

**(PA) BARAZIA GJINORE NË PROCESIN E SOCIALIZIMIT
NË SHKOLLË: ANALIZË TEKSTUALE E LËNDËVE
SHOQËRORE NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR.**

Aida Zhupa

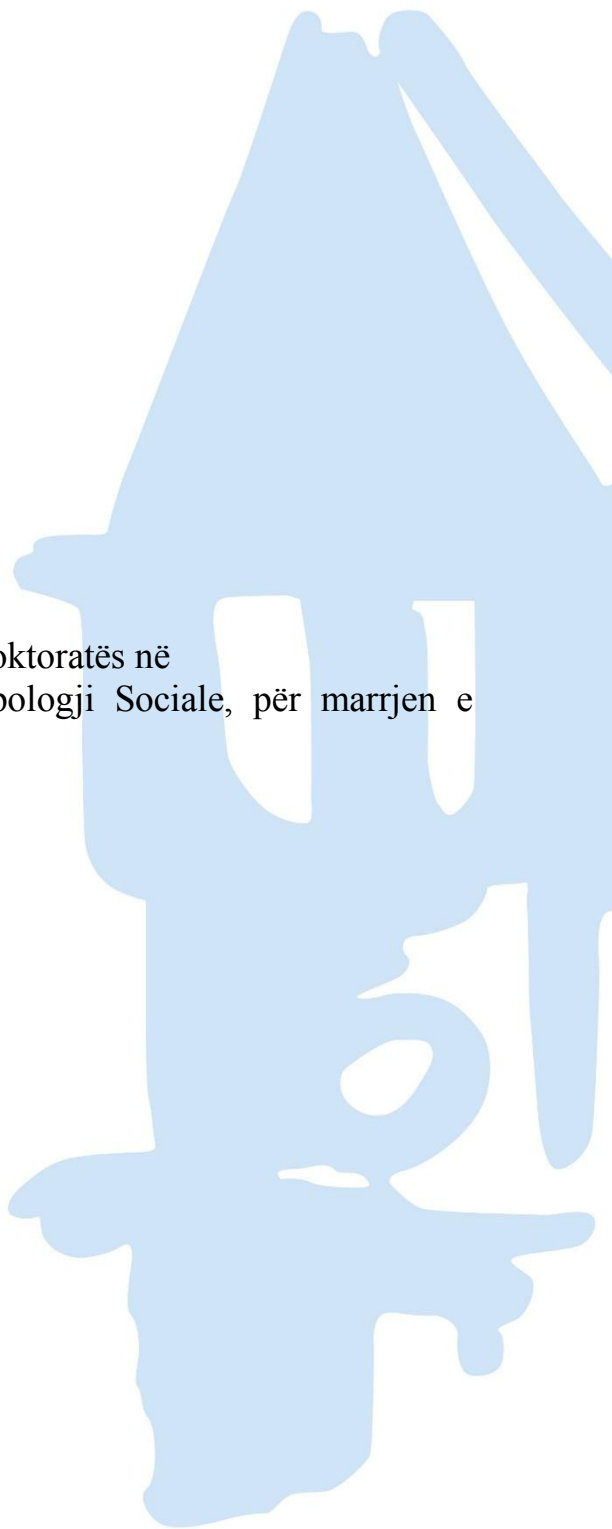
Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Shkenca Sociale, me profil Sociologji-Antropologji Sociale, për marrjen e
gradës shkencore “Doktor”

Udhëheqës shkencor
Prof. Dr. FATOS TARIFA

Numri i fjalëve: 60.800

Tiranë, Tetor 2015.





**UNIVERSITETI EUROPIAN I TIRANËS
FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE DHE KOMUNIKIMIT
DEPARTAMENTI I SHKENCAVE POLITIKE DHE MARRËDHËNIEVE
NDËRKOMBËTARE**

**TEMA: (PA) BARAZIA GJINORE NË PROCESIN E
SOCIALIZIMIT NË SHKOLLË: ANALIZË TEKSTUALE E
LËNDËVE SHOQËRORE NË ARSIMIN
PARAUNIVERSITAR.**

AIDA ZHUPA

Udhëhequr nga Prof. Dr. Fatos TARIFA

DEKLARATA E AUTORËSISË

Deklaroj, nën përgjegjësinë time të plotë, se këtë punim e kam shkruar personalisht, në kërkim të gradës: Doktor Shkencash në Sociologji. Studimi nuk është prezantuar asnjëherë para ndonjë institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar më parë. Ai nuk përmban materiale të shkruara nga persona të tjerë, përveç rasteve të cituara dhe të referuara si burime. Studimi i është përmbajtur të gjitha rregullave akademike dhe etike, duke zbatuar me korrektësi rregullat shkencore të përcaktuara dhe të mirëpranuara nga autoritete të fushës. Burimet e referimit janë mbështetur në kërkime serioze shkencore të fushës, klasike dhe të kohës së sotme.

Të gjitha konkluzionet e arritura nga autorë të tjerë, të cilat janë përdorur në studim si burime referimi, janë deklaruar me korrektësi, si gjatë punimit në formën e referencës, ashtu dhe në listën bibliografike, në fund të studimit.

Asnjë pjesë e këtij studimi nuk mund të kopjohet, riprodhohet, apo shumëfishohet pa leje të autorit të këtij dizertacioni.

E drejtë e autorit © 2015. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

FALENDERIME DHE MIRËNJOHJE!

Falenderoj të gjithë ata që qëndruan pranë meje gjatë punimit të këtij disertacioni dhe më ndihmuan për realizimin e tij. Ata janë miq dhe kolegë, të cilët kontribuan dhe më mbështetën gjatë kryerjes së studimit. Në mënyrë të veçantë, do t'i shprehja falenderimet dhe mirënjohjen time të thellë, udhëheqësit shkencor të disertacionit, *Prof. Dr. Fatos Tarifës*, që me shumë profesionalizëm më drejtoi për ta përfunduar me sukses këtë studim. E quaj veten me fat që kam bashkëpunuar me një nga profesorët më të mirë të fushës së sociologjisë dhe më gjerë, një intelektual akademik dhe mbi të gjitha një njeri i palodhur dhe i pakursyer në ndihmën që më ka dhënë dhe nga e cila kam përfituar shumë.

U jam shumë mirënjohëse të gjithë kolegëve, të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme të Tiranës, të cilët u treguan të gatshëm të mbështesin studimin tim, duke dhënë mendime dhe opinione me vlerë gjatë intervistimit. Kontributi i tyre është i padiskutueshëm, sepse përmban dijen dhe përvojën e arritur me shumë punë dhe sakrifica, në profesionin më fisnik, por shumë të vështirë të mësuesit. Më ka bërë vërtetë përshtypje pjesëmarrja e nxënësve në plotësimin e pyetësorëve, në të gjitha shkollat dhe nivelet e arsimimit. Serioziteti dhe përgjegjshmëria e tyre, tregon për një brez të ri që mendon në mënyrë të pavarur dhe kritike dhe që janë transparentë në dhënien e vlerësimeve. Falenderoj po ashtu, *Dr. Dorina Zenelaj*, jo vetëm për këshillat dhe sugjerimet profesionale, por dhe për mbështetjen miqësore që më ka ofruar gjatë të gjithë këtij rrugëtimi të vlefshëm, por sfidues dhe të vështirë. Së fundi dhe shumë të rëndësishëm për mua, janë *familja ime*, të cilët i falenderoj pamasë për mbështetjen, durimin dhe nxitjen që më ka dhënë, gjatë kohës së realizimit të këtij studimi.

ABSTRAKT

Roli i arsimit është shumë i rëndësishëm në zhvillimin social-kulturor të një shoqërie të përparuar dhe demokratike. Në ditët e sotme, është bërë një domosdoshmëri që përmes arsimit, të rinjtë të edukohen larg çdo paragjykimi racial, gjinor, social etj., për sigurimin e themeleve të forta të një shoqërie civile, të hapur dhe globale. Ky punim analizon problemet e edukimit gjinor në arsimin shqiptar dhe zgjidhjet e mundshme për t'i eliminuar ato. Pas analizave të kryera gjatë studimit, u konkludua se procesi i edukimi gjinor në shkollat tona, duhet të përmirësohet duke u përqëndruar në:

- 1- Rishikimin e kurrikulës zyrtare, me qëllim përfshirjen e dimensionit gjinor në programet lëndore, të cilat pasqyrohen më pas në tekstet shkollore dhe në procesin mësimor;
- 2- Përmirësimin e teksteve shkollore, veçanërisht në lëndët shoqërore. Për të arritur këtë, autorët e teksteve dhe stafi përkatës i shtëpive botuese, duhet të trajnohen për të minimizuar paragjykimet gjinore dhe njëanshmëritë në tekstet shkollore që ata botojnë;
- 3) Përmirësimin e metodave të mësimdhënies, për të lejuar një përfshirje të plotë, pa dallime gjinore, të nxënësve në procesin e nxënies;

Përcaktimi i kritereve të reja të vlerësimit të punës së mësuesve, si dhe trajnimi i tyre i vazhdueshëm, duhet të synojë arritjen e një modeli të ri europian të mësimdhënies.

Hipotezat e këtij studimi ngrihen mbi ndikimin e tre faktorëve të mësipërm, në edukimin gjinor të nxënësve në shkolla. Metodologjia e përdorur për vërtetimin e tyre, është bazuar në analizën përmbajtësore nga këndvështrimi gjinor i teksteve shkollore në lëndët shoqërore, në arsimin e mesëm të ulët dhe të lartë. Për të vërtetuar marrëdhënien mes variablave studimore dhe impaktin e tyre mbi edukimin gjinor të nxënësve, kërkimi u mbështet po ashtu, në

anketimin e nxënësve dhe intervistën e thelluar me mësuesit. Analizimi i të dhënave të mbledhura u krye përmes metodave të analizës statistikore dhe tematike. Rezultatet e studimit tregojnë se roli i kurrikulës në të dyja format e saj, zyrtare dhe jozyrtare, si dhe ndikimi i teksteve shkollore dhe roli i mësuesit, nuk janë në nivelin e duhur për të kryer plotësisht funksionin e tyre edukues. Studimi jep disa rekomandime modeste, për t'i ardhur në ndihmë procesit të rëndësishëm të edukimit gjinor në shkolla.

Koncepte-kyç: *Socializim gjinor, edukim gjinor, tekste shkollore, roli i mësuesit, kurrikula zyrtare dhe jozyrtare.*

ABSTRACT

The role of education is essential to the social and cultural development of a democratic and advanced society. It has become a necessity nowadays to provide students with education that is stripped of any racial, gender and cultural prejudice in order to ensure solid foundations for a civil, open and global society. This study analyzes the gender issues in education and potential solutions to eliminate gender disparity in education in Albania. Following the analysis in this paper, we may conclude that the gender education process at our schools should be revised and focus in:

- 1) Revising the official curricula with the intention of inserting gender elements in education programs, textbooks and teaching process;
- 2) Improving textbooks, in particular those on social topics by carefully removing any prejudices and biases. To achieve that, authors of textbooks and relevant staff of textbook publishing houses, should be adequately trained to spot and minimize prejudice and bias in the textbooks they publish;
- 3) Improving teaching methods to allow for a comprehensive involvement of the students and prevent gender bias. New evaluation criteria for teacher work and training should be defined, in order to achieve a new European model of teachers.

The hypotheses of this paper are based on the effect of three factors in students' gender education. The methodology used to test the hypothesis is based on the analysis of the content. To prove the correlation between the variables of this study and their impact on students' gender education, the research paper was also based on student surveys and teachers' interviews. Data analysis was carried out by using statistical methods and thematic

analysis. The results of the study show that the role of the curricula (official and not official) and teachers' are not in the situation they should be.

This paper provides some modest recommendations to aide the process of improvemening gender education at schools.

Keywords: *Gender Socialization, Gender Education, Text Books, Teacher's Rol, Formal and Informal Curricula.*

TABELA PËRMBLEDHËSE

Deklarata e Autorësisë.....	i
Falenderime dhe mirënjohje.....	ii
Abstrakti.....	iii
Tabela Përmbledhëse.....	vii
Lista e Shkurtimeve.....	xiv
Lista e Figurave.....	xv
Lista e Tabelave.....	xvi
Lista e Grafikëve.....	xvii

KAPITULLI I I PARË: PARATHËNIA.....1-48

1.1. Arsimi dhe roli i tij për një edukim të drejtë gjinor të nxënësve.....	1
1.2. Stereotipat gjinorë në arsimin shqiptar	2
1.3. Korniza teorike ku mbështetet studimi. Teoritë gjinore mbi arsimin.....	4
1.3.1. Teoria e Ndërveprimit Simbolik	6
1.3.2. Teoritë Feministe.....	9
1.3.2.1. Feminizmi Liberal.....	13
1.3.2.2. Feminizmi Socialist.....	15
1.3.2.3. Feminizmi Radikal.....	15

1.3.3. Teoria e Socializimit Gjinor dhe të Seks Roleve	16
1.3.4. Teoria e të Mësuarit Social.....	17
1.3.5. Teoria e Zhvillimit të Njohjes.....	19
1.3.6. Teoria e Skemave Gjinore.....	20
1.3.7. Teoria e Identitetit.....	21
1.3.8. Teoria e Identitetit Gjinor.....	22
1.4. Shtrimi i problematikës. Pse ky studim?.....	24
1.5. Qëllimi i studimit dhe objektivat e tij.....	26
1.6. Pyetjet kërkimore.....	26
1.7. Hipotezat kërkimore dhe modeli konceptual i studimit.....	27
1.8. Përkufizime dhe koncepte kyç.....	29
1.9. Metodologjia e studimit.....	39
1.10. Impakti shkencor i studimit.....	43
1.11. Limitet e studimit	43
1.12. Vlerësimi i studimeve shqiptare mbi temën e studimit.....	45
1.13. Etika e studimit.....	46
KAPITULLI I DYTË: RISHIKIMI I LITERATURËS.....	49-116
2.1. Gjinia si kategori sociologjike.....	49
2.1. 1. Biologjia dhe socialja tek individi njerëzor.....	49

2.1. 2. Patriarkaliteti dhe sistemi i tij i vlerave.....	57
2.2. Konteksti ligjor në kuadrin e barazisë gjinore në arsim.....	63
2.2.1. Dokumente globale për mbrojtjen e barazisë gjinore në arsim ...	63
2.2.2. Legjislacioni shqiptar për barazinë gjinore në arsim.....	68
2.3. Roli i tekstit në socializimin gjinor të nxënësve.....	71
2.3.1. Rëndësia e tekstit si mjet për realizimin e procesit mësimor.....	71
2.3.2. Hulumtime shkencore mbi stereotipet gjinore në tekstet shkollore...	73
2.3.3. Rolet gjinore në tekste dhe objektifikimi i gruas.....	81
2.3.4. Ilustrimet dhe grackat e deformimeve gjinore.....	84
2.3.5. Aparati pedagogjik dhe gjuha e përdorur në tekstet shkollore.....	86
2.4. Roli i mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve	88
2.4.1. Ndikimi i personalitetit të mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve.....	88
2.4.2. Metodologjitë e mësimdhënies dhe roli i tyre në edukimin gjinor.....	89
2.4.3. Qëndrimet kritike ndaj teksteve: të lexuarit aktiv.....	92
2.5. Standartet e arsimit parauniversitar.....	95
2.5.1. Kurrikula shkollore dhe rëndësia e saj në procesin mësimor.....	95
2.5.2. Kurrikula zyrtare dhe përcaktimi i objektivave mësimorë	96

2.5.3. Kurrikula “e fshehtë” & roli i saj në edukimin gjinor të nxënësve...	103
2.5.3.1. Përmbajtja e teksteve shkollore dhe stereotipet gjinore.....	104
2.5.3.2. Marrëdhëniet mësues-nxënës gjatë procesit të shkollimit....	107
2.5.3.3. Procesi i socializimit gjinor mes nxënësve.....	113
2.5.3.4. Strukturat shkollore dhe sistemi i vlerësimit sipas gjinisë....	115
 KAPITULLI I TRETË : METODOLOGJIA KËRKIMORE.....	117-132
3.1. Popullata për studim dhe procedurat e kampionimit	117
3.1.1. Kampionimi i rastësishëm dhe me shtresëzim.....	118
3.1.2. Kampionimi jo-propabilitar me kuota.....	119
3.2. Instrumentat matës.....	120
3.2.1. Struktura e pyetësorit.....	123
3.2.2. Struktura e intervistës.....	124
3.3. Modeli i Analizës së të Dhënave.....	124
3.3.1. Modeli matematik/statistikor.....	124
3.3.2. Modeli i analizës tematike.....	125
3.3.3. Procedura e analizës së teksteve.....	126
3.3.4. Analiza e kriterëve për hartimin e teksteve.....	128
3.3.5. Procedura e analizës së kurrikulave zyrtare.....	130

KAPITULLI I KATËRT:

REZULTATET E ANALIZËS SË KURRIKULËS ZYRTARE.....133-145

4.1. Analiza e kurrikulës së arsimit parauniversitar në lëndët shoqërore133

4.2. Analiza gjinore e përmbajtjes së kurrikulës zyrtare në lëndët sociale.....135

4.3. Analiza e paketës kurrikulare 2014, nga këndvështrimi gjinor.....141

KAPITULLI I PESTË: REZULTATET E TË DHËNAVE PËR

NXËNËSIT DHE MËSUESIT146-178

5.1. Karakteristikat demografike të kampionit sasior.....146

5.2. Marrëdhënia korrelative mes variablave.....156

5.3. Testimi i hipotezave kërkimore të studimit.....159

5.4. Karakteristikat demografike të kampionit cilësor.....167

5.5. Analiza tematike e të dhënave cilësore.....172

KAPITULLI I GJASHTË:

ANALIZA E TEKSTEVE SHKOLLORE.....179-211

6.1. Analiza gjinore e teksteve të gjuhës shqipe, në arsimin e mesëm të ulët,
për klasat VI-IX-të.....179

6.1.1. Analizë gjinore e teksteve të gjuhës shqipe të klasës së VI.....179

6.1.2. Analizë gjinore e teksteve të gjuhës shqipe të klasës së VII.....181

6.1.3. Analizë gjinore e teksteve të gjuhës shqipe të klasës së VIII....184

6.1.4. Analizë gjinore e teksteve të gjuhës shqipe të klasës së IX.....	185
6.2. Analiza gjinore e teksteve të gjuhës shqipe dhe letërsisë, në arsimin e mesëm të lartë, për klasat X deri XII.....	187
6.2.1. Analiza gjinore e teksteve të gjuhës dhe letërsisë, klasa e X.....	187
6.2.2. Analiza gjinore e teksteve të gjuhës dhe letërsisë, klasa e XI.....	191
6.2.3. Analiza gjinore e teksteve të gjuhës dhe letërsisë, klasa e XII...	194
6.3. Analiza gjinore e teksteve të edukatës shoqërore, në arsimin e mesëm të ulët, për klasat VI deri IX.....	197
6.3.1. Analiza gjinore e teksteve të edukatës shoqërore, klasa e VI.....	197
6.3.2. Analiza gjinore e teksteve të edukatës shoqërore, klasa e VII.....	199
6.3.3. Analiza gjinore e teksteve të edukatës shoqërore, klasa e VIII...	200
6.3.4. Analiza gjinore e teksteve të edukatës shoqërore, klasa e IX.....	202
6.4. Analizë gjinore e teksteve të qytetarisë në arsimin e mesëm të lartë.....	204
6.4.1. Analizë gjinore e teksteve të qytetarisë, për klasën e X.....	204
6.4.2. Analizë gjinore e teksteve të qytetarisë, për klasën e XI.....	207
6.5. Analiza gjinore e teksteve të sociologjisë, për klasën e XI.....	209
6.6. Raportet gjinore përmbledhëse të ilustrimeve në të gjitha tekste.....	211

KAPITULLI I SHTATË:

KONKLUSIONE DHE REKOMANDIME	212-223
7.1. Konkluzionet e studimit.....	212
7.2. Rekomandime	217
Bibliografia	224-243
Bibliografia e teksteve shkollore të analizuara	244-248
Shtojca	249-262
A. Modeli i pyetësorit.....	249
B. Modeli i intervistës	257

LISTA E SHKURTIMEVE

OKB- Organizata e Kombeve të Bashkuara;

BE - Bashkimi European;

CEDAW- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women.

(Konventa për Eliminimin e të Gjitha Formave të Diskriminimit ndaj Grave);

DUDNJ- Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut;

MASH- Ministria e Arsimit dhe Shkencës;

MAS - Ministria e Arsimit dhe Sporteve;

MMSR - Ministria e Mirëqenies Sociale dhe Rinisë;

AGJZH – (Qendra) Aleanca Gjinore për Zhvillim (Gender Alliance for Development Center);

APU- Arsimi Parauniversitar;

IZHA - Instituti për Zhvillimin e Arsimit;

ISHA- Inspektoriati Shtetëror i Arsimit;

IKS - Instituti i Kurrikulave dhe Standarteve;

IKT-Instituti i Kurrikulave dhe Trajnimeve;

ISP - Instituti i Studimeve Pedagogjike;

ISHP - Instituti i Shëndetit Publik;

MPÇSSHB - Ministria e Punës, Çështjeve Sociale dhe Shanseve të Barabarta;

AAUW- American Association of University Women

LISTA E FIGURAVE

Figura nr. 1: Modeli i të mësuarit social.....	18
Figura nr. 2: Modeli konceptual i studimit.....	27
Figura nr. 3: Varësia mes variablave të pavarura të studimit.....	28
Figura nr. 4: Modeli i strukturës së kurrikulës shkollore.....	29
Figura nr. 5: Modeli i objektivave sipas Taksonomisë së Blumit.....	102
Figura nr. 6: Marrëdhëniet korrelative mes kurrikulës zyrtare dhe edukimit gjinor.....	157
Figura nr. 7: Marrëdhëniet korrelative mes teksteve shkollore dhe edukimit gjinor.....	158
Figura nr. 8: Marrëdhëniet korrelative mes rolit të mësuesit dhe edukimit gjinor.....	159

LISTA E TABELAVE

Tabela nr. 1: Popullata dhe ndarja e kampionit për studim.....	122
Tabela nr. 2: Vërtetimi i hipotezës së parë përmes testit të hi-katrorit.....	160
Tabela nr. 3: Vërtetimi i hipotezës së dytë përmes testit të hi-katrorit.....	163
Tabela nr. 4: Vërtetimi i hipotezës së tretë përmes testit të hi-katrorit.....	166
Tabela nr. 5: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së VI-të.....	179
Tabela nr. 6: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së VII-të.....	181
Tabela nr. 7: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së VIII-të.....	184
Tabela nr. 8: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së IX-të.....	185
Tabela nr. 9: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së X-të.....	187
Tabela nr. 10: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së XI-të.....	191
Tabela nr. 11: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, të klasës së XII-të.....	194
Tabela nr. 12: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore, të klasës së VI-të.....	197
Tabela nr. 13: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore, të klasës së VII.....	199
Tabela nr. 14: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore, të klasës së VIII.....	200
Tabela nr. 15: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore, të klasës së IX.....	202
Tabela nr. 16: Kodi i teksteve të Qytetarisë, të klasës së X.....	204
Tabela nr. 17: Kodi i teksteve të Qytetarisë, të klasës së XI.....	207
Tabela nr. 18: Kodi i teksteve të Sociologjisë, të klasës së XI.....	209

LISTA E GRAFIKËVE

Grafiku 1: Përqindja e nxënësve të anketuar sipas shkollave.....	146
Grafiku 2: Mosha e nxënësve të anketuar.....	147
Grafiku 3: Gjinia e nxënësve të anketuar.....	147
Grafiku 4: Lloji i arsimit të nxënësve të anketuar.....	147
Grafiku 5: Konceptimi i barazisë gjinore nga nxënësit.....	147
Grafiku 6: Niveli i paragjykitimeve gjinore në familje dhe shoqëri.....	148
Grafiku 7: Preferencat e nxënësve për ndjekjen e studimeve të larta.....	149
Grafiku 8: Pabarazia gjinore në tekstet shkollore.....	150
Grafiku 9: Pabarazia në trajtimin e gjinive në tekste.....	151
Grafiku 10: Tekstet dhe niveli i paragjykitimeve sipas lëndëve.....	151
Grafiku 11: Roli i tekstit dhe i mësuesit në edukimin gjinor.....	152
Grafiku 12: Trajtimi i pabarabartë gjinor i nxënësve nga mësuesit.....	154
Grafiku 13: Përmirësimi i situatës gjinore, sipas konceptimit të nxënësve...155	
Grafiku 14: Gjinia e mësuesve të intervistuar.....	168
Grafiku 15: Mosha e mësuesve të intervistuar.....	168
Grafiku 16: Niveli i kualifikimit të mësuesve të intervistuar.....	168
Grafiku 17: Punësimi i mësuesve të intervistuar.....	169
Grafiku 18: Mësuesit e intervistuar, sipas lëndëve që zhvillojnë.....	169

Grafiku 19: Këshilli i nxënësve në klasat e mësuesve të intervistuar.....	170
Grafiku 20: Paragjykimet gjinore tek mësuesit.....	170
Grafiku 21: Paragjykimet gjinore në tekste, sipas opinionit të mësuesve.....	171
Grafiku 22: Interesi i mësuesve për përmirësimin e teksteve & trajnime.....	171
Grafiku 23: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës Shqipe, për klasën e VI.....	181
Grafiku 24: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës Shqipe, për klasën e VII.....	183
Grafiku 25: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës Shqipe, për klasën e VIII.....	185
Grafiku 26: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës Shqipe, për klasën e IX.....	186
Grafiku 27: Ilustrimet përmbledhëse të teksteve të Gjuhës, klasa VI-IX.....	186
Grafiku 28: Raporti gjinor i studiuesve në tekstet e Gjuhës, klasa VI-IX....	187
Grafiku 29: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës dhe Letërsisë, për klasën e X.....	191
Grafiku 30: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës dhe Letërsisë, për klasën e XI.....	194
Grafiku 31: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës dhe Letërsisë, klasa e XII.....	196
Grafiku 32: Ilustrimet përmbledhëse të teksteve të Gjuhës, klasa X-XII.....	196
Grafiku 33: Raporti gjinor i studiuesve në tekstet e Gjuhës, klasa X-XII....	197
Grafiku 34: Ilustrimet në tekstet e Edukatës shoqërore, klasa e VI.....	199
Grafiku 35: Ilustrimet në tekstet e Edukatës shoqërore, klasa e VII.....	200
Grafiku 36: Ilustrimet në tekstet e Edukatës shoqërore, klasa e VIII.....	201
Grafiku 37: Ilustrimet në tekstet e Edukatës shoqërore, klasa e IX.....	203

Grafiku 38: Ilustrimet përmbledhëse të teksteve të Edukatës, VI- IX.....	203
Grafiku 39: Ilustrimet në tekstet e Qytetarisë, klasa e X.....	206
Grafiku 40: Ilustrimet në tekstet e qytetarisë, klasa e XI.....	208
Grafiku 41: Ilustrimet në tekstet e qytetarisë, klasa e X-XI.....	208
Grafiku 42: Ilustrimet në tekstet e sociologjisë, klasa e XI.....	210
Grafiku 43: Ilustrimet përmbledhëse të teksteve, klasa e VI-XII.....	211

KAPITULLI I: PARATHËNIE

1.1. Arsimi dhe roli i tij për një edukim të drejtë gjinor të nxënësve

Roli i arsimit njihet tashmë si mjaft i rëndësishëm për zhvillimin social - kulturor të një shoqërie të përparuar e demokratike. Përmes arsimimit, individëve njerëzor u krijohet mundësia që pavarësisht përkatësisë së tyre gjinore, të emancipohen dhe të ndryshojnë statusin e tyre shoqëror dhe ekonomik, për një të ardhme më të mirë. Në kohën e sotme është domosdoshmëri edukimi i të rinjve në dimensione të reja, jashtë çdo paragjykimi racor, gjinor e kulturor, për të formuar themele të sigurt të një shoqërie qytetare, të hapur dhe globale. Sistem arsimor ka në qendër nevojat dhe interesat e nxënësve, për të fituar dijet dhe kompetencat e nevojshme për zgjidhjen e situatave dhe problemeve jetësore, duke sjell përfitime për të dhe për të gjithë shoqërinë (Zhupa & Zenelaj, 2015). Ky sistem forcon vlerën e diversitetit kulturor e gjuhësor, rëndësinë e përdorimit të teknologjive të kohës, për t'i përgatitur nxënësit të përballen me vetëbesim me sfidat e mjedisit global. Shkolla si institucion, duhet të japë kontributin e saj në formimin e personalitetit të individit, duke i krijuar atij hapësirat e nevojshme për të kapërcyer çdo barrierë apo paragjykim social dhe për të projektuar të ardhmen e tij në përputhje me aftësitë dhe dëshirat e tij (Zhupa & Zenelaj, 2015). Ajo si institucion social, qëllimshëm dhe strategjikisht vihet në funksion të zhvillimit të fëmijëve dhe të rinjve, për të promovuar një nga qëllimet kryesore të arsimit, “kuptimin për veten” (IZHA, 2011: 23). Gjatë përvojës dhe vëzhgimeve të bëra në këtë fushë, duke ndjekur nga afër nevojat e përditshme të mësuesve gjatë procesit mësimor, arrihet në konkluzionin se sot nevojiten metoda të reja dhe efikase për të mirëmenaxhuar orën e mësimi, si dhe një nivel i lartë i dijes dhe përvojës jetësore. Nxënësit, përmes

strategjive të reja, duhet jo vetëm të realizojnë të nxënësit e dijes së re, por të arrijnë përshtatjen dhe përdorimin e saj në jetën e përditshme. Shkolla realisht duhet të ndajë vlera të lirisë së mendimit dhe barazisë së individëve, por paralelisht ndodh futja e kulturës së jetës së përditshme të nxënësve dhe mësuesve. Kjo kurrikul “e fshehtë”, kultivon sidomos tek vajzat pasigurinë dhe mungesën e lirisë për të menduar dhe vepruar, duke mbyllur herët shanset për formimin e identitetit dhe sigurisë së vajzave për të ardhmen. Dyzimit stereotipik të shoqërisë nuk i shpëton dot as shkolla, pavarësisht misionit të saj emancipues dhe çlirues për kapacitetet njerëzore (Dhamo, 2009: 22-23). Shumica e analizave të bëra nga studiues në vende të ndryshme, tregojnë një fokusim më të madh tek influenca e faktorëve ekonomik dhe socio-kulturor të pabarazisë gjinore. Më pak është thënë për ndikimin e faktorëve që lidhen drejtpërdrejtë me mjedisin shkollor dhe performancën arsimore, prej të cilës varet shkalla në të cilën sistemet e arsimit inkurajojnë dhe përjetësojnë diskriminimin e vajzave (Djangone, Talnan & Irié, 2001). Problemi kryesor qëndron në lëndët shoqërore, të cilat kanë hapësirat e mjaftueshme për një edukim shumëdimensional të të rinjve, por nuk duhen nënvleftësuar dhe lëndët e tjera të kurrikulës zyrtare të detyruar, të cilat përmbajnë brenda vetes mundësinë për dimensione të reja edukimi. P.sh., arsimi është një nga faktorët kryesor, që mbështet idenë se meshkujt janë më të talentuar në mësimin e matematikës dhe tekstet mësimore e përcjellin këtë koncept në mënyrën e organizimit të përmbajtjes së tyre (Tang, Chen & Zhang, 2010). Kjo sigurisht krijon pabarazi gjinore shumë herët në bangat e shkollës.

1.2. Stereotipat gjinor në arsimin shqiptar

Analiza të thjeshta të kulturës së shkollës, të situatës së teksteve dhe të kulturës gjinore të mësuesve, tregojnë se edukimi gjinor në shkollat shqiptare në të gjitha nivelet, paraqet ende

probleme serioze. Shkollat duhet të synojnë të ndryshojnë skemat dhe modelet e sjelljes shoqërore dhe kulturore të djemve dhe të vajzave, me qëllim që të zhduken paragjykimet dhe praktikat zakonore, të cilat mbështeten në idenë e inferioritetit ose të epërsisë së njëres apo tjetres gjini. Ato duhet të synojnë edukimin e nxënësve me role gjinore, përgjegjësi dhe detyra pavarësisht seks-gjinisë së tyre (ISHA, 2013: 12). Por, sistemet arsimore janë pasqyrim i një kulture më të gjerë, asaj të vetë shoqërisë, të mbartur me të gjitha problematikat dhe paragjykimet e të gjitha formave, të cilat shfaqen më pas në programet mësimore, në tekstet shkollore, apo në vetë punën e mësuesit gjatë mësimdhënies, ky proces në tërësinë e tij deformon procesin e edukimit të nxënësve (Zhupa, 2015). Sistemet arsimore përbëhen nga disa hallka të rëndësishme siç janë politikat shtetërore në arsim, si dhe kornizat ligjore, lokale dhe globale, të cilat duhet të krijojnë hapësirat e nevojshme në kurrikulat zyrtare dhe në tekstet shkollore për të përcjellë dimensionin gjinor. Kurrikula shkollore nga ana e saj, përcjell dimensionin gjinor duke realizuar edukimin e nxënësve me barazinë gjinore, për të luftuar paragjykimet që reflektohen nga ndikimi i familjes, shoqërisë, medias, besimeve fetare dhe vetë shkollës si institucion. Pabarazia gjinore është e shfaqur më tej në tekste, faktor tjetër shumë i rëndësishëm i edukimit gjinor. Kjo duket në brendinë e teksteve, në aparatën pedagogjik dhe ilustrimet e tyre, duke modeluar dhe kanalizuar sjelljen e nxënësve sipas roleve gjinore stereotipike. Si hallka të një zinxhiri, ndikim të madh ka mënyra se si mësuesit sillen ndaj dy gjinive, sesi ata favorizojnë djemtë ose vajzat në vlerësim, në angazhimin me aktivitete dhe projekte, në ndëshkimin ose inkurajimin me notë, në pritshmëritë që paraqesin dhe në fjalorin që përdorin ndaj tyre. Mësuesit përforcojnë diskriminimin gjinor duke zhvilluar mësim në trajta të papërshtatura me moshën, interesat, problemet dhe përvojat e djemve dhe vajzave, duke sjellë në klasë

paragjykimin gjinor dhe duke referuar materiale mësimore të papërshtatshme. Diskriminimi në arsim i vajzave ndihet në mungesën e lehtësirave për t'u arsimuar, në materialet mësimore që përforcojnë rolet tradicionale seksuale, në programet mësimore dhe tekstet shkollore, që mbartin paragjykime gjinore. Kjo gjë kushtëzon individët, që në fëmijëri dhe më pas gjatë gjithë jetës së tyre, në lidhje me të drejtat, detyrimet social-ekonomike dhe rolet politike që do të marrin përsipër të kryejnë, të cilat duhet të jenë në përputhje me atë çfarë shoqëria pret prej tyre në varësi të gjinisë (Brugailles & Cromer, 2009).

1.3. Korniza teorike ku do të mbështetet studimi

Rritja e interesit për përmirësimin e procesit të mësimdhënies/nxënies, ka bërë që të shtohet numri i studimeve në këtë fushë, të cilat ndërthurin mes tyre dy disiplina të rëndësishme të shkencave sociale: sociologjinë dhe pedagogjinë. Qëllimi i këtyre studimeve është gjetja e rrugëve, metodave, teknikave dhe strategjive të përshtatshme dhe më të efekshme për rritjen e nivelit të të nxënit aktiv dhe ndërveprues. Klasa duhet parë si mikromjedis social, i mjaftueshëm për të eksploruar probleme me natyrë sociale, si në marrëdhëniet mes nxënësve me njëri-tjetrin dhe në raport me mësuesit dhe më gjerë, me shkollën si institucion. Kështu problemet me natyrë klasore, racore, gjinore, apo etnike, janë të pashmangshme në mjediset mësimdhënëse. Duke u bazuar në teoritë dhe analizat sociologjike të metodave të mësimdhënies/nxënies, duhet të jemi në gjendje të hartojmë strategji efektive, të cilat t'u përgjigjen sfidave dhe të shfrytëzojnë më mirë potencialet e proceseve arsimore dhe edukative (Halasz & Kaufman, 2013: 347). Të gjitha studimet sociologjike të kryera në fushën e pedagogji-psikologjisë janë të rëndësishme në lidhje me proceset didaktike dhe kanë shërbyer si shtrat teorik dhe praktik i këtij studimi. Është menduar se kombinimi i dy niveleve të teorive sociale do të ishte me vlerë në arritjen e

konkluzioneve të drejta të studimit: në nivelin Makro (lidhur me fushën e arsimit në nivel institucional) dhe Mikro (lidhur me nivelin personal), të ndërthurrura në një lidhje dialektike mes tyre. Kjo do të thotë një bashkëveprim i ndërsjellë dhe aktiv mes dy niveleve, që ndihmon për të shpjeguar dhe kuptuar më mirë dinamikën e fenomenit që studiohet. Kur gjinia trajtohet në nivel makro, studiohet ndërveprimi mes grupeve të mëdha të grave dhe burrave, se si veprojnë ata në përputhje me statusin e tyre gjinor dhe social; ndërsa kur gjinia trajtohet në nivelin mikro, ajo konceptohet si një identitet personal, i cili ndikon në mënyrën si ata mendojnë, sillen, apo ndërveprojnë. Gjinia si status ndërtohet nga pikëpamjet e shoqërisë, ndërsa gjinia si identitet formohet nga pikëpamjet e individëve (Burke, Stets & Pirog-Good, 1988: 193). Përdorimi i teorive sociale në trajtimin e problemeve me natyrë gjinore, lidhet me mënyrën se si ne studiojmë fenomenin dhe shkaqet që e prodhojnë atë.

Ja si shprehet njëri nga sociologët më të njohur dhe të vlerësuar jo vetëm në Shqipëri, por dhe në komunitetin ndërkombëtar të shkencave sociale, prof. F. Tarifa, në librin e tij: “Imagjinata sociologjike dhe bota jonë sociale”:

Çdo teori sociale synon, në instancë të fundit, të identifikojë shkaqet e ngjarjeve, të dukurive dhe të problemeve shoqërore, çka, në vetvete, ka një rëndësi praktike shumë të madhe, nëse si shoqëri jemi të interesuar të reduktojmë ose të eliminojmë një situatë objektive disfunktionale në jetën e shoqërisë, apo një problem të caktuar të shoqërisë (Tarifa, 2014: 156).

Është e rëndësishme të kuptohet se kryerja e një studimi pa u udhëhequr nga një teori e caktuar që lidhet me dukurinë, do të thotë të ecësh në mënyrë të verbër, pa arritur asnjëherë në konkluzione konkrete. Vetëm përmes imagjinatës sociologjike ne mund të krijojmë një perspektivë të re mbi ngjarjen, apo dukurinë sociale që studiojmë (Tarifa, 2014: 175-177).

Mbështetja në teoritë e duhura gjatë punës kërkimore, na ndihmon të orientohejmë drejt në labirintin e lidhjeve shkak-pasojë të situatave dhe dukurive sociale. Sociologjia mund të shërbejë si një disiplinë integruese në familjen e shkencave sociale, për studimin e sjelljes njerëzore dhe jetës shoqërore, për të kuptuar dhe shpjeguar se si shoqëritë krijojnë sisteme shoqërore funksionale, të cilat inkurajojnë dhe ruajnë pabarazitë sociale (Tarifa, 2013: 68). Teoritë sociologjike mund të integrohen lehtësisht me disiplina të tjera si pedagogjia dhe psikologjia, për të kuptuar më mirë ndërveprimin gjinor në mjediset e shkollës, mes mësuesve me nxënësit, apo nxënësve me njëri-tjetrin (Tarifa & Zhupa, 2015). Teoritë sociale ku është bazuar studimi janë si më poshtë:

1.3.1. Teoria e Ndërveprimit Simbolik

Kjo është një teori mikrosociale, sepse vlerëson qeniet njerëzore si të afta dhe me vlera kreative, të cilat e motivojnë atë drejt veprimeve sociale. Kjo teori ndërthurret me teori që operojnë në fushën e psikologjisë dhe që studiojnë konceptin për veten dhe vetëvlerësimin. Përfaqësuesit e Ndërveprimit Simbolik e shohin veten si një hallkë lidhëse mes individit dhe strukturave sociale, duke studiuar rolin që luajnë këto struktura mbi identitetet personale të individëve. Të dyja disiplinat janë fokusuar në ditët e sotme në funksionimin e identiteteve sociale, apo rolin që luajnë grupet sociale mbi individin dhe vetëvlerësimin e tij (Thoits, 2013: 222-224). Mead, një nga mendimtarët më të rëndësishëm të kësaj teorie në veprën e tij “Mendja, Vetja dhe Shoqëria”, arsyeton se është bota sociale ajo që i paraprin shfaqjes së vetes, ndërgjegjes, apo mendjes, të cilat janë pjesë të proceseve sociale dhe nënkuptojnë aftësinë e çdo individi, për ta vendosur veten në vendin e të tjerëve dhe për të gjykuar veprimet e tyre me syrin e të tjerëve. Kjo për Mead, nënkupton grupin shoqëror që përmes rregullave të tij, ushtron presion, apo kontroll shoqëror mbi individin, i cili

ndërmerr veprime duke u bazuar në përvojën e tij, në aftësinë për të ndërvepruar me vetveten dhe të tjerët, duke vlerësuar mundësi të ndryshme zgjedhjeje. Format e gërshetuara të veprimeve dhe ndërveprimeve - sipas tij - formojnë grupet dhe shoqërinë (Halasz & Kaufman, 2013: 337). Por Mead, sikurse dhe mendimtarëve të tjerë të kësaj teorie, i mungon një perceptim makro i fenomeneve shoqërore, ndërthurja e të cilave, në mënyrë dialektike, do të shpjegonte më drejtë dhe më plotësisht, dukuri të ndërlikuara sociale. Prandaj ky studim do të ketë një bazë më të gjerë teorike, për të shpjeguar problemin e pabarazisë gjinore në të gjithë procesin e edukimit. Të shohim fillimisht zbatimin e teorisë së Ndërveprimit Simbolik në studimin tonë. Kjo teori mbështetet në idenë se klasat janë mjedise ndërveprimi, duke na dhënë mundësinë e studimit të tyre nga një perspektivë mikro-sociale dhe si një praktikë komunikuese. Sipas Blum-it, “qeniet njerëzore veprojnë kundrejt gjërave mbi bazën e kuptimeve që ato gjëra kanë për ta” (Halasz & Kaufman, 2013: 331). Mësuesit duhet të marrin parasysh formimin e mëparshëm të identitetit të nxënësve, të cilët vijnë nga nivele të ndryshme formimi social-kulturor. Për këtë qëllim, ai duhet të përdorë metoda të shumëllojshme mësimdhëniejeje, për të nxitur bashkëpunimin dhe për të arritur gjithëpërfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënës (grupe pune heterogjene, aktivizimi në debate për gjetjen e argumentave pro dhe kundër një problemi, vendosja në role sociale të ndryshme nga çfarë ata përfaqësojnë etj.). Nxënësit do të ndjeheshin të përjashtuar nga dija dhe praktikat mësimore, nga diskutimet dhe debatet në klasë, nëse eksperiencat e tyre jetësore nuk përfshihen në programet dhe temat mësimore dhe kjo vlen për të gjitha llojet e diferencimeve, me natyrë racore, kulturore, gjinore, fetare, etj. Premisa e dytë e Blumerit, është se asgjë nuk është e *paracaktuar* dhe e *pandryshuar* në sjelljen tonë si mësues apo si nxënës, ne mund ta ndryshojmë kuptimin e mësimdhënies/

nxënies përmes ndërveprimeve tona sociale brenda mjedisit të auditoreve, duke mësuar prej tyre. Në përvojën tonë si mësues, na ndodh shpesh që brenda orëve të mësimit të ndryshojnë vlera, opinione dhe bindje, jo vetëm tek nxënësit, por edhe tek vetvetja. Këtë proces të rëndësishëm socio-pedagogjik, ne e quajmë *formim të sjelljes së re*, i cili e bën të qëndrueshme jo vetëm dijen e marrë, por dhe modelin e sjelljes së brendësuar, në rastin konkret pa asnjë lloj paragjykimi dhe diskriminimi (Halasz & Kaufman, 2013: 333). Kjo është dhe premisa e tretë e Blumerit, e cila lidhet me procesin interpretativ të kuptimit të gjërave, për të transformuar dhe sjellë të renë në ndërveprimet tona sociale. Në rastin tonë konkret, mësuesit duhet të nxisin nxënësit, por edhe veten, për ndryshime të rëndësishme në të kuptuarit e fenomeneve të tilla si: rolet gjinore, stereotipet dhe pabarazitë me bazë gjininë, duke nxitur mendim kritik dhe krijues, pa paragjykime, si dhe duke synuar formimin e një sjellje të re sociale. Një tjetër perspektivë e trajtimit të çështjeve gjinore nën dritën e teorisë së Ndërveprimit Simbolik, është këndvështrimi i Goffman-it, një përfaqësues i rëndësishëm i kësaj teorie, i cili ka analizuar mënyrën sesi njerëzit përpiqen të menaxhojnë sjelljen dhe përshtypjet që lenë tek të tjerët, me qëllim ruajtjen e reputacionit të tyre. Duke bërë analogjinë teatrale, Goffman përpiqet të shpjegojë se njerëzit janë si aktorët në skenë, që kontrollojnë çdo reagim të spektatorëve dhe prapaskenës, duke shfaqur atë pjesë të vetes, të pranueshme nga të tjerët dhe duke administruar reputacionin e tyre në shoqëri (Ritzer & Goodman, 2008: 375). Kjo teori ka mangësitë e veta, sepse duke u bazuar më shumë tek individ dhe e ndërgjegjshmja, përveçse nuk vlerëson sa duhet pjesën e emocioneve dhe ndenjave, lë pas dore rolin e strukturave më të gjera shoqërore. Por, rëndësia e kësaj teorie, për temën tonë të studimit, lidhet me menaxhimin që mësuesi duhet t'i bëjë sjelljes së tij përpara nxënësve, apo të nxënësve ndaj njëri-tjetrit, duke kontrolluar

çdo përshtypje të lënë. Kështu në orët e mësimi, sidomos në lëndët që krijojnë hapësira për trajtime të çështjeve të ndjeshme sociale, mësuesi duhet të tregojë kujdes për të mos paragjykuar, ose nxjerrë konkluzione definitive, por duke inkurajuar ndërveprimin social të nxënësve me tipare të ndryshme socio-biologjike. Kështu, duke kontrolluar vazhdimisht reagimet e auditorit për çështjet me natyrë gjinore, mësuesit mund të ruajmë më mirë balancat, duke u treguar të kujdeshëm dhe duke përdorur metoda gjithëpërfshirëse, për të aktivizuar njëloj si vajzat, edhe djemtë. Ata duhet të kërkojnë shkakun pse vajzat përfshihen më pak në diskutime dhe si mund të rritet vetëvlerësimi dhe shkalla e pjesëmarrjes së tyre në orët e mësimi. Për këtë qëllim, përdoren metoda të reja, të një debati “të strukturuar”, ku secili individ është i lirë të shfaqë opinionin e tij pa u ndërprerë dhe paragjykuar nga të tjerët, për vetë shkakun se diskutime të tilla shkaktojnë shumë debate. Kuptohet, se shkaqet për të tilla qëndrime, janë shumë më të gjera se mjedisi i klasës dhe nxënësit e veçantë. Ato lidhen me faktorë shumë të rëndësishëm social, që kushtëzojnë edukimin e drejtë gjinor, brenda dhe jashtë shkollës. Po të fokusohemi brenda mjedisit shkollor, rolin kryesor e luajnë: politikat shtetërore të ndjekura për zhvillimin e arsimit, institucionet arsimore që merren me hartimin e programeve mësimore, autorët e teksteve shkollore dhe shtëpitë botuese etj. Të gjitha këto e bëjnë të domosdoshëm studimin e problemit nga një këndvështrim makro. Për këtë qëllim janë zgjedhur si bazë për studimin, teoritë feministe.

1.3.2. Teoritë Feministe

Kjo teori ndihmon ta shohim problemin nga shumë këndvështrime. Në fakt, të gjitha dukuritë sociale, mikro apo makro, janë objektive dhe subjektive në të njëjtën kohë. Përvojat personale ndikojnë mbi individin, por kanë edhe pasoja më të gjera shoqërore dhe

anasjelltas. Ne nuk duhet t'i studiojmë ato të ndara nga njëra-tjetra, por të ndërlidhura në mënyrë reciproke. Teoria feministe, në fakt, është një teori integruese, e cila ndërthur dy sistemet makro (kultura, ideologjia, shteti ligjor, politika, feja, vlerat etj.) dhe mikro (në nivelin e ndërgjegjes, ndërveprimit social, përvojat personale, vlerat dhe kuptimi për veten, etj.). Kështu, teoria feministe arsyeton se pabarazia e grave në sferën private (kontributi i grave në shtëpi dhe puna e papaguar), pabarazia në tregun e punës, diskriminimi, dhuna ndaj tyre dhe deri tek marrëdhëniet familjare si: martesat, divorci, problemet me fëmijët etj., lidhen në një kontekst më të gjerë, me problemet e sistemit kapitalist. Këto probleme, e kanë bazën në sistemin prodhues ekonomik të tij, në vlerat patriarkale të shoqërisë, në politikat e strukturave dhe institucioneve shtetërore, ndikimit të fesë, medias etj. Sipas kësaj teorie, duhet të pranojmë, se të gjitha strukturat makro dominohen nga meshkujt, të cilët kontrollojnë proceset prodhuese të shoqërisë. Nga ana tjetër, në fushën e ndërveprimit mikro, dominojnë ligje që mbështesin dominancën e burrave ndaj grave dhe këto ligje duhen ndryshuar. Pabarazia ndaj grave duhet luftuar në çdo formë të saj. Çështjet që teoricienët feministë shtrojnë për zgjidhje, lidhen me qëndrimin e shoqërisë ndaj grave gjatë gjithë historisë, diskriminimit të saj në raport me meshkujt dhe problemit të shtruar për zgjidhje se çfarë do të bëhet me to dhe se si do të ndryshojë kjo situatë (Ritzer & Goodman, 2008: 498-499). Këto teori lindën si kundërpërgjigje ndaj këndvështrimit mashkullor të trajtimit të fakteve historike dhe përvojave njerëzore, si dhe për të analizuar marrëdhënien e dominim-nënshtimit mes burrave dhe grave gjatë të gjithë historisë së shoqërisë. Shembull konkret janë disiplinat shkencore, të cilat janë dominuar nga meshkujt, si rrjedhim duhen rishikuar përdorimi i të gjitha kategorive të zhvilluara prej tyre, si dhe ndarjet mes strukturave dhe agjencive, sociologjive mikro dhe makro (Ritzer & Goodman,

2008: 500-501). Feminizmi si lëvizje shoqërore dhe përparimtare, pati si qëllim emancipimin e gruas, luftën ndaj padrejtësive dhe pabarazive politike, social-ekonomike, për të përmirësuar marrëdhëniet gjinore, duke respektuar ligje të barabarta për të dyja gjinitë. Në fakt, ka patur një këndvështrim të hershëm feminist të problemeve, kudo ku gratë kanë qenë të nënshtruara, ka patur protesta ndaj padrejtësive (Ritzer & Goodman, 2008: 459). Por, kuptohet që reagimet e hershme kanë qenë të shkëputura dhe spontane. Bazat moderne të kësaj teorie u hodhën në vitet 1960 dhe arrin deri në ditët e sotme, ku idetë feministe janë përhapur gjerësisht dhe lidhen me probleme të tilla si: pabarazia sociale dhe gjinore, pushteti, politika dhe ligjet, institucionet sociale të familjes, feja, arsimi, normat dhe bindjet morale etj. Feminizmi konsiderohet si një lëvizje social-politike, objektivi i së cilës është të luftojë për barazinë e të drejtave dhe statusit të të dyja gjinive. Kjo lëvizje kërkon të ndryshojë rolet tradicionale dhe imazhet e grave, për t'i dhënë fund seksizmit dhe për të arritur të drejta të barabarta mes grave dhe burrave (Mackenzie, 1993: 156). Korniza teorike feministe mbështet në tre pyetje esenciale: 1-Si u ndërtua varësia e grave? 2-Pse ajo është përjetësuar? dhe 3-Si mund të ndryshohet ajo? (Acker, 1987: 142). Rryma të ndryshme brenda teorisë feministe japin rrugëzgjdhje të ndryshme për këto probleme, por pavarësisht dallimeve ato argumentojnë drejtësinë dhe barazinë sociale, ekonomike, kulturore dhe politike të individëve, pavarësisht seksit biologjik të tyre. Stereotipat dhe rolet gjinore duhet të ndryshohen, pasi ato janë të kufizuara në një gjini të vetme, prandaj duhet punuar për eliminimin e tyre (Basow, 1993: 366). Problemi qëndron se njerëzit nuk besojnë në ndryshime të tilla thelbësore, duke e parë të pamundur përmbysjen e një sistemi të tërë vlerash patriarkale dhe institucionesh që i mbështesin ato, duke u bërë pengesë për procesin e ndryshimit social dhe ecjen e tij përpara. Sigurisht, nuk

është e lehtë të zhdursh dallimet gjinore dhe vetë gjininë si kategori, por ky proces gradual evoluimi, do të realizohet përmes luftës për të drejta të barabarta mes grave dhe burrave, në të gjitha fushat. Një nga teoritë feministe më të rëndësishme bashkëkohore, e cila vë theksin në pabarazinë gjinore është feminizmi liberal. Në programet e tyre analizohen shkaqet e kësaj pabarazie, duke pretenduar eliminimin e gjinisë si një strukturë organizimi për një shpërndarje të barabartë të “të mirave” sociale, duke promovuar parimet universale të barazisë dhe duke zhdursh paragjykimet në shoqëri (Ritzer, 2007: 468-469). Nga ana tjetër, feministët socialistë dhe radikalë, kritikojnë sistemin kapitalist dhe patriarkal dhe pranojnë se dominimi ndaj grave arrihet përmes strukturave, të cilat bashkëpunojnë për të kontrolluar prodhimin shoqëror dhe riprodhimin, apo duke përdorur dhunën e organizuar të meshkujve (feminizmi radikal) në forma nga më të ndryshme, me qëllim vendosjen e vullnetit të tyre (Basow, 1993: 367).

Teoritë feministe kanë krijuar lidhje të forta me pedagogjinë, duke kryer një sërë kërkimesh shkencore në fushën e mësimdhënies, të cilat na ndihmuan shumë në studimin tonë dhe u bënë baza teorike e tij. Sipas Dorothy Smith, një nga përfaqësueset më të shquara të kësaj teorie, qasja e grave ndaj një situate, përcaktohet nga përvojat e veçanta të tyre. Ajo arsyeton se nëse bota sociologjike vë në qendër mashkullin, ajo ka dështuar në përfshirjen e eksperiencave dhe perspektivave të grave (Halasz & Kaufman, 2013: 336). Vetë Dorothy, pohon se ka studiuar marrëdhëniet sociale në praktikat lokale, të përditshme dhe në analizën e teksteve, duke krijuar një sociologji për gratë, përmes shqyrtimit të strukturave makro në jetën e përditshme. Ky problem haset shpesh sidomos në hartimin e teksteve shkollorë dhe kjo na bën më të qartë dinamikën gjinore në klasa dhe auditore. Kështu qëndrimi i heshtur i vajzave gjatë orëve të mësimi duhet kuptuar si mospërputhje e

interesave dhe përvojave të tyre jetësore, me atë çka ofrojnë tekstet dhe programet mësimore. Kjo vetiu të çon në përfundimin e përmirësimit cilësor të programeve dhe kurrikulave (sidomos në lëndët shoqërore në cilat ka më shumë hapësira për përfshirjen e dimensionit gjinor) dhe derivateve të tyre, pra teksteve mësimore, të cilat duhet të jenë gjithëpërfshirëse të interesave dhe kontributit të të dyja gjinive (Schuster & Van Dyne, 1999). Shumë i rëndësishëm, është sipas kësaj teorie, roli i mësuesit, i cili përmes metodave të shumëllojshme të mësimdhënies, mund të sjellë në klasë përvoja specifike të grave, me qëllim përfshirjen e të gjithë nxënësve në diskutime. Mësuesit mund të përdorin metodën e ndarjes së klasës në grupe të vogla pune, me përbërje heterogjene gjinore. Në këtë mënyrë, bëhet i mundur pranimi i këndvështrimeve të ndryshme nga dy gjinitë, për të qenë mendjehapur ndaj përvojave dhe mendimeve të të tjerëve dhe për të pranuar faktin se secili prej tyre ka një kontribut për të dhënë. Çdo mësues ka mundësi të zgjedhë metoda gjithëpërfshirëse, por problemi shpesh qëndron tek vetë mësuesi, i cili me formimin dhe përvojën e tij, ndihmon ose pengon procesin e emancipimit shpirtëror të nxënësve (Zhupa, 2014). Shumë studiues, ofrojnë modele të ndryshme për një ndërveprim më të gjerë mes lëndës, mësuesit, nxënësve, teknikave të mësimdhënies/nxënies. Çështjet e barazisë gjinore në arsim janë trajtuar nga feministët nga tre perspektiva:

1.3.2.1. Perspektiva liberale- thekson barazinë e shanseve midis dy gjinive, me qëllim përfitimin e të drejtave ekonomike, politike dhe sociale, të barabarta të grave dhe burrave. Shteti dhe institucionet e tij, sipas tyre, kanë përgjegjësinë e sigurimit të kësaj barazie, përmes arsimimit dhe punësimit të agra në kushte të barabarta me burrat (Baker & Wiseman, 2009: 8). Në ndryshim nga teoria socialiste, liberalët pranojnë ndryshimet brenda të njëjtit sistem social-ekonomik. Teoria liberale lidhur me arsimin, bazohet në sigurimin e

aksesit dhe mundësive të barabarta për t'u arsimuar të dyja gjinitë. Shoqëria duhet të zhvillojë njëlloj kapacitetet e tyre, si mënyra më e mirë për të arritur barazinë gjinore në shoqëri. Sipas tyre, socializimi gjinor në shkolla kryhet përmes shumë elementëve si: kurrikulës mësimore, materialeve dhe teksteve shkollore, organizimit të marrëdhënieve mes djemve dhe vajzave, të cilat çojnë në shumicën e rasteve në një pozitë nënshtrimi dhe pasiviteti për vajzat (Acker, 1987: 144). Kjo teori argumenton rëndësinë e programeve mësimore, teksteve shkollore dhe rolin e mësuesit për t'i përgatitur nxënësit që të jenë të aftë t'i evidentojnë dhe t'i luftojnë paragjykimet kudo që i ndeshin ato. Feministët liberalë argumentojnë se shoqërizimi në shkollë shtyp njëkohësisht edhe tipare të tilla të karakterit të djemve, që lidhen me ndjenjat dhe kujdesin ndaj të tjerëve dhe që dëmton raportet e tyre ndërsociale (Kabira, 1997:11).

Sipas këtij këndvështrimi, një edukim i vërtetë liberal i përgatit nxënësit, pa dallim gjinie, për të marrë pjesë në mënyrë të barabartë në një shoqëri demokratike, si dhe për të konkurruar me sukses në një botë kapitaliste. Kjo qasje në mësimdhënie, kërkon trajtimin dhe kultivimin e barabartë të aftësive, talenteve dhe ambicieve, të lirë nga çdo lloj paragjykimi që dekurajojnë individët të realizojnë vetveten. Pika e dobët e kësaj qasjeje teorike është, se zgjidhjen e problemeve e shikon të lidhur me mënyrën e konceptimit të mësimit, si një proces që duhet të minimizojë dallimet gjinore në edukim, duke nxitur vajzat të ecin përpara. Por, çlirimi dhe suksesi i disa grave si individë të veçantë, apo dëshira për t'u bërë gra të ashtuquajtura “të jashtëzakonshme”, megjithë rëndësinë që ka, nuk shënon një zgjidhje për të gjitha gratë dhe lë të paprekura strukturat e padrejta shoqërore në vend, të cilat i ushqejnë këto padrejtësi (Bank, 2007:734-736).

1.3.2.2. Perspektiva socialiste, ka në thelb të këndvështrimit të saj, zhdukjen e pabarazive klasore, ekonomike dhe sociale, të cilat qëndrojnë në themel të të gjitha pabarazive të tjera, edhe të atyre me natyrë gjinore. Kjo teori kërkon përmbysjen e sistemit kapitalist, i cili ka në bazë marrëdhëniet e pabarazisë dhe shfrytëzimit ekonomik, duke ushqyer kështu qëndrimet dominuese dhe seksiste të burrave (Basow, 1993: 367). Arsimi dhe shkolla, sipas kësaj teorie, ndihmojnë në përforcimin e pabarazive ekzistuese, prandaj duhet të transformohen në tërësinë e tyre.

1.3.2.3. Perspektiva radikale, ka si qëllim zhdukjen e pabarazisë klasore dhe gjinore, si në aspektin institucional, ashtu dhe individual, i cili shikohet si shumë i rëndësishëm (në dallim me teorinë socialiste), për të ndërtuar një kulturë të re (Basow, 1993: 369). Feminizmi radikal analizon domosdoshmërinë e hartimit të programeve për zhvillim, si dhe institucione të veçanta sociale, të cilat duhet të merren me nevojat specifike që gratë kanë në një shoqëri patriarkale dhe për të arritur barazinë e tyre në raport me burrat (Baker & Wiseman, 2009: 9). Qëllimet e feminizmit radikal për zhdukjen e pabarazive gjinore në arsim, fokusohen tek marrëdhëniet dominuese të djemve në raport me vajzat në shkolla. Programet mësimore, sjellja e mësuesve, shkolla si institucion socializues, dëmtojnë interesat e vajzave dhe përforcojnë pabarazitë gjinore.

Në përgjithësi feminizmi si teori dhe praktikë, ka kontribuar shumë në drejtim të barazisë gjinore në arsim, duke kuptuar drejt rëndësinë e kësaj çështjeje në sigurimin më tej të barazisë sociale, ekonomike dhe politike.

Teori të tjera, të cilat e mbështesin studimin tonë në të gjitha hipotezat e tij dhe që kanë një vlerë të madhe për kontributin e dhënë në këtë drejtim, janë si më poshtë:

1.3.3. Teoria e Socializimit Gjinor dhe Seks Roleve- Termi socializim i referohet procesit përmes të cilit individët mësojnë në lidhje me rolet që ata do të luajnë brenda një shoqërie, si dhe përshtatjen e tyre me vlerat dhe normat shoqërore që lehtësojnë ndërtimin e identitetit dhe integrimin e tij brenda një grupi të caktuar (Bandura, 1971: 40; Bank, 2007: 79). Ky proces ndodh gjatë gjithë jetës dhe përfshin të gjitha fushat e saj, kudo dhe kurdo që individi ndesh me situata të reja, ai mëson dhe zhvillon aftësinë për t'u përshtatur me role të reja. Socializimi fillon që në moshë të vogël dhe ndikohet kryesisht nga familja, shkolla dhe grupi i moshatarëve. Socializimi lidhet me të mësuarin e normave, rregullave dhe vlerave shoqërore dhe aftësinë për t'u përshtatur me to, duke pranuar ekzistencën e tyre. Më pas ky proces thellohet, duke zhvilluar, apo transformuar, identitetin social të individit, në marrëdhëniet që ai krijon me institucione të ndryshme sociale, politike, fetare, kulturore etj. Pra, socializimi është një proces interaktiv brendësimi, interpretimi dhe rivlerësimi i vazhdueshëm, i rregullave dhe mundësive që shoqëria i ofron çdo anëtar të saj. Gjatë këtij procesi individi mëson mbi rolet gjinore, duke zhvilluar ndenjën e përkatësisë dhe identitetit gjinor, si një nga aspektet më të rëndësishme të socializimit.

Socializimi gjinor, është teoria që tregon se nëse fëmijët parashkollor priren të socializohen brenda grupeve të moshatarëve të së njëjtës gjini, në shkollë ky proces zgjerohet përmes njohjeve të reja dhe ndërveprimeve mes të dyja gjinive. Studiuesit e kësaj teorie, vërejnë një periudhë intensifikimi gjinor që ndodh gjatë adoleshencës. Ky fenomen ndodh tek të dyja gjinitë, por janë vajzat që devijojnë më shumë se djemtë nga stereotipat gjinorë gjatë fëmijërisë së mesme (Berk, 2003: 378). Ato shpesh rebelohen ndaj punëve dhe detyrimeve që gratë duhet të kryejnë brenda familjes dhe përfshihen në sjellje, që janë karakteristike më tepër për djemtë. Faktorët socializues si: prindërit, familjarët, moshatarët, mësuesit, si

dhe përvojat e fituara nga kultura përreth dhe komuniteti, ndikojnë së bashku në formimin, ose jo, të stereotipave gjinorë tek individ. Çdo faktor ka rolin e tij, i cili lidhet ngushtë me faktorët e tjerë dhe derivatet e tyre, duke formuar kështu një kompleks të ndërthurur shkaqesh dhe pasojash.

1.3.4. Teoria e të Mësuarit Social, është një nga teoritë që vazhdon të përdoret në studimet gjinore, përmes së cilës analizohet roli i shkollës në edukimin e sjelljeve gjinore. Nga studimet e shumta që janë bërë tregohet se shkollat janë ndërtuar dhe funksionojnë përmes mekanizmave të tilla që nxisin pabarazinë mes dy gjinive, në dëm të edukimit të vajzave. Problemet fillojnë që nga materialet kurrikulare, deri tek ndikimi i mësuesve në vetëbesimin dhe aspiratat e nxënësve. Për më tepër, arritjet në shkollim, shpesh varen nga tipare personale të personalitetit, aftësisë për vetëkontroll, pra për të vendosur objektiva dhe për të gjetur rrugët dhe mundësitë e realizimit të tyre (Bandura, 1971: 40). Kjo do të thotë se problemet mund të jenë prezente njëloj si tek vajzat edhe tek djemtë. Kështu, teoritë që studiojnë sjelljen gjinore të nxënësve në shkolla nën ndikimin e faktorëve të ndryshëm socializues, kanë ndryshuar me kalimin e viteve. Shumë nga studimet e kryera në ditët e sotme, tregojnë se djemtë kanë më shumë vështirësi në arritjet e tyre gjatë procesit të arsimimit, në braktisjen e studimeve, apo në mos diplomimin e tyre, në krahasim me vajzat, të cilat kanë rezultate më të larta. Në të njëjtën kohë, teori të tjera që ne trajtojmë në studimin tonë vërtetojnë të kundërtën. Kjo do të thotë, se socializimi gjinor nuk është një dukuri statike, por ndryshon nën ndikimin e faktorëve të ndryshëm dhe të shumtë social dhe psikologjik. *Teoria e të mësuarit social dhe aplikimi i saj në klasë*, lidhet me krijimin e sjelljes së re tek nxënësit. Për këtë qëllim duhen zbatuar modele të përshtatshme

pedagogjike dhe metoda të reja mësimdhënëse nga edukatori/ja, të përshtatshme për të dyja gjinitë, si:

-Mësuesit duhet të nxisin vetëbesimin dhe iniciativën e lire njëlloj tek të gjithë nxënësit.

-Mësuesit duhet të përgëzojnë çdo përpjekje dhe arritje të nxënësve brenda dhe jashtë procesit mësimor.

-Mësuesit nxisin mendimin kritik, krijues dhe gjykimin e pavarur tek vajzat dhe djemtë.

-Mësuesit krijojnë një klimë bashkëpunimi dhe tolerance, mes dy gjinive në klasë.

-Mësuesit nxisin punën në grupe duke shmangur çdo lloj paragjykimi dhe diskriminimi.

Për këtë qëllim, studiues, mësues, politikbërës, duhet të përpiqen të japin udhëzimet dhe rrugët e mundshme, për të organizuar dhe strukturuar të gjitha marrëdhëniet ndërvepruese në mjediset shkollore, në mënyrë që të gjithë fëmijët të arrijnë të realizojnë potencialin e tyre të plotë (Bank, 2007: 85).

Modeli i të Mësuarit Social – tre faktorët ndërveprues të sjelljes sociale

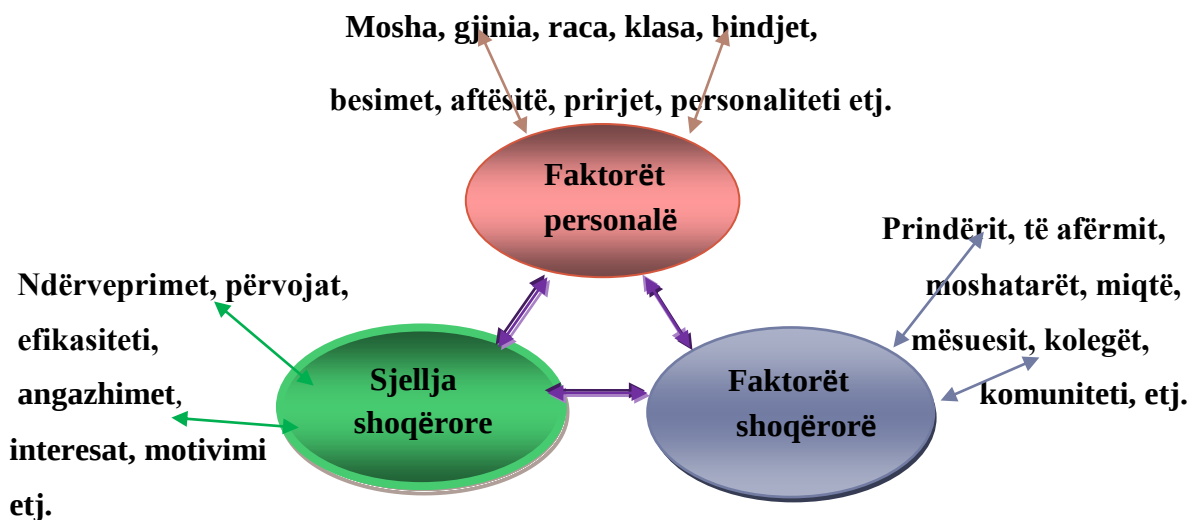


Figura nr.1: Modeli i të Mësuarit Social

1.3.5. Teoria e Zhvillimit të Njohjes (Cognitive Developmental Theory), është një nga teoritë më të rëndësishme që shpjegon procesin e socializimit të fëmijëve që në moshë të vogël. Ajo e ka bazën në studimet e Jean Piaget. Kjo teori arsyeton se fëmijët, gradualisht, zhvillojnë kuptimin mbi botën, duke ndërvepruar në mënyrë të vazhdueshme me të tjerët. Sipas Piaget, fëmijët mësojnë rregullat e para të sjelljes nga prindërit, prandaj një numër i madh çrregullimesh të karakterit dhe sjelljes, janë pasoja të gabimeve ose mangësive në edukimin familjar. Por, në këtë proces të gjatë dhe të rëndësishëm të socializimit të fëmijës luajnë rol edhe faktorë të tjerë, si institucionet parashkollore dhe shkollat në të gjitha nivelet, të cilat konsolidojnë modelet e sjelljes së fëmijëve në raportet me moshatarët dhe mësuesit dhe që në fakt, duhet të plotësojnë mangësitë e njëri-tjetrit në veprimtarinë edukuese të tyre (Adler, 2005: 279). Sa më aktive të jenë këto procese dhe metodat që përdoren në procesin mësimor, sa më shumë të nxitet bashkëpunimi mes nxënësve, aq më sociale do të jetë sjellja e tyre dhe aq më të lirë dhe kritikë do të jenë në gjykimet për veten dhe të tjerët (Piaget, 2005: 225-231). Lawrence Kohlberg (1986), zhvilloi më tej këtë teori, duke e shtrirë atë në studimet gjinore. Ai pohon se sa më shumë të rritet dhe thellohet kapaciteti njohës i fëmijës, aq më komplekse do të jenë pikëpamjet e tyre për rolet gjinore. Teoria Konjitive shënoi përparime në fushën e studimeve të të mësuarit social, duke theksuar përfshirjen aktive të fëmijëve në procesin e zhvillimit të bindjeve rreth roleve dhe identitetit të tyre gjinor. Sipas Kohlberg, dallimet gjinore fillojnë që në moshën 2-3 vjeçare, kur djemtë dhe vajzat, zgjedhin lodra të ndryshme nga njëri-tjetri, apo luajnë me fëmijë të të njëjtit seks, me një reagim shpesh agresiv të sjelljes. Në këtë stad, ata krijojnë identitetin e tyre gjinor, më pas në stadin e dytë, rreth moshës 4 vjeçare, formohet stabiliteti gjinor, në të cilën fëmija kupton se gjinia e tyre mbetet e njëjtë gjatë të gjithë kohës. Ky model i

sjelljeve gjinore ndryshon vazhdimisht gjatë rritjes dhe rreth moshës gjashtë vjeç krijohet sipas studiuesit “qëndrueshmëria gjinore”, pra të kuptuarit se qenia djalë apo vajzë është një kategorizim, i cili nuk mund të ndryshojë (Kohlberg, 1986). Kjo qasje teorike luajti një rol të rëndësishëm për të kuptuar nga pikëpamja psikologjike mënyrën se si fëmijët mendojnë dhe formojnë sjelljet e tyre gjinore gjatë rritjes, por është një studim më tepër përshkrues se sa shpjegues i faktorëve që ndikojnë në krijimin e këtyre sjelljeve. Kjo teori ka avantazhe në krahasim me teorinë e të Mësuarit Social, sepse e shikon fëmijën aktiv në procesin e njohjes dhe jo si një përfitues pasiv të ndikimeve të mjedisit social rreth tij. Megjithatë, të dyja teoritë shkojnë në të njëjtin drejtim dhe shpesh kanë pika të përbashkëta.

1.3.6. Teoria e Skemave Gjinore

Kjo është një pikëpamje alternative, sipas të cilës individët mësojnë sjellje dhe modele në përputhje me skemat e prodhuara nga përvoja e mëparshme e shoqërisë rreth mashkullores dhe femërores. Ndër agjentët kryesorë në procesin e socializimit, krahas prindërve, si një institucion mjaft i rëndësishëm është edhe shkolla, brenda së cilës roli i mësuesve, i nxënësve të tjerë dhe i teksteve shkollore, ndikojnë ndjeshëm në formimin e roleve gjinore të fëmijës. Gjatë rritjes ky fëmijë kërkon të mbledhë sa më informacion nga mjedisi që e rrethon dhe përafron modele gjinore që duhet të imitojë për të drejtuar sa më mirë sjelljen e tij (Sammons, 2008). Në përgjithësi, teoritë që lidhen me të mësuarin social, pohojnë formimin e identitetit gjinor, si sjellje e mësuar nga mjedisi social, përmes vëzhgimit që fëmijët kryejnë mbi njerëzit që i rrethojnë. Ata shpesh imitojnë pa kuptuar mirë thelbin e veprimit, por thjesht riprodhojnë ato sjellje që shoqëria i konsideron të përshtatshme për gjininë e tyre (Bussy & Bandura, 1984: 1293). Modelimi dhe imitimi i sjelljeve sipas seksit, fillon në familje dhe prindërit janë modelet e para nga të cilët fëmijët mësojnë rreth roleve

gjinore. Harmonia dhe respekti mes pjesëtarëve të të dyja gjinive brenda saj, ndihmon në zhvillimin dhe edukimin e drejtë të fëmijëve, me vlerësimin për veten dhe të tjerët. Por edhe nëse prindërit nuk i shfaqin këto stereotipe dhe përpiqen të edukojnë fëmijët e tyre me norma dhe vlera jodiskriminuese, shpesh ato mund të transmetohen nëpërmjet faktorëve të jashtëm socializues (Sammons, 2008).

1.3.7. Teoria e Identitetit

Është një tjetër teori ku është mbështetur studimi dhe që përfaqëson një drejtim social-psikologjik të këndvështrimive, që e ka bazën tek Teoria e Ndërveprimit Simbolik. Ajo supozon se shoqëria është një stukturë e qëndrueshme sociale, që modelon sjelljen e individëve, të cilët angazhohen për të luajtur sa më mirë, rolet e shumta që përfaqësojnë gjatë jetës (Carter, 2014: 248-249). Ajo u prezantua për herë të parë në 1966, në mbledhjen e Shoqatës Amerikane të Sociologëve. Kjo teori konsiston në kontributin e Stryker (1968), i cili fokusohet në lidhjet e strukturave sociale me identitetet sociale dhe Burke (1980), i cili përqendrohet në procesin e brendshëm të vetë-verifikim. Të dy këndvështrimet brënda teorisë, plotësojnë njëra-tjetrën, sepse marrëdhënia mes strukturave sociale të identiteteve dhe procesi i brendshëm i vetë-verifikim janë të lidhura dhe ndikojnë njëra-tjetrën (Stets & Burke, 2000b: 226-228). Termi "identitet" përdoret më shpesh nga psikologët për t'iu referuar karakteristikat dalluese që i përkasin një personi të caktuar dhe që e bëjnë atë një person të veçantë dhe unik. Teoria e identitetit, koncepton një kompleks rolesh të lidhura me tiparet e personalitetit të çdo individi në raport me veten si: vetëvlerësimi, vetërespekti, vetëefikasiteti, vetëkontrolli etj, si dhe në raport me të tjerët si: sjelljen, performancën, prritshmëritë, ndërveprimin etj. (Jasso, 2002: 4).

Ndërsa, për sociologët “identiteti shoqëror” janë ato tipare të përbashkëta të një kategorie të caktuar sociale, që e bëjnë atë të dallueshme nga grupet e tjera dhe që përcakton tiparet e personalitetit dhe identitetin personal të çdo individi (Jasso, 2002: 6).

1.3.8. Teoria e Identitetit Gjinor

Identiteti gjinor formon një pjesë të rëndësishme të identitetit të individit, si i tillë ai dikton në një shkallë të konsiderueshme mënyrën se si ky individ i ndërton marrëdhëniet me të tjerët. Aspekte të tjera të identitetit, të tilla si racor, fetar, etnik, profesional, po ashtu ndikojnë ndjeshëm në sjelljen dhe ndërveprimet e individëve, por ato mund të marrin rëndësi në situata të caktuara dhe në disa të tjera të mos merren shumë në konsideratë (Weinreich & Saunderson, 2003: 26-34). Nga perspektiva sociologjike, identiteti gjinor përfshin të gjitha kuptimet që shoqëria ka ndërtuar për të identifikuar gjinitë, të cilat bëhen burim motivimi për sjelljet me bazë gjinore (Carter, 2014: 246-248). Duke pasur parasysh se identiteti i individit, përfshin kuptimin që secili i jep roleve që ai do të luaj në raport me pritshmëritë sociale, është e lehtë të kuptohet se pse sjellja dhe stereotipet gjinore përjetësojnë angazhimet që u janë ngarkuar. Këto janë modele sjelljesh që mësohen, në varësi të kontekstit social ku luhet ky rol. Kështu në familje, identiteti i roleve është i përcaktuar mirë, si p.sh. roli i nënës, babait, birit apo bijës, gjyshërve etj. Një person me një identitet të fortë mashkullor, përfshihet në sjellje të përcaktuara si tipike mashkullore, pra sillet në një mënyrë sa më dominuese, konkurruese dhe të pavarur (Carter, 2014:251- 253). Femërorja dhe mashkullorja, apo ndryshe identiteti gjinor i një individi, janë përkufizime shoqërore të cilat lidhen me kuptimin që një shoqëri e caktuar ka krijuar përgjatë historisë, për tiparet dhe cilësitë që duhet të ketë një burrë, apo një grua (Burke, Stets & Pirog-Good, 1988; Spence 1985). Identiteti gjinor ka të bëjë me shkallën në të cilën individët e shohin

veten si mashkullorë ose femërorë, duke pasur parasysh kuptimin që një shoqëri e caktuar ka për to, pra se çfarë do të thotë të jetë një burrë apo një grua në shoqëri. Megjithatë, është e mundur për një femër që ta shohë veten më afër tipareve mashkullore, apo një mashkull të ketë më shumë tipare femërore (Stets & Burke, 2000a: 193-195). Antropologia Margaret Mead (1935), në studimin e saj lidhur me dallimet në sjellje dhe tiparet e karakterit të dy gjinive, vëzhgoi sjelljet gjinore në disa shoqëri primitive dhe arriti në përfundimin se këto dallime nuk lidheshin me biologjinë e njerëzve, por me socializimin dhe pritshmëritë që çdo kulturë ka për to. Kështu në një nga këto fise, burrat dhe gratë kishin tipare të ndryshme nga modeli ynë: burrat ishin emocionalë dhe pasivë, ndërsa gratë aktive dhe konkurruese. Teoritë që shpjegojnë zhvillimin e identitetit gjinor, shpjegojnë se mjedisi social që rrethon fëmijën, i jep formë identitetit të tyre gjinor. Kështu, prindërit dhe mësuesit, ndikojnë në formimin e identitetit gjinor të fëmijëve, ose direkt përmes formave të ndryshme të shpërblimit dhe ndëshkimit, ose indirekt nëpërmjet modeleve që vetë ata përcjellin dhe që shpesh imitohen nga fëmijët. Përmes dënimeve apo shpërblimeve, fëmijët mësojnë të luajnë, të vishen dhe të sillen, sipas pritshmërive që të tjerët kanë për ta, si vajza, apo djem, ndërsa i mësuari i tërthortë i sjelljeve gjinore realizohet nga ndjekja e modeleve të të njëjtit seks, si prindërit, mësuesit, shokët, ose modele të medias. Problemi kryesor është se tiparet femërore dhe mashkullore konsiderohen si skaje të kundërta që pengojnë shfaqjen e njëra-tjetrës, në vend që të shihen si dimensione të veçanta që mund të kombinohen, ose siç quhet ndryshe androgjini. Kjo i lejon njerëzit të shprehin ndjenjat dhe tipare të karakterit të tyre, pa qenë të detyruar të respektojnë disa skema të ngurta të organizimit të sjelljeve gjinore. Njerëzit janë androgjinikë nëse nuk bazohen në skema gjinore të ngurta (Stets & Burke, 2000a: 199). Në sociologji, pikëpamja e ndërveprimit

simbolik shpjegon se të femërorja / mashkullorja, marrin kuptim nëpërmjet ndërveprimit mes tyre dhe se kuptimi që individët kanë për identitetin e tyre gjinor, është i rëndësishëm për të parashikuar sjelljen e tyre sipas gjinisë që përfaqësojnë (Burke, 1989; Burke, Stets & Pirog-Good, 1988). Kështu, nën këndvështrimin e kësaj teorie meshkujt priren të jenë më dominues dhe agresivë në mënyrën e sjelljes, të folurit dhe ndërveprimeve me të tjerët, se sa vajzat (Stets & Burke, 2000b: 210). Studimet tregojnë se sjelljet pozitive shoqëria i sheh të lidhura me identitetin femëror, ndërsa sjelljet dominante dhe kontrolluese në marrëdhënie me të tjerët përcaktohen si tipare mashkullore. Kjo përputhet me kuptimin e identitetit kontrollues social, që lidhet me tiparet e dominimit, konkurrencës dhe ftohtësisë, ndërsa një identitet më pak kontrollues lidhet me pamjen e nënshtruar, jokonkurruese dhe të ngrohtë (Stets & Burke, 1996: 195-198). Teoria e identitetit tregon se perceptimi i vetes si më mashkullor nga ana e burrave, prodhon sjellje negative shoqërore. Për fat të keq gratë, në përpjekje për t'u dukur më të forta, konkurruese, shpesh u konfirmojnë të tjerëve të kundërtën (Stets & Burke, 2000a: 216).

1.4. Shtrimi i problematikës. Pse ky studim?

Edukimi gjinor është një dimension i rëndësishëm, që lidhet me kërkesat e reja të kohës për një emancipim të gjithanshëm të nxënësve. Studime dhe vëzhgime të kryera në shkollat tona tregojnë për probleme akoma të mprehta në mirëedukimin e nxënësve në aspektin gjinor. Në tekstet shkollore megjithë përmirësimet e bëra, vihet re një disbalancë e theksuar e përfaqësimit të dy gjinive, si në ilustrime, ashtu dhe në përmbajtje. Ato nuk arrijnë të përcjellin siç duhet mesazhe barazie dhe mosdiskriminimi gjinor, për të arritur qëllimin që sistemi arsimor ka në Shqipëri dhe që lidhet me një arsimim pa dallime të nxënësve.

Shpesh problemet e teksteve shkollore rrjedhin nga mungesa e objektivave të qarta dhe specifike të edukimit gjinor në kurrikulat zyrtare, nga të cilat edhe derivojnë programet mësimore dhe që më pas ndiqen nga autorët për ndërtimin e teksteve. Por, autorët gëzojnë lirinë për të pasuruar tekstet e tyre me informacione shtesë, kuriozitete, apo rubrika mësimore, ku mund të përfshihej dimensionin gjinor. Për më shumë, është detyrë e autorëve të përdorin siç duhet aparatën pedagogjik, me qëllim diskutimin dhe rrahjen e mendimeve mbi çështje të trajtuara në tekste. Shpesh këto tema të përfshira në program janë të një rëndësie të madhe shoqërore që nuk mund të anashkalohen me disa pyetje rutinë, të cilat nuk krijojnë asnjë reagim kritik, apo debat mes nxënësve.

Vihet re prezenca e skemave dhe roleve të stereotipizuara gjinore në tekste, të cilat shpesh vijnë në mënyrë të pandërgjegjshme nga autorët, si një pasyrim i marrëdhënieve reale ekzistuese. Kjo nuk mund t'i justifikojë autorët, sepse përgjegjësia e tyre është shumë e madhe në formimin e të rinjve pa paragjykime sociale.

Prezenca e problemeve gjinore në tekste, duhet theksuar, nuk rrjedh vetëm nga kurrikulat zyrtare, por nga mentalitetet dhe paragjykimet e vetë autorëve të tyre. Një pikë tjetër e dobët është dhe roli i mësuesit në edukim, që gjithashtu nuk mund të justifikohet me dobësitë e teksteve, apo kurrikulave. Është detyrë e mësuesit të plotësojë mangësitë e vëna re në programet lëndore dhe në tekstet që ai përdor, për të ndihmuar nxënësit të arrijnë në përfundime të drejta. Të tria këto hallkat kaq të rëndësishme do të jenë objekt i studimit, me qëllim sensibilizimin e aktorëve pjesëmarrës në procesin e edukimit, si dhe përmirësimin e problemeve të evidentuara nga studimi përmes konkluzioneve dhe rekomandimeve përkatëse të arritura në fund të tij.

1.5. Qëllimi i studimit dhe objektivat e tij

Qëllimi i studimit: Ky studim ka si qëllim të vlerësojë procesin e edukimit gjinor në shkollë, përmes një analize nga këndvështrimi gjinor të kurrikulave, teksteve mësimore dhe rolit të mësuesit.

Objektivat e studimit:

- Të identifikojë në kurrikulën zyrtare të lëndëve shoqërore dimensionin gjinor, sa dhe si e ndihmon, lehtëson, apo përjashton ajo promovimin e tij;
- Të identifikojë se në ç'masë përputhen tekstet shkollore, me detyrimet që derivojnë nga kurrikula lidhur me dimensionin gjinor në arsim;
- Të hulumtojë në ç'shcallë tekstet janë të ekuilibruara nga pikëpamja gjinore, apo në të kundërt provokojnë pabarazi, paragjykime dhe diskriminim gjinor;
- Të japë vlerësime sasiore dhe cilësore për tekstet e studiuara dhe rekomandime për shtëpitë botuese të teksteve shkollore, për të mundësuar një edukim të drejtë gjinor të nxënësve;
- Të identifikojë prezencën e paragjykimeve dhe modeleve stereotipike në sjelljen e mësuesve në marrëdhënie me nxënësit;
- Të vlerësojë se sa mësuesit janë të aftë të përmbushin detyrimet e tyre për socializimin gjinor të nxënësve;

1.6. Pyetjet kërkimore

- 1. A e përfshin kurrikula zyrtare dimensionin gjinor në objektivat e saj?***
- 2. Sa e luajnë tekstet mësimore rolin e tyre si faktor i rëndësishëm për socializimin gjinor të nxënësve?***
- 3. Si ndikon figura e mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve?***

4. Cili është ndikimi i kurrikulës “së fshehtë” në edukimin gjinor të nxënësve?

1.7. Hipotezat kërkimore dhe modeli konceptual i studimit.

H₁- Kurrikula zyrtare e arsimit parauniversitar, luan një rol të rëndësishëm në përfshirjen e objektivave të qëllimshme, për edukimin gjinor të nxënësve.

H₂- Tekstet shkollore si instrumente që përçojnë dije sistematike, nuk kanë arritur në edukimin e nxënësve me koncepte dhe sjellje të ekuilibruara gjinore.

H₃- Mësuesi si një faktor i rëndësishëm në socializimin e nxënësve, nuk ka arritur të përçojë barazi dhe ekuilibër në sjelljet gjinore të nxënësve.

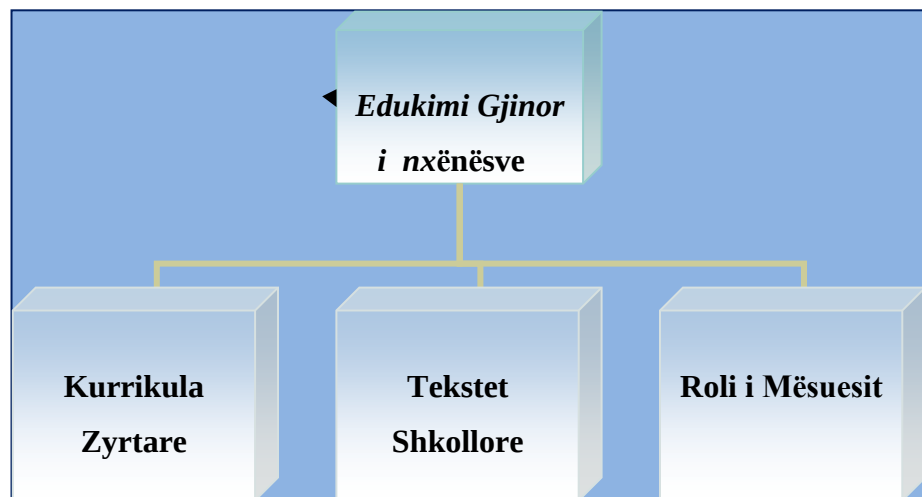


Figura nr. 2: Modeli konceptual i studimit

Figura nr.2, paraqet modelin konceptual të studimit, duke qartësuar lidhjen mes variablit të varur, edukimi gjinor dhe tre variablave të pavarura të studimit tonë: kurrikulës zyrtare, teksteve shkollore dhe rolit të mësuesit. Ndikimi është i njëanshëm, sepse nuk mund të kemi një raport ndërvlerësor, apo ndikim të anasjelltë.

Nga ana tjetër, siç u shpjegua më lart, ekziston një lidhje varësie mes variablave të pavarura të studimit, e cila është paraqitur në figurën nr.3. Ndikimi është kryesisht në formë hierarkike, sepse arsimi funksionon si një sistem burokratik, megjithëse nuk përjashtohet edhe ndikimi i anasjelltë, por që ka më pak forcë dhe mundësi ndryshimi. Secili prej faktorëve mund të bëhet shkaktar për përcjelljen e paragjytimeve dhe stereotipeve gjinore në hallkat pasardhëse, duke ndikuar tek edukimi gjinor i nxënësve. Një analizë më e detajuar e kësaj varësie, do të bëhet në kapitujt e mëposhtëm, që lidhen me kurrikulën, programet, tekstet dhe rolin e mësuesit.

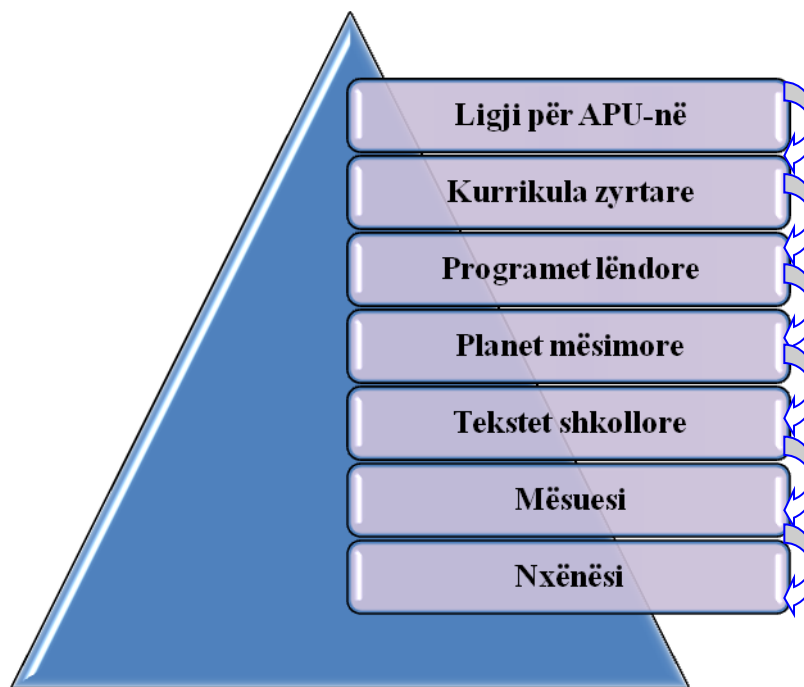


Fig. nr. 3: Varësia mes variablave të pavarura të studimit

Në figurën nr.4, jepet struktura e ndërtimit të kurrikulës shkollore, në kuptimin e përgjithshëm të saj, sipas degëzimeve përbërëse më të rëndësishme. Dy nga nëndarjet kryesore për studimin tonë janë: kurrikula formale (zyrtare) dhe joformale (jozyrtare), të

cilat vazhdojnë të shpërbëhen në elementë përbërës të tjerë, ose derivate të tyre, siç tregohet në figurë.

Modeli i Strukturës së Kurrikulës Shkollore

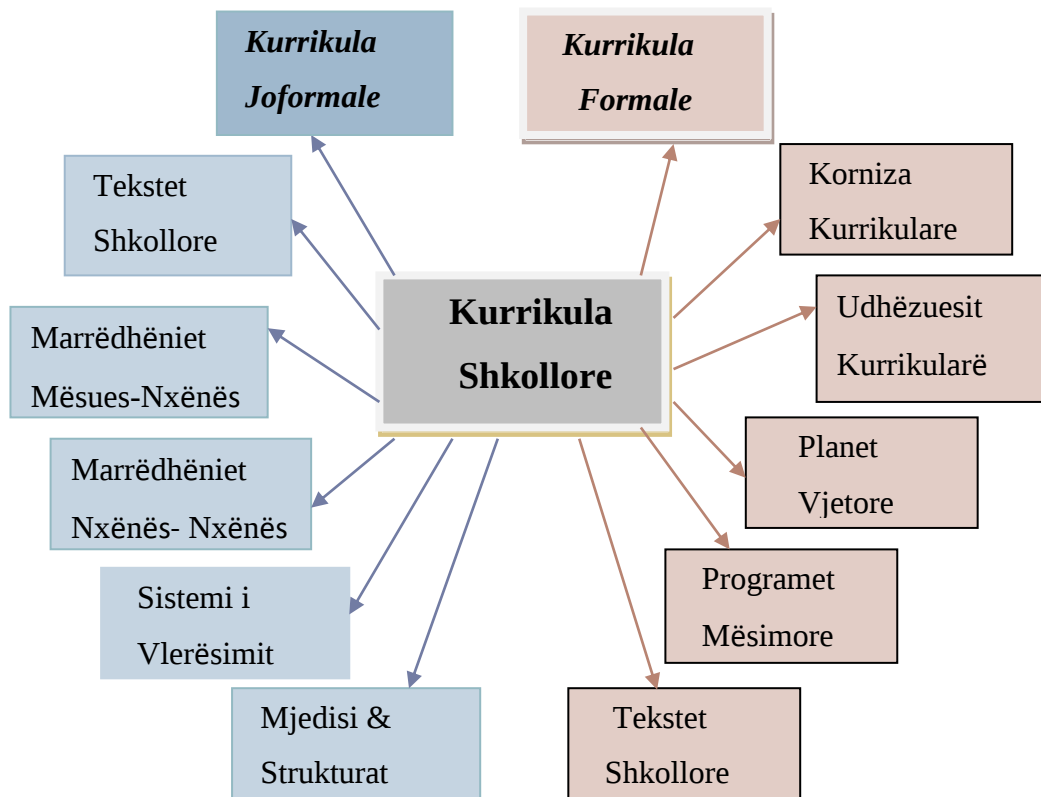


Figura nr. 4: Modeli i Strukturës së Kurrikulës Shkollore

1.8. Përkufizime dhe koncepte kyç të studimit

a- Përkufizime dhe koncepte kyç të barazisë gjinore: Seksi, i referohet dallimeve biologjike midis burrit dhe gruas, të cilat janë universale dhe nuk ndryshojnë. Ai është natyral dhe lidhet me ndryshimet e organeve gjenitale dhe funksionet riprodhuese (AGjZha, 2009).

Gjinia, apo Përkatësia gjinore, ka natyrë socio-kulturore, si e tillë i referohet cilësive, roleve dhe përgjegjësive që shoqëria iu ngarkon të kryejnë secilës gjini. Ajo ndryshon në kohë dhe sipas kulturave të ndryshme (Bhasin, 2009: 7).

Duhet theksuar se çdo kulturë ka mënyrat e saj për të vlerësuar vajzat dhe djemtë, gratë dhe burrat, si dhe për t'u caktuar atyre modele të sjelljes dhe attribute të ndryshme. “Ne të gjithë lindim meshkuj dhe femra, por mësojmë të bëhemi burra dhe gra (de Beauvoir, 1949). Dallimet seksuale dhe biologjike mes mashkullit dhe femrës janë të njëjta në të gjithë botën dhe në të gjitha kulturat, ndërsa rolet gjinore ndryshojnë nga koha në kohë dhe nga kultura në kulturë. Anëtarët e një shoqërie vendosin se çfarë tiparesh dhe cilësish të karakterit duhet të karakterizojnë një burrë, apo një grua, të cilët përgjithësisht do t'u përgjigjen duke e përcaktuar veten në gjininë përkatëse.

Identiteti gjinor, nga perspektiva sociologjike, përfshin të gjitha kuptimet që shoqëria ka ndërtuar për të identifikuar gjinitë, të cilat bëhen burim motivimi për sjelljet me bazë gjinore (Stets & Burke, 2000b: 227). Një person me një identitet të fortë mashkullor, përfshihet në sjellje të përcaktuara si tipike mashkullore, pra sillet në një mënyrë sa më dominuese, konkurruese dhe të pavarur (Stets & Burke, 2000b). Identitetet gjinore zhvillohen brenda shoqërive, të cilat ushtrojnë presion ndaj individit për të qenë “korrekt” ndaj gjinisë “përkatëse”, sipas bindjes se përkatësia gjinore është e qëndrueshme dhe e pandryshueshme (Johnson & Repta, 2007: 24). Kuptimi mbi mashkulloren dhe femëroren, shpesh bëhet më kompleks se sa mendohet, duke u kthyer në aspekte të personalitetit njerëzor, të cilat shprehen në pamjen e jashtme, në sjellje dhe interesa (Archer & Lloyd, 2002: 52). Si konkluzion, identiteti gjinor i dikujt lidhet me kuptimin që shoqëria u jep

burrave dhe grave, si dhe me mënyrën se si e shohin veten të dyja gjinitë në përputhje me pritshmëritë e kësaj shoqërie (Burke, Stets & Pirog-Good, 1988; Spence 1985).

Stereotipat, si fenomen i përgjithshëm social, janë përgjithësime të ngurta dhe të forta për njerëzit që i përkasin kategorive të caktuara sociale. Këto besime kanë prirjen të përhapen gjerësisht brenda një shoqërie të dhënë dhe të ruhen nga brezi në brez. Ato mësohen si modele sjelljesh dhe si pjesë e zhvillimit të asaj shoqërie.

Stereotipat gjinorë, janë besime rreth karakteristikave që konsiderohen të përshtatshme për djemtë dhe vajzat, ndërsa rolet gjinore janë pasqyrim i këtyre stereotipave në sjelljen e përditshme (Berk, 2003: 520). Ato janë skema të përgjithësuara dhe strikte (të ngurta), për cilësitë e personalitetit, që mendohet se janë tipike për meshkujt dhe femrat. Stereotipet gjinore luajnë një rol negativ në jetën dhe shëndetin mendor të të dyja gjinive. Ata ndjehen të detyruar t'u përmbahen kushteve dhe pritshmërive në lidhje me përgjegjësitë që duhet të përmbushin në raport me veten dhe të tjerët, pavarësisht dëshirave të tyre. Madje, femrat ndodh të devijojnë nga standartet e tyre femërore, ndërsa meshkujt kanë një sjellje më të stereotipizuar, për shkak të ruajtjes së një sërë atributesh dhe favoresh që ata kanë si burra (Basow, 1993: 202-210).

Stereotipat gjinor luajnë funksionin e një standarti të përgjithshëm social, me të cilin duhet të përshtatesh, mund të rebelohesh, por që shërben gjithmonë si një mënyrë për të vlerësuar të tjerët. Mbi bazën e këtyre vlerësimeve, formohen paragjykimet dhe format e ndryshme të diskriminimit gjinor (Archer & Lloyd, 2002: 19). Këto stereotipe pengojnë zhvillimin e plotë intelektual, emocional dhe vullnetin potencial të grave si gjinia inferiore, duke i mohuar atyre të drejtën për një marrëdhënie harmonike me burrat dhe duke i ndaluar të japin kontributin e tyre në zhvillimin e shoqërisë ku ato jetojnë (Michel, 1986: 24).

Rolet gjinore, përfshijnë sjelljet dhe qëndrimet, që konsiderohen si të përshtatshme për djemtë dhe vajzat në një kulturë të veçantë (Golombok, 1994: 34). Rolet gjinore, çdo individ i mëson t'i luaj sipas pritshmërive që shoqëria ka në përputhje me gjininë e tij. Kjo gjë kushtëzon individët, në lidhje me të drejtat, detyrimet social-ekonomike, rolet politike etj., që do të marrin përsipër të kryejnë dhe të cilat duhet të jenë në përputhje me atë çfarë shoqëria pret prej tyre (Brugel & Cromer, 2009). Rolet gjinore janë konstruksione sociale dhe jo biologjike. Nëse rolet gjinore do të përcaktoheshin nga biologjia dhe seksi, të gjithë burrat dhe gratë, në të gjitha kohërat dhe në të gjitha kulturat do të shfaqnin të njëjtat sjellje. Ato mund të përshkruhen si norma shoqërore, rregulla, apo standarte, që diktojnë interesat e ndryshme, përgjegjësitë, mundësitë, kufizimet dhe sjelljet për burrat dhe gratë (Johnson et al., 2007). Rolet gjinore lidhen me rolet sociale, që shoqëria ka projektuar për grupin ku ai/ajo bën pjesë dhe që në shumicën e rasteve përputhen me përkatësinë dhe identitetin e tij gjinor dhe jo me aftësitë dhe preferencat personale. Rolet gjinore të stereotipizuara, qëndrimet paragjyquese, prezenca këmbëngulse e miteve kulturore dhe idetë e gabuara rreth pozicionit të vajzave dhe djemve në shoqëri, kanë një efekt kufizues në arsimimin e vajzave dhe aspiratave të tyre për karrierë (Mutekwe & Modiba, 2012: 371-372).

Marrëdhëniet gjinore, janë marrëdhënie shoqërore, të cilat u referohen pushtetit mes dy gjinive dhe që përfshijnë një sërë idesh dhe praktikash lidhur me ndarjen e punës, rolet dhe përgjegjësitë që ato kanë në një shoqëri të caktuar (AGjZh, 2009a). Gjinia ndikon marrëdhëniet tona me të tjerët, pritshmëritë dhe kuptimin që kemi për të tjerët, si dhe mënyrën se si ne ndërveprojmë me ta (Johnson et al., 2007).

Socializimi nënkupton procesin nëpërmjet të cilit një individ përshtatet me vlerat dhe normat e shoqërisë dhe bëhet i aftë të ndërtojë marrëdhënie me grupet dhe institucionet, për të lehtësuar integrimin e tij social.

Socializimi gjinor është një nga format më specifike të socializimit, që lidhet me mënyrën se si fëmijët socializohen brenda roleve të tyre gjinore, duke mësuar se ç'do të thotë të jesh djalë apo vajzë (AGjZh, 2009a:18). Ai përfshin të gjitha proceset nëpërmjet të cilave individët, mësojnë të sillen, të ndiejnë, të mendojnë, sipas modeleve që në aspektin social, i shkojnë përkatësisë së tyre gjinore. Socializimi gjinor lidhet me aftësinë e individit për të ndërtuar marrëdhënie me grupet e tjera gjinore, pa i paragjykuar ata (AGjZh, 2009b: 8- 9).

Ç'është barazia gjinore? Barazia mes burrit dhe gruas qëndron në faktin se çdo individ njerëzor gëzon të njëjta të drejta, detyrime dhe mundësi, pavarësisht gjinisë së tyre në të gjitha sferat e jetës shoqërore. Barazia gjinore, sigurohet nga kushte ligjore të barabarta, përmes të cilave të dyja gjinitë kontribuojnë dhe përfitojnë njëloj nga zhvillimet politike, ekonomike, sociale dhe kulturore të shoqërisë. Koncepti i barazisë gjinore nënkupton një partneritet të plotë të burrave dhe grave në familje, në punë dhe komunitet, si dhe shanse të barabarta në karrierë dhe progres, për të realizuar vetveten sipas dëshirave dhe mundësive të secilit (AGjZh, 2009a:17-20). E kundërta e konceptit të barazisë është **pabarazia gjinore**, e cila përfshin paragjykimet, stereotipet dhe diskriminimin me bazë gjinie, si mënyra sjelljeje me bazë pabarazinë.

Diskriminimi është një sjellje e dukshme, me anë të së cilës individët trajtohen ndryshe dhe në mënyrë të pafavorshme, për shkak të racës, klasës, seksit, apo statusit kulturor të

tyre. Diskriminimi pakëson mundësitë për të patur akses mbi burimet, shërbimet shëndetësore, arsimimin, fuqizimin, apo pushtetin (AGjZh, 2009a: 21).

Diskriminimi gjinor, lidhet me çdo dallim, ose kufizim me bazë gjinie. Ai konsiderohet si përjashtim, pengesë dhe dallim i bërë në bazë të seksit, që ka si qëllim mohimin e ushtrimit të barabartë të të drejtave dhe lirive themelore të njeriut, në të gjitha fushat e përpjekjeve njerëzore (CEDAW, 1981). Format e ndryshme të diskriminimit gjinor lidhen me përjashtimin e gruas nga jeta sociale, izolimin në kushtet e shtëpisë, mungesën e arsimit, pabarazinë në tregun e punës etj., bazuar në ligje ose praktika në dëm të gruas, që e përjashtojnë atë nga të drejtat dhe detyrimet qytetare.

Diskriminimi pozitiv gjinor, lidhet me qëndrimet, politikat, institucionet dhe dokumentet ligjore, të cilat mbrojnë gruan për shkak të përkatësisë gjinore të saj. Kështu, ligje të veçanta për mbrojtjen e gruas, janë si një nevojë e saj për mbështetje të veçantë gjatë shtatëzansës, lindjes së fëmijëve dhe nevojave që ato kanë në mosha dhe stadi të ndryshme të jetës. Ky lloj trajtimi, megjithëse ka qenë i debatuar (sepse e shikon gruan si një qenie të dobët, që ka nevojë për mbrojtje të veçantë), ka rezultuar funksional në praktikë.

Integrimi gjinor, është procesi i gjithëpërfshirjes së grave në jetën socio-ekonomike, kulturore dhe politike të shoqërisë, angazhimi i saj në të gjitha fushat, gjë që mund të realizohet përmes arsimit, punësimit dhe pjesëmarrjes së saj në proceset e vendimmarrjes. Integrimi gjinor lidhet me riorganizimin, përmirësimin dhe vlerësimin e legjislacionit, të institucioneve dhe praktikave të tyre, të politikave në të gjitha nivelet, në mbrojtje të të drejtave të grave. Objektivi i shprehur i programeve të integritit gjinor është

promovimi i barazisë gjinore, duke reflektuar mbi mënyrën se si çdo qeveri përmes politikave të saj, siguron mundësi dhe të drejta të barabarta në aspektin gjinor, duke u fokusuar në përfshirjen sa më të gjerë të grave në jetën shoqërore dhe ekonomike të vendit (GEcel, 2005: 12-17).

Politikat gjinore, përfshijnë të gjitha nismat parlamentare dhe institucionale, për hartimin e ligjeve në përputhje me detyrimet që vijnë nga dokumentet e ratifikuara dhe në respekt të Kushtetutës, për mbështetjen e grave dhe fuqizimin e tyre në të gjitha fushat. Këto politika shndërrohen në realitet vetëm nëse ndërtohen institucionet përkatëse dhe përfshihet shoqëria civile (AGjZh, 2009b: 9). Arritja e respektimit të të drejtave të gruas dhe balancimi i marrëdhënieve të pushtetit mes dy gjinive, përbën sigurisht një betejë globale, e cila kërkon dhënien fund të ligjeve, politikave, traditave dhe zakoneve që e diskriminojnë atë (AGjZh, 2009b: 335-337).

Institucionalizimi i gjinisë: Gjinia është një konstruksion social, i prodhuar dhe formësuar nga institucione të tilla si: media, feja, sistemet politike, social-arsimore, kulturore etj., duke krijuar kështu një strukturë shoqërore gjinore të qëndrueshme dhe të padiskutueshme, që ka një ndikim të madh në jetën e shoqërisë. Institucionalizimi i gjinisë i referohet mënyrave se si, përmes këtyre sistemeve shoqërore, janë rrënjosur qëndrimet dhe pritshmëritë për vlerat, rolet dhe përgjegjësitë e individëve dhe grupeve, sipas gjinisë së tyre (Jonson & Repta, 2012).

Ndjeshmëri gjinore, do të kuptojmë të qenit të ndjeshëm dhe të përgjegjshëm ndaj ndryshimeve që ekzistojnë në mënyrën e jetesës, aftësive dhe aktiviteteve të burrit dhe gruas, si dhe ndikimin që ato kanë në sferën publike dhe private (GEcel, 2005: 12-17).

b- Përkufizime të termave kyç në arsim:

Mësues, përgjithësisht përdoret për atë kategori profesionistësh, detyra kryesore funksionale dhe profesionale e të cilëve është të ndihmojnë të tjerët të mësojnë dhe përvetësojnë shprehje dhe mënyra të reja të sjelljes (Musai, 2003:13). Përcaktimi se cili mund të quhet një *mësues i sukseshmëm* është i vështirë. Ai lidhet me një sërë çështjesh që kanë të bëjnë me: nivelin e lartë profesional dhe shkencor; metodat e shumëllojshme dhe të suksesshme të mësidhënies/nxënies; karakteristikat psikologjike dhe personalitetin; qëndrimet dhe sjelljet e tij; përvojën, rezultatet dhe arritjet; ndërveprimin mësues-nxënës në klasë etj. (Musai, 2003: 30).

Kurrikula, në kuptimin e gjerë, është faktori më i rëndësishëm i procesit të arsimimit. Ajo përcakton se çfarë duhet të dinë dhe çfarë duhet të jenë në gjendje të bëjnë nxënësit, cilat vlera duhen kultivuar tek ata, si duhet të aftësohen për bashkëjetesë dhe tolerancë, si mund të japin ndihmesën e tyre në mënyrë aktive për mirëqenie shoqërore dhe vetjake. Si e tillë, kurrikula është themeli mbi të cilin ngrihet procesi i arsimimit, që u përgjigjet ndryshimeve shoqërore e ekonomike në vend (MAS, 2012: 1-3).

Kurrikula zyrtare/ formale/ e planifikuar, përcaktohet si tërësia e elementeve që mundësojnë zbatimin e politikave pedagogjike dhe administrative në sistemin arsimor

(Jonnaert, 2009: 33). Ajo përfshin kornizat kurrikulare, programet mësimore dhe tekstet shkollore.

Kurrikula jozyrtare/ joformale/ “e fshehur”, i referohet vlerave, qëndrimeve dhe sjelljeve që nuk janë pjesë e kurrikulave zyrtare, por të cilat u komunikohen nxënësve në institucione arsimore, përmes transmetimit të vlerave, besimeve dhe opinioneve të shoqërisë.

Kornizë kurrikulare: Kornizë kurrikulare është dokumenti themelor në të cilin përshkruhen orientimet dhe udhëzimet kryesore për hartimin dhe zbatimin e kurrikulës së arsimit parauniversitar (qëllimet e arsimit, standartet e arritjeve, kompetencat kyçe, rezultatet e të nxënit sipas niveleve etj.).

Program mësimor: Dokumenti që përmban synimet, objektivat dhe rezultatet e të nxënit, metodologjitë dhe vlerësimin për një lëndë të caktuar.

Programi lëndor, është plani lëndor që rrjedh nga korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar, kurrikula e lëndës dhe programi mësimor i arsimit bazë.

Zhvillim i kurrikulës: Cikli plotë i planifikimit, i hartimit, i zbatimit, i vlerësimit dhe rishikimit, për të përshtatur kurrikulën me nevojat aktuale të arsimit (MAS, 2014: 150-156).

Kompetenca kyçe: Kompetenca për të cilat kanë nevojë të gjithë individët për plotësim dhe zhvillim vetjak, për qytetari aktive, për përfshirje sociale dhe për punësim.

Kurrikul me bazë kompetencat: Kurrikula që siguron zhvendosjen e fokusit të nxënies nga përmbajtjet lëndore (mësuesi në qendër), në atë që nxënësit kanë nevojë të dinë dhe të bëjnë me efikasitet në situata të ndryshme (nxënësi në qendër) (MAS, 2014: 7).

Edukimi gjinor në shkollë: Edukimi me konceptin e barazisë gjinore të nxënësve, duhet të realizohet brenda shkollave, si institucione arsimore që edukojnë brezin e ri me të drejta të barabarta në çdo fushë. Megjithë rëndësinë e madhe kjo nuk duhet kuptuar vetëm si barazi e të drejtave para ligjit. Nxënësit duhet ta kuptojnë dukurinë të zbatuar në realitetin e tyre konkret dhe të përditshëm në shkollë. Kjo do të thotë, trajtim i barabartë i vajzave dhe i djemve në procesin mësimor-edukativ, në përfshirjen dhe aktivizimin e njëjtë të tyre në aktivitete të ndryshme shkollore, përfaqësimin sipas kontributit të secilit në organizatat rinore, apo qeveritë e nxënësve, si dhe vlerësimin e drejtë dhe pa dallime të rezultateve të arritura në të gjithë këtë proces. Kjo do të arrihet nëse shkolla dhe mësuesit-edukatorë do të trajtojnë barabartë dhe pa diskriminuar për asnjë arsye nxënësit, duke vendosur në rradhë të parë dhe pa dallim interesin e tyre. Edukimi gjinor përgatit pa dallim qytetarët e së nesërme, që të mbajnë mbi supë përgjegjësi shoqërore e politike, nisma ekonomike dhe procese të demokratizimit të vendit (MAS, 2013: 9).

Arsimi: Veprimtari themelore e institucioneve arsimore që siguron krijimin dhe shndërrimin e njohurive; përsosjen e kompetencave gjatë gjithë jetës; zhvillimin vetjak; zhvillimin dhe shndërrimin e kulturës, si rezultat i nxënies së qëllimshme, të planifikuar dhe të organizuar në mënyrë formale dhe joformale (MAS, 2012: 6).

Arsim bazë: Tërësia e njohurive dhe kompetencave që duhet të zotërojë nxënësi deri në fund të klasës së nëntë dhe që konsiderohet e detyrueshme nga ligji. Arsimi bazë në Shqipëri përfshin arsimin fillor dhe të mesëm të ulët.

Arsim fillor: Nivel i parë i arsimit me kohëzgjatje prej pesë vitesh.

Arsim i mesëm: Nivel i dytë dhe i tretë i arsimit me kohëzgjatje prej shtatë vitesh.

Arsim i mesëm i ulët: Nivel i dytë i arsimit me kohëzgjatje prej katër vitesh, që shtrihet nga klasa e shtatë deri në klasën e nëntë.

Arsim i mesëm i lartë: Nivel i arsimit me kohëzgjatje prej tri vitesh, që përfshin klasën e dhjetë, njëmbëdhjetë dhe dymbëdhjetë. Në këtë nivel bëjnë pjesë gjimnazi, arsimi i mesëm i orientuar dhe arsimi i mesëm profesional, që në disa degë, shtrihet edhe në klasën e trembëdhjetë (MAS, 2012: 5-9).

Objektivat pedagogjikë: Përcaktimi i objekteve të mësimit dhe veprimtarive që nxënësit duhet të ushtrojnë mbi të, me qëllim zotërimin e aftësive dhe kompetencave të nxënësve, për realizimin e qëllimit final të procesit mësimor (Gerard & Roegiers, 2003: 53).

Objektivat kryesore të fushave të të nxënit:

Fushat e të nxënit, më vete dhe në lidhje me njëra-tjetrën, synojnë zhvillimin e njohurive, të qëndrimeve dhe të aftësive të veçanta e të përgjithshme. Ato janë një mënyrë e organizimit të njohurive, aftësive dhe qëndrimeve themelore për arsimimin e nxënësve dhe ofrojnë një strukturë organizimi të baraspeshuar e të integruar të synimeve dhe objektivave të të nxënit (MASH, 2012: 11).

Shkencat shoqërore: Shkencat shoqërore kanë si qëllim kryesor të zhvillojnë njohuritë, aftësitë, qëndrimet dhe prirjet, që janë të domosdoshme për një shoqëri demokratike. Shkencat shoqërore i ndihmojnë nxënësit të ndërtojnë njohuri dhe qëndrime, të cilat ofrojnë mënyra dhe këndvështrime të ndryshme të trajtimit të realitetit (MASH, 2012:13-14).

1.9. Metodologjia kërkimore

Metodat që do të përdoren do të jenë të larmishme për vetë gjerësinë e fushës së studimit. Duke qenë një studim jo vetëm sasior, por edhe cilësor, janë përdorur metodat kualitative dhe kuantitative. Metoda sasiore na siguron “lëndën e parë”, të dhënat konkrete mbi

fenomenin, për të shkuar më pas në analizën e shkaqeve dhe pasojave që ai mund të ketë në një kontekst të caktuar social dhe historik. Procesi i hulumtimi cilësor mund të nxjerrë në pah ato faktorë të rëndësishëm për studimin, të cilët nuk mund të “zbulohen” me metoda sasiore. P.sh., autorët e teksteve, mësuesit dhe nxënësit mund të mos e pranojnë që janë të njëanshëm në gjykimin e çështjeve gjinore, madje ata shpesh janë të sinqertë dhe besojnë në pohimet e tyre. Kjo për faktin se, është e vështirë për të pranuar një paragjykim, kur ai është bërë pjesë e sjelljes dhe është rrënjësuar brenda vetes. Për të parë nëse këta individë mbartin paragjykime gjinore, studiuesi bën pyetjeve specifike, të thelluara, si: “A ka alternativa të tjera për vajzat, përveçse të bëjnë punët e shtëpisë?”, apo, “ç’do të ndodhte nëse një djalë do të bënte punët e shtëpisë?” Në këtë mënyrë ata mund të rivlerësojnë përgjigjet e tyre, duke dhënë përgjigje që mund të jenë në kundërshtim me të parat (UNESCO, 2005: 4-6). Një shembull tjetër është: nëse duam të studiojmë paragjykimet gjinore në tekstet shkollë, përmes analizës sasiore ne japim shifra rreth numrit të ilustrimeve, autorëve meshkuj në krahasim me ato femra. Por, përmes metodës cilësore ne arsyetojmë se cilat janë shkaqet dhe efektet e këtij prezantimi të pabarabartë gjinor, kryesisht tek vajzat. Si ndikojnë paragjykimet në tekste, tek vendimet e vajzave për të ardhmen, do të kërkonin pyetje të tjera, të qëllimshme, si: “A do të mjaftoheshit ju me rolin e nënës dhe të amvisës, apo do të kërkonit një profesion dhe ngritje në karrierë?” etj. Po kështu veprohet edhe me përgjigjet që kërkojmë, lidhur me rolin e mësuesit, apo rolin e shkollës si nga ana formale, ashtu dhe joformale të saj. Hulumtimi cilësor mund të dallojë ata faktorë që janë të rëndësishëm për kërkimin, nga ato që janë të nevojshëm. Në studimet cilësore të shkencave sociale, një metodë shumë e rëndësishme, “klasike” e saj, është intervista. Përmes intervistës me mësuesit ne “do të zbulojmë” atë çfarë fshihet pas sjelljes

së tyre, sepse shpesh individët njerëzor ndryshojnë sjellje, apo nuk shprehin të vërtetën, nëse shikojnë se janë bërë objekt studimi. Por, ka dhe raste që ata thjeshtë nuk janë të vetëdijshëm për sjelljen e tyre të gabuar dhe paragjyquese. Për shembull, mësuesit shpesh nuk e kuptojnë se ata ndryshojnë tonin e zërit, apo mënyrën e të pyeturit, kur u drejtohen një vajze ose një djali. Prandaj vetëm duke folur rreth çështjes, studiuesi mund të gjejë një përgjigje që i intereson, të zbulojë shkaqe të sjelljeve të ndryshme paragjyquese, duke përdorur me mjeshtëri një platformë pyetjesh që mund t'i zhvillojë më tej gjatë intervistës (UNESCO, 2005: 44-45). Metoda cilësore do të përdoret tek pyetjet e hapura të anketës për nxënësit, ku do të synohet evidentimi i mendimeve dhe opinionëve të nxënësve lidhur me paragjykimet gjinore në tekstet shkollore, në programet mësimore dhe organizimin e orës së mësimi, në rolin e mësuesit dhe marrëdhëniet mësues-nxënës. Një metodë cilësore tjetër, që do të përdoret në studim është *analiza gjinore e përmbajtjes së teksteve*, e cila do të ketë karakter gjinor. Analiza gjinore e dukurive, përcaktohet si procesi që ndihmon për të kuptuar vendin e ndryshëm të grave dhe burrave në shoqëri, apo në rastin tonë, të vajzave dhe djemve në klasë. Ndërsa mund të përdoret edhe për studime sasiore, analiza gjinore është e përshtatshme sidomos për kërkimet cilësore, sepse ajo kërkon përgjigje me "pse" dhe "si", në rastin tonë për problemet e pabarazisë gjinore (UNESCO, 2005: 9-10). Kjo do të thotë se informacionet do të mblidhen, do të analizohen të ndara sipas gjinive, pra sipas njohurive, përvojave, interesave, dëshirave dhe nevojave të ndryshme që vajzat dhe djemtë kanë. Përmes analizës dhe sintezës, si metoda cilësore studimi, analiza gjinore arrin të eksplorojë këto nevoja duke i dhënë mundësinë politikbërësve të hartojnë projekte dhe programe për përmirësimin e problemeve të identifikuara (UNESCO, 2005: 10-12). Më pas, përmes metodës krahasuese do të zbulohen problemet e ngjashme që duhen

përgjithësuar ndërmjet teksteve të së njëjtës lëndë, por të shtëpive të ndryshme botuese (altertekteve), apo të teksteve në periudha kohore jo të njëjta, për të parë ndryshimet e bëra në vite. Studimi do të paraprihet nga shqyrtimi i një literature të gjerë në fushën e sociologjisë, pedagogjisë dhe psikologjisë, ndërsa janë nxjerrë konkluzione nga studimet dhe debatet brenda dhe jashtë vendit, në këtë fushë. Si qëllim i studimit tonë është dhe analiza e rolit që luajnë kurrikulat zyrtare, në lidhje me edukimin gjinor. Ajo do të përfshijë të gjitha kurrikulat dhe ndryshimet e saj në vite, në lëndët shoqërore të përzgjedhura si objekt të studimit tonë. Analiza e kurrikulës së arsimit parauniversitar kryhet për vetë rëndësinë e saj në formimin e të rinjve që në moshë të hershme, kryesisht në lëndët shoqërore. Qëllimi është të analizohen hapësirat e mundshme në programe, për t'u fokusuar në çështjet gjinore dhe nëse janë shfrytëzuar këto mundësi duke vendosur objektiva të qëllimshme, që synojnë edukimin gjinor. Shkolla përmes kurrikulës zyrtare, arrin të krijojë modele sjelljesh, që çojnë drejt një socializimi të shëndetshëm gjinor, jashtë çdo indoktrinimi dhe sjelljeje paragjyquese. Kurrikula ka fuqinë e një dokumenti konstitucional, fryma e saj “dikton” të gjitha proceset e tjera të hartimit të dokumenteve, përfshirë tekstet, udhëzuesit kurrikularë, etj. (IZHA, 2011). Analiza e kurrikulave dhe identifikimi i dimensionit gjinor në to, është kusht për të vazhduar më tej me tekstet shkollore, sepse ato konsiderohen derivate të kurrikulës dhe kanë detyrimin të përmbushin çdo kriter të saj. Analiza kërkon të zbulojë se sa, si dhe ku, kurrikula shkollore ka përcjellë dimensionin gjinor në edukim, duke përmbushur detyrimin e saj për ndërtimin e projeksioneve individuale përtej gjinisë së secilit. Në këtë aspekt, studimi ka si synim të arrijë në përfundimin nëse ka një përputhje mes ligjit, standarteve kombëtare të arsimit, programeve mësimore dhe teksteve shkollore, në shërbim të edukimit gjinor në shkolla.

1.10. Impakti shkencor i studimit

Problemet e edukimit gjinor morën një rëndësi të veçantë pas viteve 2000, kur OKB caktoi si objektiv të Mijëvjeçarit të ri në Samitin e New-York-ut, eliminimin e të gjitha diferencave gjinore në arsimin fillor dhe të mesëm, deri në vitin 2015. Në këtë kuadër, studimi ynë është me vlerë të kryhet për t'i ardhur në ndihmë grupeve të interesuara për politikën gjinore në fushën e edukimit. Disa nga këto grupe janë autorët e teksteve dhe shtëpitë botuese, konkretisht: redaktorët shkencorë, ilustruesit, etj., apo ekspertët e kurrikulave, hartuesit e politikave arsimore në nivel kombëtar dhe lokal, si dhe Bordi Kombëtar i Miratimit të Teksteve. Së fundmi, por jo më pak të rëndësishëm janë dy konsumatorët kryesorë të teksteve mësimore, mësuesit dhe nxënësit, të cilëve shpresojmë t'u vijë në ndihmë ky studim. Nuk kemi qëllim të vendosim përpara përgjegjësisë asnjë prej subjekteve të mësipërme, por thjesht të arrijmë në disa konkluzione të vlefshme për ta. Vlera e këtij studimi është se ai kryhet në të dyja nivelet e arsimit: të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë, duke ruajtur vazhdimësinë e studimit nga njëri nivel në tjetrin, si dhe duke krahasuar problemet që hasen në to. Ai ka në fokus analizën e teksteve që studiohen në këto shkolla, analizën e kurrikulës shkollore në lëndët shoqërore, si dhe rolin e mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve. Studimi do të jetë një vlerë e shtuar në fushën e arsimit dhe pedagogjisë, por mbetet dhe një sfidë personale akademike e studiuesit, që ka shërbyer si një motiv më tepër për kryerjen e tij.

1.11. Limitet e studimit

Studimi do të kufizohet në tekstet e lëndëve shoqërore, përkatësisht të arsimit të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë dhe konkretisht në botimet e reja pas vitit 2005, kur hyri në funksionim sistemi i altertekteve. Ai është bazuar në metodën krahasuese mes teksteve

alternative, si dhe të teksteve të botimeve më të vjetra, me qëllim dallimin sasior dhe cilësor të tyre në përfaqësimin e dimensionit gjinor. Arsyeja e përzgjedhjes së lëndëve shoqërore është për vetë rolin e tyre të rëndësishëm në edukimin e nxënësve.

Tekstet që do të analizohen (në të gjitha variantet e botimeve, apo altertektet) janë të lëndëve:

- Gjuhë shqipe dhe lexim; Edukatë shoqërore- klasa e VI-IX (arsimi i mesëm i ulët).
- Gjuhë shqipe dhe letërsi, klasa X-XII (arsimi i mesëm i lartë);
- Qytetari-klasa e X-XI (arsimi i mesëm i lartë);
- Sociologji-klasa XI (arsimi i mesëm i lartë);

Vendi i realizimit të kërkimeve hulumtuese do të jenë:

Shkollat 9-vjecare dhe të mesme, të përgjithshme dhe profesionale, në kryeqytet. Tirana është përzgjedhur sepse si pasojë e ndryshimeve të mëdha demografike dhe shoqërore pas viteve 1990, si dhe ndërthurrjes së një numri të madh nënkulturash nga i gjithë vendi, sot ajo përbën një “laborator” studimesh për shkencat sociale. Pyetësorët si një instrument i rëndësishëm matës i studimit, kanë përfshirë 500 nxënës të arsimit të mesëm të ulët dhe të lartë, të qytetit të Tiranës. Moshat e përzgjedhura janë 14-20 vjeç, në varësi të llojit të shkollimit, psh: 14-15 vjeç janë nxënësit e shkollave 9-vjeçare (klasat e 8-ta dhe të 9-ta); mosha nga 15-18 janë nxënës të shkollave të mesme të përgjithshme (mosha 15-20 vjeç i takon nxënësve të arsimit profesional, me sistem 4-vjeçar, 2+2, ose 2+1+1). Nuk janë përfshirë në studim nxënësit nën 14 vjeç, për shkak të veçorive të zhvillimit moshor dhe shkallës së vështirësisë së pyetësorit. E kemi limituar kështu përzgjedhjen e grupmoshave, sepse sipas studiuesve, nga mosha 14-15vjeç, tek adoleshenti shihen ndryshime të rëndësishme në sjelljen dhe preferencat e tij. Ata priren të qëndrojnë më shumë me

bashkëmoshatarët e tyre, si dhe ulët ndjeshëm roli i prindërve dhe interesi për shkollën (ISHP, 2014: 22-24). Nga studimet e kryera me këto grupmosha në Shqipëri, vihet re se krahasuar me moshën 11, 12, 13 vjeç (që konsiderohet dhe si mosha e ndryshimeve fizike dhe emocionale), moshat 14, 15 vjeç, përcaktohen si vitet kur fillojnë të merren vendime shumë të rëndësishme për jetën dhe karrierën (ISHP, 2014: 20). Kjo gjë na orientoi në studimin tonë drejt kësaj grupmoshe, e cila kryen dhe kalimin nga adoleshenca e hershme (11-13vjeç), në adoleshencën e mesme (14-18 vjeç). Veçoria e këtij stadi të rritjes është se tek të rinjtë vihet re një potencial më i madh për të menduar në mënyrë kritike dhe abstrakte. Ata kanë mundësi, që në bazë të formimit dhe eksperiencave të tyre jetësore, të japin opinionin, apo të shprehin bindjen e tyre në lidhje me problemet gjinore që hasin gjatë procesit të socializimit në shkollë, duke bërë njëkohësisht lidhjen me probleme të tilla dhe në mjedise të tjera sociale. Studiuesi ka mbajtur parasysh realitetin social të nxënësve, prejardhjen dhe nivelin e ndryshëm të tyre, në klasifikimin e përgjigjeve të dhëna gjatë anketimit.

1.12.Vlerësimi i studimeve shqiptare mbi temën e studimit.

Shumë studiues kanë vënë në qendër të kërkimeve të tyre shkencore, figurën e gruas dhe prezantimit të rolit të saj në shoqëri. Ka një numër të madh studimesh në formën e analizës së teksteve, në shumë vende të botës, të cilat ndihmojnë për ta parë problemin në një rrafsh ndërkombëtar. Nuk mund të themi të njëjtën gjë për Shqipërinë, ku janë kryer pak kërkime të tilla, kryesisht nga OJF të ndryshme si: Cultur Contact- Austria; Qendra “Aleanca Gjinore për Zhvillim”, financuar nga Kvinna till Kvinna, të cilat e kanë shtrirë studimin e tyre në ciklin e ulët fillor, në disa prej lëndëve mësimore si Abetarja, Edukata Shoqërore, Historia etj. Përvoja e tyre është “shfrytëzuar” në punimin tim, duke e zgjeruar më tej në

ciklin 9-vjecar dhe të mesëm të shkollimit, në lëndët shoqërore. Konstatimet e bëra nga studiuesit e Qendrës “Aleanca Gjinore për Zhvillim”, në lëndët e arsimit fillor si: Abetarja, Leximi, Matematika dhe Dituria e Natyrës, tregojnë qartë se ilustrimet në tekstet e këtyre lëndëve dominohen nga figurat e djemve, të cilët janë të vendosur në pozicione lideri dhe shfaqen dominues ndaj figurës së vajzave, që qëndrojnë në role dytësore. Ato përgjithësisht tregohen në veprimtari të tilla që janë në shërbim të djemve, vëllezërve, shokëve etj., si dhe na paraqiten gjithmonë më të rregullta, më të pastra dhe më të bindura se djemtë. Vajzat duken në të shumtën e rasteve në mjediset e shkollës, apo shtëpisë dhe rrallëherë duke luajtur së bashku me djemtë (Dhamo et al., 2005:15). Gjithashtu në tekstet e arsimit fillor vihet re, sipas këtij studimi, se përfaqësimi gjinor i profesioneve, ka një disbalancë të dukshme: burrat prezantohen në profesione të rëndësishme, me status dhe pagë më të lartë se gratë, të cilat shfaqen në një numër të kufizuar profesionesh, të mirëpranuara si role femërore si: mësuese, edukatore, sekretare, infermiere, shitëse etj. Shpesh gratë tregohen në rolin pasiv të shtëpiakes, të varura ekonomikisht nga bashkëshortët e tyre. Këto mesazhe të përcjella nga tekstet, mund të krijojnë bindjen se roli i individëve në shoqëri dhe suksesi në tregun e punës varet nga gjinia e tyre, duke dhënë modele stereotipike dhe tradicionale të gruas dhe duke keqedukuar brezin e ri. Duke u bazuar në të gjithë këtë përvojë, ka qënë më e lehtë ta çojmë përpara studimin, sidomos duke patur parasysh faktin se studimet e mëparshme arrijnë deri në botimet e viti 2005, të cilat aktualisht nuk përdoren më.

1.13. Etika e studimit

Pavarësisht nëse studimi është cilësor, apo sasior, burimi i të dhënave për të gjithë hulumtuesit, janë “subjektet”, që mund të përfshijnë individë, grupe, komunitete, organizata shoqërore etj. Përmes informacionit të siguruar përmes tyre, studiuesit realizojnë mbledhjen

e të dhënave dhe informacioneve, që shpesh kanë rëndësi dhe duhet të mbeten konfidenciale. Kjo ka lidhje me etikën e studimit dhe përgjegjësitë që studiuesi ka në lidhje me personat që ka kryer kërkimin, të cilët kanë dinjitetin e tyre njerëzor, që duhet mbrojtur me çdo kusht (Unesco, 2005:14). Kjo mund të lidhet me statusin dhe pozicionin social të individëve, me profesionin dhe sekretet profesionale të tij, grupmoshën, etj. Autori merr përsipër sigurimin e informacionit dhe anonimatit e tij. Metodologjia e studimit duhet të respektojë kërkesat psikologjike dhe karakteristikat e grupmoshave të studiuara, në rastin tonë të moshave 14vjeç-20vjeç. Studiuesit kanë patur parasysh dinamikat zhvillimore dhe natyrën e të nxëniet të rinjve të kësaj grupmoshe, si dhe ndjeshmërinë e tyre në trajtimin e çështjeve gjinore. Gjatë të gjithë punimit, është respektuar etika studimore, me qëllim shmangien e problemeve me autorët e teksteve, shtëpitë botuese dhe stafin e punonjësve, lidhur me analizat kritike që do t'u bëhen librave shkollorë të botuar prej tyre. Prandaj është e arsyeshme të theksohet se qëllimi i këtij punimi ka qenë konstruktiv dhe nuk ka patur si synim të vendosë para përgjegjësisë këta autorë. Ai do tentojë të arrijë në disa përfundime lidhur me perspektivën gjinore në tekstet shkollore dhe si rrjedhojë do të japë sugjerime për t'u ardhur në ndihmë të gjitha grupeve të interesuar për politikën gjinore, për t'i parë me një sy tjetër çështjet gjinore në tekstet shkollore me të cilat mësojnë nxënësit. Për këtë qëllim, nuk do të përmenden emra autorësh konkretë (përveçse në tabelat përmbledhëse), por do të operohet me llojin e tekstit, klasën dhe vitin e botimit. Analiza e bërë do të jetë një interpretim objektiv i realitetit, pa u ndikuar nga përvojat dhe bindjet personale të studiueses. Ndërsa përsa i përket hulumtimit të dokumenteve ato janë bërë në rrugë legjitime, sepse janë botime zyrtare ose të OJF-ve, të publikuara. Studimi është bazuar në disa punime të mëparshme mbi tekstet e ciklit fillor, por ruan të drejtën e autorit dhe

originalitetin e tyre. Dy metodat e tjera, anketa dhe intervista, janë kryer brenda çdo rregulli etik, duke respektuar anonimat dhe vullnetin e lirë të individëve që u bënë objekt i këtij studimi, duke përjashtuar mundësinë e njohjes së identitetit të tyre.

KAPITULLI II: RISHIKIM LITERATURE

2.1. Gjinia si kategori sociologjike.

2.1.1. *Biologjia dhe socialja tek individët njerëzor.*

Seksi dhe Gjinia- Dallimi midis termave “seks” dhe “gjini” qëndron në themel të studimeve mbi çështjet gjinore, që nga vitet 1970 në rrymën e lëvizjeve feministe dhe u ka dhënë jetë atyre që sot i quajmë studime mbi gjininë. Më herët më 1949, Simone de Beauvoir, në vëllimin e parë të veprës së saj “Seksi i dytë” bën dallimin midis femrës dhe gruas. Ajo shprehet se një individ nuk lind grua, por bëhet gjatë jetës, përmes edukimit nga një qytetërim i tërë, të asaj që quhet femërore. Më 1972 tek “Seksi, Gjinia dhe Shoqëria”, sociologia britanike Ann Okley, afirmon dhe saktëson ndarjen mes seksit dhe gjinisë. “Seksi” ka të bëjë me dallimin biologjik midis meshkujve dhe femrave, ndërsa “gjinia” ka të bëjë me dallimin kulturor midis roleve sociale, attributeve psikologjike dhe identitetit të burrave dhe grave. Një nga dallimet më kryesore mes dy kategorive të mësipërme është se ndërsa seksi ka natyrë biologjike dhe është i lidhur me organet gjenitale dhe funksionet riprodhuese të tyre, përkatësia gjinore lidhet me pozicionet sociale, tiparet, cilësitë, rolet, përgjegjësitë, të paracaktuara dhe të brumosura më parë nga shoqëria, për të dyja gjinitë. Një dallim tjetër mes tyre është, se ndërsa seksi është natyral, i lindur dhe i pandryshueshëm në kohë dhe hapësirë, gjinia është krijim shoqëror, i cili mund të ndryshojë sipas kulturave dhe kohëve të ndryshme. I pari është një e dhënë e pandryshueshme, i dyti është i ndryshueshëm dhe i modifikueshëm nëpërmejt veprimit social dhe politik (Bhasin, 2006:17). Kuptimi i gjinisë si kategori sociale, në dallim me seksin si një tipar i përcaktuar biologjik, lidhet me përkatësinë dhe rolet gjinore që çdo

individ mëson t'i luaj sipas pritshmërive që shoqëria ka për të. Kjo gjë kushtëzon individët, që në fëmijëri dhe më pas gjatë të gjithë jetës së tyre, në lidhje me të drejtat dhe detyrimet që do të marrin përsipër të kryejnë dhe që duhet të jenë në përputhje me atë çfarë shoqëria pret në varësi të gjinisë (Brugilles & Cromer, 2009). Pabarazitë dhe diskriminimi me bazë gjinore, kanë qenë dhe mbeten të pranishëm në të gjitha shoqëritë, gjatë të gjithë procesit të zhvillimit kulturor të tyre dhe në shumë fusha të jetës socio-ekonomike dhe politiko-ligjore të tyre. Sigurisht, përmasat e kësaj dukurie, varen shumë nga shkalla e zhvillimit dhe emancipimit kulturor të një shoqërie. Megjithatë, pavarësisht nga disnivelet në përparimin dhe respektimin e të drejtave të individit në vende dhe rajone të ndryshme të botës, fatkeqësisht fenomeni është i përhapur dhe i dukshëm kudo, në shumicën e rasteve mjaft shqetësues. Gratë dhe vajzat mbajnë barrën më të rëndë të këtij diferencimi, por realisht e gjithë shoqëria vuan pasojat e këtyre pabarazive. Por, a janë ndryshimet biologjike mes meshkujve dhe femrave, baza që kanë prodhuar këtë padrejtësi kaq të madhe njerëzore përgjatë të gjithë historisë së shoqërisë? Apo këto ndryshime nuk duhet të sjellin asnjë pasojë në rolet që shoqëria ka përcaktuar për ta? Sigurisht, ndryshimet biologjike ekzistojnë, por ato nuk mund të përcaktojnë tërësisht rolet tona në shoqëri dhe nuk mund të justifikojnë pabarazitë dhe padrejtësitë ndaj gruas, sikurse nuk mund të shpjegojnë diskriminimet e tjera me natyrë sociale si atë mes klasave, kastave, racave, etnive etj. Të gjitha këto janë kategori sociale të krijuara për përfitime të padrejta të grupeve të caktuara, të pushtetit dhe privilegjeve të tyre, në shoqëri dhe ekonomi. Nuk mundemi t'ia atribuojmë qenies femër dhe anatomisë së saj, pra mundësisë biologjike për t'u bërë nënë, statusin e saj të nënshtrimit dhe inferioritetit (Subrahmanian, 2005: 397). Ky kuptim mbi gratë dhe rolin e saj në shoqëri, të lidhur pazgjidhshmërisht me ndërtimin biologjik të trupit të tyre, ka

ekzistuar si i padiskutueshëm për shumë kohë në të gjitha shoqëritë. Kategoria sociologjike e gjinisë, lindi si tendencë për ta dalluar atë nga seksi biologjik, si një mënyrë e re për të analizuar pozicionet sociale të burrit dhe gruas dhe për të luftuar që në themel pabarazitë aspak të natyrshme, siç mendohej, apo vazhdon të konceptohet edhe sot. Megjithëse në jetën e përditshme “seksi” (dallimet fizike mes meshkujve dhe femrave) dhe “gjinia” (pritsmëritë sociale të kushtëzuara nga fakti i të qenit femër apo mashkull), shpesh nënkuptojnë të njëjtën gjë, por nga këndvështrimi sociologjik ato dallojnë nga njëra-tjetra (McQueeney et al., 2013: 620). Pra, duhet të pranojmë se gjinia nuk është produkt i natyrores, biologjikes dhe anatomisë së njerëzve, nuk është një kategori universale dhe e pandryshueshme, ai lidhet me projeksionet shoqërore ndaj seksit femër dhe mashkull, duke e bërë kaq të besueshme dhe të natyrshme këtë dallim, sa që edhe sot vazhdojmë t’i konsiderojmë të padiskutueshme dhe të mirëqena. Kjo është dhe arsyeja që pasojat e dallimeve gjinore mbi jetët dhe fatet e njerëzve të jenë reale, edhe pse “gjinia” në vetvete është një koncept joreal (McQueeney et al., 2013: 621). Përfitimet që sjell të qenit mashkull në shoqëri, ka bërë që ata të ruajnë me shumë zell autoritetin e tyre në shumë fusha të jetës sociale, ekonomike dhe politike, të cilat vazhdojnë të dominohen prej tyre. Këto privilegje, duke u identifikuar me tiparet mashkullore, nuk pranojnë asnjë lloj përçarje “të kampit mashkullor”, që mund të sillte rrezikimin e të tyre. Gratë të identifikuara me rolet përkujdesëse, kryesisht brënda shtëpisë, ndodhen nën pushtetin dhe kontrollin e burrave, përmes disa mekanizmave: varësia ekonomike dhe mungesa e një arsimimi të mjaftueshëm dhe të përshtatshëm; kontrolli mbi jetën, aktivitetin seksual dhe lindjen e fëmijëve; autoritetin prindëror dhe rolin vendimmarrës brenda dhe jashtë familjes; kontrollin dhe pengimin e lidhjeve shoqërore të gruas jashtë rrethit familjar; ndalimi i punësimit dhe

afirmimit të saj në shoqëri dhe në tregun e punës; dhuna e vazhdueshme fizike, emocionale, verbale dhe psikologjike, si mjet për të mbajtur pushtetin dhe nënshtrimin e tyre (AGjZh, 2009b: 19-20).

Shumë sociologë dhe antropologë, kanë zbuluar se në shoqëri dhe periudha historike të ndryshme, rolet gjinore janë perceptuar ndryshe. Dallimi mes seksit dhe gjinisë, na jep mundësinë të ndryshojmë mënyrën e vlerësimit të vajzave dhe djemve, të attributeve dhe përgjegjësiqe që ato duhet të mbartin mbi vete, që në momentin e ardhjes në jetë. Procesi i gjinizimit të njeriut, lidhet me shoqërizimin dhe brendësimin e modeleve të gatshme të servirura nga grupi shoqëror, ku kryhet edukimi i tij si qenie sociale. Në rrethin më të ngushtë veprojnë familja, të afërmit, grupi shoqëror, ndërsa më gjerë ndikojnë modelet shoqërore, traditat dhe zakonet e kulturës së shoqërisë, deri tek ndikimi i fortë i fesë, medias dhe politikave të hartuara nga grupe të ndryshme në pushtet. Gjinizimi ose indoktrinimi gjinor janë mekanizma shoqërore që i mësojnë fëmijëve mashkulloren dhe femëroren e personalitetit dhe i bëjnë ata të brendësojnë sjelljen, qëndrimet dhe rolet (AGjZh, 2009b: 20). Dallimi i paragjykimeve gjinore është i vështirë, sepse procesi i gjinizimit fillon shumë herët, që me lindjen e fëmijës, megjithëse aspektet e hershme të të mësuarit të përkatësisë gjinore nga foshnjat janë pothuajse krejt të pavetëdijshme. Ato i paraprijnë fazës në të cilën një fëmijë mund ta quajë me saktësi veten vajzë apo djalë. Të rriturit ndikojnë në socializimin gjinor të fëmijëve që në moshën foshnjore, në përcaktimet që u bëjnë tipareve të karakterit të tyre. Ata zakonisht i trajtojnë fëmijët në mënyra të ndryshme, p.sh. ndaj vajzave sjellja është më e butë dhe u ofrohen kukulla për të luajtur, ndërsa e kundërta ndodh me djemtë, të cilëve u jepen “lodra për meshkuj” si trena, makina, armë etj. Vetë ndërveprimi mes nënës dhe fëmijës së vogël dhe sjellja e saj është e

ndryshme në të dyja rastet, përfshi këtu dhe të rriturit e tjerë që e rrethojnë atë gjatë rritjes. Shumë të rëndësishme për formimin e vetëdijes mbi përkatësinë gjinore që nga lindja e fëmijës, janë edhe disa faktorë të tjerë, në dukje jo shumë të rëndësishëm, si p.sh. preparatet kozmetike dhe aromat që gratë përdorin, të cilat janë të ndryshme nga ato që fëmija i lidh me meshkujt, apo ndryshimet në veshje, modelin dhe prerjen e flokëve, të cilat ndihmojnë në procesin e të mësuarit dhe të dalluarit të dy gjinive. Sipas studimeve, deri në moshën pesë ose gjashtë vjeç, fëmijët e dallojnë përkatësinë seksuale të tyre, pra vajzë apo djalë, sikurse mund të karakterizojnë saktë dhe të tjerët, por dinë pak rreth ndryshimeve anatomike të pandryshueshme që ka mes tyre dhe përkatësisë gjinore (Gidens, 2007:168-169). Pamja që na ofrojnë dyqanet e lodrave, të mbushura plot me lodra lufte për djem dhe lodra shtëpiake për vajza, sintetizon në fakt, modelin në të cilin është ndërtuar shoqëria. Praktikisht të gjithë fëmijët kanë pasur dhe kanë luajtur me lodra të ndara sipas gjinive që u janë dhënë nga të afërmit. Rol mjaft të rëndësishëm në krijimin e stereotipeve gjinore u takon literaturës për fëmijë. Studimet që janë bërë nga analiza e teksteve shkollore dhe atyre parashkollore, tregojnë se ilustrimet në librat me përralla dhe tregime, është e dukshme ndarja e roleve sipas përkatësisë gjinore. Meshkujt i gjen në aktivitete dhe aventura jashtë shtëpisë, të vendosur dhe guximtarë, ndërsa vajzat paraqiten pasive, brenda shtëpisë, duke pritur zgjidhjen e problemeve dhe vështirësive, nga meshkujt. Të njëjtin rol ka luajtur dhe televizioni, përmes imazheve që ofrohen brenda disa parametrave të quajtura “femërore” dhe “maskullore”. Ka raste, kur vajzat shfaqen si personazhe kryesore, të pavarura dhe të forta, por rrallë vendosen djemtë në role jo tradicionale. Në të gjitha programet televizive, filmat, reklamat, librat, tekstet shkollore, etj., personazhet kryesorë janë meshkuj, aktivë në situata dhe ngjarje të ndryshme, që përshkruhen në to. Kur fillojnë

shkollën, fëmijët kanë një vetëdije të qartë për ndryshimet e përkatësisë gjinore. Megjithëse, përgjithësisht shkollat nuk janë të diferencuara sipas gjinive, në praktikë veprojnë faktorë të tjerë, të cilët ndikojnë në mënyra të ndryshme mbi vajzat dhe djemtë. Psh. ekonomia shtëpiake studiohet nga vajzat, ndërsa puna me dru dhe me metal, nga djemtë, apo sportet në të cilat përfshihen djemtë dhe vajzat janë të ndryshme, “më afër gjinisë së tyre”. Duhet theksuar se një rol shumë të rëndësishëm luan qëndrimi i mësuesve dhe pritshmëritë që ata kanë ndaj sjelljes së dy gjinive. Studimet tregojnë, se nxënësve djem përgjithësisht u tolerohet sjellja agresive dhe e padisiplinuar, ndërsa nga vajzat mësuesit presin një sjellje tolerante dhe të bindur, duke përforcuar në këtë mënyrë pabarazinë mes dy gjinive. Shoqërimi mes grupit të moshatarëve, po ashtu ka një rëndësi të veçantë, sidomos gjatë moshës së pubertetit dhe adoleshencës, që mund të rivalizojë ndjeshëm ndikimin e familjes, mësuesve dhe rrethit të të rriturve në përgjithësi. Kjo ndodh për shkak të përputhjes së interesave dhe dëshirave të njëjta, si dhe mundësisë së konfidimit të problemeve të moshës pa u paragjykuar. Problemi qëndron në faktin se rrethet miqësore priren të jenë brenda të njëjtës gjini, duke paragjykuar gjininë tjetër (Gidens, 2007:169-170). Pra, është vërtetë natyra ajo që përcakton funksionet riprodhuese të të dyja seksve, por është shoqëria ajo që vendos rolet që ato do të luajnë në shoqëri. Kështu p.sh., roli përkujdesës dhe edukues i nënave ndaj fëmijëve, duket kaq i natyrshëm për femrat, por që mund ta luante po aq mirë edhe babai. Është po ashtu shoqëria ajo që ka përcaktuar pozicionin inferior të gruas, pranimin apo tolerimin e dhunës dhe shfrytëzimin e saj, si sjellje krejt normale dhe që në kultura të caktuara janë akoma të lejuara edhe përmes ligjeve. Në fakt, është besuar se trajtimi i ndryshëm i vajzave dhe djemve, vjen si rezultat ndryshimeve që ekzistojnë mes tyre. Por, nëse kjo do të ishte e vërtetë, atëhere sjellja dhe

rolet gjinore në kultura dhe në kohë të ndryshme, do të ishte e njëjtë. Faktet tregojnë se ka shoqëri që i perceptojnë ndryshe statusin dhe funksionet që duhet të kryejnë meshkujt dhe femrat. Kështu psh, disa shoqëri afrikane kanë një status të veçantë gjinor, të quajtur “gra me zemër burri” (manly hearted women), të cilat biologjikisht janë femra, por që luajnë role sociale si meshkuj. Këta individë vishen, sillen, punojnë, martohen dhe gëzojnë të gjitha privilegjet e burrave dhe kjo arrihet për shkak të zotërimit prej tyre, të parave të mjaftueshme për të blerë një femër (McQueeny, 2013: 620). Po kështu në Shqipëri ka ndodhur i njëjti fenomen, siç ka pohuar, pas një studimi të gjatë në këtë fushë, studiuesi ynë i mirënjohur në fushën e sociologjisë, profesor *F.Tarifa*, në librin e tij “Hakmarrja është imja”. Në malësitë e Shqipërisë së Veriut (si fenomen njihet edhe në zona të tjera të Ballkanit Jugperëndimor) kishte disa gra që kishin hequr dorë nga martesat, duke u betuar të mbeteshin përgjithnjë të virgjëra. Arsyet e këtij vendimi ishin disa, si p.sh., kur vajza nuk pranonte të martohej me burrin që i kishte zgjedhur babai, apo kur familja nuk kishte pasardhës mashkull, i cili duhej të trashëgonte pasurinë, mbiemrin, pra vazhdimësinë e brezave. Ato konsideroheshin dhe respektoheshin njëlloj me burrat, kryenin punë, detyra dhe funksione që u takonin vetëm burrave. Në Shqipëri, sipas këtij studiuesi, një rol të rëndësishëm në ekzistencën e kësaj dukurie, pra të “burrit social”, ose ndryshe të një gruaje të konvertuar në burrë, ka ndikuar fenomeni i gjakmarrjes, si pasojë e të cilit shumë meshkuj mbeteshin të vrarë, ose të ngjuar me vite. Është për t’u theksuar fakti se “virgjëreshat e betuara”, ose ndryshe “burrneshat”, kishin të drejtë të merrnin gjakun e familjes së tyre, por mbi to nuk binte hakmarrja, ato nuk vriteshin për gjak. Përfitimi i privilegjeve të burrave dhe statusit të tyre, siç ishin zotërimi i autoritetit dhe pronës private (këto gra visheshin si burra, mbanin armë dhe silleshin njëlloj si ata), do të realizohej vetëm

nëse gruaja hiqte dorë nga aktiviteti seksual dhe privilegji femëror për t'u bërë nënë (Tarifa, 2014: 186-197). Krejtësisht e kundërta ndodh në kultura të tjera, si psh në Tahiti, ku burrat luajnë role përkujdesëse ndaj fëmijëve, duke mos e konsideruar këtë një detyrë vetëm të grave (Bhasin, 2009: 47). Të gjitha shembujt që paraqitëm, tregojnë se sa rëndësi merr konstruksioni social i gjinisë, në raport me anatominë e njeriut. Vetë shoqëria ka caktuar dhe brumos që në moshë të vogël, tiparet që u përkasin karakterit femëror dhe që janë brishtësia, ëmbëlsia, dhembshuria, ndjeshmëria, pra feminiteti, ndërsa për meshkujt forca, vendosmëria, pavarësia, agresiviteti, ambicia, maskuliniteti. Në këtë proces brumësimi marrin pjesë të gjitha institucionet social-kulturore, që nga familja, grupi shoqëror, shkolla, feja, media, komuniteti. Problemi qëndron se opinion shoqëror vendos sanksione ndaj atyre individëve të cilët nuk sillen brenda këtyre normave që përmbushin pritshmëritë që tjerët kanë për ta. Kështu, djemtë paragjykohen nga moshatarët e tyre, nëse nuk sillen si meshkuj “të vërtetë”, kanë tipare “femërore”, shoqërohen me vajza dhe shfaqin interes për shijet e tyre të veshjes, apo preferojnë profesione të denja për “gratë”. Mënyra më e mirë për të penalizuar këta individë është tallja shoqërore, që në rastin e femrave që devijojnë nga rolet e tyre, tallja mund të kthehet në sanksione të rënda sociale dhe ekonomike. Vështirësitë e shumta dhe paragjykimet me të cilat ndeshen gratë e divorcuara, të cilat rritin fëmijët të vetme, disapprovimi që ato marrin nga shoqëria dhe rrethi familjar, tregojnë për rrezikun e devijimit nga normat dhe praktikat e miratuara nga shumica e shoqërisë. Në përgjithësi, gratë që dëshirojnë të mbeten të vetme dhe refuzojnë martesën trajtohen me përbuzje nga ana e shoqërisë. Në mënyrë të ngjashme gratë që nuk lindin fëmijë, apo ato që nuk mund të japin fëmijë meshkuj (që për shumë shoqëri merr rëndësi të veçantë), shihen me përbuzje dhe pozita e tyre në familje është joekzistente. Ato gra që nuk plotësojnë kriteret e një

modeli shoqëror të gjithëpranuar dhe në përputhje me statusin e tyre, penalizohen, kritikohen, madje shikohen si diçka e panatyrshme. Në këtë pikë është e nevojshme të shpjegohet një kategori tjetër e rëndësishme analitike, pa të cilën nuk mund të kuptohet në thelb pabarazia dhe dikriminimi femëror, patriarkaliteti. Gjinia është krijuar, këto tipare gjinore nuk janë të natyrshme apo të bazuara në dallimet biologjike apo të lindura midis burrave dhe grave. Këto tipare janë ndërtime kulturore, përvetësuar dhe kaluar nga brezi në brez përmes socializimit gjinor. Rolet gjinore janë mënyrat në të cilat ne duhet të sillemi në bazë të gjinisë dhe ato kufizojnë çdo aspekt të jetës sonë (Monnier, 2014).

Në një *sistem patriarkal*, vlerat kulturore, normat dhe simbolet veprojnë për të krijuar ideologji që zhvlerësojnë gruan dhe që mbështeten nga pabarazia në vlerat dhe praktikat ligjore të drejtësisë, barazisë dhe lirisë, të cilat janë të domosdoshme në sferën private dhe publike (Ray, 2006: 8-13). Në këtë mënyrë gjinia është kthyer në një institucion, më shumë se raca, etnia, apo klasa sociale, për arsye se ajo është shpesh e padukshme për njerëzit, të cilët janë mësuar të jetojnë brenda paragjytimeve të tilla. Ato janë kthyer në pjesë të pandashme të identitetit tonë, individual dhe social.

2.1.2. Patriarkaliteti dhe sistemi i tij i vlerave

Koncepti “patriarkalitet” mori kuptimin që ne njohim, në fillim të shekullit të XX-të, nga studiueset feministe në studimet gjinore, të cilat kanë zhvilluar shumë teori për të shpjeguar bazat e nënshtrimit të grave në shoqëri. Duke qenë një strukturë sociale, ky sistem është bazuar në një ideologji të vetën, sipas së cilës meshkujt janë superiorë ndaj femrave. Në përgjithësi, ideologjitë kanë luajtur një rol shumë të rëndësishëm në forcimin dhe jetëgjatësinë e sistemeve që ato mbështesin, duke u bërë pjesë e formimit shpirtëror dhe social të individëve. Në këtë kuptim, janë vetë këta individë njerëzorë që i përjetësojnë këto

struktura, përmes mbartjes në shekuj të bindjeve dhe paragjyqimeve të imponuara nga institucione të shumta, qoftë sociale, ekonomike, politike, fetare, kulturore etj. Kështu, përmes ideologjizimit gjinor, shoqëria ka justifikuar dhe vazhdon të pranojë sjellje, jo vetëm paragjyquese, por edhe diskriminuese ndaj femrave. Shoqëritë patriarkale, sipas sociologëve, janë të dominuara nga meshkujt, të identifikuara me meshkujt dhe që kanë në qendër meshkujt (Jonson, 2005). Thelbi i një shoqërie patriarkale, është shtypja e grave, që sociologët e quajnë seksizëm dhe që përfshin një sistem social të bazuar në avantazhe dhe disavantazhe sistematike, sipas përkatësive seksuale (McQueeney et al., 2013: 622). Kjo tregon qartë sesa e vështirë është të luftosh kundër një sistemi të tërë vlerash të brendësuar dhe të kthyer në stereotipe gjinore. Dominanca patriarkale është vështirë të dallohet dhe të luftohet, për shkak se ajo mbështetet nga shumica e shoqërisë, në shumicën e rasteve dhe nga vetë gratë (Bhasin, 2009: 28). Shumica e tyre e kanë pranuar pozitën e nënshtrimit, duke e konsideruar si fatin e tyre, prej të cilit nuk mund të shpëtojnë. Kështu p.sh. në Indi, si në shumë kultura të tjera, ekzistojnë thënie apo proverba, të cilat tregojnë qartë pozicionin e nënshtruar të gruas, si: “Parajsa e një gruaje është në këmbët e burrit të saj”, “Burri është dielli i shtëpisë, ndërsa gruaja sateliti i tij” etj. Vetë gratë kanë një sjellje të ndryshme ndaj fëmijëve djem dhe vajza. Edukimi që ato u bëjnë të dyja sekseve bazohet në vlerat që shoqëria konsideron si të përshtatshme për ta. Djemtë inkurajohen nga nënat e tyre, të jenë të vendosur, të ashpër dhe të hedhur, ndërsa vajzat të matura dhe ta kenë mendjen tek shtëpia (Bhasin, 2009: 20). Kjo nuk është veçori vetëm e kulturës indiane, por e shumicës së shoqërive në botë, p.sh. në shumë zona të Azisë Jugore, lindja e vajzave vajtohet, ndërsa e djemve festohet, duke i mbuluar ata me dashuri, respekt dhe kujdes, për të mos përmendur zakonet e tmerrshëm të vrasjes së foshnjëve vajza pas lindjes.

Sistemi patriarkal u jep meshkujve, automatikisht, ato privilegje për të cilat gratë kanë pak ose aspak pretendime dhe për të cilat ato duhet të luftojnë për t'i patur, siç janë: mundësitë për t'u arsimuar, për pronën, apo për të bërë zgjedhje në lidhje me martesën, lindjen e fëmijve dhe shumë aspekte të tjera të jetës së tyre. Ndërsa për meshkujt, këto janë vetëm çështje të drejtash dhe mund të bëjnë të gjitha zgjedhjet që ata dëshirojnë për të ndikuar në jetën e tyre. E drejta zakonore në Shqipëri, që ka sunduar për shekuj me radhë në krahinat malore, kryesisht në Shqipërinë e Veriut, ka qenë një marrëdhënie padrejtësie gjinore dhe sociale. Sipas Kanunit, (norma zakonore të trashëguara nga brezi në brez, të cilat rregullonin jetesën e shqiptarëve në mungesë të shtetit dhe ligjeve të mirëfillta deri në mbarim të Luftës së II-të Botërore), vajza do t'i bindej vullnetit të babait për martesë, qoftë dhe me detyrim. Bashkë me pajën, dhëndrit i jepej dhe një fishek, me të cilin babai i vajzës i jepte të drejtën për ta vrare atë, në rast se nuk zbatonte sic duhej normat e kanunit, si p.sh. mikëpritjen dhe besnikërinë bashkëshortore. Burri mund “ta rrihte dhe ta lidhte, nëse gruaja i kthente fjalën dhe nuk i bindej urdhrave të bashkëshortit.” Ajo duhej të kujdesej për të përmbushur në mënyrë shembullore detyrimet ndaj burrit, familjes dhe fëmijëve, për mirërritjen dhe edukimin e tyre ndërsa te drejtat e saj përmbledheshin në një fjalë të vetme, që sipas Kanunit kishte të drejtë të kërkonte “ushqim, veshmbathje dhe këpucë” (Tarifa, 2014:174-177). Kjo dukuri është më e gjerë se shqiptare. Normalisht, sistemi patriarkal propagandon idenë e mëmësisë, duke kufizuar dhe kontrolluar lëvizshmërinë e grave dhe duke e lidhur ekzistencën e saj me rritjen, kujdesin dhe përgjegjësinë ndaj fëmijëve.

Koncepti i gjinisë u bë i njohur sidomos në vitet 1970, në shkrimet dhe diskutimet feministe, të cilat argumentojnë se dallimet mes burrave dhe grave në aspektin social të tyre dhe veçanërisht ndryshimet në sjelljet e tyre të përcaktuara si “mashkullore” dhe

“femërore”, janë konstruksione të shoqërisë patriarkale, duke hedhur poshtë teoritë më të përhapura të të gjitha kohërave mbi superioritetin biologjik, fizik dhe mendor të meshkujve. Ann Oakley, një nga teoricienet më të njohura feministe, në librin e saj: “Seksi, gjinia dhe shoqëria”, shkruar në 1972, arsyeton se në kulturat perëndimore gratë luajnë rolet e “shtëpiakes” dhe “nënës”, duke besuar si shkak biologjinë e tyre, sikurse kjo shoqëri është e bindur se çdo ndryshim në rolet tradicionale, mund të shkaktojë dëme në strukturën sociale të shoqërisë. Oakley arrin në konkluzionin se kjo pikëpamje mbi rolet gjinore në shoqëri, ndihmon për të ruajtur sistemin patriarkal. Patriarkati është i bazuar në një sistem të marrëdhënieve të pushtetit, të cilat janë hierarkike dhe të pabarabarta, ku burrat kanë kontrollin mbi gratë për sa u përket prodhimit, riprodhimit dhe seksualitetit, gjë që imponon stereotipet gjinore në shoqëri dhe pushtetin e burrave mbi gratë. Vlerat që kjo shoqëri i atribuon grave, është mëmësia dhe edukimi i fëmijëve nga njëra anë dhe mbështetja e meshkujve të familjes për të bërë karrierë dhe për të qenë të sukseshëm, nga ana tjetër. Kështu, gratë e vërteta nuk bëjnë histori, por ato janë prapa skenave, duke inkurajuar madhështinë e djemve dhe burrave të tyre (Farris et al., 2014: 62). Patriarkaliteti nuk është një marrëdhënie konstante mes dy gjinive, ajo është mjaft dinamike dhe ka ndryshuar gjatë periudhave të historisë dhe nga një shoqëri në tjetrën. Natyra e kontrollit dhe nënshtrimi i grave varet nga shumë faktorë socio-kulturor, për shkak të dallimeve sipas klasave, feve, zonave gjeografike, zhvillimit ekonomik dhe kulturor, zakoneve, traditave dhe praktikave të ndryshme, të zbatuara në shoqëri të veçanta. Strukturat patriarkale historikisht janë legjitimuar nga feja dhe institucionet e saj, të cilat e konsiderojnë autoritetin mashkullor si superior në lidhje me familjen, martesën, divorcin, pronën, trashëgiminë etj, duke justifikuar nënshtrimin e grave. Dominanca patriarkale dhe nënshtrimi i gruas, nuk luftohet

vetëm përmes zhvillimit dhe arsimimit të një pjesë të grave në shoqëri, nëse nuk ndryshohen të gjitha strukturat dhe institucionet që e mbajnë gjallë atë dhe nëse nuk përmbysen mënyra e të menduarit dhe konceptuarit të roleve gjinore (Zhupa & Tarifa, 2014: 22-23). Një fushë e rëndësishme e marrëdhënieve burrë-grua, që përcakton statusin dhe rolin e tyre në shoqëri është ndarja gjinore e punës. Në një shoqëri patriarkale, kjo nënkupton përgjegjësitë dhe detyrat që u caktohen të dy gjinive, pavarësisht preferencave dhe aftësive personale: së pari- në fushën e prodhimit; së dyti- në atë të riprodhimit. Përsa i përket prodhimit si një aktivitet përmes së cilit sigurohen të mirat dhe shërbimet për shoqërinë, grave u caktohen role dytësore në krahasim me burrat, që siç përmendëm janë më të arsimuar, apo trajnuar dhe kryejnë profesione më të zgjedhura, më të specializuara dhe të paguara më mirë. Megjithatë luajnë një rol të rëndësishëm në procesin e prodhimit dhe kryejnë rreth 60% të orëve të punës së bërë në botë, ato marrin vetëm 10% të të ardhurave dhe zotërojnë vetëm 1% të pronës (statistikat e OKB-së, shih Bhasin, 2009). Kultura patriarkale përfshin të gjitha sferat shoqërore si: familjen, punën, politikën dhe çdo lloj aktiviteti tjetër njerëzor (Llorent, 2012). Megjithatë në 50 vitet e fundit është rritur ndjeshëm shkalla e arsimimit të vajzave dhe grave, pabarazitë në tregun e punës vazhdojnë të ekzistojnë si më parë. Kështu p.sh. në SHBA edhe pse gratë po arsimohen më shumë dekadat e fundit, pjesëmarrja e tyre në fuqinë punëtore nuk është rritur thuhet fare për 20 vjet, madje dallimet në paga mes grave dhe burrave vazhdojnë të jenë të theksuara edhe në radhët e profesionistëve me arsim të lartë (McQueeney et al., 2013: 629). Diskriminimi i grave në tregun e punës, sjell për pasojë pozitën dominuese dhe kontrolluese të meshkujve ndaj burimeve, të ardhurave, pronave etj. Po kështu ndodh edhe në sferën e riprodhimit që sipas studiuesve mund të ndahet në riprodhim biologjik dhe shoqëror. Riprodhimi biologjik

lidhet me lindjen e fëmijëve, si proces natyral që mund të bëhet vetëm nga gratë dhe që siguron vazhdimësinë e jetës dhe shoqërisë njerëzore. Ndërsa riprodhimi social ka të bëjë me të gjithë kujdesin për rritjen dhe edukimin e fëmijëve, por jo vetëm. Gruaja po ashtu, ka përgjegjësinë e mirëmbajtjes dhe punëve të shtëpisë, kujdesin për ushqimin dhe mirëqenien fizike dhe shpirtërore të të gjithë pjesëtarëve të familjes, që shpesh kërkon sakrificën dhe përlësinë e saj, të konsideruara si virtyte nga shumica e shoqërive. Kontributi i grave brenda sferës së familjes, megjithë rëndësinë e madhe shoqërore që ka për mbijetesën njerëzore, mbetet i padukshëm, i pavlerësuar dhe i papaguar. Për gratë e punësuar jashtë ekonomisë shtëpiake, ky aktivitet sa i domosdoshëm, aq dhe i lodhshëm, kthehet në një “turn të II-të” për to . Për shkak të kësaj ngarkese të madhe, gratë ndjehen të sflitura, të stresuara dhe e kanë të vështirë të konkurrojnë me burrat në tregun e punës (McQueeney et al., 2013: 630). Kjo i bën meshkujt më të sigurtë në pozitën e tyre, duke e konsideruar të natyrshme këtë ndarje të padrejtë gjinore të punës, ku ata kontrollojnë, si sferën private brenda shtëpisë, ashtu dhe atë publike jashtë saj. Shumë grave u takon vetëm sfera brenda shtëpisë dhe ky izolim, bën që me kalimin e kohës të humbasin cilësitë dhe aftësitë për t’u përfshirë në tregun e punës. Statusi i një shtëpiakeje, sa vjen dhe bëhet më pak i vlerësuar në kushtet e një shoqërie moderne dhe vlerat e kësaj pune të grave humbasin në raport me sferën publike, sepse dhe hende ku mes dy sektoreve thellohet përherë e më tepër. Problemet ekzistojnë edhe për kategorinë e grave të punësuar, të cilave u duhet të përballen me pabarazinë, konkurrencën e pandershme dhe diskriminimin në punë (Zhupa & Tarifa, 2014: 24). Disa teoricienë pretendojnë se dallimet biologjike midis burrave dhe grave, shfaqen në dallimet e tyre mendore dhe fizike. Ata argumentojnë se biologjikisht, burrat janë fizikisht dhe mendërisht superiorë ndaj femrave dhe kjo përcakton edhe rolet

sociale të tyre në shoqëri. Është e njohur deklarata e Sigmund Freud se për gratë “anatomia është fati” dhe se biologjia është ajo që përcakton psikologjinë dhe si rrjedhim edhe aftësitë dhe rolet e tyre. P.sh., shoqëria pret që gratë të jenë nëna dhe të jenë përgjegjëse për rritjen e fëmijës. Prandaj, gratë ndjehen të detyruara të zgjedhin ato profesione, që i japin mundësi të qëndrojnë më shumë në shtëpi dhe të kryejnë detyrimet e tyre familjare (Raina, 2012: 39).

2.2. Konteksti ligjor në kuadrin e barazisë gjinore në arsim.

Sjellja në vëmendje e disa nga konventave dhe ligjeve shqiptare dhe përfshirja e tyre në studim, është bërë me qëllim nxjerrjen në pah të atyre dispozitave ligjore, që ndikojnë mbi parimet e barazisë gjinore si të drejta në tërësi dhe në fushën e arsimit në veçanti, për një mbrojtje efikase ndaj diskriminimit në këtë fushë. Njohja me standartet ndërkombëtare në fushën e ligjeve dhe politikave në mbështetje të integritit gjinor në arsim, është një instrument që do të ndihmonte për t’i bërë realitet këto standarte dhe për të kuptuar se Shqipëria nuk vuan nga mungesa e legjislacionit, por nga mosnjohja e ligjeve, apo moszbatimi i tyre në praktikë.

Shqipëria ka ratifikuar një pjesë të rëndësishme të dokumenteve dhe konventave globale, që mbrojnë të drejtat e njeriut dhe të grave. Ratifikimi i tyre kërkon reformimin dhe përshtatjen e të gjitha ligjeve, politikave dhe praktikave ligjore në vend, si kusht i domosdoshëm i integritit të Shqipërisë në Bashkimin European.

2.2.1. Dokumente të rëndësishme globale për barazinë gjinore në arsim

a- Deklarata Universale e të Drejtave të Njeriut (DUDNJ)

Është një dokument me vlera të mëdha në fushën e të drejtës ndërkombëtare, burim frymëzimi për formulimin e konventave ndërkombëtare dhe zbatimin e tyre, si dhe baza ligjore e çdo vendi demokratik lidhur me të drejtat e njeriut. Të gjithë të drejtat dhe liritë themelore të renditura në DUDNJ, janë njohur gjerësisht nga komuniteti ndërkombëtar dhe janë bërë të detyrueshme për shumë shtete ne bote. Shqipëria ka përfshirë të drejtat dhe liritë themelore të njeriut të sanksionuara në DUDNJ, në të gjithë legjislacionin e saj duke garantuar kështu mbrojtjen e tyre. Në rradhë të parë renditen standartet e një dimensionit të përgjithshëm, siç janë:

- Barazia në dinjitet dhe në të drejta e të gjithë njerëzve, të cilët lindin të lirë dhe të barabartë (neni 1);
- Gëzimi i të drejtave dhe lirive pa kurrfarë kufizimi, përfshirë edhe ato gjinore (neni 2);
- E drejta për barazi përpara ligjit dhe mbrojtja ndaj çdo diskriminimi (neni 7);
- E drejta për sigurime shoqërore dhe për realizimit të të drejtave ekonomike, sociale, kulturore (neni 22);
- E drejta për arsimim (neni 26).

Në ditët e sotme, standardet e së drejtës ndërkombëtare dhe asaj kombëtare, ndalojnë qartë në parimet e garantuara nga DUDNJ, të cilat sigurojnë të drejta të barabarta të burrit dhe të gruas në të gjitha fushat ekonomike, shoqërore, kulturore, arsimore, familjare, etj. (Mandro-Balili, 2014 : 22).

***b- Konventa “Për Eliminimin e të Gjitha Formave të Diskriminimit Kundër Grave”
(Cedaw)***

Shqipëria e ratifikoi CEDAW-n më 1993 (Ligji 1769/ 9.11.1993).

Konventa CEDAW është një traktat shumë i rëndësishëm në fushën e të drejtave të njeriut në tërësi dhe në çështjet e barazisë gjinore dhe të mosdiskriminimit të grave dhe vajzave, në veçanti. Ajo është konventa e parë e të drejtave të njeriut, e cila i detyron shtetet palë të modifikojnë dhe heqin dorë prej qëndrimeve sociale, modeleve dhe praktikave kulturore, të cilat mbështeten në idenë e inferioritetit apo superioritetit të secilit seks (AGjZh, 2008: 47-49). CEDAW e përcakton diskriminimin ndaj grave si:

“...Formë që përfshin çdo lloj diskriminimi, përjashtimi apo kufizimi në bazë seksi, që ka si qëllim cënimin apo mohimin e njohjes, gëzimit apo ushtrimit nga gratë, pavarësisht statusit të tyre martesor, në bazë barazie të burrave dhe grave, të të drejtave të njeriut dhe lirive themelore në fushën politike, ekonomike, sociale, kulturore, civile, apo në ndonjë fushë tjetër” (Neni 1).

Konventa kërkon nga palët aderuese e nënshkruese qasje të reja dhe modele bashkëkohore të sjelljeve shoqërore e kulturore ndërmjet burrit e gruas për zhdukjen e praktikave të vjetruara të inferioritetit gjinor.

Kështu, në nenin 5/a të CEDAW theksohet se:

“... Shtetet palë duhet të marrin të gjitha masat e përshtatshme me synimin që të ndryshojnë skemat dhe modelet e sjelljes shoqërore dhe kulturore të burrit dhe të gruas, në mënyrë që të arrijnë të zhdukin paragjykimet dhe praktikat zakonore ose të çdo lloji tjetër, që mbështeten në idenë e inferioritetit ose të epërsisë të njërit apo të tjetrit seks, apo në rolin stereotip të burrit dhe të gruas...”

Ndërsa neni 10 i CEDAW-it i kushtohet tërësisht çështjes së edukimit gjinor, veçanërisht në pikën c të tij, për:

“...Eliminimin e çdo koncepti stereotip mbi rolin e burrit dhe të gruas në të gjitha nivelet,...duke inkurajuar arsimin dhe duke rishikuar tekstet dhe programet mësimore, si dhe duke përshtatur metodat e mësimdhënies...” (AGjZh, 2013: 10).

c- Platforma për veprim e Konferencës së Pekinit. “Platforma për Veprim”

Konferenca e Kombeve të Bashkuara për Gratë u zhvillua në Pekin në vitin 1995. Kjo konferencë dhe “Platforma e saj për Veprim”, u bë një nga dokumentet kryesore që drejtoi luftën për të drejtat e grave dhe barazinë gjinore. Ajo përfshin në një seksion të veçantë orientimet për arsimimin dhe trajnimin e grave. Platforma e Pekinit konstaton ekzistencën e diskriminimit gjinor në arsim në këto drejtime:

- Mësimdhënie të bazuar në paragjykimin gjinor;
- Materiale mësimore që përmbajnë imazhe stereotipike gjinore;
- Programe mësimore dhe tekste shkollore, të cilat përforcojnë paragjykimet gjinore dhe përjetësojnë diskriminimin e gruas;
- Burimet e pamjaftueshme dhe mungesa e lehtësirave për arsimim, sidomos për gratë dhe vajzat.

Objektivat strategjikë të identifikuar në këtë seksion lidhen me sigurimin e një aksesit të barabartë për t’u arsimuar, duke synuar zhdukjen e analfabetizmit në vendet e varfra dhe në zhvillim, si dhe trajnimin dhe kualifikimet e grave, duke promovuar një edukim aftëgjatë të tyre.

d- Objektivat e Zhvillimit të Mijëvjeçarit

Pesë vjet pas Konferencës së Pekinit, në vitin 2000, në Samitin e New York-ut, Kombet e Bashkuara vendosën objektivat për zhvillimin global, të njohura si Objektiva të Zhvillimit të Mijëvjeçarit. Një prej objektivave që lidhen me barazinë gjinore (“*Promoting Gender Equality and Empowering Women*”), nxit dhe fuqizon rolin e grave, duke luftuar varfërinë

dhe analfabetizmin dhe duke nxitur arsimimin dhe zhvillimin e tyre. Një objektiv po aq i rëndësishëm është ai që lidhet me eliminimin e pabarazive gjinore në arsim dhe edukim.

Kombet e Bashkuara kërkojnë nga vendet anëtare të vendosin objektiva të matshëm në kohë, për: “Eliminimin deri në vitin 2015, të diferencave gjinore në të gjitha nivelet e arsimit”(UNESCO, 2008).

e-Konferenca e Kombeve të Bashkuara “Pekin + 10”

Kjo konferencë u mbajt në vitin 2005, 10 vite nga “Platforma për Veprim” e Konferencës së Pekinit, prandaj u quajt “Pekin + 10”. Në këtë konferencë, Kombet e Bashkuara vlerësuan sfidat e kohës dhe pëcaktuan strategjitë për arsimimin e grave dhe vajzave, në të ardhmen. Dy ishin aspektet kryesore të prekura në këtë aktivitet: a) Shqyrtimi i zbatimit të Platformës së Pekinit për Veprim; b) Sfidat aktuale dhe strategjitë në të ardhmen për avancimin dhe fuqizimin e grave dhe të vajzave. Kjo konferencë vuri theksin tek disa probleme, të cilat vazhdonin të ishin aktuale për arsimin, si:

- Mësimdhënia e bazuar në paragjykime gjinore dhe material mësimor të papërshtatshme;
- Imazhet stereotipe të grave dhe burrave në tekstet shkollore;
- Programe dhe tekste shkollore, që mbartin paragjykime gjinore;
- Mungesën e lehtësirave për t’u arsimuar, veçanërisht në përshtatje me nevojat e vajzave (ISHA, 2013: 17).

f- Barazia gjinore dhe BE-ja

E ardhmja e Shqipërisë dhe integrimi i saj në Bashkimin Evropian janë të lidhura ngushtë me përmbushjen e detyrimeve dhe të standardeve të këtij komuniteti në të gjitha fushat, respektivisht edhe në atë të barazisë gjinore. Standardet e BE-së lidhur me trajtimin e barabartë të grave dhe të burrave janë pjesë e legjislacionit, të siguruar përmes disa neneve

të Traktatit të Amsterdemit-1997. Kështu, neni 2, deklaron barazinë mes grave dhe burrave si një nga përgjegjësitë kryesore të shteteve palë të Komunitetit Evropian. Ndërsa neni 3, pika 2 nënvizon se: “Në të gjitha aktivitetet që lidhen me këtë nen, shtetet palë të BE-së duhet të synojnë eliminimin e pabarazive dhe të promovojnë barazinë mes grave dhe burrave” (AGjZh, 2013:17-18).

2.2.2. Legjislacioni shqiptar për mbrojtjen e barazisë gjinore në arsim

a) Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë, si dokumenti themeltar i shtetit shqiptar, sanksionon të drejtën pa asnjë dallim për t’u arsimuar. Barazia e shtetasve para ligjit dhe mbrojtja e tyre nga çdo lloj diskriminimi, shprehet qartë në nenin 18 të saj, ku thuhet se:

1-Të gjithë janë të barabartë përpara ligjit.

2-Askush nuk mund të diskriminohet padrejtësisht për shkaqe të tilla si gjinia, raca, feja, etniciteti, gjuha, besimet politike fetare, apo filozofike, gjendja ekonomike, arsimore, sociale apo përkatësie prindërore.

b) Ligji Nr. 9970, datë 28/07/2008, “Për barazinë gjinore në shoqëri”,

Ky ligj rregullon çështjet themelore të problemeve të barazisë gjinore, duke kërkuar trajtimin e barabartë të grave dhe burrave dhe mundësi dhe shanse të barabarta në ushtrimin e të drejtave në të gjitha fushat e jetës shoqërore (AGjZh, 2008: 73-74). Mosdiskriminimi në marrëdhëniet e punës, në arsim apo formimin profesional, sjell avantazhe ekonomike për gratë, rritjen e të ardhurave dhe të autonomisë së administrimit të tyre në familje dhe si rrjedhim rritjen e autoritetit brenda saj (Mandro-Balili, 2014: 45).

Neni 25 i ligjit “Për Barazinë Gjinore në Shoqëri”, thekson një çështje të rëndësishme të arsimit, që lidhet me përdorimin e metodave pedagogjike të tilla në mësimdhënie, që të krijohet një edukim i drejtë gjinor në shkolla.

“... Subjektet, që ofrojnë arsimim, kualifikim e trajnim, si dhe ata që formulojnë tekstet, programet dhe materialet e tjera mësimore, ...duhet të sigurojnë nxitjen dhe formimin e edukatës së barazisë, në ndalimin e diskriminimit për shkak të gjinisë, të stereotipave negativë, paragjytimeve dhe praktikave zakonore ose të çdo lloji tjetër, që cënojnë parimet e barazisë gjinore ...” (Neni 25, paragrafi 1, Ligji nr. 9970, datë 24.07.2008, “Për Barazinë Gjinore në Shoqëri”).

c) Ligji për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë

Ligji për Arsimin Parauniversitar, i miratuar në Qershor 2013, ka për qëllim kryesor garantimin e së drejtës kushtetuese për arsimim për të gjithë, sipas kuadrit ligjor përkatës për funksionimin e sistemit arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë. Si të gjitha aktet e tjera normative të këtij lloji, ligji është gjithëpërfshirës. Ai në të gjithë përbërësit sanksionon të drejtat e shtetasve për të përmbushur dëshirat për emancipim shpirtëror dhe zhvillim social të individit, pa dallime të të gjitha natyrave, pra edhe gjinore. Kështu, në **nenin 3** mbi qëllimin e sistemit tonë të APU-së, thuhet:

“...Sistemi arsimor parauniversitar ka për qëllim formimin e çdo individi pa dallim, në mënyrë që të përballojë sfidat e së ardhmes, të jetë i përgjegjshëm për familjen, shoqërinë e kombin...”.

Në **nenin 5** të tij, pika 1, ligji garanton të drejtën për arsimim:

“... Në Republikën e Shqipërisë garantohet e drejta për arsimimin e shtetasve shqiptarë, të huaj dhe personave pa shtetësi, pa u diskriminuar nga gjinia, raca, ngjyra, etnia, gjuha, orientimi seksual, bindjet politike ose fetare, gjendja, ekonomike apo sociale, mosha...”.

Në **nenin 6** të këtij ligji dallohen disa parime, që rregullojnë institucionet tona arsimore në lidhje me respektimin dhe mbrojtjen e nxënësve ndaj dhunës dhe diskriminimit, si dhe shanse të barabarta për arsimim.

Në **nenin 44**, ligji vendos “Parimet e përgjithshme” mbi të cilat hartohet kurrikula shkollore. Ai thekson se:

“... Hartuesit e kurrikulave shkollore gjatë veprimtarisë së tyre për hartimin e kurrikulës, duhet të mbajnë parasysh zhvillimin fizik, mendor, shoqëror të nxënësve, si dhe kompetencave themelore të tyre (shih Ligjin për APU, 2013).

d) Strategjia Kombëtare e Barazisë Gjinore dhe Kundër Dhunës në Familje (2007-2010; 2010-2015)

Strategjia e Barazisë Gjinore në Arsim synon të përmirësojë në mënyrë të dukshme rezultatet me bazë gjinore në sistemin arsimor të Shqipërisë. Ajo është në përputhje me dokumente të rëndësishme, mbi të cilat mbështetet qeveria shqiptare për reduktimin e varfërisë, si Objektivat e Zhvillimit për Mijëvjeçarin dhe të Strategjisë për Zhvillim dhe Integrim. Rekomandimet e kësaj strategjie në fushën e arsimit janë:

- 1) Përmirësimi i programeve dhe kurrikulave shkollore që promovojnë barazinë gjinore, si dhe miratimin e teksteve shkollore mbi kritere të barazisë gjinore;
- 2) Trajnimi i vazhdueshëm i mësuesve në të gjithë sistemin parauniversitar për të integruar çështjet dhe konceptet e barazisë gjinore në arsim.
- 3) Përgatitja e mësuesve, ekspertëve gjinorë në fushën e arsimit, punonjësve socialë, psikologëve dhe sociologëve për të adresuar nevojat e veçanta të vajzave dhe djemve në arsimim, si dhe zvogëlimin e stereotipisë gjinore nëpërmjet procesit arsimor.
- 4) Reduktimi i fenomenit të braktisjes së shkollës për vajzat, kryesisht në zonat rurale për shkak të mentalitetit të prindërve dhe mungesës së kushteve dhe infrastrukturës së përshtatshme për shkollim.

e) Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014-2020

Në sesionin e tretë, pika B, vihet theksi mbi:

- Nxënien gjithëpërfshirëse cilësore në arsim, që do të thotë se të gjithë fëmijët nxënë bashkë në shkollën më të afërt të rregullt, pa dallime race, gjinie, etnie, aftësie të kufizuar apo ndonjë dallim tjetër;

- Përmirësimin e infrastrukturës fizike, sidomos në zonat rurale, sipas kërkesave bashkëkohore, me mjete didaktike, laboratorë, kompjutera etj.

- Reduktimi i fenomenit të braktisjes së shkollës, sidomos për vajzat rome dhe për fëmijët e familjeve me të ardhura të pakta; për vajzat në zonat me mentalitet të prapambetur dhe me probleme të tjera sociale;

- Kurrikula e re e APU-së, bazohet në qasjen me kompetenca dhe organizohet sipas një structure, që mbështet zhvillimin e nxënësve në pështatje me nivelin dhe rezultatet e të nxënit.

- Hartimi dhe botimi i teksteve të reja si një projekt i rëndësishëm që do të ndërmarrë MAS, do të sigurojë përmirësimin e cilësisë së teksteve shkollore sipas kërkesave bashkëkohore.

- Ngritja e nivelit profesional të mësuesve dhe drejtuesve arsimorë për një proces më efikas mësimor-edukativ (MAS, 2014g).

2.3. Roli i tekstit në socializimin gjinor të nxënësve

2.3.1. Rëndësia e tekstit si mjet për realizimin e procesit mësimor

Roli dhe rëndësia e tekstit në ditët tona, megjithë zhvillimin e madh të mjeteve kompjuterike dhe audiovizuale, vazhdon të mbetet i padiskutueshëm. Ai është instrumenti më i përhapur dhe më efektiv i procesit mësimor, përmes të cilit transmetohen njohuritë dhe edukohen vlerat sociale dhe kulturore, për të ndihmuar nxënësit të gjejnë sa më mirë vendin e tyre në strukturat sociale, familjare, kulturore dhe kombëtare (Gerard & Roegiers, 2003:

13). Sigurisht, përballja me kërkesat e reja të kohës kërkon, si zhvillimin e përmbajtjes në përputhje me arritjet e reja të dijes dhe shkencës, ashtu dhe të metodave bashkëkohore që duhen përdorur për një përvetësim sa më efikas të tij. Por, teksti nuk mund të mjaftohet vetëm me transmetimin e informacionit, për të cilin nuk është më burimi i vetëm. Funksionet e tij janë shumë më komplekse dhe të rëndësishme. Ato lidhen me transmetimin e këtyre njohurive, nga kornizat e një procesi arsimor të paracaktuara në qëllimin e tyre si objektiva mësimorë, në jetën reale dhe interesat konkrete të nxënësve. Kjo sigurisht varet shumë nga cilësia e tekstit, sa më e lartë të jetë ajo, aq më pozitiv është ndikimi i tij mbi nxënësit. Sot, gjithmonë e më shpesh po flitet për një zhvillim të aftësive dhe kompetencave të nxënësve, të cilët aftësohen jo vetëm në anën teorike, por dhe në transferimin e dijes në praktikë. Kjo sipas studiuesve, nënkupton konceptimin dhe reagimin në mënyrë të përshtatshme të nxënësve ndaj situatave të ndryshme reale (Gough & Tunner, 1986). Nxënësi duhet të jetë i aftë t'i përdorë njohuritë e marra në shkollë, jo vetëm në situata të ngjashme me ato të mësuara në tekst, por dhe në situata të reja dhe të ndryshme nga to. Kjo do të thotë të integrosh njohuritë në praktikë, gjë që rezulton e vështirë të realizohet, sidomos kur bëhet fjalë për ndërthurjen dhe integrimin e njohurive të marra në lëndë të profileve të ndryshme. Ky është tregues për një nivel të ulët të të menduarit krijues dhe vlerësues të nxënësve (Zhupa, 2015). Tekstet mund të bëjnë shumë në këtë drejtim, përmes përfshirjes së rubrikave të punës së pavarur, krijuese, veprimtarive praktike, etj. Ato duhet të synojnë ta vendosin nxënësin në pozitë të mësuesit të vetvetes, ndërsa mësuesin në rolin e udhëheqësit. Kjo do të ishte dhe përmbushja e funksionit më të rëndësishëm të tij, për të zhvilluar tek nxënësi aftësitë e kërkimit dhe përpunimit të informacionit dhe jo vetëm përvetësimin e tij në mënyrë passive (Gerard & Roegiers, 2003:

77-89). Krahas përvetësimit të njohurive dhe shprehive, teksti edukon vlera dhe qëndrime sociale, të cilat e ndihmojnë nxënësin të pozicionohet sa më mirë në raport me strukturat shoqërore dhe të mbajë qëndrime të drejta ndaj grupeve shoqërore të ndryshme prej tij. Këtë mision të rëndësishëm e kryejnë të gjitha llojet e teksteve shkollore, në të gjitha nivelet e shkollimit. Sigurisht mundësitë më të mëdha ndodhen tek tekstet e lëndëve shoqërore, të cilat duhet ta luajnë këtë rol jo rastësisht, por përmes objektivave të qëllimshme. Formimi *i sjelljes së re* tek nxënësi, duke shmangur pasigurinë dhe paqëndrueshmërinë në qëndrimet e tyre ndaj situatave dhe problemeve të ndryshme që hasin në jetë, duhet të jetë një nga qëllimet kryesore të teksteve bashkëkohore. Edukimi përmes tekstit ndërton një individ pa komplekse inferioriteti dhe mendje hapur ndaj paragjykimëve dhe skemave të ngurta të të menduarit, të cilat shpesh i përvetëson pa vetëdije gjatë procesit të socializimit në të përditshmen e tij. Po të marrim parasysh prirjen e moshave të reja për ndryshim dhe përparim, mund të jetë shumë më e lehtë sesa duket, mundësia e edukimit të një brezi të ri me mendësi të reja. Sigurisht, kjo do të kërkonte një transformim rrënjësor të sistemit arsimor, në të gjitha hallkat e tij përbërëse, siç janë: programet, ligjet dhe politikat arsimore, tekstet shkollore, sjellja e mësuesit, klima e krijuar brenda shkollave si institucione zyrtare dhe formale, ku çdo nxënës të gjej veten në raport me të tjerët.

2.3.2. Hulumtime shkencore mbi stereotipat gjinore në tekstet shkollore

Në fakt, shkolla qëllimshëm ndan vlera të lirisë së mendimit dhe barazisë së individëve, por paralelisht lejon dhe futjen e një kulture sekondare, të jetës së përditshme, zakonore të nxënësve, duke kultivuar sidomos tek vajzat, pasigurinë dhe mungesën e lirisë për të menduar dhe vepruar. Kjo mbyll herët shanset për formimin e identitetit dhe sigurisë së

vajzave për të ardhmen. Dyzimit stereotipik të shoqërisë nuk i shpëton dot as shkolla, pavarësisht misionit të saj emancipues dhe çlirues për kapacitetet njerëzore (Dhamo, 2009: 22-23). Më poshtë, do të analizojmë debatet dhe konkluzionet, që studiues të huaj kanë arritur, si rezultat i analizës gjinore të teksteve, programeve dhe marrëdhënieve që krijohen në mjetiset shkollore.

Gjatë viteve 1970-1980, duket se ka një numër studimesh, të cilat lidhen me përhapjen e frymës gjinore në mbarë botën dhe ndikimin e saj në zhvillimin e teorive që lidheshin me sociologjinë dhe psikologjinë. Kështu një studim është kryer nga Manami Iwata, Universiteti i Viktorias, i cili krahasoi analizën e teksteve të viteve 1940-1950, me tekstet e viteve 1970-1980, në lëndë të ndryshme si matematikë, gjuhë dhe lexim, të shkollës fillore. Ai analizoi elementë dhe ilustrime me karakter gjinor në tekstet e të dyja periudhave, si: numrin e djemve dhe vajzave, apo grave dhe burrave në tekste, numrin e profesioneve për burra dhe gra, llojet e profesioneve të ndara për të dyja gjinitë dhe aktivitetet ku angazhoheshin vajzat dhe djemtë. Sipas hulumtimeve, rezulton se në tekstet e matematikës të përdorura gjatë viteve 1940-1950, rolet gjinore ishin të shtrembëruara, burrat paraqiten në funksione mbajtëse të familjes dhe të angazhuar në lloje të pakufizuara profesionesh. Ndërkohë, shumica e grave përshkruhen në rolin e amvisës, brenda kontekstit familjar, ose në profesione të mbajtura zakonisht nga femra, të tilla si mësuese të shkollës fillore etj. Autori vlerëson në tekstet e mëvonshme (vitet 70-80), një ndryshim pozitiv të paraqitjes së roleve gjinore në tekstet e studiuara prej tij, në drejtim të aktiviteteve në të cilat marrin pjesë vajzat dhe profesionet më të shumëllojshme të grave. Megjithatë, pohon studiuesi, vazhdon të jetë i dukshëm dallimi mes profesioneve dhe rolit që luajnë burrat dhe gratë.

Kështu p.sh., asnjëra prej grave nuk është paraqitur në asnjë tekst në rolin e një nënë të punësuar (Iwata,1997).

Gjatë viteve 1980-1990, u publikuan të dhënat e një sërë studimesh të kryera mbi tekstet shkollore dhe problemeve në ekuilibrin gjinor të tyre. Kështu figura e femrës dukej se vinte më shumë në role përkujdesjeje dhe të paafta për të menduar në mënyrë të pavarur apo për të marrë vendime, ndërsa djemtë vijnë si karaktere më të forta, të guximshëm, të aftë për të zgjidhur probleme, shpesh edhe më të mëdha se mosha e tyre. Kjo tendence u konsiderua si seksiste dhe ndikonte negativisht në edukimin e fëmijëve dhe stereotipizimin e sjelljes së tyre. Studiuesja franceze Andree Michel, në vitin 1986, botoi një studim, si drejtuese e një nga projekteve kërkimore të ndërmarra nga UNESCO, me qëllim paralajmërimin e opinionit publik për problemet e seksizmit në tekstet shkollore. Studimi u krye në shtatë shtete, lidhur me stereotipet gjinore në shkolla, tekste dhe literaturën për fëmijë, në Francë, Kinë, Kuvajt, Norvegji, Peru, Republikën Sovjetike Socialiste të Ukrainës dhe në Zambivi. Ajo arsyeton se nga analizat e teksteve shkollore, të ciklit të ulët dhe të mesëm, të shkencave ekzakte dhe natyrore, si në ilustrime, ashtu edhe në përmbajtje, gratë paraqiten shumë rrallë dhe mungon pothuajse plotësisht kontributi i tyre. Ky është një lloj paragjykimi gjinor, sipas së cilit vajzat nuk janë të afta të bëjnë karrierë në këto fusha, të cilat u takojnë vetëm djemve. Por, në tekstet e lëndëve shoqërore është edhe më i dukshëm fenomeni. Kështu, në tekstet e letërsisë, u jepet shumë pak hapësirë autoreve femra, pa dhënë asnjë shpjegim për këtë, ndërsa në tekstin e historisë, duket se gjysma e popullsisë (gruaja) është zhdukur. I njëjti problem shfaqet në tekstet e gjuhëve të huaja, gjeografisë etj., ku profesionet paraqiten të ndara mbi baza gjinore dhe stereotipesh: burrat në punë të zgjedhura, në sport, me miqtë etj., ndërsa gratë në role nënash dhe amvisash. Kjo sipas

studiueses ndikon, jo vetëm në arritjet e vajzave gjatë shkollimit dhe zgjedhjes në karrierën e ardhme, por dhe në një perceptim të gabuar që dy gjinitë kanë për njëra-tjetrën (Michel, 1986: 28-31). Studiuesja arsyeton se, tekstet shkollore nuk duhet vetëm të pasqyrojnë realitetin e shoqërisë, por duhet të jenë faktorë ndryshimi dhe të vendosin themelet e të ardhmes së barazisë mes femrave dhe meshkujve (Michel, 1986: 48). Sipas saj, seksizmi shfaqet në dy drejtime kryesore:

1-Ai është i pranishëm në ilustrimet e teksteve shkollore dhe letërsisë për fëmijë, kur ata pasqyrojnë burrat dhe gratë në role stereotipike, duke mos pasqyruar me saktësi realitetin social dhe diversitetin e situatave dhe roleve të tyre.

2-Seksizmi është i pranishëm sa kohë që tekstet thjeshtë tregojnë për ekzistencën e situatave seksiste, por nuk japin asnjë alternativë për të luftuar pabarazinë dhe diskriminimin e grave dhe vajzave, si një pranim i heshtur dhe si një mënyrë për forcimin e tyre. Pra, librat transmetojnë paragjykime gjinore, megjithëse ato çfarë librat paraqesin janë në harmoni me atë që shumica e njerëzve bëjnë çdo ditë në jetën reale. Në vitin 1985, studiuesi Alrabaa botoi: “Ndarja gjinore e punës në tekstet shkollore siriane”, në të cilin merren në studim një numër prej rreth 28 tekstesh, të klasave 8-ta deri në klasat e 12-ta, në lëndët shoqërore si histori, letërsi etj. Autori analizoi dhe gjeti njëanshmëri në përmbajtje dhe në ilustrime. Ai vë në dukje se gratë në tekste vijnë të degraduara dhe të viktimizuara si figura. Këto tekste kishin një numër shumë të madh nxënësish si përdorues vjetor, në shkollat më kryesore të vendit, që tregon dëmin e madh që shkaktonin në formimin dhe edukimin e tyre. Studiuesi arsyeton se ndarja gjinore e punës, sidomos në fushën e biznesit, i cili është më i dukshëm në vendet në zhvillim sesa në ato të industrializuara, në tekste përforcohet më tepër, duke penguar emancipimin e gruas dhe rolin e saj në

vendimmarrje. Ai vazhdon arsyetimin e tij duke i vlerësuar tekstet siriane shumë të orientuara dhe seksiste, si në gjuhë, ashtu dhe në përmbajtje. Kjo dukej në rolin parësor të burrave në shoqëri dhe në marrjen e vendimeve, si dhe në rolet degraduese për gratë, të cilat duhet të pranonin robërinë e tyre brenda mureve të shtëpisë. Përgjashtimi i më shumë se gjysmës së popullsisë nga e drejta për të kontribuar në shoqëri dhe mohimi i rolit të rëndësishëm të saj në histori, sigurisht nuk mund të jetë tregues i emancipimit njerëzor dhe nuk e përmbush misionin fisnik edukues të tekstit (Alrabaa,1985).

Pas viteve 1990, duket se rritet interesi për çështjet gjinore dhe problemeve të edukimit gjinor në arsim, nga mendimtarë të teorisë feministe. Idetë e tyre u përfshinë në shumë programe të sociologjisë dhe kërkimeve shkencore, apo dhe në programet e punës kërkimore në fushën e pedagogjisë, me qëllim përmirësimin e të gjitha hallkave përbërëse të arsimit, për një edukim të drejtë të brezit të ri.

Jennifer Gutbezahl, përmes një përmbledhje të një literature shumë të gjerë, që përfshin vitet 1970, 1980, 1990, ka konkluduar rreth ndikimit negativ që kanë pritshmëritë dhe qëndrimet paragjyquese të shoqërisë, familjes dhe shkollës, në rezultatet e vajzave në lëndën e matematikës. Mungesa e besimit tek aftësitë e veta, minon besimin dhe performancën e tyre dhe i çon vajzat drejt dështimit në përpjekjet dhe rezultatet e tyre në këto lëndë (Gutbezahl, 1995).

Nan (1992) analizoi gratë në tekstet e gjuhës kineze dhe gjeti se “shkencëtarët, artistët, ekspertët dhe akademikët ishin meshkuj”. Në një studim të realizuar në vitin 1996 nga Turner-Boeker, u gjet se vajzave në literaturën për fëmijë u atribuohet dobësia, pasiviteti, vetëvlerësimi i ulët, feminiliteti, ndërkohë që meshkujve u atribuohet fuqia, aktiviteti, vlerësimi pozitiv, maskuliniteti. Femrat, më shpesh, përshkruheshin si të bukura, të

frikësuar, të ëmbla, të sjellshme, ndërkohë që meshkujt shfaqen të fuqishëm, të tmerrshëm, këmbëngulës, të zgjuar, krenarë (Turner-Bowker, 1996).

“B.a.B”.e, organizatë që punon në fushën e të drejtave të grave në Kroaci, gjatë 1998-1999, ka realizuar studimin e figurave në 12 tekste të shkollës fillore dhe tetëvjeçare. Në studim doli se meshkujt dominonin në tekste dhe foto tre herë më shumë se femrat. Femrat dilnin në rolin e nënës, mësueses, shitëses dhe shërbyeses, ndërsa meshkujt paraqiteshin në një larmi më të madhe profesionesh. Karakteret mashkullore lidheshin me pushtetin, krenarinë, ndërsa karakteret femërore me vlerat familjare.

Në kuadrin e programit të arsimit për të gjithë *deri në 2015* (UNESCO, 2008), studiuesja Rae Lesser Blumberg, paraqiti një studim me temë: “Paragjykimet gjinore në tekstet shkollore: një pengesë e fshehur në rrugën drejt barazisë gjinore në arsim”. Autorja ka bërë një analizë sasiore dhe cilësore të problemeve gjinore në tekstet shkollore të arsimit të mesëm, në tre shtete të ndryshme në zhvillim, si India, Siria dhe Rumania, të cilat paraqesin veçori të ndryshme në rrugën e tyre drejt barazisë gjinore në arsim. Autorja del në përfundimet se tekstet shkollore janë pasqyrim i kurrikulave kombëtare dhe se megjithë ndryshimet pozitive në krahasim me 20 vite më parë, stereotipet gjinore vazhdojnë të ekzistojnë, të kamufluara brenda tyre. Analiza e teksteve në disa shtete, nxjerr konkluzionin se është akoma herët për të pretenduar eliminimin e plotë të paragjykimeve gjinore dhe se ato gjenden pavarësisht pozicionit gjeografik, apo nivelit të zhvillimit ekonomik të vendeve të ndryshme, por mund të synohet ulja e intesitetit dhe reduktimi i shpeshtësisë së ekzistencës së tyre (UNESCO, 2008: 36).

Një studim shumë interesant është realizuar nga dy autorë iraniane, Gharbavi dhe Mousavi, në vitin 2012, me temë: “Analizë përmbajtësore e teksteve shkollore: Hetimi i

paragjykimeve gjinore si një problem i rëndësishëm social në tekstet e anglishtes të shkollës së mesme iraniane”.

Përmbajtja e teksteve është e dobishme dhe efikase, kur ajo është në përputhje me moshën dhe gjininë e nxënësit, prandaj shembujt, modelet e fjalive, etj., duhet të përfaqësojnë si vajzat dhe djemtë, në mënyrë që ata të ndihen se janë njëloj të vlefshëm për shoqërinë. Tekstet nuk duhet të imponojnë mbi nxënësit, idenë se studentët meshkuj kanë më shumë rëndësi shoqërore, se sa femrat . “Përmbajtja e teksteve ndihmon për të përforcuar gjininë si një ndarje shoqërore dhe për të përjetësuar pabarazitë midis burrave dhe grave” (UNESCO, 2008: 41). Autorët vlerësojnë rolin e teksteve shkollore, si shumë të rëndësishëm në formimin e personalitetit të nxënësve. Ajo që ndodh realisht, sipas tyre, është rrënjësia tek nxënësit jo të asaj që është e drejtë për të dyja gjinitë, por të asaj që është normale për një shoqëri të caktuar, domethënë pabarazinë dhe diskriminimin.

Brugilles dhe Cromer, në kuadër të promovimit të barazisë gjinore në arsimin bazë, drejtuar nga UNESCO, në 2009, argumentojnë rolin e rëndësishëm të teksteve shkollore, jo vetëm në arsimimin e fëmijëve, por edhe në edukimin e tyre me norma, vlera dhe sjellje, përmes modeleve të drejtpërdrejta, apo të tërthorta që ato sjellin nga jeta reale e shoqërisë. Për këtë qëllim, theksojnë studiuesit, përmbajtja e teksteve duhet monitoruar përmes një politike të qartë, për të garantuar dhe siguruar rolin e tyre si në përhapjen e dijes, por sidomos në edukimin shoqëror të nxënësve. Për mësuesit, tekstet shkollore kanë qenë burimi kryesor dhe shpesh e vetmja bazë, për të realizuar mësimdhënien, sepse ai përfshin të gjithë komponentet e përgjithshëm të programit dhe të vlerësimit, duke plotësuar shpesh mungesën e kualifikimit të vetë mësuesve (UNESCO, 2009: 16). Në ditët e sotme, sipas studiuesve, roli i teksteve shkollore duhet parë përtej atij tradicional, si një rol ndërmjetës

mes faktorëve dhe aktorëve të tjerë që veprojnë në mjediset sociale. Ai duhet konsideruar si një mjet komunikimi, diskutimi dhe dialogu, për të përcjellë vlera qytetare dhe për të ndikuar në integrimin e barazisë gjinore në të gjithë procesin e edukimit. Në analizën gjinore të teksteve shkollore, të kryer nga Dr. Munawar Mirza, me financim të UNESCO-s, në vitin 2004, janë analizuar 194 tekste shkollore të lëndëve të ndryshme, nga klasa e I-rë deri në klasën e X-të, në shkollat në Islamabad dhe në Pakistan. Sipas kësaj analize, ka rezultuar se: në tekstet e lëndëve të ndryshme për klasat I-V, numri i karaktereve femërore dhe mashkullore, janë përkatësisht: 27.4% dhe 72.6%; për klasat IV-X janë: 17.6% karaktere femra dhe 82.5% karaktere meshkuj; për të dyja nivelet, pra nga klasa I-X, shifrat e përgjithshme janë: 23.1% për femrat dhe 73% për meshkujt. Në përgjithësi, në tekstet e anglishtes, matematikës dhe shkencave ekzakte, prezantohen më shumë karaktere femërore, sesa në librat e islamatit dhe të shkencave shoqërore.

Në tekstet e analizuara nga Fahim (2010), në Afganistan dhe John M. Kobia, në tekstet e gjuhës angleze për shkollat fillore në shtetin e Kenias (2009), rezultoi se numri i autorëve pjesëmarrës në hartimin e këtyre teksteve, në masën më të madhe ishin meshkuj. Kështu p.sh., në tekstet e shkollave fillore afgane, 90% e autorëve ishin burra dhe vetëm 10% femra, ndërsa në tekstet e anglishtes ishin 75% autorë meshkuj dhe 25% femra. Po kështu, pohon Fahim (2010), në këto tekste shkollore janë present rreth 327 emra meshkujsh (85%) dhe 59 emra femrash (15%), ndërsa në tekstet e anglishtes raporti është 60% për emra meshkuj dhe 40% emra femrash. Këto shifra tregojnë qartë dominancën e njërës gjini, asaj mashkullore, mbi gjininë tjetër, duke përforcuar paragjykimet sociale në këtë drejtim. Shenja e parë e seksizmit në tekstet shkollore, është prezenca e stereotipeve gjinore dhe shenja e dytë e tij, e cila është edhe më e rrezikshme se e para, është heshtja ndaj tyre

(Michel, 1986). Duke patur parasysh efektin e fuqishëm socializues të teksteve shkollore mbi nxënësit, ato ndikojnë negativisht tek qëndrimet që nxënësit do të mbajnë kundrejt roleve gjinore dhe duke ndikuar drejtpërsëdrejti në sjelljet e vajzave dhe djemve në shoqëri.

2.3.3. Rolet gjinore në tekste dhe objektifikimi i gruas

Deformimet gjinore në tekste janë herë-herë lehtësisht të identifikueshme, por shpesh edhe të kamufluara dhe të vështira për t'u kuptuar, sepse vijnë bashkë me informacionin, në mënyrë të pavetëdijshme nga autorët, si shfaqje e formimit të tyre socio-kulturor. Paragjykimet dhe stereotipet më të rëndomta gjinore janë ato që e identifikojnë rolin e gruas kryesisht me funksionet riprodhuese. Të qenit nënë i transferon asaj automatikisht role përkujdesëse përgjatë gjithë jetës. Çdo autor teksti duhet të garantojë objektivitetin e informacionit të dhënë, duke u kujdesur të mos e transmetojnë këtë informacion në varësi të këndvështrimeve të tyre ideologjike, morale, fetare, apo politike (Gerard & Roegiers, 2002: 179). Ky problem qëndron veçanërisht në shkencat shoqërore, që lidhen me moralin, apo edukimin qytetar, por mund t'i takoj edhe disa situatave të teksteve të gjuhës amtare dhe letërsisë, gjuhëve të huaja, madje edhe shkencave të tjera ekzakte dhe natyrore. Autorët e teksteve duhet të tregojnë kujdes në vendosjen e dy gjinive përballë njëra-tjetrës, duke u atribuar atyre role dhe të drejta të barabarta sociale, duke mos u nisur apriori vetëm nga të qenit mashkull apo femër. Pritshmëritë sociale e perceptojnë gruan në funksione dhe role të paracaktuara brenda familjes, duke u dhënë një rëndësi të veçantë dhe prioritare në raport me çdo aktivitet tjetër social-ekonomik që ajo mund të kryej. Gjetjet në tekste tregojnë se meshkujt janë portretizuar si udhëheqës, ndërsa gratë janë ndjekëse të tyre gjatë ushtrimit të pushtetit. Shumë pak gra mbajnë pozicione drejtuese si administratore, politikane, apo punë si profesioniste (Kobia, 2009). Por, sa më e madhe të jetë ndarja mes sferës private dhe asaj

publike, aq më i ulët është statusi i gruas, sepse është marrëdhënia e gruas me punën dhe pronën, ajo që vendos këtë status (Bhasin, 2009). Problemi qëndron se edhe kur në tekste sillen modele grash të suksesshme në karrierë, ato vijnë të shkëputura nga tërësia e veprimtarive, apo jetës së përditshme, duke i bërë këto modele abstrakte për t'u ndjekur nga nxënëset vajza dhe duke humbur kështu shansin për të qenë tekste emancipuese. Injorimi i rolit dhe autoritetit të gruas në tekste, duket si një gabim njerëzor i pafajshëm nga ana e autorëve, sidomos në sjelljen e personazheve historikë, apo letrarë, të cilat u takojnë periudhave të kaluara kohore. Fushat e shkencave ekzakte (matematika) dhe shkencat sociale (historia) paraqiten dukshëm si attribute të meshkujve dhe autorët nuk përpiqen të eksplorojnë dhe identifikojnë imazhe femërore që kanë kontribuar në këto fusha. Në fakt, dallimet gjinore në të mësuarit e matematikës janë shkaktuar kryesisht nga faktorë socialë dhe kulturorë, veçanërisht në edukimin shkollor, i cili luan një rol të rëndësishëm në socializimin gjinor të fëmijëve (Tang, Chen & Zhang 2010). Po ashtu, tekstet e historisë reflektojnë normat kulturore dhe sociale duke përfshirë edhe ato në lidhje me gjinitë. Kur nxënësit lexojnë ose dëgjojnë një histori, ata kuptojnë se personazhet e mira janë modelet që teksti u mëson përmes tregimeve. Këto modele vijnë nga realiteti i përditshëm, ku meshkujve u atribuhen më shumë mundësi vendimmarrje sesa femrave, janë më aktivë, mbajnë peshën më të madhe të përgjegjësisë, paraqiten në profesione që gëzojnë një status, reputacion dhe pagë më të lartë se ajo e femrave. Në të kundërt, figura e femrës është e kufizuar në role edukuese dhe përkujdesëse dhe në shumicën e rasteve vjen në nivel horizontal, duke mos u rritur përtej familjes, në role të reja. Duke patur parasysh rolin e rëndësishëm të teksteve në zhvillimin social, konjitiv, emocional, moral, politik dhe ideologjik të brezit të ri, duhet që autorët e teksteve të jenë shumë të kujdesshëm në

prezantimin e roleve të balancuara gjinore (Dhamo et al., 2008: 38). Ata duhet t'i shoqërojnë problemet e dominimit të figurave tipike mashkullore dhe të imazheve tradicionale femërore, me një aparat didaktik të sofistikuar dhe me rubrika që ftojnë nxënësit në diskutim dhe debat të hapur, konstruktiv. Kështu nxënësit nuk do të mësojnë modelet e gatshme të roleve që ofron teksti, por duke rritur shkallën e vetëdijes sociale dhe teknikën e arsyetimit, aftësinë e tyre për të identifikuar stereotipet gjinore në realitet, do të jenë të aftë të krijojnë sjellje dhe modele të reja gjinore. Tekstet shkollore mund të ndikojnë në krijimin e një mënyre të re në të kuptuarit e fenomeneve, të dukurive dhe të ngjarjeve, të së shkuarës dhe të së tashmes, duke mundësuar rikonstruktivimin e vlerave, për një edukim të balancuar dhe pa paragjykime gjinore (Dhamo et al., 2008: 39). Për këtë arsye, duhet që mesazhet që përcjellin autorët e teksteve të projektojnë visionin e një shoqërie të mundësive të barabarta, sepse siç përmendëm më lart, nxënësit mësojnë në shkolla rreth ndarjes gjinore të punës dhe profesioneve, karrierën, pjesëmarrjen në politikë, etj. Shqetësimi qëndron se, vajzat shpesh inkurajohen të studiojnë profesione në fushën e arsimit, shëndetësisë, apo shërbime sociale, të cilat paguhën më pak dhe kanë një status më të ulët social, gjë që vazhdon të shkaktojë një hendek të madh gjinor në fushën ekonomike dhe sociale. Autorët e teksteve kanë paraqitur femra që kanë role të kufizuara në punë duke qenë të ndikuar nga stereotipet gjinore, të cilat janë të rrezikshme, si për njerëzit të cilët i kanë, ashtu edhe për lexuesit, sepse ata mund të ndryshojnë fatin e tyre (Gharbavi & Mousavi, 2012). Sistemi arsimor është tregues i kulturës së një kombi, i aftë për të përcjellë ndryshimin dhe progresin, por shkolla si institucion, mund ta luaj rolin e vet emancipues, vetëm nëse ajo vetë-transformohet (Dhamo et al., 2008: 12).

2.3.4. Ilustrimet dhe grackat e deformimeve gjinore

Ilustrimet konsiderohen një pjesë e rëndësishme e tekstit, sidomos në arsimin fillor, por dhe në nivele më të larta, e konsideruar nga studiuesit si mjet i rëndësishëm, që ndihmon në proceset konjitive përmes perceptimit viziv. Ilustrimet në tekste, luajnë një rol të rëndësishëm në përpunimin dhe interpretimin e informacionit, nxisin imagjinatën krijuese, mendimin kritik dhe konkretizimin e mesazheve që përcjell teksti (Sinani et.al., 2008: 31).

Përqindja e nevojshme e ilustrimeve në një tekst do të varet nga lënda dhe niveli i shkollimit, duke respektuar ekuilibrat e nevojshëm me tekstin e shkruar. Por, roli i ilustrimeve nuk kufizohet vetëm me tërheqjen e vëmendjes së nxënësve, ato duhet të integrohen me veprimin pedagogjik (Gerard & Roegiers, 2003: 216). Kjo do të thotë se, ilustrimet duhet të jenë në përputhje me objektivat mësimore dhe në funksion të tyre. Ato shpesh janë ndihmëse të tekstit të shkruar, për të lehtësuar të kuptuarin e tij, por mund të japin edhe informacion të ri, i cili nuk përmbahet në tekst dhe që nxit mendimin e pavarur të nxënësve. Komunikimi përmes ilustrimit shpesh është më i shpejtë dhe më efektiv sesa tekstet e shkruara. Ato kanë një veprim të drejtpërdrejtë në perceptimin e informacionit dhe në ruajtjen e tij, duke aktivizuar kujtesën vizive të nxënësve. Përcjellja e mesazheve përmes ilustrimeve nxit mendimin krijues, të pavarur dhe kritik të nxënësve në interpretimin e informacionit dhe mesazhit të marrë prej tyre. Një tekst është i varfër nëse ka pak ilustrime, sepse nuk përcjell emocione dhe nuk u krijon hapësira mësuesve që të ndërtojnë pyetje për nxënësit, përmes diskutimeve dhe reflektimit. Në tekstet tona, në pjesën më të madhe të tyre, nuk është treguar kujdes në mbajtjen e një ekuilibri të figurës së grave dhe burrave, vajzave dhe djemve, si në numrin e ilustrimeve dhe në statusin shoqëror dhe mjediset ku ato paraqiten (familje, shkollë, komunitet). Në këtë kuptim, disekuilibrat gjinorë që sjellin

tekstet shkollore edhe në drejtim të ilustrimeve, çojnë në formimin e një sjelljeje të gabuar gjinore, ku dominon prezenca dhe autoriteti mashkullor. Shfaqja dhe përsëritja e vazhdueshme e figurës së djalit në pozicione të rëndësishme në krahasim me vajzat, krijon një ndërgjegje të indoktrinuara dhe të gjinizar. Ndikimi i ilustrimit varet shumë nga gjinia që dominon në tekst. Ai varet nga: a-shpeshësia e paraqitjes së dizenjimeve, b-pozicionimi i ilustrimeve në tekst, c-madhësia, ngjyrat e përdorura, d-mesazhet e përcjella përmes teksteve të shkruara, të cilat shpesh shoqërojnë ilustrimet. Po cilat janë mesazhet gjinore që përcjellin ilustrimet në tekste dhe sa është i pranishëm imazhi i femrës? Cila gjini dominon më tepër në tekste? Rolet në të cilat janë paraqitur femrat në ilustrimet e teksteve përfshijnë ato më pasivet dhe stereotipiket, kryesisht në kujdesin ndaj fëmijëve, të moshuarve dhe në punët e shtëpisë, ndërsa meshkujt janë përshkruar në role më aktive si brenda në shtëpi dhe jashtë saj (Fahim, 2010). Në ilustrime, personazhet femra janë shpesh të lidhura me hapësira private të brendshme, ndërsa personazhet meshkuj me mjedise të hapura, në hapësira të jashtme publike (Brugilles & Cromer, 2009). Këto ilustrime dallojnë nga madhësia, ngjyrat, hapësira që zënë dhe frekuenca e paraqitjes në tekst, duke i lënë më shumë vend përfaqësimit të njërës gjini dhe duke përjashtuar tjetrën. Puna e papaguar në familje kudo konsiderohet si punë e grave, edhe pse ato janë të rëndësishme, janë më pak të vlerësuarat. Ndarja gjinore e punës, në punë të paguar për gratë, merr formën e ndarjes horizontale profesionale, pra të profesioneve të veçanta për gratë, në lloje të kufizuara të punëve dhe në nivelet më të ulëta të tyre (Fahim, 2010). Promovimi i një imazhi pozitiv të grave, duke theksuar kontributin e tyre në historinë dhe në pasurinë ekonomike, sociale, shkencore, kulturore të një vendi, sjellja në ilustrime të figurave të grave politike, apo

figura simbolike të historisë, etj., do të ishte e rëndësishme dhe e domosdoshme për tekstet shkollore (Brugilles & Cromer, 2009).

2.3.5. Aparati pedagogjik dhe gjuha e përdorur

Çdo tekst ka një aparat pedagogjik, që përsëritet periodikisht nga njëri mësim tek tjetri dhe që përbëhet nga struktura paraprake dhe ajo fundore. Qëllimi i strukturuesit paraprak është të bëjë një lidhje sa më të mirë të mësimin të ri, me çdo gjë që është mësuar më parë. Kjo realizohet përmes objektivave mësimorë, të cilat vendosen në fillim të çdo mësimi duke njohur nxënësit me temën e re dhe metodat që do të përdoren për të arritur përvetësimin e saj. Komunikimi paraprak i objektivave, ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve, në krahasim me rastin kur ata nuk dinë se çfarë do të mësojnë, ku duhet të arrijnë dhe çfarë dobie do të kenë ata nga ky mësim (Gerard & Roegiers, 2003: 266). Ndërsa, strukturat në fund të mësimin, synojnë përfundimin e informacionit të përvetësuar duke e lidhur me njohuritë e mësuara më parë, si dhe duke dhënë detyra praktike për të konkretizuar mësimin e dhënë. Nga analiza e teksteve të shkollave fillore dhe të mesme rezulton se këtij aparati i mungon pothuaj plotësisht taksonomia afektive, e cila nënkupton një seri pyetjesh që kthen sytë e brendshëm të nxënësit/es për të identifikuar vlerat e vetes dhe të tjerët (Sinani et al. 2008: 31). Përmes pyetjeve si: Veço një personazh që të ngjan ty dhe thuaj pse? Si do të kishe reaguar ti në një situatë të tillë? Nëse do të ishe vajzë/djalë çfarë vendimi do të merrje? etj., nxënësit do të nxiteshin të bënin analiza të përkatësive dhe identiteteve të tyre gjinore, sipas këndvështrimeve të ndryshme. Këto rubrika do të ndihmonin mësuesin që të evidentonte dhe kuronte me kujdes problematikat që do të shfaqeshin. Aparati pedagogjik me rubrikat e ndryshme si: pyetje dhe detyra, ndaluni dhe diskutoni, ndani mesazhin, etj., si dhe detyrave praktike, punës në grupe dhe me role, situatave të rastit, pjesëve të leximit,

shembujve realë ose të krijuar, ka mundësinë që të integrojë përvojat personale, me përvojat e dëshiruara në tekste. Përmes detyra të tilla si: Shkruaj rastin tënd! Plotëso mbylljen e tekstit sipas gjykimit tënd! Plotëso tekstin me modele të drejta të roleve gjinore! etj., autorët e teksteve synojnë të inkurajojnë tek nxënësit sjellje të drejta gjinore, duke iu drejtuar dhe përfshirë njëloj të dyja gjinitë. Ato synojnë në zhvillimin e aftësive kritike të menduarit, duke rritur ndjeshmërinë e tyre rreth këtyre çështjeve. Por, në shumicën e rasteve pyetjet janë gjithëpërfshirëse, pra nuk dallojnë gjini të veçanta. Kjo nuk iu jep mundësinë nxënësve të analizojnë përkatësitë dhe identitetet e tyre gjinore, si dhe të mbajnë qëndrime nga këndvështrimi i gjinisë tjetër. Vetëm duke i përfshirë respektivisht të dyja gjinitë, përmes pyetjeve dhe rubrikave specifike, do të mund të ballafaqoheshin sjelljet dhe interesat e tyre, duke krijuar mundësinë për të formuar sjelljet e reja gjinore. Tekstet shkollore janë instrumente që përçojnë dije sistematike dhe kanë potencialin e formimit të nxënësve me koncepte dhe sjellje gjinore të drejta. Është e rëndësishme të kuptohet se nëse teksti edhe pse nuk anon nga njëra gjini, i jep përparësi vlerave vetjake, ndërvetjake, por lë jashtë të qenit vajzë/djalë, pra përkatësinë dhe identitetin e tyre gjinor, atëherë teksti në fjalë nuk mund ta kryej deri në fund misionin dhe detyrimin e tij për zhvillimin e personalitetit të nxënësve nën perspektivën gjinore (Dhamo et al., 2008: 29). Një tregues po aq i rëndësishëm i nivelit cilësor dhe përmbushjes së funksioneve të tij të rëndësishme, është përdorimi i një gjuhe të pasur shprehëse dhe figurative, duke ruajtur ekuilibrat kulturor, gjinor, fetar etj, si dhe për përcjelljen e mesazhit të tekstit sa më lehtësisht tek përdoruesit e tij. Në fakt, vihet re përdorimi i shpeshtë i një gjuhe paragjyquese në aspektin gjinor. Autorët përdorin përemra mashkullorë, për t'iu referuar si grave, ashtu edhe burrave, ose përdorin tituj të gjinisë mashkullore për profesione, të cilat në tekst mund të jenë të

ushtruara nga femra. Shpesh në pjesët e dhëna në tekste, përdoren epitete përcaktuese të ndryshme për djem dhe vajza, të cilat bazohen në tipare të ndara të personalitetit të dy gjinive. Shumë studiues kanë analizuar ndikimin që ka përdorimi i një gjuhe të gjinizuar në shkolla, në tekstet shkollore, ose nga vetë mësuesit, duke konkluduar se ajo përjetëson paragjykimet gjinore. Përmes teksteve gjuha formon stereotipe mbi personazhet vajza dhe djem, siç ndodh dhe e kundërta, në rast se përdoret një fjalor gjuhësor me ndjeshmëri gjinore, që do të thotë se gjuha realizon barazi gjinore në tekstin e shkruar (Kabira, 1997: 43). Sipas Michel (1986) gjuha seksiste, manifestohet në zgjedhjen e fjalorit, në përdorimin e gramatikës si dhe në përdorimin e emrave dhe përemrave.

Është vënë re se, ka një dominancë të theksuar në përdorimin e emrave dhe përemrave mashkullorë, në krahasim me ato femërorë, duke treguar qartë se edhe figurat e përmendura në tekste kanë qënë meshkuj. Shumë institucione arsimore dhe shoqata studiuesish, kanë hartuar udhëzime të ndryshme lidhur me shmangien e gjuhës seksiste dhe paragjyqese në tekstet shkollore. Kujdesi duhet bërë jo vetëm nga autorët e teksteve, por dhe nga redaktorët shkencorë dhe letrarë, apo nga vetë mësuesit e lëndës në përzgjedhjen e teksteve të përshtatshëm në përdorimin e një gjuhe të paanshme dhe të ekuilibruar gjinore.

2.4. Roli i mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve

2.4.1. Ndikimi i personalitetit të mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve

Marrëdhëniet mësues-nxënës janë çelësi i suksesit për një mësimdhënie/nxënie efektive, por jo vetëm. Mësuesit, me personalitetin dhe formimin e tyre profesional dhe socio-kulturor, luajnë një rol të rëndësishëm edhe në edukimin e nxënësve me vlera dhe parime në përputhje me kërkesat e kohës. Roli i mësuesit nuk është ai tradicional dhe totalitar i mëparshëm, ai është përveçse një përcjellës i dijeve, edhe një edukator dhe udhërrëfyes.

Ata duhet të jenë të ndërgjegjshëm për rolin që luajnë në formimin e nxënësve, larg stereotipeve dhe paragjytimeve, ashtu si në të kundërt, mund t'i nxisin ato qoftë në mënyrë të pandërgjegjshme. Për këtë arsye, mësuesit duhet të eksplorojnë brenda vetes, nëse janë bartës të këtyre paragjytimeve dhe në ç'mënyrë mund t'i shmangin ato. Trajtimi i drejtë dhe i barabartë i nxënësve, ndihmon në mbarëvajtjen e procesit mësimor. Roli i edukatorit është të krijojë një klimë besimi dhe respekti reciprok, ku secili të shprehë lirisht mendimet dhe opinionet e tij. Mësuesi duhet të ruajë balancat dhe të mos krijojë keqkuptime në klasë, për pasojë ka përgjegjësinë të vendosë ekuilibrin mes dy gjinive, pa u pozicionuar në asnjërën anë. Mësuesit duhet:

- Të jenë të vetëdijshëm për paragjykimet gjinore në një shoqëri;
- Të jenë të vetëdijshëm për paragjykimet dhe qëndrimet e tyre të njëanshme;
- Të jenë të gatshëm dhe të hapur për të ndryshuar besimet dhe sjelljet e tyre (Erden, 2009: 410).

“Realiteti i ri shoqëror, njohuritë e reja bashkëkohore, si dhe filozofia e re e edukimit në shkollë, kërkon edhe ndryshimin e rolit të mësuesit, jo vetëm si një specialist dhe kompetent në fushën e tij të dijes, por edhe si një partner i rëndësishëm në një marrëdhënie komplekse ndërpersonale komunikimi, si një edukator dhe madje si një këshilltar i nxënësve për jetën dhe planifikimin e karrierës së tyre të ardhshme”

(Negovan et al., 2010: 1730)

2.4.2. Metodologjitë e mësimdhënies dhe edukimi gjinor

Metodat e reja të mësimdhënies duhet të synojnë zhvillimin e aftësive individuale dhe përfshirjen aktive të nxënësve në procesin e të mësuarit, që do të thotë mësimi me në qendër nxënësin (Vu, 2008). Duhet pranuar se nuk ka metoda “specifikisht” të veçanta për të trajtuar çështjet gjinore, por mësuesit rekomandohen të përdorin metoda, të cilat nxisin

refleksionin, diskutimin dhe debatin rreth çështjeve gjinore, në përshtatje me nivelin dhe moshën e nxënësve (Sinani, 2007). Disa nga metodat e mësimdhënies/nxënies, të cilat mund të përdoren me efikasitet në temat me ndjeshmëri gjinore, janë studiuar nga ekspertë të kurrikulave dhe mësimdhënies dhe janë si më poshtë:

Brainstorming- është një teknikë që i fton nxënësit të shfaqin mendimet dhe idetë e tyre për një temë të caktuar, pa u vlerësuar për saktësinë e përgjigjes. Ajo sjell mundësinë e trajtimit të problemit nga shumë këndvështrime. Epërsitë e kësaj teknike janë se krijon mundësinë e gjithëpërfshirjes dhe zbulon lehtësisht skema të menduari lidhur me çështjet gjinore.

Diskutim i strukturuar, është po ashtu një metodë që u jep mundësinë të rinjve të ballafaqojnë idetë, perceptimet dhe sjelljet e tyre, duke u shprehur lirisht, në një klimë besimi dhe respekti reciprok. Duke patur parasysh ndjeshmërinë e lartë dhe debatin që provokojnë tematikat gjinore, mësuesi duhet të bëjë kujdes për t'i dhënë shansin çdo nxënësi të flasë, pa ndërprerë njëri-tjetrin dhe duke respektuar opinionet dhe gjykimet e të tjerëve. Suksesi i kësaj metode lidhet me zgjedhjen e temës për diskutim dhe realizimin e saj duke krijuar mjedisin e përshtatshëm.

Puna në grupe. Kjo metodë nxit socializimin e të rinjve në grup, ndërveprimin dhe respektimin e mendimit të gjithësecilit. Grupi nuk duhet të sundohet nga njëra apo tjetra gjini, por t'i stimulojë pjesëmarrësit të mësojnë nga njëri-tjetri, duke pranuar bindje të ndryshme nga të tyret. Përgjithësisht, djemtë dhe vajzat priren të formojnë aleancat brenda të njëjtës gjini, por mësuesi duhet të inkurajojë bashkëpunimin mes grupeve. “Mësuesi duhet të ndihmojë në formimin e grupeve gjinore mikse, si gjatë lojrave dhe në kohën e mësimi” (Vu, 2008).

Loja në role. Kjo është një metodë që nënkupton “futjen në petkun e tjetrit”, duke i ndihmuar të rinjtë të shohin pasojat e veprimeve dhe sjelljeve të tyre ndaj të tjerëve. Duke u përfshirë në përjetimet e roleve të ndryshme nga ato realitet, nxënësit mund të kryejnë vëzhgime dhe të arrijnë në konkluzione, të cilat do të ishte vështirë t’i realizonin në jetën e përditshme. Kjo metodë mund të jetë shumë efektive, për të sjellë në diskutim problematika me fokus gjininë (Zhupa, 2015).

Inversi, është një metodë që ka të bëjë me trajtimin qëllimshëm të situatave në të kundërtën e tyre, duke provokuar mendime ndryshe nga skemat e zakonshme të arsytimit. Përmes kësaj metode, nxënësit përdorin argumente pro ose kundër temës së zgjedhur me natyrë gjinore, deri në shterrimin e tyre.

Situatat e rastit, janë përshkrime reale apo hipotetike, me qëllim përfshirjen e nxënësve në diskutime, analiza dhe zgjidhje problemesh. Në rastin tonë konkret, situatat me fokus gjininë, janë më të ndërlikuara për shkak të interferimit të tyre me norma morale dhe tabu. Nxënësit duke qenë të ndjeshëm ndaj çështjeve gjinore mund të sjellin kënde të ndryshme shikimi dhe trajtimi të problemeve. Në disa raste vihen në pozicione mbrojtëse, në të tjera bëhen partizanë të perspektivave të reja.

Duke i dhënë mundësinë të rinjve të edukohen mendjehapur ndaj gjinisë, ne i kthejmë ata në agentë të ndryshimit, drejt një bote pa paragjykime (Berk, 2003). Këtu roli kryesor mbetet ai i mësuesit si edukator dhe udhërrëfyes. Për këtë arsye, metoda e mësimdhënies rreth vlerave morale dhe sjellje të dëshirueshme sociale është një proces shumë delikat dhe i rëndësishëm, i cili lë gjurmë të thella tek nxënësit (Vu, 2008).

2.4.3. Qëndrimet kritike ndaj teksteve: Të lexuarit aktiv

Mësimdhënia me ndjeshmëri gjinore dhe të nxënësve ndërvetshme

“Qëllimi kryesor i arsimit është të krijojë njerëz, që janë të aftë të bëjnë gjëra të reja, jo thjesht të përsëritin ato që kanë bërë brezat e tjerë; njerëz që janë krijues, shpikës dhe zbulues; qëllimi i dytë i arsimit është të formojë mendje, që mund të jenë kritike, që të verifikojnë dhe jo të pranojnë çdo gjë që u jepet” (Fisher, 1995). Është shumë e vërtetë se zhvillimi i të menduarit kritik të nxënësve duhet të jetë një nga qëllimet parësore të shkollës dhe të gjitha elementeve të saj si planeve, programeve, teksteve dhe kurrikulave të arsimit në të gjitha nivelet. Zhvillimi i këtyre aftësive lidhet me zhvillimin e të kuptuarit dhe fillon me të lexuarit e kuptimshëm, që do të thotë jo thjesht një riprodhim i informacioneve të tekstit, por ndërtim i kuptimit mbi të. Konceptimi i përmbajtjes së teksteve varet nga shumë faktorë si individualë (njohuritë e mëparshme të nxënësve, interesat, dëshirat dhe prirjet e tij), nga ndërtimi i tekstit (gjuha e përdorur, struktura organizative, ilustrimet etj), por dhe nga metodologjitë e përdorura nga mësuesi për të ndërtuar kuptimin mbi këtë tekst. Procesi i të lexuarit është shumë më i ndërlikuar nga ç’mendohej më parë. Studimet e fundit tregojnë se jo të gjithë lexuesit marrin të njëjtat mesazhe gjatë leximit, edhe të pjesëve të njëjta (Musai, 1999). Kjo për shkak se gjatë procesit të leximit integrohen përvoja e mëparshme, me njohuritë e reja. Cilat janë disa nga strategjitë, apo metodat, që duhet të përdoren në klasë, për të realizuar një lexim aktiv, kritik dhe vlerësues të përmbajtjes dhe mesazheve që tekstet përcjellin? Një nga metodat që ndihmojnë procesin e të lexuarit dhe të nxënësve të kuptimit rreth tij, është përzgjedhja e qëllimshme e tekstit nga mësuesi dhe analizimi i tij nga nxënësi gjatë procesit mësimor. Analiza përfshin leximin dhe rileximin e pjesës, nënvizimin dhe nxjerrjen e shënimeve, hartimin e pyetjeve për mësuesin dhe

nxënësit e tjerë. Kjo metodë ndihmon në procesin e të kuptuarit dhe të interpretimit të informacionit të ri dhe jo thjesht të riprodhimit të tij. Përmes studimit dhe nxjerrjes së shënimeve të pikave kryesore të tekstit, nxënësit vlerësojnë me kujdes ato që janë shkruar, duke miratuar, pohuar dhe përforcuar ato çfarë dinë, duke qartësuar idetë dhe duke vlerësuar ato çka kanë konkluduar.

Kombinimi i metodave si: të nxënët bashkëpunues (puna në grupe), nxitja e diskutimit (pyetjet), të lexuarit ndërveprues (leximi i orientuar dhe i qëllimshëm i materialit të dhënë nga teksti si detyrë) etj., do të ishte strategjia e duhur për një proces aktiv dhe efektiv të të nxënësve. E rëndësishme është që nxënësit të kuptojnë se tekstet shkollore nuk përfaqësojnë të vërtetën e padiskutueshme dhe se autorët mund të jenë të paqartë në atë çfarë shprehin, apo të jenë paragjykses në shumë raste, sepse i përkasin një niveli të caktuar formimi dhe edukimi arsimor, kulturor dhe social. Kjo jo për të dënuar autorët, por për të ndërgjegjësuar nxënësit se është përgjegjësia e tyre të zbulojnë në mënyrë aktive përmbajtjen apo gabimet në tekst (Musai, 2008: 160). Të përqëndrohemi tek analiza e teksteve nën prizmin e barazisë gjinore. Mësuesi mund t'u jap nxënësve një pjesë teksti, që ai e mendon me vlerë për diskutim nga pikëpamja gjinore dhe të kërkojë analizën nga këndvështrimi gjinor të saj. Një nga metodat që mund të përdoren quhet:

“Pyetje autorit” (Beck et al., 1997), gjatë së cilës nxënësit kanë si detyrë të formulojnë pyetje “për autorin”, që më pas i diskutojnë së bashku në “Rrjetin e diskutimeve”, një metodë tjetër e të nxënësve aktiv, të cilën do ta shqyrtojmë më poshtë. Pyetjet mund të jenë të tilla si: Çfarë simbolizon figura e gruas në tekst? Cili është mesazhi i autorit përmes kësaj figure dhe a vjen i qartë ky mesazh për nxënësit? Çfarë mendoni se mund të shtohet, për ta bërë më funksional këtë mesazh? Mundet që teksti të analizohet edhe në tërësinë e tij, duke

numëruar ilustrimet e personazheve mashkullore dhe femërore dhe rolet në të cilat ato paraqiten, apo numrin e autorëve burra dhe gra që studjohen në tekst, fjalori që përdoret për të përshkruar të dyja gjinitë, etj.

“Rrjeti i diskutimeve” (Alvermann, 1991), përmes së cilit nxënësve u kërkohet të përpunojnë idetë e tyre në të dyja këndvështrimet, pro dhe kundër, deri në shterrim të argumenteve kundërshtuese, gjë që siguron një përfshirje shumë të gjerë dhe aktive të nxënësve në klasë. Kështu, në rast se detyra ka qenë studimi i tekstit për të analizuar rolin e gruas në jetën e përditshme, nxënësit mbledhin argumente pro dhe kundër paragjykitimit që autori i bën figurës së saj. Mësuesi udhëheq me shumë kujdes debatin drejt qëllimit kryesor të tij, pra argumentimit se vlerat e gruas janë përtej rolit riprodhues, rritjes dhe kujdesit ndaj fëmijëve, si pjesëmarrëse aktive në veprimtari ekonomike dhe shoqërore. Përfundimet e diskutimeve mund të përforcohen duke u shënuar në tabelë, apo flep-charter. Përmbledhja mund të jetë në formë grafike (ose jo), në formën e një harte koncepti, diagramave të ndryshme, grafikëve të organizuar etj., ku renditen faktorët kyç dhe ato derivate.

Harta e konceptit” (Schwartz & Raphael, 1985) është një metodë shumë e mirë për të përcaktuar konceptet kyç, duke identifikuar të gjithë faktorët, të brendshëm dhe të jashtëm, që kushtëzojnë këtë koncept. Kështu për të përcaktuar sjelljet paragjykyese të shoqërisë ndaj roleve gjinore, nxënësit mund të rendisin shumë faktorë socio-kulturor, politikë dhe historikë, të cilat kanë justifikuar gjatë shekujve nënshtrimin e gruas. Për këtë qëllim, përcaktohet koncepti-kyç “stereotipi gjinor”, më pas nxënësit analizojnë një tekst të caktuar nga mësuesi (pjesë të tilla ku gruaja shfaqet në role tipike femërore, gjenden me shumicë në tekstet e lëndëve shoqërore) dhe duke përdorur njohuritë, apo opinionet e mëparshme, si dhe informacionin e ofruar nga teksti, ndërtojnë hartën e konceptit, ku vendosen të gjitha

shkaqet dhe pasojat e kësaj dukurie. Përmes kësaj metode nxënësit mësojnë të organizojnë përfundimet e nxjerra nga studimi i tekstit, mundësohet arsyetimi mbi lidhjet shkak-pasojë të fenomeneve sociale dhe ndihmon në ruajtjen më gjatë në kujtesë.

2.5. Standartet e arsimit parauniversitar

2.5.1. Kurrikula shkollore dhe rëndësia e saj në procesin mësimor-edukativ

Kurrikula shkollore është baza për zhvillimin intelektual, shoqëror dhe emocional të nxënësve. Ajo përcakton aftësitë dhe kompetencat që ata duhet të fitojnë gjatë viteve të shkollimit, por njëkohësisht dhe vlerat shoqërore që duhen kultivuar për të qenë anëtarë të denjë të një shoqërie të hapur dhe globale. Vlera të tilla si: mirëkuptimi, toleranca, patriotizmi, respekti për veten dhe të tjerët, janë detyrime që rrjedhin nga ndryshimet social-ekonomike dhe kulturore globale (Zhupa, 2015: 422). Kurrikula duhet të ndihmojë nxënësit të bëhen qytetarë aktivë dhe bashkëpunues, si në procesin mësimor, ashtu dhe gjatë organizimit të aktiviteteve brenda dhe jashtë shkollës. E gjithë jeta shkollore duhet të edukojë vlerat qytetare dhe demokratike, shpirtin kritik dhe iniciativën e lirë, ndjenjën e barazisë dhe drejtësisë, larg çdo pabarazie dhe diskriminimi. Vetëm kështu, brezi i ri do të jetë i përgatitur për të gjitha sfidat e shoqërisë së sotme globale dhe ekonomisë së tregut (MAS, 2014: 7). Për këtë arsye, kurrikula duhet të jetë në proces të vazhdueshëm reformimi dhe progresi, duke iu përgjigjur ndryshimeve apo transformimeve që ndodhin në shoqëri, në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar, pasi ajo udhëheq zhvillimin e të gjithë procesit të arsimimit në vend. Organizimi i kurrikulës arrihet si rezultat i bashkëveprimit të dy formave të saj:

a-Kurrikula e planifikuar, ose zyrtare, e cila përmban: kornizën kurrikulare, udhëzuesit kurrikularë, programet lëndore, tekstet shkollore, etj. Ajo është në themel të procesit të

mësimdhënies dhe nxënies. Ky dokument ndihmon mësuesit në planifikimin dhe realizimin e veprimtarive mësimore në klasë dhe jashtë saj.

b- Kurrikula e fshehtë, e cila përfshin gjithçka që ndodh brenda institucionit shkollor, pra të gjitha marrëdhëniet që krijohen mes nxënësve me njëri-tjetrin, me mësuesit, drejtuesit, etj. Ajo përfshin gjithashtu ndikimin e teksteve shkollore, procesit mësimor, ndërveprimin në klasë, arritjet akademike në shkollë, frekuentimin, mjedisin institucional, etj. Në fakt kurrikula shkollore konsiderohet si një proces, që nënkupton një lidhje të ngushtë mes dy formave të saj.

2.5.2. Kurrikula zyrtare dhe funksionet e saj. Përcaktimi i objektivave mësimorë.

Shumë studiues kanë dhënë përcaktime të ndryshme për kurrikulën formale (zyrtare), të cilat theksojnë kuptimin e saj lidhur me përmbajtjen si një plan apo program edukimi, me qëllim organizimin dhe udhëheqjen e procesit të të mësuarit në shkollë. Ajo çfarë kanë të përbashkët të gjitha llojet e përkufizimeve të dhëna, megjithëse shpesh theksojnë anë të veçanta dhe të ndryshme të kurrikulës, është pranimi i saj si një plan i dokumentuar, i detyrueshëm për t'u realizuar. Pra, në kuptimin e gjerë të konceptit, kurrikula vjen si një sistem objektivash të përshkallëzuara, që duhen arritur nga nxënësit në fund të periudhave të caktuara të shkollimit. Kjo arrihet përmes një sistemi të organizuar formash, mjetesh dhe metodash. Kurrikula i referohet përmbajtjes dhe qëllimeve të një programi edukimi (arsimimi) së bashku me organizimin e tij (ISP, 1995: 46). Përmbajtja e kurrikulave është e gjerë. Aty përfshihet përcaktimi i përmbajtjes, qëllimeve dhe objektivave të përgjithshëm arsimore, për cikle apo nivele të ndryshme; për lëndë të veçanta apo dhe grupe lëndësh; metodat dhe mjetet didaktike që do të përdoren gjatë procesit mësimor si dhe sistemi i vlerësimit të nxënësve për arritjet e tyre në këtë proces (teste, projekte etj.). Prandaj, me

kurrikul shpesh nënkuptohet vetë përmbajtja e këtij procesi. Sigurisht, ai nuk është një dokument burokratik, por krijon hapësira të mjaftueshme për zhvillim të mëtejshëm të materialeve mësimore dhe organizimin e mësimdhënies/nxënies. Për pasojë, edhe kur flasim për reformim të kurrikulave do të nënkuptojmë reformimin e gjithë elementëve që në tërësinë e tyre përbëjnë procesin e arsimit. Në bazë të orientimeve që jep kurrikula, ndërtohen tekstet shkollore dhe çdo material tjetër mësimor. Programet mësimore kanë karakter rekomandues dhe detyrues, prandaj autorët e teksteve detyrimisht duhet të kenë parasysh që përmbajtja e tekstit duhet të pasqyrojë përmbajtjen e programeve kombëtare dhe të ndjekë drejtimin e tyre themelor. Kjo nuk do të thotë që teksti duhet të jenë një kopje e saktë e këtyre programeve mësimore kombëtare, përkundrazi ai duhet të jetë një faktor progresi në mësimdhënien e çdo disipline (Gerard & Roegiers, 2003: 35). Shkollat 9-vjeçare dhe të mesme përdorin strukturën e re kurrikulare të shtetit shqiptar. Programet dhe realizimi i tyre është konform gjithë udhëzimeve të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës. Kurrikula e re mbështetet në një dokumentacion ku përfshihen:

- ✓ Korniza Kurrikulare
- ✓ Standardet e të Nxënit
- ✓ Programet Lëndore
- ✓ Udhëzuesi për Zbatimin e Kurrikulës
- ✓ Udhëzuesi i Fushave Lëndore.

Qasja e re kurrikulare që përqendrohet në zhvillimin e kompetencave tek nxënësit, kërkon ndryshime edhe në metodat dhe format e punës. Korniza kurrikulare promovon mësimdhënien me në qendër nxënësin. Kjo nënkupton që:

- Metodatat e mësimdhënies duhen përshtatur me nevojat individuale, interesat dhe

veçoritë e nxënësve, me qëllim që të sigurohet sukcesi i secilit prej tyre;

- Duhet pranuar nga mësuesit që stilet e të nxënësve ndryshojnë nga një nxënës tek tjetri;
- Duhet përzgjedhur metoda, teknika dhe strategji të mësimdhënies që nxitin përfshirjen aktive të nxënësve në orën e mësimit;
- Duhet përdorur burime të ndryshme të të nxënësve, që nxisin pjesëmarrjen, vëzhgimin, pavarësinë, kërkimin dhe kureshtjen e nxënësve;
- Duhet krijuar një mjedis i këndshëm e miqësor në klasë, me qëllim që të nxitet interesi dhe motivimi i nxënësve për të nxënë;
- Duhet njohur dhe trajtuar në mënyrën e duhur nxënësit e talentuar dhe ata që kanë vështirësi në të nxënë (MAS, 2014a: 140-142).

Realizimi i mësimdhënies me në qendër nxënësin, kërkon bashkëpunim të përhershëm mes mësuesve për metodat dhe mjetet mësimore, me qëllim shkëmbimin e eksperiencave pozitive mes tyre. Procesi i arsimimit duhet t'i mundësojë çdo nxënës zotërimin e *kompetencave kyçe*, të nevojshme për jetën dhe punën. Zhvillimet e reja ekonomike, shoqërore dhe teknologjike ofrojnë sfida të vazhdueshme për brezin e ri, të cilët kanë nevojë të pajisen me kompetenca të reja, që i ndihmojnë të përshtaten në botën e sotme. Kjo lidhet jo vetëm me fitimin e njohurive dhe aftësive teknike, por edhe me të kuptuarit e mundësive, sfidave, çështjeve etike, ligjore dhe shoqërore, që lindin ose shoqërojnë këto ndryshime (MAS, 2014a: 7). Zotërimi i kompetencave, synon zhvillimin e personalitetit të fëmijëve dhe të rinjve, si dhe aftësimin e individëve për të menaxhuar ndryshimet dhe situatat e reja. Kompetencat-kyç lidhen me zhvillimin e aftësive të tyre për të nxënë, për të menduar në mënyrë kritike dhe krijuese, komunikimin efektiv, vetëbesimin dhe besimin tek të tjerët, pjesëmarrjen aktive në shoqëri, si dhe kompetencën qytetare për të qenë individë të

përgjegjshëm të një shoqërie globale dhe diverse në vlera (MAS, 2014a: 8). Kompetenca shoqërore dhe qytetare zhvillohet duke bazuar në konceptet themelore të demokracisë, të drejtësisë, të barazisë, të qytetarisë dhe të të drejtave të njeriut. Nxënësi njeh konceptet themelore që lidhen me individët, grupet etj., me barazinë dhe mosdiskriminimin gjinor, me shoqërinë dhe kulturën. Ai kupton dhe merr vendime mbi bazën e të kuptuarit të dimensioneve shumëkulturore, ekonomike, ligjore, politike e shoqërore të shoqërisë europiane si dhe të ndërveprimit të identitetit kulturor kombëtar me atë europian e më gjerë. Nxënësi vlerëson diversitetin, respekton të tjerët dhe përgatitet për të kapërcyer paragjykimet dhe për të arritur kompromise (MAS, 2014a: 78-79). Mësimdhënia e bazuar në kompetenca kërkon që mësuesit të përzgjedhin strategji, metoda, teknika dhe forma të ndryshme të punës, si dhe të organizojnë përvojat mësimore të nxënësve që integrojnë njohuritë përkatëse me shkathtësitë, vlerat dhe qëndrimet (Zhupa, 2015: 424). Kurrikula zyrtare orienton disa nga metodat, teknikat dhe strategjitë që mund të përdoren në lëndët shoqërore, si p.sh. diskutimi, debatet, vrojtimit, intervistat, projektet kurrikulare dhe ndërkurrikulare, etj. Disa nga këto metoda që lidhen me edukimin gjinor ne i përmendëm më lart. Kurrikula zyrtare orienton dhe disa nga *mënyrat e vlerësimit* të nxënësve, si pjesë e rëndësishme e procesit mësimor. Ai duhet të jetë një vlerësim sistematik i punës dhe ecurisë së nxënësve, duke i krijuar mundësinë për reflektim dhe vetëvlerësim (portofoli i nxënësit, në të cilin mblidhen të gjitha punët e tij gjatë vitit). Nxënësit kanë të drejtë dhe nevojë të njihen me kriteret dhe metodat me të cilat do të vlerësohen. Kjo garanton paanshmërinë e vlerësimit dhe ndihmon të nxënit. Vlerësimi i paanshëm nënkupton vlerësimin e një rezultati të të nxënit, duke mos u ndikuar nga karakteristikat dhe rrethanat e çdo nxënësi, që përfshijnë: gjininë, etninë, gjuhën, racën, rrethanat ekonomike e

shoqërore, vendndodhjen, si dhe personalitetin, talentin, aftësitë e kufizuara etj. (MAS, 2014a: 156-157). Kurrikula zyrtare jep mesazhet qendrore të arsimit, ajo mund të rrisë, apo të ulë motivimin e nxënësve për angazhim, përpjekje dhe zhvillim, përmes imazheve që u jep për veten e tyre dhe botën ku jetojnë (Bank, 2007: 336). Nëse kurrikula nuk pasqyron diversitetin e jetës dhe interesave të nxënësve mesazhi i saj nuk është i plotë. Në këndvështrimin gjinor, kurrikula formale duhet të përfshijë përvojat e grave dhe burrave në të gjitha sferat e jetës, duke reflektuar dhe vlerësuar rolin e grave dhe vajzave në materialet që nxënësit studiojnë (McKee, 1992: 2, 7-8). Në kurrikulën bërthamë të APU-së në Shqipëri, diku në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe diku të tërthortë, përmes synimeve, objektivave të përgjithshëm, objektivave sipas linjave etj., vihet re se: programet e lëndëve të edukimit qytetar, qytetarisë, sociologjisë, psikologjisë etj., ndikojnë në edukimin dhe formimin gjinor të të rinjve. Brenda tyre spikatin orientime që ndihmojnë mësuesit dhe nxënësit t'i kthejnë sytë nga problemet gjinore, për një formim pa paragjykime. Kjo ndihmon në orientimin e barabartë të djemve dhe vajzave drejt profesioneve dhe karrierës, me bindjen se janë të aftë dhe mund të kontribuojnë njëloj në ndërtimin e jetës së tyre apo edhe asaj sociale në përgjithësi (MAS, 2012: 21). Integrimi gjinor duhet të mbetet një zgjedhje e rëndësishme, me prioritet, brenda institucionit shkollor, si një komponent i fuqishëm në edukim. Mësuesit duhet të ndërgjegjësohen për rolin që duhet të luajnë lidhur me edukimin e roleve gjinore tek nxënësit e tyre. Veçanërisht mësuesit e shkollës së mesme duhet të flasin më shpesh dhe në mënyrë më të drejtpërdrejtë për çështjet gjinore (MAS, 2014a: 78). Duke pasur në dorë kurrikulën lëndore, ku përfshihen objektiva të qarta mbi problemet me bazë gjininë, ata duhet të flasin në përputhje me synimet sipas programeve duke bërë interpretimet e duhura, hapur, jashtë çdo kompleksiteti apo mentaliteti (MAS,

2014a: 79). Shpesh programet mbartin ftesa për debat lidhur me dhunën në përgjithësi dhe atë ndaj gruas në veçanti, me mosrespektimin e ligjit, me padrejtësitë ndaj grave, me vetëvlerësimin e ulët të tyre. Nuk mungojnë debatet për tema tabu të së djeshmes. Pyetjet që mësuesit duhet të ngrejnë në këto raste, mund të jenë të tipit sasiore ose cilësore. Pyetje sasiore: A përfaqësohen gratë aq sa edhe burrat në tekste? Pyetje cilësore: Si përfaqësohen burrat dhe gratë, në sferën familjare, punësimit, politikës dhe argëtimit? A paraqiten dy gjinitë në role gjinore tradicionale, apo në role në zhvillim?

-Përcaktimi i objektivave mësimorë: Në përputhje me parimet bazë dhe qëllimet që kurrikula ka për edukimin e vlerave të caktuara, të cilat përcaktojnë qëllimin dhe prirjen e të gjithë sistemit arsimor, përcaktohen dhe objektivat mësimorë të çdo lënde, apo niveli. Këto objektiva renditen në të gjitha temat mësimore, në tekstin përkatës dhe në planin ditari të mësuesve, duke përcaktuar drejtimin që do të ndjekë ora e mësimi, si dhe për të arritur qëllimin përfundimtar të këtij procesi. Objektivat mësimorë mund të klasifikohen në: *Objektiva të përgjithshëm*, të cilat orientojnë drejt synimeve finale, qoftë të lëndës në tërësinë e saj dhe të procesit mësimor në fund të çdo ore mësimi. *Objektiva të veçanta*, ose specifike, që lidhen me hapat që do të ndiqen, për të arritur objektivat e përgjithshëm. Kuptohet që këto objektiva duhet të jenë të arritshme për të ndihmuar realisht nxënësit në procesin e të nxënies. Për të qënë të vlefshme në këtë drejtim, ato duhet të marrin parasysh moshën dhe nivelin e nxënësve, aftësitë e tyre, kohën dhe mjetet ndihmëse që mësuesi ka në dispozicion, etj. Tashmë, ka më shumë se 50 vjet që vazhdon të përdoret taksonomia e Blumit, për të hartuar kurrikula dhe teste, apo për të ndërtuar objektivat mësimorë nga autorët e teksteve dhe mësuesit në procesin e mësimdhënies. Ajo mbështetet në përshkallëzimin e disa kategorive të të mësuarit, të cilat nisin nga niveli më i ulët i njohjes,

pra të kuptuarit, që përcaktohet si objektivi minimal i arritjes së nxënësve. Më pas vjen niveli mesatar, që lidhet me zbatimin dhe analizën e problemit dhe në fund objektivat e nivelit të lartë të të nxënësve, që janë aftësitë e nxënësve për të sintetizuar dhe vlerësuar fenomenin. Megjithatë ka patur kritika nga studiues të ndryshëm, për shkak të vështirësisë së ndarjes në shkallë hierarkike të veçanta të aftësive intelektuale (të cilat shpesh shkrihen me njëra-tjetrën), taksonomia e Blumit mbetet nga më të përdorurat dhe me vlera praktike zbatimi nga të gjitha strukturat dhe nivelet e arsimit. Mësuesi duhet të kujdeset në përcaktimin e niveleve të objektivave, duke iu shmangur mbizotërimit të pyetjeve të nivelit të ulët, apo kalimit të menjëhershëm në nivele të larta (sintezë, vlerësim), sepse në rastin e parë rrezikojmë një mësim mekanik, ndërsa në rastin e dytë vështirësojmë të kuptuarin e mësimin për shumë nxënës (Musai, 1999: 260; 2003: 61).

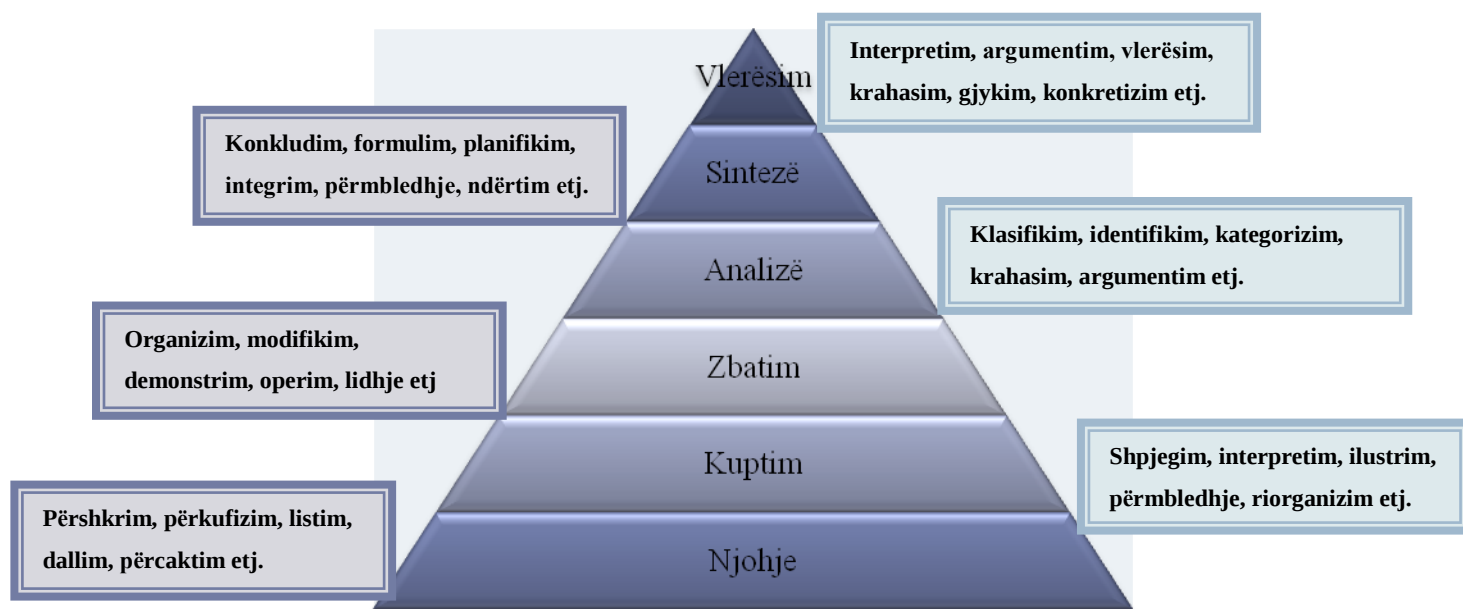


Figura nr. 5: Taksonomia e Blumit

2.5.3. Kurrikula “e fshehtë” dhe ndikimi i saj në edukimin gjinor të nxënësve

Kurrikula “e fshehtë”, ose siç quhet ndonjëherë programi “i fshehur”, në përgjithësi është i njohur si “procesi i socializimit në shkollë” (Kentli, 2009: 83). Funksionet e saj janë përforsimi i besimeve, vlerave dhe normave dominuese tek nxënësit (Giroux & Penna, 1979). Dallimi në mes kurrikulës formale dhe kurrikulës “së fshehtë” është se, ndërsa e para specifikon hapur atë që studentët kanë si qëllim për të mësuar, e dyta përfshin atë që nxënësit e mësojnë pa dallim dhe në mënyrë të paprogramuar (Lee, 2014: 40).

Siç përmendëm dhe më lart, kurrikula “e fshehtë” përfshin gjithçka që ndodh brenda shkollës, në të gjitha llojet e marrëdhënieve sociale që krijohen dhe gjithçkaje që ndodh në rrugë jozyrtare, si p.sh.: marrëdhëniet sociale brenda klasës ose shkollës, miqësitë e krijuara, marrëdhënia mësues–nxënës, ngacmimet, talljet, etj., janë të gjitha pjesë e saj (Zhupa, 2016). Studiues të ndryshëm të çështjeve në edukim, kanë diskutuar dallimet mes dy formave të kurrikulës dhe kanë nxjerrë në pah efektet e padëshiruara të kurrikulës “së fshehtë”. Ato shkojnë përtej qëllimeve të përcaktuara në programet zyrtare të arsimit dhe u transmetohen nxënësve shpesh në mënyrë të paqëllimshme (Kabira, 1997). Përmes kurrikulës “së fshehtë” edukohen qëndrime dhe sjellje, të cilat nuk janë të përfshira në programet mësimore ose në direktivat e shkollës, por janë rezultat i të mësuarit joakademik, si rezultat i ndërveprimit të grupeve të caktuara sociale, brenda mjediseve shkollore. Përgjegjës për këto efekte “anësore” të kurrikulës shkollore janë një sërë mekanizmash, si p.sh. sjelljet e nxënësve dhe mësuesve, dokumentet dhe programet mësimore, tekstet shkollore dhe mjetet didaktike, organizimi i jetës së brendshme të shkollës, etj. Krijimi i identitetit gjinor nuk është pjesë vetëm e programit zyrtar, por ai realizohet në mënyrë

indirekte përmes ndërveprimeve informale socializuese. Më poshtë do të njihemi më hollësisht me ndikimin e këtyre faktorëve në edukimin gjinor të nxënësve. Kurrikula zyrtare e shkollës së mesme është një dokument i rëndësishëm, që u ofron mësuesve udhëzime për zbatimin e programeve arsimore dhe nga e cila derivojnë tekstet shkollore. Ajo mund të bëhet shkaktare për përcjelljen e paragjykimeve dhe stereotipeve gjinore në programet dhe tekstet shkollore, veçanërisht kur mungojnë objektivat e qëllimshme lidhur me to. Rëndësia që ka përfshirja e këtij dimensionit, nuk mund t'i lihet rastësisë. Rrjedhimisht, nëse këto standarte zyrtare nuk pasqyrojnë siç duhet nevojat e nxënësve për një edukim të drejtë gjinor, ato nuk e kanë përmbushur misionin e tyre dhe tekstet janë të parat që e reflektojnë këtë problem (Dhamo et al., 2005: 36). Por, nga ana tjetër pamë se është e rëndësishme të studiohet edhe veprimi i asaj që u quajt nga studiuesit kurrikul “e fshehtë”, e cila nuk mund të analizohet dhe ridimensionohet aq lehtë sa kurrikula zyrtare, sepse lidhet me qëndrime, sjellje, mentalitete dhe paragjykime, që shfaqen pa u kuptuar në disa aspekte të rëndësishme të edukimit (Zhupa, 2016). Ato janë si më poshtë:

2.5.3.1. Përmbajtja e teksteve shkollore dhe stereotipet gjinore

Tekstet shkollore si instrumente që përçojnë dije sistematike, kanë potencialin e formimit të nxënësve me koncepte dhe sjellje gjinore të drejta. Ato janë një faktor i rëndësishëm në socializimin gjinor të nxënësve. Kurrikula “e fshehtë” shfaqet në tekste për shkak të paragjykimeve dhe mentaliteteve që kanë vetë autorët në lidhje me gjininë. Analizat e bëra të teksteve kanë treguar për mesazhe të fshehura që tekstet shkollore transmetojnë tek nxënësit në drejtim të sjelljeve gjinore (Zhupa, 2016: 159). Përmbajtja e nënkuptuar e teksteve mund të krijojë dhe të përforcojë stereotipat gjinorë, përmes ilustrimeve dhe pjesëve letrare, situatave në aparatin pedagogjik, gjuhës së gjinizuar, etj. Kjo ndodh sepse,

secili prej nxënësve identifikon veten në rolet që teksti sjell, duke përforcuar bindjet dhe opinionet e formuara më parë dhe duke organizuar parashikimet për vendin që e tij në shoqëri, në të ardhmen. Në rast se tekstet do të paraqitnin role sociale të përgjithësuara për të dyja gjinitë dhe jo të ndara në role tipike femërore dhe mashkullore, do të rritej mundësia për të gjetur veten në profesione të dëshiruara, jashtë skemave të mësuara mbi seks-rolet. Teksti duhet të inkurajojë nxënësit të orientohen drejt roleve të reja gjinore, duke respektuar zgjedhjet dhe dëshirat e njëri-tjetrit, për më shumë shanse dhe përvoja të reja pa dallim gjinie. Priorja për të paraqitur role të stereotipizuara, tradicionale gjinore, është një dukuri e përgjithshme në tekstet shkollore shqiptare. Në përgjithësi, gratë paraqiten brenda shtëpisë duke u kujdesur për pastërtinë, ushqimin, apo kujdesjen ndaj fëmijëve dhe pjestarëve të tjerë të familjes, ndërsa baballarët shfaqen në pozicione vendimmarrëse, të suksesshëm në profesion dhe shoqëri. Po kështu, vajzat vijnë në role përkujdesëse brenda dhe jashtë shtëpisë, ndërsa djemtë janë aktivë, të angazhuar në sporte, apo veprimtari të tjera sociale (Sinani et al., 2008). Këto skema gjinore të ndërtuara nga shoqëria dhe të ngurtësuara përgjatë shekujve, ndikojnë në perceptimet dhe qëndrimet individuale të nxënësve, duke edukuar modele të gabuara sjelljeje gjinore. Rolet tipike gjinore në tekste dëmtojnë në fakt të dyja gjinitë: vajzat duhet të jenë gjithmonë në role pasive, të varura, ndërsa djemtë, duke qenë se shihen si iniciatorë dhe me personalitet të fortë, privohen nga shfaqja e ndjenjave dhe emocioneve njerëzore, të cilat mund t'u merren si dobësi. Në këtë mënyrë si djemtë dhe vajzat detyrohen të sillen ashtu si të tjerët presin prej tyre, duke mos qenë vetvetja dhe të lirë për të shprehur çfarë realisht ata ndjejnë. Duket e zakonshme që djemtë të shihen në pozita drejtuese, të marrin iniciativa dhe të menaxhojnë situata (Dhamo et al., 2005: 23). Vajza dhe djali rriten ndryshe nga njëri-tjetri, duke mësuar modele sjelljesh tipike gjinore.

Nëse në shkollë do të mësojnë modele sjelljeje të ndryshme nga përvoja e përditshme e tyre, pa dallime për djem dhe vajza, do të krijoheshin mundësitë e tejkalimit të stereotipeve gjinore të edukuara në familje dhe shoqëri. Në fakt, ndodh e kundërta. Tekstet në vend që të ndihmojnë nxënësit të orientohen dhe të veprojnë drejt në situata të ndryshme, shpesh nuk kanë lidhje me këtë realitet, duke paraqitur personazhe dhe tematika që janë larg interesave dhe problemeve reale (Zhupa, 2016: 160). Kjo është aq e dukshme, saqë shpesh lind nevoja të kontrollohet viti i botimit, pasi krijohet përshtypja sikur autorët i drejtohen nxënësve në një kohë dhe vend tjetër (Dhamo et al., 2005: 23). Nga ana tjetër, mësuesi ka detyrimin që jo vetëm të përcjellë tekstin tek nxënësi, por të identifikojë problemet gjinore që tekstet kanë. Në fakt, mësuesit janë ata që e sjellin tekstin dhe programin mësimor tek nxënësit e tyre, të filtruar përmes lenteve të tyre të të parit të botës (Vu, 2008). Përvoja tregon se çdo mësues i zbaton tekstet në mënyrën e vet. Ai/ajo interpreton qëllimet e autorëve të teksteve përmes modeleve të tij / saj të marrëdhënieve gjinore dhe të identiteteve (Sunderland, 2006). Po ashtu, mësuesit kanë detyrimin të përmbushin edhe detyrimet që rrjedhin nga kurrikula lëndore. Kjo do të thotë se një mësues i përgatitur profesionalisht dhe i përgjegjshëm në punën e tij si edukator, duhet të zhvillojë më tej tekstet shkollore, duke plotësuar mangësitë në përputhje me hapësirat që krijojnë kurrikulat zyrtare (Zhupa & Zenelaj, 2016). Shumë tekste nuk kanë një përfaqësim të ekuilibruar të dy gjinive, gjë që sjell detyrimin që mësuesi të identifikojë rastet e deformimeve gjinore dhe rrugët e shfaqjes së tyre, duke bërë çmos për të reduktuar këtë mangësi të teksteve (Sunderland et al., 2001: 254). Por ka raste që mësuesit hezitojnë të diskutojnë me nxënësit problemet e paragjyqimeve gjinore që vihen re në tekstet e tyre. Duke ditur mentalitetin që mbizotëron në shoqëri, pra edhe tek pjesa më e madhe e nxënësve, ata nuk dëshirojnë të debatojnë, ose

nuk mund të dalin kundër këtij modeli të sjelljes. Arsyetimi i tyre është: "...Ne nuk mund t'u themi vajzave se ato mund të dalin natën vonë, njëlloj si djemtë!"(Kizilaslan, 2010: 3530).

Mësuesi, së bashku me tekstet shkollore duhet ta përmbushin sa më mirë misionin fisnik të arsimit, për emancipimin shpirtëror, progresin material dhe zhvillimin social të nxënësve si individë shoqëror.

2.5.3.2. Marrëdhëniet mësues-nxënës gjatë procesit të shkollimit

"Të ulur në të njëjtën klasë, duke lexuar të njëjtin libër, duke dëgjuar të njëjtin mësues, djemtë dhe vajzat marrin një arsim shumë të ndryshëm"(Sadker, 1994). Marrëdhëniet mësues-nxënës janë çelësi i suksesit për një mësimdhënie/nxënie efektive. Trajtimi i drejtë dhe pa paragjykimë i nxënësve, ndihmon në krijimin e një klime të mirë bashkëpunimi dhe respekti reciprok. Studimet tregojnë se në nivel të përgjithshëm marrëdhëniet e mësuesve me vajzat janë më të mira dhe të orientuara më shumë drejt mësimin, sesa drejt kontrollit dhe disiplinës, siç ndodh zakonisht me djemtë. Kjo është në përgjithësi mënyra sesi mësuesit ndërveprojnë me djemtë dhe vajzat, duke manifestuar hapur dallimet në trajtimin e tyre (Zhupa, 2016). Duket se djemtë duan të flasin më shpesh dhe janë më të sigurtë në marrjen e fjalës në diskutime, ndërkohë që vajzat janë më të tërhequra dhe dëshirojnë të qëndrojnë të heshtura (Coffey & Delamont, 2000: 19). Gjetjet nga studimet mbi analizën e ndërveprimit në klasë, të qëndrimeve dhe pritshmërive të mësuesve, kanë treguar se djemtë marrin më shumë vëmendje sesa vajzat. Nga ana tjetër, mësuesit i drejtojnë vajzat drejt idealeve femërore. Ato janë të vlerësuara për të qenë të qeta dhe të bindura, ndërsa djemtë inkurajohen të mendojnë në mënyrë të pavarur, të jenë aktivë dhe të shprehen hapur. Vajzat edukohen në shkolla për të qenë sa më sociale dhe të shoqërueshme dhe të mësojnë se

performanca arsimore dhe aftësitë nuk janë aq të rëndësishme (Bailey, 1992). Kur fillojnë shkollën, vajzat mësojnë dhe kanë rezultate shpesh më të mira se djemtë, por me mbarimin e studimeve, ato mbeten prapa në raport me ta (Sadker, 1994). Në një klasë ideale, djemtë dhe vajzat duhet të marrin trajtim të barabartë. Një kërkim interesant është kryer nga studiuesi Tammy A. Shel për analizë gjinore të procesit mësimor në të gjitha elementët e saj, duke krahasuar vendet perëndimore dhe joperëndimore si: SHBA, Kenia, Korea e Jugut, nga viti 1990 deri në 2007 dhe duke u bazuar në studime të tjera të kryera në Irlandën e Veriut, India, Nepal, Pakistan, etj. Studiuesi arriti në disa konkluzione të rëndësishme lidhur me marrëdhëniet mësues-nxënës dhe nxënës me njëri-tjetrin, lidhur me paragjykimet gjinore. Edhe pse mësuesit pretendojnë se i trajtojnë studentët e tyre në mënyrë të barabartë dhe pranojnë rëndësinë e barazisë gjinore në arsim, ata e kanë të pamundur t'i shmangen trajtimit jo të njëjtë të vajzave dhe djemve në klasë, duke reflektuar mentalitetin e tyre. Kjo shpesh bëhet shak për arritje jo të larta në procesit e të nxënës, prandaj theksohet nevoja për të kultivuar dhe edukuar një klimë kujdesi dhe barazie tek nxënësit (Shel, 2007: 9). Studimet tregojnë, po ashtu, se ka mësues kryesisht femra, të cilët përdorin një fjalor fyes ndaj nxënësve, i etiketojnë në publik, duke abuzuar emocionalisht me to. Ka edhe raste kur mësuesit vlerësojnë më shumë studentet vajza dhe kanë pritshmëri më të larta për arritjet akademike të tyre dhe djemtë shikohen si prishës të orës së mësimi dhe ngatërrestarë (Zhupa & Zenelaj, 2016). Megjithatë, vëzhgimet kanë treguar se mësuesit u japin ndëshkime më të rënda djemve, sepse ata mund t'i "përballojnë", ndryshe nga vajzat, të cilat preken, ose qajnë. Me vajzat mësuesit përdorin më shumë ndëshkime verbale, ndërsa djemtë mund të nxirren jashtë nga mësimi, pa u përballur me ta. Po ashtu, studiuesit kanë vënë re se mësuesit u referohen nxënësve në një gjuhë kryesisht të gjinisë

mashkullore (Shel, 2007: 10). Por, ndërveprimi mësues-nxënës është i dyanshëm, që do të thotë se edhe nxënësit nga ana e tyre sjellin paragjykimet e tyre në klasë, prandaj ata janë më të prirur të dëgjojnë dhe respektojnë më shumë një zë mashkullor sesa femëror (Shel, 2007: 12). Në përgjithësi, mësuesit/et i kushtojnë më shumë vëmendje djemve, ndërkohë që krijojnë një varësi më të madhe nga nxënëset e tyre vajza. Një numër studimesh tregojnë se, mësuesit/et i inkurajojnë vajzat të jenë më pasive dhe më konformiste ndërkohë që vlerësojnë pavarësinë dhe individualitetin e djemve. Në këtë mënyrë ata i lejojnë djemtë të jenë më të “këqinj”, duke e konsideruar krejt natyrale këtë sjellje të tyre, ndërsa vajzat duhet të marrin përsipër detyra dhe përgjegjësi: si të kujdesurit për të tjerët ose pastrimin e klasës. Ato mendohet të jenë më bashkëpunuese dhe më fleksibël, ndërsa djemtë me më shumë besim në vetvete dhe më të aftë. Mësuesit, përgjithësisht, mbajnë një qëndrim më të rreptë ndaj vajzave, sesa ndaj djemve në rastet e thyerjes së disiplinës, apo mospërmbushjes së detyrave të ngarkuara. Vajzat në shkolla janë të vetëdijshme se janë të pabarabarta me djemtë. Në rastet kur sjellje të ndryshme tolerohen nga mësuesi, me justifikimin se “djemtë janë djem”, shkolla ka përjetësuar shtypjen e femrave (Chapman, 2009). Sipas Amanda Chapman (2009), vajzat marrin reagime më negative sesa djemtë, nga mësuesit/et, sidomos në orët e lëndëve shkencore. Favorizimi i djemve në shkencat ekzakte, pengon aftësitë e të mësuarit të vajzave në këto fusha, të cilat kanë demonstruar se mund të mësojnë dhe të kenë rezultate njëlloj sikurse djemtë. Kritikët e hendeikut gjinor në arsim, shpesh përqëndrohen në avantazhet që meshkujt kanë mbi femrat në shkenca ekzakte dhe matematikë, por nuk arrijnë të shohin mbetjen prapa të djemve në lëndët shoqërore, “në shkrim dhe këndim”. Kjo lidhet me mitet e krijuara prej shoqërisë, se gratë janë sasiore, ndërsa burrat cilësorë dhe se meshkujt kanë prirje në lëndët ekzakte si matematikë, shkenca

inxhinjerie dhe fizike, etj. Studiuesit shpjegojnë se arsyeja kryesore e rezultateve dhe performancës së ulët të vajzave në këto lëndë, nuk varet nga fakti se meshkujt janë më të aftë, por se bindja rreth këtij fakti ka ushqyer pritshmëri të tilla edhe nga vetë vajzat, të cilat në shumicën e rasteve e shohin veten më pak të afta se djemtë. Problemi, sipas studiuesve, fillon që nga trajtimi i diferencuar në klasë, ku djemtë inkurajohen për të punuar më fort në matematikë. Nëse ata nuk arrijnë të kenë rezultate të kënaqshme, dështimi i tyre i atribuohet mungesës së përpjekjeve, ndërsa dështimet e vajzave u atribuohet mungesës së aftësive, duke shkaktuar humbjen e besimit të tyre ndaj vetes (Chapman, 2009: 35). Kjo ka krijuar bindjen tek vajzat se këto shkenca janë vetëm për djemtë dhe ato janë të paafta të bëjnë karrierë në këto drejtime. Por, duhet që të gjithë të kuptojnë se nuk ka një “gen të matematikës”, por praktika dhe inkurajimi mund të përmirësojë rezultatet dhe aftësitë e vajzave (Campbell & Storo, 1996). Rezultatet e larta në lëndë dhe fusha të caktuara të dijes, shpesh janë pasojë e orientimeve që u jepen djemve apo vajzave, nga familja, rrethi i të afërmeve, miqve, mësuesve në shkollë, etj. Inkurajimi dhe mundësitë që çdo nxënës ka për të realizuar pikësynimin e tij në jetë, janë kushte kryesore për t’ia arritur qëllimit. Po ta shikojmë në një nivel më të gjerë analizën tonë, do të ishin mundësitë që ofrojnë vetë shtetet me politikat e tyre, për arsimimin e lartë dhe punësimin në tregun e punës të të dyja gjinive. Ky do të ishte një shpjegim sociologjik i lidhjes shkak-pasojë mes mundësisë dhe performancës. Statusi dhe performanca e grave, varet nga mundësitë që familja, shkolla, shoqëria dhe politikat sociale, iu ofrojnë atyre dhe nga shkalla e diskriminimit gjinor të një shoqërie (Baker & Jones, 2005:196-198). Raporti i AAUW i vitit 1992: “Si shkollat mashtrojnë vajzat”, është një nga studimet më të gjera dhe të rëndësishme të përvojave që nxënësit vajza dhe djem, kanë në klasë. Raporti bazohet në qindra studime të bëra dhe arrin në përfundimin se

nxënëset vajza janë në disavantazh relativ në krahasim me djemtë, edhe pse shkollimi i tyre formal fillon mbi baza të barabarta. Hendeku gjinor në interesa, besime, ndërveprimet me mësuesit dhe bashkëmoshatarët, rritet dhe zhvillohet bashkë me progresin e nxënësve (AAUW, 1992). Siç thuhet dhe në raportin e AAUW të vitit 1998, shkollat duhet të përmirësojnë strategjitë e tyre, për të rritur rezultatet e vajzave në mësim. Për këtë shkolla duhet të përpiqet të krijojë klasa mikëpritëse, tërheqëse edhe për vajzat, duke krijuar një mjedis bashkëpunues dhe më pak konkurrues, apo hierarkik. Së dyti, shkolla mund të përfshijë në trajnim mësuesit, duke e parë këtë si një detyrim shkollor, për të përmirësuar komunikimin verbal dhe joverbal me të dyja gjinitë, si dhe metodat e trajtimit të tyre të barabartë (AAUW, 1998: 68-70). Vetë edukatorët duhet të krijojnë mjedise identiteti të sigurtë, ku vajzat të mos ndjehen të kërcënuara nga stereotipet gjinore të lidhura me diferencat e lindura dhe dështimet e mundshme (Bachman et al., 2009). Ndërveprimet mësues- nxënës janë në zemër të kurrikulës së fshehtë. Një rol të rëndësishëm luajnë dhe mjetet me të cilat mësimi joformal rreth gjinisë transmetohet në shkolla (Bank, 2007: 574). Një pyetje tjetër, që ka munduar për shumë vite me rradhë studiuesit, prindërit, mësuesit etj., lidhet me çështjen nëse është apo jo e dobishme, për djemtë dhe vajzat të mësojnë së bashku, apo në shkolla të ndara. Disa argumentojnë se arsimi i përzier, meshkuj e femra të të gjitha moshave, lejon një përgatitje më të mirë për situatat e botës reale. Në klasa që nuk janë të ndara sipas gjinisë, studentët meshkuj dhe femra mësojnë të punojnë së bashku, duke shmangur sjelljet stereotipike. Studiues të tjerë mendojnë se është më e përshtatshme, sidomos për vajzat të mësojnë në shkolla vetëm të një gjinie, sepse ato do të ndjehen më të sigurta, të paparagjykuara dhe do të kenë rezultate më të larta në shkencat ekzakte. Por dhe ky konkluzion mbetet i debatueshëm, sepse socializimi në shkolla varet edhe nga faktorë të

tjerë, të cilët nuk janë përfshirë në këto studime. Kështu, kërkimi i bërë nga nga studiuesi Harvey, në Angli në vitin 1985, me 2900 nxënës të 17 shkollave të mesme, të të dyja llojeve (me një gjini, ose të përziera), rezultoi se në shkollat me të njëjtë gjini, nuk kishte ndonjë diferencë të madhe në rezultatet e vajzave në lëndët shkencore, apo të djemve në lëndët shoqërore (Harvey, 1985: 179-182). Përgjithësisht, si shembuj merren kolegjet katolike, ku nxënësit kanë arritje të një niveli të lartë, por kjo nuk tregon sesa i vërtetë është ky pohim (Sadker et al., 2009: 284). Kjo sepse, në këtë rast veprojnë faktorë të tjerë përveç gjinisë së njëjtë, siç janë: disiplina dhe rregulli, niveli i lartë i kërkesës në programet akademike, numri i vogël i nxënësve në klasa, statusi i lartë ekonomik dhe social i nxënësve, etj. Vërtet qëndron bindja edhe tek vetë nxënësit, se shkollat me një gjini janë më të rregullta dhe më të kontrolluara, por studimet nuk tregojnë sesa këta nxënës janë më të interesuar të studiojnë në këto shkolla (AAUW, 1998: 33-34).

Problem tjetër që lidhet me kurrikulën e fshehtë është se shumica e mësuesve nuk mbajnë qëndrimet e duhura në rastet kur shikojnë probleme në marrëdhëniet mes dy gjinive. Në këtë mënyrë ata përjetësojnë perceptimet e njëanshme të meshkujve dhe femrave (Ifegbesan, 2010: 36). Vihet re një qëndrim “apatik” në trajtimin e problemeve të pabarazisë gjinore nga mësuesit me nxënësit e tyre. Mësuesit duhet të diskutojnë edhe jashtë programit lëndor, për tema që lidhen me paragjykimet gjinore dhe pasojat e tyre në shoqëri, për rrugët e përmirësimit dhe për qëndrimet që secili nga nxënësit duhet të mbajë në raste konkrete. Një detyrë e rëndësishme është orientimi drejt karrierave të ardhshme të vajzave dhe djemve, si dhe ndikimi në formimin e interesave, për përcaktimin e synimeve në të ardhmen (Zhupa, 2016). Siç e përmendëm dhe më lart, njihet fakti se djemtë priren të zgjedhin degë të shkencave natyrore dhe ekzakte, ndërsa vajzat lëndët shoqërore dhe

humane, që në shumicën e rasteve janë më pak të vlerësuara dhe të paguara. Ka ardhur koha që mësuesit të mendojnë, gjykojnë dhe veprojnë jashtë çdo paragjykimi në konceptimin e roleve gjinore tek nxënësit e tyre, për të dalë më në fund nga ky rreth vicioz shumëshekullor patriarkal i shoqërisë tonë (Zhupa, 2016). Mësuesit zakonisht shihen si modele nga të cilët nxënësit mësojnë, prandaj është e nevojshme që përpara se të mësojnë nxënësit me parimet e barazisë gjinore, ata duhet të ndryshojnë sjelljet e tyre, për ta bërë barazinë gjinore pjesë përbërëse të të menduarit (Vu, 2008). Mësuesi duhet të analizojë shpesh veten në marrëdhënie me nxënësit gjatë orës së mësimi. Ai duhet t'i trajtojë njëlloj të dyja gjinitë, duke u dhënë mundësinë dhe kohë të barabartë për t'u përgjigjur, për të marrë pjesë në mësim, apo për të drejtuar pyetje. Të dyja gjinitë duhen përgëzuar, apo ndëshkuar njëlloj, duke i ndihmuar të ecin përpara (Kabira & Masinjila, 1997: 33-34).

2.5.3.3. Procesi i socializimit gjinor mes nxënësve me njëri-tjetrin

Krijimi i një klime mirëkuptimi dhe respekti mes vajzave dhe djemve në mjediset e shkollës, ndihmon në mbarëvajtjen e procesit mësimor dhe shmangien e sjelljeve paragjyquese dhe diskriminuese gjinore. Kjo marrëdhënie në përgjithësi varet nga perceptimi i të rinjve, nga mosha dhe formimi i tyre social-kulturor. Socializimi gjinor fillon shumë më herët se shkolla e mesme. Nga një studim i kryer nga studiuesja Diane Reay (2001), në klasat e treta të shkollës fillore, vajzat klasifikoheshin në grupe, sipas veçorive në sjellje. Disa prej tyre konsideroheshin si vajza të bukura, të fokusuara tek flirtet me djemtë, të cilat-sipas Reay-shikoheshin me përçmim për mungesë rezistence dhe qëndrimi, ndërsa të tjerat pranonin normat mashkullore të sjelljes dhe lojrave, ato luanin bashkë me djemtë në këndet sportive, përdornin veshje dhe sjellje të ngjashme me ta. Ky studim tregoi se ndarja e vajzave në kategori të ndryshme bëhej duke marrë si pikë referimi

vlerat e djemve dhe asnjëherë nuk ndodhte e kundërta, pra është më e lehtë dhe më e mirë të përqafosh vlerat mashkullore. Dëshira e vajzave për të bërë gjëra djemsh, është në fakt, pasiguria e moshës së pubertetit, një përzierje e dëshirës dhe frikës për mos t'u paragjykuar nga të tjerët dhe që tregon rëndësinë e kësaj moshe në krijimin e identiteteve gjinore. U vu re se në këto nivele shkollimi, vajzat e bukura (nice girls), paragjykoreshin për veprimet e tyre, shpesh dhe fyheshin dhe shikoheshin me sy negativ, si nga moshatarët e tyre edhe nga të rriturit. Kjo përforcon idenë se "...sjellja jo e mirë e vajzave konsiderohet si një defekt i karakterit, ndërsa veprimet jo të mira të djemve shihen si një dëshirë për të mbrojtur veten" (Reay, 2001). Djemtë vihen në lojë nëse bëhen të ndjeshëm, apo qajnë "si vajzat", që nënkupton se të jesh vajzë është më e keqe se të jesh djalë, se vajzat nuk janë të denja për respekt dhe se sjellja e përshtatshme do të ishte pushteti ndaj tyre (Chapman, 2009). Djemtë përpiqen të fshehin dobësitë në veprimtari dhe aktivitete të ndryshme shkollore, të kontrollojnë emocionet e tyre, të shfaqen të fortë, të sigurtë në vetvete, konkurrues ndaj vajzave dhe të qëndrojnë në grupe të diferencuar prej tyre (Chapman, 2009: 160). Në rast se, vihet re një djalë që largohet nga rolet gjinore tradicionale, ndaj tij përdoren epitete fyese, duke i krahasuar me femrat. Shkaku i këtyre sjelljeve, është frika e humbjes së një sërë privilegjesh që vijnë nga të qenët mashkull. Burrat janë të interesuar të mbrojnë asetet e tyre, duke pretenduar se kompetenca, fuqia dhe siguria, janë ekskluzivisht lëmi i tyre (McQueeney et al., 2013: 621-622).

Do të ishte mirë që ndarja e vlerave femërore dhe mashkullore të ishte sa më fleksibël dhe secili individ të gjente veten pa frikën e paragjyimit nga të tjerët (Paechter, 2010: 13). Më shpesh, ndeshet sjellja mbështetëse brenda së njëjtës gjini. Kjo vihet re në diskutimet me tematikë gjinore që zhvillohen në klasa, ku krijohen menjëherë "aleanca", për të përkrahur

të drejtat e njëri-tjetrit (Dunne, 2007: 505). Djemtë mund të jenë armiqësor në pranimin e disa çështjeve të barazisë gjinore, për shkak të socializimit të tyre me qëndrimet patriarkale (Claire & Holden, 2006) apo mbrojtjes së pushtetit të tyre mbi vajzat, që garantohet më mirë nëse burrat veprojnë në grup (McQueeney et al., 2013: 622). Vajzat përmes kulturës së shkollimit mund të mësojnë se femra është një kategori inferior, që nuk mund të ketë të njëjtat arritje akademike si djemtë (Reay, 2001; Lynch & Feeley, 2009: 61-63). Si konkluzion, të gjitha studimet e bëra për gjininë tregojnë se pabarazia në arsimimin e dy gjinive është shkak i pabarazisë dhe diskriminimit të grave/vajzave edhe në jetën e përditshme (Alipour et al., 2011: 1822). Për këtë arsye, çështjet gjinore në arsim meritojnë shumë vëmendje dhe përpjekje reformuese, sepse arsimi nuk mund të jetë vërtetë për të gjithë, nëse vajzat kanë mbetur prapa në këtë proces (UNESCO, 2007).

2.5.3.4. Strukturat shkollore dhe sistemi i vlerësimit mbi baza gjinie

Në shkolla ngrihen struktura të organizuara të nxënësve, të cilat merren me menaxhimin e problemeve të ndryshme dhe jetës në shkollë, si: çështje të etikës dhe sjelljes, mirëmbajtja e mjediseve fizike dhe gjelbrimi, organizimi i aktiviteteve të ndryshme sportive dhe kulturore etj. Në këto organizma duhet të përfshiheshin të gjithë nxënësit, në një raport të balancuar gjinor, për të krijuar kulturën e një përfaqësimi të barabartë të vajzave dhe djemve në vendimmarrjen në shkollë. Në përgjithësi, vihen re stereotipa dhe dallime gjinore në këto organizime, si në përgjegjësitë e ngarkuara në këshillat dhe qeveritë e nxënësve, ashtu dhe në ndarjen gjinore në aktivitete të organizuara brenda dhe jashtë shkollës. Nëse është fjala për lojra dhe aktivitete sportive më shumë angazhohen djemtë, ndërsa për mirëmbajtje dhe pastrim ngarkohen vajzat, duke përjetësuar diskriminimin gjinor në ndarjen e punëve. Nëse

kërkohet përgjegjshmëri, bindje dhe korrektesë në kryerjen e detyrave shkollore, me detyra ngarkohen vajzat, ndërsa në krye të organizatave të nxënësve janë përgjithësisht djemtë, duke përforcuar paragjykimin se vajzat duhet të binden, ndërsa djemtë udhëheqin. Kështu, krijohet një mjedis shkollimi dhe edukimi, i cili përgatit një kulturë me orientim mashkullor, duke krijuar një rreth vicioz, pa rrugëdalje drejt barazisë në shoqëri (Chisama et al, 2012: 744).

“Përfytyrimi i një bote pa gjini mund të jetë një detyrë e vështirë. Sesi do të duket ajo, do të varet vetëm nga imagjinata jonë, nga fjalët tona dhe nga veprimet tona” (MCQueeney et al., 2013: 641).

KAPITULLI I TRETË: METODOLOGJIA KËRKIMORE

3.1. Popullata për studim dhe procedurat e kampionimit

Sipas të dhënave të Ministrisë së Arsimit dhe Sportit dhe Drejtorisë Arsimore të rrethit të Tiranës, numri i nxënësve që kanë ndjekur studimet në shkollat publike, në arsimin e mesëm të ulët dhe të lartë, të përgjithshëm dhe profesional, në qytetin e Tiranës, gjatë vitit shkollor 2014-2015, ka qenë 69.261 nxënës. Në arsimin e mesëm të ulët (klasa VI-IX), në këtë vit shkollor kanë studiuar gjithsej 49.733 nxënës, ndërsa në shkollat e arsimit të mesëm të lartë 19.528 nxënës, nga të cilët 13.891 në shkollat e mesme të përgjithshme dhe 5.637 në shkollat e mesme profesionale. Popullata jonë, e përzgjedhur për studim, do të jenë nxënësit që studiojnë në disa nga këto shkolla, renditja e të cilave është paraqitur në tabelën nr.1. Bazuar në numrin e nxënësve në shkollat e përcaktuara si objekt studimi, kemi bërë përlllogaritjen e kampionit dhe madhësinë e tij. Në studim morën pjesë 500 nxënës, të cilët u anketuan përmes pyetësorëve të përgatitur standart për të gjithë, të cilët përmbanin pyetje të strukturuar dhe të hapura, në mënyrë që nxënësit të shprehnin sa më lirshëm mendimin e tyre. U bë kujdes që niveli i vështirësisë së pyetjeve në anketë, të ishte në përputhje me veçoritë e moshës dhe nivelin e shkollimit të nxënësve. Mënyra e llogaritjes së madhësisë së kampionit është bërë duke u bazuar në logjikën shkencore të studiuesit Hair (2006), sipas të cilit, madhësia minimale e kampionit duhet të jetë në masën pesë herë më të madhe në krahasim me numrin e variablave të përdorura në instrumentin matës, ndërsa si madhësi optimale e tij do të merret masa 10 herë më e madhe se variablat e studiura (Hair et.al., 2006). Si rrjedhim, kampioni u përcaktua në shifrën 500 të anketuar, duke përmbushur kushtin e mësipërm, për një kampion optimal.

3.1.1. Kampionimi i rastësishëm dhe me shtresëzim

Për të pasur një ndarje të drejtë të kampionit të studimit, u përdorën procedurat e kampionimit të rastësishëm dhe me shtresëzim. Formula e shtresëzimit, u përdor për të përfaqësuar në mënyrë të drejtë të gjitha shkollat e përzgjedhura për studim. Kështu, numri i anketave që do të realizoheshin (në rastin tonë 500 anketa), u pjesëtua me numrin total të popullatës (11.504 nxënës) , nga ku del koeficienti 0,044. Ky koeficient u shumëzua më tej me numrin total të nxënësve të çdo shkolle, për të përfutur numrin e anketave për secilën prej tyre.

Koeficienti i përlogaritjes së kampionit të studimit:

$$500 \text{ anketa} / 11504 \text{ nxënës gjithësej} = 0.0437407 = 0.044.$$

$$\text{Koeficienti } 0.44 \times \text{numrin total të nxënësve} = \text{Numri i anketave për çdo shkollë.}$$

Për shembull, për shkollën Qazim Turdiu, u operua në këtë mënyrë:

$$0.044 \text{ (koeficienti)} \times 362 \text{ (numri i nxënësve)} = 15.928 = 16 \text{ anketa (gjithsej).}$$

Por, për të pasur një kampion sa më përfaqësues të popullatës në studim, nevojitet edhe përcaktimi i mënyrës së përzgjedhjes së elementëve të kampionimit, që do të ishte në mënyrë rastësore, duke proceduar me rregullin: 1 në 5 nxënës. Ky kampion përcaktohet sipas listave emërore në regjistrat përkatës të çdo klase, në të gjitha paralelet brenda të njëjtit vit shkollimi dhe për të gjitha klasat në të gjitha nivelet. Në rastet kur nxënësi në radhë, sipas listës emërore nuk ishte i pranishëm, apo refuzonte anketimin, procedohej në listë me një emër më poshtë. Anketimi u zhvillua në një mjedis të veçantë, ku nxënësve iu shpjeguan qëllimi i pyetësorit dhe çështjet që lidhen me etikën e tij. Në studim u përfshinë nxënës të të gjitha viteve, të shkollave të mesme të përgjithshme dhe profesionale, si dhe

klasat e 8-ta dhe të 9-ta të arsimit të mesëm të ulët, për shkak të veçorive të tyre të zhvillimit moshor (të cilat janë trajtuar tek pjesa e limiteve të studimit).

Përzgjedhja e shkollave që morën pjesë në këtë studim u realizua duke u mbështetur në disa veçori dalluese, si p.sh.: vendndodhja e shkollës (shkolla që ndodhen në qendër dhe në periferi të Tiranës), numri i nxënësve (janë zgjedhur shkolla me numër shumë të madh, mesatar dhe të vogël të nxënësve), profilit të studimit (të mesëm të përgjithshëm dhe profesional), me nivele të ndryshme të rezultate të arritjeve në përparim, frekuentim dhe disiplinë (me rezultate të larta dhe të ulëta). Këto specifika dalluese të shkollave, kanë ndihmuar studiuesin ta trajtojë problemin nga të gjitha këndvështrimet dhe mentalitetet e mundshme, në mënyrë që t'i afrohej sa më shumë të vërtetës (shih tabelën nr. 1).

3.1.2. Kampionimi jo-propabilitar i qëllimshëm

Sipas veçorive të metodologjisë cilësore, bazuar në studimet e Matthews dhe Ross (2010), për të përcaktuar kriteret e këtij kampionimi, u përzgjodh kampionimi jo-propabilitar dhe i qëllimshëm. U intervistuan ballë për ballë 70 mësues të shkollave të ndryshme, përzgjedhja e të cilëve me qëllim përfshirjen e sa më shumë karakteristikave të popullatës, u mbështet në disa kriteret, si më poshtë:

1. U përfshinë mësuesit e të dyja gjinive pa dallim, të cilët jepnin mësim në shkollat e caktuara për studim.
2. Mësuesit u përzgjodhën pavarësisht nivelit të tyre të arsimimit: i mesëm, i lartë, apo specializime pasuniversitare.
3. U përfshin të gjitha grupmoshat e mësuesve, duke filluar nga mësuesit me moshën më të re deri tek ata në prag të pensionit (24-65 vjeç).

4. U përzgjedhën mësues me shkallë kualifikimi, apo kategori të ndryshme, sipas vjetërsisë së tyre në punë.

5. U përfshinë mësues nga të dyja ciklet e arsimimit, të mesëm të ulët dhe të mesëm të lartë;

6. U përfshinë dy profile të shkollave të mesme: arsimi të përgjithshëm dhe atij profesional.

7. U përzgjedhën mësuesit e lëndëve shoqërore dhe konkretisht të lëndëve: Gjuhë Shqipe dhe Letërsi, Edukatë Shoqërore, Qytetari, Sociologji.

3.2. Instrumentat Matës

Shumëllojshmëria e metodave të përdorura në këtë punim, lidhet me studimin e disa faktorëve të rëndësishëm, që ndikojnë në edukimin gjinor në shkolla, siç janë: mësuesit, nxënësit, kurrikulat dhe tekstet shkollore. Për të matur ndikimin e tyre duhej të përdoreshin metoda të ndryshme dhe efikase, sipas veçorive të secilit faktor. Ndër instrumentat matës të përdorura në këtë studim janë:

a-Anketat gjysëm të strukturuar me nxënësit, në të cilat u përdorën *pyetje të mbyllura* dhe të standartizuara për të gjithë të anketuarit, si dhe *pyetje të hapura*, përmes së cilave intervistuesit iu krijua mundësia të mblidhte informacione të rëndësishme për studimin.

b-Intervistat ballë për ballë me mësuesit, që përmbanin pyetje të hapura dhe gjysëm të strukturuar (*jo të standartizuara*), zhvillimi i të cilave u krye në përshtatje me veçoritë e secilit mësues, në mënyrë që ata të shprehnin sa më lirisht mendimet dhe opinionet e tyre, rreth tematikave të trajtuara nga studiuesi. Studimi u shtri në 22 shkolla, prej të cilave: 13

ishin shkolla 9-vjeçare dhe 9 shkolla të mesme, prej të cilave: 6 shkolla të profilit përgjithshëm dhe 3 shkolla të drejtimit profesional. U intervistuan 70 mësues të stafeve pedagogjike të shkollave respektive, të drejtimit shoqëror, lëndë të cilat kanë qenë dhe objekti i studimit tonë. Intervistat përmbanin edhe pyetje të strukturuar mbi grupmoshën, arsimimin, gjininë, statusin social etj., duke siguruar anonimin e secilit të anketuar. Mësuesit u intervistuan jashtë mjediseve të shkollës, për të krijuar një marrëdhënie sa më pak formale dhe lirshmëri në përgjigje. Pyetjet ishin hartuar rreth problematikave, që çdo mësues i has gjatë procesit të mësimdhënies dhe që realisht janë të interesuar për përmirësimin e tyre, si: përmirësimin e kurrikulave për ngarkesën mësimore dhe strukturimin më të mirë të programeve mësimore, përmirësimin dhe unifikimin e teksteve shkollore, trajnimin e mësuesve për të rritur efikasitetin e orës së mësimi dhe përdorimin e metodave të reja bashkëkohore, etj. Temat e diskutuara, intervistuesi i udhëhoqi drejt objektivit kryesor të studimit, dimensionit gjinor në edukim. Mësuesve iu drejtuan pyetje rreth problemeve që hasin në marrëdhëniet me të dyja gjinitë në klasa, si dhe metodat e përdorura për mirëmenaxhimin e situatave konfliktuale të krijuara. Afati kohor gjatë të cilit u realizuan anketat dhe intervistat, zgjati rreth 5 muaj, duke filluar nga Janar deri në Maj 2015, që shërbeu për mbledhjen e të dhënave të nevojshme për analizë. Kohëzgjatja e një interviste ka qenë afërsisht 30 minuta, në varësi të mësuesve dhe karakteristikave të tyre personale, ndërsa pyetësorët me nxënësit zgjatën rreth 35min.

Shkollat	Numri total i nxënësve KLASA: 8+9	Numri i anketave për çdo shkollë
1-26 NËNTORI	119	5
2-EMIN DURAKU	320	14
3-MIHAL GRAMENO	319	14
4-QAZIM TURDIU	362	16
5-GJON BUZUKU	319	14
6-SIRI KODRA	161	7
7-FAN NOLI	327	14
8-ISA BOLETINI	287	12
9-MUSINE KOKALARI	269	12
10-ANDROKLI KOSTALLARI	333	14
11-AHMET GASHI	203	9
12-OSMAN MYDERIZI	197	8
13-KONFERENCA E PEZËS	137	6
Gjithësej-9vjeçare	3353nxënës	145anketa
1-PETRO NINI LUARASI	1499	65
2-QEMAL STAFI	1357	59
3-BESNIK SYKJA	921	40
4-ARBEN BROCI	666	29
5-AVDULLA KETA	421	18
6-MYSLYM KETA	1219	53
7-KOREOGRAFIKE(artistike)	49	3
8-KARL GEGA(2+2)	957	42
9-HOT-TUR(2+1+1)	1062	46
Gjithsej-të mesme	8151nxënës	355
Gjithsej 22 shkolla-Totali	11504nxënës	500 anketa

Tabela nr. 1: Popullata dhe ndarja e kampionit për studim

3.2.1. Struktura e Pyetësorit

Pyetësorët u zhvilluan me rreth 500 nxënës. Pyetjet lidhen direkt me hulumtimin tonë, mbi rolin e shkollës, figurën e mësuesit dhe përshtatshmërinë e teksteve lidhur me edukimin gjinor. Pyetësori ka bërë të mundur mbledhjen e informacioneve lidhur me njohuritë dhe opinionet që kanë të rinjtë mbi:

- Ndryshimet mes seksit biologjik dhe gjinisë sociale;
- Paragjykimet gjinore në familje, shkollë, shoqëri, në tregun e punës etj.;
- Qëndrimet e mësuesve ndaj diskriminimit gjinor në shkollë;
- Sjelljet stereotipe dhe qëndrimet paragjyquese gjinore të vetë mësuesve në marrëdhënie me nxënësit;
- Paragjykimet dhe stereotipet gjinore të hasura në tekstet shkollore.

Fillimisht, intervistuesja iu dha nxënësve instruksione verbale mbi mënyrën e plotësimit të pyetësorit, në mënyrë të pavarur dhe pa u ndikuar nga mendimet e njëri-tjetrit. Të gjithë të rinjtë u informuan mbi qëllimin dhe objektivat e studimit, si dhe iu shpjegua në detaje të mjaftueshme aspekte të lidhura me anonimitetin e pyetësorve. Pyetësori përmban 32 pyetje në total, të cilat kanë karakteristika të ndryshme duke filluar nga pyetjet e mbyllura dhe të strukturuar, deri tek ato të hapura, që kanë funksion mbështetës dhe kontrollues të pyetjeve të mbyllura. Janë ndërtuar pyetje të cilat synojnë të mbledhin informacion për metodat që përdoren në shkollë, me qëllim edukimin gjinor të nxënësve. Pyetësori ka lloje të ndryshme përgjigjesh në varësi të pyetjeve dhe seksioneve përkatëse, siç janë pyetjet të cilat kërkojnë përgjigje sipas kategorive, ose pyetje me përgjigje të zgjedhura nga një listë e mundshme, *po/jo/nuk e di*, si dhe alternativa të tjera. Ka pyetje të cilat kërkojnë që

përgjigjja të jepet nga i intervistuari në formën e një shënimi, për të dalluar se cila është alternativa më e rëndësishme për të intervistuarin, si p.sh. në rastin kur duhej shënuar lënda që ndikon më shumë në edukimin gjinor në shkolla. Gjithashtu, në instrumentin matës ka pyetje të cilat kanë grup përgjigjesh të kompletuara, që nënkupton se përgjigjet mbulojnë të gjitha opsionet e mundshme.

3.2.2. Struktura e Intervistës

Duhet theksuar se në këtë rast pyetjet ishin më specifike, për faktin se pjesë e intervistimit do të ishin mësuesit e shkollave, të përcaktuara më parë sipas kampionit studimor, të cilët janë ekspertë në fushën e tyre. Në fillim u drejtuan pyetje që kishin të bënin me të dhënat demografike të çdo të intervistuari, më tej u vazhdua me pyetje të tjera që kishin si qëllim motivimin e të intervistuarve dhe krijimin e një klime mirëbesimi dhe komunikimi të hapur. Intervista synoi të mbledhë informacione të detajuara, për sa i përket formave të edukimit gjinor, rolit të mësuesit, të kurrikulës zyrtare dhe të teksteve shkollore në këtë drejtim.

Pyetjet ishin kryesisht të hapura, që lejonin të intervistuarit të shprehnin lirisht opinionin e tyre, por sigurisht, formati i intervistës përmbante edhe pyetje orientuese dhe drejtuese, të cilat udhëhiqnin bashkëbisedimin me ta. Të intervistuarit u siguruan për konfidencialitetin, për mënyrën e procedimit me të dhënat dhe asgjësimin e tyre pas mbrojtjes me sukses të këtij dizertacioni.

3.3. Modeli i analizës së të dhënave

3.3.1. Modeli matematik/statistikor

Për analizimin e të dhënave u përdorën programet statistikore SPSS 20 përmes të cilit, pasi u testua instrumenti matës dhe u kontrolluan përgjigjet për çdo pyetësor, u procedua me

hedhjen e të dhënave në sistem dhe analizimin e tyre. Nëpërmjet analizës statistikore u realizua analiza e frekuencës, mesatares dhe devijimit standart për grupin e parë të të dhënave demografike, për të paraqitur kështu disa nga karakteristikat e kampionit për studim. Më pas, u përdorën analiza të tjera statistikore, për evidentimin e tendencave të variablave kryesor. Për të shqyrtuar marrëdhëniet mes dy variablave u realizua analiza bivariate dhe ajo e korrelacionit Pearson (r) nëpërmjet formulës: $r = r(X, Y)$, ku vlera e koeficientit të relacionit (r -ja) merr vlera nga segmenti $-1 \leq r \leq 1$. U vazhdua me kontrollin e hipotezave nëpërmjet analizave të testit të chi-square (hi-katrori).

3.3.2. Modeli i analizës tematike

Analizimi dhe përftimi i rezultateve të të dhënave cilësore, u realizua nëpërmjet analizës tematike, procesit të segmentimit, kategorizimit dhe rilidhjes së aspekteve, përpara interpretimit të tyre përfundimtar (Grbich, 2007). Pas analizës së teksteve të shkruara gjatë intervistave, të dhënat u punuan në pjesë ose seksione dhe u grupuan nëpërmjet etiketimit të çdo grupi përgjigjesh sipas tematikës së trajtuar, duke emërtuar çdo numër faqesh për t'iu referuar saktësisht të dhënave. Më tej, u hartua edhe lista e temave të parashikuara për t'u trajtuar nga intervistuesi, duke lënë hapësirë edhe për tematika specifike që mund të hapeshin për diskutim gjatë intervistës. Pas hapave të mësipërm, të dhënat e përfuara u organizuan në tabela dy-dimensionale (Ritchie & Lewis, 2003), ku u përfshinë: citimet kyçe nga burimet e të dhënave, një përmbledhje e çështjeve të ngritura, si dhe informacione të tjera nga të dhënat cilësore. Në tabelë u caktua si fillim tema paraprake, më tej u bë interpretimi fillestar mbi këtë temë dhe së fundi u konkludua në kategoritë përfundimtare, që mund të konsiderohet ndryshe edhe si rezultati përfundimtar i një grupi të dhënash për

një temë të caktuar. Në fund të të gjithë punës me të dhënat cilësore, u verifikua saktësia në interpretimin e të dhënave, kodifikimin, indeksimin dhe paraqitjen e rezultateve në tabela.

3.3.3. Procedura e ndjekur për analizimin e teksteve

Për realizimin e këtij studimi, janë përdorur shumë metoda dhe teknika hulumtimi, për shkak të ekzistencës së disa hipotezave studimore. Përveç pyetësorëve dhe intervistave, meqënëse një nga objektet e studimit kanë qenë tekstet shkollore, u përdor metoda e analizës përmbajtësore të tyre, nga këndvështrimi gjinor. Kërkimi u bë direkt në tekstet e nxënësve, për çdo lëndë në veçanti, përmes kërkimit të inkoherencave të mundshme, brenda një teksti dhe midis teksteve të së njëjtës lëndë. Për të mbledhur të dhënat për këtë studim, u nevojti:

Së pari: Përzgjedhja e teksteve të nevojshme, në të gjitha nivelet dhe lëndët e përcaktuara për analizë si: Gjuha Shqipe dhe Edukata Shoqërore - për arsimin e mesëm të ulët;

Gjuha Shqipe dhe Letërsia; Qytetaria dhe Sociologjia - për arsimin e mesëm të lartë.

Së dyti: Kryerja e analizës së përgjithshme të teksteve, për të evidentuar problematikat e nevojshme për studimin, duke siguruar të dhënat bazë ose lëndën e parë;

Së treti: Studimi dhe ekzaminimi në thellësi i teksteve, duke e ndarë atë në seksione të caktuara, sipas hipotezave që kemi ngritur;

Së katërti: Analiza e të dhënave sasiore dhe cilësore, sipas kategorive, si më poshtë:

1-Analiza përmbajtësore e teksteve

- A ka objektiva të qëllimshëm në tema të ndryshme, që lidhen me edukimin gjinor?

- Subjektet e teksteve: Cilët janë? Çfarë flasin? Kush vepron? Çfarë roli luajnë? Si vjen personazhi, subjekti? Ka pushtet? Cila është gjuha e përdorur?
- Aktivitetet prodhuese, riprodhuese, komunitare: Cilat janë llojet e tyre? Cila gjini shfaqet më shpesh në profesione dhe aktivitete që paguhen më shumë dhe që kanë privilegje, apo status më të lartë? Sasia ose herët e paraqitjes së tyre në tekst, për burrat dhe gratë.
- Rolet ndihmëse: Kush kërkon ndihmë më shpesh? Cila gjini jep ndihmë?
- Mjedisit ku paraqiten aktorët e të dyja gjinive: në shtëpi, në kuzhinë, në udhëtim, në mbledhje, në punë, etj.
- Vizualizimi, ose shikueshmëria: Sa herë shfaqen figurat, subjektet? Ku i shohim? Sa të dukshme janë në rolet e tyre? (Respektivisht për të dyja gjinitë).
- Pushteti: Kush i merr vendimet? Kush e ka pushtetin? Çfarë lloj pushteti është dhe si e ushtron atë?
- Gjuha e përdorur: Emërtimi, ose jo, i karaktereve të caktuara dhe veprimeve të tyre: Cilat karaktere janë emërtuar? Cilat jo? Cila gjini mbetet më shpesh e pa emërtuar? Cili është rreziku dhe pse?
- Përdorimi i emrave dhe përemrave: Sa herë përdoret përemri Ai, në raport me Ajo? Cila gjini, mund të karakterizohet, por mbetet më shpesh pa emër? Emërtimet e përdorura, kanë mesazhe të fshehura, për të vënë në lojë personazhin? Cilës gjini u referohen më tepër këto “epitete”?
- Përdorimi i neutraleve gjinorë: Sa shpesh përdoren emrat mashkullorë që janë asnjës, si: populli, njeri, bujk, etj.?

2- Ilustrimet- si paraqiten dy gjinitë në ilustrime dhe figura:

- Aksioni: Kush vepron? Aktivitetet që kryejnë vajzat/djemtë: kush është më shpesh në role ndihmëse?
- Shikueshmëria: Cila gjini është në qendër të vëmendjes? Sa e dukshme është foto? Madhësia, ngjyrat, pozicioni i figurave ilustruese. Si janë veshur? Tregojnë pushtet, apo aktivitetin me të cilin po merren? Cili është ky aktivitet? Cilat karakteristika bien më shumë në sy dhe pse?
- Pushteti: Cila gjini shfaqet më e pushtetshme? Cfare lloj pushteti ka? Si e shfaq atë? Pse e zotëron këtë pushtet?

3. Aparati pedagogjik- Si kanë reaguar autorët e teksteve ndaj problemeve gjinore në rubrikat e ndryshme në fund të mësimëve, si:

- Pyetje-Përgjigje;
- Diskutoni mes jush;
- Punoni në grupe;
- Analizoni mesazhin e pjesës;
- Shkruani një ese, etj.

3.3.4. Analiza e kriterëve për hartimin e teksteve të lëndëve shoqërore.

Për të kryer analizën e kriterëve, që duhen të përmbushin tekstet shkollore me qëllim pranimin e tyre në tregun e librit, janë shfrytëzuar dokumente zyrtare, që lidhen me standartet e vendosura nga MAS në bashkëpunim me IZHA për hartimin dhe vlerësimin e tyre. Është vlerësuar gjithashtu, korniza kurrikulare e lëndëve shoqërore dhe parimet e saj, të cilat vendosin boshtin qëndror të hartimit të objektivave dhe përmbajtjes së teksteve.

Tekstet e lëndëve shoqërore, në përgjithësi synojnë edukimin qytetar dhe demokratik të nxënësve. Kjo realizohet përmes lidhjes së informacionit të planifikuar dhe situatave reale

nga mjedisi shoqëror, kulturor dhe psikologjik, në të cilin nxënësit jetojnë. Nga ana tjetër, këto tekste duhet të krijojnë mundësinë për bashkëpunimin e nxënësve me njëri-tjetrin, të mësuesve dhe nxënësve, madje më gjerë, mes shkollës dhe mjedisit jashtë saj, në të cilin veprojnë aktorë të tjerë të rëndësishëm shoqëror. Tekstet e lëndëve shoqërore duhet të synojnë zhvillimin e aftësive intelektuale të nxënësve, përmes aftësisë së tyre në analizën e ngjarjeve dhe situatave, të vlerësimit të lidhjeve shkak-pasojë dhe marrjes së vendimeve të përgjegjshme personale dhe shoqërore. Këto qëllime arrihen përmes dy rrugëve:

1-Përputhjes së strukturës së teksteve me detyrimet ligjore dhe kurrikulat zyrtare;

2-Përmes lirisë që autorët e teksteve kanë në raport me orientimet zyrtare dhe që mund të shfrytëzohen për të zhvilluar më tej programet mësimore apo për të kompensuar mangësitë e tyre. Të shikojmë se si funksionojnë të dy faktorët:

1-Tekstet shkollore duhet të jenë në përputhje me programin konkret të miratuar nga MAS. Ato duhet të përmbushin të gjitha objektivat mësimore e pedagogjike që përmbahen në të. Në këtë mënyrë tekstet duhet t'u pëmbahen qëllimeve të sistemit arsimor në përgjithësi dhe të programit të lëndës përkatëse në mënyrë të veçantë.

2-Teksti nuk është një përkthim i thjeshtë i programit, sepse ai ka karakter sa detyrues, aq edhe rekomandues për autorët. Ata duhet që përmes një konceptimi të qartë të procesit mësimor dhe perceptimit të saktë të përmbajtjes së lëndës, të kthehen në një faktor progresi dhe zhvillimi të mëtejshëm për tekstet e tyre. Në këtë drejtim autorët mund të shfrytëzojnë hapësirat dhe fleksibilitetin e programit mësimor në lidhje me: a- Përzgjedhjen e lirë të materialeve dhe burimeve të informacionit të nevojshme për hartimin e tekstit; b- Planifikimin në program të orëve të lira dhe atyre të përsëritjes; c- Përpunimin e rubrikave në aparatën pedagogjike të tekstit, i cili jep mundësinë për të plotësuar qëllimet e programit,

përmes rubrikave të ndryshme të hartuara nga autorët (IKS, 2009b: 12). Përmes analizës së bërë, studimi i jep përgjigje pyetjes, sesa tekstet e studiuara përmbushin këto kushte, për të qenë pjesë e tregut të librit shkollor.

3.3.5. Procedura e ndjekur për analizimin e kurrikulave lëndore

Metoda tjetër shumë e rëndësishme e këtij studimi, është analiza e kurrikulave të lëndëve shoqërore si: Gjuha dhe letërsia (për të dyja nivelet e shkollimit të mesëm të ulët dhe të lartë), Edukimi shoqëror (shkollat 9-vjeçare), Qytetaria dhe Sociologjia (për shkollat e mesme). Qëllimi është të analizohen hapësirat e mundshme në programe, për trajtimin e çështjeve gjinore, duke parë nëse janë shfrytëzuar sa duhet këto mundësi, përmes objektivave të qëllimshme që synojnë edukimin gjinor (MAS, 2014a). Fakt është se, shkolla përmes kurrikulës zyrtare, ka “fuqinë” të krijojë modele sjelljesh, që çojnë drejt një socializimi të shëndetshëm (gjinor), jashtë çdo indoktrinimi dhe sjelljeje paragjyquese. Kurrikula ka fuqinë e një dokumenti kushtetues dhe fryma e saj “dikton” të gjitha proceset e tjera të hartimit të dokumenteve, përfshirë kornizën kurrikulare, programet lëndore, udhëzuesit kurrikularë, tekstet, etj. (IZHA, 2011:12-20). Analiza e kurrikulave dhe identifikimi i dimensionit gjinor në to, është kusht për të vazhduar më tej me tekstet shkollore, sepse ato konsiderohen derivate të kurrikulës dhe kanë detyrimin të përmbushin çdo detyrim që vjen prej saj. Pra, çështja është nëse ka një përputhje mes të gjitha hallkave të sistemit arsimor në Shqipëri si: Ligji për APU-në, Standarteve Kombëtare të APU-së, programeve mësimore dhe teksteve shkollore. Studimi i programeve të kurrikulës bazë, me qëllim identifikimin e dimensionit gjinor, është bërë nëpërmjet analizës së synimeve, objektivave dhe organizimit të metodologjisë së procesit mësimor. Kurrikulat dhe programet mësimore u grupuan sipas lëndëve të ndryshme dhe nivelit të shkollimit. Hulumtimi mbi praninë e çështjeve gjinore

në kurrikulën zyrtare është kryer duke u mbështetur në të dyja llojet e metodologjisë (sasiore dhe cilësore), për shkak se asnjë qasje metodologjike nuk do ishte e mjaftueshme për të mbledhur të dhënat e nevojshme. Përdorimi i të dyjave metodave, bën që ato të plotësojnë njëra-tjetrën. Përmes analizës sasiore vihet re nëse gjendet dimensionimi gjinor në rubrikat e veçanta të programeve mësimore (të cilat i kemi renditur më poshtë), sesa shpesh na paraqitet ai, ndërsa me anë të analizës cilësore mund të hulumtojmë mënyrën sesi vjen ky element, me ç'qëllim është përdorur, cila është hapësira që ai zë në raport me dimensionet e tjera edukuese. Analiza e kurrikulave dhe programeve lëndore është realizuar përmes metodës së hulumtimit të çdo paragrafi dhe rubrikave përbërëse të tyre, me qëllim zbulimin e nënteksteve me natyrë gjinore dhe mundësisë për një përfshirje më të gjerë të këtij dimensionimi (IZHA, 2011: 33-35). Është përdorur metoda krahasuese, përmes së cilës u analizuan: a- Prania e qëllimshme e objektivave në kurrikulat e lëndëve të ndryshme shoqërore në krahasim me njëra-tjetrën, b- Lidhja ndërlëndore, për integrimin e këtij dimensionimi mes lëndëve; c- Ndryshimet e kurrikulave gjatë reformimit të tyre në vite (pas 1990). Konkretisht kjo analizë synon:

-Të evidentojë përputhjen e kurrikulave me detyrimet që vijnë nga Ligji për APU-në.

-Të identifikojë në kurrikulat e lëndëve shoqërore (të përzgjedhura për studim), hapësirat e shfrytëzuara për përfshirjen e dimensionit gjinor. Kjo do të thotë, nëse ka: synime dhe objektiva të përgjithshme, kapituj apo tema të veçanta, rubrika dhe veprimtari specifike, metodologji dhe vlerësime, të cilat përcjellin qëllimshëm këtë kriter.

-Të identifikojë në çfarë shkalle dhe si vjen ky dimension në kurrikulat dhe programet mësimore të këtyre lëndëve (nëse është thjesht në formë deklarative, apo e përkthyer në objektiva specifike, sipas profilit të lëndës);

-Të identifikojë hapësira të tjera të mundshme në programe, në të cilat mund të përfshihet dimensionit gjinor. Rubrikat përbërëse të çdo programi lëndor janë si më poshtë:

a-Njohuri të përgjithshme; b-Objektivat lëndore; c-Metodologjia e përdorur;

d-Integrimi ndërlëndor; e-Sistemi i vlerësimit.

Mbledhja, analizimi dhe krahasimi i gjetjeve në këto rubrika, janë strategjia metodologjike, që është ndjekur gjatë analizës. Qëllimi i saj është të sugjerojë përmirësime të mundshme të kurrikulave aktuale, duke përcaktuar mënyrat dhe hapësirat e duhura për përfshirjen e dimensionit gjinor në to. Dokumentacioni kurrikular bazë në nivel qendror, që do të analizohet, përmban:

1. Kornizën kurrikulare;

2. Standardet e të nxënit;

3. Planet mësimore;

4. Programet lëndore.

KAPITULLI I KATËRT: REZULTATET E ANALIZËS SË KURRIKULAVE ZYRTARE NË ARSIMIN PARAUNIVERSITAR

4.1. Analizë e kurrikulës së arsimit parauniversitar, në lëndët shoqërore.

Nga analiza e kurrikulave të të gjitha lëndëve shoqërore të studiuara rezulton, se qëllimi i tyre përputhet me detyrimet që rrjedhin nga ligji “Për arsimin parauniversitar”, nr.7952 datë 21.06.1995. Në nenet e para të këtij ligji thuhet: “...Arsimi në Republikën e Shqipërisë është përparësi kombëtare. Ai ka për mision emancipimin shpirtëror, progresin material dhe zhvillimin social të individit”. Pra, ky ligj orienton ndërtimin e kurrikulës shkollore në shërbim të zhvillimit të personalitetit dhe individualitetit të çdo nxënësi. Nga ana tjetër, kurrikula zbaton parimet themelore të ligjit, duke vendosur si objektiv të saj arsimimin dhe zhvillimin pa asnjë dallim të nxënësve. Kurrikula, në kuptimin e gjerë të saj, është një harmonizim dinamik i kurrikulës së synuar që përfshihet në dokumentet e shkruara dhe i asaj që zhvillohet e zbatohet realisht në praktikën e shkollës. Koncepti tërësor i kurrikulës duhet të përfshijë përmbajtjen, mjedisin e të nxënit, metodat e mësimdhënies, burimet e të nxënit, praktikat e vlerësimit dhe mënyrat e shumta të bashkëveprimit ndërmjet nxënësve dhe mësuesve. Ky kuptim bën të domosdoshëm që rinovimi i kurrikulës të përfshijë të gjitha hallkat përbërëse të saj. Në Shqipëri ky proces ka kaluar në shumë faza dhe vazhdon të jetë në zhvillim. Pas viteve 1990, kurrikula e APU-së dhe procesi i mësimdhënies, kanë qenë objekt përmirësimesh të vazhdueshme. Më poshtë, do të analizojmë në kontekstin historik, reformimin e kurrikulave zyrtare, në lëndët shoqërore të APU-së, përmes krahasimit të fazave të ndryshme me njëra-tjetrën. Qëllimi i analizës tonë studimore është vënia në dukje e ndryshimeve të bëra, jo vetëm në përgjithësi, por veçanërisht në

perspektivën e dimensionit gjinor në edukim: sa? dhe si?, ky aspekt është i pranishëm në këto dokumente. Analizën do ta nisim nga reforma e viteve 2003-2007, e cila solli disa ndryshime pozitive në kurrikulën ekzistuese, duke e bërë atë më fleksibël për mësuesit dhe nxënësit. Kjo reformë mundësoi ndryshimin e strukturës së APU-së dhe zbatimin e politikës së altermeksteve. Por, krahas risive dhe vlerave të saj, në arsimin bazë vazhduan problemet që lidheshin me efikasitetin e zbatimit të programeve mësimore në praktikë. Reforma e strukturës së APU-së, e realizuar në periudhën 2005-2012, riorganizoi nivelet e saj për arsimin e detyruar nga 8 në 9 vjet dhe për arsimin e mesëm, nga 4 në 3 vjet. Kjo bëri të nevojshme reformimin e përgjithshëm të kurrikulave të shkollimit. Por, ky proces nuk ndoqi një vijë lineare, për të krijuar një vazhdimësi të përmirësimit të problemeve të arsimit në Shqipëri. Në vitin 2009, MASH pranonte se pas miratimit të kornizës së re kurrikulare për gjimnazin, problemet vazhdonin me kurrikulën e arsimit bazë, e cila: “...Mbetet në kundërvënje me prirjet zhvillimore, ka një përmbajtje jorelevante, metoda disi arkaike dhe jo efektive të mësimi. Vlerësimi dhe rihartimi i saj mbeten një sfidë në zhvillimin e një reforme tërësore dhe funksionale për cilësinë e arsimit” (MASH, 2009). Në vitin 2013, reforma kurrikulare e arsimit bazë u përpoq të ofronte një kurrikul të re, por me gjithë përpjekjet e bëra, nuk arriti të zhvillojë një kurrikul me bazë kompetencat. Duket se arritja e këtij synimi u kthye në një sfidë të politikës së re arsimore të MAS, e cila në 2014 thekson se: “... Kurrikula aktuale bazohet kryesisht në qasjen me bazë objektivat dhe është e organizuar në programe lëndore të veçanta, të cilat strukturohen kryesisht më vete, të palidhura me njëra tjetrën, që vendosin theksin te formimi teorik dhe më pak tek ai praktik i nxënësve” (MAS, 2014c: 11-12). Nevojat për zhvillimin dhe reformimin e kurrikulës kërkojnë rishikimin për qëllim përmirësimi dhe përshtatjen më të mirë me interesat e

nxënësve, në të gjithë elementët përbërës të saj: të synimeve, të objektivave, të fushave të integritit ndërlëndor, të ngarkesës mësimore, të trajnimeve të mësuesve, të sistemit të vlerësimit etj. (MAS, 2014a) Paketa e re kurrikulare e APU-së, përcakton njohuritë dhe kompetencat që do t'u duhen nxënësve për një formim të plotë dhe praktik, në përputhje me kërkesat e kohës. Nga ky qëllim, derivojnë këto parime të reja për sistemin e APU-së në Shqipëri:

- Kalimi nga kurrikula që përqëndrohet në lëndët, tek kurrikula që bazohet në kompetencat;
- Mësimi me në qendër mësuesin/en, do të përqëndrohet mbi nxënësin/en;
- Nga metodologjia ligjëruese, do të zbatohen metodologjitë ndërvepruese dhe gjithëpërfshirëse (MAS, 2014h: 6).

4.2. Analiza gjinore e përmbajtjes së kurrikulave zyrtare në lëndët shoqërore

Duke analizuar dokumentet kurrikulare dhe reformimin e tyre në vite, kemi vlerësuar njëkohësisht praninë e dimensionit gjinor në to, si qëllimi kryesor i studimit. Është arritur në përfundimin se kjo anë kaq e rëndësishme e edukimit, është shumë e zbehtë, pothuaj e padukshme në këto programe. Në vitin 2005-2008, kurrikula e lëndëve shoqërore, ka një prezantim të pakët të koncepteve të barazisë gjinore, përgjithësisht ato ekzistojnë vetëm në formë *deklarative*. Kështu p.sh., në një nga synimet e kurrikulës thuhet se një tipar i rëndësishëm i qytetarit të shoqërisë demokratike lidhet me: "...Përkushtimin ndaj vlerës së mirëkuptimit të ndërsjellë, të bashkëpunimit, të mirëbesimit dhe të solidaritetit, si dhe ndaj luftës kundër racizmit, paragjyimeve dhe çdo forme të diskriminimit" (IKS, 2005a: 4; IKS, 2005: 6; IKS, 2008: 3). Një pohim tjetër në lëndën e edukatës qytetare, të klasës së

VIII, që përcakton një nga aftësitë qytetare, të cilat nxënësi duhet t'i fitojë gjatë mësimit të lëndës, është: “Të ndihmohen nxënësit të kuptojnë mendimet dhe ndjenjat e të tjerëve, veçanërisht të atyre që u përkasin kulturave, klasave, kombësive, racave, gjinive dhe brezave të ndryshëm” (IKS, 2005: 3). Por, në lëndë shoqërore si qytetaria, në linja shumë të rëndësishme të saj, si: ligjet, adoleshenca dhe rritja, shkolla, punësimi etj., autorët kishin mundësi të përfshinin shumë objektiva mësimorë që lidhen me barazinë gjinore në shoqëri. Këto objektiva mund të kërkonin fare mirë të mbahej qëndrim ndaj fenomeneve të dhunës, diskriminimit të gruas në familje, në vendin e punës, në tregun e punësimit, në shkollim, karrierë, etj. (IKT, 2008: 3-14). Udhëzuesi kurrikular për lëndët shoqërore të vitit 2010, në kuadër të reformës së kurrikulës së arsimit të mesëm të lartë, përqendrohet kryesisht në synimet e lëndëve shoqërore, të cilat duhet të zhvillojnë aftësinë e nxënësve për të marrë vendime të arsyeshme, për të mirën e përbashkët, si qytetarë të një shoqërie shumëkulturore demokratike (IZHA, 2010: 5-6). Këto synime janë shumë të përgjithshme, pa veçuar asnjë karakteristikë, apo dallim të nxënësve nga njëri-tjetri. Në objektivat e ndara sipas lëndëve të veçanta, është bërë kujdes në përdorimin e përemrave dhe mbaresave sipas gjinive (e tij/e saj; nxënësi/ja), që krijojnë idenë e gjithëpërfshirjes së vajzave dhe djemve në realizimin e objektivave, por kjo nuk mjafton për të realizuar një edukim të drejtë gjinor të nxënësve. Shumë rëndësi ka ana metodologjike dhe metodat që kurrikula zyrtare ofron, nga të cilat mësuesit mund të zgjedhin lirisht në përshtatje me nivelin e nxënësve, lëndën, temën, mjedisin, apo procedura të tjera të orës së mësimit (MASH, 2010: 27-32). Në këtë pjesë të kurrikulës, vëmendja nuk ka qenë e drejtuar në metoda mësimdhënie/nxënie me ndjeshmëri gjinore. Mund të ishin pasuruar këto metoda, duke rekomanduar punë në grupe brenda së njëjtës gjini, në grupe të përziera, apo duke ndërruar rolet gjinore me njëri-tjetrin. Në këtë

mënyrë nxënësit mësohen të gjykojnë nga pozicione të reja, sjelljen apo veprimin paragjykes. Në draftin rregullues të kornizës kurrikulare të vitit 2010, një nga rubrikat e rëndësishme të kurrikulës që lidhet me vlerësimin e nxënies, rezulton të jetë më transparent, i paanshëm dhe jo diskriminues në vlerësim. Kjo nënkupton, pavarësinë nga çdo karakteristikë e nxënësve si: gjinia, etnia, gjuha, raca, rrethanat ekonomike e shoqërore, si dhe personaliteti, talenti, aftësitë e kufizuara, etj. (MASH, 2010: 23). Në përputhje me draftin rregullues janë hartuar dhe programet mësimore të lëndëve shoqërore. Nga analiza e programit të gjuhës dhe letërsisë së klasës X, XI, XII, të viteve 2008 dhe 2010, rezultoi se objektivat kryesorë dhe ato specifike, vendosen për aftësimin e nxënësve në drejtim të të shkruarit, të lexuarit, të dëgjuarit, të folurit, të vështuarit dhe interpretuarit të mesazheve, që jepen përmes pjesëve letrare dhe joletrare. Por, gjejmë vetëm një frazë të përgjithshme si kriter që përsëritet nga viti në vit: “Zbatimi i programit duhet të bëhet duke respektuar parimet e barazisë gjinore, etnike, kulturore, racore e fetare”(IZHA, 2010: 23). Ajo çfarë të bën më shumë përshtypje, është lista e detyruar e veprave letrare në programin mësimor, që duke respektuar objektivat e kornizës kurrikulare, vendos llojin e veprës, kohën e realizimit të tyre (orët mësimore) dhe autorët që do të studiohen në këto tekste. Duhet të kemi parasysh faktin se këto programe kanë shërbyer për hartimin e teksteve shkollore alternative, të cilat nga analiza e bërë rezultuan të kenë të njëjtat probleme. Njëkohësisht, ndikimi përfshin punën e mësuesve dhe rezultatet e procesit mësimor në tërësi. Autorët e teksteve dhe mësuesit lihen të lirë të zgjedhin brenda listës së përcaktuar të autorëve, duke respektuar disa kritere, mes të cilave dhe: “Përzgjedhja e veprave duhet të bëhet *duke respektuar parimin gjinor*, por edhe atë gjithëkohor dhe gjithëhapësinor, si dhe duke filluar nga krijimtaria e periudhës më të hershme” (IZHA, 2010: 23: 24). Por, respektimi i këtij

kushti rezulton i pamundur, sepse në këtë listë vihet re një dominim i ndjeshëm i autorëve burra, në raport me autoret gra. Kështu për tekstet poetike të klasës së XII, rekomandohen 27 poetë burra dhe 2 poete gra (kjo do të pasqyrohet dhe në tekstet e letërsisë, që do të analizojmë më poshtë). Në tekstin tregimtar, rekomandohen për t'u zgjedhur rreth 28 shkrimtarë burra dhe 2 shkrimtare gra. Në tekstin dramatik, janë në listë 17 autorë burra dhe asnjë grua, ndërsa në tekstin studimor dhe eseik janë 43 burra dhe 3 autore gra (IZHA, 2010: 25-27). Të njëjtën situatë hasim në programin mësimor të letërsisë të klasës së XI-të, ku nga 30 autorë burra, vetëm dy janë poete gra, nga të cilat njëra nuk figuron fare në tekstet e letërsisë të analizuara (pra, nga dy poete gra, autorët në tekste kanë zgjedhur vetëm një). Kjo do të thotë se, problemi rëndohet më shumë gjatë hartimit të teksteve, për shkak të pakujdesisë dhe paragjytimeve gjinore të vetë autorëve të teksteve (IKT, 2010: 24-25). Po kështu, vazhdon përzgjedhja edhe në fusha të tjera të krijimtarisë, që studimi do t'i sjellë të zgjeruara në analizën e teksteve. Situata është pothuajse e njëjtë në programet e letërsisë së klasës së X-të, ku në një nga objektivat e përgjithshëm të lëndës thuhet se: "...Nxënësit duhet të njihen me vepra të shkrimtarëve përfaqësues të periudhave të ndryshme të letërsisë shqiptare dhe të huaj" (IKT, 2008: 4). Kjo mund të ishte një hapësirë e mirë për të vendosur një objektiv me ndjeshmëri gjinore, si p.sh.: nxënësit duhet të njihen me kontributin e autoreve gra gjatë historisë së letërsisë shqiptare dhe të huaj. Kryesisht nga periudha e realizmit socialist e deri më sot, krijimtaria e shkrimtareve femra në Shqipëri, është e konsiderueshme. Ato përfaqësohen denjësisht në të gjitha fushat e krijimtarisë letrare dhe artistike. Do të ishte me vlerë të njihej kjo pasuri nga nxënësit dhe sidomos nxënëset, të cilat do të gjenin tek vepra e tyre, modelin që do t'i frymëzonte. Por, jepen për studim 33 poetë burra dhe një poete grua nga lashtësia. Lind pyetja: ku kanë përfunduar

poeteshat?! Në vazhdim, 22 romancierë dhe novelistë, asnjë grua?! 12 dramaturgë burra, asnjë grua, 17 studiues dhe eseistë burra, asnjë studiuese grua, as shqiptare dhe as të huaja!! (IKT, 2008: 21-24). Në synimet që korniza kurrikulare vendos për reformimin e saj në vitin 2012, është formimi i nxënësit me tipare bashkëpunuese, që respekton të tjerët dhe kulturën e tyre, merr pjesë në punë në grup, është tolerant, respekton punën dhe përvojat e të tjerëve etj., por nuk artikullohet askund dimensionin gjinor në të drejta, bashkëpunim dhe edukim (MASH, 2012: 9-12). Nuk vihen re objektiva të qëllimshëm me synim gjininë, as në linjat e veçanta të lëndëve shoqërore, ku përsëri theksohet ndërveprimi dhe respekti i tjetrit, i kulturës dhe të drejtave të tij, por vetëm kaq. Në lëndën e qytetarisë X-të, mund të bëhej kujdes që objektivi, i cili përcakton profesionet në tregun e punës dhe planifikimin e karrierës sipas prirjeve dhe interesave personale, të vendosej: pa dallime gjinore, apo profesione të ndara mbi baza gjinie. Kjo do të ndihmonte autorët e teksteve dhe më pas, mësuesit dhe nxënësit, të përqendroheshin më shumë në trajtimin e problemeve gjinore në realitetin e tregut të punës. Po kështu, në synimet për një edukim të mirë të aftësive të nxënësve për të bashkëpunuar në grup dhe për të respektuar mendimet e ndryshme të të tjerëve, mund të përfshihej dhe aspekti gjinor i këtij ndërveprimi, duke theksuar bashkëpunimin në grup, në të gjitha aspektet e identitetit njerëzor si: gjinia, kultura, raca, përkatësia fetare, klasore etj. Kështu, do të sillej në vëmendjen e hartuesve të teksteve dhe mësuesve, përdorimi i metodave të mësimdhënies/nxënies me ndjeshmëri gjinore, që do të realizonin vërtetë një gjithëpërfshirje të nxënësve në procesin mësimor. Nga analiza e kurrikulës së reformuar, për lëndët shoqërore të vitit 2013, në arsimin e mesëm të ulët, u vu re se dimensionin gjinor është shumë pak i pranishëm, ose më tepër ai mund të nënkuptohet tek objektivat e përgjithshëm. Si kërkesë për zbatimin e programit përcaktohet respektimi i

diversitetit gjinor, gjuhësor, etnik, kulturor dhe fetar. Ky është një fillim i mirë, por i pamjaftueshëm, duke patur parasysh se lënda shoqërore kanë shumë hapësira për të trajtuar çështjet e paragjykimeve gjinore. Synimi do të ishte informimi i nxënësve, drejtimi dhe edukimi i tyre, për t'i zbuluar dhe për të reflektuar mbi këto probleme, përmes nxitjes së diskutimeve dhe debateve me tematikë gjinore. Nga ana tjetër, duke patur parasysh faktin paragjykues se në lëndët shoqërore vajzat janë më aktive se sa djemtë, mund të përdoren metoda gjithëpërfshirëse, që të dyja gjinitë të bashkëpunojnë me njëra-tjetrën dhe të përfshihen njëllot në procesin mësimor. Në rubrikën e vlerësimit të arritjeve, mungon objektivi për një vlerësim të paanshëm, duke respektuar barazinë, pa dallim gjinie, gjuhe, kulture, feje etj. Në lëndët e edukatës qytetare të arsimit të mesëm të ulët, vihen re mjaft mungesa në trajtimin e aspektit gjinor si pjesë e edukimit të plotë të nxënësve, që tregon se specialistët dhe hartuesit, nuk e kanë patur si qëllim përfshirjen e tij në program, por ai ka ardhur në mënyrë të rastësishme. Vetëm në njërin nga linjat, e titulluara “Unë dhe të tjerët”, është kërkuar me të drejtë që nxënësit të analizojnë rolin që luan identiteti gjinor në marrëdhëniet familjare e shoqërore (MAS, 2014a: 140). Në standartet e të nxënësve dhe të arritjeve, të përcaktuara nga MASH dhe IZHA në vitin 2013, për shkencat shoqërore, në linjën që lidhen me idealet, praktikën e qytetarisë dhe të drejtat e njeriut, nuk gjenden asnjë kriter për të vlerësuar qëndrimet e nxënësve në raport me të drejtat e barabarta mes dy gjinive, apo respektimit të ligjeve që mbrojnë të drejtat e grave në shoqëri. Në linjat e qytetarisë, që lidhen me kulturën apo zhvillimin individual dhe identitetin, është pozitiv përcaktimi si kriter i nxënësve: “...Zhvillimi i identitetit gjinor, si një dimension vetjak dhe shoqëror, si dhe ndikimi i familjes, shkollës, grupit shoqëror dhe institucioneve në formimin e këtij dimensionit si pjesë e identitetit vetjak të çdo individi” (MASH, 2013: 32-

34). Në linjën që lidhet me individin dhe grupet shoqërore, kërkohet të shpjegohet ndikimi që kanë rolet, statusi dhe klasa shoqërore, në marrëdhënien e individit me grupet dhe institucionet në shoqëri, ku do të ishte me vend të theksohej dhe rëndësia e roleve gjinore në këtë ndërveprim. Në linjën e idealeve dhe praktikave të qytetarisë, nxënësve u kërkohen aftësi lidhur me qëndrime të përgjegjshme dhe aktive në shoqëri, për të mbrojtur të drejtat e tyre dhe të njerëzve të cilëve u shkelen këto të drejta, duke identifikuar raste të këtyre padrejtësive sociale (MASH, 2013: 134-135). Në këtë linjë mund të kërkohet me të drejtë shpjegimi i faktorëve që nxisin pabarazinë gjinore, duke ndihmuar nxënësit të reflektojnë për çështje kaq të rëndësishme, të cilat mbeten të padukshme në rast se nuk edukohen në moshë të hershme. Në lidhjen integruese të letërsisë me lëndën e qytetarisë, autorët mund të kishin përfshirë edhe ndërveprimin mes gjinive, por ata mjaftohen duke u shprehur se: “Nxënësit duhet të përdorin njohuritë për etikën, normat dhe vlerat shoqërore gjatë diskutimeve në grup, ose në situata të ndryshme komunikimi”(MASH, 2013: 9). Duke patur parasysh se këto orientime shërbejnë për ndërtimin e programeve lëndore, teksteve shkollore dhe punën e mësuesit në klasë, mund të kuptohet qartë se përse problemet vazhdojnë të jenë të dukshme edhe në hallkat e tjera. Kjo tregon se, reforma kurrikulare e arsimit të mesëm të lartë, e realizuar në vitin 2010, dhe ajo e arsimit bazë, e realizuar në vitin 2013, nuk arritën të zhvillojnë një kurrikul bashkëkohore, të aftë për të drejtuar siç duhet një sistem modern arsimor, konkurrues në vendet e BE-së e më gjerë.

4.3. Analizë e paketës kurrikulare të vitit 2014, nga këndvështrimi gjinor

Zhvillimet e brendshme dhe kërkesat e integritit në BE, diktojnë nevojën për rritjen e fleksibilitetit në hartimin e kurrikulës, në përputhje me zhvillimin e saj perspektiv (MAS, 2014e:19). Gjatë vitit 2014, u miratua paketa e re kurrikulare, e konceptuar sipas qasjes që

bazohet në kompetenca. Sigurisht, zbatimi, vlerësimi dhe frytet e përmirësimit të saj, janë sfida që i takojnë të ardhmes. Le të shikojmë disa nga ndryshimet që sjell kjo kurrikul, e miratuar nga MAS dhe specialistë të kurrikulave, në drejtim të edukimit gjinor. Në formimin e kompetencave qytetare të nxënësit, si objektiva të rëndësishme të përcaktuara në kurrikulën bërthamë të arsimit parauniversitar, deklarohet qartë se nxënësi duhet të identifikojë dhe parandalojë paragjykimet që mund të ekzistojnë në shkollë dhe jashtë saj, si dhe të marrë pjesë në aktivitete që promovojnë tolerancën dhe diversitetin kulturor, etnik, fetar, gjinor etj. (MAS, 2014a: 15-17). Në fushën e njohurive shoqërore, nxënësit aftësohen për të ndërtuar marrëdhënie të qëndrueshme dhe të ekuilibruara me të tjerët, që nënkupton të mbajë qëndrim ndaj fenomeneve paragjyquese, diskriminuese dhe konflikteve, zgjidhjes konstruktive të problemeve, si dhe qëndrime aktive, demokratike dhe qytetare në jetën shoqërore (MAS, 2014a: 78-79). Kurrikula e re e arsimit të mesëm të ulët, në kompetencat qytetare të nxënësit, vendos si objektiv të veçantë përgatitjen në grup të aktiviteteve, duke përdorur tolerancën si mjet për promovimin e diversitetit kulturor, etnik, gjinor, fetar, social etj., në shkollë apo në komunitet (MAS, 2014a: 24). Në fushën e “Gjuhës dhe komunikimit”, objektivat kryesore lidhen me aftësimin e nxënësve, që lidhen me shkrimin, leximin dhe përdorimin siç duhet të gjuhës shqipe, si dhe me edukimin me qëndrime dhe vlera, të cilat nxisin bashkëpunimin në grup, tolerancën, respektin për kulturën dhe gjuhën e tjetrit, etj. Por, në asnjë nga objektivat e kësaj fushe, nuk gjejmë përfshirje të aspektit gjinor. Po kështu, në metodologjinë e kësaj lënde vihet theksi në punën në grup dhe nxitjen e mendimit kritik të nxënësve, por nuk theksohet rëndësia e metodave të të nxënit bashkëpunues, përmes diversitetit të individëve në të gjitha aspektet e tyre, përfshirë aspektin shumë të rëndësishëm të gjinisë. Në fushën “Shoqëria dhe mjedisi”, përsëri

vlerësohet me të drejtë respektimi i diversitetit kulturor dhe bashkëjetesës paqësore mes njerëzve dhe kulturave, por autorët nuk japin tipare të tjera që përbëjnë diversitetin njerëzor, me të cilat nxënësit duhet të përshtaten dhe të ushqejnë respekt (MAS, 2014a: 76-77). Në përgjithësi në të gjitha rubrikat, si objektivat e përgjithshme të kurrikulës, synimeve të çdo fushe, metodologjisë së rekomanduar dhe aktiviteteve ndër dhe kroskurrikulare, ka shumë mundësi dhe hapësira, të cilat mund të shfrytëzohen për një përfshirje përgjatë të gjithë vitit shkollor, të çështjeve të edukimit gjinor. Në lëndën e gjuhës shqipe dhe letërsisë, për arsimin e mesëm të ulët, kemi një rishikim të kurrikulës në vitin 2013 dhe më pas kurrikulën e re në 2014. Ndryshimi kryesor mes dy kurrikulave është mënyra e konceptimit të tyre për zhvillimin e kompetencave kyçe të të nxënit, tërësia e të cilave jep mundësinë që nxënësit të jenë të aftë të përballojnë sfidat e sotme të jetës dhe të integrohen në shoqërinë e së ardhmes. Është me vlerë të përmendet se, ndërthurja e kompetencave është bërë në bazë të qëllimeve të arsimit parauniversitar, duke sjell një përputhje më të mirë të detyrimeve ligjore gjithëpërfshirëse dhe përshtatjes së tyre me objektiva të qarta, të realizueshme dhe konkrete. Në këtë dokument, të miratuar në qershor të 2014 nga MAS dhe IZHA, vihen re ndryshime pozitive në të gjitha drejtimet, edhe në përfshirjen e dimensionit gjinor, si një nga objektivat e mijëvjeçarit tonë. Megjithatë vihen re akoma paqartësi në mënyrën se *si* dhe *sa*, duhet përdorur ai në rubrikat përkatëse. Të shikojmë përfundimet e analizës së bërë. Një nga kompetencat e rëndësishme që formon kjo lëndë, është ajo personale dhe qytetare, që parashikojnë bashkëpunimin e nxënësve me të gjithë moshatarët (pavarësisht prejardhjes së tyre, aftësive dhe nevojave të veçanta) drejt arritjes së një qëllimi të përbashkët (përmes projekteve/ aktiviteteve në bazë klase /shkolle, apo jashtë saj) (MAS & IZHA, 2014: 13). Këtu ekziston mundësia për të theksuar përkatësinë gjinore të nxënësve, si një tipar i

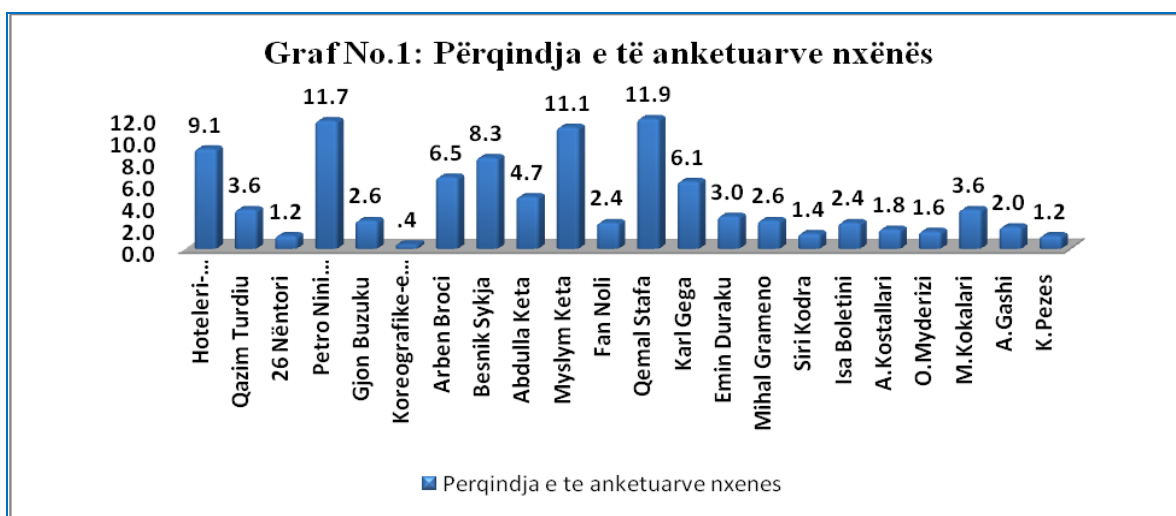
rëndësishëm, që shpesh përcakton marrëdhëniet mes individëve. Në lidhjen e kësaj lënde me tema ndërkurrikulare me rëndësi kombëtare dhe globale, janë përcaktuar si të tilla: identiteti kombëtar dhe njohja e kulturave; të drejtat e njeriut; vendimmarrja morale; mjedisi; bashkëjetesa paqësore etj. (MAS & IZHA, 2014: 14). Në pjesën më të mirë të këtyre çështjeve, mund të përfshihej dimensionin gjinor, si p.sh., përmes punës në grup, ose të pavarur (eseve, krijime) të nxënësve, mund të trajtoheshin tema mbi bashkëjetesën në shoqëri, si kusht për të cilën është reduktimi i paragjyqimeve, diskriminimit dhe dhunës me baza gjinie. Në këtë këndvështrim, mund të jepej si detyrë dukuria e pabarazisë gjinore dhe pasojat e saj për shoqërinë, gjithmonë në përputhje me nivelin dhe moshën e nxënësve. Në një nga kompetencat qytetare që nxënësi duhet të krijojë për të mirën e përbashkët, thuhet: mirëkupton dhe mbështet personat, të cilëve u është shkelur ndonjë e drejtë, duke evidentuar shkeljen nëpërmjet ilustrimeve me shembuj nga jeta e përditshme, nga mediat, të dhënat historike, romanet që ka lexuar, apo nga filmat që ka parë, në mënyrë që të mos përsëriten më (MAS, 2014a: 17). Ky synim mund të përkthehej shumë mirë në objektiva specifike për lëndën e qytetarisë dhe letërsisë, ku mund të kërkohej konkretizimi i rasteve paragjyquese dhe diskriminuese gjinore nga realiteti, apo në shkrimet nga e kaluara. Të njëjtën gjë mund të themi edhe për rubrikat e metodologjisë dhe vlerësimit të arritjeve, ku nuk gjejmë një artikullim të qartë të dimensionit gjinor, por vetëm në formën e nënkuptimit. Në kurrikul pranohet si një nga kriteret e lëndës, të mësuarit bashkëveprues, i cili përfshin të gjitha metodat, strategjitë dhe teknikat, që ndihmojnë të mësuarit së bashku, për të ndarë mendimet dhe përvojat e njëri-tjetrit, duke nxitur tolerancën ndaj këndvështrimit të gjithësecilit (MAS, 2014a: 43). Kjo është një hapësirë ku mund të përfshihej fare mirë bashkëpunimi mes vajzave dhe djemve, pa paragjykuar bindjet dhe mendimet e njëri-tjetrit,

për të edukuar tolerancën dhe sjelljen joparagjykuere. Kalimi i kurrikulës së re drejt logjikës së kompetencave, është konceptuar nga MAS, si një strategji arsimore për vitet 2014-2020. Reforma kurrikulare do të reformojë edhe përgatitjen, edhe çertifikimin e teksteve shkollore, duke përfshirë ligjet përkatëse që lidhen me tekstet (MAS, 2014g). Në këtë strategji, theksohet rëndësia e ndërtimit të një sistemi arsimor gjithëpërfshirës, që ofron mundësi të barabarta për të gjithë, duke respektuar njëkohësisht dallimet vetjake (këtu mund të nënkuptohen dhe dallimet gjinore). Nga viti 2019, parashikohet të zbatohet kurrikula e re që bazohet në kompetenca, në të gjithë APU, që do të synojë mbështetjen e diversitetit të nxënësve, për reduktimin e barrierave të tyre në të nxënë, si dhe përdorimin e praktikave mësimore gjithëpërfshirëse, për të rritur pjesëmarrjen në procesin mësimor (MAS, 2014d: 34-39). Në këtë objekt shprehet qartë respektimi i detyrimeve që vijnë nga Ligji për APU, për një arsimim të barabartë dhe pa asnjë dallim të çdo individi, që krijon hapësirat e nevojshme për përfshirjen në të gjitha dokumentet kurrikulare të dimensioneve njerëzore, mes tyre të atij gjinor.

KAPITULLI I PESTË: REZULTATET E TË DHËNAVE PËR NXËNËSIT DHE MËSUESIT

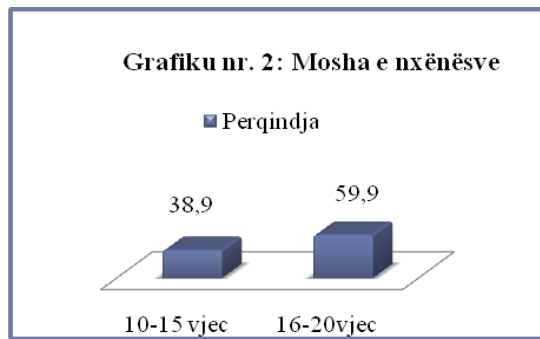
5.1. Karakteristikat demografike të kampionit sasior

Do të analizojmë më poshtë të dhënat demografike të kampionit sasior, i cili përfaqësohet nga 500 nxënës të anketuar nga shkolla 9-vjeçare, të klasave të 8-ta dhe të 9-ta dhe të shkollave të mesme (të përgjithshme dhe profesionale), të qytetit të Tiranës. Veçoritë e këtij kampionimi do të shqyrtohen sipas grafikëve përkatës. Në grafikun e parë jepet numri dhe emërtimi i shkollave të përzgjedhura për studimin, si dhe numri i nxënësve që u anketuan për çdo shkollë (në përqindje).

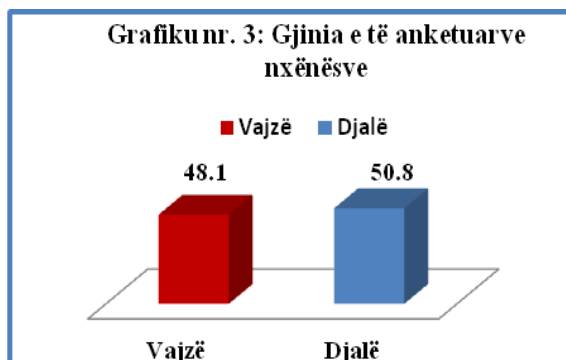


Grafiku nr. 1: Përqindja e nxënësve të anketuar sipas shkollave

Siç duket në grafikun nr.1, numrin më të madh të të anketuarve, e kanë shkollat e mesme të përgjithshme, sepse këto shkolla kanë dhe numrin më të madh të nxënësve, në bazë të së cilës është llogaritur kampioni. Për shkollat 9-vjeçare, duhet të theksojmë se, janë përzgjedhur vetëm klasat e teta dhe të nënta, prandaj megjithëse janë më shumë në numër

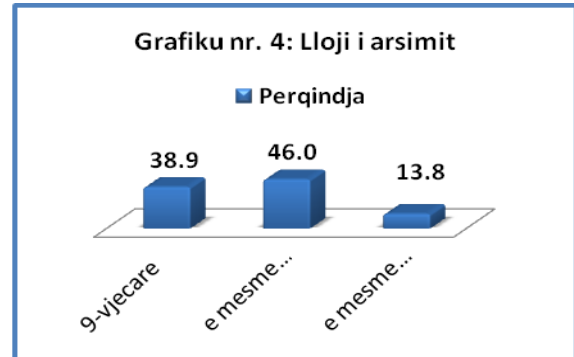


me moshat më të rritura, 16-20 vjeç (grafiku nr.2). Ky ka qenë dhe një nga kriteret e kampionimit: anketimi i nxënësve të klasave relativisht të larta, me qëllim mbledhjen e të dhënave sa më sakta dhe të vlefshme për



mes dy gjinive dhe rezulton se numri i djemve është dominues, megjithëse me një ndryshim të vogël. Grafiku nr.5, tregon kuptimin që nxënësit kanë për barazinë gjinore. Ky koncept ndryshon në varësi të shumë faktorëve social-kulturor, përmes të cilëve formësohet

sesa shkollat e mesme të marra në studim, kanë një përqindje më të vogël të anketuarish. Për këtë arsye rezultojnë më pak të anketuar të moshës 13-15 vjeç, në krahasim

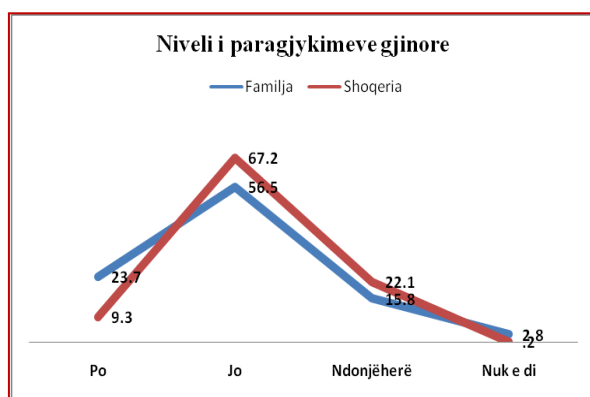


studimin. Dominojnë nxënësit e shkollave të mesme të përgjithshme (grafiku nr.4), ku numri i nxënësve është më i madh, sidomos në gjimnazet pranë qendrës së Tiranës, në raport me shkollat 9-vjeçare dhe të mesme profesionale. Në grafiku nr.3, shfaqet raporti



Grafiku nr. 5

personaliteti i tyre, siç janë: modelet e ofruara nga familja, shoqëria, shkolla, komuniteti, media, etj. Nga analiza e përgjigjeve të dhëna nga nxënësit, ka rezultuar se pjesa më e madhe e tyre kanë vlerësuar si shumë të rëndësishme barazinë e dy gjinive përpara ligjit, mesatarisht 4.22% e tyre. Përfundimi në vetvete është pozitiv, sepse tregon një vlerësim të rolit të ligjit në shoqëri, por nga ana tjetër tregon për një perceptim jo të drejtë të këtij koncepti brenda familjes. Në ndarjen e punëve të shtëpisë, duket se akoma ka paragjykime gjinore. Nxënësit mendojnë se respektimi i barazisë mes dy gjinive varet më shumë nga forca e zbatimit të ligjit, sesa nga ndryshimet në mentalitetin e secilit individ. Komponentët e tjerë, si barazia në tregun e punës, paga e njëjtë për punë të barabartë dhe respektimi i të drejtave të barabarta mes dy gjinive, vlerësohen të rëndësishme në shifra të përafërta, që do të thotë se të rinjtë janë të hapur dhe vlerësojnë zhvillimin dhe emancipimin gjinor. Nga

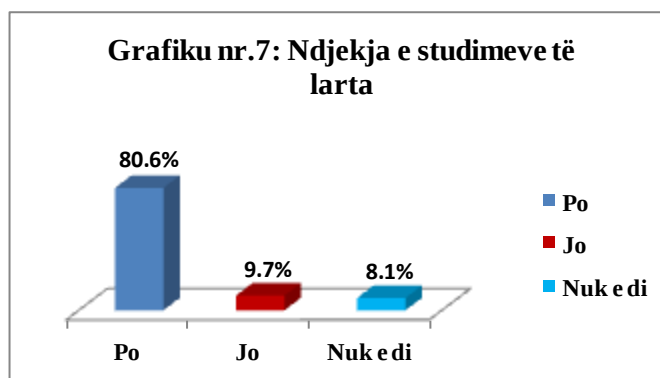


analiza e grafikut nr.6, rezulton se nxënësit ndjehen pak të paragjykuar, sidomos djemtë. 67.2% e nxënësve nuk pranojnë se paragjykohen në shoqëri dhe 56.5% e tyre pohojnë se nuk ndjehen të paragjykuar në familje.

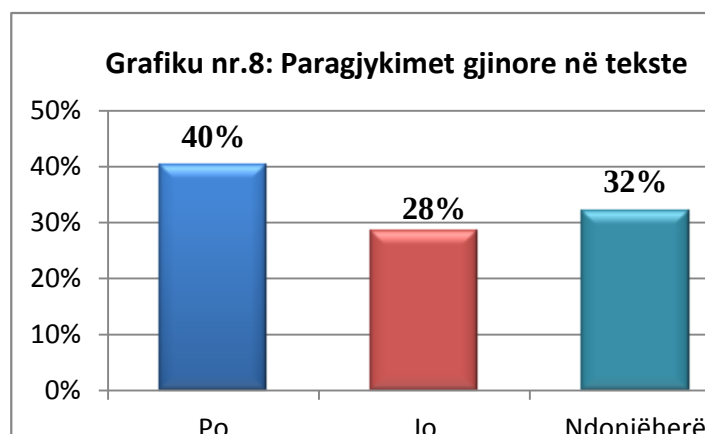
Grafiku nr.6

Duhet patur parasysh fakti se, paragjykimet gjinore, sikurse të gjitha llojet e paragjykimeve, bëhen pjesë e repertorit sjellor të individëve, të cilët nuk arrijnë të vlerësojnë drejtë situatat, duke i perceptuar ato si sjellje normale. Prandaj është e arsyeshme të bëhen edhe pyetje të hapura, kontrolluese, të cilat zbulojnë më mirë thelbin e problemit. Kështu, ka raste që vajzat pranojnë se paragjykohen, në raport me vëllezërit në familje, sepse nuk gëzojnë të

njëjtën liri si ata. Kështu, prindërit ua kontrollojnë vazhdimisht sjelljet, lëvizjet, orarin dhe shoqërinë. Ndërsa, në rastet kur ato shprehen se nuk ndjehen të paragjykuara, në pyetjet kontrolluese se çfarë profesioni kanë zgjedhur të bëjnë në jetë dhe përse e kanë zgjedhur atë, shprehen se profesionet janë të ndara sipas gjinive dhe se ka punë që femrat nuk mund t'i kryejnë. Ato dëshirojnë profesione që “iu përshtaten”, si mësuese, psikologe etj. Vajzat pranojnë ndikimin e prindërve, të afërmeve dhe shoqërisë për të vendosur për karrierën e tyre të ardhshme. Analiza ka vërtetuar përfundimin e arritur nga shumë studiues, se ekuilibri gjinor lidhet drejtpërsëdrejti me kulturën e familjes, shoqërisë dhe emancipimit shpirtëror të individit. Në disa gjimnaze në qendër të Tiranës, të cilat njihen për nivel të lartë rezultatesh, anketat e nxënësve mbanin më pak paragjykime. Vajzat dhe djemtë pranonin se profesionet duhet të jenë pa dallim gjinie, në përputhje me prirjet, aftësitë dhe dëshirën e gjithsecilit. Ndërsa në shkollat në periferi, ku prurjet e nxënësve nga rrethet e Shqipërisë janë më të mëdha, paragjykimet ishin më të pranishme. Kryesisht djemtë, ndanin profesionet në tipike për meshkuj dhe femra. Gjithsesi vihen re ndryshime pozitive tek të rinjtë. Ata janë të vetëdijshëm se koha ka ndryshuar dhe gratë po luajnë një rol të rëndësishëm në të gjitha fushat.

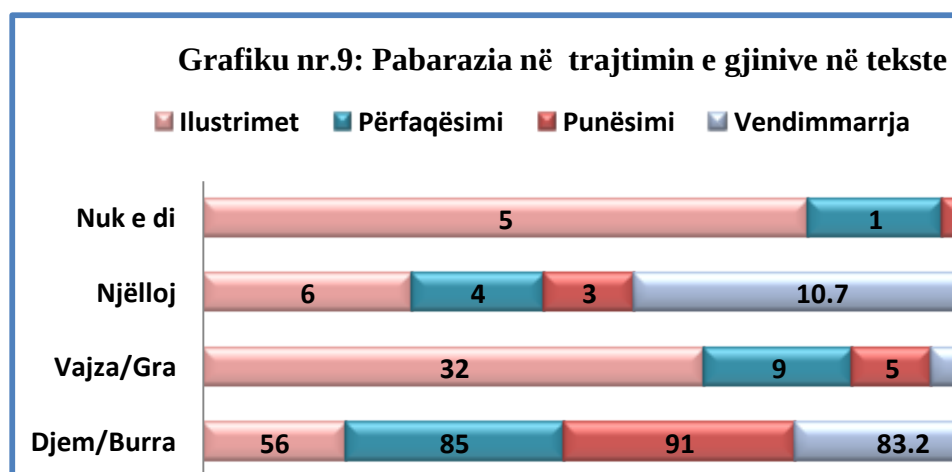


Vihet re se, pothuaj të gjithë nxënësit kanë dëshirë të vazhdojnë studimet në shkollat e larta (grafiku nr.7). Ky është tregues i dëshirës së mirë të popullit tonë për t'u arsimuar, por nga ana tjetër, mund të shikohet si një mungesë ndërgjegjësimi mbi mundësitë e gjithsecilit për një karrierë të mundshme. Detyrimi i orientimi të nxënësve për tregun e punës, u takon në rradhë të parë shkollave dhe mësuesve. Vajzat pranojnë se duan të vazhdojnë shkollën e lartë, me qëllim që të jenë të pavarura nga familja e tyre dhe më pas nga bashkëshortët. Ato pohojnë se pavarësia ekonomike dhe niveli i lartë arsimor, i hap rrugën barazisë gjinore. Në kushtet e sotme të tregut të punës, ato mendojnë se puna e tyre do të vlerësohet nëse do të jetë më e kualifikuar sesa e djemve. Shpesh, në përgjigjet e hapura, gjejmë mendime pro profesioneve të ashtuquajtura mashkullore, të cilat vajzat i shohin si një sfidë për t'u vetërealizuar. Ndërgjegjësimi i brezit të ri, kryesisht i vajzave, për rolin e shkollës, ka një rëndësi të madhe edhe në drejtim të edukimit gjinor të tyre.

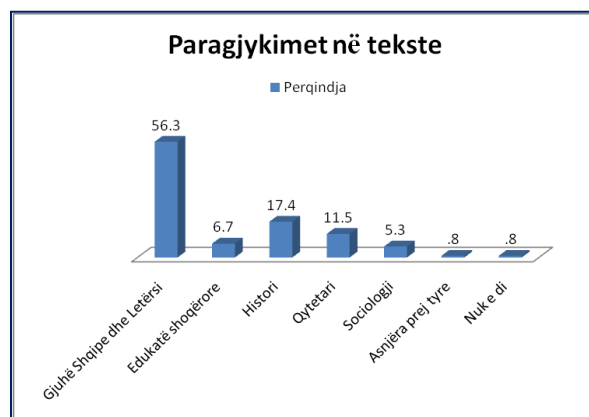


Pyetësi përmbante rubrikën mbi rëndësisë e teksteve shkollore në edukimin e nxënësve, si dhe mbi praninë e paragjyimeve gjinore në to. Rreth 40% e nxënësve e pranian këtë si fenomen të përgjithshëm në tekstet e tyre, ndërsa 32% pohojnë se e kishin vënë re ndonjëherë. Duke patur parasysh se edhe në këtë rast, shprehet aprovim i ekzistencës së

këtyre paragjykimëve, mund të themi se rreth 70% e nxënësve janë të bindur për këtë dukuri. Më pas (grafiku nr.9), nxënësve iu drejtuan pyetje të tjera, me qëllim specifikimin e problemit, si p.sh. lidhur me paraqitjen më të shpeshtë në ilustrimet e teksteve, të figurës së vajzave dhe djemve. Nxënësit pohojnë se përfaqësohet më shumë figura e burrave/djemve, në masën 56%, në raport me 32% që pranojnë se ilustrimet shfaqin më shumë figurën e gruas/vajzës.



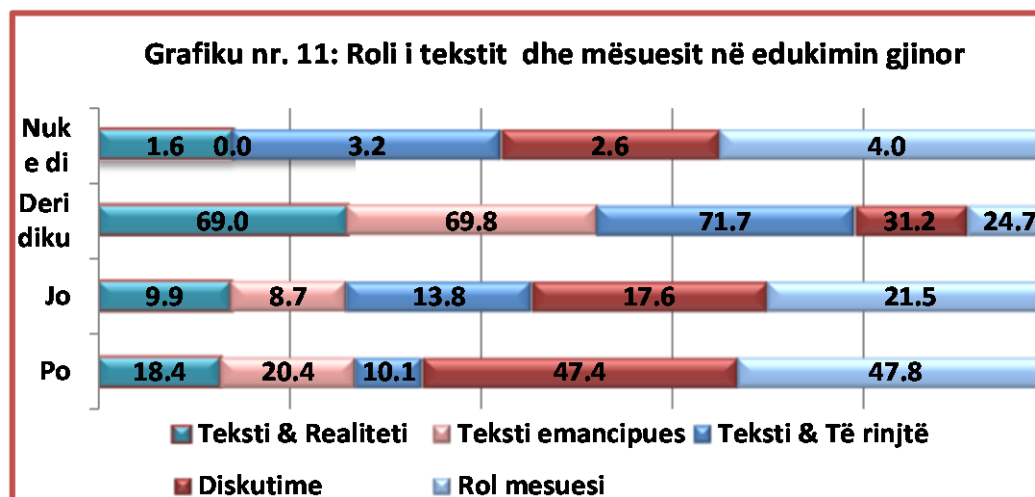
Përfaqësimi i imazhit të dy gjinive, në formën e personazheve, studiuesve, heronjve, apo autorëve që studiohen dhe referohen tekstet, janë kryesisht meshkuj dhe kjo është pohuar



Grafiku nr. 10

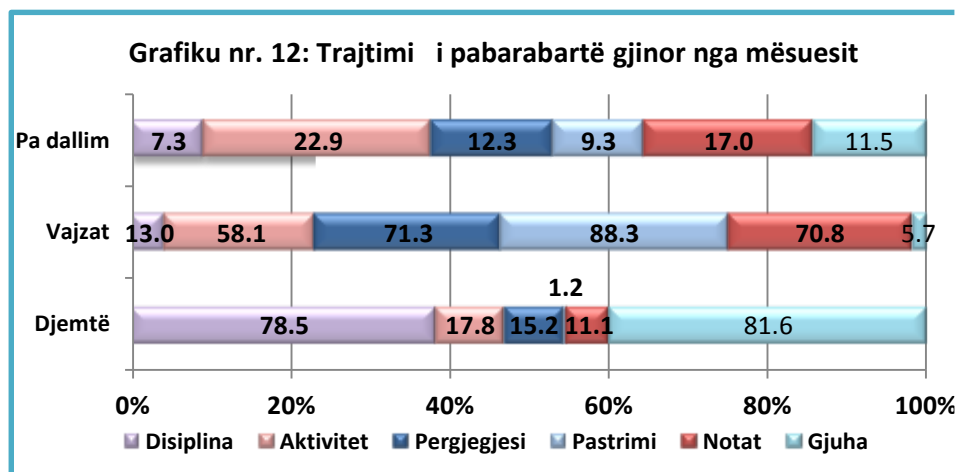
nga 85% e nxënësve të anketuar. Po kështu, lidhur me punësimin dhe vendimmarrjen, tekstet shkollore pranohen të paragjykojnë rolin e gruas në familje, shoqëri, komunitet, përkatësisht në masën 91% dhe 83.2%.

Këto shifra flasin për një dallim shumë të madh në përfaqësimin e dy gjinive në tekstet shkollore, duke vërtetuar kështu problemet që ato kanë. Në grafikun nr.10, tekstet që mbartin më shumë paragjykime gjinore, sipas nxënësve, janë: teksti i gjuhës shqipe dhe letërsisë me 56.3%, teksti i historisë (i cili nuk është objekt i studimit tonë) me 17.4%, qytetaria me 11.5% dhe në shifra të përafërta, edukata shoqërore dhe sociologjia me 5.3%.

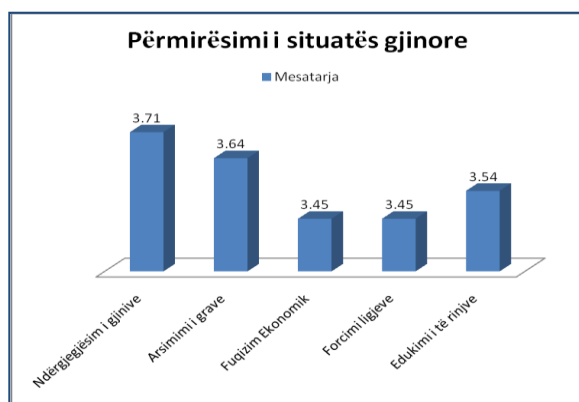


Në pyetjet e hapura, nxënësit shprehin mendimet e tyre rreth këtyre lëndëve, duke pohuar se në lëndën e letërsisë trajtohen problematika sociale shumë të vjetëruara dhe që nuk lidhen me realitetin. Gratë dhe vajzat shfaqen si skllave dhe kjo nuk lë vend për shumë diskutime. “Sot- shprehen nxënësit- kanë ndryshuar të drejtat e grave, të cilat po fuqizohen në shumë fusha. Do të ishte më mirë të silleshin pjesë nga jeta reale që do të na vlenin më shumë”. Përfundimet e rezultuara në fund të përpunimit të këtyre pyetsorëve, tregojnë se është e rëndësishme të ndërhyhet sa më shpejt në programet dhe tekstet shkollore, që ato të përshtaten me nevojat dhe kërkesat e nxënësve, në ditët e sotme. Në grafikun nr.11, janë paraqitur konkluzionet e përgjigjeve të dhëna lidhur me rolin e tekstit dhe mësuesit në

edukimin gjinor të nxënësve. Rezultoi se pjesa më e madhe e të anketuarve, 69.8%, pranojnë deri diku rolin e teksteve në emancipimin gjinor dhe 20.4% pohojnë plotësisht këtë rol. Në vazhdim pyetjet bëhen më specifike. Pyetjes nëse përputhen, apo jo, imazhet e femrave/meshkujve në tekste me jetën reale, 69.0% përgjigjen deri diku, që tregon për një shkëputje të teksteve nga jeta dhe problemet reale të shoqërisë. Nxënësit arsyetojnë se, duke qenë se shumica e autorëve që studiohen, i përkasin një kohe të kaluar, ngjarjet dhe personazhet që ata trajtojnë janë larg problemeve të kohës. Sipas tyre, do të duhej të kishte më shumë pjesë leximi, studime, ose autorë bashkëkohorë dhe kryesisht gra/vajza, imazhi dhe kontributi i të cilave duhet të jetë më i pranishëm në tekste. Po kështu pjesa më e madhe, rreth 71.7% e të anketuarve pohojnë se, tekstet nuk ndihmojnë sa duhet në zgjidhjen e situatave problematike reale mes djemve dhe vajzave. Përsa i përket rolit të mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve, të anketuarit pranojnë në masën 47.8% rëndësinë e tij, 24.7% shprehen se e luajnë deri diku këtë rol dhe 21.5% pohojnë se mësuesit e tyre nuk e përmbushin misionin për edukimin e tyre gjinor. Të njëjtat përfundime janë arritur gjatë analizës së pyetjes më specifike në vazhdim, lidhur me diskutimet mes mësuesve dhe nxënësve në klasë, për problemet me natyrë gjinore. 47.4% e nxënësve pranojnë se këto diskutime i zhvillojnë me mësuesit e tyre, ndërsa vetëm 17.6% kanë pohuar se mësuesit qëndrojnë indiferentë dhe nuk duan të debatojnë mbi këto tema. Por, në pjesën më të madhe të përgjigjeve të dhëna nga të anketuarit, siç tregohet në grafikun nr.12, rezultojnë djemtë si gjinia më e paragjykuar nga mësuesit, përkatësisht: në raport me problemet me disiplinën, në masën 78.5%; kundrejt gjuhës së gjinizuar që përdoret ndaj tyre, në masën 80%; në raport me aktivitetet që shkolla organizon brenda dhe jashtë saj, ku djemtë përfshihen vetëm 17.8%.



Nga ana tjetër, grafiku tregon se vajzat janë më të diskriminuara kundrejt detyrimeve dhe përgjegjësi që iu ngarkohen nga mësuesit, në masën 71.3%; në raport me mirëmbajtjen dhe pastrimin e mjediseve shkollore në shifrën 88.3%, por më pak në lidhje me disiplinën dhe gjuhën paragjyquese gjinore të mësuesve. Në pyetjet e hapura, nxënësit e të dyja gjinive, pohojnë se mësuesit janë të bindur se vajzat janë të përgjegjshme, ndërsa djemtë jo. “Kjo nuk është e vërtetë- shprehet njëri nga nxënësit- mësuesit na paragjykojnë”, ose pohimi tjetër se: “...Kur është puna për të mbajtur karrige dhe punë të tjera në klasë, përdoren djemtë, ndërsa vajzat zgjedhin dhuratat!!”. Kemi dhe pohime që pranojnë se mësueset femra janë më paragjyquese ndaj vajzave, sesa ndaj djemve. Kjo lidhet me formën që merr paragjykimin tek mësuesi: ose privilegjojnë djemtë dhe paragjykojnë vajzat, ose në raste të tjera paragjykojnë djemtë dhe diskriminojnë pozitivisht vajzat (duke i favorizuar ato). Një mësuese e sociologjisë, sipas pohimit të një nxënëseje, duke diskutuar në klasë për faktin se përse duhet të respektohen vajzat, deklaroi se: “Ata djem që respektojnë vajzat, janë tolerantë”(!!). Në raste të tjera mësuesit, shprehen disa nga vajzat, pretendojnë se ato duhet të kujdesen që djemtë të mos shkaktojnë probleme, si në shkollë, në familje, edhe në shoqëri...(!!) Këto pohime i vendosin vajzat në një pozicion inferior në



Grafiku nr. 13

raport me djemtë. Siç duket në grafikun nr. 13, shumica e të anketuarve pranojnë se rruga më e mirë për të përmirësuar situatën gjinore, është: ndërgjegjësimi i të dyja gjinive për të drejtat e barabarta që gëzojnë (3.71), më pas vjen arsimimi

i grave (3.64) që ndihmon në emancipimin e saj, rezultatet që lidhen me fuqizimin ekonomik të grave dhe forcimin e ligjeve për mbrojtjen e gruas nga dhuna dhe diskriminimi, janë të njëjta (3.45) dhe edukimi i të rinjve me parimet e barazisë gjinore (3.45). Ndryshimet në vlerat mesatare nuk janë të mëdha, që tregon se të gjitha pohimet e pyetësorit vlerësohen nga nxënësit si të domosdoshme, për një raport më të mirë mes gjinive. Por, si paraqitet situata në shkollat tona, pikërisht tek këta nxënës, të cilët vlerësojnë kaq shumë ndërgjegjësimin dhe edukimin e brezit të ri si kusht për një drejtësi gjinore më të arrirë? Cila është marrëdhënia reale që ata kanë me njëri-tjetrin në shkollë? Pyetjes, si reagojnë vajzat dhe djemtë gjatë diskutimeve të temave me natyrë gjinore në klasë, nxënësit do t'u përgjigjen të ndikuar nga gjinia. Vajzat shprehen se djemtë reagojnë keq, janë paragjykses dhe skeptikë ndaj rolit të gruas në shoqëri dhe sidomos në tregun e punës. Ata janë dyshues në karrierën e saj dhe në shumicën e rasteve nuk pranojnë se punët e burrave mund të bëhen po aq mirë edhe nga gratë. Burrat, sipas tyre, duhet të punojnë për të sjellë të ardhura dhe për të mbajtur familjen, ndërsa gruaja duhet të kujdeset për fëmijët, punët e shtëpisë, ose të ketë një profesion të “lehtë”, për ta ndarë kohën me detyrimet e saj familjare. Në të kundërt, vajzat pohojnë se janë të afta të bëjnë çdo lloj profesioni që ato

dëshirojnë, apo kanë prirje. “Në debatet mes nxënësve, djemtë përpiqen të justifikojnë pabarazinë gjinore, ndërsa vajzat shpjegojnë pse nuk duhet të paragjykojnë”-shprehet njëra nga nxënëset. Ato pranojnë se roli i gruas në shoqëri është rritur shumë. Shumë interesant është mendimi i njërës prej të anketuarave, e cila arsyeton: “Vajzat vetëm në parim e pranojnë barazinë e tyre në familje, shkollë dhe shoqëri, por në të vërtetë ato kanë mësuar rolet gjinore: je vajzë duhet t’i shërbesh të tjerëve, je djalë të lejohen shumë gjëra”. Në përgjithësi, të gjithë nxënësit janë të mendimit se sot vajzat i kanë të gjitha mundësitë për t’u arsimuar si djemtë, por për t’u punësuar janë më të preferuar djemtë. Ata shprehen se barazia gjinore në përgjithësi mbetet vetëm në fjalë, sepse realiteti në Shqipëri është ndryshe.

5.2. Marrëdhënia korrelative mes variablave

Hipoteza e parë: *Kurrikula zyrtare e arsimit parauniversitar, luan një rol të rëndësishëm në përfshirjen e objektivave të qëllimshme, për edukimin gjinor të nxënësve.*

Më poshtë do të analizojmë, marrëdhëniet korrelative mes variablit të pavarur dhe të varur, për hipotezën e parë të studimit (figura nr.5). Ky raport rezulton të jetë pozitiv. Kjo do të thotë se sa më i pranishëm të jetë dimension i gjinor në kurrikula dhe programe, përmes objektivave të qëllimshme, sa më pak të ketë dallime gjinore në aktivizimin e nxënësve në mësim, në vlerësim dhe aktivitete, aq më i garantuar është edukimi i drejtë gjinor.

Marrëdhëniet e paraqitura në figurë janë statistikisht të qëndrueshme, në nivel më të vogël sesa 5%.

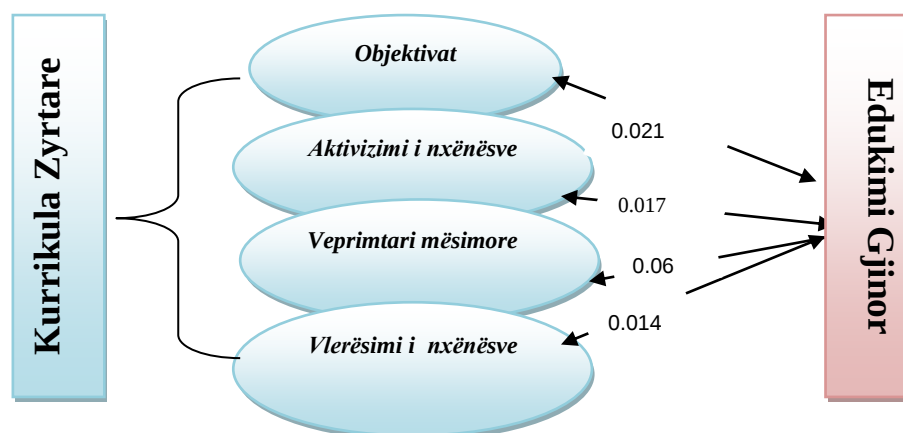


Figura nr. 6: Marrëdhënia korrelative mes kurrikulës zyrtare dhe edukimit gjinor

Hipoteza e dytë: *Tekstet shkollore* si instrumente që përçojnë dije sistematike, nuk kanë arritur në edukimin e nxënësve me koncepte dhe sjellje të ekuilibruara gjinore.

Në këtë hipotezë, duke përdorur analizën e korrelacionit Pearsons, u testuan të gjithë nënvariablat përbërëse të variablit të pavarur “*tekste shkollore*” dhe rezultoi se ekziston një marrëdhënie negative, e qëndrueshme, mes variablave të kësaj hipoteze. Kjo do të thotë se për çdo njësi në ulje të rolit të tekstit shkollor (figura nr.6), në të gjitha nivelet e arsimimit dhe në lëndët përkatëse, zvogëlohet mundësia për një edukim të nxënësve me barazinë gjinore. në shkolla.

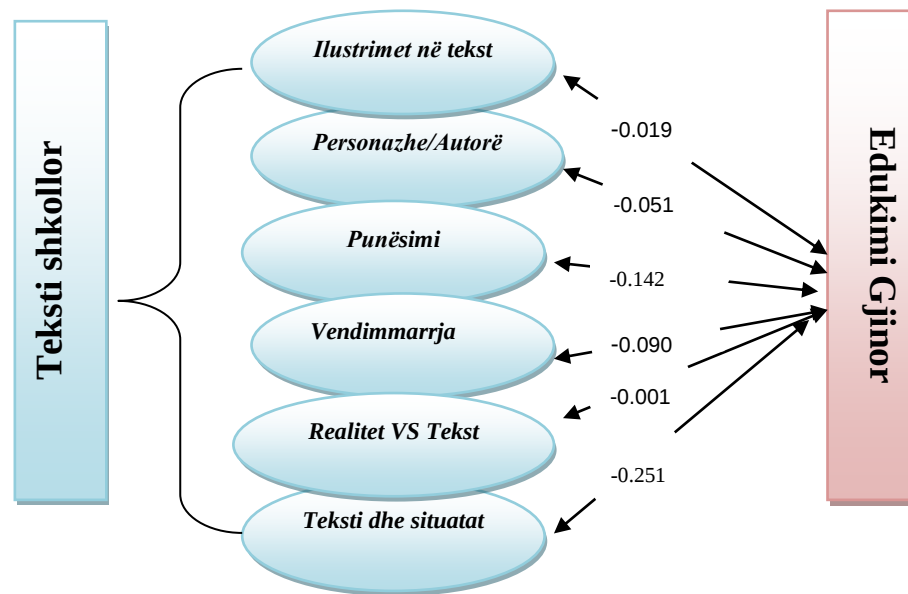


Figura nr. 7: Marrëdhënia korrelative mes teksteve shkollore dhe edukimit gjinor

Hipoteza e tretë: Mësuesi si një faktor i rëndësishëm në socializimin e nxënësve, nuk ka arritur të përçojë barazi dhe ekuilibër në sjelljet gjinore të nxënësve.

Kjo hipotezë pati për qëllim testimin e rolit të mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve në shkollë. Nga testimi i variablave, përmes korrelacionit Pearsons, u vërtetua se ekziston një marrëdhënie negative mes variablit të pavarur dhe të varur të kësaj hipoteze, pra mes rolit të mësuesit dhe edukimit gjinor të nxënësve në shkollë. Zvogëlimi në një njësi i rolit të mësuesit, sjell mundësi më të pakta për sjellje të ekuilibruara gjinore. Ky rol lidhet me mënyrën se si mësuesi ndërton raportet me dy gjinitë, në lidhje me përgjegjësitë dhe detyrat që u ngarkon, gjuhën paragjyquese që përdor, vlerësimet me notë, aktivitetet brenda dhe jashtë shkollës, etj. Siç vërehet në figurën nr.7, impaktin më të lartë negativ, e kanë nënvariablat: gjuhë e gjinizuar në nivel 66% , disiplina në shkollë në nivel 77% dhe mirëmbajtje ambjenti në nivel 26%. Kjo do të thotë se gjuha e përdorur nga mësuesit ndaj

dy gjinive, komunikimi, kërkesa e llogarisë për disiplinën në shkollë dhe mirëmbajtjen e ambientit, kanë treguar një shkallë më të lartë paragjykimi gjinor dhe konkretisht, pritshmëritë për përgjegjësi të tilla mësuesit i kanë kryesisht ndaj vajzave (figura nr.7).

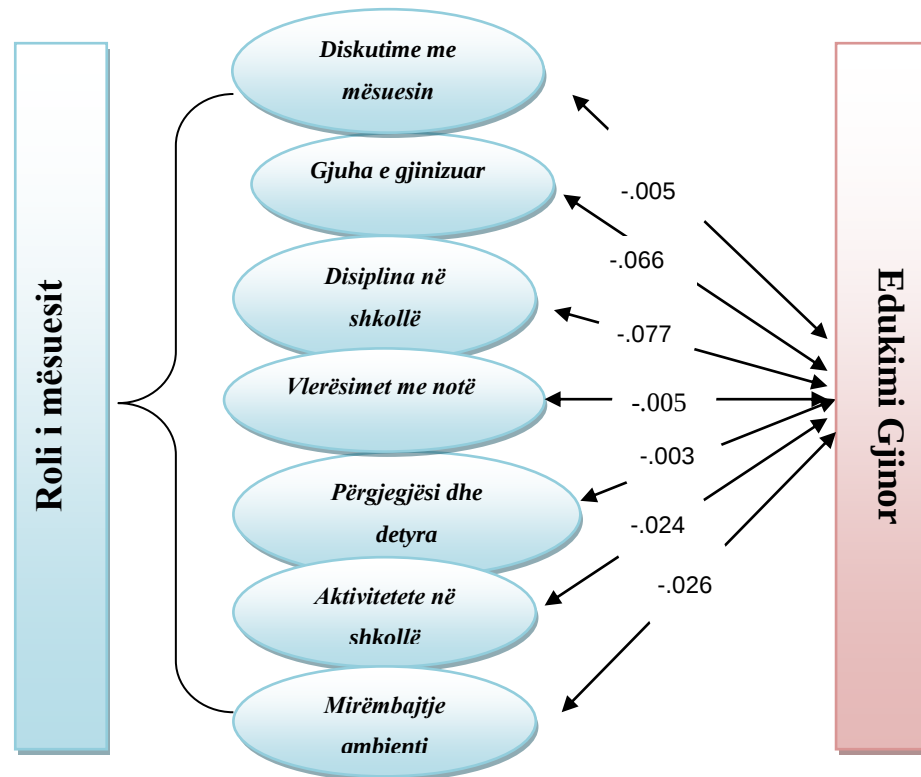


Figura nr. 8: Marrëdhëniet korrelative mes rolit të mësuesit dhe edukimit gjinor

5.3. Testimi i Hipotezave kërkimore

Hipoteza e parë: *Kurrikula zyrtare e arsimit parauniversitar, luan një rol të rëndësishëm në përfshirjen e objektivave të qëllimshme për edukimin gjinor të nxënësve.*

Për të testuar hipotezat e këtij studimi u përdor testi i hi-katrorit në të gjitha marrëdhëniet mes variablave të pavarura, të varura dhe atyre të kontrollit. Nga analiza e të dhënave ka

rezultuar se, për të gjithë variablat e marra në analizë, marzhi i gabimit, ose alfa e vëzhguar është më e vogël sesa 5%, ndërsa niveli i besueshmërisë arrin në shifrat 95 %. Si rrjedhim, vërtetohet se ekziston një marrëdhënie e qëndrueshme mes variablave dhe hipotezës së parë të këtij studimi. Kjo do të thotë se roli i kurrikulës zyrtare në edukimin gjinor, është vërtetuar. Ajo qëndron si hipotezë në raport me variablat e pavarur, të cilat u morën për ta testuar, siç ishin: vendosja e objektivave të qëllimshën në kurrikulat e lëndëve përkatëse; përfshirja në kurrikulën lëndore të veprimtarive shkollore, që aktivizojnë të dyja gjinitë; përcaktimi në kurrikul të një sistemi të drejtë vlerësimi për rezultatet e nxënësve, pavarësisht gjinisë.

Nga realizimi i testit të chi-square për variablin e pavarur *kurrikula zyrtare* dhe variablin e varur *edukimi gjinor*, rezultoi se në të gjitha rastet (tabela nr.2), me shkallë lirie = 12, niveli i sigurisë (alfa e vëzhguar, α) është **më e vogël sesa 0.05**. Mbështetur në këto rezultate, pohojmë se hipoteza qëndron statistikisht dhe vërtetohet.

Hipoteza	Pearson Chi-Square Tests	Value	Df	Asymp.Sig (2-sided)
H₁ Kurrikula Zyrtare	Objektiva gjinorë * Edukim Gjinor	21.842 ^a	12	0.039
	Metoda gjithëpërfshirëse * Edukim Gjinor	17.516 ^a	12	0.040
	Veprimtari shkollorë * Edukim Gjinor	31.223 ^a	12	0.004
	Vlerësimi i nxënësve * Edukim Gjinor	13.509 ^a	12	0.011

Tabela nr. 2: Vërtetimi i hipotezës së parë përmes testit të hi-katrorit

Ndërkohë nga analiza e pyetjeve të hapura të instrumentit matës, lidhur me rolin e kurrikulës zyrtare në edukimin gjinor të nxënësve, rezultoi se pjesa më e madhe e nxënësve

pohuan se, programet mësimore të lëndëve shoqërore kanë objektiva të qëllimshme për barazinë gjinore, të cilat përfshihen në tema të veçanta dhe ndihmojnë në edukimin e drejtë të nxënësve pa paragjykime. Ndër lëndët shoqërore, që ata mendonin si më të përshtatshmet për të përcjellë dimensionin gjinor në edukim, ishin: letërsia, edukimi qytetar, qytetaria, sociologjia. Sipas nxënësve, këto lëndë kishin mundësinë të përcillnin aspektin e edukimit gjinor dhe këtë e konkretizuan me shembuj konkretë nga tema të zhvilluara gjatë orëve mësimore. Nxënësit vërtetojnë hipotezën tonë, mbi rëndësinë e rolit të kurrikulës zyrtare, të lëndëve shoqërore, në edukimin gjinor të tyre. Ata pohojnë se në lëndët e mësipërme, u krijohet mundësia të përfshihen pa dallim vajza apo djem, në diskutime rreth temës, apo në debatet e krijuara. Ata gjithashtu, u shprehën se këto lëndë përmbajnë në program edhe veprimtari praktike, projekte, punë të pavarura në grup, etj., që i ndihmojnë në bashkëpunimin dhe integrimin mes gjinive. Një aspekt tjetër, që kurrikula shkollore e përfshin brenda saj, është sistemi i vlerësimit të nxënësve gjatë vitit shkollor, i cili shërben për të parë arritjet e tyre, si dhe për të dalluar vështirësi që ata kanë. Është e rëndësishme që nxënësit të vlerësohen dhe të stimulohen njëllor për arritjet e tyre, pa asnjë dallim tjetër, si gjinor, racial, kulturor etj. Nxënësit pranojnë se programet lëndore ofrojnë mundësi të njëjta jo vetëm pjesëmarrjeje dhe bashkëpunimi gjatë procesit mësimor, por edhe për një vlerësim të drejtë dhe të barabartë për të gjithë, si përmes punëve të pavarura individuale (teste, detyra, punë praktike), ashtu edhe në punë në grupe (projekte në grup, veprimtari), etj. Ata shprehen se notat janë njëllor për të gjithë, vlerësimet e padrejta nuk varen nga sistemi i përcaktuar në program, por nga subjektivizmi i mësuesve. Megjithatë disa nga vërejtjet e nxënësve duhen patur parasysh, për të patur një kurrikul sa më transparente, më të kuptueshme dhe lehtësisht të zbatueshme për të gjithë. Ata mendojnë se duhet të shtohet

numri i objektivave dhe shpeshtësia e tyre në programet mësimore, lidhur me problemet gjinore, që janë kaq shqetësuese për shoqërinë tonë. Trajtimi i vazhdueshëm në lëndët e qytetarisë dhe sociologjisë, i dukurisë së dhunës ndaj gruas dhe diskriminimi të saj në familje, shkollë, shoqëri, do të bënte të rinjtë të reflektonin dhe distancoheshin nga këto veprime. Lëndët shoqërore si letërsia, duhet sipas tyre, të paraqesin realitetin e sotëm shqiptar, apo të huaj dhe jo të trajtojnë tema nga e kaluara e largët, që megjithë rëndësinë si vepra letrare, nuk i ofrojnë nxënësve asgjë konkrete.

Hipoteza e dytë: *Tekstet shkollore* si instrumente që përçojnë dije sistematike, nuk kanë arritur në edukimin e nxënësve me koncepte dhe sjellje të ekuilibruara gjinore.

Në hipotezën e dytë të studimit, nxënësit pohuan se tekstet nuk përçojnë dije sistematike mbi konceptet gjinore dhe për pasojë nuk edukojnë modele sjelljesh të drejta gjinore. Analizimi i marrëdhënies mes variablave, përmes testit të hi-katrorit, vërtetoi ngritjen e kësaj hipoteze. Variabli i pavarur, *tekst shkollor*, testohet përmes disa elementëve përbërës, si: prezenca në ilustrime e dy gjinive; përfaqësimi i gjinive në tekste; punësimi dhe profesionet sipas gjinive; vendimmarrja në baza gjinie; lidhja e teksteve me realitetin; roli emancipues i tekstit; roli i tekstit në zgjidhjen e situatave konkrete. Të gjithë faktorët e mësipërm rezultojnë se, në marrëdhënie me variablin e varur *edukim gjinor*, kanë marzh gabimi më të vogël se 5%, për rrjedhojë edhe hipoteza e dytë e këtij studimi vërtetohet dhe qëndron statistikisht në nivel 95%. (referohu tabelës nr. 3).

Hipotezat	Pearson Chi-Square Tests	Value	Df	Asymp.Sig (2-sided)
H₂ Roli I teksteve shkollore	<i>Ilustrime në tekst * Edukim Gjinor</i>	26.618 ^a	12	0.009
	<i>Përfaqësimi gjinor në tekst * Edukim Gjinor</i>	57.501 ^a	12	0.000
	<i>Punësimi në tregun e punës * Edukim Gjinor</i>	15.508 ^a	12	0.021
	<i>Vendimmarrje në familje&shoqëri*Edukim Gjinor</i>	68.022 ^a	8	0.000
	<i>Tekstet dhe realiteti * Edukim Gjinor</i>	34.117 ^a	8	0.001
	<i>Roli emancipues i tekstit * Edukim Gjinor</i>	16.116 ^a	8	0.034
	<i>Teksti dhe impakti * Edukim Gjinor</i>	32.543 ^a	12	0.001

Tabela nr. 3: Vërtetimi i hipotezës së dytë përmes testit të hi-katrorit

Në pyetjet e hapura lidhur me elementët e mësipërm, me qëllim zbulimin e rasteve paragjyquese në tekste, nxënësit pohuan se problemet ishin të shumta. Një nga shkaqet e prezencës dominuese të figurës mashkullore në tekstet e lëndëve shoqërore, sipas tyre, është mbizotërimi i autorëve burra. Kështu p.sh. në tekstet e letërsisë, shumica e autorëve të fragmenteve letrare që janë përzgjedhur për t'u studiuar, janë shkruar nga burra, të cilët vendosin në qendër të veprave të tyre përvojën e personazheve mashkullorë. Për pasojë, edhe ilustrimet janë në përputhje me këto figura meshkujsh, apo janë foto të autorëve të veprave, që gjithashtu janë burra. Ky është, sipas nxënësve, shkaku kryesor që tekstet kanë dominim mashkullor. Shpesh, theksojnë ata, personazhet meshkuj vijnë në role kryesore, heronjsh, udhëheqësish, studiuesish, politikanësh, biznesmenësh, pra si lidera, ndërsa femra

vjen në role dytësore, përkujdesëse, shtëpiake, megjithëse kontributi i grave gjatë historisë së njerëzimit nuk ka munguar. Duke iu referuar përsëri teksteve të letërsisë, nxënësit pohojnë se autorët u takojnë periudhave historike më të hershme, ku gruaja lëvdohet për bukurinë e saj fizike, për butësinë e karakterit, por konsiderohet si e paaftë për të marrë vendime dhe vjen e nënshtruar ndaj figurës së burrit. Nxënësit pranojnë se kjo gjë ishte normale për kohën që mbizotëronin vlerat patriarkale në shoqëri, por nga ana tjetër, vetë autorët që jetuan në këto periudha kohore, nuk do t'i shmangnin dot paragjykimet. Ata mendojnë gjithashtu, se duhen paraqitur në tekste, më shumë autore/gra, të cilat të sjellin përvojën dhe kontributin e tyre në shoqëri. Kryesisht, sipas mendimit të nxënësve, duhet të prezantohen përfaqësuese të kohëve të reja, prej të cilave mund të mësohet më shumë rreth realitetit të sotëm. Këto ide, është interesante se nuk vijnë vetëm nga vajzat, por edhe nga djemtë, gjë që tregon një rritje të ndërgjegjësimit të të rinjve për nevojën e barazisë në shoqëri dhe të mirat që ajo sjell. Në tekstet e tjera të lëndëve shoqërore, nxënësit kanë të njëjtat shqetësime. Në tekstin e sociologjisë dhe psikologjisë, shprehen ata, jepen teori dhe kontribute vetëm të studiuesve burra, që shpesh shoqërohen me foto ilustruese dhe përshkrimin e jetës dhe veprës së tyre. Ky krijon një imazh mashkullor të librave dhe një frymë diskriminimi gjinor. Më pas, nxënësve iu është drejtuar një pyetje e rëndësishme për studimin, nëse ata i diskutojnë mes tyre në klasë problemet e paragjykimeve që ndeshnin në tekste. Në shumicën e rasteve, ata janë përgjigjur se kjo nuk ndodhte, ose ndodhte rrallë. Kjo tregon se as teksti nuk ka rubrika shpjeguese të fenomenit dhe diskutime rreth tyre, por as mësuesit nuk e nxisin këtë diskutim, për ta lidhur problemin në kohë dhe me realitetin ekzistues.

Hipoteza e tretë: Mësuesi si një faktor i rëndësishëm në socializimin e nxënësve, nuk ka arritur të përçojë barazi dhe ekuilibër në sjelljet gjinore të nxënësve.

Në këtë hipotezë, vërtetohet se roli i mësuesit nuk ka arritur të jetë i rëndësishëm në realizimin e edukimit gjinor. Për testimin e kësaj hipoteze, u vlerësua ndikimi i variablave që u përdorën si kontrollues. Në tabelën përkatëse rezulton se, në të gjitha rastet marzhi i gabimit është më i vogël se 5%, për rrjedhojë hipoteza vërtetohet dhe qëndron statistikisht në nivel 95%. (referohu në tabelën nr. 4). Ndërkohë, nga pyetjet e hapura të instrumentit matës në lidhje me rolin e mësuesit në edukimin gjinor në shkollë, nxënësit shprehen qartë se, në orët edukative dhe në orët e lira, mësuesit merren kryesisht me probleme të tilla, si mungesat dhe disiplina në shkollë. Ata nuk diskutojnë për tematika me bazë gjininë, apo për probleme aktuale dhe shqetësuese të grave dhe vajzave, sot. Një pjesë e mësuesve mbajnë qëndrime indiferente, apo të njëanshme, ndaj konflikteve të shpeshta mes vajzave dhe djemve në mjediset shkollore. Nxënësit kanë pohuar se diskutojnë vetëm në disa nga lëndët shoqërore, si qytetari, sociologji, edukim për karrierën, kur tema mësimore lidhet me të drejtat e grave, dhunën, pabarazinë në tregun e punës, etj. Këtu duhet të theksojmë se gjykimi i nxënësve varet nga kuptimi që ai ka për konceptin që duam të testojmë. Kështu, nxënësit pranojnë se mësuesit nuk e luajnë rolin e tyre në edukimin gjinor, sepse nuk diskutohet dhe anashkalohen këto tematika. Por, në pyetjen e hapura se: cilat janë qëndrimet që mbajnë mësuesit, kur ka diskutime me temë gjinore në klasë?, duke mos patur një kuptim të qartë mbi qëndrimet e drejta gjinore, nxënësit vlerësojnë si të tilla sjelljet shpesh indiferente të mësuesve të tyre. Ata shprehen se, mësuesit japin mendimet e tyre,

por nuk ndërhyjnë në opinionet e nxënësve dhe i lënë të vendosin vetë, se çfarë është e drejtë, ose jo!!

Hipotezat	Pearson Chi-Square Tests	Value	df	Asymp.Sig (2-sided)
H₃ Roli i mësuesit në edukimin gjinor	<i>Diskutime me mësuesin* Edukim Gjinor</i>	32.262 ^a	12	0.001
	<i>Roli mësuesi * Edukim Gjinor</i>	15.709 ^a	12	0.013
	<i>Gjuha e gjinizar * Edukim Gjinor</i>	17.559 ^a	8	0.047
	<i>Disiplina në shkollë* Edukim Gjinor</i>	19.322 ^a	8	0.031
	<i>Vlerësimet me notë* Edukim Gjinor</i>	16.253 ^a	8	0.018
	<i>Përgjegjësi dhe detyra * Edukim Gjinor</i>	15.081 ^a	8	0.048
	<i>Aktivitetet në shkollë* Edukim Gjinor</i>	16.661 ^a	8	0.034
	<i>Mirëmbajtje ambjentit* Edukim Gjinor</i>	15.485 ^a	8	0.030

Tabela nr. 4: Vërtetimi i hipotezës së tretë përmes testit të hi-katrorit

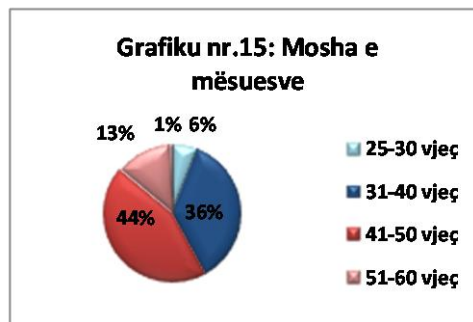
Në pyetjen tjetër të hapur mbi metodat që përdorin mësuesit, për të orientuar diskutimet dhe debatet mes vajzave dhe djemve, pjesa më e madhe e të anketuarve ndjehen të paragjykuar. Veçanërisht djemtë pohojnë se mësuesit mbajnë anën e vajzave, duke i privilegjuar ato. “Mësuesit i duan vajzat sepse, ato janë të urta, të bindura, kurse djemtë rebelohen! Kjo nuk është e drejtë, na paragjykojnë”, shprehen djemtë duke u ndjerë dhe ata të paragjykuar. Nga ana tjetër, vajzat pohojnë se mësuesit i paragjykojnë më shumë se djemtë, sepse ato duhet të jenë gjithmonë të përgjegjshme dhe nuk u pranohen gabimet, sikurse ndodh me djemtë. Pyetjes së hapur të anketës, në lidhje me shkaqet e paragjyqimeve që mësuesit kanë ndaj dy gjinive, përgjigjet janë të ndryshme, sikurse janë dhe vetë faktorët që ndikojnë. Në

shumicën e rasteve, nxënësit arsyetojnë se janë vetë karakteristikat e ndryshme të gjinive, të cilat kushtëzojnë sjelljen e mësuesve. Kështu, djemtë pranojnë se janë më të paragjykuar sepse janë më të lëvizshëm, më pak të bindur dhe më pak të përqëndruar në mësim, ndërsa vajzat janë më serioze, më të përgjegjshme dhe më të bindura. Të tjerë nxënës kanë pranuar se vetë mësuesit kanë paragjykime dhe kjo lidhet me mentalitetin e tyre, me preferencat personale, apo me faktin se ka më shumë mësuese femra dhe më pak meshkuj. Nga ana tjetër, vajzat paragjykojnë, sepse pritshmëritë e mësuesve për to janë të ndryshme nga të djemve. Ato priten të jenë rregullta, të mësojnë mirë dhe të jenë të sjellshme, në të kundërt, mësuesit i kritikojnë. Më shpesh mund t'u tërhiqet vëmendja për sjelljen, veshjet, apo kur nuk mësojnë sa duhet. Shprehja që përdoret më shpesh është: "Je dhe vajzë, nuk të ka hije!"

5.4. Karakteristikat demografike të kampionimit cilësor

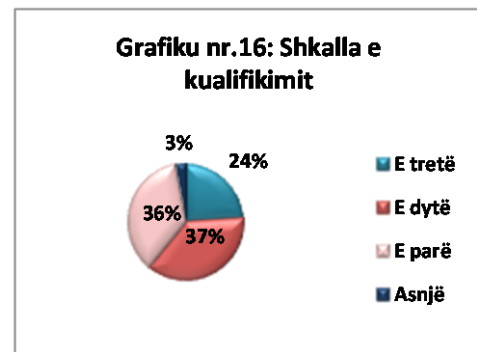
Në grafikët e mëposhtëm, jepen disa karakteristika demografike të kampionit cilësor, pra mësuesve të intervistuar, si gjinia, mosha, niveli i shkollimit dhe kualifikimi i tyre, shkolla ku japin mësim (arsimi i mesëm i ulët apo i lartë), si dhe lëndët që zhvillojnë në varësi të fushës së tyre të specializimit. Mësuesit e përfshirë në studim, janë marrë nga shkolla të qytetit të Tiranës, në të dyja nivelet e arsimit të mesëm, të ulët dhe të lartë, të përzgjedhur sipas shkallës së kampionimit me kuota. Rezultoi se 81% e të intervistuarve ishin femra, ndërsa 19% ishin mësues meshkuj (grafiku nr.14). Ruajtja e një ekuilibri mes dy gjinive ishte e vështirë, sepse ekziston akoma paragjykimi lidhur me profesionin e mësuesisë, që shihet si një profesion i përshtatshëm më tepër për gratë. Mosha dominuese e mësuesve të intervistuar, rreth 44% e tyre, është mosha 41-50 vjeç, 36% rezulton mosha 31-40 vjeç, 6% janë mësuesit e moshës 25-30 vjeç, 13% mosha 51-60 dhe mbi 60 vjeç, përfaqësohen me vetëm 1% të të intervistuarve (grafiku nr.15).

Shkalla e kualifikimit të mësuesve përputhet me moshën mesatare të tyre. Kjo do të thotë se mësuesit me moshë mbi 30 vjeç, të cilët përbëjnë numrin më të madh të kampionit të intervistuar, në përputhje me vitet e vjetërsisë në arsim, zotërojnë shkallën e dytë dhe të tretë të kualifikimit, ndërsa mësuesit e rinj 25-30 vjeç, të cilët përbëjnë një përqindje të vogël, nuk kanë arritur akoma asnjërën prej këtyre kategorive.

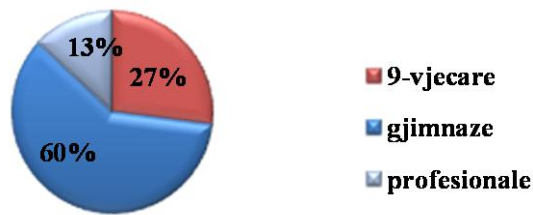


Mësuesit me një vjetërsi pune 20 vjet e lart, zotërojnë nivelin e parë të kualifikimit, që rezulton të jetë në shifrën 36% (shih grafikun nr.16). Për sa i përket numrit të mësuesve të intervistuar, numri i tyre varion në bazë të

numrit të nxënësve në shkolla (grafiku nr.17). Kështu, në shkollat me një numër të madh nxënësish, numri i mësuesve që japin mësim, është më i madh në raport me shkollat e tjera, prandaj ka dhe një diferencë të dukshme në përqindjen e të intervistuarve, të cilët rezultojnë në masën 60% nga shkollat e mesme të përgjithshme dhe më pak nga profesionalet (13%) dhe shkollat 9-vjeçare (27%).



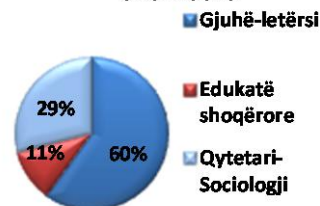
Grafiku nr.17: Punësimi i mësuesve



Gjithashtu, numri i shkollave të mesme të përgjithshme, që janë përzgjedhur është më i madh, sepse në Tiranë nga 30 shkolla të arsimit të mesëm, 22 janë shkolla të mesme të përgjithshme dhe 8 janë shkolla

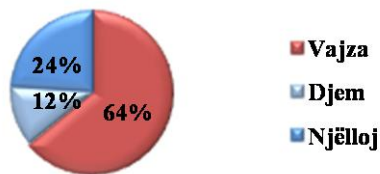
profesionale. Shkolla 9-vjeçare (cikli fillor dhe i mesëm i ulët) janë rreth 64, pra dyfishi i numrit të shkollave të mesme. Por, studimi ka qenë i fokusuar në klasat e teta dhe të nënta të shkollave 9-vjeçare, në të cilat japin mësim një numër më i kufizuar mësuesish në krahasim me shkollat e mesme. Për kryerjen e studimit, u intervistuan mësues nga shkolla të ndryshme të qytetit të Tiranës, duke respektuar një shtrirje gjeografike uniforme, nga periferia drejt qendrës, duke u përpjekur të mbulojmë pjesën më

Grafiku nr.18: Lëndët e analizuara



të madhe të zonave të banuara. Mësuesit e përzgjedhur si kampion i studimit, janë të lëndëve shoqërore dhe konkretisht gjuhë dhe letërsi, të cilët siç duket edhe nga paraqitja grafike, janë më shumë në numër, sepse lënda zhvillohet në të dyja nivelet e arsimit të mesëm, të ulët dhe të lartë dhe ka më shumë orë mësimore në program. Më pas vjen lënda e edukatës shoqërore, e cila zhvillohet në të gjitha nivelet e shkollës 9-vjeçare dhe më pak mësues janë të lëndëve qytetari dhe sociologji, të cilat zhvillohen në vite të shkëputura të shkollës së mesme (grafiku nr.18). Pyetjes mbi përbërjen gjinore të këshillave të zgjedhura nga nxënësit për të organizuar jetën sociale në klasë, mësuesit u përgjigjen se kanë shumë më tepër vajza sesa djem dhe më rrallë kanë një përbërje të barabartë (grafiku nr.19). Kjo

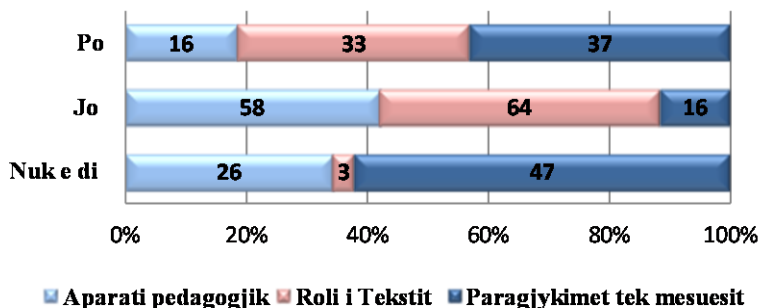
Grafiku nr. 19: Këshilli i nxënësve



tregon qartë paragjykimin gjinor, që vajzat i konsideron më të përgjegjshme në kryerjen e detyrave, sesa djemtë. Gjatë intervistimit, mësuesit pranuan se mes tyre ka paragjykime gjinore (grafiku nr.20), të cilat shpesh shfaqen

në mënyrë të pavetëdijshme, si rezultat i pasqyrimit të një mentaliteti më të gjerë shoqëror. Në përgjithësi, paragjykohen të dyja gjinitë, në raport me pritshmëritë që mësuesit kanë për ta. Për shembull, vajzat paragjykohen për sjelljen dhe veshjet, ato duhet të jenë të bindura, të përgjegjshme në plotësimin e detyrimeve që u ngarkohen, të rregullta në paraqitje dhe të përpiqen për rezultatet e tyre në mësim. Nëse një nga këto “kushte” nuk plotësohet, mësuesit fillojnë të paragjykojnë. Ndodh e kundërta me djemtë. Ata tolerohen në disiplinë, sjellje, veshje dhe rezultate, duke u

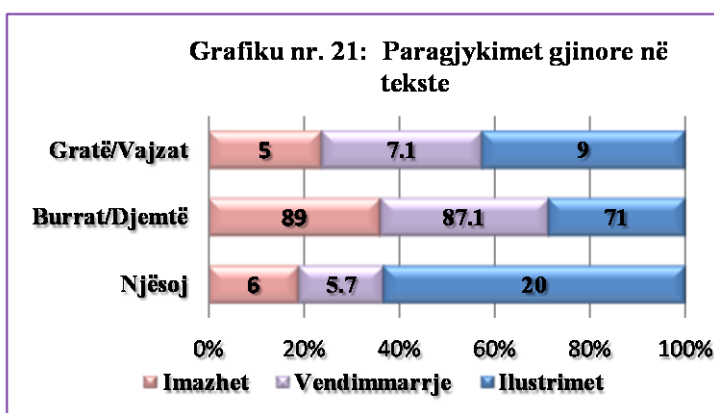
Grafiku nr.20: Paragjykimet gjinore tek mësuesit



justifikuar se djemtë “kështu e kanë”. Në përgjithësi mësuesit përgëzojnë më shumë përpjekjet dhe arritjet e djemve në rezultatet shkollore. Pyetjes, nëse tekstet shkollore të përdorura nga mësuesit dhe nxënësit, i përmbushin parametrat bashkëkohorë, për një edukim të gjithanshëm të nxënësve, pjesa më e madhe e mësuesve përgjigjet se i plotësojnë deri diku. Ata tregohen shumë të interesuar për përmirësimin e teksteve ekzistuese. Rreth 86% e mësuesve pranojnë se janë të nevojshme përmirësimet në tekste,

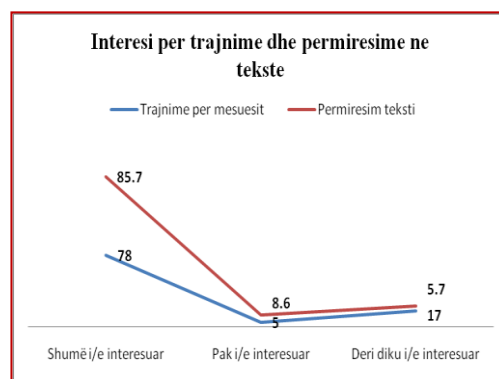
(shih grafikun nr.22). Lidhur me praninë e dimensionit gjinor në tekstet shkollore, mësuesit kanë pohuar gjatë intervistimit, se 89% e imazheve të përfaqësuara në tekste janë burra (figura historike, autorë, apo personazhe), ndërsa gratë zënë vetëm 5% të këtij përfaqësimi. Pyetjes se cila gjini shfaqet më shumë në role iniciuese dhe vendimmarrëse në familje, shoqëri, biznes, politikë, 87% e mësuesve përgjigjen meshkujt. Përsa u takon ilustrimeve, si një parametër i rëndësishëm i teksteve shkollore, po ashtu u takojnë burrave/djemve, në masën 71% (grafiku nr.21). Aparati pedagogjik, është një nga rubrikat më të rëndësishme, që ka të

bëjë me metodat e mësimdhënies/nxënies, të cilat çdo tekst i përcakton në formën e detyrave në fund të temave mësimore. Pyetjes



nëse kjo rubrikë krijon hapësirat e nevojshme për edukim gjinor të nxënësve, 58% e mësuesve pohojnë se nuk plotësohet ky synim, ose është i pranishëm shumë rrallë.

Trajnimet si një nevojë e domosdoshme për të përmirësuar punën e mësuesve, rezultojnë nga intervistat se kryhen rrallë, ndërsa mësuesit tregojnë mjaft interes për të marrë pjesë në to. Gjatë intervistimit ata pohuan se politikat që ndiqen për zhvillimin e arsimit dhe ndryshimet socio-psikologjike të nxënësve në ditët e sotme, sjellin probleme në mbarëvajtjen e procesit mësimor,



Grafiku nr. 22

duke bërë të domosdoshme pjesëmarrjen në trajnime lidhur me çështje të ndryshme të edukimit, edhe në këndvështrimin gjinor. 78% e mësuesve janë të gatshëm të marrin pjesë në trajnime për çështje të barazisë gjinore në arsim dhe më gjerë.

5.5. Analiza tematike e të dhënave cilësore - Intervista me mësuesit

Nga analiza e pyetjeve të hapura të intervistës, lidhur me praninë e objektivave të qëllimshme për edukimin gjinor në kurrikulat dhe programet mësimore, rezultoi se të gjithë mësuesit pranian rrolin e rëndësishëm të tyre, për mbarrëvajtjen e procesit mësimor. Ata pohojnë në pjesën më të madhe, se programet lëndore kanë objektivat të përgjithshëm për barazinë gjinore dhe mbrojtjen e të drejtave të grave. Kështu p.sh., në lëndën e qytetarisë, tek linja e familjes, trajtohen përmes objektivave ligjet për mbrojtjen e gruas nga dhuna, barazia në të drejta mes dy bashkëshortëve si p.sh. mbi fëmijët, pronësinë dhe detyrime të tjera familjare. Në lëndën e sociologjisë, trajtohet familja dhe pabarazia gjinore në ndarjen e punëve, kujdesin ndaj fëmijëve, diskriminimi i gruas në vendin e punës, pabarazia në të ardhura, pjesëmarrjen në politikë dhe vendimmarrje, etj. Në letërsi, përfshihen objektivat me ndjeshmëri gjinore, në temat që kanë në qendër gruan dhe diskriminimin gjinor të saj. Mësuesit pohojnë se programet lëndore synojnë barazinë gjinore, racore, besimet fetare, etj. Por, ata theksojnë se ekzistojnë më tepër mundësi për këtë përfshirje dhe se lëndët shoqërore përmbajnë shumë hapësira për ta përmbushur dimensionin gjinor në edukim. Në lëndën e letërsisë, mësuesit shprehen se programet mësimore kanë mundësi të përzgjedhin fragmentet letrare, tematikat e eseve, si dhe përfshirjen e kontributit të autoreve gra në shërbim të këtij objektivit. Një mundësi tjetër që krijojnë programet lëndore janë orët e lira, gjatë të cilave mësuesit pranojnë se u krijohet mundësia për të trajtuar tema që lidhen me çështjet gjinore.

Në përgjithësi, të gjithë mësuesit kërkojnë vendosjen e më shumë objektivave specifike, sidomos në tema të rëndësishme shoqërore, që lidhen me përkatësinë gjinore dhe marrëdhëniet mes dy gjinive. Roli i rëndësishëm i teksteve shkollore për një socializim të drejtë gjinor të nxënësve, pranohet nga të gjithë mësuesit, megjithëse ndikimi i tyre tek brezi i ri ka rënë ndjeshëm. Ata shprehen se përpiqen t'ia ushqejnë dashurinë dhe interesin për librin, por kjo është e vështirë në kushtet kur vetë tekstet nuk qëndrojnë në lartësinë e duhur dhe kanë shumë probleme. Një nga këto të meta, ata pranian se lidhet me dimensionin gjinor, i cili shpesh vjen i cunguar, ose i deformuar. Tekstet shpesh janë të mbushura me paragjykime dhe sjellje stereotipike, të cilat mësuesit mendojnë se vijnë si rezultat i pakujdesisë dhe mungesës së profesionalizmit të autorëve dhe shtëpive botuese. Ata shprehën bindjen se tekstet, si një autoritet në fushën e dijes dhe informacionit, por dhe si një mjet i rëndësishëm në edukim, duhet të unifikohen dhe të vendosen kritere të tjera të pranimi dhe vlerësimit për botim.

Mësuesit pohojnë se tekstet e sotme kanë disekuilibra gjinorë, përse i përket paraqitjes së figurës së gruas/burrit, djalit/vajzës, roleve sociale dhe ilustrimeve në të cilat ato vijnë. Në përgjithësi, figura e gruas vjen në role përkujdesëse në familje, ndërsa e burrave si lidera, në poste drejtuese. Profesionet ku gratë janë më të përfshira në tekste janë: mësuese, mjeke, edukatore, infermiere, etj., ndërsa burrat si menaxhues biznesi, politikanë, drejtues universitetesh, etj. Të tjerë mësues pohojnë se figura e gruas vjen më shpesh si një simbol mediatik, ku vlerësohet imazhi dhe bukuria e jashtme e saj, duke dhënë një mesazh shumë të vjetër në kohë dhe të gabuar për nxënësit/et, që e lidh gruan vetëm cilësitë fizike. Ata pranojnë se nuk ka ilustrime të posaçme, të qëllimta, por dhe kur vijnë të dyja gjinitë së bashku, imazhet nuk kanë një domethënie gjinore, ato janë ose të përgjithshme, ose të

rastësishme. Kritika vijnë edhe për aparatit pedagogjik, i cili duhet të përfshijë sipas temave, probleme formuese, të cilat lidhen me gjininë. Të gjithë mësuesit pranojnë rolin shumë të rëndësishëm të tij në formimin dhe edukimin e nxënësve, përmes rubrikave të ndryshme me pyetje dhe detyra, diskutime dhe debate, punë në grupe, etj.

Përmirësimi i aparatit pedagogjik në drejtim të përfshirjes së qëllimshme të rubrikave me ndjeshmëri gjinore, do të ndihmonte shumë në reduktimin e paragjykimëve të brezit të ri dhe edukimit të tyre me një frymë barazie dhe bashkëpunimi. Sipas mësuesve, duhet të ketë më shumë punë në grupe, apo lojë në role, ku djemtë dhe vajzat të punojnë së bashku, ose të luajnë në rolet e njëri-tjetrit, për të kuptuar më mirë pasojat e veprimeve të tyre ndaj gjinisë respektive. Probleme, mendojnë ata, ka edhe gjuha e përdorur në tekste, që jo rrallë është seksiste dhe përjashtuese për vajzat/gratë.

Sipas opinionit të shumicës së mësuesve, tekstet duhen përmirësuar në të gjitha parametrat e tyre si: kopertina, ilustrime, saktësi shkencore, informacione bashkëkohore, aparati pedagogjik, etj. “Në tekstet e historisë - shprehet një mësuese - dominojnë burrat heronj, ndërsa në edukatën qytetare burrat politikanë”. Ata shprehen se, në hartimin e teksteve duhet të përfshihen mësues me përvojë të nivelit përkatës, të cilët njohin më mirë problematikat e mësimdhënies/nxënies. Me rëndësi është marrja parasysh edhe e mendimeve të nxënësve, lidhur me vështirësitë që hasin dhe kërkesat e tyre në lidhje me tekstet shkollore. Si konkluzion, disa nga rrugët e përmirësimit të teksteve sipas mësuesve, në këndvështrimin gjinor, janë: të ketë më shumë ilustrime të figurës së gruas, apo të të dyja gjinive, si dhe të përmirësohet cilësia e mesazhit që këto ilustrime përcjellin; të jepen informacione shtesë, kuriozitete, fakte dhe ngjarje reale me bazë gjininë; të përfshihen në të gjitha lëndët, më shumë ligje, që synojnë barazi gjinore dhe mbrojtje të të drejtave të gruas.

Vetëm kështu, nxënësit do të ndërgjegjësohen se kohët kanë ndryshuar edhe për Shqipërinë dhe se duhet luftuar çdo akt pabarazie dhe diskriminimi social.

Lidhur me rolin e mësuesit në edukimin gjinor të nxënësve, të gjithë të intervistuarit janë dakort me idenë se mësuesit janë figura shumë të rëndësishme, të cilat krijojnë modele sjelljesh, gjykimesh apo paragjykimesh me shembullin e tyre, jo vetëm brenda orës së mësimit, por në të gjithë jetën shkollore. Ata pranojnë se, një mësues i përgatitur profesionalisht, me përvojë në arsim, i trajnuar dhe me cilësi pozitive të karakterit, ndihmon në një edukim më të mirë të nxënësve dhe arritje më të larta në mësimdhënie/nxënie. Ky është një pohim shumë i përgjithshëm dhe deklarativ, i cili pranohet pa vështirësi nga të gjithë mësuesit. Por, nëse pyetjet do të jenë më specifike, të lidhura me pjesë të veçanta të kësaj deklarate, ndodh që mësuesit bien në kundërshtim me atë çfarë kanë pranuar më parë. Kjo lidhet me mënyrën se si ata e konceptojnë profesionalizmin në punë, nevojën e trajnimit, të mësuarit nga përvoja e njëri-tjetrit, praninë e paragjykimeve gjinore në sjelljen e gjithësecilit dhe në jetën në shkollë, si dhe mënyrën për t'i evidentuar dhe luftuar ato. Intervistuesi specifikon objektivin, për të konkluduar rreth çështjes, nëse *shfaqin mësuesit sjellje dhe qëndrime stereotipike*? Pyetjes nëse i trajtojnë njëloj vajzat dhe djemtë, të gjithë mësuesit u shprehën se janë të drejtë dhe u japin secilit atë çfarë meritojnë. Por, në pyetjet kontrolluese, duket se nuk rezulton e njëjta bindje. P.sh. pyetjes: “Do të preferonit të kishit më shumë vajza, apo djem në klasat tuaja?”, shumica e mësuesve pranojnë se do të donin të kishin më shumë vajza, sepse ato janë më të bindura në kryerjen e detyrave që u ngarkohen, më të përgjegjshme, ndërsa djemtë janë moskokëçarës, thyejnë shpesh disiplinën, krijojnë probleme me mësuesit, etj. Edhe kur pranojnë se do të ishte shumë mirë një numër i barabartë vajzash dhe djemsh në klasë, paragjykimet duken në një aspekt tjetër, kur ata

pranojnë se nga vajzat presin më shumë, të sillen “mirë” dhe të përpiqen të “zbusin” situatat që krijojnë djemtë. “Për këtë arsye - shprehet një mësuese - përpiqem t’i ul një djalë dhe një vajzë bashkë”!!

Pritshmëritë e mësuesve ndaj vajzave është serioziteti në kryerjen e detyrave, “ato duhet të jenë imazhi i mirësisë dhe kujdesit jo vetëm ndaj vetes, por edhe ndaj atyre që i rrethojnë”!!

Ka dhe mësues që duken se i kanë kuptuar drejt çështjet gjinore, sepse shprehen se qëndrimi bashkë dhe përbërja e klasës me një numër të ekuilibruar gjinish, ndihmon në socializimin gjinor të tyre, që do t’i vlejë për të ardhmen, në jetë. Edukimi gjinor është i rëndësishëm, pranojnë disa mësuese, sepse “njeh çdo gjini me përgjegjësitë e veta dhe rregullat për të ecur në shkollë dhe në jetë”, se “minimizon stereotipet gjinore dhe ndikon tek sjellja e tyre e mëvonshme”. “Do të ishte mirë të kishte një numër të barabartë vajzash dhe djemsh në klasa, sepse edhe aktivizimi i tyre brenda dhe jashtë orës së mësimi do të ishte i barabartë”, etj.

Mësuesit e shkollave profesionale shprehen me të drejtë se dominimi i njëres gjini, pengon edukimin e nxënësve me rregulla të barabarta, që disiplina dhe përgjegjësitë të kërkohen njëjloj si nga vajzat, edhe nga djemtë. Problemi qëndron në paragjykimet që kanë mësuesit dhe që megjithëse nuk i pranojnë dhe shpehen se janë pro barazisë gjinore, pa dashjen e tyre pasqyrojnë sjellje stereotipike. Vetë ata pranuan se do të ishte e nevojshme dhe shumë e rëndësishme, të bëheshin trajnime për çështjet gjinore në edukim, “sidomos me mësuesit e rinj”. Por në fakt, edhe brezi më i vjetër i mësuesve, megjithë përvojën në punë, nuk është i mbrojtur nga këto probleme. Disa nga mësueset/it pranojnë se trajnimi i tyre ka ndikuar shumë në trajtimin e barabartë të dy gjinive në klasë, duke i inkurajuar dhe stimuluar njëjloj arritjet e tyre në mësim. Ata pranojnë se kanë ndryshuar mënyrën e gjykitimit ndaj roleve

dhe detyrave që nxënësit duhet të kenë në shkollë, pavarësisht gjinisë së tyre. Këta mësues, shprehen se organizojnë shpesh tema të së përditshmes, që lidhen me çështjet e pabarazisë gjinore, fenomenin e dhunës ndaj gruas, në familje, në shkollë dhe në shoqërinë shqiptare në përgjithësi, duke u përpjekur t'u japin përgjigje shumë pyetjeve dhe paqartësive që nxënësit kanë rreth këtyre çështjeve. “Interesi është gjithmonë i madh rreth këtyre temave, - thotë njëri nga mësuesit - kërkon shumë durim dhe një qëndrim neutral, duke mos u pozicionuar pro asnjërës gjini. Kjo bën që mësuesit shpesh t'u shmangen këtyre debateve, ose më keq akoma, të bëjnë gabime në mënyrën si e menaxhojnë klasën, duke dhënë një model të gabuar zgjidhjeje”. Kjo situatë bën të kuptosh qartë rëndësinë e trajnimeve me mësuesit. Nxënësit janë shumë të interesuar për çështjet gjinore, por mësuesit i anashkalojnë këto nevoja, sepse nuk e menaxhojnë dot situatën e krijuar dhe debatet. “Është e vështirë - shprehet një mësuese letërsie e shkollës së mesme - të orientosh një debat për pabarazinë gjinore në klasë. Nxënësit vijnë me një barrë paragjykimesh nga familja dhe mjedisi ku jetojnë”. Një tjetër problem i rëndësishëm është përdorimi i metodave të përshtatshme për një trajtim të barabartë gjatë orës së mësimi dhe në të gjithë jetën shkollore të vajzave dhe djemve.

Intervistat e mësuesve treguan edhe njëherë vështirësinë që mësuesit hasin në përdorimin e një shumëllojshmërie metodash me në qendër nxënësin dhe nevojën e trajnimeve në këtë drejtim. Shumë prej tyre pranuan se nuk përdornin metoda specifike për edukim gjinor, por do të donin të dinin më shumë rreth tyre. Disa mësues të trajnuar për çështjet gjinore, treguan se ishin familjarizuar me metodat e reja të mësimdhënies, të cilat shpesh i përdornin për të trajtuar probleme të pabarazisë gjinore, sa herë që programi lëndor dhe teksti u krijonte mundësinë. Ata pohuan se, përdorimi i tyre e bënte mësimin më tërheqës

dhe rezultatin më të kënaqshëm për të gjithë, duke inkurajuar dhe aktivizuar pa dallim djemtë dhe vajzat në procesin mësimor, por dhe jashtë tij.

Një zgjidhje e mirë për t'u orientuar drejt në temat mësimore, që kanë ndjeshmëri gjinore, është përfshirja e një rubrike të veçantë në plan-ditarin e mësuesit, me qëllim përdorimin e metodave të veçanta në atë orë mësimi, në funksion të çështjeve gjinore. Do të ishte mirë që ky edukim të kishte një vazhdimësi uniforme gjatë të gjithë vitit, në formën e një fryme, që mësuesi përcjell vazhdimisht tek nxënësit e tij dhe jo të zhvillohet me hope, apo në mënyrë spontane.

KAPITULLI I GJASHTË: ANALIZA E TEKSTEVE SHKOLLORE

6.1. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe në arsimin e mesëm të ulët, klasa e VI-IX-të.

6.1.1. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe, për klasën e VI-të

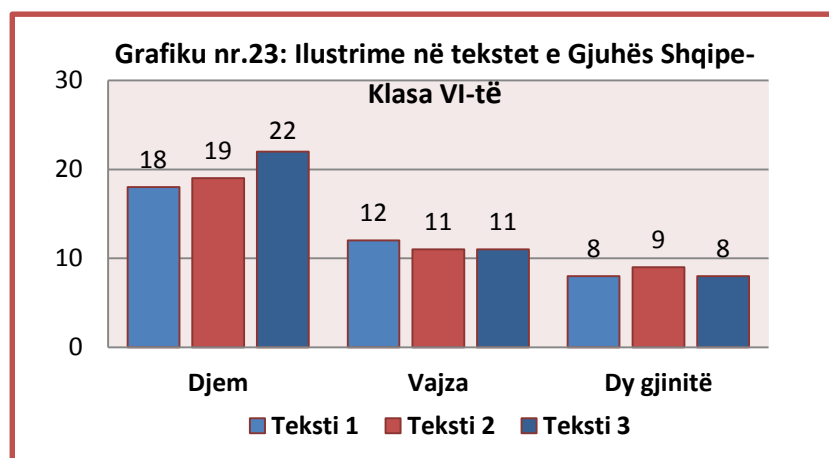
Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 1	Gjuhë Shqipe –VI	Gjokutaj, M., Ballhysa, A.& Aguridhi, L.	Shkronjë pas shkrojne	2009
Teksti 2	Gjuhë Shqipe –VI	Kadiu, A.	Morava	2009
Teksti 3	Gjuhë Shqipe –VI	Petro, R., Pepivani, N., & Çerpja, A.	Albas	2010

Tabela nr. 5: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe të klasës së VI-të

Nga analiza e teksteve të Gjuhës shqipe të klasës së VI-të, në tre botimet e analizuara, rezultoi se nga 45 autorë që teksti përmban për t'u studiuar nga nxënësit, 43 shkrimtarë dhe poetë janë burra dhe vetëm dy janë autore gra. Ky disekuilibër i thellë pasqyrohet edhe në subjektet e pjesëve të trajtuara, të cilat kanë në qendër personazhe kryesor djem. Rrallë vjen figura e vajzës, si p.sh. në pjesën “Ditari i një vajze anonime nga Vjena”(Albas, 2014: 51). Në këtë fragment përshkruhen ndjenjat dhe mendimet e fëmijëve (në këtë rast vajzë), në moshën e para adoleshencës dhe kontradiktat që ato kanë në këtë periudhë me prindërit. Autorët e tekstit të gjuhës shqipe, mund ta kishin përdorur shumë mirë këtë temë në funksion të çështjeve gjinore tek rubrika “Studiojmë tekstin”, por vihet re se ata i thellojnë dallimet gjinore, sepse pyetjet që iu drejtohen nxënësve janë dikriminuese për vajzat. Autorët kërkojnë që nxënësit të përcaktojnë nga teksti, cilat ndryshime i korespondojnë rritjes së vajzave gjatë adoleshencës, duke dhënë disa shembuj, si p.sh.: ato fyhen shumë shpejt; ato

qajnë pa një arsye të fortë; ato vlerësojnë gjëra të parëndësishme; ato struken në të fshehtat e tyre. Kjo lloj paraqitje e vajzës e lidh atë me tipare të tilla tradicionale femërore si pasiguria, frika, dobësia, nënshtrimi, etj. Ndërsa, në pjesën dërrmuese të teksteve janë personazhë kryesorë meshkujt, të cilët i shohim si: poetë të vegjël, gjeni, si heronj që përpiqen të shpëtojnë babain e sëmurë nga vdekja, pyllin nga zjarri etj., që kryejnë aventura pa fund (Tom Sojeri, Harri Poter etj). Këta personazhë vlerësohen për shpirtin e lirë, iniciativën, janë trazovaçë, por përsëri nuk kritikohen. Burrat vijnë si heronj në jetë, në legjenda, që nga epoka e gurit e deri më sot, si arkitektë, piktorë të famshëm, muzikantë, deri astronaut, etj., ndërsa gratë janë zana apo vasha, që shpëtohen nga trimi në përralla, nëna që këndojnë ninulla për djalin etj. Të bën përshtypje mënyra se si autorët kanë trajtuar temën “Ti je një shok i ri i klasës”, duke përjashtuar nga 3 situata të dhëna, vajzat (Albas, 2014: 19). Pyetjet lidhen se si do të ndjehet djali, si do të vepronin me shokun e ri, etj. Në këtë rast mund të përfshiheshin të dyja gjinitë përmes një prapashtese, si: një nxënës i/e re, në vendin e tij/të saj, etj. Në një rubrikë tjetër të këtij teksti, u kërkohet nxënësve të përshkruajnë tiparet fizike dhe cilësitë e personalitetit të një shoku dhe shoqërohet me një foto reale. Gjuha përdoret shpesh e gjinizuar, si p.sh. në detyrën: përshkruani një aventurë duke përdorur mbiemrat: i frikshëm, i çuditshëm, i mahnitshëm etj., aq më tepër në një libër gjuhe duhej të jepeshin të dy gjinitë e mbiemrit (i/e), ose në rastin e emrave, mund të përdorej trajta e pashquar, si një gjini asnjënjës, si: një nxënës, një mësues etj. Edhe pjesa e ilustrimeve duket se është jashtë vëmendjes së autorëve, për një ekuilibër gjinor të tyre. Paraqiten më shumë figura djemsh dhe burrash në rolet më të rëndësishme, si heronj, kreshnikë, shkrimtarë, aktorë, astronaut, ndërsa gratë si nëna, zana, etj., përmendet vetëm në një rubrikë kontributi dhe fotoja ilustruese e Nënë Terezës. Në të tre tekstet e analizuara,

ilustrimet e figurës së djemve dhe burrave zënë pjesën më të madhe në raport me ilustrimet e vajzave, apo të të dyja gjinive. Raporti është respektivisht: 18:12:8 (djemtë:vajzat:dy gjinitë) në tekstin nr.1; 19:11:9, në tekstin nr.2 dhe 22:11:8, në tekstin nr.3.



6.1.2. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe, për klasën e VII-të

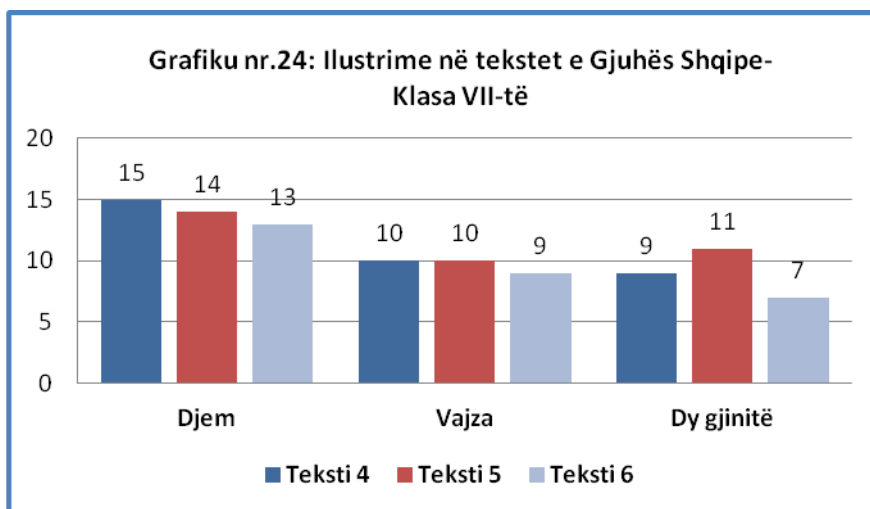
Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti Botimit
Teksti 4	Gjuhë Shqipe –VII	Beci, B.	Albtipografia	2009
Teksti 5	Gjuhë Shqipe –VII	Gjokutaj, M., Ballhysa, A.& Bishqemi, A.	Shkronjë pas shkrojne	2009
Teksti 6	Gjuhe Shqipe –VII	Petro, R., Pepivani, N., Çerpja, A. &Vreto, SH.	Albas	2011

Tabela nr.6: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe të klasës së VII-të

Probleme të ngjashme shfaqen në tre tekstet e gjuhës së klasës së shtatë. Nga 35 deri 37 autorë të përzgjedhur për t’u studiuar nga nxënësit, në njërin prej tyre ka vetëm një autore grua, ndërsa dy tekstet e tjera kanë nga dy autore. Disbalanca është mjaft e dukshme dhe

pasqyrohet edhe në subjektet e trajtuara në këto pjesë, të cilët janë kryesisht djem/burra. Protagonistë në pjesët letrare të shkruar nga shkrimtarë burra, janë djem, të cilët organizojnë aventura, janë çapkënë, por nuk kritikohen nga prindërit apo mësuesit. Duket se që në moshë të vogël ata janë më të vendosur në vendimmarrje sesa vajzat dhe mbajnë përsipër më shumë përgjegjësi. Kështu, në pjesën e zgjedhur nga libri për fëmijë “Aventurat e Tom Sojerit”, titulluar: “Tomi shpëton Bekin” (Albas, 2014: 32), personazhi kryesor Tomi shpëton nga një situatë e “vështirë” shoqen e tij, duke kryer një akt “trimërie dhe humanizmi”- siç thuhet në rubrikën në fund të mësimi. Ai duron me kurajo dënimin e mësuesit, por fiton simpatinë e të gjitha vajzave, sidomos të Bekit! Pjesa shoqërohet me një ilustrim në përmasa shumë të dukshme, ku shfaqet djali si çapkën hipur në një pemë dhe vajza në dritare që shpreh me empati: “Oh, Tom, sa zemërgjerë që je!”. Pas këtij ilustrimi, autorët vazhdojnë me pyetje, që u drejtohen klasës, si: “A do kishit dhe ju djem guximin të vepronit si Tom Sojeri?” dhe “Po ju, vajza, çfarë do të mendonit për një shok që ju mbron në situata të vështira?” Në këtë pjesë Tomi i quan vajzat “biba” dhe “zemërpula”, ndërsa në fund autorët kërkojnë nga nxënësit të gjejnë të tjera fjalë nga bota e kafshëve, që përdoren për krahasime...!! Po ashtu në pjesën “Letër Babait” (Albas, 2014: 27), figura qendrore vajza me emrin Lyllabaj, i quan vajzat “ca budallaçka qaramane!”, ndërsa djemtë “kaqola, që e kanë mëndjen tek motorat dhe xhakoventot!” Autorët e tekstit, kishin mundësinë të krijonin situata dhe të hapnin diskutime të nxënësve, për të reflektuar mbi këtë model të menduari dhe për të ndikuar në skemat stereotipike gjinore të tyre, sepse kështu teksti i zgjedhur prej tyre, do të merrte vlerën e duhur. Kjo nuk ndodh, autorët merren me vajzën dhe shqetësimin se përse ajo ndjehet e vetmuar! Në rubrikën “Marrëveshja në grup”, jepen dy situata, në asnjërën prej të cilave nuk përfshihen vajzat. Në qendër janë djemtë, që duhet

të organizohen për të luajtur futboll, si dhe kriteret që duhet të respektojnë, për të luajtur sa më mirë! Në foto, tregohen djemtë që luajnë dhe vajza që shohin duke qëndruar mënjanë (po aty: f43). Në pjesën “Vëllai i Anës”, kemi përsëri në qendër vajzën, e cila kujdeset dhe vuan për vëllain e sëmurë. Në tekstin “Meriyll”, vajza pret ndihmë nga djali, në foto një vajzë e menduar dhe trishtuar! Ndërsa në kapitullin, që autorët e kanë quajtur “Bota e heroikes”, numërohen vetëm personazhë burra, trima, heronj në lufta dhe një pjesë e titulluar “Mara”, në qendër të së cilës është një vajzë që mbron me trimëri nderin e saj nga pushtuesit turq! Informacioni që marrin fëmijët në këtë rast vjen nga një kohë shumë e largët, duke anashkaluar nevojat e tyre për modele bashkëkohore sjelljeje. Më pas vajzat vijnë në përralla si të bukurat e dheut, vajza të ndershme dhe të urta, që martohen me princin etj., të cilat përforcojnë më shumë modelet tradicionale në të cilat shoqëria është mësuar t’i shohi ato. Ilustrimet janë dukshëm në disekuilibër. Kështu, raporti djem, vajza dhe 2 gjinitë është: në tekstin nr.4 raporti është 15:10:9; në tekstin nr.5 është: 14:10:11; në tekstin nr.6 është: 13:9:7.

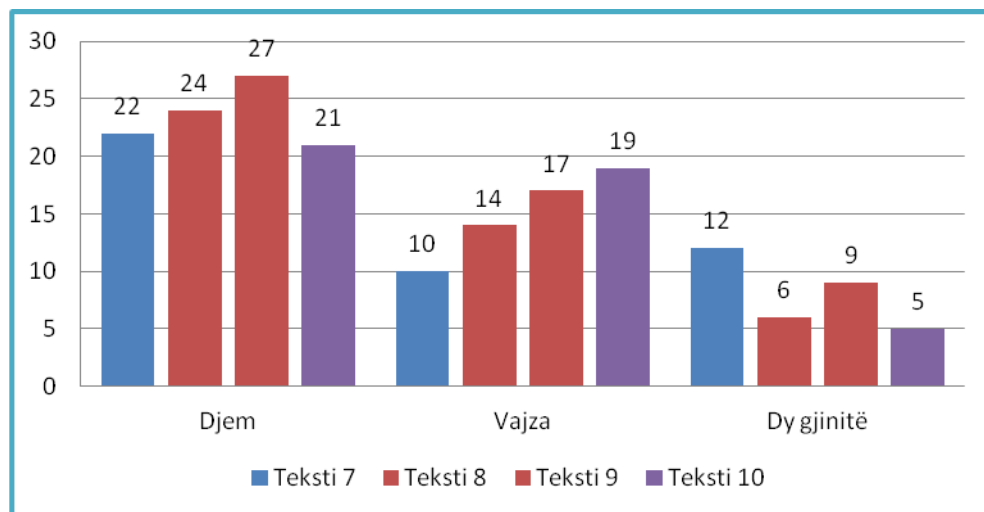


6.1.3. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe, për klasën e VIII-të

Kodi i teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 7	Gjuhë Shqipe-VIII	Beci, B.	Albtipografia	2010
Teksti 8	Gjuhë Shqipe-VIII	Gjokutaj, M., Ballhysa, A.	Shkronjë pas shkronje	2009
Teksti 9	Gjuhë Shqipe-VIII	Kadiu, A., Stroni, L.	Erik	2009
Teksti 10	Gjuhë Shqipe-VIII	Petro, R., Metani, I., Çerpja, A. & Vreto, SH.	Albas	2009

Tabela nr.7: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe të klasës së VIII-të

Në tekstet e Gjuhës Shqipe të **klasës së tetë**, shfaqen problematika të ngjashme në lidhje me pabarazinë e përfaqësimit të dy gjinive. Nga 40-42 autorë të përzgjedhur për studim, 2-3 autore janë gra, sikurse subjektet qendrore në përmbajtjen e pjesëve të zgjedhura janë djem/burra. Në minorancë shfaqet figura e vazës/gruas edhe në imazhet e paraqitura në ilustrime. Të japim disa shembuj konkretë. Figura e meshkujve vjen si heronj që nga mitologjia, legjendat (Odisea, Mujo dhe Halili etj.), Skënderbeu, Ali Pashë Tepelena etj, ndërsa gruaja shfaqet si mbështetëse e burrit luftëtar (foto ilustruese, Albas, 2014, fq.37). Djemtë në aventura, si: “Djemtë e rrugës Pal” (bashkë me ilustrimin), “Fliperi dhe fëmija”, etj., ndërsa vajzat në një botë vuajtjesh dhe lotësh, që sakrifikojnë apo dilemash dhe pikëpyetjesh (foto vajzash të menduara, po aty: 73, 102). Një përvojë që duhet zhvilluar edhe në tekstet e tjera, është sjellja e disa figurave të grave që kanë kontribuar në ditët tona në shumë fusha, si shkencë dhe letërsi, art, politikë etj.



Grafiku nr.25: Ilustrimet në tekstet e Gjuhës Shqipe- Klasa VIII-të

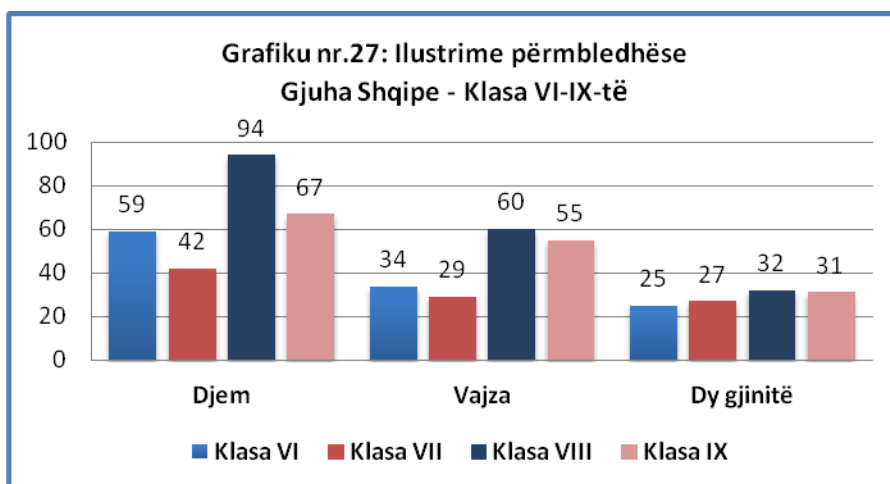
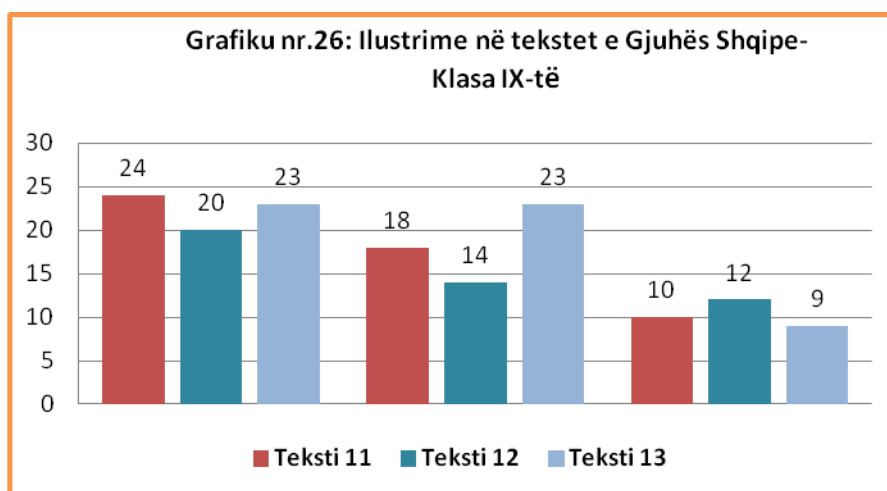
6.1.4. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe, për klasën e IX-të

Kodi i teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 11	Gjuhë Shqipe	Beci, B., Marashaj, A.	SHBLSHe Re	2010
Teksti 12	Gjuhë Shqipe	Gjokutaj, M., Ballhysa, A., & Saliaj, F.	Shkronjë pas shkronje	2008
Teksti 13	Gjuhë Shqipe	Petro, R., Metani, I., Çerpja, A. & Vreto, SH.	Albas	2010

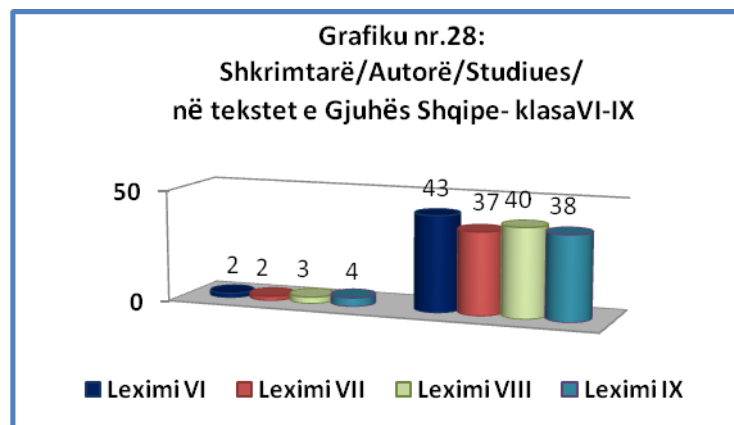
Tabela nr.8: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe, klasa e IX-të

Nga analiza gjinore e teksteve të gjuhës së klasës së nëntë, rezulton se autorët burra që studiohen në tekste, dominojnë me 36-38 burra kundrejt 2-4 gra autore. Vihet re një rritje e lehtë e prezencës së vajzës/gruas si në përmbajtje (vajza në qendër të episodeve, intervista me gra të njohura, gra studiuese si Edit Durham dhe Mari Kyri etj.), ashtu edhe në ilustrime. Megjithatë, mbetet i thellë disekuilibri i tyre, si tek numri i autorëve që përmendëm më sipër, ashtu dhe tek ilustrimet me në qendër meshkujt. Raporti i ilustrimeve djem: vajza: dy gjinitë, janë si më poshtë. Në tekstin nr. 11, ky raport është 24:18:10, në

tekstin nr. 12 është 20:14:12, në tekstin nr. 13 është 23:23:9. Tek ilustrimet në përgjithësi mbizotërojnë figurat e tjera, të cilat nuk përcjellin ndojnë mesazh të përcaktuar dhe të qartë tek nxënësit. Mesazhet që përcjellin pjesët e leximit të përzgjedhura, në shumicën e rasteve shfaqin paragjykimet e kohës dhe të autorëve dhe shumë rrallë “kurohen” nga hartuesit e teksteve.



Raportet Gjimore të studiuesve në tekstet e Gjuhës shqipe-Klasa VI-IX-të



6.2. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë në arsimin e mesëm të lartë - klasa e X-XII-të

6.2.1. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë- Klasa X-të

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 14	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Isufaj, V., Osja, V., Smajli, B.	Albas, Tiranë	2012
Teksti 15	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Osja, V., Isufaj, V., Smajli, B.	Albas, Tiranë	2012
Teksti 16	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Petro, R., Marashi, A., Mëniku, L., Shehri, Dh.	Albas, Tiranë	2011
Teksti 17	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Poroçani, N., Riska, A., Shkëlzeni, N., Çiftja, H.	Pegi, Tiranë	2009
Teksti 18	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Risko, A., Poroçani, N., Shkëlzeni, N., Çiftja, H.	Pegi, Tiranë;	2009
Teksti 19	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Tufa, A., Prizreni, I.	Mediaprint, Tiranë;	2009

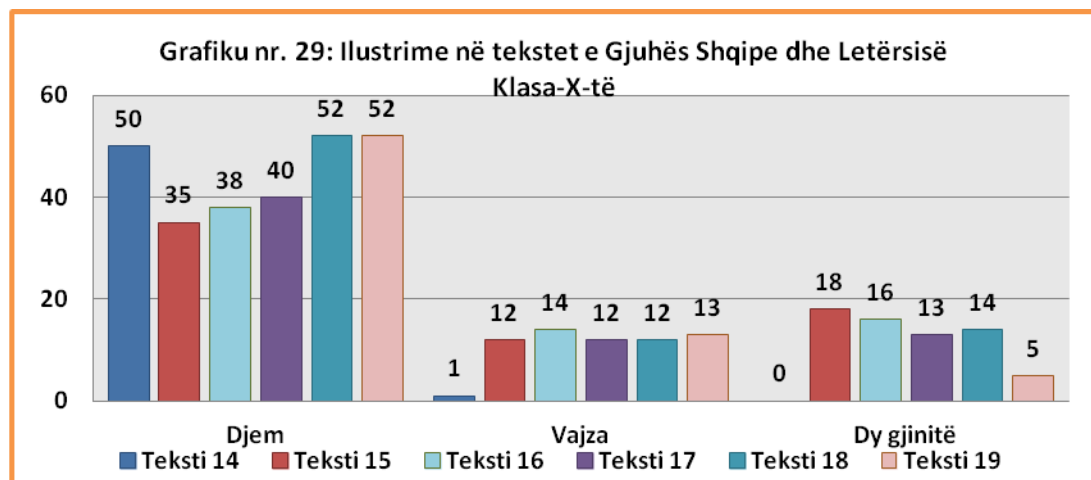
Tabela nr: 9: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë të klasës së X-të

Në tekstin e Gjuhës shqipe dhe letërsisë, të klasës së X-të, ka një dominim në përqindje të numrit të autorëve burra, si studiues, shkrimtarë dhe poetë, në raport me shkrimtaret gra.

Raporti është konkretisht, nga 27 autorë të përfshirë në tekst, 26 janë burra dhe vetëm 1 grua. Në tekstin Mediaprint, klasa X-të, ilustrimet e figurës së burrit shfaqen 52 herë, të gruas 10 herë, ilustrime të përbashkëta janë vetëm tre, asnjëse 12. Burrat vijnë si autorë, të shoqëruar nga foto dhe biografi të hollësishme të jetës dhe veprës së tyre, apo shfaqen si heronj që nga koha e mitologjisë, si shkencëtarë, politikanë, si figura të ndritura të historisë, etj. Imazhi i gruas shfaqet vetëm njëherë, në një foto ilustruese si shkrimtare, me pak rreshta për jetën dhe veprën e saj, në imazhin e Nënë Terezës apo në disa foto grash me veshje popullore. Problemi qëndron se përveç përfaqësimit të pakët të grave në ilustrime, ato shpesh përcjellin mesazhe të gabuara gjinore. Kështu, në faqen 274 të këtij teksti, gruaja shfaqet e zhveshur dhe me fytyrë të mbuluar, ndërsa në rubrikën e pyetjeve, autorët kërkojnë nga nxënësit të tregojnë se si dallojnë në foto gënjeshtër, mashtrimi dhe tradhëti, duke e marrë gruan si simbol të këtyre fenomeneve negative sociale. Duke e paraqitur gruan në këtë pozitë, e dëmton rëndë imazhin e femrës dhe vetëdijen gjinore të nxënësve. Kjo përbën një foto diskriminuese. Të njëjtët autorë në tekstin: Letërsi me zgjedhje 10, Mediaprint, kanë analizuar vetëm autorë burra dhe asnjë shkrimtare, apo studiuese grua, ndërsa elementi i rëndësishëm i ilustrimit, është shumë i varfër dhe i përgjithshëm. Në tekstin e letërsisë me zgjedhje, klasa X-të, të shtëpisë botuese Albas, vihen re të njëjtat probleme. Ilustrimet janë vetëm burra: heronj si Skënderbeu, Jul Qezari etj. dhe autorë burra të shoqëruara me foto ilustruese dhe shpjegimet përkatëse rreth tyre. Në këto tekste mungon totalisht figura e gruas, pra mund të quhen tekste seksiste dhe të njëanshme. Në tekstin e Gjuhës shqipe dhe letërsisë, klasa X-të, shtëpia botuese Pegi, problemet qëndrojnë të njëjta. Ka shumë ilustrime asnjëse dhe të përgjithshme, që nuk përcjellin asnjë mesazh të caktuar, ka foto dhe ilustrime të meshkujve si heronj në luftë, politikanë në sallën e

parlamentit, futbollistë të njohur, piktorë, pilotë automobilash, tifoza në stadium, etj. Figura e femrës shfaqet si mësuese, nënë, këngëtare, aktore, duke korrur në fushë, si statujë e Venerës (mashkulli shfaqet si Zeusi!!), në rolet e të dashurës në fragmente filmash, duke mbushur ujë në kroit e fshatit, etj. 26 autorë në programin e caktuar për t'u studiuar nga nxënësit dhe të tjerë shkrimtarë që janë përzgjedhur shtesë nga vetë autorët e teksteve, janë vetëm burra dhe nuk ka asnjë gjurmë të kontributit të grave në letërsi. Në rastin kur shfaqet poetesha e dashurisë Safo, mendon se gjete një përfaqësuese të tyre, por më tej tregohet vetëm lira, vegla e saj muzikore dhe asnjë varg biografie, apo poezie të saj. Gjatë leximit të pjesëve letrare, krijohet bindja se u këndohet nga njëra anë trimërisë së burrave, pushtetit të tyre "të merituar" dhe nga ana tjetër bukurisë, dobësisë, apo djallëzisë së femrave në të gjitha kohërat. Shpesh fragmentet dhe poezitë e shkruara në periudha të kaluara historike, kanë nevojë për një përditësim me realitetin, për t'i orientuar nxënësit në qëndrimet e tyre dhe për të sqaruar shumë momente paqartësie, që lidhen me qëndrime të njëanshme të autorëve në kohën që kanë shkruar veprën. Kështu, në pjesën e shkëputur nga novela "Vjeshta e Xheladin Beut" e shkrimtarit Mitrush Kuteli, do të ishte me vlerë vendosja e një aparati të mirëmenduar pedagogjik, për të analizuar rolin e gruas në feudalizëm, në sistemin patriarkal të vlerave. Mund të bëhej dhe një krahasim me të drejtat e saj në kohët moderne, apo me problemet e paragjyqimit dhe diskriminimit, sot. Tematikat e trajtuara në tekst, megjithëse shpesh janë kryevepra të letërsisë dhe kanë vlera të mëdha artistike, u referohen ngjarjeve dhe dukurive të së kaluarës, që duhen lidhur me jetën reale, sepse përndryshe nuk mund ta luajnë rolin e tyre edukues. Do të ishte me vlerë kombinimi me pjesë të zgjedhura nga letërsia bashkëkohore, veçanërisht të shkruara nga shkrimtare gra, që sot nuk mungojnë si në letërsinë botërore dhe në atë shqiptare. Pozitive është sjellja e një material informativ,

në Gjuhën dhe letërsinë shqipe të klasës së –të (Pegi, 2009: 244), ku trajtohen teorikisht stereotipat gjinore, përcaktimi dhe roli i tyre në jetën sociale dhe politike. Kjo është një mundësi që u jepet nxënësve të diskutojnë rreth tyre, por nuk mjafton sa kohë që vjen i shkëputur nga tekstet konkrete dhe nuk gjen terren të përshtatshëm në vazhdimësi. Në fakt, edukimi gjinor duhet të përshkruaj si një frymë të gjithë lëndën dhe tekstin, sidomos letërsinë e cila mund të japë një kontribut të madh në këtë drejtim. Një problem tjetër i këtyre teksteve janë kopertinat, të cilat nuk përcjellin mesazhe gjinore. Ato janë asnjë dhe të përgjithshme në kontekst, ose paraqesin figura mashkullore si heronj kombëtarë, shkrimtarë shqiptarë dhe të huaj. Diku, në njërën prej tyre, vjen figura e vajzës në përmasa të zvogëluara, e rrethuar nga libra të shumtë dhe me një çadër të hapur në dorë, sikur kërkon të mbrohet prej tyre (Pegi, 2009). Temat e përzgjedhura kanë si subjekte qendrore meshkujt, pra janë ata heronjtë kryesorë rreth të cilëve zhvillohet ngjarja, ndërsa në krah të tyre shfaqet shpesh figura e një gruaje/vajze, e cila përgjithësisht luan rolin e nënës që përkujdeset për të, ose të dashurës që e bën “të vuajë”! Nuk hasim asnjë tregim të vetëm, në letërsinë e klasës së X-të, që të ketë personazh kryesor një grua, por ato shfaqen vetëm si figura në tekstet informuese. Ilustrimet grafike janë një tjetër problem që duhet diskutuar rreth teksteve të këtij niveli. Një arsye e shfaqjes së rrallë të gruas në ilustrime, është pikërisht fakti se në qendër të pjesëve të zgjedhura janë burrat dhe ilustrimet janë të lidhura ngushtë me përmbajtjen e tekstit. Nga analiza e të gjashtë teksteve të gjuhës dhe letërsisë së klasës 10, kemi këto rezultate në raportin e ilustrimeve mes djemve, vajzave dhe dy gjinive: në tekstin nr.14 raporti është 50:1:0; në tekstin 15 është 35:12:18; në tekstin nr.16 është 38:14:16; në tekstin nr.17 kemi raportin 40:12:13; në tekstin nr.18 kemi 52:12:14 dhe në tekstin nr.19 raporti është: 52:13:5.



6.2.2. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës shqipe dhe letërsisë, për klasën e XI-të.

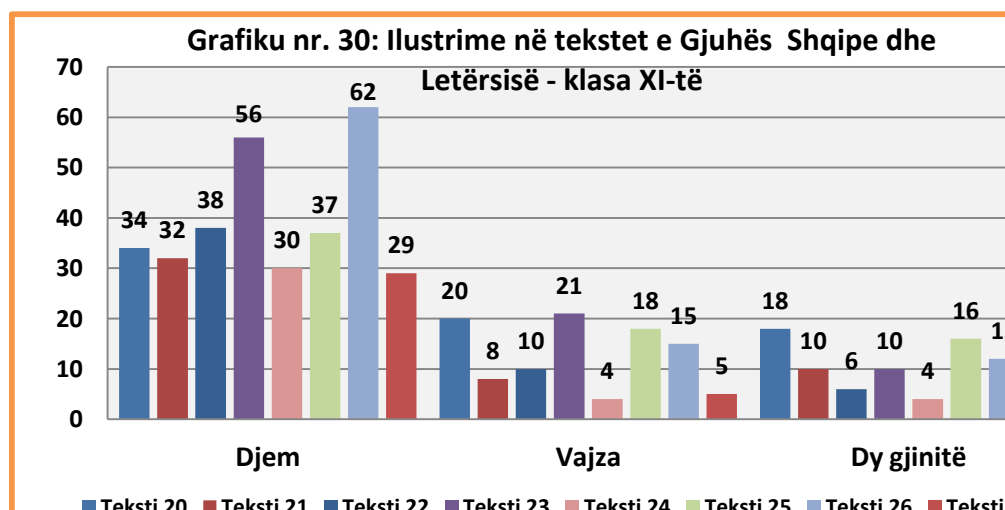
Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 20	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Çobani., T.	Albas	2011
Teksti 21	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Gërmenji, N.	Morava	2012
Teksti 22	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Kallulli, A., Cjapi, Xh.	UEGEN	2010
Teksti 23	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Gërmenji, N.	Morava	2012
Teksti 24	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Ombashi, R., Gërmenji, N.	Morava	2012
Teksti 25	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Petro, R., Mëniku, L., Marashi, A.	Albas	2010
Teksti 26	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Poroçani, N., Çiftja, H., Karapinjalli, M., Shkëlzeni, N., Riska, A.	Pegi	2010
Teksti 27	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Tufa, A., Prizreni, I.	Mediaprint	2010

Tabela nr. 10: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë të klasës së XI-të

Nga analiza gjinore e tetë teksteve të klasës XI-të, rezultojnë probleme, si më poshtë. Në përmbajtjen e pjesëve vijnë më shumë personazhe gra, në krahasim me klasën e 10-të.

Kështu p.sh. ndeshim me figurën e Medeas nga Antikiteti, “Zonjës Bovari” të Floberit, Tatjana dhe Onjegini, Nora tek “Shtëpia e kukullës” dhe pjesë nga jeta dhe vepra e shkrimtares feministe Virxhinia Vulf, të cilat janë të përcaktuara në programin mësimor. Të gjithë autorët e tjerë, rreth 26 shkrimtarë, poetë dhe studiues janë burra, të cilët vënë në qendër të veprave të tyre personazhë kryesorë meshkuj, të cilat shoqërohen me foto dhe biografite përkatëse. Të bën përshtypje fragmenti i dhënë nga libri i shkrimtares Elena Kadare, ku autorët kanë zgjedhur pikërisht pjesën ku ajo flet për veprën e bashkëshortit të saj, Ismail Kadare (Morava, 2012: 198). Ilustrimet në përgjithësi janë asnjëse, nuk shprehin ndonjë mesazh të qëllimtë gjinor, ndërsa shfaqen shumë rrallë të dyja gjinitë së bashku. Figura e gruas vjen si një ilustrim i thjeshtë, në formën e një skice bardhë e zi, me veshje kombëtare, por që i mungojnë tiparet e fytyrës dhe pa një identitet të përcaktuar (fq. 7). Ndërsa, më pas shfaqet me ngjyra të theksuara dhe plot dritë, figura e “Shqiptarit me veshje kombëtare”, pikturë në akualet, që shpalos shpirtin luftarak dhe karakterin e fortë dhe burrëror të tij, përmes veshjes dhe armëve që mban në brez. Ndërsa figura e parë vendoset në një kënd pa asnjë lloj shpjegimi, ilustrimi i dytë shoqërohet me një aparat të tërë pyetjesh dhe diskutimesh, rreth virtyteve mashkullore të shfaqura në pikturë dhe mesazhit që piktori përcjell. Përgjithësisht, gruaja shfaqet si simbol i dashurisë dhe erotizmit, që vlerësohet për bukurinë e saj fizike dhe shpirtërore, por jo për vlera dhe kontribute të tjera në shoqëri. Ilustrimet shoqëruese e përforcojnë këtë imazh, me foto aktoresh të bukura në rolet e së dashurës, apo në rolin e nënës (plaka Nicë tek filmi “Gjenerali i Ushtrisë së Vdekur”). Ndërkohë, burrat i gjen në role heronjsh, që nga Mitologjia dhe deri në kohët moderne, protagonistë në dashuri ku shpesh vuajnë dashuritë e pafata, në fushën e betejës, si politikanë të njohur, studiues të intervistuar, etj. Siç e

theksuam më lart, në pjesët e letërsisë ku gruaja vjen në një kontekst historik të vjetëruar, do të ishte e domosdoshme ndërhyrja e autorëve të teksteve për ta sjellë këtë figurë në realitetin konkret. Kjo do t'i orientonte nxënësit, sidomos vajzat, drejt modeleve pozitive. Në fakt, autorët përforcojnë problemet e dallimeve gjinore me shembuj të tjerë në aparatin pedagogjik. Një nga pyetjet që autorët drejtojnë është: tregoni se ku afrohen dhe ku largohen dy heroinat që vetëvriten: Ana Karenina e Tolstoit dhe Ema Bovari e Floberit, duke e viktimizuar figurën e femrës. Më pozitiv duket mesazhi që autorët përpiqen të japin në pjesën e marrë nga drama “Shtëpi kukulle” e Ibsenit, në lidhje me fatin e personazhit kryesor Norës, të cilën e lidhin me realitetin e sotëm. Do të ishte më mirë të sillnin figura më bashkëkohore të gruas, pavarësisht vlerave të mëdha që kanë këto kryevepra, sidomos për një brez që është i lidhur me teknologjinë e informacionit dhe i përket një kohe krejt tjetër. Në kopertinat e teksteve për klasën 11, vihen re ilustrime të përgjithshme, figura autorësh të njohur, vajza në pozicione romantike dhe në njërin prej tyre shfaqet vajza e përqaftuar plot dashuri me librin, i cili ka fytyrën e djalit (!!), si për të treguar se dija mban vulën e meshkujve. Raporti i ilustrimeve mes djemve, vajzave dhe dy gjinive, sipas teksteve është: në tekstin nr.20, 34:20:18; në tekstin nr. 21, 32:8:10; në tekstin nr.22, 38:10:6; në tekstin nr. 23, 56:21:10; në tekstin nr. 24, 30:4:4; në tekstin nr. 25, 37:18:16; në tekstin nr. 26, 62:15:12; në tekstin nr. 27, 29:5:6.



6.2.3. Analizë gjinore e teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë, për klasën e XII-të.

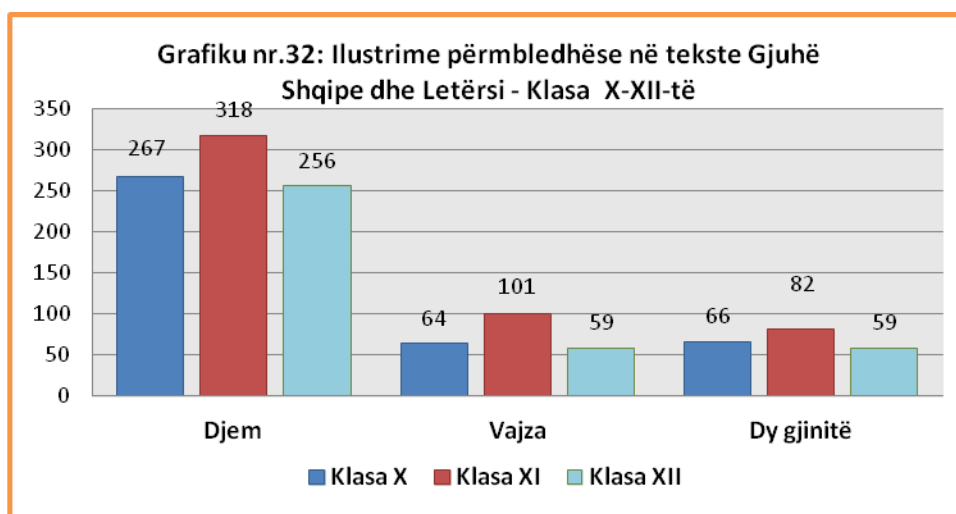
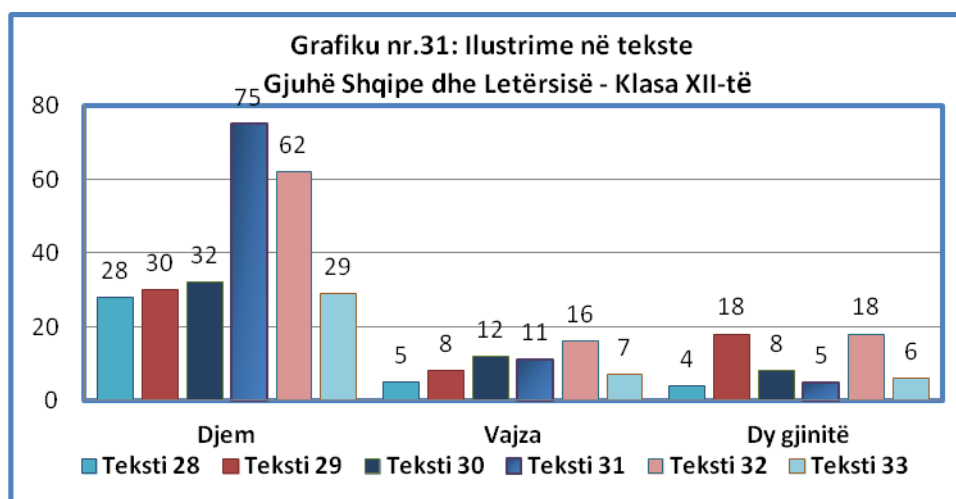
Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 28	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Dhoksani, J., Sula, L.	Albtipografia	2011
Teksti 29	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Hamiti, S., Marashi, A., Mëniku, L.	Albas	2011
Teksti 30	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Isufaj, V., Jakllari, A.	Albas	2012
Teksti 31	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Ombashi, R., Gërmenji, N.	Morava	2011
Teksti 32	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Petro, R., Mëniku, L., Hamiti, S., Shehri, Dh., Marashi, A.	Albas	2012
Teksti 33	Gjuhë Shqipe dhe Letërsi	Tufa, A., Prizreni, I., Jança, N.	Mediaprint	2011

Tabela nr.11: Kodi i teksteve të Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë të klasës së XII-të

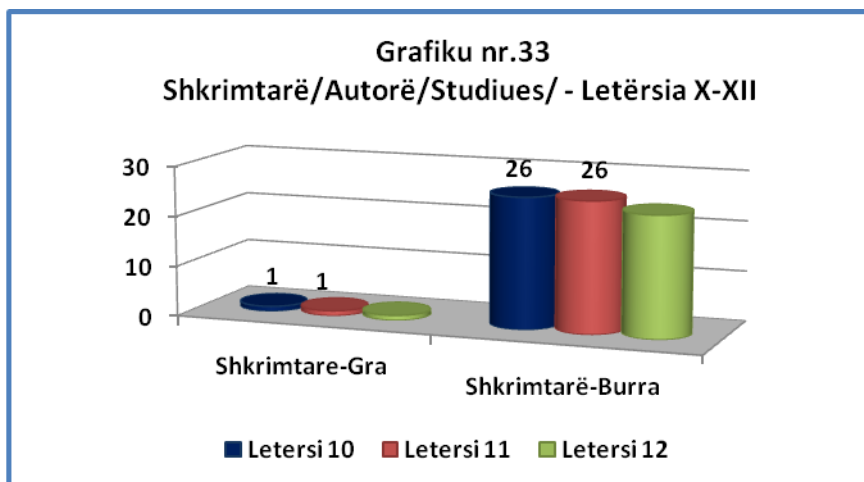
Nga analiza gjinore e gjashtë teksteve të Gjuhës shqipe dhe letërsisë së klasës së 12-të, rezultoi se prania e gruas vazhdon të ketë probleme serioze për sa i përket dallimit të thellë të numrit të autorëve që studiohen: 24 autorë burra dhe vetëm një grua. Nëse kjo vjen për shkak të programit mësimor, autorët e teksteve mund ta plotësonin këtë disekuilibër duke

sjellë autore gra si përkthyes, si studiuese, apo gazetare. Të tilla figura janë përsëri burra, me përjashtime të rralla. Kështu p.sh., në botimin Albas vjen figura e një gruaje akademike, Floresha Dado, e cila në fakt flet për një studiues burrë, për gjuhëtarin shqiptar Eqerem Çabej (Albas, 2011: 72). Në të njëjtin botim (po aty: 212), autorët bëjnë përpjekje për të sjellë një figurë tjetër të njohur në filozofinë dhe letërsinë botërore, Simon de Beauvoir, por ajo mbetet vetëm në foto dhe e pidentifikuar si një figurë me një kontribut shumë të rëndësishëm, sidomos në fushën e të drejtave të gruas. Tekstet janë të varfra në ilustrime dhe pa mesazhe të përcaktuara qartë. Shpesh janë skena nga filmat, ose dramat e realizuar nga veprat letrare, të cilat në qendër kanë heroin mashkullor dhe gruan si figurë plotësuese (si nënë, si e dashur, apo thjesht në sfond). Të bëjnë përshtypje dy piktura, të mëdha dhe të dukshme për nga koloriti, njëra e një vajze me një pamje shumë të trishtë, që të mbetet në mendje për pasigurinë dhe hidhërimin që ajo shpreh (po aty: 230) dhe pamja e Ofelisë së bukur dhe të vdekur (po aty: 146). Çfarë mesazhesh përcjellin kaq shumë figura femërore të vetëvrara, apo të vdekura?! Të tjera ilustrime shfaqin vajza që kërkojnë punë dhe japin intervistën e punës tek një punëdhënës mashkull, si folëse në television, si aktore, etj. Shumë i varfër në ilustrime shfaqet teksti i Albtipografisë, ku mungon pothuaj plotësisht figura e vajzës/gruas, apo të dy gjinive së bashku. Po ashtu në Botimet Morava, është i dukshëm disekuilibri gjinor i ilustrimeve, sepse ndërsa ka foto të të gjithë autorëve, shkrimtarëve, studiuesve, apo foto politikanësh, mbretërisht dhe diktatorësh, kanë lënë jashtë vëmendjes figurën e gruas. Përjashtim bëjnë vetëm dy raste: njëra është shkrimtarja e vetme grua në të gjithë tekstin, nobelistja Doris Lesing, që shoqërohet edhe me një detyrë shtëpie lidhur me kontributin e grave në shoqëri dhe e dyta është intervista me vajzën e shkrimtarit të njohur A.Kamy, për të treguar se ç'do të thotë të jesh vajza e një shkrimtari të

famshëm (!!)) (Morava, 2011: 173). Për sa i përket gjuhës së përdorur, në të gjitha tekstet e gjuhës dhe letërsisë, nuk bëhet kujdesi i duhur për t'iu drejtuar njëloj të dyja gjinive përmes përdorimit të përemrave: e tij/e saj; i/e, apo prapashtesave gjinore si nxënësi/ja; mësuesi/ja etj. Rrallë ky përdorim tërheq vëmendjen, si p.sh. në tekstin Albas, detyra për të shkruajtur një ese me temë: Ç' do të thotë për ju të qenit i/e dashuruar? (po aty: 54).



Raportet gjinore të autorëve dhe studiuesve në tekstet e Gjuhës Shqipe dhe Letërsisë, klasa X-XII-të.



6.3. Analiza gjinore e teksteve të lëndës së Edukatës shoqërore, në arsimin e mesëm të ulët, për klasën e VI-IX-të.

6.3.1. Analiza gjinore e teksteve të Edukatës shoqërore, për klasën e VI-të

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 34	Edukatë shoqërore-VI	Dhëmbo, E., Tahsini, I., Agolli, I., Duci, V.	Albas	2008
Teksti 35	Edukatë shoqërore-VI	Keta, M., Petrela, Sh., Hysi, V. & Mati, G.	Print-2000	2009
Teksti 36	Edukatë shoqërore-VI	Nepravishta, M., Tabaku, A.	Erik	2012
Teksti 37	Edukatë shoqërore-VI	Xhavara, D.	Arbëria 07	2008

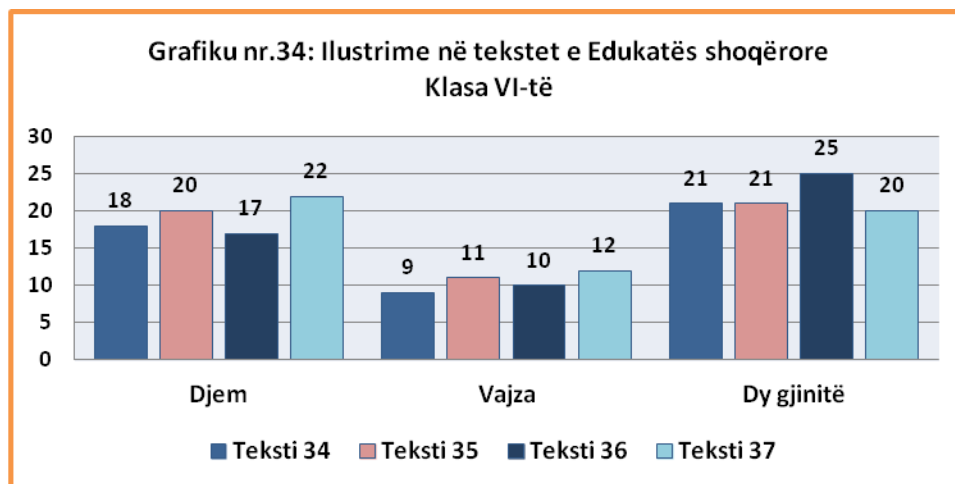
Tabela nr.12: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së VI-të

Nga analiza gjinore e katër teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së VI-të, vihet re një dominim i ilustrimeve të tjera (të përgjithshme) dhe të të dyja gjinive, krahasuar me

prezencën e djemve dhe sidomos të vajzave, të cilat janë në minorancë në krahasim me të gjitha llojet e tjera të ilustrimeve. Të bien në sy situatat e rastit të dhëna tek aparati pedagogjik, të cilat kanë në qendër djemtë duke marrë pjesë në veprimtari të rëndësishme, si festime për Ditën e Flamurit, në hapjen e Kampionati Europian të Futbollit, në ndeshje me shokët, në punë me kohë të pjesshme për të fituar të ardhura etj., ndërsa vajzat janë rrallë subjekte të këtyre situatave. Në një prej pjesëve të dhëna për diskutim, Mirela pyet mamanë e saj, e cila është mjeke, se çfarë mund të bëhej kur të rritej dhe mamaja përgjigjet: mësuese, edukatore, ose psikologe (!!)

Në pjesën e debateve, shembujt e dhënë janë tipikë paragjykues për vajzat. Kështu, tek rubrika e sjelljeve të pahijshme, djemtë kritikohen për thyerjen e disiplinës në shkollë, ndërsa vajzat sepse qeshin në orën e mësimit “me modelin e fjongos së shoqes”(!!) Shembulli tjetër me Elonën, që djemtë e klasës e ngacmonin duke i thënë “bullafiqe”, ndërsa ajo iu drejtohet duke i quajtur “budallenj”(!!) Nuk ka asnjë nxitje për të diskutuar, se përse këto sjellje nuk janë të hijshme dhe si duhet të ndërtohen marrëdhëniet mes djemve dhe vajzave në klasë. Një letër drejtuar kryetarit të bashkisë, shembuj dhe sugjerime si mund t’i drejtohesh një zyrtari vendor, përforcojnë idenë se burrat janë të destinuar për poste të larta, drejtuese. Teksti ka ilustrime ku përfshihen të dyja gjinitë në aktivitete dhe në mjedise shkolle apo pune, së bashku, por kjo barazi nuk shfaqet uniformisht gjatë tërë tekstit. Shpesh, hasen ilustrime vajzash në dyqane duke blerë, vajza në dilemë për të përballuar shpenzimet për blerje rrobash, nëna që kujdesen për fëmijët e tyre, ndërsa djemtë duke ngjitur shkallët e karrierës apo djem që thejnë rregullat e shoqërisë dhe ligjet. Raporti i ilustrimeve në tekste, mes djemve, vajzave dhe dy gjinive, është respektivisht: në tekstin nr. 34, 18:9:21; në tekstin nr. 35, 20:11:21; në tekstin nr. 36, 17:10:25; në tekstin nr. 37, 22:12:20. Kjo tregon se përgjithësisht, në tekstet e edukatës

shoqërore, mbizotërojnë ilustrimet që përfaqësojnë të dyja gjinitë, që është një tregues pozitiv në krahasim me tekstet e tjera.



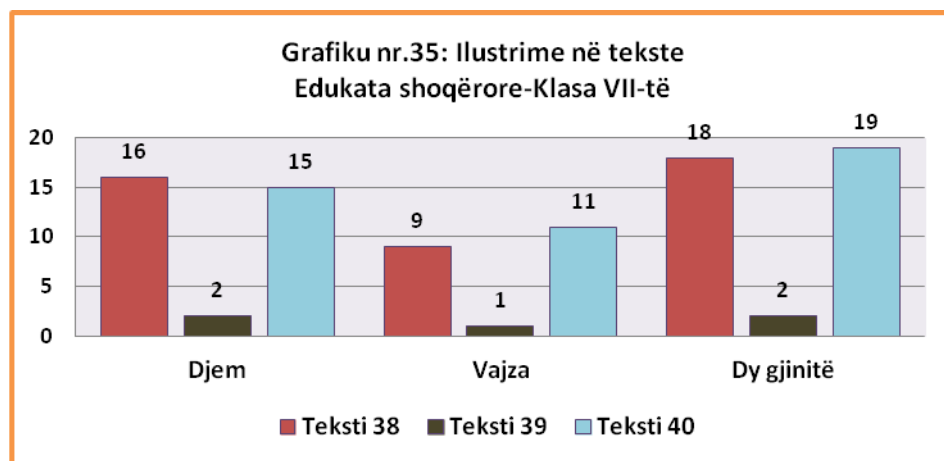
6.3.2. Analiza gjinore e teksteve të Edukatës shoqërore, për klasën e VII-të.

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti botimit
Teksti 38	Edukata shoqërore	Agolli, I., Duci, V., Ajdini, J. & Rama, R.	Albas	2009
Teksti 39	Edukata shoqërore	Hysi, V., Mati, G., Keta, M., Petrela, Sh.	Plejad	2008
Teksti 40	Edukata shoqërore	Nepravishta, M., Tabaku, A.	Erik	2012

Tabela nr.13: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së VII-të

Në tre tekstet e Edukatës shoqërore të klasës së VII-të, siç shihet edhe në grafikun nr.38, ilustrimet e djemve dhe ato të të dyja gjinive dominojnë në të tria tekstet, ndërsa prezenca e figurës së vajzës/gruas, është minimale. Kjo ndryshon në varësi të tekstit: teksti nr.38 ka si raport djem, vajza, dy gjinitë, këto shifra: 16:9:18; në tekstin nr. 39 raporti është: 2:1:2, pra është i dukshëm numri shumë i pakët i ilustrimeve dhe në tekstin nr. 40 raporti është: 15:11:19. Ilustrimet paraqesin kryesisht vajzat në rolin e mësueses dhe nxënëses, në temat

që lidhen me arsimin, ndërsa në fushën e biznesit dhe karrierës tregohen burrat (në foto ilustruese shfaqen djemtë duke fituar, apo të mbuluar me para) (Erik, 2012: 44). Në një ilustrim tjetër tregohet vajza e ulur në timon, por çelësin e automjetit e mban në dorë djali! (po aty: 52). Gjuha shpesh shfaq aspekte të paragjyimeve gjinore. Sidomos në temat që lidhen me politikën, emërtimet janë të gjitha në gjininë mashkullore, si p.sh., deputeti, gjykatësi, presidenti, kryetari i bashkisë, madje edhe senatori i klasës, që tregon për një nga dallimet më të hershme gjinore, që politikën e konsiderojnë një pronë të meshkujve.



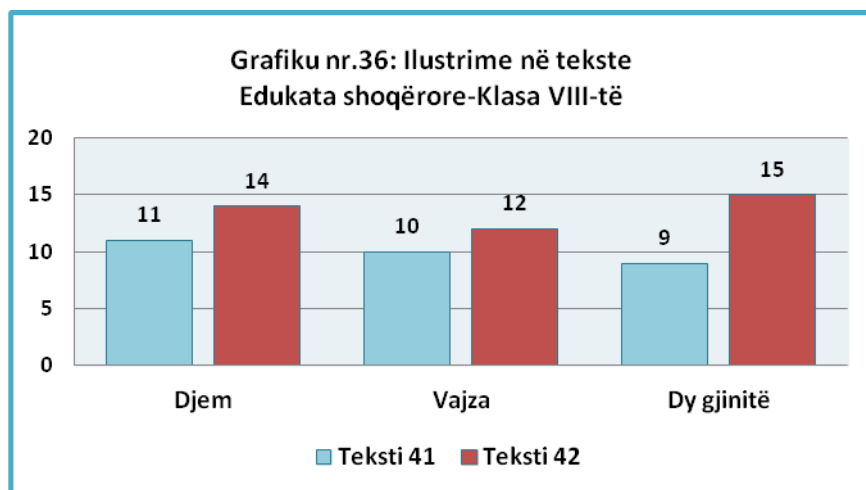
6.3.3. Analiza gjinore e teksteve të Edukatës shoqërore, për klasën e VIII-të

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 41	Edukata shoqërore	Haxhiymeri, E., Tahsini, I., Dhëmbo, E., Albas Ajdini, J., & Duci, V.		2008
Teksti 42	Edukata shoqërore	Shehu, D., Ibrahim, O. & Hoxhaj, E.	Erik	2008

Tabela nr.14: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së VIII-të

Në analizën gjinore të dy teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së tetë, rezulton se dominojnë dukshëm ilustrime të tjera, të përgjithshme, që përjashtojnë prezencën dhe rolin e individëve shoqëror në to. Kështu, shfaqen imazhe ndërtesash, institucionesh, rrugë,

harta, apo pamje nga natyra, të cilat shpesh nuk kryejnë ndonjë funksion të veçantë, por duket sikur janë thjeshtë për të mbushur faqet. Ndërsa në raportet djem: vajza: dy gjinitë, ilustrimet vijnë të ekuilibruara, pa ndonjë diferencë të dukshme, por që gjithësesi imazhi i vajzave është më i rrallë se i djemve dhe i të dyja gjinive. Siç shihet edhe në grafikun nr.39, në tekstin nr. 41, raporti i tyre është 11:10:9, ndërsa në tekstin nr. 42, është 14:12:15. Sigurisht që nuk ka rëndësi vetëm numri i ilustrimeve, por përmbajtja dhe mesazhi që ato përcjellin. Kështu, në rast se meshkujve u rezervohen foto dhe ilustrime, si burra shteti, politikanë, kryetarë qeverish, lidera, biznesmenë etj., ndërsa grave si shitëse, mësuese, nënë, apo studente, kuptohet se favorizohet dukshëm figura mashkullore dhe përcillet një mesazh i gabuar gjinor. Ky problem qëndron edhe tek kopertinat e teksteve, të cilat krijojnë përshtypjen e parë të rëndësishme tek nxënësit. Shpesh ato nuk përcjellin asnjë lloj mesazhi, kanë të paraqitura figura dhe objekte të ndryshme të përgjithshme, por ka dhe tekste që paraqesin të dyja gjinitë së bashku duke lexuar apo argëtuar, si një model i drejtë i ekuilibrit gjinor (teksti Erik, i klasës VI-të dhe VII-të).



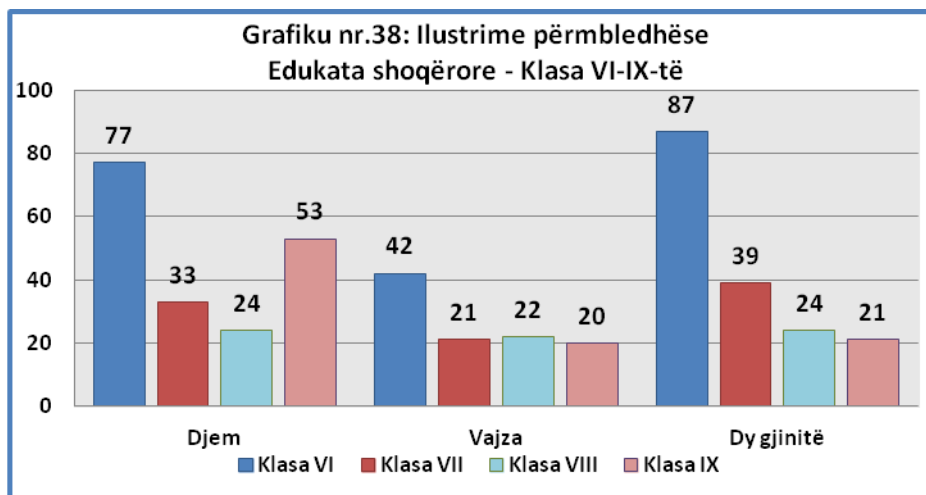
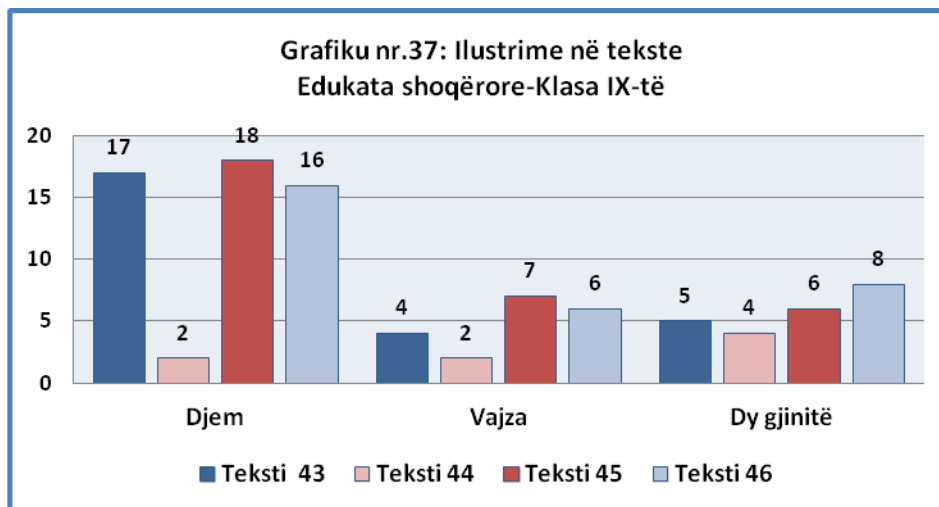
6.3.4. Analiza gjinore e teksteve të Edukatës shoqërore për klasën e IX-të

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 43	Edukatë shoqërore-9	Ajdini, J., Duci, V.	Albas	2010
Teksti 44	Edukatë shoqërore-9	Dautaj, A.	Lilo	2008
Teksti 45	Edukatë shoqërore-9	Ibrahimi, S., Misha, E.	Arbëria 07	2009
Teksti 46	Edukatë shoqërore-9	Sheme, M., Shehu, M.	Erik	2012

Tabela nr.15: Kodi i teksteve të Edukatës shoqërore të klasës së IX-të

Në të katër tekstet e Edukatës shoqërore të klasës së IX-të, të analizuara nga këndvështrimi gjinor, konkluduar në rezultate të ngjashme me problemet e niveleve të mëparshme të shkollimit. Në klasën e nëntë, në programin mësimor të lëndës, përfshihen tema që lidhen me politikën, të drejtat e njeriut dhe institucionet e qeverisjes së vendit. Për këtë shkak, autorët priren të shfaqin më shpesh figurën e burrit si kryeministër, president, kryetar gjykate, deputet dhe shumë rrallë vijnë ilustrime të gruas, si përherë në role tradicionale, infermiere, shitëse, mësuese etj. Autorët nuk e kanë parë të arsyeshme të përfshijnë përvojën e gruas në politikë dhe as të arsyetojnë mbi rëndësinë e pjesëmarrjes së saj në vendimmarrjet politike. Duke qenë se të gjitha botimet janë nga viti 2008 dhe janë ribotuar disa herë në vitet pasardhëse, duket çudi që autorët nuk kanë prezantuar ligjin e rëndësishëm, miratuar në vitin 2008: “Për Barazinë Gjinore në Shoqëri” dhe sistemin e kuotës gjinore që ky ligj vendos (përfaqësimin e secilës gjini me mbi 30% në institucionet publike dhe nivelet e tyre drejtuese (UNIFEM, 2009). Nuk ka asnjë fragment, apo rubrikë diskutimesh, në të cilat nxënësit të analizojnë rolin e rëndësishëm të këtij ligji dhe zbatimin e tij në shoqërinë shqiptare. Raporti i ilustrimeve djem:vajza:dy gjinitë, në tekstin nr. 43

është 17:4:5; në tekstin nr. 44 është 2:2:4; në tekstin nr. 45 është 18:7:6 dhe në tekstin nr.46 raportet janë 16:6:8.



Konkluzionet për lëndën e Edukatës shoqërore, nga klasa e VI-të deri në klasën e IX-të, janë si më poshtë: në të 14 tekstet e analizuar nga këndvështrimi gjinor, vihet re dominimi i figurës së djemve ndaj imazhit të vajzave, gjë që tregon për një dallim të dukshëm gjinor tek pjesa e rëndësishme e ilustrimeve. Kërkohen më shumë situata që vendosin të dyja gjinitë në qendër, si dhe një kujdes më i madh në gjuhën e përdorur, e cila duhet të jetë e

më ndjeshme ndaj gjithëpërfshirjes së nxënësve, sidomos të vajzave, të cilat janë më pak të përfaqësuara nga autorët e këtyre teksteve.

6.4. Analiza gjinore e teksteve të lëndës së Qytetarisë, në arsimin e mesëm të lartë, për klasën e X-XI-të.

6.4.1. Analiza gjinore e teksteve të Qytetarisë, për klasën e X-të

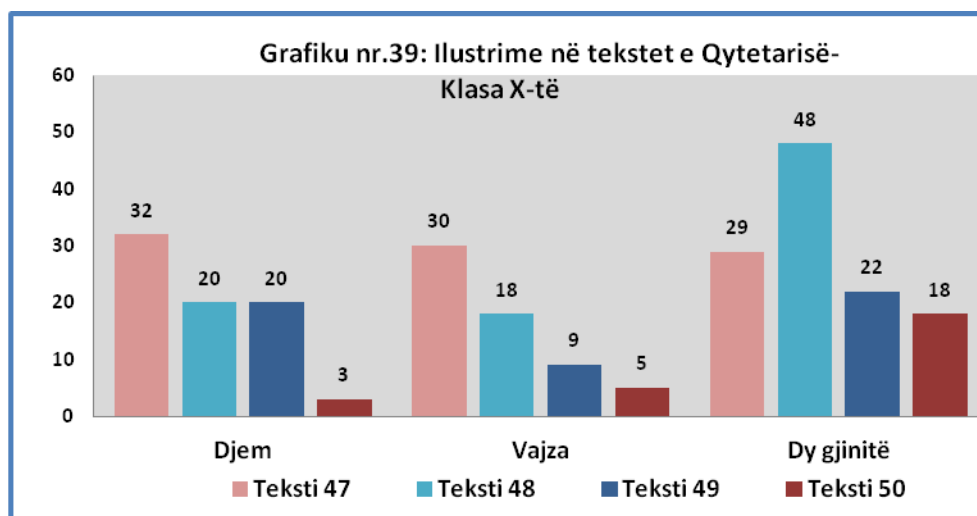
Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 47	Qytetari X	Ajdini, J., Dhembo, E., Tahsini, I., Agolli, I., Duci, V., Rama, R.	Albas	2009
Teksti 48	Qytetari X	Dragoti, E., Sota, M.	Mediaprint	2009
Teksti 49	Qytetari X	Kullolli, B., Kollçaku, M.	Filara	2009
Teksti 50	Qytetari X	Sinani, Gj., Sinani, M., Hysi, V., Andoni, E., Mano, M.	Albtipografia	2009

Tabela nr.16: Kodi i teksteve të Qytetarisë të klasës së X-të

Nga analiza e katër teksteve të Qytetarisë të klasave të X-ta, vihet re dominimi i ilustrimeve që paraqesin të dyja gjinitë së bashku (në tre nga katër tekstet e studiuara), por raportet gjinore në këto ilustrime vazhdojnë të tregojnë dominim të djemve krahasuar me vajzat, konkretisht: në tekstin nr.47 raporti i ilustrimeve djem: vajza: dy gjinitë, është 32:30:29; në tekstin nr.48 është 20:18:48; në tekstin nr.49 është 20:9:22 dhe në tekstin nr.50 është 3:5:18. Përveç anën sasiore të ilustrimeve, rëndësi ka mesazhi që përcjellin tek të dyja gjinitë: çfarë gjejnë të përbashkët vajzat dhe djemtë brenda ilustrimit dhe a ndikojnë ato për një sjellje më pozitive gjinore tek nxënësit? Situata që paraqiten më shpesh, janë: djemtë duke punuar për të fituar të ardhura, në zyra dhe bisnese, si ushtarë, si mbrojtës të rendit, apo individë prolematikë dhe shkelës të ligjit, etj., ndërsa vajzat shfaqen duke studiuar, duke u trajnuar, të stresuara, të pasigurta, duke u kujdesur për të tjerët (fëmijë, të moshuar

etj.), duke blerë në supermarket, të lidhura me ushqimet, gatimin, dietat, shqetësimin për peshën trupore, etj. Vihet re se, ilustrimet shpesh sjellin marrëdhëniet brenda të njëjtës gjini dhe në këto raste shohim p.sh. vajzat duke ndarë shqetësimet dhe dëshirat me njëra-tjetrën, ose me nënat e tyre, ndërsa djemtë duke u argëtuar ose konfliktuar me njëri-tjetrin. Ilustrimet që shfaqin të dyja gjinitë së bashku, janë të gjetura mirë dhe tërheqin vëmendjen, por rrallë gjen një mesazh të autorëve poshtë tyre, apo një rubrikë me pyetje që kërkon reflektim nga nxënësit, sidomos për probleme të rëndësishme si: përdorimi i substancave narkotike, dhunën mes adoleshentëve, prostitucionin, etj. Duket se autorët, në përgjithësi, nuk e kanë patur në vëmendjen e tyre përfshirjen e dimensionit gjinor, në mënyrë të njëtrajtëshme dhe të qëllimshme, por ai shfaqet herë pas here dhe jo gjithmonë përcjell mesazhin e duhur. Mungojnë totalisht objektiva specifike për çështjet gjinore, përveç rasteve sporadike, ku brenda një temë të veçantë trajtohen koncepte lidhur me barazinë gjinore (botimi Mediaprint, 2009: 48). Problem mbeten po ashtu situatat e rastit, të cilat nxisin debatin dhe mendimin kritik të nxënësve, lidhur me çështjet gjinore. Ndodh që këto situata të ndërtuara, në mënyrë të pavetëdijshme i përforcojnë sjelljet paragjyquese, të cilat janë pasojë e mentalitetit të autorëve. Si shembuj mund të përmendim: Altini punon për të mbajtur familjen, nënën dhe katër motrat dhe vëllezërit më të vegjël. Ai fiton të ardhura dhe e ka braktisur shkollën; apo shembuj djemsh që kanë rënë nga mësimet sepse merren me sport, apo luajnë në kompjuter; djem që kanë mosmarrëveshje me prindërit dhe janë larguar nga shtëpia; djem që konfliktojnë me njëri-tjetrin ose me mësuesit, djem që shkelin rregulloren e shkollës, apo ligjet, që kanë filluar duhanin dhe pijet për shkak të problemeve që kanë në familje, etj. Ndërsa situatat ku vendosen vajzat në adoleshencë, janë plotësisht të ndryshme. Kështu p.sh.: Albanën nuk e lejojnë prindërit të shkojë në ditëlindjen e shoqes së

klasës, prandaj ajo është e trishtuar dhe vendos të shkojë pa lejen e tyre. Shembull tjetër i vajzës, e cila ka ndërruar shkollën, prandaj ndjehet e pasigurtë dhe e vetmuar. Ajo pranon të shoqërohet me një djalë “të fortë”, që i ofron mbështetjen e tij, sepse kështu edhe shoqet do ta kishin zili!! Pyetjet në fund të situatave: Çfarë mendoni ju për sjelljen e vajzave? A ishin të drejta vendimet e tyre?, nuk krijojnë hapësirën e nevojshme për reflektim dhe debat, për çështje kaq delikate që teksti trajton. Ato sjellin shembuj tipikë paragjykses të sjelljeve gjinore, të cilat janë prezente në shoqërinë tonë dhe që duhen trajtuar me shumë kujdes dhe profesionalizëm. Do të ishte me vlerë që nxënësit të njiheshin, krahas shumëllojshmërisë së ligjeve të përfshira në tekste, edhe me legjislacionin kombëtar dhe ndërkombëtar për mbrojtjen e të drejtave të grave dhe politikat që shteti duhet të ndjekë për të mbështetur zhvillimin e saj. Kjo do të ishte plotësisht e mundur në përputhje me objektivat mësimorë të kapitujve që lidhen me ligjet në shoqëri dhe ligjet që mbrojnë jetën familjare. Po kështu, mund të trajtoheshin të drejtat e barabarta të grave dhe burrave, për shkollim, punësim, shpërblim, karrierë etj., të cilat anashkalohen në shumicën e teksteve, ose preken përciptas.



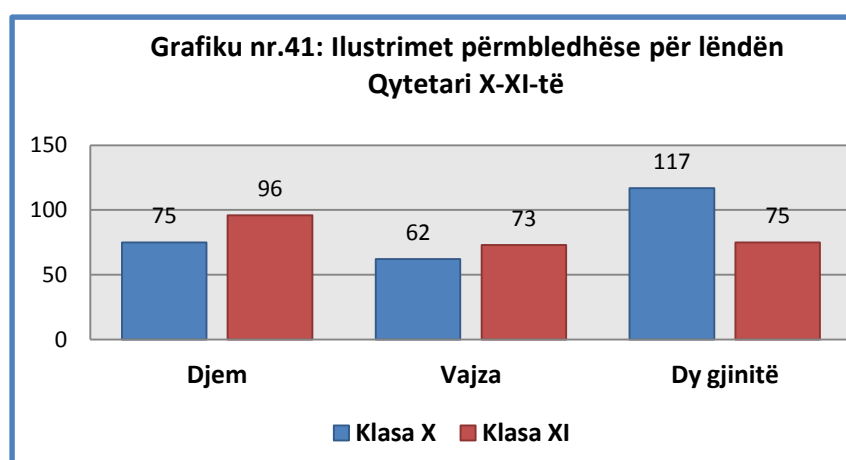
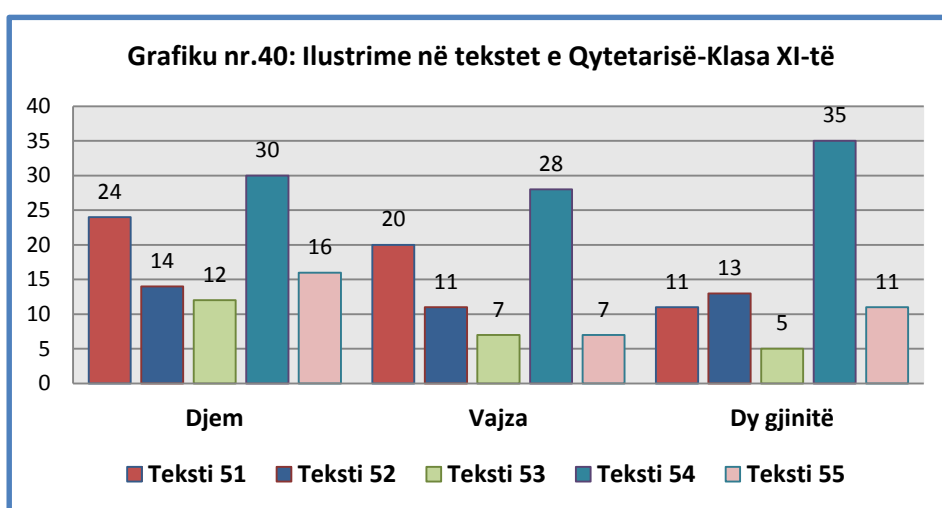
6.4.2. Analiza gjinore e teksteve të Qytetarisë, për klasën e XI-të.

Kodi teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 51	Qytetari XI	Bakiu, V.	Erik	2011
Teksti 52	Qytetari XI	Dragoti, E., Sota, S., Gjoka, F.	Mediaprint	2011
Teksti 53	Qytetari XI	Kullolli, B., Kollçaku, M.	Filara	2011
Teksti 54	Qytetari XI	Petrela, Sh., Naumi, N., Mano, E.	ShBLSH e RE	2011
Teksti 55	Qytetari XI	Qirjako, G., Gjergji, B., Misja, J., Kristo I., Llatja, A.	Pegi	2011

Tabela nr.17: Kodi i teksteve të Qytetarisë, për klasën e XI-të

Ilustrimet në të pesta tekstet e qytetarisë së klasës XI-të, të analizuar nga pikëpamja gjinore, rezultojnë si më poshtë. Dominojnë dukshëm figurat me tematikë të përgjithshme, në krahasim me ilustrimet me përmbajtje gjinore, ndërsa figurrahasim me atë të vajzave. Raporti i ilustrimeve mes djemve, vajzave dhe dy gjinive, në tekstin nr. 51 është: 24:20:11; në tekstin nr. 52 është 14:11:13; në tekstin nr. 53 është: 12:7:5; në tekstin nr. 54 është: 30:28:35 dhe në tekstin nr. 55 raporti është 16:7:11. Siç shihet, raportin më të mirë gjinor të ilustrimeve e ka shtëpia botuese ShBLSH e RE (klasa e XI-të), ndërsa shtëpitë botuese Pegi dhe Filara kanë ilustrime shumë të rralla si tekste qytetarie. Ilustrimet shpesh përcjellin imazhe të stereotipizuara gjinore si: vajza/gra në dyqane duke blerë produkte, apo duke gatuar, ndërsa djemtë/burrat duke shijuar ushqimin; vajzat si konsumatore blejnë rroba, çanta dhe këpucë, ndërsa djemtë kompjutera dhe atlete futbollit, djemtë ngasin automjetet, shkaktojnë aksidente, vajzat shfaqen duke dhënë ndihmën e parë, apo duke ecur në vijat e bardha; vajzat përdoren si imazhe bukurie për reklama në media, djemtë si të sukseshëm në fusha të ndryshme të biznesit, sportit etj. Një ilustrim që zë të gjithë faqen e tekstit, tregon një polic rrugor, që me dorën e ngritur lart, mban rregullin dhe ruan ligjin (Pegi, 2011: 69).

Gjuha e përdorur nga autorët është në përgjithësi asnjansë dhe u drejtohet të dyja gjinive në përgjithësi, si p.sh. konsumatori, polici, drejtuesi i mjetit, nxënësi, mësuesi, etj. Tekstet përmbajnë shumë informacion, por mungojnë situatat e rastit për të nxitur diskutimin e lirë të nxënësve dhe përfshirjen e të dyja gjinive në debat, për tema të rëndësishme të ditës si: ushqimi dhe sëmundjet që lidhen me të, aksidentet rrugore dhe shkaqet e tyre, apo ndikimin e teknologjisë së informacionit tek brezi i ri, etj.



Konkluzionet nga analiza gjinore e teksteve e qytetarisë, për klasat e X-ta dhe të XI-ta, janë si më poshtë. Në totalin e ilustrimeve, dominojnë figurat e djemve/burrave krahasuar me ato të vajzave/grave. Rezulton se, disa nga tekstet kanë përcjellë një mesazh të drejtë gjinor në kopertinën e tyre, duke shfaqur së bashku të dyja gjinitë (Filara, Erik), por ka dhe tekste në kopertinën e të cilëve shfaqen vetëm djem (Pegi). Në nëntë tekstet e Qytetarisë, të analizuara, rezultojnë 18 autore dhe 7 autorë. Kjo tregon se paragjykimet gjinore janë vështirë të luftohen, sepse megjithëse të hartuara nga gra, përsëri tekstet kanë plot probleme me ekuilibrat gjinorë.

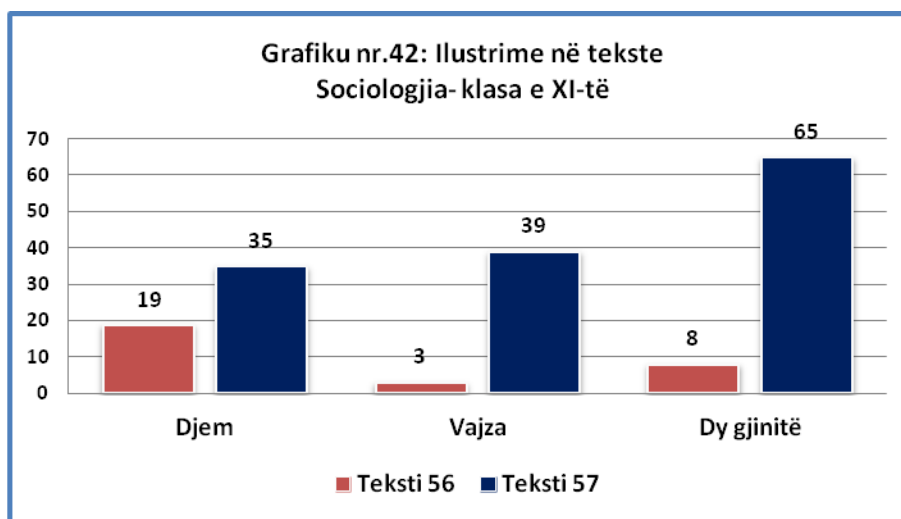
6.5. Analiza gjinore e teksteve të Sociologjisë, për klasën e XI-të.

Kodi i teksteve	Lënda	Autorët	Shtëpia botuese	Viti i botimit
Teksti 56	Sociologji	Dervishi, Z.	SHBLSH e Re	2010
Teksti 57	Sociologji	Tarifa, F., Mile, K., Gjoka F.	Mediaprint	2010

Tabela nr.18: Kodi i teksteve të Sociologjisë të klasës së XI-të

Në lëndën e sociologjisë vihet re një dallim i dukshëm mes dy teksteve, sepse në tekstin 56, ka një dominim të lartë të figurës së meshkujve, ndërsa teksti 57 ilustrimet janë shumë më të ekuilibruara. Ilustrimet e djemve/burrave në raport me vajzat dhe dy gjinitë, në tekstin 56 është, 19:3:8, ndërsa në tekstin 57 janë 35:39:65. Përveç tyre, teksti 57 përmban edhe 107 figura të tjera në funksion të temave mësimore, që tregojnë për larmishmërinë e një nga elementëve më të rëndësishëm të teksteve, siç janë ilustrimet. Ndërsa teksti 56, rezulton shumë i varfër në këtë drejtim, megjithëse hapësirat që të ofron sociologjia si lëndë janë të mëdha. Nga ana tjetër, shumica e ilustrimeve në tekstin 56, vijnë si foto ilustruese të autorëve që janë trajtuar në tekst dhe që janë të gjithë burra. Në krahasim me botimin e vitit

2006, programet e reja mësimore kanë të përfshirë një kapitull të veçantë, që titullohet: “Shtresimi gjinor dhe familja”, një tregues i rëndësishëm që shënon një hap përpara, por që sigurisht duhet plotësuar dhe me elementët e tjerë të tekstit. Në këtë kapitull përshkruhen pabarazitë me të cilat ndeshen gratë në shoqëri, si ndarja e punëve në familje, pabarazia në tregun e punës dhe të ardhurat, karrierën profesionale dhe politike, dhuna ndaj grave, etj. Trajtohen po ashtu objektivat e lëvizjes feministe dhe roli i tyre në mbrojtje të të drejtave të grave. Autorët kanë trajtuar me profesionalizëm mendësitë e shoqërisë shqiptare në raport me statusin social-ekonomik të gruas dhe të drejtat e saj. Kjo analizë përfshin periudhat më të hershme të historisë së vendit tonë, siç janë normat kulturore tradicionale në Kanunin e Lek Dukagjinit dhe duke vazhduar me situatat e sotme. Në fund të mësimi, përmes një rubrike pyetjesh dhe diskutimesh, është nxitur mendimi kritik i nxënësve dhe reflektimi i tyre rreth problematikave gjinore dhe pasojave të tyre në shoqëri. Në të dyja tekstet, janë trajtuar disa nga përfaqësuesit më të njohur në fushën e sociologjisë, por është anashkaluar kontributi i grave, i cili rezulton të jetë i pasur edhe në këtë fushë.



6.6. Raportet gjinore përmbledhëse të ilustrimeve në tekstet:

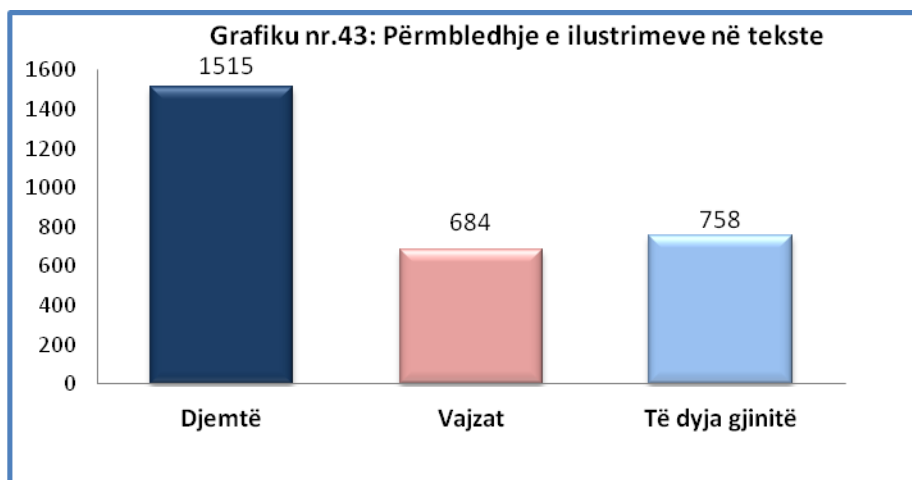
-Gjuhë Shqipe, klasa e VI-IX-të;

-Edukata shoqërore, klasa e VI-IX-të;

-Gjuhë dhe Letërsi, për klasën e X-XII-të;

-Qytetari, për klasën e X-XI;

-Sociologji, për klasën e XI-të.



Nga grafiku nr.43, duket qartë disbalanca gjinore në ilustrimet e të gjitha teksteve të analizuara në lëndët shoqërore përkatëse. Dominojnë figurat e burrave/djemve në raport me gratë/vajzat dhe dy gjinitë së bashku, në një kohë që duhej të kishte një ekuilibër mes figurave ilustruese të të dyja gjinive. Kjo do të ndihmonte në formimin e një imazh të ri të shoqërisë tonë, duke ndikuar në edukimin e brezit të ri me barazi dhe respekt gjinor. Ilustrimet rrallë shoqërohen me rubrika diskutimesh dhe me mesazhe të përcaktuara, duke krijuar përshtypjen se janë vendosur thjeshtë për të mbushur dhe zbukuruar faqet e teksteve. Kjo i humbet këtij elementi kaq të rëndësishëm, rolin e tij informues dhe edukues.

KAPITULLI I SHTATË : KONKLuzionET DHE REKOMANDIMET

7.1. KONKLuzionET

Konkluzionet e kërkimeve të bëra gjatë këtij studimi, tregojnë qartë se procesi i edukimit gjinor në shkollat tona duhet ridimensionuar në të gjitha hallkat përbërëse. Nga analiza e përgjithshme e kurrikulës bërthamë të arsimit parauniversitar, arritëm në përfundimin se ka mjaft hapësira ku mund të përfshihet qëllimshëm dimensionin gjinor, si në përmbajtje lidhur me konceptet bazë të barazisë gjinore, ashtu edhe në metodologjinë e mësimdhënies dhe nxënies. Programet duhet të orientojnë mësuesit drejt metodave të reja bashkëkohore, që nxisin përfshirjen aktive të nxënësve në orën e mësimit, duke krijuar një mjedis miqësor në klasë. Bashkëpunimi mes vajzave dhe djemve, krijon një klimë barazie dhe mirëkuptimi mes dy gjinive, që rrit motivimin dhe rezultatin e nxënies. Po kështu, kurrikula shkollore, lidhet me zhvillimin e një sërë veprimtarish dhe procesesh edukimi, që përfshijnë nxënësit, mësuesit, drejtorinë e shkollës dhe organizma të ndryshëm brenda shkollës. Synimi i këtyre veprimtarive dhe produkteve kurrikulare është formimi i personalitetit të nxënësve dhe krijimi tek ata i aftësive, qëndrimeve dhe vlerave, përmes të cilave ata të jetojnë denjësisht në shoqëri.

Në fund të këtij studimi u arrit në këto përfundime, lidhur me tekstet shkollore:

- ❖ Ka një mospërputhje mes hapësirave që krijojnë standartet e kurrikulave, programet lëndore dhe shfrytëzimit të këtyre mundësive nga autorët e teksteve, me qëllim përcjelljen e ideve dhe mesazheve me karakter gjinor në tekstet e tyre;
- ❖ Personazhet e përfshira në tekstet e analizuara, dominohen nga figurat e meshkujve dhe përcjellin sjellje tipike mashkullore;

- ❖ Imazhet e femrës në tekste paraqiten në role përkujdesjeje dhe shumë rrallë në ato vendimmarrëse, apo në karrierë;
- ❖ Tekstet nuk ruajnë një ekuilibër gjinor mes profesioneve për gra dhe burra, mbizotërojnë profesionet tradicionale dhe shumë rrallë forma të reja, të cilat mund të kryhen njëlloj nga të dyja gjinitë;
- ❖ Lidershipi në të gjitha aspektet e jetës shoqërore, ekonomike dhe politike të individit, i besohet meshkujve;
- ❖ Burimi i autoritetit të burrit buron në familje, aty ku dhe rolet janë përgjithësisht më të ngurtësuara dhe tradicionale;
- ❖ Skena tipike ku formohen rolet gjinore mbeten ato familjare dhe më pak ato në shkollë dhe pothuaj fare pak në komunitet (përfshijto rastin e lëndës së edukatës qytetare);
- ❖ Ilustrimet e teksteve lënë shumë për të dëshiruar, si nga ana cilësore, ashtu dhe të rolit që luajnë në edukimin gjinor. Ato shfaqin numerikisht më shpesh figurën e gjinisë mashkullore, kryesisht në role inicuese dhe vendimmarrëse;
- ❖ Aparati i të pyeturit në fund të çdo njësie mësimore, nuk ka patur vëmendjen e duhur nga autorët e teksteve. Pyetjet rastësisht përfshijnë të dyja gjinitë dhe nuk kanë si qëllim nxitjen e bashkëpunimit dhe mendimit kritik të tyre.
 - Rrallë, autorët kërkojnë mendimin dhe vlerësimin e vajzave për situata problemore që shfaqen në tekste, sidomos nga këndvështrimi gjinor;
 - Duke mos përfshirë përvojat jetësore, arritjet në shkencë, shoqëri, politikë etj., të personazheve dhe figurave femërore, vajzat ndjehen të përjashtuara nga modelet që ofron shoqëria dhe rrezikojnë të jenë pasive në të ardhmen.

Këto konkluzione kërkojnë përmirësimin sa më të shpejtë të standarteve dhe kriterëve, që duhet të përmbushin hartuesit e teksteve dhe shtëpitë botuese. Ky rekomandim vjen në përputhje me objektivat ndërkombëtare të këtij Mijëvjeçari dhe standarteve të miratuara për vlerësimin e teksteve nga MAS, në vitin 2014. *Tekstet shkollore, në veçanti të lëndëve shoqërore, duhet të jenë të zhveshura nga paragjykimet dhe njëanshmëritë.* Mjedisi i klasës, sikurse edhe ai shoqëror, janë të përbërë nga individë që nuk ndajnë të njëjtat ide, pikëpamje, qëndrime, vlera etj. Kjo gjë përbën një sfidë të vërtetë për shkollën në përgjithësi dhe për tekstin në mënyrë të veçantë. Autorët duhet të bëjnë shumë kujdes që në tekst, edhe nëse në program mungojnë objektivat e qëllimshme dhe specifike, të vendosin ekuilibrat e duhura gjinore. Për këtë qëllim, duhet që autorët e teksteve në lëndët shoqërore të jenë të përgatitur jo vetëm si specialistë të fushës, por edhe si individë social, të trajnuar në çështjet e paragjykimeve kulturore, gjinore, fetare, etj. Në këtë mënyrë ata do të jenë më të kujdesshëm, jo vetëm për të shmangur njëanshmëritë në paraqitjen e fakteve, ideve, konkluzioneve, etj., por edhe për të krijuar një klimë të përshtatshme në respektimin e pikëpamjeve të ndryshme të nxënësve dhe mësuesve. Opinionet e shprehura në tekst nuk duhet të shprehin njëanshmëri ose dallime nga pikëpamja e racës, etnisë, gjinisë, besimit fetar, etj. (IKS, 2009b: 13-14). Kërkesat e reja që kurrikula shkollore ka vendosur, përcaktojnë dhe standartet që tekstet shkollore duhen të plotësojnë. Meqënëse u vunë re probleme të rëndësishme me tekstet alternative shkollore, në të gjitha aspektet e përcaktuara më lart, MAS vendosi të hartojë standarte të reja për konkurrimin e tyre, në përputhje me reformimin e të gjithë kurrikulës së APU-së. Në këto standarte, që MAS ka vendosur për tekstet shkollore në vitin 2014, përveç përputhjes me parimet gjithëpërfshirëse kurrikulare, cilësisë së përmbajtjes, lidhjes me aktualitetin politik, historik dhe shoqëror, i

është kushtuar kujdes i veçantë: *pasqyrimin të barazisë gjinore në tekstin shkollor* (MAS, 2014h: 4). Ndodh që ky dimension të anashkalohej, si p.sh. në rastet kur përcaktohen qëllimet e standarteve të APU-së për tekstet shkollore dhe përmenden më shpesh dimensionet kombëtare, kulturore, qytetare, sociale, etj. dhe më rrallë ai gjinor (MAS, 2014h: 5). Shumë i rëndësishëm është kushti i vendosur, sipas të cilit teksti shkollor nuk kualifikohet për konkurrim: “...Nëse konstatohen paragjykime sociale, etnike, racore, fetare, moshore, gjinore, gjeografike, si dhe elemente të frymës së urrejtjes dhe të nxitjes së armiqësisë për popujt e tjerë” (MAS, 2014h: 15). Në një nga standartet që lidhen me çështjet pedagogjike (seksioni i 3-të, standarti 11), deklarohet si më poshtë:

Teksti shkollor të edukojë barazinë gjinore, të shmangë dallimet lidhur me gjininë dhe stereotipat gjinorë në lidhje me ndarjen e roleve. Në mënyrë të drejtpërdrejtë, ndihmesa të jepet nga tekstet shkollore të disa lëndëve (libra leximi, tekste shkollore të shkencave shoqërore), nëpërmjet zgjedhjes së përshtatshme të situatave (shkrime, pyetje dhe detyra). Në mënyrë të tërthortë, të gjitha tekstet shkollore duhet të plotësojnë këtë standard, duke u kujdesur që: a) nga ana gjuhësore, të respektohen të dyja gjinitë (përdorimi i trajtave femërore dhe mashkullore, p.sh., nxënës/e); b) në shkrime, në ilustrime, në detyra etj., femrat dhe meshkujt të jenë përfaqësuar në mënyrë të barabartë dhe jo sipas stereotipave tradicionalë (MAS, 2014h: 30).

Për lëndët shoqërore si qytetaria, përsëri vjen i përcaktuar qartë qëllimi i këtij teksti, që ndikon në edukimin qytetar me vlera demokratike të nxënësve, për të drejta të barabarta njerëzore dhe për të luftuar çdo dallim gjinor, kulturor, gjuhësor, etnik, racor, fetar etj. (MAS, 2014h: 53). Konkretizimi i një teksti të tillë të parametrave bashkëkohorë, bën të domosdoshme që në përputhje me të, të jetë dhe niveli i mësuesve. Për arritjen e një modeli të ri europian të stafit mësimor, janë përcaktuar kritere të reja vlerësimi për punën dhe trajnimin e tyre. Sipas udhëzimeve të politikave të reja në arsim, secili mësues duhet të marrë pjesë në trajnime të detyrueshme, duke e parë trajnimin si një të drejtë dhe detyrim të

tij dhe si një përgjegjësi e institucioneve arsimore drejtuese dhe njësive vendore arsimore (MAS, 2014h: 54). Siç analizuam gjatë punimit, element mjaft i rëndësishëm për realizimin e funksionit edukues, është kurrikula zyrtare dhe prirja e saj drejt mendësive të reja. Për zhvillimin e kurrikulës së arsimit parauniversitar, politikat arsimore sot, kanë si qëllim një strukturë të re të bazuar në kompetenca, duke respektuar grupmoshat dhe veçoritë e zhvillimit të tyre. Ky proces do të përshtatet me shkallët e arsimit, brenda fushave të ndryshme të të nxënës, si dhe në integrimin e dijeve mes lëndëve të ndryshme. Me qëllim formimin e kompetencave kyç, si aftësive, shkathtësive, vlerave dhe qëndrimeve, në fusha të ndryshme të nxënies, janë përcaktuar standartet për rezultatet e arritura nga nxënësit, si dhe praktika të reja mësimdhënieje për mësuesit (MAS, 2014h: 44). Masat e marra për përmirësimin e cilësisë së arsimit në Shqipëri ishin prej kohësh të domosdoshme, por ato vendosin standartet më kryesore të punës. Nga ana tjetër, duhet që specialistët e kurrikulave, hartuesit e teksteve dhe mësuesit, të nxjerrin detyrat e tyre në lidhje me objektivat e reja që do të vendosin duke u bazuar në këto standarte. Kështu, nxënësit duhet të jenë të aftë të marrin vendime dhe të mbajnë qëndrime qytetare dhe demokratike, në situata të ndryshme me karakter social, edhe në aspektin gjinor. Pasurimi i programeve lëndore, planeve vjetore dhe planeve ditare të mësuesve me objektiva të reja për edukimin gjinor të nxënësve, duhet të jenë detyrimet e secilit subjekt. Po kaq i rëndësishëm është dhe roli i mësuesit, i cili me formimin dhe personalitetin e tij, ndikon drejtpërsëdrejti në edukimin dhe emancipimin e nxënësve si qytetarë të një shoqërie të hapur dhe globale, larg paragjykimëve të çdo natyre. Ndodh shpesh që mësuesit të jenë bartës të paragjykimëve, për shkak të formimit social-kulturor, prejardhjes dhe modeleve të edukuara në familjet dhe në shoqëri. Kjo paraqet rrezikun e përcjelljes së tyre tek nxënësit, duke shkaktuar

çekuilibrimin e dimensionit gjinor gjatë procesit të edukimit. Për këtë arsye është e domosdoshme të bëhen trajnime të vazhdueshme të mësuesve, në përputhje me nevojat në rritje të arsimit sot, si në lidhje me dimensionet e reja ndërkulturore, ndërfetare dhe gjinore, ashtu dhe me metodat e reja bashkëkohore që duhet të përdoren në procesin e mësimdhënies dhe nxënies. Disa prej këtyre metodave, të cilat mund të përdoren në orë dhe tema që kanë ndjeshmëri gjinore, u rekomanduan më sipër gjatë studimit, por mësuesi është i lirë të zgjedhë dhe të përshtasë metoda të tjera, në përputhje me nivelin, moshën dhe karakteristikat e nxënësve të tij. E rëndësishme është që ai të përdorë metoda dhe teknika të larmishme dhe ndërvepruese për të krijuar balancën gjinore në klasë. Mësuesi nuk duhet të qëndrojë indiferent ndaj fenomenit, por të përpiket t'i drejtojë nxënësit në rrugën e një debati konstruktiv, ku secili prej tyre të arrijë në përfundime të drejta për veten dhe të tjerët. Shenja e parë e seksizmit është prezenca e stereotipeve gjinore, ndërsa aspekti i dytë i tij është heshtja dhe nënvleftësimi i tyre (Michel, 1986). Ka ardhur koha që mësuesit të mendojnë, gjykojnë dhe veprojnë jashtë çdo paragjykimi në konceptimin e roleve gjinore tek nxënësit e tyre, për të dalë më në fund nga ky rreth vicioz shumëshekullor patriarkal i shoqërisë tonë.

Në këtë drejtim shkolla mund të vendosë të përmirësojë disa aspekte të punës së saj, si më poshtë.

7.2. REKOMANDIME

Edukimi gjinor lidhet me shumë aspekte të jetës në shkollë dhe mënyrës së arsimit të nxënësve. Në vazhdim do të japim disa rekomandime, që mendojmë se mund t'i vlejnjë institucioneve dhe individëve të interesuar për çështjet gjinore, duke dhënë kontributin tonë modest për probleme kaq të rëndësishme të arsimit në vendin tonë. Së pari, një nga kushtet

për edukimin gjinor të nxënësve, është përmbajtja e kurrikulës formale. Në kurrikulën bërthamë, në të dyja nivelet e arsimit, të mesëm të ulët dhe të lartë, në lëndën e Gjuhës shqipe dhe letërsisë, mendojmë se duhet riparë i gjithë programi mësimor. Kjo për arsyen se ky program orienton një listë autorësh, që nxënësit duhet t'i studiojnë gjatë vitit shkollor, pjesa dërmuese e të cilëve janë burra. Do të ishte me rëndësi të respektohej barazia gjinore mes autorëve, sipas një përqindjeje të barabartë përfaqësimi, me qëllim që të dyja gjinitë të sjellin përvojat dhe kontributin e tyre në fushën e letërsisë dhe artit. Po kështu, do të ishte me vlerë të përfshiheshim më shumë autorë/e bashkëkohorë, në përputhje me moshën dhe veçoritë psikologjike të nxënësve. Shumë e rëndësishme për një formim të gjithanshëm të nxënësve, është pjesëmarrja në veprimtari ndërkurrikulare, përmes lidhjes së temave mësimore të lëndëve të ndryshme. Në orientimet që jepen në strategjinë e kurrikulës së re, kjo ndërthurje shikohet me rëndësi për tema sociale, si: Identiteti kombëtar dhe njohja e kulturave; Të drejtat e njeriut; Bashkëjetesa paqësore; Vendimmarrja morale etj., të cilat lidhin si shembull, edukimin qytetar me historinë, qytetarinë dhe historinë, etj. (MAS(A), 2014: 144). Por, ne mund të rekomandonim veprimtari të tjera, që lidhen me tema të barazisë gjinore, si: të drejtat e grave në kontekstin e të drejtave themelore të njeriut apo në kontekstin historik, kombëtar dhe ndërkombëtar; tematika për karrierën e ardhshme të vajzave dhe djemve; për mbrojtjen e shëndetit riprodhues të tyre dhe sëmundjet seksualisht të transmetueshme etj., që lidhin disa lëndë së bashku (Qytetari, Edukim për karrierën, Aftësim për jetën, Biologji, etj). Kjo do t'i shërbente një edukimi të shëndetshëm dhe pa paragjykitime të brezit të ri. Siç duket, në kurrikulën e re vëmendje i është kushtuar vlerësimit të paanshëm të nxënësve, ku: “Vlerësimi i paanshëm nënkupton vlerësimin e një rezultati të nxënësit, duke mos u ndikuar nga gjinia, etnia, gjuha, raca, kushtet ekonomike-

shoqërore, talenti dhe aftësitë e kufizuara, etj.” (MAS(A), 2014: 146). Kjo do të thotë se teknikat e përdorura për vlerësimin e nxënësve në procesin mësimor, duhet të respektojnë barazinë gjinore dhe të motivojnë njëloj vajzat dhe djemtë. Në kurrikulën zyrtare, orientohen aktivitete jashtëshkollore, të cilat duhen planifikuar qëllimshëm nga shkolla, si: vizita në muze, vende historike, aktivitete artistike, sportive etj., në të cilat duhet të përfshihen pa dallim të dyja gjinitë. Kjo do të ndihmojë në mirëintegrimin e tyre gjinor edhe në të ardhmen. Është detyrim ligjor, kombëtar dhe shoqëror, që kurrikulat të realizojnë edukimin e nxënësve në të gjitha fushat dhe aspektet: gjinore, kulturore, etnike, fetare, klasë sociale, aftësish dhe prirjesh, pa anashkaluar asnjërën prej tyre. Kjo mbetet për t’u parë, si një sfidë e të ardhmes, e cila kërkon shumë punë, vullnet dhe përgatitje. Së dyti, autorët e teksteve, janë pika tjetër kyçe e problemeve që rrjedhin nga tekstet dhe që ndikojnë drejtpërsëdrejti në edukimin e të rinjve. Duke qenë se autorët kanë një përvojë dhe kapacitet intelektual të caktuar, ata mund të sjellin skema individuale të menduari, paragjyqese në lidhje me çështjet gjinore, të cilat reflektohen natyrshëm në tekstet e tyre. Për këtë është e nevojshme që autorët e teksteve dhe i tërë stafi i ekspertëve të shtëpive botuese, të marrin paraprakisht një formim gjinor, me qëllim ruajtjen e ekuilibrave gjinore në tekstet e tyre. Autorët e teksteve duhet të jenë të kujdesshëm në orientimin e nxënësve në role dhe sjellje të reja gjinore, si përmes anës teorike të përcaktimit të koncepteve mbi barazinë gjinore, ashtu dhe përmes shembujve, të cilët vendosen me qëllim në aparatin pedagogjik. Kështu, *rubrikat që nxisin diskutimet mes dy gjinive, ilustrimet figurative me mesazhet përkatëse dhe gjuha e drejtë gjinore e përdorur*, duhet të jenë më shumë në vëmendjen e autorëve. Ata duhet të sigurohen që në tekstet e tyre ka situata të mjaftueshme, në përshtatje me moshën e nxënësve dhe pavarësisht lëndës, ku arsyetohet rreth të drejtës

dhe barazisë gjinore. Disa nga pyetjet kontrolluese për redaktimin e teksteve nga pikëpamja gjinore janë:

- A i orientojnë pyetjet në tekste nxënësit për të analizuar paragjykimet dhe veprimet diskriminuese gjinore?
- A mbulojnë rubrikat e diskutimeve interesat e të dyja gjinive, duke nxitur debatin konstruktiv mes tyre?
- A i japin mundësi pyetjet të dyja gjinive të përgjigjen, apo anashkalojnë njëren prej tyre?
- A i japin mundësinë rubrikat e punëve të pavarura të dyja gjinive të sjellin përvojat e tyre jetësore, për të nxitur integrimin mes tyre?

Përsa i përket ilustrimeve dhe mesazheve që ato përcjellin, disa nga pyetjet kontrolluese për praninë e dimensionit gjinor do të ishin:

- A ka ekuilibër numerik në paraqitjen figurative të të dyja gjinive?
- A paraqiten ato në situata dhe profesione jotipike gjinore?
- Kopertina dhe mesazhi i ilustrimeve është i qartë dhe gjithëpërfshirës?
- Gjuha e përdorur është neutrale dhe respekton në mënyrë të barabartë të dyja gjinitë? (UNESCO, 1999: 7-15 & AGJZH, 2008).

Tekstet e gjuhës dhe letërsisë, mund të ndikojnë ndjeshëm në edukimin e nxënësve me dimensione të reja emocionale dhe shoqërore, larg çdo skeme të stereotipizuar të sjelljeve. Por, në të gjitha tekstet e gjuhës shqipe dhe letërsisë të APU-së, janë të dukshme problemet me ekuilibrat gjinorë, si në aspektin përmbajtësor, ashtu edhe në atë ilustrativ. Vihet re, mungesa e përgjithshme e objektivave të qëllimshëm për edukimin gjinor, si pasojë e

mungesës së tyre në programet lëndore, apo të vëmendjes së autorëve për vendosjen e tyre. Nuk ka tema të veçanta, të cilat lidhen drejtpërsëdrejti me çështjet gjinore. Në programin mësimor të letërsisë janë të shumta hapësirat ku mund të krijosh lidhjen me edukimin gjinor, të cilat nuk janë shfrytëzuar nga autorët. Figura e gruas ndodhet në qendër të shumë veprave të përzgjedhura në program për t'u analizuar, që krijon mundësinë për trajtimin e tyre në dimensionin e barasisë gjinore. Po kështu, në lëndët e edukatës shoqërore, qytetarisë dhe sociologjisë, mundësitë për edukimin gjinor janë të shumta dhe të pashfrytëzuara plotësisht. Politikat arsimore në Shqipëri, kanë zbatuar reforma të vazhdueshme në sistemin arsimor, me qëllim përmirësimin dhe zhvillimin e tij sipas parametrave të arsimit bashkëkohor, për një përgatitje sa më cilësore të brezit të ri, i cili do të konkurrojë në tregun evropian të punës. Megjithëse, në dokumentet themelore të MAS janë të mirëartikuluara kërkesat për një edukim të gjithanshëm të vajzave dhe djemve, pak është bërë në lidhje me masat konkrete që duhet të merren për të realizuar këto objektiva. Analizat e teksteve të arsimit të mesëm të ulët dhe të lartë, në aspektin gjinor, në lëndët shoqërore si: Gjuhë shqipe dhe letërsi, Edukatë shoqërore, Qytetari dhe Sociologji, treguan se tekstet në shkollat shqiptare, nuk e përmbushin funksionin e tyre edukues dhe emancipues, sepse kanë pabarazi të theksuara në drejtim të përfaqësimit të dy gjinive. Shkolla duhet të përmirësojë punën e saj edukative duke realizuar një sërë procesesh:

- Të përmirësojë dokumentacionin e saj zyrtar vjetor dhe ta pasurojë atë në përputhje me objektivat e reja, për edukim gjinor të nxënësve. Kjo mund të arrihet përmes:
 - ✓ hartimit të planeve edukative vjetore, me objektiv barazinë gjinore në shkollë dhe shoqëri;
 - ✓ programe të veçanta për edukimin gjinor në rang shkolle;

- ✓ orë edukative gjatë vitit shkollor, me tematikë gjinore;
- ✓ aktivitete brenda dhe jashtë shkolle, duke përfshirë të dyja gjinitë;
- ✓ statistika të sakta mbi frekuentimin e shkollës nga të dyja gjinitë;
- ✓ rezultatet e përparimit të nxënësve vajza dhe djem;
- ✓ shërbimin pa dallim nga psikologjia e shkollës për probleme që nxënësit kanë, personale, familjare etj., me qëllim bashkërendimin e punës në të gjitha nivelet, për zgjidhjen e problemeve dhe mbështetjen e nxënësve pa dallim gjinie (ISHA, 2013: 39).

- Të trajnojnë mësuesit dhe punonjësit që ofrojnë shërbime brenda saj, që të përkrahin dhe respektojnë pa dallim gjinie nxënësit brenda mjediseve të shkollës. Mësuesit e trajnuar për çështjet gjinore do të jenë më të aftë ta përcjellin këtë dimension të sjelljes tek nxënësit e tyre. Ata do të jenë më të vëmendshëm në përzgjedhjen e teksteve që përmbajnë elementin e edukimit gjinor, si dhe në përdorimin e metodave të shumëllojshme të mësimdhënies dhe nxënies, që synojnë edukimin e barazisë dhe respektit ndërgjinor (ISHA, 2013: 53). Mësuesit e trajnuar janë të kujdesshëm për të përfshirë në planet e tyre ditare, ose në planet edukative, edhe individuale për nxënës/e me nevoja të vecanta, këto objektiva.
- Përdorimi i modelit “training of trainers”, ku grupe të përzgjedhura dhe të trainuara më parë, trajnojnë kolegët e tyre në vendin e punës. Përfshirja në këto grupe i një numri sa më të madh meshkujsh, mendjehapur dhe të gatshëm për të luftuar për barazi gjinore, do ta bënte më efektive këtë metodë (Blumberg, 2014: 23).

- Shkolla si institucion duhet të përfshijë në qeverisje, në organizmat kryesorë të saj, pa dallim vajzat dhe djemtë, për të krijuar një kulturë barazie në vendimmarrje. Kjo krijon që në moshë të re, kulturën e duhur të respektimit të të drejtave mes dy gjinive gjatë jetës (ISHA, 2013: 29).
- Të bashkërendojë punën me komunitetin e prindërve dhe bordin e shkollës, duke organizuar takime me prindër, me specialistë të çështjeve gjinore, për reduktimin e problemeve të pabarazisë që vijnë nga familja dhe për të ndërgjegjësuar prindërit mbi qëndrimet shpesh paragjyquese të tyre, ndaj vajzave dhe djemve (ISHA, 2013: 51).

BIBLIOGRAFIA

- Alrabaa, S.(1985). *Sex Division of Labor in Sirian School Textbooks*. International Review of Education. Marrë nga:
http://www.academia.edu/2972634/Gender_Bias_in_School_Textbooks (parë më 8 tetor 2014).
- Alipour,V., Alamolhoda, Sarmadi, Kalleh M. H. (2011). *Applying e-learning in realization of gender equality in education and promotion of women's psychological security in Iran*. Procedia - Social and Behavioral Sciences (30): 1821 – 1825.
- AGjZh. (2004). *Përkatësia gjinore dhe zhvillimi - koncepte dhe përkufizime*. Tiranë, PEGI: 129-134.
- AGjZh. (2008). *Të Drejtat e Grave në Konteksin e të Drejtave të Njeriut*. Tiranë: 47-50; 73-74.
- AGjZh. (2009a). *Përkatësia gjinore dhe Zhvillimi*. Koncepte dhe përkufizime. Tiranë: 3-31.
- AGjZh. (2009b). *Përkatësia Gjinore*. Tiranë, Mediaprint: 8-9; 14-20.
- Acker, S. (1987), *Feminist Theory and the Study of Gender in Education* (Vol. 33): 143-150.
- AAUW.(1992). *How Schools Shortchange Girls*. Educational Foundation. Washington, DC: 2-4, 7-8.
- AAUW. (1998). *Separated by Sex: a critical look at single-sex education for girls*. Washington, DC: 6-10; 33-34; 68-70.
- Adler, A. (2005). *Psikologjia Individuale në Shkollë dhe Psikologjia e Edukimit*. Instituti i Kurrikulave dhe i Standarteve: 278-285;

- Archer, J. & Lloyd, B. (2002). *Sex and Gender*. Second Edition. Cambridge University Press:19- 22; 52-56.
- Bank. B. J. (2007). *Gender and Education*. An Encyclopedia, Volumes I & II. Praeger. Westport, Connecticut, London: 79-85; 316-318; 336-338; 555-558; 574; 734-736;
- Basow, S. (1993). *Stereotipat dhe rolet gjinore*. Dituria, Tiranë: 367-370.
- Berk, L. E. (2003). *Child development* (Vol.6), London, Pearson Education: 370-380;
- Bhasin, K. (2000). *Te kuptosh Perketesine Gjimore (Understanding Gender)*. Tiranë. Media Print: 5-10; 55-90.
- Blumberg R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: A hidden Obstacle on the Road to Gender Equality in Education: Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education forAll by 2015: Will we make it?Paris: UNESCO*.
- Blumberg R. L. (2014). *Eliminating Gender Bias in Textbooks: Pushing For Policy Reforms that Promote Gender Equity in Education*. Background Paper, Education for All Global Monitoring Report 2015. Presented to UNESCO, Paris, June 2014.
- Bailey, S. (1992) *How Schools Shortchange Girls: The AAUW Report*. New York, NY: Marlowe & Company.
- Bachman, K. R. O., Hebl, M.R., Martinez, L. R., Rittmayer, A.D. (2000). *Girls' Experiences in the Classroom: A Social Perspective*. Rice University, Department of Psychology, Houston.
- Biwei (Vivian) Huang. (2012). *Gender Bias Faced By Girls and What We Can Do: One Student's Perspective and Appended Information from the Center*, from: <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/genderbias.pdf> (parë më 12 nëntor 2015).

- Bacchi, C. & Eveline, J. (2010). *Mainstreaming politics: Gendering practices and feminist theory*. The University of Adelaide, South Australia: 17-19; 335-337.
- Bandura, A. (1978). Social Learning Theory of Aggression. *Journal of Communication*, 28(3):12-29, from:
https://en.wikipedia.org/wiki/Social_learning_theory (parë më 28 prill 2015).
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. by Cited by 31404 - Related articles Social Learning Theory. Albert Bandura. Stanford University: 39-41.
- Bussy, K. & Bandura, A. (1984). *Influence of Gender Constancy and social Power on Sex-Linked Modeling*. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 47, No. 6.: 1292-1302:
<http://web.stanford.edu/dept/psychology/bandura/pajares/Bandura1984JPSP.pdf>
(parë më 26 janar 2015).
- Burke, Peter J., Jan E. Stets, and Maureen A. Pirog-Good. 1988. "Gender Identity, Self-Esteem, and Physical and Sexual Abuse in Dating Relationships." *Social Psychology Quarterly* 51:272-285.
- Bloom: Taxonomy of Bloom, from:
https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/CET_TL_BloomsTaxonomy.pdf (parë më 13 shtator 2015).
- Introduction to Bloom's Taxonomy, from: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+-+Introduction> (parë më 13 shtator 2015).
- Beauvoir de, S. (1974). *The second sex [Deuxième sexe]*. New York: Vintage Books.
(Originalwork published in 1953)
- Claire, H. & Holden, C. (2006). *Gender and Citizenship Education*. Produced by citized;

Training and Development Agency for Schools.

Coffey, A. & Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher: Research, Praxis and Pedagogy*. Routledge Falmer, London: 19-20.

Chapman, A. (n.d.). Gender Bias in Education,

<http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html> (parë më 10 qershor 2015).

Campbell Patricia B & Jennifer N. Storo.(1996) *Girls Are... Boys Are...Myths, Stereotypes & Gender Differences*. Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education;

Chisamya, G., DeJaeghere, J., Kendall, N., Khan, M. A. (2012). *Gender and Education for All Progress and problems in achieving gender equity*. International Journal of Educational Development 32: 743–755.

CEDAW. (1981). From: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf> (parë më 5 korrik 2015).

Davies, B. (1995). *Gender Bias in School Text Book..* London, UK: Commonwealth Secretariat: 81-94.

de Beauvoir, Simone. (1949). *The Second Sex*. Vintage Books, a Division of Random House, INC New York: 330-335.

Dunne, M. (2007). *Gender, sexuality and schooling: Everyday life in junior secondary schools in Botswana and Ghana*. International Journal of Educational Development 27 (2007): 499–511.

- Dhamo, M. Sinani, M.Gjermani, E. 2009. *Perspektiva gjinore ne tekstet shkollore*. Tiranë. PEGI: 12-42.
- Dhamo, M., Gjermani. E, Sinani. M, Sulstarova. A, Sinani.J, Dauti. M. (2005). *Analiza gjinore e teksteve të shkollës fillore*. Botim i Qendrës “Aleanca Gjinore për Zhvillim”. Tiranë: 14; 23; 35-36;
- David P.Baker & Alexander W.Wiseman. (2009). *Gender, Equality and Education from Internationaland Comparative Perspectives*. International Perspectives on Education and Society, Volume10, Emerald Group Publishing, Uk: 8-9.
- David P. Baker and Deborah Perkins Jones. (2005). *Education and Gender Equality. Opportunity and Performance: A Sociological Explanation for Gender Differences in Academic Mathematics* London, Washington, D.C: Author.
- Erden T. F.(2009) *A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers?* Teaching and Teacher Education (25): 409–414.
- Ficher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Stanley Thornes: UK.
- Fahim, K.A. (2010). *Gender Issues and Textbooks: Gender Bias in Pashto Primary School Textbooks in Afganistan*.
- Farris, N. D., Davis, A. M., Compton, R. L. (2014). *Illuminating How Identities, Stereotypes and Inequalities Matter through Gender Studies*. Springer New York Heidelberg Dordrecht London: 60-70.
- Këshilli i Ministrave. (2011). *Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë*. Vendim, nr.573,

dt.16.6.2011. *Për Miratimin e Strategjisë Kombëtare për Barazinë Gjinore dhe Reduktimin e Dhunës me Bazë Gjinore të Dhunës në Familje 2011-2015 dhe të Planit të Veprimit për Zbatimin e saj.*

Gharbavi, A. & Mousavi, A.S. (2012). *A Content Analysis of Textbooks:*

Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks. English Department of Linguistics and Foreign Languages Tehran Payam-e Noor University, Iran.

Gerard Marie, F. & Roegiers, X. (2003). *Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore.* Botim i Institutit të Studimeve Pedagogjike. Tiranë, Shqipëri: 13-16; 53; 77-89; 216; 266.

Gouugh, B. & Tunner. W. E. (1986). *Decoding, reading and reading disability. Remedial e special education. Vol. 7(1): 6-10.*

Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis. Research Methods & Evaluation. SAGE Publications.*

GEcel. (2005). *Examples of good practice in training- Highlights and Pitfalls.* A Handbook from: the project: - Civic Education and Learning for Gender Mainstreaming. Roskilde/Bon: 12-17.

Hamelin, D. (1980). *Les objectives pedagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris E.S.F.: 97-99.*

Halasz, J. R. & Kaufman, P. (2013). “Sociologjia dhe studimet gjinore” [Sociology and Gender Studies], in Fatos Tarifa (ed.), *Shkencat e shoqërisë.* Tiranë, Onufri: 330-339.

Harvey, T.J. (1985). “*Science in Single-Sex and Mixed Teaching Groups*”. Educational

Research, 27, no. 3: 179-182.

Haxhiymeri, E, Gjermani, Olah. E. (2004). *Prania e Aspektit Gjinator në Kurrikulën e Shkollës së Mesme*. Udhëzues i Integritimit Gjinator. UNDP Albania, Tiranë.

Iwata, M. Depictions of the Gender Roles in Elementary Language Arts and Mathematics Textbooks in 1940's – 1950's and the Present. Department of Linguistics, University of Victoria.

ISHA. (2013). *Udhëzues për Vlerësimin e Zbatimit të Edukimit Gjinator në Shkollë*. ISHA dhe Austrian Development Cooperation, Culture Contact Austria. Tiranë: 16-21; 25-39; 51-55.

IZHA. (2011). *Analiza e Kurrikulës së Historisë dhe Gjeografisë në Rrafshin e Perspektivës Ndërkulturore*. MDG Achievement Fund, United Nations Albania, Tiranë: 5-8; 10-12; 33-35.

Ifegbesan, A. (2010). *Gender-Stereotypes Belief and Practices in the Classroom: The Nigerian Post-Primary School Teachers*. Global Journal of Human Social Science Vol.10 Issue 4. (Ver 1.0): 32-36.

IKS. (2007). Programet Lëndore për Arsimin e Mesëm të Ulët dhe të Lartë;

ISP. (1995). *Reforma Arsimore në Vendet e Evropës Qëndrore dhe Lindore*. Tiranë: 44-46;

IKT. (2008). *Programet e Lëndës Qytetari*. Për Klasat e X-XI. Programet e Kurrikulës Bërthamë të Gjinnazit. Fusha: Shkenca Shoqërore. Tiranë: 3-14.

IKT. (2008). *Programi i Lëndës Gjuhë Shqipe dhe Letërsi*. Klasa e X. Programet e

- Kurrikulës së Gjinnazit. Fusha: Gjuha Shqipe dhe Letërsia. Lënda: Gjuhë Shqipe dhe Letërsia. Tiranë: 4- 6; 21-24.
- IKT. (2010). *Programi i Lëndës Gjuhë Shqipe dhe Letërsi*. Klasa e XI. Programet e Kurrikulës së Gjinnazit. Fusha: Gjuha Shqipe dhe Letërsia. Lënda: Gjuhë Shqipe dhe Letërsia. Tiranë: 23-25.
- IZHA. (2010). *Programi i Lëndës Gjuhë Shqipe dhe Letërsi*. Klasa e XII. Programet e Kurrikulës së Gjinnazit. Fusha: Gjuha Shqipe dhe Letërsia. Lënda: Gjuhë Shqipe dhe Letërsia. Tiranë: 23-27.
- IZHA. (2011). *Manual i Procedurave të Hartimit të Kurrikulës dhe Udhëzues për Vlerësimin e Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar*. Tiranë: 12-23.
- IKS. (2005a). *Programi Mësimor*. Lënda: Edukimi Qytetar. Klasa VI. Tiranë: 4-10.
- IKS. (2005b). *Programi Mësimor*. Lënda: Edukimi Qytetar. Klasa VII. Tiranë: 4-14.
- IKS. (2005c). *Programi Mësimor*. Lënda: Edukimi Qytetar. Klasa VIII. Tiranë: 4-10
- IKS. (2008). *Programi Arsimor për Ciklin e Mesëm të Ulët*. Lënda: Edukatë Shoqërore. Klasa e IX. Tiranë: 3-8.
- ISHP. (2014). Sjelljet e Shëndetshme tek Fëmijët e Moshës Shkollore 11, 13 dhe 15 vjeç. Raport. Shtypi: "Adel Co". Tiranë: 9-12; 20-25.
- Jonson, A. G. (2005). *The Gender Knot: Unraveling our Patriarchal Legacy*. Revised Edition. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Jonnaert, E. (2009). *Curriculum et competences. Un cadre operationnel*, Bruxelles: de Boeck-Universite: 33-39.
- Jackie F.K.Lee. 2014. *A hidden curriculum in japanese EFL textbooks: Gender*

representation. Institute of Education, Hong Kong: 33-40.

Johnson J. L. & Repta, R. (2012). *Sex and Gender Beyond the Binaries*. From:

https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40428_Chapter2.pdf

(parë më 4 qershor 2015).

Jasso, G. (2002). *Identity, Social Identity, Comparison, And Status: Four Theories With A*

Common Core. New York University: 4-10;

Johnson, J. L., Greaves, L., & Repta, R. (2007). *Better science with sex and gender: A*

primer for health research. Vancouver, BC, Canada: Women's Health Research Network.

Joy L. Johnson & Robin Repta. (2007). *Sex and Gender: Beyond the Binaries*. Washington,

DC:Author. National Academy Press: 21; 24-27;

Joy L Johnson, Lorraine Greaves and Robin Repta. (2009). *Better science with sex and*

gender:Facilitating the use of a sex and gender-based analysis in health research.

International Journal for Equity Health. V8.

Karasiak, J. K. 2010. *Gender Stereotypes in Public School Textbooks in the Dominican*

Republic.Loyola University Chicago.

Keeves, J. (1992), *Methodology and Measurement in International Educational Surveys*.

London: Pergamon Press: 56-58.

Kaya, H. E. (2003). *Stereotyped Gender Role Perceptions and Presentations in Elementary*

- Schooling: A Case Study in Burdur (2001-2002)*. A Thesis Submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University. The Department of Gender and Women's Studies.
- KBK/CDCC. (2000). Karta e Këshillit të Europës për Edukimin për Qytetari Demokratike dhe për të Drejtat e Njeriut. *Konceptet bazë dhe aftësitë-kyçe për edukimin me qytetari demokratike*. Këshilli i Bashkëpunimit Kulturor, Strasbourg 2000, DGIV/EDU/CI (2000), 23.
- Kizilaslan, I. (2010). *Student teachers' perceptions of gendered texts in English language Textbooks*. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (2): 3528–3531.
- Kushtetuta e Republikës së Shqipërisë. 1998. Neni 18; 122: paragrafët 1 dhe 2.
- Kabira, W. M. (1997), *ABC of gender relations*, Nairobi: FAWE: 9-15; 33-47.
- Kobia, M.J. (2009). *Femininity and Masculinity in English Primary School Textbooks in Kenya*. Masinde Muliro University of Science and Technology, Department of Languages and Literature Education, Kenya.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Kentli, F. D. (2009). *Comparison of Hidden Curriculum Theories*. *European Journal of Educational Studies* 1(2), ISSN 1946-6331. Ozean Publication: 83-85.
- Lynch, K & Feeley, M. 2009 *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men*. European Commission: 58-63; 67-72.
- Llorent V. J. (2012). *Curricular planning from a new perspective: diversity, gender and*

- textbooks*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 47, 1529 – 1533.
- McQueeney, Ch., Ezzell, M. B., Kolb, K. H., & Kleinman, Sh. (2013). “Sociologjia dhe studimet gjinore” [Sociology and Gender Studies], in Fatos Tarifa (ed.), *Shkencat e shoqërisë*. Tiranë. Onufri: 617-647
- Millennium Declaration, United Nations, New York, 8 September 2000;
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children’s literature and school textbook*. UNESCO.
- Musai, B. (2008). *Modele për zhvillimin e të menduarit kritik të nxënësve*. Tiranë: CDE.
- Musai, B. (1999). *Mësimdhënia, modelimi dhe ndërveprimi mësues-nxënës*. Tiranë: CDE.
- Mirza, M. (2004). *Gender Analysis of School Curriculum and Textbooks*. UNESCO, Islamabad.
- Musai, B. (2003). *Metodologji e Mësimdhënies*. ALBGRAF, Tiranë: 13; 22-30; 41-45; 61;
- Musai, B. (1999). *Psikologji Edukimi: Zhvillimi, të nxënët, mësimdhënia*. Tiranë: 256-260;
- Marshall, C.S. & Reihartz, J. (1997). *Gender Issues in the Classroom*. Clearinghouse, 70 (6), 333-338.
- Mandro-Balili. (2014). *Diskriminimi në çështjet familjare e martesore: Roli i gjyqësorit shqiptar në eliminimin e tij*. Shkolla e Magjistraturës & United Nations Albania: 21-27; 38-45.
- MAS. (2013). Ligji për Arsimin Parauniversitar. Marrë nga:
<http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/arkiva/dok-0029.pdf> (parë më 11 janar 2015)
- MAS. (2014a). *Kurrikula bërthamë për arsimin e mesëm të ulët*. Tiranë: 7-9; 15-17; 78-90; 140-145; 150-156.

- MAS. (2014b). *Programi i Qytetarisë*. Klasa 1 dhe klasa 6. Tiranë: 38-41.
- MAS & Grupi i Punës për Reformimin e Arsimit Parauniversitar. (2014c). *Reforma e Sistemit Arsimor Parauniversitar*. Raporti Paraprak. Tiranë: 10-14; 22-27.
- MAS. (2014 d). *Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014-2020*: 34-39.
- MAS. (2014 e). Draft. *Strategjia e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2014-2020*.
- MAS. (2014 f). *Dokumenti i Strategjisë së Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar. 2014-2020 (Draft)* Tiranë, 2014: 11- 15; 25- 30; 43-45; 53- 54.
- MAS. (2014 g). *Prezantimi i Raportit Paraprak për Reformën në Sistemin Arsimor Parauniversitar: riorganizimi i kurrikulave në lëndët bazë deri në 2018*. Marrë: http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/parauniversitar/RAPORTI_Korrik.pdf (parë më shtator 2014).
- MAS. (2014 h). *Standartet për tekstet shkollore*. Tiranë: 3-7; 8-15; 30-32; 50-53.
- MAS & IZHA. (2014). *Programi i lëndës “Gjuhë shqipe”*. Fusha “Gjuhët dhe komunikimi”, shkalla e parë. Tiranë: 7-15; 43-47.
- MASH. (2004). *Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar 2004 – 2015*.
- MPÇSShB. (2010). *Strategjia Kombëtare për barazinë gjinore dhe kundër dhunës në familje, 2010-2015*.
- MPÇSShB. (2007). *Strategjia Kombëtare për Barazinë Gjinore dhe Kundër Dhunës në Familje, 2007-2010*.
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Unesco, Paris: 20-24; 27-32; 45-49.

Monnier, Ch. 2009. Gendered Society – Basic Concepts. From:

[https://globalsociology.pbworks.com/w/page/14711182/Gendered%20Society%20](https://globalsociology.pbworks.com/w/page/14711182/Gendered%20Society%20%E2%80%93%20Basic%20Concepts)

[%E2%80%93%20Basic%20Concepts](https://globalsociology.pbworks.com/w/page/14711182/Gendered%20Society%20%E2%80%93%20Basic%20Concepts) (parë më 18 mars 2014).

Mutekwe, E. and Modiba, M. 2012. *An Evaluation of the Gender Sensitive Nature of*

Selected Textbooks in the Zimbabwean Secondary School Curriculum.

Anthropologist, 14(4): 365-373.

MASH. (2012). *Programet lëndore të arsimit bazë.*

MASH. (2012). *Kurrikula bërthamë për arsimin e mesëm të ulët. (klasa I –V dhe VI- IX).*

MASH. (2012). *Programet lëndore të arsimit bazë.* www.izha.edu.al (parë më 16.06.2014).

MASH. (2012). *Standardet e të nxënësve të arsimit bazë.* www.izha.edu.al (parë më

16.06.2014).

MASH. (2012). *Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar. Draft.* Tiranë: 5-9; 11-14;

MASH & IZHA. (2012). *Kurrikula Kombëtare e Arsimit Bazë. Programi lëndor. Klasa 1-9.*

Fusha: Gjuhë Shqipe dhe Letërsi. Lënda: Gjuhë Shqipe. Tiranë:

MASH. (2010). *Udhëzues për zhvillimin e kurrikulës së re të gjimnazit.* Tiranë: 60-67;

MASH & IZHA. (2013). *Standartet e të Nxënësve dhe Arritjeve.* Tiranë: 32-35; 137-157.

MASH. (2013). *Kurrikulat e Arsimit Bazë. Programi Lëndor. Lënda Letërsi, për klasat 7-9.*

Tiranë: 6-26.

Matthews, B. & Ross, L. (2010). *Metodat e Hulumtimit: Udhëzues praktik për shkencat*

- sociale dhe humane*. Botuar nga Qendra për Arsim Demokratik (CDE). Tiranë, Shqipëri: 373-378;
- Michael J. Carter. (2014). *Gender Socialization and Identity Theory* Social Sciences, 3, 242–263.
- Nilsson, P. (2013). *Gender and Development: The Challenge of Mainstream*. The Journal of Sustainable Development, Vol. 10, Iss. 1:120-133.
- Negovan, V., Raci, A., Vlad, M. (2010). *Gender and school – related experience differences in students' perception of teacher interpersonal behavior in the classroom*. Procedia Social and Behavioral Sciences (5): 1731–1740.
- Paechter, C. (2006). Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender. *Gender and Education*, 18, 253-263.
- Paechter, C. (2007). *Being boys, being girls: Learning masculinities and femininities*. Maidenhead: Open University Press.
- Pascoe, C. J.(2007). *Dude, You're a Fag: Masculinity and Sexuality in High School*. University of California Press, Ltd., London, England: 133-140;
- Piaget, J. (2005). *Mbi pedagogjinë*. Instituti i Kurrikulave dhe Standarteve. Tiranë: 225-235.
- Paechter, Carrie F. (2010). *Tomboys and girly-girls: embodied femininities in primary schools*. Goldsmiths, University of London: 9-13.
- Pearson: The Sociology of Gender. *Theoretical Perspectives and Feminist Frameworks*. From:http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0132448300.pdf (parë më korrik 2015).

- Reay, D. (2001). *Spice girls, 'nice girls', 'girlies' and tomboys: Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom*. *Gender and Education* vol 13 no 2, 153-167.
- Raina, Sh. (2012). *Gender Bias in Education*. Research Scholar, Department of Education, University of Jammu, J&K, India. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences (Ijems)* Vol.01, Issue 02: 39-42.N
- Ray, S. (2006). *Understanding Patriarchy*. Foundation Course Human Rights, Gender & Environment. University of Delhi, BA Programme II: 8-13.
- Subrahmanian, R. (2005). *Gender equality in education: Definitions and measurements* *International Journal of Educational Development* 25: 395–407.
- Sinani M, Dhano. M, Gjermani E, Kalaja D. (2008). *Përkatësia Gjinore në Tekstet Shkollore*. Aleanca Gjinore për Zhvillim. Tiranë, Pegi: 17-25, 31, 37-40.
- Sinani, M. (2007). *Përkatësia gjinore dhe të drejtat e njeriut*. Tiranë, PEGI:16-20.
- Sunderland, J. (2006). *Language and gender. An advanced resource book*. London.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (1996). "Gender, Control, and *Interaction*." *Social Psychology Quarterly* 59: 193-220.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000a). *Femininity/Masculinity*. Department of Sociology, Washington, State University. *Encyclopedia of Sociology, Revised Edition*. New York: Macmillan: 193- 240.
- Stets, J. E. & Burke, P. J. (2000b). *Identity Theory and Social Identity Theory*. Social

Psychology Quarterly. Vol.63, No.3: 224-237.

Sunderland, J., Cowley, M., Rahim, F. A., Leontzakou, CH., Shattuck, J. (2001). *From Bias`In the Text" to`Teacher Talk Around the Text" An Exploration of Teacher Discourse and Gendered Foreign Language Textbook Texts*. Linguistics and Education 11(3): 251-286.

Schwartz & Raphael. (1985). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. 2nd, Ed., by Doug Buehl: 2001.

Sadker, D., Sadker, M. (1994) *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto, ON: Simon & Schuster Inc.

SADEV (Swedish Agency for Development Evaluation). 2011. *Gender equality in and through education*. Karlstad, Sweden: 12-17; 29-31.

Subrahmanian, R. 2005. *Gender equality in education: Definitions and measurements*. Falmer, Brighton BN1 9RE, UK: 405-407.

Sammons, A. Developmental psychology. Gender development. *Gender: cognitive theory*. psychotron.org.uk. From:
http://www.psychotron.org.uk/newResources/developmental/AS_AQB_gender_Cognitive_Basics.pdf (parë më 4 korrik 2015).

Sammons, A. (2008). Developmental psychology. Gender development. *Gender: social learningtheory*. psychotron.org.uk:
From:http://www.psychotron.org.uk/newResources/developmental/AS_AQB_gender_SLTBasics.pdf (parë më 5 korrik 2015).

Shkolla e Magjistraturës. 2010. *Udhëzues për Cështjet e Barazisë Gjinore: në standartet*

- ligjore, kombëtare dhe ndërkombëtare*. Shkolla e Magjistraturës dhe United Nations Development Fund For Women. Tiranë: 9-11; 37-40.
- Smith, D. (2000). Schooling for inequality. *Signs*, 25(4), 1147–1151.
- Scholarly articles for Basic Concepts: Sex and Gender, Masculinity and Femininity, Patriarchy. From: http://archive.mu.ac.in/myweb_test/TYBA%20study%20material/Gender%20&%20Soc..pdf (parë më 8 gusht 2014)
- Tarifa, F. (2013). *Shkencat e Shoqërisë*. “Sociologjia si Disiplinë Integruese për Studimin e Jetës Shoqërore”. Tiranë, Onufri: 68-70, 222-226, 336-346.
- Tarifa, F. (2014 a). *Imagjinata Sociologjike dhe bota jonë sociale*. Onufri, Tiranë: 149-165; 168-175.
- Tarifa, F. (2014 b). *Hakmarrja është imja. Morfologjia Sociale dhe Gramatika Morale e Gjakmarrjes*. Onufri, Tiranë: 186-187; 174-177.
- Tang, H. Chen, B. Zhang, W. (2010). *Gender Issues in Mathematical Textbooks of Primary School*. *Journal of Mathematics Education*, Vol 3, No. 2.
- Tammy A. Shel. (2007). *Gender and Inequity in Education*. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?* Pp: 9- 12.
- Thoits, P. A. (2013). “Sociologjia dhe studimet gjinore” [Sociology and Gender Studies], in Fatos Tarifa (ed.), *Shkencat e shoqërisë*. Tiranë, Onufri: 222-226.

- UNESCO. (1999). Guidelines on Gender-Neutral Language. 75352 Paris 07 SP. Marrë nga:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950mo.pdf> Parë më janar 2016.
- UNDP. (2007). United Nations Development Programme, Gender Mainstreaming in
Practice, a Toolkit, 2007. (Integrimi Gjinnor në Praktikë, Udhëzues).
- UNESCO. (2003). UNESCO'S Gender Mainstreaming Implementation Framework
 (GMIF) for 2002-2007. Paris, France.
- UNESCO. (2004). *Gender and Education for All: The leap to equality*. Global Monitoring
 Report, 2003- 2004. Paris, France.
- UNESCO. (2005). *Promoting Gender Equality in Education*.
- UNIFEM. (2005). *Toward Universal Primary Education: Investments, Incentives and
 Institutions*. UN Millennium Project, Task Force on Education and Gender Equality
 2011.
- UNESCO. (2005). *Exploring and understanding gender in education*. A qualitative
 research manual for education practitioners and gender focal points. Bangkok: 4; 8-
 15; 23-27; 40-47.
- UNESCO. (1960). *Convention Against Discrimination in Education*. UNESCO, Paris.
- UNESCO. (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks*. A methodological
 guide. Paris, France.
- UNESCO. (2008). Global Monitoring Report. *Education for All by 2015: Will we make it?*
- UNIFEM. (2009). *Të drejtat e grave dhe pjesëmarrja e tyre në vendimmarrje*. Manual
 Trainimi. Tiranë, Shqipëri.
- UNESCO. (2012). *World Atlas of Gender Equality in Education*. Published in 2015 by the

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

UNESCO. (2012). *Gender and the Curriculum: a list of resources*. Marrë nga:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Documentation/Special-Search/Gender_May_2012.pdf (parë në janar 2016)

UNESCO. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices*. Published in 2015 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

Vu, A.P. (2008). *Gender Stereotypes in Story Textbooks for Primary School Students in Vietnam*. Oslo: Institute for Educational Research Faculty of Education.

Weinreich, P. & Saunderson, W. (2003). *Analysing Identity: Cross-Cultural, Societal and Clinical Contexts*. London: Routledge: 26-34.

Zhupa, A. (2015). *Gender Socialization in Albanian Schools: Reading the Texts, Listening to the Teachers*. The International Journal of Humanities Education, Volume 13, Issue 2:15-28.

Zhupa, A. (2016). *Kurrikula “e Fshehtë” dhe Roli i saj në Edukimin Gjinnor të Nxënësve*. *Balkan Journal of Interdisciplinary Research*. Vol. 1, Nr. 3, pp: 158- 169.

Zhupa, A. & Zenelaj, D. (2016). *Gender Dimension in Education: Problems and Barriers in the Process of Gender Socialization in Albanian Schools*. European Journal of Social Sciences Education and Research Jan – Apr. 2016 Vol.6, Nr. 2: 8-16.

Tarifa, F. & Zhupa, A. (2014). “*Theory, Imagination, and Practice: Teaching Sociological Theory at University*”. *The Journal of the World Universities Forum*, Vol. 7, No. 1, pp. 33-43.

- Zhupa, A. & Tarifa, F. (2014). *“Difference or Dominance? Gender Inequality as a Social Problem”*, 10th International Conference on Environmental, Cultural, Economic and Social Sustainability (Split, Croatia, January, pp: 22-24).
- Zhupa, A. (2016). *“The Students Work, the Teacher Guides”*. New Perspectives in Science Education. Pixel International Conference. Edition 5. Firenze, Italy, March.
- Tarifa, F. & Zhupa, A. (2015). *Competition and Cooperation: Sociology’s Relation and Other Social Sciences”*, for Tenth Interdisciplinary Conference on Interdisciplinary Social Sciences. *Interdisciplinary Approaches to Contemporary Social Change*. June, Split, Croatia.
- Zhupa, A. (2015). *“The Development of Educational System in Albania and its Role in the Democratic Process”*. International Conference: Transition in Retrospect- 25 Years after the Fall of Communism. Tiranë, Albania, November, 27-28.
- Zhupa, A. & Zenelaj, D. (2016). *“The Achievements in the Education System in Albania”*. ICSS IX. International Conference on Social Sciences. Dubrovnik, 8-9 April; Croatia; Volume I: 75-80.
- Zhupa, A. (2015). *“Kurrikula Shkollore dhe Rëndësia e Saj për Zhvillimin Intelktual, Shoqëror dhe Emocional të Nxënësve”*. Second International Conference on: *“Interdisciplinary Studies”*. *International Institute for Private-Commercial-and Competition Law (IIPCCL)*. Tirana, Albania, 19 December: 422-428.

BIBLIOGRAFIA E TEKSTEVE SHKOLLORE TË ANALIZUARA

Agolli, I., Duci, V., Ajdini, J. & Rama, R. (2009). *Edukata shoqërore 7*, Albas, Tiranë;

Ajdini, J., Duci, V. (2010). *Edukata shoqërore 9*, Albas, Tiranë;

Ajdini, J., Dhembo, E., Tahsini, I., Agolli, I., Duci, V., Rama, R. (2009). *Qytetaria 10*, Albas, Tiranë;

Bakui, V. (2011). *Qytetaria 11, Erik*, Tiranë;

Beci, B. (2009). *Gjuha shqipe 7*, Albtipografia, Tiranë;

Beci, B. (2010). *Gjuha shqipe 8*, Albtipografia, Tiranë;

Beci, B., Marashaj, A. (2010). *Gjuha shqipe 9*, SHBLSH e Re, Tiranë;

Beci, B., Marashaj, A. (2010). *Gjuha shqipe 9*, SHBLSH e Re, Tiranë;

Çobani., T. (2011). *Gjuha shqipe dhe letërsia 11*, Albas, Tiranë;

Dautaj, A. (2008). *Edukata Shoqërore 9*, LILO, Tiranë;

Dervishi., Z. (2006). *Sociologji 1*, SHBLSH e Re, Tiranë;

Dervishi., Z. (2010). *Sociologji 11*, SHBLSH e Re, Tiranë;

Dragoti, E., Sota, S., Gjoka, F. (2011). *Qytetari 11*, Mediaprint, Tiranë;

Dragoti, E., Sota, M. (2009). *Qytetari 10*, Mediaprint, Tiranë;

Dhëmbo, E., Tahsini, I., Agolli, I., Duci, V. (2008). *Edukata shoqërore 6*, Albas, Tiranë;

Dhoksani, J., Sula, L. (2011). *Gjuhë Shqipe dhe Letërsi 12*, Albtipografia, Tiranë;

Gërmenji, N., (2012). *Gjuha dhe Letërsia Shqipe 11*, Morava, Tiranë;

Gjokutaj, M., Ballhysa, A. & Aguridhi, L. (2009). *Gjuha shqipe 6, Shkronjë pas shkronje*,
Tiranë;

Gjokutaj, M., Ballhysa, A. & Bishqemi, A. (2009). *Gjuha shqipe 7, Shkronjë pas
shkronje*, Tiranë;

Gjokutaj, M., Ballhysa, A. (2009). *Gjuha shqipe 8, Shkronjë pas shkronje*, Tiranë;

Gjokutaj, M., Ballhysa, A., & Saliaj, F. (2008). *Gjuha shqipe 9, Shkronjë pas shkronje*,
Tiranë;

Haxhiymeri, E., Tahsini, I., Dhëmbo, E., Ajdini, J., & Duci, V. (2008). *Edukata shoqërore
8*, Albas, Tiranë;

Hamiti, S., Marashi, A., Lloshi, Xh., Sinani, Sh., Aliu, A. (2008). *Letërsia dhe Gjuha
Shqipe 4*, Drejtimi shoqëror, Albas, Tiranë;

Hamiti, S., Marashi, A., Mëniku, L. (2011). *Gjuha Shqipe dhe Letërsia 12*, Albas, Tiranë;

Hysi, V., Mati, G., Keta, M., Petrela, Sh. (2008). *Edukata Shoqërore 7*, Plejad, Tiranë;

Hysa, E., Metani, I., Kallulli, A., Vyshka, M., Doksani, J. (2007). *Letërsia dhe Gjuha*

Shqipe 3, ShBLSH e RE, Tiranë;

Ibrahimi, S., Misha, E. (2009). *Edukata shoqërore 9*, Arbëria 07, Tiranë;

Isufaj, V., Osja, V., Smajli, B. *Letërsia 10*, (2012). Albas, Tiranë;

Isufaj, V., Jakllari, A. (2012). *Letërsia 12*, Albas, Tiranë;

Kadiu, A. (2009). *Gjuha shqipe 6*, Morava, Tiranë;

Kadiu, A., Stroni, L. (2009). *Gjuha shqipe 8*, Erik, Tiranë;

Keta, M., Petrela, Sh., Hysi, V. & Mati, G. (2009). *Edukata shoqërore 6*, Print-2000, Tiranë;

Kallulli, A., Cjapi, Xh., (2010). *Gjuha shqipe dhe letërsia 11*, UEGEN, Tiranë;

Kullolli, B., Kollçaku, M. (2009). *Qytetari 10*, Filara, Tiranë;

Kullolli, B., Kollçaku, M. (2011). *Qytetari 11*, Filara, Tiranë;

Nepavishta, M., Tabaku, A. (2012). *Edukata shoqërore 6*, Erik, Tiranë;

Nepavishta, M., Tabaku, A. (2012). *Edukata shoqërore 7*, Erik, Tiranë;

Osja, V., Isufaj, V., Smajli, B. (2012). *Letërsia 10(me zgjedhje të detyruar)*, Albas, Tiranë;

Gërmenji, N. (2012). *Gjuha Shqipe dhe Letërsia 11*, Morava, Tiranë.

Ombashi, R., Gërmenji, N. (2011). *Gjuha Shqipe dhe Letërsia 12*, Morava, Tiranë;

Ombashi, R., Gërmenji, N. (2012). *Gjuha Shqipe dhe Letërsia 11*, Morava, Tiranë;

Petro, R., Marashi, A., Mëniku, L., Shehri, Dh. (2011). *Gjuha shqipe dhe letërsia 10*,

Albas, Tiranë;

Petro, R., Mëniku, L., Marashi, A. (2010). *Gjuha shqipe dhe letërsia 11*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Mëniku, L., Hamiti, S., Shehri, Dh., Marashi, A. (2012). *Gjuha shqipe dhe letërsia 12*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Metani, I., Çerpja, A. & Vreto, SH. (2009). *Gjuha shqipe 8*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Metani, I., Çerpja, A. & Vreto, SH. (2010). *Gjuha shqipe 9*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Pepivani, N., & Çerpja, A. (2010). *Gjuha shqipe 6*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Pepivani, N., Çerpja, A. & Vreto, SH. (2011). *Gjuha shqipe 7*, Albas, Tiranë;

Petro, R., Gjokutaj, M., Pepivani, N., Marashi, A., Rrokaj, Sh., Çerpja, A. (2006). *Letërsia dhe Gjuha Shqipe 2*, Albas, Tiranë;

Poroçani, N., Riska, A., Shkëlzeni, N., Çiftja, H. (2009). *Gjuha shqipe dhe letërsia 10*, Pegi, Tiranë;

Poroçani, N., Çiftja, H., Karapinjalli, M., Shkëlzeni, N., Riska, A. (2010). *Gjuha shqipe dhe letërsia 11*, Pegi, Tiranë;

Petrela, Sh., Naumi, N., Mano, E. (2011). *Qytetari 11*, ShBLSH e RE, Tiranë;

Qirjako, G., Gjergji, B., Misja, J., Kristo I., Llatja, A. (2011). *Qytetari 11*, Pegi, Tiranë;

Risko, A., Poroçani, N., Shkëlzeni, N., Çiftja, H. (2009). *Gjuha dhe Letërsia Shqipe 10*, Pegi, Tiranë;

Sinani, Gj., Sinani, M., Hysi, V., Andoni, E., Mano, M. (2009). *Qytetaria 10*, Albtipografia;

Shehu, D., Ibrahim, O. & Hoxhaj, E. (2008). *Edukata shoqërore 8*, Erik, Tiranë;

Sheme, M., Shehu, M. (2012). *Edukata shoqërore 9*, Erik, Tiranë;

Tarifa, F., Mile, K., Gjoka, F. (2011). *Sociologjia 11*, Mediaprint, Tiranë;

- Tufa, A., Prizreni, I. (2009). *Gjuhë shqipe dhe letërsi 10*, Mediaprint, Tiranë;
- Tufa, A., Prizreni, I. (2010). *Gjuhë shqipe dhe letërsia 11*, Mediaprint, Tiranë;
- Tufa, A., Prizreni, I., Jança, N. (2011). *Gjuha shqipe dhe letërsia 12*, Mediaprint, Tiranë.
- Xhavara, D. (2008). *Edukata shoqërore 6*, Arbëria 07, Tiranë.

SHTOJCA A: MODELI I PYETËSORIT

Pyetësor për nxënësit

Ky pyetësor zhvillohet në kuadrin e një studimi, lidhur me rolin e shkollës në edukimin gjinor të nxënësve. Ju lutemi, shprehni mendimet tuaja, saktë dhe pa u ndikuar nga të tjerët. (Emri dhe mbiemri juaj nuk është i nevojshëm të shënohet në fletë)

Shkolla: _____

Klasa: _____

1- Gjinia:

- Vajzë

- Djalë

2- Mosha e nxënësit: _____

3- Lloji i arsimit:

- 9-vjecar;

- I mesëm i përgjithshëm;

- I mesëm profesional;

4- Ju lutem, zgjidhni një nga alternativat, për të treguar sesa të vërteta janë pohimet e mëposhtme, lidhur me përcaktimin e konceptit të Barazisë Gjinore:

a- Mbrojtja e barabartë e dy gjinive nga ligji;

b- Ndarja e barabartë e punëve në familje;

c- Barazi në punësim, pagë dhe karrierë;

d- Barazi në vendimmarrje në familje dhe shoqëri;

e- Respektim i dinjitetit njerëzor për të dy gjinitë;

5- A ndjeheni ju të pabarabartë në familjen tuaj, për shkak të të qenit djalë ose vajzë?

- Po - Jo - Ndonjëherë - Nuk e di

6- A ndjeheni të paragjykuar në shoqëri, për shkak të të qenit vajzë ose djalë?

- Po - Jo - Ndonjëherë - Nuk e di

7- Nëse po, në cilat aspekte iu bën më shumë përshtypje sjellja paragjykyese e të tjerëve, në raport me gjininë tuaj?

8- A keni dëshirë të vazhdoni studimet e larta?

- Po - Jo - Nuk e di

9- Cili është profesioni që ju keni zgjedhur të bëni, pas mbarimit të shkollës? Pse ju keni bërë këtë zgjedhje?

10- Sipas mendimit tuaj, cilat janë profesionet që duhet të bëjnë vajzat dhe djemtë, pas mbarimit të shkollës? Ju lutemi jepni disa shembuj:

11- A keni vënë re në tekstet tuaja shkollore raste paragjykimesh gjinore?

- Po - Jo - Ndonjëherë - Nuk e di

12- Nëse keni vënë re pabarazi në trajtimin e dy gjinive në tekstet tuaja, kjo lidhet me: (qarkoni alternativën që mendoni) 1- Përfaqësimin e dy gjinive përmes ilustrimeve në tekste, ku më shpesh shfaqet figura:	
	a- e djemve/ burrave? b- e vajzave/ grave? c- të dyja gjinitë njëjloj?
2- Personazhet, autorët, apo studiuesit, që analizoni në tekste, janë më shumë:	
	a- djem/ burra? b- vajza/ gra? c- të dyja gjinitë njëjloj?
3- Të punësuar në tregun e punës shfaqen më shumë:	
	a- vajzat/gratë? b- djemtë/burrat? c- të dyja gjinitë njëjloj?
4- Vendimmarrja në familje dhe në shoqëri, i takon më shumë:	
	a- vajzave/ grave? b- djemve/burrave ? c- të dyja gjinitë njëjloj?

13- Në lidhje me çështjet që rrethuat më sipër, a mund të sillni shembuj nga tekstet, që iu kanë lënë më shumë mbresa, për shkak të paragjyimit që autorët e teksteve u bëjnë femrave? _____

14- Nëse problemet e paragjyimeve gjinore janë të pranishme, në tekstet e cilave lëndë të poshtëshënuara, mendoni se janë më të theksuara? (mund të qarkoni më shumë se një lëndë):

- Gjuhë Shqipe- për shkollat 9-vjecare
- Letërsi dhe Gjuhë Shqipe- për shkollat e mesme
- Edukatë Shoqërore
- Qytetari
- Histori
- Sociologji
- Shëno të tjera _____
- Asnjëra prej tyre.

15- A përfshijnë programet mësimore të këtyre lëndëve, objektiva që lidhen me edukimin gjinor?

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

Nëse po, mund të jepni shembuj temash që i trajtojnë qëllimshëm çështjet gjinore?

16- A mendoni se prania e objektivave të posaçëm ndihmon në edukim e drejtë gjinor të nxënësve?

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

17- A ndihmojnë lëndët shoqërore, përmes rubrikave të ndryshme gjatë procesit mësimor, a

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

- Nëse jo, cila gjini, përfshihet më tepër dhe pse?

18- A përmbajnë lëndët e mësipërme, veprimtari mësimor (punë në grupe, lojë në role, punë me projekte etj.), apo aktivitete shkollore, që kërkojnë bashkëpunim mes vajzave dhe djemve?

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

19- A përmbajnë programet e lëndëve një sistem vlerësimi (teste, punë të pavarura etj.), të barabartë për arritjet e nxënësve, pa dallim djem/vajza?

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

20- Nëse ka raste paragjykimesh gjinore në tekste, a i diskutoni ato mes jush?

- Po; - Jo; - Ndonjëherë; - Nuk e di;

21- Nëse po, cilat janë reagimet e djemve në këto diskutime? Po reagimet e vajzave?

22- Cilat nga pohimet e mëposhtme mendoni se është shkaku kryesor i pabarazisë gjinore në tekste:

- Autorët e teksteve kanë paragjykime gjinore;
- Gjinia e autorëve ndikon në qëndrimin e njëanshëm pro grave/burrave;
- Stafi i botuesve dhe vlerësuesve të teksteve nuk janë të specializuar nga ana gjinore;
- Vajzat/gratë nuk kanë dhënë një kontribut të rëndësishëm gjatë historisë;
- Në jetën e shoqërisë mungojnë modele të grave të sukseshme;

23- A mendoni se imazhet e femrave/meshkujve në tekste përputhen me jetën reale?

- Po - Jo - Ndonjëherë - Nuk e di

Nëse jo, çfarë mospërputhje vini re? Jepni disa shembuj nga tekstet tuaja:

24- A ju ndihmojnë tekstet shkollore të lidhni temat e trajtuara me marrëdhëniet mes vajzave dhe djemve në situatat e përditshme?

- Po - Jo - Deri diku - Nuk e di

25- Mendoni se tekstet që ju përdorni, e luajnë plotësisht rolin e tyre për edukimin gjinor të brezit të ri?

- Po - Jo - Deri diku - Nuk e di

26- A diskutoni në klasë me mësuesit tuaj, mbi problematikat me natyrë gjinore?

- Po - Jo - Ndonjëherë - Nuk e di

27- Nëse po, cilat janë disa nga tematikat që diskutoni më shpesh?

28- A keni vënë re një trajtim të pabarabartë nga ana e mësuesve, kundrejt vajzave dhe djemve. Nëse po, qarkoni gjininë që paragjykohet më shumë për secilin rast:

- Thyerjen e disiplinës në shkollë -----vajza/djem
- Ndëshkimi përmes vlerësimit me notë-----vajza/djem
- Ngarkimi me detyra dhe përgjegjësi-----vajza/djem
- Mënjanimi nga aktivitetet shkollore-----vajza/djem
- Përgjegjësia për pastrim dhe mirëmbajtje-----vajza/djem
- Përdorimi i një gjuhe të gjinizuar (epite,nofka)-----vajza/djem

29- Nëse mësuesi bën dallime mes djemve dhe vajzave, cilat mendoni se janë arsytet?

30- A përdorin mësuesit tuaj, metodat e duhura për të orientuar drejt debatin mes djemve dhe vajzave? Nëse po, sillni shembuj të këtyre metodave:

31- A ndihmojnë mësuesit me qëndrimet që mbajnë, në edukimin e drejtë të nxënësve, pa paragjykime gjinore?

- Po - Jo - Deri diku - Nuk e di

32- Cili nga pohimet e mëposhtme mendoni se është më i rëndësishëm, lidhur me përmirësimin e situatës mes dy gjinive:

- 1- Ndërgjegjësimi i të dyja gjinive për të drejtat e barabarta që gëzojnë;
- 2- Arsimimi dhe rritja e nivelit kulturor të vajzave/grave;
- 3- Fuqizimi ekonomik të vajzave/grave përmes punësimit;
- 4- Forcimi i ligjeve për mbrojtjen e grave nga dhuna dhe diskriminimi;
- 5- Edukimi i brezit të ri me parimet e barazisë gjinore.

“Krijimi i një klime mirëkuptimi dhe respekti mes vajzave dhe djemve në mjediset e shkollës, ndihmon në mbarëvajtjen e procesit mësimor dhe shmangien e sjelljeve paragjyquese dhe diskriminuese gjinore.”

Ju faleminderit për bashkëpunimin!

SHTOJCA B:

FORMAT UDHËZUES PËR INTERVISTËN

Faza e parë:

Gjatë fazës hyrëse të intervistës, bëhet i qartë qëllimi i saj për arsye studimi, në mënyrë që të intervistuarit të ndjehen të lirë dhe të sigurtë, se mendimet dhe opinionet që do të shprehin nuk do të përdoren për asnjë qëllim tjetër dhe do të mbeten anonime. Pyetjet e para kanë të bëjnë me të dhënat të personale të mësuesve, si:

- Moshë;
- Niveli i arsimit (i mesëm, i lartë, kualifikime pasuniversitare, master, doktoraturë etj.);
- Profili i arsimimit (shoqëror, natyror);
- Shkalla e kualifikimit, sipas vjetërsisë në punë (shkalla e III, II, I);
- Emri i shkollës ku japin mësim;
- Lëndët që mbulojnë, sipas profilit të arsimimit të tyre.

Faza e dytë:

Gjatë kësaj etape të intervistës, synohet t'u jepet përgjigje pyetjeve të kërkimit:

Pyetja e parë kërkimore, lidhur me rolin e kurrikulës zyrtare në përfshirjen e objektivave të qëllimshme për edukimin gjinor të nxënësve, përfshiu këto pyetje për mësuesit:

- Ju e dini se kurrikula zyrtare dhe programet lëndore janë baza mbi të cilën hartohen tekstet dhe organizohet procesi i mësimdhënies/nxënies.
- Mendoni ju se kurrikula shkollore në përgjithësi dhe ajo zyrtare në mënyrë të vecantë, luajnë një rol të rëndësishëm në mbarëvajtjen e të gjithë procesit mësimor?

-A përmban programi i lëndëve që ju zhvilloni, objektiva të përgjithshme, ose specifike, për edukimin gjinor të nxënësve (në kapituj, tema të veçanta)? Nëse po, mund të na tregoni disa prej tyre dhe temën përkatëse?

-Kurrikulat e cilave lëndë mendoni se krijojnë më shumë mundësi për integrimin e edukimit gjinor?

-Mendoni se kurrikula zyrtare në lëndët shoqërore kanë probleme? Nëse po, çfarë mendoni ju se duhet përmirësuar konkretisht, në përshtatje me interesat e reja të arsimimit të nxënësve?

Pyetja e dytë kërkimore: Nëse përbëjnë tekstet mësimore një faktor të rëndësishëm në socializimin gjinor të nxënësve? A shfaqen stereotipa gjinorë në përmbajtjen e teksteve mësimore?

Tekstet shkollore si instrumente që përçojnë dije sistematike, kanë potencialin e formimit të nxënësve me koncepte dhe sjellje gjinore të drejta. Ato janë një faktor i rëndësishëm në socializimin gjinor të nxënësve.

-A i plotësojnë tekstet tuaja të gjitha parametrat bashkëkohorë për një arsimim dhe edukim të gjithanshëm të nxënësve? A jeni ju të interesuar për të përmirësuar disa nga problemet e teksteve shkollore nga këndvështrimi gjinor?

- Cila gjini shfaqet më shpesh në tekst, në role iniciuese dhe vendimmarrëse në familje, biznes, komunitet etj? Përmenden në tekste, gra që kanë luajtur rol në histori, në politikë, në letërsi, në art, në jetën shoqërore? Ju ka bërë përshtypje ndonjë tekst për filozofinë e dominimit të meshkujve që ato përcjellin?

- Nëse teksti paraqet probleme të paragjykimeve gjinore, çfarë bëni ju si mësues? Përpiqeni t'i shmangni, apo diskutoni rreth tyre me nxënësit tuaj? Mund të sillni ndonjë shembull konkret?

Ilustrimet në tekste, si një gjuhë universale, janë elementë të rëndësishëm për perceptimin, përpunimin dhe interpretimin e informacionit, nëpërmjet nxitjes së kujtesës vizive, imagjinatës krijuese, mendimit kritik dhe konkretizimit të mesazheve që përcjell teksti;

-Cili është mesazhi që përcjell ilustrimi i kopertinës në tekstet që ju përdorni (nëse ka një mesazh për të dhënë)? Në cilat tekste dhe lëndë, ky mesazh ka ndjeshmëri gjinore?

- Si është raporti numerik i ilustrimeve që paraqesin figurën e djemve/burrave, në krahasim me figurën e vajzave/grave në tekst? A sjellin imazhet figurative, portrete stereotipike dhe tradicionale për të dyja gjinitë?

- Në cilat role portretizohen më shpesh figurat e vajzave/grave në këto ilustrime? Mund të sillni disa shembuj konkretë nga tekstet që ju përdorni? Sa të pranishëm janë imazhet e burrave në tekste dhe në cilat role paraqitet figura e tyre? Sillni disa shembuj konkretë nga tekstet.

- A ka në tekste ilustrime, të cilat i paraqesin të dyja gjinitë së bashku? Në çfarë pozicionesh shfaqen në këto raste, të dyja gjinitë? A përcjellin këto ilustrime një mesazh, apo janë thjesht figurativ? Nëse po, cili është mesazhi i tyre? Jepni disa shembuj.

Aparati Pedagogjik. Rubrikat: “Pyetje dhe Detyra”; “Ndani mes jush”; “Ndaluni dhe Diskutoni” etj., të cilat vendosen në fund të çdo mësimi, janë shumë të rëndësishme për të reflektuar mbi informacionin e marrë dhe për krijimin e një sjellje të re, përfshirë dhe sjelljet e drejta gjinore.

- A u krijojnë pyetjet në fund të mësimi nxënësve mundësinë për të analizuar përkatësitë dhe identitetet e tyre gjinore, ose për ballafaqim mes dy gjinive?
- A nxit rubrika “Diskutoni mes jush” mendimin e pavarur të nxënësve, duke krijuar hapësira dhe perspektiva të njëjta, si për vajza edhe për djem?
- A jepen në tekst, në fund të mësimi, detyra praktike për të konkretizuar përvojat e nxënësve duke nxitur reflektimin për sjelljet e gabuara gjinore?
- A mendoni se aparati pedagogjik është i rëndësishëm për suksesin e tekstit në rolin e tij formues? Nëse po, cilat janë disa nga sugjerimet tuaja për të funksionuar më mirë kjo rubrikë?

Marrëdhëniet mësues-nxënës janë çelësi i suksesit për një mësimdhënie/nxënie efektive. Trajtimi i drejtë dhe pa paragjykime i nxënësve, ndihmon në krijimin e një klime të mirë bashkëpunimi dhe respekti reciprok.

- Do të preferonit të kishit më shumë vajza, apo djem në klasat tuaja? Cilën gjini prireni të përfshini më shumë në aktivitetet jashtëshkollore që organizoni?
- Në përbërjen e këshillit të nxënësve të klasës tuaj ka më shumë vajza, apo djem? Nga cila gjini prisni një përmbushje më serioze të përgjegjësisë?

- Mendoni se vetë mësuesit janë shpesh bartës të paragjykimeve dhe stereotipeve gjinore? -
- A përdorni (shpesh pa e kuptuar) një fjalor paragjykues ndaj njërës gjini, në raport me gjininë tjetër? Nëse po, cilën gjini paragjykoni më shpesh?
- A keni kryer trajnime për edukimin gjinor në arsim dhe metodat e mësimdhënies/nxënies me ndjeshmëri gjinore? Nëse po, sa iu kanë vlejtur ato, në punën tuaj të përditshme me nxënësit?
- Sa i përdorni këto metoda në orët tuaja të mësimi? Nëse jo, do të ishit të interesuar të kryenit trajnime të tilla? Pse mendoni se ato janë të domosdoshme?
- A hasni vështirësi për realizimin e edukimit gjinor gjatë procesit mësimor? Nëse po, cilat janë disa prej tyre? Si i zgjidhni problemet me bazë gjinore me nxënësit tuaj? A keni vështirësi në menaxhimin e tyre?
- A i inkurajoni dhe aktivizoni njëlloj, si djemtë dhe vajzat? Nëse jo, cila është gjinia që stimuloni më shumë gjatë procesit mësimor në lëndën tuaj? Pse?
- A diskutoni ju me nxënësit, edhe jashtë programit lëndor, për problemet e pabarazisë gjinore dhe pasojat e saj në shoqërinë tonë? Si priten këto tema nga nxënësit?
- A përfshini në ditarin tuaj të mësuesit rubrika të veçanta, për tema me ndjeshmëri gjinore, raciale, etnike, kombëtare etj? Mendoni se do t'i shërbente më mirë qëllimit edukues shumëdimensional?

Faza e tretë: Konkluzione

Sugjerimet e mësuesve, lidhur me problematikat e diskutuara gjatë intervistës:

- A mendoni se edukimi gjinor është i rëndësishëm për një formim të gjithanshëm të nxënësve?

-A janë të domosdoshme ndryshimet në tekste, lidhur me edukimin gjinor? Cilat janë disa nga sugjerimet tuaja në lidhje me këto përmirësime? Në cilat tekste konkretisht?

-Mendoni se duhen rishikuar kurrikulat e lëndëve tuaja, lidhur me dimensionin gjinor? Ku duhet ndërhyrë, konkretisht?

-Mendoni se janë të nevojshme të organizohen trajnime për çështjet gjinore? Ku e shikoni ju rëndësinë e tyre? Si mund të realizohen trajnime të vazhdueshme për mësuesit?

Ju faleminderit për bashkëpunimin!