

**NDIKIMI I PËRFSHIRJES SË FËMIJËVE NË CIKLIN E
PLOTË TË ARSIMIT PARASHKOLLOR NË ZHVILIMIN
E AFTËSIVE SOCIALE DHE AFTËSISË PËR TË NXËNË.**

Valbona Keçi

Dorëzuar

Universitetit Evropian të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të Doktoratës në Departamentin e
Shkencave Sociale, me profil Pedagogji, për marrjen e gradës
shkencore “Doktor”.

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr Erleta Mato

Numri i fjalëve: 50 122

Vendi, muaji, viti i dorëzimit

Gusht 2018, Tiranë

DEKLARATA E AUTORESISË

Nën përgjegjësinë time personale deklaroj se ky studim është punë origjinale dhe nuk përmban plagjiaturë. Ai nuk është prezantuar asnjëherë para një komisioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar kurrë i tëri. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër, përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

ABSTRAKT:

Arsimi parashkollor është hallkë jo e detyruar e sistemit tonë parauniversitar arsimor. Në këtë cikël përfshihen fëmijët e grupmoshës 3-6 vjeçare. Në vendin tonë arsimi parashkollor ofrohet nga kopshtet publike si institucione më vehte, nga kopshtet pranë shkollave dhe kopshtet jopublike. Studimi im ka në fokus të tij aftësitë sociale dhe për të nxënë që përfiton fëmija që ndjek ciklin e plotë parashkollor publik në zonën urbane përkundrejt fëmijeve të së njëjtës grupmoshë që kanë ndjekur një vit të arsimit parashkollor publik në zonën periferike. Aftësitë sociale dhe për të nxënë që përfitojnë fëmijët janë parë të lidhura me faktorët që ndikojnë në fitimin e këtyre aftësive. Duke u mbështetur në objektin e studimit u hartuan edhe pyetjet kërkimore, hipotezat e studimit, qëllimi i tij, variablat dhe metodologjia që u përdor për vërtetimin e hipotezave të studimit

QËLLIMI I STUDIMIT:

Studimi synon të evidentojë ndikimin e ndjekjes dhe përfshirjes së fëmijëve në arsimin parashkollor në zhvillimin e aftësive sociale dhe të aftësive në të nxënë. Fokusi i studimit është përqëndruar në fushën e zhvillimit social-emocional dhe në aftësitë për të nxënë në fushën e zhvillimit gjuhësor dhe matematikor të fëmijës.

OBJEKTIVAT E STUDIMIT:

- Të hulumtohet ndjekja e ciklit të arsimit parashkollor nga fëmijët e grup moshës 3-6 vjeç në qytetin e Durrësit dhe periferinë e tij.
- Të hulumtohet ndikimi i mjedisit didaktik të arsimit parashkollor në aftësinë për të nxënë dhe zhvillimin e botës sociale të fëmijës.
- Të hulumtohen zhvillimi i aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës në lidhje me grupin dhe veprimtaritë që ai zhvillon.
- Të hulumtohet ndikimi pozitiv që ka qasja e mësimdhënies me bazë lojën në zhvillimin e aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës.
- Të hulumtohet ndikimi i kohës së përbashkët që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre në zhvillimin e aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës.

PYETJET KËRKIMORE TË STUDIMIT:

- Si ndikohet niveli i zhvillimit të aftësive sociale të fëmijëve në arsimin parashkollor?
- Si ndikohet niveli i zhvillimit të aftësive për të nxënë tek fëmijët e kësaj grupmoshe në fushat gjuhësore, matematikore dhe shkencore?
- Sa e përhapur është qasja e mësimdhënies me bazë lojën në arsimin parashkollor dhe si ndikon kjo në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës?
- Si ndikon mjedisi didaktik në arsimin parashkollor në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës?
- Si paraqitet niveli i kohës së përbashkët cilësore që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre dhe si ndikon kjo në aftësitë që fitojnë fëmijët qofshin ato sociale apo në të nxënë?

HIPOTEZAT E STUDIMIT:

- Përfshirja e fëmijëve në ciklin e plotë të arsimit parashkollor ndikon në rritjen e aftësisë për të nxënë tek fëmijët .
- Përfshirja e fëmijëve në grup në ciklin e plotë parashkollor ndikon në aftësitë sociale të fëmijës .

NËNHIPOTEZAT E STUDIMIT:

Kryerja e ciklit të plotë parashkollor ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.

Fëmijët që ndjekin ciklin e plotë parashkollor në zonat urbane kanë aftësi sociale dhe për të nxënë më të mira se fëmijët e zonës periferike që ndjekin një vit arsim parashkollor.

Qasja e mësimdhënies me bazë lojën në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.

Koha e përbashkët cilësore që kalojnë fëmijët me prindërit e tyre ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.

VARIABLAT:

Variabël i pavarur: Përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor.

Variabla të varur:

Aftësitë sociale.

Aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore.

METODOLOGJIA E STUDIMIT:

Metodologjia e studimit është bërë sipas qasjes së studimit korrelacionale krahasuese. Metoda e studimit është mikse sasiore korrelacionale e mbështetur nga ajo cilësore.

REZULTATET E STUDIMIT:

Në përfundim të studimit duke u mbështetur në analizën korrelacionale bivariate si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik hipoteza 1 verifikohet. Duke u mbështetur në rezultatet e analizës së bërë sa më sipër si në rastin e grupit urban ashtu edhe në ato periferik hipoteza 2 verifikohet. Marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësive sociale është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Ndërmjet këtyre variablave ekziston një korrelacion linear pozitiv me vlerë nënmesatare. Shumica e respondentëve fëmijë (nxënës) në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelet mirë, sh.mirë, në aftësitë sociale. Shumica e respondentëve (nxënës) në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelin mirë në aftësitë gjuhësore matematikore shkencore. Diferenca eidentohen në nivelin sh. mirë ku grupi urban ka përparësi. Shumica e respondentëve fëmijë (nxënës) në grupin urban dhe periferik marrin pjesë aktive dhe gëzojnë në lojë. Loja shijohet dhe procesi i të nxënës i realizuar me anë të lojës përjetohet pa stres dhe lodhje nga fëmijët. Gjatë këtij procesi nuk shfaqen diferenca domethënëse ndërmjet grupeve në drejtim të kënaqësisë, rregullave të lojës konkurrencës dhe inisiativës. Diferencë e vogël vëhet re në drejtim të roleve që marrin fëmijët në lojë ku grupi urban paraqitet më mirë. Frekuencat e kohës cilësore që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik eidentojnë diferenca shumë domethënëse në favor të grupit urban. Si në drejtim të leximit të librave ashtu edhe në ndihmën për kryerjen e veprimtarive të ndryshme që kryejnë fëmijët në familje. Frekuencat e variablit mjedisi i të nxënës në grupin urban dhe periferik eidentojnë diferenca shumë domethënëse. Duke iu referuar të dy grupeve rezulton se mjedisi i të nxënës në arsimin parashkollor në kampionin e studiuar sidomos në kopshtet periferike nuk përmbush nevojat dhe interesat e fëmijëve për një formim cilësor të tyre si në aftësitë sociale ashtu edhe në drejtim të të nxënës. Studimi eidenton efektet positive që ka ndjekja e ciklit të plotë të arsimit parashkollor në fitimin e aftësive sociale dhe për të nxënë që fitojnë fëmijët.

FJALET KYCE: Socializim; Të nxënë; Zhvillim social-emocional, gjuhësor, matematikor, shkencor; Arsim parashkollor; Lojë.

ABSTRACT:

Preschool education is a noncompulsory part of our pre university education system. In this cycle are involved children of 3-6 years old age group. In our country preschool education is offered from public kindergartens as separate institutions, from kindergartens near schools and private kindergartens. My study has in its focus the social and learning skills the child profits from following the full cycle of the preschool education in an urban area in contrast to children of the same age group who have attended one year of the preschool education in the peripheral area. Social and learning skills that children acquire are seen connected to the factors that affect the gain of these skills. Being based on the object of the study were drafted the research questions, the study's hypothesis, its purpose, the variables and the methodology used to prove the hypothesis of the study

THE PURPOSE OF THE STUDY:

The study aims to highlight the impact of child follow-up and involvement in preschool education in the development of social skills and learning skills. The focus of the study is focused on the field of social-emotional development and the skills to learn in the field of linguistic and mathematical development of the child.

OBJECTIVES OF THE STUDY:

- To explore the follow-up of the preschool education cycle from children of the 3-6 year old group age in the city of Durrës and its peripheries.
- To explore the effect of the didactical environment of preschool education in the abilities to learn and the development of the social world of the child.
- To explore the development of the social and learning skills of the child in relation to the group and the activities it develops.
- To explore the positive effect that the access to learning with the game as a base in the development of social and learning skills of the child.
- To explore the effects of the common time parents spend with their children in the development of the social and learning skills of the child.

RESEARCH QUESTIONS OF THE STUDY:

- How is the level of the development of social skills of the child in the preschool education affected?
- How is the level of the development of learning skills in children of this age group affected in linguistic, mathematic and scientific field?

- How spread is the approach of teaching with game as a basis in the preschool education and how does this affect in the social and learning skills of the child?
- How does the didactical environment in the preschool education affect the social and learning skills of the child?
- How is the level of common time parents spend with their children showed and how does this affect in the social and learning skills of the child?

HYPOTHESIS OF THE STUDY:

-Involvement of the children in the full cycle of preschool education affects the growth of the learning skills in children.

-Involvement of the children in the full cycle of preschool education affects the growth of the social skills in children.

UNDER HYPOTHESIS OF THE STUDY:

The commission of the full cycle of preschool education affects the social and learning skills of the child.

Children who follow the full cycle of the preschool education in the urban areas have better social and learning skills than children of peripheral areas who follow only one year of preschool education.

The approach of teaching with game as a basis in the preschool education affects the social and learning skills of children.

The common time that parents spend with their children affects the social and learning skills of children.

VARIABLES:

Independent variable – The involvement of children in preschool education.

Dependent variable.

Social skills.

Linguistic, mathematic and scientific skills.

THE METHODOLOGY OF THE STUDY:

The methodology of the study was done according to the approach of the comparative correlational study. The study method is a quantitative mixed correlation supported by the qualitative one.

THE RESULTS OF THE STUDY:

At the end of the study, based on the bivariate correlational analysis as well as on the results of regression analysis, both in the case of the urban group and in the case of the peripheral group, hypothesis 1 is verified. Based on the results of the analysis made above, both in the case of the urban group and in the peripheral hypotheses 2 it is verified. The relationship between variables, the active inclusion of children in preschool education and social skills is a statistically significant relationship. Between these variables there exists a positive linear correlation with an under average value. Most of the children's respondents (pupils) in the urban group and in the peripheral group rank well and very well in the social skills. Most respondents (pupils) in the urban group and in the peripheral group rank well in linguistic, mathematical and scientific skills. The difference is evident at the very good level where the urban group has priority. Most of the respondents (pupils) in the urban and peripheral group participate actively and enjoy the game. The game is enjoyed and the process of learning accomplished through the game is experienced without stress and fatigue by children. During this process there are no significant differences between the groups in terms of satisfaction, rules of competition and initiative. A small difference is observed in terms of the roles that children take in the game, where the urban group is presented better. The qualitative time spent by parents with their children between the urban group and the peripheral group reveals significant differences in favor of the urban group. Both in terms of reading books and in helping to carry out the various activities that children do in the family. The environmental variable I of the learners in the urban and peripheral group records significant differences. Referring to the two groups, it turns out that the learning environment in preschool education in the sample studied especially in peripheral kindergartens does not meet the needs and interests of children for their qualitative training both in social skills and in learning. The study points out the positive effects of pursuing the full cycle of pre-school education in earning social skills and learning to win the children.

KEY WORDS: Socialization; Learning; Social-emotional, linguistic, mathematic, scientific development, Preschool education; Game.

Dedikim

Një dedikim special për familjen time.

FALENDERIME

Do të doja që të bëja një dedikim special për Prof. Dr. Musa Krajën i cili nuk jeton më, por që ka qenë mbështetja ime kryesore për realizimin e kësaj doktorature.

Një falënderim special për Prof. Dr. Erleta Maton që është udhëheqësja ime e cila do të më ndihmojë të mbyll rrugëtimin e nisur me Prof e nderuar. Një falënderim shkon për stafet e kopshteve të qytetit tim dhe periferisë, psikologën, DAR dhe Bashkinë Durrës për mundësinë që më krijuan për realizimin e këtij studimi.

Një falënderim shkon edhe për stafin e profesorëve të shkollës doktorale të Universitetit Evropian të Tiranës në mënyrë të veçantë dr Nazmi Xhomaren e të tjerë, me të cilët kemi realizuar me sukses një sipërmarrje të vështirë si doktoratura.

Faleminderit!

Tabela e Përmbajtjes

KAPITULLI I	1
1.1 HYRJE.....	1
1.2 Prezantimi i Problemit.	7
1.3 Qëllimi i Studimit.	11
1.4 Objektivat e Studimit.	11
1.5 Hipotezat e Studimit	11
1.6 Pyetjet Kërkimore.....	12
1.7 Variablat	13
1.8 Rëndësia e Studimit.	13
1.9 Kufizimet e Studimit.	14
KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS DHE KORNIZA TEORIKE ..	16
2.1 Shqyrtimi i literaturës.	16
2.2 Shqyrtimi i teorive mbi zhvillimin e fëmijëve parashkollorë.....	22
2.3 Teoria e Zhvillimit Kognitiv e Piazhese (Jean Piaget). Teoria kognitiviste.	31
2.4 Teoria e Vigotskit (L. S. Vygotsky 1896-1934) mbi Ndikimin e Mjedisit në Moshën Parashkollorë.	37
2.5 Teoria e Xhon Djujt (John Dewey) mbi të Nxënit në Fëmijërinë e Hershme. Përfaqësues i Teorisë Progresivo-Konstruktiviste.....	38
2.6 Teoria e Maria Montessori (Maria Montessori) mbi Edukimin e Fëmijëve në moshën parashkollorë. Teoria Behavioriste dhe Kognitiviste.	40
2.7. Erik Erikson (Eric Ericson) dhe Teoria e Tij mbi Zhvillimin Social – Emocional të Fëmijës.	44
2.8. Koncepti i Frobelit për Kopështin	47
2.9. Justifikimi i Literaturës Sipas Hipotezës dhe Nivelit të Analizës.	95
2.10 Korniza Konceptuale.	97
2.11 Arsimi Parashollor dhe Zhvillimi Historik i Tij.	105
KAPITULLI III - METODOLOGJIA.....	116
3.1 Metodat dhe Dizajni i Studimit	116
3.2 Popullata e Studimit	117
3.3 Kampioni i Studimit	117
3.4 Instrumentet e Studimit.....	118
3.5 Vrojtimi	120
3.6 Fokus Grupi	121
3.7 Testet	121
3.8 Pyetësi për Prindër	122
3.10 Etika e Studimit	123

3.11 Kufizimet e Studimit	124
KAPITULLI IV: ANALIZA E REZULTATEVE	125
4.1 Analiza deskriptive	125
4.1.1 Përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor	125
4.1.2 Aftësitë sociale	128
4.1.3 Aftësitë gjuhësore	131
4.1.4 Aftësitë matematikore	134
4.1.5 Aftësitë shkencore	137
4.1.6 Arsimimi i prindërve	140
4.1.7 Profesionet e prindërve	142
4.1.8 Ndarja e kohës së prindërve me fëmijët	143
4.1.9 Leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve	146
4.1.10 Komunikimi i edukatoreve me fëmijët	149
4.1.11 Mjedisi i të nxënit	152
4.1.12 Ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve	155
4.2 Analiza inferenciale	158
4.3 Analiza cilësore	176
KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME	185
5.1 Përfundime të studimit	185
5.2 Rekomandime	190
BIBLIOGRAFIA	193
SHTOJCA	201

Lista e tabelave.

Tabela 1 – Analiza e punësimit të prindërve sipas zonës.

Tabela 2 – Niveli i arsimimit të prindërve

Tabela 3 – Punësimi i prindërve sipas gjinive

Tabela 4 – Të dhëna për profesionet e prindërve

Tabela 5 – Tabela e edukatorëve sipas kopshteve

Tabela 11 – Numri i fëmijëve që ndjekin kopshtin

Tabela 12 – Shpërndarja e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin sipas grupeve

Tabela 13 – Fëmijë të regjistruar në grup të parë

Tabela 14 – Numri i fëmijëve që iu nënshtruan testit

Tabela 15 – Fëmijë të testuar, të ndarë sipas grupeve

Tabela 20 – Tabelat e vlerësuesit social – emocional të fëmijëve në moshën 3 – 6 vjeç.

Tabela 21 – Të dhënat e prindit, sipas grup – moshave.

Tabela 22 – Të dhënat e prindit: shkollimi.

Tabela 23 – Të dhënat e prindit sipas vendbanimit.

Tabela 24 – Të dhënat mbi profesionin e prindit.

Tabela 25 – Analiza për pyetjet e pyetësorit.

Tabela 26 – Të dhënat e pjesëmarrësve në fokus grup.

Lista e grafikëve

Grafiku 1 – Analiza e punësimit të prindërve sipas zonës.

Grafiku 2 – Niveli i arsimimit të prindërve

Grafiku 3 – Punësimi i prindërve sipas gjinive

Grafiku 4 – Të dhëna për profesionet e prindërve

Grafiku 5 – Tabela e edukatorëve sipas kopshteve

Grafiku 11 – Numri i fëmijëve që ndjekin kopshtin

Grafiku 12 – Shpërndarja e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin sipas grupeve

Grafiku 13 – Fëmijë të regjistruar në grup të parë

Grafiku 14 – Numri i fëmijëve që iu nënshtruan testit

Grafiku 15 – Fëmijë të testuar, të ndarë sipas grupeve

Grafiku 20 – Grafiku i vlerësuesit social – emocional të fëmijëve në moshën 3 – 6 vjeç.

Grafiku 21 – Të dhënat e prindit sipas grup – moshave.

Grafiku 22 – Të dhënat e prindit: shkollimi.

Grafiku 23 – Të dhënat e prindit sipas vendbanimit.

Grafiku 24 – Të dhënat mbi profesionin e prindit.

Grafiku 25 – Analiza e pyetësorit për zonën urbane.

Grafiku 26 – Analiza e pyetësorit për zonën periferike.

Grafiku 27 – Analiza e pyetësorit për të dy zonat (urbane & periferike).

Grafiku 28 – Si hyn fëmija në grup? – Grupi i parë

Grafiku 29 – Si sillet në lojërat në grup? – Grupi i parë

Grafiku 30 – Preferon të luajë vetëm / me shokë? – Grupi i parë

Grafiku 31 – Reagimi kur nuk është dakord me shokët – Grupi i parë

Grafiku 32 – A e kryen detyrën që i caktohet apo kërkon ndihmën e shokut? – Grupi i parë

Grafiku 33 – Vlerëson shokun dhe veten. – Grupi i parë

Grafiku 34 – A i gëzohet punës që ka realizuar në grup? – Grupi i parë

Grafiku 35 – Ndjehet i vlerësuar? – Grupi i parë

Grafiku 36 – Si hyn fëmija në grup? – Grupi i tretë

Grafiku 37 – Si sillet në lojërat në grup? – Grupi i tretë

Grafiku 38 – Preferon të luajë vetëm / me shokët? – Grupi i tretë

Grafiku 39 – Reagimi kur nuk është dakord me shokët – Grupi i tretë

Grafiku 40 – A e kryen detyrën që i caktohet apo kërkon ndihmën e shokut? – Grupi i tretë

Grafiku 41 – Vlerëson shokun dhe veten. – Grupi i tretë

Grafiku 42 – A i gëzohet punës që ka realizuar në grup? – Grupi i tretë

Grafiku 43 – Ndjehet i vlerësuar? – Grupi i tretë

Lista e fotove/figurave:

Foto nga puna në grup në qendrat e aktivitetit

Foto nga lojërat e ndryshme të realizuara në kopsht

Foto nga puna në realizimin e projekteve të ndryshme me bashkëpunimin e prindërve

Lista e shkurtimeve.

MAS – Ministria e Arsimit dhe e Sporteve

IZHA – Instituti i Zhvillimit të Arsimit DAR – Drejtoria Arsimore Rajonale

UAMD – Universiteti “Aleksandër Moisiu” Durrës

Shpeshherë termi “Institucion i Arsimit Parashkollor” është zëvendësuar me termin “Kopsht” gjatë punimit. Gjithashtu edhe termi “edukim parashkollor” shpesh është zëvendësuar me termin “arsim parashkollor” gjatë punimit.

KAPITULLI I

1.1 HYRJE

Arsimi parashkollor është një hallkë e sistemit arsimor, që përfshin moshat 3-6 vjeç. Arsimi parashkollor në vendin tonë ofrohet nga kopshtet publike dhe private që funksionojnë në territorin e Republikës së Shqipërisë, dhe nga klasat përgatitore që funksionojnë pranë shkollave 9– vjeçare, si në zonat urbane, ashtu edhe në ato rurale. Numri i fëmijëve që ndjekin arsimin parashkollor ka ardhur në rritje. Që nga shtatori i vitit 2014, MAS në Udhëzimin nr. 23, dhe me dispozitat normative e përcakton si procedurë shoqëruese një certifikatë të lëshuar nga kopshti që fëmija ka ndjekur për regjistrim të fëmijës në klasë të parë. Mungesa e kësaj certifikate nuk e përjashton regjistrimin e fëmijës në shkollë, por është përcaktuar si dokument që fëmija duhet ta ketë para regjistrimit për në shkollë. Kjo ka çuar në dërgimin e fëmijëve në këto grupe të hapura pranë shkollave, ku edukimit të fëmijëve i kushtohet më shumë kujdes për t'i mësuar të shkruajnë dhe të lexojnë se sa për një edukim tërësor të tyre në përputhje me veçoritë e moshës dhe të aftë për t'u përballur me jetën.

Një panoramë jo shumë pozitive paraqitet në zonat rurale dhe periferike ku fëmijët këtë fazë të shkollimit të tyre e kalojnë më shumë në familje edhe për vetë specifikën e zonës periferike dhe rurale.

Në fillim të kësaj nisme, pati një fluks pozitiv, por që më pas ritmet ranë dhe këto klasa nuk u pasuan nga shumë të tjera ku problemi bazë nuk ishte mungesa e dëshirës nga prindërit për t'i regjistruar fëmijët e tyre në këto klasa, por mungesa e infrastrukturës së nevojshme dhe mungesa e fondit të pagave për personelin shtesë që nevojitej e bllokoi zgjerimin e rrjetit të institucioneve parashkollore. Bazuar në statistikën e MAS, ritmet e zhvillimit të arsimit parashkollor këto 15 vitet e fundit kanë qenë të ulta. Bazuar në

statistikat e fundit të paraqitura nga MAS për vitin 2014-2015, vit në të cilin u realizua studimi, numri i fëmijëve që ndjekin arsimin parashkollor publik ishte 77.154 fëmijë dhe atë privat 5.340 fëmijë, pra gjithsej 82.494 fëmijë. Arsimi parashkollor publik dhe privat është i organizuar në kopshte dhe në klasa përgatitore ku edukohen fëmijët e moshave 3-6 vjeç dhe nuk është i detyruar. Numri total i kopshteve ishte 1.857, ku nga këto 1.571 janë publike dhe 106 janë private. Kopshtet funksionojnë në 2 lloje strukturash : në kopshtet që janë ndërtesa më vete dhe në kopshtet e vendosura në ndërtesat e shkollave me grupe të përziera. Klasat përgatitore funksionojnë pranë shkollave dhe frekuentohen nga fëmijët e moshës 5-6 vjeç që vijnë direkt nga shtëpia. Numri i fëmijëve që ndiqnin kopshtin në vitin 2014 2015, vit në të cilin është bërë studimi për rrethin e Durrësit ka qenë 4.742, nga këta 1.485 fëmijë në kopshte godinë më vete dhe 3.257 fëmijë në kopshte pranë shkollave. Numri i klasave përgatitore të hapura pranë shkollave ka qenë 26 dhe janë frekuentuar nga 677 fëmijë, ku nga këta 363 janë fëmijë që ndjekin institucionin parashkollor për herë të parë.

Procesi mësimor - edukativ zhvillohet në gjuhën shqipe sipas një kurrikule që ndjek standardet e miratuara të përmbajtjes dhe arritjes. Sipas statistikave të MAS për vitin 2014, rreth 71 përqind e fëmijëve ndjekin këto forma të edukimit ku po mbizotëron më shumë forma e dytë (klasat përgatitore) për zonat rurale, kjo edhe për shkak të mungesës së kopshteve, papunësisë së nënave, dhe një qasjeje jo shumë pozitive ndaj kopshtit, si nga pushtetet vendore, ashtu dhe nga prindërit, të cilët mendojnë se rëndësi ka që fëmija të përgatitet për shkollë dhe jo të marrë një edukim më të plotë dhe tërësor në të gjithë komponentët e tij. Në zonat rurale kopshtet funksionojnë pranë shkollave, në grupe të përziera, ku janë përfshirë fëmijë me grup mosha të ndryshme nga 4-5-6 vjeç. Për sa i përket kurrikulës, ajo është e bazuar në fushat e zhvillimit dhe baza e

ndërtimit të programeve janë standardet e arritjes dhe të përmbajtjes të miratuara që në vitin 2002. Që nga shtatori i këtij viti është hartuar korniza kurrikulare e arsimit parashkollor dhe kurrikula e re që është bazuar në standardet e zhvillimit dhe të nxënës.

Kjo kurrikul është në diskutim e sipër me edukatorët. Gjatë këtij viti që ne jemi, 2016 - 2017 po trajnohen personeli mësimor dhe përfundimisht do të kalohet në zbatimin masiv në shtator të 2017, ku dy grupet e para do të punojnë me kurrikulën e re dhe grupi i tretë me kurrikulën e grupit përgatitor. Synohet që të gjithë kopshtet do të punojnë me këtë kurrikul të unifikuar. Sot, puna në kopshte dhe hartimi i plan – programeve vazhdon të bëhet bazuar në standardet e vjetra të arsimit parashkollor.

Metodologjia bazë mbi të cilën mbështetet realizimi i procesit mësimor në kopshte sot janë, puna me qendra aktiviteti, metodologjia hap pas hapi, metodologjia e Rexhio – Emilias, etj. Në disa qytete si Tirana, Elbasani, Shkodra, Korça, këto metoda gërshetohen me punën me projekte dhe miniprojekte.

Për të krijuar një ide me të qartë për bazën kurrikulare mbi të cilin mbështetet puna në arsimin parashkollor, po sqaroj pak se çfarë nënkupton puna për të realizuar standardet e arritjes. Standardi në fjalorët e edukimit përcaktohet (si qëllim, objektiv ose kriter i edukimit), në rrafshin filozofik si ideal i përsosmërisë, ndërsa numerikisht si një mesatare statistikore. Standardet e arritjes përcaktojnë se në çfarë niveli janë arritur objektivat e përcaktuara në program në secilën nga fushat e zhvillimit. Fushat në të cilën kërkohet realizimi i standardeve në arsimin parashkollor janë:

1— Bashkëveprimi mësuese-fëmijë, fëmijë-fëmijë, fëmijë-prind.

2— Kurrikula.

3— Partneriteti mësues - prindër.

4— Kualifikimi i personelit mësimit.

5— Administrimi.

6— Mjedisi fizik.

7— Shëndeti dhe ushqimi.

8— Vlerësimi.

Nga shtatori i vitit 2015, po aplikohet në disa grupe përgatitore “Kurrikula bërthamë e grupit përgatitor”. Sot kurrikula bërthamë është e zbatueshme për momentin në disa grupe përgatitore pilote. Në qytetin e Durrësit po zbatohet në tre grupe përgatitore pranë shkollave përkatësisht në shkollat H. Dushi, K. Lirisë dhe shkolla e bashkuar Sukth. Ky dokument bërthamë është dokumenti bazë i cili rregullon ecurinë e procesit mësimit, bazuar në Kornizën Kurrikulare të Shqipërisë. Brenda tij përshkruhen rezultatet e të nxënësve për çdo kompetencë kyçe dhe fushë të nxënësve, sipas shkalleve të kurrikules, metodologjitë e zbatimit të saj, vlerësimi i nxënësve parashkollorë dhe shpërndarja kohore (plani mësimit për secilën fushë). Ky dokument ka bazë pajisjen e fëmijëve me kompetenca gjuhësore, matematikore, social-emocionale në mënyrë që ata të përballojnë sfidat e jetës dhe të integrohen në shoqërinë e të ardhmes. Mësuesit për planifikimin dhe realizimin e veprimtarive mësimore në klasë dhe jashtë saj, si dhe prindërit për njohjen e vlerësimit dhe rezultateve të pritshme të fëmijëve shihen si aktorë mjaft të rëndësishëm në realizimin e kurrikulës me kompetenca. Shoqëria në të cilën jetojmë, si shoqëri e dijes shtron nevojën që arsimit parashkollor si fazë e rëndësishme e arsimit para universitar të shikohet si një fazë ku nuk duhet të synohet vetëm dhënia e njohurive, por nxitja dhe inspirimi i individit si person që hulumton vetë për të kërkuar dhe përzgjedhur informacionin që atij i duhet të dijë dhe që i shërben në

jetën e përditshme. Siç e përmenda edhe me sipër, drafti i cili është hedhur për diskutim, njohje dhe trajnim me edukatorët ka si bazë pajisjen e fëmijës me kompetencat kyçe. Kjo kurrikul që do të zbatohet është pjesë integrale e kurrikulës bërthamë që po zbatohet sot në klasën e parë dhe më tej. Qëllimi final i kësaj kurrikule është që t'i shërbejë parapërgatitjes sa më të mirë të fëmijës për në shkollë dhe zhvillimit të fëmijës në të gjitha aspektet. Qëllimet e kësaj kurrikule kanë si bazë qëllimet e përgjithshme të arsimit, si dhe parimet e sistemit arsimor shqiptar. Kjo kurrikul është një kurrikul bashkëkohore dhe në përputhje edhe me kurrikulat evropiane. Baza e ndërtimit të kësaj kurrikule janë kompetencat që duhet të zotërojë individi, në këtë rast fëmija i moshës 3-6 vjeç. Në të njëjtën linjë është edhe kurrikula e grupit përgatitor. Për ta pasur më të qartë, po përpiqem të sqaroj drejtimin kryesor ku do të orientohet zbatimi dhe realizimi i kësaj kurrikule.

Kompetencat:

Kompetencat kyçe që duhet të fitojë fëmija që ndjek arsimin parashkollor janë:

- Kompetencat e komunikimit dhe e të shprehurit.
- Kompetenca e të menduarit.
- Kompetenca e të mësuarit për të nxënë.
- Kompetenca për jetën, sipërmarrjen dhe mjedisin.
- Kompetenca personale.
- Kompetenca qytetare.
- Kompetenca digjitale.

Fushat e të nxënit janë:

- 1— Gjuha dhe komunikimi.
- 2— Matematika.
- 3— Shkencat e natyrës.
- 4— Shoqëria dhe mjedisi.
- 5— Artet.
- 6— Edukimi fizik, sportet dhe shëndeti.
- 7— Teknologjia dhe TIK-u.

Rezultatet e të nxënit për shkallë dhe rezultatet e të nxënit për fusha, i bëjnë të dallueshme kompetencat dhe fushat e të nxënit të secilit nivel formal të arsimit dhe secilës shkallë kurrikulare. Vlerësimi për realizimin e kësaj kurrikule do të jetë tërësor dhe do të përfshijë të tre vitet e ndjekjes së arsimit parashkollor, duke vlerësuar zhvillimin e fëmijës në të gjithë komponentët e tij, pra do të jetë një vlerësim i plotë dhe i detajuar sipas komponentëve. Tek kjo moshë, veprimtaritë e lidhura me artet duhet të jënë pjesë e rëndësishme e programit, me qëllim që të zhvillojnë ndjeshmërinë dhe sferën emocionale të fëmijës. Veprimtaria edukative është pjesë plotësuese e veprimtarisë familjare dhe parapërgatitore për shkollën fillore, e cila si një përvojë e rëndësishme ndihmon fëmijën të rritet. Fitimi i kompetencave nga fëmija shprehet nëpërmjet përdorimit të njohurive, shkathtësive, vlerave dhe në trajtimin e plotë dhe të kuptueshëm të situatave të kontekstit. Që të përgatisim qytetarë të denjë për shoqërinë e dijes është e nevojshme të zhvillojmë njohuritë, shkathtësitë, vlerat dhe qëndrimet vetjake, shoqërore dhe ato që lidhen me botën e punës dhe tregun e lirë. Procesi i

arsimimit do t'i mundësojë çdo fëmijë dhe nxënësi zotërimin e kompetencave kyçe të nevojshme për jetën dhe punën. Rrugët dhe mënyrat me të cilat i qasen sot fëmijët informacionit janë të ndryshme dhe të pafundme, për këtë arsye është e nevojshme që fëmijët të pajisen me kompetenca të reja që i ndihmojnë të përshtaten me botën digjitale, jo vetëm nëpërmjet fitimit të njohurive dhe aftësive teknike, por edhe nëpërmjet të kuptuarit thellë të mundësive, sfidave dhe çështjeve etike, që lindin ose shoqërojnë zhvillimet e reja ekonomike, shoqërore dhe teknologjike. Në përputhje me fushat e të nxënit janë përpiluar edhe kompetencat që duhet të zotërojë fëmija përgjatë 3 viteve që ndjek arsimin parashkollor.

Rezultatet e të nxënit sipas fushave sigurojnë:

-- Zhvillimin e kompetencave përmes një tërësie të përbashkët përvojash

mësimore të ndërlidhura.

-- Lidhjen ndërmjet lëndëve dhe veprimtarive mësimore, që realizohen në kuadër

të një fushe të nxëni me synim integrimin e njohurive, shkathtësive dhe

qëndrimeve që mundësojnë këtë lëndë.

1.2 Prezantimi i Problemit.

Në evoluimin që ka pësuar sot shoqëria është e nevojshme përgatitja e fëmijës si një person aktiv, i aftë për të punuar në grup dhe i suksesshëm në shoqëri. Eksperienca të përparuara tregojnë se kujdesi për fëmijët në fëmijërinë e hershme dhe marrja prej tyre në këtë moshë e një edukimi sa me cilësor është një nga qëllimet kryesore. Studime të shumta të bëra nëpër botë si edhe në hapësirën shqiptare kanë treguar se ndërhyrja cilësore në fëmijërinë e hershme ka një normë të lartë suksesi në gjithë shkollimin dhe

jetën e individit. Mendoj se është momenti i duhur që arsimit parashkollor si fazë e rëndësishme e arsimit para universitar të shikohet me më shumë përparësi. Studimi im ka si fokus evidentimin e efekteve pozitive të përfshirjes së fëmijëve në arsimin parashkollor në dy drejtime, socializim dhe të nxënës. Është shumë i rëndësishëm ekspozimi i këtyre fëmijëve gjatë periudhës së fëmijërisë së hershme para përvojave të më të larmishme jetësore, ku ata, nëpërmjet lojës të nxënës të zhvillohen si nga ana emocionale, sociale dhe mendore. Kjo e ndihmon shumë fëmijën për t'u përballur me sfidat e tjera në procesin e rritjes dhe zhvillimit. Teoritë bashkëkohore të edukimit argumentojnë përparësitë që ka zhvillimi i fëmijës në moshën parashkollore. Shpeshherë janë shokuese përfundimet që janë arritur nga sociologë dhe psikologë në studimet e tyre. Nga moshën 1—6 vjeç njeriu përshkon gjysmën e rrugës që ai bën gjatë gjithë jetës. Është e domosdoshme që në këtë moshë, fëmijët t'i ekspozohen përvojave të më të larmishme jetësore, ku përmes lojës të nxënës të zhvillohen dhe përkurja emocionale, sociale dhe intelektuale. Kjo e ndihmon fëmijën të mos e nisë rrugën e shkollimit me ndjenjën e inferioritetit dhe frikës. Për sa i përket nivelit të aftësive sociale dhe për të nxënës të fëmijëve të klasave të para, mësuesit pohojnë se vihen re diferenca të dukshme midis fëmijëve që vijnë nga arsimi parashkollor dhe atyre nga shtëpia. Kjo që edhe një shtysë që më nxiti personalisht për t' i hyrë këtij studimi. Në studimin tim unë do të ndalem në këto dy fusha me shumë rëndësi për zhvillimin e mëtejshëm të fëmijëve: në socializim dhe të nxënës. Studimi u zhvillua në qytetin e Durrësit dhe në periferinë e tij . Qytetet e mëdha kanë specifika të reja, kjo për shkak edhe të lëvizjes së lirë të popullsisë dhe mungesës së kapaciteteve të nevojshme në institucionet e arsimit parashkollor për të përballuar fluksin e regjistrimeve të fëmijëve të kësaj grupi moshe .Negativisht në numrin e ulët të fëmijëve që frekuentojnë arsimin

parashkollor ndikon edhe mosnjohja nga ana e prindërve e rëndësise që ka zhvillimi cilësor i fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme dhe papunësisë së nënave, pamundësia ekonomike dhe mungesa e një politike sociale mbështetëse nga shteti për të ndihmuar familjet në nevojë që fëmijët të ndjekin ciklin e plotë të arsimit parashkollor.

Për këto arsye, shumë familje nuk arrijnë t'i dërgojnë fëmijët në ciklin e plotë të arsimit parashkollor, por i dërgojnë në ambiente ku ata në këmbim të një pagese modeste të kalojnë paraditen, ku mblidhen fëmijë të grup moshave të ndryshme të cilët në procesin e tyre të rritjes dhe edukimit shpeshherë udhëhiqen edhe nga njerëz jo profesionistë. Në vitin 2006, është miratuar strategjia kombëtare e arsimit që synon të përfshijë në sistemin tonë para universitar, sistemin parashkollor si hallkën e tij të parë dhe për t'i futur fëmijët e moshës 5-6 vjeç që vijnë direkt nga shtëpia në vitin përgatitor mësimor. Kjo strategji çoi në hapjen e këtyre klasave pranë shkollave 9 vjeçare dhe solli edhe një tërheqje të një numri më të madh fëmijësh drejt këtyre grupeve, por në shumë raste këto klasa u përqendruan në shkollat e qyteteve ose pranë shkollave të bashkuara të zonave rurale për shkak të mungesës së bazës materiale dhe kapaciteteve njerëzore, të nevojshme për realizimin e këtij synimi.

Një realitet tjetër në arsimin parashkollor janë edhe kopshtet jopublike private të licencuara apo jo, të cilat funksionojnë në qytetin e Durrësit , më së shumti në zonën periferike të qytetit, ku ka një numër të konsiderueshëm fëmijësh. Kopshtet private janë prezentë edhe në zonën urbane të qytetit të Durrësit, ku për shkak të mungesës së kapaciteteve ose mbingarkesës së kopshteve publike, prindërit po gjejnë zgjidhjen e tyre për të akomoduar fëmijët e moshës parashkollore. Shifrat e larta të papunësisë, sidomos

te gratë, mungesa e institucioneve të reja, si edhe mbingarkesa e atyre ekzistuese po e çojnë përditë e më shumë ciklin e plotë të arsimit parashkollor drejt grupeve përgatitore, të përshtatura pranë shkollave në të cilat punohet me programe të përsheptuara dhe puna e personelit udhëhiqet në përputhje me programin e miratuar që përqendrohet në fushat e të nxënës dhe ku infrastruktura nuk ofron ambientin dhe larmishme rinë e mjeteve për të bërë fëmijën të aftë të hulumtojë dhe të jetë një agjent aktiv në procesin e të nxënës. Kjo zgjidhje e dhënë nga MAS ishte një zgjidhje emergjente për të rritur numrin e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin ose të paktën zhvillojnë një vit të tij, para se të hyjnë në shkollë. Duke studiuar dhe evidentuar aftësitë sociale dhe arritjet e tyre në të nxënës me qëllimin për të evidentuar vlerat pozitive që ka përfshirja e fëmijës në arsimin parashkollor: U studiuan faktorët që ndikojnë në nivelin e këtyre aftësive sociale dhe të të nxënës që fitojnë fëmijët që janë: Ndjekja e ciklit të plotë të arsimit parashkollor; mjedisi didaktik në institucionet e arsimit parashkollor, qasja e mësimdhënies me në qendër lojën, koha e përbashkët që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre, grupi i fëmijës dhe aftësitë që fëmija fiton si pjesë e tij.

Me anë të këtij studimi synohet të evidentohet roli i madh pozitiv i arsimit parashkollor në përgatitjen e individit për jetën. Duke evidentuar rezultatet pozitive të ndjekjes së arsimit parashkollor synohet të ndikohet në përfshirjen gjithnjë e më të madhe të fëmijëve në arsimin parashkollor dhe një vëmendje më e madhe për të investuar nga shteti në ndërtimin e sa më shumë institucioneve të arsimit parashkollor, me qëllim përfshirjen e sa më shumë fëmijëve në to.

Ky studim synon të ndërgjegjësojë më shumë politikë bërësit për rëndësinë që ka investimi në fëmijërinë e hershme, ku krijohet baza për formimin e personalitetit të individit dhe suksesit tij të mëtejshëm në jetë .

1.3 Qëllimi i Studimit.

Studimi synon të videntojë ndikimin e ndjekjes dhe përfshirjes së fëmijëve në arsimin parashkollor në zhvillimin e aftësive sociale dhe të aftësive në të nxënë. Fokusi i studimit është përqendruar në fushën e zhvillimit social-emocional dhe në aftësitë për të nxënë në fushën e zhvillimit gjuhësor dhe matematikor të fëmijës.

1.4 Objektivat e Studimit.

- Të hulumtohet ndjekja e ciklit të arsimit parashkollor nga fëmijët e grup moshës 3-6 vjeç në qytetin e Durrësit dhe periferinë e tij.
- Të hulumtohet ndikimi i mjedisit didaktik të arsimit parashkollor në aftësinë për të nxënë dhe zhvillimin e botës sociale të fëmijës.
- Të hulumtohen zhvillimi i aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës në lidhje me grupin dhe veprimtaritë që ai zhvillon.
- Të hulumtohet ndikimi pozitiv që ka qasja e mësimdhënies me bazë lojën në zhvillimin e aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës.
- Të hulumtohet ndikimi i kohës së përbashkët që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre në zhvillimin e aftësive sociale dhe në të nxënë të fëmijës.

1.5 Hipotezat e Studimit

1. Përfshirja e fëmijëve në ciklin e plotë të arsimit parashkollor ndikon në rritjen e aftësive sociale të fëmijëve.

2. Përfshirja e fëmijëve në grup në ciklin e plotë të arsimit parashkollor ndikon në aftësitë e tyre për të nxënë.

Nën hipotezat:

- Kryerja e ciklit të plotë parashkollor ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.
- Fëmijët që ndjekin ciklin e plotë parashkollor në zonat urbane kanë aftësi sociale dhe për të nxënë më të mira se fëmijët e zonës periferike që ndjekin një vit arsim parashkollor.
- Qasja e mësimdhënies me bazë lojën në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.
- Koha e përbashkët cilësore që kalojnë fëmijët me prindërit e tyre ndikon në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës.

1.6 Pyetjet Kërkimore.

- Si ndikohet niveli i zhvillimit të aftësive sociale të fëmijëve në arsimin parashkollor?
- Si ndikohet niveli i zhvillimit të aftësive të nxënies të fëmijët parashkollorë në fushat gjuhësore, matematikore dhe shkencore të tyre ?
- Sa e përhapur është qasja e mësimdhënies me bazë lojën në arsimin parashkollor dhe si ndikon në aftësitë sociale dhe të nxënies të fëmijëve?.
- Si ndikon mjedisi didaktik në arsimin parashkollor në aftësitë sociale dhe të nxënies të fëmijëve?
- Si paraqitet niveli i kohës së përbashkët që kalojnë prindërit me fëmijët dhe si ndikon kjo në aftësitë sociale dhe të nxënies të tyre?

1.7 Variablat

Variabël i pavarur: Përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor.

Variabla të varur:

Aftësitë sociale.

Aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore .

1.8 Rëndësia e Studimit.

Me anë të këtij studimi do të japim një kontribut të vlefshëm në fushën e arsimit parashkollor. Përfitues nga ky studim mund të jenë fëmijët parashkollorë, prindërit, edukatorët, mësuesit e klasave të para, specialistet e edukimit, psikologët, hartuesit e programeve për parashkollorin. Fusha e arsimit parashkollor ka nevojë për sa më shumë kontribute me studime të tilla.

Ky studim jep informacion se sa i rëndësishëm është kujdesi cilësor për fëmijët gjatë periudhës së fëmijërisë së hershme si një fazë shumë e rëndësishme në formimin e individit. Ky studim tregon vlerat që ka mjedisi didaktik në nivelin e aftësive sociale dhe për të nxënin që fitojnë fëmijët në arsimin parashkollor. Një vlerë të jashtëzakonshme në fitimin e aftësive sociale dhe të nxënin që fitojnë fëmijët në arsimin parashkollor ka edhe përdorimi i lojës si metodë bazë për realizimin e mësimdhënies. Mjedisi i grupit dhe veprimtaria që kryen fëmija gjatë ditës në arsimin parashkollor ka po ashtu rëndësi të madhe në fitimin e aftësive sociale tek fëmijët. Koha e përbashkët që fëmijët e kësaj grup moshe kalojnë me prindërit ka një vlerë të jashtëzakonshme në aftësitë që fitojnë fëmijët në këtë moshë. Në kushtet në të cilat ndodhet shoqëria jonë është akoma e pamundur përfshirja e të gjithë fëmijëve në arsimin parashkollor, por këto studime do t'i shërbejnë ndërgjegjësimit të prindërve, edukatorëve dhe hartuesve të

politikave arsimore, kthimit të vëmendjes nga arsimi parashkollor sepse investimi për këtë fazë është shumë i rëndësishëm për suksesin e mëtejshëm të fëmijës.

Për sa i përket mësuesve të klasave të para, ky studim do t'i ndihmojë ata për të ndërtuar më mirë punën e tyre me fëmijët duke u mbështetur në individualitetet e tyre dhe duke i dhënë ndihmë specifike secilit, jo vetëm në drejtim të të mësuarit, por edhe në drejtim të socializimit me qëllim që ata të ecin të gjithë së bashku me sukses dhe pa frikë. Ky studim ndihmon për t'i njohur fëmijët e kësaj moshe dhe çfarë duhet të presim prej tyre, si duhet të sillemi me ta dhe pse është e rëndësishme që prindërit të kalojnë kohë sa më cilësore me fëmijët e tyre.

Në studim evidentohet rëndësia e ndjekies së ciklit të plotë parashkollor. Studimi nxjerr në pah rëndësinë e programeve të hartuara në përputhje me aftësitë e moshës së fëmijëve dhe evolimit të vazhdueshëm të tyre. Studimi nxjerr në pah rëndësinë që ka përdorimi i lojës gjatë procesit të të nxënir, për ta bërë sa më të këndshëm dhe të lehtë këtë process dhe vlerat e padiskutueshme që ka koha që kalojnë fëmijët me prindërit e tyre dhe veprimtaritë e përbashkëta që ato kryejnë.

1.9 Kufizimet e Studimit.

Ky studim është kryer në një kampionim prej 4 kopshtesh të qytetit të Durrësit dhe 4 kopshteve të zonave rreth tij, por duhet të pranojmë që tjetër specifike kanë kopshtet në zona të tjera të Shqipërisë, sidomos ato në zonat rurale. Pyetësorët janë plotësuar nga prindërit dhe kjo nuk përjashton rastet që ata të mos i kenë kuptuar ose të kenë dhënë përgjigje reale për vetë mentalitetin tonë ose për shkak se nuk jemi të gatshëm të pranojmë përgjegjësitë tona në edukimin e fëmijës, por kërkojmë që këtë përgjegjësi t'ia lëmë institucioneve.

Zakonisht vetë edukatorët janë të përqendruara në arritjet në të nxënë të fëmijëve dhe nuk janë të afta të japin një vlerësim për anën sociale të fëmijës, vetëm kur kjo fushë shfaq probleme të dukshme dhe mjaftohen me terma të përgjithshëm. Ky studim nuk ka trajtuar të gjitha aspektet e performancës në kopsht, por vetëm dy komponentë: aftësitë sociale dhe nxënien.

Për të bërë analizën krahasuese midis fëmijëve të grup moshës 5-6vjeçare të kopshteve të qytetit dhe atyre të zonës periferike kemi mbështetur në testet e të nxënës për të dy këto grupe dhe vetë ekzistenca e fjalës test mund të mbartë më vetë stres dhe ankth.

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS DHE KORNIZA TEORIKE

2.1 Shqyrtimi i literaturës.

Shqyrtimi i literaturës për këtë studim është bërë në këtë mënyrë. Në fillim janë shqyrtuar studimet empirike mbi efektet e edukimit parashkollor në vende të ndryshme të botës. Këto studime kanë hulumtuar efektet e edukimit parashkollor të institucionalizuar në fëmijët e kësaj grupmoshe. Në zhvillimin e fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme ka një rëndësi të veçantë ambjenti familjar në të cilin rritet fëmija. Mjedisi i kopshtit dhe përdorimi i lojës për të realizuar procesin e të nxënies në kopsht, janë faktorë shumë të rëndësishëm që ndikojnë në edukimin cilësor gjatë fëmijërisë së hershme. Kjo evidentohet në të gjitha studimet e shqyrtuara në kontekstin e shqyrtimit të literaturës. Gjithashtu theksojmë se krahas këtyre teorive është marrë parasysh edhe mendimi pedagogjik shqiptar. Në pjesën e dytë janë studiuar teoritë e edukimit dhe përjashten që ato kanë në drejtim të arsimit parashkollor Teoria progresiviste bihejvioriste konjitiviste etj. Në këtë kuadër janë shqyrtuar teoritë më të njohura mbi edukimin parashkollor siç janë, Teoria e zhvillimit kognitiv e Piazhesë, teoria e Vigotskit mbi të nxënësin në moshën parashkollore, teoria e Montesorit mbi edukimin e fëmijëve të kësaj moshe, teoria e Xhon Dewey mbi të nxënësin, teoria e Erik Eriksonit mbi zhvillimin social emocional dhe mendor të fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme dhe koncepti i Frobelit për arsimin parashkollor dhe ndikimi i tij në edukimin parashkollor.

Korniza konceptuale dhe vështrimi historik në zhvillimin e arsimit parashkollor janë pjesë e këtij kapitulli. Është shumë e rëndësishme njohja e studimeve të bëra më parë edhe nga autorë të tjerë si brenda hapësirës sonë shqiptare ashtu dhe jashtë saj për vetë

faktin që të mos bihet në përsëritje dhe nga një vëzhgim i kujdesshëm i atyre që janë thënë dhe studiuar, ne marrim edhe shkëndijën për të ndërtuar studimin tonë për ndonjë gjë që nuk është trajtuar ose për një ridimensionim të ri të problemit në situatën që jetojmë. Në fillim i kemi hedhur një vështrim studimeve të bëra nëpër botë në këtë fushë.

Duke u bazuar në analizën e teorive mbi zhvillimin e fëmijëve të moshës parashkollore ashtu edhe në studimet e bëra nuk ka dyshim se kjo moshë paraqet themelin e edukimit të mëtejshëm dhe se nga kjo moshë varet zhvillimi i mëtejshëm i individit në tërësi. Në raportin e Qendrës Kombëtare të SH B A (Prindër si mësues) (arents as a teacher) ndër tq tjera thuhet se shkollat, komunitetet dhe familjet që të gjitha ndajnë qëllimin e përbashkët që fëmijët të kenë sukses në shkollë. Të qenit një lexues i aftë që në klasën e tretë është një tregues kyç i suksesit akademik të fëmijës. Meqënëse edukimi fillon në shtëpi dhe prindërit janë mësuesit më me ndikim të fëmijës përkrahja dhe edukimi i prinderve paraqet një strategji logjike. Prindër që janë përfshirë në edukimin e hershëm të fëmijës kanë fatin të kenë fëmijë më të sukseshëm në shkollë. Programi (Born to learn) (Të lindur për të mësuar) i kësaj qendre është një mënyrë kyçe për të siguruar se fëmijët do të fillojnë shkollën të gatshëm për të mësuar.

Në këtë raport paraqiten rezultatet e një studimi të bërë në vitin 2006 me fëmijët e shtetit Misuri të cilët kanë marrë pjesë në këto përvoja. Studimi ka investiguar krahas ndikimit të familjes edhe ndikimin e enteve parashkollore në gadishmërinë e fëmijëve për shkollë dhe performancën e tyre në vlerësimin shtetëror në fund të shkollës fillore të ulët tek 7000 fëmijë. Nga ky studim u vërtetua se prindërit e përfshirë në këtë program janë më të gatshëm tu lexojnë fëmijëve të tyre dhe gjithashtu ti përfshijnë fëmijët në institucione parashkollore, e të dyja këto lidhen pozitivisht me gadishmërinë e fëmijëve për klasë të parë si edhe suksesin e tyre shkollor. Një përqindje e madhe e këtyre

fëmijëve rreth 82% e fëmijëve nga zona të varfëra që morën pjesë në këtë program, pra që u përfshinë në institucione parashkollore, filluan shkollën të gatshëm për të mësuar. Boethel (2004) thekson se ambjenti familjar i fëmijëve të vegjël duke përfshirë edhe faktorët dhe marrëdhëniet, lidhet ngushtë me shkathhtësimin e fëmijëve në klasë të parë. Martin (2006) në studimin e tij evidenton atë që ambjenti familiar është shumë ndikues në aftësitë gjuhësore që fitojnë fëmijët e kësaj grupmoshe. Komunikimi me prindërit si edukatorët e parë të tij e ndihmon fëmijën të pasurojë fjalorin, të zhvillojë aftësitë treguese dhe komentuese. Studimi i Espinozës, Thonburg dhe Mathews 1997 evidenton dallimet midis fëmijëve të vendeve urbane dhe rurale dhe periferike. U gjetën dallime ndërmjet këtyre grupmoshave në përgatitjen për në shkollë. Studimi i Institutit të Studimeve Internacionale të Universitetit të Stanfordit, evidenton rëndësinë që ka përkujdesja për fëmijët në moshën parashkollore për ecurinë në klasë të parë. Studimi i Giagazoglou, Kypiarus (2007) evidentoi dallimet midis fëmijëve të qyteteve të zhvilluara në aspektin motorik dhe social emocional në krahasim me fëmijët e zonave rurale dhe periferike ku fëmijët e këtyre zonave shfaqen me mirë. Nga (Drzol et al 2004 tek Mathur 2006) raportohet se me i ulët niveli i familjes aq më i ulët shfaqet edhe niveli i fëmijës. (Black, Devereux dhe Salvanes) kanë gjetur korrelacion negativ midis madhësisë së familjes dhe edukimit të fëmijës. Cilësia e ambjentit shtëpiak është tregues i mirënjohur i nivelit të aftësive që shfaq fëmija në klasë të parë. Në studimin e (Dubois dhe Dionne, Tremblay dhe Perusse, Boivin 2009) argumentohet se karakteristikat e ambjentit shtëpiak ndikojnë në aftësitë që fiton fëmija sidomos në aspektin gjuhësor. Janë shumë faktorë brenda ambjentit shtëpiak që mendohet se influencojnë të dy aspektet e zhvillimit social dhe kognitiv tek fëmijët. Ambjenti i shtëpisë besohet se ndikon në aspektin kognitiv duke u vërejtur në inteligjencë, letërsi, lexim dhe arritje matematikore.

Në zhvillimin e aftësive sociale ndikon pozitivisht udhëtimet si familje, shëtitjet e përbashkëta, leximi i librave nga prindërit. Në studimin e (Laundry dhe Smith 2008) dhe (Baldëin 2011) u vërtetua se sa më shumë kohë të kalonin fëmijët me prindërit e tyre dhe sa më shumë e aktivizonin ata fëmijën në aktivitete të përbashkëta atëherë më të gatshëm dhe pa frikë e përballonin fëmijët klasën e parë. Pra duke u bazuar në studimet e mësipërme mund të themi se familja luan rol kyç në edukimin e fëmijës të moshës parashkollore. Në studimin e tij (Mathews në 2008) kishte si qëllim të evidentonte që ka shumë rëndësi përgatitja e fëmijës si nga familja ashtu edhe nga shërbimi i institucionalizuar gjatë fëmijërisë së hershme me qëllim që ai të ketë sukses gjatë klasës së parë. Në këtë studim evidentohet që sjelljet e prindërve ndryshojnë edhe nga statusi i familjeve por janë institucionet që duhet tu ofrojnë një shërbim cilësor fëmijëve të kësaj grupmoshe për një zhvillim sa më të mirë të tyre. Studimi i bërë nga Stacy A. McCallan (2010) është përpjekur të eksplorojë se si kanë ndikuar në zhvillimin e fëmijëve parashkollor kualiteti i kopshtit, klasa dhe niveli i përgatitjes së edukatoreve. Në mënyrë specifike ka matur ndikimin e statusit socioekonomik, cilësitë e klasave, nivelin e arsimimit të edukatoreve në përgatitjen për në shkollë. Siç u evidentua edhe nga përfundimet e studimit fëmijët në klasat me edukatore më të përgatitura dhe me njohuri për edukimin në fëmijërinë e hershme kanë aftësi më të mëdha dhe rrjedhimisht janë më të përgatitur për shkollë. Rezultatet e studimit treguan se ndikim të madh kishte ambienti dhe cilësia e shërbimit në kopësht në aftësitë sociale që fitonte fëmija. (Magnison dhe Wolfdogel 2005) në studimin e tyre vërtetuan që fëmijët që përfshihen në qendra të specializuara për edukimin parashkollor kanë ecuri pozitive edhe në shkollë. Në studimin e bërë nga (Kelly L. Maxwell dhe R. Clifford) 2004 u evidentua se që fëmija të ketë sukses në klasë të parë atij i nevojiten në radhë të parë të jetë i aftë nga

ana sociale emocionale dhe më pas aftësitë për të shkruar dhe lexuar. Pra një nivel i kënaqshëm për të përballuar shkollimin duhet të quhet kur ai jo vetëm të ketë aftësi për të njohur shkronjat lexuar e shkruar por të përballojë pa frikë shkollën dhe disiplinën e saj. Janë një sërë aftësish që duhet të fitojë fëmija gjatë fëmijërisë së hershme në arsimin parashkollor përcaktuan këta studiues në studimin e tyre (Piant 2002, Wynn 2002, dhe Baldwin 2011).

Këto fusha janë, a) mirëqenia fizike dhe shëndeti i mirë, b) pjekuria emocionale ose zhvillimi emocional, c) qasje pozitive ndaj të mësuarit, d) pasuri gjuhësore ose aftësi komunikative, e) aftësi për të menduar. Secila prej këtyre fushave është pjesë esenciale e një përgatitje që duhet të fitojë fëmija kur mbaron arsimin parashkollor por që kjo të realizohet duhet të realizohen një sërë faktorësh siç janë ofrimi i një shërbimi cilësor nga institucionet parashkollore, niveli i përgatitjes së edukatores, koha cilësore që duhet të kalojnë prindërit me fëmijët e tyre, niveli i prindërve zona nga ku vijnë fëmijët. Komponentët sociale dhe emocionale të gadishmërisë për në shkollë konsiderohen të rëndësishme sepse fëmijët që kënaqen duke qenë me të tjerët, që ndihen mirë me vehten dhe besojnë tek aftësitë e veta ka shumë mundësi që jo vetëm të jenë të sukseshëm por edhe të kënaqen me eksperiencat shkollore në përgjithësi. Për këtë arsye thekson autori institucionet e standartizuara ku të qënurit e fëmijëve afër fëmijëve të tjerë në grupe dhe në punë individuale duke praktikuar shkathtësitë dhe duke mbajtur rendin, duke respektuar drejtimin, duke mësuar të vishen vetë dhe duke ndjekur rregullat i aftëson ata shumë nga ana sociale dhe i përgatit për të përballuar me sukses eksperiencën shkollore. Përveç kësaj fëmijëve të cilëve u besohen detyra të cilat garantojnë sukses, duke ju dhënë lëvdatat dhe kurajën e duhur për punën e kryer është më e besueshme të besojnë në aftësitë e veta. Inkurajimi i fëmijëve drejt eksperiencave pozitive për të nxënë në

këto institucione bënë që ata të kenë një qasje pozitive ndaj mësimi në shkollë dhe të kënaqen duke mësuar. Kështu për të forcuar qasjen e fëmijëve për të nxënë është shumë e rëndësishme tu ofrohen mundësi fëmijëve, të eksplorojnë kuriozitetin e tyre. Fëmijët kanë nevojë për mundësinë për të qenë krijues dhe për të mësuar shkathtësitë themelore të zgjidhjes së problemeve. Inkurajimi i fëmijëve për të shprehur atë që mendojnë dhe ndiejnë për punën lojë që bëjnë do ti ndihmojë atyre për të marrë përgjegjësi për të mësuarit e tyre dhe kjo do të forcojë qasjen e tyre të ardhshme për të nxënë. (Wynn 2002 dhe Baldwin 2011). Në studimin e tyre (J.Ronold dhe Lolly 2010) vërtetuan që vitet e para të jetës lënë gjurmë në strukturat themelore të të nxënë në tru. Të gjithë këto studime evidentojnë rëndësinë që ka edukimi cilësor i fëmijës gjatë moshës së fëmijërisë së hershme. Në hapësirën shqiptare janë bërë studime lidhur me gadishmërinë e fëmijëve për në shkollë. Këto studime përfshijnë si hapësirën kosovare ashtu edhe atë shqiptare. Do ndalemi në disa prej tyre për të parë edhe nga ana specifike si e kanë trajtuar gadishmërinë për në shkollë sepse nga shfletimi që i kam bërë literaturës studiuesit kanë parë ndikimin e edukimit parashkollor në gadishmërinë e fëmijëve për në shkollë. Mulla (2003) ka bërë një studim në lidhje me ndikimin që ka përfshirja e fëmijëve parashkollor në kopshte në përvetësimin e shkrimit dhe leximit gjatë klasës së parë fillore. Studiuesja vërtetoi se fëmijët që kanë ndjekur arsimin parashkollor kanë rezultate të kënaqshme në klasën e parë fillore. Gjithashtu Dervodeli (2010) studioi suksesin e fëmijëve gjatë shkollimit fillor duke u bazuar në kohën e regjistrimit të tyre në klasë të parë. Në (2005) prof Karaj në librin e tij (Psikologjia e zhvillimit të fëmijës) nënvizonte rëndësinë që ka koha që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre në këtë moshë. Ai evidentonte rëndësinë që ka komunikimi i prindërve me fëmijët gjatë lojës gjë që atyre u stimulon të folurin dhe aftësitë gjuhësore. Zuna (2009) në librin e saj (Edukimi i

fëmijës parashkollor në familje) flet për modalitet format dhe rëndësinë e edukimit të fëmijës parashkollor në gjirin e familjes. Sipas saj fëmijët që edukohen gjatë kësaj moshe edukohen në familje jo rrallë mund të kenë fatin që për ta të kujdesen prindër të cilëve u mungon kultura pedagogjike dhe kjo sjell për pasojë që fëmijët të jenë jo të edukuar drejt dhe të papërgatitur për shkollimin fillor prandaj ajo evidenton rëndësinë e institucioneve të standartizuara kopshteve në përgatitjen dhe suksesin e fëmijëve në shkollë.

E Sina (2010) në temën e saj të doktoraturës evidenton rëndësinë që ka përgatitja e fëmijëve gjatë moshës parashkollore në suksesin e tyre në klasë të parë. M Gjetja (2015) në studimin e saj e shikon gadishmërinë në shkollë në të gjithë komponentët e saj si nga ana kognitive fizike gjuhësore matematikore dhe fizike. Pra siç e shohim edhe nga studime që kemi parë nuk ka një studim specifik për të parë se si ka ndikuar arsimi parashkollor në zhvillimin e aftësive sociale dhe për të nxënë tek fëmijët. Mendoj që me studimin tim të jap një kontribut sado të vogël për të parë në mënyrë më të detajuar se si ndikon ndjekja e kësaj faze të arsimimit në aftësitë sociale dhe për të nxënë që fiton fëmija në këtë moshë.

2.2 Shqyrtimi i teorive mbi zhvillimin e fëmijëve parashkollorë

Progresivizmi në arsim ka qenë pjesë e lëvizjes social-politike të reformës së madhe që karakterizoi jetën në Amerikë në fund të shek të 19-të e në fillim të 20-të. Progresivizmi është teoria e edukimit e cila u ngrit si reagim ndaj edukimit tradicional, i cili ishte përqëndruar në metodat e mësimi formal, dhe të mësuarit e literaturës së klasikëve të qytetërimit perëndimor. Ndikimin më të madh intelektual në bazë të arsimit progresive kan John Dewey, Sigmund Freud, dhe Jean-Jacques Rousseau.

Dewey dha kontributin e tij si filozof në zhvillimin e shkollës pragmatike. Ai ka shkruar gjerësisht mbi themelet filozofikë të arsimit dhe u përpoq të promovonte idetë e tij në shkollën eksperimentale të Cikagos. Ndikimin e dytë më të rëndësishëm në progresivizmin në arsim ka ushtruar edhe teoria psikoanaliste e Frojdit. Frojdi ka përkrahur dëshirën e shumë progresive që luftuan për lirinë e vetshprehjes së fëmijëve dhe sigurimin e tyre me mjedisin më të gjerë të hapësirës mësimore me të cilën fëmijët do të ishin në gjendje të realizonin energjinë e impulseve të tyre instiktive në punën krijuese. Një përfaqësues tjetër i kësaj teorie ishte edhe Rousseau me librin e tij Emile (1762). Përmes ndikimit të tyre teoria progresive e arsimit u bë teoria dominuese në arsimin amerikan në vitet 1920-1950. Këta autorë i bashkonte ideja që ata ishin kundër praktikave të vjetra shkollore dhe në promovimin e praktikave me fëmijën në qendër.

Edukimin progresiv duhet ta shohim jo vetëm si një levizje të organizuar por edhe si një teori po të kemi parasysh jo vetëm historinë e progresivizmit por edhe ndikimin e tij. Sipas progresivizmit procesi i edukimit e ka origjinën dhe qëllimin tek fëmija. Ata u përpoqën të formonin kurrikulën dhe metodat e mësimdhënies. Në përputhje me teorinë e progresivizmit fëmijët kanë një dëshirë natyrore për të mësuar dhe për të ditur rreth sendeve dhe fenomeneve të botës. Ata kanë jo vetëm dëshirë të lindur, por ata gjithashtu kanë nevojë të caktuar pas të cilave duhet të jenë të kënaqur me jetën e tyre. Këto dëshira dhe nevojë u japin fëmijëve një interes të veçantë në studimin e gjërave të cilat i ndihmojnë ata të zgjidhin problemet e tyre dhe kështu të realizojnë dëshirat e veta. Prandaj interesi i fëmijëve është pika e natyrshme për grumbullimin e përvojave. Interesi i fëmijëve nuk është faktori i vetëm në atë se ç' duhet të mësojnë fëmijët pasi fëmijët nuk janë të pjekur mjaftueshëm dhe nuk janë të aftë të përcaktojnë për vehten e tyre qëllime të rëndësishme. Është e nevojshme që interesi i fëmijëve të drejtohet nga

mësuesi i cili krijon ambjentin e të mësuarit. Në këtë mjedis krijohet forca e motivimit që natyrisht çon në rezultatet e dëshiruara të të nxënit. Mësuesi përdor interesat natyrore të fëmijëve për të ndihmuar ata të marrin shprehitë që do të ndihmojnë në plotësimin e nevojave të tyre dhe të dëshirave. Kjo gjithashtu do ti ndihmojë për të krijuar kujtesën njohëse të informacionit të nevojshëm në shoqëri. Nga këndvështrimi progresivisht nëse në vend të parë është fëmija procesi i të mësuarit është më i lehtë dhe më i natyrshëm. Sipas progresivistëve fëmijët janë më shumë qenie aktive se pasive të cilat vetëm presin derisa mësuesi tua mbushë kokën me informacion. Nxënësit janë qenie dinamike të cilët nga natyra dëshirojnë të mësojnë dhe ata do të mësojnë në qoftë se atyre të rriturit nuk ua mbyllin gojën me autoritetin e tyre duke dashur tu imponojnë vullnetin dhe qëllimin e tyre. Dewey vinte në dukje se (fëmija është shumë aktiv, dhe çështja e arsimit është çështje e ndikimit në aktivitetin e tij duke i dhënë asaj drejtimin). Sipas progresivistëve mësuesit janë po aq individualitete sa nxënësit e tyre dhe ata do të mësojnë bashkë me ta, nëse ata vetë do të përpiqen të përdorin energjinë e nxënësve dhe të njohin interesat e drejpërdrejta dhe iniciativën e tyre në mësim. Proceset e mësimit dhe të edukimit janë dukuri të përhershme në jetën e njeriut nga fëmijëria e hershme deri në pjekuri. Për shembull një fëmijë shikon sesi i jati i tij zëvendëson gomën e makinës. Ai mëson nga kjo përvojë sepse ndjen një nevojë të veçantë për shkak të kureshtjes së tij dhe të interesit. Sipas progresivistëve njohuritë janë mjet për të arritur përvojë. Sipas progresivistëve nuk është e rëndësishme që fëmijët të mësojnë fakte të gatshme por e rëndësishme është të mësojnë se si të mendojnë dhe sesi të përdorin mendimet e tyre në botën e përvojës praktike. Atmosfera në ambjentin e të nxënit duhet të jetë demokratike dhe duhet të inkurajojë bashkëpunimin. Progresivizmi beson se dijet

janë përherë në ndryshim dhe si pasojë trajtimi më i mirë i arsimit do të ishte përvetësimi i shkathtësive problem zgjidhëse përmes zbulimit dhe eksperimentimit.

Bihejviorizmi, nga njëra anë është teori e pastër psikologjike por nga ana tjetër ajo i kaloi kufijtë e interesave tradicionale psikologjike dhe u shndërrua në teori krejt e pavarur edukimi. Si metodë në arsim ai u përshëndet nga ato individë (moderne) të cilët vlerësojnë lart metodologjinë shkencore dhe objektivitetin. Watson (1878-1958) argumentoi se sjellja e njeriut është pasojë e refleksive të kushtëzuara. Për Watson ishte e rëndësishme që psikologjia të studiojë jo vetëm sjelljen e njeriut por veprimet që ai kryen. Watson i jepte rëndësi të veçantë ambjentit dhe ai këmbëngulte që mjedisi është faktori i parë që ndikon në sjelljen e njeriut. Watson mbronte idenë se nëse ambjenti i fëmijës është i kontrolluar atëherë është e mundur të krijojmë atë fëmijë që ne kerkojmë. Një përfaqësues me shumë ndikim i ideve bihejvioristeve ishte Skinner. Ai botoi një sërë veprash që u bënë edhe që mbështetet metoda bihejvioriste. Kjo metodë ka qasje kurrikulare tekniko-shkencore dhe konsiderohet si metoda më e vjetër dhe ende kryesore e kurrikulës. Kjo metodë konsiderohet si metodë e drejtimit mjet-qëllim, ajo është logjike dhe udhëzuese. Metoda mbështetet në parime teknike dhe shkencore që përfshin paradigma, modele dhe strategji të përshkallëzuara në fushën e kurrikulës. Në themel të saj qëndron një plan dhe synimet dhe objektivat janë të konkretizuara, përmbajtja dhe veprimtaritë rënditen për tju përgjigjur objektivave kurse rezultatet e të nxënësve vlerësohen në lidhje me synimet dhe objektivat. Sipas kësaj metode objektivat qëndrojnë në plan të parë ,ato përshkruajnë me hollësi çdo veprimtari që kryhet në klasë. Në fakt këto objektiva duhet të marrin parasysh edhe nevojat dhe interesat e nxënësve dhe të shoqërisë të cilat janë në ndryshim të vazhdueshëm. Me kalimin e viteve kjo metodë ka evoluar në drejtim të trajtimit të procesit të të nxënësve. Sipas Darling

Hammond dhe Snyder (1992) kjo metodë i ka lënë vend kërkimit që hulumton thellësitë e të menduarit, i cili është një proces mjaft kompleks. Pjesa më e madhe e përfaqësuesve të kësaj teorie janë në një mendje përse i përket asaj që fëmija duhet perceptuar si individ njohës që veprojnë brenda një konteksi social të caktuar. Pavarësisht nga diskutimet e ndryshme për ndryshimin e paradigmeve metoda behavioriste vijon të gjejë zbatim në hartimin dhe zbatimin e kurrikulave. Sipas Skinner (një pjesë e vogël e botës gjendet brenda nesh). Sipas tij njerëzit janë paraprogramuar nga mjedisi për veprime të caktuara. Detyra e edukimit është krijimi i kushteve të caktuara mjedisore që promovojnë sjelljen e dëshiruar. Prandaj për ta institucionet e shkollimit konsiderohen si institucione të formimit të kulturës. Përse i përket rolit të mësuesit sipas Skinner ai ka rolin për të krijuar një mjedis efektiv për të mësuar. Një komponent shumë të rëndësishëm në këtë proces ata emërtonin përforcimin pozitiv. Skinner u ngrit mbi metodat tradicionale të ndëshkimit dhe ai tha se jeta i mëson fëmijët të përballojnë pasojat e veprimeve të tyre. Detyra e mësuesit është që të organizojë një mjedis të tillë të mësuarit që do të sigurojë përforcime pozitive të veprimeve të dëshiruara nga nxënësit.

Sipas behavioristeve të mësuarit ndodh kur përmbushin dy funksione kryesore. Së pari nxënësi është i angazhuar në mënyrë aktive dhe së dyti veprimtaria e nxënësit është e përforcuar nga një shpërblim i menjëhershëm. Kur shpërblimi është i pëlqyeshëm kjo forcon sjellje, ndërsa kur ai shoqërohet me pasojë të pakëndshme këto e dobësojnë sjelljen (Skinner 1974, Elliot 2007). Këto teori kanë pasur ndikim të fortë në zhvillimin e arsimit deri në shekullin e kaluar. Në shekullin e kaluar teoritë moderne të arsimit kanë ndryshuar formën e arsimit gjatë shekullit të kaluar. Debatë teorik u zhvillua si në konceptin teorik ashtu edhe eksperimental. Në luftën e teorive qëndrore është pozicioni

progresiv. Progresivizmi shërbeu si nxitje për formulimin e teorisë moderne të epokës, në të cilën debatet arsimore kapërcyen sferat akademike dhe u bënë pjesë e shtypit publik. Pikat kryesore në të cilat u ndeshën teoricienët mbërthyen interesin dhe entuziazmin në idetë pedagogjike dhe gjithashtu edhe eksperimentin.

Teoritë e mësimit përforcuan praktikën e mësueve në klasë. Ajo që i bashkon këto teori shtë qëllimi i tyre për të siguruar një udhëzues të praktikës mësimore që do të çonte në përmirësimin e njohurive të nxënësve. Megjithatë duhet të pranojmë që teoritë e të mësuarit kanë përparësitë dhe mangësitë e veta. Ideja e shpërblimit pozitiv dhe e të mësuarit aktiv janë të përhapura në arsim sot dhe praktika ka provuar se ajo ka qenë shumë e dobishme. Wittrock ka theksuar se të mësuarit aktiv është si çelës për të mësuarit e nxënësve. Ai pohoi se të mësuarit më të mirë në klasë ndodh kur nxënësit kanë formuar marrëdhëniet ndërmjet tyre dhe përpiqen të mësojnë bazuar në çfare ata janë në të vërtetë. Ai sygjeron që nxënësit të mësojnë duke e lidhur këtë proces me përvojat e tyre të jetës. Konjitivizmi. Përsa i përket bihejvioristeve është me rëndësi sjellja e individit si refleksion i ndërtimit mendor dhe shpirtëror të tij, për konjitivistët është me rëndësi inteligjenca dhe ndërtimi i të menduarit në bazë të perceptimit dhe përfytyrimeve. Sjelljet nuk janë të shkëputura nga mendja dhe shpirti, ato janë pikërisht shprehje e ndërtimit mendor dhe shpirtëror, manifestim i këtyre vlerave. Konjitivistët përqëndrohen më shumë në potencialin dhe ndërtimin mendor të njeriut, në kuptimin e pasurimit, përparimit dhe kultivimit të vlerave mendore dhe shpirtërore të tij. Me pranimin e konceptit të përfytyrimeve në psikologji mund të thuhet se ndodhi një revolucion në njohjen e veprimit të mendjes së njeriut apo e ndërtimit mendor të tij. Themelues konsiderohet të jenë autorët e famshëm Piaget, Bloom dhe Gardner. Këto janë disa prej drejtimeve kryesore filozofike e pedagogjike, por duhet kuptuar se asnjëri

prej tyre nuk ka mundur dhe nuk mund të përmbledhë asnjëherë të gjitha dimensionet e ndërtimit mendor, emocional dhe psikofizik të njeriut në të gjitha kohët e zhvillimit dhe për këtë arsye drejtuesit e arsimit dhe pedagogët të kombinojnë dhe përshtasin aspektet teorike dhe praktike në veprimtarinë e tyre të përditshme. Në kuadrin e teorive të medha të edukimit duke qenë se edhe tema jonë ka të bëjë me fëmijërinë e hershme, pra grupmoshën 3-6 vjeçare kemi shqyrtuar edhe teoritë e njohura mbi edukimin parashkollor siç janë, teoria e zhvillimit kognitiv të Piazhës, teoria e Vigotskit mbi të nxënin në moshën parashkollore, teoria e Montesorit mbi edukimin e fëmijëve të moshës parashkollore, teoria e Xhon Dewey mbi të nxënin, teoria e Erik Erikson mbi zhvillimin social, emocional dhe mendor të fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme, konceptit e Frobelit për kopshtet dhe mënyrën se si ai ndikoi me idetë e veta në krijimin dhe funksionimin e kopshteve të para. Në këtë kuadër janë shqyrtuar teoritë më të njohura mbi edukimin parashkollor siç janë, Teoria e zhvillimit kognitiv e Piazhës, teoria e Vigotskit mbi të nxënin në moshën parashkollore, teoria e Montesorit mbi edukimin e fëmijëve të kësaj moshe, teoria e Xhon Dewey mbi të nxënin, teoria e Erik Eriksonit mbi zhvillimin social emocional dhe mendor të fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme dhe koncepti i Frobelit për arsimin parashkollor dhe ndikimi i tij në edukimin parashkollor. Më pas janë shqyrtuar studimet empirike mbi efektet e edukimit parashkollor në vendin tonë e në vende të ndryshme të botës. Këto studime kanë hulumtuar efektet e edukimit parashkollor të institucionalizuar në fëmijët e kësaj grupmoshe. Gjithashtu theksojmë se krahas këtyre teorive është marrë parasysh edhe mendimi pedagogjik shqiptar. Progresivizmi në arsim ka qenë pjesë e lëvizjes social-politike të reformës së madhe që karakterizoi jetën në Amerikë në fund të shek të 19-të e në fillim të 20 të. Progresivizmi është teoria e edukimit e cila u ngrit si reagim ndaj

edukimit tradicional, i cili ishte përqëndruar në medotat e mësimi formal, dhe të mësuarit e literaturës së klasikëve të qytetërimit perëndimor. Ndikimin më të madh intelektual në bazë të arsimit progresiv kanë John Deëy, Sigmund Freud, dhe Jean-Jacques Rousseau. Deëy dha kontributin e tij si fiklozof në zhvillimin e shkollës pragmatike. Ai ka shkruar gjerësisht mbi themelet filozofike të arsimit dhe u përpoq të promovonte idetë e tij në shkollën eksperimentale të Cikagos. Ndikimin e dytë më të rëndësishëm në progresivizmin në arsim ka ushtruar edhe teoria psikoanaliste e Frojdit. Frojdi ka përkrahur dëshirën e shumë progresistëve që luftuan për lirinë e vetshprehjes së fëmijëve dhe sigurimin e tyre me mjedisin më të gjerë të hapësirës mësimore me të cilën fëmijët do të ishin në gjendje të realizonin energjinë e impulseve të tyre instiktive në punën krijuese. Një përfaqësues tjetër i kësaj teorie ishte edhe Rousseau me librin e tij Emile (1762). Përmes ndikimit të tyre teoria progresive e arsimit u bë teoria dominuese në arsimin amerikan në vitet 1920-1950. Këta autorë i bashkonte ideja që ata ishin kundër praktikave të vjetra shkollore dhe në promovimin e praktikave me fëmijën në qendër. Edukimin progresiv duhet ta shohim jo vetëm si një lëvizje të organizuar por edhe si një teori po të kemi parasysh jo vetëm historinë e progresivizmit por edhe ndikimin e tij. Sipas progresivizmit, procesi i edukimit e ka origjinën dhe qëllimin tek fëmija. Ata u përpoqën të formonin kurrikulën dhe metodat e mësimdhënies. Në përputhje me teorinë e progresivizmit fëmijët kanë një dëshirë natyrore për të mësuar dhe për të ditur rreth sendeve dhe fenomeneve të botës. Ata kanë jo vetëm dëshirë të lindur, por ata gjithashtu kanë nevojë të caktuara pas të cilave duhet të jenë të kenaqur me jetën e tyre. Këto dëshira dhe nevojë u japin fëmijëve një interes të veçantë në studimin e gjërave të cilat i ndihmojnë ata të zgjidhin problemet e tyre dhe kështu të realizojnë dëshirat e veta. Prandaj interesi i fëmijëve është pika e natyrshme për

grumbullimin e përvojave. Interesi i fëmijëve nuk është faktori i vetëm në atë se çduhet të mesojnë fëmijet pasi fëmijet nuk janë të pjekur mjaftueshëm dhe nuk janë të aftë të përcaktojnë për vehtën e tyre qëllime të rëndësishme. Është e nevojshme që interesi i fëmijëve të drejtohet nga mësuesi i cili krijon ambientin e të mësuarit. Në këtë mjedis krijohet forca e motivimit që natyrisht çon në rezultatet e dëshiruara të të nxënës. Mësuesi përdor interesat natyrore të fëmijëve për të ndihmuar ata të marrin shprehitë që do të ndihmojnë në plotësimin e nevojave të tyre dhe të dëshirave. Kjo gjithashtu do të ndihmojë për të krijuar kujtesën njohëse të informacionit të nevojshëm në shoqëri. Nga këndvështrimi progresivist nëse në vend të parë është fëmija, procesi i të mësuarit është më i lehtë dhe më i natyrshëm. Sipas progresivistëve fëmijet janë më shumë qenie aktive se pasive të cilat vetëm presin derisa mësuesi tua mbushë kokën me informacion. Nxënësit janë qenie dinamike të cilët nga natyra dëshirojnë të mësojnë dhe ata do të mësojnë në qoftë se atyre të rriturit nuk ua mbyllin gojën me autoritetin e tyre duke dashur të imponojnë vullnetin dhe qëllimin e tyre. Dewey vinte në dukje se (fëmija është shumë aktiv, dhe çështja e arsimit është çështje e ndikimit në aktivitetin e tij duke i dhënë asaj drejtimin). Sipas progresivistëve mësuesit janë po aq individualitete sa nxënësit e tyre dhe ata do të mësojnë bashkë me ta, nëse ata vetë do të përpiqen të përdorin energjinë e nxënësve dhe të njohin interesat e drejtpërdrejta dhe iniciativën e tyre në mësim. Proceset e mësimit dhe të edukimit janë dukuri të përhershme në jetën e njeriut nga fëmijëria e hershme deri në pjekuri. Për shembull një fëmijë shikon sesi i jati i tij zëvendëson gomën e makinës. Ai mëson nga kjo përvojë sepse ndjen një nevojë të veçantë për shkak të kureshtjes së tij dhe të interesit. Sipas progresivistëve njohuritë janë mjet për të arritur përvojë. Sipas progresivistëve nuk është e rëndësishme që fëmijët të mësojnë fakte të gatshme por e rëndësishme është të mësojnë se si të mendojnë dhe

sesi të përdorin mendimet e tyre në botën e përvojës praktike. Atmosfera në ambjentin e të nxënit duhet të jetë demokratike dhe duhet të inkurajojë bashkepunimin deri në moshën 6 vjeçare arrijnë pjekurinë dhe në njëfarë mënyrë bëhen të gatshëm për të filluar klasën e parë të shkollimit fillor. Për këtë periudhë jetësore janë dhënë shumë teori në lidhje me ligjësitë e zhvillimit, duke filluar nga ai fizik, kognitiv, social e emocional. Teorite e zhvillimit të fëmijëve ndryshojnë shumë nga qëllimi dhe përmbajtja që kanë. Kështu, teoria psikoanalitike fokusohet në aspektet emocionale dhe motivuese të zhvillimit, ndërsa teorite e të nxënit fokusohen kryesisht në efektet që ka mjedisi në sjelljen e fëmijës. Teoria e Piazhës fokusohet në zhvillimin e funksioneve intelektuale: në zgjidhjen e problemeve dhe formimin e koncepteve. Teoria e përpunimit të informacionit fokusohet kryesisht në vemendjen, kujtesën dhe aftësitë për të zgjidhur problemet. Edhe pse në përmbajtje teoritë nuk ndryshojnë shumë, ato dallohen ndërmjet tyre në shpjegimin e çështjeve themelore, të natyrës së zhvillimit të fëmijës (Kamani, 2004). Disa nga teoritë e paraqesin fëmijën krejt pasiv ndaj zhvillimit. Sipas tyre, fëmijët vetëm kundërveprojnë ndaj stimuljeve të mjedisit, por nuk inicojnë sjellje të caktuara. Shumë teoricienë e shikojnë zhvillimin si grumbull të asocimeve të mësuara, që janë rezultat i mjedisit, stimulit dhe përgjigjes.

2.3 Teoria e Zhvillimit Kognitiv e Piazhës (Jean Piaget). Teoria kognitiviste.

Asnjë njeri nuk kishte ndikim aq të madh në studimin e aftësive mendore të fëmijëve sa Zhan Piazhë (Jean Piaget). Edhe pse ka disa probleme në kuptimin e shpjegimeve dhe përshkrimeve të këtij zhvillimi, Piazhë definoi shumë çështje të rëndësishme në zhvillimin e të menduarit të fëmijëve dhe teoria e tij frymëzoi një filozofi nga e cila vazhdon të ndikohet edukimi (Presley & McCormick, 2007).

Teoria e Piazhës u fokusua kryesisht në zhvillimin kognitiv (njohës). Ai shpjegoi sesi

fëmijët zhvillojnë njohuritë për botën që i rrethon, si mendojnë dhe zgjidhin problemet dhe, si proceset e njohjes ndryshojnë sipas stadeve, nga lindja deri në moshën e pjekurisë. Të menduarit është një proces i mrekullueshëm dhe i ndërlikuar, dhe Piazhë zhvilloi një teori sa të mrekullueshme aq edhe të ndërlikuar për të shpjeguar këtë proces.

Piazhë e portretizoi fëmijën si një individ të gjallë dhe aktiv, i panënshtueshëm, i cili jo thjeshtë reagon, por edhe vepron ndaj mjedisit rrethues. Veprimi, edhe pse spontan, është universal, është një cilësi thelbësore e zhvillimit konjitiv të çdo fëmije. Fëmijët për nga natyra janë kuriozë dhe vëzhgues. Ata me këmbëngulje kërkojnë të gjejnë të reja, duke u përpjekur t'i përdorin këto të reja në të kuptuarit e botës. Fëmijët shprehin natyrën aktive të sistemit të tyre kognitiv, duke vërtetuar të gjitha objektet që mund t'i kapin. Fëmijët e rritur shprehin këtë cilësi në zgjidhjen e problemeve që kënaqin kuriozitetin intelektual.

Piazhë argumentoi se fëmijët nuk presin të tjerët që t'u shtrojnë probleme për zgjidhje, ata i gjejnë vetë ato. Është në natyrën e tyre të jenë kuriozë, kërkues dhe të interesuar ndaj gjërave të reja. E thënë më thjeshtë, ata që merren me fëmijët duhet të dinë se, pavarësisht nga mosha dhe stadi i zhvillimit, të gjithë fëmijët janë të prirur të përmirësojnë dhe pasurojnë të kuptuarit e tyre për botën që i rrethon. Zhvillimi i mirë kognitiv kërkon një mjedis të pasur, mjedis që ngacmon dhe nxit kuriozitetin e fëmijëve.

Nga kjo pikëpamje, pasiviteti dhe mungesa e kuriozitetit tek fëmijët konsiderohet si gjëndje jonormale. Duke u bazuar në këto qëndrime të Piazhës, nënkuptohet që fëmijët të cilët kanë qenë të privuar nga ambienti nxitës, me larmi të objekteve, lodrave, ngjyrave, formave etj. nuk mund të kenë zhvilluar aq sa duhet të menduarit e tyre dhe se tek ta do të shfaqen vështirësi qysh në fillim të klasës së parë.

Përderisa mendimtaret e tjerë të kohës se tij argumentonin se të mësuarit është ose i brendshëm (vjen nga fëmija) ose i jashtëm (imponohet nga ambienti, ose mësohet nga të rriturit), Piazhë mendonte se asnjëri pozicionim si i veçantë nuk e shpjegon të nxënë, por që ndërveprimi i fëmijës me ambientin që e rrethon është ajo që mundëson të mësuarit. Ai pohonte se fëmijët ndërtojnë dijet e tyre duke i dhënë kuptim njerëzve, vendeve dhe gjërave të botës së tyre. Ai ishte adhurues i thënies “ndërtimi është mbi të mësuarit”. Me këtë ai nënkuptonte se fëmijët mësojnë më së miri kur bëjnë diçka, veprojnë vetë dhe krijojnë kuptimin personal të asaj që po ndodh, në vend që t’u shpjegohet nga të rriturit. Ashtu si Montesori, Piazhë besonte se fëmijët kanë nevojë për çdo mundësi të mundshme për t’i bërë gjërat vetë. Nga këto pikëpamje të Piazhës mund të arrijmë në përfundimin se gjatë moshës parashkollor, ai duhet me tepër të jetë aktiv gjatë të nxënës, duke marrë pjesë drejtpërdrejt në ndërtimin e njohurive në mënyrë graduale.

Sipas tij, p.sh. fëmijët mund të jenë të interesuar se si rriten bimët, nëse mësuesja u lexon një libër me ilustrime se si rriten bimët, ky mësim do të ngrisë nivelin e njohurive të nxënësve. Por nëse fëmija do ta këtë mundësinë që në të vërtetë ta mbjellë një farë, procesi i germimit, ujitjes, vëzhgimit dhe përjetimit të vërtetë të rritjes së bimës do t’i ndihmojë atij të ndërtojë njohuritë për rritjen, të cilën asnjëherë nuk do ta arrinte thjesht duke shikuar fotografitë në libër. Fëmija, i cili e ka pasur këtë mundësi, sigurisht që do të ketë një të menduar më të zhvilluar edhe gjatë moshës shkollorë, kur do të përballë me kërkesa- detyra të cilat kërkojnë, vëzhgim, analizë, sintezë e konkludim.

Piazhë besonte se fëmijët mësojnë vetëm kur kureshtja e tyre nuk është plotësisht e përmbushur. Ai mendonte se kureshtja e fëmijëve në të vërtetë e drejton të mësuarit e tyre. Duke u bazuar në teorinë e Piazhës, gjatë moshës parashkollorë, strategjia me e

mirë është që fëmijëve t'u zgjohet kurrështja, t'i bëjmë të mendojnë, dhe t'u ofrohen sfida të verteta për t'i zgjidhur, me tepër sesa t'ua japim të gatshme njohuritë.

Disa të rritur ende përkrahin mendimin se mësuesi është ai që shpërndan informacione. Piazhë, gjithashtu theksonte rëndësinë e lojës si rrugë shumë e rëndësishme për të nxënë. Kur fëmijët përfshihen në një lojë simbolike (duke bërë një torte nga rera) ata u japin kuptim objekteve dhe aktiviteteve të cilat i rrethojnë. Derisa ata imitojnë çfare po ndodh rreth tyre, ata fillojnë të kuptojnë se si funksionojnë gjerat dhe se për çfarë shërbejnë. Fillimisht ky është procesi i provës dhe gabimeve.

Megjithatë, me kohën dhe përsëritjen ata përdorin informata të reja për të ngritur nivelin e të kuptuarit për botën që i rrethon. Piazhë besonte se çdo fëmijë kalon nëpër të njëjtat faza gjatë zhvillimit të të menduarit të tyre. Mosha kur ata përmbushin këto faza të zhvillimit mund të ndryshojë. Për shkak të këtij ndryshimi, listat që përvijojnë fazat e zhvillimit të Piazhës mund të ndryshojnë gjithashtu nga pak. Prindërit dhe mësuesit duhet të mbajnë në mend se çdo fëmijë ka ritmin e vet të zhvillimit. Piazhë besonte se zhvillimi intelektual i fëmijëve është i bazuar pjesërisht në zhvillimin fizik të tyre. Ai gjithashtu besonte se është i ndikuar nga nderveprimi i fëmijëve me ambientin. Ai nuk besonte se mësuesit mund t'i "mësojnë" fëmijëve të kuptojnë një koncept. Ai ishte i sigurtë se fëmijët ndërtojnë kuptimin e tyre për botën nga gjërat që ata i bëjnë. Sipas Piazhës, zhvillimi kognitiv i fëmijëve kalon nëpër 4 faza apo stade. Secili prej tyre ka një strukturë konjitive. Elementet e strukturës së re lindin nga ato të strukturës së vjetër, por me aftësi më të sofistikuara. Piazhë mendon se, të gjithë fëmijët, në të gjitha shoqëritë dhe kulturat, ndjekin të njëjtat stade të zhvillimit, pa kapërcyer asnjë prej tyre. Ai thekson se disa fëmijë përparojnë më shpejtë, të tjerë më ngadalë, dhe disa prej këtyre të fundit mund të mos arrijnë kurrë stadin e fundit.

Stadi sensomotorik (0-24muaj). Ky stad orientohet ndaj veprimeve që zgjidhin problemin. Strukturat e njohjes të posalindurit janë të kufizuara në refleksë të tilla si kthimi i kokës ndaj një zhurme, gugatjes etj. Me kalimin e kohës kur fëmija prek, shijon, eksploron mjedisin rrethues, fëmija zhvillon atë që Piazhe e quan skema sensomotore, e cila është një strukturë konjitive që rregullon lëvizjet e trupit të fëmijës. Kështu, për shembull, lëvizja e kapjes, organizon skemën e hapjes dhe të mbylljes së duarve për kapjen e një sendi. Në kohën kur fëmijët i sistemojnë këto skema primitive, dhe i shndërrojnë në skema më të sofistikuar, ata mund të ndikojnë në mjedisin rrethues. Në fund të vitit të parë ata përdorin krahët dhe duart për të vepruar me sende të thjeshta, si lugë etj. Që është guri i parë i inteligencës sensomotorike. Stadi para- operacional (2-6 vjeç).

Ky stad, afërsisht korrespondon me vitet e moshës parashkollore. Fëmijët e kësaj moshe kanë të zhvilluara strukturat kognitive të ashtuquajtura skema simbolike, të cilat i mundësojnë atyre të prezantojnë objektet ose ngjarjet nëpërmjet simboleve siç janë, gjuha, figurat mendore dhe gjestet. Prova e parë e kësaj aftësie të përfaqësimit shpesh është shfaqja e imitimit të vonshëm. Pra, fëmijët tani janë në gjendje të riprodhojnë ngjarje e sende të cilat i kanë parë shumë kohë më parë.

Kufizimet e të menduarit paraoperacional - pavarësisht se të menduarit e parashkollorit bëhet simbolik, atij i duhet shumë kohë që të arrijë të mendojë në mënyrë logjike. Të menduarit e fëmijës vuan nga shumë kufizime. Këto janë: konkretësia, pakthyeshmëria e të menduarit në origjinën e tij, egocentrizmi, centracioni, mungesa e aftësisë së konservimit, arsyetimi transduktiv, arsyetimi sinkretik, animizmi, realizmi, artificializmi, vështirësitë në përdorimin e koncepteve të kohës, hapësirës dhe sekuencës. Për këtë arsye, atyre u nevojitet të ritregojnë tregime, të bisedohet rreth përvojave që kanë kaluar

ose që do të kalojnë, të flasin për ambientin që i rrethon, objektet, njerezit, raportet midis tyre, pastaj të luajnë lojëra skenike, të manipulojnë me objekte të ndryshme, lodra didaktike etj. E tërë kjo, nevojitet që, fëmija, të tejkalojë këto kufizime dhe të fillojë rrugën drejt përshtatjes ndaj mjedisit rrethues në shkollë dhe më gjerë.

Operacionet konkrete (7-11 vjeç). Gjatë këtij stadi, sipas Piazhesë, zhvillohet të menduarit logjik. Dhe vetëm nese fëmija parashkollor ka përmbushur stadin paraprak paraoperacional mund të kalojë më lehtë në operacione konkrete duke mos pasur vështirësi gjatë kryerjes së detyrave logjike e që janë pjesë e kurrikulit shkollor. Fëmijët të cilët kanë pasur përvoja të pasura me aktivitete e mjete të përshtatshme do të paraqiten të gatshëm për fazën e rradhës, pra fazën e operacioneve konkrete. Studimet e sotme kanë evidentuar se Piazheja nënvlereson disa herë aftësitë kognitive të parashkollorit. Po ashtu, fëmija është më kompetent në konservimin e numrit nga se e mendonte Piazhe (Karaj 2005).

2.4 Teoria e Vigotskit (L. S. Vygotsky 1896-1934) mbi Ndikimin e Mjedisit në Moshën Parashkollore.

Mendimet e Vigotskit ishin dhe mbeten edhe sot kontradiktore. Ai kundërshtoi analizën e aftësive të fëmijëve duke u bazuar vetëm në rezultatet e testeve. Ai mendonte se hulumtimi i këtyre testeve duhet të jetë kualitativ dhe kuantitativ. Me këtë, ai mendonte se vëzhgimet e kujdesshme duhet të konsiderohen aq të vlefshme sa edhe rezultatet në teste. Ai ndryshoi mënyrën e të menduarit të edukatorëve në lidhje me ndërveprimin e fëmijëve me të tjerët. Puna e tij, tregoi se zhvillimi social dhe kognitiv shkojnë sëbashku dhe ndërtojnë njëri –tjetrin. Gjithashtu sipas tij, bota në të cilën jetojnë fëmijët, është e formuar nga familjet e tyre, komuniteti, statusi social -ekonomik, arsimimi i prindërve dhe kultura. Kuptimi i kësaj bote, vjen pjesërisht nga vlerat dhe bindjet e të rriturve dhe fëmijëve të tjerë në jetën e tyre. Fëmijët mesojnë nga njëri- tjetri për çdo ditë. Ata zhvillojnë shkathtësi të të folurit dhe kuptojnë koncepte, përderisa flasin dhe dëgjojnë njëri-tjetrin (Mooney, 2000). Si rrjedhojë e kësaj teorie mund të themi që fëmijët, gjatë moshës parashkollore do të kenë mundësi të mësojnë e përgatiten për klasë të parë duke qenë pjesë e një ambienti me fëmijë dhe të rritur të tjerë. Edukimi i fëmijëve parashkollor në kopsht do t'u mundësojë atyre ndërveprimin me njëri-tjetrin,

komunikimin e ndërsjellë dhe pikërisht kjo çon drejt përgatitjes dhe zhvillimit optimal të tyre. Sikur se Piazhe, ashtu edhe Vigotski besonte se të nxëniet arrihet me tepër kur fëmijët luajnë. Kur fëmijët luajnë, ata në mënyrë të vazhdueshme përdorin gjuhën. Ata nxisin imagjinatën, diskutojnë rolet, objektet si dhe drejtimet. Ata përmirësojnë njëri -tjetrin. Mësojnë për situata dhe ide të cilat nuk i kanë provuar me parë. Vigotski, mendonte se ky ndërveprim kontribon në ndërtimin e dijeve, pra në të nxëniet e tyre. Zona e zhvillimit proksimal është një nga konceptet më të rëndësishme të teorisë së Vigotsk. Ai besonte se fëmija mund të ndihmohet nga mësuesi ose ndonjë shok klase

ndërkohë që është duke mësuar një koncept të ri. Ndihma e mësuesit ose e shokut i ngjajnë skeles që përdor mjeshtri i shtëpisë për të arritur një skaj që nuk e arrin dot.

Mësuesi duhet të jetë vëzhgues i mirë i nxënësve në mënyrë që të përcaktojë nëse fëmijës i nevojitet kjo “skele” apo fëmija mund ta kapë dijen pa ndihmën e saj. Nga këto ide të Vigotskit mësojmë se fëmijët gjatë të nxënësve kanë nevojë për ndihmë, në raste të caktuara, por që shumë çka mund ta bëjnë edhe vetë. Përsa i përket zhvillimit gjuhësor, Vigotski mendonte se gjuha prezanton përvojën e ndarë, të nevojshme për të ndërtuar zhvillimin kognitiv. Prandaj ai rekomandon që mësuesit që të cileët dëshirojnë të nxisin zhvillimin kognitiv mund ta bëjnë këtë duke nxitur të folurit. Fëmijët parashkollorë që edukohen në kopshte kanë më tepër mundësi për të komunikuar me më shumë fëmijë që kanë njohuri të ndryshme dhe të mesojnë nga ta me tepër se fëmijët e të njëjtës familje.

Gjithashtu edhe mësuesit e kopshtit janë më të përgatitur për të nxitur lojën, bisedën e ndërveprimin se sa tipa të ndryshëm të prindërve, kështu për të përkrahur të nxënësit social të fëmijëve, mësuesit mund të ofrojnë shumë mundësi për fëmijët që t'i ndihmojnë njëri-tjetrit ose të punojnë sëbashku në një projekt që kanë zgjedhur vetë.

2.5 Teoria e Xhon Djujt (John Dewey) mbi të Nxënësit në Fëmijërinë e Hershme. Përfaqësues i Teorisë Progresive-Konstruktiviste.

Djui ishte filozof amerikan i cili ndikoi më së tepërmi në mendimin mbi edukatën në këtë vend. Ndërlidhet më së tepërmi me lëvizjen progresive të edukimit në Amerikë, ndërkohë që në Evropë të njëjtat ide me të po i shpërndanin Montesori dhe Piazhe. Këta teoricienë të hershëm binin dakord se fëmijët mësojnë duke vepruar dhe se edukimi duhet të përfshijë përvoja dhe materiale të botës së vërtetë dhe duhet të nxisë eksperimentimin dhe të menduarit e pavarur. Këto ide, tani shumë të zakonshme (për

ShBA dhe Evropën perëndimore, shënim i imi) u konsideruan revolucionare për kohën e Djujit. (Mooney,2000).

Në brendësinë e filozofisë së Dewey mbi edukatën qëndron nevoja e të kuptuarit të përvojave të fëmijëve (Gray and Mac Blain, 2012). Si edukator progresiv ai ndante idetë së bashku me Montesorin, Piazhën dhe Vigotskin, se edukimi duhet të jetë me nxënësin në qendër, edukimi duhet të jetë aktiv dhe interaktiv dhe edukimi duhet të përfshijë botën sociale të fëmijës dhe komunitetin.

Ideja qendrore e tij ishte se fëmija nuk ishte një vazo e zbrazët e cila pret me durim dhe e qetë për t'u mbushur me dije. Sipas Dewey fëmija ishte pjesë e ambientit të të nxënit po aq sa mësuesi. Ambienti i të nxënit duhet të jetë ambient natyral, në të cilin të jetuarit dhe të nxënit ndodhin së bashku. Dewey mendonte se edukimi është pjesë e jetës dhe se njerëzit mësojnë gjatë gjithë jetës. Arsimi duhet të ofrojë atë për çfarë njeriu ka nevojë të mësojë në kohën përkatëse dhe jo ta përgatisë atë për të ardhmen. Ai besonte se rruga drejt edukimit cilësor është që të njohim mirë fëmijët, të ndërtohen dijet mbi përvojat paraprake, të jemi të organizuar dhe të planifikojmë mirë. Kërkesat e kësaj metode të re, sipas tij, që janë: vëzhgimi, dokumentimi dhe mbajtja e shënimeve mbi ngjarjet në klasë, janë shumë më të rëndësishme se sa përdorimi i metodave tradicionale.

Sipas Dewey, në mënyrë që fëmijëve t'u ofrohen përvoja edukative, mësuesit duhet të kenë baza të forta të diturive të përgjithshme ashtu si edhe njohuri për fëmijë specifike, të kenë dëshirë që bota të ketë kuptim për fëmijët mbi bazën e përvojës dhe dijes së mbarshme që ata kanë, të investojnë në vëzhgime, planifikime, organizime dhe dokumentime. Koncepti qendror i Dewey ishte ideja e konstruktivizmit. Edhe shumica e teoricienëve të zhvillimit kognitiv siç janë Piazhë, Vigotski e Erikson e bazuan punën e tyre në këtë koncept. Siç e thoshte Dewey, por edhe teoricienët e tjerë të përmendur

mw lart, konstruktivizmi, ka të bwjw me atë se secili fëmijë, krijon, ndwrton ose konstrukton kuptimin nga përvoja. Fëmija është një agjent aktiv i cili përpunon informatat dhe përvojat nga bota. Të nxënit në veprim gjen zbatim në shumicwn e shkollave amerikane në forma të ndryshme. Laboratorwt e të nxënit, punëtoritw mësimore, dhe progamet shkollore të përkushtuara për zhvillimin e të gjitha aspekteve njerwzore janë reflektim i kwndvwshtimit të tij mbi veprimin-punën ose aktivitetitn. Nga perspektiva e Dewey, të nxënit duhet të shikohet si një proces dinamik, rikonstruktiv, kompleks dhe personal, i cili nuk mund të bëhet i ligjshëm me paramendim nga ana e qeverisë, të përshkruhet nga politikëbërësit, të insistohet nga administratorët, urdhërohet nga prindërit, të përcaktohet nga komisionet e kurrikulave ose edhe të kërkohet nga mësuesit. Të nxënit e fëmijëve përpara dhe jashtë shkollës dallon shumë nga individ në individ, kultura në kulturë, nga një grup etnik në tjetrin si dhe nga statusi socioekonomik te tjetri. Kjo do të thotë se të nxënit në shkollë nuk duhet përshkruar në detaje, edhe në qoftë se kurrikulat dhe rezultatet janë të standardizuara dhe të vlerësuara(Mooney, 2000).

2.6 Teoria e Maria Montessori (Maria Montessori) mbi Edukimin e Fëmijëve në moshën parashkollore. Teoria Behavioriste dhe Kognitiviste.

Në vitin 1907, Maria Montessori themeloi në Romë të parën Shtëpi për fëmijë (Casa dei bambini). Punën e saj e filloi me fëmijë me prapambetje mendore, punë e cila filloi ta largonte nga mjekësia. Në momentin që fillon të kuptojë që metoda e saj mund të përdoret edhe tek fëmijët “normale” pa probleme mendore, ajo fillon t’i përkushtohet plotësisht kësaj ideje në të gjitha aspektet, duke krijuar kështu sistemin e saj të edukimit për fëmijët parashkollorë. Shumë ide të saj në ditët e sotme janë aq të njëjta me mënyrën si mendojmë për edukimin e fëmijëve në fëmijërinë e hershme saqë na duken

shumë bazike. Por në vitin 1907, kur Dr. Montessori hapi shkollën e saj të parë me mobilim dhe mjete që i përshtateshin madhësisë së fëmijëve dhe me idenë e punës së pavarur të fëmijëve u konsideruan shumë radikale. Hulumtimet e saj rreth fëmijëve të vegjël dhe se çfarë kanë nevojë të mësojnë ka ndikuar në mënyrat bazike të menduarit të edukatorëve për edukimin në fëmijërinë e hershme. Puna e saj ka siguruar një themel për teoritë e mëvonshme si të Piazhës dhe të Vigotskit. Shumë qëndrime të atyre që punojnë me moshën parashkollore mund të gjurmohen tek Montessori. Në tërë botën edhe sot po ofrohen programe të edukimit në fëmijërinë e hershme të cilat e quajnë veten programe Montessori. Sistemi i edukimit të Montessorit, mbështetet në teorinë e edukatës së lirë të Rusoit, dhe në vetëedukimin e fëmijëve (vetëveprim dhe vetëzhvillim). Edukatën e lirë u përpoq ta realizojë në edukimin parashkollor dhe në shkollë fillore. Montessori besonte se përmes të ushtruarit të muskujve, shqisave dhe sistemit nervor të fëmijëve formohet tek ata aftësia sensitive (sensomotorike, kinestezike e taktile). Sipas Montessorit kjo mund të realizohet me anë të vetëedukimit, të mbështetur në parimet e lirisë dhe në predispozitat e lindura të fëmijës. Sipas Montessorit, edukimi është vetëedukim. Lidhur me këtë ajo shkruante: “Çdo ndihmë e padobishme është pengesë për zhvillim. Fëmija duhet të jetë autonom në aktivitete dhe të gjejë interes në punën e vet të pandërprerë... mësuesja ka për detyrë vetëm të krijojë kushte të përshtatshme për zhvillimin e lirë të fëmijës, t’i vëzhgojë fëmijët dhe t’i keshillojë ata” (Koliqi, 1998). Montessori arriti në mendimin që mjedisi ku punojnë fëmijë, duhet t’i ngjajë mjedisit natyror ose mjedisit të rregullt familjar. Shumica e kopshteve të Montessorit ishin të organizuara në atë mënyrë që fëmijët të qëndronin nga mëngjesi deri pasdreke dhe t’i kryenin të gjitha punët rreth akomodimit të tyre personal në kopsht. Montessori pranonte se theksi i veçantë për rregullimin e ambientit është një

nga karakteristikat themelore përmes të cilit të tjerët identifikonin metodën e saj. Ajo besonte se këtë “ambient” e përbëjnë jo vetëm mjetet dhe paisjet në hapësirën e dhomës, por edhe fëmijët dhe të rriturit e tjerë, të cilët e ndajnë ditën së bashku me ta. Ajo besonte se fëmijët mund të mësojnë gjuhën dhe shkathtësi të tjera të rëndësishme pa ndonjë veprim të vetëdijshëm, nga ambienti që i rrethon. Për këtë arsye, ajo mendonte se ambienti duhet të jetë i bukur dhe i rregulluar në mënyrë që fëmija të mësojë rregullin nga ai.

Ajo gjithashtu besonte se fëmijët më së miri mësojnë përmes përdorimit të shqisave. Theksonte se mësuesit duhet t’u ofrojnë fëmijëve pajisje të bukura, materiale, zëra dhe aroma të ndryshme. Sipas saj, fëmijët duhet të punojnë me mjete të vërteta si gërrshërë, thika si dhe mjete të tjera nga druri. Të gjitha materialet duhet të jenë në vend të përshtatshëm ku fëmija mund t’i marrë sa herë që i nevojiten, pa ndihmën e askujt si dhe ambienti të jetë i bukur dhe i rregullt. Montessori besonte se fëmijët duan dhe kanë nevojë për t’u kujdesur për veten dhe gjërat përreth. Ajo mendonte se të rriturit harxhojnë shumë kohë duke u “shërbyer” fëmijëve. Ajo u thoshte mësuesve së fëmijëve që nuk u lejohet të bëjnë diçka për veten e tyre, nuk do të mësojnë si ta bëjnë atë. Gjithashtu ajo kërkonte nga mësuesit që mos të ndërhyjnë në stilin dhe ritmin e të nxënit të fëmijëve. Ata duhet të përgatisin ambientin me materiale të dhura dhe me pas të largohen dhe t’u japin kohë fëmijëve që të eksplorojnë dhe eksperimentojnë me to.

Një çështje tjetër mjaft e rëndësishme në edukimin e fëmijëve të moshës parashkollore për të cilën flet Montessori është dhënia e përgjegjësisë. Vetëm duke u dhënë fëmijëve përgjegjësi të caktuara ata do të bëhen të përgjegjshëm. Fëmijët duhet lënë të bëjnë çdo punë që janë në gjendje ta kryejnë. Shumica e mësuesve brengosen kur kubet e vogla përzihen njëra me tjetrën, brengosen se nëse fëmijët do të luajnë me ujë ata do të

harxhojnë kohë duke pastruar, etj. Dhe nuk mendojnë se fëmijët do të kenaqen dhe do të realizojnë diçka me duart e tyre. Vëzhgimet e Montesorit e shtynë atë të mendojë se fëmijët janë në gjëndje të përqëndrohen gjatë në gjerat për të cilat ata kanë interesim të bëjnë dhe gjithashtu nëse atyre u jepet kohë për këtë. Mësuesit e Montesorit janë të trajnuar në atë mënyrë që të “japin më pak mësim dhe të vëzhgojnë më tepër (Mooney, 2000, fq.31). Mësuesit, normalisht, duhet të planifikojnë aktivitete dhe të kenë materiale për të mbështetur interesat e fëmijëve. Ajo besonte se kur fëmijët janë të interesuar për punën që po bëjnë nuk duhen ndërprerë nga puna. Sipas saj mënyra më e mirë për të kaluar kohën me fëmijët dhe për ti menaxhuar ata, është ti vëzhgosh ata. Në këtë mënyrë do ti njohësh fëmijët dhe do të dish për nevojat dhe interesat e tyre. Ajo besonte se çdo fëmijë mund të mësojë. Në qoftë se një fëmijë nuk mëson atëherë është faji i të rriturit që nuk ka ditur ta vëzhgojë dhe të kuptojë se çfarë i pëlqen atij të mësojë. Mësuesit dhe prindërit thoshte Montesori duhet të përshtasin aktivitetet me nevojat e fëmijës dhe jo të ngelen viktime e kurrikulave. Sipas Montesorit, në qoftë se fëmijët janë aktivë dhe lëvizin nëpër klasë atëherë ata kanë nevojë të dalin në ajër të pastër dhe të shpenzojnë energji. Montesori i jepte shumë rëndësi mjeteve që do të përdorehin në klasë dhe bërjes së ambientit sa më stimulues për të futur fëmijët në punë. Kështu vëzhgimi i fëmijëve dhe i ambientit nga ana e mësuesve do të ndihmojë në menaxhimin e klasës dhe mund të themi se vëzhgimi është trashëgim pikërisht nga Montesori. Në kuptimin praktik, duke u bazuar në këto rekomandime të Montesorit mund të themi se të gjitha këto mundësi për fëmijët prashkollorë të cilat i rekomandonte ajo, mund të mundësohen më tepër për fëmijët të cilët edukohen në kopshte dhe jo shumë për fëmijët që edukohen në familje.

Rrjedhimisht nga këta fëmijë pritet që, do të kenë muskuj të imët më të zhvilluar, aq sa u mundësojnë fëmijëve që të mund të mbajnë laspin në dorë, të shkruajnë shkronja të vogla midis rreshtave të ngushtë, pastaj, të jenë të pavarur për vendimet dhe zgjedhjet që duhet të bëjnë, të jenë më të organizuar, të kenë më të zhvilluara aftësitë për komunikim, për të ndarë gjërat me të tjerët, të jenë më të socializuar etj. E gjithë kjo, çon në përfundimin se fëmijët që kanë vajtur në kopsht do të jenë më të zhvilluar dhe më të gatshëm për të nxënë sesa fëmijët që janë edukuar në familje..

2.7. Erik Erikson (Eric Ericson) dhe Teoria e Tij mbi Zhvillimin Social – Emocional të Fëmijës.

Eriksoni ishte veçanërisht i interesuar në lidhjen midis kulturës së mjedisit në të cilin rritet një fëmijë dhe çfarë lloj tiparesh ka ai pas disa vitesh. Ai shtroi hipotezën se të gjitha qëniet njerëzore kanë të njëjtat nevoja bazë dhe se çdo shoqëri duhet t'i sigurojë ato në një farë mënyrë. Ky theksim mbi lidhjen e kulturës dhe të individit e çoi Eriksonin të propozojë një teori psikosociale të zhvillimit. Teoria e tij në pjesën më të madhe, u bazua në veprën e Frojdit, por Eriksoni shkoi përtej asaj që zhvilloi Frojdi mbi fëmijërinë e hershme dhe zhvillimin psikoseksual. Sikurse Piazhë dhe Frojdi, Erikson e sheh zhvillimin si një kalim në seri fazash, secila me qëllime, interesa, realizime dhe rreziqe të veçanta. Ai parasheh tetë faza të zhvillimit të cilat ai i quan “tetë moshat e njeriut” (Musai, 1999). Në çdo fazë Erikson sugjeron se individët përjetojnë një krizë të zhvillimit. Në do të ndalemi tek tri fazat e para që kanë të bëjnë me fëmijën prej lindjes e deri në moshë 6 vjeçare. Në fazën e parë apo foshnjërinë, fazë të cilën e përshkon besimi dhe mosbesimi si konflikti bazë i kësaj faze prindërit dhe kujdesi i tyre luajnë rol të rëndësishëm. Faza tjetër e fëmijës që çapitet, që ka të bëjë me autonominë dhe ndjenjën e turpit e dyshimit, shënon fillimin e vetëkontrollit dhe të vetëbesimit. Fëmijët

janë të aftë të veprojnë gjithnjë e më shumë vetë. Ata zhvillojnë aftësi fizike dhe mendore që i lejojnë njëfarë kontrolli mbi vetë jetën e tyre. Ata përpiqen të shkojnë drejtë autonomisë. Gjatë kësaj periudhe, prindërit duhet të ndjekin një linjë të drejtë; duhet të jenë mbrojtës, por jo ta teprojnë. Në qoftë se prindërit nuk mbajnë qëndrim sigures e të besueshëm dhe nuk përforcojnë përpjekjet e fëmijës për të zotëruar aftësitë bazë motore dhe kognitive, fëmijët mund të fillojnë të ndjejnë turp, mësojnë të dyshojnë në aftësitë e tyre për të drejtuar botën sipas kuptimeve të tyre. Eriksoni beson se nëse fëmijët ndiejnë shumë dyshim në këtë fazë do të kenë mungesë besimi në aftësitë e tyre gjatë gjithë jetës (Mussai, 1999). Sipas Eriksonit, fëmija tani duhet të përballojë konfliktin e iniciativës ndaj fajit. Për Eriksonin, “iniciativa i shton autonomisë cilësinë e ndërmarrjes, të planifikimit dhe të synuarit të një detyre për hir të të nxënies aktive dhe në levizje”. Por, me iniciativë realizimi i disa primtarive është i ndaluar. Ngandonjëherë, fëmijët mund të ndiejnë veten të ndarë midis asaj që ata duan të bëjnë dhe asaj që duhet bërë. Sfida e kësaj periudhe është të ruhet interesi për veprimtari dhe në të njëjtën kohë të kuptohet se nuk mund të veprohet mbi çdo nxitje. Fëmijët në fazën e hershme të fëmijërisë mund ta mendojnë veten duke luajtur role të ndryshme të të rriturve dhe fillojnë të provojnë aftësitë e tyre në detyrat e “të rriturit”. Një katërvjeçar ndihmon nënën e tij për të përzier brumin e biskotave apo i kalon veglat babait që po riparon një biçikletë të prishur, është i angazhuar në punë të rëndësishme. Fëmijët në këtë fazë janë shpesh adhurues heronjsh, adhurojnë gjithashtu njerëz të rritur të idealizuar si doktorë, zjarrëfikës apo mësues.

Loja është një formë e rëndësishme e iniciativës; lojërat pretenduese janë të zakonshme. Fëmijët në këtë fazë kerkojnë konfirmim nga të rriturit që iniciativa e tyre të pranohet dhe se ndihmësit e tyre, s’ka rëndësi sa të paktë të jenë, të vlerësohen realisht. Këta

fëmijë janë të etur për përgjegjesi. Rritja e sukseshme gjatë kësaj periudhe qëndron mbi ndjenjën se ata janë pranuar për veten e tyre. Përsëri të rriturit duhet të ecin mbi një rrugë të menduar mirë, kësaj herë në sigurimin e një mbikqyrjeje, por pa ndërhyrje.

Në qoftë se fëmijët nuk lejohen të bëjnë gjëra vetë, mund të zhvillohet një ndjenjë faji: ata mund të arrijnë të besojnë se çfardo që duan të bëjnë është gjithmonë e “gabuar”. Nëse fëmija ndëshkohet për shprehjen e planeve, dëshirave të tij dhe për përpjekjet që bën për realizimin e tyre, atëherë fëmija zhvillon një sens faji. Kjo shpie në frikë dhe në mungesë asertiviteti (mos shprehja dhe mos bërja e asaj që dëshiron të thuash dhe të bësh) (Karaj, 2005).

Stadi i katërt, që ka të bëjë me zellin për punë kundrejt inferioritetit e që përfshin moshën prej 6 deri 12 vjeç. Gjatë viteve të para të shkollës, fëmijët duhet të përvetësojnë shprehitë e shkrimit, leximit, aritmetikës si dhe një sërë shprehish sociale.

Nëse fëmijët arrijnë suksese në përvetësimin e tyre dhe nëse këto suksese vlerësohen prej të tjerëve përreth, të fëmija zhvillohet një sens zelli për punë, (punëdashësia). Në të kundërt, nëse fëmijët arrijnë rezultate të ulta në përvetësimin e shprehive të përmendura më sipër dhe nëse ata krahasohen vazhdimisht për të keq me të tjerët që kanë rezultate të larta, atëherë ata zhvillojnë sensin e inferioritetit. (Karaj, 2005).

Puna e Eriksonit ka rëndësi të madhe për fëmijërinë e hershme, sepse tregon se si fëmijët zhvillojnë bazat për zhvillimin emocional, social dhe mendor. (Mooney, 2000).

Teoria e tij psikosociale na bën të mendojmë se duke filluar nga rrethi familjar e deri në shkollë dhe komunitet, fëmijët do të jenë të ndikuar nga ta dhe do të varen nga po ky ndikim. Edukimi i fëmijëve gjatë moshës parashkollore dhe faktorët sociale kanë një peshë shumë të madhe në përgatitjen e tyre për klasë të parë. Siç edhe vërehet nga teoria

e Eriksonit, prindërit, mësuesit dhe fëmijët e tjerë përreth do të mundesojnë një zhvillim të pasur mendor, social e emocional nëse vërtetë veprojnë sipas kërkesave të Eriksonit. Ata do të përgatisin fëmijën që shkollën fillore ta fillojnë pa ndjenjën e frikës, fajit e inferioritetit nëse përkrahin fëmijët që të jenë të pavarur në vendimet dhe veprimet e tyre, të nxisin iniciativën dhe të forcojnë vetëbesimin. Vetëm kështu fëmija do të shkojë në klasën e parë pa e vërejtur shkëputjen zingjirore të edukimit të më tutjeshëm dhe do të jetë në gjëndje të ndjejë kënaqësitë nga puna, suksesi dhe bashkëveprimi me të tjerët.

2.8. Koncepti i Frobelit për Kopështin

Frederick Frobel, pedagog gjerman dhe student i Pestalocit, konsiderohet krijuesi i kopshtit të fëmijëve. Fëmijët janë si lulet, ata janë të ndryshëm dhe kanë nevojë për kujdes. Secili është i bukur më vete, por shkëlqen më shumë kur e sheh në grupe të tjera. Pikëpamjet e Frobelit ndryshuan këndvështrimin për edukim parashkollor. Ai prodhoi një sërë mjetesesh me anë të të cilave provoi se fëmijët mësojnë duke luajtur. Një edukim i vërtetë mund t'i ndihmojë fëmijët të kuptojnë që ata janë qenie krijuese. Loja është lokomotiva që të çon drejt të nxënës të vërtetë. Loja nuk është sjellje e pakuptimtë, ajo është domosdoshmëri biologjike për Frobelin për të zbuluar si funksionojnë gjërat. Ajo është punë e lumtur, por sigurisht e qëllimshme. Frobeli e kapi këtë impuls femënor dhe fokusoi energjinë e lojës në veprimtari të qëllimshme arsimore duke integruar lojën me mësimin. Fëmijët nxënë vetëm kur janë gati për të nxënë. Për Frobelin, arsimim do të thotë të udhëheqësh dikë drejt dijes. I takon mësuesit ta udhëheqë fëmijën drejt të kuptuarit. Mjedisi i kopshtit Frobelin duhet të jete i parapregatitur. Një mjedis i tillë i jep mundësinë mësuesit të drejtojë veprimtarinë e fëmijës aty ku ai mendon se është më e dobishme. Mjedisi nga njëra anë duhet të jetë i tillë që të mos krijojë idenë tek fëmija që është i strukturuar dhe nga ana tjetër shumë eficient. Mjetet konkrete kanë shumë

përdorime. Komunikimi gojor midis fëmijëve, mësuesit dhe fëmijës, është një dritare nga e cila mund të shohim mendjen e tij. Matematika për Frobelin duhet të shërbejë për të krenatur mendjen e fëmijës duke krijuar dhe luajtur. Zhvillimi gjuhësor realizohet nëpërmjet librave dhe historive për fëmijë.

Një nga personalitetet pedagogjike që i dha rëndësi maksimale zhvillimit të lojës për rritjen e aftësive sociale, gjuhësore dhe shkencore ka qenë Froebeli, i shquar për krijimin e një numri të madh institucionesh parashkollore me emrin e tij në të gjithë botën, krahas atyre Montesori. Përdorimi i lojës ndikon pozitivisht në socializimin dhe aftësitë për të nxënë të fëmijëve.

Për të kuptuar më mirë se si ka evoluar koncepti lojë dhe se si kemi arritur në nivelet e sotme ku ne në veprimtarinë tonë ditore në kopësht e përdorim si mjet kryesor argëtimi dhe të nxënin do të hedhim një vështrim të shkurtër në historikun e vetë lojës. Historikisht loja shfaqet në paraqitjen e punës njerëzore dhe të formave më primitive të artit. Në bashkësitë e para primitive shoqërore me shkallë të ulët të fuqive dhe marreëdhënieve prodhuese, fëmija në moshën më të hershme të tij futet në punën prodhuese me të rriturit.

Secili fëmijë mëson të që sa më herët të mësojë të punojë për të punuar të gjitha punët që i punonin të rriturit dhe që të fillojë që në fëmijërinë e hershme të marrë pjesë në të gjitha punët që bënin të rriturit. Në këtë bashkësi as që bëhej fjalë për një ndarje të moshave të fëmijës prandaj në këtë epokë as që kishte lojëra fëmimore.

Loja e fëmijës paraqitet njëkohësisht me nevojën për educatë të posaçme të fëmijës. Në lojë fëmija krijon ato situata që percepton më shpesh në jetë etj. Pra loja dhe edukata që nga fillimi i tyre paraqiten bashkërisht dhe paralelisht. Me zhvillimin e

mëtejshëm ekonomik –shoqëror si rezultat i ndërlikueshmërisë së mjeteve të prodhimit fëmija nuk mundej të futej në punët prodhuese pa një parapregatitje për punë.

Prandaj fëmijëria ndahej si një periudë e veçantë për t'u përgatitur për jetën e njeriut të rritur. Ata qysh si fëmijë filluan t'i përdorin modelet e zvogëluara të veglave të punës, modele që në ato kohë ishin lodrat e para të fëmijëve. Fëmija duke manipuluar me ato lodra gjatë aktiviteteve arriti të luajë dhe kështu paraqiten lojëra të para të fëmijës. Prandaj loja ka karakter shoqëror dhe historik. Idetë dhe mendimet e para mbi lojërat e fëmijëve i hasim qysh të filozofët dhe pedagogët më të vjetër Platoni mendonte se, për zhvillimin e fëmijës së vogël rol të pazëvendësueshëm ka lëvizja. Ai për moshën 3-6 vjeçare lojën e konsideronte të pazëvendësueshme.

Aristoteli lojës i dha karakter klasor dhe sipas tij loja i takon vetëm njeriut të lirë. Më vonë M.F. Kuintiniani ishte ndër të parët i cili theksoi se të mësuarit e fëmijës në moshën parashkollore duhet të ketë karakter argëtues dhe gjatë procesit të të mësuarit të humanizmit preferonin përdorimin më të gjerë të lojërave në procesin edukativo-mësimor. Së pari në histori lojërat i futën në sistemin shkollor jezuitet në shek 16të.

J.A. KOMENKSI angazhohej për lojëra të përbashkëta të prindërve me fëmijë, duke theksuar rolin e madh edukativ të lojës. Pedagogu XHON LOKU kërkonte nga edukatorët që patjeter t'i angazhojnë fëmijët për të luajtur me lojëra fëmijësh parashkollor duhet të përdoren lojëra të ndryshme. Ai thoshte të mësuarit dhe loja janë të lidhura ngushtë në këtë moshë të fëmijës lojë mësim dhe mësim lojë. Loja është mënyra më e mirë për të t'i formuar shprehitë e mira tek fëmija dhe për të larguar shprehitë e këqija. Zhan Zhak Ruso fëmijës ia mundësoi për t'u bërë figurë qendrore në procesin edukativ. Ai kontribuoi në vendosjen e bazave teorike për teoritë e ardhshme

mbi lojërat e fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme. FRIDRIH FROBEL të cilin e quajnë edhe babai i pedagogjisë parashkollore, lojën e konsideroi bazë të zhvillimit të fëmijës dhe kreativitetit të tij.

Loja fëmijën e drejton për t'u bërë përsosur dhe ai duke studiuar zhvillimin e fëmijës, në esencë realizon fëmija në këtë moshë. Ky pedagog e bëri edhe klasifikimin e lojërave të fëmijëve. Posaçërisht FROBELI iu kushtua lojërave didaktike. Nga studimi që i kam bërë teorive të ndryshme mbi lojën ku përmendim disa prej tyre, si ato që u paraqitën në shekullin e 19 nën ndikimin e teorisë së evolucionit të DARVINIT secila në aspektin e vet bënë përpjekje për të shpjeguar origjinën, esencën dhe rëndësinë e lojës së fëmijëve.

Analiza e këtyre teorive evidenton atë që loja dallon nga çdo lloj veprimtarie tjetër e qënies njerëzore sepse është e motivuar së brendshmi, ndërvepruese, spontane, e lirë, interesante, krijuese dhe plot imagjinatë. Studimet kanë treguar se ajo është shumë më tepër se argetim, ajo është esenca e jetës për fëmijët dhe një bazë e rëndësishme për zhvillimin e shëndetshëm të tyre. Merr kukullën, e ushqen, e vesh, e vë në gjumë, pra kujdeset ashtu siç kujdesen për të. Në qofte se i sillen butë ashtu do të sillen edhe ai.

Duke i riprodhuar në lojë jetën, marrëdhëniet shoqërore të njerëzve që e rrethojnë, mendimet dhe veprimet e tyre, aktivitetin e tyre në punë, në mikromjedisin shoqëror dhe në familje, fëmija i përjeton thellë këto situata (E. Mato, R. Pedagogjike nr. 2,1997).

Në lojë mbi bazën e imitimit, zë fill formimi i shprehive dhe i zakoneve të sjelljes si dhe i bazave të karakterit të fëmijës, e shprehshërë dhe kalimi nga njëri brez në tjetrin. Në lojë krijohen kushte për zhvillimin e gjithë proceseve psikike. Loja është një

nga format më vepruese në edukimin e fëmijëve parashkollorë. Ajo është gjithmonë tërheqëse, e dëshirueshme dhe e kapshme për aftësitë mendore të fëmijës. Në lojë fëmijët me kënaqësi plotësojnë atë që jashtë lojës do të ishte pak interesante për ata.

Lojërat forcojnë aktivitetin mendor të fëmijës sepse proceset mendore lidhen drejtëpërdrejtë me veprimtarinë praktike, pra fëmija gjithmonë mendon duke vepruar. Veprimet dhe mendimet e fëmijës në lojë kanë ngjyrë emocionale. Ato shoqërohen gjithnjë nga emocione pozitive.

Lojërat gjithmonë e detyrojnë fëmijën të vërejë, të mendojë, të riprodhojë, të zhvillojë aktivitetin për dije dhe imagjinatën krijuese. Në lojë zotëron fantazia e fëmijës dhe ajo shkakton të përjetuarit e ndjenjave të caktuara të gëzimit, të urrejtjes dhe kënaqësisë.

Loja edukon vullnetin për të kryer një punë deri në fund. Në procesin e lojës megjithëse fëmija krijon në një moshë të caktuar fëmija krijon situata imagjinare, prapë se prapë ai nuk e ngatërron realen me jorealen. **P.sh.** ai përgatit petulla prej balte për kukullën por asnjëherë nuk i hanë vetë ato.

Në lojërat lëvizore fëmija zhvillohet fizikisht, mësohet të vrapojë, të kërcëjë, të mbajë ekuilibrin etj. Në moshën e ulët parashkollore (3—4vjeç) fëmijët më tepër luajnë në mënyrë individuale dhe me grupe prej 3-4 vetësh. Në moshën e rritur parashkollore fëmijët luajnë në lojëra kolektive. Në moshën e rritur parashkollore (5—6vjeç) mësimi dhe puna fillojnë të luajnë një rol të rëndësishëm në jetën e fëmijës. Këto pasqyrohen edhe në lojë. Në këtë moshë marrëdhëniet midis njerëzve dhe vetitë e personalitetit të tyre siç janë në lojë shpesh gjejnë shprehjen e vet edhe në sjelljen e fëmijëve.

Loja në këtë moshë është veprimtari që ndihmon në zhvillimin e gjithanshëm të fëmijës. Prej këtij buron edhe mendimi se ashtu siç është fëmija në lojë do të jetë edhe në punë dhe në jetë (E. Mato 1997). Nisur nga kjo në shumë praktika të sotme edukative e kanë përfshirë lojën në kurrikulumin e tyre, duke e vlerësuar atë si një formë aktive të të mësuarit të fëmijëve që bashkon trupin, mendjen dhe shpirtin (Levy,1987)

Fëmijët angazhohen për një kohë të gjatë në lojëra duke përfeksionuar aftësi të ndryshme duke marrë kënaqësi dhe duke zbuluar gjëra të reja. Ajo ndoshta është sjellja e vetme humane që integron dhe balancon tërë aspektet e funksionimit të organizmit njerëzor. Në moshën parashkollore fëmija fut elemente loje në punën që ai kryen.

Punët që mund të bëjë fëmija në moshën parashkollore janë punë në natyrë, në kopësht dhe në familje, punë dore, punë të dobishme, shoqërore dhe mësimore. Në moshën 5 vjeçare parashkollorët e dallojnë punën nga loja dhe në këtë moshë i zhvillohen tipare të caktuara morale si dashuria për punën, dëshira për të ndihmuar të tjerët në kopësht, dëshira për të kryer një punë me forcat e veta, formohen shprehitë elementare të punës.

Puna lojë dhe loja punë mund të realizohen vetë nga fëmijët në mënyrë individuale ose në bashkëpunim me njëri - tjetrin ose me të rriturit. Sipas Levy (1978), loja bashkon trupin dhe shpirtin dhe mendjen. Loja është karakteristike për fëmijët e moshës 2-6 vjeçare, e cila përkon kryesisht me zhvillimin e lojës simbolike. Piazheja (1951) përcaktoi tre tipe loje:

1. LOJA PRAKTIKE

2. LOJA SIMBOLIKE

3. LOJA ME RREGULLA

1. Loja praktike sipas Piazhës, përfshin lojën kërkimore, eksploruese dhe ndëjimore lëvizore (sensomotorike) të fëmijëve nga mosha 6 muajshe deri 2 vjeç.
2. Loja simbolike, synon të zhvillojë fantazinë dhe lojë sociale-dramatike kryesisht nëpërmjet imitimit. Ajo zhvillohet pas moshës 2 vjeçare.
3. Lojëra me rregulla luhen nga fëmijët e moshës 5-7 vjeç e më tej. Këto lojëra shpesh luhen nga lojtarët dhe zhvillohen mbi bazën e rregullave. Pjesa më e madhe e lojërave që luajnë fëmijët e moshës 3-5 vjeç janë simbolike.

Fëmijët pretendojnë të bëjnë gjëra gjoja sikur janë dikush dhe me një veprim ose objekt nënkuptojnë një veprim ose një objekt tjetër p.sh nese një fëmijë rrotullon krahët e tij majtas ose djathtas dhe përserit rrokjet ty-ty ty i rrituri e kupton se fëmijës i duket sikur po drejton një timon makine apo autobus. Loja është mënyra me anë të se cilës fëmija kontrollon ambientin, ai mëson se mund ti bëjë gjërat të ekzistojnë ose të ndryshojnë (Piaget 1963).

Studimet kanë nxjerr në pah se fëmijët që angazhohen shumë në lojë sociale – dramatike, priren të mësojnë më shpejt dhe më me kënaqësi gjuhën e folur dhe të shkruar (Pellegrini, 1980).

Loja është mjedisi më i mirë për fëmijët, që të avancojnë aftësitë gjuhësore. Loja njihet si dobiprurëse në zhvillimin e aftësive sociale të fëmijëve. Kërkimi është përqëndruar në dy drejtime të lidhura ngushtë me njëra-tjetrën, aftësitë sociale dhe social-kognitive.

Aftësitë sociale janë aftësi të fëmijës për të drejtuar mjedisin me bashkëpunimin, ndarjes së detyrave dhe zgjidhjes së problemeve sociale në bashkëpunim me të tjerët.

Piaget tregoi lidhjen teorike mes lojës dhe funksionit social të saj duke thënë se fëmijët janë të motivuar së brendshmi për t'u përfshirë në ndërveprime sociale. Konfliktet që krijohen mes moshatarëve dhe zgjidhja e tyre i mësojnë ata se si të tregojnë me kompetencë ambienti. Në këtë mënyrë përmes lojës fëmijët shkojnë përtej egocentrizmit të tyre dhe zgjerojnë njohuritë për botën sociale. Loja forcon edhe bashkëveprimin midis fëmijëve, gjatë lojës fëmija fillon të kuptojë rëndësinë e komunikimit përmes gjuhës.

Kur fëmija ka një nivel të kënaqshëm zhvillimi social-emocional, ai është i gatshëm të përballët me ekspëriencën e shkollës. Shumë prindër dhe psikologë e vlerësojnë shumë marrëdhënien midis lojës dhe të mësuarit, por përsëri shfaqin paragjykime lidhur me rëndësinë e lojës. Fëmija kalon gjatë fëmijërisë së hershme thjesht duke mos bërë asgjë sipas prindërve, por thjesht duke luajtur, kudo që ai ndodhet në shtëpi, në klasë, në oborr etj.

Loja është veprimtaria më e rëndësishme në jetën e fëmijës. Gjatë fëmijërisë së hershme prindërit shqetësohen duke parë fëmijën se si e shpenzon ai kohën e tij duke mos bërë asgjë sipas tyre. Disa prindër mendojnë se fëmijët duhet të punojnë dhe të mësojnë dhe jo të luajnë pasi loja nuk i shërben fëmijëve të tyre të zhvillohen. Kjo përbën një çudi sepse duke ditur se loja ka nivele të larta motivimi dhe se fëmijët dëfrehen shumë (ashtu si edhe të gjithë njerezit e të gjithë moshave). Nganjëherë loja është më e rëndësishme se të ngrënit dhe gjumi për fëmijën në këtë moshë.

Loja është veprimtari e lehtë dhe e dëshiruar për fëmijën.,ka raste që ajo është edhe përpjekje e madhe për të fituar. Loja është (punë dhe detyrë) për fëmijët. Puna si lojë dhe loja si punë janë veprimtari të rëndësishme për fëmijët sepse nëpërmjet atyre

ata njohin botën e jashtme dhe shfaqin më mirë botën e brendshme. Nëpërmjet lojës ata mund të jenë dikushi, në çdo vend dhe në çdo kohë. Është puna lojë, që u jep fëmijëve mundësinë për të ndërtuar një kala, të sillen si një familje e vërtetë, të imitojnë veprimet e një hajduti apo shtrige, të kuptojnë, ç'është e mira apo e keqja, të kuptojnë se çfarë duhet bërë dhe çfarë jo.

Nëse këto lojëra janë të mirë organizuara, mund të thuhet se fëmija është duke luajtur një rol. Nëse dy apo më shumë fëmijë, janë duke luajtur bashkë kjo përbën lojën social-dramatike. Shprehitë për të luajtur lojëra të tilla fitohet, ndërmjet moshës 3-7 vjeç. Studiuesi (Smilousky) 1961 zbuloi lojën konstruktive në të cilën objektet manipulohen, për të ndërtuar dhe për të krijuar.

Piazheja besonte faktin se lojërat ndërtuese zënë një pozicion të ndërmjetme mes lojës dhe një punë kërkuese ose në mes lojës dhe imitimit. Lojërat dhe veprimtaritë fizike si vrapimi, ngjitja, rrëshqitja, lëkundja, lojërat me top, lojë luftash, mundje, gjuajtjet janë karakteristike për fëmijë të vegjël, në veçanti kur ato luhen në vende të hapura dhe oborre.

Loja ndihmon në zhvillimin fizik dhe mendor të fëmijës. Në fakt, ajo dallon çdo lloj veprimtarie tjetër e qenies sepse është e maturuar së brendshmi, ndërvepruese, spontane, e lirë, interesante, e këndshme, krijuese dhe plot imagjinatë. Të luajturit e fëmijëve mendohet se është shumë më tepër se argëtim. Kërkimet kanë treguar se loja është esenca e jetës për fëmijët, baza më e rëndësishme për zhvillimin e shëndetshëm të tyre. Në çdo vend të botës fëmijët luajnë pavarësisht nga mjedisi gjeografik dhe kultura e atij vendi.

Shumica e teoricienëve të fushës së zhvillimit të fëmijërisë së hershme janë të mendimit se, loja është e domosdoshme për të mësuar. Fjala lojë është një nga fjalët më të shkurtra dhe më të thjeshta në dukje. Është një fjalë e zakonshme, mbase njëra prej njëqind fjalëve të para që mësojnë shumica e foshnjeve të botës. Çdokush pandeh se e di kuptimin e saj. Megjithatë përkufizimi zë pesë faqe në fjalorin (OKSFORD) të gjuhës Angleze.

Fjala play, në anglisht përdoret edhe si emër edhe si folje, (luaj dhe lojë)dhe mund të duken edhe të kundërta. Shahistët e çdo niveli janë të tensionuar dhe të drejtuar nga rregullat e asaj loje që kërkon forcë mendore dhe ne themi (po luajnë). Për të kuptuar rëndësinë që ka loja në procesin e të mësuarit është shumë e rëndësishme të dimë se ç'kuptojmë në lojë dhe cilat janë disa nga karakteristikat themelore të lojës.

Loja është Ndërvepruese

Për të luajtur fëmijët duhet të ndërveprojë me një objekt ose person tjetër. Ai ose ajo aktivizohet, ushtron një ndikim mbi personin ose objektin dhe reagon ndaj ndryshimeve që krijon. Kjo veprimtari është e ndërsjelltë, mbasi dhe objektet kundërveprojnë kur luhet me to.

Loja është e lirë, spontane dhe jo e detyruar

Dëshira e fëmijës për të luajtur buron nga nevoja e tij e brendshme për të bërë pikërisht atë që është duke bërë. Ai mund të ketë zgjidhur vetë veprimtarinë ose ajo mund të jetë sygjeruar nga edukatorja, por gjithsesi ai duhet ta kryejë atë lirisht. Fëmija që ka vendosur të luajë me blloqe dhe që është duke i klasifikuar ato sipas madhësisë dhe formës është duke luajtur .

Loja është e rëndësishme dhe e këndshme.

Fëmija që luan përfshihet i tëri në atë që bën. Në një grup fëmijësh që luajnë me njëri-tjetrin ata janë të përfshirë të tërë pavarësisht se sa kryesor është roli i njërit apo tjetrit.

Loja është plot fantazi, hapësirë shprehëse, krijuese dhe e çlirët.

Në lojën e fëmijëve nuk ka përgjigje të sakta apo të gabuara. Kur luajnë fëmijët angazhohen në një proces ku çdo gjë që bëhet është e pranueshme për mbarëvajtjen e veprimtarisë. Në mënyrë që loja të realizojë qëllimin e saj, pra të realizojë të nxënin dhe kënaqësinë njëkohësisht tek fëmija duhet të ketë këto katër cilësi: të jetë ndërvepruese, spontane, ose e lirë, interesante, e këndshme dhe plot hapësirë për tu argëtuar.

Metodologjitë më të sukseshme asnjëherë nuk e shpërfillin lojën. Loja është diçka serioze dhe e këndshme. Kur një fëmijë ndërvepron me vullnet të lirë me një njeri ose me një objekt në një mënyrë që është plot hapësirë dhe që mban gjallë interesin dhe kënaqësinë e tij, atëherë ai fëmijë mëson.

Loja u jep fëmijëve mundësi të hulumtojnë, të provojnë dhe zhvillojnë mendime dhe ide si dhe të mësojnë nëpërmjet lojës dhe gabimit. Jo më kot në letërsinë e hershme amerikane për fëmijët thuhet (Puna e fëmijëve është lojë).

Mjedisi i Kopshtit dhe Rëndësia e tij në Organizimin dhe realizimin me sukses të Lojës në Kopësht.

Me mënyrën se si luajnë fëmijët, kanë të bëjnë edhe tipi, sasia, cilësia, larmia dhe kompleksiteti i lodrave, dhe materialeve të tjera të lojës. Studimet kanë treguar se tipi i lodrave ose materialeve, sjell ndryshime në tipin dhe nivelin e lojës.

P.sh. një komplet i tillë si çanta, kukulla etj, përbën bazën për lojën pretenduese ndërsa bojërat, shkumësat, gërshëerët etj bëhen burim për lojën jo sociale Argjila, uji, rëra, nxisin lojën funksionale sociale ose josociale, ndërsa një komplet me blloqe dhe kombinime figurash, mund të nxisin lojën konstruktive dhe zgjidhjes së problemave. Duke u nisur nga këta shembuj mësuesit mund të kontrollojnë indirekt lojën e lirë të fëmijëve, thjesht prej seleksionimit të lodrave dhe materialeve të tyre (Rubin dhe Seibel 1979).

Në fuksion të nxitjes së sjelljes të caktuara të fëmijëve në kopësht ekzistojnë edhe një tip lodrash e lojrash që kërkojnë zgjidhjen e detyrave mësimore specifike dhe një konfiguracion të caktuar të mjedisit të kopshtit. Këto lodra e lojra quhen didaktike. Disa programe të edukimit të fëmijërisq sq hershme si tradicional, Montesori, Rexhio Emilia etj, i japin një rëndësi të veçantë mënyrës së konfigurimit të ambjentit të grupit dhe materialeve didaktike që kanë përdorime të caktuara.

Ka të tjera që inkurajojnë përdorime të shumëfishta të lodrave e materialeve të lojës, sikurse Hap pas Hapi. Në rastin e parë fëmijët janë më të orientuar në veprimtarinë e tyre, ndërsa në rastin e dytë fëmijët, përmes kënaqësisë së ndërveprimeve me lodrën, provojnë vetë të zbulojnë dhe zgjidhin disa detyra të reja. Mjedisi dhe përdorimi i materialeve të lojës, ndikojnë në cilësinë e saj. Kur Doke dhe Rislei,

pakësuan numrin e objekteve të lojës nga 24 për një fëmijë, në 1 për një fëmijë, u vu re se pjesmarrja në lojë zbriti përgjysmë. Kur fëmijët kufizoheshin në një zonë loje pa pasur mundësi të tjera loje, niveli i pjesmarrjes së tyre në lojë binte. Ata rekomandojnë se kur materialet e përfshira janë të kufizuara, është më mirë që fëmijëve tju krijohet mundësi loje në zona të tjera dhe kjo duhet të realizohet me një konfiguracion sa më efikas të mjedisit.

Ndërsa Smith dhe Connolly (1972, 1976) kanë vërejtur se kur ambjenti është i ngushtë dhe pajisjet të kufizuara, ulet niveli i ndërveprimit ndërmjet fëmijëve. Disa studime kanë treguar se fëmijët pëlqejnë më shumë strukturat komplekse se sa të thjeshtat. Gjatë përdorimit të një strukture më komplekse për ngjitje në mjedisin e brendshëm u vu re një nxitje më e madhe e ndërveprimit në krahasim me rastin kur struktura ishte më e thjeshtë.

Megjithatë kur risija e saj venitej, binte menjëherë dhe dëshira e fëmijëve për të ndërvepruar me të (Scholtz dhe Ellis, 1975). Rogers në (1985) ka konstatuar se fëmijët kur luanin me blloqe të madhësive të ndryshme p.sh në zgavra të mëdha të krijuara në mjedis nga edukatorët, pra të improvizuara, vihej re një lojë më e madhe në grup, dhe kur përdreshin blloqe së njëjtës madhësie e formë, vihej re një lojë më e madhe paralele dhe e vetmuar. Fëmijët kalonin më shumë kohë në blloqet e zgavërta dhe shfaqin sjellje shoqërore pozitive gjatë lojës me to.

Këto studime tregojnë se strukturat komplekse të lodrave, nxisin një lojë bashkëvepruese më të pasur në detaje dhe ndërveprime të shumta mes fëmijëve. Lidhur me përdorimin e kompjuterave në klasat e parashkollorëve, si një tip i veçantë loje, vihen re qëndrime kontradiktore. Disa mendojnë se kur kompjuterat vendosen në mjedis

si një zgjedhje për lojë të lirë, në fillim ata mund ta prishin ecurinë e veprimtarisë, por nuk sjellin ndryshime në modelet e lojës së fëmijëve.

P.sh:Fein (1985a) ka konstatuar se në fillim fëmijët shfaqin interes në mësimin e komandave pastaj kalojnë në mënyrën asimiluese të lojës. Për skenarët e lojës së imagjinatës së fëmijëve në kompjuter ajo thot se u ngjajnë atyre që zhvillohen në këndin e blloqeve ose në sheshin e lojës.(f 50).

Kërkuesit që kanë përdorur programe kompjuterike për tu mësuar fëmijëve disa shprehje tregojnë se me anë të kësaj metode, fëmijët parashkollorë mund të mësojnë shprehje leximi, dallime pamore, klasifikimi dhe aftësi gjuhësore (Monahan dhe Monahan 1983, Piestrup 1981). Shumë kërkues nuk e rekomandojnë përdorimin e metodave, ushtrimore dhe praktikuese, me kompjuter (**Swigger et.al,1983**). Fëmijët, zakonisht i përdorin kompjuterat si lodra të kohës së lirë. Kompleksiteti i lojrave kompjuterike lidhet me tre nivele përdorimi: a)hulumtim, b)realizim fantazish dhe qellimesh, c)sfida loje tërheqëse.

Këto nivele i bëjnë lojrat kompjuterike të përshtatshme për mjediset e edukimit të moshave të hershme. Malone (1980,1981), pohon se përmasat e sfidës, fantazisë dhe kureshtjes që japin lojrat kompjuterike, janë në pajtim me teorinë e Piaget mbi përvetësimin e dijeve. Prania e televizionit, ndikon në lojën e fëmijëve.

Në fakt televizioni nuk vlerësohet si material loje, megjithëse disa programe për parashkollorë e kanë përfshirë në mjediset e tyre mësimore. Ai vlerësohet si një mjet i konsiderueshëm në sjelljen e fëmijëve, si psh në sjelljen proshoqërore, agresive, gjinore, dhe në nivelin e nga Mc Cain (1982), evidenton se fëmijët parashkollorë e kthejnë këtë veprimtari pasi ve në dukje në veprimtari aktive duke përdorur përmbajtjen tematike të

emisionit televiziv me lojën e tyre të imagjinatës. Në analizën lidhur me atë se çfarë zbulon loja e (nxitur nga televizioni) u konstatua se përveç temave, përmbajtjes dhe qëllimeve të lojës, fëmijët pasqyrojnë më tepër personazhe të fuqishme (mbinjerëzore, me veprime intensive) personazhe qesharake, të këndshëm, personazhe me kostume e objekte të dallueshme, si dhe personazhe që imitohen lehte.

Fëmijët 4—5 vjeçarë e përdorin përmbajtjen televizive për lojë më shumë se fëmijët 3-vjeçarë djemtë luajnë role të frymëzuara më shumë se vajzat. Studimet e mësipërme lidhur me organizimin e hapësirës dhe efekteve të lodrave e materialeve në lojë, kanë ushtruar një ndikim të rëndësishëm në kërkimet dhe projektimet që kanë të bëjnë me mjedisin mësimor që nxit lojën e fëmijëve.

Zonat e lojës duhet të jenë të përvijuara qartë me sipërfaqe e ndriçim të mire, që nxisin përqëndrimin e vëmendjes së fëmijëve dhe zhvillimin normal të tyre. Çdo zonë e lojës duhet të ketë materiale, lodra të bollshme të qarkulluara shpesh dhe që nxisin ndërveprimin e fëmijëve. Prania e materialeve bruto, si rëra, uji, ose argjila, nxisin lojën komplekse dhe atë të zgjidhjes së problemeve.

Këto materiale mund të gërrshëtohen me materiale të punës së dorës dhe të vizatimit. Nëse në klasë ka kompjutera, ato duhen vendosur në një vend të qetë p.sh pranë zonës së leximit dhe mund tu ofrohen parashkollorëve si opsion për lojë të lirë. Për të shtuar në maksimum zhvillimin fizik e lëvizor, njohës, emocional dhe shoqëror të fëmijëve, duhet treguar interesim edhe për ngritjen e mjediseve të lojës në natyrë. Ato parashikohen përreth godinës së kopshtit dhe zakonisht me sip katër herë më të madhe se mjedisi i brendshëm me qëllim që të përfshihen kater zona loje:

a)zonë aktive për ushtrimin e aftësive fizike të përgj si vrapimi, ngjitjet, noti, dhe lojërat në grup.

b)një zonë inaktive për veprimtaritë lëvizore të holla e të qeta, të tilla si lojërat me rërë, pikturime, shfletime librash etj.

c)zona e natyrës e cila mund të jetë e shpërndarë nëpër sheshin e lojës ose mund të jetë më vete në formën e një kopshti bimor me kafshë të preferuara për fëmijët

d)zona e veprimtarive shoqërore që mund të përdoret për lojën e fantazisë dhe social dramatike.

Mjedisi natyror, sikurse mjedisi i brendshëm, duhet të mundësojë fëmijët për të luajtur në vende të mbyllura dhe private.

Organizimi i Hapësirave të Lojës në Natyrë

Sikurse mjedisi i lojës në klasë edhe mjedisi i lojës në natyrë mund të organizohet me qendra interesi. Në rregullimin e qendrave të lojës në natyrë, duhen marre parasysh këto çështje, balancimi, udhëkalimet, seleksionimi i pajisjeve si dhe niveli zhvillimor e nevojat e fëmijëve. Ka të bëjë me vendosjen e një ekuilibri midis zonave të qeta dhe aktive të lojës në natyrë. Disa zona duhet të sistemohen për lojra të furishme si vrapime, kërcime, dhe ngjitje, ndërsa disa të tjera për lojra të qeta me kukulla rëre ose ujë.

Për të ndarë zonat e zhurshme nga zonat e qeta mund të përdoren kuti të mëdha, bime, ndonjë kodrinë ose pjesë nga pajisjet për lojë. Gjithashtu, duhet vendosur një ekuilibër midis zonave të lojës në diell ose hije. Nëse mungojnë pemët për hije është e domosdoshme të vendosen çadra. Nga ana tjetër duhet të vendoset një ekuilibër midis vendeve të forta dhe atyre të buta. Në këtë rast merren parasysh sheshet me bar dhe

vendet ku fëmijët mund të ngasin karrocet, mund të organizojnë lojëra aktive në grup, mund të ndërtojnë me blloqe.

Për organizimin e lojës në natyrë duhet të jenë më të dukshme se kalimet në mjedisin e brendshëm të klasës, sepse ato do të drejtojnë të gjithë lëvizjet e fëmijëve në oborr. Udhëkalimet mund të krijohen me kalldrëm ose me çimento. Disa studime i vlerësojnë shumë të rëndësishme udhëkalimet në oborr. Udhëkalimet i lejojnë dhe të rriturit që ti vërejnë më mirë qendrat dhe pajisjet e përfshira në to, si dhe sigurojnë një fluks të parrezikshëm lëvizjesh nga njëra qendër në tjetrën. (Krichevsky, Prescott dhe Eilling).

Seleksionimi i pajisjeve të lojës në natyrë është mjaft i dobishëm. Aktualisht këto pajisje klasifikohen në njësi të thjeshta, njësi komplekse dhe super komplekse. Njësitë e thjeshta kanë vetëm një përdorim dhe nuk kanë nën pjesë që të lejojnë fëmijët të improvizojnë veprimtari të tjera.

Niveli Zhvillimor dhe Nevojat e Fëmijëve

Niveli i zhvillimit duhet të merret patjetër parasysh në rregullimin e mjedisit jashtë. Është e vërtetë se hapësirat e lojës jashtë, përdoren nga fëmijët e moshave të ndryshme si 3-4 vjeçarët, 5-6 vjeçarët. Në një situatë të tillë nuk është e lehtë për edukatorët të sigurojnë hapësira loje të sigurta dhe të përshtatshme për të gjitha grupet e fëmijëve.

Por, planifikimi i kohës së lojës për grupe të ndryshme fëmijësh dhe disponimi i pajisjeve të lirshme e protative, do të mundësonte përfshirjen e të gjithë grupmoshave në lojrat jashtë, sipas nivelit të aftësive dhe nevojave në zhvillim. Për të futur rrjedhën e lojës jashtë të përfshijnë skarpate të volitshme, pajisje me vështirësi të shkallëzuara,

zona veprimtarish të përcaktuara qartë si dhe vende për çlirim emocional (Moore Cohen, Oertel dhe Van Ryzin 1979).

Funksionet e Lojës

-Shoqërimi me moshatarët.

-Shfryrja e tensionit (Frojdi dhe Eriksoni) mendojnë se loja e lejon fëmijën të shfryejë tensionet.

-Zhvillimi konjitiv dhe eksplorimi.

Piazhe (1967) deklaronte se loja e ndihmon fëmijën të zhvillohet në fushën konjitive, loja e lejon fëmijën të praktikojë shprehitë e fituara në një mënyrë të relaksuar dhe të këndshëm.

- Zhvillimi fizik. Përmes lojës fëmija zhvillon dhe praktikon shprehitë fizike
- Për ta bërë më të kuptueshme do të shohim si ndikon loja në fushën e zhvillimit social emocional dhe në aftësinë për të nxënë në mënyrë më të specifikuar e dalë kjo nga kjo analizë e plotë e bërë për lojën dhe rëndësinë e saj që bëjnë më sipër.

Loja dhe Zhvillimi Emocional

Përgjithësisht fëmijëve të vegjël u pëlqen të luajnë vetëm, por pas moshës tre vjeçare, ata fillojnë të luajnë me të tjerët. Loja shoqërore nënkupton, ndërveprimin mes fëmijëve.

Lojërat në grup, veprimtaritë sportive, komunikimi gjatë lojës, luajtja e roleve në lojërat që lidhen me profesionet zhvillojnë marrëdhënie pozitive shoqërore ndërmjet fëmijëve. Mënyra se si fëmijët krijojnë lidhje me njerëz të ndryshëm quhet, zhvillim

social. Studiuesi Erikson në 8 stadet e tij ka vërtetuar se si fëmijët lidhen me njerëzit në mosha të ndryshme dhe në mënyra të ndryshme.

Fëmijët janë të lirë të krijojnë sipas fantazisë së tyre, të vizatojnë, të pikturojnë dhe të shprehin atë që mendojnë nëpërmjet veprimtarive të tilla. Fëmijët e moshës 3-4 vjeçare vazhdojnë të luajnë me gjërat e tyre. Kur fëmijët dëgjojnë, flasin dhe i tregojnë këto gjëra njëri-tjetrit aftësitë e tyre zhvillohen shumë. Fëmijët e moshës 4-5 vjeçare janë më të prirur drejt lojërave sociale. Në këtë moshë ata, interesohen më shumë për ndjenjat e të tjerëve dhe veprimet e tyre.

Shpeshherë, shumë fëmijë në fëmijërinë e hershme përjetojnë situata të ndryshme të vështira. Shumë prindër nuk dinë të ndihmojnë fëmijët në situata të tilla. Është shumë e rëndësishme të kuptohet që, loja me anë të lojës dhe duke përdorur lojën, prindi mund të arrijë ta ndihmojë fëmijën shumë më tepër se sa mund ta ndihmojë një psikolog ose një terapist.

Loja është një mjet shumë efikas, me anën e se cilës, fëmijët kalojnë edhe shqetësimet më të mëdha. Duke luajtur fëmija harron problemet, traumat dhe shqetësimet e përditshme. Loja si veprimtari që është e motivuar së brendshmi dhe që kryhet më shumë dëshirë nga fëmijët shërben shumë mirë për të realizuar procesin e të nxënies. Në lojën intelektuale zë një vend të rëndësishëm të menduarit dhe të arsyetuarit.

Ne themi që procesi i të nxënies e ka realizuar qëllimin e tij kur vë në punë të menduarin dhe loja e realizon këtë proces. Fëmijët mesojnë të numërojnë, të flasin, të lexojnë, të shijojnë, të prekin dhe të shohin. Ato fillojnë të krijojnë albume e koleksione me pulla, flutura, insekte, duke i klasifikuar herë pas here. Kur fëmijët aktrojnë dhe luajnë me role, ata zhvillojnë gjuhën e të folurit dhe të shprehurit. Lojë-fjala është një

mënyrë shumë e mirë për të nxitur aftësitë e të menduarit të fëmijëve, të arsyetuarit dhe aftësitë krijuese.

Ashtu si loja–fjala edhe lojërat gjuhësore janë mundësi shumë e mirë për të nxitur fantazitë e fëmijëve dhe për ti shpłodhur dhe argëtuar. Lodrat dhe lojërat duhet të jenë të forta sa ta sfidojnë fëmijën, por jo aq sa ta frustojnë atë. Fëmijët mërzhiten me lojëra të lehta, sfidat për të bërë një lojë të vështirë i ndihmojnë fëmijët të gjejnë zgjidhje. Fantazia e tyre krijuese, zhvillohet edhe kur ata bëjnë punime me material që i gjejnë rreth vetes si në klasë, shtëpi etj. Lodrat janë gjithashtu mënyra dhe rrugë që thyejnë akullin, shërbejnë si një mjet për të parë brenda mendimeve dhe ndjenjave të fëmijëve.

Si përfundim mund të themi, *LOJA ËSHTË E RËNDËSISHME DHE UDHËHEQËSE E PUNËS NË KOPËSHT DHE NDËRTIMI I PUNËS NË KOPËSHT ME BAZË LOJËN ËSHTË E RËNDËSISHME SEPSE:*

- I ndihmon fëmijët të rriten të shëndetshëm .
- I njeh fëmijët me botën që i rrethon .
- I ndihmon fëmijët të ndjehen mirë.
- I ndihmon fëmijët të mësojnë rreth njerëzve.
- Përcjell tek fëmijët ndjenja humane.
- Në lojë fëmijët mësojnë çfarë është e drejtë dhe e gabuar.

Pra një lojë e organizuar mirë, e këndshme, e planifikuar saktë arrin të depërtojë thellë tek fëmija, ta kënaaqë dhe ta ndihmojë për të nxënë, sa më mirë dhe sa më lehtësisht.

Të nxënët nëpërmjet lojës

Shumica e fëmijëve të vegjël nëpërmjet çdo gjëje që shikojnë dhe dëgjojnë prekin, shijojnë dhe nuhasin, por më shumë nëpërmjet asaj që bëjnë mësojnë. Megjithatë, për disa fëmijë të nxënët mund të jetë problematik për shumë arsye. Duke qenë të ndërgjegjshëm për të nxënët që mund të përfitohet në mënyrë të saktë dhe të lehtë nëpërmjet lojës është detyrë e specialistëve të parashkollorit të planifikojnë sa më shumë lojëra ku fëmijët jo vetëm të luajnë por nëpërmjet këtyre lojërave të mësojnë (Piaget, 1951).

Një prej attributeve më të mëdha të lojës është se të ofron mundësi për të mësuar si të jetosh pa pasur njohuri, ne të gjithë mësojmë më mirë kur gabojmë dhe përmes lojës mqson gjqra të reja pa pasur ndonjë rrezik dhe ruan imazhin dhe vetvlerësimin. Në edukatoren e parashkollorit që një lojë të arrijë qëllimet e saj duhet ta planifikojmë dhe organizojmë drejt e me kujdes. E.Mato (1997)

Janë disa udhezime që duhen ndjekur me kujdes në realizimin e procesit të të nxënët me anë të lojës me qëllim realizimin me sukses të këtij procesi, që prof E Mato i përcakton më shumë kujdes në librin e saj.

--Sigurohuni që aktivitetet e planifikuara të kenë lidhje me ekspëriencat e fëmijëve.

--Kur planifikojmë aktivitete për të ndërtuar koncepte të tilla si përmasa, forma lartësia duhet të kemi parasysh që sa më shumë nga këto aktivitete të realizohen në mjedisin e jashtëm.

--Kur planifikojmë veprimtari argëtuese duhet të marrim në konsideratë përdorimin e formave të natyrës.

--Përdorimi i rregullave të qarta i bën fëmijët që të jenë të qartë se çfarë pritët prej tyre.

--Planifikimi i hapësirave të lirshme ku fëmijët të lëvizin lirshëm dhe të realizojnë lojën e tyre.

Një rëndësi shumë të madhe në planifikimin, realizimin dhe suksesin e lojës si veprimtari ka personeli mësimdhënës si udhëheqës vëzhgues dhe ndihmes në realizimin e saj.

-- Personeli duhet të jetë entuziast për ti inkurajuar dhe për ti kryer këto lojëra.

-- Personeli duhet të ketë objektiva dhe qëllime të qarta specifike mësimdhënie dhe duhet ti ndajë ato me fëmijët.

--Duhet t'i lihet fëmijëve kohë dhe hapësirë e nevojshme për të realizuar veprimtarinë e tyre.

-- Personeli duhet të jetë mbështetës inkurajues, me fëmijët dhe ti ndihmojë ta realizojnë sa më mirë këtë veprimtari të tyre.

-- Personeli ti njohë mirë lojërat që do të luajë me fëmijët.

Pra përfundimisht mund të themi që loja është veprimtaria më e dëndur e fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme. Është e motivuar së brendshmi e lirë bashkëvepruese, interesante krijuese, dhe plot imagjinatë. Të luajturit e fëmijës është më shumë se argëtim.

Studimet e ndryshme psikologjike: M. Montesori (Zbulimi i fëmijës, botimi Plejad Tiranë 2009) kanë treguar se loja është esenca e jetës për fëmijën, bazë e rëndësishme për zhvillimin e tyre. Nëpërmjet lojës fëmijët mësojnë për ambjentin që i rrethon, zhvillojnë aftësi dhe vlera të rëndësishme për jetën.

Puna në kopshtin ku unë punoj bazohet në tekloja dhe vënia e saj në shërbim të të nxënit. Duke u nisur nga një lojë e thjeshtë, edukatorja gjatë takimit të mëngjesit duke e përdorur si veprimtari motivuese dhe duke përfshirë sa më shumë fëmijë në të realizon objektivin kryesor të saj, pjesëmarrjen aktive të fëmijës në veprimtaritë mësimore dhe përthithjen e njohurive në një mënyrë argëtuese të këndshme dhe aspak të lodhshme për ta.

Krahas lojës, çdo institucion parashkollor duhet të tregojë një vëmendje të veçantë edhe për mjedisin fizik ku qëndrojnë, mësojnë dhe bashkëpunojnë fëmijët. Autorë të ndryshëm kanë nënvizuar vlerat e këtij mjedisi të strukturuar në forma të larmishme për nxitjen e aftësive të shumta tek fëmijët, i cili është mjaft i rëndësishëm për promovimin e tyre.

MJEDISI

Një mjedis i strukturuar saktë ndikon pozitivisht në socializimin dhe të nxënin e fëmijës.

Mjedis i kopshtit i strukturuar saktë ndikon pozitivisht në socializimin dhe të nxënin e fëmijës. Mjedis ndikon në sjelljen e fëmijëve. Shumica nuk janë aq të vetëdijshëm për ndikimin e mjedisit fizik, sikurse janë për ajrin që kanë përreth-thotë Zimring (1981), por megjithatë studimet kanë treguar se mjedis fizik ndikon në sjelljen dhe të nxënin. Pikërisht është mjedis i kopshtit që ndikon në sjelljet e fëmijëve dhe edukatorëve (Greenberg, 2002, Naeyc).

Ideja se mjedis fizik mund të ndikojë sjelljen dhe socializimin e fëmijëve nuk është e re. Rousseau besonte se një mjedis i pastër, i tillë si pyllishte, ishte i mjaftueshëm në vetvete për edukimin e fëmijës. Frobel gjithashtu e pranonte fuqinë e një mjedisi të përgatitur për edukimin e fëmijëve. Pionerët e edukimit në fëmijërinë e

hershme, nuk dyshonin se mjedisi fizik ka fuqi të madhe dhe mund të ndikojë në rritjen dhe të nxëniet e fëmijëve.

Harriet Johnson ishte e prerë në idenë e saj se mjedisi duhet të sigurojë nevojën bazë të fëmijëve për të ndërvepruar me të tjerët dhe materialet. Për të merrte rëndësi shumë të madhe rregullimi i hapësirës dhe seleksionimi i materialeve.

Historikisht i është kushtuar rëndësi ndikimit që ka ambjenti i kopshtit në të nxëniet e fëmijës. Frobeli thoshte se mjedisi i kopshtit duhet të jetë i parapregatitur, dhe një nga mjetet në dorë të mësuesit është mjedisi i parapregatitur sepse i jep mundësi mësuesit të drejtojë veprimtarinë e fëmijëve aty ku ai e mendon se është më e dobishme dhe mendjen e fëmijëve e orienton drejt subjektit që realizon qëllimin. Mjedis nga njëra anë duhet të jetë i tillë që të mos krijojë te fëmija përshtypjen që është i strukturuar dhe nga ana tjetër shumë eficient.

Psikologët e ekologjisë kanë mendimin se tipi dhe sistemimi i përmbajtjes në një mjedis (Barker dhe Wright). Kërkimet janë përqëndruar në mënyrën se si mjedisi fizik ndikon në lojën e fëmijëve.

Studimet lidhur me organizimin e hapësirës të mjedisit që pasqyrohet në sjelljen e fëmijëve, sjellin faktin se zonat e ndara me kufij të përcaktuar përmirësojnë cilësinë e lojës së fëmijëve.

Ndërsa siguri i hapësirave, të ndara nga zonat në të përcaktuara me qilima të shtruar dhe me parete ndarëse, fëmijët ndërveprojnë më shumë me bashkëmoshatarët dhe të rriturit madje ata qëndrojnë një kohë të gjatë në biseda dhe në grupe (Neill, 1982).

Veprimtaritë e fëmijëve duhen konsideruar si një dritare nga mund të shohësh botën. Veprimtaritë në një ambient të parapregatitur u japin mundësi edukatorëve të

lidhur të diagnostikojnë shkallën e zhvillimit të fëmijës. Sipas Frobelit mjetet konkrete u japin mundësi mësuesve që në mënyrë të natyrshme të përcjellin tek fëmijët njohuri të caktuara. Këto mjete janë krijuar për të nxitur mendjen e fëmijës të krijojë duke luajtur.

Një rëndësi të madhe ka edhe organizimi i hapësirës fizike të mjedisit që pasqyrohet në sjelljen e fëmijës. Ndërsa sigurimi i hapësirave të ngushta, të ndara nga zonat e hapura, rrisin sjelljet që çojnë në zhvillimin e njohurive dhe aftësive të fëmijëve. Mjediset me një sërë dhomash ose kthinash të vogla për të ndarë zonat e punës dhe lojës, ulin nivelet e zhurmës dhe rrisin shkallën e përqëndrimit të vëmendjes. Hapësirat e mbyllura, sigurojnë intimitet për një fëmijë ose për grupe të vogla fëmijësh, duke rritur angazhimin e tyre në kryerjen e veprimtarive për arritjen e suksesit një dënduri e madhe e lojës ndërvepruese në krahasim me klasat e hapura (Field 1980).

Kur zonat e ndara ose private të qëndrave për fëmijë, janë të ngjashme me butësinë dhe atmosferën e shtëpisë, prirjen të frekuentohen me tepër nga fëmijët ose grupe të vogla fëmijësh (Prescoltt 1978).

Shumica e studimeve mbi dëndësinë për frymë, evidentojnë se hapësirat e ngushta ose mbingjeshja me fëmijë, ushtrojnë efekte negative mbi fëmijët, veçanërisht kur raportet janë nën 2.3 m katror për fëmijë. Presler, ka vërejtur se në kushtet e dëndësise së madhe për frymë fëmijët më shumë manifestonin një qëndrim pasiv seditës dhe në këmbë.

Smith dhe Connolly njoftojnë se tejngjeshja për frymë sjell si pasojë ndërprerje më të shpeshta të veprimtarive dhe rritje të ndërveprimeve sociale, përfshirë edhe agresionin. Në një studim mbi efektet e hapësirës në veprimtaritë me grupe të vogla u vërejt se kur fëmijët ulen në dysHEME në një largësi të paktën prej 0,6 metra nga njëri–

tjetri, ose kur ulen lirshëm rreth një tryeze, në krahasim kur ata janë të ngjeshur me njëri-tjetrin shfaqin ulje të shpërqëndrimit dhe rritje të vëmendjes. Polloëy vëren se kur u rrit hapësira e dyshemesë, në një klasë me parashkolloë, fëmijët treguan më shumë iniciativë në zgjedhjen e veprimtarive në mënyrë të pavarur dhe shfrytëzim më të mirë të hapësirës për lojë.

Me mënyrën se si luajnë fëmijët, kanë të bëjnë edhe tipi, sasia, cilësia, larmia dhe kompleksiteti i lodrave dhe materialeve të tjera të lojës. Studimet kanë treguar se tipi i lodrave dhe materialeve sjell ndryshime në tipin dhe nivelin e lojës. Numri dhe mundësia e përdorimit të materialeve të lojës ndikojnë në cilësinë e lojës. Numri dhe mundësia e përdorimit të materialeve dhe ambjentit ndikojnë në cilësinë e lojës.

Rubin dhe Seibel, ndikuan indirekt në lojë duke zvogëluar ambjentin dhe seleksionuar lojërat u vu re direkt një ulje e pjesëmarrjes së fëmijëve në lojë dhe një rritje e nivelit të agresionit midis tyre.

Ndersa Smith dhe Connolly kanë vërejtur se kur ambjenti është tejet i kufizuar, shtohet thithja e gishtit nga fëmijët si dhe ulet niveli i bashkëveprimit midis fëmijëve. Studime të tilla kanë ndikuar në kërkimet dhe projektimet që kanë të bëjnë me mjedisin mësimor që të nxitë lojën e parashkollorëve.

Dihet që fëmijët mësojnë përmes bashkëveprimit me mjedisin. Me qëllim që të mësojnë të jetë produktiv, patjetër që, klasa duhet të jetë e rregulluar me kujdes. Ajo duhet të jetë e strukturuar në atë mënyrë që të gjithë fëmijët, ndërsa eksplorojnë dhe ndërveprojnë me të tjerët e materialet, të arrijnë suksesin e procesit të të nxënës.

Gjithashtu mjedisi mësimor duhet ti lejojë grupit të fëmijëve, mundësinë për të funksionuar së bashku në një model të rregullt—duke kooperuar, komunikuar, vepruar

dhe luajtur së bashku. Nga ana tjetër mjedisi fizik duhet të mundësojë edhe futjen e fëmijëve me paaftësi në rrjedhen e fëmijëve të tjerë.

Hapësira ideale për mjediset e brendshme të edukimit në grup, është midis 3,2 m katrore dhe 4,6 m katrorë, por kjo mund të ndryshojë në varësi të madhësisë së grupit. Megjithatë është mirë që sipërfaqja të mos jetë më e vogël se 3,2 m katrorë për një fëmijë. Fluksi i pritshëm i lëvizjes në dhomë duhet të jetë i qartë për fëmijët, duke u përvijuar me mobilje, rafte dhe ndarje dhe nëndarje që shënojnë udhëkalimet dhe frenojnë vrapimet, të cilat zakonisht, ndodhin në hapësirat e mëdha, të pastrukturuara dhe me pajisje minimale.

Duhet mbajtur parasysh, që të projektohen hapësira të mjaftueshme për sheshe, për tryeza apo platforma ku fëmijët të vendosin materialet e lojës. Meqënëse fëmijët kanë nevojë për intimitet, në mjedis duhet të përfshihen edhe vende të tilla si anekse, shtëpiza, struktura të vogla të rrethuara me kuti të mëdha .

Zona e lojës duhet të jetë e përvijuar qartë me ndricim të mirë, që të nxisin përqëndrimin e fëmijëve dhe zhvillimin normal të tyre. Për të shtuar në maksimum zhvillimin fizik e lëvizor, njohës emocional dhe shoqëror të fëmijëve duhet treguar interes për ngritjen dhe rregullimin e mjedisit në natyrë. Mjedisi natyror dhe ai i brendshëm, duhet të mundësojë fëmijëve realizimin e programit. Për të organizuar dhe rregulluar një mjedis të tillë, duhen marrë parasysh kërkesat e mëposhtme:

a— Qëllimet dhe objektivat e programit .

b— Siguria dhe shëndeti i fëmijëve .

c— Vlerat estetike, informuese dhe stimuluese të mjedisit.

Që të bësh hapësirën të punojë për programin është shumë e rëndësishme të kesh me parë një ide realiste për qëllimet që do arrihen (Kritchevsky, Prescott dhe Walling).

Qëllimet e përgjithshme dhe objektivat specifike të ndihmojnë të përcaktosh si duhet rregulluar mjedisi mësimor. Nëse fëmijët duhet të mesojnë aftësi specifike përmes detyrash të paracaktuara, mjedisi mundësisht rregullohet që të ketë situata të nxëni mjete për punë individuale, ose tavolina punë të vendosura në rresht.

Nga ana tjetër, nëse qëllimet janë për të edukuar aftësi të zgjidhjes problemore të fëmijëve, mjedisi rregullohet me qendra interesi që kërkojnë aktivitet mendor e fizik që të prezantojnë fëmijët me mundësi të shumta për të identifikuar dhe zgjidhur probleme. Për të zhvilluar aftësi shoqërore, mjedisi duhet të sigurojë hapësira për grup të vogël, psh qendra e blloqeve, që tërheq grupe fëmijësh, ose qendra e lojës dramatike, ose hapësira e tavolinave me materiale arti etj.

Edhe planifikimi i përditshëm mësimor kërkon rregullime të hapësirës dhe materialeve të lojës. Shëndeti fizik dhe siguria e fëmijëve duhet të jete një nga interesimet primare të mësuesve të kopshtit (Kendallzbaton dhe Moukaddem, 1992).

Mësuesi duhet të egzaminojë, ndriçimin, ngrohjen, ajrosjen dhe kushtet e përgjithshme sanitare të mjedisit. Nëse këto nuk janë të përshtatshme ai duhet të lajmërojë bordin drejtues. Ruajtja e shëndetit dhe siguria e fëmijëve sigurojnë fëmijë më të shëndetshëm për të realizuar qëllimet e programit. Mjediset e fëmijëve nuk duhet të jenë vetëm të sigurta të pastra por edhe estetikisht të kënaqshme informuese dhe stimuluese (New 1990).

Modelet e qendrave të aktivitetit të Hap pas Hapit të cilat janë të rregulluara më shumë shije dhe funksionale .

Por si duhet të ndërtohet një grup që në veprimtarinë mësimore-edukative zbaton standartet e arritjes dhe përmbajtjes duke qenë se puna në kopshtet tona bazohet në këto standarte. Që në fillim duhet të kemi parasysh se planifikimi dhe administrimi i mirë i grupit nënkuptojnë që mjedisi fizik të jetë i përshtatshëm, mobilimi i grupit me materialet ndihmëse të jenë në përputhje me qëllime të programit e me grupmoshën e fëmijëve, të jenë stimuluese dhe mbështetëse për ta.

Në këtë rast sduhet harruar roli që luan stafi pedagogjik dhe ai ndihmës për ta përshtatur mjedisin fizik ashtu siç kërkohet nga standartet e përmbajtjes dhe arritjes, ngaqë ne kopësht fëmijëve duhet tu krijohet mundësia të shprehen lirshëm e të venë në praktikë aftësitë që zotërojnë. Mundësia për të zgjedhur si e me çfarë luajnë bën që fëmijët të provojnë kënaqësi për gjërat që bëjnë. Kështu në marrëdhënie me të rriturit e fëmijët e tjerë krijohet mundësia e të nxënit dhe fëmijët mësojnë të punojnë se bashku duke ndihmuar njëri-tjetrin.

Organizimi i mjediseve të jashtme dhe të brendshme të kopshtit përcakton kopshtin si një vend të përshtatshëm për nevojat e tyre e që i përgjigjet funksionit edukativ me qëllim që çdo përvojë të marrë një kuptim sa më të qartë për zhvillimin e aftësive. Duke u nisur nga kjo në duhet ti ndërtojmë mjediset në mënyrë të tillë që të favorizojnë aktivitetin personal të çdo fëmijë si dhe lojërat e punimet e gjithë grupit.

Secili grup i kopshtit zgjedh emrin me të cilin identifikohet që mund të jetë një personazh përralle një ngjarje e rëndësishme në jetën e tyre emri i një stine etj. Për këtë çdo fillim viti është e rëndësishme që edukatorja dhe fëmijët pasi janë ambjentuar me kopshtin dhe i kanë kaluar vështirësitë e para u shpjegojnë fëmijëve se ata kanë një emer që i dallon nga njëri –tjetri.

Dhe natyrshëm lind pyetja se si do të quhet grupi i tyre. Ateherë mësuesja kërkon mendimet e fëmijëve i mbledh dhe organizon një votim me ta. Ky diskutim mund të bëhet për një javë ose më shumë ku mund të përfshihen edhe mendimet e prindërve. Ndërkaq mësuesja i identifikon emrat e personazheve me figurat dhe i vendos në disa nga tryezat e grupit dhe kërkon nga fëmijët ti shohin dhenë fund të qëndrojnë tek figura që u pelqen më shumë.

Zgjidhet figura që u pelqen më shumë dhe kështu ky grup me këtë emer do të jetë i dashur për fëmijën se ai ka qenë vetë pjesë e zgjedhjes së këtij emri.

Nuk duhet të harrojmë që në zgjedhjen e emrit të grupit të përfshij me gjithë fëmijët dhe prindërit se kështu ambjenti do të jetë më familiar dhe i pranueshëm nga të gjithë. Emri i grupit shkruhet në derë dhe shoqërohet me figurën përkatëse, në të njëjtën kohë mund të vendoset edhe tek veshja e fëmijës për ti identifikuar dhe personalizuar ata. Mjedisi i jashtëm dhe i brendshëm i kopshtit duhet disa kushte të domosdoshme që i nevojiten atij për realizimin e qëllimeve të programit.

- Mjediset brenda dhe jashtë kopshtit duhet të kenë hapësira të përshtatshme.
- Hapësira duhet të pajiset në mënyrë të tillë që të sigurojë akomodimin e secilit fëmijë.
- Hapësira duhet të jetë e përshtatshme për organizimin e veprimtarive të larmishme për çdo grup, moshe. Duhet të ketë sa më shumë materiale dhe pajisje të përshtatshme.
- Nëse është e mundur, të bëhen përpjekje që secilit fëmijë ti sigurohen hapësira individuale.

- Brenda dhe jashtë kopshtit duhet të ngrihen qendra ku fëmijët të luajnë dhe të punojnë vetëm ose me shokë.
- Hapësirat brenda dhe jashtë kopshtit duhet ti lejojnë fëmijët të lëvizin lirshëm nga njëra qendër në tjetrën.
- Për të realizuar me sukses veprimtarinë njohëse–edukative, mjedisi fizik i brendshëm dhe i jashtëm duhet të jetë sa më funksional.

Për organizimin dhe ndërtimin e tij ndiqen disa parime të rëndësishme, ndër të cilat mund të përmendim:

--Organizimi i këndshëm dhe funksional si brenda dhe jashtë grupit.

--Sigurimi i privatësisë së fëmijëve.

--Garantimi i një mjedisi fleksibël dhe stimulues për të zhvilluar aktivitete në grupe të vogla.

--Të gjithë mjetet që do përdoren nga fëmijët të jenë me shenjë individuale për secilin prej tyre dhe sipas gjatësisë së shtatit.

--Të sigurohen materialet që paraqesin rrezik për fëmijët, si xhamat, pasqyrat gërrshërë etj.

--Të sigurohen përparëse plastike për fëmijët për këndin e rërës dhe ujit në këndin e artit.

--Të përdoren sa më shumë materiale dhe pajisje me qëllim që fëmijët të mos grinden me njëri–tjetrin.

--Nëpër korridoret e kopshtit afishohen punimet e fëmijëve dhe herë pas herë në to mund të organizohen edhe ekspozita me produktet e punëve të tyre si vizatime panele, makete, punë me plastelinë etj.

-- Në hyrje të kopshtit, pranë kuzhinës, duhet të vendoset menyuja e ushqimit të çdo dite e shoqëruar me orarin e ngrënies, në mënyrë që prindërit të kenë mundësi të informohen çdo ditë se me çfarë ushqehet fëmija e tyre. Pra duhen shfrytëzuar si hapësirat brenda dhe jashtë kopshtit.

-- Në një grup kopshti, këndet duhet të ndërtohen dhe të përshtaten që ti shërbejnë sa më mirë edukimit dhe zhvillimit të fëmijëve. Jo domosdoshmërisht në çdo aktivitet ditor duhen hapur të gjitha qendrat e të mësuarit. Mësuesja do të përgatitë dhe do të hapë për fëmijët ato qendra që ajo mendon se i duhen për zhvillimin e aktivitetit ditor.

Më poshtë po rendisim këndet dhe materialet që mund të përdoren në çdo qendër aktiviteti të cilat janë shtjedhurar në librat “Programe të arsimit parashkollor, për moshat 3-4vjec, 4-5vjec dhe 5-6 vjec” botuar nga Instituti i Kurrikulave dhe Standarteve.

1. KËNDI I MATEMATIKËS, u krijon mundësi fëmijëve të hedhin hapat e para për njohjen e formave, marrëdhënieve hapësinore, krahasimeve, veprimeve me numrat etj. MATERIALET: materiale të imta, materiale të riciklueshme, petëza, tabela magnetive, grafikë të numrave, kuti me forma të ndryshme, birila, numeratore me gogla, fletëpalosje për të lidhur numrin me sasinë, lodra të ndryshme, kuba lapsa, fletë me dhe pa ngjyra, kavaleta pikturë etj.
2. KËNDI I ARTIT (PIKTURËS, VIZATIMIT DHE MUZIKËS) ku fëmijët mund të shprehin përvojat e tyre dhe përfytyrimin që kanë për botën, nëpërmjet vizatimit, pikturës, punës me baltë, këngës, vallëzimit etj. MATERIALET: lapustila, bojëra për të vizatuar me gishta, penela të ndryshëm, shabllone, me figura kafshësh, perimesh ose frutash, kavaleta pikturë, format letre A4, A3 dajre, daulle, fyell, piano-lodër etj.

3. KËNDI I GJUHËS DHE LEXIMIT, për të mundësuar bisedat dhe komunikimin në një mjedis të ngrohtë dhe mikpritës, për të hedhur hapat e para në shfletimin dhe leximin librave të ndryshëm në përshtatje me grupmoshën e tyre, pse jo edhe për të shkruar gërmat dhe fjalët e para. MATERIALET: biblioteka e grupit (libra me figura, përralla etj), tabela me figura të ndryshme, shkronja shtypi plastike, shkronja shtypi magnetike, lapsa letra etj.
4. KËNDI I SHKENCËS, ku të vegjlit mund të zbulojnë të papriturat e natyrës që i rrethon nëpërmjet eksperimentit, studimit të dukurive, vërtetimit të hipotezave etj. MATERIALET: furçë me lëndë ngjitëse, letër vizatimi e bardhë që nuk grisët lehtë, letra me ngjyra, lapsa, bojëra uji, ngjitës, plastelinë, baltë, thjerra, magnetë, vazo me lule etj.
5. KËNDI I DRAMËS, ku fëmijët fillojnë të pranojnë dhe të respektojnë rregullat e jetës në kolektiv dhe të ndjejnë përgjegjësitë e para si pjestarë të grupit. MATERIALET: kukulla prej pelushi për teatër, tavolinë, kostume të personazheve të përrallave, maska etj
6. KËNDI I KUKULLËS, shërben për lojën simbolike të familjes, ku fëmijët luajnë rolin e familjarëve, nënës, babait, fëmijës. MATERIALET: kukulla-vajzë e djalë, kukulla që përfaqësojnë njerëz të racave të ndryshme, shtëpia e kukullës, çanta e kukullës, karroca e kukullës, rroba të stinëve të ndryshme për kukulla – vajzë e djalë, enë që shërbejnë për shërbime të ndryshme të kukullave, divani i kukullave, kutia e kukullës etj.
7. KËNDI I KONSTRUKSIONIT OSE I NDËRTUESVE, u krijon fëmijëve mundësinë të ndërtojnë duke përdorur materiale të ndryshme. MATERIALET: tulla kartoni, konstruksione me forma të ndryshme gjeometrike, (trekëndor,

rrethor, katror) konstruksione druri, makina, kafshë të egra e të buta, shpendë, pemë plastike, mozaikë me ngjyra, pazlla etj.

8. KËNDI I KUZHINËS, shërben që fëmijët të organizojnë veprimtari që lidhen me jetën familjare. MATERIALET: enë guzhine, sobë gatimi lodër, përime e fruta plastike, përparëse, komplete çaji.
9. KËNDI I KRIJUESVE, ku fëmijët mund të punojnë duke përzier materiale të ndryshme. MATERIALET: miell, gurë të vegjël, pupla, kopsa, pambuk, lesh etj.
10. KËNDI I MESAZHEVE, për të zhvilluar shprehitë prej fëmijë, nëpërmjet përdorimit të gjuhës fëminore të secilit, duke bërë që fëmijët të ndjejnë përgjegjësitë e para si pjestarë të grupit, duke dhënë dhe marrë mesazhe miqësie dhe dashurie. MATERIALET: Kalendari, tabela e mesazheve, tabela e kujdestarëve të klasës e shoqëruar me fotografitë e fëmijëve, postera, tabela të ndryshme, fletore vizatimi, albume, kartolina, kartela, fotografi të fëmijëve në caste të ndryshme feste, si ditëlindje, karnavale. Këto fotografi do të jenë të përkohshme dhe do të ndërrohen herë pas herë.
11. KËNDI I DITËLINDJEVE, u shërben vogëlusheve të zhvillojnë dhe përforcojnë aftësinë e tyre sociale, duke gëzuar dhe festuar së bashku. MATERIALET: qirinj për ditëlindje, tortë-lodër, fotografitë e secilit fëmijë të ekspozuara sipas muajve kur kanë ditëlindjen, fotografi nga festimi i ditëlindjeve në grup.
12. KËNDI I PASQYRAVE
13. KËNDI I IMITIMIT
14. KËNDI I NDIHMËS SË SHPEJTË
15. KËNDI I QETË, shërben për tu krijuar fëmijëve mundësi që të shkëputen për disa çaste në një vend të qetë, larg zhurmës ose rrëmujës së grupit, ku nuk i

shqetëson askush e ku mund të meditojnë, të shfletojnë libra, revista, fotografi, të shohin filma për fëmijë, të imitojnë personazhe ose profesione të ndryshme. MATERIALET: kolltukë ose divane të vegjël të përshtatshëm për trupin e fëmijëve dyshekë, ose shilte, fotografi, piktura nga revistat dhe librat video ose televizioni lodra apo një send të mamit që e sjellin me vete nga shtëpia, etj.

Siç e kemi përmendur edhe më sipër tek rëndësia që ka organizimi i mjedisit në funksion të lojës, në funksion të zhvillimit dhe edukimit të fëmijëve edukatorët duhet të përshtatin dhe të shfrytëzojnë edhe mjedisin fizik të jashtëm, në të cilin mund të ndërtojnë disa nga këndet që përmendëm më sipër ose dhe të tjera, si p.sh këndin e rërës dhe të ujit, këndin e gjallë dhe të përgatitjes fizike.

Lojërat dhe hapësirat e të mësuarit jashtë kopshtit janë mjaft të vlefshme dhe duhet tu ofrohen shpesh fëmijëve. *(Standartet e arritjes dhe përmbajtjes në arsimin parashkollor Tiranë 2002 faqe 20).*

Në mjedisin fizik të jashtëm fëmijët kanë mundësi të bëjnë disa prej levizjeve të zakonshme në natyrë, si të ecin, të vrapojnë, të kërcëjnë, të zvarriten e shumë levizje të tjera që nuk kanë mundësi ti zhvillojnë në mjediset e kopshtit ose në shtëpitë e tyre.

Veprimtaritë në mjedisin e jashtëm të kopshtit zhvillohen në sipërfaqe të ndryshme, në drejtime të ndryshme e nëpërmjet pajisjeve të ndryshme duke vënë në levizje pjesë të caktuara të trupit, zhvillohen me shpejtësi të ndryshme e me materiale të ndryshme duke bërë balancimin e drejtpeshimit në një vend apo në levizje, si qëndrimi me një këmbë, e ecje nëpër vija të caktuara. Në mjediset e jashtme mund të vendosen disa kënde për fëmijët.

16. KËNDI I RËRËS DHE UJIT. Mund të vendoset brenda ose jashtë kopshtit. Aty fëmijët bëjnë lëvizje të ndryshme trupore nëpërmjet mbushjes derdhjes së kovave, nivelimit të rërës. MATERIALET,,govatë me ujë, e nëpër rërë, gurë zalli, mjete të vogla që lundrojnë, mjete për të luajtur me rërë dhe me ujë.

17. KËNDI I PËRGATITJES FIZIKE. Në këtë qendër fëmijët mund të kryejnë aktivitete të ndryshme për të njohur trupin e tyre dhe për të zbuluar aftësitë fizike të tyre. MATERIALET, paralele prej druri në mjediset e kopshtit, topa litarë, flamurë stola gjimnastikore, trarë të vegjël ekuilibri, shkopinj gjimnastikore, shkopa, materiale ndërtimi.

Më poshtë po paraqesim disa shembuj veprimtarish që mund të zhvillohen në kënde të ndryshme.

FËMIJËT NË KËNDIN E ARTIT luajnë, modelojnë, krijojnë shprehen, komunikojnë me pikturën, grafikën, vizatimin, letrën, mjetet, mjedisin, prekin ledhatojnë, shtypin sipërfaqet e materialeve dhe format, përdorin teknika të caktuara për vizatim, ngjitje, vëzhgojnë botën dhe krijojnë forma të ndryshme duke përdorur materiale artificiale dhe natyrore, punojnë me baltë, argjile, dhe me materiale të ndryshme.

Ndërsa për muzikën dhe vallëzimin disa nga veprimtaritë që mund të zhvillohen në këtë vend janë, fëmijët dëgjojnë muzikë, shprehen dhe komunikojnë nëpërmjet saj, përpiqen të mbajnë ritmin e muzikës popullore, ndjesitë shoqërohen me instrumente të ndryshme dhe lëvizje, dëgjojnë, kopjojnë dhe imitojnë zërat nga natyra, ndjekin xhirimet dhe shfaqjet muzikore, prodhojnë instrumente të thjeshta dhe luajnë me to, bashkëpunojnë në lojërat didaktike të muzikës, bëjnë improvizimin e motiveve muzikore të shkurtra dhe të gjata, me lëvizje dhe me vallëzime shprehen, komunikojnë

dhe krijojnë, dallojnë me vëmendje qëndrimin dhe lëvizjet e trupit, vallëzojnë dhe bëjnë dallimin e lëvizjeve të ndryshme.

FËMIJËT NË KËNDIN E DRAMËS, luajnë duke imituar kafshët dhe personazhet e përrallave, përdorin zërin, trupin, mjedisin, mjetet, kostumet dhe maskat, bëjnë animime me kukulla dhe mjete të ndryshme, bashkëpunojnë në lojë me të tjerët, bashkëpunojnë në lojëra në disa skena të ndryshme, (lexojnë pikturën apo vizatimin, dhe shtjellojnë tregimin, mund të realizojnë monologe, dialoge, etj., shprehen me trup, me lëvizje, gjeste e mimikë të fytyrës, dallojnë pajisjet e teatrit, si skena, mjetet e ndryshme skenike, kostumet ndriçimin akustikën, maskat, kukullat etj, përjetojnë dhe realizojnë tensione të ndryshme në ngjarjen e dramës.

FËMIJËT NË KËNDIN E SHKENCËS, fëmijët vëzhgojnë proceset, shenjat karakteristike të fenomeneve, format dhe ngjyrat që i shoqërojnë ato, studiojnë përbërjen e lëndëve të ndryshme, eksperimentojnë me to, vëzhgojnë ndriçimet, drejtimet, marrëdhëniet mes mjedisit, të rriturve dhe mjeteve, njohin dhe studiojnë objektet tredimensionale, ritmet e kohës.

FËMIJËT NË KËNDIN E KUKULLËS, zgjedhin kostumet dhe rrobat e kukullës, i përgatitin skenën për vallëzimin e kukullave, nxitin përfytyrimin duke i vendosur kukullat në role të ndryshme.

FËMIJËT NË KËNDIN E QETË, vëzhgojnë fotografi të ndryshme, piktura nga revistat dhe librat, shohin filma të zgjedhur në video ose në televizor, bëjnë përpjekje të mësojnë të fotografohen me fotoaparate, videokamerë—lodër etj, fotografojnë dhe pikturojnë shokët apo ngjarje nga kopshti, komentojnë fotografitë dhe detajet e tyre, bëjnë krahasimin me persona, mjete e vende të ndryshme, rindërtojnë ose tregojnë një

film që e kanë parë, njohin dhe dallojnë programe të ndryshme të televizionit, si, emisione për fëmijë, lajme, programe artistike, transmetime sportive, reklama, dërgojnë dhe marrin mesazhe etj.

Një pjesë e rëndësishme e veprimtarisë së fëmijës në kopësht zhvillohet në qendrat e aktivitetit ose ndryshe qendrat e të mësuarit ku fëmijët zhvillojnë veprimtarinë me mjete të ndryshme. Në qendrat e të mësuarit konkretizohet puna e fëmijëve dhe ata këtë konkretizim mund ta realizojnë duke punuar dhe ndërvepruar me njëri-tjetrin ose edhe në mënyrë individuale.

QËNDRAT E TË MËSUARIT.

Një qendër mësimore është një hapësirë e klasës ku gjenden shumë materiale të ndryshme të cilat mund të përdoren në mënyrë interesante dhe produktive. Qëndrat mësimore zakonisht janë konceptuar për të ofruar një shumëllojshmëri materiale, dizenjosh dhe elementesh mediatik përmes të cilave fëmijët mund të punojnë vetëm ose me shokët e shoqet, për të vënë në praktikë informacionin e mësuar më parë. Qëndrat janë të dizenuar për të zgjeruar të kuptuarin e koncepteve, aftësive, temave etj.

Kjo metodologji e të mësuarit përdoret me fëmijët gjatë prezantimit të koncepteve të rëndësishme ose si një prehfaqjen e interes zantim paraprak mbi temat që do të trajtohen në tekst. Qëndrat mësimore mund të kenë disa projekte dhe secili mund të kufizohet vetëm nga kreativiteti dhe imagjinata juaj. E mira është që fëmijët të marrin pjesë vetë për të krijuar një qendër të tillë sepse kjo lloj qendre pëlqehet më shumë prej tyre.

Kjo lloj përgjegjësie do të ndikonte në forcimin e ndjesisë së pronësisë tek fëmijët dhe ata do të jenë të predizpozuar të përfshihen më shumë gjatë aktiviteteve përfundimtare. Shumë edukatore bien dakort se ka lloje të ndryshme qendrash mësimore,

qendra për zgjerimin e njohurive, qendra për zgjerimin e aftësive dhe qendra për shfaqjen e interesit dhe ku mund të hulumtohet.

- QËNDRA PËR ZGJERIMIN E AFTËSIVE.

Këto qendra zakonisht përdorën më shumë në nivelin elementar. Fëmijët mund të bëjnë ushtrime matematikore, fonetike, dhe ushtrime të tjera që kërkojnë të mbahen mend ose të përsëriten.

Qëndrat për zgjerimin e aftësive janë të ngjashme me ato të zgjerimit të njohurive. Dallimi është se nxënësve ju janë caktuar fusha të veçanta, pra ata nuk mund të bëjnë një zgjedhje të lirë mbi temën që duan të trajtojnë. Kështu pra, pasi është bërë prezantimi mbi një temë të caktuar, edukatorët mund të caktojnë fëmijët në pjesë të ndryshme të qendrës për të forcuar informacionin e prezantuar. Edukatorët duhet të jenë në dijeni mbi nevojat e aftësive të nxënësve të tyre që në këtë mënyrë të caktojnë fëmijët në fushat respektive përmes të cilave ata të forcojnë dhe zgjerojnë këto aftësi.

- QËNDRAT PËR SHFAQJEN E INTERESIT DHE KU MUND TË HULUMTOHET.

Qëndrat për shfaqjen e interesit dhe tek të cilat mund të hulumtosh shërbejnë për të theksuar interesin e nxënësve. Këto interesa mbase mund të jenë në përputhje me librat dhe kurrikulat, por nga ana tjetër ato bëjnë të mundur që fëmijët të eksperimentojnë vetë gjerat sipas nivelit të tyre të kuriozitetit. Këto qendra mund të ngrihen në të gjithë klasën, fëmijët mund të përdorin këto qendra gjatë kohës së lirë, që në momentin e ardhjes, gjatë aktiviteteve të lira, gjatë ditës ose përpara se të largohen.

Këto qendra i lejojnë nxënësve që të përfshihen në zbulimin e koncepteve të reja të cilat janë në përputhje me interes personale. Suksesi i kësaj qendre mësimore varet nga dijet që keni lidhur me interesat e nxënësve. Ju mund të doni të përdorni interesat e nxënësve. Edukatorët mund të përdorin interesat e nxënësve në mënyrë që ti ndihmojnë të nxjerrin në pah fushat specifike që mund të përdorin në krijimin e qendrave specifike. Në kopësht edukatorja duhet ti ketë të qarta rrugët e të mësuarit për fëmijët e grupmoshës 3—6vjeç.

-- Fëmijët mësojnë më shumë nëpërmjet praktikës dhe përvojës.

-- Për të mësuar ata përdorin të gjitha shqisat.

-- Zhvillojnë të kuptuarin nëpërmjet bisedave.

-- Fëmijët kanë stile të ndryshme të të mësuarit dhe gjithashtu mësojnë në nivele të ndryshme.

-- Mësojnë më mirë kur e kuptojnë atë që bëjnë.

-- Mësojnë nëpërmjet përsëritjes dhe përforsimit të njohurive.

-- Mësojnë më mirë kur kanë një mjedis të sigurt kur ka tolerancë dhe lavdërime.

(Libri i mësueses së arsimit parashkollor, E.Cekani Instituti i sociologjiseTiranë 2005).

Vitet e kopshtit shënojnë një zhvillim të konsiderueshëm të fëmijës. Kopshti ka detyrën delikate të njohë dhe respektojë ritmet e jetës dhe të të mësuarit të fëmijëve, interesat dhe shijet e tyre. Në të njëjtën kohë në kopësht nën drejtimin e edukatores fëmijët duhet të orientohen të kalojnë nga një veprimtari e pak organizuar në një veprimtari të mirëorganizuar, në një mjedis që ti përputhet kryerjes së këtyre veprimtarive.

CILËSIA E MJEDISIT EDUKATIV.

- Numri i fëmijëve për klasë dhe raporti mësues-fëmijë. Ky numër fëmijësh dhe raporti mësuese-fëmijë vendoset në përputhje me organikën Tip të Kopshtit të hartuar nga MAS. Ky raport duhet të sigurojë që secili fëmijë të njihet nga edukatorja e grupit.
- Çdo edukatore është përgjegjëse për fëmijët e një grupi. Është mirë që edukatoret ti shoqërojnë fëmijët në tre grupet e kopshtit. Mjedisi duhet të sistemohet në mënyrë që fëmijët të punojnë individualisht, në grup të madh dhe të vogël.
- Përzgjedhja e pajisjeve, mjeteve dhe materialeve të klasës duhet të nxitë dëshirën e fëmijëve për të eksploruar dhe hulumtuar, dhe për të nxjerrë vetë përfundime.

Të gjithë faktorët ndikues që përmendëm më lart, edhe pse shihen si mjaft të vlefshëm për edukimin e fëmijëve parashkollorë, duke filluar që nga autorët klasikë e deri tek ata bashkëkohorë nuk do të vepronin siç duhet nëse institucioni i familjes do të ishte indiferent dhe i paangazhuar në edukimin e fëmijëve të vegjël. Aftësitë e ndryshme të fëmijëve fillojnë që me lindjen e tyre dhe qëndrimin në qelizën e parë të edukimit, që është familja.

FAMILJA

Ekziston një lidhje pozitive midis aftësive sociale dhe për të nxënë që shfaqin fëmijët dhe nivelit arsimor të prindërve dhe kohës që ato kalojnë me fëmijën.

Që në kohën e Aristotelit shohim rëndësinë që i kanë dhënë dijetarët e shquar edukimit në familje dhe vetë familjes si faktor shumë i rëndësishëm në rritjen dhe edukimin e fëmijës sidomos në fëmijërinë e hershme, por ne po ndalemi veçanërisht tek

Komenksi e më tej. Komenksi ka çmuar shumë rëndësinë e edukatës familjare për fëmijërinë e hershme.

Në librin e tij “Didaktika e madhe” ai i ka kushtuar rëndësi të veçantë edukatës familjare ku sipas tij edukatorja e parë e fëmijës është nëna. Ai thekson nevojën e vetëdijësimit të prindërve për funksionin e tyre pedagogjik në edukimin e fëmijëve të moshave të hershme.

Në familje duhet të fillojë procesi i edukimit të të gjitha aspekteve të personalitetit ose siç thotë ky profesor i madh i pedagogjisë *“Prindërit derisa i kanë fëmijët në duart e tyre duhet tu venë baza të shëndosha për të gjitha format edukimit”*. Sipas tij edukimi i fëmijëve në familje duhet të udhëhiqet nga psarimet pedagogjike.

Prindërit mendon Komenski do ta kryejnë obligimin e tyre prindëror nëse kujdesen jo vetëm për zhvillimin trupor të fëmijës por edhe për atë psikik dhe të menduarit e fëmijës si proces shumë i rëndësishëm i zhvillimit të fëmijës. Sipas tij synimi i prindërve duhet të jetë edukimi i tipareve pozitive të personalitetit të fëmijës. Kërkohej një punë e angazhuar e prindërve drejt zhvillimit të aftësive të fëmijës. Kontributi i tij në pedagogjinë parashkollore familjare është tejet i madh.

Më pas Xhon Loku filozofi dhe pedagogu anglez i shek 17 njihet si idhtar i rëndësisë së edukimit të individit në familje dhe sipas tij një edukim cilësor në familje i jep përparësi të madhe një relacioni pozitiv me sistemin shkollor.

Më pas me të drejtë thuhet që (themelet e pedagogjisë familjare i ka përforcuar demokraci dhe filantropi i madh zviceran, Pestaloci i cili përiudhën parashkollore e konsideron të rëndësishme për formimin e personalitetit, ndërkaq ai familjen e çmon si vendimtare për edukimin e fëmijës. Sipas tij një rëndësi të veçantë kanë jo vetëm nëna

por edhe anëtarët e tjerë të mjedisit familjar veçanërisht vëllezërit dhe motrat. Pestaloci i kushton rëndësi të veçantë formimit të lidhjeve emocionale të forta e të shëndosha ndërmjet anëtarëve të familjes. Dashurinë dhe ngrohtësinë e ambjentit familjar e konsideron si një mjet të rëndësishëm të edukimit familjar.

Edhe në shumë studime të mëvonshme që janë marrë me fëmijët e kësaj moshe është evidentuar rëndësia e madhe e familjes në edukimin cilësor të fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme.

U ndala tek këta dy pedagogë të mëdhenj për vetë rëndësinë që ka mendimi i tyre në vënien e themeleve të pedagogjisë familjare por edhe shumë studiues në studimet e tyre kanë evidentuar rëndësinë e ambjentit familjar në edukimin e fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme.

Por ka edhe shumë studiues që janë marrë me rëndësinë e familjes në edukimin e individit gjatë fëmijërisë së hershme, si ndërkombëtar ashtu edhe nga trevat shqiptare. Nuk po ndalemi në veçanti por në tërësinë e tyre të gjithë autorët nënvizojnë rëndësinë e madhe që ka familja në një edukim cilësor gjatë fëmijërisë së hershme.

Dr.F.Gjini në (Bota sociale e fëmijës) botim i vitit 2000 është ndalur në rëndësinë e madhe që ka familja në marrëdhëniet sociale që krijon fëmija në jetën e tij. Në sistemin institucional të edukimit familja është faktor shumë i rëndësishëm. Asnjë institucion tjetër nuk mund të zëvendësojë familjen, por vetëm mund ta ndihmojë e plotësojë atë.

Familja është mjedisi më natyral për edukimin e fëmijëve ndaj është edhe baza për zhvillimin dhe edukimin e tyre në aspektin fizik, intelektual, social e moral si edhe

në formimin e personalitetit në përgjithësi. Për këtë arsye marrëdhëniet në familje janë tepër të rëndësishme për edukimin e drejtë të fëmijës.

Familja është shkolla e parë ku fëmija mëson mbi marrëdhëniet sociale. Atashimi ndikon në socializimin e fëmijës. Sistemi i parë i komunikimit shërben si bazë për zhvillimin e sistemeve të tjera të komunikimit. Procesin e zhvillimit të fëmijës, të filluar në familje e përforcon më pas kopshti dhe shkolla.

Një sërë studimesh të tjera janë bërë për të evidentuar rëndësinë që ka një përkujdesje dhe ndihmën cilësore e prindërve gjatë moshës parashkollore.

Po përmendim disa prej tyre për të evidentuar që diferencat që vihen re tek fëmijët e kësaj moshe kanë si shkak edhe moskujdesin e duhur nga prindërit gjatë kësaj moshe:

- ❖ Studimi i Universitetit të Stanfordit ka evidentuar një diferencë të dukshme midis fëmijëve që vijnë nga zonat rurale dhe atyre urbane në socializim dhe në të nxënë. Sipas këtij studimi pa pasur një përkujdesje të duhur parashkollore dhe në mungesë të një literature të larmishme si për prindin që do punojë me fëmijën ashtu edhe për vetë fëmijën është e qartë që shumica e fëmijëve do të shfaqin dobësi të dukshme në krahasim me fëmijët e tjerë që e kanë përfituar këtë përkujdesje.
- ❖ Sipas Giagazoglou, Kypiarus Fotiadou dhe Angelepoulou (2007) fëmijët e qyteteve janë më të zhvilluar në aspektin motorik sesa fëmijët e fshatrave. Sipas Temple (2008) fëmijët e zonave rurale tregojnë pjesmarrje jo të mirë në krahasim me ata të vendeve urbane pasi ata është e mundur të kenë pasur kujdes gjatë moshës parashkollore nga prindërit e tyre ose familjarët ndërsa fëmijët e vendeve urbane kryesisht janë përfshirë në kopshte me qëndrim ditor. Fëmijët e

zonave rurale treguan rezultate më të mira në fushën lokomotor e për vetë mënyrën se si është ambjenti në zonën rurale ku fëmijët e kësaj moshe kanë mundësi të luajnë në natyrë dhe të argëtohen me lojëra lëvizore ndërsa përsa i përket kopshteve situata dhe infrastruktura e tyre në zonat tona rurale lë shumë për të dëshiruar. Edhe madhësia e familjes luan rol në nivelin që shfaqin fëmijët. Sipas studimit të Drzal.et al (2004) tek Mathur (2006) raportohet se sa më e madhe familja aq më i ulët ishte zhvillimi i fëmijëve.

- Familja është faktor i rëndësishëm në sistemin institucional të edukimit. Asnjë institucion tjetër nuk mund të zëvendësojë familjen por vetëm mund ta ndihmojë e plotësojnë atë.
- Familja është mjedisi më natyral për edukimin e fëmijëve, ndaj është edhe baza për zhvillimin dhe edukimin në aspektin fizik, intelektual, moral e social si edhe në formimin e personalitetit në përgjithësi.
- Familja është shkolla e parë ku fëmija mëson mbi marrëdhëniet sociale. Ajo luan rol të rëndësishëm në formimin e këtyre marrëdhënieve dhe përcakton qëndrimet që do të mbajnë më pas fëmijët ndaj grupeve të tjera, me të cilat do të vihet në kontakt. (Bota sociale e fëmijës (F Gjini Shtëpia botuese Ylli 2008.)

Zhvillimit moral të fëmijës i shërben shumë rrethi shoqëror e sidomos familja dhe institucioni parashkollor.

- Familja është grupi i parë social. Ajo luan rol në ndërtimin e marrëdhënieve dhe qëndrimeve ndaj grupeve të tjera në të cilat fëmija do të vijë në kontakt. Kontaktin e parë social fëmija e vë me nënën e tij. Roli i nënës si edukatorja natyrore e fëmijës është i pazëvendësueshëm. Koloset e mëdhenj të edukimit kanë bërë vepra të veçanta për këtë rol, si psh “Shkolla Amnore” e Komenskit

“Nëna dhe fëmija” e Pestalocit “Gratë “e Sami Frashërit. Këto nuk e zbehin edhe rolin shumë të rëndësishëm të babait në familje.

Disa veçori të edukatës familjare.

- Familja është i parë bazë i shoqërisë.
- Edukata në familje nuk zhvillohet si në shkollë por natyrshëm.
- Zhvillohet ndërmjet brezave dhe anëtarëve të një brezi
- Marrëdhëniet ndërmjet prindërve dhe fëmijëve kanë mbështetje më të fortë emocionale.
- Familja e plotë ofron kushte me të përshtatshme edukative.
- Harmonia bashkëshortore është kusht për edukimin e drejtë të fëmijëve.
- Edukata familjare mbështetet fort në traditën familjare e më gjerë.

Ref: Një klimë e favorshme në familje (M.Kraja, Pedagogjia, 2012 fq 368)

Familja për nga aspekti pedagogjik, duhet patjetër ti plotësojë nevojat themelore siç janë, nevojën për ndjenjën e sigurisë dhe dashurisë, nevojën e fëmijës për lëvizje, nevojën e fëmijës për të njohur sa më tepër, nevojën për tu shprehur me anën e të folurit, të vizatimit dhe levizjeve të tij. Kushtet vendimtare për edukimin cilësor të fëmijës në familje janë. (Pedagogjia parashkollore Prishtinë 2000, A.Veseli).

--klime emotive e familjes.

--madhësia e familjes.

--të folurit i të rriturve në familje.

--llojet e komunikimit të prindërve me fëmijë.

--organizimi i jetës familjare.

--personaliteti i prindërve dhe qëndrimi i tyre ndaj vlerave shoqërore, kulturore dhe kombëtare.

Klima emotive në familjen e fëmijës, mënyrat e sjelljes së prindërve gjatë ditëve të fëmijërisë së hershme ndikon shumë në sjelljet sociale dhe shoqërore të fëmijës. Fëmijët të cilët rriten dhe edukohen në një atmosferë emocionale të edukimit demokratik ata posedojnë dhe e shprehin një sjellje aktive sociale. Fëmijët të tillë hyjnë shpejt në kontakt me fëmijët e tjerë. Çdoherë ata në grupe të ndryshme sociale kanë status të kënaqshëm social dhe nuk i manifestojnë sjelljet e inferioritetit. Fëmijët që rriten në një situatë autoritare janë më të tërhequr dhe pasiv nga pikëpamje sociale.

Dashuria prindërore e fëmijës i ofron siguri, e cila është kusht i domosdoshëm për vënien e marrëdhënieve shoqërore me fëmijët dhe njerëzit jashtë familjes dhe është kusht i domosdoshëm edhe për formimin e karakterit të fëmijës. Padyshim, të mbështeturit e sigurisë së fëmijës në prindërit dhe në familjen e tij, karakterit të fëmijës i ofron guxim dhe optimizëm në jetë. Në qoftë se fëmijës i mungon kujdesi dhe dhe dashuria prindërore në këtë periudë, atëherë mund të paraqiten edhe pengesa të rënda të cilat më vonë e pengojnë edhe zhvillimin shoqëror dhe moral të fëmijës.

Madhësia e familjes.

Madhësia e familjes ka rëndësi të madhe për ndikimin e saj në zhvillimin e fëmijës në moshën parashkollore. Jeta dhe pozita e fëmijës në familje të madhe (ku ka shumë fëmijë), dallohet nga jeta dhe pozita e fëmijës në familje më të vogël, veçanërisht kur është fëmijë i vetëm. Në familjen e madhe me tepër i kushtohet rëndësi dhe kujdes grupit, por jo aq edhe individit. Një përkujdesje e tillë ndikon pozitivisht në

socializimin e fëmijës dhe në zhvillimin e ndjeshmërisë dhe sigurisë tek fëmija. Sipas disa kërkimeve shkencore që janë bërë për të studiuar kushtet e jetës në familje, është vërtetuar që në familjet e vogla fëmijët për nga aspekti kulturor dhe intelektual gjenden mbi nivelin e zhvillimit të fëmijëve që vijnë nga familje të mëdha., ngaqë që të dy prindërit janë më të fokusuar tek këta dy fëmijë që kanë.

Deri diku shfaqen problematika tek fëmija i vetëm por kur ky fëmijë kalon shumë kohë në entin parashkollor me shokë e shoqe e ka më të lehtë të shkrihet në jetën sociale. Të folurit i të rriturve e familje është një mjet i rëndësishëm i komunikimit në familje. Të folurit e prindërve dhe të folurit e fëmijëve ka rëndësi të veçantë në zhvillimin e fëmijës. Fëmija në vitet e para të jetës dhe gjatë fëmijërisë së hershme imiton dhe kopjon shumë modelet që i paraqiten nga të rriturit.

Llojet e komunikimit të të rriturve me fëmijë.

Ekziston një varshmëri e madhe mes veprimtarisë së fëmijëve dhe veprimtarisë të të rriturve. Fëmijët e moshës 5—7 vjeçare gjithnjë tregojnë interesim për aktivitete të përbashkëta me të rriturit.

Ata bashkërisht me të rriturit janë aktive kur dëgjojnë ndonjë përrallë, që ka të bëjë me fitimin e përshtypjeve të reja dhe me pasurimin e përvojës, që padyshim ka rëndësi të madhe për edukimin moral dhe shoqëror të fëmijëve parashkollorë (Pedagogjia parashkollore Prishtinë 2000). Fëmijët kanë veçoritë individuale dhe moshore. Duhet treguar takt në marrëdhëniet me to. Sigurisht që takti e përjashton llastimin e tepruar, ai kërkon tolerancën, komunikimin me fjalë të qeta të sinqerta, të ëmbla dhe të prera kur duhet, të kryejë detyrat vetjake në varësi të moshës etj pa pritur

të formojë bindje, sepse ato mund të vonohen por më mbrapa vjen ambjentimi me ushtrimin e detyrave.

Organizimi i jetës familjare--organizimi i mirë i jetës familjare, ku secili anëtar i ka të caktuara detyrat dhe të drejtat e tij ndikon pozitivisht në adaptimin social të fëmijës në grupin e ri të fëmijëve. Në familje me organizim të mirë të jetës familjare fëmija ka mundësi që ti fitojë shprehitë elementare për një rend shoqëror, i cili është kusht themelor për socializimin e fëmijës. “Pedagogjia familjare” Prishtinë.

Familjet duhet të jenë të mirë informuara rreth programit të edukimit të kopshtit dhe janë të mirëpritura si kontribuese në të. Edukatore dhe prindër duhet të bashkëpunojnë për një realizim sa më cilësor të programit. Kopshti duhet të jetë i vetëdijshëm për rëndësinë e familjes dhe duhet të punojë për të siguruar bashkëpunimin me të. Lidhjet midis kopshtit dhe familjes bazohen në parimin se prindërit janë ndikuesit kryesore në jetën e fëmijëve të tyre. Programi përcakton pjesmarrjen e prindërve në veprimtarinë e kopshtit.

Aktivitetet edukative me fëmijët në shtëpi dhe programi i edukimit të kopshtit plotësojnë dhe përforcojnë njëri—tjetrin. Politika e programit inkurajon haptas përfshirjen e prindërve, bordi ka një bord këshillues aktiv dhe veprimtaria e komunikimit edukatore prindër është e dokumentuar në kopësht.

2.9. Justifikimi i Literaturës Sipas Hipotezës dhe Nivelit të Analizës.

Në çdo studim është e rëndësishme të njihet tradita dhe shkolla teorike në të cilwn në duhet të mbështetemi. Është shumë e rëndësishme të njihet mendimi i tyre për vetë faktin se duke u mbështetur në këto teori ne do të gjejmë përgjigje për shumë pyetje që do të na dalin përgjatë studimit. Pa njohur se çfarë është thënë në të kaluarën nuk mund

të nishesh një punë të re. Në gjysmën e dytë të shek 20 baza teorike e veprimtarisë edukative të kopshtit u orientua nga studimet psikologjike konstruktiviste dhe ndërvepruese (interaktive). Teoria progresiviste u bë teoria bazë në të cilën u mbështet zhvillimi i arsimit. Këto teori e përqendronin konceptin e edukimit tek fëmija dhe vetë fëmijën e vunë në qendër të procesit. Teoria progresiviste e sheh fëmijën si agjent aktiv në procesin e të nxënës duke zëvendësuar figurën e mësuesit si figurë qendrore që jep informacionin dhe fëmijën si qenie pasive në këtë proces. Një nga përfaqësuesit kryesor i kësaj teorie ishte Dewey. Sipas Dewey fëmija ishte pjesë e ambjentit të të nxënës po aq sa mësuesi. Ai besonte se rruga drejt edukimit cilësor të fëmijës është ta njohim mirë fëmijën dhe të jemi të organizuar dhe të planifikojmë mirë. Koncepti kryesor i Dewey ishte konstruktivizmi ashtu siç e sqaruam edhe në kapitullin e literaturës. Si rrjedhojë, u kapërcyen teoritë (biologjike), sipas të cilave fëmija evoluon vetëm mbi bazën e trashëgimisë genetike, duke ndjekur etapat e zhvillimit që janë të kushtëzuara biologjikisht, si edhe qëndrimet rigoroze të teorive (sociale) sipas të cilave fëmija është një qenie pasive, zhvillimi i të cilit kushtëzohet nga mjedisi që ndikohet nga ngjarjet sociale dhe kulturore.

Gjithmonë e më shumë po gjente zbatim teoria konstruktiviste e zhvillimit ndërveprues, në të cilën fëmija trajtohet si mbartës i një trashëgimie të lindur, që i zhvillon aftësitë e veta në ndërveprimin me moshatarët dhe të rriturit. Psikologjia ndërvepruese e vlerëson fëmijën si një subjekt aktiv, të aftë të ndërveprojë me të rriturit me aftësi njohëse të veçanta, me mekanizma vetërregullues dhe aftësi komplekse funksionale, të aftë të shkëmbejnë, i aftë të ndërveprojë me të rriturit dhe bashkëmoshatarët, proces që është i rëndësishëm për të dy palët prandaj unë si bazë teorike në të cilën ne do të mbështetemi për të vërtetuar hipotezat tona është teoria konstruktiviste e cila e sheh fëmijën si një

agjent aktiv që zhvillohet në bashkëpunim dhe interaktivitet të plotë me ambjentin të rriturit dhe bashkëmoshatarët duke qenë se në në temën tonë do të shohim ndikimin e kopshtit tek fëmija. Programet që punohet në arsimin parashkollor bazohet në këndvështrimin e psikologjisë ndërvepruese e cila, orienton një veprimtari efektive didaktike, që vendos fëmijën në qendër të procesit edukativ dhe e konsideron subjekt aktiv, që ka dëshirë të rritet dhe të mësojë. Rëndësi e veçantë në këtë program i është kushtuar aspekteve sociale dhe marrëdhënieve fëmijë-i rritur, pasi ndërveprimi social përben rrënjët e zhvillimit të shëndetshëm mendor dhe një ndër kushtet më të rëndësishme për zhvillimin e personalitetit të fëmijës. Unë mendoj që literaturë e përzgjedhur është në përshtatje me fushën të cilën unë kam zgjedhur për të studiuar, sepse në rradhë të parë ne duhet të njohim fazat e zhvillimit të fëmijës në moshën parashkollore, çfarë i tërheq ata dhe pse, për ti ofruar atyre një edukim sa më cilësor në përputhje me veçoritë e tyre të zhvillimit. Autori kryesor në të cilën unë jam mbështetur për të vërtetuar studimin tim është John Dewey si përfaqësuesi kryesor i teorisë konstruktiviste. Edhe shumica e teoricienëve të zhvillimit kognitiv siç janë Piazhe, Vigotski dhe Erikson e bazuan punën e tyre në këtë koncept. Deri diku këto teori janë si ligjësi në të cilat studiohet dhe mbështetet puna në ndërtimin e programeve në kopshte. Pa njohur mirë veçoritë e moshës nuk mund të pretendohet të inflementohen programet e edukimit sepse këto mund të jenë të mbingarkuara të lodhshme.

2.10 Korniza Konceptuale.

Konceptet luajnë një rol të rëndësishëm në kuptimin e mendimeve dhe ideve të hedhura, ashtu edhe në arsyetimin e çështjes, si nga ana shkencore, ashtu dhe nga ajo logjike. (Karaman, 2006).

Zhvillimet më të mëdha në arsim janë bërë vetëm në shekullin e shkuar duke filluar nga organizimi i arsimit në grup mosha, duke bërë kërkime të veçanta në programet e arsimit dhe duke formuar qendra studimi (Altas dhe Arici 2015). Shekulli që ne jetojmë quhet ndryshe edhe shekulli i dijes. Tosun shkencën e edukimit e përkufizon kështu: “Një disiplinë shkencore e cila përpqet që të sjellë ndryshimet e dëshiruara në sjelljet e individit me anë të jetesës së tij dhe qëllimisht duke i përshkruar, sqaruar dhe kontrolluar me metoda shkencore në periudhën e eksperimentimit” (Tosun, 2012).

Arsimi

Njeriu si një qenie e gjallë dhe e vetëdijshme është i hapur të ndikohet dhe ta ndikojnë. Ndryshimet e mëdha tek individit ndodhin kur ai bashkëvepron dhe do të ishte me vend të konsiderohet se ka lidhje me arsimin e gjitha kjo, sepse njerëzit që i nënshtrohen edukimit dhe trajnimit kanë potenciale për të fituar aftësi të reja dhe për t'i zhvilluar më tej ato. Arsimi është një kompleks institucionesh sipas moshave, niveleve specifike edukative zhvillimore, ku ka vendin e vet edhe arsimi parashkollor, bile një vend shumë të rëndësishëm. E vetmja fuqi që mund të eliminojë hendekun midis shoqërisë dhe individit është arsimi (Dewey 1996).

Rusoi ka thënë: “Çdo gjë që nuk e kemi pasur në lindje dhe përdorimi i gjithçkaje kur jemi të rritur, përfitohet vetëm nga arsimi”. Kant thotë: “Njeriu bëhet njeri vetëm me anë të arsimit”. Holandezi Martinus Langeveld ka arritur në një përkufizim të tillë: “Arsimi përfshin të gjithë elementet që kontribuojnë në pjekjen e një të rrituri si një qenie e zhvilluar së brendshmi, të edukosh është vetëm një pjesë e vogël e saj. Në kontekstin e përkufizimeve për konceptin e arsimit, studiues të ndryshëm janë përpjekur të japin një definicion të qartë edhe për arsimin parashkollor ku: Yavuzi i jep një rëndësi

të veçantë arsimimit në fëmijërinë e hershme. Ai shprehet se: “Ushqimi dhe rritja e individit në fëmijëri, edukimi me sjellje të mira dhe njohuri, edukimi i gjendjes shpirtërore, përfitimi i aftësive dhe sjellja e tyre në mënyrën e duhur, të dobishme dhe të shëndetshme është detyrë e arsimimit në fëmijëri”. Yavuz 1998.

Arsimi parashkollor institucional ose formal.

Aktivitetet arsimore që kryhen nëpër institucionet arsimore hyjnë në kontekstin e arsimit formal (Firdan dhe Erden 1994).

Arsimi formal përmban të gjitha format e arsimimit që përfton individi si gjatë periudhës së fëmijërisë së hershme, deri gjatë gjithë jetës. Dihet që arsimi luan një rol shumë të rëndësishëm në zhvillimin e shoqërisë, (Altas dhe Anci) kanë listuar si më poshtë veçoritë e arsimit formal dhe arsimit parashkollor formal, si pjesë e këtij arsimi.

-Qëllimet që pretendohen të arrihen janë të caktuara (në synimet dhe objektivat e përcaktuara në programet arsimore)

-Qëllimet e arsimit arrihen me persona profesionistë, në këtë rast (edukatorët)

-Thelbësor është fitimi i sjelljeve, (qëndrimeve) pozitive .

-Arsimi kryhet në një vend të caktuar (ambientet e kopshtit)

-Përdoren mjete dhe sende arsimore të përgatitura në mënyrë profesionale mjetet e ndryshme didaktike (Altas dhe Anci fq. 53 2015). Në ditët e sotme, arsimi i planifikuar përfshin arsimin parashkollor (kopshtin), fillor dhe nivelet e tjera pasuese (Altas dhe Arici 2015).

Edukimi

Edukimi formohet nga bashkëveprimi i ndërsjellët i fëmijës, nxënësit mësuesit qëllimit, temës, metodës dhe elementeve të mjedisit, të harmonizuara bashkë në një vend. Një edukim i mirë është i lidhur me përshtatshmërinë dhe bashkëpunimin e këtyre elementeve (Bay, 2011). Në përgjithësi, aktivitetet për përfitimin e sjelljeve të dëshiruara nga individi që arrihen duke u bazuar tek qëllimet, realizohen në institucionet arsimore. Nga ky përkufizim ne nënkuptojmë që edukimi përbën vetëm një pjesë të aktiviteteve arsimore dhe se përkufizimi i arsimit është më i gjerë dhe gjithëpërfshirës. Në edukim është shumë e rëndësishme që nxënësi të jetë në bashkëveprim me mësuesin dhe mjedisin që mësuesi mundëson. Pika e përbashkët që arsimi dhe edukimi kanë, është që tek individi të realizohen ndryshime të dukshme dhe të përhershme (Bay, 2011).

Të Mësuarit

Njeriu që vjen në jetë pa pasur asnjë njohuri behet pjesë e një procesi mësimor që vazhdon gjatë gjithë jetës. Të gjitha njohuritë dhe aftësitë, ai i përfiton gjatë këtij procesi. Sipas Clifford, ndryshimet pothuajse të vazhdueshme ose që përsëriten te sjellja e një personi quhen mësim (Clifford, 1991). Shumica e studiuesve janë në të njëjtin mendim që individi mëson me anë të bashkëveprimit me të tjerët dhe se kjo sjell ndryshime të qëndrueshme dhe të dukshme tek sjellja e tij. (Fidan dhe Erden, 1994). Kopshti i fëmijëve si institucion parashkollor. Kopshti i fëmijëve zë një vend të veçantë në formimin e harmonishëm të personalitetit të fëmijës 3—6 vjeç. Kopshti është, “institucion edukativ i hapur”. Zhvillimi harmonik i fëmijës realizohet nëpërmjet vazhdimësisë së edukimit. Kopshti është një ambient i strukturuar në bazë të standardeve të përcaktuara nga MAS për të orientuar, zhvilluar dhe stimuluar procesin e

rritjes dhe edukimit të fëmijës gjatë fëmijërisë së hershme. Ai është një mjedis i hapur, me përvoja të reja dhe të larmishme. Kopshti është vendi i parë dhe më i rëndësishëm ku zë fill procesi i integritetit social të fëmijës parashkollor. Veprimtaria e kopshtit kontribuon në ushtrimin dhe zhvillimin e aftësive motorike, emocionale, sociale dhe intelektuale të fëmijës. Fëmija mëson të identifikojë ndjenjat dhe emocionet e veta, të kontrollojë veprimet e veta për t'iu përshtatur më mirë kohës, vendit dhe mjedisit social. Veprimtaria më e rëndësishme e fëmijës në kopsht është loja. Kopshti si institucion i arsimit parashkollor i shërben edukimit të fëmijës dhe për këtë, realizon një veprimtari të pasur edukative. Kur themi arsim parashkollor ne nënkuptojmë institucionin e kopshtit si godinë më vete ose si klasa përgatitore pranë shkollave. Prandaj shpeshherë në vend të termit arsim parashkollor përdorim emërtimin kopsht si institucion të specializuar ku përftohet ky arsim.

Grupi dhe përcaktimi i tij

Ka disa kritere esenciale që diferencojnë grupin nga format e tjera të situatave kolektive.

1—Kriteri më i përgjithshëm është ai i ndërveprimit.

2—Që të mund të flitet për grup, është e nevojshme që, përveç ndërveprimit, personat e interesuar të jenë të ndërgjegjshëm për ekzistencën e njeri—tjetrit në marrëdhëniet e ndërsjella . Këto lidhje konjitive shtyjnë personin të veprojë në mënyrë të integruar.

3—Grupi është një faktor që i lejon anëtarëve të kënaqin, në një farë mase nevojat e njeri-tjetrit. Tipike e çdo grupi është ndërvarësia e komponentëve.

Grupi Social

Grupet kanë marrëdhënie pozicioni, roli dhe statusi midis anëtarëve. Për K. Lewin (1992) grupi është një tërësi personash të ndërvuarur, është sistem dhe jo një shumë personash. Grupi është një strukturë sociale që ka një organizim lidhjesh midis anëtarëve. Cilido qoftë dimensionimi i grupit dhe orientimi i aktiviteteve, grupi si i tillë ka dy veçori, ai është i qëndrueshëm dhe përbën një strukturë dinamike. Arsimi parashkollor është faza e parë e arsimit para universitar, i organizuar në kopshte publike dhe private dhe në klasat përgatitore pranë shkollave (*Dispozitat normative, Tiranë 2015*).

Zhvillimi në fëmijërinë e hershme. Ky është një koncept shumëdimensional që mbulon periudhën e hershme të fëmijërisë prej paralindjes deri në 6 vjeç dhe përfshin një sërë shërbimesh të koordinuara për fëmijët e vegjël dhe familjet. Zhvillimi në fëmijërinë e hershme merr në konsideratë përmbushjen e të drejtave të fëmijëve për mbijetesë, zhvillim pjesëmarrje dhe mbrojtje (Britto, Ravens dhe Ponguta, 2011).

Institucione Parashkollore, quhen objektet apo shtëpitë e konvertuara të cilat janë të ndërtuara në mënyrë speciale për të ofruar programe parashkollore që plotësojnë nevojat edukative dhe zhvillojnë nevojat e fëmijëve deri në regjistrimin e tyre në shkollën fillore.

Klasa Përgatitore

Klasa përgatitore janë klasa që funksionojnë pranë shkollave dhe që regjistrojnë kryesisht fëmijë të moshës 5-6 vjeçare që vijnë direkt nga shtëpia dhe nuk kanë qenë me parë në kopsht. Janë ambiente të adaptuara për kopshte fëmijësh dhe që në vendin tonë u hapën për të rritur numrin e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin. Familje: Bashkësi e

prindërve dhe të afërmeve të tjerë që jetojnë e banojnë së bashku dhe kanë lidhje gjaku.

(Thomai et.al.2006)

Zhvillimi

Me nocionin zhvillim nënkuptojmë të gjitha ndryshimet kuantitative dhe kualitative progresive, të cilat kanë lidhje me rritjen, përkatësisht me pjekurinë dhe me ndikimet nëpërmjet vetive fizike, psikike dhe sociale të individit.

Zhvillimi Gjuhësor

Fusha e zhvillimit gjuhësor përfshin zhvillimin e katër kompetencave gjuhësore: të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit, të shkruarit, në përshtatje me ritmet e zhvillimit të fëmijëve. Zhvillimi gjuhësor është procesi me të cilin fëmija mund të kuptojë dhe të komunikojë gjuhën gjatë fëmijërisë së hershme (Woolfolk 2011). Fusha e zhvillimit gjuhësor synon të zhvillojë te fëmijët katër kompetencat gjuhësore, të dëgjuarit, të folurit, të lexuarit dhe të shkruarit në përshtatje me ritmet e zhvillimit të tyre.

Zhvillimi Matematikor

Fusha e zhvillimit matematikor synon t'u mësojë fëmijëve konceptin për numrin dhe veprimet me to, njohjen dhe dallimin e figurave dhe të trupave gjeometrike, marrëdhëniet hapësinore, të domosdoshme për të kuptuar vendndodhjen, drejtimin dhe pozicionin e objekteve në hapësirë, konceptet e para për matjen e gjatësisë (me njësi jo standarde) (Zhvillimi matematikor Tiranë MASH 2007)

Zhvillimi Social – Emocional

Fusha e zhvillimit social emocional është e përqëndruar në dy drejtime: në njohjen e vetes dhe të të tjerëve. Zhvillimi social i ndihmon fëmijët të njohin mjedisin kulturor dhe traditën. Sjellja e hershme sociale ndikohet në mënyrë të konsiderueshme nga praktikatat e prindërve për rritjen e fëmijëve dhe se si këta ndërveprojnë me personat që bëjnë pjesë në edukimin e hershëm të fëmijës. (Zhvillimi social Tiranë 2007).

Zhvillimi emocional ka të bëjë me aspektin si ndjehet fëmija për vetveten dhe për botën që e rrethon, si i shpreh ndjenjat, emocionet ndaj vetes dhe të tjerëve. Përmes zhvillimit emocional bëhet rritja dhe edukimi i ndjenjës së besimit, miqësisë dhe bashkëpunimit. (Programe të arsimit parashkollor M A SH Tiranë 2007).

Loja

Lojë mund të quhet çdo aktivitet spontan i motivuar së brendshmi dhe zgjedhje e lirë, e cila është argëtuese. Pjesa më e rëndësishme dhe më e mirë e lojës që shfrytëzohet gjerësisht gjatë realizimit të programit të edukimit parashkollor është se ata mësojnë shumë ndërkohë që argëtohen.

Standarti

Në fjalorët e edukimit, fjala standard përcaktohet si: “qëllim, objektiv ose kriter i edukimit”, në rrafshin filozofik si: “ideal i përsosmërisë”, ndërsa numerikisht si: “një mesatare statistikore”. Është një kriter sipas të cilit gjykohen dhe vlerësohen komponentët përbërës të edukimit.

Zonë Urbane - Zonë urbane është një hapësirë gjeografike me një densitet të lartë të popullsisë dhe me infrastrukturë tepër të zhvilluar.

Zona periferike- Zona e banuar larg qendrave të qytetit.

Socializimi- Procesi i njohjes dhe vënies në zbatim të principeve që rregullojnë raportet sociale dhe lejojnë integrimin e individit në shoqëri. Socializimi dhe zhvillimi emocional i fëmijës nuk mund të ndahen, sepse socializimi varet nga shkalla e zhvillimit emocional. Sa më shumë emocione pozitive të përjetojë, aq më social dhe aktiv do të jetë fëmija. (Pedagogjia parashkollore, Dr. Asoc. A.Veseli, Prishtinë 1999)

Të nxënit- Proces që shoqërohet me ndryshim të qëndrueshëm të personit, si rezultat i përvojës. Ai është proces dhe si i tillë duhet të jetë pronë e fëmijës dhe i takon pikërisht atij ta ndërtojë dhe pasurojë atë më tej.

Qendra Aktiviteti

Një qendër aktiviteti është një hapësirë e klasës ku gjenden shumë materiale të ndryshme, të cilat mund të përdoren në mënyrë interesante dhe produktive. Qendrat mësimore zakonisht janë konceptuar për të ofruar një shumëllojshmëri materiale, dizajnos dhe elementesh mediatikë përmes të cilave fëmijët mund të punojnë vetëm ose me shokët e shoqet, për të vënë në praktikë informacionin e mësuar më parë.

Kompetenca

Kompetenca është kërkesë e standardizuar e një individi që përfshin kombinimin e njohurive, shkathtësive dhe sjelljeve në përmirësimin e performancës (arritjeve) të punës në mënyrë që të jetë i dobishëm për shoqërinë

2.11 Arsimi Parashollor dhe Zhvillimi Historik i Tij.

Në këtë pjesë do të japim një historik të përmbledhur se si kanë evoluar idetë për arsimin parashollor duke u ndalur në disa figura kryesore që i kanë dhënë vlerën që meriton kësaj etape të rëndësishme të edukimit. Sinjalet e para në drejtim të edukimit parashollor i gjejmë në Greqinë e lashtë. Athina ishte shtet i hapur ndaj shteteve të tjera. Në Athinë fëmijët qëndrojnë një kohë më të gjatë në familje, se sa në ata të

Spartës. Këtu nënat e fëmijëve ishin më të arsimuara, veçmas në aspektin folklorik. Athinasit e vjetër posedonin fond shumë të pasur të lodrave, me të cilat luanin fëmijët e tyre Platoni (428-342 p.e.s) filozofi i madh grek i kushtoi një rëndësi të madhe edukimit të fëmijëve në librat e tij të njohura (Republika). Sipas tij detyra parësore e shtetit është përkujdesja ndaj edukimit të fëmijëve. Për Platonin edhe efektet e edukatës varen nga rrethi (mjedisi) i cili duhet të jetë funksional dhe edukativ. Platoni mjedisin e konsideronte tejet i rëndësishëm për zhvillimin e individit. Ai i kushtonte një rëndësi tejet të madhe jetës fëmimore. Për Platonin puna edukative me fëmijën nuk duhet të shtyhet përkundrazi ajo duhet të fillojë prej çasteve kur ka lindur fëmija. Ai ishte i pari filozof që përkrahu idenë e këshillimoreve për nënat e reja. Platoni i kushtoi rëndësi të veçantë lojërave të fëmijës. Ai përpunoi një teori të tërë mbi lojërat e fëmijëve. Sipas tij me edukimin e fëmijës duhet të merreshin njerëz të shkolluar të cilët duhet ti kenë parasysh dallimet individuale midis fëmijëve. Aristoteli (384—322 p.e.s) ishte filozofi i parë që bëri periodizimin në zhvillimin psikik të fëmijës. Ai theksoi se zhvillimi kryhet shkallë-shkallë dhe theksoi rëndësinë e madhe të fëmijërisë në zhvillimin e përgjithshëm të njeriut. Ai mbronte idenë se fëmijët deri në moshën pesë vjeçare duhet të edukohen në rrethin e familjes ku në edukimin e tij një vend të rëndësishëm duhet të zinte përdorimi i lojës sidomos lojës së lirë që i përshtatej edhe shpirtit të lirë të fëmijës.

“Shkolla Amnore” e Komenskit e çon arsimin parashkollor te nëna.

Jan Amos Komenksi (1592—1670), ishte pedagogu i parë që beri sistematizimin e diturive dhe ideve pedagogjike mbi edukatën e fëmijëve të moshës parashkollore. Në librin e tij (Shkolla Amnore) i ka përpunuar çështjet e detyrave, të përmbajtjeve dhe të metodave të edukimit të moshës parashkollore në familje. Edukimi i fëmijëve parashkollore prej lindjes e deri në 6 vjet i takon familjes, të cilën ai e quajti shkolla

amnore. Sipas Komenksit edukimi i fëmijës përfshin jo vetëm zhvillimin fizik, por edhe zhvillimin intelektual dhe moral shoqëror të fëmijës. Edukatori dhe reformatori i shek 17 –të ka meritën se vlerësoi dhe lidhi fazat e edukimit të hershëm me përvojën shkollore, po aq mirë sa bëri edhe argumentimin e përgatitjes së nënave si edukatore të natyrshme të fëmijëve. Edukimin parashkollor Komenski e quante periudhë përgatitore për etapën vijuese të edukimit. Për Komenskin rol të rëndësishëm kanë prindërit sidomos nëna si edukatore natyrore e fëmijës. J.H Pestaloci si filantropist dhe demokrat mendonte se njeriu përmirësohet nëpërmjet edukatës. Edukimi më i hershëm sipas Pestalocit duhet të kryhet në familje. Kjo dëshmohet edhe në serinë e librave të tij (Gertrude). Ai propozoi themelimin e paraleleve parashkollore (kinderklasën), në të cilat fëmijët do të përgatiteshin për vijim të shkollës fillore.

Fridrik Frobel

Fridrik Frobel ka lindur në Gjermani në vitin 1782, tregonte interes për natyrën dhe i pëlqente të zbulonte dhe eksplorohte. Në formimin e tij ai u udhëhoq nga idetë e Pestalocit. Më pas ai punoi për hartimin e një programi të ri për këta fëmijë të vegjël. Në bazë të këtij programi ai vuri në zbatim një sërë parimesh drejtuese të cilat kanë mbetur karakteristikë të punës se tij.

-- Përparimi i një fëmije duhet të jetë organik dhe ti korrispendojë zhvillimit natyral.

-- Përparimi duhet të vijë në mënyrë graduale.

-- Përparimi duhet të nxisë aktivitetin e pavarur të fëmijës. Në vitin 1817 Frobeli themeloi një shkollë të vogël e cila do të zgjerohej shpejt dhe do të behej e njohur në Gjermani. Në këtë shkollë për fëmijët e vegjël mënyra e të mësuarit ishte ndryshe nga shkollat e tjera.

Në vitin 1835 Frobeli me fëmijët jetim në Zvicër zhvilloi materialin e tij të parë (dhuratat- loje). Më vonë Frobeli ideoi krijimin e një institucioni për fëmijët e vegjël ku ata mund të përparonin në mënyrë harmonike nëpërmjet vetaktivizimit në lojëra. Në vitin 1837 ky institucion u ngrit edhe në Blankenburg Gjermani. Frobeli si njohës i mirë i natyrës së fëmijëve të vegjël përcaktoi lojën, si një mjet të fuqishëm të nxëni në këtë moshë. Ai i kushtoi 16 vjet nga jeta e tij përparimit të fëmijëve të vegjël duke qenë një njohës i mirë i fëmijërisë së hershme. Ai organizoi kurse për nënat ku ai u mësonte atyre lojëra me këngë si edhe lojëra lëvizëse dhe rrethore. Vjershat dhe këngët kishin një qëllim të caktuar për Frobelin.

Frobeli arriti të kuptojë se shumë nëna, për arsye të ndryshme, nuk ishin në gjendje të ndihmonin fëmijët e tyre në çdo kohë. Kështu ai mendoi që fëmijët duhet të mbledheshin në një vend i cili ishte si një familje e madhe ku ata të ecnin përpara me lojëra-dhurata dhe materiale që i mbanin ata të zënë. Ato gra që treguan interes për këtë ide ndoqën kurse dhe mësimet të dhëna nga Frobeli. Në vitin 1839 Këshilli i qytetit të Blankenburgut i dhuroi Frobelit një shtëpi me kopsht përreth ku u zhvillua edhe një ceremoni përvurimi. Frobeli nuk u kënaq nga emri (institucion për fëmijë) që këtij institucioni iu vu dhe disa kohë më vonë e ndryshoi atë në (kopsht fëmijësh). Në vitet që krijuan shumë Kindergarten u hapën në qytete të ndryshme të Gjermanisë. Froebeli beri shumë udhëtime për të përhapur idetë e tij dhe për të trajnuar edukatorët e rinj. Lodrat e fëmijëve Froebeli i quajti dhuratat për fëmijë. Idetë e tij mbi ndërtimin e kopshtit fëmënor janë tejet aktuale. Ai kërkonte dhe porosiste që objekti i kopshtit (ndërtesa) fëmënor të jetë një shtëpi modeste, përdhese dhe me dhoma dhe mesonjtore komforte. Oborri i kopshtit fëmijënor duhet të jetë i gjerë dhe i vendosur në një ambjent plotësisht të pastër, me lule e gjelbërime. Froebeli propozoi Programin e punës edukative-arsimore

me fëmijët parashkollore, i cili mbështetej në parimet themelore, që sot e kësaj dite janë aktuale në shkencën pedagogjikë. Loja edukative e lirë dhe vetaktiviteti i fëmijës si parim, edhe sot janë bazë e punës edukative—arsimore në kopshtet fëmimore bashkëkohore kudo në botë. Ai ishte kundër ligjërimeve shkollore dhe mësidhënies gjatë punës edukative me fëmijët e moshës parashkollore, sepse me kohë e kishte hetuar specifikën e kësaj pune. Froebeli e pasuroi dhe kompletoi programin e veprimtarisë edukative –arsimore të kopshtit fëmijënor me përmbajtje të reja programore nga këto fusha:

- Edukimi fizik i fëmijëve parashkollorë.

- Nxitja dhe zhvillimi i perceptimeve të fëmijëve me anën e lodrave të ndryshme natyrore dhe artificiale.

- Ushtrimin e shqisave me anën e lojërave.

- Ushtrimet e motorikës së duarve, nëpërmjet aktiviteteve të orientuara, aktiviteteve të lira dhe punëdorës miniaturale, me qëllim që të zgjojë dashurinë ndaj punës dhe gëzimin e fëmijëve për kreativitet dhe vetaktivitet.

- Zhvillimin emocional i fëmijëve.

- Edukimi moral dhe formimi i shprehive morale

Në bazë të këtyre komponenteve Frobeli e hartoi programin e aktiviteteve të orientuara edukativo-arsimore për çdo ditë të punës. Ato në të vërtetë nuk ishin orë mësimore faktike, por disi si aktivitete të orientuara, të cilat zhvilloheshin në një klimë të caktuar, me lëvizje kreative dhe me lojëra të programuara, si dhe me materiale përkatëse që përdorreshin gjatë lojës. Duke u nisur edhe nga studimi i paraardhësve të tij ashtu edhe nga puna e vetë Frobelit dhe jehona që pati puna e tij në hapjen e shumë kopshteve nëpër Europë mund të themi me plot gojën që ai ndertoi sistemin pedagogjik që përfshin

(Sistemin, Përmbajtjet, Mjetet dhe Metodat e Punës Edukative – Arsimore me Fëmijët e Moshës Parashkollore. Për epokën e tij ai zë vendin e parë në lëmin e edukimit parashkollor.

Maria Montessori dhe ndikimi i ideve të saj në edukimin parashkollor

Maria Montessori punën e filloi me edukimin e fëmijëve me probleme të zhvillimit mental, duke qenë se në profesion ishte mjeke. Kur me punën e saj pedagogjike e kuptoi se metoda e saj mund të aplikohet edhe te fëmijët normal, ajo iu përkushtua plotësisht në çdo aspekt dhe krijoi një sistem të edukimit sipas parimeve të saja pedagogjike dhe psikologjike. Më 1906 ajo ndërtoi për herë të parë në Romë. Më pas kjo përvojë u përhap edhe në vende të tjera të Europës prej sa. Sot asnjë vështrim mbi edukatën bashkëkohore nuk do të ishte i plotë pa shqyrtimin e sistemit pedagogjik të M. Montesorit. Programi i Montesorit është tejet aktual në kohën bashkëkohore. Ajo qysh në vitin 1900 e hartoi një program vëllimor për fëmijët parashkollorë. Ajo edukimin parashkollor e kuptonte si përgatitje për jetën. Besonte fuqishëm që përvoja e hershme fëmijënore ndikon në zhvillimin e mëvonshëm të fëmijëve.

Materialet me të cilët fëmijët mësojnë janë vërtet karakteristike për ambjentin Montesorian të të mësuarit (mjedisi i strukturuar arsimor). Në programet e M.Montesorit materialet didaktike dhe aktivitetet e fëmijëve kanë të bëjnë më tepër me fëmijët e moshës 2—5 vjeç. M.Montessori insistonte për një motivim të brendshëm të fëmijës. Ajo angazhohej që secili fëmijë të zhvillohej sipas shpejtësisë vetjake. Montessori e kuptoi esencialisht nevojën e fëmijës për aktivitet dhe angazhimin e tyre senzomotorik.

Montesori duke e studiuar fëmijën vërejtë se fëmija kishte nevojë të drejpërdrejtë të jetojë jetën e vet. Kur atë e pyetnin se çpërmban metoda e Montesorit ajo i përgjigjej.

-Fjalën metode mund ta zëvendësoj në këtë mënyrë, është ndihma e cila i jepet personalitetit njerëzor për ta liruar nga botëkuptimet e vjetra që kanë lidhje me edukimin e fëmijës. Ajo që duhet ta marrim parasysh është personaliteti i njeriut dhe jo një metodë e edukimit.

Kjo është mbrojtja e fëmijës, njohja shkencore e nevojave të tij natyrore, si dhe njohja shoqërore e të drejtave të tija.

Parimet e Sistemit të Maria Montesorit

-Liria e fëmijës për ta zgjedhur ushtrimin, lojën dhe aktivitetin e lirë.

-Puna edukativo—arsimore është individuale me fëmijë.

-Edukatorja intervenon vetëm në fillim të punës—ushtrimet e fëmijëve janë individuale.

-Disiplina mbështetet në lirinë e fëmijëve.

Epoka Montesori përkon me një frymë të re të përhapjes së kopshteve në Europë. Në Europë u përhapën gjerësisht kopshtet pranë zonave të banuara ku në fillim ato quheshin foshnjore dhe grumbulloheshin fëmijë të vegjel nga 2—5 vjeç. Edhe Shqipëria ka historikun e tij të zhvillimit të arsimit parashkollor. Në Shqipëri arsimit parashkollor daton në vitin 1921, në hapjen në Tiranë të një kopshti për fëmijë. Këto kopshte ishin pranë shkollave foshnjore. Në vitin 1934 me daljen e ligjit për sistemin arsimor, dëgjojmë të flitet për herë të parë për shkollat foshnjore ku përfshihen dhe fëmijët e kopshteve. Ky ligj me anë të veta pozitive çoi në rritjen e numrit të kopshteve pranë shkollave foshnjore në këtë periudhë në Shqipëri.

- 1936—1937 gjithsej 17 kopshtë fëmijësh .
- 1938---1939 foshnjore me 2434 fëmijë dhe 40 edukatore.

Në këto shkolla foshnjore, fëmijëve u mësohej ndonjë këngë, recitonin ndonjë vjershë të shkurtër bënë njehsime të thjeshta me kokrra dhe thupra. U tregoheshin përralla morale, u mësoheshin lojra të shumta me përmbajtje edukative. Metodat që përdorehin në këto foshnjore, ishin edhe ato që përdorehin nëpër foshnjoret europiane. Në këto foshnjore ndikimi i metodës Montesori ishte present ku puna bazohej në zhvillimin e fëmijës, vetveprimin e tij. Gjer në 1939 arsimi parashkollor ishte zhvilluar shumë pak. Kishte pak foshnjore rreth 23 të cilat ishin në pjesën më të madhe anekse të shkollave të ndryshme. Në këto foshnjore kishte disa grupe fëmijësh që përbënin klasat përgatitore. Në to dërgoheshin fëmijët e pasanikëve kurse fëmijët e të varfërve nuk kishin të drejtë të regjistroheshin në këto foshnjore. Veç foshnjoreve shtetërore kishte edhe foshnjore private të mbajtura nga murgeshat si në Shkodër, Tiranë, Elbasan dhe në fshatrat. Pas okupacionit fashist u shtuan edhe në Gjirokaster, Berat, Pogradec, në fshatin Dhërmi, të Himarës. Këto foshnjore drejtoheshin nga murgeshat italiane dhe shqiptare. Kuadri që caktohej në këto foshnjore, arsimtaret më të vjetra në moshë. Gjithsej ishin rreth 37 edukatore. Ato thjesht i grumbullonin fëmijët në këto ambiente dhe nuk ndiqnin ndonjë platformë të përcaktuar edukimi. Pas çlirimit të vendit u rihapën kopshtet ekzistuese por prioritet absolut ishte për arsimin fillor. Zgjerimi i kopshteve u bë me një ritëm të ngadalshëm. Edhe literatura pedagogjike për edukatoret mungonte pasi ato mbështeteshin në literaturë pedagogjike të përgjithshme. Me gjithë kufizimet në punën përgatitore dhe kualifikuese të edukatoreve kopshte të rinj u hapën në qytete dhe në qendra të zonave rurale. Niveli i edukatoreve në qytet dhe në fshat filloi të rritej. Në institucionet parashkollore që u hapën pas çlirimit fryma edukative që përçoej ishte fryma sovjetike e edukimit.

Në vitin 1954 në vendin tonë ishin hapur rreth 275 kopshte fëmijësh me rreth 15'000 fëmijë. (Arsimi dhe kultura popullore 1954) L. Kapo. Periudha e pasçlirimit ishte positive përse i përket shtrirjes së kopshteve dhe institucionalizimit të edukimit parashkollor në institucione të posaçme, gjë që çoi në një shtrirje të kopshteve kudo nëpër Shqipëri. Bazuar në revistën “Arsimi dhe kultura popullore” (Botim 8, 1956 P.Radovani) në Durrës në këto vite po bëhej një punë e kënaqshme në drejtim të hapjes së kopshteve.

Shtrirja e kopshteve nëpër Shqipëri dhe hapja e tyre vazhdoi sipas një politike të kontrolluar dhe udhëhequr nga shteti deri në vitin 1990 me ritme dhe nivele ashtu si edhe gjithë arsimi në Shqipëri.

Mbas vitit 1990 ritmet e zhvillimit të edukimit parashkollor patën një ulje të ndjeshme kjo për vetë specifikat e kohës, mbyllja e fabrikave dhe dalja në asistencë e shumë nënave si edhe emigracioni masiv dhe vetë mungesën e një politike mbështëtese në drejtim të kësaj hallke të arsimit dhe tranzicionit shqiptar mund të themi me bindje se frekuentimi i institucioneve parashkollore ra në nivele shumë të ulta. Në uljen e nr të fëmijëve ndikuan edhe, kapacitetet e pamjaftueshme të lokaleve dhe përdorimi i tyre si godina banimi, varfëria sidomos në zonat rurale, si dhe investimet shumë të pakta në drejtim të hapjes së kopshteve të reja dhe rikthimit të atyre të zëna forcërisht në shërbim të fëmijëve nga pushteti vendor.

Ritmet e rënies së zhvillimit të arsimit parashkollor kanë vazhduar edhe gjatë 15 viteve të fundit. Edhe fondet që akordohen nga buxheti për parashkollor kanë ardhur në rënie. Nëse në vitin 2001 shpenzohej 5.9 % e buxhetit të arsimit, në vitin 2005 ky tregues ka rënë 4.7%. Për pasojë, gjëndja e ndërtesave të kopshteve dhe pajisjet e tyre me orendi dhe mjete didaktike është e varfër dhe larg standarteve të përcaktuara. Kerkesat e

shumta të prindërve për këtë shërbim, veçanërisht në zonat urbane nga migrimi i viteve të fundit ngelen të paplotësuara. Statistikat e drejtorisë edukimit të MASH në vitin 2001 ne kishim në zonat urbane 422 kopshte me pak se në vitin 1990 dhe në zonat rurale 674 me pak. Në këtë kohë fillojnë të lulëzojnë institucionet e para të arsimit parashkollor privat të cilat çojnë edhe në një rritje të ritmeve të zhvillimit të parashkollor sepse filluan të frekuentohen nga fëmijët e kësaj grupmoshe 3-6 vjeç.

Gjatë viteve 1993-2001 edhe pse treguesit e pjesmarrjes në kopshte kanë ardhur në ulje, në drejtim të kurrikulës dhe përmirësimeve të saj në drejtim të vendosjes së standartave bashkëkohore në edukimin e fëmijëve është bërë një punë shumë e mire. (E. Mato 2001).

Ndryshe nga nivelet e tjera të shkollimit të cilat paraqiten mjaft konservatore përballë ndryshimit, kopshtet publike në përgjithësi kanë qenë qendra të përfshirjes së elementtone parashkollor e modeleve të tilla si Hap pas Hapi, Rexhio Emilia, Montesori etj. Përshtatja e modeleve të mësipërmëve në sistemin tonë parashkollor e ka pasuruar mjaft këtë të fundit duke bërë që tashmë të kemi aftësi dhe qëndrime të reja përkundrejt metodologjive bashkëkohore dhe përfshirjes së prindërve në kopësht dhe jashtë saj. Në raport me numrin total të fëmijëve, përqindja e atyre që frekuentojnë kopshtet shënon rritje.

Në vitin 1992 vetëm 34% e fëmijëve të grupmoshës 3-5 vjeç shkonin në kopsht në vitin 2005 ky tregues ishte 48,8% ndërsa në vitin 2009 arriti në 50%. Në këtë periudhë në shtimin e numrit të fëmijëve që frekuentojnë ka ndikuar edhe shtimi i kopshteve private ku mund të themi se sipas Strategjisë së Arsimit Parauniversitar të botuar nga MAS në vitin 2012-2013 kanë ndjekur intitucionet parashkollore, 76 % e fëmijëve të grupmoshës

3-5vjec. Aktualisht në vitin 2013 kanë ndjekur kopshtet publike private e shtetërore rreth 81'448 fëmijë.

Në vitin 2008-2009 Ministria e Arsimit ka çelur për herë të parë rreth 50 klasa përgatitore për fëmijët 5-6 vjeç që vijnë direkt nga shtëpia. Keto klasa janë hapur pranë shkollave. Në vitin 2008-2009 ishin hapur rreth 50 klasa përgatitore të cilat u pasuan edhe me 50 klasa të tjera në vitin 2009-2010.

Hapja e tyre u bë si nevojë për të terhequr sa më shumë fëmijë në parashkollor dhe për të zbutur mungesën e frekuentimit të kopshteve nga këta fëmijë për shkak të mungesës së kapaciteteve. Hapja e këtyre klasave çoi edhe në rritje të numrit të fëmijëve që frekuentojnë kopshtet dhe në vitin 2013 kemi 383 klasa përgatitore që frekuentojnë rreth 9100 fëmijë. (Strategjia e Arsimit Parauniversitar 2013-2016).

KAPITULLI III - METODOLOGJIA

3.1 Metodat dhe Dizajni i Studimit

Metodologjia e këtij studimi u zgjodh duke pasur si qëllim kryesor vërtetimin e hipotezës, pra evidentimin e efektit pozitiv të ndjekjes së ciklit të plotë parashkollor në aftësitë sociale dhe për të nxënë që fitojnë fëmijët. Në dizenjimin e studimit u përfshinë respondentët fëmijë të kopshteve të qytetit të Durrësit dhe të periferisë së tij. Në dizenjimin e studimit u përfshinë edhe prindërit e fëmijëve të këtyre kopshteve. Përfshirja e tyre në dizënjim u bë për të matur variablat e përcaktuar si të pavarur dhe të varur. Variabli i pavarur është ndjekja e edukimit parashkollor dhe të varur janë aftësitë sociale dhe të të nxënës që fiton fëmija. Dizajni i studimit është bërë sipas qasjes së studimeve korrelacionale-krahasuese ku synohet të gjëndet ndikimi i ciklit të plotë të edukimit parashkollor në aftësitë sociale dhe për të nxënë duke krahasuar fëmijët e grupeve të treta të kopshteve të qytetit dhe grupeve përgatitore të hapura në shkollat e zonës periferike. Ky dizajn i hulumtimit është mjaft i pranishëm në hulumtimet që bëhen në fushën e edukimit. (Gav, Mills dhe Airasian 2006). Shkaku dhe efekti në këtë hulumtim kanë ndodhur më parë prandaj këtë dizajn mund ta gjejmë edhe me emërtimin ex-post-facto që do të thotë (pasi fakti ka ndodhur) (Fraenkel dhe Wallen 2008). Studimi korrelacional sipas (Fraenkel, Wallen dhe Hyun 2015) na ndihmon të kuptojmë lidhjen ndërmjet variablave ndërsa krahasimet që do bëhen në këtë studim janë krahasime sinkron sepse bëhen në një kohë të njëjtë. Metoda kryesore në këtë studim është mikse kryesisht korrelacionale sasiore me qasje cilësore. Metoda sasiore e hulumtimit merret kryesisht me mbledhjen dhe përpunimin e të dhënave të strukturuar që mund të paraqiten në mënyrë numerike (Mathews dhe Ross 2010). Të dhënat sasiore mbledhen kur përdoret qasja epistemologjike pozitiviste dhe mbledhen të dhëna që mund

të analizohen nga ana statistikore. Sipas Burns dhe Grove (2005) studimi sasior konsiderohet një proces formal, objektiv, sistematik në të cilin të dhënat numerike përdoren për të përfutur informacion rreth botës. Studimi sasior shpjegon fenomenin nëpërmjet grumbullimit të të dhënave numerike duke përdorur metodat bazë matematikore në mënyrë të veçantë, metoda statistikore (Aliaga dhe Gunderson 2000). Të dhënat e mbledhura nga testet dhe pyetsorët iu nënshtruan analizës statistikore, ndërsa vëzhgimet në grup dhe në lojë dhe fokus grupet iu nështruan analizës cilësore. Përdorimi i metodës mikse na krijon mundësinë që të bëjmë një analizë më të plotë të kampionit të marrë. Ky studim u realizua në bashkëpunim të ngushtë me stafet e kopshteve pa bashkëpunimin e të cilëve realizimi i këtij studimi do ishte i pamundur.

3.2 Popullata e Studimit

Popullata e këtij studimi përfshin fëmijët dhe prindërit e fëmijëve që ndjekin këto 8 kopshte në Durrës dhe në periferi të tij. Bëhet fjalë për një numër rreth 800 fëmijësh që kanë ndjekur kopshtin në vitin shkollor 2014 - 2015. Studimi ynë është bërë midis fëmijëve të grupmoshës 5-6 vjeçare pra të grupeve të treta në kopshtet ndërtesë me vehte në zonën urbane dhe në grupet e hapura pranë shkollave në periferi, pra kampioni u zgjodh nga kjo popullatë.

3.3 Kampioni i Studimit

Në studimin tonë mbi efektet e ndjekjes së ciklit të plotë të edukimit parashkollor në aftësitë sociale dhe për të nxënë që fiton fëmija u përzgjedhën dy kampione respondentësh në përputhje me dizenjimin e bazuar në metodën sasiore me qasje cilësore 1-kampioni i fëmijëve të grupmoshës 5-6 vjeçare të grupeve të treta të kopshteve ndërtesë me vehte dhe në grupet përgatitore të hapura në shkollat në periferi të Durrësit me një nr total prej 350 fëmijësh. 2 kampione respondentësh prindërit e

fëmijëve të kopshteve të Durrësit dhe prindërit e fëmijëve të grupeve përgatitore në shkollat në periferi të Durrësit me një nr total prej 310 prindër. Kampioni u përzgjedh në bazë të përzgjedhjes rastësore të stratifikuar ku kopshtet u ndanë në bazë të vendndodhjes së tyre në qendër apo në periferi dhe kampionit me propabilitet të volitshëm grupor. Ky lloj kampionimi përdoret kur popullata është e madhe dhe e shpërndarë në një hapësirë të gjerë gjeografike. (Gav, Mills dhe Airasian 2006). Procedura e kampionimit përfshiu këto hapa. Kampionimi u përzgjedh duke u bazuar në dizenjimin e studimit si studim shkak-krahasues ku në gjithë popullatën e zgjedhur u përzgjedhën fëmijët e grupmoshës 5-6 vjecare. Kampionimi i prindërve u përzgjedh në përshtatje me dizenjimin e studimit shkak-krahasues. Në popullatën e përzgjedhur u përzgjedhën për studimin tonë prindërit e fëmijëve të grupeve të treta në kopshte godine më vehte dhe prindërit e fëmijëve të kopshteve (grupeve përgatitore) të hapura në anekset e shkollave. Për të realizuar plotësimin e instrumentave të studimit u ashkëpunua nga studiuesi me edukatorët e kopshteve, psikologët si edhe drejtoritë e tyre. Studiuesi qartësoi respondentet në lidhje me përmbajtjen e punimeve të instrumenteve duke garantuar anonimatën e tyre të plotë. Të gjithë respondentët u treguan bashkëpunues dhe i kontribuan këtij procesi dhe nuk pati asnjë prej tyre që refuzoi të merrte pjesë kjo edhe për vetë faktin që studiuesja është pjesë e këtyre strukturave si drejtuese e njërit prej kopshteve në Durrës.

3.4 Instrumentet e Studimit

Instrumentet e këtij studimi u hartuan duke u mbështetur në pyetsorin e standartizuar nga Shoqata amerikane (Brainline i autores Joey Du Plooy) i gadishmerise për në shkolle dhe (The early Development, A tool for monitoring childrens development and

readiness for school). Instrument i autores Magdalena Janus Ontario Canada. Përdorimi i këtyre instrumentave u bë në përputhje me hipotezat dhe pyetjet kërkimore të studimit. Pyetsorët u përkthyen në shqip dhe u përshtatën. Për të hartuar testet e të nxënësve këtyre pyetsorëve studiuesja u mbështet edhe në programet e MAS për grupmoshën 5-6 vjeçare. Përshtatja e instrumentave dhe pilotimi i tyre u realizua me bashkëpunimin e ngushtë të grupit të edukatorëve. Në këtë grup pilotimi ishin pjesëmarrëse edukatore me përvojë të gjatë pune dhe psikologjia e kopshtit. Grupi i pilotimit ishte aktiv gjatë gjithë kohës. Pasi u krye me sukses pilotimi i instrumentave dhe grupi i vlerësoi testet dhe pyetsorët pozitivisht ato u shprehën të gatshme për të ndihmuar në realizimin e tyre nga fëmijët. Edukatorët dhanë një ndihmë të madhe në realizimin e pyetsorëve pasi ato bashkë me bordet e prindërve të grupeve krijuan mundësinë e kontakteve dhe gadishmerisë së prindërve për plotësimin e pyetsorëve, instrumentave. Ato u realizuan duke u ndjekur hap pas hapi nga studiuesja e grupit të edukatoreve dhe psikologjia. Ishte shumë e rëndësishme pjesëmarrja aktive e edukatoreve në realizimin e këtij studimi sepse kjo eviton stresin e fëmijëve gjatë realizimit të testeve dhe realizimit të vëzhgimeve me qëllim që ato të jenë sa më të natyrshme. Testet u përdorën për të testuar nivelin e aftësive sociale dhe për të nxënë që kanë fituar fëmijët nga ndjekja e kopshtit si cikël i plotë dhe si grup përgatitor. Pyetsorët e prindit u hartuan duke u mbështetur në këto instrumenta të sipërpermendur në përvojën e studiueses dhe në bashkëpunim të ngushtë me bordet e prindërve të grupeve në të cilat u realizua studimi. Këto pyetsorë u përdorën për të parë korrelacionin që ka midis kohës që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre dhe si ndikon kjo në aftësitë që ata fitojnë. Vëzhgimet u hartuan në bashkëpunim me psikologët dhe edukatorët duke u mbështetur si gjithmonë tek këto instrumentat e sipërpermendur. Vëzhgimet si në punë në grup ashtu edhe në lojë u përdorën për të parë

ndikimin që ka grupi social tek fëmija në aftësitë sociale që ai fiton dhe në të nxënë dhe përdorimi i lojës si mjeti kryesor i realizimit të veprimtarisë së kopshtit dhe ndikimi i saj në aftësitë që fëmijët fitojnë në këto dy drejtime. Ndikimi i mjedisit është parë në disa drejtime dhe është matur me këto instrumenta si në pyetsorët e prindërve, në testet ashtu edhe në vëzhgimet në grup dhe lojë ku puna në grup në qendrat e aktivitetit kërkon hapësirën e peështatshme dhe bazën e nevojshme materialo-didaktike ashtu edhe realizimi i lojës me sukses kërkon mjedisin e përshtatshëm për realizimin e saj. Veprimtaria e kopshtit që të realizohet me cilësi kërkon një ambjent të strukturuar në përputhje me nevojat, moshën dhe kërkesat e programit që realizohet në kopësht. Në pyetsorët e prindërve me anë të pyetjeve të veçanta është matur ndikimi i mjedisit dhe vlerat që ai ka në realizimin e një pune sa më cilësore.

3.5 Vrojtimi

Vrojtimi është një instrument për të njohur plotësisht mënyrën se si zhvillohet procesi. Vrojtimi është zhvilluar në një ambjent sa më natyral pa ndërhyrje sforcuese me qëllim që të ofrojë një rezultat sa më afër të vërtetës. Vrojtimi është një metodë e vazhdueshme pune që përdoret në kopësht për të njohur sa më mirë fëmijën dhe për të ndërtuar një punë individuale me fëmijën në përputhje me aftësitë, nevojat dhe interesat e tij. Në momentin që është kryer vrojtimi, studiuesja e ka përcaktuar fushën që do të vrojtojë. Në studim fëmija u vrojtua në punë në grup në qendrat e aktivitetit dhe në lojë të lirë. Mënyra se si do të zhvillohet vrojtimi është shumë e rëndësishme. Ishte shumë e rëndësishme që gjatë vrojtimit fëmija të mos ndjehej i vrojtuar dhe të zhvillonte normalisht veprimtarinë e tij. Edhe gjatë lojës studiuesi qëndroi pasiv me qëllim një zhvillim sa më natyral të lojës. Fëmijët janë të mësuar me këtë metodë dhe gjatë realizimit të tij nuk u hasen probleme.

3.6 Fokus Grupi

Përveç vëzhgimeve dhe testit u përdor edhe instrumenti i fokusgrupit i cili dha të dhëna direkte për treguesit e lojës, mjedisit fizik dhe familjes. Krahas përdorimit të metodës sasiore me instrument pyetësorin e standardizuar, ky punim u pasurua edhe me përdorimin e metodës cilësore me instrument fokus grupin, i cili lejon diskutimin e hapur dhe debatin mbi çështjet e vendosura në agjendë. Çështjet kryesore që u trajtuan në fokus grup ishin:

1. Si ndikon loja në zhvillimin e aftësive sociale, gjuhësore, matematikore dhe shkencore të fëmijëve në parashkollor?
2. Sa ndikon mjedisi fizik i institucioneve parashkollore, strukturimi dhe pajisja e tij në zhvillimin e aftësive të ndryshme të fëmijëve?
3. Cili është roli i familjes në zhvillimin e aftësive të fëmijëve dhe si ndikon bashkëpunimi i saj me stafin pedagogjik të institucionit parashkollor?

3.7 Testet

Testet e të nxëniet dhe të gadishmërisë sociale përdoren në arsimin parashkollor për të përcaktuar nivelin e gadishmërisë për në shkollë të fëmijëve. Këto teste janë zhvilluar për fushat që ne kishim zgjedhur të studionim, gjuhësore, matematikore dhe sociale. Testi na krijoi një panoramë të plotë të nivelit të aftësive që kanë përfutur fëmijët nga ndjekja e arsimit parashkollor. Testet na krijuan mundësi për të mbledhur informacion dhe për ta përpunuar nga ana sasiore. Testi përveç këtyre avantazheve kishte edhe disavantazhin që vetë fjala test përmban në vetvete ankth dhe stres gjë që mund të ketë ndikuar në punën e realizuar nga fëmijët. Hartimi i pyetjeve të testit u bë nga një grup specialistësh ku bënte pjesë studiuesja dhe edukatore duke u mbështetur edhe në programet e MAS.

3.8 Pyetësi për Prindër

Pyetësi me prindër është pyetësor vetëraportues. Në pjesën e parë përfshihen pyetje mbi të dhënat për prindin, emrin, mbiemrin, zonën ku jeton, punësimi. Në pjesën e dytë pyetësi përmban pyetje në lidhje me kohën që kalojnë prindërit me fëmijët e tyre dhe leximin e librave prej tyre dhe rreth asaj që fëmijët kanë mësuar gjatë ndjekjes së kopshtit dhe se si e reflektojnë këtë në shtëpi si në fushën sociale ashtu edhe në atë gjuhësore dhe matematikore. Në pjesën e tretë të pyetësit prindërit pyeten rreth bashkëpunimit dhe komunikimit me edukatorët dhe kopshtin dhe sesa ata e ndjejnë veten të përfshirë në jetën e fëmijës dhe në veprimtarinë e kopshtit. Në pjesën e katërt të pyetësit prindërit pyeten rreth lojërave që fëmijët kanë mësuar në kopsht dhe asaj që ato mendojnë rreth aftësive që ka fituar fëmija nga ndjekja e ciklit të plotë të arsimit parashkollor ose të grupit përgatitor. Studiuesi qartësoi respondentët në lidhje me përmbajtjen e pyetjeve duke i siguruar për anonimatën e tyre të plote.

3.9 Besueshmëria dhe Vlefshmëria e Studimit

Studimi i dizenuar për të matur ndikimin e ndjekjes së ciklit të plotë parashkollor në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës është kryesisht një studim empirik pasi hipotezat e formuluar testohen duke u bazuar në të dhënat e marra nga matjet me anë të testeve vëzhgimeve dhe pyetësorëve me prindër. Për të realizuar këtë studim është bërë një punë sistematike që kanë ndjekur njëri tjetrin.

1)përcaktimi i problemit,

2)shqyrtimii literaturës,

3)formulimi i hipotezave

4)puna në terren, mbledhja e të dhënave parësore

5) diskutimi i të dhënave

6) Nxjerrja e përfundimeve dhe rekomandimeve.

Vlefshmëria e brendshme e studimit garantohej se të gjithë të dhënat i nënshtrohen një analizë statistikore të bërë në përputhje me dizenjimin e studimit shkak – krahasues. Vlefshmëria e jashtme e studimit garantohej pasi gjetjet dhe përfundimet e studimit mund të përgjithësohen edhe në popullata të tjera studimore me këto specifika. Besueshmëria e brendshme dhe e jashtme e studimit sigurohet nga gjetjet e tij që janë të vlefshme edhe për studiues të tjerë që do të studiojnë këtë fushë. Në realizimin e këtij studimi janë ndjekur me përpikmëri të gjitha hapat që ndiqen për realizimin e një studimi shkencor.

3.10 Etika e Studimit

Në radhë të parë të gjithë respondentëve pjesëmarrës në studim iu është marrë miratimi i plotë për pjesëmarrjen në studim. I është dhënë siguri e plotë respondentëve për ruajtjen e anonimatit dhe që këto të dhëna janë thjesht në kuadrin e këtij studimi dhe nuk do përdoren askund tjetër. Testet u plotësuan në bashkëpunim me edukatorët dhe në përputhje edhe me planifikimin e bërë prej tyre në fund të majit që përkonte edhe me periudhën e planifikuar nga edukatorët dhe vete programi. Përsa i përket respondentëve prindër ku pjesa më e madhe ishin nëna u realizua në bashkëpunim të plotë me edukatorët dhe bordet e prindërve të grupeve. Një avantazh ka qenë edhe qenia e stудиueses vetë pjesë e arsimit parashkollor. Për të realizuar studimin u mor leje në DAR dhe Bashkinë Durrës.

3.11 Kufizimet e Studimit

Ky studim është kryer në 4 kopshte të qytetit të Durrësit dhe 4 kopshteve të periferisë por duhet të pranojmë që tjetër specifikë kanë kopshtet e zonës rurale në të cilën infrastruktura paraqet probleme të mëdha. Pyetsorët do të plotësohen nga prindërit dhe kjo nuk përjashton që për shkak të ndjeshmërisë së madhe që kanë prindërit ndaj fëmijëve të kësaj moshe por edhe për shkak të mentalitetit tonë që ne nuk jemi të gatshëm të pranojmë përgjegjësitë tona si prindër në edukimin e fëmijëve të kësaj moshe duke ia lënë përgjegjësinë institucioneve të jemi deri-diku jo të vërtetë në përgjigje. Në përgjithësi edukatorët janë më shumë të përqëndruara në arritjet e fëmijëve në fushën e të nxënës dhe nuk janë të afta të japin një vlerësim të saktë për fëmijët nga ana sociale. Ky studim nuk trajton të gjitha aspektet e performancës së fëmijës në kopësht por dy aspekte të saj vetëm atë në drejtim të të nxënës dhe sociale. Për të bërë analizën krahasuese ndërmjet dy kampionëve ne jemi bazuar tek krahasimi dhe përpunimi i rezultateve të testeve. Fëmijët janë deri-diku të familjarizuar me to por nuk përjashtohet edhe stresi dhe ankthi që mbart vetë kryerja e tyre tek fëmijët.

Në këtë studim të dhënat parësore iu nënshtruan tre lloj analizash.

- Analiza deskriptive.
- Analiza e korrelacionit.
- Analiza krahasuese.

KAPITULLI IV: ANALIZA E REZULTATEVE

4.1 Analiza deskriptive

Rezultatet e analizës deskriptive janë përftuar nga të dhënat e përftuara me anë të zhvillimit të instrumenteve kërkimore me fëmijë/nxënës në arsimin parashkollor të qytetit të Durrësit dhe të periferisë së tij, si edhe me prindërit e tyre. Të dhënat janë paraqitur sipas grupeve urban dhe periferik si edhe duke bërë krahasimet ndërmjet tyre.

4.1.1 Përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përftuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 1: Vlerat e frekuencave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor- grupi urban.

Përfshirja aktive		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	110	72.8	73.3	73.3
	Jo	40	26.5	26.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritja e doktorantit

Tabela 2: Vlerat e tendencës qendrore të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor- grupi urban

Statistics		
Përfshirja aktive		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.2667
Median		1.0000
Mode		1.00
Std. Deviation		.44370
Variance		.197
Skewness		1.066
Std. Error of		
Skewness		.198
Kurtosis		-.876
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1.00
Maximum		2.00

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e përfshirjes aktive të nxënësve në procesin e mësimdhënies në arsimin parashkollor në grupin urban tregojnë se 110 respondentë ose 72.8% e tyre përfshihen: në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës, që përfshin aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore; 40 respondentë ose 26.5% e tyre pohojnë se nuk përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës. Kjo shpërndarje e frekuencave përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.2667), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.44370). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (1.066; -.876) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 1/1: Vlerat e frekuencave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor-grupi periferik

Përfshirja aktive		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	120	79.5	80.0	80.0
	Jo	30	19.9	20.0	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përllogaritje të autorit

Tabela 2/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor-grupi periferik

Statistics		
Përfshirja aktive		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.2000
Median		1.0000
Mode		1.00
Std. Deviation		.40134
Variance		.161
Skewness		1.515
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		.300
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1.00
Maximum		2.00

Burimi: Përllogaritje të autorit

Frekuencat e përfshirjes aktive të nxënësve në procesin e mësimdhënies në arsimin parashkollor në grupin periferik tregojnë se 120 respondentë ose 79.5% e tyre

përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës, që përfshin aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore; 30 respondentë ose 19.9% e tyre pohojnë se nuk përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës. Kjo shpërndarje e frekuencave përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.2000), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.40134). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (1.515; .300) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Të dhënat krahasuese të frekuencave të përfshirjes në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës, që përfshin aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë një diferencë jo domethënëse prej 6.7% në favor të grupit periferik. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se më shumë se dy të tretat (2/3) e respondentëve nxënës përfshihen në mënyrë aktive në mësimdhënie, një variabël që mendohet se ndikon fort në zhvillimin e aftësive sociale dhe aftësive të të nxënës në arsimin parashkollor.

4.1.2 Aftësitë sociale

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përftuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë sociale për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 3: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë sociale_grupi urban

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	6.6	6.7	6.7
	2	90	59.6	60.0	66.7
	3	50	33.1	33.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
	Total	151	100.0		

Burimi: Përllogaritje të autorit

Tabela 4: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë sociale-grupi urban

AS5		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.27
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.575
Variance		.331
Skewness		-.083
Std. Error of		
Skewness		.198
Kurtosis		-.470
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë sociale në grupin urban tregojnë se 10 respondentë ose 6.6% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 90 respondentë ose 59.6% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 50 respondentë ose 33.1% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë sociale përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (2.27), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.575). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (-.083; -.470) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit aftësitë sociale janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 3/1: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë sociale-grupi periferik

AS5		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	6.6	6.7	6.7
	2	70	46.4	46.7	53.3
	3	70	46.4	46.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 4/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë sociale-grupi periferik

AS5	
N	Valid 150
	Missing 1
Mean	2.40
Median	2.00
Mode	2 ^a
Std. Deviation	.613
Variance	.376
Skewness	-.496
Std. Error of Skewness	.198
Kurtosis	-.624
Std. Error of Kurtosis	.394
Minimum	1
Maximum	3

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë sociale në grupin periferik tregojnë se 10 respondentë ose 6.6% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 70 respondentë ose 46.4% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 70 respondentë ose 46.4% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë sociale përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshijn vlerat e mesatares (2.40), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.613). Vlerat e përfthuara të simetrisë së të dhënave (-.496; -.624) tregojnë se të dhënat e përfthuara të variablit aftësitë sociale janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Të dhënat krahasuese të frekuencave të aftësive sociale ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca jo domethënëse në të tre nivelet e performancës: mjaftueshëm, mirë, dhe shumë mirë. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve nxënës rënditen në nivelet mirë dhe shumë mirë në aftësitë sociale.

4.1.3 Aftësitë gjuhësore

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfthuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë gjuhësore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 5: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë gjuhësore-grupi urban

Gj2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	13.2	13.3	13.3
	2	90	59.6	60.0	73.3
	3	40	26.5	26.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përllogaritje të autorit

Tabela 6: Vlerat e tendencës qendrore të variablilit aftësitë gjuhësore-grupi urban

Statistics		
Gj2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.13
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.620
Variance		.385
Skewness		-.094
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-.438
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablilit aftësitë gjuhësore në grupin urban tregojnë se 20 respondentë ose 13.2% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 90 respondentë ose 59.6% e tyre rënditen në nivelin mirë, dhe 40 respondentë ose 26.5% e tyre rënditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablilit aftësitë gjuhësore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (2.13), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.620). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (-.094; -.438) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablilit aftësitë sociale janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 5/1: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë gjuhësore-grupi periferik

Gj2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	25	16.6	16.7	16.7
	2	110	72.8	73.3	90.0
	3	15	9.9	10.0	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 6/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë gjuhësore_grupi periferik

Statistics		
Gj2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.93
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.514
Variance		.264
Skewness		-.105
Std. Error of		
Skewness		.198
Kurtosis		.788
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë gjuhësore në grupin periferik tregojnë se 25 respondentë ose 16.6% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 110 respondentë ose 72.8% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 15 respondentë ose 9.9% e tyre renditen në nivelin shumë

mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë gjuhësore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.93), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.514). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (.264; .788) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit aftësitë gjuhësore janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave. Të dhënat krahasuese të frekuencave të aftësive gjuhësore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca domethënëse sidomos në nivelin e performancës shumë mirë. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve nxënës renditen në nivelin mirë në aftësitë gjuhësore.

4.1.4 Aftësitë matematikore

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë matematikore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 7: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë matematikore-grupi urban

M2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	6.6	6.7	6.7
	2	100	66.2	66.7	73.3
	3	40	26.5	26.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 8: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë matematikore-grupi urban

Statistics		
M2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.20
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.543
Variance		.295
Skewness		.102
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-.074
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë matematikore në grupin urban tregojnë se 10 respondentë ose 6.6% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 100 respondentë ose 66.2% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 40 respondentë ose 26.5% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë matematikore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (2.20), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.543). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (.102; -.074) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit aftësitë matematikore janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 7/1: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë matematikore-grupi periferik

M2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	9.9	10.0	10.0
	2	110	72.8	73.3	83.3
	3	25	16.6	16.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 8/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë matematikore-grupi periferik

Statistics		
M2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.07
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.514
Variance		.264
Skewness		.105
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		.788
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë matematikore në grupin periferik tregojnë se 15 respondentë ose 9.9% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 110 respondentë ose 72.8% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 25 respondentë ose 16.6% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë matematikore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (2.07), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.514). Vlerat e përfutuara të simetrisë së të dhënave (.105; .788) tregojnë se të dhënat e përfutuara të variablit aftësitë matematikore janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave. Të dhënat krahasuese të frekuencave të aftësive matematikore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca domethënëse sidomos në nivelin e performancës shumë mirë. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve nxënës renditen në nivelin mirë në aftësitë matematikore.

4.1.5 Aftësitë shkencore

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfutuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë shkencore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 9: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë shkencore-grupi urban

ASH2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	6.6	6.7	6.7
	2	110	72.8	73.3	80.0
	3	30	19.9	20.0	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missin g	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 10: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë shkencore-grupi urban

Statistics		
ASH2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.13
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.501
Variance		.251
Skewness		.256
Std. Error of		
Skewness		.198
Kurtosis		.662
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		3

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë shkencore në grupin urban tregojnë se 10 respondentë ose 6.6% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 110 respondentë ose 72.8% e tyre renditen në nivelin mirë, dhe 30 respondentë ose 19.9% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave e variablit aftësitë shkencore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (2.13), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.501). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (.256; .662) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit aftësitë shkencore janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 9/1: Vlerat e frekuencave të variablit aftësitë shkencore-grupi periferik

ASH2		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	100	66.2	66.7	66.7
	3	50	33.1	33.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 10/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit aftësitë shkencore-grupi periferik

Statistics		
ASH2		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		2.33
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.473
Variance		.224
Skewness		.714
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-1.510
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		2
Maximum		3

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit aftësitë shkencore në grupin periferik tregojnë se 100 respondentë ose 66.2% e tyre renditen në nivelin mjaftueshëm; 50 respondentë ose 33.1% e tyre renditen në nivelin shumë mirë. Shpërndarja e frekuencave të variablit aftësitë shkencore përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshijn vlerat e mesatares (2.33), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.473). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (.198; -1.510) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit aftësitë shkencore janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave. Të dhënat krahasuese të frekuencave të aftësive shkencore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse në të tre nivelet: mjaftueshëm, mirë dhe sidomos në nivelin e performancës shumë mirë në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve nxënës renditen në nivelet mjaftueshëm dhe mirë në aftësitë shkencore.

4.1.6 Arsimimi i prindërve

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit arsimimi i prindërve për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 11: Vlerat e frekuencave të variablit arsimimi i prindërve-grupi urban

Arsimimi				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	.7	.7	.7
	1 5	3.3	3.3	4.0
	2 85	56.3	56.3	60.3
	3 51	33.8	33.8	94.0
	4 9	6.0	6.0	100.0
Total	151	100.0	100.0	

Burimi: Përllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit arsimimi i prindërve në grupin urban tregojnë se 5 respondentë ose 3.3% e tyre kanë arsimin nëntë vjeçar; 85 respondentë ose 56.3% e tyre kanë arsimin e mesëm, 51 respondentë ose 33.8% e tyre zotërojnë diplomë bachelor; 9 respondentë ose 6.0% e tyre zotërojnë diplomë master.

Tabela 12: Vlerat e frekuencave të variablit arsimimi i prindërve-grupi periferik

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	5	3.3	3.3	3.3
	2	115	76.2	76.2	79.5
	3	28	18.5	18.5	98.0
	4	2	1.3	1.3	99.3
Arsimimi	1	.7	.7	.7	100.0
Total		151	100.0	100.0	

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit arsimimi i prindërve në grupin periferik tregojnë se 5 respondentë ose 3.3% e tyre kanë arsimin nëntë vjeçar; 115 respondentë ose 76.2% e tyre kanë arsimin e mesëm, 28 respondentë ose 18.5% e tyre zotërojnë diplomë bachelor; 2 respondentë ose 1.3% e tyre zotërojnë diplomë master. Të dhënat krahasuese të frekuencave të arsimimit të prindërve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse sidomos në nivelet e arsimimit bachelor dhe master në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër janë me arsim të mesëm, të ndjekur nga prindërit që zotërojnë një diplomë bachelor.

4.1.7 Profesionet e prindërve

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përftuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablilit profesionet e prindërve për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 13: Vlerat e frekuencave të variablilit profesionet e prindërve_grupi urban

Profesioni		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	15.9	15.9	16.6
	2	126	83.4	83.4	100.0
	Total	151	100.0	100.0	

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablilit profesionet e prindërve në grupin urban tregojnë se 24 respondentë ose 15.9% e tyre janë mësues; 126 respondentë ose 83.4% e tyre kanë profesione të tjera të larmishme.

Tabela 14: Vlerat e frekuencave të variablilit profesionet e prindërve-grupi periferik

Profesioni		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	20	13.2	13.2	13.2
	2	130	86.1	86.1	99.3
	Profesioni	1	.7	.7	100.0
Total		151	100.0	100.0	

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablilit profesionet e prindërve në grupin periferik tregojnë se 20 respondentë ose 13.2% e tyre janë mësues; 130 respondentë ose 86.1% e tyre kanë

profesione të tjera të larmishme. Të dhënat krahasuese të frekuencave të profesionit të prindërve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse në klasifikimin e profesioneve të prindërve në 2 grupe; mësues dhe profesione të tjera. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër zotërojnë profesione të tjera të larmishme dhe një pakicë prej rreth 15% e tyre janë mësues në profesion.

4.1.8 Ndarja e kohës së prindërve me fëmijët

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfthuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 14: Vlerat e frekuencave të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët-grupi urban

II		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	130	86.1	86.7	86.7
	Jo	20	13.2	13.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 15: Vlerat e tendencës qendrore të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët-grupi urban

Statistics		
II		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.13
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.341
Variance		.116
Skewness		2.179
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		2.786
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët në grupin urban tregojnë se 130 respondentë ose 86.1% e tyre ndajnë kohën me fëmijët e tyre në shtëpi; 20 respondentë ose 13.2% e tyre nuk ndajnë kohën me fëmijët e tyre në shtëpi. Shpërndarja e frekuencave e variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.13), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.341). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (2.179; 2.786) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 14/1: Vlerat e frekuencave të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët-grupi periferik

II		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	80	53.0	53.3	53.3
	2	70	46.4	46.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 15/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët-grupi periferik

Statistics		
II		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.47
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.501
Variance		.251
Skewness		.135
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-2.009
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët në grupin periferik tregojnë se 80 respondentë ose 53.0% e tyre ndajnë kohën me fëmijët e tyre në shtëpi; 70 respondentë ose 46.4% e tyre nuk ndajnë kohën me fëmijët e tyre në shtëpi. Shpërndarja e frekuencave e variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët

përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.47), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.501). Vlerat e përfutuara të simetrisë së të dhënave (.135; -2.009) tregojnë se të dhënat e përfutuara të variablit ndarja e kohës së prindërve me fëmijët janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Të dhënat krahasuese të frekuencave të ndarjes së kohës që prindërit kalojnë me fëmijët e tyre ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse në ndarjen e kohës që prindërit kalojnë me fëmijët e tyre, diferenca që shkon në rreth 33% në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër kalojnë kohë aktive me fëmijët e tyre pas procesit të mësimdhënies në kopsht, megjithëse ekzistojnë diferenca të dukshme ndërmjet dy grupeve.

4.1.9 Leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfutuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 16: Vlerat e frekuencave të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve-grupi urban

I3		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	100	66.2	66.7	66.7
	Jo	50	33.1	33.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 17: Vlerat e tendencës qendrore të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve-grupi urban

Statistics		
I3		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.33
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.473
Variance		.224
Skewness		.714
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-1.510
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve në grupin urban tregojnë se 100 respondentë ose 66.2% e tyre ju lexojnë libra fëmijëve të tyre në shtëpi; 50 respondentë ose 33.1% e tyre nuk ju lexojnë libra fëmijëve të tyre në shtëpi. Shpërndarja e frekuencave e variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.33), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.473). Vlerat e përftuara të simetrisë së të dhënave (.714; -1.510) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 16/1: Vlerat e frekuencave të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve-grupi periferik

I3		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	20	13.2	13.3	13.3
	Jo	130	86.1	86.7	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 17/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve-grupi periferik

Statistics		
I3		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.87
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.341
Variance		.116
Skewness		-2.179
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		2.786
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve në grupin periferik tregojnë se 20 respondentë ose 13.2% e tyre ju lexojnë libra fëmijëve të tyre në shtëpi; 130 respondentë ose 86.1% e tyre nuk ju lexojnë libra fëmijëve të tyre në shtëpi.

Shpërndarja e frekuencave e variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.87), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.341). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (-2.179; 2.786) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Të dhënat krahasuese të frekuencave të leximit të librave fëmijëve nga ana e prindërve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse, diferenca që shkojnë në rreth 53% në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër ju lexojnë libra fëmijëve të tyre pas procesit të mësimdhënies në kopsht, megjithëse ekzistojnë diferenca të dukshme ndërmjet dy grupeve.

4.1.10 Komunikimi i edukatoreve me fëmijët

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 19: Vlerat e frekuencave të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët-grupi urban

I7		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	100	66.2	66.7	66.7
	Jo	50	33.1	33.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përllogaritje të autorit

Tabela 18: Vlerat e tendencës qendrore të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët-grupi urban

Statistics		
I7		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.33
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.473
Variance		.224
Skewness		.714
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		-1.510
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët në grupin urban tregojnë se 100 respondentë ose 66.2% e tyre janë të kënaqur nga komunikimi i ngrohtë dhe mbështetës i edukatoreve në procesin mësimor; 50 respondentë ose 33.1% e tyre nuk janë të kënaqur nga komunikimi i edukatoreve në procesin mësimor. Shpërndarja e frekuencave e variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.33), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.473). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (.714; -1.510) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 18/1: Vlerat e frekuencave të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët-grupi periferik

I7		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	130	86.1	86.7	86.7
	Jo	20	13.2	13.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 19/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët-grupi periferik

Statistics		
I7		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.13
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.341
Variance		.116
Skewness		2.179
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		2.786
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Frekuencat e variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët në grupin periferik tregojnë se 130 respondentë ose 86.1% e tyre janë të kënaqur nga komunikimi i ngrohtë dhe mbështetës i edukatoreve në procesin mësimor; 20 respondentë ose 13.2% e tyre nuk janë të kënaqur nga komunikimi i edukatoreve në procesin mësimor. Shpërndarja e frekuencave të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshijnë vlerat e mesatares (1.13), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.341). Vlerat e përfutuara të simetrisë së të dhënave (2.179; 2.786) tregojnë se të dhënat e përfutuara të variablit komunikimi i edukatoreve me fëmijët janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave. Të dhënat krahasuese të frekuencave të komunikimit të edukatoreve me fëmijët ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër pohojnë se janë të kënaqur nga komunikimi i edukatoreve me fëmijët gjatë procesit të mësimdhënies në kopsht.

4.1.11 Mjedisi i të nxënit

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfutuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit mjedisi i të nxënit për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 20: Vlerat e frekuencave të variablit mjedisi i të nxënit-grupi urban

I9		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	120	79.5	80.0	80.0
	Jo	30	19.9	20.0	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burim: Përlogaritje të autorit

Tabela 21: Vlerat e tendencës qendrore të variablit mjedisi i të nxënit-grupi urban

Statistics		
I9		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.20
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.401
Variance		.161
Skewness		1.515
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		.300
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit mjedisi i të nxënit në grupin urban tregojnë se 120 respondentë ose 79.5% e tyre janë të kënaqur nga mjedisi i të nxënit i cili motivon fëmijët për të nxënë dhe argëtim cilësor; 30 respondentë ose 19.9% e tyre nuk janë të kënaqur nga mjedisi i të nxënit. Shpërndarja e frekuencave e variablit mjedisi i të nxënit përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.20), modës (1.00),

medianës (1.00) dhe devijimit standard (.401). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (1.515; .300) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit mjedisi i të nxënit janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 20/1: Vlerat e frekuencave të variablit mjedisi i të nxënit-grupi periferik

I9		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	10	6.6	6.7	6.7
	Jo	140	92.7	93.3	100.0
	Total	150	99.3	100.0	
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 21/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit mjedisi i të nxënit-grupi periferik

Statistics		
I9		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.93
Median		2.00
Mode		2
Std. Deviation		.250
Variance		.063
Skewness		-3.510
Std. Error of Skewness		.198
Kurtosis		10.456
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		2

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit mjedisi i të nxënit në grupin periferik tregojnë se 10 respondentë ose 6.6% e tyre janë të kënaqur nga mjedisi i të nxënit i cili motivon fëmijët për të nxënë dhe argëtim cilësor; 140 respondentë ose 92.7% e tyre nuk janë të kënaqur nga mjedisi i të nxënit. Shpërndarja e frekuencave e variablit mjedisi i të nxënit përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.93), modës (2.00), medianës (2.00) dhe devijimit standard (.250). Vlerat e përfutuara të simetrisë së të dhënave (-3.510; 10.456) tregojnë se të dhënat e përfutuara të variablit mjedisi i të nxënit janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave. Të dhënat krahasuese të frekuencave të mjedisit të të nxënit ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse, diferenca që shkon deri mbi 70% në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se mjedisi i të nxënit në arsimin parashkollor në kampionin e studjuar, sidomos në kopshtet periferike nuk përmbush nevojat dhe interesat e fëmijëve për një formim të përgjithshëm të tyre si më aftësi sociale, ashtu edhe me aftësi të të nxënit.

4.1.12 Ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve

Në vijim paraqiten vlerat e frekuencave të të dhënave të përfutuara dhe vlerat e tendencës qendrore të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 22: Vlerat e frekuencave të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve-grupi urban

I13		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	150	99.3	100.0	100.0
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 23: Vlerat e tendencës qendrore të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve-grupi urban

Statistics		
I13		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.00
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.000
Variance		.000
Std. Error of Skewness		.198
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		1

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve në grupin urban tregojnë se 150 respondentë ose 100.0% e tyre pohojnë se mësimdhënia në kopsht ka ndikuar në formimin e përgjithshëm të fëmijëve të tyre. Shpërndarja e frekuencave e variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.00), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.000). Vlerat e përfuara të simetrisë së të dhënave (.198; .394) tregojnë se të dhënat e përfuara të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Tabela 22/1: Vlerat e frekuencave të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve-grupi periferik

I13		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Po	150	99.3	100.0	100.0
Missing	System	1	.7		
Total		151	100.0		

Burimi: Përlogaritje të autorit

Tabela 23/1: Vlerat e tendencës qendrore të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve-grupi periferik

Statistics		
I13		
N	Valid	150
	Missing	1
Mean		1.00
Median		1.00
Mode		1
Std. Deviation		.000
Variance		.000
Std. Error of		
Skewness		.198
Std. Error of Kurtosis		.394
Minimum		1
Maximum		1

Burimi: Përlogaritje të autorit

Frekuencat e variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve ë grupin periferik tregojnë se 150 respondentë ose 100.0% e tyre pohojnë se mësimdhënia në kopsht ka ndikuar në formimin e përgjithshëm të fëmijëve të tyre. Shpërndarja e frekuencave e variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve përforcohet edhe nga vlerat e tendencës qendrore që përfshin vlerat e mesatares (1.00), modës (1.00), medianës (1.00) dhe devijimit standard (.000). Vlerat e përfutuara të

simetrisë së të dhënave (.198; .394) tregojnë se të dhënat e përftuara të variablit ndikimi i mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve janë brenda intervalit të shpërndarjes normale të të dhënave.

Të dhënat krahasuese të frekuencave të ndikimit të mësimdhënies në formimin e përgjithshëm të fëmijëve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë asnjë diferencë. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se të gjithë respondentët prindër vlerësojnë maksimalisht ndikimin e mësimdhënies në arsimin parashkollor në zhvillimin e aftësive sociale dhe aftësive të të nxënit të fëmijëve.

4.2 Analiza inferenciale

Testimi i hipotezave

Testimi i hipotezave është mbështetur në dy analiza që zbatohen për të vlerësuar marrëdhëniet ndërmjet variablave të pavarur dhe variablave të varur. Analiza korrelacionale bivariate u përdor për të matur forcën e marrëdhënieve ndërmjet variablit të pavarur: përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe variablave të varur: aftësitë sociale, aftësitë gjuhësore, aftësitë matematikore dhe aftësitë shkencore. Analiza regressive u përdor për të matur ndikimin e variablit të pavarur: përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor në variablat e varur: aftësitë sociale, aftësitë gjuhësore, aftësitë matematikore dhe aftësitë shkencore.

Hipoteza 1: Përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e aftësive sociale të fëmijëve.

Analiza korrelacionale bivariate

Në vijim paraqiten vlerat e analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 24: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale- grupi urban

Correlations		Përfshirja aktive	AS5
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.423
	Sig. (2-tailed)		.001
	Sum of Squares and Cross-products	29.333	-.667
	Covariance	.197	-.004
	N	150	150
AS5	Pearson Correlation	.423	1
	Sig. (2-tailed)	.001	
	Sum of Squares and Cross-products	-.667	49.333
	Covariance	-.004	.331
	N	150	150

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin urban tregojnë se vlera e Pearson correlation është .423 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .001. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë

sociale për grupin urban ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë pak nën mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablilit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablilit aftësitë sociale. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive sociale të tek nxënës.

Tabela 24/1: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale- grupi periferik

Correlations		Përfshirja aktive	AS5
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.380 [*]
	Sig. (2-tailed)		.004
	Sum of Squares and Cross-products	64.000	-12.000
	Covariance	.430	-.081
	N	150	150
AS5	Pearson Correlation	.380 [*]	1
	Sig. (2-tailed)	.004	
	Sum of Squares and Cross-products	-12.000	56.000
	Covariance	-.081	.376
	N	150	150

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin periferik tregojnë se vlera e Pearson correlation është .380 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .004. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon

që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin periferik ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë nën mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë sociale. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive sociale tek nxënësit. Rezultatet krahasuese të analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive sociale.

Analiza regressive

Në vijim paraqiten vlerat e analizës regressive për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 25: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale- grupi urban

Model Summary									
Model	R	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
		Square			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.280 ^a	.078	.259	.577	.000	.045	1	148	.006

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive

b. Dependent Variable: Aftësitë sociale

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin urban rezulton të jetë .280 dhe Adjusted R Square .259. Kjo tregon që 28.0% e variancës në variablin e varur aftësitë sociale përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Tabela 25/1: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale- grupi periferik

Model Summary								
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics			
					R Square Change	F Change	df1	Sig. F Change
1	.200 ^a	.040	.034	.603	.040	6.195	1	.004
a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive								
b. Dependent Variable: Aftësitë sociale								
Burimi: Përlogaritje të autorit								

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale për grupin periferik rezulton të jetë .040 dhe Adjusted R Square .034. Kjo tregon që 4.0% e variancës në variablin e varur aftësitë sociale përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Rezultatet krahasuese të analizës regressive bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se 4.0- 7.8% e variancës në variablin e varur aftësitë sociale përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet

nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Si konkluzion përfundimtar, duke u mbështetur në rezultatet e analizës korrelacionale bivariate, si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik, hipoteza 1 “përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e aftësive sociale të fëmijëve”, verifikohet.

Hipoteza 2: Përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre për të nxënë.

Nënhipoteza 1: Përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre gjuhësore.

Analiza korrelacionale bivariate

Në vijim paraqiten vlerat e analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 26: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore-grupi urban

Correlations		Përfshirja aktive	Gj2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.281
	Sig. (2-tailed)		.003
	Sum of Squares and Cross-products	29.333	-3.333
	Covariance	.197	-.022
	N	150	150
Gj2	Pearson Correlation	.281	1
	Sig. (2-tailed)	.003	
	Sum of Squares and Cross-products	-3.333	57.333
	Covariance	-.022	.385
	N	150	150

Burimi: Përllogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablove përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin urban tregojnë se vlera e Pearson correlation është .281 dhe vlera e Sig. (2-tailed) është .003. Kjo tregon që marrëdhëniet ndërmjet variablove përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablove përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin urban ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë nën mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë gjuhësore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive gjuhësore tek nxënësit.

Tabela 26/1: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablove përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore- grupi periferik

Correlations		Përfshirja aktive	Gj2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.230
	Sig. (2-tailed)		.005
	Sum of Squares and Cross-products	64.000	5.000
	Covariance	.430	.034
	N	150	150
Gj2	Pearson Correlation	.230	1
	Sig. (2-tailed)	.005	
	Sum of Squares and Cross-products	5.000	39.333
	Covariance	.034	.264
	N	150	150

Burimi: Përllogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin periferik tregojnë se vlera e Pearson correlation është .230 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .005. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin periferik ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë nën mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë gjuhësore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive gjuhësore tek nxënësit.

Rezultatet krahasuese të analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive gjuhësore.

Analiza regressive

Në vijim paraqiten vlerat e analizës regressive për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 27: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore- grupi urban

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.281 ^a	.079	.075	.620	.007	.984	1	148	.003

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive

b. Dependent Variable: Aftësitë gjuhësore

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin urban rezulton të jetë .079 dhe Adjusted R Square .075. Kjo tregon që 7.9% e variancës në variablin e varur aftësitë gjuhësore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Tabela 27/1: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore- grupi periferik

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.189 ^a	.035	.033	.513	.010	1.485	1	148	.005

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive

b. Dependent Variable: Aftësitë gjuhësore

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore për grupin periferik rezulton të jetë .035 dhe Adjusted R Square .033. Kjo tregon që 3.5% e variancës në variablin e varur aftësitë gjuhësore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin

parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Rezultatet krahasuese të analizës regressive bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se 3.5- 7.9% e variancës në variablin e varur aftësitë gjuhësore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Si konkluzion, duke u mbështetur në rezultatet e analizës korrelacionale bivariate, si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik, nënhipoteza 1 “përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre gjuhësore”, verifikohet.

Nënhipoteza 2: Përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre matematikore.

Analiza korrelacionale bivariate

Në vijim paraqiten vlerat e analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 28: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore- grupi urban

Correlations		Përfshirja aktive	M2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.395 [*]
	Sig. (2-tailed)		.006
	Sum of Squares and Cross-products	29.333	-7.000
	Covariance	.395	-.047
	N	150	150
M2	Pearson Correlation	-.195 [*]	1
	Sig. (2-tailed)	.006	
	Sum of Squares and Cross-products	-7.000	44.000
	Covariance	-.047	.295
	N	150	150

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin urban tregojnë se vlera e Pearson correlation është .395 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .006. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin urban ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë matematikore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjs aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive matematikore tek nxënës.

Tabela 28/1: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore- grupi periferik

Correlations		Përfshirja aktive	M2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.558**
	Sig. (2-tailed)		.000
	Sum of Squares and Cross-products	64.000	28.000
	Covariance	.430	.188
	N	150	150
M2	Pearson Correlation	.558**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	Sum of Squares and Cross-products	28.000	39.333
	Covariance	.188	.264
	N	150	150

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin periferik tregojnë se vlera e Pearson correlation është .558 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .000. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin periferik ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë mesatare. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë matematikore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjs aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive matematikore tek nxënës.

Rezultatet krahasuese të analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxëniet dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive matematikore.

Analiza regressive

Në vijim paraqiten vlerat e analizës regressive për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 29: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore- grupi urban

Model Summary								
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics			
					R Square Change	F Change	df1	Sig. F Change
1	.195 ^a	.038	.031	.535	.038	5.841	1	.006

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive
b. Dependent Variable: Aftësi matematikore

Burimi: Përllogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin urban rezulton të jetë .038 dhe Adjusted R Square .031. Kjo tregon që 3.8% e variancës në variablin e varur aftësitë matematikore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Tabela 29/1: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore-grupi periferik

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.558 ^a	.311	.307	.428	.311	66.942	1	148	.000

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive
a. Dependent Variable: Aftësitë matematikore

Burimi: Përllogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore për grupin periferik rezulton të jetë .331 dhe Adjusted R Square .307. Kjo tregon që 33.1% e variancës në variablin e varur aftësitë matematikore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Rezultatet krahasuese të analizës regressive bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse në favor të grupit periferik. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se 3.8- 31.1% e variancës në variablin e varur aftësitë matematikore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Si konkluzion, duke u mbështetur në rezultatet e analizës korrelacionale bivariate, si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik, nënhipoteza 2 “përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre matematikore”, verifikohet.

Nënhipoteza 3: Përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre shkencore.

Analiza korrelacionale bivariate

Në vijim paraqiten vlerat e analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 30: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore- grupi urban

Correlations		Përfshirja aktive	ASH2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.010
	Sig. (2-tailed)		.003
	Sum of Squares and Cross-products	29.333	-.333
	Covariance	.197	-.002
	N	150	150
ASH2	Pearson Correlation	.010	1
	Sig. (2-tailed)	.003	
	Sum of Squares and Cross-products	-.333	37.333
	Covariance	-.002	.251
	N	150	150

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin urban tregojnë se vlera e Pearson correlation është .010 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .003. Kjo tregon që marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe

aftësitë shkencore për grupin urban ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë të ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë shkencore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon pak në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive shkencore tek nxënësit.

Tabela 30/1: Vlerat e Pearson Correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore- grupi periferik

Correlations		Përfshirja aktive	ASH2
Përfshirja aktive	Pearson Correlation	1	.109
	Sig. (2-tailed)		.002
	Sum of Squares and Cross-products	24.000	2.000
	Covariance	.161	.051
	N	150	40
ASH2	Pearson Correlation	.109	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	Sum of Squares and Cross-products	2.000	40.000
	Covariance	.051	1.026
	N	40	40

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlerat e Pearson correlation për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin periferik tregojnë se vlera e Pearson correlation është .190 dhe vlera e Sig. (2- tailed) është .002. Kjo tregon që marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Gjithashtu kjo

tregon që ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin periferik ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë të ulët. Kjo do të thotë se rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë shkencore. E thënë ndryshe niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon pak në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive shkencore tek nxënësit. Rezultatet krahasuese të analizës korrelacionale bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive shkencore.

Analiza regressive

Në vijim paraqiten vlerat e analizës regressive për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin urban dhe për grupin periferik.

Tabela 31: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore- grupi urban

Model Summary									
Model	R	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
		Square			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.119 ^a	.014	.009	.502	.000	.015	1	148	.003

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive

a. Dependent Variable: Aftësi shkencore

Burimi: Përlogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin urban rezulton të jetë .119 dhe Adjusted R Square .009. Kjo tregon që 1.4% e variancës në variablin e varur aftësitë shkencore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Tabela 31/1: Vlerat e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore- grupi periferik

Model Summary									
Model	R	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
		Square			R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.043 ^a	.002	-.005	.474	.002	.278	1	148	.006

a. Predictors: (Constant), Përfshirja aktive

a. Dependent Variable: Aftësi shkencore

Burimi: Përllogaritje të autorit

Vlera e R Square për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore për grupin periferik rezulton të jetë .002 dhe Adjusted R Square -.005. Kjo tregon që 0.2% e variancës në variablin e varur aftësitë shkencore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor. Pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Rezultatet krahasuese të analizës regressive bivariate për marrëdhëniet ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, nuk evidentojnë diferenca domethënëse. Duke ju referuar të dygrupeve rezulton se 0.2- 1.4% e variancës në variablin e varur aftësitë shkencore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Si konkluzion, duke u mbështetur në rezultatet e analizës korrelacionale bivariate, si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik, nënhipoteza 3 “përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre shkencore”, verifikohet.

Si konkluzion përfundimtar, duke u mbështetur në rezultatet e analizës korrelacionale bivariate, si edhe në rezultatet e analizës regressive si në rastin e grupit urban ashtu edhe në rastin e grupit periferik, hipoteza 2 “përfshirja e fëmijëve në mënyrë aktive në arsimin parashkollor ndikon në aftësitë e tyre për të nxënë”, verifikohet.

4.3 Analiza cilësore

Të dhënat e analizës cilësore janë përfshirë nga vërtetimi i drejtpërdrejtë i studjuesit. Vërtetimi përfshiu si grupin urban ashtu edhe grupin periferik të kopshteve. Vërtetimi u fokusua në veprimtaritë e fëmijëve gjatë procesit të mësimdhënies. Variablat e matur në vërtetimin e drejtpërdrejtë nga ana e studjuesit lidhen në mënyrë të drejtpërdrejtë ose të tërthortë me variablat e matur në analizën sasiore statistikore deskriptive dhe inferenciale.

Për sa i përket marrëdhënies i rritur- fëmijë, rezulton se fëmijët e grupit urban janë të orientuar në lojë dhe sillen në mënyrë korrekte sipas udhëzimeve të edukatores. Ndërkohë që vërehet se një numër relativisht i vogël i fëmijëve që nuk reagojnë ndaj udhëzimeve apo orientimeve të edukatoreve. Fëmijët e grupit periferik janë të vrullshëm në lojë. Ata nuk marrin udhëzime apo orientime nga edukatorja dhe luajnë në mënyrë të pavarur në lojëra që njohin. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë jo domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me marrëdhënien ndërmjet fëmijëve dhe edukatoreve.

Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se marrëdhënia ndërmjet fëmijëve dhe edukatoreve është përgjithësisht një marrëdhënie e hapur, e drejtuar dhe e orientuar nga ana e edukatores. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në këtë marrëdhënie mësimdhënie- të nxënë.

Për sa i përket marrëdhënies fëmijë – fëmijë, rezulton se tek fëmijët e grupit urban marrëdhënia është bashkëpunuese. Një numër relativisht i vogël i fëmijëve nuk e pranojnë dorën e shokut dhe luajnë vetëm në oborr. Fëmijët e grupit periferik njihen me njëri – tjetrin. Ata gjithashtu luajnë bashkë dhe bashkëveprojnë në lojë. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë jo domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me marrëdhënien ndërmjet vetë fëmijëve. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se marrëdhënia ndërmjet vetë fëmijëve është përgjithësisht një marrëdhënie e hapur dhe efektive dhe e orientuar drejt të nxënës dhe zhvillimit të aftësive sociale. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në këtë marrëdhënie fëmijë- fëmijë.

Në lidhje me kënaqësinë e lojës rezulton se fëmijët e grupit urban shprehin kënaqësi të shoqëruar me brohorima. Një numër relativisht i vogël i tyre nuk shprehen. Fëmijët e grupit periferik e shijojnë lojën. Një numër relativisht i vogël i tyre rrijnë disi të veçuar. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë jo domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me kënaqësinë e lojës. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se kënaqësia e lojës është përgjithësisht një kënaqësi e shprehur me entuziazëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk

përfshihen në mënyrë aktive në entuziazmin e lojës. Për sa i përket zbatimit të rregullave të lojës rezulton se fëmijët e grupit urban njohin rregullat e lojës dhe janë të familjarizuar me to. Fëmijët e grupit periferik janë problematik në zbatimin e rregullave të lojës. Ata e luajnë lojën të lirë duke thirrur njëri – tjetrin dhe gati gjysma e tyre kanë nevojë të thirren here pas here nga edukatorja. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë jo domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me zbatimin e rregullave të lojës. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se zbatimi i rregullave të lojës është përgjithësisht në një nivel të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vëhet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk zbatojnë rregullat e lojës. Në lidhje me konkurrencën rezulton se fëmijët e grupit urban kanë të zhvilluar sensin e konkurrencës. Një numër i konsiderueshëm prej tyre kërkon të evidentohet mbi të tjerët. Fëmijët e grupit periferik e kanë të zhvilluar këtë sens. Ata janë fëmijë që luajnë shumë në ambjent të lirë, për vetë mundësitë që kanë, ndryshe nga fëmijët e zonës urbane. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me konkurrencën. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se konkurrenca shfaqet në një nivel të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vëhet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në garat e organizuara nga edukatorët që do të nxisnin aftësitë e konkurrencës së tyre. Në lidhje me iniciativën rezulton se fëmijët e grupit urban në përgjithësi rrijnë të grupuar. Një numër relativisht i vogël i tyre marrin rolin e liderit për të organizuar lojën. Shumica e fëmijëve të grupit periferik marrin iniciativën të luajnë në oborr me njëri – tjetrin. Një numër relativisht i vogël i tyre rrijnë të tërhequr dhe presin të thirren nga edukatorja. Duke

krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me iniciativën. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se iniciativa shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vëhet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët dhe që nuk ndërmarrin iniciativa. Për sa i përket roleve që marrin në lojë rezulton se një numër relativisht i vogël nga fëmijët e grupit urban janë lider. Secili prej fëmijëve të grupit periferik kërkon ta organizojë vetë lojën. Vëhet re një ndarje djem - vajza. Një numër relativisht i vogël i tyre evidentohen më shumë se të tjerët. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me rolet që fëmijët marrin në lojë. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që fëmijët të marrin role në lojë shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vëhet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët dhe që nuk ndërmarrin role të veçanta. Në lidhje me orientimin në hapësirë rezulton se fëmijët e grupit urban janë të orientuar dhe njohin ambientin e lojës. Fëmijët e grupit periferik janë të zhurmshëm, vrapojnë në mënyrë kaotike. Një numër relativisht i vogël i tyre rrijnë disi të veçuar. Duke krahasuar rezultatet e vërtetimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me orientimin në hapësirë. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që fëmijët të orientohen në hapësirë shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vëhet re një numër jo domethënës i

fëmijëve të cilët nuk orientohen në mënyrë adekuate në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët në natyrë.

Për sa i përket vlerësimit dhe vetvlerësimit rezulton se fëmijët e grupit urban e presin vlerësimin. Një pjesë evidentohen vetë duke e shoqëruar me të bërtitura fitoren. Djemtë e grupit periferik e shprehin me të bërtitura gëzimin. Vajzat janë disi më të tërhequra. Duke krahasuar rezultatet e vrojtimit për grupin urban dhe grupin periferik rezulton se grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me vlerësimin dhe vetvlerësimin. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që lidhen me vlerësimin dhe vetvlerësimin shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jodomethënës i fëmijëve të cilët shfaqin një nivel jo të kënaqshëm të aftësive të tyre për vlerësimin dhe vetvlerësimin.

FOKUS GRUPI

Pjesëmarrja e fokus grupit ishte si më poshtë:

Pjesëmarrësit	ZONA URBANE	ZONA PERIFERIKE
8 mësues	4	4
8 prindër	5	3
2 psikologë	2	-
2 drejtore kopshtesh	1	1
total	12	8

20 pjesëmarrësit u treguan mjaft aktivë në diskutimin e çështjeve të mësipërme, duke dhënë shembuj të shumtë nga përvoja e punës me fëmijët parashkollorë. U mbajtën shënime të gjitha ndërhyrjet e bëra në diskutimin e çështjeve nga këndvështrimet e ndryshme si mësues, prindër, psikologë dhe drejtuese kopshtesh.

Loja

Mësueset u përqëndruan në diskutimin e çështjes së parë duke bërë ndarje të ndikimit të lojës në zhvillimin e aftësive të ndryshme tek fëmijët duke e vënë theksin se loja është një faktor parësor në zhvillimin social të fëmijëve duke i bërë ata të mësojnë dhe respektojnë rregullat, si dhe t'i zbatojnë ato. Bashkëpunimi dhe socializimi janë tipare që fëmijët që ndjekin institucionet parashkollore i kanë qasje shumë të dukshme, krahasuar me ata që nuk i ndjekin ato.

Prindërit po ashtu pohuan se fëmijët ishin shumë të ndikuar emocionalisht nga lojërat që zhvillojnë në kopsht dhe se atyre u bëjnë më shumë përshtypje dhe iu lënë më shumë mbresa mësimet që i zhvillojnë përmes lojës se sa mësimet e shpjeguara në mënyrë verbale nga mësuesit.

Psikologët dhanë shembuj se si fëmijët me nevoja të veçanta përfshihen në mënyrë të natyrshme në lojërat e ndryshme që zhvillohen në kopsht dhe ndihen në një mjedis shumë miqësor me bashkëpunimin me shokët e tyre të grupit gjatë veprimtarive të lojës.

Drejtueset e kopshteve referuan edhe ato vlerat e lojës, por mbajtën qëndrim kritik se të mësuarit në kopsht përmes broshurave të shpërndara nga shtëpi të ndryshme botuese po shkollarizohet dhe nuk po lë vendin e duhur të mësuarit përmes lojës.

Mjedisi fizik

Mësueset diskutuan shumë për vlerat që i ka mjedisi fizik dhe lehtësimin që i bën punës së tyre një mjedis i gjerë dhe i pajisur me të gjitha mjetet e duhura në qendrat e zhvillimit të veprimtarive të ndryshme gjuhësore (libra, revista, albume, etj), shkencore (materiale të riciklueshme të llojeve të ndryshme si tela, dru, metale, plastike) me të cilat fëmijët mund të manipulojnë, të bëjnë punime të ndryshme dhe të zhvillojnë projekte që nisin nga idetë e tyre. Po ashtu, ato pohuan se kopshtet të cilat kishin oborre ndihmonin shumë në vëzhgimet e fëmijëve rreth stinëve, bimëve, insekteve, etj duke nxitur kuriozitetin e tyre për investigime dhe bërjen e shumë pyetjeve.

Prindërit treguan se natyra dhe shëtitjet që fëmijët e tyre bëjnë nëpër parqe apo fusha janë mjaft motivuese për bashkëbisedimet që ata bëjnë me fëmijët e tyre. Ata shohin se fëmijët e tyre kanë interes të veçantë për dukuritë shkencore, pavarësisht moshës së tyre të vogël dhe se ky interes duket se kultivohet që në kopsht.

Psikologët po ashtu treguan se një mjedis i pasur, ndikon në pasurimin e botës së fëmijëve, ngjall imagjinatën dhe fantazinë e tyre në bërjen e ndërtimeve dhe realizimin e projekteve afatshkurtra dhe afatgjata duke nxitur në këtë mënyrë të mësuarin duke bërë. Një mjedis me shkronja dhe numra i përgatit fëmijët siç duhet për shkollë.

Drejtueset e kopshteve kërkuan që nivelet më të larta të tregonin më shumë kujdes në pajisjen e kopshteve me mjete të nevojshme, pasi fondet e mbledhura nga prindërit nuk janë gjithnjë të mjaftueshme, sidomos në zonat periferike, ku prindërit janë të varfër dhe nuk kanë mundësi të ndihmojnë për krijimin e mjediseve të përshtatshme të të mësuarit. Në zonat urbane drejtueset treguan se prindërit shpesh kontribuojnë edhe me punë

vullnetare për pasurimin e mjediseve fizike të kopshteve në funksion të zhvillimit të aftësive të ndryshme të parashkollorëve.

Familja

Në fokus grup mësueset gjatë diskutimit të tyre treguan se roli i familjes është i jashtëzakonshëm dhe se fëmijët që vijnë nga familje të mire arsimuara kanë një përgatitje shumë të mirë gjuhësore, shkencore dhe matematikore. Librat që u lexohen nga prindërit, mjetet didaktike që përdorin së bashku me ta bëjnë që aftësitë e këtyre fëmijëve të jenë të dallueshme nga fëmijët që vijnë nga familje më pak të arsimuara dhe që mbi të gjitha vlerësojnë mirëqenien shëndetësore të fëmijëve të tyre se sa aftësitë që ata zhvillojnë në kopsht. Mësueset po ashtu pohuan se familjet me një fëmijë ishin më të përqendruar në zhvillimin intelektual të fëmijës së tyre se sa ata me shumë fëmijë.

Bashkëpunimi mësues prindër ishte më i lartë në zonat urbane se sa ato periferike, ndoshta edhe për shkak të punësimeve të prindërve me orare të zgjatura dhe kulturës së mangët të komunikimit të tyre për problemet e fëmijëve.

Prindërit pohuan se në përgjithësi ata janë të kënaqur nga puna e kopshtit, edhe pse do të donin kushte më të mira të mjedisit ku ata hanë, flenë apo mësojnë. Mësueset përpiqen të përcjellin të gjitha vlerësimet pozitive, por edhe kritikën për qëndrimet e fëmijëve të tyre në kopsht, duke shprehur të gjejnë edhe mirëkuptimin e tyre si prindër në gjykimin e veprimeve të fëmijëve dhe qëndrimeve të tyre ndaj të mësuarit. Prindërit pohuan se jeta është bërë shumë e stresuar se në kohën kur ata kanë qenë fëmijë dhe se shpesh atyre u mungon durimi për t'u mësuar fëmijëve gjëra të nevojshme për jetën duke besuar se këtë rol e plotësojnë mësueset me punën e tyre.

Psikologet nënvizuan punën e madhe që bëjnë me prindërit për ndërtimin e PEI (planet edukative individuale) për fëmijët me nevoja të veçanta. Ato treguan se puna e tyre është përqendruar jo vetëm me fëmijët që vuajnë spektrin e autizmit dhe sindromën daun, por edhe me ata që shfaqin shenja të disleksisë, hiperaktivitetit, etj

Drejtueset e kopshteve pohuan se mësues tashmë kanë fituar përvoja shumë më të pasura se më parë rreth komunikimit me prindërit e fëmijëve. Përveç takimeve me prindërit, që zhvillohen një herë në muaj, ato shfrytëzojnë ardhjet dhe largimet e fëmijëve nga kopshti për të diskutuar për problemet e fëmijëve dhe rrugët e zgjidhjes së tyre në përditshmërinë e veprimtarisë edukative mësimore.

Si konkluzion përfundimtar i analizës cilësore rezulton se rezultatet e përfthuara me anë të analizës cilësore mbështesin rezultatet e përfthuara me anë të analizave inferenciale statistikore.

KAPITULLI V: PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

5.1 Përfundime të studimit

Shumica e respondentëve në grupin urban dhe në grupin periferik përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zhvillimit psiko social dhe në procesin e të nxënës, që përfshin aftësitë gjuhësore, matematikore dhe shkencore. Shumica e respondentëve nxënës në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelet mirë dhe shumë mirë në aftësitë sociale. Shumica e respondentëve nxënës në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelin mirë në aftësitë gjuhësore. Shumica e respondentëve nxënës në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelin mirë në aftësitë matematikore. Shumica e respondentëve nxënës në grupin urban dhe në grupin periferik renditen në nivelet mjaftueshëm dhe mirë në aftësitë shkencore. Frekuencat e arsimimit të prindërve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse sidomos në nivelet e arsimimit bachelor dhe master në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër janë me arsim të mesëm, të ndjekur nga prindërit që zotërojnë një diplomë bachelor. Shumica e respondentëve prindër në grupin urban dhe në grupin periferik zotërojnë profesione të tjera të larmishme dhe një pakicë e tyre janë mësues në profesion. Frekuencat e ndarjes së kohës që prindërit kalojnë me fëmijët e tyre ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse në favor të grupit urban. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër kalojnë kohë aktive me fëmijët e tyre pas procesit të mësimdhënies në kopsht. Frekuencat e variablilit, leximi i librave fëmijëve nga ana e prindërve ndërmjet grupit urban dhe grupit periferik, evidentojnë diferenca shumë domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se shumica e respondentëve prindër ju lexojnë libra fëmijëve të tyre pas procesit të

mësimdhënies në kopsht. Komunikimi i edukatoreve me fëmijët në grupin urban dhe në grupin periferik paraqitet në nivel relativisht të kënaqshëm gjatë procesit të mësimdhënies në kopsht. Frekuencat e variablit mjedisi i të nxënësve në grupin urban dhe në grupin periferik evidentojnë diferenca shumë domethënëse. Duke ju referuar të dy grupeve rezulton se mjedisi i të nxënësve në arsimin parashkollor në kampionin e studjuar, sidomos në kopshtet periferike nuk përmbush nevojat dhe interesat e fëmijëve për një formim të përgjithshëm të tyre si më aftësi sociale, ashtu edhe me aftësi të të nxënësve. Duke ju referuar grupit urban dhe grupit periferik rezulton se të gjithë respondentët prindër vlerësojnë maksimalisht ndikimin e mësimdhënies në arsimin parashkollor në zhvillimin e aftësive sociale dhe aftësive të të nxënësve të fëmijëve. Marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë sociale ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë nën mesatare. Rritja e vlerave të variablit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në vlerat e variablit aftësitë sociale. Niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënësve dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive sociale tek nxënësit. Një përqindje relativisht e ulët e variancës në variablin e varur aftësitë sociale përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë gjuhësore ekziston

korrelacion linear pozitiv, me vlerë nën mesatare. Rritja e vlerave të variablilit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablilit aftësitë gjuhësore. Niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive gjuhësore tek nxënësit.

Një përqindje relativisht e ulët e variancës në variablin e varur aftësitë gjuhësore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë matematikore ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë mesatare. Rritja e vlerave të variablilit përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablilit aftësitë matematikore. Niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive matematikore tek nxënësit. Një përqindje relativisht e ulët e variancës në variablin e varur aftësitë matematikore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi. Marrëdhënia ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore është marrëdhënie statistikisht domethënëse. Ndërmjet variablave përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor dhe aftësitë shkencore ekziston korrelacion linear pozitiv, me vlerë të ulët. Rritja e vlerave të variablilit përfshirja aktive e fëmijëve në

arsimin parashkollor ndikon në rritjen e vlerave të variablit aftësitë shkencore. Niveli i lartë i përfshirjes aktive të fëmijëve në procesin e të nxënës dhe në zhvillimin e gjithanshëm të tyre në arsimin parashkollor ndikon pak në zhvillimin në nivel të lartë të aftësive shkencore tek nxënësit. Një përqindje relativisht e ulët e variancës në variablin e varur aftësitë shkencore përcaktohet nga variabli i pavarur përfshirja aktive e fëmijëve në arsimin parashkollor; pjesa tjetër e variancës përcaktohet nga variabla të tjerë të panjohur ose të fshehtë që nuk janë pjesë e këtij studimi.

Marrëdhënia ndërmjet fëmijëve dhe edukatoreve është përgjithësisht një marrëdhënie e hapur, e drejtuar dhe e orientuar nga ana e edukatores. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në këtë marrëdhënie mësimdhënie- të nxënës.

Marrëdhënia ndërmjet vetë fëmijëve është përgjithësisht një marrëdhënie e hapur dhe efektive dhe e orientuar drejt të nxënës dhe zhvillimit të aftësive sociale. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në këtë marrëdhënie fëmijë- fëmijë.

Kënaqësia e lojës është përgjithësisht një kënaqësi e shprehur me entuziazëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në entuziazmin e lojës. Zbatimi i rregullave të lojës është përgjithësisht në një nivel të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk zbatojnë rregullat e lojës. Grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me konkurrencën. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se konkurrenca shfaqet në një nivel të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër

jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në garat e organizuara nga edukatorët që do të nxisnin aftësitë e konkurrencës së tyre. Grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me iniciativën. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se iniciativa shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët dhe që nuk ndërmarrin iniciativa. Grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me rolet që fëmijët marrin në lojë. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që fëmijët të marrin role në lojë shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk përfshihen në mënyrë aktive në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët dhe që nuk ndërmarrin role të veçanta. Grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me orientimin në hapësirë. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që fëmijët të orientohen në hapësirë shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët nuk orientohen në mënyrë adekuate në veprimtaritë e organizuara nga edukatorët në natyrë. Grupi urban shfaq një diferencë domethënëse krahasuar me grupin periferik në lidhje me vlerësimin dhe vetvlerësimin. Duke përmbledhur për të dy grupet arrihet në përfundim se niveli i aftësive që lidhen me vlerësimin dhe vetvlerësimin shfaqet në një nivel relativisht të kënaqshëm nga ana e fëmijëve. Nga ana tjetër vihet re një numër jo domethënës i fëmijëve të cilët shfaqin një nivel jo të kënaqshëm të aftësive të tyre për vlerësimin dhe vetvlerësimin.

5.2 Rekomandime

Për mësuesit e arsimit parashkollor

Duke u bazuar në rezultatet e këtij studimi mësuesve të arsimit parashkollor do t'i rekomandoja të ndërtojnë një komunikim të hapur, të ngrohtë dhe të përditshëm me prindërit me qëllimin e mirë për të njohur sa më mirë dhe në mënyrë individuale fëmijët dhe për të ndihmuar edhe prindërit që të kalojnë më shumë kohë me ta. Një rekomandim tjetër me vlerë për mësuesit e arsimit parashkollor do të ishte që t'i jepnin vlerën që ka dhe të shfrytëzojnë efektet pozitive që ka loja në zhvillimin e fëmijës dhe e gjithë puna në kopësht të organizohet duke u bazuar në dëshirat dhe nevojat e fëmijës ku nëpërmjet përdorimit të lojës si mjet për realizimin e procesit mësimor në kopësht fëmija të argëtohet, të mësojë dhe të zhvillohet në mënyrë të natyrshme në harmoni të plotë me moshën e tij. Po ashtu, mjedisi fizik i institucioneve parashkollore duhet të rifreskohet herë pas here në mënyrë që t'u krijojë fëmijëve sfida të reja drejt dijes dhe formimit të plotë të aftësive të tyre. Bashkëpunimi me familjet mbetet element parësor për edukimin e fëmijëve të vegjël dhe përs këtë arsye mësueset duhet të kërkojnë forma të reja komunikimi.

Për drejtoritë e shkollave

Një rekomandim i veçantë do të doja të bëja për drejtoritë e shkollave që kanë hapur grupet përgatitore ku hapja e këtyre grupeve nuk mbaron me dhënien e një klase dhe regjistrimin e fëmijëve por me ngritjen e një kabineti cilësor të arsimit parashkollor e shoqëruar kjo edhe me krijimin e një hapësire në oborret e këtyre shkollave ku fëmijët të realizojnë lojën e lirë.

Për drejtoritë arsimore dhe bashkite.

Duke u mbështetur edhe në rezultatet e këtij studimi do të rekomandoja një vëmendje të veçantë në drejtim të arsimit parashkollor ku infrastruktura e tyre lë shumë për të dëshiruar. Prindërit investojnë për bazën materiale që përdorin fëmijët në kopësht por kjo nuk mjafton. Problemet janë madhore dhe ndërhyrja e këtyre institucioneve është e domosdoshme pasi ndërhyrja në këtë moshë ka rëndësi shumë të madhe për zhvillimin normal të fëmijës dhe për suksesin e tij të mëvonshëm.

Për institucionet qendrore të edukimit dhe fakulteteve të edukimit në lidhje me.

1.Përgatitjen e një kurrikule të bazuar në veprimtari dhe argëtim larg përvojave skolare të cilat nuk i përshtaten zhvillimit moshor dhe dëshirave të fëmijës.

Një rekomandim në drejtim të fakulteteve të edukimit do ishte përsa i përket përgatitjes së studentëve që aspirojnë të bëhen mësuese të arsimit parashkollor ku i kushtohet rëndësi përgatitjes së tyre akademike në lëndët kryesore si matematikë, gjuhë dhe pak art, muzikë, vizatim dhe edukimin fizik. Gjithashtu gjatë përgatitjes së tyre për mësuese nuk shihet më të njëjtën rëndësi si përgatitja teorike dhe ajo praktike ku kjo e fundit reduktohet thjesht në plotësimin e formularëve dhe në ndonjë ndjekje të orëve mësimore në kopësht nga studentët por larg nga ajo që duhet të bëjnë ata që duhet të jenë pjesë aktive e punës në kopësht. Këtë e them duke u mbështetur edhe në përvojën time si lektore e fakultetit të edukimit prej 7 vjetësh në qytetin e Durrësit ku shpesh debatoj për këto probleme duke qenë se jam pjesë e punës së përditshme e kopshtit dhe shoh direkt problematikat që shfaqin mësueset e reja.

Për kërkime të ardhshme

Nuk mund të pretendoj që me këtë studim të kem trajtuar të gjitha problematikat që ka arsimi parashkollor. Unë në këtë studim jam përqëndruar në aftësitë sociale dhe për të nxënë të fëmijës por një fushë shumë e rëndësishme është edhe zhvillimi fizik i fëmijës. Gjithashtu do të ishte një studim i vlefshëm edhe ndikimin që ka pregatitja cilësore e edukatoreve në nivelin e aftësive që fitojnë fëmijët në kopësht. Një studim interesant për mendimin tim do të ishte edhe në drejtim të përfshirjes së prindërve në veprimtarinë e përditshme të kopshtit me anë të projekteve në shërbim të komunitetit ku ndodhet kopshti dhe të studioheshin këto përfitime duke u bazuar në atë që kopshti të jetë një qendër e hapur dhe jo një institucion i mbyllur ndaj prindërve.

BIBLIOGRAFIA

- Aliçka, Jetmir “Drejtimi i shkolles një art. Drejtuesi një krijues.” Tiranë 1998.
- Baldwin, Courtney N. (2011). *School Readiness: Parent Përceptions, Behaviors, and Child Ability Related to Ethnicity and Socioeconomic Status*. (Tezë e Masterit dhe Projekt i specializuar). Paper 1049.
<http://digitalcommons.wku.edu/theses/1049.pdf>
- Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E., Leong, D.J., Gomby, D., Robin, K.B. & Hustedt, J.T. (pa date) Promoting Children’s Social and Emotional Development Through Preschool. *NIEER* Marrë me 28 gusht 2013 nga http://www.groundworkohio.org/resources/otherresources_pdf/
- Brenda Fëmijës, World Vision 2009
- Chaplin, T. M., Cole, P. M., & Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotion expression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion*, 5, 80–88. <http://www.willettssurvey.org/TMSTN/Gender/RearingMayAffectGenderRoles.pdf> <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.80> PMID: 15755221
- Child Care & Early Education Glossary online në <http://www.researchconnections.org/childcare/childcare-glossar>
- Coladarci, Th. & Cobb, C.D.(2014). *Fundamentals of Statistical Reasoning in Education*. Fourth Edition
- Colman, A.M. (2001) *Dictionary of Psychology*. Oxford
- Conway, D.M. (2010). *The Relationship Between Preschool Programming and School Readiness for Rural Children Entering Kindergarten*.Walden University. Mineapolis.

- D. Hoffman “The education of children.”
- Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2): 294-304.
- Dervodeli, J. (2011). *Dallimet në suksesin e nxënësve të shkolles fillore të regjistruar para kohe, me kohe dhe paskohe*. Prishtine
- Dewey, J. (1966). *Vaspitanjëi demokratija*, Uvod u filosofiju vaspitanja. Obod, Cetinje
- Dharmo, Milika “Reforme a retorike”
- Disiplina e Pestë, Shkollat e të Nxënësve. - Peter Senge, Nelda Cambron – McCabe, Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton, Art Kleiner J.S.P, Shtëpia Botuese Kristolena, Tiranë Albania
- Dispozitat Normative për Sistemin Arsimor Prauniversitar , Tiranë 2013
- Drejtoria e Kurrikulës M.A.SH, Programet të Arsimit Parashkollor 3-4 vjeç, 4-5 vjeç, 5-6 vjeç, Tiranë 2007
- Erik Eriksoni (1902 – 1994) Fëmijëria dhe Shoqëria 1963
- Erikson. E.H (1993) *Childhood and Society* W.W Norton & Company
- Espinosa, L.M., Thornburg, K.R. & Mathews, M.C. (1997) Rural Kindergarten Teachers’ Perceptions of School Readiness: A Comparison with the Carnegie Study. *Early Childhood Education Journal*, Vol.25, No. 2
<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1025628721865#page-1>
<http://dx.doi.org/10.1023/A:1025628721865>
- Fullan “Forca e ndryshimit të arsimit.” 1998

- Gati për në Shkollë. Ngritja e Klasave përgatitore pranë shkollave 9 vjeçare UNICEF Tiranë 2009
- Gjetja M. (2014). *Efektet e edukimit parashkollor në gatishmerine për në shkollë*. (Teze doktorature). Prishtine.
- Gojani, Gj. “Kultura e të folurit të fëmijët.” Gjakove, 1999.
- Grillo, Kozma “Fjalori i edukimit” Tiranë 2004
- Grup punë “Mendimtare për edukimin” UNESCO
- Hans Gehring, Musa Kraja, Shefik Osmani “I. H. Pestaloci, reformuesi i madh i arsimit.” 1997 fq. 399 – 400.
- Improving Social and Emotional Development through Pre-K.pdf
- Inspektimi dhe Vlerësimi i Brendshëm i Kopshtit, UNICEF, Tiranë 2011
- J. H. Pestaloci, Reformatori i Madh i Arsimit, Hans Gehrig – Musa Kraja – Shefik Osmani, Shtëpia Botuese Idromeno, Tiranë 1997
- Janus, M. & Duku, E. (2007). The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated With Children’s School Readiness to Learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375–403, Offord Centre for Child Studies McMaster University.
http://offordcentre.com/readiness/files/2008_05_29_Janus_Duku_2007.pdf
- John Dewey “Shkolla dhe shoqëria.”
- K. J. Gray, Fondacioni SORROS “Filozofia e zhvillimit të fëmijës.” Tiranë, Nëntor 1998
- Kamani, P. (2004). Pamje të teorive për zhvillimin e fëmijës. *Edukimi parashkollor*. Instituti i studimeve pedagogjike. Tiranë.

- Kamani, Pranvera “Edukimi i sjellieve të përgjithshme të fëmijët përmes veprimtarive praktike.” Tek “Probleme Pedagogjike dhe Sociale.” 2005.
- Kamani, Pranvera “Loja, fëmija, i rrituri.” Tiranë 1997
- Kamerman, Sh. B.(2008). *School Readiness and International Developments in Early Childhood Education and Care*. Encyclopedia on Early childhood development, Columbia University, USA.
- Karaj, Th. (2005). *Psikologjia e zhvillimit të fëmijës*, Botimi i dyte, Progress, Tiranë
- Karakteristikat e të Mësuarit në Grup, Ma. Majlinda Keta, Revista Pedagogjike 2, Tiranë 2009
- Koliqi, H.(1998). *Historia e Pedagogjise Boterore*. Vellimi II, Prishtine, fq. 180.
- Komenski, J. A. (1964). *Shkolla amnore*, Beograd, f.63
- Kraja, Musa “Mësuesi, pedagogu, personaliteti dhe etika e tyre.” 2012
- Kraja, Musa “Pedagogjia 2012” (Ribotimi i peste UT)
- Kraja, Musa “Sa merresh me fëmijën tend.” Tiranë 2008
- Lipsey, M.W., Hofer, K.G. & Bilbery, C. (2012). *Effects of the Tennessee Voluntary Pre-Kindergarten Program on School Readiness*, Papër from SREE Conference. (ED530634).
- Loja dhe të nxënit në moshën e hershme, David Fulton Publishers 2006
- Maria Montesori, Zbulimi i Fëmijës – Pedagogji Shkencore, Plejad Tiranë 2009
- Mato E. (1997). *Fëmijët nën 6 vjeç*. Tiranë.
- Mato, E “Shkolla dhe shoqëria demokratike.” Tiranë 1998
- Matthews, E. (2008). Investigating the association of parental influence and children’s school readiness and early academic achievement: an analysis using early

childhood longitudinal study – kindergarten (ecls-k). (Teze doktorate e papublikuar)
The Temple University.

- McCallan, S. M. (2010). *Influences of school, classroom and teacher characteristics on children's school readiness*. Department of Human Development
- McCormick, Ch. B., Pressley, M.(1997). *Educational Psychology*. Learning, Instruction, Assessment. Longman. USA
- Mita, Nikoleta “Autore e teksteve të educates shoqerore dhe qytetare.”
- Mita, Nikoleta “Metoda të mesimdhenies.” 1991
- Mita, Nikoleta “Në mund të ndryshojme.” 2004
- Mita, Nikoleta “Pedagogji e zbatuar.” 1991
- Mooney, C.(2000). *Theories of Childhood. An introduction to Dewey, Montessori, Ericson, Piaget and Vygotsky*.USA.
- Morris, G.Ch., Maisto, A.A. (2008). *Psikologjia - Shkenca e proceseve mendore dhe e sjelljes njerezore*. Botimi i tete. CDE Tiranë.
- Morrison, G. (2011), *Fundamentals of Early Childhood education*, 6-th Edition, University of North Texas, USA, fq.4
- Musai, B. (1999). *Psikologji e edukimit*. Tiranë National Education Goals Panel (1997). *The national Education Goals report: Building a nation of learners*, 1997. Washington DC: US Government office. Marrë më 18 Maj 2013 nga <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/97REPORT.PDF>
- Osmani, Shefik (1983), *Fjalor i Pedagogjise*. Botimet enciklopedike, Shtypshkronja e Re, Tiranë
- Osmani, Shefik “Ligjerata për ciklin e ulet.” 2006.
- Parashkollorët dhe Familja, Emine Oktrova, Tiranë 1988

- Pearson Bredekamp (2014) Effective Practices in Early Childhood Education
- Peter Senge - “Shkollat e të nxënës” Disiplina e pestë. Instituti i Studimeve Pedagogjike
- Programi Shqipëria Lexon, Raina Idress, Konsulatë Ndërkombëtare për Arsimin, Pegi, Tiranë 2013
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Broene, P., Jenkins, F., Mashburn, A., & Downer, J. (2012). *Third Grade Follow-up to the Head Start Impact Study Final Report*, OPRE Report # 2012-45, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/head_start_report.pdf
- Rrapo, S. & Babamusta, N. (2001). *Fëmija, prindi dhe matematika*. Liber metodik në ndihmë të prindërve. Tiranë
- Schoolready Screening Integral, “Brainline” by Joey Du Plooy
<https://www.scribd.com/document/197115825/Schoolready-Screening-Integral>
- Schoolsparks (2013). Understand How Early Childhood Development in 8 Specific Areas Is Critical to School Success. Marrë nga: <http://www.schoolsparks.com/early-childhood-development/grossmotor>
- Shala, M. (2013). The Impact of Preschool Social-Emotional Development on Academic Success of Elementary School Students, *Psychology 2013*. Vol.4, No.11, 787-791 Published Online November 2013 in SciRes -
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.41112>
- Shala, M. (2011, Tetor 28). Në parashkollor apo në parafillor. *Kosova Sot*. p.12. Marrë nga: <http://www.kosova-sot.info/opinione/në-parashkollor-apo-në-parafillor>

- *Si të ndihmojnë prindërit për tu kujdesur për zhvillimin dhe edukimin cilësor të fëmijëve gjatë fëmijërisë së hershme*, UNICEF Tiranë, 2015
- Special Early Childhood Report (1997) National Education Goal Panel 1991
- Standartet e Arsimit Parashkollor - <https://www.org/albania/ECD-mb-standarts-surveny-oct13.pdf>
- Standartet e Zhvillimit dhe të Nxënësve të Fëmijëve 3-6 vjeç. M.A.S. IZHA. UNICEF. Tiranë 2015
- Stojku, L “Mbi realizimet dhe veçoritë e procesit për parashkollorë.” Simpoziumi i parë Kombëtar për Problemet e leximit për fëmijë, 1974.
- Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Prauniversitar 2014 – 2020- <https://www.google.al>
- Tahiri, K., Hajdaraga, L. & Hoti, V. (1989). *Psikologjia moshore*. Tiranë PMid:2662878
- Tamo, A. & Karaj, Th.(2007). *Practices of child rearing in the remote north and suburban regions in Albania*. Study report prepared by Human Development Center. Tirana, Albania.
<http://www.unicef.org/albania/Childrearingstudy-Eng.pdf>
- Temple, J.A. (2009). Rural Gaps in Participation in Early Childhood Education. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, 41,2:403–410
<http://nccsweb.urban.org/knowledgebase/showFile.php?file=bmNjczEwMTI=>
- Teoritë rreth Zhvillimit të Fëmijës
- *The Early Development Instrument: A Tool for Monitoring Children’s Development and Readiness for School* by Magdalena Janus, Offord Centre for Child Studies, McMaster University, Hamilton, Ontario, Canada (2000)
- Thomai, J., Samara, M., Haxhillazi, P. (2006). *Fjalor i gjuhës shqipe*. Akademia e

shkencave e Shqipërisë, Instituti i gjuhësisë dhe i letërsisë. Tiranë.

- Udhëzuesi i Kopshtit; <https://WWW.scribd.com/document/258434990/>
- Vigotsky, L.S.(1996). *Decja psikologjia*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva. Beograd.
- United Nations Children’s Fund (2011). *Joined Hands Better Childhood*. Yale University, The Edward Zigler Center of Child Development and Social Policy
- Unutkan, O.P., (2006). A Study of Pre-School Children’s School Readiness Related to Scientific Thinking Skills. *Turkish Online Journal of Distance Education*- ISSN 1302-6488 Volume: 7 Number: 4 Article: 6.
https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde24/articles/article_6.htm
- Veseli, Abdylaziz “Pedagogjia parashkollore.” Prishtine 1999.
- Vuji, Mark “Vizioni mësimor” 2015
- Vygotsky Lev. *Mind in Society, The Development of Higher Psychological Processes* (Harvard University Press 1978)
- Zajazi, Tahir “Metodologji të mesimdhënie dhe mesimnxënie.” Shkup 2003.
- Zuna- Deva, A. (2003). *Edukimi i parashkollorit në familje*. Prishtine, fq.234
- www.arsimi.gov.al – *Strategjia e arsimit parauniversitar*, Tiranë 2014.
- <http://www.masht-gov.net/advcms/dokuments> - *standartet parashkollore pdf*

SHTOJCA

Shtojca 1:

<u>Test mates per nivelin e te munit</u>				
<u>Fusha e zhvillimit matematikore</u>				
Grupi i trete		Urbane		
Zhvillimi matematikor	Sistemi i vleresimit			
	<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>	
- Numeron dhe kryen veprime pa mjete konkrete, mbledhje / zbritje, deri ne 10. Njeh numeroret deri ne 20.	20	80	50	
- Krijon problema, i analizon ato jo vetem me mjete konkrete por edhe me goje.	10	100	40	
- Krahason sakte objektet duke i percaktuar sakte madhesine, me i madh se, me i vogel se, ne krahasim me nje objekt te trete.	15	110	25	
- Njeh trupat geometrike, vecorite e tyre. Nderton me mjete te ndryshme ket trupa.	10	90	50	
- Perdor sakte temat dhe merr komandat para – pas, poshte – lart, majtas – djathtas duke pershkruar sakte pozicionin e tij ne lidhje me te tjeret.	15	120	15	
Perdor sakte fjalet qe tregojne kohen	10	100	40	

Burimi: Përrillogaritje të Autorit

<u>Test mates per nivele te nxeit</u>				
<u>Fusha e zhvillimit matematikore</u>				
<u>Grupi i trete</u>		Periferike		
Zhvillimi matematikor		Sistemi i vleresimit		
		<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
- Numeron dhe kryen veprime pa mjete konkrete, mbledhje / zbritje, deri ne 10. Njehnumoret deri ne 20.		35	95	20
- Krijon problema, i analizon ato jo vetem me mjete konkrete por edhe me goje.		70	70	10
- Krahason sakte objektet duke i percaktuar sakte madhesine, me i madh se, me i vogel se, ne krahasim me nje objekt te trete.		50	80	20
- Njeh trupat geometrike, vecorite e tyre. Nderton me mjete te ndryshme ket trupa.		80	60	10
- Perdor sakte temat dhe merr komandat para – pas, poshte – lart, majtas – djathtas duke pershkruar sakte pozicionin e tij ne lidhje me te tjeret.		30	100	20
Perdor sakte fjalet qe tregojne kohen		50	80	20

Burimi: Përrillogaritje të Autorit

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

Shtojca 2:

<u>Test mates per nivelin e te nxenit</u>				
<u>Fusha e zhvillimit gjuhesore</u>				
<i>Grupi i trete</i>		Urbane		
Zhvillimi gjuhesor		Sistemi i vleresimit		
		<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
- Ben pyetje te strukturuara p. sh: Mami do te me marre kur te vije nga puna?		10	60	80
- Tregon me detaje ngjarje nga fillimi ne fund, ploteson dhe shokun. Ka raste qe edhe shton nga vetja e tij.		20	90	40
- Eshite i afte te konkretizoj mendimin, pra te vizatoje ate qe mendon, dhe ne te kundert te komentoje vizatimin.		25	110	15
- Tregon me sakte si me cilen shkronje fillon fjala, emerton sakte figurat, flet rreth saj, identifikon te gjitha shkronjat e fjales dhe ngjarje me kete fjale.		10	70	70
- Kopjon fjale. Shkruan emrin e tij.		0	20	130

Burimi: Përlogaritje të Autorit

Test mates per nivelin e te nxenit **Fusha e zhvillimit gjuhesore**

Grupi i trete Periferike

Zhvillimi gjuhesor	Sistemi i vleresimit		
	<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
- Ben pyetje te strukturuara p. sh: Mami do te me marre kur te vije nga puna?	30	90	30
- Tregon me detaje ngjarje nga fillimi ne fund, ploteson dhe shokun. Ka raste qe edhe shton nga vetja e tij.	50	90	10
- Eshte i afte te konkretizoj mendimin, pra te vizatoje ate qe mendon, dhe ne te kundert te komentoje vizatimin.	50	90	10
-Tregon me sakte si me cilen shkronje fillon fjala, emerton sakte figurat, flet rreth saj, identifikon te gjitha shkronjat e fjales dhe ngjarje me kete fjale.	50	80	20
-Kopjon fjale. Shkruan emrin e tij.	20	90	40

Burimi: Përlogaritje të Autorit

Shtojca 3:

Test vleresues per fushen				
<u>social - emocionale</u>				
<i>Grupi i trete</i>		Urbane		
Zhvillimi social - emocional		Sistemi i vleresimit		
		<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
- Pavaresia individuale qe ai zoteron, kryerja e veprimtarive ne menyre te pavarur.		20	100	30
- I shoqerueshem, shume veprimtari i kryen ne grup.		10	80	60
- I sherben vetes por kujdeset edhe per te tjeret, dhe per ambientin.		5	80	65
- Shkemben sendet personale me njeri – tjetrin.		20	100	30
- Dine te sillet ne grup. E pasuron shoqerine e tij, krijojne grupe edhe jashte orarit te kopshtit, e ruajne ate.		10	90	50
- Njeh pergjegjesite e veta dhe fillon t'i marre persiper ato.		10	70	70

Burimi: Përlogaritje të autorit

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

Test vlerësues për fushën				
<u>social - emocionale</u>				
<i>Grupi i tretë</i>		Periferike		
		20	90	40
Zhvillimi social - emocional		Sistemi i vlerësimit		
		<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
-	Pavarësia individuale që ai zoteron, kryerja e veprimtarive në mënyrë të pavarur.	50	70	30
-	I shoqërueshem, shumë veprimtari i kryer në grup	60	80	10
-	I shërben vetes por kujdeset edhe për të tjerët, dhe për ambientin.	50	80	20
-	Shkëmben sendet personale me njëri – tjetrin.	70	30	50
-	Dine të sillej në grup. E pasuron shoqërinë e tij, krijon grupe edhe jashtë orarit të kopshtit, e ruajnë ato.	30	90	30
-	Një përgjegjësi e veta dhe fillon t'i marrë përsipër ato.	40	90	20

Burimi: Përlogaritje të autorit

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

SHTOJCA 4:

<u>Test mates per zhvillimin shkencor</u>				
<u>Zhvillimi shkencor</u>				
<u>Grupi i trete</u>		Urbane		
Zhvillimi shkencor		Sistemi i vleresimit		
		<i>Mjaftueshem</i>	<i>Mire</i>	<i>Shume mire</i>
- Fillon te hetoje dhe nxjerre perfundime te thjeshta per secilen gjini.		5	120	25
- Njeh funksionet e organeve te trupit te njeriut, flet per to dhe eshte ne gjendje t'i emertoje sakte ato.		10	110	30
- Pershkruan sakte stinet dhe veqorit e tyre.		0	100	50
- Investigon dhe percakton sakte nevojat jetesore te bimeve dhe kafsheve.		10	100	40

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

Test mates per zhvillimin shkencor				
Zhvillimi shkencor				
Grupi i trete		Periferike		
Zhvillimi shkencor	Sistemi i vleresimit			
	Mjaftueshem	Mire	Shume mire	
- Fillon te hetoje dhe nxjerre perfundime te thjeshta per secilen gjini.	20	110	20	
- Njeh funksionet e organeve te trupit te njeriut, flet per to dhe eshte ne gjendje t'i emertoje sakte ato.	40	90	20	
- Pershkruan sakte stinet dhe veqorit e tyre.	20	90	40	
- Investigon dhe percakton sakte nevojat jetesore te bimeve dhe kafsheve.	10	100	40	

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

SHTOJCA 5:

Vëzhgim

Ora: 10:00 – 11:00

Aktivitetit: Lojë e lirë

Kopshti

Grupi i tretë

Grupmosha 5 – 6 vjeç

Motivacioni i vezhgimit: Vëzhgimi i fëmijës në lojë të lirë

Elementët që do të vëzhgohen

1. Marrëdhënia i rritur/fëmijë
2. Marrëdhënia fëmijë/fëmijë
3. Kënaqësia që ndjen në lojë
4. Zbatimi i rregullave të lojës
5. Konkurrenca
6. Iniciativa
7. Rolet që merr në lojë
8. Orientimi në hapësirë
9. Vlerësimi dhe vetëvlerësimi

SHTOJCA 6:

<u>Vezhëim</u>								
Ora: 10:00 – 11:00								
Aktiviteti: Pune ne qendrat e aktivitetit								
Kopshti								
Grupi i trete								
Grupmosha 5 – 6 vjeç								
Motivacioni i vezhgimit: Sjellja e fëmijes ne lidhje me grupin dhe punen ne grup.								
Vezhgimi individual PO JO								
Enrin e fëmijes								
Vezhgimi ne grup PO JO								
Nr. i fëmijeve ne vezhëim								
Elementet kryesor qe do te vezhëojme:								
• Si hyn fëmija ne grup?								
Mënyhere								
Rri dhe vezhëon paraprakisht								
Ka nevojë te pritët nga edukatorja								
• Si sillët ne lojërat ne grup?								
Lider								
Ndjekës								
• Prefëron te luajë vetëm?								
fëmijë PO								
• Kur nuk është dakort me shokët, si reagon?								
Qan								
Bërtet								
Pranon mendimin e shokut								
Bashkëpunon me shokun								
• A e kryen detyrën qe i caktohet ne grup apo kërkon ndihmën e shokut?								
PO dhe KERKONJE NDIHME								
• Vlerëson shokun dhe veten?								
PO								
• A i gëzohet punës qe ka realizuar ne grup?								
PO								
• Ndjeket i vlerësuar?								
PO								

Instrumentat janë përdorur për të krahasuar grupet e treat në dy zona: urbane dhe periferike, e para me ndjekje të ciklit të plotë parashkollor dhe e dyta me ndjekje e grupit përgatitor një vit me fëmijë të ardhur nga shtëpia.

SHTOJCA 7:

PYETËSOR:

Te dashur prinder!

Ne kuadrin e nje studimi per ndikimin e edukimit parashkollor ne sjellien dhe te nxenin e femijes kemi nevoje per mendimin tuaj. Shpresoj ne bashkepunimin tuaj dhe ju siguroj ne ruajtjen e anonimatit.

1. Moshë:
2. Shkollimi:
3. Vendbanimi:
4. Profesioni:

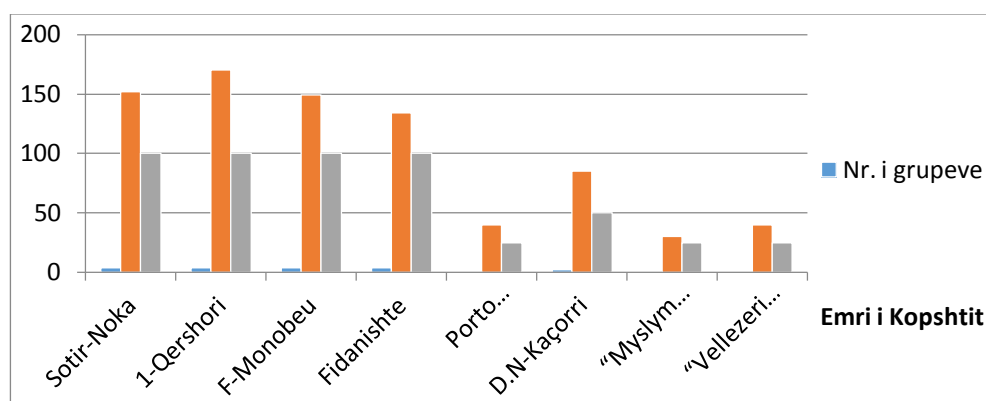
Nr.	Pyetjet	PO	JO
1.	A punoni?		
2.	A kaloni kohe me femijen tuaj?		
3.	A shkon me qejf femija ne kopesht?		
4.	A i lexoni libra femijeve tuaj?		
5.	A tregon femija gjera te reja me kenaqesi kur vjen ne shtepi?		
6.	A ka mesuar femija juaj te bashkepunoje me motren ose vellain?		
7.	A ka mesuar femija juaj te kujdeset per higjienen personale?		
8.	A jeni i kenaqur me menyren si komunikojne edukatoret me femijen tuaj?		
9.	A ju ben kopeshti pjese te punes se tij ne projekte te perbashketa qe organizon?		
10.	A bashkepunoni me edukatoren ne menyre te hapur per problematikat e femijes tuaj?		
11.	A mendoni se kopshti ka mjedisin e duhur per te realizuar nje arsimim dhe argetim cilesor te femijes tuaj ?		
12.	A siguron kopshti mjete didaktike per te punuar femija juaj ne kopesht?		
13.	A luan femija juaj ne kopesht?		
14.	A ka mesuar ai lojera te reja, te cilat i luan edhe ne shtepi?		
15.	A mendoni se ka ndikuar ne menyre pozitive kopshti ne sjellien dhe te mesuarin e femijes tuaj?		

Tabela 1 – Numri i fëmijëve që ndjekin kopshtin (Popullata)

Emri i kopshtit	<i>Sotir-Noka</i>	<i>1-Qershori</i>	<i>F-Monobeu</i>	<i>Fidanishte</i>	<i>Porto Romano “Met Hasa”</i>	<i>D.N-Kaçorri</i>	<i>“Myslym Hidri” Arapaj</i>	<i>“Vellezerit Haradinaj” Rrashbull</i>
Nr. i grupeve	4	4	4	4	1	2	1	1
Nr. i fëmijëve gjithsej	152	170	149	134	40	85	30	40
Kapaciteti	100	100	100	100	25	50	25	25

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 1 - Numri i fëmijëve që ndjekin kopshtin (Popullata)



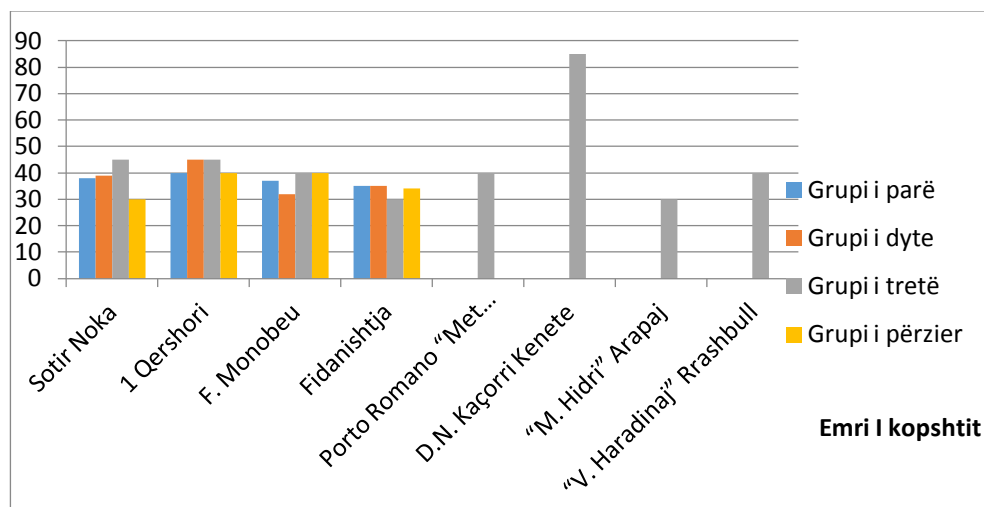
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 2 - Shpërndarja e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin sipas grupeve.

Emri i kopshtit	Grupi i parë	Grupi i dytë	Grupi i tretë	Grupi i përzier
<i>Sotir Noka</i>	38	39	45	30
<i>1 Qershori</i>	40	45	45	40
<i>F. Monobeu</i>	37	32	40	40
<i>Fidanishtja</i>	35	35	30	34
<i>Porto Romano “Met Hasa”</i>	0	0	40	0
<i>D.N. Kaçorri Kenete</i>	0	0	85	0
<i>“M. Hidri” Arapaj</i>	0	0	30	0
<i>“V. Haradinaj” Rrashbull</i>	0	0	40	0

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 2 - Shpërndarja e fëmijëve që frekuentojnë kopshtin sipas grupeve.



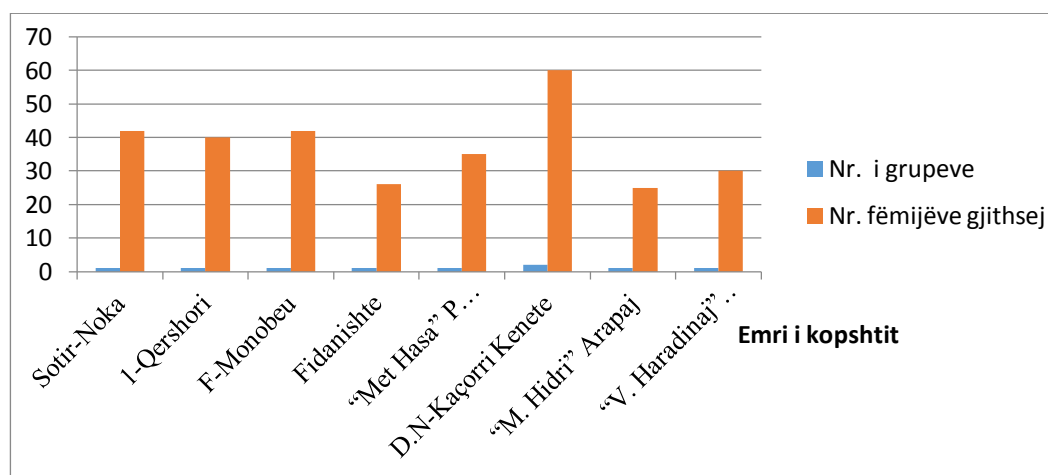
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 3 - Numri i fëmijëve që iu nënshtruan testit (Kampioni)

Emri i kopshtit	Sotir-Noka	1-Qershori	F-Monobeu	Fidanishte	"Met Hasa" P. Romano	D.N-Kaçorri Kenete	"M. Hidri" Arapaj	"V. Haradinaj" Rrashbull
Nr. i grupeve	1	1	1	1	1	2	1	1
Nr. fëmijëve gjithsej	42	40	42	26	35	60	25	30

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 3 - Numri i fëmijëve që iu nënshtruan testit (Kampioni)



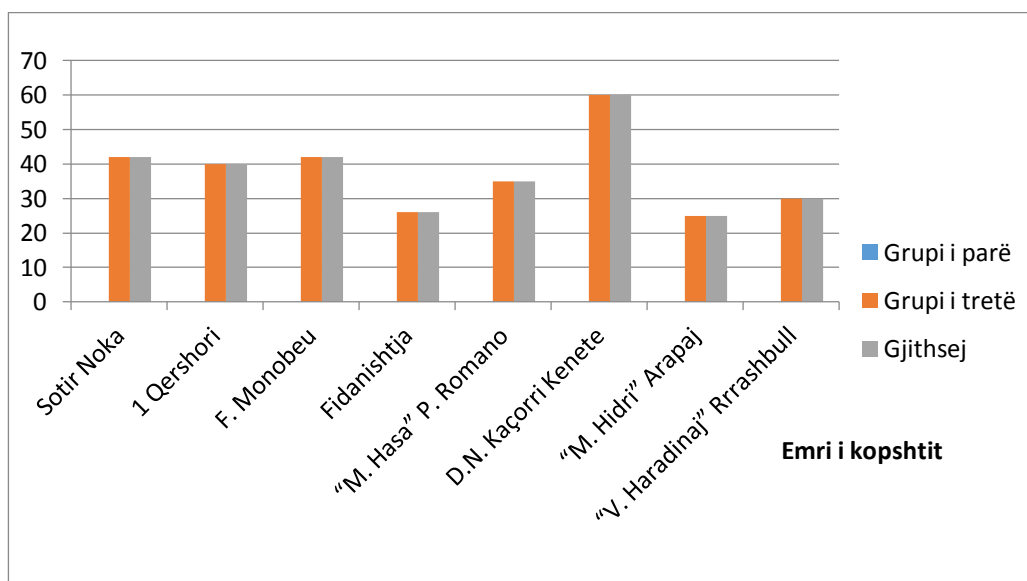
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 4 - Fëmijë të testuar të ndarë sipas grupeve.

Emri i kopshtit	Grupi i parë	Grupi i tretë	Gjithsej
<i>Sotir Noka</i>	0	42	42
<i>1 Qershori</i>	0	40	40
<i>F. Monobeu</i>	0	42	42
<i>Fidanishtja</i>	0	26	26
<i>“M. Hasa” P. Romano</i>	0	35	35
<i>D.N. Kaçorri Kenete</i>	0	60	60
<i>“M. Hidri” Arapaj</i>	0	25	25
<i>“V. Haradinaj” Rrrashbull</i>	0	30	30

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 4 - Fëmijë të testuar të ndarë sipas grupeve.



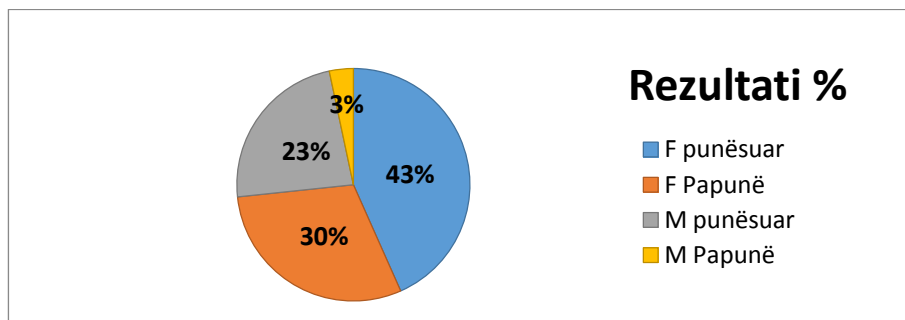
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 5 - Analiza e punësimit të prindërve sipas zonës

Zona	Seksi	Punësimi	Rezultati i punësimit sipas zonës	Rezultati %
URBANE	F	punësuar	65	43%
	F	Papunë	45	30%
	M	punësuar	35	23%
	M	Papunë	5	3%
	Totali		150	100%
PERIFERIKE	F	punësuar	80	53%
	F	Papunë	50	33%
	M	punësuar	18	12%
	M	Papunë	2	1%
	Totali		150	100%

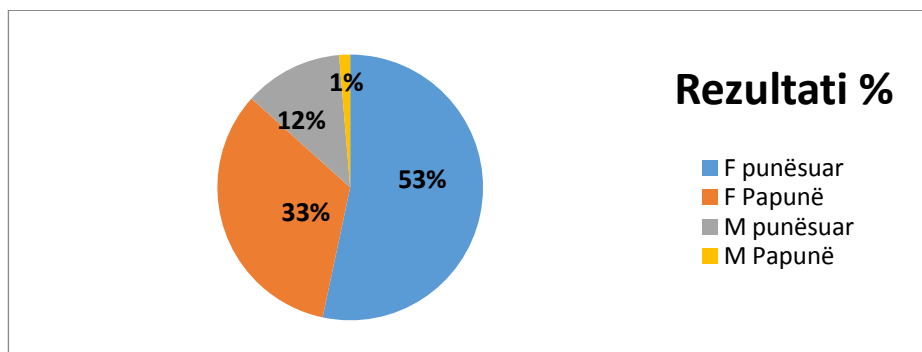
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 5.1 - Analiza e punësimit të prindërve në zonat urbane



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 5.2 – Analiza e punësimit të prindërve në zonat periferike



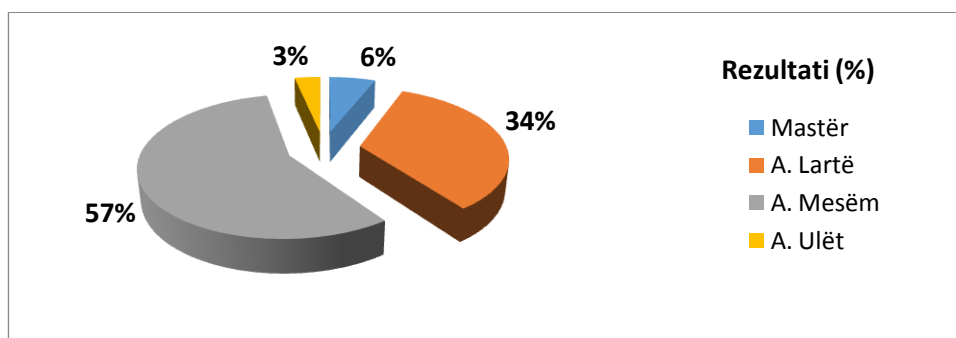
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 6 – Niveli i arsimit të prindërve

Zona	Lloji i arsimit	Rezultati i shkollimit të prindërve	Rezultati (%)
URBANE	Mastër	9	6%
	A. Lartë	51	34%
	A. Mesëm	85	57%
	A. Ulët	5	3%
Totali		150	100%
PERIFERIKE	Mastër	2	1%
	A. Lartë	28	19%
	A. Mesëm	115	77%
	A. Ulët	5	3%
Totali		150	100%

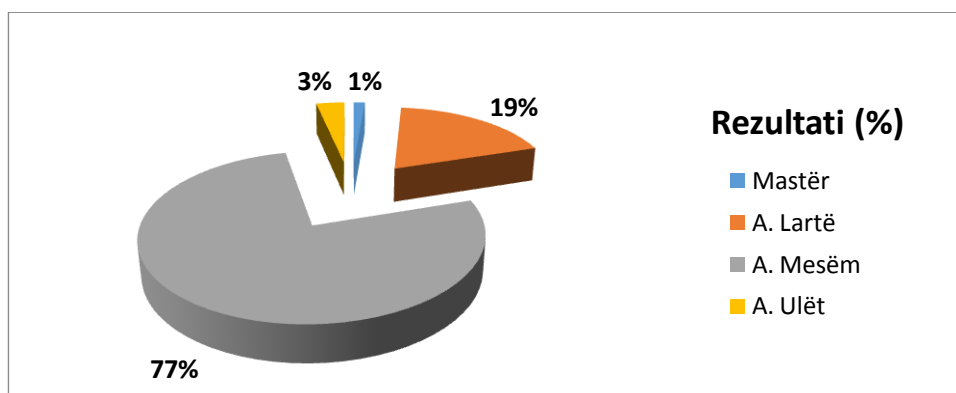
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 6.1 – Niveli i arsimit të prindërve në zonën urbane



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 6.2 - Niveli i arsimit të prindërve në zonën periferike



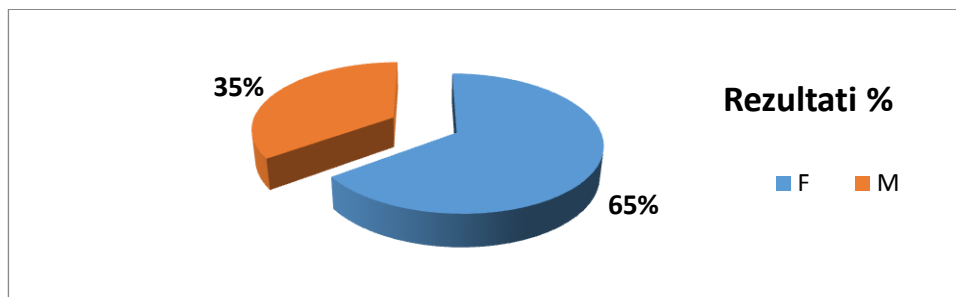
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 7 - Punësimi i prindërve sipas gjinive

Zona	Gjinia	Punësimi i prindërve sipas gjinive	Rezultati %
URBANE	F	65	65%
	M	35	35%
	Totali	100	100%
PERIFERIKE	F	80	82%
	M	18	18%
	Totali	98	100%

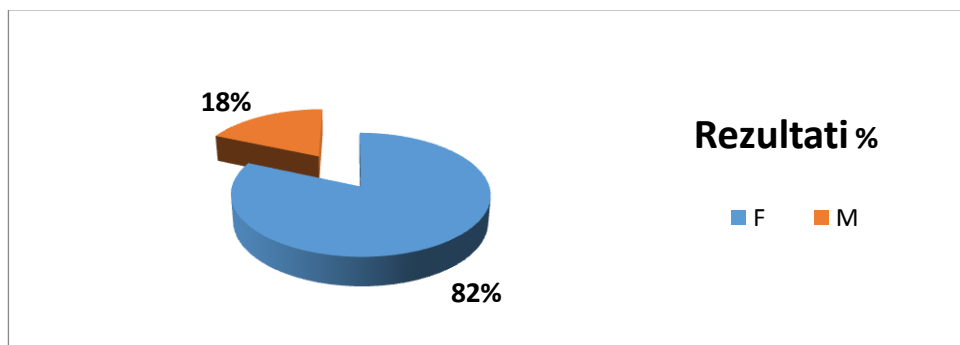
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 7.1 - Punësimi i prindërve sipas gjinive në zonat urbane



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 7.2 - Punësimi i prindërve sipas gjinive në zonat periferike



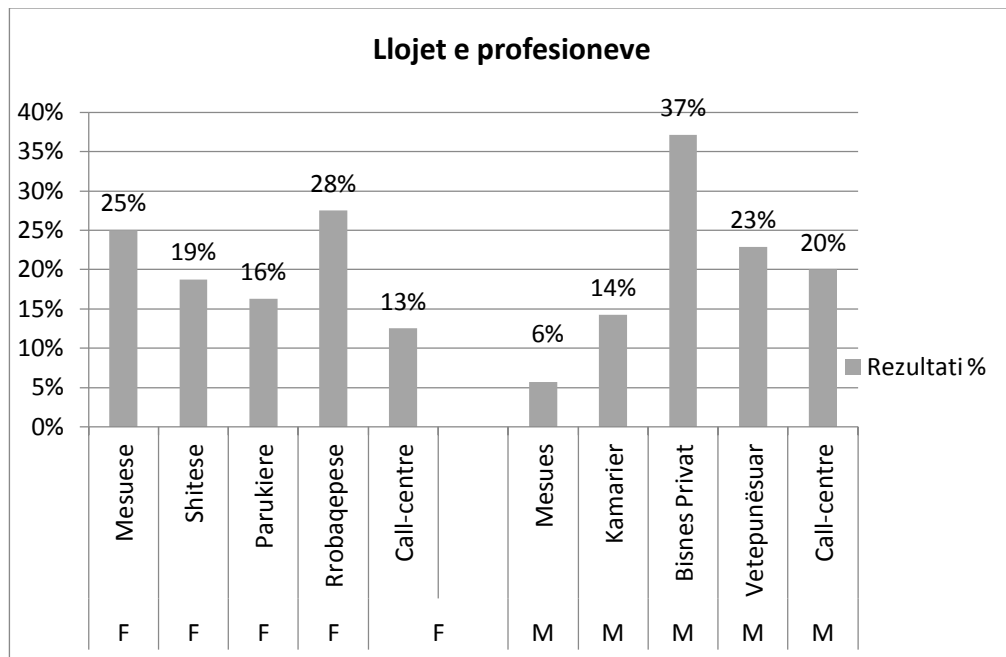
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 8 - Të dhëna për profesionet e prindërve.

Zona	Gjinia	llojet e profesioneve	Rezultati për llojet e profesioneve	Rezultati %
URBANE	F	Mesuese	20	25%
	F	Shitese	15	19%
	F	Parukiere	13	16%
	F	Rrobaqepese	22	28%
	F	Call-centre	10	13%
			80	100%
	M	Mesues	4	6%
	M	Kamarier	10	14%
	M	Bisnes Privat	26	37%
	M	Vetepunësuar	16	23%
	M	Call-centre	14	20%
			70	100%
	Totali	M+F	110	
PERIFERIKE	F	Mesuese	8	9%
	F	Rrobaqepese	22	24%
	F	Call-centre	60	67%
			90	100%
	M	Profesion	12	20%
	M	Usta	12	20%
	M	Bujqesi	36	60%
			60	100%
	Totali	M+F	150	

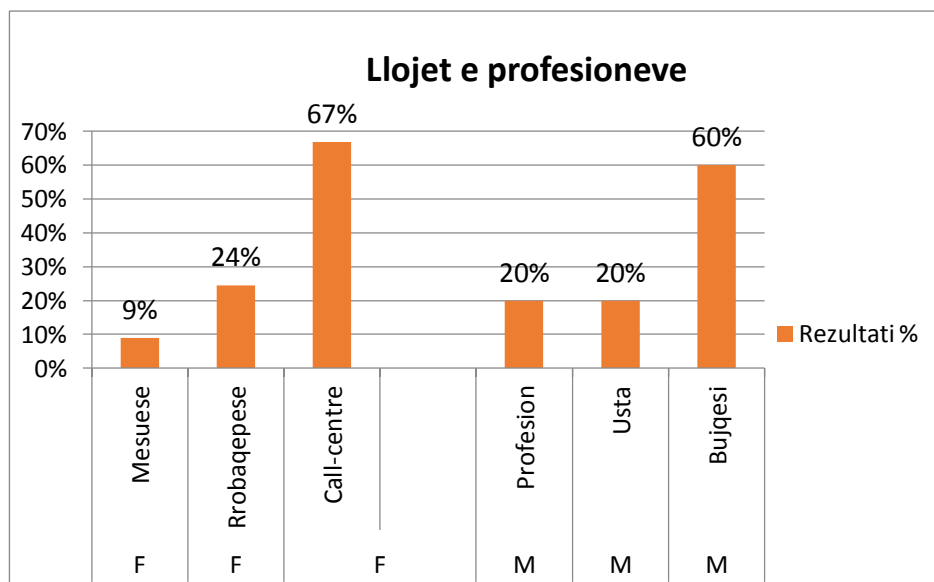
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 8.1 Lloji i Profesionit sipas gjinisë në zonat urbane



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 8.1 Lloji i Profesionit sipas gjinisë në zonat periferike



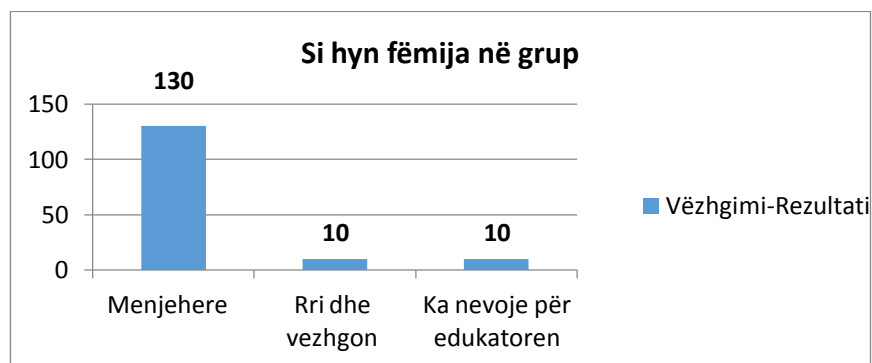
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 9 - Rezultatet Grupi tretë
(Vëzhgim – Punë në grup në qendrat e aktivitetit) – Urbane

Elementet kryesore të vëzhgimit	Reagimi - Grupi i III	Vëzhgimi-Rezultati
Si hyn fëmija në grup?	Menjehere	130
	Rri dhe vëzhgon	10
	Ka nevojë për edukatoren	10
Si sillet në lojërat në grup?	Lider	30
	Ndjekes	110
Preferon të luaje vetëm	Preferon lojë vetëm	10
Kur nuk është dakort me shoket, si reagon?	Qan	20
	Bertet	5
	Pranon mendimin e shokut	80
	Bashkepunon me shokun	45
A e kryen detyrën që i caktohet në grup apo kërkon ndihmën e shokut?	kryejne detyrën që i caktohet në grup	120
	kerkojnë ndihmën e shokut	30
Vlereson shokun dhe veten?	Vleresojne veten	120
	Vleresojne shokun	20
	Nuk shprehen	10
A i gëzohet punës që ka realizuar në grup?	i gezohen punës në grup	130
	Jane indiferent	20
Ndjehet i vlerësuar?	Ndjehen të vlerësuar	120
	Indiferent	30

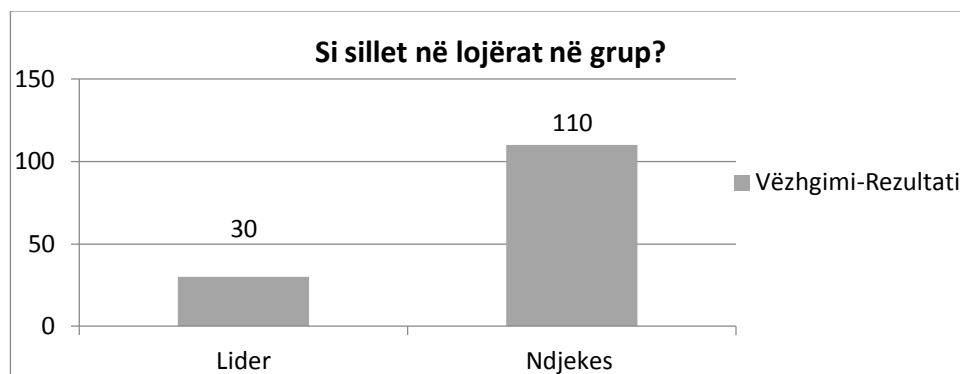
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.1 Vëzhgimi për elementin e parë



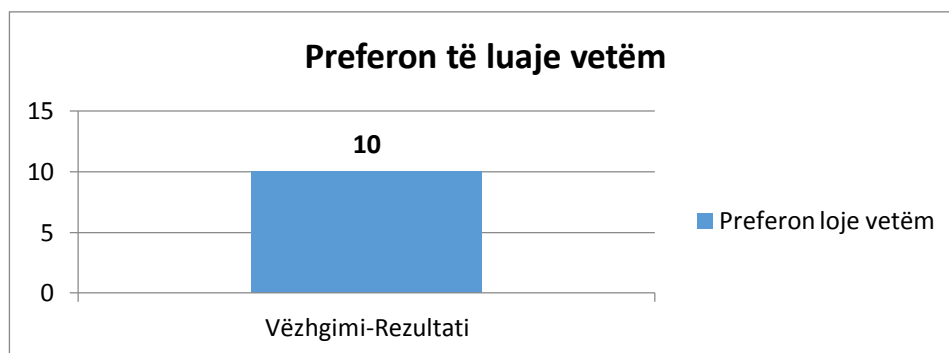
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.2 Vëzhgimi për elementin e dytë



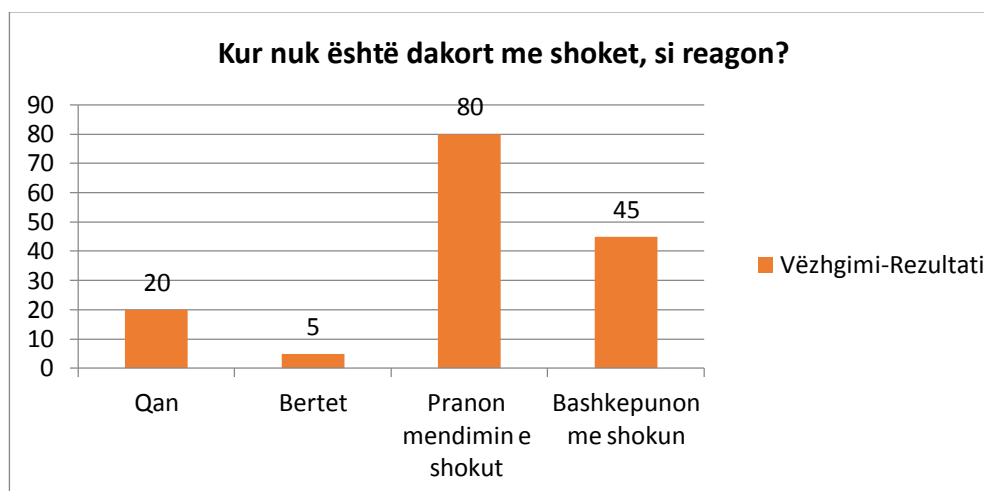
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.3 Vëzhgimi për elementin e tretë



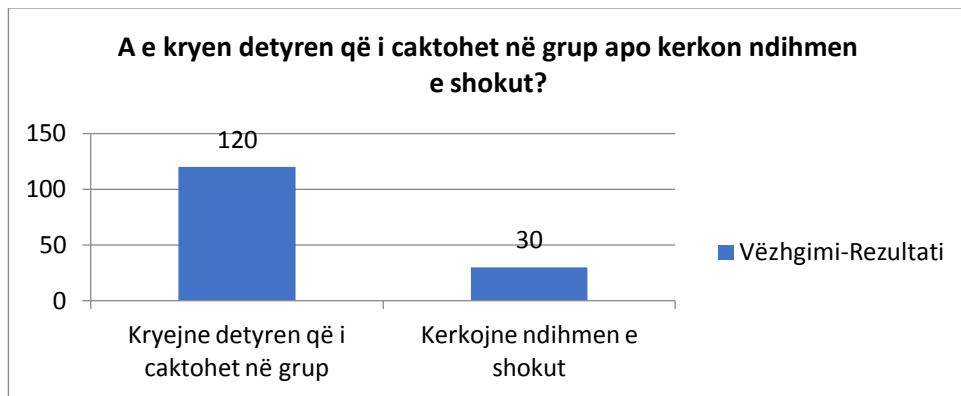
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.4 Vëzhgimi për elementin e katërt



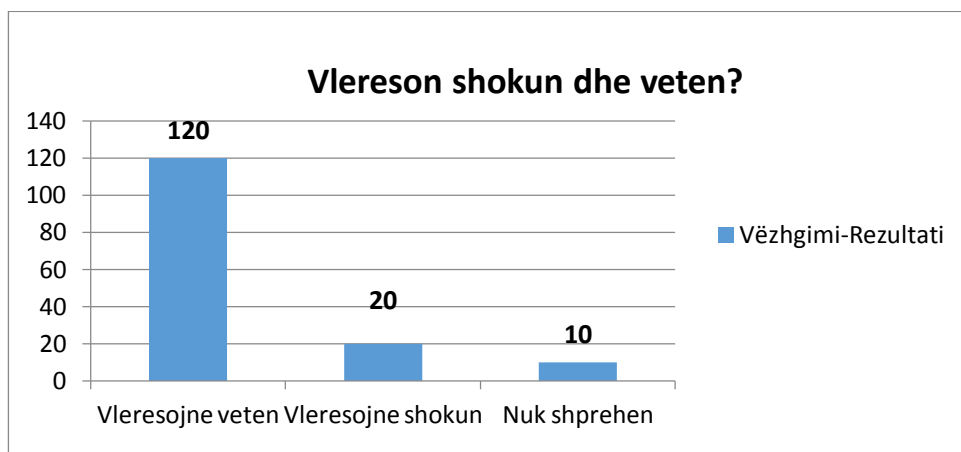
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.5 Vëzhgimi për elementin e pestë



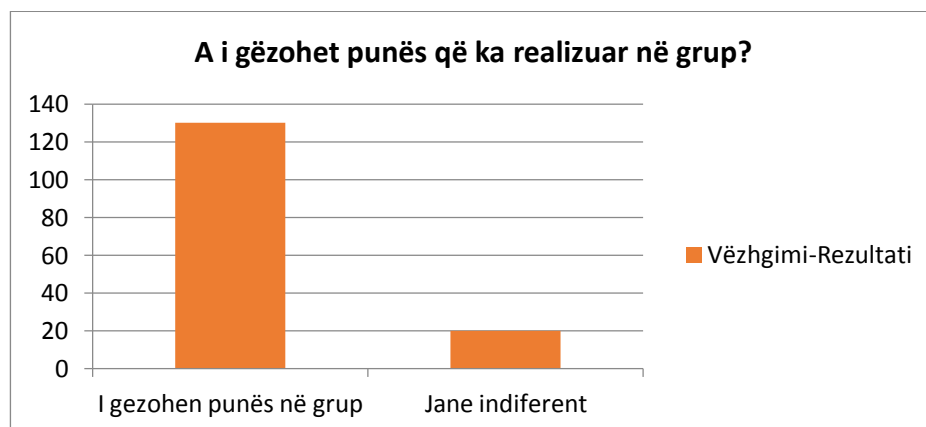
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.6 Vëzhgimi për elementin e gjashtë



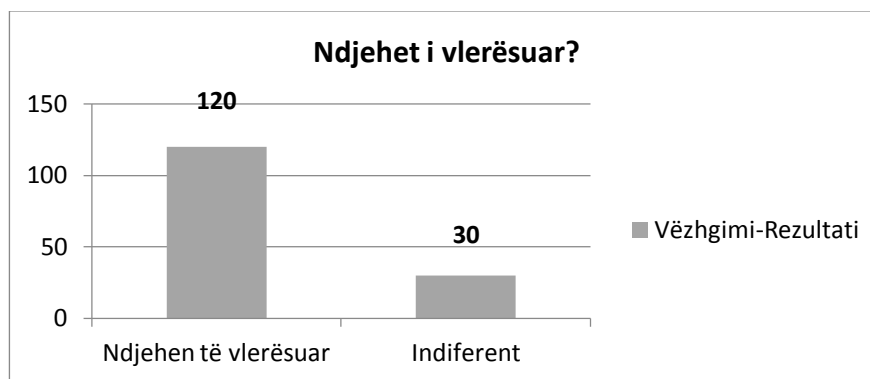
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.7 Vëzhgimi për elementin e shtatë



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 9.8 Vëzhgimi për elementin e tetë



Burimi: Përlllogaritje të autorit

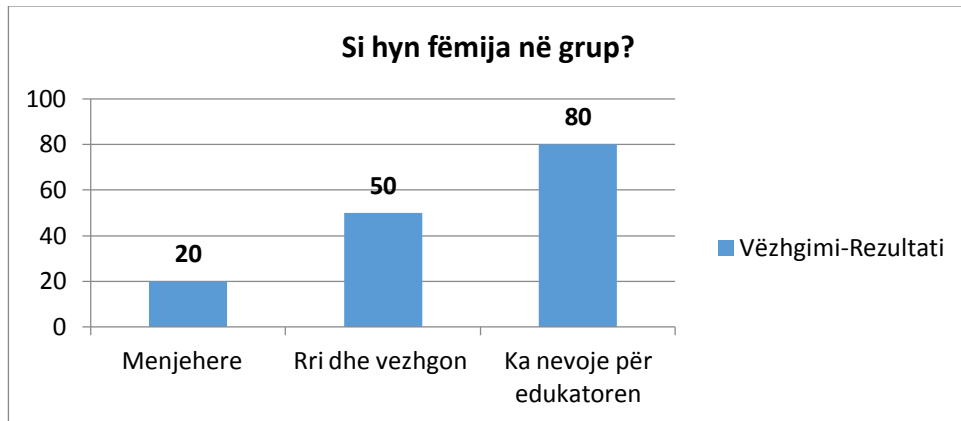
Tabela 10 - Rezultatet Grupi tretë

(Vëzhgim – Punë në grup në qendrat e aktivitetit) – Periferike

Elementet kryesore të vëzhgimit	Reagimi - Grupi i III	Vëzhgimi-Rezultati
Si hyn fëmija në grup?	Menjehere	20
	Rri dhe vëzhgon	50
	Ka nevojë për edukatoren	80
Si sillet në lojërat në grup?	Lider	10
	Ndjekes	130
Preferon të luajë vetëm	Preferon lojë vetëm	10
Kur nuk është dakort me shoket, si reagon?	Qan	10
	Bertet	8
	Pranon mendimin e shokut	32
	Bashkepunon me shokun	100
A e kryen detyrën që i caktohet në grup apo kërkon ndihmën e shokut?	kryejnë detyrën që i caktohet në grup	60
	kërkojnë ndihmën e shokut	90
Vlereson shokun dhe veten?	Vleresojnë veten	100
	Vleresojnë shokun	30
	Nuk shprehen	20
A i gëzohet punës që ka realizuar në grup?	i gëzohen punës në grup	60
	Jane indiferent	90
Ndjehet i vlerësuar?	Ndjehen të vlerësuar	80
	Indiferent	70

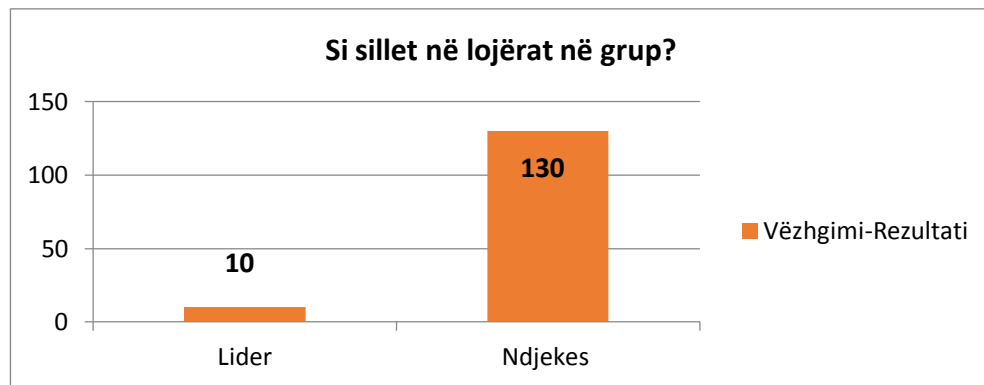
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.1 Vëzhgimi për elementin e parë



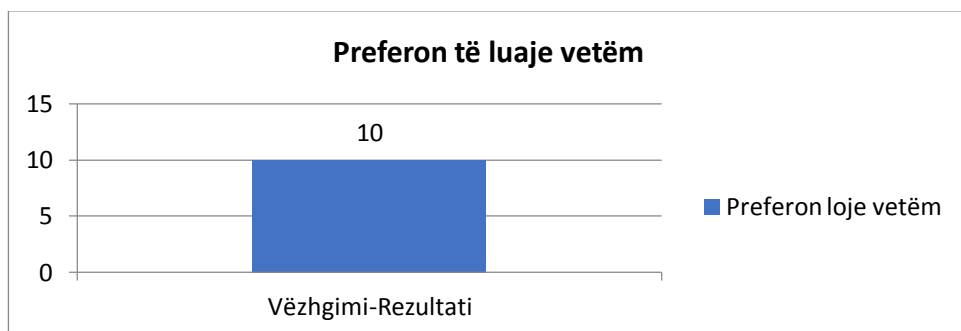
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.2 Vëzhgimi për elementin e dytë



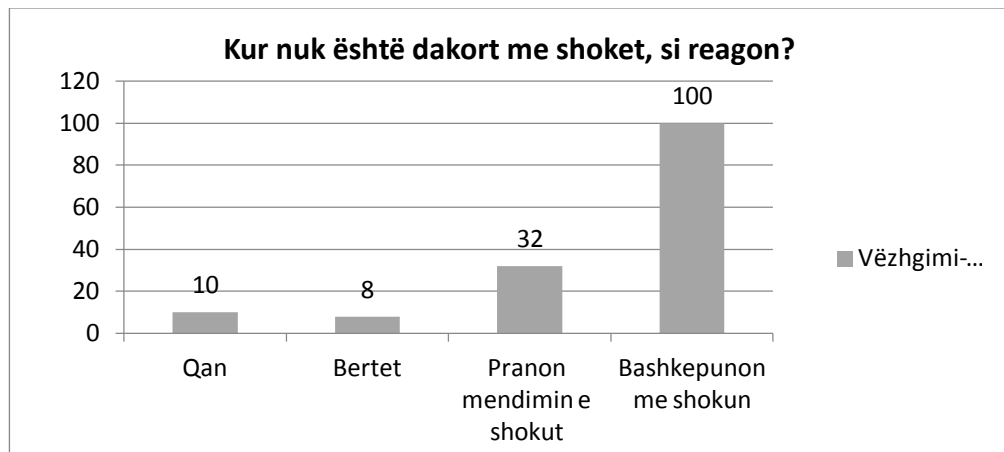
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.3 Vëzhgimi për elementin e tretë



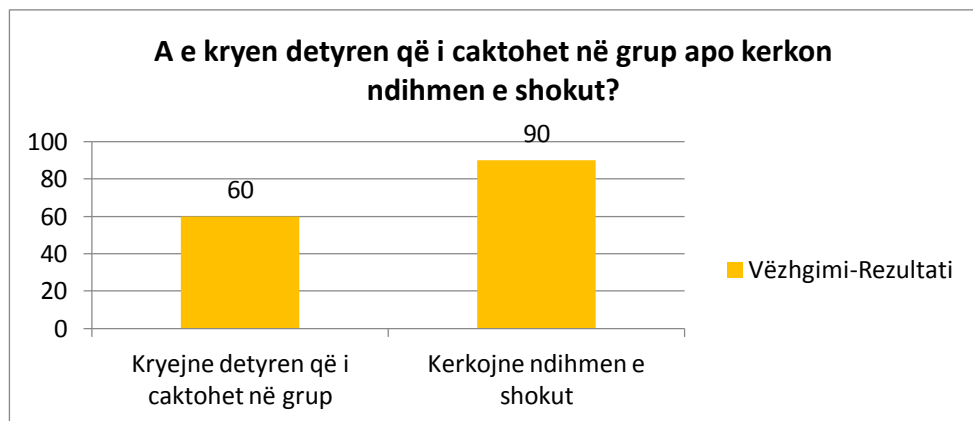
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.4 Vëzhgimi për elementin e katërt



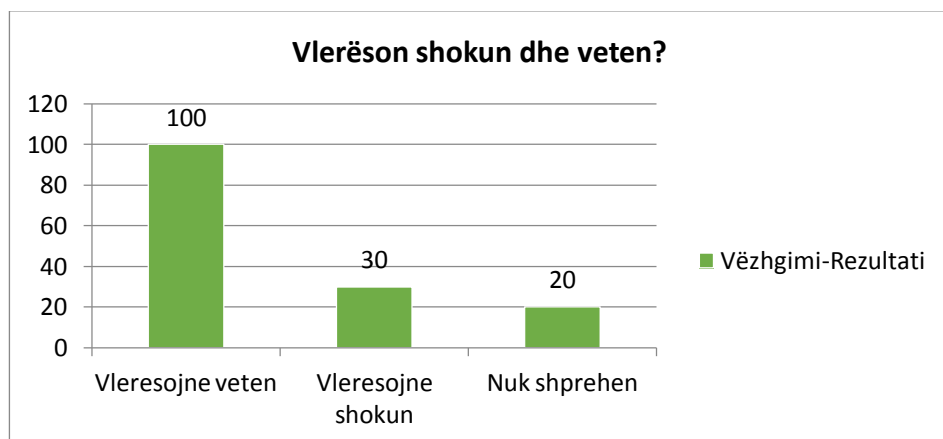
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.5 Vëzhgimi për elementin e pestë



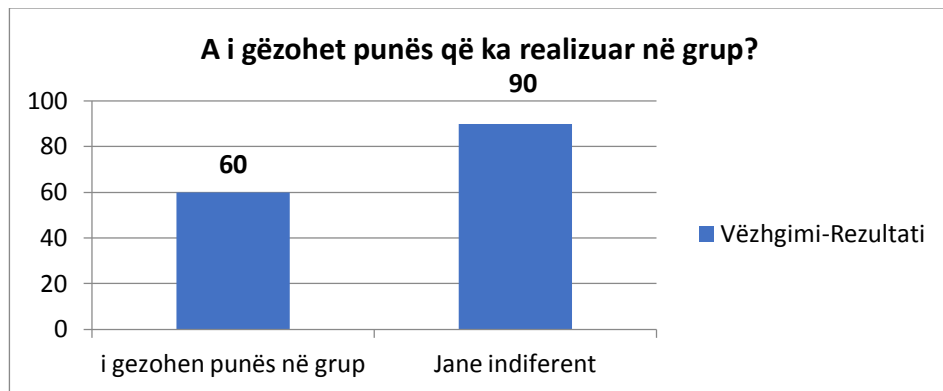
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.6 Vëzhgimi për elementin e gjashtë



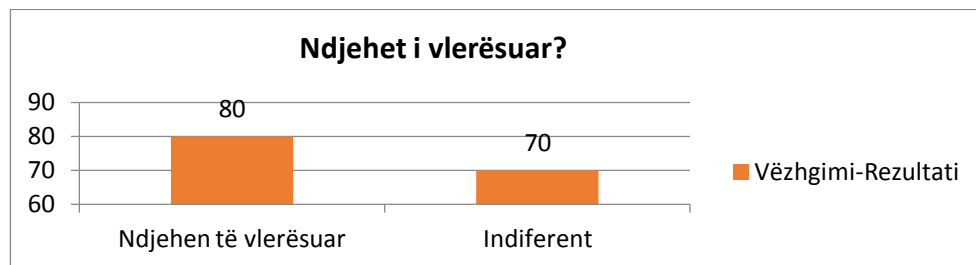
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.7 Vëzhgimi për elementin e shtatë



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 10.8 Vëzhgimi për elementin e tetë



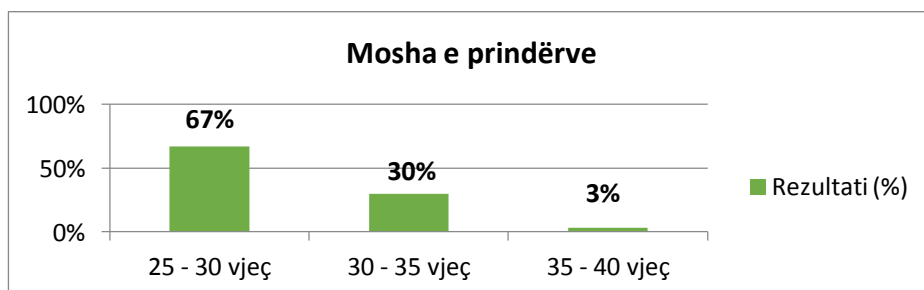
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 11 - Të dhënat e prindit: sipas grup-moshave – Urbane

Mosha e prindërve	Nr. Prindërve sipas grup-moshave	Rezultati (%)
25 - 30 vjeç	100	67%
30 - 35 vjeç	45	30%
35 - 40 vjeç	5	3%
Totali	150	100%

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 11 - Të dhënat e prindit: sipas grup-moshave – Urbane



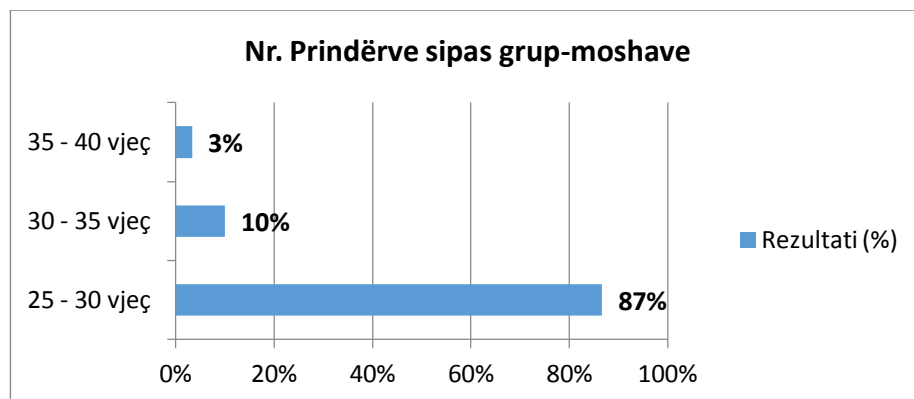
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 12 - Të dhënat e prindit: sipas grup-moshave - Periferike

<i>Mosha e prindërve</i>	Nr. Prindërve sipas grup-moshave	Rezultati (%)
25 - 30 vjeç	130	87%
30 - 35 vjeç	15	10%
35 - 40 vjeç	5	3%
<i>Totali</i>	150	100%

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 12 - Të dhënat e prindit: sipas grup-moshave - Periferike



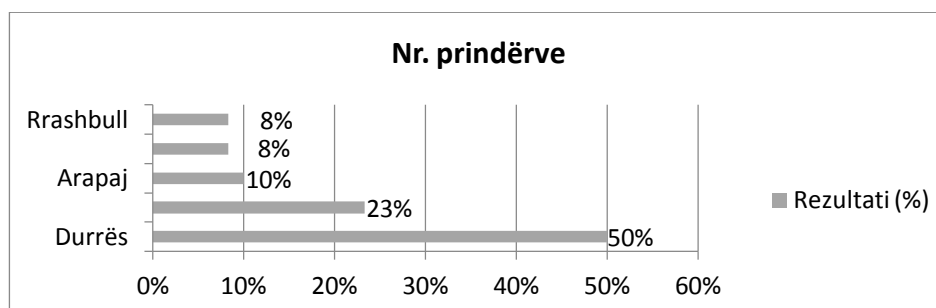
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 13- Të dhënat e prindit sipas vendbanimit

Vendbanimi:	Nr. Prindërve	Rezultati (%)
Durrës	150	50%
Kenete	70	23%
Arapaj	30	10%
Porto Romano	25	8%
Rrashbull	25	8%
<i>Totali</i>	300	100%

Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 13- Të dhënat e prindit sipas vendbanimit



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 14 - Rezultatet e Pyetësorit të Prindërve - Zona Urbane

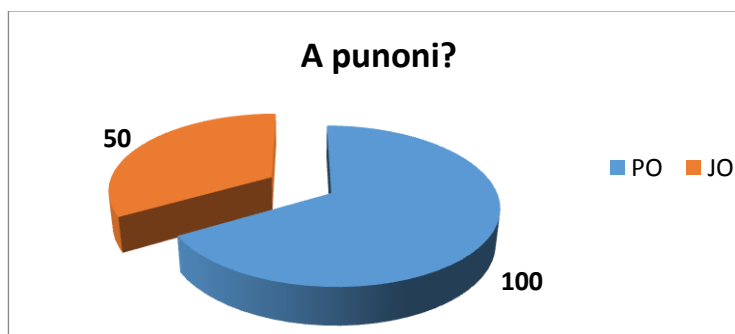
Te dashur prinder!

Ne kuadrin e nje studimi per ndikimin e edukimit parashkollor ne sjellien dhe te nxenin e femijes kemi nevoje per mendimin tuaj. Shpresoj ne bashkepunimin

1. Mosha:
2. Shkollimi:
3. Vendbanimi:
4. Profesioni:

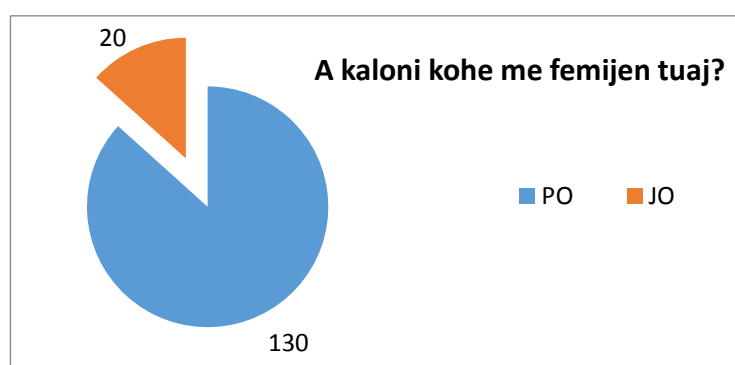
Nr.	Pyetjet	PO	JO
1	A punoni?	100	50
2	A kaloni kohe me femijen tuaj?	130	20
3	A shkon me qejf femija ne kopesht?	110	40
4	A i lexoni libra femijeve tuaj?	100	50
5	A tregon femija gjera te reja me kenaqesi kur vjen ne shtepi?	140	10
6	A ka mesuar femija juaj te bashkepunoje me motren ose vellain?	120	30
7	A ka mesuar femija juaj te kujdeset per higjienen personale?	140	10
8	A jeni i kenaqur me menyren si komunikojne edukatoret me femijen tuaj?	100	50
9	A ju ben kopeshti pjese te punes se tij ne projekte te perbashketa qe organizon?	90	60
10	A bashkepunoni me edukatoren ne menyre te hapur per problematikat e femijes tuaj?	120	30
11	A mendoni se kopshti ka mjedisin e duhur per te realizuar nje arsimim dhe argetim cilesor te femijes tuaj ?	120	30
12	A siguron kopshti mjete didaktike per te punuar femija juaj ne kopesht?	0	150
13	A luan femija juaj ne kopesht?	150	0
14	A ka mesuar ai lojera te reja, te cilat i luan edhe ne shtepi?	140	10
15	A mendoni se ka ndikuar ne menyre pozitive kopshti ne sjellien dhe te mesuarin e femijes tuaj?	150	0

Grafiku 14.1.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.2.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.3.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.4.



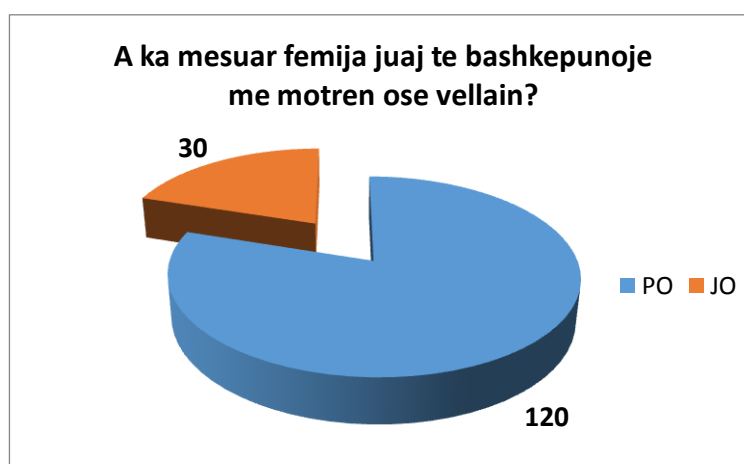
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.5.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.6.



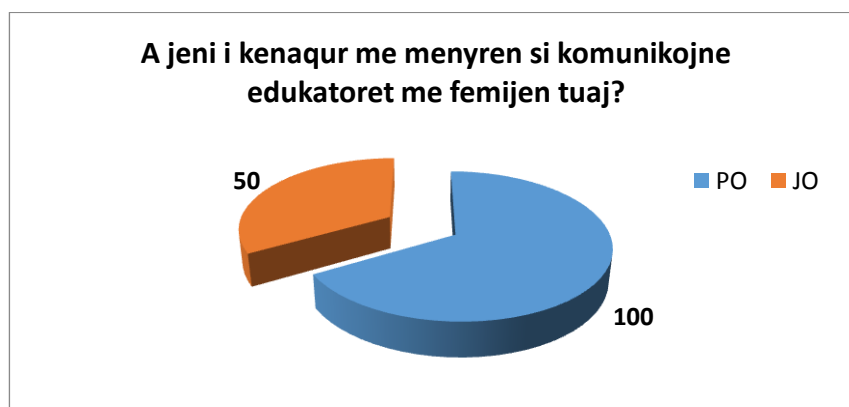
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.7.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.8.



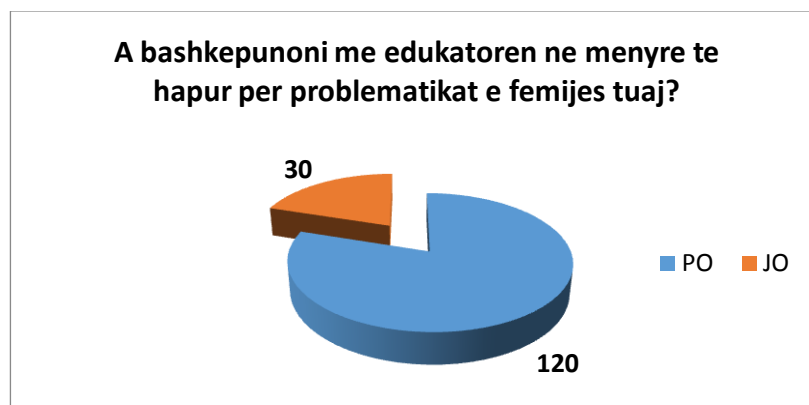
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.9.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.10.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.11.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.12.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.13.



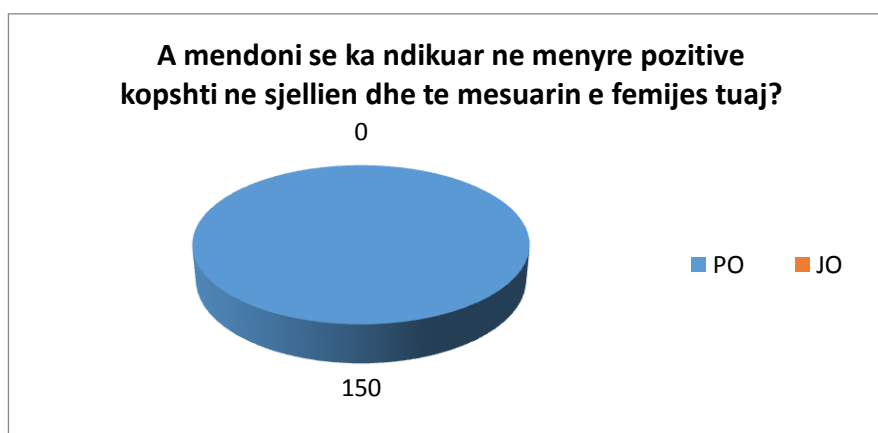
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.14.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 14.15.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 15 - Rezultatet e Pyetësorit të Prindërve - Zona Periferike

Te dashur prinder!

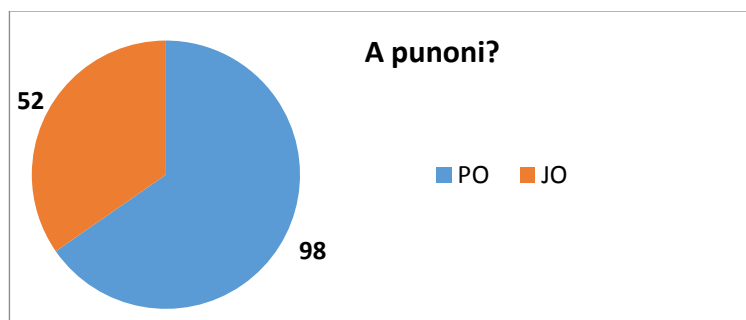
Ne kuadrin e nje studimi per ndikimin e edukimit parashkollor ne sjellien dhe te nxenin e femijes kemi nevojë per mendimin tuaj. Shpresoj ne bashkepunimin

1. Mosha:
2. Shkollimi:
3. Vendbanimi:
4. Profesioni:

Nr.	Pyetjet	PO	JO
1	A punoni?	98	52
2	A kaloni kohe me femijen tuaj?	80	70
3	A shkon me qejf femija ne kopesht?	120	30
4	A i lexoni libra femijeve tuaj?	20	130
5	A tregon femija gjera te reja me kenaqesi kur vjen ne shtepi?	110	40
6	A ka mesuar femija juaj te bashkepunoje me motren ose vellain?	90	60
7	A ka mesuar femija juaj te kujdeset per higjienen personale?	90	60
8	A jeni i kenaqur me menyren si komunikojne edukatoret me femijen tuaj?	130	20
9	A ju ben kopeshti pjese te punes se tij ne projekte te perbashketa qe organizon?	50	100
10	A bashkepunoni me edukatoren ne menyre te hapur per problematikat e femijes tuaj?	100	50
11	A mendoni se kopshti ka mjedisin e duhur per te realizuar nje arsimim dhe argetim cilesor te femijes tuaj ?	10	140
12	A siguron kopshti mjete didaktike per te punuar femija juaj ne kopesht?	10	140
13	A luan femija juaj ne kopesht?	150	0
14	A ka mesuar ai lojera te reja, te cilat i luan edhe ne shtepi?	120	30
15	A mendoni se ka ndikuar ne menyre pozitive kopshti ne sjellien dhe te mesuarin e femijes tuaj?	150	0

Burimi: Përllogaritje të autorit

Grafiku 15.1.



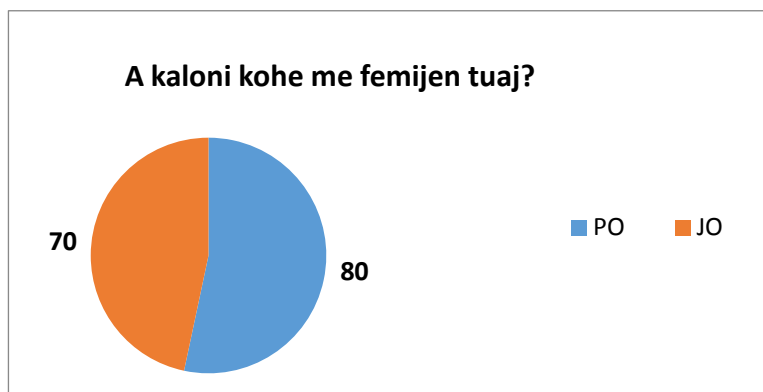
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.2.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.3.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.4.



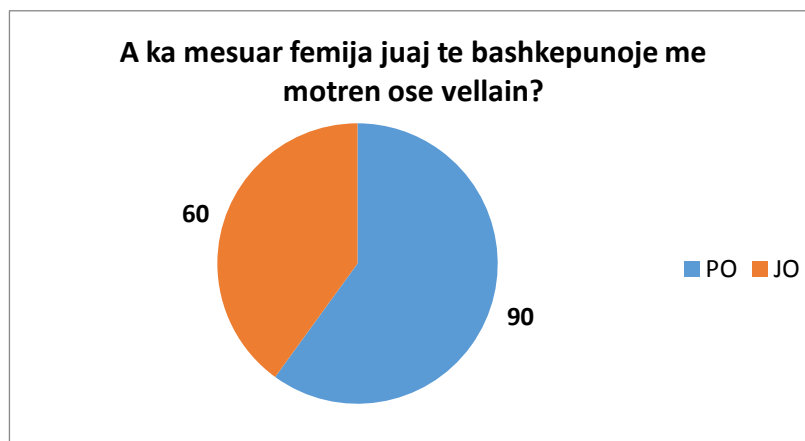
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.5.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.6.



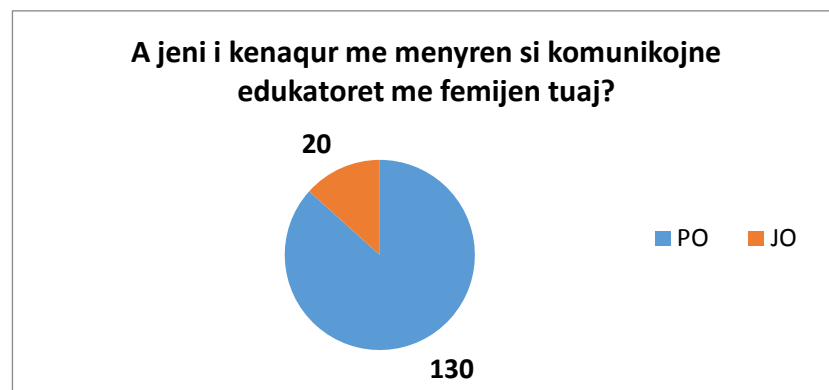
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.7.



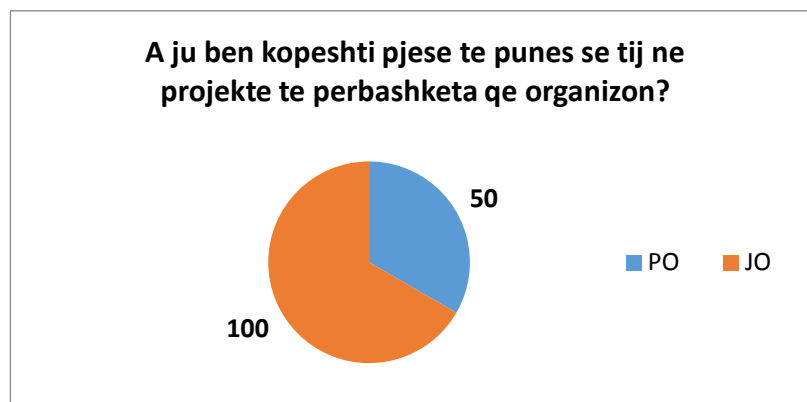
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.8.



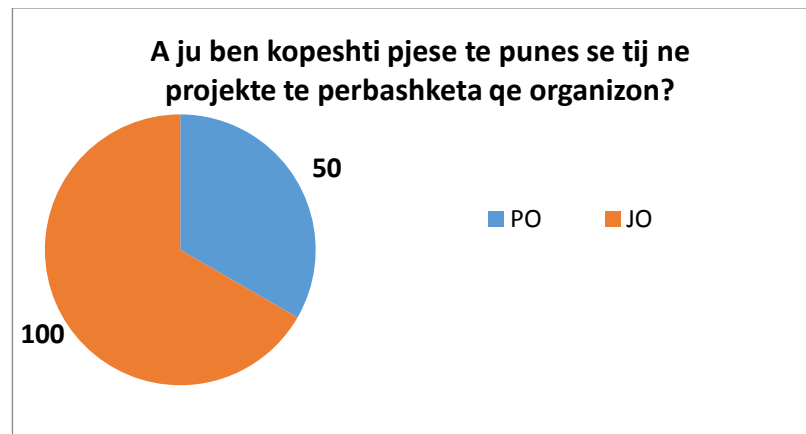
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.9.



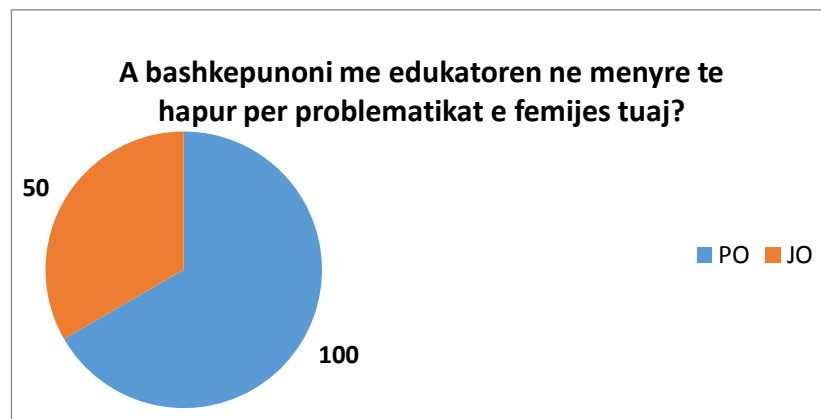
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.10.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.11.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.12.



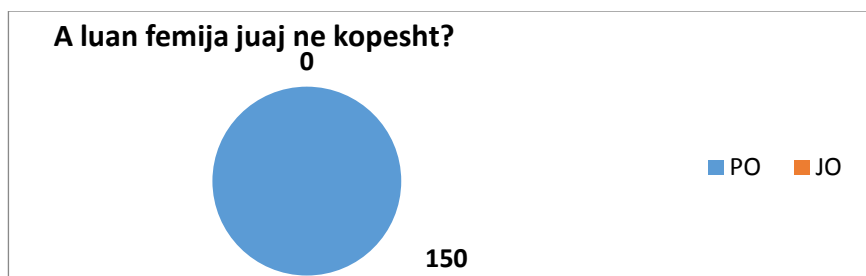
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.13.



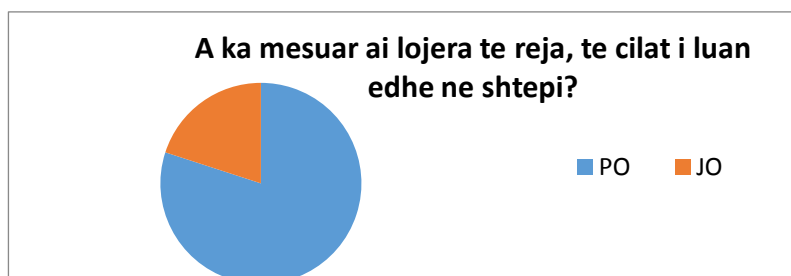
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.14.



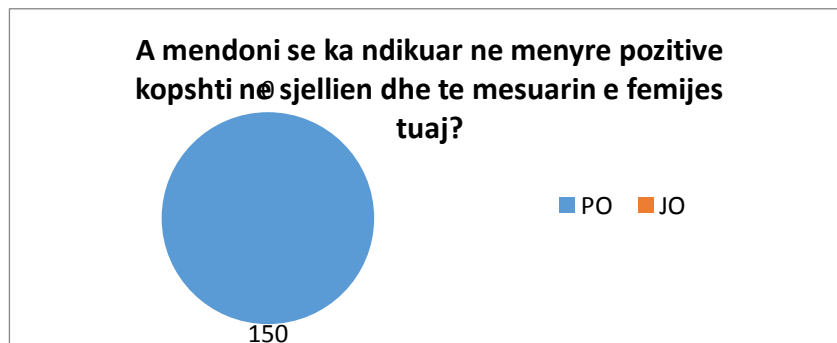
Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.15.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Grafiku 15.16.



Burimi: Përlllogaritje të autorit

Tabela 16 - Rezultatet Grupi tretë (Vezhgim – Loje e lire Ora: 10:30 - 11:30) – Urbane

Elementet kryesore të vëzhgimit	Komenti
Marredhenia I rritur - femije	Femijet e zones urbane jane te orientuar ne loje dhe korrekt ndaj edukatores.
	10 femijes nuk e marrin komanden.
Marredhenia femije - femije	Marredhenia eshte bashkepunuese.
	Nje numer prej 8 femijesh nuk e pranojne doren e shokut dhe luajne vetem ne oborr
Kenaqesia qe ndjen ne loje	Shprehin kenaqesi te shoqeruar me brohorima.
	15 prej tyre nuk shprehen
Zbatimi I rregullave te lojes	Njohin rregullat e lojes dhe jane te familjarizuar me to.
Konkurenca	Kane te zhvilluar sensin e konkurences.
	Nje numer prej 30 femijesh kerkon te evidentohet mbi te tjeret.
Iniciativa	Ne pergjithesi rrijne te grupuar.
	15 prej tyre marrin rolin e liderit per te organizuar lojen.
Rolet qe merr ne loje	15 prej tyre lider.
Orientimi ne hapshire	Jane te orientuar dhe njohin ambientin e lojes.
Vleresimi dhe vetvleresimi	Femijet e presin vleresimin. Nje pjese evidentohen vete duke e shoqeruar me te bertitura fitoren. Ne total jane 30 prej tyre.

Burimi: Përllogaritje të autorit

Tabela 17 - Rezultatet Grupi tretë (Vezhgim – Loje e lire Ora: 10:30 - 11:30) – Periferike

Elementet kryesore të vëzhgimit	Komenti
Marredhenia i rritur - femije	Jane te vrrullshem ne loje.
	Nuk marrin komanda nga edukatorja.
	Luajne ne menyre te pavarur ne lojera qe njohin.
Marredhenia femije - femije	Njihen me njeri - tjetrin.
	Luajne bashke. Bashkeveprojne ne loje.
Kenaqesia qe ndjen ne loje	E shijojne lojen.
	10 prej tyre rrijne disi te vecuar.
Zbatimi I rregullave te lojes	Jane problematik ne zbatimin e rregullave te lojes.
	E luajne lojen te lire duke thirrur njeri - tjetrin.
	Gati gjysma e tyre kane nevojte te thirren here pas here nga edukatorja.
Konkurenca	E kane te zhvilluar kete sens.
	Jane femije qe luajne shume ne ambient te lire, per vete mundesite qe kane, ndryshe nga femijet e zones urbane.
Iniciativa	Shumica e tyre marrin iniciativen te luajne ne oborr me njeri - tjetrin.
	15 prej tyre rrijne te terhequr dhe presin te thirren nga edukatorja.
Rolet qe merr ne loje	Secili prej tyre kerkon ta organizoje vete lojen.
	Vihet re nje ndarje djem - vajza. 20 prej tyre evidentohen me shume se te tjeret.
Orientimi ne hapësirë	Femijet jane te zhurmshem, vrapojne ne menyre kaotike.
	Rreth 10 prej tyre rrijne disi te vecuar.
Vleresimi dhe vetvleresimi	Djemte e shprehin me te bertitura gezimin. Vajzat jane disi me te terhequra.

Burimi: Përlogaritje të autorit

Fokus grupi

Përveç vëzhgimeve dhe testit u përdor edhe instrumenti i fokusgrupit i cili dha të dhëna direkte për treguesit e lojës, mjedisit fizik dhe familjes. Krahas përdorimit të metodës sasiore me instrument pyetësorin e standardizuar, ky punim u pasurua edhe me përdorimin e metodës cilësore me instrument fokus grupin, i cili lejon diskutimin e hapur dhe debatin mbi çështjet e vendosura në agjendë. Çështjet kryesore që u trajtuan në fokus grup ishin:

1. Si ndikon loja në zhvillimin e aftësive sociale, gjuhësore, matematikore dhe shkencore të fëmijëve në parashkollor?
2. Sa ndikon mjedisi fizik i institucioneve parashkollore, strukturimi dhe pajisja e tij në zhvillimin e aftësive të ndryshme të fëmijëve?
3. Cili është roli i familjes në zhvillimin e aftësive të fëmijëve dhe si ndikon bashkëpunimi i saj me stafin pedagogjik të institucionit parashkollor?

Pjesëmarrësit e Fokus Grupit:

Edukatore – ZONA URBANE:

Kopshti “Sotir Noka” Durrës

Lirije Çela

Zigrida Llaperi

Kopshti “Foto Monobeu” Durrës

Rajmonda Godelli

Kopshti “I Qershori” Durrës

Lindita Tasho

Edukatore – ZONA PERIFERIKE:

Shkolla “Met Hasa” Porto-Romano

Flora Gjoka

Shkolla “Mustafa Hidri” Arapaj

Kujtesa Malaj

*Shkolla “Vëllezërit Haradinaj”
Rrashbull*

Vjollca Musagalliu

Shkolla “Dom Nikoll Kaçorri” Kënetë

Armela Buzi

Prindër – ZONA URBANE:

Suela Gjeçi

Eralda Sanxhaku

Lela Buzi

Rina Hanxhari

Prindër – ZONA PERIFERIKE:

Mine Gjoka

Alda Gashi

Lida Pjetri

Mimoza Shtjefni

Psikologet:

Aida Tusha

Ada Golja

Drejtore Kopshtesh:

Violeta Farruku

Lili Vllasi