësuesve – janë një pjesë e rregullt e punës së tyre dhe më pak se një e treta (29.6 %) raportojnë se ato janë vetëm me raste pjesë e aktiviteteve të tyre. Një e pesta (22.4%) nuk është e angazhuar në aktivitet kërkimore dhe e shikon misionin e vet kryesor në arsimim dhe trajnim. *Botimet* nuk ndryshojnë shumë në këtë drejtim: 40.2 % e të anketuarve raportojnë se botimi është pjesë e rregullt e aktiviteteve të tyre, e ndjekur nga një fashë thuajse e barabartë, 41.8 %, që thonë se kryen aktivitete botuese vetëm me raste.

[A 2.10] *TIK-u (Teknologjia e Informacionit dhe e Komunikimit) në arsimimin e mësuesve* është ende në një fazë të hershme të zhvillimit në pjesën më të madhe të vendeve të Europës Juglindore. Më pak se një e pesta e institucioneve e përdorin TIK-un sistematikisht në arsimimin e mësuesve para ushtrimit të detyrës (19.3%), në arsimimin gjatë ushtrimit të detyrës (17.6) ndërkohë që shumica (42%) e kanë nisur përdorimin e TIK-ut vetëm në disa fusha dhe ka në plan t'i zgjerojë këto aktivitete në të ardhmen. Është domethënëse fakti se kjo fushë ka mungesa si të burimeve financiare ashtu edhe të atyre njerëzore.¹⁶

2.1 Institucionet arsimore të përgatitjes së mësuesve

Pjesa më e madhe e pyetësorit A përqendrohet në përgatitjen fillestare të mësuesve dhe në mënyrë të veçantë në aktivitete institucionale në fushën e reformave kurrikulare (p.sh. Procesi i Bolonjës). Kjo pjesë u plotësua vetëm nga institucionet e arsimit të lartë. CEPS kishte kryer një studim të ngjashëm në vitin 2003¹⁷ gjë që bën të mundur sot të

¹⁶ Për fat të keq, në ato vende ku TIK-u në arsimimin e mësuesve është më pak i zhvilluar, u konstatua edhe më pak interes nga ata që shërbenin si mësues, shiko p.sh. [B 2.6.2].

¹⁷ Shiko Zgaga, Peršak, Repac, 2003. – Sondazhi mbi “Prirjet në strukturat e të nxëniet në institucionet e arsimimit të mësuesve” u nxit nga *Raporti III mbi Prirjet* i Bolonjës (Reichert, S., Tauch Ch., 2003). Ky raport bazohet në “prirjet e konstatuara në strukturat e të nxëniet” nëpër universitete dhe në arsimin e lartë të Zonës Europiane të Arsimit të Lartë në përgjithësi, pa u fokusuar në ndonjë disiplinë të veçantë. Ideja e anketimit tonë ishte të identifikohen “prirjet e Bolonjës” nëpër institucionet e arsimit të lartë të cilat ofrojnë programe fillestare të arsimimit të mësuesve. Gjithsej u grumbulluan përgjigje nga 57 institucione në 33 vende; në to përfshihen të gjitha vendet që marrin pjesë në sondazhin aktual. Të dy kampionët janë të ndryshëm, gjithsesi të dhënat e mbledhura ofrojnë disa paralele interesante. Rastet më interesante do të ilustron në shënimet në fund të faqeve.

krahasojmë disa përgjigje të këtij studimi me atë të mëparshmin. Sigurisht, është e rëndësishme të vërehet këtu se konteksti ka ndryshuar shumë në krahasim me vitin 2003. Në kohën kur u krye studimi i parë, shumë sisteme arsimore në Europën Juglindore nuk ishin përfshirë ende në Procesin e Bolonjës (Shqipëria, Bosnje-Hercegovina, Kosova, Maqedonia, Moldova, Mali i Zi, Serbia); pas samitit të fundit ministerial në Bergen (2005) në këtë drejtim ka mbetur i paqartë vetëm statusi i Kosovës (dhe ka shumë gjasë që ai të zgjidhet në Samitin e ardhshëm në Londër, në maj 2007). Vetëm në tri vjet, vetëdija se reformat strukturore si dhe lidhja me prirjet europiane janë të nevojshme dhe madje një çështje urgjente është rritur në mënyrë të ndjeshme në rajon.

[A 3.1] Së pari, institucionet u kërkuan të jepnin një vlerësim të programeve të tyre ekzistuese studimore. Pothuajse gjysma e të anketuarve (44.3%) mendojnë se programet e tyre është provuar se janë cilësore dhe efikase; nga ana tjetër, ata mendojnë se është koha që të përgatisin një reformë kurrikulare të gjerë por graduale për të zgjeruar rinovimin e mëtejshëm të sistemeve arsimore kombëtare si dhe për të përmirësuar përputhshmërinë e tyre me prirjet europiane dhe ndërkombëtare. Së dyti, grupe të ngjashme për nga numri (41.4%) thonë se i kanë përmirësuar programet e tyre në mënyrë të vazhdueshme dhe se ato po sjellin rezultate të mira: gjithsesi, këta të anketuar mendojnë gjithashtu se ata kanë nevojë t'i bëjnë programet ekzistuese më të përputhshme me prirjet europiane dhe ndërkombëtare.

Gatishmëria e përgjithshme për t'u përfshirë në reforma të tipit të Bolonjës është natyrisht e lartë. Në të dyja ekstremet, është e mundur të gjenden vetëm dy grupe të vogla të anketuarish. Nga njëra anë, 8.6% e tyre i gjejnë programet e tyre ekzistuese mjaft moderne, cilësore dhe të ndërlidhura mirë me nevojat sociale. Ata besojnë se nuk ka nevojë për një reformë radikale. Nga ana tjetër, 5.7% e të anketuarve i gjejnë programet e tyre ekzistuese si të izoluara dhe mendojnë se ka një nevojë urgjentë për një reformë kurrikulare radikale.

[A 3.2] Pyetja tjetër në radhë kishte të bënte në mënyrë të drejtpërdrejtë me *ndërgjegjësimin dhe zbatimin e Procesit të Bolonjës*. Këtu konfirmohen edhe një herë gjetjet e mëparshme: një shumicë dërrmuese prej 84.0% e të anketuarve janë ose “shumë” (44.9 %) or “mjaftueshmërisht të ndërgjegjësuara” (39.1 %) për Procesin. Ky rezultat duket shumë më i mirë kur krahasohet me rezultatet e anketimit të mëparshëm;¹⁸ në mënyrë të veçantë numri i institucioneve që janë “shumë të ndërgjegjësuara” është rritur. Dy të tretat e të anketuarve (64.6 %) nuk gjejnë ndonjë ndryshim me institucionet e arsimit të lartë në disiplinat e tjera, por një e katërta e tyre (26.2 %) besojnë se institucionet e arsimit të mësuesve janë goxha më të mirëinformuara dhe më të ndërgjegjësuara sesa institucionet e tjera, ndërkohë që vetëm 9.2 % besojnë se institucionet e përgatitjes së mësuesve janë më pak të informuara dhe të ndërgjegjësuara se institucionet e tjera. Institucionet e arsimit të mësuesve janë shpesh të angazhuara në

¹⁸ “Më shumë se gjysma e të anketuarve (50.9%) i gjejnë institucionet e tyre si të ndërgjegjshme lidhur me procesin e Bolonjës; çereku tjetër i tyre (28.1%) i gjejnë ato shumë të ndërgjegjësuara në këtë pikë Vetëm 15% e të anketuarve i gjejnë institucionet e tyre jo shumë të ndërgjegjësuara dhe vetëm 5% i deklarojnë ato si krejtësisht të pandërgjegjësuara”. (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 7). – Në sondazhin aktual, 12.9 % e të anketuarve i gjejnë institucionet e tyre si jo shumë të ndërgjegjësuara dhe 2.9% i shpallin ato si thuajse krejtësisht të pandërgjegjësuara.

projekte kërkimore dhe zhvillimi të lidhura me mësimdhënien, të nxënit, politikat arsimore etj. Këto aktivitete mund të shpjegojnë disa nga përparësitë e tyre kundrejt institucioneve të tjera. Ato duhen theksuar në të ardhmen: jo vetëm për të forcuar zhvillime të veçanta në fushën e arsimit të mësuesve, por edhe për të ndihmuar në përmirësimin e mësimdhënies dhe të nxënit nëpër universitete në përgjithësi. Ky mund të ishte një mekanizëm i rëndësishëm për të forcuar besueshmërinë e institucioneve të arsimit të mësuesve brenda qarqeve akademike.

[A 3.4] Kur të anketuarit u pyetën se *cilat elemente kryesore që shërbejnë për zbatimin e procesit të Bolonjës* janë bërë pjesë e axhendave të reformës institucionale, përgjigja ishte më së shumti (42.4%) ambicioze: është zbatimi i strukturave dhe mjeteve të reja të të nxënit (p.sh. sistemi me dy cikle, ECTS-ja, Suplementi i Diplomës, njohja e kurseve të mëparshme të të nxënit) shoqëruar kjo me një modernizim të thellë të qasjeve ndaj mësimdhënies, të të nxënit dhe të vlerësimit. Shpesh ka pasur kritika se axhendat institucionale pikë së pari synojnë të arrijnë një zbatim formal (“ndryshimin i fasadave”) – që është harmonizimi i programeve ekzistuese të studimit me një sistem dy-shtresor (skema 3+2 ose 4+1) pa bërë ndryshime të thella në mënyrën e mësimdhënies, të të nxënit dhe vlerësimit. Në anketimin konkret, 30.3% e të anketuarve janë dakord me këtë mundësi. Ky grup ndiqet nga 22.7% e atyre që synojnë kryesisht të arrijnë zbatimin e strukturës dy-shtresore dhe të mekanizmave si ECTS, Suplementi i Diplomës etj. por pa ndryshime të thella në mënyrën e mësimdhënies, të të nxënit dhe të vlerësimit. Këto përgjigje argumentojnë se pasja e një shkalle të lartë ndërgjegjësimit nuk mjafton për të ndërtuar një axhendë reformash, gjë që do të rriste realisht pritshmërinë dhe premtonte për një modernizim efektiv të studimit.

[A 3.3] Shkalla e lartë e ndërgjegjësimit që pretendohet në nivelin institucional nuk gjen një paralele reale kur shtohet pyetja mbi *zbatimin e “Procesit të Bolonjës” në fushën disiplinare të arsimit të mësuesve*. Në pjesën më të madhe, përgjigjet (në këtë rast përgjigjet e pyetjeve bëheshin me zgjedhje) i referohen një axhende në nivel kombëtar të përcaktuar nga Ministria e Arsimit (42.1%). Ka edhe axhenda të përcaktuara nga institucionet e arsimit të lartë në nivel kombëtar (35.5%). E fundit, por jo më pak e rëndësishme, pothuajse i njëjti numër të anketuarish (31.6%) flasin për një axhendë të përcaktuar nga një institucion i vetëm. Duket se ndërgjegjësimit i madh mbi nevojën për të nisur reformat në nivel institucional ndeshet me veprime të pafuqishme dhe të fragmentuara në momentin kur konsiderohen masa konkrete lidhur me politikat arsimore. Ky duhet të jetë një shqetësim serioz për politikëbërësit në nivel kombëtar dhe institucional.

[A 3.5] Nga ana tjetër, dy të tretat e institucioneve (68.7%) raportojnë se ato kanë nisur një *reformë frontale të kurrikulave* në lidhje me Procesin e Bolonjës. Përveç kësaj, një e pesta e tyre (20.9%) thotë se ka nisur një reformë në të paktën disa departamente ose programe studimore. Pjesa tjetër (10.4%) thonë se do ta bëjnë një gjë të tillë në të ardhmen e afërt. Ritmi i aktivitetit të reformave në nivel institucional është dukshëm i lartë – dhe i krahasueshëm me shkallën e lartë të ndërgjegjësimit që diskutuam më lart.

Kjo është rritur në krahasim me rezultatet e anketimit të viti 2003.¹⁹ Sidoqoftë, në kushtet kur mungojnë përkufizimet e qarta dhe një mbështetje e qëndrueshme në nivel kombëtar, këto aktivitete mund të jenë të rrezikuara. Në disa çështje, institucionet që plotësuan pyetësonin A kanë pikëpamje mjaft të ndryshme lidhur me atë që duhet të jetë kursi kryesor i ndryshimit. Ka shumë mundësi që një komunkimim më i madh ndër-institucional, një bashkëpunim i zgjeruar dhe një lidhje më e thellë në rrjet në nivel ndërkufitar (si rasti i Projektit *Tuning* - shqip: Harmonizimi) do të sillte rezultate më pozitive.

[A 3.6] Një prej pyetjeve kryesore ishte: *çfarë modeli të strukturës së diplomimit dy-ciklor ndiqni (ose keni në plan të ndiqni) në institucionin tuaj?* Pavarësisht faktit se institucionet e arsimit të mësuesve shfaqin një shkallë të lartë ndërgjegjësimit lidhur me rëndësinë e çështjeve që kanë të bëjnë me përmbajtjen, brenda axhendës së reformave, çështja dominuese në thuajse të gjitha mjediset kombëtare është ende një çështje “formale”: cila duhet të jetë kohëzgjatja standarde e programeve studimore universitare/paradiplomimit? Në zhargonin e përditshëm, pyetja zakonisht shtrohet në formën “3+2 apo 4+1”. Të anketuarit mund të zgjidhnin çdonjërin prej varianteve të mundshme. Është interesant fakti se thuajse një numër i njëjtë përgjigjesh rrotullohet tek variantet kryesore: 32.3 % e institucioneve ishin në favor të programeve 4-vjeçare në ciklin e parë të studimeve (Bachelor), pasuar nga një vit i ciklit të dytë (Master) ndërsa 31.6% e institucioneve ishin në favor të ciklit të parë prej 3 vjetësh (Bachelor) dhe 2 vite për ciklin e dytë (Master). Kjo nuk është e papritur, thuajse një rezultat identik ishte marrë edhe gjatë sondazhit të vitit 2003.²⁰ Nga ana tjetër, 17.7% e institucioneve duket se janë ende të pavendosura; ato vazhdojnë të shqyrtojnë të dyja mundësitë dhe shpesh arrijnë në përfundimin se njëra nga mundësitë është më e përshtatshme për këtë ose atë profil. Një grup i ngjashëm në numër (14.5%) ka në plan të ofrojë vetëm ciklin e parë (Bachelor ose diçka të ngjashme) por ata presin që të diplomuarit të mund ta vazhdojnë ciklin e dytë (Master) në një institucion tjetër. Vetëm një institucion mendon që të diplomuarit e vet nuk do të kenë mundësi të vazhdojnë studimet në nivelin Master në një institucion tjetër (1.6%) ndërsa dy prej tyre nuk mund t’i përgjigjen akoma kësaj pyetjeje (3.2%) .

Është e rëndësishme të shqyrtohen detajet e kësaj pyetje të rëndësishme sado që e përgjithshme. [A 3.7] Me diplomat e reja të ciklit të parë, shumica e institucioneve (43.1%) synojnë të ofrojnë *kualifikime të gjera* të cilat çojnë në punë dhe/ose në studime të mëtejshme – që do të thotë se ata duan të zbatojnë njërin prej objektivave kyçe të Bolonjës. Gjithsesi ky është mendimi i më pak se gjysma e të anketuarve. Më shumë se

¹⁹ Institucionet e përgatitjes së mësuesve duket se janë mjaft aktive në reformimin e kurrikulave të tyre në përputhje me Deklaratën e Bolonjës. Madje më shumë se gjysma e tyre (58.9%) kanë filluar tashmë me reformën e kurrikulave: dy të pestat (39.3%) pohojnë se kanë nisur kohët e fundit një reformë të kurrikulave në përputhje me Deklaratën e Bolonjës në të gjitha departamentet dhe një e pesta tjetër (19.6%) e tyre kanë bërë të njëjtën gjë në disa departamente. Çereku i tyre (28.6%) thonë se kanë në plan të ndërmarrin një reformë kurrikulare në të ardhmen e afërt. Vetëm 12.5% nuk konstatojnë nevojën për ndryshim në institucionet e tyre” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 10).

²⁰ »[...] institucionet e anketuara janë krejtësisht të ndara në dy blloqe kur është fjala për formulën (3+2 vs. 4+1). Sipas përgjigjeve për këtë pyetje, ka dy shumica krejtësisht të barabarta në numër dhe të ndryshme në mendime, secila e afërt me gjysmën e të anketuarve: 42.8% vs. 42.8%« (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 11-12).

çereku (29.2%) e tyre e konsideron ciklin e parç (të ri) si një *kualifikim bazë për mësuesit* dhe një e pesta e tyre (20%) e konsideron si *kualifikim tradicional të mësuesit* si edhe më parë.²¹

[A 3.8] Nga ana tjetër një shumicë e konsiderueshme e institucioneve (56.5 %) deklarohet se me ciklin e ri të dytë të diplomave (Master) ata synojnë të ofrojnë një *kualifikim të avancuar për të gjithë mësuesit që e dëshirojnë një gjë të tillë*. Vetëm 16.1% e tyre e shikojnë “Masterin e ri” si një *kualifikim kërkimor* për mësuesit dhe si një parakusht për shembull për të trajnuar mësuesit e mësuesve. Pak institucione (9.7%) e gjejnë diplomën e ciklit të dytë të dobishme për të tërhequr studentët (psh, të diplomuarit e ciklit të parë) nga fusha të tjera të përshtatshme studimi. Pothuajse një e pesta e tyre (17.7%) nuk mund t’i përgjigjeshin kësaj pyetjeje.²²

[A 3.10] Një çështje e rëndësishme mbetet e paqartë: cila është mundësia për punësim të diplomuarve nga cikli i parë dhe si ndryshon kjo mundësi punësimi nga ajo e të diplomuarve të ciklit të dytë? Në procesin e ristrukturimit të kurrikulës së tyre, institucionet e konsiderojnë si të rëndësishme mundësinë për punësim të të diplomuarve të tyre në masën 49.3% dhe si shumë të rëndësishme e konsiderojnë 36.2%. Vetëm një numër i vogël të anketuarish nuk e konsiderojnë këtë si të rëndësishme për një arsye ose një tjetër (14.5 %).²³ **[A 3.11]** Sidoqoftë, institucionet rrallëherë i ftojnë punëdhënësit për të bashkëpunuar në këtë drejtim: më pak se një e katërta e tyre (23.7 %) deklarohet se ka pasur bashkëpunim me përfaqësues të Ministrisë së Arsimit dhe institucioneve të tjera që kanë të bëjnë me procesin dhe më pak se një e treta e tyre (30.3 %) flasin për bashkëpunim me shoqata profesionale dhe akademike të mësuesve. Drejtuesit dhe administratorët e arsimit janë grupi më i madh i aktorëve të interesuar që janë ftuar në

²¹ Edhe këtu, anketimi i vitit 2003 nuk ndryshon shumë nga anketimi aktual: “Shumica e të anketuarve ka zgjedhur mundësinë e një kualifikimi të gjerë që çon në punësim dhe/ose studime të mëtejshme (38.6%). Përqindja e atyre që zgjedhin kualifikimin tradicional nga njëra anë, dhe nga ana tjetër janë për kualifikime bazë janë minore dhe thuajse të barabarta (24.6% vs. 21.1%). Katër institucione (7.0%) [...] nuk iu përgjigjën kësaj pyetje [...]. Mund të thuhet se shumica (e cila në fakt nuk është absolute në këtë rast) u shpreh në favor të “qëllimeve të Bolonjës” dhe, me gjasë, gjithashtu kundër “diskriminimit akademik” të arsimit të mësuesve në të shkuarën (p.sh. mbyllja e rrugëve për studim të mëtejshëm pas diplomimit).” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 13).

²² “Ashtu siç mund të pritej, më shumë se një e treta e të anketuarve (37.1%) e shikojnë gradën e Masterit si një kualifikim të avancuar për të gjithë mësuesit (të diplomuar Bachelor) që e dëshirojnë një gjë të tillë. Vetëm një e pesta e të anketuarve (21.0%) e konsiderojnë titullin Master si një kualifikim i duhur kërkimor për mësuesit si dhe si një mundësi karriere për t’u bërë mësues të mësuesve. Duket se ideja e thithjes së studentëve nga fusha të tjera të përshtatshme studimi nuk iu duket ende tërheqëse këtyre institucioneve (8.1%). Kësaj radhe, është intrerante të konstatohet se institucionet që nuk janë përgjigjur përbëjnë një grup të konsiderueshëm (22.8%, sasia më e madhe deri tani). Përgjigjet për mundësinë “tjetër” (12.9%) përkruhen shkurtimisht në shënimin përkatës.” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 14).

²³ Nga anketimi i vitit 2003: “Për habi, vetëm 14.0% e të anketuarve e konsiderojnë këtë si “shumë të rëndësishme” [...] por një shumicë prej 42.0% e të anketuarve e konsideron atë si “të rëndësishme” [...]. Shuma e të dyja mundësive përbën pak më shumë se gjysmën e të anketuarve (56.0%). Profesioni i mësuesit vazhdon ende të perceptohet në pjesën më të madhe si një “punë publike” dhe jo e lidhur në mënyrë të drejtpërdrejtë me tregun e punës në kuptimin e vërtetë të fjalës. Kështu që nuk duhet të konsiderohet si i papritur fakti që 24.6% e të anketuarve nuk e shikojnë shkallën e punësimit të të diplomuarve si shumë të rëndësishme si dhe faktin që 21.1% e të anketuarve besojnë se ata përgatisin të diplomuar vetëm për sistemin kombëtar (publik) arsimor.” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 17).

procesin e ristrukturimit të kurrikulave, por më pak se gjysma e të anketuarve (43.4 %) raportojnë për një bashkëpunim të këtij lloji. Një e katërta (25.0 %) e tyre ose nuk i përfshijnë aktorët e interesuar në këtë proces ose e bëjnë një gjë të tillë shumë rrallë.²⁴

[A 3.9] Në përgjigje të pyetjes drejtuar institucioneve, nëse ata presin që studentët të largohen prej këtyre institucioneve pas kryerjes së ciklit të parë të studimit, grupi më i madh - por më pak se gjysma (40.9%) e të anketuarve – beson se disa do largohen dhe se do të nisin punë dhe disa do të vazhdojnë studimet në ciklin e dytë të arsimimit. Një pjesë tjetër prej 30.3% e pjesëmarrësve besojnë se shumica e studentëve do ta vazhdojnë ciklin e dytë dhe vetëm 10.6 % e tyre besojnë se shumica do të largohet pas ciklit të parë për t'u futur në punë. Sërish, një pjesë e madhe (18.2 %) e të anketuarve nuk mund t'i përgjigjej pyetjes. Natyrisht institucionet nuk presin një zhvendosje frontale nga cikli i parë (tradicionali) në të dytin (mundësia e re). Sipas këtyre pritshmërive, numri i studentëve në ciklin e dytë do të rritet, megjithëse do të mbetet shumë më i vogël se numri i studentëve të ciklit të parë.

[A 3.12 – 3.13] Nga ana tjetër, përgjigjet nga institucionet – të paktën në letër – dëshmojnë se qasjet moderne janë futur në përdorim në procesin e ristrukturimit të kurrikulave. Më shumë se gjysma e tyre (57.5 %) janë aktivë në planifikimin e tyre ose në hartimin e *kurrikulave që bazohen në rezultatet e të nxënësve dhe në kompetencën e krijuar*; më shumë se një e katërta e tyre (27.3 %) deklarojnë se kurrikulat ekzistuese janë të tilla, dmth., të bazuara në rezultatet dhe kompetencën e krijuar. Kur institucionet përgjigjen lidhur me pyetjen: cilat rezultate/kompetenca janë ose do të jenë të përfshira në kurrikulat e reja, në krye të listës renditen njohuritë bazë mbi profesionin e mësuesit dhe aftësia për të zbatuar njohuritë e fituara në praktikë (respektivisht 60.5 % dhe 59.5 %) pasuar nga njohuria e lëndës për të cilën do të japin mësim (50.0 %). Komunikimi etik dhe etika profesionale (28.9 %) dhe kompetenca në këshillimin e nxënësve dhe prindërve (27.6 %) janë thuar në fund të listës.²⁵ [A 3.16] Ashtu si parashikohej, më së shumti institucionet zgjedhin testimet tradicionale dhe provimet si formati tipik *për vlerësimin e kompetencave të përcaktuara* (82.9%), ndjekur nga detyrat në formën e seminareve dhe eseve (69.7 %), punën në projekt (51.3 %), detyrat praktike (43.4 %), portofolet (27.6 %) dhe studimet kërkimore (22.4 %).

[A 3.14] *Dy të tretat e institucioneve e përdorin tashmë sistemin e krediteve*: më shumë se gjysma e tyre (56.5%) përdorin ECTS-në ndërsa vetëm pak prej tyre (7.2 %) përdorin

²⁴ Anketimi i vitit 2003 paraqiti një tablo pak a shumë të ndryshme: “Pothuajse gjysma e tyre (48.1%) njoftoi se ata i përfshijnë përfaqësuesit e Ministrisë së Arsimit dhe institucioneve të tjera [...]. Titullarët, drejtuesit e organizmave arsimore, administratorët etj. [...] janë grupi i dytë më i përfshirë (38.9% [...]). Shoqatat e mësuesve/edukatorëve dhe shoqatat akademike [...] janë më pak të përfshirat (27.8% [...]). Mundësia: [...] “Ne nuk i përfshijmë ata në procesin e disenjimit, ose e bëjmë këtë shumë rrallë” është zgjedhur në mënyrë të habitshme nga thuarja një e treta (31.5%; [...]) e të anketuarve”. Përveç kësaj, u arrit në konkluzionin se vende që nuk janë ende anëtare të procesit të Bolonjës (bëhet fjalë për vitin 2003) “i përfshijnë Ministrinë e Arsimit dhe institucionet përkatëse më shpesh se sa dy grupet e tjera. [...]; ato gjithashtu ndryshojnë nga dy grupet e tjera që nuk kanë zgjedhur shumë mundësinë d” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 18).

²⁵ Shikoni gjithashtu [B 2.6.2] – cilat tema dhe përmbajtje konsiderojnë si më të rëndësishme ata që punojnë si mësues.

një sistem tjetër, por jo ECTS-në. Një e treta e tyre (36.2 %) e kanë në plan një gjë të tillë në të ardhmen e afërt.²⁶ Dy të tretat (66.7 %) e institucioneve i shpërndajnë kreditet e kurseve bazuar në punën tërësore të studentit (ndjekja e leksioneve dhe seminareve, studimi individual dhe përgatitja për projekte, provime etj. ndërkohë që një numër i vogël institucionesh njoftojnë për atë që quhet “shpërdorimi publik” ose dhënia e krediteve në bazë të orëve të kontaktit, sipas planit kurrikular (12.7 %) ose statusit dhe prestigjit të profesorit (7.9 %).

[A 3.17 – 3.18] Pyetëtori A përmbante pyetje që kishin të bënin edhe me *lëvizshmërinë ndërkombëtare të studentëve dhe të stafit mësimdhënës*. Thujse gjysma e institucioneve flasin për një rritje të lehtë të lëvizshmërisë së studentit (47.0 %) si dhe të pedagogëve/profesorëve (46.3 %). Më pak se një e pesta e tyre raportojnë një rritje domethënëse të lëvizshmërisë së studentëve (18.2 %); në këtë kategori, mësuesit sigurisht që arritën një rezultat më të mirë (28.4 %). Lëvizshmëria e studentit nuk është rritur aspak për një të katërtën (24.2 %) e institucioneve, ndërsa lëvizshmëria e mësuesve është ulur vetëm për 16.4 % të tyre. Të rralla janë institucionet që ankohen për uljen e lëvizshmërisë. Për thujse një të dhjetën (9.1 %) e institucioneve, informacioni mbi lëvizshmërinë e studentit nuk ekziston, ndërsa informacioni mbi lëvizshmërinë e mësuesve mungon në 6.0% të rasteve. Sipas këtyre të dhënave, mësuesit kanë shanse disi më të mira për lëvizshmëri, megjithatë kjo nuk duhet parë domosdoshmërisht si një problem pasi shumë studime tregojnë se lëvizshmëria e mësuesve zakonisht është pararendëse e lëvizshmërisë së studentëve. Edhe këtu është e rëndësishme të thuhet se institucionet e vlerësojnë lëvizshmërinë ndërkombëtare si shumë të rëndësishme (studentë 58.2 % dhe mësues 61.2 %) ose të paktën si “të rëndësishme por jo si faktor vendimtar” (si studentët ashtu edhe mësuesit 37.3 %).

[A 3.19] Në nivel praktik është shumë e rëndësishme për lëvizshmërinë si koncept që *rezultatet e studimeve të mëparshme të studentëve* të mund të njihen nga institucionet e brendshme. Duket se kjo vazhdon të jetë një çështje e hapur: më pak se gjysma e institucioneve (44.7 %) raportojnë lidhur me praktika njohjeje të krediteve të cilat janë ndërmarrë nga studentët e tyre sipas skemave të lëvizshmërisë në institucione të tjera brenda vendit të tyre dhe jashtë tij. Një numër i ngjashëm (40.8 %) mendon se duhen njohur studimet e mëparshme formale (“lëvizësit e lirë” etj.) të kryera në institucione të tjera dhe një e pesta e tyre (19.7 %) e bëjnë një gjë të tillë nëse studimet janë ndjekur në një vend “të besueshëm”. Institucionet që njohin edhe studimet joformale (si për shembull gjuhët e huaja, aftësitë në TIK, punën praktike në shkollë etj.), nëse një gjë e tillë provohet me dokumente të mjaftueshme, nuk janë të shumta në numër (19.7 %). Vetëm një numër i vogël institucionesh nuk i praktikojnë këto mënyra të njohjes së diplomave/studimeve të mëparshme të studentëve. (13.2 %).

²⁶ Nga sondazhi i vitit 2003: “Institucionet përgatitjes së mësuesve i përdorin gjerësisht sistemet e kreditimit: dy të tretat (66.7%) përdorin ose ECTS (43.3%) ose ndonjë sistem tjetër (23.3%). Megjithatë pak më pak se një e treta e tyre (29.8%) e planifikojnë një gjë të tillë për të ardhmen e afërt [...] Në këtë kategori, institucionet nga grupi i tretë i vendeve në shqyrtim [ende jo anëtare] përbëjnë shumicën (62.5% e tyre) ndërsa institucionet nga grupi i parë dhe i dytë i vendeve janë shumë të rralla (14.8% respektivisht 21.4% e tyre). Institucionet që nuk kanë si synim zbatimin e sistemit të kreditit janë shumë të rralla (5.0% e totalit të përgjigjeve)” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 22-23).

[A 3.20 – 3.21] *Zgjerimi i cilësisë* është një prej çështjeve më të ekspozuara të reformave të Bolonjës. Më shumë se gjysma e institucioneve që kanë marrë pjesë në anketim (59.2 %) raporton se ato kanë mekanizma të brendshëm për monitorimin e cilësisë së arsimimit të mësuesve para fillimit të ushtrimit të profesionit lidhur më mësimdhënien dhe të nxëniet. Mekanizmat e sigurimit të cilësisë që kanë të bëjnë me aktivitetin kërkimor (19.7 %) dhe/ose aktivitete të tjera – si për shembull administrimi, këshillimi i studentëve, etj – (17.1 %) janë shumë më pak të zhvilluara. Më shumë se një e katërta (26.3 %) e institucioneve nuk i ka zhvilluar ende këto mekanizma. Institucionet kryesisht përfshijnë studentë në procesin e vlerësimit të cilësisë në mënyra të ndryshme: ato organizojnë pyetësorë për studentët ose procedura të ngjashme (43.4 %); studentët janë ose anëtarë të vlerësimit të cilësisë dhe organizmave që garantojnë cilësinë (31.6 %) ose mund të shprehin zyrtarisht mendimin e tyre nëpërmjet organizatave të studentëve (31.6 %). Disa institucione u përgjigjën se studentët kanë mundësi konkrete porse nuk i përdorin ato (7.9 %) ndërkohë që një grup jo shumë i vogël prej tyre (15.8 %) nuk i përfshijnë aspak studentët në këtë proces.²⁷

[A 3.22] Në këtë seksion të pyetësorit A, i pyetëm institucionet lidhur me *vështirësitë kryesore në reformimin dhe modernizimin e arsimimit të mësuesve para ushtrimit të profesioinit*. Të anketuarit i renditën mundësitë e dhëna në pyetësor në një shkallë nga 1 – pengesë shumë e lartë, deri në 5 - një pengesë që mund të kapërcehet me lehtësi. Mungesa e mbështetjes financiare dhe legjislacioni i papërshtatshëm janë ndër pengesat kryesore ndërkohë që mesatarja e vlerësimit të përgjithshëm është si më poshtë vijon:

- 2.29 mungesë e mbështetjes financiare, në mënyrë të veçantë në pajisje dhe kushte lehtësuese
- 2.79 legjislacioni i papërshtatshëm kombëtar;
- 3.02 mungesë e burimeve njerëzore, aftësi të përshtatshme dhe shkallë e nevojshme komunikimi me stafin
- 3.32 mungesë e mundësive për bashkëpunim ndërkombëtar në zhvillimin e kurrikulave
- 3.42 mungesë e rasteve të suksesshme si nga vendi ashtu edhe në shkallë ndërkombëtare.

2.2 Institucionet e arsimimit të mësuesve gjatë ushtrimit të profesionit

Në pjesën e fundit të Pyetësorit A, morën pjesë të gjithë të anketuarit – arsimit i lartë si dhe institucionet e specializuara – kjo pjesë synon të analizojë gjendjen e arsimimit të mësuesve që e ushtrojnë ndërkohë profesionin e tyre dhe të planeve për reforma institucionale [A 4.1] Fillimisht, kërkua një vlerësim të *sistemit aktual kombëtar të arsimimit të mësuesve gjatë ushtrimit të profesionit të tyre* si dhe të *ofertës nga pikëpamja*

²⁷ Nga anketimi i vitit 2003: “Mekanizmat e brendshme për monitorimin e cilësisë së mësimdhënies janë ngritur në 88.9% e institucioneve nga vendet e grupit të parë [vendet e BE-së nënshkruese të Bolonjës], në 64.3% të institucioneve në vendet e grupit të dytë [ende jo vende ku vepron Bolonja]. Priorje të ngjashme – edhe pse numri është më i vogël se në rastin e mëparshëm – mund të gjenden në monitorimin e cilësisë së punës kërkimore: 66.7% e institucioneve nga grupi i parë, 57.1% nga grupi i dytë dhe 37.5% nga grupi i tretë. “Aktivitetet e tjera” janë thujse ekskluzivisht të monitoruara vetëm në një të tretën e institucioneve (33.3%) nga grupi i parë i vendeve” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 26).

e përmbajtjes që ofron ky arsimim (kurset, seminarët, ëorkshopet etj.) të ofruara nga secili institucion në veçanti. Thuajse gjysma e të anketuarve (43.2 %) mendojnë se oferta dhe cilësia e arsimimit duhet të rritet në mënyrë thelbësore dhe se duhet mbështetur shumë më mirë nga burimet publike. Grupi i dytë më i madh (28.8 %) bie dakord me faktin se më shumë mbështetje nevojitet nga ana e burimeve publike dhe se produkti i ofruar duhet të zgjerohet si nga pikëpamja e përmbajtjes ashtu edhe nga pikëpamja e temave të cilat sot për sot nuk janë të përfaqësuara. Një e katërta (23.7 %) është shumë kritike: ata mendojnë se nuk ka një sistem efikas të arsimimit të mësuesve gjatë kohës që ata shërbejnë në këtë profesion; është mëse urgjente të ngrihet një i tillë dhe t'i jepet mundësia çdo mësuesi për zhvillim profesional. Vetëm një institucion mendon se nuk ka nevojë për ndryshime të mëdha dhe katër prej tyre (3.4 %) nuk kanë ndonjë mendim në këtë drejtim. Gjithsesi, mund të arrihet në një përfundim të thjeshtë: rajoni ka nevojë për reformë në sistem sa i përket fushës së arsimimit të mësuesve gjatë kohës që ata e ushtrojnë profesionin e tyre në nivel kombëtar.

[A 4.2] Nga ana tjetër, vetvlerësimi i arsimimit aktual të mësuesve në detyrë i dha një dritë tjetër tablosë. Pothuajse e njëjta shumicë e të anketuarve si dhe në pyetjen e mëparshme (tani 42.1 %) deklaroi se ata e përmirësojnë këtë ofertë në mënyrë të vazhdueshme me rezultate të mira, por duke shtuar se gjithnjë kanë nevojë ta bëjnë më të krahasueshme me prirjet europiane dhe ndërkombëtare. Gjithashtu grupi i dytë më i madh është i ngjashëm me rastin e mëparshëm (tani 27.2 %): oferta e dytë për mësuesit në detyrë është provuar të jetë cilësore dhe efikase, megjithatë ata besojnë se është momenti i duhur për të përgatitur një sistem të ri të gjerë të arsimimit të mësuesve gjatë ushtrimit të detyrës në mënyrë që të ndihmohet në modernizimin e sistemit kombëtar të arsimit në përgjithësi si dhe përputhshmërinë e tij me prirjet europiane dhe ndërkombëtare. Sidoqoftë, grupi “kritik” tani është më i vogël (18.4 %) dhe në vend të një institucioni të vetëm “të kënaqur” siç ishte rasti me anketimin e mëparshëm, tani ka një grup të vogël institucionesh “të kënaqura”. Më shumë se një e dhjeta (12.3 %) e institucioneve thonë se oferta e tyre për mësuesit gjatë ushtrimit të profesionit të tyre është moderne, cilësore dhe e lidhur me nevojat e shkollës dhe të mësuesve dhe se nuk ka nevojë për një reformë radikale, porse ata gjithsesi kanë nevojë të përmirësohen në mënyrë të vazhdueshme. Kjo është e pritshme: qasjet radikale ndaj sistemit arsimor kombëtar janë gjithnjë të thjeshta nga pikëpamja institucionale (dhe anasjelltas: institucionet shpesh fajësohen për mosarritjen e rezultateve reale). Megjithatë, edhe këtu është e mundur që të arrihet një përfundim i ngjashëm si më sipër: reformat në arsimimin e mësuesve gjatë ushtrimit të detyrës janë të nevojshme edhe në nivelin institucional. Do të ishte mjaft e rekomandueshme që ndryshimet në të dyja nivelet, kombëtare dhe institucionale, të shkojnë paralelisht.

[A 4.3 – 4.4] Sot, ndryshimet në arsimimin e mësuesve gjatë ushtrimit të detyrës duhet të trajtohen me *strategji mësimore që vazhdojnë gjatë gjithë jetës ose jetëgjata*. Institucionet janë mjaft të ndërgjegjshme për këtë parim, por, sigurisht nevojitet ende shumë punë. Vetëm një e pesta e tyre (20.0%) e zbatojnë ndërkohë këtë strategji, ndërsa shumica e institucioneve janë ose në fazën fillestare (34.8 %) ose në atë planifikuese

(40.9 %). Një minorancë e vogël (4.3 %) nuk e shikon nevojën e diçkaje të tillë.²⁸ Një shumicë dërrmuese institucionesh nga ana tjetër (85.4 %) fokusohet te mësuesit e shkollave si grupi kryesor në strategjinë jetëgjatë të të nxënit. Të diplomuarit nga disiplina të tjera që duan të specializohen si mësues shikohen si grupi kryesor në shqyrtim vetëm nga një e dhjeta e institucioneve (11.7 %). Duket se këto grupe brenda kuadrit të arsimit gjatë ushtrimit të detyrës do të vazhdojnë të mbeten tradicionale edhe në të ardhmen dhe se institucionet nuk kërkojnë krijimin e grupeve të reja. Në anketimin tonë të mëparshëm, sigurisht i kryer me një kampion tjetër (më pak rajonal dhe më shumë europian), ky numër ishte më shumë së dy herë më i madh.²⁹

[A 4.5] *Cilat janë objektivat kryesorë në axhendat e reformave institucionale në fushën e trajnimit të mësuesve gjatë detyrës (përgjigje me një mundësi zgjedhjeje)?* Grupi më i madh i institucioneve (40.0 %) u shprehën që ekziston (ose duhet të ketë) një modernizim të tillë në termat aktuale (përmbajtje, seminare, etj.) i cili përfshin metoda moderne mësimdhënieje, të nxëni dhe vlerësimi. Grupi i dytë më i madh (33.0 %) është edhe më ambicioz: përveç atyre që u shprehën më lart ata shtojnë se rezultatet e mësimit të arrira nëpërmjet kurseve të trajnimit gjatë punës do të jenë, në parim, të kredituara dhe të njohura si pjesë e programeve të tyre të shkollimit nëse dikush prej tyre vendos të vazhdojë studimet. Grupi më i vogël (19.1 %) konsideron si synimin kryesor modernizimin e termave ekzistuese për t'iu përshtatur më mirë kërkesave të kurrikulave të rinovuara në shkolla si dhe pritshmërisë së mësuesve. Vetëm 7.8 % e të intervistuarve shprehen se nuk ekziston ende një anxhendë e tillë në institucionin e tyre

[A 4.6] *Në procesin e zhvillimit të termave të reja në dhënien e trajnimit gjatë kryerjes së detyrës, institucionet më shpesh (përgjigje me disa mundësi) synojnë të mbështesin mësuesit në zbatimin e kurrikulave të reja, në përdorimin e metodave të reja të mësimdhënies (58.0 %) dhe/ose në forcimin e kompetencave të tyre praktike (57.3 %). Më tej në këtë listë synimesh gjëndet thellimi dhe rinovimi i njohurive arsimore të mësuesve (48.1 %), ndërsa thellimi dhe rinovimi i njohurive të mësuesve në një lëndë të veçantë renditet i fundit (29.8 %). Vetëm pak institucione (7.6 %) nuk janë duke zhvilluar*

²⁸ Nga anketimi i vitit 2003: “Një e treta e institucioneve (33.3%) raportojnë se ato e kanë hartuar një strategji të përgjithshme, të paktën pak më pak se një e treta e tyre raportojnë se janë në fazat fillestare (31.6%) ose se një strategji e tillë është planifikuar (28.1%). Vetëm një pjesë e vogël e institucioneve (7.0%) nuk shikojnë nevojën për një strategji lidhur me nismën e LLL-së (*Life Long Learning*)” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 28).

²⁹ Nga anketimi i vitit 2003: “Ashtu si parashikohej, mësuesit dhe edukatorët në arsimimin gjatë ushtrimit të detyrës janë një grup shumë më i përfshirë në nismat që kanë të bëjnë me LLL [...]. Të diplomuarit nga disiplina të tjera janë grupe interesante vetëm për një të katërtën e institucioneve [...]. Institucionet që kërkojnë grupe të tjera janë të të njëjtit numër [...]; zakonisht ata kanë raportuar për grupe nga fusha e arsimit në përgjithësi, nga shërbimi social, infermieria, kultura, arti, media, industria dhe biznesi, ose përmendin thjesht nxënës të rritur. Vetëm 7.3% e institucioneve nuk kanë nevojë për të tilla grupe. Ka disa ndryshime të dukshme midis grupeve të vendeve të ndryshme. Institucionet e grupit të parë të vendeve i gjykojnë të diplomuarit në disiplina të tjera si një grup më interesant (33.3% e tyre) ndërsa institucionet nga grupi i tretë i vendeve janë më të rralla në këtë kategori (vetëm 6.3%). Institucionet e grupit të parë të vendeve gjithashtu kërkojnë “për grupe të tjera” më shpesh (33.3% e tyre) sesa institucionet nga dy grupet e tjera të vendeve (respektivisht 14.3% dhe 12.5% e tyre). Institucionet e grupit të tretë i hasim më shpesh në kategorinë e atyre që nuk kanë nevojë për të tilla grupe (18.8% e tyre).” (Zgaga, Peršak, Repac, 2003: 29).

terma të reja (ende). Duket sikur njohuritë e mësuesve në lëndë të veçanta mbizotërojnë në trajnimin gjatë punës dhe se shpesh trajnimi gjatë punës përdoret për të kompensuar një mungesë të njohurive dhe aftësive e shprehive arsimore. A duhet që institucionet ta reflektojnë këtë gjetje edhe në planin e formimit para fillimit të punës (në ciklin e parë si dhe atë të dytë)?

[A 4.7] Institucionet, në çdo rast, *përfshijnë grupet e interesit në procesin e rinovimit të dhënies së trajnimit të mësuesve gjatë kryerjes së detyrës* (përgjigje me disa opsione) më shpesh se sa në procesin e shkollimit paraprak. Gati dy të tretat (60.3 %) prej tyre konsultohen me mësuesit mbi nevojat e tyre dhe gati gjysma e tyre konsultohen edhe me Ministrinë e Arsimit e institucione të tjera publike (shtetërore) (45.8 %) të varësisë si dhe drejtuesit e shkollave, administratorët arsimorë etj (42.7 %). Rreth një e treta (32.8 %) e tyre konsultohen dhe me shoqata akademike e profesionale. Vetëm një e dhjeta (10.7 %) e tyre nuk i përfshijnë fare ose shumë rrallë grupet e interesit në procesin e hartimit.

[A 4.8] Institucionet u pyetën edhe rreth *subjekteve dhe përmbajtjeve të ofruara më shpesh në trajnimin gjatë punës*. Të intervistuarit kishin pesë mundësi zgjedhjeje të renditura në një shkallë nga 1 – më shpesh – në 5, më rrallë. Në bazë të tyre, u ndërtua një “tabelë renditjeje” me pikët mesatare si në vijim:

- 2.02 metoda mësimdhënieje/të nxënit/vlerësimi
- 2.17 lëndë të veçanta mësimi
- 2.17 lëndë të veçanta mësimi
- 2.67 zhvillimi i aftësive të TIK
- 2.80 edukim ndërkulturor, edukim mbi të drejtat e njeriut
- 2.87 manaxhim shkollor/arsimor
- 3.04 mësimi (perfeksionimi) i një gjuhe të huaj
- 3.17 punë edukative me fëmijët me nevoja të veçanta
- 3.22 bashkëpunim më prindërit, mjedisin shkollor, etj.
- 3.32 aspekte sociale dhe kulturore të formimit, etikës, etj.
- 3.32 zhvillimi i aftësive të përgjithshme të komunikimit, retorikës etj.

Ekziston një nivel i lartë mbivendosjeje ndërmjet kësaj “tabelle klasifikimi” dhe vlerësimit të mësuesve mbi përmbajtjen dhe subjektet e ofruara brenda programit të trajnimit gjatë punës.³⁰ Megjithatë, ka disa mospërputhje, p.sh. zhvillimi i aftësive të përgjithshme të komunikimit dhe retorikës renditet i fundit në axhenden institucionale, por është çështja e katërt më e rëndësishme për mësuesit, ndërkohë që manaxhimi arsimor dhe shkollor zenë një vend në mes të “tabelës së renditjes” institucionale dhe në fund të tabelës së mësuesve. Ky nuk mund të konsiderohet si tregues i thjeshtë që “disa përmbajtje” janë ndërkohë “të vjetëruara”, por më tepër ngre një pyetje mbi cilësinë.

[A 4.9] Të dy tipet e institucioneve (arsimi i larte dhe ai profesional) janë duke u përfshirë gjithnjë e më shumë në *kërkim dhe zhvillim projektesh* në mjediset e tyre. Prandaj, një pyetje e veçantë u përfshi në Pyetsorin A, nëse institucionet e konsiderojnë zhvillimin

³⁰ Shiko përsëri **[B 2.6.2]** – çfarë çështjesh dhe përmbajtjesh shikojnë mësuesit aktual si më të rëndësishmet.

profesional të përshtatshëm e të rëndësishëm për mësuesit për të përfshirë si partnerë në këto projekte dhe mësuesit aktual – kur jepet mundësia. Morëm një reagim shumë pozitiv: gjysma (50.9 %) e të intervistuarve mendojnë se një partneritet i tillë do të rrisë bashkëpunimin ndërmjet institucioneve të arsimit të lartë dhe shkollave si dhe të ndihmojë në transferimin e njohurive si dhe nxitjen e inovacionit në arsim. Një e katërta (25.9 %) e tyre mendojnë se kjo mund të rrisë zhvillimin individual profesional të mësuesve, ndërkohë që një e dhjeta (12.9 %) e tyre thonë se për shkak të mungesës së burimeve kërkimore këto partneritete – ndoshta edhe të paguara – mund t’u japin atyre mundësi më të mira për projekte në kërkim dhe zhvillim. Vetëm 7.8 % e tyre nuk e kanë konsideruar këtë çështje ende dhe 2.6 % besojnë se kjo nuk është puna e tyre dhe/ose mësuesit nuk janë të kualifikuar për të kryer kërkime.

[A 4.10 – 4.11] Ashtu si në kapitullin e mëparshëm mbi përgatitjen fillestare të mësuesve, pyetësi A përmban dy pyetje (përgjigje me disa mundësi) mbi *cilësinë e mekanizmave të trajnimit gjatë kryerjes së detyrës*. Gati gjysma (48.1 %) e të intervistuarve shprehën mbi mekanizmat e brendshëm për monitorimin e cilësisë së trajnimit gjatë punës së mësuesve në lidhje me aktivitetet e mësimdhënies dhe të nxënies. Siç mund të pritet, shumë pak institucione kanë ngritur mekanizma në lidhje me aktivitetet kërkimore (24.2 %) dhe të tjerë (20.6 %), ndërsa një e katërta (26.0 %) shprehet se mekanizmat e sigurimit të cilësisë nuk janë ngritur ende. Pjesa më e madhe e institucioneve përfshijnë pjesëmarrësit në aktivitetet e trajnimit (mbizotërojnë mësuesit aktualë) në procesin e vlerësimit të cilësisë; shumica e tyre (38.9 %) nëpërmjet pyetësorëve apo procedurave të tilla të ngjashme për të vlerësuar cilësinë e leksioneve, seminareve etj. Të intervistuarit thonë se pjesëmarrësit në trajnime mund të shprehin formalisht opinionin e tyre nëpërmjet shkollave ku ata janë punësuar, si mënyra e dytë më frekvente (29.8 %). Gati një e pesta (18.3 %) e të intervistuarve thonë se ata kanë mundësi konkrete për të shprehur mendimin, por kryesisht ata nuk i shfrytëzojnë ato, ndërkohë që një tjetër grup prej një të pestash (20.6 %) thotë që nuk përfshihen fare. Gjithashtu, në këtë fushë, institucionet duhet të bëjnë më shumë për të konsideruar më mirë zërin e pjesëmarrësve në trajnim që janë mësues në detyrë.

[A 4.12] Institucionet raportojnë mbi *pengesat në reformimin dhe modernizimin e trajnimit të mësuesve gjatë kryerjes së punës* në një mënyrë të ngjashme me përgatitjen fillestare. Si më parë, të intervistuarit kishin pesë zgjedhje dhe klasifikuan vlerësimin e tyre në një shkallë nga 1 – shumë pengesë e lartë në 5 – e thjeshtë për t’u kapërcyer. Mungesa e burimeve financiare është pengesa më e lartë, por gjithashtu rregullimi ligjor e mungesa e burimeve njerëzore janë identifikuar si pengesa të larta:

- 2.13 mungesa e mbështetjes financiare, në mënyrë të veçantë në pajisje dhe shërbime
- 2.68 rregullore ligjore e vjetëruar/e papërshtatshme
- 2.82 mungesa e burimeve njerëzore; mungesë e aftësive të veçanta dhe motivimit të stafit
- 3.18 mungesë e rasteve të përshtatshme dhe të praktikave më të mira nga vendi dhe jashtë tij
- 3.21 nuk ka pengesa madhore në institucionin tonë

3 Mësuesit në detyrë mbi formimin e mësuesve

Ndryshe nga pyetëtori i parë që adresoi problemet e arsimit të lartë dhe institucionet profesionale që sigurojnë programe formimi si para ashtu dhe pas fillimit të punës për mësuesit, *pyetëtori B* adresoi drejtpërdrejt problemet e mësuesve aktualë dhe praktikantëve arsimorë.³¹ Mësuesit³² u pyetën rreth arsimit dhe formimit të tyre para dhe pas fillimit të punës nga këndvështrimi i përvojave të tyre të mëparshme, atyre aktuale dhe e nevojave të tyre për të ardhmen. Ekipet kombëtare informuan grupe më të gjera në vendet e tyre përkatëse rreth projektit dhe i ftuan ata të bashkëpunojnë. Mësuesit mund të plotësonin pyetëtorin *on-line* ose ta printonin atë e ta plotësonin për ta dërguar më pas te një person i ngarkuar me koordinimin e ekipit kombëtar. Ftesës iu përgjigjën mësues nga dymbëdhjetë vendet e përfshira në këtë projekt.

[B 1.1] Gjithsej, 2,290 mësues plotësuan pyetëtorin B; (6.2 %) mësuesit nga Maqedonia dhe Serbia (6.5 %) përfaqësojnë pjesën më të vogël të mësuesve, ndërsa Rumania (14.5 %) dhe Moldavia (16.3 %) përfaqësojnë pjesën më të madhe në kampion. Ndryshe nga rasti i pyetëtorit A kur nuk ishte e mundur të siguronim një *analizë krahasuese ndërmjet vendeve* (kampioni ishte shumë i vogël, vetëm 2 të intervistuar në vendin “më të vogël”), ky pyetësor e bëri të mundur dhe të nevojshëm atë (ka një minimum prej 132 të intervistuarish në vendin “më të vogël”).

[B 1.2] Pjesa e parë e pyetëtorit synon të *përshkruajë të intervistuarit*. Kampioni mbulon mjaft mirë të gjithë nivelet e arsimit para-universitar. Mesatarisht, mësuesit e shkollave fillore (30.6 %) dhe të arsimit të mesëm (26.5 %) janë grupi i targetuar i përfaqësuar më mirë, ndjekur nga mësuesit e ciklit të dytë (19.0 %).³³ Mësuesit në shkollat profesionale (6.4 %) dhe ato në kopshte (6.1 %) prezantohen në një përqindje shumë të ulët. Sikurse pritej, stafi mbështetës (p.sh. këshillues, punonjës të bibliotekave etj.) patën një pjesëmarrje të një niveli edhe më të vogël (3.8 %) dhe jo në të gjitha vendet, në mënyrë të

³¹ Shiko aneksin, Rezultatet e pyetëtorit, Pyetëtori B (fq. 67), dhe në mënyrë të veçantë shënimin në hyrës të J. Vogrinc.

³² Disa grupe të praktikuesve arsimorë u pyetën për bashkëpunimin:

- mësues dhe arsimtarë në shkolla dhe të tjerë institucione arsimore (parashkollor, elementar, i ulët dhe i lartë),
- stafi drejtues i këtyre institucioneve (drejtorë dhe zëvendësit e tyre, etj.),
- stafi mbështetës (p.sh. këshillues, punonjës të bibliotekave etj.),
- mësues dhe punonjës arsimorë, ekspertë lokalë në arsim etj.

Ashtu si edhe në pyetëtorin e mëparshëm, të gjitha këtyre grupeve u referohemi si “mësues” dhe të gjithë niveleve institucionale pre-universitarë u referohemi si “shkolla”.

³³ Kategoria “mësuesit e shkollave të ulta të nivelit të dytë” është formalisht i papërfaqësuar **[B 1.2]** në rastin e Sllovenisë “shkolla elementare” është kuptuar si arsimit i detyruar nga klasa e 1-rë në të 9-ën. Në këtë rast, pjesa e mësuesve “elementar” (52.5 %) është i krahasuar me pjesët e mësuesve të “ciklit të ulët dhe ciklit të lartë në rastet e vendeve të tjera pjesëmarrëse (mesatarisht: 49.6 %).

ngjashme me stafin drejtues (4.3 %).³⁴ Kategoritë “Tjetër” u raportuan nga Rumania (6.0 %) dhe Moldavia (11.7 %) si dhe “asnjë përgjigje” nga Rumania (6.4 %). [B 1.3] Gati dy të çat e të intervistuarve i përkasin një grup moshe me shumë eksperiencë (*mosha e punës në arsim*, 11-20 vjet 30.7 %, 21-30 vjet 27.7 %), por edhe mësuesit e rinj nuk munguan në tabela (p.sh. 1-5 vjet 11.4 %). Pjesa më e madhe e mësuesve me 21-30 vjet pune është regjistruar në Slloveni (45.1 %) dhe Moldavi (37.0 %) ndërsa pjesa më e madhe e mësuesve me 1-5 years u regjistruan në Mal të Zi (18.0 %) dhe Bosnje e Hercegovinë (17.4 %). [B 1.4a] *Shpërndarja gjinore* në kampion është shumë afër shpërndarjes gjinore në vendet përkatëse në përgjithësi; morën pjesë, mesatarisht, 79.7 % mësuese femra dhe 20.3 % mësues meshkuj. Pjesa më e madhe e mësuesve femra është regjistruar në Moldavi (94.9 %) dhe Serbi (93.4 %) ndërsa pjesa më e madhe e mësuesve meshkuj është regjistruar në Kosovë (50.0 %) dhe Austri (32.2 %). [B 1.4b] Nga ana tjetër, kampioni është *pothuajse urban*: 58.1 % prej të intervistuarve punojnë në qytetet më të mëdha (pjesa më e madhe në Maqedoni, 95.3 %), 22.6 % në qytetet më të vogla (pjesa më e madhe në Mal të Zi, 39.3 %) dhe vetëm 19.3 % në fshatra (pjesa më e madhe në Moldovë, 61.0 %). Duhet patur parasysh se e-mail-et dhe Interneti ishin mjetet kryesore të komunikimit dhe kjo mund të ketë krijuar një avantazh për vendet urbane.

[B 1.5] Në lidhje me *shkollimin e të intervistuarve*, mësuesit me një diplomë universitare (cikli i parë) janë grupi më i madh në kampion (53.3 %) të ndjekur nga një grup i atyre me arsim të lartë “të shkurtër” (p.sh. 2-vjet studimesh) (24.0 %) dhe një diplomë të ciklit të dytë (16.1 %). [B 1.6] Të intervistuarit kanë kryer arsimin e tyre fillestar pedagogjik në mënyra të ndryshme: një pjesë dërrmuese e tyre (86.1 %; Austri 93.4 % kundrejt 65.4 % në Kosovë)³⁵ në mënyrë të “drejtpërdrejtë” në programe specializimi para fillimit të punës, ndërsa disa prej tyre “hynë” në arsim, pas marrjes së diplomës “jo për mësues”, nëpërmjet kurseve të veçanta përgatitjeje mësuesish. (7.5 %; Kosovë 20.4 % kundrejt 2.4 % në Maqedoni) ose edhe pa arsim të specializuar dhe/ose trajnim (4.9 %; Maqedoni kundrejt Kroacisë dhe Rumanisë 16.8 % e 1.0 %). [B 1.7] Në përgjithësi, të intervistuarit morën titullin e tyre apo diplomën, shpesh, 11 në 20 vjet më parë (29.2 %; Austri 45.8 % kundrejt 14.7 % Sllovenisë), por gati një e pesta e tyre më pak se 5 vjet më parë (18.3 %; Rumani 31.8 % kundrejt Austrisë me 4.2 %) dhe një pjesë tjetër e ngjashme (17.8 %; 24.5 %, kundrejt 8.8 % Moldavia) 6 në 10 vjet më parë. Nëse këto të dhëna krahasohen me të dhëna në vjetërsisë së punës në arsim, është e thjeshtë të arrihet në përfundimin se mësuesit aktualë në shumë vende kanë marrë shpesh training suplementar mësuesish brenda dekadës së fundit.

3.1 Mësuesit mbi përgatitjen fillestare të mësuesve

[B 2.1] Mësuesit u pyetën *se si e konsideronin formimin para fillimit të detyrës (fillestar) në ditët e sotme*. Mesatarisht, pjesa më e madhe e tyre (55.9%) mendojnë që është i mjaftueshëm për fillimin e punës në një shkollë por – të paktën në fillim – ata kanë

³⁴ Asnjë përgjigje brenda kësaj kategorie “antarë stafi mbështetës” nuk është regjistruar nga Shqipëria, Austria, Kosova dhe Maqedonia. Nuk është regjistruar përgjigje brenda kategorisë së “leadership-it” nga Moldova dhe Rumania.

³⁵Në këtë paragraph, treguesi i parë gjithmonë përfaqëson një mesatare ndërsa i dyti jep një tregues maksimumi kombëtar të ndarë me “vs.” nga minimumi i këtij treguesi.

nevojë për shumë përvoja praktike mësimdhënieje si edhe formim e trajnim gjatë ushtrimit të detyrës (*grupi “për përmirësimi”*). Grupi tjetër më i madh (34.9%) është akoma më pozitiv ndaj formimit të tyre fillestar: ai është i mjaftueshëm dhe përputhet me kërkesat e vendit të tyre të punës; në thelb ata nuk kanë nevojë për arsim dhe formim të mëtejshëm (*grupi “i kënaqur”*). Kryesisht nuk u vunë re shumë përgjigje kritike: vetëm 8.1% e tyre mendonin që arsimi i tyre ishte i pamjaftueshëm dhe nuk i përgjigjet siç duhet kërkesave të vendit të punës dhe që puna e tyre në shkolla shpesh bazohet mbi përvojat personale të mësimdhënies dhe formimit gjatë ushtrimit të detyrës (*grupi “kritik”*).

Tabloja është disi e ndryshme nëse merret parasysh këndvështrimi i vendeve të ndryshme. Grupi “për përmirësim” është shumë i madh në Austri (87.4 %) duke u ndjekur nga Serbia (62.9 %), Shqipëria (61.4 %) dhe Kroacia (60.2 %) ndërkohë që është më i vogli në Moldavi (42.4 %) dhe Mal të Zi (43.8 %). Grupi i “kënaqur” është më i madh në Moldavi (53.0 %) dhe Mal të Zi (51.4 %) dhe më i vogël në Austri (5.6 %) i ndjekur – pas një hendeku të madh – nga Kroacia (21.9 %), Serbia (25.0 %) dhe Kosova (25.8 %). Grupi “kritik” është më i madhi në Kroaci (16.9 %) i ndjekur nga Bosnia dhe Hercegovina (13.3 %), Rumania (12.9 %) dhe Serbia (12.1 %) dhe më i vogli në Bullgari (1.8 %) pasuar nga Maqedonia (3.0 %) dhe Moldavia (3.3 %). Është vështirë të bëhet ndonjë interpretim i thjeshtuar i këtyre rezultateve; por me shumë gjasa interpretimi duhet të marrë parasysh të paktën tre dimensionet: cilësinë e formimit para dhe gjatë ushtrimit të detyrës (në të kaluarën dhe vitet e fundit), statusin dhe motivimin e mësuesve për punën e tyre (duke përfshirë sistemet e pagave dhe të promovimit) si edhe “potencialin e tyre kyç”.³⁶

Shumë prej pyetjeve të pyetësorit B u fokusuan mbi formimin gjatë ushtrimit të detyrës së mësuesve por disa prej tyre u kthyen përsëri tek çështjet e arsimit para fillimit të punës dhe të institucioneve të arsimit të lartë. Është veçanërisht me shumë interes të merret vesh se *ç’ mendojnë mësuesit rreth sistemeve të shkollimit fillestar të mësuesve në vendet e tyre dhe sesi ata reagojnë ndaj sfidave dhe premtimeve të reformave në sistemin e sotëm European të arsimit të lartë (Proçesi i Bolonjës).*

Në pyetësorin A, ku institucioneve të shkollimit të mësuesve iu kërkua të vlerësonin programet aktuale studimore para fillimit të punës³⁷ përgjigjet e tyre ishin kryesisht pozitive. Një pyetje e ngjashme u përfshi në pyetësorin B: *Cili është opinioni juaj rreth sistemit të arsimit dhe trajnimit para fillimit të detyrës në vendin tuaj?* [B 2.11] Të anketuarit patën një mundësi të vetme. Më shumë se gjysma e tyre (52.9 %) nuk janë kritikë në lidhje me gjendjen ekzistuese të institucioneve të arsimit të lartë; por të gjithë mendojnë që *mungon komponenti i veçantë për ‘mësuesit’*. Përgjigja më e shpeshtë brenda këtij grupi ishte që sistemi i arsimit para fillimit të detyrës nuk është dhe aq i keq por programet studimore duhet të theksojnë më shumë përmbytjen, subjektet dhe kompetencat e *arsimit të specializuar* si psh., mësimdhënien, të nxënies, vlerësimin, komunikimin e të tjera (28.0 %). Kjo lloj përgjigjeje pasohet nga një e ngjashme: nuk

³⁶ ‘Potenciali kyç’ varet nga perceptimi i mësuesve për veten e tyre si ‘profesionistë’ si edhe roli i vërtetë social i profesionit të mësuesisë në një shoqëri të caktuar.

³⁷ Shih [A 3.1] – Çfarë mendojnë institucionet për programet e formimit para fillimit të detyrës?

është dhe aq keq por programet studimore duhet të theksojnë më shumë *përvojat praktike* në lidhje me përmbajtjen teorike, subjektet dhe kompetencat (24.9 %).

Interesant është fakti që grupi pasues – i vogël – (19.2 %) është shumë kritik ndaj sistemit por thekson të njëjtat cilësi si më lart: duhet të reformohet në mënyrë radikale për t'i pajisur mësuesit me kompetencat kyçe si psh njohuri për lëndët; njohuri arsimit, përvoja praktike e të tjera. Nga ana tjetër, ka një grup me madhësi të përafërt (17.0 %) që gjithashtu mendon që sistemi ekzistues nuk është dhe aq i keq, por programet studimore duhet t'u kushtojnë më shumë vëmendje *lëndëve mësimdhënëse* – si psh përmbajtje në matematikë, histori, natyrë e të tjera. Në fund të kësaj tablele gjendet 'grupi i kënaqur': ku 7.7 % e të anketuarve mendojnë që sistemi është i mirë dhe që nuk ka nevojë për ndryshime rrënjësore.

Si duket tabloja nëse vërehet nga këndvështrimet e vendeve të ndryshme? A është e mundshme të dallohen katër grupet brenda kampionit: le t'i quajmë "*grupi i arsimit*" (me dy nën-grupe),³⁸ "*grupi i subjektit*", "*grupi kritik*" dhe "*grupi i kënaqur*". Grupi kryesor "i arsimit" është më i madhi në Kroaci (62.8%), i ndjekur nga Sllovenia (60.3 %), dhe më i vogli – por megjithatë më mbizotëruesi ndaj grupeve të tjerë – në Rumani (44.9 %) dhe Austri (46.0 %).³⁹ "Grupi i subjektit" është më i madhi në Austri (47.0 %), i ndjekur pas një hendeku të madh nga Kosova (23.8 %) dhe Shqipëria (20.0 %), dhe më i vogli në Kroaci (5.4 %) dhe Serbia (6.8 %) i ndjekur nga Bullgaria (9.0 %) dhe Sllovenia (9.9 %). "Grupi kritik" është më i madhi në Rumani (34.5 %) dhe Serbi (30.1 %), ndjekur nga Bosnia dhe Hercegovina (27.0 %), Kroacia (26.5 %) dhe Shqipëria (26.2 %), dhe më i vogli në Austri (vetëm 0.5 %) ndjekur pas një hendeku të madh përsëri nga Maqedonia (10.3 %) dhe Moldavia (10.4 %). "Grupi i kënaqur" është më i madhi Maqedoni (18.3 %), ndjekur nga Bullgaria (15.6 %), dhe më i vogli në Shqipëri (2.8 %) ndjekur nga Kroacia (3.4 %) dhe Kosova (3.6 %).

[B 2.8] Duke qenë se sot fakultetet e përgatitjes së mësuesve dhe institucionet e tjera të arsimit të lartë janë tejet të përfshira në ri-formulimin e kurrikulave dhe organizimit të studimeve, u mendua që ishte e nevojshme pyetja e mësuesit – që siç u vu re me lart kanë arsim të lartë ose të paktën një diplomë kualifikimi 'të shkurtër' universitare – *nëse do të preferonin të merrnin një diplomë tjetër nga 'oferta e Bolonjës'* (programme të niveleve të ndryshme) ose nga një listë e rifreskuar e kurseve të trajnimit gjatë ushtrimit të detyrës. U arritën të merreshin përgjigje interesante.

Mësuesit në rajon duken natyrshëm të interesuar në formimin e mëtejshëm. Vetëm 13.2 % e tyre thote që ata janë të kënaqur me diplomat dhe/apo arsimin që kanë dhe që nuk u

³⁸ Diferenca midis këtyre opsioneve të dhëna në këtë pyetje ("nuk është aq keq por programet studimore duhet t'i kushtojnë më shumë vëmendje përmbajtjes, subjekteve dhe kompetencave të *formimit të specializuar* përkundrajt "nuk është aq keq por programet studimore duhet t'i kushtojnë më shumë vëmendje *përvojave praktike* të lidhura me përmbajtjen, subjekteve dhe kompetencën teorike") është më rëndësi por nuk do të trajtohet më tej gjatë kësaj analize.

³⁹ Në të gjithë vendet nuk vihet re ndonjë diferencë e madhe në madhësitë midis dy mundësive (shiko shënimin 23); Austria është i vetmi përjashtim. Mësuesit nuk ankohen që përvoja praktike nënvlerësohet në krahasim me përmbajtjen teorike (vetëm 6.0 % e mendojnë një gjë të tillë) por ata paralajmërojnë rreth mungesës së përmbajtjes, subjekteve dhe kompetencave të *formimit të specializuar* (40.0 %).

intereson të studiojnë dhe kualifikohen më tej.⁴⁰ Megjithatë ata janë shumë të shpërndarë për sa i përket llojit të formimit të mëtejshëm që ata duhet të marrin. Në krye të listës të përgjigjeve dalin dy grupe disi të ndryshme por të së njëjtës madhësi (secili prej tyre me rreth një të katërtën e numrit të përgjigjeve): nga njëra anë, 23.0 % e tyre preferon të fillojë studime Masteri, mundësisht në lëndën apo fushën e arsimit për në cilën ata japin mësim; nga ana tjetër, 23.2 % e tyre nuk do të preferonin ndonjë diplomë universitare më të lartë se ajo që kanë (ata nuk duan një diplomë pas-universitare si psh Master) por do të preferonin më shumë kualifikime gjatë ushtrimit të detyrës.⁴¹

Ka grupe të tjera më të vogla që ofrojnë mundësi të tjera. Më i madhi prej tyre (15.8 %) nuk do të preferonte një diplomë Masteri por do të preferonte të studionte për një diplomë të re universitare në një subjekt apo fushë tjetër arsimore me qëllim që të zgjerojnë mundësitë e punësimit të tyre (“*groupi realist B*”).⁴² Në ditët e sotme, shumë mësues kualifikohen (në mënyrë formale) për të dhënë mësim në një lëndë të vetme; por duke pasur parasysh rënien në numrat e grupmohave dhe zvogëlimin e madhësive të shkollave, sidomos në zonat rurale, zgjerimi i mundësive të punësimit për mësuesit duket patjetër një strategji e rëndësishme. Megjithatë, ka dhe një grup tjetër disi të vogël (5.6 %) – të cilët preferojnë të marrin një diplomë tjetër universitare (ose ekuivalente me të) por jo në mësimdhënie pasi ata dëshirojnë të heqin dorë nga profesioni i mësuesit (“*groupi disfatist B*”).

Ekzistojnë dhe katër grupe të tjera të një madhësie të vogël (rreth 6% ose më pak) si edhe ambicje të tjera të ngjashme: këta janë të anketuar që dëshirojnë të vazhdojnë studimet për një diplomë Master ose Doktoraturë. Nga njëra anë, 6.4 % e tyre do të preferonte të studionte drejt një Masteri, mundësisht në një subjekt tjetër mësimdhënieje ose fushe arsimore me qëllim që të rrisnin mundësitë e punësimit të tyre (“*grupi realist M*”) ndërsa 6.6 % e tyre do të preferonte të studionte drejt një Doktorature në një fushë të përafërt me subjektin e tyre të mësimdhënies me qëllim që të përmirësojë mundësitë e punësimit dhe të promovimit (“*grupi realist ambicioz D*”). Nga ana tjetër, 2.4 % e tyre do të preferonte studime masteri jashtë fushës së tyre të mësimdhënies pasi dëshirojnë ta lënë këtë profesion (“*groupi disfatist M*”) dhe 3.9 % do të parapëlqente të studionte drejt një Doktorature jashtë fushës së tyre të mësimdhënies për të njëjtën arsye si edhe për t’u promovuar. (“*groupi disfatist ambicioz D*”).

A do ta përdorin mësuesit vërtet mundësinë për të përfituar diploma universitare të reja (Bolonia)? Nëse të tre grupet e Masterit mbledhen së bashku, ata përfaqësojnë më pak se një e treta (31.8 %) e të pyeturve. Nëse shtohen këtu dhe grupet e Doktoraturës ata përfaqësojnë gjithsej një masë prej 42.3 %. Ndonëse nuk është shumica, përsëri kemi të bëjmë me një predispozicion ambicioz të mësuesve për studime të mëtejshme (ndërkohë që në parim ata e kanë një licencë për mësimdhënie). Nga ana tjetër, nëse këtij grupi i mbledhim dhe dy grupet e “studimeve të reja universitare” (21.4 %), atëherë grupi i

⁴⁰ Ky “*grup i relaksuar*” është më i madhi në Austri (63.1 %) i ndjekur shumë mbrapa nga Mali Zi (23.0 %), dhe më i vogli në Maqedoni me asnjë përgjigje (0.0 %) dhe më pas Kosova (1.0 %) dhe Rumania (2.6 %).

⁴¹ Shih gjithashtu [A 3.9].

⁴² Shih gjithashtu [A 3.10].

mësuesve të cilët janë të interesuar në “ofertat e reja të Bolonjës” në institucionet e arsimit të lartë rritet deri gati tek dy të tretat (63.7 %). Kjo gjë nuk duhet të injorohet si nga institucionet e arsimit të lartë si edhe autoritetet publike përgjegjëse për shkollimin e mësuesve. Siç nuk duhet të injorohet gjithashtu dhe një pjesë të rëndësishme të mësuesve të cilët preferojnë më shumë kurse trajnimi gjatë ushtrimit të detyrës. Natyrisht, këtu është me vend sqarimi i çështjeve rreth kualifikimeve të mësuesve të rinj dhe mundësive të tyre për punësim.⁴³

Sidoqoftë, kjo tablo ka anët e veta pozitive dhe negative. Nga njëra anë, kombinacioni i grupeve “realiste” shkon deri në 28.8 %; nga ana tjetër, kombimi i grupeve “disfatiste” shkon deri në 11.9 %. Sigurisht që ana positive mbizotëron mbi atë negative: mësuesit që duan të ndërmarrin studime të mëtejshme me qëllim që të largohen nga profesioni janë disi të rrallë ndërsa ata që duan të kualifikohen më tej për të përmirësuar mundësitë e punësimit të tyre përbëjnë rreth një të tretën e të pyeturve.

A ka vende me karakteristika specifike? Surprizë ishte fakti që jo më pak se gjysma e mësuesve nga Bosnia dhe Hercegovina do donin të fillonin studime Masteri, mundësisht në subjektin apo fushën e tyre të mësimdhënies, duke u ndjekur nga Serbia (39.3 %) dhe Kosova (33.3 %). Ndërsa në anën tjetër, mbi një e treta e mësuesve në Slloveni (37.4) dhe Kroaci (37.3) nuk donin ndonjë diplomë tjetër përveç asaj që kishin por ndërkohë preferonin më shumë trajnime gjatë ushtrimit të detyrës. “Grupi realist B” ishte më i madhi në Kosovë (33.3 %) i ndjekur nga Moldavia (28.9 %) dhe Shqipëria (28.0 %) ndërkohë që Moldavia është gjithashtu një vend ku dallohet “grupi disfatist B” (14.0 %). Në krye të “grupit realist M” ndodhet Maqedonia (14.3 %) dhe Bullgaria (14.0 %) të ndjekur nga Kroacia (12.4 %) kurse në krye të “grupit disfatist M” ndodhet Bullgaria përsëri (6.7 %) dhe Mali i Zi (5.0 %). Një rast në vetvete në “grupin realist ambicioz D” është përsëri Bullgaria⁴⁴ (26.8 %) e ndjekur në largësi nga Rumania (12.5 %) dhe Kroacia (10.4 %) ndërsa në “grupin disfatist ambicioz D” Maqedonia ndodhet e vetme (23.8 %).

Këto të dhëna kërkojnë një interpretim të plotë dhe të gjerë. Duhet të merren parasysh sisa faktorë, ndonëse jo në çdo vend janë njësoj të rëndësishëm. Nga njëra anë, ambicjet dhe hezitimet e mësuesve për sa i përket arsimimit të mëtejshëm mund të përcaktohen nga veçoritë e sistemeve kombëtare të trajnimit dhe të kualifikimit të mësuesve (përkufizimet e këtyre kualifikimeve ndryshojnë shumë nëpër vende të ndryshme). Nga ana tjetër, duket që statusi i tyre (sidomos për sa i përket pagave) dhe ardhmëria profesionale mund të jenë faktorët e tjerë kryesorë. Në të njëjtën kohë, edhe kontekstet kulturore duhet të merren parasysh si psh., pesha dhe perceptimi i titujve akademikë por edhe mundësitë për të ndryshuar një vend pune nga mësues në arsimin para-universitar në një pozicion mësimdhënieje në arsimin e lartë apo në institucionet kërkimore dhe publike përgjegjëse për monitorimin apo zhvillimin e arsimit.

[B 2.9] Ka dy pyejtje të tjera të cilat janë të rëndësishme kur diskutohet *bashkëpunimi midis fakulteteve të formimit të mësuesve* (dhe institucioneve të arsimit të lartë në

⁴³ Shih [A 3.7 – 3.11].

⁴⁴ Pozicioni i veçantë i Bullgarisë mund të shpjegohet nga fakti që cikli i diplomave të dyta është tashmë një praktikë e njohur në formimin e mësuesve para fillimit të ushtrimit të detyrës; shih p. 212 ff.

përgjithësi) nga njëra anë dhe *shkollave* (dhe institucioneve të tjera arsimore) nga ana tjetër. Së pari, të anketuarit u pyetën nëse ata si mësues do të ishin të gatshëm të punonin me studentët universitarë që vijnë në shkolla për të bërë stazhin e mësuesisë. Kjo ka qenë në shumë prej vendeve mënyra më e përhapur dhe tradicionale e bashkëpunimit. Nuk është për t'u habitur që më shumë se gjysma e të anketuarve (56.5 %) janë dakord që praktika e mësuesisë është një pjesë e rëndësishme e formimit fillestar të mësuesve dhe ata e konsiderojnë të rëndësishëm transferimin e përvojës te kolegët e tyre të rinj (“*grupi kolegjal*”). Ka dhe dy grupe të veçanta por disi të vegjël “egoistësh” (por që në total përfaqësojnë rreth një të tretën e të anketuarve): 17.4 % prej tyre pranojnë që praktika mësimore është një pjesë e rëndësishme e formimit fillestar të mësuesve dhe që ata do ta vlerësonin nëse studentët stazhierë vijnë për t’i asistuar në punë ndërsa një pjesë tjetër 15.6 % do të ishte e gatshme për të punuar me studentët nëse kjo punë do t’u jepte mundësi për promovim në punë ose nëse paguhet. Së fundmi, një e dhjeta e të anketuarve nuk do punonin me studentë stazhierë: ata ose mendojnë që kjo nuk është puna e tyre (5.2 %) ose që do ta bënin këtë punë po t’u kërkohej nga drejtoria e shkollës (5.3 %).

Grupi “kolegjial” është më i madhi në Serbi (77.3 %) dhe Rumani (75.5 %) dhe më i vogël në Austri (27.4 %). Keshtu, grupi “egoist” (të dy nëngrupet të marra së bashku si një i tërë) është më i madhi në Austri (67.5 %; me nëngrupe 48.4 % + 19.1 %) ndjekur nga një hendek prej 25 % – nga Kosova (42.9%, me nëngrupe 30.9 % + 12.0 %) dhe Moldavia (40.2 %, me nëngrupe 12.3 % + 27.9 %) ndërsa Sllovenia (12.8 %, me nëngrupe 7.5 % + 5.3 %) e gjen veten në fund të kësaj renditjeje. Nga ana tjetër, kërkesa nga drejtoria e shkollës duket të jetë arsyeja më e fortë në Slloveni (14.9 %) dhe Kroaci (13.0 %) ndërsa duket të jetë më e dobëta në Rumani (1.6 %) ndërkohë që në Serbi nuk ekziston fare (0.0 %). Niveli i refuzimit është më i larti në Bullgari (13.7 %) ndjekur nga Mali i Zi (10.3 %) ndërkohë që më ulët duket të jetë në Moldavi (1.5 %) dhe Bosnia e Hercegovinë (2.1 %).

[B 2.10] Së fundmi, të anketuarit u pyetën nëse ata si mësues do të ishin të gatshëm të bashkëpunonin me profesorët dhe kërkuesit shkencorë nga institucione të arsimit të lartë që vijnë në shkollat e tyre për të bërë *kërkime mbi mësimdhënien dhe arsimin në përgjithësi*. Për habinë tonë, vetëm 5.5 % e tyre e refuzuan një gjë të tillë duke thënë që nuk është puna e tyre. Nga ana tjetër mbi dy të tretat e tyre janë të gatshëm të hyjnë në një bashkëpunim për arsye “substanciale”: pasi si arsye kryesore 36.8 % e tyre nxjerr faktin që kjo do të përmirësojë bashkëpunimin midis institucioneve të arsimit të lartë dhe shkollave si edhe do t’i japë një shtysë inovacionit në arsim kurse 35.1 % e tyre thonë që mund t’u përmirësojë zhvillimin e tyre profesional. Grupi “egoist” është tashmë i vogël (vetëm rreth një e pesta) në krahasim me rastin e mëparshëm: 17.8 % e tyre do të bashkëpunonin nëse kjo do t’u jepte mundësi për promovim në punë ose nëse paguhet ndërsa 4.9 % do të bashkëpunonin nëse u kërkohej nga drejtoria e shkollës (5.3 %).

Të dhënat tregojnë që diferenca midis grupeve ‘substanciale’ dhe atyre ‘egoiste’ nuk mund të shpjegohet vetëm nëpërmjet psh statusit të mësuesve dhe/apo pagat e tyre” grupi ‘substancial’ është përsëri më i madhi në Rumani (89.5 %; me nëngrupe 58.0 % + 31.5 %) dhe Serbi (86.3 %; me nëngrupe 46.6 % + 39.7 %) dhe shumë i vogël në Austri (52.3 %; me nëngrupe 14.0 % + 42.3 %). Në të njëjtën mënyrë, grupi ‘egoist’ është pa dyshim më i madhi në Austri (36.7 %) ndjekur nga një grup prej tre vendesh me rreth një të pestën e të anketuarve që bënin pjesë në këtë kategori (Moldavia 24.0 %, Maqedonia 23.1 % dhe

Mali i Zi 22.1 %). Kërkesa nga drejtoria e shkollës duket të jetë “motivacioni” më i fortë në Slloveni (14.9 %) dhe Kroaci (13.0 %) ndërsa është më i dobëti në Rumani (1.0 %), Serbia (1.5 %) dhe Moldavi (1.8 %). Niveli i refuzimit është më i lartë në Mal të Zi (11.0 %) dhe më i ulët në Maqedoni (2.3 %) dhe Rumani (2.4 %).

Këto të dhëna dhe reflektime mbi një bashkëpunim të mundshëm midis fakulteteve dhe shkollave do të kërkonin më shumë kohë dhe hapësirë për t’u analizuar në detaje: megjithatë ato mund të përdoren për punën e mëtejshme zhvilluese në nivel kombëtar si edhe institucional në vendet në fjalë kur të diskutohet mbi të ardhmen e formimit paraprak të mësuesve. Ato mund të përdoren dhe nga organizatat ndërkombëtare dhe në veçanti nga ato agjensi që organizojnë programe ndihmëse. Nga ana tjetër, reflektime akoma më të vlefshme mund të përfitohen nga pjesa B e pyetësorit ku mësuesit u pyetën për trajnimet gjatë ushtrimit të detyrës.

3.2 Mësuesit mbi formimin në shërbim

[B 2.12] Mësuesve iu kërkua të vlerësonin sistemet e formimit në shërbim (gjatë punës në vendet e tyre). Larmia e përgjigjeve nuk është dhe aq e ndryshme nga përgjigjet e institucioneve.⁴⁵ Përgjigjet tregojnë se ka nevojë për ndryshime të gjithanshme. Grupi i “kënaqur” është i vogël dhe më pak se një e dhjeta (7.6%) e të anketuarve mendon që situata është e mirë dhe që nuk ka nevojë për ndryshime të mëdha; të anketuarit nga Sllovenia përbëjnë grupin më të madh në këtë kategori (25.9 %) të ndjekur nga Maqedonia (18.8 %) dhe Bullgaria (12.2 %) ndërsa në Kroaci (1.5 %), Bosnia dhe Hercegovinë (2.1 %) dhe Austri (2.8 %) vetëm shumë pak mësues janë të këtij mendimi.

Grupi “kritik” është dy herë më i madh se grupi “i kënaqur” rreth një e pesta e të anketuarve mendon që nuk ekziston një sistem efektiv i formimit gjatë kryerjes së detyrës si edhe krijimi i tij është një prioritet urgjent në mënyrë që çdo mësues të ketë një mundësi reale për zhvillim profesional. Brenda këtij grupi, shumë prej të anketuarve janë nga Bosnia dhe Hercegovina (37.8 %) ndjekur nga Shqipëria (32.4 %) dhe Serbia (31.1 %); nga ana tjetër ky problem është thujse jo-ekzistent në Austri (0.5 %).

Një shumicë e madhe prej dy të tretash të të anketuarve (70.4 %) mendon që pak a shumë ndryshimet substanciale janë të nevojshme: nga njëra anë mbi një e treta e tyre (37.1 %) pranon që dhënia e trajnimit gjatë punës duhet të pasurohet me përmbajtje dhe tema të cilat nuk janë të përfaqësuara për momentin, ndërkohë që një e treta e tyre pranojnë që oferta dhe cilësia e trajnimit gjatë kryerjes së detyrës duhet të përmirësohet në mënyrë thelbësore. Të dyja këto nëngrupe e pranojnë që oferta duhet të mbështetet më mirë nga fondet publike. Nëse të dy grupet konsiderohen së bashku, atëherë këto deklaramë duken gati si një ‘konsensus kombëtar’ midis mësuesve në Austri (96.8 %) ndërkohë që përfaqësojnë një shumicë të theksuar në Moldavi (86.9 %) dhe Kosovë (74.4 %). Madje dhe në vendet të cilat janë në fund të kësaj table, më shumë se gjysma e të anketuarve ndan të njëjtin opinion: Bosnia dhe Hercegovina (55.3 %), Mali i Zi (58.6 %) dhe Serbia (59.8 %). Kjo nuk duhet keqinterpretuar sikur mësuesit e këtyre vendeve ndjejnë një nevojë më të vogël për dhënien e trajnimit gjatë kryerjes së detyrës; përkundrazi, pjesa e

⁴⁵ Shih [A 4.1] – opinionet mbi sistemet kombëtare të formimit gjatë ushtrimit të detyrës.

madhe e grupeve me mendime kritike (midis një të pestës dhe një të tretës së të anketuarve) duhet marrë gjithashtu në konsideratë.

Grupi tjetër i pyetjeve u përqendrua *mbi pjesëmarrjen e mësuesve në aktivitetet gjatë punës* (2004-2005). [B 2.2] Këto aktivitete duket të organizohen në mënyra të ndryshme në vende të ndryshme dhe duke qenë shpesh të copëzuara. Një e treta e të anketuarve (34.2 %) ndoqën *tre deri në pesë* seminare, *workshope/punëtori* ose forma të tjera të trajnimit gjatë kryerjes së detyrës (maksimumi në Austri 60.9 % dhe në Moldavi 45.1 %) ndërsa një e treta e tyre (32.7 %) ka ndjekur *një ose dy* (në Bullgari 47.6 % dhe në Shqipëri 47.2 %). Interesant është fakti që një e pesta e të të intervistuarve kanë ndjekur shumë seminare: më shumë se një e dhjeta e tyre (12.2 %) nga *gjashtë në dhjetë* (në Kroaci 28.4 % dhe Maqedoni 20.8 %) dhe një e dhjetë tjetër (9.2 %) *më shumë se dhjetë* (Kosovë 18.0 %, Maqedoni 16.9 % dhe Kroaci 15.2 %). Së fundmi, një e dhjeta (11.6 %) e të të pyeturve nuk mori pjesë në asnjë aktivitet; në një rast – Mali i Zi – ky grup ndryshon thellësisht nga vendet e tjera (42.3 %).

[B 2.3.1] Më tutje, mësuesve iu kërkua të shpjegonin arsyet kryesore pse ata morën pjesë në këto seminare (pyetje me përgjigje të vetme). Një shumicë e madhe (79.7 %) mendoi se kjo ishte shumë e rëndësishme për zhvillimin e tyre profesional – thuajse të gjithë në Mal të Zi (95.1 %) dhe Serbi (91.3 %). Jo shumë prej tyre (16.9 %) mendojnë që ajo ishte e rëndësishme për promovimin e tyre në shkollë dhe/ose për punësimin e tyre: më shpesh kjo u has në Austri (41.1 %) e ndjekur në largësi nga Kosova (24.0 %). Shumë rrallë (3.0 %), mësuesit mendojnë që seminarët janë në shumicën e rasteve të mërzitshme por meqë janë të detyrueshëm ata nuk mund të mos marrin pjesë; një pjesë e madhe e këtij grupi ndodhet në Kroaci (6.2 %). Nuk pati thuajse asnjë përgjigje që seminarët të japin mundësinë për të munguar në punë dhe për të njohur njerëz të rinj (0.3 %); edhe në rastin e Maqedonisë ku ndodhet pjesa më e madhe e mësuesve që mendonin në këtë mënyrë shifra ishte shumë e ulët (2.3 %).

[B 2.3.2] Një grup disi i vogël i të të intervistuarve shpjeguan arsyet pse ata nuk morën pjesë në asnjë seminar.⁴⁶ Shumë prej tyre (52.8 %) thanë se nuk patën raste për pjesëmarrje dhe se aksesimi për të marrë pjesë ishte disi i vështirë (Kosovë 77.3 %; Rumania 64.3 %; Mal i Zi 51.1 %). Arsyeja e dytë më e hasur ishte fakti që mësuesit kishin dëshirë të merrnin pjesë por askush nuk mori përsipër pagesën e pjesëmarrjes (Mali i Zi 38.3 %; Rumania 26.2 %; Kosova 13.6 %). Në raste të rralla, këta mësues ankoheshin që drejtoria e shkollës nuk i lejoi (apo mundësoi) të merrnin pjesë (7.9 %) ose pasi nga përvoja e tyre seminarët janë aq të mërzitshme sa që ata me vetëdije nuk marrin pjesë (8.4 %). Këto shifra janë të vogla por nuk duhet të injorohen nga ata që organizojnë seminarët si edhe ata që janë përgjegjës për trajnimin e mësuesve gjatë punës.

[B 2.4] **Seminare gjatë ushtrimit të detyrës dhe aktivitete të tjera të ngjashme (përgjigje me shumë mundësi) organizohen kryesisht** (65.5 %) nga Ministrinë e Arsimit

⁴⁶ Është me rëndësi të vihet re se numra shumë të vegjël të të anketuarve u regjistruan për këtë kategori. Si rrjedhojë, ndryshimet midis vendeve paraqiten këtu vetëm nëse janë më shumë se 20 të anketuar (Mali i Zi – 47, Rumania – 42, Kosova – 20). Për pjesën më të madhe të vendeve të tjera u regjistruan më pak se 10 të anketuar – shpesh vetëm disa – brenda kësaj kategorie.

dhe/ose zyrat e tyre, më shpesh në Kosovë (81.5 %) pasuar nga Serbia (77.4 %), Rumania (76.1 %) dhe Austria (76.0 %) ndërsa në Bullgari (38.9 %) kjo ndodhte disi më rrallë. Një e treta e të anketuarve (33.3 %) raporton që seminarët u organizuan nga shkollat e tyre, disa herë në bashkëpunim me shkollat e tjera, siç ishte rasti më shpesh në Austri (81.1 %) e pasuar nga Kroacia (58.0 %).⁴⁷ Dy grupet e tjera më të mëdha janë institucionet e specializuara publike (mesatarisht 28.1 %; më shpesh në Shqipëri 51.7 %, ndjekur nga Austria 42.4 %, Sllovenia 37.1 % dhe Kroacia 36.6 % ndërsa në Maqedoni kjo ndarje është vetëm 9.1 %) dhe organizatat e specializuara jo-qeveritare (25.6 %; më shpesh në Kosovë me 64.6 % dhe Bosnia dhe Hercegovina me 59.0 % ndërsa Austria me 3.7 % dhe Sllovenia me 5.6 % janë të fund të kësaj liste).

Institucionet e arsimit të lartë (15.0 %) nuk janë në krye të kësaj liste; më shpesh ato janë dhënëse të trajnimeve gjatë ushtrimit të detyrës në Rumani (27.1 %), Kroaci (24.4 %) dhe Slloveni (23.8 %) por shumë rrallë në Mal të Zi (3.3 %) dhe Shqipëri (3.4 %). Organizatat e specializuara nga vende të tjera (9.8 %; më shumë në Kosovë 36.9 % por gati jo-ekzistente në Austria, Slloveni, Kroaci dhe Bullgari me përqindje të vogla prej 0.5 % to 1.8 %) dhe institucionet e specializuara private (4.8 %; më shpesh në Kosovë 10.8 % dhe Rumania 9.8 % por plotësisht në mungesë në Bosnie dhe Hercegovinë) janë disi të rralla. Së fundmi, një grup i vogël të anketuarish nga Mali i Zi (4.6%) përmendën gjithashtu dhe shoqatat profesionale si ofrues të kurseve gjatë punës. Vetëm 2.4 % e të të anketuarve nga të gjitha vendet nuk e dinin si t'i përgjigjeshin kësaj pyetjeje.

[B 2.5] Mësuesve iu kërkua të vlerësonin *vlerën e shtuar prej seminareve* dhe aktiviteteve të tjera (pyetje me një mundësi përgjigjeje). Gati gjysma e tyre mendojnë se këto aktivitete kontribuojnë rëndësishëm drejt njohurive dhe aftësimit të tyre dhe janë të nevojshme për suksesin e punës në shkolla. Ka dy ekstreme të dukshme në këtë kategori: Moldavia (73.0 %) dhe Austria (15.2 %). Më shumë se një e treta (37.2 %) mendojnë që ata këto kanë kontribuar pjesërisht drejt njohurive dhe aftësimit të tyre; më shpesh ky konstatim vjen nga Austria (63.0 %) ndërsa Moldavia (21.6 %), Shqipëria (23.5 %) dhe Kosova (25.4 %) janë në anën tjetër të listës. Një grup i vogël mësuesish (14.7 %) mendojnë që këto aktivitete kanë kontribuar por ankohen që kanë një qasje shumë teorike. Kjo haset më shpesh në rastin e Shqipërisë (22.8 %) dhe Austrisë (21.8 %) por më pak në Moldavi (4.8 %) të ndjekur nga Serbia (9.3 %) dhe Sllovenia (9.7 %). Vetëm pak mësues (2.1 %) mendojnë që ato nuk kontribuojnë fare në drejtim të njohurive dhe aftësive të tyre; ky grup është disi më i madh në Bosnje dhe Hercegovinë (6.2 %) ndërsa nuk ekziston fare në Austri, Maqedoni dhe Slloveni (0.0 %).

[B 2.6.1] Natyrisht i gjithë procesi i trajnimit gjatë punës nuk është njësoj i rëndësishëm për të gjithë mësuesit në detyrë. Të anketuarit u ftuan të bënin një renditje prioritare të *kurseve, seminareve, Workshopeve/punëtorive të organizuara nga aktorë të ndryshëm dhe të gjitha formave të trajnimit gjatë ushtrimit të detyrës që*

⁴⁷ Megjithatë, mësuesit nuk e vlerësojnë shumë këtë mënyrë organizimi, shih **[B 2.6.1]**.

ata preferojne më shumë (përgjigje me shumë mundësi; “5” më e preferuara). ‘Tabela e klasifikimit’ së bashku me ‘rezultatet’ mesatare del si më poshtë:⁴⁸

- 3.92 aktivitetet e organizuara nga një institucion i specializuar publik (duke përfshirë dhe Ministrinë)
- 3.80 pjesmarrja në rrjetet shkollore (si psh., mësuesit e së njëjtës lëndë)
- 3.78 pjesmarrja aktive në seminarët e specializuara të organizuara nga shoqatat profesionale
- 3.75 aktivitetet e organizuara nga një institucion i arsimit të lartë
- 3.64 studimi individual i literaturës profesionale
- 3.36 pjesmarrja në një projekt kërkimor
- 3.35 aktivitetet e organizuara nga një shkollë (institucion) në të cilën mësuesi është i punësuar
- 3.34 aktivitetet e organizuara nga një OJQ e specializuar në trajnimin e mësuesve
- 3.21 arsim formal (diplomë); studime pasuniversitare (si psh Master)
- 2.88 aktivitetet e organizuara nga një institucion privat i specializuar për trajnimin e mësuesve

Ka disa variacione interesante midis vendeve. Ne do të fokusohemi në detaje vetëm në disa prej tyre që janë në krye të listës. *Institucionet publike të specializuara ‘pararojë’* renditen më mirë në Maqedoni (4.32) të ndjekura nga Mali i Zi (4.21); me ekstremin tjetër të përfaqësuar nga Bosnia dhe Hercegovina (3.20). Mesatarisht, *pjesmarrja në rrjetet e shkollave*⁴⁹ u rendit më lart dhe doli në vend të parë në Austri (4.16) pasuar nga Moldavia (4.12) dhe Kroacia (4.08) si edhe vendin më të ulët në Bosnje dhe Hercegovinë (3.37) dhe Serbi (3.33). *Pjesmarrja aktive në seminarët e specializuara* renditet e dyta Maqedoni (4.24) por disi ulët në Shqipëri (3.00). *Institucionet e arsimit të lartë* renditen mjaft lart në Bullgari (4.56) por disi ulët në Bosnje dhe Hercegovinë (3.19), Serbi (3.20) dhe Shqipëri (3.21).

Në total, rezultatet më të ulëta u regjistruan për aktivitetet e organizuara nga institucione private të arsimit të mësuesve në Bullgari (2.41), Moldavi (2.45), Rumani (2.56) dhe Bosnje dhe Hercegovinë (2.60) pasuar nga OJQ-të në Bullgari (2.76), Maqedoni (2.81), Rumania (2.81), etj.

[B 2.6.2] Në një mënyrë të ngjashme të anketuarit vlerësuan *përmbajtjen dhe subjektet në trajnimet gjatë punës të cilët ata mendonin se ishin më të rëndësishmit* (përgjigje me shumë mundësi; “5” më e preferuara). ‘Tabela e dytë e klasifikimit’ në këtë kapitull del si më poshtë:

- 4.21 përmbajtja dhe subjektet në metodat e mësimdhënies, të nxënit dhe vlerësimit
- 4.15 përmbajtja dhe subjektet në lëndën time të mësimdhënies
- 3.83 zhvillimi i aftësive në përdorimin e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit

⁴⁸ Në vlerësimin e tyre, më rigorozët dolën të anketuarit nga Rumania (mesatarja 3.30) dhe ata më “tolerantët” ishin ata nga Moldavia (mesatarja 3.71).

⁴⁹ Nuk duhet të ngatërrohet me aktivitetet e organizuara nga një shkollë ku të anketuarit punojnë.

- 3.69 zhvillimi i aftësive të përgjithshme komunikuese dhe retorikës etj.
- 3.66 përmbajtja dhe subjektet në bashkëpunim me prindërit dhe ambientin e shkollës etj.
- 3.56 mësimi (përmirësimi) i një gjuhe të huaj
- 3.53 përmbajtja dhe subjektet në arsimin inter-kulturor dhe arsimin për të drejtat e njeriut
- 3.48 përmbajtja dhe subjektet e punës arsimore me fëmijët me nevoja speciale
- 3.43 përmbajtja dhe subjektet në aspektet sociale dhe kulturore të arsimit dhe etikës etj.
- 3.35 përmbajtja dhe subjektet në manaxhimin e shkollave / arsimit

Le të fokusohemi përsëri në larminë kombëtare mbi përmbajtjen dhe çështjet e renditura më lart. *Metodat e mësimdhënies, të nxënies dhe vlerësimi* janë renditur më lart në Kroaci (4.54), Bullgari (4.47) dhe Kosovë (4.46), dhe më të ultat në Serbi (3.72) Bosnje dhe Hercegovinë (3.83). *Subjekti i mësimdhënies* është në prioritetin më të lartë në Maqedoni (4.52) e ndjekur më pas nga Sllovenia (4.49) dhe Mali i Zi (4.42), por i renditur shumë ulët në Bosnje dhe Hercegovinë (3.63 %). Zhvillimi i *aftësive në përdorimin e TIK* është vlerësuar më lart në Kroaci (4.34) ndjekur nga Maqedonia (4.26) ndëkohë që në Shqipëri është në vendin e fundit (2.82). E ngjashme është situata në lidhje me zhvillimin e *aftësive të përgjithshme të komunikimit, retorikës etj.*: është vlerësuar lartë në Kroaci (4.20) këtë herë ndjekur nga Mali i Zi (4.26) dhe është vlerësuar ulët në Shqipëri (2.73) ndjekur nga Rumania (3.33). Përmbajtja dhe çështjet mbi *bashkëpunimin me prindërit, mjedisi shkollor, etj.* janë vlerësuar përsëri shumë lart nga Kroacia (4.24) ndjekur nga Austria (3.79) por ulët në Rumania (3.34) dhe Shqipëria (3.28).⁵⁰

[B 2.7] Në fund, mësuesit u pyetën (pyetje me një mundësi) *sa shpesh e gjejnë subjektin e tyre të preferuar dhe/ose më të rëndësishëm në ofertën ekzistuese gjatë punës?* Përsëri, gati gjysma e tyre (52.9 %) janë përgjithësisht të kënaqur dhe shprehen se i gjejnë në më të shumtën e rasteve. Kjo është përgjigjja më frekvente në Moldavi (73.4 %), Serbi (64.2 %) dhe Slloveni (61.4 %), por shumë më pak frekvente në Kroaci (38.7 %) dhe Mal të Zi (37.2 %). Një e treta e tyre (33.2 %) janë kritikë dhe shprehen se i gjejnë subjektet e tyre të preferuara vetëm në disa raste ose në raste të rralla; kjo është një përgjigje shumë e shpeshtë e dhënë nga Kroacia (53.9 %), Maqedonia (47.2 %), Bosnja dhe Hercegovina (41.5 %), Austria (40.1 %), Bullgaria dhe Mali i Zi (secili 40.0 %). Mundësi të tjera u zgjodhën nga një grup i vogël intervistuesish: 5.9 % prej tyre i gjejnë këto subjekte gjithmonë (në Moldavi 13.8 %) ndërsa 1.6 % prej tyre asnjëherë (në Kosovë 4.2 %).

4. Mësuesit dhe motivimi i tyre për bashkëpunim ndërkombëtar

[B 2.13] Në fund të pyetësorit B, mësuesit u pyetën (përgjigje më shumë mundësi) nëse do të ishin të gatshëm për të punuar me mësues dhe nxënës nga shkolla të tjera jashtë vendit të tyre, p.sh. brenda rrjeteve shkollore, skemave të mobilitetit, programeve të shkëmbimit, etj. U morën përgjigje interesante të cilat duhet të konsiderohen në diskutimet mbi mbështetjen dhe/ose promovimin e këtyre aktiviteteve në rajon.

⁵⁰ Këtë herë, luhatjet në vlerësim janë më të mëdha: më “më tolerantët” janë intervistuesit nga Kroacia (mesatarisht 4.08) dhe më “rigorozët” ishin nga Shqipëria (mesatarisht 3.25). Ky shënim duhet të merret parasysh gjatë interpretimit të të dhënave në këtë paragraf.

Në përgjithësi, *mësuesit janë të gatshëm për bashkëpunim ndër-kufitar dhe ndërkombëtar*. Gati një në çdo dhjetë mësues (8.8%) shprehet se ai/ajo ka patur ndërkohë përvoja pozitive në punë të tilla; më shpesh është rasti i Austrisë (29.0 %) dhe Rumanisë (19.9 %) ndërsa mësuesit në Kroaci (0.5 %), Serbia (2.2 %), Maqedoni (2.3 %) e Malit të Zi (2.6 %) duket se u mungon një përvojë e tillë. Në anën tjetër, më pak së një e dhjeta e mësuesve (8.7 %) *nuk janë të interesuar* në një punë të tillë; më shpesh në Slloveni (25.2 %), Kroaci (19.5 %) dhe Shqipëri (15.6 %), ndërkohë që nuk është e aplikueshme për rastin e Kosovës (2.1 %) dhe Rumanisë (2.9 %). Ka shumë pak mësues që shprehen se kanë patur më parë përvoja negative në punë të tilla (0.5 %); megjithatë, përqindja në këtë grup në Bosnje dhe Hercegovinë është 1.4 % (kërkon përgjigje në një rast të përshtshëm) ndërkohë që në vende të tjera është nën 1.0 %.

Le të fokusohemi te *motivimi pozitiv*. Shpesh, mësuesit (38.5 %) janë të gatshëm të bashkëpunojnë me partnerë *nga çdo vend i botës* (parimisht por një mundësi shumë e përgjithshme). Ky rast ndeshet më shpesh në Kroaci (64.2%) ndjekur nga Serbia (51.8 %) ndërsa Shqipëria (13.6 %), Moldavia (22.9 %) dhe Bullgaria (25.1 %) janë në anën tjetër të listës. Mundësia tjetër e zgjedhur më shpesh (27.1 %) është bashkëpunimi me partnerët nga vendet e Bashkimit Europian: më shpesh Kosova (57.4 %), Rumania (43.5 %) dhe Bullgaria (42.5 %), por më rrallë Kroacia (6.3 %) dhe Moldavia (14.5 %). Vetëm një e pesta (19.3 %) e të intervistuarve zgjedhën bashkëpunimin me partnerë nga një ose disa vende kufitare; kjo u vu re më shpesh në Moldavi (40.6 %) dhe Shqipëri (34.7 %) por shumë rrallë përsëri në Kroaci (1.0 %) dhe në Austri (3.2 %). Partnerët vetëm vendet kufitare u vlerësuan nga dhjetë përqind (10.7 %) e të intervistuesve; më shpesh në Kosovë (25.1 %) dhe Maqedoni (23.5 %), por rrallë në Kroaci (2.0 %) dhe Rumani (4.6 %). Së fundi, një grup i ngjashëm të intervistuarish (6.6 %) do të bashkëpunonte me partnerë nga të gjitha vendet e Europës Jug Lindore; më shpesh përsëri Kosova (20.0 %) ndjekur nga Moldavia (7.5 %) and Sllovenia (7 %) ndërsa në Austri me (0.9 %), kjo mundësi konsiderohet pothuajse papërfillshëm.

Disa faktorë dhe kushte duhet të merren në konsideratë kur interpretohen këto të dhëna: konteksti politik dhe në veçanti procesi i asociimit me BE-në, konteksti kulturor dhe në mënyrë të veçantë ai gjuhësor, luftrat dhe konfliktet e mëparshme në rajon, pozicione historike dhe perceptime aleancash strategjike, etj. Në përgjithësi, duket se bashkëpunimi ndërkufitar dhe ndërkombëtar në arsim (dhe në përgatitjen e mësuesve) ka një prespektivë të qëndrueshme; megjithatë, duhet të bëjë pjesë në axhendat prioritare si dhe të promovohet dhe mbështetet më mirë nëpërmjet masave të përshtatshme kombëtare, institucionale si dhe ndërkombëtare.

5 Rekomandime

Të gjitha Raportet Kombëtare përmbajnë përfundime dhe rekomandime nga këndvështrimi kombëtar; megjithatë, bazuar në gjetjet e këtyre raporteve si edhe nga analizat krahasuese të përgjigjeve të të dy pyetësorëve dhe diskutimeve brenda grupit mund të sintetizohen një numër i rëndësishëm konstatimesh politike. Rekomandimet e mëposhtme përmbushin këtë pikë; ato i adresohen kryesisht vendim-marrësve në nivel kombëtar (ministritë, agjencitë përgjegjëse për formimin e mësuesve, etj.) dhe në nivelet

institucionale (universitete, fakultete, institucione të arsimit të lartë, institucionet që ofrojnë trajnim gjatë punës, etj.); megjithatë, ato mund të konsiderohen të rëndësishme edhe nga organizata dhe institucione ndërkombëtare të përfshira në këto çështje dhe/ose këtë rajon.

1. Reformat aktuale të Bolonjës sollën sfida të rëndësishme edhe në fushën e përgatitjes së mësuesve. Aktorë të ndryshëm në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar, theksojnë nevojën për transparencë, përshtatshmëri dhe krahasueshmëri të sistemeve dhe programeve të studimit. Për këtë arsye, është shumë e rëndësishme të mbështetet një shkëmbim sistematik i informacionit rreth statusit aktual për hartimin e kurrikulave të reja në përgatitjen e mësuesve në nivel ndërkufitar, rajonal dhe pan-Europian. Rrjeti për Bashkëpunimin në Edukim në Europën Jug Lindore, i krijuar në vitin 2000, ka aftësitë e nevojshme për të kryer këtë detyrë.
2. Qeveritë duhet të konsiderojnë edukimin e mësuesve jo si një shpenzim por si investim me përfitime të mëdha: një arsim cilësor për të tërë që në klasat e ulëta formon shtyllat për një trajnim profesional dhe arsim të ciklit të tretë eficient si dhe garanton një shoqëri me dije si shoqëri gjithëpërfshirëse.
3. Përmirësimi i sistemeve për edukimin e mësuesve kërkon ngritjen e mekanizmave cilësorë të sigurimit në përputhje me komunikatën e Bergen-it. Shkollimi i mësuesve ka nevojë për procedura akreditimi të besueshme, sisteme efektive të liçencimit dhe standarde profesionale të larta të programeve si para ashtu dhe pas fillimit të detyrës. Autoritetet kombëtare duhet të mbështesin zhvillimin gradual të bashkëpunimit rajonal në akreditimin dhe sigurimin e cilësisë.
4. Sipas rekomandimeve të Bolonjës, kurrikula e shkollimit të mësuesve duhet të bazohet mbi rezultate specifike të të nxënit. Kjo do të thotë që njohuritë dhe aftësitë dhe njohuritë specifike shkencore duhet të kombinohen gjithmonë me aftësitë dhe njohuritë specifike mbi lëndën dhe të përfshihen në kurrikula në linjë me Dokumentin e Gjelbër mbi Shkollimin e Mësuesve në Europë (Buchberger et al., 2000) dhe propozimin për Principe të Njësuar mbi Kompetencat dhe Kualifikimet e Mësuesve (Komisioni European, 2005).
5. Në veçanti, të gjithë studentëve të fushës së studimit të shkollimit të mësuesve duhet t'u krijohet mundësia për të kryer rregullisht – p.sh. çdo javë – praktikë mësimdhënieje, të integruar në kurrikula si një standard i zakonshëm. Brezi i ri i kurrikulave në shkollimin e mësuesve duhet të sigurojë më shumë aftësi dhe njohuri pedagogjike.
6. Sistemet paralele dhe të vazhdueshme të shkollimit të mësuesve duhet të trajtohen si të barabartë nëse ato bazohen mbi rezultatet të përshtatshme të të nxënit. Mundësi sistematike duhet të zhvillohen dhe të mbështeten për t'u mundësuar studentëve transferimin e krediteve nga programe të mëparshme studimesh si dhe të njihen formimet jo-formale (si psh kurset gjatë punës, portofoli i lëndëve të

- mësuesve), nëse mësuesi vendos të vazhdojë studimet e tij/saj (njohja e arsimit paraparak).
7. Kuadri i ri i Kualifikimeve për Arsimin e Lartë European i siguron fushës së arsimit të mësuesve mundësi sistematike që programet studimore fillestare të mësuesve të ardhshëm si edhe kualifikimi i mëtejshëm i mësuesve në detyrë të mundësohet në të tre ciklet, duke përfshirë dhe studimet për doktoraturë.
 8. *Arsimi i mësuesve para-shkollorë* duhet të konsiderohet si një pjesë integrale e sistemit të shkollimit të mësuesve para fillimit të detyrës. Reformat aktuale të Bolonjës duhet të mundësojnë që ciklet e 2-ta dhe të 3-ta të jenë të hapura edhe për mësuesit e arsimit parashkollor.
 9. Në lidhje me procesin e vendim-marrjes në shkollimin e mësuesve është veçanërisht e rëndësishme të merret parasysh *perspektiva e mësuesve praktikantë*.
 10. Në një perspektivë afatgjatë shkollimi cilësor i mësuesve kërkon fillimin e një bashkëpunimi më të mirë ndërmjet *institucioneve të arsimit të lartë (para fillimit të punës); insitucioneve të specializuara (gjatë punës) dhe shkollave*; ky bashkëpunim duhet të mbështetet financiarisht si dhe nëpërmjet masave ligjore. Në rradhë të parë, duhet të sigurohen rolet dhe përgjegjësitë e qarta të partnerëve të përfshirë në këtë bashkëpunim.
 11. Institucionet e shkollimit të mësuesve, si para ashtu dhe pas fillimit të punës, duhet të përfshijnë si mësuesit aktualë ashtu dhe praktikantët e shkollave në përgjithësi gjatë hartimit të programeve të reja të arsimit të mësuesve. Institucionet e arsimit të lartë janë në veçanti përgjegjës për zbatimin e projekteve kërkimore në praktikën e shkollore si dhe për aplikimin e rezultateve të kërkimit në procesin afatgjatë të formimit të mësuesve gjatë gjithë karrierës.
 12. Sot, shkollimi i mësuesve në mbarë botën është një pjesë integrale e arsimit të lartë dhe prandaj *institucionet duhet përmirësojnë konsolidimin e përpjekjeve mbi arsimin e lartë dhe kërkimet në fusha të specializuara të mësimdhënies, të të nxëniet dhe vlerësimit si dhe në ndihmesën për zhvillimin e sistemeve arsimore si dhe forcimin e rolit të arsimit në shoqëri në kuptimin më të gjerë*.
 13. Institucionet e shkollimit të mësuesve si para ashtu dhe pas fillimit të punës nga rajoni duhet të zhvillojnë gjerësisht *bashkëpunimin ndërkombëtar për të ngritur kapacitetet në fushën e shkencave të edukimi*.

Bibliografia

Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J. (eds.) (2001). *Green Paper on Teacher Education in Europe. (Dokument i Gjellbër i Shkollimit të Mësuesve në Europë)* Umeå: Umeå Universitet, 2000

<http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm>.

[ETUCE] (1994). *Teacher Education in Europe (Shkollimi i Mësuesve në Europë)* Bruksel: ETUCE <http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm>.

[European Commission] (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Principe të Njësuara mbi Kompetencat dhe Kualifikimet e Mësuesve.* European “testing” conference: Common European Principles for teacher competences and qualifications. Konferenca prove: *Principe të Njësuara mbi Kompetencat dhe Kualifikimet e Mësuesve* The European Commission, Education and Culture (Komisioni Europian, Arsimit dhe Kultura) Bruksel, 20-21 Qershor 2005 <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html>.

Eurydice (2002-a). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General lower secondary education. Çështje kyçe të arsimit në Europë. Vol. 3. Profesioni i arsimtarit në Europë: profilet, tendencat dhe shqetësimet. Raporti I: Trainimi Fillestar dhe tranzicioni drejt jetës në punë. Arsimit i ciklit të ulët dytësor të përgjithshëm.* Bruksel: Eurydice <<http://www.eurydice.org/>>.

Eurydice (2002-b). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand. General lower secondary education. Çështje kyçe të arsimit në Europë. Vol. 3. Profesioni i arsimtarit në Europë: profilet, tendencat dhe shqetësimet. Raporti II: Oferta dhe kërkesa. Arsimit i ciklit të ulët dytësor të përgjithshëm.* Bruksel: Eurydice <<http://www.eurydice.org/>>.

Eurydice (2003). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education. Çështje kyçe të arsimit në Europë. Vol. 3. Profesioni i arsimtarit në Europë: profilet, tendencat dhe shqetësimet. Raporti III: Kushtet e punës dhe pagat. Arsimit i ciklit të ulët dytësor të përgjithshëm.* Bruksel: Eurydice <<http://www.eurydice.org/>>.

Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe. Vol. 3. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education. Çështje kyçe të arsimit në Europë. Vol. 3. Profesioni i arsimtarit në Europë: profilet, tendencat dhe shqetësimet. Raporti IV: Mbajtja e mësuesisë në kushte tërheqëse në Shekullin e 21. Arsimit i ciklit të ulët dytësor të përgjithshëm.* Bruksel: Eurydice <<http://www.eurydice.org/>>.

Eurydice (2006). *Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Sigurimi i Cilësisë në Shollimin e Mësuesve në Europë: Bruksel: Eurydice* <<http://www.eurydice.org/>>.

Gonzales, J., Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Përmirësimi i strukturave arsimore në Europë. Raport Final. Faza e Parë.* University of Deusto / University of Groningen. Bilbao: Universidad de Deusto <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=7&Itemid=30>>.

Gonzales, J., Wagenaar, R. (eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. II. Përmirësimi i strukturave arsimore në Europë. Universities' Contribution to the Bologna*

Process. Bilbao/Groningen: University Deusto /University Groningen <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=7&Itemid=30>>.

Hytönen, J., Razdevšek Pučko, C., Smyth, G. (ed.) (1999). *Izobraževanje učiteljev za prenovljeno šolo / Teacher Education for Changing School/Shkollimi i Mësuesve për një Shkollë në ndryshim*. [Bilingual edition.] Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education <http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm>.

Moon, B., Vlasceanu, L. and Barrows, L.C. (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments. Qasje institucionale ndaj Shkollimit të Mësuesve brenda Arsimit të Lartë në Europë*. Bucharest: UNESCO-CEPES.

OECD (2001). *Teachers for tomorrow's Schools. Analysis of the world education indicators. Mësues për shkollat e të nesërme 2001 Edition*. Paris: OECD.

OECD (2002). *Thematic review of national policies for education – regional overview. Stability Pact for South Eastern Europe. Table 1 - Task Force on Education*. Paris: OECD – Centre for co-operation with non-members, Directorate for education, employment, labour and social affairs, Education committee. 6 June 2002. *Rishikim tematik i politikave kombëtare për arsim – një këndvështrim rajonal Pakti i Stabilitetit për Europën Juglindore. Tryeza 1 – Grupi i Punës për Arsimin. Paris: OECD – Qendra për bashkëpunimin me jo-anëtarët, Drejtoria për arsim, punësim, dhe çështjet sociale. Komiteti për Arsim, 6 Qershor 2002*.

OECD (2005). *Teaching Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Çwshtje arsimit, Tvrheqja, Zhvillimi dhe Mbatja e Mësuesve Efektivë*. Paris: OECD.

Reichert, S., Tauch, Ch. (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Tendencat 2003. Progresi drejt Zonës Europiane të Arsimit të Lartë. Bolonja pas 4 vjetësh: Hapat drejt një reforme të qëndrueshme në arsimin e lartë në Europë*. Bruksel: EUA, Korrik 2003 <<http://www.bologna-bergen.no>>.

Reichert, S., Tauch Ch. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Tendencat IV: Universitetet Europiane duke zbatuar Bolonjën*. [Bruksel: EUA] <<http://www.bologna-bergen.no>>.

Zgaga, P., Peršak, M., Repac, I. (2003). “Teachers’ Education and the Bologna Process. A Survey on Trends in learning structures at institutions of Teachers’ Education”. – In Buchberger, F., Berghammer S. (Eds.). *Education Policy Analysis in a Comparative Perspective II. Shkollimi i Mësuesve dhe Procesi i Bolonjës. Një anketim mbi tendencat në strukturat mësimore të institucioneve të Shkollimit të Mësuesve. Në: Buchberger, F., Berghammer S. (Eds.): Analiza e Politikave të Arsimit nga një Këndvështrim Krahasues II*. Linz: Seritë e Publikimeve. <http://see-educoop.net/education_in/pdf/teachers-edu-trends-oth-enl-t02.pdf>.

Zgaga, P. (2005). *The importance of education in social reconstruction. Six years of the enhanced Graz process: developments, current status and future prospects of education on South-east Europe*. Ljubljana & Wien: University of Ljubljana, Faculty of Education *Rëndësia e arsimit në rikonstruksionin social. 6 vjet të procesit të përmirësuar të Gracit: zhvillimet, statusi aktual dhe prespektiva për të ardhmen në Europën Juglindore. Universiteti i Ljubljanës, Fakulteti i Arsimit* <http://www.see-educoop.net/portal/id_library.htm>.