

MËSIMDHËNËSIT PËR MËSIMDHËNIEN

SI E SHOHIN PRAKTIKUESIT GJENDJEN E TANISHME DHE
ZHVILLIMET NË TË ARDHMEN NË MËSIMDHËNIEN E
HISTORISË NË BALLKANIN PERËNDIMOR



Raporti i studimit

Publikuar nga:

EUROCLIO, RiouWstraat 139, 2585HP, Holandë

CDRSEE, Krispou 9, Thessaloniki 546 34, Greqi



Partnerët:

Shoqata e Mësimdhënësve/Mësuesve të Historisë së Malit të Zi (HIPMONT)

Shoqata e Mësimdhënësve të Historisë së Kosovës (SHMHK)

Shoqata e Mësimdhënësve/Mësuesve të Historisë e Maqedonisë (ANIM)

Shoqata për Historinë Shoqërore e Serbisë (UDI)

Shoqata e Mësuesve të Historisë së Shqipërisë (ALBNA)

Shoqata e Mësimdhënësve/Mësuesve të Historisë së Bosnje dhe Hercegovinës (EUROCLIO HIP BiH)



Maric,D., & Jovanovic, R. (2017).Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Wstern Balkans (Rep.). Hague, The Netherlands: EUROCLIO.

ISBN number: 978-90-828090-0-8

Copyright: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Të dhënat e grumbulluara në këtë hulumtim janë në dispozicion sipas kërkesës në Sekretariatit të EUROCLIO-s

Përgjatë këtij publikimi Kosovës i atribuohet fusnota*.

*Ky përcaktim është pa paragjykime për statusin e Kosovës, dhe është në linjë me rezolutën UNSC 1244 gjithashtu edhe me opinionin e ICJ/GJND mbi Deklaratën e Pavarësisë së Kosovës.



Projekti është mundësuar me përkrahjen financiare nga Austrian Development Cooperation si pjesë e iniciativës "NETUCATE" – Networked Education Creating a Skills Web for Participation and Sensitivity."

MËSIMDHËNËSIT PËR MËSIMDHËNIEN

SI E SHOHIN PRAKTIKUESIT GJENDJEN E TANISHME DHE
ZHVILLIMET NË TË ARDHMEN NË MËSIMDHËNIEN E
HISTORISË NË BALLKANIN PERËNDIMOR



Raporti i studimit

Autorët: Dea Maric and Rodoljub Jovanovic

Redaktor: Jonathan Even - Zohar

Kontribuesit:

Sekretariati i EUROCLIO-së:

Jonathan Even-Zohar
Judith Geerling
Marijn Mado
Romana Sijaković
Shanice de Witte

Koordinatorët kombëtarë të ePACT:

Donika Xhemalji
Gentian Dedja
Milos Vukanovic
Risto Nikoleski
Emina Zivkovic
Senada Jusic

Grupi Punues i Ekspertëve të Mësimdhënies së Historisë:

Aleksandar Todosijevic	Igor Jurukov
Aleksandra Jankovic	Iliriana Topulli
Arber Salihu	Marko Suica
Biljana Stojanovic	Mire Mladenovski
Bojana Dujkovic Blagojevic	Mirza Gehajic
Darko Stojanov	Rade Vujovic
Fatmiroshe Xhemali	Radovan Popovic
Ferit Idrizi	Vesna Dimitrijevic

Këshilltarët ndërkombëtarë:

Benny Christensen
Alois Ecker
John Hamer

Pjesëmarrësit në trajnimet e përbashkëta kombëtare në Shqipëri, Bosnje dhe Hercegovinë, Kosovë, IRJ e Maqedonisë, Malit të Zi dhe në Serbi në periudhën Tetor–Dhjetor 2016.

Pjesëmarrësit në Shkollën Verore Rajonale të EUROCLIO-s në Malin e Zi (2016) dhe Shqipëri (2017).

Recezentë:

Bojana Dujkovic-Blagojevic
Marko Suica
Mire Mladenovski
Sinéad Fitzsimons
Yeliz Osman

Përmbajtja

Hyrja Editoriale	6
Përmbledhja	13
1. Qasja	14
2. Metodologjia e studimit	17
2.1. Elementet e studimit të metodës-mikse	17
2.2. Studimi	17
2.3. Fokus Grupet	17
2.4. Sesionet e inventarizimit	18
2.5. Intervistat e Ekspertëve	18
2.6. Mostra	18
3. Rezultatet	20
3.1. Trajnimi fillestar i mësimitdhënësve/mësuesve,	
Punësimi & Zhvillimi Profesional në Praktikë	20
3.1.1. Trajnimi fillestar i mësimitdhënësve/mësuesve	20
3.1.2. Si procedurat e punësimit perceptohen nga mësimitdhënësit/mësuesit?	21
3.1.3. Mundësitë e Zhvillimit Profesional në praktikë	22
3.2. Mësimitdhënësit/mësuesit në shkolla dhe në Sistemin Arsimor	25
3.2.1. Infrastruktura	25
3.2.2. Perceptimi i nivelit të Demokracisë në Shkolla	25
3.2.3. Perceptimi i Nivelit të pjesëmarrjes në Sistemin Arsimor	26
3.3. A ka ndryshuar modeli i mësimitdhënies?	27
3.3.1. Cilat metoda dhe forma të mësimitdhënies përdorin më së shumti mësimitdhënësit/mësuesit?	28
3.3.2. Sa shpesh mësimitdhënësit/mësuesit e Historisë u japin detyra komplekse nxënësve?...	29
3.3.3. A mendojnë mësimitdhënësit/mësuesit se mësimitdhënien e tyre zhvillon kompetencat kyçe?.....	29
3.3.4. Çfarë lloj kurrikule dhe teksteve duan mësimitdhënësit/mësuesit?	30
3.4. Temat e vështira	31
3.4.1. Cilat tema janë të vështira për t'u mësuar?	31
3.4.2. Modeli i marrjes së rrezikut në trajtimin e temave të vështira në mësimitdhënien e historisë..	32
3.4.3. A ka edukimi historik një kontribut më të gjerë për të bërë?	33
3.4.4. Tema të tjera të vështira?	33
4. Diskutime dhe përfundime	35
5. Rekomandime	37
Rreth projektit	38

HYRJA EDITORIALE

Kjo hyrje adreson tre mesazhe kyçe të cilat na ndihmojnë në sigurimin e përmbajtjes kryesore për këtë raport studies. Nuk duhet të konsiderohet si raport shterues për temat komplekse si: reformën në arsim, mësimdhënien e historisë dhe Ballkanin Perëndimor në kontekstin e Bashkimit Evropian.

Mësimdhënia e Historisë në Çështjet e Ballkanit Perëndimor

Shpesh është thënë se Winston Churchill besonte se "Ballkani prodhon më shumë histori se sa mund të konsumojë."¹ Përveç faktit që ky citat në mënyrë jo të drejtë i është atribuar atij, dhe që fillimisht është cituar nga një karakter fiktiv, dhe i referohet Kretës, ndonëse tingllon shumë mirë me të gjithë aktorët e përfshirë në promovimin e mësimdhënies së përgjegjshme të historisë në këtë rajon.² Ekziston një vështirësi e dukshme në kulturën e etabluar politike dhe publike në shmangien e përdorimit të interpretimit, dhe koncepteve historike si mjete ndarëse, ose me (keq)përdorimin e historisë si armë. Publikimi seminarik (influencues) CDRSEE i vitit 2002, pranoi që Clio në Ballkan, paraqet sfidë në parandalimin e kon-

flikteve në Ballkan. Megjithatë, është vënë në pah që "pavarësisht nga skepticizmi i përhapur përse i përket fizibilitetit për historinë e përbashkët rajonale për Ballkanin, ekziston në rritje një numër i atyre që besojnë në dobinë e një qasjeje të unifikuar në mësimdhënie e cila promovon ndërgjegjësimin e përbashkët historik, mirëkuptimin e ndërsjellë, tolerancën ndërmjet popujve të Ballkanit dhe përfundimisht paqen."³

Por, çfarë realisht nënkuptohet kur shoqëria e "konsumon" historinë? Dhe nëse ne e pranojmë që "ballafaqimi me të kaluarën", "përballja me historinë", "tejkalimi" dhe kështu me rradhë e detyron "konsumimin" e së kaluarës në mënyrë të drejtë, atëherë me cilën histori ne duhet të përballemi, nga kush dhe si?

Duke shkuar përtej dimensionit etik të punës së historianit, shoqëritë në të gjithë botën përballen me çështjen e mësimdhënies së historisë të detyrueshme në shkolla. Në shumicën e këtyre "luftërave historike", ekziston një betejë politike në mes të funksioneve të mësimin të historisë (edukimit historik).⁴ Thënë thjeshtë, vërehet që në njërën anë ekziston këndvështrimi (opinion) që historia duhet të përkrahë ndjenjën e identitetit të përbashkët kombëtar duke ritreguar një histori të vetme kombëtare, e cila mbështetet tek një e vërtetë si narracion legjitim. Në anën tjetër ekziston këndvështrimi që mësimdhënia e historisë (edukimi historik) ka mundësinë e përkrahjes së emancipimit të grupeve minoritare si dhe njohjen e shumëllojshmërisë së narracionit dhe pikëpamjeve historike.⁵ Pikëpamja mbizotëruese në secilën prej këtyre anëve, është se cilat histori janë treguar. Prandaj, pa marrë parasysh pozicionimin, kjo betejë na dërgon drejt deri tek grupet specifike të cilat mundohen të sigurojnë se ideja e tyre e historisë së përbashkët të respektohet dhe vlerësohet në shoqërinë e gjerë.

Njohuritë e hollësishme të ngjarjeve, emrave dhe vendeve historike, nuk janë prioritet për shoqërinë e gjerë. Historia, shpeshherë e paraqitur si e shurdhër "nga një ngjarje deri tek tjetra" si fakte narrative, është e kaluar. Ka përfunduar. E shkuar. Nuk merr formë në të tashmen. Natyrisht, kjo do të thotë që akti i ritregimit të historisë është i njëjtë, një operacion i mërzhitshëm. Duke studiuar tema të tilla si data kyçe historike, rrjedhën kronologjike të ngjarjeve historike, dhe liderët e fuqive politike vërtet janë shembuj të një qasjesjeje lineare tradicionale të historisë, dhe

¹ "Placing All Bets on Memorials: Memory Mania Goes Balkans." *Balkanist*. August 21, 2017. Accessed November 30, 2017. <http://balkanist.net/placing-all-bets-on-memorials-memory-mania-goes-balkans/>.

"EU goes back to the future in the Balkans." *Financial Times*. Accessed November 30, 2017. <https://www.ft.com/content/620509da-0968-11e7-ac5a-903b21361b43>.

Editorial. "The Guardian view on the Balkans: hold out a hand | Editorial." *The Guardian*. October 03, 2017. Accessed November 30, 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

² Keith Brown, *The Past in Question. Modern Macedonia and its Uncertainties of Nation*. (Princeton, 2003), xi-xii.

³ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

⁴ Robert Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State* (London: Bloomsbury, 2016)

⁵ Mario Carretero and Angela Bermudez, *Constructing Histories*. (Oxford: Oxford University Press, 2012)

vërtet, shumë historianë, për shembull në Ballkanin Perëndimor, të cilët janë vendosur në pozicione hulumtimi ku argumentojnë, përmirësojnë, ripërcaktojnë të kuptuarit tonë për episode dhe ngjarje specifike historike. Polemika (debati) në këtë labirint që është studimi i historisë zakonisht është i mbyllur nga akademia. Shkurt, mund të argumentohet që njohja e detajeve të historisë nuk është me rëndësi. Me këtë rast, pse atëherë ta mësojmë?

Një pamje plotësisht ndryshe shfaqet kur ne shohim historinë nëpërmjet problemeve me të cilat shoqëria jonë sot përballlet. Historia merr vlerë të madhe kur ne dëgjojmë debatet publike për identitetin, përkatësinë, origjinën, pronësinë e tokave, pretendimet për veçoritë kulturore, heronjtë, fitoret, dhe kështu me rradhë. Përveç kësaj, historia thellohet më shumë kur grupet kërkojnë të sqarojnë padrejtësinë e vuajtur nga të tjerët. Ajo, gjithashtu shfaqet si shtyllë e vazhdueshme në raportet ndërkombëtare, dhe në raporte të brendshme. Për më tepër, drejtuesit politikë dhe shoqërorë po ashtu e kuptojnë fuqinë e madhe të historisë kur ajo përdoret si mjet për mobilizimin e masave. Për këtë qëllim, monumentet janë ndërtuar, rrugët janë riemëruar dhe një numër i madh i ngjarjeve komemorativë janë organizuar. Një metodologji që nuk mund t'i atribuohet vetëm kauzave nacionaliste, në disa raste të tjera mund të lindë mendimi politik kosmopolit, ku shfaqen mundësitë për promovimin e të drejtave dhe vlerave universale njerëzore.

Prandaj, ne po harrojmë shumë lehtë që mësuesit/mësimdhënësit e historisë disi duhet t'i përgatisin të rinjtë të përballen me shumë interpretime politike, kulturore, ideologjike dhe (keq)përdorimit të së kaluarës. Sfidat rritet atëherë kur mësuesit/mësimdhënësit gjatë punës mundohen ta bëjnë këtë, edhe pse punojnë për krerët e njëjtë politikë të cilët (keq)përdorin këtë lëndë. Gjithashtu shumë mësues/mësimdhënës hasin në vështirësi t'u qasen mjeteve dhe burimeve efikase në prezantimin e kurrikulës historike demokratike, dhe më pas, shtrohet pyetja se a dëshiron shoqëria që mësuesit/mësimdhënësit ta bëjnë këtë? Si një lëndë shkollore më e politizuara, pak ose aspak kjo nuk i ka mbetur komunitetit profesional në Ballkanin Perëndimor. Kurrikula e lëndës së historisë si dhe cikli i prodhimit të teksteve shkollore janë afërsisht të kontrolluara, kanë përfshirje minimale të reflektimit më të gjerë dhe perspektivave të tjera ose kontributit nga komuniteti i gjerë profesional, që përfshin trajnerët e mësuesve/mësimdhënësve, historianët, mësuesit/mësimdhënësit, pedagogët, ekspertët e vlerësimit dhe të didaktikës.

Duke marrë në konsideratë që mësimdhënia e historisë është e organizuar, e përgatitur, dhe e paraqitur nga këndi multiperspektiv dhe demokratik, ajo mund ta mbështesë rajonin jo vetëm në konsumin e historisë së ofruar, por të rrisë oreksin tek studentët, edhe nëse ekziston mundësia

t'u serviret me shijen e kërkuar. Kjo ju bën thirrje studentëve që thjesht të mos t'i rishkruajnë tregimet por t'i zgjerojnë njohuritë dhe të kuptuarit, dhe të zhvillojnë interpretimin kritik të tregimeve me të cilat përballen përbrenda mësimi të historisë, dhe këtë ta përdorin edhe në jetën e tyre të përditshme.

Mësimdhënia e Historisë Mund të Mbështesë Paqen dhe Pajtimin

Në vitin 2014-të, Komisioni Evropian ka bërë një thirrje për propozime të titulluara Pajtimi në Ballkanin Perëndimor përmes Analizës së të kaluarës së afërt, Raportimin mbi Drejtësinë Tranzicionale dhe Gazetarinë e Avancuar Hulumtuese, e cila ilustron zyrtarisht rolin që Mësimi i Historisë mund të luajë:

Mirëkuptimi i ndërsjellë i së kaluarës së afërt është pikëpamje vendimtare në procesin e stabilizimit dhe një nga shtyllat kyçe që garanton një të ardhme të sigurtë dhe më të mirë për Ballkanin Perëndimor. Përballja me të kaluarën, duke u përqendruar në veçanti në periudhën e pas Luftës së Dytë Botërore deri tek shpërbërja e ish Jugosllavisë ka rëndësi të paçmueshme për stabilitetin dhe demokratizimin e rajonit... Mësimdhënia e historisë, raportimi për drejtësinë tranzicionale dhe gazetarinë hulumtuese ofron mjete adekuate metodologjike për analizimin e momenteve të ndryshme të së kaluarës së afërt në një hapësirë kohore që është e hapur për të ardhmen.⁶

Organizatat ndërqeveritare si Këshilli i Evropës, UNESCO, UNICEF dhe Organizata për Siguri dhe Bashkëpunim të Evropës (OSBE) gjithashtu, kanë inicuar shumë llojshmëri të mandateve. Mandatet, në mes të prioriteteve të tjera, kanë përfshirë dhe themeluar moratoriumin për tekstet shkollore të historisë, avokimin mbi politikën e integritetit të edukimit, koordinimin e palëve të interesuara qeveritare drejt standardeve të zakonshme për kurrikulën e historisë, dhe mbështetjen për trajnime dhe zhvillim profesional të vendimmarrësve dhe praktikuesve.

Organizatat-joqeveritare të nivelit lokal, rajonal dhe ndërkombëtar gjithashtu i kanë mbështetur në terren palët e interesuara. Kjo mbështetje ka zhvilluar një metodë bashkëpunuese të burimeve edukative, duke ofruar (siguruar) burime alternative të mësimdhënies sikurse trupat ndërqeveritare, që kanë ofruar (siguruar) mundësi të shumta për zhvillimin profesional dhe trajnime. EUROCLIO - Shoqata Evropiane e Mësuesve/Mësimdhënësve të Historisë, duke punuar së bashku me shoqatat rajonale anëtare të saj, si dhe CDRSEE me seli në Selanik, së bashku kanë mobilizuar historianët

⁶ European Commission, *Reconciliation in the Western Balkans through the Analysis of the Recent Past, Reporting on Transitional Justice and Advancement of Investigative Journalism*. (Brussels: CFP Regional Horizons Programme, 2013)

akademikë dhe mësuesit/mësimdhënësit që të bashkëkrijnë gjetjen e burimeve alternative edukative. Organizata të tjera siç janë Forumi ZFD, Centropa dhe Instituti për Drejtësi Historike dhe Pajtim, kanë shtruar rrugën për një përfshirje më të gjerë të mësuesve/mësimdhënësve dhe qytetarëve në zhvillimin e mësimdhënies së historisë që kontribuon në paqe dhe mirëkuptim të ndërsjellë, megjithëse më shumë janë të fokusuar në qasjen tematike të mësimi të historisë (p.sh. Mësimi për Holokaustin ose Meditimin).

Mësimdhënies së historisë i atribuohet kapaciteti specifik në shërbim të paqes dhe mirëkuptimit të ndërsjellë. Ne mund t'i vërejmë tre arsyt kryesore që mësimdhënja e historisë mund t'i shërbejë pajtimit në shoqëritë pas konfliktit. Së pari, është e njohur që përgjatë konflikteve historia është përdorur për mobilizimin e individëve dhe rritjen e tensioneve në mes grupeve. Gjithashtu, historia, mund të shihet që në vend të mbështesë tranzicionin e pas konfliktit, ajo mund të mbështesë konfliktin. Shoqata e Mësuesve/Mësimdhënësve të Historisë në Bosnje dhe Hercegovinë, për shembull, së fundi ka kryer një studim 12 mujor dhe e ka zhvilluar projektin i cili konkludoi që:

Që nga ndarja e përgjakshme në fillim të viteve të 90-ta, mësimdhënja e historisë në thelb u bë dhe qëndroi si pjesë e narracionit dhe ideologjisë nacionale (nacionaliste). Ndonëse ka pasur përmirësime, ndonjëherë ndryshimet intensive në planet zyrtare edukative të shoqëruara me tekstet shkollore dhe materiale tjera, si dhe në disa raste edhe në manifestimet shkollore, roli esencial i historisë ka qenë homogjenizimi dhe forcimi i narracionit të vjetër, fillimisht indirekt – dhe në kohët e fundit direkt–duke përfshirë luftën e fundit dhe “dallimet e reja të siguruar” rrjedhimisht vuajtjen e ndërsjellë. Në terminologjinë e thjeshtësuar mund të thuhet që lufta ka vazhduar me luftën e historive. Përballja serioze me të kaluarën nga pozita e qënies njërëzore dhe jo nga pozita e një anëtarit të kolektivit, ose kolektivit si tërësi, kurrë nuk ka qenë pjesë në mësimdhënien e historisë.⁷

Ky shembull nga Bosnje dhe Hercegovina, në Ballkanin Perëndimor dhe në vendet tjera pas konfliktit, mund të bëjë jehonë në thirrje për “çarmatimin” e mësimdhënies

së historisë dhe në thirrjen që ajo të kontribuojë në parandalimin e konflikteve.⁸

Arsyja e dytë se përse mësimdhënja e historisë zë vend të lartë në programin e ndërtimit të paqes, është potenciali i saj për të kultivuar mirëkuptimin e përbashkët mbi arsyet që shkatëron konfliktin. Një ndër konceptet kyçe që shpiten tek ky mendim është qasja multiperspektive.

Multiperspektiviteti mund të përshkruhet si mënyrë e trajtimit të ngjarjeve historike, personaliteteve, zhvillimeve, kulturës dhe shoqërisë nga perspektiva të ndryshme.⁹ Multiperspektiviteti është themelor për historinë si disiplinë e cila i ndihmon nxënësit të kuptojnë që ekzistojnë edhe rrugë të tjera të mundshme të perceptimit të botës sonë, dhe ato mund të jenë njëjtë valide dhe parcialet. Duke pranuar ekzistimin e perspektivës së ndryshme dhe duke tërhequr dëshmi dhe argumente që mbështesin këto pikëpamje, kjo është mënyrë efektive e cila ndihmon nxënësit.

Ne kemi vëzhguar disa projekte dhe iniciativa të ndryshme ku multiperspektiviteti mund të interpretohet në mënyrë të gabuar si nevojë e mbrojtjes së perspektivës etnike për ngjarjet historike. Si e tillë multiperspektiviteti nuk është model i fiksuar për zgjidhjen e konflikteve ku “të gjitha palët” ofrojnë perspektivën e tyre. Për më tepër, është metodë e shëndoshë e “të bërit të historisë” e cila është rigorozë dhe buron nga qasja akademike. Shkurtimeisht, ajo nuk mund të përfshijë miratimin e narracionit si perspektivë të pranueshme, por për më tepër ajo bën të mundshme që nxënësit të zhvillojnë njohuritë historike përmes analizës multiperspektive.

Përfundimisht, mësimdhënja e historisë gjithashtu mund të përdoret si një element i drejtësisë tranzicionale në burim të konfliktit. Si shtesë e punës së gjykatave dhe komisioneve të së vërtetës, mësimdhënja e historisë në shkolla konsiderohet si mënyrë e ruajtjes së një mirëkuptimi të caktuar për konfliktet në mënyrë që të mbështesë paqen. Në rastin e konflikteve të shpërbërjes së Jugosllavisë,¹⁰ Tribunali/Gjykata Ndërkombëtare për Krime në ish-Jugosllavi (ICTY) në veçanti ka bërë përpjekje që të shkojë përtej gjykatës dhe ka themeluar vepimtarë të veçanta në terren. Marrëdhëniet në mes të mësimdhënies së historisë dhe drejtësisë tranzicionale megjithëatë, nuk janë të drejtëpërdrejta ashtu siç konkludon Instituti i Shteteve të Bashkuara për Paqen:

⁷ EUROCLIO HIP BiH, *Abuse of history... that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework for change of paradigm in history teaching in schools in BiH*. (Sarajevo: EUROCLIO HIP BiH 2015), 10

⁸ Sirkka Ahonen, “History Education in Post-Conflict Societies”, *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1, no. 1 (2014), 77.

⁹ Dr. Robert Stradling. *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. (Strasbourg: Council of Europe, 2003).

¹⁰ “United Nations International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia.” Press | International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia. January 31, 2017. Accessed November 29, 2017. <http://www.icty.org/en/press/icty-legacy-dialogues-from-the-tribunal-to-the-classroom>.

Mësimdhënia e historisë (edukimi historik) duhet të kuptohet si pjesë integrale e pashfrytëzuar e drejtësisë tranzicionale dhe e rindërtimit të marrëdhënieve shoqërore. Ajo mund t'i përkrahë ose t'i minojë qëllimet e tribunalit/gjykatës, komisionit të së vërtetës dhe memorialeve si dhe mekanizmeve të tjerë të drejtësisë tranzicionale.¹¹

Bashkëpunimi Rajonal në Mësimdhënien e Historisë Mbështetet në Anëtarësimin e Ballkanit Perëndimor në BE

Rajonit të konceptuar politikisht si “Ballkani Perëndimor”, në kontekstin e anëtarimit në BE, i është dashur një punë e konsiderueshme për reformat në edukim.¹²

Përsëri, vëmendje e madhe i është kushtuar edukimit të lartë, duke marrë parasysh që *acquisition communitarian* (Përvetësimi komunitar), i BE-së nuk përfshin dispozitat në arsimin e përgjithshëm.

Në disa raste, puna që është bërë në pikëpamje të anëtarimit në BE, megjithatë ka tejkaluar fokusimin e mandatit në mbështetjen e edukimit të lartë, me nevojë të veçantë për reformat në arsimin e përgjithshëm. Për shembull, në Kosovë delegacioni i BE-së, në periudhën 2011-2016 e ka përkrahur krijimin e kurrikulës gjithëpërfshirëse, të bazuar në kompetenca dhe me nxënësin në qendër, përmes Planit Strategjik të Edukimit në Kosovë, i cili në veçanti ka nevojën për qasjen multiperspektive. Në Serbi, fondet IPA, gjithashtu janë përfshirë në zhvillimin e standardeve të përgjithshme të edukimit deri në vitin 2020. Projektet e OSBE-së në miratimin e zakonshëm të standardeve të rezultateve dhe zhvillimit të teksteve shkollore multiperspektive të ndërlidhura me seminarët e vitit 2014 për autorët dhe recenzentët e librave shkollorë në Bosnje dhe Hercegovinë, gjithashtu edhe Draft Strategjia Kombëtare për arsimin parauniversitar 2014-2020 në Shqipëri¹³, kanë kontribuar në përmirësimin e kualitetit të procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies përmes kurrikulës, reformave institucionale dhe reformave në trajnimet e mësuesve/mësimdhënësve me parimet udhëzuese të gjithëpërfshirjes dhe qytetarisë aktive.

Pasi që këto reforma janë të udhëzuara (drejtuara) nga Bashkimi Evropian, ato padyshim zhvillohen brenda trendeve të njëjta të diskursit. Si burime të rëndësishme mund t'i marrim Referencat e BE-së për Kornizën e Kompetencave Kyçe për Mësimin Gjatë Gjithë Jetës. Bazë mbi të cilën BE-ja ka vendosur parimet të cilat janë zgjeruar nga shtetet anëtare me punën brenda Koordinimit të Metodës së Hapur. Përveç kësaj, pikat e referimit për edukim dhe trajnim të vendosura nga BE-ja (deri më 2020), pavarësisht që janë opsionale, qartë vërehen në detyrat e para-antarësimit,¹⁴ nëse kjo është e qëllimshme ose jo, mund të argumentohet që palët e interesuara në Ballkanin Perëndimor, përfshirë edhe politikëbërësit, si dhe shoqërinë civile, ata janë duke modeluar reformat me trendet dhe tiparet specifike të udhëhequra nga dokumentet Evropiane të Edukimit.

Për shembull, nëse i referohemi Këshillit për Kooperimin Rajonal të Evropës Juglindore 2020 (SEE2020),¹⁵ është evidente që edukimi dhe trajnimi vërehet që në masë të madhe kontribuon në punësimin e të rinjve. Në studimin e vitit 2015 deklarohet:

Analizat e fundit të diskurseve dhe politikave të edukimit në Evropë dhe më gjerë, theksojnë diskursin e ri të “punësimit” si një formë e re e rregullimit të marrëdhënieve në mes të universiteteve, tregut dhe shtetit. Marrëdhëniet në mes të edukimit dhe tregut të punës gjithashtu konsiderohen të jetë një ndër aspektet kryesore të tranzicionit post socialist.¹⁶

Ky është tregues i nivelit të ndërlidhjes në mes të politikëbërësve në nivel Evropian dhe rajonal. Në një studim për edukimin në Ballkanin Perëndimor, të realizuar nga Komisioni Evropian në vitin 2013, i cili kryesisht kishte për qëllim rregullimin e hollësishëm të reformave në edukimin e lartë, janë vërejtur disa trende të theksuara në lidhje me edukimin e përgjithshëm,¹⁷ veçanërisht për reformën në kurrikul. Raporti i studimit deklaroi:

(...) procesi i reformës së kurrikulës në rajon është në faza të ndryshme, kurrikula e re konsiderohet të ketë pasur ndikim relativisht të theksuar në shkolla në disa shtete (p.sh. në Ish Republikën Jugosllave

¹¹Elizabeth A. Cole and Judy Barsalou, “Unite or Divide? The Challenges of teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict,” *Special Report 163*, (Washington D.C.: United States Institute for Peace, 2006).

¹²Pavel Zgaga et al. *Higher education in the Western Balkans: Reforms, developments, trends*, (Ljubljana: Faculty of Education, Centre for Educational Policy Studies, 2013), 15-17

¹³Ministry of Education Sports, *Draft National Strategy for pre-University Education in Albania 2014-2020* (Tirana, 2014).

¹⁴Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Kosovo, *Curriculum Framework for Pre-University Education in the Republic of Kosovo*, (Pristina, 2011).

¹⁵Regional Cooperation Council South East Europe 2020, *Jobs and Prosperity in a European Perspective*, (2013).

¹⁶Jana Bacevic, “(Education for) ěork sets you free: ‘employability’ and higher education in former Yugoslavia and its successor states,” *European Journal of Higher Education* 4, no. 3 (2014).

¹⁷European Commission. *Teacher Education and Training in the Western Balkans*, (Luxemburg Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013), 26

të Maqedonisë) ndërkaq në (rastin e Kosovës) ka mbetur si koncept vështirë i zbatueshëm në praktikë. Në mes të vështirësive të mëdha për praktikimin efikas të kurrikulës së re në rajon është identifikuar përgatitja joadekuatë e mësuesve/mësimdhënësve për implementimin e këtyre ndryshimeve. Shpeshherë mësuesit/mësimdhënësit ballafaqohen me sfida, në tejkalimin nga metodat tradicionale të mësimdhënies (p.sh. praktikimi i metodave të reja, siç është edukimi përfshirës) dhe qasjen se si të zhvillohen kompetencat tek nxënësit. Sfidat e tjera përfshijnë kapacitetet e limituara të disa shkollave si t'i adresojnë rregullat e kurrikulës, mungesën e koherencës në mes të subjekteve të cilat do të kishin lejuar modelet ndërkurrikulare, si dhe mungesën e informatës kthyesë nga niveli shtetëror. Si pasojë e kësaj, reforma kurrikulare ka efekte të limituara në disa shkolla, kurse ndryshimi në nivel të gjerë dhe në mënyrë të vendosur në qasjen e mësimdhënies dhe mësimnxënies mbetet ende për tu parë.

Raporti i Komisionit gjithashtu vë në dukje hapat drejt liberalizimit të teksteve shkollore, si dhe përmirësimin e mëtejshëm të vlerësimit, të sigurimit të cilësisë dhe inspektimit. Duhet shtuar se nga një raport i tillë, gjithashtu dokumentet e politikave strategjike të adoptuara nga nivelet shtetërore dhe ndërshtetërore kanë kapacitete të limituara për vlerësimin aktual të implementimit të reformave, sepse ata shumë rallë konsultohen me mësuesit/mësimdhënësit. Kjo është një nga arsyt kryesore të këtij raporti, që në çështjet e ndryshme të ndërlidhura duhet të punohet duke marrë për bazë pikëpamjet e mësuesve/mësimdhënësve.

Megjithatë, reforma në edukim, nuk është e ndërtuar dhe e izoluar nga ngjarjet aktuale. Në vitin 2010-të, referenca e Edukimit dhe Trajnimit në BE 2020, ishte për përmirësimet teknike në edukim siç është reduktimi i numrit të nxënësve që braktisin shkollën, rritja e pjesëmarrjes në mësimin terciar, zhvillimi i shkathtësive të ndërmarrësisë dhe promovimin e edukimit në fëmijërinë e hershme. Në vitin 2015, Ministrat e Arsimit të BE-së në prag të sulmeve të Charlie Hebdo u takuan në Paris, dhe dolën me Deklaratën e Parisit për promovimin e qytetarisë dhe vlerave të zakonshme të lirisë dhe jodiskriminimit përmes edukimit¹⁸. Deklaratë e cila që në 2016-ën tregon një

shtrirje të gjerë të politikave dhe iniciativave të edukimit të cilat për prioritet kanë vlerësimin e dimensionit të edukimit në krahasim me prioritetet e “forta” të identifikuar në ET2020.¹⁹

Deklarata e Parisit është ndërtuar në mënyrë efektive mbi punën e mëhershme gjithëpërfshirëse të bërë nga Këshilli i Evropës në *Edukimin e Qytetarisë Demokratike/Edukimin mbi të Drejtat e Njeriut*, dhe pas një dekade hulumtimi, në vitin 2016, është publikuar si model për *Kompetencat në Kulturën Demokratike*.

Prioritetet e reformës në edukim sollën ndryshime, të cilat ndryshe vërehen në punën e Trupave Rajonale të Bashkëpunimit, e cila lidhet me Iniciativën e Reformave në Edukim-Evropa Juglindore (ERI-SEE). Në rishikimin e fundit të politikave të reformave në edukim,²⁰ karakteristikat përfshirëse të edukimit vijnë si një rekomandim për periudhën 2017–2019. Platforma e Edukimit dhe Trajnimit në Ballkanin Perendimor–një njësi monitoruese brenda Drejtorisë së Edukimit të Komisionit Evropian, në qendër të vëmendjes kishte reformën në edukim në të ashtuquajturën “shkathtësitë e përziera”, dhe aspektet e bazuara në vlerat aspiruese nuk ishin përmendur.²¹

Shikuar në përgjithësi reforma edukative në Ballkanin Perendimor, duket të jetë një mundësi e zbatueshme me qëllimin e hapjes së bisedimeve mbi vlerat dhe qëndrimet si shtesë e axhendës së etabluar mbi shkathtësitë dhe strukturën e edukimit. Prandaj, esenca e projektit ePACT,²² është të argumentojmë vëmendjen e mëtejshme për edukimin dhe vlerat shkollore, ashtu siç është paraqitur Brenda *Deklaratës së Parisit* nga Ministrat e Arsimit të BE-së.

Reforma në Mësimdhënien e Historisë Duhet të Përdorë Eksperiencat dhe Dëshmitë e Shoqërisë Civile

Trendet e reformës në edukim vijnë dhe shkojnë. Axhendat në nivelin Evropian kanë kapërcyer nga kompetencat e mësimi gjatë tërë jetës, deri tek shkathtësitë e reja për vendet e reja të punës. Lavjerrësi është zhvendosur nga punësimi dhe ndërmarrësia drejt qytetarit demokratik dhe vlerave themelore.

¹⁸ European Commission/EACEA/Eurydice, *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016.).

¹⁹ Council of Europe, *Competences for Democratic Culture*, (Strasbourg: Publications Production Department (SPDP, 2016).

²⁰ Education Reform Initiative of South Eastern Europe, *Education Reform Initiative of South Eastern Europe (ERI SEE) Work Programme 2017 – 2019* (Belgrade: ERI SEE Secretariat, 2016), 40.

²¹ Directorate-General for Education and Culture, European Commission. *From University to Employment: Higher Education Provision and Labour Market Needs in the Western Balkans Synthesis Report*, (Brussels: European Union, 2016). Skills mismatch is a term to indicate that the education sector develops skills, which do not match the needs in the labor market.

²² Shih rreth kësaj pjese në seksionin përkatës të këtij raporti f. 38

Agjencionet e ndryshme që punojnë brenda dhe së bashku me Bashkimin Evropian, përfshirë Këshillin e Evropës, OSBE-në, UNICEF-in dhe UNESCO-n kanë përkrahur qëllimet e ndryshme shtesë, duke përfshirë edukimin inklusiv, edukimin ndërkulturore qytetar, edukimi i shkathtësive jetësore. Ka shumë specialistë të edukimit, të cilët venë në pah shumë aspekte të ndryshme të të kuptuarit të edukimit. Reforma në edukim nuk është e lehtë.

Kapaciteti transformues në punën mbi kujtesën, identitetin dhe historinë është prezantuar në tërë Evropën dhe më gjerë, gjatë punës për fuqizimin e të rinjve, dhe qëllimit të pajtimit, si një rrugë për parandalimin e dhunës dhe minimizimin e përdorimit të gjuhës së urrejtjes. Mësimi i historisë nëpër shkollë është vendi më i shpeshtë për këto transformime. Por, në nivelin bazik, historianët dhe mësuesit/mësimdhënësit e historisë në Ballkanin Perëndimor ende duhet ta hapin mësimdhënien e historisë dhe të mësojnë nga bazat e multiperspektivitetit dhe mendimit kritik.

Promovimi i multiperspektivitetit dhe mendimit kritik gjithmonë ka qenë bazë e punës së mëparshme të bërë nga CDRSEE dhe EUROCLIO. Në projektet e ndryshme, duke përdorur metoda të ndryshme bashkëpunuese, këto organizata të shoqërisë civile kanë pasur mundësi të krijojnë burime edukative/arsimore të bazuara në kërkim të shëndoshë historik, kanë siguruar tema inovative (p.sh. sociale, historinë kulturore, jetën e përditëshme, etj) dhe kanë sfiduar nxënësit që t'i përdorin burimet dhe perspektivat e ndryshme historike në mënyrë që ta formësojnë këndvështrimin e tij/saj për çështjet historike. Pos kësaj, mësuesit/mësimdhënësit dhe historianët e përfshirë në këto projekte ishin në gjendje ta zgjerojnë rrjetin e tyre, të marrin pjesë në aktivitete të reja më shumë sfiduese, si në nivelin lokal po ashtu edhe në nivelin ndërkombëtar. Për EUROCLIO-n, ishte e rëndësishme që shoqatat e nivelit shtetëror SHMH-të të jenë në gjendje të fuqizohen si ofruese të trajnimeve mbi dhe për këto burime të reja edukative/arsimore, prandaj është e rëndësishë jetësore që nevojat dhe pikëpamjet aktuale të mësuesve/mësimdhënësve të vlerësohen para se të vendoset për planet e mëtejshme.

Politikëbërësit dhe aktorët e shoqërisë civile përmes agjencive të ndryshme bëjnë përpjekje të mobilizojnë shoqëritë pas konfliktit për pajtim. Duke balancuar relacionet e pabarabarta në mes donatorit/marrësit, ose bazë/intervenimit, këta aktorë mund të rrezikohen duke punuar nga nevoja e vetë-përmbushjes së misionit (p.sh. paqes), sepse për ta nuk ka hapësirë të krijuar për informatë kritike kthyesë, dhe kështu qasja e tyre vihet në pyetje. Në rastin e punës në shkollë të mësuesve/mësimdhënësve të mësimdhënies së historisë, është e rëndësishë jetësore që nevojat dhe pikëpamjet e mësuesve/mësimdhënësve të vlerësohen para se të vendosen planet e mëtejshme.

Kjo është arsyeja pse CDRSEE, EUROCLIO dhe Shoqatat e Mësuesve/Mësimdhënësve të Historisë nga rajoni, kanë vendosur ta iniciojnë këtë dialog dhe të kërkojnë nga mësuesit/mësimdhënësit t'i ndajnë pikëpamjet dhe sugjerimet e tyre. Qëllimi kryesor është që pikëpamjet e reja nga terreni do të ndihmojnë që punën e ardhëshme ta bëjnë më relevante dhe kuptimplotë. Të gjitha organizatat e përfshira në ePACT në të kaluarën kanë qenë pioniere në dizajnimin e bashkëpunimit ndër-kufitar të burimeve edukative (arsimore), kanë ofruar trajnime të kualitetit të lartë dhe kanë qenë të angazhuara në avokimin për përmirësimin e politikave arsimore. Prandaj, ka ardhur koha që të kontribuojmë në zhvillimin e mirëkuptimit më të thellë, se si kjo ka rezultuar në praktikë dhe t'i vlerësojmë nevojat e mësuesve/mësimdhënësve.

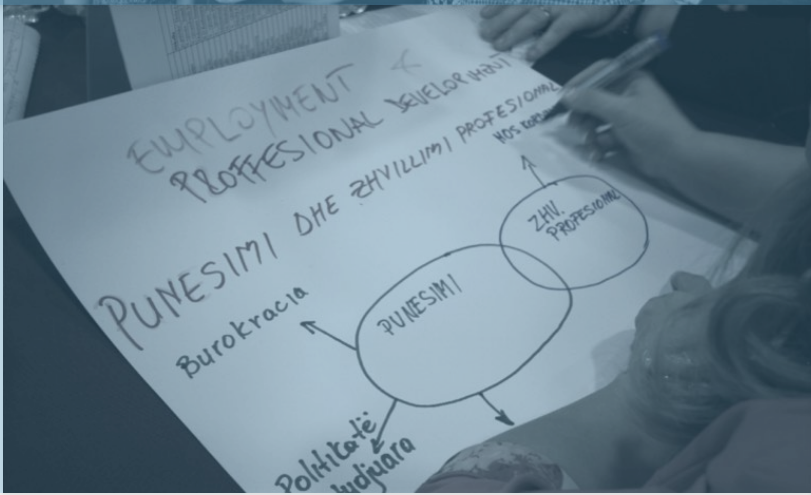
Komuniteti i mësuesit/mësimdhënësve të historisë dhe palët e ineresuara në Ballkanin Perëndimor janë në një moment unik. Ka një shtytje të qëndrueshme drejt edukimit të bazuar në kompetenca me nxënësin në qendër. Është një ndjenjë në rritje për urgjencën që mësimdhënia e historisë të bëhet mbështetëse e qëndrimeve dhe vlerave paqësore si dhe udhëzuese për rëndësinë e kompetencave, të cilat ndihmojnë që nxënësit të mësojnë, pyesin, analizojnë dhe të kenë një ndjeshmëri të caktuar kulturore.

Vlerësimi i nevojave (të mësuesve/mësimdhënësve) i realizuar në projektin ePACT ndihmon politikbërësit dhe praktikuesit të kuptojnë se si ky potencial mund të arrihet optimalisht. Kështu, mësimdhënia e historisë nuk duhet të jetë rrezik, por një mundësi.

*Jonathan Even-Zohar, EUROCLIO
Zvezdana Kovac, CDRSEE*



SI E SHOHIN PRAKTIKUESIT GJENDJEN E TANISHME DHE ZHVILLIMET NË TË ARDHMEN NË MËSIMDHËNIEN E HISTORISË NË BALLKANIN PERËNDIMOR



Përmbledhja

Duke ndjekur shumë studime në rajonin e Ballkanit Perëndimor²³ të cilat janë marrë me kurrikulën dhe tekstet shkollare të historisë, ajo çfarë ngjan në klasa në shumicën e rasteve është e pashqyrtuar. P.sh. nuk dihet se si mësuesit/mësimdhënësit i qasen pritjeve kurrikulare të vendosura nga trupat shtetërore, në çfarë mënyre ata e zbatojnë kurrikulën dhe a dëshirojnë të ndryshojnë, materialet mësimore të përcaktuara nga autoritetet arsimore, si elementet e ndryshme të shoqërisë determinojnë mënyrën se si ata ballafaqohen me temat e vështira në klasë, nëse paradigma e mësimdhënies së historisë është zhvendosur nga mësimi dominant narrativ në mësimin me nxënësin në qendër²⁴ dhe si pedagogjia është zhvendosur nga transmetimi narrativ në narracionin analitik.²⁵ Për më tepër, duke marrë parasysh faktin që në rajonin e Ballkanit Perëndimor ka pasur shumë ndërhyrje ndërkom-bëtare në fushën e mësimdhënies së historisë, cilat ishin efektet? Nëse tentojmë t'i përmbledhim këto pyetje, së bashku me ekspertët e mësimdhënies së historisë dhe praktikuesit nga rajoni, ne kemi aplikuar një numër të madh të metodologjive të përziera studimore që shqyrtojnë nevojat e mësuesve/mësimdhënësve të historisë.

Teknika kryesore e mbledhjes së të dhënave përmes një hulumtimi on-line, është plotësuar me fokus grupet e përzgjedhura nga mësuesit/mësimdhënësit e historisë, sesione të inventarizimit si dhe intervistat me ekspertë në secilin shtet. Në tërësi një numër prej 793 mësuesish/mësimdhënësish kanë marrë pjesë në hulumtim: rreth 400 mësues/mësimdhënës morën pjesë në sesionet e inventarizimit; 40 mësues/mësimdhënës në fokus grupet dhe 14 ekspertë u intervistuan. Mësuesit/Mësimdhënësit nga Shqipëria (66), Bosnja dhe Hercegovina (210), Kosova (67), IRJ e Maqedonisë (113), Mali i Zi (115) dhe Serbia (222) dhanë vlerësimet e tyre për gjendjen e tanishme dhe

nevojat e tyre për mësimdhënien e historisë në shtetet e tyre përmes hulumtimit specifikisht të dizajnuar për këtë qëllim.

Përmes kombinimit të metodave kuantitative dhe kualitative të lartpërmendura, disa çështje u paracaktuan për shqyrtim. Së pari, qëllimi ynë ishte të kuptojmë perceptimin e mësuesve/mësimdhënësve për pjesëmarrjen e tyre, si dhe nivelin e demokracisë në shkolla dhe në sistemin arsimor. Së dyti, ne tentonim të kuptonim përvojat e tyre në procedurat e punësimit dhe të zhvillimit profesional. Së treti, ne dëshironim të shqyrtonim se nëse përvojat ekzistuese të mësimdhënies korespondojnë me pritjet e politikës së orientuar “me nxënësin në qendër” dhe mësimdhënien e bazuar në kompetenca që si pasojë kujdesen për përballjen kritike kundër narracionit dhe kontraverses. Dhe në fund, kishim për qëllim hulumtimin e karakteristikave individuale të mësuesve/mësimdhënësve, perceptimin e tyre në kontekstin e shkollës, sistemin edukativ dhe shoqëror, si dhe nivelin e të kuptuarit për influencën e didaktikës që ata përdorin në mësimin e përmbajtjeve kontraverse. Temat e njëjta janë eksploruar më thellësisht nga fokus grupet që përbëheshin nga mësuesit/mësimdhënësit e historisë dhe nga ekspertët e mësimdhënies së historisë, që dhanë mendimin e tyre për situatën dhe specifikat e përmbajtjes në të gjitha, 6 shtetet.²⁶ Kishim synim t'i testojmë mësuesit/mësimdhënësit që për model kanë shmangien e rrezikut kur ballafaqohen me tema kontraverse. Ne pamë disa faktorë që determinojnë nëse mësuesit/mësimdhënësit e historisë do ta marrin rolin e shmangësit, vazhduesit apo të marrjes së rrezikut në qasjen e tyre drejt temave kontestuese. Për më tepër, hulumtuam se si karakteristikat e caktuara individuale (p.sh. preferencat religjioze dhe niveli i edukimit) dhe karakteristikat e shkollës (p.sh. urbane/rulare dhe një-kulturore/multikulturore) ndikojnë në pozitën e vazhdimësisë tek mësuesit/mësimdhënësit.

Duke kuptuar pikëpamjet dhe praktikat e mësuesit/mësimdhënësve, synonim që ato të na ndihmojnë në kuptimin se si zbërthehen dhe interpretohen temat e njëanëshme. Ky kontribut mund të ndihmojë në përmirësimin e mësimdhënies së historisë në Ballkanin Perëndimor, por gjithashtu do të ndihmojë të zgjerojmë njohurinë tonë mbi proceset që kanë të bëjnë me të kaluarën e trazuar në shoqëritë post konfliktuale nëpër botë.

²³Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*. (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007)

Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, (Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996)

Joke van der Leeuw-Roord, *A Key to Unlock the Past History Education in Macedonia: An Analysis of Today Suggestions for the Future (The Hague/Skopje: EUROCLIO, 2012)*

²⁴Leo Jones. *The Student-centered Classroom*. (Cambridge: Cambridge University Press, 2007)

²⁵Jan Assman, (1995) “Collective Memory and Cultural Identity”, *New German Critique*, No. 65, Cultural History/Cultural Studies (Spring - Summer, 1995), pp. 125-133

²⁶Alison Kitson and Alan McCully. “You hear about it for real in school.” Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom” *Teaching History*, Vol. 120, London (2005), 32-37.

1. Qasja

Mësimdhënia e historisë në Ballkanin Perëndimor, në vitet e fundit ka qenë temë e interesit për shumë dijetarë. Ndër të tjera, historianët akademikë, ekspertët e mësimdhënies së historisë, praktikuesit dhe dijetarët nga fusha e studimeve e të kaluarës (kujtesës) dhe drejtësisë tranzicionale kanë shqyrtuar rolet e ndryshme që i atribuohen mësimdhënies së historisë në shoqëritë e tyre respektive²⁷. Mësimdhënia e historisë është konsideruar si një ndër shtyllat e rëndësishme shoqërore në tejkalimin e trashëgimisë së të kaluarës së dhunshme, dhe humluesit në këtë mënyrë kanë parë se si dhuna në masë ka qenë e adresuar dhe portretizuar në kurrikul dhe tek-

stet shkollore.²⁸ Disa studime kanë theksuar se balafaqimi me të kaluarën e dhunshme kërkon shumë më shumë përfaqësimin e duo-perspektivitetit ose multiperspektivitetit të konfliktit(ve) në materialet mësimore dhe gjithashtu kanë kërkuar një kontekst më të gjerë në mësimdhënien e historisë në shtetet respektive²⁹. Nëse mësimdhënia e historisë nuk e ka për qëllim qasjen kërkimore, ajo si pasojë nuk do të jetë e sukseshme në mbështetjen e nxënësve për zhvillimin e qëndrimit kritik, drejt temave të kontestuara në shoqëri. Shumë iniciativa ndërkombëtare janë munduar të sjellin ndryshime në mësimdhënien e historisë në rajon duke siguruar publikime, materiale mësimore dhe trajnime që kujdesen për metodat aktive të mësimdhënies, mësimdhënien e orientuar tek nxënësi dhe duke shkuar përtej narrativës ekskluzive të së kaluarës.³⁰ Megjithatë, gjithashtu ekziston një numer i vogël studimesh të cilat kanë parë se si luftërat e viteve të 1990-ës janë prezantuar dhe përdorur në tekstet shkollore ose në ç'masë kërkesat kurrikulare dhe tekstet shkollore formësojnë praktikën e mësimdhënies.³¹ Gjithashtu, hulumtimet e mëherëshme në kontekste të tjera kanë treguar se faktorë të tjerë shtesë të shoqërisë kanë influencuar praktikën e përditëshme të mësimdhënies.³² Për të pasur një pasqyrë se si materialet mësimore, rrethi shkollos, konteksti shoqëror dhe trajnimet e mësuesve/mësimdhënësve kanë ndikim praktik,

²⁷Wolfgang Höpken, *Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*, (Hannover: Hahnsche Buchhandlung, 1996) Council of Europe. *The structures and standards of initial teacher training for history teachers in in South Eastern Europe* (Strasbourg: European Commission 2004), Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

²⁸Ibid.

²⁹Dea Maric, *Homeland war between Innovative History Education and One Truth*, in *History Can Bite, History Education in Divided and Postëar Societies*, (Braunschweig: V&R Unipress, 2016), Snjezana Koren. *What kind of history teaching do we have after 18 years in Croatia?* In A Dimou (ed.) *Transition and the Politics of History Education in Southeastern Europe*, (Braunschweig: V&R Unipress, 2009.)

³⁰EUROCLIO. *Once upon a time... We lived together: Joint work in a multiperspective approach. 23workshops (1900-1945)*, (The Hague: EUROCLIO, 2014). EUROCLIO. *Ordinary people in an extraordinary country, Yugoslavia between East and West Every-Day Life in Bosnia and Herzegovina, Croatia and Serbia 1945-1990*, (The Hague: EUROCLIO, 2008), EUROCLIO. *Understanding a shared past, learning for the Future. Changes and Continuity in everyday life in Albania, Bulgaria, Macedonia*. (The Hague: EUROCLIO, 2003), CDRSEE. *Teaching for Learning: A reference guide for results-oriented teachers*, (Thessaloniki: CDRSEE, 2015). CDRSEE. *Teaching modern Southeast European history. Alternative educational materials. Volume 1- 4* (Thessaloniki: CDRSEE, 2005), CDRSEE. *Teaching Contemporary Southeast European History, Sourcebooks for history teachers, The Cold War 1944-1990* (Thessaloniki: CDRSEE, 2016), CDRSEE. *Teaching Contemporary Southeast European History, Sourcebooks for history teachers Wars, Division, Integration (1990-2008)*, (Thessaloniki: CDRSEE, 2016) Editorial. "The Guardian view on the Balkans: hold out a hand | Editorial." *The Guardian*. October 03, 2017. Accessed November 30, 2017. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/03/the-guardian-view-on-the-balkans-hold-out-a-hand>.

³¹ Joke van der Leeuw-Roord, *A Key to Unlock the Past History Education in Macedonia: An Analysis of Today Suggestions for the Future* (The Hague/Skopje: EUROCLIO, 2012)

³² Besueshmëria, praktikat dhe qëndrimet e mësuesit janë të rëndësishme për të kuptuarit dhe përmirësimin e proceseve edukative. Ato janë ngushtësisht të lidhura me strategjitë e mësuesit për përballimin e sfidave në jetën e tyre profesionale të përditëshme dhe të qenurit mirë në përgjithësi, dhe formimit të studentëve në mjedisin e të mësuarit duke influencuar motivimin dhe arritjen tek studenti. Për më shumë ata pritët të ndërmjetësojnë efektet e politikave të lidhura me punësimin – të tilla si ndryshimet në kurrikulën për edukimin fillestar të mësuesve ose zhvillimin profesional – mbi të mësuarit e studentit. Për më shumë në: <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>, Hyrë për herë të fundit më 7 Shtator 2017.

ne kemi pasur nevojë t'i pyesim vetë mësuesit/mësimdhënësit për secilin aspekt të lartpërmendur dhe për eksperiencat e tyre në mësimdhënie. Vëmendje të veçantë i kemi kushtuar aspektit, si mësohen ngjarjet kontraverse në histori. Për më tepër, ne ndërmorëm një hap përpara duke kërkuar se cilat rrethana mund të formësojnë zgjidhjet dhe performancë edukative/arsimore kur kemi të bëjmë me ngjarjet kontraverse historike.³³

Në kohën e shënuar me një numër reformash të parashikuara në vazhdimësi, një studim i këtyre çështjeve do të ketë ndikim të rëndësishëm, me këto gjetje të cilat mund të kontribuojnë në reforma dhe politika më mirë të bazuara, dhe të suksesshme.³⁴

Gjatë dizenjimit dhe implementimit të nevojave të vlerësimit për mësimdhënien e historisë në Ballkanin Perëndimor, Parimet e Hulumtimit dhe Inovacionit të Përgjegjshëm të Komisionit Evropian, janë aplikuar me kujdes.³⁵ Këto parime sugjerojnë që përgjatë procesit të hulumtimit faktorë të ndryshëm të shoqërisë duhet të punojnë së bashku në mënyrë që të përshtatin më mirë hulumtimin për nevojat dhe pritshmëritë e shoqërisë. Gjatë dizenjimit të hulumtimit dhe etapave të implementimit, vëmendje të veçantë i kemi kushtuar angazhimit të shumë aktorëve duke përfshirë palë të ndryshme të ineresit në fushën e mësimdhënies së historisë. Praktikuesit nga arsimi i mesëm dhe i lartë, ekspertë të mësimdhënies së historisë, hulumtues të fushës, politikëbërësit, përfaqësuesit e autoriteteve arsimore dhe aktivistët që merren me çështjet e ballafaqimit me të kaluarën e trazuar, ishin të gjithë palë të procesit (shiko Fig.1). Gjatë disa raundeve të informatave kthyesë, mësuesit/mësimdhënësit dhe politikëbërësit janë konsultuar për elementët dhe ndërtimin e hulumtimit për nevojat, si dhe pritshmëritë e tyre nga to.

Të dhënat e tyre janë integruar në hapat vijues dhe procesin e shtynë deri tek krijimi i një metodologjisë më të përshtatshme dhe më rigorozë të hulumtimit. Pos kontributit të tyre në zhvillimin e instrumenteve hulumtuese, kjo qasje ka ndihmuar në krijimin e një ndienje të pronësisë në mes të palëve të ndryshme të interesi në projekt. Më e rëndësishmja, mësimdhënësit kanë rritur rolin e tyre

si target grupi kryesor dhe u bënë këshilltarë të procesit të hulumtimit.

Në përputhje me parimet e Hulumtimit dhe Inovacionit të Përgjegjshëm, gjatë 15 muajve janë mbajtur një numër i konsiderueshëm i takimeve me palë të ndryshme të interesit, për mbledhjen e shënimeve. Figura e mëposhtme tregon zhvillimin dhe implementimin e elementëve specifikë të metodologjisë hulumtuese. Pas zhvillimit të skemës fillestare të metodologjisë hulumtuese në maj dhe qershor të vitit 2016, ne kemi prezantuar të gjithë elementët përbërës, ndërlidhjen e tyre dhe afatin për implementim në Takimin e Parë të Eksperteve në Vienë në qershor të vitit 2016. Të dhënat janë mbledhur nga ekspertët dhe janë integruar në draftin e dytë të studimit. Metoda e reviduar e hulumtimit përsëri është prezantuar tek grupi i eksperteve dhe tek 31 mësues/mësimdhënës në Shkollën e Dytë Verore Rajonale të EUROCLIO-s në Llovcen të Malit të Zi. Në vjeshtën dhe dimrin e vitit 2016, janë organizuar gjashtë trajnime kombëtare, dhe diskutime të fokus grupeve.

Në të njëjten kohë, versioni final i studimit është zhvilluar në gjuhën angleze. Në mënyrë që të përkthehet studimi në të gjitha gjuhët lokale ne kemi përdorur dy procedura të përkthimit: prapa përkthimi dhe qasja e komitetit.³⁶ Së pari studimi është përkthyer nga gjuha angleze në gjuhët lokale dhe pastaj nga secila gjuhë lokale është përkthyer në anglisht nga përkthyesit e pavarur. Në hapin e ardhshëm, dy versione të gjuhës angleze nga secila gjuhë janë krahasuar në mënyrë që të kuptohet dhe përmirësohet ndonjë gabim i mundshëm në përkthim. Pasi që ne kemi nevojë të krijojmë gjashtë versione të ndryshme të studimit në gjuhë të ndryshme por akoma të ngjajshme (përpos gjuhës shqipe) ne ndërmorëm një hap plotësues të verifikimit kryqëzor të versioneve të ndryshme të studimit në gjuhët lokale. Të gjithë koordinatoret u mbledhën në Takimin Koordinues në janar të vitit 2017, në mënyrë që të prodhohet versioni final lokal i studimit. Studimi u ngrit dhe u lancua me 22 shkurt të vitit 2017. Rezultatet paraprake janë prezantuar para ekspertëve dhe mësuesve/mësimdhënësve të historisë në Shkollën e 3-të Rajonale Verore në Shqipëri më 22 korrik të vitit 2017.

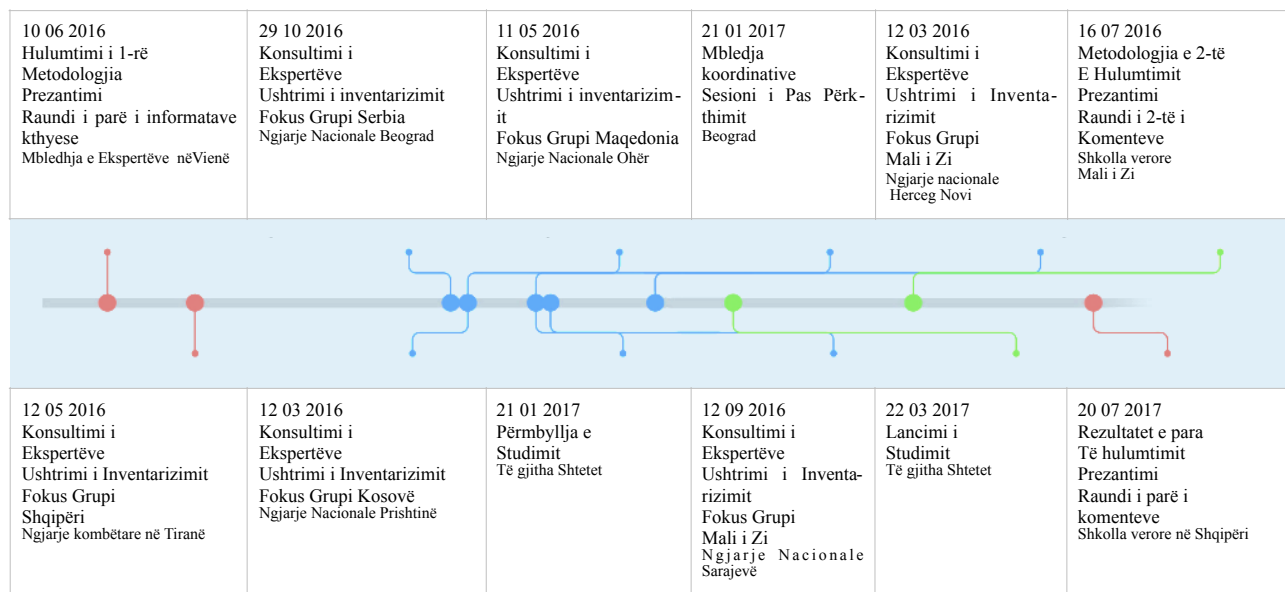
³³ Kompetencat profesionale besohet të jenë një faktor kyç në praktikën në klasë dhe shkollë (Shulman, 1987, Campbell et al., 2004; Baumert dhe Kunter, 2006). Për të studiuar këtë, një numër autorësh kanë përdorur, për shembull, masat e efekteve të konstruktivistit krahasuar me "marrësin/transmetimin e menjëhershëm" të besuarit në mësimdhënie dhe të mësuar, zhvilluar nga Peterson et al. (1989). TALIS përdor një fushë-versioni i përgjithshëm i dy indicieve të mësimdhënies dhe të mësuarit (konstruktivistit dhe transmetues të drejtpërdrejtë) për të zbuluar besueshmëritë e mësuesit dhe të kuptuarit bazë të natyrës së mësimdhënies dhe të mësuarit.

³⁴ Në Kosovë* është një reformë në fazën e pilotimit, në Shqipëri më shumë reforma janë parashikuar, ndërsa në BH reforma është në fuqi duke funksionuar që nga viti 2010. Por kurrë nuk është zbatuar.

³⁵ European Commission. *Responsible research & innovation - Horizon 2020* (Unknoën: European Union, 2017) <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/h2020-section/responsible-research-innovation>,

³⁶ Cha, E.-S., Kim, K. H. and Erlen, J. A. "Translation of scales in cross-cultural research: issues and techniques." *Journal of Advanced Nursing*, no. 58(2007): 386–395. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04242.x

Figura 1: Afati i Mbledhjes së të Dhënave



2. Metodologjia

Në mënyrë që të hulumtohet dhe të kuptohet gjendja e tanishme e mësimdhënies së historisë në Ballkanin Perëndimor, fillimisht është dashur të sigurohet hapësira e sigurtë për mësues/mësimdhënës që të ngrejë zërin e tyre për eksperiencat gjatë mësimdhënies të përditshme dhe në kontekstin ku veprojnë. Për këtë qëllim, ne dizenuam një studim duke kërkuar nivele dhe ndërlidhje të ndryshme brenda sistemit arsimor duke përdorur një metodë të përzier në shkallë të gjerë, ku janë përfshirë së bashku të dy metodat hulumtuese, ajo kuantitative dhe ajo kualitative.

2.1. Elementët e Studimit të Metodës Mikse

Të dhënat janë mbledhur përmes disa metodave të ndryshme: intervistat e gjysëm-strukturuara me ekspertët që vijnë nga fushat e ndryshme të ekspertizës, janë mbajtur në secilin shtet respektiv, ushtrimet e inventarizimit mbi sfidat aktuale dhe nevojat e mësimdhënies së historisë janë organizuar me grupet e mësuesve/mësimdhënësve në secilin shtet, fokus grupet janë mbajtur me grupet e selektuara të mësuesve/mësimdhënësve dhe studimi on-line është shpërndarë tek një numër i madh mësuesish/mësimdhënësish në secilin shtet.

2.2. Studimi

Pyetjet e studimit kishin për qëllim hulumtimin e eksperiencave dhe pikëpamjeve të mësuesve/mësimdhënësve për temat e adresuara më parë gjatë ushtrimeve të inventarizimit: trajnimi fillestar i mësuesve/mësimdhënësve, kurrikula dhe tekset, procedurat e punësimit dhe zhvillimit profesional, mjedisi shkollor, praktikat në mësimdhënie dhe angazhimi në temat kontraverse. Studimi është ngritur duke përdorur platformën Qualtrics on-line.³⁷ Ai është shpërndarë përmes organizatave kombëtare të mësuesve/mësimdhënësve të historisë dhe autoriteteve arsimore të shteteve respektive duke përdorur listat e postimeve. Reagimi ka ndryshuar nga shteti në shtet, duke u varur nga rrethanat specifike të shtetit. Studimi është plotësuar nga 802 mësues/mësimdhënës të historisë në 6

shtete të rajonit të Ballkanit Perëndimor: Shqipëria, Bosnje dhe Hercegovina, Kosova, Mali i Zi, IRJ e Maqedonisë dhe Serbia.

Kur u prezantuan elementët metodologjikë gjatë prezantimit të parë të metodologjisë dhe raundit të informatës kthyese, disa nga ekspertët nga Ballkani Perëndimor kanë shprehur hezitimet e tyre në pyetjet që kërkonin informacion personal (mosha, vitet e mësimdhënies, gjinia, përkatësia etnike, etj). Pasi që për këto të dhëna është kërkuar që të kuptojmë kontekstin të cilin mësuesit/mësimdhënësit e nxjerrin nga eksperiencia e tyre, ne, ekipi i hulumtuesve, vendosëm t'i mbajmë këto pyetje dhe duke pasur një vëmendje të veçantë në anonimitet dhe konfidencën e hulumtimit shkencor.

Sido që të jetë, nga 1399 mësues/mësimdhënës që kanë hapur studimin, 606 prej tyre janë tërhequr kur kanë arritur tek pjesa pyetjeve për informacionin e tyre personal. Natyrisht, mund të ketë një numër të madh arsyes për këtë. Njëra ndër to është se një numër i madh i mësuesve/mësimdhënësve që fillimisht kanë dashur të jenë pjesë e studimit nuk janë ndjerë rehat që t'i ndajnë informacionet personale të cilat dëshmojnë për pozitën e tyre. Duke u mbështetur në mungesën e përgjigjive në pyetjen "Prej sa kohësh jeni mësues/mësimdhënës?" (pyetja e parë në kapitullin e informacionit personal të studimit) 606 pjesëmarrës janë tërhequr dhe mostra përfundimtare mbi të cilën e tërë analiza është bazuar përbëhet nga 703 pjesëmarrës. Shpërndarja është bërë përmes rrugëve të ndryshme në shtete të ndryshme. Në secilin shtet, Shoqatat e Mësuesve/Mësimdhënësve të Historisë ishin shpërndarësit kryesorë, pos Malit të Zi, ku Ministria e Edukimit ishte bartëse e shpërndarjes së studimit, gjë që vërehet tek rezultatet e ndryshme të studimit.

2.3. Fokus grupet

Studimi hulumtoi eksperiencën dhe qëndrimet e mësuesve 800 mësuesve/mësimdhënësve të historisë përgjatë Ballkanit Perëndimor, duke siguruar njohuri për çështje të ndryshme në lidhje me mësimdhënien e historisë. Në mënyrë që të mësojmë më thellësisht se çfarë qëndron pas qëndrimeve dhe sjelljeve të tyre, studimin e plotësuam me fokus grupet. Ne organizuam nga një fokus grup për secilin shtet si pjesë përbërëse e trajnimeve kombëtare. Të gjitha 6 grupet përbëheshin nga 6 deri 8 mësimdhënës dhe janë krijuar duke patur parasysh diversitetin gjinor, moshën, përkatësinë etnike, përvojën në mësimdhënie, karakteristikat e komunitetit ku punon (rural-urban) dhe nivelin e shkollës ku japin mësim (e mesme e ulët-e mesme e lartë). Të gjitha fokus grupet ishin përbërë me më së paku një hulumtues. Në rastin e Prishtinës dhe Tiranës, biseda është zhvilluar me ndihmen e përkthyesve profesionalë.

³⁷ "The Leading Research & Experience Software." Qualtrics. Accessed November 29, 2017. <https://www.qualtrics.com/>.

2.4. Sesionet e Inventarizimit

Rreth 60 deri 80 mësues/mësimdhënës (numri i përgjithshëm 334) dhe ekspertë të mësimdhënies së historisë morën pjesë në sesionet e inventarizimit për nevojat e mësimdhënies nga secili shtet. Aktivitetet i adresonin temat relevante për mësimdhënien e historisë: trajnimet fillestare të mësuesve/mësimdhënësve, kurrikula dhe tekstet shkollore, procedurat e punësimit dhe zhvillimi profesional, mjedisi shkollor, praktikat e mësimdhënies dhe përfshirja e mësuesve/mësimdhënësve në temat kontraverse. Aktivitetet e inventarizimit, në formën e sesioneve të “Kafesë Botërore”³⁸, u zhvilluan në trajnimet e organizuara nga shoqatat kombëtare të mësuesve/mësimdhënësve të historisë si pjesë e projektit.

2.5. Intervistat e Ekspertëve

Ekipet e ekspertëve të mësimdhënies së historisë janë formuar nga praktikuesit e mësimdhënies (mësuesit/mësimdhënësit e shkollave të mesme dhe profesorët e universiteteve) dhe nga autoritetet arsimore nga Shqipëria, Kosova, Bosnje dhe Hercegovina, Maqedonia, Mali i Zi dhe Serbia. Individualisht, ekspertët kanë plotësuar pyetsorin me pyetjet që kishin të bëjnë me sistemin arsimor dhe pozitën e mësuesve/mësimdhënësve të historisë në sistemin e ekzaminimit. Konsultimet kombëtare me këto ekipe të ekspertëve janë organizuar si

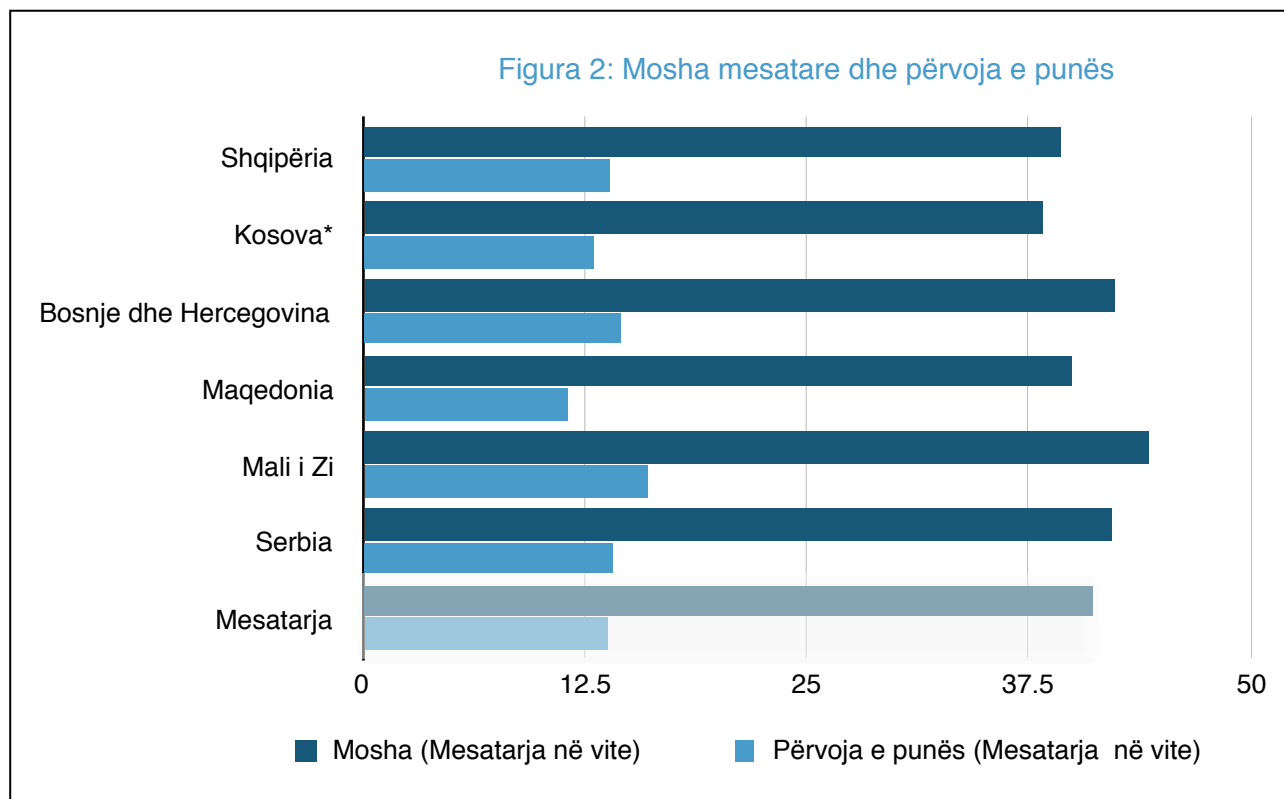
vazhdimësi e pyetsorit. Gjatë këtyre intervistave ballë për ballë me ekspertët e mësimdhënies së historisë, ne ishim në gjendje të kuptojmë më shumë mbi çështjet specifike të secilit shtet.

2.6. Mostra

Mostra e studimit përbëhej nga 802 mësues/mësimdhënës nga 6 shtete. Më shumë se 300 ekspertë të mësimdhënies së historisë dhe praktikues morën pjesë në sesionet e inventarizimit, 42 mësues/mësimdhënës të historisë dhe ekspertë të mësimdhënies së historisë morën pjesë në fokus grupet dhe 14 ekspertë të mësimdhënies së historisë morën pjesë në intervistat që kanë të bëjnë me kontekste të ndryshme të mësimdhënies së historisë në shtetet respektive.

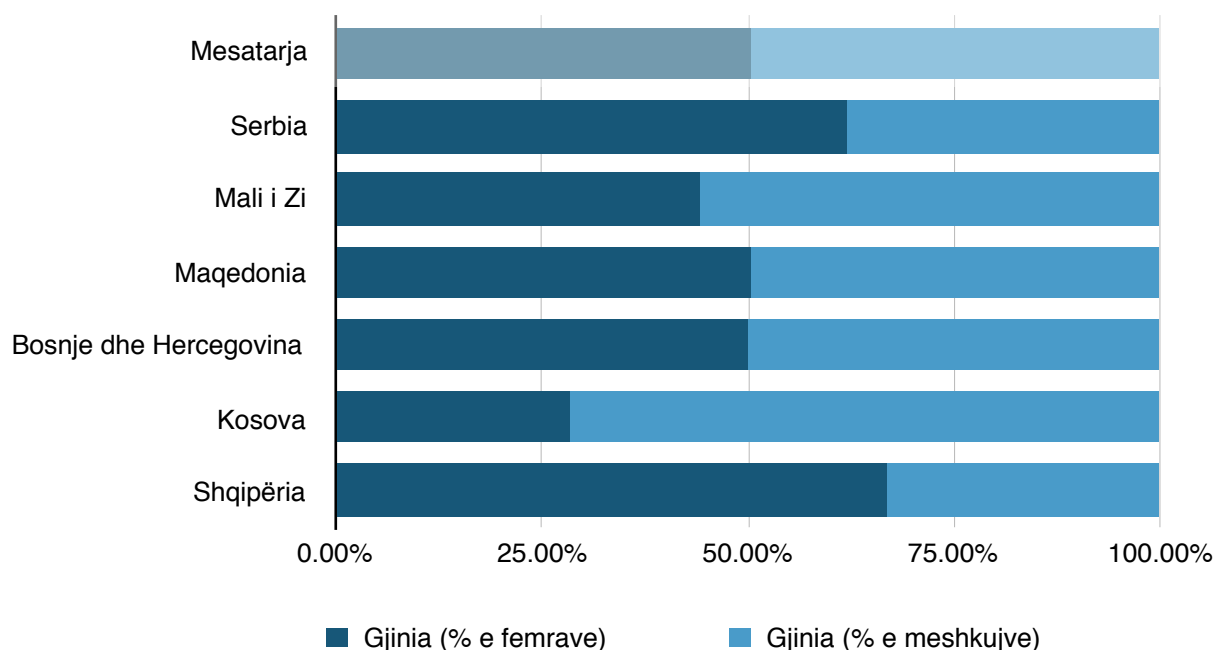
Mosha mesatare e pjesëmarrësve ishte $M=41,24$ nga ata me përvojë rreth 14 vjecare në mësimdhënie ($M=13,97$) (Figura 2). Mosha më e ulët mesatare e pjesëmarrësve është vërejtur në Kosovë* ($M=38,33$) kurse më e larta është vërejtur në Malin e Zi ($M=44,29$). Prandaj pjesëmarrësit nga Mali i Zi kishin mesataren më të lartë të eksperiencës ($M=16,3$), ndërsa mësimdhënësit me eksperiencën më të shkurtër në mësimdhënie ishin ata nga Maqedonia ($M=11,59$).

Figura 2: Mosha mesatare dhe përvoja e punës



³⁸ Metoda e kafenesë botërore është metodë e krijimit të dialogut me një numër të madh pjesëmarrësish. Në këtë proces, fillimisht disa grupe diskutimesh me nën tema të ndryshme të temave të përgjithshme zënë vend në mënyrë paralele, pas kësaj, pjesëmarrësit mund të lëvizin në një grup tjetër diskutimi lidhur me preferencën e tyre, pas një ose disa ndërrimeve të këtij tipi, një mbledhje e përgjithshme fillon. Në këtë pjesë plenare, prezantohen konkluzionet nga secili prej grupeve të diskutimit. Për më shumë mbi metodën e Kafenesë botërore mund të gjeni në: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/> last accessed September, 12th, 2017

Figura 3: Shpërndarja gjinore



Pjesa e pjesëmarrësve femra në studim (Figura 3) përgjatë mostrës është 50.33%. Pjesëmarrja më e lartë e femrave pjesëmarrëse në studim është nga Shqipëria (66,70%) dhe më e ulëta është në Kosovë* (28,4%). Figura 4 paraqet strukturën etnike të mostrës, përkatësia etnike është shprehur nga vetë të pyeturit. Tabela tregon se studimi ka arritur të nxjerrë një mostër shumë të larmishme të mësuesve/mësimdhënësve të historisë nga pikëpamja etnike. Duke marrë parasysh diversitetin etnik të rajonit si dhe politikën arsimore të shtyra nga etniciteti, studimi edhe pse jo reprezentativ, është bazë shumë e mirë për informata të vlefshme dhe për perspektivat e mësuesve/mësimdhënësve për çështje të ndryshme.

Figura 4: Struktura etnike

Shqipëtar	10,97%
Shqipëtar Kosovar	6,73%
Shqipëtar të Maqedonisë	2,24%
Bosnian	5,74%
Boshnjak	12,34%
Malazes	10,60%
Egjiptian	0,12%
Kroat	1,62%
Kroat nga Bosnje dhe Hercegovina	4,99%
Maqedonas	9,98%
Rom	0,12%
Serb	29,18%
Serb nga Bosnje dhe Hercegovina	2,37%
Turk	0,50%
Të tjerë	2,49%

3. Rezultatet

3.1. Trajnimi fillestar i mësuesve/ mësimehënësve, Punësimi & Zhvillimi Profesional në Praktikë

Kërkesa për kompetencat në mësimehënie fillon gjatë studimeve ku mësuesit/mësimehënësit e ardhshëm përgatiten për atë se çfarë i pret nëpër klasa. Pas përfundimit të studimeve, pengesa e parë që duhet të tejkalohet në mënyrë që të vazhdohet me avancim profesional është punësimi. Duke marrë parasysh shkallën e lartë të papunësisë në rajon, kjo vetëvetiu përbën një detyrë të vështirë për të gjithë mësuesit/mësimehënësit në tërë Ballkanin Perëndimor.³⁹ Kur mësuesit/mësimehënësit punësohen, ata përballen me mekanizma të ndryshme për avancim profesional, cilat mundësi të zhvillimit profesional ju ofrohen, dhe përparimit drejt një statusi më të lartë të vlerësuar dhe ofruar. Një nga qëllimet e këtij vlerësimi të nevojave ishte të hulumtojmë se si funksionojnë periudhat e ndryshme të jetës profesionale të mësuesve/mësimehënësve të historisë në Ballkanin Perëndimor. Në veçanti, ne kemi adresuar këto pyetje kyçe:

- A janë programet për mësuesit/mësimehënësit e historisë të harmonizuara me shkathtësitë e nevojshme për mësimehënie?
- Çfarë mendojnë mësuesit/mësimehënësit për procedurat e punësimit dhe mundësitë për zhvillimin e tyre profesional të ofruara nga sistemi arsimor dhe aktorët e tjerë në terren?

³⁹ Mbështetur në statistikat e fundit të papunësisë në rajonin e Ballkanit Perëndimor është mbi mesataren EU28. Eurostat. Enlargement countries – “Labor market statistics” Accessed October 2nd 2017...http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Enlargement_countries_-_labour_market_statistics#Unemployment_rate

⁴⁰ Në kontrast me disa vende ku mësuesit e edukimit historik po zenë vend në universitetet pedagogjike, institutet për shkencat e aplikuara dhe të ngjashme, në shtete të Ballkanit Perëndimor programet e studimit për mësues historie janë në fakultete dhe universitete. Për më shumë detaje për ekzistencën e tipeve të trajnimit fillestar të mësuesit në mësuesit e ardhshëm të historisë në Europë shih në: Edukimi i Mësuesit të Qytetarisë dhe Historisë në Europë. Një studim krahasues mbi konceptet, strukturat dhe standartet e edukimit të mësuesit fillestar, vlerësimet, dhe strukturat praktike për lëndët, Histori, qytetari/Edukim Qytetar, Sociale/Studimet Kulturore dhe Politike të mundshme në: http://che.itt-history.eu/fileadmin/CHE_template/pdf_test/doc_7.5_comparative_study.pdf Last accessed October 10th 2017.

⁴¹ Council of Europe. *Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/ Cultural Studies and Politics* (Strasbourg: Council of Europe, 2013)

⁴² Focus group Bosnia and Herzegovina, facilitated by Dea Maric and Rodoljub Jovanovic, Sarajevo December 9th 2016.

3.1.1. Trajnimi Fillestar i Mësuesve/ Mësimehënësve

Në tërë Ballkanin Perëndimor, trajnimi fillestar i mësuesve/mësimehënësve bëhet në universitet në formë të programeve studimore MA për historianë dhe mësues/mësimehënës të historisë.⁴⁰ Në Shqipëri ekzistojnë 4 programe të plota studimore për mësuesit/mësimehënësit e historisë, 6 programe të plota për mësuesit/mësimehënësit në BH (4 në Federatë dhe 1 në Republikën Serbska), në Kosovë është 1 program i plotë për mësuesit/mësimehënësit e historisë, në IRJ të Maqedonisë janë 3 programe të plota, në Malin e Zi është 1 program i plotë dhe në Serbi janë 4 programe të plota për mësuesit/mësimehënësit e historisë.

Mësuesit/Mësimehënësit e historisë qartazi e kuptojnë disproporcionin në trajnimin e tyre fillestar. Në studim, gjysma e mësuesve/mësimehënësve (48,9%) mendojnë se nuk ka didaktikë të mjaftueshme në programet e tyre të studimit, gati dy nga tre (61,3%) zbulojnë mungesën e praktikave të mësimehënësies përgjatë studimeve të tyre dhe (45,5%) e të pyeturve mendojnë se duhet të ketë më shumë kurse të pedagogjisë së përgjithshme në trajnimet e tyre fillestare. Kur u pyetën se çfarë temash dëshirojnë të mësojnë më shumë, shumica përmendën didaktikën, pedagogjinë e përgjithshme dhe praktikën e mësimehënësies. Proporcioni ndërmjet kurseve të pedagogjisë së përgjithshme dhe didaktikës historike në Ballkanin Perëndimor, ishte më i ulët se në pjesën tjetër të shteteve Evropiane, që e tregon hulumtimi i vitit 2012 dhe intervistat tona me ekspertët duke na treguar se ky proporcion nuk është përmirësuar që atëherë.⁴¹

“Para së gjithash, kjo është mësimehënia. Unë mendoj që ne nuk kemi mësuar mjaftueshëm në fakultet. Ne nuk kemi pasur asnjë lëndë për mënyrën se si të punohet me nxënësit me nevoja të veçata si pjesë e programit tonë studimor dhe kjo do të ishte shumë e dobishme për të punuar në shkollat fillore.”⁴²

3.1.2. Si perceptohen procedurat e punësimit nga mësuesit/mësimdhënësit?

Në mënyrë që të kuptojmë pozitën e mësuesve/mësimdhënësve në sistemin arsimor, ka qenë e rëndësishme që të kuptohet pozicionimi i tyre kur i vjen radha procedurave të punësimit. Analiza e faktorëve nxori katër faktorë: (Në shtetin tim procedurat e punësimit janë transparente; Kualifikimet profesionale të aplikantëve merren parasysh kur ata punësohen; Eksperienca e mësuesve/mësimdhënësve merret parasysh; Vlerësojnë sasinë e ndërlikur në mes të të arriturve dhe avancimit në karrierë në mjedisin tuaj të punës) të ngarkuara mbi faktorët e njëjtë dhe këta katër faktorë janë përdorur që të krijohet indeksi të cilit i referohemi si 'Indeksi i Transparencës dhe meritokracisë në përparimet në karrierë'. Figura 5 tregon vlerat e këtij indeksi në të gjithë shembujt. Mësuesit/mësimdhënësit nga IRJ e Maqedonisë janë kuotuar më së ulti në këtë indeks ($M=2,15$) duke perceptuar se procedurat e punësimit janë më së paku transparente dhe se karakteristikat e mësuesit/mësimdhënësit janë jorelevante me procedurën e punësimit dhe përparimin në karrierën e tyre, kurse vlerën më të lartë të këtij indeksi e kanë mësuesit/mësimdhënësit në Malin e Zi ($M=3,21$). Mesatarja e vlerave përgjatë Ballkanit Perëndimor ($M=2,63$), tregon se pjesëmarrësit në studim duket që nuk e perceptojnë punësimin dhe mekanizmat e avancimit, ato të cilat përbushin mandatet e tyre për transparencë, kualifikim dhe meritokraci.

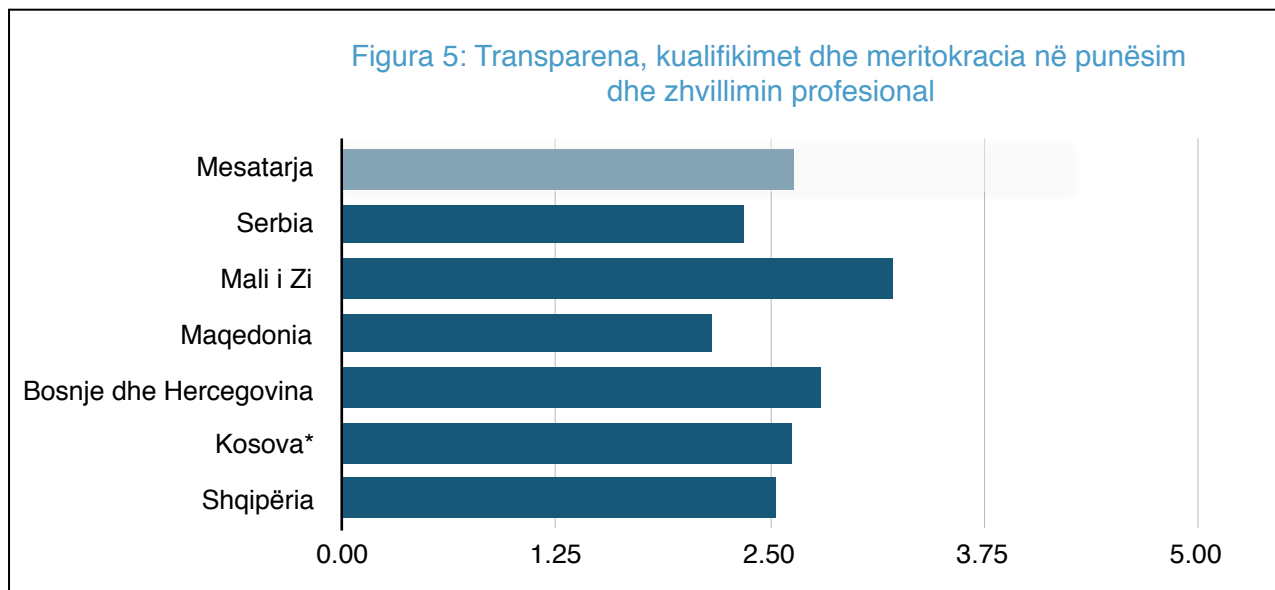
Niveli i lartë i papunësisë dhe konsekuenca në kërkim të punës së mësimdhënies duket që nuk është sfida më e madhe për procedurat e punësimit të mësuesve/mësimdhënësve të historisë në Ballkanin Perëndimor. Më me rëndësi është kjo:

Në përgjithësi, më shumë se gjysma e të pyeturve (53,7) mendojnë që procedurat e punësimit në shtetin e tyre janë jotransparente. Rreth gjysma e të gjithë pjesëmarrësve besojnë që kualifikimet profesionale (46,1%) dhe përvoja e punës (50,1%) nuk merren parasysh. Për më shumë, gati gjysma e të përgjigjurve (46,8%) mendojnë se ka shumë ndërhyrje të politikanëve gjatë punësimit të mësuesve/mësimdhënësve të rinj nëpër shkolla, si në nivel lokal ashtu edhe në atë shtetëror. Kur kemi diskutuar se si funksionon punësimi, shpeshherë është përmendur korrupsioni.⁴³

*Një koleg tjetër tha që problemi më i madh me punësimin, i cili është hulumtuar janë lidhjet me partitë politike dhe ato familjare. Gjithashtu drejtorët e shkollave marrin vetë vendime ku asnjë kriter nuk ekziston, siç janë gradat, ose përvoja e punës. Ndonjëherë Ministri e urdhëron kë të punësojë.*⁴⁴

Gjetjet në lidhje me çështjen e punësimit qartazi na tregojnë se, në praktikë, faktorët e tjerë (lidhja me partitë politike, lidhjet familjare) kanë prioritet më të madh se sa kualifikimet gjatë procesit të procedurave përzgjedhëse. Mungesa e transparencës në lidhje me procesin selektues ofron hapësirë për jokonsistencë dhe manipulime, të cilat qartazi shpiten deri në nepotizëm dhe korrupsion. Duke u bazuar në këto të dhëna, ne mund të supozojmë se mësuesit/mësimdhënësit nuk ndihen të sigurtë mjaftueshëm në rrethin e tyre të punës së përditëshme, dhe këtë e konsiderojmë si një përcaktor të rëndësishëm në praktikën e tyre gjatë mësimdhënies.

Figura 5: Transparencia, kualifikimet dhe meritokracia në punësim dhe zhvillimin profesional



⁴³ Atje ka punësim të politizuar dhe nepotik etj. Punësimi nëpërmjet të afërmeve, miqve dhe lidhjeve. Organika mund të jetë staf i lidhur me nivelin e arsimit dhe llojin e edukimit, dhe duhet të jetë psikologjikisht i përshtatshëm. Shih për shembull : Sesioni i inventarizimit IRJ e Maqedonisë, Shkup, 5 Nëntor, 2016

⁴⁴ Fokus grupi në Malin e Zi, mundësuar nga Dea Maric, Herceg Novi, 3 Dhjetor, 2016

3.1.3. Mundësitë e Zhvillimit Profesional në Praktikë

Në 10 vitet e fundit, shumica e shteteve në rajon kanë përfunduar reforma në zhvillimin dhe përparimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve⁴⁵. Ekzistojnë trajektore të ndryshme të zhvillimit profesional përgjatë rajonit, duke ndryshuar në formë dhe kohëzgjatje. Për shembull në Shqipëri, licensimi merret njëherë dhe nuk ka asnjë procedurë të paraparë për ripërtirjen e saj.⁴⁶ Në Malin e Zi dhe Serbi, rinovimi i licensës kërkohet çdo 5 vjet dhe bazohet në pjesëmarrje në trajnime të akredituara nga autoritetet arsimore. Ajo çfarë kërkohet për rilicensimi është numri minimal i poenave (krediteve) të mbledhura gjatë pjesëmarrjes në trajnime.⁴⁷ Në rastin e Serbisë, ka vështirësi substanciale në aplikimin për ripërtirje të licensës, pasi që akreditimi i seminareve nuk e përcjell ritmin e trajnimeve të ofruara (kështu që mësuesit/mësimdhënësit nuk mundin të marrin poenat (kredite) për të gjitha trajnimet në të cilat kanë marrë pjesë). Në Bosnje dhe Hercegovinë, një proces i ngjajshëm si në Serbi dhe Malin e Zi ka qenë i planifikuar si pjesë e udhëzimeve strategjike të reformës në arsim, gjatë viteve 2008-2015, e cila do të implementohej në tërë shtetin dhe e cila do të aplikonte mekanizmat e zhvillimit standart profesional si në Federatë ashtu edhe në Republikën Serbska. Por për shkak të paaftësisë së trupave implementuese (Këshilli i Ministrave), shumica e reformave të parapara me këtë proces kurrë nuk janë implementuar, pra nuk ka ndonjë matje të afësive profesionale të mësuesve/mësimdhënësve⁴⁸. Edhe sot Bosnje dhe Hercegovina nuk ka ndonjë mekanizëm tërë shtetëror që do të hulumtojë avancimin e karrierës së mësuesve/mësimdhënësve. Në Kosovë sistemi i ripërtirjes së licensës është themeluar në vitin 2014.⁴⁹ Në përdorim metoda të ndryshme në hulumtimin e përvijës dhe perceptimin e punësimit si dhe procedurat e avancuara dhe zhvillimin profesional dhe shohim se si mekanizmat e punësimit dhe avancimit veprojnë në praktikë, në mënyrë që të shohim se çfarë

implikimi mund të kenë mësuesit/mësimdhënësit në zhvillim.

*Ndonjëherë në e vetëfinancojmë pjesëmarrjen në seminar për arsye se as ministria e as shkolla nuk na ofrojnë mbështetje. Askush nuk do që të financojë zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve.*⁵⁰

Në disa shtete, autoritetet lokale paguajnë brenda rajonit të tyre lokal, zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve⁵¹. Kjo bën që mësuesit/mësimdhënësit që punojnë në zona më pak të privileguara të jenë në pozitë më të papërshtatshme. Nëse këtë e plotësojmë me gjetjet që drejtorët e shkollës vetë të vendosin për pjesëmarrjen e stafit të tij në trajnime, kjo na jep një vështrim më të gjerë në zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve (të historisë) përgjatë Ballkanit Perëndimor. Zhvillimi profesional i mësuesve/mësimdhënësve në masë më të vogël është formësuar nga nevojat dhe aspiratat e mësuesve/mësimdhënësve se sa nga kredencialet financiare të komunitetit lokal. Citimet e mëposhtme qartazi na tregojnë se kjo ndikon në procedurat ekzistuese të zhvillimit dhe avancimit. Në rastin e disa mësuesve/mësimdhënësve, të cilët nuk janë rrënjësisht të motivuar për ngritjen e tyre profesionale, sistemi ekzistues nuk ushqen motivimin por përkundrazi demotivon.

*(...) shumë gjëra janë të bazuara në entuziazmin e njerëzve. Mekanizmat nuk janë të zhvilluara në mënyrë që t'i stimulojnë njerëzit. Ky është një problem i gjerë i sistemit shtetëror dhe shërbimit publik.*⁵²

Në vitet e fundit, mundësitë për zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve janë rritur nga bashkëpunimi i shkollave me ofruesit joqeveritarë. Ky studim, gjithashtu ka për qëllim identifikimin e këtyre ofruesve në terren dhe

⁴⁵ Intervistat e ekspertëve u ndihmuan nga Dea Maric dhe/ose Rodoljub Jovanovic (Intervistuesi i ekspertëve në Kosovë*, Prishtinë 3 Dhjetor, 2016; Intervista i Ekspertëve Bosnje dhe Hercegovinë, Sarajevë 9 Dhjetor 2016; Intervistuesi i ekspertëve Shqipëri, Tiranë, 5 Nëntor 2016; Intervistuesi i ekspertëve IRJ Maqedoni, Shkup 5 Nëntor 2016; Intervista e ekspertëve Malin e Zi, Herceg Novi, 3 Dhjetor 2016; Intervista e ekspertëve Serbi, Beograd 16 Tetor 2016)

⁴⁶ Licenca për mësimdhënie mund të sigurohet pas një viti mësimdhënie të mntuar dhe një testimi kualifikues – Shqipëria, intervista, portofoli pas një viti mësimdhënie të mentoruar në rastin e Shqipërisë (http://www.akp.gov.al/images/pdf/Rregullore_profesionet.pdf) <http://www.izha.edu.al/wp-content/uploads/2015/11/Udhëzimi-per-kualifikimin-e-mesuesve-2015.pdf>) Law for teachers in the primary and secondary schools, http://mon.gov.mk/images/documents/zakoni/Zakon_znastavnici_vo_osnovno_i_sredno_obrazovanie.pdf, 2016

⁴⁷ Çdo trajnim të jep një numër kreditesh dhe një total pikësh kërkohet për rinovimin e licensës.

⁴⁸ Intervista i Ekspertëve Bosnje dhe Hercegovinë, Sarajevë 9 Dhjetor 2016, Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementiranja, 2008.–2015. <https://ec.europa.eu/epale/hr/resource-centre/content/strateski-pravci-razvoja-obrazovanja-u-bosni-i-hercegovini-sa-planom> (last accessed 12th November, 2016)

⁴⁹Expert Interview Kosovo, facilitated by Rodoljub Jovanovic, Pristina December 3rd, 2016, Republic of Kosovo *Administrative Instruction No. 25/2014 Licencing of Teachers* (Prishtina: Republic of Kosovo, 2014)

⁵⁰Fokus grupi në Bosnje dhe Hercegovinë, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Sarajevë, 9 Dhjetor 2016.

⁵¹ Fokus grupi në Serbi, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Beograd, 23 Tetor 2016.

⁵² Fokus grupi në Serbi, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Beograd, 23 Tetor 2016.

hulumtimin e perceptimit të mësuesve/mësimdhënësve për dobinë nga to në zhvillimin e tyre profesional.

Figurat 6 dhe 7 na tregojnë një dallim interesant. Siç janë paraqitur në figurën 7, në përgjithësi trajnimet e ofruara nga OJQ-të janë perceptuar që janë të kualitetit më të lartë (M=3,36) se sa trajnimet e organizuara nga shteti. Figura 6, në anën tjetër tregon pjesëmarrjen më të madhe në trajnimet shtetërore, 77,4% e mësuesve/mësimdhënësve kanë marrë së paku njëherë pjesë në trajnimet e organizuara nga autoritetet arsimore kurse 55% e tyre kanë marrë pjesë në trajnimet e organizuara nga OJQ-të.

Kjo nuk është befasi pasi që vetëm trajnimet e organizuara nga autoritetet arsimore janë të akredituara dhe i ndihmon mësuesve/mësimdhënësve që të mbledhin pikët që ju nevojiten në procesin e licencimit, nëse një system i tillë ekziston. Kjo e gjetur ngre shumë pyetje, a shihet zhvillimi profesional si një parashikues për risitë dhe ndryshimin e praktikave në mësimdhënie, si dhe të bashkëpunimit më të thellë me njëri tjetrin.⁵³ Nga vjen motivi për pjesëmarrje në trajnime specifike? A buron nga dëshira për fitimin e shkathtësive të dobishme apo vjen nga mekanizmat të cilat e rregullojnë përparimin profesional?

Figura 6: Sa shpesh merrni ju pjesë në trajnime?

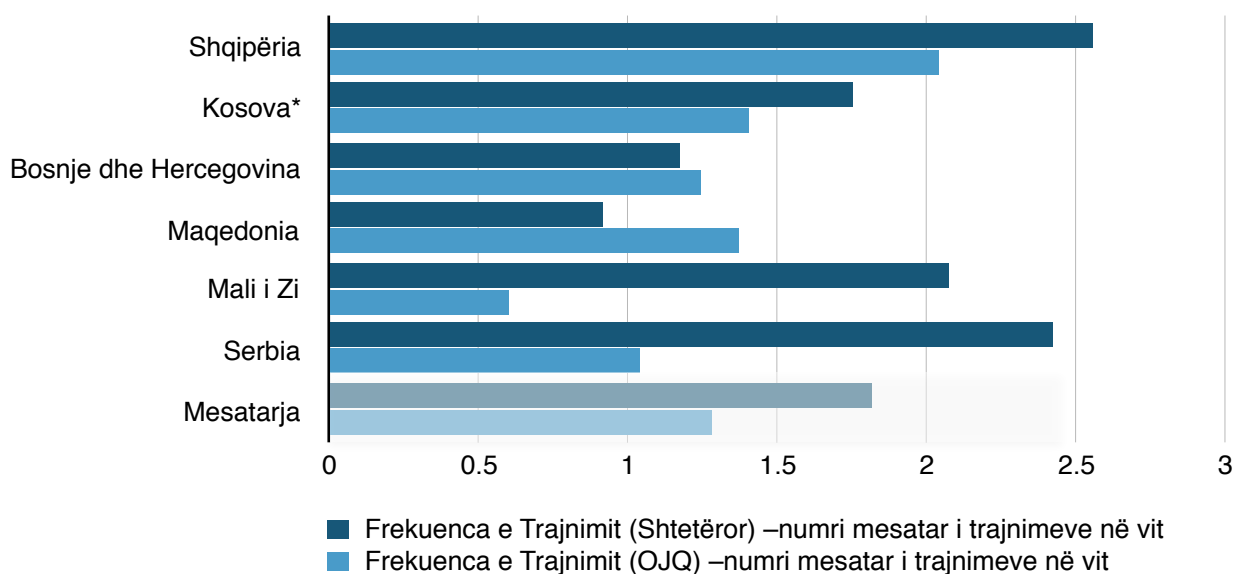
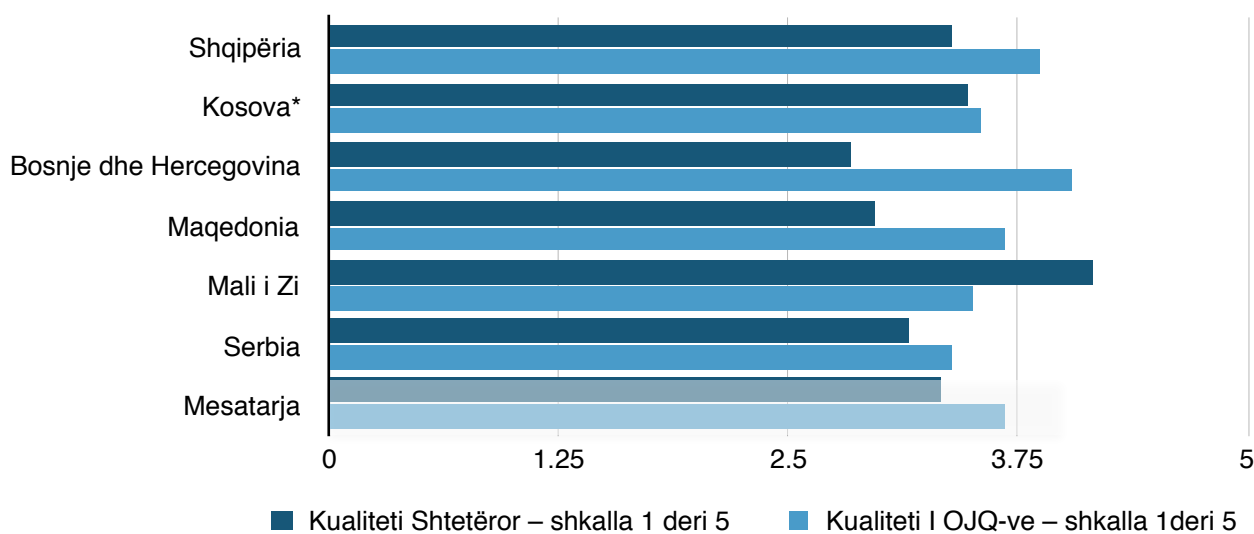


Figura 7: Kualiteti i trainimeve?



⁵³ Mësuesit të cilën ndërmarrin zhvillim profesional ndërmarrin një numër praktikash mësimdhënie të cilat janë më shumë bashkëpunuese me mësuesit e tjerë. OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (Unknoën: OECD Publishing, 2009)

Po të mos ishin organizatat e shoqërisë civile, ne nuk do të kishim pasur asnjë mundësi të zhvillimit profesional. Por gjithashtu ekziston edhe pasiviteti, unë i rekomandoja këtë seminar disa kolegëve, por ata ishin totalisht të painteresuar.⁵⁴

Tabelat e mësipërme tregojnë temat që janë mbuluar në trajnimet e organizuara nga autoritetet shtetërore dhe ato joshtetërore.⁵⁵ Trajnime shtetërore kishin tendencë të përballesh me tema të përgjithshme dhe gjithëpërfshirëse siç janë planifikimi, menaxhimi i klasës, të drejtat njerëzore, metodologjia e mësimdhënies, mendimi kritik dhe burimet. Trajnime të organizatave joshtetërore mbulonin temat pothuajse të njëjta me ato shtetërore siç janë ICT, metodat (e reja) dhe konceptet mësimore, por në përgjithësi janë marrë në një masë më të madhe me kundërthëniet, ndjeshmërinë dhe mënyrat e qasjes në përvojat e ndjeshme historike dhe interpretimin e tyre.

Duke pasur parasysh mandatin e autoriteteve arsimore dhe axhendat e politikave ndërkombëtare dhe financimin e projekteve këto gjetje nuk janë të habitshme. Është e qartë që temat e mbuluara me këto dy lloje të trajnimeve mund ta plotësojnë njëra tjetrën sepse ekziston nevoja që këto tema, si ato të përgjithshmet edhe ato specifike të ndjeshme janë të lidhura me përvojat historike të rajonit. Megjithatë, të dhënat për perceptimin e kualitetit dhe pjesëmarrjes në trajnime temat e mbuluara nga këto dy lloje të trajnimit i vendosin në kontekst. Thirrja për masat të cilat do të përfshijnë mekanizmat më të mirë sigurues të dy llojeve të trajnimeve si ato shtetërore dhe joshtetërore është e qartë. Mekanizmat shtesë për akreditim, për trajnimet e organizuara nga shteti dhe organizatat joshtetërore duhet të sigurojnë kualitet më të mirë të trajnimeve. Në këtë mënyrë, sistemi arsimor dhe aktorët e tjerë që ofrojnë trajnime kanë mundësi që mësuesve/mësimdhënësve t'ju adresojnë nevojat e zhvillimit profesional në mënyrë subatanciale dhe sistematike.

Figura 8: Temat e trajnimeve të organizuara shtetërore dhe joshtetërore për mësuesit/mësimdhënësit



Figura 9: Mësuesit/Mësimdhënësit dhe zhvillimi profesional në vendet e BP

Shqipëri	4 programe BA (180-240 ECTS)	4 programe shkencore MA (90-120 ECTS)	Faza e I-rë: 1 Vite Stazh+vlerësimi i fund vit nga Drejtoria Rajonale e Arsimit	Faza 2: Provim i disenjuar nga Agjencia Kombëtare e Provimeve
Kosova*	1 Program BA (180 ECTS)	4 programe MA	Licencë e përkohshme mësimdhënie, licencë karriere, Licencë për Mentor, Licencë Merite	
Bosnja dhe Hercegovina	6 programe BA	1 Program MA	Nuk ka një trajektore sistematike të licensimit në zbatim	
Maqedonia	3 programe BA	3 Program MA	Faza 1:1 Vit stazh pune me një mentor të caktuar	Faza 2: Provim i fshehtë
Mali i Zi	1 program BA	1 Program MA	1 Vit stazh me një mentor të caktuar	Çdo 5 vite mësuesve/mësimdhënësve iu kërkohet t'i kenë nga 36 orë trajnimesh në vende të ndryshme të shtetit
Serbia	4 programe BA (240 ECTS)	4 programe MA	Faza 2: 2 Vite stazh me një mentor të caktuar	Faza 2: Provim mësimdhënie në një klasë përballë komisionit+Provimi Shtetëror i licencës

⁵⁴ Fokus grupi në Bosnje dhe Hercegovinë, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Sarajevë, 9 Dhjetor 2016.

⁵⁵ Fokus grupi në Serbi, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Beograd, 23 Tetor 2016.

3.2. Mësimdhënësit në Shkolla dhe në Sistemet Arsimore

Mes gjërash të tjera, ne deshëm të zbulojmë çfarë përbën mjedisi i punës për mësuesit/mësimdhënësit në Ballkanin Perëndimor. Ne morëm në studim kontekstin e shkollës dhe karakteristikat e sistemit arsimor bashkë me mësuesit/mësimdhënësit, gjendjen në të cilën mjedisi ndikon në mënyrën se si jepet mësim.⁵⁶ Infrastruktura e mësimdhënies shpesh mbikqyret nga politikëbërësit, por gjithashtu nga kërkuesit për të zbuluar problematikat e mësimdhënies së historisë në Ballkanin Perëndimor. Duke përfshirë edhe këtë dimension, ne deshëm t'i kushtojmë kujdes çështjeve strukturore të cilat i konsiderojmë jetësore për mësuesit/mësimdhënësit, praktikën e përditëshme. Përmasat e klasave dhe mjetet mësimore përcaktojnë hapësirën e punës të mësimdhënies. Gjithashtu, perceptimin e mësuesve/mësimdhënësve për nivelin e demokracisë në shkolla dhe sistemet arsimore dhe rolin që ata luajnë në të dyja këto sisteme janë faktorë të cilat duhet të merren në konsideratë kur diskutojmë performancën e tyre të mësimdhënies dhe rrugët e mundshme të përmirësimit⁵⁷.

3.2.1. Infrastruktura e mësimdhënies

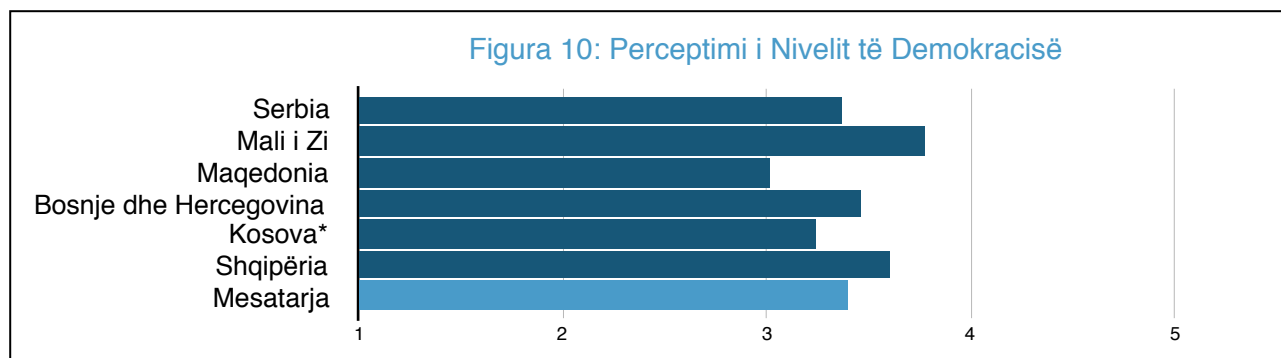
Çështja e kushteve të mësimdhënies dhe mungesës së materialeve bazë infrastrukturore në disa shkolla u ngrit nga disa mësues/mësimdhënës gjatë zhvillimit të këtij hulumtimi. Pajisjet teknike dhe teknologjike të shkollave u konstatua të varionin shumë ndërmjet zonave rurale dhe urbane, më pak ekonomikisht të zhvilluara dhe zonave më të privileguara. Gjithashtu, çështja e klasave të mbipopulluara u ngrit në sesione të ndryshme të kërkimit.⁵⁸

Si pasojë, nxënësit janë të mërztur nga teoria dhe mungesa e veprimtarive praktike në kurset e historisë. I shtojmë dhe se problematikat që ka historia në vetvete dhe metodat e reja kanë nevojë për kushtet, në infrastrukturë, ose në numrin e nxënësve. Është e vështirë të zbatosh metoda në klasat e përbëra nga 40 studentë.⁵⁹

Në disa zona të Shqipërisë, është e zakonshme që një klasë të përbëhet me më shumë se 35 nxënës. Natyrisht ky faktor ka një ndikim negativ në përdorimin aktiv të mësuarit mbështetur në kompetencat bazë dhe metodat e të mësuarit të orientuar dhe ripohon praktikën tradicionale të mësimdhënies. Megjithatë, në rastin e Shqipërisë kontrasti është i madh ndërmjet shkollave private dhe atyre publike.⁶⁰ Në anën tjetër, shkollat private janë përshkruar nga disa mësues/mësimdhënës si mjedise më të favorshme për ndërmarrjen e metodave aktive të të mësuarit. Kjo duket të jetë ngushtësisht e lidhur me klasat më të vogla në numër dhe pajisje më të mira teknike⁶¹.

3.2.2. Perceptimi i nivelit të Demokracisë në Shkolla.

Figura 10 tregon perceptimin e mësuesve/mësimdhënësve për nivelin e demokracisë në shkollat ku ata japin mësim. Mbi shkallën nga 1 në 5 (ku me 1 kupton aspak dhe 5 shumë), ata u pyetën të vlerësonin 6 aspekte të ndryshme të demokracisë në praktikë: pjesëmarrjen e stafit të mësimdhënies në vendimmarrje, menaxhimin e shkollës, pjesëmarrjen e nxënësve dhe prindërve, por gjithashtu dhe në cilin nivel ndryshueshmëritë janë të prezantuara në shkollën e tyre, dhe cili është statusi i nxënësve me nevojë të veçanta. Derisa analiza statistiko-re tregojnë se atje ekziston një arsye e mirë t'i konsidero-



⁵⁶ Mbi përse është e rëndësishme të kërkosh qëndrimet e mësuesve: OECD. *Teaching Practices, Teachers' Beliefs and Attitudes* (I panjohur: OECD Publishing, 2009)

⁵⁷ Si është provuar nga kërkime të tjera, klima e shkollës është pozitivisht e lidhur me qëndrimin e mësuesit dhe të mësimdhënies efektiv; Klima e shkollës dhe të mësuarit social-emocional: Parashikimi i stresit të mësuesit, Kënaqësia në punë, and Mësimdhënia efikase Rebecca J. Collie, Jennifer D. Shapka, and Nancy E. Perry and *Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment* Camellia Othman, Jati Kasuma

⁵⁸ Sesioni i inventarizimit në Malin e Zi, Herceg Novi, mundësuar nga Dea Maric 3 Dhjetor 2016

⁵⁹ Fokus grupi në Shqipëri mundësuar nga Dea Maric, Tiranë, 5 Nëntor 2016

⁶⁰ Ibid

⁶¹ Ibid

jmë këto 6 aspekte në grup, ne krijuam një indeks të perceptimit të demokracisë në mjedisin e shkollës duke mesatarizuar rezultatet e marra. Niveli më i ulët i demokracisë në shkollë perceptohet nga mësuesit në Maqedoni ($M=3,02$) dhe niveli më i lartë në Malin e Zi ($M=3,77$), megjithatë, kur ne plotësojmë këto rezultate me rezultatet e mbledhura ndërmjet metodave cilësore, ne gjejmë një tablo më pak pozitive. Mësuesit/mësimdhënësit nuk duken të dëshmojnë shumë demokraci në praktikë në shkollat e tyre⁶².

Ata duan bashkëpunim me komunitetet e tjera, por ata frikësohen se si do të reagojnë shkollat dhe ministrinë.

(Bashkëpunimi ndërmjet komuniteteve, Bosnje dhe Hercegovinë)

Drejtuesit e shkollës marrin vendimet sipas mënyrës së tyre sepse atje nuk ka kriter zyrtar.

(Procesi i vendimmarrjes mbi punësimin, Mali i Zi)

Mësuesit/mësimdhënësit identifikuan tipe të ndryshme të drejtimit autoritar në nivelin e shkollave. Ky tip i vendimmarrjes pasqyrohet në një fushë të gjerë të çështjeve të lidhura me mësuesin dhe shkollën, nga mundësitë e bashkëpunimit në shkollë në zhvillimin profesional të mësuesve. Konteksti i një shkolle demokratike dhe mbështetëse është një faktor i rëndësishëm në formimin e praktikave të mësimdhënies. Nëse politikëbërësit dhe autoritetet do të dëshironin më shumë mësimdhënien e historisë në mënyrë krijuese, kritike dhe të përgjegjshme, ata duhet të kërkojnë të sigurojnë mbështetje në kontekstet demokratike të mësimdhënies.

3.2.3. Perceptimi i Nivelit të Pjesëmarrjes në Sistemin Arsikor

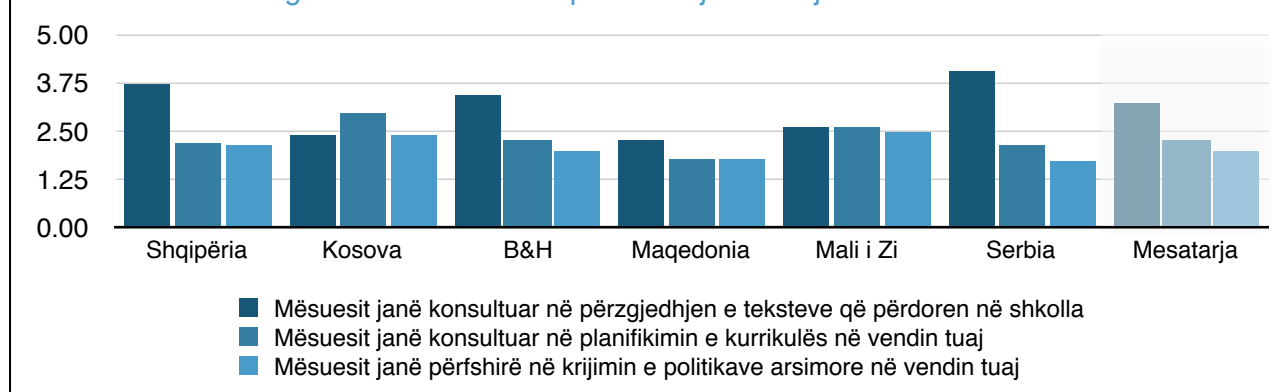
Një nga aspektet më të rëndësishme të pozitës së mësuesit/mësimdhënësit në shkollë dhe sistemin arsimor është niveli i pjesëmarrjes së mësuesve në proceset e

ndryshme të vendimmarrjes brenda sistemit arsimor. Ne kuptuam se pjesëmarrja e praktikantëve në një proces reformimi është shumë i rëndësishëm në dy drejtimet, të vendimeve arsimore të formuara bazuar në eksperiencën, por gjithashtu duke vendosur ndryshime për të cilat mësuesit do ta ndiejnë përkatësinë.

Figura 11 paraqet përgjigjet e mësuesve/mësimdhënësve për pyetjet në vazhdim: (1) mësuesit janë përfshirë në krijimin e politikave edukative në nivel kombëtar, (2) Mësuesit/mësimdhënësit janë konsultuar nga autoritetet arsimore për çështjet në lidhje me kurrikulën e historisë dhe (3) Mësuesit janë konsultuar në përzgjedhjen e teksteve të përdorura në shkollat e tyre. Perceptimi i të anketuarve është se ata janë konsultuar më shumë në përzgjedhjen e teksteve sesa në krijimin e politikave arsimore dhe planifikimin e kurrikulës. Kjo tregon se në nivelin më të lartë dhe më të rëndësishëm ku është procesi i vendimmarrjes, mësuesit/mësimdhënësit janë më pak të konsultuar dhe të përfshirë.

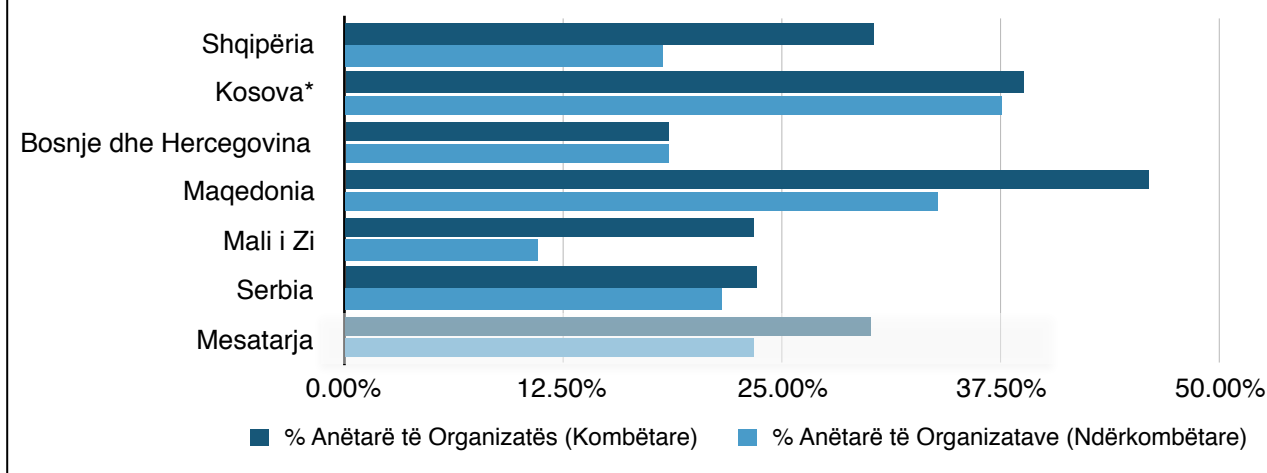
Një tjetër tregues sa i përket pjesëmarrjes së mësuesve/mësimdhënësve, është përfshirja e tyre në organizata të cilat merren me mësimdhënien e historisë. Në mesatare, çdo një në tre pjesëmarrës (30.08%) është anëtar i një organizate kombëtare e cila merret me mësimdhënien e historisë ndërsa një në pesë (23.44%) anëtarë janë anëtarë të një organizate ndërkombëtare që merret me mësimdhënien e historisë. Përqindja më e lartë e pjesëmarrësve të cilët janë anëtarë të një organizate kombëtare për sa i përket mësimdhënies së historisë gjendet në IRJ të Maqedonisë (45.9%), dhe pjesëmarrja më e lartë e mësimdhënësve të historisë si anëtarë të organizatave ndërkombëtare në mësimdhënien e historisë është Kosova* (37.5%). Këto numra tregojnë pothuajse një pjesëmarrje të lartë të mësuesve në shoqata lidhur me mësimdhënien e historisë dhe tregon se mësuesit/mësimdhënësit janë duke iu bashkuar shoqatave të cilat punojnë në drejtim të mësimdhënies inovative të his-

Figura 11: Niveli i Perceptimit të Pjesëmarrjes në Sistemin Arsikor



⁶² Sesione të inventarizimit mundësuar nga Dea Maric dhe/ose Rodoljub Jovanovic (Sesioni i inventarizimit Kosovë*, Prishtinë, 3 Dhjetor 2016; Sesioni i inventarizimit Bosnje dhe Hercegovinë, Sarajevë 3 Dhjetor 2016; Sesioni i inventarizimit në Shqipëri, Tiranë, 5 Nëntor 2016; Sesioni i inventarizimit IRJ e Maqedonisë, Shkup 5 Nëntor 2016; Sesioni i inventarizimit në Malin e Zi, Herceg Novi, 3 Dhjetor 2016; Sesioni i inventarizimit në Serbi, Beograd 16 Tetor 2016)

Figura 12: Anëtarësimi në organizata të cilat merren me mësimdhënien e historisë



torisë. Në të njëjtën kohë rezultatet mbi pjesëmarrjen e mësuesve/mësimdhënësve në procese të ndryshme (Figura 11) në sistemin arsimor tregon se ata nuk ndihen të përfshirë në ndryshimet strategjike në mësimdhënien e historisë e cila nuk është plotësisht e përdorur në sistemin arsimor. Të marra së bashku, këto rezultate sugjerojnë se ka një potencial motivimi tek mësuesit/mësimdhënësit për të punuar drejt ndryshimeve në mësimdhënien e historisë e cila nuk është plotësisht e përdorur në sistemin arsimor. Me sa duket procedurat autoritare kanë një përfshirje për zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve, por gjithashtu edhe për procedurat e punësimit dhe planifikimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare që duket se luajnë një rol të rëndësishëm. Kjo ngre pyetje të mëtejshme rreth procedurave të punësimit në bazë të meritës, bazat e vendimeve rreth zhvillimit profesional të mësuesve/mësimdhënësve dhe lidhjet e tyre me nevojat e mësuesve/mësimdhënësve. Kur vjen tek vendimet lidhur me bashkëpunimin me shkollat e tjera, është e rëndësishme të shquajmë se drejtuesit e shkollës mund të jenë faktor që pengojnë hapat drejt bashkëpunimit ndërkomunitar. Duke pasur në mendje qëllimin e vendimmarrjes së drejtuesit, kujdesi i madh i disa mësuesve/mësimdhënësve në përfshirjen e qasjeve inovative duket mjaft i bazuar.

3.3. A ka ndryshuar modeli i mësimdhënies?

Edukimi historik në Ballkanin Perëndimor ka qenë një subjekt i shumë ndërhyrjeve ndërqeveritare dhe jo qeveritare dhe i përpjekjeve reformuese në 20 vitet e fundit.⁶³ Qëllimi i ndërhyrjes dhe reformës ka të bëjë me “diagnozën” në vazhdim. Edukimi historik në Ballkanin Perëndimor shpesh përshkruhet sikur shërben për të transmetuar një formë etnike treguese të asaj çfarë na ka ndodhur Neve, ndërsa të Tjerët paraqiten në histori kryesisht si karaktere negative, shtypës, agresorë, të huaj të dyshimtë dhe armiq.⁶⁴ Metodot tradicionale të mësimdhënies i kanë shërbyer qëllimit të kalojnë në një tregim të gatshëm shumë të mirë. Mësuesit/mësimdhënësit janë parë si transmetues dhe nxënësit si marrës të historisë nga Ne nëpërmjet kohës. Duke kërkuar tek interpretimet dhe të mësuarit historik, si ato janë ndërtuar dhe përdorur nuk shihet si një qëllim ose ushqyer sistematikisht përmes mjeteve të autoriteteve arsimore që e kanë në dorë.

Ndërkohë kanë zënë vend ndërhyrjet dhe reformat përmes edukimit më përfshirës të historisë dhe në përgjithësi nëpërmjet të mësuarit të orientuar dhe në bazë të kompetencave. Kurrikula i është nënshtruar ndryshimeve, ku është përfshirë pluralizmi i teksteve, në disa shtete janë vendosur standartet e të mësuarit dhe

⁶³ Ky raport f. 6

⁶⁴ Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Centre for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002)

direktivat⁶⁵ për tekstet, janë organizuar trajnime të mësuesve/mësimdhënësve të cilat janë frekuentuar, janë prodhuar materiale alternative dhe plotësuese mbi mësimdhënien.⁶⁶ Por, sa shumë e gjitha kjo ka bërë një ndryshim në mësimdhënien e rregullt të përditshme nëpër rajon? A mundemi të gjurmojmë ndikimin e axhendës mbi të mësuarit me bazë kompetencat, të mësuarit të orientuar, të menduarit kritik në rrugët që mësuesit/mësimdhënësit perceptojnë qëllimin e mësimdhënies dhe në rrugët që ata aktualisht japin mësim?

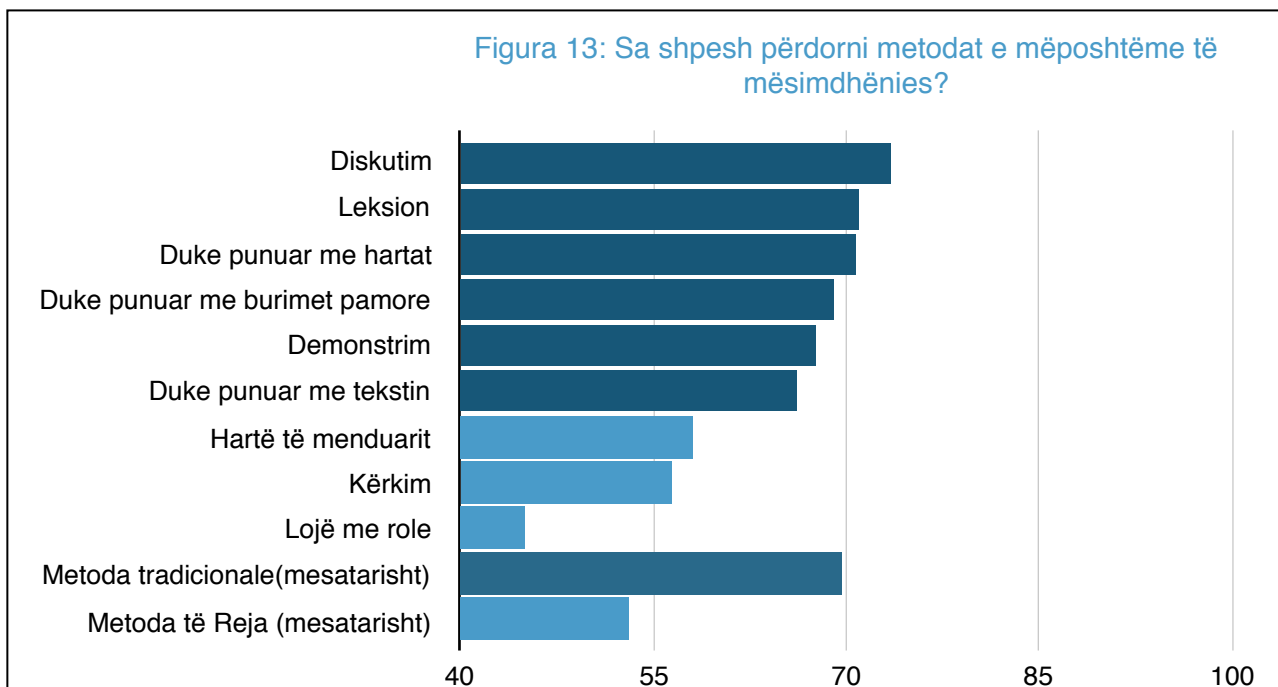
Për të zbuluar më saktë në këtë moment ku jemi po vazhdojmë lidhur me këto çështje, ne pyetëm mësuesit/mësimdhënësit rreth metodave të mësimdhënies që ata përdorin, kompleksitetin e detyrave të dhëna nxënësve (mbështetur në taksonominë e rishikuar të Blumit), (3) kompetencat kyçe të zhvilluara nga mësimdhënia e historisë po aq sa (4) idetë e mësuesve se si kurrikula dhe tekstet duhet të jenë. Ne pyetëm për këtë, sepse ne mendojmë se këta faktorë mund të tregojnë ndryshimin në paradigmen e mësimdhënies. Ne besojmë se një ndryshim drejt metodave të mësuarit aktiv është thelbësor në edukimin e të mësuarit të orientuar, dhe gjithashtu ne donim të shihnim cilat metoda përdorin më së shumti mësuesit/mësimdhënësit. Duke u dhënë nxënësve detyra më komplekse duke u shpjeguar atyre si të përmbushin të tilla detyra pasi është e rëndësishme për zhvillimin e të menduarit kritik dhe krijues dhe në të menduarit historik

në përgjithësi, dhe në këtë mënyrë ne donim të shihnim në çlloj detyrash punojnë mësuesit/mësimdhënësit me nxënësit e tyre. Duke kuptuar se edukimi historik mund të kontribuojë tërthorazi në aftësitë e përgjithshme të nxënësve nevojitet që në shoqërinë bashkëkohore të punohet drejt qëllimit që është tregues i një qëndrimi drejt të mësuarit të orientuar dhe trajtimit në mënyrë ndërdisiplinore në mësimdhënie. Dhe kjo është arsyeja përse ne eksploruam perceptimin e mësimdhënies së tyre të historisë në marrëdhënie me kompetencat kyçe të nxjerra nga *Sistemi European për Kompetencat Kyçe në të mësuarit afatgjatë*. Se çfarë lloj kurrikule do të pëlqenin mësuesit/mësimdhënësit të ndiqnin dhe çfarë lloj tekstesh ata do të pëlqenin të përdornin në klasat e tyre janë tregues i të kuptuarit të tyre në rolin dhe qëllimin e mësimdhënies së historisë dhe më e rëndësishmja të kuptuarit, për autonominë profesionale dhe përgjegjësinë etyre.

3.3.1. Cilat metoda dhe forma të mësimdhënies i përdorin më së shumti mësuesit/mësimdhënësit?

Figura 13 tregon cilat metoda përdorin më së shumti mësuesit/mësimdhënësit në mësimdhënien e përditëshme. Ne mund të shohim se mësuesit/mësimdhënësit përdorin së pari 6, më shumë metoda tradicionale (Diskutim, Demonstrim, Punë me tekstin, Punë me hartën, Punë me

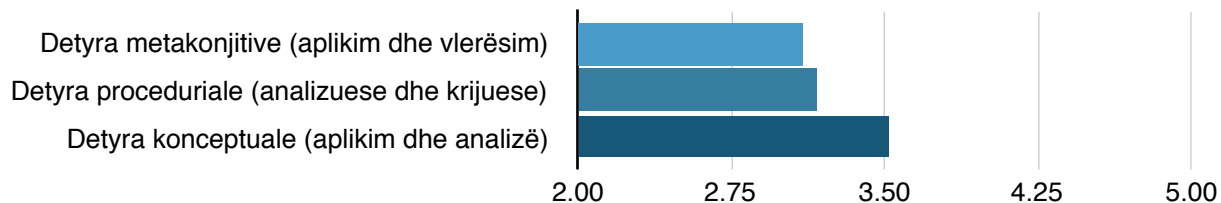
Figura 13: Sa shpesh përdorni metodat e mëposhtëme të mësimdhënies?



⁶⁵Република Србија Министарство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. *Образовни Стандарди За Крај Обавезног Образовања* (Belgrade: Министарство просвете Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2010), Република Србија. *Оптии Стандарди Постигнућа За Крај Оптиег Средњег И Средњег Стручног Образовања И Васпитања У Делу Оптиеобразовних Предмета* (Belgrade: Завод За Вредновање Квалитета Образовања И Васпитања, 2015)

⁶⁶Intervistat e ekspertëve u ndihmuan nga Dea Maric dhe/ose Rodoljub Jovanovic (Intervista e ekspertëve në Kosovë*, Prishtinë 3 Dhjetor, 2016; Intervista i Ekspertëve Bosnje dhe Herzegovinë, Sarajevë 9 Dhjetor 2016; Intervista e ekspertëve Shqipëri, Tiranë, 5 Nëntor 2016; Intervistuesi i ekspertëve IRJ Maqedoni, Shkup 5 Nëntor 2016; Expert intervieu Montenegro Intervista e ekspertëve Malin e Zi, Herceg Novi, 3 Dhjetor 2016; Intervista e ekspertëve Serbi, Beograd 16 Tetor 2016)

Figura 14: Sa shpesh u jepni nxënësve tuaj detyra të cilat përfshijnë?



burimet pamore dhe leksionin) më shumë se 3 të fundit, metoda më aktive (Lojë me role, Stuhi mendimesh dhe Kërkimin). Metoda më tradicionale: leksioni përdoret më shpesh dhe metoda tjetër tradicionale: demonstrimi gjithashtu përdoret shpesh. Në termat e shpeshtësisë, diskutimi është metoda tjetër e përdorur pas leksionit, e cila tregon më shumë pjesëmarrje të nxënësve dhe kështu le të kuptohet në lëvizje drejt metodave më aktive të mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Puna me hartën, pamoret dhe tekstet shihet të përdoren shpesh e cila tregon deri diku një pjesëmarrje më aktive të nxënësve në procesin e të mësuarit. Në anën tjetër, sa më përfshirëse dhe sfiduese janë metodat, aq më pak të shpeshta duket se janë në përdorim.

3.3.2. Sa shpesh mësuesit/mësimdhënësit e historisë u japin detyra komplekse nxënësve?

Kategorizimi i detyrave të përdorura në këtë pyetje mbështetet në taksonominë e Rishikuar të Blumit⁶⁷. Ne pyetëm mësuesit sa shpesh ata japin detyranë nivelin e lartët të njohjes duke adresuar njohuritë konceptuale (zbatim dhe analizë), procedurale (analizë dhe krijuese) dhe metakognitive (aplikimin dhe vlerësimin).⁶⁸ Ne mund të shohim se mësuesit/mësimdhënësit shpesh u japin nxënësve detyra të cilat janë më shumë tradicionale: dimensionin konceptual i dijes është më popullor sesa njohja procedurale, dhe dija metakognitive është më pak popullore. Mbështetur tek ekspertët e arsimit të historisë, detyrat e nivelit të lartë të njohjes konceptuale dhe procedurale përbëjnë thelbin e të menduarit kritik dhe krijues.⁶⁹ Sa më komplekse të jenë detyrat, më pak raportohen nga mësuesit/mësimdhënësit t'u jepen nxënësve të tyre. Njohja procedurale është esenciale në zhvillimin e kompetencave të cilat përbëjnë pjesën thelbësore të përpjekjeve didaktike. Të menduarit kritik përmendet në kurrikulën e mësimdhënies së historisë në secilin shtet respektiv dhe është parësore në shumë dokumente të njohura

ndërkombëtarisht mbi mësimdhënien e historisë. Dimensionin metakognitiv i njohurive, ose çfarë shpesh i referohet si “duke mësuar si të mësosh”, është dimensionin i njohurive duke e adresuar të paktën në mësimdhënien e të anketuarve tanë. Këto të dhëna tregojnë se pritshmëritë kurrikulare dhe rekomandimet nuk përputhen plotësisht në mësimdhënien e përditëshme. Ky, sigurisht është rast i shpeshtë në disa nivele, por këto rezultate me të drejtë ngrenë pyetjen nëse zbatimi i të menduarit kritik (parapë nga kurrikula në zbatim) a është i pranishëm në klasat e Ballkanit Perëndimor.

3.3.3. A mendojnë mësuesit/mësimdhënësit se mësimdhënia e tyre zhvillon kompetencat kyçe?

Mësuesit/mësimdhënësit u pyetën nëse ata mendojnë se mësimdhënia e historisë zhvillon 4 nga 8 Kompetencat Kyçe siç janë të përkufizuara në Direktivat Europiane për Kompetencat Kyçe në të Mësuarit afatgjatë. Ata raportojnë se duke mësuar për të mësuar dhe kompetencat Sociale e Qytetare janë shumë më pak të integruara në mësimdhënien e tyre sesa dy të tjerat. Këto përfundime plotësojnë Grafikon mbi llojin e detyrave të dhëna nxënësve nga mësuesit/mësimdhënësit. Duke mësuar për të mësuar, si një kompetencë kyçe horizontale, nuk është zhvilluar në klasat e historisë, e cila përputhet me rezultatin nga grafiku më lart ku ai është dukshëm i qartë se detyrat metakognitive (duke synuar në mësimdhënien ndaj nxënësve se si të mësojnë efektivisht) jepen të fundit. Këto gjetje tregojnë se mënyra e tanishme me të cilën tregohet historia në Ballkanin Perëndimor ka shumë pak vlera të shtuara për nxënësit përveç njohurive specifike të lëndës që ata përfitojnë, e cila nuk është një nocion shumë i lehtë në një botë në ndryshim të shpejtë dhe në një treg pune të ndryshueshëm. Për më tepër, ky përfundim e bën pozitën e edukimit historik dhe në përgjithësi arsimin jo shumë të mbrojtur pasi mund të jetë shumë e vështirë të provojë se praktikata e mësimdhënies

⁶⁷ Shih f.6 të këtij raporti

⁶⁸ Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Boston, MA: Pearson Education Group, 2001)

⁶⁹ Kategoria e detyrave tradicionale me mësuesit – dimensionin faktik i njohurive – u la i paekzaminuar në studim ndërsa ne treguam se ajo është metoda e përdorur më shpesh.

së historisë kontribuojnë në atë që shpesh përshkruhet si aftësi të tërthorta ose të transmetueshme.⁷⁰

3.3.4. Çfarë lloj kurrikule dhe teksteve duan mësuesit/mësimdhënësit?

Kurrikulat e historisë në Ballkanin Perëndimor janë të organizuara kronologjikisht dhe janë në të njëjtën kohë shumë detyruese për sa i përket përmbajtjes. Sasia e përmbajtjes e parashikuar në kurrikulat e Ballkanit Perëndimor varion ndërmjet 70-100%.⁷¹ Në anën tjetër kurrikulat janë të mbushura me pritshmëritë e “interpretimit të informacionit historik në të mendurit kritik me përgjegjshmëri”,⁷² “njohuri të konfirmuara shkencërisht të së kaluarës dhe së tashmes”, “të kuptuar më të mirë të proceseve dhe fenomeneve bashkëkohore”⁷³ përmirësim të aftësive dhe kompetencave funksionale të dobishme për jetën në shoqërinë moderne (aftësi kërkuese, të menduarit kritik dhe krijues, dhe aftësi arsyetuese për të shprehur qëndrimet e tyre personale, duke kuptuar shumëkulturalizmin, zhvillimin e tolerancës dhe kulturës në dialogun argumentues).⁷⁴ Por sasia e kronologjisë përmbajtjes së caktuar parashikuar në këto kurrikula është më së shumti një nga pengesat kryesore për futjen e metodave dhe teknikave të cilat duhet të zhvillojnë të tilla aftësi, të parapara në të njëjtën kurrikul.

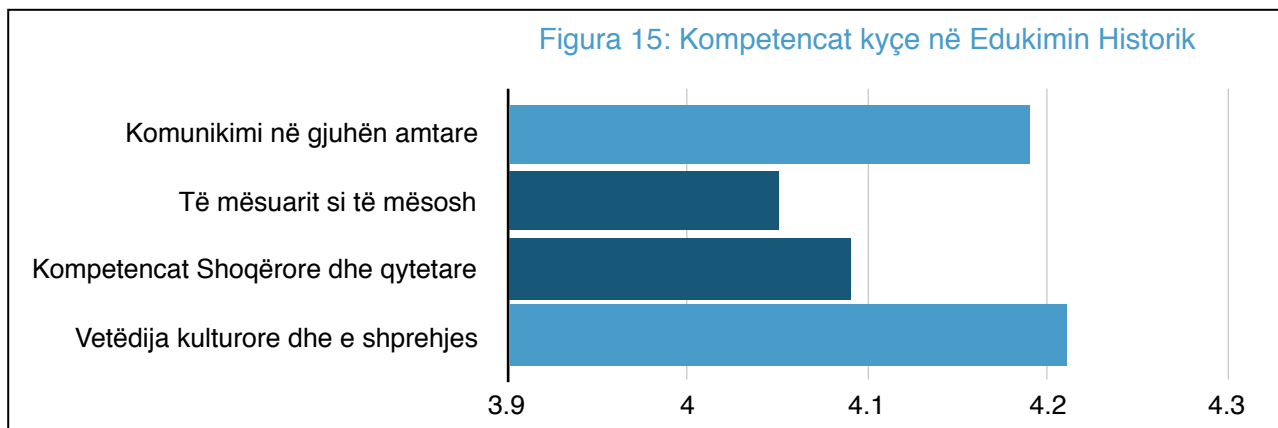
Kur ne pyetëm mësuesit/mësimdhënësit për ndryshimet që ata duan shohin në kurrikulat e tyre, 36,1% mësues/mësimdhënës thanë se ata duan që kurrikula e tyre të jenë më parashkuese kur bëhet fjalë për përmbajtjen që duhet treguar. 40.3% besojnë se kurrikula duhet të jetë më e planifikuar në termat e metodave dhe qasjeve, dhe 50.5% besojnë se kurrikula duhet të jetë më

parashkuese në termat e interpretimit. Kjo gjetje është shumë surprizuese në kontekstin e faktit se kurrikulat në diskutim janë mjaft detyruese dhe lejojnë shumë pak liri për mësuesit/mësimdhënësit për të përfshirë tema të cilat ata dëshirojnë t'i japin në mësim ose metoda të cilat marrin më shumë kohë për t'u zbatuar me saktësi për arsye të “udhëzimeve të përmbajtjes”. Kur flasim për tekstet, një numër i gjerë mësuesish/mësimdhënësish do t'i pëlqenin ato të përmbanin më shumë burime historike (80.0%) dhe detyra më komplekse për studentët e tyre (64.3%). Ata do të donin gjithashtu që gjuha e teksteve të ishte më e paanëshme (50.3) dhe do të pëlqenin të shihnin më shumë perspektivë historike të përfaqësuar në tekstet të cilat ata përdorin (65.4%).

Duke parë në rezultatet e kërimit tonë mbi ndryshimet që mësuesit/mësimdhënësit duan në kurrikulat dhe tekstet, specifikisht në marrëdhënie me tekstet dhe kurrikulën në përdorim, ne mund të arrijmë në disa konkluzione interesante. Në një anë mësuesit/mësimdhënësit janë qartësisht në favor të teksteve me më shumë pajime të përparurara didaktike, si dhe ata duan më shumë burime historike ku studentët mund të punojnë me to dhe më shumë detyra sfiduese që t'i shoqërojnë. Ata gjithashtu njohin problemet me gjuhën emocionale dhe të papërshtatshme. E gjitha kjo lë të kuptohet se ata janë duke mësuar drejt çfarë ne e kemi përshkruar si një paradigmë e re e të mësuarit, e cila fokusohet më shumë në të mësuarit aktiv dhe duke bërë mësimdhënien e historisë fokus në hetimin historik, dhe është në përgjithësi më i ndërgjegjshëm për gjuhën e përdorur.

Por mbështetur në paradigmen e të mësuarit duhet të kërkohej më shumë autonomi për mësuesit/mësimd-

Figura 15: Kompetencat kyçe në Edukimin Historik



⁷⁰Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (Boston, MA: Pearson Education Group, 2001)

⁷¹Shih për shembull Forumin Ekonomik Botëror Lista e Aftësive që do të nevojiten në tregun e punës në 2020 <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/> last accessed 10th of September 2017.

⁷²Një devijim i lehtë mbi këtë shihet në rastin e Kosovës* ku kurrikula e re e cila është duke u pilotuar ofron më shumë mundësi për qasje tematike.

⁷³Intervista e ekspertëve në Shqipëri, nga Dea Maric Tiranë, 5 Nëntor 2016

⁷⁴IRJ Maqedonisë, Intervista e ekspertëve nga Rodoljub Jovanovic. Ohër 6 Nëntor 2016

hënësit, më shumë liri për të zgjedhur temat e përshatëshme dhe gjithashtu liri për të zgjedhur cilat metoda dhe qasje punojnë më mirë në një kontekst për realizimin e synimit. Përveç kësaj paradigma e të mësuarit mund të kërkojë kurrikul të përqendruar në interpretues të përshatëshëm, të hapur ndaj shumë interpretimeve, dhe një dedikim ndaj të kuptuarit ku dhe nga vijnë interpretimet e ndryshme. Dhe të anketuarit tanë duket se duan pothuajse të kundërtën. Ne besojmë se arsyeja për këtë mund të qëndrojë në sistemin edukativ të historisë në këtë rajon, ku planifikimi është paraqitur si një nga karakteristikat për 70-të vitet e fundit, por ndoshta dhe më shumë. Mësimdhënësit mund të kërkojnë gjithashtu strehë në të diturit saktësisht çfarë dhe si ta bëjnë. A vërteton kjo se ata duhet të sakrifikojnë autonominë për hir të të ndjerit të sigurtë dhe sigurohen për atë çfarë bëjnë? Kjo është ende një tjetër pyetje. Si ky ndikon ndryshimet në atë si historia tregohet dhe perspektivën e reformave të ardhshme të mund të jenë të një rëndësie më të madhe.

3.4 Temat e Vështira

Sa temat e vështira historike⁷⁵ që adresohen dhe si përballohen është studiuar nga këndvështrime të ndryshme disiplinore⁷⁶. Cili rol i është përshtatur edukimit historik dhe si ky rol është caktuar nga mësuesit/mësimdhënësit e historisë kur duhet ta transmetojnë, duke kontestuar ose reduktuar rrëfimin e ngjarjeve traumatike dhe të dhimbshme të së kaluarës? Në lidhje me ngjarjet sensitive, edukimi historik mund të luajë rol rreth kompleksitetit në vend që të promovojë interpretime të thjeshtëzuara dhe kështu mund të përbëjë vetë një platformë për të sfiduar paragjykimin dhe manipulimin dhe në këtë mënyrë kontribuon në kapërcimin e trashëgimive të së kaluarës së vështirë⁷⁷. Për të kuptuar se si dhe sa roli i caktuar në

edukimin historik është i përshtatshëm nevojitet një kontekst më i gjerë edukativ dhe socio-politik që të studiohet më tej. Përvojat e fundit të shtypjes dhe dhunës shihen tradicionalisht si tema shumë të vështira për mësimdhënien. Disa studime kanë vëzhguar se si këto eksperiencat përfaqësoheshin në kurrikula dhe tekstet në të gjithë rajonin.⁷⁸ Si pasojë e përpjekejeve të politikave ndërkombëtare iu përshtatën prirjeve të fundit disiplinore,⁷⁹ disa ndryshime u bënë në tekste me përfaqësimin e këtyre ngjarjeve⁸⁰ dhe deri diku edhe në nivel kurrikule.⁸¹ Për më tepër, aktivitete të ndryshme u zbatuan me qëllim që t'i japin ekspertëve dhe praktikantëve të edukimit historik mundësitë për të trajtuar këto tema, mundësuar atë përmes shpërndarjes së qasjeve ndaj temave të vështira, ose realizuar përmes adresimit të këtyre temave.⁸² Një nga qëllimet e këtij studimi ishte të zbulonim çfarë ndikonte tek përzgjedhja e mësuesit/mësimdhënësit në trajtimin e tyre të temave të vështira. Së pari ne dëshironim të mbildhim eksperiencat e tyre mbi temat të cilat ata i konsideronin të vështira për t'u dhënë mësim në klasat e tyre. Së dyti, ne dëshironim të shihnim nëse ata shmangnin ose zgjidhin t'i jepnin mësim temat e konsideruara si të vështira. Në fund, ne dëshironim të zbulonim se në çformë strategjite e mësimdhënësve trajtonin temat e vështira në klasë. Për këtë qëllim ne përdorëm elementë të modelit të Rrezikimit në trajtimin e temave të vështira të cilat zbulonin perceptimin e mësuesve/mësimdhënësve në dobinë sociale të edukimit historik dhe strategjive në shmangien ose dhënien mësim të temës në një mënyrë specifike. Ky model shfaq një dritë në faktorët e ndryshëm të cilët formojnë rrugën e qasjeve të mësuesve/mësimdhënësve për këtë çështje, nga karakteristikat personale dhe konteksti i shkollës në kurrikul dhe pritshmëri të tjera.⁸³

⁷⁵Intervista e ekspertëve të Serbisë nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Beograd 16 Tetor 2016

⁷⁶Ky term përdoret si një sinonim për temat e ndjeshtem dhe kontraversale si tema që nuk janë vetëm historikisht kontraversale por gjithashtu përfshijnë emocione dhe trauma në shoqërinë bashkëkohore.

⁷⁷ Jovana Mihajlovic Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014), Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2017)

⁷⁸Jovana Mihajlovic Trbovc. *Public Narratives of the Past in the Framework of Transitional Justice Processes: The Case of Bosnia and Herzegovina*, PhD thesis, (Ljubljana 2014),

⁷⁹Christina Koulouri, *Clio in the Balkans: the politics of history education*. (Thessaloniki: Center for democracy and reconciliation in Southeast Europe, 2002)

⁸⁰Duke punuar drejt zhvillimit të programeve orientuese të teksteve në BH, shih: Reforma në Fushën e Historisë në Modernizimin e arsimit në Bosnje dhe Hercegovinë për tekstet e historisë në Bosnje dhe Hercegovinë: Heike Karge and Katarina Batarilo. *From the Withdrawal of Offensive Material from Textbooks in 1999 to the New Generation of Textbooks in 2007/2008*. (Braunschweig: The Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2008)

⁸¹ Intervistat e ekspertëve, Prishtinë 3 Dhjetor, 2016, Intervista e ekspertëve Bosnje dhe Hercegovinë, Sarajevë 3 Dhjetor 2016 Expert interview Intervista e ekspertëve në Shqipëri, Tiranë, 5 Nëntor 2016

⁸²Shih f. 6 të këtij raporti

⁸³Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Duke shmangur, mbajtur dhe rrezikuar në klasën e historisë" *Teaching History*, Vol. 120, London (2005), 32-37.

3.4.1. Cilat tema janë të vështira për tu mësuar?

Ne dëshironim të zbulonim në cilat tema mësuesit/ mësime dhënësit e kanë të vështirë të përballen në klasat e tyre. Gjithashtu, ne u bëmë atyre dy pyetje: (1) Cilat tema të caktuara në kurrikulën tuaj ju i konsideroni të vështira për t'i dhënë mësim dhe (2) Cilën(at) temë(a) jo të parashikuara në kurrikulën tuaj i konsideroni të vështira për t'i dhënë mësim.

Të anketuarit tanë nga Bosnje dhe Hercegovina, Mali i Zi dhe Serbia konsideronin si temën më të vështirë për t'u dhënë mësim temën e luftërave në vitet 1990-të. Kjo temë është perceptuar si tema kurrikulare dhe jo kurrikulare më e vështirë. Duke patur parasysh se sa shkatërruese ishin këto luftëra në këto vende si edhe mbi të gjitha përdorimet politike të kohës së sotme, abuzimet dhe konfliktet të lidhura me këto përvoja, kjo përgjigje është mëse e pritshme. Por përse mësime dhënësit e perceptojnë këtë temë brenda dhe jashtë kurrikulës në të njëjtën kohë? Ne besojmë se kjo mund të shpjegohet nga trajtimi kurrikular i temës. Kurrikula në këto shtete cakton temat por nuk shtyn ose rekomandon përfshirje me asnjë nga problematikat e dala prej saj nëse nuk dëshiron të përballen me këto, mësuesit/ mësime dhënësit përfshihen në disa strategji të ndryshme. Ai është i lidhur me sasinë e gjerë të përmbajtjes të përshkrura nga kurrikula. Duke patur këtë në mendje dhe faktin se këto tema janë nga të fundit në kurrikul, shumë shpesh mësuesit/ mësime dhënësit përgjithësisht i shmangin këto tema. Një strategji tjetër është thjesht të shpjegojnë këto tema ndërsa shmangin të gjitha çështjet e vështira rreth tyre.

Kur vihet tek temat e përshkruara në kurrikulë, rezultatet nga Shqipëria, Kosova* dhe IRJ e Maqedonisë ndryshojnë nga rezultatet në Bosnjë dhe Hercegovinë, Malin e Zi dhe Serbi. Në Shqipëri, revolucioni francez është tema më e vështirë për t'u dhënë mësim, regjimi komunist i Enver Hoxhës është tema e dytë më e vështirë për tu drejtuar në klasë. Në Kosovë* tema më e vështirë është Mesjeta dhe e dyta më e vështirë është historia

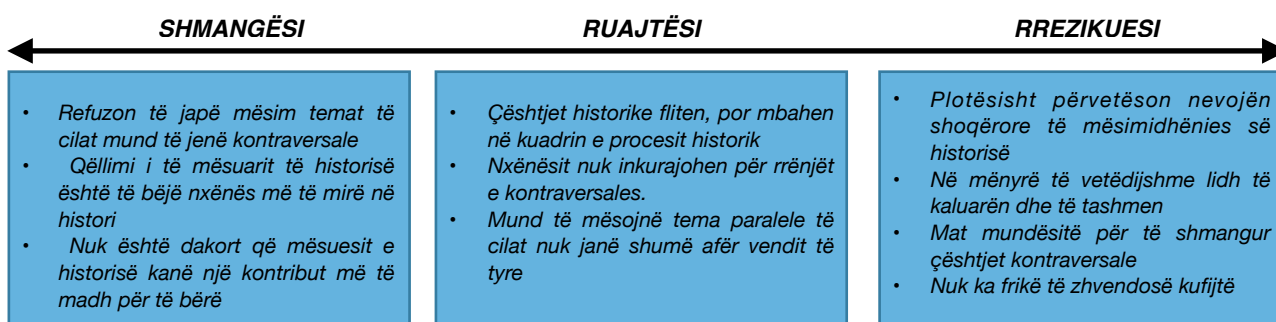
bashkëkohore. Në Maqedoni, Mesjeta dhe Lufta e Dytë Botërore janë temat më të vështira për tu dhënë mësim.

Kur flitet për temat jo të përmendura në kurrikulë, mësuesit/ mësime dhënësit e Maqedonisë përmendin konfliktin maqedonas në 2001. Si temën më të vështirë mësuesit/ mësime dhënësit shqiptarë përmendin rënien e regjimit komunist, dhe mësime dhënësit kosovarë përmendin Holokaustin. Rezultati i cili vjen nga Shqipëria, Kosova dhe IRJ e Maqedonisë në këtë seksion mund të sugjerojë se cilat nga strategjitë e ndryshme përfshihen, por për arsye të përmasave të vogla të shembujve ne do të ftohemi për të nxjerrë përfundime pa hulumtim të mëtejshëm.

3.4.2. Modeli i marrjes së rrezikut në trajtimin e temave të vështira në mësime dhënënie e historisë

Në eksplorimin tonë të qasjeve të mësuesve të historisë në Ballkanin Perëndimor të bërë në lidhje me temat e vështira në mësime dhënënie e tyre të përditëshme, ne zbatuam modelin e zhvilluar në Irlandën e Veriut.⁸⁴ Ky model sjell një rrezikim të vazhdueshëm e cila planifikon qasje të diferencuara për temat e ndjeshme dhe kontroversale në klasë. Në fund të vazhdimësisë është një mënyrë shmangieje e mësuesit/ mësime dhënësit, duke përfaqësuar shmangie të çdo çështjeje që mund të shërbejë për diskutime të forta dhe reagime emocionale të studentëve në klasë (shih figurën 16). Në të kundërt të kësaj dhe në fundin tjetër të vazhdimit, mësuesi/ mësime dhënësi rrezikues mat mundësitë për t'iu referuar përdorimit dhe abuzimit të historisë bashkëkohore dhe përvetësimin e rolit shoqëror të historisë. Në mes të kësaj vazhdimësie janë mësues/ mësime dhënësit të cilët përballen me kontraversalen por vetëm nëpërmjet dimensionit historik, në mënyrë për të mbajtur diskutimin dhe orientimin larg nga temat të cilat mund të jenë emocionale. Ky model shihet në perceptimin e mësuesve/ mësime dhënësit për qëllimin e mësime dhënënie së historisë dhe të drejtën e tyre të trajtimit, duke deklaruar se mësuesi/ mësime dhënësi i cili mendon se mësime dhënënie e historisë ka për të pasur një

Figura16: Vazhdimësia e rrezikimit, Kitson dhe McCully, 2005



⁸⁴Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Duke shmangur, mbajtur dhe rrezikuar në klasën e historisë" *Teaching History*", Vol. 120, London (2005), 32-37.

kontribut në një mjedis shoqëror më të gjerë dhe luan një rol në botën e ditëve të sotme është ai që merr rreziqet dhe sjell çështje të vështira me qëllim për ta përfshirë me rrënjët e tyre historike dhe shoqërore. Ai i cili shman plotësisht këto lloj çështjesh janë ata të cilët mendojnë se edukimi historik duhet thjesht të përqendrohet në të mësuarit rreth të kaluarës. Mbështetur në përshkrimet e sjelljeve specifike të mësuesve/mësimdhënësve duke marrë një nga tre rolet ne zhvilluam një formë të modelit Likert me 7-të shkallë pikëzimi me dhjetë pjesë. Mësuesit/mësimdhënësit u pyetën të vlerësojnë nivelin me të cilin mësimdhënia e tyre e përditëshme mund të përshkruhet në një farë mënyre (pjesë shembulli: Unë e marr në konsideratë mundësinë për të shmangur çështjet kontraversale). Që kur analizat statistikore treguan se është një arsye e mirë të konsiderohen 4 pjesët duke përshkruar sjelljet e rrezikimit së bashku, ne krijuam një tregues të rrezikimit duke nxjerrë mesataret nga këto rezultate. Në këtë mënyrë ne ishin në gjendje të shihnim lidhjen ndërmjet roleve të marra nga mësuesi/mësimdhënësi në klasë (shmangës, mbajtës, rrezikues) dhe karakteristika të ndryshme të praktikës së tyre të përditshme. Për më tepër, ne donim të shihnim cilat karakteristika të mësuesve/mësimdhënësve lidhen me ndërmarrjen e rreziqeve.

Mësuesit/mësimdhënësit të cilët tentojnë të shohin veten e tyre më shumë si moderatorë në procesin e të mësuarit, më shpesh e shohin veten si mësimdhënës, inovatorë dhe kërkues. Ata e perceptojnë veten më shpesh si anëtarë të skuadrës së shkollës, partnerë të organizatave jashtëshkollore dhe pjesëmarrës në jetën kulturore të komunitetit. Në mësimdhënien e tyre ata përqendrohen më shumë në dimensionin konceptual dhe metakognitiv të njohurive, dhe vendosin më shumë theksin në zhvillimin e kompetencave sociale dhe qytetare të nxënësve. Këta mësues/mësimdhënës e shohin kurrikulën më pak të detyrueshme dhe nuk i ndjekin tekstet në një shtrirje të tillë. Për më shumë, ata përpiqen të realizojnë qasje dhe metoda të reja, ata janë më shpesh anëtarë të OJQ, dhe në shumë raste kanë marrë pjesë në një projekt për inovacionin e edukimit historik. Një lloj profili i rrezikimit del nga ky përshkrim analizues. Duke qenë rrezikues është e lidhur me aspekte të ndryshme të praktikave të përditëshme të mësuesve/mësimdhënësve: qasjet e tyre të materialeve të mësimdhënies, bashkëpunimi me aktorët e shoqërisë civile, dhe pjesëmarrja e tyre në mundësitë e zhvillimit profesional nëpërmjet sigurimit të trajnimeve të ndryshme. Përveç kësaj, mësuesit/mësimdhënësit meshkuj janë shumë më shpesh rrezikues, kështu janë më pak religjiozë dhe mësues/mësimdhënës më të arsimuar.

3.4.3. A ka edukimi historik një kontribut më të gjerë për të bërë?

Mbështetur tek modeli Kitson dhe McCully, mësuesit/mësimdhënësit të cilët bien dakort se qëllimi i vetëm i historisë është të mësojë rreth historisë dhe jo të përfshihet në çështjet kontraversale (shmangësit). Pothuaj 60% e mësuesve/mësimdhënësve të Ballkanit Perëndimor të cilët morrën pjesë në pyetsor nuk ishin dakort me këtë qëndrim (59.5%). Gjithashtu, 86% e mësuesve/mësimdhënësve ishin dakort se mësuesi/mësimdhënësi i historisë duhet të ketë një kontribut më të gjerë në shoqëri. Mbështetur në këtë model, anketuesit ishin plotësisht të vetëdijshëm për domosdoshmërinë shoqërore të edukimit historik, që është detyrim për këta mësues/mësimdhënës të sjellin dhe të trajtojnë në klasë çështje të ndjeshme. Gjithashtu, vetëm 43.9% e anketuesve tanë aktualisht matin mundësitë për të shmangur temat kontraversale. Mësuesit/Mësimdhënësit në Ballkanin Perëndimor duket të jenë shumë të vetëdijshëm për rolin shoqëror të edukimit historik.

*(...) Unë mendoj se ne duhet të jemi shumë të kujdesshëm me këto tema, sepse ne duhet të transferojmë përmbajtjen tek fëmijët pa transmetuar urrejtje, t'u mësojmë atyre si të jenë globalë (...)*⁸⁵

Përsëri kjo nuk duket të jetë shumë detyruese për ta të përfshihen me kontraversalen në klasat e tyre. Citimet në vazhdim mund të nxjerrin më shumë dritë pse është ky rasti.

*Unë dua të kthehem tek tekstet e historisë dhe të shtoj se ato janë të mbushura me kontradikta (...) ju jo gjithmonë mund t'ua shpjegoni këtë nxënësve, Edhe në qoftë se atje është një e vërtetë, qoftë një e dytë ose e tretë etj.,...*⁸⁶

*Unë gjithashtu kam eksperiencën me nxënësit se pyesin nëse ne do të përballemi me periudhën e luftërave të fundit, por është me e lehtë për mua të shmanj këtë temë dhe t'u them atyre se tema nuk është në programin dhe planin e mësimdhënies, por shpejt do të jetë. Por unë kam përshtypjen se shumica e nxënësve dinë diçka rreth luftës, ata dëgjojnë histori në familje, unë nuk besoj se ata nuk munden. Unë thjesht përpiqem ta shmanj. Unë mendoj se ne kemi nevojë që të kalojë kohë.*⁸⁷

Gjetjet tregojnë se disa mësues/mësimdhënës nuk ndihen shumë rehat me mësimdhënien e temave më shumë të diskutueshme në shoqërinë e tyre. Disa prej tyre zgjedhin të shmangin plotësisht temën e luftërave të fundit ndërsa

⁸⁵ Fokus grupi i IRJ të Maqedonisë u ndihmua nga Rodoljub Jovanovic, Ohrid, 26 Nëntor

⁸⁶ Ibid

⁸⁷ Fokus grupi në Bosnje dhe Hercegovinë, ndihmuar nga Dea Maric dhe Rodoljub Jovanovic, Sarajevë 9 Dhjetor 2016.

të tjerë shmangin çështjet e ngritura nga luftërat e fundit (më mirë individualisht sesa faj kolektiv, respekt për diversitetin) përmes temave të tjera (Holokausti, Lufta e Dytë Botërore).

3.4.4. Tema të tjera të vështira

Ne besojmë se atje ka disa faktorë shtesë të fortë ku fizues kur diskutohet pozicioni dhe trajtimi i temave të vështira në edukimin historik. Temat që njihen si të vështira për t'u mësuar në Ballkanin Perëndimor në këtë studim janë tema të konflikteve me grupe të tjera politike, etnike, ose religjose dhe vuajtjet që ato prodhuan.

Ky është sigurisht rasti i ngjarjeve të luftës në vitet 1990-të në BH, Serbi dhe Malin e Zi, dhe në rastin e IRJ Maqedonisë i përket luftës në vitin 2001. Në shoqëritë e Ballkanit Perëndimor, çështjet e viktimave dhe të qenit viktimë kryesisht shihen dhe diskutohen nëpërmjet mënyrës kolektive dhe etnike. Ky prodhon një tregim zotërues etnik i pavlefshëm⁸⁸ nga asnjë perspektivë përtej kufijve etnikë.⁸⁹ Duke thënë këtë, trajtimi i të tjerëve në edukimin historik duket se rëndohet edhe më shumë. Në kurrikul dhe tekste, minoritetet kryesisht përmenden si një entitet i veçantë dhe më së shumti në termat e trashëgimisë kulturore.⁹⁰ Gjithashtu, në Shqipëri, Kosovë*, IRJ Maqedonisë, Malin e Zi dhe Serbi minoritetet kanë të drejtën të kenë plotësisht (ose të paktën pjesërisht) kurrikul dhe në shumicën e rasteve edhe tekstet e tyre janë të prodhura në shtetin në të cilin ky minoritet është shumicë,⁹¹ Në rastin e dy shkollave nën një çati në Bosnje dhe Hercegovinë,⁹² largësia ndërmjet historisë tonë dhe tyre e treguar në klasa të ndara, është edhe me e dukshme. Në rastin e IRJ Maqedonisë është pak më e komplikuar. Edhe pse atje ka tekste historie të përbashkëta (përkthyer në të dyja gjuhët) përbërë nga tregimet e të kaluarës edhe për maqedonasit edhe për shqiptaret, duke parë citimet

shihet se si ideja e historisë së 'përbashkët' del jashtëloje në praktikën e mësimdhënies.

Të jem i qartë, atje është i njëjti tekst i cili është në gjuhën shqipe dhe maqedonase, por nëse unë sjell disa materiale plotësuese në klasë ose kur u flas më shumë nxënësve rreth temave të caktuara, kjo varet nga unë...⁹³

Unë nuk e kam parë tekstin e historisë në shqip, por unë di se ju (duke iu referuar grupit pjesëmarrës të mësuesve/mësimdhënësve shqiptarë), jeni duke mësuar historinë tuaj kombëtare, dhe unë mendoj se kjo është gabim. Në tekstet në gjuhën maqedonase unë jam duke mësuar pjesët mbi historinë e Shqipërisë dhe unë nuk e kam problem të flas për Lidhjen e Prizrenit, etj.⁹⁴

Kërkimi i bërë në zonat e tjera post-konfliktit sugjerojnë se kur mësuesit/mësimdhënësit japin mësim në klasa të përziera, ata duhet të jenë më shumë të prirur për të lidhur të kaluarën me të tashmen, të sfidojnë të gjitha tregimet e njëanshme dhe paragjykuere dhe në përgjithësi të përballin rrënjët kundërtëse.⁹⁵ Konteksti i dhënë i sistemit të shkollës së ndarë nuk është vetëm formë pengese dhe të kuptuari përtej kufijve etnik, por gjithashtu duke realizuar qasje më të përgjegjshme dhe multiperspektive, dhe kritike për çështjet e ndjeshme dhe kontraversale më pak të pëlqyeshme.

Mbi të gjitha është e qartë se duke adresuar tematika sensitive dhe kontraversale duhet të shkojmë dorë më dorë me përfshirjen e minoriteteve si dhe perspektivën e grupeve të veçanta në kurrikul. Të dyja janë të pandara në çdo përpjekje kuptimplotë në të ardhmen drejt krijimit të një edukimi historik të aftë për të edukuar paqen dhe demokracinë.

⁸⁸Jean-François Lyotard. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, (University Press Minnesota, 1984),

Brian D. Behnken and Simon Wendt. *Crossing boundaries: Ethnicity, Race and National Belonging in a Transnational World*, (Lexington books, 2013), Vjerran Katunaric. *Sporna Zajednica - Novije Teorije O Naciji I Nacionalizmu*. (Zagreb: Naklada Jesenski i Turk & Hrvatsko sociološko društvo, 2003).

⁸⁹Ky fenomen është studiuar nga shkollat në ndryshëm, e fundit duke e emërtuar 'Collective and Competitive Victimhood as Identity in Former Yugoslavia'

⁹⁰Shih gjithashtu: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina. *Obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Cemu ucimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionalne grupe predmeta*, (Sarajevo: Fond Otvoreno društvo Bosna i Hercegovina, 2007)

⁹¹Intervista e ekspertëve shqiptarë në Tiranë, 5 Nëntor 2016, Intervista e ekspertëve serbë, Beograd 16 Tetor 2016, Macedonia Expert interview Intervista e ekspertëve në Maqedoni, Ohër 5 Nëntor 2016

⁹²"Dy shkolla nën një çati" është term i përdorur zakonisht në BH për shkollimin e ndarë të nxënësve kroatë dhe boshnjakë e cila zhvillohet në Federatën e BH. Mbi bazën e shkollimit në gjuhën e zgjedhur (kroatisht ose boshnjake), nxënësit ndahen në klasat "boshnjake ose "kroate". Klasat e ndara shpesh ndodhen në të njëjtën shkollë, ëchic is ëhere the pikërisht kjo është arsyeja e përdorimit të termit "nën një çati". Për më shumë mbi këtë, shihni për shembull: "Segregated Bosnian schools reinforce ethnic divisions" <https://iëpr.net/global-voices/segregated-bosnian-schools-reinforce-ethnic-division> Accessed on September 23 2017. Dhe "Divided schools in BH" UNICEF BH 2009. https://ëëë.unicef.org/bih/Divided_schools_in_BHëëë_1.pdf

⁹³Pjesmarrësit e focus grupit shqiptar, Fokus grupi i IRJ të Maqedonisë u ndihmua nga Rodoljub Jovanovic, Ohër, 26 Nëntor

⁹⁴Pjesmarrësit e focus grupit shqiptar, Fokus grupi i IRJ të Maqedonisë u ndihmua nga Rodoljub Jovanovic, Ohër, 26 Nëntor

⁹⁵Pjesmarrësit e focus grupit maqedonas, Fokus grupi i IRJ të Maqedonisë u ndihmua nga Rodoljub Jovanovic, Ohrid, 26 Nëntor

4. Diskutime dhe Përfundime

Ky studim hulumtoi aspekte të ndryshme të mësimdhënies së historisë në Ballkanin Perëndimor, duke filluar nga arsimimi i mësuesve/mësimdhënësve të historisë, në mësimdhënien e përditëshme. Një nga qëllimet e tij që duhet të vlerësohet ishte saktësia për të mbledhur eksperiencat e praktikantëve dhe perceptimin e tyre mbi këto çështje. Me këto gjetje mund të ndihmojmë në përcaktimin e dobësive, dhe anëve të forta, si dhe të informojmë për drejtimin e ardhshëm të reformave në sistem.

Trajnimet Fillestare të Mësuesve/Mësimdhënësve, Punësimi & Zhvillimi Profesional në Praktikë

U gjet se programet e studimit (TFM) për mësuesit/mësimdhënësit e ardhshëm në Ballkanin Perëndimor, edhe pse të perceptuara si të dobishme nga shumica e mësuesve/mësimdhënësve, përmbajnë një përpjestim të ulët të kurseve pedagogjike, didaktike dhe praktikës së orientuar, dhe mësuesit/mësimdhënësit duhet të plotësojnë saktësisht më shumë kurse në këto subjekte për mësimdhënien e tyre. Të pajisur me këto njohuri të përmbajtjes së orientuar mësuesit/mësimdhënësit e historisë në të gjithë Ballkanin Perëndimor përballen me kriteret e punësimit të cilat janë të paqarta dhe procedurat e punësimit janë jo transparente. Procesi, shpesh perceptohet i padrejtë, lë hapësirë për nepotizëm dhe korrupsion si dhe nërhyrjen e konsiderueshme nga politikanët në nivelin e punësimit. Pasi ata kanë gjetur një punë, mundësitë për zhvillimin profesional të mësuesve/mësimdhënësve të historisë e sigurojnë nga autoritetet arsimore shihen si të pamjaftueshme, ndërsa sistemi i përparimit të mësuesve/mësimdhënësve ka mjaft vend për përmirësim, veçanërisht kur bëhet fjalë për cilësinë e garancisë. Mësuesit/mësimdhënësit shpesh kthehen tek organizatat joqeveritare ose të tjera që sigurojnë trajnime të cilat duket se luajnë një rol të rëndësishëm në trajnimin e mësuesve/mësimdhënësve, ndërsa mësuesit/mësimdhënësit duket se mendojnë se këto trajnime janë më të dobishme se sa ato të organizuara nga autoritetet arsimore.

Mësuesit/mësimdhënësit në Shkolla dhe Sistemet Arsimore

Kur bëhet fjalë se çfarë përcakton praktikën e mësimdhënies së historisë, disa mësues/mësimdhënës qëndrojnë në mendimin se detyrimet infrastrukturore për pjesëmarrjen dhe metodat aktive të të mësuarit nuk takohen. Këto i atribuohen jo vetëm pajisjeve tenkike, por më së shumti numrit të madh të studentëve për klasë. Format autoritative të vendimit të bëra në një qëllim të gjerë të çështjeve të lidhura me mësuesin/mësimdhënësin dhe shkollën nuk janë të pazakonta dhe kjo është parë si një faktor i cili pengon inovacionin, bashkëpunimin ndërkomunitar dhe ndërmjet shkollave. Ngjashëm, një shumicë mësuesish/mësimdhënësish mbështet bashkëpunimin me OJQ-të dhe komunitetin lokal. Ata shohin përfshirjen e tyre në vendime dhe politikëbërje shumë të ulët. Pjesëmarrja e tyre është e perceptuar si e ulët në rastin e procesve arsimore afat gjata dhe me ndikim të madh dhe ndryshimeve. Më shumë demokraci në nivelin e shkollave dhe më shumë pjesëmarrje të mësuesve/mësimdhënësve në këtë lidhje duhet t'u drejtohet të dyjave politikave arsimore të bazuara në eksperiencë dhe në krijimin e një ndienje të pronësisë mes mësuesve.

A ka ndryshuar paradigma e mësimdhënies?

Mësuesit/Mësimdhënësit raportojnë përdorimin e metodave tradicionale më së shumti, por disa metoda pjesëmarrjeje janë të përdorura gjithashtu shpesh. Aty është padyshim një zhvendosje në termat e metodave të përdorura, por më së shumti metodat tradicionale mbizotërojnë. Metodatat aktive të mësimi si kërkimi dhe puna me role duket se përdoren më pak në leksionet e historisë krahasuar me metodat tradicionale. Mësuesit/mësimdhënësit tregojnë se sasia e përmbajtjes të cilën kanë për të mbuluar është çfarë i ndalon ata më së shumti për të provuar metoda dhe qasje të reja në mësimdhënien e tyre të përditëshme. Në anën tjetër mësuesit/mësimdhënësit duket se përdorin strategji konceptuale, procedurale dhe metakognitive, bashkë me njohuritë faktike tradicionalisht të rëndësishme. Gjithashtu, sa më të ndërlikuara të jenë detyrat, aq më pak shpesh mësuesi/mësimdhënësi ua jep ato nxënësve të tij. Kjo do të thotë se detyrat vendimtare për zhvillimin e mendimit kritik dhe krijues gjenden gjithashtu shumë rrallë. Duke pasur në mendje se këto detyra janë të përfshira në kurrikulë në të gjitha shtetet në fjalë, është shumë e papëlqyeshme t'i gjeshe ato në praktikën e mësimdhënies. Kur vijmë tek tekstet e historisë, mësuesit/mësimdhënësit i duan ato të sjellim më shumë burime historike dhe të shkruhen në një gjuhë më pak emocionale se sa ajo e përdorur në tekstet e tanishme.

Mësuesit/mësimdhënësit e historisë tregojnë se përdorin më pak metoda tradicionale në punët e tyre. Ata raportojnë duke vendosur fokusin në aspektet e ndryshme të të menduarit historik në mësimdhënien e tyre dhe urojnë për më pak tekste me pargjykim. Gjithashtu, edhe pse me kurrikul plotësisht të paracaktuar siç është në rajonin e tyre, ata do të dëshironin të ishin më pak paracaktues. Kjo ngre pyetje të tjera rreth aspiratave themelore të mësuesve/mësimdhënësve, rreth të kuptuarit të tyre për qëll-

limin e të mësuarit të historisë dhe si pasojë rreth ndryshimeve në paradigmen e mësimitdhënies. Mësuesit/mësimitdhënësit që shohin mësimitdhënien e historisë si të mësuar të orientuar dhe të bazuar në kompetenca do të përfitonin më shumë nga kurrikula më pak e paracaktuar, e cila do të linte më shumë liri dhe mundësi për mësuesit/mësimitdhënësit të zgjidhnin temat, metodat dhe mjetet për të arritur produktin edukativ të cilin kanë zgjedhur. Duke respektuar këtë paradigme mësimitdhënies duhet gjithashtu të përfshijë mësimitdhënien rreth interpretimit sesa dëshirës për kurrikulën e paracaktuar në termat e interpretimit.

Kjo tregon disa qëndrime konfliktuale të mësuesve/mësimitdhënësve. Disa ndryshime në qasjet e mësuesve/mësimitdhënësve në mësimitdhënien e tyre janë të dukshme. Metodot që ata përdorin përfshijnë deri diku pjesëmarrjen dhe përfshirjen aktive të nxënësve. Ata përdorin në mënyrë relative detyra të ndërlikuara por nuk vlerësojnë zhvillimin tërthorazi të aftësive më shumë ose punës përmes zëvillimit të aftësive të të menduarit kritik dhe kreativ. Ata i njohin problemet me paraqitjet e të Tjerëve në tekstet dhe pajisjet didaktike. Gjithashtu ngurrimi i tyre për të vepruar në një kurrikul më të hapur tregon një të kuptuar më shumë tradicional të rolit të tyre përveç qëllimit themelor të edukimit historik në përgjithësi. Kërkim i mëtejshëm nevojitet në drejtim të kuptimit pse ky është rasti. Në marrëdhënie me gjetjet e tjera në këtë kërkim, interpretimet paraprake tregojnë se kjo mund të shpjegohet nga mësuesit/mësimitdhënësit ngurrues që të marrin më shumë autonomi dhe përgjegjëshmëri në sistemin e paqartë dhe jo rezultativ.

Temat e Vështira

Në hulumtimin tonë të qasjes së temave të vështira në praktikën e mësimitdhënies në Ballkanin Perëndimor, ne përdorëm një model të vendosur në një kontekst të ndryshëm socio-politik për qëllimin e zbulimit të qasjeve të ndryshme të këtyre temave dhe faktorët shqyrtues që krijon zgjedhjen e qasjes së mësuesit/mësimitdhënësit në këtë çështje.⁹⁶ Të dyja karakteristikat personale të mësuesit/mësimitdhënësit dhe karakteristikat e mësimitdhënies së përditëshme provojnë të luajnë një rol në fomën e zgjedhjes së strategjive të mësimitdhënies në temat e vështira. Shumë mësues/mësimitdhënës në këtë zonë ndihen të ngurtë të japin mësim për këto tema të diskutueshme. Disa prej tyre madje zgjedhin të shmangin plotësisht në mënyrë të qartë ose përfshirjen referuar për të në mësimitdhënien e tyre (shmangësit). Të tjerë zgjedhin të japin mësim tema të tjera historike të cilat në një lloj mënyre ngjasojnë me temat e vështira (mbajtësit). Për shembull këta mësues/mësimitdhënës japin mësim rreth Holokaustit dhe përqendrohen në konceptet lidhur me Holokaustin të cilat mund të zbatohen për të kuptuar konfliktet e fundit (tregon të jetë tema më e vështirë për t'u dhënë mësim). Ata pastaj përfshijnë dallime të tilla si për shembull, faj individual e në ndryshim me përgjegjësinë kolektive të cilën duhet ta zbatojë me nxënësit e tij kur mendohet

rreth konflikteve të fundit. Ata gjithashtu nuk drejtojnë transportimin e këtyre koncepteve nga një ngjarje historike (më pak të diskutueshme) në një tjetër (më të diskutueshme).

Në anën tjetër, një numër i konsiderueshëm i të anketuarve tanë raporton duke sjellë dhe adresuar temat më të vështira në klasat e tyre me një qëllim për t'u përballur me rrënjët e kontravesales dhe duke pasur një vetëdijueshmëri të plotë për rëndesën emocionale që mund të shpërthejë nga ajo (rrezikuesit). Analiza jonë gjithashtu tregon se duke zgjedhur për të trajtuar këto tema në një mënyrë të tillë është e lidhur me një lloj perceptimi të rolit të mësuesit në praktikën e mësimitdhënies si dhe disa karakteristika personale. Mësuesit/Mësimitdhënësit të cilët e shohin veten e tyre si moderatorë, inovatorë dhe rikërkues, anëtarë të një skuadre shkolle, partnerë me organizata të jashtme, dhe pjesëmarrës në jetën kulturore të komunitetit janë më të prirur të jenë riskues. Mësuesit/Mësimitdhënësit të cilët raportojnë të marrin rrezikun në klasat e tyre shohin praktikën e tyre më pak të përcaktuar nga kurrikula dhe tekstet. Ata matin mundësitë për zhvillim profesional gjithmonë kur munden (trajtime mësuesi të sigurara nga autoritetet arsimore dhe trajtime të siguruar nga OJQ-të) dhe duket se e njohin rolin e CSOs në arsim dhe duan të bashkëpunojnë më shpesh me ta.

Pritshmëritë kurrikulare janë kontradiktore, me një anësi të qartë etnike dhe shpesh duke ofruar vetëm një interpretim të ngjarjeve dhe në të njëjtën kohë me qëllim për të edukuar të menduarit kritik dhe duke përgatitur qytetarë të së ardhmes për të kuptuar dhe vlerësuar anëshmëritë dhe interpretimet. Kështu del një kontekst arsimor shumë i komplikuar. Sistemi i shkollave të ndara, të pranishme në disa raste, sjell edhe më shumë sfida për të shkuar më përtej tregimit eksklusiv dhe të ndarë. Kjo sigurisht, vështirëson përpjekjet riskuese. Modeli Kitson McCully është një mjet i vlefshëm për ekzaminimin e qasjeve të mësuesve/mësimitdhënësve për temat e vështira. Ajo çfarë i bën këto tema të vështira është se interpretimet e konflikteve janë të ngarkuara emocionalisht. Mësuesit/mësimitdhënësit mund të vendosin të lenë mënjatë mosmarrëveshjet dhe kontradiktat duke dhënë mësim në një mënyrë të njëanëshme dhe të thjeshtëzuar. Kjo qasje priret të ndërtojë ndarje të mëtejshme në shoqëri. Kërkimi i mëtejshëm duhet të bëhet për të zbuluar çfarë motivon këto tipe të strategjive të mësimitdhënies, por ne mund të shohim se atje nuk ka kërkesa të qarta dhe pasoja kurrikulare që ndalojnë këtë tip mësimitdhënies të historisë në Ballkanin Perëndimor. Për më tepër, rezultatet edukative në edukimin historik në këto tema ne termat e njohurive, aftësive dhe qëndrimeve të dijeve të nxënësve, gjithashtu meriten të studiohet në një mënyrë të plotë dhe sistematike.

⁹⁶Alison Kitson and Alan McCully. "You hear about it for real in school." Duke i shmangur, mbajtur dhe rrezikimi në klasën e historisë "Teaching History", Vol. 120, London (2005), 32-37.

5. Rekomandimet

- Reformat e ardhëshme duhet të jenë gjithëpërfshirëse, sistematike dhe të ndërlidhura si dhe ato nevojitet të përshijnë trajnimin fillestar të mësuesve/mësimdhënësve, kurrikulën, tekstet, procedurat e punësimit, mundësitë e zhvillimit profesional dhe mekanizmat e përparuara, vendim marrjen dhe aspekte të ndryshme të demokracisë në nivelin e shkollave, pjesëmarrjes së mësimdhënësve në sistemin arsimor, si dhe mbikqyrjen dhe mbështetjen në praktikën e mësimdhënies.
- Bashkëpunim më i mirë ndërmjet autoriteteve arsimore, mësuesve/mësimdhënësve dhe shoqërisë civile në çështjet e politikave arsimore, trajnimit të mësuesit/mësimdhënësit, mjeteve të zhvillimit arsimor dhe futjen e reformave arsimore, si dhe gjetjet tregojnë se atje ka shpesh mungesë në komunikim dhe përpjekjet e përbashkëta në këto çështje.
- Duke zhvilluar programet e studimit të Trajnimit Fillestar të Mësuesve/Mësimdhënësve të cilat do të përgatitin mjaftueshëm studentët për praktikën e tyre të mësimdhënies. Në këtë pikë, më shumë vëmendje duhet të ketë mbi kurset pedagogjike dhe didaktikës historike dhe praktikës së mësimdhënies.
- Kriteri i punësimit për mësuesit/mësimdhënësit (e historisë) duhet të jetë bazuar në meritë dhe kualifikim ndërsa procedurat duhet të bëhen transparente. Kujdes i veçantë duhet t'i jepet ç'rëndësjes së nepotizmit dhe korrupsionit në kontekstin e punësimit të mësuesve/mësimdhënësve (të historisë).
- Duhet të përfshihen masa të pavarura dhe të paanëshme për sigurinë cilësore të trajnimeve të mësuesve/mësimdhënësve të organizuara nga shteti ose jo shtetërore. Mekanizmat e akreditimit duhet të mbështeten në sigurinë dhe cilësinë e trajnimeve. Atje ka një cilësi thelbësore në disa trajnime të mundësuar nga mbështetës joqeveritarë. Kjo ofron një mundësi për bashkëpunim dhe koordinim ndërmjet mbështetësve të ndryshëm të trajnimeve dhe autoriteteve përkatëse të cilat duhet të përdoren për të gjetur nevojat e zhvillimit profesional të mësuesve/mësimdhënësve në një mënyrë thelbësore.
- Një minimum i kushteve të mësimdhënies (pajisjet teknike dhe numri i nxënësve për klasë) duhet të sigurohet brenda shteteve, pasi ato janë parakusht për të mësuarit pjesëmarrës dhe metodave aktive.
- Vëmendje e veçantë duhet ti jepet vendosjes së principeve demokratike dhe me bazë meritën në qëllimin e gjerë të mësuesit/mësimdhënësit dhe shkollës mbështetur në çështjet si në procedurat autoritare dhe jotransparente që pengojnë bashkëpunimin inovator, ndërkomunitar dhe ndërskollor.
- Gjetjet tona sugjerojnë se ka mundësi dhe motivim mes mësuesve/mësimdhënësve për të marrë pjesë që të marrin zotësinë e proceseve të lidhura me inovacionin e mësimdhënies së historisë në Ballkanin Perëndimor që nuk janë plotësisht të përdorura në sistemet arsimore. Nëse përdoret më intensivisht, ky potencial mund të ndihmojë në njohjen e politikave të mbështetura në eksperiencë.
- Disa ndryshime drejt përdorimit më të shumtë të metodave përfshirëse dhe aktive të mësimdhënies dhe të mësuarit janë të dukshme. Atje ka gjithashtu, një nevojë të madhe për të punuar drejt strategjive të mësimdhënies që synojnë në zhvillimin e aftësive të të menduarit kritik dhe kreativ, kompetencave shoqërore dhe qytetare të nxënësve dhe duke mësuar si të mësojnë në edukimin historik.
- Kurrikula e historisë me bazë kompetencat, të mësuarit e orientuar dhe më e hapur me një angazhim të vazhdueshëm të qartë të vendosur në synime dhe qëllime duhet të përfshihen në edukimin historik. Kurrikula e re duhet të ndiqet nga tekste historie që reflektojnë këtë kurrikul. Vëmendje e veçantë duhet të vendoset dhe në gjuhën e përdorur për të përshkruar të Tjerët në kurrikul.
- Gjetjet tona tregojnë se mësuesit/mësimdhënësit kanë nevojë për mbështetje të mëtejshme në dhënien mësim të temave të vështira ndërmjet politikave arsimore rezultative në kurrikul, tekste, dhe një mjedis mësimdhënës mbështetës dhe demokratik. Më shumë trajnime për mësuesit/mësimdhënësit ende jo të punësuar dhe atyre të punësuar mbi këto tema, dhe strategji të mësimdhënies të realizueshme duhet të organizohen mbi këto tema. Në kurset e dedikuara për trajnimin e mësuesve/mësimdhënësve, një vëmendje e veçantë duhet të ketë duke e vendosur kryesore dhe zhvilluar detyrat më komplekse njohëse dhe emocionale për studentët.

RRETH PROJEKTIT

Qendra për Demokraci dhe Ripajtim në Europën Juglindore (CDRSEE) dhe EUROCLIO, Shoqata Europiane e Mësuesve të Historisë, në bashkëpunim të ngushtë me Shoqatat e Mësimdhënësve të Historisë (SHMH) në Shqipëri, Bosnje dhe Hercegovinë, Kosovë*, IRJ të Maqedonisë, Malin e Zi dhe Serbi, bëhen bashkë në vitin 2016 për një ndërmarrje afatgjatë të emërtuar ePACT, Bashkëpunim Edukativ për Përkrahje, Aftësi Ndërtuese dhe Transformuese.

ePACT është një ndërmarrje e përbashkët e dy organizatave të shoqërisë civile dhe mbështetësve të tyre e më gjerë. Kjo ndërmarrje ndërton mbi të gjitha arritjet e të kaluarës me rritjen e partnerëve mbështetës për ndryshime sistematike në arsim. Zbatuesit dhe politikbërësit kontribuojnë në bashkëpunimin e ri rajonal dhe rritin kapacitetin për të dyja, reformën dhe zbatimin.

ePACT bën thirrje për strategji të reja reformuese për një kurrikulë me bazë të dhënave, rritjen e kapacitetit për trajnime dhe zbatimin në nivel klase, si dhe përkrahje rajonale dhe bashkëpunim. Medota për të arritur këto objektiva gjithashtu përfshijnë të dhëna nga pozita e grupeve të punës, shpërndarjen dhe monitorimin e kapaciteteve ndërtuese, dhe prodhimin e një vlerësimi të nevojave të një shumice palësh të interesuara.

CDRSEE, EUROCLIO dhe Shoqatat e Mësuesve të Historisë (SHMH) në rajon kanë punuar për mëse dy dekada në përmirësimin e bashkëpunimit rajonal në edukimin historik. Ata kanë krijuar burime plotësuese, kanë riparë kurrikulën eksistuese, kanë mbështetur dhe kanë kryer kërkime në një mori çështjesh të lidhura me edukimin historik, por kurrë nuk kanë pyetur vetë mësuesit/mësimdhënësit e historisë në këtë shkallë, rreth eksperiencave të tyre, nevojave të tyre dhe perceptimit të tyre.

Është e rëndësishme të dimë se adresimi i çështjeve të edukimit historik nuk luan rol kryesor në axhendat kombëtare.⁹⁷ Kjo është gjerësisht për arsye të realitetit se, në dritën e procesit të zgjerimit të Bashkimit Evropian, vendeve të Ballkanit Perëndimor u është kërkuar të arrijnë një ndërmarrje të gjerë refomash të cilat përfshijnë zgjidhjen e çështjeve të ndryshme komplekse dy-palëshe dhe shumëpalëshe me qëllim që të plotësojnë kushtet e Bashkimit Evropian. Sidoqoftë, ne besojmë se atje ka mundësi të mjaftueshme për të lëvizur drejt fushës së edukimit historik; i cili mund të shihet si një shembull në përparimin e bashkëpunimit rajonal ndërmjet shoqërisë civile dhe vendim marrësve nëpër Europë dhe Ballkanin Perëndimor.

⁹⁷ European Commission. *Commission Communication to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the 2016 EU Enlargement Policy*. COM(2016) 715 final. Brussels, 2016.

