

# VEZHGIMI DHE PROFESIONALIZMI EDUKATIV

QENDRA E TRAJNIMIT "KARDINAL MIKEL KOLIQI"



SHOQATA INTERNACIONALE  
PER  
SOLIDARITETIN



**QENDER TRAJNIMI**  
Kardinal Mikel Koliqi

*Pak vëzhgim dhe shumë arsytim të bëjnë të gabosh.  
Shumë vëzhgim dhe pak arsytim të shpien drejt së vërtetës.*  
Alexis Carrel

*Falenderojmë për kontributin e dhënë në hartimin e dispensave pjesëtare e grupit të punës të shoqatës profesionale DIESSE, Didaktikë dhe Risi Shkollore në Milano, të koordinuar nga prof. Felice E. Crema, docent i historisë së pedagogjisë pranë Universitetit Katolik të S.C të Milanos dhe konsulent i Qendrës së Trajnimit 'Kardinal Mikel Koliqi' Tiranë, Shqipëri.*

*Në vecanti, gjithsecilin mbi kompetencën e tij: Fabrizia Alliora, psikologe; Maria Pia Babini përgjegjëse e koordinimit të Fism Bologna; Laura Bertolotti, eksperte formimi ANSAS; Marco Coerezza, përgjegjës koordinimi Fism Varese; Giulietta Loreti, psikologe; Rosanna Restaino, koordinatore pedagogjike e Fism Bologna; Rosa Maria Rioli, eksperte formimi; Lara Vannini, koordinatore pedagogjike e Fism Bologna.*

*Falenderojmë për kontributin për redaktimin dhe supervizionimin e përmbajtjes se kesaj dispense Miranda Mulgeci MA, drejtoreshë e Qendrës së Trajnimit "Kardinal Mikel Koliqi" Tiranë, Shqipëri.*

**Tiranë, Maj 2011**

*Ky material u realizua me mbështetjen e:*



**FONDACIONIT AVSI**



**KOOPERIMI ITALIAN  
PER ZHVILLIM**



**QENDRA E TRAJNIMIT  
'KARDINAL MIKEL KOLIQ'**

---

*Falenderojmë për përkthimin e materialit në shqip Cosmos Agency .  
Materiali do të jetë i disponueshëm dhe on line në formatin pdf në faqen e internetit [www.shisalbania.org](http://www.shisalbania.org)  
Gjithashtu është i disponueshëm në formatin e shtypur pranë Qendrës së Trajnimit  
'Kardinal Mikel Koliqi' në Tiranë.*

*Formulimi grafik:*  [deltaprint@albmil.com](mailto:deltaprint@albmil.com) *Shtypi:*  **Gentgrafik**

*Të gjitha të drejtat ekskluzive të Shoqatës Internacionale për Solidaritet (SHIS) Tiranë 2010.*



**SHOQATA INTERNACIONALE PER SOLIDARITETIN**  
Adresa: Rr. Vaçe Zela Nr. 19, Njësia 7, 1023 Tirana, Albania.  
Tel/fax +355 4 2263209; Kutia Postare 108  
e-mail: [shis@shisalbania.org](mailto:shis@shisalbania.org)

## HYRJE

Përfytyrojmë një vend malor gjatë një muaji vere, me shumë turistë që shijojnë pamjen e kornizës së maleve që qëndron mbi ta. Ndër ta është një person që duket se i sheh malet ndryshe nga të tjerët; është një ekspert alpinist dhe nga fshati vëzhgon faqen e malit që do dubet të ngjisë për herë të parë. Ai kërkon të vendosë se cila është rruga që dubet të ndjekë. Përpiqet të kuptojë bijen e thepave të shkëmbinjve, shtegkalimet më të vështira, kërkon të vlerësojë rrezikun që do sillte çdo zgjedhje e mundshme e rrugës nga do kalonte.

Teksa bën këtë sheh një mori detajesh, veçantish, kanale të mëdha, kreshta, bornaja, që i shpëtojnë tërësisht pamjes së turistëve që shëtisin të qetë në shesh në atë mëngjes të mrekullueshëm me diell. Pamje të faqes shkëmbore që dukeshin të pakuptimta për një shikim të zakonshëm e jo të sprovuar, për të mund të jenë shumë të rëndësishme, çështje jetë a vdekje. Alpinisti po vëzhgon malin, pra e sheh atë sipas një hamendësimi, një supozimi, një qëllimi, një dëshire që e çyt.

Duhet vërejtur se pikërisht shikimi i tij mbi mal kërkon që ai t'i qaset shumë atij, ai dubet të përpiqet të respektojë sa më shumë realitetin e asaj faqeje mali ashtu si ajo shfaqet, duke u përpiqur që, paragjykimi që ai vetë ka për malin, për asnjë çast, të mos ketë epërsi ndaj vlerësimit të asaj çka sheh.

Do ishte shumë e rrezikshme për të, të gjykonte se mund t'ia dilte një shtegkalimi të caktuar, nëse më pas do zbulonte se ishte i pakalueshëm. Alpinisti do bëjë gjithë sa është e mundur që vëzhgimi i tij të jetë objektiv dhe i sigurt. Kështu, ai nuk mjaftohet duke vëzhguar malin nga sheshi i fshatit, si gjithë të tjerët, por merr në sy të ecë për disa kilometra nga njëri krah në tjetrin, ngjitet në pllajat përreth, duke kërkuar të tjera pikëvështrime nga ku detaje të caktuara mund të duken më qartë dhe informacione të reja mund të dalin në dritë. Vëzhgimi i të dhënës reale është themeli i përfuturit të të vërtetës në çdo fushë të dijës njerëzore. Është një lloj tërheqjeje që ajo majë mali ka ushtruar dhe ushtron mbi alpinistin tonë, tërheqja që i thërret energjitë e tij dhe ndez vëmendjen e shikimit të tij bulumtues drejt faqes së malit.

Këto pamje, jo më kot të përshkruara nga një shkencëtar, një astrofizikan italian i FISM, Federata e Shoqatave Shkencore-Mjekësore Italiane, të Bolonjës, e që tërheqin vëmendjen tonë, prezantojnë bukur temën e vëzhgimit, një temë aspak e thjeshtë, që ka të bëjë me gjithë botën e dijës, pra me mënyrën sesi njeriu njeh atë çka e rrethon, dhe që do të përftojë tipare specifike në fushën e çdo shkencë të veçantë.

Shkencat njerëzore kanë zhvilluar një mënyrë të veçantë të kuptuarit dhe të përdorurit të vëzhgimit; siç do e shohim, kjo bën që vëmendja të vazhdojë të mbajë parasysh kontekstin dhe arsyet që udhëheqin vëzhgimin tonë.

## TË VËSHTRORSH E TË SHOHËSH: TË KUNDROSH E TË VËZHGOSSH.

*Ajo çfare shihet varet si vështrohet, pasi të vëzhgosh nuk do të thotë vetëm të marrësh, të zbulosh, por është njëherësh një veprim krijues*  
S. Kierkegaard

Të flasësh për vëzhgim sot do të thotë të përballesh me një temë sa bashkëkohore dhe të lashtë, ku stimujt për një të tashme gjithnjë e më të shpejtë, teknologjike dhe të rrëmuishme, i kanë rrënjët tek një veti e përnjimendte e njeriut, ajo që e bën atë ta dashurojë realitetin, të dijë të ndërhyjë mbi të duke e ndryshuar dhe duke e pasuruar pasi më shumë se për ta shfrytëzuar, ai i qaset atij me respekt, me kërshtëri dhe me dëshirën për të zbuluar.

Shkenca eksperimentale e ka shndërruar vëzhgimin në armën e vet më të fuqishme; një armë e fuqishme që mundet lehtë kur vendin e saj e zë paragjykimi, pretendimi, mendjemadhësia.

Të vëzhguarit na bën spektatorë pasiv dhe protagonistë aktivë, por na kërkon të kemi edhe durim, të pranojmë, të tolerojmë zhgënjimin; kërkon atë që në krye poetët Letra e J.Keats për George dhe Thomas Keats, më 21 dhjetor 1817 dhe më pas psikologu W.R.Bion e përkufizuan si 'aftësi negative', apo si "aftësia që një njeri zotëron nëse di të ngulmojë e shkojë përpara në mes të pasigurive, përmes mistereve dhe dyshimeve, pa e lëshuar veten në një kërkim të trazuar faktesh e arsyesh".

Kjo nuk do të thotë sigurisht që gjërat duhen lënë të shkojnë sipas mënyrës së tyre, në mënyrë të rastësishme, apo që të humbasë shpresa për të njohur: përkundrazi, tregon rëndësinë e të qenit aty, në atë çast, këtu dhe tani, një këtu dhe një tani mbushur me histori që e ka përgatitur dhe mbarsur me të ardhmen drejt të cilës shkohet pa pretenduar se i kupton të gjitha, menjëherë dhe mirë.

Do të thotë gjithashtu të pranosh "të jetosh" gjërat, rrethanat, t'i jetosh ato deri në fund duke i vëzhguar, sepse vëzhgimi është si një dritë që ndriçon, që e bën më të qartë, më të pasur me detaje, më kureshtarë dhe interesante, por jo nevojshëmrisht të pamishtërshe, atë mbi të cilën ndalet.

Në këtë këndvështrim, vëzhgimi duket se lidhet me disa prej karakteristikave tipike të njeriut, pra ato që e bëjnë një njeri të jetë njeri. Ai shfaqet i lidhur ngushtë me mënyrën sesi çdo njeri e sheh veten ndaj një njeriu tjetër.

Nëse përpiqemi të ndalemi më konkretisht tek veprimet e ndryshme që mund të përkojnë me vëzhgimin siç e kemi përkufizuar atë, perceptojmë menjëherë se ai mund të shfaqet në mënyra të ndryshme, aq të ndryshme sa që gati mund të përkufizohen me fjalë të ndryshme.

Vështrimi krijues për të cilin flet Kierkegaard, në citimin e sjellë në krye gjen tek qëllimet dhe mënyrat e ndryshme me të cilat mund të shohim realitetin, konkretizimin e parë. Të treguarit vëmendje mbi një aspekt të realitetit që na rrethon, cilësohet menjëherë nga qëllimi

për të cilin dhe nga mënyra me të cilën kalojmë nga të vështruarit (kur fiksojmë apo shënjojmë objekte, veprime, rrethana, etj.) tek të shikuarit (t'i japësh një emër dhe një domethënie asaj që po vështrojmë).

Një mënyrë e parë që mund të dallojmë është ajo në të cilën, ndonëse tërhiqemi nga një veçanti apo detaj, jemi të interesuar të qëndrojmë përballë asaj që shohim për të kuptuar 'vlerën' e të tërës.

Është ajo që quajmë kundrim, qëndrim që përgjithësisht i veshim dimensionit estetik, të bukurës, por që në vërtetë ka një peshë të madhe edhe në dinamikat marrëdhënore që kanë të bëjnë me dijen. E dëshmojnë këtë fëmijët me aftësinë e tyre për të qëndruar përballë rrethanave, sendeve, mjediseve, duke i përdorur ato në mënyra absolutisht të ndryshme, por ndër të cilat një vend domethënës zë qëndrimi i të kundruarit siç e përkufizuar.

Të kuptosh e pranosh këtë është veçanërisht e rëndësishme kur ndodhemi në një fushë të përcaktuar nga qëllimi edukativ, pra aty ku është i pranishëm një subjekt 'që vepron' dhe që pritet të njihet dhe pranohet (dhe duhet të ndihet) paraprakisht si subjekt përmes veprimit të tij.

Është e qartë se kjo mënyrë nuk shtron atë që fëmija (njeriu) kërkon në kohën kur drejtohet ndaj asaj që është jashtë vetes. Kalimi vesh-troj-shikoj-kundroj mund të shndërrohet në vesh-troj-shikoj-vëzhgoj. Ashtu si tek kundrimi, edhe në këtë rast kërkohen të gjitha aftësitë e subjektit, por ndryshon qëllimi: jo më të kuptuarit 'ë tërësisë' së asaj që po sheh, por vetëm një aspekt, një veçanti që është sigurisht pjesë e një të tërë por që e shohim të arsyeshme ta konsiderojmë më vete (por ndoshta do ishte më mirë të thuhej se duke nisur nga kjo veçanti kush vëzhgon, ripërcakton tërësinë e gjërave, të rrethanave, të sendeve, etj, pjesë e të cilave është veçantia, detaji).

Është e qartë se, ndërsa kundrimi, duke pasur si qëllim njohjen e asaj që shohim në tërësinë e saj, ndodh vetëm sipas një metode – që u përket aftësive estetike të njeriut – vëzhgimi përdor metoda të ndryshme, në varësi të natyrës së sendit apo objektit specifik që merr nga teknika me të cilën kryhet, nga qëllimi për të cilin kryhet. Mënyrat me të cilat këta tre faktorë përbëhen përcaktojnë një tërësi metodash, të gjitha të sakta pasi përdoren në mënyrë të vetëdijshme nga punonjësi të cilit i kërkohet të vërtetojë nëse metodologjia e zgjedhur përkon apo jo me objektin, me mënyrën, me qëllimin e zgjedhur prej tij.

## VËZHGIMI NË SHKENCAT E EDUKIMIT

*Fëmija u nënshtrohet shumë testeve, është shumë i vëzhguar, nevojat e tij analizohen shumë mirë, psikologjia e tij është shumë e përcaktuar, metodat për t'ia bërë gjithçka më të lehtë janë kaq të stërbolluara, saqë qëllimi i gjithë këtyre përmirësimeve rrezikon të barrohet*

J. Maritain

Konsideratat me të cilat mbyllëm paragrafin e mësipërm mbështesin tërësinë e qasjeve e metodave që karakterizojnë vëzhgimin. Romanet, rrëfënjat e udhëtimeve, ditarët autobiografikë dhe të

eksperiencave, përgjithësisht e gjithë letërsia e kontinentit të vjetër e të ri deri në shekullin e XIX u kanë lënë gjithnjë shumë hapësirë dhe rëndësi përshkrimeve vëzhguese të vendeve, personave, rrethanave, dhe shpesh edhe botës së brendshme të personazheve.

Nëse mbajmë parasysh edhe vetëm fushën e shkencave njerëzore, mund të vërejmë se zhvillimi i dijes shkencore që kërkon të njohë njeriun ka nevojë, që në fillim, për mjete që i japin mundësi të kuptojë aspektet që duket se e karakterizojnë atë.

Psikologjia veçanërisht, që në fillimet e saj si disiplinë shkencore, paraqitet me një këndvështrim analitik, duke u pajisur me teknika të reja hulumtuese që qëndrojnë krahas atyre që kryesonin deri në atë kohë, me ndjeshmëri subjektive dhe mprehtësi të shikimit introspektiv.

Wundt (1832-1920), i cili shihet si nismëtari i psikologjisë eksperimentale, në dallim nga shkencat natyrore, ku të dhënat futen nga vetë shkencëtari, e sheh përvojën njerëzore të rëndësishme fushëveprim të psikologjisë. Në këtë dritë, metoda e privilegjuar për përfitim e të dhënave është ajo e vetë-vëzhgimit, apo e përshkrimit të hollësishëm të asaj që subjekti percepton. Sipas Wundt kjo metodë, nëse aplikohet siç duhet (analizë e hollësishme dhe e detajuar, përkufizim i saktë i fushës semantike të fjalëve të përdorura) i bën përshkrimet të sakta dhe të krahasueshme, duke bërë kështu të mundur analizën e dukurive psikike më të thjeshta. Për dukuritë më komplekse, është e nevojshme të vijohet me studimin e krahasuar të shfaqjeve shoqërore.

Po në Gjermani, që nga viti 1882, është Preyer ai që na përgatit një ndër 'protokollet e para vëzhguese' ku përmbliidhen vëzhgimet e bëra mbi zhvillimin sidomos atë fiziologjik të veprimtarive ndijore-motore mbi shfaqjet e para të vullnetit të djalit të tij. Këto vëzhgime idiografike shfaqen si të përpikta, analitike, i drejtoshin vetëm një subjekti si dhe fushave specifike të parazgjedhura nga vëzhguesi. Kjo metodologji do të rimerret më vonë nga E.Kohler, i cili do të përqendrohet në një fazë specifike të zhvillimit që do të vëzhgohet në hollësi.

Me ardhjen e shekullit të ri, siç dihet, lindin e formohen shkolla të mirëfillta të mendimit psikologjik, të cilat mbështeten në antropologji të ndryshme dhe, për rrjedhojë, duke u nisur nga supozime që hera-herës qëndronin krejt në kundërshti mes tyre, përdornin metoda hulumtuese të ndryshme. Në shumë raste vëzhgimi ka një rëndësi të vet në përpunimin, korrigimin, konfirmimin apo kundërshtimin mes konceptimeve të ndryshme të zhvillimit.

Gesell (1940), ishte i pari që vuri theksin mbi rolin e bazës biologjike në përcaktimin e skemave të përgjithshme të zhvillimit, përdori vëzhgimin eksperimental të një çifti binjakësh në moshën 11 muaj për të mbështetur teorinë e tij sipas të cilës janë tiparet gjenetike, dhe jo mësimdhënia dhe/ose përvoja, ato që përcaktojnë çka fëmija përfiton. Përfitimi, ndonëse në kohë të ndryshme, i të njëjtave aftësi nga ana e dy binjakeve e bëri autorin të konsideronte eksperiencën dhe stërvitjen aspekte që sot e dimë që janë mjaft të ndryshëm mes tyre dhe jo të njehsueshëm, vetëm si faktorë përshpejtues apo vonues të shfaqjes "së natyrshme" të aftësive dhe shprehive. Këto përfundime u vërtetuan më tej me

vëzhgimin e grupeve shumë të mëdha (si ato që karakterizojnë shkollat dhe qendrat e edukimit) edhe pse për të dhënat e shumta që u mbledhën, nuk u kryen analiza të përshtatshme.

Biheviorizmi me Watson në 1919 do të zgjedhë të përjashtojë nga fusha e vet e interesit të gjithë faktorët që nuk janë drejtpërsëdrejti të vëzhgueshëm dhe të matshëm. Kjo sepse mendohet që këto aspekte të njeriut, në fund të fundit, nuk mund të njihen dhe sepse në fakt nuk e sheh me shumë interes rrugëtimin që në dukje e bën subjektin të zgjedhë, të përpunojë, dhe të ndërmarë.

Në fakt në këtë shkollë mendimi, subjekti konsiderohet produkt i ambientit i vetmi që mund të japë vërtet një shpjegim të karakteristikave të çdo individi përmes dinamikës ngacim/përgjigje (n-p). Ndikimi i kësaj rryme mendimi, ndonëse 'e modernizuar' për shumë aspekte të saj qëndron në zanafillën e shumë aspekteve që karakterizojnë një perceptim tepër të përhapur, edhe në fushën pedagogjike. Modele vlerësimi-ndëshkimi, kushtëzimi, *mastery learning*, janë vetëm një shembull i tyre, të gjitha të lexuara në përputhje me një koncept bazë (formimi varet nga mjedisi rrethues) që duhet të udhëheqë zgjedhjet specifike të operatorit duke pasur parasysh efikasitetin dhe eficientësinë e veprimeve.

Shihet qartë pra se vëzhgimi në këtë kuadër teorik karakterizohet nga një teknikizëm i madh (nivele të përshkallëzuara, ekzistencë/mungesë e sjelljeve, matje) dhe se ka për qëllim sidomos të nxjerrë informacione për njohjen dhe fuqizimin e agjentit veprues/ngacimit (stimulit) të pranishëm në mjedis e që është në gjendje të nxisë dhe orientojë formimin e individit.

*Psikologjia e Gestalt-it*, e njëkohshme me shkollën bihevioriste që karakterizon mendimin amerikano-verior, lind në Frankfurt në kundërshtim të mendimit të Wundt-it. Ajo e hedh poshtë idenë se të kuptuarit e përvojës subjektive varet nga njohja e numrit më të madh të detajeve dhe e përqendron vëmendjen e saj tek përvoja e parë si dukuri unitare, duke gjykuar se në këtë mënyrë ajo do shfaqej pafundësisht më e pasur sesa duke e analizuar në pjesë të veçanta, më vete. Tërësia është më shumë se shumta e pjesëve të veçanta. Vëmendja e saj përqendrohet tek përvoja ndijore dhe analizon dukurinë e *insight-it*, kështu quhet riorganizimi i papritur i fushës së përvojës që prodhon nxënie dhe zhvillim që është veti e çdo përvoje njohëse. Elementët e ndryshëm në lojë fitojnë në këtë kuptim një dimension më të thellë të përcaktuar nga 'reciprociteti' që i lidh dhe që në këtë marrëdhënie të ndërsjellë, i jep mundësi të shprehë kuptime të reja (Gestalt).

Vëzhgimi pra nuk përqendrohet tek subjekti apo tek mjedisi, por tek një unikum që krijohet nga ndërvarësia e ndërsjellë mes këtyre dy faktorëve, pikërisht Gestalt-i.

Ndërsa *konjitivizmi* përfaqëson një qasje në drejtim të kundërt me biheviorizmin komportamentizmin. Ai sheh tek subjekti një protagonist aktiv dhe jo vetëm pasiv/marrës, në gjendje të ndërhyjë të njohë dhe të ndryshojë realen, karakteristikë që do të përftohen thellësisht më pas nga *konstruktivizmi*.

Sipas Piazhës vëzhgimi duket të jetë një mjet i domosdoshëm për të vërtetuar teoritë tona që shfaqen si hipoteza. Prandaj lipset të krijo-

hen situata të përgatitura enkas (*ad hoc*), dhe të krijohen vëzhgime sistematike dhe të vazhdueshme. Mjedisi është natyror por sipas rastit, ndryshohet në bazë të qëllimeve vëzhguese, studimet dhe analizat janë cilësore dhe regjistrohen, shënjohe me metodën e ditarit pa lidhje të veçanta kohore. Prandaj mund ta përcaktojmë këtë mënyrë vëzhguese "gati eksperimentale".

*Konstruktivizmi* (J.Bruner) do ta përmirësojë këtë opsion, duke mbërritur në përgatitjen e protokolleve vëzhgues të hollësishëm në lidhje me katër dimensionet kryesore (veprimtari, klimë shoqërore, gjuhë, nivel njohës), që specifikohen në nënzëra, karakteristikat e të cilave do të shënohen në një skedë. Qëllimi është të nxirren në pah dimensionet e treguara dhe zhvillimi që ato kanë pasur në zhvillimin e fëmijës. Shumë e pakët është ndërhyrja e vëzhguesit që duhet të qëndrojë "në sfond", të shkrihet me kontekstin ndërkohë që kryhet vëzhgimi.

Njëherësh me këtë vijë mendimi, përcaktohen të tjera mënyra vëzhgimi, edhe në fusha të tjera shkencore që kanë të bëjnë me shkenca të tjera të ndryshme nga psikologjia.

Në kuadrin e antropologjisë përcaktohet *qasja etnografike* (W.Corsaro) e karakterizuar nga fakti shumë i rëndësishëm që vëzhguesi futet në grup apo në komunitet, duke fituar respekt dhe besim. Edhe teknika e regjistrimit, e afërt me atë të ditarit, merr tipare specifike.

*Shënimet* nxjerrin në pah, në më shumë se një nivel, atë që vëzhgohet:

- shënimet në *terren*: ajo që ndodh, pa asnjë interpretim;
- shënimet *personale*: reagimet e vëzhguesit ndaj tipareve specifike të ngjarjeve të vëzhguara;
- shënimet *metodologjike*: duke saktësuar aspektet e vëzhgimit që duhen ndryshuar;
- shënimet *teorike*: duke përcaktuar aspektet e sjelljes që janë të rëndësishme për interpretimin.

Në shumë aspekte ndryshe nga qasja etnografike shfaqet *qasja etologjike* (K.Lorenz). Sipas tij është tejet e rëndësishme që vëzhgimi, që të mund të jetë i besueshëm dhe informues, duhet të kryhet në një mjedis absolutisht natyror ku vëzhguesi ka një qëndrim asnjansës, që duhet të jetë "i padukshëm" në fushë-terrenin e vëzhguar. Vëzhgimi analitik dhe i hollësishëm nuk ka qëllim të vlerësojë dhe shërben për të klasifikuar një repertor të dhënash dhe informacionesh që do na ndihmojnë të krijojmë një ide të tërës si dhe do na japin çelësat interpretues (Bowlby).

Kjo zgjedhje metodologjike ka sjellë në fushën e psikologjisë së zhvillimit, zhvillimin e një metodologjie të re, të quajtur *ekologjike* (U.Bronfenbrenner). Ajo karakterizohet nga vëmendja që u kushtohet aspekteve sistematike që ngjyrojnë kontekstin e marrëdhënieve që vendosen në qendër të vëzhgimit dhe dallohen në:

- *mikrosisteme* (marrëdhënie e fëmijës me prindërit, me mësuesit, me bashkëmoshatarët);
- *mezostisteme* (marrëdhënie mes mikrosistemeve);
- *ekosisteme* (konteksti i jetës së familjes dhe fëmijës);
- *makrosisteme* (konteksti i bashkësisë shoqërore).

Sigurisht, versionin më të rëndësishëm të metodologjive të vëzhgimit e gjejmë në *fushën e psikoanalizës*.

Që vetë Zigmund Frojd ai që i dha udhë fazës së vëzhgimit të drejtpërdrejtë, që nisi me një fëmijë një vjeç e gjysmë. Kjo përvojë i dha mundësi Frojdit të zhvillonte disa konsiderata të rëndësishme mbi marrëdhënien nënë-fëmijë dhe mbi qëndrimin e objektit dhe e bëri të shpresonte integrimin mes metodës vëzhguese dhe metodës rikonstruktive. Kjo nuk do të thotë që metoda psikoanalitike e hulumtimit të ketë parapëlqyer vëzhgimin duke pasur parasysh rindërtimin e procesit psikik të subjektit (pacienti), kjo edhe sepse mendonte se vëzhgimi do bënte të arritshëm vetëm elementët e shfaqur dhe jo dinamikat intrapsikike të subjektit, dhe kjo binte ndesh me metodën e analizës, ashtu dhe sepse deri në gjysmën e shekullit të shkuar e përqendroi vëmendjen e tij tek subjekti i rritur.

Me kalimin e kohës kjo ide e Frojdit u rrimor dhe, edhe rryma psikoanalitike futi mënyra gjithnjë e më të kujdesshme vëzhgimi të zhvillimit “të drejtpërdrejtë”.

D.Winnicot botoi në vitin 1941 një artikull në të cilin tregonte parametrat themelorë të vëzhgimit të drejtpërdrejtë të parë në kuptimin psikoanalitik duke i dhënë përparësi vëmendjes ndaj marrëdhënies nënë-fëmijë dhe pacient-analist, riprodhimit të marrëdhënies nënë-fëmijë; në rrafshin metodologjik *setting* vëzhgues duhet të mbrojë iniciativën e subjektit, dhe të njohë rëndësinë e kontaktit emocional mes të vëzhguarit dhe vëzhguesit.

Siëas M.Klein (1952), si në fëmijëri ashtu dhe në moshën e rritur proceset e pavetëdijshëm shfaqen vetëm pjesërisht tek sjellja. Përdori pra vëzhgimin, veçanërisht të lojës dhe të vizatimit të fëmijës si mundësi për të hyrë në botën e brendshme të fëmijës dhe për të bërë supozime, hamendësime (që vazhdojnë të mbeten të tilla) lidhur me drejtimin dhe me format që vetë zhvillimi do mund të ndjekë. Vëzhgimi vendoset në vazhdimësi me një ndërhyrje të mundshme terapeutike dhe parashikon ndërveprimin, diskret, të klientit me analistin, që megjithatë nuk duhet të kushtëzojë në asnjë mënyrë as lojën e as veprimtarinë e fëmijës.

Me shumë përafërsi mund të thuhet se psikanalistët zhvilluan dy vija hulumtimi të ndryshme: njëra që ish më shumë e interesuar të kërkonte tek vëzhgimi konfirmime për sistemin teoriko-analitik, tjetra që merrej me vëzhgimin si “përvojë” parësore, apo që përipiqej të kapte të dhënën pa pretenduar ta vendoste atë me forcë brenda kuadrin teorik referues, apo ta përfizonte si faktor të një teorie të përgënjeshtuar. Sidoqoftë, iu kushtua vëmendje maksimale fazës së fëmijërisë të ‘para të folurit’ meqenëse, sipas psikanalistëve, në këtë fazë janë më të pakta kujtimet e rryfeshme kështu që konsiderohet si ‘prag limit’ për besueshmërinë që ka rrugëtimi rikonstruktiv.

Një drejtim të parë mund ta gjejmë në autorë dhe kërkues (A.Freud, E.Kris dhe M.Mahler), që e përdorën vëzhgimin si mjet kërkimi që duhet vënë në marrëdhënie me zhvillimin e vetë teorikë të psikanalizës; sipas këtyre autorëve vendosja e të dhënave të vëzhguara brenda kuadrin teorik dhe të ndërtuar përmes ndërhyrjes klinike shmang rrezikun e “interpretimeve të dhunshme” (A.Freud), sugjestionuese apo projektuese.

Drejtimi i dytë del nga puna vërtet shumë e mirë e Infant Observation (E.Bick dhe M.Harris), sipas të cilëve vëzhgimi i fëmijës në familje përfaqëson një aspekt themelor, që përkon edhe me formimin e punonjësve në Tavistock Clinic dhe në Institutin e Psikanalizës.

Që nga viti 1948 E.Bick, e interesuar të kuptonte si ndodh zhvillimi psikik i shëndetshëm i fëmijëve në familje, përcaktoi konturet e një metode eksperimentale të orientimit psikoanalitik duke pasur si objektiv përcaktimin e një protokollit vëzhgues, sa më të thjeshtë të qe e mundur, dhe për këtë arsye rregullisht të përdorshëm në çdo rrethanë.

Propozimi metodik kërkon pëlqimin e familjes për të pranuar në banesën e vet një punonjës, një orë në javë për një periudhë dyvjeçare, dhe për t’i dhënë atij mundësi të qëndrojë me nënën, me fëmijën, vajzë apo djalë dhe, nëse është i pranishëm, me babanë për të kuptuar si ndodh zhvillimi ‘natyror’ i fëmijës në ambientin e vet.

Punonjësi duhet të vihet në kushte të tilla që të mësojë nga përvoja e nënës dhe e babait. Për këtë arsye metoda e këtij lloji vëzhgimi parashikon që vëzhguesi të ketë një qëndrim sa më shumë të vëmendshëm dhe dëgjues, i tillë që i jep mundësi të marrë pjesë në gjendjen emocionale, por pa ndërhyrë apo pranuar role e sidomos duke lënë pas çdo paragjykim dhe stereotip teorik.

Vëzhgimet e mbledhura do të mbikëqyren më pas rregullisht në një grup të cilit i takon detyra e përpunimit të të dhënave të mbledhura dhe e paraqitjes së supozimeve në lidhje me ndryshimin (pozitiv ose negativ) që ka ndodhur si tek vetja ashtu dhe tek personat e vëzhguar. Prandaj përvoja e vëzhgimit, përveçse zgjeron njohuritë mbi zhvillimin e fëmijës, nxit dhe përmirëson tek punonjësi aftësinë e dëgjimit dhe të vëmendjes ndaj tjetrit, e “të menduarit” përpara të vepruarit, e vendosjes së vetes në petkat e tjetrit dhe e pranimit të mesazheve të shprehura edhe me një gjuhë jo të folur.

Rruga e përafërimit mes mënyrës psikoanalitike dhe mënyrës eksperimentale të vëzhgimit vijon më tej në gjysmën e dytë të shekullit të shkuar (R.Spitz dhe M.Mahler) përmes përpjekjes për të kombinuar aspektet që karakterizojnë mënyrën e parë me metodologji që qëndrojnë më afër të dytës. E rëndësishme në këtë rrugë është përpjekja për të bërë bashkë pasurinë, gjithë informacionet që sjell hulumtimi klinik psikoanalitik – në përgjithësi shumë i vëmendshëm ndaj marrëdhënies nënë-fëmijë dhe për këtë arsye i prirur të përcaktojë mënyra vëzhgimi që e respektojnë subjektin dhe marrëdhënien dhe njëkohësisht janë efikase – me kriteret rigoroziteti dhe objektiviteti që karakterizojnë metodën eksperimentale.

Në përfundim të kësaj pjese që, ndonëse përmbledhtasi, preku disa prej fazave më domethënëse që kanë karakterizuar krijimin e një metodologjie vëzhgimi si karakteristikë thelbësore e zhvillimit të njohurive të njeriut, po sjellim dy skema që, pa pretenduar se përmbledhen aty të gjithë elementët në lojë, i japin lexuesit një lloj orientimi.

Skema e parë ka të bëjë me disa elementë që karakterizojnë metodologjinë e vëzhgimit; e dyta, më e gjerë, kërkon të nxjerrë në pah karakteristikat dhe probleme të ndryshme që shoqërojnë punën e vëzhgimit.

Për sa i takon formës mund të jetë:

- Pjesëmarrës
- Etologjik (natyror, eksperimental, gati eksperimental),

Për sa i takon përdorimit që mund të ketë, mund të përfaqësojë:

- Rrethanë të realitetit që vërteton teori (supozim-hamendësim)
- Rrethanë të realitetit që e shohim si pikënisje por të cilës duhet t'i qëndrojmë besnikë.

Për sa u takon mënyrave, mund të jetë:

- në një shkallë të gjerë përmes protokolleve skematikë,
- sipas një metode idiografike që respekton subjektivitetin historik dhe kontekstual të subjektit.

Për sa i takon metodologjisë mund të mbështetet në:

- hulumtimin e fushave të parapërcaktuara,
- mbledhjen e të dhënave në lidhje me fusha që shfaqen gjatë vëzhgimit.

Përmbledhtasi, mund të thuhet se:

- Vëzhgimi është një formë analize që ka për qëllim eksplorimin/njohjen e një dukurie të caktuar. Qëndron në përshkrimin sa më besnik dhe të plotë të karakteristikave të një ngjarjeje/sjelljeje/vlerësimi të veçantë dhe të kushteve në të cilat ndodh.
- Nuk ekziston një metodë vëzhgimi absolutisht e vlefshme, por ekzistojnë objektiva të ndryshëm të cilëve, herë pas here, u përkasin metoda pak a shumë të përshtatshme.
- Mund të studiohet sjellja e një grupi duke u kufizuar me përshkrimin e shfaqjeve të mundshme të kësaj sjelljeje nga ana e subjekteve të vëzhguar (variabël e varur) dhe kushtet mjedisore (variabël e pavarur), si për shembull stili me të cilin ndërhyrë edukatori/mësuesi.
- Vëzhgimi në situatë është ai që kryhet në terren, në situata apo rrethana të jetës reale, të përditshme, duke shmangur çdo lloj stimulimi që mund të ndryshonte spontanitetin e sjelljeve të vëzhguara. Edhe ky lloj vëzhgimi, në çdo mënyrë, kërkon gjithmonë një ndryshim të dukurisë apo të procesit të vëzhguar: është shumë e vështirë të mos ndikosh, goftë edhe thjesht me praninë e vëzhguesit, sjelljen e subjekteve të analizuar. Bota afektive dhe marrëdhënore mund të njihet vetëm duke ndërvepruar në njëfarë mënyre me të.
- Vëzhgimi është gjithnjë një procedim selektiv: dallon nga “të vështruarit” e thjeshtë pasi vështrimi i vëzhguesit është i synuar, udhëhiqet nga objektivat për të cilat vëzhgohet, pra nga supozime të caktuara, pak a shumë të shtjelluara dhe nga këndvështrimi teorik referues.
- Zgjedhja e asaj që duhet vëzhguar përcaktohet nga objektivat e analizës dhe nga zgjedhjet teorike të kërkuesit.
- Nuk mund të vëzhgohet gjithçka dhe as nuk mund të shpresohet, pasi vetëm kërshtëria, vëmendja e synuar dhe e qëllimtare, na jep mundësi të “shohim” pra të “zbulojmë” diçka.

Objekti i vëzhgimit caktohet në varësi të objektivave të rilevimit. Është ndryshe të studiosh skemën e të kuptuarit të fëmijës apo sjelljet e ndërveprimit shoqëror.

- Objektiviteti, qasje fort e mirë ndaj realitetit është një pikëmbërritje ndaj së cilës duhet të shohë vëzhguesi ndonjëse është një koncept limit, që nuk mund të përkthehet në praktikë, sidomos kur bëhet fjalë për të vëzhguar njeriun, qëndrimet e tij, reagimet emocionale, ngjyrimin e marrëdhënieve të tij me të tjerët.
- Vëzhgimi matet pashmangshmërisht me dimensionin e subjektivitetit të punonjësit, jo vetëm në regjistrimin e informacioneve dhe në mbledhjen e të dhënave. Regjistrimi i të dhënave mund të jetë pra i pjesshëm apo i shtrembëruar: vëzhguesi mund të lerë jashtë disa informacione apo mund t'i sjellë ato jo në mënyrën e duhur.
- Rreziqet që kanë të bëjnë me subjektivitetin duhet të jenë edhe më të pranishëm për atë që vëzhgon “në terren”, në kushte jo të mbrojtura dhe të papërgatitura nga vëzhguesi, apo për atë që, ashtu si edukatori apo mësuesi, është përfshirë në një marrëdhënie me subjektin që vëzhgon. Çështja e subjektivitetit të vëzhgimit është tejet e rëndësishme sepse na bën të mendojmë për besueshmërinë e të dhënave të mbledhura.

Duke filluar nga këto konsiderata të para duket qartë se rezultatet njohëse dhe metodologjike, lidhur me vëzhgimin e që janë përfutur brenda shkencës së psikologjisë përfaqësojnë disa njohuri themelore, por jo për këtë arsye duhet të gabojmë, siç ndodh shpesh, e t'i shohim mënyrat e ndryshme me të cilat është i pranishëm vëzhgimi në psikologji si mënyra që mund të propozohen drejtpërdrejtë nga brenda një këndvështrimi pedagogjik. Thënia e J.Maritain me të cilën hapet paragrafi hedh dritë me qartësi mbi limitin që qëndron brenda këtij traspozimi.

Krahas Maritain duket e rëndësishme të kujtojmë se janë shprehur mjaft qartë lidhur me këtë pikë dy protagonistet të mëdha të historisë së edukimit të fëmijëve: M.Montessori duke u futur në debat të drejtpërdrejtë me psikologjinë shkencore; motrat Agazzi duke propozuar një kopsht ku përvoja, edhe ajo jo shkollore, e fëmijës duhet të njihet dhe ku për këtë arsye vëzhgimi përbën një mënyrë tejet të rëndësishme me të cilën edukatorja kryen detyrën specifike të saj.

Të vendosësh vëzhgimin në një kontekst pedagogjik, pavarësisht nga objektivi që ngrihet dhe metodologjia që përftohet, kërkon të jemi gjithmonë të vetëdijshëm për qendërsinë e marrëdhënies edukuese, që s'mund të humbasë kurrë. Me fjalë të tjera, vëzhgimi nuk mund të kryhet kurrë nga edukatori nëse ai nuk tregon vëmendje ndaj të veçantës, detajit dhe ndaj lidhjes shumë të veçantë që e bashkon me të edukuarin. Kjo vëmendje është ajo që karakterizon vëzhgimin në pedagogji.

## VËZHGIMI NË MARRËDHËNIEN EDUKUESE

*Historia e shkencës natyrore mund të përmbledhet si përpunimi i syve gjithnjë e më perfektë brenda një bote në të cilën ka gjithnjë diçka më shumë për të parë.*

Pierre Teilhard de Chardin

*Konceptet krijojnë idhuj: vetëm habia njeh*  
Gregorio di Nissa

Konsideratat e bëra deri tani tregojnë mjaftueshëm sesi vëzhgimi, në përmbajtje dhe sidomos në metodat e tij, lidhet ngushtë me idenë që kemi për njeriun (antropologjia) për rritjen dhe formimin e tij (zhvillimi), për marrëdhënien e tij me realitetin e shoqëruar dhe të bashkëndarë me edukatorin ndërkohë që lind një mënyrë personale, vetjake për të hyrë në realitet (edukimi).

Duke qëndruar në dy polet që përcaktojnë antropologjitë e mundshme të ndryshme, duket qartë se është shumë ndryshe të konceptosh qenien njerëzore, dhe për rrjedhojë fëmijën, si një *tabula rasa*, një rrasë e pashkruar, që merr të gjitha karakteristikat nga konteksti, material, shoqëror, kulturor ku i kërkohet të jetojë apo të shohë në të, që nga zanafilla një person me fazat e tij të zhvillimit me lirinë e tij dhe me mundësinë për të maturuar një marrëdhënie personale të lirë dhe të veçantë me realitetin.

Në fakt, në rastin e parë fëmija duket një qenie që duhet mësuar, stërvitur dhe formuar sipas objektivave që qëndrojnë përtej tij dhe për këtë arsye edukimi do të përkonte me një rrugëtim integrimi që mbështetet dhe përshpejtohet nga strategji që e bëjnë më efikas. Në këtë rrethanë, vëzhgimi i përgjigjet në radhë të parë nevojës për të klasifikuar, renditur, vërejtur sjellje dhe shprehje për të vërtetuar se çfarë është dhe se çfarë mungon, dhe për të identifikuar mënyra të reja ndërhyrjeje.

Në rastin e dytë, nëse konceptojmë qenien njerëzore, pra edhe fëmijën, si një qenie unike dhe të papërsëritshme, stili i vëzhgimit do të ndryshojë rrënjësisht, dhe do të orientohet jo aq për të njohur që të *masim* sesa për të njohur që të *rivlerësojmë*. Në këtë kuptim vëzhgimi pranon mundësinë që krahas sjelljes aspektet që nuk mund të hulumtohen drejtpërdrejt shfaqen siç duhet përmes veprimit të subjektit të hulumtuar që në këtë mënyrë njihet si subjekt.

Duke iu drejtuar edhe një herë vëzhgimeve të një shkencëtari vetë Bersanelli me fjalët e të cilit nis ky kapitull përpigemi të zhvillojmë këtë ide këtë intuitë duke e parë si rrugën përmes së cilës mendon të na udhëheqë.

*“Të kuptosh praninë e gjërave është veprimi i parë dhe themelor i njeriut që njeh: pikërisht nga ky pasivitet i çuditshëm lind kureshtja, lindin pyetjet, dëshira për kërkim. Ndoshta prandaj thellë-thellë, tek çdo shkencëtar i madh ka diçka q, si tek fëmija i mban sytë e tij të hapur fort dhe gjithë etje për realitetin. Ekzistenca e gjërave është objekt i njohjes, jo i demonstrimit.*

Të kuptosh se diçka është e pranishme, se gjërat janë të pranishme, është veprimi i parë dhe themelor i njeriut që njeh. Ekziston një kohë kur nuk ka nevojë për të thënë asgjë tjetër, lipset vetëm të njohësh, të pranosh të dhënë.

Por duhet ndezur mekanizmi i njohjes. Atëherë pyetja bëhet: çfarë e bën të lindë dëshirën për të njohur?

*Nëse në fakt e pyesim veten se çfarë e nxit kërkuesin të shkojë drejt kërkimit, dubet të pranojmë se arsyeja e tij vibet në lëvizje nga tërheqja që realiteti ushtron mbi të. Por pikënisja e kësaj tërheqjeje nuk është menjëherë një fakt që ai mund “të matë”, “të ndajë” gjëra, por fakti i thjeshtë dhe marramendës që realiteti është, ekziston. Është habia për faktin se gjërat janë, ekzistojnë. Është një habi që nuk ndalet tek një ndjenjë estetike, nuk mjaftobet me një kureshtje të çastit, por është fillimi i një procesi, ndez dëshirën për të hyrë në marrëdhënie me botën, për të njohur. Habia shoqëron çdo hap: çdo hap i kërkimit është në fakt një fillim.*

*Arsyeja njerëzore ngacmohet para së gjithash duke qenë e mallëngjyer nga ekzistenca e realitetit.*

Pra ajo që na shtyn drejt takimit me realitetin përmes të cilit nis njohja është para së gjithash një energji afektive që e bën njeriun ta dojë realitetin, të ketë dëshirë ta njohë dhe të jetë i interesuar për një kuptim të mundshëm të tij.

*“Vetë emocioni, vetë mrekullia dhe vetë misteri, lindin vazhdimisht çdo herë që shohim një problem mjaftueshmërisht thellë. Një njohje më e madhe shoqërohet nga një mister i padepërtueshëm dhe i mrekullueshëm që shtyn edhe më shumë në thellësi. Kurrë me shqetësimin se përgjigjja mund të na zhgënjëjë, me kënaqësi dhe besim ngremë çdo gur të ri për të gjetur çudira të papërfytyrueshme që na shpien drejt pyetjeve dhe mistereve edhe më të mrekullueshme, sigurisht një aventurë e madhe!” Richard Feynman*

*Aftësia për t'u habitur dhe mrekulluar përballë natyrës si diçka e dhënë dhe e misterbme përcaktohet nga Ainsbajtini si “karakteristika” themelore e shkencëtarit. Karakteristika që e bashkon atë me artistin, edhe ai i përfshirë në lojën e kërkimit të të vërtetës dhe të ekspresivitetit.*

Nëse shprehjet që sollëm më sipër konsiderohen domethënëse për botën e shkencave si fizika, atëherë duhet të jenë edhe më domethënëse kur objekt i vëmendjes sonë është dukuria e edukimit, tejet e rëndësishme për të kuptuar se ç'është njeriu.

Vëzhgimi në edukim nuk mund të karakterizohet pra kryesisht vetëm nga metoda matëse dhe krahasuese, që në vetvete është e thatë; ndërkohë që duhet të njihet si një *situatë*, një *kusht*, një *privilegj*.

Është një *situatë* sepse ndodh gjithmonë në një kontekst të caktuar, në një kohë, në një vend. Nuk është një koncept, një ide, një mendim. Është një fakt i vendosur dhe i kontekstualizuar.

Po kështu mund të themi se vëzhgimi është një *kusht* sepse kërkon një lloj të caktuar vështrimi nga ana e edukatorit. Nuk ndodh automatikisht por kërkon një paramendim, një mënyrë të caktuar

të pozicionuar që përbën, pikërisht, një kusht subjektiv dhe ndër-subjektiv, pasi siç do ta shohim, në marrëdhënien edukuese vëzhgimi nuk është asnjëherë “asnjanës” apo etologjik.

Dhe së fundi, një *privilegj*, sepse duke qenë një hapësirë e rëndësishme e marrëdhënies që, ndonëse vendoset në kohë dhe në hapësirë, shkon përtej kufijve duke mundësuar të kuptuarit si të përmasave të mëdha të zhvillimit, ashtu dhe të aspekteve të veçanta të të vepruarit të fëmijës, përveç asaj që ndodh brenda vëzhguesit dhe në marrëdhënien e edukimit.

Për të përcaktuar më mirë pozicionin që mund të ketë vëzhgimi në marrëdhënien e edukimit duhet të pranojmë ekzistencën e tre pikave të rëndësishme, që kanë të bëjnë përkatësisht me: *subjektin* që vëzhgon, *kontekstin* ku ndodh vëzhgimi, *qëllimin* për të cilin vëzhgohet. Duke nisur nga këto duhen zgjedhur metodologjitë më të sakta për ta bërë vëzhgimin të përshtatshëm ndaj objektit të tij.

*Pak vëzhgim dhe shumë arsyetim të bëjnë të gabosh.  
Shumë vëzhgim dhe pak arsyetim të shpien drejt së vërtetës.*  
Alexis Carrel

Vëzhgimi në marrëdhënien e edukimit të jep mundësi “të kuptosh” vetëm nëse mbështetet si nga një qëndrim i drejtë mendor ashtu dhe nga një pozitë morale e përshtatshme.

*Qëndrimi mendor* përcakton mënyrat me të cilat qëndrojmë përpara realitetit me një mendim aktiv; të vëzhguarit sjell ide pjesëmarrjeje dhe bashkëndarjeje me përvojën ekzistenciale të të edukuarit që shkon nga pjesëmarrja e drejtpërdrejtë tek veprimi apo përpjekja (që asnjëherë nuk është plotësisht e realizueshme) për një vëzhgim “që qëndron jashtë kontekstit”. Realiteti na flet, ajo çka fëmija bën na flet, dhe thërret në lojë mendimin tonë.

Është e rëndësishme të dallojmë mendimin aktiv nga urgjenca për të interpretuar sjellje dhe qëndrime të tjetrit: kjo urgjencë lind sigurisht nga dëshira e mirë për të njohur, për të qenë më afër dhe për të kuptuar më mirë, por shpesh i nënshtrohet tundimit për të skematizuar: dhe të vendosësh atë që vëzhgon në një skemë do të thotë ta zvogëlosh rëndësinë, dimensionin e saj në një ‘enë mbajtëse’ të paracaktuar duke përjashtuar gjithë sa nuk i përshtatet asaj.

Për këtë arsye një qëndrim mendor i prirur ndaj vëzhgimit nxit krijimin e hapësirës brenda vetes për të marrë dhe thërret në lojë vetëm në një kohë të dytë mendimin përpunues “që mban vulën” e asaj që ka vëzhguar, për të vazhduar më tej me zhvillimin e mendimeve, asociemeve, hamendësimeve, të nxënit.

Të kesh këtë qëndrim mendor presupozon të kesh një *pozicion moral* që e pranon të dhënë e realitetit ashtu si ajo shfaqet, pa e zvogëluar në masën e vet sepse ia njeh pasurinë, vlerën, pra ‘teprinë’ ndaj sa unë mund të parashikoj: ky pozicion bën të mundur ndërveprimin me të dhënë por pa e manipuluar për këtë, sepse e pranon që marrëdhënia ime me të do të jetë gjithnjë e pjesshme. Në themel të vëzhgimit nuk mund të jetë tjetër veç një qëndrim vlerësues për atë që shfaqet, për të vëzhguarin dhe për marrëdhënien që mbaj me të: ky realitet më intereson (qëndrim dhe

vëmendjeje) edhe sepse më intereson personi që po e përjeton.

Për këtë arsye pozita morale e vëzhguesit shprehet ndërsa zgjedh t’i përmbahet asaj që sheh, që t’i qëndrojnë gjithnjë besnik rrafshit përshkrues edhe kur bëhet interpretimi. Prandaj është e pamoralshme të mohosh një të dhënë në masën në të cilën të është bërë e njohur.

Nëse kjo është e vërtetë, cilido qoftë objekti i vëzhgimit, bëhet edhe më i rëndësishëm kur gjendemi në fushën e marrëdhënies mes njerëzve (subjekte) dhe vërtetohet më qartë kur këto marrëdhënie kuptohen në një kontekst edukues.

Pra, vëzhgimi në marrëdhënien edukuese nuk mund të jetë veç “pjesëmarrës” – jo më kot afër modelit psikoanalitik që zhvillohet duke nisur nga problemi i identitetit të subjektit – në gjendje të kapë, krahas aspekteve që karakterizojnë zhvillimin, edhe kuptimin e mënyrës sesi ai vetë qëndron përballë fëmijës. Objektiviteti nuk kërkohet më përmes distancimit, por përmes një përfshirjeje të veçantë të personit që vëzhgon të cilit i kërkohet të kuptojë aftësinë marrëse, thithëse të vetëdijes së tij, në njëfarë mënyre e ngjashme me “përkëdhiljet” e nënës ndaj fëmijës së vet. Problemi kryesor pra, është të përdorim metoda vëzhgimi që mund të rritin aftësinë e vëzhguesit për t’u identifikuar me fëmijën, për të kuptuar nevojat e tij dhe gjendjet e tij shpirtërore, për të ndërhyrë (apo për të mos vepruar) në kohën dhe në mënyrat e duhura.

*Parashikimi nuk dubet të zbbëjë shikimin*  
R.Braque

Çdo fëmijë, çdo njeri, – kërkon të vështrohet. Të gjithë ne dëshirojmë që një vështrim dashamirës, me interes të ndalet mbi ne për të na njohur, që të bëhet pjesë e jetës sonë, që të na mbështesë dhe në këtë mënyrë të na japë mundësi të njihemi gjithnjë e më shumë.

Kërkesa “Shiko!?” është një prej më të rëndësishmeve dhe të thellave që fëmija bën që kur është i vogël: përpara se të jetë një fjalë e thënë, e shqiptuar, është një pyetje bashkëndarjeje që shpreh, ndërkohë që ende nuk flet e kthen vështrimin e tij tek i rrituri duke i treguar një zbulim, një objekt, vetveten. Kur fëmija, me gjeste e me fjalë, thotë “Shiko!?” shpreh dëshirën për t’u shoqëruar në këtë aventurë, në këtë zbulim, në këtë emocion të ri.

Në çdo veprim të tij, edhe në atë që në dukje është tejet i thjeshtë, të çmontimit të një lodre, kjo pyetje është e pranishme si kur mendon të nxjerrë të gjithë pjesët e lodrës apo të kuptojë si punon, ashtu dhe, siç ndodh më shpesh, për të kuptuar ‘se çfarë ka brenda’. Dhe kur lodra thyhet, fëmija rend tek nëna dhe i thotë: Shiko!. Nuk thotë: shiko sa bukur, ose shiko, të pëlqen? ose tjetër, shiko, do ma ndreqësh? ndonëse më pas ne përgjigemi sikur fëmija të bënte këto pyetje (Ah, është shumë e bukur, ose mbase sa keq! , e kështu me radhë).

Kur ai na thotë ,shiko, thotë para së gjithash , më ndihmo të shoh, të njoh, të kuptoj këtë pjesë të realitetit dhe çfarë ka të bëjë ajo me mua.

Kur pjesët e lodrës janë të shpërndara, kur lodra është e çmontuar, nevojitet të jetë i pranishëm një i rritur, dëshmitar dhe shok. Lodra çmontohet por mbetet ‘parimi rregullues’ i saj dhe unë mund ta ndihmoj ta zbuloj atë. Vetë ai “sheh, vështron”, vetë përvoja e thyerjes dhe humbjes na bëhet me dije nga fëmija, ndonëse si-

## Rezultatet e vëzhgimit: pranimi dhe ndryshimi

pas mënyrës së vet, si duke qenë turivarur, si duke qëndruar në heshtje, me anë të veshjes, me anë të qortimeve.

Ajo që e shtyn të shohë fëmijën, të vogël a pak më të rritur është ideja se çdo objekt, çdo send, ashtu si dhe çdo përmbajtje, është më shumë se ajo që shfaqet dhe se aspektet e veçanta që mund të kuptoj janë pjesë e një të tërë kompleksiteti i të cilës nuk shtron kurrë. Krahas kësaj kërkon sensin, domethënien e asaj të dhëne, pra atë që e lidh me të.

Nëse të edukosh është arti i të përfuturit përvojë për vete por edhe për të tjerë për domethënien që kanë gjërat, për domethënien që ka realiteti pavarësisht nga pozicioni që unë kam në të, në atë që M. Mahler quan, me një shprehje të mrekullueshme, “Aventura dashurore me botën”, i rrituri mund duhet të jetë dëshmitar dhe shok i gjithë kësaj, edhe duke vëzhguar, duke qenë përherë dhe konkretisht i pranishëm, ndonëse diskret, përvojën e fëmijës. Në ‘aventurën’ e rritjes dhe të ndërgjegjësimit për realitetin dhe vetveten fëmija nuk do të jetë vetëm, ai do të shihet me një vështrim plot besim, që mbështet edhe duke heshtur, që krijon një ankth pozitiv dhe të përshkueshëm mes asaj që ekziston dhe asaj që do të jetë.

Vëzhgimi në situata që karakterizohen sidomos nga ekzistenca e pyetjeve edukuese nuk mund të lërë pas dore nevojën për “të qenë të pranishëm për fëmijën, më të vogël apo më të rritur, për ta bërë fëmijën të pranishëm për ne”. Një marrëdhënie që synon ‘të kuptojë’, cili duhet të jetë vëzhgimi, karakterizohet nga të vështruarit e një fëmije, e fëmijëve (duke i bërë vend tjetrit brenda vetes: duke e pranuar dhe duke marrë përsipër përgjegjësinë për të. Do të thotë të krijosh një hapësirë të brendshme të disponueshme, mikpritëse, të prirur të kuptojë). Pra është zbulimi i një bukurie të pranishme, drejt së cilës qëndron me ‘simpati’, ajo që dëshirojmë para së gjithash *cum-prendere*, të kuptojmë (të marrim me vete, ta bëjmë tonën).

*Në këtë kuptim del qartë se të vëzhguarit rrit, pasuron atë që vëzhgon dhe atë që vëzhgohet.*

Ky qëndrim pozitiv, optimist, që karakterizon vëzhgimin në fushën pedagogjike shtrihet edhe në atë që mund të përkufizojmë si konteksti natyror ku zhvillohet marrëdhënia. Shtëpia është prototipi i kësaj rrethane. Në fakt, aty çdo detaj, çdo hollësi lidhet me një përvojë jetësore, tonën dhe të të tjerëve, dhe këtu qëndron vlera edukuese e ‘njohjes, familjaritetit’, afrimitetit me objekte, mjedise dhe rrethana.

Mjediset ku ndodh veprimi që mendojmë të njohim më mirë përmes vëzhgimit, edhe ato të karakterizuara nga familjariteti, ofrojnë shtysa të shumta për fëmijën dhe në përgjithësi nuk është e nevojshme të ndryshohen për qëllime të vëzhgimit. Nëse kjo do të ndodhte, për shembull kur objektivi i vendosur është të tregojmë, shprehimisht, një aspekt të veçantë të rrethanës për të cilën bëhet e nevojshme një parapërgatitje e caktuar, lipset të shpëtojmë sa më shumë të jetë e mundur tiparin e ‘familjaritetit’. Në masën në të cilën ky tipar ndryshohet, ndryshon thellësisht rrethana duke i bërë më pak domethënës rezultatet e vëzhgimit që kryhet.

Konteksti, apo mjedisi marrëdhënor dhe material përreth fëmijës, nxit kureshtjen e tij, nismën e tij, ndërvarësinë e tij dhe është me interes të shohësh sesi fëmija tregon interes, lëviz, ndërvepron, ndërhyr në

mënyrë aktive në të, përfton ose refuzon stimujt e tij, habitet tekta zbulon aspekte të papritura të tij, përqendrohet tekta gjen lidhje.

Në kopsht për shembull, mjedisi i jep mundësi fëmijës të ushtrojë nismën e vet duke pasur një liri më të madhe në kohë, në zgjedhjen e objekteve që i ngjallin interes, në lojërat që do të luajë me bashkëmohatarët; në këtë lloj konteksti sigurisht që vëzhgimi lehtësohet sepse ndihen më pak strukturimet (kohë-hapësira-veprimtari) që karakterizojnë detyrimisht shkollën fillore (dhe aq më shumë në shkollën më të larta të arsimit).

Në rrethana të ndryshme, si ato të qendrave ditore, ritmet e veprimtarive dhe roli i edukatorëve e bëjnë në dukje më të lehtë vëzhgimin, të cilit sidoqoftë duhet t’i kushtohet një hapësirë dhe një kohë më e gjërë; megjithatë, edhe në shkollë mund të lihen hapësira të përshtatshme për t’u kujdesur për këtë dimension thelbësor dhe pastrues.

Sidoqoftë, mjedisi duhet të mbetet një referim thelbësor për vëzhgimin, sidomos në kohën kur merren parasysh të dhënat. Kushtet konkrete, mund të themi ‘materialiteti’, që karakterizojnë mjedisin janë sigurisht gjithnjë të rëndësishëm, sidomos kur objekti i vëzhgimit janë fëmijët. Edhe ai aspekt i kontekstit të përbërë nga marrëdhëniet ka shumë rëndësi në fëmijëri, edhe pse ndoshta ndikimi i tij është maksimal në fazën kalimtare që përkon me para-adoleshencën dhe me adoleshencën. Krahas këtyre aspekteve që në njëfarë mënyre janë drejtpërsëdrejti të paprekshëm, mjedisi (konteksti) përcaktohet edhe nga karakteristika të tjera që nuk janë drejtpërsëdrejti të prekshëm por që kanë sidoqoftë një rëndësi vendimtare. Ndër to bëjnë sigurisht vend njohja, kuptimi për jetën dhe sendet, spiritualiteti, të gjithë faktorët nga të cilët varet lidhja (interesi) mes subjektit, veprimit, qëllimit.

## REZULTATET E VËZHGIMIT: PRANIMI DHE NDRYSHIMI

*Fëmija është një fjalë që i thubet të rriturit, që e ndihmon të rriturin të kuptojë më mirë edhe vetveten*

E.Scabini

Mjedisi, konteksti, përfaqëson pra pikën e ‘objektivitetit’ nga i cili s’mund të shpëputemi. Por nëse do të ndaleshim në këtë konstatim subjekti nuk do të ishte tjetër veç një ‘i burgosur i realitetit’, burg që bëhet i padurueshëm pikërisht kur vihet në lëvizje nga ndryshimi i vazhdueshëm që karakterizon shoqëritë postmoderne. Detyra e përshtatjes, e vetmja që mund të më takojë në këtë kuptim, shndërrohet në ‘gurin e Sizifit’ – heroi grek i dënuar nga perënditë të shpinte një gur shumë të rëndë në majë të malit nga ku pashmangshmërisht do rrotullohej sërish në luginë – një mundim e sfillitje e tmerrshme sidomos sepse është ‘e kotë’, pra pa arsye, pa kuptim.

Por të kuptosh realitetin si e dhënë, siç jepet, kërkon të kuptosh njëherësh që ai është shenjë, që nuk shterohet në vetvete por të sjell ndërmend të tjera gjëra, duke treguar një rrugë që hap për-

para çdo njeriu mundësinë për një zbulim gjithnjë e më të madh. Parandjenja e bukurisë së gjithësisë, pra e tjetrit prej meje, është një cilësi themelore që bën të lindë kureshtja, prandaj kërkimi i një bukurie që nuk është shprehje e një ideje të sheqerosur për realitetin, por edhe një rendi ekzistues që të shtyn nevojshmërisht drejt një parimi rregullues që na kërkohet të pranojmë. Për këtë arsye shkencëtari habitet dhe punon me qëllim që të kuptojë dhe bashkojë edhe faktorët që në dukje janë më shkatërrues apo të shkatërruar, por jo për këtë më pak domethënë, të realitetit; për këtë arsye mësuesi do ta shohë fëmijën jo si diçka që duhet ndrequr, drejtuar, lidhur si një degëz bime në një shkop që të rrijë drejt, por si një shenjë e asaj bukurie që shfaqet përmes mundimeve të tij dhe kundërshtive të pashmangshme. Ky qëndrim na fut drejt sensit të misterit, respektimit me besim dhe habi, pra me të cilin i afrohem fëmijës që kemi përpara dhe që i ofrohet vështrimit tonë.

Dy shkencëtarë të mëdhenj, K.Lorenz dhe A.Ainshtain, shumë të ndryshëm mes tyre si në fushën e kërkimit ashtu dhe si temperament, pohojnë këtë karakteristikë të realitetit, pra të udhës përmes së cilës njeriu, duke filluar nga koha e ngjizjes, 'mëson' vetveten dhe realitetin që e rrethon.

*Çdo person që gëzohet ndërsa sheh krijimin e gjallë dhe bukurinë e tij nuk rrezikon të infektobet nga dyshimi që gjithçka mund të jetë e pakuptimtë. Familjariteti me të bukurën është një kundërbelm shumë i mirë kundër bindjes së gabuar që vetëm ajo që mund të përcaktohet me saktësi dhe të llogaritet qenka reale. (Lorenz).*

*Emocioni më i bukur dhe më i thellë që mund të ndiejmë është sensi i misterit. Këtu qëndron fara e çdo njeshtërie, e çdo shkence të vërtetë. Njeriu për të cilin nuk është më e afërt ndjenja e misterit, që ka humbur aftësinë për t'u habitur dhe përulur përpara krijimit, është si një njeri i vdekur, apo të paktën i verbër. Askush nuk mund t'i vidhet një ndjenje admiruese mallëngjimi teksa sodit misteret e përjetësisë dhe të strukturës së mrekullueshme të realitetit. Është e pamjaf-tueshme që njeriu të përpiqet të kuptojë vetëm pak nga këto mistere ditë pas dite pa u dorëzuar kurrë, pa humbur kurrë këtë kureshtje të shenjtë. (Ainshtain)*

Edhe për vëzhgimin, ashtu si dhe për gjithë veprimtaritë e njeriut, nevoja për një aftësi teknike, gjithnjë thelbësore, nuk mund të shihet e ndarë nga një vështrim që sheh nga 'zemra, thelbi' i realitetit, vështrim që mund të mbështetet vetëm nga vetëdija se edhe subjektiviteti i çdo njeriu mbështetet nga një 'zemër'. Hapja e 'zembrës' së realiteti (dhe e vetvetes) nuk mund dhe nuk duhet pra të perceptohet si një 'parathënie e veprimi' por si një mënyrë e tij dhe, për këtë, duhet të dimë të shprehemi përmes një metode dhe teknike të përshtatshme.

Është e qartë në këtë pikë se punonjësi i përfshirë në vëzhgimin edukues nuk është një thjesht një regjistruar audioviziv, një analist, një fallxhor apo një hetues, por mbetet brenda marrëdhënies së edukimit, pra i gatshëm të kundrojë të pranojë (gjithnjë dhe pa kërkuar gjë në këmbim), të përftojë të kuptojë (jo gjithmonë, jo patjetër).

Me fjalë të tjera, vëzhgimi edukues nuk i shmanget marrëdhënies që lidh edukatorin me të edukuarin, por kërkon të jetojë marrëdhënien në përputhje me atë që shihet dhe me atë që provohet. Ekzistenca e një jehone afektive në vëzhgim nuk përfaqëson diçka të papritur që duhet zvogëluar sa më shumë por një kusht i nevojshëm për cilësinë e vëzhgimit që, le ta themi edhe një herë, vendoset nga sa ajo përkon me të dhënë e realitetit.

Ky qëndrim, ndonëse është një mënyrë e natyrshme marrëdhënieje, nuk duhet të merret si i mirëqenë, madje duhet të ushtrohet në mënyrë të përhershme. Tundimi për të vëzhguar, për të parë se çfarë shkon e çfarë nuk shkon, që idetë tona të gjejnë konfirmim, urgjenca për të vepruar, janë të gjithë faktorë që na largojnë nga thelbi i çështjes me të cilin duhet të vazhdojmë të jemi të lidhur. Për këtë arsye, vetia për të vëzhguar, ashtu si gjithë aftësitë profesionale, duhet ushtruar dhe nga ky ushtrim del për edukuesin "përftimi në formim" që nga vëzhgimi pasurohet jo vetëm në rrafshin e njohjes së të dhënës, por edhe në atë profesional dhe njerëzor.

Frytet e para të formimit përmes vëzhgimit për profesionalizmin e punonjësit janë:

- Lindja e një hapësire mendore 'vëzhgimi';
- Disponibiliteti dhe vëmendja që u jepet fëmijëve të vëzhguar;
- Të kuptuarit e reagimeve të tyre jo si 'rastësi a të papritura' por si informacione të rëndësishme;
- Aftësia për të pritur dhe për të mos ndërhyrë, të paktën përpara se të jemi përpjekur të kuptojmë;
- Ndërtimi i një grupi 'edukues' ku mund të mendohet së bashku dhe, për këtë arsye, në gjendje të kryejë rolin e një vendi depozitimi.

Një aspekt veçanërisht i rëndësishëm i 'përfimit profesional' del në punën e përbashkët që shoqëron gjithmonë ushtrimin e një roli edukues, për të cilin kolegialiteti, së bashku me aftësinë për të vendosur marrëdhënie në familje, përfaqëson një prej aspekteve më domethënëse. Si kur bëhet fjalë për kopshtin, për shkollën filllore apo qendrën ditore çdo fëmijë është në marrëdhënie me të rritur të ndryshëm që njihen si edukatorë, edhe pse të një rëndësie të ndryshme; secili prej këtyre të rriturve do e mbajë në mendje e në zemër.

Të gjithë ne, kur vëzhgojmë, përcaktojmë në mënyrë të pashtjelluar dhe të pavetëdijshme një fushë preferenciale, duke përjashtuar në këtë mënyrë nga rrezja jonë e vëmendjes faktorë të rëndësishëm që qëndrojnë në heshtje përballë vështrimit tonë të orientuar. Sa më i larmishëm, i lirë në vështrim dhe aktiv në mendim, a më i motivuar të jetë në punën e përbashkët grupi i edukatorëve, aq më shumë bashkëndarja e një vëzhgimi personal do të mundësojë të kuptuarit më të plotë të fëmijës dhe të marrëdhënies që ka vendosur me të. Secili prej tyre do të vërejë aspekte të ndryshme të fëmijës, veçanërisht ato që jehojnë më shumë brenda tij si analogji apo dallim.

Nëse përputhja e vëzhgimit me realitetin nuk mund të shihet kurrë e ndarë nga dinamikat e punonjësit integrimi i disa vëzhgimeve, i vëzhgimeve të bëra nga më shumë se një edukator, krahasimi që vjen prej

kësaj, është një mundësi e mirë për të hedhur dritë mbi aspekte të ndryshme të fëmijës 'në veprim' dhe, për të rriturit, për t'u përballur, për të maturuar reflektime të përbashkëta, për të njohur kuptime të bashkëndara. Prandaj vëzhgimi shndërrohet në një mundësi të çmuar dhe të pazëvendësueshme pasurimi dhe përbaljeje.

Për këtë arsye kolegialiteti nuk duhet të konceptohet vetëm si kontekst në të cilin nis një projekt i përbashkët, por edhe si kontekst pune ku lexohet përvoja vetjake dhe e fëmijëve, më të vegjël e më të rritur, duke u bërë të gjithëve me dije numrin më të madh të faktorëve në lojë, duke u dhënë kështu të gjithëve mundësinë për të vepruar në respekt të realitetit dhe, për këtë arsye, më besnikë ndaj objektivave edukues të vendosur.

Të vështruarit e fëmijës përfaqëson një referim thelbësor për të orientuar veprimin tonë. Hapësira e veprimit të fëmijës kufizohet nga marrëdhënia që ka i rrituri me kontekstin që përgatit. Kujdesi për kontekstin, mjedisin, hapësirën-kohë ku zhvillohet koha edukuese mund të pasurohet shumë nga vëzhgimi, që i jep edukatori mundësinë për të kuptuar se cilat janë shtysat më nxitëse, cilat më të rrëmujshme, cilat janë lënë krejtësisht pas dore. E gjitha gjithmonë në një pikëvështrim që e sheh afërsinë edukuese të të rriturit ndaj fëmijës, më të vogël apo më të rritur, si diçka që nuk ka qëllim parësor rritjen e vet dhe për këtë, bën kujdes që ai të përjetojë përvojën e realitetit në të cilin, krahas njohurive dhe sjeljeve të përfutuara, i kërkohet të zgjedhë, të vlerësojë, të nxërë.

Sidomos kur detyra edukuese zhvillohet në një kontekst institucionalisht të përcaktuar (dhe shkolla është sigurisht hapësira kur kjo ndodh më fort) duket se aspekti kryesor i punës është 'të përshtatë' të edukuarin ndaj vetë kontekstit. Shpesh shkolla duket e përhumbur, apo e shurdhër, apo e ngurtë kundrejt këtij stili edukues sepse mësuesit dhe edukatorët janë sigurisht të gatshëm dhe të interesuar ta pranojnë fëmijën aty ku ai ndodhet, ta njohin atë, ta kuptojnë, por gjithnjë brenda një situatë që, në vetete, duket e pandryshueshme jo vetëm në aspektet që e karakterizojnë në rrafshin institucional por edhe në organizmin e tij konkret dhe në metodologjitë mësimore të përdorura.

Perspektiva edukuese që rivijëzohet në këtë mënyrë sjell një vuajtje të subjekteve, jo vetëm në rrafshin pedagogjik por edhe, e ndoshta më shumë, në atë të të nxënit, e në vija më të trasha, në rrafshin e zhvillimit. Nëse për një pjesë është sigurisht e vërtetë që konteksti dikton kushte, orientime, rregulla, që përfaqësojnë një kusht për rritjen e subjektit, është po aq e vërtetë që detyra e parë e edukatorit është të përcaktojë një marrëdhënie mes subjektit të edukuar dhe kontekstit që u jep të gjithë atyre mundësinë për ta bërë të gjallë, pra të bashkëndarë dhe interesante vetë marrëdhënien.

Edhe për këtë arsye vëzhgimi është tejet i rëndësishëm: të vëzhgojmë secilin na ndihmon të presim e qepim petka sipas masës për të gjithë. I edukuari duhet të ndikojë mbi mënyrat si ne veprojmë: por jo të gjithë i shprehin nevojat e tyre në të njëjtën mënyrë dhe me të njëjtën urgjencë, jo të gjithë kanë të njëjtat potencialitete dhe interesa të menjëhershëm; t'i vëzhgosh të ndihmon për të bërë një "personalizim" që do ndihnte këdo të ishte protagonist jo vetëm i rritjes së vet por edhe i udhës së vet të formimit. Veprimi i menduar dhe i përgatitur nga i rrituri nuk arrin kurrë të përcaktojë apriori

rezultatit efektiv që ajo do të ketë; t'i lësh hapësirë zgjedhjes, të importosh veprime që mbajnë parasysh subjektin real që ka përballë dhe jo një "ideal tip" abstrakt, që shpesh përcaktohet nga shuma e tipareve më shumë të përhapura ose, edhe më keq, një pasqyrim i fantazive të punonjësit, do të thotë të rrisësh në mënyrë eksponenciale vlefshmërinë dhe eficientën e profesionalizmit edukues, pra mundësinë që i edukuari të bëhet gjithnjë më shumë vetvetja.

Vëzhgimi i jep edukatorit mundësinë që të mbërrijë tek fëmija, i vogël apo më i rritur, atje ku ai është: jo atje ku do donim të ishte, apo ku mendojmë se është, por aty ku është.

Nëse kjo është e rëndësishme për të gjithë, është veçanërisht e tillë për ata fëmijë apo adoleshentë që përjetojnë një problem. Vëzhgimi pedagogjik u jep atyre mundësi të ndihen të pranuar ashtu si ata janë, pa para-gjykime, pra i ndihmon të hedhin një hap, edhe pse të vogël, jashtë guaskës, pa drojën se po ecin kuturu dhe se po rrezikojnë më shumë se ajo që ndiejnë.

Një edukator që ka vetinë të vëzhgojë është sigurisht më i lirë ndërsa ofron propozime pa pretenduar që ato "të zbatohen" tek fëmija, por me objektivin që të nxisë tek ai nismën e përgjegjshme dhe të lirë. Nuk mjafton të shohësh personin që ke përpara, gjë që bën kryesisht mësuesi si një qasje e parë, nëse më pas mbetemi të kushtëzuar, përgjithësisht edhe pa e kuptuar, nga ide, zakone, stile, bindje lidhur me disa procese si rritja, të nxënit, fazat, përshtatjet.

Më shumë se një herë mësuesi/edukatori – edhe i angazhuar, i motivuar, i kujdesshëm për atë që ka përballë tekta përballet me përvojën e tij profesionale që pranon se përbëhet nga persona, që sigurisht kanë dëshirën për të takuar të tjerë, nga pranimi i dallimeve individuale, nga respekti – e lë vetën "të cenohet" nga "intelektualizimi" i detyrës së tij që reduktohet në përkthimin në praktikë të modeleve teorike, ku shembuj shumë të përhapur janë skemat e parapërgatitura të zhvillimit, modat në mësimdhënie, e kështu me radhë.

Vëzhgimi pjesëmarrës (edukues) e kufizon këtë rrezik dhe ndih besnikërinë ndaj realitetit të tjetrit si vlerë absolute; prandaj nuk bën kujdes vetëm të zbulojë tjetrin por edhe të zbulojë vetveten në situatë. Ndërgjegjësimi i vetvetes në veprim është një kundërhelm ndaj skemës së ngurtë, ndaj stisjes, armiqtë e vërtetë të edukimit të vërtetë. Prandaj, që të përmbushim siç duhet detyrat tona, është e udhës dhe me interes që të jemi të vetëdijshëm për mënyrën si qëndrohet përballë fëmijës, më të vogël a më të rritur, se cilat emocione dhe ndjenja provohen, se cilat janë mekanizmat e veprimit tonë.

---

## VËZHGIMI DHE PROFESIONALIZMI EDUKUES NË VEPRIM

---

*Të qenit realistë është urgjenca për të mos privilegjuar një skemë që e kemi në mendje kundrejt ruajtjes së plotë, me pasion këmbëngulëse të faktit apo të ngjarjes reale*  
L.Giussani

Tani mund ta konsiderojmë vëzhgimin si karakteristikë të profesionalizimit edukues. Pamë sesi vëzhgimi është një mjet shumë i çmuar si për njohjen e fëmijës/adoleshentit dhe për të kuptuarit më të mirë të zgjedhjeve formuese që ne përdorim, ashtu dhe për përputhjen mes synimeve dhe fakteve, pra që puna jonë të jetë vërtet e vlefshme. Për shumë aspekte, ky rezultat i dytë i vëzhgimit është shumë më i rëndësishëm se i pari për nga vendimet që duhet të merren për qëllime, afate dhe mënyra të vëzhgimit pasi lidhet drejtpërsëdrejti me një aspekt karakterizues të profesionalizimit edukues. Pra vëzhgimi duhet pranuar si një mjet profesional, ndonëse delikat, që angazhon në maksimum aftësinë e tij si edukator dhe që, pikërisht për këtë arsye, përfaqëson një mundësi të mirë rritjeje për profesionalizimin e tij.

Kush vëzhgon, në radhë të parë e bën për vete:

- sepse është kusht për një reflektim më të kujdesshëm për vëzhgimet e tij;
- sepse vëzhgimi mund të shndërrohet në objekt përballjeje me kolegët, punonjësit, drejtuesit, në dritën e një bashkëndarjeje të përshtatshme të përgjegjësisë në edukim;
- sepse vëzhgimet e bëra ofrojnë një vlerë të rëndësishme shtesë 'formuese' për marrëdhënien me koordinatorët apo supervizorët.

Duke qenë se dimensionin e vëzhgimit është pjesë themelore e profesionalizimit, nuk mund të jetë kurrë një shprehje e mirëqenë, e aq më pak nuk mund të reduktohet në një skedë që thjesht duhet mbushur, por duhet të kthehet në një 'habitus' të punës sonë.

Udhëzimet e para e më të rëndësishme të metodës që duhet të respektohen janë të thjeshta dhe, për aspekte të caktuara – nëse e konsiderojmë veprimin e vëzhgimit në dritën e kushteve në të cilat punonjësit i kërkojnë normalisht të veprojnë – gati bazohen në intuitë.

Nëse është e vërtetë se vëzhgimi tërësisht "asnjanës, i sendeve, objektiv" është një utopi, nga ana tjetër nuk mund të mos pranojmë që realiteti, edhe më i njohuri dhe i mirëqeni, është gjithmonë në gjendje të na sjellë diçka të re, origjinale, e prandaj është më i gjallë dhe më interesant se reflektimet tona. Nëse kujtohem që jemi njerëz që shohin njerëz të tjerë, që ekziston një person që sheh dhe dëgjon jashtë vetes, por që, ndërsa vëzhgon, duhet të bëjë kujdes për atë që ndodh brenda vetes, problemi i 'objektivitetit' të vëzhgimit gjen një përgjigje të parë e të natyrshme në vëzhgimin e realitetit ashtu si ai paraqitet, jo për atë që besojmë se shohim "apriori".

Prandaj të dhënat që vërejmë duhet të ruajnë karakteristikat që i dallojnë ato dhe elementët konkretë që na paraqet situata duhen përcaktuar sa më qartë që të jetë e mundur (edhe grafikisht) tek mjeti i rilevimit të vetë vëzhgimit (psh. duke ndryshuar ngjyrë, duke ndryshuar pamjen grafike të germës). Komentit, reflektimit apo konsideratave apo pyetja që i shtohet vëzhgimit duhet të jenë në përputhje me të dhënat që vërehet dhe jo një shprehje e thjeshtë e gjykimeve, interpretimeve, dyshimeve.

Vëzhgimi si akt i formalizuar mbështetet zakonisht në një skedë që përfaqëson mjetin që e bën të jetë me sigurt dhe më i qëndrueshëm. Kjo skedë, ashtu si çdo skedë tjetër vëzhgimi, që të mund të përdoret siç duhet, lipset të mbështetet në disa parakushte të mirëpranuara:

- koha e vëzhgimit duhet të përcaktohet qartë: vëzhgimi në fakt nuk përkon me të vështruarit apo të parit e thjeshtë;
- objekti specifik i vëzhgimit duhet të jetë mjaft i qartë, në fillim në mendjen e vëzhguesit dhe më pas në formulimin me të cilin përmendet në skedën e analizimit;
- objektivat e vëzhgimit duhet të jenë mirë të asimiluara nga punonjësi;
- mjeti i vëzhgimit duhet të kuptohet mirë nga punonjësi.

Për këtë arsye veprimi i 'vëzhgimit' ka gjithmonë rëndësi të madhe në formim, gjë e cila duhet përfutur në mënyrë të vetëdijshme edhe kur objektivat e tij lidhen me dimensionin e punës. Ka shumë mënyra për të vëzhguar, çdonjëra prej të cilave përkon me një zgjedhje stili vetjak, me objektivin që na paraqitet me vëzhgimin, me kontekstin e punës ku ndodh vëzhgimi, me gjithë kryqëzimet e mundshme mes këtyre kriterëve. Atëherë është e udhës të ngremë disa pyetje, dhe të japim disa përgjigje, jo aq për të mblyllur ligjërimin duke dhënë disa receta (zgjidhje përfundimtare), sesa më shumë për të vënë në punë reflektimin e edukatorit që synon të rrisë profesionalizimin e tij.

## VËZHGIMI DHE LEXIMI

Për të sqaruar marrëdhënien që ekziston mes këtyre dy mënyrave të mundshme me të cilat i drejtohem tjetrit, lipset të mbajmë parasysh sa u tha më lart lidhur me çiftet vështro-shiko, kundro-vëzhgo sepse ajo që do të themi më pas, përfaqëson një hap përpara, një zhvillim.

Sigurisht elementi i parë i vëzhgimit është leximi i të dhënave që karakterizojnë situatën që mendojmë të marrim në konsideratë dhe se, me një lloj përafërsie, mund të përfshihen në disa fusha:

- mjedisi (hapësira, koha, materialet, );
- marrëdhënia (vëzhgues-i vëzhguar, mes fëmijëve, );
- veprimtaria e udhëhequr nga i edukuari (për fëmijët, sidomos loja);
- veprimtaria e udhëhequr nga i rrituri (sidomos mësimdhëniet e insitucionalizuara).

Ky lexim është gjithnjë, pashmangshmërisht, i pjesshëm edhe pse kjo "pjesshmëri" mund të na vijë në ndihmë, sidomos kur zgjidhet si objekt mjedisi, pasi kemi mundësi të shqyrtojmë më vete (veçmas njëri-tjetrit) çdo element të veçantë që është aty i pranishëm.

Shumë domethënëse është edhe fakti që dukuritë, ato të vërejtura me më shumë saktësi (sasi, shpesh të rimarrje e përsëritje, ), duket se kanë përpjestimet e duhura të tyre; duke u mpakur pesha emocionale që krijohet nga sjelljet e subjektit ato duken shpesh më pak të rëndësishme sesa dukeshin përpara një vështrimi më pak të vëmendshëm. Një shembull mjaft i qartë i kësaj shihet në rastet e agresivitetit të shfaqur; mendoni që një fëmijë që i godet të tjerët dhe prezantohet si një fëmijë që rreh gjithmonë, është

ndryshe nga prezantimi që i bën vetes dhe konsulentit po ky fëmijë që, pasi vëzhgohet, tregon se godet dy herë në ditë dhe në një prej këtyre dy herëve e kanë ngacmuar.

Prezantimi i rasteve përmes elementëve faktikë (dhe jo vlerësimeve) jo vetëm bën të mundur relativizimin e dukurisë duke e risjellë atë në rrafshin e realitetit, por edhe e vë ekspertin në një pozicion të tillë që të ofrojë ndihmën e tij sa më mirë të jetë e mundur. Kjo nuk do të thotë të lësh pas dore sjellën emocionale që ngjallin sjelljet, sepse edhe ato ndikojnë mbi marrëdhënien edukuese; megjithatë, na jep mundësi ta nisim punën nga një pikë e saktë, që vë në diskutim edhe mësuesit së bashku me subjektin, që nuk shihet më si “situatë problematike” në vetvete por një person në rritje që, ndonjëherë edhe mat, vë në vështirësi aftësitë e mia edukuese.

Më angazhuese, por e pazëvendësueshme, bëhet marrëdhënia mes leximit të të dhënës dhe vëzhgimit kur kërkohet të njihet më mirë procesi i rritjes së të edukuarit në mënyrë që ai të shoqërohet siç duhet, duke e mbështetur pa e detyruar apo pa e bërë të ndërrojë natyrë. Veçanërisht në fëmijëri, edhe në atë më të hershme, e karakterizuar nga një transparencë e madhe e të edukuarit dhe nga një disponibilitet i tij për t'u mbështetur tek i rrituri i hapur ndaj marrëdhënies, falë vëzhgimit mund të vihet më mirë në dukje, mund të kuptohet më mirë:

- nevojat dhe dëshirat e të edukuarit;
- zhvillimi i një subjekti në lidhje me aspekte specifike të zhvillimit të tij (socio/komunikues, psikomotor, njohës, afektiv/emocional, eksplorues, etj);
- stili i sjelljes/marrëdhënie i këtij subjekti ndaj mjedisit (të dhëna për kënaqësinë/pakënaqësinë, për mirëqenien/ligëshutinë, interesin-kureshitjen/mosinteresin-ndiferencën, ).

Është një shprehje e bukur që përmbledh bukur lidhjen që vëzhgimi ka me marrëdhënien edukuese dhe që shtjellon sesi vëzhgimi është në gjendje të fuqizojë marrëdhënien edukuese: “*Fëmijë i vëzhguar, fëmijë i përmirësuar*” (Blandino), pohim që vërtetohet pikë për pikë në situata problematike dhe, jo rastësisht, përfaqëson një aspekt të rëndësishëm të ndërhyrjeve të ‘konsulencës eksperte’.

Një rrethanë e përbashkët për të gjitha kontekstet edukuese institucionale (shkolla, qendra, etj) e sqaron mirë këtë marrëdhënie. Kur kërkohet një takim për një konsulencë në lidhje me subjektin që shfaq sjellje problematike që shqetësojnë dhe trazojnë të rriturit përgjegjës zakonisht kalojnë disa ditë (edhe 10/15 ditë) përpara se fëmija të takohet me specialistin. Në pjesën më të madhe të rasteve ndodh që, kur bëhet takimi, edukatorët, teksa paraqesin situatën e fëmijës, me habi dhe gati mosbesim, vënë në dukje një përmirësim që ka ndodhur pikërisht në dhjetë ditë e fundit. Por si ndodh kjo vallë? Vëzhgimet e specialistëve të përfshirë pajtohen ndërsa mendojnë se ky ndryshim në sjellje varet nga fakti se, në pritje të bisedës me specialistin, mësuesi/edukatori do i kushtonte një vëmendje të veçantë fëmijës, qoftë edhe për të ofruar të dhëna më të sakta për situatën. Meqë në shumë raste sjellja e fëmijës është edhe një mënyrë që fëmija ka gjetur për të kërkuar dhe fituar vëmendjen e të rriturit, faza e përhëllimit të vëzhgimit i përgjigjet në vetvete nevojës për vëmendje që qëndron në zanafillën e sjelljes problematike dhe

përfaqëson pra për fëmijën një ‘ushqim’. Kjo gjë, që mund ta quajmë ‘fuqi ushqyese’ e vëzhgimit, shfaqet edhe sepse vëmendja që të rrituri i kanë kushtuar të edukuarit përpara takimit me specialistin, bëri të lindnin tek ai burime, energji që në të vërtetë, kishin qëndruar të fshehura apo që nuk ishin përdorur siç duhet deri në atë kohë.

## KA VËZHGIM E VËZHGIM.

Pamë se janë të shumta llojet dhe mënyrat e vëzhgimit të përpunuara në kohë në fushën e psikologjisë dhe të shkencave të edukimit. Për ta kuptuar këtë çështje mund të na shërbeje dallimi mes mënyrave të ndryshme të qasjes ndaj kësaj teme në dy grupe të mëdha, me një marzh të caktuar afërsie: vëzhgimi edukues, i llojit marrës, përftues, më i ngjashëm me dimensionet e marrëdhënies së edukimit dhe vëzhgimi eksperimental, më i njohur pasi ngjan me atë të përdorur në rrafshin shkencor, që çdo edukator, në kohë të ndryshme të veprimtarisë së tij profesionale, do mund të përdorë në varësi të kushteve dhe objektivave në të cilat ndodh vëzhgimi. Në çdo rast lipset të mbajmë parasysh se edhe në vëzhgim metoda më e saktë e qasjes ndaj një përmbajtjeje nuk përfaqëson kurrë një variabël të pavarur por duhet të jetë e përshtatshme, në përputhje dhe harmoni me objektin që dëshiron të njohë. Metoda me të cilën njihet diktohet nga objekti i njohjes: për rrjedhojë, në rastin tonë, edhe nga qëllimi që ka vëzhgimi ynë. Le të shohim karakteristikat kryesore që përcaktojnë dy metodat.

*Mënyra e vëzhgimit të llojit marrës, përftues* (vëzhgimi edukues) ka në natyrë, një “proto-tip” femëror, pranues, mikpritës. Vëzhguesi, pasi menaxhon morinë e gjithë hamendjeve, supozimeve, të emocioneve, të paragjykimeve, krijon brenda vetes një hapësirë të heshtur, të pajalë, pranuese e mikpritëse, ‘boshe’, ku mund të pranohet tjetrit dhe shfaqet e tij. Është krijimi i një vendi ku ‘ruhet e mbrojtur’ përmbajtja që thërret vëmendjen tonë; prandaj është një qëndrim aktiv për sa i takon “parapërgatitjes” se hapësirës së brendshme – në fakt nevojitet shumë punë dhe ushtrim që të përgatitemi ta pranojmë tjetrit për si ai është dhe për si ai na shfaqet, pa i lënë vend menjëherë gjykimit apo paragjykimit për të, - dhe pasiv kur pranojmë, apo kur e lëmë veten “të na godasë” dhe “të na bëjë përshtypje” për nga përmbajtja dhe nga pamja që lë gjurmën e vet si në një negativ filmi.

Objektivi i fundit që shfaq ky lloj vëzhgimi nuk është të verifikojë ekzistencën apo mungesën e aftësive dhe shprehjeve apo të klasifikojë/masë qëndrime për të matur më pas dimensionin e tyre, sesa t’i japë tjetrit një hapësirë vëmendjeje, kujdesi dhe ruajtjeje brenda nesh. Ky objektivi nuk duhet të duket ‘më i vogël’: në fakt, rrënjat latine nga e cila vjen termi në italisht ‘observim’ (vëzhgim) ka të bëjë shumë me conceptin e “të ruash brenda” (*serbare dentro*). Kjo përmbajtje, kur pranohet, është e rëndësishme, ka vlerë në vetvete, pavarësisht nga reflektimet, nga mendimet dhe nga konsideratat që do të ngjallë tek vëzhguesi.

Është një mënyrë vëzhgimi që respekton plotësisht objektin (ndoshta do ishte më mirë të thoshim subjekti) e vëzhguar dhe është shumë pasuruese për vëzhguesin pasi i kërkon të marrë kohën e nevojshme, t’i qëndrojë besnik të dhënës, realitetit që ka përballë,

i jep mundësi të bëjë zbulime të papritura pa kaluar domosdoshmërisht përmes ‘kategorizimit’ të të dhënave të mbledhura, veprim ky që i shtrëngon në një skedë mbi natyrën e vet të ndërtuar në një masë të tretë, që s’i takon as të vëzhguarit e as vëzhguesit.

Pasiviteti është pra në të vërtetë vetëm në dukje; vëzhguesi nxitet vazhdimisht të marrë në konsideratë mënyra dhe forma të një marrëdhënieje (karakteristikat e vëzhguara të të cilave përfaqësojnë tregues) dhe të zhvillojë një mendim aktiv, të aftë dhe besnik ndaj të vëzhguarit që, dalëngadalë, pa pretendime, do i japë vëzhguesit mundësinë për të kuptuar gjithnjë e më shumë, gjithnjë e më mirë, në një marrëdhënie ‘ndërsjellësie gjenerative’.

*Mënyra vëzhguese e llojit eksperimental* (vëzhgimi shkencor) nis nga një supozim i vëzhguesit që duhet të vërtetohet në kohë. Ky koncept themelor fiton në praktikë një pafundësi variacionesh, por mbetet e pandryshuar karakteristika themelore e tij: tjetri i nënshtrohet nga unë vërtetimit të një supozimi të bërë nga unë. Prandaj mund të themi se ka një ngjyrim të llojit mashkullor, aktiv.

Vëzhgimi kërkon të verifikojë duke pasur parasysh vlefësimin e një supozimi që nëse konfirmohet, mund të kthehet në ligj. Kjo mënyrë, “shkencore” sepse përdoret vazhdimisht si në shkencat natyrore ashtu dhe në shkencat njerëzore – nuk është se e respekton realitetin më shumë se ajo ‘edukuese’: thjesht përcakton një fushë të ndryshme zbatimi, duke përcaktuar kështu kufijtë brenda të cilëve do mund të konsiderohen të vlefshme rezultatet. ‘Objektiviteti’ i tij pra nuk është më i madh, por u përgjigjet parametrave të ndryshëm; si tek njëri ashtu dhe tek rasti tjetër e dhëna e realitetit, që të perceptohet nga subjekti në mënyrë domethënëse duhet të vihet në një kontekst të pajisur me një domethënie të dallueshme nga ana e vëzhguesit: supozimi i eksperimentuesit në vëzhgimin shkencor, gjendja e subjektit të vëzhguar (në marrëdhënie, në kontekst, etj), ai edukues.

Ajo që rrjedh nga këto dy mënyra të ndryshme bën që të kemi dallime të ndjeshme të cilat, përmbledhtasi, mund të tregohen në këtë mënyrë:

Vëzhgimi marrës, përfutës (edukues):

- I jep tjetrit mundësi të jetë ajo që është;
- I jep mundësi të bëjë zbulime të papritura;
- Çliron nga obsesioni për rezultatit përfundimtar;
- Kërkon përqendrim tek rritja e subjektit të vëzhguar (zhvillim apo rrugëtim i personalizuar);
- Mundëson zhvillimin e mendimit dhe, për rrjedhojë, veprimin sipas drejtimeve të zhvillimit krijuese dhe kundërshtuese.

Vëzhgimi eksperimental (shkencor):

- Krijon mundësi për të marrë konfirmime (ose jo) për supozimet e veta;
- Fton të vijohet sipas hartave konceptuale: nëse është një rrugë qorre, përcaktohet pika ku bëhet një ‘degëzim’ i rrugëtimit logjiko-konsekuencial që po ndiqet;
- Kërkon përqendrim tek përmirësimi (të ecësh përpara në një rrugëtim hetero-të drejtpërdrejtë);
- Mundëson bërjen e korrigjimeve gjatë rrugës për strategjitë e arritjes së objektivave që i kam vënë vetes për të arritur.

Edhe vëzhgimi eksperimental mund të jetë me të drejtë i pranishëm në fushën e pedagogjisë apo të edukimit: pikërisht sepse vërteton një supozim të vëzhguesit ai duhet bërë me protokolle (skeda vëzhgimi) që ndërtohen me kujdes duke pasur parasysh objektivin që ngrihet para nesh (të vërtetosh ekzistencën/mungesën e shprehisë, sjelljeve, qëndrimeve që konsiderohen tregues të një mënyrë të caktuar sjelljeje, etj) dhe duhet të kujtojmë se vlefshmëria e rezultateve të saj varet nga saktësia e metodës dhe e mjeteve, por në çdo rast mbetet brenda supozimit të bërë.

Një tregues (empirik, por i rëndësishëm) që na tregon se cilin lloj vëzhgimi po kryejnë, është pozicionimi i konsideruar (dëshiruar) për vëzhguesin: nëse është brenda fushës, bëjmë një vëzhgim ‘pjesëmarrës/edukues’, nëse është i jashtëm, zgjedhim një vëzhgim ‘shkencor/eksperimental’.

Pra në fushën e edukimit vëzhgimi, sipas një mënyrë “eksperimentale”, mund të përdoret për të analizuar hapat e rrugëtimin të parashikuar nga puna e mësuesit, ndërsa njohja/të kuptuarit e të edukuarit në fazën e zhvillimit ku ndodhet, ndihet shumë nga një vëzhgim i llojit marrës, përfutës. Në çdo rast, duhet të kujtojmë që, në dallim nga ai ‘shkencor’, vëzhgimi përfaqëson një karakteristikë specifike të profesionit edukues.

Edukatori që vëzhgon mund të mos ndërmarrë veprime dhe t’i përmbahet një pozicioni “asnjanës” (asnjanësi pjesëmarrës) dhe objektiv, por kjo nuk do të thotë të mbash larg fëmijën. Bëhet fjalë për të vëzhguar “brenda marrëdhënies”, edhe pse jo gjithmonë kjo mund të arrihet lehtë pasi marrëdhënia njerëzore (mes subjekteve) sjell përfshirje veçanërisht kur kemi të bëjmë me subjekte në fazën e moshës së zhvillimit. Ka teknika që mund ta zbehin ose deri dhe zhdukjin ekzistencën e prekshme të vëzhguesit (p.sh. pasqyra njëdrejtimëshe), por avantazhi arrihet nga përdorimi i kësaj mënyrë është i parëndësishëm kundrejt vërejtjes se një vëzhgim pjesëmarrës është si tek vëzhguesi ashtu dhe tek i vëzhguari.

---

## VËZHGIM RASTËSOR DHE VËZHGIM SISTEMATIK

---

Aftësia e vëzhgimit është një vet që, nëse shihet si e arritur apriori, vështrë se mund të kultivohet. Ndodh ta zbulojmë veten teksa vëzhgojmë, por kjo nuk mjafton, dhe nuk zëvendëson, as nëse ndodh shpesh, një vëzhgim më të kujdesshëm, të saktë dhe të qëllimshëm. Tek vëzhgimi, si rastësor ashtu dhe sistematik, disa aspekte duken të jenë të rëndësishëm për konturuar vetë vëzhgimin.

*Hapja* përfaqëson një aspekt themelor të vëzhgimit, gati një parakusht i nevojshëm veçanërisht në vëzhgimin rastësor. Ai mbështetet në parakushtin se realiteti, sidomos ai i personave që kemi përballë, edhe në aspekte që në dukje vërehen pak, ka diçka për të na komunikuar dhe kjo diçka merr rëndësi sa më shumë është domethënës konteksti marrëdhënor që na lidh. Prandaj edukatori, në aktin e të vëzhguarit, duhet t’i japë realitetit mundësi të

shprehet. Bindje vetjake, interpretime, paragjykimet, për sa është e mundur, nuk duhet të pengojnë rievimin e të dhënës që duhet të dalë në dritë dhe duhet të merret në konsideratë për atë që është.

Këmbëngulja që tregohet për këtë karakteristikë të vëzhgimit lind nga dy parakushte që provohen si empirikisht, ashtu dhe shkencërisht: shpesh jemi skllëvër të interpretimeve tona, apo nuk jemi më të vetëdijshëm për ekzistencën e një realiteti me të cilin marrim e japim në mënyrë aktive, si qenie hijerënda dhe gjyquese, dhe priremi ta reduktojmë atë që na rrethon në një interpretim tonin. Kujtojmë vetëm shkarazi që disa prej degëzimeve më të skajshme hermeneutike të konstruktivizmit, dhe teoricienët e kompleksitetit, mbërrijnë të thonë se realiteti është fryt i ndërtimit dhe interpretimit tonë njohës dhe intelektual. Nga ana tjetër, dimë nga përvoja se realiteti ekziston në vetvete, por për ne bëhet i tillë – i prekshëm, i arsyeshëm, i njohshëm – vetëm kur “na takon”, kur ka të bëjë drejtpërsëdrejti me ne, është pjesë e përvojës sonë. Në njëfarë mënyre mund të themi pra se realiteti bëhet “i vërtetë” për ne kur e marrim përsipër, në radhë të parë kur e lëmë veten të pyetemi nga marrëdhënia jonë me të. Atëherë, duke vëzhguar, njëkohësisht njohim njëri-tjetrin, por i lëmë gjithashtu hapësirë ekzistencës së tjetrit, dhe ekzistencës sonë. Duke vëzhguar kryejmë një akt që, në dukje pasiv (marrje, përftim), gjeneron një marrëdhënie të re me realitetin. Kjo kërkon nga vëzhguesi një prej aftësive më të kërkuara dhe delikate, por edhe më tipike, të qenies njerëzore; gatishmërinë për të ndryshuar. Ndonjëherë qëndresa që shfaq një edukator përballë kërkesës për të vëzhguar një fëmijë/adoleshent, që shpesh justifikohet me mungesën e kohës, me faktin që e njeh që më parë, me idenë se kush duhet të ndryshojë është vetë fëmija/adoleshenti, vjen nga qëndresa që vetë i rrituri ka ndaj ndryshimit; të vëzhgosh rrit njohjen tonë, dhe të njohësh më shumë na zhvillon, na shndërron, na ndryshon por edhe mund të na bëjë të ndihemi keq! Duke vëzhguar tjetrin, do mund të zbuloj aspekte të miat, të papërshatshmërisë sime për të edukuar, që është shumë më e lehtë dhe qetësuese t’ia vesh atij që po edukohet, mund të shihja të binte përdhe, me një të shkrepur, si një këshillje letre, interpretimin që kisha ndërtuar për të shpjeguar këtë situatë të caktuar. Krahas shëmbëltimeve optike të botës fizike për faktin që trupi ynë priret të njehsojë atë që sheh me forma që tashmë i njeh, qëndrojnë shëmbëltime mendore, që është më vështirë të dallohen dhe të luftohen. Ushtrimi i vëzhgimit na ndihmon të shohim atë që është me kusht që subjekti vëzhgues të jetë i hapur ndaj mundësisë për ndryshim dhe risi që mund të lindë nga vëzhgimi. Pra hapja baraspeshohet me disponibilitet, hapësirë e brendshme, ndershmëri intelektuale si dhe rreziku të shohësh se fuqia e leximit tim është pafundësisht më e vogël se pasuria e realitetit, se njohja e tjetrit është pafundësisht më e pakët se vlera e qenies së tij unike dhe të papërsëritshme. Atëherë, rreziku shndërrohet në fitim. Një karakteristikë e dytë është *qëllimshmëria*. Vëzhgimi, edhe pse rastësor, nuk është i rastësishëm. Të vëzhguarit kërkon paramendim, vëmendje të përkushtuar, qëndrim sepse në thelb do të thotë të përqendrosh vëmendjen mbi diçka apo dikë; nëse vëmendja mund të tërhiqet nga çfarëdo stimuli mjedisor, përqendrimi i tij varet nga një veprim i vullnetshëm dhe i qëllimtar i subjektit vëzhgues që vendos të mbledhë elementë që i paraqet situata, t’i ruajë ato, sipas rastit – por le të kujtojmë se vlera e vëzhguesit

ekziston në vetvete dhe shkon përtej përdorimit të mëtejshëm që bëhet me elementët e mbledhur – t’i analizojë ato, t’i përpunojë, t’i kuptojë në një kontekst të ndërtuar ku çdo detaj i mbledhur vihet në marrëdhënie me një sens të përgjithshëm të dhënë.

Qëllimshmëria lidhet me *vëmendjen e përkushtuar* që, gjithmonë por sidomos në një situatë edukuese, ka atë që kemi quajtur një ‘fuqi ushqyese’. Tërheqja e vëmendjes është në fakt një prej përfitimeve të mira të jetës që është një formë kujdesi të cilën të gjithë e kërkojnë, apo më mirë, që është e nevojshme për ne. Të perceptosh se jemi të pranishëm në mendjen dhe në zemrën e atyre që kanë një vend të rëndësishëm në jetën tonë është një rrethanë edukuese shumë e rëndësishme por që s’duhet ngatërruar në asnjë mënyrë me një rrethanë ku i edukuari ndodhet në “qendër të vëmendjes”. Prandaj fakti që edukatori, apo një mësues, vëzhgon një fëmijë apo një adoleshent apo i kushton vëmendjen e vet, është një mënyrë e mirë për ta njohur dhe për ta takuar atë në realitetin e vet, por edhe për të mbështetur procesin e ndërtimit të identitetit të tij.

Është tejet e rëndësishme të kujtojmë se një edukator duhet të veprojë plotësisht e si një njeri duhet të veprojë, apo i lirë. Mund “të na ndodhë” që ta gjejmë veten teksa vëzhgojmë, por vëzhgimi pedagogjik është para së gjithash një akt, një veprim i menduar, i vullnetshëm, i qëllimtar, që shprehet përmes përkushtimit të një vështrimi që me besnikëri, vëmendje dhe metodë vëren, mbledh, kujton, mbulon.

Si për çdo aspekt tjetër të jetës edhe vëzhgimi bëhet në kohë. Mënyra e parë në të cilën dallojmë këtë është se një vëzhgim të cilit i përkushtojmë gjithë vëmendjen tonë ka një *kobëzgjatje* të përcaktuar: gati njëzet deri në tridhjetë minuta; në raste të veçanta mund të arrijë deri në pesëdhjetë minuta. Kjo kohë është e përshtatshme për të pasur një vëmendje të përkushtuar për rrethanën dhe për subjektet e vëzhguar, që është mjaftueshëm aktive dhe e mprehtë, që na lejon ta regjistrojmë vëzhgimin, jo shumë të vështirë apo me boshllëqe, si dhe të shmangim një ndjenjë fajti që (me të drejtë apo jo) mund të lindë (marrim kohë nga veprimtari të tjera të rëndësishme, e bëjmë më të vështirë punën e ndonjë kolegu, etj).

Gjithnjë e lidhur me kohën, edhe pse në mënyrë shumë të ndryshme, është *Rimarrja (apo Përsëritja)*, karakteristikë tipike e një vëzhgimi sistematik; ajo qëndron në përsëritjen e vëzhgimeve në intervale kohorë të përcaktuara më parë me mjete dhe metoda analizuuese që u përshtaten objektivave që i kemi vënë vetes. Kjo formë vëzhgimi mund të vendoset për arsye të ndryshme. Për shembull: për të njohur më mirë një fëmijë – dhe vëzhgimi do të jetë kryesisht marrës, përftues, i orientuar të kapë të gjitha ngjyrimet e qenies dhe të sjelljes së tij; apo për të thelluar njohjen e një roli specifik të një fëmije ndaj të cilit kam pyetje të hapura (ka interes për atë që ka përreth? Është vazhdimisht i vëmendshëm?); apo përsëri për të njohur më mirë tiparet tipike të dinamikës marrëdhënore mes fëmijëve të tjerë, apo të verifikojë marrëdhënien me ushqimin apo shkëmbimin bioritmik pushim/veprimtari. Çdo rrethanë apo karakteristikë mund të përdorë këtë lloj vëzhgimi, ndonëse ai që është gjithmonë përcaktues për zgjedhjen e tij është krahasimi me objektivin kryesor të vëzhgimit (lidhur me subjektin, me kontekstin, me metodën).

Të shohësh një lëndinë na bën të perceptojmë një tërësi të padalueshme ngjyrimesh të të gjelbrës dhe të lëvizjeve që i vijnë barit nga era; të shohësh një lëndinë na bën të kuptojmë detajet, barin me gjethe, barin me kallëza, lulet gjysmë të fshehura që nxjerrin krye, zonat e tokës më të thatë dhe ato që gëlojnë nga insektet; vë në dukje aroma dhe ritme të lëvizjes që janë në harmoni me tingujt e ajrit; na bën të vetëdijshëm për kënaqësinë tonë, apo për trazimin tonë, që jemi atje, për dëshirën që të lëshohemi në lëndinë, ta presim e t'i rregullojmë cepat që ta bëjmë më të rregullt; nxit tek ne pyetje mbi llojet e barit a të bimëve që e përbëjnë atë, mbi gjendjen e tyre fizike, e kështu me radhë. Është e qartë analogjia me atë që mund të ndodhë përballë një grupi fëmijësh apo adoleshentësh është e qartë.

Kjo, që mund ta përkufizojmë si *vëzhgim rastësor*, është mënyra vëzhguese e përdorur më shpesh nga edukatori dhe nuk duhet ngatërruar me “të vështruarit” e thjeshtë, me gjithë rrjedhojat e veta. Vëzhgimi spontan, i lirë dhe i pakontrolluar (fakti i të vështruarit) u nënshtrohet ndërhyrjeve dhe përgjithësimeve për shkak të stereotipeve dhe paragjytimeve e, për këtë arsye, është gjithë boshllëqe dhe i pasaktë. Prandaj vëzhgimi rastësor duhet të gëzojë disa karakteristika që mund t'i përmendim në këtë mënyrë:

- ◇ Vëzhgimi rastësor është veprimtaria që kryen çdo ditë secili prej nesh, më të shumtën e herës në mënyrë të qëllimit, për të analizuar të dhënat që organizmi ynë mbledh në mjedisin fizik, psikologjik dhe shoqëror;
- ◇ Është “sens praktik” dhe “vështrim klinik”, aspekte që maturohen falë cilësisë së përvojave që mësuesi/edukatori zhvillon ditë për ditë;
- ◇ Edhe në vëzhgimin rastësor të qenit sistematik lidhet me:
  - Qëllimshmërinë;
  - vëmendjen e përkushtuar;
  - rimarrjen (përsëritjen);
  - hapjen;
- ◇ Duhet vendosur në një kuadër metodologjik, kryesisht jo i ndryshëm nga ai që mendohet për vëzhgimin sistematik, edhe pse rregullisht i përshtatshëm;
- ◇ Përveç një kuadri teorik të përgjithshëm, duhet të bëjmë zgjedhje në shërbim të qëllimit që vetë vëzhgimi ka si për fushat ashtu dhe për kohën dhe metodat e vëzhgimit;
- ◇ Të dhënat duhet të jenë të kodifikuara dhe të regjistruara ;
- ◇ Duhet t'i nënshtrohet kontrollit dhe korigjimit të qëllimshmërisë edukuese me mënyra të përshtatshme.

*Vëzhgimi sistematik* karakterizohet nga një vëmendje që përqendrohet më shumë në disa aspekte të caktuara që dëshirohet të thellohen apo njihen më mirë. Ashtu si vëzhgimi rastësor, edhe ai duhet të kthehet në një shprehje të mirë të edukatorit dhe duhet të ketë të njëjtat karakteristika. Gjithashtu, me kujdes dhe respekt, mund të shkojë më tej e të shënjojë përparimin, hapat përpara të fëmijës apo adoleshentit, duke shënuar me rregullsi dhe sistematikë ndryshi-

met që shfaqen në një fushë të caktuar të përvojës së vet. Sistematizimi mundëson përballimin në kohë të një situatë që ngre pyetje, arsye për të cilën duam t'i vëmë në bankën e provës supozimet, hamendësimet tona. Mund të ketë të bëjë me sferën e të nxëniet, të marrëdhënies, të përdorimit të aftësive motore e kështu me radhë.

Në vëzhgimin sistematik dallimet më të rëndësishme ndaj karakteristikave të përmendura për vëzhgimin rastësor, kanë të bëjnë me:

- ◇ kohën (kohëzgjatja, përveç rimarrjes);
- ◇ mundësia për t'iu drejtuar objekteve më komplekse;
- ◇ mundësia për t'i vendosur vetes objektiva më komplekse;

## KURTHET E VËZHGIMIT.

Ndodh rëndom që dëshmitë e lëna nga dëshmitarë edhe të betuar lidhur me një të ngjarje të caktuar, të jenë të paplota, apo të gabuara, apo të dyja gjërat bashkë. Kjo ndodh edhe kur dëshmia bëhet në mirëbesim dhe pas asnjë lloj përpjekjeje të vetëdijshme për të thënë diçka të rremë, të pavërtetë, pasi kujtimi që mbetet brenda nesh si elementë të pranëvënë ndaj të tjerëve, si në një dosje të vogël ku fletët mbivendosen mbi njëra-tjetrën duke mos humbur përmbajtjen e tyre, por plotësohet me një sërë elementesh që janë aty, të pranishëm, që kanë një lidhje pak a shumë të dukshme me përmbajtjen e re “të arkivuar”. Të rikuperosh një kujtim do të thotë, zinxhir, të nxjerrësh nga diku ndjenja, asociime, emocione, ndjesi, ngjashmëri që e lidhin atë copëz me vijën e jetës sonë.

Pra kur kërkohet një analizë e kujdesshme e bazuar mbi një vëzhgim të saktë, qëllimi duhet të ndërhyjë për të drejtuar, rregulluar dhe përdorur funksionet ndijore që të përfitojmë sa më shumë prej saj. Pikërisht sepse vëzhgimi përdor para së gjithash ‘dritare mbi botën’, shqisat – shikimin, dëgjimin dhe sidomos nuhatjen -, ato duhen udhëhequr dhe perceptime duhen të ndërgjegjësohen për to. Prandaj kush vëren duhet të jetë gjithnjë i vëmendshëm ndaj detyrës për të marrë, përvetësuar dhe plotësuar mesazhet e marra përmes shqisave.

Kemi përmendur më shumë se një herë se pasoja e parë konkrete e të vëzhguarit është se e shpie vëmendjen tonë mbi diçka apo mbi dikë. Ky veprim nuk është asnjëherë tërësisht asnjës pasi ajo që vëzhgohet ngjall tek ne shumë përshtypje e ndjesi për objektin. Për shembull, mundet që duke vëzhguar sjelljen e një fëmije, të mendojmë se ajo është e pakëndshme dhe acaruese, edhe pse ndoshta nuk është e tillë, pasi në vetëdijen tonë e asociojmë imazhin e atij fëmije me atë të shokut tonë të kopshtit që, kur ishim të vogla, na shkulte gjithmonë flokët, apo na kafshonte, këto përshtypje nuk duhen censuruar dhe as fshirë, përndryshe, si në një tenxhere me presion, pasi të jenë mbyllur do e gjejnë sidoqoftë mënyrën për të dalë dhe për t'ua dëguar zërin, ndoshta duke shkaktuar edhe ndonjë dëm. Është e natyrshme që ato të ekzistojnë, e rëndësishme është nga njëra anë të rrimë vigjilentë për t'i njohur ato si të tilla dhe nga tjetra,

t'i përjashtojmë nga fushëvevendja, duke i vendosur në mendjen tonë në atë që mund ta quajmë një 'mbajtës dekantues apo filtrues'. Kjo i jep mundësi atij që vëzhgon "të vërë në kllapa" apo të lerë mënjane, për sa kohë do jetë e nevojshme, përshtypjet e tjera shqisore, emocionet dhe veprimtaritë mendore (kujtimi, asociet, etj) që priren të ndërhyjnë me detyrën e zgjedhur të vëzhgimit.

Edhe një herë gjejmë konfirmim për lidhjen shumë të ngushtë që ekziston mes vëzhgimit (rastësor dhe/ose sistematik) që, edhe kur vendos në qendër të vet aspekte specifike, nuk përjashton asgjë nga brendësia jonë (kujtesë, zgjedhje jete, zgjedhje vlerash, etj) por pa u lejuar atyre të mbivendosen mbi të dhënë e realitetit që kemi përballë dhe pikërisht për këtë nxit një ndërjegjësim më të thellë të vetes sonë.

Edhe ky është një aspekt i detyrës vëzhguese dhe kërkon të jemi më të përgatitur se kur thjesht duam të zotërojmë metodat dhe teknikat e vëzhgimit.

## UDHËRRËFYES I VËZHGIMIT EDUKUES.

### NJË RRUGËTIM, SHUMË ZGJEDHJE

#### TË VËZHGOSSH

Do të thotë të përqendrosh vëmendjen tënde mbi diçka apo mbi dikë. Prandaj ajo që vëzhguesi përjeton është pjesë përbërëse e vëzhgimit. Kur vëzhgojmë, vëmë nga vetja.

Kur vëzhgojmë, jemi pjesë e lojës edhe ne.

Kur vëzhgojmë bota jonë e brendshme ngacmohet.

#### TË VËZHGOSSH FËMIJËT

Është një aspekt përbërës i marrëdhënies edukuese, thelbësore për të njohur thellë procesin e rritjes së tyre, për t'i shoqëruar dhe mbështetur pa i sforcuar apo bërë të ndryshojnë natyrën e tyre.

Kërkon:

- Vëmendje
- Aftësi për të marrë, thithur
- Hapje
- Përjashtim të paragjykit

Duhet të jetë:

- I qëllimtë
- I saktë
- I regjistruar
- Një stil pune i mësuesve/edukatorëve

#### KUSH DHE ÇFARË VËZHGOHET

Vëzhgimi edukues ka gjithmonë persona në qendër të vet

- minimumi: një vëzhgues dhe një subjekt në vëzhgim
- maksimumi: një grup vëzhguesish dhe një grup subjektesh në vëzhgim

Zgjedhja e çfarë do të vëzhgojmë, mund të jetë:

- e rastësishme, për shembull, nxitimi nga një rrethanë që na bën kureshtarë
- vendosur në bazë të një objekti të zgjedhur
- ka të bëjë me një aspekt specifik (për shembull: marrëdhënia me të rriturin)
- bën kujdes ndaj më shumë se një rrethane (ritme të veprimtarive, interes, emocionalitet i shfaqur apo jo, iniciativë, afirmim i vetvetes, kërkim i marrëdhënies me fëmijët e tjerë dhe me të rriturin dhe mënyrat e tij, ndërveprim me të tjerët, eksplorim i mjedisit përreth, lëvizshmëria, aspekte të shqisave, impulse, ide, mendim)

### NJË METODË, SHUMË TEKNIKA

Si të vëzhgosh varet nga ÇFARË dhe nga PËRSE vëzhgoj.

Një vendim i parë ka të bëjë me:

- Mjedisi: natyror (rrethana në të cilën punohet zakonisht) apo i përgatitur më parë (për shembull: laborator, apo rrethanë vëzhguese e krijuar enkas)?
- Pozicioni i vëzhguesit: asnjans (përtej situatës që mendohet të vëzhgohet) apo me pjesëmarrje (vëzhguesi është pjesë e situatës që mendohet të vëzhgohet)?
- Metodologjia: e drejtpërdrejtë (nuk ka ndërmetës mes vëzhguesit dhe situatës së vëzhguar) apo e tërthortë (një shembull është vëzhgimi përmes regjistrimit video)?

Një vendim i dytë ka të bëjë me teknikën. Ndër teknikat më të përhapura:

- *ditari* është mënyra më tradicionale e regjistrimit të vëzhgimeve. Shërben edhe për t'u përdorur lidhur me vëzhgime rastësore, por është i përshtatshëm edhe në rastin e vëzhgimeve sistematike. Në thelb, bëhet fjalë për të regjistruar gjithë sa ndodh, apo më mirë, sa vërehet, apo sa ngjall kureshtje, gjatë fazës së vëzhgimit. Shpesh lidhim me të një nivel të kuptuari, por që s'arrijmë ta kuptojmë apo për të cilin s'dimë të japim arsyet e duhura. Është një ndjesi e hollë dhe fluturake, që kujdesi për regjistrimin në formë ditari na ndihmon të përpunojmë. Kjo mënyrë është shumë e vlefshme për të na ndihmuar t'i bëjmë gjithnjë e më të vetëdijshme mendimet tona më të thella.

Si gjithmonë në regjistrime, por veçanërisht në këtë mënyrë, është e rëndësishme të dallojmë mirë shënimin e të dhënave delikate dhe objektive (për shembull: Genti qëndron në një cep të qendrës dhe qan nën zë. Një grup i vogël shokësh nga cepi përballë i dhomës e sheh me ngulm duke folur për të) nga supozime apo konsiderata të mundshme (për shembull: në fillim vura re se talleshin me të, ndoshta prandaj po qan), që duhen dalluar duke i shkruar në anë, apo me një ngjyrë tjetër. Kujtojmë se regjistrimi i të vëzhguarit duhet të kryesojë gjithnjë mbi supozimet apo mbi konsideratat. Në rastin konkret, Genti në fakt mund të qante për një arsye krejt tjetër dhe fëmijët e tjerë mund të flisnin me njëri-tjetrin që të gjen-

in një mënyrë si ta ngushëllonin. Edhe nëse ky supozim do ishte shumë i largët, nuk duhet ta mohojmë duke mbivendosur ndaj vëzhgimit mendimin tonë.

Realiteti është i pasur dhe kompleks, dhe shpesh na shfaqet me ngjyrimë e prerje pak të kuptueshme por që na flasin dhe na kërkojnë të shihen. Të shkruash atë që vërejmë është një nivel i parë përpunimi, përmes zgjedhjes, i asaj që shohim; të tjera nivele do të vijojnë kur vëzhgimet do të mblihdhen, do të ripërpunohen dhe komentohen.

- **Kampionimi i kobës** qëndron në përcaktimin e një hapësire të caktuar kohore (koha e vaktit, e lojës së lirë, zhvillimi i lirë i një veprimtarie mësimore.) dhe në regjistrimin më saktësi dhe rregullsi (për shembull një herë në javë) të vëzhgimit të atij momenti të caktuar. Ky lloj vëzhgimi shërben si për një vëzhgim të veçantë (për shembull për të vëzhguar zhvillimin e marrëdhënies me ushqimin në përputhje me ecurinë e futjes në grup), ashtu dhe për të thelluar njohjen e dinamikave të grupit) në qendrat ditore, për shembull, është me interes të regjistrohet mënyra e ndërveprimit mes vetë fëmijëve – konfliktuale, eksploruese, bashkëbiseduese. – në kohën e takimit dhe përsëritjes së pasdites). Avantazhi i kësaj mënyre regjistrimi të vëzhgimeve qëndron në krijimin e një kujtese të sigurt për rrethanat, atmosferat dhe qëndrimet që ndryshojnë e zhvillohen jo vetëm mes të vëzhguarve, por edhe tek vëzhguesi, që vështirë se do dijë të përshkruajë për shembull pas një muaji se cila ishte qasja e fëmijëve me njëri-tjetrin në dallim nga qasja që kanë aktualisht. Një ditar kampionesh të kohës na ndihmon të rindërtojmë zhvillimin e një procesi dhe ruan gjurmët e fazave të tij të zhvillimit.
- **kampionimi i ngjarjeve** kërkon të përcaktohet një sjellje apo një ngjarje e përcaktuar (për shembull sa iniciativë ka fëmija, apo cilat janë qëndrimet agresive, apo përdorimi i një mënyrë të caktuar komunikimi) dhe të regjistrohet sa herë që shfaqet duke përcaktuar krahas tij rrethanat që karakterizojnë kontekstin në të cilin ndodh ngjarja. Një përmbledhje e saktë e në bazë rrethanash (pra pikërisht një kampionim) i shfaqjeve të ngjarjes ndihmon nga njëra anë për të objektivizuar rrezet e saj (për shembull, kuptojmë se një sjellje e caktuar që na shfaqet si konstante, e përhershme tek ai fëmijë, aq sa na bën ta shohim si diçka që karakterizon sjelljen e tij, në të vërtetë shfaqet vetëm dy herë në javë), nga tjetra, për të vërejtur me shumë saktësi kushtet e kontekstit në të cilin ndodh (për shembull, vërehet se disa qëndrime përftohen vetëm pas ndarjes nga nëna, në rastin e fëmijëve të vegjël, apo pas një mospasë në shkollë tek më të rriturit...). Gjithashtu ka avantazhin e monitorimit të masës dhe përsëritjes së disa shfaqjeve që mbahen nën vëzhgim.
- Tek **vëzhgimi sipas fushave** bëhet fjalë të përqendrojmë vëmendjen tonë mbi dimensione të veçanta që karakterizojnë të vëzhguarin dhe kundrejt të cilave duam të përftojme të dhëna gjithnjë e më të pasura e më të plota, për shembull për të përmirësuar nivelin tonë të të kuptuarit dhe, për rrjedhojë, të propozimit edukues.

Fushat e vëzhgimit janë të ndryshme, dhe kanë të bëjnë me kontekstin, me moshën e subjektit, me llojin e punës edukuese të propozuar. Thjesht për shembull, do të përmendim disa prej tyre, që lidhen me fushëveprimin (ritmi i veprimtarive, shkëmbimi i ritmeve veprimtari/pushim), i marrëdhënies (afirmim i vetvetes, ndërveprim, marrëdhënie me të rriturin, varësi/pavarësi) e marrëdhënies trup/mjedis (marrëdhënie me ushqimin, interesin, intuitën, eksplorimin e kontekstit).

- **vlërësimi i tipareve** është një metodë e specializuar, e përdorur në fushën klinike; ia nënshton vëzhgimin shkollës së mendimit/teorisë referuese të vëzhguesit që mbi këtë bazë, kryen regjistrimet.

Një vendim **i tretë**, që lidhet ngushtë me metodën e zgjedhur, ka të bëjë me regjistrimin e vëzhgimit.

Duhet të kujtojmë gjithnjë se vëzhgimi, kur bëhet siç duhet, ka një rëndësi e vlerë që shkon përtej arsyes specifike për të cilën kryhet dhe se reflektimi që lind prej tij.

**Kur të regjistrojmë.**

- Çdo objekt i vëzhgimit dhe çdo metodë kanë kohën e tyre për regjistrimin, dhe duhet respektuar.
- Koha, pasi është caktuar, nuk duhet të ndryshojë kurrë.
- Në rastin e vëzhgimit pjesëmarrës (si në fushën e klinikës) parapëlqehet të shënohet pas kohës së vëzhgimit; në disa raste është sidoqoftë e këshillueshme të bëhet përjashtim, duke regjistruar “drejtpërsëdrejti” apo “menjëherë më pas”.

Si të regjistrojmë.

- Ekzistojnë mjete të ndryshme në mbështetje të regjistrimit të vëzhgimeve, megjithatë një shënim i marrë në mënyrë të artikuluar nga vëzhguesi mbetet një mjet funksional.
- Ushtrim dhe shprehje e bërë zakon janë të rëndësishëm pasi e bëjnë më të shpenguar dhe më pak të mundimshme punën për regjistrimin.
- Duhet regjistruar të dhënat e vërejtura dhe, më vete, vëzhgimet që kanë dalë prej tyre, gjendja jonë shpirtërore në kohën kur kryhet vëzhgimi. ASNJËHERË interpretimet e këtyre të dhënave që, nëse do jetë e nevojshme, do të evidentohen në një fazë të mëtejshme të punës.
- Është e rëndësishme besnikëria, veçanërisht kur regjistrohen shprehje gjuhësore që duhen sjellë të plota e pa ndryshime (për shembull: duke i përmbledhur) e pa korrigjime.
- Vëzhgimet e mundshme (ndjesi, komente, dyshime, reflektime, etj.) duhen regjistruar në hapësira të posaçme, të ndara qartë nga të dhënat e vërejtura.
- Udhëzimet e dhëna për regjistrimin janë të vlefshme edhe kur kryhet një vëzhgim i tërthortë (për shembull: xhirim me telekamera).

Kur bëhet fjalë për vëzhgim të llojit vlerësues-eksperimental, disa teknika na japin mundësi të vërtetojmë mungesën/ekzistencën e qëndrimeve, sjelljeve, shprehjeve të paracaktuara nga vëzhguesi duke përcaktuar ‘nivelet’ e ndryshme me të cilat paraqiten.

- **Check-list** apo listat e kontrollit përbëhen nga një përsh-

kallëzim që përshkruan dimensionet e ndryshme të sjelljes apo nivelet e ndryshme të zhvillimit që mendohet të vëzhgohet dhe e bëjnë më të lehtë regjistrimin e sa është vëzhguar. Skedat më të zakonshme të regjistrimit të vëzhgimeve ndërtohen dhe kanë në këtë mënyrë avantazhin e shpejtësisë dhe zhdërvjelltësisë në përpilim krahas një limiti aspak dytësor për t'u nisur nga një supozim vlerësues mbi subjektin e vëzhguar i shprehur apriori dhe i përkthyer në një skedë të ngurtë që priret ta copëzojë vëzhgimin. Kjo metodë duket se shërben jo aq për të përfutur një njohje më të mirë të subjekteve të përfshirë (vëzhgues dhe i vëzhgues) si për të verifikuar rezultatet e vëzhgimeve të mëparshme apo të standardeve që u takojnë niveleve dhe fazave të zhvillimit.

- Ndërsa *tally sheet* është një mënyrë përmbledhëse dhe e shpejtë për të regjistruar. Dobia e saj është në varësi të fakti sesa e thjeshtë apo e përsëritur është ngjarja e marrë në konsideratë (për shembull një situatë sportive në të cilën kërkohet të shënohen sa herë e merr topin një djalë apo sa herë ia japin topin shokët në një lojë).

## KUJDES!

Gabimet e njëanshmërisë apo shtrembërimit mund të ndodhin si në fazën e parë (marrjes/regjistrimit) ashtu dhe në të dytën (analizë/kodifikim/interpretim).

### Pritshmëritë e vëzhguesit.

Vëzhguesi priret të njohë si të dhëna të rëndësishme ato që pret të gjejë (apo dëshiron).

Mund të ndodhë sepse vëmendja e vëzhguesit tërhiqet më shumë nga ngjarjet që përputhen më shumë me pritshmëritë e tij vetjake apo sepse vëzhguesi bën një përzgjedhje të informacioneve në bazë të disa 'paragjykimeve vlerësuese' dhe/ose idesë që ka krijuar për subjektin apo për një dukuri të veçantë.

### Karakteristika të mjetit vëzhgues.

Kur metoda e përdorur nuk përputhet me objektin dhe me objektivat e vëzhgimit informacionet e mbledhura kanë pak rëndësi. Për të shmangur këtë problem mund të na duhet të përdorim teknika të kombinuara që mundësojnë rilevimin e papërshtatshëmive të mundshme të metodës së përdorur.

### Kushte psikofizike.

Angazhimi i vëzhguesit, sidomos nëse është në fillimet e veta, ngjall tension. Dhe kjo është e natyrisht. Kur tensioni kthehet në ankth – dhe fakti që është kryesisht i shqetësuar se nuk ka mbledhur informacione të rëndësishme për çdo aspekt tjetër të vëzhgimit është një tregues mjaft karakteristik – cilësia e vëzhgimit mund të ndikohet sidomos sepse e zhvendos vëmendjen e punonjësit nga konteksti dhe nga situata e vëzhguar.

### Rregullia në regjistrim.

Është e udhës që vëzhgimet të regjistrohen pas përfundimit të tyre, për të shmangur në këtë mënyrë hutime të mundshme gjatë vëzhgimit. Por duhet që kjo të mos cenohet saktësinë dhe plotësinë e regjistrimit (përputhja me të dhënen e rilevuar) që duhet të bëhet menjëherë më

pas. Në çdo rast, vetëm ushtrimi bën të mundur njohjen e pikës tonë të ekuilibrit mes kohës së vëzhgimit dhe kohës së regjistrimit.

Ka edhe një element subjektiviteti të vëzhguesit që nuk duhet lënë pas dore: mënyra që është vendosur të përdoret nuk duhet ta lërë elementin e fundit të nxjerrë në dritë që të kryesojë mbi të tjerët, duke fshehur në këtë mënyrë të dhënat e nxjerra më parë. Sipas disave, marrja e shënimeve ndërkohë që bëhet vëzhgimi, është një element shpërqendruar, ndërsa sipas disa të tjerëve përbën një mënyrë të mirë për të mbajtur zgjuar dhe siç duhet të orientuar vëmendjen tonë; sipas disa të tjerëve, të regjistrosht menjëherë pas vëzhgimit mund ta bëjë më të lehtë përqendrimin në fazën e vëzhgimit të mirëfilltë, dhe sipas disa të tjerëve do të thotë të shkaktojë një ripërpunim të pavetëdijshëm dhe implicit të të dhënave të vëzhguara e, sidoqoftë, një regjistrim jo të duhur të tyre.

Teknika e regjistrimit duhet të jetë në çdo rast në varësi të qëllimit; nuk duhet të shihet kurrë e shkëputur nga karakteristikat vetjake të atij që e përdor atë; duhet ndihmuar punonjësi të përftojë një metodë gjithnjë e më rigorozë – por jo më të thatë e mekanike –; duhet të jetë një mjet i vetëdijshëm dhe jo qëllim i vëzhgimit.

### Faktori kohë

Të kthesh zhvillimin e një ngjarjeje, të përshkruash një situatë në dinamizmin e vet do të thotë edhe të respektosh strukturën e saj kohore; gabime në regjistrim në kohëzgjatjen e një sjelljeje apo në radhën e veprimeve që përbëjnë një ngjarje të caktuar mund të errësojnë kuptimin e saj, të vështirësojnë të kuptuarit e saj.

### Gjuha

Çështja e subjektivitetit dhe asnjansisë së vëzhgimit është një problem që prek edhe gjuhën, mënyrën në të cilën e dhëna e perceptuar regjistrohet, përcillet, kthehet. Bëhet fjalë të përdorësh një gjuhë përshkruese dhe jo vlerësuese, pa dykuptimësi, që ka për qëllim të kuptuarit ndërsjellë.

### Reagimi i subjekteve

Rreziku i reagimit është më i madh nëse vëzhguesi është një person i huaj, ndërsa ulet ndjeshëm nëse ai që vëzhgon është një person i njohur apo që është zakonisht pjesë e kontekstit. Është e rëndësishme që vëzhguesi të përpikët të përshtatet apo të familjarizojë me subjektet, përmes një faze paraprake duke qenë i pranishëm në kontekst përpara se të nisë vëzhgimi, në mënyrë të tillë që u jep mundësi subjekteve të tjera të mësohen me praninë e vëzhguesit.

### Nënvlefësim i kontekstit

Nëse nuk mbajmë parasysh karakteristikat e kontekstit fiziko-shoqëror ku prodhohet një sjellje e caktuar rrezikojmë të mos kapim kuptimin arsyet që e kanë bërë të lindë. Një analizë e kushteve të kontekstit mund të ndihmojë që të mos ngatërrohet një sjellje konkretisht agresive me një sjellje acarimi të justifikuar, një akt sulmi me një gjest mbrojtjeje.

### TË VËZHGOJSH DO TË THOTË:

- Të edukohesh me pastërtinë e vështrimit
- Të mbështesësh aftësinë e të rriturit që të jetë i pranishëm në marrëdhëniet duke qenë mjaftueshëm larg e të ketë mundësi të reflektojë.
- Të kuptosh rrafshet e ndryshme nëpër të cilat kalon zhvil-

limi i fëmijës, të njohësh domethënien e tyre, të ndihmon në integrimin e tyre.

#### TË VËZHGOJSH NUK DO TË THOTË:

- Të kërkojsh konfirmim për atë që kemi në mendje paraprakisht
- Të matësh atë që shohim duke u nisur nga një model standard
- Të plotësosh një skedë
- Të veçosh nga konteksti disa momente “të forta”

#### VËZHGIMI ËSHTË PEDAGOGJIK KUR

- para së gjithash bën kujdes ndaj asaj që “funksionin” tek fëmija dhe që të zhvillohen potencialitet ekzistues të tij
- është një vëzhgim “në situatë”: mjedisore dhe marrëdhënore
- është pjesëmarrës dhe i përlulur pasi i vetëdijshëm për vështirësinë e interpretimit
- e di që nuk kupton gjithçka menjëherë dhe se për këtë arsye nuk ndalet me përshtypjen e parë
- nuk harron fëmijërinë e vet që e ndihmon ta vërë vetën në vend të.

#### MOS DRUAJ SE NUK KE KOHË APO HAPËSIRË MENDORE PËR VËZHGIMIN. GJEJE: IA VLEN!

- Nuk do cenonte asnjë veprimtari
- Krijon mundësi për të pasur disa momente të çmuara reflektimi
- Rrit një vështrim edukues të bashkëndarë dhe pasuron kolegjalitetin
- Ndihmohet dhe të kuptuarit e vetvetes dhe të tjetrit
- I dhuron tjetrit vëmendje dhe respekt

#### KËSHILLA PËR LEXIMIN

AA. VV. L'Osservazione partecipe come esperienza formativa per conoscere il bambino e raggiungerlo nei suoi bisogni emotivi e cognitivi, Sussidio per la formazione N°1, AVASM FISM, Varese, 2007.

C. Arrigone, L. Campagner LA SCUOLA DEI TALENTI Pensiero, ascolto, compito, tempo, corpo, (Nuova Edizione) Odon, Milano.

M. Bersanelli, M. Gargantini, Solo lo stupore conosce. L'avventura della ricerca scientifica, BUR Biblioteca Universale Rizzoli, Milano, 2003.

È. R. Bion, Attenzione e interpretazione Armando, Roma, 1973.

T. Berry Brazelton, Stanley I. Greenspan, I bisogni irrinunciabili dei bambini Ciò che un bambino deve avere per crescere ed imparare, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

C. Di Guglielmo, R. Rioli, Osservare è... Osservare non è... L'osservazione del bambino nella Scuola Materna, Seminario di formazione Udine – Scuola Materna Cattarossi – aprile 1994, Documentazioni.

Documentare, condividere, ordinare. Il portfolio. Iniziare - Bambini e adulti in azione a scuola e fuori -, anno1 numero 3, CUSL, Milano.

L. Giussani, Il rischio educativo, Rizzoli, Milano, 2006.

M. Montessori, L'autoeducazione nelle scuole elementari, Roma, Magliana e Strini, 1916.

## QË TË KUPTOJMË MË MIRË

### *Rasti i parë*

Është ora e dytë e mëngjesit. Në përfundim të mësimin të italishtes hyn mësuesja e matematikës, e veshur me ngjyrë blu të errët. Përshëndet me kokën ulur duke thënë “Mirëmëngjes fëmijë” dhe, pasi mbështet librat mbi tryezë, vazhdon më tej duke thënë “Rifillojmë shpjegimin që ndërpreme djë”.

Klasa ka banka dyshe, të vendosura në tri radhë. Banka e M.-së është ngjitur me tryezën e mësueses. Në klasë janë njëzet e dy nxënës, tre mungojnë.

Mësuesja del përpara tryezës së saj dhe mbështetet në të, duke parë nga klasa. Nis të shpjegojë në mënyrë ballore dhe, ndërsa flet, duke iu larguar tryezës nis të lëvizë në hapësirën mes tryezës dhe radhës së parë të bankave. M.-ja, të cilës mësuesja i kthen shpinën, nis të lëvizë duke parë poshtë bankës, duke nxjerrë një nga lapsat që ka të shpërndarë në çantë. Pastaj me një prej tyre, si të ish një shigjetë, tregon fundin e shpinës së mësueses, dhe sheh shokët, duke bërë sikur po lëshon një shigjetë. Shokët qeshin dhe flasin mes tyre me zë të ulët. Mësuesja tërheq vëmendjen, e zemëruar por e pavetëdijshme për shkakun e rrëmujës. M.-ja ngre nivelin e provokimit duke u ngritur pas mësuese dhe duke imituar lëvizjet e saj. Ulet kur mësuesja i bën një pyetje një shoku të pavëmendshëm. Kur ai shkon tek dërrasa, pasi ia kërkon mësuesja që kthehet të ulet në tryezën e saj, M.-ja (*me shprehjen e dikuajt që është zgjuar nga gjumi*) nxjerr me zhurmë fletoren nga poshtë bankës dhe po me kaq zhurmë shfleton faqet, që ta lerë të hapur në një faqe të bardhë, çfarëdo (jo të parën). Mësuesja e qorton me fjalë duke i thënë “M., hë pra, kaq e nevojshme është të bësh kaq zhurmë? Fletorja duhet të ishte hapur që kur filloi mësimi”. M.-ja qesh, mbyll fletoren dhe e vendos përsëri poshtë bankës. Mësuesja, që ndjek veprimin e shokut në dërrasë, duket se nuk e kupton sa ndodh, dhe sidoqoftë nuk bën asnjë koment.

### *Rasti i dytë*

Një edukatore tregonte: “Çudi që kjo vajzë që ka nisur të vijë në Qendër vetëm pak kohë më parë, vjen gjithnjë me pallto dhe është e pamundur ta bësh ta heqë”. Ishte nëntor. Edukatorja thotë “Sigurisht, unë kam menduar që kjo ishte mënyra për të shprehur shqetësimin e vajzës ndaj përvojës së saj në shkollë (Qendra lidhej me shkollën) kështu që i fola, i fola gjatë, e pyeta se çfarë kishte që nuk shkante”. Pozita e edukatores ishte pozita e atij që donte të kuptonte se çfarë po ndodhte, të vërente një shenjë e të përpiquej ta lexonte, megjithatë vazhdimi i të folurit me vajzën, një vajzë që mban pallton, kuptohet që e bën të takojë një vajzë paksa të pambrojtur në të çast, një vajzë që ka nevojë për ndihet nga njëra anë gati të hapë derën e t'ia mbathë, dhe nga tjetra thotë: Unë, përpara se të rehatohem si e ftuar në këtë vend, përpara se të vendos nëse ky vend është i mirë për mua, e kontrolloj, nuk e heq menjëherë pallton, nuk rehatohem menjëherë”. Kështu që së bashku me këtë edukatore vendosëm të vëzhgonim, dhe të prananim që ajo të rrinte me pallto. Nuk sëmurej kur dilte – sepse edhe kjo mendohet, një

edukatore mendon: “Por kur të dalë do ketë ftohtë dhe do sëmuret!” Por vajza nuk sëmuret – Pra, cili ishte problemi që kish të bënte me këtë gjest? Ky gjest nuk ishte një gjest problematik për grupin e fëmijëve të tjerë sepse atyre nuk u bënte përshtypje kjo gjë, nuk i shqetësonte fakti që vajza rrinte me xhup; qëndrimi shqetësonte dhe trazonte edukatoren pasi lexonte diçka pas kësaj gjëje. Por mënyra e ndërhyrjes në këtë gjë vazhonte ta cyste vajzë në një mënyrë që s’e ndihmonte atë. Kur edukatorja pranoi të vëzhgonte si pjesëmarrës, të pranonte dhe të priste, së bashku me kolegët iu sugjerua: “Mirë, rri me të, bëje të shohë që ti e ke parë këtë gjë, e ke vënë re, por e ke pranuar. Do vijë një çast kur do i kërkosh ta heqë pallton dhe do e kuptosh kur do vijë ky çast”. Ajo përgjigjej: “Po s’do e kuptoj kur të vijë çasti!” Atëherë, në grup, u vendos që kur të kthehej nga pushimet e Krishtlindjeve, kur të kthehej sërish në atë hapësirë marrëdhënieje pas një periudhe ku ka përtypur përvojën e pasur, atëherë, nëse edukatorja do ndihej e lirë ta pranonte pallton (ka kaluar ndërkohë gjithë periudha nga nëntori deri në Krishtlindje që vajza ka mbajtur pallton veshur), do ndihej po kaq e sigurt dhe e lirë t’i thoshte: “Jemi këtu, bashkë, mund ta heqësh pallton”. Tri fjalë, pesë fjalë, nuk ka nevojë për më shumë, dhe kështu ndodhi, ditën e parë të janarit edukatorja i tha këtë, vajza e hoqi pallton dhe që atëherë nuk e mbajti më veshur. Nuk është magji. Vajza kish ndër vërtet që dikush e kish parë atë, por që e kish pranuar pikërisht në atë pikë dhe në atë çast që ajo ndodhej, pa dashur të shkonte përtej dhe pa e gjykuar. Mbi të gjitha, pa u frikësuar, në fillim ajo, si e rritur. Nuk qe indiferente ndaj faktit, por e shoqëroi vajzën brenda këtij fakti, pa frikë. Sigurisht, përballja me kolegët i dha mundësi ta përballonte këtë shqetësim që nuk ishte vetëm shqetësimi i vajzës, që sigurisht ekzistonte, por edhe shqetësimi i edukatore, kundrejt shqetësimit të vajzës.

### Rasti i tretë

Jemi në klasë, rreth orës 14.00, unë jam ulur në bankë, ndërkohë që është koha e lojës së lirë dhe shoh vajzat e mëdha që vizatojnë dhe bisedojnë me njëra-tjetrën.

Ndërkohë djemtë e mëdhenj (pesëvjeçarë), Aleks, Marku, Sandri dhe Xhulio janë mbi tapetin e ndërtimeve dhe i dëgjoj që flasin mes tyre dhe qeshin, kthehem dhe vendos t’i vëzhgoj. Po luajnë lojën e fermës; me lego, kanë ngritur dy gardhe për kafshët, me copëzat prej druri një garazh për traktorët me, bëjnë sikur po punojnë në arë dhe u japin bar kafshëve, dhe kur bie errësira i shpjen traktorët në garazh. Loja vazhdon kështu për pak kohë dhe unë mendoj se ata janë vërtet të qetë sot, luajnë së bashku dhe nuk janë grindur asnjëherë.

Vajzat kanë mbaruar vizatimet e tyre, më thërresin që të m’i tregojnë, unë kthehem drejt tyre. Ndërsa po flas me Paolën, dëgjoj Sandron që i ulëret Aleksit, kthehem dhe shoh që po shtyhen dhe i rrëmbejnë njëri-tjetri elementët e drurit...

Unë nxehem dhe ngrihem që të ndërhyj si zakonisht, por ndalem, i vëzhgoj për të kuptuar.

Në fakt, këtë herë nuk është faji i Sandros, nuk ka bërë rrenje dhe nuk ka goditur askënd, po përpiqet vetëm t’u tregojë shokëve të vet se çfarë ka zbuluar dhe u kërkon t’ia lënë elementët e drurit, por të tjerët as që e mendojnë këtë!

Sandro, pas disa të shtyrave dhe ulërimeve, ngrihet, hedh një element druri mbi tapet dhe vjen tek unë dhe më shpjegon (për herë të parë nuk reagon dhe kërkon ndihmën time) që e mërzhisin sepse nuk e dëgjojnë, ai ka zbuluar një lojë të re që e bën të qeshë.

Unë ngrihem, e marr përdore dhe së bashku shkojmë tek tapeti, unë u kërkoi fëmijëve t’ia lënë elementët e drurit Sandros sepse do të na tregojë një gjë të bukur!

Ata më përgjigjen menjëherë po. Atëherë unë i lë vetëm dhe largohem dhe i shoh, Sandro qëndron në mes dhe u thotë miqve të tij se ku duhet t’i venë elementët e drurit, i vendosin në radhë e pastaj i lënë të bien, kanë zbuluar efektin domino!!

Qeshin, ia nisin nga e para dhe luajnë pa u grindur më dhe Sandro është i kënaqur. Loja vazhdon, pastaj më kërkojnë mua dhe Federikës (kolegia ime) që të luajmë me ta.

### Reflektim:

Zgjedha të vëzhgoj lojën e Sandros, në një moment të dytë. Synim im ishte në fakt të vëzhgoja një vajzë, por ndërrova mendja kur pashë djemtë që luanin të qetë, ishte një ndër të paktat herë që luanin të gjithë së bashku dhe pa u grindur. U dala të vëzhgoja përpara se të ndërhyja, duke lënë mënjanë paragjykimin që kam për Sandron. Pashë një fëmijë të aftë të tërhiqte shokët e tij, duke u dhënë atyre disa rregulla dhe duke kërkuar ndihmën e tyre. Dhe kjo më habiti. Mendoj se po të mos isha ndalur “të vështroja” nuk do ta kisha kuptuar këtë aspekt të ri dhe këto “fitore” të Sandros.

Ky vëzhgim, shumë konkretisht, vë në pah disa prej aspekteve të veçanta të vëzhgimit. Para së gjithash ndodhemi në një moment të caktuar, në një situatë të caktuar. Mësuesja mendon të zhvillojë një lloj të caktuar vëzhgimi, por e lë veten të tërhiqet nga diçka që thërret vëmendjen e tij. Fillimisht shqetësohet, ka prirjen të ndërhyjë *si zakonisht* por...Vendos të vëzhgojë, që të kuptojë. Të vëzhgosh për të kuptuar. Dhe çfarë zbulon? zbulon që jo gjithmonë gjërat janë siç ne i përfytyrojmë, apo më mirë, që në atë rrethanë të caktuar realiteti po i fliste në mënyrë të ndryshme nga siç e priste ajo. Kështu zbulon një situatë të re, që nuk e priste aspak, në të cilën fëmija që na duket se kuptojmë normalisht paksa ‘*sui generis*’ tregon se ka një ide, që është i aftë, që ka dëshirë të bashkëndajë. Krejt papritur, vështrimi i ri i mësueses hedh dritë të re edhe mbi sjelljen e shokëve (*Ata më përgjigjen duke më thënë menjëherë Po!!*), duke e bërë çdo gjë më të thjeshtë nga sa mund të dukej. Me guxim – ndonjëherë shërben të kesh më shumë guxim për ta parë realitetin sesa për të qëndruar të ngërthyer në paragjykimet tona – mësuesja ndërhyt aq sa duhet për të zhbllokuar situatën dhe, me po kaq guxim, di të kthehet në plan të dytë, duke vëzhguar përsëri, sapo të ketë mundësi ta bëjë. Që më pas të kthehet përsëri në lojë kur fëmijët ia kërkojnë hapur. Mësuesja është e kënaqur, fëmijët janë të kënaqur, Sandro është i kënaqur, situata njihet më mirë, ka më shumë stimuj për veprimtari të reja, mundësi takimi. Jetuan të gjithë të lumtur e të kënaqur? Jo, nuk bëhet fjalë për këtë, por sigurisht një vëzhgim i mirë ndihmon të ndërtohet një mirëqenie e ndërsjellë.

AVASM FISM Varese

### Rasti i katërt

Më ndodh të vëzhgoj një fëmijë gati tre vjeç që ishte thellësisht e zhytur në një lojë me elementë, duke i futur cilindrat e vegjël prej druri në vendet e tyre përkatëse. Shprehja e fëmijës fliste për një vëmendje kaq të madhe, që m'u duk si një shfaqje e jashtëzakonshme: fëmijët nuk kishin treguar deri atëherë një fiksion të tillë mbi një objekt dhe bindja ime për paqëndrueshmërinë e vëmendjes tek fëmija i vogël, që kalon pa reshtur nga një gjë tek tjetra, më bënte edhe më të ndjeshëm ndaj kësaj dukurie.

Vëzhgova me ngulm vogëlushen pa e shqetësuar në fillim dhe nisa të numëroja sa herë e përsëriste ushtrimin, por më pas, duke parë që vazhdonte shumë gjatë, mora karrigen e vogël tek e cila ishte ulur, dhe e vendosa karrigen dhe fëmijën mbi tryezë: vogëlushja e mblodhi me nxitim lojën e vet, pastaj e mbështeti tek krahët e karriges, dhe duke vënë në prehër cilindrat e vegjël, vazhdoi punë e saj.

Atëherë i ftova të gjithë fëmijët të këndonin: ata kënduan, por vajza vazhdoi e qetë të përsëriste ushtrimin e saj edhe pasi kish mbaruar kënga e shkurtër. Kisha numëruar dyzetekatër ushtrime; dhe kur më në fund u ndaj, ndali në mënyrë krejt të pavarur nga stimujt e mjedisit që mund ta shqetësonin, dhe vajza pa përreth e kënaqur, gati sikur po zgjohej nga një gjumë çlodhës. Përshtypja ime e paharrueshme besoj se i ngjante asaj që provohet nga kush bën një zbulim.

Kjo dukuri u bë më pas e zakonshme tek fëmijët; mundi të përcaktohej si një reagim i vazhduar që shfaqet në lidhje me disa kushte të jashtme, që mund të përcaktohen. Sa herë që ndodhte një polarizim i tillë i vëmendjes, fëmija niste të shndërrohej tërësisht, të ishte më i qetë, më i zgjuar dhe më ekspansiv; tregonte cilësi të brendshme dhe të jashtëzakonshme që të sillnin ndërmend dukuritë më të larta të ndërgjegjes, si ato të kthimit (konvertimit).

Dukej sikur, në një tretësisirë të ngopur të ish formuar një pikë kristalizimi, rreth të cilës shkonte e mblidhej në një kristal me formë të mrekullueshme e gjithë masa kaotike dhe dinamike. Po kështu, pasi ndodh dukuria e skajimit të vëmendjes, gjithë sa e çrregullt dhe e në lëvizje ekzistonte në ndërgjegjen e fëmijës dukej se po organizohej në një krijim të brendshëm, tiparet habitëse të të cilit riprodhoheshin në çdo individ.

Kjo të bënte të mendoje për jetën e njeriut që mund të mbetet e përhumbur mes një gjëje e një tjetre, në një gjendje të brendshme kaosi deri sa një gjë e veçantë dhe e fortë e tërheq, e fikson, e atëherë njeriu ka zbulimin e vetvetes, ndien se po fillon të jetojë.

Pra kjo dukuri shpirtërore, që mund të përfshijë të gjithë ndërgjegjen e të rriturit, nuk është një prej aspekteve të vazhdueshëm të fakteve që ushqejnë "formimin e brendshëm". Ai haset si fillim i zakonshëm në jetën e brendshme të fëmijëve dhe shoqëron zhvillimin e tyre, në mënyrë që të ketë mundësi për kërkim, si një fakt eksperimental.

Ndodhi kështu që shpirti i një fëmije shprehu zbulimet e veta, dhe në dritën e këtyre gjërave lindi një metodë ku liria shpirtërore mori pamje.

M. Montessori

## QË TË NISIM TË ECIM: SHTYSA PËR USHTRIM

### A – Kryeni një vëzhgim të synuar, të qartë, të regjistruar.

Përpara se të vëzhgojmë:

Kë ke zgjedhur të vëzhgosh?

Në cilën situatë? (fusha të veçanta? Koha?)

Përse?

Me cilin objektiv?

Në cilën mënyrë mendon të kryesh vëzhgimin tënd (vëzhgim pjesëmarrës, asnjans...)?

Përse?

Kur dhe për sa kohë parashikon të kryesh vëzhgimin?

Cilat kushte bëhen të nevojshme me qëllim që ti të mund të vëzhgosh qetësisht?

Vëzhgimi:

Data

Ora

Kohëzgjatja

Përshkrimi

Situata (konteksti)

Marrëdhëniet, veprimtaria, ngjarjet.

Brenda meje (në aktin e vëzhgimit): emocione, pyetje, zbulime, shqetësime, mendime.

Reflektime pas ushtrimit (duben bërë të paktën një ditë më pas).

Rilexohet vëzhgimi

Çfarë vërejt?

Çfarë zbuloj që nuk e kisha vërejtur?

Çfarë mungon?

Pata përfitim ndërsa kreu këtë vëzhgim? Nëse po, të cilit lloj?

Zbulova diçka më shumë për fëmijën

Zbulova diçka më shumë për veten

Krijova një moment pune reflektuese shumë të dobishëm

U çlodha

Kuptova se e njoh shumë pak këtë fëmijë dhe dëshiroj ta njoh më mirë

Zbulova pikëvështrime që nuk e prisja e që i kisha pasur gjithnjë

përpara syve

.....

.....

Cili ishte objektivi i këtij ushtrimi?

### B – Le t'u përgjigemi pyetjeve të mëposhtme me përgjigje me zgjedhje (përgjigja e saktë tregohet nga kuadrati me ngjyrë)

1) "Parashikimi nuk duhet të zhbëjë shikimin", kjo fjali e Braque do të thotë:

- Që nëse parashikojmë çdo gjë me një programim të saktë atëherë shmangen problemet
- Që duhet parë realiteti për atë që është dhe jo për idenë që ne kemi për të
- Që nëse vëzhgojmë mirë mund të parashikojmë pasojat

- 2) Të vëzhgosh për edukatorin, është:
  - a. Një luks: kërkon tepër kohë
  - b. Një prej shumë mjeteve që ai ka në dispozicion
  - c. Një shprehje thelbësore
- 3) Çfarë sjell vëzhgimi?
  - a. Vëmendje, aftësi për të marrë, thithur, hapje, përjashtim të paragjykimit
  - b. Gjykim, vlerësim, matje, krahasim
  - c. Plotësim skedash, regjistrime filmime dhe audio
- 4) Kur vëzhgojmë:
  - a. Duhet të jemi sa më objektivë, të paanshëm dhe asnjansës
  - b. Duhet të përdorim teknika të regjistrimit të të dhënave që ulin gabimet e vëzhgimit
  - c. Duhet të mbajmë parasysh historinë tonë, fëmijën që ka qenë secili prej nesh dhe emocionet tona
- 5) Metodologjitë e vëzhgimit:
  - a. Duhet të mbajnë parasysh sesi çdonjëri i qaset realitetit dhe e njëj atë (stili njohës)
  - b. Ka metoda të provuar shkencërisht, dhe janë ato që duhen mësuar dhe përdorur
  - c. Janë të gjitha njësoj
- 6) Vëzhgimi i llojit pedagogjik
  - a. Kërkon konfirmim dhe krahasim kundrejt standardeve
  - b. U jep kuptim rrafshëve nëpër të cilat kalon zhvillimi i fëmijës
  - c. Përqendrohet në situatat problematike
- 7) Metoda a kampionimit të kohës do të thotë:
  - a. Të regjistroh atë që ndodh për një periudhë të caktuar kohe (p.sh. një orë)
  - b. Të plotësosh një tabelë për kohën që i duhet fëmijës për të kryer veprimtari të caktuara
  - c. Të regjistroh më shumë se një herë atë që ndodh në një kohë të caktuar domethënëse (p.sh. koha e vaktit)
- 8) Metoda e kampionimit të ngjarjeve do të thotë:
  - a. Të regjistroh sa herë që një ngjarje e caktuar (sjellje) shfaqet (kushtet në të cilat ndodh)
  - b. Të regjistroh fakte të jashtëzakonshme që ndodhin
  - c. Të regjistroh ????????
- 9) Vëzhgimi është një metodë që shërben për:
  - a. Krijuar një përballje me kolegët për të thelluar më tej njohjen e fëmijës
  - b. Të dhënë gjykime
  - c. Të nxjerrë përfundime mbi personin që kam përballë
- 10) Kur vëzhgoj:
  - a. Duhet të jem absolutisht objektiv dhe asnjansës
  - b. Duhet të regjistroj si një aparat fotografik apo magnetofon
  - c. Duhet të pranoj emocionet e mia, mendimet, ndjenjat por duhet

t'i lë gjithnjë mënjane për t'i bërë vend asaj që pranoj, pres

- 11) Vëzhgimi:
  - a. Është një proces natyror
  - b. Është një shprehje profesionale që duhet përdorur rast pas rastu, kur shërben
  - c. Është një aftësi vështrimi që duhet stërvitur dhe ushtruar

#### C – Përgjigjuni pyetjeve të mëposhtme pa përgjigje të sugjeruara.

1. Cili është qëllimi i vëzhgimit?
2. Përse është e rëndësishme dhe e dobishme të vëzhgojmë?
3. Përse është e rëndësishme të përballemi me kolegë dhe prindër lidhur me vëzhgimet e bëra?
4. Vëzhgimet tona janë përgjigje përfundimtare? Pse?
5. Në ç'kuptim mund të themi "fëmijë i vëzhguar, fëmijë i përmirësuar"?
6. Përse formatorja ka sugjeruar të parapëlqejmë vëzhgimin me pjesëmarrje dhe pranues ndaj atij që kryhet me check-list
7. Cila vlerë shtesë e çon vëzhgimin tek profesioni i edukatorit?
8. Pse aftësia vëzhguese duhet "stërvitur" dhe ushtruar?
9. Kur vëzhgohet, jemi objektivë dhe asnjansës?
10. Cili është mjete më i mirë për të regjistruar vëzhgimet? (përgjigje: varet nga objektivi që i vemi vetes!)
11. Komenton aforizmin e artistit Braque "Parashikimi nuk duhet të zhbëjë shikimin"

#### 4) Të bëjmë një vëzhgim 'në situatë' sipas një shembulli të dhënë

**Objektivi:** të bëjmë një vëzhgim të kujdesshëm dhe të vëmendshëm të një .(Kopshti, qendre ditore,..)

**Datë**

**Ora nga ..... në .....**

**Veprimtaria e kryer**

**Numri i të rriturve të pranishëm .....**

**Numri i fëmijëve të pranishëm .....**

#### 1. Përshkrimi i situatës (konteksti)

Hapësira, materiale, ambiente

#### 2. Përshkrimi i marrëdhënies:

Marrëdhënie I rritur/Fëmijë

Marrëdhënie Fëmijë/Fëmijë

**3. Reflektime personale:** çfarë ndodh në mendjen dhe në zemrën e edukatores gjatë vëzhgimit; emocionet, kujtimet, pyetjet, supozimet, kuriozitetet, hutimet

**4. Çfarë të bëri më shumë përshtypje? Arrite të vëzhgosh me vëmendje? U tërhoqe më shumë nga aspektet e marrëdhënies, nga veprimtari të mësimore, nga përdorimi i hapësirave apo nga tjetër? Arrite të përqendrohesh? U ndjeve pjesëmarrës apo i huaj në situatën e vëzhguar? Do e kisha parë të dobishme të kisha një objektiv të qartë për të drejtuar vëzhgimin tënd?**

## **INDEKS:**

HYRJE .....	3
TË VËSHTROSH E TË SHOHËSH: TË KUNDROSH E TË VËZHGOSSH.....	3
VËZHGIMI NË SHKENCAT E EDUKIMIT .....	4
VËZHGIMI NË MARRËDHËNIEN EDUKATIVE .....	8
REZULTATET E VËZHGIMIT; PRITJA DHE NDRYSHIMI .....	10
VËZHGIMI DHE PROFESIONALIZMI EDUKUES NË VEPRIM .....	12
VËZHGIMI DHE LEXIMI .....	13
KA VËZHGIM, E VËZHGIM .....	14
VËZHGIM RASTËSOR DHE VËZHGIMI SISTEMATIK .....	15
KURTHET E VËZHGIMIT .....	17
UDHËRRËFYESI I VËZHGIMIT .....	18
NJË RRUGËTIM, SHUMË ZGJEDHJE .....	18
NJË METODË, SHUMË TEKNIKA .....	18
KUJDES! .....	20
KËSHILLA PËR LEXIMIN .....	21
QË TË KUPTOJMË MË MIRË .....	21
QË TË NISIM TË ECIM. SHTYSA PËR USHTRIME .....	23

