

UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE

ЈИЕ УНИВЕРЗИТЕТ

SEE UNIVERSITY



FAKULTETI I GJUHËVE, KULTURAVE DHE KOMUNIKIMIT

ФАКУЛТЕТ ЗА ЈАЗИЦИ, КУЛТУРИ И КОМУНИКАЦИЈА

FACULTY OF LANGUAGES, CULTURES AND
COMMUNICATION

STUDIME PASDIPLOMIKE – CIKLI I DYTË

TEZA:

HULUMTIMI I PABARAZIVE NË ARSIMIN E MESËM NË MAQEDONI

KANDIDATI:

LAURA PAPRANIKU

MENTORI:

Prof.dr. HASAN JASHARI

Maj, 2018 Tetovë

P Ë R M B A J T J A

I. VIJAT E PËRGJITHSHME

1.1. *Abstrakti – Pezume -*

1.2. *Qëllimet e hulumtimit*

1.3. *Hipotezat*

1.4. *Metodologjia e hulumtimit*

1.5. *Metodat dhe instrumentet*

1.6. *Rëndësia e punimit*

II. PABARAZIA SI KATEGORI SOCIALE

2.1. *Nocioni i pabarazisë*

2.2. *Kuptimi dhe roli i arsimit në kontekstin historik*

2.3. *Evoluimi i koncepteve mbi (pa)barazinë arsimore*

2.4. *Pabarazia sociale*

2.5. *Pabarazia gjinore*

2.6. *Pa barazia etnike*

2.7. *Riprodhimi i pabarazisë në sistemin arsimor*

2.8. *Barazia si vizion dhe jo kërcënim*

III. SISTEMI ARSIMOR NË MAQEDONI

3.1. *Shkollim i obliguar nga viti 2007*

3.2. *Burimet e pabarazisë në Maqedoni*

3.3. *Pabarazi apo diskriminim*

3.4. *(Pa)barazia arsimore si qëllim edhe në Maqedoni*

IV. NJË DEKADË ARSIMI I MESËM I OBLIGUESHËM

4.1. *Pa barazia në numra dhe përqindje*

4.2. *Për shumicën maqedonase çdo herë më tepër mundësi*

4.3. *Shqiptarët në kategorinë e jo shumicës*

- 4.4. Raportet nxënës/profesorë
- 4.5. Raporti profesor/nxënës
- 4.6. Numri i nxënësve në klasë
- 4.7. Jo të gjithë ndajnë hapësira të barabarta
- 4.8. Shpërndarja e shkollave të mesme sipas rajoneve
- 4.9. Shkollat rurale jo për të gjithë njëlloj

V SITUATA ME ARSIMIN E VECANTË

- 5.1. Shkollat speciale vetëm në një gjuhë
- 5.2. Shkollat shtetërore privilegj i gjuhës maqedonase
- 5.3. Shkollat fetare jashtë sistemit
- 5.4. Manifestimi i riteve fetare në shkollat publike
- 5.5. Matura Ndërkombëtare, vetëm në një shkollë
- 5.6. Librat problem nacional dhe etnik
- 5.7. Pabarazia në kushtet për mësim
- 5.8. Mësimi jashtë shkollave amë
- 5.9 Shkollat pa kushte me rezultate më të dobëta

VI. PROBLEME QË SFIDOJNË ARSIMIN E MESËM

- 6.1 Shkollimi në kryeqytet më keq se në provincë
- 6.2 Gjimnazi “Zef Lush Marku” mes sfidës dhe dështimit
- 6.3 Diskriminimi institucional
- 6.4 Paralelet artificiale vetëm për shqiptarët
- 6.5 Anketa dhe rezultatet
- 6.6 Gjimnazi i Tetovës në pesë objekte
- 6.7 Asnjë denar për gjimnazin e Dibrës
- 6.8 Asnjë paralele në Manastir
- 6.9. Paralele të mesme me vetëm një profesor shqiptar

KONKUZIONE & REKOMANDIME

LITERATURA

I. VIJAT E PËRGJITHSHME

1.1. Abstrakti

Arsimi i mesëm në Maqedoni karakterizohet me ngecje të shumta sa i përket nevojës për krijimin e kushteve dhe mundësive të barabarta për të gjithë edhe pse kanë kaluar 10 vjet që kur shkollimi i mesëm është i obligueshëm me Ligj. Në nenin 3 të Ligjit për arsim të mesëm thuhet se “Arsimi i mesëm është i detyrueshëm për të gjithë qytetarët, në kushte të njëjta të caktuara me këtë ligj. Arsimi i mesëm në shkollat publike është pa pagesë. Nuk lejohet diskriminimi sipas gjinisë, racës, ngjyrës së lëkurës, përkatësisë nacionale dhe sociale, bindjeve fetare dhe gjendjes pronësore dhe shoqërore”¹

Pabarazitë janë të shumëllojshme duke nis nga dallimi në moshë, gjini apo statusi social i familjeve nga vijnë nxënësit, për të vazhduar me mjedisin, pra nëse shkolla është në qytet ose fshat, nëse është shkollë qendrore (amë) apo periferike (me paralele të disperzuara); nëse është shkollë komunale, shtetërore, speciale, bilinguale apo fetare; nëse i nënshtrohet programeve ndërkombëtare ose jo, nëse është shkollë publike apo private si dhe nëse mësimi zhvillohet në një, dy apo tre gjuhë. Kur jemi te shkollimi në nivelin e mesëm të gjitha këta pabarazi janë të pranishme thuajse në gjithë vertikalen dhe horizontalen e arsimit (**Tabela numër 1**) Megjithatë, kryefjala e të gjitha pabarazive vazhdon të jetë përkatësia etnike e nxënësve, respektivisht gjuha në të cilën zhvillohet mësimi pasi krijimi i politikave arsimore vazhdon të jetë me standarde të dyfishta. Që në konkurset për regjistrim në shkollat e mesme, Ministria e Arsimit dhe Shkencës ulën për 3 - 4 për qind më pak mundësitë për shkollim në gjuhën shqipe. Konkretisht, nga 32 për qind – sa është numri i gjysmë maturantëve shqiptarë zbrit në 29 për qind numri i vendeve që ofrohen në paralelet shqipe të shkollave të mesme. Për maqedonasit ndodh e kundërta: nga niveli i 64 për qindëshit (të numrit të gjysmë maturantëve) ngjitet në rreth 70 për qind numri i vendeve për regjistrim në paralelet me mësim në gjuhën maqedonase.

¹ Ligji i Arsimit të Mesëm teksti i konsoliduar, Gazeta zyrtare e Republikës të Maqedonisë, nr: 44/1995, 24/1996, 34/1996, 35/1997, 82/1999, 29/2002, 40/2003, 42/2003, 67/2004, 55/2005, 113/2005, 35/2006, 30/2007, 49/2007, 81/2008, 92/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012, 100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015, 145/2015, 30/2016, 127/2016 dhe 67/2017

Diskriminimi arsimor në bazë të gjuhës, shtrihet edhe më tej. Në Manastir, Prespë, Ohër dhe Prilep nuk ka fare shkolla të mesme në gjuhën shqipe, kurse në qytete si Velesi apo Shkupi për mungesë të numrit të mjaftueshëm të paraleleve shqipe nxënësit shqiptarë mësojnë në gjuhën maqedonase. Të ashtuquajturat paralele artificiale mbahen gjallë sot e kësaj dite vetëm e vetëm për të mbajtur në punë profesorët maqedonas dhe për të mos i zëvendësuar të njëjtit me profesorë shqiptarë. Ndërkaq, në qytete me shumicë shqiptare si Tetova, Gostivari, Struga, Dibra apo Kërçova investimet kapitale nëpër shkollat e mesme janë dukshëm më të ulëta krahasuar me qytetet me shumicë maqedonase².

Shkollat ku mësimi zhvillohet në gjuhën shqipe janë dyfish më të ngarkuara se shkollat ku mësohet në gjuhën maqedonase. Për shembull, nëse në gjimnazet e kryeqytetit “Orce Nikollov” apo “Rade J. Korçoagin” pranohen nga 270 nxënës në gjimnazin “Zef Lush Marku” pranohen 550 nxënës në vit e, kjo paralizon mundësinë e krijimit të shkollave elite për nxënësit shqiptarë³. Me nga dy-tre mijë nxënës janë gjithashtu shkollat e mesme të Tetovës, Gostivarit, Kërçovës dhe Strugës. Për ndërtimin e gjimnazit të Dibrës, Ministria e Arsimit dhe Shkencës (MASH) nuk siguroi as një denar, ndërsa Kumanova është një tjetër rast klasik i pabarazisë etnike. Edhe pse në të gjitha shkollat e mesme profesionale të këtij qyteti numri i nxënësve shqiptarë është më i madh se numri i nxënësve maqedonas, prapë se prapë shkollat i drejtojnë maqedonasit. Pra, këta të fundit mësojnë në shkollat amë, ndërsa shqiptarët në paralele të disperzuara, që janë vendosur nëpër objekte të improvizuara si ai i ish-Kombinatit Industrial - Bujqësor, tani e 14 vite.

Fjalët kyçe: *arsimi i nivelit të mesëm; pabarazi arsimore; diskriminim gjinor, kulturor, gjuhësor e social; shkolla publike, private, shtetërore, speciale e fetare; riprodhim i pabarazisë në arsim, paralele artificiale, subjekte shkollor e paralele të varura juridikisht*

² Për këtë në Pjesën e katër “Asnjë denar për gjimnazin e Dibrës”

³ Konkursi për regjistrim në shkolla të mesme v.sh. 2016/2017, MASH

Резиме

Средното образование во Македонија се карактеризира со бројни стагнации во однос на потребата за создавање на еднакви услови и можности за сите, иако поминаа 10 години откако средното образование стана задолжително со закон. Во член 3 од Законот за средно образование гласи „ Средното образование е задолжително за секој граѓанин, под еднакви услови утврдени со овој закон. Средното образование во јавните средни училишта е бесплатно. Не се дозволени дискриминации засновани на пол, раса, боја на кожата, национално и социјално потекло, политичко и верско уверување, имотната и општествената положба“.

Нееднаквостите се различни, почнувајќи од возраста, полот или општествената положба на учениците од каде што доаѓаат, за да продолжат со новата средина, односно дали училиштето е во град или село, без разлика дали станува збор за централно или приградско училиште (со расфрлани паралелки); било тоа општинско, државно, посебно, двојазично или религиозно училиште; било да е предмет на меѓународни програми или не, без разлика дали станува збор за јавно или приватно училиште, и дали наставата се одвива на еден, два или три јазика. Кога станува збор за средно образование, сите овие нееднаквости се присутни речиси насекаде низ вертикалата и хоризонталата на образованието **(Табела 1)** Сепак, клучното прашање на сите нееднаквости и понатаму останува етничката припадност на учениците, односно јазикот на кој се одржува наставата, бидејќи создавањето на образовните политики продолжува да биде со двојни стандарди. Од самиот конкурс за запишување на ученици во средните училишта, Министерството за образование и наука ги намали за 3 до 4 проценти помалку можностите за образование на албански јазик. Поточно, за 32 проценти – од бројот на семи матурантите е намален на 29 проценти во бројот на места понудени во албанските средни училишта. За Македонците се случува спротивното: од 64 проценти (од бројот на семи матуранти), бројот на места за запишување во паралелките на македонски јазик е околу 70 проценти.

Образовната дискриминација врз основа на јазикот се проширува и понатаму. Во Битола, Преспа, Охрид и Прилеп не постои средно училиште на албански јазик, додека во Велес или Скопје, поради недостаток на паралелки по албански јазик, учениците

албанци учат на македонски јазик. Т.н. вештачки паралелки денес се постојат само за да ги задржат професорите Македонци на работните места и да не ги заменат со професори Албанци. Во меѓувреме, во албанските градови како што се Тетово, Гостивар, Струга, Дебар или Кичево капиталните инвестиции во средните училишта се значително пониски во споредба со градовите со мнозинство Македонци.

Училиштата каде што наставата се одржува на албански јазик се двојно повисоки од оние на македонски јазик. На пример, ако 550 ученици во гимназијата „Орце Николов“ или „Раде Ј. Корчаогин“ се примени од 270 ученици во гимназијата „Зеф Луш Марку“, оваа ја парализира можноста за создавање на елитни училишта за учениците Албанци⁴. Со околу две до три илјади ученици се и средните училишта во Тетово, Гостивар, Кичево и Струга. За изградба на гимназијата во Дебар Министерството за образование и наука (МОН) не обезбеди ниту еден денар, додека Куманово е уште еден класичен случај на етничка нееднаквост. Иако во сите средни стручни училишта во овој град бројот на ученици Албанци е поголем од бројот на учениците Македонци, сепак училиштата сè уште се управуваат од Македонци. Значи, тие ученици учат во матичните училишта, додека Албанците по дисперзирани паралелки кои се наоѓаат во импровизирани објекти како оние на поранешниот Земјоделски - Индустриско Комбинат веќе 14 години.

***Клучни зборови:** средно образование, образовна нееднаквост, полова, културна, јазична и општествена дискриминација, приватни, државни, специјални и верски училишта; репродукција на образовна нееднаквост, вештачки паралелки, училишни субјекти и правно зависни паралелки*

⁴ Конкурс за регистрација во средните училишта, учебна година 2016/2017, МОН

Abstract

The secondary education in Macedonia is characterized by numerous stagnations in terms of the need to create equal conditions and opportunities for all, even though 10 years have passed since secondary education was compulsory by law. As stated in Article 3 of the Law on Secondary Education that “Secondary education is compulsory for all the citizens, under the same conditions as stipulated by this Law. Secondary education in public schools is free of charge. Discrimination by sex, race, skin color, national and social affiliation, religious beliefs and property and social status is banned”.

Inequalities are diverse, ranging from the age, sex or social status of the pupil's origin, continuing with the environment, i.e. whether the school is in the city or village, whether it is a central or suburban school (with dispersed parallels); whether it is a municipal, state, special, bilingual or religious school; whether it is subject to international programs or not, whether it is a public or private school, and whether the lesson takes place in one, two or three languages. Considering the secondary education, all these inequalities are present almost all over the vertical and horizontal of education (**Table 1**). However, the key to all inequalities continues to be the ethnic belonging of the pupils, i.e. the teaching language, as the creation of educational policies continues to be in double standards. Starting from the competition for enrollment in secondary schools, the Ministry of Education and Science decreases 3 to 4 percent less opportunities for education in Albanian. Precisely, by 32 percent - the number of half Albanian graduates is decreased to 29 percent in the number of places offered in the Albanian secondary schools. For the pupils from the Macedonian ethnic groups, the opposite is true: from the 64 percent (of the number of semi-graduates), the number of places for enrollment in the Macedonian language classes is about 70 percent.

Language-based education discrimination extends further. In Bitola, Prespa, Ohrid and Prilep there is no high school in Albanian, while in the cities of Veles or Skopje, due to the lack of sufficient Albanian classes, Albanian pupils learn in Macedonian language. The so-called artificial classes are kept alive nowadays just to keep the Macedonian professors in

duty and not to replace them with Albanian professors. Meanwhile, in Albanian-majority cities such as Tetovo, Gostivar, Struga, Debar or Kichevo capital investments in secondary schools are significantly lower compared to the majority Macedonian cities.

Schools where classes are held in Albanian language are twice as high as those in Macedonian language. For example, if 550 pupils in the gymnasium “Orce Nikolov” or “Rade J. Korchoagin” are admitted by 270 pupils, at the gymnasium “Zef Lush Marku” this paralyses the possibility of creating elite schools for the Albanian pupils⁵.

With two to three thousand pupils there are also the secondary schools in Tetovo, Gostivar, Kichevo and Struga. Due to building the Debar’s gymnasium, the Ministry of Education and Science (MES) did not provide a single Denar, while Kumanovo is another classic case of ethnic inequality. Although in all the vocational high schools of this city the number of Albanian pupils is greater than the number of Macedonian pupils, yet the schools are still run by the Macedonians. So the Macedonians learn in the native schools, in the other hand the Albanians in dispersed parables, placed in improvised buildings like those of the former Industrial-Agricultural Combination, 14 years ago.

Key words: *secondary education; educational inequality; sex, cultural, linguistic and social discrimination; public, private, state, special and religious schools; reproduction of inequality in education, artificial parallels, legally subordinated school subjects and parallels*

1.2. Qëllimet e hulumtimit

Hulumtimi i pabarazive ka disa qëllime. Në radhë të parë të krijojë një fotografi të qartë për cilësinë e shkollimit që konsumojnë nxënësit, pa përjashtuar këtu edhe dallimet sipas gjuhës në të cilën arsimohen me qëllim që institucionet kompetente të mund të shqyrtojë kërkimin dhe gjetjen e mënyrave efikase për korrigjimin e defekteve. Qëllim tjetër

⁵ Competition for enrollment in secondary schools, school year 2016/2017, Ministry of Education and Science

është dhënia e ideve për krijimin e një sistemi arsimor të barabartë për të gjithë nxënësit pa marrë parasysh përkatësinë e tyre etnike, si dhe krijimi i shanseve të barabarta për të gjithë, pasi në një shtet multietnik si Maqedonia është shumë e rëndësishme që nxënësit të mos ndjehen të diskriminuar në asnjë aspekt. Akumulimi i ndjenjave të tilla bëhet burim i stereotipave, miteve dhe konflikteve të ndryshme në shoqëri. Qëllimi i radhës ka të bëjë me gjetjen e mënyrave dhe mekanizmave që do të sjellin deri te identifikimi dhe pastaj zgjidhja e problemeve, ashtu sikurse edhe deri te artikulumimi i natyrës dhe arsyeve që krijojnë pabarazi në sistemin arsimor të mesëm. Kjo është rruga më e sigurt dhe më e drejtë e cila do ta shkëputte Maqedoninë nga e kaluara e saj jo shumë e largët, respektivisht nga mendësia e dominimit të shumicës mbi pakicën. Për këtë, duhet të çrrënjosen standardet e dyfishta nga gjithë sistemi arsimor, sidomos në nivelet ku shkollimi është i obligueshëm, në rastin tonë - në nivelin e arsimit të mesëm.

1.3.Hipotezat

Hipoteza kryesore: Një numër i madh i faktorëve të jashtëm kanë ndikuar në organizimin e arsimit të mesëm në Maqedoni dhe në krijimin e pabarazive në mes shkollave. Këto dallime të cilat krijohen nga shkaqe të ndryshme kanë tendencë rritjeje sidomos në zonat ekonomikisht të pazhvilluara dhe rurale. Pabarazitë vërehen edhe shikuar nga aspekti etnik, veçmas në qytetin e Shkupit.

Hipoteza tjera: 1. Mos largimi i standardeve të dyfishta në krijimin e politikave arsimore vazhdon të prodhojë pabarazi të shumta në nivelin e arsimit të mesëm në Maqedoni, me theks të veçantë mbi bazën e përkatësisë etnike”; 2. Regjistrimi i nxënësve jo sipas numrit të paraleleve (të caktuara paraprakisht me Konkurs) por sipas numrit të nxënësve që plotësojnë kriteret e vendosur nga shkollat dhe Ministria e Arsimit dhe Shkencës do të zgjidhte problemin e “paraleleve artificiale”; 3. Shkollat e mesme duhet të promovojnë diskriminimin pozitiv për nxënësit e përkatësisë që nuk përbejnë shumicën në vendbanimin ku graviton ajo shkollë. Subvencionimi i këtyre shkollave nga ana e Qeverisë do të jetë një shtysë e mirë; 4. Pabarazia në shkolla reflektohet drejtpërdrejtë në cilësinë e

arsimimit dhe kjo provohet në suksesin që tregojnë nxënësit në provimet e maturës shtetërore dhe testime ndërkombëtare, pastaj në shërbime jo cilësore në vend, ndikon në cilësinë e universiteteve, e kështu me radhë; 5. Për shkak të pabarazisë, pala e diskriminuar formon perceptime negative veçanërisht për shkollën dhe sistemin arsimor, si dhe për shtetin në përgjithësi

1.4. Metodologjia e hulumtimit

Teza e magistraturës është sintezë e pasqyrimin dhe analizimi të gjendjes faktike të nivelit të arsimit të mesëm, parë nga prizmi i mundësive të (pa)barabarta për shkollim të detyruar me Ligj. Meqë shqiptarët përbëjnë përqindjen më të madhe etnike jo maqedonase në vend, krahasimet do të fokusohen kryesisht tek shkollimi në gjuhën maqedonase dhe shkollimi në gjuhën shqipe, duke analizuar dallimet e thella të cilat ekzistojnë në:

- a). kushtet fizike të shkollave;
- b). numrin e paraleleve sipas gjuhëve në të cilën zhvillohet mësimi,
- c). numrin e mësimdhënësve dhe të shërbimeve profesionale në raport me numrin e nxënësve;
- c). dallimet në sasinë dhe cilësinë e librave dhe të mjeteve tjera mësimore dhe
- d). rezultatet në nxënien e mësimave dhe të ngjashme.

Referencë shqyrtimi përveç dokumenteve, strategjive, ligjeve dhe të dhënëve statistikore janë edhe deklaratimet e personave zyrtarë (ministra e zv/ministra, drejtorë e zv/drejtorë, kryetarë komunash, nxënës e profesorë) Në mungesë informacioni të drejtpërdrejtë për dukuri të caktuara të pabarazisë, janë përdorë mënyrat e konfirmimit me burime “dytësore”, gjithashtu zyrtare, ndërsa është realizuar Anketë me 70 nxënës të tri shkollave të mesme (gjimnaz dhe profesionale) duke mbajtur llogari për përkatësinë gjinore dhe gjuhësore.

1.4.1 Metodatat dhe instrumentet

Përmes kërkimit empirik janë sjellë të dhëna nga terreni, të mbështetura me analiza, dokumente dhe statistika zyrtare. Aty ku ishte e pa pamundur ky bashkërendim, informacioni i nevojshëm është siguruar përmes formave tjera: kontakteve dhe burimeve të besueshme brenda shkollave, si dhe institucioneve tjera kompetente në sferën e arsimit – si instrumente për verifikimin e hipotezës të punimit. Janë përdorur disa metoda të hulumtimit: vëzhgimi, intervista e strukturuar dhe gjysmë e strukturuar, anketimi, qasja në dokumente të hartuara nga MASH dhe Enti Shtetëror i Statistikave (ESHS), si dhe rekomandimeve nga strategjitë e ndryshme arsimore.

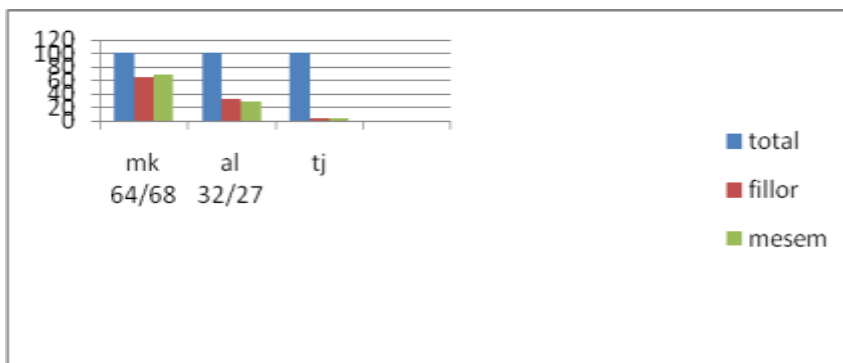
1.5. Rëndësia e punimit

Për një shtet multietnik si Maqedonia kohezioni i brendshëm ndëretnik dhe jo diskriminimi është jetik për ndërtimin e ardhmërisë e tij evropiane⁶. Në këtë kontekst duhet parë edhe rëndësia e hulumtimit mbi pabarazitë në nivelin e arsimit të mesëm, i cili synon jo vetëm të pasqyrojë problematikën por edhe të sugjerojë format për eliminimin e tyre. Për mungesën e integritetit të mirëfilltë në sistemin arsimor, konkretisht në shkollat e mesme flitet edhe në dokumentin Strategjia Gjithëpërfshirëse në Arsim (2018-2025) i cili gjendet momentalisht në debat publik. “... Ekzistojnë barriera të cilat e pengojnë integrimin e nxënësve që mësojnë në gjuhë të ndryshme nga gjuha e tyre amtare; nxënësit që mësojnë në gjuhë tjetër në ato shkolla ku mësimi zhvillohet në më tepër gjuhë janë kryesisht të ndarë në ndërrime (turne), ndërtesa, kate, deri edhe me administratë të veçantë shkollorë”, thuhet në atë dokument, konkretisht në pikën 3 të Analizës për gjendjen aktuale të arsimit

⁶ Në hapjen e negociatave për anëtarësimin e Republikës së Maqedonisë, rol vendimtar do të ketë përcaktimi i gjendjes në disa sfera të veçanta, një prej të cilave është edhe arsimit. Andrevska, E., International law and human rights, SEE-University, Tetovë, 2005

të mesëm”⁷. Të dhënat e Entit Shtetëror të Statistikave vërtetojnë gjithashtu pabarazinë e mundësive për shkollim, e parë nga aspekti i gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi. Në vitin shkollor 2015/1016 në shkollat fillore kishte gjithsej 185.119 nxënës, prej të cilëve 119.550 (64.6%) në paralelet maqedonase, 59.437 (32.1%) në paralelet shqipe dhe të tjerët në gjuhën turke, serbe dhe boshnjake (3.3%). Mirëpo në nivelin e shkollave të mesme, ndryshojnë dukshëm këto raporte. Nga gjithsej 77.625 të shkollave të mesme, prej tyre 53.072 (68.4%) janë në paralelet maqedonase, 21.623 (27.8%) në paralelet shqipe, ndërsa të tjerët në gjuhën turke dhe angleze (3.8%)⁸.

Figura 1



Burimi ESHS

Grafikoni më lartë tregon se vetëm te paralelet shqipe ulet përqindja e nxënësve nga niveli i shkollimit fillor në nivelin e shkollimit të mesëm. Në përpjekje të eliminimit të këtyre pabarazive, sistemi arsimor do të frymojë më lirshëm pa stisje dhe sajime, do të ve në zbatim Kushtetutën dhe ligjet e vendit, si dhe konventat ndërkombëtare për mbrojtjen e të drejtave të fëmijëve dhe të drejtave të njeriut. Mbi të gjitha, mijëra nxënës nuk do të kenë vështirësinë dhe ngarkesën e mësimi në gjuhë jo amtare. Me largimin e standardeve të dyfishta, Maqedonia do ti jep mundësi vetes që të bëhet

⁷ Strategjia Gjithëpërfshirëse e arsimit 2018-2025, varianti final i Propozimit, nëntor 2017, faq.40

⁸ Статистички годишник на Република Македонија, 2017, 06 Obrazovanie, 2.4.2017, Скопје, мај 2017

shembulli pozitiv i shkollimit të barabartë për të gjithë nxënësit pavarësisht përkatësisë etnike, gjuhës në të cilën zhvillojnë mësimin, mjedisit ku ata jetojnë apo statusit social.

Tabela 1

Pasqyrë e karakterit, llojit dhe pjesëmarrjes në shkollat e nivelit të mesëm në Maqedoni							
P U B L I K E				TË TJERA		P R I V A T E	
1.	Komunale gjim + profes urb + rur mk + al tr sr	Shtetërore art+sport urb mk+al	Speciale spec urb mk	Fetare + Bilinguale fetare urb+rur mk+ al	lingu urb mk+ang/fre	gjimnaze urbane ang+mk+al+tr	
2.	amë disp*	amë disp	amë	amë	paralele**	amë	
3.	mesëm filloristë*** studentë	mesëm	mesëm	mesëm	mesëm	mesëm	
4.	m+f m+f	m+f	m+f	m+f	m+f	m+f	
5.	shte/shk	shte/shk	shtetër.	JO	JO	shtet	ndërkom/shtetërore

Legjenda:

1-Sipas llojit, drejtimit, mjedisit dhe gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi; 2. Sipas statusit juridik, d.m.th i pavarur (amë) dhe në varësi (paralele të disperzuara); 3. Sipas moshës shkollore; 4. Sipas gjinisë; 5. Sipas llojit të maturës së japin nxënësit në fund të shkollimit.

*paralele të disperzuara në mjedise urbane, edhe atë në kryeqytet janë karakteristikë vetëm për shqiptarët (mjekësia në gjimnazin e ZLM-së apo elektroteknika në shkollën e mesme të teknikës); **arsim bilingual ka vetëm në nivel paralelesh të cilat formohen në kuadër të shkollave të rregullta. Kësi paralele nuk ka edhe në gjuhën shqipe; ***në fshatin Zhitoshë të Komunës Dollnen (rrethi I Prilepit) nxënësit e paraleleve gjimnaz me mësim në gjuhën shqipe ndanin objektin me filloristët e SHF “Liria”. Në Likovë, në SHF “Dituria” prej shumë vitesh qëndrojnë paralelet e mesme të bujqësisë, kurse prej vitit 2014 në Shkup në objektin e SHF “Kongresi i Manastirit janë vendosur edhe studentë (fillimisht të Universitetit të Tetovës dhe prej shtatorit të 2017-ës edhe të Universitetit “Nënë Tereza”).

II. PABARAZIA SI KATEGORI SOCIALE

2.1. Nocioni i pabarazisë

Pabarazia si kategori sociale është e pranishme në thuajse çdo sferë të jetës, pa përjashtuar këtu edhe arsimin ku pabarazia/diskriminimi vijnë në trajta dhe forma të ndryshme. I konsideruar si interes i publik është mjaft e rëndësishme të hulumtohet se në çfarë mase është e pranishme pabarazia nëpër shkolla, cilat janë format më të shpeshta të saj, ashtu sikurse është e rëndësishme të hulumtohen edhe shkak – pasojat e kësaj dukurie. Edhe në Kushtetutën e vendit thuhet se “Secili ka të drejtë në arsimim. Arsimimi është i arritshëm për secilin nën kushte të barabarta. Arsimimi fillor është i detyrueshëm dhe pa pagesë”⁹. Por fillimisht le të sjellim në vëmendjen e këtij punimi domethënien apo kuptimin semantik të fjalës **pabarazi (inequality)** sipas shpjegimeve të këtij termi në fjalorë me renome botërore.

Sipas Fjalorit të Kembrixhit (**Camrigh Dictionary**) pabarazia paraqet: *situatë të pa drejtë në shoqëri, kur disa njerëz kanë më shumë mundësi, para, dhe të tjera sesa njerëz të tjerë. (The unfair situation in society when some people have more opportunities, money, etc. than other people)*. Në *Camrigh Dictionary* jepet gjithashtu vlerësimi se “Ligji ka bërë

⁹ Neni 44 i Kushtetutës

pak për ta parandaluar diskriminimin racor dhe pabarazinë (*The law has done little to prevent racial discrimination and inequality*). Ndërkaq sinonimi më i shpeshtë i pabarazisë sikurse qëndron në po këtë fjalor është **diskriminimi (discrimination)**. Kuptimi i parë për këtë term është: *trajtimi i personit ose grupit të veçantë të popullatës së ndryshme* (lexo: etniteteve të ndryshme në kontestin e Maqedonisë së pas 2001-shit)¹⁰ në mënyrë veçanërisht të keqe, me të cilin shkelen të drejtat e njerëzve të tjerë për shkak të ngjyrës së tyre të lëkurës, gjinisë, orientimit seksual, e të tjera (*Treatment of a particular person or group of different populations in a particularly bad way by which the rights of other people are violated because of their skin color, gender, sexual orientation, etc*). Kuptimi i dytë: *aftësia për të parë ndryshime ndërmjet dy gjërave apo njerëzve* (*The ability to see the difference between two things or people*). Sipas Fjalorit të Oxfordit (**Oxford Dictionary**) pabarazia (inequality) është: *ndryshimi në madhësi, shkallë, rrethanë e të tjera; mungesa e barazisë*. (*Different in size, degree, circumstance, ect.; lack of equality*). Ky term gjen shpjegim edhe në Fjalorin e Biznesit (**Buisnnes Dictionary**) dhe ku pabarazia shpjegohet si: *dallimet në të ardhura për kokë banori ose të ardhurat familjare për të gjithë popullsinë brenda një vendi ose në vende të ndryshme*. (*Differences in per capita income or household income across populations within a country or across countries*).

Në analogji të këtyre interpretimeve, sa i përket arsimit (në rastin e këtij hulumtimi) pabarazia është e pranishme në kuptimin e mirëfilltë të shpjegimeve të lartë cituara të fjalës *pabarazi/inequality*. Si në Maqedoni, shtetet e rajonit ashtu edhe në shtete e zhvilluara evropiane ka raste që flasin për pabarazi të shumta në sistemet arsimore edhe atë për arsye nga më të ndryshmet. Pabarazia apo diskriminimi në arsimin e ka burimin në dallimet sipas moshës, gjinisë, aftësive fizike, statusit social, përkatësisë nacionale, gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi, e kështu me radhë.

¹⁰ Shënimi jonë

2.2. Kuptimi dhe roli i arsimit në kontekstin historik

Gjatë gjithë historisë njerëzore arsimit ka luajtur një rol të rëndësishëm për zhvillimin social dhe ekonomik të shoqërive dhe nuk është rastësi që ka pasur kujdesin e veçantë të shteteve, mbretërive, perandorive dhe regjimeve përkatëse në kohë të ndryshme. Madje edhe në kohërat më primitive, konsumimi i njohurive (mbi fenomene natyrore dhe të ngjashme) bënte diferencimin e njerëzve dhe ishte privilegj vetëm i prijësve të fisit. Me zhvillimin e shoqërive, pesha e arsimit nis të rritet gjithë e më shumë dhe në të njëjtën kohë të vihet në funksion të rendit shoqëror. Nga antikiteti janë të njohura *Akademia e Platonit* dhe *Akademia e Aristotelit*. Por nëse për Greqinë antike ishte e rëndësishme që sistemi arsimor të nxjerr filozofë, matematikanë apo mjekë, për spartanët të cilët ishin në luftë me periekët dhe heliotët, ishte e rëndësishme që edukimi të ketë karakter kryesisht ushtarak. Meqë e kishin kryesore të jesh trim, i durueshëm dhe ushtar i shkathtë, ata zhvilluan një sistem arsimor që prodhonte ushtarë të fortë¹¹. Për të pasur një trup të fortë ushtronin vrapimin, kërcimin, mundjen, notin dhe në sporte të tjera, por për ti kalitur me vështirësi të jetës ushtarake i vishnin dhe i ushqenin dobët, dhe në disa raste i rrihnin publikisht para altarit të perëndeshës Artemida. E gjithë kjo shihej si vlerë. Në Perandorinë Romake, me të cilën edhe zë fill organizmi politik shoqëror, përveç mësimëve bazike dhe mësimëve artistike një rëndësi e veçantë iu caktua oratorisë. Nuk është e rastësishme që përmes arsimit kulturor dhe pushtimit romakët arritën të dominojnë për gati 10-të shekuj Evropën Jugperëndimore, Juglindore (Ballkanin)¹².

Me mesjetën ndryshoi edhe karakteri i shkollave. Synohej edukimi i të rinjve sipas mësimëve teologjike, filozofike, ligjore dhe etike të Kishës – për të krishterët apo në rastin e çifutëve sipas fesë hebraike dhe në rastin e myslimanëve sipas fesë islame. Përparësi iu dha përgatitjes së priftërinjve, rabinëve dhe imamëve¹³. Me Rilindjen evropiane u shfaqën disa

¹¹ Kaliqi, H., *Historia e Pedagogjisë botërore I*, Prishtinë, 1997, fq. 48

¹² Për herë të parë nis shkollimi edhe i vajzave, të cilat bashkë me djemtë në moshën 7 vjeçare dërgoheshin në shkollat private jashtë shtetësisë të quajtur ludus ku një mësues (i quajtur litterator ose magister ludi, që shpesh ishte me origjinë greke) i mësonte leximin, shkrimin dhe pak greqisht. Pas moshës 11 vjeçare shkonin në shkollat sekondare ku mësohej greqishtja dhe letërsia romake. Në moshën 16 vjeçare, disa nxënës shkonin në shkollë retorike ku përgatiteshin për karrierë juridike

¹³ Shkollat fetare shërbyen si bazë për ngritjen e universiteteve të para sikurse ishin ato të Parisit, Bolonjës, Oxford-it dhe Cambridge-it. Universitetet evropiane ata u konsoliduan dhe u bënë qendra të dijes dhe të institucioneve moderne. Në vitin 1500 në Evropë numëroheshin rreth 80 universitete, të cilat e stabilizuan të mësuarit në shkollat dhe u bënë pararendëse të rilindjes evropiane

elemente, që gjallëruan shkollën. Mund të përmendim: humanizmin, iluminizmin, sekularizmin, revolucionet politike, industrializimin. Shpërtheu një lëvizje e fuqishme që në vend të jetës hyjnore vuri në qendër të vëmendjes jetën tokësore me bukuritë e saj, njeriun me aftësitë e tij mendore e fizike. Epoka e re e gjeti Ballkanin nën sundimin e Turqisë, në luftëra të shpeshta me të dhe popujve mes vete. Kjo situatë dekurajoi lulëzimin e kulturës dhe shkollave për një kohë të gjatë dhe e la rajonin shumë parapa zhvillimeve të Evropës Perëndimore, ku shkolla veç më kishte nis të vihet në funksion të zhvillimit industrial. Zhvillimi industrial - ekonomik dhe forcimi i klasës borgjeze krijoi një mentalitet të ri për jetën dhe punën, të cilat u reflektuan gjerësisht edhe në sistemin arsimor. Arsimit si proces shoqëror, gjithmonë ka shkaktuar interes të veçantë në hulumtimet e ndryshme teorike dhe empirike, debate shkencore profesionale dhe konferencat e ndryshme që kanë pasur për qëllim që sa më për së afërmi të caktohet vendi dhe roli i arsimit në shoqëri. Që të definohet shkolla si institucion do të duhet që sa më shpejtë të caktohet rëndësia e sociologjisë së arsimit si disiplinë sociologjike dhe të bëhet përcaktimi i objektit të saj të studimit¹⁴. Për rolin dhe perceptimin e shkollës në shoqëri gjithmonë ka ekzistuar një interesim i madh. Ky interesim ka ndodhur edhe në bazë të asaj se shkolla gjithmonë ka pasur dhe ka domethënie të madhe në edukimin dhe arsimimin e gjeneratës së re¹⁵.

Ballkani perëndimor dhe me theks të veçantë shtetet që kanë dalë nga hapësira e ish-RSFJ-së kanë trashëguar një sistem të konsoliduar arsimor, pasi ishte zhvilluar relativisht mirë pas Luftës së Dytë Botërore. Shkollimi u bë i detyrueshëm prej moshës 6 ose 7 vjeç deri në moshën 14 ose 15 vjeç dhe në masë të konsiderueshme ishte ulur shkalla e analfabetizmit. Instituti i Ekonomisë, në Zagreb, në vitin 2009 doli me një raport përmbledhës “Mbrojtja sociale dhe përjashtimi social në Ballkanin Perëndimor”, i cili u mbështet financiarisht nga Komisioni Evropian, më saktësisht nga Drejtoria e Përgjithshme e Punësimit, Punës Sociale dhe Shanseve të Barabarta. Por, “në periudhën e viteve ‘90 pavarësisht nevojës për modernizim, sistemet u përballën me një dekadë nën investimesh kronike, gjë që çoi në standarde më të ulëta, rritje të pabarazisë për sa i përket aksesit (pjesëmarrjes), si dhe një erozion në aksesin thuajse universal”, vëren Raporti. Ndërsa u

¹⁴Hasan Jashari, Sociologjia e Arsimit, Interlingua, Shkup, 2005, fq.33

¹⁵Po aty

përhapën konfliktet etnike nacionaliste, shkollimi u bë një fushë beteje ideologjike në pjesë të ndryshme të rajonit, gjë që u shoqërua me barriera në aksesin dhe zhvillimin e disa minoriteve dhe grupeve të tjera të cenueshme. Regjistrimi në sistemin parashkollor është i ulët në të gjithë rajonin sidomos në zonat rurale. Ndërsa niveli i shkollimit të detyrueshëm mbetet i lartë, përveç popullsisë Rome, ka një shkallë të konsiderueshme të largimit nga shkolla në moshën 15 vjeç, në kohën kur i gjithë rajoni e ka në 50 për qind shkallën e regjistrimit në shkollë të moshës (15-18 vjeç) në përjashtim të Bosnjës dhe Hercegovinës ku kjo masë është deri në nivelin e 15 përqindëshit. Gjithashtu, në arsimin e mesëm, ka diferenca të konsiderueshme midis zonave urbane dhe rurale dhe sipas të ardhurave të prindërve¹⁶. Të gjitha raportet e Mbrojtjes Sociale dhe Përfshirjes Sociale nxjerrin në pah problemet për sa i përket infrastrukturës arsimore, motivimit të ulët të mësuesve dhe shkallë të larta të qarkullimit të tyre, si edhe nevojën që në disa qendra urbane shkollat të punojnë me dy apo me tre turne. Lidhur me B e H theksohet problem i shkollimit të ndarë dhe segregacionit për grupet e ndryshme etnike.

Për sa i përket popullatës etnikisht të cenueshme, ka probleme me përcaktimin, mënyrat e vlerësimit, llogaritjes së numrave dhe sidomos të statusit juridiko-konstitucional të grupeve të ndryshme në vende të ndryshme të rajonit. Situata politike e grupeve etnikisht të cenueshme mbetet problematike në një pjesë të madhe të rajonit, ashtu siç është dhe situata e aksesit në arsim dhe tregun e punës. Varfëria, papunësia afat-gjatë, ndarja sociale dhe hapësinore, marginalizimi politik dhe social ndikon në të gjithë këto grupe, ndonëse me intensitet të ndryshueshëm. Arsimi dhe trajnimi përfaqësojnë një sfidë kyçe për politikën përfshirëse të qëndrueshme dhe efektive në vendet dhe territoret etnikisht të ndryshme të Ballkanin Perëndimor. Raportet e Institutit Evropian për Trajnime kanë identifikuar një numër temash të përbashkëta në të gjithë rajonin, që përfshijnë: mungesën e arsimit parashkollor; kurrikulat e ndara në arsimin e përgjithshëm; probleme në respektimin e të drejtave për arsim në gjuhën amtare; kurrikula të shtrembëruara; shkollim i fragmentuar për disa grupe; stereotipa kulturore në trajnimin pa shkëputje nga puna dhe përgatitjen për punë; si edhe mungesa e mësuesve dhe drejtuesve minoritarë¹⁷

¹⁶ "Mbrojtja sociale dhe përjashtimi social në Ballkanin perëndimor - Një raport përmbledhës", Instituti për Ekonomi, Zagreb, 2009, Pika 6 e Raportit

¹⁷Po aty, pika 7

Një pikë e veçantë në studimin “Mbrotja sociale dhe përjashtimi social në Ballkanin perëndimor - Një raport përmbledhës” i dedikohet popullsisë rome. Ndërsa popullsia rome, në pjesë të ndryshme të rajonit njihet gjerësisht si përfituese e asistencës sociale, ata janë gjithashtu po aq shumë pjesëmarrës në aspektet më ndëshkuese të sistemit, sidomos në institucionet e riedukimit për të rinj. Deprivimet e shumëllojshme dhe diskriminimi tentojnë të përforcojnë njëra tjetrën nga pikëpamja e aksesit në qytetari, arsim, punësim, shëndetësi dhe siguri me rezultate negative për sa i përket rrezikut të varfërisë dhe përjashtimit social. Raportet tregojnë gjithashtu se Romët më të arsimuar përballen veçanërisht me vështirësi në gjetjen e punësimit sa që niveli deri ku arsimi i lartë e përmirëson perspektivën e punësimit është më i ulët për popullsinë rome, dhe shumë më i ulët për gratë rome. Në të gjithë rajonin, ka gjithashtu komunitete të tjera minoritare duke përfshirë dhe ato gjuhësore si edhe minoritete që ndodhen ngjitur me njëri tjetrin e që mund të jenë në qendër të interesit të një shteti apo territori fqinj. Kjo situatë, natyrshëm shprehet më komplekse në BeH ku të gjitha marrëdhëniet administrative, në mënyrë të nënkuptuar nëse jo fare hapur, janë të ndërtuara mbi baza etnike. Në Kosovë vihet re ekzistenca e institucioneve paralele për minoritetet si edhe përpjekja për të decentralizuar shërbimet me qëllim që të adresohen problemet e minoriteteve. Mungesa e besimit midis minoriteteve dhe institucioneve publike evidentohet nga fakti që ekzistojnë fare pak nëse aspak sistemet e ndërtuara bashkërisht për monitorimin etnik të punësimit.

Në drejtim të organizmit dhe dimensionit historik të shkollës, Anthony Giddens, vëren se mund të bëhet periodizimi në tre periudha kryesore:

1. Periudha para industriale

2. Periudha industriale dhe

3. Sistemi modern i shkollimit

Megjithatë, në kuptimin e mirëfilltë të fjalës shkolla u avancua në institucion me ndikim në shoqëri me paraqitjen e sistemeve të para të shkollave të mesme në fillim të shekullit 19 edhe atë në Evropën Perëndimorë dhe SHBA. Kjo ndodhi si pasojë e zhvillimit të mjeteve të prodhimit, zhvillimit të tregtisë dhe urbanizimit... Sipas të dhënave të vitit 1818 Holanda, Zvicra dhe Gjermania e kanë pasur deri diku të organizuar më mirë arsimin e mesëm, ndërsa në Angli ajo u arrit me ligjet e vitit 1870 kur arsimi i mesëm u bë i

detyrueshëm. Në atë kohë praktika e tërë shoqërore e arsimit është udhëhequr dhe ndihmuar nga teoria qytetare e bërë nga njerëz të përparuar. Kështu edhe mendimtarët e kohës së humanizmit D. Aligeri, E. Roterdami, Xh. Bruno. L da Vinci, N. Koperniku, G. Galileu e të tjerë, paraqisnin figura të ndritshme të historisë së njerëzimit në luftën e shkencës kundër paragjytimeve dhe dogmave të errëta fetare¹⁸.

2.3. Evoluimi i koncepteve mbi (pa)barazinë arsimore

Për të kuptuar pabarazinë e që sipas Fjalorit të Oksfordit është mungesa e barazisë do të hedhim sytë prapa, për të vështruar kontekstin historik të evoluimit të koncepteve të barazisë në sferën e arsim. Është e rëndësishme të nënvizohet se si objektiv (qëllim) i sistemit arsimor, barazia (equality) lidhet kryesisht me zhvillimet e shekullit të kaluar. Para kësaj periudhe, arsimi perceptohej si mjet për përgatitjeje e grupeve të ndryshme të njerëzve që do të kryenin detyra të caktuara apo do të mbanin pozicione sociale për të cilat kishte nevojë shoqëria (udhëheqës, luftëtarë, burokratë, punëtorë, nëna dhe shtëpiake). Sipas Wendy Wood, në shekullin XX dominuan katër interpretime të konceptit të barazisë, respektivisht shanseve të barabarta:

- 1. *Shanse të barabarta për të jetuar;***
- 2. *Konkurrencë e hapur dhe e ndershme;***
- 3. *Kultivim i barabartë i kapaciteteve të ndryshme dhe***
- 4. *Arritje akademike pavarësisht klasës sociale*¹⁹**

¹⁸ Jashari, H., Sociologjia e arsimit, fq.34

¹⁹ Daniela Kalaja, dis "Përjasje të krahasuara...", Tiranë, 2013, fq.15

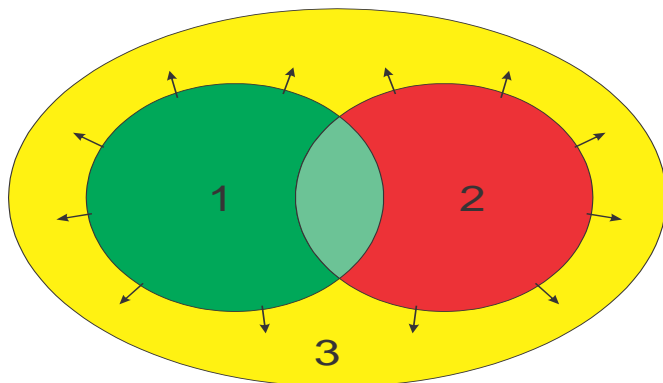
Lidhur me interpretimin e parë Wood thotë se është e palogjikshme ta perceptosh arsimin si instrumentin kryesor të përcaktimit të shanseve të njerëzve, pasi kjo kërkon që paraprakisht të jenë të njëjta (barabarta) edhe faktorë të jashtëm që influencojnë arsimin, sikurse janë të ardhurat e familjes, pritshmërinë kulturore, aksesin në institucionet arsimore e kështu me radhë. Sakaq, në një shoqëri ku vajzat dhe gratë shihen si të pabarabarta me djemtë dhe burrat, apo kur për shkak të përkatësisë nacionale, grupe të ndryshme etnike nuk gëzojnë të njëjtat privilegje, ka pak gjasa që shkolla të kompensojë dhe të sigurojë mundësi/shanse të barabarta jetese për të gjithë. Dikush pra do të jetojë më mirë e dikush më keq edhe sepse nuk kanë të njëjta nivele shkollimi apo cilësi shkollimi. Lidhur me interpretimin e dytë, ai thotë se konkurrenca e hapur privilegjon ata që kanë disa avantazhe paraprake si për shembull: të ardhura të larta familjare, lidhjet kulturore të forta me shkollën, etj. Kështu që të jesh vajzë/grua mund të shikohet si përparësi, duke qenë se ato kanë një performancë më të lartë akademike. Por, Sammons (sikurse transmeton Daniela Kalaja, në desertacionin e saj të doktoraturës në temën “Përfaqje të krahasuara gjinore në hapësirën midis regjistrimeve dhe diplomimeve në Shqipëri”) vëren se megjithatë barazia gjinore nuk është faktori i vetëm, madje ka më pak ndikim krahasuar me nivelin arsimor të prindërve apo të ardhurat familjare. Interpretimi i tretë, për sigurim dhe kultivim të barabartë të kapaciteteve të ndryshme i dha të drejtën Britanisë së Madhe të nis nga mesi i shekullit 20 aplikimin e sistemit të seleksionimit. Kështu në bazë të rezultateve të testeve nxënësit vendosnin të ndiqnin shkollat profesionale apo shkollat 9-vjeçare (licetë siç quheshin në Skoci). Ky lloj sistemi u mundëson nxënësve të marrin më të mirën nga shkolla që i përshtatet interesave dhe nivelit të tyre intelektual, por meqë statusi social i këtyre shkollave nuk është i njëjtë nuk kanë se si ato shkolla të jenë të kapshme për të gjithë nxënësit e kategorive të ndryshme sociale. Interpretimi i katërt, ai i shanseve të barabarta akademike pavarësisht klasës shoqërore, respektivisht krijimin e shanseve të barabarta duke përjashtuar ndarjet mes nivelit akademik dhe klasës shoqërore për Eëood-in ishte opsioni më i qëlluar, por gjithashtu edhe më i vështiri për tu arritur, kuptohet për shkak të divergjencave të shumta shoqërore. Klasa sociale nuk nënkupton vetëm të ardhurat financiare dhe shtresën shoqërore të nxënësve por edhe moshën, gjininë, racën/nacionalitetin, e kështu me radhë.

Në analogji të atyre interpretimeve, vlerësohet se strategjia më efektive është vendosja e pabarazisë në plan të parë në mënyrë që luftimi dhe marrja e masave kundër saj të kthehet në prioritetin thelbësor të gjitha politikave. Nuk mund të zhvillojmë diçka që duhet të kultivohet në mënyrë të barabartë midis personave²⁰. Për shembull, në rastin e Britanisë së Madhe potenciali intelektual ishte më i vlerësuar sesa arritjet akademike dhe megjithëse djemtë kishin rezultate më të ulëta në provime, regjistroheshin në numër të barabartë me vajzat kur janë në pyetje shkollat e zgjedhura elite. Kjo, sepse supozohej që djemtë kishin më shumë potencial në të ardhmen (në nivelin arsimor, ekonomik dhe atë social) sesa vajzat.

Nga një perspektivë tjetër teorike, barazia/pabarazia në arsim analizohet duke u mbështetur në tre kategori, të cilat sipas Halsey-t janë:

1. **Mundësitë formale;**
2. **Mundësi aktuale**
- dhe
3. **Rezultatet**

Figura 2



1-gjasat formale 2-gjasat reale 3-rezultatet

Mundësitë formale i referohen mundësive për akses (qasje) dhe pjesëmarrje në arsim; p.sh. të gjithë nxënësit kanë të drejta të barabarta për akses dhe pjesëmarrje në

²⁰ Dore,R., The diploma disease. Londër, 1976

arsimin e mesëm. Mundësitë aktuale ose reale përveç se varen nga mundësitë formale kanë të bjënë gjithashtu edhe me faktorë të tjerë si social (familja, ekonomia, nacionaliteti) ashtu edhe pedagogjik (lloji i shkollës, cilësia e mësimdhënies e kështu me radhë). Ndërkaq, rezultatet akademike edhe nga kjo perspektivë konsiderohen si indikatorët më të mirë vlerësues të mundësive reale. Por, njëlloj si në ndarjet e Wood-it, edhe këtu Halsey mendon se është e lehtë të vlerësosh meritat e ndryshme të grupeve ose individëve në nivelin filozofik, por problemi qëndron tek aftësia e çdo sistemi për të garantuar shanse të barabarta midis grupeve të ndryshme. Do të thotë është diskutabile nëse barazia përmbushet sipas kategorisë së parë, pra nëse plotësohet aspekti formal i aksesit/pjesëmarrjes në arsim.

Qasje të reja të ditëve tona vendosin theksin në tre shtylla kryesore:

- 1. Trajtimi i barabartë duke u fokusuar tek eliminimi i praktikave diskriminuese;**
- 2. Diskriminimi pozitiv i grupeve të marginalizuara dhe**
- 3. Zbatimi i vazhdueshëm i politikave të barazisë nga ana e organeve shtetërore dhe institucioneve kompetente**

Në fakt të tjerë këta shtylla janë në raport varësie me njëra tjetrën dhe, sado që mund të duken të njëjtat si koncepte prapë se prapë nuk janë e njëjta gjë. Sepse dallohen nga fokusi i interesit mbi të cilat mbështeten ato qasje. Pabarazitë në arsim, sikurse vëren profesor Hasan Jashari një kohë të gjatë janë trajtuar në kuadër të sociologjisë dhe veçmas në lëmin e stratifikimit shoqëror, problemeve të varfërisë dhe ndarjes së shoqërisë në klasa. Por me zhvillimi e sociologjisë të arsimit si disiplinë sociologjike u rit interesimi shkencor për këtë dukuri shoqërore... Çdo herë kredibiliteti shoqëror, përparimi në punë ose në një shtresë shoqërore varet nga kualifikimi i duhur, arsimit dhe kredibiliteti profesional që është fituar në institucionet që shteti i ka akredituar me Ligj për atë qëllim. Pra ky promovim është i paravendosur dhe paralajmëruar dhe të gjithë qytetarët kanë shanse të njëjta, të informohen, të konkurrojnë në kushte të njëjta. Sakaq, kërkimet shkencore të pabarazisë në arsim, në historinë e shoqërisë njerëzore dëshmojnë për dukuri që janë manifestuar si pabarazi kryesisht në dy fusha: 1. *Individuale* (që kanë të bëjnë në dallimet individuale në

mes njerëzve dhe që kanë të bëjnë me dallimet në statusin social) dhe 2. *kolektive* (që kanë të bëjnë me diskriminimet racore, etnike, fetare dhe sociale që manifestohen ndaj pakicave, grupeve të marginalizuara)²¹

2.4. Pabarazia sociale

Shtete të zhvilluara ekonomikisht por edhe të përparuara në kuptimin e shoshitjes së problemeve dhe kërkimit të shkaqeve vazhdojnë të hulumtojnë pabarazitë e të gjitha llojeve, pa përjashtuar edhe ata sociale si në rastin e Mbretërisë së Bashkuar (Anglisë). Studime të shumta që hedhin dritë mbi ndikimin që ka statusi social në arritjet e nxënësve tregojë se ky problem nuk është tejkaluar as sot e kësaj dite. “Lidhja ndërmjet të ardhurave të ulëta dhe arritjeve të ulëta akademike në Angli është më e madhe sesa pothuajse te çdo komb tjetër i zhvilluar. Fëmijët që kanë të drejtën për ushqim falas në shkollë kanë më pak gjasa të shkojnë në arsimin e lartë”, thuhet në konstatimin e një hulumtimi që është realizuar nga “*Teach First commissioned ComRes*” dhe i publikuar në faqen e tyre zyrtare në internet.

Hulumtimi me titull “Ndikimi I të ardhurave në cilësinë e arsimit” sensibilizon faktin se “sistemi arsimor në Angli mbështetën më pak ata që më së shumti kanë nevojë” dhe kjo mbështetet në të dhënat se 1/3 e fëmijëve që marrin ushqim falas e braktisin shkollimin pa përmbushur nivelet e pritshme për lexim, shkrim dhe matematikë. Gjithashtu vetëm 33 për qind e tyre vlerësohen me notat maksimale (5 - kategoria A) për dallim prej 60.5 për qindëshit tjetër. Ende më të ulëta janë përqindjet sa i përket vazhimit të shkollimit dhe, këtë e bëjnë vetëm 21 për qind e atyre që marrin ushqim falas krahasuar me 85 për qind të fëmijëve që vijnë nga shkolla private.

Pabarazia, është një problem që fillon herët dhe vazhdon gjatë gjithë jetës, ashtu si në rastin e atij hulumtimi i cili tregon se fëmijët që vijnë nga shtresa të varfra kanë 50 për qind më pak shanse të shkojnë në një shkollë të dalluar se bashkëmoshatarët e tyre më të pasur. Ata rezultojnë të kenë më pak gjasa edhe për punë praktike, si dhe të paguhet 10 për

²¹Jashari, H., Sociologjia e arsimit, fq.45

qind më pak edhe pasi të kenë diplomuar, krahasuar çdo herë me kolegët e tyre më të pasur me të cilët kanë të njëjtat kualifikime²².

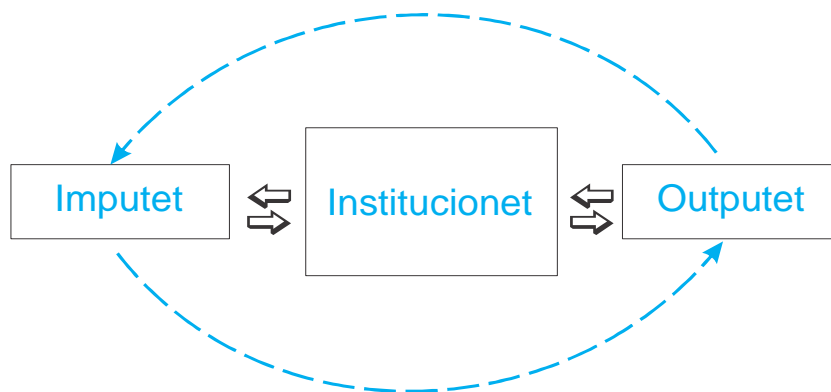
Brett Harris Wigdortz, themeluesi i shoqatës *Teach first*, citohet të ketë thënë se "Mungesa e mobilitetit shoqëror nuk është vetëm problemi më i madh në sistemin tonë arsimor, por është problemi më i madh në vendin tonë. Këto barrierat na pengojnë të arrijmë një vend që punon për të gjithë, ku mundësitë janë të disponueshme për të gjithë, jo e pamundur që të ëndërrojmë më shumë. Madje edhe ata që arrijnë të prishin barrierat në fillim të jetës së tyre, kanë ende gjasa të luftojnë më vonë". Në funksion të kësaj ishte ndërmarrë edhe fushata të thyejmë "tavanin e klasës" e cila kishte për qëllim të sfidojë të "pa mundurën". Fushata synon motivimin e të rinjve për të përmbushur potencialin e tyre pa marrë parasysh përkatësinë e tyre socio-ekonomik.

Hulumtimi i bërë paraprakisht, në mënyrë të veçantë kishte konstatuar se në zonat më të varfra janë të përgjysmuara shanset për shkolla të dalluara të mesme. Ndërkaq, thuajse të gjitha shkollat e mesme (93%) të zonave të pasura vlerësohen si "të dalluara" apo "të mira" për dallim prej dy të tretave të shkollave (67%) në zonat më të varfra të cilat e arrijnë këtë nivel. E dhënë tjetër interesante është se: ndërsa vetëm 7 për qind e shkollave të mesme të zonave më të pasura kërkojnë përmirësime të kushteve apo janë "joadekuate", kjo përqindje rritet në më shumë se një të tretën e shkollave (36%) të zonat më të varfra. Për funksionalistin amerikan Talcot Parsons, shkolla paraqet institucion që ka dy funksione shumë të rëndësishme. Ato janë: 1. Përkufizimi i vlerave dhe zhvillimi i aftësive për marrjen dhe zbatimin e suksesshëm të roleve të ardhshme shoqërore dhe 2. Ndarja e resurseve njerëzore në role si dhe strukturimin e roleve shoqërore²³. Ndërkaq për teoritcentit francez Rajmond Aron është me rëndësi që sociologjia e arsimit të përfshijë: 1. Studimin e institucioneve; 2. Studimin e vlerave hyrëse të shkollës (imputeve) dhe tërë asaj që ndikon te nxënësit, familja, shoqëria, mediumet; si dhe 3. Studimin e vlerave dalëse të shkollës (outputeve) si prodhim i procesit arsimor dhe përgatitjes së nxënësve.

²² <https://www.teachfirst.org.uk/news/teach-first-launches-campaign-break-through-class-ceiling>

²³ Socioloski leksion, Socioloska administracija, Beograd, 1982, fq.654

Figura 3



Logjika e ndërveprimit në studimet e pa(barazisë) sipas leksioneve të R.Aronit

2.5. Pabarazia gjinore

Me gjithë përpjekjet e shumta që ka bërë njerëzimi në eliminimin e pabarazive gjinore, kur është në pyetje arsimit duket se botës i kanë mbetur edhe shumë beteja. Ka padyshim forma të shumta përmes së cilës shfaqet ky diskriminim duke nisur nga më brutalet (ku vajzave u ndalohej të shkojnë në shkollë vetëm për shkak të përkatësisë së tyre gjinore) e deri te format e sofistikuara apo të tërthorta (që i bëjnë vajzat të tërhiqen me vetë dëshirë nga një stad i caktuar arsimimi, apo hierarki e organizmit, e kështu me radhë). Mentaliteti dhe mjedisi, janë padyshim faktorë të jashtëm të cilët determinojnë shkallën e këtyre pabarazive në një shoqëri, ndërsa bota njeh shpesh herë përkeqësime të tilla në raste luftërash, pushtetesh diktatoriale dhe të shteteve që kanë dalë nga një konflikt i armatosur.

Organizata Human Rights Watch, raporton se rreth dy të tretat e vajzave në Afganistan nuk shkojnë në shkollë edhe pse zyrtarisht nuk janë në pushtetin e talebanëve. Pas rënies nga pushteti të talebanëve në vitin 2001 dhe fillimi i përpjekjeve ndërkombëtare për rikuperimin e Afganistanit, arsimit nisi të bëhet një nga prioritetet e qeverisë afgane dhe donatorëve të saj. Gjatë regjimit taleban, shumë pak vajza kanë mundur të studiojnë. Shumë prej tyre janë arsimuan fshehurazi në shkollat e paligjshme. Sipas raportit të HRË, qeveria afgane dhe donatorët e saj kanë arritur përparim të dukshëm në përpjekjet për arsimimin e vajzave, por megjithatë detyra nuk është përmbushur deri në fund. “Pasiguria,

varfëria dhe zhvendosjet janë arsye që shumë vajza të mos shkojnë në shkollë”, ka deklaruar Lizel Gernholz, drejtoreshë për çështjet e të drejtave të grave në këtë organizatë. Në raport shtohet se për shkak të vazhdimit të konfliktit, prindërit nuk mundën t’i lejojnë fëmijët të dalin nga shtëpia. “Familjet nuk kanë dëshirë t’i dërgojnë vajzat në shkollë në mjedis të pasigurt”, thekson organizata. Pengesë tjetër për arsimimin e vajzave në Afganistan janë edhe martesat në moshën fëmijërore, puna e tyre dhe mungesa e shkollave²⁴.

Të dhëna statistikore, thonë se 65 milionë vajza në gjithë botën nuk shkojnë në shkollë, ndërsa është alarmante edhe përqindja e femrave analfabete. Nga 774 milionë banorë që janë analfabetë nëpër botë, dy të tretat janë femra. Hulumentimet tregojnë se edukimi i femrave është i rëndësishëm edhe për arsye humane: shkollimi i saj shpëton miliona jetë. “Nëse çdo femër përreth globit do të kishin të përfunduar shkollimin fillor dhe atë të mesëm, vdekjet e fëmijëve do të përgjysmoheshin, duke shpëtuar kështu 3 milionë njerëz”, thuhet në një publikim të “Huffington Post”²⁵. Një vajzë me tetë vjet shkollim ka gjasa katër herë më të vogla për t’u martuar si fëmijë. Nëse një vajzë do të shkollohej plus një vit, si e rritur do të fitonte 20 për qind më shumë në pagë. Për të kremtuar Ditën Ndërkombëtare të Gruas, 8 Marsin, “HuffingtonPost” në vitin 2016 përzgjedhi 50 fotografi të vajzave që shkojnë në shkollë nëpër botë. Krahas vajzave të të gjitha moshave nga Kina, Palestina, Kenia, Anglia apo Pakistani, në njërën prej atyre fotografive ishin paraqitura edhe vajzat nga Kosova, si pjesë e tregimit se të gjithë fëmijët duhet ta kenë të drejtën për arsimim, pavarësisht gjinisë.

Në Shqipëri hulumentimi i pabarazive në arsim është avancuar deri në nivelin e studimit të diskriminimit e të rinjve për shkak të orientimeve seksuale. Në vitin 2016 Ambasada PINK, publikoi studimin “Diskriminimi i adoleshentëve në shkollë për shkak të orientimit seksual dhe identitetit gjinor”, i cili u realizua me mbështetjen e Zyrës së Bashkimit Evropian në Shqipëri. Hulumentim sjell të dhëna bazuar në perceptimin, përjetimin dhe gjykimin e nxënësve sipas të cilave “34 për qind e adoleshentëve janë viktimë të diskriminimit në klasë, ndërsa 32 për qind ë shkollë. Ndërkaq, 38 për qind e nxënësve kanë

²⁴ <http://www.idividi.com.mk/shqip/bote/1163268/index.htm>

²⁵ <http://archive.koha.net/?id=7&l=102309>

pohuar se adoleshentët diskriminohen (për të gjitha shkaqet) nga shoku/shoqja e klasës, ndërsa 25 për qind e tyre e tyre nga nxënësit në shkollë. Shkalla e adoleshentëve që diskriminohen në shkollë nga mësuesit e tyre është 15 për qind kurse e atyre që diskriminohen nga drejtori/drejtoresha e shkollës është 4 për qind. Sakaq, 42 për qind e adoleshentëve vazhdojnë të ndjehen të diskriminuar herë pas here ose me të njëjtin intensitet si më parë. Interesante janë gjetjet që kanë të bëjnë me qëndrimet dhe perceptimet që kanë adoleshentëve për bashkëmoshatarët e tyre të komunitetit LGBT. 22 për qind thonë se në shkollën e tyre ka adoleshentë LGBT; 60 për qind kanë marrë vesh për orientimin seksual dhe identitetin gjinor të adoleshentëve të tjerë nga bisedat me shokët/shoqet e tyre, përderisa në 30 për qind të rasteve janë vetë adoleshentët LGBT që kanë folur në lidhje me orientimin e tyre seksual apo identitetin gjinor. Një pjesë e konsiderueshme (20 %) e adoleshentëve mendojnë se adoleshentët LGBT janë viktimë të dhunës homofobike dhe transfobike dhe 15 për qind mendojnë se adoleshentët janë LGBT vetëm sa për t'u dukur interesant. Një pjesë e konsiderueshme e të anketuarve, 25 për qind deklarojnë se nuk i pranojnë dot adoleshentët LGBT në shkollë; 5 për qind se duhet të ndalohen që të ndjekin shkollën; 5 për qind se duhet të disiplinohen nga shkolla për shkak të orientimit seksual apo identitetit gjinor; 10 për qind se adoleshentët LGBT janë të sëmurë dhe kanë nevojë për trajtim.

Studimi në fjalë u shtri në gjashtë bashki të Shqipërisë (Tiranë, Korçë, Shkodër, Elbasan, Durrës dhe Vlorë) në një zonë që përmbledh thuhet dy të tretat e popullsisë së Shqipërisë, si urbane ashtu edhe rurale. U përfshinë në këtë studim 1443 nxënës nga tre shkolla të mesme në secilin prej gjashtë bashkive, me një mesatare të përafërt rreth 80 nxënës për çdo shkollë të vizituar nga ekipi ndihmës i studimit. Qëllimi i këtij studimi është të hedhë dritë mbi shkaqet e diskriminimit të adoleshentëve në shkollën e mesme të lartë publike me fokus të veçantë eksperiencat e diskriminimit të adoleshentëve LGBT.

Homofobia dhe paragjykimet seksuale, fatkeqësisht po shndërrohen në makthin e përditshëm të shumë nxënës LGBT. Për shembull, një studim i mbi 200.000 nxënësve në Kaliforni ka treguar se 7,5% e tyre ishin viktimë të bulizmit vetëm sepse "ishin gay ose lejbike ose se dikush mendonte se (ata) ishin të tillë"²⁶ Një grup i gjerë autorësh e

²⁶O'Shaughnessy, Russell, Hecks, Calhoun, dhe Laub, 2004, f. 3

konsiderojnë homofobinë si një ndër faktorët kryesorë të dhunës (Kimmel M., Mahler M,) ndaj adoleshentëve në shkolla apo edhe përtej saj, sidomos për ata që perceptohen se kanë sjellje femërore për meshkujt apo mashkullore për femrat. Këto perceptime shpesh shkaktojnë sjellje agresive dhe ndëshkuese ndaj viktimave të akteve homofobike. Studime të tjera janë fokusuar tek lidhja midis sjelljes seksuale apo asaj të perceptuar të adoleshentëve dhe orientimit seksual. Një studim me pjesëmarrjen e 194 adoleshentëve LGBT të moshës 15-21 vjeç gjeti se “shumica e të intervistuarve kishin pasur eksperiencë të viktimizimit dhe çdo mjedis social ku ata jetonin (komunitet, shkollë, lagje etj) paraqiste rrezik për të shkakuar dëm ndaj tyre. Veçanërisht të rrezikuar nga abuzimi ishin të rinjtë që ishin vetë-evidentuar apo kishin deklaruar që në moshë të hershme seksualitetin e tyre apo ata që nuk mund ta fshihnin atë”.

Në Shqipëri, studimet shkencore për dhunën ndaj adoleshentëve LGBT janë inekzistente. Studimet e pakta shkencore mbi dhunën ndaj fëmijëve dhe adoleshentëve tregojnë se “format më të shpeshta të dhunës fizike në shtëpi dhe në shkollë janë ato me goditje dhe përkatësisht: një në dy fëmijë goditen në kokë dhe trup në shtëpi, ndërsa një në tre goditen edhe në shkollë. Kjo do të thotë se në shtëpi fëmijët përjetojnë më shumë akte të dhunës fizike sesa në shkollë. Rezultatet e studimit të BECAN (2013) treguan se të gjitha format e dhunës ndaj fëmijëve dhe adoleshentëve (11, 13, 16 vjeç) ishin gjerësisht të përhapura. Thuajse 11 për qind e fëmijëve dhe adoleshentëve deklaruan se ishin ngacmuar seksualisht të paktën një herë në jetën e tyre, ndërsa thuajse 5 për qind e fëmijëve dhe adoleshentëve e konsideronin veten e tyre viktime të dhunës seksuale.

2.6. Pa barazia etnike

Një grup studiuesish nga Shtete e Bashkuara të Amerikës dhe Evropa (J.O. Jonsson, E. Kilpi-Jakonen, F. Rudolphi, H.G. Van de Werfhorst), në vitin 2011 kishin hulumtuar ndikimin që kanë dallimet etnike në nivelin e shkollimit. Si përfundim u arrit në konstatimin se fëmijët e imigrantëve kryejnë nivel më të ulët shkollimi se nxënësit e popullsisë shumicë dhe që do të thotë se duhet të presim karrierë më të shkurtër arsimore. Hulumtimi “Diferencat etnike në shkollimin e hershëm” ka përfshirë nxënësit e pakicave etnike të ardhur para fillimit të shkollës bashkë me prindërit e tyre dhe nxënësit që kanë lindur në vendin pritjes, pra grupet

që zakonisht quhen “brezi i 2-të” respektivisht “brezi 1.5”. Në shumë vende kalimi nga shkollimi i hershëm në shkollën e mesme të lartë (mosha 15/16 vjet e nxënësve) paraqet një hendek. Nëse një pjesë e konsiderueshme e fëmijëve të emigrantët përfundojnë pa kualifikime, pra nuk shkojnë përtej viteve të detyrueshme të shkollimit, shanset e tyre për të hyrë në tregun e punës zvogëlohen dhe më pas rrezikojnë varfërinë dhe përjashtimin social. Motivimi i dobët, aftësitë e ulëta njohëse, performanca e dobët akademike gjatë shkollimit paraprak, disfavoret socio-ekonomike, divorcet familjare janë veçuar si disa nga karakteristikat që pengojnë kapërcimin e atij hendekut.

Përgjithësisht, besohet se braktisja e hershme e shkollës shkakton probleme të mëdha për individët dhe shoqërinë dhe kjo lidhje mbështete thuhetse unanimisht nga hulumtimet e paraprake të cilat tregojnë se individët më nivele të ulëta shkollimi janë shumë më të predispozuar ndaj botës së krimit, përdorimit të substancave narkotike dhe kushteve problematike të jetesës (p.sh., Townsend, Flisher dhe King 2007). Konstatimi më i shpeshtë dhe më i qëndrueshme është se ata bëhen kontingjenti i papunësisë dhe kjo është diçka që gjendet në të gjitha vendet e përfshira në studim. Një tipar tjetër i përbashkët i atyre që nuk vazhdojnë shkollimin, sipas studimit është dyshimi në aftësinë e tyre për të menaxhuar arsimimin e mëtejshëm dhe mungesa e mbështetjes së jashtme. Pastaj edhe pse është vështirë të studiohet empirikisht, jo pak ndikim kanë karakteristikat kulturore në kuptimin e gjerë të fjalës. Studiuesit vërejnë se ka shumë të ngjarë që kultura e ndryshme të jetë disavantazh i pakicave etnike. Është e kuptueshme që distanca me kulturën e shumicës ndikon negativisht në arritjen e pakicave, nxit ndjenjën se shkollimi nuk është "për ta", E, në këtë pikë kërkohet nga mësuesit që të punojnë më shumë në nxitjen e vetëbesimit të fëmijët e grupeve të dallueshme minoritare, pra të etnikeve jo shumicë. Në mbështetje të kësaj studimi sjell komentet nga Kao dhe Thompson (2003); Heath, Rotheron dhe Kilpi (2008). Ndërkaq, mungesa e mbështetjes, thuhet se është e lidhur në mënyrë të natyrshme me burimet prindërore dhe ambiciet e familjes, por të dhënat në fjalë bëhen shpesh herë të pa interpretueshme pasi karakteristikat e familjeve shpesh grumbullohen në shkolla për shkak të segregacionit. Megjithatë, është shumë e mundshme që edhe shkollat të ndikojnë në nivelin e braktisjes. Në shkollat me më pak burime financiare dhe më pak mësues të angazhuar është më e lartë përqindja e nxënësve që braktisin shkollën.

Çështjet e braktisjes së hershme të shkollës me siguri që kanë brenda vetes histori që flasin për durimin dhe vuajtjet e fëmijëve të etnive pakicë, ose të paktën për transmetimin e vështirësive. Prindërit që vijnë në vendin pritës me shkathtësitë e papajtueshme dhe kredencialet e panjohura (të cilët gjithashtu mund të përjetojnë paragjyqime dhe diskriminime) kanë rrezik të përfundojnë në pozita të marginalizuara dhe në varfëri. Është më se e pritshme që këta disavantazhe ti transmetojnë te fëmijët e tyre dhe me këtë nxënësit të kenë arsye më shumë për ta braktisur shkollën. Diskriminimi i drejtpërdrejtë ose i tërthortë në shkollë (nga mësuesit, kolegët, ose përmes kurrikulës) mund të zvogëlojë dukshëm shanset e fëmijëve të pakicave etnike për të qëndruar në shkollë. Në skenarin më të keq, kjo do të shpijë në formimin e një nënklasë të konsiderueshme të pakicave brenda shkollës, pra do të stimulon formimin e grupeve homogjene, ndërsa në skenarin më të mirë do të vijmë te alternativa optimiste sipas të cilës “të gjitha minoritetet asimilohen në një afat të gjatë kohor”. Kjo mund të ndodhë (1) deri në masën kur emigrantët bëjnë zgjedhe në frymën pozitive, p.sh., kanë më shumë dëshirë dhe ambicie, synojnë kualifikime më të mira ose shkathtësi më të mëdha sesa bashkatdhetarët e tyre që nuk kanë emigruar apo ndoshta edhe në raport me shumicën e popullsisë dhe (2) deri në masën e ndërtimit të aspiratave të larta të grupit të pakicave për të vepruar si një trampolinë mes mundësive dhe perspektivës së fëmijëve të tyre. Kjo, e njohur ndryshe me termin “integrimi strukturor” është dëshmuar si e vërtetë në shtetet amerikane sidomos te grupet aziatike (Xie dhe Goyette 1999, Rothon 2007, Jonsson Dhe Rudolphi 2011).

Duhet të besojmë ose jo në pikëpamjen pesimiste, pra të durimit të vuajtjeve mes pakicave etnike, apo duhet jemi dakord me optimistët që venë theksin te gjasat e integritit strukturor, është dilemë që kërkon një trajtim më gjithëpërfshirës. E, analiza e largimit nga shkolla në moshë të hershme është një mënyrë për të hedhur dritë mbi këtë çështje. Fillimisht, studiuesit iu përgjigjën pyetjes “A mbizotërojnë disavantazhet e pakicave etnike edhe në mesin e atyre që u rritën në shoqëritë mikpritëse? Duke pasur parasysh heterogjenitetin mes pakicave etnike, studiuesit gjithashtu kërkuan të marrin përgjigje edhe për pyetjen pasuese: A dominon te disa grupe ambicia për integrim strukturor, ndërsa të tjerët përfundojnë në disavantazhe të vazhdueshme? Prindërit emigrantë shpesh përballen me kufizime financiare si pasojë e lidhjes së tyre më të dobët me tregun e punës dhe

arritjeve më të ulta në punë. Shumica janë shpesh me arsimim të dobët, sidomos kur vijnë nga vendet e Botës së Tretë. Çështja është e si duhet të kuptojmë dallimet e mbetura midis grupeve etnike, qofshin ato si përparësi minoritare ose si disavantazhi i pakicës. Ka shumë shpjegime të mundshme. Grupi i studiuesve i adresojnë ato vetëm sipërfaqësisht për të shpjeguar dilemën kryesore se çfarë ndikimi ka organizimi i shkollave dhe tregjeve të punës për integrimin e pakicën etnike?

Sipas **teorive të zgjedhjes**, ata parashikojnë dallime që në shkollimin e hershëm e që varen kryesisht nga shpenzimet e pritshme dhe përfitimet e vazhdimit shkollës, si dhe nga probabiliteti i pritshëm i suksesit në nivelin e ardhshëm të arsimit. Pra, fëmijët e grupeve etnike minoritare qëndrojnë në shkollë nëse kanë kosto më të ulëta, sepse edhe shanset e tyre për të gjetur një punë janë relativisht të vogla shpesh herë për shkak të mungesës së rrjetet relevante të tregut të punës ose diskriminimit në tregun e punës. Është gjithashtu e mundur që përfitimet nga të qëndruarit në shkollë të jenë më të larta për studentët e pakicave, sidomos për atë kategori që presin të kthehen në vendet e tyre të origjinës pasi të kenë marrë kualifikime të caktuara ose nëse aspiratat e tyre ishin të njëjta me statusin socio-ekonomik të prindërve përpara emigracionit. Kur studiojnë dallimet e pakicave etnike, sipas **teorive kulturore** mund të ketë disa sforcime. Fundja, emigrantët veçanërisht joesropianë vijnë nga vende ku zakonet, feja dhe stilet e jetës janë shumë të ndryshme nga ato në vendet moderne perëndimore. Pyetja nëse dallimet e tilla janë relevante për karrierën arsimore i bën ata më pak të aftë për të lundruar në vendin mikpritës. Një arsye për këtë është mungesa e njohurive që tregojnë për sistemin shkollor vendeve ku kanë ardhur dhe kjo është diçka që mund të pengojë fëmijët e tyre në planin e shanseve të suksesit. Prindërit mund të mos janë në gjendje të ndihmojnë fëmijët e tyre me detyrat e shtëpisë së nivelet më të larta (shkollimi i mesëm) kjo i bën të pafat të sillen në “mënyrë strategjike” me punën e shkollës dhe të mos kenë shumë pika takimi me “vendat e arsimit mirë”, të cilët kanë informacionin më të mirë të mundshëm. Këtu nuk duhet harruar edhe faktin se fëmijët e imigrantëve kanë më tepër gjasa që të shkojnë në shkollë ku shokët e tyre të klasës do të jenë gjithashtu pakicë etnike ose me origjinë të tillë. Studiuesit, vërejnë se “është tejet e vështirë të dallosh teorinë ‘kulturore’ nga teorinë e ‘zgjedhjes’”. Megjithatë, kanë zgjedhur t’i paraqesin të ndara këta dy dimensione duke e trajtuar mungesën e informacionit si një mekanizëm për shpjegimin e fenomenit kulturor edhe pse

kjo shpesh herë trajtohet si pjesë integrale e teorive të zgjedhjes. Pra, me një dallim në posedimin e informacionit nuk kanë si të jenë të barabarta as gjasat e zgjedhjes. Mund të ketë shpjegime tjera të teorive kulturore, duke nis nga "të lehtat" e që kanë të bëjnë me dallimet në shijet dhe stilet e jetesës. Nxënësit e pakicave mund "aktivisht" ta braktisin shkollën si formë e reagimit ndaj perceptimit të shkollës si "një institucion i huaj" nëse jo "armiqtësor". Nëse normat e nxënësit të sjellshëm në shkollë janë që ai/ajo i bën rregullisht detyrat e shtëpisë; përgjigjet vetëm në pyetjet që i drejtohen; qëndron i qetë apo reflekton vlerat dhe kulturën "e bardhë" – nxënësit e pakicave dhe që vijnë nga kontekste të pafavorshme sociale është e pritshme që të reagojnë duke e refuzuar shkollën krejtësisht, konkretisht të largohen prej saj në rastin e parë të mundshëm.

Teoritë institucionale obligojnë politikëbërësit që të kenë vëmendjen në çështjen nëse dallimet institucionale përbëjnë rrezik për braktisjen e shkollës, veçanërisht nëse organizimi i arsimit ose tregu i punës e luajnë një rol stimulues në këtë drejtim. Për këtë, studiuesit besojnë se është mirë të krahasohen sistemet edhe ashtu të ndryshme arsimore.

Sipas një hipoteze të ndërtuar për këtë qëllim, sistemet që nxjerrin në pah aftësitë e nxënësve që në nivele të hershme të shkollimit (të Holandës dhe Gjermanisë) duhet të bëhen më të vëmendshme ndaj karrierës arsimore të nxënësve nga etnitetet pakicë sepse një pjesë e konsiderueshme e atyre që zbulojnë aftësitë profesionale e që mund ti pranojnë tregu i punës me atë nivel (të ulët) shkollimi, janë të predispozuar të largohen nga shkolla në mundësinë e parë që u jepet për punësim. Shanset për të gjetur një punë pa pasur vazhduar shkollimin (pas nivelit të detyrueshme) janë më të larta në shtetet me tregje të liberalizuara të punës, që karakterizojnë kryesisht Mbretërinë e Bashkuar dhe SHBA-të. Në tregjet e tilla të punës, shanset për kualifikime të ulëta janë më të mëdha, ndërsa në tregjet e rregulluara të punës mungesa e kualifikimeve të larta paraqet pengesë serioze. Hipoteza e dytë është se ekziston një dallim në mundësitë që kanë etnitete të ndryshme në raportin midis sistemeve shkollore që janë të orientuara nga zgjedhjet dhe sistemeve selektive, domethënë ku kalimi në nivelin e ardhshëm arsimor bazohet në performancën e mëparshme. Për shkak se disa grupe të nxënësve të pakicave etnike kanë performanca më të dobëta shkollore, ndërsa disa grupe etnike aspirojnë arsimim në nivele të larta, një sistem shkollimi i bazuar në zgjedhjen e studentëve mund të jetë avantazh për këta të dytët. Sipas kësaj hipoteze braktisja është disavantazhi i pakicave etnike në Hollandë, Gjermani dhe

Francë, ku notat e shkollimit të hershëm dhe rezultatet e testimit janë të rëndësishme, nëse jo edhe vendimtare, krahasuar me sistemet e Suedisë, Finlandës, Anglisë dhe SHBA-ve.

Gjermania dhe Holanda kanë sistemin e përzgjedhjeve të hershme (mosha 10 -12 vjet) ndonëse në Gjermani kjo ndryshon sipas rajoneve (Länder). Të dyja këto shtete kanë shkallën më të lartë të braktisjes së shkollës në moshën 15/16 vjeç te nxënësit e të gjitha grupeve, pra në nivel nacional. Ndërsa të emigrantët e “brezitet të 2-të” apo “brezitet 1.5” shkalla e braktisjes është dyfish më e madhe

Ndërsa shkallën më të ulët e ka Finlanda, Suedia dhe Franca. Për kalimin nga niveli i arsimit të detyrueshëm në arsimin e mesëm të lartë në Finlandë dhe Suedi nuk vendosin notat apo testet e seleksionimit por vlerësimet e mësimdhënësve, ndërsa në Francë aplikohen testet e standardizuara.

Tabela 2

Shteti	Shkalla e braktisjes te pakicat	Vitet e tranz. nga ars. i dety. në të mesëm të lartë	Grupi lindjes	Matja e performancës	Shkalla e braktisjes në nivel nacional
Finlanda	17%	16	1984-88	Mësimdhënësi	6%
Suedia	20%	16	1982-87	Mësimdhënësi	10%
Franca	23%	15	1984-85	Rezultatet e testit të standartizuar	10%
Anglia	24%	16-17	1989-1990	Rezultatet e testimit të seleksionimit (15/16)	21%
Holanda	40%	16	1987	Rezultatet e testimit	21%
Gjermani	41%	16	1984	Nuk ka tregues në grupin e të dhënave	29%

Tabela shpalos disa informacione themelore për vendet e hulumtimit. Për të gjitha vendet kemi të dhëna rreth vitit të lindjes - të lindur në mesin e viteve 1980 - 1990. Përqindjet e braktisjes ndryshojnë nga 6 për qind në Finlandë në 29 për qind në Gjermani²⁷. Shkalla relativisht të larta të largimit nga shkolla në Gjermani dhe Holandë nuk është e habitshme nëse marrim parasysh fokusimin te shkollimi profesionale dhe lidhje të forta me tregun e punës.

Shihet qartë se shumica e grupeve të pakicave etnike kanë më tepër rrezik për ta lënë shkollën herët krahasuar me ata që i përkasin shumicës së popullsisë. Disa grupe pakicash si turqit dhe kilianët në Suedi kanë shkallën e braktisjes së shkollës mbi 20 për qind, apo marokenët në Holandë mbi 40 për qind. Në Gjermani, pakica e madhe turke ka shkallën e braktisjes së shkollës 41 për qind dhe shumica e pakicave të tjera grupet mbi 30 për qind. Megjithatë, është gjithashtu e qartë se edhe në mesin e popullsisë shumicë, angleze, holandeze dhe gjermane, normat e braktisjes janë mjaft të larta. Dallimet relative midis shumicës dhe pakicës grupet janë më të mëdha në Holandë, Finlandë dhe Suedi. Në Mbretërinë e Bashkuar, shumica e bardhë në të vërtetë paraqet një normë më të lartë të braktisjes se çdo grup minoritar.

Një leksion me rëndësi që duhet të mësohet nga studimi në fjalë ka të bëjë me ndryshimet e konsiderueshme që ekzistojnë mes relacionin pakicë/ shumicë. Kjo nuk është e habitshme duke pasur parasysh rezultatet e notave të ndryshme dhe instrumentet që masin aftësinë e nxënësve. Megjithatë, vlen të theksohet se edhe kur në disa prej këtyre shteteve grupet e pakicave janë në një disavantazh në raport me shumicën e popullsisë, kur bëhet fjalë për largimin e hershëm nga shkollë ekzistojnë dallime të mëdha edhe brenda vetë popullsisë pakicë. Në veçanti, bien në sy grupet pakicë të Azisë Lindore të cilët kanë tendencën e qëndrimit në shkollë edhe pas nivelit të arsimit të detyrueshëm. E kundërta ndodh me grupet nga pjesa perëndimore e Azisë, siç janë turqit të cilët karakterizohen me përqindje të larta të largimit nga shkolla. E njëjta vlen edhe për grupet emigrante me prejardhje afrikane.

²⁷ OECD 2009, Grafiku A1.2.

2.7. Riprodhimi i pabarazisë në sistemin arsimor

Pabarazitë jo vetëm që ekzistojnë në shoqëri por të njëjtat kanë edhe aftësinë e riprodhimit. Mbi këtë filozofi ka punuar shumë për të shpjeguar realitetin shoqëror një nga sociologët më të famshëm evropian, francezi Pierre Burdie. Ai, i kushtoi vëmendje të madhe problemit të riprodhimit të pabarazive që ekzistojnë në shoqëri, duke përdorur terma si *habitus*, *kapital kulturor*, *praktika* dhe të ngjashme, ndërsa udhëzonte sociologët që në studimet e mjedisit ta bëjë gjithmonë atë mjedis të çuditshëm dhe ekzotik. Merita e tij më e madhe është fakti se ai arriti të kombinojë arritjet e tij teorike me metodën empirike që përdorte në hulumtimet e shumta dhe që sot e kësaj dite sociologët përdorin nocionet dhe paradigmat e tij për të shpjeguar fenomene të caktuara në shoqëri. Hulumtimi mbi pabarazinë në arsim zë një vend të veçantë në punën e Burdie-s. Bashkë me kolegun e tij Jean Claude Paseron, ata "zhveshën" sistemin arsimor, duke iu referuar kryesisht sistemit arsimor francez dhe karakteristikave të tij. Ata nuk e konsiderojnë sistemin arsimor si një institucion ekonomikisht racional që vetëm çon në forcat e tregut, por e shohin atë (sistemin arsimor) si një instrument që kontribuon në ruajtjen e rendit duke riprodhuar pabarazinë sociale në një mënyrë delikate dhe të fshehtë. Duke pasur parasysh ngurtësinë e sistemit arsimor francez dhe specifikat e tij, si dhe universalitetin e funksioneve të caktuara të sistemeve arsimore, Burdie dhe Paseron kryejnë një analizë sociologjike dhe japin një pamje kritike të këtij sistemi. Përcaktuesi më i rëndësishëm i kësaj analize është heqja e pllakës nga funksioni kryesor i sistemit arsimor, që është riprodhimi i pabarazisë në shoqëri. Autorët gjithashtu tregojnë ekzistencën e një ideologjie që jo vetëm që e fsheh ndikimin e saj në arsim, por gjithashtu punon në atë mënyrë që ata që refuzohen nga ky sistem të mendojnë se është faji i tyre.

Jovana Zafirovic, profesoreshë në Universitetin e Beogradit në një studim mbi qasjet e Burdie për pabarazitë në arsim, vëren se "duke sjellë gjithçka në një luftë natyrore, në një përzgjedhje natyrore ku 'më të mirët' janë të suksesshëm ndërsa 'të paaftët' dështojnë dhe humbasin - sistemi arsimor bëhet një nga qëllimet kryesore të përdorura nga klasa në pushtet". Njerëzit nga klasa të pa favorizuara do të kërkojnë fajin për pozitën e tyre në aftësitë e tyre, pa e kuptuar *murin e shtrëngimit* që ekziston rreth tyre. Fëmijët e këtyre

njerëzve do të rrethohen nga ky mur, do të reduktojnë aspiratat e tyre dhe do të heqin dorë nga (uni) sukcesi i mundshëm. Sistemi arsimor, si vegla kryesore për futjen e këtyre vlerave, është gjithashtu një nga përgjegjësit kryesore për strukturën ekzistuese të klasës. Maska e jashtme e përhapjes së kulturës dhe edukimit, syri i padukshëm i individëve, mbijeton pa probleme, duke vazhduar të kryejë funksionin e fshehjes²⁸.

Pierre Bourdieu bashkë me kolegun e tij Jean Claude Passeron, vërtetuan se shpërndarja e pabarabartë e kapitalit social çon në një shpërndarje të pabarabartë të burimeve në shoqëri, ndërsa kapitali kulturor (si një lloj kapitali shoqëror) është baza për të kuptuar riprodhimin në arsim. Krahas kapitalit kulturor, Bourdieu dallon gjithashtu: kapitalin ekonomik, social, politik dhe simbolik. Sipas tij, tregu nuk duhet të shihet thjeshtë vetëm si vend i këmbimit ekonomik, por si një fushë e shkëmbimit shoqëror që përfshin të gjitha fushat e jetës shoqërore. Në këtë pikë edhe sistemi arsimor i një shoqërie industriale, funksionon në mënyrë të atillë që të legjitimojë pabarazitë në klasë, pasi sukcesi në sistemin arsimor kushtëzohet nga posedimi i kapitalit kulturor dhe habitateve të klasit të lartë. Sakaq, studentët e klasave të ulëta zakonisht nuk i posedojnë këto karakteristika dhe prandaj dështimi i shumicës së këtyre nxënësve është i pashmangshëm. Por sukcesi dhe dështimi i sistemit arsimor shihet si diçka që kushtëzohet edhe nga talentet individuale. Faji për dështim është më shpesh kërkohet në paaftësinë ose përtacinë e individëve. Nga ana tjetër, sistemi shkollor është ai që dikton vendosjen e normave që kërkojnë një kapital të caktuar kulturor. Pra, sistemi arsimor ndihmon riprodhimin dhe legjitimimin e pabarazive sociale. Duke qenë një nga shtyllat kryesore të shoqërisë, individët që vijnë nga klasat e privileguara konsiderohen si bartës legjitimë dhe meritore të vendit të tyre në strukturën shoqërore. Bourdieu dhe Passeron e konsiderojnë iluzion idenë e neutralitetit dhe pavarësisë në sistemin arsimor. Sado që mund të duken të tilla, ata shpjegojnë se mashtrimi nga ai iluzion nuk bën tjetër përveç se na largon nga tiparet reale të sistemit arsimor. Prandaj, thonë se është e nevojshme të studiohet ajo që është në thelbin e arsimit, konkretisht sistemet e eliminimit dhe përzgjedhjes që ndodhin brenda saj: provimet dhe format e ngjashme të përzgjedhjes.

²⁸ Bourdieu, Pjer i Passeron, Žan-Klod, 2014, Reprodukcijska u Obrazovanju, Društvo Kulturi, Fabrika Knjiga, Beograd, 2014, Fq 67

Ekzaminimi, siç thonë Bourdie dhe Paseron, nuk është vetëm "shprehja më e qartë e vlerave shkollore dhe zgjedhjeve të nënkuptuara të sistemit arsimor: deri në masën që imponon një përkufizim shoqëror të njohurive dhe një mënyrë për të shprehur dijen si diçka të certifikuar. Ekzaminimi është një nga instrumentet më efikase për përfaqësimin e kulturës dominuese dhe vlerat e saj". Madje, ata theksojnë logjikën e brendshme të sistemin arsimor francez, që sipas tyre nuk është aq shumë e përcaktuar nga qëndrimi ndaj kërkesave teknike të ekonomisë, por për të ruajtur hierarkinë e vlerave njerëzore, të klasave të larta. Kjo e bën sistemin arsimor të Francës të ngjashëm me sistemin arsimor të Kinës klasike. Të dyja sistemet janë karakteristike sa i përket rëndësisë së provimit, përkatësisht përzgjedhjes dhe imponimit të vlerave të hierarkisë shkollore. Ata i detyrohen orientimit të tyre të përbashkët në faktin se "si njëra ashtu dhe tjetra e kuptojnë nevojën e përzgjedhjes sociale (edhe pse në rastin e Kinës është çështje e burokracisë tradicionale dhe në rastin e Francës për nevojën e një ekonomie kapitaliste) si një mundësi për të shprehur plotësisht një tendencë për ngjitjen e atyre karakteristikave që profesorët i prodhojnë, kontrollojnë dhe dedikojnë"²⁹

Njohja e autonomisë së sistemit shkollor nënkupton gjithashtu neglizhimin e funksioneve sociale të cilat përveç funksioneve të jashtme janë përmbushur si elemente kyçe për riprodhimin që ndodh brenda vetë sistemit. Autonomia dhe pavarësia e sistemit arsimor mund të jetë vetëm një "kundërmasë për shërbimet e fshehura që ofron për disa klasa, kur kryen një përzgjedhje shoqërore nën maskën e përzgjedhjes teknike dhe kur legjitimon riprodhimin e hierarkive sociale duke i shndërruar ato në hierarkitë shkollore" (Burdije i Paseron, 2014: 79). Për të treguar se provimi nuk është forma e vetme e përzgjedhjes në sistemin arsimor, Burdie dhe Paseron bëjnë dallimin mes gjasave të kandidimit (1) dhe gjasave të suksesit (2). Gjasa e kandidimit llogaritet si përqindja e fëmijëve nga çdo klasë sociale që arrijnë nivelin e dhënë të arsimit, i cili në nivelin e mëparshëm të arsimit ka pasur të njëjtin sukses, kurse gjasa e suksesit është përqindja e fëmijëve në secilën klasë sociale që ka kaluar provimin, përkatësisht raporti i rezultateve të arritura në atë provim. Problemi me gjasat e suksesit është se ajo nuk tregon lidhjen reale të pabarazisë që ekziston në një shoqëri. Duke matur gjasat e një kandidature, mund të shohim

²⁹ po aty, fq 72

më mirë pabarazitë midis klasave. Thelbi i dallimit të këtyre dy matjeve është se matja e gjasave të suksesit mbetet e lënë pas dore nga fakti se "sa më të madha gjasat që fëmijët e klasës punëtorëve të përjashtohen nga arsimi i mesëm, nuk do të jenë të përfshirë në këtë matje, por do të eliminohen për shkak se nuk kanë kaluar provimin"³⁰. Eliminimi që kryhet pa provim është në fakt autoeliminim, pasi anëtarët e klasave të privuar do të heqin dorë nga arsimimi i tyre i mëtejshëm. Prandaj, Burdie thekson se, për shpjegimin e saktë, struktura e klasës dhe marrëdhënia e saj me sistemin arsimor duhet të merren parasysh, pasi duke injoruar këtë lidhje studiuesi do të binte në një rrjet zgjedhjesh shkencore në dukje neutrale, të cilat në fakt do të ishin rezultat i një grindje ideologjike.

E ardhmja e individëve në sistemin shkollor varet drejtpërsëdrejti nga përkatësia e tyre në klasë. Një individ si anëtar i një kategorie të veçantë mban me vete një grup të veçantë tendencash, d.m.th. dispozita që do të ndikojnë në jetën e tij të ardhshme. Pikërisht këto tendenca formojnë shanset e tij për t'u bashkuar me shkollën. Pas eliminimit pa provime të kryera nga sistemi shkollor, eliminimi nga vetë provimi duhet të merret parasysh. Ajo që injorohet rregullisht është fakti se shpesh normat që janë produkt i vlerave të klasës sunduese ndikohen drejtpërdrejt nga gjykata e ekzaminuesve, respektivisht nga ata që kanë në dorë fatin e vlerave.

Mënyra se si klasa qeverisëse arrin të fshehë riprodhimin e pabarazive në arsim i përkthen vlerat e saj në një "logjikë specifike të sistemit arsimor"³¹. Sa më i madh dallimi në mes të vlerës së klasës të cilës i takon kandidati dhe vlerave të klasës sunduese, aq më të pakta janë shanset që kandidati ta kalon provimin (seleksionimin). Këto norma që kërkon sistemi arsimor janë gjithashtu rezultat i keq adaptimit ideologjik. Ato mund të shihen në kriteret e pandërgjegjshme të ekzaminuesve, kërkesat e institucionit shkollor dhe testet që i bën institucioni. Ekzaminuesit janë të ndikuar jo vetëm nga mënyra e të folurit, theksimi ose mbajtja e kandidatëve, por edhe nga imitimet e tyre, veshja e rrobave dhe kozmetika që përdorin. Rezultati i tyre varet nga kapitali kulturor që ata zotërojnë, dhe kështu nga klasa ku ata i përkasin. Kapitali kulturor lidhet drejtpërdrejt me suksesin edukativ të një individi.

³⁰ Po aty, fq. 79

³¹ po aty. fq. 87

Kapitali kulturor, në fakt, është kultura dominuese, vlerat e të cilave janë përshtatur më së miri nga individë nga klasa të privileguara. Njohja e kulturës dominuese është një çështje e klasës dhe gjithnjë duhet të merret parasysh dallimi në mundësinë e anëtarëve të klasës më të ulët në lidhje me anëtarët e klasës më të lartë, për shembull, të shkojnë në opera. Shijet në film, muzikë, ushqim janë gjithashtu rezultat i një mënyre të caktuar edukimi dhe udhëzimi. Dallimet, të cilat krijohen nga fillimi me socializime të ndryshme të individëve, riprodhohen vetëm në jetën e tyre të ardhshme. Një nga arsyt kryesore pse fëmijët e klasave të ulëta kanë një rrugë të vështirë në arsim janë dallimet në modelet e fjalorit që ekzistojnë midis klasave. Fëmijët nga klasat më të varfra gjithashtu do të përdorin një fjalor më të varfër, që më vonë do të ndikojë në suksesin e tyre në shkollë. Gjuha është gjithashtu një përcaktues i rëndësishëm në *sociologjinë burdiane*, sepse modeli i kufizuar i zërit menjëherë zvogëlon shanset e suksesit në sistemin arsimor dhe për shkak se menjëherë i njuh dallimet e fituara nga socializmi.

Skemat e vëzhgimeve që karakterizojnë individët janë produkt i një klasifikimi të mishëruar dhe subjektet sociale vlerësohen të kenë vetëm instrumentet e dijes që ata i imponojnë. Subjekti shoqëror dënohet të mendojë vetëm për veten duke përdorur këto instrumente të imponuara dhe nuk është në gjendje të shohë gjithë marrëdhënien e pabarazisë që ekziston në realitetin shoqëror. Procesi i imponimit të vlerave ndaj anëtarëve të varur, është në fakt një dhunë simbolike. Edhe testet që matin aftësitë e individëve janë një mënyrë për të fshehur riprodhimin e pabarazisë dhe gjithmonë duhet të kihet parasysh se institucioni shkollor është ai që do të përcaktojë kriterin me të cilin bëhet aftësimi i individëve. Pavarësia absolute që sistemi arsimor ia atribuon vetvetes dhe asnjënjësi e pretenduar e saj, janë në fakt manteli (petku) më i mirë që krijohet për të fshehur funksionet sociale që kryen ky sistem. Burdie dhe Paseron konsiderojnë se sistemi arsimor duhet të konsiderohet si një sistem që posedon logjikën e saj të brendshme të kushtëzuar nga evolucioni i strukturave arsimore dhe kërkesat e jashtme të kushtëzuara nga racionalizimi ekonomik. Prandaj, funksionet e sistemit arsimor nuk duhet të reduktohen vetëm në funksionin e tij teknik. Që funksioni teknik të kryhet realisht, është e domosdoshme që sistemi arsimor të jetë plotësisht i nënshtruar ndaj racionalizimit ekonomik dhe që duke zhdukur të gjitha pabarazitë klasore dhe gjinore, ai ndan dhe trajnon

individë të aftë duke i krijuar ata specialistë në tregun e punës. Por ende duke marrë shembullin e Francës, Burdie dhe Paseron tregojnë se ky nuk është rasti. Megjithëse racionalizimi ekonomik do të përfshinte ndarjen e individëve më të aftë, gratë në Francë janë ende në një pozicion më të varur nga burrat. Pavarësisht qasjes së barabartë në universitet, gratë përsëri privohen nga disa lloje studimesh. Sistemi shkollor, si një nga strukturat kryesore që kontribuon në riprodhimin e dominimit mashkullor dhe që ndikon në strukturat subjektive të shoqërisë, domethënë në dispozitat, nuk mund të përfaqësojë një lloj mendimesh dhe veprimet e grave dhe burrave në ekonominë racionale. Socializimi gjinor, i cili është një nga krijuesit kryesorë të dispozitave që nënkuptojnë një dallim të panumërt midis burrave dhe grave, veçse thellohen më tej në sistemin arsimor. Këtu polarizohen qëndrimet dhe kjo më së miri mund të shpjegohet duke etiketuar profesione të caktuara si "të femrave" dhe duke iu referuar grave në përfundimin e studimeve të tilla. Përveç feminizmit ekzistues të profesioneve (që për shkaqe të tjera kanë shënuar një rënie në vlerën e diplomave të caktuara), gratë zakonisht marrin pagë më të ulët se kolegët e tyre, që mbajnë të njëjtin diplomë. Edhe pse statusi i grave është përmirësuar me "demokratizimin", sundimi i njerëzve vazhdon t'i dënojë këto gra në një lloj të veçantë studimi. Duke rritur pjesëmarrjen e grave në nivelet më të larta të arsimit, ka pasur një rritje në prodhimin e diplomave dhe, rrjedhimisht, përkeqësimin e tyre. Vlera e një diplome është e kushtëzuar nga kërkesa që ekziston për të në treg. Dhe mekanizmi i "eliminimit të vonshëm" bazohet në faktin se disa diploma janë pak a shumë të vlefshme. Duke vënë në dukje kategoritë e privuara të individëve për t'u diplomuar nga fakultetet, diploma e të cilëve është më pak e vlerësuar, sistemi arsimor është përsëri duke kryer funksionin e riprodhimit të pabarazisë.

Ajo që gjithashtu mund të shihet si një veçori e realitetit shoqëror është fakti se diplomat e prodhuara nga sistemi arsimor janë pranuar si produkti i saktë, neglizhimi i të cilit është lënë pas dore. Burokracitë moderne që pranojnë dhe nuk kontrollojnë diploma të sistemit arsimor, duke kundërshtuar interesat e tyre ekonomike, në të vërtetë i legjitimojnë të njëjtat parime mbi të cilat mbështetet sistemi arsimor: vendosja në krye e vlerave të klasës sunduese. Dhe në këtë mënyrë shoqëritë moderne pranojnë dhe lejojnë sistemin arsimor të kryejë rolin e tij për transformimin e avantazheve shoqërore në përparësitë e

shkollës. Dhe pastaj ata që gëzojnë këto përparësi në shkollë, e kthejnë diplomën e tyre "të vlefshme" në avantazhe sociale.

Sistemi arsimor duhet parë si një grup i veçantë i kërkesave të jashtme të paraqitura nga ekonomia dhe kultura e një shoqërie. Megjithatë, nuk duhet lënë pas dore dallimet që riprodhon, e për të cilat, filozofi si ato të zhvillimit ekonomik dhe relativizmit kulturor janë të verbër. Indiferenca e shprehur nga këto filozofi lidhur me dallimet (sidomos me dallimet klasore) në fakt mund të interpretohet si pranim i heshtur dhe nënshtrimi ndaj parimeve të klasës sunduese. Për këtë autonomia e sistemit arsimor është relative dhe këtë e bën të tillë konservatorizmi pedagogjik. Ky konservatorizëm është shumë vështirë i ndryshueshëm pasi puna pedagogjike në fakt "prodhon individë që ndryshohen në mënyrë të përhershme dhe sistematike nga procesi i konvertimit afatgjatë dhe sistematik që kërkon t'u japë atyre të njëjtin edukim të përhershëm dhe të transferueshëm (habitus), që janë modelet e zakonshme të të menduarit, perceptimit, vlerësimit dhe veprimit"³². Një sistem arsimor i cili varet nga konservatorizmi pedagogjik, i shoqëruar gjithmonë me konservatorizëm shoqëror dhe politik, krijon një iluzion të pavarësisë së saj duke përmbushur funksionin e vet themelor, të implantimit. Pikërisht ato dispozita dhe predispozita të prodhuara nga struktura e sistemit arsimor janë pika kryesore e referencës dhe formojnë bazën mbi të cilën mbështetet prodhimi i mëtejshëm i saj. Habitus, është çelësi për të kuptuar funksionin legjitim të sistemit shkollor. Mbulesa që transmetohet përmes këtij funksioni është e trashë dhe e errët dhe mënyra e vetme për ta hequr është njohja e habitusit si një produkt që riprodhon produkte të cilat bazohet në pabarazi. E, siç konkludojnë Bourdieu dhe Paseron, "funksioni më i shquar dhe më specifik i sistemit arsimor është maskimalizimi i funksionit të tij themelor, konkretisht maksimalizimi i të vërtetave objektive për lidhjen e saj me strukturën e marrëdhënieve të klasës". Dhe për të përmbushur këtë funksion themelor, dhe për të përfunduar këtë proces të komplikuar të maksimizimit, merr shumë kohë dhe para. Në mënyrë që privilegjet borgjeze të gëzojnë ligjërisht trashëgiminë e sistemit shkollor, ai duhet të bindë individë të tjerë se këto privilegje janë të merituar. Duke e përqafuar vlerën e një klase më të lartë në çdo subjekt shoqëror, duke u mësuar atyre se gjithkush është në

³² po aty, fq.107

vendin që meriton, duke siguruar qarkullimin e kapitalit kulturor në të njëjtat qarqe dhe duke ruajtur diskrete privilegjet e borgjezisë, janë funksionet e vërteta të sistemin arsimor.

2.8. Barazia si vizion dhe jo kërcënim

Se cila është pesha dhe qasja që një shoqëri ka rezervuar për barazinë/pabarazia si koncept, nuk është gabim të vështrohet edhe aspekti lingvistik, respektivisht kuptimi që i jepet në kultura dhe vende të ndryshme këtij koncepti. Në Suedi, për shembull një nga vendet avangarde në respektimin e të drejtave dhe lirive gjinore, fjala **jämställdhet** (që do të thotë “në pozita të barabarta”) është kthyer në një koncept me rëndësi të veçantë shoqërore. U shfaq për herë të parë në vitet 1970 dhe sipas Hirdman (1988) kjo fjalë nënkuptonte një kontratë e cila siguron një marrëdhënie më të barabartë midis burrave dhe grave. *Jämställdhet*, si koncept u bë i pranueshëm për një pjesë të konsiderueshme të popullatës sepse iu dha një kuptim vizionar dhe jo kërcënues. Nëse i referohemi terminologjisë politike (nga aspekti praktik i fjalës) qëllimi kryesor i përdorimit të kësaj fjale ishte sigurimi i të drejtave të barabarta midis grave dhe burrave dhe ndarjes së përgjegjësisë dhe mundësive në proporcion të barabartë midis dy gjinive. Pas viteve 1970 ky parim u zbatua në çdo aktivitet politik, ekonomik, social apo edukativ dhe u pasurua më shumë pas 1990-ës³³.

Nëse zbresim në hapësirat rreth nesh, për shembull në Kroaci (shteti anëtar i BE-së) do të vërejmë pabarazinë arsimore të pranishëm deri në çështjet që lidhen me pjesëmarrjen në nivele të ndryshme arsimore sipas statusit social apo edhe me kualifikimin e mësimdhënësve sipas rajoneve të caktuara. Kështu, përqindja e mësuesve të kualifikuar në shkolla të zonave ekonomikisht të favorizuara (99.2 për qind) është shumë më e lartë krahasuar me përqindjen e mësuesve të kualifikuar në shkollat e zonave të pa favorizuara (89.2%). Një hulumtim për pabarazitë në sistemin arsimor tregon se, jo të gjithë në shtetin kroat kanë akses të njëjtë në sistemin arsimor dhe se jo në të gjitha pjesët e Kroacisë kostoja e shkollimit është e njëjtë. Edhe pse në parim ka një sistem të arsimit të lirë, për shkak të decentralizimit dhe komponentët së financimit, çështja e pjesëmarrjes në arsim ndryshon

³³ Kalaja, D., dis “Përjasje të krahasuara...”, Tiranë, 2013

sipas zonave të veçanta. Kështu, nëse në zona me ekonomi më të favorshme përqindja e mësuesve të kualifikuar është 99.2%, në shkollat që gravitojnë në zona ekonomikisht të pa favorizuara përqindja e mësuesve të kualifikuar është 89.2%.

Dallimet gjuhësore dhe kulturore të cilat janë një realitet edhe në shkollat e Kroacisë, duket se nuk trajtohet edhe aq mjaftueshëm. Një studim i kryer nga Eurostudent, tregon se vetëm 9.1% e mësuesve janë trajnuar për mësimdhënie në mjedise multikulturore ose shumëgjuhësore. Kur është fjala për mësimin e nxënësve me nevoja të veçanta arsimore, situata është e kundërt. Thujse gjysma e mësuesve të shkollave fillore në Kroaci (46%) janë të trajnuar dhe kjo është më shumë se në çdo vend tjetër të BE-së, përveç Polonisë ku përqindja e trajnimeve të tilla ka përfshirë 56 për qind të mësuesve të atij vendi. Në Kroaci ka një dallim të madh në nivelin e arsimit të popullatës bazuar në traditën familjare. Të dhënat tregojnë se perspektivat për qasje në arsimin e lartë janë më të favorshme për njerëzit që vijnë nga familjet më të arsimuara. Gjithsej 46% e nxënësve vijnë nga një familje ku të paktën një prind është shumë i arsimuar, 56% nga një familje ku të paktën një prind ka përfunduar shkollën e mesme dhe vetëm 3% nga një familje ku shkalla më e lartë e edukimit të prindërve është shkolla fillore, e cila nuk korrespondon me shpërndarjen e popullsisë sipas shkallës arsimit. Nxënësit e prindërve me arsim të dobët (prindërit e të cilëve kanë përfunduar arsimin fillor ose të mesëm si niveli më i lartë i arsimit) kryesisht regjistrohen në shkolla profesionale publike, në arsimin e lartë publik dhe në shkolla politeknike. Ndërkaq, fëmijët e prindërve me arsim të lartë mësojnë kryesisht në institucione arsimore të kategorizuara më lartë, sikurse janë atje universitetet publike³⁴.

Sipas gjetjeve të studimit të Eurostudent, 50.7% e nxënësve kanë përfunduar arsimin e mesëm para se të regjistrohen në një institucion të arsimit të lartë dhe 43.1% janë me arsim të mesëm katër vjeçare. Pjesa dërmuese e atyre që janë në studime universitare vijnë nga bankat e shkollave të përgjithshme publike dhe këtu janë 65% e kësaj kategorie. Ata që përfundojnë shkollat profesionale janë shumicë në studimet profesionale publike, ku përbëjnë 78% të studentëve si dhe të universiteteve private ku përbën 72% të studentëve. Gjimnazet janë gjithashtu më të përfaqësuar në mesin e studentëve të rregullt. Shkalla e

³⁴ "Institut za razvoj obrazovanja", Eurostudent V, Nacionalno Izvješće Istraživanja za Hrvatsku, Zagreb, 2014

punësimi të njerëzve të cilët kanë përfunduar shkollën e mesme kohët e fundit është dukshëm nën mesataren e BE-së (47.3% në vitin 2014 krahasuar me mesataren e BE-së prej 70.8%), kurse hendeku i punës midis të rinjve që kanë përfunduar arsimin e mesëm dhe atyre që kanë përfunduar arsimin e lartë është më i lartë se në vendet e tjera të BE-së, sidomos në periudhën prej një deri tri vite pas kualifikimit.

Në Kroaci ka dallimit të madh mes zonave të ndryshme sa i përket përfshirjes së fëmijëve në arsimin parashkollor, i cili ndikon në cilësinë e shkollimit në nivelet pasardhëse të shkollimit. “Është veçanërisht shqetësuese fakti që në grupmoshën 3 - 5 vjeçare numri i fëmijëve të përfshirë në programet e kopshteve të fëmijëve lëviz shumë nga njëri qark në tjetrin dhe këto dallime janë nga më të ulët në Posavinski Brod (22 për qind) deri tek më të lartit në qytetin e Zagrebit (91%). Shqetësimi vjen se ekziston një korrelacion i qartë ndërmjet rezultateve të testeve të PISA në fushën e matematikës të nxënësve të shkollave të mesme (15 vjeçar) të cilët kanë ndjekur vetëm një vit, respektivisht më shumë se një vit arsim parashkollor. Në shkollat fillore, më pak se 10% e nxënësve në Kroaci ndjekin shkollat që kanë mbështetje në mjetet e teknologjisë digjitale. Pjesa tjetër mësojnë në shkolla të cilat kanë mesatarisht një kompjuter për 26 nxënës. Në Slloveni kjo mesatare është një kompjuter për 10 nxënës. Besimi në përdorimin e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në një mënyrë të sigurt, të përgjegjshme dhe operative është pak më poshtë mesatares së BE dhe është veçanërisht e ulët në mesin e nxënësve të shkollave profesionale (European Schoolnet 2012). Kroacia është një nga vendet e pakta në BE ku arsimi në Teknologjinë e Informacionit dhe Komunikimit (TIK) nuk fillon në nivelin fillestar. (Komisioni Evropian 2012) në ISCED (Standardi Ndërkombëtar i Klasifikimit të Arsimit).

Sa i përket qasjes në arsimin e lartë, duket se këta perspektiva janë më të favorshme për ata që vijnë nga familjet më të arsimuara. Nga numri i përgjithshëm i studentëve, 46 për qind vijnë nga një familje ku të paktën një prind është shumë i arsimuar; 56 për qind nga familje ku të paktën një prind ka përfunduar shkollën e mesme dhe vetëm 3 për qind nga një familje ku shkalla më e lartë e edukimit të prindërve është shkolla fillore. Përveç kësaj, studentët e prindërve me arsim të dobët (prindërit e të cilëve kanë përfunduar arsimin fillor ose të mesëm si niveli më i lartë i arsimit) orientohen kryesisht në studime profesionale,

ndërsa studentët e prindërve me arsim të lartë janë kryesisht në studimet publike universitare³⁵.

III. SISTEMI ARSIMOR NË MAQEDONI

3.1. Shkollim i obliguar nga viti 2007

Në vija të përgjithshme sistemi arsimor në Maqedoni është i ndarë në arsim formal dhe jo formal. I pari mban edhe peshë kryesore të arsimimit të popullatës dhe qëndron në katër shtylla: arsimin parashkollor, arsimit fillor nëntëvjeçar; arsimit mesëm tre dhe katër vjeçar (prej vitit shkollor 2017/2018 janë shtuar edhe profile të shkollimit dy vjeçar) dhe arsimit të lartë me nivelet e studimeve universitare dhe pasuniversitare. Viteve të fundit i është dhënë një rëndësi e veçantë edhe arsimit jo formal dhe programeve për mësim të përjetshëm. Kjo e fundit, krahas qëllimit për kualifikimin e personave në moshë të rritur me profesione për të cilat ka nevojë tregu i punës, shërben në të njëjtën kohë edhe si formë për të “korrigjuar” padrejtësitë që ishin bërë në të kaluarën në sistemin arsimor. Shqiptarët edhe pse janë të dytët me numrin më të madh të banorëve, pas maqedonasve, nuk kishin të drejtë shkollimi në nivelin e mesëm. Dy të tretat e popullsisë shqiptare, në nivel shteti, mbaronin shkollimi në gjuhën amtare në klasë të tetë ose në moshën 14 vjeçare. Edhe atë, vetëm gjysma kishin mundësi të vijojnë shkollimin e mesëm në gjuhën amtare, te tjerët shkollohehin në gjuhën maqedonase.

Ndërkaq në shtete të zhvilluara ishte dukshëm më i madh niveli i shkollimit të detyrueshëm. Tabela në vijim sjell gjendjen e shkollimit të mesëm në disa prej shteteve evropiane

³⁵ Po aty

Tabela 3

Shkollimi i detyrueshëm (v. 2015)			
Shtetet:	Vitet	Shtetet:	Vitet
Holanda	13	Irlanda	10
Belgjika	13	Finlanda	10
Gjermania	13	Danimarka	10
Anglia	12	Zvicra	10
Moldavia	11	Estonia	9
Franca	11	Poloni	9
Spanja	11	Slloveni	9
Suedia	10	Maqedoni	8

Burimi: Eurostat 2007

Në këtë kohë diskutohej mundësia e rritjes së viteve të shkollimit të detyrueshëm në Maqedoni. Grupi i punës kishte në tavolinë disa variante, por dy ishin më kryesoret, nëntë dhe dhjetë vjeçar. Meqë ku i fundit ishte më i kushtueshëm për shtetin (kërkonte më shumë investime në infrastrukturën shkollore, sigurimin e kuadrove, hartimin e më tepër programeve të reja mësimore) u vendos të propozohet varianti për arsim të detyrueshëm nëntëvjeçar sipas modelit 3+3+3. Rritja e viteve u bë në atë mënyrë që sistemit të detyrueshëm të shtohet edhe një vit i arsimit parashkollor, ish-foshnjorja. Tabela numër 4 tregon se cila është skema e sistemit arsimor në Maqedoni. Nga 83.23% sa ishte deri atëherë përfshirja së fëmijëve në foshnjore, me arsimin nëntëvjeçar shkoi në 100 për qind përfshirja e tyre në arsim, pra e fëmijëve të moshës nga pesë vjet e gjysmë deri gjashtë vjet e gjysmë.

Para se në Maqedoni të bëhet i detyrueshëm edhe arsimi I mesme, gjendja me nivelin e shkollimit ishte alarmante. Nga numri I përgjithshëm i popullsisë mbi 15 vjet, rreth gjysma ose 49.39% janë persona që nuk kanë ose kanë nivel të ulët shkollimi (janë analfabet, janë me shkollim të papërfunduar të arsimit fillor apo kanë arsim deri në nivelin fillestar). Nëse kësaj grupe i shtojmë edhe personat me arsim të kryer 3 ose 4 vjet, atëherë struktura arsimore e popullatës në Republikën e Maqedonisë është alarmante dhe nuk jep asnjë shpresë për zhvillimin e ardhshëm ekonomik dhe social të shtetit. Në kushtet e modernizimit permanent dhe punës së bazuar në teknologjinë teknike, kjo gjendje me

zvogëlim të fuqisë ekonomike në shtet paraqet gjenerator të vërtetë të rritjes së papunësisë dhe rritje të ulët të zhvillimit ekonomik.

Ka shumë arsye për gjendjen e vështirë të strukturës arsimore të popullatës në Maqedoni, por si më dominuese veçohen: përfshirja e pamjaftueshme e nxënësve/studentëve; braktisja e shkollë në arsimin fillor dhe të mesëm;.....përfshira e dobët në shkolla e grupeve të marginalizuara³⁶. Marrë në përgjithësi braktisja nga shkollat fillore dhe të mesme, në atë periudhë ka shënuar 18.32 për qind, gjë e cila ndikonte në shtimin e popullsisë me arsim të ulët.

3.2. Burimet e pabarazisë në Maqedoni

Ashtu siç është e gjerë fusha e veprimit dhe gama e aktorëve të përfshirë në sistemin arsimor, ashtu janë të shumta dhe të llojllojshme edhe problematikat e organizimit dhe krijimit të politikave të kësaj fushe. Në këtë kontekst duhet parë edhe prezenca e pabarazive të shumta brenda sistemit arsimor në Maqedoni. Si në çdo vend tjetër të botës edhe këtu burimi i atyre pabarazive është i ndryshëm dhe të gjitha ato mund të klasifikohen apo të grupohen në kategori të ndryshme sikurse janë: **fiziologjike** (mosha, gjinia, aftësitë fizike) **kulturore** (etniteti, gjuha, raca dhe feja), **sociale** (shtresa shoqërore, vendbanimi, të ardhurat financiare, përkatësia politike), **institucionale** (nëse shkolla është publike apo private; qendrore apo periferike; me paralele të disperzuara ose jo; është komunale, shtetërore, speciale, bilinguale apo fetare; me maturë shtetërore apo ndërkombëtare dhe nëse shkolla është mono apo multietnike pra nëse mësimi zhvillohet në një, dy apo tre gjuhë).

Nuk ka dyshim se dallimet e grupuara sipas kategorive të veçanta interferojnë pashmangshmërisht me njëra tjetrën. Konkretisht, nëse te kategoria fiziologjike neve mund të dallojmë nxënësit (si të pabarabartë) sepse disa janë djem dhe tjerat vajza dhe gjithashtu disa djem e vajza që janë me nevoja të veçanta për shkak të aftësive të limituara psiko-

³⁶ Programi Nacional për Zhvillim Arsimor në Republikën e Maqedonisë 2005-2015

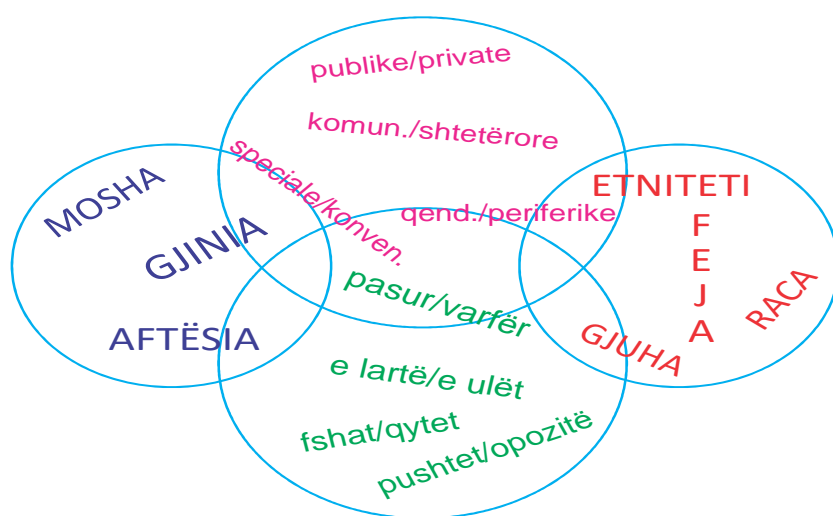
fizike, është në detyrimin e institucioneve që të sigurojnë kushte për shanse të barabarta të gjithë nxënësve sipas aftësive të tyre fizike. Pra, me automatizëm dimensionin institucional del në plan të parë sa i takon kushteve që duhen siguruar për të shmangur pabarazinë që burimin e ka te fiziologjia. Me jo më pak ndikim në këtë hapësirë ndërveprimi është edhe elementi i përkatësisë etnike nga vjen nxënësi apo edhe gjuhës së tij amtare. Jo të gjithë grupet etnike kanë perceptim të njëjtë për shkollën sidomos kur janë në pyetje vajzat apo fëmijët me probleme në zhvillimin psikofizik. Për këtë arsye pabarazitë e kategorizuara si fiziologjike dhe institucionale, mund ose të thellohen ose të sfidohen nga qasjet të cilat lidhen drejtpërdrejtë me aspektin e përkatësisë etnike, kulturore, fetare apo racore. Pra, një vend me shumë rëndësi zenë aspektet e konceptuara si kategori kulturore.

Tabela 4

Burimi (faktorët) i pabarazive në arsim			
Fiziologjike	Kulturore	Sociale	Institucionale
Mosha	Etniteti	fshat/qytet	publike/private
gjinia	gjuha	pasur/të varfër	komunale/shtetërore
aftësia	feja	majtë/djathtë (me pushtetin/me opozitën)	qendrore/periferike
	raca		kompakte/disperzuar
			komunale/shtetërore/speciale/bilinguale/fetare
			maturë shtetërore/mat.ndërkombëtare

E shprehur me bashkësi tiparesh, kategoritë që tregojnë burimin e pabarazive dhe lidhjeve pikëtakimeve me njëra tjetrën do të dukeshin si në figurën më poshtë.

Figura 4



Kur jemi te shkollimi në nivelin e mesëm të gjitha këta pabarazi janë të pranishme dhe sikurse do të shohim më vonë prekin thuajse të gjithë vertikalen dhe horizontalen e arsimit. Megjithatë, më të

rëndat dhe më gjithëpërfshirëset³⁷ janë pabarazitë etnike apo të gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi. Sepse, krijimi i politikave arsimore vazhdon të jetë edhe më tej me standarde të dyfishta dhe kjo mund të vërehet nga mungesa e barazisë në mundësitë e zgjedhjeve (gjasat), kushteve dhe llojshmërisë së programeve mësimore të cilat ofrohen në shkollat e mesme, veçmas në shkollat publike. Konkretisht, jemi në sferën e pabarazive që burimi e kanë në organizmin institucional të arsimit të mesëm, apo më saktë në kategorinë e pabarazive institucionale. Në fakt kjo është edhe kategoria që duhet të ketë vëmendjen më të madhe të studiuësve dhe institucioneve kompetente.

Nëse pabarazitë të kanë burim shkaqet fiziologjike (moshën, gjininë dhe aftësitë e nxënësve) apo edhe shkaqet kulturore (përkatësia dhe komuniteti nga vjen) nuk janë në dorën tonë për ti ndryshuar apo edhe nëse përmes arsimit janë të ngadalta ndryshimet sociale që duhet të pësojë një shoqëri; pabarazitë institucionale është shumë më lehtë të eliminohen pasi janë thjeshtë çështje organizimi, apo administrimi nga Ministria e Arsimit dhe Shkencës dhe shërbimeve tjera profesionale në varësi të drejtpërdrejtë prej saj. Por kur mungojnë ndryshimet dhe kur pabarazitë e kësaj kategorie mbesin po ata që ishin edhe para

³⁷ Për një shtet multietnik dhe që ka lënë pas krahëve një konflikt të armatosur me karakter ndëretnik, shënimi ynë

10 apo 20 viteve, s'ka dyshim se faji duhet kërkuar te krijimi i politikave arsimore, respektivisht te Ministria.

3.3. Pabarazi apo diskriminim

Hulumtimi i diskriminimit (pra pabarazive si rezultat i politikave të qëllimta shtetërore) është i rëndësishëm nëse shihet si qasje për të konfirmuar ose demantuar perceptimin publik në këtë pikë, si dhe për të zhiruar më thellë në shkaqet të cilat gjenerojnë pabarazi dhe ndjenjën e të qënurit i diskriminuar në një shtet demokratik. E, nëse i shtojmë kësaj qëllimin për të kontribuar në eliminimin e atyre padrejtësive, të cilat pengojnë zhvillimin në përgjithësi të shtetit nuk duhet të ketë vend për asnjë tabu dhe për asnjë tendencë “fshehje”. Diskriminimi mund të shprehet në mënyra të ndryshme, por edhe kuptimi i kësaj çështjeje nga njerëzit mund të jetë i ndryshëm. Nëse diçka do të kuptohet si diskriminim apo jo – është një çështje e ndjenjës personale dhe subjektive dhe varet nga botëkuptimet personale të çdo njeriu. Fakt, është se sot çdo njeri në këtë apo atë menyrë goditet nga diskriminimi, pasi, në përgjithësi, kultura përbëhet nga sisteme të ndryshme të interpretimit dhe përcaktimeve, të cilat po bëjnë gërshetim të ndërsjellë, kështu që një person mund t'u takoj më shumë kulturave. Parashtrohet pyetja, pse sot gjithnjë e më tepër po flitet për diskriminimin? Në esencë, lidhur me hulumtimin tonë, ekzistojnë dy arsye themelore:

1) karakteri i theksuar shumetnik, shumëgjuhësor, shumëkulturor dhe shumëreligjioz në vendet e Evropës; Siç ka theksuar Romano Prodi: Evropa është Evropë e pakicave (Europe is the europe of minorities)³⁸. Në pajtim me këtë çdo vend evropian i cili ka me shume se një milion banore ka grupe te pakicave; vetëm “mini vendet” si Luksemburgu, Malta, San Marino, etj., nuk kanë pakica. Përqindja e njerëzve të cilët bëjnë pjesë në pakicë në vendet e BE-së është e ndryshme, në shtete si Spanja shkon në 20%. Pastaj, kemi Belgjikën me tre bashkësi gjuhësore. Numri me i madh i vendeve kanë ndërmjet tre dhe gjashte grupe, kurse në Itali ka dymbëdhjetë. Madje edhe Franca dhe Greqia, të cilat në mase të madhe e

³⁸ Hungarian neës agency, 15 april 2001

mohojnë ekzistimin e pakicave në territorin e tyre, kanë nga shtatë grupe. Disa vende lindore janë relativisht homogjene, si Polonia dhe Hungaria, në të cilat përqindja e njerëzve që u takojnë pakicave është vetëm 3-4%, por në vendet tjera kjo përqindje është nga 10-12 %, kurse Estonia dhe Letonia kanë 30-40 %.

2) fakti se tani nuk ekziston një formë e diskriminimit të theksuar juridikisht (i përmbajtur në ligj), nisin e vijnë në shprehje format joformale të diskriminimit. (Parandalimi i diskriminimit në grupe të ndryshme shoqërore paraqet temë interesi për shumë organe dhe institucione ndërkombëtare të cilat duke u bazuar në vlerësimin e vet të gjendjeve dhe propozimeve për rregullimin normativ të disa sferave të caktuara japin mendime dhe rekomandime për mënyrën e zgjidhjes së problemeve të perceptuara. Kjo, sidomos ka të bëjë me OSBE-në dhe bashkëpunimin e shprehur me ndihmën e raporteve të ndryshme dhe vlerësimit të gjendjes, pastaj rekomandimet e Komitetit për shfuqizimin e të gjitha formave të diskriminimit racor pranë KB-së dhe Komisionit Evropian kundër racizmit dhe tolerancës pranë Këshillit të Evropës. Këto rekomandime, të sjella në bazë të raporteve për gjendjen e të drejtave njerëzore në Republikën e Maqedonisë do të merren parasysh lidhur me përcaktimin e gjendjes në disa sfera të veçanta, si dhe lidhur me propozimin e masave të nevojshme për Rregullativës ligjore³⁹

Në bazë të dokumenteve ndërkombëtare për të drejtat e njeriut të cilat e ndalojnë diskriminimin, atë mund t'ia definojmë si dallim, përjashtim, kufizim ose dhënie përparësi të një individi, në ndonjë bazë (të përkatësisë racore, gjinore, etnike, politike, të moshës, hendikepit, etj.), dhe që ka për qëllim ose pasojë çrregullimin apo uljen e njohjes, ushtrimit dhe kryerjen, nën kushte të njëjta të të drejtave dhe lirive të njeriut në sferën politike, ekonomike, kulturore, sociale ose në çfarëdo sferë tjetër të jetës shoqërore⁴⁰. Dispozitat më të reja që kanë të bëjnë me mosdiskriminimin, dhe ato të së drejtës ndërkombëtare, por edhe dispozitat nacionale, bëjnë dallim midis diskriminimit të drejtpërdrejtë dhe të tërthortë. Prandaj, **diskriminimi i drejtpërdrejtë** ekziston në rast kur një person vihet në

³⁹ Andrevska, E., International law and human rights, SEE-University, Tetovë, 2005

⁴⁰ Shih: Konventën për eliminimin e të gjitha formave të diskriminimit racor (CERD); Rezolutën e Asamblesë së përgjithshme të OKB-së 2106 (XX) e 21 dhjetorit të vitit 1965, në fuqi nga 4 janari i vitit 1969, neni 1; Konventën për eliminimin e të gjitha formave të diskriminimit të gruas, e 18 dhjetorit të vitit 1979, në fuqi nga 3 shtatori i vitit 1981; Komiteti i të drejtave të njeriut - koment i përgjithshëm 18, mosdiskriminimi, i datës 11 tetor 1989.

pozitë më pak të volitshme në krahasim me një person tjetër, në situata identike, dhe për ndonjë arsye të mbrojtur diskriminuese. Në pajtim me këtë definicion, që të ekzistojë diskriminimi i drejtpërdrejtë patjetër duhet që në radhë të parë të vërtetohet ekzistimi i një trajtimi më të keq, apo më pak i volitshëm dhe që kjo të bëhet për ndonjë arsye të mbrojtur diskriminuese. Nga ana tjetër, veprimet që kanë rezultat diskriminues pa qëllim diskriminues njihen si **diskriminim i tërthortë**. Diskriminimi i tërthortë shfaqet në rastet kur “ndonjë dispozitë, kriter apo praktikë gjoja neutrale i vë pjesëtarët” e ndonjë grupi të caktuar (në baza diskriminuese) “në një pozitë më pak të volitshme të posaçme në krahasim me të tjerët, vetëm nëse ajo dispozitë, kriter ose praktikë është e justifikuar objektivisht për ndonjë qëllim legjitim ose masa të përshtatshme dhe të nevojshme për arritjen e atij qëllimi”. Veç këtyre du kategorive në sistemet juridike nacionale dhe në BE ndalohet edhe shqetësimi, viktimizimi dhe nxitja e diskriminimit. **Shqetësimi** paraqitet në ato raste kur ndonjë sjellje e caktuar në baza diskriminuese, ka për qëllim ose pasojë cenimin e dinjitetit të ndonjë personi ose krijimin e ambientit ofendues, armiqësor, të frikshëm ose degradues. **Viktimizimi** shfaqet në rastet kur një subjekt ndërmerr aktivitete negative ndaj një personi tjetër i cili ka ndërmarr veprime për vërtetimin e ekzistimit të diskriminimit, ka dëshmuar kundër diskriminuesit të supozuar ose ka paraqitur një diskriminim. Për **nxitje të diskriminimit** vlejné rregullat e përgjithshme të nxitjes. Kuptimi thelbësor është se nxitja e diskriminimit barazohet me vetë diskriminimin.

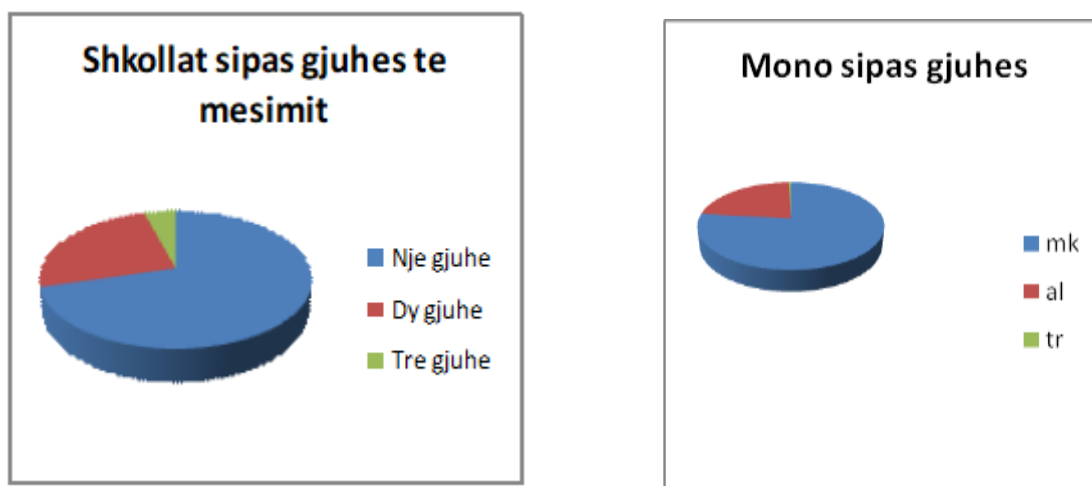
Si vend kandidat për anëtarësim në BE, Republika e Maqedonisë është e obliguar të harmonizojë legjislacionin e saj me sistemin juridik të BE-së, i cili gjithashtu parasheh ndalimin e diskriminimit. Parimi i ndalimit të diskriminimit paraqet një parim fundamental të Marrëveshjes për BE-në, i cili në preambulën e vet e thekson lidhshmërinë drejt parimeve të lirisë, demokracisë dhe respektimit të të drejtave të njeriut dhe lirive fundamentale, si dhe sundimin e së drejtës. Në nenin 9 të Kushtetutës të Maqedonisë shkruhet “Qytetarët e Republikës së Maqedonisë janë të barabartë për sa u përket lirive dhe të drejtave pavarësisht nga gjinia, raca, ngjyra e lëkurës, prejardhja nacionale dhe sociale, bindja politike ose fetare, pozita shoqërore ose pronësore”. Diskriminimi në fushën e arsimit ekziston në forma të ndryshme, pa përjashtuar edhe bazën e përkatësisë etnike. Për këtë flet edhe ndarja jo e drejtë e shkollave sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi edhe atë si

në nivelin e arsimit fillor ashtu edhe të mesëm. Në v.sh. 2013/2014 gjendja me shkollat fillore ishte me sa vijon:

- në territorin e Republikës së Maqedonisë ka gjithsej 341 shkolla fillore, ndërsa mësimi realizohet në katër gjuhë: maqedonase, shqipe, serbe dhe turke.

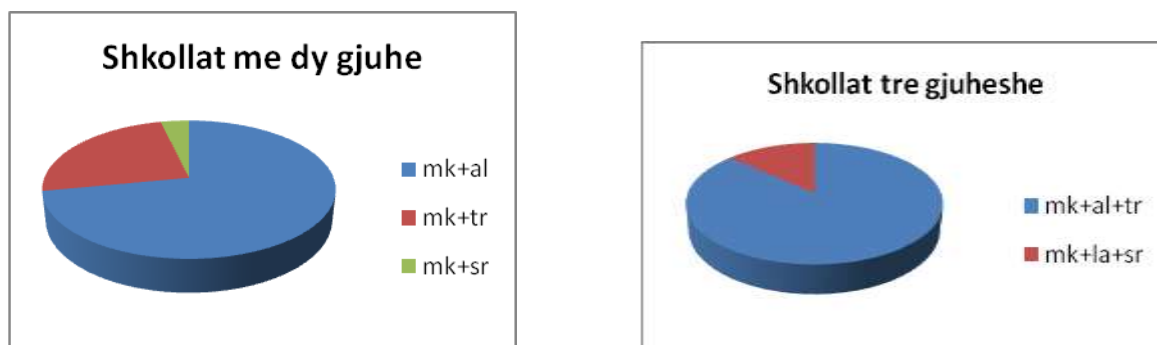
- në 241 (70,6%) organizohet mësimi vetëm në një gjuhë, prej të cilave në 185 (77%) – në gjuhën maqedonase, në 55 (22,8%) – në gjuhën shqipe dhe në 1 (0,4%) – në gjuhën turke. Nga numri i përgjithshëm i shkollave (341), në 85 (25%) – mësimi zhvillohet në dy gjuhë mësimore, prej të cilave në 59 (69%) – mësimi zhvillohet në gjuhën maqedonase dhe shqipe, në 20 (23,5%) – në gjuhën maqedonase dhe turke dhe në 3 (3,5%) shkolla – në gjuhën maqedonase dhe serbe. Mësimi në tre gjuhë zhvillohet në gjithsej 15 (4,4%) shkolla. Prej tyre 13 (86,6%) mësimi zhvillohet në gjuhën maqedonase, shqipe dhe turke dhe 2 (13,3%) – në gjuhën mësimore maqedonase, shqipe dhe serbe⁴¹.

Fig.5/6



⁴¹ Raporti "Diskriminimi në bazë të përkatësisë etnike" QMBN, OSBE, SIMKO, Shkup, 2010

Fig. 7/8



Gjithsej 341 shkolla, mësimi: maqedonisht, shqip, turqish, serbisht

Një gjuhë: 241 (70,6%) edhe atë: mk 185 (77%) al 55 (22,8%) dhe tr 1 (0,4%)

Dy gjuhë: 85 (25%) edhe atë MK & AL 59 (69%); MK& TR 20 (23,5%); MK & SR 3 (3,5%)

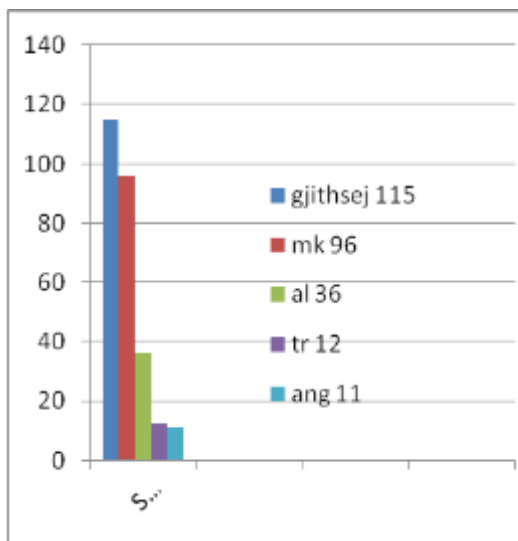
Tre gjuhë 15 (4,4%) edhe atë: MK, AL,TR 13 (86,6%); MK, AL,SR 2 (13,3%)

- në arsimin e mesëm shkollat janë gjithashtu më shumë “mono” se sa “multi” edhe atë llogari të mësimin në gjuhën maqedonase. Konkretisht këtë vit numërohen 115 shkolla. Në 96 prej tyre mësohet në gjuhën maqedonase, respektivisht në 83 për qind. Në 36 shkolla mësohet në gjuhën shqipe (krahas gjuhës maqedonase). Në 12 shkolla të mesme mësohet edhe në gjuhën turke (krahas maqedonishtes dhe shqipes), kurse në 11 shkolla mësohet në anglisht (ose vetëm në këtë gjuhë ose paralelisht maqedonishtes). Për situatë të këtillë flasin edhe të dhëna tjera alternative. Në Raportin e një projekti të USAID-it dhe Shoqatës “Hapini dritaret” (të mbështetur nga MASH) të dhënat flasin se vetëm në 9 për qind të shkollave mësimi zhvillohet në tre gjuhë: maqedonisht, shqip dhe turqisht, përderisa në gjysmën e shkollave të mesme të Maqedonisë mësimi zhvillohet vetëm në gjuhën maqedonase.

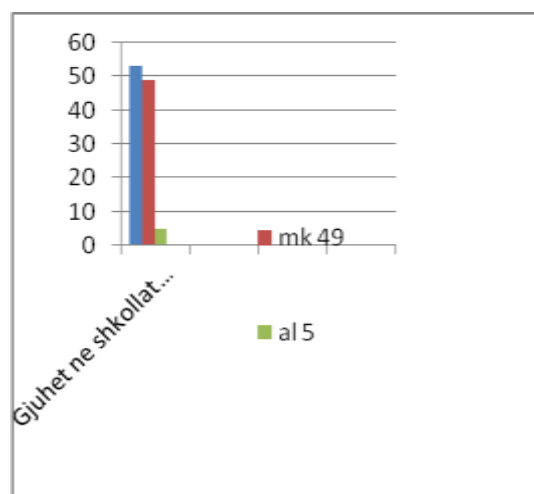
Në kategorinë “mono” të shkollave edhe këtu tregohet se pjesa dërmuese janë maqedonase edhe atë 92 për qind. Nga 96 shkolla të mesme, thuhet se në 53 mësohet vetëm në një gjuhë edhe atë ose maqedonisht ose shqip. Mirëpo nga këta 53 shkolla “mono” në 49 mësimi zhvillohet ekzkluzivisht vetëm në gjuhën maqedonase, kurse vetëm në 5 prej tyre vetëm në gjuhën shqipe. Për raportin në fjalë janë shfrytëzuar të dhënat e Entit

të Statistikave për gjendjen e shkollave para vitit 2012/2013 pasi Raporti është përgatitur para se Enti të publikonte të dhënat e lartë cituara për gjendjen e shkollave për v.sh 2013/2014. Në ndërkohë janë krijuar subjekte të reja shkollore dhe përveç kësaj Raporti i ESHS-së thirret në numrin në total të shkollave, kurse raporti i USAID-it si subjekte juridike.

Figura 9/10



Burimi: ESHS



Burimi: USAID

3.4. (Pa)barazia arsimore si qëllim edhe në Maqedoni

Maqedonia është zotuar vazhdimisht për barazi në arsim, respektivisht për “zhvillimin e mundësive/seancave arsimore për të gjithë” (Razvoj na obrazovni moznosti za site) që është edhe qëllimi i Programit Nacional për Zhvillimin e Arsimit në Maqedoni 2005-2015. “Qëllimi i politikave arsimore të çdo shteti është të sigurojë mundësi/shanse për arritjen e niveleve përkatëse arsimore për të gjithë dhe për të gjitha grupet madhore, si dhe të sigurojë që të njëjtët të posedojnë dije, aftësi dhe kompetenca që janë në përputhshmëri me kërkesat e shoqërisë dhe tregun e punës. Për shkak të kësaj arsimit duhet të jetë i

kapshëm për të gjithë ata që jetojnë në territorin e Republikës së Maqedonisë, pavarësisht moshës së tyre, gjinisë, ndarjes territoriale, përkatësisë etnike, gjenden shëndetësore, si dhe gjendjes sociale dhe financiare. Gjithashtu, arsimi dhe trajnimi duhet të posedojnë të gjitha kushtet për efikasitet dhe efekt me qëllim që të jetë në gjendje t'ju ofrojë të gjithëve arsim të mjaftueshëm të përgjithshëm dhe profesional. Arsimin duhet ta karakterizojë vendosja e strukturës dinamike dhe fleksibile e cila do të mundësojë mobilitete të pa ndërprerë horizontal dhe vertikal që nxënësit, studentë dhe kuadrit mësimdhënës të funksionojë sipas mekanizmave të përcaktuara qartë të cilët do të mundësojnë adaptimin dhe përgatitjen e tyre për t'ju bërë ballë nevojave të ndryshueshme të individit dhe shoqërisë në përgjithësi", thuhet në njësinë "Arsim për të gjithë"⁴²

Në këtë Program gjithashtu parashtrohet nevoja për shtimin e viteve të shkollimit të detyrueshëm në Maqedoni, që deri në vitin 2007 ishte tetëvjeçar sipas sistemit 4+4 me ndarjen në ciklin klasor (katër vitet e para) dhe ciklin lëndor (nga klasa e pestë der të tetën). Nevojat para së gjithash lidhen me përmirësimin e situatës ku pjesa dërmuese e popullatës së pa punë janë ata me nivele të ulëta shkollimi si dhe nevojës për ofrimin e një sistemi me shkollim të detyrueshëm i cili do të jetë më afër kualifikimeve. Arsimi fillor si tetë ashtu edhe nëntëvjeçar nuk posedon komponentët e kualifikimeve profesionale, apo aftësimin e nxënësve me shkathtësi të nevojshme për nevojat e tregut të punës, sepse nuk prodhon as elektrikistë, mekanikë apo montazhierë, as hidraulikë apo drugdhendës, as parukerë, as bukëpjekës e kështu me radhë.

⁴² Programi Nacional për Zhvillimin e Arsimit në Maqedoni 2005-2015, faqe 21

Tabela 5

Popullsia sipas përgaditjes arsimore/ papunësia sipas shkallës së shkollimit	Popullsia,përgaditja arsimore		Papunësuar, përg.arsimore	
	Numri	%	Numri	%
Në përgjithësi	1.579.500	100	315.900	100
Pa arsim	60.700	3,85	3.700	1,17
Pa mbaruar arsimin fillor	549.200	34,77	16.700	5,29
Arsim fillor	152.400	10,77	112.600	35,64
Arsim i mesëm triveçar	168.000	10,64	49.100	15,54
Arsim i mes. katërvjeçar	465.100	29,45	108.400	34,31
Shkollim i lartë	51.200	3,24	7.700	2,44
Arsim i lartë	114.900	7,28	17.700	5,61

Burrimi: Vjetari statistikor 2004

Shqetësuese në atë kohë ishte edhe niveli i lartë i rënies së numrit të nxënësve si në nivelin e arsimit fillor (tetëvjeçar) ashtu edhe në nivelin e arsimit të mesëm. Të dhënat statistikore të vitin 2002 dhe 2004 tregojnë se rënia më e madhe shënohet në periudhën e kapërcimit nga arsimi fillor në arsimin e mesëm edhe atë 16.65%. Forcimi i kapaciteteve të arsimit të mesëm është tejet i rëndësishëm edhe për një fakt tjetër e, që ka të bëjë me tregun e punës. Parashikimet për vendet e mundshme të punësimit thonë se mbi gjysma e atyre vendeve do të kërkohen për persona me kualifikime të mesme shkollimi. Konkretisht 53% e vendeve të reja të punës do të jenë të lidhura me arsimin e mesëm profesional, ndërsa 34% me nivelet më të ulëta të shkollimit. Në të ardhmen më tepër vende të punës do të hapen në industrinë përpunuese (40%) dhe tregti (9%) edhe atë për kualifikim me shkallë arsimit të mesëm profesionale (62%) dhe me arsim të lartë 10 për qind⁴³. Përveç kësaj, me rritjen e nivelit të shkollimit ulet edhe shkalla e papunësisë. Nëse në vitin 2009 ishin të pa punësuar 48.2% e personave nga 15-24 vjec, në vitin 2016 për të njëjtën grupmoshë shkalla e papunësisë është 25.2%⁴⁴ Mirëpo, shkalla e vërfërisë, sipas matjeve të

⁴³ Државен завод за статистика, Анкета за работна сила, 2016

⁴⁴ Po aty

Bankës Botërore⁴⁵ ka lëvizur shumë pak, nga 26,8% në vitin 2010, në 22,1% në 2014-ën⁴⁶. Me liberalizmin e vizave, lirinë e lëvizjes së qytetarëve në zonën Shengen është vërejtur dhe shtimi migrimit. Ajo që bie në sy është niveli i lartë i të imigruarve me kualifikime të mesme dhe të larta. Kjo me automatizëm ndikon edhe në uljen e shkallës së arsimit në nivelin e pasit të shkolluarit, si dhe në ritjen e varfërisë pasi bie performanca e resurseve njerëzore për vendet e punës me kualifikime të lakmueshme.

Të dhënat që jepen në Strategjinë Gjithëpërfshirëse të Arsimit (2018-2015) janë alarmante. “Në vitin 2016, 25,2 për qind e personave të moshës nga 15-24 vjet as kanë qenë inkuadruar ndonjëherë në sistemin arsimor dhe as janë të punësuar”, thuhet mes tjerash në dokumentin e kësaj Strategjie. Brenda këtij harku kohor është rritur vazhdimisht dhe shkalla e migrimit, nga 1.065 persona në vitin 2009 në 4.324 në vitin 2015, ndërsa është regjistruar një ulje e lehtë e migrimit në vitin 2016 edhe atë në 4.113 persona. Mirëpo, pjesa dërmuese e personave të larguar janë kategoria e të arsimuarve. Dominon popullata më e arsimit të mesëm (25 për qind për vitin 2016, 31 për qind për vitin 2014, 34.4 për qind në vitin 2013 dhe 41.8 për qind në vitin 2012). Pas tyre vijnë personat me arsim të lartë (ku bëjnë pjesë edhe magjistrat) e të cilët në vitin 2016 merrin pjesë me 9.8 për qind të popullatës së shpërngulur. Në vitet e ndërmjetme, përqindja e tyre lëviz nga 10.7 në vitin 2014, 17.3 në vitin 2013 dhe 28.3 në vitin 2012. Ndërkaq, numri i të imigruarve me arsim fillor në vitin 2016 ishte 6.1 për qind dhe që është dukshëm më pak se vitet e paraprake (13.2 për qind në vitin 2014, 17.3 për qind në vitin 2013 dhe 28,3 për qind në vitin 2012). Personat me kualifikime shkencore janë grupi më i vogël i të shpërngulurve, edhe atë 0.2 për qind e numrit të përgjithshëm të tyre.

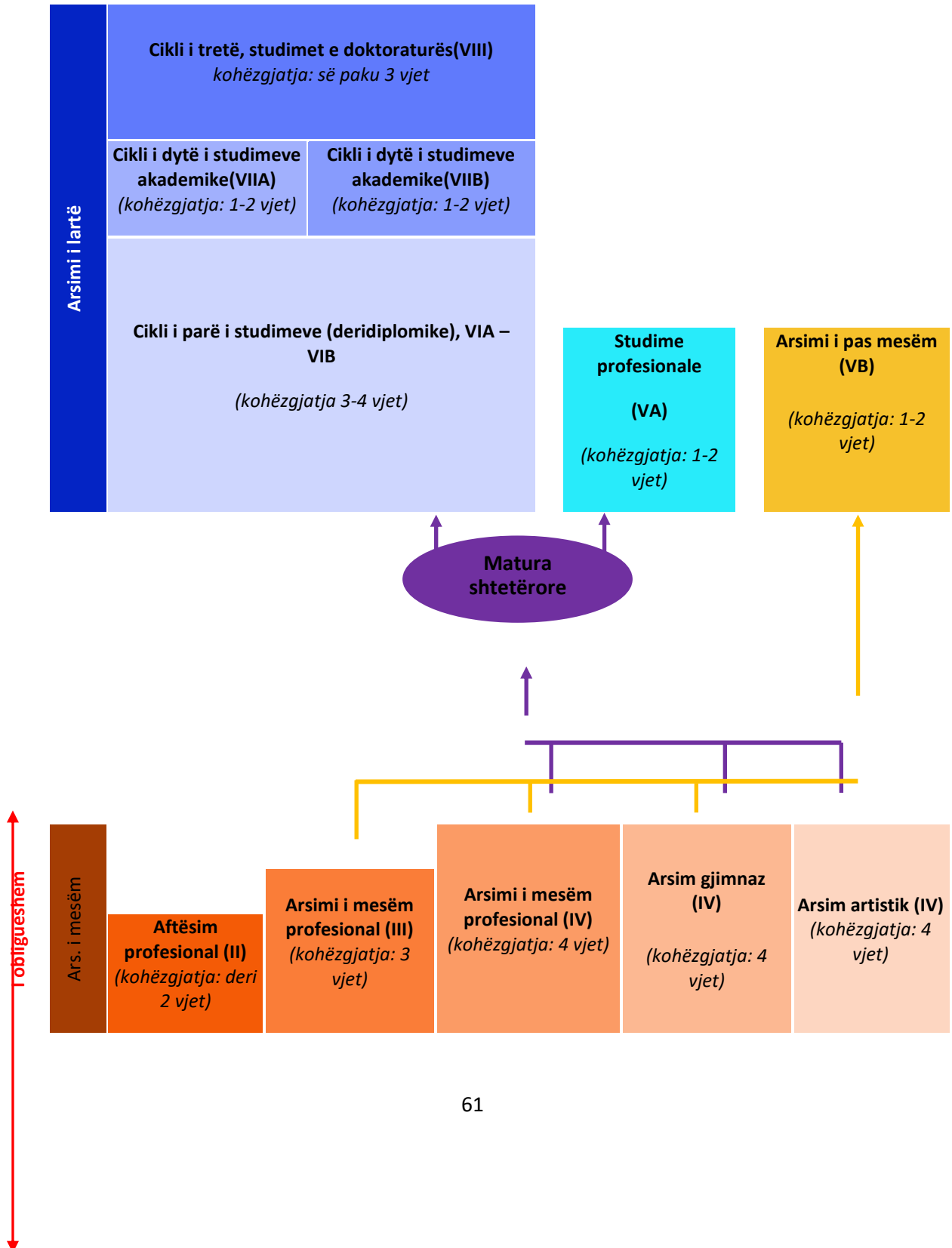
Zvogëlimi nga njëra anë e përqindjes së të shpërngulurve me arsim fillor dhe e rritjes së vazhdueshme të përqindjes me arsim të mesëm ashtu sikurse edhe përqindjet relativisht të larta të personave që kanë kryer studimet universitare dhe janë magjistra të shkencave, tregon se tregu i jashtëm përthith më shumë personat me kualifikime të mesme dhe të larta. Prandaj, një prej sfidave të sistemit arsimor në Maqedoni është edhe ajo e gjenerimit

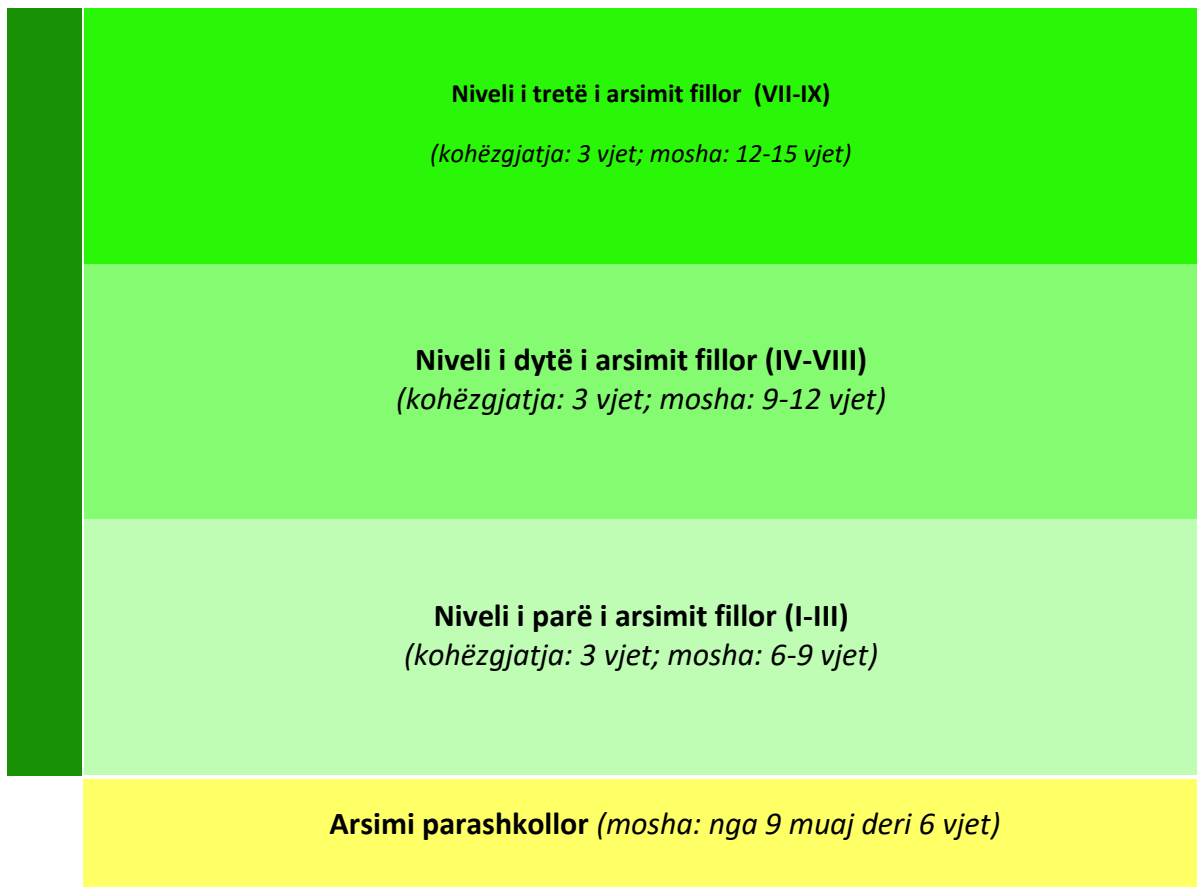
⁴⁵ World Bank, Global Poverty Working Group

⁴⁶http://databank.worldbank.org/data/Vieës/Reports/ReportEidgetCustom.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&tbar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=MKD

të vendeve të reja të punës si pjesë integrale e politikave të zhvillimit ekonomik të vendit. Në këtë drejtim, forcimi i arsimit të mesëm, që prej vitit 2007 është i obligueshëm për të gjithë, përveç se përbën një sfidë duhet të shënojë edhe një prioritet të lartë për politikat afat shkurtër të Ministrisë të Arsimit dhe Shkencës.

Tabela 6





Struktura e sistemit arsimor në Republikën e Maqedonisë, sipas ndarjes së MASH-it

IV NJË DEKADË ARSIMI I MESËM I OBLIGUESHËM

4.1. Pa barazia në numra dhe përqindje

Kushtet jo të mira të shkollave ku mësohet në gjuhën shqipe, numri më i madh i nxënësve në raport me numrin e paraleleve dhe mësimdhënësit, mungesa e librave apo edhe pjesëmarrja simbolike e shqiptarëve si autorët tekstesh shkollore, janë vetëm disa prej treguesve të pabarazisë institucionale në sistemin arsimor në Maqedoni, pasi sigurimi i te gjitha atyre kushteve është detyrim i MASH-it. Por, gjithcka nis me pabarazinë sa i takon mundësisë së zgjedhjes së shkollave, drejtimeve dhe gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi, apo me krijimin e politikave arsimore të cilat janë kompetencë e MASH-it. Prandaj, për të parë se sa janë të drejta ato politika duhet parë fillimisht përqindjet e vendeve për

regjistrimin e nxënësve në shkollat e mesme në raport me përqindjen e gjysmëmaturantëve sipas gjuhës në të cilën kanë mbaruar arsimin fillor. Deri në vitin 2006/2007 kur në Maqedoni nuk ishte i detyrueshëm arsimi i mesëm, për nxënësit maqedonas ofroreshin shumë më tepër vende se sa ishte përqindja e atyre që mbaronin shkollën fillore. E kundërta ndodhte për shqiptarët, ofrohej deri 43 për qind më pak vende se sa ishte realisht numri i gjysmëmaturantëve që mbaronin shkollën fillore në gjuhën shqipe.

Fatkeqësisht, kjo qasje nuk ka ndryshuar në thelb as gjatë këtyre 10 vite që arsimi i mesëm është kthyer në detyrim ligjor dhe që me konkurset për regjistrimin e nxënësve në shkollat e mesme MASH lejon mijëra vende më shumë se sa është numri i gjysmëmaturantëve të atij viti. Sipas regjistrimit të fundit të popullatës në Maqedoni (2002) përqindja e shqiptarëve është 25.7 për qind. Të dhënat për numrin e nxënësve që kanë mbaruar klasën e tetë, në vitin shkollor 2011/2012 e që MASH i përdori në Komisionin për përpilimin e Konkursit për regjistrimin nëpër shkolla të mesme për vitin shkollor 2012/2103 tregonin se shqiptarët përbëjnë 34.8 për qind të gjysmëmaturantëve në nivel shteti. Ndërkaq, në Shkup përqindja është ende më e lartë, 36.6 për qind. Konkretisht nga 7 324 nxënës të shkollave fillore të qytetit të Shkupit, që në qershor mbaruan klasën e tetë, 2 677 prej tyre ishin shqiptarë.

4.2. Për shumicën maqedonase çdo herë më tepër mundësi

Nxënësit maqedonas sërish kanë mundësi më të gjëra zgjedhje se nxënësit shqiptarë. Nëse në nivel të Maqedonisë, numri i gjysmëmaturantëve maqedonas është rreth 64 për qind, kurse pjesëmarrja në numrin e paraleleve të shkollave të mesme është 68 për qind, pra rritet për 4 për qind. Nga ana tjetër për nxënësit shqiptarë trajektorja e zgjedhjes shkon për poshtë. Nga rreth 33 për qind sa është numri i gjysmëmaturantëve, zbritet në 29 për qind numri i vendeve në Konkursin për regjistrim në shkollat e mesme. Për raporte të këtilla flet edhe gjendja me shkollat e kryeqytetit. Numri i gjysmëmaturantëve shqiptarë të shkollave të mesme të Shkupit ishte 39 për qind, kurse numri i vendeve për paralelet shqipe

në shkollat komunale të kryeqytetit ishte në nivelin e 33 për qindëshit. Qyteti i Shkupit⁴⁷, bënte të ditur se arsimin fillor e kishin mbaruar 5.416 nxënës. Prej tyre 3.180 kishin mësuar në gjuhën maqedonase, 2.112 në gjuhën shqipe dhe të tjerët në gjuhën turke, serbe dhe boshnjake. Mirëpo, për paralelet me mësim në gjuhën shqipe në shkollat e mesme për vitin shkollor 2016/2017 u lejuan 3.238 vende (rreth 33 për qind), ndërsa për paralelet maqedonase 6.410 vende (rreth 66 për qind) në kohën kur shifrat e gjysmëmaturantëve flisnin për përqindje të tjera, konkretisht për 39 dhe për 59 për qind dhe jo për 33 dhe 67 për qind. Në shkollat e mesme komunale të Shkupit për vitin shkollor 2016/2017 ishin planifikuar 9.776 vende, ndërsa arsimin fillor e mbaruan 5.416 gjysmëmaturantë. Tabela në vijim tregon pjesëmarrjen e nxënësve në shkollat e rregullta të mesme nga viti 2001/2012 deri në 2015/2016.

Tabela 7

	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Total	91.167 100%	88.582 100%	84.827 100%	81.788 100%	77.625 100%
Mk.	62.029 (68.03)	59.841 (67.55)	56.746 (66.89)	54.858 (67.07)	53.072 (68.36)
Al.	26.377 (28.93)	25.953 (29.29)	24.823 (29.26)	24.130 (29.50)	21.623 (27.85)
Tr.	1.600 (1.75)	1.545 (1.74)	1.710 (2.01)	1.755 (2.14)	1.132 (1.45)
Ang.	1.161 (1.27)	1.243 (1.40)	1.548 (1.82)	2.048 (2.50)	1.798 (2.31)

Burimi: Raporti i ESHS nga 2011/2012 deri 2015/2016

4.3. Shqiptarët në kategorinë e joshumicës

Shqiptarët, përbëjnë shumicën dërmuese të nxënësve në kategorinë e atyre që mësojnë në një gjuhë të ndryshme nga maqedonishtja. Këtë e vërtetojnë edhe të dhënat e Entit Shtetëror të Statistikave, për numrin e nxënësve në shkollat e rregullta në nivelin e arsimit të mesëm. Sipas këtyre të dhënave nga 91.167 nxënës që në vitin shkollor 2011/2012 ishin të përfshirë në shkollat e mesme publike të Maqedonisë, 29.138 prej tyre mësonin në gjuhë jo maqedonase. E shprehur në përqindje mbi 32% mësonin në gjuhën jo maqedonase. Mirëpo, nga kjo kategori pjesa dërmuese e tyre, pra 26.377 nxënës ose 90.5%

⁴⁷ Propozim-konkursi për regjistrim të nxënësve në shkollat e mesme komunale të Shkupit, Qyteti i Shkupit, shkurt 2016

mësonin në gjuhën shqipe, 1.600 ose 5.5% në gjuhën turke dhe 1.161 ose 4% në gjuhën angleze.

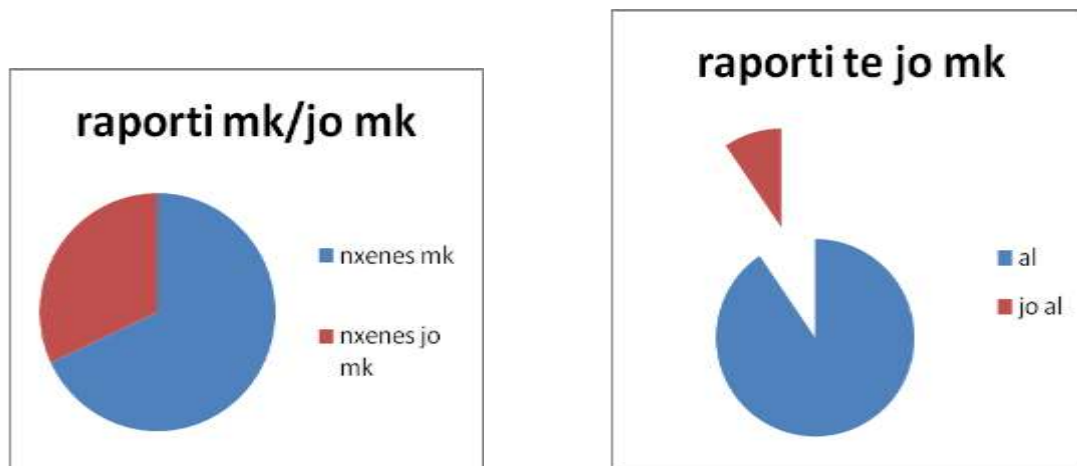


Figura 11/12

Po këtë vit, sipas ESHS-së numri në përgjithësi i nxënësve në shkollat e mesme të rregullta në RM është 91 167 nxënës. Pra, i bie që në gjuhën maqedonase të kenë mësuar 62 092 nxënës, ose 68 për qind e nxënësve të mesëm të atij viti. Në këtë përpjesëtim (në totalin e përgjithshëm) nxënësit që mësojnë në paralelet shqipe përbëjnë 29 për qind, nxënësit që mësojnë në gjuhën turke 1.7 për qind dhe nxënësit që mësojnë në gjuhën angleze 1.3 për qind. Kjo sa i takon gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi, pasi siç do të shohim më vonë, ka shumë nxënës shqiptarë dhe turq të cilët janë të detyruar të mësojnë në gjuhën maqedonase.

Tabela 8

Viti shkollor	Jo maqedonisht	Shqip	Turqisht	Anglisht
(2011/2012)	29.138 (32.07%)	26.377 (90.5%)	1.600 (5.5%)	1.161 (4%)
(2012/2013)	28.741 (31.70%)	25.953 (90.3%)	1.545 (5.4%)	1.243 (4.3%)
(2013/2014)	28.081 (31.10%)	24.823 (88.4%)	1.710 (6.1%)	1.548 (5.5%)
(2014/2015)	27.933 (34.15%)	24.130 (86.4%)	1.755 (3.3%)	2.048 (7.3%)
(2015/2016)	24.553 (31.63%)	21.623 (88.1%)	1.132 (4.6%)	1.798 (7.3%)

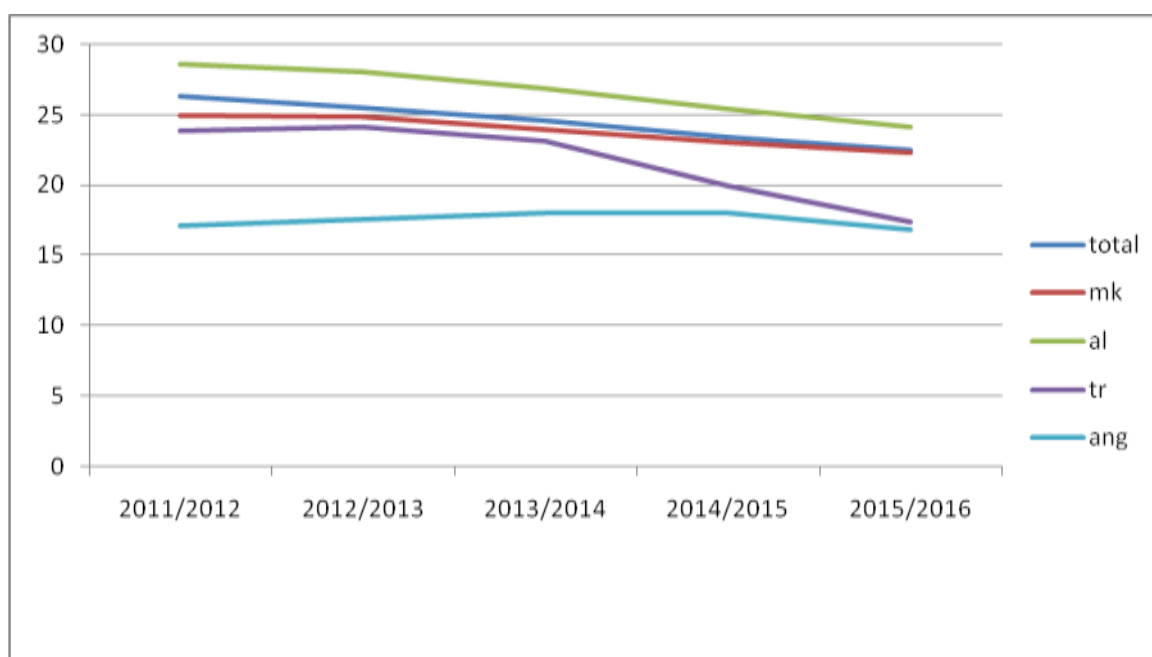
Burimi:ESHs

4.4. Raportet nxënës/profesorë

Mësimi në gjuhën shqipe është më i ngarkuari edhe në analizën e mesatares së profesorëve për kokë nxënësish. Në përjashtim të vitit shkollor 2012/2013, kur ka një rënie të dukshme të kësaj mesatareje, atyre u bie të kenë çdo herë dhe në të gjitha kategoritë numër më të madh të nxënësve krahasuar me kolegët tjerë, pra si në mesataren e profesorëve në raport me numrin e nxënësve në nivel shteti, ashtu edhe krahasuar me profesorët e paraleleve maqedonase, turke dhe angleze. Kështu, në vitin shkollor 2011/2012 nëse në nivel shteti një profesori i takonte të ketë mesatarisht mbi 12 nxënës në klasë (për 91167 nxënës ishin të angazhuar 7298 profesorë), në paralelet me mësim në gjuhën shqipe profesorët kishin mbi 14 nxënës në klasë (për 26377 nxënësit ishin 1867 profesorë).

Pra mesatarja e nxënësve në raport me numrin e profesorëve të paralelet shqipe është për dy nxënës më tepër se mesatarja në nivel shteti. Në këto raporte është edhe raporti i mesatareje të paraleleve shqipe krahasuar me paralelet maqedonase. Në këta të fundit, profesorëve u bie të kenë mesatarisht diçka më tepër se 12 nxënës (për 62.029 nxënës ishin angazhuar 5.068 profesorë), pra nga dy nxënës më pak për secilin prej tyre. Figura më poshtë tregon amplitudat e numrit të nxënësve nëpër paralele, në total si dhe sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi.

Figura 13



4.5. Raporti profesor/nxënës

As në kuadrin e paraleleve jo maqedonase, shqiptarët edhe pse përbënë shumicën dërmuese të kësaj kategorizimi nuk kanë favore që do të korrespondojnë me pozitën e tyre superiore (përbëjnë 90 % të nxënësve jo maqedonas) tabela nr. 8 Përkundrazi profesorëve shqiptarë u bie të kenë nga 4, gjegjësisht 9 nxënës më tepër se profesorët e paraleleve turke dhe angleze. Me kalimin e viteve dallimi i mesatares së nxënësve është ngushtuar pak, por jo aq sa të mos vërehen dallimet e thella. Në vitin shkollor 2015/2016 është zvogëluar për rreth 2 nxënës më pak mesatarja te paralelet me mësim në gjuhën shqipe, pra është më shumë se 11 nxënës në klasë (11.60) mirëpo ka rënë edhe mesatarja në nivel shteti (10.64), te paralelet maqedonase (10.77) dhe te paralelet turke (5.83) ndërsa te paralelet me mësim në gjuhën angleze gjendja ka mbetur e njëjtë (5.83 nxënës për një profesor).

Tabela 9

Nxë/ prof/mes	Total	Mk	Tot.jo mk	Al	Tr	Ang
2011/2012	Nx. 91167 Prof. 7298 Mes. 12.49	62029 5068 12.23	29138 2230 13	26377 1867 14.12	1600 157 10.19	1161 206 5.63
2012/2013	Nx. 85582 Prof. 7442 Mes. 11.90	59841 4904 12.20	28741	25953 2156 10.03	1545 184 8.39	1243 198 6.27
2013/2014	Nx. 84827 Prof. 7421 Mes. 11.43	56746 4972 11.41	28081	24823 1985 12.50	1710 226 7.56	1548 238 6.50
2014/2015	Nx. 81788 Prof. 7345 Mes. 11.13	54858 4895 11.20	27933	24130 2030 11.88	1755 227 7.73	2048 283 7.23
2016/2017	Nx. 77625 Prof. 7289 Mes. 10.64	53072 4924 10.77	24553	21623 1863 11.60	1132 194 5.83	1798 308 5.83

Burrimi:ESH

4.6. Numri i nxënësve në klasë

Shpërndarja e nxënësve nëpër paralelet e shkollave të mesme, ose numri mesatar i tyre në klasë është gjithashtu tregues tjetër i pabarazisë në nivelin e arsimit të mesëm. Rastësisht ose jo, numri më i madh i nxënësve në klasë është në paralelet me mësim në gjuhën shqipe. Dallimet janë të mëdha në disfavor të paraleleve me mësim në gjuhën shqipe. Në vitin 2011/2012 paralelet shqipe kanë mesatarisht 29 nxënës në klasë (28.57), për dalim prej paraleleve maqedonase rreth 25 nxënës në klasë, paraleleve turke 24 nxënës dhe paraleleve në gjuhën angleze me 17 nxënës. Ndërkaq, mesatarja e nxënësve në klasë në nivel shteti është rreth 26 nxënës në klasë, që do të thotë vetë shqiptarët kanë më shumë nxënës edhe se mesatarja e marrë së bashku, pra janë kampionë në shtet kur analizohen sipas ngarkesës së paraleleve me nxënës në klasë dhe të fundit për numrin e profesorëve të angazhuar për kokë nxënësish.

Të gjithë synojnë të kenë sa më pak nxënës në klasë dhe sa më shumë profesorë të angazhuar, objektiv të cilin nuk e kanë mbërritur shqiptarët dhe kjo është shumë e rëndësishme pasi ndikon drejtpërdrejtë në cilësinë e mësimdhënies

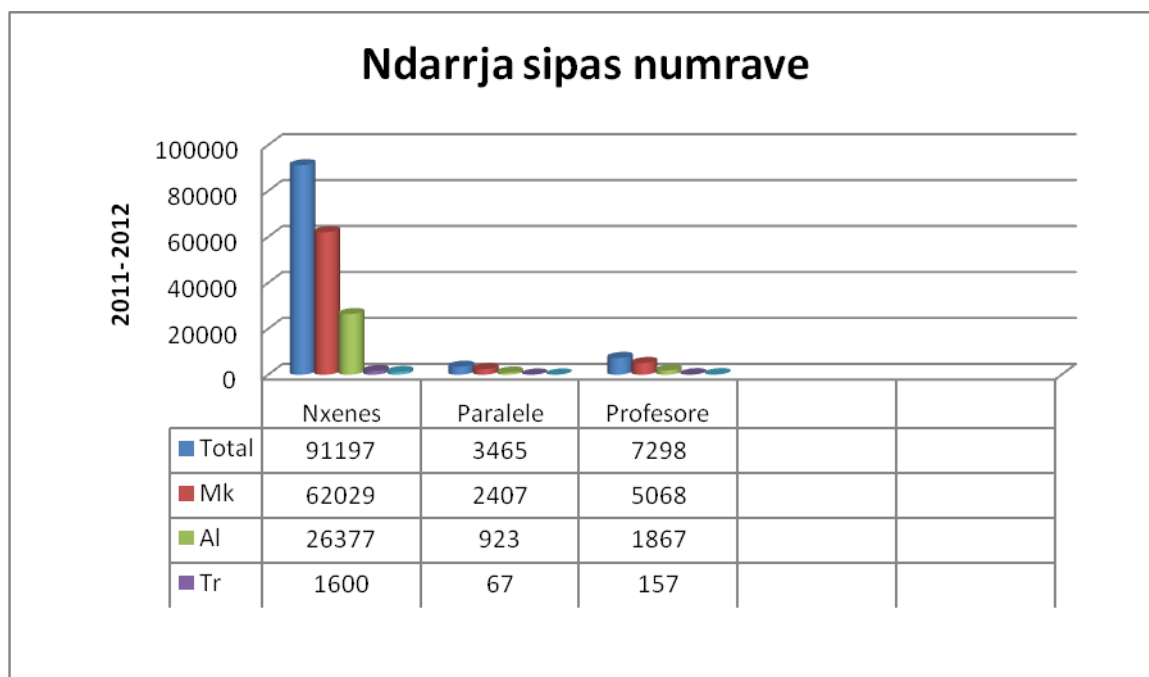
Tabela 10

Nr.paral/nxn në paralele	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
Total	3465 26.31	3467 25.50	3457 24.53	3494 3.40	3447 22.51
Mk	2407 24.93	2405 24.88	2371 23.93	2382 23.03	2379 22.30
Al	923 28.57	927 27.99	926 26.80	919 25.36	896 24.13
Tr	67 23.88	64 24.14	74 23.10	79 19.92	65 17.41
Ang	68 17.07	71 17.50	86 18	114 17.96	107 16.80

Burimi:ESHs

E pasqyruar në grafikon, në vitin 2011/2012 për nga pjesëmarrja në nxënës, paralele dhe profesorë shkollat dukeshin si në figurën më poshtë.

Figura 14



4.7. Jo të gjithë ndajnë hapësira të barabarta

Hapësirat shkollore që shfrytëzojnë nxënësit, ashtu si edhe cilësia e objekteve në të cilat mësojnë është padyshim një faktor determinues edhe për cilësinë e mësimdhënies dhe mësim nxënies. Mirëpo, në Maqedoni jo të gjithë nxënësit janë të barabartë edhe sa i përket hapësirës që ata ndajnë gjatë qëndrimit në shkollë. Sot e kësaj dite ka shkolla të mesme të cilat kanë më pak se 0.5 metër katror hapësirë për kokë nxënësish. Janë rreth 10 mijë nxënës në nivel të shtetit (9.576) të cilët mësojnë në shkolla që nuk ofrojnë asnjë centimetër më shumë se sa gjysmë metri për kokë nxënësish dhe që në numrin e përgjithshëm të nxënësve të shkollave të mesme përbëjnë më tepër 20 për qind. Rastësisht ose jo numri më i madh i këtyre objekteve shkollore gravitojnë në komuna me popullsi dërmuese shqiptare. As zvogëlimi i vazhdueshëm i numri të nxënësve nuk ka mund të ngushtojë hendekun e thellë që ekziston në shkollat sipas hapësirës në dispozicion të mësimdhënies. Shkollat e mesme të kryeqytetet fatkeqësisht, edhe në parametrat e ndarjes së hapësirave shkollore shënojnë shembuj negativ.

Dallimi i shkollave të Aerodromit dhe Kaposhtit nga njëra anë, si dhe të Butelit dhe Çairit në anën tjetër është i madh. Dihet që të para nga prizmi i përkatësisë etnike të nxënësve ose gjuhës së mësimi, shkollat e Aerodromit dhe Karposhtit mund të kategorizohen si shkolla kryesisht në gjuhën maqedonase , kurse të Butelit dhe Çairit në shkolla kryesisht në gjuhën shqipe. Të dhënat e siguruara nga Enti Shtetëror i Statistikave flasin se të parat janë përgjithësisht shkolla ku nxënësve u takon të kenë në dispozicion nga 1.60 metra katrorë deri në 3 e më shumë metra katrorë. Këtë standard shkollimi e kanë 67 për qind e nxënësve të shkollave të Aerodromit dhe 73 për qind e shkollave të Karposhtit. Ndërkaq, në Butel shkollat ofrojnë këtë standard (nga 1.60 metra katror deri në 3 e më shumë metra katror) për jo më tepër se 10 për qind të nxënësve të tyre. Në këtë komunë sikurse dihet gravitojnë dy shkollat më të mëdha të mesme me mësim në gjuhën shqipe në Shkup, konkretisht Gjimnazi “Zef Lush Marku” dhe Shkolla e Mesme Ekonomike “Arseni Jovkov”, por që pavarësisht çdo gjëje mbeten larg standardeve për mësim bashkëkohor. Në Komunën e Çairit është një shkollë e vetme e mesme “Cvetan Dimov”, e cila në bazë të analizës përkatëse të publikuar nga ESHT ofron nga 2.5 metra deri në 3 metra katrorë për nxënësit e saj.

Shkollat etnikisht të pastra në Maqedoni nuk janë edhe aq të shumta në numër, mirëpo nisur nga shumica dërmuese e gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi, bie në sy dallimi i konsiderueshëm i hapësirave që ndajnë nxënësit edhe në komunat tjera jashtë kryeqytetit. Për shembull, Dibra dhe Dellceva kanë numër të përafërt nxënësish në shkollat e mesme, mirëpo 491 nxënësit e gjimnazit të Dibrës ndajnë maksimumi nga 2 metra katrorë, ndërsa 438 nxënësit e gjimnazit të Dellcevës nga 3 metra katrorë. Ose, nëse në shkollat e mesme të Tetovës vetëm 54 për qind e nxënësve mësojnë në objekte që ofrojnë nga 1.60 deri në 3 metra katrorë, në shkollat e Strumicës këto hapësira ofrohet për 100 për qind të nxënësve.

4.8. Shpërndarja e shkollave të mesme sipas rajoneve

Kryeqyteti posedon thujse çerekun e objekteve të arsimit të mesëm në Maqedoni. Nga gjithsej 176 objekte në të cilat ushtrojnë veprimtarinë edukative arsimore 124 shkolla të rregullta, speciale dhe fetare, vetën në rajonin e Shkupit ndodhen 54 objekte ose 30.7 për

qind e totalit. Pjesa tjetër e shkollave janë të shpërndara në shtatë rajonet e mbetura, ku gjithashtu mund të vërehet një diskrapancë e shpërndarjes së shkollave, krahasuar me numrin e nxënësve. Kështu për shembull në rajonin e Pellagonisë me kryeqendër Manastirin ka 23 objekte në të cilat zhvillohet mësimi i mesëm, kurse në rajonin e Pollogut me kryeqendër Tetovën ka 24 objekte. Mirëpo, Tetova ka dyfish më tepër nxënës se Manastiri. Konkretisht, sipas Entit të Statistikave në vitin shkollor 2016 vetëm Tetova kishte 4.060 nxënës të mesëm, ndërsa Manastiri 2.113 nxënës. Në rajonin e Pollogut bie edhe qyteti i Gostivarit me numër gjithashtu të madh nxënësish të shkollave të mesme, konkretisht me 2.322 nxënës, kurse në rajonin e Perllagonisë krahas Manastirit qytet tjetër i madh është Prilepi me 1.781 nxënës. Nëse i krahasojmë të dyja këta rajone, duke i gjykuar vetëm në bazë të numrit të nxënësve të qyteteve kryesore, pra Tetovën dhe Gostivarin bashkë në njërin anë si dhe Manastirin dhe Prilepin bashkë në anën tjetër, i bie që të kemi 6.382 nxënës përballë 3.894 nxënësve. Shifrat tregojnë për një diferencës prej rreth 2.500 nxënës, të dyja rajonet kanë numër thuajse të barabartë objektsh shkollorë, pra 23 rajoni i Pellagonisë dhe 24 i Pollogut. Shpërndarja jo e drejtë, vërehet edhe në numrin e shkollave si subjekte juridike, ku në Tetovë dhe Gostivar kemi 11 subjekte juridike, ose njëlloj sa në Manastir dhe Prilep, pavarësisht faktit se kemi rreth 2500 nxënës më tepër.

Rajoni me numrin më të madh të shkollave dhe objekte shkollorë të mesme është ai i Shkupi, ku krahas 26 shkollave të rregullta të mesme janë edhe katër shkolla speciale dhe dy shkolla të mesme fetare. Vijnë pas saj rajonet e Pollogut (24), Pellagonisë (23), rajoni Lindor me kryeqendër Shtipin (18), rajoni Jugperëndimor me kryeqendër Ohrin (16), rajoni i Vardarit me kryeqendër Velesin (15), rajoni Verior me kryeqendër Kumanovën (14) dhe rajoni juglindor me kryeqendër Strumicën (11). Në rrjetin e institucioneve arsimore të nivelit të mesëm bie në sy mungesa e tyre në disa komuna, konkretisht në 23 komuna nga 81 gjithsej. Dallimet nuk mungojnë as këtu. Komuna me popullsi kryesisht maqedonase që nuk kanë shkolla të mesme janë me numër shumëfish më të vogël nxënësish se komunat që banohen me popullsi kryesisht shqiptare. Konkretisht, nuk kanë shkolla të mesme komuna maqedonase si Konçeja, Pehceva Pllashica apo Rosomani me nga 279, 210, 337 dhe 399 filloristë gjithsej. Por komunat kryesisht shqiptare si për shembull Studenicani dhe Haraçina kanë nga 2043, respektivisht 1060 nxënës të shkollave fillore. Do të thotë numri potencial i

nxënësve kandidatë për regjistrim në shkollën e mesme në komunat maqedonase është disa herë më i vogël se numri i nxënësve kandidatë në komuna shqiptare.

4.9. Shkollat rurale jo për të gjithë njëlloj

Shkollat e mesme në komuna rurale nuk janë të panjohura në Maqedoni. Të tilla ka në Draçevë, Ilinden apo Saraj të Shkupit⁴⁸; në Radostushë dhe Vrapçisht të Gostivarit; Zhitoshë të Prilepit; Likovë të Kumanovës, Zhupë të Dibrës; Makedoniski Brod të Krushevës; Makedonska Kamenica të Dellcevës. Shumica e këtyre komunave ku gravitojnë shkollat në fjalë nuk kanë më tepër se gjashtë - tetë mijë banorë, ndërsa komuna si Ilinden apo Rostusha nuk kanë nxënës as për dy paralele. Ndërkohë që në komuna me mbi 24 mijë banorë si Zhelina e Tetovës, apo me mbi 19 mijë banorë si Studeniçani e mbi 17 mijë banorë si Haraçina e Shkupit nuk kanë ende shkolla të mesme. Meqë këtu nuk ofrohet mundësia e shkollimit në nivelin e mesëm (të detyrueshëm për të gjithë), me mijëra nxënës të moshës përkatëse udhëtojnë çdo ditë deri shkollat e qyteteve më të afërta. Iniciativat dhe kërkesat për themelimin e shkollave të mesme si në Zhelinë, Haraçinë apo Studeniçan, nuk kanë munguar. Mirëpo, krahas indiferentizmit të pushtetit qendror (MASH-it) është treguar një neglizhencë edhe nga pushteti lokal, për ti materializuar këreksat dhe iniciativat të cilat nuk kanë munguar. “MASH shqyrton të gjitha kërkesat për themelimin e shkollave, iniciativa e të cilave buron nga komunat. Deri tani, me kërkesë të disa komunave janë themeluar viteve të fundit shkolla të mesme në Vrapçishtë, Radostushë, Dollnen apo Saraj. Pasi pasi janë shqyrtuara ato kërkesa MASH e ka parë të arsyeshëm që të themelojë shkolla në ato vende. Nga ana Zhelina, Haracina dhe Studenicani në MASH pretendojnë se nuk janë bërë kërkesa⁴⁹. Por, jo cdo e vërtetë është sipas deklaratave dhe informacionit që kanë zyrtarët. Në vitin 2013, në Programin e investimeve kapitale të MASH-it ishin ndarë 1.000.000 denarë

⁴⁸ Kjo shkollë u themelua dhe nis punë në vitin 2016

⁴⁹ Deklarata e zv/ministrit të Arsimit, Visar Ganiu, “Duan shkolla, por nuk bëjnë kërkesa”, Gazeta Koha, Shkup, 9 tetor 2017

për përgatitjen e punëve për ndërtimin e shkollës së mesme në Haraçinë⁵⁰, por nuk u sigurua vendi dhe situata është kthyer në pikën zero.

V GJENDJA ME ARSIMIN E VEÇANTË

5.1. Shkollat speciale vetëm në një gjuhë

Sistemin arsimor në Maqedoni shënon raste të pabarazisë edhe në shkollat speciale respektivisht institucionet për arsimin e fëmijë me nevoja të veçanta. Për fëmijët e moshës së shkolis së mesme, të gjitha këta shkollat janë vetëm në gjuhën maqedonase. E, përveç kësaj janë të limituar në aspektin e vendndodhjes. Nga gjithsej katër të tilla, tre janë në Shkup edhe atë në komuna me popullsi kryesisht maqedonase dhe një shkollë speciale në Shtip. Për pasojë, fëmijëve me nevoja të posaçme, pjesëtarëve të etnikeve jo maqedonase nuk u mbetet zgjidhja tjetër përpos se ti japin fund arsimimit në shkollë fillore nëse nuk dëshirojnë të shkollohen në gjuhën maqedonase. Ka raste kur prindërit i dërgojnë fëmijët e tyre me nevoja të posaçme nëpër kurse apo angazhojnë profesorë privat, por kur janë në pyetje kushtet dhe mundësitë që shteti duhet ti ofrojë në mënyrë të barabartë për të gjithë, shqiptarët, turqit dhe të tjerët nuk e gëzojnë një të drejtë të tillë. Në nivelin e arsimit fillor, përveç se në gjuhën maqedonase ka edhe në gjuhën shqipe shkolla dhe paralele për nxënës me nevoja të veçanta.

Në gjithsej 45 shkollat e këtilla me rreth 700 nxënës, arsimi sipas nevojave të veçanta në gjuhën shqipe organizohet në gjashtë shkolla për mbi 80 fëmijë, të shpërndarë në nëntë paralele. Pra, nuk është se nuk ka nxënës që do të vazhdonin arsimin e mesëm special edhe në gjuhën shqipe, por problemi qëndron te mungesa e shkollave dhe paralele në gjuhën shqipe. Nuk është se mungon edhe kuadri i posaçëm arsimor, pasi ka më tepër se 10 vite që në Universitetin e Tetovës funksionon programi studimor i defektologjisë, ndërsa nuk është e vogël as jehona e këtyre studimeve në Universitetin “Kirili dhe Metodi” në Shkup. (Në vitin

⁵⁰ Програма за изградба и реконструкција за средни училишта за 2013 година, МОН

akademik 2015/2016 në programin studimor të defektologjisë ishin 18 studentë shqiptarë në të gjitha vitet e studimit). Tregues për mos mungesën kadrovike është edhe angazhimi i 14 mësimeve në nëntë paralelet e arsimit special në nivelin e shkollave fillore⁵¹

Jo të gjithë fëmijët me nevoja të veçanta kanë pengesa të njëjta zhvillimore. Madje për shkak të inkuzivitit (gjithëpërfshirës) në arsim në rastet e pengesave jo të rënda fëmijët dërgohen në shkollat e rëndomta dhe për këtë arsye numri më i madh i fëmijëve që ndjekin shkollat speciale janë kategoria e fëmijëve me pengesa në zhvillimin mental. Në vitin shkollor 2016/2017, në shkollat fillore speciale në Maqedoni ishin gjithsej 809 nxënës të shpërndarë në 194 paralele dhe 45 shkolla. Në kategorinë e fëmijëve me pengesa në zhvillimin mental ishin të evidentuar 665 fëmijë, të shpërndarë në 152 paralelet dhe 39 shkolla. Nxënësit tjerë janë në paralelet pengesa në dëgjim dhe të folur (80), në paralelet me shikim të dëmtuar (33), në paralelet e fëmijëve me invaliditet trupor (10) dhe në paralelet e fëmijëve të braktisur (21). Në nivelin e arsimit të mesëm, sikurse përmendëm më lartë janë katër shkolla speciale edhe atë nga një në komunat e Gazibabës, Kisellavodës dhe Qendrës (në Shkup) si dhe një në Shtip. Në këtë të fundit janë gjithsej 71 nxënës, ndërsa pjesa tjetër në tre shkollat speciale të kryeqytetit. Çairi, Tetova, Gostivari dhe komuna të tjera të mëdha me popullsi kryesisht shqiptare nuk kanë asnjë shkollë të mesme speciale. Përveç kësaj edhe në shkollat që gravitojnë me komuna me popullsi kryesisht maqedonase nuk ka asnjë paralele në gjuhën shqipe.

5.2. Shkollat shtetërore privilegj i gjuhës maqedonase

Shkollat e mesme shtetërore (artistike dhe sportive) janë një argument tjetër që tregojnë se në Maqedoni janë të pranishme pabarazitë në arsim. Nga gjithsej 5 shkolla ku ka paralele të artit figurativ (me gjithsej 14 paralele) shqiptarët kanë mundësi qasje vetëm në dy shkolla edhe atë me vetëm 3 paralele, një në Shkup dhe dy në Tetovë. Paralelja e planifikuar për mësim në gjuhën shqipe në Shkollën e Artit Figurativ “Llazar Licenovski” në Shkup nuk është formuar asnjë deri tani, ndërsa tradita e hapjes së këtyre paraleleve në

⁵¹ Enti Shtetëror i Statistikave, Vjetari 2015

Tetovë, në kuadër të Shkollës së Muzikës “Todor S. Totoec” nuk është më e vjetër se viti 2013/2014, kurse të muzikës nga viti 1996/1997. Bazuar në konkurset e regjistrimit, praktikimit të mundësive formale, në Tetovë MASH planifikon formimin e katër paralele: dy drejtimi muzikor dhe dy figurativ, prej të cilave dy në gjuhën shqipe dhe dy në gjuhën maqedonase. Pra, në Tetovë qytetin me shumicë shqiptare kemi një ndarje të barabartë të paraleleve shqipe dhe maqedonase, gjë e cila nuk ndodh me këtë lloj shkollimi në Shkup. Në Shkollën e Mesme të Muzikës “Ilija N. Luj” është mundësuar formimi i një paralele me mësim në gjuhën shqipe, nga viti shkollor 2007/2008, në kohën kur për paraleleve në gjuhën maqedonase planifikohen nga tre paralele. Nga tre paralele në gjuhën maqedonase formohen edhe në Shkollën e Mesme të Artit Figurativ “Llazar Licenovski” ku numri i paraleleve shqipe është zero. Në shkollat e mesme shtetërore artistike në Manastirit dhe në Shtip as që bëhet fjalë për hapjen e ndonjë paralele me mësim në gjuhën shqipe. Të gjitha janë në gjuhën maqedonase.

Pabarazia mes paraleleve maqedonase dhe shqiptare ka mbetur e thellë edhe në drejtimet sportive. Me formimin paraleleve të para shqipe të gjimnazit sportiv në Shkollën e Mesme Shtetërore “Metodia Mitevski Brico” u mendua se do të ngushtohej ai hendek. Nga një paralele në vitin 2009, dy në vitin 2011 dhe tre në vitin 2012, pra sa nisi të merr hov regjistrimi i nxënësve shqiptar në paralelet e gjimnazit sportiv, u iniciua themelimi i Akademisë Sportive dhe më vonë shndërrimi i saj në shkollë të mesme. Me këtë u kthye përsëri disavantazhi i paraleleve, pasi pjesa dërmuese e paraleleve të Akademisë janë hapur në komuna me shumicë maqedonase. Në të njëjtën kohë për mësimin në gjuhën maqedonase është dukshëm më e gjerë edhe gama e disiplinave sportive në të cilat formohen ato paralele. Kështu, në vitin shkollor 2016/2017 paralele të Akademisë kishte vetëm në Tetovë dhe Gostivar. MASH nuk ka lejuar ende formimin e këtyre paraleleve në gjimnazin “Ibrahim Temo” në Strugë, për shkak të distancës së afërt gjeografike me Ohrin ku janë hapur këto paralele Por në Ohër mësohet vetëm në gjuhën maqedonase dhe kjo i ndalon shumë të rinj shqiptarë të ndjekin këtë lloj shkollimi pavarësisht talentit të tyre. Madje, ka pasur raste kur pasi kanë bërë një vit shkollë në paralelet sportive në Ohër e kanë braktisur atë për të vazhduar me arsimin gjimnaz. Kjo është historia e një nxënësi që në vitin shkollor 2015/2016, nga ish-nxënës i paraleles sportive të Ohrit u kthye në Strugë duke u regjistruar në vitin e dytë në gjimnazin “Ibrahim Temo”. Për shkak të drejtimeve të

ndryshme, nxënësi në fjalë iu nënshkrua provimeve diferenciale dhe fitoi statusin e gjimnazistit (*Nga biseda me drejtorin Xheladin Muca*).

5.3. Shkollat fetare jashtë sistemit

Në Maqedoni prej më shumë se tre dekada organizohet arsimi fetar në nivelin e shkollimit të mesëm, por që nuk është i zyrtarizuar në kuptimin e inkorporimit të atyre shkollave në sistemin arsimor, apo rrjetin e shkollave të cilat njohjen nga shteti (tabela e MASH-it për sistemin arsimor në Maqedoni). Si Medreseja “Isa beu” me seli në Shkup ashtu edhe Shkolla e Mesme Ortodokse, gjithashtu në Shkup vazhdojnë të jenë nën ombrellën e bashkësive përkatëse fetare, BFI-së dhe KOM-it. Kohë pas kohe ka pasur iniciativa për zgjidhjen e këtij problemi, si në vitin 1997 kur sipas zyrtare të Medresesë, me një letër të zëvendësministrit të atëhershëm të Arsimit dhe Shkencës, Hasan Jasharit i ishte kërkuar Ministrisë së drejtësisë që të bëjë regjistrimin e kësaj shkolle në Regjistrin e institucioneve të shkollimit të mesëm.

Në vitin 2000 dhe pastaj në vitin 2005 ishte iniciuar formimi i komisioneve të përbashkëta me qëllim të gjetjes së modeleve për qasjen e shkollave të mesme fetare në rrjetin e shkollave publike, pasi që edhe aktiviteti i tyre është publik dhe drejtimi i tyre fetar duhet parë ashtu si drejtimi mjekësor, ekonomik, sportiv, artistik e kështu me fjalë (*Nga biseda me drejtorin Ibrahim Idrizi*). Pra ashtu si këta të fundit pajisin nxënësit me aftësi për profesione të caktuara ashtu edhe shkollat fetare përgatisin kuadro për nevojat e xhamive dhe kishave. Mirëpo, të njëjtat janë përjashtuar si nga Ligji për arsim të mesëm ashtu edhe nga Strategjia Gjithëpërfshirëse Arsimore për periudhën 2018-2015, që paraqet një pabarazi të lloj të vet në sistemin arsimor të Maqedonisë nuk ofrojnë zgjidhje për inkorporimin e shkollave të mesme fetare në kuadër të sistemit arsimor.

Në nenin dy të Ligjit për arsim të mesëm, përmenden shkollat komunale, shkollat shtetërore dhe private si institucione në të cilat organizohet arsimi i nivelit të mesëm në Maqedoni, por jo edhe shkollat e mesme fetare. Mbetja e tyre jashtë ombrellës së MASH-it u mohan qindra nxënësve në vit të drejtën e dhënies së provimeve të maturës shtetërore,

pasi në këtë proces kanë qasje vetëm shkollat e pranuar si të tilla nga MASH-i. Por pavarësisht kësaj shkollat fetare janë një realitet në Maqedoni. Në vitin shkollor 2016/2017 Medreseja “Isa Beu” numëronte rreth 820 nxënës në të gjitha shkollat, për vajza dhe djem, që shtrihen në Shkup, Tetovë, Gostivar dhe Shtip. Ka gjithashtu dhe konviktin e nxënësve, ndërsa numëron mbi 150 të punësuar prej të cilëve 107 në mësimdhënie. Po këtë vit shkollor, ishin 180 nxënës të cilët mbaruan shkollimin e mesëm fetar në shkollat e Medresesë. Numri i nxënësve në shkollën e Mesme Ortodokse është shumëfish më i vogël, nuk mbërrin as 100-shin. Sipas Entit Shtetëror të Statistikave⁵² në vitin shkollor 2010/2011 Medreseja “Isa Beu” kishte 619 të shpërndarë në 31 paralele ndërsa Shkolla e Mesme Ortodokse 71 nxënës të shpërndarë në 5 paralele. Këta dy shkolla dallojnë edhe në aspektin e gjinisë. Prezenca e femrave, si në nxënësve ashtu edhe të punësuarve në këtë të fundit është zero, ndërsa në Medrese prezenca e nxënësve femra ishte rreth 64 për qind (394 nxënës) dhe prezenca e mësimdhënësve rreth 53 për qind (pra 38 të punësuarve në mësimdhënie nga 72 gjithsej ishin të gjinisë femërore). Në SHMO numri i të punësuarve, të gjithë të gjinisë mashkullore, për të njëjtin vit shkollor ishte 12 gjithsej⁵³.

Duke u lënë jashtë kujdesit institucional të MASH-it, ata shkolla janë zhvilluar sipas rrethanave të caktuara dhe nevojave të themeluesve të tyre, BFI-së dhe KOM-it, të cilat janë edhe financuesit zyrtarë të shkollave gjegjëse. Për këtë është e pa mundur të kontrollohet edhe numri i nxënësve që regjistrohen aty ashtu si edhe programet mësimore. Përveç kësaj, kontingjenti i nxënësve që kryejnë shkollat e mesme fetare bëhen subjekt i pabarazive në momentin e regjistrimit në nivelin e arsimit të lartë. Kështu kemi situata kur nxënësit që kanë kryer Medresenë nuk mund të regjistrohen në fakultete të caktuara të Universitetit “Kirili dhe Metodi” në Shkup, meqë shkolla nuk gjendet në Regjistrin e institucioneve arsimore. Në Universitetin e Tetovës dhe Universitetin e Evropës Juglindore, për shembull nuk u bëhet problem këtyre kandidatëve, por regjistrimi është rezultat i “vullnetit të mirë” të UT-së dhe UEJL-së. Ajo çfarë është më paradoksale në këtë mes ka të bëjë me pranimin e diplomave të Medresesë nga UKM, në nivelin e studimeve pasdiplomike. Shumë prej atyre

⁵² Основни и средни училишта на почетокот на учебната 2010/2011 година, Република Македонија, Државен Завод за Статистика, Скопје, јули 2011, ст. 48

⁵³ По аты

që kryejnë në UT apo UEJL studimet deridiplomike dhe që paraprakisht kanë qenë nxënës të Medresesë, magjistrojnë dhe doktorojnë në UKM.

5.4. Manifestimi i riteve fetare në shkollat publike

Dallimet fetare, përveç se në shkollat me karakter fetar, janë prezent edhe në shkollat e rregullta publike dhe private. Pavarësisht shkollës ku mësojnë nxënësit, përveç se bartin tiparin gjuhësor dhe etnik të bashkësisë që i takojnë, shprehin kategorinë sociale apo orientimin kulturor, bëhen transmetues edhe të përkatësisë së tyre fetare. Viteve të fundit, veçanërisht në Shkup dhe Kumanovë është shtuar numri i nxënësve me mbulesë në shkollat publike. Në disa shkolla bëhet deri aplikimi i riteve fetare, respektivisht faljes së namuzeve, ndërsa nuk mungojnë as divergjencat brenda llojit në rastet e organizimit të mbrëmjeve të maturës. Ka vite, që nxënësit janë të ndarë dhe sillen mes dy ekstremeve, njëra palë duke e shdëruar Mbrëmjen në sfilatë, me fustane elegante dhe të shtrenjta kurse ekstremi tjetër duke mos festuar me arsyetimin se “është mëkat organizimi i mbrëmjeve të këtilla”. Në qershor të vitit 2016, Gjimnazi “Zef Lush Marku” u detyrua që krahas Mbrëmjes tradicionale të maturës të organizojë edhe përcjellje solemne në shkollë, që të mund të shijojnë kënaqësinë e përfundimit të arsimit të mesëm të gjithë. Ata që nuk ishin shkuan në mbrëmjen e maturës nuk ishin pakicë e pa përfillshme. Nga rreth 600 maturantë të tij viti, vetëm 350 festuan mbrëmjen e maturës. As në drejtori dhe as te kujdestarët e klasës nuk ishte bërë ndonjë ankesë për çmimin e mbrëmjes (*Nga biseda me drejtorin Faruk Zeqirin*). Ndërkaq, të njëjtin vit shkollor në Shkollën e Mesme “Cvetan Dimov” po në Shkup nuk u organizua fare Mbrëmja e Maturës, sepse domonoi kategoria e atyre që festime të këtilla i konsiderojnë “*haram*” – të ndaluar. Kështu, në 12 paralelet e viteve të katërta të kësaj shkolle nuk u bënë as 50 nxënës të interesuar për organizimin e Mbrëmjes së Maturës (*Nga biseda me drejtorin Besnik Ajeti*). Por ka edhe probleme që burojnë për shkak të gjuhës, respektivisht muzikës. Shumë nxënës shqiptar të cilët mësojnë në paralelet maqedonase të Shkollës së Mesme “Arseni Jovkov”- Shkup, zyrtarisht duhet të jenë pjesë e sallës me muzikë në gjuhën maqedonase. Mirëpo, ata në fund të shkollës zgjedhin të festojnë në sallën ku muzika është në gjuhën shqipe. Zgjidhja që është gjetur për të minimizuar problemin është

organizimi i mbrëmjes të njëjtën natë, në të njëjtin hotel, me atë që nxënësit të mund të lëvizin nga njëra salla në tjetrën. (Nga biseda me nd./drejtorin Nazmi Rahmanin). Edhe këtu kishte prej atyre që nuk festuan. Nga 280 nxënësit e paraleleve shqipe, në festimet e maturës ishin vetëm 185 nxënës.

Rreziku për kapërcimin e kufijve të përkatësisë fetare të nxënësve nga çështje individuale (e garantuar me të gjitha Konventat për të drejtat dhe liritë e njeriu, me Kushtetutën dhe ligjet e vendit) në një çështje të manifestimit kolektiv (e ndaluar me ligjet e arsimit) është i pranishëm edhe kur nxënësit i përkasin besimit të krishterë. Në janar të 2018-ës në disa qytete të Maqedonisë u organizua “Karvani i Buzmit” me pjesëmarrjen e mijëra nxënësve të shkollave fillore dhe të mesme. Kjo hapi dilema dhe ndau opinionin në ata që pjesëmarrjen e nxënësve dhe mësimdhënësve në atë Karvanin e shihnin si gjest normal të qytetarëve të lirë për të manifestuar përkatësinë fetare dhe atyre që gjykonin si të gabuar marshimin e rreth 7 mijë nxënësve, kryesisht të moshës shkollore të mesme, në Karvanin e një feste fetare. Manifestimi mori nuanca politike edhe për shkak të mbështetjes nga ana e disa kryetarëve të komunave, siç ishte rasti me Komunën e Ohrit, i cili priti të rinjtë në zyrat e Komunës.

Pavarësisht qëndrimeve “pro et contra” manifestimit në publik të përkatësisë fetare nga ana e nxënësve, për ngjarjet që implikuan nxënësit në atë manifestim, Inspektorati Shtetëror i Arsimit (ISHA) doli me qëndrimin zyrtar se “shkollat nuk kanë realizuar veprimtari fetare për Karvanin e Buzmit”⁵⁴ Në fakt, një ditë pas Karvanit ishte MASH e cila reagoi përmes një kumtese me të cilin u kërkonte shkollave që “mbi gjithçka të rruajnë sekularizmin”. Në të njëjtën kohë, MASH informonte se as është kërkuar dhe as është dhënë ndonjë leje për ndërmarrje të çfarëdolloj aktiviteti që i lidhën nxënësit me organizimin dhe pjesëmarrjen në aktivitete të këtilla.. Madje, që në krye të informacionit, MASH kujton se manifestimi për Karvanin e Buzmit është mbajtur në kohën e pushimeve shkollore. “Lidhur me ngjarjet e datës 6 janar 2018, kur grupe të fëmijëve morën pjesë në manifestime fetare në më tepër qytete të Maqedonisë, MASH bën të ditur se bëhet fjalë për periudhë kur nxënësit janë në pushim dimëror, kur prindërit respektivisht kujdestarët e

⁵⁴ “Shkollat nuk kanë përgjegjësi, pasi në asnjë mënyrë nuk kanë marrë pjesë në organizimin e Karvanit të Buzmit. Nxënësit janë organizuar përmes rrjeteve sociale dhe janë ftuar nga organizata jo qeveritare. I shqyrtuam raportet e të gjitha qyteteve dhe erdha në përfundim se shkollat nuk kanë realizuar veprimtari fetare”, citat i drejtorit të ISHA-së, Tome Spirovskit, TV Telma, 16 janar 2018

organizojnë kohën e lirë dhe aktivitetin e fëmijëve të tyre”. Duke u bërë garant për respektimin e të drejtave fetare të qytetarëve dhe lirisë për shprehje të lirë të përkatësisë fetare, MASH citon nenin 11 të Ligjit për arsim fillor ku thuhet se “në shkollat fillore ndalohet organizimi dhe veprimi politik dhe fetar” ndërsa mësimdhënësit e lëndëve që prekin çështje fetare, të obligueshme dhe zgjedhore, janë të obliguar të ndjekin programin e miratuar nga ana e Ministrisë. Megjithatë, për të sqaruar të gjitha dilemat që u hapën për shkak të Karvanit të Buzmit kërkoi nga ISHA-ja që të inspektojë të gjitha indicet për organizimin eventual apo veprimtari fetare të shkollave. Procedurë për të parë nëse janë shkelur ose jo parimet e sekularizmit ka hapur me vetiniciativë edhe institucioni i Avokatit të Popullit.

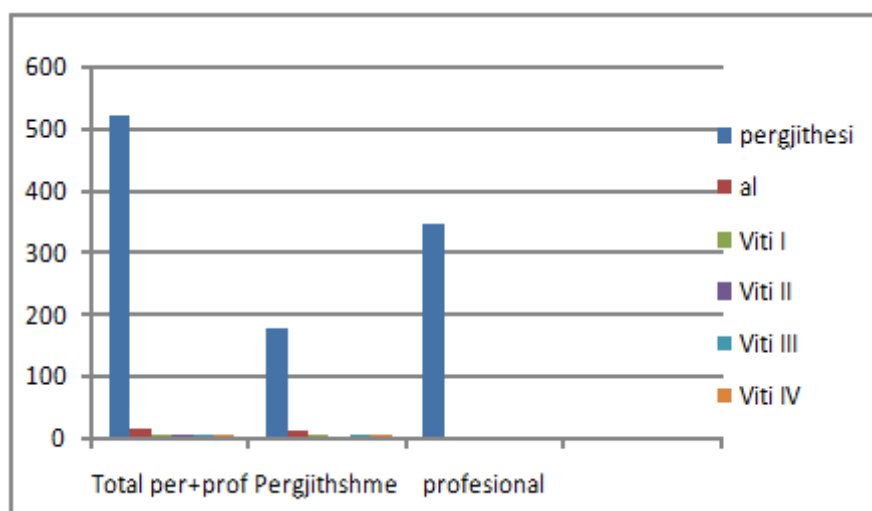
5.5. Matura Ndërkombëtare, vetëm në një shkollë

Numri i shkollave të mesme publike në të cilat zbatohet Programi i Maturës Ndërkombëtare është tejet i vogël. Do të thotë, shumë pak nxënës nga Maqedonia kanë mundësinë të regjistrohen si kandidatë të barabartë nëpër universitetet e shteteve evropiane ku Matura Ndërkombëtare është program i rregullt. Në shkollat publike, Maturën Ndërkombëtare nuk kanë mundësi ta japin jo më shumë se 20 nxënës në vit, pasi ky program organizohet vetëm në Gjimnazin “Josip Broz Tito” në Shkup edhe atë me mundësi të limituara dhe shpesh herë të rezervuara për fëmijët e personave me ndikim. Shtrirja e këtij programi në këtë shkollë ka nis nga viti shkollor 2011/2012, ndërsa në shkollën e mesme private “NOVA” prej disa vite më parë. E parë në këtë prizëm sistemi arsimor në Maqedoni ka mbetur shumë prapa ofrimit të mundësive për integrimin në sistemin evropian të arsimit, pasi shfrytëzon në mënyrë simbolike mekanizmin që do t’ju mundësonte regjistrimin pa barriera të nxënësve në universitetet prestigjioze të shteteve evropiane. Matura shtetërore dhe Matura shkollërore të cilat organizohen prej 10 vite janë për përdorim të brendshëm, pasi ata provimeve nuk njihen në shtete evropiane.

5.6. Librat problem nacional dhe etnik

Në shkollimin e mesëm bie në sy mungesës së shumë teksteve shkollore, por edhe mungesa e theskuar e autorëve shqiptarë në fondin e librave të miratuara për përdorim nga MASH. Pjesëmarrja e tyre është thujse simbolike, kufizuar kryesisht në librat e lëndëve të gjuhës dhe letërsisë. Nga 49 tekste shkollore që aktualisht janë në përdorim nga nxënësit e viteve të katërta të arsimit të përgjithshëm, vetëm katër libra kanë autorë shqiptarë edhe atë tre tekste të gjuhës dhe letërsinë shqipe dhe njëri prej dy librave të filozofisë. Të gjitha librat tjerë janë nga autor maqedonas, duke përjashtuar këtu librat e gjuhëve të huaja. Nuk është aspak më e mirë situata me librat e viteve të treta, të dyta dhe të para të arsimit të mesëm katërvjeçar. Për 52 testet në përdorim, në vitet e treta vetëm pesë janë nga autorë shqiptarë, ashtu sikurse për 42 tekste shkollore të viteve të dyta vetëm dy janë nga autor shqiptarë apo si në rastin e 36 librat e viteve të para vetëm tre mbajnë firmën e autorëve shqiptarë. Konkretisht, nga gjithsej 179 libra që përdoren në arsimin e mesëm të përgjithshëm vetëm 14 janë me autorë shqiptarë. Në arsimin e mesëm profesional, mungesa e librave nga autor shqiptarë është ende më skandaloze. Nga 346 libra të cilat përdoren në arsimin e mesëm profesionale, të gjitha drejtimet firmën e autorëve shqiptarë e mbajnë vetëm dy libra, edhe atë nga një libër në vitin e parë dhe të dytë, ku janë në shfrytëzim 51, respektivisht 106 libra. Ndërsa për lëndët profesionale të viteve të treta dhe të katërta ku janë në përdorim 108, respektivisht 81 libra nuk ka as edhe një autorë shqiptarë.

Figura 15



Arsyet e kësaj situatë janë të njohura. Për të konkurruar me një dorëshkrim, ai duhet të jetë i shkruar patjetër në gjuhën maqedonase. Për pasojë, gjendja me pjesëmarrjen e

autorëve shqiptarë në përpilimin e testeve shkollore është jashtë çdo normaleje. Marrë në përgjithësi në arsimin e mesëm profesional, për lëndët e përgjithshme dhe profesionale, nëse në total janë në përdorim 525 libra, vetëm 16 prej tyre janë nga autorë shqiptarë, që nuk i bie të jetë më e lartë se 3 për qind⁵⁵. Në Maqedoni në përgjithësi ka problem me mungesën e teksteve shkollore, pasi ka mbetur i pa rrumbullakuar procesi i kompletimit të teksteve shkollore. Mungesa është veçanërisht e madhe në arsimin profesional, ndërsa më së shumti e ndjenë këtë nxënësit shqiptarë. Sepse, paralelet me mësim në gjuhën maqedonase edhe e kompensojnë mungesën duke u shërbyer me librat e vjetër që shtypeshin para 20 viteve. Mirëpo, në atë kohë për nxënësit shqiptarë nuk kishte shumë drejtime profesionale, me këtë as libra përkatës, do të thotë nuk ka as libra të trashëguar. Në drejtimet e makinerisë, elektroteknikës, shërbimeve personale, të vetmet libra në gjuhën shqipe janë tekstet e lëndëve të përgjithshme: gjuhë shqipe, histori, gjeografi, fizikë, biologji, kimi, muzikë, anglisht, frëngjisht dhe latinisht. Po kjo situatë është edhe për drejtimet e mjekësisë ku janë vetëm dy libra nga lëndët profesionale, apo ekonomisë e bujqësisë ku numër nuk është më i madh se tre-katër tekste shkollore. Lëndët profesionale, mësohen me shënime apo përmes fotokopjimit të librave të ndryshëm që profesorët mundohet ta ofrojnë si materiale alternative.

5.7. Pabarazia në kushtet për mësim

Arsimi i mesëm profesional përveç *pabarazive formale* (ofertës jo të njëjtë të drejtimeve dhe profileve për të gjithë nxënësit që mësojnë në gjuhë të ndryshme) njih edhe *pabarazi reale* e, që parasëgjithash lidhen me kushtet në të cilat zhvillohet mësimi. Sikurse pamë më lartë janë shumë të thella dallimet në hapësirat që ndajnë nxënësit maqedonas dhe shqiptarë dhe kjo padyshim se reflekton negativisht në cilësinë e shkollimit. Sikur të mos mjaftonte vetëm mungesa e hapësirave, situata rëndohet ende më shumë për shkak të mungesës së pajisjeve, laboratorëve, librave e kështu e radhë. Në Shkollën e Mesme të

⁵⁵ “Është e tepët të kërkohet prej autorëve apo shtëpive botuese të konkurrojnë me dorëshkrime në gjuhën maqedonase pa qenë të sigurt se do të fitojnë. Përkthimi i dorëshkrimit dyfishon shpenzimet dhe për këtë arsye nuk konkurrojnë botuesit shqiptarë”, citat drejtori i SHB Albas, Latif Ajrullau, KOHA, 16 prill 2017

Kimisë “Maria Kiri Skllodovska” në Shkup, nuk janë siguruar ende kushtet për paralelet me mësim në gjuhës shqipe. Hapja e atyre paraleleve nisi nga viti shkollor 2008/2009 si kompromis mes MASH-it dhe Këshillit të prindërve për regjistrimi në paralelet me mësim në gjuhën shqipe në Shkollën e Mesme të Mjekësisë “Pançe Karagjozov” në Shkup, ku nuk lejohej formimi i më shumë se pesë paraleleve në këtë gjuhë. Për këtë, MASH ofroi që paralelet e “tepërta” në gjuhën shqipe ti ndajnë disa në “MKS” dhe të tjerat në Gjimnazin “Zef Lush Marku”. Mirëpo, pavarësisht kësaj MASH nuk e zgjidhi asnjëherë çështjen e sigurimit të kushteve adekuate për paralelet e mjekësisë në ZLM, (paralelet e mjekësisë në këtë gjimnaz funksionuan deri në vitin shkollor 2016/2017, ndërsa nga viti shkollor 2012/2013 nisi hapja e tyre në Shkollën e Mesme të Mjekësisë “Cvetan Dimov”) pasi nuk u rregullua asnjëherë asnjë laborator, ndërsa në MKS ka mungesa të konsiderueshme.

Foto 1



Pamje nga vizita në laboratorët e Shkollës së Mesme të Kimisë “Maria K. Skllodovska” në Shkup.

Në foto zv/ministrit Ganiu me drejtuesit e shkollës (Data:5 shtator 2017)

Pjesa më e madhe e laboratorëve, që duhej të rikonstruoheshin në tetor të 2017-ës, pra kur viti shkollor kishte filluar ngjanin në gërmadha. Drejtori i MKS –së, Lupco Celeski gjatë një vizite në këtë shkollë të zëvendësministrit të atëhershëm Visar Ganiut, i bënte thirrje MASH-it që të finalizojë projektin e nisur për rikonstruimin e shkollës duke u kujtuar

njëkohësisht se duhet të kryejnë obligimin që kanë. Rikonstruimi, siç ka bërë të ditur ai ishte pjesë e projektit të MASH-it dhe Qytetit të Shkupit në vlerën e 100 000 eurove⁵⁶.

Foto 2



Laboratorët jashtë përdorimit në SHM "SKS" (Data: 5 shtator 2017)

5.8. Mësimi jashtë shkollave amë

Në Shkollën e Mesme "Cvetan Dimov" nuk kishte asnjë laborator për paralelet e mjekësisë deri në vitin shkollor 2016/2017. Dukuria e hapjes së paraleleve të mjekësisë aty ku nuk e kanë vendin, pra jashtë shkollave përkatëse, është shtrirë edhe në Kumanovë. Nga viti shkollor 2011/2012, në këtë qytet paralelet të mjekësisë në gjuhën shqipe dhe gjuhën maqedonase formohen në kuadër të Shkollës të Mesme Teknike "Nace Bugjoni". Por ajo që është dyfish më e rëndë për paralelet shqipe është fakti se as paralelet e drejttimeve teknike nuk janë në shkollën amë. Ashtu si të gjitha paralelet e mesme shqipe në Kumanovë edhe

⁵⁶ Mungojnë laboratorët në SKA, Gazeta KOHA, 6 shtator 2017

këtë të teknikës nga tetori i 2001-shit⁵⁷ funksionojnë në kushte të improvizuara. Deri në vitin shkollor 2005/2006 mijëra nxënës të kësaj moshe ndanin bankat dhe karriget me nxënësit e shkollave fillore “Naim Frashëri” dhe “Bajram Shabani”, kurse më vonë paralelet shqipe të gjimnazit “Goce Dellçev”, të teknikës “Nace Bugjoni” (tani edhe të mjekësisë) u sistemuan në objektin e ish-Kombinatit Industrial- Bujqësor ku gjenden sot e kësaj dite. Në ndërkohë, në vitin shkollor 2013/2014 në objektin e adaptuar për shkollë në hapësirat e ish-Kazermës “Kuzman Josifovski Pitu” Për këtë qëllim në vitin 2007 ishte arritur marrëveshje që Ministria e Mbrojtjes ti kalojë në administrim të MASH-it disa godina të ish-kazermës me qëllim shfrytëzimi për nevoja shkollore u dislokuan paralelet shqipe të shkollës së mesme të ekonomisë “Pero Nakov”, të cilat deri në atë kohë kishin funksionuar në kushtet mizerable të objektit të ish-Universitetit të Punëtorëve. Ndërkaq, paralelet shqipe të shkollës së mesme bujqësore “Kiro Burnaz” ishin transferuar prej shumë vite përpara në Shkollën Fillore “Dituria” të fshatit Likovë, ku gjinden ende.

Pasojat janë dramatike. Në përfundim të vitit shkollor 2011/2012 kur MASH publikoi ranglistën e shkollave publike sipas rezultateve të maturës shtetërore SHMB “Kiro Burnaz” u gjend e fundit në listën e 95 shkollave të mesme të atij viti me mesatare që nuk e arrinte as notën kaluese, konkretisht me 1.65⁵⁸. Përveç kësaj, tre-katër viteve të fundit çdo fillim viti, nxënësit e SHF “Dituria” protestojnë kundër prezencës së paraleleve të mesme të bujqësisë në shkollën e tyre dhe nuk kanë faj. Është shumë normale që mos dëshirojnë ti kenë aty, për shkak të dallimit të madh në moshë. Ajo është shkollë për fëmijë të vegjël kurse paralelet e bujqësisë janë për nxënës përveç se të dobët në mësim edhe me dallim të madh në moshë, janë nga 14/15 deri në 18/19 vjet. *(Nga biseda me përgjegjësin Ridvan Kamberi)*. Mungesa e kushteve adekuate (duke nis me tekstet shkollore për të vazhduar të pajisjet për punë dhe hapësira të denja shkollore) kanë bërë që paralelet shqipe të drejtimeve bujqësore të shkojnë drejt shuarjes. Në vitin shkollor 2016/2017 u regjistruan vetëm 10 nxënës në vitin të parë, duke e shpjerë në 50 numrin e përgjithshëm. Jo më larg se viti 2015/2016 numëroheshin 70 nxënës, kurse në vitin shkollor 2007/2008 ishin mbi 180 nxënës.

⁵⁷ Pas rrahjes brutale të profesorit të matematikës Agim Rushitit nga ana e nxënësve maqedonas, si rezultat i tensioneve etnike në atë kohë, Gazeta FAKTI, 30 maj 2011

⁵⁸ Ранглиста на државни училишта според постигањата на екстерниот дел на државната матура во јунската испитна сесија 2012 година, Скопје, 25.07. 2012, МОН

Me vendim të Këshillit Komunal të Kumanovës dhe mbështetje të MASH-it, ishte planifikuar që në hapësirat e ish-kazermës në Kumanovë të transferohen nga objekti i ish-KIB edhe paralelet shqipe të gjimnazit me atë që në këtë objekt të mbeten vetëm paralelet e teknikës dhe mjekësisë. Paralelet e gjimnazit, janë të vetmet që deri tani që kanë fituar pavarësinë juridike nga shkolla amë dhe, nga vitin 2010/2011 mbajnë emrin Gjimnazi “Sami Frashëri”. Paralelet e mesme të ekonomisë dhe teknikës edhe pse kanë numër më të madh nxënësish se paralelet maqedonase vazhdojnë të jenë në juridiksionin e këtyre të fundit. Por përtej këtij problem, i cili është politik, Gjimnazi “Sami Frashëri” ka nevojë të jashtëzakonshme për dislokim nga objekti i ish-KIB. Shkolla është kthyer në bulevard. Gjendet në rrugë dhe nuk është aspak e përshtatshme për shkollë. Objekti nuk plotëson as kushtet minimale për shkollë (*Nga biseda me drejtorin Isen Ramanin*). Në vitin shkollor 2016/2017, gjimnazi numëronte 1.029 nxënës të shpërndarë në 32 paralele, ndërsa paralelet e teknikës dhe mjekësisë numërojnë mbi 1.200 nxënës të shpërndarë në 36 paralele.

Sigurimi i kushteve elementare për mësim është padyshim obligim i MASH-it. Fakti që nga viti 2007 arsimit mesëm është i obliguar për të gjithë duhej ta kishte obliguar dyfish më shumë për sigurimin atyre kushteve, mirëpo realiteti flet për të kundërtën, pra për vazhdimin e politikave me standarde të dyfishta arsimore. Ata që vuajnë më shumë, janë padyshim nxënësit, pasi është jashtëzakonisht e ulët cilësia e kushteve në të cilën duhet të mësojnë. Kështu për shembull paralelet e teknikës dhe mjekësisë edhe pse i kanë kompjuterët nuk mund ti shfrytëzojnë. Nga gjithsej 700 kompjuterë, në përdorim janë vetë 265 copë. Te tjerat mbahen në podrum, sepse nuk ka as klasa dhe as vend ku të sistemohen. Zgjerimi e hapësira dhe pavarësimi i paraleleve në shkollë me subjekt të veçantë juridik shihet si zgjidhje e shumë problemeve. Kërkesa për pavarësimin e këtyre paraleleve është dërguar në Komunë dhe MASH që në vitin 2004, mirëpo pa rezultat deri tani. Numri i paraleleve dhe nxënësve është rritur nga viti në vit. Në 2016/2016 në këta paralele ishin të angazhuar 95 mësimdhënës, pesë punonjës të stafit teknik, një pedagog, një zëvendës drejtor dhe dy ndihmës drejtorë. Nëse në vitin shkollor 2001/2002 për nxënësit shqiptarë kishte vetëm tetë paralele të drejtimit teknikë me rreth 330 nxënës, në vitin 2016/2017 kanë 40 paralele me 1.170 nxënës. Ndërkaq, në paralelet me mësim në gjuhën maqedonase janë 34 paralele dhe 750 nxënës.

Deri në dhjetor të 2017-ës, përveç maturës shtetërore nxënësit i nënshtroheshin edhe testimeve të vlerësimi ekstern, përmes formës elektronike. Kjo për shumë shkolla shkaktonte një kokëçarje të vërtetë pasi duhej në radhë të parë përgatitje teknike që të mund ti përgjigjej testimit në kohë reale të një numri të madh nxënësish. E për shkolla ku kompjuterët nuk janë më tepër se sa për një kabinet informatike e sidomos për ata që nuk e kanë as këtë kabinet, u duhet huazojnë kompjuterë ose ti dërgojnë nxënësit në shkolla tjera si në rastin e gjimnazeve “Sami Frashëri” në Kumanovë dhe “Rilindja” në Zhitoshë të Prilepit. Këtyre të fundit që mezi arritën të pavarësohen nga Shkolla e mesme “Drita” e Kërçovës në vitin 2014/2015. MASH nuk u kishte siguruar ende as kompjuterë deri në vitin 2016/2017. Për 313 nxënës e këtij gjimnazi jo vetëm që nuk janë siguruar kushtet elementare për realizimin e lëndës së detyrueshme të informatikës, por në çdo cikël testimi që bëjnë për llogari të MASH-it, ata duhet të bëjnë këtë në shkollën fillore “Liria”⁵⁹. Në vitin shkollor 2015//2016 ky gjimnaz numëronte 95 maturantë. Mirëpo Gjimnazi “Sami Frashëri” ka edhe një përvojë tjetër. Pasi në vitin shkollor 2014/2015 testimin ekstern e realizuan në shkollat fillore “Bajram Shabani” dhe “Naim Frashëri”, një vit më vonë, pra në vitin shkollor 2015/2016 që të mos i shpërndajnë nxënësit, i huazuan kompjuterët e atyre shkollave. Me një kabinet informatike është e pamundur të bëhet vlerësimin ekstern i 268 maturantëve aq sa numëronte ky gjimnaz në vitin 2015/2016.

5.9 Shkollat pa kushte me rezultate më të dobëta

Problemet shpesh herë vijnë edhe si rezultat i shkollave të ngarkuara me numë të madh nxënësish. Kështu për shembull në Gjimnazin “Zef Lush Marku”, që po atë vit numëronte rreth 600 maturantë testimet ekstere ishte patjetër të realizohen në tre turne. Raste të këtilla nuk gjen në gjimnazet me mësim në gjuhën maqedonase. Në gjimnazet “Rade Jovçevski - Korçoagin” dhe “Nikolla Karev ” në Shkup, të gjithë nxënësit testohen në kohë të njëjtë. Ankesat për padrejtësi që bëhen vazhdimisht nga këto shkolla janë me karakterit krejt të tjetër nga ata të shkollave shqipe. Në testimet ekstere që maturantë

⁵⁹ Kulmin e së cilës filloristët dhe gjimnazistë e ndanin nga viti i 2003/2004 kur ata paralele u formuan në juridiksionin e gjimnazit të Kërçovës, deri në shtator të vitit 2012 kur u lëshua në përdorim objekti i gjimnazit)

duhet të bënin në përfundim të gjysëmvjetorit të parë (që të shmangen përplasjet me provimet e maturës që organizohen në fund të gjysëmvjetorit të dytë) nxënësit ankohen se ka pyetje nga materiali që duhet të mësohet në gjysëmvjetorin e dytë. Kjo sigurisht që vlen edhe për maturantët shqiptarë, por pabarazia në kushtet e shkollave ku mësojnë të parët dhe të dytët ka bërë që disa të merren me problemet për formën kurse të tjerët me probleme për përmbajtjen. E parë në aspektin sociologjik, kjo shkakton divergjenca të thella mes nxënësve pasi natyra e preokupimeve është shumë e ndryshme. Meritë më të madhe për këtë riprodhim të pabarazive padyshim që ka MASH-i. Qëllimisht ose jo, ka dështuar të krijojë kushte dhe mundësi të njëjta shkollimi për të gjithë nxënësit edhe pse Ligi e obligon për një gjë të tillë. Kushtet për mësimin në disa shkolla të mesme të Maqedonisë janë shumë larg të dëshiruarës⁶⁰. Kjo ka çmimin e vet dhe nuk ka si mos reflektohet në cilësisë e shkollimit.

Nëse vlerësimin e jashtëm të nxënësve (për provimet e maturës dhe testimit ekstern) i pranojmë si mekanizma për kontrollin e cilësinë atëherë është më se i dukshëm impakti që kanë kushtet në rezultatet nxënësve. Kështu shkolla e renditur më mirë me mësim në gjuhën shqipe sipas rezultateve të provimeve të maturës shtetërore është në vendin e 20. Para gjimnazin “Kiril Pejçinoviç” të Tetovës janë 19 shkolla, të gjitha me mësim vetëm në gjuhën maqedonase po aty ndërsa gjimnaze si “Zdravko Çoçkovski” i Dibrës, “Zef Lush Marku” i Shkupit apo ai i Gostivarit gjendeshin në vendin e 36, 32 dhe 46. Në tre vendet e para të po kësaj Rangliste janë gjimnazet “Rade J. Korçoagin” i Shkupit, “Josip Broz Tito” i Manastirit dhe Orce Nikollov” i Shkupit me mesatare të notave 8.08; 8.06 dhe 8.03. Në të tria këto shkolla mësimi zhvillohet me e-tabela në klasë.

⁶⁰ Si për standardin e nxënësve ashtu edhe për përgatitjen dhe realizmin e maturës dhe eksternes MASH shpenzon qindra miliona denarë në vit. Për maturën, në buxhetin e 2016-ës ishin caktuar të shpenzohen 43.645 000 denarë (rreth 710 000 euro), për standardin e nxënësve 214 300 000 denarë (rreth 3.5 milion euro) kurse për testimin ekstern 12 330 000 denarë (mbi 200 000 euro).

Foto 3



Foto nga mësimi me e-tabela në Gjimnazin "Orce Nikollov"

Në vitin 2016 në kuadër të buxhetit të përgjithshëm të MASH-i ishin të pakta mjetet për investime kapitale. Për ndërtimin e shkollave fillore dhe të mesme ishte planifikuar të investohet rreth 2.600.000 euro. Këto mjete, sikurse dihet nuk do të mjaftonin as për ndërtimin siç duhet të një shkolle të vetme e jo më për t'ju përgjigjur të gjitha nevojave që ka në këtë drejtim sistemi arsimor. Ndërkaq, për sallat sportive në të njëjtin buxhet ishte planifikuar të harxhohen rreth 5.660 000 euro, pjesa dërmuese e tyre për të shlyer borxhet e mbetura (276.072.000 denarë ose rreth 4.490.000 euro për ndërtimin e sallave sportive të shkollave fillore, ndërsa 123.000.000 denarë ose 2.000.000 euro për shlyerjen e borxheve). Situatë me planifikim për shlyerjen e borxheve ka gjithashtu në grafën e ndërtimit të sallave sportive të shkollave të mesme, ku nga 71.000.000 denarë (rreth 1.155.000 euro) për shlyerje të borxheve janë 61.000.000 denarë (rreth 1.000.000 euro). Përmirësimi i infrastrukturës ishte i limituar edhe përmes rekonstruimit të shkollave. Në arsimin fillor për këtë qëllim janë ndarë 25.500.000 denarë (820.000 euro) ndërsa për meremetimin e shkollave të mesme 25.000.000 denarë (800.000 euro). Mbi 100 milion denarë apo mbi 1 600 000 euro është caktuar të investohet për konvikteve e nxënësve të shkollave të mesme, edhe atë 98.100.000 denarë për ndërtim dhe 2.100.000 denarë për rekonstruim.

VI. PROBLEME QË SFIDOJNË ARSIMIN E MESËM

6.1 Shkollimi në kryeqytet më keq se në provincë

Në vend që të ofrojë mundësi më të mëdha shkollimi, siç ndodh rëndomë me kryeqytetet vizaviqë qyteteve të tjera, kur është në pyetje shkollimi i mesëm në gjuhën shqipe ndodh e kundërta. Shqiptarët e kryeqytetit kanë mundësi shumë më të vogla shkollimi në nivelin e mesëm krahasuar me shqiptarët e Tetovës, Gostivarit, Dibrës apo Strugës. Megjithëse në periudhën e viteve 2007-2017 janë shënuar raste progresi sa i takon zgjerimit të rrjetit të shkollave të mesme me mësim në gjuhën shqipe, situata në përgjithësi mbetet larg të dëshiruarës. Kjo është pasojë e politikave diskriminuese që janë ndjekur edhe pas pavarësimit të Maqedonisë në vitin 1991. Për 1.800 nxënësit shqiptarë në atë kohë kryenin klasën e tetë, në paralele me mësim në gjuhën shqipe, me Konkursin për regjistrimin në shkollat e mesme po atë vit MASH lejoi formimin e vetëm 5 paralele shqipe (në të cilat kishte vende për 180 nxënës, apo 10 për qind e atyre që kishin mbaruar klasën e tetë). D.m.th kishin mbet pa të drejtë shkollimi në gjuhën amtare 90 për qind e gjysmë maturantëve shqiptarë të Shkupit. Dhjetë vite më vonë (2000/2001) vendet për nxënësit shqiptarë u ritën në 47 për qind. U lejuan 29 paralele shqipe me 1.020 vende për 2.178 gjysmë maturantët e atij viti. Në këtë numër nuk llogariten ata shqiptarët që mbaronin shkollën në gjuhën maqedonase⁶¹.

Pas vitit 2007/2008 kur edhe u bë i obligueshëm shkollimi i mesëm shifrat u përmirësuan ndjeshëm, mirëpo jo edhe mundësitë. Kemi ende shkolla me zero shqiptarë, kemi nxënës shqiptarë që mbushin paralelet maqedonase, kemi shkolla që edhe pse kanë më tepër nxënës shqiptarë drejtohen nga maqedonasit, sikurse është rasti me shkollën e mesme të ekonomisë “Arseni Jovkov” në lagjen “Veri” të Komunës së Butelit, si dhe në shkollat e mesme të makinerisë “8 Shtatori” dhe të autokomunikacinit “Boto Petrushevski” në lagjen “Avtokomandë” të Komunës së Gazi Bababës.

⁶¹ Kësi raste ka edhe sot e kësaj dite, në shkollat fillore të Idrizovës, Lisiçes dhe Gjorçe Petrovit të Shkupit

Deri në vitin shkollor 2009/2010 shqiptarët e kryeqytetit drejtonin vetëm një shkollë të mesme, Gjmnazin “Zef Lush Marku” i cili në fund të vitit shkollor 2006/2007 u dislokua nga lagja Karposh” e Komunës me të njëjtin emër në lagjen “Veri” të Komunës së Butelit⁶². Pas kësaj u shënua rasti i dytë i emërimit të drejtorit shqiptarë në Shkollën e Mesme “Cvetan Dimov” në lagjen “Xhon Kenedi” të Komunës së Çairit dhe rasti i tretë nga viti shkollor 2016/2017 kur nisi punën Shkolla e Mesme “Saraj” në Komunën me të njëjtin emër. E përbashkëta e këtyre shkollave është se aty mësohet vetëm në gjuhën shqipe, në përjashtim të SHM “Cvetan Dimov” ku kanë mbetur ende paralelet fiktive maqedonase. Ndërkaq, në Shkup janë gjithsej 26 shkolla të mesme, prej të cilave vetëm katër shkolla (15%) gravitojnë në komuna me përqindje të konsiderueshme të shqiptarëve (përveç ZLM-së, “Cvetan Dimovit” dhe “Sarajit” edhe është edhe “Arseni Jovkov”, ku gjithashtu numri i nxënësve shqiptarë është me i madh se sa i maqedonasve dhe ku janë sot e kësaj dite funksionojnë paralelet artificiale) ndërsa vetëm tre shkolla (11%) drejtohen nga shqiptarët⁶³.

6.2 ZLM mes sfidës dhe dështimit

Dislokimi i ZLM-së nga “Karposhi” në “Veri”u pasua me probleme të rënda. E para, përveç se humbën shkollë në lagje urbane sikurse është “Karposhi” paralelisht kësaj e humbën edhe objektin në lagjen “Nerez” të Komunës së Kaposhit, i cili në vitin 1996 i ishte kaluar në pronësi ZLM-së. Ish-objekti i shkollës fillore “Vëllazërimi” tani shërben si objekt për Komunën e Karposhti, ndërsa paraprakisht ishte planifikuar për nevojat e Universitetit “Kirili dhe Metodi” të Shkupit - Fakultetit të Ndërtimtarisë. Para se të ndodhin transferet, në këtë objekt mësonin rreth 300 nxënës të paraleleve të ZLM-së. Në objektin e “Karposhit”, të cilin ZLM e ndante me gjmnazin “Nikolla Karev” nuk kishte hapësirë për sistemimin e të gjitha paraleleve me mësim në gjuhën shqipe. Rreth 650 nxënës të cilët jetonin në 23 vendbanime të rajonit të Dervenit (të shpërndara në Karposh, Gjorce, Kondorë dhe Saraj), filluan të udhëtojnë nga mesatarisht nga 30 kilometra në ditë vajtje- ardhje deri te objekti në

⁶² Objekti i ri i ZLM-së, në “Veri”, ende i pa përfunduar u inaugurua në qershor të vitit 2006, ndërsa në muajin shtator kur ndodhi rotacioni politik i pushtetit, u bë një inaugurim i dytë në objektin gjithashtu të pa përfunduar.

⁶³ Zyrtarisht, sipas regjistrimit të fundit vitit 2002 në Shkup janë mbi 20 për qind shqiptarë, ndërsa bazuar në numrin e nxënësve mbi 34 për qind

“Veri”. Në vendimin e MASH, që daton në vitin 1996, thuhet se objekti i ish-shkollës fillore ‘Vëllazërimi’ në lagjen Nerez i jepet në shfrytëzim të përhershëm gjimnazit të ZLM-së, ka deklaruar Agim Fazliu, personi që atë kohë ushtronte detyrën e drejtorit në këtë gjimnaz. Edhe ish-drejtori Shefqet Zekolli, pohon se e ka parë me sytë e vetë atë Vendim dhe se të njëjtin e kishte lënë në arkivin e dokumentacioneve të drejtorit, kur kishte lëshuar postin e drejtorit⁶⁴.

Në vitin 2009/2010, ZLM-së iu bë edhe një dëm tjetër. Që të zgjidhet problemi i paraleleve shqipe të mjekësisë (të cilat nuk lejoheshin të hapen në shkollën amë “Pançe Karagjov”) u vendos që ato paralele të formohen në objektin e ri të gjimnazit. Për këtë u ndryshua në mënyrë tinëzore në Qytetin e Shkupit Statuti i ZLM-së nga Shkollë e Mesme - drejtimi gjimnaz në Shkollë e Mesme - drejtim gjimnaz dhe profesionale⁶⁵. Ky vendim ashtu si edhe dislokimi nga Karposhi dhe Nerezi u shoqëruan me kundërshtime, sidomos nga ana e prindërve. Por vendimi ishte marrë në instanca të lartë. ZLM ishte bërë pre e pazareve politike. Nga Karposhi, u dislokua tërësisht në periferi të kryeqytetit, në “Veri” në një lagje aspak të urbanizuar. Me këtë u shua edhe ëndrra për kthimin e ZLM-së në një shkollë elite. Kriteret për regjistrim të nxënësve ishin rrëzuar jashtë mase. Paralelet numëronin nga 34 e më shumë nxënës në klasë.

Përtej atyre problemeve, ajo që shqetëson më së shumti është mungesa e kushteve elementare për shkollim bashkëkohor. ZLM nisi punë në objektin e ri pa kabinete të informatikës, biologjisë, kimisë, fizikës dhe pa sallë sportive. Deri në vitin shkollor 2011/2012 mbi 1.600 nxënës të ZLM-së nuk kishin ambientet e përshtatshme se ku të zhvillojnë orët e edukatës fizike, ndërsa po këtë vit ishin të punësuar 8 profesorë të kësaj lënde. Orët mbaheshin në klasa të rëndomta ku zhvillohej vetëm teori. E që paradoksi të jetë ende më i rëndë tekste shkollor për lëndën e edukatës fizike për arsimin gjimnaz nuk janë botuar as sot e kësaj dite. Laboratorët, të cilët i ishin premtuar ZLM-së për paralelet e mjekësisë nuk janë dërguar as sot e kësaj dite. Aktualisht kanë mbetur paralelet e viteve III dhe IV të drejtimeve mjekësore. Pas vitit shkollor 2018/2019 pritet të merr fund aventura e mjekësisë në ZLM, pasi e njëjta është transferuar në SHM “Cvetan Dimov” nga viti

⁶⁴ Gazeta KOHA, 18 shtator 2009

⁶⁵ Statuti i ri nuk ishte diskutuar as ishte miratuar në Kolegjiumin e profesorëve dhe Këshillin Drejtues të Shkollës

2015/2016. Këtu krahas mjekësisë (gjithashtu pa kushte elementare për këtë lloj shkollimi) ka paralele të drejtimeve gjimnaz dhe ekonomi.

6.3 Diskriminimi institucional

Në Maqedoni nuk është hequr ende dorë nga politika e minimizimit të mundësive për shkollim në gjuhën shqipe, sidomos në shkollat e Qytetit të Shkupit. MASH në vend që të rrit ofertën për nxënësit shqiptarë nga ajo që kërkojnë komunat, respektivisht Qyteti i Shkupit, pasi në Konkurset përkatëse përveç shkollave komunale janë edhe shkollat shtetërore, ajo ofron më pak paralele se sa janë kërkuar paraprakisht. Kështu për vitin shkollor 2017/2018 Qyteti i Shkupit kishte propozuar që në 23 shkollat e mesme komunale të formohen 103 paralele me mësim në gjuhën shqipe, ndërsa në Konkursin e përgaditur dhe publikuar nga MASH kishte vetëm 97 paralele (pra pesë më pak) edhe atë jo për 23 por për 26 shkolla. Përveç shkollave komunale të kryeqytetit, për të cilat kompetencat ndahen mes MASH-it dhe komunave, respektivisht Qytetit të Shkupit, në listën e shkollave të mesme të kryeqytetit janë plus tre shkolla shtetërore (e muzikës, artit figurativ dhe kulturës fizike). Logjikisht MASH duhej që krahas 103 paralele të propozuara nga Qyteti i Shkupit (për 23 shkolla komunale) të ofrojë plus paralele të tjera për regjistrimin e nxënësve shqiptarë edhe për shkollat shtetërore. Mirëpo, fatkeqësisht ndodh e kundërta, zvogëlohet numri i paraleleve.

Më pak paralele shqipe sesa janë kërkuar me Propozim-konkursin e Qytetit të Shkupit u dhanë në shkollën e mesme profesionale “Cvetan Dimov” (me drejtime të ekonomisë, tregtisë dhe mjekësisë) në shkollën e mesme të kimisë “Maria Kiri Skllodovska”, në shkollën e mesme teknike “8 Shtatori”, shkollën e mesme të shërbimeve personale “Dimitar Vllaho” dhe shkollën e mesme “Vëllezërit Milladinovci”, ndërsa është dhënë një paralele në shkollën e mesme të bujqësisë “Gjorgji Dimitrov” e cila nuk ishte kërkuar nga Qyteti i Shkupit dhe ku asnjëherë nuk ka interesim nga nxënësit shqiptarë. Bën përshtypje fakti i zvogëlimit të paraleleve shqipe dhe në të njëjtën kohë i rritjes së numrit të paraleleve maqedonase brenda të njëjtës shkollë, sic është rasti me SHM “Cvetan Dimov”. Në këtë shkollë e cila gjendet në lagjen “Xhon Kenedi” të Komunës së Çairit, e mbipopulluar me

shqiptarë, ishte kërkuar të formohen 10 paralele me mësim në gjuhën shqipe dhe 1 në gjuhën maqedonase⁶⁶, por u caktua që të formohen nëntë paralele me mësim në gjuhën shqipe dhe dy në gjuhën maqedonase. Shumë vite përpara në këtë shkollë regjistrohen nga një, dy apo tre nxënës maqedonas. Paralelet në këtë gjuhë, deri vitin 2015/2016 mbusheshin me nxënës shqiptarë, romë dhe boshnjakë, ndërsa në vitin 2016/2017 dhe 2017/2018 nuk u formuan fare paralele me mësim në gjuhën maqedonase për shkak të sensibilizimit të problemit me të ashtuquajturat paralele artificiale si dhe propagandës anti paralele artificiale që u zhvillua në atë kohë nga ana e Unionit të Nxënësve Shqiptarë.

Krijimi i kushteve të barabarta në arsimin e mesëm vazhdon të jetë sfidë vështirë e kapërcyeshme, sidomos në qytetin e Shkupit. Në shkollat që gravitojnë në komuna të cilat drejtohen nga maqedonasit numri i paraleleve për nxënësit shqiptarë çdo herë është larg nevojave reale të arsimit në gjuhën shqipe. Mirëpo pabarazia nuk ka kursyer as komunat që drejtohen nga shqiptarët. Në Çair, komuna e vetme urbane me popullatë shumicë shqiptare ka vetëm një shkollë të mesme, është shkolla “Cvetan Dimov” ku gjithashtu për nxënësit shqiptarë ka trefish më pak mundësi shkollimi se sa për nxënësit maqedonas. Analizuar sipas numrit të paraleleve dhe numrit të nxënësve në to, del se raporti i mundësive është një me tre. Sipas të dhënave që gjenden në faqen zyrtare të Komunës së Çairit, në vitin shkollor 2012/2013 në këtë shkollë, në paralelet maqedonase mësonin 237 nxënës, kurse numri i paraleleve në gjuhën maqedonase është 21. Do të thotë paralelet kanë mesatarisht nga 11 nxënës në një klasë. Trefish më i madh është numri i nxënësve shqiptarë në raport me numrin e paraleleve. Mësimin e ndiqnin 1024 nxënës të shpërndarë në 27 paralele Nëse nxënësit shqiptarë nuk do të mbushnin paralelet maqedonase, sipas këtij raporti shqiptarët do të duhej të mësonin në paralele me nga 38 nxënës në një klasë⁶⁷.

6.4 Paralelet artificiale vetëm për shqiptarët

Kjo dukuri vazhdon të jetë prezent sot e kësaj dite. Megjithatë zyrtarët e MASH-it dhe drejtuesit e shkollave nuk parapëlqejnë të flasin për fenomenin e paraleleve artificiale,

⁶⁶ Propozim konkursi për regjistrim në shkollat e mesme për v.sh. 2017/2018, propozues Qyteti i Shkupit, mars 2017

⁶⁷ <http://cair.gov.mk/>

ato vazhdojnë të jenë prezent sot e kësaj dite. Kompetentët nuk janë të hapur që të japin të dhëna oficiale për numrin e nxënësve shqiptarë që mësojnë në gjuhën maqedonase dhe për këtë duhet gjetur mënyra alternative për të komentuar situatën. Pra, ka mënyra për tu vërtetuar ekzistenca e atyre paraleleve edhe atë përmes dokumente zyrtare që mbështesin pretendimi se një numër i konsiderueshëm i nxënësve shqiptarë mbushin paralelet me mësim në gjuhën maqedonase. Kjo, me gjithë vështirësitë, vërtetohet në listat e nxënësve që u nënshtrohen provimeve të maturës shtetërore. Një e tillë është edhe lista për provimet e afatit të qershorit, për vitin shkollor 2015/2016. Sikurse dihet, në përfundim të shkollës së mesme të gjithë ata që dëshirojnë të vijojnë arsimin e lartë duhet që domosdo ti nënshtrohen maturës shtetërore, respektivisht dhënies së provimeve, tri prej të cilave kanë vlerësim (notim) të jashtëm dhe një provim me vlerësim të brendshëm. Menaxhimin e dhënies së provimeve vlerësim të jashtëm në Maqedoni e organizon Qendra Shtetërore e Provimeve, e themeluar në vitin 2006. Lista⁶⁸ e siguruar me emrat e të gjithë maturantëve të gjeneratës 2015/2016 të cilët iu nënshtrohen provimeve në afatin e qershorit ka të evidentuar sipas radhës në numra rendor: mbiemrin, emrin e prindit dhe nxënësit; emrin e shkollës dhe qytetit; tre lëndë të provimeve nga matura shtetërore; si dhe notat për lëndët përkatëse. Në këtë listë, janë evidentuar 16.861 maturantë, të cilët provim të parë kishin lëndët: gjuhën dhe letërsi shqipe, gjuhë dhe letërsi maqedonase dhe gjuhë dhe letërsi turke.

Nga numri rendor 1 deri në 6024 janë kryesisht nxënës shqiptarë, pra që kanë dhënë gjuhën dhe letërsinë shqipe si provim të parë të maturës shtetërore. Këtu bëjnë përjashtim 375 nxënës kryesisht turq dhe pak maqedonas, pra që provim të parë kanë pasur gjuhën dhe letërsinë turke, gjegjësisht gjuhën dhe letërsinë maqedonase. Pa asnjë dyshim, deri në numrin rendor 6024 (cdo herë sipas dokumentit zyrtar për numrin e maturantëve të atij viti) në vitin shkollor 2015/2016 në Maqedoni ishin 5.649 maturantët shqiptarë. (Pra vetëm ata që janë shkolluar në gjuhën e tyre amtare në numrin e përgjithshëm të maturantëve të atij viti shqiptarët përbëjnë 33.5 për qind, shënimi ynë) Mirëpo, lista në vijim, nga numri rendor 6025 ku nis evidentimi i nxënësve që provim të parë të maturës shtetërore kanë gjuhën dhe letërsinë maqedonase dëshmon se në këtë kategori maturantësh ka një numër të konsiderueshëm të nxënësve shqiptarë, pra që nuk janë shkolluar në gjuhën e tyre amtare.

⁶⁸ Dokument zyrtar me të dhënat të pa përpunuara nga provimet e maturës shtetërore, për afatin e qershorit, viti 2016

Për shkak të dallime të theksuara etnike mes maqedonasve dhe shqiptarëve në rrafshin lingvistik pra të ndërtimit gjuhësor të emrave dhe mbiemrave, është shumë e lehtë të identifikosh nxënësit shqiptarë në paraleleve maqedonase, në rastin konkret të atyre që dhanë gjuhën dhe letërsinë maqedonase. Maqedonasit për shembull janë me emra *Boshko, Vesna, Marija*; kanë mbiemra si *Todorovski, Zdarvoska, Petreska* e të ngjashme, kurse shqiptarët pagëzohen kryesisht me emra si: *Besa, Agim, Gjuner (7002) apo Muamer (7019)* dhe për dallim prej turqve me të cilët disa herë ndajmë emra të përbashkët dhe mbiemra të ngjashëm – përsëri mbiemrat e shqiptarëve dallojnë sipas kategorive gramatikore (janë në rasën e shquar, ndërsa turqishtja nuk e posedon këtë kategori gramatikore).

Nuk është shumë e vështirë të lexosh sipas emrave dhe mbiemrave të tyre nxënësit shqiptarë që kanë mësuar në gjuhën maqedonase e, që në këtë listë janë 171 nxënës. Nëse numrit të atyre që kanë mësuar në gjuhën amtare u shtohet edhe ky i nxënësve që kanë mësuar në gjuhën jo amtare, i bie që për atë vit shkollor përqindja e maturantëve shqiptarë të jetë më e lartë për 1 për qind. Pra, numri i maturantë shqiptarë në përgjithësi është 34.5 për qind). E parë në këtë këndvështrim, pra mes asaj që përfaqësojnë shqiptarët sipas gjuhës në të cilën mësojnë dhe asaj që janë realisht, një përqindëshi edhe mund të mos jetë ndonjë dallim kushedi sa i madh. Mirëpo nuk mund të thuhet kështu nëse problematika trajtohet nga këndvështrimi se sa për qind e numrit të nxënësve shqiptarë nuk kanë gëzuar të drejtën e shkollim në gjuhën amtare. Vetëm në bazë të listës së atyre maturantëve që iu nënshtruan provimeve në vitin 2016 për afatin e qershorit, i bie që 3 për qind e nxënësve shqiptarë nuk u shkolluan në gjuhën amtare. Pra nga gjithsej 5820 nxënës shqiptarë në vitin shkollor 2015/2016 ishin maturantë, 5049 mësonin në gjuhën amtare ndërsa 171 në gjuhën maqedonase. Le të kujtojmë se jemi në periudhën kur shkollimi i mesëm në Maqedoni është i obligueshëm, pra kur me apo pa dëshirë gjithë ata që kanë arritur moshën e mesme shkollore duhet me patjetër ta regjistrojnë arsimin e mesëm. Përveç kësaj, numrat në fjalë janë tregues të atyre nxënësve shqiptarë që ia kanë dalë të përfundojnë këtë nivel shkollimi. Do të thotë se numri i atyre shqiptarëve që janë regjistruar në paralelet maqedonase në vitin shkollor 2012/2013 ka qenë më i lartë, por që për arsye të ndryshme mund të mos e kenë përfunduar shkollën.

Ndarja e nxënësve sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimin, nuk tregon asnjëherë numrin real të shqiptarëve, respektivisht prezencën e tyre reale në sistemin arsimor në

Maqedoni. Kjo provohet edhe në nivelin e shkollimit të mesëm, që është objekti yni i studimit. Numri më i madh i kategorisë së nxënësve shqiptarë që nuk mësojnë në gjuhën amtare rezulton të jetë në Shkup, Veles, Manastir, Ohër e Prilep. Për arsye etike, në listën përkatëse (bazuar në Dokumentin zyrtar me të dhënat e pa përpunuara nga provimet e maturës shtetërore, për afatin e qershorit, viti 2016) nuk do të zbulojmë emrat e nxënësve, por do ti japim numrat e tyre rendor, krahas notave dhe emrit të shkollës, respektivisht qytetit. Meqë në kryeqytet kjo kategori nxënësish janë të shpërndarë në më tepër shkolla, do të shënojmë emrat e shkollave, ndërsa për nxënësit tjerë vetëm qytetin/komunën.

Tabela 11

1.SHM "C. Dimov"	6339	/, /, /	87.Ohër	9177	4,2,5
2. SHM "Arseni Jovkov"	6343	1,2,3	88.SHM "P. Karagjozov"	9682	1,1,3
3. SHM "M.Pupin"	6344	/, /, /	89.SHM "P. Karagjozov"	9683	3,3,3
4.SHM "B. Petrushevski"	6351	2,1,1	90.Manastir	9692	2,2,2
5. SHM "Arseni Jovkov"	6355	4,4,4	91.Ohër	9696	/, /, /
6. Manastir	6356	2,1,3	92.Rostushë	9699	4,3,4
7. SHM "Cvetan Dimov"	6396	/, /, 2	93.Manastir	9889	4,4,5
8. Manastir	6400	2,2,2	94.SHM "Arseni Jovkov"	9890	2,2,4
9. Manastir	6401	3,2,3	95.SHM "M.K. Skllodovksa"	9897	2,2,1
10.SHM "Li. Tanev"	6404	2,1,2	96.Ohër	9969	5,3,5
11. SHM "A. Jovkov"	6405	2, /, 4	97.Rostushë	9971	4,2,3
12. Manastir	6406	1,1,3	98.SHM "P. Karagjozov"	9973	4,2,3
13. SHK "Koco Racin"	6407	3,1,3	98.SHM "P. Karagjozov"	9974	3,3,4
14. SHM "Cvetan Dimov"	6408	3,1,3	99. SHM "Arseni Jovkov"	9992	3,1, /
15. SHM "A. Jovkov"	7002	3, /, 4	100. SHM "Arseni Jovkov"	9993	2,2,4
16. SHK "Koco Racin"	7003	3,3,3	101. SHM "Arseni Jovkov"	9994	3,1, /
17. SHM "Ilija N. Luj"	7004	4,4,3	102.Ohër	9995	3,2,4
18. SHM "Vasil A. Dren"	7005	4,3,4	103.SHM "Dimitar Vllaho"	9996	2,1,1
19. SHM "Arseni Jovkov"	7008	4,3,4	104.SHM "V.A.Dren"	9997	4,5,4
20. SHM "Vasil A. Dren"	7009	3,3,3	105.Rostushë	10000	4,3,4
21. Prilep	7015	2,3,3	106.Rostushë	10001	4,4,4
22. SHM "P.Karagjozov"	7016	3,1,4	107.Manastir	10120	4,2,4
23. SHM "Ilija N. Luj"	7017	3,4,3	108.Rostushë	10135	4,4,4
24. SHM "Ilija N. Luj"	7018	2,2,2	109.Manastir	10332	3,4,4
25. SHM "Cvetan Dimov"	7019	3,2, 1	110. "Akademia Sportive"	10333	3,3,4

26. SHM "Vasil A. Dren"	7020	4,4,3	111.Resnjë	10334	4,2,4
27. SHM "V. Milladinivci"	7027	/,2, /	112.Manastir	10416	3,2,4
28. SHM "Ilia N. Luj	7033	4,3,3	113.SHM "A. Jovkov"	10417	2,2,3
29.Rostushë	7064	4,5,4	114.Manastir	10648	2,2,3
30.Radostushë	7065	4,3,4	115.Manastir	10649	3,2,3
31. Kumanovë	7068	4,3,5	116.Manastir	10650	3,3,2
32.Veles	7069	3,3,4	117.Manastir	10651	3,2,2
33.SHM "P. Arsovski"	7070	3,3,3	118. Rostushë	10135	4,4,4
34.SHM "A. Jovkov"	7072	3, /, /	119. SHM "P. Karagjozov"	11433	2,2,3
35. Veles	7074	5,5,5	120. SHM "P. Karagjozov"	11434	3,3,4
36. "SHM "P.Arsovski"	7105	/, /, /	121.SHM"Cvetan Dimov"	11518	1,1,1
37. Ohër	7106	4,5,4	122.SHM "Arseni Jovkov"	11519	4,4,3
38.Ohër	7107	4,4,4	123.SHM "Arseni Jovkov"	11724	3,2,4
39.SHM "Arseni Jovkov"	7108	4,4,4	124.SHM "Vllado Tasevski"	11725	3,2,2
40. SHM "Arseni Jovkov"	7111	4,4,4	125.SHM "Vllado Tasevski"	11729	3,1,2
41.Manastir	7115	3,2,3	126. SHM "Arseni Jovkov"	11730	/, /, /
42.Ohër	7117	4,5,4	127. Rostushë	11746	4,3,4
43.Prilep	7118	2,2,1	128. Rostushë	12438	3,3,3
44. SHM "Arseni Jovkov"	7190	3,3,4	129. SHM "Dimitar Vllaho"	12451	1,1,1
45.Manastir	7191	4,3,3	130.Manastir	12452	4,3,4
46. SHM "Arseni Jovkov"	7192	3,2,4	131.SHM "I.N. Luj"	12453	3,4,3
47.Manastir	7193	3,2,4	132. Ohër	12459	4,5,4
48. SHM "Cvetan Dimov"	7194	/, /, /	133. Manastir	12663	3,2,3
49. SHM "Vasil A. Dren"	7195	2, 4, /	134.SHM "Ilia N. Luj"	13033	3,3,3
50. Prilep	7197	1,1,3	135.Rustushë	13034	3,4,3
51. Shtip	7198	4,2,4	136.SHM "Koco Racin"	13069	2,2,3
52. Manastir	7199	3,2,4	137.Manastir	13818	2,2,3
53. Manastir	7200	3,3,2	138.SHM "D. Vllaho"	13827	3,1,2
54.SHM "M.K.S"	7201	2,1,2	139. SHM "Arsni Jovskov"	13862	3,3, 4
55.Akademia e Sportit	7203	3,3,4	140. Manastir	14117	2,1,3
56. Manastir	7204	2,2,3	141.Manastir	14118	2,1,3
57. Manastir	7205	/, /, /	142.Manastir	14115	4,2,2
58. SHM "Li. Tanev"	7206	/, /, /	143.SHM "Cvetan Dimov"	14123	/, /, /
59. Manastir	7223	2,2,3	144. Manastir	14124	/, /, /
60.Akademia e Sportit	7224	4,4,5	145.SHM"P. Karagjozov"	14130	2, 2,4
61. SHM "Arseni Jovkov"	7645	3,1,3	146.SHM"P. Karagjozov"	14133	4,5, 4
62. Manastir	7646	/, /, /	147.SHM"P. Karagjozov"	14139	4,3,4

63. SHM "Li. Tanev"	7648	2,1,3	148. SHM "Cvetan Dimov"	14223	/,/,/
64. SHM "Arseni Jovkov"	7649	3,2,4	149. Manastir	14289	2,2,2
65. Manastir	7655	2,1,3	150. SHM "Ilia N. Luj"	14419	/,/,/
66. Veles	7657	/,/,/	151. SHM "Arseni Jovkov"	15444	5,4,4
67. Prilep	7658	3,2,3	152. Manastir	15446	3, 2,3
68. Manastir	7659	2,2,4	153. SHM "P. Karagjov"	16267	4,4,4
69. SHM "P. Karagjov"	7788	3,2,3	154. SHM "Arseni Jovkov"	16280	3,2, 5
70. SHM "P. Karagjov"	7793	3, 2,3	155. Mansatir	16281	2,2,2
71. SHM "Arseni Jovkov"	7823	1, 1,4	156. SHM "P. Karagjov"	16301	4,3,3
72. SHM "Cvetan Dimov"	7824	3, 3,3	157. SHM "Nikolla Karev"	16314	2,3,3
73. SHM "Arseni Jovkov"	7825	/,/,/	158. SHM "Arseni Jovkov"	16315	4,4,4
74. Veles	7826	5, 3,5	159. SHM "Arseni Jovkov"	16398	2,2,4
75. Manastir	7827	1, 2,2	160. SHM "Korcoagin"	16399	3,2,5
76. Manastir	7828	3, 1,2	161. Rostushë	16400	4,3,5
77. Prilep	7829	3, 3,4	162. SHM "Pë Karagjov"	16693	3,1,2
78. SHM "Arseni Jovkov"	8621	3, 3,4	163. SHM "Arseni Jovkov"	16695	/,/,/
79. Manastir	9114	3, 1,2	164. SHM "Arseni Jovkov"	16701	2,2,5
80. Prilep	9117	3, 2,2	165. SHM "Mihajlo Pupin"	16702	2,2,1
81. SHM "Cvetan Dimov"	9118	/,/,/	166. Gostivar	16703	2,1,2
82. SHM "V. Tasevski"	9119	4, 3,3	167. Gostivar	16704	4,2,4
83. Rostushë	9143	4, 4,5	168. SHM "Nikolla Karev"	16706	3,1,4
84. SHM "Li. Licenovski"	9171	2, 2,3	171. SHM "Arseni Jovkov"	16707	4,4,5
85. SHM "Ilia N. Luj"	9175	/,/,/			
86. Ohër	9176	3, 3,4			

6.5 Anketa dhe rezultatet

Pa barazia në arsim është pa dyshim një gjendje të cilën e vërejnë edhe nxënësit dhe është shumë e kuptueshme që ndikon në marrëdhëniet që ata ndërtojnë me shkollën në përgjithësi e veçanërisht me profesorët dhe nxënësit nga komuniteti i njëjtë apo i ndryshëm prej tyre. Konkretisht dikton perceptimin që ata kanë ndaj shkollës dhe të gjitha elementeve rreth saj. Për të vërtetuar nëse është vërtetë kështu, pra për të mësuar se çfarë opinioni kanë nxënësit për shkollat ku ato mësojnë (sa janë të kënaqur me kushtet, profesorët,

zgjedhjet që kanë bërë); çfarë marrëdhënie ndërtojnë me shokët e klasës/shkollës; çfarë raporti kanë me nxënësit e nacionaliteteve tjera; çfarë mendojnë për diskriminimin gjinor, etnik dhe fetar si dhe çfarë përshtypje kanë për sistemin arsimor në përgjithësi u anketuan 70 nxënës (të viteve III dhe IV). Anketa është realizuar në tre shkolla të mesme edhe atë në gjimnazin “Zef Lush Marku”, shkollën e mesme të ekonomisë “Cvetan Dimov” dhe shkollën e mesme të mjekësisë “Pance Karagjovov”. Jam munduar të mbaj llogari për raportin gjinor (37 janë vajza, kurse 33 janë djem) dhe gjuhësor (48 në paralelet me mësim në gjuhën shqipe dhe 22 në paralelet me mësim në gjuhën maqedonase). Të marra së bashku, në të trija këto shkolla dominojnë vajzat dhe paralelet me mësim në gjuhën shqipe.

Dallimet gjinore do ti analizojmë me theks të veçantë në pyetjet nr. 5, nr. 8 dhe nr. 9 ku tangon në mënyrë të dallueshme elementi gjinor, ndërsa dallimet etnike do ti analizojmë me theks të veçantë në pyetjet nr.6. nr.7, nr.9, nr.10 dhe nr. 13 ku tangon në mënyrë të dallueshme elementi etnik. Për të gjitha pyetjet pa përjashtim, nga 1 deri në 13, analizën në bazë të përgjigjeve që kanë dhënë nxënësit do ta bëjmë të një trajtshme duke mos vënë theksin te dallimet gjinore dhe gjuhësore. Të anketuarve u është dhënë mundësia të rrethojnë si të sakta edhe më tepër se një opion të shënuar (nëse e shohin të nevojshme një gjë të tillë) ose të mos përgjigjen fare në ndonjë pyetje (nëse ajo nuk u duket me vend). Asnjë pyetje nuk ka ngelur pa përgjigje. Nxënësit janë të hapur të bashkëpunojnë dhe gjatë anketimit mbizotëronte atmosferë pozitive. Janë tepër miqësor.

Për pyetjen e parë, nëse “Shkolla ku mësoj, është ashtu sikurse e kam dëshiruar”, **19** janë përgjigjur *“Po, është ashtu si kam dëshiruar”* dhe **51** janë përgjigjur se *“Duhet të jetë më mire”*. Asnjë nuk ka rrethuar opsionet *“Nuk e di”* apo *“Nuk kam përgjigje”*. D.m.th 73 për qind e nxënësve janë kërkues, pra mendojnë se shkolla duhet të ketë kushte më të mira. Përveç kësaj përgjigjet tyre tregojnë se nuk hezitojnë të shprehin hapur mendimin e tyre. Kemi zero përgjigje *“neutrale”* apo *“refuzuese”*

Për pyetjen e dytë, që synon të gjej shkaqet për të cilët janë regjistruar në shkollat ku ata mësojnë, **40** nxënës përgjigjen *“Sepse më pëlqente drejtimi”*, **3** nxënës *“Sepse këtu mësojnë edhe sho(kët)/qet”*, **6** nxënës për të dyja këto arsye, **4** nxënës përdigjen *“Sepse këtu dëshironin prindërit”*, **8** nxënës *“Sepse më pëlqente drejtimi”* dhe *“sepse këtu dëshironin prindërit”*, ndërsa **9** nxënës përgjigjen *“Sepse vetëm këtu kisha mundësi”*. Pra megjithëse arsyet për zgjedhjen e shkollës ndahen mes zgjedhjes së vetë nxënësve (57 për qind) të

kombinuara me dëshirën e prindërve (11.4 për qind) dhe shoqërisë (8.6 për qind) nuk mund të anashkalohej kategoria e atyre që zgjedhin shkollën për hir të shoqërisë (4.3 për qind) dhe aq më pak e atyre që ishin pa mundësi tjera (12.8 për qind).

Figura 16



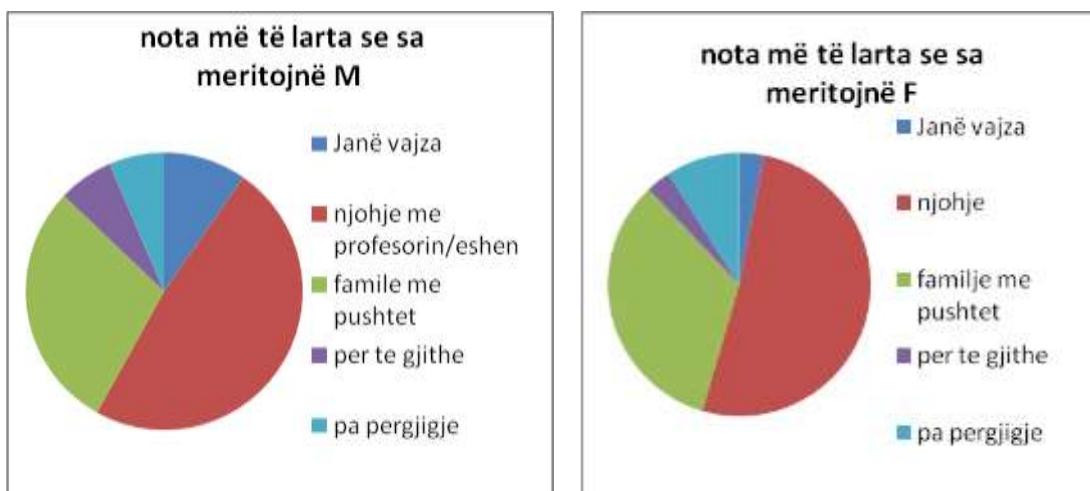
Për pyetjen e tretë, nëse janë të kënaqur me sjelljet (qëndrimet) e mësimdhënësve, **16** përgjigjen “shumë”, **6** përgjigjen “jo shumë”, **45** përgjigjen “ndonjëherë po ndonjëherë jo” dhe **3** përgjigjen “aspak”. Pra tek nxënësit dominon përshtypja jo çdo herë pozitive për mësimdhënësit. Përgjigjet e tyre tregojnë se 64.3 për qind lëkunden mes vlerësimit “herë-herë”. Vetëm 22.8 për deklarojnë qind i vlerësojnë sjelljet e profesorëve; 8.6 për qind nuk i vlerësojnë lartë dhe 4.3 për qind nuk i vlerësojnë aspak. Ose e thënë ndryshe mësimdhënësit i vlerësojnë negativisht për qëndrimet (sjelljet e tyre) 12.9 për qind e nxënësve e, që nuk është pak krahasuar me ekstremin tjetër pozitiv (pra me 22.8 për qindëshin e atyre që janë të kënaqur shumë) aq më tepër nëse marrim parasysh përgjigjet neutrale (pra 64.3 për qind të përgjigjeve ndonjëherë po ndonjëherë jo)

Për pyetjen e katër rreth notave që marrin, **16** nxënës konsiderojnë se notat e mësimdhënësve janë “Reale”, **3** nxënës vlerësojnë se janë “Jo reale”, **42** nxënës përgjigjen “Herë reale herë jo reale”, **10** nxënës se “mundet edhe më mire”, ndërsa **2** nxënës janë përgjigjur për dy opinionet e fundit. Edhe këtu dominojnë përgjigjet e mesit. Të marra

bashkërisht të tirja këta lloj përgjigjesh (42+10+2) shprehin qëndrimin e 77.1 për qind të nxënësve për dallim prej opsioneve ekstreme pra 22.9 për qind e atyre që thonë se vlerësimet janë reale dhe 4.3 për qind e atyre që mendojnë se notat e mësimdhënësve janë jo reale.

Për pyetjen e pestë, me të cilën hidhet dritë në gjykimin e nxënësve për “notat me hatër”, fraza se Ka disa nxënës që marrin nota më të larta se sa meritojnë, për **4** nxënës (3 djem dhe 1 vajzë) *Kjo, ndodh vetëm sepse ato janë “Janë vajza”*. Për **38** nxënës të tjerë (17 djem dhe 15 vajza) sepse *“kanë njohje me profesorin/profesoreshën”*, për **20** nxënës (9 djem dhe 11 vajza) sepse *“Janë fëmijë drejtorësh, biznesmenësh apo politikanësh”*, për **3** nxënës (2 djem dhe 1 vajzë) *për të gjitha opsionet e dhëna*, ndërsa **5** nxënës (2 djem dhe 1 vajzë) *nuk kanë dhënë përgjigje*.

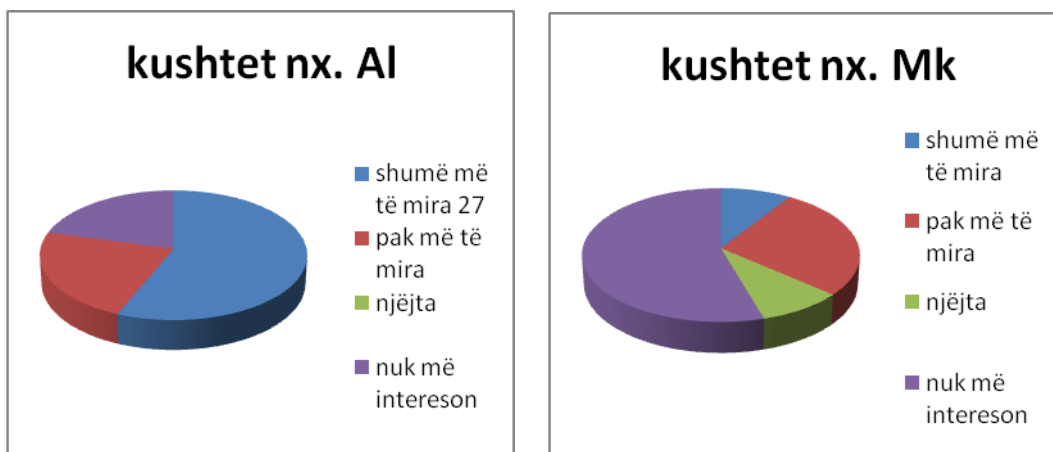
Figura 17/18



Vetëm pak nxënës 5.7% (prej të cilëve 75% djem dhe 25% vajza) mendojnë se nota për hatër merren për shkak të gjinisë femërore. Përgjigjet më të shumta janë dhënë për shkak të njohjeve dhe statusit familjar. Konkretisht 54.3% (39.5% djem dhe 59.6% vajza) sepse njihen me profesorin/profesoreshën dhe 28.6% (45% djem dhe 65% vajza) sepse vijnë nga familje me pushtet. Por nëse u shtohen këtyre dy perceptimeve edhe ai për shkak të gjitha arsyeve (kështu përgjigjen 4.3% e nxënësve edhe atë 66.7% djem me 33.3% femra) shkon në rreth 93 për qind perceptimi se notat për hatër e kanë një burim referimi

Në pyetjen e gjashtë, nëse “Në klasat/shkolla ku mësojnë maqedonasit/shqiptarët kushtet, janë më të mira?”, përgjigjen me *“Po, edhe atë shumë më të mira”* **29** nxënës (27 të paraleleve shqipe dhe 2 të paraleleve maqedonase”, me *“Vetëm pak më të mira”* përgjigjen **17** nxënës (11-al dhe 6-mk), me *“Jo, i kanë kushtet e njëjta”* përgjigjen **2** nxënës (mk) ndërsa me *“Nuk e di, nuk më intereson një gjë e tillë”* përgjigjen **22** nxënës (10-al dhe 12-mk)⁶⁹.

Figura 19/20



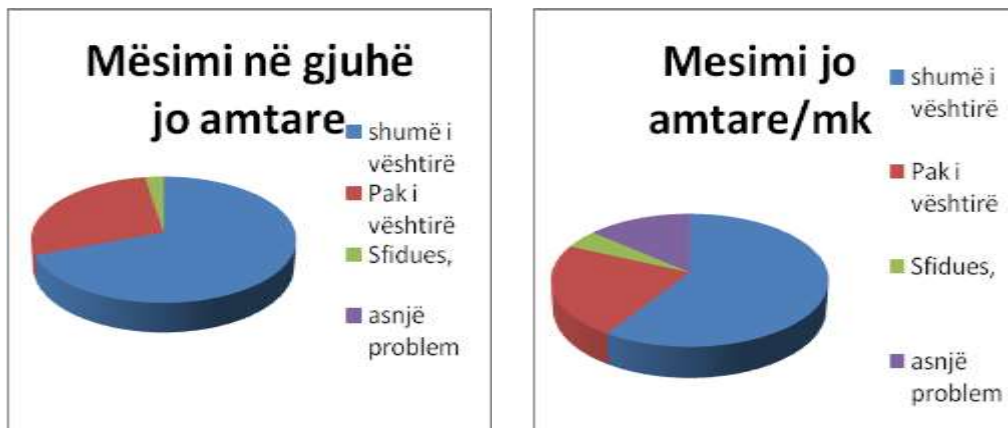
Edhe pse perceptimi I nxënësve është i ndarë kryesisht në tre përgjigje, përsëri është i dukshëm dallimi në perceptim sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi. Megjithëse një përqindje e pa konsiderueshme prej 2.9 për qind e atyre që thonë se shqiptarët dhe maqedonasit mësojnë në kushte të njëjta, të gjitha këto përgjigje (100%) jepen nga nxënësit e paraleleve maqedonase. *“Vetëm pak më të mira”* përgjigjen 24.3 për qind e nxënësve (64.7%-al dhe 45.3%-mk). *“Nuk e di, nuk më intereson një gjë e tillë”* përgjigjen 31.4 për qind e nxënësve (63.6%-al dhe 46.4%-mk), ndërsa *“Po, edhe atë shumë më të mira”* përgjigjen 41.4 për qind (93.1%-al dhe 6.9%-mk). Pra, në këtë pikë nxënësit sipas gjuhës në të cilën zhvillojnë mësimin shprehin dallimet më të thella në dy pika. Shqiptarët, në masë dërmuese (93.1%) përgjigjen se maqedonasit mësojnë në klasa dhe shkolla me kushte

⁶⁹ Raporti i nxënësve të anketuar nuk korespondon me raportin e nxënësve sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi në nivel shteti, por është në sinkron me këtë raport në tre shkollat ku është realizuar Anketa.

shumë më të mira se ata, kurse maqedonasit (100%) përgjigjen se kjo nuk është e vërtetë pra se mësojnë në kushte të njëjta.

Në pyetjen e shtatë, lidhur me “Mësimi në gjuhë jo amtare” perceptimi është ndarë mes përgjigjeve se kjo është *“Problem dhe shumë i vështirë”* për **40** (27 al + 13 mk) nxënës (57.1%) prej të cilëve 67.5 në paralele shqipe dhe 32.5 në paralelet maqedonase. Se një gjë e tillë është *“Pak i vështirë”* përgjigjen **16** (11 al + 6 mk) nxënës (22.9%) prej të cilëve 68.7 shqiptarë dhe 31.8 maqedonas. Se është *“Sfidues, më jep kënaqësi”* përgjigjen **2** nxënës (2.8%) prej të cilëve 50 për qind shqiptarë dhe 50 maqedonas, ndërsa po aq i pa përfillshim është edhe numri i atyre që mendojnë se mësimi në gjuhë jo amtare *“Nuk paraqet asnjë problem”*. Kështu përgjigjen **3** të anketuar (4.3%) prej të cilëve 100 përlind maqedonas. Perceptimet diametralisht të kundrat të nxënësve janë tregues i riprodhimit të pabarazisë në sistemin arsimor, respektivisht ndikimit të drejtpërdrejtë që ka pabarazia në formimi e mendësisë së nxënësve, në rastin konkret të dallueshme dhe të ndryshme në thelb. Ajo që për nxënësit shqiptarë paraqet pabarazi, nuk duket e tillë për nxënësit maqedonas. Gjërat shihen me dioptri të ndryshme.

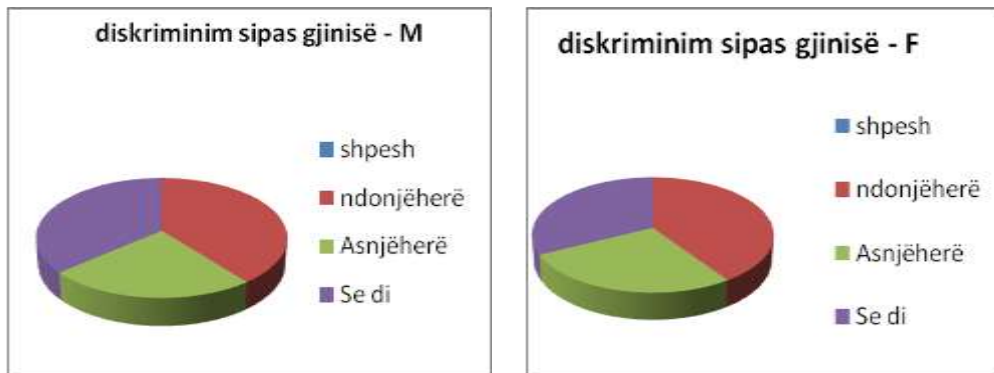
Figura 21/22



Në pyetjen e tetë, nëse “Në shkollë ka diskriminim sipas gjinisë”, **asnjë** nuk është përgjigju për opsionin *“Po, ky është fenomen i shpeshtë”*. Opsionin *“Po, ndonjëherë”* e kanë rrethuar **28** (13M + 15F) nxënës ose 40% prej të cilëve 46.4% M dhe 53.6% F. Opsionin *“Asnjëherë”* **18** (8 M + 10F) nxënës ose 25.7%, prej të cilëve 44.4% M me 55.6% F. Ndërkaq

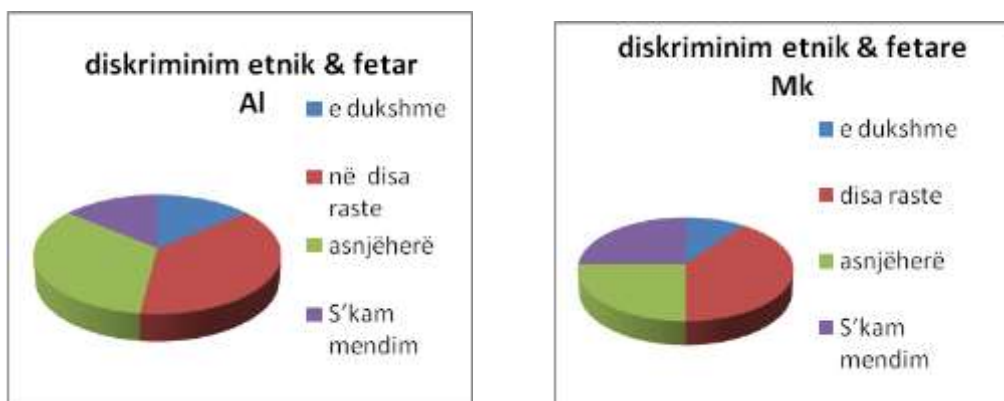
për opsionin “S’di se çfarë të them” janë përgjigjur **24** (12 M + 12 F) nxënës ose 34.3%, prej të cilëve 50%M me 50%F.

Figura 23/24



Në pyetjen e nëntë, nëse “Në shkollë ka diskriminim sipas përkatësisë etnike dhe fetare” janë përgjigjur se “Po, kjo është e dukshme” **9** nxënës (12.8% prej të cilëve 77.7%-al dhe 32.3%-mk) Me “Po, në disa raste” janë përgjigjur **27** nxënës (38.6%, 70.4%-al dhe 29.6%-mk). Me “Jo, asnjëherë” janë përgjigjur **22** nxënës 31.4% prej të cilëve 77.3%-al dhe 22.7%-mk). Me “S’kam mendim për këtë” janë përgjigjur **12** nxënës (17.1%, prej të cilëve 58.3%-al dhe 31.7%-mk).

Figura 25/26



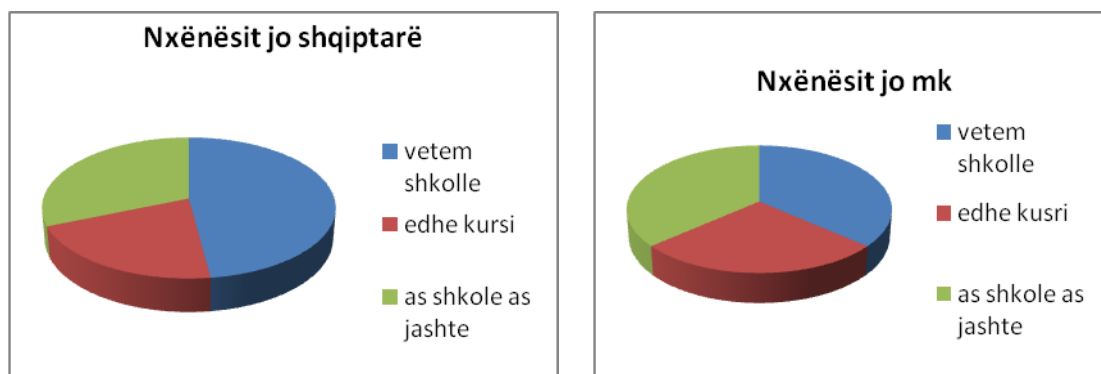
Në pyetjen e dhjetë, nëse “Sistemit arsimor në Maqedoni i duhen ndryshime” opsonin *“Të tërësishtme (rrënjësore)”* e kanë rrethuar **19** nxënës (27.1% prej të cilëve 78.9%-al dhe 21.1% -mk). Opsionin *“Për shumë gjëra”* e kanë rrethuar **37** nxënës (52.8% prej të cilëve 51.3%-al dhe 48.7%-mk). *“Vetëm në disa gjëra”* janë përgjigjur **13** nxënës (18.6% prej të cilëve 53.8%-al dhe 46.2%-mk) Për *“S’ka nevojë për ndryshime”* janë përgjigjur **7** nxënës (10% prej të cilëve 51.4%-al dhe 48.6% -mk).

Në pyetjen e 11-të, me kë shoqërohen “Në shkollë, në kohën e pushimit mes orëve, për *“Më shumë me shokët/shoqet e të klasës”* janë përgjigjur **38** nxënës (54.3%), për *“Me shokun/shoqen e bankës dhe, disa herë edhe me të lagjes”* janë përgjigjur **18** nxënës (25.7%), për *“Me shokët/shoqet, që i kam në klasën tjetër”* **13** nxënës (18.6%) dhe *“Nuk dal nga klasa. Zakonisht i bëj detyrat ose përsëris mësimin”* janë përgjigjur **2** nxënës (2/8%)

Në pyetjen e 12, se si e kalojnë kohën “Pas shkollës”, **12** nxënës (17.1%) përgjigjen *“Takohem për të luajtur a shëtitur me shokët/shoqet e lagjes/fshatit,* **23** nxënës (32.8%) se *“Takohem për të luajtur a shëtitur me shokët/shoqet e shkollës”,* **21** nxënës (30%) se *“Kohën me të madhe ia kushtoj të dashurit/dashurës”,* **5** nxënës (7.1%) *“Nuk kam kohë të shëtit apo luaj. Kohën më të madhe ma merr kursi i gjuhëve/ klubi i sportit”* dhe **20** nxënës (28.7%) kanë rrethojnë *dy variante:* edhe atë se takohen me shokët e shkollës dhe se kohën më të madhe ia kushtojë të dashurit/dashurës.

Në pyetjen e 13-të, që ka të bëjë me shkallën e shoqërisë mes nxënësve të etniteteve të ndryshme, pjesa më e madhe e tyre mbarojnë shoqërimin në shkollë. *“I kam vetëm shokë/shoqe për në shkollë”* përgjigjen **31** (23 al dhe 8 mk) nxënës (44.3% prej të cilëve 74.2%-al dhe 25.8%-mk). *“I kam edhe shokë të kursit/klubit”* përgjigjen **16** (10 al dhe 6 mk) nxënës (22.9% prej të cilëve 62.5%-al dhe 37.5%-mk). Ndërkaq **23** (15 al dhe 8 mk) nxënës (32.8% prej të cilëve 65.2%-al dhe 34.8% -mk) kanë rrethuar opsonin *“Nuk i kam shokë as për në shkollë as për jashtë shkollës”*.

Figura 27/28



Ky rezultat i anketës është padiskutim shqetësues. Çështjet rreth shoqërisë në shkollë dhe jashtë saj, si dhe relacionet që mbajnë nxënësit e përkatësive etnike janë të rëndësishme për të matur shkallën e ndikimit social që ka shkolla tek nxënësit, respektivisht krijimit ose jo të ambientit për të afruar nxënësit me njëri tjetrin pavarësisht dallimeve që ata kanë. Në këtë pikë Anketa tregon se shoqëria me njëri tjetrin është kryesisht produkt i të qenit bashkë në një institucion arsimor. Jashtë shkollës shoqëria zbehet, reduktohet dukshëm. Shkollat duhet të kujdesen edhe për këtë dimension, aq më tepër kur bëhet fjalë për një shtet multi-etnik, multikofesional dhe multikulturor.

6.6 Gjimnazi i Tetovës në pesë objekte

Ngarkesa e paraleleve me numër të madh nxënësish është tipar sidomos i shkollave që gjithashtu janë të mbingarkuara me nga dy-tre mijë nxënësish. Kështu deri në vitin shkollor 2016/2017 Gjimnazi “Kiril Pejcinociq”⁷⁰ i Tetovës numëronte 3.050 nxënës, të shpërndahej 100 paralele. Mësimi në disa prej pesë objekteve ku ishin të vendosura këto paralele zhvilohej nga ora 7 e mëngjesit deri në orën 7 të darkës. Ndarja e gjimnazit, në të paktën dy subjekte juridike u mbajt peng pasi MASH nuk mund të siguronte lejet e punës për 10 punësime të reja⁷¹. Por edhe pas themelimit të shkollave të reja, e që në fakt janë

⁷⁰ Deri vonë mbante emrin Hasan Tasini

⁷¹ Ndarja, respektivisht themelimi i Gjimnazit “7 Marsi” u inaugurua në po këtë datë të vitit 2015

ndarje nga shkollat jashtëzakonisht të ngarkuara, ata ballafaqohen me mungesa në kushte dhe kuadër. Gjimnazi “7 Marsi” është vetëm, njëri prej tyre, pasi me shërbime të pakompletuara profesionale janë edhe gjimnazi “Saraj” në komunën me të njëjtin emër, gjimnazi “Rilindja” në fshatin Zhitoshë dhe shkolla të tjera të mesme që janë themeluar si subjekte të pavarura juridike. Nuk është rastësi që në Strategjinë Gjithëpërfshirëse të Arsimit (2018-2025) problem i mungesës së pedagogëve dhe psikologëve gjen një vend me rëndësi⁷². Të ngarkuara me nga 3 mijë nxënës janë edhe shkollat e mesme në Gostivar dhe Strugë.

6.7 Asnjë denar për gjimnazin e Dibrës

Megjithëse e pazakontë, godina e gjimnazit në Dibër u ndërtua me paratë e kursyera të Komunës dhe donacioneve të huaja⁷³. MASH nuk ndau për këtë objekt as edhe një denar, kështu që në vitin 2012 nisi ndërtimi me 250 000 eurot e siguruara nga Komuna. Nevoja ishte urgjente. 729 nxënës dhe 48 profesorë, rrezikonin jo vetë shëndetin por dhe jetën poshtë barakave të shkatërruara dhe kushteve tmerrësisht të këqija. Ndërtimi i shkollës së re, kishte hyrë në Planin Urbanistik të Komunës së Dibrës prej vitit 2006, ndërsa në hapësirat gjegjëse nuk kishte asnjë kontest të pa zgjidhur pronësor-juridik. Në hapësirat ku gjendeshin barakat, sot ndodhet godina e re dy katërshe me 5 500 metra katrorë dhe 34 kabinete. Objekti, sipas projektit, kushtonte 2.5 milion euro, ndërsa u vendos në përdorim në maj të 2017-ës. *(Nga biseda me kryetarin e asaj kohe Argëtim Fidën)*. Por në qytete tjera si Velesi, Manastiri, Ohri apo Prsepa problemet janë ende e të rënda. Atje, nxënësit shqiptarë ose nuk kanë farë mundësi të shkollohen në gjuhën amtare ose edhe nëse kanë paralele me mësim në gjuhën shqpe nuk kanë profesorë.

⁷² “Shërbimet profesionale janë pamjaftueshmërisht të ekipuar sipas nevojave të shkollave, për shembull sipas numrit të nxënësve apo gjuhës në të cilën zhvillojnë mësimin”, citat nga Strategjinë Gjithëpërfshirëse të Arsimit (2018-2025)

⁷³ Organizata TIKA e Turqisë

6.8 Asnjë paralele në Manastir

Në qytetin ku 110 vjet më parë u vunë themelet e gjuhës bashkëkohore shqipe⁷⁴, nxënësit shqiptarë nuk kanë ende paralele me mësim në gjuhën e tyre. Me konkurset e MASH-it caktohet formimi i tre paraleleve me mësim në gjuhën shqipe (drejtimi gjimnaz dhe teknik i gjeodezisë në Shkollën e Mesme Komunale “Taki Daskallo” dhe një në drejtimin motër medicinave në Shkollën e Mesme Mjekësore “Jovan Kallauzi”). Problemi është se për mjekësinë kërkohen nxënës absolutisht të shkëlqyeshëm (kandidatë që posedojnë 70 pikë nga suksesi i notave) kurse në drejtimet gjimnaz dhe teknik i gjeodezisë kandidatë me nga 60, respektivisht 45 pikë. Pra, duhet të sigurohen paraprakisht 102 nxënës sipas atyre kriterëve që të formohen ata tre paralele. Ndërkaq, numri i atyre që mbarojnë arsimin fillor është rreth 80 nxënës, prej të cilëve gjysma në SHF “Goce Dellçev” të Manastirit dhe gjysma në shkollën e fshatit Kishavë. Shpërndarja e ofertës për regjistrim në tre shkolla të mesme, ulë gjasat e regjistrimit, pasi për formimin e një paralele kërkohen minimumi 25 nxënës. Kjo i bën skeptik prindërit dhe nga frika se mos u mbesin fëmijët pa regjistruar në shkollë i dërgojnë ata në paralelet me mësim në gjuhën maqedonase. Këtu nuk duhet neglizhuar moskujdesin e MASH-it ndaj këtyre nxënësve. *(Nga biseda me Jusuf Ametin, arsimtar në SHF ‘Goce Dellçev’)*

6.9. Paralele të mesme me vetëm një profesor shqiptar

Megjithëse të formuara shumë vonë, paralelet me mësim në gjuhën shqipe në Gjimnazin “Koço Racin” të Velesit⁷⁵ ballafaqohen me mungesa elementare. Sot e kësaj dite nuk kanë profesorët me të cilët do të mësonin në gjuhën shqipe. Në vitin shkollor 2016/2017, paralele e vitit IV kishte vetë një profesor shqiptarë. Të gjithë profesorët tjerë, në përjashtim të asaj për lëndën e gjuhës shqipe në janë maqedonas. Pra në këtë Gjimnaz nxënësit shqiptarë kanë vetëm formalisht paralele me mësim në gjuhën e tyre për shkak të

⁷⁴ Në nëntor të 1908-ës u soll vendimi për përdorimin e Alfabeti të unifikuar, me shkronja latine

⁷⁵ Paralelja e parë shqipe u formua në vitin shkollor 2008/2009

paaftësisë së MASH-it për të siguruar një të drejtë të garantuar me Ligj dhe Kushtetutë⁷⁶. Problemi qëndron se në konkurset për angazhimin e profesorëve në paralelet shqipe nuk paraqiten kandidatë, pasi me vetëm katër paralele (nga viti I deri IV) nuk sigurohet fond i plotë i orëve.

Vite përpara, tetë profesorë nga Shkupi, shkonin vullnetarisht të mbajnë mësim në Veles, për tu ardhur në ndihmë paraleleve me mësim në gjuhën shqipe, që të mos shuhen të njëjtat. Punuan dy vjet pa rroga në pritje të hapjes së mundësive për punësim në atë shkollë. Kjo mund të arrihet nëse në gjimnazin “Koco Racin” fillojnë të hapen nga dy paralele me mësim në gjuhën shqipe dhe jo vetë një. Nuk mungojnë as nxënësit potencial. Madje, me këtë nuk do të kishim atje rastet e nxënësve shqiptarë që mësojnë në paralelet maqedonase⁷⁷. Për rrjedhojë, kuadri mësimdhënës në vend që të ritet, zvogëlohet. Prej vitit 2016/2017, nxënësit nuk e kishin profesorin e gjuhës angleze i cili ponte deri vitin 2015/2016, pasi shkoi për të punuar diku tjetër. Nuk u kërkua zëvendësimi i tij me ndonjë profesor shqiptar, por orët e tij iu dhanë menjëherë një profesori maqedonas. Edhe orët e matematikës, me nxënësit e vitit II dhe IV i mban një profesor maqedonas, pasi profesori shqiptar i kësaj lënde (për shkak të shtimit të orëve të veta në shkollën fillore të e Buzallakovës), në gjimnazin e Velesit mban mësim vetëm në paralelet shqipe të viteve I dhe III.

Me formimin vetëm të një paralele në gjuhën shqipe, problemi i kuadrot do të mbetet çdoherë problem. Për katër, gjashtë ose tetë orë mësimi në javë, nuk do të kishte llogari të vjen nga Shkupi apo qytete tjetër asnjë arsimtar. Në fillim të vitit shkollor 2017/2018 katër profesorë udhëtonin nga Shkupi në Veles: i biologjisë, kimisë, historisë dhe gjeografisë, ndërsa profesoresha e gjuhës shqipe është e rrethit të Velesit ashtu si edhe profesori i matematikës (për paralelet e viteve I dhe III). Gjithë lëndët tjera nxënësit i mësojnë në gjuhë maqedonase, e atë që nxënësit e vitit IV e mësonin në gjuhën amtare vetëm lëndën e gjuhës shqipe.

⁷⁶ Paralelet shqipe, mësimi në maqedonisht, Gazeta KOHA, 17 shtator 2016

⁷⁷ Tabela me nxënësit e paraleleve artificiale

Konkluzione:

- arsimi i mesëm në Maqedoni, prej vitit 2007 është detyrim ligjor dhe pa pagesë në shkollat e karakterit publik. Por, jo të gjithë nxënësit kanë qasje dhe shanse të barabarta. Shkollimi në gjuhën amtare nuk është i mundur për të gjithë;
- pabarazia institucionale shtrihet në gjithë vertikalen dhe horizontalen e sistemit arsimor, i cili shërben si bazë për riprodhimin e pabarazive të llojeve të ndryshme;
- kushtet që ofrojnë shkollat janë tepër të ndryshme dhe kjo ndikon në cilësinë e arsimit;
- shumë shkolla dhe paralele në gjuhën shqipe janë jashtëzakonisht të ngarkuara dhe megjithëse kanë numër të madh të nxënësve përsëri janë në varësinë juridike të shkollave maqedonase që kanë më pak nxënës

Rekomandime:

- MASH duhet të vendos barazi të plotë në krijimin e politikave arsimore;
- me konkurset e regjistrimit të ofrohen vende sipas përqindjes reale të nxënësve në shkollimin paraprak;
- formimi i paraleleve të bëhet sipas numrit të nxënësve që plotësojnë kushtet (vizavijë përkatësisë së tyre gjuhësore) dhe jo si tani të pranohen nxënësit sipas paraleleve (gjuhësore) të vendosura paraprakisht;
- të sigurohen hapësira, kuadro, paisje dhe kushte të njëjta mësimi për të gjithë;
- të themelohen shkolla të reja duke pavarësuar paralelet që plotësojnë kushtet juridike;
- të caktohen standardet nacionale të cilësisë, të cilat do të shërbejnë si objektiv dhe masë krahasimi

L I T E R A T U R A

Andrevska, E., International law and human rights, SEE-University, Tetovë, 2005

Alfred E., Teaching science to children an inquiry approach, 4th edition, McGraw-Hill, New York, 1997

Burdije, P. i Paseron, Ž. K., Reprodokcija u Obrazovanju, Društvo Kulturi, Fabrika Knjiga, Beograd, 2014

Jashari, H., Sociologjia e Arsimit, Interlingua, Shkup, 2005

Dokument zyrtar me të dhënat të pa përpunuara nga provimet e maturës shtetërore 2016, afati i qershorit, QSHP

Државен завод за статистика, Училишен простор во основните и средните училишта, 2016 г. Скопје, мај 2017

Државен завод за статистика, Анкета за работна сила, 2016

Kalaja, D., disertacion doktorature “Përfaqje të krahasuara gjinore në hapësirën midis regjistrimeve dhe diplomimeve në Shqipëri”, Tiranë, 2013

Kaliqi, H., Historia e Pedagogjisë botërore I, Prishtinë, 1997

Konkursi për regjistrim të nxënësve në shkollat e mesme të RM-së v.sh. 2007/2008.... dhe 2016/2017, MASH

Lawrens A., Education, Inequality and Social Identity. 1993, British Library

Ligji i Arsimit të Mesëm teksti i konsoliduar, Gazeta zyrtare e R. M., nr: 44/1995,.... dhe 67/2017

“Mbrotjtja sociale dhe përjashtimi social në Ballkanin perëndimor - Një raport përmbledhës”, Instituti për Ekonomi, Zagreb, 2009

“Основни и средни училишта на почетокот на учебната 2010/2011 година, Република Македонија,” Државен Завод за Статистика, Скопје, јули 2011,

Programi Nacional për Zhvillim Arsimor në Republikën e Maqedonisë 2005-2015

Propozim-konkursi për regjistrim të nxënësve në shkollat e mesme komunale të Shkupit, Qyteti i Shkupit, shkurt 2016

Propozim konkursi për regjistrim në shkollat e mesme për vitin shkolor 2017/2018, proozues Qyteti i Shkupit, mars 2017

Програма за изградба и реконструкција за средни училишта за 2013 година, МОН

Raporti .”Diskriminimi në bazë të përkatësisë etnike” QMBN, OSBE, SIMKO, Shkup, 2010

Ранглиста на државни училишта според постигањата на екстерниот дел на државната матура во јунската испитна сесија 2012 година, Скопје, 25.07. 2012, МОН

Сеопфатната стратегија за образованието 2018-2025.

Socioloski leksion, Socioloska administracija, Beograd, 1982

Статистички годишник на Република Македонија, 2017, 06 Образование, 2.4.2017, Скопје, мај 2017

Gazeta KOHA, 27 shtator 2016

<https://www.sobranie.mk/WBStorage/Files/UstavRMALizmeni.pdf>

<https://www.mon.gov.mk>

<http://cair.gov.mk/>

<https://www.teachfirst.org.uk/news/teach-first-launches-campaign-break-through-class-ceiling>

<http://www.idividi.com.mk/shqip/bote/1163268/index.htm>

<http://archive.koha.net/?id=7&l=102309>

<http://www.telma.com.mk/arhiva/vesti>