

***KËRKIME
PEDAGOGJIKE***

Përmbledhje punimesh



KËRKIME PEDAGOGJIKE

Përmbledhje punimesh

Prishtinë, 2020

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Nezir Çoçaj

Këshilli Shkencor i IPK-së:

Prof. dr. Hajrullah Koliqi

Prof. asoc. dr. Naser Zabeli

Prof. asoc. dr. Hatixhe Ismajli

Prof. asoc. dr. Linda Grapci

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

PËRMBAJTJA

Luljeta Shala & Ismet Potera: Sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në shkollë dhe menaxhimi i tyre nga ana e mësimitdhënësve.....	5
Bekim Morina: Përdorimi i gjuhës standarde nga mësimitdhënësit gjatë realizimit të e-mësimit.....	39
Selim Mehmeti: Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës si mekanizëm për sigurimin e cilësisë, gjendja dhe perspektiva	55
Agim Bujari: Kompetencat pedagogjike të mësimitdhënësve të shkollave të mesme të larta në Kosovë	107
Safete Shala: Faktorët që ndikojnë në mësimitdhënie dhe nxënie efektive në shkollë	137
Ismet Potera & Selim Mehmeti: Perceptimet e mësimitdhënësve ndaj procesit të vlerësimit të performancës.....	161

PARATHËNIE

SJELLJET E PAPËRSHTATSHME TË NXËNËSVE NË SHKOLLË DHE MENAXHIMI I TYRE NGA ANA E MËSIMDHËNËSVE

Luljeta Shala¹
Ismet Potera²

Abstrakt

Sjelljet jo të mira të nxënësve në shkollë janë bërë dukuri e përditshme në medie dhe në diskursin e zakonshëm të komunikimit, aktorëve të ndryshëm: prindër, mësues dhe profesionistë. Qëllimi i hulumtimit ishte identifikimi i sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve në shkollë, përmes perceptimit të mësimit dhe të nxënësve dhe përcaktimit të teknikave për menaxhimin e sjelljes së papërshtatshme të nxënësve në shkollë.

Qasja e përzier, sasiore dhe cilësore dhe përshkruese e vlerësuese, është përdorur për realizimin e hulumtimit. Të dhënat sasiore u grumbulluan nga mësimit dhe nxënësit përmes Google form dhe përmes postës elektronike. Mostra e rastit përbëhej nga 93 mësimit dhe të lëndëve të ndryshme dhe 103 nxënës të SHMU.

Nga analiza e të dhënave shohim se si nga mësimit dhe nxënësit, ashtu edhe nga nxënësit, sjellje të papërshtatshme në orë mësimore konsiderohen zhurma në klasë, lëvizjet e parregullta, bisedat anësore, përdorimi i telefonave, ngacmimet, gjuha urrejtëse ofenduese etj. Vërejmë dallime ndërmjet mendimeve të mësimit dhe nxënësve sa i përket sjelljes së papërshtatshme, përkatësisht gjuhës urrejtëse, ofenduese, dhe menaxhimit të tyre në orë mësimore. Rreth 61% e mësimit dhe nxënësve mendojnë se gjuha urrejtëse, ofenduese, është sjellje e papërshtatshme e nxënësve në orë mësimore, ndërsa po për këtë 32% e nxënësve mendojnë se është sjellje e papërshtatshme në orë mësimore. Në anën tjetër, nxënësit në përqindje më të madhe (rreth 56%) kërkojnë më shumë vëmendje për këto sjellje, ose për menaxhimin e tyre në klasë. Sipas mësimit dhe nxënësve (52%) dhe nxënësve (56%), moshën më problematike për këto sjellje është ajo 14 -16 vjeç.

Thellimi i të kuptuarit profesional të shkaqeve të sjelljeve do të ndihmojë mësimit dhe nxënësit të hartojnë programe për parandalimin e tyre. Njohja me llojin e sjelljes dhe shkakun pse veprojnë ashtu është një mekanizëm i mirë për menaxhimin e këtyre sjelljeve.

Fjalët çelës: mësimit dhe nxënës, menaxhim i sjelljes, nxënës, sjellje e papërshtatshme, shkaqet e sjelljes.

¹ Hulumtuese në IPK

² Hulumtuës në IPK

MISCONDUCT OF STUDENTS IN SCHOOL AND ITS MANAGEMENT BY TEACHERS

Abstract

Student misbehavior at school has become a daily occurrence in the media and in the common communication discourse of various actors: parents, teachers and professionals. The aim of the research was to identify, through the perception of teachers and students, inappropriate behaviors of students in school and to define strategies for the management of improper conduct of students in school. The analysis was carried out by the mixed approach of quantitative and qualitative, descriptive and evaluative methods. Teachers and students obtained quantitative data through Google forms and email. The random sample consisted of 93 teachers of different subjects and 103 students of SHMU. The findings show that inappropriate behavior in the classroom is considered by both teachers and students as classroom noise, irregular movements, side conversations, telephones, bullying, hateful or offensive language, etc. We note differences between teachers' and students' opinions about inappropriate behavior, namely hateful and offensive language and their classroom management. About 61% of teachers think that hateful offensive language is inappropriate behavior of students in the classroom, while, for the same reason, 32% of students think that it is inappropriate behavior in the classroom. On the other hand, students in a larger percentage (about 56% of students) require more attention to these behaviors, or to their management in the classroom. According to teachers (52%) and students (56%) the most problematic age for these behaviors is 14-16 years old. Therefore, teachers can design programs for their prevention by deepening professional understanding of the causes of behaviors. A good mechanism for managing these behaviors is knowing the type of behavior and why they act so.

Keywords: *teacher, behavior management, student, inappropriate behavior, causes of behavior*

HYRJE

Në klasë paraqiten probleme të llojllojshme dhe të natyrave të ndryshme, por më së shpeshti i hasim kur mësimdhënësit punojnë në klasë me nxënësit e moshave të ndryshme, që janë në fazën e adoleshencës. Janë të ndërgjegjshëm se do të përballen me paraqitje dhe situata të vështira, të cilat duhen trajtuar me kujdes, me qëllim që të ruhet klima pozitive në mësim dhe të ndihmohen nxënësit që të prezantojnë një sjellje të pëlqyeshme në mjedisin e klasës, ku ata kalojnë një pjesë të madhe të angazhimit aktiv të kohës së tyre. Sjelljet e papërshtatshme në klasë janë ato sjellje që prishin, pengojnë apo ndalojnë mësimdhënien dhe të nxënit. Ato janë rezultat i përvojave negative në mjedisin rrethues. Për Hirschin (2017), themeluesin e teorisë së kontrollit shoqëror, sjelljet devijuese/të papërshtatshme janë produkt i nxitjeve të natyrës njerëzore dhe shumica prej nesh arrijmë t'i kontrollojmë këto sjellje falë lidhjeve personale që i krijojmë me vlerat, njerëzit dhe institucionet pro-sociale (Hirschin, 2017).

Strategjitë për të inkurajuar sjellje sociale të përshtatshme mund të dështojnë, kështu që mësuesit me shprehi të zhvilluara menaxhuese përdorin gjithashtu teknika efektive për të minimizuar sjelljen e papërshtatshme, duke krijuar mjedise të të nxënit dhe klimë më pozitive në klasë.

Aftësia e mësuesve për të organizuar klasën dhe për të menaxhuar sjelljet e nxënësve të tyre është kritike për të arritur objektivat e mësimin. Megjithëse menaxhimi i sjelljes nuk garanton mësimdhënie efektive, ai bën të mundur krijimin e një ambienti të të nxënit, që favorizon mësimdhënien e suksesshme. Menaxhimi i sjelljeve jo të përshtatshme në klasë realizon gjithë përfshirjen në procesin mësimor, duke iu dhënë mundësi edhe nxënësve me vështirësi në të nxënë të marrin pjesë aktive në nxënie.

Për mësuesit e rinj, përgatitja profesionale joadekuate është një nga faktorët kryesorë që i kontribuon përballjes me sjellje jo të përshtatshme të nxënësve në klasë. Për këto arsye, sidomos për mësuesit e rinj, por edhe për ata me përvojë, trajnimi i vazhdueshëm me tematikë “menaxhimi i klasës” është i domosdoshëm. Do të ishte mirë nëse edhe fakultetet që përgatisin mësues të

përfshijnë në kurrikulat e tyre njohuri dhe shprehje të menaxhimit të sjelljeve jo të përshtatshme të nxënësve në klasë, sepse do t'u ndihmonte shumë mësuesve në të ardhmen.

Konteksti teorik

Sjelljet e gabuara të nxënësve, si të folurit çrregullues, shmangia kronike nga puna, ndërhyrja në aktivitete mësimore, ngacmimi i shokëve të klasës, fyerjet verbale, vrazhdësia ndaj mësuesit, krijimi i armiqësisë sipas Reedand & Kirkpatrick (1998), fillon njëherë më rrallë dhe shkon tek e shpeshta, e buta deri tek e rënda, dhe kjo është çështje që ndodh pothuajse çdo ditë në klasë. Mësuesit zakonisht raportuan se këto sjellje shqetësuese në klasë janë të patolerueshme (sipas Johnson and Fullwood, 2006) dhe që shkaktojnë stresin Lewis (1999) dhe atyre u duhej të shpenzonin një kohë dhe energji të madhe për të menaxhuar klasën (Leung and Ho, 2001). Natyrisht, sjelljet e gabuara të nxënësve prishin qetësinë dhe efektivitetin e mësimdhënies dhe gjithashtu pengojnë mësimin e nxënësve dhe shokëve të tij/saj të klasës. Për më tepër, rezultatet e hulumtimit kanë treguar që sjellja e keqe në shkollë jo vetëm që u përshkallëzua me kohën, por gjithashtu uli arritjet akademike dhe rriti sjelljen e delikuencës sipas (Weerman, Harland and vander Laan, 2007). Për të pakësuar këto ndikime të menjëhershme dhe graduale të sjelljeve keqbërëse të nxënësve, është me rëndësi parësore të përcaktoni se cilat janë saktësisht këto sjellje brenda klasës. Në literaturë, terma të ndryshëm janë përdorur për të përshkruar sjelljet problematike të nxënësve. Për shembull, Stewart & Ho (2004) iu referua sjelljeve të gabuara të nxënësve në shkollë disiplinore në shkollë, ngurtësi, vandalizëm, mbrojtje, vjedhje dhe pirje në kampus. Kur ekzistojnë rregulla të qarta në shkollë dhe në klasë, shkelja e tyre është me sa duket një "sjellje e gabuar ose prishje discipline". Sidoqoftë, një sjellje e veçantë konsiderohet si problematike dhe bën thyerje të rregullave, por është e papërshtatshme ose shqetësuese në klasë. Për shembull, fjetja në klasë, mospërfundimi i detyrave të shtëpisë, biseda në klasë, prishja e mësimit, ngacmimi dhe vrazhdësia ndaj mësuesit, quhen "sjellje problemi" (Ho, 2004), "probleme të sjelljes" (Wheldall and Morrett, 1988) ose "sjellje shqetësuese".

Parandalimi dhe korigjimi i sjelljeve jo të përshtatshme të nxënësve në klasë duhet të nisë që në klasën e parë, mundësisht edhe më herët, në edukimin parashkollor. Sipas autorëve Walker, Colvin dhe Ramsy (1995), “nëse sjellja antisociale nuk ndryshon deri në fund të klasës III, ajo duhet të trajtohet si një dukuri kronike, tamam si diabeti, i cili nuk mund të kurohet, por vetëm mund të mbahet nën kontroll” (Walker, Colvin & Ramsy 1995). E rëndësishme është që “kurimi” i sjelljeve jo të përshtatshme të nxënësve të ndërmerret në nivel shkolle dhe jo në nivel klase. Ai duhet ndërmarrë me pjesëmarrjen e të gjithë stafit dhe jo vetëm të një pjese dhe përfshirja në këtë proces edhe e prindërve do ta lehtësonte shumë atë dhe do të jepte rezultate. Kur mjedisi shkollor është i sigurt, pozitiv dhe bashkëpunues, promovimi i sjelljeve pozitive nga njëra anë, por sidomos izolimi dhe korigjimi i sjelljeve negative, do të realizoheshin më lehtë.

Për të arritur këtë synim, shkolla duhet të adoptojë disa praktika që kanë dhënë rezultate:

- Identifikimi i sjelljeve pozitive në nivel klase dhe shkolle;
- Identifikimi i shembujve të sjelljes pozitive për çdo pritje që zëvendësojnë sjelljet jo të përshtatshme;
- Mësimdhënia dhe praktikimi i pritjeve në fillim të vitit shkollor, por edhe në vijimësi;
- Përdorimi i veprimtarive efektive që inkurajojnë dhe përforcojnë sjelljen e mirë sociale;
- Përdorimi i praktikave të evidentuara për të dekurajuar sjelljet e papërshtatshme;
- Monitorimi i zbatimit të planit shkollor mbi bazën e të dhënave.

Ata mësimdhënës që nuk bëjnë përpjekje t’i kuptojnë shkaqet e sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve në shkollë rrezikojnë shumë në uljen e autoritetit të vet edukativo-mësimor, ftohjen e marrëdhënieve nxënës-mësimdhënës, uljen e autoritetit edukativ të shkollës në përgjithësi, si dhe zvogëlimin e mundësive të saj që të edukojë dhe të formojë një personalitet të zhvilluar e të përgatitur për një jetë më të mirë e më të begatshme. Nëse

ftohen marrëdhëniet nxënës-mësimdhënës, efekti i punës edukativo-mësimore do të ulet fare dhe mësimdhënësi do të bjerë në ato pozita ku autoritetin e vet e mbështet në veprimin më të ulët, përmes ndëshkimit të nxënësve me nota të dobëta, pa u përpjekur aspak që të kuptojë gjendjen e nxënësit, i cili ka rënë në një pozitë të tillë të pa lakmueshme e devijuese dhe brenda mundësive t'i ndihmojë atij që të tejkalojë atë gjendje. Mësimdhënësi që mbështet autoritetin e vet përmes ndëshkimit të nxënësve me nota të dobëta e me masa tjera joadekuate nuk bën përpjekje fare që t'i kuptojë shkaqet e sjelljeve devijante të nxënësit dhe t'u ndihmojë sadopak atyre që të dalin nga ajo gjendje jo e lakmuar, për të cilën më së paku janë fajtorë ata (Cangelosi, 2008).

Ai që është mësimdhënës i mirë bën përpjekje të vazhdueshme t'i kuptojë sa më shumë e sa më drejt shkaqet e sjelljeve të secilit nxënës, që t'u dalë në ndihmë atyre sipas nevojës që kanë, për t'i nxjerrë sadopak nga pozita e tyre jo e lakmuar, e cila shkakton sjellje devijante të nxënësit.

Mësimdhënësi i mirë merr informacion të mjaftueshëm për gjendjen dhe rrethanat e nxënësit në familje e në shkollë, se a i ka komplet familjen dhe dy prindërit, a i mungon ndonjëri prej prindërve, nëna apo babai, a i ka të divorcuar prindërit, si është gjendja shëndetësore dhe ekonomike në familje, si janë raportet në mes dy prindërve dhe në mes prindërve e fëmijëve dhe si është gjendja shëndetësore e vetë nxënësit? Po ashtu, merr informacion edhe për raportet e nxënësit me shokë e shoqe dhe në mes arsimtarëve tjerë, që të ketë një qasje më profesionale e pedagogjike ndaj kësaj kategorie nxënësish që duan përkujdesje të veçantë (Longman & Hayden, 2007).

Shumë nxënës kanë probleme të ndryshme psikologjike, që shkaktohen për shkak të frikësimeve, hidhërimeve, pikëllimeve, zemërimeve të ndryshme dhe për shkak të tensioneve emocionale dhe streseve të jetës së tyre, të cilat janë të domosdoshme të kuptohen drejt nga ana e mësimdhënësit, që të ketë një qasje më të përkushtuar ndaj nxënësit.

Mësimdhënësi i mirë duhet t'i kuptojë dhe t'i respektojë dallimet në mes të nxënësve për nga inteligjenca e tyre, për nga talenti, motivacioni, dëshira, aspirata dhe kureshtja, që t'i trajtojë profesionalisht dhe t'u japë kurajë e forcë për mësim e për jetë (Pearson & Fontana, 1994).

Mësimdhënësi bën përpjekje që të kuptojë sa më shumë e sa më drejt se ndër shkaqet e sjelljeve devijuese të nxënësve në shkollë mund të jetë mënyra e përkujdesjes familjare ndaj fëmijës, kualiteti i punës së mësimdhënësit në lëndët mësimore, mënyra e sjelljes së tyre si mësimdhënës e si edukator, numri i madh i nxënësve nëpër klasë, mungesa e kabineteve shkolllore dhe pajisjes së tyre me mjete të duhura mësimore, regjistrimi, vlerësimi dhe kalimi i nxënësve pa respektimin e kriterëve të duhura pedagogjike-psikologjike. Mënyra se si udhëtojnë nxënësit deri në shkollë, mënyra e funksionimit apo mosfunksionimit të shërbimit pedagogjik-psikologjik në shkollë, i cili mungon në shumicën e institucioneve arsimore të ne, si dhe faktorë të tjerë që ndikojnë në mënyrën e sjelljes së nxënësve në shkollë.

Të gjithë këta faktorë që u përmendën më lart ndikojnë në një mënyrë apo tjetër në formimin e personalitetit, tipareve dhe karakterit të nxënësve, të cilat manifestohen përmes sjelljeve të tyre dhe për çudi, në fund të fundit, pa fajin e nxënësit, më së shumti fajësohet, përbuzet, lihet pas dore dhe ndëshkohet nxënësi, përmes notës dhe ndëshkimeve tjera joadekuate, që është një padrejtësi e madhe, e cila po i bëhet nxënësit në dëm të lirive dhe të drejtave të tij personale.

Nuk mund ta mohojmë faktin se në shkolla po paraqiten sjellje jo të mira të nxënësve. Kjo reflektohet me mungesën e interesit të tyre për të përmbushur detyrat që u takojnë si nxënës. Madje, kjo “shthurje” është reflektuar edhe me probleme më serioze. Të tilla janë ato në marrëdhëniet mësues-nxënës, si edhe në marrëdhëniet ndërmjet vetë nxënësve. Si rrjedhojë, krahas të tjerave, vëmë re edhe një rritje të braktisjes së shkollimit nga ana e nxënësve. Problemi që diktojmë pranohet, jo vetëm nga mësuesit pa shumë përvojë, por edhe nga ata që kanë një përvojë të gjatë në mësimdhënie. Këtë mendim e kanë gjithashtu edhe specialistë të tjerë të arsimit dhe shumë prindër arsimdashës. Ky fenomen po bëhet i prekshëm thuajse në të gjitha shkollat tona. Pra, ka pësuar një shtrirje të gjerë. Sigurisht që nxënësit, duke qenë të painteresuar për cilësinë e mësimdhënies dhe të edukimit, dëmtojnë jo vetëm veten, por edhe krejt sistemin arsimor dhe edukativ. Kjo problematikë duhet vlerësuar nga të gjitha grupet e interesit, që kanë të bëjnë me përmirësimin e cilësisë në drejtimin e arsimit dhe edukimit të fëmijëve në shkolla. Opinioni i shëndoshë pedagogjik pranon se nxënësit e dikurshëm, krahasuar

me të sotmit, i vlerësonin më shumë shkollën dhe mësimdhënien. Gjithashtu, tregonin më shumë respekt për figurën e mësuesit dhe prindit. Ka pasur më shumë harmoni dhe mirëkuptim edhe në mes të nxënësve, por ka disa faktorë kryesorë që kanë çuar në këtë situatë. Prezenca në shkolla e një kuadri jo të devotshëm për të kryer detyrën e mësuesit është një faktor kryesor. Një faktor tjetër është reforma e shkuar arsimore që nuk i përshtatet kontekstit. Po kështu, një faktor tjetër i rëndësishëm është ndjenja e (pa)përgjegjësisë së prindit ndaj fëmijës. Nga përvoja mund të themi së kemi hasur shumë prindër që nuk kanë ndjenjë përgjegjësie dhe interes të duhur në ndjekjen e sjelljes së fëmijës në shkollë. Këta prindër nuk i marrin seriozisht detyrimet që u takojnë dhe mundohen që këto detyrime t'ua kalojnë mësuesve. Padyshim bëhet fjalë për prindër që u mungon formimi i duhur për t'i dhënë vlerësimin e merituar shkollës për pjesën që u takon.

Zhvillimi i punës edukativo-arsimore në shkollë, në familje, në rrugë dhe gjetiu, është shumë punë e vështirë. Kërkon angazhim, kohë, punë, lodhje, shqetësim, por edhe përpos gjitha këtyre që u potencuan më lart, është kënaqësi, nder dhe respekt i posaçëm për mësimdhënësin. Prindërit dhe tërë familja me një fjalë ta kanë besuar fëmijën e tyre për ta udhëhequr, mësuar, përgatitur, drejtuar dhe udhërrëfyes në jetë. Gjënë, pasurinë më të dashur, produktin më të çmuar-fëmijën e tyre kur ta beson dhe ta dorëzon në ndërgjegjen dhe vetëdijen tënde për të menaxhuar gjatë kohës së tij në shkollë (Mohamed, 2012).

Praktika e menaxhimit të sjelljeve të nxënësit në shkollë paraqet një mori strategjish për të trajtuar problemet që mund të shfaqen gjatë mësimdhënies dhe zhvillimit të procesit edukativ në klasë. Në klasë paraqiten probleme të llojllojshme dhe të natyrave të ndryshme, por më së shpeshti i hasim kur mësimdhënësit punojnë në klasë me nxënësit e moshave të ndryshme, që janë në fazën e adoleshencës, janë të ndërgjegjshëm se do të përballen me paraqitje dhe situata të vështira, të cilat duhen trajtuar me kujdes, me qëllim që të ruhet klima pozitive në mësim dhe të ndihmohen nxënësit që të prezantojnë një sjellje të pëlqyeshme në mjedisin e klasës, ku ata kalojnë një pjesë të madhe të angazhimit aktiv të kohës së tyre.

Formulimi dhe kuptimi i plotë i konceptit, menaxhimi i sjelljeve të nxënësit, evidenton faktin e nevojës që duhet të ketë mësimdhënësi për të bashkëvepruar dhe për të realizuar integrimin e të gjitha strategjive të mundshme analitike-metodike-didaktike të administrimit, me qëllim që të arrijë të zgjedhë nga e tërë kjo mori strategjish atë që është më e afërt dhe më aplikative për momentin në mjedisin e shkollës. Përgatitja e duhur dhe në nivel e më shumë strategjive menaxhuese të sjelljes së nxënësit nga ana e mësimdhënësit është një veprim i suksesshëm, që i mundëson atij që kur strategjia e parë nuk funksionon të përdorë formën e dytë, që të jetë e suksesshme në administrimin e klasës (Burden, 1995).

Procesi i menaxhimit të sjelljeve të pahijshme dhe problematike të nxënësit që si përkasin atij në klasë nënkupton, zakonisht, jo marrjen me emra ose më mirë të themi me emër dhe mbiemër nxënësin problematik, por trajtimin e strategjive të administrimit të sjelljes, kryesisht në planin e përgjithshëm, nëpërmjet analizave të problematikës së sjelljes negative, që mund të lindin në mjedisin shkollor. Qëllimi ynë është që ky proces i administrimit të sjelljeve të kuptohet nga mësimdhënësi se filozofia e menaxhimit të sjelljes së nxënësve në shkollë paraqet një problem delikat dhe të vështirë.

Mësimdhënësi gjatë zhvillimit të procesit edukativo-arsimor ndeshet edhe me raste kur sjellja problematike e nxënësit është produkt i faktorëve të streseve objektive dhe subjektive dhe nxënësi për shkaqe të ndryshme nuk i shpreh dhe paraqet për të qenë i qetë dhe për ta kuptuar të tjerët, të cilët vijnë nga abuzimi i shokëve dhe i më të rriturve, papunësia e prindërve, mosrealizimi ose mosarritja e tërë asaj që del nga kërkesat në shkollë, angazhimi pa masë i fëmijëve në punë dhe në biznesin e prindërve, humbja e një njeriu të dashur dhe të afërt në familje, problemet dhe mosmarrëveshjet e përditshme në familje, divorci, mosrespektimi i kërkesave në përputhshmëri me moshën e adoleshentit (Wiley & Chambers, 1999).

Këta dhe shumë faktorë tjerë që ngrinin dhe krijojnë strese, ku nxënësi përjeton prirjen për të shfaqur një sjellje agresive në mjedisin e shkollës. Kjo situatë kërkon sjellje dhe menaxhim profesional, duke u kuptuar në kohë dhe me përkushtim nga ana e mësimdhënësit, mund të menaxhohet me lehtësi nëpërmjet krijimit të mbështetjes së nevojshme pedagogjike. Angazhimi dhe

ndërhyrja me kohë ndaj këtij qëndrimi bën reduktimin e ndikimit të faktorit që prodhon stresse dhe mënjanohet drejt transformimit në një sjellje të mirë dhe pozitive. Probleme paraqiten kur, edhe përpos sjelljeve dhe angazhimeve, sjelljet negative vazhdojnë të jenë prezent edhe më tutje te nxënësi. Në situata të tilla kërkohet diskutim me drejtuesit e shkollës, shërbimin social-pedagogjik-psikologjik, mësimdhënës më të vjetër, apo që i kanë mësuar më herët këta nxënës, si dhe të gjithë ata që në një mënyrë apo tjetër mund të ofrojnë ndihmë.

Pyetjet hulumtuese

1. Cilat janë sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në orë mësimore?
2. Si i perceptojnë mësimdhënësit dhe nxënësit këto sjellje?
3. Si menaxhohen sjelljet e papërshtatshme të nxënësve nga mësuesit?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Qasja sasiore është përdorur në grumbullimin e të dhënave. Studimi ishte përshkrues dhe vlerësues. Të dhënat sasiore u morën nga mësimdhënësit dhe nxënësit.

Popullata dhe mostra

Popullatën e përbëjnë mësimdhënës të SHFMU dhe nxënës. Mostra (N=93) mësimdhënës të shkollave të Kosovës dhe (n=103) nxënës të klasave VII-IX.

Instrumentet dhe metodat

- *Metoda e analizës së burimeve* - Për nevojat e këtij hulumtimi, janë shfrytëzuar të gjitha burimet e mundshme teorike, kryesisht të autorëve të jashtëm, por edhe të atyre vendorë.

- **Metoda e anketimit** - Me përdorimin e kësaj metode janë grumbulluar të dhënat për perceptimet e mësimeve dhe të nxënësve.

Instrumentet e hulumtimit

- Për grumbullimin e të dhënave si instrument bazë është përdorur pyetësi. Pyetësi përmbante të dhënat demografike të mësimeve, pyetje të hapura, me alternativa dhe pyetje të mbyllura, si dhe ishte anonim.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

- Janë lajmëruar drejtorët e shkollave, përmes e-mailit, lidhur me realizimin e pyetësit me mësime të lëndëve të ndryshme, të cilët japin mësim në klasë të teta dhe të nënta. Gjithashtu janë njoftuar lidhur me metodën e plotësimit përmes Google form apo e-mailit.
- Po ashtu, pyetësi në Google form është publikuar edhe tek ueb-faqja ‘Mësimdhënia në Kosovë’ dhe ‘Mësimdhënia parauniversitare’, ku janë edhe grupe të mësimeve, dhe është realizuar plotësimi i masës më të madhe, por kishte dhe numër të atyre që kërkonin versionin në Word, përmes e-mailit, dhe e kthenin të plotësuar.

Procedura e analizës së të dhënave

- Është realizuar analiza e statistikave përshkruese, si përqindja, sipas përbërjes demografike të mostrës dhe sipas të dhënave në pyetësor.
- Analiza e të dhënave cilësore është bërë sipas parimit të ideve dhe koncepteve kryesore. Për të fuqizuar të dhënat sasiore bëhet ndërlidhja me përgjigjet cilësore nga pyetësorët e plotësuar.

REZULTATET E ANALIZËS SË TË DHËNAVE NGA PYETËSORËT E MËSIMDHËNËSVE

Mësimdhënës të përfshirë në hulumtim ishin 93, të cilët u përgjigjën në pyetësorin përmes Google form 60 nga ta dhe 33 përmes postës elektronike.

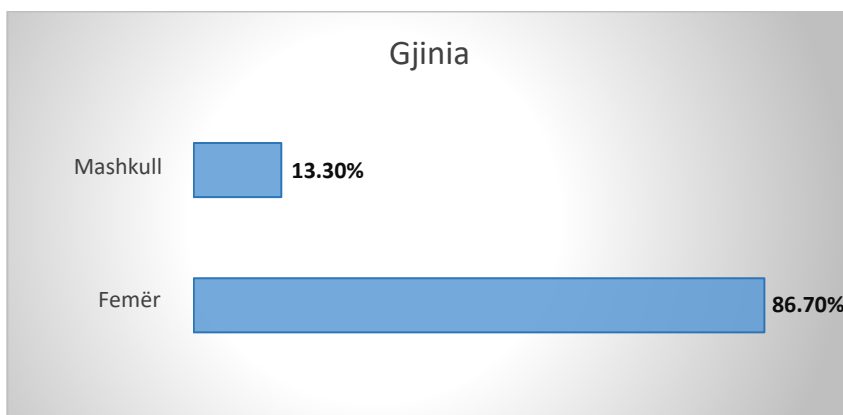


Fig. 1. Struktura e mostrës sipas gjinisë

Të dhënat biografike të pjesëmarrësve, siç shihet nga grafiku, 86.7% e atyre që plotësuan pyetësorin ishin femra, ndërsa 13.3% e tyre mësimdhënës meshkuj.

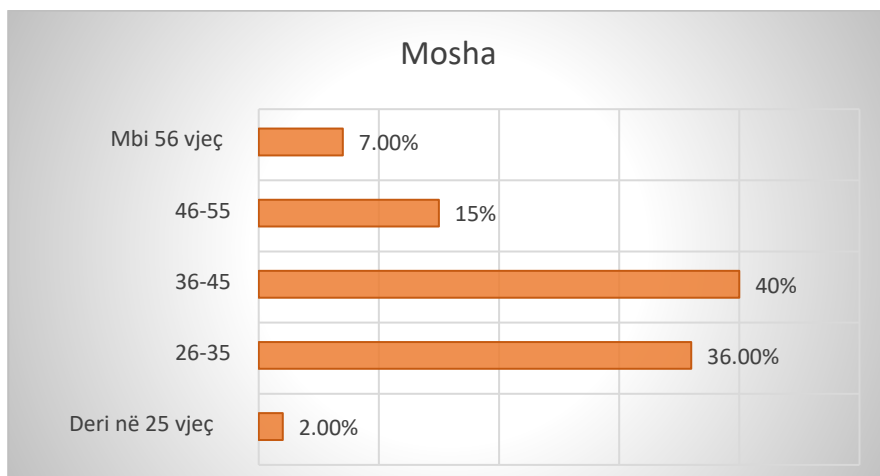


Fig. 2. Moshë e pjesëmarrësve në mostër

Sa i përket moshës së përfshirë në hulumtim, 40% e tyre ishin mes 36 deri në 45 vjeç. Ndërsa 36% e tyre ishin 26 deri në 35 vjeç, që 1% të kuptohet vetë plotësimi i pyetësorit online te mosha më e re është procedurë më e lehtë. Moshë 46 deri në 56 vjeç ishin 15% dhe vetëm 7% e tyre mbi 56 vjeç.

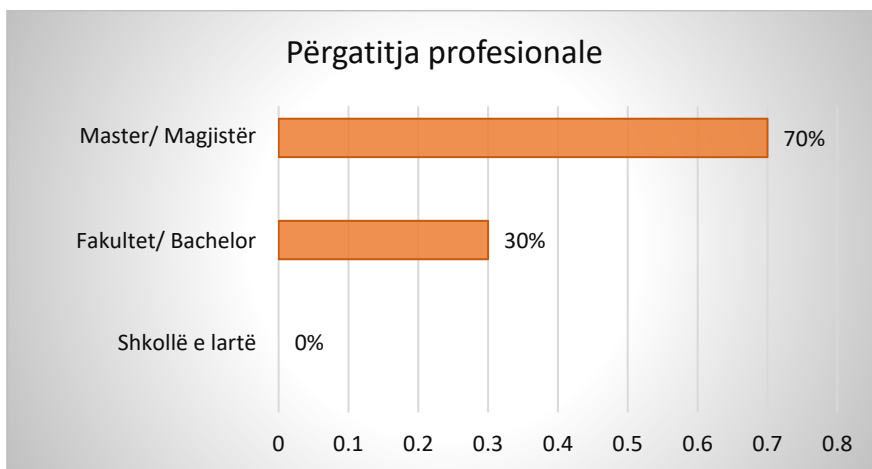


Fig. 3. Përgatitja profesionale

Përgatitja profesionale e mësime dhënësve të përfshirë është 70% me kualifikimin mastër/magjistër dhe 30% me fakultet ose bachelor.

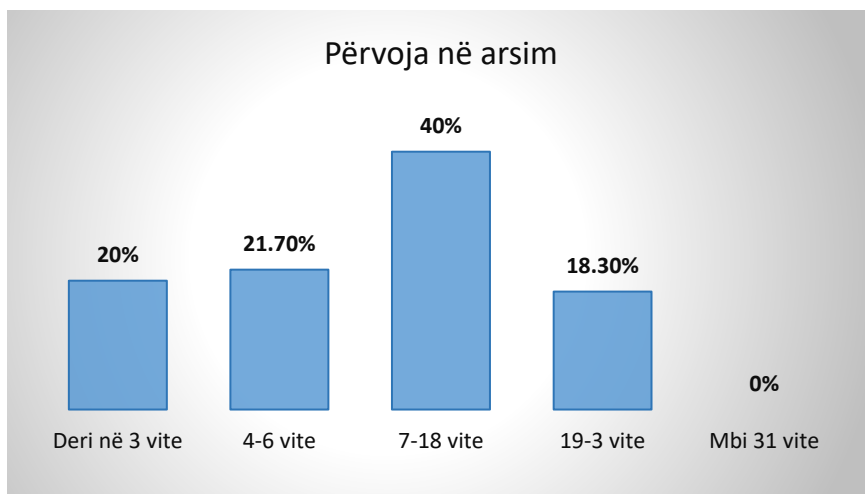


Fig. 4. Përvoja në arsim

Vërehet se numri më i madh i tyre, më 40%, kanë nga 7 deri në 18 vjet përvojë pune në arsim, 18.3% e tyre nga 19 deri në 30 vjet përvojë pune dhe kemi me më pak përvojë 21.70% e tyre nga 4 deri në 6 vjet dhe 20% e tyre deri në 3 vjet përvojë pune në arsim.

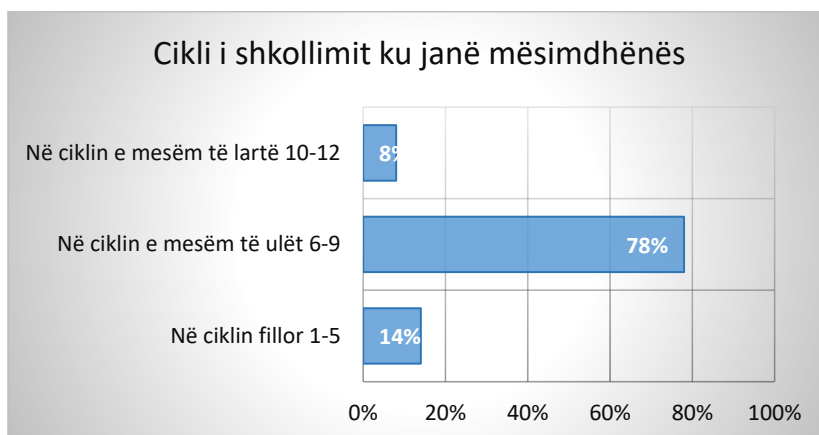


Fig. 5. Cikli në të cilin mësime japin mësime

Meqenëse pyetësi është publikuar online, përmes Google form, dhe u është dedikuar vetëm mësimeve të ciklit 1-9, ne kemi marrë përgjigje edhe nga cikli fillor, me 14% të tyre. D.m.th. klasa 1 deri 5 dhe 78% e tyre është plotësuar nga mësimeve që japin mësime në ciklin e mesëm të ulët, 1 deri në 9, dhe 8% e tyre cikël të mesëm të lartë.

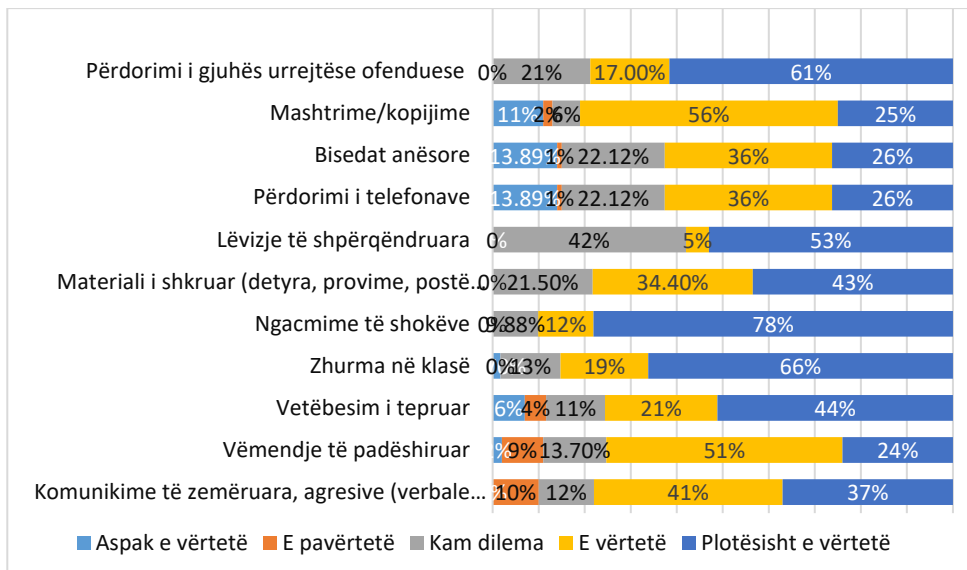
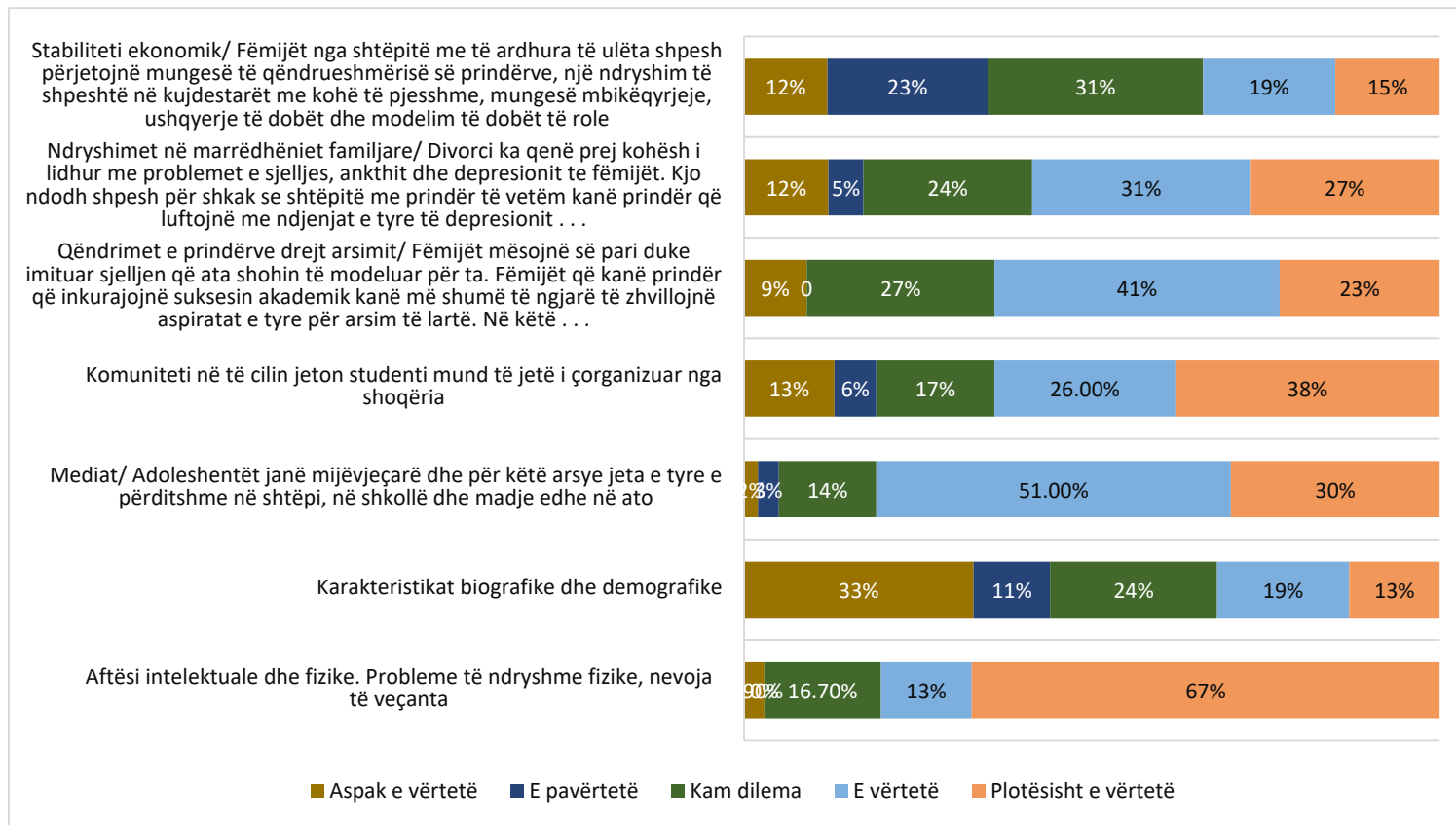


Fig. 6. Llojet e sjelljes së nxënësve në klasë

Në pyetjen çfarë janë sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në orë mësimore, 61% e mesimdhënësve mendojnë se është plotësisht e vërtetë se gjuha urrejtëse ofenduese është sjellje e papërshtatshme e nxënësve në orë mësimore, ndërsa kemi 21% që mendojnë se kanë dilema lidhur me këtë. 56% e tyre mendojnë se edhe mashtrimet e kopjimet janë plotësisht të vërteta, ndërsa 11% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë, kurse 36% e tyre konsiderojnë se edhe bisedat anësore dhe përdorimi i telefonave janë sjellje të papërshtatshme dhe 13.8% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë. Pastaj, kemi 53% të tyre që mendojnë se është plotësisht e vërtetë se janë lëvizjet e shpërqëndruara dhe 43% e tyre thonë se kanë dilema, 43% e tyre pajtohen plotësisht se çdo material i shkruar ofendues mund të konsiderohet sjellje papërshtatshme, 21.5% e tyre thonë se është e vërtetë, 78% e tyre pajtohen plotësisht se ngacimet e shokëve janë sjellje të papërshtatshme, ndërsa 9.8% e tyre kanë dilema, 66% e tyre pajtohen plotësisht dhe mendojnë se zhurma në klasë është sjellje e papërshtatshme, mirëpo 1.7% e tyre thonë se nuk është e vërtetë. Vetëbesimi i tepruar, 44% pajtohen plotësisht, por kemi edhe 6% që konsiderojnë se nuk është aspak e vërtetë, vëmendja e padëshiruar janë përgjigjur 51% se është e vërtetë, ndërsa 2% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë dhe komunikimet e zemëruara 41% e tyre dhe 10% mendojnë se nuk është e vërtetë.



Grafiku 7. Cilët nxënës janë më të predispozuar ndaj këtyre sjelljeve

Në pyetjen se cilët nxënës janë më të predispozuar ndaj këtyre sjelljeve, kemi këto përgjigje nga respondentët: 31% e tyre për stabilitetin ekonomik. Fëmijët nga shtëpitë me të ardhura të ulëta shpesh përjetojnë mungesë të qëndrueshmërisë së prindërve, një ndryshim i shpeshtë në kujdestarët me kohë të pjesshme, mungesë mbikëqyrjeje, ushqyerje të dobët dhe modelim të dobët të roleve kanë dilemë se kjo mund të jetë predispozitë, ndërsa 19% mendojnë se është e vërtetë, e po ashtu kemi 23% që mendojnë se nuk është e vërtetë.

Sa u përket ndryshimeve në marrëdhëniet familjare, divorci ka qenë prej kohësh i lidhur me problemet e sjelljes, ankthit dhe depresionit të fëmijët. Kjo ndodh shpesh, për shkak se shtëpitë me prindër të vetëm kanë prindër që luftojnë me ndjenjat e tyre të depresionit dhe ankthit, duke përmbushur përgjegjësitë shtëpiake të mbajtura më parë nga dy persona dhe plotësojnë më shumë kërkesa financiare. Kemi 31% të tyre që mendojnë se këta fëmijë janë më të predispozuar të kenë sjellje të papërshtatshme, po ashtu edhe 27% mendojnë se plotësisht i vërtetë është ky shkas.

Qëndrimet e prindërve drejt arsimit - Fëmijët mësojnë së pari duke imituar sjelljen që ata e shohin të modeluar për ta. Fëmijët me prindër që inkurajojnë suksesin akademik kanë më shumë të ngjarë të zhvillojnë aspiratat e tyre për arsim të lartë. Në këtë mënyrë, edukimi i prindërve është një parashikues i mirë i suksesit akademik të një fëmije dhe kemi këto përgjigje: pajtohen 41% e tyre se kjo është e vërtetë dhe 5% konsiderojnë së është e pavërtetë.

Komuniteti në të cilin jeton nxënësi mund të jetë i çorganizuar nga shoqëria, 38% e tyre mendojnë se është plotësisht e vërtetë, ndërsa 6% konsiderojnë së nuk është e vërtetë.

Mediet - Adoleshentët janë mijëvjeçarë dhe për këtë arsye jeta e tyre e përditshme në shtëpi, në shkollë dhe madje edhe në grupe të kolegëve, është e drejtuar nga teknologjia. Media e re dominon jetën e tyre mendojnë 51% se është e vërtetë dhe 2% aspak e vërtetë.

Sa u përket karakteristikave biografike dhe demografike, kemi 33% që mendojnë se nuk është aspak e vërtetë, ndërsa 19% konsiderojnë se është e vërtetë.

Po ashtu, edhe aftësitë intelektuale dhe fizike - Probleme të ndryshme fizike, nevojat e veçanta, mendojnë 67% se kjo është plotësisht e vërtetë dhe 2.90% e konsiderojnë si aspak të vërtetë.

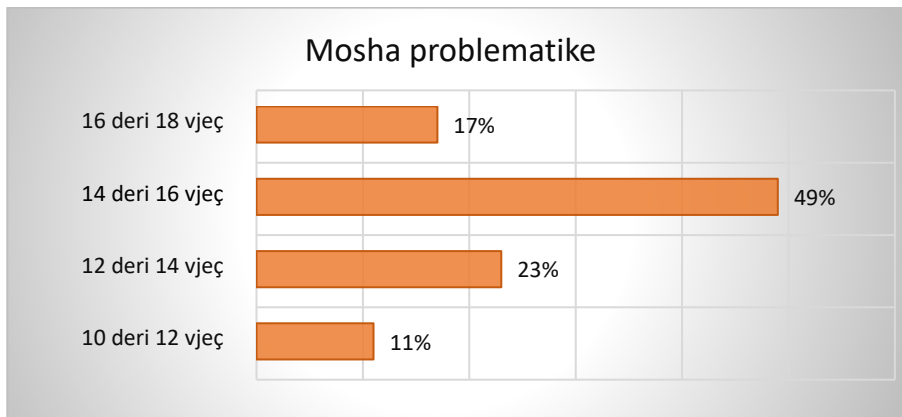


Fig. 8. Moshja problematike e nxënësve për paraqitjen e sjelljeve

Sa i përket moshës problematike, kemi 49% e atyre që mendojnë se moshja 14 deri 16 vjeç është moshë më problematike, apo moshë kur ka më së shumti sjellje të papërshtatshme. Po ashtu, edhe moshja 12-14 vjeç konsiderohet si moshë problematike në 23% të përgjigjeve të tyre. Ndërsa 17% mendojnë se moshja 16-18 vjeç është moshë problematike dhe kemi 11% që mendojnë se edhe moshja 10 deri 12 vjeç mund të kenë sjellje të papërshtatshme, që konsiderohen problematike.

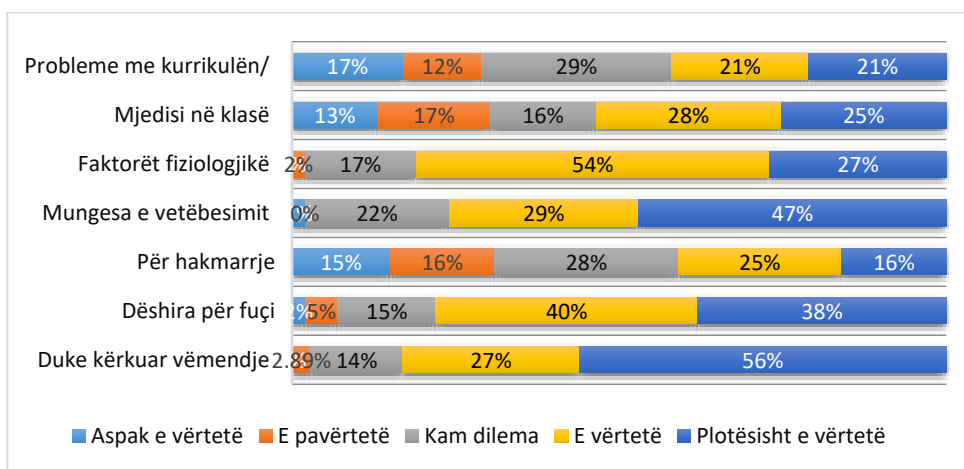


Fig 9. Disa nga shkaqet e sjelljeve të papërshtatshme mund të jenë

Se cilat mund të jenë shkaqet që shtyjnë një nxënës të bëjë sjellje të papërshtatshme, kemi paraqitur disa alternativa që mësimdhënësit janë përgjigjur: 29% e respondentëve mendojnë se kanë probleme me kurrikulën, ndërsa 17% mendojnë se kjo nuk është e vërtetë. Sa i përket mjedisit në klasë si shkak, 28% mendojnë se është e vërtetë se mund të jetë shkak i sjelljeve të papërshtatshme, ndërsa 13% e tyre konsiderojnë se kjo është e pavërtetë.

Faktorët fiziologjikë, 54% e tyre përgjigjen se është e vërtetë që janë shkak, ndërsa 2% konsiderojnë se është e pavërtetë. Po ashtu, edhe mungesa e vetëbesimit ndikon tek ata. 47% e tyre mendojnë se është e vërtetë, ndërsa 2% e pavërtetë. 25% e mësimdhënësve mendojnë se e bëjnë edhe për hakmarrje, ndërsa 15% e tyre mendojnë se kjo nuk është e vërtetë. Dëshira për fuqi 40% konsiderojnë se është e vërtetë, ndërsa 2% e pavërtetë. Duke kërkuar vëmendje, 56% e tyre konsiderojnë se është plotësisht e vërtetë, ndërsa 2.9% e tyre mendojnë se është e pavërtetë.

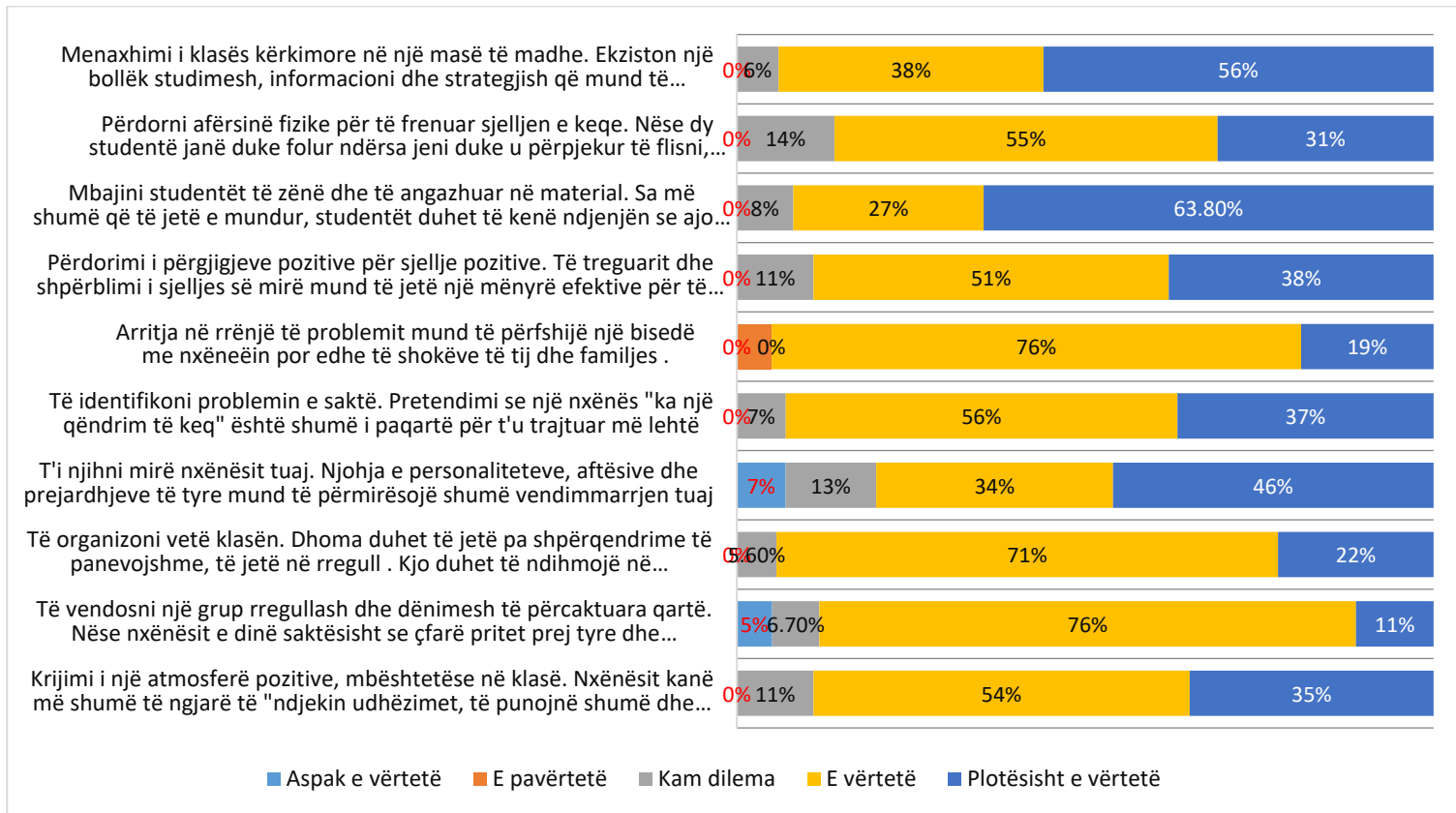


Fig. 10. Strategjitë parandaluese të sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve janë këto

56% e tyre mendojnë se është e vërtetë që menaxhimi i klasës kërkimore në një masë të madhe është ndër strategjitë parandaluese për sjellje të papërshtatshme, ndërsa 6% mendojnë se kjo nuk është e vërtetë. Përdorni afërsinë fizike për të frenuar sjelljen e keqe. Nëse dy nxënës janë duke folur, ndërsa jeni duke u përpjekur të flisni, thjesht vazhdoni ato që po thoni, por afrohuni më pranë nxënësve, pasi 55% e tyre konsiderojnë se kjo është e vërtetë, 31% e tyre se është plotësisht e vërtetë dhe 14% konsiderojnë se është e pavërtetë. Mbajini nxënësit të zënë dhe të angazhuar në materiale. Sa më shumë që të jetë e mundur, nxënësit duhet të kenë ndjenjën se ajo që po mësojnë është interesante dhe e rëndësishme, 63.8% mendojnë se kjo është plotësisht e vërtetë, ndërsa 27% mendojnë se është e vërtetë dhe kemi 8% që mendojnë se nuk është e vërtetë. 51% e tyre mendojnë se është e vërtetë si strategji përdorimi i përgjigjeve pozitive për sjellje pozitive. Të treguarit dhe shpërblimi i sjelljes së mirë mund të jenë një mënyrë efektive për të ulur sjelljen e keqe. 38% e mësimdhënësve mendojnë se është plotësisht e vërtetë dhe 11% konsiderojnë se kjo nuk është e vërtetë. Nga përgjigjet e respondentëve, kemi 76% të atyre që konsiderojnë se është e vërtetë se strategjia e arritjes në rrënjë të problemit mund të përfshijë një bisedë me nxënësin, por edhe të shokëve të tij dhe familjes, dhe 19 % mendojnë se është plotësisht e vërtetë.

Të identifikoni problemin e saktë. Pretendimi se një nxënës "ka një qëndrim të keq" është shumë i paqartë për t'u trajtuar me lehtësi 56% e tyre thonë se është e vërtetë, ndërsa 37% plotësisht e vërtetë dhe kemi 7% aspak e vërtetë. 46% e tyre mendojnë se kjo është plotësisht e vërtetë si strategji. T'i njihni mirë nxënësit tuaj. Njohja e personaliteteve, aftësive dhe prejardhjeve të tyre, mund të përmirësojë shumë vendimmarrjen tuaj. Pastaj kemi 71% që mendojnë se është e vërtetë nëse organizoni vetë klasën. Dhoma duhet të jetë pa shpërqendrim të panevojshme, të jetë në rregull. Kjo duhet të ndihmojë në mirëmbajtjen e përqendrimit të nxënësve, ndërsa 22% është plotësisht e vërtetë dhe 5.6% që konsiderojnë se kjo nuk është aspak e vërtetë.

76% e respondentëve thonë se është e vërtetë si strategji e përdorur vendosja e një grupi rregullash dhe dënimesh të përcaktuara qartë. Nëse nxënësit e dinë saktësisht se çfarë pritet prej tyre dhe saktësisht çfarë do të ndodhë nëse

veprojnë jashtë, ka më pak të ngjarë të shkaktojnë probleme, ndërsa 11% mendojnë se është plotësisht e vërtetë dhe 5% aspak e vërtetë.

54% e përgjigjeve janë se është e vërtetë se ndikon krijimi i një atmosfere pozitive, mbështetëse, në klasë. Nxënësit kanë më shumë të ngjarë të "ndjekin udhëzimet, të punojnë shumë dhe të shfaqin sjellje pozitive në klasë kur ndihen të kërkuar dhe të vlerësuar nga mësuesi", 35% e tyre mendojnë se është plotësisht e vërtetë dhe 11% kanë dilema lidhur me këtë strategji.

REZULTATET E ANALIZËS SË TË DHËNAVE NGA PYETËSORËT E NXËNËSVE

Nxënës të përfshirë në hulumtim ishin 103, po ashtu e plotësuan pyetësorin online përmes Google form, por edhe përmes e-mailit/postës elektronike.

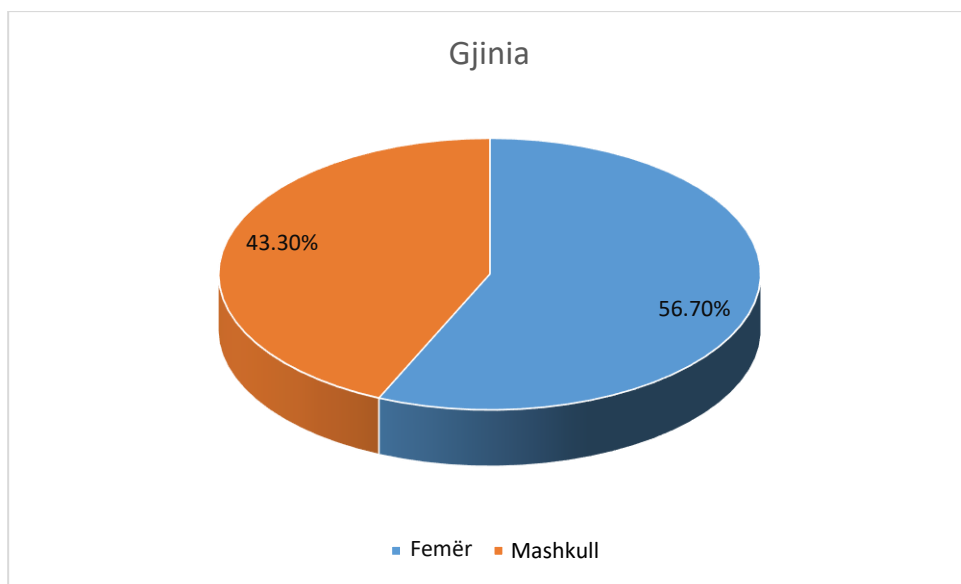


Fig. 11. Mostra e nxënësve sipas gjinisë

Të dhënat biografike të pjesëmarrësve, siç shihet nga grafiku 56.7% që e plotësuan pyetësorin ishin femra, ndërsa 43.3 % meshkuj.

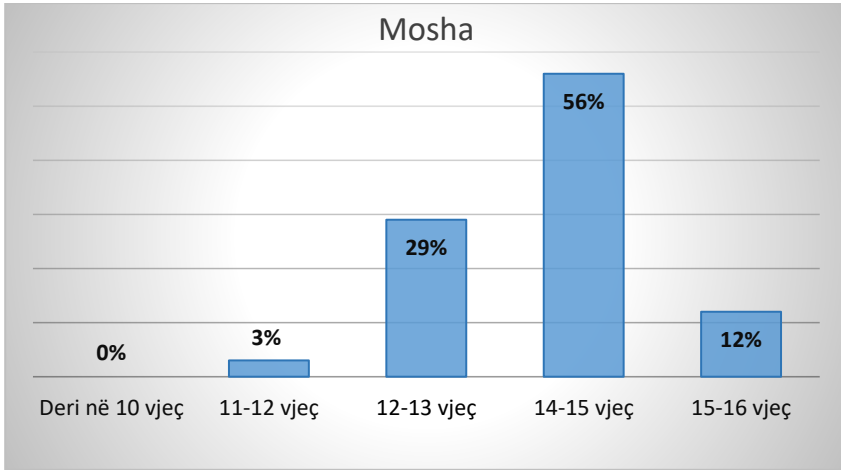


Fig. 12. Mostra e nxënësve sipas moshës

Nga figura 12 vërehet se 56% e nxënësve që plotësuan pyetësorin ishin të moshës 14 deri në 15 vjeç, 29% ishin 12 deri në 13 vjeç dhe 12% e tyre nxënës të moshës 15 deri 16 vjeç.

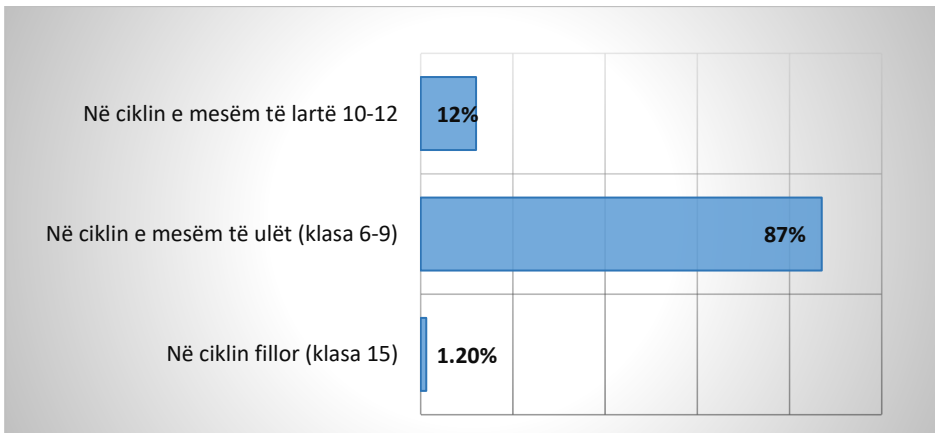


Fig. 13. Mostra sipas nivelit të shkollimit të nxënësve

Sa i përket nivelit të shkollimit ku ata janë nxënës, 87% e tyre janë përgjigjur se janë në ciklin e mesëm të ulët, klasat 6-9, kurse 12% në ciklin e mesëm të lartë, klasat 10-12, dhe 1.20% në ciklin fillor, klasat 1-5.

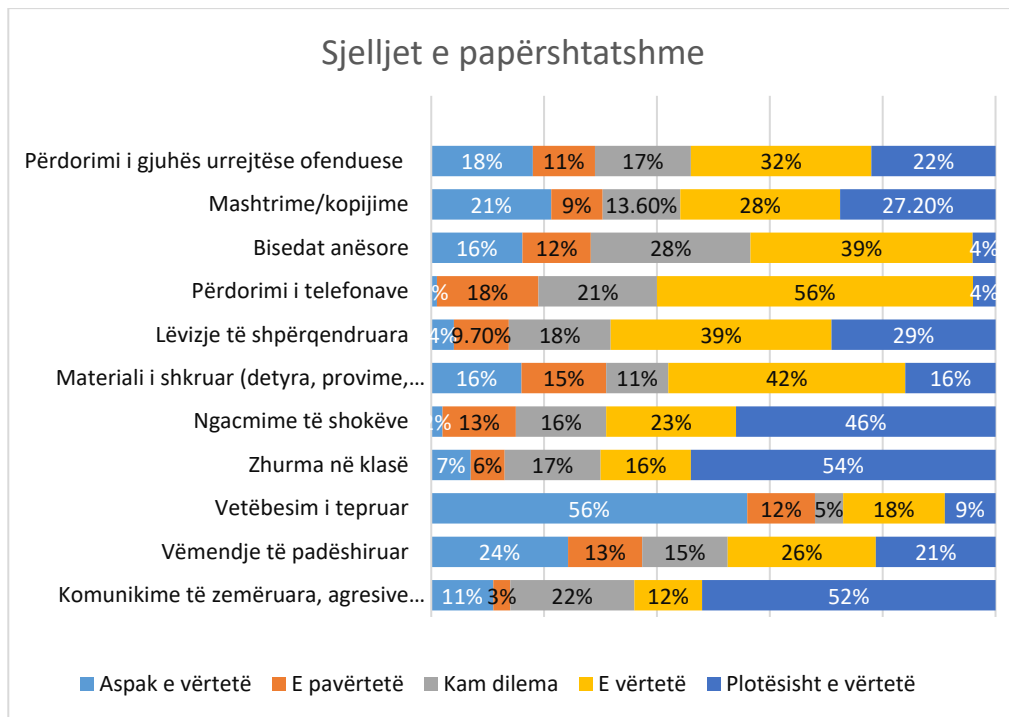


Fig. 14. Vlerësimi nga ana e nxënësve i sjelljeve të papërshtatshme

Në pyetjen çfarë janë sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në orë mësimore, 32% e nxënësve mendojnë se gjuha urrejtëse (ofenduese) është sjellje e papërshtatshme e nxënësve në orë mësimore, ndërsa 22% mendojnë se është plotësisht e vërtetë, ndërsa 18% e tyre mendojnë se nuk është aspak e vërtetë. 28% mendojnë se edhe mashtrimet e kopjimit është e vërtetë se janë sjellje të papërshtatshme, ndërsa 13.6% kanë dilema nëse kjo është sjellje e papërshtatshme ose jo, 39% e tyre konsiderojnë se janë edhe bisedat anësore sjellje të papërshtatshme në orë mësimore, 28% kanë dilema dhe 4% konsiderojnë se nuk është aspak e vërtetë.

Përdorimi i telefonave sipas përgjigjeve të 56% të tyre konsiderohet sjellje e papërshtatshme, 21% e tyre kanë dilema dhe 1% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë. Pastaj, 39% shprehen se është e vërtetë se lëvizjet e shpërqendruara janë sjellje të papërshtatshme, 29% konsiderojnë se nuk është aspak e vërtetë, 18% kanë dilema dhe 4% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë.

Ndërsa, 42% mendojnë se çdo material i shkruar ofendues mund të konsiderohet sjellje e papërshtatshme, 16% e tyre thonë se është plotësisht e vërtetë, 11% e tyre kanë dilema dhe 16% konsiderojnë se nuk është e vërtetë aspak. Ngacmimet e shokëve 46% e tyre mendojnë se është plotësisht e vërtetë se janë sjellje të papërshtatshme, 23% se është e vërtetë, 16% që kanë dilema dhe 2% se nuk është e vërtetë aspak. Zhurma në klasë 54% pajtohen plotësisht se është sjellje e papërshtatshme, 17% kanë dilema, 16% se është e vërtetë dhe 7% nuk pajtohen aspak. Vetëbesimi i tepruar 56% nuk pajtohen aspak, 18% thonë se është e vërtetë, por 9% kanë dilema dhe 5% e pavërtetë, ndërsa te vëmendja e padëshiruar janë përgjigjur 26% se është e vërtetë, 15% kanë dilema, 21% mendojnë se është plotësisht e vërtetë dhe 24% e pavërtetë. 52% e tyre mendojnë se është plotësisht e vërtetë se komunikimet e zemëruara janë sjellje të papërshtatshme, 22% kanë dilema, 12% mendojnë se është e vërtetë dhe 11% mendojnë se është e pavërtetë dhe 41% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë.

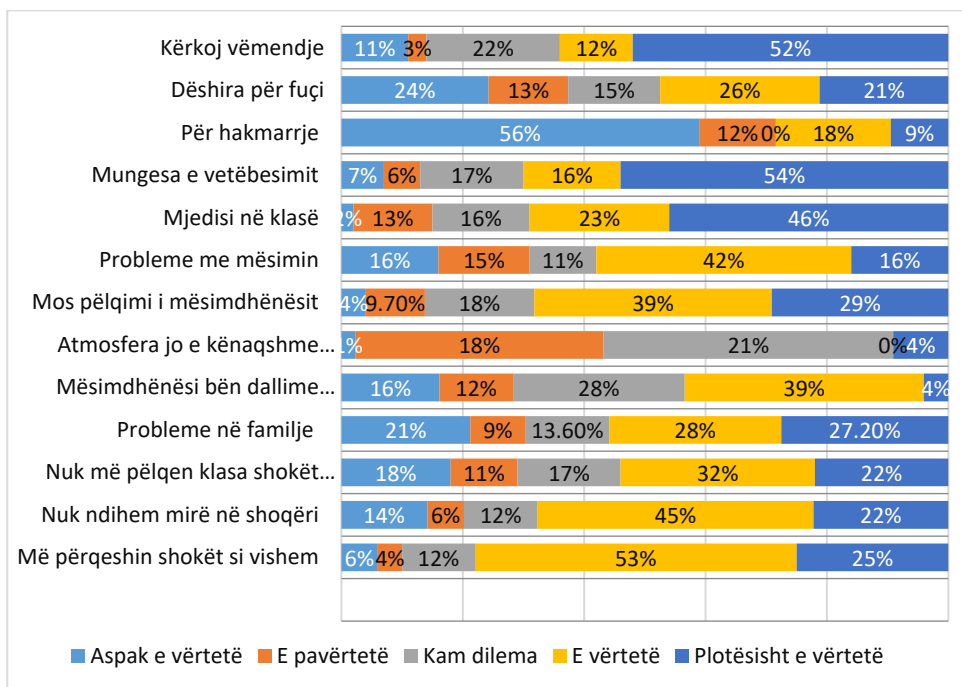


Fig. 15. Shkaqet që shtyjnë një nxënës të bëjë sjellje të papërshtatshme

Se cilat mund të jenë shkaqet që shtyjnë një nxënës të bëjë sjellje të papërshtatshme, kemi paraqitur disa alternativa që nxënësit janë përgjigjur: 52% e tyre pajtohen se është e vërtetë se kërkojnë vëmendje kur bëjnë sjellje të tilla, 22% kanë dilema, 11% nuk pajtohen se është e vërtetë dhe kemi 3% që e konsiderojnë të pavërtetë. Te dëshira për fuqi 26% e tyre thonë se është plotësisht e vërtetë, 24% konsiderojnë se nuk është aspak e vërtetë, 15 % shprehen se kanë dilema dhe 13% mendojnë se është e pavërtetë. 56% e tyre mendojnë se kjo nuk është aspak e vërtetë se mund të bëhet për hakmarrje sjelljet e papërshtatshme, 5% e tyre kanë dilema, 12% mendojnë se është e vërtetë dhe kemi 9% që pajtohen plotësisht së është e vërtet. Te mungesa e vetëbesimit kemi këto përgjigje: 54% pajtohen plotësisht së është e vërtetë, 17% kanë dilema, 16% është e vërtetë dhe 6% nuk pajtohen aspak me këtë gjë. Mjedisi në klasë 46% mendojnë se plotësisht është e vërtetë se mund të jetë shkas i sjelljeve të papërshtatshme, 23% mendojnë se është e vërtetë dhe 13% kanë dilema, 7% që është e pavërtetë dhe 6% nuk pajtohen se është aspak e vërtetë.

Probleme me mësimin kemi 42% që mendojnë se është e vërtetë, 11% kanë dilema, 15% e pavërtetë dhe 16% e tyre mendojnë se nuk është e vërtetë aspak. Mospëlqimi i mësimdhënësit 39% mendojnë se është e vërtetë, 29% plotësisht e vërtetë, ndërsa kemi 18% që kanë dilema, 9.7% e pavërtetë dhe 4% nuk është aspak e vërtetë.

Atmosfera jo e kënaqshme në klasë, 56% e tyre mendojnë së kjo është e vërtetë, 21% kanë dilema, 18% konsiderojnë se është e pavërtetë, 4% plotësisht e vërtetë dhe 1% mendojnë se nuk është aspak e vërtetë. Mësimdhënësi bën dallime ndërmjet nxënësve 39% thonë së është e vërtetë, 28% e tyre kanë dilema, 16% mendojnë se kjo nuk është aspak e vërtetë dhe 4% konsiderojnë së është plotësisht e vërtetë. Problemet me familje, 27% mendojnë se është plotësisht e vërtetë, 28% mendojnë së është e vërtetë ndërsa 13.6% kanë dilema, 21% aspak e vërtetë dhe 9 % e pavërtetë.

Nuk më pëlqen klasa, shokët dhe shoqet, 32% mendojnë se kjo është e vërtetë, 22% plotësisht e vërtetë, 18% aspak e vërtetë dhe 17% kanë dilema. Nuk ndihem mirë në shoqëri si shkak i sjelljeve të papërshtatshme, 45% e

tyre pajtohen së kjo është e vërtetë, 22% plotësisht e vërtetë, 14% aspak e vërtetë dhe 12% e tyre kanë dilema.

Tek alternativa më përqeshin shokët si vishem janë përgjigjur 53% e tyre se është e vërtetë, 25% plotësisht e vërtetë, 12% kanë dilema dhe 6% nuk pajtohen aspak që është e vërtetë.

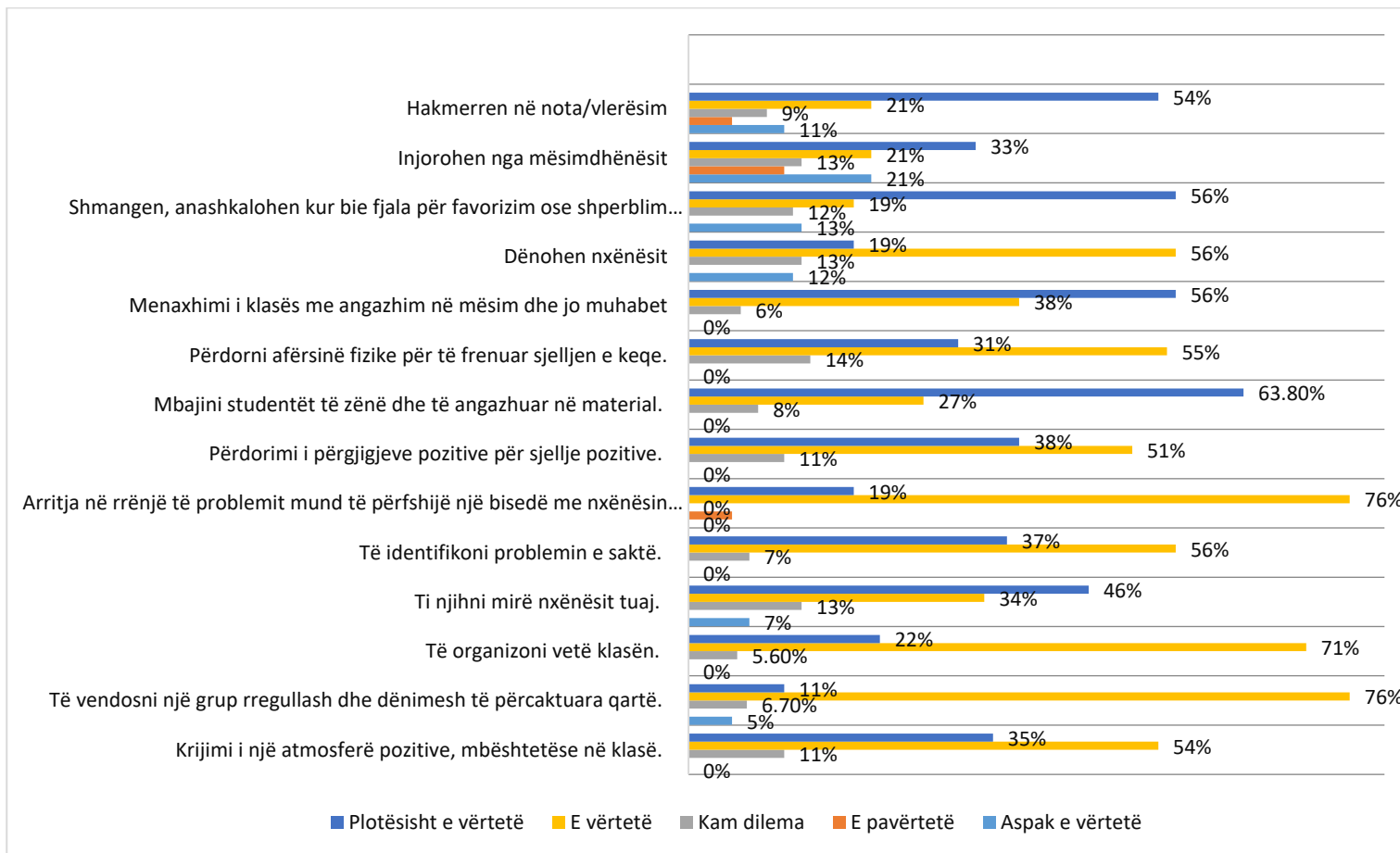


Fig. 16. Menaxhimi sjelljeve nga mësuesit në perceptimet e nxënësve

Në pyetjen si menaxhohen sjelljet e papërshtatshme të nxënësve nga mësuesit, kemi këto përgjigje nga ana e nxënësve: 54% thonë se hakmerren me notë në vlerësim me plotësisht e vërtetë, 21% thonë se është e vërtetë hakmarrja, ndërsa 9% kanë dilema dhe 11% thonë se nuk është aspak e vërtetë se ka hakmarrje në nota. Sa i përket injorimit nga ana e mësimeve, 33% pajtohen plotësisht se është e vërtetë se ka injorim, 21% se është e vërtetë, 13% kanë dilema dhe 21% konsiderojnë se nuk është aspak e vërtetë. Shmangen, anashkalohen kur bie fjala për favorizim ose shpërblim, pavarësisht suksesit të shkëlqyeshëm, 56% e tyre shprehen me plotësisht e vërtetë, 19% shprehen së është e vërtetë, ndërsa 12% kanë dilema dhe 13% shprehen se aspak nuk është e vërtetë. Sa u përket dënimeve të nxënësve, 56% shprehen se është e vërtetë, 19% e tyre së është plotësisht e vërtetë dhe 13% kanë dilema, ndërsa 12% e tyre se nuk është aspak e vërtetë se ka dënime për nxënës. Tek alternativa menaxhimi i klasës me angazhim në mësim dhe jo muhabet 56% e tyre shprehen së është plotësisht e vërtetë, 38% e tyre konsiderojnë se është e vërtetë dhe 6% kanë dilema. Përdorin afërsinë fizike për të frenuar sjelljen e keqe 55% e tyre pajtohen së është e vërtetë, 31% e vërtetë dhe 14% e tyre kanë dilema.

I mbajnë nxënësit të zënë dhe të angazhuar në materiale 63.8% pajtohen plotësisht e vërtetë, 27% konsiderojnë se është e vërtetë dhe 8% kanë dilema lidhur me këtë çështje. Përdoren përgjigje pozitive për sjellje pozitive 51% pajtohen se është e vërtetë, 31% pajtohen se plotësisht e vërtetë dhe 11% kanë dilema. Ndërsa, sa i përket arritjes në rrënjë të problemit, ku mund të përfshijë një bisedë me nxënësin, por edhe të shokëve të tij dhe familjes, 76% e tyre pajtohen se kjo është e vërtetë, 19% pajtohen se është plotësisht e vërtetë si zgjidhje e mirë. Tek identifikoni problemin e saktë, pretendimi se një nxënës "ka një qëndrim të keq" është shumë i paqartë për t'u trajtuar me lehtësi, ku 56% pajtohen së është e vërtetë, 37% e tyre pajtohen plotësisht dhe 7% kanë dilema.

Te na njohin mirë. Njohja e personaliteteve, aftësive dhe prejardhjeve të tyre, mund të përmirësojë shumë vendimmarrjen tuaj, 46% pajtohen plotësisht e vërtetë, 34% pajtohen se është e vërtetë 13% kanë dilema dhe 7% nuk pajtohen aspak. Tek alternativa të organizohet klasa bashkë me ne kemi 71% që pajtohen së është e vërtetë, 22% plotësisht e vërtetë dhe 5.6%

kanë dilema. Vendosja e një grupi rregullash dhe dënimesh të përcaktuara qartë 71% pajtohen se është e vërtetë, 11% plotësisht e vërtetë dhe 6.7 % kanë dilema, ndërsa 5% nuk pajtohen aspak. Krijimi i një atmosfere pozitive, mbështetëse në klasë 54% pajtohen se është e vërtetë, 35% plotësisht e vërtetë dhe kemi 11% që kanë dilema.

PËRFUNDIME

Gjetjet e këtij hulumtimi do të jenë në ndihmë të drejtuesve të shkollave dhe mësimit në mënyrë që të mund të parandalojnë dhe menaxhojnë sa më mirë sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në orë mësimore, duke realizuar edhe menaxhimin e klasës pa lënë hapësirë dhe kohë për sjellje të tjera. Me sjellje jo të mira ndeshet pothuajse çdo ditë mësimit dhe detyra e tij është që të gjejë gjuhën e përbashkët me atë nxënës që shkakton sjellje problematike në klasë. Nëse mësimit arrijnë ta ndalojnë shfaqjen e kësaj sjelljeje, atëherë mund të them se ndërhyrja e tij do të kishte rezultat pozitiv. Por, që kjo të ndodhë mësimit duhet të bëjnë vlerësimin e sjelljes, duke parë përtej asaj që nxënësi shfaq, për të kuptuar arsyet e ndodhjes së kësaj sjelljeje. Siç shprehet Theodor Karaj në librin “Menaxhimi i klasës” (2008), në kapitullin

Vlerësimi i sjelljes dhe ndërhyrjet lidhur me të në klasë: “Të gjitha tipat e sjelljeve mësohen. Shumica e sjelljeve shërbejnë për një qëllim ose përmbushin një nevojë. E njëjta gjë mund të thuhet edhe për sjelljet problematike. Kur mësuesit vlerësojnë sjelljen problematike të nxënësve për të përcaktuar qëllimin e saj, atëherë ato i krijojnë vetes mundësinë që të ndërhyjnë në mënyrë efektive për të përmirësuar sjelljen e nxënësit”.

Nga rezultatet e hulumtimit u vu në pah se puna e mësimit, metodat dhe strategjitë e tij, janë faktorë të rëndësishëm të jetës shkollore. Faktorë tjerë janë metodat, teknikat dhe strategjitë që përdor mësuesi për të stimuluar nxënësit në mësim dhe për t’i adaptuar në klasë dhe shoqëri. Mjedisi fizik është i rëndësishëm në motivimin e nxënësve, sepse krijon kënaqësi dhe dëshirë për të kaluar një pjesë të konsideruar të ditës në shkollë dhe parandalon sjelljet jo të këndshme e të papërshtatshme të nxënësve. Mësimit që punojnë me motivim ua transmetojnë edhe nxënësve të

tyre, duke i bërë të ndihen të rëndësishëm e të vlefshëm, duke ua bërë të mundur një adaptim më të lehtë në klasë nxënësve që kanë sjellje të papërshtatshme.

REKOMANDIME

- Të hartohet një program trajnimi për menaxhimin dhe parandalimin e sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve në shkollë dhe klasë mësimore;
- T’u ofrohet mbështetje shtesë mësimdhënësve në klasat me numër më të madh të nxënësve në klasë kur identifikohen më shumë sjelljet e papërshtatshme të tyre;
- DKA-të të ofrojnë kushte më të përshtatshme, si dhe ndihmë për këta nxënës, në mënyrë që të kontribuojnë për përmirësimin, motivimin dhe ngritjen e tyre;
- Të kenë bashkëpunim me MASH-in, IPK-në dhe institucionet e tjera përkatëse për të paraqitur pengesat dhe sfidat që ndikojnë në edukimin e fëmijëve me sjellje devijuese të papërshtatshme, në mënyrë që të kenë mbështetje institucionale për tejkalimin e këtyre sfidave;
- Mësimdhënësit t’u ndihmojnë nxënësve që të qëndrojnë të motivuar gjatë orëve të mësimit; Motivimi është një nga sfidat më të mëdha me të cilat po përballet arsimit sot;
- Mësimdhënësit të jenë të trajnuar, të përkushtuar, të përgjegjshëm dhe të kenë një kujdes më të veçantë për këta nxënës, të tregojnë entuziazëm gjatë procesit mësimor.
- Mësuesit duhet të jenë ata që furnizojnë nxënësit, duke u dhënë detyra sfiduese dhe duke i ndihmuar të zhvillojnë aftësi për të mësuar dhe vetëdrejtuar.
- Drejtorët e shkollave, në bashkëpunim me mësuesit, prindërit, stafin profesional të shkollës dhe nxënësit duhet të hartojnë programe të përfshirjes dhe bashkëpunimit shkollë-familje-komunitet, t’i zbatojnë,

t'i monitorojnë dhe t'i rishikojnë ato së bashku në mënyrë të vazhdueshme. Nxënësve duhet t'u kushtohet vëmendje e veçantë, pasi roli i tyre është kryesor në suksesin e këtyre programeve.

Referencat

1. Burden, P., R. (1995). Classroom management and discipline. New York: Longman Byrne, M (1994). Managing Pupil Behaviour: Key Issues in Teaching and Learning. London: Routledge.
2. Cangelosi, J., S. (2008). Classroom management strategies. Gaining and maintaining students' cooperation (5th Ed.). New Jersey:
3. Frank M. Weerman, Paul Harland, Peter H. van der Laan(2007). Misbehavior at School and Delinquency Elsewhere: A Complex Relationship, <https://doi.org/10.1177/0734016807311905>
4. H. L. Johnson and H. L. Fullwood (2006), "Disturbing behaviors in the secondary classroom: how do general educators perceive problem behaviors?" Journal of Instructional Psychology, vol. 33, no. 1, pp. 20–39,
5. Hirschi, T., & Gottfredson M. R. (1994). The generality of deviance. New Brunswick, NJ:
6. Karaj, Theodor (2008). Menaxhimi i klasës, Tiranë.
7. Longman. Hayden, C. (2007). Children in Trouble. Basingstoke Palgrave Macmillan Hollin, C. (1993). Management of Behaviour in Schools. London:
8. Lewis, T. J., Sugai, G., & Colvin, G. (1998). Reducing problem behavior through a school-wide system of effective behavioral support: Investigation of a school-wide social skills training program and contextual interventions. School Psychology Review, 27(3), 446.
9. Leung, P., Kwong, S.L., Tang, C.P., Ho, T.P., Hung, S.F., Lee, C.C., et al. (2006). Test-retest reliability and criterion validity of the Chinese version of CBCL, TRF, and YSR. Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 47, 970—973.
10. Lewis, R., Romi, S., Qui, X., & Katz, Y. J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, china and Israel. Teaching and Teacher Education, 21(6), 729-741.
11. Mohamed O., R. (2012). Classroom management and supervision. African Virtual University: Creative Commons.

12. Reed, D. F., & Kirkpatrick, C. (1998). Disruptive students in the classroom: A review of the literature. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium
13. Pearson Kohli, T., K. (1999). Characteristic and Environmental correlates of Academic Achievement. *Global Journal of Management and Research Business Research*, 12(6), 17-22. Retrieved from <http://creativecommons.org>
14. Walker, H., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). Antisocial behavior in public school: Strategies and best practices. Pacific Grove, CA: Brookes/Cole.
15. Wang, H., K. (2012). There Is Only Way to Improve student Achievement. *American Journal of Sociology*, 4(7), 541-557.
16. Wiley and Sons. Chambers, G., N. (1999). *Motivating Language Learners: Moderns Languages in Practice 12*. N.P: Multilingual Matters LTD.

PËRDORIMI I GJUHËS STANDARDE NGA MËSIMDHËNËSIT GJATË REALIZIMIT TË E-MËSIMIT

Bekim Morina

Abstrakt

Standardi është varianti i gjuhës që përdoret në rrafshin kombëtar në domenet publike, si në shkolla, në institucionet shtetërore, në gazeta, në televizione etj., prandaj është trajtuar përdorimi i gjuhës standarde nga mësime dhe shkollave fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë.

Qëllimi i punimit ishte të identifikojë nivelin e zotërimit të shqipes standarde nga mësime dhe kujdesin e treguar për gjuhën gjatë realizimit të e-Mësim. Për realizimin e punimit, janë përdorur metoda e analizës dhe protokollin e vëzhgimit. Janë vëzhguar 50 mësime gjatë realizimit të mësimit në distancë, përmes e-Mësim në RTK dhe në platformën “YouTube”, gjatë periudhës prill-qershor 2020.

Meqenëse në fokus të hulumtimit ishte përdorimi i gjuhës nga mësime gjatë realizimit të e-Mësim, gjatë vëzhgimit kemi vërejtur mësime me shkathtësi të mira gjuhësore, të cilët e zotëronin kënaqshëm gjuhën standarde dhe bënë kujdes në përdorimin e saj, por kishte nga ata që bënë shkelje të theksuara të normës standarde shqipe gjatë ligjërit, duke përdorur trajta dialektore, lokalizma, fjalë të huaja të panevojshme dhe formulime të pasakta të fjalive.

Rezultatet tregojnë se jo të gjithë mësime i kushtojnë vëmendjen e duhur përdorimit të gjuhës standarde, veçanërisht në të folur, prandaj bëjnë shkelje të normave gjuhësore, në rrafshin fonetik, morfologjik, sintaksor, leksikor dhe sidomos shqiptimor.

Përqendrimi ynë ishte në identifikimin e shmangieve nga normat gjuhësore gjatë ligjërit, duke dhënë rekomandimet si të përmirësohet gjendja në të ardhmen nga institucionet përgjegjëse.

Fjalët çelës: mësim, mësime, nxënës, normë, shkelje, shkollë.

HYRJJE

Roli i mësimdhënësve konsiderohet vendimtar që nxënësit të përvetësojnë gjuhën e folur dhe të shkruar, mirëpo kjo varet nga rëndësia që i kushtojnë, kompetencat dhe kujdesi për t’ua mësuar nxënësve drejt normat letrare. Shqipja standarde, si varietet i përzgjedhur, i kodifikuar, funksional dhe i normuar, ka norma të caktuara, të ngulitura në të shkruar e në të folur, dhe kërkon një përkushtim e kujdes të shtuar për zbatimin e saj, prandaj mësimdhënësit e kanë për detyrë t’ua mësojnë nxënësve rregullat gjuhësore, përdorimin e drejtë në të folur dhe në të shkruar, duke e ditur se merren si model nga nxënësit dhe kanë ndikim të madh në zhvillimin e shkathtësive gjuhësore.

Për gjuhën standarde dhe përdorimin e saj në shkolla dhe institucione të tjera janë publikuar punime dhe trajtesa të shumta, në të cilat pasqyrohen problemet me të cilat përballen mësimdhënësit dhe nxënësit, si gjatë përdorimit të normës së folur, ashtu edhe të shkruar.

Fjalori i Shqipes së Sotme (botimi i dytë i ribotuar, Tiranë 2002) normën e përkufizon si “Tërësia e rregullave që përcaktojnë përdorimin e mjeteve të gjuhës letrare në mënyrë të njëllojtë për të gjithë pjesëtarët e një kombi, si në ligjërimin e shkruar ashtu edhe në të folur, të cilën mësimdhënësit janë obliguar ta zbatojnë në shkolla”. Bazuar në këtë, punimi kishte synim të pasqyrojë përdorimin e gjuhës nga mësimdhënësit dhe shmangiet nga norma standarde gjatë mësimin në distancë përmes e-mësimin, në Radiotelevizionin e Kosovës dhe platformën “You-Tube”.

Mësimdhënësit, në vend që të ndihmonin nxënësit të përdornin gjuhën drejt e mirë, në disa raste bënin të kundërtën: përhapnin larushinë e trajtave gjuhësore jonormative, në fushën e fonetikës, morfologjisë, sintaksës etj. Bënin gabime të shumëllojta, jo vetëm në drejtshkrim e drejtshqiptim, por edhe në përdorimin e formave gramatikore, siç janë gjinitë e emrave e të mbiemrave, vetat e foljeve apo trajtat e shkurtra të vectorëve etj. Shmangiet nga norma standarde tregojnë se njohuritë e mësimdhënësve për normat gjuhësore në përgjithësi nuk janë të kënaqshme dhe mungon kujdesi i duhur gjatë përdorimit.

Përdorimi i shqipes standarde nga mësimdhënësit në Kosovë lë për të dëshiruar, prandaj gjetjet janë me rëndësi për studiuesit e shqipes, për shkollat, për Drejtoritë Komunale të Arsimit, për Ministrinë e Arsimit dhe Universitetet, të cilat do të duhej t'i ndryshonin politikat gjuhësore. Do të duhej të ndryshonin tekstet shkollore, planet dhe programet, të cilat kanë njaft ndikim në përmasimin e mësimdhënësve dhe zbatimin e gjuhës standarde në shkolla.

Përveç mësuesve të gjuhës e të letërsisë, edhe mësuesit e lëndëve të tjera shkollore duhet të jenë të gatshëm ta përvetësojnë, në mënyrë sa më të mirë, normën e gjuhës, prandaj fakultetet që përgatisin mësimdhënës duhet të reagojnë gjatë përgatitjes së kuadrove, para shërbimit dhe gjatë shërbimit, të cilët e kanë për detyrë të zbatojnë normat e gjuhës standarde shqipe gjatë punës me nxënës.

Konteksti teorik

Pas Kongresit të Drejtshkrimit, në Kosovë filloi të përdorej shqipja standarde në institucione, në administratën e shtetit, në shkolla, radio, TV etj. Kongresi i Drejtshkrimit u bënte thirrje arsimtarëve, shkrimtarëve, studentëve, nxënësve, publicistëve e të gjithë njerëzve punues që të bënin përpjekje maksimale për zbatimin adekuat të normës së gjuhës së shkruar dhe të folur të shqipes standarde (Drejtshtkrimi i gjuhës shqipe, 1974).

Për gjuhën standarde, përhapjen dhe zbatimin e saj në shkolla, kanë shkruar një numër i madh studiuesish në punimet e tyre gjatë viteve. Po ashtu, përvoja e punës me gjuhën shqipe në shkollë tregon se formimi i shprehive të të shkruarit drejt dhe pa gabime gjuhësore kërkon jo vetëm njohjen e strukturës gramatikore të shqipes standarde, por edhe një punë këmbëngulëse e sistematike, që nënkupton korrigjimin e vetes në çdo veprimtari ligjërimore. Gjuhëtari Kryeziu shprehet se shkolla është, si të thuash, laborator ku norma letrare formohet, përpunohet dhe pastaj përhapet (Kryeziu, 2006), ndërsa sipas Kuçit kujdesi personal për gjuhën standarde arrihet së pari me zotërimin e drejtë të normave të gjuhës standarde, si në fushën e drejtshkrimit, të drejtshqiptimit, të gramatikës, të leksikut, të semantikës dhe të niveleve të tjera gjuhësore. Së dyti, vetëdijesimi për zotërimin sa më të drejtë të këtyre normave, e sidomos zbatimi i tyre në

ligjërimin me shkrim e me gojë, e rrit kujdesin personal për gjuhën standarde (Kuçi, 2006).

Institucionet arsimore, universitetet, shkollat, drejtuesit e mësuesit e tyre, duhet të flasin e të shkruajnë shqipen standarde, sepse kjo është në themel të ushtrimit të detyrave të tyre, duke iu shmangur dialektalizmave. Nuk mund të mohohet në këtë rast se ekzistenca e dialekteve apo e folmeve të krahinave të ndryshme nuk është pasurim i përhershëm i standardit, porse në të njëjtën kohë duhet të kihet kujdes në përdorimin e tyre, sidomos kur bëhet fjalë për zhvillimin e një seance mësimore (Këlliçi-Goga, 2014).

Me gjithë shkallën e pamjaftueshme të shqipes standarde, nuk bëhen përpjekje të vazhdueshme për ta zotëruar dhe zbatuar në shkolla. Këtë e dëshmon edhe studiuesi Bajçinca (2007), i cili, ndër të tjera, shkruan për një shkallë të ulët të përgatitjes së mësuesve të shkollave, në përgjithësi. Shkallë e pamjaftueshme e njohjes dhe e zbatimit të shqipes standarde konstatohet edhe në mbledhjen e Këshillit Ndërkademiç për Gjuhën Shqipe (2014), në diskutimet dhe propozimet për çështjen e dytë të rendit të ditës: “Shqipja standarde dhe shkolla”, për çka, ndër të tjera, propozohet që të bëhet trajnimi i mësuesve të gjuhës në kurse periodike katërvjeçare. Detyra e mësuesit mbetet të vendosë “në brazdën” e duhur mendimin e tyre (nxënësve), duke synuar ngulitjen sa më të mirë të normës gramatikore dhe drejtshkrimore.

Shkolla jonë dhe i gjithë sistemi i arsimit, pavarësisht se në program, si një nga detyrat themelore, sidomos në programin e gjuhës shqipe e të letërsisë, shtrohet pikërisht zotërimi i tipareve kryesore e i pasurisë së madhe të shqipes standarde dhe krijimi i shkathtësisë për ta përdorur atë, madje edhe për të regjistruar regjistra e stile të veçanta të saj, - ajo as me statusin dhe mënyrën e përgatitjes së mësuesve (duke u nisur nga përzgjedhja e tyre), as me tekstet dhe as me mjetet e veprimtaritë e tjera brenda në shkollë dhe në institucionet me ndikim në formimin e përgjithshëm dhe në fushë të kulturës së gjuhës, - nuk ka arritur të përmbushte këtë kërkesë fisnike për secilin individ të arsimuar (Bajçinca, 2003).

Ndërsa, profesor Vinca, në një shkrim me titull “Gjuha standarde shqipe dhe bota akademike” (2010), ndër të tjera, shkruan: Studentët e mi të Degës së Letërsisë në Fakultetin e Filologjisë të Universitetit të Prishtinës (pa folur pastaj për ata të degëve e fakulteteve të tjera dhe universiteteve private, ku

gjendja është edhe më e keqe) gjithnjë e më pak flasin në gjuhën standarde dhe gjithnjë e më pak bëjnë përpjekje ta përvetësojnë atë sa e si duhet. Dhe, kur ata që konsiderohen e ardhmja e një shoqërie nuk e respektojnë (ose më saktë, gjithnjë e më pak e respektojnë) gjuhën standarde, kjo flet doemos për një perspektivë të zymtë gjuhësore të asaj shoqërie.

Gjuhëtari Elezi (2005), në një botim për përdorimin e gjuhës standarde nga mësimdhënësit e ciklit fillor, thekson se kompetenca gjuhësore e mësimdhënësve, e hetuar në mënyrë sasiore dhe cilësore, ka dalë e një niveli të ulët gjuhësor. Niveli i kompetencës gjuhësore dallon dukshëm ndërmjet mësimdhënësve të shkollës publike dhe jopublike, edhe për shkak të përzgjedhjes në punë dhe nivelit të kualifikimit të mësimdhënësve; Shkalla e ulët e kompetencës gjuhësore del edhe si pasojë e arsimimit të pamjaftueshëm të mësimdhënësve. (Elezi, 2015). Sistemi i gjuhës shqipe standarde, si sistem në veprim, është i kodifikuar në disa vepra themelore të gjuhësisë shqiptare, si Drejtshkrimi i gjuhës shqipe, Fjalori drejtshkrimor, Gramatika e gjuhës standarde shqipe dhe Fjalori i gjuhës së sotme shqipe (Rugova, 2009), të cilat duhet të përdoren nga mësimdhënësit për ta zotëruar më mirë gjuhën. Mësuesi që shpjegon në klasë, për t'iu dhënë njohuri nxënësve, medoemos u mëson atyre edhe gjuhën, me të cilën shprehen ato njohuri, si dhe kulturën e ligjëritimit. Në klasat e shkollave tona tashmë nuk ka përse të hyjnë mësues që nuk zotërojnë gjuhën letrare, ashtu si nuk ka përse të marrin diplomën e fakulteteve të mësuesisë studentë që edhe pas 16 vjet shkollë,...nuk janë në gjendje të kapërcejnë nga dialekti në të folurit letrar (Lloshi, 2011).

Zotërimi i dobët e normave nga ana e nxënësve dhe përvetësimi jo i duhur nga mësimdhënësit janë tregues të zbatimit të ulët të standardit në tërësi në shkollat e Kosovës. Për profesoreshën Islamaj, kultura gjuhësore e mësimdhënësve tanë që punojnë në universitet, ashtu si edhe në arsimin e mesëm dhe në atë fillor, është jo e dëshirueshme, për të mos thënë e keqe në shtrirje të gjerë. Fjala është sidomos për shprehjen gjuhësore, që e karakterizon procesin e mësimdhënies dhe paraqitjen publike të kësaj shtrese intelektuale (Islamaj, 2014). Ndërsa, studiuesi Ismajli thekson se përvetësimi dhe zbatimi i drejtshkrimit kanë nevojë të ndihmohen nga një punë metodike e gjerë dhe e organizuar, sidomos në shkollën nëntëvjeçare, ku kërkohet një përvetësim krijues i drejtshkrimit, në pajtim me moshën e

me njohuritë e përgjithshme gjuhësore të nxënësve dhe me veçoritë e të folmeve lokale (Ismajli, 2005).

Për profesorin Memushaj, ngulitja e normave të të shkruarit është një proces që përbëhet nga disa hallka. Zotërimi i rregullave përbën hallkën fillestare, hallka të tjera që duhet ta pasojnë janë formimi i shkathtësive dhe i shprehive të të shkruarit pa gabime dhe vetëm kur njohuritë për normën gjuhësore të kthehen në shprehje mund të thuhet se kemi arritur të shkruajmë si duhet (Memushaj, 2005). Përgjegjësinë më të madhe e kanë mësimitdhënësit, nga të cilët kërkohet kulturë gjuhësore, mjeshtri pedagogjike, didaktike dhe metodike. Një mësues që dëshmohej për kompetencë dhe për performancë gjuhësore cilësore, i cili zotëron edhe komponentin didaktik të mësimitdhënies, ndikon në mënyrë të gjithanshme te nxënësit dhe është faktor themelor për nxënien cilësore të gjuhës standarde. Mësuesit, bashkë me spikerët, konsiderohen si përçuesit dhe përhapësit më të mirë të normës së folur të gjuhës standarde. Natyrisht, nxënësit e shkollës fillore 5-vjeçare, krahas mësimit përmes metodave të ndryshme globale, shpesh mësojnë formën e shkruar të gjuhës në mënyrë fotografike, duke e parë të prodhuar me shkrim dhe formën e folur duke imituar, në radhë të parë, mësuesit gjatë aktit të tyre të ligjëritimit (Munishi, 2013).

Se mësimitdhënësit nuk i kushtojnë sa duhet rëndësi gjuhës standarde gjatë punës në shkollë, tregojnë edhe rezultatet e dala nga hulumtimi i bërë për normën e shqipes së shkruar në hartimet e nxënësve të klasave të nënta në Kosovë (2014). Në punimet e siguruara nga nxënësit, nga gjithsej 14.325 fjalë, 3225 janë shkruar me gabime (22,5 për qind), por numri i gabimeve të gjetura nga mësimitdhënësit gjatë korrigjimit ishte vetëm 1348, ose 9,4 për qind. Në disa raste, mësimitdhënësit jo vetëm se nuk kanë arritur t'i gjejnë gabimet drejtshkrimore, por i kanë shtuar ato. Fjalën shqiptar arsimitari e bën **shqipëtar**, qindra e bën **qindëra**, gjersa e bën **gjerësa** - duke menduar se duhet t'i shtohet një ë, pasi nuk e di se te fjalët që përfundojnë me ër, ëz ël etj., bie zanorja ë, pastaj fjalën shembull arsimitari e bën **shembëll**, gjithsej e bën **gjithësejt**, fjalët të rinj dhe ëndërr i bën me ë fundore- **të rinjë**, **ëndërrë**, e po ashtu foljen në kohën e tashme - unë shpresoj, e bën me i, **unë shpresoi**, ndërsa fjalën korrigjim e bën me r - **korrigjim**). Po ashtu, fjalët e huaja nuk i zëvendësojnë me fjalë shqipe, edhe pse nxënësit përdorin shumë fjalë të huaja në vend të fjalëve shqipe: **evitoj** për shmang, **violencë** për

dhunë, **luk** për pamje, **multietnike** për shumetnike, **involvim** për përfshirje, **totalisht** për tërësisht, **finish etj.** (Morina, 2014).

Kur bëhet fjalë për aspekte të përvetësimit të shqipes standarde, profesor Bajçinca (2016) pohon se mësimi i gjuhës standarde nuk është një çështje kaq e thjeshtë dhe kaq e lehtë – këtë duhet ta ketë shumë të qartë mësuesi, le të jetë si mësues klase, mësues gjuhe apo lëndësh të tjera shoqërore a të natyrës. Tërë ato rregulla (që duhen njohur në fillim si të tilla, që duhen mësuar e zbatuar shkallë- shkallë), kërkojnë përpjekje të përbashkëta, madje duke inkuadruar dhe të tjerë faktorë, sidomos ndikues, sikur janë: libri – gjithandej, sidomos vepra letrare, televizioni, (veçanërisht programe të veçanta), filmi, teatri, programe argëtuese, debate kulturore, shkencore dhe politike- pse jo (Bajçinca, 2016).

Shkollat në Kosovë, me disa përjashtime të vogla, nuk kanë përvojë në organizimin e mësimit nga distanca, prandaj mësimdhënësit gjatë realizimit të e-Mësimit në periudhën mars–qershor 2020 ishin të ndrojtur dhe të frikësuar para kamerës, sigurisht për shkak të ndjenjës së përgjegjësisë së një mësim të këtillë do ta përcjellin nxënës, prindër dhe kolegë. Në pah dolën një varg lëshimesh dhe mangësish që ndërlidhen me rrethanat psikologjike dhe teknike, me të cilat janë ballafaquar mësimdhënësit, por edhe me sistemin e përgatitjes së mësimdhënësve, si dhe me shkathtësitë metodike, profesionale e pedagogjike dhe gjuhësore të një numri mësimdhënësish. (Potera, I., Shala, L., Mehmeti, S. 2020).

Nga Qeveria e Kosovës - Ministria e Arsimit dhe e Shkencës (2020) është hartuar master-plani për zhvillimin e mësimit në kushte pandemie 2020-2021 në Republikën e Kosovës, i cili, ndër të tjera, parasheh edhe redaktimin gjuhësor, me qëllim të përgatitjes së materialeve cilësore.

Po ashtu, nga Ministria e Arsimit dhe e Shkencës është përgatitur udhëzuesi metodologjik për mësimdhënësit. Sipas këtij udhëzuesi, mësimdhënësit të cilët do të përfshihen në realizimin e e-Mësimit, gjatë përgatitjes së prezantimeve të njësive, ndër të tjera, vëmendje të veçantë duhet t'u kushtojnë aspekteve që lidhen me shkathtësitë komunikuese, përdorimin e gjuhës standarde, korrektësinë e shprehjeve, lidhjen e mësimit me jetën e përditshme të fëmijëve, përdorimin e mjeteve të konkretizimit për të sqaruar gjërat abstrakte etj. Janë paraparë redaktorët gjuhësorë, të secilës

klasë/lëndë, të cilët fokus të veçantë duhet të kenë përdorimin e gjuhës standarde në prezantimet e përgatitura dhe në video-ligjërata; sintaksën e fjalive në tekstet e përgatitura për prezantim në video-ligjërata; përdorimin e drejtë dhe korrektësinë e shprehjeve; përshtatshmërinë e fjalëve e koncepteve me veçoritë dhe moshën e nxënësve; etj. (MASH, 2020).

METODOLOGJIA

Punimi ka karakter përshkruar, pasi është bërë përshkrimi i situatës gjuhësore, përdorimit të gjuhës standarde nga mësimdhënësit gjatë realizimit të e-Mësimin.

Qëllimi

Qëllimi i punimit ishte të identifikojë nivelin e zotërimit të shqipes standarde nga mësimdhënësit dhe kujdesin e treguar për gjuhën gjatë realizimit të e-Mësimin në Radiotelevizionin e Kosovës në periudhën prill-qershor 2020.

Pyetjet e hulumtuese:

- Sa i kushtohet rëndësi gjuhës standarde shqipe nga mësimdhënësit në Kosovë?
- Cilat janë shkeljet (thyerjet) më të shpeshta të normave gjuhësore nga mësimdhënësit?

Nga vëzhgimet e bëra, kemi kuptuar sa i kushtohet rëndësi gjuhës standarde nga mësimdhënësit, në dhe cilat janë kompetencat e tyre për zbatimin e normave letrare gjatë e-Mësimin.

Popullata dhe mostra

Popullatën e përbëjnë mësimdhënësit e shkollave fillore dhe të mesme të ulëta, publike, ndërsa mostrën 50 mësimdhënësit të nivelit fillor dhe të nivelit të mesëm të ulët (përfshijtur mësimdhënësit e Gjuhës shqipe dhe letërsisë), të cilët e kanë realizuar e-Mësimin. Përzgjedhja e mostrës ka qenë rastësore dhe janë përfshirë mësimdhënësit nga klasat 1-9, të lëndëve të ndryshme.

Metodat, teknikat dhe instrumentet

Përpunimi i të dhënave është bërë përmes metodës së analizës, përmes së cilës janë analizuar orët e realizuara nga mësimdhënësit gjatë e-Mësimimit. Grumbullimi i të dhënave është bërë nëpërmjet teknikës së vëzhgimit, ndërsa instrument kemi përdorur protokollin e vëzhgimit, i hartuar për nevoja të hulumtimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Janë analizuar orët e realizuara në Radiotelevizionin e Kosovës dhe në kanalin “YouTube”, nga mësimdhënësit e përzgjedhur, pasi në rrethanat e krijuara nga pandemia Covid-19 filloi mësimi në distancë dhe ishte e pamundur që hulumtimi të bëhej përmes vëzhgimit të drejtpërdrejtë në orët mësimore, kontrollimit të ditarëve dhe intervistave.

Procedura e analizës së të dhënave

Përpunimi i të dhënave të siguruara është bërë përmes programit Word, ngase është bërë analiza përshkruese e rezultateve të dala nga vëzhgimi i mësimdhënësve gjatë mësimimit në distancë, realizimit të e-Mësimimit në Radiotelevizionin e Kosovës.

Rezultatet e dala nga vëzhgimi i mësimdhënësve

Meqenëse në fokus të hulumtimit ishte përdorimi i gjuhës nga mësimdhënësit gjatë realizimit të e-Mësimimit, gjatë vëzhgimit kemi vërejtur mësimdhënës me shkathtësi të mira gjuhësore, që e zotëronin gjuhën standarde dhe bënë kujdes në përdorimin e saj, por kishte nga ata që bënë shkelje të theksuara të normës standarde shqipe gjatë ligjërimit, duke përdorur trajta dialektore, lokalizma, fjalë të huaja të panevojshme dhe formulime të pasakta të fjalive.

Analiza e ligjërimit të mësimdhënësve është bërë sipas natyrës së shmangieve gjuhësore nga ana e mësimdhënësve. Gjatë analizës u identifikuan shkelje në të gjitha rrafshet: në rrafshin fonetik, sidomos me drejtshkrimin; në rrafshin morfologjik, në përdorimin e trajtave të shkurtra të përemrave, në ngatërrimin e përemrave me mbiemra, në shumësin e

emrave, në përdorimin e mënyrave dhe kohëve të foljes; në rrafshin sintaksor përdoren fjali me sintaksë të huaj, mospërshtatja e kryefjalës me kallëzuesin, përcaktorit me fjalën që përcakton – renditjen jo të duhur të fjalëve në fjali; ndërsa në rrafshin leksikor vërehet përdorimi i fjalëve të huaja apo fjalëve të reja - të pakuptueshme për nxënësit.

Shkeljet e normës gjatë përdorimit të përemrave

Në rrafshin morfologjik, vërehet ngatërrimi i përemrave, ose përdorimi i gabuar i trajtave gjatë ligjërimit, pastaj përdorimi i panevojshëm i nyjave të përparme: **neve, juve, jem, i im, e juaj, i yni jonë, tonë, mu, ktu, kto, ksaj, çka**, në vend të: ne, ju, im, juaj, yni, ynë, tanë, mua, këtu, këto, kësaj, çka. Përemrat pronorë, kur përdoren si përcaktues të emrave, nuk marrin asnjëherë një të përparme, ndërsa duhet të përshtaten në gjini me emrin.

Në rrafshin fonetik, disa mësimdhënës shqiptonin tingujt në të folmet e tyre lokale dhe kishin probleme edhe me theksin. Shumë fjalë gjatë ligjërimit i shqiptonin në gegërisht dhe jo në gjuhën standarde, edhe pse, në të shumtën e rasteve, në materialet e tyre të përgatitura me shkrim vërehej se është respektuar gjuha standarde.

Si rezultat i kësaj, vërehej përdorimi i trajtave dialektore tek emrat, mbiemrat dhe ndajfoljet: **andërr, nxanës, landë, ven, thmi, fëmitë, mledhja, mollat, provojë, bicikletë, këpurdhë, peisazh, të randa, i ligur, i rrumullakët, gjana, kadale, mrena, veç, tasht., kshtu, nashta, fellë, shtirë, e qëllut, sodit, tashma, mbrapsme** etj., në vend që t'i përdornin drejt: ëndërr, nxënës lëndë, vend, fëmijë, fëmijët, mbledhja, mollët, matematikan, rrumbullakët, përvojë, biçikletë, kërpudhë, peizazh, të rënda, i lig, i rrumbullakët, gjëra, ngadalë, brenda, veçmas (tanimë), tani, kështu, ndoshta, thellë, vështirë, e qëlluat, e sotme, tashmë, njëra, pasme – prapme, si dhe përdorimi i paskajores geqe: **me fillue, me pjestue, me shkrue, me shënue, me kriju, me dalë** etj.

Përdorimi i dhanores në vend të kallëzores: **viteve, javëve, ditëve të fundit**, për vitet, javët, ditët e fundit, pastaj **neve** na tregoi, **juve** ju tregoi, në vend të ne dhe ju.

Shkeljet e normës gjatë përdorimit të foljeve

Folja paraqiste vështirësitë më të mëdha të mësimdhënësve gjatë realizimit të e-Mësimimit. Duke mos e njohur njaftueshëm sistemin foljor të shqipes dhe të ndikuar nga dialekti gegë, mësimdhënësit bënin gabime në: vetë, numër, kohë, diatezë, zgjedhim, dhe në përdorimin e lidhore.

Disa nga foljet e përdorura jo drejt nga mësimdhënësit gjatë realizimit ishin: *bajnë, thanë, dhanë, ashtë, dojnë, thojke, folte, sjellim, japëm, don, ngriten, dilke, dul, lut, arrit, përgjigj, kalume, shiqoni, nxjerret, kishum, kena, do zbulojmë, do vazhdojmë, do ndalemi, e msum, i masmi, msojna, vendosmi, mujna, mun, mësojna, t'ia shtomi, të del, të jep, do të punon, i qujmë, shkrujtur, shkrujmë, spjegoj, gjet, mbet, morra, shëndërroj, then, mundet*, të cilat, me një kujdes më të madh, do të mund të përdroreshin në gjuhën standarde, si: bëjnë, thënë, dhënë, është, duan, thoshte, fliste, sillnim, dhamë, do, ngrihen, dilte, doli, lutur, arritur, përgjigjur, kaluar, shikoni, nxirret, kishim, kemi, do të zbulojmë, do të vazhdojmë, do të ndalemi, e mësuam, i matim, mësojmë, vendosim, mundemi, mundet, mësojmë, t'ia shtojmë, të dalë, të japë, të punojë, i quajmë, shkruar, shkruajmë, shpjegoj, gjetur, mbetur, mora, shndërroj, thyen, mund.

Shpesh janë ngatërruar veta e tretë e së ardhmes ose e lidhore me vetën e tretë të së tashmes së dëftores. Bënin edhe ngatërrime të foljeve zgjedh dhe zgjidh (*zgjedh detyrat*), pastaj ngatërrimin e shkronjave f-h: *njof* për njoh, *shof* për shoh, *ftof* për ftoh, si dhe përdorimin e shkronjës r për rr, si të dhënat nga **tereni**, në vend të terreni, kurse foljet e tipit marr, sjell, në të shumtën e rasteve, mësimdhënësit i shqiptonin me **ur**: *marrur, sjellur* etj.

Shkeljet e normës gjatë përdorimit të numërorëve

Shmangie nga norma janë vërejtur gjatë përdorimit të numërorëve, si ngatërrimi i gjinisë: *tredhjet, tre herë*, e po ashtu edhe gabime gjatë shqiptimit: *niqind, dymdhetë, nishifror, 100 milimetër, një (ni), nanë*, të cilët do të duhej të përdroreshin drejt: tridhjetë, tri herë, njëqind, dymbëdhjetë, njëshifror, 100 milimetra, një, nëntë.

Përdorimi i fjalëve të huaja

Mësimdhënësit kanë bërë edhe shmangie të normës leksikore gjatë ligjëritimit, duke përdorur fjalë të huaja, e herë pas here fjalë të panjohura për nxënësit. P.sh. përdorej fjala *balanca* në vend që të thuhej baraspesha (klasa e parë), si dhe fjalë të tjera të reja, të padëgjuaara më parë nga nxënësit e klasave të ulëta, për të cilat do të duhej të jepeshin sqarime.

Kemi vërejtur edhe përdorimin e fjalëve *preferohet, opsionet, permanent, unitet, okej, eksperiencë, kurioz, involvim*, në vend të: pëlqehet, zgjedhjet, i përhershëm, bashkim, mirë, përvojë, kureshtar, përfshirje.

Shmangie nga norma janë vërejtur edhe në përkufizimin e termave, si *matematicient* për matematikan. Po ashtu, shprehje me përdorim të gabuar kishte edhe në këto raste: *saktë* për saktësisht, *normal* për normalisht, *i shkurtë* për i shkurtër, *të dalura* për të dala, *të qenurit* për të qenët, *e kaltërt* për e kaltër, *liqe* për liqen, *kyqje* për inkuadrim, *bleni* për blini, *keni* për kini, *hudhet* për hidhet, *njoftuar* për njohur, *egziston* për ekziston, *diciplinë* për disiplinë, *kile* për kilogram, *nxjerret* për nxirret, *ndjejmë* për ndiejmë, *shumë vite* për shumë vjet, *përkundër* për me gjithë, *vetanake* për vetjake.

Shkeljet e normës gjatë ndërtimit të fjalive

Gjatë vëzhgimit të mësimdhënësve, janë vërejtur edhe ndërtime të gabuara të fjalive: gabime morfologjike dhe sintaksore, gabime logjike, mospërshtatja e kryefjalës me kallëzuesin dhe emrit me mbiemrin, në numër dhe gjini, ngatërrimi i trajtave të shkurtra, por edhe fjali pa kuptim.

Gjatë dhënies së shembujve, kishte raste kur kryefjala përdorej në numrin njëjës, kurse kallëzuesi në shumës dhe anasjelltas, si dhe përdroreshin gabimisht foljet dhe përemrat, si: Safi mësimor *janë* duke punuar...; Për të arritur këtë, ju *duhet* libri, fletorja dhe lapsi; Shkruani shprehjet dhe njezhoni vlerën e *saj*; Ruajtja, pastrimi, rregullimi dhe respektimi i mjedisit e *bën* jetën e njerëzve më të shëndetshme; Të gjitha pikat *quhet* sferë; Po *kërkohet* gjatësia dhe syprina; *Cila* është veprimi i duhur; Duke *ju falënderu* procesit; Juve *u* duhen libri, fletorja, lapsi...

Kishte mësimdhënës të cilët u drejtoheshin nxënësve nga ekrani herë në njëjës dhe herë në shumës: çfarë të duhet, duhet të kesh, nëse ke mollë..., shiko, pastaj po shihni, e gjetët ju, do të bëjmë, duhet të merrni etj.

Janë vërejtur edhe ndërtime të tilla si: *E kemi gjetur parzit; mun me shku; pasi që përfunduat..., tashmë veç e kemi mësuar*, të cilat drejt do të duhej të ndërtoheshin kështu: e kemi gjetur më parë; mund të shkojë, pasi përfunduat..., tashmë e kemi mësuar.

Disa shkelje të normës së shkruar

Objekt i studimit ishte norma e folur, megjithatë gjatë vëzhgimit është vërejtur se disa mësimdhënës kanë bërë edhe shkelje të normës drejtshkrimore gjatë përgatitjes së materialeve. Megjithatë, krahasuar me normën e folur, mësimdhënësit kanë qenë më të kujdesshëm në përdorimin e normës së shkruar. Në materialet e përgatitura dhe të paraqitura në ekran, nuk janë vërejtur gabime të shumta drejtshkrimore.

Është vërejtur ngatërrimi i shkronjave ç dhe q: *qast* për çast, *e veqantë* për e veçantë, *qmuar* për çmuar, *keç* për keq, *i menqur* për i mençur, *siq* për siç etj. Po ashtu, kanë rënë në sy edhe lakimi i numrave romakë apo mbiemrave prejnumërorë, si p.sh. klasa e VI-të, klasa e VIII-të, ditëlindja e XIII-të, si dhe mungesa e rotacizmit, p.sh. *syni*, *tyne*, për syri, tyre etj.

Shkelje të normës së shkruar janë vërejtur edhe në përdorimin e lidhores, në ngatërrimin e vetave, në përdorimin e trajtave të dëftores për lidhoren, p.sh: *të ndërtoi, të mësoj, ta realizoi, do t'i ngjan, do të delë, do të jep, do të punon etj.* Përdorimi e zanores ë te veta e tretë e foljes bëj, p.sh. çfarë *bënë mësuesi*, e po ashtu edhe fjalët përmban, plazh, shikuar, mbetur, natyror, janë shkruar me ë fundore: *përmbanë, plazhë, shikuarë, mbeturë, natyrorë*, ndërsa emri lëndë dhe folja ilustruam janë shkruar pa ë fundore: *lënd, ilustruam*.

Shmangie nga norma gjatë vëzhgimit janë vërejtur edhe në përdorimin e apostrofit, duke i përdorur përemrat në vend të trajtave të shkurtra: *ti*, në vend të t'i, *tu* në vend të t'u dhe anasjelltas. Si dhe format *ju* për u, kurse format *juve* dhe *neve* janë përdorur në rasën emërore dhe rrjedhore: *neve* kishim, *juve* mësuar. Po ashtu, edhe ngatërrimi *vetë me e vet*.

Përveç gabimeve gjuhësore, në disa raste janë dëgjuar edhe shprehje dhe formulime jologjike nga mësime të mësimdhënësve, për shkak të presionit kohor dhe daljes para kamerës, por edhe për shkak të njohurive të pakta dhe neglizhencës së treguar në përdorimin e rregullave gjuhësore gjatë ligjërimit.

Bazuar në rezultatet e dala, kemi nxjerrë përfundimet dhe rekomandimet për kompetencat e mësime të mësimdhënësve lidhur me zotërimin e gjuhës standarde – kujdesin që i kushtohet dhe shkeljet që u bëhen normave gjuhësore gjatë ligjërimit.

Përfundime

Nga analiza e ligjërimit të mësime të mësimdhënësve u identifikuan një varg shmangiesh nga norma standarde, në të folur dhe në të shkruar. Shmangiet më të shpeshta ishin në drejtshqiptim, në përdorimin e emrave, përemrave, foljeve dhe numërorëve, si dhe në përkufizimin e termave dhe në ndërtim të fjalive.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se jo të gjithë mësime të mësimdhënësve e zotërojnë mjaftueshëm shqipen standarde dhe janë të kujdesshëm në respektimin e normave gjuhësore, edhe pse duhet të jenë të përpiktë në drejtshkrim dhe drejtshqiptim, ngase nxënësve në shkollë vijnë nga mjediset e ndryshme.

Vërehen dallime sa i përket nivelit të zotërimin të normave gjuhësore nga mësime të mësimdhënësve. Disa kanë kompetencë më të lartë gjuhësore, janë më të kujdesshëm dhe përdorin gjuhën standarde gjatë ligjërimit, duke bërë shkelje të vogla.

Problemet që kanë mësime të mësimdhënësve me normën e gjuhës standarde kanë të bëjnë me ndryshimet që ekzistojnë midis së folmes dialektore të tyre, krahasuar me ato të gjuhës standarde, që janë normative, të cilat ata duhet t'i përvetësojnë në shkollë.

Që mësime të mësimdhënësve të zotërojnë më mirë gjuhën standarde, duhet të ndryshohen sylabuset në fakultete, kurrikulat, planet dhe programet, tekstet shkollorë dhe metodat e mësimdhënies.

Nxënësve ndikohen nga gjuha e prindërve dhe rrethit familjar, të cilët nuk e flasin dhe shkruajnë gjuhën standarde, prandaj mësime të mësimdhënësve duhet të jenë shumë të kujdesshëm, ngase roli i tyre konsiderohet vendimtar në

përvetësimin e gjuhës. Në rast se i dëgjojnë mësimdhënësit duke folur në dialekt, do të kenë vështirësi të flasin dhe të shkruajnë në gjuhën standarde.

Rekomandime

T'u kushtohet më tepër vëmendje aspekteve që ndërlidhen me përdorimin e gjuhës standarde, pasi normat nuk mund të nguliten te nxënësit, po nuk u përdorën me kujdes nga mësimdhënësit e tyre.

Fakultetet të bëjnë rishikimin e sylabuseve, të lëndëve mësimore, në mënyrë që të përgatisin mësimdhënësit me kompetenca të mjaftueshme gjuhësore.

Duke e ditur se gjuha është vlerë kombëtare dhe përdorimi i saj në shkolla është i detyrueshëm, mësimdhënësit të marrin pjesë në konferenca shkencore dhe në trajnime për të zotëruar dhe për të praktikuar drejt normat gjuhësore (fonetike, morfologjike, sintaksore dhe leksikore), gjatë të folurit dhe gjatë të shkruarit.

Mësimdhënësit, çfarëdo lënde që ligjërojnë, të flasin dhe të shkruajnë në gjuhën standarde shqipe, sepse shkolla është vendi më i përshtatshëm për përmirësimin e normave gjuhësore dhe përdorimin e drejtë të tyre.

Secili mësimdhënësit të reflektojë kulturë të lartë komunikimi, të përpiqet t'i luftojë lokalizmat dhe fjalët e huaja dhe këtë shprehë ta bartë te nxënësit e vet.

REFERENCAT

1. Akademia e Shkencave e RPS të Shqipërisë (1976). Fjalori Drejtshkrimor i Gjuhës Shqipe, Instituti i Gjuhësisë dhe i Letërsisë, Tiranë.
2. Bajçinca, I. (2003). Shqipja standarde në medie, administratë dhe institucione. Kulturë e Gjuhës 1, Prishtinë.
3. Bajçinca, I. (2016), Shqipja standarde dhe probleme rreth saj, Instituti Albanologjik i Prishtinës, Prishtinë.
4. Elezi, Sh. (2015). Përdorimi i shqipes standarde nga mësimdhënësit e ciklit fillor, Seminari XXXIV Ndërkombëtar për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.

5. Islamaj, Sh. (2004). Gjuha ligjërimi dhe fjala. Instituti Albanologjik i Prishtinës, Prishtinë.
6. Ismajli, R. (2005). Gjuhë standarde dhe histori identitetesh. AShSh, Tiranë.
7. Këlliçi-Goga N. (2014). Gjuha shqipe në sistemin e arsimit të lartë në Shqipëri, Studime Gjuhësore, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”, Prishtinë.
8. Kryeziu, B. (2006). Mësimi i gjuhës standarde në shkollë, Seminari XXV për Gjuhën, Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
9. Kuçi, S. (2006). Kujdesi për gjuhën standarde, Seminari XXV për Gjuhën Letërsinë dhe Kulturën Shqiptare, Prishtinë.
10. Lloshi, Xh. (2011). Shqipja, gjuhë e hapur dhe dinamike. ‘Onufri’, Tiranë.
11. Memushaj, R. (2005). Shqipja standarde, “Toena”, Tiranë.
12. Ministria e Arsimit dhe Shkencës (2020). Udhëzues metodologjik për mësimdhënësit, Prishtinë.
13. Morina, B. (2014). Roli i mësimdhënësve në përvetësimin e normës së shkruar në shkolla, Studime Gjuhësore, Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”, Prishtinë.
14. Munishi, Sh. (2013). Probleme të shqipes standarde në Kosovë, ‘ZeroPrint’, Prishtinë.
15. Potera, I., Shala, L., Mehmeti, S. (2020). Mësimi në distancë (E-mësimi në arsimin parauniversitar në Kosovë në rrethanat e krijuara nga pandemia covid-19), Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.
16. Rugova, B. (2009). Gjuha e gazetave, “Koha”, Prishtinë.
17. Shkurtaç, Gj. (2008). Si të shkruajmë shqip, “Toena”, Tiranë.
18. Vinca, A. (2010). Gjuha Standarde shqipe dhe bota akademike, Gjuha Shqipe, Prishtinë

VLERËSIMI I JASHTËM I PERFORMANCËS SË SHKOLLËS SI MEKANIZËM PËR SIGURIMIN E CILËSISË, GJENDJA DHE PERSPEKTIVA

Selim Mehmeti, hulumtues në Institutin Pedagogjik të Kosovës
E-mail: selimmehmeti.ipk@gmail.com

Abstrakt

Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës në arsimin parauniversitar në Kosovë ka filluar të realizohet nga Inspektorati i Arsimit, në bazë të politikave arsimore, procedurave dhe qasjes ndaj vlerësimit të përcaktuar nga Ministria e Arsimit dhe e Shkencës. Përvoja fillestare me një sistem të ri të vlerësimit të punës së shkollës, e filluar me vlerësim të jashtëm, nga viti shkollor 2017/2018, u shtrua si nevojë për t'iu qasur këtij hulumtimi, qëllimi i të cilit është marrja dhe analiza e mendimeve të bartësve kryesorë të vlerësimit të punës së shkollës për praktikën e realizimit të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës në arsimin parauniversitar në Kosovë dhe shqyrtimi kritik i raporteve të vlerësimit. Mostra e qëllimshme përfshin 61 respondentë, si inspektorë të arsimit, koordinatorë të cilësisë në Drejtoritë Komunale të Arsimit, drejtorë dhe koordinatorë të cilësisë së shkollave që kanë kryer vlerësim të jashtëm të shkollës. Përpunimi i të dhënave sasiore u realizua me paketën e programeve kompjuterike SPSS dhe Excel, ndërsa ato cilësore sipas parimeve të metodës së analizës së përmbajtjes të promovuar nga Creswell (2007) Gläser & Laudel (2013).

Gjetjet e hulumtimit tregojnë se ndryshimi i praktikave të vlerësimit të punës së shkollës, nga një sistem i inspektimit më shumë administrativ, në një sistem vlerësimi me karakter zhvillimor për shkollën, kërkon ndërrim të qasjes dhe procese pune e raporte cilësore që u mundësojnë shkollave për të kuptuar rolin dhe pritshmërinë për një performancë efektive dhe cilësore. Referuar gjetjeve të hulumtimit, procesi i vlerësimit të jashtëm i performancës së shkollës përshkruhet me zhvillime të ngadalshme dhe të fragmentarizuara, si rrjedhojë e mungesës së një qasjeje tërësore ndaj zhvillimeve dhe mekanizmave që lidhen me sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë. Në këtë kontekst, nevojitet koherencë dhe sinergji më e lartë ndërmjet proceseve dhe mekanizmave për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë. Rëndësia e hulumtimit qëndron në të kuptuarit e përvojave dhe njohurive më të thelluara sa i përket praktikës së vlerësimit, rolit dhe rëndësisë që ka vlerësimi i jashtëm i shkollës në sigurimin e cilësisë në shkollë.

Fjalët çelës: vlerësim i jashtëm, performancë e shkollës, sigurim i cilësisë.

EXTERNAL ASSESSMENT OF SCHOOL PERFORMANCE AS A MECHANISM FOR QUALITY ASSURANCE: THE SITUATION AND PERSPECTIVE

Abstract

External assessment of school performance in pre-university education in Kosovo is implemented by the Education Inspectorate, based on education policies, procedures and approach set by the Ministry of Education and Science. The study focuses at initial experiences of the new system of school performance assessment, starting in the school year 2017/2018. It aims at obtaining and analyzing the opinion of key stakeholders for school performance evaluation on actual practices of external school assessment in pre-university education, as well as, critical review of assessment reports. The research sample covered 61 respondents, including Education Inspectors, Quality Assurance Coordinators in Municipal Directorates of Educations, School Directors and Quality Assurance Coordinators in the schools that went through the external assessment process. Data processing was made with SPSS and Excel, while qualitative data were analyzed based on the principles of the method for content analysis promoted by Creswell (2007) Gläser & Laudel (2013).

Research findings reveal that the change of school assessment approach, from an inspection system which is rather administrative, to a system that is led by a developmental approach, requires change of approach followed by quality procedures and reports that enable schools to understand their role and expectations for an effective and qualitative performance. With a reference to research findings, external school assessment is characterized by slow and fragmented developments, as a consequence of missing comprehensive approach towards developments and mechanisms for quality assurance in pre-university education in Kosovo. In this context, there is a need for increased coherence and synergy between the processes and mechanisms for quality assurance in pre-university education in Kosovo. The importance of the study lays on understanding experiences and deepening the knowledge on practices of school assessment, on the role and importance of external assessment for quality assurance at school level.

Key words: *external assessment, school performance, quality assurance.*

1. HYRJE

Sistemi i vlerësimit të performancës së shkollës në Kosovë përbëhet nga vlerësimi i brendshëm (vetëvlerësimi i shkollës) dhe vlerësimi i jashtëm. Dokumenti i kornizës për sigurimin e cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë është referencë kryesore për sistemin e sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar dhe standardizimin e (i) procesit të vlerësimit të performancës së shkollës; (ii) Planifikimit Zhvillimor të Shkollës (PZSHS); dhe (iii) Planit vjetor të veprimit të punës së shkollës (MASHT & IPK, 2016).

Parimet dhe procedurat për vlerësimin e performancës së shkollës, si dhe bartësit kryesorë të këtij procesi, janë normuar e përcaktuar me Udhëzimin Administrativ (UA nr. 04/2017) për Vlerësimin e performancës së institucioneve arsimore në arsimin parauniversitar. Sipas këtij UA, vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës definohet si “kontroll i planifikuar, sistematik i standardeve në fushat e cilësisë të përcaktuara nga MASH, i cili kryhet në intervale të rregullta nga inspektorët e arsimit në bazë të kriterëve të cilësisë dhe treguesve të performancës, të përcaktuara me Kornizën për sigurimin e cilësisë”.

Komponent ligjor për realizimin e vetëvlerësimit të shkollës është mekanizmi i brendshëm në nivel shkolle, gjegjësisht ekipi i vetëvlerësimit (UA nr. 04/2017), ndërsa kompetent ligjor për realizimin e vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës është Inspektorati i Arsimit (IA), funksionet dhe veprimtaria e të cilit janë të rregulluara me Ligjin për Inspektoratin e Arsimit (2018)³ dhe aktet nënligjore që derivojnë nga ky ligj.

³ Referuar Ligjit Nr. 06/L -046 për Inspektoratin e Arsimit në Republikën e Kosovës, Inspektorati i Arsimit kryen këto funksione:

- Funksionin vlerësues – vlerëson cilësinë e shërbimit të institucioneve arsimore;
- Funksionin kontrollues – kontrollon pajtueshmërinë e veprimtarisë së institucioneve arsimore me aktet ligjore dhe nënligjore në fuqi;
- Funksionin këshillues – këshillon drejtuesit dhe punonjësit e institucioneve arsimore;
- Funksionin informues/raportues – informon ministrin, DKA-të dhe institucionet arsimore për gjetjet e inspektimit, si dhe i publikon ato në baza vjetore;
- Funksioni mbështetës për promovimin e praktikave të suksesshme të institucioneve arsimore dhe zhvillimin e politikave arsimore.

Qasja e vlerësimit të performancës së shkollës (VPSH) në Kosovë është para së gjithash zhvillimore, duke shërbyer për planifikimin zhvillimor të shkollës dhe për monitorimin e zbatimit të tij nga vetë shkolla dhe autoritetet arsimore. Njëkohësisht, sistemi VPSH shërben edhe për përcjelljen, monitorimin dhe mbikëqyrjen e cilësisë së menaxhimit dhe shërbimeve arsimore të shkollës (MASHT & IPK, 2016).

Sipas raportit të vlerësimit afatmesëm: *Zbatimi i Planit Strategjik për Arsimin në Kosovë 2017-2021*, deri në qershor të vitit 2019, vetëm 4% e institucioneve arsimore parauniversitare i janë nënshtruar vlerësimit të jashtëm të performancës, institucionet arsimore të cilat paraprakisht kanë realizuar vetëvlerësimin/vlerësimin e brendshëm të shkollës (Mehmeti, S., Boshtrakaj, L., & Mehmeti, F., (2019). Kjo rrethanë paraqet një mundësi dhe është me rëndësi teorike e praktike që të analizohet relacioni ndërmjet vlerësimit të jashtëm dhe të brendshëm të shkollave në funksion të sigurimit të cilësisë, dhe të dihen perceptimet e bartësve të procesit të vlerësimit të jashtëm.

Në anën tjetër, bazuar në hulumtimin Mehmeti, S. Boshtrakaj, L., Bytyqi, L. Zylfiu, H. & Potera, I. (2018), por edhe në takimet me inspektorë të arsimit, koordinatorë të cilësisë në shkolla dhe DKA, vërehet një shqetësim i shtuar lidhur me cilësinë e performancës së shkollës, cilësinë e vlerësimit të jashtëm dhe shfrytëzimin e gjetjeve të vlerësimit për sigurimin e cilësisë së punës së shkollës dhe të sistemit të arsimit parauniversitar. Ky ishte një shtytës kryesor për t’iu qasur këtij hulumtimi, qëllimi i të cilit është marrja dhe analiza e raporteve të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës dhe e perceptimeve të personelit të shkollës, të cilët janë të lidhur me këtë proces dhe të atyre që realizojnë vlerësimin e jashtëm, lidhur me cilësinë e realizimit të vlerësimit të jashtëm dhe të shfrytëzimit të gjetjeve për përmirësimin dhe avancimin e performancës së shkollës.

2. KONTEKSTI TEORIK

Sistemi i sigurimit të cilësisë “përfshin të integruara të gjithë politikat, procedurat, rregullat kriteret, mjetet, instrumentet e mekanizmat e verifikimit, që të gjitha së bashku sigurojnë dhe përmirësojnë cilësinë e kërkuar nga një institucion shkollor” (EU, 2015). Nga analiza e sistemeve

arsimore të vendeve anëtare të EU-së, referuar hulumtimit komparativ për sigurim të cilësisë në sistemet shkollore të BE-së, vlerësimi i jashtëm i shkollës, i aplikuar që në fillim të vitit 2000, si qasje për sigurim të cilësisë në disa vende, ka filluar të gjejë aplikim të gjerë në mbarë Evropën. Në 27 nga 31 sisteme arsimore, në të cilat aplikohet vlerësimi i jashtëm i shkollës, ky proces realizohet nga inspektoratet e arsimit në nivel qendror (European Commission, 2015).

Kriteret që shfrytëzohen për vlerësimin e jashtëm të shkollës janë kryesisht të standardizuara. Në shumicën e sistemeve arsimore, vlerësimi i jashtëm fokusohet në një spektër të gjerë të aktiviteteve të shkollës, duke përfshirë detyrat dhe përgjegjësitë e lidhura me procesin mësimor dhe udhëheqjen e shkollës, rezultatet e nxënësve, si dhe përmbushjen e kërkesave të përcaktuara me kuadrin rregullativ të punës së shkollës. Vlerësuesit bazohen kryesisht në një kornizë të vendosur në nivel qendror, e cila përcakton në formë të strukturuar jo vetëm pikat kryesore të vlerësimit të jashtëm, por edhe standardet e “shkollës së mirë”. Në anën tjetër, procedurat e vlerësimit të jashtëm të shkollave në sistemet shkollore të BE-së janë pothuajse homogjene. Kryesisht bazohen në një strukturë që konsiston në tre hapa kryesorë: analizën e raporteve të vetëvlerësimit, vizitat vlerësuese në shkolla dhe raportimin.

Sigurimi i cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë, ashtu si në sistemet arsimore të shumicës së shteteve të Bashkimit Evropian (BE), por edhe të shteteve të tjera, paraqet një dimension të veçantë të reformës arsimore, reformë e cila në dokumentet zyrtare ka në fokus përkrahjen e nxënësve në zotërimin e kompetencave kryesore të përvijuara me kurrikulën e re.

Aspektet kryesore për vlerësimin e performancës së shkollës në Kosovë janë fushat e cilësisë së institucionit arsimor⁴ (aspekti vertikal i cilësisë së

⁴ Fushat e cilësisë janë shtyllat kryesore, në kuadër të së cilave zhvillohen aktivitetet menaxheriale, arsimore e edukative në shkollë. Fushat e cilësisë janë të përcaktuara në Kornizën për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës dhe shërbejnë për të orientuar dhe për të siguruar koherencë në mes të procesit të vetëvlerësimit dhe të vlerësimit të jashtëm të shkollës. Fushat e cilësisë ndërlidhen me parimet e Kornizës së Kurrikulës të Arsimit Parauniversitar të Kosovës dhe sigurojnë mbulueshmëri të aspekteve të rëndësishme të zhvillimit të shkollës.

shkollës), kriteret e cilësisë⁵ që e përshkruajnë pritjen bazike që duhet të arrihet (shtrirja) dhe treguesit e performancës⁶ së shkollës (thellësia e vlerësimit)⁷. Këto aspekte përbëjnë standardizimin e sistemit të vlerësimit të performancës së shkollës në Kosovë, gjegjësisht standardizimin e vlerësimit të brendshëm dhe vlerësimit të jashtëm.

Sipas politikave arsimore në Kosovë, vlerësimi u referohet proceseve që përdoren për të grumbulluar, analizuar dhe vlerësuar dëshmitë e arritjeve individuale në mësimdhënie, praktikë profesionale të udhëheqjes së institucionit arsimor dhe arritjes së pritshmërive nga institucioni arsimor (Ligji për Inspektoratin e Arsimit). Në anën tjetër, në dokumentet e OECD-së, që lidhen me vlerësimin brenda sistemit arsimor, koncepti vlerësim përfshin në vete gjithë procesin e matjes dhe të gjykimit për dukurinë apo gjendjen për të cilën bëhet.

Vlerësimi i jashtëm i institucioneve, përkatësisht vlerësimi i jashtëm i shkollës, është një përvojë fillestare në kuadër të sistemit për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë. Secili proces, sidomos proceset e ndjeshme dhe të reja, që fillojnë për herë të parë, patjetër që duhet pasur parasysh kultura e vlerësimit brenda sistemit arsimor, (OECD, 2013). Për më tepër, tendenca në arsimin parauniversitar të Kosovës drejt autonomisë së shkollës, fillimi i zbatimit të vetëvlerësimit të shkollës, rrit nevojën për të monitoruar se si po punojnë shkollat, për të vlerësuar cilësinë e procesit të vetëvlerësimit dhe përdorimit të rezultateve të tij për vendimmarrje në nivel shkolle, cilësinë e zbatimit të reformës kurrikulare dhe funksionimit të mekanizmave për sigurimin e cilësisë në nivel shkolle.

Karakteri zhvillimor i sistemit të vlerësimit të performancës së shkollës dhe kërkesat e shoqërisë për të përmirësuar cilësinë e arsimit, reflektuar mjaft

⁵ Kriteret e cilësisë janë nënndarje të fushave të cilësisë, të cilat janë të përcaktuara në Kornizën për vlerësimin e performancës së shkollës dhe shërbejnë për të siguruar qasje më sistematike gjatë mbledhjes së të dhënave dhe koherencë në mes të dy proceseve të vlerësimit (të jashtëm dhe të brendshëm).

⁶ Treguesit e performancës së shkollës janë deklarata afirmative të pritshmërive të performancës në kuadër të secilit kriter të cilësisë. Treguesit ndihmojnë për të konstatuar nivelin e performancës së shkollës në raport me pritshmëritë. Ata janë referenca kryesore me rastin e vlerësimit të performancës së shkollës në kuadër të kritereve përkatëse.

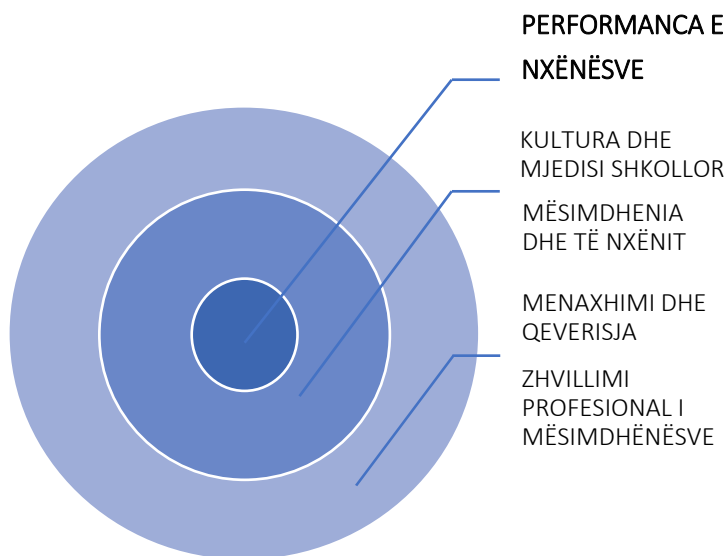
⁷ Më gjerësisht, shih dokumentin: Kornizën për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës. MASHT, 2016.

kritike edhe në raportet e hulumtimit PISA (Raportet PISA 2015 dhe 2018), kërkojnë që vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës të përmbushë rolin që ka, të ushtrojë kontroll të planifikuar, sistematik, dhe të garantojë që institucionet arsimore në Kosovë punojnë sipas standardeve të cilësisë të përcaktuara nga MASH-i.

Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës në Kosovë, referuar udhëzuesit për vlerësim të jashtëm të performancës së shkollës (IPK, 2017), duhet të jetë vlerësim:

- i fokusuar në rezultate të performancës së shkollës, arritjet e nxënësve;
- i bazuar në dëshmi të verifikuara;
- i ndjeshëm ndaj veçorive të shkollës;
- i pasqyrimin të gjendjes dhe trendit të performancës së shkollës;
- në funksion të planifikimit zhvillimor të shkollës;
- në funksion të sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar.

Fusha e cilësisë *Performanca se nxënësve* është dimensionin thelbësor për vlerësimin e performancës së shkollës, pasi që pasqyron efektivitetin e shkollës në realizimin e misionit thelbësor të saj (IPK, 2017).



Vlerësimi i jashtëm shërben si metavlerësim për procesin e vetëvlerësimit të shkollës, me qëllim (a) analizën e kapacitetit të shkollës për vetëvlerësim, (b) shfrytëzimin e gjetjeve të vetëvlerësimit për planifikim të përmirësimit/avancimit të cilësisë dhe (c) identifikimin e pikave të dobëta, respektivisht nevojave për përkrahjen e shkollave në procesin e vetëvlerësimit dhe planifikimit zhvillimor (Mehmeti, S. Boshtrakaj, L., Bytyqi, L. Zylfiu, H. & Potera, I., 2018).

Ashtu si vlerësimi i punës dhe performancës së individit, edhe vlerësimi i performancës së institucionit arsimor/shkollës është proces kompleks dhe mjaft i ndjeshëm. Prandaj, hulumtimi ynë do të fokusohet në (i) analizën e perceptimeve të bartëve të këtij procesi, lidhur me praktikën e realizimit të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës dhe pritjet e tyre nga ky proces; dhe (ii) analizën e kujdesshme të raporteve të vlerësimit të jashtëm, dokumentimin e këtij procesi dhe udhëheqjen e tij bazuar në parimet kryesore të vlerësimit të performancës së shkollës.

3. METODOLOGJIA

Hulumtimi është i bazuar në modelin vlerësues zhvillimor, me qasje të përzier, sasiore dhe cilësore. Zakonisht, modelet vlerësuese pyesin nëse një program ose projekt ka arritur qëllimet e parapara, vlerëson se sa mirë ka funksionuar një proces, nëse një ndërhyrje apo ndryshim i caktuar ka sjellë rezultatet e synuara, për të parë se çfarë funksion, çfarë nuk funksionon, pse etj. (Matthews & Ross, 2010). Modeli i vlerësimit zhvillimor është i bazuar në parimet se vlerësimi është i vazhdueshëm dhe se rezultatet tregohen për të gjitha palët e interesit (Manninen, J., 2014), në mënyrë që rezultatet e hulumtimit të merren në konsideratë gjatë fazave të tjera të zbatimit.

Qëllimi i hulumtimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi i këtij hulumtimi është të vlerësojë dhe të prezantojë praktikën e zbatimit të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës: pritjet, mësimet, sfidat, mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin më efektiv të vlerësimit të jashtëm, sipas mendimeve të bartësve kryesorë të këtij procesi dhe analizës së raporteve të vlerësimit të jashtëm. Gjithashtu, ky hulumtim ka për qëllim të nxjerrë përfundime dhe rekomandime për

masat që duhet ndërmarrë në përmirësimin dhe avancimin e praktikave të vlerësimit të jashtëm, që është synim kryesor i këtij hulumtimi.

Hulumtimi synon t'u përgjigjet këtyre pyetjeve kërkimore:

- *Çfarë është niveli i informimit, përgatitjes dhe kontributit për realizimin e VJPSH-së?*
- *Cilat janë mësimet dhe vështirësitë kryesore të nxjerra nga realizimi i VJPSH-së?*
- *Çfarë është cilësia e raporteve të VJPSH-së?*
- *Cilat janë praktikatat e shfrytëzimit të rezultateve/gjetjeve nga VJPSH-ja?*
- *Cilat janë mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin e VJPSH-së?*

Dizajni i hulumtimit

Referuar qëllimit kryesor të hulumtimit, përmirësimin dhe avancimin të praktikave të vlerësimit të jashtëm, ky hulumtim konsiderohet hulumtim i aplikuar, me adresim të çështjeve që lidhen me vlerësimin e jashtëm të performancës së shkollës. Sipas Kumar (2017), hulumtimi i aplikuar lidhet me hulumtimin që mbledh dhe interpreton të dhëna, në mënyrë që të përdoren për formulimin e politikave ose përmirësimin e praktikës (cituar nga Vogrinc, J. & Saqipi, B., 2020).

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë personeli i shkollave që lidhen me sigurimin e cilësisë së shkollës, koordinatorët e cilësisë në nivel komune dhe inspektorët e arsimit, të cilët e kanë bërë vlerësimin e jashtëm të performancës së shkollës. Nga kjo popullatë është përzgjedhur mostra e qëllimshme (Creswell, 2014), të cilën e përbëjnë gjithsej 61 respondentë, në bazë të rolit të tyre në procesin e vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës.

Kriter për përzgjedhjen e mostrës ishte personeli i shkollave që kanë përfunduar procesin e VJPSH-së në periudhën 2017-2019 dhe kanë marrë

raportin e vlerësimit të jashtëm, si dhe inspektorët e arsimit që ishin pjesë e vlerësimit-vlerësues të jashtëm dhe koordinatorët e cilësisë në komuna që mbështesin procesin e VJPSH-së.

Tabela 1. Përbërja e mostrës sipas pozitive të lidhura me procesin e VJPSH-së

Pozita në punë/institucion	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Drejtor & zv.drejtor i shkollës	21	34.5	34.5	34.5
Koordinator i cilësisë & pedagog/ psikolog i shkollës	18	29.5	29.5	64.0
Kryetar i KDSH	4	6.6	6.6	70.6
Udhëheqës & inspektor i arsimit në sektorin e arsimit (SIA)	13	21.3	21.3	91.9
Koordinatorë i cilësisë & zyrtar arsimor në DKA	5	8.1	8.1	100.0
Total	61	100.0	100.0	

Metodat dhe instrumentet e hulumtimit

Me anë të desk research – hulumtimit kabinetik, është bërë një analizë gjithëpërfshirëse politikave arsimore që lidhen me sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar dhe me vlerësimin e performancës së shkollës dhe e raporteve të vlerësimit të jashtëm të hartuara nga inspektorët e arsimit të përfshirë në këtë proces të vlerësimit.

Analiza krahasuese e raporteve të VJPSH-së është bërë me anë të listë-kontrollit, e cila ka përfshirë tregues, të cilët kanë mbuluar aspekte kryesore të përmbajtjes së raporteve të VJPSH-së, përfshirë aspektet që lidhen me: (i) Përmbledhjen e procesit të VJPSH-së; (ii) Të dhënat e përgjithshme për shkollën; dhe (iii) Gjetjet kryesore nga vlerësimi i jashtëm.

Ndërsa, hulumtimi me respondentët është realizuar me një pyetësor të tipit miks, të mbyllur – të ndërtuar në pesë shkallët e vlerësimit Likert, dhe të hapur. Me ndihem e pyetësorit, i cili është ndërtuar me gjithsej 31 kërkesa,

është kërkuar nga respondentët e këtij hulumtimi që në bazë të rolit të tyre në procesin e vlerësimit të jashtëm të shkollës, të ofrojnë sa më shumë detaje lidhur me atë se si e kanë parë këtë proces dhe cilat janë mendimet e tyre për aspektet që ka mbuluar ky hulumtim, si informimin, përgatitjet dhe kontributin për realizimin e vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës, mësimet dhe vështirësitë kryesore të nxjerra nga realizimi i VJPSH-së, praktikat e shfrytëzimit të rezultateve/gjetjeve nga VJPSH, mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin e VJPSH-së.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Paraprakisht janë kontaktuar respondentët e përzgjedhur për mostër, përmes e-mailit ose telefonit, të cilët janë njoftuar me qëllimin e hulumtimit dhe janë pyetur nëse dëshirojnë të jetë pjesë e këtij hulumtimi. Pasi që pranuan të përgjigjen, iu dërgua pyetëtori secilit kandidat veç e veç, përveç atyre në nivel shkolle, të cilëve pyetëtorin dhe informacionet shtesë ua dërguam përmes drejtorëve të shkollave. Me rastin e dërgimit të pyetëtorit, u dhanë edhe sqarime se pjesëmarrja në hulumtim është e vullnetshme, besueshmërinë, sigurimin e anonimitet të plotë dhe afatin e plotësimit të pyetëtorit.

Pyetëtori u realizuan online. Plotësimi i pyetëtorit online ka marrë kohë rreth 15 minuta. Nga plotësimi i të gjitha kërkesave të pyetëtorit, të dhënat janë mbledhur në mënyrë automatike, në bazën e krijuar përmes Google forms.

Procedura e analizës së të dhënave

Sipas Grbich (2007), analiza është procesi i segmentimit, kategorizimit dhe rilidhjes së aspekteve të dhënave përpara interpretimit të tyre përfundimtar (cituar nga Matthews & Ross, 2010). Për analizën e të dhënave të siguruara nga pyetëtori me pyetje të tipit të mbyllur u përdor qasja tematike e orientuar nga baza e të dhënave sipas kategorive të pyetjeve të vendosura në pyetësorë. Pastaj, brenda kategorive të pyetjeve u bënë analiza statistikore përshkruese të nevojshme për natyrën e modelit të këtij hulumtimi, për të ofruar detaje lidhur me atë se si respondentët e kanë parë procesin e

vlërësimit të jashtëm të shkollës dhe cilat janë mendimet e tyre për aspektet që ka mbuluar ky hulumtim.

Metoda e analizës së përmbajtjes (Gläser & Laudel, 2013) është përdorur për analizën e të dhënave cilësore. Përpunimi i të dhënave cilësore të mbledhura me listë kontrollin për analizë krahasuese të raporteve të vlerësimit të jashtëm dhe të dhënave nga pyetjet e hapura në pyetësorë, është bërë duke i koduar konceptet relevante të raporteve të vlerësimit të jashtëm dhe të aspekteve të përshkruara në raporte të vlerësimit dhe të atyre të përshkruara nga vetë respondentët, pastaj duke bërë nxjerrjen e temave, koncepteve kryesore dhe përshkrimin e tyre. Kjo qasje mundësoi që problemet e ngritura të klasifikohen, të interpretohen dhe të përshkruhen në kategori tematike dhe të lidhen me pyetjet kërkimore, në bazë të cilave pastaj janë nxjerrë edhe konkluzione nga hulumtimi dhe rekomandime se si të veprohet në të ardhmen.

Kufizimet. Rrethanat e krijuara nga pandemia pamundësuan realizimin e intervistave dhe fokus grupeve, siç ishte planifikuar me projektin e këtij hulumtimi. Prandaj, u shfrytëzua qasja nëpërmjet Google forms për pyetësorin online dhe nëpërmjet e-malit për raportet e vlerësimit të jashtëm dhe për të marrë sqarime të nevojshme. Mirëpo, pavarësisht nga këto kufizime, ne vlerësojmë se hulumtimi mbetet një burim i mirë informacioni për institucionet përgjegjëse që ndërlidhen vlerësimin e performancës së shkollës dhe sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar.

4. REZULTATET

Në këtë kapitull prezantojmë rezultatet e hulumtimit, të ndara në pesë pjesë. Në pjesën e parë prezantohen këndvështrimet e respondentëve të përfshirë në hulumtim lidhur me informimin, përgatitjet, kontributin dhe efikasitetin e përfaqësuesve të institucioneve arsimore të përfshirë në realizimin e vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës. Në pjesën e dytë prezantohen gjetjet nga këndvështrimet e respondentëve lidhur me vlerësimin e jashtëm të shkollës- mësimet, vështirësitë kryesore, përparësitë, mangësitë dhe problemet më të mëdha në punën e shkollave, të cilat janë identifikuar nga VJSH-ja. Në pjesën e tretë prezantohen gjetjet nga analiza

krahasuese e raporteve të vlerësimit të jashtëm, raporteve të shkollave të përfshira në këtë hulumtim. Në pjesën e katërt prezantohen gjetjet referuar këndvështrimeve të respondentëve të përfshirë në hulumtim, lidhur me praktikën e shfrytëzimit të rezultateve/gjetjeve nga vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës. Ndërsa në pjesën e pestë, prezantohen gjetjet për mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin e VJPSH-së, referuar këndvështrimeve të respondentëve të hulumtimit.

Analiza faktoriale shpjeguese përfshin faktorët e pavarur, që lidhen me mbarëvajtjen e procesit të vlerësimit të jashtëm të shkollës dhe udhëheqjen e këtij procesi, si informimi i aktorëve kryesorë që lidhen me këtë proces, përgatitjet institucionale, angazhimi dhe kontributi i aktorëve kryesorë në realizimin e procesit të vlerësimit të jashtëm, shfrytëzimi i rezultateve/gjetjeve, mundësitë dhe nevojat për mbështetje. Ndërsa faktor i varur është vlerësimi i jashtëm – mësimet dhe gjetjet kryesore.

Faktorët e pavarur janë analizuar përmes 24 pyetjeve, ndërsa faktori i varur është matur përmes 7 pyetjeve. Koeficienti i besueshmërisë Cronbach's Alpha ka vlerën 0,78 ndërsa KMO and Bartlett's Test ka vlerën 0.81, vlera këto që tregojnë për një besueshmëri të lartë. Edhe për faktorin e varur, vlerësimin e jashtëm, koeficienti i besueshmërisë është i lartë, Cronbach's Alpha ka vlerën 0,83 ndërsa KMO and Bartlett's Test ka vlerën 0.79.

4.1. Informimi, përgatitjet, angazhimi dhe kontributi në realizimin e vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës

Informimi me sistemin e vlerësimit, dokumentet që e rregullojnë sistemin e vlerësimit të shkollës dhe rolin e aktorëve kryesorë në këtë proces

Në pyetjen që lidhet me aspektet e informimit, si: informimi me sistemin e vlerësimit, dokumentet që e rregullojnë sistemin e vlerësimit të shkollës dhe rolin e aktorëve kryesorë në vlerësimin e jashtëm të performancës së shkollës, pjesëmarrësit në mostër kanë pasur mundësi të vlerësojnë nivelin e informimit të tyre për këto aspekte me 6 pohime kryesore, në pesë shkallë të Likert, aspak (1) dhe plotësisht (5). Nga (N=61) pjesëmarrësit në këtë

hulumtim, pjesa më e madhe e tyre (rreth 64%) janë shprehur se në masë të mirë ose plotësisht janë të informuar me aspektet kryesore që lidhen me VJPSH, rreth 26 % deri në një masë janë të informuar, kurse rreth 10 % aspak ose pak janë të informuar.

Tabela 2. Përgjigjet sipas pozitës lidhur me informimin për sistemin e vlerësimit të performancës së shkollës dhe rolin e tyre në procesin e vlerësimit të jashtëm

Pozita në punë/ institucion	Aspak & Pak		Deri në një farë mase		Në masë të mirë & Plotësisht		Total Nr.
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
Drejtor & zv.drejtor i shkollës	1	4.8	7	33.3	13	61.9	21
Koordinator i cilësisë & pedagog/ psikolog i shkollës	3	16.7	3	16.7	12	66.6	18
Kryetar i KDSH-së	2	50.0	2	50.0	0	0.0	4
Udhëheqës & inspektor i arsimit në sektorin e arsimit (SIA)	0	0.0	2	15.4	11	84.6	13
Koordinator i cilësisë & zyrtar arsimor në DKA	0	0.0	2	40.0	3	60.0	5
Total	6	9.8	16	26.2	39	63.9	61

Nga të dhënat e prezantuara në tabelën e mësipërme, shihet se informimi për sistemin e vlerësimit të performancës së shkollës dhe rolin e vlerësimit të jashtëm është relativisht i lartë, por jo i mjaftueshëm, sidomos te mekanizmat e shkollës, si Këshilli Drejtues i Shkollës (KDSH) apo stafi profesional, siç janë pedagogët dhe psikologët në shkolla.

Pavarësisht faktit që vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës nuk i vlerëson mësimdhënësit individualisht apo menaxhmentin e shkollës në mënyrë individuale, akti i vlerësimit shkakton një reagim nga ana e individit dhe institucionit, si në përjetime, ashtu edhe në stres dhe frikë. Kjo mund të jetë më e madhe tek ata që nuk janë mësuar me një vlerësim të tillë dhe me idenë se dëshirojnë të dalin sa më mirë në vlerësime.

Referuar mendimit të respondentëve nga shkollat pjesëmarrëse në këtë hulumtim, në pyetjen: *Si është pritur, përjetuar, fillimi i vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës?*, nuk reflektohet shqetësim, stres apo frikë e madhe. Ndërsa, referuar inspektorëve të arsimit (IA) të përfshirë në VJPSH dhe të koordinatorëve të cilësisë/zyrtarëve arsimorë (ZA) në DKA, që kanë mbështetur këtë proces, në disa shkolla është parë shqetësimi, stresi dhe frika që në fillimet e vlerësimit, më shumë se nuk do të dalin mirë nga ky proces i vlerësimit, pavarësisht faktit se VJPSH është proces zhvillimor për shkollat.

Tabela në vijim prezanton përgjigjet e respondentëve nga shkollat në pyetjen *Si është pritur, përjetuar, fillimi i vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës?* përgjigjet e inspektorëve të arsimit dhe zyrtarëve arsimorë në pyetjen drejtuar atyre: *Si e kanë pritur dhe përjetuar shkollat procesin e fillimit të VJSH-së?*

Tabela 3. Përgjigjet lidhur me pritjet e shkollave për fillimin e VJPSH-së

	Me shumë shqetësim, stres dhe frikë & Me pak shqetësim, stres dhe frikë		Deri diku me shqetësim, stres dhe frikë		Me qetësi, interesim dhe gatishmëri & Me mobilizim, interesim dhe gatishmëri		Total
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.
Mendimi i përfaqësuesve të shkollave	0	0	6	14.0	37	86.0	43
Mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA	3	16.7	7	38.9	8	44.4	18
Total	3	4.9	13	21.3	45	73.8	61

Nga të dhënat e prezantuara në tabelën e mësipërme, shihet se rreth 17% e respondentëve nga IA dhe DKA janë shprehur se shkollat e kanë pritur fillimin e VJPSH-së me shumë shqetësim, stres dhe frikë, apo me pak shqetësim, stres dhe frikë dhe në përqindje shumë më të lartë kundrejt përfaqësuesve të shkollave (rreth 39 %) janë shprehur se shkollat deri diku e kanë pritur këtë proces me shqetësim, stres dhe frikë.

Përgatitjet institucionale për realizimin e VJPSH-së

Përgatitjet e shkollës për realizimin e VJPSH-së lidhen me (i) informimin e komunitetit të shkollës me pakon e vlerësimit të performancës së shkollës dhe me planin e Inspektoratit të Arsimit për vlerësimin e jashtëm, rolin e tyre në këtë proces; (ii) ndarjen e përgjegjësive në kuadër të këtij procesi; dhe (iii) përgatitjen e dokumentimit të punës së shkollës në kuadër të kriterëve të cilësisë dhe treguesve të performancës së shkollës.

Ndërsa, përgatitjet e Inspektoratit të Arsimit për realizimin e VJPSH-së lidhen me: (i) njoftimin e shkollës për procesin e vlerësimit; (ii) mbajtjen e takimit fillestar me shkollën lidhur me organizimin e procesit të vlerësimit në nivel shkolle; (iii) analizën e informatave bazike për shkollën; (iv) identifikimin e burimeve dhe instrumenteve për mbledhjen e të dhënave; (v) përgatitjen e instrumenteve të vlerësimit; dhe (vi) mbajtjen e takimit informativ me pjesëmarrësit nga shkollat që do të përfshihen në vlerësim, si me pyetësorë, intervista, apo fokus-grupe. Kurse, përgatitjet e zyrtarëve arsimorë në DKA për realizimin e VJPSH-së, në shkollat e komunës së tyre, lidhen me informimin e shkollave, mbajtjen e komunikimit në fazën përgatitore me IA dhe në pjesëmarrjen në takimet përgatitore dhe në aktivitetet tjera sipas planit të vlerësimit nga IA.

Në pyetjen se sa jeni të kënaqur me përgatitjet nga institucioni juaj për realizimin e VJPSH-së, kemi përgjigjet si në vijim, respondentët nga shkollat shprehin nivel më të lartë të kënaqësisë me përgatitjet e institucioneve të tyre, kundrejt respondentëve nga IA dhe DKA.

Tabela 4. Përgjigjet lidhur me nivelin e kënaqësisë me përgatitjet e institucionale për realizimin e VJPSH-së

	Aspak të kënaqur & Disi të kënaqur		Mesatarisht të kënaqur		Të kënaqur & Plotësisht të kënaqur		Total Nr.
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
Mendimi i përfaqësuesve të shkollave	2	4.7	9	20.9	32	74.4	43
Mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA	4	22.2	9	50.0	5	27.8	18
Total	6	9.8	18	29.5	37	60.7	61

Në anën tjetër, në analizën krahasuese në pyetjet e hapura respondentët nga IA dhe DKA shprehen se nuk janë të kënaqur me nivelin e pritjeve të tyre për përgatitjet në realizimin e VJPSH, për shkak të angazhimeve të tyre të shumta, proceseve tjera, në të cilat ata janë të angazhuar, si dhe për shkak të numrit të vogël të stafit të tyre, sidomos numrit të inspektorëve të arsimit të angazhuar në vlerësimin e punës së shkollës.

Angazhimi dhe kontributi i aktorëve kryesorë, që kanë rol në VJPSH

Respondentët e këtij hulumtimi me një pyetje të veçantë janë pyetur se sa jeni të kënaqur me punën, angazhimin dhe kontributin personal për realizimin e VJPSH-së. Lidhur me këtë pyetje, kemi përgjigjet si në vijim.

Tabela 5. Përgjigjet lidhur me nivelin e kënaqësisë me angazhimin dhe kontributin personal për realizimin e VJPSH-së

	Aspak të kënaqur & Disi të kënaqur		Mesatarisht të kënaqur		Të kënaqur & Plotësisht të kënaqur		Total Nr.
	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	
Mendimi i përfaqësuesve të shkollave	1	2.3	8	18.6	34	79.1	43
Mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA	3	16.7	3	16.7	12	66.7	18
Total	4	6.6	11	18.0	46	75.4	61

Rezultatet nga tabela më sipër tregojnë se respondentët nga shkollat janë më të kënaqur me punën, angazhimin dhe kontributin e tyre personal në realizimin e VJPSH-së. Në anën tjetër, nga mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA-ve, shihet se zyrtarët arsimorë në DKA janë më pak të kënaqur me punën, angazhimin dhe kontributin e tyre në realizimin e VJPSH-së në shkollat e komunës së tyre. Kjo mund të shpjegohet për faktin se roli i tyre është mbështetës dhe se ata nuk janë duke mundur ta përmbushin rolin e tyre në këtë proces, për shkak edhe të angazhimeve dhe roleve të tjera që kanë në DKA.

Përgatitjet institucionale për realizimin e VJPSH-së, në masë të madhe, varen se sa kanë qenë efektivë personat që kanë rol koordinues në nivel shkollë dhe të DKA-së. Prandaj, nga respondentët e përfshirë në këtë hulumtim është kërkuar të shprehin mendimin e tyre se sa kanë qenë efektivë drejtorët e shkollave dhe koordinorët e cilësisë në shkolla në aktivitetet përgatitore në realizimin e VJPSH. Rezultatet e përgjigjeve prezantohen në tabelën në vijim.

Tabela 6. Përgjigjet në pyetjen Sa efektiv e konsideroni drejtorin e shkollës/ koordinorin e cilësisë së shkollës në përmbushjen e rolit të tij/saj në procesin e VJPSH-së?

Alternativat për përgjigje	Mendimi i përfaqësuesve të shkollave, në %		Mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA, në %	
	Për drejtorët e shkollave	Për KC	Për drejtorët e shkollave	Për KC
a) Aspak efektiv	2.3	0.0	0.0	0.0
b) Pak efektiv	2.3	4.7	11.1	11.1
c) Mesatar	9.3	16.3	44.4	38.9
d) Efektiv	39.5	46.5	22.2	22.2
e) Shumë efektiv	46.5	32.6	22.2	27.8

Siç shihet nga të dhënat e tabelës, sipas respondentëve nga shkollat, drejtorët e shkollave janë më efektivë në punën e tyre përgatitore për realizimin e VJPSH-së. Megjithatë, shihet se në mesin e drejtorëve të shkollave ka të tillë që janë pak efektivë në këtë proces, ose aspak efektivë, dhe të tillë që kanë treguar efektivitet mesatar në këtë proces. Vlerësimet e IA dhe zyrtarëve arsimorë në DKA janë pothuajse të njëjta për efektivitetin e drejtorëve dhe KC në realizimin e VJPSH, pak më pozitive për KC në shkolla.

4.2. Vlerësimi i jashtëm i shkollës - mësimet dhe gjetjet kryesore

Mësimet kryesore të nxjerra nga realizimi i VJPSH-së

Realizimi i VJPSH-së është një përvojë e re për Inspektoratin e Arsimit dhe për shkollat e përfshira në këtë proces. Pavarësisht kësaj, referuar përgjigjeve të respondentëve të përfshirë në këtë hulumtim, realizimi i VJPSH-së ka vënë në lëvizje disa mekanizma institucionalë, si në nivel të shkollës, ashtu edhe në nivel të DKA-ve dhe Inspektoratit të Arsimit. Nga ky proces, sipas respondentëve të përfshirë në këtë hulumtim, janë nxjerrë disa mësimet. Në pyetjen e hapur lidhur me mësimet nga procesi i realizimit të VJPSH-së, respondentët nga shkollat shprehen se kanë mësuar më së shumti për:

- Përgatitjet që duhet të bëjnë shkollat për realizimin me sukses të VJPSH-së;
- Metodologjinë e punës së inspektorëve për VJPSH-në;
- Instrumentet për mbledhjen e të dhënave që përdoren nga inspektorët e arsimit;
- Dallimet ndërmjet vlerësimit të brendshëm/vetëvlerësimit dhe vlerësimit të jashtëm;

Në anën tjetër, duke analizuar përgjigjet e IA dhe ZA për procesin e realizimit të VJPSH-së, mësimet kryesore nga ky proces ishin:

- Mobilizimi institucional i shkollës për të treguar performancën e saj në kriteret dhe fushat e cilësisë së shkollës;
- Nevojat për ndryshime në qasjen e informimit të shkollave për VJPSH dhe përfitimet e shkollës nga ky proces;
- Dallimet ndërmjet vlerësimit të brendshëm/vetëvlerësimit dhe vlerësimit të jashtëm;
- Nevojat për përkrahjen e shkollave në zhvillimin e kapaciteteve për realizim cilësor të vetëvlerësimit dhe të përgatitjeve për procesin e VJPSH-së etj.

Pavarësisht dallimeve në mes të gjetjeve nga vetëvlerësimi dhe atyre nga vlerësimi i jashtëm, duhet theksuar se respondentët nga shkollat në përqindje mjaft të lartë, rreth 80%, shprehen se VJPSH-ja u ka ndihmuar shkollave në masë të mirë për të mësuar lidhur me gjendjen reale të cilësisë së punës së shkollës.

Vështirësitë kryesore në realizimin e VJPSH

Procesi i VJPSH-së u referohet: (i) mbledhjes së të dhënave në bazë të identifikimit të burimeve dhe instrumenteve për mbledhjen e të dhënave; (ii) analizës së të dhënave dhe evidentimit të gjetjeve preliminare; (iii) vlerësimit të performancës së shkollës në nivel të kriterëve të cilësisë, në nivel të fushave të cilësisë dhe në nivel të përgjithshëm të shkollës; (iv) prezantimit të diskutimit të gjetjeve preliminare me përfaqësuesit e shkollës; dhe (v) finalizimit të gjetjeve. Pra, flasim për një proces mjaft kompleks dhe të ndjeshëm, i cili përshkruhet edhe me vështirësi, si nga shkollat e vlerësuara ashtu edhe nga inspektorët e arsimit, vlerësuesit e jashtëm. Për këtë qëllim, një nga pyetjet drejtuar respondentëve të përfshirë në hulumtim lidhet me vështirësitë kryesore, me të cilat jeni përballur gjatë realizimit të VJPSH-së.

Sipas përfaqësuesve të shkollave, tri vështirësitë kryesore, me të cilat janë përballur gjatë realizimit të VJPSH, janë:

- Adaptimi me këtë formë të vlerësimit;
- Sigurimi i pjesëmarrjes së të gjithë përfaqësuesve të komunitetit të shkollës;
- Mungesa e dëshmive për shumë tregues të performancës së shkollës.

Ndërsa, sipas inspektorëve të arsimit, tri vështirësitë kryesore, me të cilat janë përballur gjatë realizimit të VJPSH-së, janë:

- Mungesa e informacionit të shkollave për procesin e VJPSH-së dhe rolin e tyre në këtë proces;
- Mungesa e dokumentimit të punës së shkollës;
- Mungesa e dëshmive për shumë tregues të performancës së shkollës.

Gjetjet kryesore nga vlerësimi i jashtëm

Aspekti më i rëndësishëm i VJPSH-së është identifikimi i përparësive të shkollës, si mundësi për mbështetje në zhvillimin e mëtejshëm dhe identifikimin e mangësive e problemeve, si nevojë për të bashkërenduar veprimet dhe ndërmarrjen e masave për përmirësim.

Nga procesi i VJPSH-së, sipas respondentëve të përfshirë në këtë hulumtim, janë identifikuar disa nga përparësitë në vijim:

- Realizimi i vetëvlerësimit nga shkollat përkatëse;
- Praktika të mira të punës së disa drejtorëve dhe koordinatorëve të cilësisë në koordinimin e aktiviteteve që lidhen me proceset që zhvillohen në shkollë;
- Bashkëpunim i ndërsjellë i organeve të shkollës për të siguruar të dhënat e nevojshme për realizimin e VJPSH-së;
- Bashkëpunimi me Inspektoratin e Arsimit në të gjitha fazat e realizimit të VJPSH-së;
- Shembuj të mirë të disa shkollave në përgatitjen e dokumentimit të punës së shkollës për procesin e VJPSH-së;
- Mobilizimi i drejtorëve të shkollave dhe koordinatorëve të cilësisë për të përmbushur detyrat dhe përgjegjësitë për realizimin e VJPSH-së.

Ndërsa, nga një listë prej 13 alternativave për mangësitë dhe problemet më të mëdha në punën e shkollave, respondentët nga shkollat e përfshira në këtë hulumtim kanë identifikuar pesë mangësi dhe probleme më të mëdha në punën e shkollave të tyre:

- Mungesë e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve;
- Vlerësimi i nxënësve i pa kritere dhe instrumente përkatëse të vlerësimit;
- Bashkëpunimi jo i mirë me prindër;
- Mosfunksionimi i organeve profesionale të shkollës;

- Cilësia e ulët e planifikimit të mësimdhënësve.

Në anën tjetër, inspektorët e arsimit kanë identifikuar gjashtë mangësi dhe probleme më të mëdha në punën e shkollave në të cilat ata e kanë realizuar VJPSH-në:

- Udhëheqja joefektive e shkollës;
- Bashkëpunimi jo i mirë me prindër;
- Mosfeksionimi i organeve qeverisëse të shkollës;
- Mosfeksionimi i organeve profesionale të shkollës;
- Cilësia e ulët e planifikimit të mësimdhënësve;
- Mungesë e zhvillimit profesional të mësimdhënësve;
- Cilësia e ulët e mësimdhënies;
- Vlerësimi i nxënësve i pa kritere dhe instrumente përkatëse të vlerësimit.

4.3. Analizë krahasuese e raporteve të VJPSH-së

Duke qenë përvoja e parë e VJPSH-së, me një sistem dhe qasje të re të vlerësimit, të bazuar në kritere të cilësisë dhe tregues të performancës, në këtë hulumtim u është kushtuar vëmendje e veçantë raporteve të VJPSH-së.

Analiza krahasuese e raporteve të VJPSH-së mbështetet në 12 raporte përmbledhëse të shkollave që janë përfshirë në procesin e vlerësimit të jashtëm, ose 20% nga gjithsej 59 raporte të vlerësimit të jashtëm, të hartuara nga Inspektorati i Arsimit.

Përgatitja dhe shpërndarja e raportit të VJPSH-së është njëri nga tre hapat kryesorë për procesin e VJPSH-së. Në udhëzuesin për vlerësim të jashtëm të performancës së shkollës, inspektorët e arsimit/vlerësuesit e jashtëm kanë marrë udhëzime që në kuadër të hapit të tretë në procesin e VJPSH-së, pasi që e kanë kryer procesin e vlerësimit, të përfundojnë vlerësimin e jashtëm sipas veprimeve në vijim:

- Përgatitje të draftit të parë të raportit;

- Diskutim i draftit të raportit me udhëheqjen e shkollës dhe me aktoret që kanë marrë pjesë në VJSH;
- Finalizim dhe dorëzim të raportit përfundimtar në shkollë dhe në Inspektoratin e Arsimit.

Analiza krahasuese e raporteve të VJPSH-së është fokusuar në tri aspekte kryesore, të cilat janë të integruara në raportet përmbledhëse preliminare apo përfundimtare: (i) Përmbledhje e procesit të VJPSH-së; (ii) Të dhënat e përgjithshme për shkollën; dhe (iii) Gjetjet kryesore nga vlerësimi i jashtëm. Për secilin aspekt kryesor të analizës së raporteve, janë përgatitur tregues të veçantë, me një listë të kontrollit, e cila është përdorur për analizë të raporteve të VJSH-së, për konstatime lidhur me nivelin e plotësimit të kërkesave lidhur me përmbajtjen e raporteve të VJPSH-së dhe për diskutimin të gjetjeve kryesore nga ky hulumtim.

Përmbledhje e procesit të VJPSH-së

Në udhëzuesin për VJPSH, inspektorët e arsimit/vlerësuesit e jashtëm kanë marrë orientime për aspektet që duhet të përshkruhen në përmbledhjen e raportit për procesin e vlerësimit të jashtëm të shkollës, si:

- Koha e realizimit të vlerësimit;
- Metodologjia, teknikat dhe instrumentet e vlerësimit të aplikuara në shkollë;
- Pjesëmarrësit në vlerësim;
- Niveli i bashkëpunimit të shkollës;
- Veçoritë që e karakterizojnë procesin e vlerësimit në këtë shkollë, kufizimet dhe sfidat.

Në të gjitha raportet e analizuara, janë të përfshira këto aspekte. Ka dallime në mënyrën e përshkrimit dhe fokusit në detaje. Mbi gjysma e raporteve për kohën e realizimit të vlerësimit japin detaje deri në data, për secilin aktivitet të realizuar për VJPSH.

Te pjesa e metodologjisë së përdorur për realizimin e VJPSH-së ka dallime më të mëdha. Vetëm në tri raporte kemi të dhëna të detajuara për metodat dhe teknikat e vlerësimit, instrumentet e përdorura dhe aspektet praktike që lidhen me përdorimin e tyre, si dhe për mostrën e përfshirjes së mësimitdhënësve, prindërve dhe nxënësve përmes metodave dhe instrumenteve të vlerësimit. Në të gjitha raportet ka dëshmi për numrin e mësimitdhënësve të monitoruar në orë mësimore, për qëllimet të VJPSH-së, mirëpo në shumicën e raporteve nuk specifikohen detajet e kriterëve për përzgjedhje të mësimitdhënësve dhe fushat kurrikulare/lëndët mësimore të mbuluara gjatë monitorimit në orë mësimore.

Lidhur me pjesëmarrësit në vlerësim, pothuajse në të gjitha raportet e vlerësimit ka evidencë për inspektorët e arsimit/vlerësuesit e jashtëm të përfshirë në vlerësimin e shkollës përkatëse dhe të dhëna për përfshirjen e përfaqësuesve të shkollës nga radhët e udhëheqjes së shkollës dhe të ekipeve të vetëvlerësimit. Vetëm në dy raporte ka shënime që tregojnë për pjesëmarrjen e zyrtarëve të DKA-së në fillimin e procesit të vlerësimit, në rastet tjera kryesisht përshkruhet se DKA-të janë njoftuar për realizimin e vlerësimit të jashtëm në shkollat e komunës së tyre.

Sa i përket niveli i bashkëpunimit me shkollat e vlerësuar, pothuajse në të gjitha raportet e VJPSH-së përshkruhet një frymë e bashkëpunimit në nivel të mire në mes të shkollave dhe Inspektoratit të Arsimit.

Në anën tjetër, në raportet e VJPSH-së nuk përshkruhet ndonjë dallim i veçorive që e karakterizojnë procesin e vlerësimit në shkollat përkatëse, me përjashtim të ndërlidhjes së bashkëpunimit me shkollën/at përkatëse dhe risisë që ka kjo qasje e vlerësimit për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar. Kurse për kufizimet që e kanë karakterizuar procesin e VJPSH-së pothuajse në të gjitha raportet e VJPSH përmenden si kufizime që lidhen me faktorin kohë për ta kryer këtë proces me një numër të vogël të inspektorëve të arsimit. Ndërsa, kur flasim për sfidat, emërues të përbashkët janë ballafaqimi i dyanshëm me një proces të ri në sigurimin e cilësisë dhe me një qasje të re të vlerësimit, mungesa e dokumentimit të punës së shkollave, puna e ekipit të vetëvlerësimit dhe raportit të vetëvlerësimit të disa shkollave.

Të dhënat e përgjithshme për shkollën

Të dhënat e përgjithshme për shkollën në raportin e VJPSH-së janë sugjeruar në udhëzuesin për VJPSH. Ato përfshijnë:

- Veçoritë e komunës dhe lokalitetit ku vepron shkolla;
- Problemet kryesore, me të cilat përballet komuniteti;
- Karakteristikat e përgjithshme të shkollës.

Në të gjitha raportet e analizuara, janë të përfshira këto aspekte, me të dhëna të mjaftueshme për kërkesat e mësipërme. Mirëpo, duhet theksuar se ka raporte të cilat, në vend se të përshkruajnë problemet e komunitetit që lidhen me nivelin e arsimit, problemet e punësimit, ato sociale, ekonomike e shoqërore, përshkruajnë problemet në nivel shkolle, të cilat, sipas dy raporteve, pamundësojnë ngritjen e cilësisë në shkollë, si:

Mungesa e mjeteve dhe teknologjisë bashkëkohore mësimore – pjesërisht; mungesa e kabineteve të shkencave të natyrës; mësimdhënësit pjesërisht të trajnuar; mungesa e mësimin plotësues; mungesa e mësimin suplementar; mosorganizimi i mësimin inkluziv; mungesa e sallës sportive.

Referuar raporteve të VJPSH-së, pjesës për të dhënat e përgjithshme për shkollën, mund të konkludohet se në këtë pjesë të raporteve të VJPSH-së ka të dhëna të mjaftueshme për specifikat e shkollës, si:

- Nxënësit (numri i përgjithshëm, përbërja etnike, numri i nxënësve të regjistruar në vitin aktual - krahasimi me vitet paraprake, numri i nxënësve që kanë braktisur shkollën- krahasimi me vitet paraprake);
- Personeli i shkollës (udhëheqja, personeli mësimdhënës, personeli profesional, personeli ndihmës, bashkëpunëtorët e jashtëm);
- Organizimi i punës në shkollë.

Të dhënat e përgjithshme për shkollën janë një bazë e mirë për vlerësimin e aspekteve të veçanta të vlerësimit të performancës së shkollës, mirëpo në analizën e raporteve që lidhen me gjetjet kryesore nga vlerësimi i jashtëm, në pjesën më të madhe të raporteve, këto të dhëna nuk janë shfrytëzuar sa

duhet për të ndërlidhur me këto të dhëna përshkrimet për vlerësimin e gjendjes në tregues të performancës së shkollës, kritere dhe fusha të cilësisë së shkollës.

Gjetjet kryesore dhe rekomandimet në raportet e VJPSH-së

Referuar udhëzuesit për VJPSH, në raportin e VJPSH-së gjetjet kryesore organizohen në nivel të: (i) vlerësimit të përgjithshëm të performancës së shkollës; (ii) vlerësimit të veçantë për fushën e cilësisë Performanca e nxënësve, duke përfshirë fokusin në zotërimin e kompetencave kryesore të kurrikulës; (iii) vlerësimit të fushave tjera të cilësisë dhe kritereve të cilësisë sipas fushave përkatëse; dhe (iv) përmbledhjes së anëve të forta, sfidave dhe trendit të zhvillimit të shkollës.

Në të gjitha raportet e VJPSH-së, të analizuar në kuadër të këtij hulumtimi, janë të përfshira gjetjet kryesore dhe rekomandimet për shkollat. Dallimet janë të dukshme në strukturën e organizimit të gjetjeve kryesore, përmbajtjen e përshkrimit të gjetjeve kryesore, ndërlidhjen e gjetjeve kryesore me kriteret e cilësisë, treguesit e performancës së shkollës sipas kritereve të cilësisë dhe me të dhënat e përgjithshme për shkollën. Dallimet janë të dukshme edhe në mënyrën e përcaktimit dhe përshkrimit të rekomandimeve për shkollën, numrin e rekomandimeve dhe afatet e zbatimit të tyre. Dallimet përshkruhen si në vijim:

- Në katër raporte të VJPSH-së të analizuar, gjetjet kryesore janë organizuar sipas orientimeve të dhëna në udhëzuesin për VJPSH, përkatësisht në pjesën e strukturës së raportit të VJPSH-së për gjetjet kryesore nga vlerësimi i jashtëm. Në këto raporte fillohet me performancën e përgjithshme të shkollës, vazhdohet me performancën e nxënësve (por pa një fokus të veçantë në zotërimin e kompetencave kryesore të kurrikulës), shkallën e cilësisë së performancës në fushat tjera të cilësisë, konstatimet për gjetjet kryesore sipas fushave të cilësisë (por pa një fokus të veçantë në konstatime kryesore në raport me kriteret e cilësisë), dhe përfundohet raporti me anët e forta, anët e dobëta dhe rekomandimet për shkollat përkatëse.

- Në dy raporte të VJPSH-së të analizuara, gjetjet kryesore fillojnë me performancën e përgjithshme të shkollës, pastaj vazhdohet me përshkrimin e gjendjes në secilin tregues të performancës për kriteret përkatëse të cilësisë, përcaktimin e shkallës së vlerësimit për secilin kriter të cilësisë. Këto dy raporte përfundohen me rekomandimet për përmirësim dedikuar shkollës përkatëse.
- Në tri raporte të VJPSH-së të analizuara, gjetjet kryesore fillojnë me vlerësimin për performancën e përgjithshme të shkollës, pastaj vazhdohet me përshkrimin e gjendjes në secilën fushë të cilësisë (por pa një fokus të veçantë në kriteret e cilësisë apo treguesit e performancës, me kombinime të dy këtyre aspekteve) dhe të aspekteve që duhet të përmirësohen për secilën fushë të cilësisë, si dhe me përcaktim të shkallës së vlerësimit për secilën fushë të cilësisë. Në vazhdim të këtyre raporteve gjejmë një përmbledhje të vlerësimit të përgjithshëm të shkollës dhe rekomandimet për përmirësim dedikuar shkollës përkatëse.
- Në tri raporte të VJPSH-së gjetjet kryesore janë të organizuara sipas instrumentit të vlerësimit të jashtëm, pjesës së instrumentit ku vlerësimi bëhet në nivel të fushave të cilësisë dhe vlerësimit të përgjithshëm. Në këto tri raporte janë përfshirë aspekte si në vijim: (i) Përcaktimi i shkallës së cilësisë sipas fushave të cilësisë; (ii) Përshkrimi përmbledhës i gjetjeve për secilin kriter të cilësisë, në kuadër të fushës përkatëse; (iii) Dëshmitë/evidencat; (iv) Komente/Sqarime shtesë; (v) Përshkrimi i përgjithshëm i performancës; (vi) Përparësitë dhe dobësitë e identifikuar; dhe (vii) Rekomandimet dhe afate për zbatimin e tyre.

Në asnjërin prej raporteve të pranuar për analizë dhe shqyrtim, në kuadër të këtij hulumtimi, nuk janë bashkëlidhur tri shtojca të dokumenteve të sugjeruara me udhëzuesin për VJPSH: Shtojca 1: Instrumenti i vlerësimit të jashtëm me të dhënat e evidentuara; Shtojca 2: Raporti i vetëvlerësimit të shkollës; dhe Shtojca 3: Plani zhvillimor i shkollës.

Përveç dallimeve në strukturën e raportit të VJPSH-së, në pjesën e raportit për gjetjet kryesore dhe rekomandimet ka dallime të theksuara në përmbajtjen e përshkrimit të gjetjeve kryesore dhe në formën dhe përmbajtjen e formulimit të rekomandimeve për përmirësim. Dallimet

ilustrohen në shembujt në vijim, duke filluar me përshkrimin e gjendjes së shkollës në raport me treguesit e performancës, për të vazhduar pastaj me vlerësimet në nivel të kriterëve të cilësisë, fushave të cilësisë, dhe në nivel të përgjithshëm.

Për treguesin e performancës 1.1.1. *Vlerësimet e brendshme të shkollës janë realizuar me pjesëmarrjen e gjithë komunitetit shkollor, janë dhënë përshkrime të ndryshme në raportet e vlerësimit:*

Raporti 1. Shkolla ka bërë vetëvlerësim për herë të parë, andaj në PZHSH ka pasqyruar të dhëna të identifikuara, qoftë për misionin apo vizionin, qoftë për nevojat tjera të nxënësve.

Raporti 3. Shkolla ka realizuar vlerësimin e brendshëm, ka zbatuar planifikimin zhvillimor të shkollës, interesat e nxënësve nuk janë realizuar, sidomos te Kurrikula me zgjedhje.

Raporti 7. Koordinatori i cilësisë me ekipin e shkollës për vlerësim të brendshëm të shkollës ka hartuar tre pyetësorë. Struktura e pyetësorëve është e mirë. Pyetjet janë të ndara, për fusha të cilësisë, pyetësorët janë analizuar për të nxjerrë rekomandime.

Raporti 11. Përfshirja e aktorëve në vlerësimin e brendshëm ka qenë e mirë, por nga raporti i VBSH-së dhe kontrollimi i dosjes së VBSH-së shihet se nuk është arritur që të prezantohet një gjendje reale e performancës së shkollës.

Siç shihet në shembujt e dhënë nga disa raporte të vlerësimit, vetëm në raportin e vlerësimit nr. 11, në pjesën e parë të përshkrimit të gjendjes pasqyrohet thelbi i gjendjes për treguesin e performancës: 1.1.1. *Vlerësimet e brendshme të shkollës janë realizuar me pjesëmarrjen e gjithë komunitetit shkollor.*

Në përshkrimet e bëra për tregues të tjerë të performancës së shkollës, në kuadër të kriterëve të cilësisë përkatëse, shpesh gjenden formulime që nuk e adresojnë drejtpërdrejt treguesin përkatës, apo janë të njëjta, edhe pse autorët e raporteve janë të ndryshëm. Kështu për treguesin 4.1.1. *Plani i shkollës për zhvillimin profesional të mësimeve bazohet në Planin individual të mësimeve për zhvillim profesional, prioritetet e shkollës,*

performancën e mësimdhënësve dhe performancën e nxënësve, formulimi i përshkruar për gjendjen e shkollave në raport me këtë tregues të performancës është i njëjtë në 6 raporte të vlerësimit për shkolla të ndryshme. Përshkrimi në këto 6 raporte është si në vijim: Mësimdhënësit nuk kanë plane individuale të zhvillimit profesional, shkolla ka hartuar një tabelar me të dhëna për trajnimet e mësimdhënësve, por nuk ka plan të zhvillimit profesional të mësimdhënësve.

Për vlerësimin e kriterëve të cilësisë dhe treguesit e performancës, në fushën e cilësisë Mësimdhënia dhe nxënia, evidencat dhe përshkrimet e vlerësimeve në masë të madhe mbështeten në gjetjet e siguruara përmes protokollit të vëzhgimit të mësimdhënësve në klasë, të cilin e aplikon IA. Edhe në këtë fushë, si në fushat tjera të cilësisë, gjejmë dallime në vlerësimet përshkruese në mes të raporteve të analizuara, të cilat në të shumtën e rasteve nuk adresojnë drejt pesë kriteret e cilësisë në këtë fushë dhe nuk ofrojnë përmbledhje të qartë të vlerësimit në bazë të gjendjes së përgjithshme në këtë fushë të cilësisë. Këtë e ilustron shembujt në vijim:

Raporti 1. Mësimdhënësit bashkëpunojnë në kuadër të organeve profesionale në procesin e planifikimit dhe zbatimit të qasjeve dhe metodave adekuate për zhvillimin e kompetencave kryesore. Metodot dhe strategjitë e mësimdhënies dhe nxënies që praktikohen në klasë dhe jashtë saj janë në funksion të zhvillimit të kompetencave të nxënësve. Përmbajtjet mësimore janë në funksion të arritjes së rezultateve të nxënies për fushën përkatëse... Përkushtimi i shkollës për përmirësimin e vazhdueshëm të procesit mësimor duhet të shihet në formimin e mekanizmave të vendosur për monitorim dhe raportet e tyre për ngritjen e cilësisë dhe efektivitetit të procesit mësimor. Shkolla nuk ka shërbim të pedagogut dhe psikologut (shkolla ka 155 nxënës).

Raporti 5. Bazuar në VJSH të shkollës, si dhe bazuar në monitorimet e orëve mësimore, gjithsej të realizuara janë 8 orë mësimore, EVJSH-ja vlerëson procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies në këtë shkollë mirë, me mundësi përmirësimi, kërkohet përkushtim më i madh nga mësimdhënësit, krijim të kushteve më të mira nga shkolla, duke filluar

sigurimin e mjeteve të konkretizimit, disa laptopë, video-projektor, nga një për fushë kurrikulare.

Raporti 10. Të gjithë mësimmshënësit, të cilët janë në marrëdhënie të rregullt pune, kanë kualifikimet përkatëse për lëndët mësimore që mbajnë. Shumica prej tyre kanë të kryera edhe trajnime bazike në fushën e mësimmshënësies. Performanca e tyre në mësim është në nivel të pranueshëm.

Në disa raste, vlerësimet në nivel të fushave të cilësisë nuk mbështeten duke u bazuar në gjetjet e evidentuara në raport me të gjithë treguesit e performancës, për secilin kriter të cilësisë së fushës përkatëse, por mbështeten vetëm në raportin e vetëvlerësimit të shkollës dhe nuk pasqyrojnë në mënyrë të drejtë kriteret e cilësisë së fushës përkatëse të cilësisë. Këtë e ilustron shembulli në vijim nga raporti nr. 8:

Në bazë të dëshmimeve të paraqitura nga Ekipi për vlerësimin e brendshëm të shkollës për fushën e cilësisë - Performancës së nxënësve, ekipi i vlerësimit të jashtëm konstaton: Nxënësit kanë aftësi për planifikim, bashkëpunim dhe organizim të aktiviteteve brenda shkolle dhe jashtë saj, sipas talentit profesional dhe shkathtësive, preferencave të tyre (ekipe sportive, muzikore dhe të historianëve, por jo në ato të biologëve të rinj ose kimistëve të rinj) etj. Shkolla nuk ka dëshmi të mjaftueshme të përkrahjes së aktiviteteve të nxënësve në shkollë për arritshmërinë e nxënësve në zotërimin e kompetencave për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare.

Referuar udhëzuesit për VJPSH, vlerësimi i performancës së përgjithshme të shkollës përmban një përmbledhje të gjendjes së konstatuar në nivel të fushave të cilësisë që kanë qenë objekt i vlerësimit të shkollës. Ky vlerësim duhet të bëhet nga perspektiva e ndikimit që kanë pasur praktikat shkollore të nxënësit dhe nxënësia e tyre. Mirëpo, raportet e VJPSH-së, të analizuara për këtë hulumtim, nuk e reflektojnë këtë. Në tri raporte, në të cilat është dhënë vlerësimi i performancës së përgjithshme, gjejmë konstatime të përgjithshme, të cilat nuk reflektojnë ndikimin që kanë pasur praktikat shkollore në nxënësit dhe në nxënien e tyre. Këtë e ilustron

shembujt në vijim, të cilët prezantojnë pjesë nga vlerësimi i përgjithshëm i performancës së shkollës:

Raporti nr. 10. Përzgjedhja e kurrikulës me zgjedhje është bërë në kundërshtim me aktet ligjore në fuqi. Puna e aktiveve profesionale nuk është e rregullt, procesverbalet i kanë mjaft formale, në të dyja nivelet, formimi i aktiveve nuk është në përputhje me aktet ligjore në fuqi. Nuk ka shënime se mësimdhënësit, për hartimin e programeve të punës, shërbehen me rezultate të nxënësve në mësim. Në procesin e mësimdhënies, te disa mësimdhënës, dominon forma tradicionale e punë me nxënës.

Raporti nr. 1. Shkolla i ka përmbushur obligimet deri në një masë të caktuar. Ka formuar organet drejtuese të shkollës, ka hartuar PZSHH, ka formuar ekipin për vlerësim të brendshëm EVB, ekipi ka punuar dhe hartuar raportin e vetëvlerësimit të shkollës në bazë të planit të veprimit dhe gjetjeve gjatë vlerësimit të brendshëm. Nuk ka formuar Këshillin për mbrojtjen dhe të drejtat e lirive të fëmijëve, nuk ka mbajtur evidencë të funksionimit të Këshillit të prindërve, bashkëpunimit të prindërve. Edhe kontributi që është bërë në shkollë nga radhët e prindërve nuk ka evidencë. Nuk është respektuar hierarkia e raportimit të rregullt, nuk ka plan për mësim shtues dhe plotësues për të intervenuar me kohë që nxënësit të arrijnë rezultatet e përcaktuara me KB. Vizioni i shkollës është i qartë dhe është prezantuar në hapësirat e shkollës, i cili mund të lexohet nga mësimdhënësit, nxënësit, prindërit.

Referuar udhëzuesit për VJPSH, me rastin e vlerësimit të përgjithshëm, identifikohen edhe përparësitë dhe dobësitë e performancës së shkollës. Edhe në këtë pjesë gjejmë dallime në gjuhën e formulimit të përparësive, dobësive dhe të rekomandimeve, por edhe në përmbajtjen dhe rëndësinë e tyre, nga ato që lidhen me cilësinë e performancës së shkollës, deri tek ato që nuk lidhen drejtpërdrejt me cilësinë e performancës, si p.sh.: *respektimi i orarit të ziles*, përparësi e identifikuar në gjysmën e raporteve të VJPSH-ve të analizuara.

Edhe në raport me dobësitë e identifikuar, kemi raporte që drejtpërdrejt listojnë dobësitë që lidhen me *cilësinë e mësimdhënies dhe nxënies* dhe

dobësi të cilat janë të përgjithësuara, si p.sh. *përdorim jo i mjaftueshëm i përgatitjes me shkrim për orën mësimore*, ose dobësi për masa të shkollës, të cilat nuk janë të domosdoshme, si p.sh. *mungesa e kamerave të sigurisë*.

Në anën tjetër, rekomandimet për punën e mëtejme të shkollës, apo masat që duhet të ndërmerren nga shkolla për mirëmbajtjen dhe avancimin e përparësive dhe përmirësimin e anëve të dobëta, respektivisht tejkalimin e sfidave të evidentuara, janë një kërkesë e veçantë për raportet e VJPSH-së. Adresimi i tyre në raportet e VJPSH-së është bërë në varësi të specifikave të shkollës dhe me dallime të mëdha në numrin e rekomandimeve (nga 5 rekomandime që ka raporti i një shkolle, deri në 27 rekomandime në raportin e shkollës tjetër), por edhe në përmbajtjen e tyre, të cilat në raste të caktuara nuk ndërlidhen në përshkrimet me gjetjet kryesore të VJPSH-së. Disa nga formulimet e rekomandimeve janë si në vijim:

- *Drejtoria e shkollës të kontrollojë, të motivojë dhe të ngritë efikasitetin e organeve të shkollës. (afati i zbatimit, janar 2020);*
- *Shkolla duhet të ndërtojë sistem efektiv të administrimit të rezultateve të arritshmërisë, të përcaktuara për fushat kurrikulare, si dhe për pajisjen me kabinete dhe mjete konkretizimi;*
- *Rekomandohet të respektohet mësimi i integruar. Mësimi i integruar në shkollën e mesme të ulët (VI–IX) duhet realizuar nëpërmjet mësimit ekipor. “Mësimi ekipor paraqet formë specifike të organizimit të mësimit për bashkësi të caktuara nxënësish, me bashkëpjesëmarrje të disa mësuesve apo bashkëpunëtorëve profesionalë nga shkolla apo jashtë saj, për të realizuar program të përbashkët pune”, informatat si p.sh. mund të shërbeheni në këtë adresë interneti www.bedri-jaka.com.*
- *Angazhim më i madh i të gjithë aktorëve relevantë në përkrahjen e nxënësve për realizimin e projekteve të tyre;*
- *Vlerësimi i brendshëm i shkollës për këtë vit shkollor të bëhet në të gjitha fushat e cilësisë;*
- *Të eliminohen lëshimet në funksionimin e organeve qeverisëse dhe profesionale të shkollës. Afati: në vazhdimësi.*

Në përgjithësi, nëse do t'u referohemi orientimeve në Udhëzuesin për VJPSH për rekomandimet, mund të konstatojmë se në raportet e para të VJPSH-së vërehet një tendencë e ikjes nga orientimet dhe udhëzimet e dhëna për vlerësuesit e jashtëm dhe, për rrjedhojë, një pjesë e madhe e rekomandimeve të mos reflektojnë masat për sigurim të cilësisë dhe në funksion të planifikimit zhvillimor të shkollës.

4.4. Shfrytëzimi i rezultateve/gjetjeve nga VJPSH-ja, mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin e VJPSH-së

Shfrytëzimi i rezultateve/gjetjeve nga VJPSH-ja

Qasja e sistemit për VPSH në Kosovë është para së gjithash zhvillimore, duke shërbyer për planifikimin zhvillimor të shkollës dhe për monitorimin e zbatimit të tij nga shkolla dhe nga autoritetet arsimore. Njëkohësisht, sistemi i VPSH-së shërben edhe për përcjelljen, monitorimin dhe mbikëqyrjen e cilësisë së menaxhimit dhe shërbimeve arsimore të shkollës (IPK, 2017). Shfrytëzimi i rezultateve, përkatësisht gjetjeve dhe rekomandimeve ta dala nga vlerësimi, ia shton vlerën procesit të vlerësimit të shkollës. Prandaj, për respondentët e përfshirë në këtë hulumtim janë shtruar pyetje që lidhen me: (i) masat/veprimet kryesore të ndërmarra nga shkollat, pasi që kanë pranuar raportin e VJPSH-së; (ii) mobilizimi i organeve qeverisëse të shkollës për përmirësimin e performancës së shkollës; (iii) ndikimin e VJPSH-së në ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies; dhe (iv) përdorimi i rezultateve të VJPSH-së nga IA dhe DKA.

Masat/veprimet kryesore të ndërmarra nga shkollat, pasi që kanë pranuar raportin e VJPSH-së

Deri në fazën e realizimit të hulumtimit, referuar mendimeve të shumicës së përfaqësuesve të shkollave të përfshira në këtë hulumtim, ato kryesisht janë fokusuar në:

- Prezantimin dhe diskutimin e gjetjeve të raportit të VJPSH-së me KDSH (këtë e thonë mbi 65% e përfaqësuesve nga shkollat);

- Prezantimin dhe diskutimin e gjetjeve të raportit me organet profesionale të shkollës (këtë e thonë rreth 56% e përfaqësuesve nga shkollat).

Në anën tjetër, referuar këndvështrimeve të respondentëve nga shkollat, shihet se shkollat më pak kanë ndërmarrë masa/veprime konkrete për përmirësim, si: (i) Riorganizimi i brendshëm në nivel shkolle; (ii) ndërrimin e qasjes në nivel shkolle për udhëheqjen dhe monitorimin e zbatimit të kurrikulës së re; (iii) rishikimi i Planit Zhvillimor të Shkollës në bazë të nevojave të shkollës dhe të rekomandimeve nga IA; (iv) hartimi dhe zbatimi i planit vjetor të përmirësimit bazuar në rekomandimet e raportit të VJPSH-së etj. Këtë e shprehin vetë përfaqësuesit e shkollave, përkatësisht rreth 70% e tyre.

Përafërsisht të njëjtën gjë e konfirmojnë edhe respondentët nga IA dhe DKA, në pyetjen se sa jeni të informuar për masat kryesore që i kanë ndërmarrë shkollat, pasi që kanë pranuar nga IA raportin përfundimtar për VJPSH.

Mobilizimi i organeve qeverisëse të shkollës për përmirësimin e performancës së shkollës

Pas pranimit të raportit të VJPSH-së nga Inspektorati i Arsimit, shkolla ka obligim që këtë raport ta ndajë dhe ta diskutojë me organet e saj qeverisëse dhe me organet profesionale, dhe pastaj menaxhmenti i saj të marrë masa dhe të mobilizojë organet e shkollës në ndërmartjen e veprimeve konkrete për përmirësimin e performancës në fushat dhe kriteret e cilësisë, për të cilat nevojiten përmirësime, referuar gjetjeve të raportit dhe rekomandimeve nga IA. Ndërkohë që në argumentimet e respondentëve nga shkollat për pyetjen se në çfarë shkalle mendoni se ka ndikuar vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës tuaj, në mobilizimin e organeve qeverisëse të shkollës për përmirësimin e performancës së shkollës tuaj, rreth 49% e tyre shprehen se *deri diku ka ndikuar*, rreth 40% shprehen se *shumë ka ndikuar*, ndërsa pjesa tjetër, rreth 11%, shprehen se *pak ka ndikuar apo nuk ka ndikuar fare*.

Edhe këndvështrimet e inspektorëve të arsimit dhe të zyrtarëve komunalë për arsim janë të përafërta me ato të respondentëve nga shkollat, sa i përket qasjes së shkollave ndaj mobilizimit të organeve qeverisëse të shkollës për

përmirësimin e performancës së shkollës, pas pranimit të raporteve të vlerësimit të jashtëm.

Ndikimi i VJPSH-së në ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies

Në kuadër të procesit të VJPSH-së, inspektorët e arsimit kanë monitoruar një mostër të orëve mësimore, me qëllim të vlerësimit të praktikës së mësimdhënies, qasjen e mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Monitorimi i orëve mësimore është bërë me një protokoll të vëzhgimit në orë mësimore. Në ndërlidhje me këtë janë pyetur respondentët nga shkollat dhe Inspektorati i Arsimit se në çfarë shkalle mendojnë se ka ndikuar vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës, në ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Këndvështrimi i respondentëve nga shkollat është pak më pozitiv kundrejt këndvështrimit të inspektorëve të arsimit. Tabela në vijim pasqyron këndvështrimet e respondentëve lidhur me ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies, si rezultat i ndikimit të VJPSH-së.

Tabela 7. Përgjigjet e respondentëve në pyetjen: Në çfarë shkalle mendoni se ka ndikuar VJSH, në ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies?

Alternativat për përgjigje	Mendimi i përfaqësuesve të shkollave, në %	Mendimi i përfaqësuesve të IA dhe DKA, në %
a) Aspak nuk ka ndikuar	0,00	0,0
b) Pak ka ndikuar	6,98	22,2
c) Deri diku ka ndikuar	58,14	44,4
d) Shumë ka ndikuar	34,88	33,3
e) Jashtë mase ka ndikuar	0,00	0,0

Siç shihet nga të dhënat e tabelës, një përqindje më e madhe e inspektorëve të arsimit sesa e respondentëve nga shkollat, rreth 22% e tyre, mendojnë se pak ka ndikuar VJSH-ja në ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj

procesit të mësimdhënies dhe nxënies. Kjo, sipas disa inspektorëve të arsimit, vërehet edhe në procesin e vlerësimit individual të mësimdhënësve, i cili realizohet në kuadër të sistemit të licencimit të mësimdhënësve.

Mirëpo, respondentët nga shkollat e kanë përforcuar këndvështrimin e tyre për ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies dhe me argumentimin në pyetjen se në cilën fushë të cilësisë, shkolla juaj është fokusuar më shumë në përmirësimin e performancës së saj. Rreth 42% e respondentëve nga shkollat shprehen se ata më së shumti janë të fokusuar në përmirësimin e performancës në fushën e cilësisë mësimdhënësia dhe të nxënies. Ndërsa përqindja tjetër është shpërndarë si në vijim, në fushën Performanca e nxënësve (23%), Zhvillimin profesional i mësimdhënësve (16%), Menaxhimi dhe qeverisja (14%); dhe Kultura dhe mjedisi (5%).

Respondentët e atyre shkollave që janë të fokusuar në përmirësimin e performancës në fushën e cilësisë Mësimdhënësia dhe të nxënies janë shprehur se kanë ndërmarrë disa veprime për përmirësimin e shkollës së tyre në këtë fushë, si:

- Mbështetje shtesë për mësimdhënës në fushën e planifikimit mësimor;
- Monitorime në orë mësimore dhe organizimi i bisedave zhvillimore me mësimdhënës;
- Organizimi i orëve mësimore plotësuese për nxënësit që kanë rezultate jo të mira në mësim;
- Pajisja e kabineteve me mjete të konkretizimit;
- Organizimi i trajnimeve për mësimdhënës për zbatimin e kurrikulës së re.

Përdorimi i rezultateve të VJPSH-së nga IA dhe DKA

Nisur nga fakti se vlerësimi i performancës së shkollës shërben edhe për analiza të gjendjes së arsimit në nivel lokal/komune dhe në nivel qendror, si

dhe për të orientuar mbështetjen e nevojshme për shkollat, është kërkuar nga inspektorët e arsimit dhe për zyrtarët arsimorë në DKA të përfshirë në këtë hulumtim, që të përshkruajnë shkurtimisht praktikën e institucionit të tyre për shfrytëzimin e rezultateve të VJPSH-së, në angazhimet institucionale për sigurimin e cilësisë së arsimit në nivel komune apo në shkallë vendi.

Argumentimet në përshkrimet e inspektorëve të arsimit dhe KC/zyrtarëve të arsimit në DKA për shfrytëzimin nga institucionet e tyre të rezultateve të VJPSH-së janë të shpërndara, por njëkohësisht domethënëse, nga ato që kanë filluar të punojnë bazuar në këto rezultate, deri tek ato që janë kujdesur vetëm për t'i dërguar raportet te shkollat apo që fare nuk kanë pranuar raporte përmbledhëse për shkollat e një komune apo në shkallë vendi.

Kështu janë përshkrimet nga disa inspektorë të arsimit dhe zyrtarë komunalë të arsimit për shfrytëzimin e rezultateve të VJPSH-së në angazhimet institucionale për sigurimin e cilësisë së arsimit në nivel komune apo në shkallë vendi:

I kemi ndarë të dhënat e raporteve me kolegë të punës (IA/1)⁸;

Deri tani nuk janë shfrytëzuar rezultatet e vlerësimit të jashtëm (IA/7);

Procesverbali me të gjeturat dhe rekomandimet u dërgohen DKA-së përkatëse dhe institucionit/shkollës së vlerësuar (IA/2);

Më shumë fokusi është për shfrytëzimin e rezultateve për aspektet teknike të punës sonë (IA/6);

Shfrytëzimi i rezultateve nga VJPSH-ja në institucionin tim ka ndikuar shumë, sepse rezultatet nga ky proces janë shfrytëzuar edhe për aspektet tjera që kanë të bëjnë me sigurimin e cilësisë në arsim (IA/4);

Nuk kemi pranuar raporte gjithëpërfshirëse dhe rekomandime për komunën nga VJPSH që është bërë në komunën tonë (KC/ZA/2)⁹;

⁸ IA - Inspektor i Arsimit 1, 2, 3, ... , kodi i inspektorit të arsimit.

⁹ KC/ZA- Koordinator i cilësisë dhe zyrtar arsimor në DKA 1, 2, 3, ... , kodi i koordinatorit të cilësisë dhe zyrtarit arsimor në DKA.

Bazuar në raportet e VJPSH-së, ne bashkëpunojmë me shkollat për t'i realizuar rekomandimet e dhëna nga Sektori i Inspektoratit të Arsimit (KC/ZA/3).

Përshkrimet e dhëna më lart janë të përafërta edhe me përshkrimet e respondentëve tjerë për këtë pjesë. Ato janë një tregues se akoma nuk është krijuar një kulturë pune për të:

- përgatitur raporte përmbledhëse për një komunë apo në shkallë vendi për gjetjet kryesore të një faze të caktuar të procesit të VJPSH-së;
- nxjerrë dhe dërguar rekomandime për institucionet arsimore që lidhen me përgjegjësitë e tyre për fusha të caktuara të identifikuar të nevojshme për përmirësim dhe zhvillim;
- ndërmarrë masa konkrete brenda institucionit përkatës për aspektet që lidhen me sigurimin e cilësisë në nivel të komunës apo në shkallë vendi dhe për ofrimin e mbështetjes individuale për shkollat që kanë nevojë për përmirësime të shpejta dhe të thella, në mënyrë që të gjithë nxënësit të kenë mjedise mundësuese të të nxëniet dhe qasje mbështetëse në zhvillimin e kompetencave etj.

Raporti i përgjithshëm i VJPSH-së dhe raportet e veçanta për secilën shkollë janë referencë e rëndësishme për mbikëqyrjen e cilësisë së shërbimeve arsimore të shkollave, në veçanti dhe të sistemit të arsimit në përgjithësi, nga ana e autoriteteve komunale dhe/apo atyre qendrore të arsimit. Analiza e mëtejme e situatës së evidentuar në shkolla mundëson identifikimin e sfidave, arritjeve dhe një planifikim të bazuar të prioritete për ngritjen e cilësisë së arsimit në shkallë vendi dhe/apo në nivel të komunës (IPK, 2017). Ky orientim do të duhej të jetë pikënisje për IA dhe DKA për shfrytëzimin e rezultateve nga VJPSH.

4.5. Mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin e VJPSH-së

Mundësitë e zbatimit në praktikë të VJPSH-së

Lidhur me një vlerësim të përgjithshëm për zbatimin në praktikë të VJPSH-së, pothuajse kemi një përgjigje të unifikuar nga të gjithë respondentët e

përfshirë në këtë hulumtim, se VJPSH-ja është një përvojë e re, që duhet përkrahur për të përmbushur qëllimet. Kjo e dhënë tregon se si shkollat, ashtu edhe autoritetet komunale dhe Inspektorati i Arsimit, reflektojnë pozitivisht dhe kanë pritje që ky proces duhet të përkrahët në mënyrë të vazhdueshme.

Argumentimi i përgjigjeve nga niveli i shkollës është përshkruar në mënyra të ndryshme nga respondentët e shkollës, si në shembujt në vijim:

Është kërkesë e kohës. Gjetjet nga vlerësimi i jashtëm janë bazë e mirë, nga ku mund të fillohet të merren veprime për rritjen e performancës, mundësitë janë në shumë aspekte, pasi kemi staf të përgatitur relativisht mirë, kushte dhe infrastrukturë mesatarisht të mirë (DSH/1)¹⁰.

Secili institucion edukativ duhet të përfshihet në vlerësimin e jashtëm për të qenë një institucion kredibil. Me rëndësi është që vlerësimi të jetë i besueshëm dhe transparent. Vlerësuesit e jashtëm duhet të jenë të përgatitur në të gjitha drejtimet (DSH/11);

Shkollat kanë nevojë për kontroll/ vlerësim të jashtëm, mirëpo kanë nevojë paraprakisht për sugjerime e përkrahje profesionale, që t' mos them se kemi nevojë t'i mësojmë disa gjëra nga ata që kanë njohuri në këto fusha, që të mos mbetemi duke eksperimentuar, pa qenë të bindur se po bëjmë diçka të duhur (DSH/5).

VJPSH-ja dhe të gjeturat nga ky vlerësim ka mundësi të zbatohen në praktikë, sepse duhet analizuar gjetur mundësi që trendi i tregueseve të fushave të cilësisë të jetë në rritje. Duhet përkrahje edhe nga DKA-ja dhe Komuna (KC/7)¹¹.

Në anën tjetër, argumentimi i përgjigjeve nga niveli IA dhe DKA është si në vijim:

Ligji për Inspektoratin e Arsimit përben bazën mbështetëse për të zbatuar VJPSH (IA/1).

¹⁰ DSH – Drejtor shkolle, 1, 2, 3... kodi i drejtorit të shkollës.

¹¹ KC – Koordinator i cilësisë së shkollës, 1,2,3.... kodi i koordinitorit të cilësisë së shkollës.

Ka mundësi për t'u zbatuar VJPSH-ja, por duhet edhe një mbështetje më e madhe ndaj shkollave sa i përket realizimit të vlerësimit të brendshëm, në kontekstin e realizimit të trajnimeve të stafit përgjegjës të shkollave (IA/6).

Nëse VBSH-ja është realizuar me përgjegjësi dhe llogaridhënie, atëherë VJPSH do të jetë një mundësi tjetër që ta pasqyrojë cilësinë e performancës së shkollës nga perspektiva e jashtme (KC/1).

Ka mundësi të shumta, por ato lidhen me kapacitetet dhe numrin e inspektorëve vlerësues që duhet të angazhohen në këtë proces (IA/8).

Nevojat për mbështetje të shkollave dhe vlerësuesve të jashtëm

Duke qenë se respondentët e këtij hulumtimi janë mostër e qëllimshme për shkak të rolit të tyre në procesin e vlerësimit të performancës së shkollës dhe, nisur nga fakti se po flasim për një sistem të ri të vlerësimit të punës së shkollës dhe për një përvojë relativisht të re, respondentëve të hulumtimi u është shtruar një pyetje lidhur me nevojat më të mëdha për mbështetje në procesin e vlerësimit të performancës së shkollës dhe për zbatimin e ciklit për sigurim të cilësisë.

Respondentët nga shkollat, pjesa më e madhe e tyre, kanë orientuar nevojat për mbështetje në dy aspekte:

- (i) Trajnimi i udhëheqësve të shkollave dhe koordinatorëve të cilësisë për vlerësimin e performancës së shkollës dhe shfrytëzimin e rezultateve për përmirësimin dhe avancimin e shkollës (mbi 72 % e respondentëve nga shkollat);
- (ii) Publikimi i shembujve, modeleve dhe praktikave të mira (video me praktika të mira, video ligjërata, ilustrime të raporteve, instrumenteve të punës, planeve për përmirësim, etj.), (rreth 65 % e respondentëve nga shkollat).

Të dy këto aspekte të nevojave për mbështetje të shkollave janë veçuar edhe nga inspektorët e arsimit dhe zyrtarët arsimorë, të cilët kanë ngritur edhe nevojat për udhëzime më të qarta për rolin e koordinatorëve të cilësisë dhe

rolin e aktiveve profesionale në procesin e vlerësimit të shkollës, me theks të veçantë në vlerësimin e jashtëm të performancës së shkollës.

Shkollat duhet të kenë shumë më tepër mbështetje nga institucionet kompetente, përndryshe vetëvlerësimi do të bëhet vetëm si rutinë dhe ka rrezik të dështojë. DKA-të duhet që me shumë përgjegjësi ta përcjellin VJPSH.... MASH duhet të gjejë mënyra për trajnimin e ekipeve të vetëvlerësimit të shkollës, përndryshe ky proces rrezikon të dështojë (IA/5).

Në fillim ky proces ka pasur mbështetje nga MASH dhe strukturat tjera mbështetëse siç është edhe IPK-ja, kurse dy-tri vitet e fundit shkollat nuk mbështeten thuajse fare, nga askush, që ndikon shumë keq në mbarëvajtjen e këtij procesi, si njëri ndër më të rëndësishmit në avancimin e sistemit tonë arsimor (KC/DKA/2).

Nevojat më të mëdha për mbështetje të inspektorëve të arsimit për përmbushjen e rolit të inspektoratit në VJPSH lidhen me kërkesat për:

Mbështetjen e Inspektoratit me inspektorë dhe staf profesional shtesë (janë shprehur rreth 79 % e inspektorëve); si dhe

Trajnimin e inspektorëve për udhëheqjen e procesit të VJSH-së dhe për shkrimin e raporteve vlerësuese, shfrytëzimin e rezultateve të dalta nga raportet vlerësuese (janë shprehur rreth 72 % e inspektorëve).

Ka zëra në mesin e inspektorëve të arsimit që pjesa e mbështetjes dhe shkëmbimit të përvojave lidhur me procesin e vlerësimit të organizohet brenda IA.

Që procesi i VJPSH-së të jetë më i suksesshëm, edhe në kuadër të Inspektoratit të Arsimit, nevojitet shkëmbim i përvojave të procesit të vlerësimit, moskomunikimi i mirë ndërsektorial, ndikon që të kemi dallime në vlerësim (IA/5).

Në anën tjetër, në pyetjen se si duhet t'i qasen institucionet arsimore (niveli qendror, lokal dhe shkollat) procesit të vlerësimit të performancës së

shkollës dhe zbatimit të ciklit për sigurim të cilësisë në shkollë, dominojnë mendimet që lidhen me:

- respektimin e legjislacionit në krijimin e mekanizmave për sigurimin e cilësisë, duke filluar nga niveli qendror;
- ndërrimin e qasjes së punës me shkollat nga niveli qendror dhe ai lokal, qasje më serioze, mbështetje të vazhdueshme dhe mbikëqyrje të punës së shkollave;
- koordinimin më të mirë në mes të institucioneve të nivelit qendror – lokal – shkollës;
- përfshirjen më aktive të DKA-ve në përkrahjen e shkollave në proceset për sigurimin e cilësisë dhe në përkrahjen e inspektoratit të arsimit për realizimin e VJPSH;
- ofrimin e përkrahjes së vazhdueshme për ekipet e vetëvlerësimit dhe për vlerësuesit e jashtëm;
- rritjen e komunikimit ndërsektorial në MASH për proceset që lidhen me sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar;
- fuqizimin e aktiveve profesionale në nivel shkolle për aspektet që lidhen në bashkërendimin dhe organizimin më të mirë të procesit edukativo-arsimor dhe ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe nxënies;
- shfrytëzimin e rezultateve të vlerësimeve, si në nivel shkolle ashtu edhe nga komuna dhe MASH për të përkrahur zhvillimin e shkollës dhe proceset që lidhen me zbatimin e kurrikulës së re;
- ngritjen e përgjegjësisë dhe llogaridhënies. etj.

Nga përmbledhja e këshillave të respondentëve të këtij hulumtimi reflektohet mungesa e koordinatorit të cilësisë në nivel qendror për të koordinuar planin e mbështetjes institucionale për realizimin e vetëvlerësimit në nivel të shkollave dhe realizimin e VJPSH-së nga Inspektorati i Arsimit. Situata e reflektuar tregon se në rrethanat aktuale të funksionimit të sistemit për sigurim të cilësisë në arsimin parauniversitar shkollat dhe IA vetë duhet të angazhohen që të gjejnë mundësi të zbatimit të

vlërësimin të shkollës ose të angazhohen në aktivitete për të mësuar vetë lidhur me procesin dhe hapat që duhet t'i ndjekin për të kryer vetëvlërësimin dhe vlerësimin e jashtëm të performancës së shkollës.

5. KONKLUZIONE

Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës paraqet një frymë dhe qasje të re zhvillimore në sistemin për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë, një përpjekje institucionale për ngritje të përgjegjësisë dhe llogaridhënies për të siguruar edukim cilësor për të gjithë fëmijët, nxënësit, pa dallim.

Hulumtimin e realizuam me qëllim që të prezantojmë gjendjen për praktikën e zbatimit të vlerësimin të jashtëm të performancës së shkollës, përfshirë informimin, pritjet, mësimet, sfidat, mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin më efektiv të vlerësimin të jashtëm, sipas mendimeve të bartëve kryesorë të këtij procesi dhe sipas analizës kritike të raporteve të vlerësimin të jashtëm, dhe me qëllim që të ofrojmë orientime dhe rekomandime për perspektiven e këtij lloji të vlerësimin të punës së shkollës në funksion të sigurimit të cilësisë së punës në shkollë.

Rezultatet e hulumtimit dëshmuar për një përvojë fillestare në kuadër të sistemit për sigurimin e cilësisë në arsim, për një përvojë të re të vlerësimin të jashtëm të punës së shkollës, e cila ka vënë në lëvizje disa nevoja për ndryshim në punën e shkollave.

Pjesëmarrja dhe transparencja janë dy nga katër parimet bazë që e udhëheqin procesin e vlerësimin të performancës së shkollës në Kosovë. Prandaj, në kuadër të këtij hulumtimi, janë hulumtuar aspekte të veçanta lidhur me informimin e aktorëve që lidhen me vlerësimin e performancës së shkollës. Rezultatet e hulumtimit tregojnë se nuk është bërë njaftueshëm në informimin lidhur me kontekstin e vlerësimin dhe me rolin e aktorëve, sidomos atyre në nivel të shkollës, sipas inspektorëve të arsimit, të cilët kanë qenë të përfshirë në vlerësimin e jashtëm.

Procesi i informimit të përfaqësuesve të shkollave lidhur me sistemin e vlerësimin të performancës së shkollës, rolin e vlerësimin të jashtëm dhe

qëllimin e vlerësimit, ka ndikuar edhe në pritjet dhe përjetimet për fillimin e VJPSH-së. Respondentët që janë shprehur se deri diku me shqetësim, stres dhe frikë e kanë pritur dhe përjetuar fillimin e VJPSH-së, paraprakisht janë shprehur se pak janë të informuar ose deri në një farë mase janë të informuar me sistemin e vlerësimit të performancës së shkollës, procesin e realizimit të vlerësimit në institucionin e tyre dhe rolin e tyre në këtë proces.

Vlerësimi i performancës së shkollës në Kosovë për herë të parë realizohet me një sistem të tillë të vlerësimit të performancës së shkollës, ku vlerësimi është cilësor dhe ku vetëvlerësimi dhe vlerësimi i jashtëm realizohen në nivel të kriterëve e fushave të cilësisë dhe nivelit të përgjithshëm të shkollës. Mësimi i nxjerrë për dallimet në mes të vetëvlerësimit/vlerësimit të brendshëm dhe vlerësimit të jashtëm tregon për mungesë përvoja në vlerësim e bazuar në parime të vlerësimit, në evidencë dhe dëshmi që do të mund të siguronin vlerësim objektiv dhe të saktë për nivelin e performancës së shkollës.

Nisur nga fakti që shkollat e përfshira në VJPSH paraprakisht kanë përfunduar vlerësimin e brendshëm të shkollës/procesin e vetëvlerësimit, nuk kishte pritje që inspektorët e arsimit të ballafaqoheshin me mungesë të informimit të shkollave për procesin e vlerësimit dhe me mungesë të dëshmive e të dokumentimit të punës së tyre. Pavarësisht kësaj, këto të dhëna tregojnë shumë për seriozitetin e qasjes institucionale ndaj proceseve që fillojnë të zbatohen dhe kulturën e institucioneve shkollore për të ruajtur dëshmitë dhe për të dokumentuar punën e tyre të vazhdueshme.

Në bazë të vështirësive të prezantuara më lart, veçanërisht ato që lidhen me mungesën e dokumentimit të punës së shkollës dhe mungesën e dëshmive për shumë tregues të performancës së shkollës, mund të konkludohet se ato kanë ndikuar që inspektorët e arsimit ta kenë të vështirë të mbështesin punën e tyre në dy parime nga katër parimet bazë për procesin e vlerësimit të performancës së shkollës, parimin e objektivitetit dhe parimin e saktësisë së të dhënave dhe dëshmive të mbledhura.

Dallimet në këndvështrimet për mangësitë, apo problemet kryesore të identifikuar nga VJPSH, janë një tregues se nuk janë shqyrtuar në përmbajtje raportet preliminare të VJPSH-së dhe nuk janë evidentuar ato në mënyrë të qartë në raportin përfundimtar të VJPSH-së.

Dallimet në raportet e vlerësimit të jashtëm janë të dukshme në strukturën e organizimit të gjetjeve kryesore, përmbajtjen e përshkrimit të gjendjes së shkollës, gjetjeve kryesore, ndërlidhjen e gjetjeve kryesore me kriteret e cilësisë, treguesit e performancës së shkollës sipas kriterëve të cilësisë dhe me të dhënat e përgjithshme për shkollën. Dallimet janë të dukshme edhe në mënyrën e përcaktimit dhe përshkrimit të rekomandimeve për shkollën, numrin e rekomandimeve dhe afatet e zbatimit të tyre.

Shfrytëzimi i rezultateve të procesit të VJPSH-së, përkatësisht gjetjeve dhe rekomandimeve të dala nga vlerësimi, ia shton vlerën procesit të vlerësimit të shkollës, mirëpo, referuar mendimeve të respondentëve të këtij hulumtimi, deri në këtë fazë shfrytëzimi i rezultateve më shumë është i koncentruar në masa/veprime që lidhen me prezantimin e rezultateve dhe gjetjeve nga raporti i vlerësimit të jashtëm para mekanizmave të shkollës, sesa në drejtim të planifikimit zhvillimor në bazë të nevojave për përmirësim dhe avancim të punës së shkollës, në riorganizimin e brendshëm të punës në nivel shkolle, mobilizimin e organeve qeverisëse të shkollës për përmirësimin e performancës së shkollës dhe ndërrimin e qasjes së mësimdhënësve ndaj shfrytëzimit të kurrikulës së re dhe ndaj procesit të mësimdhënies dhe nxënies.

Raporti i përgjithshëm i vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollave dhe raportet e veçanta për secilën shkollë janë referencë e rëndësishme për mbikëqyrjen e cilësisë së shërbimeve arsimore të shkollave në veçanti dhe të sistemit të arsimit në përgjithësi, nga ana e autoriteteve komunale dhe atyre qendrore të arsimit.

Nga IA dhe DKA akoma nuk është filluar që raportet e vlerësimit të jashtëm të përdoren për analizat e mëtejme të situatës, adresim të problemeve në MASHT apo në autoritetet komunale, dhe për planifikime mbështetëse bazuar në nevojat dhe prioritetet për ngritjen e cilësisë së arsimit në vend apo në komunë.

Disa vjet pas miratimit të politikave arsimore për sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar, përcaktimit të rolit të koordinatorëve të cilësisë në nivel qendror, lokal dhe në nivel shkolle, përcaktimit të rolit të ekipeve të shkollës për procesin e vetëvlerësimit dhe rolit të Inspektoratit të Arsimit për procesin e VJPSH-së, nuk duken një dinamikë institucionale dhe një

angazhim i të gjithë aktorëve në përmbushjen e plotë të roleve dhe përgjegjësi të tyre që kanë në procesin e vlerësimit të performancës së shkollës dhe në sigurimin e cilësisë në arsimit parauniversitar.

Mungesa e koordinimit të cilësisë në nivel qendror (MASH) dhe moskompletimi i kuadrit të inspektorëve pedagogjikë në Inspektoratin e Arsimit kanë bërë që procesi i vlerësimit të performancës së shkollës të përshkruhet me zhvillime të ngadalshme dhe të fragmentarizuara, edhe si rrjedhojë e mungesës së një qasjeje tërësore ndaj zhvillimeve dhe mekanizmave që lidhen me sigurimin e cilësisë në arsimin parauniversitar në Kosovë.

6. REKOMANDIME

Inspektorët e arsimit, si bartës kryesorë të procesit të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës, tregojnë se kanë mungesë të informimit të shkollave lidhur me përmbajtjen dhe procesin e vlerësimit të jashtëm. Prandaj, IA, MASH, DKA dhe menaxhmenti i shkollës, duhet të bëjnë më shumë në drejtim të informimit dhe sensibilizimit të komunitetit të shkollës me Kornizën për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë, sistemin e vlerësimit të performancës së shkollës, procedurat e vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm, dhe kriteret e vlerësimit, qasjen dhe mundësitë zhvillimore të shkollës që ofron vlerësimi i jashtëm, por edhe për rolin e të gjithë aktorëve institucionalë në këtë proces.

Njohja dhe përdorimi cilësor i kriterëve të cilësisë dhe treguesve të performancës së shkollës, mbi të cilat mbështetet vlerësimi cilësor i punës së shkollës, janë parakushte themelore për një proces vlerësimi të bazuar në parimet e tij: pjesëmarrje, transparencë, objektivitet dhe saktësi. Për të arritur këtë, kërkohet përgatitje dhe përgjegjësi profesionale e menaxhmentit të shkollave, ekipeve të vetëvlerësimit, por edhe të inspektorëve të arsimit, të cilat kanë rolin e vlerësuesve të jashtëm për punën e shkollës, në mënyrë që ky proces të marrë karakter zhvillimor për shkollën dhe për sistemin e sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar.

Referuar analizës kritike të raporteve të vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës, rekomandohet që ato të jenë më të fokusuara në

rezultatet të performancës së shkollës, më të argumentuara për secilin kriter të cilësisë secilin aspekt të vlerësuar. Në anën tjetër, rekomandimet duhet të adresojnë nevojat zhvillimore të shkollës dhe duhet të jenë në funksion të sigurimit të cilësisë në arsimin parauniversitar. Me qëllim që IA të përgatisë raporte cilësore nga procesi i VJPSH-së, nevojitet një mekanizëm i brendshëm i IA që merr përgjegjësi për të redaktuar në aspektin profesional dhe teknik raportet e VJPSH-së dhe të nxjerrë raporte të përgjithshme në shkallë vendi për cilësinë e punës së shkollave dhe masat e ndërhyrjet e nevojshme në sistem.

Nevojat për trajnime të bartësve të procesit të vlerësimit të performancës së shkollës, nevojat për udhëzime shtesë bazuar në modele dhe praktika të mira dhe nevojat për shtimin e numrit të inspektorëve vlerësues për VJPSH, janë nevoja për mbështetje ndaj së cilave MASH me mekanizmat e vet duhet të ndër marrë veprime dhe të sigurojë mbështetjen e nevojshme.

Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës nuk është vetëm një proces i lidhur ndërmjet shkollës dhe Inspektoratit të Arsimit është një udhërrëfyes i sofistikuar për sistemin e sigurimit të cilësisë së arsimit parauniversitar, ndaj të cilit vendimmarrësit në nivel lokal dhe në nivel qendror duhet të tregojnë përkushtim më të madh në përkrahjen e tij dhe në shfrytëzimin e rezultateve të tij për diagnostikimin e gjendjes: ku jemi, si të lëvizim para dhe ku do të arrijmë.

Vendosja dhe konsolidimi i strukturave për menaxhimin e cilësisë në nivel shkolle, komune, dhe në nivel qendror, është kërkesë ligjore, që duhet të plotësohet, dhe kërkesë e nevojë praktike për të koordinuar proceset e ndërlidhura me sigurimin e cilësisë dhe ofrimin e mbështetjes së nevojshme bartësit e këtij procesi.

Hulumtime të tjera, për relacionin në praktikë ndërmjet vlerësimit të jashtëm dhe të brendshëm dhe për ndikimin në përmirësimin e cilësisë në shkollë, janë orientime të reja që dalin nga ky hulumtim.

REFERENCAT

1. Brejc, M., Arčnik, M., Koren, A., Pučko, R., Gradišnik, S. & Širec, A. (2014). Protokol za uvajanje izboljšav in samoevaluacija V šolah in vrtcih. Šola za ravnatelje, Kranj – Slovenia.
2. Creswell, J.W. (2007). Qualitative inquiry & research design, Choosing Among Five approaches, 2nd edition, Sage publication, California, London, New Delhi.
3. Çobaj, T. (2016). Plani vjetor i shkollës, roli i tij në sigurimin e cilësisë. Universiteti i Tiranës, Instituti i Hulumtimeve Evropiane.
<http://www.doktoratura.unitir.edu.al/wp-content/uploads/2016/10/Teuta-%C3%87obaj-Doktorature.pdf>
4. Department of Education and Skills in Irish. (2012). The Quality Assurance of Irish Schools and the Role of Evaluation: Current and Future Trends, Dr. Harold Hislop, Chief Inspector Department of Education and Skills.
<https://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/The-Quality-Assurance-of-Irish-Schools-and-the-Role-of-Evaluation-Current-and-Future-Trends.pdf>
5. European Commission. (2015a). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, Eurydice Report.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/178en.pdf
6. European Commission. (2015b). Comparative study on quality assurance in EU school education systems: Policies, procedures and practices: final report, Directorate-General for Education and Culture.
https://www.schooleducationgateway.eu/files/esl/downloads/69_Comparative_Study_on_QA.pdf
7. European Commission. (2017). Quality assurance for school development: Guiding principles for policy development on quality assurance in school education, Report of the ET2020 Working Group Schools.,
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/2017-school-development-quality-assurance_en.pdf
8. Fullan, M. (2010). Forca e ndryshimit – Depërtim në thellësinë e reformës arsimore. Qendra për Arsim Demokratik (CDE), Tiranë.
9. Kadriu, M., Elezi, F., Kutllovci-Bardhi, N., dhe të tjerë (2016), Raport për arritjet e nxënësve të Kosovës në PISA 2015. Divizioni për Vlerësim, Standarde dhe Monitorim – MASH. Prishtinë.

10. Lusthaus, Ch., Adrien, M.-H., Anderson, G. & Carden F. (2005). *Përmirësimi i performancës së organizatës (Një komplet mjetesh për vetëvlerësim)*. Prishtinë: ADEA.
11. Mary-Kerstin Hassiotis. (2015, 07. 4.). *How to Implement the Plan-Do-Check-Act Cycle - PDCA*. Shkarkuar më: 22.11. 2016, nga A Global Manufacturing Company: <http://news.ewmfg.com/blog/hoë-to-implement-the-pdca-cycle-plan-do-check-act-in-any-department>
12. Matthews. B. & Ross, B. (2010). Metodatat e hulumtimit (Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane). Qendra për Arsim e Kosovës. Tiranë.
13. Mehmeti, S., Boshtrakaj, L., & Mehmeti, F., (2019). Vlerësim afatmesëm: Zbatimi i Planit Strategjik për Arsim në Kosovë 2017-2021. Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim – KEEN.
14. Mehmeti, S., Boshtrakaj, L., Bytyqi, L. Zylfiu, H. & Potera, I., (2018). Përvojat e para në vlerësimin e performancës së shkollës në Kosovë. Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë. <http://ipkMASHT.rks-gov.net/wp-content/uploads/2015/11/Raporti-Pervojat-e-para-ne-vleresimin-e-performances-se-shkolles.pdf>
15. Mehmeti, S., Bytyqi, L. Zylfiu, H. & Potera, I., (2019). Kurrikula e bazuar në kompetenca - *Përvojat gjatë zbatimit, sfidat dhe mundësitë, si dhe nevojat për mbështetje të vazhdueshme të mësimdhënësve*. Instituti Pedagogjik i Kosovës. Prishtinë.
16. Mehmeti, S., Zylfiu, H., Potera, I., Buleshkaj, O. dhe Lehner-Stift, U. (2016). Manual për sigurimin e cilësisë në shkollë. Bashkimi Evropian – në kuadër të Projektit të Binjakëzimit për Kosovën.
17. Pasku, V. (2014). *Vlerësimi dhe inspektimi në funksion të zbatimit të kurrikulës*. Konferenca ndërkombëtare - Qasja e re kurrikulare sfidë e së ardhmes, kumtesat, prezantimet dhe rekomandimet, (fq. 115-128). Prishtinë, Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
18. Richards, L. (2009). *Handling qualitative data, A practical guide*, 2nd edition, SAGE, LA, London.
19. Rrjeti evropian i korrespondentëve nacionalë të CAF dhe Qendra Evropiane e Resurseve CAF në EIPA . (2013). *Korniza e përbashkët e vlerësimit (KPV) Përmirësimi i organizatave publike përmes vetëvlerësimit*. Shkarkuar më 15.02.2018 https://archive.eipa.eu/files/File/CAF/Albanian_CAF%202013.pdf
20. Vogrinc, J. & Saqipi, B. (2020). Hulumtimi në shkencat e Edukimit – Këndvështrime konceptuale dhe metodologjike. Albas, Tiranë.

21. Zylfiu, H. (2017). Sigurimi dhe përmirësimi i cilësisë në institucionet e arsimit dhe aftësimin profesional në Kosovë. *Kërkime pedagogjike - përmbledhje punimesh*, 2017, nr. 2, f. 4-33. Prishtinë, Instituti Pedagogjik i Kosovës.

Dokumente

- Autoriteti Kombëtar i Kualifikimeve. (2011). *Sigurimi i cilësisë në Institucionet e Arsimit dhe Aftësimin Profesional – Udhëzues praktik për implementim*. Prishtinë. http://akk-ks.net/uploads/sigurimi_i_cilesise_ne_institucionet_e_aap-se_udhezues_praktik_per_implementation.pdf
- Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). *Manual për udhëheqjen e zbatimit të kurrikulës në shkollë*. IPK, Prishtinë.
- Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016c). *Udhëzues për vlerësimin e brendshëm të shkollës (Fushat e cilësisë – Kriteret – Treguesit)*. IPK, Prishtinë. <http://ipkmasht.rks-gov.net/udhezuesi-per-vleresimin-e-brendshem-te-shkolles/>
- Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016d). *Udhëzues për vlerësimin të jashtëm të performancës së shkollës*. IPK, Prishtinë. <http://ipkmasht.rks-gov.net/udhezuesi-per-vleresimin-e-jashtem-te-shkolles/>
- Kuvendi i Republikës së Kosovës. Ligji për Inspektoratin e Arsimit në Republikën e Kosovës, Ligji nr. 06/L -046. Gazeta zyrtare e Republikës së Kosovës / Nr. 13 / 10 gusht 2018, Prishtinë. <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=17744>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë & Instituti Pedagogjik i Kosovës. (2016). *Korniza e sigurimit të cilësisë së performancës së shkollës në Kosovë*. IPK, Prishtinë. <http://ipkmasht.rks-gov.net/kriteret-dhe-treguesit-e-cilesise-se-performances-se-shkolles/>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (04/2017). *Udhëzimi Administrativ nr. 04/2017: Vlerësimi i performancës në Institucionet e Arsimore*. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/4-2017-ua-vleresimin-e-performances-se-institucioneve-arsimore-ne-arsimin-parauniversitar-rotated.pdf>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). *Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017-2021*. Prishtinë. http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/20161006-psak-2017-2021_1.pdf
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). *Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e*

rishikuar). Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2017/02/korniza-kurrikulare-finale.pdf>

- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016c). *Udhëzimi Administrativ nr. 24/2016: Sigurimi i cilësisë në Arsimin Parauniversitar*. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf180.pdf>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016d). *Udhëzimi Administrativ nr. 23/2016 për Planin zhvillimor të shkollës dhe Planin zhvillimor komunal të arsimit*. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/rotatedpdf90.pdf>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2015). *Strategjia e Sigurimit të Cilësisë për Arsimin Parauniversitar në Kosovë 2016-2020*. Prishtinë. <http://masht.rks-gov.net/uploads/2016/12/qa-strategy-final-shqip.pdf>

KOMPETENCAT PEDAGOGJIKE TË MËSIMDHËNËSVE TË SHKOLLAVE TË MESME TË LARTA NË KOSOVË

Agim Bujari
 Instituti Pedagogjik i Kosovës
 E-mail: agim.bujari@rks-gov.net
agim.bujari@gmail.com

Abstrakt

Kompetenca pedagogjike e mësimitdhënësve është aftësia për të menaxhuar mësimin, gjegjësisht klasën dhe orën mësimore, e cila përfshin planifikimin, implementimin dhe vlerësimin e rezultateve të të nxënësve të nxënësve. Kompetencat pedagogjike: njohuritë, aftësitë, shprehjet, si dhe mënyrat dhe mjetet e realizimit të aktivitetit në komunikim, zhvillim dhe vetëzhvillim të personalitetit, duhet t'i zotërojnë çdo mësimitdhënës.

Cilësia e kompetencës luan rol të rëndësishëm në krijimin dhe vendosjen e cilësisë së procesit të të nxënësve për nxënësit, tregon nivelin e profesionalizimit të mësimitdhënësve sipas fushës së tyre, si dhe mund të kontribuojë në përmirësimin e performancës së të nxënësve.

Qëllimi i studimit të kësaj teme është të konstatohen cilat kompetenca pedagogjike i zotërojnë mësimitdhënësit e shkollave të mesme të larta.

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë mësimitdhënësit e shkollave të mesme të larta në Kosovë, kurse grupin përfaqësues e përbëjnë 270 mësimitdhënës. Mënyra e pjesëmarrjes së mësimitdhënësve është e rastësishme.

Studimi është i natyrës sasiore dhe për realizimin e tij si instrument është përdorur pyetësori për mësimitdhënës, i shkallës Likert. Analiza e të dhënave është bërë përmes programit SPSS 21. Për realizimin e punimit, janë zbatuar metoda e analizës së dokumentacionit, metoda statistikore dhe metoda krahasuese. Përmes pyetjeve janë marrë opinionet e mësimitdhënësve për kompetencat pedagogjike që i zotërojnë dhe njëkohësisht është përbushur qëllimi i hulumtimit.

Bazuar në rezultatet e përgjithshme, 88.7% e mësimitdhënësve konsiderojnë se kanë kompetenca pedagogjike të nivelit të lartë, 8.3 % konsiderojnë se kompetencat e tyre janë në nivelin mesatar, ndërsa 3 % konsiderojnë se kompetencat i kanë në nivel të ulët, mesatarja e përgjithshme $M=4.4$. Rezultatet empirike vërtetuan se ka dallime në zotërimin e kompetencave pedagogjike nga ana e mësimitdhënësve. Këto rezultate treguan se mesataren më të lartë për kompetencat pedagogjike e kanë mësimitdhënësit e gjimnazeve, $M=141.05$, pastaj mësimitdhënësit e shkollave profesionale, $M=139.53$, ndërsa mesataren më të ulët e kanë mësimitdhënësit e shkollave të kombinuara, $M=98.93$, vlera e $X^2=7.438$, $p=0.024<0.05$.

Rezultatet empirike dëshmojnë se mësime dhënësit kanë vetëbesim të lartë për kompetencat e tyre pedagogjike. Mësime dhënësit e gjimnazeve nivelin e kompetencave pedagogjike e kanë më të lartë se mësime dhënësit e shkollave profesionale dhe shkollave të kombinuara. Rezultatet e hulumtimit tregojnë nivel më të lartë të kompetencave për përdorimin e TIK-ut nga mësime dhënësit e moshës më të re, si dhe zotërim më të lartë të kompetencave pedagogjike nga mësime dhënësit e gjinisë femërore.

Mësime dhënësit tregojnë nivel të lartë të kompetencave pedagogjike, të cilat u ndihmojnë atyre të menaxhojnë me sukses procesin mësimor, duke filluar nga planifikimi, deri në procesin e vlerësimit të nxënësve.

Fjalët çelës: *kompetencë, pedagogjike, mësime dhënë, shkollë e mesme e lartë.*

HYRJE

Kompetenca është kombinimi i njohurive, shprehive, qëndrimeve dhe bindjeve në përshtatje me kontekstin. Kompetencat janë aftësitë e mësimdhënësve për të kryer me sukses procesin e mësimdhënies. Sa më të pranishme/theksuara që i kanë kompetencat mësimdhënësit, aq më lehtë dhe më mirë mund të ushtrojnë profesionin e tyre. Përmes aktiviteteve të ndryshme jetësore, përvoja, shkollimi, kontaktet me njerëz të ndryshëm, etj., bëjnë që mësimdhënësit të zotërojnë disa aftësi të përgjithshme, të cilat u ndihmojnë të jenë efikas në punë. Mësimdhënësit duhet të kenë aftësi të shumta që të kryejnë detyrën e tyre me përgjegjësi. Përveç aftësive të përgjithshme, mësimdhënësit, përmes shkollimit, punës si mësimdhënës etj., fitojnë edhe aftësi pedagogjike, por që këto aftësi dallojnë te mësimdhënës të ndryshëm. Pavarësisht se mësimdhënësit, për të ushtruar profesionin e tyre, paraprakisht, kryejnë studimet në fushat përkatëse, si dhe gjatë përvojës së punës, kryejnë trajnime e seminare të ndryshme, marrin pjesë në konferenca e punëtori, ata nuk i disponojnë të gjitha kompetencat në nivelin e njëjtë. Ka mundësi që një mësimdhënës të jetë më i mirë në planifikimin e procesit mësimor, ndërsa mësimdhënësi tjetër të ketë aftësi më të mira në menaxhimin e procesit mësimor. Mësimdhënësit duhet të kenë aftësi të planifikojnë dhe të menaxhojnë procesin mësimor, të vlerësojnë, të bashkëpunojnë me kolegët, prindërit dhe nxënësit, me qëllim të arritjes së rezultateve sa më të larta. Që të arrijnë kompetenca sa më të larta, mësimdhënësit duhet të jenë të gatshëm që, përmes arsimimit të vazhdueshëm, të ngrenë nivelin e tyre profesional e pedagogjik.

Kompetencat pedagogjike të mësimdhënësve ndihmojnë në arritjen e suksesit, zhvillojnë efikasitetin, ndihmojnë në formimin e një mësimdhënësi profesionist cilësor dhe, gjithashtu, ndikojnë në ndryshimin shoqëror sipas standardeve.

Në këtë trajtesë, janë shqyrtuar kompetencat e mësimdhënësve të shkollave të mesme të larta, me fokus të veçantë kompetencat pedagogjike të tyre.

1. SHQYRTIMI I LITERATURËS

1.1. Kompetencat e mësimdhënësve

Kompetencat e mësimdhënësit paraqesin përshkrime të vlerave profesionale, të njohurive, të shprehive dhe të shkathtësive që kërkohen për përmbushjen e një standardi të caktuar të profesionit të mësimdhënësit në kuadër të sistemit të zhvillimit në karrierë (MAShT, 2017). Kompetenca është aftësia e një personi për të ushtruar ose kryer një punë ose detyrë që bazohet në aftësi, njohuri dhe qëndrime të mbështetura nga puna, në përputhje me kërkesat e punës (Hakim, 2015).

Disa studiues e përkufizojnë "kompetencën" si një kombinim të njohurive praktike dhe teorike, aftësive njohëse, sjelljes dhe vlerave të përdorura për të përmirësuar performancën, apo si gjendja ose cilësia e të qenit i kualifikuar në mënyrë adekuate, duke pasur aftësinë për të kryer një rol specifik. Studimet mbi kompetencën tregojnë se ajo mbulon një koncept shumë të ndërlikuar dhe të gjerë dhe, me këtë rast, edhe shkencëtarë të ndryshëm kanë përkufizime të ndryshme për të. Më i përdoruri në vendet gjermanishtfolëse është përkufizimi i Franz E. Weinert: "Kompetencat janë aftësitë dhe zotësitë, të cilat mund të fitohen ose gjenden te një individ dhe që shërbejnë për t'u dhënë zgjidhje problemeve të caktuara. Aftësia dhe gatishmëria sociale për t'i përdorur në mënyrë të vullnetshme dhe me sukses këto zgjidhje, në një sërë situatash të ndryshme". (Franz, 2014). Nuk bëhet fjalë vetëm për njohuri faktesh, por, sidomos, për aftësitë që shërbejnë për zgjidhjen e problemeve dhe për qëndrimin dhe motivimin e nevojshëm për këtë. Në didaktikë vihet në dukje një ndryshim ndërmjet kompetencave kyçe profesionale dhe atyre të përgjithshme. Në kompetencat profesionale hyjnë të gjitha ato kompetenca që janë të lidhura ngushtë me një disiplinë të mësuar.

Si kompetenca të përgjithshme përcaktohen aftësitë dhe zotësitë, të cilat janë të domosdoshme për të përballuar sfidat e jetës dhe nuk janë të lidhura me një disiplinë që mësohet. Këtu bëjnë pjesë p.sh. kompetencat personale që përfshijnë mënyrat se si të sillësh në një situatë specifike (të qenit i pavarur, të reflektosh etj.), kompetencat shoqërore (aftësitë bashkëpunuese, aftësitë për të zgjidhur konfliktet etj.) por edhe kompetencat metodike: aftësitë komunikuese, aftësitë për të zgjidhur probleme (Franz, 2014). Pastaj

kompetencat njohëse, që përfshijnë përdorimin e teorisë dhe të koncepteve, si dhe format e njohurive jozyrtare të fituara nga përvoja; kompetenca funksionale, gjëra të cilat një person duhet të jetë i aftë t'i kryejë kur është në një mjedis pune, aktivitet social, ose në proces të të nxënies, dhe kompetencat etike që përfshijnë zotërimin e vlerave të caktuara personale dhe profesionale (Komisioni i komuniteteve evropiane, 2005).

Kompetencat shprehen nëpërmjet përdorimit të njohurive, shkathtësisë, vlerave dhe qëndrimeve në trajtimin e plotë dhe të kuptueshëm të situatave të kontekstit. Kompetenca pedagogjike gjithashtu përmban aftësinë dhe gatishmërinë për të marrë pjesë në diskutime mbi pedagogjinë për të arritur zhvillimin personal dhe të kontribuojë në zhvillimin e të tjerëve.

Kompetencat kryesore

Kompetencat kryesore janë ato të cilat i nevojiten çdo individ për përmbushjen personale dhe zhvillim, qytetari aktive, përfshirje sociale dhe punësim.

Kompetencat kryesore janë:

- Kompetencat, të cilat mundësojnë një person për t'u marrë me detyrat e reja dhe komplekse;
- Kompetencat kryesore janë të dukshme në korrelacion të veprimit dhe të konteksteve sociale;
- Kompetencat kryesore janë të dobishme dhe të frytshme në shumë situata (Rahman, 2014).

Kompetencat e përgjithshme

Kompetencat e përgjithshme janë: kompetencat sociale, kompetencat vetjake, kompetencat metodologjike dhe kompetencat pedagogjike.

Kompetencat sociale

“Përfshijnë njohuritë dhe aftësitë që i mundësojnë një personi për të vepruar në mënyrë adekuate në marrëdhëniet me kolegët, anëtarët e ekipit dhe eprorët” (Kauffeld, 2006).

Kompetencat vetjake

“Aftësi dhe qëndrime për të iniciuar/motivuar dhe kontrolluar veprimet e veta në situata të ndryshme. Kompetencat vetjake janë karakteristikat personale, të cilat janë të dobishme jo vetëm në kontekstin e punës” (Kauffeld, 2006).

Kompetenca metodologjike

“Kompetencat metodologjike mundësojnë që një person të planifikojë dhe të organizojë punën e tij/saj në një mënyrë të arsyeshme dhe të strukturuar, i orientuar në arritjen e qëllimit” (Kauffeld, 2006).

Kompetenca profesionale

“Kompetencat profesionale përfshijnë njohuritë profesionale, si dhe aftësinë për të kuptuar dhe përdorur njohuritë specifike, me qëllim të orientuar dhe që drejtojnë/influencojnë ndryshimin e standardit të punës” (Kauffeld, 2006).

1.1.1. Kompetencat pedagogjike të mësimitdhënësve

Kompetenca pedagogjike është kompetenca dalluese, e cila do të dallojë profesionin e mësimitdhënies nga profesionet e tjera dhe do të përcaktojë nivelin e suksesit të procesit dhe rezultateve të të nxënimit të nxënësve. Mësimitdhënësit që kanë kompetencën pedagogjike janë në gjendje të menaxhojnë mirë mësimin, siç shihet nga aftësia pedagogjike për të planifikuar programe mësimore, aftësia për të zbatuar ose menaxhuar bashkëveprimin e procesit mësimor, si dhe aftësinë për të bërë një vlerësim (Rahman, 2014). Kompetenca pedagogjike ka të bëjë me atë se si një mësimitdhënës mund të sigurojë mësimitdhënie që nuk është monotone, por argëtuese, krijuese dhe domethënëse, si dhe përdor lloje të ndryshme të metodave e mjeteve mësimore. Sidoqoftë, bazuar në disa rezultate kërkimore, ka ende shumë mësimitdhënës që kanë kompetencë pedagogjike në kategorinë e ulët (Hartini, et al. 2018). Kompetenca pedagogjike në standardet kombëtare përcaktohet si aftësia për të menaxhuar mësimin e nxënësve, e cila përfshin të kuptuarit e nxënësit; hartimin dhe zbatimin,

rezultatet e të nxënit; dhe zhvillimin e nxënësve për të aktualizuar potencialin e tyre (Nouvianti&Nurlaelawati, 2019).

Në përgjithësi, kompetencat pedagogjike janë vlerësuar si një tërësi e sjelljeve/aftësive të mundshme që lejojnë manifestim efikas të një aktiviteti, ose si një standard minimal profesional, i specifikuar shpesh me ligj, të cilin profesionistët duhet ta përdorin. (Suciu&Mâță, 2011).

Nga këndvështrimi i taksonomisë, termi kompetenca pedagogjike është sinonim me detyrën specifike të punës për profesionin e mësimdhënësit, e arritur në një shkallë të caktuar të performancës (Suciu&Mâță, 2011).

Lidhur me kompetencat pedagogjike, autorë të ndryshëm japin mendime të ndryshme. Andrea Suciu përcakton dy kategori të gjera të kompetencave pedagogjike në përputhje me qasjet aktuale: kompetencë e përgjithshme pedagogjike dhe kompetencë e veçantë pedagogjike (Suciu, 2011).

Sipas **Bankauskienë**, kompetencat pedagogjike ndahen në:

a) Kompetencat e transferuara

Kompetenca shoqërore, të mësuarit për të mësuar kompetencën, kompetenca e veprimit efektiv, kompetenca komunikuese, kompetenca e menaxhimit të informacionit, kompetenca e menaxhimit të projektit, kompetenca e kërkimit të veprimit.

b) Kompetenca e përgjithshme pedagogjike

Kompetenca për të zbatuar idetë arsimore dhe IT, kompetenca për të promovuar mjedise dhe programe mësimore aktive dhe inovative, kompetenca për të motivuar dhe mbështetur nxënësit, kompetenca socio-kulturore. Kompetenca e përgjithshme pedagogjike përfshin njohuritë, aftësitë, qëndrimet, vlerat dhe cilësitë e tjera personale të mësimdhënësve, të cilat janë të nevojshme për një aktivitet të suksesshëm arsimor (Bankauskienë, et al., 2005).

c) Kompetenca e veçantë pedagogjike

Kompetenca arsimore parafillore, kompetenca arsimore fillore, kompetenca arsimore e përgjithshme dhe e mesme, kompetenca e arsimit special,

kompetenca e arsimit në karrierë, kompetenca e arsimit joformal. Kompetenca e veçantë pedagogjike përbëhet nga vlerat, qëndrimet, aftësitë, njohuritë profesionale dhe cilësitë e tjera personale që ndikojnë në suksesin e veprimtarisë së mësuesve në një zonë konkrete arsimore (Bankauskienë, et al., 2005).

Duke ditur cilat janë kompetencat e detyrueshme që mësimit duhet të kenë në të gjitha fushat e paraqitura në standarde, ata do të jenë në gjendje të reflektojnë në aftësimin e tyre pedagogjik, si teorik ashtu edhe praktik. (Trif, 2015).

1.1.2. Profili i kompetencave të përgjithshme të mësimit, përbëhet prej shtatë standardeve të grupuara në katër fusha të cilat janë:

a. Vlerat profesionale, qëndrimet dhe sjelljet

Mësimit ushtrojnë qëndrime pozitive, duke promovuar vlera, dhe përjashtojnë qëndrimet negative, të cilat rrjedhin nga paragjykimet. Mësimit punojnë ngushtë me prindërit e nxënësve dhe komunitetin dhe e pranojnë se edukimi i nxënësve është një ndërmarrje e përbashkët.

b. Njohuritë profesionale dhe të kuptuarit

Mësimit i dinë dhe i kuptojnë idetë themelore, parimet dhe strukturën e disiplinave që ata i mësojnë. I dinë lidhjet me fushat e tjera të përmbajtjes dhe janë në gjendje të integrojnë të mësuarit përgjatë dhe ndërmjet fushave të përmbajtjes. Ata zbatojnë qasjen me nxënësin në qendër, artikulojnë filozofi të ndryshme të mësimit, vlerësojnë në mënyrë kritike teoritë e ndryshme të mësimit, gjatë mësimit, marrin parasysh aspekte të ndryshme sociale, kulturore, sfondin e nxënësve të tyre dhe ndikimet e që këto kanë në mësimit dhe nxënien efektive (MASHT, 2017).

c. Shkathtësitë dhe praktikat profesionale

Mësimit janë në gjendje të krijojnë dhe të ruajnë mjedise të sigurt, përfshirëse dhe sfiduese të mësimit dhe nxënies. Ata kanë një repertor të gjerë të strategjive dhe teknikave efektive të mësimit dhe

përdorimin e tyre në zbatimin e programeve të mësimdhënies dhe të nxënit. Mësimdhënësit janë në gjendje të zgjedhin dhe të organizojnë përmbajtje në mënyrë logjike dhe të strukturuar për të përmbushur qëllimet e të mësuarit.

Ata veprojnë në mënyrë efektive në të gjitha fazat e mësimdhënies dhe të mësuarit, duke përfshirë planifikimin e mësimit, vlerësimin, zhvillimin e programeve të të mësuarit, duke siguruar reflektimin në mësimin e nxënësve dhe raportimin te prindërit.

d. Mësimi dhe angazhimi profesional

Mësimdhënësit janë në gjendje të reflektojnë mbi praktikën e tyre profesionale për t'i identifikuar nevojat e tyre për të mësuar, analizuar, vlerësuar dhe për të zgjeruar mësimin e tyre profesional. Mësimdhënësit ndërveprojnë me kolegët e tyre dhe nxënësit, punojnë në mënyrë produktive me kolegët për të përmirësuar të nxënit e nxënësve të tyre, kuptojnë dhe vlerësojnë rëndësinë e lidhjeve të ngushta në mes të shkollës, shtëpisë dhe komunitetit në zhvillimin social dhe intelektual të nxënësve të tyre (MASHT, 2017).

2. METODOLOGJIA

2.1. Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit të kësaj teme është të konstatohen kompetencat pedagogjike të mësimdhënësve të shkollave të mesme të larta. Në kuadër të qëllimit të përgjithshëm, është bërë edhe një krahasim në mes të mësimdhënësve, duke u bazuar në karakteristikat e tyre, sa i përket nivelit të kompetencave pedagogjike.

2.2. Pyetjet dhe hipotezat e hulumtimit

Pyetjet e hulumtimit

- A ka dallime në mes të mësimdhënësve të drejtimeve të ndryshme të shkollave të mesme të larta, në zotërimin e kompetencave pedagogjike?

- A ka dallime në nivelin e kompetencave në bazë të numrit të trajnimeve të ndjekura të mësimeve?
- A ka dallime në bazë të moshës dhe nivelit të kompetencave të mësimeve për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike?
- Cila është ndërlidhja në mes të shkollimit të mësimeve dhe kompetencave pedagogjike?
- Cila është ndërlidhja në mes të përvojës së mësimeve dhe kompetencave pedagogjike?
- A ka ndërlidhje në mes të gjinisë së mësimeve dhe kompetencave pedagogjike?

Hipotezat e hulumtimit

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (HA): Mësuesit e gjimnazeve kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësuesit e shkollave profesionale dhe të shkollave të kombinuara;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime në mes të mësimeve të arsimit të mesëm të lartë sa i përket nivelit të kompetencave pedagogjike.

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Mësuesit që kanë kryer trajnime më shumë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime në nivelin e kompetencave në bazë të numrit të trajnimeve të ndjekura të mësimeve.

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (HA): Mësuesit e moshës më të re kanë nivel më të lartë të kompetencave për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime në nivelin e kompetencave për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike, në bazë të moshës së mësimdhënësve.

Hipoteza 4:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit që kanë shkollim më të lartë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të shkollimit të mësimdhënësve dhe kompetencave pedagogjike.

Hipoteza 5:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit që kanë më shumë përvojë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të përvojës së mësimdhënësve dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

Hipoteza 6:

Hipoteza alternative (HA): Ka ndërlidhje statistikisht të rëndësishme në mes të gjinisë dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve;

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të gjinisë së mësimdhënësve dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

2.3. Popullacioni dhe grupi përfaqësues

Popullacionin e hulumtimit e përbëjnë të gjithë mësimdhënësit e shkollave të mesme të larta në Kosovë. Sipas të dhënave statistikore të MASHT/ASK, në vitin 2019, rezultojnë të kenë qenë 5261 mësimdhënës të shkollave të mesme të larta në Kosovë (MASHT/ASK, 2019).

Grupi përfaqësues përbëhet nga 270 mësimdhënës të shkollave të mesme të larta, ku 167 ose 61.9 % e tyre janë të gjinisë femërore, 103 ose 38.1 % janë të gjinisë mashkullore, 155 ose 57.4 % punojnë në shkolla profesionale, 85 ose 31.5 % janë mësimdhënës të gjimnazeve (natyrore dhe shoqërore) dhe 30 ose 11.1 % punojnë në shkolla të kombinuara (gjimnaz dhe shkollë profesionale). Prej tyre, 33 ose 12.2 %, janë nga komuna e Ferizajt, 3 ose

1.1 % nga komuna e Fushë Kosovës, 39 ose 14.4 % nga Gjakova, 12 ose 4.5 % nga Gjilani, 9 ose 3.3 % nga Kaçaniku, 3 ose 1.1 % nga Kamenica, 9 ose 3.3 % nga Lipjani, 8 ose 3 % nga Mitrovica, 26 ose 9.6 % nga Peja, 54 ose 20 % nga Prishtina, 47 ose 17.4 % nga Prizreni, 13 ose 4.8 % nga Rahoveci, 2 ose 0.8 % nga Suhareka, 12 ose 4.5 % nga Vushtrria.

Grupi përfaqësues në bazë të moshës përbëhet, 25 ose 9.3 % të moshës deri 30-vjeçare, 81 ose 30 % të moshës 31-40-vjeçare, 61 ose 22.6 % të moshës 41-50-vjeçare, 77 ose 28.5 % të moshës 51-60-vjeçare dhe 26 ose 9.6 % e pjesëmarrësve janë të moshës mbi 60-vjeçare. Për nga shkollimi, grupi përfaqësues përbëhet nga 170 ose 63 %, e mësimdhënësve me titull master, 71 ose 26.3 % bachelor 3-vjeçar, 25 ose 9.3 % bachelor 4-vjeçar, 3 ose 1.1 % janë doktorë të shkencës, 1 ose 0.4 % PHD candidate.

Lidhur me përvojën në arsim, 36 ose 13.3 % kanë përvojë deri në 5 vjet, 48 ose 17.8 % kanë përvojë nga 6-10 vjet, 121 ose 44.8 % kanë përvojë 11-20 vjet dhe 65 ose 24.1 % e mësimdhënësve kanë përvojë në arsim mbi 20 vjet.

Lidhur me trajnimet e kryera nga mësimdhënësit, 10 ose 3.7 % prej tyre nuk kanë kryer asnjë trajnim, 42 ose 15.6 % e tyre kanë kryer nga 1-3 trajnime, 64 ose 23.7 % kanë kryer nga 4-6 trajnime, 60 ose 22.2 % kanë kryer nga 7-10 trajnime, ndërsa 94 ose 24.8 % e mësimdhënësve kanë kryer më shumë se 10 trajnime.

2.4. Instrumenti i hulumtimit

Për realizimin e këtij hulumtimi, si instrument është përdorur pyetësori për mësimdhënës.

Pyetësori është instrument i përgatitur enkas për nevojat e studimit dhe përbëhet nga 3 pjesë. Në pjesën e parë, janë paraqitur të dhënat demografike të mësimdhënësve. Në pjesën e dytë, janë paraqitur udhëzimet si të plotësohet pyetësori. Në pjesën e tretë janë parashtruar 22 pyetje që lidhen me kompetencat pedagogjike të mësimdhënësve. Pyetësori është i shkallës Likert, me 5 shkallë: 1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord. Pas realizimit të hulumtimit, është bërë rikodimi në 3 shkallë: 1. E ulët, 2. Mesatare, 3. E lartë.

2.4.1. Besueshmëria e pyetësorit

Koeficienti i përgjithshëm i besueshmërisë së matësit, sipas modelit Cronbach's Alpha dhe modelit Parallel, është 0.895, që është vlerë e lartë dhe tregon se matësi është i besueshëm dhe mund të përdoret për hulumtim.

Tabela nr. 2.1. Rezultatet e besueshmërisë sipas modelit Alfa Chronbach's dhe Modelit Parallel

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.895	.921	22

Reliability Statistics	
Common Variance	.487
True Variance	.135
Error Variance	.351
Common Inter-Item Correlation	.278
Reliability of Scale	.895
Reliability of Scale (Unbiased)	.895

2.5. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Fillimisht pyetësori ishte përgatitur që të plotësohet në formë fizike nga mësimdhënësit, por për shkak të gjendjes së krijuar nga COVID-19 u detyruam që këtë pyetësor ta përshtatim në formën elektronike, në Google Forms. Pilotimi i pyetësorit u bë në muajin maj, me 20 mësimdhënës, ndërsa hulumtimi u organizua gjatë muajit qershor 2020. Para se të bëhej shpërndarja, kemi siguruar numrat e telefonit dhe adresat elektronike të drejtorëve të shkollave të mesme të larta dhe pasi biseduam me ta, të gjithë pyetësorët u dërguan në adresat e tyre elektronike, pastaj ata i dërguan pyetësorët në adresat elektronike të mësimdhënësve. Pyetësori ka qenë i ndërtuar në atë formë dhe janë dhënë udhëzime se si të plotësohet, mirëpo për çdo rast të paqartësisë është lënë numri i kontaktit dhe e-maili.

2.6. Analiza e të dhënave

Të dhënat nga hulumtimi janë analizuar përmes Paketës Statistike për Shkencat Sociale (SPSS). Për të testuar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit, janë përdorur dy modele, modeli Alpha Cronbach dhe Parallel, duke marrë vlerën mbi 0.7, si vlerë që dëshmon nëse pyetësi ka ose jo qëndrueshmëri të brendshme. Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është vendosur niveli i domethënies statistikore 0.05.

Për të bërë krahasimin e mesatareve të mësimdhënësve, në bazë të moshës dhe shkollimit të tyre, është përdorur Testi One Way ANOVA. Testi Kruskal Walis është përdorur për të testuar ndërlidhjen në mes të shkollës ku punojnë mësimdhënësit, numrit të trajnimeve të mësimdhënësve dhe përvojës së mësimdhënësve, lidhur me nivelin e kompetencave pedagogjike, ndërsa testi joparametrik Mann Whitney U u përdor për të matur mesataret e rezultateve të mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe atyre të gjinisë mashkullore, lidhur me nivelin e kompetencave pedagogjike.

Për të vlerësuar ndërlidhjen në mes të variablave, u përdor Koeficienti i Korrelacionit të Pirsonit.

Koeficienti i korrelacionit:

$r=0.00-0.25$ - Lidhje shumë e dobët;

$r=0.26-0.49$ - Lidhje e dobët;

$r=0.50-0.69$ - Lidhje e mesme;

$r=0.70-0.89$ - Lidhje e lartë;

$r=0.90-1.00$ - Shumë e lartë (Kalayci, Ş., 2017)

3. REZULTATET

3.1. Rezultatet përshkruese

Lidhur me menaxhimin e mirë të klasës, 88.5 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 8.9 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 2.6 %, kanë nivel të ulët të kompetencave, $M=4.49$, $DS=0.765$.

Sa i përket menaxhimit të procesit mësimor, 94.1 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 4.4 % kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.5 % konsiderojnë se kanë nivel të ulët të kompetencave, $M=4.56$, $DS=0.652$.

Zbatimi i kurrikulës është me rëndësi në procesin e mësimdhënies. Rreth 80.4 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 13.3 % kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 6.3 % e mësimdhënësve, konsiderojnë se kanë nivel të ulët të kompetencave në zbatimin e kurrikulës, $M=4.13$, $DS=0.932$.

Që të arrihen rezultate të mira, mësimdhënësi duhet të planifikojë mirë procesin mësimor. Rreth 81.8 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 11.9 % e tyre konsiderojnë se kanë kompetenca të nivelit të mesëm, ndërsa 6.3 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të ulët të kompetencave në planifikimin e procesit mësimor si duhet dhe bazuar në kurrikulë, $M=4.24$, $DS=0.956$.

Rreth 80.7 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 11.9 % e tyre konsiderojnë se kanë kompetenca të nivelit të mesëm dhe 7.4 % e tyre konsiderojnë se kanë kompetenca të nivelit të ulët, sa u përket njohurive të mira në përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike, $M=4.13$, $DS=0.919$.

Rreth 64.8 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 12.2 % e tyre konsiderojnë se kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 23% kanë nivel të ulët kompetencave në menaxhimin e mbingarkesës në punë, $M=3.81$, $DS=1.366$.

Rreth 88.8 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 8.5 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 2.6 % kanë nivel të ulët të kompetencave në përdorimin e formave të llojllojshme, $M=4.3$, $DS=0.763$.

Rreth 87.7 % e mësimdhënësve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 10 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 2.3 % kanë nivel të ulët të kompetencave në përdorimin e metodave të llojllojshme, $M=4.32$, $DS=0.759$.

Rreth 92.3 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 7 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 0.7 % kanë nivel të ulët të kompetencave në përdorimin e teknikave efektive të pyetjeve, $M=4.47$, $DS=0.660$.

Rreth 91.8 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 7 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.1 % kanë nivel të ulët të kompetencave në përdorimin e strategjive dhe teknikave të ndryshme gjatë mësimit, $M=4.41$, $DS=0.672$.

Rreth 92.4 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 5.9 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.5 % kanë nivel të ulët të kompetencave në ndërveprimin me nxënësit në forma të ndryshme, $M=4.47$, $DS=0.693$.

Rreth 91.1 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 7.8 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.1 %, kanë nivel të ulët të kompetencave në mbajtjen e taktit gjatë komunikimit me nxënësit, $M=4.5$, $DS=0.687$.

Rreth 92.8 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 5.9 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.1 % kanë nivel të ulët të kompetencave për komunikim të qartë me nxënësit, $M=4.61$, $DS=0.651$.

Rreth 88.1 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 9.3 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 2.6 %, kanë nivel të ulët të kompetencave për zhvillimin e talentit të nxënësve, $M=4.44$, $DS=0.768$.

Rreth 90.7 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 7.8 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.5 % kanë nivel të ulët të kompetencave për të kuptuarit e interesave të nxënësve, $M=4.46$, $DS=0.703$.

Rreth 92.2 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 7 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 0.7 %, kanë nivel të ulët të kompetencave për t'i motivuar nxënësit, $M=4.57$, $DS=0.658$.

Rreth 94.1 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 5.5 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 0.4 % kanë nivel të ulët të kompetencave në angazhimin e të gjithë nxënësve në kryerjen e aktiviteteve në klasë, $M=4.59$, $DS=0.614$.

Rreth 94.8 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 4.5 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 0.7 % kanë nivel të ulët të kompetencave në menaxhimin e disiplinës në klasë, $M=4.61$, $DS=0.610$.

Rreth 92.9 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 6 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.1 % kanë nivel të ulët të kompetencave në përdorimin e aftësive efektive të negociatave dhe zgjidhjes së problemeve/konflikteve, $M=4.48$, $DS=0.661$.

Rreth 94.4 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 4.9 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 0.7 % kanë nivel të ulët të kompetencave në ofrimin e ndihmës që nxënësit të zhvillojnë të kuptuarit/njohuritë, aftësitë apo shkathtësitë, $M=4.61$, $DS=0.616$.

Rreth 91.3 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 8.1 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave në vlerësimin e vazhdueshëm të nxënësve, $M=4.64$, $DS=0.628$.

Rreth 84.4 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë të kompetencave, 13.7 % e tyre kanë nivel të mesëm të kompetencave dhe 1.9 %, kanë nivel të ulët të kompetencave në shfrytëzimin e metodave të shumta të komunikimit me prindër, $M=4.36$, $DS=0.799$.

Rezultatet e përgjithshme treguan se 88.7 % e mësimeve konsiderojnë se kanë nivel të lartë kompetencave pedagogjike, 8.3 % e tyre konsiderojnë se kompetencat e tyre pedagogjike janë në nivelin mesatar, ndërsa 3 % e mësimeve, konsiderojnë se kompetencat pedagogjike, i kanë në nivel të ulët, mesatarja e përgjithshme, $M=4.4$.

Tabela nr. 3.1. Rezultatet përshkruese

Pyetjet	E lartë	Mesme	E ulët	M	DS
Unë e menaxhoj mirë klasën	88.5%	8.9%	2.6 %	4.49	.765
Unë e menaxhoj procesin mësimor mirë	94.1%	4.4%	1.5%	4.56	.652
Unë arrij ta zbatoj mirë kurrikulën	80.4%	13.3%	6.3%	4.13	.932
E planifikoj procesin mësimor si duhet dhe bazuar në kurrikulë	81.8%	11.9%	6.3%	4.24	.956
Kam njohuri të mira për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike	80.7%	11.9%	7.4%	4.13	.919
Nuk kam vështirësi të menaxhoj mbingarkesat në punë	64.8%	12.2%	23%	3.81	1.366
Përdor llojllojshmëri të formave mësimore	88.8%	8.5%	2.6%	4.30	.763
Përdor llojllojshmëri të metodave mësimore	87.7%	10%	2.3%	4.32	.759
Përdor teknika efektive të pyetjeve	92.3%	7%	0.7%	4.47	.660
Përdor strategji e teknika të ndryshme gjatë mësimdhënies	91.8%	7%	1.1%	4.41	.672
Gjatë procesit mësimor, ndërveproj me nxënësit në forma të ndryshme	92.6%	5.9%	1.5%	4.47	.693
Kam takt në komunikim me nxënësit	91.1%	7.8%	1.1%	4.55	.687
Kam komunikim të qartë me nxënësit	92.8%	5.9%	1.1%	4.61	.651
Punoj për zhvillimin e talentit të nxënësve	88.1%	9.3%	2.6%	4.44	.768
Kam njohuri për interesimin e nxënësve	90.7%	7.8%	1.5%	4.46	.703
Di si t'i motivoj nxënësit	92.2%	7%	0.7%	4.57	.658
I angazhoj të gjithë nxënësit në kryerjen e aktiviteteve në klasë	94.1%	5.5%	0.4%	4.59	.614
Jam në gjendje ta menaxhoj disiplinën në klasën time	94.8%	4.5%	0.7%	4.61	.610
Përdor aftësi efektive të negociatave dhe zgjidhjes së problemeve/konflikteve	92.9%	6.0%	1.1%	4.48	.661
Ju ndihmoj nxënësve të zhvillojnë të kuptuarit/njohuritë, aftësitë apo shkathtësitë e tyre	94.4%	4.9%	0.7%	4.61	.616
Vlerësimin e nxënësve e bëj gjatë gjithë vitit mësimor	91.3%	8.1%	0%	4.64	.628
Shfrytëzoj metoda të shumta të komunikimit me prindërit (takime, shënime, telefonata, përmes platformave të ndryshme elektronike, si viber, zoom, email, etj.)	84.4%	13.7%	1.9%	4.36	.799
Rezultatet e përgjithshme	88.7%	8.3%	3%	4.4	////

3.2. Rezultatet korrelacionale

Korrelacion i lartë ekziston në mes të pyetjes së tretë dhe pyetjes së katër, $r=0.775^{**}$, pyetjes së shtatë dhe pyetjes së tetë, 0.789^{**} .

Korrelacion të mesëm kemi në mes të pyetjes së parë dhe pyetjes së dytë, $r=0.672^{**}$, pyetjes së parë dhe pyetjes së tetëmbëdhjetë, $r=0.513^{**}$, pyetjes së dytë me pyetjen e katërbëdhjetë, $r=0.510^{**}$, me pyetjen e pesëmbëdhjetë, $r=0.545^{**}$, me pyetjen e gjashtëmbëdhjetë, $r=0.507^{**}$, me pyetjen e tetëmbëdhjetë, $r=0.546^{**}$, me pyetjen e nëntëmbëdhjetë, $r=0.516^{**}$, në mes të pyetjes së shtatë dhe pyetjes së dhjetë, 0.549^{**} , pyetjes së tetë dhe pyetjes së dhjetë, $r=0.606^{**}$, pyetjes së tetë dhe pyetjes së njëmbëdhjetë, $r=0.501^{**}$, pyetjes së nëntë dhe pyetjes së dhjetë, $r=0.580^{**}$, pyetjes së nëntë dhe pyetjes së gjashtëmbëdhjetë, $r=0.517^{**}$, pyetjes së dhjetë dhe pyetjes së njëmbëdhjetë, $r=0.561^{**}$, pyetjes së dhjetë dhe pyetjes së katërbëdhjetë, $r=0.507$, pyetjes së dhjetë dhe pyetjes së gjashtëmbëdhjetë, $r=0.554^{**}$, pyetjes së dymbëdhjetë dhe pyetjes së trembëdhjetë, $r=0.554^{**}$, pyetjes së dymbëdhjetë dhe pyetjes së gjashtëmbëdhjetë, $r=0.530^{**}$, pyetjes së trembëdhjetë dhe pyetjes së pesëmbëdhjetë, $r=0.579^{**}$, pyetjes së trembëdhjetë dhe pyetjes së gjashtëmbëdhjetë, $r=0.588^{**}$, pyetjes së trembëdhjetë dhe pyetjes së shtatëmbëdhjetë, $r=0.504^{**}$, pyetjes së trembëdhjetë dhe pyetjes së njëzetë, $r=0.635^{**}$, pyetjes së pesëmbëdhjetë dhe pyetjes së gjashtëmbëdhjetë, $r=0.589^{**}$, pyetjes së pesëmbëdhjetë dhe pyetjes së shtatëmbëdhjetë, $r=0.550^{**}$, pyetjes së pesëmbëdhjetë dhe pyetjes së tetëmbëdhjetë, $r=0.522^{**}$, pyetjes së gjashtëmbëdhjetë dhe pyetjes së shtatëmbëdhjetë, $r=0.606^{**}$, pyetjes së gjashtëmbëdhjetë dhe pyetjes së tetëmbëdhjetë, $r=0.533^{**}$, pyetjes së gjashtëmbëdhjetë dhe pyetjes së njëzetë, $r=0.540$, pyetjes së shtatëmbëdhjetë dhe pyetjes së tetëmbëdhjetë, $r=0.542^{**}$, pyetjes së tetëmbëdhjetë dhe pyetjes së nëntëmbëdhjetë, 0.571^{**} .

Korrelacionet e paraqitura më lart janë të rëndësishme për nivelin 0.01. Të gjitha korrelacionet tjera, në mes të variablave, janë të ulëta, andaj nuk janë paraqitur fare në këtë punim.

3.3. Rezultatet lidhur me hipotezat

Në këtë pjesë janë paraqitur rezultatet që lidhen me hipotezat. Për të testuar hipotezat, janë përdorur disa metoda statistikore.

Hipoteza 1:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit e gjimnazeve kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësimdhënësit e shkollave profesionale dhe të shkollave të kombinuara.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime ndërmjet mësimdhënësve të arsimit të mesëm të lartë sa i përket nivelit të kompetencave pedagogjike.

Testimi i hipotezës është kryer përmes testit joparametrik Kruskal Wallis Test, i cili është alternativ i testit parametrik ANOVA njëdrejtimëshe. Rezultatet treguan se mesataren më të lartë për kompetencat pedagogjike e kanë mësimdhënësit e gjimnazit, $M=141.05$, pastaj mësimdhënësit e shkollës profesionale, $M=139.53$, ndërsa mesataren më të ulët për kompetencat pedagogjike e kanë mësimdhënësit e shkollave të kombinuara, $M=98.93$, vlera e $X^2=7.438$, $p=0.024 < 0.05$. Në bazë të këtyre rezultateve, vërehet se mësimdhënësit e gjimnazeve kanë nivelin më të lartë të kompetenca pedagogjike sesa mësimdhënësit e shkollave profesionale dhe shkollave të kombinuara dhe dallimi është i rëndësishëm statistikisht. Nga rezultatet empirike, u gjet se është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 3.2. Testimi i hipotezës përmes Kruskal Wallis Test

Ranks			
	Shkolla	N	Mean Rank
Kompetencat pedagogjike	Gjimnaz	85	141.05
	E kombinuar	30	98.93
	Shkollë profesionale	155	139.53
	Total	270	

Test Statistics ^{a,b}	
Kompetencat pedagogjike	
Chi-Square	7.438
df	2
Asymp. Sig.	.024

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Skolla

Hipoteza 2:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit që kanë kryer trajnime më shumë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime në nivelin e kompetencave në bazë të numrit të trajnimeve të ndjekura të mësimdhënësve.

Testimi i hipotezës është kryer përmes testit joparametrik Kruskal Wallis Test.

Nga rezultatet empirike u gjet se mesataren më të lartë për kompetencat pedagogjike e kanë mësimdhënësit që kanë kryer mbi 10 trajnime, $M=152.56$, mësimdhënësit që kanë kryer 4-6 trajnime, $M=134.82$, pastaj mësimdhënësit që kanë kryer 7-10 trajnime, $M=124.69$, mësimdhënësit që kanë kryer 1-3 trajnime, $M=123.12$, ndërsa mesataren më ulët e kanë mësimdhënësit që nuk e kanë kryer asnjë trajnim, $M=99.09$, $X^2=9.095$, $p=0.059 > 0.05$.

Rezultatet treguan se mësimdhënësit që kanë kryer më shumë se 10 trajnime kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësimdhënësit e tjerë, mirëpo dallimi është i parëndësishëm statistikisht. Nga këto rezultate, mund të themi se nuk është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 3.3. Testimi i hipotezës përmes Kruskal Wallis Test

Ranks			
	Trajnimet e kryera	N	Mean Rank
Kompetencat pedagogjike	Mbi 10	94	152.56
	7-10	58	124.69
	4-6	64	134.82
	1-3	43	123.12
	Asnjë trajnim	11	99.09
	Total	270	

Test Statistics^{a,b}	
Kompetencat pedagogjike	
Chi-Square	9.095
df	4
Asymp. Sig.	.059

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Trajnimet e kryera

Hipoteza 3:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit e moshës më të re kanë nivel më të lartë të kompetencave për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka dallime në nivelin e kompetencave për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike, në bazë të moshës së mësimdhënësve.

Testimi i hipotezës është kryer përmes testit parametrik ANOVA. Nga rezultatet empirike, u gjet se mësimdhënësit e moshës deri 30 vjet dhe ata të moshës 31-40 vjet kanë mesataren më të lartë, $M=4.4$, pastaj mësimdhënësit e moshës 51-60, $M=4.16$, mësimdhënësit e moshës 41-50, $M=4.13$, ndërsa mesataren më të ulët e kanë mësimdhënësit e moshës mbi 60 vjet, $M=3.81$, vlera e $F=2.750$, $p=0.29 < 0.05$. Në bazë të këtyre rezultateve, u gjet se dallimet në mes të rezultateve të mësimdhënësve, lidhur me kompetencat për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike, janë të rëndësishme statistikisht, andaj mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

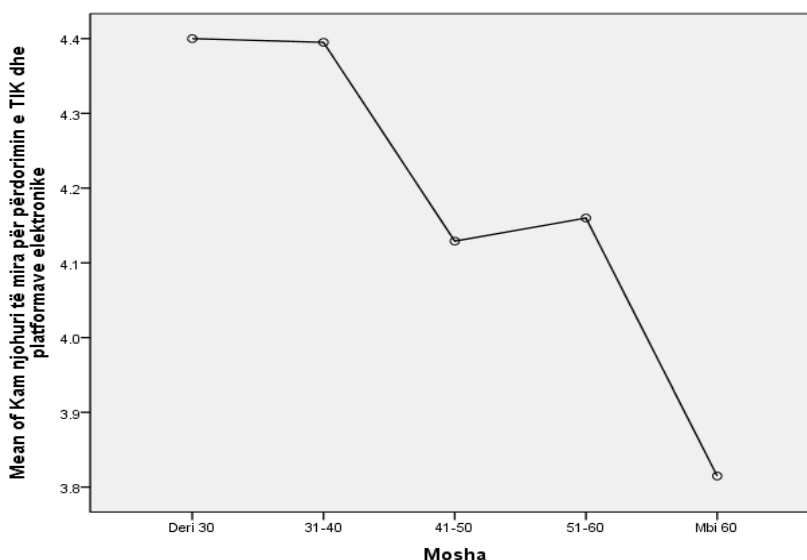
Tabela nr. 3.4. Krahasimi i rezultateve lidhur me kompetencat për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike

Descriptives						
Kam njohuri të mira për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Deri 30	25	4.40	1.000	.200	3.99	4.81
31-40	81	4.40	.769	.085	4.22	4.57
41-50	62	4.13	1.000	.127	3.88	4.38
51-60	75	4.16	.789	.091	3.98	4.34
Mbi 60	27	3.81	1.001	.193	3.42	4.21
Total	270	4.21	.890	.054	4.10	4.32

ANOVA

Kam njohuri të mira për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8.487	4	2.122	2.750	.029
Within Groups	204.480	265	.772		
Total	212.967	269			



Grafiku nr. 3.1. Mesatarja e rezultateve të mësimdhënësve lidhur me kompetencat për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike

Hipoteza 4:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit që kanë shkollim më të lartë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje ndërmjet shkollimit të mësimdhënësve dhe kompetencave pedagogjike.

Testimi i hipotezës u bë përmes testit parametrik, ANOVA. Në bazë të rezultateve, u gjet se nivelin më të lartë të kompetencave pedagogjike e kanë

mësimdhënësit me bachelor 4-vjeçar, $M=100.84$, pastaj ata me doktoratë, apo që janë në studime të doktoratës, $M=100.75$, mësimdhënësit me master $M=99.25$, dhe nivelin më të ulët të kompetencave e kanë mësimdhënësit që kanë kryer studimet bachelor 3-vjeçar, $M=98.01$, $F=0.823$, $p=0.482>0.05$. Rezultatet treguan se nuk ka ndërlidhje statistikisht të rëndësishme në mes të shkollimit të mësimdhënësve dhe kompetencave pedagogjike të tyre. Nga këto të gjetura, mund të konstatojmë se nuk është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 3.5. Testimi i hipotezës në bazë të shkollimit të mësimdhënësve

Descriptives						
Kompetencat pedagogjike						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Bachelor 3-vjeçar	71	98.01	8.841	1.049	95.92	100.11
Bachelor 4-vjeçar	25	100.84	7.122	1.424	97.90	103.78
Master	170	99.25	8.400	.644	97.98	100.52
Doktor i shkencës ose PHD candidate	4	100.75	6.850	3.425	89.85	111.65
Total	270	99.09	8.388	.510	98.09	100.10

ANOVA					
Kompetencat pedagogjike					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	173.966	3	57.989	.823	.482
Within Groups	18752.719	266	70.499		
Total	18926.685	269			

Hipoteza 5:

Hipoteza alternative (HA): Mësimdhënësit që kanë më shumë përvojë, kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje në mes të përvojës së mësimdhënësve dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

Testimi i hipotezës është kryer përmes testit joparametrik, Kruskal Wallis Test.

Nga rezultatet empirike u gjet se mesataren më të lartë, lidhur me nivelin e kompetencave pedagogjike, e kanë mësimdhënësit me mbi 20 vjet përvojë, $M=140.42$, pastaj mësimdhënësit me përvojë 6-10 vjet, $M=138.71$, pastaj ata me përvojë 11-20 vjet, $M=134.93$, ndërsa, në bazë të rezultateve, nivelin më të ulët të kompetencave e kanë mësimdhënësit që kanë përvojë më së paku deri 5 vjet, $M=124.26$, $X^2=1.094$, $p=0.779 > 0.05$. Dallimet që ekzistojnë në zotërimin e kompetencave nuk kanë rëndësi statistikore, andaj mund të konstatojmë se nuk është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 3.6. Testimi i hipotezës së pestë, përmes Kruskal Wallis Test

	Ranks		
	Përvoja	N	Mean Rank
Kompetencat pedagogjike	Deri 5 vjet	36	124.26
	6-10	48	138.71
	11-20	121	134.93
	Mbi 20 vjet	65	140.42
	Total	270	

Test Statistics^{a,b}

Kompetencat pedagogjike	
Chi-Square	1.094
Df	3
Asymp. Sig.	.779

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Përvoja

Hipoteza 6:

Hipoteza alternative (HA): Ka ndërlidhje statistikisht të rëndësishme në mes të gjinisë dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

Hipoteza nul (HO): Nuk ka ndërlidhje ndërmjet gjinisë së mësimdhënësve dhe nivelit të kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

Testimi i hipotezës u bë përmes testit joparametrik, Mann-Whitney U, i cili është alternativ i testit parametrik T-test.

Rezultatet treguan se mesatarja e rezultateve për mësimdhënësit e gjinisë femërore, lidhur me nivelin e kompetencave pedagogjike, është $M=144.85$, ndërsa mesatarja e rezultateve për mësimdhënësit e gjinisë mashkullore, $M=120.34$, $U=7039$, $Z=-2.508$, $p=0.012 < 0.05$. Nga këto rezultate u gjet se ka dallime statistikisht të rëndësishme ndërmjet mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe mësimdhënësve të gjinisë mashkullore. Rezultoi se mësimdhënëset e gjinisë femërore kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësimdhënësit e gjinisë mashkullore. Nga këto rezultate, mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative.

Tabela nr. 3.7. Testimi i hipotezës së gjashtë, përmes testit Mann-Whitney U

Ranks				
	Gjinia	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Kompetencat pedagogjike	Femër	167	144.85	24190.00
	Mashkull	103	120.34	12395.00
	Total	270		

Test Statistics ^a	
	Kompetencat pedagogjike
Mann-Whitney U	7039.000
Wilcoxon W	12395.000
Z	-2.508
Asymp. Sig. (2-tailed)	.012

a. Grouping Variable: Gjinia

4. DISKUTIMI I REZULTATEVE

4.1. Diskutimi lidhur me rezultatet përshkruese

Rezultatet e përgjithshme treguan se 88.7 % e mësimitdhënësve pretendojnë se kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike, 8.3 % e tyre konsiderojnë se kompetencat e tyre pedagogjike janë në nivelin mesatar, ndërsa 3 % e mësimitdhënësve konsiderojnë se kompetencat pedagogjike i kanë në nivel të ulët, mesatarja e përgjithshme, $M=4.4$. Duke analizuar këto rezultate, vërehet se mësimitdhënësit kanë vetëbesim të madh për kompetencat e tyre pedagogjike.

4.2. Diskutimi lidhur me korrelacionet

Nga rezultatet e korrelacionit, u gjet se korrelacion i lartë ekziston vetëm në mes të pyetjes së tretë dhe pyetjes së katër, $r=0.775^{**}$, pyetjes së shtatë dhe pyetjes së tetë, 0.789^{**} , të gjitha korrelacionet e tjera janë mesatare dhe të ulëta. Nuk u gjet asnjë ndërlidhje e rëndësishme në mes të variablave të pavarura dhe variablave të varura.

4.3. Diskutimi lidhur me hipotezat e hulumtimit

- Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimitdhënësit e gjimnazëve kanë kompetenca më të larta pedagogjike sesa mësimitdhënësit e shkollave profesionale dhe të shkollave të kombinuara.

Rezultatet empirike treguan se ka dallime në nivelin e kompetencave ndërmjet mësimitdhënësve të gjimnazëve, shkollave profesionale dhe shkollave të kombinuara. Nga rezultatet empirike u kuptua se mësimitdhënësit e gjimnazëve kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike, pasi që kanë mesataren $M=141.05$, pas këtyre radhiten mësimitdhënësit e shkollave profesionale, $M=139.53$, ndërsa mesataren më të ulët për kompetencat pedagogjike e kanë mësimitdhënësit e shkollave të kombinuara, $M=98.93$. Dallimi i nivelit të kompetencave në mes të mësimitdhënësve është i rëndësishëm statistikisht. Nga rezultatet empirike, u gjet se është mbështetur hipoteza alternative.

- Diskutim i rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimdhënësit e moshës më të re kanë kompetenca më të larta për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike.

Me qëllim të konstatimit lidhur me kompetencat e mësimdhënësve për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike, u krahasuan rezultatet e mësimdhënësve të moshave të ndryshme. Nga rezultatet empirike u gjet se mësimdhënësit e moshës më të re (grupmosha deri 30 vjet dhe 31-40 vjet) kishin nivel më të lartë të kompetencave për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike sesa mësimdhënësit e moshave të tjera. Nga ky rezultat mund të konstatojmë se është mbështetur hipoteza alternative. Në një studim u gjet se vetefikasiteti i mësimdhënësve në njohuri për përmbajtjen pedagogjike ka ndryshuar në bazë të moshës (Yasar&Pinar, 2014).

- Diskutim i rezultateve lidhur me hipotezën: Ka ndërlidhje statistikisht të rëndësishme ndërmjet gjinisë dhe kompetencave pedagogjike të mësimdhënësve.

Rezultatet empirike treguan se mesatarja e rezultateve për mësimdhënësit e gjinisë femërore, lidhur me kompetencat pedagogjike, është $M=144.85$ dhe është më e lartë se e mësimdhënësve të gjinisë mashkullore, e cila është $M=120.34$, vlera e $U=7039$, $Z=-2.508$, $p=0.012<0.05$. Nga këto rezultate u gjet se mësimdhënësit e gjinisë femërore kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësimdhënësit e gjinisë mashkullore. Në një studim të kryer në vitin 2014, u gjet se ka dallime gjinore sa u përket njohurive pedagogjike. Në këtë studim u gjet se perceptimi i vetefikasitetit të mësimdhënësve të gjinisë femërore ishte më i lartë se i atyre të gjinisë mashkullore (Yasar&Pinar, 2014). Gjithashtu, edhe në një studim tjetër u gjet se mësimdhënëset perceptojnë vetëbesim më të lartë në njohuritë pedagogjike sesa mësimdhënësit. (Linnet al., 2013).

Literatura

1. Bankauskienė, N., Augustinienė, A., Čiučiulkienė, N. (2005). The expression of teacher competencies in action research field: the case-based study of KTU teacher education program Pedagogy. Paper presented at the

- European Conference on Educational Research, University College Dublin, 7-10.
2. Maliqi, B. (2012). Etika pedagogjike si faktor në edukim, Disertacion doktrate, Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Shkencave Sociale, Departamenti i Pedagogjisë dhe Psikologjisë, Tiranë.
 3. Cohen. L., et al. (2000). Research Methods in Education (Metodat kërkimore në shkenca sociale), fifth edition, London.
 4. Hakim, Adnan. (2015). Contribution of Competence Teacher (Pedagogical, Personality, Professional Competence and Social) On the Performance of Learning, IJES. Vol. 4, Issue 2, p-1-12, ISSN (e): 2319 – 1813 ISSN (p): 2319 – 1805
 5. Hartini, S. et al. (2018). Teacher pedagogic competency development model: A literature review, semantic Scholar, ISSN: 2352-5398.
 6. Zylfiu, H.; Potera, I.; Alija, R. (2015), Arsimi dhe aftësimi i të rriturve në shkollat profesionale në Kosovë 2010- 2015, Instituti Pedagogjik i Kosovës.
 7. Kalayci, Ş. (2017). Teknikat statistikore me shumë ndryshore me aplikim SPSS.
 8. Kauffeld, S. (2006): Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart, fq. 23-26.
 9. Komisioni i komuniteteve evropiane (2005), Drejt një kuadri evropian të kualifikimit për të mësuarin gjatë gjithë jetës, Bruksel.
 10. König, Johannes, Sigrid Blömeke & Gabriele Kaiser. (2015). Early Career Mathematics Teachers' General Pedagogical Knowledge and Skills: Do Teacher Education, Teaching Experience, and Working Conditions Make a Difference? International Journal of Science and Mathematics Education volume 13, pages331–350.
 11. Lin, Tzu-Chiang, Chin-Chung Tsai, Ching Sing Chai & Min-Hsien Lee. (2013). Identifying Science Teachers' Perceptions of Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK), Journal of Science Education and Technology volume 22, pages325–336
 12. Mardia Hi. R. (2014), Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers.
 13. MAShT (2013), Ligji për Arsimin dhe Aftësimin Profesional.
 14. MAShT (2014), Udhëzim Administrativ, Organizimi dhe planifikimi i procesit arsimor në arsimin dhe aftësimin profesional.
 15. MAShT (2016), Plani Strategjik i Arsimit në Kosovë 2017- 2021.

16. MASHT (2017), Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë.
17. Nouvianti, N. & Iyen Nurlaelawati. (2019). Pedagogical competence development of university teachers with non-education background: The case of a large university of education in Indonezia, IJE, vol. 11, no. 2, pp. 169-177.
18. Rahman, M. Hi. (2014). Professional Competence, Pedagogical Competence and the Performance of Junior High School of Science Teachers, Journal of Education and Practice, ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online), Vol.5, No.9, pp 75-80.
19. Statistikat e Arsimit në Kosovë. (2019). ASK/MASHT, SMIA 2018-2019.
20. Suciu, I. A. (2011). Pedagogical Competences-The key to efficient education, semantic Scholar.
21. Suciu, I. A.&L. Măță (2011). Pedagogical Competences-The key to efficient education, "IOJES", 3 (2), 411-423.
22. Trif, Letitia. (2015). Teachers Professional Competencies. Professional development, plus education, vol 12 no 1.
23. Weinert, Franz E. (2014). Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
24. Yasar, I. K.&Erten Pinar. (2014). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Efficacies, Journal of Education and Training Studies, v2 n2 p126-144.

FAKTORËT QË NDIKOJNË NË MËSIMDHËNIE DHE NXËNIE EFEKTIVE NË SHKOLLË

M.Sc. Safete Statovci-Shala
Instituti Pedagogjik i Kosovës
E-mail: safete_shala2@hotmail.com

Abstrakt

Hulumtimi u realizua në mënyrë që të kemi një pasqyrë të qartë lidhur me faktorët që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie efektive në shkollë.

Qëllimi i hulumtimit ishte identifikimi i faktorëve që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie efektive në shkollat e Kosovës. Në hulumtim janë përfshirë nxënës dhe mësimdhënës nga shkollat e arsimit parauniversitar në Kosovë, klasat (6-9).

Hulumtimi ishte i përzier, sasiore dhe cilësor. Të dhënat sasiore i kemi marrë nga burime të ndryshme, duke përfshirë të dhënat nga shqyrtimi i literaturës, raporteve të ndryshme, lidhur me mësimdhënien dhe të nxënësve efektive në arsimin e mesëm të ulët.

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë nxënës dhe mësimdhënës të shkollës së mesme të ulët, kurse mostra përbëhet nga gjithsej 150 nxënës dhe 85 mësimdhënës të klasave 6-9, nga rajone të ndryshme të Kosovës. Të dhënat e hulumtimit (sasiore) u mbledhën nga nxënës dhe mësimdhënës, përmes postës elektronike, për shkak të pandemisë globale, covid-19.

Të dhënat janë analizuar dhe përpunuar në programin SPSS dhe janë paraqitur rezultatet në formë të tabelave dhe me diagrameve.

Gjetjet e hulumtimit, nga hipoteza e parë e shtruar rezulton me vlerë të Regresionit, R Square të jetë 19% dhe niveli i signifikancës është 0. Për hipotezën e dytë vlera e R Square rezulton të jetë 25.8% dhe niveli i signifikancës është 0. Për hipotezën e tretë vlera e R Square rezulton të jetë 38.2% dhe niveli i signifikancës është 0.

Sipas rezultateve të hulumtimit, mësimdhënësve u duhet që të arrijnë dhe të realizojnë në tërësi prioritetet që ndihmojnë përmirësimin e cilësinë së mësimdhënies dhe nxënies efektive.

Rezultatet e këtij hulumtimi pritet të ndikojnë në përmirësimin e faktorëve për një mësimdhënie dhe nxënie efektive në shkollë.

Përfundimet dhe rekomandimet e hulumtimit janë në shërbim të shkollave gjatë zbatimit të faktorëve kryesorë që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie efektive.

Fjalët çelës: faktor, mësimdhënie, nxënie, efekt, ndikim.

1. HYRJE

Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie janë të shumtë dhe, duke analizuar këta faktorë që ndikojnë të nxënë dhe mësimdhënie profesionale në mesin e mësuesve të shkencave, janë të ndarë në 5 kategori, duke përfshirë: kulturën, faktorët arsimorë, prejardhjen, qëndrimet, dhe 5 faktorët organizativë sipas studimit të Shakour Mahsa, Yamani, Nikoo; Yousefi, Alireza (2018).

Andaj, duke pasur parasysh këta faktorë të rëndësishëm, mësimdhënësve duhet t'u ofrohet përkrahje për të siguruar zbatimin e kurrikulës, diskutime dhe debate në klasë, angazhimin e nxënësve në diskutime dhe aktivitete në klasë, si dhe për të ofruar ndihmë të përshtatur në mënyrë specifike për nxënësit që mbeten prapa në procesin e mësimnxënies. Performanca e mësimdhënësve lidhet në mënyrë të drejtpërdrejtë, pozitive dhe domethënëse, me performancën e nxënësve.

Ndërsa, këta janë 7 faktorë të rëndësishëm që mund të ndikojnë në **procesin e të nxënit**:

- Faktori intelektual - Suksesi në shkollë është përgjithësisht i lidhur ngushtë me nivelin e inteligjencës të ulët shpesh hasin vështirësi serioze në zotërimin e punës shkollore. Ndonjëherë nxënësit nuk mësojnë për shkak të aftësive të kufizuara intelektuale të veçanta.
- Faktorët e të mësuarit – Faktorët, për shkak të mungesës së zotërimit të asaj që është mësuar, metodat e gabuara të punës ose studimit dhe ngushtësia e sfondit eksperimental, mund të ndikojnë në procesin e të mësuarit të ndonjë nxënësi. Nëse shkolla vazhdon me shpejtësi dhe nuk kontrollon vazhdimisht në shkallën në të cilën nxënësi po zotëron atë që po mësohet, nxënësi grumbullon një numër mangësish që ndërhyjnë në përparimin e suksesshëm.
- Faktorët fizikë - Në këtë grup përfshihen faktorë të tillë si shëndeti, zhvillimi fizik, ushqimi, defektet vizuale dhe fizike, dhe anomalitë e tjera. Në përgjithësi është e njohur që shëndeti i sëmurë pengon

zhvillimin fizik dhe motorik dhe kequshqyerja ndërhyt në mësim dhe në rritje fizike.

- Faktorët mendorë - Qëndrimi bie në faktorët mendorë, qëndrimi si element organik. Ata nuk duhet të ngatërrohen me emocionet që karakterizohen nga trazirat e brendshme, të organeve të brendshme. Qëndrimet janë pak a shumë të një lloji të caktuar. Ata luajnë një pjesë të madhe në organizimin mendor dhe sjelljen e përgjithshme të individit.
- Faktorët emocionalë dhe socialë - Faktorët personalë, siç janë instinktet dhe emocionet, dhe faktorët shoqërorë, siç janë bashkëpunimi dhe rivaliteti, lidhen drejtpërdrejt me një psikologji komplekse të motivimit. Është një fakt i njohur se përgjigjet e ndryshme të individit ndaj llojeve të ndryshme të stimuljeve janë të përcaktuara nga një shumëllojshmëri e gjerë e tendencave.
- Personaliteti i mësuesit – Mësuesi, si një personalitet individual, është element i rëndësishëm në mjedisin e të mësuarit ose në dështimet dhe suksesin e nxënësit. Mënyra në të cilën bashkëvepron personaliteti i tij me personalitetet e nxënësve që mësohen ndihmon për të përcaktuar llojin e sjelljes që del nga situata e të mësuarit.
- Faktori mjedisor - Kushtet fizike të nevojshme për të mësuar janë në faktorin e mjedisit. Një nga faktorët që ndikojnë në efikasitetin e të mësuarit është gjendja në të cilën zhvillohet të mësuarit. Kjo përfshin klasat, tekstet shkollore, pajisjet shkollore dhe materialet e tjera mësimore.
- ***Faktorët që ndikojnë në mësimnxënie:***
 1. Faktorët që lidhen me nxënësin dhe faktorët që lidhen me procesin e të nxënësit.
- **Faktorët e lidhur me nxënësin:** Nxënësi është pika qendrore në çdo mësim. Pa nxënësin nuk mund të zhvillohet mësimi. Më poshtë janë disa nga faktorët që lidhen me nxënësin: motivimi, gatishmëria dhe

fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, niveli i aspiratës dhe arritjeve, vëmendja, gjendja e përgjithshme shëndetësore e nxënësit.

- **Faktorët që lidhen me materialin mësimor:** Natyra e materialit mësimor është gjithashtu e rëndësishme. Materiali kuptimplotë mund të mësohet më mirë dhe më shpejt sesa materiali i pakuptimtë. Sepse të kuptuarit e mësimëve krijon interes tek nxënësi. Përveç kuptimit, materiali i thjeshtë mund të mësohet më mirë sesa materiali kompleks.
- **Faktorët që lidhen me procesin mësimor:**
- Metodatat e të mësuarit - Mësimi efektiv varet nga metodatat e studimit gjithashtu.
- Mësime më të vogla dhe më të shkurtra mund të mësohen me një metodë të tërë shtrirëve. Nëse materiali është shumë i gjatë, ai duhet të ndahet në pjesë, në mënyrë që të jetë i lehtë për të mësuar. Pas leximit në pjesë, materiali i mësuar duhet të lidhet ose të shoqërohet me njëri-tjetrin.
- Të mësuarit vazhdimisht pa boshllëqe çon në ndërhyrje, në kujtesë të quajtur ndalim. Prandaj, këshillohet gjithmonë që të ruani interval të vogël midis secilit lexim.
- Thjesht përsëritja e mësimëve bëhet mësim i ashpër, në të cilin shanset për të harruar janë më shumë. Në recitim, nxënësi do të kontrollojë pikat e dobëta që mund të harrohen dhe të vendos më shumë theks në ato pika. Prova është vërtetuar në mënyrë eksperimentale, që gjatë të mësuarit ndihmon mësimin dhe kujtesën më të mirë.
- Njohja e rezultateve si informata kthyesë - është thelbësore të njohim sasinë e materialit të kuptuar, në mënyrë që të mund të bëhen ndryshime në procesin e të mësuarit. Njohuria e rezultateve i referohet marrjes së 'feedback'-ut me anë të testimit, ekzaminimit, intervistës etj.

- Atmosferë e mirë fizike: dritë dhe ventilim i mjaftueshëm, vend i qetë dhe i pastër, temperatura normale, disa mobile minimale do të ndihmojnë proceset e të mësuarit.

Mësimdhënësi luan rolin kryesor në mësim, ai është lehtësues i mësimit në shkollë.

Faktorët kryesorë që ndikojnë në mësimdhënie efektive janë: kryesisht kualifikimi profesional i mësimdhënësit dhe aftësitë e shkathtësitë, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore për të krijuar afërsi si mentor i mirë, përvoja e tij dhe njohja e lëndës së tij në aspektin profesional në nivelin e duhur.

Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie janë në lidhje me: mësuesin, nxënësin, materialin mbështetës, objektet mësimore, mjedisin mësimor dhe institucionin.

2. Konteksti teorik

Nga studime të shumta shohim se faktorët i identifikojnë në forma dhe mënyra të ndryshme, varësisht nga konteksti i trajtimit të temës nga autorët e ndryshëm.

Mësimdhënia dhe mësimi efektiv ndikohen nga një numër faktorësh, përfshirë pikat e pranimi, statusin ekonomik e social dhe prejardhjen e shkollës. Geiser dhe Santelices (2007) argumentuan që pikat e pranimi, të cilat janë një reflektim i performancës së mëparshme, ndikojnë në aftësinë e të mësuarit dhe në të ardhmen e studentëve. Considine dhe Zappala (2002) argumentuan se familjet ku prindërit kanë përparësi sociale, arsimore dhe ekonomike, nxisin një nivel të lartë arritjesh të fëmijët. Qasjet socio-kulturore ndaj procesit të mësimit gjithnjë e më shumë po aplikohen nga arsimtarët. Teoricienët socio-kulturore argumentojnë se individët nuk mund të konsiderohen në mënyrë të izoluar nga konteksti i tyre shoqëror dhe historik. Prandaj, është e nevojshme për të parë në shoqërinë dhe zhvillimet që ndodhin në një kohë të dhënë.

Sipas Braveman, faktorët socialë janë çdo variabël nga e cila lindin kultura, mjedisi, komuniteti, familja, organizimi, shoqëria, qeveria, shteti, media, teknologji, feja, ideologjia, ligjërimi, gjuha, komunikimi, dhe e cila ndikon që individit të mendojë dhe të veprojë në njëfarë mënyre. Në thelb, faktorët socialë shërbejnë për të informuar dhe ndikuar individët dhe grupet, perceptimin e komunitetit të tyre dhe prirjet kulturore. Sociologjia, e cila shqetëson vetvetiu me hulumtimin, identifikimin dhe ekzaminimin kritik të faktorëve shoqërorë dhe të tyre, ndikimi tek individit dhe komunitetet, na bën të kemi një kuptim më të qartë të çështja në lidhje me mësimdhënien dhe mësimin (Braveman, 2011). Ashtu sikur Braveman edhe Bandura (1986) vënë në pah rëndësinë e faktorëve socialë dhe zhvillimit social. Bandura propozoi teorinë përfundimtare mbi zhvillimin social (Bandura, 1986). Kjo teori u zhvillua për të kuptuar se si njerëzit mund të mësojnë sjellje të reja dhe sugjeron se tre faktorë (faktorit personal, faktorët e jashtëm të mjedisit dhe sjellja e individit) ndikojnë në mënyrë të ndërsjellët të njëri-tjetrit. Kombinimi i secilit prej faktorëve do të ndikojë në mundësinë e zhvillimit të sjelljeve të reja, të cilat do të paraqiten si zgjedhje të nxitura nga lidhja midis dijes dhe veprimit.

Teoria e të mësuarit social është një teori e të mësuarit dhe sjellje shoqërore, e cila propozon që sjelljet e reja mund të fitohen duke vëzhguar dhe duke imituar të tjerët. Ai shprehet se të mësuarit është një proces njohës, që zhvillohet brenda një konteksti shoqëror dhe mund të ndodhë thjesht përmes vëzhgimit ose udhëzimeve të drejtpërdrejta. Përveç kësaj, vëzhgimit të sjelljes, ai argumentoi se të mësuarit ndodh gjithashtu përmes vëzhgimit, shpërblimeve dhe ndëshkimeve, një proces i njohur si përforcim (Bandura, 1986). Për shembull, kur një sjellje e veçantë shpërblehet rregullisht, ajo me shumë mundësi do të vazhdojë. Në të kundërtën, nëse një sjellje e veçantë vazhdimisht ndëshkohet, ka shumë të ngjarë që të mos dëshirohet. Andaj, mësimdhënia efektive matet me rezultatin dhe suksesin e nxënësve. Sepse, që nxënësit të kenë rezultate më të mira, është e rëndësishme që mësimdhënësit jo vetëm të mbajnë orën e mësimit, por edhe të përgatiten mirë për mësimdhënie.

Familja dhe shkolla konsiderohen si dy agjenci kryesore dhe ndihmojnë fuqishëm në përvojat e të mësuarit të fëmijëve. Ndikimi i këtyre dy agjencive

është i kufizuar nga sistemet më të gjëra sociale dhe kulturore në të cilat ata janë të përfshirë (Acato, 2006). Ekziston një larmi e madhe në prejardhje kulturore, kushte sociale, familjare aranzhimet dhe organizimi i shkollës. Këta dy faktorë kanë kaluar modifikime të vazhdueshme. Acato (2006) theksoi se marrëdhënia midis statusit socio-ekonomik familjar dhe rezultatet e të nxëniet të studentëve janë mirë të themeluara në kërkimet sociologjike. Gjithashtu, ka mosmarrëveshje se si më së miri për të matur faktorët socialë, shumica e studimeve tregojnë se studentë nga shoqëri të ulëta sociale familjet e statusit nuk performojnë ashtu siç mund të krahasohen potencialisht në shkollë me studentët me prejardhje të lartë shoqërore (Graetz, 2005).

Ndikimet personale përfshihen në tipare të personalitetit të mësuesve: motivimin, qëndrimin, dhe ndjenjën e qëllimit. Në ndikimet mjedisore përfshinin karakteristikat e shkollës (koha, hapësira, atmosfera në klasë, presionet nga kurrikula) dhe ndikimet e komunitetit (nxënësit dhe prindërit).

„Mësimdhënia dhe nxënia aktive kërkojnë angazhimin e sa më shumë shqisave, në mënyrë që procesi të jetë më i kompletuar, informatat të merren nga shumë aspekte, në mënyrë që njohuria, shkathhtësia ose vlera e krijuar të bëhen më të qëndrueshme“ (Potera, 2017).

Mësimdhënia dhe të nxëniet në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Kosovë, si aktivitete, kanë qenë vazhdimisht objekt i studimeve të shumta, ngase vetëm me avancimin e metodave dhe teknikave të mësimdhënies, në orën mësimore të jetë e pranishme klima pozitive në klasë gjatë të nxëniet, e për rrjedhojë edhe sukseset e mësimdhënies varen prej shumë aspekteve.

“Mësimdhënia është një proces dinamik dhe diktohet nga zhvillimet dhe kërkesat në rritje e ndryshim ndaj breznive të reja. Diversiteti i pikëpamjeve, llojshmëria e përvojave dhe krijimtaria e mësuesve janë faktorë të tjerë që ndikojnë në dinamizmin e mësimdhënies” (Musai, 2003).

Aktiviteti parësor i mësimdhëniesit është interpretimi i dijeve të sistemuara dhe të parapara me plan dhe program në orën mësimore gjatë punës në shkollë dhe nëse arsimimi është proces që zhvillohet gjatë mësimdhënies dhe angazhimit në mësim. “Mësimi është proces unik edukativo-arsimor, që me udhëheqjen e mësimdhëniesit dhe me pjesëmarrjen aktive të nxënësve

zhvillohet me plan, në mënyrë sistematike, ku nxënësit përfitojnë dituri të reja, shkathhtësi dhe shprehi, zhvillojnë aftësitë psikike dhe fizike dhe në këtë mënyrë realizohet zhvillimi i tërësishëm i tyre” (Zylfiu, 2001).

3. Metodologjia e hulumtimit

3.1. Qëllimi i këtij studimi ishte të identifikojë faktorët që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie efektive në shkollat e Kosovës.

3.2. Pyetjet hulumtuese

1. Sa ndikojnë faktorët e të nxënësve intelektual e të mësuarit, fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë, në mësimdhënie dhe në të nxënësve efektive?
2. Sa kanë ndikim faktorët që ndikojnë te nxënësve dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënësve: motivimi, gatishmëria, fuqia, vullneti, aftësia e nxënësve, niveli i aspiratës dhe arritjeve, përsëritja e mësimëve?
3. Sa janë të rëndësishëm faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive, si: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës?

3.2.1. Hipotezat e hulumtimit

H1. Faktorët e të nxënësve intelektual e të mësuarit, faktorët fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënësve efektive.

H2. Faktorët që ndikojnë te nxënësve dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënësve: motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësve, përsëritja e mësimëve dhe mësimet më të shkurtra, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënësve efektive.

H3. Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë shumë të rëndësishëm.

3.3. Lloji i hulumtimit

Hulumtimi është i përzier, sasior dhe cilësor. Të dhënat sasiore i kemi marrë nga burime të ndryshme, duke përfshirë të dhënat nga shqyrtimi i literaturës, raporteve të ndryshme lidhur me mësimdhënien dhe të nxënit efektiv në arsimin e mesëm të ulët (klasat 6-9). Edhe qasja cilësore është bërë me pyetësor me nxënës dhe mësimdhënës të SHFMU të Kosovës.

3.4. Popullacioni dhe mostra

Për këtë hulumtim popullacioni ishte përzgjedhur nga shkollat e mesme të ulëta, me nxënës dhe mësimdhënës të këtij niveli të shkollimit.

Mostra përbëhet nga gjithsej 150 nxënës dhe 85 mësimdhënës të klasave 6-9, nga rajone të ndryshme.

3.5. Instrumentet e hulumtimit

Instrument kemi hartuar pyetësorin për mësimdhënës dhe pyetësorin për nxënës. Pyetësori ishte anonim dhe përfshinte pyetje të hapura dhe të mbyllura.

Qasja kualitative (cilësore) është kryer me analizë të raporteve, të studimeve të ndryshme, kombëtare dhe ndërkombëtare, lidhur me faktorët që ndikojnë në mësimdhënie dhe nxënie efektive. Të dhënat cilësore janë marrë nga pyetësorët me pyetje të hapura dhe të mbyllura për nxënës dhe mësimdhënës të nivelit shkollor 6-9.

3.6. Metodatat e hulumtimit

Për të realizuar këtë hulumtim kemi përdorur këto metoda:

Metodën e analizës së dokumentacionit - përmes kësaj metode është bërë mbledhja e të dhënave, analiza dhe ligjeve, udhëzimeve strategjive, rregulloreve, raporteve të hulumtimit dhe botimeve të tjera rreth kësaj teme.

Metodën statistikore - përmes së cilës janë shprehur në mënyrë statistikore rezultatet e dala nga hulumtimi, nxjerrja e treguesve relevantë, **paraqitja** e të dhënave në mënyrë tabelare -grafike, me diagrame, paraqitja e rezultateve në përqindje. Përpunimi i të dhënave është realizuar me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.7. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Paraprakisht është bërë lajmërimi i drejtorëve të shkollave të përfshira në hulumtim, janë caktuar data dhe koha e **realizimit të anketimit** me nxënës dhe mësime të shkollave të mesme të ulëta.

3.8. Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave është realizuar me metodën e përpunimit të të dhënave, me programin SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Fillimisht pyetësorët janë koduar, janë futur të dhënat në databazë dhe janë paraqitur rezultatet në formë të tabelave dhe me diagrame.

4. Rezultatet e hulumtimit

Pas përfundimit të mbledhjes dhe analizës së të dhënave nga terreni, hartimit të raportit me rezultate të dala nga hulumtimi, do të bëhet publikimi rezultateve në „Kërkime Pedagogjike“.

Testimi i hipotezës së parë

Hipoteza e parë

Kuptimi i ndikimit të faktorëve të të nxënës paraqet një ndër qëllimet e arritjes së këtij punimi. Hipoteza e parë ishte: Faktorët e të nxënës intelektual e të mësuarit, faktorët fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë, ndikojnë shumë në mësime dhe në të nxënës efektiv. Kështu, nga testimi i hipotezës nxjerrim hipotezën zero dhe hipotezën alternative. Ato janë si më poshtë:

H1₀: Faktorët e të nxënës intelektual e të mësuarit, fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë në mësime, ndikojnë shumë në mësime dhe të nxënës efektiv.

H1₁: Faktorët e të nxënës intelektual e të mësuarit, fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, personalitetit dhe faktorët mjedisorë në mësime, ndikojnë pak në mësime dhe të nxënës efektiv.

Për të testuar këtë hipotezë, është përdorur analiza e Regresionit, e cila rezultoi:

Tabela 2. Analiza e Regresionit, hipoteza e parë - Anova

Model Summary^b

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
				R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.436 ^a	.190	.763	.190	6.758	4	115	.000

a. Predictors: (Constant), Faktorët mjedisorë dhe të personalitetit, faktorët fizikë dhe mendorë, faktorët intelektualë dhe të mësuarit, faktorët emocionalë dhe socialë.

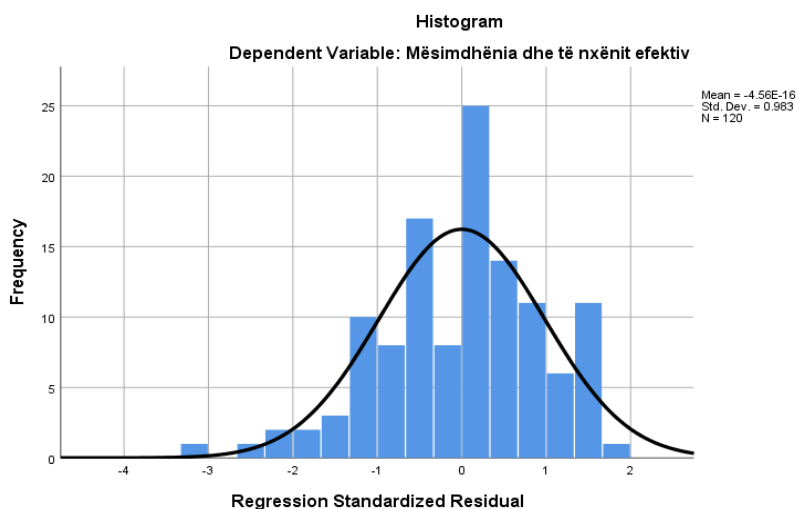
b. Dependent Variable: Mësimdhënia dhe të nxënit efektiv

ANOVA^a

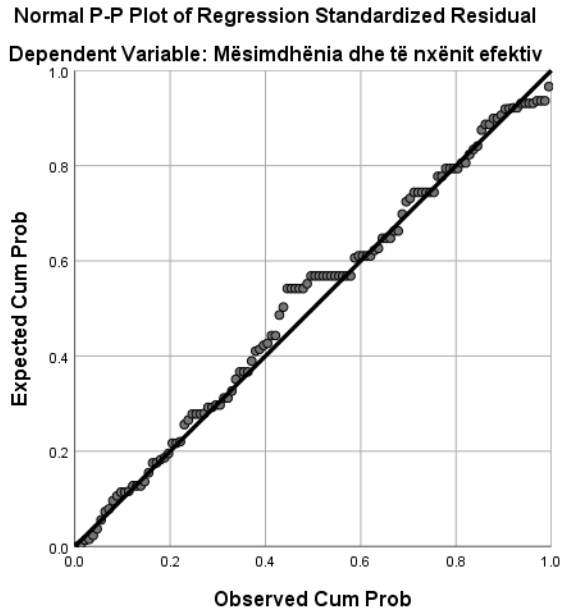
Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15.719	4	3.930	6.758	.000 ^b
	Residual	66.872	115	.581		
	Total	82.592	119			

a. Dependent Variable: Mësimdhënia dhe të nxënit efektiv.

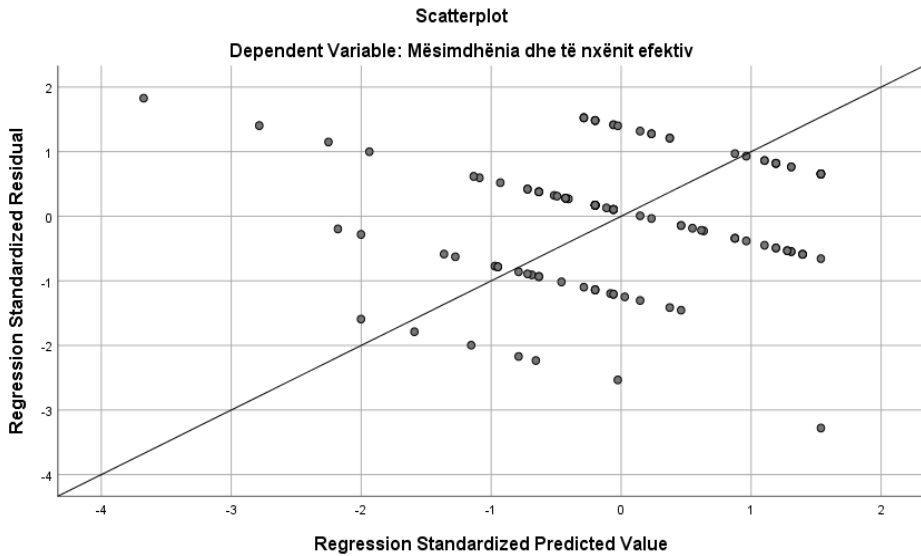
b. Predictors: (Constant), Faktorët mjedisorë dhe të personalitetit, faktorët fizikë dhe mendorë, faktorët intelektualë dhe të mësuarit, faktorët emocionalë dhe socialë.



Grafiku 1. Analiza e Regresionit, hipoteza e parë - Histogrami



Grafiku 2. Analiza e Regresionit, hipoteza e parë - Komplot i probabilitetit normal



Grafiku 3. Analiza e Regresionit, hipoteza e parë

Për hipotezën e parë vlera e R Square rezulton të jetë 0.190 dhe niveli i signifkancës është 0. Kjo na bën të kuptojmë që ndikimi i faktorëve të të nxënimit mund të përcaktohet apo të parashikohet për 19,0 %. Pra, rezulton një ndikim i madh i faktorëve të të nxënimit në mësimdhënie dhe të nxënimit efektiv, sipas të anketuarve.

Variablat e pavarura, si faktorët mjedisorë dhe të personalitetit, faktorët fizikë dhe mendorë, faktorët intelektualë dhe të mësuarit, faktorët emocionalë dhe socialë, shënojnë një ndikim të madh. Vlera “Sig.000” vërteton këtë rezultat, sepse “ $P < 0.05$ ”.

Pra, hipoteza H1o: Faktorët e të nxënimit intelektual e të mësuarit, fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënimit efektiv, pranohet sipas Programit të përdorur SPSS dhe modelit të përdorur: Regresionin. Aprovohet hipoteza zero dhe refuzohet hipoteza alternative.

Testimi i hipotezës së dytë

Hipoteza e dytë

Identifikimi se sa ndikojnë faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe që lidhen me procesin e të nxënimit e paraqet qëllimin e radhës së arritjes së këtij punimi. Hipoteza e dytë ishte: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënimit, si: motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimëve dhe mësimë më të shkurtra, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënimit efektiv.

Kështu, nga testimi i hipotezës nxjerrim hipotezën zero dhe hipotezën alternative. Ato janë si më poshtë:

H2o: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënimit, si: motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimëve dhe mësimë më të shkurtra, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënimit efektiv.

H2a: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënës, si: motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimëve dhe mësimë më të shkurtra, ndikojnë pak në mësimdhënie dhe të nxënës efektiv.

Për të testuar këtë hipotezë është përdorur analiza e Regresionit, e cila rezulton siç shihet në tabelën në vijim.

Tabela 4. Analiza e Regresionit, hipoteza e dytë - Anova

Model Summary^b

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	.508 ^a	.258	.232	.773	.258	9.977	4	115	.000

a. Predictors: (Constant), Fuqia e vullnetit, gatishmëria dhe aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimëve dhe shkurtime i tyre, faktori i motivimit.

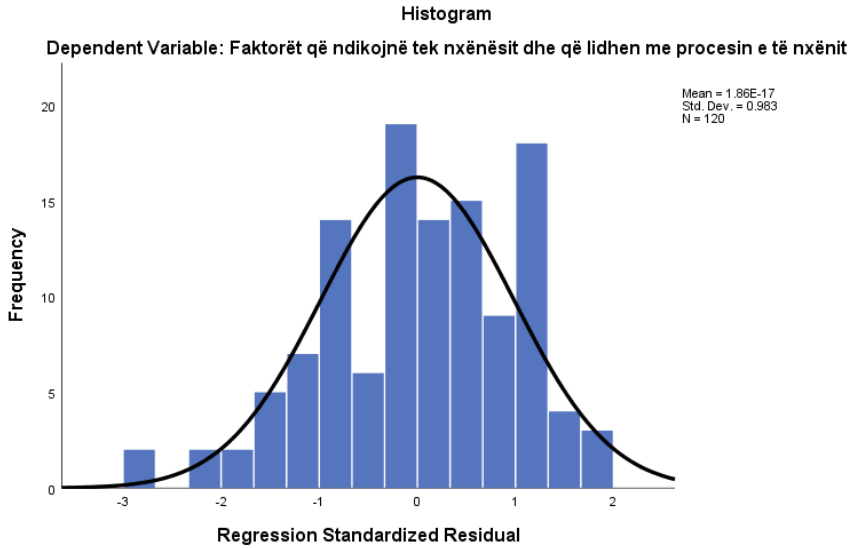
b. Dependent Variable: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe që lidhen me procesin e të nxënës.

ANOVA^a

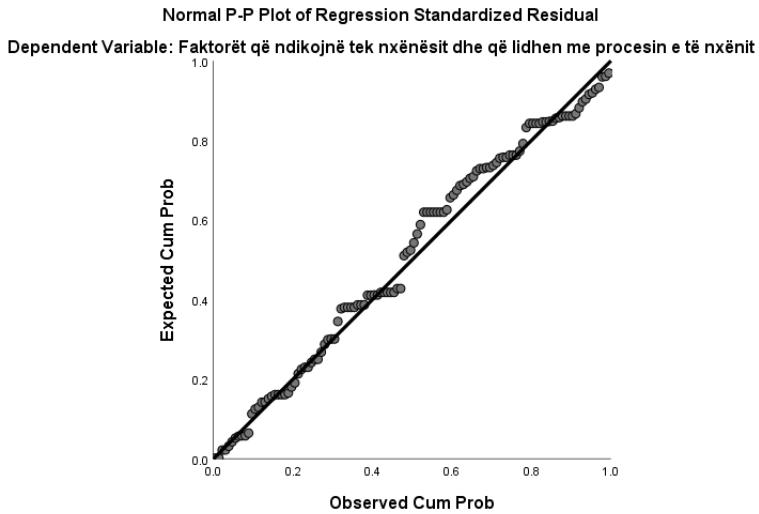
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	23.853	4	5.963	9.977	.000 ^b
	Residual	68.738	115	.598		
	Total	92.592	119			

a. Dependent Variable: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe që lidhen me procesin e të nxënës.

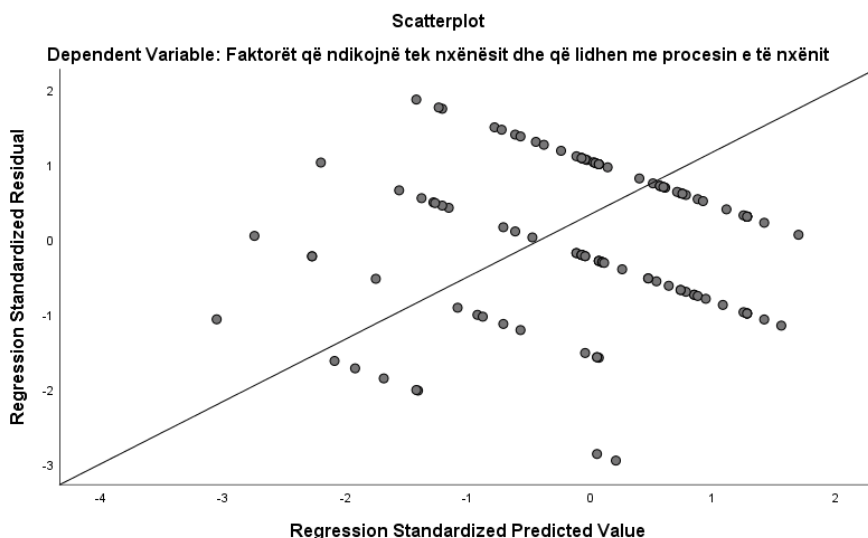
b. Predictors: (Constant), Fuqia e vullnetit, gatishmëria dhe aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimëve dhe shkurtime i tyre, faktori i motivimit.



Grafiku 4. Analiza e Regresionit, hipoteza e parë - Histogrami



Grafiku 5. Analiza e Regresionit, hipoteza e dytë - Komplot i probabilitetit normal



Grafiku 6. Analiza e Regresionit, hipoteza e dytë

Për hipotezën e dytë vlera e R Square rezulton të jetë 0.258 dhe niveli i signifkancës është 0. Kjo na bën të kuptojmë që të anketuarit e shohin shumë të rëndësishëm ndikimin e faktorëve të nxënësit. Kjo mund të përcaktohet apo parashikohet për 25,8. Pra, rezulton një ndikim i madh i faktorëve që ndikojnë te nxënësit dhe procesi mësimor.

Variablat e pavarura: Si fuqia e vullnetit, gatishmëria dhe aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimave dhe shkurtimi i tyre, faktori i motivimit, shënojnë një ndikim të madh. Vlera “Sig.000” vërteton këtë rezultat, sepse $P < 0.05$.

Pra, hipoteza H2o: Faktorët që ndikojnë te nxënësit dhe faktorët që lidhen me procesin e nxënës si: motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimave dhe mësim më të shkurtra, ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe të nxënësit efektiv, pranohet sipas Programit të përdorur SPSS dhe modelit të përdorur: Regresionit. Aprovohet hipoteza zero dhe refuzohet hipoteza alternative.

Testimi i hipotezës së tretë

Hipoteza e tretë

Kuptimi i faktorëve që ndikojnë në mësimdhënie efektive paraqet qëllimin e radhës së arritjes së këtij punimi. Hipoteza e tretë ishte: Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive si: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë shumë të rëndësishme. Kështu, nga testimi i hipotezës nxjerrim hipotezën zero dhe hipotezën alternative. Ato janë si më poshtë:

H3o: Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive, si: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë shumë të rëndësishëm.

H3a: Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive, si: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë pak të rëndësishme.

Për të testuar këtë hipotezë, është përdorur analiza e Regresionit, e cila rezulton:

Tabela 5. Analiza e Regresionit, hipoteza e tretë - Anova

Summary^b

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics					
				R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.618 ^a	.382	.360	.762	.382	17.748	4	115	.000

a. Predictors: (Constant), Aftësia njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, kualifikimi profesional i mësimdhënies, pasioni për mësimdhënie, aftësitë komunikuese për mësimdhënie.

b. Dependent Variable: Faktorët për mësimdhënie efektive.

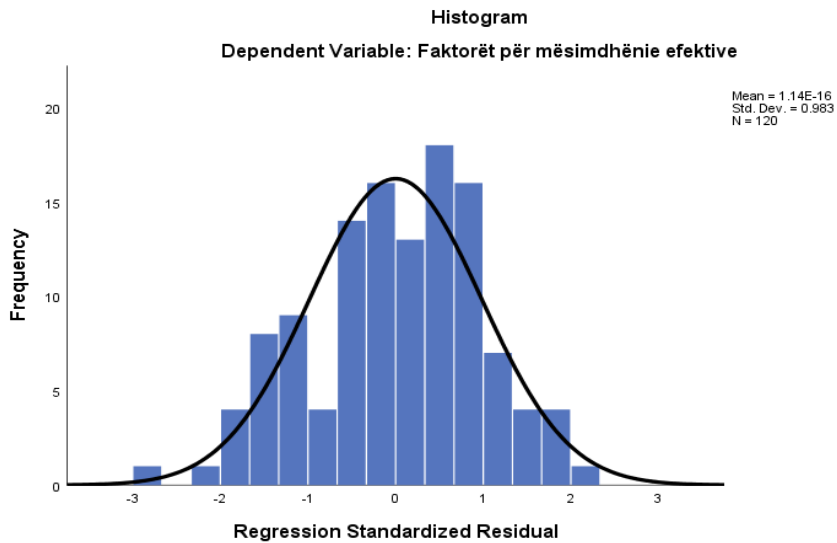
Tabela 6. Analiza e Regresionit, hipoteza e tretë - Anova

ANOVA^a

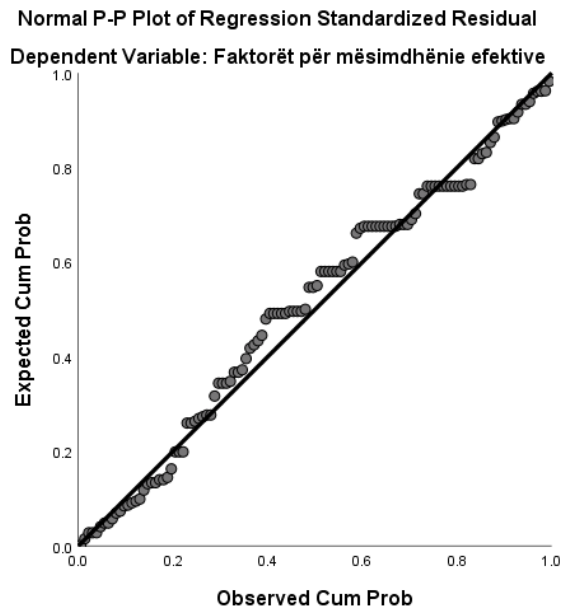
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	41.210	4	10.303	17.748	.000 ^b
	Residual	66.756	115	.580		
	Total	107.967	119			

a. Dependent Variable: Faktorët për mësimdhënie efektive.

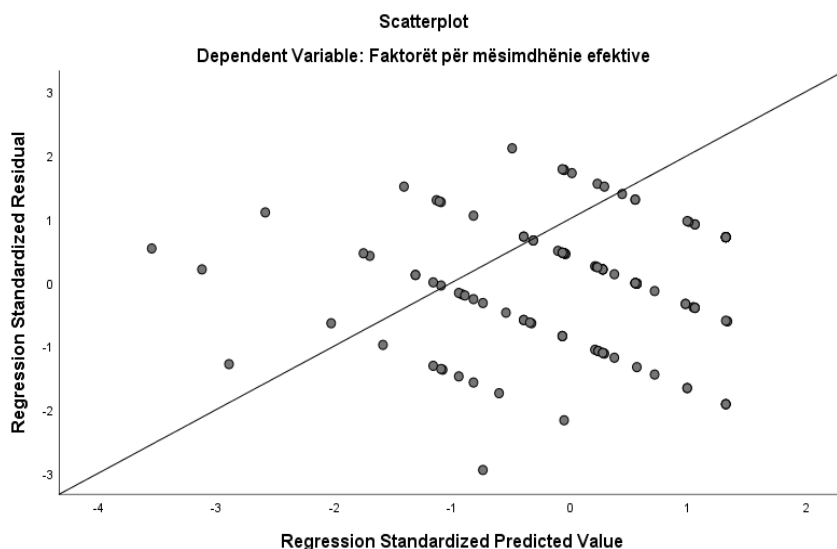
b. Predictors: (Constant), Aftësia njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, kualifikimi profesional i mësimdhënies, pasioni për mësimdhënie, aftësitë komunikuese për mësimdhënie.



Grafiku 7. Analiza e Regresionit, hipoteza e tretë – Histogrami



Grafiku 9. Analiza e Regresionit, hipoteza e tretë - Komplot i probabilitetit normal



Grafiku 10. Analiza e Regresionit, hipoteza e dytë

Për hipotezën e tretë vlera e R Square rezulton të jetë 0.382 dhe niveli i signifkancës është 0. Kjo na bën të kuptojmë që të anketuarit e shohin shumë të rëndësishëm ndikimin e faktorëve që ndikojnë në mësimdhënie efektive, kjo mund të përcaktohet apo parashikohet për 38,2 %. Pra, rezulton një ndikim i madh i efektivitetit të faktorëve p. Variablat e pavarura, si aftësia njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, kualifikimi profesional i mësimdhënësit, pasioni i tij për mësimdhënie, aftësitë komunikuese për mësimdhënie, shënojnë një ndikim të madh.

Vlera “Sig.000” vërteton këtë rezultat sepse $P < 0.05$.

Hipoteza H3o: Faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive, si: kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë shumë të rëndësishëm, pranohet sipas Programit të përdorur SPSS dhe modelit të përdorur: Regresionit. Aprovet hipoteza zero dhe refuzohet hipoteza alternative.

5. Përfundimet dhe rekomandimet e hulumtimit

5.1. Përfundime

Konkludojmë se faktorët e procesit të të nxënimit ndikojnë shumë në mësimdhënie dhe në të nxënimit efektiv. Qëllimi ishte të kuptohet se a ndikojnë faktorët intelektualë, faktorët e të mësuarit, fizikë, mendorë, emocionalë dhe socialë, të personalitetit dhe faktorët mjedisorë, në procesin mësimor. Rëndësia e këtyre faktorëve është pa dyshim e pashmangshme nëse dëshirojmë mësimnxënie efektive. Nga të anketuarit kemi konstatuar që ndikimi është shumë i lartë. Këtë e dëshmoi dhe programi i përdorur, SPSS.

Faktorë të tillë duhet të merren në shqyrtim, sepse nëse i kushtohet rëndësi që në moshën më të re të nxënësit, atëherë dhe këta do të kenë qasje të lehtë në të ardhmen profesionale dhe personale. Qëllimi i radhës ishte të përcaktojmë nëse faktorët e radhës janë po ashtu të rëndësishëm. Faktorët si motivimi, gatishmëria dhe fuqia e vullnetit, aftësia e nxënësit, përsëritja e mësimave dhe mësimet më të shkurtra, rezultuan gjithashtu shumë të rëndësishëm në procesin e të nxënimit. Faktorët e brendshëm të tillë u japin nxënësve kurajë që të vazhdojnë mësimin, përgatitjen dhe edukimin e tyre, që do t'u ndihmojë atyre në të ardhmen. Me një rezultat konkret, dëshmuam se sa të rëndësishëm janë parë si faktorë.

Mësimdhënia është pa dyshim një art, një proces që kërkon shumë aftësi në fusha të ndryshme. Faktorët, si kualifikimi profesional i mësimdhënies, aftësitë komunikuese, pasioni për mësimdhënie, aftësitë humane njerëzore, përvoja dhe njohja e lëndës, janë parë si shumë të rëndësishëm në hulumtim. Mësimdhënia efektive reflektohet te nxënësit dhe për këtë arsye të anketuarit i vlerësuan si shumë të rëndësishëm faktorët që ndikojnë në mësimdhënie efektive.

Kemi faktorët e brendshëm, të cilët u referohen faktorëve brenda shkollës, që mund të ndikojnë në arritjen e një nxënësi, në kontrast me faktorët e jashtëm, si privimi material ose kulturor, dhe faktorë të jashtëm që i referohen shkollës, të cilët mund të ndikojnë negativisht në arritjet e nxënësit. Pastaj faktorët kontekstualë, që prekin nxënësit në mënyrë individuale, duke përfshirë moshën, gjininë, kulturën dhe interesat personale, dhe dita e mësimit, ushqimi dhe pija, moshja dhe kushtet

atmosferike, faktorë që ndikojnë në arritjet e nxënësve, si mbështetja e prindërve, gjendja e tyre financiare dhe standardi i jetesës, vendndodhja gjeografike e institucionit arsimor, përqindja e nxënësve në një shkollë, gjuha amtare e të cilave nuk është gjuhë mësimore, diversiteti i profileve të nxënësve në të njëjtën klasë etj.

Gjetjet e këtij hulumtimi, për sa i përket ndikimit të faktorëve që ndikojnë në procesin e të nxënësve dhe faktorëve të mësimdhënies, si dhe literatura e konsultuar, kanë mundësuar të japim disa rekomandime, të cilat do t'i shtjellojmë më poshtë.

Disa nga konkluzionet që mund të jepen për studiuesit e ardhshëm mbi rëndësinë e faktorëve që ndikojnë në nxënësve dhe mësimdhënie efektive janë: faktorët e të nxënësve, procesi i mësimdhënies dhe mësimdhënësia, japin një të ardhme për çdo vend në botë, sepse gjithçka fillon me një edukim fillestar në kohën kur të rinjtë tanë janë nxënës në bankat shkollore. Faktorët e vënë në këtë hulumtim janë parë si kryesorë dhe çdo studim shtesë do të kontribuojë në një të ardhme të ndritur.

5.2. Rekomandime

Nga rezultatet e hulumtimit kemi nxjerrë disa rekomandime, të cilat duhet të merren parasysh nga mësimdhënësit që janë të angazhuar në procesin mësimor, duke i analizuar faktorët kryesorë që kanë ndikim në mësimdhënie të suksesshme dhe nxënësve efektive. Nga rezultatet e nxjerra përmes pyetësorëve dalin në pah disa faktorë të domosdoshëm për mbarëvajtjen e rregullt të procesit mësimor në shkolla, si:

- Të organizohen bashkëbisedime inkurajuese të rregullta (javore) me nxënësit rreth rritjes së aktivitetit të tyre gjatë mësimin, të dëgjohen dhe mbi të gjitha të respektohen mendimet, pa paragjykitime, ndërmjet nxënësve dhe mësimdhënësve;
- Të krijohen teknika mësimore së bashku me nxënësit për rritjen e efektivitetit gjatë procesit mësimor;

- Të rritet motivimi për mësim, duke i sfiduar nxënësit të japin maksimumin e tyre, përmes organizimit të garave të brendshme, që lidhen me jetën reale e profesionale;
- Mësimdhënësit të bashkëpunojnë me mësimdhënës jashtë vendit, në mënyrë që të gjenerohen ide të reja për mësimdhënie më ndryshe dhe më efektive;
- Të rritet gatishmëria e mësimdhënësve për një mësimdhënie efektive gjatë të nxënit.

Referencat

1. Acato, Y. (2006). Quality assurance vital. New vision
2. Braveman P, Ggruskin S. Poverty. (2003). Equity, Human Rights and Health. Bull World Health Organ; 81(7):538-545 (PMC Free Article, Pubmed, (Google Scholar)
3. Considine, G. & Zappala, G.(2002). Influence Social and Economic Disadvantage in the Academic Performance of School Students Australia. Journal of Sociology, 38, 129-148.
4. Fullan, M. (2001). “Kuptimi i ri i ndyshimit në Arsim”, Tiranë.
5. Garo, S. (2008). “Mësimdhënia Bashkëkohore”, Tiranë
6. Gbemisola Motunrayo OJO (2016) Factors Affecting Effective Teaching and Learning of Economics in some Ogbomosho High Schools, OYO State, Nigeria
7. Geiser, S. & Santelices, M. V. (2007). Validity of High-School Grades in Predicting Student Success Beyond the Freshman Year: High-School Record Vs. Standardized Tests as indicators of Four-Year College Outcomes. Research & Occasional Paper Series. Centre for Studies in Higher Education, University of California, [HTTP://Files.Eric. ED.Gov/ Fulltekst /ED502858.PDF](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502858.pdf)
8. Heyer, A. W, JR, & O’Kelly, L,I (1949). Studies in Motivation and Retention: II.Retention, A.W, JR, & Nonsense Syllables Learned Under Different Degrees of Motivation. Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 27, 143-152
9. KEC (2005). Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë Kurrikulit. Prishtinë.

10. Musai, B.(2003) “Metodologjia e mësimdhënies”, Tiranë
11. MASHT(2012) “Kurrikula bërthamë për arsimin e mesëm të lartë”, Prishtinë, 2012
12. MASHT (2016). Korniza e Kurrikulës e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës. Prishtinë.
13. Marmot. M, Wilkinson. R(2005), Social Detereminants of Health
14. Mahsa, Yaman, Nikoo, Yousefi, Alireza PHD (2018) the Factors Affecting Teaching and Learning Professionalism Amomg Teachers
15. Pintrich, P. R. (2003).A. Motivational Science Perspective on the Role of student motivacion in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology, 95,667-686).
16. Potera, I. (2017). Rëndësia e dimensioneve metodologjike në mësimdhënie dhe të nxënë bazuar në kërkesat e Kurrikulës së re, ‘Kërkime Pedagogjike’. Prishtinë.
17. Stukalina, Y.(2008). How to prepare studentsfor productive and satisfying careers in theknowledge-based economy: creating more efficient educational environment, Technological and Economic Development of Economy14(2): 197–207.
18. Tobins, K. (1998) Qualitative Perceptions Oflearning Environments on the WorldWideWeb in B. J. Fraser and K.G.Tobines(EDS.). International Handbook of Scienc e Education, Kluwer Akademik Publishers, United Kingdom, 139-162.
19. Zylfiu, Njazi (2201) “Didaktika”, Prishtinë

Webfaqe nga interenti

- [http:// www.ef.uni-lj.si](http://www.ef.uni-lj.si) (shkarkuar më 10 janar, 2020).
- [http:// www.doba.si](http://www.doba.si) (shkarkuar më 6 shkurt, 2020).
- <http://www.open.ac.uk> (shkarkuar më 28 mars, 2020).
- <http://www.cdcd.uni-mb.si> (shkarkuar më 18 qershor, 2020)

PERCEPTIMET E MËSIMDHËNËSVE NDAJ PROCESIT TË VLERËSIMIT TË PERFORMANCËS

Ismet Potera¹²
Selim Mehmeti¹³

Abstrakti

Vlerësimi i performancës së mësimit është një proces i rëndësishëm dhe i ndjeshëm. Mësimit dhe inspektorët shfaqin perceptimet e tyre për procesin e vlerësimit nga këndvështrime të ndryshme. Këto perceptime janë objekti i këtij hulumtimi. Qëllimi i hulumtimit është marrja dhe analiza e perceptimeve të mësimit dhe inspektorëve për procesin dhe ndjeshmërinë e vlerësimit. Si çështje me rëndësi ishin: çështjet emocionale të procesit, përmbajtja e vlerësimit, si dhe pritjet që ata kishin nga ky proces. Qasja hulumtuese është cilësore, me një mostër prej 16 mësimit, të cilët kanë qenë pjesë e vlerësimit, si dhe pesë inspektorë, të cilët kanë qenë pjesë e vlerësimit të performancës së mësimit. Intervista me shkrim është përdorur me gjashtë pyetje të hapura. Përpunimi i të dhënave është bërë sipas parimeve të qasjes cilësore, të promovuar nga Creswell (2007). Rëndësia e hulumtimit qëndron në të kuptuarit e përvojave dhe njohurive më të thelluar sa i përket ndjeshmërisë dhe rëndësisë që ka vlerësimi i performancës së mësimit. Kjo do ta ndihmojë avancimin e këtij procesi, si dhe praktikën e vlerësimit në të ardhmen.

Fjalët çelës: informim, qëndrim, stres, pakënaqësi, pritje, frikë, zhvillim profesional.

¹² Hulumtues në IPK

¹³ Hulumtues në IPK

TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE PERFORMANCE APPRAISAL PROCESS

Abstract

Evaluating teacher performance is an important and sensitive process. Teachers and inspectors express their perceptions of the assessment process from different perspectives. These perceptions are the object of this research. The purpose of the research was to obtain and analyze the perceptions of teachers and inspectors about the assessment process and sensitivity. As important issues were: the emotional issues of the process, the content of the evaluation as well as the expectations they had from this process. The research approach is qualitative with a sample of 16 teachers who were part of the evaluation, as well as 5 inspectors as evaluators. The written interview was used, with six open-ended questions. Five inspectors who were part of the teacher performance appraisal were also interviewed. Data processing is done according to the principles of the qualitative approach promoted by Creswell (2007). The importance of research lies in understanding the deeper experiences and knowledge in terms of the sensitivity and importance of evaluating teacher performance. This will help advance this process as well as the evaluation practice in the future.

Keywords: *information, attitude, stress, dissatisfaction, expectation, fear, professional development*

HYRJJE

Shumica e vendeve kanë funksionalizuar sistemin e vlerësimit të mësimdhënësve, me qëllim të përmirësimit/avancimit vijanoz të mësimdhënies. Bazuar në literaturën e shqyrtuar, janë dy qëllime kryesore për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve. Sipas Delvaux et al. (2013), vlerësimi i mësimdhënësve duhet të jetë formues dhe që nxit zhvillimin profesional, si dhe më shumë përmbledhës, për të rregulluar përgjegjësinë e tyre për performancën e vet (Delvaux et al., 2013). Të dyja mënyrat e vlerësimit janë të nevojshme dhe domethënëse për avancimin e mësimdhënies, tërthorazi edhe ngritjen e suksesit të nxënësve.

Vlerësimit të performancës i janë nënshtruar një numër i caktuar i mësimdhënësve të arsimit parauniversitar në Kosovë. Pasi që disa mësimdhënës të parët kanë kaluar nëpër këtë proces, është me rëndësi teorike dhe praktike të dihen perceptimet e tyre për vlerësimin dhe për vetë procesin. Bazuar në hulumtimin Potera & Mehmeti (2019), por edhe në takimet me mësimdhënësit, të cilët kanë kaluar nëpër këtë proces, për shkak të vetë ndjeshmërisë së problemit, vërehet një shqetësim i shtuar i tyre, para, gjatë dhe pas procesit të vlerësimit. Ky ishte një shtytës kryesor për t'iu qasur kësaj dukurie në mënyrë më të thelluar, nëpërmjet të hulumtimit cilësor.

Vlerësimi i performancës së mësimdhënësve bazohet në Ligjin për arsim parauniversitar (2011) si dhe në Udhëzimin Administrativ për vlerësimin e performancës (2018). Ndërsa kompetent ligjor për realizimin e këtij procesi është Inspektorati i Arsimit. Bazuar në këtë vlerësim, mësimdhënësit përtërijnë licencën për mësimdhënie apo avancohen në karrierë sipas sistemit të licencimit në Kosovë, ose nuk iu vazhdohet licenca për mësimdhënie.

Vetë të qenit subjekt i vlerësimit ngjall efektet emocionale dhe sociale te individit. Këtij fakti duhet shtuar edhe elementin e vazhdimit ose përtëritjes së licencës për mësimdhënie, pastaj edhe elemente të gradimit të mësuesve, gjë që e shton edhe më shumë ngarkesën e mësuesve me këtë proces, i cili ligjërisht është i domosdoshëm. Gjithashtu, dukuria e pritjes së rezultatit si dhe efektet e rrethit lënë gjurmë në individin dhe personalitetin e tij/saj. Se si e kanë përjetuar këtë vlerësim mësimdhënësit do të shihet në rezultatet e hulumtimit.

Bazuar në argumentet që dalin nga ky hulumtim dhe rekomandimet, kërkohet përkushtim dhe përkujdesje maksimale para, gjatë dhe pas procesit të vlerësimit, sidomos informimit paraprak. Pasja parasysh e këtyre elementeve është me rëndësi për parapërgatitjen e vlerësuesve të performancës.

Konteksti i problemit

Të kuptuarit e dukurive individuale, siç është stresi ndaj vlerësimit që i nënshtrohet individi nga dikush tjetër, e përbën bazën e hulumtimit kualitativ (Sipas Bryman, 2004). Duke u bazuar në hulumtimin paraprak (Potera & Mehmeti, 2019), përqindje e konsiderueshme e mësimitdhënësve kanë mendim pozitiv për vlerësimin e performancës. Atë e shohin si pjesë e zhvillimit profesional të tyre, por edhe proces që shkakton një lloj ankthi apo stresi të një pjesë të mësimitdhënësve. Vlerësimi i punës së individit, mësuesit, është proces kompleks dhe mjaft i ndjeshëm.

Do të analizojmë konceptet kryesore të hulumtimit, siç janë: performanca, qëndrimi i mësimitdhënësve, vlerësimi, ndryshimi, reforma në arsim. Ka një numër i konsiderueshëm studimesh për qëndrimin e mësuesve në përgjithësi. Studimi fokusohet në qëndrimin e tyre ndaj vlerësimit, por edhe në studimet lidhur me performancën dhe vlerësimin. Sipas Karameta (2014), qëndrimet janë “përgatitja ose gatishmëria për të përballuar dhe trajtuar sfidat dhe detyrat në një mënyrë të caktuar. Qëndrimet ndikohen nga njohuritë dhe vlerat dhe janë zakonisht shkaktare të sjelljeve” (Karameta, 2014).

Koncepti vlerësim përfshin në vete gjithë procesin e matjes dhe të gjykimit për dukurinë apo gjendjen për të cilën bëhet. Në secilin proces, sidomos në proceset e ndjeshme dhe të reja, që fillojnë për herë të parë, patjetër që duhet pasur parasysh *kultura e vlerësimit brenda sistemit arsimor*, (OECD, 2013). Në kuadër të kulturës së vlerësimit hyjnë të gjitha elementet e standardizuara të sistemit të vlerësimit, siç janë: besueshmëria e vlerësimit, cilësia e informimit, shkallët e vlerësimit, dhe arsyetimi i informimit, pastaj edhe konsensusi shoqëror e profesional i vlerësimit (Finster & Milanowski, 2018).

Vlerësim i performancës së mësimit në Kosovë fokusohet në vlerësimin e standardeve profesionale dhe kompetencat e mësimit, përmes treguesve të performancës, të cilët e përcaktojnë nivelin e performancës që e ka një mësimit (MASHT, 2017/a). Bazuar në këtë, përkufizohet koncepti i performancës së mësimit, i cili i referohet tërësisë e punës dhe rezultateve të punës së mësimit, e cilat dëshmojnë përmes aktiviteteve të mësimit dhe nxënies në klasë dhe dokumentimit të planifikimit të mësimit dhe punës me nxënës.

Çështja e vlerësimit të performancës së mësimit dhe kompetencës juridike të vlerësuesve në Kosovë është rregulluar me Ligjin për Arsimin Parauniversitar Nr. 04/L-032 (2011), nenet 5 dhe 33, Ligjin për Inspektoratin e Arsimin Nr. 06/L -046 (2018), nenin 12, Udhëzimin Administrativ Nr. 5/2017 për Sistemin e Licencimit dhe Zhvillimit të Mësimit në Karrierë, si dhe Udhëzimin Administrativ Nr. 14/2018 për Vlerësimin e Performancës së Mësimit. Në rregullativën ligjore që lidhet me sistemin e licencimit dhe vlerësimin e performancës së mësimit, përveç tjerash, është përvijuar qëllimi i vlerësimit të performancës, që për kontekstin është ndihma e zhvillimit profesional të mësimit në praktikën e mësimit dhe promovimi i mësimit në karrierë.

METODOLOGJIA

Qëllimi i hulumtimit

Vlerësimi i performancës së mësimit, në ndërlidhje me sistemin e licencimit, është bërë për herë të parë në një format të këtillë. Ndjeshmëria e një procesi të këtillë, siç është vlerësimi, është tejet e lartë. Prandaj, qëllimi i këtij studimi është identifikimi dhe analiza e perceptimeve të mësimit dhe inspektorëve të arsimin për pritjet dhe përjetimet e tyre emocionale dhe sociale gjatë procesit të vlerësimit dhe pas këtij procesi. Perceptimet e tyre për procesin dhe përmbajtjen e vlerësimit të performancës, nëse atë e shohin si aspekt të zhvillimit profesional apo vetëm si një detyrim administrativ. Nxjerrja e rekomandimeve nga perceptimet e mësimit për procesin e vlerësimit do të jetë në funksion të përmirësimit të sistemit të vlerësimit të mësimit.

Pyetjet e hulumtimit

1. Cilat janë perceptimet e mësimeve për vlerësimin e performancës?
2. Cilat ishin pritjet e mësimeve nga vlerësimi i performancës?
3. Cilat ishin përjetimet e mësimeve gjatë procesit të vlerësimit të performancës?
4. Si e përshkruajnë gjendjen gjatë procesit të vlerësimit të performancës?
5. Cili është perceptimi i mësimeve për kompetencën profesionale të vlerësuesve?

Përgjigjet në pyetjet hulumtuese janë marrë nëpërmjet intervistës me pjesëmarrësit e përfshirë në mostër. Për të arritur pritjet nga pyetjet hulumtuese, për secilin pjesëmarrës janë përgatitur pyetje dhe nënpyetje, sipas pyetjeve hulumtuese. Hulumtimi është cilësor, i realizuar me anë të intervistës elektronike.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë mësimeve të arsimit parauniversitar të detyrueshëm në Kosovë dhe inspektorët e arsimit. Mostrën e qëllimshme (Creswell, 2104) e përbëjnë 16 mësimeve, të cilët i janë nënshtruar procesit të vlerësimit të performancës, si dhe pesë inspektorë - vlerësues.

Kriter për përzgjedhjen e mostrës ishte mësimeve të kenë përfunduar procesin dhe të kenë marrë raportin e vlerësimit, si dhe inspektorët që ishin pjesë e vlerësimit - vlerësues.

Instrumentet dhe metodat

Intervistat janë bërë me pyetësor të hapur. Janë përdorur dy pyetësorë, nga gjashtë pyetje të hapura, në të cilat secili ka përshkruar kërkesën në pyetjen e dhënë.

Për secilën pyetje është kërkuar që mësimitdhënësi apo inspektori të ofrojë sa më shumë detaje lidhur me atë se si ai e ka parë apo përjetuar vlerësimin e procesit të performancës, me fokus nga inspektori vlerësues, meqë vlerësimi nga inspektori përbën 60% të vlerësimit të përgjithshëm të performancës dhe përfshin planifikimin dhe përgatitjen me shkrim të mësimitdhënësit dhe vëzhgimin në klasë me protokollin standard për këtë proces të vlerësimit. Paraprakisht është kontaktuar secili mësimitdhënësi i përzgjedhur për mostër dhe është pyetur nëse dëshiron të jetë pjesë e hulumtimit cilësor. Pastaj u është dërguar pyetësi me sqarimin “pjesëmarrja në hulumtim është e vullnetshme, ne ju sigurojmë anonimitet të plotë”.

Sipas Creswell (2007), në intervista duhet të përdoren mesatarisht pesë pyetje kryesore, me mundësi të ndonjë nënpyetjeje. Pasi që situata e krijuar nga pandemia nuk e mundësoi takimin me mësimitdhënësin, u përshinë gjashtë pyetje në një pyetësor me pyetje të hapura. Pyetjet ndërlidhen kryesisht me perceptimet e mësimitdhënëseve për vlerësimin e performancës dhe për vetë procesin e vlerësimit.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Fillimisht u kontaktuan mësimitdhënësit dhe inspektorët e përzgjedhur për mostër. Pasi që pranuan të përgjigjen, iu dërgua pyetësi i hapur secilit kandidat. Intervista u realizua sipas procedurës ‘one-on-one’ (Creswell, 2007), ndërsa pyetësorët u koduan veçmas për mësimitdhënësin dhe për inspektorët. Paraprakisht secilit iu dhanë shpjegime për qëllimin e hulumtimit, besueshmërinë, si dhe nëse janë të interesuar ua kthejmë tekstin e analizuar.

Procedura e analizës së të dhënave

Procesi induktiv i analizës së të dhënave paraqet vulën e hulumtimit cilësor. Të dhënat e mbledhura u analizuan duke identifikuar temat kryesore (Creswell, 2007). Në këtë studim u përdorën të dyja procedurat e përgjithshme të analizës së të dhënave cilësore dhe strategjitë më specifike për hulumtimin cilësor të studimit të rasteve. Braun dhe Clarke (2006) propozojnë gjashtë faza të analizës tematike që të përdoren në studim: familjarizimi me të dhënat, gjenerimi i kodeve fillestare, kërkimi i temave,

shqyrtimi i temave, emërtimi i temave dhe raportimi (Braun & Clarke, 2006).

Sipas Creswell (2007), analiza e të dhënave cilësore të fillohet me “lean coding” (kodimi i varfër/lehtë) për të vazhduar me nxjerrjen/identifikimin e koncepteve dhe temave kryesore për trajtim të mëtejshëm, i cili zakonisht kalon nëpër 5 faza (Creswell, 2007). Ndërtimi i hartës së koncepteve kryesore, të ndërlidhur me perceptimet e mësimitdhënësve për vlerësimin dhe procesin e vlerësimit dhe përshkrimi i tyre, dhe koherenca me pyetjet hulumtuese. Procedura e përpunimit të të dhënave cilësore, përshkruar nga Richards (2009), është bërë sipas kësaj renditje: regjistrimi, rileximi duke mbajtur shënime, leximi i shënimeve dhe nënvizimi i koncepteve të reja dhe të rëndësishme për temën.

Rezultatet

Të dhënat janë analizuar duke u bazuar në pyetjet hulumtuese. Mbi bazën e pyetjeve hulumtuese janë përpiluar pyetjet për respondentët, nëpërmjet të së cilave janë marrë perceptimet e tyre për vlerësimin e performancës. Përgjigjet e mësimitdhënësve dhe të inspektorëve janë ndërthurur për t'i adresuar temat e identifikuara, si dhe dallimet domethënëse në perceptimet e tyre ndaj vlerësimit të performancës. Perceptimet e të dyja palëve të përfshira në hulumtim tregojnë realitetin dhe rrjedhën e procesit të vlerësimit të performancës, si një nismë e re në sistemin e vlerësimit të mësimitdhënësve.

Përjetimi emocional dhe stresi i mësimitdhënësve nga vlerësimi i performancës

Vetë akti i vlerësimit shkakton një reagim nga ana e individit. Mësimitdhënësit nuk janë mësuar me një vlerësim të tillë, prandaj paraqitja/shkaktimi i stresit dhe gjendja emocionale janë thujse normale. Shumica e mësimitdhënësve e shprehin këtë ‘*duke ditur rëndësinë e tij*’ (vlerësimit) edhe mobilizimi ka qenë i lartë, përkushtimi për të lënë përshtypje më të mirë te vlerësuesi. Çështjen e stresit kryesisht e ndërlidhin me menaxhimin e klasës, reagimin e nxënësve, dhe më pak me metodologjinë, përmbajtjen mësimore etj.

Në paraqitjen e stresit dhe të gjendjes emocionale të frikës, pritjes se si do të ndodhë vlerësimi, por edhe çfarë do të jetë rezultati, kanë ndikuar edhe sasia dhe cilësia e informimit të tyre me procesin dhe qëllimin e vlerësimit.

“Para vlerësimit kam përjetuar stres, sepse kam pasur informata të ndryshme jozyrtare përkthazi me procesin e vlerësimit. Nuk kisha informacione të sakta, as nga drejtorja e shkollës” (m. 1).¹⁴

Kështu shprehet një nga mësueset e anketuara. Duket krejt normale prezenca e stresit në rastet kur nuk ke informata të sakta, sidomos për qëllimin dhe procesin e vlerësimit. Njësoj shprehet edhe një mësime dhënë tjetër, nga një tjetër komunë: *“Mungesa e informacionit dhe mosnjohja e procedurave që do të ndërmerreshin, përparësitë ose pasojat që do të kemi” (m. 9)*. Nga reagimet e mësime dhënëve, shihet se ka filluar një proces shumë i rëndësishëm pa informim të domosdoshëm dhe pa mundësi për të siguruar vetë informacionet e nevojshme nga faqja zyrtare e Inspektoratit të Arsimit, DKA-ve dhe shkollave. Edhe informatat e shpërndara kanë shkaktuar hutitë, por edhe stres, pasi që *“kemi gjetur edhe paqartësi jo të pakta në udhëzuesin e shpërndarë”*, gjë shton ngarkesën e tyre.

Nëse ia shtojmë kësaj edhe dilemat e paraqitura nga disa mësime dhënë, lidhur me dyshimin në përzgjedhjen e tyre për vlerësim, stresi dhe telashet gjatë procesit të mësime dhënies, siç i prezantojnë vlerësuesit, duken të jenë normale. Mësime dhënësit me përvojë dhe të cilët janë vlerësuar edhe më parë, qoftë nga drejtori ose inspektori, emocionet i kishin normale, por edhe nuk kishin pritje të larta nga ky proces.

“Para vlerësimit ndjeva stres dhe pak frikë...”, shprehet një mësime dhënëse me përvojë, ose *“njoftimi se unë do të jem pjesë e vlerësimit ishte stres, i cili nuk ka përshkrim”*, shprehet një tjetër. Në arsyetim jepen të dhëna si do të dalë në vlerësim, a do të shkojë ashtu siç ishte planifikuar dhe çfarë do të më thotë në fund vlerësuesi.

“Detyrat dhe obligimet që më parashtrohen i marr me shumë përgjegjësi, andaj mendoj që edhe kjo është një arsye shitesë për të qenë nën stres” (m. 7).

¹⁴ M-mësime dhënë, 1,2,3,4...16 kodi i mësime dhënësit.

Mësimdhënësit me përgjegjësi të lartë ndaj detyrës duan të jenë të përkryer, gjë që shkakton stres dhe emocione të veçantë. Zakonisht, këta kanë pritje më të larta, prandaj edhe stres dhe emocione.

“Normal që vlerësimi është pjesë e punës, sidomos për ne mësimdhënësit mendoj që duhet bërë më shpesh, por jo vetëm me një orë mësimore. Dhe ky vlerësim të mos ndikojë në vlerësimin e performancës, vetëm të tregohen përparësitë dhe mangësitë e mësimdhënësit” (m. 8).

Këtu mësimdhënësi shpreh ose moskuptimin ose mungesën e informatës për procesin dhe përmbajtjen e vlerësimit. Vlerësimi duhet të nxjerrë në pah përparësitë dhe mangësitë, kjo është performanca! Ndërsa, kërkesa për vlerësim më të shpeshtë është kërkesë për më shumë informata dhe krijimin e kulturës së vlerësimit.

“Para vlerësimit isha me stres, gjatë vlerësimit edhe pse isha përgatitur shumë nuk mund të sillesha në mënyrë normale, si sillem gjithmonë me nxënësit, dhe kjo gjendje imja ndikoi edhe te nxënësit, të cilët e ndiejnë disponimin e mësueses. Kisha zgjedhur një teknikë, e cila më parë, kur e praktikoj, ishte e suksesshme, por këtë herë kjo teknikë veç sa nxiti zhurmën në klasë dhe unë në këtë gjendje ndihesha e zemëruar me veten dhe sigurisht kur je në këtë gjendje nuk mund ta menaxhosh mirë klasën.... sigurisht që kjo e zemëroi edhe inspektorin e vlerësimit” (m. 11).

Përshkrimi më i mirë adekuat, i procesit dhe i gjendjes emocionale është bërë nga kjo mësimdhënëse. Përshkrimi nxjerr në pah disa aspekte të vetë procesit të vlerësimit, sidomos informimin, por edhe qasjen institucionale ndaj këtij procesi. Mësimdhënësit përkushtohen më shumë në rastet e vlerësimit, prandaj edhe shkaktohet stres, frikë e huti, si tek ai ashtu edhe te nxënësit. Përgatitja dhe sjellja e mësimdhënësit shkojnë përtej rutinës ditore të përgatitjes dhe realizimit të mësimdhënies.

“Unë posedoj vetëbesim dhe jam relativisht e qetë dhe e sigurt në përvojat e mia profesionale, por prapëseprapë kisha një siklet të vogël, se si do të vlerësohesha në peshoren e inspektorëve” (m. 12).

Ndihesha në siklet se si do të vlerësohem, jo si do të performoj. Kjo dëshmon mungesën e praktikës dhe përvojës së vlerësimit, edhe pse me vetëbesim, si do ta bëj vlerësimin, çfarë do të thotë dhe çka do të mendojnë të tjerët për mua. Normale që kjo situatë shkakton gjendje stresi tek individit.

Edhe koha e pritjes së rezultatit ndikon në stres, sepse “kohën në pritje të performancës e kalova me emocione, se kaloi një kohe bukur e gjatë” (m. 13), rrëfen një mësimitdhënësve me përvojë. Kjo edhe mund të jetë normale për të dyja palët, mësimitdhënësin, i cili me padurim pret rezultatin, por edhe vlerësuesit i duhet kohë për analizë dhe vlerësim korrekt. Disa mësimitdhënës prezencën e stresit dhe të emocioneve gjatë vlerësimit e ndërlidhin me faktin se ishin të parët në shkollë që iu nënshtruan këtij procesi.

“Procesin e vlerësimit të performancës e kam pritur me mjaft stres, duke marrë për bazë faktin që në shkollën tonë kemi qenë grupi i parë që jemi përballur me vlerësimin e performancës” (m. 14).

Arsyetim si ky kanë dhënë edhe të tjerët, pasi që nuk kishin nga kush të merrnin informata se si rrjedh procesi, gjë që ndërlidhet me mangësinë e sistemit të informimit tyre lidhur me gjithë procesin e vlerësimit të performancës së mësimitdhënësve.

Formulari për vetëvlerësim si mjet stresi: “Që nga marrja e formularit për vetëvlerësim, të cilin na e shpërndanë ditën e parë të takim, isha mjaft e stresuar” (m. 15), pastaj formulari për vlerësim nga ana e drejtorit. Këtë e dëshmon edhe njëri nga vlerësuesit: “Gjatë shpjegimit të dokumentacionit, ishin bukur të stresuar dhe mendonin se nuk do t’ia dilnin mbanë”. Kush e shkakton gjendjen e stresit këtu? Mësimitdhënësi duhet ta plotësojë formularin për vetëvlerësim, drejtori, gjithashtu, plotëson formularin e vlerësimit bazuar në monitorimet paraprake të mësimitdhënësit dhe në evidencat e tjera për punën e mësimitdhënësit që vlerësohet, i cili konsiderohet si vlerësim i brendshëm, ndërsa inspektori pas vlerësimit të portfolios dhe monitorimit në orë mësimore plotëson formularin e vlerësimit të jashtëm dhe raportin për vlerësimin e mësimitdhënësit, rezultatet e të cilit vendosen në databazën e licencimit.

Perceptime të inspektorëve për stresin dhe emocionet e mësimitdhënësve nga vlerësimi i performancës

Në pyetjet e modifikuara për aspekte të njëjta, nga pozita e tyre u përgjigjën edhe inspektorët e përfshirë në mostër. Reagimin e mësimitdhënësve gjatë procesit të vlerësimit të performancës inspektorët e shohin pak më ndryshe

nga mësimdhënësit. Çështjen e stresit dhe të emocioneve e arsyetojnë me aspektin administrativ të vlerësimit, nevojën e tyre për *“rilicencim, si pjesë e karrierës së mësimdhënësit”*. Një konstatim domethënës:

“Te mësimdhënësit, të cilët nuk ishin në nivel të duhur, emocionet dhe stresi ishin edhe arsye për ngecjet, dobësitë e paraqitura gjatë realizimit të orës në bazë të planifikimit të paraparë dhe kritereve për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve” (i. 1)¹⁵.

Konstatimi i këtillë edhe mund të merret si i mirëqenë, por nuk mund të shmanget edhe vetë ndjeshmëria e procesit të vlerësimit. Sipas një inspektore tjetër, gjendje stresi është vërejtur te të gjithë, por sidomos tek ata *“mësimdhënës me përvojë më të gjatë në arsim”*, për shkak se ata *“kanë dashur të kenë rezultate të larta, gjë që instrumentet nuk ua kanë mundësuar që t’i shfaqin mundësitë e veta”* (i. 3). Është me interes të theksohet perceptimi i kësaj vlerësueseje për mësimdhënësit më të rinj, të cilët jo që nuk kanë shfaqur shenja stresi, pasi që *“ata kanë qenë të privilegjuar që janë pjesë e këtij procesi, sepse mendimi i tyre ishte që përmes këtij procesi do të përmirësohet performanca e tyre”*(i. 3).

Arsyen e stresit dhe të gjendjes emocionale njëri nga inspektorët e sheh si shkak i procesit të ri, me të cilin proces mësimdhënësit nuk janë ballafaquar më parë. Ndërsa një tjetër, mungesën e informatave nga mësimdhënësit për procesin e vlerësimit e arsyeton me mungesën e interesimit ose të qasjes në Udhëzimin Administrativ për vlerësim të performancës.

Siç shihet nga deklaratat dhe perceptimet e mësimdhënësve dhe të inspektorëve, dukuria e stresit dhe emocionet tjera ishte prezent gjatë vlerësimit të performancës. Lidhur me shkaktarët e stresit, kemi mendime/perceptime të ndryshme nga palët e përfshira në hulumtim.

Shabllonet e planifikimit, stres shtesë

Kërkesa për përgatitjen mësimore, strukturën e planifikimit dhe përgatitjen me shkrim sipas shabllonit të formularit për vlerësim të jashtëm (njërit prej dy formularëve që përdoret nga IA), ka shmangur rutinën dhe praktikat e përgatitjes së mësimdhënësve për realizimin e procesit mësimor/orës.

¹⁵ I-inspektori, 1,2...5 kodi i inspektorit.

Gjithashtu, përgatitja e materialeve dhe planifikimi i orëve për monitorim kanë qenë ndër shkaktarët e dukurisë së stresit të mësimit. Kjo ka ndikuar edhe në procesin e mësimit, pasi, sipas vlerësuesve, ishte prezent në fillim, por pas plotësimit me informata shtesë tejkalohet. Se sa me stres e kanë pritur mësimit këtë proces e shpreh njëra ndër mësimit: *‘Për përgatitjen e produktit të kërkuar, kam punuar afër pesë javë. Më ka ndodhur që natën të zgjohem, sepse më është kujtuar diçka. Planifikimi duhet të bëhet sipas shabllonit të inspektorit’* (m. 16). Kësaj gjendjeje e njëjta ia shton edhe presionin e inspektorit, se *“këto produkte mund të përgatiten për dy ditë”* (m. 16).

Realizimi i pritjeve nga vlerësimi, sipas perceptimit të mësimit dhe të vlerësuesve

Në pyetjen për pritjet nga vlerësimi dhe cilat ishin rezultatet pas vlerësimit, mësimit dhe vlerësuesit dhanë mendime domethënëse. Dominon mendimi i mësimit se kishin pritje më të larta, por nuk kishin arritur në harmoni me pritjet, ose edhe hezitime në vetë procesin e vlerësimit për mosarritjen e pritjeve. Vlerësuesit mendojnë se pritjet pas vlerësimit ishin në linjë me perceptimet e tyre për vlerësimin dhe gjendjen në terren. Këtë e shprehin më shumë vlerësuesit/inspektorët që i kanë monitoruar në orë mësimit për qëllime të vlerësimit të performancës së shkollës.

Zakonisht, përmbushjen ose jo të pritjeve mësimit e ndërlikon me ndonjë arsye, i cili do të ketë ndikuar në rezultatin përfundimtar. *“Duke pasur parasysh numrin e madh të nxënësve, jam i kënaqur me rezultatin, ose se nxënësit janë të vegjël dhe fillestarë’*. Ndonjë tjetër rezultat në krahasim me pritjet e ndërlikon me moshën e nxënësve, ose përvojën për vlerësim, *“për herë të parë”*, me mjetet mësimore ose mjedisin mësimor ja të mirë etj. Ka edhe të tillë që shprehen se pritjet ishin në përputhje të plotë me vlerësimin, ndërsa si mjaft sfidues e shohin *plotësimin e formularëve dhe të dokumentacionit të kërkuar* (m. 4).

“Pritjet e mia kryesore kanë qenë se a do ta kaloj dhe a do të arrij ta përfundoj me sukses, sepse ka qenë një punë bukur e vështirë dhe voluminoze. Nuk kishim shumë informacione, nuk dinim si do të shkojë

më tutje ky proces dhe a do të ketë ndonjë përparësi nëse e përfundojmë apo do të ketë pasoja nëse nuk e përfundojmë me sukses” (m. 5).

Ishte një deklaratë e njërit nga mësimdhënësit e vlerësuar, i cili përfshin disa elemente në pritjet e tij, siç ishin: “A do ta kaloj dhe a do të arrij ta përfundoj me sukses”, pasi si sfidë shihet plotësimi i dokumentacionit. Dikush arritjen e pritjeve ua atribuon vlerësuesve, “qëndrimin korrekt dhe miqësor të vlerësuesve”. Vlerësuesit kanë arritur një besueshmëri tek i vlerësuari.

“Prisja arritje të larta, pasi që pata dëgjuar që tek inspektori i arsimit, ku isha unë vetë e katërta, qenka fort i sjellshëm dhe shumë komunikativ, por që vlerësimin nuk po e bëka të lartë” (m. 7), tregon për një parabesueshmëri në vlerësuesin ose në objektivitetin e tij/saj.

“Pritjet e mia ishin më të larta, duke parë edhe strukturën e klasës. Për të vlerësuar një mësimdhënës nuk mjafton vetëm një orë, se ndodh që brenda asaj ore të mos rezultosh shumë sukses, sepse ndikojnë shumë faktorë të tjerë. Nuk jam e kënaqur me vlerësimin që kam marrë, por nuk do të kisha ndryshuar asgjë nga struktura e orës. Edhe me inspektoren kam kaluar shumë mirë. Afërsia e saj sadopak më ka lehtësuar punën, por emocionet ishin ato që u ndjeva sadopak e kufizuar. Besoj që në të ardhmen do të ketë vlerësim nga MASH-t dhe nuk do të paraqesë problem tek unë!” (m. 8).

Një rast i mospërmbushjes së pritjeve nga vlerësimi dhe zhgënjimi. Gjykimi i performancës vetëm për një orë monitorimi mund të jetë çështje për diskutim (30% e vlerësimit, e gjithë procesit të vlerësimit). Tek e fundit, performanca paraqet shkathësitë metodike dhe njohuritë profesionale-pedagogjike të një mësimdhënësi. Materialet tjera janë të nevojshme për të dëshmuar punën, por jo për të ulur ose vlerësuar performancën e tij/saj. Lidhur me këtë, mësimdhënësja (m. 9) deklaroi se “bazuar në fjalët që m’i thanë, u zhgënjeva me pikët që mora në raport, në krahasim me kolegët’, duke shprehur dyshim për ndikim nga ana e udhëheqjes së shkollës.

“Prisja me shumë vlerësim në këtë fazë, sepse i përdora të gjitha instrumentet e kërkuara nga konsultimet paraprake me IA dhe njëkohësisht në konsultimin e orës, pasi përfundoi ora mësimore IA më përgëzoi për orën e mbajtur dhe i komentoi fazat e orës dhe pikërisht në fazat e orës ku me kishte thënë që kanë qenë më së miri më kishte vlerësuar më pak” (m. 10).

Kjo deklaratë e mësimdhënësit tregon për mospërputhje midis vlerësimit gojor të dhënë pas monitorimit në orë mësimore dhe vlerësimit përfundimtar, ose numrit të pikëve.

“Pritja deri te marrja e përgjigjes ishte shumë me ngarkesa, se zgjati shumë dhe në momentin kur erdhën në shkollë inspektorët ne u detyruam të nënshkruajmë dokumentet, pasi dolëm prej orës së mësimi ..., nuk patëm kohë as të lexojmë çfarë përgjigje kishim marrë, se ndoshta me i pasë shikuar pikët nuk e kisha nënshkruar, por kjo veç kishte përfunduar dhe unë isha vlerësuar me më së shumti pikë në nivel shkolle” (m. 13).

Pritjet nga vlerësimi ndryshojnë nga mësimdhënësit. Disa janë të kënaqur me përmbushjen e pritjeve, por ka edhe pakënaqësi të shprehura nga ana e tyre. Një perceptim të tillë e ka edhe njëra ndër mësimdhënëset e vlerësuar: *“Edhe pse u vlerësova shkëlqyeshëm, nuk isha e kënaqur me numrin e pikëve, kur e dija se çfarë përgatitjesh kam bërë. Sidomos nuk isha e kënaqur me rekomandimet: janë shumë të përgjithësuara dhe bien ndesh me vlerësimin” (m. 16).* Por, çfarë ishin pritjet e vlerësuesve nga mësimdhënësit dhe nga procesi i vlerësimit?

“Pritjet e mia nuk janë realizuar, pasi që shumë nga mësimdhënësit nuk kanë treguar performancën e pritur, sidomos në aspektin metodik-didaktik, strukturimi i situatave mësimore kuptimplota, vlerësim jotransparent nga ana e mësimdhënësve, edhe pse shumë nga mësimdhënësit kanë qenë të trajnuar për këto çështje. Këto detaje u vërejtën gjatë monitorimit të orës mësimore dhe kontrollimit të portfolios, në të cilat ngatërrohen format e punës, teknikat e mësimdhënies dhe ato të vlerësimit” (i. 1).

Pritjet nga ky vlerësues i performancës së mësimdhënësve prezantojnë esencën e mospajtimit të mësimdhënësve me vlerësimin, ose zhgënjimin e tyre pas vlerësimit. Me gjithë situatën, në të cilën gjendet i vlerësuar, elementet e theksuara nga vlerësuesi tregojnë për mangësi dhe shkathtësi elementare të mësimdhënësve të vlerësuar. Por, një vlerësim me interes nga një vlerësues është edhe ky:

“Dallim bënin mësimdhënësit e shkollave të qendrave në raport me ata të vendeve rurale. Mund të them lirisht se kushtet në shkollat e fshatrave ishin faktorë, të cilat i pengonin mësimdhënësit në realizimin e aktiviteteve të parapara, po ashtu edhe përgatitja e nxënësve nuk ishte në nivelin e duhur”.(i. 5).

Sipas këtij vlerësimi, pritjet ishin në përputhje me rezultatet pas vlerësimit, por me një nënvizim lidhur me dallimet në performancë fshat-qytet. Ndërlidhja e performancës me kushtet e shkollës dhe të nxënësve duhet të diskutohet, nëse është fjala për ndikimin e faktorëve kontekstualë në performancë, apo përgatitja jo në nivel e mësimdhënësit. Interesant, njëri nga vlerësuesit pritjet nga vlerësimi i ndërlidh me rezultatet e nxënësve në testin e arritshmërisë. Kjo kërkon një analizë të veçantë për hetimin e kësaj ndërlidhjeje.

Përjetimet gjatë vlerësimit të performancës

Disa nga situatat dhe përjetimet e mësimdhënësve gjatë procesit të vlerësimit, para, gjatë dhe pas, janë deklaruar edhe në pyetjet paraprake. Varësisht nga situatat e krijuara, sidomos gjatë monitorimit të orës mësimore, janë me interes të veçohen. Kryesisht i përshkruajnë si normale dhe të menaxhueshme, duke i ndërlidhur me punën dhe sjelljet e nxënësve, ose të problemeve me pajisjet teknike, të cilat i kishin përdorur enkas për orën e monitoruar.

“Megjithëse unë kisha planifikuar edhe planin B, i përcillja me zërin tim fjalët e videos dhe nxënësit ishin në gjendje të reflektonin dhe analizonin mbi ngjarjen, por inspektori e kishte identifikuar këtë si çështje pedagogjike. Kjo ishte arsye, për të cilën u vlerësova me më pak pikë” (m. 2).

Këso rastesh, të ngjashme, kanë përmendur edhe mësimdhënësit e tjerë, por ndëshkimi me pikë nuk është korrekt. Situatat mësimore janë normale, sikurse që është aftësi e mësuesit që të ketë planin B, nëse dështon pajisja ose ndonjë aspekt tjetër organizativ. Dështimet ose situatat e ngjashme penguese, gjatë monitorimit, mund të shkaktojnë çrregullime të procesit mësimor, por edhe çorientim të mësimdhënësit, për shkak të ngarkesës nga vlerësimi.

“Përjetim jo i mirë ishte edhe kur unë kërkoja që nxënësit t’i përgjigjeshin pyetjeve të shtruara, ata heshtnin, gjë që nuk ndodh herëve tjera, por janë të zhurmshëm se cili të përgjigjet më parë” (m. 11).

Përjetime të njëjta shprehin edhe të tjerët. Do ishte shumë normale që nxënësit e fillores të ngurrojnë të flasin në prezencën e palës së tretë. E njëjta

e vlerësuar paraqet edhe një situatë tjetër, e cila e kishte bërë të mos ndihet mirë: *“Inspektori ishte ulur në karrigen time, ku në tavolinë kisha mjetet e punës dhe sa herë që doja të merrja diçka nga tavolina, shihja atë duke shkruar, gjë që më çorientonte...”* (m. 11). Zakonisht, monitoruesit ulen në fund të klasës dhe mbajnë shënime në protokolle me pak fjalë dhe më shumë shenja.

Lidhur me situatat në klasë gjatë monitorimit, vlerësuesit kryesisht deklarojnë se janë ndier mjaft komodë dhe se nuk kanë vërejtur ndonjë shqetësim të vlerësuarit. Megjithatë, raste mund të ndodhin, sikurse rasti i njërit nga vlerësuesit. Mësuesja kishte keqinformuar nxënësit, se ata do të vlerësohen, e jo mësuesja. Për këtë nxënësit ngurrnin të flisnin dhe të përgjigjeshin, por përgjigjej mësuesja vetë. Në fund, mësuesja fillon të qajë, pasi i dështoi ora.

“M’u lut që të mos vlerësohet vetëm me atë performancë që tregoi atë ditë. Meqë i kishte edhe dy orë tjera të planifikuara, atëherë ia dhashë mundësinë. Gjërat kishin ndryshuar në raport me orën e mbajtur më herët, sepse kishte arritur t’i relaksojë nxënësit me prezencën e inspektorit në klasë. Vlerësimi iu bë konform asaj që ofroi në orën e pestë, të planifikuar në kuadër të PPSH-së” (i. 5).

Raste të tilla kanë ndodhur shpesh në mesin e mësimeve. Duke u përpjekur që t’i inkurajojnë nxënësit për mësim, bien në pozita të palakmueshme. Rasti i tillë është tipik.

Ndjeshmëria gjatë procesit të vlerësimit

Momenti kulmor i vlerësimit është marrja i lajmit se je pjesë e tij dhe prezenca e vlerësuesit në klasë ose në materialet tua. Një pjesë e të vlerësuarve shprehen se janë ndier komodë, pa ndonjë shqetësim të madh, por vetë fakti *“vlerësimi të shkakton emocion, stres e frikë”*, shprehet njëri prej tyre. Por, rasti që veçuan ishte tipik:

“Në momentin që kam dëgjuar të më thirret emri im, kam ndier një të rrëqethur në tërë trupin dhe aspak s’e di si jam dukur, por e di se pastaj inspektorët më tregonin se isha dukur shumë e zbehtë dhe e shqetësuar, sa që e thoshin me humor ‘kjo do të jetë e suksesshme, sepse po e marrka me siklet punën’” (m. 9).

Është një përshkrim tipik i gjendjes së shumë individëve para vlerësimit. Disa përdorin një varg mekanizmash mbrojtës për të fshehur këtë, por që konsiderohet normale. Intensiteti i reagimit dhe i shprehjes dallon nga individ në individ. Disa si gjendje të përjetuar dhe kur nuk janë ndier mirë cekin moshën e nxënësve, reagimet e tyre, frikën nga mosfunksionimi i teknologjisë. Se sa me stres e kanë përjetuar këtë proces, dëshmon edhe ky rast: *“Ka ndodhur që të punoja deri vonë në mbrëmje dhe pasi bija në gjumë nuk isha e kënaqur me ato çka kisha bërë, ngrihesha nga gjumi dhe punoja deri në orët e para të mëngjesit”* (m. 16). Ndërsa janë ndier rehat pasi që u është dhënë mundësia të përgatiten mirë për orën, me materiale, dhe se vlerësuesit kanë qenë komunikues të mirë.

Nga ana e vlerësuesve kjo gjendje e mësimdhënësve përshkruhet nga këndi i tyre, si:

“Gjendja e mësimdhënësve në orë varej prej përvojës së tij, përgatitjes profesionale, strukturës së nxënësve, interesimi dhe përgatitja për procesin e VPM. Pati rast në fillim të orës kur një nga mësimdhënësit nga trema dhe emocionet iu ndryshua edhe zëri, fliste me zë të dridhur, por me kalimin e kohës pas 5-6 minutave arriti të koncentrohet dhe të menaxhojë situatën dhe orën në tërësi në nivel të duhur, sepse rezultati në fund të orës ishte ai të cilin e kishte planifikuar” (i. 1).

Ky vlerësues përmend disa faktorë me rëndësi për stabilitetin e mësimdhënësit në orë gjatë monitorimit. Faktin e përvojës e cek edhe një mësimdhënës, si faktor për gjendje normale gjatë monitorimit, pasi që në shkollë ata shpesh *“monitorojnë kolegu-kolegun”*. Njëri nga vlerësuesit uljen e ndjeshmërisë gjatë procesit të monitorimit e sheh në gatishmërinë e tyre për ta zbutur shkallën e stresit dhe të emocioneve gjatë prezencës në klasë. Ndërsa një tjetër vlerësues jep një konstatim interesant për stabilitetin, jo stabilitetin e mësuesve gjatë monitorimit dhe prezencës së tyre në klasë dhe në shkollë, pasi që *“te mësimdhënësit që kanë shprehi të mirë të punës dhe nuk përgatiten për dikë tjetër, por për vete dhe për nxënësit e tyre”* (i. 3), nuk janë vërejtur shenja shqetësimi apo stresi. Në raste tjera gjendja ishte ndryshe.

“...mësimdhënësit ishin në siklet, jo stabil, ora mësimore fokusohet vetëm në përmbajtje, pa reflektim dhe hyrje, nuk ka rezultate, orë monotone, orë

pa interaktivitet me nxënësit dhe fokusi i mësimdhënësit ishte tek inspektori, ndihesha në pozitë jo të mirë” (i. 3).

Por, kishte edhe raste kur nuk diktohej se mësimdhënësi ishte duke u monitoruar, pasi që përgatitjen dhe punën e kishte bërë rutinë ditore të mësimdhënies.

Perceptimi i mësimdhënësve për kompetencat profesionale e pedagogjike të vlerësuesve

Se a kishin besim të plotë mësimdhënësit e vlerësuar në aftësitë vlerësuese të vlerësuesve do të mësohet nga deklaratat e tyre. Veçohen perceptimi i lartë dhe me dyshime në vlerësuesit.

“Perceptimi im për kompetencën profesionale dhe pedagogjike të vlerësuesve është shumë i lartë, kanë pasur sjellje të shkëlqyer dhe kanë qenë shumë bashkëpunues” (m. 1).

Tërthorazi, mësimdhënësit shprehin dilema në kompetencën vlerësuese të vlerësuesve. Njëra ndër të vlerësuarat shprehet:

“Pas vlerësimit, nuk jam ndier shumë mirë, edhe pse jam vlerësuar me performancë të shkëlqyer, sepse nuk më janë dhënë pikët e merituarra, gjë që ma kanë thënë edhe drejtori edhe inspektori. Nuk kemi mundur të japim më shumë pikë, edhe pse i ke merituar. Kjo thënie më ka shqetësuar dhe iu kam drejtuar me fjalët: deri kur ai(a)jo që meriton nuk vlerësohet korrekt?” (m. 2).

Nuk ka ndonjë sqarim të saktë lidhur me dyshimet e këtilla në rregullsinë e vlerësimit.

“Pas një kohe të caktuar, vlerësimi për performancën time më erdhi edhe me shkrim në e-mail. Ka diçka që nuk mund ta pranoj në këtë vlerësim, ku thuhet se nuk e përdora gjuhën letrare” (m. 11).

Ndoshta kishte vlerësim të njëanshëm, ose ashtu e perceptojnë mësimdhënësit.

“Unë mendoj se vlerësuesit duhet të jenë më të përgatitur në kompetencën pedagogjike.

Vlerësuesit duhej të bashkëbisedonte me mua para se të japin vlerësimin përfundimtar të tyre, gjë të cilën nuk e kanë bërë” (m. 2).

Nëse ligji dhe UA e lejon marrëveshjen për vlerësimin përfundimtar, ose mundësinë e shprehjes së mendimit ose pajtimit/mospajtimit të mësimdhënësit me vlerësimin, atëherë kjo duhet respektuar.

“Më dridheshin këmbët derisa m’u komunikua rezultati, edhe pse isha munduar shumë, por nuk m’u dha mundësia që të diskutoj fare lidhur me vlerësimin e as rezultatit përfundimtar. E nënshkrova pa e lexuar fare, pasi që kështu kërkoi inspektori. Në shtëpi pashë shumë gjëra me të cilat nuk pajtoheshja, sidomos rekomandimet” (m. 16).

Në raportet e vlerësimit jepen rekomandime jo fortë të argumentuara për aspektet e vlerësuara. Ndoshta u mungon ‘kompetenca pedagogjike’, siç deklarohet një i vlerësuar. Disa mësimdhënës vlerësojnë kompetencën në sasinë dhe cilësinë e informatave që ua kanë ofruar vlerësuesit, por pa hyrë në përmbajtjen e tyre.

“Vlerësimi im nuk është edhe aq i mirë, sepse më është dukur shabllon (asnjeri nuk duhet të lihet pa e kalu pragun e nevojshëm, por edhe asnjëri nuk bën të kalojë në shkallën e tretë), me një fjalë vlerësim formal. Kur më ftuan që të shkoj në Zyrën regjionale për ta parë vlerësimin final, pashë një punë joserioze, sepse jo që s’i kishte përpunuar pikët dhe grumbulluar, por nuk e ditke ku i ka lënë, e kishte shpërndarë vlerësimin me shkrim, mezi e gjeti diku nën tavolinë, kurse vlerësimin e orës mësimore s’e gjente fare dhe po duket se rezultat i saj pati shpërputhje të vlerësimit përfundimtar. Në vlerësimin përfundimtar, që ma kanë sjellë në shkollë, nuk ka koordinim të numrit të pikëve nga një faqe në faqen tjetër, e njëjta fushë në një faqe ka pikë më pak e në tjetrën më shumë. U kam treguar për gabimet e lëshuara, më kanë thënë që ta sjellim një raport tjetër, të përmirësuar, por edhe pse ka kaluar një kohë ende nuk e kanë përmirësuar. Kur e njoftova drejtorin e shkollës dhe i kërkova që t’i kontaktojë, i thanë t’i përmirësojë me laps-kimik, gjë të cilën nuk e lejova. (m. 10).

Është një deklaratë zhgënjyese e një mësimdhënësi të vlerësuar. Por çfarë mendojnë për këtë vlerësuesit, do të analizojmë deklaratat e tyre. Krijimi i raportit të besueshmërisë, sipas vlerësuesve, mbështetet në parimet e

transparencës dhe të informimit korrekt të mësimeve për të gjitha procedurat e vlerësimit.

“Krijimi i kontakteve të para për mua ka qenë shumë i rëndësishëm, për të vazhduar punën e mëtutjeshme, aty ku fituam besimin në mes dy palëve, duke u dhënë ndihmën profesionale dhe pedagogjike dhe duke u dhënë hapësirë mësimeve që të shprehen lirisht për procesin në përgjithësi” (i. 3).

Pothuajse të gjithë vlerësuesit deklarojnë se besueshmëria është ndërtuar mbi parimet e korrektesisë dhe transparencës, por edhe të komunikimit të dyanshëm, zyrtar dhe kolegjal.

“Në asnjë nga rastet e vlerësimit nuk kam hasur në mospajtim të mësimeve për rezultatit e kumtuar. E tërë kjo falë një vlerësimi transparent dhe të bazuar në kritere të parapara për këtë vlerësim, si dhe bashkëbisedimit të hapur me mësimeve” (i. 4).

Në rastet kur nuk ka mospajtime, mund të ketë mungesë të komunikimit të mirëfilltë të dyanshëm. Çështja e komunikimit korrekt dhe reciprok është e domosdoshme në çdo proces vlerësimi ose edhe të punës. Para se të fillojë procesi i vlerësimit nga IA, është bërë një anketim i mësimeve, me një pyetësor. Në të mësimeve ofrojnë të dhëna dhe kërkesa me interes për procesin e vlerësimit, por edhe për vlerësimin në përgjithësi.

“Gjatë procesit të vlerësimit të ketë më shumë orë të monitoruara nga inspektori”, kërkon një mësimeve pas procesit të vlerësimit (sipas deklaratës së i. 5). Kjo çështje, kërkesë, ngre disa pikëpyetje, si: mësimeve nuk janë të kënaqur me vlerësimin, ose dyshojnë se si mund të vlerësohet vetëm për një orë monitorim, ose kanë përfituar nga vlerësimi dhe kanë nevojë për më shumë orë të monitoruara.

Vlerësimi i performancës dhe zhvillimi profesional i mësimeve

Vetë fakti se vlerësimi i performancës ka karakter zhvillimor, nëpërmjet gjetjes së përparësive dhe mangësive, ia shton vlerën procesit. Në pyetjen se sa iu ka ndihmuar procesi i vlerësimit në zhvillimin profesional (pyetja për mësimeve), ose sa i keni kontribuar zhvillimit profesional të

mësimdhënësve nëpërmjet vlerësimit (pyetja për inspektorët), si mësimdhënësit, ashtu edhe inspektorët kanë shprehur mendime domethënëse.

“Ky vlerësim ka ndikuar pozitivisht në zhvillimin tim profesional, duke më bërë më detajiste, duke analizuar më tepër formën e vlerësimit të nxënësve, duke i kushtuar rëndësi diversitetit, si dhe më ka bërë më kureshtarë që të lexoj më tepër rreth dimensionit të shtatë (zhvillimi i autonomisë)” (m. 1).

Nëse të gjithë mësimdhënësit e vlerësojnë kështu vlerësimin e performancës, atëherë i gjithë procesi do ta përmbushë qëllimin e organizimit të tij. Por kemi edhe mendime ndryshe, si:

“Unë mendoj se vlerësuesit duhet vlerësuar objektivisht, konform asaj që shohin, e jo asaj që mendojnë. Ky vlerësim nuk mund të themi se e ka ndihmuar në një shkallë të lartë zhvillimin tim profesional (m. 2).

Përtëritja e licencës për disa mësimdhënës të vlerësuar nuk e nënkupton edhe ndikimin në zhvillimin profesional të tyre. Sipas tyre, vlerësimi i performancës do të duhej të bëhej sipas logjikës, nevojës së mësimdhënësve për zhvillim profesional. Gjithashtu, vlerësimi i performancës konsiderohet “një përvojë e re për mua”, pasi që tani do t’i mësoj mangësitë dhe përparësitë e punës. Ndërsa, për dikë kishte një vlerë tjetër, pasi që “mua ky vlerësim më ka dhënë vetëbesim”, deklaroi një e vlerësuar.

Ata që kanë marrë vlerësim më të ulët, kanë shprehur mosbesim në qëllimin e tij. “Besimi im është i vogël në këtë vlerësim”, duke u arsyetuar me pengesa teknike etj., gjatë procesit të organizimit të orës mësimore. “Me vlerësimin tim, unë ndihem e zhgënjyer”, deklaroi një e vlerësuar, pasi që pritjet e saja ishin shumë më të larta, duke u bazuar në përkushtimin që ka ndaj punës dhe ndaj nxënësve. Ndërsa, vlerësuesit besojnë se vlerësimi i performancës ka ndikuar në zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Disa nga deklaratat e tyre e mbështesin këtë konstatim.

“...ka raste kur vlerësimi i brendshëm është joreal, duke qenë subjektiv. Këtë e kemi vërejtur gjatë procesit të vlerësimit, ku ka diskrepancë të madhe në mes të Vlerësimit të brendshëm dhe Vlerësimit të jashtëm. Gjatë monitorimit dhe kontrollimit të portfolios vërehen këto dallime dhe ky vlerësim joreal. Ky vlerësim ka ofruar informata të mjaftueshme për

mësimdhënësit, duke i adresuar ngecjet e tyre dhe duke i orientuar për hapat e mëtejme të përmirësimit dhe ngritjes së mëtejme profesionale. Shumë nga mësimdhënësit janë të interesuar dhe kanë filluar të përcjellin trajnime edhe me vetëfinancim për zhvillimin e tyre profesional” (i. 1).

Sipas vlerësuesve, vlerësimi i brendshëm, nga menaxheri i shkollës (vetëvlerësimi nga mësimdhënësi dhe vlerësimi nga drejtori i shkollës), dukej të ishte shumë subjektiv, pasi që për të njëjtat elemente i vlerësuar nuk tregonte arritje të tilla. Sipas njërit nga vlerësuesit, hasëm në raste kur *vlerësimi i brendshëm për portfolion ishte i shkëlqyeshëm, ndërsa ne konstatuam të kundërtën (i. 5)*. Mu për këtë, sipas vlerësuesve, rritej kërkesa e mësimdhënësve për ndjekjen e formave të zhvillimit profesional, pasi që vlerësimi objektiv nxirrte në pah zbrazësitë e tij/saj profesionale e pedagogjike. Qitja në pah e anëve të forta, profesionale dhe pedagogjike, por edhe mangësive eventuale të mësimdhënësve, është edhe qëllim i vlerësimit të performancës së tij/saj. Njëri ndër vlerësuesit ka një qëndrim interesant lidhur me besueshmërinë e vlerësimit dhe rolin e tij në zhvillimin profesional të mësimdhënësve pas vlerësimit.

“Procesi i VPM-së në Kosovë ka pasur dhe ka për qëllim ngritjen e cilësisë në arsimin parauniversitar, së bashku më të edhe zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Si bëhet vlerësimi? A ka profesionalizëm në vlerësim? A ka sinqeritet në procesin e vlerësimit? A është i matshëm dhe objektiv vlerësimi? Çfarë instrumente përdoren (të standardizuara apo jo)? A është vlerësimi ekonomik në harmoni me kohën, racional, frytdhënës?” (i. 2).

Ngritja e pyetjeve të këtilla nga ana e vlerësuesit vë në dilemë qëllimin e vlerësimit të performancës së mësimdhënësve dhe ndihmën në zhvillimin profesional të tyre. Pastaj njëri prej tyre paraqet edhe këtë të dhënë domethënëse, që ka të bëjë me procesin dhe informimin e mësimdhënësve lidhur me vetë procesin: *“Pyetjet që fillimisht më janë bërë kanë qenë: Përse jam zgjedhur unë? Përse unë duhet të jem i/e para? E di unë që drejtori apo drejtoresha ma ka bërë me qëllim etj.” (i. 5)*. Kjo, përveç shqetësimit të mësimdhënësit të vlerësuar, tregon edhe gjendjen e sistemit të informimit me procedurat dhe përmbajtjen e vlerësimit. Por, mësimdhënësit e shohin këtë si ndihmesë, pasi që *“gjatë procesit të vlerësimit, kam lexuar literaturë të ndryshme, mendoj se ka*

ndihmuar në zhvillimin profesional” (m. 16). Vlerësimi i performancë shihet si një shtytës për lexim dhe përgatitje për mësimdhënie.

Vlerësuesit e konsiderojnë si ndihmesë të mirë, sa i përket zhvillimit profesional, e shohin në rekomandimet që ata ua japin mësimdhënësve për përmirësimin e performancës në të ardhmen. Por, nga rekomandimet që na i dërguan disa mësimdhënës, shihet se ato janë tepër të përgjithësuara dhe në raste edhe kundërthënëse me vlerësimin e përgjithshëm të kandidatit. Rekomandimet janë dhënë ose në formë objektivash ose në formë urdhëresash për mësimdhënësit. Si p.sh.: *“Të përdorë strategji të diferencuara mësimdhënieje e nxënieje sipas interesave të nxënësve: a) duke hartuar programe plotësuese mësimore të individualizuara’ [...] ose kërkohet nga mësimdhënësi përkushtim më i shtuar për të folurit e nxënësve... “(i. 3 për m. 16).*

Nga rekomandimet e marra nuk gjetëm raste të dëshmisë për orientimin e qartë të mësimdhënësve për zhvillim profesional, ose për nevojat e tyre për zhvillim profesional. Sa i përket qëndrueshmërisë së vlerësimit, fitohet përshtypja se procesi përfundon me rastin e nënshkrimit të raportit të vlerësimit, pasi që përgatitja e mësimdhënësve për mësimdhënie mbyllet aty.

PËRFUNDIME

Stresi dhe frika, emocionet dhe dyshimet në procesin e vlerësimit, shprehin peshën e vlerësimit, stigmën dhe pritjen çfarë do të ndodhë, çka do të thonë të tjerët, dhe vetë vlerësuesi. Kjo flet shumë, përveç asaj që është normale prezenca e vlerësuesit, por edhe mangësitë në përvojën e vlerësimit, përgatitjen e pamjaftueshme profesionale, të cilat ngurrojmë që t’i pranojmë ose t’i marrë vesh dikush tjetër.

Mësimdhënësi duhet të plotësojë formularin për vetëvlerësim, drejtori gjithashtu duhet të plotësojë formularin e vlerësimit për mësimdhënësin që është në proces të vlerësimit, para vlerësimit nga inspektori, cili konsiderohet si vlerësim i brendshëm, ndërsa inspektori e plotëson raportin e vlerësimit pas plotësimit të të dy formularëve të vlerësimit, vlerësimit të planifikimit dhe përgatitjes me shkrim dhe vlerësimit të orës mësimore në bazë të protokollit të vëzhgimit në klasë.

Nga mësimdhënësi kërkohet që të përgatisë pesë tema/njësi mësimore dhe njëra prej tyre, me marrëveshje ndërmjet palëve, monitorohet nga ana e inspektorit për vlerësim.

Sfida me dokumentimin dhe planifikimin, si çështje e kulturës së përgatitjes së mësuesve, ka dalë si një problem më vete në hulumtim. Mësuesit ndihen në siklet kur u kërkohet të përgatisin me shkrim, siç është kërkesa për skenar të orës mësimore. Kjo mund të ndërlidhet me faktin edhe të kulturës së shkrimit, por edhe me gjendjen e stigmës se ja NN nuk di të shprehet mirë, pasi që ai shkrim lexohet dhe vlerësohet nga të tjerët. Fokusimi më tepër në dokumentim të procesit dhe të përmbajtjes së vlerësimit sesa në vlerësimin e treguesve domethënës, referues, të suksesit, janë gabime të shpeshta, që bëhen nga ana e vlerësuesve (Guskey, 2000). Kjo edhe mund ta shpërqendrojë orientimin e mësimdhënësit nga qëllimi themelor i mësimdhënies. Si p.sh. planifikimin e ke mirë, por jo edhe mësimdhënien, ose e kundërta.

Shpërputhja midis vlerësimit gojor dhe atij me shkrim nga ana e vlerësuesve shkakton zhgënjim dhe dyshim në kompetencën profesionale të vlerësuesit. *“Më ka zhgënjyer më së shumti se IA më tha se në pjesën e orës mësimore ke qenë shumë ma mirë se në pjesën me shkrim, ndërsa vlerësimi ka dalë në të kundërtën”* (m. 10). Ka raste kur për ta zbutur situatën emocionale, të gjendjes së stresit, etj., bëhen edhe këso gabimesh: sa të kalojë pak situata.

Përgatitja e vazhdueshme, niveli profesional, krijon vetëbesim te mësimdhënësit, por edhe siguri e ndjeshmëri të kontrolluar gjatë monitorimit.

Transparenca dhe korrektësia në vlerësim krijojnë besueshmërinë reciproke midis vlerësuesit dhe të vlerësuarit. Ky është një konstatim i vazhdueshëm i vlerësuesve. Ndërsa mësimdhënësit e shprehin këtë në korrektësinë dhe afrinë e vlerësuesit me të vlerësuarin.

Mësimdhënësit besojnë se VP ka ndihmuar zhvillimin profesional të tyre, por nuk ofrojnë ndonjë argument për këtë. Vlerësuesit këtë e mbështesin në rekomandimet që ua kanë dhënë atyre për përmirësim në të ardhmen. Kjo çështje mbetet për t'u diskutuar, nëse vërtet rekomandimet mund të adresojnë edhe nevojën për përmbushjen e zbrazësive profesionale.

“Të vlerësohesh lart nga instanca më të larta se shkolla qenka mjaft bukur, një motiv shtesë në profesionin tim të shenjtë” (m. 7), është një perceptim i një mësimitdhënëseje. Kjo mund të ndërlidhet me gjykimin e një vlerësuesi se “mësimitdhënësit që përgatitjen për mësimit e bëjnë për vete e jo për inspektorin nuk kishin fare stres apo telashe gjatë monitorimit” (i. 3).

Mësimitdhënësit me pritjet më të larta dalin të zhgënjyer dhe me mosbesimit ndaj procesit të vlerësimit, por edhe në kompetencën e vlerësuesve.

Dallimet e theksuara ndërmjet vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm, më i lartë ose më i ulët, paraqesin realitetin e gjendjes së kulturës së vlerësimit, të bazuar jo në kritere, por më shumë në përshtypje. Kjo ka shtuar dilemat dhe mosbesimin e mësimitdhënësve në rezultatet e vlerësimit të jashtëm.

Sistemi trepalësh i vlerësimit të performancës së mësimitdhënësve (vetëvlerësimi nga mësimitdhënësi, vlerësimi nga drejtori i shkollës dhe vlerësimi nga Inspektorati i Arsimit) është sfidues për procesin e vlerësimit dhe besueshmërinë e këtij procesi, sidomos kur kërkohet ndërlidhja në mes të pikëzimit dhe argumentimit të vlerësimit ndërmjet tre subjekteve që kanë rol dhe përgjegjësi në vlerësim. Kjo reflektohet edhe në perceptimin e mësimitdhënësve për kompetencën profesionale e pedagogjike të vlerësuesve.

Asnjëri mësimitdhënës nuk ofroi të dhëna se për raportin përfundimtar, vlerësimin, është diskutuar ndërmjet tyre. Kështu që mësimitdhënësit e kanë nënshkruar raportin pa e lexuar fare, pa i shprehur pajtimet ose mospajtimet me aspektet e veçanta të vlerësimit.

Rekomandimet e vlerësuesve të performancës, si formë e ndihmës në zhvillimin profesional të mësimitdhënësve, pa një sistem të qartë për të raportuar për nevojat për zhvillim profesional të mësimitdhënësve të vlerësuar dhe për të iniciuar zhvillimin profesional, mbesin të mjegullta. Në shumicën e rasteve, rekomandimet ishin të përgjithësuara dhe në formë shablloni.

REKOMANDIME

Mësimitdhënësit tregojnë se kanë mungesë të informimit lidhur me përmbajtjen dhe procesin e vlerësimit të performancës së tyre. Prandaj, IA, MASH, DKA dhe menaxhmenti i shkollës duhet të bëjnë më shumë në

drejtim të adresimit të kësaj mungese, si: informimi i rregullt i mësimitdhënësve për përmbajtjen e vlerësimit, procedurat e vlerësimit dhe kriteret, por edhe vetëdijesimi i tyre për rëndësinë e vlerësimit të performancës, për mësimitdhënësin, nxënësit dhe sistemin e arsimit në përgjithësi.

Njohja dhe përdorimi cilësor i fushave të mësimitdhënies, standardeve dhe treguesve të performancës, nga të cilat janë zhvilluar instrumentet/formularë e vlerësimit, janë parakushte themelore për një proces të besueshëm, objektiv dhe real, të vlerësimit të performancës së mësimitdhënësve. Për të arritur këtë, kërkohet përgatitje dhe përgjegjësi profesionale nga mësimitdhënësit, drejtorët e shkollave dhe inspektorët vlerësues të performancës së mësimitdhënësve, në mënyrë që vlerësimi të jetë real, objektiv dhe i bazuar në standarde. Pastaj edhe perceptimi për këtë proces të jetë pozitiv dhe veprimet të kenë karakter zhvillimor për mësimitdhënësit, nxënësit, shkollën dhe përgjithësisht sistemin arsimor parauniversitar.

Raporti përfundimtar i vlerësimit duhet të jetë bindës dhe i argumentuar për secilin aspekt të vlerësimit. Para se të nënshkruhet raporti nga ana e të vlerësuarit, duhet të zhvillohet analizë dypalëshe, me qëllim të argumentimit dhe arsytimit të secilit aspekt të vlerësuar. Rekomandimet duhet të jenë pajtim i përbashkët, duke adresuar nevojat zhvillimore të mësimitdhënësit (sipas rastit edhe të afatizuara). Kjo rrit transparencën e vlerësimit, besimin në vlerësuesin/en, si dhe argumentimin e shkallës së vlerësimit.

Çështja e përgatitjes së mësimitdhënësve për mësimitdhënie, materiale mësimore, teknike dhe metodike, duhet të bëhet pjesë e kulturës së punës së përditshme të mësimitdhënësve, jo vetëm gjatë procesit të vlerësimit. Drejtorët e shkollave duhet të punojnë më shumë në zhvillimin profesional të mësimitdhënësve, sidomos në fushën e kompetencës profesionale dhe pedagogjike të tyre. Në rekomandime nuk hasëm në sugjerime për hartimin e planit për zhvillim dhe për përmirësim gradual të mangësive të gjetura gjatë vlerësimit.

Vlerësimin e brendshëm duhet ta zbatojnë jo vetëm si një akt administrativ dhe subjektiv, por si veprim për identifikimin e nevojave të mësimitdhënësve për zhvillim profesional në koherencë me kërkesat e kohës.

Inspektorët e arsimit, vlerësuesit, duhet të jenë në nivel të përgatitjes

pedagogjike dhe profesionale, duke hequr çdo dilemë ose dyshim të mësimdhënësit për kompetencën e tyre vlerësuese. Duhet të tregojnë konsistencë në vlerësimin e tyre verbal dhe me shkrim dhe vlerësimi të jetë në funksion të zhvillimit dhe të përsosjes profesionale e pedagogjike të mësimdhënësve.

Kufizimet dhe hulumtimet në të ardhmen

Rrethanat e krijuara nga pandemia pamundësuan intervistën ballë për ballë me mësimdhënësit dhe vlerësuesit. Prandaj, u shfrytëzua qasja nëpërmjet internetit, në raste edhe nëpërmjet telefonit, për të marrë sqarimet e nevojshme. Nuk është arritur të bëhet një analizë krahasuese e raporteve të vlerësimit nga inspektorët, për të vlerësuar se sa përmbajtja e tyre ka ndikuar në segmente të caktuara të perceptimeve të mësimdhënësve për procesin e vlerësimit të performancës. Mirëpo, pavarësisht nga këto kufizime, hulumtimi mbetet një burim i mirë informacioni për institucionet përgjegjëse që ndërlidhen me vlerësimin e mësimdhënësve. Hulumtimet në të ardhmen duhet të marrin në konsideratë aspektet zhvillimore të mësimdhënësve, si pjesë e vlerësimit të performancës.

REFERENCAT

1. A. De Oliva et al. (2009). Comparative study of the evaluation of professional competencies by experienced and trainee, Spanish primary teachers, *European Journal of Teacher Education*, Vol.32, No.4, pp.437-454.
2. Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
doi:10.1191/1478088706qp063oa
3. Bryman, A. (2004). *Quantity and Quality in Social Research*, Taylor & Francis e-Library.
4. Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, Choosing Among Five approaches*, 2nd edition, Sage publication, California, London, New Delhi.

5. Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, SAGE Publication.
6. Day, C. (2004). *A passion for teaching*, Routledge & Palmer, London.
7. Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis, *Teaching and Teacher Education*, 36, pp.1-11.
8. Finster, M. & Milanowski, A. (2018). Teacher Perceptions of a New Performance Evaluation System and Their Influence on Practice: A Within- and Between-School Level Analysis, *Education policy analysis archives*, Volume 26, Number 41.
9. Fullan, M. (2010). Forcat e ndryshimit, Depërtimi në thellësitë e reformës arsimore, CDE, Tiranë.
10. Hedge, J. W. & Teachout, M. S. (2000). Exploring the concept of acceptability as a criterion for evaluating performance measures. *Group & Organization Management*, 25(1), 22–44, <https://doi.org/10.1177/1059601100251003>
11. Heneman, H. G. III, & Milanowski, A. T. (2003). Continuing assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3), 171–195. <https://doi.org/10.1023/B:PEEV.0000032427.99952.02>.
12. Karameta, P. (2014), *Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca*, Tiranë.
13. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
14. Miles, B.M., Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*, 2nd edition, Sage Publication.
15. OECD (2013). *Synergies for Better Learning, An international perspective On evaluation and assessment*.
16. Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation, *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141. <https://doi.org/10.1177/0013164411417634>
17. Potera, I., Mehmeti, S. (2019). Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj vlerësimit të performancës, *Kërkime pedagogjike*, IPK.
18. Richards, L. (2009). *Handling qualitative data, A practical guide*, 2nd edition, SAGE, LA, London.

Dokumentet

- Kuvendi i Kosovës, (2011). Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës. Gazeta zyrtare e Republikës së Kosovës / nr. 17 / 16 shtator 2011, Prishtinë. <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=2770>
- Kuvendi i Kosovës, (2018). Ligji nr. 06/1 -046 për Inspektoratin e Arsimit në Republikën e Kosovës. Gazeta zyrtare e Republikës së Kosovës / nr. 13 / 10 gusht 2018, Prishtinë. <https://gzk.rks-gov.net/ActDetail.aspx?ActID=17744>
- MASHT, (2017/a). Korniza Strategjike për Zhvillimin e Mësimdhënësve në Kosovë. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategjike.pdf>
- MASHT, (2017/b). Udhëzimi Administrativ 05/2017 për sistemin e licencimit dhe zhvillimit të mësimdhënësve në karrierë. <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/08/sistemimi-i-licencimit-dhe-zhvillimit-te-mesimdhenesve-ne-karriere.pdf>
- MASHT, (2018). Udhëzimi Administrativ për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve. <https://masht.rks-gov.net/udhezimet-administrative-2018> Vf. 12.10.2020

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 500 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

XXXXXX

Kërkime pedagogjike : përmbledhje punimesh . . –
Prishtinë : Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2020. – 191 f.
: ilustr. me ngjyra ; 24 cm.

Parathënie : f.

ISBN XXX-XXXX-XXX

