

# PROJEKTIMI DHE PROGRAMIMI

DREJTIME PEDAGOGJIKE DHE  
UDHËZIME VEPRUESE

QENDRA E TRAJNIMIT "KARDINAL MIKEL KOLIQI"



SHOQATA INTERNACIONALE  
e SOLIDARITETIN



Cooperazione Italiana  
allo Sviluppo  
Ministero Affari Esteri



[www.avsi.org](http://www.avsi.org)

*Teksti është punuar nga një grup konsulentësh të Qendrës së Trajnimit “Kardinal Mikel Koliqi”,*

*Tiranë – Shqipëri, i përbërë nga:*

*Profesor Felice E. Crema, Profesor i Historisë së pedagogjisë pranë Universitetit Katolik të Milanos;*

*Cristina Casaschi, mësuese filllore dhe trajnuese;*

*Marco Coerezza drejtues shkollë, përgjegjës për trajnimet pranë Shoqatës së Shkollave Filllore*

*FISM- AVASM;*

*Paolo Ravazzano, trajnues;*

*Rosa Maria Rioli, pedagogjiste, drejtuese e një qendre formimi dhe përditësimi për mësues.*

*Për palën shqiptare falenderojmë:*

*Për kontributin e dhënë, Dorina Pappas, Brunilda Kotja dhe Simone Andreozzi.*

*Për përkthimin në gjuhën shqipe, Artur Sula.*

*Ky botim është realizuar me bashkëfinancimin e Drejtorisë së Përgjithëshme të Kooperimit për Zhvillim pranë Ministrisë së Punëve të Jashtme Italiane në brendësi të projektit: “Veriu i Shqipërisë: Fuqizimi i sistemit edukativ 9-vjeçar dhe rritja e aftësive të stafit mësimdhënës në qarkun e Shkodrës, Shqipëri. MAE/9201/AVSI/ALB”  
Tematikat e trajtuara në këtë botim duhet të merren si përgjegjësi vetem e OJQ AVSI dhe jo medoemos si përmbajtje që përfaqësojnë qëndrimin e DGCS.*




---


*Materiali do të jetë i disponueshëm dhe on line në formatin pdf në webportalin:*

*www.shisalbania.org*

*Gjithashtu është i disponueshëm në formatin e shtypur pranë Qendrës së Trajnimit*

*“Kardinal Mikel Koliqi” në Tiranë.*

*Formulimi grafik:*  [deltaprint@albmail.com](mailto:deltaprint@albmail.com)

*Shtypi:*  [Gentgrafik](http://Gentgrafik.com)

*Të gjitha të drejtat ekskluzive të Shoqatës Internacionale për Solidaritet (SHIS) Tiranë 2013.*

**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)

## PARASHTRIM

Ky tekst synon të jetë një hyrje në temën e projektimit edukues, prespektivë në të cilën zë një vend mjaft të rëndësishëm veprimtaria që zhvillohet në shkollë por që prek të gjitha veprimtaritë, situatat në të cilat kemi detyra dhe prespektiva edukuese.

Pas një hyrje të shkurtër teksti parashtron katër temat që përbëjnë tabllonë:

projektim, programim, verifikim dhe vlerësim, këto të dyja trajtohen së bashku në kapitullin e fundit.

Për secilin syresh janë nxjerrë në pah, para së gjithash, anët që kanë të bëjnë me dimensionin edukues. Në fakt, ka shumë rrezik që t'i thjeshtosh këto veprime të nevojshme për të rregulluar veprimtarinë vetjake profesionale vetëm në anët e tyre tekniko-vepruese, duke harruar se ata përfaqësojnë vetëm mjete, herë-herë edhe komplekse dhe të sofistikuara, por që gjithmonë marrin kuptim vetëm kur na ndihmojnë për të arritur synimet të cilat nuk janë projektimi, programimi, verifikimi, vlerësimi, por të dhënit mësim dhe edukimi.

Rreziku i zëvendësimit të mjetit me qëllimin është veçanërisht i pranishëm kur mjetet janë mjaft komplekse dhe të sofistikuara. Kjo ndodh, jo vetëm sepse kërkojnë kohë dhe vëmendje të madhe, por sidomos ngaqë përqëndrojnë vëmendjen e mësuesit dhe të edukatorit tek mjeti duke ia larguar vëmendjen nga subjekti, nxënësi, i cili është qëllimi i vërtetë i veprimtarisë. Për këtë, mjetet më të thjeshta janë në përgjithësi më të mirat ngaqë ndihmojnë për të ruajtur një përpjesëtim të drejtë midis anëve të ndryshme të punës.

Dimensioni edukues mbetet gjithmonë konteksti bazë të cilit i referohet çdo veprimtari në faza të ndryshme (projektim, programim, verifikim, vlerësim).

Për këtë, udhëzimet vepruese që përmban teksti paraqesin jo modelin që duhet ndjekur, por një shembull konkret se si mund të përkthet në mjete vepruese parashtrimi i dhënë i cili më pas duhet verifikuar me karakteristikat e veçanta të projektit që kemi ndërmend të ndërmarrim dhe ndryshojmë nën dritën e kushteve të veçanta të zbatimit.

Një vëmendje e dytë e veçantë ka qënë për të nxjerrë në pah se si të katër momentet janë të ndërlidhur ngushtësisht midis tyre. Nuk ka kuptim t'i mendosh ato si të ndara.

Projekti, që nuk matet me kushtet e realizueshmërisë është si një programim veprues i cili nuk vendoset në kuadrin e arsyeve dhe të objektivave që synon të arrijë, ai është si një trup i ndarë nga koka.

Por, nëse nuk shqetësohemi për të parë çfarë dhe si të verifikojmë dhe vlerësojmë, është sikur trupi të ishte pa tru dhe pa zemër. Pa tru sepse është i paaftë të ndreqë gabimet, pa zemër sepse është pa pasion për një përparim të vazhdueshëm të veprimtarisë së vet profesionale.

Anë të tjera sigurisht do mund t'i shtoheshin, mirëpo ato përfaqësojnë në të vërtetë jo një faktor përbërës, por një zhvillim të veprimit edukues. Midis këtyre, një rëndësi të veçantë, merr dokumentimi i cili nga njëra anë na lejon të bëjmë një reflektim më sistematik për punën tonë dhe nga ana tjetër në lidhje me subjektet e tjera, të papërfshira në veprim, të kenë mundësi të njohin e bashkëndajnë atë që jemi duke bërë. Sigurisht janë gjëra të rëndësishme, por jo vendimtare për ta shpënë në maksimum efektshmërinë dhe rendimentin e asaj që po bëjmë.

## HYRJE

Kur flasim për projektimin shkollor shpesh e bëjmë duke marrë si të mirëqënë kuptimin e tij. Në fjalën “projektim” paqartësia më e madhe qëndron në faktin se përmasa kryesore me të cilën ai njëjtësohet është ajo vepruese (pragmatike - strumentale) e shprehur në pyetjen “*Çfarë të bësh?*” për të arritur synimin, për të vendosur rrethanat në mënyrë optimale për arritjen e qëllimit, me qëllim që ne të jemi të kënaqur dhe nxënësit të jenë të motivuar. Kështu mund të vazhdonte lista e arsyeve të qëndrueshme e të pranueshme vetëm me kusht që të mos bëhen shprehje e një vullneti sundues mbi realitetin, gati gati ne të ishim Zotër dhe masë e fatit tonë dhe të nxënësve tanë.

Kjo nuk mund të jetë pikënisja për një projektim sipas arsyes që t`i mbetet besnik motivimit të saj kryesor, të mos lemë që veprimi ynë të shkasë në rastësi, në përafri, në instikt emocional. Synim që mund të arrihet vetëm duke rrenjosur fort projektimin dhe programimin në rastin e dhënë. Kjo është “pikëmbështetja” mbi të cilën qëndron bota ku ne veprojmë, ajo e edukimit dhe e mësimdhënies.

Ne të gjithë jemi rrëmbyer prej shqetësimit për të shpjeguar, për të sistemuar jetën tonë dhe të tjerëve sepse në pamje të parë ky veprim duket se arrin të menaxhojë paparashikueshmërinë e natyrës njerëzore. Gjithësesi ankthi i kontrollit që në këtë çast duket se i përgjigjet kësaj nevojë, me kalimin e kohës, nxjerr në pah anët e tij “të errëta” të cilat mbulojnë anët e rëndësishme për suksesin në shkollë: magjepsja kur takon dikë si ngjarje domethënëse nga ana njerëzore, e rëndësishme për edukimin; zbulimi i njohurive si “aventurë”, vendimtare për të pjekur shijen e njohjes, pjekja e një interesi për veten dhe shumë i rëndësishëm për një orientim kah jetës si përgjegjshmëri.

Të braktisësh ankthin e verifikimit do të thotë të braktisësh edhe ankthin për të ardhmen (çfarë do të mund të ndodhë, si do të duhet të ndodhë, çfarë do të ndodhë në realitet...) dhe t`i kushtosh vëmendjen tënde së tashmes. Shpresa me të cilën ushqehet e ardhmja nuk i gjen arsyet e veta në zbatimin e një mekanizmi të përkryer, një utopi e përgënjeshtuar gjithnjë nga realiteti, por ajo ka nevojë të mbështetet tek e sotmja, është përhapja e një mënyre me të cilën pranojmë të jetojmë të tashmen, që është e hapur për nxjerrjen në pah të diçkaje të re që vërshon në jetën e përditshme dhe që është në gjendje të bëhet pikënisje e një rrugëtimi që i përgjigjet pyetjeve të mija si njeri. Me fjalë të tjera, i përgjigjet qëllimit më të rëndësishëm që i jep kuptim angazhimit për edukimin.

Duke trajtuar temën e projektimit dhe të programimit gjendemi përballë dy qëndrimeve në nisje potencialisht të kundërta: e para, që mbështetet në një të ardhme ndonëse e dëshiruar, nuk është ende; e dyta, që shqetësohet për të nxjerrë në pah dhe shtyrë atë që sot egziston dhe është në gjendje të mbështesë rritjen.

Nëse jemi me sytë tek e ardhmja, pra, të zënë më herët me atë që duhet të ndodhë gjithçka me ne – hapësira mendore e zemrës, e

vëmendjes, e kujtesës – është e zënë prej diçkaje të huaj, abstrakte (sepse nuk egziston ende). Kështu tek ne nuk ka më hapësirë për realitetin që kemi përballë, që ndodh jashtë nesh, “për atë që s`na shkon mendja”, siç thotë Luisa Muraro. Jemi të mbyllur, luajmë rolin e “tapës” për mundësitë që na dalin, “pikëmbështetja” jonë – programi, fëmija, grupi, problemi, zhvillimi i plotë, marrëdhënia me prindërit, vazhdimësia, ... - bëhet e huaj dhe për këtë arsye priremi t`ia besojmë zgjidhjen e problemeve, të cilat dalin në mënyrë të pashmangëshme, të tjerëve, ekspertëve. Nuk jemi më të lirë dhe sipërmarrës, por kemi frikë. Do ndodhemi diku tjetër, por kurrë nuk jemi të pranishëm, na ndodh ajo që një djalë i thonte mësuesit të vet: “jam aq i zënë me të qenit i shqetësuar, sa që nuk më mbetet kohë për të studiuar.”

Për të qënë të pranishëm dhe për t`u marrë me të tashmen, para së gjithash, nevojitet një veprim i thjeshtë dhe i vendosur: një shmangie, zhvendosje anash, t`i lesh hapësirë një pikëpamjeje që nuk është vetëm imja, të pranosh me siguri që e vërteta takohet në atë që ndodh dhe se vetëm duke i qëndruar besnik, mendimet tona bëhen pjellore. Është sipërmarrje për njerëz të gjallë, të vërtetë burrërorë, sepse siç thotë Gilbert Keith Chesterton “jeta është aventura më romantike, por vetëm aventurjeri e zbulon një gjë të tillë”<sup>1</sup>. Aventurieri ai që është i etur për të zbuluar gjithçka të bukur, të vërtetë, të mirë, të drejtë, që realiteti sjell me vete dhe që mund ta njohë duke u takuar. Kjo përvojë e njeriut nuk është aspak spontane apo mekanike, duhet ta mësosh duke ndjekur dikë që ta jetojë, të gatshëm për të marrë përgjegjësitë që dalin prej aty.

Për mësuesin kjo përkthehet në një “punë serioze” të ndarë nga 3(tre) elementë:

- Të mbledhësh përvojë nga realiteti. Ajo që duhet të japë mësim (njohuri, aftësi, etj) përpara se në një kontekst shkencor, bëhet e pranishme në realitet. Që këtu duhet të nisemi nëse besojmë se mësimdhënia në shkollë duhet të jetë gjithmonë edhe edukim.
- Të mos shqetësohesh për të thënë atë që duhet, me fjalët e duhura, në çastin e duhur, por të kesh dëshirën për të komunikuar përvojën që mësuesi siguron përballë asaj që po u mëson të tjerëve. Mësuesi, pra, duhet të jetë, përveçse kompetent në mësimdhënie, edhe dëshmitar i një mënyrë me të cilën duhet të qëndrohet përballë realitetit për të qënë të aftë për të mësuar. Dhe kjo ndodh më shumë nga stili me të cilin jepet mësim dhe jo nga një aftësi teknike në mësimdhënie.
- Të angazhohesh që mësimi yt të paraqitet si një “rrëfim” që jetësohet përderisa di të shfaq një dinamikë të egzistencës, që ndodhet brenda dhe përballë realitetit, që shtyn nxënësin drejt një angazhimi dhe një pune për t`u bërë një me atë që atij i mësohet e që do ta shpjerë për të bërë edhe ai një përvojë të tijën.

1 G.B. Chesterton, Eretici, Casale Monferrato, 1998

Kjo prespektivë kërkon qartësi të madhe në (katër) 4 pikat të cilat përfaqësojnë bazat.

- **Uni** i edukatorit dhe i të edukuarit.

Kjo pikë, e para në rend llogjik dhe metodologjik, është vendimtare për të parashtruar dhe zhvilluar projektimin ndonëse duket të jetë më e nënvlersuara.

Nëse vihet në qëndër të gjykimit, ndryshon rrënjësisht pyetjen e fillimit: jo më të shqetësuar për “ çfarë të bësh”, por të vëmendshëm për të kuptuar “ kush jam unë” , “ kush është nxënësi që kam përballë”, “ kush janë ai burrë dhe ajo grua që ma dorëzojnë mua”.

Këtyre pyetjeve nuk u jepen përgjigje teorike të parapërgatitura. Ose impakti me realitetin dhe me “ unin tjetër” është faktor që ndez tërë kuriozitetin tim dhe tërë dëshirën time për të njohur, për të kuptuar, për të ndërmarrë, deri sa të bëhet një “ ndërmarrje së bashku” ose është një “skandal” (një pengesë) në të cilën pengohem dhe që pastaj duhet të paktën të perpiqem të verifikoj, të vë në fre për ta ndryshuar duke marrë masat paraprakisht. Në këtë rast të dytë, në fakt, nuk ka më hapsirë për dëgjimin. E vërteta është ajo që kam vendosur unë – paraprakisht - sipas kutit dhe njohurisë sime, nuk është mbartëse e risisë, por vetëm përsëritja e një fakti tashmë të ditur. Sot nuk jemi më të edukuar për të ndërtuar në kohë marrëdhënie midis njerëzve për të qëndruar brënda ndërthurjes së lidhjeve, kërkojmë vazhdimisht ‘receta për përdorimin’ me qëllim që të parandalojmë çdo surprizë.

- **Ti** –ja. Kusht që Un-i të bëhet i vetëdijshëm është në fakt të njohësh praninë e një **Ti**-je. Lidhja Unë –Ti përfaqëson aksin mbi të cilin projektimi formësohet dhe përkthehet në një propozim nga ana e të rriturit dhe në një udhë të ndërmarrë lirisht prej nxënësit i cili rrok këtë propozim, e bën të tijën dhe e verifikon në marrëdhënien me realitetin duke u ndërgjegjësuar për vlerën e tij, dmth mëson prej saj. Njeriu është qenie që realizohet brënda një lidhjeje nëpërmjet një pranimi në të cilin konsiderohet i denjë për të zbuluar botën, i kryer për të bërë gjëra të mëdha. Prandaj, është vendimtare të njohësh dhe të pranosh dimensionin dhe dinamikën e takimit, si kusht për të rritur dhe pjekur projektin tënd të jetës në botë, dmth për të realizuar fatin tënd.
- Pranimi i vetvetes dhe i fatit tënd, brënda marrëdhënies edukuese, nuk vlen vetëm për atë që edukohet, por edhe për mësuesin. Sigurisht marrëdhënia edukuese është dhe mbetet jo simetrike, por gjithmonë karakterizohet nga reciprociteti. Në fakt, prirja zbulohet brënda një marrëdhënieje që e sfidon tjetrin që të dalë nga vetmia ku ndodhet.

- **Realiteti.** Në tërë kompleksitetin e vet është ajo në të cilën marrëdhënia edukuese përiudhë Un-in. Në këtë kuptim e marrim vlerën e dëshmisë së të rriturit që shfaq një mënyrë të qëndrimit përballë realitetit, jo vetëm si ushtrim aftësish, njohurish dhe kompetencash, por mbi të gjitha si shprehje e vlerës së gjërave që ndodhin dhe veprimeve që i përcaktojnë. Rruga që të shpie drejt realitetit është një ecje njohjeje që të çon tek synimi përfundimtar, orientuese, e qëllimshme e marrëdhënies, dmth që të shpie drejt një përvoje.<sup>2</sup>
- **Përvoja** nuk mund t’u jepet të tjerëve si mësim, por është e mundur të edukosh njeriun me qëllim që të jetë i prirur të jetojë në mënyrë të atillë që të mund “ të kryej një përvojë”. Në këtë shprehje ndoshta është edhe përkufizimi më i plotë i termit ‘edukim’. Marrëdhënia edukuese është para së gjithash, shprehje e pranisë historike dhe reale të një dëshmitari.
- **Kushtet**, dmth rrethanat konkrete në të cilat realizohet takimi midis Un, Ti dhe realitetit.

Ato mund të mblidhen në tre grupe:

Kushtet *material* (të territorit dhe të hapësirave-ndërtesave, etj). Kushtet *institucionale*, midis të cilave, shumë domethënëse është “ mjedisi i të nxënësit”.

Kushtet *kulturore*, midis të cilave, shumë domethënëse, është kultura pedagogjike.

## PËR TË MOS U NGATËRRUAR

### Projektimi

Mund të jetë edukues dhe/ose didaktik; Ravijëzon një tablo, shënon një rrugëtim, orienton edukimin e edukatorëve dhe/ose të mësuesve në një kuadër të gjerë...

- Në hapsirë: veprimi shihet brënda një konteksti-kulturor shoqëror veprues – në funksion të rritjes së subjektivitetit të edukuar.
- Në kohë: veprimi shihet edhe në kuadër të qëllimeve që tejkalojnë çastin në të cilin veprohet (arritja e synimeve të rritjes, realizimi i kompetencave, zotërimi i metakonjicionit).

2 AAVV ` Edukimi i njeriut në shoqëri-Tiranë-2012.

## PROGRAMIMI

**Tregon veprimet**, rregullon veprimin e edukuesve dhe/ose mësuesve në një kuadër veprues të përcaktuar qartë...

- Në hapsirë: përcakton mënyra të veçanta vepruese në lidhje me synime, të qartë dhe të verifikueshëm, që lidhen me njohurinë aftësitë;
- Në kohë: mban nën kontroll veprimet që janë të nevojshme për arritjen e synimeve të dhëna.

### Verifikimi- vlerësimi.

Verifikimi ka synim të njohë atë çfarë ka ndodhur dhe çfarë po ndodh.

Vlerësimi është rezultati i një ballafaqimi midis asaj që ka dalë nga verifikimi dhe një hipoteze të përcaktuar në lidhje me synimet e vëna (të të nxënësve, të përvetësimit të kompetencave, etj.)

Mund të jetë...

- E sistemit, që ka të bëjë me njohjen e rendimentit dhe efektshmërisë së vetë sistemit.
- Formuese, ka të bëjë me përmirësimin e veprimit didaktik dhe përfitimin prej saj nga ana e nxënësve.

Së bashku lejon...

- Të njihet efektshmëria dhe rendimenti i institucionit në arritjen e qëllimeve të tij institucionale;
- Të njihet efektshmëria dhe rendimenti i mënyrave të veprimit që përdoren;
- T'u jepen informacione të përshtatshme operatorëve përdoruesve dhe stakeholdërve.

## PROJEKTIMI

Një projekt nuk është një synim, një dëshirë, një qëllim, një objekt.

Një projekt është një angazhim i përgjegjshëm për të zhvilluar veprime të parashikuara si të domosdoshme, për të siguruar arritjen e objektivave dhe qëllimeve.

Radhë një projekt formues realizohet sipas skicës së vet origjinale: variabla të shumta ndërhyjnë gjatë realizimit të tij.

Gjithësesi është e rëndësishme të hartohet një projekt,

- Për ta negociuar dhe rënë dakort me aktorët e tjerë të procesit.
- Për të patur "hartën" që të shpie në rezultatin pozitiv të procesit formues.

"Veprimtaria projektuese është një proces i qëllimshëm, racional (dmth, ka kuptim specifik) dhe i orientuar drejt qëllimit; është edhe një tërësi pak a shumë e strukturuar fort me veprime të qëllimshme (pra, është një formë e veçantë, jo doemos e qëndrueshme, në kohë dhe në hapsirë, organizimi), zhvillimi i së cilës – në një hapësirë burimesh, shtrëngimesh dhe oportunitetesh, karakterizohet, dhe në të njëjtën kohë, kushtëzohet nga ndërthurja e vazhdueshme e strategjive të zbatuara (...). Një proces veprimi kryesisht euristik (i mbështetur mbi një hipotezë) dhe me qëllim zgjidhjen e problemeve, orientimi i të cilit për nga rezultati lejon/lyp një përdorim gjërësisht fleksibël të mjeteve analitike dhe të atyre metodologjike"<sup>3</sup>.

Për këtë është vendimtare njohja e hapësirave në të cilat zhvillohet puna e mësuesit (dhe edukatorit). Mund të përcaktojmë tre hapësira:

- **Edukimi:** është kushti në të cilin individi i hapet realitetit deri në zbulimin e kuptimit të tij të fundëm. Në shkollë edukimi paraqitet si një rradhë e strukturuar veprimesh dhe mënyrash brënda një bashkëpërgjegjësie me familjen dhe me gjithë bashkësinë e shkollës;
- **Didaktika** është tërësia e përmbajtjeve, mjeteve, objektivave, metodave të vendosura në mënyrë të rregullt (kurrikula). Këto elemente brënda një konceptimi të përcaktuar edukues mund t'i japin zanafillën programeve të formimit të personalizuar (përkth. sipas individëve të veçantë). Për këtë tërësi të strukturuar përgjegjëse është mësuesi që vepron brënda një ndërthurjeje marrëdhëniesh profesionale e cila quhet sipas kontekstit, kolegji i mësuesve.
- **Organizimi i shkollës:** përfshin kohët, hapësirat, pajisjet, mënyrat e zbatimit, rrjetet, ... që përbëjnë kushtet nëpërmjet të cilave didaktika promovon edukimin.

Është e dukshme se mënyra me të cilën mund të ndikohet në didaktikë dhe në organizimin e shkollës, meqë janë veprime të mësuesit, është shumë ndryshe, nëse pranohet se njëkohësisht ndërhyet në edukimin e nxënësve, apo, nëse këto dy anë përkundrazi merren të ndara. Në prespektivën e parë mësuesi të cilit i takon përgjegjësia e menaxhimit të dimensionit konkret ka parasysh detyrën edukuese si një kuadër brënda të cilit qëndrojnë objektivat, veprimet, propozimet. Prandaj mësuesit, para së gjithash, i kërkohet të shpjegojë qëllimet edukuese midis kriterëve të edukimit dhe të tregojë konceptimin koherent edukues nga i cili merr shkas projektimi i tij; më tej duhet të dokumentojë dhe vlerësojë (vlerësoj-do të thotë edhe `t'i jap vlerë`) atë që ndodh në klasë dhe në shkollë për të justifikuar zgjedhjet e bëra dhe të rrugës së nisur me qëllim që liria e nxënësit t'i bashkohet

3 D.Lipari, Projektimi dhe vlerësimi në proceset e formimit. Roma, 1995

veprimtarisë formuese. Përgjegjësia për të dokumentuar dhe vlerësuar kërkon angazhimin për të dalluar dhe përdorur me kompetencë metoda dhe mjete të përshtatshme që të mund të lehtësojnë dialogun me prindërit si përgjegjësit e parë të edukimit të fëmijëve të tyre.

Pyetja të cilës duhet t'i përgjigjemi është se kujt duhet t'i besojmë për të patur në projektim prespektivën edukuese. Një përgjigje e rëndësishme mund të vijë nga letërsia dhe nga arti. Përvoja e bukurisë di të tregojë rrugën drejt përgjigjes së duhur. Bukuria tërheq dhe lëviz njerëz, shtyn që të interesohesh për realitetin që ta njohësh si një "univers të banuar", një strehë për njeriun, pjesë e këtij realiteti është njeriu, gjërat e ndërtruara prej tij dhe njeriu tjetër që më vjen përballë. Pjesë e së bukurës mund të jetë edhe kujdesi që mësuesi ka në lidhje me ndërtimin e vet didaktik.

*"Nuk e dimë kurrë gjatësinë tonë përderisa nuk na kërkohet të ngrihemi në këmbë dhe nëse jemi besnik ndaj detyrës sonë mbërrin deri në qiell shtatëgjatësia jonë"*, Emily Dickinson. Kjo aventurë ka nevojë të kultivojë shijen për gjërat, vëmendjen dhe vëzhgimin për atë që ndodh, të përzihesh drejtpërdrejt, të futesh brënda realitetit për të kuptuar me të vërtetë. Mësuesi, gjatë takimit, ripërtërin tjetrin duke e ndihmuar që të bëhet një individ, pra një subjekt me një fat të madh, sepse "e konsiderojnë të denjë për të njohur botën", që do të thotë, i denjë për të kuptuar gjithshka, jo vetëm diçka që të jetë e dobishme për jetën.

Aftësia gjeneruese e mësuesve të vërtetë mbështetet nga shumë faktorë midis të cilëve kujtojmë:

- Përvoja e të rriturit të të qënurit të tij edhe *bir*, si njeri, por edhe në të qënurit e tij edukator;
- *Besnikëria* ndaj detyrës edhe nëpërmjet sakrificës;
- Prirja për të zgjeruar *horizontin* e shikimit të nxënësit duke patur parasysh tërësinë e kërkesave që ka individi;
- Aftësia për të mbajtur një *lidhje të fortë me idealin* kundrejt të ashtuquajturit "pozitivizëm i shëndetshëm" të atij që i jep vlerë parësore njohjes së ndjeshme, konceptim që nuk pranon kategorinë e mundësisë si hapje të mundëshme ndaj rrisë, ndaj të ndryshmes dhe të paparashikueshmes;
- Zotërimi i *kritereve të thjeshta pedagogjike* të bazuara mbi ftesën e ngutshme për "të bashkëndarë një përvojë" (dëshmi) dmth për të guxuar, ndërmarrë duke respektuar gjithmonë lirinë dhe kufizimet;
- *Besimi në shenjat* e evidentuara nga përvoja që mundësojnë të shohësh hapat e kryera dhe prespektivën pozitive;
- *Gadishmëria* për të bashkëndarë me të tjerët përgjegjësinë edukuese vetjake.

Takimi me realitetin në të gjithë përmasat e tij, i përgatitur dhe i realizuar me mençuri, nxit një kërshtëri që të shtyn drejt rrugës së njohjes të karakterizuar prej tre dimensioneve të rëndësishme:

- *Dëgjimi*: hapje ndaj realitetit, vëmendje, gadishmëri për të bashkëndarë me të tjerët rrugën;
- *Pyetja*: kërshtëria, besim në mundësinë për të kuptuar të vëzhgosh për të hyrë brënda gjërave;
- *Gjykimi* të pohosh gjithshka që paraqet siguri të së dukshmes, të bësh sintezë dhe t'i japësh përmbajtje realitetit (gjërat janë kështu), t'i japësh vlerë asaj që pohohet.

Njohuritë dhe veprimtaritë e propozuara nga mësuesi janë pasqyra e pasionit të tij për jetën, e kulturës që buron nga ky pasion, e prirjes për të kuptuar nevojat e nxënësit që vjen nga frekuentimi i përlulur dhe i zgjuar. Ato duhet të jenë:

- Nxitëse
- Të pasura
- Motivuese
- Të rradhitura
- Të përshtatshme me moshën dhe kërkesat e nxënësit.

Propozimi duhet t'i përgjigjet këtyre kritereve:

- Qartësi
- Konkretësi
- Thjeshtësi
- Të qëniti i plotë dhe integruar.

Më në fund disa këshilla:

- Kujdes ndaj individit
- Bëj me: bëhu një me të tjerët
- Të jesh sipërmarrës
- Të jesh besnik ndaj detyrës dhe të gatshëm për të ndihmuar të tjerët që të bëjnë sa ju.
- Të kujdesesh për gjithshka për të gjithë seriozisht dhe me imtësi
- Të kapërcesh kulturën e "duhet sepse më kërkohet" në drejtimin e "e bëj sepse më intereson".

Duke u përpjekur të japim një përmbledhje të sfondit "edukues" brenda të cilit duhet vendosur projektimi, mund të themi se tre janë elementët bazë të projektimit:

- Qëllimet, dmth arsyet për të cilat propozojmë projektin,
- Subjektet, dmth ata që janë të përfshirë në veprimtarinë për zbatimin e asaj që është projektuar;
- Koha.

**Qëllimet.** Në sfondin e projektit janë arsyet me natyrë edukuese për të cilat ndërtohet projekti që mund t'i përkufizojmë si *qëllim* të projektit. Arsyet lidhen me kërkesën që veprimet e propozuara të kontribuojnë në rritjen e subjektit në zhvillim, që ndodh në thelb në 3 plane maturimi gjithnjë duke mbajtur parasysh kohën dhe mënyrat të vetë rrugës së rritjes të atij që edukohet.

1. Të pjekësh ndërgjegjen e identitetit vetjak. Një individ rritet kur kupton më mirë kush është: subjekti në moshën e zhvillimit është i prirur për të njohur mundësitë e veta që të njohë më mirë veten, pjekja është thellimi, zhvillimi i un-it jo rrezultati i përmbytjeve dhe veprimeve didaktike që duan të lënë gjurmë tek i riu sikur ai të ishte një kuti boshe (tabula rasa).  
Një anë shumë e rëndësishme në këtë rrugë përfaqësohet nga aftësia e subjektit në moshën e zhvillimit për të njohur "pozitivisht" karakteristikat e veta dhe nga aftësitë e edukatorit për të ndihmuar dhe për të mbështetur këtë aftësi të atij që edukohet. Maturimi i identitetit ndodh gjithmonë nëpërmjet një ballafaqimi me tjetrin. Për këtë gjë ka nevojë për kujdes dhe vëmendje para së gjithash në planin e metodës dhe të lidhjes edhe nëse nuk mund ta harrojmë kurrë që çdo veprim ka gjithnjë një përmbytje e cila lidhet me një të dhënë objektive, mund të themi materiale, me sende që janë në realitet dhe dallohen qartë.
2. Të rrisësh njohjen tënde, kjo është një anë përcaktuese sepse të nxënit përfaqëson një nga mënyrat e rëndësishme të takimit midis subjektit dhe realitetit. "Gjërat" për të cilat realizohet të nxënit, situatat dhe metodat e të nxënit që propozohen, nuk mund të mendohen pavisisht nga efekti i tyre në dinamikat edukuese (të rritjes).
3. Të maturosh sensin e përgjegjësive, që përfaqëson kalimin e domosdoshëm për të rritur aftësinë e të jetuarit lirisht. Në fakt, liria e njeriut zhvillohet dhe merr kuptim vetëm brenda një konteksti të jetuar në gjendje për të njohur vetveten në një takim me tjetrin.

Këto tre rrafshje janë kushte të domosdoshme që vetë nxënësi të bëhet një burim i projektit që duhet, përpara se të ndreqet, të vlerësohet në karakteristikat e tij të veçanta dhe për këtë nuk mund të mos kihet gjithmonë parasysh. Për vetë natyrën e tij, projekti edukues didaktik ngërthen **subjekte** të ndryshme. Ata prirën të vihen në një marrëdhënie midis të rriturit, mësuesit/ edukatorit, dhe të riut, nxënës a objekt i edukimit. Është e qartë se rolet dhe detyrat e të parit dhe të dytit janë të ndryshme: duke i marrë të dy si subjekte dallojmë si tek i rrituri ashtu edhe tek i riu disa karakteristika themelore të përbashkëta. Po të mos ishte kështu, marrëdhënia që i bashkon do të ishte thjesht marrëdhënie pushteti dhe kështu pra, tërësisht e bishhtë për arrijten si të qëllimeve edukuese të përmendura më herët ashtu edhe të objektivave të veçantë që projekti synon të arrijë.

Me fjalë të tjera efektiviteti dhe rendimenti i një projekti didaktik varen gjërësisht nga sa përmasa e lirisë – dmth aftësia për të kryer veprime të arsyeshme, të përgjegjshme, të përshtatshme me situatat në të cilat veprohet – pranohet tek i rrituri dhe tek i riu, sa në projekt aq edhe në zbatimin e tij në veprim. Objektivi i përgjithshëm dhe i veçantë nuk mund të përfundojë pra me përfundimin e një njohurie të mbajtur përmendësh apo të një teknike vepruese, por duhet të lidhet gjithmonë me përmasat e saj të rritjes me anë të formave të dallueshme dhe të qarta në kohë edhe nga ana e nxënësit.

Për këtë objektivat e përgjithshme dhe të veçanta të projektit nuk mbarojnë me një "rezultat", por duhet të jenë të pranishme gjatë gjithë rrugës për të bërë të dukshme në kohë si lidhen me veprimet e propozuara dhe si mbështesin përvojën e rritjes (qëllimi). Që kjo të ndodhë është vendimtare që në projekt të jetë gjithmonë e pranishme mundësia për të pranuar kontributin e të gjithë subjekteve të përfshira.

Projekti duhet të mendohet dhe paraqitet si "projekt i hapur".

Kjo vëmendje lejon të kapërcehet shtrembërimi i pashmangshëm (dhe i dukshëm) midis projektit "të menduar" dhe projektit "në zbatim". Të mendosh që t'i gesh zgjidhjen këtij shtrembërimi, më thjesht të qenit "fleksibël", do të thotë t'i thjeshtësosh gjërat. Kapërcimi i largësisë midis projektit "të menduar" dhe projektit "në veprim" realisht bazohet mbi plotësinë e faktorëve që janë pasur parasysh në projektin dhe veçanërisht duke mos harruar se zbatimi i projektit përfshin individë që do ushtrojnë përgjegjësinë/lirinë e tyre.

**Koha** është një faktor që karakterizon projektin jo vetëm se është edukues me një peshë të njëjtë me atë të subjekteve dhe të qëllimeve. Në të vërtetë, shpesh lihet pas dore apo thjeshtësohet vetëm në disa anë të cilat po të merren veç e veç rrezikojnë të shtrembërojnë projektin. Në fakt ka një lidhje shumë të ngushtë midis kohës, qëllimeve të vëna, subjekteve të përfshira në projekt.

Duke e thjeshtësuar në maksimum, mund të themi se koha paraqitet qoftë si sasi/si shtrirje/si e dhënë (një masë, për shembull, një orë apo një vit), qoftë si "gjë e jetuar" (mënyrë me të cilën njeriu jeton një lloj situatë) dhe këto dy mënyra me të cilat koha është e pranishme gjatë përvojës, nuk ndahen kurrë dhe të paktën për disa anë, mënyra e dytë është gjithmonë sunduese, çdo orë, çdo ditë, çdo vit, ka të njëjtën shtrirje 'objektive', por nga ne perceptohet si shumë e ndryshme, si në pritje, ashtu dhe në kujtesë. Prandaj është e domosdoshme në projektin të llogaritet si e dhëna objektive (sa kohë kemi në dispozicion, si shpërndahet ajo, etj), ashtu edhe e dhëna subjektive (sa e dhëna objektive ndikon perceptimin e atij të cilit i drejtohet veprimi).

Kohëzgjatja është pikënisje themelore. Nuk mund të bësh një projekt edukues, nëse nuk di se sa do të zgjasë. Të njohësh kohëzgjatjen do të thotë, jo vetëm të kesh parasysh sa orë kam në dispozicion, por edhe sa kohë do të zgjasë projekti dhe si do të shpërndahet orët që kam në dispozicion. Kjo është vendimtare për të kuptuar qoftë çfarë mund të bëj (përmbytja e veprimeve) ajo çka propozohet duhet të mund të kryhet, por edhe si mund ta bëj. Mënyra me të cilën shpërndahet koha që kam ndikon pra në formën e projektit.

Koha duhet parë edhe si mënyrë nëpërmjet të cilës propozohet një ritëm që drejton dhe mbështet angazhimin e subjekteve. Është e vërtetë se prishja e një ritmi ngjall motivime dhe interes. Por, pikërisht për këtë, lipset të kemi një ritëm të qëndrueshëm dhe të pranuar, të paracaktuar pa të cilin nismat “e jashtëzakonshme” që janë menduar për të nxitur interesin, do të shpinin pa diskutim, qoftë në ngatërrim (vështirësia për të njohur detyrat dhe kohët), qoftë në tendosje, që do të bënin më të vështirë për të gjithë të kuptonin detyrën për secilin, që është kusht i domosdoshëm për të vendosur një marrëdhënie me tjetrin, i cili është i orientuar për të kuptuar realitetin.

Për t'i shkuar deri në fund (kuptuar, përvetësuar) çfarë është kryer nevojitet “të ndalemi” në çdo etapë të projektit edhe nëpërmjet përsëritjes së tij, ritmi ndihmon edhe për këtë ashtu si ndihmon gjithëkënd për të zënë vendin e duhur në kontekstin veprues.

Kuptimi i fundit me të cilin duhet të marrim parasysh kohën është ai i *largësisë*.

Për të kuptuar më mirë çfarë po bëjmë në këtë cast duhet të kujtojmë se kuptimi dhe rezultati i saj nuk mbarojnë në çastin kur veprimi, por marrin kuptim duke filluar nga çfarë ka qënë më parë dhe do të kenë rrezultat edhe në një të ardhme pak a shumë të largët. Është e rëndësishme të kuptosh këtë anë sepse na ndihmon për të dalluar me mirë hapësirën e përgjegjësisë dhe caqet brënda të cilave zhvillohet veprimi i mësuesit/edukatorit.

Mund t'i përgjigemi tani pyetjes: çfarë do të thotë të projektosh?

Nëse folja “projektoj”, sic kemi thënë, do të thotë të shfaqësh përpara në hapësirë diçka (qëllim, veprim, objektiv,...) me synimin për ta kapur duke ndjekur një udhë të përbërë nga hapa që mendohen si të përshtatshme me atë që kërkohet të arrihet, me qëllim që kjo të realizohet në kuadër të edukimit dhe të mësimdhënies ku ushtrohet aftësia profesionale e mësuesit, duhet të ballafaqohemi me tre përmasa themelore të problemit.

E para është *pedagogjike*, të cilës i kemi përvijuar tiparet kryesore dhe përcaktuar linjat e metodës që mendohet të ndiqet e në të cilën duhet të dalë në pah ngjarja e individit si rezultat i takimit midis dy lirive: asaj të mësuesit, që propozon një rrugë, dhe asaj të nxënësit, që pranon të ecë në rrugën e propozuar.

E dyta është *institucionale* që paraqet kuadrin e përcaktuar si nga qëllimet edhe nga mënyrat e veçanta të organizimit dhe nga një sasi e përcaktuar burimesh, brënda të cilit projekti duhet zbatuar. Përmasa institucionale përfaqëson strukturën formale që njehëson, skeleto, që mban në këmbë jetën, edhe atë të bashkësisë së shkollës, e jetuar brenda një rregulli dhe një horizonti me kuptim. Është e qartë që, në këtë kuadër, disa elementë janë të pandryshueshëm, ndërsa të tjerë janë të ndryshueshëm, qoftë me kohët edhe me mënyrat e ndryshme.

E treta është *njohëse*, e pranishme në mësimdhënie, dmth në tërësinë e përmbajtjeve, mjeteve, objektivave, metodave (kurrikula

e qartë) të cilët, të përvetësuar në një koncept edukues koherent, janë pikënisje për programe formuese sipas nevojave të individit.

Tërësia e zgjedhjeve të bëra në tre përmasat e lartpërmendura ndihmon për të përcaktuar dhe për të pajisur *mjedisin e të nxënësit* (kohët, hapsirat, e paisjeve, e materialeve, metodologjisë komunikuese, mënyra të ndërveprimit,...) që përfaqëson kushtin nëpërmjet të cilit zërthehet rruga e formimit në forma dhe sipas mënyrave që i përshtaten kërkesave të nxënësve, moshës së tyre dhe zhvillimit të tyre.

Përgjegjësia që buron nga kjo anë e projektimit bashkëndahet nga të gjithë operatorët (drejtuesit, mësuesit, edukatorët...) me role të veçanta të ndryshme dhe për këtë nevojitet të parashikohen periudha të rregullta të bashkëndarjes që t'u mundësojnë të shprehen konkretisht.

Po ashtu duhet mbajtur mend se projekti është më i mire, jo aq për faktin se është shumë i detajuar, por sa më tepër është i qartë në arsyet dhe objektivat e tij, në zgjedhjet e metodës. Detajimi deri në imtësi, në fakt, është një pengesë në vlerësimin e stimujve që vetë veprimi i kryer ngjall tek ai që po e kryen.

Formulimi i një projekti edukues apo didaktik nuk mund të mos nisë nga përcaktimi i *referimeve thelbësore* që përkufizojnë vetë projektin. Ato janë jo vetëm elementet nga të cilët do të specifikohen veprimet, metodat dhe koha që do të trupëzojnë vetë projektin, por edhe pikat të cilat do t'u referohemi gjatë gjithë zhvillimit të projektit për të kuptuar çfarë gjatë zbatimit të projektit, shkon për bukuri, siç duhet, është e vërtetë, dhe për të mbajtur drejtimin e duhur.

Këto referime thelbësore mund të përmbliidhen rreth disa bërtamave:

- Çfarë na shtyn të zbatojmë projektin.
- Çfarë qëllimi kërkojmë të arrijmë.
- Cili mendojmë se duhet të jetë përmbajtja ‘vepruese’ e projektit.
- Cilat janë burimet (njerëzore, materiale, etj) që kemi ndërmend (apo mund) të përdorim.
- Cilat do të jenë mënyrat me të cilat kemi ndërmend të veprimi.

Në përkufizimin e këtyre referimeve janë vendimtare këta faktorë:

- *Qartësia* e arsyeve dhe objektivave.
- *Përshtatshmëria* midis objektivave të vëna dhe burimeve që kemi.
- *Aftësia për të kuptuar* (menduar) projektin në zhvillimin e tij, dmth në kohë.

Për suksesin e një projekti duket pra vendimtare *pergjegjësia* me të cilin paraqitet kushdo merr pjesë në të, mësues/ edukator dhe nxënës. Prej saj varet si efektshmëria e veprimit të secilit ashtu edhe vlerësimi i kontekstit në të cilin vepron. Me përgjegjësinë

lidhet edhe aftësia për të bashkuar veprime dhe mjete me arsytet që mbështesin projektin dhe me detyrat që projekti propozon.

Që kjo të jetë e mundur për nxënësin është e nevojshme që projekti të mbështetet në veprime (situatë, njohje, aftësi, etj), deri tani të paktën janë të zotëruara, të kuptuara apo është marrë pjesë deri në një farë pike. Nxënësin duhet ta përfshijmë duke pranuar aftësinë që ka: të synosh për objektiva shumë të lartë e pengon nxënësin të dallojë si të mundshme arritjen e objektivave në mënyrë të përgjegjshme dhe jo mekanike.

Mësuesit/edukatori i takon në këtë pikë përgjegjësia më e madhe, meqë te projekti është i veçantë. Dmth, njëlloj siç ndodh për nxënësin që merr pjesë në projekt, edhe mësuesi/edukatori duhet të rritet, duke pjekur aftësinë për të rimenduar atë që është duke bërë, për të rilexuar mënyrat, përmbajtjet, deri te objektivat. Ky qëndrim i mësuesit/edukatorit është vendimtar për të nxitur pjesëmarrjen e përgjegjshme në projekt.

Pranimi dhe përvetësimi i objektivave, duke përcaktuar një ecuri vetjake, kërkon një kohë të ndryshme nga subjekti në subjekt. Projekti gjithmonë është shprehje se si ai perceptohet nga i rrituri. Prandaj duhet të tregojmë gjithmonë vëmendje të veçantë për mënyrën dhe kohën me të cilat çdo nxënës do të përcaktojë rrugën që do ndjekë. Edhe në këtë perspektivë të qenët ndryshe duhet pranuar më herët si burim dhe pastaj si problem.

Përpara se ta mbyllim këtë pjesë duhet të kujtojmë që për projektimin formues janë të hapura të paktën dy probleme.

I pari lidhet me mundësinë e tij. Nëse të nxënit e subjekteve ndodh nëpërmjet mënyrës së tyre të të jetuarit “subjektivisht” një ngjarje formuese sa zhvillimi i një ngjarjeje të tillë mund të parashikohet dhe të rregullohet që në fillim? Duke projektuar a nuk rrezikohet që të ndërtojmë një rrugë tepër strikte dhe kushtëzuese që i lë pak hapësirë autonomisë së nxënësve në procesin e të nxënit?

Problemi i dytë lidhet me nivelin e hollësisë deri në detaj dhe të parashtrimit të projektimit formues, në këtë pikë mund të na vijë në ndihmë diskutimi në lidhje me gjerësinë e objektivave: puna projektuese duhet të matet me këtë zgjedhje të bërë më parë.

Sidoqoftë të projektosh një plan formues me vetëdijen se është e vetëdijëshme të ravijëzosh një hartë që mund të pasurohet gjatë rrugës është një kompetencë që formatori duhet ta zotërojë edhe për të mundur të bisedojë dhe negociojë me sukses me bashkëbiseduesit e tij: para së gjithash me porositësin i cili normalisht kërkon ta njohë dhe ta miratojë pastaj me pjesëmarrësit në lidhje me të cilët projekti formues përfaqëson “kontratën” që formatori e përpilon me ta.

**Projektimi** është pra faza e procesit formues që qëndron në fillim të analizës së nevojave dhe mbi programimin në detaj dhe përgatitjen operative të posaçme të ndërhyrjes formuese.

Përfshin si përgjegjësin e formimit (i cili shkruan projektin)

edhe porositësin (që e miraton) ndonjëherë kjo gjë mbart një mekanizëm *negocimi* i cili në përgjithësi vetëm në situata të veçanta mund të përfshijë edhe pjesëmarrësit.

Shkalla e parë e projektimit quhet edhe **makroprojektim** (apo projektim në vija të përgjithshme). Ka si *input* formulimin e objektivave – pikëmbërritjet e ndërhyrjes (të cilat nga ana e tyre rrjedhin nga analiza e nevojave, dëshirave, qëllimeve të aktorëve të procesit formues) – dhe si *output* të parë përcaktimin e një strategjie (kuadrin, kohët, aktorët, rolet) në lidhje me kufizimet dhe me burimet e disponueshme. Ky, nëpërmjet kalimit në fazat e mëtejshme dhe me zgjedhjet që ato kanë, pasohet nga formulimi i projektit.

*Outpute* të tjera të tij janë:

- Kthimi i qëllimeve, objektivave apo pikëmbërritjeve në *strategji* operuese (didaktike) që të marrin parasysh kufizimet dhe mundësitë.
- Përcaktimi i *hapësirave tematike* dhe i rradhës së argumentave.
- Përcaktimi i *përmbajtjeve, metodave, mjeteve didaktike, etj.*
- Përcaktimi në përgjithësi i *burimeve të nevojshme* (mësuesve, koordinimit, know-how, kohëve, hapësirave, pajisjeve, etj.)
- Caktimi i *kritereve për të monitoruar* procesin gjatë zhvillimit të tij.
- *Kriteret dhe mënyrat për të verifikuar* rezultatet dhe arritjen e objektivave.
- Një *skicë* e parë e *planit* formues (tema, module, etj.)

Makroprojektimi kërkon kështu një tërësi zgjedhjesh për të cilat lipset të trajtohen me kujdes që ato të jenë në koherencë me njëra tjetrën. Për këtë arsye makroprojektimi ka një ecuri me përsëritje sepse disa zgjedhje të mëpasshme mund të kërkojnë ndryshimin e disa zgjedhjeve të kryera më herët.

Pas makroprojektimit pason **programimi**, që konsiston në zhvillimin e temave sipas udhëzimit:

- Për veprimet e atij që jep mësim dhe të atij që mëson;
- Për metodat e mësimëdhënies, për teknikën, për mjetet, për gjërat ku mbështetemi;
- Për mësuesit/specialistët e angazhuar;
- Për kohëzgjatjen e parashikuar;
- Për mjetet e nevojshme;
- Etj.

Programimi është përgjegjësi e drejtëpërdrejtë, specifike dhe vetëm e përgjegjësve të procesit të të nxënit (mësues, instruktor, tutor, specialist, etj).

### Çfarë e dallon një projekt?

- Një kontekst *referimi* (organizues, kulturor, teknik, veprues, etj.)
- Një *qëllim* i gjërë dhe i përgjithshëm (mision, pikësynim, ...)
- Njohja e *caqeve egzistuese* (kohë, afat, kosto, etj.).
- Një *përfundim* specifik i përcaktuar që më parë (rezultat i pritur, produkt, synim, objektiv.)
- Për t'u arritur nëpërmjet një *proçesi* (tërësi/rradhë veprimtarish të ndryshme, fazash, veprimesh, ngjarjesh, të lidhura midis tyre) ...
- ... që përfshin *shumë individë/role/funksione*.
- Duke përdorur *burime* të përcaktuara dhe të kufizuara (njerëzore, teknike, financiare, shkencore, etj.).
- Që duhet mbajtur nën *kontroll* (përcaktimi i pikave kritike, emergjencave.)
- Dhe që do të bëjë të mundur një *verifikim* (të proçesit, të veprimeve, të rezultateve) ...
- ... dhe një *vlerësim* (të çfarëdo qofshin kriteret.)

### Projektimi: kompetencat e përfshira në të

- *Të shëmbëllesh/të përfytyrosb* një situatë, një ngjarje, një produkt të vendosur në të ardhmen, në një fushë interesi vetjak apo profesional;
- *Të analizosh/të vlerësosh* burimet që ke/të nevojshme;
- *Të përcaktosh* një strategji;
- *Të përcaktosh* objektiva përfundimtare, afatmesëm (sasi/cilësi, kohë, nivele, ...);
- *Të përcaktosh/të zgjedhësh/të listosh* veprimet e nevojshme për të arritur objektivat;
- *Të përcaktosh/të zgjedhësh/të listosh* burimet që ke/të nevojshme;
- *Të rradhisësh veprimet* (të programosh) e vendosura për arritjen e objektivave dhe për të gjetur burimet;
- *Të caktosh pikat kritike* të monitorimit /verifikimit / feedback-ut;
- *Të caktosh programet* në varësi të rrethanave (risqe / mundësi);
- *Të zgjedhësh, të vendosësh;*
- *Të realizosh* një program;
- *Të zbatosh* veprimet e programuara;
- *Të kontrollosh dhe të verifikosh* kryerjen (metoda, objektiva, rrezultate);
- *Të ndërhysh* me prime ndreqëse.
- *Të ndryshosh* pjesërisht projektin.

## TË PROGRAMOSH

### Programimi është jetë

Fjalëve që ne i përdorim përditë u përkojnë ide: por sa ka të vetëdijshme, të qëllimshme, të zgjedhur në këtë përdorim që bëjmë dhe nga ana tjetër sa jemi të shtyrë prej të tjerëve, nga informacioni, nga kultura sunduese, nga një zakon i keqkuptuar?

Natyrisht ta jetosh profesionin tënd me përgjegjësi të plotë nuk nënkupton të krijosh sërish nga zero një mendim por të kalosh në sitë në mënyrë kritike çdo gjë që vjen nga jashtë për t'ia nënshtruar nxënien tonë provës së përvojës.

Duhet t'i kalojmë fjalët në sitën e shqyrtimit para së gjithash, për të kapur kuptimin i cili, si në rastin e programimit, grumbullohet me kalimin e kohës dhe së dyti për të vendosur atë që mund të jetë e dobishme dhe atë që mund të pengojë punën tonë.

Kur merremi me temën e programimit shpesh pyetjet që shtrojnë mësuesit fillimisht kanë të bëjnë me anën "vepruese" të didaktikës, të lidhura shpesh me përdorimin e metodologjive "të reja" të cilave u kërkohet që të sigurojnë një profesionalizëm më të mirë. Këto pyetje shumë shpesh përkthehen në pritje të "udhërrëfyesve" që do sugjerojnë shtysa të reja didaktike dhe do ofrojnë veprimtari. Mësuesi rradhë duket i interesuar të vërtetojë se si vëndi i tij në edukim është i pranishëm në mënyrat e reja të mësimdhënies që vihen në përdorim.

Ky qëndrim është rezultat i një mendësie që dallon në mënyrë jo kritike tek "risia" përgjigjen për pyetjet që vazhdimisht dalin nga puna me nxënësit dhe kolegët. Një përgjigje e cila duke qënë në vetëvete më e mirë sepse është e re, nuk ka nevojë për ballafaqin dhe verifikim me çfarë është menduar dhe zbatuar deri në atë çast.

Siç kemi parë edhe në faqet më sipër, ky parashtrim është thjeshtësues dhe për këtë nuk është në gjendje të japë një përmirësim të efektshëm të praktikës didaktike dhe edukuese. Programimi, për sa është kompetencë profesionale specifike (e veçantë) e mësuesit, ka për qëllim të përkthejë, në grupe veprimesh të rregullta, synimet edukuese dhe objektivat e veçantë të institucionit formues brënda të cilit veprohet.

Për këtë vendimtare është të kuptohet sic duhet kuptimi i programimit dhe marrëdhënia e tij e duhur me veprimin didaktik. Siç pamë, kjo mund të ndodhë vetëm duke marrë parasysh më thellësisht atë që është brënda projektit të një veprimtarie edukuese dhe që në asnjë mënyrë nuk duhet të humbasë në kalimin nga programi në veprimin konkret didaktik.

Ky pohim, nëse pranohet, shtron shumë pyetje: midis tyre, më e rëndësishmja lidhet me marrëdhënien midis veprimeve didaktike që propozojmë, praktikës didaktike që na drejton, përvojave të kryera jashtë institucionit, në të cilin na kërkohet të veprojmë. Pas kësaj

një pyetje e dytë: sa janë në gjendje, veprimtaritë që propozojmë, të pranojnë faktorët e ndryshëm nëpërmjet të cilëve shfaqet kërkesa e rritjes e nxënësve tanë? Kjo pyetje duhet t'i drejtohet jo vetëm veprimtarive të veçanta të mësimdhënies, por edhe kushteve (dhe veprimtarive) që karakterizojnë shkollën, si mjedis sa “ për të mësuar” aq edhe “ jete”. E thënë thjeshtë: si arrijmë që nxënësi të perceptojë kuptimin më të plotë të propozimit didaktik, kusht ky thelbësor për të mësuarin efektiv dhe vendimtar, për të njohur kuptimin që ka koha e jetuar në shkollë?

Duke patur në mendje programimin, pra konkretisht, përgatitjen e një mjedisi për nxënien që përbëhet nga akte didaktike, nga lidhje ndërvetjake, nga rregulla shoqërore, duhet të jemi të vetëdijshëm për kontekstin më të gjërë njerëzor në të cilin fusim objektivisht veprimin didaktik dhe rrjedhimisht duhet të jemi të gatshëm për ballafaqim dhe dialog.

## Programimi: një histori

Ideja dhe fjala `programim` nuk janë të reja në kuadrin shkollor dhe edukues. Por kuptimi i tij, në të vërtetë, ka ndryshuar pjesërisht, duke u larguar disi nga konceptet edukuese që e krijuan. Gjithësesi, është me vend të kujtojmë, gjithmonë dhe shkurtimisht, hapat themelore të kësaj historie edhe për të kuptuar rreziqet e mundëshme që përmban ideja e programimit.

**Dewey**, në 1916, te `Demokraci dhe edukim` shkruante: “ne nuk edukojmë kurrë drejtpërdrejtë, por jodrejtpërdrejtë, nëpërmjet mjedisit (...). Nuk ka asgjë që të lejojë ndikimin e drejtpërdrejtë të një qenieje njerëzore mbi një tjetër jashtë përdorimit të mjedisit fizik si ndërmjetës (...). Mjeti themelor i verifikimit nuk është vetjak, por intelektual. Nuk është ‘i moralshëm’ në kuptimin që një individ vihet në lëvizje nga një thirrje vetjake e drejtpërdrejtë prej të tjerëve...”.

Nëse ajo që edukon përfundon me faktorët mjedisorë, me vlerat e përbashkëta, me një shoqërim në kuptimin që nuk është rezultat i një shoqërimi njerëzor, por bashkim i individit me format me të cilat mjedisi (shoqëria dhe në formën e saj më të plotë, shteti) është i organizuar, atëherë individit nuk është më tamam një ‘unë’ në kuptimin e plotë, një e dhënë fillestare që kërkon të zbulojë fatin e vet.

Kjo ide ka përshkruar në thellësi pjesën më të madhe të kulturës pedagogjike bashkëkohore që dallon rrethanën përfundimtare të veprimtarisë njerëzore, pra, qëllimin e edukimit në aftësinë e individit për të qëndruar përballë problemeve që i nxisin zgjuarsinë në drejtimin e gjetjes së zgjidhjeve të cilat janë gjithmonë provizore. Detyrë përfundimtare për shkollën është pra *promovimi i prires drejt kërkimit*.

Në këtë kuptim ideja “veprimtari njerëzor” që përkthehet në konceptin gjegjës të përvojës duket shumë e kufizuar sepse përjashton nga horizonti edukues atë pjesë të përvojës së njeriut (jo vetëm afektive dhe estetike, por edhe racionale, që nuk lidhet

drejtpërdrejtë me anën e saj funksionale. Si rrjedhim shkollës i bie detyra e ‘palestrës’ dhe programimi duhet të vërë rregull në anët mekanike dhe funksionale të veprimtarive të propozuara.

**Ralph Tyler**, akademik, që në fund të viteve 1940 ushtroi një ndikim të madh në politikën për shkollën të SHBA-ve. Ai do të kontribuojë për të hapur një shteg në rrethimin ku ideja e programimit ishte mbyllur. Në vitet menjëherë pas Luftës së Dytë Botërore, të karakterizuara nga ndryshime të thella shoqërore, **Tyleri** thoshte se mësuesi duhet të pushojë së qeni “zbatues” programesh, sepse në momentin kur zbatohen, ato janë jashtë realitetit të fakteve. Duhet ndërruar prespektiva: jo një program, por një rrugëtim, kurrikul, që vlerëson nismën e mësuesit dhe i jep rëndësi të madhe përvojës së fëmijës dhe leximit të vetëdijshëm të asaj që ndodh realisht.

Pra programimi nuk duhet menduar vetëm si zbatim i një rrugëtimi të dhënë, i programeve, por edhe si sekuençë e vendimeve që lidhen me rrugëtimin që kemi për qëllim të ndërmarrim. Kjo intuitë pjellore që u perceptua menjëherë në SHBA, u bë shkollë dhe më vonë u artikulua në zhvillime të ndryshme.

**Benjamin Bloom**, i shqetësuar nga rreziku i pranishëm në zgjedhjet që lidhen vetëm me vendimin e mësuesit / edukatorit, do të përpiqet të japë një kapje objektive për perspektivën e hapur të Tylerit, duke ndjekur pyetjen: “Si mundet një mësues të programojë me siguri shkencore?” Kësaj pyetje Bloomi i gjen përgjigje në përdorimin e mjeteve metodologjike të mirëfillta “shkencore”. Midis këtyre mjeteve spikat, të paktën për përhapjen që ka *taksonomia e objektivave*<sup>4</sup>, një tabelë (matricë) në gjendje të përcaktojë rendin me të cilin duhet të ndiqen dhe arrihen objektivat e vënë.

Suksesi i këtij propozimi edhe në Europë, lidhet me aftësinë e tij për të siguruar mësuesit dhe edukatorët në lidhje me veprimtarinë e tyre didaktike, e mbetur jetime nga programet tradicionale të përcaktuara nga një plan i rregulluar njohurish dhe/ose aftësish. Nëse ndiqen taksonomitë (procedura dhe rregulla), nëse programimi i vihen themele “shkencore”, atëherë mund të mos gabohet.

Jemi përballë zhvendosjes progresive të qëndrës së mësimdhënies së të shkuarës me Dewey-in, nga brenditë tek subjekti (qoftë, edhe siç përmendëm, një subjekt shumë i thjeshtuar në identitetin e tij) dhe më pas, nga subjekti tek *procedurat*. Ky kalim do të gjejë një sistemim të parë në metodën e *të nxënësve nëpërmjet zotërimit të dijes* (Mastery learning), shprehje e bindjes se shkolla mund të ndryshojë deri në njëfarë pike karakteristikat e individit. Aftësitë e ndryshme të të nxënësve në fakt merren si një dukuri në thelb e varur nga kushtet “mjedisore”, dhe pastaj edhe nga sistemi arsimor shkollor, dhe për këtë arsye janë kushte që mund të shpjegohen, parashikohen, ndryshojnë.

4 Termi taksonomi vjen nga greqishtja: taxis (rregull) dhe nomon (normë). Me taksonominë e objektivave Bloomi donte të tregonte një normë që të rregullonte fazat e njëpasnjëshme të një propozimi shkollor me objektiva.

Faktori *kohë* – si në kuptimin e një të dhëne sasiore (duhet t'i japim shkollës gjithë kohën e nevojshme për...) ashtu edhe si moment i fillimit të shkollës (sa më parë që të ndodhë kjo, aq më mirë subjekti do të përshtatet me mjedisin) – në këtë perspektivë faktori kohë është themelor. Një nga çelësat e suksesit në formim qëndron në dhënien e kohës së nevojshme gjithësecilit që ndryshimi (ri-përshtatja) të ndodhë. Kjo kohë mund të jetë e ndryshme nga një individ tek tjetri sipas kushteve të jetës jashtëshkollore. Pra, një nivel i lartë i të nxënës, është gjithmonë i mundshëm me kusht që të krijohen rrethanat e favorshme, të përshtatshme me karakteristikat mjedisore dhe nevojat individuale.

Pra plani didaktik duket shumë i rëndësishëm: një mënyrë efektive për të formuluar objektivat, për të treguar aftësi për punë, për t'i shndërruar në një "të dish të bësh", në performanca (mund të flasim për 'kompetenca'). Ai përfaqëson kyçin e të nxënës. Kështu pra, të nxënës është pjesa qëndrore e rritjes së njeriut. Nuk mund të bëjmë një teorizim të qartë të "ngacmim – përgjigje" sipas Skinnerit, por konceptimi pedagogjik nuk është shumë i ndryshëm.

Ndonjë dekadë më vonë Europa e pranoi këtë linjë, por gjithmonë si një përkthim i një kulture pedagogjike që e ka zanafillën përtej oqeanit. Peshën më të madhe në përhapjen e saj në fund të viteve 70 e patën **Audrey dhe Howard Nicholls**, autorë anglezë të një tekste "Udhëzues praktik në përpunimin e një kurrikule", në të cilin shumë mësues, nga kopshti deri në nivelet më të larta, gjetën për herë të parë fjalën "programim" që përshkruhej nga një procedurë rrethore (analiza e situatës – përcaktimi i objektivave – verifikimi) e cila përsëritej në mënyrë ciklike pa fund. Kjo ide është interesante, por shpesh herë zbatohet mekanikisht, duke shkaktuar 'një vorbull' dokumentash si qëllim në vetvete, që në fakt e largojnë vëmendjen nga nxënësi, por edhe nga mësuesi /edukatori.

Një hap i mëtejshëm do të bëhet nga **Bruner**, i cili duke vlerësuar kategorinë e 'strukturës', përfshin organikisht në konceptin original të aktivizmit idenë specifike të *programimit të të nxënës*. Të japësh mësim do të thotë "t'u mësosh të marrin pjesë në procesin që mundëson formimin e njohurive", një shprehje që përfaqëson formulimin më të plotë të objektivit të "konjitivizmit pedagogjik"<sup>5</sup> sipas të cilit mund t'u mësohet "githshka të gjithëve".

Kjo shprehje, që ka hyrë para disa shekujsh në fjalorin e mendimit pedagogjik europian nga Kommenio, tani merr një kuptim shumë të ndryshëm, gati të kundërt me atë të fillimit. Pavarësisht moshës, nxënësve mund t'u paraqitet çfarëdo argumenti, por duke respektuar një kusht të vetëm. Strukturat e koncepteve t'u paraqiten në një gjuhë që përputhet me shkallën e zhvillimit psikologjik dhe të intelektit të nxënësve. Ideale është që nxënësi në fazat e ndryshme të moshës evolutive të njihet me struktura konceptuale të përshtatshme me nivelet e ndryshme të zhvillimit të tij. Ky është parimi i *mësimdhënies në formë spirale*, dhe për këtë shkolla (dhe veçanërisht mësuesi) ka detyrë të përkthejë brendinë e mësimdhënies në forma mendimi që i përshtaten moshës.

5 Struktura e njohurisë së përvetësuar rregullon mënyrën në të cilën trajtohen njohuritë e reja.

## Të vendosësh rregull në didaktikë

Arsyeja e përhapjes së madhe të termit *programim* lidhet me aftësinë e tij për t'i dhënë një përgjigje të menaxhueshme një problemi të përbashkët, të paktën në dy brezat e fundit, të gjitha sistemeve formuese moderne që janë gjendur përballë ndryshimit të shpejtë të arsyeve dhe të kushteve në të cilat kishin lindur. Ndryshojnë brenditë dhe objektivat specifike që i karakterizojnë, ndryshon marrëdhënia midis edukimit formal (jo vetëm shkollor) dhe edukimit jo-formal dhe informal, ndryshojnë teknologjitë që mbështesin ato.

Fusha në të cilët operatorët (drejtuesit/mësuesit/edukatorët) duhet të marrin përgjegjësi vendimmarrëse zgjerohet jashtëzakonisht, dhe në mënyrë të veçantë bëhet e padiskutueshme kërkesa për të hyrë në modelet organizuese të sistemit, që të mund të përballojnë përshtatimin e ndryshimit duke rregulluar, duke njohur dhe mundësuar verifikimin për veprimtaritë e vendosura nga vetë ata.

Ideja e programimit ka humbur kështu shumë nga kuptimet e veta pedagogjike të fillimit të lidhura më shumë me ushtrimin e kompetencave didaktike të mësuesit duke u ofruar si mjet i aftë për të ndihmuar në zgjidhjen e problemit më të gjërë të cilin sistemet formuese duhet të përballojnë. Kjo ndodh në dy mënyra të ndryshme. E para, më koherente me kontekstin kulturor nga ku lind programimi, shprehet me mënyrat të cilat mund t'i quajmë "tayloristike"<sup>6</sup>. Mënyra e dytë karakterizohet nga respektimi i dy kushteve të kërkuara kur prezantohet projektimi: të mendosh veprimet jo vetëm si rezultat i kompetencave teknike, të pranosh egzistencën e një firoje midis projektit dhe realitetit dhe të shohësh në atë firo jo një kufizim, por një burim shumë të rëndësishëm për arritjen e qëllimeve dhe objektivave. Me fjalë të tjera, të lexosh veprimet e parashikuara nga projektimi dhe të zbatuara me programimin brenda një "hapësire të kuptimit" që mund të njihet, mund të kuptohet dhe të pranohet nga subjektet e përfshirë.

Për këtë, programimi ka gjithmonë parasysh që projekti, të cilin ai shtjellon, duhet vendosur në një kuadër koherent fillimisht me kuptimin e tij, dhe më pas me anën e tij operuese.

Në kalimin nga projekti edukues (të shkollës, të qëndrës rinore, etj) në programim, ka dy pika kritike:

- Koherenca midis veprimeve të propozuara dhe objektivave (të përgjithshme dhe të veçanta, të përcaktuara).
- Ruajtja e karakterit edukues të veprimeve që do kryhen, si dhe futja më pas në një kuadër me kuptim edhe të anëve thjesht aftësuese (mekanike).

6 Nga emri i teoricienit të modelit të prodhimit (i njohur edhe si Fordizëm) i përqëndruar në 'zinxhirin e montimit' që karakterizon sistemin perëndimor të prodhimit që nga fillimi i viteve 1900.

Treguesit shumë të rëndësishëm, në gjendje të raportojnë nëse veprimtaria programuese është e orientuar siç duhet nga pikëpamja e karakterit të vet edukues, janë:

- Mënyrat me të cilat subjektet (mësuesit/edukatorët nga njëra anë, nxënësit/të edukuarit nga ana tjetër) bëhen të pranishëm;
- Qartësia me të cilën në veprimin didaktik të propozuar shfaqet marrëdhënia midis objektivave (të përgjithshme, por edhe të veçantë) dhe qëllimeve edukuese.

Marrëdhënia midis edukatorit/ mësuesit dhe nxënësit në kushtet konkrete në të cilat ndodh, përfaqëson kushtin e parë dhe themelor të programimit edukues.

Për natyrën asimetrike që ka, vendi i edukatorit është sundues në marrëdhënien edukuese, dhe për këtë duhet të jemi të vetëdijshëm se kur duhet strukturuar një propozim didaktik. Duhet të jemi të vetëdijshëm që ky vend sundues mos të justifikohet nga roli që ka, por nga aftësia e edukatorit për t'u bërë më shumë e më plotësisht i përgjegjshëm, jo vetëm për veprimet e veçanta, por për tërësinë e veprimtarive të propozuara, dhe kështu, të një marrëdhënieje njerëzore të vendosur.

Në shprehjen “programim edukues” (që lidhet me “projektimin edukues”) emri dallon pjesët e parashikueshme dhe elementët që mund të renditen me qëllim që të garantojmë faktorët që ndihmojnë rritjen e nxënësit, zhvillimin e të gjitha funksioneve të tij, nxënien e aftësive (lexim, shkrim, llogaritje, etj) dhe njohurive (sendeve, përmbajtjeve të disiplinave, etj), përvetësimin e një metode studimi, të gjithë elementët që duhen mbajtur parasys në segmentin shkollor (fëmijërinë e parë, të dytë) apo jashtëshkollor të cilit i referohet. Mbiemri tregon kushtet që lejojnë subjektet të qëndrojnë në situatën e propozuar nga edukuesi, duke shprehur një pyetje dhe duke hyrë gjithnjë e më shumë me vetëdije në kulturën e vet, të cilës ata i përkasin.

Asnjë rekomandim nuk mund të zëvendësojë përgjegjësinë e mësuesit. Lidhja midis detyrimeve, burimeve, kushteve, qëllimeve dhe formimit të një situatë të veçantë dhe konkrete edukuese (shkollë apo tjetër) nuk mund të kalojnë veç nëpërmjet veprimit të përgjegjshëm të subjekteve që janë aty për të vepruar bashkë dhe me vetëdije. Për këtë, roli qëndror i mësuesit nuk duhet të mbështetë një konceptim vetëreferues të aftësisë profesionale. Të jesh pika qëndrore dhe të kesh përgjegjësinë për fëmijë dhe më të rritur, përfaqësojnë një kusht të punës që gjithmonë duhet ta jetojmë me të tjerët, qoftë me drejtuesit, kolegët, prindërit...

Tani mund të përkufizojmë programimin: në kuptimin e vet ai përfaqëson përkthimin në akte dhe në xheste të renditura të një projekti që na është besuar nga institucioni ku punojmë dhe që në shumë raste edhe kemi kontribuar për ta përkufizuar në të paktën disa prej pjesëve. Në një farë mënyre, ajo që kemi thënë

për projektin vlen edhe për programimin: por në një mënyrë më shtrënguese, sepse me programimin ne synojmë të vëmë rregull jo më tek një rrugë a plan i përgjithshëm dhe që i drejtohet subjekteve anonim, por tani duam ta përkthejmë në një kohë, në një vend, në prani të subjekteve të dalluar qartë, në një veprim të bashkëndarë.

Pra, në rrugën e programimit marrin një peshë të veçantë kushtet e realizueshmërisë së secilës prej veprimeve të parashikuara, kushte që mund të na shpien në katër aspekte:

- Përshtatje veçanërisht me burimet njerëzore që kemi;
- Përshtatje me kontekstin, veçanërisht me aspektet e hapësirës dhe kohës;
- Mundësia e njohjes së rrugës së propozuar;
- Realizueshmëria e veprimeve të propozuara në lidhje me aftësitë e nxënësve.

Ashtu si projekti, programimi duhet të jetë i qartë, i saktë, koherent.

Megjithatë, duhet evituar gabimi i detajimit me shumë hollësi të modeleve operuese dhe i shkallëzimit shumë analitik të kohëve të zbatimit. Ajo që mund të duket një avantazh, në realitet jep efekte negative, qoftë sepse mbështet një pjesëmarrje mekanike të subjekteve të përfshira, mësues/edukator dhe nxënës, qoftë sepse ua vështirëson atyre reflektimin mbi atë që po bëjnë.

Duke parë zbatimin e projektit, gjithashtu duhet të përqëndrojmë vëmendjen në dy pika që sëbashku përbëjnë binarët që drejtojnë subjektet e angazhuara në drejtimin e duhur.

Nga pikëpamja e mësuesit/edukatorit, fjala kyç, të cilës i referohemi, është **rregull**. Më shumë se pasojën e rregullave të imponuara, ky term (jo vetëm i lidhur me sjelljen e mirë) përfaqëson rezultatin e aftësisë së mësuesit/edukatorit për të propozuar veprimtari në të cilat dallohet rregulli.

Rregullat përfaqësojnë një mjet nëpërmjet të cilit bëhet e qëndrueshme dhe pranohet një sjellje e nevojshme për përmbushjen e një objekti “pozitiv”. Ato bëhen gjithnjë e më lehtësisht të pranueshëm nëse në kohë janë në gjendje të bëjnë të kuptueshme se për çfarë janë ‘lehtësuese’ të veprimtarisë së propozuar. Për këtë dobia e tyre duhet treguar e jo shpjeguar!

Që kjo të bëhet e qartë për nxënësin, duhet të jetë fillimisht e qartë për mësuesin/edukatorin. Në këtë pjesë të detyrës së mësuesit/edukatorit mund të vijë një ndihmë e madhe nga mënyra me të cilën shpërndajmë punën në kohë, duke propozuar një ritëm.

T'i japësh një ritëm punës së përbashkët do të thotë të kesh parasys sasinë e kohës që kemi në dispozicion (orë gjatë ditës, ditë të javës, javë të vitit, etj) dhe ta shpërndajmë që të kemi një përsëritshmëri të qëndrueshme që të lidhë mënyrat e ndryshme të veprimit.

Në këtë mënyrë ndërtohet një rutinë që ndihmon veprimin sepse:

- Krijon një mënyrë të qëndrueshme, të pranuar, me të cilën duhet të qëndrohet në atë situatë të caktuar, një zakon që duke orientuar sjelljen lehtëson edhe vendosjen e lidhjeve me të tjerët;
- Lejon t'i paraprijmë veprimin pasues duke u përgatitur të fusim në punë gjithshka kërkon veprimi në fjalë;
- Ofron, në ndryshimin e ritmit, një mjet shumë efikas për të nxitur kuriozitetin dhe për të mbështetur interesin e nxënësit, pa humbur nga sytë nevojën e një rregulli të pranuar.

Nga pikëpamja e nxënësit fjala kyç është **interes**, term që nuk duhet ngarërruar me kuriozitetin. Kurioziteti përfaqëson një formë lidhje të dobët midis një subjekti dhe një objekti që forcohet, e cila bëhet e qëndrueshme vetëm kur shndërrohet në interes. Pra mund të themi se një interes (që shpesh lind nga kurioziteti) është i pranishëm kur midis subjektit (nxënësit) dhe objektit (veprimtarisë, brendisë së të nxënësit, etj), vendoset një marrëdhënie e bazuar mbi pranimin se veprimtaria në të cilën janë angazhuar nuk përfundon në atë që janë duke bërë, por përmban mundësinë e një zhvillimi të qëndrueshëm edhe nëse nuk është bërë i njohur akoma (përfundimisht).

Duke u marrë me subjekte në moshën në zhvillim, në bazë të çdo interesi të shfaqur nga subjekti qëndron gjithmonë nevoja e rritjes (e bëj këtë për t'u bërë i madh), tendosje që kapërcen gjithmonë veprimin që po kryhet dhe tregon në zhvillimin e tij se di të mbajë premtimin.

Ka një term që lidh rregullin dhe interesin dhe kjo është fjala `disiplinë` që nuk duhet thjeshtuar me fjalën sjellje. Në fakt fjala disiplinë, ngërthen një anë që ka të bëjë me sjelljen, por që paraqitet e lidhur ngushtësisht me interesin për të arritur një qëllim të caktuar. Pra, jo një rregull apriori, por një mënyrë për të vepruar për arritjen e një objekti të caktuar, një sintezë e temës së rregullit dhe asaj të interesit, dhe për këtë përfaqëson një pikë veçanërisht të rëndësishme në programimin edukues.

Nëse gjejmë tek disiplina pikën e sintezës së faktorëve që drejtojnë rrugën drejt përmbushjes së një objekti të të nxënësit, mund të përcaktojmë në të këto karakteristika:

- Orienton drejt objektit;
- Ilustron rrugën;
- Paraprin takime dhe faza të nevojshme për veprimin;
- Lejon të përcaktohen objektiva koherentë të ndërmjetëm.

## Burimet e nevojshme

Burimi i parë dhe më i rëndësishëm janë **subjektet**, individët që duhet të vepronë. Prandaj përputhshmëria midis burimeve njerëzore dhe veprimit të programuar është e rëndësishme në këto dy kuptime:

- Sasior: mbingarkesa e punës shkakton stres, e bën të vështirë të shijosh veprimtarinë e propozuar, të shpie medoemos të fokusosh vëmendjen në anët vepruese, duke e bërë kështu më të vështirë të nxisësh reflektimin.
- Cilësor: detyrat në të cilat janë të angazhuar edhe nxënësit edhe mësuesit duhet të jenë në përputhje me aftësitë e tyre, me atë që është objektivisht e realizueshme dhe që është pranuar si shpërblyese prej atij që e kryen.

Të vërtetosh përshtatjen e projektit me burimet njerëzore do të thotë, në rradhë të parë, të njohësh subjektet e përfshira në projekt, ata që do të bëhen protagonistë të realizimit të tij.

*Mësuesit/edukatorët* duhet të jenë të përgjegjshëm si në përgatitjen ashtu edhe në zbatimin e projektit. Për këtë duhet të shikojnë nga një anë nxënësit që do të përfshihen, nga ana tjetër shkollën, mjedisin, mbartës të një stili dhe bashkësisë njerëzish, përgjegjëse të rezultateve të mësimdhënies.

Për këtë, kolektivi - tërësia e të gjithë atyre që u janë besuar detyrat e shkollës, përfaqëson një kuadër të rëndësishëm në përgatitjen, në zbatimin, në verifikim-zbatimin e projektit. Nëse grupi i punës mbështet veprimin e një mësuesi, e ndihmon atë të mbajë të qartë kuptimin e asaj që bën, suksesin do e përcaktojë aftësia e tij për të qenë një vend efektiv pune dhe ballafaqimi, një mbështetje për të kuptuar, verifikuar dhe nëse është e nevojshme, ndrequr projektin.

Në krah të mësuesve, *nxënësit* janë aktorë të rëndësishëm për përmbushjen e planit të propozuar nga/në shkollë. Të thirrur të takojnë propozimin e të rriturit të mishëruar nga projekti, duhet të hyjnë në të me tensionin e rritjes (karakteristikë e moshës së tyre), së bashku me burimet e ngritura nga njohuritë dhe aftësitë që kanë, rezultat i historisë së tyre të mëparshme, i rrugës së rritjes, i formimit të tyre informal dhe jo-formal.

Gjithë kjo do të japë rezultatin maksimal, nëse mësuesi do të dijë të dallojë me anë të vëzhgimit dhe dëgjimit, zonën e zhvillimit potencial që kanë nxënësit e tij dhe të promovojë tek ata hapin "e mundshëm" duke i ndihmuar të dallojnë drejtimin dhe t'i lejojnë kështu secilit prej tyre të përmbushin objektivat e vëna duke ndjekur një plan " të personalizuar".

Subjekte të tjera janë të pranishëm në mënyrë aktive, secili me historinë e vet dhe me rrugëtimet e jetës së vet. Ndër ta, spikasin *prindërit*, që mishërojnë kulturën që nxënësit kanë e që mund ta quajmë parësore, jo sepse është më e mirë apo më e saktë, por sepse përfaqëson rrënjën që i ka lejuar nxënësit/fëmijës të

njohë identitetin e vet. Edhe pse shpesh në jetën e mëvonëshme e diskutuar apo e kundërshtuar, ky fakt përfaqëson gjithmonë referimin thelbësor për rritjen e fëmijës. Për këtë arsye ka rëndësi të mbështesim përfshirjen e prindërve, duke patur parasysh rolet e ndryshme dhe me mënyrat e përshtatshme të përfshirjes në projektin që duam të zbatojmë. Në dukje ai duhet të mbështetet në një “paragjykim pozitiv”, por shumë shpesh kjo nuk ndodh. Ky është një gabim i rëndë. Të nisesh nga një “paragjykim negativ” të mësuesit/edukatorit, sado që ky të jetë i justifikuar dhe i arsyeshëm, e mbyll mundësinë e një marrëdhënieje që do duhej kultivuar dhe rritur.

Përkrah prindërve, mund të jetë e rëndësishme të përfshihen operatorë të tjerë, qoftë ekspertë që mund të japin një kontribut teknik, qoftë vullnetarë që mund t'i shtojnë kontributin teknik edhe kontributin edukues të përfaqësuar nga dëshmia që një veprim “pa pagesë” është i mundur. Për këtë është me shumë rëndësi që duke patur parasysh rolet, këtyre operatorëve t'u njihet një vend jo më pak i rëndësishëm në grupin e punës.

Përkrah subjekteve, burimi i dytë që duhet patur parasysh, është **koha**. Sa kohë kemi në dispozicion dhe si kjo sasi orësh/ ditësh/ javësh shpërndahet, bëhen dy kritere të rëndësishëm për të zgjedhur çfarë duhet bërë konkretisht dhe si duhet të përdoret koha në dispozicion. Kjo gjë pasqyrohet në orët dhe ditët në formën e “organizimit veprues të punës”, dhe në periudhat më të gjata (javë, muaj, vite) si perspektivë që duhet të tregojë drejtimin që duhet të ndjekin hapat, me qëllim që arsyet e planit të bëhen gjithnjë e më të dukshme. Qoftë në kohën ‘e shkurtër’ edhe në kohën ‘e gjatë’, është e rëndësishme të bëjmë kujdes që nëpërmjet ndër-këmbimit të rregullt midis llojeve të ndryshme të veprimtarive të propozuara, të dalë një ritëm pune.

Mënyrat e veprimit duhet të jenë të përshtatshme, qoftë për atë se çfarë duhet të bëjmë, ashtu edhe si mendohet të bëhet: për këtë nevojitet të mbajmë mend gjithmonë jo vetëm se projekte të ndryshëm kanë nevojë për kohë të ndryshme, por edhe që sasia e kohës në dispozicion dhe mënyra me të cilën është shpërndarë, përfaqësojnë një kushtëzim të rëndësishëm për projektin.

Është e domosdoshme gjithashtu të kemi gjithmonë të qartë referimin tek qëllimet dhe objektivat e projektit që po strukturohet nga pikëpamja vepruese, dhe që programimi të lërë hapësirë e duhur që subjektet e ndryshme të angazhuara, veçanërisht nxënësit, të mund të përbushin objektivat e parashikuara edhe nëpërmjet planeve pjesërisht të ndryshme, një fakt ky që ndikon shumë në shpërndarjen e kohës midis veprimtarive të ndryshme.

Sa më e madhe të jetë sasia dhe shtrirja kohore e përfshirë në programimin e punës, aq më e rëndësishme do të jetë t'i kushtosh vëmendje përsëritshmërisë së veprimeve, edhe për të lehtësuar rikuperimin e atyre që kanë vështirësi në ndjekjen e veprimtarive dhe në përbushjen e objektiveve të vëna.

Faktori i tretë për tu mbajtur parasysh në programim, është **hapësira** që kushtëzon programimin më pak se koha. Hapësira duhet patur parasysh si në përmasat, edhe në karakteristikat e saj (mjedis i mbyllur, i hapur, i bashkuar, pjesë-pjesë i mobiluar, etj).

Megjithatë nuk është e mjaftueshme të kesh parasysh anët funksionale të vendit (gjerësinë, ndriçimin, rregullimin, etj): duhet të kujtojmë se hapësira është pjesë, bashkë me të gjithë sendet e tjera materiale, e një *mjedisi* dhe për këtë ka ndikime të rëndësishme në zbatimin e projektit. Në fakt, ndjenja e përkatësisë kalon jo vetëm nëpërmjet njerëzve, por edhe nëpërmjet sendeve që marrin një kuptim. Prandaj, siç ndodh për shtëpinë, edhe shkolla si çdo vend tjetër flet nëpërmjet hapësirës, që merr një ‘gjurmë’ nga projekti që po zbatohet. Për këtë ka rëndësi që të gjithë subjektet e përfshira të lënë një ‘gjurmë’ të tyre që do kontibutojë për të komunikuar vlerën që çdo aktor i jep pjesëmarrjes së tij në projekt.

Grupi i katërt i burimeve nga i cili varet zbatimi i një projekti përfaqësohet nga **materialet** që mund të ndahen në mjete (që mund të përdoren disa herë) dhe materiale konsumi (që, për vetë emrin që kanë gjatë përdorimit, prishen.)

Është e qartë që midis mjeteve përfshihen sende shumë të ndryshme: nga ato informatike deri te lapsi. Ndonëse është gjithmonë e nevojshme të kemi në dispozicion mjete dhe materiale konsumi, të pasurit e tyre nuk është një kushtëzim për projektin, por për mënyrat me të cilat ai do të zbatohet. Në fakt, qëllimet dhe objektivat mund të arrihen me mënyra shumë të ndryshme. Ndikimi i të pasurit të mjeteve dhe materialeve do të jetë i dukshëm vetëm në mënyrën me të cilën do të kërkohet përbushja e objektiveve të veçantë, aftësues dhe / apo të të nxënës.

## USHTRIM

## Projektimi i formimit

**Procesi:** sjell në secilën etapë: *analizën e të dbënave, formulimin e alternativave, vlerësimin, zgjedhjen/përzgjedhjen, vendimin.*

**Output i çdo etape:** *të dbëna të pajtueshme* me ato të etapave të mëparshme.

ETAPA	OUTPUT
<b>Caktimi i qëllimit</b> , duke përcaktuar:	Fushën Qëllimet Rezultatet e dëshiruar
<b>Përcaktimi i kushteve</b> duke dalluar:	Kufijtë Përfituesit Kohën/afatet/vendet Burimet Detyrimet Buxhetin
<b>Përvijimi i përmbajtjes së nxënies/ edukuese</b> të ndara në:	Tema (autonome/transversale) Fusha Blloqe
<b>Vendosja e kriterëve metodologjike</b>	Të përgjithshme/ të përbashkëta/ të veçanta Për programimin e moduleve Për fdbekun dhe vlerësimin
<b>Caktimi i një strategjie</b> duke treguar:	Si të kombinojmë qëllimin, përmbajtjen, dhe metodat në kushtet e dhëna Si të ripërcaktojmë kushtet Opsionet për rolet e përfshira (drejtim, koordinim, tutorimi i profesorëve, etj) Opsionet për kriteret e vlerësimit të rezultatit të arritur
<b>Përcaktimi i karakteristikave të projektit</b> duke treguar:	Objektivat Përmbajtjet Metodat
<b>Dizenjimi i një rrugëtimi</b> duke vendosur:	Kohëzgjatjen/ periudhat Sekuenat Etapat Modulet/njësitë didaktike Pikat e verifikimit, kontrollit, fdbekut
<b>Shpërndarja e përmbajtjeve</b>	Shkrimi i projektit fillestar Verifikimi i përputhjes me qëllimin dhe strategjinë e vendosur Ripërpunimi i mundshëm
<b>Shtrirja e projektit</b>	<b>Output:</b> <b>Projekti formues</b>

**USHTRIM**

**Programimi i detajeve**

Skema që pason zbatohet për programimin e detajuar.

Ajo parashikon ndarjen e përmbajtjes në *fazat didaktike* duke vepruar mbi variablat e futur në skemë.

Njësia e marrë në shqyrtim është një veprimtari dy orëshe që zhvillohet nga vetë mësuesit.

Përmbajtjet e zgjedhura dhe mënyrat e veprimit të përcaktuara për veprimtaritë e ndryshme duhen shtjelluar me anë të metodologjive më të përshtatshme për të lidhur mësimdhënien dhe mësimnxënien.

**Veprimtaria:** \_\_\_\_\_

Objektivi specifik: \_\_\_\_\_

Përmbajtjet kryesore: \_\_\_\_\_

Koha: \_\_\_\_\_ nga ora \_\_\_\_\_ në orën \_\_\_\_\_

<i>Fazat</i>	<i>Veprimtaria e mësuesit</i>	<i>Materialet mbështetëse</i>	<i>Veprimtaria e nxënësit</i>	<i>Mjetet didaktike</i>	<i>Koha</i>	<i>Sbënime</i>

Në disa faza, zgjedhjet metodologjike mund të parashikojnë veprimtari qoftë të mësuesit ashtu edhe të nxënësit, në faza të tjera mund të parashikojnë vetëm veprimtari të mësuesit apo të nxënësit.

Duhet të parashikohen medoemos raportimi, rishikimi dhe diskutimi.

Zëri *materiale mbështetëse* ka të bëjë me materialet që mësuesi synon të përgatisë dhe përdorë për veten (përmbledhje, skema, pamje, etj).

Zëri *mjete didaktike* ka të bëjë me materialet që mësuesi synon t`i përgatisë dhe t`i vërë në dispozicion të nxënësve (ushtrime, raste, dispensa, formularë, pyetësorë, etj).

Zëri *kohë* do lejojë të përcaktohen apo do të kërkojë të ricaktohen fazat e ndryshme që të mos tejkalojnë kohën e parashikuar.

Zëri *sbënime* mundëson të evidentohen në secilën fazë momente që duan kujdes, pika kyçe, kritike, etj që mendohet se mund të dalin përpara.

Kjo skemë, me ndryshimet e nevojshme që lidhen me faktin se veprimtaria që shqyrtohet është vetëm ajo e nxënësve (praktikantë, nxënës, ...) mund të përdoret për monitorimin në situatë ushtrimi të drejtuar nga rolet përkatëse.

## VERIFIKIMI DHE VLERËSIMI

*Jo gjithëbka që ka rëndësi mund të llogaritet, dhe jo gjithëbka që mund të llogaritet, ka rëndësi. A. Ajnshtajn*

Në situatat e mësimdhënies/mësimnxënies format e ndryshme të vlerësimit janë gjithmonë të pranishme dhe përfaqësojnë një element rregullues me rëndësi të madhe, sa pozitiv aq edhe të vetëdijshëm. Në këtë formë, vlerësimi paraqet në shkallën më të lartë karakteristikat e tij të “të qenit relativ” dhe të “të qenit subjektiv”, që varen nga zgjedhja e bërë prej subjektit përgjegjës.

Vlerësimi është i pranishëm ngaherë, si mjet themelor i didaktikës, por në vitet e fundit ka hyrë në fjalorin e zakonshëm të shkollës, fillimisht duke shtrirë detyrën që i takon vlerësimit edhe tek objektivat edukuese, dhe pastaj nën shtysën e një krize gjithnjë e më të dukshme, duke pranuar se në analogji me çfarë ndodh në të gjitha veprimtaritë e organizuara, në shkollë dhe në të gjitha situatat edukuese, vlerësimi duhet të merret edhe me efektshmërinë dhe rendimentin si organizima që kanë për qëllim veprimtarinë formuese.

Të puqësh këto anë të ndryshme ka qënë dhe është akoma shumë e vështirë, edhe sepse në perspektivën e re është pranuar qenia e subjekteve “të jashtme”, bartës të interesave që përfshijnë sistemin formues. Në këtë situatë qëndron motivimi i parë dhe më i fortë i nevojës që shkolla të vendosë “aleanca” me subjektet e tjera, në rradhë të parë me familjet dhe prindërit e nxënësve, por edhe me institucionet e tjera të angazhuara në të njëjtën zonë, në veprimtari me natyrë edukuese siç janë qendrat ditore.

Edhe në kuadrin më të veçantë të të nxënësve, detyra kryesore e shkollës duhet të jetë e qartë se metodat e të nxënësve nuk thjeshtësohen në ato që një didaktikë, edhe pse e kujdesshme, mund të vërë në veprim. Kjo është e vërtetë sidomos nëse kemi parasysht fëmijët, ku mënyrat më të rëndësishme të të nxënësve të tyre nuk lidhen drejtpërdrejt me një mësimdhënie, por më shumë me pasurinë kulturore të mjedisit ku jetojnë, në rastin tonë të shkollës.

Për këtë arsye, vlerësimi duhet të bëhet një mënyrë që të mund të ndërtojë një urë midis subjekteve të ndryshme, detyrave dhe objektiveve të ndryshme.

Forma e parë dhe më e përhapur e vlerësimit, tërësisht empirike, i referohet “cilësisë së perceptuar” nga një subjekt – mësues, edukator, nxënës, prind, etj – i përfshirë qoftë edhe jo drejtpërdrejt në projekt. Në shkollë vlerëson mësuesi, i cili ndjen kënaqësi apo tendosje në qënien e vet, vlerësojnë nxënësit që frekuentojnë pak a shumë me dëshirë, vlerësojnë prindërit, të kujdesshëm për rezultatit e veprimit të shkollës tek fëmija i tyre.

Të dallosh një formë vlerësimi që bazohet tek aftësia matëse e dukurive është pra një nevojë, një kërkesë, të paktën kur duhet t'i lejojmë subjekteve të ndryshme të komunikojnë vlerësimet e tyre në mënyrë konstruktive. Kjo është një detyrë e cila nuk zgjidhet gjithmonë lehtë, kur ashtu si në shkollë, pjesë të rëndësishme si të veprimeve ashtu edhe të rezultateve, përfaqësohen edhe nga elementë më shumë cilësorë sesa sasiorë. Kjo karakteristikë nxjerr në pah se në kryerjen e detyrës së vet, shkolla kurrë nuk mund të vërë në kllapa kushtet në të cilat është dhe as të shpërfillojë limitet e realizueshmërisë në të cilën ajo vepron.

Verifikimi me qëllim nxjerrjen në pah të anëve të veçanta të shkollës (pra jo vetëm të rezultateve të nxënësve), është një premisë e domosdoshme për çdo veprim vlerësimi. Një sipërmarrje e vështirë, por jo e pamundur, sukcesi i së cilës varet shumë nga aftësia për të përcaktuar me qartësi treguesit, të cilëve u referohemi gjatë verifikimit.

Rëndësia e dyshes verifikim-vlerësim nuk ka vetëm një detyrë “certifikuese”, por për të nxjerrë në pah rrezultatet e arritura efektivisht dhe për t'i krahasuar me rezultatet e pritshme. Një detyrë e dytë po aq e rëndësishme ka të bëjë me përcaktimin se cilat anë të asaj që po bëjmë duhet të ndryshohen pjesërisht, qoftë për të përmirësuar efikasitetin dhe rendimentin, por edhe për t'i orientuar drejt objektiveve të mëtejshme. Ndryshimi mund të prekë çdo aspekt të projektit – nga anët funksionale tek ato që kanë të bëjnë me qëllimin, nga ato që lidhen me mjetet te ato metodologjike – për të qënë i motivuar nga arsyet më të ndryshme – nga ndryshimi i burimeve që kemi në nxjerrjen në pah të një problemi të prekshëm tek operatorët, etj.

Këto vlerësime nuk duhet të na bëjnë të harrojmë që në secilën nga veprimtaritë e propozuara, është gjithmonë e pranishme, edhe pse me mënyra të ndryshme, ana e edukimit në kuptimin e vet si mbështetje dhe shoqërim për rritjen e subjektit në moshën e tij të zhvillimit. Për këtë nevojitet të bëhet kujdes për të përcaktuar treguesit që mund të na kthejnë mbrapsh këtë anë, që mund të shpien në dy faktorë, përkatësisht të përmbledhur nga fjalia “subjektet duhet të kuptojnë, jo vetëm të kryejnë”, supozim ky për një veprimtari të vetëdijshme, dhe pra, të lirë edhe nga nevoja që subjektet të mund “të marrin një përgjegjësi të vërtetë” për arritjen e objektiveve të përgjithshëm dhe të veçantë.

Dy burime të ndryshme, të dyja njëjlojtë nevojshme, na japin elementë të dobishëm për të përcaktuar dhe vendosur treguesit: vëzhgimi dhe përsjatja.

*Vëzhgimi* karakterizohet nga një shikim që synon të dallojë një a më shumë veçori në situatën që po shqyrtohet.

Përvijëzimi i objektit lejon të njohim me saktësi më të madhe atë që po shikojmë, por meqë izoloni të veçantën nga konteksti i saj, pengon që të njihen disa anë, ndër të cilat ato që mund t'i quajmë “bazore” apo të kuptimit, dhe mund të na bëjë të harrojmë se në një veprimtari me qëllim formimin dhe nxënien, jemi përballë një

individit që ka identitetin e vet në të cilin uniteti dhe kompleksiteti gërshetohen, i aftë për liri dhe përgjegjësi, i prirur të rrokë kuptimin e veprimeve që po kryhen. Edhe për këtë, ndërtimi i tabelës vëzhguese – mënyrë me të cilën organizohen në përgjithësi treguesit e zgjedhur – është punë shumë delikate. Në fakt, ajo përbën një mjet pune të pashmangshëm, por duke qënë se izolon në realitet anët që na intereson të ndriçojmë dhe lë në hije gjithë pjesën tjetër, vendos një largësi midis atyre që vëzhgojnë dhe asaj që vëzhgohet.

Një anë tjetër, që nuk duhet harruar, është se treguesit e përcaktuar duhet të jenë të kuptueshëm dhe të pranueshëm nga subjekte të ndryshme të interesuara për verifikimin – përgjegjësit, edukatorët/drejtorit, operatorët, familjet – sidomos nëse do të përdoren pastaj për vlerësim të orientuara ndryshe.

Po aq e rëndësishme është mënyra e dytë me të cilën shikojmë të dhënë e realitetit të cilën e kemi quajtur *soditje*, që karakterizohet nga tendosja për të kapur atë që po vëzhgojmë në plotësinë e vet, “si një tërësi”. Përsjajta, që nuk duhet ngatërruar me intuitën, është rezultat i një mënyre për t’u vënë përballë realitetit që angazhon subjektin si nga ana e emocioneve dhe intelektualisht, dhe prodhon një lloj njohjeje në gjendje të kapë anët që i shpëtojnë vëzhgimit, ndër të cilat, edhe ato “bazore” apo të kuptimit. Gjithashtu, është mënyra e vetme për të shikuar, që lejon të njohësh subjektin (individin) që vepron nëpërmjet veprimeve që kryhen. Edhe për të përsjatur nevojitet të vihem në “largësinë” e duhur: ajo largësi që na lejon të shikojmë në plotësinë e tij kuadrin e përkufizuar nga subjekti në veprim, dhe nga veprimi në dinamikën e vet.

Siç edhe sollëm ndërmend, **verifikimi** na kërkon të përqëndrojmë vëmendjen vetëm në disa anë të përcaktuara mirë, punë që na shpie te një thjeshtësim i realitetit që shikojmë.

Ky thjeshtësim mund të pranohet me kusht që:

- Të jemi të vetëdijshëm për egzistencën e tij;
- Të jemi të sigurtë që aspektet e marra në konsideratë, të jenë sa duhet përfaqësuese të aspekteve të të gjithë realitetit që duam të evidentojmë;
- T’i kushtohet vëmendje maksimale ndreqjes së caqeve apo shtrembërimeve të mundshme që mund të dalin në pah gjatë verifikimit.

Gjithashtu anët e marra në shqyrtim për verifikimin duhet të jenë të dallueshme lehtësisht dhe qartësisht të përcaktuara dhe të përkufizuara. Po ashtu, zgjedhja e bërë me seleksionimin e objekteve që do shqyrtohen dhe të metodave të evidentimit që synojmë të përdorim, gjithmonë duhet të matet me:

- Arsyet dhe objektivat për të cilët bëhet verifikimi;
- Mjetet që do të përdoren për verifikimin.

Në përfundim mund të themi se verifikimi:

- Është një veprim kompleks që kërkon kohë, energji, burime;
- Ka vlerë orientuese, si në lidhje me nxënësit ashtu edhe me mësuesit/edukatorët;
- Është edukues, përderisa synon të njohë çfarë është bërë (verifikimi më pas), apo është duke u bërë (verifikimi përgjatë).

Gjithashtu kur merren në shqyrtim të dhëna që lidhen me qëllimet edukuese, me rritjen e nxënësve, duhet të mbajmë mend që në këtë kuadër rezultatet:

- Evidentohen kryesisht në një çast pas përfundimit të veprimit, për këtë nevojitet të njihet largësia kohore e nevojshme me qëllim që ato të mund të verifikohen (dhe vlerësohen);
- Më tepër se nga veprimi i edukatorit, varen nga dinamikat e rritjes së nxënësit, nga angazhimi i tij, nga kushtet e tij shoqërore dhe kulturore.

Një **vlerësim**, edhe vetëm në formën e “cilësisë së perceptuar” që nuk mbështetet në një verifikim, humbet mundësinë që të krijojë lidhje me atë të subjekteve të tjera. Prandaj duhet sjellë shumë shpesh në kuadrin e “opinionit” të thjeshtë, meqë të dy termit në diskutim (e dhëna e vlerësuar dhe kriteri i vlerësimit) i lihen zgjedhjes së secilës ndërhyrje.

Vlerësimi mund të jetë një rast për përmirësimin e veprimit të cilit i referohet, nëse do të dijë të marrë të paktën një referim “objektiv”, një element që mund të pranohet si i përbashkët nga subjektet e ndryshme të përfshira, dhe për këtë të jetë në gjendje të bëhet “arbitër” midis opsioneve të ndryshme të pranishme në vlerësim. Kjo lidhje midis verifikimit dhe vlerësimit është thelbësore meqë është kusht për një takim efektiv midis dy elementeve: e dhëna, që më kthen disa aspekte të realitetit; referimi i vendosur nga ai që vlerëson, i zgjedhur në funksion të objektivave të vendosur për vlerësimin, që nuk kuptohet kurrë si absolut por gjithmonë si i lidhur me objektivat që ka dhe me të cilët duhet të jetë i pajtueshëm.

Në këtë kuptim, mund të themi se në dallim nga verifikimi që synon të kthejë një anë të veçantë të realitetit me karakter objektiviteti, vlerësimi është “subjektiv” (mbiemër që nuk duhet kuptuar si arbitrar!) përderisa bëhet duke u nisur nga arsye dhe sipas mënyrave të vendosura nga një subjekt, në funksion të një qëllimi të zgjedhur në përputhje me objektivat e projektit të cilit i referohemi.

Në këtë prespektivë është e rëndësishme t’u japësh përgjigje tërësisht të vetëdijshme dy pyetjeve: “nga cili element duam t’ia nisim?”, “cilin objektiv duam të përmbushim?”. Duke patur parasysh se situatat e marra në shqyrtim nënkuptojnë gjithnjë përfshirjen e një tërësie subjektsh, nuk duhet të shmanget pyetja se si vlerësimi do të mund të nxisë veprimin e përbashkët (nuk është vetëm i imi por “i yni”) duke shtuar dinamikimin e veprimit.

Edhe këtu del pohimi se vlerësimi i një veprimi kompleks është i dobishëm vetëm nëse është i pranueshëm nga shumë subjekte, dhe se kjo varet nga sa i qëndrueshëm është supozimi mbi të cilin mbështetet vlerësimi, në rradhë të parë verifikimi. Një verifikim jo korrekt e bën vlerësimin të pabesueshëm, dhe si rrjedhojë edhe më të vështirë për t'u pranuar dhe krahasuar. Kjo nuk vlen vetëm për të rriturit e përfshirë sipas përgjegjësive të tyre: vlersimi duhet të jetë i qartë, i kuptueshëm dhe i pranueshëm edhe për nxënësit.

Për t'i bërë midis tyre të dallueshme vlerësimet e propozuara nga individët e ndryshëm të përfshirë, që është kusht për të përforcuar rrethanat e bashkëpunimit të tyre, lipset që:

- Qëllimet dhe motivimet e vlerësimit të jenë të shprehura qartë dhe të pranuar;
- Objekti i vlerësuar të jetë i njëjti dhe i përfaqësuar nga verifikime të pranueshme dhe të njohura nga të gjithë;
- Individët e përfshirë në veprim, që shprehin vlerësimin, t'u referohen objektivave dhe qëllimeve të njëjta, kusht i domosdoshëm ky që vlerësimi të mos shpërbëjë, por të mbështesë veprimin edukues;
- Marrëdhënia midis kritereve të vlerësimit dhe mënyrave me të cilat është përfshirë kush merr pjesë në veprim të jetë treguar qartë.

Vlerësimet janë gjithmonë “të shumëfishta”, qoftë sepse nuk vlerësohen vetëm përfundimet, por edhe rrugët, metodat, objektivat, qoftë sepse është e mundur të bëjmë vlerësime të çdo situatë nga pikpamje të ndryshme.

Në varësi të natyrës se tyre, vlerësimi i disa situatave paraqet interes më të madh. Nder këto:

- Vlerësimi i aktit didaktik në vetvete: të vlerësosh nëse edukatori ka vepruar mirë;
- Vlerësimi i mënyrave me të cilat lidhen mes tyre momentet dhe veprimtaritë e ndryshme të propozuara: të vlerësosh nëse institucioni po ndjek me korrektesë objektivat e veta;
- Vlerësimi se sa subjektet e ndryshme të angazhuara (mësues/edukatorë dhe nxënës) janë të përfshirë dhe me çfarë interesi: të vlerësosh nëse veprimtaria e propozuar është në gjendje të nxisë edhe aspektin e rritjes (edukimin).

Duke vlerësuar këto tre aspekte është e mundur të ravijëzojmë një hartë të saktë të cilësisë së shërbimit të ofruar, dhe për këtë është e rëndësishme të përfshijmë rezultatet e vlerësimeve të ndryshme sipas mënyrave korrekte. Përbushja e këtij objekti lehtësohet:

- Nga të paturit gjithmonë të një referimi të vlerësimit në output (rezultat) të shërbimit të ofruar;
- Nga vëmendja se ku vlerësimet/pikëpamjet e subjekteve të ndryshëm të interesuar janë të pajtueshëm midis tyre;

- Nga rëndësia që i jepet procesit të verifikimit/vlersimit nga subjektet e ndryshëm që vlerësojnë;
- Nga prania aktive e një pike referimi të besueshme (në shkollë zakonisht drejtorja);
- Nga aftësia e operatorëve për të punuar sëbashku (në shkollë zakonisht fryma kolektive).

Referimi objektiv mbi bazë të së cilit kërkohet të parashtrohet vlerësimi duhet të jetë kërkuar dhe gjetur më parë në outputin e shërbimit, duke treguar vëmendje të veçantë për aspektet që karakterizojnë mësimdhënien:

- Në veprimin didaktik: çfarë është e nevojshme që të mësohet;
- Në veprimin e institucionit shkollor: çfarë duhet t'i japë nxënësit gjithë rruga e propozuar;
- Në objektivat e sistemit kombëtar arsimor: cilat janë objektivat e tij të veçantë në lidhje me kushtet reale, shoqërore, kulturore dhe ekonomike në të cilat shkolla vepron.

Më në fund, për të përfituar sa më shumë nga verifikimet dhe vlerësimet, mos të harrojmë kurrë se:

- Rritja e burimeve nuk sjell në vetvete një shtim të efektivitetit dhe të rendimentit. Përkundrazi, sipas studimeve të ndryshme më të fundit, veçanërisht për rendimentin mund të ndodhë e kundërta;
- Një sistem imtësisht i rregulluar, nuk është detyrimisht më efikas, madje paraqet një ulje të rendimentit për shkak të rritjes së kohës së nevojshme që kërkon sistemi për t'u përshtatur me zhvillimin e kushteve në të cilat duhet të veprojë;
- Një sistem tepër “kompakt” bëhet i ngurtë. Një shkallë e mirë elasticiteti përmirëson efektivitetin dhe rendimentin;
- T`i vendosësh përgjegjësi sa më afër të jetë e mundur atij që vepron në terren (mbështetje vertikale) shpie në një shpërndarje më të mirë të burimeve, sidomos atyre njerëzore që kemi;
- T'u japësh vlerë formave të autonomisë në barazi të burimeve të angazhuara i lejon sistemit t'u japë një përgjigje më të shpejtë e më të përshtatshme nevojave;
- Burimet potenciale me efektshmëri të madhe sigurohen nga marrëdhënie të qëndrueshme me nisma qoftë edhe vullnetare të pranishme në zonë (mbështetja horizontale).

### VERIFIKIMI DHE VLERËSIMI

Takimi midis subjekteve duhet të shikohet në anët e tij të ndryshme:

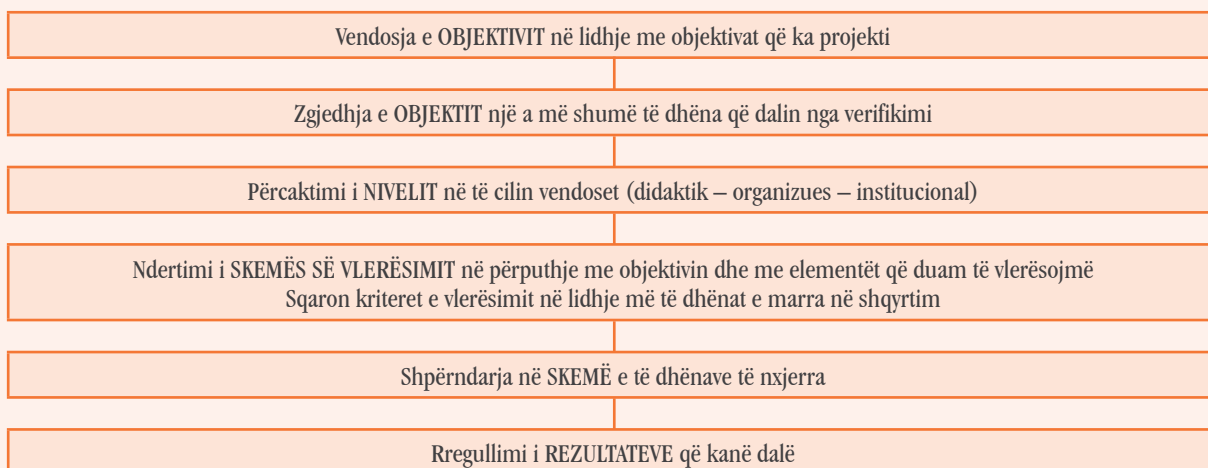
- Funktionale (aftësia për të arritur një qëllim);
- Aftësuese (aftësia për të vepruar);
- Shprehëse (aftësia për të vendosur lidhje si individë).

**Verifikimi** ka të bëjë me diçka që ka ndodhur (*e dhënë e realitetit*);  
*Kërkon të njohë një të dhënë në një anë të saj të veçantë dhe `objektive`;*  
Përdor një *metodë* empirike, të *zyrtarizuar*.

**Vlerësimi** e fut të dhënën e realitetit në një *sistem kritik*.  
Emërtohet në bazë të *objektivave* (formuese apo sistemi).  
Duhet të *përcaktojë objektin* që synon të vlerësojë.  
Përdor një *kriter* që zgjidhet duke u nisur nga opsionet e vendosura prej subjektit përgjegjës të vlerësimit.  
Mënyra me të cilën verifikimi dhe vlerësimi lidhen, ndryshon sipas objektivit që duam të arrijmë.

### NGA VERIFIKIMI TEK VLERËSIMI

#### Etapat e vlerësimit



Çdo vlerësim më vehte ka veçantinë e vet; korrektësia e verifikimit dhe `bërja publike` e skemës janë të rëndësishme për cilësinë e rezultatit.

Edhe kur nuk veprojmë sipas procedurave formale, verifikimi gjithnjë duhet të nxjerrë në pah të dhënat e përcaktuara. Kjo merr rëndësi maksimale kur secili subjekt shpreh vlerësimin e vet duke u nisur nga kërkesa dhe me perspektiva të ndryshme, siç ndodh shpesh midis mësuesve/edukatorëve, drejtuesve, prindërve, administratorëve, etj. Qëndron gjithnjë rreziku shumë konkret që vlerësimet e ndryshme të merren në fakt si opinione vetjake të thjeshta.

Për t`u lehtësuar subjekteve të ndryshme të njohin një anë më të pranueshme të objektivitetit, dhe kështu t`u japë një vlerë më të madhe vlerësimeve të ndryshme të shprehura, kusht është që çdo subjekt:

- T`i referohet një verifikimi të bërë me kriteret formale (mundësisht e përbashkët me atë prej nga nisen subjektet e tjerë);
- Bën të qartë skemën e zgjedhur të vlerësimit, duke evidentuar rrugën e ndjekur prej tij dhe lidhjen e vendosur midis objektivit të vlerësuar dhe objektivit të vlerësimit.

## USHTRIM

### Verifikimi i efektshmërisë së një projekti edukues

***Më poshtë janë listuar disa karakteristika të një projekti edukues. Tregoni sipas rradhës, nga më e rëndësishmja në ato më pak të rëndësishme, karakteristikat për zbatimin e projektit.***

- Lidh objektivat me nevojat, interesat dhe motivimet e nxënësve.
- U komunikon linjat e projektit nxënësve që janë përfshirë.
- Lejon kontributin krijues dhe veprimtarinë e njohjes së metodës nga nxënësit.
- Përmban mënyra vetëvlerësimi nga ana e nxënësve.
- Përmban mundësi pasurimi individual dhe personalizimi.
- Përkufizon me saktësi objektivat formues parësorë.
- Përcakton opsionet metodologjike të përbashkëta për të gjitha modulet dhe për të gjithë mësuesit.
- Sqaron qëllimet edukuese të cilave u përgjigjet.
- Shpreh qartësisht lidhjet me strategjitë e përgjithshme të organizimit.
- Përfshin kriteret matëse për të verifikuar përmbushjen e objektivave të tij.
- Tregon qartë cilat janë pikat kritike të verifikimit/kontrollit gjatë zbatimit.
- Përcakton saktësisht përgjegjësit e veprimeve të ndryshme në të cilat zhvillohet.
- Saktëson kohët dhe afatet e etapave të ndryshme.
- Parashikon risqet që mund të kompromentojnë rezultatin e projektit.
- Ndonëse me njëfarë realizmi, vendos objektiva ambicioze.
- Mban parasysh kohët e domosdoshme për realizimin.
- Mban parasysh siç duhet pikënisjen e nxënësve dhe të klasës.
- Përdor në maksimum të gjitha burimet e disponueshme për të nxënëin.

***Thuaj një karakteristikë që nuk është listuar këtu dhe që do e fusje në tre të parat!***

---

**USHTRIM**

**Zbulimi i karakteristikave të marrëdhënieve**

Hapësira në të cilën veprimtari përbëhet dhe përcaktohet para së gjithash nga subjektet (mësues/edukatorë, nxënës, prindër, etj). Për këtë është me rëndësi të njohim dhe vlerësojmë marrëdhëniet dhe lidhjet që janë në atë realitet që quhet shkollë.

Duke e ngushtur hapësirën në kufirin e `stafit edukues`, arsyetimi mund t`u referohet tre makro zonave të marrëdhënieve, ku në secilën prej tyre mund të përcaktohen faktorë të ndryshëm të rëndësishëm që karakterizojnë zonën e konsideruar.

Zonat e marrëdhënieve		
Edukatore-fëmijë Mësues-nxënës	Edukatore/mësuese-kolegë Edukatore/mësuese-personeli ndihmës Edukatore/mësuese-drejtues	Edukatore-familje Mësuese/drejtues-familje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspekti relacional në kuptimin e vërtetë</li> <li>• Qëllimet edukuese (dhënia e arsyeve)</li> <li>• Aftësia organizuese</li> <li>• Mirëpritja e fëmijëve në vështirësi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marrëdhënia edukatore - personel</li> <li>• Marrëdhënia edukatore - drejtues</li> <li>• Marrëdhënia edukatore - personel ndihmës</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mënyra e marrëdhënies në fazën e futjes në shkollë</li> <li>• Mënyra e marrëdhënies së përditshme</li> <li>• Kërkimi i një mirëkuptimi edukues</li> <li>• Pranimi i përvojave të sjella nga prindërit</li> <li>• Pranimi i vështirësive</li> </ul>

Kjo pasqyrë bëhet më efektive kur çdo edukator ia del të thotë fjalën e vet, në fillim individualisht dhe më pas sëbashku me stafin, për të bashkëndarë pikat e forta dhe pikat e dobëta të përvojës së vet.

Në të vërtetë, përveç se pasuron cilësinë e shërbimit me një vlerësim, do të jepte një burim të çmuar për të përcaktuar më mirë figurën e vet si “komunitet që merret me edukimin”.

## **INDEKS:**

PARASHTRIMI .....	3
HYRJE .....	4
TË PROJEKTOSH .....	6
TË PROGRAMOSH .....	11
TË VERIFIKOSH DHE VLERËSOSH .....	19

