

**HYRJE NË HARMONIZIMIN E
STRUKTURAVE ARSIMORE NË EVROPË
(PROJEKTI TUNNING)**

Kontributi i universiteteve Procesit të Bolonjës



Prishtinë, shtator 2007

Titulli i origjinalit:

**Introduction to Tunning Educational Structures in Europe
Contribution of universities to the Bologna Process**

Kjo broshurë u përkthye si pjesë e projektit “Promovimi i Procesit të Bolonjës në Kosovë” që implementohet nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT) në partenritet me Universitetin e Prishtinës, Universitetin e Lubjanës (Slloveni) dhe me Universitetin e Peloponezit (Greqi).



Përmbajtja

1. Hyrje.....	5
2. Metodologjia e Tuning ¹	9
3. Kompetencat në procesin e mësimdhënies e të nxënies.....	21
4. ECTS-ja, ngarkesa e punës së studentit dhe rezultatet e nxënies.....	53
4.0. Hyrje	53
4.1. Strukturat arsimore, rezultatet e nxënies, ngarkesa e punës dhe përlllogaritja e pikëkreditave ECTS	55
4.2. Ngarkesa e punës së studentit, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies: qasja Tuning	83
5. Qasjet në mësimdhënie, nxënie dhe vlerësim në programet studimore të bazuara në kompetencat.....	91
6. Avansimi i cilësisë në nivel programi: qasja e Tuning-ut	121
7. Glosari i termave të Tuning-ut.....	149

Harmonizimi i strukturave arsimore në Evropë

Emri *Tuning* (në gjuhën shqipe ‘akordim’) është zgjedhur për këtë projekt për të pasqyruar idenë se universitetet nuk po kërkojnë uniformitet të programeve të veta të studimeve apo çfarëdo kurrikulash të unifikuara, përcaktuese dhe definitive evropiane, por thjeshtë pika të thjeshta referimi, konvergjimi dhe mirëkuptimi të ndërsjellë. Mbrojtja e diversitetit të pasur të arsimimit evropian është pika kyçe e referimit të tërë projektit Tuning që prej fillimeve të tij, dhe ky në asnjë mënyrë nuk mëton të kufizojë pavarësinë e specialistëve akademikë e lëndorë apo të dëmtojë autoritetin akademik vendor apo kombëtar.

¹ Termi Tuning në anglishte domethënë akordim, kurdisje, harmonizim; për qëllim të këtij përkthimi do të ruajmë termin origjinal, pasi që kështu ka hyrë në përdorim edhe në vende e gjuhë të tjera evropiane – vërejtje e përkthyesit.

1. Hyrje

Harmonizimi i strukturave arsimore në Evropë (Tuning) është një projekt i nisur nga universitetet i cili mëton të ofrojë një qasje konkrete për zbatimin e **Procesit të Bolonjës** në nivel të institucioneve të arsimit të lartë dhe të fushave lëndore. Qasja Tuning përbëhet nga një metodologji për (ri)shkrimin, zhvillimin, zbatimin dhe vlerësimin e programeve studimore të cikleve të Bolonjës. Kjo mund të aplikohet në mbarë botën pasi që është testuar në disa kontinente dhe është vlerësuar si shumë e frytshme.

Për më tepër, Tuning shërben si platformë për hartimin e pikave të referimit në nivel të fushave lëndore. Këto janë të rëndësishme për t'i bërë programet e studimit të krahasueshme, kompatible dhe transparente. Pikat e referimit shprehen përmes rezultateve të nxënies dhe kompetencave. Rezultatet e nxënies janë pohime të asaj që nxënësit priten të dinë, të kuptojnë apo të jenë në gjendje të demonstrojnë pas përfundimit të një përvoje të nxënies. Sipas Tuning-ut, rezultatet e nxënies shprehen për nga *shkalla e kompetencës* që do të fitohet nga nxënësi (studenti). Kompetencat paraqesin një kombinim dinamik të shkathtësive, të dijes e të kuptuarjes kognitive e metakognitive, të shkathtësive praktike, intelektuale dhe ndërpersonale, si dhe të vlerave etike.

Avansimi dhe promovimi i këtyre kompetencave është në fokus të programeve arsimore, të cilat janë ndërtuar mbi premisat e dijes dhe të kuptuarjes, të zhvilluara përgjatë një periudhe prej shumë shekujsh. Kompetencat zhvillohen në të gjitha njësitë e lëndës ndërsa vlerësohen në faza të ndryshme të programit të studimeve. Disa kompetenca janë të lidhura me fushën lëndore (janë specifike për një fushë të caktuar studimore), ndërsa të tjera janë gjenerike (të përbashkëta për cilindo kurs të studimeve për diplomë). Zakonisht, zhvillimi i kompetencave bëhet në mënyrë të integruar dhe ciklike përgjatë tërë programit. Me qëllim të sigurimit të krahasueshmërisë së niveleve të nxënies, grupet e ekspertëve të Tuning-ut për një fushë të caktuar kanë zhvilluar deskriptorë (përshkrues të shkallës së dijes, shkathtësive, kuptuarjes - pika orientuese) të ciklit / nivelit të studimeve, të cilat janë të shprehura edhe sipas kompetencave.

Sipas Tuning-ut, fillimi i zbatimit të sistemit të tri cikleve të studimeve nënkupton edhe ndryshimin nga qasja me profesorin në qendër në qasje të kthyer kah nxënësi (studenti). Është studenti ai që duhet të përgatitet sa më mirë që të jetë e mundur për rolin e tij/saj të ardhshëm në shoqëri. Shi për këtë, Tuning-u ka organizuar një proces të konsultimeve në shkallë Evropë, duke përfshirë punëdhënësit, të diplomuarit dhe personelin akademik për të identifikuar kompetencat më të rëndësishme që do të duhej formësuar apo zhvilluar në një program të studimeve për diplomë. Rezultati i këtij procesi të konsultimeve është pasqyruar në një sërë pikash referimi (kompetenca gjenerike dhe asosh specifike lëndore) të identifikuar nga secila fushë lëndore.

Pos përqendrimit në zbatimin e sistemit të tri cikleve të studimit, Tuning-u ka kthyer vëmendjen edhe kah Sistemi Evropian për Transferimin dhe Akumulimin e Kreditave (ECTS) të bazuar në ngarkesën e punës së studentit. Në bazë të Tuning-ut ECTS-ja nuk është vetëm një sistem për lehtësimin e mobilitetit të studentëve në mbarë Evropën përmes akumulimit dhe transferit të pikëkreditave: ECTS-ja mund të ndihmojë edhe në hartimin dhe zhvillimin e programeve studimore, e në veçanti përkitazi me bashkërenditjen dhe racionalizimin e kërkesave për punë të studentëve në njësitë e ngjashme të kurseve. Me fjalë të tjera, ECTS-ja na mundëson të planifikojmë shfrytëzimin më të mirë të kohës së studentëve për arritjen e caqeve të procesit arsimor; kjo qasje nuk e kundron kohën e mësimdhënësve si të kufizuar e kohën e studentëve si të pakufishme. Tuning përcakton që kreditat mund të fitohen vetëm pasi të jenë arritur rezultatet e nxënies.

Përdorimi i qasjes së rezultateve të nxënies dhe të kompetencave mund të nënkuptojë edhe ndryshime përkitazi me metodat e mësimdhënies, nxënies dhe të vlerësimit. Tuning-u i ka identifikuar qasjet dhe praktikatat më të mira për të formuar kompetencat e caktuara gjenerike dhe ato specifike lëndore.

Në fund, Tuning-u e ka kthyer vëmendjen kah roli i cilësisë në procesin e hartimit, rishkrimit, zhvillimit dhe të zbatimit të programeve të studimeve. Ky ka zhvilluar një qasje për avansimin e cilësisë e cila inkorporon të gjitha hallkat e zingjirit të nxënies. Tuning po ashtu ka zhvilluar një numër të instrumenteve dhe ka identifikuar shembuj të praktikave të mira të cilat mund të ndihmojnë institucionet në ngritjen e cilësisë së programeve të tyre studimore.

I lansuar në vitin 2000 dhe me përkrahjen e fuqishme financiare dhe morale të Komisionit Evropian, projekti Tuning tashmë mbulon shumicën absolute të vendeve

nënshkruese të Procesit të Bolonjës.

Puna e Tuning gëzon njohje të plotë nga të gjitha vendet dhe faktorët kryesorë të përfshirë në Procesin e Bolonjës. Në Konferencën e Berlinit, e cila u mbajt në shtator të vitit 2003, programet e studimeve u identifikuan si elemente kryesore me rol kyç për vazhdimin e Procesit. Korniza konceptuale e Komunikatës së Berlinit është plotësisht koherente me qasjen e Tuning-ut. Kjo bëhet krejtë e qartë në gjuhën e përdorur, ku ministrat kërkojnë që programet studimore duhet të përshkruhen në kuptimin e ngarkesës së punës, nivelit, rezultateve të nxënies, kompetencave dhe profilit.

Në vazhdimësi të Konferencës së Berlinit, Grupi për Përcjelljen e Bolonjës ka marrë nisjativën për zhvillimin e një *Kornize* të gjithëmbarshme të *Kualifikimeve të Hapsirës Evropiane të Arsimit të Lartë* (KEK për AL) e cila, si për nga gjuha ashtu edhe konceptualisht, është në përputhje të plotë me qasjen e Tuning-ut.

Kjo Kornizë është miratuar në Konferencën e Bergenit për përcjelljen e Bolonjës, e mbajtur në maj 2005 në Bergen të Norvegjisë. KEK për arsimin e lartë ka përfituar si nga Nisjativa e Përbashkët të Cilësisë (NPC), ashtu edhe nga projekti Tuning.

NPC-ja, një grup joformal i ekspertëve të arsimit të lartë ka zhvilluar një pako të kriterëve të përgjithshme për të bërë dallimin ndërmjet cikleve të ndryshme të studimeve në vija të trasha. Këto kritere njihen si «*Përshkruesit e Dablinit*». Që prej fillimit, NPC-ja dhe Projekti Tuning janë konsideruar si të përplotësueshme në mënyrë të ndërsjellë. NPC-ja përqendrohet në krahasimin e përgjithësuar të cikleve, ndërsa Tuning mëton të përshkruajë programet e studimeve të cikleve përkatëse në nivel të fushave lëndore. Një qëllim i rëndësishëm i të trija këtyre nismave (KEK, NPC dhe Tuning) është që ta bëjnë arsimin e lartë evropian më transparent. Në këtë kuptim, KEK qëndron për një hap të rëndësishëm para të tjerëve sepse ajo jep udhëzime përkitazi me hartimin e kornizave kombëtare të kualifikimeve duke u bazuar në rezultatet e nxënies, në kompetencat dhe në pikëkreditat. Mund të vërejmë po ashtu se ekziston një paralele ndërmjet Kornizës Evropiane të Kualifikimeve (KEK) dhe Tuning-ut përkitazi me (a) rëndësinë e fillimit e të mbajtjes të gjallë të dialogut ndërmjet arsimit të lartë dhe shoqërisë dhe (b) për ruajtjen e vlerës së konsultimeve - në rastin e KEK, për arsimin e lartë në përgjithësi, ndërkaq për Tuning-un përkitazi me profilet e programeve për diplomë.

Në verën e vitit 2006 Komisioni Evropian lansoi një Kornizë Evropiane të Kualifikimeve për Mësimin Permanent. Objektiva e saj e përgjithshme është që të përfshijë të gjitha llojet e nxënies në një kornizë gjithëpërfshirëse. Megjithë dallimet ndërmjet koncepteve bazë të KEK për Arsimin e Lartë dhe të KEK për Mësimin Permanent, që të dyja këto janë në koherencë të plotë me qasjen Tuning. Sikur dy të tjerat, edhe versioni i mësimit permanent bazohet në zhvillimin e shkallës së kompetencave. Nga pikëvështrimi i Tuning-ut, të dyja këto nisma kanë rëndësi të madhe dhe sjellin vlera të reja për zhvillimin e mëtejshëm të një Hapësire të Qëndrueshme Evropiane të Arsimit.

Kjo broshurë përmban dokumentet kyçe dhe më të përgjithshme të prodhuara nga Projekti Tuning. Këto reflektojnë konsensusin e arritur në radhët e anëtarëve të Tuning-ut lidhur me çështjet e përmendura më lartë. Të gjithë kapitujt janë botuar më parë në vëllimet më të zgjeruar Tuning 1 dhe Tuning 2. Këto vëllime mund të gjenden në web-faqen e Tuning-ut. Shkrimet autoriale janë redaktuar dhe përditësuar për nevoja të kësaj broshure.

Pos kësaj, ekzistojnë të botuara broshura specifike për secilën fushë lëndore të mbuluar nga Projekti Tuning. Secila nga këto broshura specifike përmban një përshkrim të përgjithshëm të një fushe lëndore të bazuar në pikat e referimit të identifikuar gjatë procesit të Tuning-ut. Këto përqendrohen sidomos në dy ciklet e para të sistemit të Bolonjës prej tre ciklesh (baçellor, master, dhe doktoratë). Më shumë informata për ciklin e tretë, si në nivel të përgjithshëm, ashtu edhe në nivel të fushave lëndore, mund të gjeni në vëllimin e parë të buletinit të Tuning-ut.

Ne besojmë dhe shpresojmë se materialet e përfshira në këtë broshurë do të jenë të dobishme për të gjitha institucionet e arsimit të lartë të cilat duan të implementojnë Procesin e Bolonjës pasi që këtu ofrohen mjetet më të përshtatshme për përshtatjen ose për krijimin e programeve të arsimit të lartë të cilat do t'i përgjigjeshin nevojave të shoqërive moderne.

Komiteti Menaxhues i Tuning-ut

Dhjetor 2006

2. Metodologjia e Tuning-ut

Motoja e Tuning-ut:

Akordimi (Tuning-u) i strukturave dhe programeve arsimore mbi themelin e diversitetit dhe autonomisë

Në kuadër të Projektit Tuning është disenjuar një metodologji për kuptimin më të mirë të kurrikulave dhe për t'i bërë ato të krahasueshme. Në këtë vazhdë janë veçuar pesë qasje të ndryshme për të organizuar diskutimet në fushat lëndore:

- 1) kompetencat gjenerike dhe shkathtësitë e transferueshme,
- 2) kompetencat specifike për fusha lëndore,
- 3) roli i ECTS si një sistem akumulimi,
- 4) qasjet për nxënie, mësimdhënie e vlerësim dhe
- 5) rëndësia e përmirësimit të cilësisë në procesin arsimor (duke theksuar sistemet e bazuara në kulturën e brendshme institucionale të cilësisë).

Në fazën e parë të Projektit Tuning theksi binte në tri rreshtat e parë. Qasjet katër dhe pesë kanë pasur rol qendror në fazën e dytë të projektit (2003-2004). Faza e tretë përqendrohej në ciklin e tretë (të doktoratës) si dhe në strategjitë për zbatimin në praktikë të qasjes Tuning në institucionet e arsimit të lartë në përgjithësi, dhe në fushat lëndore në veçanti.

Secila qasje është zhvilluar duke u bazuar në një proces të definuar paraprakisht. I tërë procesi kishte filluar me përditësimin e gjendjes në arsimin e lartë në shkallë të Evropës. Pastaj ka pasur faza e reflektimit për këtë gjendje dhe diskutimet nga ekipet e ekspertëve në nëntë fusha lëndore. Ka qenë puna e këtyre ekipeve, e vlerësuar nga rrjetet përkatëse evropiane, që ka ofruar shpjegime për kontekstin dhe konkluzione të cilat vlejné në shkallë të Evropës. Së bashku, këto pesë linja të qasjes u mundësojnë universiteteve që t'i «akordojnë» kurrikulat e veta pa e humbur autonominë e vet dhe njëkohësisht duke hapur rrugë për punë krijuese të personelit.

Modeli Tuning

Më tutje Tuning e zhvilloi modelin për hartimin dhe zbatimin e kurrikulave të ofruara nga një institucion ose nga dy e më shumë institucione bashkërisht. Në këtë mënyrë janë identifikuar këta hapa kryesorë në procesin e hartimit të një programi të studimeve qoftë vendor ose ndërkombëtar, ose të një programi të integruar / studime të përbashkëta për diplomë:

1. Plotësimi i kushteve themelore:

- Për të gjitha programet e studimeve:

- A është identifikuar nevoja shoqërore për një program të studimeve në shkallë vendi/rajoni/Evropë? A është bërë kjo në bazë të konsultimit me palët e involvuara: punëdhënësit, profesionistët dhe organet profesionale?
- A është programi me interes të mjaftueshëm nga pikëvështrimi akademik? A janë identifikuar pikat e përbashkëta të referimit?
- A janë në dispozicion mjetet e nevojshme për themelimin e programit brenda, ose sipas nevojës, jashtë institucionit/eve partnere të kyçura në projekt?

- Për programet ndërkombëtare të studimeve për diplomë të ofruara nga më shumë se një institucion:

- A ekziston përkushtimi i institucioneve përkatëse? Mbi çka ndërtohet ky përkushtim:
një marrëveshje zyrtare apo një aleancë strategjike?
- A ka garancione të mjaftueshme që programi do të njihet ligjërisht në vendet e ndryshme?
- A ka pajtueshmëri përkitazi me kohëzgjatjen e programit në themelimin nga aspekti i pikëkreditave ECTS të përlllogaritur në bazë të ngarkesës me punë të studentëve?

2. Definimi i profilit të diplomës.

3. Përshkrimi i objektivave të programit si dhe i rezultateve të nxënies (sa i përket dijes, të kuptuarit, shkathtësive dhe aftësive) që duhet të arrihen.

- 4. Identifikimi i kompetencave gjenerike dhe specifike/lëndore të cilat duhet të fitohen në kuadër të programit.**
- 5. Shndërrimi i të gjitha këtyre në kurrikulum: përmbajtja (temat që do të mbulohen) dhe struktura (modulet dhe kreditat)**
- 6. Përkthimi i këtyre në njësi mësimore dhe në aktivitete për të arritur rezultatet e definuara të nxënies.**
- 7. Vendosja përkitazi me qasjet në mësimdhënie dhe nxënie (llojet e metodave, teknikat dhe formati), si dhe metodat e vlerësimit dhe (sipas nevojës) zhvillimi i materialeve për mësimdhënie;**
- 8. Zhvillimi i një sistemi të vlerësimit me qëllim të avansimit të vazhdueshëm të cilësisë.**

Ky model bazohet në supozimin se programet mund dhe duhet të avansohen jo vetëm në bazë të informatave kthyesë por, gjithashtu, edhe në bazë të ‘informatave paraprake’ duke pasur parasysh zhvillimet në shoqëri dhe në fushën përkatëse akademike. Kjo ilustron me rrathët progresivë në modelin e ofruar.

ECTS-ja

Një nga risitë më të rëndësishme të Tuning-ut ishte lidhja e rezultateteve të nxënies me kompetencat dhe me pikëkreditat e bazuara në ngarkesën e punës. Në kuadër të projektit Tuning ishte e domosdoshme që të zhvillohej një koncept i ri për ECTS-në. Ky koncept nënkupton ndryshimin prej Sistemit Evropian për Transferin e Pikëkreditave në Sistemin Evropian të Transferit dhe Akumulimit të Pikëkreditave, në të cilën pikëkreditat nuk kanë më vlerë relative – ato fitojnë vlerë absolute dhe lidhen me rezultatet e nxënies. Në sistemin e ri, pikëkreditat ECTS fitohen vetëm pas arritjes së plotë të rezultatit të përcaktuar të nxënies për një njësi ose për një modul. Kjo filozofi dhe veçoritë e saj janë reflektuar në punimin *Strukturat arsimore, ngarkesa e punës dhe përlllogaritja e Pikëkreditave ECTS*, që paraqet bazën për Udhëzuesin e ri për përdorimin e ECTS-së të botuar nga Komisioni Evropian në verën e vitit 2004².

² Udhëzuesi për përdorim të ECTS: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

Rezultatet e nxënies dhe kompetencat

Fillimi i zbatimit të sistemit me dy ose tri cikle kërkon rishikimin e të gjitha programeve studimore të cilat nuk bazohen në konceptin e cikleve. Këto programe duhet të hartohen prej fillimit sepse në sistemin e cikleve secili cikël duhet të shihet si një tërësi në vete. **Dy ciklet e para nuk do të ofrojnë vetëm kalim për në ciklin më të lartë por duhet të ofrojnë njëkohësisht edhe qasje në tregun e punës.** Kjo tregon rëndësinë e përdorimit të konceptit të kompetencave si bazë për rezultatet e nxënies.

Tuning-u bën dallimin ndërmjet rezultateve të nxënies dhe kompetencave për të veçuar rolet e ndryshme të aktorëve kryesorë: të personelit akademik dhe të studentëve. Rezultatet e dëshiruara të nxënies nga një proces i nxënies definojnë nga personeli akademik, ndonjëherë duke përfshirë përfaqësuesit e studentëve në proces, në bazë të prurjeve të palëve të ndryshme të involvuara. Kompetencat fitohen ose zhvillohen tek studentët/nxënësit gjatë procesit të nxënies. Thënë ndryshe:

- **Rezultatet e nxënies janë deklarata të asaj që studenti duhet të dijë, të kuptojë ose të demonstrojë në fund të nxënies.** Këto mund t'i referohen një njësie të vetme mësimore, një moduli ose një periudhe të studimeve; për shembull, flasim për rezultatet e nxënies të një programi të ciklit të parë, të dytë apo të tretë.

Rezultatet e nxënies i specifikojnë kërkesat për dhënien e pikëkreditave.

- Kompetencat përfaqësojnë një kombinim dinamik të dijës, të kuptuarit, të shkathtësive dhe aftësive. Rritja e kompetencave është objekt i programeve arsimore. Kompetencat formohen në njësi të ndryshme mësimore dhe vlerësohen në faza të ndryshme.

Kompetencat mund të jenë specifike lëndore ose gjenerike. Edhe pse Tuning e njeh dhe e pranon rëndësinë e ndërtimit dhe të zhvillimit të shkathtësive e të kompetencave specifike lëndore si bazë të programeve studimore për diplomë, këtu po ashtu theksohet se duhet kushtuar rëndësi edhe zhvillimit të kompetencave gjenerike ose shkathtësive të transferueshme. Kjo komponentë po bëhet gjithnjë më e rëndësishme për përgatitjen e mirë të studentëve për rolin e tyre të ardhshëm në shoqëri nga aspekti i punësueshmërisë dhe qytetarisë.

Tuning-u dallon tri lloje të kompetencave gjenerike:

- Kompetencat instrumentale: aftësitë kognitive, aftësitë metodologjike, aftësitë teknologjike dhe aftësitë gjuhësore;
- Kompetencat ndërpersonale: aftësitë individuale siç janë, për shembull, shkathtësitë shoqërore (ndërveprimi social dhe bashkëpunimi);
- Kompetencat sistemore: aftësitë dhe shkathtësitë që kanë të bëjnë me sisteme të tëra (kombinimi i të kuptuarit, ndjeshmërisë dhe dijes; kjo nënkupton zotërimin paraprak të kompetencave instrumentale dhe ndërpersonale).

Në kuadër të Fazës së parë të Tuning është organizuar një konsultim në shkallë të gjerë me të diplomuarit, me punëdhënësit dhe me personelin akademik të fushave të caktuara. Megjithë ndryshimet ndërmjet kompetencave kryesore gjenerike të fushave të ndryshme, kishte edhe ngjajshmëri të konsiderueshme në mes të fushave të ndryshme për shumicën e kompetencave. Në të gjitha fushat ishin shkathtësitë tipike akademike ato që u identifikuan si më të rëndësishmet ndër kompetencat gjenerike. Kështu shumica i vlerësuan si më të rëndësishme kapacitetin për analizë dhe sintezë, kapacitetin për të nxënë dhe aftësitë për zgjidhjen e problemeve. Të diplomuarit dhe punëdhënësit pajtoheshin në përgjithësi se kompetencat e tjera gjenerike (si zbatimi i dijeve në praktikë, kapaciteti për t'iu përshtatur situatave të reja, përkujdesja për cilësinë, shkathtësitë për menaxhimin e teknologjisë informative, aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur, puna ekipore, kapaciteti për organizim dhe për planifikim, komunikimi me shkrim dhe me gojë në gjuhën amëtare dhe shkathtësitë ndërpersonale) ishin po ashtu shumë të rëndësishme për punësueshmërinë.

Të diplomuarit dhe punëdhënësit po ashtu erdhën në përfundim se disa nga kompetencat e përmendura më lartë janë në përdorim më të gjerë dhe të zhvilluara në një shkallë më të lartë se të tjerat. Ata tërheqin vëmendjen në faktin se më shumë kujdes duhet kushtuar një numri të caktuar të kompetencave gjenerike për të përgaditur më mirë studentët për vendet e tyre të ardhshme të punës. Rezultati i këtij procesi të gjerë konsultimesh diskutohet më gjerësisht në kapitullin e ardhshëm.

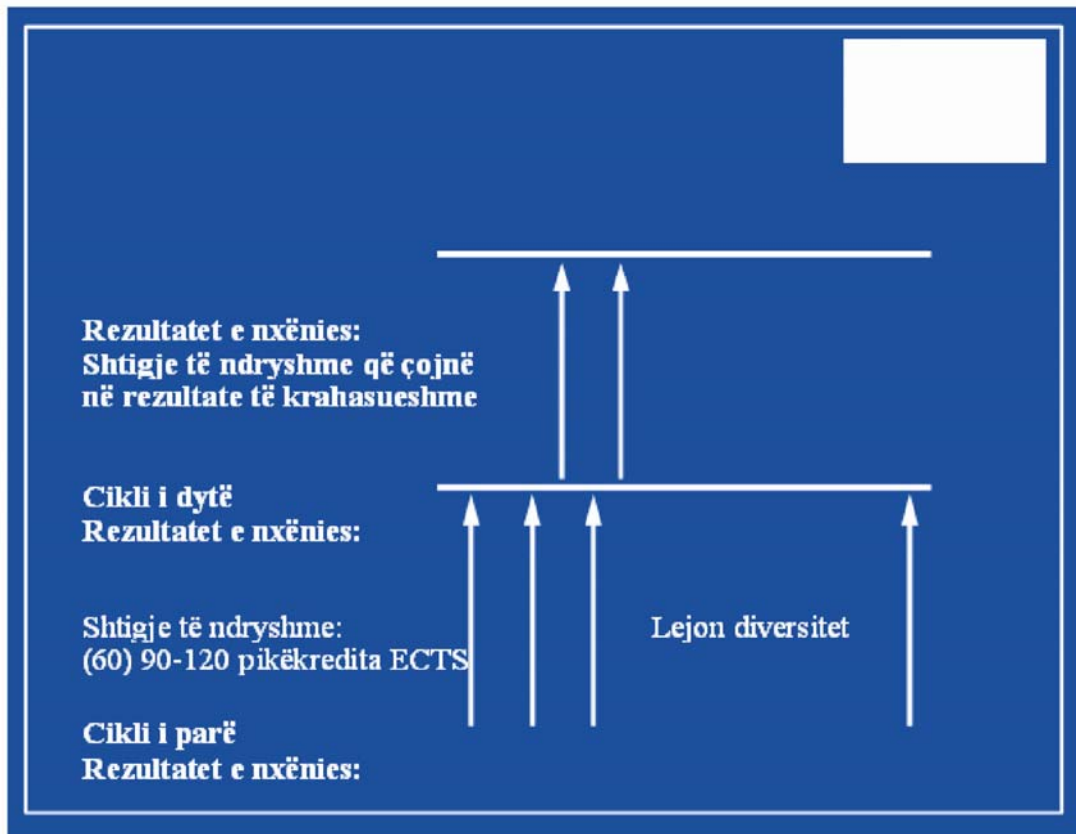
Kompetencat specifike lëndore janë identifikuar tashmë në kuadër të Projektit Tuning për nëntë fusha lëndore: administratë biznesi, kimi, shkenca arsimore, studime evropiane, histori, gjeologji, matematikë, infermieri dhe fizikë, por edhe për një numër gjithnjë në rritje të rrjeteve tematike të përqendruara në një fushë studimore.

Këto grupe kompetencash janë pasqyruar në broshura të veçanta të përgaditura nga grupet e fushave lëndore të projektit ose nga rrjetet tematike, përkatësisht nga rrjete të fushave lëndore. Qasjet e grupeve kanë dalluar ndërmjet veti për shkak të dallimeve në strukturën e disiplineve; megjithatë, të gjitha këto kanë ndjekur procedura të ngjashme për të ardhur deri tek rezultatet e veta.

Përmes diskutimeve, krijimit të dijes reciproke dhe përmes vendosjes së konturave themelore për mësimdhënie dhe nxënie të fushës lëndore, në vende të ndryshme u arrit pajtimi i përgjithshëm për atë që përbën bërthamën substanciale të secilës fushë lëndore. Dokumentet që dolën si rezultat i këtyre ndërveprimeve do të duheshin parë si dokumente pune, të cilat do t'i nënshtrohen përpunimit dhe ndryshimeve të mëtejme.

Qasja Tuning i përshkruan kompetencat si pika referimi për hartimin dhe vlerësimin e kurrikulave e jo si model i pagabueshëm dhe përfundimtar. Ato lejojnë fleksibilitet dhe autonomi gjatë hartimit të kurrikulave. Në të njëjtën kohë, ato sigurojnë një gjuhë të përbashkët për përshkrimin e qëllimeve të kurrikulave.

Përdorimi i rezultateve të nxënies hapë rrugë për më shumë fleksibilitet se sa programet studimore të hartuara në mënyrën tradicionale, sepse ato tregojnë se shtigje të ndryshme mund të çojnë në rezultate të ngjashme; këto rezultate po ashtu mund të identifikohen shumë më lehtë si pjesë e një programi tjetër studimor ose si bazë për regjistrim në një program të studimeve të ciklit më të lartë. Përdorimi i tyre e respekton plotësisht autonominë e institucioneve të tjera dhe të kulturave të tjera arsimore. Së këndejmi, kjo qasje lejon diversitetin jo vetëm në planin global, evropian, kombëtar dhe institucional por edhe në kontekstin e një programi të vetëm. Ky koncept është përmbledhur në skemën në vijim:



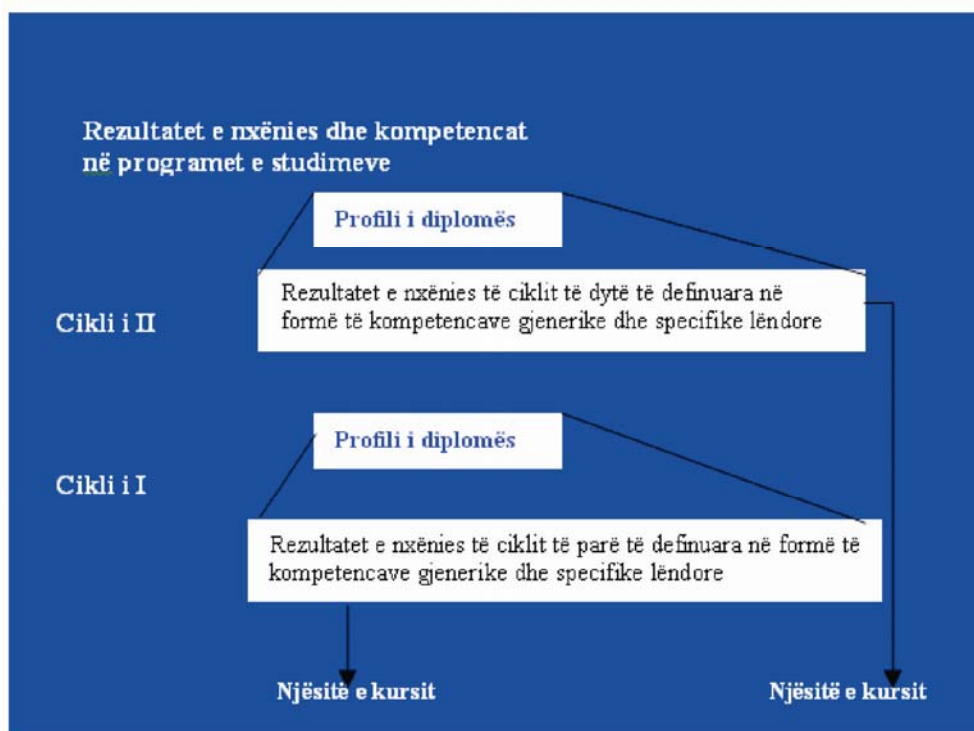
Studenti në qendër

Përdorimi i rezultateve të nxënies dhe i kompetencave është i domosdoshëm për t'i bërë programet e studimit dhe njësitë mësimore apo modulare të jenë të orientuara kah studentin dhe kah rezultatet. Kjo qasje kërkon që përmbajtja e programit të studimeve të përcaktohet nga dija dhe shkathtësitë kryesore që i duhen një studentin gjatë procesit të nxënies. Rezultatet e nxënies dhe kompetencat i kushtojnë rëndësi si kërkesave të disiplinës shkencore ashtu edhe nevojave të shoqërisë në aspektin e ngritjes së punësueshmërisë dhe avansimit të qytetarisë. Edhe sot, shumë programe studimore kanë në qendër personelin mësimdhënës, që praktikisht domethënë se ato janë të orientuara kah purjet (inputet). Shpesh këto reflektojnë një kombinim të fushave të interesimit e të ekspertizës së personelit mësimdhënës. Si pasojë kjo rezultojnë me programe me njësi të shpërthimshme të cilat mund të mos kenë drejtëpeshimin e duhur dhe mund të mos jenë efektive sa duhet. Edhe pse Tuning e pranon plotësisht rëndësinë e shfrytëzimit maksimal të ekspertizës së personelit mësimdhënës, prapëseprapë ky aspekt nuk duhet kurrësi ta dominojë programin.

Në programet studimore të bazuara në rezultate theksi bie tek diploma ose në profilin e kualifikimit. Ky profil përcaktohet nga personeli akademik dhe përkrahet nga autoritetet përgjegjëse.

Profili do të duhej bazuar në një nevojë të identifikuar dhe të pranuar nga shoqëria apo, siç ndodh praktikisht, nga palët e involvuara të brendshme siç është shoqëria akademike dhe nga palët e jashtme të ndikimit, siç janë punëdhënësit, të diplomuarit dhe organizatat profesionale. Të gjithë këta kanë ndikim në vendimmarrjen përkitazi me atë se cilat kompetenca, gjenerike apo specifike lëndore, duhet (dhe deri në ç'masë) të theksohen. Edhe pse secili profil i programit është unik dhe bazohet në gjykimet dhe vendimet e personelit akademik, ky personel duhet të marrë parasysh karakteristikat kryesore të fushave përkatëse lëndore, ose thënë ndryshe, ato karakteristika që e bëjnë një program studimor të biznesit të dallojë nga programet e tjera. Në kuadër të projektit Tuning, grupe të akademikëve kanë përcaktuar tërësitë e karakteristikave për disiplinën e tyre. Këto karakteristika pastaj janë reflektuar në Modelet ose në Përmbledhjet e Rezultateve të cilat përmbajnë tregues sintetik brenda një formati të përbashkët, të cilat prapë bazohen në studime të tjera më të themelta.

Në një sistem të bazuar në cikle secili cikël duhet të ketë tërësinë e vet të rezultateve të nxënies të formuluar sipas kompetencave. Kjo mund të ilustruhet me skemën në vijim:



Siç është thënë më herët, rezultatet e nxënies formulohen si në nivel të programit ashtu edhe për njësitë individuale të kurseve apo të moduleve. Rezultatet e nxënies të njësive individuale ndihmojnë në ndërtimin e rezultateteve të nxënies të programit të caktuar të studimeve. Situata është pak a shumë e ngjashme edhe me kompetencat që duhen fituar. Kompetencat zhvillohen në mënyrë progresive. Kjo do të thotë se ato formohen/ndërtohen në një numër të njësive të kursit apo të moduleve konkrete në faza të ndryshme të programit. Gjatë fazës së disenjimit të programeve duhet të vendoset se në cilat njësi do të ndërtohet një kompetencë e caktuar. Varësisht nga madhësia e njësisë apo e modulit konkret, Tuning preferon që në rezultatet e nxënies të një njësie të mos përfshihen më shumë se gjashtë deri tetë kompetenca. Edhe pse mund të ketë kompetenca të cilat mund të trajnohen në mënyrë implicite nga një program i studimeve, prapëseprapë në program përmenden shprehimisht vetëm ato kompetenca të cilat mund të vlerësohen praktikisht. Skema në vijim tregon një qasje të mundshme për ndarjen e kompetencave në njësi apo nëpër module të kursit.

Rezultatet e nxënies dhe kompetencat në programet e studimeve

Shembull:

Njësia e kursit / Rezultati i nxënies	Kompetenca									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Njësia 1		X			X					
Njësia 2	X			X			X			
Njësia 3		X				X			X	
Njësia 4	X		X							X

X – kjo kompetencë është e zhvilluar, e vlerësuar dhe përmendet në rezultatin e nxënies të kësaj njësie

Siç është dëshmuar edhe më lartë, sipas Tuning-ut, programi i studimeve nuk është shumë e një numri të njësive mësimore të lidhura shlishtëm ndërmjet veti - ai duhet të shihet si një tërësi. Kjo kërkon një qasje më sistematike.

Në një program studimor me studentin në qendër dhe të orientuar kah rezultati, të gjitha njësitë duhet të jenë të lidhura me njëra-tjetrën. Kjo vlenë jo vetëm për njësitë mësimore dhe modulet bërthamë të programit, por edhe për kurse më të vogla dhe zgjedhore. Në një program të hartuar si duhet, lëndët dytësore dhe zgjedhore e përforcojnë profilin e programit të studimeve.

Sipas vizionit të Tuning-ut programi studimor shihet sikur një ëmbëlsirë e madhe me nivele të ndryshme në të cilën të gjitha pjesët janë të lidhura njëra me tjetrën, qoftë në mënyrë horizontale apo vertikale. Shprehur me terma më arsimore: rezultatet e nxënies të njërive apo të moduleve individuale i ndërtojnë rezultatet e përgjithshme të nxënies dhe ndihmojnë në zhvillimin e nivelit të kompetencave, duke i marrë plotësisht parasysh rezultatet e nxënies që pritet të arrihen në njësitë ose në modulet e tjera.

Ky model presupozon përparimin për arritjen e rezultateteve të nxënies të shprehura me terma të kompetencave. Secila njësi mësimore luan rol të rëndësishëm në planprogramin e përgjithshëm. Aty dallojmë tri periudha me nga 60 pikëkredita, të cilat prapë ndahen në dysh. Kjo është mënyra më tradicionale e kundërimit të programit të studimeve: semestër për semestër. Megjithatë, ky po ashtu tregon se edhe opsione të tjera janë të mundshme.

Për shembull, një student mund të studiojë një pjesë të programit më thellësisht duke u përcaktuar për dy njësi mësimore (apo pjesë të 'tortës') vertikalisht nëse kjo lejohet nga kushtet për pranim të njësisë përkatëse mësimore. Mund të marrim me mend që një student i gjuhëve mund të jetë fillimisht më i interesuar në nxënien e gjuhës e pastaj t'i përkushtohet letërsisë ose aspekteve linguistike, edhe nëqoftëse kjo nuk do të përputhej me renditjen zyrtare të kurseve të programit të studimeve. Kjo po ashtu tregon se njësi të caktuara mësimore të mësuara me sukses në një kontekst tjetër, mund të futen në program në bazë të njohjes paraprake. Kjo mund të jetë shumë e rëndësishme në një kontekst të mësimin permanent.

Një nga objektivat kryesore të procesit të Bolonjës është që programet e studimeve dhe periudhat e nxënies të bëhen më të krahasueshme dhe më kompatible. Ky objektivi promovohet fuqimisht duke përdorur konceptin e niveleve, rezultateteve të nxënies, kompetencave dhe pikëkreditave ECTS. Një mënyrë tjetër për promovimin e këtij synimi është që programet e studimeve të ndërtohen mbi njësi mësimore të

madhësisë së barabartë. Modularizimi i programeve të studimeve do të promovojë transparencën dhe do të lehtësojë mobilitetin dhe njohjen. Kjo mund të ndihmojë, po ashtu, që programet të bëhen më të lehta për të studiuar, sepse ofron një mjet për shpërndarjen më të balancuar të ngarkesës së punës së studentit nëpër faza të ndryshme të programit.

Nivelet

Përdorimi i cikleve automatikisht përfshinë futjen në zbatim të konceptit të niveleve. Mund të bëhet një dallim ndërmjet niveleve për një cikël dhe niveleve brenda një cikli. Për secilin prej tyre mund të përdorim treguesit e nivelit. Ata quhen përshkrues (ose deskriptorë) të nivelit. Në kuadër të Procesit të Bolonjës, një grup i ekspertëve, të ashtuquajtur Nisma e Përbashkët për Cilësi (NPC), ka zhvilluar një sërë përshkruesish (deskriptorësh) të përgjithshëm për secilin nivel, të cilët sot njihen me emrin Deskriptorët e Dablinut.

Këta deskriptorë të ciklit tash së voni janë përkrahur nga ministrat e arsimit të vendeve europiane në kuadër të raportit *Korniza e Kualifikimeve të Hapsirës Europiane të Arsimit të Lartë*. Qasjet e Tuning-ut dhe të NPC-së janë plotësisht kompatible dhe komplementare. Pasi që deskriptorët e ciklit janë praktikisht deskriptorë të nivelit të cilët identifikojnë nivelin e një cikli, Tuning ka propozuar që këta të quhen deskriptorë të nivelit të ciklit për t'i dalluar prej deskriptorëve të ndërmjetshëm ose me deskriptorët e nën-nivelit. Tuning i ka hartuar deskriptorët e nivelit të cikleve në nivel programi për ciklin e parë dhe të dytë për secilën fushë lëndore të përfshirë në projekt.

Tuning po ashtu është duke e diskutuar edhe mundësinë e zhvillimit të deskriptorëve të nën-niveleve, mirëpo ende nuk ka një pajtim të përgjithshëm lidhur me këtë çështje. Për shembull, mund ta marrim me mend se nën-nivelet në vijim mund të veçohen në ciklin e parë të programeve studimore universitare: themelor, i mesëm dhe i avansuar. Për programet e studimeve të ciklit të dytë mund të bëhet dallim ndërmjet këtyre nën-niveleve: i avansuar dhe i specializuar.

Përgaditur nga Julia González dhe Robert Wagenaar

3. Kompetencat në procesin e mësimdhënies dhe të nxënies

Hyrje

Ekspertët e angazhuar në projektin Tuning janë të bindur se zhvillimi i kompetencave në programet arsimore mund të ndikojë dukshëm në hapjen e një hapësire të re të reflektimit dhe të punës së përbashkët në nivelin e universiteteve në Europë për një paradigmë të re arsimore, për nevojën e cilësisë dhe për avansimin e punësueshmërisë e të qytetarisë, si dhe për krijimin e Hapësirës Europiane të Arsimit të Lartë.

Përqendrimi në kompetenca promovon zhvillimin e studimeve për diplomë të cilat janë në harmoni me njëra tjetrën dhe lehtë të lexueshme dhe, kështu, afirmon transparencën në arsimin europian. Projekti Tuning konsideron se diplomat janë të krahasueshme dhe kompatible vetëm nëse rezultatet e nxënies dhe profilet akademike e profesionale janë të krahasueshme.

Krahasueshmëria dallon nga homogjeniteti dhe, duke i'u referuar profileve akademike e profesionale, është e qartë se diversiteti nuk është një pengesë por përparësi. Definicioni i profileve profesionale lidhet me nevojat e shoqërisë, ndërkohë që këto nevoja dhe kërkesat e shoqërisë janë shumë të llojlojshme. Kjo kërkon konsultime me grupet sociale dhe, rrjedhimisht, kërkesat e organeve profesionale në nivel vendor, kombëtar dhe ndërkombëtar (në përputhje me synimet e studimeve për diplomë) duhet të merren sa më shumë parasysh. Është pikërisht kjo arsyeja që i bën konsultimet të rëndësishme. Këto konsultime mund të bëhen në mënyrat më të ndryshme dhe, pikërisht për këtë arsye, duhet gjetur mënyrën dhe formën më të përshtatshme. Ky studim paraqet konstatimet e konsultimeve të kryera nga Projekti Tuning si një mjet për të reflektuar dhe për të fituar informacione të përditësuara për nevojat e shoqërisë.

Këtu do vënë në pah se profilet nuk janë vetëm profesionale por edhe akademike. Të lidhura për institucionet akademike, nga diplomat pritet që të plotësojnë kërkesat e komuniteteve akademike në shkallë kombëtare dhe ndërkombëtare. Në kërkim të një gjuhe të përbashkët për të shprehur profilet akademike e profesionale, Projekti Tuning konsideron se gjuha e kompetencave mund të jetë e dobishme për shprehjen e krahasueshmërisë përkitazi me atë që të diplomuarit do të duhej të ishin në gjendje të bëjnë. Kjo po ashtu mund të shpreh pikat e përbashkëta të referimit për fushat e

ndryshme lëndore, duke i ofruar komunitetit akademik (në rastin tonë Komunitetit Akademik European) një kornizë jomandatore të referimit në një gjuhë që mund të kuptohet nga grupet sociale europiane, nga grupet profesionale dhe nga palët e tjera të involvuara në shoqëri.

Konsultimet bëhen edhe më të domosdoshme në “shoqërinë e dijes” e cila normalisht është edhe “shoqëri e nxënies”. Kjo ide ndërlidhet ngushtë me kundrimin dhe kuptimin e arsimit në një kontekst më të gjerë: vazhdimësia e mësimin permanent, ku individit i duhen kompetencat për të përdorur dijen, për të avansuar atë, për të vendosur çka është më e përshtatshme për një kontekst të caktuar, për të nxënë gjatë tërë jetës, si dhe për të kuptuar të mësuarin në mënyrë që ajo t’u përshtatet situatave gjithnjë të reja dhe në ndryshim të përhershëm.

Ndryshimi dhe llojllojshmëria e konteksteve kërkon rishikimin e vazhdueshëm të kërkesave të shoqërisë për profile akademike e profesionale. Kjo vetëm sa e forcon nevojën për *konsultime dhe për rishikim të vazhdueshëm të informatave*. Pos kësaj, duke qenë se gjuha e kompetencave nuk është gjuhë e arsimit të lartë, ajo mund të jetë më e përshtatshme për konsultim dhe për dialog me grupe të cilat nuk janë drejtëpërsëdrejti të kyçura në jetën akademike. Kjo i kontribuon reflektimit të domosdoshëm për zhvillimin e programeve të reja të studimeve për diplomë dhe për sisteme të përhershme të avansimit të diplomave ekzistuese.

Kështu, gjatë reflektimit *për profilet akademike dhe profesionale* kompetencat dalin si element i rëndësishëm i cili ndihmon në zgjedhjen e dijes së përshtatshme për qëllime të caktuara. Kompetencat paraqesin një kapacitet integruar për të zgjedhur çka është më e përshtatshme në mesin e një numri të madh të alternativave.

Vendosja e theksit në nxënien e studentëve dhe në fitimin e kompetencave të caktuara ka ndikim edhe në transparencën *e procesit të përcaktimit të objektivave* për programe të caktuara arsimore, duke i shtuar edhe indikatorët me mundësi më të madhe të matjes, duke i bërë ndërkaq këto objektiva *më dinamike* në plotësimin e nevojave të shoqërisë dhe, gjithsesi, duke i lidhur ato me punësimin. Kjo zhvendosje tregon një ndryshim të qasjes ndaj aktiviteteve arsimore, materialeve mësimore dhe një llojllojshmëri më të madhe të situatave arsimore, pasi që ajo afirmon kyçjen më sistematike të studentit duke përfshirë përgaditjet individuale e grupore të çështjeve relevante, prezentimet, informatat kthyesë, e të tjera.

Pyetëtori

Projekti Tuning e ka përdorur një pyetësor për të kryer procesin e konsultimit për shkathtësitë e transferueshme ose për kompetencat gjenerike.

Objektivat

Objektivat e pyetësit kanë përfshirë:

- Dëshirën për të nisur diskutimin e përbashkët në këtë fushë të kompetencave në nivel evropian, duke u bazuar në konsultime më të gjera me grupet jashtë komunitetit akademik (të diplomuarit dhe punëdhënësit).
- Përpjekjen për të mbledhur informata të përditësuara për të reflektuar mbi trendet e mundshme dhe shkallën e ndryshimeve në mbarë Europën.
- Dëshirën për të filluar nga përvoja dhe nga realiteti me qëllim të arritjes së diversitetit dhe të harmonizimit ndërmjet vendeve të ndryshme duke e filluar debatin prej pyetjeve specifike dhe në gjuhë konkrete.
- Rëndësia e përqendrimit të reflektimit e të debatit në tri nivele të ndryshme: *nivelin institucional, të fushës lëndore* (pikë referimi për institucionet e arsimit të lartë) dhe *nivelin përmbledhës* (një pikë e dytë referimi në raport me situatën në shkallë europiane).

Përmbajtja e pyetësit

Definimi i kompetencave

Disa terma: kapaciteti, atributi, shkathtësia, aftësia dhe kompetenca përdoren shpesh me kuptim të këmbyeshëm e ndonjëherë edhe të ngatërruar. Të gjitha këto i referohen personit dhe asaj që ai apo ajo është në gjendje të arrijë. Mirëpo, ato kanë edhe kuptime më specifike. Aftësia, nga fjala latine «habilis» që ka kuptimin «në gjendje për të mbajtur, bartur, ose përdorur me lehtësi», ka çuar te fjala «habilitas» që mund të përkthehet si «aftësi, gjendje, ose shkathtësi».

Termi shkathtësi është mbase fjala e përdorur më së shpeshti, me kuptimin të jesh në gjendje, i aftë ose i shkathët. Shpesh përdoret në shumës, «shkathtësitë», dhe ndonjëherë me një kuptim më të kufizuar se kuptimi i kompetencave. Kjo edhe e shpjegon vendimin për të përdorur termin kompetenca në projektin Tuning.

Megjithëkëtë, dy termat «shkathtësi të transferueshme» dhe «kompetenca gjenerike» mund të thuhet se kanë kuptim të njëjtë. Ato lidhen me ato kompetenca që janë të përbashkëta dhe që mund të identifikohen në programe të ndryshme të studimeve për diplomë të nivelit të caktuar.

Në projektin Tuning, koncepti i kompetencave mëton të ndjekë një qasje të integruar, duke i parë kapacitetet përmes një kombinimi dinamik të attributeve të cilët së bashku lejojnë një performancë kompetente ose janë pjesë e një produkti final të një procesi arsimor. Në Linjën 1 kompetencat shihen të përfshijnë *dijen dhe të kuptuarit* (dijen teorike në një fushë akademike – kapacitetin për të ditur dhe për të kuptuar), *të dish si të veprosh* (zbatimi praktik dhe operacional i dijes në situata të caktuara), *të dish si të jesh* (vlerat si një element integral i mënyrës së perceptimit dhe i jetesës me të tjerët në një kontekst social).

Kompetencat paraqesin një kombinim të attributeve (përkitazi me dijen dhe zbatimin e saj, me qëndrimet, shkathtësitë dhe përgjegjësitë) që e përshkruajnë shkallën e kryerjes së tyre nga një person.

Në këtë kontekst, një kompetencë ose një sërë kompetencash nënkuptojnë se një person vë në përdorim një kapacitet ose shkathtësi të caktuar dhe kryen një detyrë, në të cilën ai/ajo është në gjendje të dëshmojë se ai/ajo mund ta bëjë këtë në një mënyrë që lejon vlerësimin e nivelit të arritshmërisë. Kompetencat mund të vlerësohen dhe të zhvillohen. Kjo domethënë se zakonisht njerëzit nuk e posedojnë ose nuk u mungon një kompetencë në nivelin absolut, por e zotërojnë atë në një shkallë të ndryshueshme, kështu që kompetencat mund të vendosen në një vazhdimësi dhe mund të zhvillohen përmes ushtrimit dhe arsimimit.

Projekti Tuning është përqendruar në dy grupe të ndryshme kompetencash: së pari, ato kompetenca që janë *të lidhura me fushën lëndore*. Këto janë qenësore për çfarëdo studimesh për diplomë dhe janë të lidhura ngushtë me dijen specifike në një fushë të studimeve. Këtyre u referohemi si kompetenca akademike specifike lëndore. Këto i japin identitet dhe vazhdimësi programeve konkrete të studimeve për diplomë. Së

dyti, Tuning-u u orvat që të identifikojë atributet e përbashkëta të cilat mund të jenë të përgjithshme deri në një shkallë dhe të cilat konsiderohen të rëndësishme nga grupe të caktuara sociale (në rastin konkret nga të diplomuarit dhe punëdhënësit). Këto janëtribute të caktuara si kapaciteti për të nxënë, kapaciteti për analizë dhe sintezë, e të tjera, të cilat janë të përbashkëta për të gjitha ose për shumicën e studimeve për diplomë. Këto kompetenca gjenerike bëhen shumë të rëndësishme sepse ofrojnë më shumë mundësi punësimi për shoqëritë të cilat po kalojnë nëpër ndryshime të shpejta dhe të vazhdueshme dhe të cilat përballen me kërkesa aq të ndryshme.

Gjatë hartimit dhe rishkrimit të programeve arsimore është qenësore që universiteti të marrë parasysh nevojat për ndryshim të shoqërisë si dhe mundësitë e tashme dhe të ardhshme të punësimit. Këto kompetenca janë thelbësore për secilin program, megjithëse duhet të ruajnë një drejtëpeshim me kompetencat lëndore.

Ky studim i trajton kompetencat gjenerike pasi që kompetencat specifike lëndore janë analizuar nga grupet përkatëse të ekspertëve duke përdorur qasje të ndryshme sipas fushave lëndore. Këtu shpjegohet konsultimi i kryer me qëllim të reflektimit të përbashkët lidhur me opinionet e grupeve të ndryshme sociale përkitazi me (a) rëndësinë e secilës nga njësitë e zgjedhura si dhe (b) mendimet e tyre lidhur me performancën e universiteteve në arritjen dhe realizimin e këtyre kompetencave.

Në këtë kontekst janë implementuar dy pyetësorë. I pari ka mëtuar të identifikojë kompetencat gjenerike dhe masën sa janë çmuar ato, së pari nga të diplomuarit dhe nga punëdhënësit dhe, pastaj, në pyetësorin e dytë (pjesa e parë) nga akademikët.

Është e qartë se lista e kompetencave të identifikuara dhe i të tjerave për të cilat është reflektuar është pothuajse e pafund. Zgjedhja e një numri të njëjësive për futje në pyetësor mbetet gjithnjë zgjidhje e pjesëshme dhe bëhet vazhdimisht temë e debateve – njësoj sikurse edhe klasifikimi i tyre. Për të përgaditur *pyetësorin për të diplomuarit dhe punëdhënësit*, është bërë shqyrtimi i më se njëzet studimeve në fushën e *kompetencave gjenerike*. Për këtë qëllim është identifikuar një listë prej 85 kompetencash të ndryshme, të cilat janë parë si të rëndësishme nga institucionet e arsimit të lartë apo nga kompanitë. Këto pastaj janë kategorizuar qoftë si instrumentale, ndërpersonale, ose sistemore. Klasifikimi i mëposhtëm është pranuar si klasifikim për përdorim gjatë punës:

- *Kompetencat Instrumentale*: Ato që kanë funksion instrumenti - mjete.

Këtu përfshihen:

- Aftësitë *kognitive*, kapaciteti për të kuptuar dhe përdorur idetë dhe mendimet.
- *Kapacitetet Metodologjike* për të shfrytëzuar ambientin: organizimi i kohës dhe i strategjive të nxënies, marrja e vendimeve dhe zgjidhja e problemeve.
- *Aftësitë teknologjike* që kanë të bëjnë me përdorimin e mjeteve teknologjike, shkathtësitë për llogaritjen, përpunimin dhe menaxhimin e informatave.
- *Shkathtësitë gjuhësore* si komunikimi me shkrim dhe me gojë ose njohja e një gjuhe të dytë.

- *Kompetencat ndërpersonale*: Aftësitë individuale të lidhura me kapacitetin për të shprehur ndjenjat dhe aftësitë kritike dhe vetëkritike. *Shkathtësitë sociale* që lidhen me shkathtësitë ndërpersonale ose me punën ekipore ose me shprehjen e përkushtimit social ose etik. Këto mëtojnë të lehtësojnë procesin e ndërveprimit dhe bashkëpunimit social.

- *Kompetencat sistimore*: shkathtësitë dhe aftësitë që kanë të bëjnë me *sisteme të tëra*. Ato presupozojnë një kombinim të të kuptuarit, ndjeshmërisë dhe dijes që lejojnë që të shihet se si ndërlidhen e si bashkohen pjesët e një tërësie. Këto kapacitete përfshijnë aftësinë për të planifikuar ndryshimet me qëllim të përmirësimit të sistemeve të tëra dhe për disenjimin e sistemeve të reja. Kompetencat sistimore nënkuptojnë zotërimin paraprak të kompetencave ndërpersonale dhe instrumentale.

Shpërndarja e kompetencave të përmendura nga burimet e konsultuara (pa llogaritur shpeshhtësinë e përsëritjes së kompetencës së njëjtë), sipas tipologjisë sonë ishte si në vijim:

- Kompetencat Instrumentale (38%)
- Kompetencat Ndërpersonale (41%)
- Kompetencat Sistimore (21%)

Pas shqyrtimit të shpeshtësisë dhe pas orvatjes për të shkrirë konceptet e përafërta, përqindjet ndryshuan si në vijim:

- Kompetencat Instrumentale (46%)
- Kompetencat Ndërpersonale (22%)
- Kompetencat Sistemore (32%)

Ishte interesant konstatimi se kompetencat ndërpersonale paraqitnin përqindjen më të madhe nga aspekti i numrit të kompetencave të ndryshme (41%). Megjithatë, mbase për shkak të llojlojshmërisë së tyre të madhe dhe definimit jo shumë të qartë, pas analizimit të shpeshtësisë, kjo përqindje ra në 22 %. Dukej se kompetencat instrumentale ishin të përkufizuara më qartë dhe përsëriteshin në qasje nga më të ndryshmet; për shembull, kompetenca teknologjike (e kuptuar si përdorim i kompjuterëve personal) ose kompetenca gjuhësore (komunikimi gojor dhe me shkrim).

Në anën tjetër, kompetencat ndërpersonale kishin shtrirje më të madhe. Ato u referoheshin aspekteve personale (vetëdija për vetëveten, vetëbesimi, vendi i kontrollit), ose aspekte të llojlojshme ndërpersonale të një spektri shumë të gjerë që përfshinin paraqitjen e guximshme, komunikimin ndërpersonal, përkushtimin social, etj.

Kësisoj u përgadit një version i parë punues i pyetësorit për të diplomuarit dhe punëdhënësit. Ky version i parë synonte të përfshinte një përfaqësim të balancuar të kompetencave nga të trija grupet: instrumentale, ndërpersonale dhe sistemore. Pyetësi i përkohshëm u diskutua në takimin e parë të Tuning, në të cilin anëtarët e Tuning-ut i ndryshuan disa njësi. Disa grupe shtuan disa kompetenca që lidheshin më drejtpërsëdrejti me fushën e tyre lëndore (matematika, historia dhe shkencat arsimore).

Pyetësi përfundimtar u hartua pas përfshirjes së këtyre sugjerimeve. Ky version po ashtu përfshinte edhe disa variabla për identifikim të cilat shiheshin të rëndësishme për zhvillimin e studimit.

Pyetësorët përfundimtarë përbëheshin nga këto 30 kompetenca:

- Kompetencat Instrumentale

- Kapaciteti për analizë dhe sintezë
- Kapaciteti për organizim dhe planifikim
- Njohuri të përgjithshme themelore
- Bazat në njohuritë themelore të profesionit
- Komunikim me gojë e me shkrim në gjuhën amëtare
- Njohja e një gjuhe të dytë huaj
- Shkathtësi themelore llogaritëse
- Shkathtësi për menaxhimin e informatave (aftësia për të gjetur dhe analizuar informatat nga burime të ndryshme)
- Zgjidhja e problemeve
- Vendimmarrja

- Kompetencat ndërpersonale

- Aftësitë kritike dhe vetëkritike
- Puna ekipore
- Shkathtësitë ndërpersonale
- Aftësia për të punuar në një ekip ndërdisiplinor
- Aftësia për të komunikuar me ekspertë të fushave të tjera
- Të kuptuarit e drejtë të diversitetit dhe multietnicitetit
- Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar
- Përkushtimi etik

- Kompetencat sistemore

- Kapaciteti për të zbatuar njohuritë në praktikë
- Shkathtësitë hulumtuese
- Kapaciteti për të nxënë (mësuar)
- Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja
- Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (kreativiteti)
- Udhëheqja
- Mirëkuptimi i kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera

- Aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur
- Hartimi dhe menaxhimi i projekteve
- Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse
- Kujdesi për cilësinë
- Vullneti për të arritur sukses

Edhe kompetenca të tjera, si për shembull “aftësia për t’i mësuar të tjerët”, kanë mundur t’i shtohen kësaj liste. Kjo mbase do të ofronte një pikëvështrim relevant në sektorin e rëndësishëm të punësimit, por megjithëse i përshtatshëm për një sektor specifik, mund të krijonte telashe në aspektin sistemor. Përgjigjet e punëdhënësve mund të jenë ndikuar nga përdorimi i fjalës “të avansuara” në vend të fjalës “themelore” në lidhje me njohuritë ose bazat në profesionin e caktuar.

Pyetësorët ishin përkthyer në 11 gjuhët zyrtare të BE-së nga ana e anëtarëve të Tuning-ut. Secili universitet i ka dërguar një herë dhe pastaj i ka pranuar pyetësorët nga të diplomuarit dhe punëdhënësit e tyre dhe i ka përcjellur tutje në Universitetin e Deusto-së ku është bërë procesimi i tyre.

Secilit universitet i është dërguar përmes postës elektronike dosja me të dhëna dhe prezentimet grafike sipas të gjitha fushave dhe për fushat specifike lëndore. Sipas marrëveshjes dhe për arsye të besueshmërisë, asnjë prezentim grafik apo analizë nuk është bërë në nivel qendror (të projektit Tuning lidhur me universitetet individuale). Secili universitet duhej ta kryente analizën institucionale dhe reflektimin në nivel vendor dhe ta dërgonte këtë në grupin e fushës.

Pos kësaj, secili universitet mund t’i krahasonte rezultatet e veta të përgjithshme me rezultatet e fushës për të nxjerrë konkluzionet e veta dhe për të zhvilluar strategjitë e veta institucionale.

Procedura

Procedura (për përzgjedhjen e mostrave të ndryshme) e kërkuar nga koordinatorët e universiteteve pjesëmarrëse ishte si në vijim:

- Pyetësori për të diplomuarit

- Secili universitet pjesëmarrës në këtë studim duhej të mblidhte një mostër prej 150 të diplomuarve.

- Të diplomuarit e zgjedhur duhej të kishin diplomuar në *3 deri 5 vitet* e fundit.
- Ky kriter varej nga *numri i të diplomuarve* gjatë kësaj periudhe, si dhe nga fusha profesionale e të diplomuarve.
- Në rastet kur numri i të diplomuarve ishte i pakët, atëherë mostra do të përfshinte 5 vitet e fundit. Nëse numri ishte më i madh, atëherë numri i mostrës do të kufizohej në ata që kishin diplomuar në 3 vitet e fundit. Në disa raste të rralla kur nuk kishte mjaftë të diplomuar nga institucioni pjesëmarrës, ishin përfshirë të diplomuarit nga institucione të ngjashme në shtetin e njëjtë.
- Lidhur me fushën profesionale të të diplomuarve (duke pasur parasysh se studimi ishte i interesuar më shumë në ata të cilët tashmë ishin punësuar), mostra zgjidhej prej atyre që kishin diplomuar në 3 vitet e fundit në fushat në të cilat të diplomuarit punësoheshin menjëherë pas diplomimit. Përndryshe, nëse të diplomuarëve u duhej më shumë kohë për t'u punësuar, atëherë mostra përzgjidhej nga të diplomuarit e pesë viteve të fundit.
- Kriteri i përzgjedhjes së 150 të diplomuarve ishte me zgjedhje të rastit. Megjithëkëtë, ekzistonte edhe rekomandimi që në rast se ekzistonte ndonjë *shoqatë e të diplomuarve* me një bazë të përditësuar të adresave, përzgjedhja mund të bëhej nga ajo shoqatë.
- Universitetet pjesëmarrëse ua dërgonin pyetësorin të diplomuarve të vet me një letër përcjellëse, e cila, pos përshkrimit të pyetësorit, kërkonte nga ata t'ia kthenin universitetit materialet brenda 10 ditësh.
- Pyetësori dhe letra përcjellëse dërgoheshin së bashku me një zarfë të vulosur e cila shërbente për të kthyer pyetësorin.

- Pyetësori për punëdhënësit

- Secili universitet që merrte pjesë në studim duhej të mblidhte informata për *30 punëdhënëse*.
- Kriteri i përzgjedhjes ishte që ato duhej të ishin organizata të cilat i punësonin të diplomuarit e atij universiteti, si dhe organizata të cilat edhe nëse nuk punësonin të diplomuar të tyre, megjithatë mund të ishin vende interesante për punësim të këtyre të diplomuarve. Me kusht që t'i përbareshin këtyre udhëzimeve bazë, universitetet ishin të lira të zgjedhnin çfarëdo punëdhënësis

që u dukeshin atyre të përshtatshëm. Ka pasur sugjerime që të ushtrohet kujdes më i madh në drejtëpeshimin e llojeve të ndryshëm të punëdhënësve për të fituar rezultate më përfaqësuese. Megjithatë, kjo mund të kishte imponuar një kornizë tepër të ngushtë për një realitet shumë të llojllojshëm të punëdhënësve.

- Universiteti përkatës u ka dërguar punëdhënësve pyetësorët së bashku me një letër përcjellëse ku pos shpjegimit të pyetësorit kërkohej edhe kthimi i tij brenda afatit prej 10 ditësh.
- Pyetësori dhe letra përcjellëse dërgoheshin së bashku me një zarfë të vulosur që shërbente për të kthyer pyetësorin e plotësuar.

- Pyetësori për akademikët

- Nga secili universitet kërkohej që të mbledhte informata prej së paku 15 akademikëve në fushën në të cilën universiteti përkatës merrte pjesë në studim.
- Secili universitet ua ka dërguar pyetësorin akademikëve në formë elektronike me kërkesën që ai të kthehej brenda afatit prej 7 ditëve.

Lloji i përgjigjeve të kërkuara

Pyetësori kërkonte dy lloje të përgjigjeve:

1. Rëndësia/shkalla e arritshmërisë
2. Rangimi i pesë kompetencave që shiheshin si më të rëndësishmet.

Për secilën prej 30 kompetencave, respondentët kërkohehin të tregonin:

- *Rëndësinë e kompetencës*, sipas mendimit të tij/saj, për punë në profesion dhe
- *shkallën e arritshmërisë* së kompetencës që kishin arritur ata si rezultat i vijimit të programit të studimeve për diplomë.

Për të treguar këtë, nga respondentët është kërkuar që të përdorin shkallën prej 1 = aspak deri në 4 = shumë.

Duke pyetur për të dyja aspektet (rëndësia dhe shkalla e arritshmërisë) është konstatuar se ku gjendet institucioni i respondentëve përkitazi me tridhjetë kompetencat e sistemuara në 4 kategori, të paraqitura në diagramin vijues:

R Ë N D Ë S I A	Përqendrimi + -	Mirëmbajtja + -
	Prioritet i ulët + -	Përpjekje të tepërta + -
Niveli i arritshmërisë		

Diagrami 1. AIR (Martilla dhe James, 1997)

- *Përqendrimi*: ose me fjalë të tjera, kompetencat që shiheshin si shumë të rëndësishme, por në cilat kishte arritshmëri shumë të vogël.
- *Prioriteti i ulët*: kompetencat që nuk konsideroheshin si shumë të rëndësishme dhe në të cilat kishte arritshmëri të ulët.
- *Përpjekje të tepruara*: kompetenca që nuk konsideroheshin si shumë të rëndësishme por ku kishte arritshmëri të lartë.
- *Mirëmbajtja*: kompetenca të rëndësishme së madhe dhe me arritshmëri të lartë.

Rëndësia e kësaj tabele qëndron në faktin se mund t'i ndihmojë institucionet të reflektojnë dhe të konstatojnë përparësitë e dobësitë, në mënyrë që më vonë të zhvillojnë (nëse e shohin të nevojshme) politika për përmirësimin e dobësive dhe forcimin e arritjeve.

Më e rëndësishmja në këtë proces ishte se po vendosej një proces i konsultimit me rrethinën, si dhe ndërtoheshin kapacitetet për të krijuar sisteme të cilat mund të ndihmonin në zhvillimin e strategjive të përbashkëta në shkallë europiane.

Rangimi: Pos shënimit të shkallës së rëndësisë së secilës prej 30 kompetencave, nga të dyja grupet (të diplomuarit dhe punëdhënësit) ishte kërkuar edhe që të shënonin e të rangonin pesë kompetencat që i konsideronin si më të rëndësishmet.

Zakonisht, kur prej dikujt kërkohet që të vlerësojë rëndësinë e aspekteve të ndryshme të jetës, përgjigjet e fituara janë kryesisht të larta. Në përgjithësi, ka një tendencë për të vlerësuar gjërat si të rëndësishme, dhe duke mos bërë diskriminim të tepruar ndërmjet tyre. Duke ditur se një gjë e tillë mund të ndodhë edhe me kompetencat, u pa e arsyeshme që të kërkohej nga respondentët që të zgjedhin pesë kompetencat më të rëndësishme dhe t'i rangonin ato sipas rëndësisë. Këto dy informata, rëndësia dhe

rangimi, dukeshin si elemente të rëndësishme për nevojat e studimit.

Pyetëtori që u ishte dërguar *akademikëve*, ishte ndarë në dy pjesë. Pjesa e parë kishte të bënte me *kompetencat gjenerike*. Qëllimi ishte që të fitohej një pikëvështrim i tretë i cili pastaj të krahasohej me ato të të diplomuarve dhe të punëdhënësve. Përmbajtja ishte bazuar në rezultatet e fituara në studimet për të diplomuarit dhe punëdhënësit. Varësisht nga kjo informatë, u vërejt se kishte pajtueshmëri të madhe ndërmjet të diplomuarve dhe punëdhënësve lidhur me 11 kompetencat që konsideroheshin si më të rëndësishmet nga të dyja grupet. Këto 11 kompetenca së bashku me gjashtë të tjera, që ishin parë si të rëndësishme nga këto dy grupe, ishin përfshirë pastaj në pyetësin që u ishte dërguar akademikëve. Nga akademikët ishte kërkuar që të rangonin këto 17 kompetenca për nga rëndësia – gjithnjë sipas mendimit të tyre.

Pjesa e dytë e pyetësit merrej *me kompetencat specifike lëndore*. Qëllimi i kësaj pjese ishte që të merreshin përgjigjet dhe informatat e para kthyesë nga një bazë e gjerë e akademikëve të fushave relevante lidhur me punën e kryer nga grupet e ekspertëve të Tuning në përpjekjet e tyre për të identifikuar kompetencat specifike lëndore dhe për t'i lidhur ato me studimet e ciklit të parë ose të dytë të fushës së caktuar.

Anëtarët e Tuning-ut i kuptuan shpejtë vështirësitë e shumta të kësaj pune. Po ashtu u bë i qartë edhe fakti se po zhvilloheshin pikat shumë të rëndësishme të referimit të cilat, edhe në një kuptim të tillë të kufizuar, kishin rëndësi jetike për zhvillimin e Hapësirës Europiane të Arsimit të Lartë (HEAL).

Përmbajtja e pjesës së dytë të pyetësorëve të akademikëve ishte përgaditur nga grupet punuese të Tuning-ut për fusha të caktuara. Përkundër faktit se pyetëtori ndryshonte për secilën fushë, mënyra e kërkuar e përgjigjes në to ishte e njëjtë. Nga respondentët kërkohej që për secilën kompetencë të shënonin shkallën e rëndësisë që kishte ajo, sipas mendimit të tyre, në ciklin e parë dhe të dytë.

Siç u shpjegua më lartë, qëllimi i të dy pyetësorëve ishte që të inicohej një reflektim i përbashkët – kështu që arritja e tyre më e madhe mund të shihet në debatin dhe reflektimin që kanë nxitur këta pyetësorë. Është po aq me rëndësi të theksohet se ishte krijuar opinionin se këto procese kishin rezultuar me interpretime relevante dhe me reflektimin më të vlefshëm në vet institucionet ku ishin administruar pyetësorët. Ky objektiv kishte ndikuar në llojin dhe formën e të dhënave të mbledhura.

Pjesëmarrësit në pyetësor

1. Gjithsejt 101 nga 105 institucione akademike pjesëmarrëse në projektin Tuning ishin aktive në pjesën e konsultimeve³. Zgjedhja e universiteteve në Projektin Tuning ishte një proces shumë kompleks në të cilin kishin ndikuar interesi, madhësia e vendit dhe kriteret e vendosura nga konferencat vendore të rektorëve.

Me qëllim që procesi të kishte më shumë domethënie për institucionin, të dhënat ishin analizuar fillimisht në ato institucione. Edhe dy indikatorët kryesorë kundroheshin paksa ndryshe në nivel të institucioneve. Përderisa opinionet për arritshmërinë (veçanërisht ato që vinin nga të diplomuarit) shiheshin si shumë të rëndësishme në nivel të institucioneve, ato megjithatë mund të merreshin vetëm si perceptime, sidomos kur përdreshin për të dhënat kumulative ose në lidhje me punëdhënësit. Përkritazi me *rëndësinë*, mbase do të duhet të mendohet për shkallën e rëndësisë që respondentët i kanë dhënë një kompetence të caktuar nga pikëvështrimi i vendit të punës ose zhvillimit në përgjithësi.

Më saktë, konsultimi u zhvillua lidhur me shtatë fusha: Biznesi, shkencat arsimore, gjeologjia, historia, matematika, fizika dhe kimia, të gjitha nga pikëvështrimi i të diplomuarve, punëdhënësve dhe i akademikëve.

Në secilën nga këto fusha ishte ftuar numri në vijim për të marrë pjesë në projekt:

- Në Biznes: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë
- Gjeologji: 14 universitete, të gjitha kanë marrë pjesë
- Matematikë: 15 universitete, prej të cilave 13 kanë marrë pjesë
- Fizikë: 14 universitete, të gjitha kanë marrë pjesë
- Edukim: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë
- Kimi: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë

³Pos kësaj, në përgaditjen e pyetësorit për akademikët ka marrë pjesë edhe rrjeti tematik i fushës së historisë (Cliohnet). Në disa raste të kufizuara janë konsultuar edhe akademikët dhe të diplomuarit e institucioneve që japin diploma të ngjashme.

Më poshtë jepen të dhënat për mostrën e pjesëmarrësve në studim:

	Të diplomuarit		Punëdhënësit		Akademikët	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Biznes	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Gejologji	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Histori	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Matematikë	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Fizikë	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Edukim	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Kimi	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Gjithsejt	5183	100%	944	100%	998	100%

Fillimisht qëllimi i konsultimit ishte që të inicohej një dialog me grupet shoqërore dhe që të përfundohej me vazhdimin e debateve në nivel të institucionit ose të fushës lëndore, mirpo siç ndodhi, rezultatet e konsultimit ishin aq të pasura sa që meritojnë përpjekje të mëtejme për të studiuar dhe analizuar.

Metodologjia

Mostra ishte organizuar ashtu siç ishin strukturuar respondentët brenda universiteteve. Për këtë supozimet për organizmin e mostrave sipas modelit të thjeshtë mund të mos të jenë të vlefshme pasi që respondentët ishin rreptësisht të pavarur prej njëri tjetrit. Në të njëjtën kohë, universitetet kanë treguar një dozë të efektit kllaster (tufëzimit) në shkallë vendi.

Në lidhje me rezultatet e Pyetësorit të Tuning-ut për kompetencat gjenerike mostrat dhe procedurat e thjeshta të rastit janë shmangur si në analizën njëvariantëshe ashtu edhe në atë shumëvariantëshe. Të gjitha vlerësimet dhe përfundimet e marrin parasysh natyrën kllastër (tufëzuese) të të dhënave si në nivel universiteti ashtu edhe në shkallë vendi përmes modelimit shumënivelësh.

Kjo shihet si qasja më e përshtatshme pasi që modelet shumënivelëshe e marrin parasysh natyrën kllastër të të dhënave (ose thënë ndryshe nuk niset nga supozimi se vëzhgimet janë të pavarura sikurse në zgjedhjen e mostrës së rastit). Këto modele janë

përdorur gjerësisht për të dhënat arsimore.

Në të njëjtën kohë modelimi shumënivëlësh lejon modelimit e njëkohëshëm të dallimeve individuale dhe të atyre të nivelit kllastër duke siguruar vlerësime adekuatë të gabimeve standarde.

Në këtë kontekst kllasterët nuk shihen si një numër i caktuar i kategorive të një variableje shpjeguese (ose, lista e universiteteve të zgjedhura si një numër i përcaktuar i kategorive), por konsideron se kllasteri i zgjedhur i takon një bashkësie të kllasterëve. Në të njëjtën kohë, kjo jep vlerësime më të mira në nivel individual për grupet me më pak vëzhgime.

Tri lloje të ndryshme të variablave janë analizuar:

- Njësiti e rëndësisë: 30 kompetenca janë çmuar sipas rëndësisë nga ana e respondentëve (të diplomuarit dhe punëdhënësit)
- Njësiti e arritshmërisë: 30 kompetenca janë çmuar sipas arritshmërisë (të diplomuarit dhe punëdhënësit)
- Rangimi: duke u bazuar në rangimin e pesë kompetencave më të rëndësishme të identifikuar nga ana e të diplomuarve dhe e punëdhënësve, është krijuar një variabël e re për secilin kompetencë. Për secilin respondent kompetencës përkatëse i janë caktuar pesë pikë (nëse ajo ka qenë kompetenca e parë e zgjedhur), katër për kompetencën e dytë, etj. ... dhe në fund një pikë për vendin e pestë. Nëse kompetenca nuk është zgjedhur fare nga ana e respondentit, atëherë asaj i janë caktuar zero pikë. Për akademikët, të cilët është dashur të rangonin një listë më të gjatë prej shtatëmbëdhjetë kompetencash të mbetura nga lista origjinale prej tridhjetë kompetencash të çmuara nga të diplomuarit dhe punëdhënësit, është përdorur një model i ngjashëm i transformimit por në një shkallë prej 17 pikësh: shtatëmbëdhjetë pikë për kompetencën e parë të zgjedhur, gjashtëmbëdhjetë për të dytën, e kështu me radhë deri në një.

Rezultatet

Të diplomuarit

Ndërlidhjet në kuadër të kllasterit kanë treguar për shkallën e dallimeve ndërmjet universiteteve dhe efektin e vëzhgimeve në gabimet në caktimin e mostrave.

Ndërlidhja më e lartë brenda kllasterit ishte për *Njohjen e një gjuhe të dytë* si nga kuptimi i rëndësisë (0,2979) dhe i arritshmërisë (0,2817).

Dy ndërlidhjet e ardhshme më të larta ishin *Shkathhtësi themelore të llogaritjes* – arritshmëri (0,2413) dhe *Përkushtimi etik* –Rëndësia (0,1853). Nga lista e njësive përkitazi me rëndësinë, 21 prej 30 kompetencave kanë shfaqur ndërlidhje brenda kllasterit më të ulët se 0.1 dhe nga lista e njësive përkitazi me arritshmërinë ky proporcion ka arritur në 10 prej 30 kompetencash. Rezultatet dukeshin të qëndrueshme: kur të diplomuarit i vlerësonin universitetet, ata ishin më të orientuar kah arritshmëria se sa kah rëndësia.

Mesatarja për të gjitha njësitë ishte llogaritur duke i marrë parasysh ndërlidhjet brenda kllasterit duke përdorur modelet shumë-niveleshe për secilën njësi pa variabël shpjeguese dhe duke lejuar një ndërhyrje të rastit për secilin nivel. Në këtë fazë janë shqyrtuar këto tri nivele: vendi, universiteti dhe respondentit i fundit. Rrjedhimisht, ndërhyrja në model ka dhënë mesataren për secilën njësi me vlerësime adekuate për gabimet në mostra për secilin vlerësim.

Punëdhënësit

Për të dhënat e mbledhura nga punëdhënësit është kryer një analizë e ngjashme. Modelimi shumë-nivelësh ka treguar se efekti i vendit – kur punëdhënësit i kanë takuar vendit të njëjtë – dukej më i fuqishëm se efekti universitet – kur punëdhënësit i kanë takuar të njëjtit universitet gjatë procesit të mbledhjes së të dhënave, Në secilën nga këto fusha ishte ftuar numri në vijim për të marrë pjesë në projekt:

- Në Biznes: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë
- Gjeologji: 14 universitete, të gjitha kanë marrë pjesë
- Matematikë: 15 universitete, prej të cilave 13 kanë marrë pjesë
- Fizikë: 14 universitete, të gjitha kanë marrë pjesë
- Edukim: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë
- Kimi: 15 universitete, prej të cilave 14 kanë marrë pjesë

Më poshtë jepen të dhënat për mostrën e pjesëmarrësve në studim:

	Të diplomuarit		Punëdhënësit		Akademikët	
	Nr	%	Nr	%	Nr	%
Biznes	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Gejologji	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Histori	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Matematikë	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Fizikë	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Edukim	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Kimi	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Gjithsejt	5183	100%	944	100%	998	100%

Fillimisht qëllimi i konsultimit ishte që të inicohej një dialog me grupet shoqërore dhe që të përfundohej me vazhdimin e debateve në nivel të institucionit ose të fushës lëndore, mirëpo siç ndodhi, rezultatet e konsultimit ishin aq të pasura sa që meritojnë përpjekje të mëtejme për të studiuar dhe analizuar.

Metodologjia

Mostra ishte organizuar ashtu siç ishin strukturuar respondentët brenda universiteteve. Për këtë supozimet për organizmin e mostrave sipas modelit të thjeshtë mund të mos ishin krahasuar me të diplomuarit, siç edhe do të pritej. Mesatarja për të gjitha njësitë ishte llogaritur duke përdorur modelet shumë-nivelëshe siç ishte bërë edhe më herët.

Krahasimi i të diplomuarve dhe i punëdhënësve

Nivelet e rëndësisë për të diplomuarit dhe punëdhënësit ishin krahasuar po ashtu me modelimin shumë-nivelësh duke i shtuar edhe një parametër për dallimet ndërmjet dy grupeve. Trembëdhjetë njësi kanë shfaqur dallim të rëndësishëm (<0.05). Dallimi më i madh është shënuar në përkushtimin etik, të cilët punëdhënësit e kanë çmuar më lartë se të diplomuarit.

Është interesant të vërejmë se punëdhënësit e çmojnë Aftësinë për të punuar në një ekip shumëdisiplinor më lartë se sa të diplomuarit, përderisa aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur është çmuar më lartë nga të diplomuarit se sa punëdhënësit.

Tabela 2

Dallime të rëndësishme në njësitë e rëndësisë: punëdhënësit dhe të diplomuarit

Njësia	Përshkrimi		Dallimi Punëdhënësit të diplomuarve	%
Rën.28	Përkushtimi etik	Punëdhënësit më lartë se të diplomuarit	0,3372	0,00 %
Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumë-disiplinor		0,1463	0,00 %
Rën.27	Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse		0,0979	0,07 %
Rën.17	Puna ekipore		0,0957	0,04 %
Rën.29	Kujdesi për cilësi		0,0838	0,11 %
Rën.25	Aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur	Të diplomuarit më lartë se punëdhënësit	-0,1591	0,00 %
Rën.8	Shkathtësitë fillestare llogaritëse		-0,1559	0,00 %
Rën.9	Shkathtësitë hulumtuese		-0,1104	0,09 %
Rën.3	Kapaciteti për organizim dhe planifikim		-0,0900	0,04 %
Rën.5	Bazat në dijet e profesionit		-0,0822	0,62 %
Rën.11	Shkathtësitë për menaxhimin e informatave		-0,0739	0,35 %
Rën.15	Zgjidhja e problemeve		-0,0554	1,80 %
Rën.16	Marrja e vendimeve		-0,0552	3,51 %

Me krahasimin e njësive të rëndësisë të fituara nga secili grup dolën disa gjedhe shumë interesante. Ky krahasim është fituar duke krahasuar tabelat 2 dhe 6 siç tregohet në tabelën 3.

Tabela 3

Rangimi i njësive të rëndësisë: Punëdhënësit kundrejt të diplomuarve

Të diplomuarit		Punëdhënësit	
Njësia	Përshkrimi	Njësia	Përshkrimi
Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë	Rën.10	Kapaciteti për të mësuar
Rën.15	Zgjidhja e problemeve	Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë

Rën.10	Kapaciteti për të mësuar	Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë
Rën.25	Aftësia për punuar në mënyrë të pavarur	Rën.15	Zgjidhja e problemeve
Rën.11	Shkathtësitë për menaxhimin e informatave	Rën.29	Kujdesi për cilësinë
Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë	Rën.17	Puna ekipore
Rën.8	Shkathtësi elementare të llogaritjes	Rën.13	Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja
Rën.13	Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja	Rën.11	Shkathtësitë për menaxhimin e informatave
Rën.18	Shkathtësitë ndërpersonale	Rën.18	Shkathtësitë ndërpersonale
Rën.3	Kapaciteti për organizim dhe planifikim	Rën.14	Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (krestiviteti)
Rën.29	Kujdesi për cilësinë	Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë
Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë	Rën.25	Aftësia për punuar në mënyrë të pavarur
Rën.30	Vullneti për t'ia arritur	Rën.3	Kapaciteti për organizim dhe planifikim
Rën.17	Puna ekipore	Rën.30	Vullneti për t'ia arritur
Rën.16	Marrja e vendimeve	Rën.16	Marrja e vendimeve
Rën.14	Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (krestiviteti)	Rën.12	Aftësi kritike dhe vetëkritike
Rën.12	Aftësi kritike dhe vetëkritike	Rën.8	Shkathtësi elementare të llogaritjes
Rën.21	Aftësia për të komunikuar me ekspertë në fusha të tjera	Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumë-disiplinor

Të diplomuarit		Punëdhënësit	
Njësia	Përshkrimi	Njësia	Përshkrimi
Rën.5	Bazat në dijet themelore në profesion	Rën.27	Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse
Rën.4	Dije fillestare të përgjithshme	Rën.21	Aftësia për të komunikuar me ekspertë të fushave të tjera
Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumëdisiplinor	Rën.4	Dije fillestare të përgjithshme
Rën.27	Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse	Rën.28	Përkushtimi etik
Rën.26	Hartimi dhe menaxhimi i projekteve	Rën.5	Bazat në dijet themelore në profesion
Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë	Rën.26	Hartimi dhe menaxhimi i projekteve

Rën.9	Shkathësitë hulumtuese	Rën.19	Udhëheqja
Rën.23	Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar	Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë
Rën.19	Udhëheqja	Rën.23	Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar
Rën.28	Përkushtimi etik	Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe i multikulturalitetit
Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe i multikulturalitetit	Rën.9	Shkathësitë hulumtuese
Rën.24	Mirëkuptimi i kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera	Rën.24	Mirëkuptimi i kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera

Korelacioni ndërmjet këtyre dy rangimeve ishte mjaft i fuqishëm (korelacioni i Spearmanit = 0.899) dhe tregonte disa grupe të njësive në pjesët e skajshme të të dyja rangimeve. Për të krijuar një rangim të kombinuar, u krijuan grupe të njësive edhe për të diplomuarit edhe për punëdhënësit ashtu që cilido çift i njësive në të njëjtin grup tregonte dallim të vogël për nga rëndësia e mesatares së rangimit. Në këtë mënyrë u krijuan dhjetë grupe në rangimin e të diplomuarve dhe shtatë në rangimin e punëdhënësve. Secila njësi merrte një vlerë rangimi mesatar në grupin e vet dhe pastaj mesatarja për secilën njësi llogaritej duke përdorur rangimin mesatar nga lista e të diplomuarve dhe rangimin nga lista e punëdhënësve. Kjo procedurë krijoi një rangim prej tetëmbëshjetë nivelesh (Tabela 4) ku disa njësi ishin të lidhura, që duhej se ishte një mënyrë më e përshtatshme për të prezentuar rezultatet përfundimtare kur duhej krahasuar grupe të tilla.

Tabela 4

Rangimi i kombinuar: të diplomuarit dhe punëdhënësit

Njësia	Përshkrimi	Rangimi i kombinuar
Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë	1
Rën.10	Kapaciteti për të mësuar	
Rën.15	Zgjidhja e problemeve	
Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë	2
Rën.13	Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja	3
Rën.29	Kujdesi për cilësinë	
Rën.11	Shkathësitë për menaxhimin e informatave	4
Rën.25	Aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur	
Rën.17	Puna ekipore	5

Rën.3	Kapaciteti për organizim dhe planifikim	6
Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë në gjuhën amëtare	
Rën.18	Shkathësitë ndërpersonale	
Rën.30	Vullneti për t'ia arritur	
Rën.14	Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (kreativiteti)	7
Rën.8	Shkathësi elementare të llogaritjes	8
Rën.16	Marrja e vendimeve	9
Rën.12	Aftësi kritike dhe vetëkritike	10
Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumëdisiplinor	11
Rën.27	Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse	
Rën.4	Dije fillestare të përgjithshme	12
Rën.5	Bazat në dijet fillestare të profesionit	
Rën.21	Aftësia për të komunikuar me ekspertë në fusha të tjera	
Rën.28	Përkushtimi etik	13
Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë	14
Rën.26	Hartimi dhe menaxhimi i projekteve	
Rën.9	Shkathësi hulumtuese	15
Rën.19	Udhëheqja	
Rën.23	Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar	16
Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe multikulturalitetit	17
Rën.24	Të kuptuarit e kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera	18

Nga akademikët u kërkua të bëjnë rangimin e shtatëmbëdhjetë njësive të përzgjedhura nga lista prej tridhjetë sosh që u ishte dhënë të diplomuarve dhe punëdhënësve. Disa respondentë raportuan se nuk ishte lehtë të bëhej një rangim specifik për disa njësi pasi që dukeshin njësoj të rëndësishme. Këtu kishim të bënim me dallimin ndërmjet rangimit dhe peshës së njësisë së caktuar dhe organizatorët e kuptonin mirë këtë dilemë. Kështu ndodhë shpesh kur duhet të bëhet rangimi i një liste të gjatë të njësive, mirëpo pasi që të gjithë akademikët ballafaqoheshin me vështirësinë e njëjtë (dhe rrjedhimisht disa njësi janë ranguar sipas rastit, por gjithnjë brenda një margjine të caktuar), atëherë rezultatet e përgjithshme, megjithatë, do të duhej të pasqyronin të njëjtën pozitë të afërt në rangimin përfundimtar.

Secilës njësi i ishte dhënë një variabël numerike, ashtu që caktoheshin shtatëmbëdhjetë pikë nëse njësia rangohej në vendin e parë, gjashtëmbëdhjetë nëse renditej e dyta, e kështu me radhë. Mesatarja e kësaj variable për secilën njësi

vlerësohej prapë përmes modelimit shumënivelësh siç shihet në Tabelën 5. Kjo tregon njësitë në radhitje rënëse duke krijuar prapë një rangim të njërive. Pasi që renditja ishte dhënë vetëm përmes vlerësimit të përafërt, atëherë ishte bërë analiza e dallimeve mesatare ndërmjet njërive për të gjetur nëse kishim të bënim me dallime të rëndësishme. Rangimi i njërive brenda secilit grup mund të konsiderohej deri në një masë të shkëmbyeshëm.

Tabela 5
Akademikët

Njësia	Përshkrimi	Mesatarja	Gabimi standard	Njësitë e grupuara
Rën.4	Dije fillestare të përgjithshme	12,87	0,1906	1
Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë	12,70	0,3168	
Rën.10	Kapaciteti për të mësuar	12,23	0,2313	2
Rën.14	Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (kreativiteti)	11,47	0,1907	3
Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë	11,00	0,3266	
Rën.12	Aftësi kritike dhe vetëkritike	10,14	0,3035	4
Rën.13	Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja	9,88	0,2894	
Rën.5	Bazat në dijet fillestare të profesionit	9,01	0,3685	
Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë në gjuhën amëtare	8,81	0,2821	5
Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumëdisiplinor	8,51	0,1829	
Rën.9	Shkathësitë hulumtuese	7,67	0,3107	6
Rën.16	Marrja e vendimeve	7,25	0,2389	7
Rën.28	Përkushtimi etik	7,01	0,2844	
Rën.18	Shkathësitë ndërpersonale	7,00	0,3124	
Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë	6,90	0,3239	8
Rën.8	Shkathësi elementare të llogaritjes	5,64	0,1816	
Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe multikulturalitetit	5,30	0,2681	

Për të krahasuar rangimin akademik me rangimet e mëparshme, trembëdhjetë njësitë që nuk u gjenden në listën e akademikëve ishin shlyer nga lista e të diplomuarve-punëdhënësve dhe, rangimet e kombinuara të të diplomuarve-punëdhënësve me këto

të akademikëve ishin ristrukturuar duke përdorur shtatëmbëdhjetë pozitat me renditje. Rezultatet jepen në vijim në Tabelën 6.

Tabela 6
Rangimet

Njësia	Përshkrimi	Akademikët	Të dipl.	Punëdhënës.	Të dipl. & punëdh.
Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë	2	1	3	1
Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë	5	3	2	3
Rën.4	Dije fillestare e përgjithshme	1	12	12	12
Rën.5	Bazat në dijet e përgjithshme të profesionit	8	11	14	13
Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë në gjuhën amëtare	9	7	7	5
Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë	15	14	15	15
Rën.8	Shkathhtësi themelore në llogaritje	16	4	10	8
Rën.9	Shkathhtësi hulumtuese	11	15	17	16
Rën.10	Kapaciteti për të nxënë	3	2	1	2
Rën.12	Aftësi për të kritikuar dhe për të qenë vetëkritik	6	10	9	10
Rën.13	Kapaciteti për t'iu përshtatur situatave të reja	7	5	4	4
Rën.14	Kapaciteti për gjenerimin e ideve të reja (kreativiteti)	4	9	6	7
Rën.16	Marrja e vendimeve	12	8	8	9
Rën.18	Shkathhtësitë ndërpersonale	14	6	5	6
Rën.20	Aftësia për të punuar në ekip shumëdisiplinor	10	13	11	11
Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe multikulturalitetit	17	17	16	17
Rën.28	Përkushtimi etik	13	16	13	14

Dallimi më i madh është se akademikët e kanë ranguar dijen fillestare të përgjithshme në pozitën e parë të listës (megjithëse do kujtuar se nuk tregonte ndonjë dallim krahasuar me kompetencën e ranguar në pozitën e dytë: Kapaciteti për analizë dhe sintezë), përderisa edhe të diplomuarit edhe akademikët e kishin ranguar po këtë kompetencë në vendin e dymbëdhjetë.

Korelacionet e Spearman-it janë paraqitur në Tabelën 7 duke treguar se rangimet e punëdhënësve e të diplomuarve ishin më të përafërta ndërmjet veti se sa ato të akademikëve. Krahasuar me të diplomuarit, dallimet më të mëdha ishin: kompetenca themelore në llogaritje (pozita e katërt për të diplomuarit dhe e katërbëdhjeta për akademikët). Krahasuar me punëdhënësit, dallimi më i madh ishte prapë kompetencat ndërpersonale (e pesta për punëdhënësit dhe e katëmbëdhjeta për akademikët).

Tabela 7
Korelacionet e Spearman-it

Akademikët	1			
Të diplomuarit	0.45588	1		
Punëdhënësit	0.54902	0.89951	1	
Të diplomuarit dhe punëdhënësi	0.55147	0.95098	0.97304	1

Efektet sipas vendit

Modelimi shumënivelësh mundëson vlerësimin e asaj që mund të konsiderohet efekti i vendit (shtetit), që është një masë e efektit të vendit si një tërësi në përgjigjet e respondentëve. Ky efekt është matur në tridhjetë njësitë e rëndësisë të ranguar nga të diplomuarit. Efekti sipas vendit ishte klasifikuar në tri grupe: efekti i fuqishëm (dallime të mëdha ndërmjet vendeve), efekti i butë (dallime janë më të vogla) dhe pa efekt (të gjitha vendet duken të jenë të barabarta). Ky klasifikim tregohet në tabelën vijuese.

Tabela 8
Efekti sipas vendit

Njësia	Përshkrimi	
Rën.7	Njohja e një gjuhe të dytë	Dallimi i madh
Rën.25	Aftësia për punuar në mënyrë të pavarur	
Rën.30	Vullneti për të pasur sukses	
Rën.2	Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë	
Rën.29	Kujdesi për cilësinë	
Rën.27	Nisjativa dhe fryma ndërmarrëse	
Rën.20	Aftësia për të punuar në një ekip shumëdisiplinor	
Rën.9	Shkathësi hulumtuese	Dallimi i vogël
Rën.4	Dije fillestare të përgjithshme	
Rën.14	Kapaciteti për të gjeneruar ide të reja (kreativiteti)	
Rën.28	Përkushtimi etik	
Rën.26	Hartimi dhe menaxhimi i projekteve	
Rën.22	Vlerësimi i diversitetit dhe multikulturalitetit	
Rën.13	Kapaciteti për t'u përshtatur në situata të reja	
Rën.12	Aftësi kritike dhe vetëkritike	
Rën.5	Bazat në dijet fillestare të profesionit	
Rën.19	Udhëheqja	
Rën.17	Puna ekipore	Pa dallim
Rën.16	Marrja e vendimeve	
Rën.18	Shkathësitë ndërpersonale	
Rën.21	Aftësia për të komunikuar me ekspertë në fusha të tjera	
Rën.15	Zgjidhja e problemeve	
Rën.10	Kapaciteti për të mësuar	
Rën.1	Kapaciteti për analizë dhe sintezë	
Rën.6	Komunikimi me shkrim dhe me gojë në gjuhën amëtare	
Rën.11	Shkathësitë për menaxhimin e informatave	
Rën.23	Aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar	
Rën.3	Kapaciteti për organizim dhe planifikim	
Rën.8	Shkathësi elementare të llogaritjes	
Rën.24	Kuptuarja e kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera	

Disa përfundime dhe pyetje të hapura

Një nga objektivat e parë të Projektit Tuning ishte të promovohet debati dhe reflektimi për kompetencat në *nivel european*, nga një *pikëvështrim universitar* dhe me një *qasje të fushave lëndore*, duke ofruar një *rrugë për të ecur përpara*. Ky nivel i reflektimit dhe zhvillimi i kompetencave në definimin dhe zhvillimin e programeve universitare

për diplomë në Europë ndryshonte varësisht nga traditat dhe sistemet arsimore.

Është me rëndësi të vërejmë se sipas Tuning-ut kompetencat gjithnjë lidhen me dijen pasi që kuptohet se ato nuk mund të zhvillohen pa mësuar në një fushë apo disiplinë. Në këtë kontekst nga puna dhe nga debati i zhvilluar nga anëtarët e Tuning-ut mund të nxjerren një numër i përfundimeve, përderisa pyetje të rëndësishme mbesin të hapura për t'u trajtuar në punën e ardhshme.

1. Përkitazi me *relevancën e përdorimit të kompetencave*:

- Zhvillimi i kompetencave përshtatet mirë me paradigmen e arsimit me studentin në qendër. Kjo e thekson se studenti – nxënësi është në fokus dhe e fut në diskutim rolin në ndryshim të mësimdhënësit. Kjo mund të shihet si një lëvizje kah një rol më shoqërues, që udhëzon nxënien në drejtim të arritjes së objektivave të caktuara të definuara saktë. Kjo rrjedhimisht ndikon edhe në qasjen ndaj aktiviteteve arsimore dhe ndaj organizimit të nxënies, e cila lëviz në drejtim të udhëheqjes nga nevojat e studentit për të arritur objektiva të caktuara. Kjo pastaj ndikon edhe në vlerësim duke lëvizur prej prurjeve në rezultate dhe në proceset dhe kontekstet e nxënësit/studentit. Megjithatë, mënyra e punimit, kuptimit dhe vlerësimit të kompetencave, si dhe ndikimi i këtij ndryshimi si në nivel individual dhe në nivel të strukturave të universiteteve europiane, kërkonte reflektim dhe debat të mëtejshëm.

- *Definimi i profileve akademike dhe profesionale* në programet për diplomë është i lidhur ngushtë me identifikimin dhe zhvillimin e kompetencave në drejtim të arritjes së tyre përgjatë planprogrameve. Për të arritur këtë qëllim nuk mjafton puna e akademikëve të izoluar; kjo duhet të arrihet përmes një qasjeje transversale mospërmes kurrikulave të programit të caktuar për diplomë.

- *Transparenca dhe cilësia* e programeve profesionale dhe akademike, të cilat janë vlerat kryesore në lidhje me punësueshmërinë dhe qytetarinë, si dhe për avansimin e cilësisë dhe qëndrueshmërisë, duhet të jenë prioritete për të gjitha institucionet europiane. Definimi i profileve akademike dhe profesionale dhe zhvillimi i i fushave të kompetencave të kërkuara, e rrisin cilësinë e përqendrimit,

transparencës, qëlimit, proceseve dhe rezultateve. Në këtë kontekst, përdorimi i gjuhës së kompetencave në planin e Shtojcës së Diplomës do të ishte një hap cilësor përpara për të dyja këto fronte.

- Përdorimi i kompetencave (përfshirë dijen) dhe vënia e theksit në rezultatet e shton edhe një dimension të rëndësishëm për të balancuar peshën e kohëzgjatjes së programeve studimore.

Kjo është veçanërisht e rëndësishme për mësimin permanent.

- Në lidhje me krijimin e *Hapsirës Evropiane të Arsimit të Lartë*, reflektimi i përbashkët, debate dhe orvatjet për të definuar kompetencat e fushave lëndore si pika dinamike të referimit mund të ishte i një rëndësie qenësore për zhvillimin e programeve studimore dhe diplomave të kuptueshme dhe të krahasueshme dhe për avansimin e mobilitetit, jo vetëm të studentëve, por sidomos të të diplomuarve dhe profesionistëve.

2. Lidhur me praktikën e *konsultimit me grupet sociale* para elaborimit ose riformulimit të programeve të studimeve për diplomë, anëtarët e Tuning kanë vërejtur një variacion në mes të universiteteve të Evropës në masën në të cilën kryhet kjo praktikë. Ata po ashtu vërejnë ndryshime të shumta e të rëndësishme në metodat e përdorura për këtë konsultim. Në këtë kuptim anëtarët e Tuning-ut pajtohen se kjo praktikë e konsultimit të grupeve relevante sociale dhe profesionale është qenësore dhe duhet të inkurajohet duke përdorur formën dhe mënyrën më të përshtatshme për secilin rast konkret.

- Në rastin e Tuning-ut janë konsultuar këto grupe relevante: të diplomuarit, punëdhënësit dhe akademikët. Është e qartë se kanë mundur të konsultohen edhe grupe të tjera.
- Anëtarët e Tuning po ashtu pajtohen se *reflektimi i përbashkët i universiteteve i bazuar në informata të përditësuara* është shumë i rëndësishëm për zhvillimin e programeve të duhura të studimeve. Ata pranojnë që studentët kanë nevojë dhe kërkojnë kualifikime të cilat ata mund t'i përdorin në mënyrë efektive për qëllim të studimeve dhe për karrierën e vet gjithandej Evropës. Këto kërkesa nuk reflektojnë vetëm vlerat dhe nevojat e grupeve vendore sociale dhe profesionale por edhe një perspektivë e trendeve më të gjera në shkallë evropiane.

3. Është me rëndësi të kujtojmë se kompetencat e lidhura me lëndët janë qenësore për identifikimin e titullit, për krahasueshmëri dhe për definimin e cikleve të para, të dyta dhe të treta. Këto kompetenca janë analizuar veç e veç nga ana e grupeve të fushave lëndore. Identifikimi dhe diskutimi i një pakoje të kompetencave të lidhura me fushën lëndore për ciklin e parë dhe të dytë mund të shihen si një nga kontributet kryesore të projektit Tuning në drejtim të zhvillimit të pikave evropiane të referencës.

4. Lidhur me *kompetencat gjenerike* në një shoqëri në ndryshim ku profilet profesionale duhet të jenë të definuara mirë dhe, njëkohësisht, të ruajnë një dimension të haptësisë ndaj ndryshimeve dhe përshtatjes, mund të identifikohen disa porosi nga të diplomuarit dhe punëdhënësit për universitetet evropiane:

- Për nga rëndësia që u jepet kompetencave të ndryshme, porositë nga të diplomuarit dhe punëdhënësit ishin të një rëndësie thelbësore:

- Në të vërtetë, një nga rezultatet më të theksuara të pyetësorit ishte shkalla e lartë e ndërlihdjeve të opinionëve të të diplomuarve dhe punëdhënësve për nga rëndësia që u jepet kompetencave të ndryshme. Këto dy grupe mendonin se kompetencat më të rëndësishme që duhej të zhvilloheshin ishin: kapaciteti për analizë dhe sintezë, kapaciteti për të mësuar, zgjidhja e problemeve, kapaciteti për zbatimin e njohurive në praktikë, kapaciteti për t'iu përshtatur situatave të reja, kujdesi për cilësinë, shkathhtësitë për menaxhimin e informatave, aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur dhe aftësia për punë ekipore.

- Në anën tjetër të listës (kompetencat më pak të rëndësishme) dolën: të kuptuarit e kulturave dhe zakoneve të vendeve të tjera, vlerësimi i diversitetit dhe multikulturalitetit, aftësia për të punuar në një kontekst ndërkombëtar, udhëheqja, shkathhtësitë hulumtuese, hartimi dhe menaxhimi i projekteve dhe njohja e një gjuhe të dytë të huaj. Një gjë që bie në sy më shumë këtu është përqendrimi i kompetencave “ndërkombëtare” në pjesën e poshtme të listës së rëndësisë së kompetencave. Mbase këto mund të jenë çështje të reja dhe rëndësia e tyre mund të shtohet në të ardhmen.

- Shkalla e vlerësimit të të diplomuarve dhe të punëdhënësve kishte koincidençë të

lartë me rangimin e bërë nga akademikët – pos disa përjashtimeve të rralla:

- Përjashtimi i parë ka të bëjë me rangimin që i është bërë *dijeve të përgjithshme themelore*, e cila për të diplomuarit e për punëdhënësit kishte dalur e dymbëdhjeta në listën prej tetëmbëdhjetë kompetencave, kurse për akademikët ishte e para për nga rëndësia. Një shpjegim i mundshëm për këto përgjigje është se dallimet mund të bazohen në interpretimet e ndryshme që i bëhen fjalës *themelore*, gjë që mund të ndryshojë me futjen e pyetjeve që do t'i referoheshin dijeve të *avansuara*.
- Njësia e dytë e dallimit ishte *shkathtësi themelore të llogaritjes*. Kjo ndryshonte ndërmjet grupeve të ndryshme, duke u parë si më e rëndësishme prej të diplomuarve, më pak prej punëdhënësve dhe më së paku e rëndësishme prej akademikëve.
- E treta ishte *shkathtësitë ndërpersonale* që i jepej shumë më shumë rëndësi nga të diplomuarit (niveli 6) se sa prej akademikëve ku kishte dalur në një pozitë shumë më të ulët.

Në përgjithësi, të gjitha shkathtësitë ndërpersonale radhiteshin më poshtë për akademikët se sa për të diplomuarit dhe punëdhënësit. Shumica e kompetencave që dilnin në krye të listës si për nga rëndësia dhe për nga arritjet ishin instrumentale dhe sistemore.

- Edhe përkitazi me *arritshmërinë* e kompetencave, që duhej t'i zhvillonin universitetet në nivelin më të lartë, kishte pajtueshmëri të lartë ndërmjet punëdhënësve dhe të diplomuarve. Megjithatë, këtu i referohemi vetëm opinionëve të të diplomuarve pasi që është menduar se ata do të kishin pikëvështrimin më të saktë për nivelin e arritshmërisë për universitetin përkatës.

- Njësitë që vinin më së larti në listë sipas të diplomuarve ishin: kapaciteti për të mësuar, njohuri të përgjithshme të nivelit themelor, aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur, kapaciteti për analizë dhe sintezë, shkathtësia për menaxhimin e informatave, shkathtësia për të hulumtuar, zgjidhja e problemeve, kujdesi për cilësinë dhe vullneti për të arritur sukses. Gjashtë nga këto kompetenca ishin vendosur më së larti si në listën e të diplomuarve ashtu edhe në atë të punëdhënësve. Të tjerat u referohen detyrave që universitetet i kanë bërë vazhdimisht nëpër shekuj.
- Në fund të listës i gjejmë këto kompetenca: udhëheqja, kuptimi i kulturave dhe traditave të vendeve të tjera, njohja e një gjuhe të dytë të huaj, aftësia për të komunikuar me ekspertë në fusha të tjera, mundësia për të punuar në kontekst

ndërkombëtar dhe mundësia për të punuar në një ekip shumëdisiplinor. Është interesante që këto kompetenca na paraqiten kah fundi i tabelës edhe për rëndësinë, dhe rrjedhimisht, hasim në shkallë të lartë të pajtueshmërisë.

Më në fund, përkitazi me ndryshimin e radhitjes dhe të ndikimit sipas *vendeve*, ishin 13 njësi që nuk kishin kurrfarë dallimi. Ndër këto ishin tri kompetenca që vinin në krye të listës dhe dy të tjera në fund. Shtatë njësi tregonin efekt sipas vendeve, që tregon se ato lidheshin me traditat arsimore dhe vlerat kulturore.

Megjithatë, në lidhje me çështjen e shkathtësive gjenerike, disa çështje mbesin të hapura. Këtu përfshihen: a ekziston një bërthamë e shkathtësive gjenerike që do të mund të identifikoheshin si thelbësore për secilin nivel? Sa nga këto do të mund të zhvilloheshin për një program të studimeve? A do të duhej bazuar zgjedhjen e kompetencave sipas diplomave dhe programeve të studimeve apo sipas zgjedhjeve dhe përparësive të institucioneve individuale të arsimit të lartë?

Kush do të duhej të ishte përgjegjës për këto çështje? Cilat janë metodat më të përshtatshme për t'i zhvilluar ato nëpërmjet kurrikulave? Cila është shkalla e ndryshimeve që ndodhin në periudhën pesë vjeçare prej diplomimit të të diplomuarve të parë deri tek ata të fundit? A ka kompetenca gjenerike që lidhen me nevojat e reja dhe që tregojnë rëndësinë e kthimit kah e ardhmja dhe kah parashikimi i zhvillimeve, e shumë të tjera.

Këto dhe *pyetje të tjera të hapura* për studim dhe reflektim të mëtejshëm lidhen për mundësitë e punësimit për të diplomuarit, për zbrahtësitë ndërmjet arritshmërive dhe rëndësisë në mikroplan, për nevojat e reja të shoqërisë, për kërkesat e ardhshme, dhe për natyrën e ndryshueshme të nxënies siç ndodh në një shumëllojshmëri të konteksteve.

Këto janë vetëm disa nga konkluzionet e reflektimeve në nivel evropian lidhur me potencialin që kanë kompetencat në krijimin e Hapësirës Evropiane të Arsimit të Lartë dhe në avansimin e Arsimit të Lartë në tërësi.

Përgaditur nga Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi, M. José Bezanilla dhe Jon Paul Laka.

4. ECTS-ja, ngarkesa e punës së studentit dhe rezultatet e nxënies

4.0. Hyrje

Në një sistem të akumulimit e të transferit, pikëkreditat dhe rezultatet e nxënies, të shprehura në formë të kompetencave, janë të lidhura në mënyrë të pandashme. Ato janë dy anë të të njëjtës monedhë. Përderisa pikëkreditat shprehin vëllimin e nxënies, rezultatet e nxënies shprehin përmbajtjen e po atij të nxëni. Kreditat fitohen vetëm kur nxënësi t'i ketë arritur rezultatet e nxënies. Megjithatë, marrë në përgjithësi nuk ka një raport të barasvlershëm një për një ndërmjet pikëkreditave dhe rezultateve të nxënies. Koha e nevojshme për një nxënës mesatar që të arrijë rezultatet e nxënies përcaktohet jo vetëm për nga vëllimi i dijes dhe shkathtësive që duhet dhënë apo mësuar, por edhe nga konteksti në të cilin ndodh procesi i nxënies. **Kultura e nxënies në një vend, institucioni ku zhvillohet nxënia, organizimi i mësimit, nxënies dhe vlerësimit, si dhe cilësia dhe niveli i studentëve janë elemente vendimtare që përcaktojnë edhe kohën e nevojshme që do t'i duhet studentit mesatar për të arritur rezultatet e nxënies.** Është koha e studentit e kërkuar në një kontekst të caktuar dhe e shprehur në ngarkesën e punës të studentit ajo që përcakton numrin e pikëkreditave. Ajo njëkohësisht tregon se rezultatet e nxënies janë praktikisht të kufizuara nga numri i pikëkreditave në dispozicion për një njësi / pjesë të programit të studimeve. Me fjalë të tjera, rezultatet e nxënies dhe pikëkreditat duhet të mbahen në drejtëpeshim ndërmjet veti. Në këtë kuptim, përllogaritja e kreditave fiton rëndësi thelbësore. Tuning-u ofron një qasje dhe jep shembuj të praktikave të mira për mënyrën e përllogaritjes së pikëkreditave në praktikë.

Për të ilustruar marrëdhëniet komplekse ndërmjet pikëkreditave dhe rezultateve të nxënies po e marrim shembullin në vijim. Ky shembull është marrë nga Korniza e Përbashkët Europiane e Referencave për Gjuhët. Kjo kornizë dallon nivelet e kompetencës gjuhësore prej A1 (niveli krejt fillestar) deri në C2 (afër folësit të gjuhës amëtare). Këto nivele përshkruhen në rezultate të nxënies në formë të kompetencave. Tuning-u thotë se për grupe të ndryshme të nxënësve do të ndryshojë ngarkesa e punës (dhe rrjedhimisht edhe numri i pikëkreditave të kërkuar të nevojshëm) për të fituar të njëjtin nivel të një kompetence. Një nxënës tipik të arsimit të lartë në Francë do t'i duheshin 30 pikëkredita ECTS për të arritur nivelin C1 të kompetencës në

gjuhën spanjolle, përderisa një nxënësi tipik danez do të mund t'i duheshin 60 pikëkredita ECTS për të arritur nivelin e njëjtë.

Ky ndryshim lidhet me faktin se kushtet fillestare dhe konteksti i nxënies për këta dy studentë janë shumë të ndryshme: një nxënësi danez do t'i vinte shumë më lehtë që të mësonte një gjuhë të familjes gjermane të gjuhëve, ndërsa për francezin do të jetë më lehtë të mësojë një gjuhë romanike. Siç është thënë më herët, efektiviteti i shtigjeve të nxënies dhe mësimdhënies mund të ketë ndikim në shumën e pikëkreditave të kërkuar për të arritur një numër të rezultateve të nxënies. Me fjalë të tjera, shembulli tregon se nuk mund të themi në mënyrë arbitrare se rezultati i nxënies C1 kërkon një numër X të pikëkreditave pa marrë parasysh kontekstin e tyre. E panjohura X do të jetë e ndryshme për vende të ndryshme dhe mund të ndryshojë prej një institucioni në tjetrin, varësisht nga efektiviteti i procesit të nxënies.

Tuning-u e bën dallimin ndërmjet rezultateve të nxënies dhe kompetencave. Ky dallim bëhet për të treguar rolet e ndryshme të personelit mësimdhënës dhe studentëve e nxënësve. Rezultatet e nxënies formulohen nga personeli për nivelin e programeve të studimeve si dhe për kurset e veçanta dhe për njësitë mësimore. Kompetencat fitohen nga nxënësi. Niveli i kompetencave të fituara nga nxënësi mund të jetë më e ulët ose më e lartë se ajo e përcaktuar me rezultatet e nxënies. Niveli i kompetencës shprehet me notë ose me klasë/vit. Kompetencat nuk lidhen me një njësi mësimore por ndërtohen gjatë tërë procesit të nxënies të një programi të studimeve.

Në praktikë përdoren dy tipe të rezultateve të nxënies: të ashtuquajturat rezultate pranuese të nxënies (pragu i dijes), i cili e përcakton nivelin e kalimit, dhe të ashtuquajturat rezultate të dëshiruara të nxënies. Rezultatet e dëshiruara të nxënies shprehin nivelin e dëshiruar të kompetencave që do të duhej fituar nxënësit / studentët tipikë. Tuning-u e parapëlqen konceptin e rezultateve të dëshiruara, pasi që ky duket të përshtatet më mirë me kulturën e nxënies së shumicës së madhe të vendeve evropiane.

4.1. Strukturat arsimore, rezultatet e nxënies, ngarkesa e punës dhe përlllogaritja e pikëkreditave

Hyrje

Ky punim mëton të ofrojë informacione për marrëdhëniet ndërmjet strukturave arsimore, ngarkesës së punës, pikëkreditave dhe rezultateve të nxënies. Fillimisht duhet të pajtohemi për atë se në përgjithësi një program i studimeve që çon deri te një diplomë ose një kualifikim i pranuar bazohet në një numër elementesh prej të cilave këtu po i përmendim vetëm disa:

- a) Një numër i rezultateve të ‘qëllimshme’ të nxënies;
- b) Numri i përgjithshëm i pikëkreditave të nevojshëm dhe shpërndarja e tyre nëpër një numër aktivitesh (si për shembull njësi mësimore; punimi i diplomës/teza, provimi final, e të tjera) të cilat përfshihen në kualifikim;
- c) Përmbajtja konkrete akademike që u ofrohet studentëve;
- d) Metodologjitë e mësimdhënies / nxënies dhe traditat përkatëse për secilin institucion.

Ky punim përqendrohet në konceptin e rolit të pikëkreditave, duke i theksuar lidhjet e tyre me rezultatet e nxënies dhe me faktorët e tjerë të përmendur më lartë. Është e vërtetë se procesi Tuning kërkon një përkufizim të qartë të koncepteve të lidhura me pikëkreditat, me objektivat dhe me rezultatet e nxënies. Kjo e bën të domosdoshme arritjen e qartësisë dhe njohurive më të mirëfillta lidhur me këto çështje:

1. Roli i pikëkreditave
2. Ndarja e pikëkreditave për kurse
3. Hartimi i përgjithshëm i kurrikulave
4. Pikëkreditat dhe niveli
5. Përlllogaritja e pikëkreditave nga pikëvështrimi i ngarkesës së punës
6. Krahasimi i kohëzgjatjes së viteve akademike në Evropë
7. Marrëdhëniet ndërmjet ngarkesës së punës, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies.

Nuk ka nevojë të theksohet se të gjitha temat e përmendura janë të ndërlidhura mes veti.

Po ashtu do përmendur këtu se arsimi i lartë ka ndryshuar shumë gjatë pesëdhjetë viteve të fundit. Një qasje me orientim më të fuqishëm social e ka zëvendësuar gradualisht qasjen humboltiane.

Programet e studimeve të hartuara dikur për një numër të vogël të pjesëtarëve të elitës janë shndërruar në sisteme masovike arsimore. Në të njëjtën kohë, lidhja e domosdoshme dhe tradicionale ndërmjet mësimdhënies universitare dhe hulumtimeve shkencore i është nënshtruar presionit të madh. Gjatë dekadave të fundit, arsimi ka ecur një shtegu dhe tendence të përgjithshme të ndërkombëtarizimit. Më shumë se kurdoherë më parë, studentët janë të bindur se vijimi së paku i pjesëshëm i studimeve jashtë vendit është në inetresin e tyre më të mirë. Mobiliteti ndërkombëtar i një pjese të forcës punëtore është bërë realitet. Është e qartë se me rritjen e përqindjes së popullatës me kualifikime universitare dhe me rritjen e fleksibilitetit të modeleve të punësimit e të karrierës, mund të vijë deri te fuqizimi i tendencave për ndërthurjen e studimeve akademike. Për më tepër, e njëjta gjë pritet të ndodhë me trendin gjithnjë e në rritje për zhvillim të vazhdueshëm profesional që ka përfshirë të gjitha pjesët e universitetit dhe pothuajse të gjitha fushat lëndore. Kërkesat e ndryshueshme të tregut arsimor e bëjnë të nevojshme që të mendohen mënyrat për akomodimin e zhvillimit të vazhdueshëm profesional në kuadër të kornizës së tanishme të kualifikimeve. Për këtë qëllim do të duhet një sistem i pikëkreditave, të cilët do të pranoheshin gjithandej për nevoja të një klase më mobile të profesionistëve dhe që përfundimisht do të rezultonte me kualifikime të pranuar. ECTS-ja ofron një mjet i cili, siç është thënë gjatë në këtë punim, tashmë kuptohet dhe pranohet gjerësisht dhe mund të dëshmohet i përshtatshëm edhe për nevojat e reja.

ECTS: Sistemi Europian për Transferin dhe Akumulimin e Pikëkreditave

1. Sistemi Europian për Transferin e Pikëkreditave

Sistemi Europian për Transferin e Pikëkreditave (ECTS) është zhvilluar gjatë trembëdhjetë vjetëve të fundit për t'u bërë sot baza më e përdorur për matjen e ngarkesës së punës në arsimin e lartë europian. Sisteme të tjera të pikëkreditave (të përdorura më rrallë) bazohen në kritere të tjera siç janë rëndësia e kursit, ose numri i

orëve të kontaktit. Pikëkreditat ECTS përshkruajnë vetëm ngarkesën e punës së studentëve në aspektin e kohës së nevojshme për të përfunduar një kurs ose një njësi të kursit. Kjo përfaqëson një qasje në

mësimdhënien dhe nxënien europiane e cila e vendos studentin në qendër të arsimit.

ECTS-ja ishte testuar dhe përpunuar fillimisht si një sistem i transferit për t'u mundësuar universiteteve të ndryshme europiane të përshkruajnë sasinë e punës të nevojshme për të përfunduar secilën prej njësisve të tyre të kurseve dhe kështu të lehtësojnë njohjen e përvojës mësimore të studentit të fituar jashtë vendit.

Në fillim (1988), me qëllim të krijimit të një baze të përbashkët për mirëkuptim të ndërsjellë, u supozua se puna e një viti të tërë për një student të një institucioni evropian të arsimit të lartë do të ishte i barabartë me 60 pikëkredita ECTS. Pikëkreditat ndaheshin, në shërbim të transparencës në përshkrim, për secilin aktivitet të vlerësuar (notuar) në bazë të vlerësimit për pjesëmarrjen e atij aktiviteti në sasinë e punës për tërë vitin. Së këndejmi, pikëkreditat ndaheshin duke u nisur nga një bazë relative.

ECTS-ja nuk ishte vetëm pikëkreditat: ai po ashtu mëtonte të krijonte një mjet të thjeshtë e të saktë për komunikim ndërmjet institucioneve të arsimit të lartë, fakulteteve, departamenteve, personelit e studentëve me qëllim të lehtësimit të njohjes, mirëkuptimit dhe besimit të ndërsjellë.

Fillimisht u krijuan formularët standard: Formulari i Konkurrimit i bazuar në ECTS, Marrëveshja e Nxënies dhe Cerifikata e Notave. Informata më të plota për këto mjete mund të gjeni në serverin www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects.

2. Sistemi European për Transferin dhe Akumulimin e Pikëkreditave

Në disa vende ECTS-ja ose sisteme analoge kombëtare përdoren si sisteme zyrtare të Akumulimit. Kjo domethënë se kurse të tëra të studimeve që çojnë në kualifikime të pranuarra përshkruhen duke përdorur pikëkreditat ECTS. Bazë për ndarjen e pikëkreditave është kohëzgjatja zyrtare e programit: për shembull, ngarkesa e përgjithshme e punës e nevojshme për të fituar një diplomë të ciklit të parë që zgjatë 3 ose 4 vjet shprehet si 180 ose 240 pikëkredita.

Njësitë e veçanta të kursit të cilat duhet të merren për të fituar diplomën mund të

përshkruhen përmes ngarkesës së punës dhe rrjedhimisht përmes pikëkreditave. Pikëkreditat fitohen vetëm kur të jetë përfunduar me sukses dhe kur të jetë vlerësuar (me notë) njësia e kursit ose aktivitete të tjera.

Rregulla të caktuara aplikohen me rastin e përdorimit të ECTS-së si sistem i akumulimit të pikëkreditave. Këta masin vetëm ngarkesën e punës, e jo cilësinë e punës, përmbajtjen ose nivelin. Këto elemente përshkruhen në mënyra të ndryshme. Ngarkesa e punës së cilitdo aktiviteti zyrtar të përfunduar të nxënies mund të shprehet në pikëkredita dhe mund të vendoset në certifikatën e notave të studentit. Megjithatë pikëkreditat mund të zbatohen për mbarimin e një kualifikimi të pranuar kur ata janë pjesë e miratuar e një programi të studimeve.

Në momentin që ECTS-ja ose një sistem analog i kreditave bëhet zyrtar, atëherë pikëkreditat fitojnë vlera absolute e jo më relative. Kjo do të thotë se pikëkreditat nuk llogariten më në bazë proporcionale dhe të atypëratyshme, por në bazë të kritereve të pranuar zyrtarisht. Këtu do vërejtur se sistemet kombëtare të akumulimit të pikëkreditave që bazohen në parimet e ECTS-së nuk mundësojnë vetëm transferin, vlerësimin, dhe njohjen kombëtare të punës së kryer, por edhe transfere ndërkombëtare, gjithnjë duke respektuar parimet e qartësisë të cilat janë në themel të ECTS-së.

Për më tepër vërejmë se sa më shumë vende që miratojnë sisteme kompatible me Deklaratën e Bolonjës / Komunikatën e Pragës, aq më shumë ka pajtueshmëri rreth faktit se pikëkreditat ECTS janë masë e përbashkët e punës dhe kohës së studentit. Praktikisht, 1 pikëkredit ECTS është i barabartë me 25-30 orë të

punës së studentit (ku përfshihen orët e kontaktit, puna e pavarur, studimet e mentoruara, etj.)

3. ECTS-ja sot

Siç po shihet, për pesëmbëdhjetë vjet, ECTS-ja është shndërruar prej një sistemi fillestar komunikimi ndërmjet sistemeve dhe strukturave shumë të ndryshme europiane në një sistem zyrtar të konsoliduar dhe në zgjerim të pandalshëm që përbën edhe një prej themeleve për zhvillimin e hapësirës evropiane të arsimit të lartë. Fillimisht ky shërbente për të lehtësuar mobilitetin ndërkombëtar të studentëve dhe kishte mundësuar rritjen e mirëkuptimit të ndërsjellë ndërmjet programeve të

studimeve të hartuara veçanërisht për studentët e rregullt.

Përderisa ECTS-ja po zhvillohet në një sistem mbarë-europian të akumulimit, ky poashtu do të bëhet edhe një mjet i fuqishëm për zhvillimin e llojeve të tjera më fleksibile të arsimit të lartë: studimet me korrespondencë, studimet e njëkohëshme dhe në përgjithësi ajo që sot njihet si “mësimi permanent”; me fjalë të tjera, ECTS-ja është mjet i domosdoshëm për matjen dhe përshkrimin e aktiviteteve të nxënies në të cilat do të angazhohen qytetarët europianë gjatë tërë jetës së tyre në të ardhmen.

Pikëkreditat ECTS sot përdoren gjithnjë e më shumë si mjete për hartimin e kurrikulave. Pasi që ato e shprehin ngarkesën e punës së studentit të matur në kohë, ato u mundësojnë institucioneve të AL që të planifikojnë mënyrën më efektive për të arritur rezultatet e dëshiruara në kuadër të shtrëngesave kohore të gjatësisë së programeve të tyre të studimeve. Pikëkreditat ECTS po ashtu ofrojnë mjete të dobishme për monitorimin e rezultatetve dhe për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies /nxënies. ECTS-ja gjithashtu lehtëson mobilitetin e mësimdhënësve dhe të studentëve duke ofruar transparencë për përmbajtjen dhe peshën e materialeve të kurseve dhe informata për metodat e vlerësimit.

Roli i pikëkreditave

ECTS

Gjatë viteve 1989-1995 Komisioni Europian, në bashkëpunim të ngushtë me rreth 145 institucione të arsimit të lartë, e zhvilloi Sistemin Europian për Transferin e Kreditave (ECTS). Qëllimi i këtij sistemi ishte që të fitohej një mjet që do të mundësonte krahasimin e periudhave të studimeve akademike të universiteteve të ndryshme nga vende të ndryshme. Një instrument i tillë shihej i domosdoshëm për përmirësimin e njohjes së studimeve të përfunduara jashtë vendit. ECTS-ja shihej si një sistem i transferit i cili do të bënte të mundur lidhjen e sistemeve dhe strukturave të ndryshme të arsimit të lartë të vendeve të ndryshme në Evropë. Ky sistem funksionoi mirë në përmbushjen e misionit për transferim të pikëkreditave gjithnjë duke u bazuar në supozime të përgjithshme për ngarkesën e punës dhe në filozofinë e besimit të ndërsjellë.

Është e vërtetë që përparësitë dhe atraktiviteti i ECTS-së ngriten mbi:

- thjeshtësinë e tij dhe në
- aftësinë e tij gjithëpërshirëse për të lidhur sistemet arsimore në rrafsh kombëtar dhe ndërkombëtar.

Që në fillim ishte arritur pajtimi që periudhat e studimit të mbaruara me sukses në institucione të tjera do të njiheshin vetëm në bazë të marrëveshjeve paraprake ndërmjet personelit akademik përkitazi me *nivelin, përmbajtjen dhe ngarkesën e njësisive të kursit*.

Vlera absolute dhe relative e pikëkreditave

Në materialet informuese të cilat ishin shpërndarë për Sistemin Europian të Transferit të Kreditave (ECTS), thuhet se *pikëkreditat e ndarë për kurset e caktuara janë vlera relative që reflektojnë sasinë e punës së kërkuar për secilin kurs në relacion me sasinë e punës së kërkuar për të mbaruar një vit të plotë të studimeve akademike në një institucion të caktuar*. Këtu duhet pyetur nëse kjo qasje është tepër e thjeshtë. Sidomos shprehja “vlerë relative” që lidhet me “një vit të plotë të studimeve akademike” kërkon më shumë vëmendje. Gjatë fazës zhvillimore nuk ishte e mundur të definoreshin pikëkreditat si vlera relative për të gjitha situatat. Kjo mbase për arsye se disa vende nuk ishin të njohura me sistemin e pikëkreditave. Asokohe Italia dhe Gjermania njiheshin si vendet që kishin më së shumti vështirësi në zbatimin e këtij sistemi.

Gjermania sepse nuk i kishte të definuara qartë programet e studimeve për shumë disiplina, ndërsa Italia sepse nuk kishte lidhje reale ndërmjet kohëzgjatjes zyrtare dhe kohëzgjatjes së vërtetë të studimeve. Për këtë arsye shprehja “vlerë relative” fitonte domethënie të ndryshme në vende dhe rrethana të ndryshme. Ndarja e pikëkreditave herë bazohej në kohëzgjatjen zyrtare e herë në atë jozyrtare të studimeve – që ishte koha mesatare e nevojshme për të mbaruar studimet në praktikë. Në vendet të cilat kishin tashmë idenë për sistemin e pikëkreditave të bazuar në ngarkesën e punës, kohëzgjatja zyrtare e studimeve u mor si pikë fillestare për ndarjen e pikëkreditave. Në këto raste “vlera relative” bëhej “vlerë absolute” për secilin kontekst.

Parashihet që në një të ardhme të afërt shumica e vendeve europiane, dhe institucionet e arsimit të lartë në ato vende, do të fillojnë zbatimin e sistemeve të pikëkreditave të bazuara në konceptin e ngarkesës së punës sikur në ECTS. Në këtë mënyrë

pikëkreditat do të fitojnë vlerë absolute edhe në këto vende. Kjo nuk do të thotë se numri i orëve të ngarkesës së punës për një pikëkredit do të jetë saktësisht e njëjtë në shkallë kombëtare dhe ndërkombëtare. Kohëzgjatja praktike e periudhave të studimeve ndryshon prej institucioni në institucion dhe prej vendi në vend. Kjo nuk paraqet ndonjë problem përderisa këto dallime të mbahen në suaza të një kufiri të caktuar. Kësaj çështjeje do t'i referohemi më vonë.

Llojet e programeve

Ndonjëherë bëhet dallimi ndërmjet *programeve të rregullta* dhe *programeve tejet sfiduese*. Këto të fundit u dedikohen studentëve shumë të dalluar⁴. Në të dyja rastet programet e studimeve duhet të bazohen në supozimin se një vit i rregullt akademik llogaritet me gjithsejt 60 pikëkredita. Kjo na ndihmon të kuptojmë se megjithëse pikëkreditat gjithnjë paraqesin ngarkesën e punës dhe jepen vetëm pas vlerësimit të suksesshëm, standardi i punës, ose cilësia e kryerjes së punës nga ana e studentit, prapëseprapë mund të jetë e ndryshme.

Kjo rrjedh nga fakti se nuk ka vetëm lloje të ndryshme të arsimimit (të medotave dhe traditave të mësimdhënies/nxënies), por edhe cilësi të ndryshme të nxënies brenda llojit të njëjtë të arsimimit. Me fjalë të tjera, sa i përket pikëkreditave, *vetë kualifikimi i njohur* e përcakton se sa pikëkredita (në tërësi) dhe sa njësi individuale ose “bita” të pikëkreditave (nëpërmjet moduleve apo nëpërmjet blloqeve të mësimdhënies/nxënies) i ka fituar studentit. Pikëkreditat në vetvete e kanë vetëm një dimension: ngarkesën e punës, mirëpo në Shtojcat e Diplomave, në Certifikatat e Notave, e të tjera, ato i shpjegojnë dhe shpjegohen nga tregues të tjerë, siç janë: institucioni i arsimimit të lartë, programi studimor, niveli, përmbajtja, cilësia e punës (notat), e të tjera. Për hirë të saktësisë, ky punim merret para së gjithash me studentin tipik i cili studion në një program të rregullt për diplomë.

ECTS-ja si sistem i akumulimit të pikëkreditave

⁴ Janë tri kuptime të ndryshme që i përshtaten nocionit “programe tejet sfiduese”. Këto janë:

1. Programet normale dëndësohen nga studentët e shkëlqyeshëm të cilët pastaj mund të fitojnë më shumë se 60 pikëkredita në një vit akademik.
2. Në disa vende, si në Oxford e Kembrixh, Ecole Normale në Paris, dhe në Scuola Normale në Pisa, studentët duhet të vijnë ligjerata e aktivitete jashtëkurrikulare.
3. Një student mund të ndërrojë në programin e tij/saj të studimeve pikëkredita më të lehtë me një numër të njëjtë të pikëkreditave më sfidues: studentit mund të arrijë nivel më të lartë për periudhë të njëjtë kohore dhe me numër të njëjtë të pikëkreditave (për shembull në programe që u shmangen disa hollësive që do të paraqiteshin në ndonjë program normal). Niveli nuk përcaktohet nga numri i pikëkreditave.

Siç është thënë edhe më parë, pikëkreditat nuk janë entitet më vete, por ato përshkruajnë punën e mbaruar e cila është pjesë e planprogrameve. Nëse i referohemi sistemit për akumulimin e pikëkreditave, ne mendojmë një sistem ku pikëkreditat akumulohen në një program koherent të studimeve. Në këtë kuptim një pikëkredit është një *njësi* e cila reflekton një sasi të caktuar të punës të mbaruar me sukses në një nivel të caktuar me qëllim të fitimit të një kualifikimi të njohur. Rrjedhimisht, pikëkreditat nuk janë të shkëmbyeshëm automatikisht prej një konteksti në tjetrin. Zyrtarët e pranimit të studentëve duhet *çdo herë* të vlerësojnë punën e kryer (pikëkreditat e fituar) në një institucion tjetër arsimor, qoftë brenda ose jashtë vendit, para se ajo të përfshihet në programin e tyre për diplomë / titull.

ECTS-ja si sistem i akumulimit lehtëson njohjen e pikëkreditave të tillë. Gjatë vlerësimit, duhet marrë parasysh tërë punën në kurse për të shmangur krahasimin e kurseve një për një. Kjo metodë e njohjes akademike të punës është bërë rregull themelore akademike në kuadër të kornizës së ECTS-së gjatë dekadës së fundit. ECTS-ja është e përshtatshme si sistem i akumulimit sepse bazohet në konceptin e kreditave të lidhur me kontekstin e caktuar dhe me njohjen nga institucioni i cili përfundimisht edhe do të japë diplomën e caktuar.

Siç e kemi parë, deri më tash ka qenë më i theksuar aspekti *i transferit* të ECTS-ve, ndërkaq në të ardhmen realisht duhet pritur zhvendosjen e theksit kah aspekti *i akumulimit* të ECTS-së. Kjo do të përbëjë një nga mekanizmat e domosdoshëm për të trajtuar zhvillimet në arsimin e lartë dhe në tregun e punës.

Nga ky pikëvështrim, është në interesin e e sektorit të arsimit të lartë që ECTS-në ta zhvillojë në një sistem të besueshëm të akumulimit për studime akademike. Gjatë dekadës së parë të përdorimit të tyre mungonin kushtet e duhura për ekzistimin e këtij sistemi.

Megjithatë, sidomos në tri vitet e fundit, në politikat e arsimit të lartë në Europë kanë ndodhur ndryshime të cilat kanë krijuar mundësi dhe kanë shtuar domosdoshmërinë për një sistem europian të akumulimit. Deklarata e Sorbonës (1998), Deklarata e Bolonjës (1999) dhe Komunikata e Pragës (2001) në njërin anë dhe reformat që kanë ndodhur në disa vende, në anën tjetër, janë indikatorë të qartë të një trendi të këtillë. Këto e ndjekin idenë për një kornizë Europiane të tregut të hapur, shkëmbimin e lirë të personave e të mallërave të një hapësire ekonomike. Së këndejmi, një sistem

akumulimi tash konsiderohet si një nga parakushtet për harmonizimin e strukturave arsimore në Europë.

Në praktikë, transferi i pikëkreditave dhe akumulimi i tyre janë dy anë të të njëjtës monedhë. Gjatë viteve të fundit ka pasur sugjerime që shkurtesa ECTS të ndryshonte në mënyrë që të përfshinte edhe aspektin e akumulimit. Është vendosur që të mos bëhej një gjë e tillë me qëllim të shmangies së ngatërimit. ECTS-ja është bërë shenjë e mirënjohur mbrojtëse e arsimit të lartë të dekadës së fundit, duke reflektuar një metodologji të përbashkët të njohjes akademike. Kjo metodologji përfshin edhe transferin edhe akumulimin. Në fund, ECTS-ja kërkon që pikëkreditat t'u ndahen të gjitha kurseve të të gjitha programeve. Ideja bazë e ECTS-së është se njohja nuk kryhet në bazë të krahasimit të kurseve individuale një për një, por duke përdorur qasje më fleksibile për të njohur periudhat e studimeve për nivele dhe përmbajtje të krahasueshme.

Pikëkreditat dhe kohëzgjatja e programeve për diplomë

Që nga *Deklarata e Sorbonës* (1998) dhe *Deklarata e Bolonjës* (1999) debati për pikëkreditat ka marrë një impuls të ri. Jo vetëm që më shumë vende kanë vendosur që të fusin në zbatim një sistem kombëtar të kreditave (të cilat pothuajse në të gjitha rastet përputhen me ECTS-në), por ka nisur edhe një debat për strukturën në cikle të studimeve të arsimit të lartë dhe për kohëzgjatjen e dëshiruar të programeve të studimeve. Në Europë duket se është arritur një pajtueshmëri e plotë për strukturën e përgjithshme në vijim:

- Cikli i parë ose studimet për diplomë: 180-240 pikëkredita (shih konkluzionet e Konferencës së Helsinkit 2001, ku u arrit konsensusi i përgjithshëm për një kohëzgjatje të tillë, të konfirmuar më vonë nga Konventa e Salamankës);
- Cikli i Dytë ose studimet pas-diplomike (kohëzgjatja e kërkuar është ende duke u diskutuar)
- Cikli i Tretë ose doktorata (tri deri katër vjet -180 deri 240 pikëkredita).

Përlllogaritja e kreditave për kurset

Ngarkesa e punës së studentit

ECTS-ja është disejnuar si një sistem i kreditave i bazuar në ngarkesën e punës së studentit. Kjo ishte në përputhje me zhvillimet në vitet e tetëdhjeta të shekullit XX në një numër vendesh si në Skandinavi, në Holandë dhe në Mbretërinë e Bashkuar. Në këto vende sistemet kombëtare të kreditave ishin themeluar si sisteme të akumulimit. Rrjedhimisht, ECTS-ja mund të implementohej me lehtësi. Zbatimi i ECTS-së u dëshmuar shumë më i komplikuar në vendet e tjera, të cilat i kishin bazuar sistemet e mësimit në numrin e orëve të mësimit ose të kontaktit. Në fillim, këto vende përdoren kryesisht qasjen në vijim: ndarja e pikëkreditave për kurse bazohej në numrin e orëve të mësimit për secilën njësi mësimore të kursit. Kjo qasje bazohet në supozimin se numri i orëve të mësimit pak a shumë e pasqyron ngarkesën e punës të studentit. Megjithatë, kjo nuk ndodh gjithnjë në praktikë. Përvojat nga Italia dhe nga Spanja, për shembull, tregojnë se kjo qasje nuk ndihmon shumë në plan afatgjatë. Sasia e njëjtë e mësimit mund të korrespondojë me ngarkesa të ndryshme të punës së studentëve. Në disa vende situata është komplikuar për shkak se kurrikulat në masë të madhe vendosen në nivelin e qeverisë: ekziston një listë fikse e lëndëve që duhet të mësohen. Kjo qasje sjellë struktura relativisht rigjide të kurseve të cilat pastaj e bëjnë ndarjen e kreditave shumë më problematike.

Disa vende të tjera, të cilat për bazë të ndarjes së kreditave kanë marrë ngarkesën e punës së studentit (e jo orët e mësimit), megjithatë, kanë hasur në probleme të tjera. Në disa raste kishin ndodhur keqkuptime përkitazi me rëndësinë e një teme dhe numrit të pikëkreditave që i ndahen një njësie mësimore. Praktikisht është e vështirë të sqarohet që kompleksiteti ose rëndësia e një teme në vetëvete nuk është bazë për caktimin e pikëkreditave. Kreditat varen vetëm nga sasia e kohës që duhet për të mësuar një temë/lëndë dhe për të mbaruar njësinë mësimore me sukses.

Programet e studimit të orientuara nga studenti në vend të atyre me mësimit në qendër

Diskutimet e kësaj natyre reflektojnë rëndësinë e ndryshme që u jepet mësimit dhe nxënies. Sistemet arsimore mund të jenë më shumë të orientuar kah studentët ose kah mësimit. Qasja me orientim kah mësimit në përgjithësi ndërtohet

mbi supozimin se objektin e studimit edhe të gjitha ato që duhet t'i mësojë studenti i vendosë profesori.

Qasja e orientuar kah studenti i jep më shumë rëndësi hartimit të gjithëmbarshtëm të kurrikulave dhe e vë theksin në rëndësinë dhe dobinë e programeve studimore për pozitën e ardhshme të të diplomuarve në shoqëri. Përkitazi me qasjen e dytë, ndarja e drejtë e pikëkreditave dhe përcaktimi i arsyeshëm i rezultateve të nxënies luajnë rol qenësor.

Deri tash së voni shumica e sistemeve në përdorim ishin të orientuar kah mësimdhënësi. Megjithëkëtë, tash ka një tendencë për t'u dhënë më shumë rëndësi pengesave që i has studenti *tipik* në rrugën e tij/saj deri në përfundimin e studimeve më kohë. Ngarkesa e punës së studentit tash njihet si faktor kyç dhe pedagogët e pranojnë se ka ca tension ndërmjet asaj që *duhet* dhe asaj që studenti *është në gjendje* të mësojë në një afat të caktuar kohor. Në veçanti, gjatë përcaktimit të numrit të pikëkreditave të kërkuar për një grup të caktuar të rezultateve të nxënies dhe të specifikimeve të programeve studimore, duhet t'u jepen nxënësve 'kredi' për njohuritë, shkathtësitë dhe kompetencat paraprake të fituara para pranimit në universitet. Vendet e ndryshme kanë supozime të ndryshme lidhur me këta faktorë paraprakë për shkak të dallimeve në strukturat arsimore të arsimit të mesëm.

Hartimi i kurrikulave

Roli i rezultateve të dëshiruara të nxënies

Në kornizën kuantitative që sigurohet përmes përdorimit të pikëkreditave do të ishte shumë e dobishme të ndërtohen programet e kurseve **mbi bazën e rezultateve të dëshiruara të nxënies**. Rezultatet e nxënies mund të përkufizohen si deklaratë e asaj që nxënësi pritet të dijë, të kuptojë ose të jetë në gjendje të demonstrojë pas përfundimit të një programi të nxënies⁵. Kjo qasje është ndërtuar nga *Agjencioni për Sigurimin e Cilësisë (ASC)* në Mbretërinë e Bashkuar dhe si e tillë njihet (megjithëse nuk përdoret gjithandej) nga shumica e vendeve europiane.

⁵ Krahaso raportin Kreditat dhe Kualifikimet e AL/ Udhëzimet e Kreditave për Kualifikimet e AL në Angli, Uells, dhe Irlandë Veriore, botuar në Nëntor 2001 nga CQFW, NICATS, NUCCAT dhe SEEC.

Hartimi i programeve studimore në këtë mënyrë siguron më shumë transparencë dhe koherencë. Kjo qasje mundëson zhvillimin e programeve kumulative, me kërkesa specifike të pranimit (në program) për secilin cikël, vit të studimeve, nivel dhe njësi mësimore.

Rezultatet e parapara të nxënies për ciklin e parë e të dytë duhet të përcaktohen qartë. Edhe pse rezultatet përfundimtare të nxënies dhe kompetencat e kërkuara të jenë të lidhura me programin/disiplinën, prapëseprapë është e mundur të formulohen edhe objektiva më të përgjithshëm. Në praktikë mund të dallohen dy lloje të rezultateve të nxënies:

- Kompetencat e përgjithshme (shkathtësitë e transferueshme)
- Kompetenca specifike lëndore (njohuritë teorike, praktike dhe/ose eksperimentale dhe shkathtësitë e lidhura me lëndën).

Të dyja këto duhet të zënë një vend me rëndësi në programin e kursit dhe duhet të jenë të tilla që të mund të verifikohen në fund.

Kompetencat gjenerike dhe specifike lëndore (shkathtësitë dhe dijet)

Kur flasim për *kompetencat e përgjithshme* atëherë u referohemi gjërave të tilla si kapacitetit për analizë e sintezë, dijeve të përgjithshme, vetëdijes për dimensionin evropian dhe ndërkombëtar, kapaciteti për nxënie të pavarur, për bashkëpunim dhe komunikim, këmbëgultësia, kapaciteti për udhëheqje, aftësia për planifikim dhe organizim. Me fjalë të tjera, flasim për cilësi të cilat na hyjnë në punë në situatat më të ndryshme, jo vetëm në ato të lidhura me fushën e caktuar lëndore. Për më tepër, shumica prej këtyre mund të zhvillohen, ushqehen, ose të shkatërrohen përmes nxënies / mësimdhënies, metodologjive dhe

formimit përkatës ose jopërkatës.

Pos këtyre kompetencave më të përgjithshme – të cilat shpresojmë të zhvillohen në të gjitha programet studimore – secili kurs studimor me siguri do të kërkojë të avansojë *kompetenca (shkathtësi dhe dije) specifike lëndore*. Shkathtësitë e lidhura me fushën lëndore janë metoda dhe teknika relevante që

përkojnë me fusha dhe disiplina të ndryshme, siç janë për shembull analiza e shkrimeve të lashta, analizat kimike, teknikat e caktimit të mostrave e të tjera, në bazë të fushave lëndore.

Dija teorike, praktike dhe/ose eksperimentale e lidhur me lëndën e caktuar përfshin përmbajtjen përkatëse që është specifike për atë fushë lëndore dhe për atë disiplinë, mënyrat e trajtimit dhe zgjidhjes së problemeve, dijen për historinë e lëndës dhe zhvillimet e tanishme brenda saj, e të tjera. Edhe këtu, është e domosdoshme të bëhet analizë e suksesshme përkitazi me prioritetet dhe nivelet e kërkuara për secilin lloj të dijes specifike lëndore, gjithnjë me qëllim të hartimit të një planprogrami të duhur.

Të njëjtat objektiva të nxënies dhe të njëjtat kompetenca mund të arrihen duke përdorur lloje të ndryshme të metodave, teknikave dhe formateve të mësimdhënies e të nxënies. Shembuj të këtyre janë vijimi i ligjëratave, kryerja e detyrave specifike⁶, ushtrimi i shkathtësive teknike, shkrimi i hartimeve me shtim gradual të vështirësisë, leximi i eseve, nxënia si të bëhet kritikë konstruktive në hartimet e të tjerëve, udhëheqja e mbledhjeve (për shembull udhëheqja e takimeve të grupeve të seminareve), puna nën presion të kohës, autorësia e përbashkët e hartimeve dhe e studimeve, prezentimi i punimeve, hartimi i përmbledhjeve, kryerja e ushtrimeve laboratorike e praktike, puna në terren, studimet personale, e të tjera.

Në shikim të parë, duket e arsyeshme që rezultatet e një shkalle më të përgjithshme të nxënies të ndiqen në ciklin e parë. Përvoja të kaluara megjithatë tregojnë se rezultatet “e përgjithshme” të nxënies janë deri diku të varura nga lënda. Këtu sugjerohet që, në përgjithësi, pas përfundimit të nivelit të parë, studenti do të duhej të ishte në gjendje të:

- tregojë njohje me bazat dhe historinë e disiplinës së tij/saj kryesore;
- komunikojë dijen e fituar të përgjithshme në mënyrë koherente;
- vendosë informatën e re dhe interpretimin e saj në kontekstin e duhur;
- tregojë kuptim të strukturës së përgjithshme të disiplinës dhe lidhjen ndërmjet nën-ndarjeve të saj;
- tregojë se i kupton dhe i zbaton metodat e analizës kritike dhe zhvillimin e teorive;

⁶ Ose të hulumtohet një temë e caktuar dhe të hartohet një raport ose një ese

- zbatojë me saktësi metodat dhe teknikat e lidhura me disiplinën përkatëse;
- tregojë se e kupton hulumtimin cilësor në disiplinën përkatëse;
- tregojë se kupton testimin eksperimental dhe vëzhgues të teorive shkencore.

Përfundimi i ciklit të parë shërben si kërkesë për pranim për ciklin e dytë. Cikli i dytë zakonisht është fazë e specializimit, megjithëse edhe kjo është vetëm një nga modelet e mundshme. Student i diplomuar duhet të jetë në gjendje të kryejë hulumtim të pavarur (e të zbatuar) shkencor. Duket se përkitazi me rezultatet e nxënies të ciklit të dytë studenti duhet të:

- ketë zotërim të mirë të një fushe të specializuar brenda disiplinës në nivel të avansuar. Kjo praktikisht domethënë që të jetë i njohur me teorinë, interpretimet, metodat dhe teknikat më të reja;
- jetë në gjendje të ndjekë në mënyrë kritike dhe të interpretojë zhvillimet më të reja në teori dhe në praktikë;
- ketë kompetencë të mjaftueshme në teknikat e hulumtimit të pavarur dhe të jetë në gjendje të interpretojë rezultatet në një nivel të avansuar;
- jetë në gjendje të bëjë një kontribut original, sado të kufizuar, në kuadër të kanoneve të disiplinës, për shembull një punim final - tezë;
- tregojë origjinalitet dhe kreativitet përkitazi me përdorimin e disiplinës;
- ketë zhvilluar kompetence në nivelin profesional.

Jo të gjitha rezultatet e nxënies apo treguesit e nivelit janë të një rëndësie të njëjtë për secilën disiplinë.

Sistemet modulare dhe jomodulare

Për disa fillimi i zbatimit të sistemit të kreditave automatikisht nënkupton edhe zbatimin e sistemit modular, ose “njësitë” e kursit ose modulet, të cilat u përshkruhen një “numër i kufizuar/i arsyeshëm” i kreditave me një qasje pak a shumë standarde shumëzimi. Në praktikë ka shumë opsione dhe “*standardi i shumëfishtë*” rrallë merret parasysh. Sistemi modular ka shumë përparësi, sepse në disa vende mund të parandalojë copëzimin e tepruar dhe numrin tepër të madh të provimeve. Ky sistem,

pokështu e lehtëson edhe transferin e kreditave. Sistemi modular nuk është parakusht për hartimin e gjithëmbarshtëm të kurrikulave, megjithëse në praktikë ndihmon shumë në lehtësimin e procesit. Ana negative e sistemit modular është se e zvogëlon lirinë e mësimdhënies, sidomos në rastet kur numri i orëve të kontaktit brenda modulit është i kufizuar; mirëpo, në anën tjetër ka aspektet pozitive pasi që e shton fleksibilitetin për aq sa lejon hartimin e kurrikulave të ndryshme që kanë pika lidhëse ndërmjet veti.

Përderisa në sistemin jomodular (në rastet kur një numër i madh i kreditave jepen nga një njësi e kursit që ligjërohet nga një mësimdhënës) përparësi i jepet zgjedhjes së materialit, në sistemin modular rëndësia më e madhe i kushtohet strukturës së gjithëmbarshtëme të kurrikulave. Në çfarëdo sistemi, qoftë ai modular apo jomodular, çështja e caktimit të kreditave mund të bëhet në dy mënyra: prej së poshtmi ose prej së larti. Në qasjen poshtë-lartë, njësia mësimore e kursit ose gurëthemeli është pikë kryesore referimi. Në këtë situatë nuk është e qartë pozita e njësisë së caktuar mësimore në suaza të planprogramit të gjithëmbarshtëm. Rreziku i kësaj qasjeje është se mësimdhënësit e nënçmojnë ose e mbiçmojnë rëndësinë e njësive mësimore që i zhvillojnë. Kjo pastaj reflektohet në sasinë e punës që kërkohet nga studentët për kursin e caktuar. Për studentët kjo do të thotë se ata nuk do të jenë në gjendje ta shfrytëzojnë kohën e tyre në mënyrën më të dobishme, pasi që ngarkesa e tyre e punës është tepër e rëndë (ose tepër e lehtë).

Në qasjen lartë-poshtë procesi fillon me përshkrimin e rezultateve të synuara të nxënies në katër nivele:

- programi për diplomë i ciklit të dytë (niveli MA ose MSc);
- programi për diplomë i nivelit të parë (niveli BA/BSc)
- secili vit ose nivel i programit të studimit, p.sh. viti i parë, i dytë, i tretë, i katërt, dhe i pestë;
- secila njësi mësimore e kursit (ose modul ose aktivitet i mësimdhënies/nxënies).

Shpërndarja e pikëkreditave

Kur flasim për rezultatet e dëshiruara të nxënies ose për kompetencat, i referohemi dijeve mbi faktet, shkathtësive analitike, shkathtësive praktike, e të tjera. Vëmendje e

veçantë duhet t'i jepet shmangies së përfshirjes së rezultateve të papërshtatshme të nxënies (për shembull, mbulimi tepër i detajuar i një teme të caktuar). Pasi të jenë formuluar rezultatet e nxënies, hapi vijues është të vendoset kohëzgjatja e nevojshme për arritjen e këtyre rezultateve të nxënies. Kjo përlllogaritje bazohet në vlerësime mbi atë që mund të bëjë studenti tipik në një periudhë të caktuar kohore. Është e logjikshme se koha e përgjithshme në dispozicion nuk do t'i përshtatet punës së nevojshme për të kryer. Në këtë pikë vjen koha për të bërë kompromise përkitazi me nivelin e dijeve e të shkathtësive siç janë formuluar në rezultatet e dëshiruara të nxënies dhe me sasinë e kohës në dispozicion⁷. Kjo mbase do të thotë se do të duhet përshtatur rezultatet e nxënies. Nëse ky veprim kryhet si duhet, kjo do të tregojë sasinë e kohës në dispozicion për secilin aktivitet të nxënies/mësimdhënies në kuadër të programit të kursit në bllok, module ose njësi mësimore e kursit, tezë diplome, punë në terren, punë praktike në ndonjë organizatë, provim final, etj.) Pikëkreditat lejojnë përlllogaritjen e ngarkesës së domosdoshme të punës dhe imponojnë një kufi real për atë që mund të përfshihet në tërë kursin ose në secilin vit akademik.

Numri i përgjithshëm i pikëkreditave të nevojshëm për diplomë ose për të mbaruar një vit akademik mund të ndahen në mënyra të ndryshme për të lehtësuar përcaktimin e kurseve të studimit dhe të shkallës së fleksibilitetit të lejuar. Për shembull, pikëkreditat e nevojshëm për të mbaruar studimet për diplomë mund të ndahen në kategori të ndryshme: për shembull në aso që përkojnë me kurset “bërthamë” e të detyrueshme, në kurse ndihmëse ose plotësuese, e të tjera.

Një shpërndarje e tillë në kategori natyrisht do të dallojë prej institucionit në institucion. Kjo për arsye se institucionet dallojnë shumë nga aspekti i disponimit me personel mësimdhënës dhe për nga shkalla e përgaditjes së studentëve të tyre me rastin e pranimit dhe, rrjedhimisht, janë të detyruar të shpërndajnë pikëkreditat në mënyrën më të përshtatshme për të mundësuar përdorimin më të mirë të resurseve dhe për ngritje të efikasitetit të aktiviteteve të mësimdhënies dhe nxënies.

Pikëkreditat dhe niveli

Përderisa nuk ka ndonjë sugjerim specifik në ECTS sipas të cilit pikëkreditat masin nivelin e arsimimit, megjithatë është e qartë se, gjatë përdorimit të pikëkreditave në

⁷ Në dispozicion, për shembull në bazë të traditës së mësimdhënies/nxënies në institucionin dhe “vendin e caktuar”.

suaza të sistemit të akumulimit, rregullat lidhur me dhënien e kualifikimeve në përgjithësi përcaktojnë jo vetëm numrin e pikëkreditave të nevojshëm për kualifikimin e caktuar por edhe një sërë rregullash lidhur me nivelin në të cilin duhet të merren ato pikëkredita si dhe llojin e kurseve.

Projekti Tuning nuk është orvatur të merret me çështjet e niveleve në mënyrë abstrakte. Ky projekt e ka hulumtuar këtë çështje në lidhje me pikëkreditat dhe njohjen e tyre në nivel të fushës lëndore. Është evidente se institucionet që zbatojnë sistemet e akumulimit të pikëkreditave do të duhet të merren më këtë çështje; dhe nëse kreditat do të duhet të transferohen ndërmjet institucioneve dhe ndërmjet shteteve anëtare, çështja do të duhet të trajtohen në perspektivë evropiane. Për momentin, këto raste zgjidhen sipas rastit, shpesh duke përdorur rrjetin NARIC. Por nëse mëtohet përdorimi në shkallë më të gjerë i sistemit evropian për akumulimin e pikëkreditave do të nevojitet një pikëvështrim evropian, ose madje një sistem i treguesve të nivelit në shkallë të Evropës. Për më tepër, zhvillimi i këtyre indikatorëve të mëtejme në lidhje me pikëkreditat do të jetë një faktor kritik në një sistem të akreditimit të nxënies ose të përvojës paraprake. Jashtë kësaj kornize tradicionale do të jetë edhe më e rëndësishme të vendosen tregues (indikatorë) të tillë në mënyrë që të gjithë të ineteresuariat të mund të kuptojnë në mënyrë transparente, nivelin në të cilin jepen pikëkreditat. Njësoj edhe në fushën e zhvillimit të vazhdueshëm profesional (dhe sidomos duke pasur ritmet e shpejta të ndryshimeve në këtë fushë) do të duhet të përshkruhet qartë niveli për të cilin jepen pikëkreditat.

Një mënyrë për të ecur përpara është futja në zbatim e përshkruesve (deskriptorëve) shtesë, të cilët do të përshatashin me ECTS-në si sistem i transferit dhe akumulimit. Një parakusht për një sistem të tillë me zbatim në mbarë Evropën do të ishte transparenca dhe lehtësia e kuptimit dhe e implementimit. Rrjedhimisht pikëkreditat do të shpërndareshin nëpër nivele dhe lloje të kurseve.

Natyrisht, koncepti i niveleve ekzistonte edhe para futjes në zbatim të ECTS-së si sistem i akumulimit. Pothuajse çdo herë programet bazohen në një shteg ose skemë e cila ndjekë një concept të ngritjes (pogresionit). Modele të ndryshme janë në përdorim për të garantuar respektimin e rregullave të strukturës së programeve të studimit. Në programet tradicionale dhe më rigjide, studentët duhet të kalojnë kërkesa të caktuara për të kaluar prej një viti akademik në tjetrin.

Në raste të tilla, njohja e pikëkreditave bëhet në një kontekst të ngurtësuar në të cilin “vitet” dhe “nivelet” përputhen plotësisht. Në raste të tjera përdoret një sistem i parakushteve për të kontrolluar përparimin (progresin). Studenti duhet të marrë një kurs të caktuar ose një sërë kursesh për të kaluar në modulin, në njësinë e ardhshme mësimore ose në një grup më të avansuar të tyre. Rrugë të tilla të përparimit (progresit) përshkruhen në programet e studimit dhe në rregulloret e provimeve. Këto rregullore janë vendimtare për njohjen e njësive të kurseve si pjesë të programit studimor për diplomë.

Kohëve të fundit ka fituar peshë dhe është fuqizuar koncepti i Mësimit Permanent (ose Mësimi Tërëjetësor siç përdoret prej disa ekspertëve). Kjo perspektivë e re dhe më e gjerë e mjedisit të nxënies e të mësimdhënies do të kërkojë më shumë fleksibilitet lidhur me njohjen e studimeve të mëparshme dhe (nivelit të) kompetencave të fituara në mjedise të tjera dhe të ndryshme.

Nevojat e shoqërisë po ashtu sugjerojnë gjetjen e përgjigjeve në programe më të diferencuara dhe rrjedhimisht më fleksibile të studimeve. Programet e ardhshme me siguri do të jenë të personalizuara deri në një masë të madhe, duke marrë parasysh interesat dhe talentet e studentëve të caktuar individualë. Për programe të tilla fleksibile nuk mjaftojnë më sistemet e konsoliduara të progresionit (përparimit). Futja në zbatim e sistemit prej tre cikleve dhe lidhja e këtyre cikleve me deskriptorë të niveleve të ciklit ka shënuar një hap përpara drejtë zgjidhjes së kësaj çështjeje. Në praktikë kemi të bëjmë me pikëkredita të ciklit të parë ose baçellor, të ciklit të dytë ose pikëkredita ECTS master dhe të ciklit të tretë ose pikëkredita ECTS të nivelit të doktoratës. Në shumë vende pikëkreditat nuk mund të përfshihen në programe kur ata nuk janë të të njëjtit nivel.

Për shembull pikëkreditat e ciklit të parë nuk mund të njihen si pjesë e programeve të ciklit të dytë. Programet e studimeve që lejojnë përfshirjen e kufizuar të pikëkreditave të nivelit më të ulët nuk do të mjaftohen me bërjen e dallimeve ndërmjet vetëm tri niveleve. Në këto, por edhe në raste të tjera, do të ketë nevojë për nivele të ashtuquajtura të ndërmjetme, të cilat gjithashtu duhet të jenë të bazuara në deskriptorë.

Nëse ndonjëherë do të përcaktohen nivelet e ndërmjetme, atëherë ne mund të bëjmë dallimet e mëtejme:

- Kurse të nivelit fillestar (që kanë për qëllim të japin udhëzime hyrëse në një lëndë);
- Kurse të nivelit të mesëm (që mëtojnë thellimin e dijes dhe shkathtësive fillestare);
- Kurse të niveleve të avansuara (që mëtojnë forcimin e mëtejme të shkathtësive dhe të ekspertizës);
- Kurse të nivelit të specializuar (me qëllim që të mbindërtojnë dijet dhe përvojën në një fushë apo disiplinë specifike).

Mund të merret me mend se një program i studimeve i ciklit të parë bazohet në një strukturë e cila përdorë nocione të nivelit fillestar, të mesëm dhe të avansuar. Në një program të ciklit të dytë (veçanërisht në programin dyvjeçar ose prej 120 pikëkreditave) bërja e dallimit ndërmjet nivelit të lartë dhe atij të specializuar mund të jetë një veprim shumë i dobishëm.

Përlogaritja e pikëkreditave nga aspekti i ngarkesës së punës

Përkufizimi i pikëkreditave

Përlogaritja praktike e pikëkreditave nga aspekti i ngarkesës së punës është dëshmuar të jetë një çështje shumë e vështirë. Pikë së pari duhet qartësuar çka nënkuptohet me pikëkredita. Përkufizimet në vijim duket se bëjnë punë:

Pikëkreditimi është një masë e ngarkesës së punës së studentit duke u nisur nga koha e nevojshme për të përfunduar një njësi të caktuar të mësimdhënies/nxënies.

Sipas parametrave të ECTS-së:

60 pikëkredita ECTS e masin ngarkesën e punës për një student tipik gjatë një viti akademik.

Numri i orëve të punës së studentit (është fjala për studentin tipik) të kërkuara për arritjen e një grupi të rezultateteve të nxënies (në një nivel të caktuar) varet nga aftësitë e studentit, nga metodat e mësimdhënies dhe nxënies, nga mjetet mësimore dhe nga lloji i kurrikulave të zbatuara. Këto mund të dallojnë prej institucionit në institucion në të njëjtin vend, si dhe prej një vendi në tjetrin.

Pasi që pikëkreditat qenkan vetëm masë e ngarkesës së punës brenda një kurrikule,

atëherë ato mund të përdoren si mjet planifikimi e monitorimi vetëm pasi të jenë përcaktuar kurrikulat. Nëse dëshirohet të krijohet, të modifikohet ose të vlerësohet një kurrikulë, atëherë duhet të arrihet pajtim i përgjithshëm për rezultatet e përgjithshme dhe specifike të nxënies.

Përcaktimi i ngarkesës dhe cilësisë mesatare të punës

Shpesh thuhet se nuk ekziston studenti *tipik*. Por tash bëhet pyetja: si të përcaktohet standardi mesatar i cilësisë së studentit? Megjithatë ka një pajtim të përgjithshëm se kërkohet një kohë dhe një standard i caktuar i përgaditjes për të fituar një shkallë të caktuar të dijes e të shkathtësive. Kështu, koha e shpenzuar dhe përgaditja paraprake personale janë dy variabla të arritshmërisë përkitazi me një kurs ose program të caktuar të studimeve. Në këtë kontekst, dija paraprake e nivelit të pranimit në një program të njohur për kualifikim është element kyç. Niveli dhe sasia e saj mund të ndikojë në sasinë e ngarkesës së punës së studentit gjatë një programit të kursit. Gjithsesi, personeli mësimdhënës ka një ide të përgjithshme për kërkesat që mund t'ia bëjë një studenti për të bërë në një periudhë të caktuar kohore në suaza të një programi të studimeve. Për më tepër, personeli mësimdhënës ka një koncept të qartë për standardet e cilësisë. Megjithatë, zakonisht thuhet se nëse studenti *tipik* do të bënte përpjekje më të mëdha gjatë përgaditjes së provimeve, atëherë edhe notat do të ishin më të larta. Njësoj, edhe nëse student i mirë do të shpenzonte kohën e duhur për përgaditjen e një provimi, atëherë ai ose ajo do të shpërbleheshin me notë të mirë. Nëse shpenzohet më pak kohë, nota me siguri do të jetë më e ulët. Me fjalë të tjera, ka një relacion ndërmjet përpjekjeve dhe rezultateve të studentit.

Nëse koha që i duhet një studenti të caktuar për arritjen e rezultateve të nxënies ndryshon sipas mundësive dhe kapacitetit të studentit individual dhe nëse kjo kohë ndikohet nga shkalla e mësimit paraprak dhe nga mënyra e nxënies, atëherë mund të konstatojmë se mund të përcaktohet e ashtuquajtura *kohë e vlerësuar e nxënies*. Koha e vlerësuar e nxënies është numri mesatar i orëve që pritet se do t'i duhen një studenti (të një niveli të caktuar) për të arritur rezultatet e përcaktuara të nxënies për atë nivel⁸.

⁸ Pikëkreditat dhe Kualifikimet e Arsimit të Lartë. *Udhëzimet për Pikëkreditat për Kualifikimet e Arsimit të Lartë në Angli, Uells dhe në Irlandën Veriore*, f.4.

Metodat e përlogaritjes së ngarkesës së punës

Në praktikë përdoren qasje të ndryshme për të llogaritur ngarkesën e punës së studentit. Megjithë dallimet sipas lëndëve, prapëseprapë mund të identifikohen emëruesit e përbashkët.

Gjërat në vijim luajnë rol të rëndësishëm gjatë përlogaritjes së ngarkesës së punës:

- Numri i përgjithshëm i orëve të kontaktit për njësinë e kursit (numri i orëve në javë shumëzuar për numrin e javëve);
- Përgatitja paraprake dhe rregullimi i shënimeve pas vijimit të orëve të ligjëratave/seminareve;
- Sasia e punës së mëtejme të pavarur të nevojshme për mbarimin e suksesshëm të kursit.

Njësia e fundit është shumë e vështirë për t'u llogaritur dhe varet kryesisht nga disiplina (lënda) dhe nga kompleksiteti i temës (përmbajtjes). Puna e pavarur mund të përbajë këto elemente:

- Mbledhjen dhe përzgjedhjen e materialit relevant
- Leximi dhe studimi i materialit
- Përgatitja e provimit me gojë ose me shkrim
- Shkrimi i ndonjë eseje apo disertacioni/teze
- Puna e pavarur në laborator

Mbase tashmë është e qartë se përlogaritja e ngarkesës së punës nga aspekti i pikëkreditave nuk është një proces automatik. Profesori duhet të vendosë për nivelin e kompleksitetit të materialit që do të studjohet për një njësi kursi. Dihet vetvetiu se përvoja paraprake e personelit luan rol thelbësor. Një nga kontributet kryesore të procesit të caktimit të pikëkreditave është se ky kërkon nga personeli mësimdhënës më shumë reflektim për mënyrën e hartimit të kurrikulave dhe për metodat e mësimdhënies.

Përdorimet e pyetësorëve janë dëshmuar si mjete shumë efikase në rastet kur mëtohet kontrollimi i rregullt nëse studentët janë në nivel të detyrave të tyre në suaza të kohës së përcaktuar. Në këta pyetësorë nga studentët kërkohet të përgjigjen jo vetëm për mënyrën si e kanë përjetuar ata ngarkesën e punës, por edhe për motivimin e tyre dhe kohën që e kanë ndarë për kursin përkatës.

Kohëzgjatja e vitit akademik në Evropë

Rezultatet e hulumtimeve të Tuning-ut

Sikurse gjatë definimit të studentit tipik, edhe kohëzgjatja e vitit akademik në Evropë paraqet vështirësi të shumta për shkak të variacioneve në kohëzgjatjen e periudhës së studimeve për një vit akademik në Evropë. Siç është thënë më herët. Kohëzgjatja e vitit akademik, ose, thënë ndryshe, numri i orëve të punës së një viti akademik, është një nga faktorët për përcaktimin e numrit të orëve të punës të studentit që përmban një pikëkredit ECTS. Në shikim të parë, në Evropë duket se ka ndryshim të këhëzgjatjes së vitit akademik prej një vendi në vendin tjetër dhe, ndonjëherë, edhe brenda vendit të njëjtë, prej një institucioni në tjetrin. Megjithëse koha vetvetiu mund të jetë masë e pamjaftueshme, Projekti i Tuning ka kryer një hulumtim për të fituar një pasqyrë më të saktë të situatës aktuale. Nga informatat e fituara mund të nxirren një numër i përfundimeve të përgjithshme. Përfundimi i parë është se duhet bërë dallimin ndërmjet numrit real të javëve të mësimdhënies, numrit të javëve (të pavaruara) të studimeve dhe të punës praktike, të kohës për përgaditje të provimeve dhe numrit të javëve të provimeve. Shuma e përgjithshme e këtyre tregon kohëzgjatjen reale të periudhave të mësimit dhe, rrjedhimisht, ofron informata të krahasueshme sipas disiplinave, institucioneve dhe vendeve. Konkluzioni i dytë është se kur të analizojmë programet, atëherë dallimet në kohëzgjatje dalin shumë më të vogla se që na duket në shikim të parë.

Përfundimi i fundit është në pajtim me informacionet që i kemi mbledhur për kohëzgjatjen zyrtare të vitit akademik të institucioneve dhe vendeve, për shembull për fillimin dhe fundin e një viti akademik. Kjo përlllogaritje i merr parasysh periudhat e pushimeve gjatë të cilave është e natyrshme që studentët vazhdojnë të punojnë në përgaditjen e vlerësimeve, projekteve, disertacioneve. Në këtë mënyrë pothuajse të gjitha vendet përfshihen në spektrin prej 34 deri 40 javë në vit. Nëse e pranojmë se një javë përmban 40 deri 42 orë, atëherë numri i vërtetë i “orëve zyrtare” të cilat priten si angazhim i punës së studentit gjatë një viti akademik të jetë prej 1400 deri 1680 orë (1800⁹). Edhe në rastet kur përcaktimi zyrtar i orëve është më i ulët, prapëseprapë, në praktikë, për shkak të punës që bëhet gjatë periudhave të pushimeve, numri real i orëve përputhet me

⁹ Në disa vende ligji përcakton se viti akademik për studentët ka një ngarkesë pune prej 1500 deri 1800 orë.

normën e përgjithshme. Pika mesatare duket të qëndrojë në rreth 1520 orë në vit. Nëse kemi parasysh faktin se një vit akademik përmban 60 pikëkredita të ECTS-së, atëherë një pikëkredit paraqet përafërsisht 25 – 30 orë të ngarkesës së punës së studentit. Kjo shkallë e dallimeve duket të jetë e pranueshme. Pika mesatare sillet në rreth 25 deri 26 orë për pikëkredit.

Disa raste të veçanta

Nëse një program i rregullt i studimit është 34 deri 40 javë, atëherë mbetet shumë pak kohë që të fitohen më shumë pikëkredita ECTS se sa numri standard prej 60 pikëkreditash brenda një viti akademik. Nëse nisemi nga supozimi se një program normal i studimeve duhet të përmbajë 36 deri 40 javë pune, atëherë mbesin më së shumti 10 deri 12 javë për të bërë punë shtesë mësimore. Ky moment është shumë i rëndësishëm për programet e ciklit të dytë, të cilat bazohen *në një vit të plotë kalendarik* të studimeve në vend të 9 muajve. Programe të këtilla ofrohen për shembull në Mbretërinë e Bashkuar dhe në Irlandë. Nëse një program zgjatë 12 muaj, që janë 46 deri 50 javë, atëherë ai do të duhej ndante 75 pikëkredita ECTS. Një strukturë në të cilën viti akademik do të përmbante më shumë se kaq pikëkredita do të ishte e padëshirueshme.

Në përmbledhje:

- një program i zakonshëm i studimeve ka një ngarkesë zyrtare prej 60 ECTS pikëkreditash për vit akademik;
- një program i ciklit të dytë ose të ashtuquajturat programe *të vitit të plotë kalendarik* (për shembull programet 12 mujore) mund të kenë më së shumti ngarkesë prej 75 pikëkreditave (që barazohet me një program zyrtar prej 46 deri 50 javësh);
- një program Master i ciklit të dytë prej 90 pikëkreditash ECTS bazohet në kohëzgjatjen prej 14-15 muajve (që është e barabartë me 54 deri 60 javë mësimi).

Për të gjitha programet që kërkojnë më shumë se 1500/1600 orë (36/40 javë) në vit, duhet të sigurohen dëshmi të ngarkesës së punës nëse dëshirohet të jepen më shumë se 60 pikëkredita.

Duhet gjithashtu të pranojmë se shumë studentë sot studjojnë me korrespondencë. Nëse për shembull, një program i studimeve me korrespondencë ka 45 pikëkredita ECTS për një vit, atëherë 4 vite të studimeve janë të barabarta me tri vjet të studimeve të rregullta pikëkreditat japin një mënyrë të mirë të organizimit të programeve të studimeve me korrespondencë.

Ngarkesa e punës, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies

Ngarkesa e punës, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies janë qartazi të ndërlidhura me njëra tjetrën. Megjithatë, ka edhe elemente të tjera relevante. Një sërë faktorësh të ndërlidhur luajnë rol të rëndësishëm në arritjen e rezultateve të dëshiruara të nxënies. Këto nuk kufizohen me numrin e orëve të punës, me ngarkesën e punës dhe me kthjelltësinë e studentit. Edhe metodat e mësimdhënies dhe nxënies duhet gjithashtu të merren parasysh. Nuk është njësoj nëse mësimdhënia është bërë në grupe të mëdha ose më shumë në mënyrë individuale: thënë ndryshe, a është organizuar shumica e mësimin në ligjërata, seminare, në ushtrime apo në kurse praktike. Për më tepër, numri i studentëve në grup mund të ketë efekt në rezultatin e mësimdhënies, siç ndodh me sistemin e mentorimit. Por nuk duhet nënçmuar as rolin e vlerësimit, modelin e koherencën e planprogramit (a përqendrohet në avansimin gradual të kryerjes së punës, apo parashtrohet kërkesa të tepërta ose të mangëta në faza të caktuara?), si dhe cilësinë e organizimit e mjetet mësimore në dispozicion (si kompjuterët e mjete të tjera të avansuara). Pos këtyre, duhet marrë parasysh edhe traditat kombëtare dhe regjionale arsimore. Për shembull, në disa vende studentët do qëndrojnë në shtëpi dhe u duhet kohë për të udhëtuar, ndërkaq në vende të tjera ata jetojnë vetë dhe u duhet kohë të kujdesen për vete. Në vende të treta ata vendosen nëpër konvikte. Të gjithë këta faktorë, në një masë, ndikojnë në rezultatet e përvojave të mësimdhënies / nxënies të matura në kohë (e të shprehura në pikëkredita) dhe në cilësi të kryerjes së detyrave (dhe të shprehura në shkallë të arritshmërisë). Në një situatë ideale qëllimet dhe objektivat e vendosura do të arriheshin plotësisht në kohën teorike të nxënies. Siç e kemi thënë më herët koha teorike e nxënies nuk është koha aktuale që i duhet një studentit konkret për të arritur rezultatet e nxënies. Koha konkrete do të ndryshojë prej një studentit në tjetrin. Në të shumtën e rasteve, situata ideale as që nuk ekziston.

Në fund, mund të themi se elementet kryesore që ndikojnë arritjen e objektivave mund të grupohen si në vijim:

- Diversiteti i traditave
- Konteksti dhe modeli i zbatuar i planprogrameve
- Koherenca e planprogrameve
- Metodatat e mësimdhënies dhe nxënies
- Metodatat e vlerësimit dhe kryerjes së detyrave
- Organizimi i mësimdhënies
- Aftësia dhe angazhimi i studentëve
- Përkrahja financiare nga fonde publike ose private

Nuk është as e mundur as e dëshirueshme që të identifikohet një mënyrë e vetme për arritjen e rezultateve të nxënies. Duke i pasur parasysh kushtet dhe rrethanat e brendshme e të jashtme, duhet pikasur balancin e duhur për secilin program në kontekstin e faktorëve të përmednur më lartë – ndër të cilët duhet llogaritur edhe kohën. Ky kombinim i faktorëve do të ndryshojë prej vendit në vend. Kështu bëhet e qartë se shtigje të ndryshme mund të çojnë në rezultate të krahasueshme të nxënies. Në këtë mënyrë mund të ruhet plotësisht diversiteti i tanishëm në Evropë.

Programet e studimeve kërkojnë monitorim, përshtatje dhe vlerësim të vazhdueshëm. Kjo garanton se rezultatet e kërkuara të nxënies mund të arrihen edhe kur të ndryshohen rrethanat dhe/ose kushtet ose ndonjëri nga faktorët e përmendur. Monitorimi, përshtatja dhe vlerësimi janë procese shumë të rëndësishme të brendshme për të cilat edhe studentët edhe mësimdhënësit janë njësoj përgjegjës.

Mënyra më e rëndësishme e jashtme e kontrollimit të efikasitetit të kombinimit të përdorur të faktorëve e të rrethanave është duke zbatuar akreditimin dhe procese të rregullta të sigurimit të cilësisë. Skemat për vlerësimin e cilësisë zhvillohen për të kontrolluar nëse rezultatet e aplikuarat të nxënies janë të nivelit të dëshiruar dhe nëse ato përmbushen nga përmbajtja e programit. Për momentin, këto skema organizohen në nivel kombëtar, mirëpo nuk duhet përjashtuar mundësinë e ndërkombëtarizimit të sigurimit të cilësisë e të akreditimit në të ardhmen e afërt.

Përfundim

Ky studim e bën të qartë se procesi i mësimdhënies dhe i nxënies ndikohet nga shumë faktorë. Po ashtu tregohet se pikëkreditat nuk janë tregues të mjaftueshëm të (nivelet të) arritshmërisë së nxënies. E vetmja mënyrë për të krahasuar pjesët e programeve studimore të ofruara nga institucionet e arsimit të lartë është përmes vëzhgimit të rezultateve të nxënies dhe kompetencave. Me definimin e rezultateve të duhura të nxënies mund të vendosen standardet përkritazi me nivelin e kërkuar të dijeve dhe përmbajtjeve teorike e praktike të disiplinës së caktuar si dhe shkathtësive të disiplinës së caktuar dhe shkathtësive të përgjithshme akademike / shkathtësive të transferueshme. Me përjashtim të kompetencave të përgjithshme, të gjitha elementet e përmendura do të ndryshojnë prej një discipline në tjetrën. Për t'i bërë programet më transparente dhe të krahasueshme në shkallë evropiane, është e domosdoshme të zhvillohen rezultate të nxënies dhe kompetenca për secilin kualifikim të pranuar. Këto rezultate të nxënies duhet të jenë të identifikueshme dhe të vlerësueshme në kuadër të programit përkatës për kualifikim.

Rezultatet e nxënies nuk duhet definuar vetëm për nivelin e kualifikimeve formale siç janë diplomat, por ato duhet përcaktuar edhe për nivel modulesh dhe kursesh. Përfshirja e rezultateve të nxënies në pjesët dhe në tërësinë e një planprogrami stimulon qëndrueshmërinë e tij. Ato e përcaktojnë në mënyrë eksplicite çfarë duhet të mësojë studenti. Është më se e qartë se transferi dhe akumulimi i pikëkreditave bëhen më të lehta me rezultate të qarta të nxënies. Këto e bëjnë të mundshme që të tregohen me saktësi arritshmëritë për të cilat janë përcaktuar dhe dhënë pikëkreditat.

Definimi i rezultateve të nxënies është përgjegjësi e personelit mësimdhënës. Megjithatë është shumë e dobishme të konsultohen palë të ndryshme të interesuara në shoqëri, prapëseprapë vetëm specialistët në fushën e caktuar do të jenë në gjendje të formulojnë rezultate të përdorshme të nxënies. E dhëna se sektori i arsimit të lartë është ndërkombëtarizuar dhe se institucionet e disiplinave tashmë garojnë në shkallë globale, e bënë të domosdoshme formulimin e rezultateve më të përgjithësuar të nxënies për secilën disiplinë në rrafsh mbinacional. Duke i definuar rezultatet e nxënies në këtë mënyrë zhvillohen edhe standardet universale, të cilat duhet të paraqesin pastaj edhe bazën për vlerësimin dhe sigurimin e cilësisë së brendshme, kombëtare dhe ndërkombëtare. Një nga detyrat kryesore të projektit *Harmonizimi i Strukturave Arsimore në Evropë* është zhvillimi i metodologjisë së kërkuar për

definimin e rezultateve të nxënies e të kompetencave. Kjo metodologji duhet të ofrojë mekanizmin për t'u përballur me zhvillimet e kohëve të fundit si ndërkombëtarizimi i punës dhe i arsimit, ndërprerja e studimeve akademike për shkak të futjes në zbatim të sistemit të dy cikleve dhe arsimit permanent. Ne në këtë punim jemi orvatur të qartësojmë përkufizimin e pikëkreditave me qëllim të përdorimit të tyre efektiv gjatë planifikimit të hartimit të kurseve për arritjen e kompetencave dhe rezultateve përkatëse të nxënies.

Objektiv i punimit ka qenë që të tregohet raporti ndërmjet strukturave arsimore, rezultateve të nxënies, ngarkesës së punës dhe përlllogaritjes së kreditave sidomos brenda kontekstit të Procesit të Bolonjës. Ky raport bëhet edhe më i rëndësishëm në botën e sotme ku mësimdhënia tradicionale po zëvendësohet pjesërisht me tipe të reja të mësimdhënies e të nxënies dhe ku institucionet tradicionale të arsimit të lartë po përjetojnë gjithnjë më shumë konkurrencë nga institucionet e ngjashme dhe nga institucionet jotradicionale, të cilat ofrojnë mundësi të reja dhe atraktive për nxënësit/studentët. Është në interes të shoqërisë në tërësi që studentët të orientohen më lehtë në tregun arsimor global. Transparenca nuk është fjalë kyçe vetëm për këtë treg por edhe për programet për diplomë (që ofrojnë kualifikime të ndryshme). Sigurimi i cilësisë dhe akreditimi janë pjesë integrale e kësaj fotografie. Konkurrenca kërkon përcaktimin e rezultateve të nxënies dhe kompetencave të cilat janë transparente dhe një sistem të pikëkreditave që lejon krahasim të papenguar. Në këtë kuptim, metodologjia dhe mjetet e ECTS-së (marrëveshja e studimeve, çertifikatat e notave dhe, në të ardhmen, deskriptorët e nivelit e të kursit, të rëndësishme si për studentët mobil ashtu edhe për ata jo-mobil (që nuk marrin pjesë në programe të pranuar shkëmbimi) fitojnë shumë për nga rëndësia. E njëjta vlenë edhe për Shtojcën e Diplomës. Punësueshmëria në vend por edhe ndërkombëtarisht është çështje kyçe për studentët e sotëm. Kjo nënkupton se studenti do të kërkojë programe që më së miri i përshtaten aftësive të tij. Krahasimi kërkon jo vetëm sisteme të krahasueshme të arsimit të lartë në shkallë evropiane, por edhe struktura dhe përmbajtje të krahasueshme të studimeve. Definimi i rezultateve të nxënies dhe i kompetencave dhe përdorimi i ECTS-së si sistem i transferimit dhe i akumulimit mund të ndihmojë në arritjen e këtyre objektivave.

Përgaditur nga Robert Wagenaar.

4.2. Ngarkesa e punës së studentit, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies: Qasja Tuning

Nevoja

Përderisa shumë vende të Europës po përgatiten për implementimin e sistemit në dy cikle në përputhje me procesin e Bolonjës, po bëhet gjithnjë e më e qartë se duhet të ketë disa pika të thjeshta referimi lidhur me ngarkesën e punës së studentit. Çështja e ngarkesës së punës lidhet me futjen në zbatim të sistemit të kreditave ECTS, qoftë si sistem transferi apo akumulimi. ECTS-ja është instrument i promovimit të kompatibilitetit dhe krahasueshmërisë në arsimin e Lartë Evropian. Nevoja për pika të qarta referimi po ashtu del edhe nga kërkesa për transparencë dhe drejtësi ndaj studentëve¹⁰.

Parimet e ECTS-së

Sistemi European i Transferit dhe Akumulimit të Kreditave me shkurtesë SETAK (ang. ECTS) është një sistem me studentin në qendër që bazohet në ngarkesën e punës së studentit të nevojshme për arritjen e objektivave të një programi; këto objektiva specifikohen për nga rezultatet e nxënies dhe për nga kompetecat që duhet të fitohen. ECTS-ja bazohet në disa parime¹¹:

- 60 pikëkredita paraqesin punën e një studenti të rregullt gjatë një viti akademik. Puna e studentit në një program të rregullt në shumicën e rasteve në Evropë arrin në rreth 1500 deri 1800 orë në vit me ç'rast një pikëkredit nënkupton 25 deri 30 orë punë¹².
- Pikëkreditat në ECTS mund të fitohen vetëm pas përfundimit me sukses të punës së kërkuar dhe pas vlerësimit të duhur të rezultateve të arritura të nxënies. Rezultatet e nxënies janë pako të kompetencave që shprehin atë që studentët do të dinë, do të kuptojnë ose do të jenë në gjendje të bëjnë pas përfundimit të procesit të nxënies (të rregullt ose me korrespondencë).

¹⁰ Fjala student këtu përdoret për cilindo lloj të nxënësit.

¹¹ Një përshkrim të hollësishëm të karakteristikave të ECTS-së mund ta gjeni në Udhëzimin për Përdorimin e ECTS-ve, i cili është në dispozicion në serverin e Komisionit Evropian:
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html

¹² Në ciklin e dytë të studimeve të rregullta mund të dallojmë dy lloje të programeve: Programe normale të studimeve me një ngarkesë zyrtare prej 60 pikëkreditave dhe të ashtuquajturat *programe intensive* të një viti të plotë kalendarik (për shembull prej 12 muajsh, e jo si zakonisht programe 9 deri 10 muajshe) mund të kenë një numër maksimal prej 74 pikëkreditave (e barabartë me 46 deri 50 javë).

- Ngarkesa e punës së studentit në ECTS përbëhet nga koha e nevojshme për të mbaruar të gjitha aktivitetet e planifikuara të nxënies si: vijimi i ligjëratave, seminarët, mësimi privat dhe i pavarur, puna praktike në institucione, përgatitja e projekteve, provimet, e të tjera.
- Pikëkreditat ndahen për të gjitha komponentat arsimore të një programi të studimeve (si modulet, kurset, puna praktike në institucione, punimi i disertacionit, etj.) dhe pasqyrojnë sasinë e punës së kërkuar për arritjen e objektivave specifike dhe rezultateve të nxënies për secilën komponentë gjithnjë si pjesë e punës së përgjithshme të nevojshme për mbarimin me sukses të një viti të studimeve.

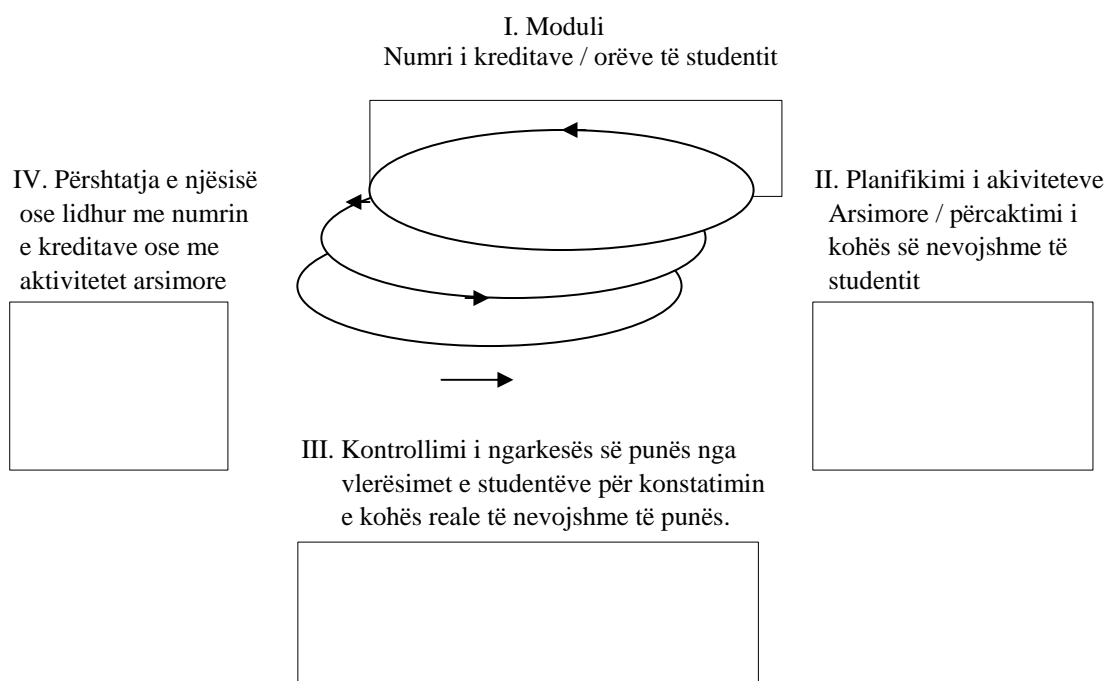
Projekti për *Harmonizimin e Strukturave Arsimore në Evropë* (Tuning), i cili përqendrohet në rezultatet e nxënies dhe në kompetencat e përgjithshme (gjenerike) dhe në kompetencat e fushave lëndore, ka treguar se qasjet në mësimdhënie, në nxënie dhe në vlerësim ndikojnë në ngarkesën e punës të kërkuar për arritjen e rezultateve të dëshiruara të nxënies dhe, rrjedhimisht, në ndarjen e pikëkreditave. Ngarkesa e punës, metodat e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënies janë qartazi të ndërlidhura njëra me tjetrën. Megjithatë, ka edhe elemente të tjerë të rëndësishëm. Në arritjen e rezultateve të dëshiruara të nxënies ndikojnë një numër i madh i faktorëve të ndërlidhur. Diversiteti i traditave duhet të merret parasysh, së bashku me modelin, kontekstin, dhe koherencën e planprogramit, me organizmin e mësimin, si dhe me aftësinë dhe angazhimin e studentëve. Me fjalë të tjera, koha e nevojshme për të arritur rezultatet e njëjta të nxënies mund të ndryshojnë varësisht nga konteksti.

Një qasje për përcaktimin e ngarkesës së punës së studentit në programet e arsimit të lartë

Kur të vendoset sasia e punës së studentit duhet të merren parasysh këto elemente të rëndësishme:

- Studenti ka një kohë të caktuar në dispozicion varësisht nga programi i tij/saj i studimeve.
- Përgjegjësia e gjithëmbarshme për hartimin e programit të studimeve dhe për caktimin e numrit të pikëkreditave i takon autoritetit përgjegjës, për shembull këshillit të fakultetit, etj.

- Autoritetet e universitetit ose të fakultetit ua delegojnë mësimdhënësve dhe ekipeve përgjegjëse të personelit përgjegjës të fundit për të vendosur lidhur me aktivitetet e mësim, nxënies dhe të vlerësimit për një sasi të caktuar të kohës së studentit.
- Është me rëndësi thelbësore që mësimdhënësi të jetë i njohur mirë për rezultatet specifike të nxënies që duhet arritur dhe për kompetencat që duhet fituar nga programi i studimeve.
- Mësimdhënësi duhet të reflektojë se cilat aktivitete janë më të rëndësishme për të arritur rezultatet përkatëse të nxënies për njësinë e kursit / modulit.
- Mësimdhënësi duhet të ketë një parafytyrim për nocionin e kohës mesatare të studentit të nevojshme për realizimin e aktiviteteve të përzgjedhura për njësinë e kursit / modulit.
- Studenti ka rol qenësor në procesin e monitorimit për të përcaktuar nëse ngarkesa e vlerësuar e punës së studentit është reale, megjithëse monitorimi është detyrë edhe e personelit mësimdhënës.



Katër hapa

Për realizimin e një objektivi të gjithëmbarshtëm, ose të zhvillimit të një qasjeje e cila sjell deri te shqyrtimi i mirëfilltë i ngarkesës së punës së studentit, rekomandohet implementimi i këtyre katër hapave.

I. Futja në zbatim i moduleve / njësive të kursit

Duhet të vendoset lidhur me përdorimin e sistemit modular ose jomodular. Në sistemin modular secila njësi e kursit ka një numër të ndryshëm të kreditave, megjithëse numri i përgjithshëm për secilin vit akademik do të mbetet prapëseprapë 60 pikëkredita. Në sistemin e modularizuar, njësitë e kursit / modulet kanë nga një numër fiks të pikëkreditave (për shembull pesë, ose ndonjë vlerë e shumëfishuar e këtij numri. Përdorimi i sistemit të modularizuar në një institucion mundëson përdorimin e moduleve të njëjta nga studentë të regjistruar në programe të ndryshme.

II. Vlerësimi i ngarkesës së punës së studentit

Ngarkesa e punës së një njësie të kursit ose të një moduli bazohet në shumën e përgjithshme të aktiviteteve të nxënies që pritet t'i kryejë një student për t'i arritur rezultatet e parapara të nxënies. Kjo llogaritet në kohë (në orë pune); për shembull, një modul prej pesë kreditash lejon për rreth 125-150 orë pune të një studenti tipik.

Aktivitetet arsimore mund të përkufizohen duke i marrë parasysh këto aspekte:

- *Mënyrat e mësimi (llojet e mësimdhënies dhe aktivitetet e nxënies):* ligjërata, seminare, seminare hulumtuese, kurse ushtrimi, punë praktike, ushtrime dhe punë në laborator, studime individuale me udhëheqje, mentorimi, studime të pavarura, specializimi, puna praktike në institucione ose 'përvoja', puna në terren, punë në projekte, etj.
- *llojet e aktiviteteve të nxënies:* vijimi i ligjëratave, kryerja e detyrave të caktuara, ushtrimi i shkathtësive teknike ose laboratorike, hartimi i eseve, studimi i pavarur dhe individual, leximi i librave dhe hartimeve, mësimi si të bëhet kritikë konstruktive ndaj hartimeve të tjerëve, udhëheqja e takimeve, e të tjera.
- *llojet e vlerësimit:* provimi me gojë, provimi me shkrim, prezentimi me gojë, testi,

hartimi/eseja, protfolioja, raporti nga specializimi, raporti nga puna në terren, vlerësimi i vazhdueshëm, teza/disertacioni final, e të tjera.

Mësimdhënësit e vlerësojnë cila është koha e nevojshme për të kryer aktivitetet e parapara për secilën njësi kursi ose modul. Ngarkesa e punës e shprehur në kohë duhet të përshtatet me kreditat në dispozicion për njësinë e kursit. Mësimdhënësit duhet të zhvillojnë strategji të duhura për të shfrytëzuar më së miri kohën në dispozicion.

III. Kontrollimi i ngarkesës së vendosur të punës përmes vlerësimeve studentore

Ka metoda të ndryshme për të kontrolluar nëse ngarkesa e përlogaritur e punës së studentit është korrekte. Mënyra më e zakonshme është përmes përdorimit të pyetësorëve të cilët plotësohen nga studentët, ose gjatë procesit të nxënies ose pas përfundimit të kursit.

IV. Përshtatja e ngarkesës së punës ose e aktiviteteve arsimore

Rezultati i procesit të monitorimit ose përditësimi i përmbajtjes së kursit mund të sjell deri te përshtatja e ngarkesës së punës ose e llojit të aktiviteteve arsimore të njësisë së kursit ose të modulit. Në një sistem të modularizuar do të jetë e domosdoshme të bëhet përshtatja e sasisë së materialit të nxënies dhe/ose i llojeve të mësimdhënies, ose aktivitetet e nxënies e të vlerësimit, pasi që numri i kreditave (p.sh. në rastin tonë, 5 ose një shumëfish i pesëshit) është i fiksuar. Në një model jomodular mund të ndryshojë edhe numri i kreditave, mirëpo kjo doemos, pastaj, do të ketë efekte mbi njësitë e tjera, pasi që numri i përgjithshëm i kreditave të programit është i fiksuar (për shembull, 30 për një semester, 60 për një vit akademik, etj.) Përshtatja e ngarkesës së punës ose/edhe e aktiviteteve do të duhet bërë gjithsesi si rezultat i procesit të monitorimit, i cili do të zbulojë mospërputhje ndërmjet ngarkesës së përlogaritur të punës së studentëve dhe ngarkesës reale të punës.

Shënim shpjegues për përdorimin e modelit Tuning në praktikë

Qasja Tuning bazohet në ndërlidhjen e një numri të elementeve kyçe:

- profile i diplomës, i cili tregon vendin e modulit në programin e gjithëmbarshtëm të studimeve, si dhe kompetencat që duhet të zhvillohen në modul.
- grupi përfitues, niveli i modulit dhe çfarëdo kërkesash ekzistuese për pranim
- rezultatet e nxënies të formuluar për modulin
- aktivitetet arsimore të cilat më së miri u përshtaten rezultatetve të pritura të nxënies
- llojet e vlerësimit që konsiderohen si më të përshtatshmet për rezultatet e nxënies
- koha mesatare e punës (në orë) - bazuar në ngarkesën e punës së studentit – të nevojshme për të kryer aktivitetet mësimore të domosdoshme për arritjen e rezultateve të nxënies.

Tuning-u ofron dy formularë që mund të jenë të dobishëm për marrjen e vendimeve dhe për përshtatjet e ngarkesës së punës së studentit. Formulari i parë i kushtohet mësimdhënësit për të planifikuar modulin mësimor dhe për të vlerësuar orët e nevojshme të punës së studentit. I dyti është hartuar për studentin dhe shërben për të treguar kohën e mirëfilltë të nevojshme të kohës të shpenzuar në modulin e caktuar, duke ofruar kështu një rast për të kontrolluar nëse koha e përlogaritur e ngarkesës së punës i përgjigjet realitetit. Studentëve u jepet formulari i plotësuar nga mësimdhënësi, në të cilin nuk tregohet vetëm koha e përlogaritur e ngarkesës së punës. Përmes përdorimit të këtyre formularëve edhe mësimdhënësi edhe studenti vetëdijesohen për rezultatet e nxënies, për raportin e tyre ndaj kompetencave që janë në zhvillim e sipër, si dhe për kohën mesatare të studentit të nevojshme për secilën prej këtyre detyrave.

Përgaditur nga Julia González dhe Robert Wagenaar

FORMULARI I PLANIFIKIMIT PER NJE **MODUL** ARSIMOR

(plotësohet nga mësimdhënësi)

Programi i studimeve:

Emri i modulit / njësisë së kursit:

Lloji i kursit (p.sh. i detyrueshëm, zgjedhor, opsionla):

Niveli i modulit / njësisë së kursit (p.sh. BA, MA, Dr.):

Parakushtet:

Numri i kreditave:

Kompetencat që do të zhvillohen:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Rezultatet e nxënies	Aktivitetet arsimore	Koha e vlerësuar e studentit – shprehur në orë	Vlerësimi

FORMULARI I PLANIFIKIMIT PER NJE **MODUL** ARSIMOR

(plotësohet nga studenti)

Programi i studimeve:

Emri i modulit / njësisë së kursit:

Lloji i kursit (p.sh. i detyrueshëm, zgjedhor, opsionla):

Niveli i modulit / njësisë së kursit (p.sh. BA, MA, Dr.):

Parakushtet:

Numri i kreditave:

Kompetencat që do të zhvillohen:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Rezultatet e nxënies	Aktivitetet arsimore	Koha e vlerësuar e studentit – shprehur në orë	Vlerësimi

5. Qasjet në mësimdhënie, nxënie dhe vlerësim në programet e studimeve për diplomë të bazuara në kompetencat

Historiku

Në kuadër të fazës së dytë të Projektit Tuning, grupet lëndore reflektuan për praktikën e mira në mësimdhënie, nxënie dhe në vlerësim, dhe sidomos mënyrat më të mira të organizimit të aktiviteteve të mësimdhënies, nxënies e të vlerësimit për tu mundësuar studentëve arritjen e rezultateve të nxënies të një kursi të studimeve. Bigz-i (Biggs, 2002) e përshkruan këtë si një 'kurdisje' të mësimdhënies, nxënies e të vlerësimit me rezultatet e pritura të kursit të studimeve. Grupet lëndore i diskutuan qasjet e ndryshme që përdoren ose mund të përdoren në fusha të ndryshme lëndore, dhe ofruan një kontekst të strukturuar pan-europian të bazuar në disiplinat shkencore ku të mund të zhvillohej këmbim i mendimeve për qasjet e reja në përdorim ose të atyre që mund të zbatoheshin, si dhe për të kuptuar më mirë të gjitha konceptet, rrjedhat dhe veprimet përkatëse në këtë fushë.

Hyrje

Një nga çështjet kryesore në arsimin e lartë në fund të shekullit të njëzetë ishte debati për kërkesat tradicionale të arsimit akademik dhe të arsimit profesional. Pjesa më e madhe e debatit zhvillohej nëpër universitete, sidomos në kontekstin e ri të shoqërisë së dijes. Shumë profesione që dikur kryheshin nga persona pa diplomë universiteti filluan të kërkoheshin më shumë me përgatitje dhe formim universitar. Si rezultat i kësaj pasuan më shumë kurse profesionale në universitetet e disa vendeve, dhe me vënien më të madhe të theksit në vlerën e kurseve universitare në ato vende që kishin sistemin binar. Në shumë vende të Bashkimit Europian akademikëve u është dashur të pajtojnë dimensionet arsimore dhe kërkesat profesionale dhe të menaxhojnë tensionet që lindnin gjatë arritjes së këtij harmonizimi.

Një çështje tjetër lindi nga qëndrimet e reja ndaj të drejtave individuale, të cilat pjesërisht rrjedhnin nga legjislacioni europian për të drejtat e njeriut, e drejta për informim, mbrojtjen e të dhënave, e të tjerave. Në pajtim me frymën e re të haptësisë, studentët u bënë më të vetëdijshëm për atë që ofrohej, çka ishte përjashtuar dhe cilat

ishin të drejtat e tyre. Kjo vetëdije e studentëve gjithashtu solli edhe ndërgjegjësimin se posedimi i një diplome universitare nuk nënkupton automatikisht edhe punësimin (gjithsesi jo për tërë jetën) në Europën e cila ndryshon me ritëm marramendës. Në disa vende edhe nëpunësit filluan t'u drejtohen universiteteve më me insistim për të përshkruar më mirë ato që studentët do të jenë në gjendje të bëjnë pas diplomimit – jo vetëm ato që do të dinë.

Një përgjigje ndaj këtyre ndryshimeve ishte të provohej të bëheshin transparente marrëdhëniet ndërmjet shkollimit universitar dhe bërthamës së shkathtësive të transferueshme. Përgjigja më eksplicite ishte zhvillimi i qasjes së “rezultateve” ose e një modeli të bazuar në kompetenca për zhvillimin e planprogrameve në universitete. Nga këto kanë dalur dy shkolla të cilat mund të ndahen gjerësisht në ato që vënë theksin në arsimin e lartë si e mirë e përgjithshme, përkundër atyre që e vënë theksin në dobinë profesionale të arsimit të lartë.

Tensionet ndërmjet qasjeve profesionale dhe të mirës së përgjithshme hasen jo vetëm në Europë, por edhe në Shtetet e Bashkuara të Amerikës. Njëri nga teoricientët më të njohur në SHBA thotë se “strukturat e rezultateve që ndërfiten në kuadër të qasjeve të tregut në reformat arsimore e legjitimojnë dominimin e “të mirës së përgjithshme” dhe e minojnë pikëpamjen se arsimi publik është një ndërmarrje për të mirën e përgjithshme në një shoqëri demokratike” (Cochran-Smith, 2001, f. 50). Projekti Tuning nuk mëton të zgjidh këtë debat por, megjithatë, dëshiron të tregojë se është i vetëdijshëm për këtë.

Ky kapitull nuk mëton të përshkruajë zhvillimet e gjata e komplekse në arsimin universitar në mbarë Europën, e as çështjet që kanë ndikuar në ndryshimet e kurrikulave.

Europa kërkon nga njerëzit e saj që të jenë të pajisur intelektualisht dhe në aspektin kulturor për të tashmen dhe për të ardhmen e tyre. Vetëm kështu ata do të jenë në gjendje të kenë jetë të kuptimshme dhe të këndshme personale dhe kolektive. Institucionet e arsimit të lartë kanë rol kyç në hartimin e strategjive të duhura. Është përgjegjësi e institucioneve të arsimit të lartë që, në një kontekst e perspektivë të arsimit permanent, t'i përgatisin studentët e tyre për një karrierë produktive dhe për qytetari demokratike. Universitetet dhe institucionet e tjera të arsimit të lartë e kuptojnë gjithnjë e më shumë se caqet e tyre janë të lëvizshme, dhe se udhëheqja e

tyre në fushën e përpunimit dhe bartjes së dijes dhe kuptimit nënkupton ndjeshmëri të re ndaj zhvillimeve në shoqëri. Këto gjithnjë e më shumë angazhohen për konsultime të rregullta me palët e veta të interesuara. Arsimi jo vetëm që duhet të frymëzojë përparimin në shoqëri, por duhet edhe të jetë gjithnjë i gatshëm që t'i përgjigjet asaj duke përgatitur strategjitë e duhura për programe të ardhshme të studimeve.

Qasja e Tuning-ut për zhvillimin e programeve të studimeve për diplomë dhe për sigurimin e cilësisë gjatë hartimit dhe zbatimit të tyre i kombinon të dyja këto aspekte. Në fazën e parë të Projektit Tuning theksi ishte në procesin e konsultimeve me “aktorët” dhe “palët e involvuara”, me definimin e profileve akademike e profesionale dhe me përkthimin e këtyre në rezultatet e dëshiruara të nxënies. Tuning-u ka identifikuar kompetencat gjenerike ose shkathtësitë e transferueshme dhe i ka përshkruar kompetencat e atëhershme më të zakonshme specifike lëndore në kuptimin e dijes, shkathtësive dhe kuptuarjes për nëntë fusha lëndore. Tuning-u II ka vazhduar në etapën e ardhshme duke shikuar si t'i implementonte kompetencat e definuara në bazë të kërkesave të identifikuara të shoqërisë e të zhvillimeve të parapara shoqërore, pos avansimeve ‘akademike’ në fushën përkatëse lëndore, në kuptimin e qasjeve në mësimdhënie, nxënie dhe në vlerësim.

Qasja Tuning

Në Projektin Tuning u vendos që të bëhet dallimi ndërmjet kompetencave gjenerike (shkathtësive të transferueshme) dhe të atyre të lidhura për fushat lëndore, megjithëse pranohet që rezultatet kyçe të programeve universitare do të jenë kompetencat përkatëse lëndore. Tuning i tregoi se një mostër indikative e punëdhënësve, të të diplomuarve dhe të personelit akademik pajtoheshin në përgjithësi për atë se cilat ishin kompetencat gjenerike më të rëndësishme (prej një numri syresh të ofruara në një hulumtim me pyetësor), megjithëse kishte mospajtime të lehta lidhur me shkallën e rëndësisë dhe prioritetin e disa prej tyre.

Tashmë të gjithë e kuptojnë rëndësinë e këtyre kompetencave gjenerike por ka paksa moskuptim lidhur me vet konceptin e tyre. Rëndësia e tyre qëndron në implikimet e qasjes së bazuar në kompetenca për mësimdhënien dhe nxënien. Me fjalë të tjera: cilat mënyra të përshtatshme të mësimdhënies, cilat aktivitete të nxënies do të mund të kultivonin më së miri kompetencat në kuptimin e dijes, kuptuarjes dhe shkathtësive?

Dhe, si i vlerësojmë këto kompetenca?

Definicionet

Një nga problemet e anëtarëve të Tuning që doli gjatë diskutimeve të qasjeve në mësimdhënie, nxënie e në vlerësim në shkallë europiane ishte se të gjitha vendet, madje edhe të gjitha institucionet kishin veçantitë e veta dhe karakteristikat e mishëruara thellë në kulturën kombëtare e rajonale.

Secili prej tyre i ka rregullat e veta të shkruara e të pashkruara për mënyrat më të mira për përgatitjen e studentëve për shoqërinë. Me të filluar të një ushtrimi të skicimit të qasjeve në përdorim ose të qasjeve të planifikuara për përdorim në sisteme të ndryshme kombëtare ose në universitete individuale, ishte e qartë se secili ka zhvilluar përzierjen e vet të teknikave dhe llojeve të mjediseve të nxënies, të gjitha të mishëruara mirë në ambientin e vet, megjithëse të gjitha do të duheshin bërë të kuptueshme në mënyrë të ndërsjellë. Mund të ndodh se emri i njëjtë u jepet metodave të ndryshme (p.sh. "seminar", "ligjëratë", "mentorim") ose, anasjelltas, emra të ndryshëm korrespondojnë me aktivitete të ngjashme. Tuning e ka marrë përsipër që të krijojë më shumë qartësi përkitazi me çështjen e definicioneve dhe të kuptimit të tyre në praktikë. Një listë gjithëpërfshirëse e termave dhe përkthimi i tyre në të gjitha gjuhët europiane është në zhvillim e sipër dhe ky glosar do të botohet në web-faqen e Tuning-ut në fund të vitit 2005.

Në universitete përdoret një spektër i gjerë i teknikave të mësimdhënies. Komplet i teknikave të mësimdhënies varet shumë nga forma e punës mësimore (mësimi i rregullt, me korrespondencë, ose mësimi në distancë). Pos ligjëratave të popullarizuara, konsultimi zbuloi listën në vijim (e cila gjithsesi nuk është gjithëpërfshirëse):

- Seminar (mësimdhënie në grupe të vogla)
- Puna individuale
- Seminar hulumtues
- Orë ushtrimi ose kurse
- Puntori (orë praktike në klasë)
- Sesione për zgjidhjen e problemeve
- Mësimi laboratorik
- Orë demonstrimi
- Vendosja nëpër kompani / organizata (stazhi/aftësime)

- Praktika në punë
- Puna në terren
- Mësimi në distancë/elektronik/: që mund të jetë i bazuar në letër dhe në teknologjinë informative.

Lista të këtyra janë vetëm orientuese, dhe si të tilla janë kategori të aktiviteteve mësimore, pasi që mënyra e zbatimit të tyre mund të ndryshojë prej akademikut në akademik, e madje edhe te akademiku i njëjtë, varësisht nga fokusi i mësimit dhe nga rezultati i synuar i nxënies për studentët. Vetë ligjëratat mund të ndryshojë shumë për nga forma dhe funksioni. Në njërin ekstrem ajo mund të jetë lexim i mërzitshëm nga shënimet e ligjëruesit derisa studentët në ankth mundohen t'i kopjojnë këto në fletoret e veta (kjo qasje e ligjërimit quhet “majat e kokës” pasi që gjatë tërë ligjëratës shihen vetëm majat e kokës së studentëve dhe të mësimdhënësit). Në ekstremin e kundërt, studentët do t'i kenë lexuar ligjëratat në intranet ende pa filluar ligjëratat dhe marrin pjesë në një prezentim ku jepen pjesë nga shënimet, të plotësuara me shembuj interesantë, të cilat sigurohen qoftë nga mësimdhënësi ose nga vetë studentët (në bazë të leximit paraprak). Edhe spektri ose funksioni mund të dallojë shumë. Një ligjëratë e parë mbi një temë mund t'u japë studentëve një pasqyrë të përgjithshme për aktorët kryesorë në aspektin e caktuar të fushës, si është zhvilluar dhe ku përqendrohen çështjet aktuale. Mirëpo, jo të gjitha ligjëratat merren me spektër të gjerë: dikush, për shembull, mund të përdorë një ligjëratë për të shpjeguar deri në hollësi një koncept të rëndësishëm e kompleks, duke i kyçur studentët në punë grupore apo individuale për zgjidhjen e ndonjë problemi në pika të caktuara të ligjëratës. Njësoj ndodh edhe me shumicën e teknikave të mësimdhënies. Etiketa na ndihmon, por nuk e tregon gjithnjë deri në hollësi atë që bën ligjëruesi.

Një mënyrë për të shikuar brenda teknikave të mësimdhënies është duke shikuar aktivitetet e mësimit të cilat kërkohen nga studentët në një program ose në një pjesë të programit të studimeve. Si edhe në mësimdhënie, aktivitetet e nxënies që mbajnë emër të njëjtë mund të jenë krejtësisht të ndryshme. Pos vijimit të mësimave (pjesëmarrja në ligjëratat) ose leximit të librave ose revistave, lista në vijim (gjithsesi jo e plotë) e aktiviteteve më të zakonshme mësimore jep një ide për pasurinë e madhe që mundëson nxënia dhe mësimdhënia e harmonizuar.

- Kryerja e kërkimeve për materiale të rëndësishme në biblioteka ose në internet
- Shqyrtimi i literaturës

- Përmbledhja e materialeve të lexuara për të ndarë ato më të nevojshmet për nevojat momentale;
- Të mësuarit si të identifikohen problemet, por edhe si të zgjidhen ato që jepen nga ligjëruesi;
- Kryerja e hulumtimeve gjithnjë e më të komplikuar (qoftë edhe në masë të kufizuar)
- Ushtrimi i shkathtësive teknike ose laboratorike
- Ushtrimi i shkathtësive profesionale (p.sh. infermieri, mjekësi, mësimdhënie)
- Zhvillimi i hulumtimeve, hartimi i eseve, raporteve, disertacioneve të një shkalle gjithnjë në rritje të kompleksitetit)
- Punë e përbashkët me studentë të tjerë për të hartuar një raport/disenj/përgjigje për një problem
- Përgaditja dhe punimi i një prezentimi me gojë, qoftë në grup ose individualisht;
- Bërja e kritikave konstruktive ndaj punës së të tjerëve dhe pranimi e përdorimi i kritikave të të tjerëve në mënyrë të frytshme;
- Kryesimi dhe pjesëmarrja e dobishme në mbledhje (të grupeve seminarike, për shembull)
- Udhëheqja ose pjesëmarrja aktive në ekipe
- Puna në afate të kufizuara kohore dhe arritja e tyre
- Komunikimi i çështjeve dhe konstatimeve duke përdorur një sërë mediash
- Nxënia për të kritikuar e vlerësuar punën e vet.

Për të përmbyllur ciklin e nxënies duhet të shikojmë edhe mënyrën e vlerësimit të arritjes së rezultateve të nxënies nga studentët. Vlerësimi nuk është vetëm rumbullakësim i periudhës së mësimdhënies e nxënies, por në një masë të madhe është element qendror orientues i këtyre proceseve, i lidhur drejtëpërsëdrejti me rezultatet e nxënies. Në një kohë, metoda kryesore e vlerësimit të studentëve në disa vende ishte provimi me gojë, ndërsa në vende të tjera ishte eseja. Në një numër të vendeve eseja edhe sot mbetet mënyra më e zakonshme e vlerësimit. Nuk ka asgjë të keqe në përdorimin e esejës për qëllime të tilla, përderisa detyra e dhënë i përshtatet nivelit të njësisë së mësuar dhe rezultateve të vendosura të nxënies dhe, sidomos, nëse ligjëruesi e ka kohën nevojshme për t'i vlerësuar shpejtë e si duhet dhe u ofron studentëve informata kthyesë konstruktive dhe të përqendruara. Megjithatë, hartimi i

gjatë me shkrim është vetëm njëra prej opsioneve në dispozicion të ligjëruesit të zënë. Pos kësaj, eseja e vlerëson vetëm kompetencën e shkathtësisë së hulumtimit dhe shkrimit të hartimeve të tilla në zhanrin përkatës; këto janë shkathtësi të dobishme akademike, të cilat megjithatë nuk janë shkathtësitë e vetme që u duhen studentëve për të zhvilluar dhe demonstruar aftësinë për kryerje të punëve.

Shumica e programeve të përshkruara në Tuning përdorin një spektër mënyrash të vlerësimit në pjesë të ndryshme të programit. Detyra të kursit, të cilat (jo medoemos) mund të vlerësohen dhe të notohen zyrtarisht, e vlerësojnë punën e studentit derisa zhvillohet programi i studimeve ose një pjesë e tij. Këto mund të përfshijnë aktivitetet në vijim, por si edhe në rastet e mëparshme, lista nuk është gjithëpërfshirëse, por vetëm ato që dolën gjatë punës së Tuning-ut.

- Teste të dijes dhe shkathtësive
- Prezentime gojore
- Raporte laboratorike
- Analiza, p.sh. e teksteve, të dhënave
- Kryerja e punës nën mbikqyrje, p.sh. gjatë vendosjes për punë praktike në organizata, laboratore
- Raportet ose ditarët nga puna praktike në organizata
- Prototoliot profesionale
- Raportet nga puna në terren
- Ese të shkruara, raporte ose pjesë të këtyre, p.sh. një recension i literatureës relevante, një kritikë e hartimeve të projekteve kontrastive hulumtuese.

Aspekt qendror i të gjitha këtyre mënyrave të vlerësimit të studentit *gjatë* një programi janë informatat kthyesë. Ky lloj vlerësimi quhet *formativ*, sepse studentët mësojnë duke kryer punën dhe pastaj duke i pranuar komentet e ligjëruesit për cilësinë dhe arritjet e punës së kryer, ku nuk kanë qenë aq të suksesshëm, si të përmirësohen, si dhe çfarë hapash duhet ndërmarrë për të arritur përmirësimin. Me qëllim të aftësisë të mëtejme të studentëve për plotësimin e suksesshëm të detyrës, gjithnjë e më shpesh kriteret e suksesit u jepen studentëve që në fillim të kursit; këto janë zakonisht përshkrime të specifikuar për atë që ata duhet të bëjnë për të kryer detyrën në mënyrë të duhur.

Kuptohet se në cilindo program të studimeve, ose në pjesë të tij, ka nevojë për vlerësim *sumativ*. Ndonjëherë puna gjatë kursit (e përshkruar më lartë) kryen si funksionin formativ ashtu edhe atë sumativ. Nota e dhënë është përmbledhje (aspekti sumativ) e arritjeve të studentit në elementin e caktuar, ndërsa informatat kthyesë të ligjëruesit, e ndonjëherë edhe nga shokët e grupit, është pjesa formative.

Megjithatë, tradicionalisht dhe në vazhdimësi, për një sërë arsyesh më të llojllojshme, janë disa forma të vlerësimit të cilat janë zakonisht vetëm sumative (përmbledhëse): ato vlerësojnë arritjet në fund të programit ose të një pjese të programit, dhe studentët marrim vetëm notën e vet (e cila e ka edhe aspektin formativ!) e jo edhe informatat kthyesë nga ligjëruesi. Nëse provimi ka një seminar përcjellës ose punë individuale për diskutimin e rezultateve të tij, atëherë ai përmban një dozë më të madhe të funksionit formativ.

Ndonjë formë e provimit është forma më e zakonshme e vlerësimit sumativ; kjo mund të jetë me shkrim ose me gojë. Provimet me shkrim përmbajnë elementin e kostos së ulët dhe të sigurisë: një grup i madh mund t'i shtrohet provimit në të njëjtën kohë, ndërsa provimet me gojë mund të depërtojnë në nxënien e studentit në mënyra zakonisht të paarrtshme për formën e vlerësimit me shkrim.

Provimet me shkrim mund të marrin një spektër të gjerë të formave, përfshirë edhe këtë listë të shkurtër të formave të zakonshme

- Esetë
- Pyetjet me alternativa
- Detyra për zgjidhje (p.sh. në matematikë, fizikë, gjuhësi, e të tjera)
- Analiza e rasteve / të dhënave / e teksteve
- Recensione të literaturës; për shembull, sipas kujtesës, me libër të hapur ose në shtëpi

Provimet me gojë mund të kenë gjithashtu një sërë formash të ndryshme, të cilat bien në dy kategoritë vijuese

- pyetje me gojë nga (zakonisht) më shumë se një ligjërues
- demonstrimi i shkathtësive praktike / një sërë shkathtësishë

Është e vetëkuptueshme që pothuajse secila formë e vlerësimit mund të ketë një funksion diagnostik si për studentin ashtu edhe për ligjëruesin. Duke parë se çka *nuk*

është arritur, çka është arritur me pak përpjekje, çka është e shkëlqyeshme, e të tjera, edhe mësimdhënësi edhe nxënësi mësojnë ku kërkohet më shumë punë dhe ku mund të shmangen përpjekjet.

Deri këtu, nuk është përmendur disertacioni i bazuar në projekt dhe teza. Kjo është shembull i mënyrës komplekse të vlerësimit, e cila përdoret gjerësisht në mbarë Europën në të gjitha fushat lëndore dhe në të gjitha ciklet për diplomë e në nivele të ndryshme të kompleksitetit, si dhe me qëllime të ndryshme për secilin nivel. Teza është vlerësim sumativ i një programi ose i një pjese substanciale të programit, që kërkon demonstrimin e një spektri të kompetencave dhe të kuptimit. Kjo, po ashtu ka edhe aspektin e fuqishëm formativ, pasi që përgatitet nën mbikqyrjen e një ligjëruesi, i cili e këshillon studentin lidhur me punën dhe gjithsesi ofron informata kthyesë në faza të ndryshme të punës.

Provimi sumativ mund të jetë me gojë ose me shkrim (domethënë i bazuar në tekst). Në nivelin e doktoratës provimi final është gjithnjë me provim me gojë (mbrojtja e tezës), megjithëse forma e kësaj mund të ndryshojë shumë prej një vendi në tjetrin; ndërkaq në dy nivelet më të ulëta vlerësimi i projekteve dhe disertacioneve mund të bëhet duke u bazuar vetëm në dokumentin e shkruar të studentit.

Shumë institucione kanë përgatitur udhëzime dhe kërkesa për vlerësimin e nxënies në nivele të ndryshme të programit, si dhe për përgaditjen e tezës përfundimtare. Në veçanti, gjithnjë e më shpesh po publikohen kriteret për sukses në kryerjen e detyrave – gjë që do të duhej bërë gjithandej. Shumë anëtarë të Tuning-ut kanë raportuar se departamentet e tyre ishin duke i hartuar procedurat për vlerësim të drejtë. Tashmë po paraqiten edhe udhëzimet e para në shkallë europiane¹³ janë duke u paraqitur.

Procedurat për vlerësimin e studentëve duhet:

- të zhvillohen për të matur arritjen e rezultateve të synuara të nxënies dhe objektivat e tjerë të programit;
- t'i përshtaten qëllimit të vet, qoftë diagnostik, formativ, apo sumativ;
- të kenë kriteret të qarta dhe të publikuara për notim;
- të ndërmerren nga njerëz të cilët kuptojnë rolin e vlerësimit në avansimin e studentëve në drejtim të arritjes së dijes dhe shkathtësive të lidhura me kualifikimin e synuar;

¹³ Standardet dhe Udhëzimet për Sigurimin e Cilësisë në Hapësirën Evropiane të Arsimit Lartë §1.3.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

- kudo që të jetë e mundur, të mos mbështeten në gjykimin e një individi;

Në fund, gjatë diskutimit të çështjeve të vlerësimit përtej kulturave të ndryshme, është me rëndësi të dihet se idetë për aspektet më të rëndësishme të vlerësimit ndryshojnë nga një vend në tjetrin. Për shembull, disa sisteme e çmojnë punën, të tjerat arritjet, e të tretat potencialin e madh. Kjo vlerë e nënkuptuar e sistemit harrohet lehtë kur të përshkruhen format e ndryshme të përdorura në vlerësim e në notim, por në Europën “mobile” kjo duhet të kuptohet më mirë dhe të merret parasysh.

Konsultimet e Tuning II

Për të fituar një perspektivë më të mirë të strategjive të mundshme të nxënies, mësimdhënies, dhe të vlerësimit, Tuning II organizoi një konsultim të gjatë në mesin e anëtarëve të vet. Nga secili akademik i përfshirë në projekt u kërkua të reflektojë për një numër të kompetencave gjenerike dhe të tjera specifike lëndore dhe të identifikojë idetë dhe praktikatat më të mira për t'i zhvilluar këto kompetenca në formë të aktiviteteve të nxënies, të mësimdhënies dhe të vlerësimit në kuadër të një programi të studimeve për diplomë. Nga ata ishte kërkuar të gjejnë përgjigje në pesë pyetjet në vijim:

1. Çka do të thotë kjo kompetencë për studentët tuaj?
2. Si i ndihmoni studentët tuaj të arrijnë këtë kompetencë në metodat tuaja të mësimdhënies?
3. Në cilat aktivitete të nxënies angazhohen studentët tuaj me qëllim të zhvillimit të kësaj kompetence?
4. Si e vlerësoni nëse e kanë arritur dhe deri në ç'masë e kanë arritur këtë kompetencë?
5. Si e dinë studentët tuaj nëse e kanë arritur dhe deri në ç'masë e kanë arritur këtë kompetencë? Dhe nëse jo, përse nuk e kanë arritur?

Anëtarët e Tuning kanë ndjekur strategji të ndryshme për të gjetur përgjigje të besueshme, përfshirë këtu edhe konsultimin me kolegët e tyre në institucionet e veta. Shumica e grupeve lëndore identifikuan strategji të bazuara ose në ide ose në përvojën konkrete. Përderisa një numër syresh raportuan praktikatat e tanishme, të tjerë përshkruan mënyrat se si do të mund të lidheshin praktikatat e tanishme me konceptet e

kompetencave, duke raportuar kështu më shumë për mundësi të ardhshme se sa për praktika të tanishme.

Tashmë është e qartë se në mbarë Europën janë dy mënyra kryesore të mësimdhënies ose të avansimit të kompetencave gjenerike. Njëra është që përmes njësive të kurseve apo moduleve (të cilat janë pjesë të programit të studimeve) t'u mundësohet studentëve që të zotërojnë së paku një pjesë të kompetencave gjenerike. Në këtë kuptim mund të flasim për shkrimin akademik dhe shkathtësitë verbale dhe kompetencat në teknologjinë informative. Mënyra e dytë është që kompetencat të zhvillohen si pjesë përbërëse ose të integrohen në programet lëndore ose në modulet. Procesi i konsultimeve e bëri të qartë se kompetencat gjenerike mund të zhvilloheshin edhe duke mësuar materialet normale të fushës lëndore përderisa ekziston vetëdija se duhet bërë ashtu dhe nëse strategjitë e mësimdhënies disenjohen duke marrë kompetencat gjenerike parasysh. Në përgjithësi, pasi që qasje të ndryshme në mësimdhënie, në nxënie dhe në vlerësim duket të formojnë ose të avansojnë kompetenca të ndryshme gjenerike, anëtarët e Tuning-ut e theksuan kërkesën që secili student të përjetojë një sërë metodash të llojllojshme.

Procesi i konsultimeve për kompetencat gjenerike

Në bazë të materialeve të përgatitura dhe të prezentuara nga grupet e ndryshme lëndore të Tuning-ut, është hartuar një përmbledhje për atë se si mund të perceptohen kompetencat e caktuara gjenerike, cilat metoda të mësimdhënies/nxënies mund të përdoren për të ndihmuar formimin e tyre, dhe për mënyrat e vlerësimit të tyre. Një synim i mëtejshëm është të shihet se si perceptohen (ose mundësisht sa janë të rëndësishme) ato nga studentët dhe të hetohet nëse ka metoda të mësimdhënies e të nxënies në përdorim në fusha të disiplinave, ose në disa vende, ose në disa institucione të cilat mund të propozohen si modele të praktikës së mirë ose të cilat mund të jenë me interes të përgjithshëm për realizimin e depërtimeve të reja në disenjimin dhe zbatimin e kurrikulave të bazuara në kompetenca.

Në këtë proces, bie në sy ndryshimi i madh në kuptuarjen e disa kompetencave gjenerike (të përgjithshme) në kontekstin e grupeve të ndryshme të fushave lëndore. Disa herë vërehen dallime të mëdha ndërmjet traditave të ndryshme kombëtare në kuadër të fushës së njëjtë lëndore; megjithatë, më shpesh vërehen dallime në

perceptimin dhe në metodat ndërmjet fushave të ndryshme lëndore.

Duket qartë nga kontrollimi i përgjigjeve të mbledhura se kompetencat gjenerike gjithnjë interpretohen në dritën e fushës së caktuar disiplinore. Madje edhe në rastet kur të diplomuarit ose disa prej tyre pritet me siguri të punojnë në fusha të cilat nuk lidhen drejtëpërsëdrejti me lëndën e studjuar (ku studenti ka marrë diplomë), perceptimi i akademikëve për kompetencat gjenerike mbetet ngushtë i lidhur me lëndët dhe disiplinat specifike.

Pasoja e parë e këtij konstatimi është se në praktikë kompetencat gjenerike nuk paraqiten të ndara qartazi nga kompetencat specifike lëndore. Më parë ato paraqiten si variacione të mëtejme që duhet të merren parasysh në suaza të kompetencave specifike lëndore. Një pasojë tjetër është se për secilën kompetencë gjenerike duhet të bëhet një dallim në mes fushave disiplinore në të cilat një kompetencë shihet si e rëndësishme ose madje thelbësore - një prioritet për disiplinën – sikurse edhe në ato fusha në të cilat nuk është shumë e qartë ndërlidhja me kompetencën.

Konsultimi u përqendrua në përzgjedhjen e tridhjetë kompetencave gjenerike të identifikuara gjatë Projektit Tuning. Prej tyre i kemi zgjedhur tetë për diskutim në këtë punim:

1. Kapaciteti për analizë dhe sintezë
2. Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë
3. Dije të përgjithshme themelore në fushën e studimit
4. Shjathhtësi për menaxhimin e informatave
5. Shkathtësi ndërpersonale
6. Aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur
7. Shkathtësi themelore kompjuterike
8. Shkathtësitë hulumtuese

Kapaciteti për analizë dhe sintezë

Procesi i konsultimit nuk nxori ndonjë përkufizim të prerë të kapacitetit, ndërkaq analizën dhe sintezën Grupet e Fushave Lëndore (GFL) e kishin përkufizuar në një

kuptim shumë të gjerë. GFL i Studimeve të Biznesit i kishte radhitur në mes tjerash edhe: identifikimin e pyetjeve ose problemeve të duhura, aftësinë për të përshkruar, si dhe për të nxjerrë përfundime dhe për të formuluar rekomandimet si indikatorë. GFL-ja e Arsimit gjithashtu ishte marrë parasysh aftësitë e studentit për të reflektuar dhe mënyrat në të cilat kjo e shpërfaq kapacitetin për përshkrim, analizë dhe sintezë.

Grupi i Matematikës e ka nënvizuar rëndësinë e asaj që studenti do të duhej të përdorte kompetencat e tij/saj analitike gjatë përballjes me probleme e me zgjidhje të detyrave, si dhe të shikojnë nëse mund t'i ndërlidhin këto me probleme në të cilat do të kenë hasur më parë. Nëse është kështu, atëherë duhet të shohin nëse hipoteza funksionon, ashtu që rezultatet e arritura më herët të aplikohen drejtëpërsëdrejti. Nëse problemi nuk përsëritet, atëherë studentët duhet t'i bien në fije se çfarë mund të shfrytëzojnë nga përvoja e kaluar për të zhvilluar qasje të reja për zgjidhjen e problemit. Në këtë kontekst studenti do të pasuronte kompetencën e vet për të sintetizuar duke i nxjerrë pika kyçe nga zgjidhja përkatëse, ashtu që ato të prezentoheshin në formë të qartë, të thukët dhe, doemos, të plotë.

GFL-të e tjera e kishin definuar analizën në një mënyrë që i përfshinte të gjithë këto aktivitete si indikatorë, ose thënë ndryshe kjo kompetencë gjenerike i mundëson studentit të kuptojë, të vlerësojë dhe të çmojë informacionin që do mbledhur e interpretuar si dhe çështjet kryesore të identifikuar. Kjo kërkon të menduar logjik përdorim të supozimeve kyçe të fushës përkatëse lëndore (e madje edhe zhvillim i mëtejshëm i kësaj fushe përmes hulumtimeve shkencore). Zotërimi i kësaj shkathhtësie nuk ishte mësuar si element apo si modul i veçantë në asnjë GFL, domethënë se kjo kompetencë specifike ishte e inkuorporuar në secilin modul të mësimdhënies e të nxënies.

Ky pikëvështrim mbështetet edhe nga perceptimet e studentëve. Të dhënat e mbledhura nga studentët tregojnë se ata i jepnin rëndësi të madhe kësaj kompetence pasi që ajo u mundësonte ta lidhnin teorinë me praktikën, të vlerësonin konstatimet në mënyrë logjike dhe të përdornin instrumente për të gjetur rrugë alternative; ata e konsideronin këtë si jashtëzakonisht të dobishme për karrierën e tyre të ardhshme profesionale.

Për përshkrimin e kësaj kompetence ishin përdorur një numër i madh i shprehjeve, si: të interpretojë, të gjejë pikat kyçe, të kuptojë, të vlerësojë, të merret me

informacionin, të bashkojë teorinë me praktikën, të vlerësojë në mënyrë kritike, të organizojë informacionin, të kuptojë, të vendosë në kontekst, të zhvillojë objektivitetin, të kombinojë, të hulumtojë, të formulojë, jo vetëm të riprodhojë, të aplikojë, të përshkruajë, të arrijë në përfundime, të mendojë, të krahasojë, të përzgjedhë, të dallojë, të kontrastojë, të zbërthejë, të përmbledhë, të argumentojë, të mendojë në mënyrë logjike, të çmojë, të marrë në konsiderim, të parashikojë, të ofrojë, të zgjedhë. Ky përkufizim i gjerë është thelbësor pasi që ndërlidhet drejtëpërsëdrejti me aktivitetet e mësimdhënies e nxënies të cilat i mundësojnë studentit që të arrijë këtë kompetencë. Është theksuar tashmë se kompetenca ndërlidhet drejtëpërsëdrejti me aftësinë për të zgjedhur problemet, që është edhe një kompetencë tjetër e ranguar shumë lartë.

Ishte raportuar se studentët e zhvillojnë kapacitetin për analizë dhe sintezë përmes

- formulimit të ideve për një koncept si rezultat i leximit, hulumtimit, diskutimit dhe regjistrimit të ideve të para në punë të fokusuar e shumë specifike lëndore, qoftë ajo punë me orientim akademik apo profesional
- mësimi si të përshkruajë në mënyrë objektive, të kategorizojë, të ndërlidhë kategoritë
- bërjes së interpretimeve, vlerësimeve, veçimeve, dhe dallimeve të pavarura dhe duke këmbyer përshtypjet e arritura përmes depërtimeve logjike, mësimi, debateve dhe tezave
- ndërtimit të vetëdijes për supozimet e veta dhe supozimet e të tjerëve që merren të gatshme – pa vlerësim kritik
- zbulimit të lidhjeve ndërmjet koncepteve bashkëkohore
- informacione sasiore
- aplikimi i teorisë relevante në materialin burimor
- përfshirja e përfundimeve të reja në dijet ekzistuese
- vendosja e ngjarjeve ose problemeve specifike në kontekste më të gjera
- dhënia e provave ose / edhe e dëshmime kundërshtuese

Vlerësimi i shkallës së zotërimit të kësaj kompetence ndryshon sipas mënyrës në të cilën është zhvilluar. Në disa GFL kjo është bërë pjesërisht përmes takimeve grupore dhe sesioneve diskutuese. Vlerësimi mund të bazohet edhe në mënyrën si e kanë analizuar studentët materialin ose informatën. Në GFL të arsimit janë identifikuar një sërë mënyrash të vlerësimit: diskutimi, bërja e pyetjeve, vëzhgimi, dëshmitë e

angazhimit personal e profesional, mbikqyrja e raporteve, pjesëmarrja aktive në punën praktike në organizata, esetë, detyrat, projektet, provimet, tezat.

Studentët mund të ndihmojnë në notimin e vet duke dorëzuar ose prezentuar një “vetëvlerësim” në fund të semestrit. Informatat kthyese organizohen përmes diskutimeve grupore ose individuale, qoftë me shkrim ose një-me-një.

GFL-të poashtu theksojnë se *studentët* kishin identifikuar disa mënyra kur e dinin se e kishin arritur këtë kompetencë, si për shembull

- ndiheshin më kompetentë dhe më të sigurtë gjatë dhënies së mendimit
- ishin në gjendje të lidhnin konstatimet e hulumtimeve me teorinë ose/edhe me rrethanat e veta
- nuk kishin probleme gjatë hartimit të eseve dhe raporteve lidhur me konstatimet nga leximi dhe nga hulumtimet
- ndiheshin më të lirë dhe më të aftë për të kritikuar ose për të vlerësuar në mënyrë kritike prezentimet, raportet e të tjerëve, etj.
- ndiheshin më të sigurt gjatë marrjes së kritikave për vetëveten

Kapaciteti për aplikimin e dijes në praktikë

Në disa raste kjo kompetencë përshkruhet në mënyrë më të përgjithshme, si “përballimi i problemeve konkrete duke përdorur konceptet themelore”. Në shumicën e rasteve, megjithatë, kjo përshkruhet si aftësi për të kryer detyra specifike akademike, të cilat mund të ndryshojnë varësisht nga disiplina. Në fillimet e programeve për përgatitje të mësimdhënësve ka një projeksion shumë të qartë të profesionit të ardhshëm të mësimdhënies. Në ciklin e dytë kjo kompetencë shpesh përshkruhet në mënyrë më profesionale dhe mund të lidhen më për së afërmi me aktivitetet që duhet kryer në vendin e punës (si për shembull mbledhja e informatave nga burime të ndryshme dhe hartimi i një raporti për një çështje komplekse).

Metoda të ndryshme të mësimdhënies të përdorura për të ndihmuar studentët në arritjen e kësaj kompetence reflektojnë qasje të ndryshme ndaj praktikës. Në përputhje me këtë, mundësitë për praktikë që ofrohen brenda dhe jashtë institucioneve përshkruhen ndryshe në disiplina të ndryshme, si ushtrime të llojeve të ndryshme, orë praktike, sesione me ligjërata, seminare, orë në terren, sesione laboratorike, projekte industriale, vendosje (për punë praktike) në kompani industriale, vizita studimore,

ekskursione, praktikë e mësimdhënies. Disa disiplina sugjerojnë se kjo kompetencë më së miri mund të zhvillohet duke bërë një projekt ose duke shkruar një tezë. Të tjera, si Studimet e Biznesit, Kimia, Matematika dhe Edukimi e theksojnë nevojën për të siguruar mjetet dhe metodat e duhura, si dhe mundësitë për zgjidhjen e problemeve. Grupi i Edukimit e thekson rëndësinë e reflektimit për punën e bërë. Gjeologjia raporton për rëndësinë tejet të madhe të kësaj kompetence për zhvillimin e dijes specifike lëndore.

Ndonjëherë aktivitetet e nxënies që synojnë zhvillimin e kësaj kompetence kryhen të ndërlidhura me botën e punës. Në raportin e grupit për Studimet e Biznesit hasim në referenca për raporte/detyra të lidhura me kursin e të kryera në bashkëpunim me kompanitë sponzorizuese, përmenden teza të bazuara në problemet konkrete nga kompanitë ose organizatat si dhe ligjërues të jashtëm (nga biznesi) etj. Në Fizikë, Kimi, Studime të Biznesit (në mesin e lëndëve të tjera), projektet e vitit të fundit mund të kryhen (pjesërisht ose plotësisht) në një ambient industrial, ndërsa në Infermieri e në Edukim ka një komponentë substanciale praktike. Aktivitetet mësimore për këtë kompetencë po ashtu mund të kryhen brenda ambientit akademik të nxënies, të realizuara nga klasë të tëra, nga grupe të vogla dhe nga studentë individualë.

Në gjeologji është bërë traditë që studentët të ndërmarrin një tezë të krijimit të hartave që nënkupton rreth gjashtë javë të aplikimit të dijes së tyre në punë praktike në terren, duke punuar qoftë në mënyrë të pavarur ose në një grup të vogël, zakonisht me mbikqyrje të kufizuar. Raporti që del nga kjo punë e pavarur mund të përbëjë një pjesë të rëndësishme të provimit final dhe shihet si shumë i rëndësishëm nga punëdhënësit.

Vlerësimi i vazhdueshëm i progresit të studentit bazohet në seminare, në ushtrime me rritje graduale të kompleksitetit, punë laboratorike, prezentime të shkurtëra gojore, praktika në mësimdhënie, detyra, takime të rregullta me mësimdhënësin për vlerësim dhe për informata kthyese për projektin. Për disa kurse, vetëm një pjesë e notave jepen për punën gjatë kursit, ndërsa në raste të tjera puna gjatë kursit e ka zëvendësuar plotësisht provimin tradicional. Kjo mund të vlejë sidomos për ciklin e dytë. Provimet finale mund të bëhen teste me gojë dhe me shkrim që mund të përfshijnë detyra/pyetje

praktike, ose teste të zotërimit të shkathtësive në klasë ose në laboratore përkitazi me probleme praktike. Kjo kompetencë mund të vlerësohet përmes eseve me kusht që detyra e dhënë të jetë e qartë dhe e strukturuar mirë. Një model tre-pjesësh i një detyre mund të përfshijë një kërkesë për vijëzimin e bazës teorike të çështjes; një kërkesë për parashtrimin e çështjeve relevante që kanë të bëjnë me zbatimin në praktikë; si dhe ilustrime se si bëhet, ose si do të mund të bëhej në mjedisin punues të kandidatit. Një deklaram i thjeshtë i temës, me udhëzimin lakonik “Diskuto”, nuk do të ndihmonte të kuptojmë se deri në ç’masë është zhvilluar kompetenca. Ajo nuk do t’i kontrollonte sa duhet njohuritë për përmbajtjen, pasi që tema do të ishte tepër e gjerë për trajtim efikas, e madje do të ekzistonte edhe rreziku për plagjiarizëm, ose së paku për mbështetje të tepruar në materialet burimore.

Në përgjithësi studentët e dinë nëse dhe deri në ç’masë e kanë arritur këtë kompetencë duke u bazuar nga informatat kthyesë që i marrin nga mësimdhënësit, qoftë për përparimin e arritur gjatë kursit ose për produktet e veta finale ose për provimet.

Dijet e përgjithshme themelore në fushën e studimeve

Kjo kompetencë e përgjithshme (gjenerike) është kompetenca që më së qarti lidhet me fusha individuale lëndore. Në të vërtetë, pasi që është përcaktuar qartë si dije e përgjithshme fillestare “në fushën e studimit”, mësojmë se kjo nuk ishte menduar fare si kompetencë gjenerike, por si dije specifike lëndore e nivelit fillestar. Kësisoj, njeriu mund të presë që mënyra e formimit të kësaj kompetence do të duhej të ishte e ndryshme për secilën fushë, gjithnjë e lidhur ngushtë me specifikat e lëndës. Në praktikë, mirëpo, kjo nuk ndodh kështu. Dijet e përgjithshme fillestare besohet të kenë tri aspekte kryesore: e para, *faktet* themelore; e dyta, qëndrimi themelor që konsiderohet specifik për atë fushë lëndore. Aspekti i tretë ndërtohet nga *dije të përgjithshme* ose të *ndërlidhura* të cilat nuk janë tërësisht specifike lëndore: për shembull, njohja e matematikës ose e një gjuhe të huaj për fizicientët ose njohja e historisë dhe politikës për studentët e edukimit. Raportet nuk merren shumë me konstatimin nëse dija e përgjithshme themelore e nivelit të parë në disa raste dhe deri në një masë do të mund të fitohej në shkolla ose para përvojës së arsimit të lartë, dhe rrjedhimisht, edhe të vlerësohej me rastin e pranimit në universitet dhe të integrohej ose të mbarohej gjatë përvojës së arsimit të lartë në mënyrë selektive. Zakonisht

universitetet janë të informuara mirë për kurrikulat shkollore dhe kanë ide të qartë se çka zhvillohet gjatë periudhës parauniversitare. Megjithatë, grupi lëndor i fizikës thotë se njohuritë në fushën e matematikës dhe aftësitë e fituara në shkollën e mesme vlerësohen me rastin e hyrjes në arsimin e lartë. Përjashtim tjetër bën Edukimi ku studentët në moshë që dëshirojnë të regjistrohen në një program për përgatitjen e mësimdhënësve mund të paraqesin një portofolio për të dëshmuar se kualifikimet e tyre formale dhe joformale janë të mjaftueshme për t'u pranuar në program. Kjo qasje e njohur si Mësimi i Akredituar Paraprak nga Përvoja përdoret gjithandej në Europë.

Njohuritë e përgjithshme themelore për shumicën e fushave lëndore mësohen përmes ligjëratave, leximit, diskutimeve, kërkimeve në bibliotekë e në internet dhe përmes vlerësimeve në provime me shkrim ose me gojë. Diskutimi i hartimeve, rezultatet e provimeve ose diskutimi gjatë provimit me gojë ndihmojnë në ndërgjegjësimin e studentëve përkitazi me nivelin dhe përshtatshmërinë e njohurive të fituara të përgjithshme themelore. Duket se nuk mendohet shumë dhe nuk ka shumë reflektim për këtë aspekt të mëimit; ky pranohet si i domosdoshëm, dhe kryesisht si çështje e mëimit të fakteve dhe të dijeve konceptuale. Kuptohet se konteksti gjithë-europian i Tuning-ut tregon se në disa fusha lëndore ka ndryshime të skajshme prej një vendi në tjetrin ndërmjet përmbajtjeve të këtyre dijeve të përgjithshme themelore; në disa raste megjithatë janë vërejtur dallime shumë të vogla. Përkundër të gjithave, mund të përfundohet se për shumicën e fushave lëndore ekziston pajtim i përgjithshëm për dijet *bërthamë* të dijeve lëndore për diplomat e nivelit të parë.

Është më e vështirë dhe më e ndërlikuar të zhvillohet dhe të kultivohet komponenta tjetër e dijes së përgjithshme themelore, si mendësia e disiplinës, vlerat e saj, si dhe baza e saj metodologjike apo madje edhe etike. Megjithatë këtu GFL-të kanë përmendur numër strategjishë. Disa aspekte (thuktësia e analizës, vlerat etike dhe standardet intelektuale) diskutohen në ligjëratat, dhe sipas të gjitha gjasave janë kritere për sukses në kryerjen e detyrave. Në këtë rast synohet t'u tregohet studentëve cilat janë standardet dhe vlerat e fushës lëndore. Studentët po ashtu mishërohen me mendësinë e fushës lëndore përmes leximit, ku ata vazhdimisht njihen me gjedhe të mendimit të komunitetit të fushës së tyre lëndore; ata gradualisht do të kuptojnë edhe se si mendojnë dhe cilat janë qëndrimet e shkollave të ndryshme në suaza të komunitetit të fushës së tyre lëndore. Kemi konstatuar se mendësia ose qëndrimet, vlerat etike dhe intelektuale që konsiderohen fundamentale në fushat e caktuara

lëndore trajtohen njësoj edhe në përvojat praktike të mësim, si në punën laboratorike në fizikë ose përvoja në analizën e dokumenteve historike në fushën e historisë, përgaditja e prezentimeve gojore, raporteve dhe posterave në edukim, etj.

Shkathtësitë për menaxhimin e informatave (aftësia për të zbuluar dhe analizuar informata nga burime të ndryshme

Kjo kompetencë gjerësisht kuptohet si dije për të gjetur informacione prej literaturës, si të bëjnë dallimin ndërmjet burimeve primare dhe sekondare të literaturës, si të përdoret biblioteka – në mënyrë tradicionale dhe elektronike – si të gjendet informacioni në internet. Një fushë lëndore, historia, i kushton vëmendje të veçantë llojeve të ndryshme të informatave dhe teknikave për qasje dhe interpretim të këtyre burimeve (duke treguar dokumentet arkivore, papiruset, materialet arkeologjike, burimet dytësore, historinë gojore, e kështu me radhë), si dhe të burimeve të zakonshme të renditura për fushat e tjera lëndore. Në këtë fushë specifike lëndore, një sërë aktivitete, ligjëratash, puntorishë, vizitash në terren, punë individuale e grupore, përfshirë dhe disertacionet përfundimtare hulumtuese, shihen të lidhura me këtë kompetencë të përgjithshme.

Në të gjitha fushat lëndore ka aktivitete specifike të mësimdhënie/nxënies që u kushtohen mësim të shkathtësive të bibliotekës. Disa nga këto aktivitete mund të organizohen në bashkërenditje me personelin e bibliotekës dhe të marrin formën e vizitave në bibliotekë ose në puntori bibliotekare. Nxjerrja e informacionit nga interneti dhe vlerësimi i tij kritik mund të demonstron në një kontekst ligjërata me mbështetje multimediale, e pasuar me detyra për studentët dhe me vlerësim të rezultateve. Shkathtësitë për zbulimin e informatave shihen si progresive për nga natyra: në një raport thuhet se në fillim të përvojës së arsimit të lartë studentët inkurajohen të përdorin librat nga literatura për të plotësuar informacionin e marrë nga ligjëratat, ndërsa deri kur të mbarojnë studimet ata duhet t'i kenë ngritur aftësitë e tyre bibliotekare dhe për zbulimin e informatave deri në një nivel hulumtues.

Në të gjitha fushat lëndore, aktivitetet qendrore të kësaj kompetence janë ato të cilat zhvillohet komponenta eksperimentale ose hulumtuese e lëndës, me qëllim që të konstatohet nëse studenti është në gjendje të përdorë efektivisht bibliotekën ose çfarëdo burimesh të përshtatshme të informimit për të plotësuar punën e tij apo të saj

individuale. Për shembull, në kimi, gjatë punës së vet në laborator, studentit mund t'i duhet të shërbehet me literaturë (të niveleve të ndryshme varësisht nga niveli i studimeve) për të interpretuar rezultatet e laboratorit ose për të ndihmuar në hartimin e analizave të laboratorit. Në histori, nga studenti kërkohet të lexojë dhe të analizojë dokumente të llojeve të ndryshme dhe t'i kontekstualizojë ato duke përdorur bibliografinë dhe burimet e botuara. Ushtrime të këtilla do të jenë më shumë ose më pak të përpunuara dhe më shumë ose më pak origjinale varësisht nga niveli i studimeve. Në gjeologji nga studentët kërkohet të organizojnë prezentime (me shkrim ose me gojë) të materialeve të mbledhura dhe të dëshmojnë se e kanë interpretuar si duhet duke përdorur literaturën e duhur.

Informatat kthyes ndaj punës së studentëve shihet e një rëndësie të veçantë për këtë kompetencë, dhe bëhet në formë të komenteve me gojë ose me shkrim për punën e studentëve. Bazuar në raportet duket se fushat lëndore kanë një perceptim të qartë për rëndësinë e kësaj kompetence dhe se ajo zhvillohet dhe vlerësohet (në masa të ndryshme të kompleksitetit e të karakteristikave që përcaktohen nga vetë fushat lëndore) në të gjitha disiplinat.

Shkathtësitë ndërpersonale

Kjo kompetencë shihet si kryesore për tri fusha lëndore: edukimin, infermierinë dhe studimet e biznesit. Të gjitha këto në një mënyrë ose tjetër ofrojnë aktivitete specifike për të zhvilluar një kompetencë të rëndësishme specifike për fushën lëndore dhe një kompetencë të rëndësishme të përgjithshme. Për fushat e tjera lëndore, kjo kompetencë shihet si e dobishme ose e domosdoshme për mbijetimin, qytetarinë dhe punësimin, por nuk lidhet për një fushë të caktuar, ndërkaq, sipas raporteve nga disa fusha, nuk konsiderohet edhe aq e rëndësishme.

Në Studimet e Biznesit mjetet e përmendura nga grupet punuese për zhvillimin e këtyre shkathtësive janë puna grupore, prezentimet, ligjëratat specifike, kurset e trajnimit-udhëheqjes. Një lloj specifik i aktiviteteve është një lojë e kompjuterizuar në Studimet e Biznesit, në të cilën grupe të studentëve duhet të aktrojnë skenare realiste afariste duke punuar në grupe dhe duke u marrë me çështje të dinamikës së grupeve, me menaxhimin e kohës, vendimmarrjen, e kështu me radhë. Megjithëkëtë, thuhet se pos kryerjes së këtyre aktiviteteve, ka fare pak njohuri lidhur me atë se si do të duhej

vlerësuar shkathtësitë ndërpersonale dhe kërkohet punë e mëtejme në këtë kompetencë.

Në Edukim dhe Infermieri, tufa e kompetencave e shkathtësive ndërpersonale është në qendër të reflektimit. Në të vërtetë, në mënyrë shumë të kuptimshme, për shumë të diplomuar të Edukimit dhe Infermierisë, puna e tyre ishte një aktivitet tërësisht ndërpersonal. Në Infermieri, aspekte të caktuara të komunikimit ishin shkathtësi kyçe, si për shembull, prezenca, vëzhgimi, dëgjimi, bërja e pyetjeve, komunikimi joverbal, aftësia për të zhvilluar biseda me grupe të ndryshme të bashkëbiseduesve, udhëheqja dhe pjesëmarrja në takime. Këto shkathtësi shpesh kontekstualizohen në ushtrime me shkrim, përfshirë, për shembull materiale të shkruara për promovimin e shëndetit për grupe të ndryshme.

Edhe në Edukim ka një shkallë të lartë të vetëdijesimit për aspektet e ndryshme të kësaj kompetence. Shkathtësitë ndërpersonale përkufizohen si të tilla që përfshijnë jo vetëm aftësinë e punës në ekip, prezentimit të projekteve në mënyrë efektive dhe mundësisht të zhvillimit të shkathtësive të udhëheqjes; këtu theksi vëhet në natyrën dialogjike të shkathtësive ndërpersonale dhe të procesit të mësimdhënies/nxënies. Aspektet e rëndësishme janë “dëgjimi” (që nuk përmendet nga asnjë grup tjetër pos Infermierisë), komunikimi verbal dhe joverbal, shkathtësia për të udhëhequr grupe të diskutimit ose për të punuar me ta; trajtimi në mënyrë të civilizuar i njerëzve që vijnë nga përkatësi dhe histori të ndryshme; udhëheqja e intervistave; krijimi i ambienteve ndërvepruese të mësimdhënies e të nxënies. GFL-të kanë vërejtur se studentët duhet dhe në mënyrë të pashmangshme posedojnë tashmë shkathtësi të shumta ndërpersonale në momentin e regjistrimit në arsimin e lartë; mirëpo, diskutimet në grupet e Infermierisë dhe Edukimit e kanë theksuar nevojën që përvoja e arsimit të lartë duhet të përplotësojë këto kompetenca në mënyrë substanciale, dhe duhet t'i reformojë dukshëm ato. Kjo nuk na befason kur kujtojmë rëndësinë e aftësive ndërpersonale për këto fusha.

Mënyrat për zhvillimin e këtyre kompetencave fillojnë prej vetëdijesimit të studentëve për të gjitha gjërat që kanë për të mësuar në këtë fushë; thënë ndryshe, duhet inkurajuar një vlerësim vetëkritik të dijeve dhe gjedheve të tyre të tashme të sjelljes. Një aspekt tjetër i rëndësishëm për studentin është të kuptojnë nëse ajo që ata mendojnë se e kanë thënë është kuptuar njësoj edhe prej të tjerëve. Një prej qëllimeve të këtyre aktiviteteve është që tek studentët të zhvillohet vetëdija dhe vetëbesimi për

shkathtësitë e tyre ndërpersonale. Ekziston edhe një aspekt, i “bazuar më shumë në dije”, për zhvillimin e shkathtësive ndërpersonale e që ka të bëjë me temën e leximit dhe hulumtimit si aktivitete të nxënies. Të gjitha kompetencat e zhvilluara zbatohen në praktikë me të hyrë të studentëve në botën e punës në një kontekst aftësimi. Në këtë rast ata do të vëzhgojnë modele të ndryshme në veprim dhe do të analizojnë ato që i dëgjojnë dhe i shohin; pos kësaj, studentët mbajnë një ditar personal të përvojave dhe të vëzhgimeve të veta.

Rezultatet mund të vlerësohen relativisht drejtë në kontekstin e aktiviteteve të përmendura. Disa mësime të konsultuar nga Grupi i Edukimit ishin relativisht skeptik nëse këto shkathtësi do të mund të mësoheshin vërtetë ose të vlerësoheshin saktë. Megjithatë, shumica e programeve për përgatitjen e mësimeve i përdorin procedurat e vlerësimit (të punës praktike në klasë) të bazuara në kompetenca. Këto përfshijnë vlerësimin formal të kompetencave të studentëve në fusha ndërpersonale siç janë bërja e pyetjeve, menaxhimi i klasës, relacionet mësime-nxënës, puna ekipore me kolegët e të tjera. Strategjitë e vijëzuar këtu mund të krijojnë një ambient në të cilin shkathtësitë ndërpersonale mund të zhvillohen në mënyrë të organizuar.

Është thënë më herët se studentët janë të vetëdijshëm nëse kanë qenë të suksesshëm në përvetësimin e shkathtësive përkatëse ndërpersonale në rastet kur ata ndjehen të sigurt në grupe dhe në mësimin praktik. Kjo ndjenjë e vetëbesimit mund të ketë vlerë të ndryshme në vende të ndryshme si tregues i arritjes së suksesit. Perceptimi dhe informatat kthyesë të të tjerëve, sidomos të studentëve, do të ishte vërtetë i rëndësishëm. Rëndësia dhe spektri i shkathtësive ndërpersonale për inferimet është dhënë shprehimisht në përshkrimet e programeve dhe në procedurat e vlerësimit.

Në përgjithësi, në bazë të raporteve në dispozicion, duket se shkathtësitë ndërpersonale mund të mos merren sa duhet parasysh nga akademikët e arsimit të lartë, me përjashtim të atyre ku ato kompetenca ose shkathtësi konsiderohen si fundamentale për atë fushë. Kjo nuk befason, sidomos kur kujtojmë se arsimit tradicional universitar i ka injoruar mbase pikërisht këtë lloj të kompetencave, e të cilat janë të një rëndësie të veçantë për procesin edukativ. Supozohej se studentët do të “mësonin” shkathtësitë e duhur ndërpersonale derisa përparonin kah pjekuria. Kjo mund të jetë kështu në kontekstet e pastra monokulturore; por sa të tilla janë në shekullin 21 në Evropë, ose në shekullin 21 kudoqoftë? Këtu nuk po propozohet që të gjitha fushat lëndore të imitojnë GFL-të e Edukimit, Infermierisë dhe të Studimeve të

Biznesit në mënyrën se si këto grupe i japin rëndësi këtij grupi të shkathtësive e të kompetencave; nuk po propozohet as që të përdoren strategjitë e njëjta të mësimdhënies e të nxënies. Megjithatë, studentët në të gjitha fushat lëndore do të përfitonin nëse programet do t'i kushtonin kujdes më shprehimor, më analitik dhe më praktik këtij grupi të kompetencave, pasi që pa marrë parasysh vendin e punës, studentëve do t'u duhen këto shkathtësi pas diplomimit. Së këndejmi një drejtim i dobishëm për orientimin e përpjekjeve në edukimin e edukatorëve mund të ishte vetëdijesimi, qoftë si nxënës apo si mësimdhënës, për rëndësinë e këtij grupi të shkathtësive.

Aftësia për të punuar në mënyrë të pavarur

Aftësia për punë të pavarur çmohet në të gjitha fushat lëndore. Kuptohet se në jetë, pas diplomimit, mundësia për të organizuar kohën në dispozicion, zgjedhja e prioriteteve, plotësimi i afateve dhe përmbushja e zotimeve, janë thelbësore për jetë personale e profesionale dhe për përgjithësisht për qytetari. Për momentin, metodat kryesore të raportuara për zhvillimin e kësaj kompetence të studentët janë që, në fazat e hershme të arsimit të lartë, të kërkohet nga studentët të përdorin metoda të tjera pos ligjëratave (për shembull biblioteka, puna në terren) për të mësuar që të punojnë në mënyrë të pavarur; dhe në fazat finale të studimeve, t'u jepet studentëve autonomi më e madhe. Disa rekomandime janë dhënë për të mos i maltretuar studentët me shumë afate të vogla kohore dhe për të mos ua kujtuar atyre vazhdimisht këto afate, dhe duke i lënë ata që të organizojnë kohën e tyre vet. Punimi final ose disertacioni shihen si mjete shumë të dobishme për të konstatuar nëse studenti ka mësuar të përdorë kohën dhe të organizojë detyra komplekse në mënyrë efektive.

Përvoja tregon se traditat nacionale ndryshojnë shumë për nga qëndrimet dhe praktikat përkitazi me autonominë studentore. Në disa vende, sidomos në ato ku studentët janë më të moshuar në fillim të studimeve, dhe ku ata konsiderohen të rritur që nga fillimi, vijimi i rregullt i studimeve nuk është i detyrueshëm dhe afatet janë shumë fleksibile, deri në atë masë sa që ndonjëherë u jepet mundësia studentëve që të përmbledhin të gjitha në një provim final për një kurs, për një vit, e madje edhe për një kurs të tërë të studimeve. Ekstremi tjetër bazohet në kurse tejet të strukturuar në të cilat studentëve u jepen detyra specifike mësimore të cilat kontrollohen gjatë

semestrin (hartime, leximi dhe studimi i materialeve të caktuara që testohen rregullisht) në përputhje me një orar rigoroz, i cili shpesh bëhet në bashkërenditje me oraret e tjera në department ose në fakultet për t'iu shmangur ngatërtimeve. Në këtë rast strategjia bazë është që të insistohet nga studentët që të kryejnë detyrat me kohë, në një kontekst që mund t'ua kujtojë organizimin shkollor, por mbase pa liritë që lejoheshin në shkollë. Është interesant të shihet se sipas disave për të zhvilluar aftësinë për punë të pavarur mjafton strategjia “bëje ose dështo”, ndërkaq të tjerë mendojnë se kjo mund të arrihet duke instituar dhe imponuar respektimin e një kornize të organizimit të detyrave të vendosur nga mësimdhënësi.

Shkathtësitë themelore kompjuterike

Në shumicën e disiplinave, si pjesë e programit të rregullt të studimeve, nga studentët kërkohet që të kenë shkathtësi të duhura në aspekte të përdorimit të kompjuterëve dhe të teknologjisë informative. Në kuadër të programeve të studimeve në disiplina të ndryshme kjo kompetencë pak a shumë shihet si:

- kompetencë e hartuar për të mbështetur studimet e tanishme në disiplinë
- kompetencë për të avansuar punësueshmërinë e ardhshme
- kompetencë për të avansuar mësimin permanent

Këto tri qasje dhe përmbajtja, theksi dhe pesha përkatëse në planprogram do të ndryshojnë prej disipline në disiplinë. Në njërin ekstrem do të supozohet se studentët do të kenë kompetencën e duhur me t'u pranuar në program ose do t'i fitojnë kompetencat e duhura në mënyrë joformale gjatë studimeve të veta. Kjo mund të ndodhë vetëm atje ku shkathtësitë kompjuterike shihen si shkathtësi vërtetë elementare, qoftë për mbështetjen e studimeve apo për avansimin e punësueshmërisë në të ardhmen.

Jo të gjitha GFL-të u përqendruan në këtë kompetencë gjatë procesit të konsultimeve, megjithëse aplikacionet kompjuterike përdoren me të madhe në lëndën e tyre, si për shembull në matematikë. Ato GFL që janë marrë me këtë kompetencë kanë vënë në pah se duhet synuar që studenti të jetë i sigurtë t'i qaset dhe ta përdorë kompjuterin për çfarëdo lloj aktiviteti që kërkohet nga planprogrami i lëndës. Përgjigjet e detajuara

tregonin nevojën që studentët të jenë në gjendje të krijojnë dhe të ruajnë informata në cilindo medium, të dërgojnë e pranojnë postë elektronike, të kërkojnë në web, të kenë përvojë në ruajtjen e të dhënave nga aparatet eksperimentale në një kompjuter dhe për përpunimin e të dhënave të fituara, të përdorin programe softverike të fushave specifike (Kimi). Përdorimi i Word procesorit ose i aplikacioneve të tjera softverike për paraqitjen e materialeve në fjalë, paraqitje grafike, ose në llogaritje, vlerësim dhe në sigurimin e qasjes në informata kudo që të jenë ato (Fizikë).

Nga studentët gjithnjë e më shumë kërkohet të njihen më mirë me hapësirat e nxënies me qëllim të përdorimit të formave të reja të mësimit elektronik (e-learning) përmes medimeve si rrjetat e komunikimit dhe teknologjitë e reja arsimore. Sistemet e reja të menaxhimit të mësimit elektronik përdorin medime si ambientet e mësimit virtual (p.sh. WebCT, Blackboard), dhomat e teknologjisë informative, lidhjet direkte në web (Edukim).

Kjo kompetencë është gjithashtu një ndër kërkesat gjatë hartimit të punimeve, si tezat e disertacionet në format të duhur që i plotëson të gjitha standardet akademike përkritazi me fusnotat, literaturën dhe burimet e ndryshme (Histori).

Studentëve u ofrohen edhe ligjërata formale edhe mundësia për zbatimin e dijes së vet në laboratore kompjuterike për të zhvilluar kompetencat e veta në kompjuter. Disa GFL kanë raportuar për organizimin e sesioneve fillestare pa pagesë, të cilat pastaj janë pasuar nga ligjërata më sepcifike të dobishme në fushën lëndore.

Të tjerët bëjnë një vlerësim të shkathtësive të studentëve në fillim të kursit, ndërkaq zhvillimi i tyre i mëpastajmë në TIK bëhet sipas zgjedhjes dhe me ndihmën e një asistenti. (Edukim). Ndonjëherë në orar të viteve të mëvonshme (viti i dytë ose i tretë) futen mësimet formale, me rastin e futjes në përdorim të aplikacioneve softverike të specializuara për fushën përkatëse lëndore. Megjithatë, në të shumtën e rasteve institucionet ofrojnë kurse themelore, ndonjëherë në formë të kurseve të shkurtëra intensive, në fillim të programeve të studimeve.

Vlerësimi përmes hapësirës *Web* konsiderohet një mënyrë shumë e rëndësishme për zhvillimin e shkathtësive kompjuterike në kuptimin e gjerë. Zakonisht, sesionet e tilla mësimore do të fillonin me një detyrë në klasë duke përdorur një faqe në internet dhe do të diskutonin dhe kategorizonin kriteret për vlerësim. Disa ligjërues pastaj i udhëheqin studentët për të gjetur faqe të tjera për vlerësim (si pjesë e shkathtësive për

kërkim në internet), të tjerë japin kritere të përzgjedhura nga ligjëruesi. Këto kritere të vlerësimit do të testohen duke i'u referuar web-faqeve të identifikuara.

Sipas grupit të Edukimit¹⁴, format e mësimdhënies dhe nxënies për zhvillim të kompetencave kompjuterike përfshijnë:

- programet me mundësi të hapur të qasjes për mësim individual
- vijimi vullnetar i elementeve të ligjëruara të lidhura me shkathtësi të ndryshme (paraqitja grafike, vlerësimi në *web* e të tjera), siç është përshkruar më lartë
- modelimi i praktikës së mirë, për shembull, duke ua dhënë studentëve referencat e URL-së në mënyrë që ata të vazhdojnë pastaj vetë, duke siguruar shembuj të prezenteve të mira, etj.
- duke kërkuar nga studentët që punën e vet ta kryejnë në formate të ndryshme të përshtatshme, shpesh me *linçe* (lidhje) që çojnë në materiale të ndryshme në dispozicion në internet
- duke kërkuar nga studentët që të gjejnë literaturën në biblioteka të ndryshme përmes kompjuterit
- duke komunikuar informatat për organizimin e programit vetëm në format elektronik, për shembull në intranet
- duke aplikuar kritere të cilësisë për web-faqet.

Vlerësimi i zhvillimit të shkathtësive kompjuterike bazohet në detyra të ndryshme për studentët ku ata japin dëshmi të zotërimit të kompetencës për shembull, duke kërkuar nga ata të shkruajnë një prezentim për orë interaktive duke përdorur aplikacione të ndryshme softverike (Studimet e Biznesit). Në Edukim të gjitha aktivitetet për zhvillimin fillestar të shkathtësive të TIK përqendrohen më shumë në zhvillimin e shkathtësive se sa në njohuri dhe vetëdije. Këto përfshijnë edhe këto aktivitete të studentëve:

- t'u jepet detyra për të cilën ata duhet të kërkojnë informatën që mungon në bazën e të dhënave të ligjëruesit, ose ata vetë të zhvillojnë një bazë të përshtatshme të të dhënave për një informatë të caktuar
- të shohin një prezentim të “shkathtësive” dhe pastaj u jepet një detyrë që ta aplikojnë edhe vet
- të kërkohet nga ta që të përdorin aplikacionet për kërkim në internet për

¹⁴ Një pyetësor për auditimin e personelit mund të gjendet në internet në <http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak>, dhe të tjerë të ngjashëm janë në dispozicion për studentë, si në format elektronik ashtu edhe në letër.

gjetjen e informacionit të kërkuar

- të kërkohej prej tyre të paraqesin punime dhe të vlerësohen (dhe notohen) në demonstrimin e kompetencave të bazuara në kompjuter.

Kur të vlerësohen e të notohen shkathtësitë, studentët informohen për arritshmërinë e vet me nota dhe me informata kthyesë gojore. Raportet i referohen të gjitha detyrave që është dashur të kryejnë studentët, përfshirë demonstrimet në sesione të mbikqyrura laboratorike me kompjuter, detyra të dhëna të bazuara në kompjuter, raporte praktike laboratorike për eksperimentet e kryera, e madje edhe raporti për projektet e kryera në vitin e fundit (p.sh. teza për baçellor). Në Edukim përmendet një rast i krahasimit të kompetencave të fituara në fund të programit të studimeve me rezultatet e një vetëvlerësimi të shkathtësive të bërë në fillim të studimeve nga vetë studenti.

Gjatë përshkrimit të kësaj kompetence GFL-të përdorin këto folje: të ndjehet i sigurtë në punë, të krijojë, të ruajë, të ndjehet mirë, të kërkojë, të skicojë, të përdorë, të krahasojë, të hyjë, të prodhojë, të ndryshojë, të prejë e të bartë, të formatizojë, të lidhë, të kryejë, të ndihmojë, të ilustrtojë, të vlerësojë, të komunikojë, të nxjerrë, të ndërveprojë, etj.

Një grup që mund të ketë vështirësi në përdorimin e kompjuterit mund të jenë studentët relativisht të moshuar që regjistrojnë universitetin për herë të parë. Shkollat sot japin mësim nga shkathtësitë kompjuterike, përderisa aplikacionet softverike dhe hardveri kanë ndryshuar plotësisht në 10 vitet e fundit. Megjithatë, studentët e moshuar mund të jenë në gjendje që deri diku ta përdorin kompjuterin, aq sa të ndihen në siklet të kërkojnë ndihmë.

Shkathtësitë hulumtuese

Të gjitha GFL-të janë pajtuar lidhur me rëndësinë e shkathtësive hulumtuese në veçanti, por jo përjashtimisht, për ciklin e dytë. Megjithatë janë vërejtur disa dallime në kuptimin që i japin disiplina të ndryshme këtij koncepti. Përderisa Edukimi dhe Historia i japin rëndësi njohjes së metodave të ndryshme hulumtuese, Fizika përqendrohet në njohjen e teknikave të përdorura në një fushë të caktuar të kërkimeve, ndërsa Kimia i referohet disenjimit të projekteve specifike dhe vlerësimit të rezultateve të fituara.

Nuk ishte deklaruar ndonjë dallim i qartë ndërmjet mësimimit si të kryhen hulumtime me ndihmën e mësimdhënësit dhe si të hulumtohet përmes aktiviteteve të lidhura me një projekt personal hulumtues; prapëseprapë, pas shqyrtimit të përshkrimeve të mbledhura të programeve të studimit, u bë e qartë se, së paku, në Edukim dhe në Infermieri, kishte njësi specifike që trajtonin zhvillimin e dijes dhe shkathtësive hulumtuese, sidomos në ciklin e dytë. Kjo i shtohet mësimdhënies së integruar të bazuar në prova që përkrahej nga Edukatorët dhe specialistët e Infermierisë. Pasi që kompetenca e hulumtimit zhvillohet duke ndjekur këto dy shtigje paralele (pos kontaktit të vazhdueshëm me hulumtimin gjatë leximit të raporteve hulumtuese si pjesë e kërkesave të programit), ndonjëherë është vështirë të tërhiqet një linjë e qartë ndarjeje ndërmjet rolit të mësimdhënësit dhe atij të nxënësit: kontributi i ligjëruesit do të përqendrohet në prezentimin e qasjeve metodologjike, në krijimin e vetëdijes mbi kontekstin e hulumtimit, domethënë për historinë sociale, biografike dhe kulturore të të gjithë pjesëmarrësve në një projekt hulumtues, në sigurimin e informatave dhe në caktimin e aktiviteteve për studentët, të cilët do të kryenin këto aktivitete dhe do t'i referohen rregullisht mësimdhënësit për këshilla, informata të mëtejme dhe për informata kthyesë lidhur me punën e kryer. Ligjëruesit zhvillojnë kurse/seminare për metodat e hulumtimit ose punëtori praktike të leximit ose të shkrimit; ata krijojnë ushtrime ku studentët kryejnë mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore dhe ushtrojnë mënyra të analizave, u sigurojnë studentëve materiale dhe dokumente bibliografike, dhe inkurajojnë kërkime të mëtejme të literatures dhe lidhjet me materiale tashmë të studiuar në kuadër të implementimit të elementeve të tjera të programit të studimeve; vazhdojnë të udhëheqin leximin dhe analizën kritike të dokumenteve / hulumtimeve të tanishme; mbikqyrin esetë, projektet, tezat; organizojnë vizita në biblioteka/arkiva. Studentët marrin pjesë në kurse, seminare, punëtori; zhvillojnë projekte hulumtuese/teza; shqyrtojnë literaturën ekzistuese dhe kryejnë hulumtime të dokumenteve; mbledhin dhe i analizojnë të dhënat; marrin këshilla gjatë punimit të tezës; prezentojnë dhe diskutojnë punën në progres; angazhohen në diskutime e në kritika dhe u përgjigjen po të njëjtave (me shkrim dhe me gojë); i paraqesin rezultatet e hulumtimeve në klasë dhe komentojnë punën e kolegëve; shkruajnë një numër të caktuar të faqeve; ndërkaq në nivelin e doktoratës, në të gjitha vendet e mbrojnë tezën në prani të ekspertëve, shpesh nga bota “reale” ose në një kontekst ndërkombëtar.

Duke pasur parasysh llojin e aktiviteteve të kryera dhe ndërverpimin e rregullt ndërmjet studentit e mësimit, ka një lidhje të ngushtë në mes vlerësimit nga mësimit dhe nga vetëdija e studentëve për përparimin e arritur.

Ka pajtim të plotë në dy pika kryesore: së pari, vlerësimi bazohet edhe në arritjet gjatë procesit të hulumtimit — si cilësia e punës së dorëzuar me shkrim, pjesëmarrja në aktivitete grupore – edhe në cilësinë e produktit final – si origjinaliteti, aftësia për të mbledhur prova të dokumentuara në mbështetje të argumentit, qartësia dhe pavarësia e të menduarit, kujdesi për koherencë dhe objektivitet, qartësia e prezentimit; së dyti, sigurohen informata të rregullta kthyesë (si për procesin ashtu edhe për produktin) nga mbikqyrësit akademik dhe shpesh edhe nga moshatarët.

Konkluzionet

Krahasimi i qasjeve në nxënie, mësimit dhe në vlerësim nga pikëpamje të ndryshme të fushave lëndore në shkallë mbarë-europiane është një hap përpara në bërjen e arsimit të lartë sa më transparente. Kjo përmbledhje e shkurtër sugjeron se përkundër ndërlikueshmërisë, kjo detyrë është krejtësisht e realizueshme, duke pasur parasysh vullnetin e mirë dhe kompetencën e mirë të dëgjimit.

Bolonja ka futur në zbatim konceptin e strukturës prej tri cikleve për arsimin e lartë në Europë - një sfidë me të cilën po ballafaqohet mbarë kontinenti. Tash së voni, ministrat e arsimit në Bergen u pajtuan për një “Kornizë gjithëpërfshirëse të Kualifikimeve për Hapësirën Europiane të Arsimit të Lartë»¹⁵. Udhëheqësit akademikë të programeve duhet të zhvillojnë programe të studimeve të cilat janë në pajtim me “qasjen e rezultateve” që përdorin nivelet, deskriptorët e niveleve, deskriptorët e kualifikimeve, rezultatet e nxënies, dhe mund të shqyrtojnë tërësinë e ngarkesës së punës së studentit të shprehur në pikë kredita. Puna e Tuning-ut është në dispozicion për t’i ndihmuar ata që duan të shërbehen me një qasje të tillë në hartimin e planprogrameve, në mësimit, nxënie dhe në vlerësim në arsimin e lartë.

Ky punim është shkruar me qëllim të stimulimit të diskutimeve të mëtejme lidhur me çështjet e ngritura dhe për konstatimet e konsultimit me përfaqësuesit e departamenteve universitare nga 25 vende të ndryshme. Është e qartë se pasi që

¹⁵ Grupi punues i Bolonjës për Kornizën e Kualifikimeve, *Një Kornizë e Kualifikimeve e Hapësirës Evropiane të Arsimit të lartë* (Kopenhagen, 2005)

programet janë hartuar duke pasur parasysh rezultatet e caktuara (të formuluar në formë të kompetencave), aktivitetet e mësimdhënies dhe nxënies duhet të disenjohen në një mënyrë që mundëson arritjen e atyre rezultateve. Edhe praktikat e vlerësimit duhet të jenë të përshtatshme për të konstatuar nëse është fituar/arritur rezultati i dëshiruar. Shpresohet që ky diskutim të shërbejë si bazë për vlerësime të mëtejme në grupet e fushave lëndore, si brenda ashtu edhe jashtë kontekstit të Projektit Tuning.

Përgaditur nga Arlene Gilpin dhe Robert Wagenaar me kontribute nga Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani dhe Volker Gehmlich

6. Avansimi i cilësisë në nivel programi: qasja Tuning

Hyrje

Projekti Tuning e kupton interesimin e shtuar për *cilësi* në arsimin e lartë në mbarë Europën. Në nivel institucional është gjithnjë në rritje numri i njësive për cilësi që kujdesen për cilësinë e brendshme, si edhe numri gjithnjë më i madh i agjensioneve për vlerësimin e jashtëm të cilësisë. Për më tepër, ka një besim të patundur në mesin e aktorëve kryesorë se cilësia është në qendër të ndërtimit të Hapsirës Europiane të Arsimit të Lartë. Kjo reflektohet në dokumentin e politikave të ENQA-s për *Standardet dhe Udhëzimet për Sigurimin e Cilësisë në Hapësirën Europiane të Arsimit të Lartë, e cila është përkrahur edhe nga Asociacioni i Universiteteve Europiane (AUE), EURASHE (Asociacioni i institucioneve evropiane të arsimit të lartë jo-universitar - vërejtje e përkthyesit) dhe nga ESIB (organizata evropiane e studentëve – vërejtje e përkthyesit) dhe ishte miratuar në samitin e ministrave evropianë të arsimit në Bergen (2005).*

Termi “cilësi” në arsimin e lartë është shpesh i dykuptimshëm. Kjo zakonisht merret si një emërues i përbashkët që përfshinë pikëvështrimet e ndryshme mbi përbërësit kryesorë të cilësisë dhe metodat më të mira për krijimin dhe garantimin e ekzistimit të saj. Tuning-u nuk harron se objektivi i përgjithshëm i tërë sektorit të arsimit të lartë duhet të jetë krijimi, avansimi dhe garantimi i përvojës më të mirë të arsimit të lartë për studentin. Strategji dhe aktorë të ndryshëm që veprojnë në nivele të ndryshme të procesit duhet të angazhohen në procesin e garantimit të arritjes së cilësisë në këtë kuptimin më të gjerë. Megjithatë, anëtarët e Tuning-ut besojnë se pas të gjitha analizave të bëra del se përgjegjësia kryesore për zhvillimin, ruajtjen dhe rritjen e cilësisë në arsimin e lartë mbetet në universitetet dhe personelin e tyre, si dhe në kontributin e studentëve dhe të palëve të tjera të involvuara. Faktorët dhe institucionet e tjera kanë rol të rëndësishëm në stimulimin dhe kontrollimin e arritjeve, mirëpo nëse personeli akademik dhe studentët nuk përfshihen thellësisht, sinqerisht e në mënyrë inteligjente, atëherë faktorët e jashtëm mund të shënojnë ekzistimin e problemeve por kurrsesi nuk do të mundën të krijojnë e të zbatojnë programe cilësore.

Detyra konkrete e Tuning-ut është të krijojë një kuptim të përgjithshëm dhe

instrumentet e duhura që do të ndihmojnë universitetet në zhvillimin, ruajtjen dhe përmirësimin e cilësisë në programet arsimore në kontekstin e gjerë evropian. Në këtë kapitull do të përqendrohemi në strategjitë më të rëndësishme në drejtim të ndërtimit të besimit dhe mirëkuptimit të ndërsjellë, si dhe për sigurimin e njohjes së kualifikimeve dhe të periudhave të studimit, domethënë për zhvillimin e cilësisë në nivel të programeve të studimit.

Në bazë të Bolonjës secili program duhet të jetë me rëndësi për shoqërinë, të mundësojë punësim, të përgatis për qytetari, të njihet nga komunitetet akademike, dhe të jetë sa duhet transparent dhe i krahasueshëm për të lehtësuar mobilitetin dhe njohjen. Për më tepër duhet të jetë i kuptueshëm, i çmuar dhe mjaft tërheqës për t'u pëlqyer nga një numër i duhur i studentëve të mirë, qoftë në kontekst kombëtar ose/edhe ndërkombëtar. Qasja e duhur për arritjen e objektivave, besueshmëria dhe koherenca janë elementë përbërës të programit dhe dëshmi plotësuese të cilësisë së tij.

Projekti Tuning ka siguruar një themel për avansimin e cilësisë duke i zhvilluar instrumentet e duhura të transparencës dhe duke zhvilluar dialog me palët e involvuara. Është krijuar një ambient ku më shumë se 135 ekspertë të pranuar evropianë prej nëntë fushave të ndryshme lëndore ishin në gjendje të punonin në mënyrë konstruktive, duke arritur pikat e mirëkuptimit dhe konvergencës; ata mundën të reflektojnë bashkërisht për domethënien e cilësisë dhe t'i përgjigjen rëndësisë së saj në rritje në sektorin e arsimit, duke ofruar udhëzime të veçanta për hartimin, implementimin dhe jetësimin e kurrikulave.

Në mesin e kriterëve të ndryshme të përdorura në vlerësimin e cilësisë ne hasim në termat “përshtatshmëria **për** qëllimin” dhe “përshtatshmëria e qëllimit”. E para, e përdorur shpesh në aktivitetet për sigurimin e cilësisë, ka të bëjë me përcaktimin nëse strategjitë e përdorura akademike janë të përshtatshme për arritjen e synimeve të programit. E dyta merret me përcaktimin nëse synimet e programit janë të përshtatshme ose jo. Nga pikëpamja e Tuning-ut, nëse mëtohet zhvillimi i cilësisë së vërtetë, “përshtatshmëria **për** qëllimin” ka kuptim vetëm kur të jetë arritur plotësisht dhe të jetë dëshmuar përshtatshmëria e qëllimit. Rrjedhimisht, Tuning-u konsideron se cilësia në hartimin dhe jetësimin e programeve nënkupton garantimin si të “përshtatshmerisë për qëllimin” (domethënë përshtatshmerinë për të arritur synimet e secilit program), ashtu edhe të “përshtatshmerisë së qëllimit” (domethënë, përshtatshmerisë së synimeve të secilit program: këto duhet të plotësojnë të pritmet e

studentëve, të personelit akademik, të të punësuarve dhe të palëve të tjera siç janë paraparë në Procesin e Bolonjës). Garantimi i “përshtatshmërisë së qëllimit” kërkon një lidhje të fuqishme të hulumtimeve e të standardeve akademike, si dhe të marrjes parasysh të punësueshmërisë, e cila nënkuptohet vetëm në përkufizimin e “përshtatshmërisë për qëllimin”.

Tuning e sheh rolin e vet të posaçëm në inkurajimin e *avansimit të cilësisë* në nivel të programit dhe në sigurimin e instrumenteve për zhvillimin e saj. Si përkufizim punues për Tuning, «*avansimi i cilësisë domethënë një përpjekje e vazhdueshme për të përmirësuar cilësinë e hartimit, implementimit dhe jetësimit të programeve*”.

Qasja Tuning bazohet në një sërë elementesh koherente:

- *një nevojë e identifikuar bashkërisht;*
- *një profil i përshkruar mirë;*
- *rezultatet përkatëse të nxënies të formuluar në kompetenca;*
- *ndarja e duhur e pikë kreditave ECTS për njësitë e programit;*
- *qasje të duhura në mësimdhënie, nxënie dhe në vlerësim.*

Të gjitha këto vijëzohen dhe varen nga vendosja e një procesi të vazhdueshëm që bazohet në mekanizmat përkatës për përmirësimin e cilësisë dhe nga vetëdija për rëndësinë e cilësisë, domethënë nga një “kulturë e cilësisë”.

Metodologjia Tuning

Projekti Tuning e ka vënë në pah rëndësinë e kompetencave si themel për hartimin, implementimin dhe jetësimin e programeve të studimeve. Koncepti i kompetencave nënkupton përdorimin e rezultateve të nxënies si dhe të kreditave, mundësisht të atyre ECTS, si parime udhëheqëse. Tuning dallon kompetencat specifike lëndore dhe kompetencat gjenerike. Sipas metodologjisë Tuning rezultatet e nxënies duhet të shprehen në formën e kompetencave. Rezultatet e nxënies janë shprehje të asaj që nxënësi pritët të dijë, të kuptojë dhe/ose të jetë në gjendje të demonstrojë pas përfundimit të procesit të nxënies. Ato mund t’i referohen një njësie ose moduli të vetëm ose një periudhe të studimeve, për shembull një programi të ciklit të parë ose të dytë. Rezultatet e nxënies i caktojnë kërkesat për dhënie të kreditave. Rezultatet e

nxënies formulohen nga personeli akademik. Kompetencat paraqesin një kombinim dinamik të dijes, të kuptuarit, shkathtësive dhe aftësive. Kultivimi i kompetencave është objekt i programeve arsimore. Kompetencat formohen në njësi të ndryshme të kurseve dhe vlerësohen në etapa të ndryshme. Kompetencat fitohen nga studenti. Ato mund të zhvillohen te studenti në masë më të madhe ose më të vogël se që përcaktohet nga rezultatet e nxënies. Niveli i formimit të kompetencave te studenti shprehet me nota.

Programet e studimit që janë krijuar e hartuar sipas metodologjisë Tuning janë të orientuara kah efekti dhe, mundësisht, të modularizuara. Sistemi modular e ka përparësinë e të qenit transparent. Ky sistem promovon dhe lehtëson pikasjen e drejtëpeshimit të duhur ndërmjet rezultateteve të nxënies dhe ngarkesës përkatëse të punës së studentit të shprehura me pikëkredita ECTS.

Sipas Tuning-ut hartimi i një programi dhe disenji i tij është element vendimtar i cilësisë së tij dhe i rëndësisë së tij për shoqërinë. Programet e disenjuara dobët jo vetëm që do të kenë efekt negativ në prodhimin e numrit të studentëve të suksesshëm dhe në kohën mesatare për të mbaruar programin, por gjithashtu edhe në nivelin e qytetarisë e në punësueshmërinë e të diplomuarve të vet.

Në kuadër të fazës së parë të projektit, Tuning-u zhvilloi një qasje hap-pas-hapi për hartimin e programeve studimore. Ky model identifikon këto modele kyçe:

- Resurset e domosdoshme duhet të jenë në dispozicion;
- Një nevojë duhet të dëshmohet e të përcaktohet përmes një procesi të konsultimeve me palët relevante;
- Profili i diplomës duhet të përshkruhet mirë;
- Një pako e rezultateteve të nxënies duhet të identifikohen dhe të shprehen në formë të kompetencave të përgjithshme dhe specifike lëndore;
- Përmbajtja akademike (njohuritë, kuptimi, shkathtësitë) dhe struktura (modulet dhe kreditat) duhet të vendosen dhe të përshkruhen;
- Strategjitë e përshtatshme të mësimdhënies, nxënies e të vlerësimit duhet të identifikohet si rrugë për arritjen e rezultateve të dëshiruara të nxënies;
- Duhet të themelohet një sistem i përshtatshëm për vlerësim dhe për sigurimin e avansimit e cilësisë, i përqendruar sidomos në qëndrueshmërinë dhe implementimin e kurrikulave.

Duhet mbajtur mend se secili program është një tërësi me identitetin e vet, qëllimin dhe synimet e veta. Për këtë arsye duhet ndërtuar treguesit e cilësisë për së brendi si një element normal dhe thelbësor, jo në kuptimin e normave të standardizuara, por si kritere që i përgjigjen natyrës unike dhe koherencës së planit të caktuar.

Në suaza të këtij punimi duket e rrugës të diskutohen më në hollësi elementet e përmendura më lartë:

Një parakusht i domosdoshëm për jetësimin e një programi janë *resurset në dispozicion*. Cilësia e këtyre resurseve ndikon drejtëpërsëdrejti në cilësinë e programit. Në resurse përfshihen cilësia dhe numri i personelit akademik në dispozicion, personeli mbështetës dhe, në rastet e vendosjes në organizata për punë praktike, mbikqyrësit e punës praktike. Kushtet e punës dhe objektet në dispozicion janë po ashtu shumë të rëndësishme. Që të dyja këto kërkojnë monitorim të përhershëm dhe përmirësim. Në rastin e personelit akademik mendohet, për shembull, që atyre t'u ofrohen mundësitë për t'u njohur me qasjet e reja në nxënie e mësimdhënie.

Për të dëshmuar *nevojën* për një program për diplomë kërkohet një proces i gjerë i konsultimeve. Ky proces i konsultimeve nuk duhet të përfshijë vetëm akademikët, por edhe profesionistët dhe organet profesionale, punëdhënësit dhe palët e tjera të kyçura. Për të mbledhur informata relevante Tuning-u ka zhvilluar një sërë pyetësorësh të cilët përqendrohen në kompetencat gjenerike dhe në ato specifike lëndore. Rezultati i këtyre pyetësorëve paraqet një kontribut për përkufizimin e pikave ndërkombëtare të referimit për fushat lëndore. Kontribute të tjera vijnë nga komuniteti global akademik i fushës së caktuar. Ky komunitet ka rol vendimtar në përkufizimin e pikave të referimit për këtë fushë. Megjithatë, në fund të fundit është personeli akademik përgjegjës për programin, duke marrë parasysh pikat e identifikuara të referimit dhe kompetencat e orientimin e anëtarëve në dispozicion të personelit, që konkretisht e hartojnë programin. Megjithëse diversiteti i kompetencave dhe orientimi është i domosdoshëm për të pasur cilësi në departamente, fakultete dhe në universitete, prapëseprapë duhet të ketë struktura për bashkërendim të cilat sigurojnë koherencë dhe e bëjnë *ndryshimin* të mundshëm. Rol kyç në këtë kuptim kanë të ashtuquajturit *agjentët e ndryshimit*, si drejtorët akademik, drejtuesit e departamenteve, bordet ekzekutive, këshillat e ndryshëm, e të tjerë, që janë përgjegjës për hartimin, miratimin, jetësimin dhe menaxhimin e programeve. Është vështirë të zbatohen ndryshimet

nëqoftëse nuk gëzojnë mbështetje të gjerë. Për këtë arsye, duhet konsultuar një spektër të gjerë të pikëpamjeve të personelit akademik e të studentëve në mënyrë që qasja arsimore dhe kurrikulumi të kuptohet e të mbështetet si nga personeli akademik, ashtu edhe nga studentët.

Për secilin program të studimeve duhet të jetë një diplomë ose *profil* i kualifikimeve që i përkufizon qartë synimet dhe qëllimet e programit. Më shumë qartësi do të fitohet duke i formuluar këto qëllime në rezultatet e dëshiruara të nxënies (deklarime të asaj që studentët do të duhej të dinin, të kuptonin e të ishin në gjendje të bëjnë), të shprehura në formë të kompetencave specifike lëndore ose të kompetencave të përgjithshme që duhet të arrihen. Disenji i planprogramit dhe vlerësimi i studentëve duhet të jetë koherent me profilin e shkallës së studimit/diplomës.

Procesi i hartimit të planprogramit duhet të marrë parasysh *përmbajtjen* dhe *nivelin akademik* që duhet arritur, mirëpo gjithnjë duke pasur parasysh se një nga qëllimet kryesore në arsimin e lartë është promovimi i nxënies autonome dhe i nxënësve autonom, gjë që ka implikime në metodat e mësimdhënies/nxënies e të *ngarkesës së përgjithshme të punës* së studentëve të shprehur në pikëkredita ECTS. Planprogrami nuk duhet t'i stërngarkojë studentët me përmbajtje të tepërt dhe të përsëritur. Disenji i planprogramit duhet të marrë parasysh punësueshmërinë e të diplomuarve dhe zhvillimin e qytetarisë si dhe aftësimin akademik e intelektual.

Një skemë *vlerësimi* duhet të krijohet për të monitoruar dhe shqyrtuar veprimin e secilit program të studimeve. Procesi i monitorimit duhet të përfshijë edhe mbledhjen e analizën sistematike të informatave statistike lidhur me treguesit kryesorë si shkalla e suksesit në provime, përparimi i studentëve në punësim ose në nivele më të larta të arsimimit, numri i studentëve të pranuar, përgjigjet në pyetësorët vlerësues, informatat kthyesë të institucioneve partnere, etj. Rezultatet do të duhej bërë të njohura brenda universitetit. Mekanizma të ndryshëm për informata të ndryshme kthyesë dhe paraprijëse do të duhej themeluar për këtë qëllim. Këto duhet të përfshijnë studentët, të diplomuarit dhe personelin akademik.

Në veçanti, do të duhej paraparë sigurimin e informatave nga pyetësorët e studentëve dhe veprimin në bazë të tyre. Qëllimi i mekanizmave për sigurimin e informatave kthyesë është që të përmirësojnë mangësitë në implementimin dhe disenjimin e planprogrameve. Mekanizmat për informata paraprake kanë për qëllim të

identifikojnë zhvillimet e pritura, të cilat duhet marrë parasysh me rastin e përmirësimit dhe/ose zhvillimit të programeve. Në rast të programeve që ngërthejnë në vete punën praktike në organizata ose që përmbajnë kompetenca profesionale, informatat kthyesë duhet të merren nga palët e involvuara pikërisht për të konstatuar përshtatshmërinë praktike të kompetencave të studentëve dhe, së këndejmi, edhe punësueshmërinë e tyre.

Parimet e përmendura më lartë për hartimin dhe përmirësimin e programeve janë ilustruar nga Tuning-u në *rrethin dinamik të zhvillimit cilësor*: tashmë të prezentuara më lartë gjatë diskutimit të metodologjisë Tuning në kapitullin 1.

Ky model bazohet në supozimin se programet mund dhe duhet të avansohen jo vetëm në bazë të informatave kthyesë por duke u nisur edhe nga informata paraprake përkritazi me zhvillimet në shoqëri e në fushën e caktuar akademike. Kjo ilustron nga lakoret progresive spiralore në diagram.

Për t'ua lehtësuar institucioneve disenjimin, implementimin dhe jetësimin e programeve, Tuning-u ka zhvilluar një listë gjithëpërfshirëse të pyetjeve kyçe që duhen pasur parasysh gjatë inicimit ose zhvillimit të një programi për diplomë. Dobia e tyre tashmë është vërtetuar në praktikë (siç dëshmohet nga shembujt e bashkëngjitur këtij punimi). Ky instrument është përfshirë në këtë punim si Shtojca 1.

Pasi që shoqëria ndryshon pandërprerë e fushat akademike zhvillohen shumë shpejtë, arsimi duhet të jetë një proces dinamik. Tuning është i bindur se kontrollimet periodike, të brendshme ose të jashtme, të sigurimit të cilësisë janë të pamjaftueshme për të zhvilluar dhe ruajtur cilësinë. Më parë institucionet do të duhej përqendruar në përmirësimin dhe përditësimin e vazhdueshëm të programit. Pas kësaj, procesi/et e vlerësimit do të duhej të kryheshin në mënyrë të veçantë. Modulet dhe njësitë e veçanta të nxënies nuk do të duhej të vlerësoheshin veç e veç, por në kuadër të programit të gjithëmbarsuem.

Një vlerësim i kurrikulave mund të shqyrtohet sipas këtyre tri aspekteve:

- procesi arsimor,
- rezultatet arsimore (prodhimi) dhe
- mjetet dhe objektet e nevojshme për jetësimin e programit.

Secila nga këto aspekte përmban një numër elementesh që duhet shqyrtuar më thellë:

Procesi arsimor:

- profili i programit për diplomë (qëllimet e programit arsimor)
- rezultatet e nxënies që duhen arritur dhe kompetencat që duhen fituar
- struktura e diplomës/programit arsimor dhe rendi i komponentave të programit për të siguruar përparimin
- koherenca e programeve për diplomë / programeve arsimore
- ndarja e ngarkesës së punës gjatë semestrit dhe vitit akademik
- kontrollimi i realizueshmërisë së programit
- metodat e mësimdhënies, nxënies dhe vlerësimit
- lidhja me arsimin e mesëm
- bashkëpunimi ndërkombëtar dhe mobiliteti i studentëve.

Rezultatet arsimore (prodhimi):

- shkalla e studimeve, ndërprerja e studimeve dhe kalimi nga një departament në tjetrin
- rezultati (prodhimi) i ciklit të parë dhe të dytë
- punësueshmëria

Mjetet dhe objektet e nevojshme:

- objektet strukturale dhe teknike
- mjetet materiale dhe personeli
- mbështetja e studentëve: këshilltarët e studentëve

Elementet e ndryshme të identifikuara më lartë propozohen në një *Listë Kontrolluese për Vlerësimin e Kurrikulave*. Lista kontrolluese bazohet në 14 “premisat” ose deklaratat të cilat përshkruajnë një situatë ideale. Në praktikë do të jetë vështirë të realizohet ky ideal, por është *përgjegjësi e personelit mësimdhënës dhe e studentëve* që t’i afrohen këtij sa më shumë që të jetë e mundur. Lista kontrolluese i është bashkëngjitur këtij kapitulli si Shtojca 2. Ajo mund të përdoret në kombinim me

Listën e Pyetjeve Kyçe i përfshirë si Shtojca 1. Ndërsa të dyja së bashku do të duhej parë si instrumente praktike në shërbim të grupeve të ekspertëve për të hartuar, implementuar, jetësuar, monitoruar dhe avansuar programet e studimit.

Roli i mëtejshëm i Tuning-ut në avansimin e cilësisë

Pos ofrimit të kornizave metodologjike dhe instrumenteve praktike për hartimin, implementimin dhe jetësimin e programeve të studimit, Tuning-u ka edhe një rol shtesë si rrjetë mbarëevropiane e akademikëve. Roli potencial i rrjetit lidhur me çështjen e cilësisë përmendet në Komunikatën e Berlinit. Tuning-u është rrjetë e akademikëve që përfaqësojnë si vendet evropiane, ashtu edhe institucionet e tyre, të cilat zyrtarisht i kanë zgjedhur ata për këtë projekt. Roli kyç i akademikëve brenda institucioneve theksohet në raportin Trendet III, ku thuhet:

“Nëse mëtojmë përdorimin efektiv të potencialit të madh të Bolonjës si nxitës i reformave të domosdoshme, fundamentale dhe të qëndrueshme në arsimin e lartë në Europë, atëherë duhet dëgjuar më drejtëpërsëdrejti zërin e akademikëve, brenda institucioneve, në procesin e gjithëmbarshtëm të Bolonjës”.

Rrjetat e akademikëve mund të ndihmojnë shumë për të kuptuar vlerën e cilësisë si dhe për elaborimin e koncepteve në formulime që janë të kuptimshme në kontekste të ndryshme kulturore. Kjo është shumë e rëndësishme sidomos në lidhje me cilësinë, pasi që krijimi i nocioneve të kuptueshme për të gjithë mund të ndihmojë shumë për zhvillimin e Hapësirës Evropiane të Arsimit të Lartë të orientuar kah cilësia. Rrjetet kanë një rol efektiv edhe për shpërndarjen dhe socializimin e këtyre koncepteve.

Projekti Tuning vepron në një kontekst transnacional evropian, ku njohja e studimeve është një nga çështjet qendrore. Njohja e bazuar në kompatibilitet dhe krahasueshmëri është në vet thelbin e Projektit Tuning. Detyrë themelore e Tuning-ut është që të ofrojë pika të dobishme referimi për të krijuar programe të krahasueshme e të lexueshme të bazuara në profile të diplomës të përshkruara në një gjuhë të rezultateve të nxënies. Rezultatet e nxënies shprehen në formë të kompetencave gjenerike dhe të atyre specifike lëndore, me një përkufizim të qartë të nivelit dhe me një qasje të përqendruar qartë të mësimdhënies, nxënies dhe vlerësimit. Ky është një hap i rëndësishëm në shtegun kah njohja, pasi që ofron një bazë mbi të cilën:

- do të formulohen pikat e referimit të bazuara në koncepte dhe përmbajtje të kuptuara ndërkombëtarisht përkitazi me atë që përbën secilën fushë lëndore në kuptimin më të gjerë, dhe duke dalluar specializimet dhe programet e studimeve të bazuara në skemat përkatëse;
- do të zhvillohen kritere dhe metodologji të kuptueshme në mënyrë të ndërsjellë mbi sigurimin e cilësisë në nivel programi të studimeve;
- do të ofrohen elemente të krahasueshmërisë në shkallë kombëtare dhe ndërkombëtare;
- do të ndërtojnë besimin në sistemet e brendshme të vlerësimit që kuptohen ndërmjet veti dhe ndërtohen bashkërisht;
- do të avansohet interesimi për procedurat e njohjes në nivel të programeve në kuadër të instituconeve;
- Të lehtësojnë qendrat e ENIC-ut dhe NARIC-ut në punën e tyre të njohjes së diplomave.
- resurset në dispozicion do të përdoren në mënyrë efektive për të zhvilluar sisteme të referimit dhe të ruajtjes së të dhënave të cilat mund të krahasohen e të kuptohen në vende të ndryshme.

Si një rrjetë transnacionale që është, Tuning ofron një platformë unike për implementimin e *parimeve* të cilat tashmë janë identifikuar si të tilla që *mbështesin cilësinë në arsimin e lartë europian*:

Relevanca (rëndësia). Është e qartë se në një sistem arsimor me studentin në qendër, relevanca e atij programi për studentët dhe për shoqërinë do të jetë vlerë thelbësore për cilindo program të studimeve. Një program duhet të bazohet në zhvillimin akademik, profesional dhe social, në përpjekjet intelektuale, dhe në punësim e qytetari në një ambient europian. Duke qenë e bazuar në kompetenca, qasja Tuning e lehtëson dialogun me punëdhënësit dhe aktorët socialë. Ajo ndjekë identifikimin e profileve relevante akademike dhe profesionale dhe kërkon qartësi për nevojat që synojnë të plotësojnë programet për diplomë.

Krahasueshmëria dhe kompatibiliteti. Duke përdorur metodologjinë Tuning, programet evropiane për diplomë mund të hartohen ashtu që të jenë kompatible dhe të krahasueshme me programet e tjera evropiane përmes përdorimit të pikave të përbashkëta të referimit të vendosura bashkërisht dhe të shprehura në formë të kompetencave gjenerike dhe të atyre specifike lëndore. Kjo metodologji mundëson krahasueshmëri të vërtetë, në të njëjtën kohë duke respektuar diversitetin e kurrikulave, shtigjet e nxënies dhe veçantitë kulturore. Përfshirja dhe zhvillimi i ECTS-ve po ashtu siguron shkallë më të lartë të krahasueshmërisë e të kompatibilitetit përmes përdorimit të ngarkesës së punës studentit si një mjet për planifikimin dhe monitorimin e programeve të tëra si dhe të pjesëve të tyre përbërëse.

Transparenca. Kjo është një karakteristikë e domosdoshme për cilindo program studimi dhe duhet të përfshihet në program që nga fillimi. Transparencë duhet të ketë në rezultate, në proces, në resurset e nxënies, në sistemet e cilësisë dhe në mirëmbajtjen e të dhënave. Transparenca lidhet me lexueshmërinë, duke kërkuar gjuhë që mund të kuptohet njësoj nga studentët, punëdhënësit dhe palët e tjera të involvuara në një shoqëri transnacionale. Transparenca përfshinë përdorimin e drejtë të kreditave ECTS për përkufizimin e ngarkesës së punës së studentit dhe të Shtojcës së Diplomës e të instrumenteve të tjera të ECTS-së.

Mobiliteti dhe arsimimi transnacional. Krijimi i Hapësirës Evropiane të Arsimit të lartë kërkon një sistem cilësor dhe të besueshëm të mobilitetit. Në të njëjtën kohë, mobiliteti kontribuon shumë në zhvillimin e plotë të një Hapësire Evropiane të Arsimit të Lartë.

Mobiliteti fizik, për periudha të strukturuar mirë të studimit si dhe për programe të plota të studimeve për diplomë, e rritë cilësinë e dimensionit evropian të arsimimit, kapacitetin për punësim profesional në tregun evropian të punës dhe qytetarinë evropiane. Arsimimi transnacional është një forcë e fuqishme për afrimin e institucioneve dhe për zhvillimin e mekanizmave të përbashkët për avansimin e cilësisë.

Për të qenë i një cilësie të lartë, sistemi i mobilitetit duhet të garantojë njohjen e plotë të periudhave të studimit e të diplomave të fituara, si dhe të përshtatshmërisë së

aktiviteteve të studentit në institucionin pranues. ECTS-ja është sistem kyç mbi të cilin të ndërtohet njohja. Tuning-u e ka lehtësuar njohjen duke e zhvilluar plotësisht funksionin e akumulimit të ECTS-së, përmes përdorimit të vazhdueshëm të rezultateve të nxënies (të shprehura në formë të kompetencave) dhe të ngarkesës së punës.

Atraktiviteti. Në qoftëse dëshiron të bëhet atraktive për vendet e treta, hapësira europiane arsimore duhet të garantojë cilësinë. Mekanizmat e cilësisë të zhvilluar në shkallë kombëtare nga vende të ndryshme duhet të kombinohen ndërmjet veti dhe të zhvillohen më tej nëse duan të shihen si një sistem evropian. Projekti Tuning ofron një metodologji të avansimit të cilësisë për disenjimin e profileve të diplomave dhe për zhvillimin e kurrikulave, përfshirë edhe ato për diploma të përbashkëta, për formulimin e rezultateve të nxënies dhe të kompetencave dhe për matjen e ngarkesës së punës së studentit. Tuning-u tashmë ofron një gjuhë të përbashkët për mësimdhënie, nxënie dhe vlerësim të kompetencave, e që do të zhvillohet më tej për të përfshirë treguesit e cilësisë.

Universitetet po krijojnë metodat e sistemet e veta për zhvillimin e një kulture të brendshme të cilësisë. Ata duhet të monitorojnë fillimin dhe zhvillimin e aktiviteteve dhe programeve të veta akademike në një mënyrë që është koherente me vlerat bërthamë akademike dhe me misionin e tyre specifik. Tuning-u ofron një qasje për hartimin, rishkrimin dhe zhvillimin e programeve studimore në përputhje me parimet e procesit të Bolonjës.

Rezultatet e përgjithshme të Tuning-ut ofrojnë kontribut të dobishëm për të gjitha institucionet e arsimit të lartë, ndërsa rezultatet nga fushat lëndore japin pika specifike europiane të referimit të cilat mund të përdoren për avansimin e cilësisë në nivel të disiplinës.

Niveli i fushës lëndore/disiplinës është i përshtatshëm për:

- të përdorur përvojat e akademikëve që përfaqësojnë tradita të ndryshme arsimore;
- të kërkuar pikëpamjet e trupave profesionale dhe të palëve të tjera të involvuara, duke mbajtur të gjallë kështu një dialog dinamik për përshtatshmërinë dhe rëndësinë sociale;

- t'u përqendruar në zhvillimet në fushat individuale lëndore, duke zhvilluar kështu një qasje dinamike ndaj pragjeve (normave të caktuara) dhe pikave të referimit;
- të ndërlidhur kurset dhe diplomat me skema të profesioneve dhe të profileve akademike e profesionale në një kontekst ndërkombëtar;
- të promovuar një vizion të përbashkët për zhvillimin e cilësisë duke njohur njëkohësisht dhe respektuar diverzitetin e qasjeve të përdorura;
- të krahasuar kurrikulat dhe qasjet në nxënie, mësimdhënie dhe vlerësim, për skicimin e fushave lëndore, lehtësimin e mirëkuptimit të ndërsjellë, identifikimin e kompetencave bërthamë dhe të standardeve të përbashkëta në nivele të ndryshme;
- të inkurajuar studimet e punësueshmërisë në shkallë europiane me theks në diversitet dhe inovacione;
- të kontribuar dukshëm për zhvillimin e deskriptorëve të cikleve (niveleve) të cilët përdoren në ndërtimin e Kornizave Europiane të Kualifikimeve.

Vetëm në kuadër të fushës lëndore mund të kuptohet dhe të matet më së miri shkalla e zhvillimit akademik qoftë nga aspekti i sasisë apo të cilësisë.

Përdorimi i Tuning për të ngritur cilësinë në hartimin dhe jetësimin e programeve

Në fund, Tuning ofron instrumente të fuqishme për avansimin e cilësisë në hartimin dhe jetësimin e programeve. Kuptohet se cilësia gjithashtu ndikohet nga elemente që varen nga kontekstet nacionale, vendore dhe institucionale. Megjithkëtë, konstatimet dhe instrumentet e Tuning mund të përdoren nga institucionet dhe nga personeli i tyre gjithandej për të menaxhuar në mënyrë efektive zhvillimin e programeve sipas Bolonjës dhe për të kultivuar kulturën me nxënësin në qendër.

Tuning-u siguron një kornizë të gjithëmbarshme për zhvillimin e programeve për diplomë me studentin në qendër. Kjo tregon se si të hartohen programe duke e pasur parasysh rezultatin përfundimtar ose, si do të jetë i pajisur i diplomuari për jetë në botën reale pas përfundimit të procesit të nxënies, gjithnjë duke mbajtur në mend zhvillimin personal e profesional si dhe qytetarinë. Kjo po ashtu e mundëson përshkrimin e programeve duke përdorur një gjuhë që kuptohet njësoj gjithandej

nëpër Europë dhe përtej, për të siguruar kështu krahasueshmëri, transparencë dhe atraktivitet.

Në të vërtetë, Tuning-u nisej nga premisa se duhej disenjuar programe të cilat mund të arrijnë rezultate të kuptimshme të nxënies brenda kornizës së caktuar kohore. **Rezultatet e nxënies nuk formulohen në kuptimin e përmbajtjeve në disiplinë por në kuptimin e dijeve dhe aftësive të kërkua.** Dijet dhe aftësitë e tilla janë shprehur dhe konceptualizuar si kompetenca specifike lëndore dhe gjenerike, ose si ato që studenti do të dijë e do të jetë në gjendje të bëjë në fund të një procesi të caktuar të nxënies.

Qasja e Tuning e bazuar në kompetenca e bën të mundur konsultimin e palëve të involvuara, përfshirë studentët, si dhe përshkrimin e qëllimeve specifike të secilit program në një gjuhë të qartë e të kuptueshme. Këto “qëllime” përbëjnë profilin e diplomës, i cili është i lidhur me rolin e ardhshëm profesional të të diplomuarit, si dhe me standardet akademike që ai apo ajo pritet t’i arrijë në fushën lëndore. Aktivitetet e nxënies e të mësimdhënies mund të organizohen në mënyrë të qëndrueshme e efikase përmes përdorimit të pikëkreditave të bazuar në ngarkesën e punës.

Cilido program për diplomë duhet të zhvillojë kompetencat specifike lëndore, domethënë dijen, shkathtësitë, aftësitë dhe vlerat, të nevojshme për fushën lëndore. **Tuning tashmë siguron pika specifike të referimit (të bazuara në disiplina) për kompetencat specifike lëndore në shumë fusha lëndore: kjo ka krijuar një qasje dhe një gjuhë të përbashkët përmes të cilave zhvillohen instrumente të ngjashme në fushat e tjera lëndore.**

Secila nga fushat lëndore tashmë të përfshira në Tuning e ka definuar edhe nivelin e duhur të zhvillimit të kompetencave të ndryshme për diplomë të nivelit të parë ose të dytë. Këta janë deskriptorë të përgjithshëm të cilët mund të përdoren për referim në cilindo institucion ose vend, duke respektuar njëkohësisht traditat arsimore vendore dhe nacionale si dhe çdo aspekt tjetër kulturor, ekonomik ose social. Në të ardhmen, Tuning pret të prodhojë deskriptorët e ciklit/nivelit edhe për ciklin e tretë, domethënë për doktoratë.

Një risi e veçantë e Tuning-ut është përqendrimi në “kompetencat gjenerike”, të cilat deri më tani nuk janë marrë në konsiderim nga shumica e programeve akademike. Për secilin program të studimeve do të vendoset se cilat kompetenca gjenerike janë më të

rëndësishmet për të diplomuarit e asaj fushe dhe, në bazë të kësaj, do të organizohen aktivitete përkatëse të nxënies/mësimdhënies/vlerësimit.

Tuning nuk ofron vetëm një gjuhë të përbashkët për definimin e kompetencave gjenerike, por ky siguron edhe shumë shembuj konkret nga një llojlojshmëri e madhe e fushave lëndore për mënyra të ndryshme se si të kultivohen e avansohen ato kompetenca.

Natyrisht, gjatë planifikimit të aktiviteteve për nxënie e mësimdhënie me qëllim të arritjes së rezultateve të synuara të nxënies, institucionet duhet gjithnjë ta mbajnë në mend kornizën e përcaktuar kohore. Pikëkreditat e ECTS-së, të bazuar në ngarkesën e punës, mundësojnë planifikimin efektiv të aktiviteteve pasi që ata patjetër vazhdimisht duhet t'u kushtohen aktiviteteve të nxënies, mësimdhënies dhe vlerësimit duke ofruar kështu një instrument kyç për programim efektiv.

Pikëkreditat ECTS janë vetëm një nga instrumentet e Tuning-ut për të krijuar një ambient në të cilin do të arrihen rezultatet e domosdoshme të nxënies. Secili vend, secila disiplinë dhe, madje, secili institucion ka traditën e vet të mësimdhënies, nxënies e të vlerësimit. Tuning ka vënë lidhje ndërmjet këtyre traditave: duke këmbyer dijen dhe përvojat, janë mbledhur dhe përshkruar një sërë metodash e teknikash efektive për formimin e kompetencave individuale.

Ky material ka të bëjë si me kompetencat specifike lëndore ashtu edhe me ato gjenerike dhe rrjedh nga shumë fusha lëndore. Materiali është në dispozicion për përdorim nga institucionet, gjithnjë me qëllim që të zhvillojnë qasjet e veta. Konstatimet e Tuning-ut tregojnë se përdorimi i një sërë qasjesh të llojlojshme në mësimdhënie e në nxënie jep rezultatet më të mira.

Vlerësimi duhet të jetë mjeti kryesor për të kuptuar nëse një program për diplomë është i suksesshëm ose jo. Ky duhet të bazohet në konstatimin nëse studenti i ka arritur me të vërtetë qëllimet e planifikuara apo jo. Pasi që këto qëllime formulohen në formë të rezultateve të nxënies e të shprehura në kompetenca, vlerësimi duhet të konceptualizohet e të organizohet në atë mënyrë që të mund të vlerësojë se deri në ç' masë janë arritur ato kompetenca.

Edhe këtu Tuning ka mbledhur dhe përpunuar shembuj të praktikave të mira që vijnë nga një sërë vendesh dhe fushash lëndore. Këto janë në dispozicion për përdorim nga institucionet për të zhvilluar metodat e vlerësimit e të notimit të përshtatshme për

qasjen e bazuar në kompetenca.

Natyrisht, hartimi i programeve dhe jetësimi i tyre duhet të monitorohen dhe të vlerësohen vazhdimisht për të kuptuar nëse qëllimet po arrihen realisht dhe nëse ato vazhdojnë të jetë adekuate, ose nëse duhet t'i marrin parasysh ndryshimet e zhvillimet në fushat lëndore e në shoqëri.

Një element gjithnjë e më i rëndësishëm do të jenë ndryshimet dhe zhvillimet në secilën fushë lëndore në kontekstin mbarëeuropian. Instrumentet dhe qasjet e Tuning do t'u mundësojnë institucioneve monitorimin, vlerësimin dhe përmirësimin si të programeve të tyre, ashtu edhe të programeve të përbashkëta ndërkombëtare për diplomë në këtë kontekst më të gjerë. Kështu Tuning-u siguron një shteg për avansimin e cilësisë në nivel programi.

*Përgaditur nga Julia González, Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani
dhe Robert Wagenaar.*

Shtojca 1

Lista e pyetjeve kryesore të Tuning për hartimin e programeve dhe për jetësimin, mirëmbajtjen dhe vlerësimin e tyre në suaza të Reformës së Bolonjës

Hartimi i programeve

Njësitë	Pyetjet kyçe
Profili i diplomës	<p>A është konstatuar qartë, plotësisht dhe në mënyrë të gjithëmbarshme nevoja dhe potenciali për programin (e ri) për diplomë?</p> <p>A synon ky program të plotësojë kërkesat/nevojat ekzistuese ose kërkesat/nevojat e reja profesionale dhe/ose shoqërore?</p> <p>A ka pasur konsultim me palët e involvuara dhe me përfituesit? A e kanë identifikuar ata nevojën për programin për diplomë?</p> <p>A ishte qasja e konsultimit e përshtatshme? A ishin grupet e përzgjedhura grupe relevante për programin në fjalë?</p> <p>A janë përkufizimi i profilit, identifikimi i grupit përfitues dhe vendi i programit në rrethinën kombëtare e ndërkombëtare të qarta?</p> <p>A ka dëshmi bindëse se profili do të njihet përkitazi me punësimin e ardhshëm? A lidhen dëshmitë me kontekstin profesional ose social?</p> <p>A është ky profil sfidues në kuptimin akademik për personelin dhe për studentin?</p> <p>A ka ndërgjegjësim për kontekstin arsimor në të cilin ofrohet programi?</p>
Rezultatet e nxënies	<p>A janë identifikuar rezultate të qarta e të përshtatshme në nivel të programit si tërësi dhe në secilën komponentë të tij?</p> <p>A do të çojnë këto rezultate në profilin e identifikuar? A janë ato të shpërndara si duhet nëpër pjesët e ndryshme të programit?</p> <p>A garantohen sa duhet përparimi gradual dhe koherenca e programit dhe e pjesëve të tij?</p> <p>A janë rezultatet e nxënies të formuluara në formë të kompetencave gjenerike dhe të atyre specifike lëndore që mbulojnë dijen, të kuptuarit, shkathtësitë, aftësitë dhe vlerat?</p> <p>A garantohet se rezultatet e nxënies do të njihen e do të kuptohen brenda dhe jashtë Evropës?</p>
Kompetencat	<p>A janë identifikuar dhe formuluar qartë kompetencat, si ato gjenerike ashtu edhe ato specifike lëndore, të cilat duhet të fitohen në kuadër të programit?</p> <p>A është niveli i kompetencave që do të fitohen i përshtatshëm për këtë program për diplomë?</p> <p>A janë kompetencat të shprehura në një mënyrë të tillë që të mund të maten?</p>

	<p>A garantohet përparimi në zhvillimin e kompetencave?</p> <p>A mund të vlerësohen si duhet kompetencat e fituara? A është metodologjia e vlerësimit të kompetencave e specifikuar qartë dhe a është e përshtatshme për rezultatet e përcaktuara të nxënies?</p> <p>A janë specifikuar qartë qasjet e zgjedhura për mësimdhënien e nxënien e kompetencave? A ka dëshmi të qarta që sigurojnë që rezultatet do të arrihen?</p> <p>A janë qasjet e zgjedhura sa duhet të llojlojshme, inovative dhe kreative?</p> <p>A janë kompetencat e identifikuar të krahasueshme dhe kompatible me pikat evropiane të referimit për fushën përkatëse lëndore (nëse ekzistojnë)?</p>
<p>Niveli</p>	<p>A është marrë parasysh niveli i pranimit të studentëve potencial gjatë identifikimit të nevojave të tyre për nxënie?</p> <p>A përshtatet niveli i rezultateve të nxënies dhe i kompetencave me nivelit/et e studimeve për diplomë (ciklit) të parapara në Kornizën Evropiane dhe Kombëtare të Kualifikimit?</p> <p>Nëse janë përfshirë nën-nivelet, a përshkruhen këta në kuptimin e rezultateve të nxënies, të shprehura në kompetenca?</p> <p>A përshkruhen nivelet përnga:</p> <ul style="list-style-type: none"> zotërimi i dijeve, të kuptuarit, shkathtësitë dhe aftësitë? aplikimi në praktikë i dijes, kuptuarjes, shkathtësive dhe aftësive? bërja e zgjedhjeve dhe gjykimeve të informuara? komunikimi i dijes dhe të kuptuaritkuptuarjes? kapaciteti për të vazhduar nxënien?
<p>Pikëkreditat dhe ngarkesa e punës</p>	<p>A është programi për diplomë i bazuar në ECTS-në?</p> <p>A janë caktuar pikëkreditat për programin? Si garantohet përshtatshmëria e ndarjes së bërë?</p> <p>Si ndërlidhen pikëkreditat me rezultatet e nxënies të këtij programi?</p> <p>Si kontrollohet korelacioni ndërmjet ngarkesës së punës dhe ndarjes së pikëkreditave?</p> <p>Si garantohet ngarkesa e balancuar e punës së studentit gjatë secilës etapë të aktiviteteve të nxënies, mësimdhënies e të vlerësimit?</p> <p>Cilat mekanizma përdoren për rishikimin e ndarjes së kreditave dhe aktiviteteve përkatëse të nxënies, mësimdhënies dhe vlerësimit të studentëve? Në ç' mënyrë janë të përfshirë studentët në këtë proces?</p> <p>A është prezentuar informacioni për programet (për modulet dhe njësitë e kursit) në të njëjtën mënyrë siç është përshkruar në Udhëzimin për Përdoruesit e ECTS-së?</p> <p>Si lehtësohet mobiliteti i studentëve nëpërmjet kërrij programi?</p> <p>Si këshillohen studentët lidhur me mobilitetin?</p>

	<p>Si përdoren dokumentet kyçe të ECTS-së për lehtësimin e mobilitetit?</p> <p>Kush është përgjegjës për njohjen dhe cilat janë procedurat në përdorim?</p>
Resurset	<p>A janë siguruar dhe garantuar pranimi zyrtar i programit dhe resurset e nevojshme për jetësimin e tij?</p> <p>A është garantuar personeli (akademik, mbështetës, dhe për punë praktike në organizata) për jetësimin e programit? A kërkon implemtimi i programit përdorimin e personelit jashtë departamentit/institucionit?</p> <p>A është paraprë zhvillimi i personelit në fushën e qasjeve të reja në mësimdhënie, nxënie dhe vlerësim?</p> <p>Si janë garantuar mjetet e domosdoshme strukturore, financiare dhe teknike (klasat, pajisjet, procedurat e sigurisë, të shëndetit etj)?</p> <p>Në rast të mësimin përmes vendosjes në organizata – a janë siguruar vende të mjaftueshme për punë praktike të studentëve?</p>

Jetësimi, mirëmbajtja dhe vlerësimi i programit

Njësitë	Pyetjet kyçe
Monitorimi	<p>Si monitorohet cilësia e jetësimit të programit dhe të komponentave të veta?</p> <p>Si monitorohet cilësia e personelit dhe motivimi i tyre për jetësimin e programit?</p> <p>A janë vendosur sistemet përkatëse për vlerësimin e cilësisë së mjedisit të nxënies në organizatat ku kryhet puna praktike me vendosje?</p> <p>A është e mjaftueshme cilësia e klasave dhe e pajisjes (përfshirë ambienteve në organizata ku zhvillohet puna praktike) të nevojshme për zbatimin e programit?</p> <p>A është monitoruar niveli i pranimin të studentëve potencialë?</p> <p>Si monitorohet puna dhe suksesi i studentëve nga pikëvështrimi i rezultateve të nxënies që duhet fituar apo të kompetencave që duhen arritur, si dhe kohës së nevojshme për të mbaruar programin dhe komponentat e tij?</p> <p>Në ç' mënyrë garantohet punësueshmëria e të diplomuarve?</p> <p>Si është e organizuar baza e të dhënave e të diplomuarve?</p> <p>A mblidhen të dhëna për përmbushjen e kërkesave të të diplomuarve nga programi?</p>
Përditësimi	<p>Si është organizuar sistemi për përditësimin/rishikimin e programit për diplomë?</p> <p>Në ç' mënyrë mund të inkorporohen në program ndryshimet e ndërlydhura me zhvillimet e jashtme në shoqëri?</p> <p>Si garantohet dhe organizohet zhvillimi i personelit nga</p>

	pikëveshtrimi i përditësimit të programit?
Qëndrueshmëri a dhe përgjegjësia	<p>Si garantohet qëndrueshmëria e programit?</p> <p>Si garantohet që organet relevante marrin përgjegjësinë për mbështetjen në vazhdimësi dhe për përditësimin e programit?</p>
Organizimi dhe informimi	<p>Si organizohet dhe garantohet përditësimi i informacionit për programin për diplomë?</p> <p>Si sigurohet përshtatshmëria e sistemit për përkrahjen, këshillimin dhe punën individuale me studentët?</p> <p>A u jepen studentëve Shtojca të Diplomës në mënyrë automatike dhe gratis në një prej gjuhëve kryesore evropiane?</p>

Lista e kontrollit e TUNING për vlerësimin e kurikulumit

Elementet në vijim mund të dallohen në kuadër të kornizës për vlerësim të kurikulumit: procesi arsimor, rezultatet arsimore (prodhimi) dhe mjetet e objektet e nevojshme për jetësimin e programit.

Procesi arsimor:

- profili i diplomës (titullit – qëllimet e programit arsimor)
- rezultatet e nxënies dhe kompetencat që duhet arritur
- ndërtimi dhe gradualiteti i komponentave të programit arsimor/diplomës (për të realizuar progresionin)
- Koherenca e programit arsimor/diplomës
- ndarja e ngarkesës së punës përgjatë semestrit dhe vitit akademik
- realizueshmëria e programit
- metodat e mësimdhënies, nxënies dhe vlerësimit
- lidhja në mes të arsimit të mesëm dhe arsimit të lartë
- bashkëpunimi ndërkombëtar dhe mobiliteti i studentëve

Prodhimi arsimor/rezultati:

- shkalla e studimeve, ndërprerja e studimeve dhe ndërrimi i drejtimeve/departamenteve (rezultati)
- rezultati (prodhimi) i ciklit të parë dhe të dytë
- punësueshmëria

Mjetet dhe objektet e nevojshme:

- objektet e mjetet strukturore e teknike
- mjetet materiale e personeli
- përkrahja e studentëve: këshilltarët e studentëve

Procesi arsimor

1. Profili i diplomës/programit

Parimet bazë:

Programi i studimeve për diplomë ka një profil të definuar qartë i cili bazohet në kërkesat që parashtron një titull akademik në një rënë anë, dhe nga nevojat e shoqërisë në anën tjetër, gjithnjë duke marrë parasysh tregun e ardhshëm të punës (në atë fushë dhe program specifik) të të diplomuarve.

Pyetjet:

Deri në ç' masë informatat në dispozicion tregojnë se profili i programit i përmbushë kërkesat që i parashtrihen? Nëse janë të domosdoshme, cilat rregullime do të ishin të dëshirueshme?

2. Rezultatet e nxënies dhe kompetencat në nivel programi

Parimet bazë:

Programi për diplomë ka rezultate të nxënies të definuara qartë të cilat pasqyrojnë profilin e programit. Rezultatet e nxënies përshkruhen në formë të kompetencave që duhet të arrihen nga studentët (dije, të kuptuar dhe shkathtësi).

Pyetjet:

Deri në ç' masë korrespondojnë rezultatet e nxënies dhe kompetencat (që duhen arritur) me profilin e programit? Nëse do të ishte e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshirueshme?

3. Rezultatet e nxënies dhe kompetencat e pjesëve (të veçanta) përbërëse të programit

Parimet bazë:

Për secilen komponentë të programit për diplomë janë formuluar nga pesë rezultate të nxënies, të cilat kontribuojnë qartë në realizimin e rezultateve të nxënies në nivel programi. Rezultatet e nxënies përshkruhen në formë të kompetencave që duhen arritur (dije, të kuptuar dhe shkathtësi).

Pyetjet:

A janë rezultatet e nxënies të përmendura (shprehimisht) në silabusin e secilës komponentë (modul ose njësi e kursit), dhe a ka nevojë për shpjegime të mëtejme? Deri në ç'masë përshkrimet e bëjnë të qartë se kompetencat specifike janë përfshirë?

A tregohet se cili nivel i kompetencave synohet?

4. Konteksti i kurrikulumit dhe gradualiteti i komponentave të programit/moduleve arsimore

Parimet bazë:

Kurrikuli është i strukturuar në një mënyrë që siguron koherencë brenda tërë programit, përfshirë fazat e ndryshme të programit dhe përbërësit e veçantë të programit; ndërkaq progresi gradual e i vazhdueshëm bëhet në kompetencat gjenerike dhe specifike lëndore që duhen arritur në kuptimin e dijes, të kuptuarit dhe të shkathtësive.

Pyetjet:

Deri në ç'masë është e qartë në praktikë se programi është i strukturuar në një mënyrë që siguron koherencë dhe përparim gradual përkitazi me dijen, të kuptuarit dhe shkathtësitë në lidhje me rezultatet e nxënies dhe kompetencat që duhen arritur? Nëse është e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshirueshme?

5. (Ndarja e) ngarkesës së punës

Parimet bazë:

Programi është i strukturuar në një mënyrë që realizon një ndarje të balancuar mirë të ngarkesës së gjithëmbarshme të punës për tërë programin nëpër dhe brenda viteve të veçanta akademike dhe për të dy semestrat. Ngarkesa e përlllogaritur e punës për një komponentë të programit duhet të përputhet me kohën që i duhet një studenti tipik për të arritur rezultatet e kërkuara të nxënies.

Pyetjet:

Deri në ç'masë dëshmohet praktikisht që ngarkesa e gjithëmbarshme e punës është

ndarë sipas parimeve bazë të përmendura më lartë? Nëse do të ishte e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshirueshme?

6. Realizueshmëria e programeve për diplomë

Parimet bazë:

Programi është sajuar në një mënyrë që e bën të realizueshëm për një student tipik (për të mbaruar programin brenda një kornize të caktuar kohore). Kjo nënkupton një përzierje të mirë të metodave të mësimdhënies, të nxënies e të vlerësimit, heqjen e pengesave të panevojshme në mes të komponentave të programit, si dhe mbikqyrje dhe punë të mjaftueshme individuale nga ana e personelit mësimdhënës.

Pyetjet:

Deri në ç'masë garantohet

- zbatimi i një kombinimi të balancuar mirë të metodave të mësimdhënies, nxënies e vlerësimit?
- ekzistimi i mbikqyrjes së mjaftueshme nga personeli mësimdhënës? dhe
- kërkesat për pranim për komponentat e programit zbatohen vetëm kur mund të arsyetohen mirë me përmbajtjen arsimore?

Nëse do të ishte e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshiruara?

7. Metodatat e mësimdhënies, nxënies dhe të vlerësimit

Parimet bazë:

Metodat në përdorim të mësimdhënies, nxënies e vlerësimit janë të llojllojshme dhe janë zgjedhur sepse janë të përshtatshme për arritjen e kompetencave e të rezultateve të nxënies.

Pyetje:

Deri në ç'masë informatat në dispozicion, e veçanërisht rregulloret arsimore dhe ato për vlerësim dhe silabuset e kurseve, sigurojnë se parimet e formuluarat bazë janë përmbushur? Nëse do të ishte e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshirueshme?

8. Lidhja e arsimit të mesëm me arsimin e lartë

Parimet bazë:

Programi është sajuar ashtu që të marrë parasysh nivelin e dijes e të shkathtësive të studentit me rastin e pranimit. Për programe të ciklit të parë është me rëndësi lidhja me arsimin e mesëm, ndërsa për programe të ciklit të dytë kjo ka të bëjë me lidhjen me programet e ciklit të parë (që hap mundësinë e pranimit në programe të ciklit të dytë).

Pyetje:

Deri në ç'masë është e sigurt që programi është sajuar në një mënyrë që të mundësonte kalim të lehtë përkitazi me kualifikimet e pranimit për ciklin e parë dhe të dytë? Nëse do të ishte e domosdoshme, cilat përshtatje do të ishin të dëshirueshme?

9. Bashkëpunimi ndërkombëtar

Parimet bazë:

Ekziston bashkëpunim strukturor me institucionet e jashtme partnere. Ky bashkëpunimi mund të jetë në formë të programeve të përbashkëta për diplomë ose duke lehtësuar shkëmbimin e studentëve dhe njohjen e arritjeve akademike të fituara në institucionet partnere.

Pyetjet:

Në ç'mënyrë garantohet që studentët nuk do të ngecnin në obligimet e veta në studime nëse ata do të merrnin pjesë në ndonjë institucion të huaj partner, pos nëse nuk do të ishin vet përgjegjës për një gjë të tillë (për shembull sepse e kanë ndërruar programin e vet pa konsultim, ose sepse nuk i kanë mbaruar komponentat e programit me sukses). Nëse do të ishte e domosdoshme, çfarë përshtatjesh do të shiheshin si të domosdoshme?

Produkti arsimor

10. Produkti (rezultati) i realizuar i ciklit të parë e të dytë

Parimet bazë:

Fakulteti/departamenti synon të arrijë këto qëllime: përfundimi me sukses i vitit të parë të studimeve xx % (maksimum dy vjet pas fillimit të programit), përfundimi i studimeve për diplomë të ciklit të parë pas mbarimit të vitit të parë xx% (katër vite pas fillimit të programit arsimor), përfundimi i studimeve për diplomë të shkallës së dytë xx% (dy ose tri vjet pas fillimit të programit arsimor).

Pyetjet:

A i realizon programi përqindjet e vendosura? Nëse jo, përse? Cilat sugjerime bëhen në atë rast për të sjellur përmirësime?

11. Punësueshmëria

Parimet bazë:

Programi për diplomë i përmbushë nevojat e shoqërisë; kjo mund të vërtetohet nga të dhënat për (në përgjithësi) kalim të mirë në tregun e punës.

Pyetje:

A gjejnë të diplomuarit punësim (të përshtatshëm) brenda një periudhe të arsyeshme kohore që përputhet me profilin dhe nivelin e programit për diplomë?

Mjetet dhe objektet e nevojshme

12. Objektet e mjetet teknike e strukturore

Parimet bazë:

Mjete e objekte të mjaftueshme strukturore e teknike janë në dispozicion për jetësimin e programeve për diplomë.

Pyetje:

A ka ndonjë pikë të dobët në jetësimin në praktikë të programit e që mund të ishte për shkak të kushteve, mjeteve e objekteve?

13. Mjetet materiale dhe burimet njerëzore

Parimet bazë:

Për jetësimin e programit janë vënë në dispozicion burime të mjaftueshme njerësore si në sasi ashtu edhe në cilësi në formë të personelit mësimdhënës dhe mbështetës administrative/teknik. Secili program/njësi organizative ka mjete të mjaftueshme për implementimin e programit (ligjërues të jashtëm, materiale, etj.).

Pyetje:

Deri në ç'masë mjetet e alokuara mjaftojnë për jetësimin në praktikë të programit ashtu siç është sajuar dhe në përputhje me parimet e tij bazë?

14. Përkrahja e studentëve, këshillimi dhe puna individuale

Parimet bazë:

Një sistem për përkrahje të studentëve, këshilla të studentëve dhe punë individuale është në dispozicion të studentëve.

Pyetje:

Në ç'mënyrë plotësohet kërkesa/nevoja për një sistem të duhur për përkrahje, këshilla dhe punë individuale?

7. Glosari i termave të Tuning

(Nëntor 2006)

Vlerësimi me notë

Spektri i gjithëmbarshtëm i metodave të përdorura për vlerësimin e arritjeve të nxënësit në një njësi ose modul të kursit. Zakonisht, këto metoda përfshijnë teste/provime praktike, laboratorike, me gojë ose me shkrim, projekte demonstrime ose portofolio. Vlerësimet mund të përdoren për t'u mundësuar nxënësve (studentëve) vlerësimin e përparimit të vet dhe për përmirësimin e rezultateve të mëparshme (vlerësimi formativ) ose u hyn në punë institucioneve për të gjykuar nëse nxënësi (studenti) i ka arritur rezultatet e nxënies të njësisë ose modulit të kursit (vlerësimi sumativ). Shih edhe **Vlerësimin e vazhdueshëm/Vlerësimin e bazuar në kritere**.

Kriteret e vlerësimit

Përshkrime përkitazi me atë që nxënësi pritet të bëjë dhe deri në ç'masë, me qëllim që të demonstronjë nëse është arritur rezultati i nxënies dhe deri në ç'masë. Kriteret zakonisht lidhen me deskriptorët e ciklit ose/edhe të nivelit për modulin e studiuar të disiplinës përkatëse. Këto zakonisht u prezentohen studentëve në katalogjet e kurseve ose në dokumentacion të ngjashëm, së bashku me rezultatet e nxënies, silabusin, etj., në fillim të njësisë së kursit.

Brezi (gjenerata) ose grupi

Një grup i studentëve që kanë filluar një kurs ose program të caktuar për diplomë në të njëjtën kohë.

Kompetencat

Kompetencat paraqesin një kombinim dinamik të shkathtësive kognitive (njohëse) dhe metakognitive, dijes dhe të të kuptuarit, shkathtësitë ndërpersonale, intelektuale dhe praktike, si dhe vlerat etike. Kultivimi i këtyre kompetencave është objekt i të gjitha programeve arsimore. Kompetencat zhvillohen në të gjitha njësitë e kursit dhe vlerësohen në faza të ndryshme të një programi. Disa kompetenca janë të lidhura me fushën lëndore (specifike për një fushë të studimeve), ndërsa të tjerat janë gjenerike

(të përbashkëta për cilindo kurs për diplomë/titull. Rëndon zhvillimi i kompetencave ndiqet në mënyrë ciklike e të integruar nëpër tërë programin.

Orë kontakti

Një afat prej 45-60 minuta të aktiviteteve të mësimdhënies/nxënies gjatë së cilës anëtari i personelit është i angazhuar drejtëpërsëdrejti me një nxënës (student) ose me një grup studentësh.

Arsimimi/zhvillimi i vazhdueshëm profesional

Zhvillimi i vazhdueshëm profesional (ZHVP) është një mjet përmes të cilit njerëzit e punësuar ruajnë nivelin, përmirësojnë dhe i zgjerojnë dijet e shkathtësitë e veta dhe i zhvillojnë cilësitë personale të kërkuara në jetën e karrierën e tyre profesionale. Disa mund të dëshirojnë ta bëjnë këtë duke filluar një program të plotë të mëtejme për diplomë, përderisa të tjerët mund të përcaktohen për module ose njësi specifike të kursit që janë në përputhje me interesimet e tyre profesionale dhe zhvillimore. Shih **Mësimi Permanent**.

Vlerësimi i vazhdueshëm

Një sistem i vlerësimit ku puna vlerësohet gjatë tërë programit ose njësisë së kursit dhe nuk mbështetet në një provim final. Notat e fituara këtu i kontribuojnë notës së përgjithshme dhe përfundimtare për studentin, qoftë për një njësi, për vitin akademik ose për tërë programin.

Konvergenca (pajtimi)

Konvergenca përfshinë njohjen vullnetare dhe miratimin e politikave të përgjithshme për arritjen e qëllimeve të përbashkëta. Konvergenca në arkitekturën e sistemeve kombëtare arsimore bartet edhe në procesin e Bolonjës. Projekti Tuning kërkon të identifikojë pikat e konvergimit (pajtimit) duke njohur dhe shkëmbyer në të njëjtën kohë dijen për llojllojshmërinë e praktikave në suaza të kornizave të gjëra të pajtimit.

Kursi

Shpesh i përdorur si sinonim i programit ose e njësisë së kursit. Tuning e përdor termin program për të emëruar një program të plotë të studimeve që përfundon me një

titull/diplomë, ndërsa njësi të kursit për njësi më të vogla të mësimdhënies dhe nxënies së strukturuar në një program të tillë.

Njësia e kursit (Në Kosovë kurset ose lëndët)

Një përvojë e vetëmjaftueshme dhe formalisht e strukturuar e nxënies. Kjo duhet të ketë një pako koherente dhe të shprehur qartë të rezultateve të nxënies, të shprehura në formë të kompetencave që do fituar, si dhe kritere të duhura të vlerësimit. Njësitë e kursit mund të kenë numër të ndryshëm të kreditave, megjithëse parapëlqehet që njësitë të mbajnë një numër të njëjtë të pikëkreditave ose shumësin e atij numri. Këto njësi, me punimin e diplomës (tezën) dhe, kudo që aplikohet, puna praktike në ndonjë organizatë, janë blloqet kryesore ndërtuese të programeve.

Puna gjatë kursit

Puna gjatë kursit u referohet aktiviteteve të detyrueshme të nxënies (të cilat zakonisht vlerësohen) brenda një njësie të kursit ose të një moduli.

(Pikë)kreditat

“Moneta” e përdorur për të matur ngarkesën e punës së studentit të shprehur në kohën e kërkuar për të arritur rezultatet e përcaktuara të nxënies. Këto u mundësojnë personelit dhe studentëve të vlerësojnë vëllimin ose nivelin e nxënies, të bazuara në arritjen e rezultateve të nxënies dhe të ngarkesës përkatëse të punës të shprehur në kohë.

Pikëkreditat u jepen nxënësve si njohje e arritjes së verifikuar të rezultateve të definuara për një nivel specifik, gjithnjë përmes mësimit, mësimit paraprak si dhe përmes punës gjatë kursit. Kreditat e fituar një herë zakonisht nuk humben më, megjithëse në rrethana të veçanta një institucion mund të parashohë që pikëkreditat duhej të ishin fituar brenda një afati kohor për t’u njohur si pjesë e programit të studimeve. Kjo ndodh zakonisht me fushat në të cilat dija dhe shkathtësitë i nënshtrohen ndryshimeve të shpejta, si për shembull, në Informatikë, në Mjekësi, etj. Shih po ashtu **Ngarkesa e Punës së Studentit dhe Rezultatet e Synuara të Nxënies**.

Akumulimi i pikëkreditave

Akumulimi i pikëkreditave është procesi i mbledhjes së kreditave për nxënie në suaza të programeve për titull/diplomë. Në sistemet për akumulimin e pikëkreditave duhet të

fitohen një numër i caktuar i pikëkreditave për të mbaruar me sukses një program studimor ose ndonjë pjesë të tij, në përputhje me kërkesat e programit. Pikëkreditat jepen dhe akumulohen vetëm pasi që arritja e rezultateteve të kërkuara të nxënies të konfirmohet nëpërmjet vlerësimit. Nxënësit mund të përdorin sistemin për akumulimin e pikëkreditave për bartjen (transferimin) e pikëkreditave të arritura nga nxënia e bazuar në punë ose nga programet e ndryshme brenda dhe ndërmjet institucioneve arsimore. Pikëkreditat janë vlera të transferueshme ndërmjet programeve në institucionin e njëjtë, ndërmjet institucioneve të ndryshme brenda vendit të njëjtë, ose ndërkombëtarisht (shpesh me kufizime sa i përket përpjestimit të numrit të përgjithshëm të pikëve që mund të transferohen).

Ky proces u mundëson nxënësve që të studiojnë njësitë dhe modulet individuale pa arritur njëkohësisht edhe titull akademik, si dhe dhënien e titujve të ndërmjetshëm në të cilat studentët nuk përfundojnë një program të plotë i cili do t'u sillte fitimin e një diplome. Gjatë trajtimit të të gjitha rasteve të kësaj natyre, janë institucionet që do të japin titullin/diplomën ato që do të vendosin se cilët pikëkredita të fituara gjetkë do të pranohen si pjesë e punës së kërkuar për dhënie të diplomës.

Niveli i pikëkreditave

Është një tregues i kërkesës relative të nxënies dhe të autonomisë së nxënësit në një njësi ose modul të kursit. Rëndom bazohet në ndërlikueshmërinë dhe thellësinë e nxënies dhe ndonjëherë lidhet me vitin e studimeve (për shembull, niveli 1/2/3 përgjatë një programi trevjeçar), ose për llojin e përmbajtjes së kursit (për shembull, fillestar, i mesëm, i avansuar).

Doktorata ose studimet e doktoratës

Një kualifikim që jepet pas përfundimit të ciklit të tretë të studimeve. Ky përfshinë një sasi substanciale të punës origjinale hulumtuese, e cila zakonisht prezentohet në një tezë.

Vlerësimi i bazuar në kritere

Në këtë formë të vlerësimit rezultatet specifike, si dija, të kuptuarit, shkathtësitë, aftësitë dhe/ose qëndrimet specifikohen si kritere për “të kaluar” vlerësimin. Vlerësimi i bazuar në kritere mund të lidhet me nivelin e dëshiruar dhe/ose me “pragun minimal” të rezultatit të nxënies për t'u arritur. Në vlerësimin e bazuar në

normë, nxënësit (studentët) vlerësohen në relacion me njëri tjetrin, zakonisht brenda brezit (gjeneratës) së vet. Ky i fundit, i përdorur si instrument i vetëm i vlerësimit, nuk është kompatibil me kurrikulat e bazuara në kompetenca.

Ciklet

Të gjitha kualifikimet evropiane të arsimit të lartë janë të vendosura brenda tri cikleve. Një nga objektivat e përfshirë në Deklaratën e Bolonjës ishte edhe “aprovimi i një sistemi të bazuar në dy cikle kryesore: studime të rregullta (për diplomë) dhe studime pasdiplomike». Studimet për doktoratë tani janë përfshirë në strukturën e Bolonjës dhe u referohemi si cikli i tretë.

Deskriptorët e ciklit (nivelit)

Përshkrime të përgjithësuara (gjenerike) të rezultateteve të gjëra të pritura për secilin prej tri cikleve. Një shembull i mirë për deskriptorët e përgjithshëm të ciklit/nivelit janë të ashtuquajturit Deskriptorë të Dablnit, të zhvilluara nga një grup i ekspertëve, Nisma e Përbashkët e Cilësisë (NPC). Këta deskriptorë kanë shërbyer si një nga themelet, së bashku me ECTS-në, për Kornizën e Kualifikimeve të Hapësirës Evropiane të Arsimit të Lartë. Shih edhe **Deskriptorët e Dablnit, Korniza Evropiane e Kualifikimeve dhe Deskriptorët e Niveleve**.

Diploma

Një kualifikim zyrtar që jepet nga një institucion i arsimit të lartë pas mbarimit të suksesshëm të një programi të njohur të studimeve. Në sistemet me akumulim të pikëkreditave programi ka përfunduar kur të jenë akumuluar një numër i caktuar i pikëkreditave të fituar për arritjen e një pakoje të caktuar të rezultateve të nxënies.

Profili i diplomës (titullit)

Një përshkrim i karakterit të një programi të studimeve për diplomë ose të një kualifikimi. Ky përshkrim jep veçoritë kryesore të programit të cilat bazohen në qëllimet specifike të programit, mënyrën si përshtatet ky në hartën **akademike** të disiplinave ose të studimeve tematike dhe si lidhet me botën **profesionale**. Vendimi për të themeluar një profil të ri për diplomë zakonisht do të duhej të ishte rezultat i një procesi të analizës dhe vlerësimit të nevojave të shoqërisë, të kombinuara me nevojat dhe rrjedhat e fushës lëndore, si dhe mjetet financiare dhe burimet njerëzore që janë

në dispozicion për themelimin e programit.

Shtojca e diplomës

Shtojca e diplomës është një aneks i dokumentit zyrtar të kualifikimit të dhënë, që ka për qëllim ofrimin e informatave më të hollësishme për studimet e mbaruara sipas një formati të pranuar me marrëveshje e të njohur ndërkombëtarisht. Për qëllime të transparencës e të krahasueshmërisë është me rëndësi që ky format, i skicuar dhe zhvilluar nga Komisioni Evropian, Këshilli i Evropës dhe nga UNESCO/CEPES, të respektohet me saktësi.

Deskriptorët e Dablinit

Deskriptorët e Dablinit ofrojnë deklaratë shumë të përgjithësuara të arritjeve dhe tipike të pritura dhe aftësive të lidhura me titujt/diplomat që përfaqësojnë përfundimin e një cikli të Bolonjës. Janë zhvilluar deskriptorët e nivelit të përgjithshëm për “ciklin e shkurtër brenda ciklit të parë” dhe për ciklin e parë, të dytë dhe të tretë. Deskriptorët përbëhen nga një pako kriteresh, të formuluar si nivele të kompetencave, e cila mundëson bërjen e dallimit në mënyrë të gjerë e të përgjithshme ndërmjet cikleve të ndryshme. Dallohen pesë pakot në vijim të kriterëve:

- Të fituarit e dijes dhe të kuptuarit
- Zbatimi i dijes dhe i të kuptuarit
- Bërja e gjykimeve dhe zgjedhjeve të informuara
- Komunikimi i dijes dhe i të kuptuarit
- Kapaciteti për të vazhduar nxënien

Deskriptorët e Dablinit janë zhvilluar nga një grup ndërkombëtar i ekspertëve, të cilët e kanë quajtur vetvetën Nisma e Përbashkët e Cilësisë (NPI). Të dyja palët mendojnë se puna e NPI-së dhe e Tuning-ut e plotësojnë njëra tjetrën.

ECTS (Sistemi Evropian për Transferin dhe Akumulimin e Pikëkreditave)

ECTS është një sistem i pikëkreditave me studentin në qendër që bazohet në sasinë e punës së studentit të kërkuar për të arritur objektivat e një programi të studimeve dhe në parimin se ngarkesa e punës së një studenti gjatë një viti akademik përbën 60 kredita. Ngarkesa e punës së studentit për një program të rregullt në Evropë rëndom paraqet një ngarkesë prej 1500 deri 1800 orë në vit. Pikëkreditat ndahen në bazë të një

plani zyrtar. Nëse një program i studimit zyrtarisht e tejkalon kohëzgjatjen normale të vitit akademik, atëherë do të ndahen më shumë pikëkredita. Kështu mund të ndodhë me programet në nivelin e ciklit të dytë. Një program i studimeve me një “vit të plotë kalendarik” i cili është hartuar për të kërkuar 50 deri 52 javë të studimeve të rregullta (pa pushime verore) do të mund të merrte deri 75 pikëkredita, varësisht nga rezultatet e nxënies dhe ngarkesa përkatëse e punës së paraparë.

Pos si sistem për lehtësimin e mobilitetit të studentëve gjithandej Evropës përmes akumulimit dhe transferit të pikëkreditave, ECTS-ja gjithashtu mund të lehtësojë edhe hartimin e zhvillimin e programeve, sidomos përkitazi me planifikimin e kërkesave për studentët e njësive të kurseve të përngjitura.

Provimi

Në përgjithësi një test zyrtar me shkrim ose me gojë të cilit i nënshtrohen studentët në etapa të caktuara (për shembull në fund të semestrit ose trimestrit, në mes të semestrit ose të periudhës) ose në fund të një programi, moduli ose njësie të kursit.

Korniza Evropiane e Kualifikimeve

Korniza Evropiane e Kualifikimeve (KEK) është një kornizë gjithëpërfshirëse e cila i bën transparente marrëdhëniet ndërmjet kornizave kombëtare (ose sektoriale) arsimore evropiane me kualifikimet që përmbajnë ato. Ky është mekanizëm që lehtëson krahasueshmërinë ndërmjet kornizave kombëtare.

Për momentin ekzistojnë dy Korniza Evropiane të Kualifikimit. Njëra përqendrohet në Arsimin e Lartë dhe ka qenë nisjativë e Procesit të Bolonjës; tjetra përqendrohet në tërë spektrin e arsimit dhe është inicuar nga Komisioni Evropian. Korniza e parë quhet *Një Kornizë për Kualifikimet e Hapësirës Evropiane të Arsimit të Lartë, ose shkurt KEK*. E dyta që mbulon të gjitha nivelet, përfshirë arsimin e lartë, quhet *Korniza Evropiane e Kualifikimeve për Mësim Permanent*, ose shkurt KEK për MP.

KEK për AL, e miratuar nga 45 vende pjesëmarrëse në Procesin e Bolonjës, është një sistem që ka për qëllim:

- t'u mundësojë nxënësve (qytetarëve, punëdhënësve, etj.) në mbarë Evropën që të kuptojnë tërë spektrin dhe marrëdhëniet ndërmjet kualifikimeve të ndryshme të arsimit të lartë në rrafsh kombëtar, vendor, rajonal dhe Evropian
- të promovojë qasje, fleksibilitet, mobilitet, bashkëpunim, transparencë, njohje

dhe integrim (lidhje) brenda, dhe ndërmjet, sistemeve evropiane të arsimit të lartë.

- të mbrojnë diversitetin, si në përmbajtje ashtu edhe në implementim të programeve arsimore, dhe njëkohësisht edhe autonominë akademike institucionale, vendore kombëtare dhe rajonale.
- të përmirësojë aftësinë për konkurrim dhe efikasitetin e arsimit të lartë evropian.

Shih edhe **Korniza Kombëtare e Kualifikimeve.**

Vlerësimi i jashtëm dhe i brendshëm (i programeve)

Vlerësimi i mësimdhënies dhe i studimeve akademike në një lëndë ose në një departament dhe në programet e tjera të ndërlidhura për diplomë përmban të gjitha ato aktivitete të cilat kanë për qëllim të gjykojnë për cilësinë dhe përshtatshmërinë për qëllimin dhe të qëllimit.

Përparësitë dhe dobësitë e arsimit dhe aftësimin mund të identifikohen përmes matjes së realizimit të pikave planifikuara orientuese, përmes analizave dhe propozimeve të formuluar me qëllim të sigurimit të qëndrueshmërisë së cilësisë. Vlerësimi mund të kryehet me procedura të brendshme dhe me ato të jashtme. Vlerësimi i brendshëm përbën mbledhjen sistematike të të dhënave administrative dhe marrja e informatave kthyes nga personeli, studentët dhe të diplomuarit, si dhe organizimi i bisedave të strukturuar me ligjëruesit dhe studentët. Vlerësimi i jashtëm mund të përfshijë vizita departamentit nga një ekip vlerësues me qëllim të shqyrtimit të cilësisë së studimeve akademike e të mësimdhënies, përdorimin e anëtarëve të jashtëm të komisioneve provuese, akreditimin e jashtëm, etj.

Përdorimi i procedurave të jashtme dhe të brendshme për të përmirësuar nxënien e studentëve është element i rëndësishëm në avansimin e cilësisë.

Diploma e ciklit të parë

Një kualifikim i arsimit të lartë që jepet pas përfundimit të suksesshëm të ciklit të parë të studimeve të cilat, sipas Deklaratës së Bolonjës, duhet të zgjasin më së paku tre vjet ose 180 pikëkredita ECTS.

Nota

Cilado masë numerike ose cilësore, e bazuar në kritere të definuara mirë, e cila përdoret për të përshkruar rezultatet e vlerësimit të studentëve në një moduli se njësi individuale të kursit (lëndë) ose në një program të plotë studimi.

Arsimi i lartë

Arsimi i lartë i referohet programeve akademike të studimeve që mund të regjistrohen nga studentë që kanë një diplomë që tregon të kenë mbaruar shkollën e mesme ose ndonjë kualifikim relevant profesional ose mësim dhe/ose përvojë paraprake të miratuar. Ofruesit e këtyre studimeve mund të jenë universitetet, universitetet e studimeve profesionale, institucionet e arsimit të lartë, kolegjet, shkollat e larta teknike, etj.

Rezultatet e synuara të nxënies

Rezultatet e synuara të nxënies janë deklarata – të bëra nga personeli akademik – për atë që një nxënës (student) pritët të dijë, të kuptojë, dhe/ose të jetë në gjendje të demonstrojë pas përfundimit të një procesi të nxënies. Rezultatet e nxënies duhet të shoqërohen nga kritere përkatëse vlerësimi të studentëve, të cilat mund të përdoren për të gjykuar nëse janë arritur rezultatet e pritura të nxënies. **Rezultatet e nxënies, së bashku me kriteret e vlerësimit të studentëve, specifikojnë kërkesat për dhënien e pikëkreditave, ndërsa notimi bazohet në arritshmërinë mbi ose nën kërkesën për dhënie të pikëkreditave.** Akumulimi dhe transferi i pikëkreditave bëhet më i lehtë nëse kemi në dispozicion rezultate të qarta të nxënies të cilët tregojnë me saktësi arritjet për të cilat do të jepen pikëkreditat.

Nivelet

Nivelet kuptohen si një sërë hapash të njëpasnjëshëm sipas një rendi logjik që i kalon studentit brenda një vazhdimësie zhvillimore të shprehur në formë të një spektri të rezultateve gjenerike, gjithnjë në suaza të një programi të caktuar.

Deskriptorët e nivelit

Një deskriptor i nivelit është një deklaratë që ofron një tregues të thellësisë dhe të masës së mësimi të pritur në një etapë të caktuar të programit. **Këta janë pika orientuese për llojin e kërkesave dhe të pritmeve që mund të jenë të**

përshtatshme t'u paraqiten studentëve në secilin nivel të një programi.

Deskriptorët e udhëzojnë studentin, mësimdhënësin dhe kurikulumin përkitazi me kompleksitetin, kërkesën relative dhe me autonominë e studentit. Këta deskriptorë të përgjithshëm mund të aplikohen në disiplina lëndore dhe në mënyra specifike të nxënies. Deskriptorët e nivelit janë të dobishëm për hartimin e kurrikulave, përlllogaritjen e pikëkreditave, verifikimin, për udhëzimet për njohjen e nxënies nga përvoja dhe nga mësimi joformal, si dhe për zhvillimin e personelit.

Moduli

Ky term ka kuptime të ndryshme në vende të ndryshme. Në disa vende ky domethënë një njësi kursi (lëndë); në të tjerat moduli është një grup i njësive të kursit. Për hirë të qartësisë, Tuning përdor përkufizimin e përdorur në ECTS: moduli përkufizohet si një njësi kursi në një sistem ku secila njësi e kursit (lëndë) mban numër të njëjtë të pikëkreditave ose shumësin e kësaj. Shih gjithashtu **Njësia e Kursit**.

Korniza Kombëtare e Kualifikimeve

Një kornizë kombëtare e kualifikimeve është një përshkrim unik, në nivel kombëtar ose në nivel të sistemit arsimor, i cili është i kuptuar ndërkombëtarisht.

Korniza i përshkruan të gjitha kualifikimet që jepen nga sistemi arsimor, i cili edhe i ndërlidh ato në mënyrë koherente. Një shembull shumë i qartë është korniza kombëtare e kualifikimeve të Republikës së Irlandës <http://www.nqai.ie/en/>

Shih gjithashtu **Deskriptorët e Kualifikimeve**.

Njësia opsionale e kursit (lëndët opsionale)

Një njësi e kursit ose modul që mund të zgjedhet si pjesë e një programi të studimeve, por që nuk është i detyrueshëm për të gjithë studentët. Disa sisteme e bëjnë dallimin ndërmjet lëndëve *zgjedhore* (domethënë njësitë e kurseve të zgjedhura nga një listë e paracaktuar) dhe njësive opsionale dhe *plotësisht të lira* të njësive të kurseve.

Kualifikimi

Cilado diplomë, titull ose çertifikate tjetër e nxjerrë nga një organ kompetent, që dëshmon përfundimin e suksesshëm të një programi të njohur të studimeve.

Deskriptorët e kualifikimeve

Deklarata të përgjithshme për rezultatet e studimeve për një kualifikim. Ato përmbajnë pika të qarta referimi që përshkruajnë rezultatet kryesore të një kualifikimi, siç është definuar në Kornizat Kombëtare, dhe që e qartësojnë natyrën e ndryshimit ndërmjet niveleve të ndryshme.

Pikat e referimit

Tregues jo determinues që lejojnë krahasimin e programeve për diplomë, sidomos në shkallë të fushës lëndore.

Përsëritja e provimit (provimi)

Studentët që nuk kanë mundur të hyjnë në një provim ose që nuk kanë kaluar atë ose vlerësimin në datën e parë të orarit të shpallur, mund t'u ofrohet një mundësi për të hyrë ose për të përsëritur provimin ose vlerësimin në një date më të vonshme. Atje ku ofrohet përsëritja e provimit, konsiderohet se kandidati ka kaluar ose ka rënë në provim *pasi* që të jenë bërë të ditura rezultatet e provimit të përsëritura.

Diploma e ciklit të dytë (studimet pasdiplomike)

Kjo është një kualifikim i arsimit të lartë pas përfundimit të suksesshëm të ciklit të dytë të studimeve, që mund të përfshijnë një sasi të punës hulumtuese. Shpesh i referohen si studime për Master. Studenti zakonisht i vijon këto studime pas studimeve të rregullta për diplomë.

Ngarkesa e punës së studentit

Koha (e shprehur në orë) që besohet se do t'i duhet një nxënës/studenti mesatar (në një cikël/nivel të caktuar) të kalojë për arritjen e rezultateve të nxënies. Kjo kohë përfshinë të gjitha aktivitetet e nxënies që kërkoheshin të kryheshin nga studenti (p.sh. ligjërata, seminare, punë praktike, mësim privat, vizita profesionale, provime).

Programi i studimeve

Një pako e miratuar e moduleve ose e njësisve të kurseve të njohura për dhënien e një diplome/titulli të caktuar, e cila duhet të përkufizohet përmes pakos së rezultateve të nxënies, të shprehura në formë të kompetencave, të cilat duhet të arrihen për të fituar pikëkreditat e caktuar.

Mbikqyrësi

Anëtar i personelit akademik të Universitetit që monitoron përparimin e një kandidati për Doktor, ofron këshilla dhe jep udhëzime dhe mund të angazhohet në vlerësimin e Tezës. Shih gjithashtu **Teza**.

Metodat e mësimdhënies dhe nxënies

Një spektër i gjerë i teknikave të mësimdhënies përdoren në universitete. Pakoja e teknikave të mësimdhënies varet fuqimisht në formën mësimore të arsimit (arsimi i rregullt, arsimimi me korrespondencë, ose mësimi në distancë). Konsultimi i Tuning ka zbuluar listën në vijim (e cila nuk është as përfaqësuesisht shtrëuese):

- Ligjërata
- Seminare (mësimdhënie në grupe të vogla)
- Punë individuale mentoruese
- Seminare hulumtuese
- Kurse ose orë ushtrimi
- Punëtori (orë praktike në klasë)
- Orë për zgjidhjen e problemeve
- Mësimdhënie në laborator
- Orë demonstrimi
- Punë praktike në organizata (stazhi/aftësimi)
- Punë praktike
- Punë në terren
- Mësimi në distancë (që mund të jetë i bazuar në letër ose me TIK)
- Mësimi elektronik (ang. e-learning), që mund të jetë me internet, online, ose i “përzier” duke përdorur medime të ndryshme të nxënies)

Lista të këtilla mund të shërbejnë vetëm për orientim, dhe në të vërtetë janë lista të kategorive të aktiviteteve të mësimdhënies, pasi që mënyra e zhvillimit të tyre mund të ndryshojë shumë jo vetëm ndërmjet akademikëve të ndryshëm por edhe brenda praktikës së përditshme të cilitdo prej tyre, varësisht nga përqendrimi i mësimdhënies dhe nga rezultatet e synuara të nxënies për studentin.

Sikur edhe me mësimdhënien, në universite përdoren edhe një spektër i gjerë i aktiviteteve të nxënies. Lista (gjithësi e pjesërisht) në vijim e aktiviteteve më të zakonshme të nxënies jep pak ide për gjithë pasurinë dhe llojllojshmërinë e

mundshme të mësimdhënies e të nxënies.

- Vijimi i ligjëratave, seminareve, orëve individuale, sesioneve laboratorike
- Pjesëmarrja në orë qasjen për zgjidhjen e problemit
- Marrja e shënimeve
- Kryerja e kërkimeve për materiale relevante në biblioteka dhe përmes internetit
- Hulumtimi i literaturës
- Leximi dhe studimi i teksteve dhe i materialeve të tjera
- Përbeldhjet
- Kryerja e hulumtimeve gjithnjë e më të ndërlikuara/projektet e pavarura ose grupe
- Ushtrimi i shkathtësive teknike, matematikore, ose laboratorike
- Ushtrimi i shkathtësive profesionale (p.sh. në Infermieri, Mjekësi, Edukim)
- Hulumtimi dhe shkrimi i punimeve, raporteve, disertacioneve me vështirësi të ndryshme gjithnjë në rritje (për nga madhësia dhe ndërlikueshmëria e materialit)
- Puna me studentë të tjerë për të shkruar së bashku një raport/skicë/zgjidhje për një detyrë
- Përgatitja dhe bërja e prezentimeve gojore, qoftë në grup ose individualisht
- Angazhimi konstruktiv në bërjen e komenteve dhe kritikave në punën e të tjerëve, dhe përdorimi prodiktiv i kritikës së të tjerëve
- Udhëheqja dhe pjesëmarrja aktive në takime (të grupeve seminarike, për shembull)
- Udhëheqja ose pjesëmarrja aktive në ekipe.

Teza

Një raport i prezentuar në mënyrë zyrtare, i bazuar në hulumtime të pavarura /kërkime/punë në projekt, e cila kërkohet për të dhënë një diplomë (zakonisht një diplomë e ciklit të parë ose të dytë, ose doktoratë). Mund të quhet edhe disertacion.

Projekti Tuning

Harmonizimi i strukturave arsimore në Evropë (Tuning) është një projekt i nisur nga universitetet i cili mëton të ofrojë një qasje konkrete për zbatimin e

Procesit të Bolonjës në nivel të institucioneve të arsimit të lartë dhe të fushave lëndore. Qasja Tuning përbëhet nga një metodologji për (ri)shkrimin, zhvillimin, zbatimin dhe vlerësimin e programeve studimore të cikleve të Bolonjës. Për më tepër, Tuning shërben si platformë për hartimin e pikave të referimit të cilat bazohen në rezultatet e nxënies të shprehura në formë të kompetencave.

Tuning i dallon kompetencat gjenerike dhe ato specifike lëndore. Projekti është duke i zhvilluar edhe deskriptorët e ciklit (nivelit) për një numër gjithnjë më të madh të fushave lëndore. I lansuar në vitin 2000 dhe me përkrahjen e fuqishme financiare dhe morale të Komisionit Evropian, projekti Tuning tashmë mbulon shumicën absolute të vendeve nënshkruese të Procesit të Bolonjës, duke përfshirë edhe Ukrainën dhe, që nga viti 2006, Republikën Federale Ruse. Një projekt i ngjajshëm ka filluar në vitin 2003 për (tashmë) 19 vende të Amerikës Qendrore dhe Jugore: *Tuning América Latina*. Kjo mbështetet financiarisht nga Komisioni Evropian në kuadër të Projektit Alfa.

Projekti Tuning mbështetet nga Komisioni Evropian përmes programeve Sokrates dhe Tempus (të Drejtorisë së Përgjithshme për Arsim dhe Kulturë)

Projekti Tuning koordinohet nga Universiteti i Deusto-s, Spanjë dhe nga Universiteti i Groningenit, Holandë

Për më shumë informata vizitoni web-faqen e Tuning:

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> dhe www.rug.nl/let/tuningeu

Koordinatorët e përgjithshëm

Julia González

University of Deusto
Spain
relint@relint.deusto.es

Robert Wagenaar

University of Groningen
The Netherlands
r.wagenaar@rug.nl

Asistentët e projektit

Ingrid van der Meer

Faculty of Arts, Tuning
Project
University of Groningen
P.O. Box 716
9700 AS Groningen
The Netherlands
Tel.: + 31 35 542 5038 /
+ 31 50 3635263
Fax: + 31 50 363 5704
y.van.der.meer@rug.nl

Pablo Beneitona

International Relations
Office
University of Deusto
Av. De las
Universidades 24
48007 Bilbao
Spain
Tel. :+34 944 139 068
Fax: +34 944 139 069
pbeneito@relint.deusto.es