

UNIVERSITETI I MITROVICËS “ISA BOLETINI”

FAKULTETI I EDUKIMIT



PUNIM DIPLOME

Qëndresa Behrami

Mitrovicë, 2019

UNIVERSITETI I MITROVICËS “ISA BOLETINI”

FAKULTETI I EDUKIMIT



PUNIM DIPLOME

LITERATURA NË GJUHËN ANGLEZE MBI FAKTORËT QË KONTRIBUOJNË NË EDUKIMIN PARASHKOLLOR

Mentori/ja:

Prof. Ass. Dr. Edita Bekteshi

Kandidanti/ja:

Qëndresa Behrami

Mitrovicë, 2019

UNIVERSITY OF MITROVICA "ISA BOLETINI"

FACULTY OF EDUCATION



DIPLOMA THESIS

ENGLISH LITERATURE OF THE FACTORS THAT CONTRIBUTE IN PRESCHOOL EDUCATION

Mentor:
Prof. Ass. Dr. Edita Bekteshi

Candidat:
Qëndresa Behrami

Mitrovica, 2019

**UNIVERSITETI I MITROVICËS “ISA BOLETINI”
FAKULTETI I EDUKIMIT
PROGRAMI PARASHKOLLOR**



PUNIM DIPLOME

Lënda: Gjuhë angleze

Titulli i punimit: Literatura në gjuhën angleze mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor.

Emri dhe mbiemri: Qëndresa Behrami

Statusi i studentit: I rregullt

Numri i amzës (ID Regjistri): 1406021049

Niveli i studimeve: Bachelor

Programi i studimit: Parashkollor

Mentori/ja i/e punimit: Prof. Ass. Dr. Edita Bekteshi

Aprovuar prej komisionit:

1. _____, mentor
/Emri Mbiemri, Titulli/
2. _____, anëtar
/Emri Mbiemri, Titulli/
3. _____, anëtar
/Emri Mbiemri, Titulli/

Data e aprovimit: _____

DEKLARATA E AUTORËSISË

Me përgjegjësi të plotë profesionale e morale, deklaroj se këtë punim do ta shtjelloj vetë dhe do të jetë punim origjinal. Nuk është prezantuar asnjëherë më parë në ndonjë institucion tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i plotë e as në pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk do të përmbajë material të publikuar më parë nga ndonjë studiues tjetër, përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

Nënshkrimi _____

Data _____

*Me dashuri dhe respekt të veçantë, këtë punim ua dedikoj prindërve të mi,
të cilët më mësuuan se në jetë arrihet çdo gjë me nder dhe sakrificë.*

FALËNDERIM

Falënderoj Prof. Ass. Dr. Edita Bekteshi për orientimin dhe udhëheqjen profesionale të temës së diplomës. Me vizionin dhe sugjerimet shkencore, ajo u bë motivuesja dhe mbështetësja kryesore për ndërtimin e strukturës së temës së diplomës, thellimin e mendimit dhe sigurimin e informacionit të nevojshëm e konkret për seksionet specifike, duke mundësuar realizimin me sukses të studimit.

Gjithashtu, falënderoj familjen për mbështetjen e përhershme që më kanë ofruar.

PËRMBAJTJA

FALËNDERIM.....	7
1. HYRJE	12
1.1 Shqyrtimi i literaturës.....	13
1.2 Kornizat teorike të studimit.....	13
1.2.1 Teoria e Vigotskit (L.S Vigotsky 1896-1934) mbi të nxënit në moshën parashkollore	13
1.2.2 Teoria e Maria Montesorit (Maria Montessori) mbi edukimin e fëmijëve të moshës parashkollore.	15
1.2.3 Teoria e Xhon Djuitt mbi të nxënit në fëmijërinë e hershme	18
1.2.4 Erik Erikson dhe teoria e tij mbi zhvillimin social, emocional dhe mendor të fëmijëve	20
1.3 Situata në Kosovë.....	22
1.3.1 Edukimi parashkollor në Kosovë	22
2. METODOLOGJIA	26
2.1 Dizajni hulumtues	26
3. GJETJET E HULUMTIMIT – REZULTATET	27
3.1 Cilët janë disa faktorë që ndikojnë në të nxënit e hershëm?	27
3.2 Përfshirja e prindërve	28
3.3 Faktorët që ndikojnë në rritjen dhe zhvillimin e fëmijërisë së hershme: 1000 ditë të arta.....	30
3.3.1 Ushqyerja e Fëmijërisë (Childhood Nutrition).....	30
3.3.2 Faktorët e prindërve.....	31
3.4 Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e fëmijëve.....	32
3.4.1 Faktorët e mjedisit	32
3.4.2 Faktorët biologjikë.....	32
3.4.3 Marrëdhëniet ndërnjerëzore.....	32
3.4.4 Mjedise dhe përvoja të hershme (Shanker, 2008; Blair & Diamond, 2008).....	32

3.5 Roli i familjeve në zhvillimin e arsimimit të fëmijëve.....	33
3.5.1 Statusi socio-ekonomik.....	34
3.5.2 Niveli arsimor i nënës.....	34
3.5.3 Historia familjare	34
3.5.4 Vetëdijësimi fonologjik i prindërve.....	35
3.5.5 Përceptimi i vetë-efikasitetit të prindërve.....	35
4. DISKUTIME.....	36
5. KONKLUDIME DHE REKOMANDIME.....	38
LITERATURA	38

ABSTRAKTI

Derisa, arsimimi i shoqërisë është segmenti më i rëndësishëm i çdo vendi, mbetet detyrë e përhershme e institucioneve kompetente që t'i thellojnë hulumtimet rreth dukurive të ndryshme që e shoqërojnë sistemin arsimor në vend.

Zhvillimi i fëmijës është i një rëndësie vendimtare për shoqëritë njerëzore dhe të individëve në jetën e përditshme. Qëllimi kryesor i këtij hulumtimi ishte që të bënte një vështrim kritik të hulumtimeve lidhur me faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor. Artikuj shkencorë nga vendet e ndryshme të botës në gjuhën angleze janë marrë në konsideratë për të hulumtuar se çfarë thotë literatura në gjuhën angleze për faktorët në edukimin parashkollor. Një e treta e fëmijëve më të vegjël se 5 vjet në vendet në zhvillim kanë prapambetje në rritje. Aktualisht, ekzistojnë 15.1 milion fëmijë në SHBA që kërkojnë kujdes të fëmijëve.

Thelbi i marrëdhënies prind-arsimtar është i ndarë në gjashtë sfera të rëndësishme që ndikojnë tek fëmijët: prindërit, komunikimi, puna vullnetare, mësimi në shtëpi, vendimmarrja dhe bashkëpunimi me komunitetin.

Literatura tregon se Ushqyerja e Fëmijërisë (Childhood Nutrition), edukimi i prindërve, të ardhurat familjare, qasja në libra dhe lojëra me materiale, mënyra e kujdesit për fëmijët, nivelet e stresit dhe ekspozimi ndaj stresit dhe sa gjuhë fliten në shtëpi janë faktorë të rëndësishëm që kontribuojnë në edukimin parashkollor. Gjithashtu, literatura shpjegon edhe ndarjen e faktorëve në katër fusha si: 1) faktorët e mjedisit, 2) faktorët biologjikë, 3) faktorët ndërnjerëzore si dhe 4) mjedise dhe përvoja të hershme.

Fjalët kyçe: Edukim, faktor, fëmijë, kujdes.

ABSTRACT

While the education of the society is the most important segment of each country, it remains a permanent duty of competent institutions to further the research about the various phenomena that accompany the education system in the country.

Child development is of crucial importance to human societies and individuals in everyday life. Scientific articles from different parts of the world in English have been considered to explore what English literature says about factors in preschool education. One-third of children younger than 5 years in developing countries have increasing retardation. There are currently 15.1 million children in the US seeking child care.

The core of the parent-teacher relationship is divided into six important areas that affect children: parenting, communication, volunteer work, home learning, decision making and community collaboration.

Literature shows that Childhood Nutrition, parent education, family income, access to books and play materials, child care, stress levels, and exposure to stress and how many languages are spoken at home are important factors. that contribute to preschool education. The literature also explains the separation of factors into four areas as: 1) environmental factors, 2) biological factors, 3) transnational factors, and 4) early environments and experiences.

Key words: education, factor, children, careful.

1. HYRJE

Ky punim është realizuar me qëllim që të kuptojmë mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor, duke u bazuar tek literatura angleze, në mënyrë që të informohemi më shumë për këta faktorë dhe të shohim impaktin e tyre në shoqërinë kosovare.

“... zhvillimin e njeriut nga dita që lind deri sa vdes e krahasojnë me një godinë dhjetëkatëshe, ku tetë katet e para hidhen deri në moshën gjashtë vjeç” Stacia Tauscher.

Pedagogjia parashkollore është disiplinë pedagogjike, e cila merret me studimin e specificiteteve të procesit të edukimit të fëmijës në moshën parashkollore.

Periudha e hershme e fëmijërisë konsiderohet të jetë faza më e rëndësishme e zhvillimit në të gjithë jetëgjatësinë e një personi. Ajo që ndodh me fëmijën në vitet e para është thelbësore për zhvillimin dhe rrjedhën e jetës së fëmijës (Siddiqi, Irwin & Hertzman, 2007; Tarumi & Ota, 2011).

Edukimi parashkollor është krijuar për të zhvilluar gjendjen mendore, fizike, emocionale, gjuhësore dhe edukimin e socializimit të fëmijëve. Psikologë, edukatorë dhe politikëbërës të ndryshëm u kanë dhënë emra të ndryshëm edukimit parashkollor si lloj arsimimi, përkatësisht, arsimi i kopshteve, edukimi i hershëm i fëmijëve dhe arsimi parashkollor (Singh, 2007).

Një hulumtim kërkimor i bërë nga United Nations International Children’s Emancipation Fund, (2010) mbi gjendjen e fëmijëve në botë deklaroi se, gjysma e një personi, potencialet e inteligjencës së tij zhvillohen nga moshën katër vjeç dhe që ndërhyrjet e hershme të fëmijërisë mund të kenë një efekt të qëndrueshëm mbi aftësinë intelektuale, personalitetin dhe sjelljen shoqërore. Sidoqoftë, me politikën ndërkombëtare standardet, fëmijëria e hershme përcaktohet si periudha nga zhvillimi para lindjes deri në moshën tetë vjeç (Siddiqi et. al, 2007).

David Myers (1996) deklaroi se, motivimi është faktor, nevojë ose dëshirë që shërben për të dhënë energji, sjellje dhe për ta drejtuar atë drejt një qëllimi. Sipas këtij përkufizimi, motivimi është një burim për të lëvizur personin në detyrë. Harmer shkruajti

në librin e tij "Mësimdhënia e gjuhës angleze" se, motivimi është një lloj lëvizje e brendshme që e shtyn dikë të bëjë disa gjëra për të arritur diçka (Harmer, 1988: 51). Harmer shpjegon motivimin si diçka që e motivon personin për të arritur qëllimin.

Jones, Jennifer George (2000:427) e përkufizuan motivimin si "forca psikologjike që përcakton drejtimin e sjelljes së një personi, nivelin e përpjekjeve të një personi dhe nivelin e këmbënguljes së një personi përballë pengesave". Si rezultat i këtij hulumtimi, Nation (2003) erdhi në përfundim se, gjuha amtare i ndihmon nxënësit në mësimin e fjalëve të reja dhe në arritjen e një niveli më të mirë në gjuhën e dytë, sidomos kur të dyja gjuhët janë pjesë e një grupi. Nation (2008) listoi faktorët kryesorë që ndikojnë në nxënien e një gjuhe të huaj, ku mosha dhe gjuha amtare ishin ndër faktorët e parë.

Ndërsa, historia e arsimit parashkollor në Shqipëri daton në viti 1921, me hapjen e një kopshti për fëmijë "për herë të parë" në Tiranë. Sistemi i arsimit parashkollor me kuptimin e plotë është konsoliduar në periudhën e viteve 1944 - 1990, duke siguruar hapjen e një rrjeti kopshtesh me dhe pa ushqim. (SKAZHIFH, 2006).

Fokusi i temës ishte në mbledhjen e informacioneve lidhur me literaturën në gjuhën angleze mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor.

1.1 Shqyrtimi i literaturës

1.2 Kornizat teorike të studimit

Ekzistojnë teori të ndryshme, të cilat i shpjegojnë faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor.

1.2.1 Teoria e Vigotskit (L.S Vigotsky 1896-1934) mbi të nxënit në moshën parashkollore

Mendimet e Vigotskit ishin dhe mbeten edhe sot kontradiktore. Ai kundërshtoi analizën e aftësive të fëmijëve, duke u bazuar vetëm në rezultatet e testeve. Ai mendonte se, hulumtimi i këtyre testeve duhet të jetë kualitativ dhe kuantitativ. Me këtë, ai mendonte se vëzhgimet e kujdesshme duhet të konsiderohen aq të vlefshme sa edhe rezultatet në teste. Ai ndryshoi mënyrën e të menduarit të edukatorëve në lidhje me ndërveprimin e fëmijëve me të tjerët. Puna e tij tregoi se, zhvillimi social dhe kognitiv shkojnë së bashku dhe

ndërtojnë njëri-tjetrin. Gjithashtu, sipas tij, bota në të cilën jetojnë fëmijët, është e formuar nga familjet e tyre, komuniteti, statusi social – ekonomik, arsimimi i prindërve dhe kultura.

Kuptimi i kësaj bote, vjen pjesërisht nga vlerat dhe bindjet e të rriturve dhe fëmijëve të tjerë në jetën e tyre. Fëmijët mësojnë nga njëri-tjetri për çdo ditë. Ata zhvillojnë shkathtësi të të folurit dhe kuptojnë koncepte, përdorin flasin dhe dëgjojnë njëri-tjetrin (Mooney, 2000). Si rrjedhojë e kësaj teorie mund të themi, që fëmijët gjatë moshës parashkollore do të kenë mundësi të mësojnë e përgatiten për klasë të parë, duke qenë pjesë e një ambienti me fëmijë dhe të rritur të tjerë. Edukimi i fëmijëve parashkollor në kopsht do t'u mundësojë atyre ndërveprimin me njëri-tjetrin, komunikimin e ndërsjellë dhe pikërisht, kjo çon drejt përgatitjes dhe zhvillimit optimal të tyre.

Sikurse Piazhe, ashtu edhe Vigotski besonte se, të nxënit arrihet më tepër kur fëmijët luajnë. Kur fëmijët luajnë, ata në mënyrë të vazhdueshme përdorin gjuhën. Ata nxisin imagjinatën, diskutojnë rolet, objektet si dhe drejtimet. Ata përmirësojnë njëri-tjetrin. Mësojnë për situata dhe ide të cilat nuk i kanë provuar më parë. Vigotski mendonte se, ky ndërveprim kontribuon në ndërtimin e dijeve, pra në të nxënit e tyre.

Zona e zhvillimit proksimal është një nga konceptet më të rëndësishme të teorisë së Vigotskit. Ai e përcakton këtë si distancë midis detyrës më të rëndë që mund të kryejë fëmija pa ndihmën e askujt dhe detyrës më të rëndë që fëmija mund ta kryejë me ndihmën e dikujt (Forman, 1999, vepër e cituar të Mooney 2000). Ai besonte se, fëmija mund të ndihmohet nga mësuesi ose ndonjë shok klase, ndërkohë që është duke mësuar një koncept të ri. Ndihma e mësuesit ose e shokut i ngjajnë skelës që përdor mjeshtri i shtëpisë për të arritur një skaj që nuk e arrin dot. Mësuesi duhet të jetë vëzhgues i mirë i nxënësve në mënyrë që të përcaktojë nëse fëmijës i nevojitet kjo “skelë” apo fëmija mund ta kapë dijen pa ndihmën e saj. Nga këto ide të Vigotskit mësojmë se, fëmijët gjatë të nxënit kanë nevojë për ndihmë, në raste të caktuara, por që shumëçka mund ta bëjnë edhe vetë.

Për sa i përket zhvillimit gjuhësor, Vigotski mendonte se, gjuha prezanton përvojën e ndarë, të nevojshme për të ndërtuar zhvillimin kognitiv. Prandaj, ai rekomandon që mësuesit të cilët dëshirojnë të nxisin zhvillimin kognitiv mund ta bëjnë këtë duke nxitur të folurit. Fëmijët parashkollorë që edukohen në kopshte kanë më tepër mundësi për të komunikuar me më shumë fëmijë që kanë njohuri të ndryshme dhe të mësojnë nga ta më tepër se fëmijët e të njëjtës familje. Gjithashtu, edhe mësuesit e kopshtit janë më të

përgatitur për të nxitur lojën, bisedën e ndërveprimin sesa tipa të ndryshëm të prindërve, kështu për të përkrahur të nxëniet social të fëmijëve, mësuesit mund të ofrojnë shumë mundësi për fëmijët që t'i ndihmojnë njëri-tjetrit ose të punojnë së bashku në një projekt që kanë zgjedhur vetë.

1.2.2 Teoria e Maria Montesorit (Maria Montessori) mbi edukimin e fëmijëve të moshës parashkollore.

Në vitin 1907, Maria Montessori themeloi në Romë të parën shtëpi për fëmijë (Casa dei bambini). Punën e saj e filloi me fëmijë me prapambetje mendore, punë e cila filloi ta largonte nga mjekësia. Në momentin që fillon të kuptojë që metoda e saj mund të përdoret edhe tek fëmijët “normalë” pa probleme mendore, ajo fillon t'i përkushtohet plotësisht kësaj ideje në të gjitha aspektet, duke krijuar kështu sistemin e saj të edukimit për fëmijët parashkollore.

Shumë ide të saj në ditët e sotme janë aq të njëjta me mënyrën si mendojmë për edukimin e fëmijëve në fëmijërinë e hershme sa që na duken shumë bazike. Por në vitin 1907, kur Dr. Montessori hapi shkollën e saj të parë me mobilim dhe mjete që i përshtateshin madhësisë së fëmijëve dhe me idenë e punës së pavarur të fëmijëve u konsideruan shumë radikale. Hulumtimet e saj rreth fëmijëve të vegjël dhe se çfarë kanë nevojë të mësojnë, ka ndikuar në mënyrat bazike të menduarit të edukatorëve për edukimin në fëmijërinë e hershme. Puna e saj ka siguruar një themel për teoritë e mëvonshme si të Piaghesë dhe të Vigotskit. Shumë qëndrime të atyre që punojnë me moshën parashkollore mund të gjurmohen tek Montessori. Në tërë botën edhe sot po ofrohen programe të edukimit në fëmijërinë e hershme të cilat e quajnë veten programe “Montesori”.

Sistemi i edukimit të Montesorit, mbështetet në teorinë e edukatës së lirë (të Rusoit, etj) dhe në vetë edukimin e fëmijëve (vetëveprim dhe vetëzhvillim). Edukatën e lirë u përpoq ta realizojë në edukimin parashkollor dhe në shkollë fillore. Montessori besonte se përmes të ushtruarit të muskujve, shqisave dhe sistemit nervor të fëmijëve,

formohet tek ata aftësia sensitive (sensomotorike, kinestezike e taktile). Sipas Montesorit, kjo mund të realizohet me anë të vetë edukimit, të mbështetur në parimet e lirisë dhe në predispozitat e lindura të fëmijës.

Sipas Montesorit, edukimi është vetë edukim. Lidhur me këtë ajo shkruante: “Çdo ndihmë e padobishme është pengesë për zhvillim. Fëmija duhet të jetë autonom në aktivitete dhe të gjejë interes në punën e vet të pandërprerë... mësuesja ka për detyrë vetëm të krijojë kushte të përshtatshme për zhvillimin e lirë të fëmijës, t’i vëzhgojë fëmijët dhe t’i këshillojë ata” (Koliqi, 1998).

Montesori arriti në mendimin që, mjedisi ku punojnë fëmijët, duhet t’i ngjajë mjedisit natyror ose mjedisit të rregullt familjar. Shumica e kopshteve të Montesorit ishin të organizuara në atë mënyrë që fëmijët të qëndronin nga mëngjesi deri pas dreke dhe t’i kryenin të gjitha punët rreth akomodimit të tyre personal në kopsht.

Montesori pranonte se, theksi i veçantë për rregullimin e ambientit është një nga karakteristikat themelore, përmes të cilit të tjerët identifikonin metodën e saj. Ajo besonte se këtë “ambient” e përbëjnë jo vetëm mjetet dhe pajisjet në hapësirën e dhomës, por edhe fëmijët dhe të rriturit e tjerë, të cilët e ndajnë ditën së bashku me ta. Ajo besonte se fëmijët mund të mësojnë gjuhën dhe shkathtësi të tjera të rëndësishme pa ndonjë veprim të vetëdijshëm, nga ambienti që i rrethon. Për këtë arsye, ajo mendonte se ambienti duhet të jetë i bukur dhe i rregulluar në mënyrë që fëmija të mësojë rregullin nga ai. Ajo gjithashtu, besonte se fëmijët më së miri mësojnë përmes përdorimit të shqisave. Theksonte se, mësuesit duhet t’u ofrojnë fëmijëve pajisje të bukura, materiale, zëra dhe aroma të ndryshme. Sipas saj, fëmijët duhet të punojnë me mjete të vërteta si gërshërë, thika, si dhe mjete të tjera nga druri. Të gjitha materialet duhet të jenë në vend të përshtatshëm, ku fëmija mund t’i marrë sa herë që i nevojiten, pa ndihmën e askujt, si dhe ambienti të jetë i bukur dhe i rregullt. Montesori besonte se, fëmijët duan dhe kanë nevojë për t’u kujdesur për veten dhe gjërat përreth. Ajo mendonte se, të rriturit harxhojnë shumë kohë duke u “shërbyer” fëmijëve. Ajo u thoshte mësuesve se, fëmijëve që nuk u lejohet të bëjnë diçka për veten e tyre, nuk do të mësojnë si ta bëjnë atë. Gjithashtu, ajo kërkonte nga mësuesit që mos të ndërhyjnë në stilin dhe ritmin e të nxënësve të fëmijëve. Ata duhet të përgatisin ambientin me materiale të duhura dhe më pas të largohen dhe t’u japin kohë fëmijëve që të eksplorojnë dhe eksperimentojnë me to.

Një çështje tjetër mjaft e rëndësishme në edukimin e fëmijëve të moshës parashko llore për të cilën flet Montessori është dhënia e përgjegjësisë. Vetëm duke u dhënë fëmijëve përgjegjësi të caktuara, ata do të bëhen të përgjegjshëm. Fëmijët duhet lënë të bëjnë çdo punë që janë në gjendje ta kryejnë. Shumica e mësuesve brengosen kur kubet e vogla përzihen njëra me tjetrën, brengosen se nëse fëmijët do të luajnë me ujë, ata do të harxhojnë kohë duke pastruar, etj. Dhe nuk mendojnë se fëmijët do të kënaqeshin nëse u jep një leckë për ta pastruar dyshtetin dhe tavolinën, nëse kërkon nga ta të klasifikojnë kubet sipas ngjyrave apo diçka tjetër. Në këtë mënyrë, ne do të edukonim fëmijë të përgjegjshëm dhe nëse kjo punë do t'u dukej e rëndë, ata do të kishin kujdes që herën tjetër të mos bëjnë shumë rrëmujë.

Vëzhgimet e Montessorit e shtynë atë të mendojë se, fëmijët janë në gjendje të përqendrohen gjatë në gjërat për të cilat ata kanë interesim të bëjnë dhe gjithashtu, nëse atyre u jepet kohë për këtë. Mësuesit e Montessorit janë të trajnuar në atë mënyrë që të “japin më pak mësim dhe të vëzhgojnë më tepër” (Mooney, 2000, f.31). Mësuesit normalisht, duhet të planifikojnë aktivitete dhe të kenë materiale për të përkrahur interesat e fëmijëve, ashtu siç sugjeron edhe Djui, megjithatë, është shumë e rëndësishme të njihet dallimi midis një lloji aktiviteti të paqëllimshëm, kundër të cilit ishte Djui dhe aktivitetit të qëllimshëm të vetë-drejtuar. Kur fëmijët janë të angazhuar në një punë serioze, nuk kanë dëshirë që të tjerë t'i bëhen pengesë. Prandaj, Montessori kërkonte që mos të ndërpritet puna e fëmijëve pa ndonjë arsye tepër të madhe. Ajo besonte se mënyra më e mirë për të ditur si të kalosh një ditë me fëmijët dhe si të menaxhosh sjelljet e tyre, është nëse i vëzhgon ata. Në këtë mënyrë, ti do t'i njohësh fëmijët që mendon t'i edukosh dhe do të dish për interesat dhe nevojat që ata kanë. Montessori besonte se çdo fëmijë mund të mësojë. Nëse një fëmijë nuk mëson, atëherë, të rriturit nuk e kanë vëzhguar dhe dëgjuar për së afërmi, aq sa duhet atë.

Mësuesit dhe prindërit duhet të përshtatin aktivitetet për fëmijët, duke u bazuar në interesat dhe nevojat e tyre dhe jo ekskluzivisht nga kurrikula. Në bazë të vëzhgimeve, ne mësojmë nëse fëmijët kanë nevojë për aktivitete që kërkon përdorimin e muskujve të mëdhenj apo të imët. Nëse fëmijët janë shumë aktivë dhe vrapojnë nëpër klasë, atyre u nevojitet të dalin jashtë dhe të harxhojnë pak energji. Nëse fëmijët po ngacmojnë njëri tjetrin me fjalë, atëherë na duhet pak kohë në rreth, për të treguar si kanë kaluar fundjavën

apo ditën e djeshme. Nëse fëmijët nuk kanë materiale interesante në klasë, atëherë duhet të shtojmë materiale, apo t'i zëvendësojmë me ato më pak interesante. Kështu vëzhgimi i fëmijëve dhe i ambientit nga ana e mësuesve do të ndihmojë në menaxhimin e klasës dhe mund të themi se vëzhgimi është trashëgim, pikërisht nga Montesori.

Në kuptimin praktik, duke u bazuar në këto rekomandime të Montesorit, mund të themi se të gjitha këto mundësi për fëmijët parashkollorë të cilat i rekomandonte ajo, mund mundësohen më tepër për fëmijët të cilët edukohen në kopshte me qëndrim ditor dhe jo shumë fëmijët që edukohen në familje. Rrjedhimisht nga këta fëmijë, pritët që para se të fillojnë klasën e parë, do të kenë muskuj të imët më të zhvilluar, aq sa u mundësojnë fëmijëve që të mund të mbajnë lapsin në dorë, të shkruajnë shkronja të vogla midis rreshtave të ngushtë, pastaj, të jenë të pavarur për vendimet dhe zgjedhjet që duhet të bëjnë, të jenë më të organizuar, të kenë më të zhvilluara aftësitë për komunikim, për të ndarë gjërat me të tjerët, të jenë më të socializuar etj. E gjithë kjo, çon në përfundimin se fëmijët që kanë vajtur në kopsht, do të jenë më të përgatitur në shumë aspekte për të filluar klasën e parë të shkollimit fillor.

1.2.3 Teoria e Xhon Djuitt mbi të nxënësit në fëmijërinë e hershme

Djuitt ishte filozof amerikan, i cili ndikoi më së tepërmi në mendimin mbi edukatën në këtë vend. Ndërlidhet më së tepërmi me lëvizjen progresive të edukimit në Amerikë, ndërkohë që në Evropë të njëjtat ide me të, po i shpërndanin Montesori dhe Piazhë. Këta teoricienë të hershëm binin dakord se, fëmijët mësojnë duke vepruar dhe se edukimi duhet të përfshijë përvoja dhe materiale të botës së vërtetë dhe duhet të nxisë eksperimentimin dhe të menduarit e pavarur. Këto ide, tani shumë të zakonshme (për SHBA dhe Evropën perëndimore, shënim i imi), u konsideruan revolucionare për kohën e Djuitt (Mooney, 2000).

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

botën sociale të fëmijës dhe komunitetin. “ Unë besoj se edukimi është vetë jeta dhe jo përgatitja për jetë” (Mooney, 2000).

Ideja qendrore e tij ishte, se fëmija nuk ishte një vazo e zbrazët e cila pret me durim dhe e qetë për t’u mbushur me dije. Sipas Djuit, fëmija ishte pjesë e ambientit të të nxënit, po aq sa mësuesi. Ambienti i të nxënit duhet të jetë ambient natyral, në të cilin të jetuarit dhe të nxënit ndodhin së bashku.

Djui mendonte se, edukimi është pjesë e jetës dhe se njerëzit mësojnë gjatë gjithë jetës. Arsimi duhet të ofrojë atë për çfarë njeriu ka nevojë të mësojë në kohën përkatëse dhe jo ta përgatisë atë për të ardhmen.

Ai besonte se, rruga drejt edukimit cilësor është që të njohim mirë fëmijët, të ndërtohen dijet mbi përvojat paraprake, të jemi të organizuar dhe të planifikojmë mirë. Kërkesat e kësaj metode të re, sipas tij, që janë: vëzhgimi, dokumentimi dhe mbajtja e shënimeve mbi ngjarjet në klasë, janë shumë më të rëndësishme se sa përdorimi i metodave tradicionale. Sipas Djuit, në mënyrë që fëmijëve t’u ofrohen përvoja edukative, mësuesit duhet të kenë baza të forta të diturive të përgjithshme, ashtu si edhe njohuri për fëmijë specifikë, të kenë dëshirë që bota të ketë kuptim për fëmijët mbi bazën e përvojës dhe dijes së mëparshme që ata kanë, të investojnë në vëzhgime, planifikime, organizime dhe dokumentime.

Koncepti qendror i Djuit, ishte ideja e konstruktivizmit. Edhe shumica e teoricienëve të zhvillimit kognitiv siç janë Piazhe, Vigotski e Erikson e bazuan punën e tyre në këtë koncept. Siç e thoshte Djui, por edhe teoricienët e tjerë të përmendur më lart, konstruktivizmi, ka të bëjë me atë se secili fëmijë, krijon, ndërton ose konstrukton kuptimin nga përvoja. Fëmija është një agjent aktiv, i cili përpunon informatat dhe përvojat nga bota. Duke përdorur mendjen e tij/e saj si një set elektrikisti, fëmija ndërton gjithnjë e më tepër një set kompleks të strukturave kognitive, për të kuptuar se çfarë po ndodh në të ashtuquajturën botë të vërtetë’ (Sprinthall & Oja,1998).

Fatkeqësisht, idetë e tij më të rëndësishme ishin më të lehta për t’u keqkuptuar. Koncepti i tij, për fëmijën në qendër dhe edukimin progresiv u shtrembëruan në shumë raste si laissez-faire (mos çaj kokën), kurrikula dhe në vitet 1940-50 u bë mjaft e modës kritika ndaj Djuit, si fajtor për problemet e disiplinës në klasë. Ky keqkuptim është sqaruar më vonë. Të nxënit në veprim gjen zbatim në shumicën e shkollave amerikane në forma të

ndryshme. Laboratorët e të nxënit, punëtoritë mësimore, dhe programet shkollore të përkushtuara për zhvillimin e të gjitha aspekteve njerëzore, janë reflektim i këndvështrimit të tij mbi veprimin - punën ose aktivitetin. Me siguri që ideja kryesore e Djujt ose më saktë vizioni i tij, ishte ideali demokratik, i cili gjithmonë qëndroi si qëllim i tij. Duke zhvilluar edukim të rëndësishëm për të gjithë fëmijët, ëndrra amerikane për njerëz të lirë në një vend të lirë, mund të realizohet. (Sprinthall, 1998). Nga perspektiva e Djujt, të nxënit duhet të shikohet si një proces dinamik, rikonstruktiv, kompleks dhe personal, i cili nuk mund të bëhet i ligjshëm me paramendim nga ana e qeverisë, të përshkruhet nga politikëbërësit, të insistohet nga administratorët, urdhërohet nga prindërit, të përcaktohet nga komisionet e kurrikulave ose edhe të kërkohet nga mësuesit. Të nxënit e fëmijëve përpara dhe jashtë shkollës dallon shumë nga individi në individ, kultura në kulturë, nga një grup etnik në tjetrin si dhe nga statusi socio-ekonomik tek tjetri. Kjo do të thotë se, të nxënit në shkollë nuk duhet përshkruar në detaje, edhe në qoftë se kurrikulat dhe rezultatet janë të standardizuara dhe të vlerësuara (Mooney, 2000).

1.2.4 Erik Erikson dhe teoria e tij mbi zhvillimin social, emocional dhe mendor të fëmijëve

Eriksoni ishte veçanërisht i interesuar në lidhjen midis kulturës së mjedisit, në të cilin rritet një fëmijë dhe se çfarë lloj tiparesh ka ai pas disa vitesh. Ai shtroi hipotezën, se të gjitha qeniet njerëzore kanë të njëjtat nevoja bazë dhe se çdo shoqëri duhet t'i sigurojë ato në një farë mënyre. Ky theksim mbi lidhjen e kulturës dhe të individit e çoi Eriksonin të propozojë një teori psiko-sociale të zhvillimit. Teoria e tij në pjesën më të madhe, u bazua në veprën e Frojdit, por Eriksoni shkoi përtej asaj që zhvilloi Frojdi mbi fëmijërinë e hershme dhe zhvillimin psiko-seksual. Sikurse Piazhë dhe Frojdi, Erikson e sheh zhvillimin si një kalim në seri fazash, secila me qëllime, interesa, realizime dhe rreziqe të veçanta. Ai parasheh tetë faza të zhvillimit të cilat ai i quan "tetë moshat e njeriut". (Musai, 1999). Në çdo fazë Erikson sugjeron se individët përjetojnë një krizë të zhvillimit. Ne do të ndalemi tek tri fazat e para, që kanë të bëjnë me fëmijën prej lindjes e deri në moshën 6 vjeçare.

Në fazën e parë apo foshnjërinë, fazë të cilën e përshkon besimi dhe mosbesimi si konflikti bazë i kësaj faze, prindërit dhe kujdesi i tyre luajnë rol të rëndësishëm. Faza tjetër

e fëmijës që çapitet, që ka të bëjë me autonominë dhe ndjenjën e turpit e dyshimit, shënon fillimin e vetëkontrollit dhe të vetëbesimit. Fëmijët janë të aftë të veprojnë gjithnjë e më shumë vetë. Ata zhvillojnë aftësi fizike dhe mendore që i lejojnë njëfarë kontrolli mbi vetë jetën e tyre. Ata përpiqen të shkojnë drejtë autonomisë. Gjatë kësaj periudhe, prindërit duhet të ndjekin një linjë të drejtë, duhet të jenë mbrojtës, por jo ta teprojnë. Në qoftë se prindërit nuk mbajnë qëndrim sigures e të besueshëm dhe nuk përforcojnë përpjekjet e fëmijës për të zotëruar aftësitë bazë motore dhe kognitive, fëmijët mund të fillojnë të ndjejnë turp, mësojnë të dyshojnë në aftësitë e tyre për të drejtuar botën sipas kuptimeve të tyre. Eriksoni beson se, nëse fëmijët ndjejnë shumë dyshim në këtë fazë, do të kenë mungesë besimi në aftësitë e tyre gjatë gjithë jetës (Musai, 1999).

Sipas Eriksonit, fëmija tani duhet të përballojë konfliktin e iniciativës ndaj fajit. Për Eriksonin, “iniciativa i shton autonomisë cilësinë e ndërmarrjes, të planifikimit dhe të synuarit të një detyre për hir të të nxënimit aktiv dhe në lëvizje”. Por, me iniciativë realizimi i disa veprimtarive është i ndaluar. Ndonjëherë, fëmijët mund të ndjejnë veten të ndarë midis asaj që ata duan të bëjnë dhe asaj që duhet bërë. Sfidat e kësaj periudhe është të ruhet interesi për veprimtari dhe në të njëjtën kohë të kuptohet se nuk mund të veprohet mbi çdo nxitje. Fëmijët në fazën e hershme të fëmijërisë mund ta mendojnë veten duke luajtur role të ndryshme të të rriturve dhe fillojnë të provojnë aftësitë e tyre në detyrat e “të rriturit”. Një katërvjeçar ndihmon nënën e tij për të përzier brumin e biskotave apo i kalon veglat babait që po riparon një biçikletë të prishur, është i angazhuar në punë të rëndësishme. Fëmijët në këtë fazë janë shpesh adhures heronjsh, pëlqejnë gjithashtu njerëz të rritur të idealizuar si doktorë, zjarrfikës apo mësues. Loja është një formë e rëndësishme e iniciativës; lojërat pretenduese janë të zakonshme (Musai, 1999).

Fëmijët në këtë fazë kërkojnë konfirmim nga të rriturit, që iniciativa e tyre të pranohet dhe se ndihmësit e tyre, s’ka rëndësi sa të paktë të jenë, të vlerësohen realisht. Këta fëmijë janë të etur për përgjegjësi. Rritja e suksesshme gjatë kësaj periudhe qëndron mbi ndjenjën se ata janë pranuar për veten e tyre. Përsëri të rriturit duhet të ecin mbi një rrugë të menduar mirë, kësaj here në sigurimin e një mbikëqyrjeje, por pa ndërhyrje. Në qoftë se fëmijët nuk lejohen të bëjnë gjëra vetë, mund të zhvillohet një ndjenjë faji: ata mund të arrijnë të besojnë se çfarëdo që duan të bëjnë është gjithmonë e “gabuar”. Nëse

fëmija ndëshkohet për shprehjen e planeve, dëshirave të tij dhe për përpjekjet që bën për realizimin e tyre, atëherë fëmija zhvillon një sens faji. Kjo shpie në frikë dhe në mungesë asertiviteti (mos shprehja dhe mos bërja e asaj që dëshiron të thuash dhe të bësh) (Karaj, 2005).

Stadi i katërt, që ka të bëjë me zellin për punë kundrejt inferioritetit e që përfshin moshën prej 6 deri 12 vjeç. Gjatë viteve të para të shkollës, fëmijët duhet të përvetësojnë shprehitë e shkrimit, leximit, aritmetikës si dhe një sërë shprehish sociale. Nëse fëmijët arrijnë suksese në përvetësimin e tyre dhe nëse këto suksese vlerësohen prej të tjerëve përreth, te fëmija zhvillohet një sens zelli për punë. Në të kundërt, nëse fëmijët arrijnë rezultate të ulëta në përvetësimin e shprehive të përmendura më sipër dhe nëse ata krahasohen vazhdimisht për të keq me të tjerët që kanë rezultate të larta, atëherë ata zhvillojnë sensin e inferioritetit. (Karaj, 2005).

Puna e Eriksonit ka rëndësi të madhe për fëmijërinë e hershme, sepse tregon se si fëmijët zhvillojnë bazat për zhvillimin emocional, social dhe mendor. (Mooney, 2000). Teoria e tij psiko-sociale na bën të mendojmë se, duke filluar nga rrethi familjar e deri në shkollë dhe komunitet, fëmijët do të jenë të ndikuar nga ta dhe do të varen nga po ky ndikim. Edukimi i fëmijëve gjatë moshës parashkollore dhe faktorët socialë kanë një peshë shumë të madhe në përgatitjen e tyre për klasë të parë. Siç edhe vërehet nga teoria e Eriksonit, prindërit, mësuesit dhe fëmijët e tjerë përreth do të mundësojnë një zhvillim të pasur mendor, social e emocional nëse vërtetë veprojnë sipas kërkesave të Eriksonit. Ata do të përgatisin fëmijën, që shkollën fillore ta fillojnë pa ndjenjën e frikës, fajit e inferioritetit nëse përkrahin fëmijët që të jenë të pavarur në vendimet dhe veprimet e tyre, të nxisin iniciativën dhe të forcojnë vetëbesimin. Vetëm kështu fëmija do të shkojë në klasën e parë pa e vërejtur shkëputjen zingjirore të edukimit të mëtutjeshëm dhe do të jetë në gjendje të ndjejë kënaqësitë nga puna, suksesi dhe bashkëveprimi me të tjerët.

1.3 Situata në Kosovë

1.3.1 Edukimi parashkollor në Kosovë

Pas vitit 2000, institucionet shtetërore filluan t'i kushtojnë më shumë rëndësi edukimit parashkollor. Siç dihet infrastruktura ligjore dhe ajo profesionale mungonte për të gjitha nivelet, por për edukimin parashkollor në veçanti, gjendja ishte më e rëndë, duke marrë parasysh se ky nivel i arsimit nuk ishte i përfshirë më parë në sistemin paralel të arsimit.

Edukimi parashkollor është përkrahur në vazhdimësi nga partnerë zhvillimorë ndërkombëtar si UNICEF, Save the Children, Caritasi Zviceran, Banka Botërore, Bashkimi Evropian si dhe nga organizata joqeveritare të tjera, të cilat synonin gjithëpërfshirjen në edukimin parashkollor dhe përmirësimin e cilësisë së këtij niveli.

Zbatimi i projektit edukativ me fëmijën në qendër i ashtuquajtur, programi “Hap pas Hapi” në çerdhe dhe kopshte, si projekti i parë i zhvilluar në nivelin e edukimit parashkollor në Kosovë, arriti të sjellë ndryshime në praktikën e punës me fëmijët dhe të krijojë një praktikë më fleksibile, me forma të ndryshme të punës, duke synuar edukimin e fëmijëve për të qenë qytetarë të një shoqërie demokratike. Pikërisht nga ky program, burojnë edhe nismat e para drejt ndryshimit të praktikës së punës me fëmijët dhe hapat metodologjikë të përparuar, që vlerësojnë marrëdhëniet interaktive të rritur-fëmijë dhe fëmijë-fëmijë (Shala, 2017).

Kuvendi i Kosovës, në vitin 2006, miratoi Ligjin Nr. 02/L52 për Edukimin Parashkollor (2006), i cili për herë të parë rregullonte organizimin e edukimit parashkollor në Kosovë. Me miratimin e këtij ligji, gradualisht u vendosën shtyllat për një edukim më të organizuar dhe më cilësor. Ky ligj, përcaktoi qartë qëllimin e edukimit parashkollor, parimet mbi bazën e të cilave do të organizohej edukimi parashkollor, organizimin dhe përmbajtjen e edukimit parashkollor publik dhe privat, financimin, të punësuarit në institucionet parashkollore, mbrojtjen e të dhënave dhe deri tek mbikëqyrja e punës. Si rezultat i ristrukturimit të sistemit të arsimit dhe ligjit për edukimin parashkollor, në vitin 2006 hartohet edhe dokumenti i “Standardeve të përgjithshme të edukimit dhe arsimit parashkollor (3-6 vjeç) në Kosovë” dhe dokumenti i “Kurrikulës së edukimit parashkollor (3-6 vjeç) në Kosovë”, të cilat paraqesin politikat e para për edukimin parashkollor.

Udhëzime administrative (2011), krahas këtyre dy politikave, me rëndësi vitale për zhvillimin e nivelit të edukimit parashkollor, gjatë periudhës 2006-2008 janë hartuar disa udhëzime administrative, të cilat rregullojnë aspekte të veçanta të edukimit parashkollor,

si: zbatimi i dokumenteve zyrtare, ku përfshihen standardet e përgjithshme dhe kurrikula e edukimit parashkollor, kohëzgjatja e programeve parashkollore, mundësitë dhe hapësirat e përkrahjes së edukimit parashkollor nga komuniteti, mbikëqyrja profesionale pedagogjike e punës së edukatoreve, përcaktimi i procedurës së ndërprerjes së punës së institucioneve parashkollore, mënyra e zgjedhjes së programeve parashkollore nga prindërit e fëmijëve, fondi i orëve javore për edukatorët, përfshirja e fëmijëve në institucione parashkollore, tarifat e pagesës, financimi, e tjera (Udhëzim Administrativ, 2008).

Dy politika tjera, të miratuara nga MASHT në vitin 2011, të cilat ristrukturuan edhe formën, edhe përmbajtjen e edukimit parashkollor janë: Kurrikula bërthamë për klasat përgatitore dhe arsimin fillor e rishikuar në vitin (MASHT, 2016), (përfshihet vetëm moshë 5-6 vjeç) dhe Standardet e Zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme, moshë 0 deri 6 vjeç (MASHT, 2011).

Në vitin 2017, MASHT ka miratuar dokumentin mbi “Kompetencat e edukatoreve”, i cili i dedikohet edukatorëve të cilët punojnë me fëmijë të moshave 3-6 vjeç, drejtorëve të institucioneve parashkollore dhe shkollave, zyrtarëve të arsimit, inspektorëve të arsimit, pedagogëve, profesorëve dhe studentëve në arsimin e lartë. Në këtë drejtim, ky dokument i udhëzon të gjitha palët e përfshira në lidhje me atë se çfarë i duhet një edukatori të jetë i suksesshëm, mbi përdorimin e instrumentit vlerësues, vëzhgimin praktik në klasë, shfrytëzimin e bazës së të dhënave, si dhe planifikimin e udhëzimeve për ngritje të cilësisë.

Në muajin prill të vitit 2018, doli në diskutim publik edhe draft-dokumenti i kurrikulës bërthamë për moshën 0 deri 5 vjeç (MASHT, 2018), por, i cili ende nuk është miratuar nga MASHT. Mungesa e kurrikulës bërthamë për këto grupmosha, që nga koha e miratimit të kurrikulës së re të bazuar në kompetenca në vitin 2011, ka shkaktuar shumë paqartësi tek edukatorët që punojnë me grup moshat 0 deri 5 vjeç, sepse nuk kanë një bazë për planifikimin e punës edukative. Si pasojë, edukatorët janë të detyruara të bëjnë improvizime të ndryshme për të realizuar plane dhe programe të cilat nuk kanë mbështetje në një kurrikulë bërthamë të unifikuar në nivel shteti.

2. METODOLOGJIA

2.1 Dizajni hulumtues

Qasja kërkimore e hulumtimit është përshkruese, për përpunimin e së cilës mbështetemi te të dhënat që janë prezantuar në trajta të ndryshme.

Qëllimi i këtij hulumtimi është që të kuptojmë lidhur me literaturën në gjuhën angleze mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor.

Kërkimi u referohet dhe orientohet pyetjeve si:

1. Cilët faktorë ndikojnë në edukimin parashkollor sipas literaturës në gjuhën angleze?
2. Cili nga faktorët është më i rëndësishmi në edukimin parashkollor?

3. GJETJET E HULUMTIMIT – REZULTATET

Fokusi i hulumtimit ishte në mbledhjen e informacioneve lidhur me literaturën në gjuhën angleze mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor. Pas shqyrtimit të teorive përkatëse dhe shqyrtimit të literaturave të ndryshme në gjuhën angleze, kemi arritur te gjetjet që do i prezantojmë në vazhdim.

3.1 Cilët janë disa faktorë që ndikojnë në te nxënit e hershëm?

Shtëpia, familja dhe jeta e përditshme kanë një efekt të rëndësishëm në aftësinë e një fëmije për të mësuar. Prindërit dhe kujdestarët mund të kontrollojnë disa gjëra në jetën dhe mjedisin e fëmijës së tyre, por jo gjithçka (Walker et al., 2007).

Disa faktorë sipas këtyre studiuesve që mund të ndikojnë në mësimin e hershëm janë:

- Edukimi i prindërve;
- Të ardhurat familjare;
- Numri i prindërve në shtëpi;
- Qasja në libra dhe lojërat me materiale;
- Stabiliteti i jetës në shtëpi;
- Shkuarja në arsimin parashkollor;
- Mënyra e kujdesit për fëmijët;
- Nivelet e stresit dhe ekspozimi ndaj stresit (në barkun e nënës, si foshnjë dhe si fëmijë);
- Sa gjuhë fliten në shtëpi.

Një numër i shkollave përreth, e shohin arsimin parashkollor si një faktor që do të ndikojë në efektivitetin e përgjithshëm në të gjitha shkollat që ndodhen brenda rrethit. Studimet sugjerojnë që fëmijët me përvojë parashkollore udhëtojnë më mirë akademikisht dhe socializohen më shpejt pasi futen në kopshte. Përvojat në shkrim e lexim, në mesin e

nxënësve të hershëm jo vetëm që përgatisin parashkollorë për një kurrikulë kopshtesh që kanë rritur pritjet për njohuri paraprake, por, gjithashtu ndihmojnë në identifikimin e nxënësve të hershëm, të cilët do të kenë nevojë për mbështetje shtesë për të siguruar që ata janë në gjendje të kenë përvoja pozitive të mësimin më vonë.

3.2 Përfshirja e prindërve

Thelbësore e përfshirjes së prindërve është se familjet dhe institucionet arsimore duhet të kenë po aq kujdes për mësimin e fëmijëve (OECD, 2001). Uludağ (2008) përcakton përfshirjen e prindërve si bashkëpunim midis prindërve dhe mësuesve për të mësuar një fëmijë. Madje, megjithëse ky përshkrim i gjerë nënvizon thelbin e përfshirjes së prindërve, nuk është i thjeshtë për të dhënë një përshkrim përfundimtar për termin për shkak të pikëpamjeve, ndoshta kundërshtuese të prindërve dhe mësuesve (Rapp & Duncan, 2012). Për shembull, ndërsa përfshirjen e prindërve në mësimin e fëmijës së tyre mund të nënkuptojë t'u jepni atyre atë që u nevojitet në institucionin e tyre arsimor, për mësuesit, përfshirja e prindërve mund të nënkuptojë sigurimin e pjesëmarrjes aktive të prindërve në ambientet e institucionit arsimor (Anderson & Minke, 2007).

Ky studim, bazohet në modelin e Epstein, duke pasur parasysh qasjen e tij gjithëpërfshirëse dhe pasqyrimet e tij mbi rolin e arsimtarëve në këtë marrëdhënie (Tekin, 2011). Kjo kornizë funksionon veçanërisht mirë në kontekstin finlandez, sepse arsimtarët finlandezë besojnë se përgjegjësia kryesore e përfshirjes së prindërve është e edukatorit (Hakyemez-Paul, Pihlaja, & Silvennoinen, 2018). Epstein (2015) paraqet një strukturë të thelluar për prindërit, përfshirja në një model i njohur si "sferat mbivendosëse të ndikimit" që kategorizon thelbi i marrëdhënies prind-arsimtar në gjashtë lloje të përfshirjes (Epstein et al., 2002):

1 *Prindërit*: Ndihma e prindërve për të krijuar një mjedis mbështetës për fëmijët e tyre.

2. *Komunikimi*: Mënyrat e informimit të prindërve për aktivitetet edukative dhe ato përparimi i fëmijëve.

3. *Puna vullnetare*: Kontributi i prindërve në aktivitetet edukative.

4. Mësimi në shtëpi: Aktivitete të dhëna prindërve për të mbështetur mësimin e fëmijëve të tyre.

5. *Vendimmarrja*: Përfshirja e prindërve në procesin e vendimmarrjes në institucion arsimor.

6. *Bashkëpunimi me komunitetin*: Integrimi i burimeve të komunitetit dhe shërbime për programet arsimore.

Në këtë studim, termi "përfshirje e prindërve" preferohet mbi të tjerët të përmendur më sipër. Siç shpjegojnë Goodall dhe Montgomery (2014), bashkëpunimi midis shtëpisë dhe institucionit arsimor është vazhdimësi. Fillon me përfshirjen e prindërve të tyre, edukimi i fëmijëve dhe marrëdhëniet bëhen më të forta, prindërit gjithashtu bëhen më shumë të angazhuar me të mësuarit e fëmijëve të tyre. Ky studim adreson hapin e parë të këtij vazhdimi, duke u përqendruar në pikëpamjet e edukatorëve të hershëm të fëmijëve dhe praktikave të përfshirjes së prindërve. Përfshirja e prindërve në këtë studim përkufizohet, si një bashkëpunim shumëpalësh midis prindërve dhe institucioneve arsimore në aktivitetet të ndryshme.

Rezultatet e studimit aktual tregojnë se, pikëpamjet e përgjithshme mbi përfshirjen e prindërve ndikohen nga përvoja e tyre në këtë fushë, me një ndryshim domethënës që shfaqet midis grupeve më të pakta dhe më me përvojë të arsimtarëve të hershëm të fëmijërisë. Rezultatet tregojnë se, arsimtarët me më shumë përvojë kanë një qëndrim më pozitiv ndaj përfshirjes së prindërve. (Paul, Pihlaja & Silvennoinen, 2018). Këto gjetje bien ndesh me hulumtimin e Fisher dhe Kostelitz (2015) të kryer në Izrael, i cili zbuloi se mësuesit me më pak përvojë, janë më pozitivë ndaj përfshirjes së prindërve. Për më tepër, disa studime të kryera në kontekstin turk, nuk kanë raportuar asnjë ndikim të përvojës mbi pikëpamjet në lidhje me përfshirjen e prindërve (Sabanci, 2009; Hakyemez, 2015).

3.3 Faktorët që ndikojnë në rritjen dhe zhvillimin e fëmijërisë së hershme: 1000 ditë të arta

1000 ditët e para të jetës nga dita e konceptimit, derisa fëmija të ndjek moshën dy vjeç (UNICEF, Nepal), konsiderohet faza më e rëndësishme e zhvillimit. Zhvillimi i hershëm i shëndetshëm i fëmijëve përfshin fusha fizike, sociale, emocionale dhe njohëse të zhvillimit. Ajo që i ndodh fëmijës në këto ditë të hershme ka ndikim të madh në zhvillimin e fëmijës në pjesën e fundit të vitit. Shumica e fëmijëve që nuk arrijnë potencialin e tyre në zhvillimin njohës dhe shoqëror, po jetojnë në Azinë e Jugut dhe Afrikën Nën-Sahariane (Gregor et. al., 2007). Rezultati i këtij rishikimi dhe diskutimesh janë nën pesë faktorët kryesorë si ushqimi, prindërimi, sjellja e prindërve, faktorët mjedisorë dhe shoqërorë dhe kulturorë.

3.3.1 Ushqyerja e Fëmijërisë (Childhood Nutrition)

Statusi i zhvillimit të fetusit shoqërohet me ushqimin e nënës dhe pesha e ulët e lindjes është një faktor kryesor rreziku, që ndikon në zhvillimin mendor, fizik dhe njohës të fëmijës. Për më tepër, foshnjat me peshë të ulët të lindjes në Brazil dhe Xhamajka u vlerësuan, gjithashtu si më pak aktiv, më pak të zëshëm, të lumtur ose bashkëpunues (Walker et. al, 1998).

Qumështi i gjirit është ushqimi ideal dhe më i miri për foshnjat (Bick, 1999), ai siguron një lëndë ushqyese unike që përbëhet nga proteina, karbohidrate dhe yndyrna të nevojshme për funksionimin dhe rritjen optimale të qelizave. Më tej, përmbajtja ndryshon për t'iu përshtatur kërkesave ushqyese të zhvillimit të fëmijës me moshën (Pairman, Pincombe, Thorogood & Tracy; 2006). Ushqyerja ekskluzive e qumështit të gjirit deri në gjashtë muaj, ndihmon në përmirësimin e shëndetit dhe zhvillimit të fëmijës.

Sipas UNICEF, një e treta e fëmijëve më të vegjël se 5 vjet në vendet në zhvillim, kanë prapambetje ose pengesë në rritje (Lake, 2007). Pengesë në rritjen e fëmijës është kequshqyerja, që është shkaktuar nga ushqimi i dobët dhe infeksioni (Gregor et. al, 2007).

Kjo pengesë gjithashtu shoqërohet me përgjumje, efekt më pak pozitiv, nivele më të ulëta të lojës dhe vëmendje të dobët (Walker et. al, 2007).

3.3.2 Faktorët e prindërve

Fëmijët e vegjël varen nga kujdesi që ata marrin dhe rritja e tyre varet nga aftësia e kujdestarëve. Mungesa e kujdesit të personalizuar gjatë viteve të para të jetës ka një efekt shkatërrues në shëndetin e fëmijës, rritjen, rregullimin e personalitetit dhe aftësinë konjitive. Ndjeshmëria dhe përgjegjësia janë identifikuar si karakteristika kryesore të dhënies së kujdesit në lidhje me rezultatet e mëvonshme të shëndetit dhe zhvillimit tek fëmijët e vegjël (Qendra për Studime Bhutan, 2009). Disa studime eksperimentale mbi stimulimin kognitiv të fëmijët e vegjël tregojnë se funksionim më të lartë njohës kanë fëmijët të cilët i stimulojnë për mësim sesa ata fëmijë që nuk stimuloohen (Pairman et. al, 2006).

Gjuha dhe zhvillimi njohës janë veçanërisht të rëndësishme gjatë gjashtë muajve të parë deri në tre vjet të jetës. Kur fëmijët i kalojnë vitet e para në një mjedis më pak stimulues, zhvillimi i trurit ndikohet dhe çon në vonesë njohëse, sociale dhe të sjelljes.

Nivele të larta të ndikimit negativ dhe stresit gjatë fëmijërisë së hershme mund të rrisin rrezikun e sëmundjeve të lidhura me stresin dhe vështirësitë në të nxënë (Walker et. al, 2007).

Një studim i bërë në shtetin Butan, tregon se 15% e fëmijëve Butanë të moshës midis 2 deri në 9 vjet, u identifikuan që kishin probleme në zhvillimin njohës apo kognitiv (Angelsen, Vik, Jacobsen & Bakketeig 2001; World Health Organization, 2004). Zyra Vendore e Shpëtoni Fëmijët dhe Ministria e Arsimit kanë krijuar Qendra të Kujdesit dhe Zhvillimit të Fëmijërisë së Hershme në zonat rurale të Butanit për të maksimizuar zhvillimin e fëmijëve të vegjël dhe për të edukuar kujdestarin e përgjegjësishë të tyre në edukimin dhe kujdesin e fëmijëve për zhvillim të shëndetshëm. Për më tepër, Ministria e Shëndetësisë ka trajnuar të gjithë punëtorët e shëndetësisë në komunitet në Kujdesin për Zhvillimin e Fëmijëve.

3.4 Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e fëmijëve

Për të ndihmuar profesionistët, të vlerësojnë faktorët që ndikojnë në zhvillimin e një fëmije, ata janë grupuar në katër fusha:

3.4.1 Faktorët e mjedisit

3.4.2 Faktorët biologjikë

3.4.3 Marrëdhëniet ndërnjerëzore

3.4.4 Mjedisë dhe përvoja të hershme (Shanker, 2008; Blair & Diamond, 2008)

Nga shumë faktorë që ndikojnë në zhvillimin e fëmijës, kemi marrë disa shembuj për të ilustruar secilën kategori.

Faktorët e mjedisit: Strehimi, të ardhurat, punësimi dhe shkollimi.

Faktorët biologjikë: gjinia, shëndeti i përgjithshëm, shëndeti mendor dhe ushtrimet shëndetësore.

Marrëdhëniet ndërnjerëzore: Janë veçanërisht të rëndësishme, pasi foshnjat mësojnë kryesisht përmes marrëdhënies së tyre me të tjerët. Kontakti me sy, buzëqeshjet dhe imitimi krijojnë fazën për komunikim më të qëndrueshëm, shkëmbime kuptimplotë, angazhimin e prindërve dhe kujdestarëve të tjerë dhe të një bote në rritje të marrëdhënieve (Field, 2007; Gerhardt, 2004; Greenspan & Shanker, 2004; Shanker, 2008).

Faktori ose gjendja: bashkëngjitje, llojet e prindërve dhe rrjetet sociale.

Një fëmijë ka nevojë për përvoja si këto, për të zhvilluar aftësitë e saj sociale, emocionale, gjuhësore, njohëse dhe fizike (Greenspan & Shanker, 2004; McCain, Mustard & Shanker, 2007; Shanker 2010). Me kalimin e kohës, këto përvoja bëhen gjithnjë e më komplekse derisa ajo të ketë arritur aftësinë për të menduar në mënyrë simbolike, të ndërtojë ura midis ideve, të lidhë ndjenjat dhe të zhvillojë një kuptim se si funksionon bota. E gjithë kjo bëhet përmes ndërveprimeve të vazhdueshme reciproke me të rriturit dhe moshatarët (Greenspan & Shanker, 2004; Mandler, 2004).

Gjatë dekadës së kaluar, rritja e vetëdijes për përfitimet afatgjata të edukimit të hershëm të fëmijërisë, ka çuar në një industri në rritje të dallueshme nga format e tjera të kujdesit për fëmijët në Shtetet e Bashkuara.

Sipas informacionit të fundit nga Byroja e Regjistrimit të SH.B.A-ve, aktualisht ekzistojnë 15.1 milion fëmijë në Shtetet e Bashkuara, që kërkojnë kujdes të fëmijëve (Armstrong & Reilly, 2002).

Dy qasjet për kujdesin ndaj fëmijëve janë diferencuar dukshëm gjatë dekadës së fundit:

1. *Modelet tradicionale të kujdesit ditor* – synon kryesisht plotësimin e nevojave fizike të fëmijës.

2. *Edukimi i hershëm i fëmijëve* – është një qasje gjithëpërfshirëse, e përqendruar në plotësimin e nevojave fizike, si dhe sigurimin e zhvillimit shoqëror, emocional dhe intelektual për fëmijët (Haefel & Howard, 2010).

Ky përqendrim në zhvillimin e plotë brenda një kornize të bazuar në kurrikulë është ajo që e veçon arsimin e hershëm të fëmijërisë përveç kujdesit ditor tradicional, duke tërhequr prindërit pasi kërkimet demonstrojnë gjithnjë e më shumë përfitimet afatgjata për fëmijën.

3.5 Roli i familjeve në zhvillimin e arsimit të fëmijëve

Çfarë mund të kontribuojnë prindërit?

Prindërit, si mësuesit e parë të fëmijëve sipas Vygotsky (1986), luajnë një rol thelbësishëm në ndërtimin e njohurive dhe shkathtësive të tyre të njohura të shkrim-leximit të pranverës Britto, Brooks-Gunn dhe Griffin (2006). Si rrjedhim, një organ i gjerë hulumtues ka dokumentuar rëndësinë e një game të gjerë të faktorëve familjarë dhe

mjedisorë në sigurimin e kontekstit për mësimin e hershëm të arsimimit të fëmijëve para dhe pas hyrjes në shkollë zyrtare.

3.5.1 Statusi socio-ekonomik – Statusi socio-ekonomik (SES), i përcaktuar zakonisht përmes të ardhurave familjare, nivelit të arsimit të prindërve dhe profesioni i prindërve, është përdorur shpesh në studimet të arritja të hershme të arsimimit të fëmijëve. Fëmijët nga nivele të ndryshme të SES janë zbuluar se ndryshojnë ndjeshëm gjatë të shkruarit të tyre p.sh., (leximi prind-fëmijë), mundësi për t'u përfshirë në aktivitete të lidhura me shkrim-leximin, dhe vlefshmëria e materialeve të lidhura me shkrim-leximin (p.sh., libra) në shtëpi.

3.5.2 Niveli arsimor i nënës – Përgjithësisht, pranohet që niveli arsimor i një prindi, veçanërisht nëna, ka një marrëdhënie të rëndësishme në arritjet akademike të fëmijëve në adoleshencën e mesme dhe të vonë (Magnuson, 2007 dhe Davis, 2005), gjetjet në lidhje me marrëdhëniet midis arsimit të nënave dhe aftësive të lindjes së arsimimit parashkollorë. ishin të përziera. Disa studime raportojnë marrëdhëniet midis arsimit të nënës dhe zhvillimit të shkrim-leximit të fëmijëve (Fuller et. al, 1999) dhe Wright et. al, 1994), ndërsa të tjerët nuk kanë gjetur ndonjë dallim domethënës midis fëmijëve me nënat me prejardhje arsimore të lartë ose të ulët. Christian et. al, (1998) zbuluan se fëmijët e kopshtit të nënave më pak të arsimuara, tejkalojnë ato të nënave më të arsimuara që merreshin me më pak aktivitete të shkrim-leximit në shtëpi. Kjo sugjeron që sjelljet prindërore të njohura për të promovuar zhvillimin e shkrim-leximit, jo domosdoshmërisht vijnë nga avantazhet arsimore, sociale dhe ekonomike.

3.5.3 Historia familjare – Prej kohësh është njohur që vështirësitë në lexim grumbullohen në familje. Scarborough (1989) raportoi për një numër studimesh që hetuan transmetimin familjar të vështirësive në lexim dhe zbuloi se incidenca e aftësisë së kufizuar në lexim tek fëmijët e prindërve të prekur shkonte nga 23.0% në 62.0% (me një mesatare prej 38.5%). Provat thelbësore tregojnë se, fëmijët e prindërve dhe motrave me histori të aftësisë së kufizuar në lexim janë në rrezik më të madh të zhvillimit të problemeve të shkrim-leximit. Natyra familjare e aftësisë së kufizuar në lexim është në përputhje me hulumtimet që tregojnë se, një predispozitë ndaj vështirësive të arsimimit është shumë e

trashëgueshme dhe me studime familjare të aftësisë së kufizuar në lexim, që konfirmojnë një rol për transferimin gjenetik. Sidoqoftë, siç theksojnë Olson dhe kolegët në vitin (1994) mjedisi i shtëpisë dhe aspektet e tjera kontekstuale luajnë një rol të rëndësishëm përveç kontributit të gjeneve. Për më tepër, bashkëveprimi i mundshëm ndërmjet faktorëve gjenetikë dhe mjedisorë sugjerohet nga et. al., (2009) se efekti i mjedisit mund të ndryshoj për ata që janë me rrezik të lartë kundrejt atyre me rrezik të ulët gjenetik të leximit.

3.5.4 Vetëdijësimi fonologjik i prindërve – Shkollat parashkollore për lexues me aftësi të kufizuara karakterizohen si aftësi të dobëta të shkrim-leximit, veçanërisht në të qenit i informuar fonologjik, dhe nga ekspozimi i rrallë i librave. Ndërsa, hulumtimi i gjerë ka hetuar incidencën familjare të aftësisë së kufizuar në lexim, provat më të fundit nga një studim binjak nga Byrne et. al, (2006) tregojnë trashëgiminë e rëndësishme për një masë të përbërë të vetëdijësimit fonologjik në parashkollorët pa familje, historia e aftësisë së kufizuar në lexim. Kështu, letërsia siguron mbështetje për mundësinë e një marrëdhënie midis nivelit të prindërve të vetëdijësimit fonologjik dhe aftësive të lindjes së arsimimit parashkollor.

3.5.5 Përceptimi i vetë-efikasitetit të prindërve – Vetë-efikasiteti i përceptuar i prindërve është një tjetër faktor që ndikon në aftësinë e prindërve për të mbështetur mësimin e fëmijëve. Nga puna e Bandura (1986) për efikasitetin personal vjen ideja që prindërit kanë efikasitet, besimet në lidhje me faktin nëse ata mund të kontribuojnë në përvojat arsimore të fëmijës së tyre. Vetë-efikasiteti prindëror është treguar se vepron si një variabël ndërmjetës që lidh karakteristikat e familjes dhe mjedisin e shtëpisë. Prindërit me nivele më të larta të vetë-efikasitetit krijojnë mjedise më pozitive të mësimin, kalojnë më shumë kohë duke u përfshirë në aktivitete edukative dhe kanë tendencë të kenë nivele më të larta të përfshirjes së prindërve (Watkins, 1997).

Ndërsa, hulumtimi tregon që PSE e prindërve është e lidhur me kompetencën e prindërve dhe nivelin e përfshirjes (Coleman & Karraker, 2003), marrëdhënia midis besimeve të vetë-efikasitetit prindëror dhe rezultateve arsimore të fëmijëve ka marrë vëmendje të vogël dhe kërkohet ekzaminim i mëtejshëm i këtyre marrëdhënieve.

4. DISKUTIME

Ky hulumtim shtjelloi temën “Literatura në gjuhën angleze mbi faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor”, duke u bazuar në hulumtime të autorëve të ndryshëm në gjuhën angleze. Nga punimi, kuptojmë rëndësinë e faktorëve që kontribuojnë në edukimin parashkollor. Natyrisht, klasa apo dhoma e mësimit se si e menaxhojmë është mjaft e rëndësishme dhe duhet poseduar njohuri speciale që çdo nxënës të arrijë majat e suksesit për moshën që posedon.

Duke u bazuar në literaturën e mbledhur nga studime të ndryshme në gjuhën angleze, arrijmë të kuptojmë për faktorët që ndikojnë në edukimin parashkollor. Më konkretisht në këtë hulumtim të bërë u parashtruan pyetjet se cili nga faktorët është më i rëndësishmi në literaturën e gjuhës angleze dhe sipas hulumtimeve të kërkuara morëm rezultate të ndryshme sa i përket studimeve të bëra nga vende të ndryshme. Hulumtimi që i përkiste literaturës në gjuhën angleze rezultoi se, Ushqyerja e Fëmijërisë (Childhood Nutrition) është faktor që kontribuon në edukimin parashkollor. Shëndeti dhe ushqimi i mirë janë të lidhura pozitivisht me sukseset në shkollim në shumë fusha: regjistrimi në moshat më të reja, përsëritja më pak graduale, sintetizmi më i vogël, më shumë nota të përfunduara dhe performanca më e mirë në rezultatet e provave. Sondazhet e fundit konkludojnë se studimet e empirikës përbëjnë prova të forta që tregojnë se shëndeti dhe ushqimi ndikojnë në suksesin e fëmijëve në shkollë (Leslie dhe Jamison 1990; Levinger 1992; Myers 1992; Pollitt 1990).

Sipas UNICEF, një e treta e fëmijëve më të vegjël se 5 vjet në vendet në zhvillim, kanë prapambetje ose pengesë në rritje (Lake, 2007). Pengesë në rritjen e fëmijës është kequshqyerja që është shkaktuar nga ushqimi i dobët dhe infeksioni (Gregor, Glewwe & Richter, 2007). Kjo pengesë, gjithashtu shoqërohet me përgjumje, efekt më pak pozitiv, nivele më të ulëta të lojës dhe vëmendje të dobët (Walker et. al, 2007). Sipas informacionit të fundit nga Byroja e Regjistrimit të SH.B.A-ve, aktualisht ekzistojnë 15.1 milion fëmijë në Shtetet e Bashkuara që kërkojnë kujdes të fëmijëve. Studime të tjera të bëra nga vendet e ndryshme sjellën këto rezultate si: Mungesa e kujdesit të personalizuar gjatë viteve të para të jetës ka një efekt shkatërrues në shëndetin e fëmijës, rritjen, rregullimin e personalitetit dhe aftësinë konjitive (Qendra për Studime Bhutan, 2009). 15% e fëmijëve

Butanë të moshës midis 2 deri në 9 vjet, u identifikuan që kishin probleme në zhvillimin njohës apo kognitiv (Angelsen, Vik, Jacobsen & Bakketeig 2001; World Health Organization, 2004).

Sipas studimit të bërë nga autorët (Shanker, 2008; Blair & Diamond, 2008) treguan se, faktorët që ndikojnë në zhvillimin e fëmijëve janë të ndarë në katër fusha:

1) faktorët e mjedisit, 2) faktorët biologjik, 3) faktorët ndërnjerëzore si dhe 4) mjedise dhe përvoja të hershme.

Sipas Britto et. al, (2006) ka dokumentuar rëndësinë e një game të gjerë të faktorëve familjarë dhe mjedisorë në sigurimin e kontekstit për mësimin e hershëm të arsimimit të fëmijëve para dhe pas hyrjes në shkollë zyrtare. Faktorët si: statusi socio-ekonomik, niveli arsimor i nënës, historia familjare, vetëdijësimi fonologjik i prindërve dhe përceptimi i vetë-efikasitetit të prindërve.

Epstein (2015) paraqiti një strukturë të thelluar për prindërit, ku përfshirja në një model i njohur si "sferat mbivendosëse të ndikimit" që kategorizon thelbi i marrëdhënies prind-arsimtar në gjashtë lloje të përfshirjes: prindërit, komunikimi, puna vullnetare, mësimi në shtëpi, vendimmarrja dhe bashkëpunimi me komunitetin.

Gjithashtu, edhe hulumtime të tjera na tregojnë për rëndësinë dhe influencën që kanë faktorët që kontribuojnë në edukimin parashkollor. Disa faktorë, që mund të ndikojnë në mësimin e hershëm janë: edukimi i prindërve, të ardhurat familjare, numri i prindërve në shtëpi, qasja në libra dhe lojërat me materiale, stabiliteti i jetës në shtëpi, shkuarja në arsimin parashkollor, mënyra e kujdesit për fëmijët, nivelet e stresit dhe ekspozimi ndaj stresit (në barkun e nënës, si foshnjë dhe si fëmijë) dhe sa gjuhë fliten në shtëpi.

Studimet sugjerojnë që fëmijët me përvojë parashkollore, udhëtojnë më mirë akademikisht dhe socializohen më shpejtë pasi futen në kopshte.

Edukimi parashkollor është përkrahur në vazhdimësi nga partnerë zhvillimorë ndërkombëtar si: UNICEF, Save the Children, Caritasi Zviceran, Banka Botërore, Bashkimi Evropian si dhe nga organizata joqeveritare të tjera, të cilat synonin gjithëpërfshirjen në edukimin parashkollor dhe përmirësimin e cilësisë së këtij niveli, qofshin ato vende në zhvillim, apo ato shtete të zhvilluara

5. KONKLUDIME DHE REKOMANDIME

Sipas rezultateve të studimit në bazë të literaturës së shqyrtuar rezultoi, që literatura në gjuhën angleze merr në konsideratë Ushqyerjen e Fëmijërisë (Childhood Nutrition), i cili është faktor i rëndësishëm që kontribuon në edukimin parashkollor. Ushqimi nuk është faktor i vetëm. Rëndësi të madhe ka familja, raporti social, sidomos nëna dhe edukimi i saj, fjalori që përdor me fëmijën dhe qasja sociale në përgjithësi.

Sipas analizës dhe pastaj sintezës së hulumtimit, dalin në pah disa faktorë që mund të ndikojnë në edukimin parashkollor si: edukimi i prindërve, të ardhurat familjare, numri i prindërve në shtëpi, qasje në libra dhe lojërat me materiale, stabiliteti i jetës në shtëpi, shkuarja në arsimin parashkollor, mënyra e kujdesit për fëmijët, nivelet e stresit dhe ekspozimi ndaj stresit (në barkun e nënës, si foshnjë dhe si fëmijë) dhe sa gjuhë fliten në shtëpi.

Duke u bazuar nga ajo se çka u diskutua dhe çka mund të konkludohet, ky punim gjithashtu mund të ofrojë disa rekomandime. Pasi që ushqimi është faktor i rëndësishëm në zhvillimin kognitiv dhe fizik të fëmijës, punimi rekomandon që:

- Ushqimi i fëmijëve të kontrollohet dhe t'u përshatet në bazë të moshës dhe nevojave nutricionist.
- Nënën e reja të trajnohen se si të ushqejnë fëmijët dhe me çfarë ushqimi me vlerë.
- Të promovohet edukimi dhe emancipimi e femrës/nënave për mirëqenien e fëmijës.
- Të edukohen nënat që të përdorin një fjalor më të pasur.
- Fëmijët të kenë qasje në libra.
- Fëmijët të rriten në ambiente jokërcënuese, me moshatarë të tyre për qëllim të adaptimit me bashkëmoshatarët që kanë nevojë për përafërsisht të njëjta.
- Të komunikohet me fëmijët, të bashkëveprohet me ta dhe të promovojnë ndjenjën se edhe fëmija është i rëndësishëm në shoqëri, edhe pse ai është vetëm fëmijë.

Si përfundim, faktorët e lartpërmendur janë faktorë që kërkojnë respektim dhe praktikim në çdo aspekt tek fëmijët e moshës parashkollore, duke përfshirë edhe fëmijët e Kosovës. Çdo përgjegjës i fëmijës duhet të praktikojë që fëmija të arrijë në jetë atë që e meriton, si dhe prindërit duhet të jenë të gatshëm për çdo lloj trajnimi në mënyrë që fëmijët të kenë mundësi për të arritur sukses gjatë arritjeve kognitive, të përshtatshme për shoqërinë e shekullit të 21-të.

LITERATURA

- Ahmed F.U., Rahman M.E. & Alam M.S., (1999). Prelacteal feeding: influencing factors and relation to establishment of lactation. *Bangladesh Med Res Counc Bull* 22: 60-64.
- Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toëard an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323.
- Angelsen N.K., Vik T., Jacobsen G., & Bakketeig L.S., (2001). Breast feeding and cognitive development at age 1 and 5 years. *Archives of Disease in Childhood* 85(3): 183-188.
- Armstrong J. & Reilly J. J., (2002). Breastfeeding and lowering the risk of childhood obesity. *The Lancet* 359: 2003-2004.
- Bandura A., (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive vieë.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bick D., (1999). The benefits of breastfeeding. *British Journal of Midëifery* 7: 312-319.
- Blair C. & Daimond A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* 20(3):899-911. DOI: 10.1017/S0954579408000436
- Britto P., Brooks-Gunn J. & Griffin T. (2006). Story readers and story tellers: Stylistic differences in loë income, young, African-American mothers' reading styles. *Read Res Q* 41: 68–89

- Byrne B., Olson R. K., Samuelsson S., Wadsöorth S., Corley R., DeFries J.C. & Willcutt E., (2006). Genetic and environmental influences on early literacy. *Journal of Research in Reading*, 29, 33-49
- Centre for Bhutan Studies, (2009). *Gross National Happiness Survey Findings, 2007-2008*. Thimphu: The Centre for Bhutan Studies.
- Child Care Aware, (2015). Parents and the High Cost of Child Care. Retrieved from <http://usa.childcareaware.org/wp-content/uploads/2016/05/Parents-and-the-High-Cost-of-Child-Care-2015-FINAL.pdf>
- Christian K., Morrison F.J. & Bryant F.B., (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. *Early Child Res Q* 13: 501–521. doi: 10.1016/S0885-2006(99)80054-4.
- Coleman P. K. & Karraker K.H., (2003). Maternal self-efficacy beliefs, competence in parenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Ment Health J* 24: 126–148. doi: 10.1002/imhj.10048.
- Davis-Kean P.E., (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *J Fam Psychol* 19: 294–304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294.
- Feild E., (2003). *Entitled to Work: Urban Property Rights and Labor Supply in Peru*.
- Fisher Y., & Kostelitz Y., (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14,279–3007.

- Fuller B., Dellagnelo L., Strath A., Bastos E.S.B. & Maia M.H., (1999). Hoë to raise children's early literacy? The influence of family, teacher, and classroom in northeast Brazil. *Comp Educ Rev* 43: 1–35. doi: 10.2307/1189212. 42.
- Gardner J.M., Walker S.P., Powell C.A. & Grantham-McGregor S., (2003). A randomized controlled trial of a home-visiting intervention on cognition and behavior in term loë birth ëeight infants. *J Pediatr* 143: 634-639.
- Goodall, J. & Montgomery C., (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410.
- Grantham-McGregor S., Cheung Y.B., Cueto S., Glewwe P. & Richter L, et al. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet* 369: 60-70.
- Grantham-McGregor S.M., Lira P.I., Ashworth A., Morris S.S., Assuncao A. M., (1998). The development of loë birth ëeight term infants and the effects of the environment in Northeast Brazil. *The Journal of pediatrics* 132: 661-666.
- Greenspan S. & Shanker S., (2004). *The first idea. A merloyd laëerence book.*
- Haeffel GJ. & Howard G.S., (2010) Self-report: Psychology's four-letter word. *Am J Psychol* 123: 181–188 10.5406/amerjpsyc.123.2.0181 [[PubMed](#)] [[CrossRef](#)] [[Google Scholar](#)].
- Hakyemez-Paul S., Päivi P. & Silvennoinen H., (2018). Factors Affecting Early Childhood Educators' Vieës and Practices of Parental Involvement. *Journal of Early Childhood Education Research* Volume 7, Issue 1 2018, 76–99
- Harmer J., (1988). *The Practice of English Language Teaching.* Edinburgh gate Harloë, England. Longman, P.51

Harvard University Center on the Developing Child, (2009). Five Numbers to Remember About Early Childhood Development. Retrieved from <http://developingchild.harvard.edu/resources/five-numbers-to-remember-about-early-childhood-development/>

<http://www.bls.gov/opub/reports/womens-databook/archive/women-in-the-labor-force-a-databook-2015.pdf>.

International Journal of Humanities and Social Science, 1(18). Retrieved from http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_1_No_18_Special_Issue/22.pdf

Jones G. R., Jennifer M. G. & Hill C. (2000). Contemporary Management. Boston, USA: McGraë-Hill Higher Education, p. 427

Kamani P., (2004). Pamje të teorive për zhvillimin e fëmijës. *Edukimi parashkollor*. Instituti i studimeve pedagogjike. Tiranë.

Koliqi H., (1998). *Historia e Pedagogjisë Botërore*. Vëllimi II, Prishtinë, fq. 180.

Lake A., (2007). Early childhood development-global action is overdue. *Lancet* 378: 1277-1278.

Lerman S., (September 2015). IBISÖorld Industry Report OD5594. Child Education & Development Center Franchises in the US. Retrieved from IBISÖorld database.

Leslie J., & Dean T. J., (1990). "Health and Nutrition Considerations in Education Planning. 1. Educational Consequences of Health Problems among School-Age Children." *Food and Nutrition Bulletin* 12(3):191-203.

- Levinger B., (1992). "Nutrition, Health and Learning: Current Issues and Trends." School Nutrition and Health Network Monograph Series, No. 1. Newton, Mass.: Education Development Center, Inc. Processed.
- Ligji Nr. 02/L-52 mbi Edukimin Parashkollor, 2006; <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/7-lep-ligji-mbi-eukimin-parashkollor.pdf>
- Magnuson K., (2007). Maternal education and children's academic achievement during middle childhood. *Dev Psychol* 43: 1497–1512. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1497.
- Mandler J. M., (2004). A synopsis of *The foundations of mind: Origins of conceptual thought* (2004). Neë York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00369.x>
- MASHT (2011), Standardet e zhvillimit dhe të mësuarit në fëmijërinë e hershme, 0 deri 6 vet, https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/elds-report-alb-for-web_1.pdf
- MASHT (2016), Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>
- MASHT(2018), Kurrikula Bërthamë për Edukimin në Fëmijërinë e Hershme 0-5 vjeç.
- McCain M. N., Mustard J. F. & Shanker S. (2007). EARLY YEARS STUD YEARS STUD YEARS STUDY 2. Putting Science into Action Putting Science into Action Hon.
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës (2006). Strategjia kombëtare e arsimit për zhvillimin e integruar të fëmijërisë së hershme në Shqipëri, Tiranë.

Mooney C., (2000). *Theories of Childhood. An introduction to Deëy, Montessori, Ericson, Piaget and Vygotsky*. USA.

Musai B., (1999). *Psikologji e edukimit*. Tiranë

Myers D. G., (1996). *Exploring Psychology*. Neë York: Freeman & Co.

Myers R., (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programmes of Early Childhood Developments in the Third World*. London: Routledge.

Nation P. & Newton J., (2008). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Neë York: Routledge.

Nation P., (2003). The Role of the First Language in Foreign Language Learning. *Asian EFL Journal*, 2(5), 1-8. Retrieved from http://www.asian-efl-journal.com/june_2003_pn.pdf

National Statistics Bureau, Ministry of Education and Ministry of Health (2012). *Two-Stage Child Disability Study among children 2-9 years, Bhutan 2010-2011*. National Statistics Bureau, Thimphu, Bhutan.

OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development), (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD

Olson R. K., Forsberg H. & Wise B., (1994). Genes, environment, and the development of orthographic skills. In: V Berninger, editor. *The varieties of orthographic knowledge*. Dordrecht, Netherlands: Springer Science & Business Media, originally by Kluëer Academic Publishers. 27–71.

Pairman S., Pincombe J., Thorogood C. & Tracy S., (2006). *Midwifery: preparation for practice*. Australia: Churchill Elsevier.

- Pennington B. F., McGrath L. M., Rosenberg J., Barnard H. & Smith S. D., et al. (2009). Gene 6 Environment interactions in reading disability and attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Dev Psychol* 45: 77–89. doi: 10.1037/a0014549.
- Pollitt E., (1990). *Malnutrition and Infection in the Classroom*. Paris: UNESCO.
- Presley M. & McCormick Ch., (2007). *Child and Adolescent Development for Educators*. Guilford Press.
- Rapp N. & Duncan H., (2012). *Multi-Dimensional Parental Involvement in Schools: A Principal's Guide*. National Council of Professors of Educational Administration, Connexions module: m42022.
- Rozafa Shala, *Alternativat e metodologjive të edukimit parashkollor dhe aplikimi i tyre në Kosovë, Punim i doktoratës, Tiranë, 2017.*
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2018/07/Rozafa-Shala-Disertacioni-Finale-25.12.2017.pdf>
- Scarborough H. S., (1989). Prediction of reading disability from familial and individual differences. *J Ed Psychol* 81: 101–108. doi: 10.1037/0022- 0663.81.1.101.
- Siddiqi, Irwin, & Hertzman, (2007). *Total Environment Assessment Model for Early Child Development. Evidence Report for the World Health Organization's commission on the social determinant of health.*
- Singh B., (2007). *Preschool Education*. New Delhi: A P H Publishing Corporation.
- Sprinthall R. C., Sprinthall N. A. & Oja Sh. N., (1998). *Educational Psychology, A Developmental Aproach*, Seventh Edition.

Stuart S., (2010). Self-Regulation: Calm, Alert and Learning, Education Canada, 50:3.

Tarumi Y. N. & Ota Y., (2010). Early Childhood Developing Countries: Pre-primary Education, Parenting, and Health Care. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011. 2011/ED/EFA/MRT/PI/06.UNESCO.

Tekin A. K., (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. International Journal of Applied Educational Studies, 11(1), 1-13.

U.S. Bureau of Labor Statistics, (2015). Women in the Labor Force: A Databook. Retrieved from

U.S. Census Bureau, (2011). Child Care: An Important Part of American Life. Retrieved from https://www.census.gov/library/visualizations/2013/comm/child_care.html

Udhëzim Administrativ Nr. 1/2008 Këshilli drejtues, përbërja, kompetencat e tij dhe përbërja e komisionit, mënyra e zgjedhjes së udhëheqësve dhe personelit të institucioneve parashkollore, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/1-2008-uak-d-i-inst-parashkollore.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 12/2006 Zbatimi i Standardeve të përgjithshme të edukimit dhe arsimit parashkollor (3-6 vjeç) në Kosovë <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/ua-standardet.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 13/2006 Zbatimi i Kurrikulës për edukim parashkollor (3-6 vjeç) <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/ua-kurrikula.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 2/2008 Mjetet e dedikuara për financimin e edukimit parashkollor publik dhe mënyra e shpenzimit të tyre, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/ua-mjetet.pdf>

[gov.net/uploads/2015/05/mjetet-e-dedikuara-per-femijet-4marslekt-87545_1.pdf](https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/mjetet-e-dedikuara-per-femijet-4marslekt-87545_1.pdf)

Udhëzim Administrativ Nr. 41/2007 Zbritja e tarifave që duhet të paguhen nga prindërit për më shumë se një fëmijë në institucionet parashkollore, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/41-udhezimi-administrativ-zbritja-e-tarifave-2007.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 42/2007 Kushtet dhe mundësitë e përkrahjes së edukimit parashkollor nga komuniteti, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/42-udhezimi-administrativ-perkrahja-komunitetit-2007.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 43/2007 Përcaktimi i procedurës, rasteve dhe afateve të ndërprerjes së punës në institucionet parashkollore, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/43-nderprerja-e-punes-se-ip-3lekturagusht.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 44/2007 Kohëzgjatja e programeve tjera parashkollore, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/44-kohezgjatja-e-programeve-tjera-parashkollore-2007.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 45/2007 Publikimi (shpallja) e organizimit të edukimit në institucionet parashkollore, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/45-udhezimi-administrativ-publikim-2007.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 46/2007 Mënyra e zgjedhjes së programeve parashkollore nga prindërit e fëmijëve, <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/46-menyra-e-zgjedhejs-se-prog-pashk-nga-prinderit-e-femijeve-lek-me-ndryshime.pdf>

Udhëzim Administrativ Nr. 6/2008 Përfshirja e fëmijëve në institucione parashkollore, https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/ua-perfshirja-e-femijeve-4marslekt-9798448_1.pdf

Udhëzim Administrativ Nr. 6/2011 Licencimi dhe regjistrimi i institucioneve edukative-arsimore parashkollore private, <https://masht.rks.gov.net/uploads/2015/05/6-ua-2.pdf>

Uludağ A., (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 807-817.

United Nations International Children Emancipation Fund (2001). *The State of the World's Children*. UNICEF

Van Voorhis F. L., (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Thousand Oaks: California.

Vygotsky L., (1986). *Thought and language* (Revised Ed. A. Kozulin). Cambridge, MASS: MIT Press.

Walker S. P., Wachs T. D., Gardner J. M., Lozoff B. & Wasserman G. A., et al., (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *Lancet* 369: 145-157.

Watkins T. J., (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *J Educ Res* 91: 3–14. doi: 10.2307/ 27542123.

World Health Organization, (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*: World Health Organization.

Wright D., Germino-Hausken E. & West J., (1994). *Family-child engagement in literacy activities: Changes in participation between 1991 and 1993*. Washington,

DC, Available: <http://nces.ed.gov/pubs/web/95689.asp>: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.