

Pikat e referimit për hartimin dhe ofrimin e programeve universitare në fushën e arsimit

Prishtinë

Dhjetor (2010)

Harmonizimi i strukturave arsimore në Evropë

Emri 'Harmonizim' (ang: tuning) i këtij projekti u zgjodh për ta paraqitur idenë se universitetet nuk po kërkojnë një formë të vetme të programeve të tyre e as ndonjë lloj unifikimi të prerë apo të mëvonshëm të kurrikuleve në Evropë, por thjeshtë ato po kërkojnë pika të përbashkëta të referimit, bashkëdyzimit dhe të mirëkuptimit të ndërsjellët. Që prej fillimit të tij, 'Projekti i Harmonizimit' ka pasur si synim kryesor ruajtjen e llojllojshmërisë së pasur të arsimit evropian, dhe se projekti nuk kërkon në asnjë mënyrë ta kufizojë pavarësinë e akademikëve dhe të specialistëve të fushave të veçanta, apo ta dobësojë në ndonjë mënyrë autoritetin akademik në nivel kombëtar.

Përkthimi i këtij materiali u financua përmes projektit TEMPUS JEP 144677, financiar nga Komisioni European, me qëllim të zhvillimit të programeve Master në Edukim në Universitetin e Prishtinës (Fakultetin e Edukimit), Universitetin e Tiranës dhe Universitetin e Europës Juglindore në Tetovë..

Titulli i origjinalit: “Reference points for the design and delivery of degree programmes in education”

Përkthyer në shqip nga: Besim Kokollari, M.Ed.

Përmbajta

1	Hyrje e përgjithshme prej Komisionit Menaxhues të Projektit të Harmonizimit	9
2.	Hyrje në fushën e arsimit	14
2.1.	Shkencat e edukimit	16
2.2.	Shkollimi i mësimdhënësve	19
2.3.	Mësimi gjatë gjithë jetës dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësimdhënësve	25
3.	Kualifikimet në edukim	29
3.1.	Llojet e programeve në shkollimin e mësimdhënësve	29
3.2.	Llojet e programeve në shkencat e edukimit	33
4.	Llojet e profesioneve të të diplomuarve në edukim	37
5.	Lidhja e fushës së edukimit me programet e tjera	39
6.	Rezultatet mësimore dhe kompetencat	41
6.1.	Kompetencat e përgjithshme	45
6.2.	Kompetencat e veçanta lëndore në arsim	48
7.	Procesi i konsultimeve me palët e interesit	55
8.	Ngarkesa dhe pikëkreditat ECTS	57
8.1.	Shkollimi i mësimdhënësve dhe Procesi i Bolonjës	61
9.	Mësimdhënia, mësimnxënia dhe vlerësimi (MMV)	63
9.1.	Shembulli i parë: cikli i parë (apo i dytë) mësimnxënia dhe mësimdhënia	63
9.2.	Shembulli i dytë: Cikli i parë (dhe i dytë)	65
9.3.	Shembulli i tretë (cikli i dytë dhe i tretë)	66
10.	Ngritja e cilësisë	68
12.	Studimet e doktoratës në edukim	71
14.	Përfundime	80

Referencat	88
Shtojca 1	93
Raport lidhur me: një Kornizë për kualifikimet e arsimit të lartë në Evropë	93
Përshkruesit e rezultateve mësimore dhe të kompetencave	93
Shtojca 2	99
Shtojca 3	107
Shtojca 4	109
Procesi i sigurimit të vlefshmërisë	109
1. Paneli për sigurimin e vlefshmërisë	109
2. Konsultimi me ekspertët në fazën e përpilimit të versioneve	113
3. Konsultimet gjatë konferencave	115

Ky botim është përgatitur prej të gjithë anëtarëve të Grupit të Fushës së Arsimit në kuadër të Projektit të Harmonizimit. Pjesa më e madhe e tekstit është krijuar si rezultat i punës në seminare e takime, dhe si pjesë e detyrave të veçanta të kolegët tanë. Si rrjedhojë, autorë të këtij raporti janë anëtarët e Grupit të Fushës së Arsimit (GFA), për të cilët mund të gjeni informacione më të hollësishme në Shtojcën 3.

Përfshirja e kontributeve të ndryshme dhe harmonizimi i tyre është bërë prej ekipit të redaksisë në përbërje të:

Profesor Sheelagh Drudy
Profesor Lars Gunnerson
Arlene Gilpin (Kordinatorë e GFA)

1 Hyrje e përgjithshme prej Komisionit Menaxhues të Projektit të Harmonizimit

Projekti i Harmonizimit të Strukturave Arsimore në Evropë është një projekt i udhëhequr prej vet universiteteve, i cili synon ofrimin e një qasje konkrete për zbatimin e procesit të Bolonjës. Projekti ka nisur në vitin 2000 dhe është mbështetur financiarisht dhe moralisht prej Komisionit Evropian. Tani, në të përfaqësohet pjesa më e madhe e vendeve nënshkruese të procesit të Bolonjës. Të gjitha vendet dhe akterët kryesorë të përfshirë në procesin e Bolonjës e njohin dhe e pranojnë punën e bërë në kuadër të "Projektit të Harmonizimit.

Qasja e Projektit të Harmonizimit, i shpjeguar më në hollësi në botimin shoqërues *"Harmonizimi i Strukturave Arsimore në Evropë: Kontributi i Universiteteve në Procesin e Bolonjës – Hyrje"*, përbëhet prej një metodologjie që mbështetet në (ri-)dizajnimin, zhvillimin, zbatimin dhe vlerësimin e programeve të studimeve për secilin cikël të procesit të Bolonjës. Si e tillë, ajo është testuar në disa vende dhe ka dalë të jetë shumë e dobishme. Më e rëndësishmja është se Projekti i Harmonizimit ka shërbyer si një forum i zhvillimit të pikave të referimit në nivel të fushave të veçanta. Kjo ndërlihet me atë se programet e studimit duhet të bëhen të krahasueshme, të përputhshme dhe transparente. Pikat e referimit shprehen me anë të rezultateve mësimore dhe të kompetencave të caktuara.

Rezultatet mësimore janë formulime që shprehin atë se çfarë pritet të dijë një nxënës, të kuptojë dhe të jetë i aftë t'i shfaq ato pas kryerjes së përvojës mësimore. Sipas Projektit të Harmonizimit, rezultatet mësimore shprehen me anë të *nivelit të kompetencës* që do të duhej të arriheshin prej nxënësit.

Kompetencat paraqesin një kombinim dinamik të shkathtë-

sive kognitive dhe meta-kognitive, dije dhe të kuptuar, shkathësi ndër-personale, intelektuale dhe praktike, si dhe vlera morale. Përvetësimi i këtyre kompetencave është synim i të gjitha programeve arsimore, të cilat ndërtohen mbi trashëgiminë e *dijes dhe të të kuptuarit* të krijuar prej shekujsh. Kompetencat zhvillohen në të gjitha njësitë mësimore, dhe vlerësohen në faza të ndryshme të një programi. Disa prej kompetencave janë të përgjithshme (të përbashkëta për çdo program diplomik); të tjerat kanë të bëjnë me një fushë të caktuar (të veçanta për një fushë të studimit). Është e natyrshme që zhvillimi i kompetencave të vazhdojë në mënyrë të integruar dhe ciklike gjatë tërë programit studimor.

Për t'i bërë nivelet e studimit të krahasueshme, grupet e fushave të veçanta dhe rrjetet tematike të përfshira në projekt i kanë zhvilluar tremat përshkruar të cikleve, të cilët janë të shprehur me anë të kompetencave.

Sipas Projektit të Harmonizimit, futja e një sistemi prej tre cikleve ka sjellë deri te ndryshimi prej qasjes me personelin në qendër te qasja e orientuar me studentin në qendër. Theksohet veçanërisht fakti se është studenti ai që duhet të përgatitet sa më mirë që të mundet për ta luajtur rolin e tij apo të saj të ardhshëm në shoqëri. Si rrjedhojë, Projekti i Harmonizimit ka kaluar përmes një procesi këshillues në tërë Evropën, në të cilin iu kërkua punëdhënësve, të diplomuarve dhe personelit akademik t'i identifikojnë kompetencat më të rëndësishme, të cilat do të duhej të formësoheshin dhe të zhvilloheshin në programet. Rezultati i këtij procesi këshillues ka rezultuar në përpilimin e pikave referuese – kompetencat e përgjithshme dhe të veçanta lëndore – të identifikuarra për secilën fushë.

Përveç trajtimit të zbatimit të sistemit në tri cikle, Projekti i Harmonizimit i ka kushtuar vëmendje të veçantë edhe përdorimit në tërë Evropën të ngarkesës së studentit përmes Sistemit Evropian të Transferit dhe Grumbullimit të Pikëkreditave (ECTS). Sipas Projektit të Harmonizimit, ECTS-ja nuk është vetëm një sistem që

lehtëson lëvizjen e studentëve në tërë Evropën përmes grumbullimit dhe transferit të pikëkreditave; ajo po ashtu mund të ndihmon në lehtësimin e hartimit dhe zhvillimit të programeve, veçanërisht sa i përket koordinimit dhe racionalizimit të asaj që kërkohet prej studenteve në kuadër të njësive aktuale të kurseve të ndryshme. Me fjalë të tjera, ECTS-ja na mundëson ta planifikojmë sa më mirë shfrytëzimin e kohës së studentëve për t'i arritur qëllimet e procesit arsimor se sa të marrim parasysh vetëm kohën e mësimdhënësve si një faktor kufizues, e ndërsa kohën e studentëve si diçka të pakufishme.

Shfrytëzimi i qasjes përmes rezultateve mësimore dhe të formësimit të kompetencave mund, po ashtu, të nënkuptojë ndryshime sa i përket metodave të mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit, të cilat përdoren në një program. Projekti i Harmonizimit i ka identifikuar qasjet dhe praktikatat më të mira për t'i formësuar kompetencat përkatëse të përgjithshme dhe të veçanta për një lëmi të caktuar.

Së fundi, Projekti i Harmonizimit i ka kushtuar vëmendjen të posaçme rolit të cilësisë në procesin e hartimit apo ri-hartimit, zhvillimit dhe zbatimit të programeve studimore. Qasja synon ngritjen e cilësisë, e cila i përfshinë të gjitha elementet e zinxhirit mësimor. Projekti, po ashtu, i ka zhvilluar një varg mjetesh dhe i ka identifikuar shembujt e praktikave më të mira, të cilat mund t'u ndihmojnë institucioneve për ta ngritur cilësinë e programeve të tyre studimore.

Korniza konceptuale mbi të cilën mbështetet Komunikata e Berlinit është në pajtim të plotë me qasjen e Projektit të Harmonizimit. Kjo është mase e qartë prej gjuhës së përdorur, ku ministrat deklaruan se diplomat duhet të përshkruhen në saje të ngarkesës, nivelit, rezultateve mësimore, kompetencave dhe profilit. Si vazhdimësi e konferencës së Berlinit, grupi përcjellës i procesit të Bolonjës e mori nismën e hartimit të Kornizës për Kualifikime të Hapësirës Evropiane të Arsimit të Lartë (ang: Framework

for Qualifications of the European Higher Education Area – EQF for HE), i cila si në aspektin konceptual ashtu edhe në atë gjuhësor është në harmoni të plotë me qasjen e Projektit të Harmonizimit. Kjo kornizë është miratuar në konferencën përcjellëse të procesit të Bolonjës në Bergen në maj të vitit 2005.

Korniza e Kualifikimeve për Arsimin e Lartë i ka shfrytëzuar si të arriturat e Nismës së Përbashkët për Cilësi (ang: Joint Quality Initiative – JQI) ashtu edhe ato të Projektit të Harmonizimit. Nisma e Përbashkët për Cilësi, një grup jo-formal i ekspertëve të arsimit të lartë, nxori si rezultat disa kritere për ta bërë një dallim në vija të trasha mes cikleve të ndryshme. Këto kritere njihen me emrin “Përshkruesit e Dublinit” (ang: Dublin descriptors). Që prej fillimit, Nisma e Përbashkët për Cilësi dhe Projekti i Harmonizimit janë parë si dy gjera që e plotësojnë njëra-tjetrën. Nisma e Përbashkët për Cilësi përqendrohet në krahasueshmërinë e cikleve në aspektin e përgjithshëm, ndërsa Projekti i Harmonizimit përpiqet t’i përshkruaj ciklet e programeve që ofrojnë diploma në nivelin e fushave të caktuara.

Synim i përbashkët i të tri nismave (Kornizës Evropiane për Kualifikime, Nismës së Përbashkët për Cilësi dhe Projektit të Harmonizimit) është që ta bëjnë arsimin e lartë evropian më transparent. Në këtë aspekt, Korniza Evropiane për Kualifikime (KEK) paraqet një hap të rëndësishëm përpara sepse jep udhëzime për ndërtimin e kornizave kombëtare të kualifikimeve të mbështetura në rezultate dhe kompetenca si dhe në pikëkredita. Njëkohësisht, mund të shohim se ekziston një paralele mes Kornizës për Kualifikime dhe Projektit të Harmonizimit në atë se te dyja përpiqen ta mbajnë gjallë nismën dhe vazhdimin e dialogut mes arsimit të lartë, shoqërisë dhe konsultimit si vlerë – në rastin e Kornizës për Kualifikime në aspektin e arsimit të lartë, në përgjithësi; në rastin e Projektit të Harmonizimit në aspektin e profileve të diplomave.

Në verën e vitit 2006, Komisioni Evropian e promovoi Kornizën Evropiane të Kualifikimeve për Mësimin Gjatë Gjithë Jetës.

Objektivi i saj kishte të bënte me përfshirjen e të gjitha llojeve të mësimnxënies në një kornizë të përgjithshme. Përkundër dallimeve të koncepteve në të cilat mbështetet si Korniza për Kualifikime për Arsimin e Lartë ashtu edhe Korniza për Kualifikime për Mësim Gjatë Gjithë Jetës, ato prapë se prapë janë në harmoni të plotë me qasjen që ka Projekti i Harmonizimit. Sikur dy të tjerat, edhe versioni i mësimin gjatë gjithë jetës mbështetet në zhvillimin e niveleve të kompetencave. Nga këndvështrimi i Projektit të Harmonizimit, të dyja këto nisma përbëhen prej vlerave dhe kanë rol të rëndësishëm në zhvillimin e mëtejshëm të një Hapësire të Qëndrueshme Evropiane të Arsimit.

Ky botim paraqet rezultatin e punës së bërë deri më tani prej Grupit të Fushës së Arsimit, që e përfshinë si fushën e shkollimit të mesimdhënësve ashtu edhe atë të shkencës së edukimit. Rezultatet janë paraqitur në format standard, të hartuara në atë mënyrë që e ndihmon të lexuarit dhe e lehtëson të krahasuarit e atypëratyshëm të fushave të ndryshme. Përmbledhja e ofruar synon që në mënyrë të thuktë të jep një hyrje të fushës së arsimit. Ajo paraqet në mënyrë sintetike konsensusin e arritur prej grupit të kësaj fushe pas diskutimeve të gjata, të pandërprera dhe të zëshme të këtij grupi.

(Komisioni Menaxhues i Projektit të Harmonizimit)

2. Hyrje në fushën e arsimit

Ky botim ka për qëllim ta paraqes para të tjerëve punën e Grupit të Fushës së Arsimit. Shpresohet që botimi ta ngjallë kërshërinë e lexuesit të përgjithshëm, të interesuar në arsimin e lartë, si dhe të kolegëve që punojnë në fushën e arsimit në tërë Evropën.

Arsimi në thelb është një proces i hapur – proces që ndërtohet e zhvillohet. Është një veprimtari themelore e njeriut që nënkupton krijimin dhe transformimin e dijes, zhvillimin dhe transmetimin e kulturës, ngritjen e aftësive për zgjidhjen e problemeve dhe zhvillimin personal. Arsimi është një aspekt integral i shoqërive në të gjitha epokat dhe në të gjitha vendet. Ai mund të zhvillohet në kontekstin formal dhe jo formal. Të gjitha grupet e fushave të caktuara në kuadër të Projektit të Harmonizimit merren me arsimin në këtë kuptim. Megjithatë, Grupi i Fushës së Arsimit, në një kuptim më të gjerë dhe më të thellë, sjell ekspertizë të veçantë sa i përket mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit në kuadër të punës në Projektin e Harmonizimit.

Megjithëse fusha e edukimit i kushtohet tërësisht shoqërisë njerëzore, profesioni i parë i pedagogjisë nuk u themelua në Evropë deri në vitin 1779, në Universitetin Halle në Gjermani (Kroksmark, 1993; Kansanen, 1995). Pastaj, zhvillimi i edukimit si disiplinë në vete pasoi më ngadalshëm; për shembull, nuk ndodhi deri në vitin 1908 kur për herë të parë u konsolidua pozita e kryesuesit të edukimit në Suedi në Universitetin Uppsala, dhe se lënda si e tillë u konsolidua në sistemin universitar të Evropës kah fundi i shekullit të XIX-të dhe XX-të, atëherë kur pjesa më e madhe e universiteteve kryesore i konsoliduan Kryesuesit e didaktikës, pedagogjisë apo edukimit, apo edhe të departamenteve të edukimit. Në këtë kohë kolegjet e edukimit, të cilat në mënyrë të veçantë u ishin përkushtuar vetëm shkollimit dhe aftësimit të

mësimdhënësve, u konsoliduan si pjesë e sistemeve të arsimit të lartë evropian. Edhe në SHBA po ndodhnin procese të ngjashme, përkatësisht me konsolidimin e pozitës së Kryesuesit të parë të përhershëm të edukimit në vitin 1879 në Universitetin Miçigan, e që u morë shembull edhe prej të tjerëve, përfshirë edhe Harvardin më 1892 (Poret, 1936).

Konsolidimi i edukimit në sistemet e arsimit të lartë evropian dhe amerikano-verior erdhi si përgjigje ndaj zhvillimit të sistemeve gjithëpërfshirëse të edukimit formal në secilin prej këtyre kontinenteve dhe ndaj nevojës për të ofruar arsimim dhe shkollim sistematik për mësimdhënësit, të cilët do të punonin në shkolla, dhe krijimit të një baze shkencore të dijes, e cila do t'i informonte praktikat profesionale dhe të ofronte dëshmi për zgjerim, vlerësim dhe monitorim të sistemeve. Me zhvillimin e mëtejshëm, edukimi si disiplinë u bazua dhe zbatoi teori, korniza konceptuale dhe metodologji kërkimore të shkencave shoqërore dhe të një varg fushash të shkencave humane. Edukimi është objekt studimi i një varg disiplinash të ndryshme.

Megjithëkëtë, edukimi paraqet një disiplinë akademike në vete. Shpesh thuhet për të se është një fushë shumë-disiplinare e mbështetur në një varg disiplinash të tjera, si në psikologji, sociologji, filozofi, gjuhësi të aplikuar, studime kurrikulare, studime shoqërore dhe politike, antropologji sociale dhe histori. Edukimi si fushë ndahet kryesisht në dy fusha të gjera, por me lidhshmëri të ngushtë mes veti: në fushën shkencore të 'Shkencës së edukimit', dhe në atë profesionale të 'Shkollimit të mësimdhënësve'. Janë zhvilluar edhe fusha të tjera profesionale në edukim, si këshillimi, dhe psikologjia e edukimit. Në disa vende, kjo e fundit, mund të përfshihet nën kategorinë e gjerë të fushës së 'Shkollimit të mësimdhënësve', përderisa në të tjerat këshillimi dhe psikologjia e edukimit mund të klasifikoheshin veçmas. Edukimi tani më është një fushë e rëndësishme e arsimit të lartë (AL) në Evropë, duke llogaritur në më shumë se 10% të të gjithë studentëve.

Organizatat ndërkombëtare si UNESCO, OECD dhe Komisioni Evropian mblidhen herë pas here, përpilojnë dhe paraqesin statistika lidhur me arsimin si për vendet veç e veç ashtu edhe në nivel ndërkombëtar, përfshirë edhe statistika lidhur me fushën e Shkollimit të mësimdhënësve, dhe të atilla që do të mund të përdoshin në analizat shkencore të sistemit arsimor.¹ Këto statistika kanë ndikim të madh në zhvillimin e politikave në nivelin kombëtar. Në nivelin kombëtar, qeveritë i rregullojnë dhe ofrojnë statistika zyrtare të sistemit të tyre arsimor. Arsyeshmëria teknike, orientimi kah performanca dhe menaxhimi kanë zënë vendin kryesorë në debatet dhe komentet zyrtare të shumë vendeve evropiane lidhur me arsimin. Mirëpo, për shkak se si fusha e shkencës së edukimit ashtu edhe ajo e shkollimit të mësimdhënësve kanë në qendër vet njeriun, vlerat morale dhe etike e kanë prioritetin më të lartë dhe rëndësinë parësore si te akademikët, te profesionistët, te të punësuarit dhe te publiku i gjerë.

2.1. Shkencat e edukimit

Shkencat e edukimit mbështeten në teori të kombinuara me metoda shkencore kuantitative, kualitative dhe të përziera. Ato përfshijnë kërkimin dhe analizën e të dhënave në edukim në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, përfshirë nivelin parashkollor, fillosor, të mesëm, të lartë dhe atë për të rritur. Në Evropë, pedagogjia (apo praktikat pedagogjike) dhe didaktika (apo metodologjia e mësimdhënies dhe mësimnxënies) janë elemente të rëndësishme të kësaj fushe. Shkencat e edukimit përfshijnë një politikë kritike të analizës dhe vlerësimit të programeve edukative, qeveritare apo të programeve të tjera. Ato përfshijnë zhvillimin e kurrikuleve në lëndët profesionale dhe jo-profesionale. Vlerësimi në edukim, testimi dhe matja po ashtu përfshihen në kuadër të shkencave të edukimit, ashtu siç është sintetizimi dhe përhapja e kërkimeve në fushën e edukimit.

1 Për të kuptuar se si përpilohen dhe krahasohen statistikat ndërkombëtare lidhur me arsimin për sistemet e ndryshme të arsimit, shih klasifikimin sipas the International Standard Classification of Education (ISCED 1997); që gjenden në internet në: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Së voni, ka pasur debate të forta sa i përket natyrës dhe rolit të shkencave të edukimit. Ekzistojnë ata që thonë që politikat dhe praktikrat edukative-arsimore duhet të mbështeten në kuptimin dhe domethënien e dëshmimeve, gjë me të cilën karakterizohen shkencat mjekësore dhe ato të shëndetit. Shkencat e edukimit, nga kjo perspektive, duhet të mbështeten gjithnjë e më shumë në metodat kuantitative dhe eksperimentale në të cilat eksperimentet e mbështetura në mostër të rastit, të bëra në mënyrë rigorozë për t'í vlerësuar programet dhe praktikrat që mund të replikohen bëhen bazë për politikrat dhe praktikrat në edukim (Slavin, 2002). Politikrat dhe praktikrat e mbështetura në 'informacion të dëshmuar' është një term që përdoret në këtë debat (Hargreaves, 1999). Kritikët e 'eksperimentizmit' në shkencat e edukimit e shohin atë si një ripohim të eksperimentit të mbështetur në mostrën e rastit që paraqet një standard të artë metodologjik. Ata argumentojnë se mbrojtësit e kësaj pikëpamje 'e kanë injoruar - dhe nuk dhënë përgjigje - kritikën e gjatë për eksperimentin e mbështetur në mostër të rastit, si: mosprakticitetin e shpeshtë të tij; mungesën e vlefshmërisë së jashtme, kufizimet në konceptin e rregullt të shkakut, dhe politizimi i jashtëm i tij' (Howe, 2005: 307). Në anën tjetër, janë dhënë edhe argumente të forta lidhur me përfshirjen e kërkimeve rigorozë kualitative dhe të standardit të lartë si pjesë e shkencave të edukimit (Freeman et al., 2007). Është përfolur shumë edhe përfshirja e kërkimeve praktike (Erickson dhe Gutierrez, 2002) dhe të hulumtimit në veprim (Nolen dhe Vander Putten, 2007) si pjesë të shkencave të edukimit. Në fund, pozita më prodhimtare është që bashkësia e ekspertëve të shkencave të edukimit duhet t'í promovojë të gjitha llojet e hulumtimeve në arsim pa marrë parasysh dobinë e tyre për politikëvënësit. Dhe si pjesë e kësaj përpjekje është që kjo bashkësi të sigurojë ekzistimin e kriterëve cilësorë dhe të përshtatshme për të gjitha qasjet (Whitty, 2006).

Puna e bashkësisë e ekspertëve të hulumtimeve shkencore në shkencat e edukimit është lehtësuar dukshëm me themelimin dhe

zhvillimin e shoqatave kërkimore-hulumtuese në edukim në nivel kombëtar në tërë Evropën. Pjesa më e madhe e vendeve tanimë kanë organizata kombëtare të përkushtuara në promovimin e hulumtimeve shkencore dhe të cilësisë në shkencat e edukimit. Këto organizata punojnë bashkë me një varg organizatash ndërkombëtare të përkushtuara në hulumtimin dhe zhvillimin e shkencave të edukimit. Për shembull, Shoqata Evropiane për Hulumtime në Arsim (ang: European Educational Research Association – EERA) është një shoqatë e cila përfshinë në vete shoqatat të ndryshme kërkimore-shkencore të fushës së edukimit të nivelit kombëtar. Ajo që themeluar për ta inkurajuar bashkëpunimin mes hulumtuesve të fushës së edukimit në Evropë; për ta promovuar komunikimin mes hulumtuesve të fushës së edukimit dhe të organizatave qeveritare ndërkombëtare, si BE-ja, Këshilli i Evropës, OECD-ja dhe UNESCO; për ta përmirësuar komunikimin mes shoqatave hulumtuese në fushën e edukimit dhe të instituteve brenda Evropës, dhe; për t'i përhapur rezultatet e hulumtimeve në fushën e arsimit dhe për ta promovuar kontributin e tyre në zhvillimin e politikave dhe të praktikave në këtë fushë (<http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/home/index.html>). Shoqata e Vendeve Nordike për Hulumtimet në Arsim, (Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning - NFPF / NERA), është një organizatë tjetër hulumtuese ndërkombëtare shumë e rëndësishme, e cila e mbështet veprimtarinë hulumtuese në shkencat e edukimit në pesë vendet nordike. Kjo organizatë ka luajtur një rol të rëndësishëm në hulumtimet në arsim në vendet nordike dhe se kongreset e saj kanë qenë vendtakim vjetor për hulumtuesit në fushën e edukimit (<http://www.nfpf.net/>). Përveç këtyre, ekzistojnë edhe një varg shoqatash hulumtuese të specializuara në nivel kombëtar dhe ndërkombëtar, të cilat ofrojnë dije në degë të ndryshme dhe të specializuara të shkencave të edukimit.

Sa u përket programeve në arsimin e lartë ekziston një llojshmëri e madhe në kurset e shkencave të edukimit në ciklin e parë të studimeve. Megjithëkëtë, që të gjitha përfshijnë studime serioze dhe intelektuale të proceseve edukativo-arsimore, sistemeve

dhe qasjeve, si dhe konteksteve kulturore, shoqërore, politike dhe historike në kuadër të të cilave ndodhin. Përkundër llojshmërisë së programeve, në tërë Evropën ekziston një ngjashmëri në përmbajtje dhe fokus të komponentëve kryesorë të ciklit të parë të shkencave të edukimit, duke pasur parasysh se përmbajtja e veçantë dhe fokusi i një programi të caktuar do të ndryshojë sipas qëllimit dhe arsyes së tij, por që domosdoshëm do të jetë i përshtatshëm për nevojat e studentëve. Programet e shkencave të edukimit kanë zënë vend edhe në ciklin e dytë të studimeve në shumë vende tash e vite me radhë. Programet e ciklit të dytë në shkencat e edukimit mund të ndryshojnë në masën që i japin rëndësi komponentëve të 'hulumtimit dhe të 'mësimdhënies', por që pjesa më e madhe e tyre kanë fokus në punë kërkimore-shkencore. Në ciklin e tretë, studimet e doktoratës paraqesin një zhvillim të rëndësishëm në shkencat e edukimit.

2.2. Shkollimi i mësimdhënësve

Në thelb është shumë e vështirë të bëhet një ndarje mes fushës së shkollimit të mësimdhënësve dhe shkencave të edukimit pasi që shkencat e edukimit janë qenësore për shkollimin e mësimdhënësve dhe se ekziston ndërthurje në masë të madhe mes të të dyjave. Shkollimi i mësimdhënësve përfshinë të studiuarit e edukimit në kuptimin e gjerë të fjalës dhe përfshinë shumë aspekte të përshkruara në kuadër të shkencave të edukimit. Dallimi kryesor mes këtyre dy fushave qëndron në fokusin profesional të veçantë të shkollimit të mësimdhënësve. Shkollimi i mësimdhënësve tashmë zë vend në zemër të projektit evropian dhe se dokumentet kryesore të politikave zhvillimore e theksojnë nevojën për të (dhe për mësimdhënien) që të jetë e mbështetur fuqishëm në kërkimet shkencore të shkencave të edukimit (shih, për shembull, Europa, 2007; European Commission, 2005; Commission of the European Communities, 2007; OECD, 2005, Eurydice, 2004, Niemi, 2005). Marrëveshja e Lisbonës (2000) kishte për qëllim ta bënte Evropën deri në vitin 2010 ekonominë më konkurrense, digjitale dhe të mbështetur në dije, si dhe synonte ta sillte një pajtueshmëri më të

madhe shoqërore përmes reformës ekonomike. Në përmendeshin në mënyrë të veçantë mësimdhënësit me synimin që të shfrytëzoheshin programet me bashkësinë për ta rritur lëvizjen e tyre, për t'i larguar pengesat e lëvizjes, për të sjellë transparencë më të madhe në njohjen e kualifikimeve, dhe për të tërhequr mësimdhënës me cilësi të larta (paragrafi 26). Deklarata e Bolonjës (1999), po ashtu, synonte që ta rriste konkurrencën (veçanërisht në arsimin e lartë), por përmbante deklarata zhvillimore më të hapura sa i përket rolit të shoqërisë së dijes në rritjen e njerëzimit, qytetarisë evropiane dhe zhvillimit dhe forcimit të një shoqërie demokratike, paqësore dhe të qëndrueshme.

Mësimdhënia dhe shkollimi i mësimdhënësve janë bërë elemente kryesore në përmbushjen e këtyre synimeve evropiane. Një arsye për këtë është që fuqia punëtore e mësimdhënësve është mjaft e madhe dhe se mësimdhënia është një burim shumë i rëndësishëm i punësimit të të diplomuarve në të gjitha vendet evropiane. Mesatarisht, në vendet e OECD-së, mësimdhënësit përbëjnë rreth 2,6% të numrit të përgjithshëm të fuqisë punëtore dhe se profesioni i mësimdhënësve është punëdhënësi më i madh i të diplomuarve (OECD, 2005: 27).

Komisioni Evropian ka përpiluar së voni propozime për ta përmirësuar cilësinë e shkollimit të mësimdhënësve në BE. Komisioni ka theksuar se mësimdhënia e cilësisë së lartë është parakusht për shkollim dhe aftësim të cilësisë së lartë, të cilat paraqesin një faktor të fuqishëm përcaktues në konkurrencën afat-gjate të Evropës dhe të ngritjes së kapaciteteve për më shumë vende punë dhe rritje. Shkollimi i mësimdhënësve ofron lidhje mes projekteve ekonomike dhe demokratike të BE-së (Commission of the European Communities, 2007). Kjo është artikuluar qartë në nivel evropian përmes punës së seksionit për Arsim e Kulturë të Komisionit Evropian, i cili i ka mbikëqyrë një numër të hulumtimeve dhe raporteve të politikave zhvillimore që kanë pasur mjaft shumë ndikim (për më shumë hollësi, shih: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html).

Komisioni ka një qasje të gjerë të orientuar në kompetenca sa i përket mësimdhënies dhe shkollimit të mësimdhënësve. Në 'Parimet e përbashkëta evropiane për kompetencat dhe kualifikimet e mësimdhënësve' (2005), dhe në 'Përmirësimin e cilësisë në shkollimin e mësimdhënësve' (2007), Komisioni parasheh që mësimdhënia duhet të ketë një status të lartë, të ketë përfitime të larta, të jetë një profesion me kualifikime të mirëfillta, në të cilin secili mësimdhënës duhet ta ketë mundësinë që t'i vazhdojë studimet e tij për të arritur në nivelin më të lartë. Mësimdhënësit, jepen argumente më tej, duhet të jenë nxënës të dijes gjatë gjithë jetës dhe të jenë të aftë që t'i kuptojnë faktorët që krijojnë përfarim dhe përjashtim në shoqëri, si dhe të jenë të vetëdijshëm për dimensionet etike të një shoqërie të mbështetur në dije, dhe se shkollimi i mësimdhënësve duhet të jetë objekt i studimit. E gjitha kjo do të sugjeronte një qasje të atillë për shkollimin e mësimdhënësve, e cila duhet të jetë reflektuese, analitike dhe kritike, dhe se do të ishte e barabartë me studimet e avancuara në cilindo profesion. Puna analitike e profesorëve të shkollimit të mësimdhënësve, e mbështetur në hulumtime, do të bëhej, ashtu siç theksohet në këtë dokument, në partneritet dhe bashkëpunim me shkollën dhe partnerët e tjerë.

Shkollimi i mësimdhënësve duhet të jetë, ashtu si pohohet, shumë-disiplinarë dhe i mbështetur në kërkime shkencore. Duhet të sigurojë që mësimdhënësit të kenë njohuri të gjera në fushën përkatëse, njohuri të mira për pedagogjinë, shkathtësi dhe kompetenca që kërkohen për t'i udhëzuar dhe mbështetur nxënësit, si dhe ta kuptojnë anën shoqërore dhe kulturore të edukimit. Profesion i mësimdhënies duhet të jetë i kualifikuar mirëfilli, d.m.th., mësimdhënësit duhet të diplomojnë prej një institucioni të arsimit të lartë apo të barabartë me të (ibid).

Përveç kësaj, Komisioni ka sjellë argumente se mësimdhënësit, ashtu siç ndodh në çdo profesion tjetër modern, e kanë përgjegjësinë që t'i zgjerojnë kufijtë e dijes profesionale. Ata sugjerojnë që kjo mund të nënkuptojë që të kihet kohë për të reflek-

tuar lidhur me metodat që i përdorin dhe t'i përvetësojnë ato nëse shihet e nevojshme; kjo mund të nënkuptojë që të marrin pjesë në hulumtime në klasë për të gjetur se në ç'mënyrë janë më efektive metodat e aplikuara. Sigurisht që kjo mund të nënkuptojë që mësimdhënësit të jenë në hap me kërkimet e fundit shkencore në fushat e tyre, në pedagogji dhe në shkencë të edukimit gjatë tërë karrierës së tyre (Europa, 2007); dhe kështu sistemi arsimor dhe aftësimi i mësimdhënësve duhet të ofrojë mundësi të nevojshme për t'u përgatitur për këto zhvillime. Shkollimi i mësimdhënësve duhet të shihet si vazhdimësi, e cila përfshinë edukimin fillestar të mësimdhënësve, praktikën fillestare dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional (European Commission, 2005, shih po ashtu OECD, 2005).

Këto janë zhvillime të rëndësishme të politikave për arsimin e lartë pasi në të gjitha vendet shkollimi fillestar i mësimdhënësve bëhet në universitete ose institucione të tjera të arsimit të lartë. Komisioni Evropian e ka theksuar nevojën e reformimit të shkollimit të mësimdhënësve me qëllim të arritjes së ambicieve të parashtruara në agjendën e Lisbonës (Eurydice, 2004). Në të vërtetë, shkollimi i mësimdhënësve, dhe veçanërisht shkollimi fillestar i mësimdhënësve, ka qenë temë e reformave të mëdha në shumë vende në BE që prej fillim-viteve të 90-ta të shekullit XX. Ndryshimet në shkollimin fillestar të mësimdhënësve kanë përfshirë ndryshime në kushtet e pranimit; në strukturë, kohëzgjatje dhe nivel të programeve; në përmbajtjen e kurseve; në autonominë institucionale; dhe në aftësimin profesional dhe standarde më cilësore (Eurydice, 2005). Në rastin e shkollimit të mësimdhënësve, reformat përfshijnë një varg fushash të caktuara, përveç edukimit (p.sh. matematika, gjuha dhe letërsia, shkenca, shkenca shoqërore, arti, etj.), pasi që mësimdhënësit në arsimin formal japin mësim në lëndë që zhvillohen në nivelet e shkollimit fillor, të mesëm të ultë dhe të lartë apo profesional.² Duke marrë para-

2 Kurset për shkollimin fillestar të mësimdhënësve në ciklin e parë dhe të dytë, ofrohen edhe për profesorët universitar, profesorët e kolegjeve profesionale, mentorët e infermiereve, në 50% të vendeve të përfaqësuara në grupin punues të shkencave të edukimit.

sysh se fokusi i mësimdhënies dhe i shkollimit të mësimdhënësve brenda shoqërisë evropiane po ndryshon gjithnjë e më shumë, procesi i reformës shihet që për te dyja të jetë i vazhdueshëm dhe me qasje prej 'poshtë-lartë' (d.m.th. i dalë prej hulumtimeve dhe reflektimit brenda profesionit), e po ashtu edhe prej 'lart-poshtë' (d.m.th. i dalë prej politikave zyrtare).

Shkollimi i mësimdhënësve është i rregulluar mirëfilli në shumicën e shteteve anëtare të BE-së, dhe se rregulloret e brendshme nuk janë gjithnjë në harmoni me rregulloret e tjera që ndikojnë në arsimin e lartë. Sot në Evropë, të gjithë mësimdhënësit e shkollës së mesme, pothuaj të gjithë mësimdhënësit e shkollave fillore dhe shumë edukatorë parashkollor arsimohen në nivelin e parë të studimeve, apo në një nivel të barasvlershëm me të. Në shumë vende, në mos në të gjitha, komponentët e kurrikuleve dhe standardet e arritjes bazohen në udhëzimet e hartuara nga ministritë e Arsimit apo organet profesionale, si Këshillat e Mësimdhënies, duke mundësuar kështu një shkallë të homogjenitetit në programe. Në vende të tjera, autonomia e universitetit e bën të veten dhe mund të ketë dallime më të mëdha mes kurseve të ofruara prej universiteteve të ndryshme. Megjithëkëtë, mësimdhënësit e ardhshëm duhet t'i përvetësojnë një varg kompetencash që përmbajnë dije, vlera dhe shkathtësi të nevojshme për t'i arritur standardet më të larta akademike në lëmin e tyre apo fushat e kurrikulit, si dhe të jenë në dijeni të plotë për teoritë dhe praktikat në edukim e që janë relevante për grupmoshën të cilës i japin mësim; për prioritetet kombëtare në arsim; dhe për rolin e mësimdhënësve si profesionist në një kontekst shoqëror të paparashikuar dhe që po ndryshon gjithnjë e më shpejtë. Edukimi dhe elementet e veçanta lëndore të kurseve të shkollimit të mësimdhënësve mund të organizohen krahas qasjes aktuale dhe konsektive. Një model aktual paraqet programi në të cilin fushat akademike studiohen krahas studimeve edukative dhe profesionale gjatë tërë kohëzgjatjes së programit. Një model konsektiv nënkupton një program të aftësimit profesional në pedagogji dhe në mësimdhënie për fushat akademike që studiohen pasi të keni marrë diplomë fillestare në ato lëndë që jepen në shkolla. Në tërë

Evropën, modelet konsektive duket të janë të pranishme më shumë në përgatitjen e mësimeve për shkollim të mesëm se sa për mësime të nivelit fillor (OECD, 2005: 103-104). Në përgjithësi, kemi një pajtim se te dy modelet duhet të jenë opsione brenda një sistemi fleksibil të shkollimit të mësimeve (OECD, 2005). Siç është rasti me shkencat e edukimit, edhe shkollimi i mësimeve promovohet dhe mbështetet në nivelin evropian nga një shoqatë ndërkombëtare. Shoqata për Shkollimin e Mësimeve në Evropë (ang: Association for Teacher Education in Europe – ATEE) është e përfshirë në hulumtime shkencore, promovim të praktikave më të mira dhe në punë të përbashkët në shkollimin e mësimeve, si dhe ka një anëtarësi të mbi 40 vendeve të ndryshme (shih, <http://www.atee.org/>).

Kështu, paraqiten implikime prej propozimeve evropiane të përshkruara më lartë sa i përket programeve të shkollimit të mësimeve në ciklin e dytë dhe të tretë. Shumica e vendeve ofrojnë programe të vazhdueshme të zhvillimit profesional të mësimeve, të profesionistëve të tjerë të arsimit, të punëtorëve të shëndetësisë dhe të tjerëve, por të cilat jo gjithnjë shpijnë në kualifikim më të lartë.³ Megjithatë, diplomat në ciklin e dytë dhe të tretë janë në dispozicion për secilin që dëshiron t'i arrijë ato. Komisioni Evropian së voni ka theksuar se mësimit, ashtu si me profesionet e tjera moderne, kanë përgjegjësi që t'i 'zgjerojnë kufijtë e njohurive profesionale përmes përkushtimit

3 Të gjitha prej dokumenteve zyrtare evropiane dhe të OECD-së që kanë të bëjnë me mësime dhe shkollimin e mësimeve theksojnë rendësinë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional. Pjesa më e madhe e vendeve evropiane kanë politika, të cilat i japin vlerësime të larta zhvillimit të vazhdueshëm profesional për mësimit dhe tyre dhe për profesionistët e tjerë të fushës së edukimit. Në shumë vende dëshmia e zhvillimit të vazhdueshëm profesional është thelbësore për avancim ose promovim në karrierë dhe një pjesë thelbësore e mësimeve dhe e të tjerëve të përfshirë në këtë profesion. Megjithatë, ekzistojnë dallime të mëdha midis vendeve sa i përket shkallës së deri ku mund të thuhet se zhvillimi i vazhdueshëm profesional është i obligueshëm për licencim/regjistrim të mëtejshëm si mësime apo profesionist i profilin tjetër në arsim. Në më shumë se gjysmën e vendeve evropiane të analizuar prej OECD-së nuk ekzistojnë kushte përmbytëse për mësime të angazhuar në zhvillimin profesional (OECD, 2005: 123-4).

të tyre për të reflektuar në praktikë, përmes hulumtimeve, dhe përmes angazhimit sistematik në zhvillimin profesional të vazhdueshëm që prej fillimit e deri në fund të karrierës së tyre' (Commission of the European Communities, 2007). Gjithandej Evropës, institucionet e arsimit të lartë japin kontribut lidhur me qëllimin e kësaj politike zhvillimore përmes studimeve në ciklin e dytë dhe të tretë në shkollimin e mësimdhënësve. Në të vërtetë, shumë prej programeve të ciklit të dytë në shkollimin e mësimdhënësve marrin një kuptim më të gjerë dhe mund të quhen me të drejtë shkencat e edukimit. Në ciklin e tretë dallimi mes shkencave të edukimit dhe shkollimi të mësimdhënësve shpesh mund të jetë e paqartë, pasi që studimet e doktoratës si në shkencat e edukimit ashtu edhe në shkollimin e mësimdhënësve mund të orientohet në çështje të veçanta, e të cilat kanë dimensione të rëndësishme profesionale. Në një numër vendesh është zhvilluar një formë e re e studimeve të doktoratës – DEd (ang: EdD), me theks të qartë profesional (shih seksionin 14 për më shumë hollësi).

2.3. Mësimi gjatë gjithë jetës dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësimdhënësve

Njëri prej dokumenteve kryesore lidhur me shkollimin e mësimdhënësve 'Parimet e përbashkëta evropiane për kompetencat dhe kualifikimet e mësimdhënësve' (Commission of European Communities, 2005) e përkufizon profesionin e mësimdhënies si 'profesion me kualifikim të mirëfilltë, një profesion i vendosur brenda kontekstit të mësimi gjatë gjithë jetës, një profesion model dhe një profesion i mbështetur në partneritete të shumta'. Mësimnxënia gjatë gjithë jetës. Mësimi gjatë gjithë jetës shihet si një vazhdimësi e shkollimit fillestar të mësimdhënësve, i pasuar prej praktikës me mentor si mësimdhënës fillestar, dhe më tej i pasuar prej zhvillimit të vazhdueshëm profesional me qëllim që t'i përmbush nevojat individuale dhe ta përparojë praktikën profesionale.

Sipas këndvështrimeve të kohëve të fundit për shkollimin e mësimdhënësve në Evropë, mësimi i vazhdueshëm i mësimdhë-

nësve që pason pas shkollimit fillestar të mësimdhënësve tregon një tendencë të përgjithshme të të qenit një përgjegjësi e përbashkët midis palëve të ndryshme të interesit. Kjo nënkupton se në shumicën e rasteve përgjegjësia për planifikimin dhe zgjedhjen e mëimit të vazhdueshëm profesional mbetet te individit, te autoritetet lokale apo te secila shkollë, ndërsa ofruesit e zhvillimit të vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve mund të ruajnë një nivel të lartë të autonomisë në krijimin e kurrikuleve. Roli i autoriteteve qendrore dhe organeve të tyre profesionale është i kufizuar në ofrimin e udhëzimeve të përgjithshme të zhvillimit të vazhdueshëm profesional me qëllim të krijimit të lidhjeve kuptimplota midis shkollimit fillestar dhe atij të vazhdueshëm të mësimdhënësve, si dhe të sigurimit të standardeve minimale të cilësisë. Ofruesit e shkollimit të mësimdhënësve pa shikëputje nga puna u nënshtrohen rregulloreve të akreditimit dhe/ose vlerësimit në pjesën më të madhe të vendeve të BE-së (OECD 1998, Zaferiakou 2002, Eurydice 2004, Eurydice 2006).

Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësimdhënësve përbëhet prej katër kategorive:

- Shkollimit pa shikëputje nga puna që ndodh kryesisht në shkolla: përbëhet prej proceseve të praktikave mentoruese fillestare, këshillimit dhe mentorimit, hulumtimit në vepër, vëzhgimeve në klasë, diskutimeve me moshatarë dhe shkëmbimit të praktikave të mira;
- Konferencave profesionale dhe takimeve dhe/ose rrjeteve përmes shoqatave profesionale dhe agjencive rajonale/lokale, apo qendrave të specializuara të fushës së edukimit;
- Seminareve dhe punëtorive të jashtme të certifikuar dhe të pacertifikuar që ofrohen prej agjentëve të jashtëm, si agjencive rajonale/lokale, kolegjeve të edukimit, universiteteve, organizatave joqeveritare apo ekspertëve individualë;
- Arsimimit të mëtejshëm formal të rregullt apo me korrespondencë në nivelin e studimeve pasdiplomike që ofrohen prej institucioneve të arsimit të lartë (fakulteteve të spe-

cializuara, departamenteve dhe qendrave në universitete, kolegjeve për mësimdhënës), të cilat ofrojnë po ashtu module me certifikata si dhe programe të akredituara që shpijnë në marrjen e diplomës, master/master profesionale apo doktoratës/doktoratës profesionale.

Institucionet e arsimit të lartë kanë një rol të rëndësishëm në përmbushjen e nevojave për avancimin dhe zhvillimin e vazhdueshëm të kompetencave profesionale të mësimdhënësve në të gjitha nivelet, edhe pse kontributi i tyre unik mbetet në fushën e arsimit të lartë ku mund të ofrojnë programe të gjera dhe përmbajtjesore duke e kombinuar teorinë e edukimit, kërkimet shkencore dhe zhvillimin e shkathtësive praktike. Fushat relevante për zhvillimin e vazhdueshëm profesional dhe të arsimit të mëtejme që ofrohen prej universiteteve zakonisht përfshijnë tema si:

- Përparimet në fushën e përkatëse (d.m.th. në lëndën të cilën e japin)
- Udhëheqja dhe menaxhimi i shkollës
- Ndryshimi dhe zhvillimi i kurrikuleve
- Zhvillimi i hershëm
- Teknologjia informative në mësimdhënie, mësimnxënie dhe vlerësim
- Nevojat e edukimit special dhe menaxhimi i sjelljes
- Arsimimi shumë-kulturor, ndërkulturor dhe i barabartë
- Mentorimi në shkollë
- Shkathtësitë e komunikimit dhe rrjetet profesionale
- Hulumtimet shkencore në edukim

(Vizek-Vidović et al., 2005).

Kohëve të fundit është bërë trend që mësimdhënësit në arsimin e lartë të përgatiten profesionalisht për të dhënë mësim, dhe të jenë në hap me zhvillimet e reja në profesion gjatë tërë karrierës së tyre. Departamentet e edukimit dhe të shkollimit të mësimdhënësve po luajnë një rol gjithnjë e më të madh në këtë punë zhvillimore në shumë vende të BE-së.

Në disa vende ka orientime të qarta të zhvillimit profesional për mësime të cilat shkollimi fillestar i mësimeve (para shërbimit) me rezultatet shpeshherë të shprehura me anë të kompetencave paraqet njërin prej tri fazave të para; e dyta duke qenë puna praktike fillestare me mentorë, dhe e treta zhvillimi i vazhdueshëm profesional pa shkëputje nga puna. Mes tjerash, Irlanda Veriore paraqet një shembull të mirë.

Analiza e Këshillit të Përgjithshëm të Mësimeve për Irlandën e Veriut (ang: General Teaching Council for Northern Ireland) lidhur me kompetencat e mësimeve dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional, mars 2005, i paraqet konturat e përgjithshme (shih Shtojcën në të arriturat referuese profesionale) në www.gtcni.org.uk//publications/uploads/document/Teacher%20Education%20Report.pdf ff. 51FF. Planifikimi i tillë i orientimeve në karrierë është ndihmuar në disa vende prej organizatave siç janë Këshillat e Mësimeve të mbështetura zakonisht prej organeve zyrtare.

Në seksionin 3 më poshtë është bërë një përshkrim i hollësishëm i programeve në shkencat e edukimit dhe të shkollimit të mësimeve në vendet pjesëmarrëse. Kjo është pasuar prej një përshkrimi të mundësive tipike të punësimit për të diplomuarit, rolin e edukimit në programet e tjera, rezultatet mësimore dhe kompetencat në edukim, procesin e konsultimit, ngarkesën me pikëkreditat ECTS, çështjet lidhur me mësime të cilësive, mësime dhe vlerësimin, ngritjen e cilësisë, studimet e doktoratës dhe, së fundi, shtjellimi i mëtejme i trendeve evropiane në edukim.

3. Kualifikimet në edukim

Grupi i Fushës së Arsimit i ka shqyrtuar gjerë e gjatë diplomat tipike që ofrohen në edukim në shtetet anëtare të BE-së. Të gjitha vendet ofrojnë diploma si në shkencat e edukimit (megjithëse titujt e diplomave shpeshherë e specifikojnë një nënfushë të shkencave të edukimit) ashtu edhe në shkollimin për mësimdhënës. Në ciklin e parë, pjesa më e madhe e diplomave në shkollimin e mësimdhënësve përfshinë akreditimin profesional për mësimdhënës fillestar, që nuk është njëjtë si në programet e shkencave të edukimit. Përshkrimi i ofruar më poshtë paraqet rezultatin e një procesi konsultues, dhe se mund të ketë ndonjë mangësi pasi që programet që ofrohen janë nga më të ndryshmet.

3.1. Llojet e programeve në shkollimin e mësimdhënësve

1. Cikli i parë

(për kualifikime profesionale)

Programe për përgatitjen e mësimeve për nivelin parashkollor, fillor dhe të mesëm, dhe për mësime në edukimin e mëtejshëm dhe për të rritur, përfshirë edhe shkencat e edukimit, studimet në një fushë të veçantë dhe/ose në një lëmi të veçantë pedagogjike që janë në pajtim me lëmin që mëtohet të mësohet, dhe një element i praktikave të mësimit të mbikëqyrur/mentoruar në lëmin e synuar, kohëzgjatja e të cilave dallohet në masë të madhe anë e mbanë BE-së. Studentët zakonisht studiojnë një apo më shumë disiplina akademike në të njëjtën kohë (të shpesh të parashkollor/fillor) apo kryejnë praktikën (të shpesh të shkollë të mesme) para komponentit të edukimit në programin e përfshirë.

Të gjithë mësimeve të shkollave të mesme duhet të arsimohen në nivelin e parë diplomik në lëndën e tyre të zgjedhura për mësime, dhe kjo mund të jetë para fillimit të komponentit të shkollimit për mësime, pasi modeli konsektiv për diplomë të shkollimit për mësime pasohet prej një viti të programit intensiv, i tillë siç e hasim në Britani të Madhe, Irlandë dhe Spanjë.

Në disa vende, mësimeve duhet të arsimohen në ciklin e dytë me qëllim që t'u jepet statuti i mësimeve të kualifikuar, p.sh. Finlandë. Në vende të tjera, mësimeve e nivelit fillor dhe para-fillor mund të arsimohen fillimisht në nën-nivelin e shkollës së parë të diplomimit. Tendencë, megjithatë, në tërë Evropën është kah një profesion të mësimit të nivelit diplomik në të gjitha nivelet e sektorit të arsimit.

2. Cikli i dytë

Në shkollimin për mësimdhënës ofrohen një varg programesh të specializuara të zhvillimit të vazhdueshëm profesional, që shpesh shpijnë në tituj master, por nganjëherë ofrojnë kryerje të shkollimit me diplomim. Cikli i dytë i studimeve zakonisht u mundëson profesionistëve të specializojnë më tej në fushat e tyre të zgjedhur apo për të fituar një kualifikim në një fushë të re, p.sh., një i diplomuar në matematikë (cikli i parë) vazhdon (në ciklin e dytë) për t'u bërë mësimdhënës i matematikës. Diplomat e ciklit të dytë në shkollimin për mësimdhënës zakonisht përfshijnë, mes tjerash, edukimin special, edukimin për infermieri, didaktikën lidhur me fusha të specializuara në kurrikulum, mësimdhënien dhe mësimnxënien në arsimin e lartë, edukimin i të rriturve, këshillimet. Shumica e programeve të ciklit të dytë e kanë të fortë anën e komponentit të mësimdhënies, i bazuar në tezë apo disertacion, e cila mund të llogaritet si pjesa e tretë përfundimtare (apo më shumë) e programit. Komponenti i mësimi mund të përfshijë zhvillimin e aftësive profesionale, si vëzhgimi sistematik, testimi, diagnostifikimi dhe këshillimi, si dhe thellimi dhe zgjerimi i njohurive dhe shkathtësive.

Në shumë vende ofrohet cikli i dytë i bazuar tërësisht në hulumtime, shpesh, por jo gjithnjë, i lidhur me ciklin e tretë të studimeve.

3. Cikli i tretë

(Shih seksionin lidhur me studimet e doktoratës në edukim për një diskutim më të plotë).

Doktorata tradicionale fitohej tërësisht prej punës hulumtuese shkencore, zakonisht kërkohej provimi dhe mbrojtja e një punimi kërkimor thelbësor dhe original sipas niveleve ndërkombëtare të cilësisë të përshkruara në një tezë gjithëpërfshirëse. Ky lloj i doktoratës akademike ende mbetet modeli mbi-zotërues, megjithëse mënyra mbi të cilën është bazuar ka ndryshuar me kalimin e viteve. Në disa vende, megjithatë, ka përjashtime ku pjesa e hershme e fillimit të vitit të studimeve do të përbëhet prej elementeve të mësimin e shoqëruar me zhvillimin e njohurive dhe aftësive për hulumtime, si dhe hartimin praktik të një projekti hulumtues për elementin empirik dhe teorik të titullit.

Në pak vende (Danimarka, Irlanda, Portugalia dhe Britania e Madhe) është, ka nisur, apo po futet një formë e re e doktoratave me theks të veçantë në profesion. Edhe pse këta doktorë profesionist kanë një bazë të fortë hulumtuese dhe ku kërkohet kryerja e një teze duke u mbështetur në hulumtime të ngjashme origjinale, por më të shkurtra se doktoratat e bazuara në hulumtime, e që përfshijnë një komponentë të vlerësimit të fushës së studimeve të avancuara.

3.2. Llojet e programeve në shkencat e edukimit

<p>1. Cikli i parë</p>	<p>Shkalla e parë e shkencave të edukimit ka tendenca të jetë shumë disiplinare, me një element të theksuar në një lëmi tjetër. Megjithatë, në disa vende, p.sh. në Spanjë, shkalla e parë në shkencat e edukimit përbëhen prej një lëmie të vetme dhe fokusohet në lëmin e edukimit nga një pikëvështrim i gjerë, duke e trajtuar atë nga të gjitha aspektet komplekse të saj.</p> <p>Programet mund të përfitojnë prej një varg burimesh intelektuale, perspektivave teorike dhe disiplinave akademike për ta ndriçuar të kuptuarit e edukimit dhe kontestin në të cilin zhvillohet. Llojet e programeve përfshijnë parimet në edukim, historinë e edukimit, sociologjinë e edukimit, edukimin e të rriturve; psikologjinë e edukimit; punën me të rinj dhe/ose me bashkësinë; hartimin e kurrikuleve; administrimin në arsim; veprimtaritë lidhur me kujdesin shëndetësor; menaxhimin e burimeve njerëzore; menaxhimin e informacionit dhe studimeve bibliotekare; edukimin shoqëror; edukimin special; politikat në arsim, inovacionin në arsim, menaxhimin e shkollave. Po ashtu, ka një tendencë që të përfshihet edhe një komponent i veçantë për hulumtimet në arsim në nivelin e parë, duke i përfshirë lëndët si bazat metodologjike të hulumtimit në arsim, metodat dhe modelet e hulumtimit në arsim, dhe statistikat themelore.</p>
-------------------------------	--

2. Cikli i dytë

Ashtu si me ciklin e dytë të programeve të shkollimit për mësimdhënës edhe studimet e ciklit të dytë të shkencave të edukimit zakonisht u mundësojnë profesionistëve të specializojnë më tej në fushën e tyre të zgjedhur. Fushat e specializimit përfshijnë: Psikologjinë e edukimit, menaxhimin në arsim, kujdesin themelorë shëndetësor, antropologjinë e arsimit, filozofinë e edukimit dhe sociologjinë e edukimit. Pjesa më e madhe e programeve të ciklit të dytë përmban komponentin e mësimit, por së paku 30% përbëhet prej punës shkencore në disertacion apo në një projekt aplikativ. Në disa vende, p.sh. në Spanjë, Finlandë, Irlandë, Britani të Madhe (dy të fundit kryesisht për studimet e shkallës së dytë në psikologjinë e edukimit), disa prej programeve të ciklit të dytë përfshijnë punën praktike në profesion. Ashtu si me shkollimin për mësimdhënës, edhe këtu është e mundshme të përfundohen studimet e ciklit të dytë krejtësisht në bazë të punës hulumtuese. Programet tipike të ciklit të dytë në shkencat e edukimit janë: edukimi special, edukimi ndërkulturor, vlerësimi në arsim, menaxhimi i shkollës, udhëheqja në arsim, edukimi i të rriturve, edukimi për kohën e lirë, pedagogjia sociale.

<p>3. Cikli i tretë</p>	<p>(Shih seksionin lidhur me studimet e doktoratës në edukim për një diskutim më të plotë).</p> <p>Doktorata tradicionale fitohej krejtësisht përmes punës hulumtuese, shpesh kërkonte provim dhe mbrojtje të një hulumtimi thelbësor origjinal të një niveli cilësor ndërkombëtar i shprehur përmes një teze gjithëpërfshirëse. Ky lloj i doktoratës akademike është ende modeli dominues, megjithëse mënyrat se si mbështetet ky proces kanë ndryshuar gjatë viteve. Është e pritshme se në shumë vende ajo pjesë e viteve të fillimit të studimeve të doktoratës të përbëhet prej elementit të mësimin e lidhur me zhvillimin e njohurive dhe shkathtësive për hulumtim, si dhe hartimin praktik të një projekti hulumtues për elementin empirik dhe/ose teorik të studimeve të doktoratës.</p> <p>Në disa vende (Danimarkë, Portugali, Irlandë dhe Britani të Madhe) është futur, apo është në proces, një formë e re e studimeve të doktoratës me theks profesional. Edhe pse këto doktorata profesionale kanë bazë të fortë kërkimore dhe kërkojnë të shkruhet një disertacion i bazuar në hulumtim origjinal njëjtë si, por më i shkurtër se, doktoratat e bazuara në hulumtim, ato po ashtu përfshijnë një komponent të vlerësimit të avancuar të lëmisë së studiuar.</p>
--------------------------------	---

Grupi i Fushës së Arsimit ka mbledhur edhe informacione sa i përket fatit profesional të të diplomuarve nga fusha e edukimit. Kjo nuk është e lehtë për tu bërë edhe në shkollimin e mësimdhënësve pasi jo të gjithë të diplomuarit mbesin në profesionin e mësimdhënies, dhe se me shkathtësitë e ndryshme që kanë kërkohen në fusha të tjera profesionale. Të diplomuarit prej shken-

cave të edukimit janë trajtuar edhe me më shumë kujdes, duke marrë parasysh se sa të hapura i kanë mundësitë e tyre për punë. Përveç kësaj, ka dalë si përfundim se mbajtja e një regjistri se çfarë ndodhë me të diplomuarit nuk është në nivel të kënaqshëm në vendet evropiane në nivel institucional.

Megjithëkëtë është krijuar një pasqyrë e përgjithshme e profesioneve të të diplomuarve në tërë BE-në. Ndërsa edhe pse çështje shqetësuese për shumë vende të Evropës, hulumtimi i çështjeve të migracionit dhe largimit të mësimit ishte përtej fushëveprimit të punës së këtij grupi.

4. Llojet e profesioneve të të diplomuarve në edukim

<p>1. Cikli i parë</p>	<p>Shkollimi i mësimdhënësve Mësimdhënia në shkolla dhe institucione parashkollore, edukimi për infermieri, arsimit i mëtejshëm, universiteti dhe institucionet e tjera të arsimit të lartë, arsimit profesional, arsimit për muze. Mësimdhënësit e lëndëve të caktuara në shkolla (p.sh. matematikë, shkenca kompjuterike, gjuhë, edukatë fizike) mund të gjejnë punë edhe jashtë fushës së edukimit (komunikim, biznes, veprimtari për kohë të lirë, etj.).</p> <p>Shkencat e edukimit Të gjitha llojet e programeve të edukimit e zhvillojnë mënyrën e të menduarit dhe të të vepruarit që mund të transferohen lehtë në profesione të tjera; kështu, të diplomuarit e programeve të edukimit gjinden në një varg profesione të ndryshme. Ata gjinden me punë në muze, udhëheqje të të rinjve, punë në bashkësi, veprimtari botuese (hartimin dhe vlerësimin e materialeve edukativo-arsimore), administrimin e arsimit lokal dhe kombëtar, këshillim në arsim, menaxhim në arsim; shërbime në arsim; mësimdhënia e grupeve të veçanta, si të të rriturve, mbështetje në çështjet e imigrantëve, dhe menaxhim të personelit, e fundit veçanërisht është e shprehur në Suedi.</p>
-------------------------------	---

<p>2. Cikli i dytë</p>	<p>Shkollimi i mesimdhënësve Mesimdhënësit në shkolla (p.sh. në Finlandë) kanë role udhëheqëse dhe menaxhuese; role të theksuara të specialistëve dhe të mbikëqyrësve në institucionet edukativo-arsimore; hulumtues; këshilltarë; koordinatorë të edukimit special; pastaj, psikolog të procesit edukativo-arsimor (në Irlandë dhe Britani të Madhe); vlerësim të institucioneve para-shkollore; kurrikule; zhvillim; politika dhe biznes; punë në universitete; hulumtime të avancuara.</p> <p>Shkencat e edukimit Kanë qasje dhe mundësi për t'u promovuar në pozita më të larta në fushën e tyre të zgjedhur, apo në pozita të reja lidhur me specializimin e tyre; hulumtues.</p>
<p>3. Cikli i tretë</p>	<p>Shkollimi i mesimdhënësve & Shkencat e edukimit I shohim në universitet, ligjërues në profilet e politeknikes dhe kolegje; hulumtues; profesionistë në agjenci ministore të arsimit dhe të shkollimit për mesimdhënës; një numër gjithnjë e në rritje gjejnë punë si hulumtues në institute hulumtuese të pavarura dhe zhvillimore; pozita hulumtuese dhe zhvillimore në administratë të arsimit në nivele kombëtare dhe komunale (Këshillat kombëtare të arsimit; Qendra rajonale të zhvillimit), agjenci të sigurimit të cilësisë; pozita të larta në hartimin e kurrikuleve; drejtorë shkollash; udhëheqje dhe menaxhim; mesimdhënie, biznes.</p>

5. Lidhja e fushës së edukimit me programet e tjera

Arsimi i lartë përbën një nënndarje apo nënsistem të sistemit arsimor në përgjithësi si nga pikëpamja shkencore ashtu edhe shoqërore. Si duket, hulumtimi në arsim në kuadër të arsimit të lartë është një prej elementeve kryesore për përmirësimin e politikave, efijencës profesionale dhe përmbushjes së kërkesave qytetare (Zajda, 2005).

Edukimi është i lidhur me secilin program diplomik universitar. Ekzistenca e Projektit të Harmonizimit, duke përfshirë një varg lëndësh që ofrohen në universitetet evropiane, vështirë se mund të kuptohet pa kontributin e bërë prej përparimeve në fushën e edukimit. Çështja e mësimnxënies së orientuar në kompetenca dhe se si kjo përbën bërthamën e harmonizimit të mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit prej hulumtimeve të nisura prej profesionistëve të edukimit, dhe se pjesa më e madhe e kritikës konstruktive dhe e hulumtimeve të mbështetura në dëshmi sa i përket modelit të kompetencave burojnë prej hulumtimeve të mbështetura në edukim ashtu siç u vërejt edhe më lartë nën seksionin 2.

Arsimimi është thelbësorë si për shoqërinë ashtu edhe për individin. Për këtë arsye, është një pikëtakim për një pjesë të madhe të disiplinave shkencore dhe të programeve mbështetëse. Sasia e ndërthurjes mes edukimit dhe botës tjetër akademike është e përmasave të mëdha (Abell dhe Lederman, 2007). Në disa vende ku shkollimi për mësimdhënës bëhet në departamente dhe fakulteteve të disiplinave të tjera, kjo ndërthurje dhe ndërveprim është konkret dhe fizik, duke krijuar kontakte të rregullta mes profesionistëve të edukimit dhe personelit tjetër akademik. Mund të thuhet se ky rregullim nuk e përkrah shumë ndryshimin e shkollimit të mësimdhënësve, pasi vendimet e nivelit menaxherial në rrethana të tilla varen prej detyrimeve strukturore që dalin prej disiplinave të tjera.

Përmbajtja edukative, po ashtu, gjendet në shumë programe të tjera krahas programeve të shkollimit të mësimdhënësve dhe të shkencave të edukimit. Ato karakterizohen me programe të orien-

tuara në profesione, të cilat kanë të bëjnë me promovimin personal dhe mirëqenies, si dhe zhvillimin individual dhe shoqëror, të tilla si disa programe biomjekësore, për infermieri, psikologji, sociologji, terapi profesionale apo të ligjërimit, antropologji dhe punë sociale.

Përveç kësaj, shumë studentë zgjedhin të fitojnë pikëkredita në edukim për ta përfunduar programin një program të caktuar në shumë vende evropiane. Ata që nuk kanë diploma prej shkencave të edukimit, e që dëshirojnë të bëhen mësimdhënës, zakonisht në arsimin e mesëm dhe të lartë, akreditohen vetëm pasi ta kenë ndjekur një program të kryer përmes departamentit të edukimit.

Për ta përmbledhur: mësimdhënësit duhet ta kenë bazën lëndore në fushën e tyre të studimit dhe se të gjitha lëndët që kanë të bëjnë me kurrikulet e shkollave kanë njëfarë marrëdhënie, të drejtpërdrejta apo të tërthortë, me edukimin.

Në disa vende edukimi profesional i mësimdhënësve për lëndët të cilat jepen në shkollë të mesme apo në nivel më të lartë ndodh në departamentet e këtyre lëmive.

Shkencat e edukimit mund të formojnë një pjesë të programeve të studimit në një fushë tjetër lëndore, p.sh. në histori, biznes, apo në një varg lëndësh të tjera, p.sh. në histori dhe administrim biznesi në studimet muzeale.

Në shumë universitete anë e mbanë Evropës, studentët tani e kanë lirinë që ta zgjedhin një komponent të vogël në programet e tyre. Kështu që mund ta zgjedhin ndonjë modul të edukimit për ta përmbushur këtë komponent të vogël, p.sh., studentët e psikologjisë, studentët e shkencave të tjera sociale (sociologji, antropologji, shkenca politike), apo lëmi ku studentët mund të jenë duke e menduar opsionin e vazhdimin në shkollimin për mësimdhënës pas përfundimit të ciklit të parë.

Në disa fusha të edukimit, p.sh. psikologjia e edukimit, një kualifikim fillestar i shkallës së parë në psikologji pasohet prej nivelit master në psikologji të edukimit. Përvoja profesionale apo në mësimdhënie përbën po ashtu një kusht për psikologët e edukimit që të mund ta praktikojnë profesionin e tyre.

Njësitë në edukim mund të formojnë një pjesë të programeve të ndryshme sa i përket shkencave shoqërore dhe humane.

6. Rezultatet mësimore dhe kompetencat

Në Projektin e Harmonizimit fokusi ka qenë në dy lloje të kompetencave. E para, Projekti i Harmonizimit u përpoq t'i identifikonte kompetencat të cilat pritet të arrihen prej çdo të diplomuarit në një fushë studimi, dhe të cilat konsiderohen të rëndësishme prej grupeve shoqërore (në këtë rast të diplomuarit e mëhershëm dhe punëdhënësit). Këto kompetenca përfshijnë aftësitë për të mësuar, aftësitë për të analizuar dhe sintetizuar, etj., të cilat janë të zakonshme dhe të vlefshme gati për të gjitha programet. Në një shoqëri e cila ndryshon, ku kërkesat kanë tendencë të riformulohen vazhdimisht, kompetenca e tilla të përgjithshme janë shumë të rëndësishme për arsye se mund të ofrojnë më shumë mundësi dhe punësim. E dyta, Projekti i Harmonizimit u përqendrua te ato kompetenca që janë të lidhura me fushën e studimit. Këto janë kompetenca të lidhura me programin diplomik dhe janë të ndërlidhura ngushtë me njohuritë e veçanta të fushës së studimit. Ato njihen si kompetenca të veçanta lëndore akademike. Këto kompetenca i japin identitet dhe veçanti të programeve të caktuara.

Koncepti i të menduarit në kompetenca është zhvilluar në arsimin e lartë në dy dekadat e fundit, veçanërisht sa u përket kompetencave të përgjithshme, kryesisht si rezultat i kërkesave për t'i pajisur të diplomuarit më mirë për tregun e punës, i cila po ndryshon gjithnjë e më shumë. Nomenklatura u zhvillua me kohë, duke përfshirë edhe termat 'shkathtësi të transferueshme personale' (Drummond et al. 1998), 'shkathtësi themelore dhe të përgjithshme' (Bennett, Dunne & Carré, 1999), 'aftësi të përgjithshme' (Bowden dhe Marton, 2000), 'zhvillimi i aftësive të të diplomuarve' (Kift, 2002), 'lëvizja për atributet e të diplomuarve' (Chanoock, 2003), 'shkathtësitë e të diplomuarve' (Chanoock, 2004) dhe 'atributet e përgjithshme të të diplomuarve' (Barrie, 2005, 2006, 2007). Gairín dhe García-San-Pedro (në botim e sipër) i kuptojnë kompetencat si aftësi për t'i trajtuar me sukses kërkesat e kontek-

stit të pasigurisë, produktin e një akti origjinal dhe global prej një personi (mësimnxënia) që e integron veten dhe njohurit e tij. Ata pajtohen se dallimet e veçanta për formulimet e tyre në kontekstin e arsimit të lartë mund të nënkuptojnë katër veçoritë e propozuara prej Bowden dhe Marton (2002): ato do të a) pranoheshin prej ‘bashkësisë universitare’; b) përvetësoheshin gjatë kohës në universitet; c) tejkalonin njohuritë disiplinare; dhe d) përgatisnin të diplomuarit si ‘agjentë për të mirën shoqërore dhe një të ardhme të pasigurt’. Ata vënë në dukje se kompetenca është një ndërtim, e cila i bashkon njohuritë, shkathtësitë dhe sjelljen publike dhe private. Në këtë mënyrë, termi kompetencë paraqet një koncept më gjithëpërfshirës se vet shkathtësitë. Friedson (2001) thekson një fakt bindës duke u shprehur se shkathtësia si e tillë është aftësia për ta përfunduar një detyrë, por kjo mund të ekzistojë pa pasur dijen mbështetëse për atë shkathtësi. Kompetenca, në anën tjetër, është koncept më i përgjithësuar dhe më komplet, që përfshinë si shkathtësitë *plus* dijen mbështetëse dhe qëndrimet, dhe pikërisht është ky definicion, i cili i përafrohet atij që e ka përqafuar Projekti i Harmonizimit. Projekti i Harmonizimit e bënë dallimin mes rezultateve mësimore dhe kompetencave. Përderisa dikush mund të mos pajtohen me përdorimin e gjerë së voni të termave teknikë, veçanërisht në kontekstin e gjerë shumë-gjuhësor, bie fjala në arsimin e lartë në Evropë, ku përkthimi mund të jetë tejet problematik, megjithatë dallimi këtu mes këtyre dy elementeve është tejet i qartë.

Rezultatet mësimore të një programi apo njësie të mëimit që priten të arrihen formulohen prej personelit akademik. Ato mund të formulohen edhe si rezultat i informacioneve të brendshme dhe të jashtme të palëve të interesit, përfshirë përfaqësuesit e studentëve që do të ishte idealja, por në thelb ato janë ajo që presin akademikët se çfarë do të mësojnë studentët e tyre. Rezultatet mësimore, në këtë mënyrë janë formulime, ku sipas mësimdhënësive paraqesin atë çfarë nxënësit duhet të dinë, të bëjnë, të kuptojnë dhe të jenë të aftë t’i shfaqin pas përfundimit të procesit mësimor. Rezultate të hollësishme mësimore krijohen në nivel të një kursi apo moduli, ndërsa kushtet për kryerjen e krediteve

për tërë periudhën e studimeve, për shembull, të kryerjes së programeve të ciklit të parë apo të dytë do të specifikohen në vija të përgjithshme me atë rast.

Nga ana tjetër, kompetencat zhvillohen tek studentët gjatë procesit të mësimnxënies dhe paraqesin një kontribut dinamik në dije, të kuptuar, shkathtësi dhe aftësi që studenti i ndërton dhe i zhvillon gjatë periudhës së studimit. Forcimi i kompetencave është objekt i programeve arsimore. Kompetencat do të zhvillohen në kuadër të një varg njësish dhe vlerësohen në faza të ndryshme.

Një kompetencë apo një varg kompetencash nënkupton që një person mund të arrij shkathtësi të caktuara të mbështetura në dije apo një varg shkathtësish për ta kryer një detyrë në një nivel të veçantë të arritshmërisë. Kompetencat mund të zhvillohen dhe të vlerësohen. Kjo nënkupton se personat as nuk i kanë e as nuk u mungojnë kompetencat në mënyrë absolute, por që i urdhërojnë ato në një nivel të caktuar, në atë mënyrë që niveli i arritshmërisë mund të vendoset në një vijë të vazhdueshme dhe mund të zhvillohen përmes praktikës dhe arsimimit. Pika më e rëndësishme e planifikimit në kurrikulum është se si rezultatet mësimore edhe kompetencat të mund t'u ekspozohen procesit të vlerësimit.

Në disiplinën e shkollimit të mësimdhënësve, nocioni i kompetencave të veçanta lëndore është zhvilluar po ashtu me kohë. Në shumë qarqe, ky nocion është pranuar gjerësisht se si mësimdhënësit të mësojnë një varg njohurish (të lëndës që do ta japin dhe teorinë e pedagogjisë në vija të përgjithshme), e cila nënkupton një varg shkathtësish themelore profesionale, dhe që pritet t'i vejnë ato në praktik dhe publikisht si në vendin e punës, edhe në jetën private në aspektin etik. Në të vërtetë, mësimdhënësit janë agjentë për të mirën shoqërore në kohë të pasigurta.

Grupi i Fushës së Arsimit i ka marrë për bazë debatet që kanë ndodhur në literaturën e shkencave të edukimit sa u përket modeleve të mësimnxënies së bazuar në kompetenca dhe problemeve epistemologjike që ndërlidhen me disa prej tyre, e veçanërisht me modelet bihejvioriste apo të reduktimit (Tarrant, 2000; Eynon dhe Wall, 2002; Burke, 2007), ku më e njohura prej të tyre është "Katalogu i Floridës për kompetencat e mësimdhënësve",

e cila i ka në vete të radhitura 1,301 kompetenca për shkollimin e mësimdhënësve (Hilbert, 1981; Brundrett, 2000). Pjesa më e madhe e kritikave është drejtuar në nivelin e modelit të kompetencave, të cilat janë instrumentaliste dhe të orientuara kah punëdhënësi, me fokus të ngushtë në kompetencat e mbështetura në punë (Hargraves, 2000; Canning, 2000) dhe që karakterizohen prej fragmenteve e praktikave të zgjidhjes duke 'shënuar në një katror' (Kelly dhe Horder, 2001).

Coolahan (2007) ka dhënë argumente në kritikën e tij të politikave të BE-së dhe të OECD-së lidhur me shkollimin e mësimdhënësve që, varësisht prej mënyrës së sajuar, qasja karshi kompetencave mund të jetë 'profesionalisht pozitive dhe shpërblyese' ose mund të jetë e natyrës së ngushtë, me veçori të 'listës së kontrollit' dhe mund të jetë 'profesionalisht joshpërblyese'. Nocioni i qasjes së bazuar në kompetenca lidhur me shkollimin e mësimdhënësve nuk është e re dhe, për shembull, është përdorur në shkollimin e mësimdhënësve në një varg vendesh që një kohë të gjatë. Është një pejzash që ndryshon vazhdimisht dhe mbetet temë e rishikimit dhe e debatit të vazhdueshëm – për shembull, në Irlandën e Veriut, Këshilli i Përgjithshëm për Mësimdhënie, pas debateve të shumta mes profesionistësh e ka zvogëluar listën origjinale të gati nëntëdhjetë e dy kompetencash në njëzet e shtatë sosh (Loughrey, 2007).

Megjithëkëtë, kompetencat e identifikuara në kuadër të Projektit të Harmonizimit, të lidhura me mësimnxënien e bazuar në rezultate dhe me një qasje holistike, integruese dhe refleksive, pranohen prej analistëve kritikë për arsye se formimi profesional për situata ku kërkohet të merren gjykime komplekse dhe të ndjeshme (Oser et al., 2006). Një rekomandim tjetër i dukshëm, i cili është bërë për zhvillimin e kompetencave të bazuara në kurrikulum dhe në vlerësim, është zvogëlimi i kompleksitetit dhe të bashkimit të kompetencave në një apo dy grupe kompetencash të artikuluar mirë (Schmid dhe Kiger, 2003).

Përdorimi i termit 'kompetenca' në literaturën e Projektit të Harmonizimit nuk është i njëjtë me termin ashtu si kuptohet prej teoricienëve të edukimit. Më tepër është një grupim i dobishëm i

aftësive dhe kapaciteteve që studentët duhet t'i përvetësojnë gjatë programeve të tyre të studimit në një numër më të gjerë të kompetencave. Ato janë të dobishme për shkak se personeli në një program mund t'i përdor si 'pika të referimit' në hartimin e kurrikuleve.

Në hartimin dhe rihartimin e programeve, universitetet duhet t'i marrin parasysh nevojat në ndryshim të shoqërisë, mundësitë e tanishme dhe të ardhshme të punësimit, si dhe interesin e tyre në lëminë e studimit dhe në lëmitë e lidhura me shkathtësitë dhe aftësitë. Të gjitha grupet e fushave të lëmive përkatëse në kuadër të Projektit të Harmonizimit i kanë realizuar dy procese konsultative, në të dyja rastet i kanë shfrytëzuar pyetëtorët. Pyetëtori i parë u përpoq t'i identifikonte kompetencat *e përgjithshme* dhe se si ato do të duhej të vlerësoheshin, fillimisht prej të diplomuarve dhe punëdhënësve e pastaj prej akademikëve. I dyti u përqendrua në kompetencat e veçanta lëndore. Konsultimi formal u bë dy herë në Evropë, njëherë në vitin 2001, dhe më vonë në vitin 2008.

6.1. Kompetencat e përgjithshme

Në fillim Projekti i Harmonizimit përpiloi një listë të gjerë të kompetencave të përgjithshme, të cilat duke u mbështetur në mendimin e tanishëm dhe të konsultimeve mes pjesëmarrësve në grupet punuese, u kategorizuan si vijon:

Kompetencat instrumentale: Ato të cilat kanë një funksion instrumental. Këto përfshijnë:

Aftësitë kognitive, aftësia për t'i kuptuar dhe manipuluar idetë dhe mendimet.

Kapacitetet metodologjike për t'i manipuluar rrethanat: organizimi i kohës dhe i strategjisë së mësimnxënies, vendimmarrja dhe zgjidhja e problemeve.

Shkathtësitë teknologjike lidhur me përdorimin e pajisjeve teknologjike, lidhur me shkathtësitë kompjuterike dhe të menaxhimit të informacionit.

Shkathtësitë gjuhësore si komunikimi gojor dhe me shkrim apo të njohurit e një gjuhe të dytë.

Kompetencat ndërpersonale: Aftësitë individuale lidhur me aftësinë për t'i shprehur ndjenjat, aftësitë kritike dhe vetëkritike. Shkathtësitë shoqërore lidhur me shkathtësitë ndërpersonale apo të punës në ekip apo të shprehurit e përkushtimit shoqëror apo etik. Këto u ndihmojnë proceseve të ndërveprimit shoqëror dhe të bashkëpunimit.

Kompetencat sistemike: ato shkathtësi dhe aftësi që kanë të bëjnë me tërë sistemin. Ato supozojnë një kombinim të të kuptuarit, ndjeshmërisë dhe dijes që mundësojnë për të parë se si pjesët e një tërësie janë të lidhura me njëra-tjetrën dhe se si ato kanë kuptim së bashku. Këto kapacitete përfshijnë aftësinë për t'i planifikuar ndryshimet në atë mënyrë që të bëjnë përmirësime të sistemit në tërësi dhe për të përpiluar sisteme të reja. Kompetencat sistemike kërkojnë si bazë përvetësimin paraprak të kompe-tencave instrumentale dhe ndërpersonale.

Gjatë procesit konsultative me palët e interesit, pyetësorët përmbanin një listë të kompetencave të përgjithshme, ku pjesëmarrësve u kërkohej t'i radhitnin sipas dobisë dhe arritshmërisë. Këto ishin kompetencat që dolën nga hulumtimet dhe diskutimet. Megjithatë, një hulumtim i shkallës së gjerë i bërë prej Projektit të Harmonizimit të Amerikës Latine (<http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>), në të cilin organizatat qeveritare patën mundësi të konsultoheshin me një numër të madh të pjesëmarrësve, rezultoi me një listë përfundimtare e cila ishte tejet e krahasueshme me listën e Projektit të Harmonizimit në Evropë. Është mirë të thuhet se pyetja përqendrohej në raportin e kompetencave me punën.

Në vitin 2008, kompetencat e përgjithshme u rishikuan përmes një procesi të konsultimit dhe të diskutimit. Lista e cila iu dërgua pjesëmarrësve ishte në vija të trasha e ngjashme me pyetësorin e dërguar më herët, dhe sipas nevojës u përkthye në gjuhë të ndryshme. Lista fillestare e kompetencave mund të gjendet në uebfaqen e Projektit të Harmonizimit.

Lista e re e kompetencave të përgjithshme ishte si vijon:

- Aftësia për mendim abstrakt, analizë dhe sintezë
- Aftësia për t'i zbatuar njohuritë në situata praktike
- Aftësia për ta planifikuar dhe menaxhuar kohën
- Njohuri dhe të kuptuar të lëmisë përkatëse dhe të kuptuarit e profesionit
- Aftësia për të komunikuar si gojarisht, ashtu edhe përmes fjalës së shkruar në gjuhën amtare
- Aftësia për të komunikuar në një gjuhë tjetër
- Shkathtësitë në përdorimin e teknologjive të informacionit dhe të komunikimit
- Aftësia për të bërë hulumtim të nivelit të kënaqshëm
- Kapaciteti për të mësuar dhe për të qenë në hap me zhvillimet e reja
- Aftësia për të kërkuar, për t'i përpunuar dhe analizuar informacionet prej burimeve të ndryshme
- Aftësia për të qenë kritik dhe vetëkritik
- Aftësia për t'u përshtatur dhe për të vepruar në situata të reja
- Kapaciteti për të nxjerrë ide të reja (krijimtaria)
- Aftësia për t'i identifikuar, paraqitur dhe zgjidhur problemet
- Aftësia për të marrë vendime të arsyeshme
- Aftësia për të punuar në ekip
- Shkathtësitë ndërpersonale dhe ndërvepruese
- Aftësia për t'i motivuar njerëzit dhe për t'i shpurë drejt qëllimeve të përbashkëta
- Aftësia për të komunikuar me ata që nuk janë ekspertë në fushën tuaj
- Vlerësimi dhe respektimi i dallimeve dhe i kulturave të ndryshme
- Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar
- Aftësia për të punuar i pavarur
- Aftësia për të përpiluar dhe menaxhuar projekte
- Përkushtimi për siguri
- Shpirt ndërmarrës, aftësia për të ndërmarrë nisma
- Aftësia për të vepruar në bazë të arsyes morale

- Aftësia për ta vlerësuar dhe ruajtur cilësinë e punës së bërë
- Vendosmëria dhe këmbëngulësia në detyrën e dhënë dhe përgjegjësinë e marrë
- Përkushtimi në ruajtjen e ambientit
- Aftësia për të vepruar me përgjegjësi shoqërore dhe vetëdije qytetare
- Aftësia për t'i respektuar çështjet e barazisë dhe ato gjinore

Një mangësi mjaft e madhe në përshkruarit e Dublinit (shih shtojcën 1), sa u përket kompetencave në arsim në ciklin e parë, është se ato shumë pak u referohen apo nuk i përmendin fare tri kompetencat që konsiderohen të jenë me rëndësi qenësore për arsimin:

Shkathtësitë ndërpersonale dhe të punës në ekip (këto nuk theksohen qartë në përshkruarit e Dublinit)
Kompetencat kritike dhe vetëkritike (nuk janë qartësuar mjaft).

Njohuria thelbësore e një profesion nuk paraqet kompetencë të përgjithshme dhe si e tilla nuk është përfshirë në përshkruarit e Dublinit, edhe pse është një prej kompetencave me shumë rëndësi në shkollimin e mësimdhënësve, duke i theksuar në veçanti kompetencat shoqërore dhe etike.

6.2. Kompetencat e veçanta lëndore në arsim

Grupi i Fushës së Arsimit ndoqi procesin e njëjtë të zhvillimit të listës fillestare të kompetencave të veçanta lëndore: hulumtimin e literaturës, konsultimin me organizata kombëtare, dhe diskutimin me akademikë të tjerë. Prej këtyre u përpiluar një listë e 30 grupeve të kompetencave. Kjo listë u formulua duke u mbështetur në një proces të gjerë konsultativ me ish-studentë, akademikë dhe punëdhënës (shih më poshtë). Lista fillestare është formuluar sërish dhe iu ka nënshtruar një procesi të konsultimit dhe të debatit, duke i përfshirë edhe nismat e tjera për harmonizim në

Amerikën Latine dhe Gjeorgji. Grupi i Fushës së Arsimit dëshiron të theksojë, megjithatë, se kompetencat që u identifikuan në këtë fushë lëndore janë vetëm me karakter tregues dhe mund dhe do të ndryshojnë me kohë. Ajo që është formuluar ishte një listë e përbashkët që u arrit me pajtim të vendeve pjesëmarrëse në projekt në atë kohë. Po ashtu, Grupi i Fushës të Arsimit dëshiron të theksoj se lista e kompetencave të identifikuar nuk ka për qëllim të jetë një listë shteruese dhe përfundimtare, dhe nuk duhet të përdoret si e tillë. Njëkohësisht lista nuk ka për qëllim të sugjerojë ndonjë radhitje sipas prioritetit apo rëndësisë së kompetencave.

Lista e formuluar sipas konsultimeve të vitit 2008 në edukim

- Aftësia për t'i analizuar në mënyrë kritike teoritë në arsim dhe çështjet e politikave në mënyrë sistematike
- Aftësia për t'i identifikuar raportet e mundshme midis aspekteve të teorive mësimore dhe politikave arsimore si dhe konteksteve
- Aftësia për të ofruar arsim të vlerave, qytetarisë dhe demokracisë si dhe për të reflektuar në vlerat e vet sistemit
- Aftësia për t'i kuptuar dhe zbatuar teoritë dhe metodologjitë mësimore si bazë për veprimtari të përgjithshme dhe të veçantë mësimore
- Aftësia për t'i pranuar dhe për të ditur se si të sillemi karshi llojllojshmërisë së përbërjes së nxënësve dhe kompelksitetit të procesit mësimor
- Të qenit i vetëdijshëm për kontekste të ndryshme në të cilat realizohet procesi i të nxënësve
- Të kuptuarit e strukturave dhe qëllimeve të sistemeve arsimore
- Të qenit i vetëdijshëm për rolet e ndryshme të pjesëmarrësve në procesin e të nxënësve
- Aftësia për të bërë hulumtime të kënaqshme në fushën e arsimit në kontekste të ndryshme
- Aftësia për të menaxhuar dhe zhvilluar projekte në arsim
- Aftësia për t'u konsultuar për çështje të ndryshme në arsim

- si dhe shkathtësia për këshillime (këshillime psikologjike, këshillime të nxënësve dhe të prindërve)
- Aftësia për t'i menaxhuar dhe vlerësuar programet arsimore, aktivitetet dhe materialet
 - Aftësia për t'i kuptuar proceset e zhvillimeve dhe ndryshimeve në bashkësi
 - Aftësia për të prirë dhe koordinuar ekipe arsimore të disiplinave të ndryshme
 - Aftësia për t'i kuptuar trendët në arsim dhe të qenit i aftë për t'i kuptuar ndërlikimet e tyre të mundshme
 - Përkushtimi për përparimin dhe arritshmërinë e nxënësve
 - Kompetenca në një varg strategjish të mësimdhënies dhe të mësimnxënies
 - Njohuri për lëndën/lëndët që mësohen
 - Aftësia për të komunikuar në mënyrë efektive me grupe dhe individë
 - Aftësia për të krijuar një klimë të përshtatshme për mësimnxënie
 - Aftësia për ta përdorur mësimin elektronik dhe për ta integruar në procesin e mësimnxënies
 - Aftësia për ta përmirësuar ambientin e mësimdhënies dhe mësimnxënies
 - Aftësia për t'i përshtatur materialet e kurrikuleve dhe atyre mësimore në një kontekst të veçantë arsimor
 - Aftësia për të përpiluar dhe realizuar strategji të ndryshme, duke u mbështetur në kritere të veçanta, për ta vlerësuar të mësimnxënien
 - Aftësia për të hartuar dhe realizuar edukim që i integron personat me nevoja të veçanta

Në të gjitha diskutimet e realizuara prej Grupit të Fushës së Arsimit ajo që kërkohet ishte një konsensus lidhur me të kuptuarit thelbësor, e cila do të formonte një kornizë bazë për dialog të mëtejshëm. Disa prej vendeve kanë bërë përparime të shpejta në hartimin e kurrikuleve, të cilat e përfshijnë konceptin e zhvillimit të kompetencave, përderisa të tjerat kanë bërë një përparim më

të ngadalshëm, meqë ndryshimi i strukturave dhe i sistemeve ka qenë më i madh për ta. Në edukim është vërejtur një ndryshim në përparim mes shkollimit të mësimdhënësve dhe shkencave të edukimit, pasi që e para ka lidhje profesionale më të forta në shumicën e vendeve, si dhe ka një element praktik, i cili është përshkruar sipas kompetencave që një kohë.

Aftëtarët e Grupit të Fushës së Arsimit, pastaj, kanë punuar së bashku dhe në konsultim me kolegët në institucionet ku punojnë vet për t'i përshtatur kompetencat me nivelin e studimeve në të tri ciklet. Kjo është një punë e vazhdueshme dhe, siç e kemi theksuar më herët, nuk duhet të shihet si një përgjigje përfundimtare lidhur me përvetësimin e kompetencave në këtë lëmi.

Shumë prej kompetencave (të përgjithshme dhe të veçanta) janë të përbashkëta si për profilin e shkollimit të mësimdhënësve, ashtu edhe të shkencave të edukimit; disa prej kompetencave, megjithatë, janë specifike për shkollimin e mësimdhënësve. Jo të gjitha kompetencat do të zhvillohen me përfundimin e ciklit të parë të studimeve, dhe se ato do të vazhdojnë të zhvillohen gjatë jetës profesionale, shpesh gjatë periudhës së aftësimin dhe edukimit në shërbim, por jo domosdoshëm zhvillohen në kontekst të edukimit formal.

Aftësia e akademikëve për t'i vlerësuar kompetencat do të jetë e rëndësishme së veçantë për ata studentë të cilët i kanë përvetësuar ato përmes mundësive jo-formale të edukimit. Ky është një koncept thelbësor i mësimin gjatë gjithë jetës që duhet të mbështeten përmes rrugëve brenda dhe jashtë arsimit formal.

Ekzistojnë një varg shembujsh në Evropë që krijojnë 'rrugën' e zhvillimit të kompetencave gjatë karrierës, që prej fillimit e deri në formimin si ekspert. Një shembull i qartë dhe i dobishëm për shkollimin e mësimdhënësve është ai i Irlandës Veriore (http://www.gtcni.org.uk/uploads/docs/GTCNI_Comp_Bmrk%20%20Aug%2007.pdf), ku zhvillimi i kompetencave shihet qartë se ndodh gjatë disa viteve prej trajnimeve fillestare, trajnimeve për punë praktike dhe vet praktikës. Po ashtu, ka tregues të dobishëm në dokumentin e Irlandës Veriore se si zhvillimi i kompetencave përparon gjatë periudhës së arsimimit.

Cikli i parë	
Kompetencat kryesore të VEÇANTA LËNDORE	Kompetencat kryesore të PËRGJITHSHME
<p>Të përbashkëta për shkollimin e mësimdhënësve dhe për studimet/shkencat e edukimit</p> <p>Mësimdhënësit dhe trajnuesit duhet të jenë të aftë të punojnë në mënyrë efektive në tri fusha të ndërlidhura, gjë që duhet ta bëjnë edhe të diplomuarit prej programeve të shkencave të edukimit.</p> <p>Ata duhet të jenë të aftë që të:</p> <ul style="list-style-type: none"> • punojnë me informacionin dhe njohurit për lëndën që do ta japin, si dhe me problemet edukative-arsimore dhe bazën e tyre teorike; • punojnë me subjektet e tjera – nxënësit/ trajnuesit e tyre, kolegët dhe partnerët e tjerë në arsim. Kjo përfshinë edhe aftësinë për t'i analizuar situatat komplekse sa i përket të nxënët dhe zhvillimit të njeriut në kontekste të veçanta; • punojnë me shoqërinë – në nivel lokal, rajonal, kombëtar, evropian dhe atë më të gjerë global, duke përfshirë zhvillimin e vlerave të duhura profesionale dhe aftësinë për të reflektuar në praktikë dhe kontekste të ndryshme; si dhe për të zhvilluar aftësi për reflektim, përfshirë edhe aftësinë për të reflektuar në zhvillimin, praktikat dhe sistemin e vlerave të tij/saj dhe të tjerëve, <p>Karakteristike për shkollimin e mësimdhënësve</p> <p>Kompetenca në një varg strategjish të mësimdhënies/mësimnxënies dhe të vlerësimit, si dhe të kuptuarit e bazës së tyre teorike;</p> <p>Aftësia për të krijuar një klimë të përshtatshme, të barabartë dhe të të paanshme të mësimit për të gjithë nxënësit pa marrë parasysh kontekstin e tyre shoqëror, kulturor dhe ekonomik.</p>	<p>Të përbashkëta për shkollimin e mësimdhënësve dhe për studimet/shkencat e edukimit</p> <p>Kapacitet për të mësuar; shkathtësi për të komunikuar; shkathtësi për të punuar në ekip; shkathtësi për teknologji informative; për zgjidhje të problemeve; pavarësi; shkathtësi për të reflektuar; shkathtësi ndërpersonale; për planifikim dhe menaxhim të kohës; vendimmarrje; vlerësim të dallimeve dhe të kulturave të ndryshme; përkushtim moral; aftësi për të kritikuar dhe vetëkritikë; kapacitet për ta përmirësuar mësimnxënien për vete dhe vetëperformancën, përfshirë zhvillimin e shkathtësive për të studiuar dhe hulumtuar; aftësi për të analizuar, sintetizuar, vlerësuar, për të identifikuar probleme dhe ofrua zgjidhje; njohuri të mira të profesionit në praktikë.</p>

Cikli i dytë (Master)	
Kompetencat kryesore të VEÇANTA LËNDORE	Kompetencat kryesore të PËRGJITHSHME
<p>Të përbashkëta për shkollimin e mësimdhënësve dhe për studimet/shkencat e edukimit</p> <p>Kompetenca në zgjidhjen e përbashkët të problemeve në arsim në kontekste të ndryshme;</p> <p>Aftësia për t’i përshtatur praktikat me kontekste të veçanta edukativo-arsimore;</p> <p>Zhvillimi i njohurive dhe të të kuptuarit në fushën e zgjedhur të specializimit në një prej fushave kryesore të edukimit – menaxhim dhe administrim të arsimit; studimet për kurrikul; politikat në arsim; edukimi i të rriturve; vështirësitë në mësimnxënie; letërsia për fëmijë;</p> <p>Aftësia për t’i përdor hulumtimet e përshtatshme për disiplinën me qëllim të informimit të praktikave të tyre;</p> <p>Aftësia për të reflektuar në vlerat e përshtatshme për veprimtarinë arsimore.</p>	<p>Të përbashkëta për shkollimin e mësimdhënësve dhe për studimet/shkencat e edukimit</p> <p>Shkathtësi hulumtuuese; shkathtësi për udhëheqje; shkathtësi komunikimi, përfshirë edhe aftësinë për të komunikuar në nivel të lartë profesional; aftësi për të reflektuar dhe për ta vlerësuar performancën e vetëvetes; zhvillimi i shkathtësive të larta kognitive të shoqëruara me zhvillimin dhe krijimin e njohurive.</p>

Cikli i tretë i shkollimit për mësimdhënës dhe i shkencave të edukimit (Doktoratë)	
Kompetencat kryesore të VEÇANTA LËNDORE	Kompetencat kryesore të PËRGJITHSHME
<p>Përvetësimi dhe të kuptuarit e njohurive themelore, që është pikësnyimi në fushën e edukimit; ushtrimi i përgjegjësisë personale dhe marrja e nismave pothuajse në mënyrë të pavarur në situata komplekse dhe të paparashikuara, në kontekste profesionale apo të ngjashme që kanë të bëjnë me arsimin si një fushë e gjerë;</p> <p>Mësimi për t'i kritikuar implikimet e gjera të zbatimit të njohurive në një kontekst të caktuar arsimor dhe profesional;</p> <p>Analizimi në hollësi dhe reflektimi mbi normat shoqërore dhe raportet në fushën e caktuar të arsimit dhe marrja e veprimeve prijëse për t'i ndryshuar ato;</p> <p>Kapaciteti për të bërë hulumtime (origjinale); shfaq aftësi për të bërë hulumtime origjinale në mënyrë të pavarur dhe të botueshme në fusha të ndryshme të edukimit dhe/ose në fusha të pedagogjisë shkollore</p>	<p>Krijimi dhe interpretimi i njohurive të reja, përmes hulumtimeve origjinale cilësore, apo përmes formave të tjera të studimeve që i pëmbushin vështrimet kritike të kolegëve në nivel lokal dhe ndërkombëtar;</p> <p>Aftësia për të shfaqur një varg të rëndësishëm të shkathtësive kryesore, të teknikave, mjeteve, praktikave dhe/ose materialeve, të cilat janë të lidhura me një fushë të studimit;</p> <p>Zhvillimi i shkathtësive të reja, teknikave, mjeteve, praktikave dhe/ose materialeve;</p> <p>Reagimi ndaj problemeve abstrakte, të cilat i zgjerojnë dhe i përkufizojnë njohuritë procedurale ekzistuese;</p> <p>Komunikimi te kolegët i rezultateve të hulumtimeve dhe të rejave;</p> <p>Angazhimi në dialog kritik; t'u prijë dhe të krijojë procese komplekse shoqërore në kuadër të fushës së tyre profesionale; kompetenca kritike, d.m.th., aftësi kritike dhe vetëkritike;</p> <p>Paraqitja dhe mbrojtja në publik e studimeve shkencore;</p> <p>Krijimtaria.</p>

7. Procesi i konsultimeve me palët e interesit

Në fazën e parë dhe të pestë të Projektit të Harmonizimit, Grupi i Fushës së Arsimit u konsultua me palë të interesit si brenda profesionit, përfshirë studentët dhe ish-studentët, punëdhënësit dhe personelin tjetër akademik të fushës së edukimit, si dhe ata që merren me qeverisjen e arsimit, për t'i parë pikëpamjet e tyre sa i përket një varg kompetencash të përgjithshme dhe të veçanta lëndore, të cilat janë relevante me fushën e shkollimit të mësimdhënësve dhe të shkencave të edukimit. Siç e theksuam më lart, ky konsultim rezultoi në përpilimin e një liste ekspozuese të kompetencave. Herë pas here, Grupi i Fushës së Arsimit e konsultoi edhe personelin tjetër akademik gjatë fazave një dhe dy të Projektit të Harmonizimit për t'i përzgjedhur informacionet prej kolegëve në çështjet që ngriheshin, p.sh. teknikat e mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit, si dhe të llogaritjes së ngarkesës së nxënësve.

Lidhja e ngushtë mes programeve të shkollimit të mësimdhënës dhe punës praktike të studentëve ka mundësuar gjithnjë konsultime me palët e interesit, p.sh., me mësimdhënës në shkolla apo drejtorë të shkollave, si dhe me organe rregulluese sa i përket marrëdhënies mes teorisë dhe praktikës, dhe në lidhje me atë se cilat pjesë të programeve të shkollimit të mësimdhënësve duhet të përmirësohen për t'iu përshtatur më mirë 'realitetit të shkollave të sotme'. Palët e tjera të interesit përfshijnë përdoruesit e shërbimeve edukativo-arsimore, p.sh., prindërit, të cilët, si qytetarë, i zgjedhin shkollat ku dëshirojnë t'i dërgojnë fëmijët e tyre në një shoqëri gjithnjë e më shumë të orientuar kah tregu, e që në këtë mënyrë bëjnë presion në shkolla dhe në institucione të arsimit të lartë që të reagojnë kundrejt kërkesave të tyre dhe që t'i edukojnë mësuesit si duhet.

Palët e tjera të interesit, të cilat janë konsultuar shpesh lidhur me shkollimin e mësimdhënësve dhe të shkencave të edukimit, janë edhe grupet e punëdhënësve, siç janë organizatat kombëtare të drejtorëve të shkollave ose të psikologëve të edukimit, organizatat

udhëzuese dhe këshilluese, sindikatat e mësuesve, zyrtarë të ministrive të arsimit, administratorë lokalë të arsimit, e kështu me radhë. Po ashtu, janë konsultuar edhe palë të tjera të interesit brenda fushës së qeverisjes së arsimit. Profesionet e lidhura me edukimin dhe arsimin janë të përfaqësuara prej një numër organesh profesionale, organizatave të fushave të ndryshme akademike, asociacioneve hulumtuese, sindikatave tregtare dhe organeve rregullative, shumica e të cilëve i takojnë rrjeteve të ndryshme evropiane. Këshillat e mësimdhënësve nuk janë themeluar në shumë vende dhe nuk i kanë përgjegjësitë e ngjashme me ato të organeve profesionale rregulluese, siç është rasti me këshillat në mjekësi. Në ato vende ku ekzistojnë këshilla të tillë apo organe akredituese, institucionet e arsimit të lartë që zhvillojnë programe të shkollimit të mësimdhënësve dhe të shkencave të edukimit, dhe të cilat kanë nevojë për akreditim profesional, duhet të konsultohen me këto organe dhe ta ndihmojnë procesin e akreditimit. Palët e interesit të studentëve përfshijnë unionet kombëtare të studentëve, të cilët në shumë vende mund të kenë përfaqësim në këshillat e akreditimit në nivel kombëtarë.

Universitetet që ofrojnë programe në shkencat e edukimit (shpesh të kombinuar me studime në psikologji, sociologji, shkenca politike, gazetari) po i shfrytëzojnë gjithnjë e më shumë pyetësorët me ish-studentë, dhe me punëdhënësit e tyre, për të gjetur se cilave profesione iu kanë bashkuar me qëllim që të orientohen sa më mirë me nevojat e tregut të punës. Grupi i Projektit të Harmonizimit i ftoi një numër të konsulentëve të jashtëm, duke përfshirë edhe përfaqësues të studentëve, për të shqyrtuar vlefshmërinë e këtij raporti. Emrat e tyre janë renditur në shtojcën 2. Ata janë takuar me Grupin e Fushës së Arsimit të Projektit të Harmonizimit pasi që e kishin lexuar dokumentin më parë, dhe pastaj kanë kaluar për disa orë në diskutime private. Në dritën e komenteve të tyre është rishikuar pastaj ky dokument. Dokumenti do t'u dërgohet grupeve të akademikëve në secilin vend anëtarë për vlerësime dhe sugjerime të mëtejme. Janë zhvilluar edhe konsultime të tjera me grupe të tjera, për shembull me Grupin e BE-së për Shkollimin e Mësimdhënësve, me rrjete të ndryshme për hulumtime në arsim dhe shkollim të mësimdhënësve përmes paraqitjeve në konferenca dhe tryezave të rrumbullakëta.

8. Ngarkesa dhe pikëkreditat ECTS

Sistemi Evropian për Transferin e Pikëkreditave (ECTS) është zhvilluar dhe pranuar prej pjesës më të madhe të vendeve evropiane pasi është ndier nevoja për ristrukturim sipas marrëveshjes së Bolonjës, dhe nevojës së përbashkët për ta inkurajuar lëvizshmërinë e studentëve dhe personelit nëpër tërë BE-në. ECTS-ja është një sistem i orientuar kah studenti, i mbështetur në ngarkesën koceptuale që kërkohet nga studenti për t'i arritur rezultate mësimore dhe kompetencat e një programi të studimit. Ngarkesa e studentit në një vit përbëhet prej 60 pikëkreditave ECTS, d.m.th. mes 1500 dhe 1800 orëve të studimit dhe formave të tjera të angazhimit në kurs; kështu një pikëkredit ECTS nënkupton afërsisht prej 25 deri 30 orë pune studimore. Kjo ngarkesë përbëhet prej kohës që kërkohet për t'i përfunduar të gjitha aktivitetet e planifikuara të mësimin, si ndjekja e ligjëratave, seminareve, studimet e pavarura dhe private, përgatitja për vlerësim, provimet, puna në projekt dhe praktika, etj. (Shih "Hyrje në Harmonizimin e Strukturave Arsimore në Evropë: Kontributi i Universiteteve Procesit të Bolonjës", kapitullin 4, për një diskutim më të plotë të ngarkesës së studentit dhe pikëkredita ECTS).

Cikli i parë i para procesit të Bolonjës do të mund të përbëhet prej pesë ose më shumë vjetësh të studimit, dhe në të vërtetë disa prej akademikëve lëvdoheshin se programi i tyre ishte 'aq i vështirë' sa që një student duhej t'i kalonte deri në shtatë vjet për ta përfunduar atë. Rregulli i caktimit të ngarkesës në bazë të pikëkreditave për një njësi të studimit nënkupton që studentët pritët tani ta kryejnë një shumë pune studimore që përkon me kohën në dispozicion, dhe se personeli duhet ta ketë parasysh në planifikimin e programit të tyre mësimor. Sistemi i pikëkreditave ECTS i mundëson personelit që të vendos prioritetet, për shembull, të temave që do t'i përfshijnë në një program studimi dhe të kompetencave që dëshirojnë t'i zhvillojnë, si dhe t'u mundësojnë

studentëve kohë të mjaftueshme për t'i arritur rezultatet e pritura mësimore, *brenda një periudhe kohore të arsyeshme*.

Kjo është një prej fushave më të ndjeshme të zbatimit, pasi që personeli akademik shpesh del në mbrojtje të fushës së tyre të veçantë lëndore dhe rëndësisë së saj në programin e studimit. Kjo është veçanërisht e ndjeshme në fushat ku programet përbajnë elemente të më shumë se një lëmie, që rastis shpesh në fushën e edukimit. Por kjo është e vërtetë dhe ndodh edhe në secilën lëmi të tjetër të caktuar. Theksi në zhvillimin e kompetencave dhe në njohuritë lëndore është njëra prej mënyrave të shqyrtimit të ngarkesës dhe shpërndarjes së pikëkreditave në një program, mirëpo zhvillimi i personelit i bërë me kujdes të veçantë është për t'u rekomanduar.

Një gjë që nuk është theksuar sa duhet është masa ngritjes së vetëdijes që kërkohet me ndryshimet e Bolonjës. Është e kotë të pritet që personeli t'i pranojë të gjitha këto ndryshime në kulturën e punës së tyre pa i diskutuar dhe pa i konsultuar ata vet. Në të vërtetë, shumë akademikë janë të gatshëm ta harmonizojnë metodën e tyre të mësimdhënies, të mësimnxënies dhe të vlerësimit dhe janë të vetëdijshëm për kërkesat që duhet të plotësohen prej studentëve. Ajo se çfarë nevojitet është një diskutim i hapur lidhur me njësitë dhe zhvillimin e kurrikuleve për të promovuar më shumë transparencë drejtësi si për studentët ashtu edhe për personelin, si dhe krijimin e mirëbesimit. Administratorët në universitete kanë nevojë të jenë në dijeni të konceptit të ngarkesës me punë studimore të studentit, pasi pengesë e përparimit është këmbëngulësia e vazhdueshme e universiteteve në disa vende të llogaritjes së rrogave të personelit në bazë të numrit të orëve bashkëvepruese në klasë.

Legjislacioni i ri që shpie në miratimin e sistemit të mbështetur në pikëkredita është zbatuar pjesërisht në edukim (si në fushat e tjera të studimit) si në vende të ndryshme ashtu edhe në cikle. Megjithatë, informacionet në vijim janë mbledhur prej anëtarëve të Grupit të Fushës së Arsimit.

<p>Cikli i parë</p>	<p>Shkollimi i mësimdhënësve</p> <p>180 deri 240 pikëkredita ECTS nëse të gjitha vihen në ciklin e parë (d.m.th., 3 ose 4 vjet të studimeve të rregullta); kur këto ndahen mes niveleve të ciklit të parë dhe të dytë atëherë shuma e përgjithshme është më e madhe, p.sh. 300 sosh të raportuara prej Kroacisë). Për të dhënë mësim në nivelin e shkollës së mesme, kjo mund të përbëjë program diplomik të nivelit të parë prej 180 deri 240 pikëkreditave ECTS, si dhe një vit shtesë kurs për diplomë për përgatitje në mësimdhënie të barasvlershëm me 60-80 pikëkredita ECTS. Ky kurs diplomik mund të jetë element i ciklit të dytë, por në disa vende llogaritet si diplomë e ciklit të parë edhe pse është fituar pas përfundimit të shkallës së parë. Për statusin e mësuesit të kualifikuar për shkollë filllore është e zakonshme të kryhet niveli prej 240 pikëkreditave ECTS, edhe pse në disa vende është në dispozicion modeli konsektiv për mësimdhënësit e shkollave filllore të së ardhmes, p.sh. në Britani të Madhe dhe Irlandë.</p> <p>Shkencat e edukimit</p> <p>180-240 pikëkredita ECTS</p>
<p>Cikli i dytë</p>	<p>Shkollimi i mësimdhënësve dhe shkencat e edukimit</p> <p>60-120 pikëkredita ECTS – 1 ose 2 vjet. Siç e theksuam edhe më lartë, jo të gjitha vende i kanë ndarë programet e ciklit të parë dhe të dytë. Diploma njëvjeçare e përmendur më lartë mund të jetë kualifikim i ciklit të dytë, por nuk matet gjithnjë sipas pikëkreditave ECTS. Në disa vende, p.sh. Greqi, termi ‘Shkollimi i mësimdhënësve’ ekziston vetëm në ciklin e parë, së këndejmi termi i përdorur për të gjitha të tjerat është ‘Shkencat e edukimit’. Në disa vende (Britani të Madhe, Irlandë), ekziston tradita e një viti për shkallën e masterit, por se kjo dallon prej cikleve të tjera në atë se viti akademik zgjatë më shumë se sa viti kalendarik, kështu që lejon kohë të mjaftueshme për grumbullimin e 90 pikëkreditave ECTS.</p>

Cikli i tretë	Shkollimi i mësimdhënësve dhe shkencat e edukimit 120 pikëkredita ECTS të nivelit të pas ciklit të dytë, ku shkalla e ciklit të dytë është e lidhur me punimin e doktoratës, përndryshe, 180 – 240 pikëkredita ECTS, e që normalisht lidhet me studime të rregullta 3-4 vjeçare. Në shumë vende kohëzgjatja e studimeve të doktoratës nuk është e specifikuar ende sipas pikëkreditave, dhe se koha e përfundimit të këtyre studimeve mund të zgjatë 4-6 vjet e edhe më shumë, megjithëse ka presion që kohëzgjatja e studimeve të doktoratës të standardizohet për shkaqe financiare.
----------------------	--

Koncepti i pikëkreditave ECTS është një mjet i fuqishëm në shqyrtimin e Akreditimit të Përvojës dhe Mësimnxënies së Mëparshme (ang: Accredited Prior Experience and Learning – APEL), një aspekt thelbësor që shpie kah harmonizimi i konceptit të mësimit gjatë gjithë jetës me sistemet e arsimit formal, dhe se ofron një varg mundësish në rrugëtimin që studenti bën gjatë procesit të mësimit. Ekziston një trend gjithnjë e në rritje në edukim sa i përket studimeve me korrespondencë, një fenomen që është raportuar prej të gjitha vendeve anëtare në Projektin e Harmonizimit.

8.1. Shkollimi i mësimdhënësve dhe Procesi i Bolonjës

Grupi i Fushës së Arsimit i Projektit të Harmonizimit e ka identifikuar një situatë të parregullt sa i përket shkollimit të mësimdhënësve brenda kontekstit të zbatimit të marrjes së gradës prej ciklit të parë dhe të dytë. Kjo parregullsi duket në veçanti në modelin konsektiv të shkollimit të mësimdhënësve, ku studentët i studiojnë një apo dy disiplina akademike (180-240 pikëkredita ECTS) para komponentit të shkollimit pasdiplomik të mësimdhënësve gjatë studimeve të tyre (60-90 pikëkredita ECTS). Edhe pse studentët mund të kenë grumbulluar një shumë prej 240 – 320 pikëkreditave ECTS për ta fituar kualifikimin e tyre fillestar të shkollimit për mësimdhënës, në disa vende 300+ pikëkredita ECTS të grumbulluara në këtë mënyrë nuk rezulton me diplomë të ciklit të dytë. Kjo edhe përkundër faktit se komponenti i studimeve pasdiplomike mund, në një masë të madhe, t'i përmbush termat përshkruar të nivelit për ciklin e dytë. Me qëllim që të sigurohemi që shkollimi i mësimdhënësve është në harmoni me strukturën e Bolonjës për ciklin e parë dhe të dytë diplomik, dhe se është i krahasueshëm me fushat e tjera disiplinare, Grupi i Fushës së Arsimit e pranon se strukturat e shkollimit të mësimdhënësve të shkallës së ciklit të parë dhe të dytë duhet ta ndihmojnë këtë proces. Një numër i mundshëm i shtigjeve që shpijnë në diplomimin prej shkallës së dytë janë identifikuar dhe mund të përfshijnë:

Diploma e ciklit të parë në lëminë e zgjedhur prej 180-240 pikëkreditave ECTS, e pasuar prej studimeve pasdiplomike të shkollimit për mësimdhënës prej 90-120 pikëkreditave ECTS (minimumi prej 90 pikëkreditave ECTS, kur lënda e didaktikës ose pedagogjisë përfshihet në shkallën e ciklit të parë), si dhe duke përfshirë në shkallën e ciklit të parë në lëminë e zgjedhur prej 180-240 pikëkreditave ECTS, i pasuar prej studimeve pasdiplomike të shkollimit për mësimdhënës prej 60 pikëkreditave ECTS, i pasuar,

brenda një periudhe të caktuar kohore, prej studimeve të ciklit të dytë në shkencat e edukimit apo trajnime të strukturuar për punë praktike (që përfshijnë edhe trajnime për hulumtim) prej 60 pikëkreditave ECTS.

Diplomë e integruar e ciklit të parë, ku lënda e mësimdhënies dhe komponenti i edukimit ofrohen në të njëjtën kohë në përbërje prej 240 pikëkreditave ECTS, i pasuar prej studimeve të ciklit të dytë në shkencat e edukimit/me trajnime të strukturuar për punë praktike (që përfshijnë edhe trajnime për hulumtim) prej së paku 60 pikëkreditave ECTS.

Disa shembuj të bashkëngjites së një pjese të pikëkreditave të nivelit të masterit në ciklin e dytë pasues të programeve të shkollimit fillestar të mësimdhënësve gjenden në disa universitete të Britanisë së Madhe. Gjithnjë e më tepër, mësimdhënësit në Britani të Madhe që kualifikohen përmes certifikatave pasdiplomike në edukim fitojnë pikëkredite të nivelit të masterit. Sipas Agjencisë për Aftësim dhe Zhvillim të Shkollave, për aq sa atyre nuk u ka dalë afati, pikëkreditat e tilla mund të transferohen dhe të përdoren si pjesë e programeve të zhvillimit profesional të nivelit pasdiplomik, e që kontribuojnë në titull të studimeve pasdiplomike (http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment/ppd_intro/ppd_faq.aspx?question=3&keywords=PGCE+masters+credits). Këto ndryshime janë reagim ndaj një vendimi të qeverisë sa i përket nivelit akademik të certifikatave pasdiplomike. Ai vendim është mbështetur në Deklaratën Evropiane të Bolonjës (King, 2008).

9. Mësimdhënia, mësimnxënia dhe vlerësimi (MMV)

Shkencat e edukimit kryesisht merren me MMV-në, ku pjesa me e madhe e personelit akademik kanë përvojë të madhe si mësimdhënës, si dhe bazë të fortë teorike në shkencat e mësimdhënies. Po ashtu, ka qenë traditë që personeli akademik i shkencave të edukimit të tregojnë me vetëdije praktika të mira në procesin e mësimdhënies.

Qasja e Projektit të Harmonizimit në hartimin e kurrikuleve dhe të qasjeve sa i përket MMV-së në lidhje me kompetencat e studentit janë konsoliduar mjaftë mirë në fushën e edukimit, bie fjala që një kohë të gjatë në shkollimin për mësimdhënës, si dhe janë zhvilluar me vjet të tëra praktika të vlefshme të bazuara në parime të mësimnxënies të të rriturve dhe zhvillimit të kompetencave.

Gjatë fazës së dytë të Projektit të Harmonizimit, Grupi i Fushës së Arsimit u konsultua me universitetet e anëtarëve të vetë më qëllim të shkëmbimit të shembujve dhe praktikave në këto fusha. Ajo që është radhitur më poshtë përbën tre shembuj të praktikave të mira të marra nga edukimi, të cilat mund të janë relevante edhe për disiplinat e tjera.

9.1. Shembulli i parë: cikli i parë (apo i dytë) mësimnxënia dhe mësimdhënia

Kompetencat që pritet të arrihen

- Aftësia për të analizuar situata komplekse të mësimnxënies dhe zhvillimit të njeriut në kontekst të caktuar, duke përfshirë edhe mësimnxënien e pavarur;
- Aftësia për ta përshkruar në mënyrë objektive atë që është vëzhguar, për ta kategorizuar dhe analizuar atë, dhe për të nxjerrë vlerësime të mbështetura mirëfilli në teori sipas situatës së vëzhguar;

- Aftësia për të vlerësuar se si vlerat dhe besimet e dikujt mund të ndikojnë në procesin e vëzhgimit;
- Aftësia për të përdor dëshmi prej leximit dhe hulumtimeve në të cilat mbështetet zhvillimi i analizës dhe i vlerësimit.

Teknikat e MMV-së

Metoda e përgjithshme shpesh lidhet me një qasje të bazuar në një detyrë apo në një problem me mësimdhënien dhe mësimnxënien, dhe ka për synim t'i zhvillojë shkathtësitë në vëzhgim. Vëzhgimi është elementi kryesor i punës praktike dhe i orëve praktike në shkollë. Praktika në zhvillimin e kompetencave të ndryshme që i formësojnë shkathtësitë e vëzhgimit mund të filloj me fenomene shumë konkrete, që mund të vëzhgohen dhe të përshkruhen lehtë (me implikime të vogla) (kush me kë flet, sa herë paraqitet x, etj.) dhe gradualisht përfshinë ngjarje të cilat nuk 'shihen' apo përshkruhen shumë lehtë (me implikime të larta), të tilla si çfarë roli janë duke kryer njerëzit, cilat janë qëllimet e një aftësie.

Prej aktiviteteve vëzhguese të udhëhequra prej mentorit, studentët mund të kalojnë në vëzhgime në kohë reale gjatë punës praktike në fushën e tyre. Secila detyrë fillestare e vëzhgimit pasohet me një ushtrim të reflektimit në të cilin studentëve u kërkohet t'i shkëmbejnë me njëri-tjetrin përshkrimet, t'i kategorizojnë fenomenet (analizën) dhe t'i vlerësojnë ato që i kanë vëzhguar dhe rolin e vlerave të tyre në ndikimin se si e kanë bërë vëzhgimit. Kërkimi i literaturës është një pjesë e rëndësishme e hapave pasues, veçanërisht në nivelin e ciklit të dytë. Vëzhgimet gjatë punës praktike pasohen me sesione me kolegë dhe mentorë të punës praktike.

Një varg **teknikash** të vazhdueshme të **vlerësimit** mund të zhvillohen, duke u radhitur, për shembull, prej ushtrimeve të kategorizimit të thjeshtë në të cilat studentët i renditin ato që i kanë vëzhguar dhe, pastaj, i kategorizojnë ato, e deri te aktivitetet e vëzhgimit të jetës reale në të cilat vlerësohen veçoritë themelore të vëzhgimit, apo kategorizimi i tyre, apo edhe lidhjet tyre pastaj

me teorinë mbështetëse, etj, e deri te detyrat akademike të cilat inkurajojnë të kuptuar më të thellë të vëzhgimeve duke u mbështetur në një studim të thellë të literaturës.

9.2. Shembulli i dytë: Cikli i parë (dhe i dytë)

Kompetencat që pritet të arrihen:

- Aftësia për të reflektuar në mësimnxënien e pavarur dhe zgjedhja e shembujve të përshtatshëm për ta shfaqur këtë
- Vendimmarrje e pavarur si pjesë e mësimnxënies së pavarur

Një varg kompetencash të përshtatshme për njësinë apo programin, i cili formëson bazën e portofolios.

Teknikat e MMV-së

Vlerësimi përmes portofolios zakonisht përbën një pjesë të programeve të studimit apo një seksion të programeve se sa një modul të vetëm, dhe mbështetet në një mostër të qëllimshme të punës së studentit, e zgjedhur prej vet studentit në bazë të kriterëve të përcaktuara në lidhje me kompetencat në fjalë. Portofoliot janë krijuar në atë mënyrë që t'i spikatin dhe t'i shfaqin njohuritë dhe shkathtësitë e studentëve në një varg kompetencash. Portofolio, po ashtu, ofron një mënyrë të reflektimit, jep mundësi për vetëkritikë të punës së studentit, dhe mundëson vlerësimin e efektivitetit të ndërveprimeve personale në kontekst të caktuar.

Një shfrytëzim tipik mund të jetë në punën praktike, ku portofolio ofron një dëshmi të angazhimit të studentit në një varg aktivitete të mësimnxënies. Portofolio e plotësuar mund të përdoret më vonë edhe për të ndihmuar në përgatitjet për intervista për punë.

Portofoliot zakonisht janë përzgjedhje të të dhënave të përgjithshme të mbledhura prej studentit (të cilat mund të përfshijnë punë të vlerësuara, artefakte, profilin e nxënësit, ditarë, etj.) dhe paraqesin *zhvillimin* e kompetencave gjatë kohës. Së voni,

teknologjia e informacionit është përdor për të krijuar portofolio elektronike për ta demonstruar zhvillimin e shkathtësive të studentit në TI dhe në kompetenca të tjera.

9.3. Shembulli i tretë (cikli i dytë dhe i tretë)

Kompetencat që pritet të arrihen:

- Të kuptuarit e metodave të hulumtimit dhe të paradigmave me të cilat përkujtë
- Njohja me një varg metodash që përdoren zakonisht në hulumtimet në arsim, dhe
- Praktika se si të integrohen këto, analiza e të dhënave, etj.
- Aftësia për të hartuar pyetje që mund të hulumtohen dhe përzgjedhja e metodave të përshtatshme për hulumtimin e tyre.

Teknikat e MMV-së

Në arsim shumica e studentëve marrin përsipër projekte të pavarura hulumtuese, dhe zakonisht nuk punojnë si pjesë e një ekipi hulumtuesish, edhe pse kjo mund të jetë ndryshe për një pakicë të caktuar. Duke ardhur prej pozicioneve të ndryshme jashtë akademisë, një pjesë e madhe kërkon ndihmë fillestare në përpilimin e një projekt-propozimi të përshtatshëm për hulumtim. Aktivitetet kryesore tipike përfshijnë:

- diskutimi i natyrës së hulumtimit edukativo-arsimor; ofrimi dhe kërkimi i informacioneve sa i përket qasjeve kryesore në hulumtimet në fushën e arsimit;
- diskutimi i natyrës së pyetjeve hulumtuese;
- diskutimi i metodave kryesore, teknikave dhe instrumenteve që përdoren për t'i mbledhur dhe analizuar të dhënat, në pajtim me objektin dhe objektivat e hulumtimit të caktuar;
- diskutimi se si duhet hartuar një plan hulumtimi.

Studentët angazhohen në një varg aktiviteteve praktike, si përkufizimi i pyetjeve hulumtuese dhe objektivave; zhvillimi i in-

strumenteve të përshtatshme për mbledhjen e të dhënave; zhvillimi dhe përdorimi i metodave për analizimin e të dhënave, metodave të kërkimit të literaturës dhe vlerësimi i relevancës së tyre për nevojat e hulumtimit.

Vlerësimi i të arriturave bazohet në një plan hulumtues të zhvilluar prej studentit e që mund të shërbejë më vonë si bazë për propozimin e tyre hulumtues.

10. Ngritja e cilësisë

Njëra prej mënyrave dalluese me të cilën personeli dhe të tjerët si në shkollimin e mesimdhënësve dhe në shkencat e edukimit e rrisin cilësinë e programeve të tyre është përmes partneriteti aktiv me studentët, punëdhënësit dhe organet profesionale. Punëdhënësit, përmes bashkëpunimit në punën praktike, dalin të jenë një sy praktik i përshtatshmërisë së kurseve me nevojat shoqërore të kohës. Organet profesionale, përmes funksioneve rregulluese, mund të sigurojnë që standardet të mbahen në nivel kombëtare dhe gjithnjë e më tepër në nivelin ndërkombëtar. Edhe vet studentët janë *partnerë kryesorë*, meqë ata janë lidhja mes këtyre tri grupeve, dhe janë elementi dinamik në procesin e arsimit të tyre. Një lloj ndërveprimi i këtillë me partnerët e jashtëm ende nuk realizohet në të gjitha vendet e BE-së.

Meqë proceset e vlerësimit të cilësisë janë komplekse dhe kërkojnë mjete dhe pjesëtarë të ndryshëm të arsimit, ekziston një angazhim i vazhdueshëm dhe aktiv i vet studentëve në proceset e menaxhimit dhe të ngritjes së cilësisë. Ky angazhim shihet si një pjesë shumë e rëndësishme e zhvillimit të tyre si nxënës dhe ekspertë reflektues. Akademikët prej departamenteve të edukimit dhe profesorët marrin pjesë ose më së shumti i udhëheqin hulumtimet që kanë të bëjnë me proceset e vlerësimit dhe ngritjes së cilësisë në arsimin e lartë (si dhe në sektorët e tjerë të arsimit); kështu praktikatat në edukim mbështeten në dëshmi.

Një varg i procedurave të brendshme të monitorimit bëjnë pjesë në sistemet e hapura ku diskutohen ndërlikimet që lidhen me përmirësimet, siç janë pyetësorët për kënaqësinë e studentëve; diskutimet e studentëve dhe intervistat grupore, pikëpamjet e personelit, rishikimi i vlerësimeve të studentëve, etj; rishikimi i programeve vjetore, të cilat mund t'i përfshijnë si studentët ashtu edhe personelin mesimdhënës; vëzhgimet jo-gjyquese të moshatarëve. Në disa vende (p.sh. Britani të Madhe, Irlandë) janë

të përfshirë në një masë në këtë proces vlerësuesit e jashtëm në të gjitha nivelet e studimeve.

Në shumë prej departamenteve të edukimit, personeli akademik kryejnë zhvillimin e vazhdueshëm profesional përmes ndjekjes së kurseve të shkurtra, konferencave dhe seminareve. Në tërë Evropën, shkollimi i mësimdhënësve për mësimdhënës universiteti po bëhet mënyra e më e zakonshme e përmirësimit të cilësisë si pjesë e strategjisë së mësimnxënies së vazhdueshme që përdoret prej shumë institucioneve.

Vlerësimi i jashtëm prej agjencive kombëtare të sigurimit të cilësisë, i zhvilluar në baza konsultative, ofron një mundësi për reflektim dhe përmirësim në nivel personal dhe të departamentit, edhe pse shumica e profesionistëve të edukimit në grupin evropian të Projektit të Harmonizimit e favorizojnë një ndikim të lehtë nga jashtë. Mendohet se agjencitë e jashtme të vlerësimit shpesh janë të lidhura me financimin e ardhshëm dhe 'vlerës për para' ose me përshtypjet e momentit politik se sa që janë të lidhura me përmirësimin e mësimnxënies së studentit. Megjithatë, proceset e rishikimeve nga kolegët nën mbikëqyrjen e një agjencie kombëtare të cilësisë mund të ofrojnë mundësi dhe motiv për një rishikim konsultativ dhe pozitiv të mësimdhënies brenda një institucioni, dhe mund të shërbejnë si kujtesë se universitetet janë subjekt i disa lidhjeve rigoroze me botën reale siç është çdo institucion tjetër.

Një veçori që e ka shkollimi i mësimdhënësve është sasia e të mësuarit në shkollë. Përderisa ekzistojnë një varg ofertash për këtë në saje të proporcionit të pikëkreditave, të gjitha vendet përfshijnë një element të mësimnxënies në shkollë në programet e tyre për shkollimin fillestar të mësimdhënësve. Monitorimi i cilësisë në rrethana të tilla është i gjykuar të ndryshojë, jo vetëm midis, por edhe brenda vendeve të ndryshme. Praktikant më të mira tregojnë lidhje të afërta mes mentorëve të shkollave dhe të universiteteve, me udhëzime të qarta sa i përket analizimit dhe përmirësimit të cilësisë. Aktivitetet për qëllime të përmirësimit mund të përfshijnë punë në terren për të gjithë mentorët e shkollës, dhe kolegët e tyre universitarë, dhe të përfaqësuesve të studentëve; botimet

e përbashkëta; tryeza konferencash, etj. Megjithëkëtë, kjo është një fushë e monitorimit të cilësisë, ku kërkohen shumë më shumë informacion, kështu që të gjitha vendet mund të përfitojnë prej ca shembujve të mirë model që ekzistojnë lidhur me mësimin e bazuar në shkollë. Kjo nuk është thjeshtë një problem i edukimit. Shumë prej lëndëve tani përmbajnë elemente të mësimin në vendin e punës, dhe kështu nevoja se si të përfitohet sa më shumë prej kësaj fushe të rëndësishme profesionale të mësimnxënies dhe të sigurimit të cilësisë janë me interes për shumë akademikë dhe profesionistë.

12. Studimet e doktoratës në edukim

Deri afër pesëmbëdhjetë vjetëve më parë lloji i vetëm i doktoratës në shkencat e edukimit dhe të shkollimit të mësimdhënësve në Evropë ishte ajo që njihet përgjithësisht si doktorata 'akademike'. Ky lloj doktorate ishte në dispozicion në tërë shtetet anëtare të BE-së, dhe mbetet si i tillë në të gjitha vendet, dhe se vlerësohet lartë nga të gjitha anëtarët e Grupit të Fushës së Arsimit. Ky respekt për këtë kualifikim u përsërit edhe prej akademikëve të konsultuar gjatë konferencave të mëdha evropiane. Në edukim, ky proces ka qenë krejtësisht apo afërsisht në tërësi i mbështetur në hulumtim – edhe pse një pjesë strukturore në të vërtetë përmbante pak a shumë një element të mësimin që ishte ose e domosdoshme ose opsionale. Kandidatët zakonisht udhëhiqeshin prej një, ose nganjëherë prej dy akademikëve. Koha për ta përfunduar doktoratën shpesh i tejkalonte shtatë vjet, dhe pak vende kishin vendosur afate kohore.

Përderisa doktoratat akademike ende vlerësohen lartë në mesin e edukimit, megjithatë ato po ndryshojnë si në qasje edhe në strukturë, me tendencë kah përfshirja e komponentit të strukturuar të mësimin me proporcione të ndryshme në të gjitha vendet (nganjëherë një komponentë mjaftë e vogël); me rregulla shumë më të kufizuara për ta përfunduar brenda kohës së paraparë (zakonisht 3 deri 4 vjet të studimeve të rregullta); me krijimin e shkollave të doktoratës për të ofruar kontekste ndërdisiplinare të hulumtimit për kandidatët; dhe me korniza më rigorozë brenda së cilës ndodh mbikëqyrja dhe caktimi i mbikëqyrësve. Këto ndryshime janë vazhde e ndryshimeve në arsimin e lartë në përgjithësi, dhe, nëse jo diçka tjetër, e rrisin cilësinë dhe seriozitetin e programeve, dhe sigurojnë një lidhje më të sigurt mes krijimit të dijes përmes hulumtimit të ndërmarrë akademik dhe dijes së gjerë që ekziston në fushën e arsimit.

Nevoja për të ofruar studime të doktoratës që qartazi lidhen me praktikën profesionale shpuri, në pjesën e parë të viteve 90-ta të shek. XX, në krijimin e doktoratave profesionale në edukim,

kryesisht në Britani të Madhe, ku tani ekzistojnë më shumë se katërdhjetë programe në edukim, por më vonë edhe në Danimarkë, Irlandë, Portugali dhe Suedi, mes tjerash. Disa vende kanë shikuar mundësinë për t'i futur doktoratat profesionale dhe kanë vendosur për të bërë një gjë të tillë, p.sh., Sllovenia. Doktoratat profesionale në një varg lëndësh të tjera, p.sh. inxhinieri, psikologji klinike, infermieri, farmaci dhe administrim biznesi, janë zhvilluar si rezultat i modelit të suksesshëm të futur në edukim.

Doktorata profesionale doli si reagim ndaj një varg presionesh, përfshirë kërkesën prej vet profesionistëve dhe organeve profesionale për forma më të larta të mësimnxënies dhe të kualifikimit, papërshtatshmëria e vërejtur e doktoratave ekzistuese akademike lidhur me karrierën jashtë akademisë, presioneve në universitet për të bërë ndryshime, dhe kërkesave për t'i njohur format e tjera të dijes dhe të mësimnxënies, veçanërisht atyre të ekspertëve. Një veçori kryesore e doktoratave profesionale është se provohet në masën e plotë të vihet inovacioni në kontekstin profesional.

Kriteret e pranimit

Për të gjitha llojet e niveleve të doktoratës kërkohet përfundimi i ciklit të dytë të studimeve në një standard të kënaqshëm. Për doktorata profesionale kërkohet zakonisht një periudhë e mirë në punë profesionale. Megjithatë, në lëmi të tjera, studentët në disa vende me diploma të klasit të parë prej ciklit të parë mund të pranohen drejtpërdrejtë në studimet e doktoratës, megjithatë, kjo ndodh rrallë në edukim ku zakonisht kërkohet përfundimi i shkallës së dytë, shpesh i shoqëruar me praktikë përkatëse profesionale. Relativisht, përdoren shumë pak certifikatat përmes akreditimit të mësimin të mëhershëm dhe të akreditimit të përvojave të mëparshme mësimore (APL/APEL) edhe pse nganjëherë edhe kjo ndodh.

Kohëzgjatja në vjet për studime të rregullta

Zakonisht 3 ose 4 vjet në studime të rregullta; 5 deri 7 vjet me korrespondencë.

Përqindja e kandidatëve në studimet e rregullta dhe me korrespondencë

Nuk ka informacion lidhur me proporcionin mes kandidatëve me vijim të rregullt dhe me korrespondencë. Kandidatët për doktorata akademike dhe profesionale mund të kenë profile të ndryshme, pasi e fundit më së shumti ofrohet me korrespondencë për t'iu përshtatur nevojave profesionale të personit, i cili dëshiron të studiojë në nivelin e doktoratës me qëllim që të kryej punë më të specializuar profesionale (zakonisht profesionist të nivelit të lartë).

Caktimi i pikëkreditave

Në edukim shumica e vendeve e përshkruajnë numrin e pikëkreditave ECTS për doktoratat akademike mes 180 dhe 240, por kjo mund të jetë një konstrukt i marrë prej pikëkreditave të matjes së shkallës së parë dhe të dytë. Grupi i Fushës së Arsimit nuk kishte informacion nëse ishte bërë ndonjë hulumtim i mbështetur sa u përket pikëkreditave të caktuara për punën hulumtuese.

Megjë doktoratat profesionale janë zhvilluar së voni kishte më shumë gjasa që atyre t'iu caktoheshin pikëkreditat që prej fillimit, megjithatë kjo nuk ndodhi në të gjitha rastet. Ngjashëm, pjesa e programit të doktoratës profesionale me komponentin e mësimin mund të kuantifikohet sa i përket ngarkesës ashtu si programet e tjera. Përsëri mund të paraqitet ndonjë dykuptimësi (mbase e madhe) sa i përket pikëkreditave kur flasim për komponentin e hulumtimit.

Rezultatet mësimore, nëse shkruhen

Grupi i Fushës së Arsimit, me sa ka arritur t'i kuptojë personeli i Projektit të Harmonizimit, është pothuaj unanimit për të deklaruar se programet e doktoratave akademike në edukim nuk kanë ende të përshkruara ndonjë rezultat mësimor. Megjithatë, shumica prej tyre kanë rezultate të përgjithshme të pritshme, shpesh të shkruara në prospektet, nganjëherë të vetëkuptueshme. Megjithëkëtë, vetë-kuptimi, prospektet orientuese për studentët, dhe kriteret e

vlërësimit i reflektojnë afërsisht termat përshkrues të Dublinit për studimet e këtij niveli.

'Kualifikimet që tregojnë përfundimin ciklit të tretë u jepen studentëve që:

- kanë treguar të kuptuar sistematik të fushës së studimit dhe zotërojnë shkathtësi dhe metoda të hulumtimit në fushën përkatëse;
- kanë treguar aftësi për të përpiluar, hartuar, zbatuar dhe kryer një proces thelbësor të hulumtimit me integritet akademik;
- kanë dhënë kontribut përmes hulumtimit origjinal që i zgjeron kufijtë e dijes, duke bërë punë thelbësore hulumtuese, një pjesë e të cilës meriton botim të recensuar në nivel kombëtar ose ndërkombëtar;
- janë të aftë për të bërë analizë kritike, vlerësim dhe sintetizim të ideve të reja dhe komplekse;
- mund të komunikojnë me kolegët e tyre, me bashkësinë e gjerë të studiuesve dhe me shoqërinë e përgjithshme lidhur me fushat e tyre të ekspertizës;
- janë të aftë t'i promovojnë, brenda kontekstit akademik dhe profesional, përparimet teknologjike, shoqërore ose kulturore në një shoqëri të mbështetur në dije.'

(Dublin Descriptors, 2004)

Doktoratat profesionale priren të kenë formulime më të qarta dhe më të hollësishme të qëllimeve, të cilat zakonisht shoqërohen prej fjalish të rezultateve mësimore, të cilat janë po ashtu të lidhura ngushtë me përshkruesit të Dublinit. Qasja e veçantë e zhvillimit të rezultateve mësimore që priten të arrihen në doktoratat profesionale mund të ndihmojë në informimin e zhvillimit të niveleve më të larta të kualifikimeve në mësimin gjatë gjithë jetës sipas Deklaratës së Lisbonës. *Grupi i Fushës së Arsimit e ka theksuar rekomandimin se ekziston një koherencë e qartë midis kualifikimeve të mësimit gjatë gjithë jetës dhe kualifikimeve në arsimin e lartë.*

Një shembull prej doktoratave profesionale në 'psikologjinë e edukimit' në Britani të madhe e ilustron se si janë të lidhura ngushtë rezultatet e pritshme mësimore me përshkruesit e përgjithshme

të Dublinit, si dhe pasqyron nevojën profesionale të një grupi të caktuar të ekspertëve edukativo-arsimor.

'Rezultatet e pritshme mësimore janë që kandidati në fund të programit të:

- *ketë njohuri aktuale, relevante dhe të besueshme të dëshmime kërkimore të cilat e informojnë praktikën profesionale.*
- *zhvillojë shkathtësi për të analizuar dhe reflektuar në lidhje me përpilimin dhe interpretimin e hulumtimeve.*
- *kuptojë një varg çështjesh teorike që ndikojnë në rritjen dhe zhvillimin e fëmijës.*
- *jetë i aftë për ta arsytuar praktikën e tij profesionale sa i përket psikologjisë së edukimit të mbështetur në dëshmi.*
- *njihet me modelet teorike të mbikëqyrjes.*
- *zhvillojë shkathtësi për të analizuar dhe reflektuar në lidhje me praktikën profesionale.*
- *kuptojë perspektivat e kundërta dhe rolin në procesin e mbikëqyrjes.*
- *hartojë strategji për të ofruar mbikëqyrje efektive brenda kontekstit të tyre profesional.*
- *jetë në dijeni të hulumtimeve aktuale dhe ligjeve që formojnë bazën e gjykimit profesional.*
- *hulumtojë dilemat etike në raport me praktikën profesionale.*
- *Analizojë statusin e psikologjisë së mbështetur në dëshmi që zbatohet në edukim.*
- *zhvillojë të kuptuarit e parametrave etik që ndikojnë në sjelljen profesionale.*
- *njihet me kornizat teorike për qëllime këshilluese të nxjerra prej ndërveprimit sistematik.*
- *përvetësojë dije të elementeve, shkathtësive, dhe çështjeve në lidhje me konsultimet dhe praktikat profesionale.*
- *ketë marrë parasysh raste të shembujve të kornizave konsultative.*
- *hartojë strategji për të ofruar shkathtësi efektive konsultative brenda kontekstit të tij profesional (prej një kurrikulumi të doktoratës profesionale, Britani e Madhe)*

Rezultate të tjera që priten

Çështja e botimit të njohurive dhe hulumtimeve të reja është thelbësore për doktoratat e të gjitha llojeve. Kriter kryesor në procesin e vlerësimit në të gjitha vendet, për të gjitha llojet e doktoratave, është nëse rezultatet e hulumtimit janë të botueshme në revista të recensuara, si tërësi apo një pjesë e tyre.

Disa vende këmbëngulin në dorëzimin e disertacionit në shumë kopje, të cilat pastaj u dërgohen të gjitha bibliotekave universitare (p.sh. Suedi). Të tjerat i vendosin të gjitha tezat e doktoratës në uebfaqe (Finlandë). Të gjitha vendet presin që kandidati do të jetë në gjendje ta mbrojë tezën në një debat me gojë, pa marrë parasysh nëse audienca është e përbërë prej një grupi të vogël të vlerësuesve të jashtëm a të brendshëm, apo prej një grupi më të gjerë të vlerësuesve, kolegëve dhe personelit të ftuar.

Në disa vende (p.sh. Danimarkë), akumulimi i përvojës së mësimdhënies është një rezultat shtesë pasi të gjithë kandidatët e doktoratës në Danimarkë duhet të angazhohen në mësimdhënie dhe mbikëqyrje të studentëve të shkallës së parë dhe të dytë si pjesë e programit të tyre të doktoratës. Megjithëkëtë, koha që kandidatët e rregullt në programet e doktoratës mund të kalojnë në punë të këtilla profesionale zakonisht është e kufizuar në të gjitha vendet e BE-së.

Dëshmitë e suksesit të doktoratave profesionale për të shpikur ndryshime në profesion është në rritje, dhe është një fushë ku kërkohet të bëhen hulumtime të veçanta kërkimore. Grupi i Fushës së Arsimit shprehi interesim në këtë çështje, por ishte jashtë fushëveprimit të projektit.

Aktivitetet mësimore që ofrohen

Përvojat e strukturuar të mësimnxënies, siç janë kurset për mësim dhe/ose seminarët, prezantimet, punëtoritë dhe diskutimet grupore përfshihen në të gjitha programet e doktoratës sipas kombinimeve të ndryshme. Shumica e programeve të doktoratës i ndajnë 30 deri 90 pikëkredita ECTS për këto aktivitete.

Shumica e universiteteve në shtetet anëtare ofrojnë edhe trajnime në bërjen e hulumtimeve, edhe pse disa këmbëngulin se pjesa më e madhe e aftësimit të bërjes së hulumtimeve duhet të arrihet në nivel të kënaqshëm më përfundimin e ciklit të dytë të studimeve (p.sh. Kroaci). Disa vende presin që kandidatët të kryejnë punë profesionale si pjesë të programit më anë të së cilit fitohen pikëkredita, duke përfshirë punë ose si asistent në mësimdhënie apo në ndonjë punë tjetër akademike brenda universitetit (p.sh. Danimarkë).

Ambienti mësimor që ofrohet

Ekzistojnë ambiente të ndryshme mësimore. Gjithnjë e më shumë vendet e ndryshme po ofrojnë shkolla/fakultete të studimeve pasdiplomike, ku kandidatët mund të marrin pjesë në seminare të përbashkëta, aktivitete të tjera mësimore, si dhe bashkëpjesëmarrës në aktivitete shumë-disiplinare. Shkollat e tilla mund të ofrojnë edhe seminare aftësimi se si të bëhen hulumtimet.

Ekipet hulumtuese në departamente gjithnjë e më shumë po krijojnë rrethana lehtësuese për mësimnxënie për kandidatët e regjistruar, duke përfshirë edhe qasje në ekipe të projekteve aktuale hulumtuese. Në rrethanat më të mira, kandidatët punojnë në ambiente mësimore të përziera dhe mbështetëse, ku kanë qasje në shumë seminare, në hulumtues me përvojë të gjatë, në projekte dhe kandidatë të tjerë. Në anën tjetër, por më rrallë në edukim, kandidati punon në izolim virtual nën mbikëqyrjen e një mentori/mbikëqyrësi. Ky mund të paraqet një ambient po aq lehtësues e mbështetës si ai më parë, por varet prej ekspertizës dhe përvojës së mentorit dhe aftësisë së studentit për t'u gjendur dhe përfitur në këto marrëdhënie një me një. Po ashtu, varet në një masë edhe prej kohës për konsultime, që gjithnjë e më shumë paraqet një komoditet të pamjaftueshëm.

Mbikëqyrja

Mbikëqyrja zakonisht bëhet prej akademikëve, të cilët merren në mënyrë aktive më hulumtime në fushën e kërkimeve të kandidatit.

Ky mbikëqyrës/mentor mund të jetë i vetëm, ose të jetë njëri prej shumë sosh, veçanërisht në rastet kur hulumtimi është i natyrës ndërdisiplinare. Caktimi i tyre zakonisht bëhet prej një komisioni, ose në nivel të departamentit ose në nivel të universitetit. Pak universitete japin informacione të hollësishme sa i përket sasisë së mbikëqyrjes, dhe se sasia e këtij aktiviteti zakonisht negociohet mes kandidatit dhe mbikëqyrësit/mentorit. Disa vende e caktojnë minimumin e numrit të orëve të mbikëqyrjes që do të marrin kandidatët gjatë një viti, ky numër përfshinë edhe aktivitetin e leximit që pritet ta bëjë mentorin. Kjo është një fushë ku padyshim ka pabarazi të madhe në disa vende, madje edhe brenda një universiteti të një vendi, ose edhe brenda një departamenti të një universiteti, dhe aty ku ekzistojnë praktika të mira ato duhet të shkëmbehen me njëri-tjetrin.

Përdorimi i ambienteve virtuale për mbikëqyrje po shënon një rritje të vazhdueshme, përfshirë edhe për kandidatët e ciklit të tretë. Në këtë nivel, përdorimi i formave elektronike dhe i formave të tjera të mbikëqyrjes prej distancës e plotëson formën e konsultimeve përmes takimeve bashkëvepruese. Në këtë aspekt, nevojitet të bëhen më shumë hulumtime në shkencat e edukimit para se të nxirren konkluzione përfundimtare.

Vlerësimi

Praktikat ndryshojnë. Në programet e doktoratave akademike, mund të ekzistojë një sistem i vlerësimit vjetor apo çdo dy vjet i progresit, e që mund të vlerësohet përmes një detyre formale prej vlerësuesit të brendshëm. Të gjitha programet e tilla përbëhen prej vlerësimit përfundimtar të disertacionit përmes një provimi me gojë, zakonisht në përbërje të vlerësuesve të jashtëm dhe atyre të brendshëm. Doktoratat profesionale dhe të gjitha programet që e kanë elementin e kurseve përbëhen prej vlerësimit të vazhdueshëm të punës gjatë kurseve, si dhe provimit përfundimtar të mbrojtjes së tezës me gojë.

Provimi me gojë apo mbrojtja publike e tezës mund të përfshijë edhe një ligjëratë formale për një audiencë të jashtme, me ose pa një sistem të kundërshtarëve formal.

Financimi

Ekziston një dallim i spikatur mes vendeve brenda BE-së sa i përket financimit. Në vendet skandinave ekziston tendenca e përfshirjes së një numri të kandidatëve për studimet e doktoratës, të cilët pastaj i financojnë tërësisht; më pastaj në Danimarkë, për shembull, këta kandidatë bëhen pjesëtarë të rregullt të personelit akademik. Vendet e tjera i pranojnë në bazë të meritës, por kandidatët duhet t'i gjejnë vet fondet e financimit, p.sh., prej burimeve konkurruese brenda ose jashtë universitetit. Disa vende nuk kërkojnë pagesa për vijueshmëri, ndërsa të tjerat kërkojnë pagesa të plota për vijueshmëri. Në disa vende, të cilat regjistrojnë kandidatë të rregullt dhe me korrespondencë, përderisa kandidatët e rregullt financohet plotësisht, ata me korrespondencë duhet t'i gjejnë vet burimet e financimit.

Në shumë vende në shkencat e edukimit ekziston një mbështetje financiare e kufizuar prej qeverisë për këtë nivel studimi.

Mundësitë e punësimit

Doktoratat akademike shpijnë zakonisht në karrierë në universitete apo institucione të ngjashme, mbase në qeveri apo agjenci qeveritare në pozita të larta, institute kërkimore, administratë publike e kështu me radhë.

Ekzistojnë tregues se punësimi i profesionistëve me tituj doktrate mund të jetë problem për disa vende. Portugalia, për shembull, është një prej vendeve ku kandidatët të cilët kanë përfituar grante për t'i vazhduar studimet e ciklit të tretë po përballen me vështirësi për të hyrë në tregun profesional të punës. Në vendet me sistemin e kuotës 'ipso facto' kjo është më pak problematike. Mund të del se kjo paraqet problem me doktoratat akademike, pasi që kandidatët në doktoratat profesionale ose kanë mbështetje financiare ose e kanë identifikuar qartë nevojën për karrierë meqë u kanë hyrë studimeve të tilla.

14. Përfundime

Një varg trendësh aktuale e tregojnë rëndësinë e fushës së edukimi brenda arsimit të lartë.

Disa prej tyre janë;

- roli i personelit akademik të fushës së edukimit në përgatitjen e mësimdhënësve universitar. Në 50% të vendeve të përfaqësuara në Projektin e Harmonizimit, shkollimi fillestar për mësimdhënës përbën edhe pjesën thelbësore për mësimdhënësit universitar;
- paraqitja e fushës së mësimdhënies në institucionet e arsimit të lartë si fushë e veçantë e hulumtimeve;
- ngjashmëritë dhe pikat e shumta të përbashkëta në nivelet më të thella strukturale, të cilat i mohojnë dallimet në dukje në sipërfaqe në nivel kombëtar në shkencat e edukimit dhe në shkollimin për mësimdhënës në tërë shtetet anëtare. Kjo mundëson module mbarë evropiane apo kurse të përbashkëta, dhe se ky është një trend që po fillon të duket gjithnjë e më shumë;
- rritja e praktikave të mbështetura në dëshmi si filozofi informuese për shkollimin e mësimdhënësve. Edhe pse tradicionalisht, dhe se aktualisht në shumë vende shkollimi i mësimdhënësve është mbështetur në njohuritë teorike dhe praktike, shumë qeveri tani po i japin rëndësi hulumtimeve të mbështetura në klasë, me supozimin se do të ketë lidhshmëri të drejtpërdrejtë me praktikën edukative;
- si rrjedhojë është futur komponenti i hulumtimit në programet e shkollimit fillestar për mësimdhënës në shumë vende, edhe pse ky element ende nuk është pjesë integrale e të gjitha modeleve të shkollimit fillestar në Evropë në nivelin e parë të studimeve. Dihet fakti se komponenti i hulumtimeve përbën një aspekt integral të të gjitha pro-

grameve të nivelit të ciklit të dytë të studimeve.

- trendi në rritje i studimeve me korrespondencë në edukim në të gjitha nivelet, veçanërisht për ciklin e dytë dhe të tretë. Kjo lidhet me trendin paralel të vetëfinancimit të studimeve pas ciklit të parë, që është konsoliduar mjaft mirë në disa prej vendeve të BE-së, por që po përhapet me të madhe në tërë Evropën;
- profili i kandidatëve që hyjnë në studimet e shkollimit për mësimdhënës po zgjerohet, profesionistë prej fushave të tjera po i kthehen mësimdhënies për një varg arsyesh. Këta kandidatë janë të shkolluar në lëmi të tjera në nivel diplomik, dhe se i plotësojnë kushtet për të hyrë në programin e shkollimit për mësimdhënës të cilin e zgjedhin. Ekzistojnë dëshmi se kandidatët e tillë të pjekur shihen pozitivisht si nga akademikët ashtu edhe prej punëdhënësve;
- në doktoratat profesionale është vërejtur fillimi i trendit të ofrimit të mundësive për mësim gjatë gjithë jetës për profesionistët e fushave që kanë lidhje me edukimin, i cila po shfaqet në Evropë (Britani të Madhe, Irlandë, Portugal);
- lëvizja për kufizimin e kohëzgjatjes së studimeve në nivelin e doktoratës në një numër të arsyeshëm të viteve/ngarkesës (kryesisht e motivuar prej analizave të bëra për shpenzimet reale të procesit të mbikëqyrjes/mentorimit në universitete);
- trendi në rritje për të ofruar komponentë në formë elektronike, përmes internetit, të programeve të ciklit të dytë të studimeve, dhe të përdorimit të burimeve të internetit si pjesë e strategjisë së mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Pikëpamja e Grupit të Fushës së Arsimit është se shkencat e edukimit mund (kjo tashmë vetëm se ndodh në realitet) të luajnë një rol të rëndësishëm në hartimin e kurrikuleve, dhe se ekziston potenciali për të dhënë kontribut të rëndësishëm në zhvillimin e mëtejshëm në krahasueshmërinë e kurrikuleve të arsimit të lartë përmes studimeve sistematike, të shkallës së gjerë, në periudha të gjata kohore dhe krahasuese në këtë fushë studimi.

Ashtu siç e kemi përshkruar më lartë, edukimi përbëhet prej dy drejtimeve – shkencave të edukimit dhe shkollimit të mësimdhënësve.

Është e vështirë të bëhet një ndarje e këtyre të dyjave, pasi shkencat e edukimit janë thelbësore në shkollimin e mësimdhënësve, dhe se ekziston ndërthurje e te dyjave. Shkencat e edukimit mbështeten në teori të kombinuara me metoda të hulumtimit të natyrës shkencore, kuantitative, kualitative apo të përziera; përderisa shkollimi i mësimdhënësve përfshinë studimin e edukimit në kuptimin e gjerë të fjalës, dhe se ai përfshinë shumë aspekte të përshkruara në kuadër të shkencave të edukimit. Ato përfshijnë kërkimin dhe analizimin e të dhënave edukativo-arsimore në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, duke përfshirë nivelin parashkollor, fillor dhe të mesëm, të lartë dhe arsimin e të rriturve. Pikëpamja e Grupit të Fushës së Arsimit qëndron në atë se bashkësia e shkencave të edukimit duhet t'i promovojë të gjitha llojet e hulumtimeve në arsim, dhe se bashkësia e hulumtuesve në arsim duhet të sigurojë kritere të përshtatshme dhe cilësore për të gjitha qasjet metodologjike. Edukimi është një fushë shumë-disiplinare dhe informohet prej një numri lëmish të tjera, përfshirë sociologjinë, filozofinë dhe psikologjinë, veçanërisht në shkencat e edukimit.

Studimet në fushën e shkollimit të mësimdhënësve dhe shkencat e edukimit ofrohen në mbarë Evropën në të tri ciklet – baçelor, master dhe doktoratë. Të diplomuarit prej shkollimit për mësimdhënës, si dhe prej shkencave të edukimit gjinden në profesione të ndryshme. Të diplomuarit prej shkollimit për mësimdhënës gjinden kryesisht në mësimdhënie (i cili edhe përbën punëdhënësin më të madh në Evropë), po më pak gjinden në profesione të tjera. Të diplomuarit prej shkencave të edukimit gjinden në një varg pozitash të ndryshme, përfshirë punën në administratë, në krijimin e politikave dhe në arsim të lartë. Së këndejmi, mund të thuhet se kjo është një lëmi thelbësore në të gjitha universitetet në Evropë.

Megjithëkëtë, edukimi si një disiplinë akademike në arsimin e lartë shpesh është vënë në pozita të vështira për shkak të nevojës për t'u përqendruar në profesion. Megjithëkëtë, siç e theksuam më lartë, ka qenë në ballë të zhvillimeve se si dhe pse mësojnë njerëzit, duke dhënë kontribut të bollshëm metodologjik dhe hulumtues në shkencat shoqërore dhe humane. Ka qenë lëndë shembull ku çështjet e studimeve me korrespondencë për studentët e pjekur

janë provuar dhe janë dhënë zgjidhje për to. Është njëra prej lëmenjve të paktë, ku aspekti i zhvillimit të kompetencave, si dhe të njohurive në përgjithësi, janë *artikular* me vite të tëra: me fjalë të tjera, ekspertët e edukimit kanë zhvilluar mënyra për të biseduar për zhvillimin e kompetencave që përfshijnë dije, shkathtësi, dhe reflektim. Jo vetëm ajo, por një kontribut i madh i arsimit është në ofrimin e analizave kritike dhe të zhvillimit të formave të vlerësimit të kompetencave, duke e njohur, pranuar dhe vlerësuar mësimin e mëhershëm, dhe duke e parë rëndësinë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional – mësimin gjatë gjithë jetës.

Arsimi dhe trajnimi janë prioritete në politikat e Këshillit të Bashkimit Evropian. Janë përkufizuar dhe janë marrë vendime sa i përket objektivave strategjike për zhvillimin e sistemit të arsimit dhe të trajnimit në Bashkimin Evropian për një program të hollësishëm në nivel evropian. Komisioni Evropian, Departamenti i Përgjithshëm për Arsim dhe Kulturë e sheh shkollimin për mësimdhënës dhe hulumtimin në arsim si 'vitale' në arritjet e objektivave të Lisbonës. Kjo gjë u përsërit në takimin e Këshillit të Madridit, si dhe në raportin e përbashkët të Këshillit dhe Komisionit me titull "*Arsimi dhe Trajnimi 2010*" (ang: Education & Training 2010). Shoqëritë e mbështetura në dije dhe me një dinamikë të të mësuarit varen në personel me kualifikim të lartë në arsim në profile nga më të ndryshme (p.sh. mësim gjatë gjithë jetës, mësim elektronik, arsim gjithëpërfshirës, arsim universitar). Si rrjedhojë, edukimi fillestar dhe zhvillimi i vazhdueshëm profesional i edukatorëve dhe atyre në profesionin e lidhur ngushtë me arsimin janë bërë objekt i evolucionit të shpejtë, llojllojshmërisë dhe profesionalizmit.

Një çështje problematike e shumë akademikëve për proceset pas Bolonjës është ristrukturimi i programeve dhe elementeve të tyre në atë mënyrë që të përshtaten me sistemin e pikëkreditave ECTS. Sistemi i pikëkreditave ECTS funksionon vetëm atëherë kur kriteret kryesore të mësimnxënies shkëmbehen me të tëra vendet dhe universitetet. Në të kaluarën këto përkufizoheshin në saje të përmbajtjes: mjaft vështirë për t'u krahasuar në faza të ndryshme të procesit të mësimin. Ndryshimi i pikëpamjes për mësimnxënien, si përvetësim i kompetencave dhe i njohurive, dhe hulumtimi se

si mund të arrihet një harmonizim i mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit, rrjedh prej hulumtimeve të nisura prej ekspertëve të arsimit, dhe se pjesa më e madhe e kritikës konstruktive për hulumtimet e mbështetura në dëshmi sa i përket modeleve të kompetencave rrjedh po kështu prej hulumtimeve në arsim. Qasja e Projektit të Harmonizimit për zhvillimin e kurrikuleve dhe metodologjive të mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit lidhur me kompetencat e studentit është konsoliduar mjaft mirë në fushën e edukimit, si në atë të shkollimit të mësimdhënësve, dhe se janë krijuar praktika të vlefshme pedagogjike mbi parimet e edukimit të të rriturve dhe zhvillimit të kompetencave që ka evoluar me vite të tëra. Ajo se çfarë ka shtuar nisma e Projektit të Harmonizimit është informacioni se si çështja e ngarkesës së studentëve mund të përdoret si element në hartimin e një programi apo kursi.

Projekti i Harmonizimit, po ashtu, e ka theksuar rëndësinë e cilësisë në hartimin dhe zbatimin e programeve. Ekspertët e edukimit në mbarë Evropën do t'i japin kontribut të rëndësishëm këtij debati, dhe shkëmbim më të madh të përvojave praktike. Njëra prej mënyrave të veçanta në të cilën personeli, dhe të tjerët, në shkollimin për mësimdhënës edhe në shkencat e edukimit, mund ta rrisin cilësinë e programeve të tyre është përmes partneritetit aktiv me studentë, punëdhënës dhe organe profesionale. Meqë proceset e vlerësimit të cilësisë janë mjaft komplekse dhe kërkojnë mjete dhe pjesëmarrës të ndryshëm në arsim, megjithatë ekziston një angazhim i vazhdueshëm dhe aktiv i vet studentëve në proceset e menaxhimit dhe ngritjes së cilësisë. Ky angazhim shihet edhe si një pjesë e rëndësishme e zhvillimit të tyre si nxënës dhe praktikantë reflektues. Akademikët prej departamenteve dhe fakulteteve të edukimit marrin pjesë apo i udhëheqin shumë hulumtime lidhur me proceset e vlerësimit dhe ngritjes së cilësisë në arsimin e lartë (si dhe të sektorëve të tjerë në arsim), dhe kështu praktikën në arsim mbështeten në dëshmi. Vlerësimi i jashtëm prej agjencive kombëtare të sigurimit të cilësisë, i zhvilluar në baza konsultative, ofron një mundësi për reflektim dhe përmirësim në nivel individual dhe të departamentit, edhe pse shumica e ekspertëve të arsimit në grupin evropian të Projektit të Harmonizimit e favorizojnë një ndikim të lehtë nga jashtë.

Një trend që ka dalë prej lëmenjve të ndryshëm është kërkesa për studime me korrespondencë si në ciklin e parë të studimeve edhe në ciklet e më vonshme në edukim. Po ashtu, ekziston një nevojë për metoda të vlerësimit të të nxëniet të mëhershëm, i cili mund të ketë 'dalë mode' në saje të kualifikimeve, apo të fituar prej mësimit në punë apo atij joformal. Edukimi ka qenë në ballë të zhvillimeve se si dhe pse mësojnë njerëzit, duke dhënë kontribut të bollshëm metodologjik dhe hulumtues në shkencat shoqërore dhe humane. Ka qenë lëndë shembull ku çështjet e studimeve me korrespondencë për studentët e pjekur janë provuar dhe janë dhënë zgjidhje për to. Është njëra prej lëmenjve të paktë ku aspekti i zhvillimit të kompetencave, si dhe të njohurive të përgjithshme, janë *artikular* me vite të tëra: me fjalë të tjera, ekspertët e arsimit kanë zhvilluar mënyra për të biseduar për zhvillimin e kompetencave që nuk shmangen prej njohurive. Jo vetëm kaq, por një kontribut i madh i edukimit është në ofrimin e analizave kritike dhe të zhvillimit të formave të vlerësimit të kompetencave, duke e njohur, pranuar dhe vlerësuar mësimin e mëhershëm, dhe duke e parë rëndësinë e zhvillimit të vazhdueshëm profesional – mësimin gjatë gjithë jetës. Pikëpamja e Grupit të Fushës së Arsimit është se shkencat e edukimit mund (kjo tashmë vetëm se ndodh në realitet) luajnë një rol të rëndësishëm në hartimin e kurrikuleve, dhe ekziston potenciali për të dhënë kontribut të rëndësishëm në zhvillimin dhe në krahasueshmërinë e kurrikuleve të arsimit të lartë përmes studimeve sistematike, të shkallës së gjerë, në periudha të gjata kohore dhe duke bërë krahasime në këtë fushë studimi.

Edukimi ishte fusha e parë në të cilën u futën doktoratat profesionale në Evropë. Këto tash ofrohen edhe në shumë lëmi të tjera. Përderisa doktoratat akademike ende vlerësohen lartë në mesin e fushës së edukimit, megjithatë ato po ndryshojnë si në qasje edhe në strukturë, me tendencë kah përfshirja e komponentit të strukturuar të mësimit me proporcione të ndryshme në të gjitha vendet (nganjëherë një komponent mjaft i vogël); me rregulla shumë më të kufizuara për ta përfunduar brenda kohës së paraparë (zakonisht 3 deri 4 vjet të studimeve të rregullta); me krijimin e shkollave të doktoratës për të ofruar kontekste ndërdisiplinare të hulumtimeve për kandidatët;

dhe me korniza më rigorozë brenda së cilës realizohet mbikëqyrja dhe caktimi i mbikëqyrësve. Këto ndryshime janë vazhdimësi e ndryshimeve në arsimin e lartë në përgjithësi, dhe, nëse jo diçka tjetër, e risin cilësinë dhe seriozitetin e programeve, dhe sigurojnë një lidhje më të sigurt mes krijimit të dijes përmes hulumtimit të ndër-marrë akademik dhe njohurive të gjera që ekzistojnë në arsim. Përveç kësaj, kohëve të fundit kemi parë në shumë vende daljen në skenë të doktoratave profesionale. Kjo doli si reagim ndaj një varg presionesh, përfshirë kërkesën prej vet ekspertëve dhe organeve profesionale për forma më të larta të mësimnxënies dhe të kualifikimit, papërshtatshmëria e vërejtur e doktoratave ekzistuese akademike lidhur me karrierën jashtë akademisë, presioneve në universitet për të bërë ndryshime, dhe kërkesave për t'i njohur format e tjera të dijes dhe të mësimnxënies, veçanërisht atyre të ekspertëve.

Megjithëkëtë, ekziston një dallim i theksuar mes vendeve brenda BE-së sa i përket çështjes së financimit. Botimi i hulumtimeve dhe njohurive të reja është thelbësorë për të gjitha llojet e doktoratave. Një prej kritereve kryesore në vlerësimin e procesit në të gjitha vendet, për të gjitha llojet e doktoratave, është nëse rezultatet e hulumtimit mund të botohen në revista të recensuara si tërësi apo pjesërisht. Prapë se prapë mbeten një varg çështjes që kërkojnë zhvillim të mëtejshëm.

Siç e kemi cekur më herët në këtë tekst, edhe konsultimet me palët e interesit janë thelbësore për zhvillimin e programeve. Arsimimi universitar duhet t'i ketë parasysh nevojat e shoqërisë për ndryshime, mundësitë e tanishme dhe të ardhshme të punësimit, si dhe të asaj që i përbëjnë njohuritë relevante të një fushe të caktuar dhe të shkathtësive dhe qëndrimeve lidhur me atë lëmi. Konsultimet me palët e interesit në lidhje me përmirësimin e cilësisë së programeve dhe kurseve të studimeve do të kenë gjithnjë e më shumë rëndësi në të ardhmen. Për të mbetur në kontakt me palët e mundshme të interesit për konsultime të tilla duhet të zhvillohen metoda dhe të merren nisma që të diplomuarit e institucioneve të arsimit të lartë të inkurajohen që

të marrin pjesë në asociacionet e ish-studentëve në universitetet prej të cilave kanë diplomuar. Ekzistojnë modele të mira për të mbetur në kontakt me ish-studentët, por që janë të kufizuara.

E kemi përmendur rëndësinë që Projekti i Harmonizimit e ka theksuar lidhur me matjen dhe krahasimin e ngarkesës me punë studimore të studentit si një prej komponentëve vitale në zhvillimin e njësisë apo të kurrikulumit me qëllim të ngritjes së transparencës mes universiteteve evropiane. Puna e Grupeve të Fushave të Veçanta në kuadër të Projektit të Harmonizimit sugjeron se kjo është një fushë ku mjaft shumë ka se çka të shkëmbehet, dhe se rekomandohet fuqishëm zhvillimi i personelit të arsimit të lartë në këtë fushë.

Është shkruar mjaftë shumë lidhur me vlerësimin e të arriturave në arsimin e lartë, por kjo mund të jetë lidhja më e dobët në zinxhirin e mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit. Kështu që rekomandohet fuqishëm investimi në zhvillimin dhe shkëmbimin e një varg teknikash të reja e të rishikuara të vlerësimit për t'u përshtatur me metodat e qasjet gjithnjë e në rritje të metodave të mësimdhënies dhe mësimnxënies në arsimin e lartë.

Po ashtu kemi theksuar se tani po bëhet trend që personeli akademik i arsimit të lartë t'i nënshtrohet proceseve të trajnimit në mësimdhënie, mësimnxënie dhe vlerësim. Futja e qasjeve me studentin në qendër në studimet e arsimit të lartë në Evropë që nënkuptohet prej specifikimit të rezultateve mësimore dhe rezultateve të pritshme të studimeve do të kërkojë ndryshime thelbësore në qasjen e mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit (MMV), dhe të zhvillimit të personelit në këto fusha për personelin ekzistues dhe atij të ri. Anëtarët e departamenteve të shkencave të edukimit dhe të shkollimit për mësimdhënës, duke u mbështetur në ekspertizën e tyre në këtë fushë se si dhe pse mësojnë njerëzit, dhe se si do të vlerësohej një mësimnxënie e tillë, i kanë kapacitetet për të këshilluar dhe ndikuar në zhvillimin dhe zbatimin e programeve të përshtatshme për zhvillimin e personelit akademik në institucionet e arsimit të lartë.

Referencat

Abell, SK & Lederman NG (Eds) (2007) *Handbook of research on science education*. New York: Routledge.

Barrie, S.C. (2005) A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development* 23 n°3: 261-276.

Barrie, S.C. (2006) Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education* 51: 215-241.

Barrie, S.C. (2007) A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in Higher Education* 32 n°4: 439-458.

Bennet, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999) Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education* 37: 71-93.

Bowden, J. & Marton, F. (1998) *The University of Learning: beyond quality and competence*. London: Kogan Page.

Brundrett, M. (2000) 'The Question of Competence: the Origins, Strengths and Inadequacies of a Leadership Training Paradigm', *School Leadership and Management*, 20 (3), 353-369.

Buchberger, F. et al (2002). *Subject-specific competences*. Education Sciences Subject Area Group. Tuning Project. [www.unizar.es/ees/tesie/TUNING_I_2002/ Education_conclusions_Line2_2002.pdf](http://www.unizar.es/ees/tesie/TUNING_I_2002/Education_conclusions_Line2_2002.pdf) [Last accessed: December, 27th, 2007].

Burke, A. (2007) Crosscurrents in the competencies/standards debate in teaching and teacher education, pp. 67-96 in R. Dolan and J. Gleeson (eds.) *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*, Armagh: SCoTENS.

Canning, R. (2000) 'The Rhetoric and Reality of Professional Competence-Based Vocational Education in Scotland', *Research Papers in Education*, 15(1), 69-93.

Chanock, K. (2003) Challenges of the graduate attributes movement. *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*, K. Deller-Evans & P. Zeegers Ed. Adelaide: Flinders University.

Commission of the European Communities (2005) Common European principles for teacher competences and qualifications, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf

Commission of the European Communities (2007) Communication from the Commission to the Council and the European Parliament improving the quality of Teacher Education, {sec(2007) 931, sec(2007)933 Brussels, 3.8.2007, Com (2007) 392 final. Available online at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.html (last accessed 29.11.2007).

Coolahan, J. (2007) The operational environment for future planning in teacher education, OECD and EU initiatives, pp. 7-14 in R. Dolan and J. Gleeson (eds.) *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*, Armagh: SCoTENS.

Drummond, I., Nixon, I, and Wiltshire, J. (1998) Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education* 6 n° 1: 19-27.

Erickson, F. and Gutierrez, K. (2002) Culture, rigor, and science in educational research, *Educational Researcher*, 31 (8), 21-24.

Europa (2007) Communiqués de presse, <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/320&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=fr> (last accessed 05.12.2007).

Eurydice (2004) Key topics in education in Europe: Teaching profession in Europe: profiles, trends, concerns, Keeping teaching profession attractive for 21 century, vol IV.

Eurydice (2006) Quality assurance of Teacher Education in Europe.

Eurydice, the information network on education in Europe (2004) Key topics in education in Europe Volume 3 - The Teaching profession in Europe: Profiles, Trends and Concerns, Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century, Directorate-General for Education and Culture European Commission. Available online at http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043EN.pdf (last accessed 05.12.2007).

Eurydice, the information network on education in Europe (2005) Key topics in education in Europe Volume 3 - The Teaching profession in Europe: Profiles, Trends and Concerns, Supplementary Report: Reforms of the Teaching Profession: a Historical Survey (1975 -2002), Directorate-General for Education and Culture European Commission. Available online at http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/067EN.pdf (last accessed 05.12.2007).

Eynon, R. and Wall, D.W. (2002) Competence-based Approaches: a discussion of issues for professional groups *Journal of Further and Higher Education*, 26(4), 317-325.

Freeman, M. deMarrais, K. Preissle, J. Roulston, K. and St. Pierre, E.A. (2007) Standards of evidence in qualitative research: an incitement to discourse, *Educational Researcher*, 36 (1), 25-32.

Friedson, E. (2001) Professional Knowledge and Skill Cambridge, Polity Press.

Gairin, J and García San Pedro M.J (Forthcoming) Training by competences models at university: Past and future lessons.

Hargraves, G. (2000) 'The Review of Vocational Qualifications 1985 to 1986: an Analysis of its Role in the Development of Competence-based Vocational Qualifications in England and Wales', *British Journal of Educational Studies*, 48 (3), 285-308.

Hargreaves, D.H. (1999) Revitalising educational research: lessons from the past and proposals for the future, *Cambridge Journal of Education*, 29 (2), 239-249.

Heikkilä, E (2008) Professional development of educationalists in the perspective of European Lifelong Learning Programmes 2007-2013. In Hudson, B and Zgaga P (Eds) *Teacher Education Policy in Europe: A Voice in Higher Education Institutions*. University of Umea in conjunction with University of Ljubljana.

Hilbert, R.A. (1981) 'Toward an Improved Understanding of "Role"', *Theory and Society*, 10, (2), 207-226.

Howe, K.R. (2005) The question of Education Sciences: experimentation versus experimentalism, *Educational Theory*, 55 (3), 307-321.

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/show>

Presentation?pubid=043EN

http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf

International Standard Classification of Education (ISCED 1997) classification; available online at: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (last accessed 5 December 2007).

Kansanen, P. (1995). The Deutsche *Didaktik* and the American Research on Teaching, in P. Kansanen *Discussions on Some Educational Issues VI , Research Report 145*, Department of Teacher Education, University of Helsinki. (ED394958), pp. 97-118. Available online at <http://www.helsinki.fi/~pkansane/deutsche.html> (last accessed 04.12.2007).

Kelly, J. and Horder, W. (2001) 'The How and the Why: Competences and Holistic Practice', *Social Work Education*, 20(6), 689-699.

Kift, S. (2002) Harnessing Assessment and Feedback to Assure Quality Outcomes for Graduate Capability Development: A Legal Education Case Study. Paper presented at *AARE Conference, Brisbane*.

King, S. (2008) The introduction of M level credits to the Secondary Post Graduate Certificate in Education (PGCE) at the Institute of Education, University of London : the story so far. In *Teacher Education in Europe: mapping the landscape and looking to the future – Proceedings*. <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%20proceedings.pdf>

Loughrey, D. (2007) Experience of competence-based initial teacher education in Northern Ireland within a partnership approach, pp. 49-59 in R. Dolan and J. Gleeson (eds.) *The Competences Approach to Teacher Professional Development: Current Practice and Future Prospects*, Armagh: SCoTENS.

Niemi, H. (2005) Evidence-based Teacher Education - investment for the future, Paper presented to European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. 20-21 June 2005, Brussels. Available online at <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/testingconf/>

[niemi_en.pdf](#) (last accessed 06.12.2007).

Nolen A.L. and Vander Putten, J. (2007) Action research in education: addressing gaps in ethical principles and practices, *Educational Researcher*, 36 (7), 401-407.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (1998) Staying ahead: in-service training and teacher professional development. *Education & Skills*, vol. 1998, (7), 1-169.

OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2005) *Teachers Matter*, Paris: OECD. Also available online at http://www.oecd.org/searchResult/0,3400,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html (last accessed 25.11.2007).

Oser, F. Achtenhasen, F. and Reynold, U. (2006) 'Competence Oriented Teacher Training: Old Research Demands and New Pathways', 1-7 in *Competence Oriented Teacher Training*, Rotterdam: Sense Publishers. Available online at: <http://www.sensepublishers.com/catalog/files/90-77874-68-2.pdf>

Poret, G. (1936) The establishment of the first permanent chair of education in an American university, *Peabody Journal of Education*, 14 (1), 20-29.

Schmid, K. and Kiger, S.J. (2003) 'Competence-Based Curricula and Assessment: The Case of Teacher Education in Indiana', *Assessment Update*, 15 (1), 6-11.

Slavin, R.E. (2002) Evidence-based education policies: transforming educational practice and research, *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.

Tarrant, J. (2000) 'What is Wrong with Competence?', *Journal of Further and Higher Education*, 24 (1), 77-83.

Whitty, G. (2006) Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?, *British Educational Research Journal*, 32 (2), 159-176.

Zaferiakou, A (2002) In service training of teachers in the EU: exploring central issues, *Metodika*

Zajda J.I. (Ed.) (2005). *International handbook on globalisation, education and policy research. Global pedagogies and policies*. New York: Springer-Verlag

Shtojca 1

Raport lidhur me: një Kornizë për kualifikimet e arsimit të lartë në Evropë

Përshkruesit e rezultateve mësimore dhe të kompetencave

Një element qenësor në kornizat bashkëkohore të kualifikimeve është specifikimi i rezultateve mësimore. Ekzistojnë mënyra të ndryshme se si mund të kategorizohen dhe të specifikohen rezultatet mësimore. Tradicionalisht, arsimit të lartë ishte mjaft i qartë sa i përket njohurive (rezultateve) që duhej të arriheshin, ose së paku dihej se çfarë njohurish do të mbuloheshin me kurrikulum. Megjithatë, dukej së kishte më pak qartësi sa i përket shkathtësive dhe kompetencave që duhej të arriheshin për të marrë një kualifikim të caktuar. Kompetencat, të atilla si vlerësimi kritik, ishin dhe janë të përfshira ose të nënkuptuara qartë në vlerat dhe praktikën e vlerësimit. Po bëhet gjithnjë e më e përhapur praktika që të specifikohen sa më në hollësi një varg rezultatesh mësimore. Një specifikim i qartë i tyre ndihmon në krahasimin e kualifikimeve.

Rezultatet e përgjithshme për një kualifikim, d.m.th. ato rezultate mësimore që janë të përbashkëta për të gjithë mbajtësit e një lloji të caktuar të kualifikimeve, mund të shprehën me një 'përshkrues kualifikimi'. Termat përshkrues për kornizën evropiane duhet të jenë domosdoshëm të natyrës së përgjithshme. Jo vetëm që duhet t'i përfshijnë një varg të gjerë disiplinash dhe profilesh, por ata duhet edhe të përfshijnë, sa më shumë që të mundën, dallimet kombëtare në atë se si janë zhvilluar dhe karakterizuar kualifikimet. Për qëllime praktike, termat përshkrues duhet të jenë të shkurtër dhe të kuptohen lehtë. Ata duhet ti shmangen gjuhës teknike, duke pasur parasysh se do të përdoren për t'iu referuar sistemeve të kualifikimeve kombëtare të shprehura në gjuhë nga më të ndryshmet.

Pas konferencës së ministrave në Pragë (2001), u bë e qartë se

struktura e cikleve, e filluar përmes procesit të Bolonjës, do të duhej të plotësohej prej një plani më të hollësishëm sa u përket rezultateve mësimore të këtyre cikleve nëse synohej arritja e objektivave të transparencës, njohjes së kualifikimeve dhe programeve dhe lëvizshmërisë. Një grup joformal i specialistëve të arsimit të lartë prej vendeve të ndryshme u takua nën ombrellën e Nismës së Përbashkët për Cilësi (ang: Joint Quality Initiative - www.jointquality.org). Ky grup i hartoi një varg përshkruesish që tash njihen si termat “përshkruesit e Dublinit”. Përshkruesit fillestar për ciklin e parë dhe të dytë u përcollën në takimin e ministrave në Berlin prej Konsensusit të Amsterdimit. Më pas grupi i ka zhvilluar përshkruesit edhe për ciklin e tretë. Së voni, një përshkrues për një cikël të shkurtër është hartuar (brenda ciklit të parë), duke e ndjekur modelin e tri cikleve të tjera. Këta përshkrues (sidomos për ciklin e parë dhe të dytë) kanë dalë të jenë të dobishëm në shumë mënyra prej agjencive kombëtare të sigurimit të cilësisë, prej hartuesve të standardeve të arsimit të lartë, dhe hartuesve të programeve në arsim të lartë. Deri më tash, nuk është propozuar ndonjë ndryshim rrënjësor i tyre.

Përshkruesit e kualifikimeve zakonisht përpilohen si formulime të përgjithësuara të arritjeve tipike të nxënësve, të cilët kanë marrë një kualifikim me përfundimin e suksesshëm të një cikli. Koncepti i përshkruesit të kualifikimit të një cikli tipik është zhvilluar prej Nismës së Përbashkët për Cilësi. Ky koncept u pranua dhe gjeti zbatim më të gjerë se sa përdorimi i përshkruesve të zgjeruar të niveleve. Përshkruesit e niveleve zakonisht janë më gjithëpërfshirës dhe përpiqen të tregojnë një varg rezultatesh mësimore lidhur me nivelin përkatës.

Përshkruesit e Dublinit janë krijuar si grup dhe duhet të lexohen, duke iu referuar njëri-tjetrit. Ata kryesisht janë krijuar të përdoren për harmonizimin e kualifikimeve, dhe së këndejmi për kornizat kombëtare. Kornizat kombëtare mund të kenë elemente apo rezultate shtesë, dhe se mund të kenë funksione më të hollësishme dhe më specifike.

Përshkruesit e Dublinit u hartuan në bazë të elementeve në vijim:

- njohuri dhe të kuptuar;

- zbatimi i njohurive dhe të të kuptuarit;
- dhënia e gjykimeve;
- shkathësi komunikuese;
- shkathësi për të mësuar.

Përkthuesit e Dublinit ofrojnë formulime të përgjithshme të asaj se çfarë pritet të arrihet dhe aftësive lidhur me kualifikimet që përbëjnë fundin e secilit cikël të Bolonjës. Ata nuk janë hartuar që të jenë preskriptiv prej natyre; ata nuk paraqesin pragun apo minimumin e arritjes dhe nuk janë shterues; karakteristika të ngjashme dhe të barasvlershme mund t'u shtohen apo zëvendësohen. Përkthuesit përpiqen ta identifikojnë natyrën e kualifikimit si tërësi. Përkthuesit nuk janë specifik për një lëmi të caktuar, dhe as që janë të kufizuar në fusha akademike, profesionale apo të zanatit. Për disiplina të caktuara, përkthuesit duhet të lexohen brenda kontekstit dhe gjuhës së përdorur në atë disiplinë. Kurdo që të jetë e mundur, duhet të kenë referencë me cilado rezultate/kompetenca të botuara prej bashkësisë së caktuar të shkollarëve dhe/ose profesionistëve. Në përvetësimin e përkthuesve të Dublinit, Grupi punues e pranon se elaborimi i mëtejme i elementeve ekzistues dhe/ose futja e elementeve të rinj do të jetë pjesë e zhvillimit të tyre si pika të referimit për kornizën e kualifikimit të arsimit të lartë në fushën e arsimit të lartë evropian.

Përkthuesit e Dublinit (dhjetor 2004) përfshijnë:

Kualifikimet që nënkuptojnë përfundimin e ciklit të shkurtër të arsimit të lartë (brenda ciklit të parë) u jepen studentëve që:

- kanë treguar njohuri dhe të kuptuar të fushës së studimit, që zhvillohen mbi bazën e fituar të arsimit të përgjithshëm të mesëm⁴ dhe zakonisht mbështeten prej teksteve të avancuara; njohuritë e tilla përbëjnë bazën e një punë apo profesioni, zhvillimin profesional, dhe studime të mëtejme për ta përfunduar ciklin e parë;
- mund t'i zbatojnë njohuritë dhe të kuptuarit në kontekst profesional;

4 Shkollimi i përgjithshëm i mesëm përfshinë edhe shkollimin profesional me një komponentë mjaft të përgjithshme.

- kanë aftësi për t’i identifikuar dhe për t’i shfrytëzuar të dhënat për formulimin e përgjigjeve për problemet konkrete dhe abstrakte të formuluar mirë;
- mund të komunikojnë për të kuptuarit e tyre, shkathhtësitë dhe aktivitetet me kolegët e tyre, mbikëqyrësit dhe klientët;
- kanë shkathhtësi mësimore për të ndërmarrë studime të mëtejme me ca autonomi.

Kualifikimet që nënkuptojnë përfundimin e ciklit të parë u jepen studentëve që:

- kanë treguar njohuri dhe të kuptuar të fushës së studimit, që zhvillohen mbi bazën e fituar të arsimit të përgjithshëm të mesëm, dhe zakonisht është e një niveli që, përderisa mbështetet prej teksteve të avancuara, përfshinë disa aspekteve që do të informohen prej njohurive themelore të fushës së tyre të studimit;
- i kanë zbatuar njohuritë dhe të kuptuarit e tyre në një mënyrë që tregon një qasje profesionale⁵ në punën dhe profesionin e tyre, dhe kanë kompetenca⁶ që zakonisht shfaqen përmes ofrimit dhe mbrojtjes së argumenteve dhe zgjidhjes së problemeve në fushën e tyre të studimit;
- kanë aftësi për të mbledhur dhe interpretuar të dhëna (zakonisht brenda fushës së tyre të studimit) për t’i informuar gjykimet që përfshijnë reflektim sa u përket çështjeve përkatëse shoqërore, shkencore dhe etike;
- mund ta komunikojnë informacionin, idetë, problemet dhe zgjidhjet si specialistëve ashtu edhe audiencës jo-specialiste;
- i kanë zhvilluar ato shkathhtësi të mësimin që janë të nevo-

5 Fjala ‘profesionale’ përdoret në përshkruar në kuptimin e saj të gjerë, lidhur me atotribute që kanë të bëjnë me kryerjen e një pune apo profesioni dhe që përfshinë zbatimin e disa aspekteve të mësimin të avancuar. Nuk përdoret lidhur me ato kërkesat specifike që kanë të bëjnë me profesionet e rregulluara. E fundit do të mund të identifikohet me profilin / specifikacionin.

6 Fjala ‘kompetencë’ përdoret në përshkruar në kuptimin e saj të gjerë, që mundëson përshkallëzimin e aftësive apo shkathhtësive. Nuk është përdorur në kuptimin e saj të ngushtë që do të nënkuptonte një vlerësim ‘po/jo’.

jshme që t’i vazhdojnë studimet e mëtejme me autonomi të lartë.

Kualifikimet që nënkuptojnë përfundimin e ciklit të dytë u jepen studentëve që:

- kanë treguar njohuri dhe të kuptuar që mbështeten, zgjerohen dhe/ose zhvillohen, e që zakonisht janë të lidhura me ciklin e parë të studimit, dhe që ofron bazën apo mundësin për origjinalitet në zhvillimin dhe/ose zbatimin e ideve, shpesh në kuadër të kontekstit hulumtues⁷;
- i kanë zbatuar njohuritë dhe të kuptuarit e tyre, dhe kanë aftësi në zgjidhjen e problemeve në rrethana të reja dhe të panjohura brenda konteksteve më të gjera (ose shumë-disiplinare) lidhur me fushën e tyre të studimit;
- kanë aftësi për t’i integruar njohuritë dhe të dinë si të sillen me çështjet komplekse, si dhe të formulojnë gjykime me informacione të paplota apo të kufizuara, por që përfshinë reflektimin mbi përgjegjësitë shoqërore dhe etike të lidhura me zbatimin e njohurive dhe gjykimeve të tyre;
- mund t’ua komunikojnë përfundimet e tyre, si dhe njohuritë dhe arsyen që e krijojnë bazën e tyre, specialistëve dhe audiencës jo-specialiste në mënyrë të qartë dhe pa dykuptimësi;
- kanë shkathtësi për mësim që u mundëson atyre t’i vazhdojnë studimet në mënyrë autonome dhe autodidakte.

7 Fjala ‘hulumtim’ është përdor për të mbuluar një varg aktivitetesh, shpesh e lidhur me kontekstin e një fushe të studimit; termi është përdorur këtu për të paraqitur studim apo hulumtim të kujdesshëm i mbështetur në të kuptuar sistematik dhe vetëdije kritike të njohurive. Fjala është përdorur në mënyrë gjithëpërfshirëse për t’i përfshirë një varg aktivitetesh që e mbështesin punën origjinale dhe krijuese në një varg fushash akademike, profesionale dhe teknologjike, duke i përfshirë shkencat humane, si dhe artet krijuese tradicionale, interpretuese dhe të tjera. Nuk është përdorur në ndonjë kuptim të saj të ngushtë apo të kufizuar, apo vetëm në lidhje me ‘metodën shkencore’ tradicionale.

Kualifikimet që nënkuptojnë përfundimin e ciklit të tretë u jepen studentëve që:

- kanë treguar të kuptuar sistematik të fushës së studimit dhe zotërojnë shkathësi dhe metoda të kërkimit në fushën përkatëse;
- kanë treguar aftësi për të përpiluar, hartuar, zbatuar dhe kryer një proces thelbësor të kërkimit me integritet akademik;
- kanë dhënë kontribut përmes hulumtimit origjinal që i zgjeron kufijtë e dijes duke bërë punë thelbësore hulumtuese, një pjesë e të cilës meriton botim të recensuar në nivel kombëtar ose ndërkombëtar;
- janë të aftë për të bërë analizë kritike, vlerësim dhe sintetizim të ideve të reja dhe komplekse;
- mund të komunikojnë me kolegët e tyre, me bashkësinë e gjerë të studiuesve dhe me shoqërinë e përgjithshme lidhur me fushat e tyre të ekspertizës;
- janë të aftë t'i promovojnë, brenda kontekstit akademik dhe profesional, përparimet teknologjike, shoqërore ose kulturore në një shoqëri të mbështetur në dije.

Shtojca 2

@-GOLDMINE: një listë e dobishme referencash dhe dokumentesh

1. Institucione (rrjete, etj.) të shkollimit të mësimdhënësve para-universitar dhe në shërbim në Evropë dhe në botë

AUSTRIA

PH OÖ – Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich

<http://www.ph-ooe.at>

Programet - anglisht

<http://www.ph-ooe.at/index.php?id=29>

Karl-Franzens- Universität, Graz

<http://www.kfunigraz.ac.at/E/>

University of Graz (EN)

<http://www.kfunigraz.ac.at/E/#>

Institut für Erziehungswissenschaft

<http://www-gewi.uni-graz.at/edu/index.html>

KROACIA

Ministry of Science, Education and Sports

<http://www.mzos.hr>

Education and Teacher Training Agency

<http://www.azoo.hr>

Vocational Education Agency

<http://www.aso.hr>

National Center for External Evaluation of Education

<http://ncvvo.hr>

Center for Research and Development of Education

<http://www.idi.hr/cerd>

University of Zagreb, Teacher Faculty

<http://www.uazg.hr/>

University of Zagreb, Faculty of Philosophy

<http://www.ffzg.hr>

DANIMARKA

CIRIUS – Teacher Education and Training in Denmark

<http://www.ciriusonline.dk/Default.asp?ID=3765>

The Danish University of Education, Copenhagen

<http://www.dpu.dk/site.asp?p=6515>

FINLANDA

Shtatë universitete finlandeze ofrojnë si shkollim për mësimdhënës edhe shkenca të

edukimit. Shkollimi për mësimdhënës ofrohet po ashtu në institucione të lidhura me një universitet. Lokacioni i përbashkët i dy degëve të edukimit në universitet siguron lidhjet e ngushta midis këtyre dyjave.

University of Helsinki (Helsinki)

<http://www.helsinki.fi/university>

Department of Teacher Education

<http://www.helsinki.fi/sokla/english>

University of Joensuu (Joensuu ja Savonlinna)

<http://www.joensuu.fi/englishindex.html>

University of Jyväskylä (Jyväskylä) (në Kokkola ofrohet edhe edukimi për të rritur; në kuadër të Universitetit Jyväskylä)

Department of Teacher Education

<http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/english/>

University of Lapland (Rovaniemi)

<http://www.ulapland.fi/?deptid=24586>

University of Oulu (Oulu ja Kajaani)

<http://www.oulu.fi/english/>

University of Tampere (Hämeenlinna)

<http://www.uta.fi/english/>

University of Turku (Turku ja Rauma)

<http://www.utu.fi/en/>

OPEKO – National Centre for Professional Development in Education (Finland)

<http://www.opeko.fi/english/index.html>

FRANCA

IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) (Teachers training institutes) Website of the 31 IUFM in France (in English) :

http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/en_IUFM1.html

Université Paris Ouest Nanterre

<http://www.u-paris10.fr/>

SUFOM (University Teachers Training Office)

http://www.u-paris10.fr/43836433/0/fiche___pagelibre/&RH=SERV

Département des Sciences de l'Éducation :

http://www.u-paris10.fr/73660164/0/fiche___pagelibre/&RH=univ-orgun

CNED – Centre national d'enseignement à distance (France)

<http://www.cned.fr>

INRP – Institut national de recherche pédagogique, Lyon

<http://www.inrp.fr>

GERMANY

Universität Bremen

<http://www.uni-bremen.de/studium/fachbereiche.html>

DE: Fachbereich 12 - Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

EN: FB 12 – Faculty 12: Pedagogy and Educational Sciences

Carl von Osietzky Universität

Fakultät i Erziehungs- und Bildungswissenschaften

<http://www.uni-oldenburg.de/fk1/>

Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M

Fachbereich Erziehungswissenschaften

<http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/index.html>

GRECIA

The Democritus University of Thrace

<http://www.duth.gr/index.en.html>

Faculty of Educational Sciences / Pre-School

<http://www.psed.duth.gr/>

University of Patras, School of Humanities & Social Sciences

<http://www.upatras.gr/index.php?lang=en>

HUNGARIA

Eötvös Loránd University, Budapest

Faculty of Special Education

<http://www.barcsi.hu/html/uj/angol/index.html>

Faculty of Elementary and Nursery School Teachers Training

<http://www.tofk.elte.hu/new/node/31>

University of Szeged, Teacher Training College Division

<http://www.jgytf.u-szeged.hu/en/index.html>

IRLANDA

Department (Ministry) of Education and Science

<http://www.education.gov.ie>

Higher Education Authority

<http://www.hea.ie>

Irish Universities Association

<http://www.iua.ie>

Teaching Council

<http://www.teachingcouncil.ie>

National Council for Curriculum and Assessment

<http://www.ncca.ie/>

Educational Studies Association of Ireland

<http://www.esai.ie/>

Standing Conference on Teacher Education North and South

<http://www.scotens.org>

University College Dublin, School of Education and Lifelong Learning

<http://www.ucd.ie/education>

Trinity College Dublin, School of Education –

<http://www.tcd.ie/education>

(Associated Colleges of Education: Marino College, http://www.mie.ie/teacher_education/welcome/english.asp ; Froebel College, <http://www.froebel.ie/> ; Church of Ireland College, <http://www.cice.ie/>)

Dublin City University, School of Education Studies http://www.dcu.ie/education_studies/index.shtml (<http://www.spd.ie>)

(Associated Colleges of Education: St Patrick's College Drumcondra

<http://www.spd.ie> ; Mater Dei Institute of Education, <http://www.materdei.ie>)

Department of Education, National University of Ireland, Maynooth

<http://www.nuim.ie/academic/education>

Department of Education, University College Cork

<http://www.ucc.ie/en/education>

Department of Education, National University of Ireland, Galway <http://www.nui-galway.ie/education/>

(Associated College of Education: St Angela's College, Sligo,

<http://www.stangelas.com/>)

College of Education, University of Limerick

<http://www.ul.ie/education/eps.html>

(Associated College of Education: Mary Immaculate College of Education, <http://www.mic.ul.ie/>)

Art Education

National College of Art and Design, <http://www.ncad.ie> ; Cork Institute of Technology (Crawford College of Art and Design), <http://www.cit.ie> ; Limerick Institute of Technology (Limerick School of Art and Design), <http://www.lit.ie>)

ITALIA

CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari di Ricerca Educativa e Didattica)

<http://www.concured.it/docsingsc.htm>

Università degli Studi di Genova, SSIS - Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario

<http://www.ssis.unige.it/>

KOSOVA

University of Prishtina, Faculty of Education

www.uni-pr.edu

HOLANDA

Teacher Education in The Netherlands; by Marco Snoek and Douwe Wielenga

<http://www.efa.nl/publicaties/unesco-cepes/fulltext.doc>

Hogeschool van Amsterdam

EHVA – Educatieve Hogeschool van Amsterdam

<http://www.ehva.nl/> (English pages) <http://www.ehva.nl/algemeen/international.htm>

NORVEGJIA

Hedmark University College

<http://www.hihm.no/eway/default.aspx?pid=259>

Faculty of Education and Science http://www.hihm.no/eway/default.aspx?pid=259&trg=RightPage_7753&RightPage_7753=8422:0:&m=2

University of Oslo, Faculty of Education

http://www.uio.no/english/about_uio/org/units.html#education

The Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim

Faculty of Social Sciences and Technology Management

Department of Education <http://www.svt.ntnu.no/ped/>

Programme for Teacher Education

(Norwegian) <http://www.plu.ntnu.no/>
(English) <http://www.plu.ntnu.no/Interexch/index.php>
Faculty of Teacher Education and Deaf Studies
<http://www.alt.hist.no/fag/inter/english/>
Teacher Education 4 year structure
<http://www.alt.hist.no/fag/inter/english/structure.php>

PORTUGALIA

Universidade de Aveiro, undergraduate studies
(Teacher Training, Primary School Education)
<http://acesso.ua.pt/en/ensinoua.asp>

SERBIA

University of Novi Sad, Teacher Faculty Sombor
<http://www.ucf.so.ac.yu/>

SLLOVENIA

University of Ljubljana, Faculty of Education
http://www.pef.uni-lj.si/~strani/index_en.html
University of Maribor, Faculty of Education
<http://www.pfmb.uni-mb.si/>
University of Primorska, Faculty of Education
<http://www.pef.upr.si/>

SPANJA

Universidad de Deusto, Relaciones Internacionales
<http://www.unideusto.org/tuning/>
Kjo uebfaqe ofron një vështrim të përgjithshëm të projektit të harmonizimit për Evropë dhe Amerikë Jugore. Shumica e dokumenteve për të gjenden këtu.

Ministerio de Ciencia e Innovación
<http://www.micinn.es/univ/>

Ministria e Shkencës dhe Inovacionit. Këtu do të gjeni një përshkrim të përgjithshëm të universiteteve spanjolle, përfshirë edhe shumë të dhëna dhe ligje përkatëse lidhur me procesin e Bolonjës në këtë vend.

Página Oficial de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación
<http://www.uned.es/decanoseduccion/>

Uebfaqja zyrtare e dekanëve dhe drejtorëve të shkencave të edukimit dhe të shkollimit të mësimdhënësve. Pikëpamjet më autoritative sa i përket shkencave të edukimit dhe shkollimit të mësimdhënësve, qendrave universitare lidhur me procesin e Bolonjës në Spanjë, veçanërisht sa i përket studimeve të ciklit të parë dhe të dytë.

Unersia. Red de Universidades, red de oportunidades
<http://eees.universia.es/>

Kjo është një uebfaqe e financuar prej një banke. Shumica e informacioneve që janë këtu mund të gjenden po ashtu edhe në URL-të më lartë, por kjo është më shumë e orientuar kah konsumatori.

SUEDIA

Në Suedi, programet e shkollimit për mësimdhënës ofrohen prej 14 universiteteve publike dhe 22 kolegjeve universitare. Programet i mbulojnë të gjitha fazat prej edukimit të hershëm fëmijës deri në shkollimin e mesëm. Agjencia kombëtare suedeze e arsimit të lartë është përgjegjëse për çështjet lidhur me institucionet e arsimit të lartë.

<http://www.hsv.se>

University of Gothenburg, Faculty of Teacher Education;

<http://www.ufl.gu.se/english>

Umeå University

http://www.umu.se/umu/index_eng.html

The Swedish National Agency for Education

<http://www.skolverket.se/sb/d/190>

The Swedish National Agency for Higher Education

<http://www.hsv.se/2.539a9491.10f3d5914ec800056285.html>

MBRETËRIA E BASHKUAR

Ekzistojnë afro 100 universitete në Britani të Madhe që ofrojnë programe në shkencat e edukimit dhe shkollimin për mësimdhënës në departamente të tjera, duke përfshirë programe speciale të ciklit të dytë në fusha të ndryshme lidhur me arsimin, p.sh., linguistika e aplikuar për mësimdhënësit e gjuhës. Një burim i mirë për t'i identifikuar këto mund të jenë raportet e Agjencisë për Sigurimin e Cilësisë prej rishikimit të arsimit i mbajtur më 2000-2001.

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/archive/oldSubjReports.asp?subjID=9>

dhe për 2003 deri 5

<http://www.qaa.ac.uk/reviews/reports/SubjReports.asp?subjID=9>

OFSTED, Office for Standards in Education,

<http://www.ofsted.gov.uk/>

Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teachers and Requirements for Initial Teacher Training,

<http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards.aspx>

Training and Development Agency for Schools

<http://www.tda.gov.uk/>

UCET – Universities Council for the Education of Teachers

<http://www.ucet.ac.uk/>

Teaching Councils in the UK which have good links to other sources

England: <http://www.gtce.org.uk/>

Northern Ireland: <http://www.gtctni.org.uk/>

Scotland: <http://www.gtcs.org.uk/Home/home.asp>

Wales: <http://www.gtctw.org.uk/>

USA

ISTE– International Society for Technology in Education (USA)

<http://www.iste.org/>

ISTE NETS – National Educational Technology Standards for Teachers

<http://cnets.iste.org/teachers/>

NCTQ - National Council on Teacher Quality (USA)

<http://www.nctq.org/nctq/>

2. European Networks and Associations

ATEE – Association for Teacher Education in Europe

<http://www.atee.org/>

EMEC - The European Masters in Early Childhood Education and Care

<http://www.em-ec.eu/main.asp>

/Project partners in Emec are Martin Luther University, Halle-Wittenberg, Germany; University of Strathclyde, Scotland; Göteborg University, Sweden; Oslo University College, Norway; L. Dublin Institute of Technology, Ireland; University of Malta/

ENTEP - European Network of Teacher Education Policies

<http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>

ETEN - European Teacher Education Network

<http://www.eten-online.org>

Ky rrjet i ka 47 institucione anëtare në 14 vende dhe u themelua më 1988 dhe synon ta promovojë mundësitë e bashkëpunimit, shkëmbimit, hulumtimeve dhe botimeve për universitete dhe institucione të angazhuara në arsimin e lartë profesional/

EUDORA - European Doctorate in Teaching and Teacher Education,

a Socrates/Erasmus Advanced Curriculum Development project

<http://www.eudoraportal.org/>

European Masters Programmes

Lifelong Learning: Policy and Management (ERASMUS-MUNDUS)

www.dpu.dk/mall

Inclusive Education

<http://eumie.phlinz.at>

Special Education Needs (MA SEN)

<http://www.liu.se/cte/masters/>

The Learning Teacher Network

<http://www.learningteacher.org>

Santander Group - European Universities Network

<http://www.sgroup.be>

Santander Group i ka 38 anëtarë prej 16 vendeve evropiane dhe grupe punuese të procesit të Bolonjës (Sanbol) dhe në edukim (Sanedu)/

Teacher Training Agency, United Kingdom

<http://www.teach.gov.uk/php/read.php?sectionid=134>

TEPE Teacher Education Policy in Europe (Network)

<http://tepe.wordpress.com/>

TNTEE - Thematic Network on Teacher Education, a Socrates/Erasmus Thematic Network

<http://tntee.umu.se/>

TUNING educational structures in Europe

<http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

<http://www.rug.nl/let/tuningeu>

3. Referenca të përgjithshme

Procesi i Bolonjës

2003-2005 Bergen <http://www.bologna-bergen2005.no/>

2005-2007 London <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

CEEPUS - Central European Exchange Programme for University Studies
<http://wwwc.oead.ac.at/>

Council of Europe - Education
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/

ECTS - European Credit Transfer System
<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ectswww.html>

EI – Education International
<http://www.ei-ie.org/>

ETF - European Training Foundation
<http://www.etf.eu.int/>

ETUCE - The European Trade Union Committee for Education
<http://www.ei-ie.org/etuce/english/eetuceindex.htm>

European Agency for Development in Special Needs Education
<http://www.european-agency.org/>

EU - Education and Training 2010
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html
http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#training

EURYDICE - The information network on education in Europe
<http://www.eurydice.org/>

OECD - Directorate for Education
http://www.oecd.org/departement/0,2688,en_2649_33723_1_1_1_1_1,00.html

OSI - Open Society Institute - Education Support Program
<http://www.osi-edu.net/esp/>

SEE ECN – South-east European Education Co-operation Network
<http://www.see-educoop.net>

TNTEE - The Thematic Network on Teacher Education
<http://tntee.umu.se/>

TDA - Training and Development Agency for Schools
<http://www.tda.gov.uk/>

UNESCO
<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/index.html>

UNESCO / IBE - International Bureau of Education
<http://www.ibe.unesco.org/>

Shtojca 3

Anëtarët e Grupit të Fushës së Arsimit

<p>Austria</p> <p>Siegfried KIEFER Paedagogische Akademie des Bundes in Oberoesterreich, Linz Siegfried.kiefer@phlinz.at</p>	<p>Kroacia</p> <p>Vlasta VIZEK VIDOVIC University of Zagreb vvizek@unizg.hr</p>
<p>Danimarka</p> <p>Søren EHLERS The Danish University of Education, Copenhagen ehlers@dpu.dk</p>	<p>Finlanda</p> <p>Tuula ASUNTA University of Jyväskylä tasunta@edu.jyu.fi</p>
<p>Franca</p> <p>Marie-Françoise FAVE-BONNET Université Paris X Nanterre marie-francoise.fave-bonnet@u-paris10.fr</p>	<p>Greqia</p> <p>Georgios Stamelos University of Peloponnese stamelos@uop.gr / gstam@otenet.gr</p>
<p>Irlanda</p> <p>Sheelagh DRUDY University College Dublin Sheelagh.Drudy@ucd.ie</p>	<p>Italia</p> <p>Giunio LUZZATTO Università degli Studi di Genova cared@unige.it</p>

<p>Italia</p> <p>Maria STICCHI-DAMIANI (Higher Education Expert; co-chair) msticchi@gmail.com</p>	<p>Kosova</p> <p>Blerim SAQUIPI Universiteti i Prishtinës blerimsaqipi@gmail.com</p>
<p>Norvegjia</p> <p>Tone SKINNINGSRUD University of Tromsø tones@sv.uit.no</p>	<p>Portugalia</p> <p>Nilza COSTA Universidade de Aveiro nilza@dte.ua.pt</p>
<p>Slllovenia</p> <p>Pavel ZGAGA University of Ljubljana Pavel.Zgaga@guest.arnes.si</p>	<p>Spanja</p> <p>Delfin MONTERO Universidad de Deusto meducaes@fice.deusto.es</p>
<p>Suedia</p> <p>Lars GUNNARSSON University of Göteborg Lars.Gunnarsson@ped.gu.se</p>	<p>Britania e Madhe</p> <p>Arlene GILPIN (Subject Area Coordinator) A.Gilpin@bristol.ac.uk</p>

* Për Paedagogische Akademie des Bundes in Oberoesterreich, Linz, **Friedrich BUCHBERGER** ishte përfaqësuese e Projektit të Harmonizimit I dhe II.

** Për Universitetin e Prishtinës, **Lema KABASHI** ishte përfaqësuese e Projektit të Harmonizimit III

*** Për Universidad de Deusto, **Maria José BEZANILLA** ishte përfaqësuese e Projektit të Harmonizimit I dhe II, dhe **Susana GORBENA ETXEARRIA** ishte përfaqësuese e projektit të harmonizimit III

**** Për University of Göteborg **Pia GLIMSTEDT** ishte përfaqësuese e Projektit të Harmonizimit III

Shtojca 4

Procesi i sigurimit të vlefshmërisë

Projekti i Harmonizimit ka qenë gjithnjë i preokupuar për vlefshmërinë e punës në të gjitha aspektet përmes konsultimeve dhe pjesëmarrjes së një numri të madh pjesëmarrësish. Gjatë fazave të ndryshme të zhvillimit të projektit, u bë një konsultim i mirëfilltë në të gjitha proceset e projektit, ashtu siç e kemi përmendur më herët në këtë botim.

1. Paneli për sigurimin e vlefshmërisë

Me afrimin e procesit të përfundimit të fazave të ndryshme të Projektit të Harmonizimit u arrit pajtimi që të bëhen takime zyrtare për sigurimin e cilësisë, në të cilat panelet e ekspertëve të njohur prej shumë vendesh u mblodhën me qëllim që ta analizojnë dokumentacionin e shkruar lidhur me punën e grupeve të fushave lëndore – në versionin e parë – dhe të diskutimit të versionit me grupin e fushës së veçantë lëndore. Grupi i i fushës së arsimit e caktoi një grup të vogël të ekspertëve të njohur ndërkombëtarë të fushës së arsimit, që përfaqësonin një shtrirje të gjerë të vendeve dhe të fushave të ekspertizës; grupi përbëhej edhe prej një përfaqësuesi të studentëve.

Anëtarët e panelit ishin:

Profesoresha Sonia Blandford
Zëvendës kancelare e Universitetit Christchurch, Kanterberi,
Mbretëri e Bashkuar

Stinna Gammelgaard

Anëtare e Komisionit për Transformimin e Arsimit në Unionin e Studentëve Evropianë; Studente e Shkencave pedagogjike, edukative dhe shoqërore në Universitetin Roskilde, Danimarkë

Daniel Kallos

Universiteti Umeå, Fakulteti i Shkollimit të mësimdhënësve, Suedi

Åsa Lindberg-Sand

Universiteti Lund, Departamenti i Edukimit, Suedi

Jiménez Liso

Universiteti Almería, Spanjë

Tatjana Plevnik

Ministria e Arsimit dhe e Sportit, Slloveni

Vesna Vlahović-Štetić

Universiteti i Kroacisë, Zagreb, Kroaci

Marco Snoek

Hogeschool van Amsterdam, Holandë

Panelit për sigurimin e vlefshmërisë i ishte dërguar versioni i dokumentit, dhe pastaj ata kaluan një ditë në diskutim grupor me synim të përshkrimit se si do të shpjegohej më mirë për publikun e gjerë puna e bërë deri atëherë. Atyre iu kërkua që t'i kishin parasysht pesë pyetjet në vijim si bazë e diskutimit të tyre.

Për të marrë sa më shumë komente të formës së strukturuar prej panelit për punën e projektit dhe të grupeve të fushave lëndore u përgatit lista në vijim e pyetjeve për anëtarët e Paneleve për Sigurimin e Vlefshmërisë së Shkencave humane dhe shoqërore:

1. A është i plotë, i qartë dhe relevant përshkrimi i lëmive: çfarë mendojnë anëtarët e panelit për këtë çështje?
2. Profilet e diplomave dhe profesioneve: sa janë të qarta, a po mungon diçka, etj.
3. relevanca e kompetencave të veçanta lëndore; a duhet të theksohen më shumë apo më pak disa prej kompetencave të caktuara?
4. A mendojnë anëtarët e panelit se kompetencat mund (apo duhet?) të përdoren në procesin e njohjes dhe pranimit të profesioneve?
5. Relevanca e kompetencave të përgjithshme; a duhet të theksohen më shumë apo më pak disa prej kompetencave të caktuara?
6. Përveç këtyre, anëtarët e panelit janë pyetur për mendimin e tyre lidhur me qasjen e Projektit të Harmonizimit sa i përket pikëkreditave ECTS, dhe të relevancës për sektorin e kujdesit shëndetësor: si mund të përdoren pikëkreditat ECTS në kontekstin profesional? Si i ndihmon kjo njohjes dhe pranimit të profesioneve?
7. Sa i përket mësimdhënies, mësimnxënies dhe vlerësimit, çfarë mendojnë anëtarët e panelit për qasjen e Projektit të Harmonizimit?
8. Sa i përket ngritjes së cilësisë, anëtarët e panelit u pyetën se çfarë mendojnë për qasjen e Projektit të Harmonizimit?

Kryesuesi e dërgoi një raport të hollësishëm dhe të plotë të procesverbaleve të diskutimit privat që paneli për sigurimin e vlefshmërisë e kishte mbajtur para sesionit të marrjes së sugjerimeve prej Grupit të Fushës së Arsimit.

Raporti përbëhej prej një numri të ndryshëm të kategorive të komenteve, si: sugjerimeve për ndryshimin e formatit të tekstit në disa vende, sugjerimeve për të shtuar më shumë përmbajtje, sugjerimeve për qartësi, dhe sugjerimeve për qasjen e përgjithshme të Projektit të Harmonizimit.

Grupi i Fushës së Arsimit më pas bëri edhe diskutime duke u takuar fizikisht edhe përmes internetit lidhur me rëndësinë e

niveleve të ndryshme të sugjerimeve.

Çështjet lidhur me formatin, pothuaj, u lanë ashtu si ishin, pasi botimi u përmbahej disa përvijimeve të përbashkëta të formatit. Megjithëkëtë, aty ku ishte e mundur të bëheshin ndryshime brenda kësaj kornize dhe aty ku ndryshimet e sugjeruara ishin thelbësore ato atëherë u morën parasysh.

Paneli i bëri disa sugjerime të vlefshme sa i përket përmbajtjes. Ata theksuan se versioni i mëhershëm nuk e përshkruante në plotësi rolin e rëndësishëm që luan edukimi në sistemin e arsimit të një vendi në të gjitha nivelet. Po ashtu, nuk ishte bërë mjaft e qartë ndërlidhja mes dy degëve, asaj të shkencave të edukimit dhe të shkollimit për mësimdhënës. Versioni pasues e trajtoi këtë çështje dhe se kolegët i rishkruan disa prej pjesëve kryesore të dokumentit. Ata, po ashtu, sugjeruan që puna e Projektit të Harmonizimit duhej përshkruar brenda kontekstit se çfarë gjëra tjerash po ndodhnin në Evropë; sa i përket kësaj çështje u bënë ca përshatje të përmbajtjes. Së fundi, ata mendonin se pjesa për kompetencat duhej të sqarohet edhe më shumë. Këtë e bëmë pjesërisht duke shtuar pjesë prej botimit të përgjithshëm, por kryesisht duke i rishkruar këto seksione dhe duke e lidhur punën e Projektit të Harmonizimit me hulumtimet në arsim që ndihmojnë në zhvillimin e nocionit të kompetencave.

I tërë versioni pastaj u redaktua prej një grupi të vogël të GFA-së me qëllim që ta bëjë një dokument të vetëm dhe t'i shtojë shpjegimet. Dokumenti ka të ngjarë se do të lexohet prej një publiku të gjerë dhe se jemi përpjekur ta bëjmë sa më të qartë dhe më të lexueshëm botimin përfundimtar.

Ata sugjeruan se duhej ta përforconim përshkrimin e atëherëshëm për sigurimin e cilësisë në qasjen e Projektit të Harmonizimit, dhe se kjo u bë.

Në përgjithësi, komentet e tyre ishin pozitivë. Ne u kishim kërkuar që kontributi i tyre do të ishte shumë i vlefshëm për ne nëse ata do të mund të përqendroheshin në atë se çfarë nevojitej për ta përmirësuar në versionin që ua kishim dërguar. Ata e mbështetën unanimisht punën e bërë që kishte kontribuar në botimin e këtij dokument.

2. Konsultimi me ekspertët në fazën e përpilimit të versioneve

Përveç caktimit të një paneli për sigurimin e vlefshmërisë, Grupi i Fushës së Arsimit u konsultua me ekspertë të të gjitha vendeve anëtare – disa prej secilit vend. Sugjerimet ishin të vlefshme edhe me këtë rast. Meqë këta ekspertë e kishin marrë versionin e rishkruar, listat e sugjerimeve të tyre ishin më të shkurtra. Më poshtë kemi bërë një përzgjedhje të vogël të përgjigjeve të pranuar.

- a) Grupi i Projektit të Harmonizimit është futur në një punë të vështirë dhe duket sheshit prej dokumentit të fundit se ka kaluar nëpër vështirësi të ndryshme, dhe se ka bërë punë të madhe për t'í formuluar disa parime të cilat do të pranohej prej tërë BE-së, pa dyshim se është një punë me rrezik potencial. Në përgjithësi, Grupi i Projektit të Harmonizimit meriton të përgëzohet për këtë dëlirësi të domethënies dhe të praktikave në tërë BE-në. Ata kanë përpiluar fjali autoritative sa i përket rëndësisë së arsimit dhe si rrjedhojë për shkollimin e mësimdhënësve; dhe se e kanë bërë edhe më të qartë dallimin mes kompetencave të *përgjithshme* dhe të *veçanta lëndore*; rëndësinë thelbësore të zhvillimit të vazhdueshëm profesional të mësimdhënësve, dhe; nevojën që programet e shkollimit për mësimdhënës në secilin cikël të jenë të bazuara mirëfilli në teori. Dokumenti është mbresëlënës në të gjitha këto çështje.
- b) Dokumenti është mbresëlënës pasi që ofron metodologji gjithëpërfshirëse për hartimin e programeve edukativo-arsimore në interes të transparencës dhe për të ndihmuar në arritjen e krahasueshmërisë dhe përafërsisë në tërë vendet e përfshira në procesin e Bolonjës. Përfshirja e pikëkreditave ECTS mirëpritet dhe mund të ofrojë orientim të dobishëm për ata që janë të përfshirë në hartimin e kurseve. Ekipi i Projektit të Harmonizimit duhet të përgëzohet për krijimin e tekstit, i cili paraqet një punë të palodhshme në konsultimin e burimeve të veçanta të

vendeve të ndryshme dhe në kërkimin e elementeve të përbashkëta.

- c) Botimi në mënyrë mjaft të qartë paraqet një punë të palodhshme pasi mbledhja dhe analiza e të dhënave krahasuese është e vështirë dhe merr kohë të gjatë. Mendoj se grupi i projektit ka bërë një shërbim të madh me ofrimin e këtij dokumenti. Botimi duhet të ndihmojë shumë në rritjen e të kuptuarit, nxitjen e bashkëpunimit dhe promovimin e lëvizshmërisë mes sistemesh. Në të njëjtën kohë, ai e promovon edhe edukimin si një lëmi me vetëbesim në proceset e veta.

Dokumenti mu duk të jetë tejet informues dhe paraqiste një pamje të përgjithshme të gjendjes së tanishme. Dokumenti është veçanërisht i vlefshëm në ofrimin e dallimeve midis koncepteve dhe proceseve. Çështja e kompetencave është trajtuar mirëfilli, dhe se janë theksuar si duhet kapacitetet dhe aftësitë. Është i vlefshëm dallimi midis rezultateve mësimore dhe kompetencave, dhe shpresojmë se do të reflektohet në diskursin e literaturës. Nuk isha shumë i sigurt për dallimin që bëhej midis shkollimit për mësimdhënës dhe shkencave të edukimit, por e kuptoj nevojën e përfshirjes së traditave të ndryshme akademike.

Në përgjithësi, mund të them ju lumtë të gjithë të përfshirëve. Ata kanë bërë një shërbim që meriton vlerësim.

- d) Ky raport është tejet i hollësishëm dhe se kapet në çështje komplekse. Do të dëshiroja ta përgëzoj grupin në përpielimin e një raporti kaq të lexueshëm dhe të balancuar. Të vetmin element që do të dëshiroja të theksohej pak më shumë është çështja e ndërthurjes më të madhe të 'Shkencave të edukimit' dhe 'Shkollimit për mësimdhënës', si e përfshinë shkollimi për mësimdhënës fushën e edukimin në kuptimin e saj të gjerë dhe si i përfshinë shumë prej aspekteve të përshkruara në kuadër të 'Shkencave të edukimit'.

Nocioni i kompetencave që e përshkon raportin është i dobishëm – jam shumë i kënaqur për shkakun se është

pranuar natyra dinamike dhe holistike e përvojës/mësimit/kompetencave.

3. Konsultimet gjatë konferencave

Grupi i Fushës së Arsimit në kuadër të Projektit të Harmonizimit i ka paraqitur të gjeturat e tyre në një numër konferencash ndërkombëtare me qëllim të përfitimit prej sugjerimeve mbi punën e tyre. Së voni, janë mbajtur dy konferenca, ajo e ECER 2008 në Groningen, dhe e ETEE 2006 në Bruksel, ku gjatë tryezave të rumbullakëta të organizuara morën pjesë një numër i madh pjesëmarrësish. Përveç këtyre, Projekti i Harmonizimit e organizoi një konferencë në vitin 2008 në të cilën pjesëmarrësit e vendeve të ndryshme brenda dhe jashtë Evropës i diskutuan të gjeturat e grupeve të fushave lëndore për dy ditë më radhë.

NA KONTAKTONI

Projekti i harmonizimit koordinohet prej Universitetit Deusto, Spanjë, dhe Universitetit Groningen, Holandë.

Koordinatorët e përgjithshëm

Julia González Universiteti Deusto Spanjë relint@relint.deusto.es	Robert Wagenaar Universiteti Groningen Holandë r.wagenaar@rug.nl
--	---

Ndihmësit e projektit

Ingrid van der Meer Fakulteti i Arteve, Projekti i Harmonizimit Universiteti Groningen P.O. Box 716 9700 AS Groningen Holandë Tel.: + 31 35 542 5038 / +31 50 3635263 Fax: + 31 50 363 5704 y.van.der.meer@rug.nl	Pablo Beneitone Zyra për Marrëdhënie Ndërkombëtare Universiteti Deusto Av. De las Universidades 24 48007 Bilbao Spanjë Tel. :+34 944 139 068 Fax: +34 944 139 069 pbeneito@relint.deusto.es
---	---

Vizitoni uebfaqen e Projektit të Harmonizimit për më shumë informacione: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu> dhe www.rug.nl/let/tuningeu

