



KUMTESAT

**nga konferenca shkencore ndërkombëtare
(10 dhjetor 2020)**

**Cilësia e arsimit parauniversitar në Kosovë dhe kahet e
zhvillimit**

Prishtinë, 2021

KUMTESAT

**nga konferenca shkencore ndërkombëtare
(10 dhjetor 2020)**

**Cilësia e arsimit parauniversitar në Kosovë
dhe kahet e zhvillimit**

Prishtinë, 2021

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

Parathënie.....	5
Agim Bujari: Kompetencat pedagogjike të mësimitdhënësve të shkollave të mesme të larta në Kosovë	7
Egzona Spahiu: Perceptimet e mësimitdhënësve për përgatitjen e tyre për të kuptuar dhe zbatuar standardet e profesionit të mësimitdhënies.....	37
Ismet Potera, Selim Mehmeti: Perceptimet e mësimitdhënësve ndaj procesit të vlerësimit të performancës	81
Voglushe Kurteshi, Liridona Mehmeti, Rina Rasimi: Efektet e mësimit online te studentët e Fakultetit të Edukimit në Gjilan gjatë pandemisë covid-19	111
Besjana Rexhepi: Roli i prindërve në përmirësimin e cilësisë në mësimitnxënie kundrejt mësimitdhënies bashkëkohore.....	135
Gëzim Zeqiri, Driton Zeqiri: Roli i kurrikulave të arsimit në Kosovë dhe rajon në arritjet e nxënësve në testin PISA dhe cilësinë e arsimit parauniversitar - analizë krahasuese	153
Sami Behrami: Sfidat në zhvillimin demografik të Kosovës dhe ndikimi i tyre në sistemin arsimor.....	181
Liridona Mehmeti: Ndikimi i faktorëve shoqërorë në kompetencën komunikuese të nxënësve.....	195
Luljeta Shala, Ismet Potera: Sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në shkollë dhe menaxhimi i tyre nga ana e mësimitdhënësve.....	213
Selim Mehmeti: Vlerësimi i jashtëm i performancës së shkollës si mekanizëm për sigurimin e cilësisë, gjendja dhe perspektiva	245

PARATHËNIE

Në konferencën ndërkombëtare shkencore *Cilësia e arsimit parauniversitar në Kosovë dhe kahet e zhvillimit*, organizuar nga Instituti Pedagogjik i Kosovës në partneritet me Caritasin Zviceran, shkencëtarët dhe profesionistët arsimorë paraqitën të arriturat e tyre shkencore në studimet arsimore dhe pedagogjike dhe praktikat e mira, me fokus ngritjen e cilësisë në arsimin parauniversitar dhe përsosjen e metodave për zhvillimin e mësimin në distancë.

Përmes panelistëve nga Instituti Pedagogjik i Kosovës dhe Fakultetet e Edukimit, nga të gjitha Universitetet Publike në Kosovë, u paraqitën të arriturat, kontributi, sfidat, si dhe synimet institucionale për të ardhmen në zhvillim e cilësisë së arsimit parauniversitar në Kosovë.

Instituti Pedagogjik i Kosovës, si aktor kryesor në organizimin e kësaj konference, kontribuoi me ofrimin e përvojave dhe rekomandimeve nga hulumtimet e lidhura me tematikën e konferencës.

Disa nga praktikat dhe përvojat e mira ndërkombëtare në ngritjen e cilësisë në sistemet arsimore u prezantuan nga folësit kryesorë të konferencës, nga Skocia, Italia e Turqia, të cilët u fokusuan në sjelljen e të gjeturave të fundit nga hulumtimet dhe përvojat e vendeve të ndryshme, respektivisht vendeve ku ata veprojnë, e që janë të lidhura ngushtë me proceset arsimore në vendin tonë.

Një dimension i rëndësishëm i konferencës ishin paraqitjet e studiuesve me punime tematike, të cilat u prezantuan dhe u diskutuan në seancat paralele të konferencës, të specifikuar/orientuara në fusha të ndryshme studimi.

Ne tentojmë të tejkalojmë barrierat dhe të kemi fokus ngritjen e cilësisë në arsim.

Nezir Çoçaj, drejtor i IPK-së

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

Agim Bujari
Instituti Pedagogjik i Kosovës

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 nxënësit të nxënësve. Kompetencat pedagogjike: njohuritë, aftësitë, shprehitë, 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 nxënësit për nxënësit, tregon nivelin e profesionalizmit të mësimitdhënësve sipas fushës së tyre, si dhe mund të kontribuojë në përmirësimin e performancës së të nxënësit.

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 përmbushur 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 mësimitdhënësit kanë vetëbesim të lartë për kompetencat e tyre pedagogjike. Mësimitdhënësit e gjimnazeve nivelin e kompetencave pedagogjike e kanë më të lartë se mësimitdhënësit e shkollave profesionale dhe shkollave të kombinuara. Rezultatet e hulumtimit tregojnë nivel më të lartë të kompetencave për përdorimin e TIK-ut

nga mësimdhënësit e moshës më të re, si dhe zotërim më të lartë të kompetencave pedagogjike nga mësimdhënësit e gjinisë femërore.

Mësimdhënësit 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, mësimdhënës, 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 arsimit 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 teorive 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 nxënimit, dhe kompetencat etike që përfshijnë zotërimin e vlerave të caktuara personale dhe profesionale (Komisioni i komuniteteve evropiane, 2005).

Kompetencat shprehen nëpërmjet përdorimit të njohurive, shkathtësive, 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 mësimdhënësve

Kompetenca pedagogjike është kompetenca dalluese, e cila do të dallojë profesionin e mësimdhënies nga profesionet e tjera dhe do të përcaktojë nivelin e suksesit të procesit dhe rezultateve të të nxënësve. Mësimdhënësit 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 mësimdhënës mund të sigurojë mësimdhënie 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 mësimdhënës 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 nxënësit; 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 sigurta, 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 mësimit dhe të nxënies. Mësimit 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 mësimdhënësve?

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

Hipotezat e hulumtimit

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 në mes të mësimdhënësve të arsimit të mesëm të lartë sa i përket nivelit të kompetencave pedagogjike.

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.

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.

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 pyetësi 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. Pyetësi 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënies, $M=4.41$, $DS=0.672$.

Rreth 92.4 % e mësimdhënësve 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 nxënës në forma të ndryshme, $M=4.47$, $DS=0.693$.

Rreth 91.1 % e mësimdhënësve 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 nxënës, $M=4.5$, $DS=0.687$.

Rreth 92.8 % e mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 shkathësitë 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.

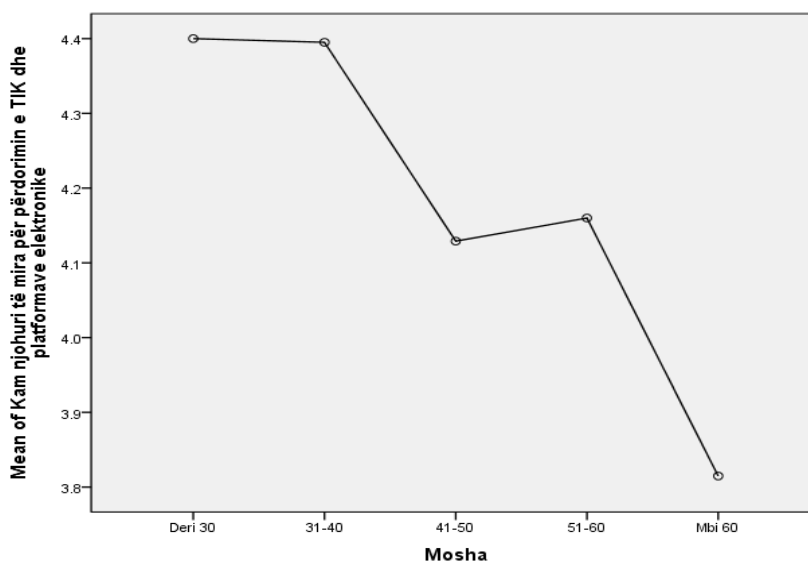
Tabela nr. 3.4. Krahasimi i rezultateve lidhur me kompetencat për përdorimin e TIK-ut dhe platformave elektronike

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 mësimitdhënësve.

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

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 mësimitdhënësit e gjinisë femërore, lidhur me nivelin e kompetencave pedagogjike, është $M=144.85$, ndërsa mesatarja e rezultateve për mësimitdhënësit 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 mësimitdhënësve të gjinisë femërore dhe mësimitdhënësve të gjinisë mashkullore. Rezultoi se mësimitdhënëset e gjinisë femërore kanë nivel më të lartë të kompetencave pedagogjike sesa mësimitdhënësit 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 gjimnazeve 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 gjimnazeve, shkollave profesionale dhe shkollave të kombinuara. Nga rezultatet empirike u kuptua se mësimitdhënësit e gjimnazeve 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 statistikiisht. 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 konstatohet se është mbështetur hipoteza alternative. Në një studim u gjet se vetëfikasiteti 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 vetëfikasitetit 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.

PERCEPTIMET E MËSIMDHËNËSVE PËR PËRGATITJEN E TYRE PËR TË KUPTUAR DHE ZBATUAR STANDARDET E PROFESIONIT TË MËSIMDHËNËS

Egzona Spahiu

Abstrakt

Ky hulumtim shqyrton nivelin e zbatimit të standardeve të profesionit të mësimit nga mësuesit, shfaq perceptimet e mësuesve për të kuptuarit e standardeve të profesionit të tyre, si dhe identifikon faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësuesve për standardet e mësimit.

Perceptimet dhe përvojat e mësuesve në këtë studim paraqesin një bazë të mirë për reformimin e cilësisë së programeve të studimit dhe trajnimeve profesionale. Me anë të tyre, adresohet nevoja që në të ardhmen përgatitja e mësuesve të bëhet krahas standardeve të profesionit të mësimit. Hulumtimi i adreson këto pyetje hulumtuese: 1. Si i kuptojnë mësuesit standardet e profesionit të mësimit? 2. Sa i zbatojnë mësuesit standardet e profesionit të mësimit? 3. Cilët janë faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësuesve për standardet e profesionit të mësimit?

Natyra e hulumtimit është cilësore dhe sasiore. Studimi është realizuar me anketimin e 360 mësuesve dhe me intervistimin e 8 mësuesve të ciklit fillor. Instrumentet për mbledhjen e të dhënave janë: Pyetësi gjysmë i strukturuar dhe intervista gjysmë e strukturuar. Të dhënat sasiore u analizuan përmes SPSS, ndërsa të dhënat cilësore u analizuan përmes qasjes së analizës tematike.

Rezultatet e fituara nga ky studim tregojnë se në përgjithësi mësuesit i zbatojnë standardet e profesionit të mësimit. Analizat e bëra kanë rezultuar me dallime ndërmjet grupeve të caktuara të mësuesve, ku $p < .05$ për nivelin e zbatimit të këtyre standardeve. Dallime domethënëse janë shqyrtuar edhe ndërmjet grupeve të mësuesve, për identifikimin e faktorëve për ngritje profesionale. Analiza tematike ka pasqyruar këndvështrime të ndryshme, rreth të kuptuarit të standardeve nga ana e mësuesve, mirëpo jo dhe aq devijuese nga koncepti, që në realitet njihen dhe përkufizohen standardet e mësimit.

Fjalët çelës: perceptimet e mësuesve, përgatitja e mësuesve, profesioni i mësimit, kuptimi i standardeve, zbatimi i standardit.

Hyrje

Profesioni i mësimdhënësit është profesioni më i vjetër në botë dhe tani po hyn në një epokë tjetër të re. Roli i mësuesit në të kaluarën u përqendrua vetëm si prezantues. Në krahasim me sistemin e tanishëm të arsimit, më shumë mësues veprojnë si lehtësues të njohurive, që duhet të përgatiten dhe të sensibilizohen më mirë, për të prodhuar dhe përdorur situata mësimore në mënyrë efektive (Avalos, 2011). Profesionalizmi është një çelës për përmirësimin e cilësisë për mësimdhënësit në epokën e mijëvjeçarit të ri. Me këtë mësimdhënësit duhet të zhvillohen, në mënyrë të integruar, përmes kurseve, seminareve dhe po ashtu përmes trajnimeve të zhvillimit profesional të tyre (Wardah & Pendililang, 2014).

Arsimimi i mësimdhënësve duhet të bëhet me bazë kërkimore, që të sigurojë që mësuesit të jenë plotësisht të përgatitur në përputhje me standardet profesionale (Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke, & Baumert, 2014). Ne kemi nevojë për një rregullim dinamik, të mënyrës se si rekrutojmë, përgatisim, nxisim dhe zhvillojmë mësimdhënës të mirë (Riley & Louis, 2000). Politikat dhe praktikrat e programeve të përgatitjes së mësimdhënësve duhet të udhëhiqen nga standarde të qarta dhe realiste në lidhje me performancën profesionale (Commission on Teacher Credentialing, 2009). Standardet synojnë të artikulojnë vlerat thelbësore arsimore, që mësuesit kërkojnë të manifestojnë në praktikën e tyre (Kleinhenz & Ingvarson, 2007). Standardet përcaktojnë punën e mësimdhënësit dhe elementet e mësimdhënies së një cilësie të lartë, prandaj kanë nevojë për rishikim dhe plotësim, me anë të hulumtimeve dhe përvojës profesionale (Jackson & Nietschke, 2018).

Konteksti në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies është kompleks. Konteksti i sotëm formohet nga sfidat e përgjithshme në profesionin e mësimdhënies. Sfidat kryesore për programet e përgatitjes së mësimdhënësve janë të shumta, ndaj ndikojnë në zhvillimin e kompetencave të tyre. Ndër arsyet e këtij punimi është t'i kuptojmë sfidat me të cilat përballlet arsimit, e që është një parakusht thelbësor për ta mbështetur këtë proces, në mënyrë efektive dhe për të bërë përparimin e ndryshimeve të nevojshme (AASCU, 2016). E tërë kjo bëhet duke eksploruar perceptimet e mësimdhënësve dhe ne shpresojmë të jemi në

gjendje të kuptojmë më mirë se cilat janë pritshmëritë e mësimdhënësve dhe të identifikojmë strategji, për të kapërcyer çdo hendek që ekziston në këtë aspekt të arsimit.

Problemi i hulumtimit

Sot, në kohën e ndryshimeve të shpejta dhe të vazhdueshme, një nga kushtet kryesore për arritjen e një procesi cilësor të mësimdhënies është një mësues i aftësuar profesionalisht. Profesionin e mësuesit mbart në vetvete sfida, të lidhura me mënyrën se si t'u mësosh nxënësve procesin e të nxënimit. Duke marrë parasysh rolin kompleks të mësimdhënësve, është e domosdoshme që mësimdhënësit të aftësohen për t'u përballur me barriera dhe detyra të reja për zbatimin e plotë të përgjegjësive në klasë (Zuljan & Vogrinc, 2011). Si rezultat, kërkohet një mënyrë e re e mësimdhënies dhe zhvillimit profesional të mësimdhënësve (Bicaj & Treskaj, 2014). Vit pas viti, kërkesat për cilësi në mësimdhënie dhe mësimnxënie rriten dhe me këtë rast kërkohet të përmbushen standardet profesionale të mësimdhënies. Natyrisht, kjo kërkon që vëmendja të drejtohet në sigurimin e një zhvillimi efektiv profesional, nga ana e mësuesve (Richards & Farrell, 2005). Institucionet arsimore duhet të bëjnë përpjekje të mëdha, për të pajisur mësuesit e ardhshëm në të gjitha nivelet, me njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për të promovuar një qëndrim pozitiv profesional në to (Baudersa, 2016). Është një anë e theksuar, në të cilën duhet të bëjmë ndërhyrje, për të nxitur praktikën reflektuese dhe përgatitjen e mësimdhënësve për transferimin e njohurive profesionale, në profesionin e tyre si mësimdhënës. Perceptimet dhe përvojat e mësimdhënësve mund të jenë një bazë e mirë për reformimin dhe përmirësimin e cilësisë së programeve të studimit dhe trajnimeve profesionale. Me anë të tyre do të kuptojmë se si mundet që në të ardhmen përgatitja e mësimdhënësve të bëhet krahas standardeve të profesionit të mësimdhënies. Duke u bazuar në këtë, është parë e nevojshme të bëhet një studim i tillë, që të pasqyrohen mendimet e mësimdhënësve se si i kuptojnë dhe sa i zbatojnë standardet e profesionit të mësimdhënies, si dhe të kuptohen faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies. Si aspekte të rëndësishme, që do të shqyrtohen dhe trajtohen në studim, janë edhe rezultatet e studimit, të

bazuara nga analizat e ndryshme. Me anë të tyre shfaqen dallimet dhe ndërlidhjet që mund të kenë grupe të ndryshme të mësimdhënësve për tri çështjet kryesore të lartpërmendura, të cilat do të trajtohen në hulumtim.

Qëllimi i hulumtimit

Në ditët e sotme, institucionet arsimore në të gjithë botën janë në rrezik, për faktin se ne mund të hasim në një situatë kur sistemet tona arsimore nuk arrijnë të formojnë mësimdhënës të shkëlqyeshëm. Kur është fjala për mësimdhënësit në drejtim të profesionit të tyre, pritet jo vetëm të jenë kompetentë, por edhe të jenë profesionistë në fushat dhe çështjet e tyre përkatëse.

Për këtë arsye, ata duhet të zotërojnë shumë njohuri dhe aftësi në lidhje me praktikat mësimore dhe vlerësuese, në mënyrë që t'i plotësojnë kërkesat dhe standardet e larta të arsimit cilësor (Baudersa, 2016). Pikërisht ky studim do të merret me tri çështje, pasi do të hulumtohen dhe do të pasqyrohen mendimet e mësimdhënësve, se si i kuptojnë dhe sa i zbatojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies dhe përkatësisht do të shfaqen faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të tyre. Që të kemi një pasqyrë sa më të mirë të këtyre rezultateve, studimi në fjalë, më saktësisht, do të analizojë ndërlidhjen dhe dallimet që mund të kenë grupe të mësimdhënësve në bazë të faktorëve të ndryshëm, apo temave kryesore që janë në fokus të studimit.

Synim i këtij hulumtimi janë tri pyetje kërkimore:

Pyetjet hulumtuese

1. Si i kuptojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies?
2. Sa i zbatojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies?
3. Cilët janë faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies?

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Mësimdhënia është një përpjekje profesionale, në të cilën praktika efektive nxitet nga të kuptuarit e njohurive në këtë fushë dhe nga angazhimi për të gjithë nxënësit e tjerë (Commission on teacher credentialing, 2009). Shumë faktorë bashkohen për ta frymëzuar mjedisin e individit/nxënësit – faktorë që janë si brenda ashtu edhe jashtë shkollës. Megjithatë, sukcesi i nxënësve posa të hyjnë në shkollë ndikohet shumë prej cilësisë së mësimdhënësve dhe faktorëve të tjerë të lidhur me mjedisin e të nxënësve (MASHT, 2017). Cilësia e mësimdhënies është më e rëndësishmja për zhvillimin dhe mësimin e nxënësve në shkolla. Në klimën aktuale, ku mësuesit përballen me presion në rritje për të përmbushur standardet, studimi i mësimin është një mjet për të shpjeguar dhe zhvilluar njohuri profesionale në mënyra që mund të ndahen, të diskutohen, të kontestohen dhe të verifikohen (Hiebert et al., 2002).

Përgatitja e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies

Mësimdhënia është një nga profesionet më me ndikim në shoqëri. Në punën e tyre të përditshme, mësuesit bëjnë ndryshime të mëdha në jetën e fëmijëve, direkt përmes kurrikulës që ata japin mësim, si dhe indirekt përmes sjelljes, qëndrimeve, vlerave, marrëdhënieve me interesin e nxënësve. Mësuesit e mirë janë gjithmonë optimistë për atë që nxënësit e tyre mund të arrijnë, pavarësisht prejardhjes ose rrethanave të tyre. Ata e kuptojnë që të gjithë nxënësit e tyre janë të aftë për përparim të konsiderueshëm dhe se potenciali i tyre për të mësuar është i pakufizuar. Megjithatë, mësimi përfshin më shumë sesa kujdes, respekt të ndërsjellë dhe optimizëm të vendosur. Kërkon njohuri dhe aftësi praktike, aftësi për të gjykuar, informuar dhe për të balancuar presionet dhe sfidat, praktikën dhe kreativitetin, interesin dhe përpjekjen, si dhe të kuptuarit se si fëmijët mësojnë dhe zhvillohen (Sarita dhe Tomar, 2004). Huling-Austin et al. (1989), ngjashëm me këtë kontekst, vuri në dukje se mësimdhënia është një seri aktesh shumë komplekse, që nuk mund të mësohen lehtë dhe nuk mund të bëhen me formulë ose recetë.

Mësimdhënia e shkëlqyeshme kërkon njohuri, aftësi, art, pasion dhe angazhim. Kërkon një kuptim të thellë të bazës së njohurive që mbështet profesionin dhe një energji të fuqishme, angazhimin për një sërë përgjegjësish dhe detyrimesh profesionale (Commission on Teacher Credentialing, 2009).

Për shkak se arsimit i mësuesve është multidisiplinar, kjo siguron që mësuesit të kenë njohuri të gjera lëndore, njohuri të mira të pedagogjisë, aftësi dhe kompetenca të kërkuara për të udhëhequr dhe mbështetur nxënësit, si dhe një kuptim të dimensionit shoqëror dhe kulturor të arsimit (Council of the European Union, 2004).

Roli në ndryshim i mësimdhënësit duhet të jetë më inovator, kreativ dhe efektiv në ofrimin e tyre dhe gjithmonë duke menduar qasje të reja, për të përshtatur praktikatat e tyre me kërkesat e nxënësve, si një punëtor i njohurive në epokën e revolucionit të informacionit të shekullit 21 (Avalos, 2011). Suksesi i një fëmije në shkollë dhe në jetë varet nga aftësia e tij për të lexuar (Northrup, 2000), prandaj çdo burim brenda dhe rreth shkollave tona duhet të përqendrohet në këtë qëllim. Një partneritet i shkollës së zhvillimit profesional ndërmjet një shkolle publike dhe një Universiteti është klima ideale për të adresuar këtë çështje, sepse marrëdhënia e saj përcaktohet vetë, në përputhje me kërkesat e palëve të interesuara. Ky koncept partneriteti shkollor dhe universitet është gati një shekull i vjetër (Kaplan & Owings, 2001) dhe ZHP është ose duhet të jetë simbiotike (Sirotnik & Goodlad, 1988). Me këtë pajtohet edhe Goodlad (1991), i cili thotë “çdo program i përgatitjes së mësuesve që është krijuar apo kryhet pa bashkëpunimin e shkollave përfaqëson një dështim”.

Ramsey (2000) deklaroi se nëse ndryshimi në arsimin e mësuesve do të ishte efektiv, atëherë ai duhet të përfshijë një partneritet ose rilidhje në mes universiteteve dhe shkollave. Ai deklaroi se reformat nuk mund të arrihen në izolim, prandaj bashkëpunimi është i nevojshëm nga i gjithë komuniteti shkollor.

Mësuesit luajnë rolin kryesor në ndërmarrjen arsimore. Aftësimi i tyre akademik dhe profesional ka ndikim të drejtpërdrejtë dhe pozitiv në cilësinë e performancës së tyre, rrjedhimisht në arritjet e nxënësve. Në qendër të çdo procesi të trajnimit një mësues është shpresa se përfundimisht të gjitha

ndikimet e trajnimit do të ndikojnë në praktikën e mësuesit menjëherë dhe gjatë rrjedhës së karrierës së tij/saj mësimore. Integrimi i teorisë dhe praktikës në përgatitjen e mësuesve për të qenë praktikues efektivë është ajo që kërkohet më shumë nga programet e formimit të mësuesve, mirëpo në të njëjtën kohë është një sfidë kryesore, me të cilën përballen po të njëjtat programe të aftësimimit të mësuesve (Kankam, 2001).

Nga ana tjetër, në raportin e tij për Komisionin Evropian për Arsimin dhe Trajnimin, Caena (2011) sqaron se cilësia e mësuesve është e lidhur, në mënyrë të konsiderueshme dhe pozitive, me arritjen dhe performancën e nxënësve, duke theksuar domosdoshmërinë e "përqendrimit në mësimdhënie me cilësi të lartë, si parakusht kryesor për arsim dhe aftësim me cilësi të lartë" (f. 2).

Për të pohuar se suksesi i shkollimit përcaktohet nga cilësia e mësuesve, Schleicher (2007) në studimin e tij përfshiu 25 shkolla në të gjithë botën, përfshirë shkollat në Mbretërinë e Bahreinit. Praktikrat e këtyre sistemeve të shkollave sugjerojnë që tri gjëra kanë më shumë rëndësi: *"a) marrja e njerëzve të duhur për t'u bërë mësues, b) zhvillimi profesional i tyre dhe c) sigurimi që sistemi të jetë në gjendje të japë udhëzimet më të mira të mundshme për çdo nxënës"*. (f. 1).

Sipas Baudersa (2016), arsimit ka qenë gjithmonë një agjenci e fuqishme në çdo shoqëri, si dhe konsiderohet si një instrument i domosdoshëm për të sjellë ndryshime pozitive në jetën shoqërore, politike, ekonomike dhe kulturore të njerëzve. I gjithë procesi është formuar nga shumë agjentë të rëndësishëm dhe mësuesi është njëri prej tyre. Mësuesi pretendohet se luan një rol kryesor në arsim. Përgatitja e mësuesve për profesionin e mësimdhënies është konceptuar si një përparësi më e lartë në çdo vend, pasi ky profesion konsiderohet sfidues dhe kritik dhe mund të çojë në ngritjen dhe përparimin e kombeve në fusha të ndryshme. Baudersa po ashtu në hulumtimin e saj në Algjeri, në vitin 2016, përfundoi se institucionet duhet të marrin parasysh dhe t'i japin rëndësi të duhur përgatitjes së mësimdhënësve për profesionin e tyre.

Darling-Hammond dhe Ball (1999) në një studim panë se njohuritë e mësuesve për lëndën, të nxënësve, zhvillimin e nxënësve dhe metodat e mësimdhënies, janë të gjitha elemente të rëndësishme të efektivitetit të

mësuesit (p.3). Sipas tyre, mësuesit që janë plotësisht të përgatitur dhe të certifikuar, si në fushën e vet lëndore, ashtu edhe në mësimit, janë më të vlerësuar dhe arrijnë më shumë suksese me nxënësit sesa mësuesit që nuk e kanë pasur këtë përgatitje. Këta studiues po ashtu rezultuan se mësuesit që kishin pasur më shumë mundësi trajnimit ishin më efektivë sesa ata që kishin pasur më pak mundësi trajnimit (p.3-4).

Për më tepër, në studimin e tyre që heton lidhjen në mes të përgatitjes së mësuesve dhe efektivitetit, Darling-Hammond me bashkëpunëtorët e saj të tjerë (2009) pohojnë se efektiviteti i mësuesve duket shumë i lidhur me përgatitjen që ata kanë marrë për mësimit, duke theksuar pikën se "përmirësimi i mësimit profesional për mësuesit është një hap thelbësor, në transformimin e shkollave dhe përmirësimin e arritjeve akademike." (f. 3).

Sipas Chung dhe Kim (2010) standardet në arsimin e mësuesve janë dhënë si tregues të detajuar të cilësisë për matjen e performancës së mësuesve dhe si një kornizë për programet e arsimit të mësuesve të bazuar në performancën. Si përgjigje, programet e arsimit të mësuesve kanë ristrukturuar kurrikulat e tyre brenda kornizës së standardeve. I rënjosur në reformën e bazuar në standarde në arsimin e mësuesve dhe politikave të ndërlidhura është besimi themelor, se përgatitja e mësuesve përfshin një organ shumë specifik të njohurive dhe aftësive pedagogjike. ASTA (2002) thotë se nëse standardet janë të vlefshme dhe shfaqin atë që mësuesit dinë dhe mund të arrijnë në procesin mësuesor, ato duhet të pasqyrojnë ndryshimet e nevojshme që duhet të ndodhin.

Darling-Hammond (2006), në njërin nga hulumtimet e saj, thotë se duke pranuar që mësuesit duhet të kishin qasje në njohuri shumë më të mëdha për të përmbushur këto kërkesa, politikëbërësit filluan të bënin përpjekjet për të ngritur standardet e mësimit, duke mos u ofruar informacion të mjaftueshëm për to së pari. Kjo nxiti ndryshime thelbësore në programet e përgatitjes së mësuesve në të gjitha Shtetet e Bashkuara. Për më tepër, në njërin nga studimet tjera të saj, që heton lidhjen në mes të përgatitjes së studentëve dhe arritjes së standardeve në profesionin e mësimit, Darling -Hammond me bashkëpunëtorët (2009) pohojnë se efektiviteti i mësuesve duket shumë i lidhur me përgatitjen që ata kanë marrë në universitet për mësimit. Ata theksuan pikën se "përmirësimi i mësimit

profesional për mësimdhënësit është një hap thelbësor në transformimin e shkollave dhe përmirësimin e arritjeve akademike".

Modeli i ZHP siguron mundësi që mësimdhënësit të ndikojnë në zhvillimin e profesionit të tyre dhe që fakulteti të rrisë rëndësinë profesionale të punës së tyre (The Holmes Group, 1986). Përpjekja që rezulton mund të jetë një rritje në cilësinë e mësimdhënësve, si dhe një ndikim mbresëlënës në arritjet e studentëve.

Për këto arsye, programet e formimit të mësimdhënësve duhet të përfshijnë praktikë reflektuese, ku veprimi informon mirëkuptimin dhe mirëkuptimi ndihmon veprimin. Përvoja në këtë lloj pune është shumë e fuqishme për mësimdhënësit në trajnim, sepse lokacioni i kontrollit për mësimin është në duart e tyre, jo vetëm në atë të profesorëve të tyre. Më tej, brenda këtij modeli mësimdhënësit para shërbimit kanë mundësinë të zbatojnë atë që kanë mësuar në kurset e tyre të fakultetit, në një mjedis konstruktivist. Përmes këtij procesi, mësimdhënësit para shërbimit mund të kuptojnë përvojat e mësimdhënies, në kuptimin e të kuptuarit të tyre ekzistues. Në një proces aktiv ata ndërtojnë praktika të rëndësishme mësimore, duke lidhur ide të reja me njohuritë e tyre ekzistuese (Naylor dhe Keogh, 1999). Arsimi i mësuesve tani nënkupton një proces të vazhdueshëm të rritjes profesionale, që fillon me studime universitare dhe që arrin kulmin në pension (Bruke, 1987). Arsyeja për këtë është se nevojat e mësuesve ndryshojnë gjatë gjithë kohës dhe këto ndryshime nxisin kërkesa të ndryshme, që shkojnë paralelisht me këto ndryshime.

Sipas Fullan (2002), mësuesit nuk kanë njohuri të mjaftueshme për lëndën, ata nuk kanë njohuri të mjaftueshme se si duhet të japin mësim, si dhe nuk kanë njohuri të mjaftueshme se si t'i kuptojnë dhe të ushtrojnë ndikim mbi rrethanat përçark tyre. Mbi të gjitha, përgatitja e mësuesve, që nga përgatitja fillestare e deri në fund të karrierës së tyre, nuk është ndërtuar në mënyrë të tillë që të përfshijë të nxënë të vazhdueshëm.

Përkufizimi i Fullan ngjason me studimin e Baudersa (2016), ku sipas hulumtimit të saj në kontekstin arsimor algjerian përfundon se universitetet zakonisht nuk u sigurojnë studentëve dhe nuk i përfshijnë ata në çdo trajnim mësimor dhe programe të zhvillimit profesional. Ajo thekson se mësimdhënësit e ardhshëm studentë dhe mësuesit fillestarë marrin gjithë

barrën për t'u formuar si mësues, prandaj shumicën e kohës ata e gjejnë veten të përballur me telashe, kur janë të angazhuar në profesionin e mësimitdhënies. Ajo shton po ashtu se gjithmonë është një nevojë urgjente arsimore që mësuesit të marrin trajnim adekuat arsimor dhe profesional, për të pasur njohuri dhe aftësi mësimore të përshtatshme dhe të jenë në gjendje t'i përkushtohen profesionit të mësuesisë.

Sipas raportit të titulluar “Shkëlqimi dhe ngecja e reformës në përgatitjen e mësuesve”, nga Fullan, Galluzo, Morris dhe Watson (1998), shumica e shoqërive nuk e trajtojnë përgatitjen e mësuesve si një përpjekje serioze dhe shumë të rëndësishme. Pavarësisht nga retorikat e shoqërisë së sotme për përgatitjen e mësuesve, nuk ka një besim apo bindje të vërtetë se investimi në përgatitjen e mësuesve do të sjellë rezultate. Ndoshta thellë - thellë në veten e tyre, shumë udhëheqës besojnë se mësimitdhënia nuk është ndonjë gjë e vështirë, kushedi çfarë. Ata e dinë që çdo vit në klasa hyjnë me dhjetëra e dhjetëra mësimitdhënës të pakualifikuar dhe prej tyre pritet që të mësojnë gjatë punës.

Të bërit mësues përfshin një kalim nga trajnimi para shërbimit në profesionin e mësimitdhënies. E tërë kjo sjell një zhvendosje në orientimin e roleve, nga njohja e mësimit përmes studimit zyrtar, në njohjen e mësimit, duke u përballur me sfidat e përditshme të shkollës dhe klasës (Feiman-Nemser, 2000). Sipas Feiman-Neimser, të bërit mësues kërkon zhvillimin e një identiteti profesional dhe ndërtimin e praktikës profesionale. Sidoqoftë, për shumicën e mësuesve fillestarë kjo zhvendosje është rrallë e qetë. Ata përjetojnë vështirësi përtej kontrollit të tyre, që ndikojnë në performancën e tyre profesionale në vendin e punës, veçanërisht gjatë vitit të parë të shërbimit. Si pasojë, mësuesit fillestarë shpesh gjenden në një kohë të vështirë për të përcaktuar suksesin e tyre, veçanërisht gjatë vitit të parë të mësimit. Wolfe dhe Smith (1996, duke përmendur Feiman-Nemser, 1983) dhe Michael et al. (2002), theksuan se viti i parë është thelbësor në përcaktimin nëse mësuesit e porsakualifikuar do të qëndrojnë në profesionin e mësimitdhënies, si dhe çfarë lloj mësimitdhënësish do të bëhen ata në formimin e qëndrimeve, besimeve dhe praktikave të tyre.

Mësuesit e kualifikuar rishtas shpesh fillojnë me ngarkesë pune, më të vështirë dhe të rëndë sesa kolegët e tyre me përvojë pune dhe pritet të kryejnë

detyrat e tyre me të njëjtën ekspertizë dhe angazhim, si mësimdhënësit me përvojë (Zepeda & Ponticell, 1996; Davis & Bloom, 1998; Danielson, 1999; Moran et al., 1999; Bartell, 2005). Disa shkolla i trajtojnë mësuesit fillestarë si kolegët e tyre me përvojë, duke u caktuar atyre detyra të ngarkuara, përgjegjësi jashtëkurrikulare dhe nxënës më të sfiduar. Për të mbështetur këtë fakt, Napper-Owen dhe Phillips (1995) kanë vërejtur se mësimdhënësve fillestarë, sidomos atyre të vitit të parë të mësimdhënies, shpesh nuk u sigurohet ndihma e duhur në marrjen e përgjegjësive të profesionit të mësimdhënies.

Martinez (1994) vuri në dukje se palët e interesuara, si studiuesit, hartuesit e politikave dhe mësuesit, përgjithësisht pajtohen që hyrja në profesionin e mësimdhënies është e vështirë, andaj si rezultat mësuesit fillestarë kanë nevojë për mbështetje të veçantë.

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Hulumtimi është i modelit përfaqësues (prerje tërthore), sepse pjesëmarrësit në hulumtim janë grupe njerëzish (mësimdhënësit e ciklit fillor) që na japin një pamje të prerjes tërthore të shoqërisë, pra një tablo përfaqësuese në çaste të caktuara kohore. Në bazë të pyetjeve hulumtuese dhe llojit të të dhënave të mbledhura, arrijmë t'i qasemi përdorimit të metodës cilësore apo kualitative dhe metodës sasiore apo kuantitative, për mbledhjen e të dhënave. Këto dy metoda janë tipike në studimet përfaqësuese (Matthewes & Ross, 2010).

Me anë të metodës cilësore (kualitative) janë mbledhur të dhëna më të thelluara nga ana e mësimdhënësve, duke përdorur intervistën gjysmë të strukturuar, për të parë se si i kuptojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies, në bazë të këndvështrimeve të tyre të ndryshme. Kurse metoda sasiore (kuantitative) na ka ndihmuar për të shfaqur nivelin e zbatimit të këtyre standardeve dhe faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve, për arritjen e standardeve të tilla. Me këtë metodë, duke përdorur pyetësin, janë mbledhur të dhëna gjysmë të strukturuar dhe u është mundësuar të anketuarve që t'u përgjigjen pyetjeve sipas mënyrës së tyre, duke i zgjedhur alternativat për çdo përgjigje.

Intervistimi i mësimdhënësve është bërë në mënyrë online, po ashtu edhe shpërndarja e pyetësorëve është bërë online, dhe janë përdorur forume të ndryshme dhe grupe të mësimdhënësve nëpër rrjetet sociale. Pyetësorët janë realizuar me anë të programit aplikativ Microsoft Excel dhe më pas është bërë lidhja e tyre me programin SPSS (Pakoja Statistike për Shkencat Sociale). Përpunimi i të dhënave është bërë me analizën statistikore, pra duke përdorur analizën e të dhënave sasiore, ndërsa analiza e të dhënave cilësore është bërë me anë të analizës tematike.

Pjesëmarrësit dhe mostra

Popullacioni i këtij hulumtimi është i përbërë nga të gjithë mësimdhënësit e arsimit fillor në Kosovë. Në hulumtim kanë marrë pjesë mësimdhënësit e ciklit fillor, nga klasa e parë deri në të pestën, të komunave të ndryshme të Kosovës. Përzgjedhja e mostrës për këtë hulumtim është bërë në dy mënyra. Për të pasqyruar faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve, për standardet e profesionit të mësimdhënies, dhe për të kuptuar nivelin e zbatimit të këtyre standardeve nga ana e mësimdhënësve është përdorur mostra e rastësishme. Kanë marrë pjesë 360 mësimdhënës të ciklit fillor, nga shkollat e komunave të ndryshme të Kosovës. Për të parë dhe shfaqur mënyrën e të kuptuarit të standardeve të profesionit të mësimdhënies, është aplikuar mostra e qëllimshme, lloji i saj e volitshme. Janë intervistuar mësimdhënësit, të cilët kanë qenë të gatshëm të ndajnë me ne mendimet rreth çështjes së caktuar. Intervista është realizuar me 8 mësimdhënës të ciklit fillor, nga komunat e ndryshme të Kosovës.

Instrumentet për mbledhjen e të dhënave

Për mbledhjen e të dhënave janë përdorur dy instrumente, pyetësori gjysmë i strukturuar dhe intervista gjysmë e strukturuar.

Pyetësori gjysmë i strukturuar ka gjithsej 45 pyetje, të cilat janë të ndara në tri sesione. Pjesa e parë e pyetësorit ka të bëjë me të dhëna demografike për pjesëmarrësit. Pjesa e dytë e anketës ka mundësuar mbledhjen e të dhënave sasiore, në këtë pyetje hulumtuese, sa i zbatojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies? Pyetjet e pyetësorit në këtë pjesë kërkonin

nga pjesëmarrësit të përgjigjen, duke zgjedhur njërën nga shkallët pesë pikëshe të Likertit, (1) = Asnjëherë - (5) = Gjithmonë. Këtu kemi kuptuar më shumë rreth zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies nga ana e mësimdhënësve, gjithashtu kemi arritur të shfaqim nivelin e zbatimit të standardeve nga mësimdhënësit. Pjesa e tretë apo e fundit e pyetësorit ngërthente në vete pyetjen e tretë hulumtuese të studimit, si cilët janë faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies? Këtu është kërkuar nga pjesëmarrësit të përgjigjen, duke zgjedhur njërën nga shkallët pesë pikëshe të Likertit, mirëpo me alternativa (1) = Nuk pajtohem aspak – (5) = Pajtohem plotësisht. Nga përgjigjet e pjesëmarrësve, kemi arritur t'i pasqyrojmë mendimet e mësimdhënësve se cilët janë faktorët që ndikojnë në përgatitjen e tyre për arritjen e standardeve të profesionit të mësimdhënies.

Siç e shohim, të dhënat që janë mbledhur në përgjithësi me këtë pyetësor kanë të bëjnë me aspektet e lartpërmendura. Pyetësi i tillë mbledh të dhëna gjysmë të strukturuar. Pyetësi ka hyrjen për hulumtimin, shpjegimin rreth përgjigjeve, si dhe shënimin për konfidencialitetin e informacioneve.

Në fund kemi intervistën gjysmë të strukturuar, ku me anë të saj janë mbledhur të dhëna cilësore nga përgjigjet e kësaj pyetje hulumtuese: Si i kuptojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies? Në bazë të kësaj kemi arritur të eksplorojmë më shumë rreth çështjes së të kuptuarit të standardeve të profesionit të mësimdhënies. Mësimdhënësit kanë pasur më shumë mundësi t'i shprehin mendimet e tyre, në këndvështrime të ndryshme rreth mënyrës së të kuptuarit të këtyre standardeve. Intervista ka filluar me një hyrje, ku janë dhënë shpjegime rreth konfidencialitetit dhe përdorimit të aparatit regjistruar.

Analiza e të dhënave

Duke qenë se për këtë studim janë përdorur dy instrumente, pyetësi gjysmë i strukturuar dhe intervista gjysmë e strukturuar, ishte e nevojshme kombinimi i dy analizave. Për analizën e të dhënave sasiore është përdorur paketa statistikore SPSS, kurse analiza e të dhënave cilësore është realizuar përmes analizës tematike.

Përmes programit SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) është bërë analiza e të dhënave sasiore, duke përdorur lloje të ndryshme të analizave, siç janë: Analiza deskriptive apo përshkruese, ku në të janë të përfshira mesatarja aritmetike, moda, devijimi standard dhe përqindja. Po ashtu janë realizuar analizat inferenciale, si: krostabulimet, korrelacioni, analiza T – test dhe analiza ANOVA.

Një gjë e rëndësishme që ia vlen të ceket është shkalla e besueshmërisë së instrumentit që ka rezultuar e lartë, me vlerë .890.

Analiza tematike e intervistave së pari ka filluar me incizimin e të intervistuarve, ku më pas janë transkriptuar ato, janë shtypur dhe lexuar disa herë. Duke i lexuar janë nënvizuar elementet që kam menduar se lidhen me pyetjen e hulumtimit. Pasi janë nënvizuar ato, u jam kthyer vetëm pjesëve të nënvizuara, për të zbatuar metodën e kodimit. Më pas është bërë kategorizimi i temave, që janë shfaqur nga të dhënat e intervistave të realizuara.

REZULTATET

Shikuar rrjedhën e hulumtimit gjatë mbledhjes së të dhënave dhe analizës së tyre, mund të themi që i gjithë ky proces është zhvilluar në mënyrë të rregullt. Fillimisht janë hartuar instrumentet përkatëse, me anë të së cilave janë mbledhur të dhënat e fituara. Më pas është bërë shpërndarja e instrumentit të pyetësorit online, për të vazhduar më tej me mbledhjen e të dhënave tjera shtesë. Për realizimin e intervistës, është vazhduar përsëri në mënyrë online.

Sikurse çdo proces tjetër, që përfshin vështirësitë e caktuara për arritjen e synimeve, edhe ky proces i mbledhjes së të dhënave ka hasur në vështirësi, të cilat kanë qenë të natyrave të ndryshme. Një nga këto vështirësi ka qenë pamundësia e daljes në terren, për grumbullimin e të dhënave në mënyrë fizike, me anë të pyetësorit, për shkak të pandemisë që u përhap edhe në Kosovë.

Në këtë pjesë do të prezantohen rezultatet e analizës sasiore dhe cilësore të hulumtimit.

Të dhënat sasiore

Instrumenti i hartuar për mbledhjen e të dhënave sasiore përfshin dy fusha, zbatimin e standardeve të mësimdhënies dhe faktorët për përgatitjen e mësimdhënësve për arritjen e standardeve të profesionit të tyre. Të dhënat e fituara tregojnë rezultate të ndryshme për këto fusha. Të dhënat janë analizuar duke përdorur analizën përshkruese, analizën e korrelacionit, analizën e Hi-katrorit, analizë T – test dhe analizën ANOVA.

Analiza përshkruese

Në bazë të analizës përshkruese së të dhënave të pyetësorit, që ka të bëjë me zbatimin e standardeve të profesionit të mësimdhënies nga ana e mësimdhënësve (shih tabelën nr. 1 më poshtë), mund të shohim se mësimdhënësit në përgjithësi i zbatojnë standardet e profesionit të tyre, në një nivel të lartë. Përkundër disa qëndrimeve negative, në bazë të këtij hulumtimi, dominon qëndrimi pozitiv nga një numër relativisht i madh i mësimdhënësve. Këtë mund ta konstatojmë edhe nga përgjigjja e 5-të (alternativa “gjithmonë”), që është rumbullakuar më së shumti nga ana e tyre. Po ashtu, shohim se në përgjithësi niveli i shpërndarjes në të gjitha përgjigjet rreth mesatares është shumë i ulët, kurse më i larti, me vlerë 1.040, është në pyetjen 8.20. Kjo nënkupton se mesatarja me vlerë 3.66 në këtë pyetje është një reflektim i mirë i pjesëmarrësve që janë përgjigjur në pyetësor.

Tabela 1. Analiza përshkruese (frekuenca, mesatarja, moda dhe devijimi standard) e pyetësorit për zbatimin e standardeve të profesionit të mësimdhënies

	Asnjëherë	Rrallë	Nganjëherë	Shpesh	Gjithmonë	Frekuenca	Mesatarja aritmetike	Moda	Devijimi standard
Unë si mësimdhënës:									
8.1 Zbatoj kodin etik të mësimdhënësit kudo që ndodhem, brenda dhe jashtë institucionit arsimor	0%	0.6%	4.7%	18.3%	76.4%	360	4.71	5	.580
8.2 Ruaj konfidencialitetin e të dhënave personale për nxënës, kolegë dhe prindër	0.6%	0.8%	1.9%	12.5%	84.2%	360	4.79	5	.568
8.3 Ruaj konfidencialitetin e të dhënave zyrtare për nxënës, kolegë dhe prindër	0.8%	0%	4.7%	11.7%	82.8%	360	4.76	5	.617
8.4 Krijoj besueshmëri dhe respekt nëpërmjet sjelljeve dhe vlerave që posedoj	0%	0%	1.4%	18.1%	80.6%	360	4.79	5	.440
8.5 Krijoj situata që nxisin të menduarit logjik të nxënësve	0%	0%	3.3%	47.2%	49.4%	360	4.46	5	.562
8.6 Përdor metoda të ndryshme që sigurojnë barazinë dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve	0%	0%	1.9%	26.7%	71.4%	360	4.69	5	.502

8.7 Përdor metoda të larmishme për të inkurajuar nxënësit të shprehin dhe arrijnë potencialin e tyre të mundshëm	0%	0%	3.1%	41.1%	55.8%	360	4.53	5	.558
8.8 Zhvilloj lloje të ndryshme të veprimtarive për të krijuar një mjedis që u përshtatet nevojave individuale të nxënësve	0%	0.6%	5.8%	45.0%	48.0%	360	4.42	5	.628
8.9 Tregoj respekt për çdo nxënës, pavarësisht prejardhjes dhe kulturës së tij	0%	0%	0.3%	4.7%	95.0%	360	4.95	5	.236
8.10 Informohem për zhvillimet dhe risitë e reformës kurrikulare në arsimin fillor	0.3%	0.6%	7.2%	34.4%	57.5%	360	4.48	5	.680
8.11 Përdor materiale plotësuese kurrikulare për përvetësimin e koncepteve nga ana e nxënësve	0.3%	0.6%	10.3%	48.1%	40.8%	360	4.29	4	.691
8.12 Shmang shtjellimin teorik të lëndës duke bërë konkretizimin e saj me situata të jetës së përditshme	0.8%	0.8%	11.1%	51.7%	35.6%	360	4.20	4	.732
8.13 Përfshij TIK-un në procesin mësimor për arritjen e rezultateve të të nxënësve	0.3%	6.4%	26.4%	48.9%	18.1%	360	3.78	4	.824
8.14 Ofroj përkrahje kolegëve për përzgjedhjen e strategjive të duhura për përdorimin e TIKU-ut	1.4%	4.7%	25.8%	43.9%	24.2%	360	3.85	4	.890
8.15 Nxënësve që të reflektojnë mbi të nxënësve të tyre në mënyrë që të vetëvlerësohen	0%	0.6%	12.8%	47.5%	39.2%	360	4.25	4	.692
8.16 Mbjaj dokumentacion të pasur për çdo nxënës (për nivelin social, fizik dhe emocional)	1.7%	3.6%	9.7%	27.5%	57.5%	360	4.36	5	.918
8.17 Shfrytëzoj rezultatet e vlerësimit për të përmirësuar nxënien e nxënësve	0.3%	0.6%	5.8%	31.7%	61.7%	360	4.54	5	.658

8.18 Komunikoj në mënyrë efektive me prindërit rreth përparimit të nxënësve për të planifikuar së bashku detyrat për të ardhmen	0.3%	0.8%	4.4%	31.1%	63.3%	360	4.56	5	.648
8.19 U jap të gjithë nxënësve informata kthyesë për të nxënit e tyre gjatë orës mësimore	0%	0.6%	4.7%	26.9%	67.8%	360	4.62	5	.604
8.20 Krahasoj arritjet e nxënësve të mi me të kolegëve për t'i parë burimet e suksesit	5.0%	6.1%	28.1%	39.2%	21.7%	360	3.66	4	1.040
8.21 Marr pjesë rregullisht në takime profesionale (të këshillit të mësuesve) për t'i përmirësuar praktikat e mia të mësimdhënies	0.3%	3.1%	10.3%	29.2%	57.2%	360	4.40	5	.815
8.22 Realizoj hulumtime në veprim për t'i identifikuar problemet në klasë	2.5%	5.8%	22.8%	42.5%	26.4%	360	3.84	4	.964
8.23 Zhvilloj kontakte edhe me institucione të tjera arsimore për të fituar shkathtësi profesionale	1.9%	8.9%	30.6%	38.9%	19.7%	360	3.66	4	.958
8.24 Marr pjesë në trajnime profesionale që lidhen vetëm me profesionin e mësimdhënies	1.4%	5.8%	18.1%	40.3%	34.4%	360	4.01	4	.941
8.25 Bashkëpunoj me kolegë duke dhënë kontributin tim për hartimin e planeve mësimore	0.6%	0.8%	7.5%	29.2%	61.9%	360	4.51	5	.720

Tabela 2. Analiza përshkruese (frekuenca, mesatarja, moda dhe devijimi standard) e pyetësorit për faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies.

Nga të dhënat e analizës përshkruese që kanë rezultuar nga perceptimet e mësimdhënësve (shiko tabelën nr. 2 më poshtë), vërehet një pajtueshmëri e madhe për të gjithë faktorët që janë paraqitur, që mund të kenë ndikim në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të tyre. Kjo mund të shihet edhe nga alternativa e 4-të (pajtohem), në të cilën janë deklaruar më shumë mësimdhënës. Nga tabela mund të vërehet se në përgjithësi niveli i shpërndarjes në të gjitha përgjigjet rreth mesatares është shumë i ulët, kurse më i larti është vetëm 1.090 (në pyetjen 9.11). Kjo nënkupton se mesatarja në këtë pyetje me vlerë 4.22 është një reflektim i mirë i pjesëmarrësve që janë përgjigjur në pyetësor.

	Nuk pajtohem aspak	Nuk pajtohem	Neutral	Pajtohem	Pajtohem plotësisht	Frekuenca	Mesatarja aritmetike	Moda	Devijimi standard
Faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve									
9.1 Përgatitja adekuatë e mësimdhënësve gjatë studimeve	0.6%	3.1%	15.0%	46.1%	35.3%	360	4.13	4	.813
9.2 Harmonizimi i programeve të studimit me KKK	1.7%	5.3%	16.7%	51.4%	25.0%	360	3.93	4	.880
9.3 Ofrimi i trajnimeve për zhvillim profesional	0.3%	4.2%	10.0%	45.3%	40.3%	360	4.21	4	.807
9.4 Vetëpërgatitja e mësimdhënësve përtej trajnimeve profesionale	0%	3.1%	13.3%	46.9%	36.7%	360	4.17	4	.771
9.5 Udhëzimet e qarta të ofruara nga trajnerët përgjatë trajnimeve	1.1%	6.1%	15.3%	45.8%	31.7%	360	4.01	4	.903

9.6 Stimulimi i mësimdhënësve të dalluar sipas performancës së treguar	3.1%	8.1%	18.6%	38.3%	31.9%	360	3.88	4	1.04 5
9.7 Informimi i mësimdhënësve rreth sistemit të licencimit	1.4%	8.6%	19.2%	41.7%	29.2%	360	3.89	4	.971
9.8 Funkcionalizimi i sistemit të mentorimit për vlerësimin e mësimdhënësve	1.7%	7.8%	19.4%	46.9%	24.2%	360	3.84	4	.935
9.9 Pjesëmarrja e resurseve kompetente humane për menaxhim adekuat të shkollës	0.6%	5.6%	22.2%	52.5%	19.2%	360	3.84	4	.814
9.10 Disponueshmëria e burimeve (materialeve) metodologjike arsimore në shkollë	1.7%	6.9%	12.5%	45.6%	33.3%	360	4.02	4	.942
9.11 Prania e shërbimeve profesionale (pedagogu, psikologu, sociologu) në shkollë	5.8%	2.8%	7.2%	31.7%	52.5%	360	4.22	5	1.09 0
9.12 Organizimi i klasave me numër optimal të nxënësve (25 nxënës për klasë)	1.9%	5.0%	7.8%	34.4%	50.8%	360	4.27	5	.943
9.13 Prania e pajisjeve të TIK-ut në shkollë për aplikimin e mësimin avancues bashkëkohor	1.1%	1.9%	8.9%	30.8%	57.2%	360	4.41	5	.820

Testimi i marrëdhënieve: Testi X² (Chi – square test)

Përpos përqindjeve të treguara në analizën përshkruese të pyetësorit (mesatares aritmetike, modës, dhe devijimit standard), këtyre të dhënave u është bërë edhe testimi i marrëdhënieve mes dy variablave, duke përdorur X² (Hi në katror). Nëpërmjet kësaj analize është testuar nëse ekzistojnë dallime të rëndësishme në përqindje në mes dy variablave kategorike, konkretisht për të vlerësuar nëse të dhënat e fituara janë statistikiisht domethënëse. Me anë të kësaj analize kuptojmë nëse ekzistojnë dallime ndërmjet gjinisë mashkullore dhe femërore për nivelin e zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies (shih tabelën nr. 3).

Nga analiza e bërë e Hi – katrorit rezulton se ekzistojnë dallime statistikiisht domethënëse gjinore në këto pyetje: **8.6; 8.7; 8.8; 8.9; 8.11; 8.16 dhe 8.18**, sepse vlera e signifikancës është $p < .05$.

Në pohimin **“8.6”**/ *“Përdor metoda të ndryshme që sigurojnë barazinë dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve”*, në bazë të tabelës, shohim se mësimdhënësit e gjinisë femërore kanë treguar një pajtueshmëri më të madhe rreth kësaj çështje sesa gjinia mashkullore, me diferencë prej 59.2%. Nga kjo mund të themi se ka dallime statistikiisht domethënëse ndërmjet mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe mashkullore, për atë se sa i përdorin metodat që të sigurohet gjithëpërfshirja e nxënësve në klasë, sepse vlera e signifikancës është $p < .05$ apo $p = .006$.

Zbatim në një nivel më të lartë të treguesit të standardit të profesionit të mësimdhënies nga gjinia femërore është vërejtur edhe në pohimin **“8.7”** / *“Përdor metoda të larmishme për të inkurajuar nxënësit të shprehin dhe arrijnë potencialin e tyre të mundshëm”*. Gjinia mashkullore këtu me 60.9% diferencë nga ajo femërore janë deklaruar për një nivel më të ulët të zbatimit. Siç shihet edhe nga tabela me vlerë të signifikancës $p < .05$ apo $p = .000$, shfaqen dallime statistikiisht domethënëse në mes të mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe femërore, për atë se sa i përdorin metodat që shpërbejnë për t’i nxitur nxënësit që të fitojnë vetëbesim në vete, që të arrijnë sukses në procesin e të mësuarit.

Në pohimin **“8.8”** respektivisht *“Zhvilloj lloje të ndryshme të veprimtarive për të krijuar një mjedis që i përshtatet nevojave individuale të nxënësve”*

gjinia femërore është deklaruar se e zbatojnë këtë standard në një nivel më të lartë, 59.8%, më shumë sesa mësimdhënësit e gjinisë mashkullore. Me vlerë të signifikancës $p = .000$ themi se kemi dallime statistikisht domethënëse ndërmjet pjesëmarrësve të gjinisë mashkullore dhe femërore, për atë se sa praktikojnë veprimtari që iu përshtaten nevojave individuale të nxënësve, sepse nxënësit kanë ritme të ndryshme të të mësuarit, për t'i arritur të njëjtat qëllime dhe objektiva.

Pohimi tjetër që ka treguar dallime gjinore, pra që janë shfaqur dallime në mes mësimdhënësve të gjinisë mashkullore dhe femërore, është pohimi **“8.9”** apo *“Tregoj respekt për çdo nxënës, pavarësisht prejardhjes dhe kulturës së tij”*, sepse vlera e signifikancës është $p < .05$ apo $p = .042$. Këtu 79.5% e mësimdhënësve pjesëmarrës të gjinisë femërore janë shprehur më shumë pozitivisht sesa mësimdhënësit e gjinisë mashkullore, me vetëm 20.3%.

Dallim tjetër gjinor në mes të meshkujve dhe femrave është shfaqur edhe në pohimin **“8.11”** / *“Përdor materiale plotësuese kurrikulare për përvetësimin e koncepteve nga ana e nxënësve”*, sepse $p < .05$ apo $p = .000$, ku 15.3% e pjesëmarrësve të gjinisë mashkullore janë shprehur pozitivisht në krahasim me mësimdhënësit e gjinisë femërore, të cilët ishin 73.6%. Nga kjo themi se dominojnë mësimdhënësit e gjinisë femërore në zbatimin e standardeve të profesionit të mësimdhënies.

Pohimi **“8.16”** / *“Mbah dokumentacion të pasur për çdo nxënës (për nivelin social, fizik dhe emocional)”* ka treguar dallim gjinor me $p = .031$, në mes pjesëmarrësve të gjinisë mashkullore dhe femërore. Duke u bazuar edhe në diferencën e përqindjeve të përgjigjeve të mësimdhënësve, dominon gjinia femërore me deklaratimet pozitive, me 69.2%, kurse nga gjinia mashkullore janë deklaruar pozitivisht vetëm 15.8 %.

Një dallim tjetër gjinor ndërmjet mësimdhënësve të gjinisë femërore dhe mashkullore ka treguar edhe pohimi **“8.18”** apo *“Komunikoj në mënyrë efektive me prindërit rreth përparimit të nxënësve për të planifikuar së bashku detyrat për të ardhmen”*, sepse vlera e signifikancës është $p = .012$. Si në pohimet e lartcekura, edhe këtu mësimdhënësit e gjinisë femërore me 75% janë shprehur më shumë pozitivisht sesa mësimdhënësit e gjinisë mashkullore, me vetëm 19.5%.

Tabela 3. Hi-katrori për dallimet gjinore krahas nivelit të zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies

		Asnjëherë	Rrallë	Nganjëherë	Shpesh	Gjithmonë	Totali	Chi-Square
Unë si mësimdhënës:								
8.1 Zbatoj kodin etik të mësimdhënësit kudo që ndodhem, brenda dhe jashtë institucionit arsimor	Mashkullore	0%	0%	1.4%	3.6%	15.6%	20.6%	.713
	Femërore	0%	0.6%	3.3%	14.7%	60.8%	79.4%	
8.2 Ruaj konfidencialitetin e të dhënave personale për nxënës, kolegë dhe prindër	Mashkullore	0%	0.6%	0.8%	2.2%	16.9%	20.6%	.147
	Femërore	0.6%	0.3%	1.1%	10.3%	67.2%	79.4%	
8.3 Ruaj konfidencialitetin e të dhënave zyrtare për nxënës, kolegë dhe prindër	Mashkullore	0%	0%	1.4%	1.9%	17.2%	20.6%	.574
	Femërore	0.8%	0%	3.3%	9.7%	65.6%	79.4%	
8.4 Krijoj besueshmëri dhe respekt nëpërmjet sjelljeve dhe vlerave që posedoj	Mashkullore	0%	0%	0%	4.4%	16.1%	20.6%	.367
	Femërore	0%	0%	1.4%	13.6%	64.4%	79.4%	
8.5 Krijoj situata që nxisin të menduarit logjik të nxënësve	Mashkullore	0%	0%	1.1%	10.8%	8.6%	20.6%	.238
	Femërore	0%	0%	1.2%	36.4%	40.8%	79.4%	
8.6 Përdor metoda të ndryshme që sigurojnë barazinë dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve	Mashkullore	0%	0%	1.1%	7.2%	12.2%	20.6%	.006
	Femërore	0%	0%	0.8%	19.4%	59.2%	79.4%	
8.7 Përdor metoda të larmishme për të inkurajuar nxënësit të shprehin dhe arrijnë potencialin e tyre të mundshëm	Mashkullore	0%	0%	2.5%	11.1%	6.9%	20.6%	.000
	Femërore	0%	0%	0.6%	30.0%	48.9%	79.4%	

8.8 Zhvilloj lloje të ndryshme të veprimtarive për të krijuar një mjedis që i përshtatet nevojave individuale të nxënësve	Mashkullore	0%	0.3%	3.3%	9.7%	7.2%	20.6%	.000
	Femërore	0%	0.3%	2.5%	35.3%	41.4%	79.4%	
8.9 Tregoj respekt për çdo nxënës, pavarësisht prejardhjes dhe kulturës së tij	Mashkullore	0%	0%	0.3%	1.7%	18.6%	20.6%	.042
	Femërore	0%	0%	0%	3.1%	76.4%	79.4%	
8.10 Informohem për zhvillimet dhe risitë e reformës kurrikulare në arsimin fillor	Mashkullore	0%	0.3%	2.2%	7.5%	10.6%	20.6%	.447
	Femërore	0.3%	0.3%	5.0%	26.9%	46.9%	79.4%	
8.11 Përdor materiale plotësuese kurrikulare për përvetësimin e koncepteve nga ana e nxënësve	Mashkullore	0.3%	0%	5.3%	10.3%	5.0%	20.6%	.000
	Femërore	0%	0.6%	5.0%	37.8%	35.8%	79.4%	
8.12 Shmang shtjellimin teorik të lëndës duke bërë konkretizimin e saj me situata të jetës së përditshme	Mashkullore	0.3%	0%	1.9%	13.3%	5.0%	20.6%	.101
	Femërore	0.6%	0.8%	9.2%	38.3%	30.6%	79.4%	
8.13 Përfshij TIK-un në procesin mësimor për arritjen e rezultateve të të nxëniet te nxënësit	Mashkullore	0.3%	1.4%	5.3%	9.7%	3.9%	20.6%	.407
	Femërore	0%	5.0%	21.1%	39.2%	14.2%	79.4%	
8.14 U ofroj përkrahje kolegëve për përzgjedhjen e strategjive të duhura për përdorimin e TIKU-ut	Mashkullore	0.3%	1.4%	4.7%	8.1%	6.1%	20.6%	.596
	Femërore	1.1%	3.3%	21.1%	35.8%	18.1%	79.4%	
8.15 Nxsis nxënësit që të reflektojnë mbi të nxëniet e tyre në mënyrë që të vetëvlerësohen	Mashkullore	0%	0%	3.9%	10.8%	5.8%	20.6%	.087
	Femërore	0%	0.6%	8.9%	36.7%	33.3%	79.4%	
8.16 Mbaj dokumentacion të pasur për çdo nxënës (për nivelin social, fizik dhe emocional)	Mashkullore	0%	1.7%	3.1%	5.8%	10.0%	20.6%	.031
	Femërore	1.7%	1.9%	6.7%	21.7%	47.5%	79.4%	
	Mashkullore	0%	0%	1.4%	7.5%	11.2%	20.6%	.743

8.17 Shfrytëzoj rezultatet e vlerësimit për të përmirësuar nxënien e nxënësve	Femërore	0.3%	0.6%	4.4%	24.2%	50.0%	79.4%	
8.18 Komunikoj në mënyrë efektive me prindërit rreth përparimit të nxënësve për të planifikuar së bashku detyrat për të ardhmen	Mashkullore	0%	0.6%	0.6%	9.2%	10.3%	20.6%	.012
	Femërore	0.3%	0.3%	3.9%	21.9%	53.1%	79.4%	
8.19 U jap të gjithë nxënësve informata kthyesë për të nxënit e tyre gjatë orës mësimore	Mashkullore	0%	0%	0.8%	6.7%	13.1%	20.6%	.594
	Femërore	0%	0.6%	3.9%	20.3%	54.7%	79.4%	
8.20 Krahasoj arritjet e nxënësve të mi me të kolegëve për t'i parë burimet e suksesit	Mashkullore	0.8%	0.6%	6.4%	8.6%	4.2%	20.6%	.644
	Femërore	4.2%	5.6%	21.7%	30.6%	17.5%	79.4%	
8.21 Marr pjesë rregullisht në takime profesionale (të këshillit të mësuesve) për t'i përmirësuar praktikatat e mia të mësimdhënies	Mashkullore	0%	0.6%	1.7%	6.4%	11.9%	20.6%	.931
	Femërore	0%	2.5%	8.6%	22.8%	45.3%	79.4%	
8.22 Realizoj hulumtime në veprim për t'i identifikuar problemet në klasë	Mashkullore	0.3%	1.9%	4.7%	9.2%	4.4%	20.6%	.479
	Femërore	2.2%	3.9%	18.1%	33.3%	21.9%	79.4%	
8.23 Zhvilloj kontakte edhe me institucione të tjera arsimore për të fituar shkathtësi profesionale	Mashkullore	0.3%	2.8%	6.4%	6.7%	4.4%	20.6%	.465
	Femërore	1.7%	6.1%	24.2%	32.2%	15.3%	79.4%	
8.24 Marr pjesë në trajnime profesionale që lidhen vetëm me profesionin e mësimdhënies	Mashkullore	0.3%	1.1%	2.2%	10.0%	6.9%	20.6%	.358
	Femërore	1.1%	4.7%	15.8%	30.3%	27.5%	79.4%	
8.25 Bashkëpunoj me kolegë duke dhënë kontributin tim për hartimin e planeve mësimore	Mashkullore	0%	0.3%	2.5%	6.1%	11.7%	20.6%	.415
	Femërore	0.6%	0.6%	5.0%	23.1%	50.3%	79.4%	

Analiza e korrelacionit

Nga analiza e korrelacionit të bërë në mes të moshës së mesimdhënësve dhe nivelit të zbatimit të standardeve të profesionit të mesimdhënies, kemi vërtetuar se ekziston një korrelacion i ulët pozitiv $r = .119$. Kjo nënkupton se me rritjen e moshës së mesimdhënësve ekziston mundësia që mesimdhënësit t'i zbatojnë standardet e profesionit të mesimdhënies.

Vlera e korrelacionit na bën të qartë se jemi larguar nga pika zero apo nga mosndërlidhja e ndryshoreve në mes vete. Me këtë rast edhe pse me një korrelacion të dobët pozitiv prapë ndërlidhja ndërmjet dy variablave ekziston në mostrën e përzgjedhur (tabela nr.4)

Tabela 4. Ndërlidhja (korrelacioni) në mes të moshës së mesimdhënësve dhe zbatimit të standardeve të profesionit të mesimdhënies

		Mosha	Niveli i zbatimit të standardeve të mesimdhënies
Mosha	Koeficienti i ndërlidhjes	1	.119
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	<i>.024</i>	
	N	360	360
<i>Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*</i>			

Analiza e T-testit

Në bazë të analizës së T-testit të bërë në hulumtim (tabela nr.5), është konstatuar se ekzistojnë dallime statistikisht domethënëse në mesatare ndërmjet dy grupeve (mesimdhënësve të zonës urbane dhe mesimdhënësve të zonës rurale), sa i përket nivelit të zbatimit të standardeve të mesimdhënies, sepse ($p < .05$). Nga tabela shohim se mesatarja e mesimdhënësve të zonës urbane është më e madhe se mesatarja e mesimdhënësve të zonës rurale. Kjo do të thotë se mesimdhënësit e zonës

urbane i zbatojnë standardet e profesionit të mësimdhënies më shumë sesa mësimdhënësit e zonës rurale.

Tabela 5. T-test për nivelin e zbatimit të standardeve të mësimdhënies

Niveli i zbatimit të standardeve të mësimdhënies	N	Mesatarja	D.S	Diferenca në mesatare	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Grupi					
Zona urbane	176	4.4266	.36321	.12246	<i>.001</i>
Zona rurale	184	4.3041	.34193		

Analiza e T-testit është realizuar në hulumtim edhe për të parë nëse ekzistojnë dallime në mesatare në mes të dy grupeve, për identifikimin e faktorëve që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të mësimdhënies (shiko tabelën nr.6 më poshtë). Nga analiza e bërë është vërejtur se ekzistojnë dallime të rëndësishme në mesatare dhe që ia vlen të merren parasysh në mes të mësimdhënësve të zonës urbane dhe atyre rurale, sepse ($p < .05$). Duke i parë mesataret e dy grupeve, vërejmë se mesatarja e mësimdhënësve të zonës urbane është më e lartë se mesatarja e mësimdhënësve të zonës rurale. Nga e tërë kjo ne mund të konkludojmë se mësimdhënësit e zonës urbane shprehin një pajtueshmëri më të madhe për faktorët e përmendur në pyetësor, që mund të kenë ndikim në përgatitjen e tyre për profesionin e mësimdhënies.

Tabela 6. T-test për faktorët që ndikojnë në përgatitjen e mësimdhënësve për profesionin e mësimdhënies

Faktorët për përgatitjen e mësimdhënësve	N	Mesatarja	D.S	Diferenca në mesatare	<i>Sig. (2-tailed)</i>
Grupi					
Zona urbane	176	4.1333	.51574	.13748	<i>.017</i>
Zona rurale	184	3.9958	.57168		

Analiza ANOVA

Analiza ANOVA është bërë në studim për të na vërtetuar nëse ekzistojnë dallime në mesatare në mes tri grupeve e më shumë, për nivelin e zbatimit të standardeve të mësimdhënies (shih tabelën nr. 7).

Nga rezultatet e analizës është parë se pasqyrohen dallime statistikisht domethënëse në mesatare ndërmjet viteve të përvojës së punës së mësimdhënësve lidhur me atë se sa i zbatojnë standardet e profesionit të tyre, sepse vlera e signifkancës është $p < .05$ apo $p = .033$. Nga tabela shohim se dallimet në mesatare vërehen në mes mësimdhënësve me 0-2 vjet përvojë pune dhe mbi 15 vjet përvojë pune në mësimdhënie. Kjo na bën të kuptojmë se mësimdhënësit me 15 vjet përvojë pune i zbatojnë më shumë standardet e profesionit të tyre sesa mësimdhënësit që kanë 0-2 vjet përvojë pune në mësimdhënie.

Tabela 7. ANOVA- test për nivelin e zbatimit të standardeve të mësimdhënies

Niveli i zbatimit të standardeve të mësimdhënies		Diferenca në mesatare	N	Mesatarja	Sig. (2-tailed)
Grupi	0-2 vite				
	(2) 3-5 vite	-.06778	70	.331	.033
	(3) 6-10 vite	-.08188	53		
	(4) 11-15 vite	-.14446	55		
(5) Mbi 15 vite	-.15560*	91			

Të dhënat cilësore

Të dhënat cilësore të këtij hulumtimi u mblodhën nga intervistat e realizuara me tetë mësimdhënës të shkollave fillore të Kosovës.

Qëllimi i kësaj interviste ishte të merrja përgjigje në këtë pyetje kryesore të hulumtimit:

- Si i kuptojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të mësimdhënies?

Temat 1. Niveli i informimit për standardet e mësimdhënësve

Duke e ditur rëndësinë që kanë standardet, që në kuadër të tyre formohet korniza thelbësore e tërë profesionit të mësimdhënies, atëherë si prioritet duket t'i kushtohet informimit rreth tyre. Duke u bazuar në këtë, ishte e nevojshme t'i marrim edhe mendimet e mësimdhënësve, për nivelin e informimit të tyre rreth standardeve të profesionit të mësimdhënies.

Nga përgjigjet e mësimdhënësve kuptuam se ata nuk janë të informuar mjaftueshëm për këto standarde. Ata gjithashtu u shprehën se profesioni i tyre ka mjaft përgjegjësi, prandaj sado që mendojnë që kanë informacione të bollshme, kur ndalen e bëjnë një analizë të tyre, përsëri informimi është shumë i mangët.

Gjatë realizimit të intervistës, kemi hasur edhe në mësimdhënës që kishin informacione në nivel të kënaqshëm nga ana e tyre për standardet e mësimdhënies. Ata u shprehën se kishin informacione të mjaftueshme për këto standarde, si dhe përveç kësaj mundohen që informatat e marra t'i realizojnë në praktikë, në mënyrë që t'i përmbushin këto standarde.

Tema 2. Marrja e informatave për standardet e mësimdhënies

Është fakt real se mësimdhënësve u kërkohet që t'i përmbushin standardet me përkushtim të madh, prandaj që të arrihen këto standarde në mësimnxënie duhet që vetë mësuesit të jenë të aftë t'i arrijnë standardet e mësimdhënies. Mirëpo, për të arritur deri te ky nivel, ballafaqohemi me një situatë reale, mungesë të mekanizmave mbështetës, që mësimdhënësit të njoftohen me standardet e profesionit të tyre.

Mendime të ngjashme kemi marrë edhe nga vetë mësimdhënësit e intervistuar, pasi disa u shprehën se ato pak njohuri për standardet e profesionit të tyre i kanë marrë gjatë studimeve në arsimin e lartë dhe gjatë praktikës në shkolla.

Kishte mësimdhënës të tillë që deklaruan se informacionet mbi standardet e mësimdhënies kanë filluar t'i marrin gjatë studimeve dhe kanë vazhduar edhe gjatë organizimit të trajnimeve profesionale, mirëpo mësimdhënësi e cek se këto informacione kanë qenë periferike e jo bazike.

Një mendim më ndryshe u shfaq nga 4 mësime të tjerë, të cilët u shprehën se njohuritë dhe informatat për këto standarde i kanë marrë duke bërë vetëhulumtime, apo i janë qasur internetit që të lexojnë për to, vetëm nga kureshtja e tyre personale dhe dëshira për të mësuar më shumë rreth profesionit të tyre. Ata po ashtu deklaruan se gjatë studimeve nuk kanë pasur rast të njihen me këto standarde, sepse nuk janë përmendur apo ligjruar.

Tema 3. Hapat që duhen ndërmarrë për informim më cilësor për standardet e mësimeve

Është shqetësues fakti kur standardet mbesin vetëm si dokumente të shkruara dhe nuk bëhen hapa konkretë që mësimit të njihen më afër me to. Për më tepër, që të ndikojnë në aspektet e sistemit arsimor, standardet duhet të bashkëveprojnë me sektorë të ndryshëm të shoqërisë dhe publikun e gjerë në mënyra të shumta. Kjo ndërlidhet edhe me mendimin e Fullan (2000), pasi ai përdor termin “forca të jashtme” për të karakterizuar faktorët e jashtëm të sistemit arsimor. Ai po ashtu thotë se “forcat e jashtme” kanë tendencë të lëvizin brenda shoqërisë nga kërkesat për një performancë më të mirë arsimore dhe një përgjegjësi më të madhe. Nga kjo kuptojmë se aktivizimi i shumë faktorëve ndikon në përcjelljen e informatave të nevojshme për mësimit. Kështu edhe mësimit të intervistuar shfaqën rëndësinë e faktorëve të ndryshëm në këtë drejtim.

Mësimit të cilësojnë arsimin e lartë si një variacion që ka rol përcaktues në përgatitjen e studentëve, që dëshirojnë ta ushtrojnë profesionin e mësimit, prandaj ata thonë se duhet të ligjërohet si lëndë në fakultet fusha e standardeve të tilla.

Disa prej tyre u shprehën se ofrimi i më shumë trajnimeve profesionale që kanë për temë standardet e profesionit të mësimit ndikon në investimin e drejtpërdrejtë të mësimit, duke ua mundësuar atyre marrjen e njohurive dhe fitimin e shkathtësive.

Kishte të tillë që për ta ofrimi i udhëzuesve dhe doracakëve shërben në zgjerimin e informacioneve, prandaj për mësimit të cilësohen si faktorë të domosdoshëm në këtë aspekt.

Funksionimi i organeve kompetente, siç janë: MASHT, DKA, institucionet shkollore, për disa mësimdhënës të intervistuar është mjaft me rëndësi, sepse në qoftë se organet e tilla u kushtojnë rëndësi standardeve të mësimdhënies, patjetër që kjo do të përcillet edhe te mësimdhënësit, duke iu ofruar mbështetjen e nevojshme në këtë drejtim.

Një mësimdhënës u shpreh se nëse ekzistojnë vullneti dhe interesi për punë, nuk duhet të presim vetëm të na ofrohen informacione nga të tjerët. Sipas të intervistuarit, vetëhulumtimi është mundësia më relevante që të njihemi më afër me këto standarde.

Tema 4. Të kuptuarit e standardeve nga këndvështrimet e mësimdhënësve

Standardet e profesionit të mësimdhënies kanë një gamë të gjerë të termave dhe sinonimeve që përdoren, kur diskutohen për tema të ndryshme. Shumë mësimdhënës mund të themi që i zbatojnë këto standarde, mirëpo kur është fjala t'i përshkruajnë se çfarë nënkuptojnë ato, përballemi me mendime të ndryshme. Këtë e kemi parë edhe nga perceptimet e mësimdhënësve të intervistuar, se si i kuptojnë ata standardet e profesionit të tyre.

Nga tetë mësimdhënës të intervistuar, pesë prej tyre i shohin standardet si kritere, që patjetër duhet përmbushur nga çdo mësimdhënës që ushtron profesionin e tij. Ky deklaram i mësimdhënësve na dërgon te gjetjet e shumë hulumtimeve dhe një ndër to është hulumtimi i bërë nga Weiss et al (2002). Këta hulumtues përfunduan se shumë mësues një "standard" e shohin si një deklaratë apo një kriter, që përshkruan atë që një mësimdhënës duhet të dijë ose të jetë në gjendje të bëjë. Sipas tyre, standardet e tilla quhen standarde të përmbajtjes.

Kishte të intervistuar që standardet i konceptojnë si udhëzues, që e ndihmojnë vetë mësimdhënësin që ta orientojë në profesionin e mësimdhënies.

Disa të tjerë ato i shohin si matës të performancës të tyre, të cilët bëjnë që mësimdhënësi t'i shohë anët e forta dhe të dobëta të tij, si dhe të reflektojë dhe të gjykojë punën për ngritje profesionale.

Tema 5. Ndikimi i standardeve në profesionin e mësimdhënies

Standardet lidhen me profesionin e mësimdhënies në mënyra të ndryshme, që do të thotë se ndikimi i tyre në këtë drejtim është i padiskutueshëm. Ato ndikojnë në çdo dimension të sistemit tonë arsimor, nga përgatitja jonë para shërbimit, te temat dhe aftësitë që nxënësit mësojnë në shkollë, e deri te zhvillimi profesional që mësuesit duhet të jenë më efektivë. Në bazë të përgjigjeve të mësimdhënësve, u kuptua se edhe ata nuk kishin një qëndrim më ndryshe nga ajo që u cek më lart.

Të intervistuarit theksuan se standardet ndikojnë që mësimdhënësi t'i kuptojë pritshmëritë e profesionit që ushtron, si dhe të bëjë përpjekje që ato detyra t'i kryejë në mënyrën më të mirë të mundshme.

Mësimdhënësit nga ana tjetër u shprehën se pikënisje e kanë suksesin e nxënësve, prandaj rruga e vetme në këtë drejtim janë standardet, që sipas tyre ndikojnë në formimin dhe plotësimin profesionit të tyre, që të përcjellin te nxënësit frymë pozitive të mësimnxënies.

Mësimdhënësit gjithashtu standardet i shohin si faktorë të rëndësishëm, që kanë ndikim në ngritjen profesionale të tyre dhe avancimin në karrierë.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundimet dhe rekomandimet e nxjerra nga ky studim janë fituar nga të dhënat kualitative dhe kuantitative. Të njëjtat janë shqyrtuar dhe analizuar përmes analizave statistikore, si dhe të mendimit kritik të mësimdhënësve. Me të cilat jam munduar që me kujdes të konsiderueshëm të sigurojmë saktësinë e rezultateve dhe të nxjerrim të dhëna sa më të besueshme dhe të vlefshme për çështjet e trajtuara në këtë hulumtim. Në përgjithësi, këto të dhëna na tregojnë për nivelin e zbatimit dhe të perceptuarit e standardeve të profesionit të mësimdhënies, si dhe identifikimin e faktorëve që mundësojnë përgatitjen e mësimdhënësve për standardet e profesionit të tyre.

Mësimdhënësit e anketuar dhe të intervistuar janë përgjigjur në të gjitha pyetjet dhe për këtë arsye madhësia e mostrës së përzgjedhur paraqet rezultate që mundësojnë përfundime dhe rekomandime të sakta dhe të drejtpërdrejta, për organet kompetente e përgjegjëse.

Shikuar nga një këndvështrim tjetër shohim se në kuadër të këtyre përfundimeve kemi raste kur kërkohet trajtim shtesë për gjetjen e zgjidhjeve adekuate, pra nevojiten që të realizohen edhe hulumtime të tjera në të ardhmen nga studiues të tjerë.

Në bazë të të gjeturave të prezantuara në këtë studim më poshtë janë dhënë përfundimet kryesore sipas fushave tematike që janë në fokus të studimit.

Të kuptuarit e standardeve të profesionit të mësimdhënies

Qëllimi i parë i studimit ishte që të shikohej si i kuptojnë mësimdhënësit standardet e profesionit të tyre. Analiza e bërë tematike identifikoi tema të ndryshme të cilat karakterizojnë dhe përshkruajnë kuptimin e njohurive, që kanë mësimdhënësit për standardet e mësimdhënies. Nga analiza e bërë, së pari u kuptua se mësimdhënësit kishin shumë pak njohuri rreth standardeve të profesionit të tyre. Për më tepër disa nga mësimdhënësit u shprehën se informatat për standardet kishin fituar vetëm nga kureshtja e tyre personale, që të njihen më shumë me profesionin e tyre. Për ne si përfundim konfirmohet fakt shqetësues mungesa e informacioneve. Kjo tregon se institucionet që kanë rol dhe përgjegjësi primare në këtë fushë nuk kanë arritur ta kuptojnë në përmbajtje rëndësinë e standardeve të profesionit të mësimdhënies, në funksion të ngritjes së cilësisë së mësimdhënies dhe mësimnxënies. Ky rezultat konfirmohet edhe nga studimi i kryer nga Darling-Hammond (2006), e cila thotë se duke pranuar që mësuesit duhet të kishin qasje në njohuri shumë më të mëdha për të përmbushur këto kërkesa, politikëbërësit filluan të bënin përpjekjet për të ngritur standardet e mësimdhënies, duke mos u ofruar informacion të mjaftueshëm për to së pari.

Nga deklaratimet e mësimdhënësve përfundojmë se duhet të përfshihen mekanizma të ndryshëm mbështetës, që mësimdhënësit të mos hasin në vështirësi për t'i arritur standardet e profesionit të tyre. Mësimdhënësit e konsideronin arsimin e lartë, trajnimet profesionale, si dhe ofrimin e doracakëve dhe udhëzuesve të ndryshëm si ndër faktorët që mund të ndryshojnë strategjinë e njoftimit për standardet e profesionit të tyre. Rëndësia e faktorëve të tillë në mes përgatitjes së mësimdhënësve dhe arritjes së standardeve në profesionin e mësimdhënies u shfaq edhe në studimin e Darling - Hammond (2009). Stigler dhe Hiebert (1999) po ashtu

pohuan se për të arritur një përmirësim të mësimdhënies në klasat e tyre, për të ngritur standardet e mësimdhënies më mirë, kërkohet që mësuesit të marrin përgjegjësinë e plotë për ndërtimin e bazës së njohurive profesionale me anë të ZHP të tyre.

Përfundimet në studimin e Sousa (2003) thonë se "kur mësuesit nuk mund të kuptojnë kuptimet e standardeve dhe nuk krijojnë një kuptim të përbashkët të njohurive dhe aftësive të përcaktuara në standarde dokumenti nuk është i dobishëm dhe mund të perceptohet si një gjuhë e huaj". Mbështetur në studimin e Sousa, gjetjet në hulumtimin tim sa i përket të perceptuarit të standardeve nga pikëpamja e mësimdhënësve theksuan se mësimdhënësit në përgjithësi e kuptojnë bazën teorike dhe konceptuale të standardeve.

Gjetjet zbuluan edhe ndikimin që kanë standardet sipas këndvështrimeve të mësimdhënësve. Në bazë të perceptimeve të mësimdhënësve u konkludua se mësimdhënësit standardet i perceptojnë dhe i cilësojnë si mjete për të përmirësuar efikasitetin dhe efektivitetin e sistemeve, institucioneve dhe mësuesve individual. Këtë gjë e thekson edhe Darling-Hammond (2006), e cila thotë se standardet janë mjete për të zhvilluar mësues me cilësi të lartë, si dhe për të rritur rezultatet e mësimin të nxënësve. Në kuptim të ngjashëm ishin edhe gjetjet e një studimi tjetër, që raportuan se standardet kanë ndikim në përcaktimin se çfarë mësuesit duhet të dinë dhe të jenë në gjendje të bëjnë (Ingvarson, 2002; Toledo, Révai & Guerriero, 2017).

Niveli i zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies

Qëllimi i dytë i studimit ishte që të konstatohet niveli i zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies nga ana e mësimdhënësve. Rezultatet e analizës përshkruese ofruan një pasqyrë të nivelit të lartë të zbatimit të standardeve, që na bëjnë të konkludojmë se mësimdhënësit në përgjithësi i vlerësojnë, si dhe u kushtojnë rëndësi standardeve të mësimdhënies, duke i zbatuar dhe përfillur në profesionin e tyre.

Studimi kontribuoi po ashtu për të konstatuar dallime gjinore sa i përket zbatimit të standardeve të mësimdhënies. Bazuar në analizat e studimeve të ndryshme rreth dallimit gjinor në mësimdhënie, është konstatuar se marrëdhënia në mes të gjinisë dhe mësimdhënies efektive ka qenë një nga

aspektet më interesante për kërkime nga e kaluara e deri më sot, ku ndikimi i gjinisë në efektivitetin e mësimdhënies është raportuar me rezultate të përziera. Një shpjegim të tillë e ka dhënë edhe Sandler et al (2013); Rashidi dhe Rad (2010), ku sipas hulumtimit të tyre edhe pse ka dallime në stilet e mësimdhënies ndërmjet gjinisë mashkullore dhe femërore, gjithashtu ka shumë ngjashmëri. Të gjeturat e analizës nga studimi im konstatuan se ekzistojnë dallime domethënëse gjinore, sa i përket nivelit të zbatimit të standardeve të mësimdhënies. Në këtë rast, gjinia femërore është deklaruar me një përqindje më të madhe për zbatimin e shumë treguesve të standardeve, në krahasim me mësimdhënësit e gjinisë mashkullore.

Studime të ndryshme kanë realizuar analiza për të treguar ndërlidhje ndërmjet moshës së mësimdhënësve dhe zbatimit të standardeve të profesionit të mësimdhënies, të cilat kanë konkluduar se entuziazmi i mësuesit për mësimdhënie zvogëlohet me vitet e moshës, kjo për shkak të monotonisë së mësimin të së njëjtës përmbajtje gjatë disa viteve dhe shtimit të përgjegjësi në aspektet akademike, administrative dhe kërkimore. E tërë kjo ndikon edhe në mosarritjen e standardeve nga ana e mësimdhënësve më në moshë (David, 1972). Si rezultat, analiza e bërë në këtë studim paraqiti ndërlidhje të dobët, mirëpo pozitive në mes moshës së mësimdhënësve dhe zbatimit të standardeve, ku u konstatua se me rritjen e moshës së mësimdhënësve do të ekzistojë mundësia që ata t'i zbatojnë standardet e profesionit të mësimdhënies.

Sipas studimit teorik të Smit, et al (2015) raportohet se shkollat në zonat rurale përballen me vështirësi të ndryshme sfiduese, që u pamundëson mësimdhënësve të realizojnë një mësimdhënie efektive. Në shkollat e zonave rurale shfaqet edhe mungesa e bashkëpunimit kolektiv, sepse mund të ekzistojë numër i vogël i mësimdhënësve. Përveç mungesës së kolektivitetit në këto shkolla ka mungesë të inspektorëve, si dhe trajnimet e zhvillimit profesional ofrohen më rrallë. Kjo do të thotë se këta mësimdhënës mund të kenë më pak mundësi për të shkëmbyer ide mësimore, si dhe për të thelluar përvojën e tyre në lëndë ose tema specifike. Rezultate të ngjashme në studimin e tyre kishin edhe Maric dhe Javanovic (2017), ku sipas tyre pajisjet teknike dhe teknologjike të shkollave ndryshojnë në mënyrë të konsiderueshme në zonat rurale-urbane dhe ekonomikisht zonat rurale ishin

më pak të privileguara sesa zonat urbane. Duke u bazuar në gjetjet e këtyre studimeve, u pa e arsyeshme të bëhet një analizë në këtë studim, për të vërtetuar “se a ekzistojnë dallime në mes mësimit në zonës urbane dhe rurale sa i përket zbatimit të standardeve?”. Si përfundim u fituan rezultatet që ishin në përputhje me gjetjet e studimeve të cekura më lart, që do të thotë se mësimit në zonës urbane i zbatohet dhe i përfillin më shumë standardet e profesionit të tyre sesa mësimit në zonës rurale.

Studimi ekzaminoi edhe dallimet në mes viteve përvojë pune të mësimit në mes mësimit sa i përket zbatimit të standardeve. Rezultatet konkluduan se ekzistojnë dallime në mes mësimit me 0-2 vjet përvojë pune dhe mbi 15 vjet përvojë pune në mësimit. Në veçanti analiza tregoi se mësimit me 15 vjet përvojë pune i zbatohet më shumë standardet e profesionit të tyre sesa mësimit që kanë 0-2 vjet përvojë pune në mësimit. Këtë fakt e mbështet edhe studimi i Kini dhe Podolsky (2016), që tregon se efektiviteti në mësimit arrihet me përvojë pune në atë profesion. Studimi i tyre, po ashtu, e mbështet faktin se përpjekjet e vazhdueshme për të zgjeruar ekspertizën në profesionin e tyre sigurojnë që mësimit të njihen me nivelin profesional të mësimit dhe kjo gradualisht bën edhe përmbushjen e standardeve të profesionit të tyre. Gjetjet e studimit tim janë në përputhje edhe me studimet e kryera nga Zafer dhe Aslihan (2012), të cilët përfunduan se mësimit me më shumë vite përvojë në mësimit kishin qëndrime të ndryshme, ndërveprime të mira, kontroll në klasë, si dhe në marrjen e vendimeve më efektive. Sipas tyre, e tërë kjo ndikon që të ketë edhe nivel më të lartë të zbatimit të standardeve sesa mësimit me më pak vjet përvojë pune në mësimit.

Faktorët për përgatitjen e mësimit

Studimi kishte për qëllim që të pasqyrojë faktorët që sipas perceptimeve të mësimit ndikojnë në përgatitjen e tyre, për arritjen e standardeve të profesionit të mësimit. Së pari, gjetjet në këtë studim raportuan pajtueshmëri të lartë të mësimit për faktorët e përmendur në pyetësor. Faktorët e tillë janë paraqitur duke u bazuar në rezultatet e studimeve të tjera, për rëndësinë që kanë në cilësinë e mësimit. Mbështetja e faktorëve të tillë nga mësimit na dërgon në konkludimin

e studimit të Schulz (2005), i cili thotë se një mësues i cili është shumë kompetent në profesionin e tij duhet të zbatojë një larmi praktikash për qëllime të ndryshme, sepse akti aktual i mësimdhënies që është bërë gjithnjë e më kompleks e kërkon një gjë të tillë nga vetë mësimitdhënësi.

Rezultatet e studimit vërtetuan se ekzistojnë dallime ndërmjet mësimitdhënësve të shkollave rurale dhe urbane, në lidhje me identifikimin e faktorëve për përgatitjen e mësimitdhënësve. Analiza raportoi se mësimitdhënësit e zonës urbane faktorët e tillë të përmendur në pyetësor i konsiderojnë të rëndësishëm, që kontribuojnë në ndryshimin pozitiv të tyre, për arrijtjen e standardeve të mësimitdhënies, më shumë sesa mësimitdhënësit e shkollave të zonave rurale.

Rekomandime

Nga rezultatet e hulumtimit dhe analiza e tyre rekomandojmë:

- Të realizohet një studim i veçantë për rolin që mund të kenë standardet e mësimitdhënësve në profesionin e mësimitdhënies;
- Të përfshihen në përmbajtjen e programeve të arsimit të lartë standardet e profesionit të mësimitdhënies, në mënyrë që të bëhet përgatitja e studentëve për standardet e profesionit të mësimitdhënies para ushtrimit të profesionit të tyre.
- Të orientohen organet kompetente përgjegjëse në përmirësimin e gjendjes të ngritjes profesionale të mësimitdhënësve.
- Të rritet shkalla e informacionit dhe e njohjes së standardeve të mësimitdhënies në arsim, nëpërmjet organizimit të veprimtarive të ndryshme njohëse, hartimit të udhëzuesve dhe doracakëve të ndryshëm, si dhe hartimit të projekteve të veçanta.
- Të investohet në infrastrukturën e institucioneve arsimore, në mënyrë që të evidentohen pengesat e zbatimit të standardeve të profesionit të mësimitdhënies nga ana e mësimitdhënësve.

REFERENCAT BIBLIOGRAFIKE

- AASCU. (2016). Preparing teachers in today's challenging Context: Key Issues, Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities. Marrë më 27.10.2019, nga <https://www.aascu.org/AcademicAffairs/TeacherEdReport.pdf>
- Alhajeri, A. (2004). "Challenges teachers face who attended in-service programs in the Teacher Training Center, Dammam", M.A. Thesis, Education Department, King Saud University, Riyadh. (in Arabic).
- Allan, C. (2016). Windows and mirrors: Addressing cultural diversity in our classrooms. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 21 (2), 4-6.
- Alsharari, J. (2010). "The perceived training needs of female head teachers compared with the training needs of male head teachers in the government public schools in Saudi Arabia", PhD Thesis, Durham University, available online at: <http://etheses.dur.ac.uk/540/>.
- American Federation of Teachers (2002). *Principles for professional development*. Washington, DC: Author.
- Anderson, C. (1989) The Role of Education in the Academic Disciplines in Teacher Preparation, In Woolfolk, A. (ed.) *Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers*. New Jersey: Englewood Cliffs, Printice Hall.
- Angelides, P. (2002). "A collaborative approach for teacher's in-service training", *Journal of Education for Teaching*, Vol. 28, No. 1, pp. 81–82.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2015). *The Australian professional standards for teachers*. Marrë më 20 Prill, 2020, nga <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *National professional standards for teachers*. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/ta/go/home/pid/713>
- Australian Science Teachers Association (2002). *The national professional standards for highly accomplished teachers of science*. Marrë më 4 Mars, 2020, from http://www.asta.edu.au/resources/professional_standards_for_tea/asta_national_professional_sta
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20. Marrë më 11.04.2020, nga <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435?via%3Dihub>
- B. Sandler, L.A.Silverberg, and R. M. Hall. The chilly classroom climate: A guide to improve the education of women. Washington D.C.: *National Association for Women in Education*, 1996.

- Barnett, R. (1992) *Improving Higher Education. Total Quality Care*. Buckingham: Open University Press.
- Bartell, C. A. (2005) *Cultivating High-Quality Teaching through Induction and Mentoring*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Beka, A., & Nikoçeviq, E. (2012, May). Student's Internship and the Labor Market – The Case of the University of Prishtina: *Journal of Educational and Social Research*, Special Issue, *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 2 (5), 2240-0524.
- Boudersa.N. (2016). The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: *Toward Informed and Effective Teaching Practices*.
- Bruke, P.J. (1987) *Teacher Development*. New York: The Falmer Press.
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). "Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, pp. 599–607.
- Centre for Development and Enterprise (CDE) (2017). *Teacher professional standards for South Africa: The road to better performance, development and accountability?* Marrë më 21 Prill, 2020, nga <http://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2017/08/CDE-Insight-Professional-Standards.pdf>
- Chung, H., & Kim, H. (2010, January). Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States: Preservice teachers' understanding of teaching standards. *KEDI Journal of Educational Policy ISSN 1739 4341*.
- Clark, J. (2005). Achieving teacher education standards through a mathematics performance-based assessment: A case study of five Colorado preservice-teachers on field experience. *International Education Journal*, Special Issue, 5(5), 57-70. 2005.
- Commission on Teacher Credentialing (2009, October). *California Standards for the Teaching Profession*. State of California.
- Council of the European Union. 2004. Educational and Training 2010: *The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms*. Joint interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: European Commission.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 57(3) pp.300-314.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Ball, D. (1999). *Teaching for High Standards: What policymakers need to know and be able to do*. Philadelphia: CPRE, National Commission on Teaching for America's Future.

- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Available: <https://learningforward.org/docs/defaultsource/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42–44.
- Sinclair, D. *Basic Medical Education*, Oxford University Press, 1972, 3: 48-52 senior staff is more involved in academic work and research responsibility than teaching itself.
- Davis, B. and Bloom, G. (1998) Support for New Teachers. *Trust for Educational Leadership*, vol. 28, 2, pp. 16–18.
- Delandshere, G., & Arens, S. (2001) Representations of teaching in standards-based reform: Are we closing the debate about teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 17, 547-566.
- Feiman-Nemser, S. (2000) *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. Paper commissioned to the Strengthening and Sustaining Teaching Project (SST), Michigan State University.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 1, 5-28.
- Fullan, M. (2002). “*Forcat e ndryshimit - Depërtim në thellësitë e reformës arsimore*”. Tiranë Qendra për Arsim Demokratik (CDE).
- Fullan, M., Galluzzo, G., Morris, P., & Watson, N. (1998). *The rise & stall of teacher education reform*. Washington, DC. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Goodlad, J. (1991). “Why we need a complete design of teacher education”. *Educational Leadership*, vol.49, no.3, pp.4-10.
- Gravani, M. (2007). “Unveiling professional learning: Shifting from the delivery of courses to an understanding of the process”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23, pp. 688–704.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002). *A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?* *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.
- Holmes Group. (1986) *Tomorrow’s Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Author.
- Huling-Austin, L. (1989) Beginning Teacher Assistance Programs: An Overview, in Huling-Austin, L. Odell, S. J. Ishler, P. Kay, R. S. and Edelfelt R. A. (eds), *Assisting the Beginning Teacher* Reston, VA: Association of teacher Educators, pp. 5–18.

- Ingvarson, L. (2002). *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*. Australian Council for Educational Research. Marrë më 3 Mars, .2020, nga http://research.acer.edu.au/teaching_standards
- Jackson, J., & Nietschke, Y. (2018). Validating professional standards for teachers: A practical guide for research design: Snapshot literature review. *Australian Council for Educational Research (ACER)*.
https://research.acer.edu.au/teaching_standards/15
- Kankam, G. (2001). MENTORING: A STRATEGY FOR MEETING TEACHER DEMAND IN THE NEW MILLENNIUM.: Proceedings of the Third National Teacher Education Forum , *Ag. Head, of Department of Psychology and Education*.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). *Enhancing Teaching Quality*. Bloomington, IN: *Phi Delta Kappa Educational Foundation*.
- Kini, T., & Podolsky, A. (June, 2016). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? *A Review of the Research*. Learning Policy Institute
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). Standards for Teaching: Theoretical Underpinnings and Applications. https://research.acer.edu.au/teaching_standards/
- Maric, D., & Jovanovic, R. (2017). *Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans* (Rep.). Hague, The Netherlands: EUROCLIO.
- Martinez, K. (1994) Teacher Induction Revisited. *Australian Journal of Education*, vol. 38, 2, pp. 174–188.
- MASHT. (2017). *Kornizë strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë*. Marrë më 29 tetor 2019, nga <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/04/kornize-strategjike.pdf> ,
- Matthews.B., & Ross.L. (2010). *Metodat e hulumtimit*. Englad: PearsonEducation limited.
- Michael, T., Cath, J., Sara, B., & Ruth, H. (2002) The Induction of Newly-Qualified Teachers? Policy into Practice. *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 466 462.
- Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs [MCEECDYA] (2010). *The draft National Professional Standard for Teachers – consultation*. Marrë më 20 Mars, 2020, nga http://www.mceetya.edu.au/mceecdya/npst2010-consultation-call_for_submissions.30532.html
- Moran, A., Dallat, J. and Abbott, L. (1999) Newly-Qualified Teachers in Post-Primary Schools in Northern Ireland: The Support Provided for their Needs and Their Own Vision for Induction. *European Journal of Education*, vol. 22, 2&3, pp. 173–189.
- N. Rashidi and M. Rafiee Rad. Analyzing patterns of classroom interaction in EFL classrooms in Iran. *The Journal of Asia TEFL*, 7(3), 93-120, 2010.

- Napper-Owen, G. E. and Phillips, D. A. (1995) A Qualitative Analysis of the Impact of Induction Assistance on First-Year Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, 3, pp. 305–327.
- Naylor, S. and Keogh, B. (1999) Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, vol. 10, pp. 93–106.
- Northrup, A. M. (2000). National Reading Council Report to Congress. National Institute of Child Health and Human Development.
- Ramsey, G. (2000) *Quality Matters. Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices*. NSW Department of Education and Training, Sydney.
- Richards, J. (2002). “30 Years of TEFL/TESL: A Personal Reflection.” *RELC Journal*. 33 (2): 1-35.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 471.
- Robinson, R., & Carrington, S. (2002). “Professional development for inclusive schooling”, *International Journal of Educational Management*, Vol. 16, No. 5, pp. 239–247.
- Robson, S. (2006). “Supporting children’s thinking in the foundation stage: Practitioners’ views on the role of initial training and continuing professional development”, *Professional Development in Education*, Vol. 32, No. 3, pp. 341–357.
- Rodriguez, S. (2005). *A Model of Teacher Professional Development: The Partnership in the Primary Science Project*. New York: Nova Publisher.
- Rodriguez-Campo, L., Rincones-Gomez, R., & Shen, J. (2005). “Secondary principals’ educational attainment, experience, and professional development”, *International Journal of Leadership in Education*, Vol. 8, No. 4, pp. 309–319.
- Roness, D. (2010). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*.
- Roux, C. L., & Ferreira, G. (2005). “Enhancing environmental education teaching skills through in-service education and training”, *Journal of Education and Teaching*, Vol. 31, No. 1, pp. 3–14.
- Sarita, & Tomar, M. (2004). *Teacher Education: Making education effective*. Isha Books, Adarsh Nagar, Dehli, India, pp.62-63, 231, 254-255, 280.
- Schleicher, A. (May, 2007). *How the world’s best-performing school systems come out on the top*. The McKinsey Report. [Online]. Available: <https://goo.gl/7BDroS> [Accessed Dec, 16, 2018].
- Schulz, R. (2005). The practicum: More than practice. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 147-169

- Sirotnik, K., & Goodlad, J. (eds) (1988) *School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases, and Concerns*. New York: Teachers College Press.
- Smit, R., Kaisa Hyry-Beihammer, Eeva., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: *Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches* /*International Journal of Educational Research* 74 (2015) 97–10
- Sousa, D. A. (2003). *The leadership brain: how to lead today's schools more effectively*.
- Stigler, J., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: The Free Press.
- Toledo, D., N. Révai and S. Guerriero (2017). *Teacher professionalism and knowledge in qualifications frameworks and professional standards*, in Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris. Marrë më 10 Prill, 2020, nga <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-5-en>.
- V. Zuljan M., Vogrinc, J. (2011). *European Dimensions of Teacher Education – similarities and differences*. Ljubljana.
- Weiss I. R., M. S. Knapp, K. S. Hollweg, and G. Burrill, eds. 2002. *Investigating the influence of standards: A framework for research in mathematics, science, and technology education*. Washington, DC: National Academies Press.

PERCEPTIMET E MËSIMDHËNËSVE NDAJ PROCESIT TË VLERËSIMIT TË PERFORMANCËS

Ismet Potera
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Selim Mehmeti
Instituti Pedagogjik i Kosovës

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.*

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*

HYRJE

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

Kriter për përzgjedhjen e mostrës ishte mësuesit 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 mësimitdhënësit 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve.

Përjetimi emocional dhe stresi i mësimdhënësve nga vlerësimi i performancës

Vetë akti i vlerësimit shkakton një reagim nga ana e individit. Mësimdhënësit nuk janë mësuar me një vlerësim të tillë, prandaj paraqitja/shkaktimi i stresit dhe gjendja emocionale janë thujse normale. Shumica e mësimdhënësve 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 përkitazi me procesin e vlerësimit. Nuk kisha informacione të sakta, as nga drejtoria e shkollës” (m. 1).¹

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 mësimdhënës 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 mësimdhënësve, 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 hutë, 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 mësimdhënës, lidhur me dyshimin në përzgjedhjen e tyre për vlerësim, stresi dhe telashet gjatë procesit të mësimdhënies, siç i prezantojnë vlerësuesit, duken të jenë normale. Mësimdhënësit 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 mësimdhënëse 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 shtesë për të qenë nën stres” (m. 7).

¹ M-mësimdhënës, 1,2,3,4...16 kodi i mësimdhënësit.

Mësimdhënësit me përgjegjësi të lartë ndaj detyrës duan të jenë të përkryer, gjë që shkakton stres dhe emocion 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 praktikojta, 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 mësimdhënësve me përvojë. Kjo edhe mund të jetë normale për të dyja palët, mësimdhënësin, i cili me padurim pret rezultatin, por edhe vlerësuesit i duhet kohë për analizë dhe vlerësim korrekt. Disa mësimdhënës 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 mësimdhënësve.

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? Mësimdhënësi duhet ta plotësojë formularin për vetëvlerësim, drejtori, gjithashtu, plotëson formularin e vlerësimit bazuar në monitorimet paraprake të mësimdhënësit dhe në evidencat e tjera për punën e mësimdhënësit 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 mësimdhënësit, rezultatet e të cilit vendosen në databazën e licencimit.

Perceptime të inspektorëve për stresin dhe emocionet e mësimdhënësve 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 mësimdhënësve 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 kriterëve për vlerësimin e performancës së mësimdhënësve” (i. 1)².

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 praktikën e përgatitjes së mësimdhënësve për realizimin e procesit mësimor/orës. Gjithashtu, përgatitja e materialeve dhe planifikimi i orëve për monitorim kanë qenë ndër shkaktarët e dukurisë së stresit te mësimdhënësit. Kjo ka

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

ndikuar edhe në procesin e mësimdhënies, pasi, sipas vlerësuesve, ishte prezent në fillim, por pas plotësimit me informata shtesë tejkalohet. Se sa me stres e kanë pritur mësimdhënësit këtë proces e shpreh njëra ndër mësimdhënëset: *‘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 mësimdhënësve dhe të vlerësuesve

Në pyetjen për pritjet nga vlerësimi dhe cilat ishin rezultatet pas vlerësimit, mësimdhënësit dhe vlerësuesit dhanë mendime domethënëse. Dominon mendimi i mësimdhënësve se kishin pritje më të larta, por nuk kishin arritje 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 mësimdhënësit për qëllime të vlerësimit të performancës së shkollës.

Zakonisht, përmbushjen ose jo të pritjeve mësimdhënësit e ndërlidhin me ndonjë arsytim, 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 ndërlidh 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, “qëndrimet korrekt dhe miqësor të vlerësuesve”. Vlerësuesit kanë arritur një besueshmëri tek i vlerësuarit.

“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 parablesueshmëri 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, mësimdhënësjja (m. 9) deklaron 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 komentoj 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 mësimimit ..., 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 vlerësuarat: *“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 paraprahe. 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 njëjës nga vlerësueset. Mësuesja kishte keqinformuar nxënësit, se ata do të vlerësohen, e jo mësuesja. Për këtë nxënësit ngurronin 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 mësimdhënësve. 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, saqë 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 individi 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 shprehur 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 genë 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 merituar, 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(ajo) 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 pajtohesha, sidomos rekomandimet” (m. 16).

Në raportet e vlerësimit jepen rekomandime jo fortë të argumentuara për aspektet e vlerësuar. 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 ditte 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 mësimdhënësve 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 mësimdhënësve që të shprehen lirisht për procesin në përgjithësi” (i. 3).

Pothuajse të gjithë vlerësuesit deklarojnë se besueshmëria është ndërtuar mbi parimet e korrektësisë dhe transparencës, por edhe të komunikimit të dyanshëm, zyrtar dhe kolegjal.

“Në asnjë nga rastet e vlerësimit nuk kam hasur në mospajtim të mësimdhënësit për rezultatin 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 mësimdhënësin” (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 mësimdhënësve, me një pyetësor. Në të mësimdhënësit 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 mësimdhënës pas procesit të vlerësimit (sipas deklaratës së i. 5). Kjo çështje, kërkesë, ngre disa pikëpyetje, si: mësimdhënësit 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 mësimdhënësve

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 mësimdhënës), 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 mësimitdhënësit 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 mësimitdhënësit 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 mësimitdhënësit 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 mësimitdhënësit. 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 mësimitdhënësit, duke i adresuar ngecjet e tyre dhe duke i orientuar për hapat e mëtejme të përmirësimit dhe ngritjes së mëtejme profesionale. Shumë nga mësimitdhënësit 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 mësimitdhënësi 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 ndërlihet 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 përmirësimin 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 mësimdhënëseje. Kjo mund të ndërlidhet me gjykimin e një vlerësuesi se *“mësimdhënësit që përgatitjen për mësim e bëjnë për vete e jo për inspektorin nuk kishin fare stres apo telashe gjatë monitorimit”* (i. 3).

Mësimdhënësit me pritjet më të larta dalin të zhgënjyer dhe me mosbesim 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 mësimdhënëseve në rezultatet e vlerësimit të jashtëm.

Sistemi trepalësh i vlerësimit të performancës së mësimdhënësve (vetëvlerësimi nga mësimdhënësi, 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 ndërlihdja në mes të pikëzimit dhe argumentimit të vlerësimit ndërmjet tre subjekteve që kanë rol dhe përgjegjësi në vlerësim. Kjo reflektohet edhe në perceptimin e mësimdhënësve për kompetencën profesionale e pedagogjike të vlerësuesve.

Asnjëri mësimdhënës nuk ofroi të dhëna se për raportin përfundimtar, vlerësimin, është diskutuar ndërmjet tyre. Kështu që mësimdhënësit 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 mësimdhënësve, pa një sistem të qartë për të raportuar për nevojat për zhvillim profesional të mësimdhënësve të vlerësuar dhe për të iniciuar zhvillimin profesional, mbesin të mjegullta. Në shumicën e rasteve, rekomandimet ishin të përgjithësuara dhe në formë shablloni.

REKOMANDIME

Mësimdhënësit 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 mësimdhënësve për përmbajtjen e vlerësimit, procedurat e vlerësimit dhe kriteret, por edhe vetëdijësimi i tyre për rëndësinë e vlerësimit të performancës, për mësimdhënësin, nxënësit dhe sistemin e arsimit në përgjithësi.

Njohja dhe përdorimi cilësor i fushave të mësimdhënies, 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 mësimdhënësve. Për të arritur këtë, kërkohet përgatitje dhe përgjegjësi profesionale nga mësimdhënësit, drejtorët e shkollave dhe inspektorët vlerësues të performancës së mësimdhënësve, 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 mësimdhënësit, 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 mësimdhënësit (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 mësimdhënësve për mësimdhënie, materiale mësimore, teknike dhe metodike, duhet të bëhet pjesë e kulturës së punës së përditshme të mësimdhënësve, jo vetëm gjatë procesit të vlerësimit. Drejtorët e shkollave duhet të punojnë më shumë në zhvillimin profesional të mësimdhënësve, 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 mësimdhënësve 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/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
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

EFEKTET E MËSIMIT ONLINE TE STUDENTËT E FAKULTETIT TË EDUKIMIT NË GJILAN GJATË PANDEMISË COVID-19

Voglushe Kurteshi¹, Liridona Mehmeti², Rina Rasimi³
^{1,2,3} Universiteti „Kadri Zeka“ Gjilan

Abstrakt

Për të siguruar vazhdimësinë e mësimdhënies dhe të nxënit, Universiteti i Gjilanit, Fakulteti i Edukimit, ka zhvilluar ligjërata përmes internetit. Ky studim u përqendrua në përvojat e të mësuarit online të studentëve pas përfundimit të ligjëratave. Për këtë kërkim kemi përdorur dizajnin fenomenologjik kuantitativ. Në këtë hulumtim kanë marrë pjesë 137 studentë, me ç'rast me anë të pyetësorit elektronik në google.forms, të shpërndarë në grupe të studentëve janë marrë qëndrimet e tyre rreth mbajtjes së mësimit gjatë semestrit dimëror 2019/20. Pyetësori është i përbërë prej 16 pyetjeve, 15 të mbyllura dhe një pyetje të hapur.

Në bazë të përgjigjeve të studentëve, lidhur me përvojën paraprake për mësimin online , 51.5% e tyre kanë deklaruar se aspak nuk kanë pasur përvojë, ndërsa sa i janë përshtatur kësaj forme të të mësuarit, përqindja më e madhe e studentëve (35.3%) e vlerësojnë atë si një vlerë mesatare, se sa ka qenë efektive mësimdhënia online studentët janë deklaruar mesatarisht, (36%) e studentëve deklaruan se kanë pas probleme teknike, mungesë e internetit, pajisjeve digjitale, gjithashtu motivimi i studentëve është vlerësim mesatar apo (37.5%), ndërsa në pyetjen e hapur se cilat ishin vështirësitë, ata kanë radhitur një varg sosh si: mungesa e interakcionit, interneti, rryma, kompjuteri, mungesa e tabelës, mungesë e përqendrimit, monotoni., dhe mësimi online nga studentët është vlerësuar mesatarisht i suksesshëm.

Fjalët çelës: mësimi online, studentë, teknologji, vështirësitë.

Hyrje

Në hulumtimin me titull „Efektet e mësimit online te studentët e Fakultetit të Edukimit në Gjilan gjatë Pandemisë Covid-19“ objekt studimi për ne do të jetë vështrimi dhe efikasiteti i procesit të mësimit online gjatë Pandemisë Covid-19.

Përhapja e këtij virusi dhe problemet, të cilat kanë ardhur bashkë me të, e kanë gjetur të papërgatitur jo vetëm vendin tonë, por gjithë botën, duke i goditur kështu të gjitha sferat jetësore, përfshirë edhe fushën e sistemit arsimor, që do të jetë pikë kyçe e hulumtimit tonë.

Në gjetjen e dilemave rreth efekteve të mësimit online ndihmesë të madhe do të japin studentët e Fakultetit të Edukimit në Gjilan, të cilët kanë qenë pjesë e procesit të të nxëniet në këtë formë, por para se të gjurmojmë në përgjigjet e tyre, objekt kërkimi për ne do të jenë hulumtimet e mëparshme lidhur me këtë temë, përvojat e këndvështrimet e mësimeve të studentëve gjatë mësimit online, duke pasur parasysh se në vendet me zhvillim më të lartë arsimor e teknologjik mësimi online ka qenë i zbatueshëm edhe më herët. Të dhënat e tilla do të na çojnë në gjetjen e pikave që do të na radhisim te përparësitë e mësimit online dhe të tjerat te mangësitë e mësimit online, me ç'rast do të nxjerrim konstatime për përparësitë dhe mangësitë e mësimit fizik apo ballë për ballë (mësimeve të studentëve).

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit është të vërehen efektet e mësimeve online, te studentët e Fakultetit të Edukimit gjatë Pandemisë Covid-19.

Detyrat e hulumtimit

Për të arritur qëllimin e hulumtimit, kemi zgjedhur disa detyra:

- Të analizojmë dhe të studiojmë këtë problem;
- Të hartojmë anketën (pyetësoren), si mjet hulumtimi;
- Të grumbullojmë të dhëna përmes pyetësorëve;
- Të zhvillojmë një intervistë gjysmë të strukturuar (fokus-grup);

- T'i përpunojmë të dhënat e grumbulluara;
- T'i paraqesim në mënyrë grafike këto rezultate;
- T'i interpretojmë rezultatet e hulumtimit;
- Të nxjerrim rekomandime.

Metoda

Në këtë hulumtim do të përdorim metodën përshkruese, fenomenologjike dhe metodën e analizës teorike. Për të marrë të dhëna përkatëse, do të përdorim analizën e përmbajtjes së pyetësorit, e realizuar me studentët e Fakultetit të Edukimit, si dhe një fokus-grup, duke përdorur një intervistë gjysmë të strukturuar.

Në fund do të merremi me interpretimin e rezultateve nga përgjigjet e studentëve.

Mësimi online në vende të ndryshme të botës

Megjithëse në sistemin tonë arsimor mund të konsiderohet mësimi në distancë një koncept i ri i mësimin, mësimi në distancë filloi për herë të parë në praktikë në mesin e shekullit të 19-të, kur u zhvillua Shërbimi Postar i SHBA-së.

Pavarësisht se kemi rritje të mësimin në internet (online), studentët ende raportohet se preferojnë mësim ballë për ballë (Delaney, Johnson, Johnson, & Treslan, 2010; Diebel & Gow, 2009).

Ky perceptim është fituar nga të mësuarit online (Kim, Liu, & Bonk, 2005; Song, Singleton, Hill, & Koh, 2004). Kjo përjashton perceptimet dhe mendimet e një segmenti të madh të popullatës studentore, të cilët nuk kanë mësuar online.

Shumë studentë tregojnë se preferojnë mësim fizik "ballë për ballë" për shkak se kanë interaksion (ndërveprim) (Diebel & Gow, 2009), por mësimet online, gjithashtu, ofrojnë ndërveprim përmes forumeve të diskutimit,

dhomave të bisedave dhe komunikim me e-mail me instruktorin (profesorin).

Interaksioni (ndërveprimi) është në zemër të të mësuarit më efektiv, sepse ndërveprimi i ndihmon studentët ne motivim (Baker, 2010; Paechter & Maier, 2010).

Mësimi online është kur ju mësoni online, në vend se të mësoni në një klasë fizike (<https://continuingstudies.ovic.ca/online-learning>).

Mësimet online në internet dallojnë nga të mësuarit ballë për ballë, sepse nuk janë në të njëjtin vend profesori dhe studentët. Në fakt, ndoshta nuk do të takohen kurrë personalisht profesori dhe studentët (<https://careerwise.minnstate.edu/education/whatonlinelearning.html>).

Në kurset online, studentët "marrin pjesë" në klasë duke vizituar faqet e internetit të klasës. Ata përfundojnë detyrat sipas orarit të klasës. Studentët komunikojnë me instruktorin dhe shokët e klasës, duke përdorur e-mail dhe forume diskutimi në internet.

(<https://careerwise.minnstate.edu/education/whatonlinelearning.html>).

Të mësuarit ballë për ballë përfshin mësimin tradicional në klasë. Studentët që studiojnë në një institut me të mësuarit ballë për ballë, mësimet i ndjekin çdo ditë. Mësimet i ndjekin nga herët në mëngjes deri në orët e pasdites (<https://www.colleges.co.za/face-to-face-learning>).

Të mësuarit online i ka disa avantazhe: studimi online u jep më shumë fleksibilitet, d.m.th., ju mund të punoni dhe të përshtateni me orarin tuaj të punës.

Te mësuarit online ju bën më shumë vetëmotivues, të vetëdisiplinuar, më përgjegjës ([https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-\(vs.-face-to-face-classroom\)](https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-(vs.-face-to-face-classroom))). Përparësi tjetër e të mësuarit online është se i zvogëlon shpenzimet (<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>).

Disavantazhet e të mësuarit online: Paaftësia për t'u përqendruar një kohë të gjatë në ekran, mungesa e lidhjes me internet, shpejtësia e vogël e internetit, mungesa e interaksionit mes studentëve dhe mes profesorit dhe studentëve.

Pra, kanë ndjenjën e izolimit, mungesa e njohurive për teknologji nga ana e profesorëve, shqetësimi i prindërve se fëmijët po qëndrojnë shumë para kompjuterëve, kjo po e rrezikon shëndetin e fëmijëve.

(<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>).

Edhe të mësuarit ballë për ballë ka përparësi, si:

Ligjëruesi jep shënime studimi në klasë dhe shënime shtesë mund të merren për t'ju ndihmuar të kaloni provimet;

Ju mund të ndani dhe krahasoni shënimet me shokët tuaj të klasës;

Pyetjet tuaja marrin përgjigje në kohë reale, që do të thotë se nuk duhet të prisni që pedagogu të kthehet tek ju (<https://www.colleges.co.za/face-to-face-learning>).

Disavantazhet e të mësuarit ballë për ballë janë:

Koha e caktuar për ta ligjëruar një njësi mësimore. Nëse nuk mund ta përcillni ose mungoni, duhet të caktoni orë shtesë, të cilat mund t'ju kushtojnë para shtesë (<https://www.colleges.co.za/face-to-face-learning>).

Cilat janë përparësitë dhe mangësitë e të mësuarit në internet?

Përparësitë:

Duke pasur parasysh mënyrën e realizimit të mësimit online, i cili mundëson përfshirjen e studentëve nga vendbanime të ndryshme, pa shpenzime të mëdha ekonomike, mjediset e të mësuarit në internet ofrojnë një shkallë më të madhe fleksibiliteti sesa ambientet tradicionale në salla të fakulteteve. Të mësuarit në internet mundëson që studenti dhe mësimsdhënësi të jenë të pranishëm në skajet e kundërta të vendbanimit dhe të zhvillojnë njohuritë e dhëna në mënyrë efektive. Meqenëse përmbajtja e disponueshme në internet mund të vlerësohet dhe rishikohet në çdo kohë, ndihmon në ruajtjen e një standardi të arsyeshëm të cilësisë.

Të mësuarit në internet konsiderohet si mësimsdhënie efikase, pasi mund të përfshijë një numër të madh të studentëve, me një numër të madh të mjeteve si video, burime të ndryshme në internet, materiale të ndryshme në Pdf,

podcast, (<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>, duke zgjeruar planin mësimor përtej teksteve tradicionale. Shkenca kompjuterike ofron një themel të fortë në aspektet teknike dhe teorike të teknologjisë kompjuterike, duke ju dhënë aftësitë që ju nevojiten për të krijuar mjete inovative për mësimdhënien në distancë.

Për më tepër, ligjëratat në internet mund të regjistrohen, të arkivohen dhe të ndahen për referencë në të ardhmen. Kjo i lejon studentët të kenë qasje në materialin mësimor në një kohë të përshtatshme për nxënie.

Në kurset online, studentët "marrin pjesë" në klasë, duke vizituar faqet e internetit të klasës. Ata përfundojnë detyrat sipas orarit të klasës. Studentët komunikojnë me instruktorin dhe shokët e klasës, duke përdorur e-mail dhe forume diskutimi në internet.

(<https://careerwise.minnstate.edu/education/whatonlinelearning.html>).

Një përparësi tjetër e të mësuarit në internet është ulja e kostove financiare. Edukimi në internet është shumë më i përbalueshëm në krahasim me mësimin fizik. Kjo, sepse mësimi në internet eliminon shpenzimet e transportit, vaktet e ushqimit të studentëve. Për më tepër, të gjitha materialet e kursit ose të studimit janë në dispozicion në internet, duke krijuar kështu një mjedis mësimi pa letra e tekste. Meqenëse mësimi online mund të realizohet nga shtëpia ose vendndodhja e zgjedhur, ka më pak mundësi që studentët të humbin mësimet. Është një mundësi e mirë për një larmi stilesh të të mësuarit. Disa studentë janë vizualë, ndërsa disa studentë preferojnë të mësojnë përmes audios.

Të mësuarit në internet i lejon studentit të studiojnë me ritmin e tyre, pavarësisht nëse janë studentë, të rritur të zënë me punë ose punonjës, për të vazhduar me të mësuarit e tyre kudo që janë, në shtëpi, në një autobus, në park, për sa kohë që ata kanë një pajisje të lëvizshme me vete. Te mësuarit online i bën studentët më vetëmotivues, më të vetëdisiplinuar, më përgjegjës ([https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-\(vs.-face-to-face-classroom\)\)](https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-(vs.-face-to-face-classroom)))).

Cilat janë mangësitë e të mësuarit në internet?

Mungesa e përqendrimit në ekran për shumë studentë është një sfidat në të mësuarit në internet për një periudhë të gjatë kohore. Më mësimin në internet, gjithashtu, ka një shans më të madh që studentët të shpërqendrohen lehtësisht nga mediat sociale ose faqet e tjera. Prandaj, është e domosdoshme që mësimdhënësit të mbajnë ligjëratat tërheqëse dhe interaktive, për t'i ndihmuar studentët të qëndrojnë të përqendruar në mësim.

Një sfidë tjetër kryesore e klasave në internet është lidhja e internetit. Edhe pse viteve të fundit kemi një shtrirje të internetit edhe në shumë vendbanime, fshatra të Kosovës, por është një mosqëndrueshmëri dhe shpejtësi që paraqet problem në përcjelljen pa pengesa të ligjëratave. Pa një lidhje të qëndrueshme në internet për studentët dhe mësimdhënësit, nuk mund të ketë vijueshmëri, qasje gjatë ligjëratave. Kjo është e dëmshme për procesin arsimor. Këtu duhet të shtohet edhe fakti i mungesës së rrymës, që përcjell gjithë këtë proces mësimor.

Të mësuarit në një ambient familjar mund të ndikojë në ndjenja të izolimit të studentët në të mësuarit online, me ç`rast ndërveprimi fizik është minimal midis studentëve dhe mësimdhënësve. Kjo shpesh rezulton në një ndjenjë të izolimit dhe monotonisë për studentët. Për një numër të konsiderueshëm të studentëve (studentët prindër) ambienti familjar mund të jetë pengesë, për arsye të obligimeve familjare, si dhe kushteve jo të përshtatshme për një dhomë pune pa ndërhyrje nga anëtarë tjerë të familjes.

Një mangësi që mund ta përcjellë të mësuarit online është trajnimi i mësimdhënësve rreth përdorimit të aplikacioneve digjitale. Komisioni Evropian në vitin 2017 e publikoi "Kornizën Evropiane për Kompetencë digjitale të mësuesve" (DigCompEdu), i cili siguron një kornizë të përgjithshme referimi për të mbështetur zhvillimin e kompetencave digjitale specifike për mësimdhënësit në Evropë, të përdorin një varg mjetesh digjitale, në mënyrë krijuese dhe kritike për të rritur profesionalizmin e tyre.

Metodat, teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Në këtë hulumtim janë përdorur: metoda përshkruese, fenomenologjike dhe metoda e analizës teorike. Për të marrë të dhëna përkatëse, janë përdorur teknikat dhe mjetet e mëposhtme: analiza e përmbajtjes së pyetësorit e

realizuar me studentët e Fakultetit të Edukimit, si dhe një fokus-grup, duke përdorur një intervistë gjysmë të strukturuar.

Pyetësi ofron një qasje efikase për mbledhjen e të dhënave, pasi mund të mbulojë një popullsi të madhe dhe të dhënat mund të mbledhen brenda një kohe të shkurtër. Qëllimi i pyetësorit është të mbledhë të dhëna relevante për të identifikuar efektet e mësimit gjatë Pandemisë Covid-19. Pyetësi është realizuar përmes google forms, përbëhet nga 16 pyetje (15 pyetjeve të mbyllura dhe një të hapur) dhe është anonim.

Gjithashtu, pyetësi si një instrument mundëson fleksibilitet në mbledhjen e mendimeve dhe qëndrimeve të të anketuarve, pa lënë hapësirë për manipulimin e përgjigjeve (Creswell, 2003).

Në këtë rast, të anketuarve u ofrohet përgjigje për të shprehur mendimin e tyre mbi pyetjet e hulumtimit në varësi të shkallës së miratimit ose mosmiratimit të tyre.

Të dhënat e marra në këtë mënyrë përpunohen dhe analizohen lehtësisht. Kur vendosni parametrat për pyetësin, merren parasysh këto elemente:

- Është përdorur e njëjta procedurë matëse;
- Është përdorur i njëjti vëzhgues;
- Është përdorur e njëjta metodë e matjes dhe nën të njëjtat kushte;

Pyetësi i standardizuar për studentë përbëhet nga 16 pyetje (15 të mbyllura dhe një e hapur). Shumica e pyetjeve kanë të bëjnë me aplikimin e mësimit online gjatë pandemisë, njohuritë digjitale, sa ka qenë efektive mësimdhënia, stresi, ambienti familjar, si dhe një pyetje e hapur, si mundësi për të dhënë mendimet e tyre për vështirësitë gjatë asaj kohe.

Në Fjalorin Sociologjik (<https://sociologydictionary.org/>) fjala "fenomenologji" vjen nga fjalët phainomenon (phainomai, të shfaqet) dhe logos (mendje) dhe fenomenologët i kushtojnë një rëndësi të madhe kësaj etimologjie. Gjithçka që shfaqet, shfaqet në përvoja të caktuara; nuk ka pamje "pa përvojë". Rrjedhimisht, qëllimi i fenomenologjisë përshkruhet si kërkim i përvojës për të shërbyer për të përfaqësuar "esencat", përkatësisht "mendjen" që qëndron në themel të përvojës. Është një përkufizim shumë i përgjithshëm që nuk na tregon asgjë se si po kryhet ose duhet të kryhet

hulumtimi, por tregon shumë qartë se ku mund të gjendet fusha për kërkime fenomenologjike, që është fusha e përvojës. Fenomenologjia si metodë kërkimore cilësore, siç e artikuloi [Edmund Husserl] në fillim të viteve 1900, do të kthehej drejt "të vetë gjërave", drejt botës, ashtu siç është përjetuar në ndershmërinë e saj të ndjerë. Ndryshe nga shkencat e ekzakte, fenomenologjia nuk do të kërkojë të shpjegojë botën, por të përshkruajë sa më afër që të jetë e mundur mënyrën se si bota e bën të dukshme vetëdijen, mënyrën se si gjërat lindin së pari në përvojën tonë të drejtpërdrejtë, sensore. Ndërkaq, sipas Fjalorit Enciklopedik (www.enciklopedija.hr) fenomenologji (dukuri + -llogi), shkenca e dukurive; një lëvizje filozofike e themeluar nga E. Husserl, kërkon të kuptojë dhe vëzhgojë vizualisht vetë thelbin e gjërave, me ndihmën e analizës së qëllimshme kërkon të konceptojë përvoja kontekstuale dhe me ndihmën e analizës gjenetike transformon rendet statike në procese zhvillimi të konstituimit të botës.

Duke u mbështetur në këtë metodë dhe duke marrë parasysh faktin se Pandemia Covid-19 është një fenomen, me të cilin nuk jemi ballafaquar më herët, si dhe në mungesë të hulumtimeve të kësaj natyre, ne jemi përcaktuar që të marrim përvojat personale të studentëve për efektet e shkaktuara gjatë të mësuarit online në kohën e Pandemisë Covid-19. (Semestri veror 2019/20).

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i këtij hulumtimi përbëhet nga studentët e Fakultetit të Edukimit. Mostra përbëhet nga 136 studentë që morën pjesë në plotësimin e pyetësorit në google forms, 8 studentë në fokus-grup, me intervistë gjysmë të strukturuar. Nga kjo mund të konkludohet se gjithsej janë 144 të anketuar që morën pjesë në anketim. Mostrat pjesëmarrëse në këtë studim janë zgjedhur përmes metodës rastësore.

Përpunimi statistikor i të dhënave

Të dhënat cilësore të fokus-grupit janë realizuar përmes një interviste gjysmë të strukturuar. Procesi i mbledhjes së të dhënave ka kaluar në tri faza të kodimit: kodimi i hapur, boshtor dhe kodimi selektiv. Gjatë intervistës

jemi fokusuar në pyetjet që përshtaten më fokusin e kërkimit, si: mësimdhënia online, vështirësitë, motivimi, mangësitë, pajisjet teknologjike.

Përmes analizës së subjekteve kemi bërë mbledhjen e të dhënave mbi efektin e mësimdhënies gjatë kohës së Pandemisë Covid-19, me ç'rast kemi grupuar, analizuar dhe klasifikuar perceptimet, mendimet dhe veprimet mbi përvojat e tyre personale gjatë të mësuarit online.

Të **dhënat sasiore** janë realizuar përmes pyetësorit, është bërë analiza statistikore përshkruese, rezultatet e dalja janë prezantuar përmes frekuencave, përqindjeve. Ndërsa, për interpretim të të dhënave të pyetjeve të hapura është përdorur analiza induktive, duke i grumbulluar rezultatet në bazë të problematikave, si dhe janë nxjerrë përfundimet për çështjet e ngritura.

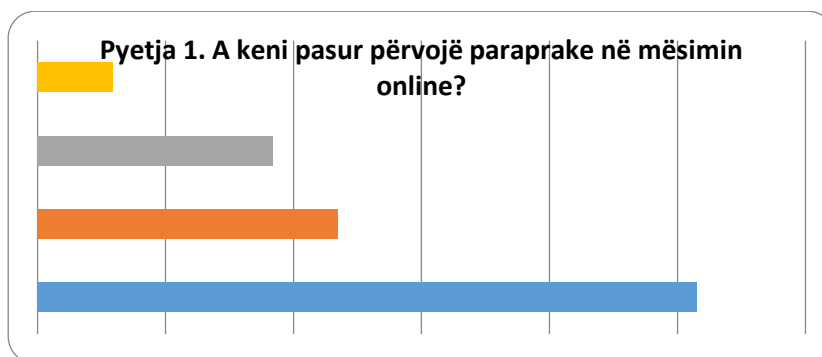
Etika e hulumtimit

Hulumtimi u krye në përputhje me standardet etike për kërkime shkencore. Pyetësi ishte anonim, me udhëzime për plotësimin e tij. Të anketuarve iu shpjegua qëllimi i anketës.

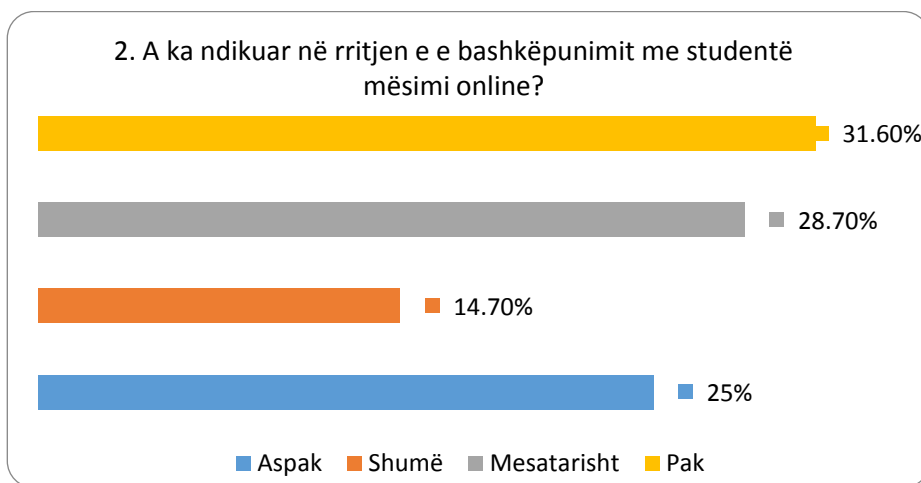
Interpretimi i rezultateve të pyetësorit

Në hulumtimin e realizuar me studentë të Fakultetit të Edukimit (136 studentë), të cilët janë përgjigjur në 16 pyetjet e një pyetësi elektronik, lidhur me efektet e mësimin online gjatë Pandemisë Covid-19.

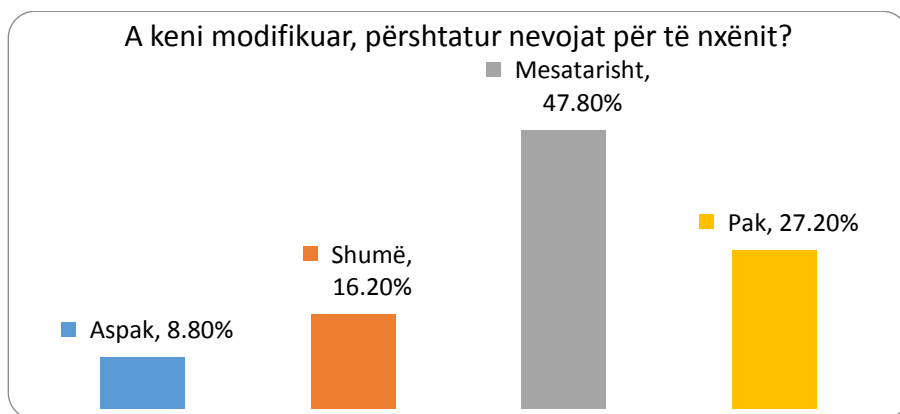
Në pyetjen se **A keni pasur përvojë paraprake në mësimin online?** gjysma e studentëve, 51.5% kanë deklaruar se aspak **nuk** kanë pasur përvojë, 23.5% e studentëve kanë pasur **pak** përvojë, **mesatarisht** përvojë paraprake në mësimin online kanë pasur (18.4%), kurse 5.9% e studentëve kanë deklaruar se kanë pasur përvojë paraprake për mësimin online.



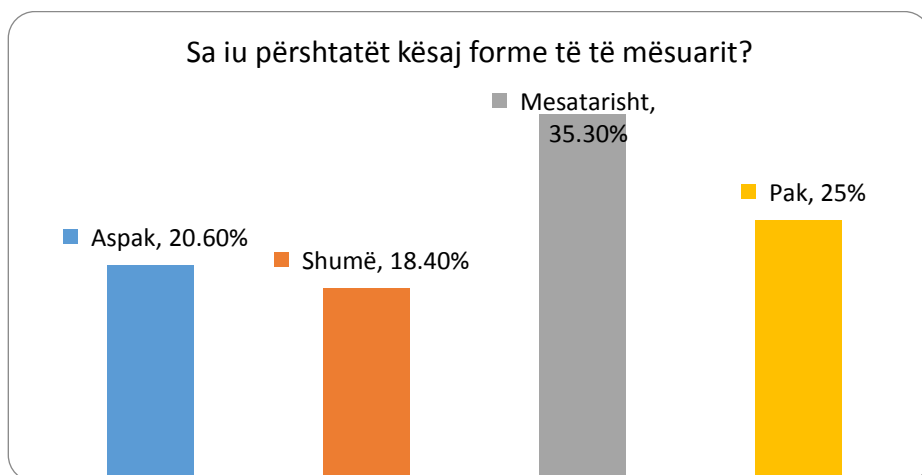
Në pyetjen e dytë, se **A ka ndikuar në rritjen e bashkëpunimit me studentë mësimi online** 31.6% e studentëve kanë deklaruar se pak ka ndikuar kjo formë e punës, mesatarisht 28.7%, aspak 25%, kurse 14.7% e studentëve kanë deklaruar se ka ndikuar shumë kjo formë pune.



Se **a kanë pasur nevojë t'i modifikojnë (përshtatin) nevojat për të nxënë** (pyetja 3), gati gjysma e studentëve (47.8%) kanë deklaruar se mesatarisht kanë bërë ndryshime, 27.2% kanë deklaruar se kanë bërë pak ndryshime, 16.2% e studentëve kanë deklaruar se shumë kanë bërë ndryshime, ndërsa 8.8% kanë deklaruar se aspak nuk kanë bërë ndryshime.

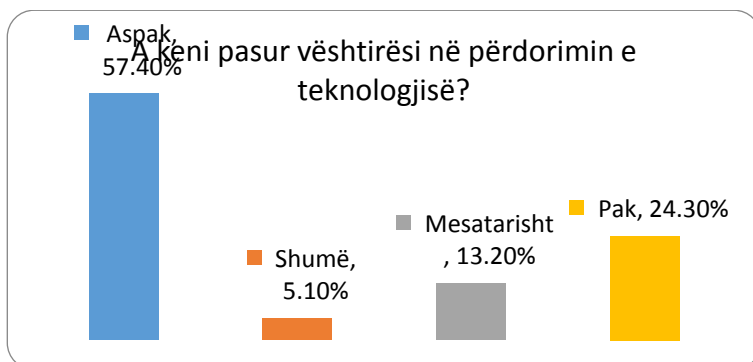


Se në **çfarë mase i janë përshtatur kësaj forme të të mësuarit** (pyetja 4) i kemi marrë këto përgjigje: 35.3% kanë deklaruar se mesatarisht janë përshtatur me të, 25% e studentëve kanë deklaruar se pak janë përshtatur, 20.6% e studentëve aspak nuk janë përshtatur me këtë formë mësimi, ndërsa 18.4% e studentëve kanë deklaruar se shumë janë përshtatur me këtë formë të re mësimi.

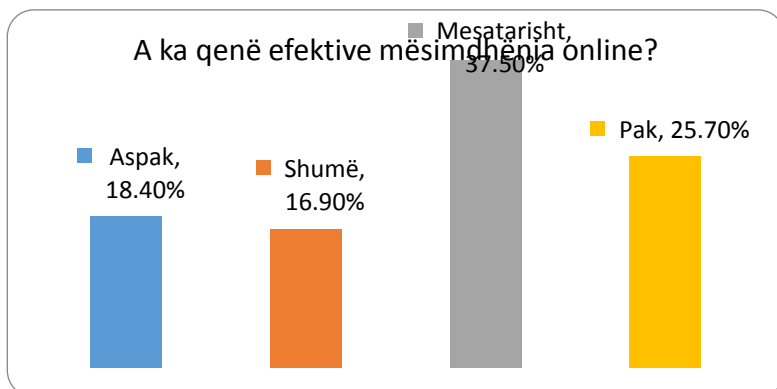


Sa i përket pyetjes se a kanë **vështirësi në përdorimin e teknologjisë** (pyetja 5), dominon përgjigjja (57.4 %): aspak nuk kanë pasur vështirësi, d.m.th., mbi gjysma aspak nuk kanë vështirësi, kurse pak vështirësi kanë

deklaruar 24.3% e studentëve. Mesatarisht vështirësi kishin 13.2% e studentëve, ndërsa shumë vështirësi në përdorimin e teknologjisë kishin 5.1%.

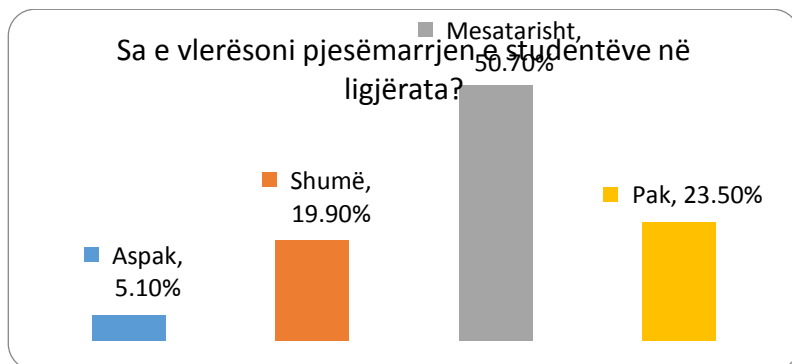


Sa i përket pyetjes se a ka **qenë efektive mësimdhënia online**, (pyetja 6), shumica e studentëve nuk janë shumë të kënaqur, 18.4% prej tyre deklaruan se **aspak nuk ka qenë efektive**, ndërsa 37.5% e studentëve deklaruan se kjo formë mësimi ka qenë **mesatarisht efektive** dhe 25.7% e studentëve deklaruan se mësimi online **ishte pak efektiv**. Ndërsa, vetëm 16.9% e studentëve deklaruan se mësimi online **ka qenë shumë efektiv**.

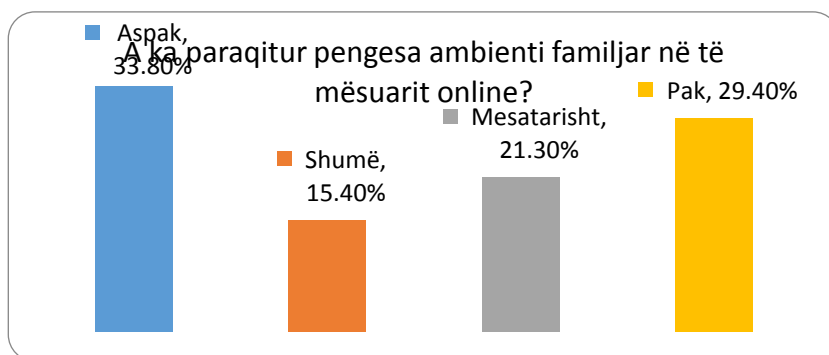


Në pyetjen e 7 (**Sa e vlerësoni pjesëmarrjen e studentëve në ligjërata nëpërmjet platformave elektronike?**), një përqindje e vogël e studentëve (19.9%) kanë deklaruar se **kanë marrë pjesë** në ligjërata nëpërmjet platformave elektronike. Ndërsa, gjysma (50.7%) deklaruan se **mesatarisht kanë marrë pjesë** në ligjërata online. **Pak kanë marrë pjesë** në ligjërata

online, deklaruan 23.5% e studentëve. Ndërkaq, **aspak nuk kanë marrë pjesë** në ligjërrata online deklaruan 5.1% e studentëve.

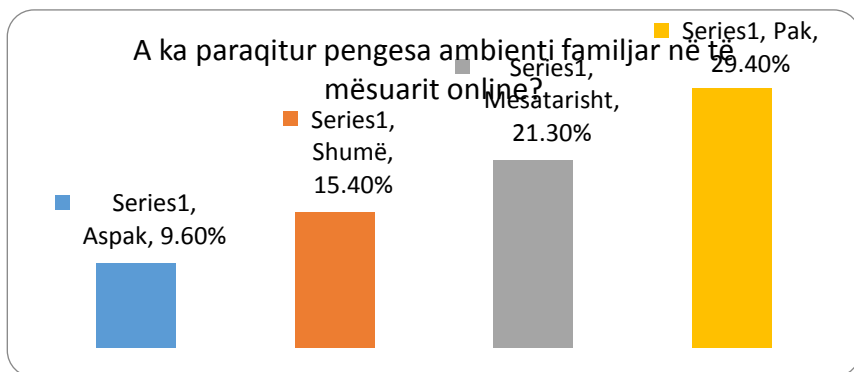


Se a **paraqet pengesa ambienti familjar në të mësuarit online** (pyetja 8), studentët (33.8 %) mendojnë se mesatarisht **ambienti familjar paraqet pengesa në të mësuarit online**, prej të cilëve: 29.4% e studentëve deklaruan se ka paraqitur **pak pengesa**, 21.3% e studentëve deklaruan se ka paraqitur **mesatarisht pengesa**, ndërsa 15.4% e studentëve deklaruan se ka paraqitur **shumë pengesa** ambienti familjar në të mësuarit online.

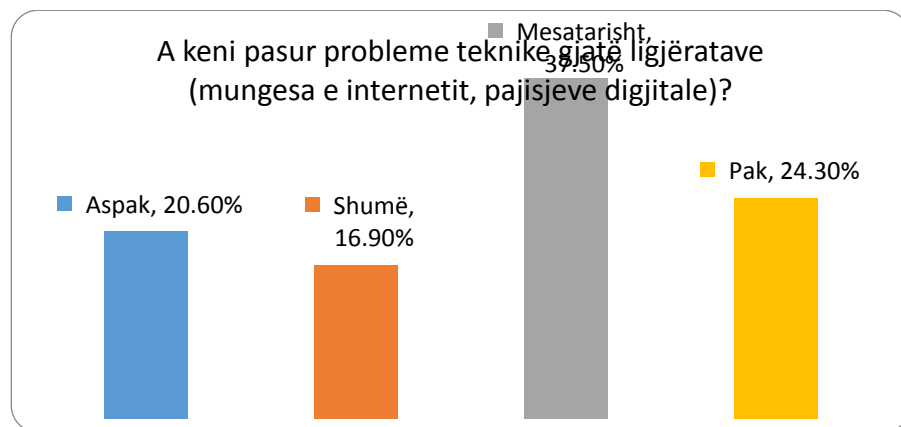


Te pyetja 9, se a **keni pasur probleme teknike gjatë ligjërratave (mungesa e internetit, pajisjeve digjitale)?**, një përqindje e vogël e studentëve (9.6%) deklaruan se **aspak nuk kanë pasur probleme teknike**. Ndërsa, 90.4 % e studentëve deklaruan se kanë pasur probleme të natyrës teknike, prej të cilëve: 36% e studentëve deklaruan se kanë pasur **shumë probleme teknike**, 33.8% e studentëve deklaruan se kanë pasur **pak probleme** të

natyrës teknike, 19.1% e studentëve deklaruan se kanë pasur **mesatarisht pengesa teknike**.

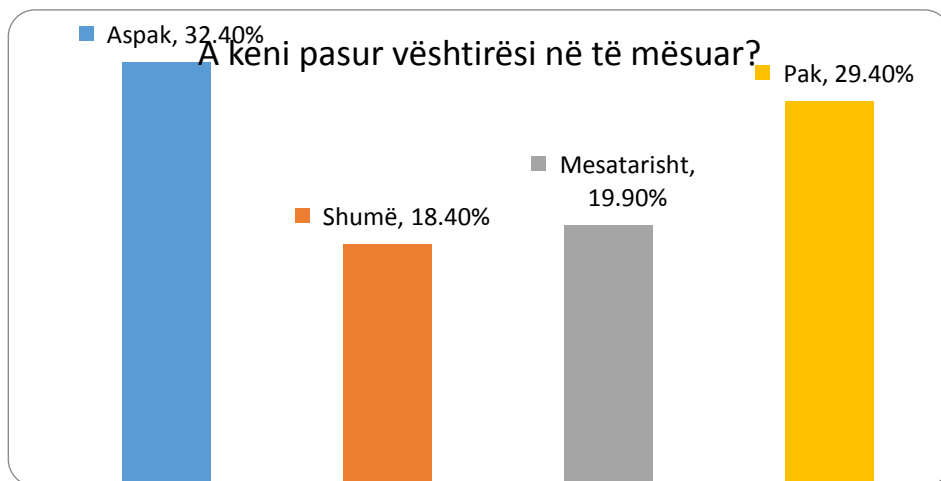


Se a i ka **motivuar mësimi online** (pyetja 10), kemi marrë këto përgjigje: një përqindje e vogël e studentëve (16.9%) deklaruan se kanë pasur **shumë motivim** gjatë të mësuarit online, ndërsa 20.6% e studentëve kanë deklaruar se **nuk** kanë pasur **aspak motivim** për të mësuarit online. Ndërsa, 37.5% e studentëve deklaruan se kanë pasur **mesatarisht motivim**, si dhe 24.3% e studentëve deklaruan se kanë pasur **pak motivim**.



Sa i përket **vështirësive në të mësuarit online** (pyetja 11), më pak se gjysma e studentëve (32.4%) deklaruan se **aspak nuk kanë pasur vështirësi** në të mësuarit online. Ndërsa, pjesa më e madhe e tyre (afër 58 %) kanë pasur vështirësi, prej të cilëve: 29.4% e studentëve kanë pasur **pak**

vështirësi, 19.9% e studentëve kanë pasur **mesatarisht vështirësi**, ndërsa 18.4% e studentëve kanë pasur **shumë vështirësi** në të mësuar.



Interpretimi i rezultateve të pyetjes së hapur (pyetja e 12-të)

Ndër vështirësitë më të mëdha të studentëve sipas përgjigjeve të dhëna kanë qenë: ndalja e rrymës, mungesa e qasjes së drejtpërdrejtë profesorë-studentë, mungesa e motivimit gjatë ligjëratave online (ambienti i fakultetit shumë më motivues), mbingarkesë e detyrave gjatë mësimit online, ndërsa koha e mbetur jo e mjaftueshme për të studiuar, probleme të rrjetit, mungesë e furnizimit me pajisje teknologjike, shpjegimi jo i mirë, jo entuziast, nga ana e disa profesorëve, gjithashtu, edhe probleme teknike nga ana e profesorëve (ndërprerje e zërit), koncentrim i pamjaftueshëm i studentëve në orët e ligjëratave, mungesa e literaturës, bashkëpunimit, shtrimi i pyetjeve, paqartësitë e pazgjdhura, mungesa e privatësisë në shtëpi (dëshira e studentëve për t'i dëgjuar në dhomë vetëm ligjëratat), ngarkesa psikologjike për shkak të pandemisë, qëndrimi i gjatë në laptop, duke krijuar kështu pasivitet te studentët, vështirësi në kuptimin e detyrave në matematikë, mungesa e tabelës, vlerësimi jo i drejtë nga ana e profesorëve, më pak motivues se mësimi fizik, mungesa e materialit mësimor, përvoja e pamjaftueshme e mësimit me përdorimin e teknologjisë.

Përgjigjet e studentëve hodhën në pah mangësitë e mësimit online, të cilat janë më të shumta krahas përparësive që ofron kjo formë e përcimit të dijes. Nga këto përgjigje, arritëm në përfundimin se për studentët mësimi online më shumë se dobiprurës, është, nëse na lejohet ta quajmë, i lodhshëm dhe jo shumë efektiv. Vërejmë, përmes konstatimeve të tyre se krahas faktorëve teknikë edhe vetë përqendrimi për të dëgjuar profesorin nuk ka qenë në nivel të kënaqshëm, të paktën jo aq sa është kur janë në klasë fizike. E marrim me mend se komoditeti që kanë pasur në shtëpi, pa e pasur të obliguar që t'i kenë kamerat e hapura (për shkak të mungesës së privatësisë që e kanë pasur në shtëpi), ka ndikuar si rrjedhojë edhe në mospërqendrimin e duhur të tyre te fjalët e profesorit apo kolegëve të tyre. Gjithashtu, me pohimin e studentëve se disa nga profesorët nuk kanë qenë të motivuar dhe entuziastë në ligjëratat e tyre, ashtu si janë në mjediset e universitetit, na bën të shohim se sa ka qenë sfiduese dhe e vështirë për studentët kjo situatë, aq ka qenë edhe për profesorët, veçanërisht për ata më të vjetër dhe të papërvojë në përdorimin e teknologjisë. Jo më pak të rëndësishme në mospërqendrimin dhe demotivimin e studentëve gjatë orëve të ligjëratave kanë qenë edhe: trysnia psikologjike, ballafaqimi i tyre me izolimin, mungesa e bisedave të hapura shoqërore sy më sy me shokët e shoqet e tyre dhe profesionale me profesorët e tyre, shqetësimi për përhapjen e sëmundjes e rritjen e numrit të infektuarve, pamundësia e gjetjes së literaturës e materialeve mësimore, e të tjera të ngjashme.

Të tilla përgjigje, si shumica në mesin e përgjigjeve të tjera, na bëjnë të pohojmë faktin se mbajtja e mësimit online nuk është e mirëpritur nga studentët e Universitetit “Kadri Zeka”, më saktësisht të atyre të Fakultetit të Edukimit, e nuk e ka efikasitetin që e ka mësimi, i cili mbahet në ambient fizik.

Hulumtime të këtilla janë realizuar edhe në vende tjera të botës, p.sh. në Amerikë. **Autori a** (2020) nga anketimi me studentë erdhi në përfundim se mësimi fizik është më i mirë.

Është me interes edhe një hulumtim i realizuar nga autorja Paechter, (2010) nga Austria, e cila e realizoi hulumtimin në 29 universitete, me 2195 studentë për ta marrë mendimin e tyre në lidhje me faktin se cili mësım është më i mirë: mësım online apo mësım fizik. Nga ky hulumtim doli se

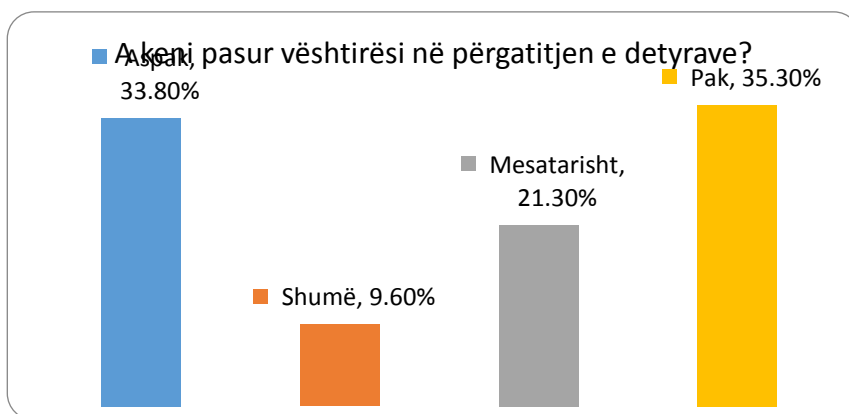
studentët më shumë e preferojnë mësimin fizik (ballë për ballë, ose sy më sy) se sa mësimin online, sepse komunikimi profesorë – studentë është më i mirë sesa te mësimi online. Po ashtu, marrëdhëniet ndërpersonale janë më të mira. Po ashtu, të nxënit (të mësuarit) sipas studentëve është më i mirë.

Këto rezultate janë në përputhje me hulumtimin tonë, me ç`rast studentët e Fakultetit të Edukimit mendojnë se mësimi fizik është më i mirë se ai online.

Rezultatet tona janë në përputhje edhe me rezultatet e autores Meyer (2006) nga Universiteti Marylendit (SHBA), e cila e realizoi një hulumtim me 13 studentë në një kurs të nivelit pasuniversitar të degës Histori dhe Politikë.

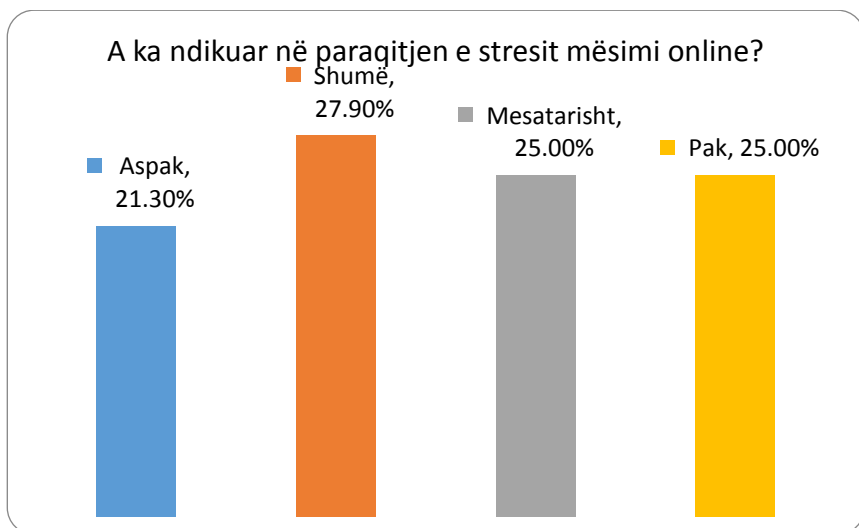
Hulumtimet tona janë në përputhje edhe me hulumtimet e autores Kemp (2014) nga Australia, e cila hulumtimin e realizoi me 67 studentë të Psikologjisë, Fakulteti i Mjekësisë, Universiteti Tasmanisë. Rezultatet treguan që studentët preferuan më shumë mësimin ballë për ballë sesa online.

Sa i përket se a **kanë pasur vështirësi në përgatitjen e detyrave** (pyetja 13), shumica e studentëve të anketuar kishin vështirësi (66.2%), ndërsa 33.8% nuk kishin vështirësi në përgatitjen e detyrave. Prej atyre që kishin vështirësi (66.2 %), i ndajmë në tri grupe: 35.3% e studentëve deklaruan se **pak kishin** vështirësi. **Mesatarisht vështirësi** kishin 21.3% e studentëve, ndërsa 9.6% e studentëve deklaruan se kishin **shumë vështirësi** në përgatitjen e detyrave.

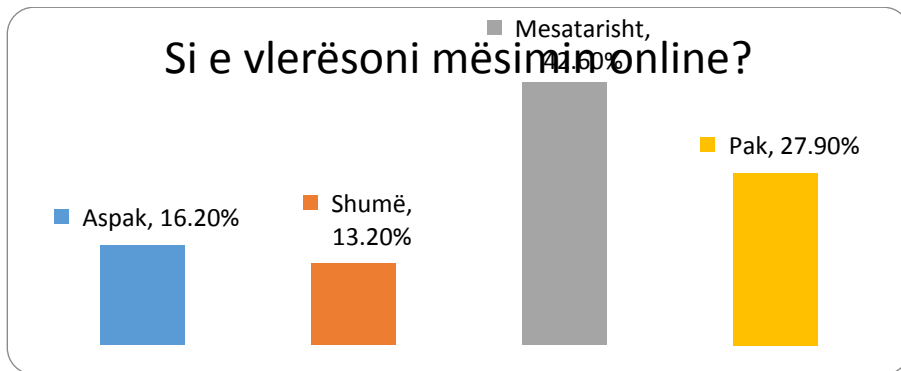


Ngarkesa me detyra ishte një nga pyetjet e parashtruara në hulumtim (pyetja 14), **Sa keni qenë të ngarkuar me detyra?**). Shumica e studentëve (58.8 %) mendojnë se nuk kanë qenë shumë të ngarkuar me detyra, përgjigjet e të cilëve i ndajmë në tri grupe: **mesatarisht** të ngarkuar me detyra (33.1 %), **pak** të ngarkuar me detyra (19.1%) dhe **nuk** kanë qenë të ngarkuar me detyra (6.6 %).

Në hulumtim është trajtuar edhe çështja e **paraqitjes së stresit nën ndikimin e mësimit online** (pyetja 15). Në këtë pyetje shumica e studentëve (77 %) mendojnë se mësimi online ka ndikuar në paraqitjen e stresit, ndërsa te 23 % e studentëve nuk ka ndikuar në paraqitjen e stresit.



Sa i përket vlerësimit të mësimit online (pyetja 16), shumica e studentëve (86.1 %) nuk e vlerësuan shumë të suksesshëm, prej të cilëve: 42% e studentëve e vlerësuan **mesatarisht** të suksesshëm, 27.9% e studentëve e vlerësuan **pak** të suksesshëm, 16.2% e studentëve **nuk** e vlerësuan të suksesshëm. Ndërsa, 13.9 % e studentëve e vlerësuan **shumë të suksesshëm** këtë formë mësimi.



Përshkrimi i përvojave të mësimin online gjatë Pandemisë Covid-19, fokus-grupi

Mësimdhënia dhe nxënia në programet studimore të UKZ-së bazohen, gjatë realizimit të procesit mësimor, në stimulimin dhe motivimin e studentëve në procesin mësimor, duke ofruar një varg të aktiviteteve: ligjëratat dhe ushtrimet me metoda fleksibile dhe me material të nevojshëm, organizimi i vlerësimeve periodike dhe të vazhdueshme, përdorimi i IT-së dhe aplikacionit e-learning, konsultimet e rregullta me mësimdhënësit etj.

Ambienti fizik në fakultet është mjedis që karakterizohet nga grupe heterogjene të studentëve, me ç`rast mësimdhënësit dhe studentët ndërveprojnë, bashkëpunojnë në aktivitete të ndryshme, ofrohen mundësi për plotësimin e nevojave individuale të secilit student, informacion kthyes që nxit dhe motivon studentët për ide të reja.

Sot kompjuteri shihet si pjesë e domosdoshme e punës së mësimdhënësit dhe studentëve, që siguron rrugë të shumta për të hulumtuar dhe nxënë; është fleksibil në studime, ofron hapësirë personale për të nxënit, por nuk mund të themi së mësimdhënia dhe nxënia në fakultet është realizuar më parë në platforma te ndryshme online dhe pandemia ndryshoi shumëçka në jetën tone, si dhe në zhvillimin e procesit mësimor që e bëri shumë sfidues jo vetëm për ne, por edhe për shumë vende të tjera në botë.

Nga biseda e zhvilluar me fokus-grup, rezultoi se gjatë mësimin online ka pasur vështirësi të ndryshme.

Në pyetjen **cilat ishin sfidat tuaja gjatë të nxënimit në internet?** janë dhënë përvoja personale në përdorimin e teknologjisë, vështirësitë e përdorimit të teknologjisë, motivimi gjatë mësimit online, stresi si rezultat i pandemisë dhe mësimit online, si dhe është bërë vlerësimi i suksesit të mësimit online. Përgjigjet e studentëve do t'i paraqesim më poshtë, me shkurtesat S1, S2, S3...

S-2: Ambienti familjar, jo i përshtatshëm për të nxënimit. Nuk kemi pas interaktivitet gjatë ligjëratave, sepse në shtëpi nuk kam qenë vetë. Apo një herë kur kam dashur të përgjigjem, po në atë moment ka kënduar gjeli dhe më ka ardhur keq të flas.

S-4: Për mua ka pas sfida ndoshta më shumë se të kolegët e tjerë, sepse si nënë që jam nuk kam pasur mundësi të bashkëbisedoj me profesorët, për shkak se vajzat i kam të vogla dhe nuk kuptonin që nuk duhet të më pengojnë. Edhe unë mendoj se sfida më e madhe ka qenë ambienti familjar. Kur jam në fakultet nuk kam shqetësime apo pengesa nga vajzat ose angazhimet familjare, por jam e përqendruar dhe përkushtohem vetëm te ligjëratat.

S-1: Edhe unë kam pasur probleme gjatë mbajtjes së mësimit online. Andej prej nga vij nuk kemi rrjetin e mirë dhe shumë herë nuk i kam përcjellë ligjëratat për arsye të ndërprerjes së rrjetit të internetit, si dhe të rrymës.

S-4: Gjatë mësimit online për mua kanë qenë sfiduese detyrat e shumta nga profesorët, të cilët në mungesë të zhvillimit të mësimit fizik në fakultet, na kanë ngarkuar me shumë detyra.

S-5: Në fillim të pandemisë u morën masat për mbyllje të të gjitha institucioneve, si dhe të konvikteve dhe ne që ishim të vendosura në konvikte e lëshuam, duke mos marrë gjithë literaturën me vete. Mungesa e literaturës më ka paraqitur problem.

S-8: Nuk mund të themi se kjo formë e punës është forma më e mirë, por ishim të detyruar dhe te ne si studentë nuk ka qenë aspak motivuese, por përkundrazi kemi qenë të stresuar nga infektimi me virus, si dhe stresi se mos po ndëshkohemi nga mësimdhënësit për vijueshmëri jo të rregullt në ligjëratat.

S-7: Kjo formë e punës mund të themi se është më ekonomike, sepse nuk kemi shpenzuar për udhëtim, ushqim, konvikt.

S-3: Një sfidë tjetër është edhe organizimi i ushtrimeve online.

Përfundime

Mësimdhënia dhe nxënia gjatë Pandemisë Covid-19 janë përballur me shumë sfida nga studentët dhe mësimdhënësit. Menaxhimi i këtij fenomeni nuk ka qenë i lehtë, nga mësimdhënia në fakultet në salla dhe ballë për ballë me studentët të kalohet në mësimdhënie online. Nuk ka qenë e lehtë që të përgatiten mësimdhënësit dhe studentët që të marrin pjesë në procesin e mësimdhënies dhe të nxënit, duke ndryshuar metodologjinë e mësimdhënies dhe gjithë procesin mësimor. Jo të gjithë studentët e kanë pasur të lehtë qasjen në pajisjet digjitale, internet dhe Wi-Fi. Mungesa e këtyre pajisjeve digjitale shumë studentë i ka privuar nga pjesëmarrja në ligjërata. Interneti sot është media më ndërvepruese, por gjatë të mësuarit online në pandemi kemi pasur mungesë ndërveprimi në mes të mësimdhënësve dhe studentëve, për arsye teknike, si: mungesa e rrymës, internetit, mungesa e pajisjeve digjitale, por si mungesë ndërveprimi është paraqitur edhe stresi te studentët, por edhe ambienti familjar jo i përshtatshëm. Përdorimi i teknologjisë në mësimdhënie në të ardhmen do të jetë një komponentë e domosdoshme për përgatitjen e gjeneratave të reja, por që të ndodhë kjo duhet që të kemi mësimdhënës të trajnuar për përdorim të teknologjisë, si dhe në kuadër të programeve studimore të kemi kurse për aftësimin e studentëve për përdorim jo vetëm të mjeteve digjitale, por përgatitjen e materialeve, përmbajtjeve programore.

Gjetjet e këtij studimi do të jenë të dobishme për të vlerësuar sfidat kryesore të të mësuarit online, në kohën kur është e vetmja mundësi dhe zgjidhje njëkohësisht.

Pandemia COVID-19 mund të jetë një arsye për të rishikuar standardet e të mësuarit dhe për të prezantuar metoda më moderne të sigurimit të njohurive në studentët si:

- Zhvillimin e aftësive digjitale;
- Përgatitjen dhe gatishmërinë e profesorëve dhe studentëve për një model të ri të punës;
- Derisa ekziston rreziku për infektim me Covid-19, të vazhdohet me ligjërata online, ndërsa ushtrimet të mbahen në fakultet;
- Të ofrohet mbështetje për studentët me kushte jo të mira ekonomike;
- Mësimi i digjitalizuar të bëhet një praktikë normale në institucione arsimore.

Literatura

Baker, C. (2010). The Impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30

Creswell, J. W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.

Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. *St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies*.

Diebel, P. L., & Gow, L. R. (2009). A comparative study of traditional instruction and distance education formats: student characteristics and preferences. *NACTA Journal*, 53(2), 8-14.

Ferlazzo Larry (2020). What Students Are Really Thinking About Online Learning. https://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2020/05/students_thoughts_about_online_learning.html

Kemp Nenagh, Rachel Grieve (2014) : Face-to-face or face-to-screen? Undergraduates' opinions and test performance in classroom vs. online learning. *Front. Psychol.*, 12 November 2014 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01278>

Kim, K.-J., Liu, S., & Bonk, C. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 335-344. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.09.005

Meyer A. Katrina.(2006). Student perceptions of face-to-face and online discussions: the advantage goes to. *Ashe-eric Higher Education Report Series*

Paechter Manuela □, Brigitte Maier (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *Internet and Higher Education*.

Song, L., Singleton, E. S., Hill, J. R., & Koh, M. H. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 59-70. doi: 10.1016/j.iheduc.2003.11.003

<https://continuingstudies.uvic.ca/online-learning>

<https://careerwise.minnstate.edu/education/whatonlinelearning.html>

<https://www.colleges.co.za/face-to-face-learning>

[https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-\(vs.-face-to-face-classroom\)](https://online.illinois.edu/articles/online-learning/item/2017/06/05/5-benefits-of-studying-online-(vs.-face-to-face-classroom))

<https://elearningindustry.com/advantages-and-disadvantages-online-learning>

<https://www.colleges.co.za/face-to-face-learning>

ROLI I PRINDËRVE NË PËRMIRËSIMIN E CILËSISË NË MËSIMNXËNIE KUNDREJT MËSIMDHËNIES BASHKËKOHORE

Besjana Rexhepi, PhD. Cand.

Universiteti “Kadri Zeka”, Gjilan.

Email: besjana.rexhepi@uni-gjilan.net

Abstrakt

Nisur nga fakti se fillet e edukatës nisin pikërisht në familje, si institucioni më i vjetër i shoqërisë njerëzore, padyshim se roli i prindërve është i pashmangshëm në shumë çështje që lidhen edhe me përmirësimin e cilësisë në procesin e mësimnxënies së nxënësve, si bashkëpunëtorë përgjatë mësimdhënies bashkëkohore.

Sot prindërit nuk mund të quhen vetëm partnerë të jashtëm për procesin mësimor, por dhe indikatorë për sukseset dhe dështimet e nxënësve në shkollë.

Lidhur me këtë, pjesë e punimit tonë do të jenë; përshkrimi i rolit të prindërve në aspektin e përmirësimit të cilësisë në mësimnxënie kundrejt mësimdhënies bashkëkohore, të bashkangjitur me një hulumtim të shkurtër realizuar gjatë periudhës shkurt-mars, 2020, në 5 shkolla të komunës së Gjilanit, pra në rajonin e Anamoravës, prej nga si respondentë kemi pasur 50 prindër të anketuar përmes pyetësorit të përpiluar me të cilin pretendojmë të arrijmë qëllimin e hulumtimit, se çfarë roli ka prindi në përmirësimin e cilësisë së të nxënësve. Rezultatet e hulumtimit janë grumbulluar dhe analizuar në vlerë të përqindjes dhe shqyrtuar sipas metodës deskriptive për çdo pyetje të anketës. Punimi do të inkurajojë prindërit që çështjen e mësimnxënies ta konsiderojnë më me prioritet sesa vlerësimin numerik të tyre.

Fjalët çelës: bashkëpunëtor, cilësi, edukatë, familje, mësimnxënie, prind, sukses.

The Role of Parents in Improving the Quality of Learning towards Contemporary Teaching

Abstract

The role of parents is unavoidable in many issues related to improving the quality of the learning process of students, as partners in contemporary teaching, given the fact that the origins of education start precisely in the home, as the oldest institution of human society.

Today, parents can be referred to not only as external learning partners, but also as indicators of student achievements and failures at school. In this regard, part of our work was the description of the role of parents in terms of improving the quality of learning towards contemporary teaching, attached to a short research conducted during the period February-March 2020, in five schools in the municipality of Gjilan, i.e., in the region of Anamorava. Fifty parents were surveyed through the compiled questionnaire, through which the purpose of the research what role does the parent have in improving the quality of students learning was achieved.

The study results were obtained and evaluated in percentage and tested for each survey question according to the descriptive process. This paper's findings will encourage parents to prioritize the issue of learning rather than its numerical evaluation.

Keywords: *collaborator, quality, education, family, learning, parent, success*

HYRJE

Familja, më saktësisht prindërit, janë komponentët kryesorë të edukimit të fëmijëve, prej së cilës varen dhe shumë procese të tjera, në të cilat fëmijët drejtohen në të ardhmen, çfarëdo qofshin ato, nga dhe nënkuptojmë se roli i tyre është i pashmangshëm edhe në aspektin e mësimnxënies së nxënësve në shkollë. Ata bëhen dhe indikatorë kryesorë në përmirësimin e cilësisë së të nxënësve të fëmijëve të tyre në shkollë, gjithnjë duke bashkëpunuar me mësimdhënësit, pa e lënë anash dhe gatishmërinë e mësimdhënësve për të qenë sa më të afërt në nxitjen e partneritetit reciprok në mes tyre, por edhe me nxënësit që kanë.

Mënyra se si sillet prindi me fëmijët e tij reflekton pasqyrë edhe në fëmijët e tij, qoftë në sjellje, apo në suksesin e tyre. Nga prindërit e përkushtuar dalin rezultate të shkëlqyera në nxënës, prej së cilave përfiton jo vetëm familja, shkolla ku mësojnë ata nxënës, por e gjithë shoqëria. Ngatërresa e edukatës me të nxënësit shpeshherë merr konotacion të kundërt nga prindërit, duke menduar se parimore duhet të jenë vlerësimet numerike të fëmijëve të tyre, pa u angazhuar fare në përmirësimin e sjelljes së tyre fillimisht në fëmijët e tyre. Kjo i bën ata të mendojnë se të qenit autoritativ me fëmijët e tyre i përmirëson të dy aspektet: edukatën dhe të nxënësit të fëmijëve të tyre.

Tanimë, me mësimdhënien bashkëkohore, prindërit dhe nxënësit nuk janë objekte në procesin mësimor, por subjekte në procesin e mësimnxënies, si pjesë e rëndësishme e trekëndëshit didaktiko-mësimor, ku bëjnë pjesë edhe mësimdhënësit, e që së bashku mund t'ia dalin mbanë tejkalimit të sfidave që mund të shfaqen në procesin e mësimnxënies, çdoherë kur është e nevojshme për të intervenuar për ndryshime karshi inovacioneve të reja në arsim, apo vështirësive që mund të paraqiten te nxënësit në procesin e të nxënësve. E gjithë kjo arrihet me një komunikim të mirëfilltë ndërmjet mësimdhënësve dhe prindërve, i cili është i obligueshëm të bëhet në mes të dy faktorëve: prind-mësimdhënës.

Kontesti teorik

Bashkëpunimi i mirëfilltë ndërmjet prindërve dhe mësimdhënësve krijon vetëbesim dhe besim të ndërsjellë te njëri-tjetri, vetëpërgjegjësi dhe përgjegjësi ndaj njëri-tjetrit, respekt, tolerancë dhe mirëkuptim ndaj njëri-

tjetrit, gatishmëri për zgjidhje të favorshme për palët dhe kompromis. Përmes bashkëpunimit shkolla, mësuesit dhe prindërit arrijnë të flakin frikën, pasigurinë dhe paragjykimet ndaj njëri-tjetrit. Përmes bashkëpunimit, mësime të reja dhe prindërit arrijnë të jenë më objektivë në vlerësimin e situatave, në vlerësimin e të arriturave të nxënësve etj. Duke bashkëpunuar me njëri-tjetrin, mësime të reja dhe prindërit shtojnë kompetencën e tyre sociale dhe profesionale dhe kontribuojnë në procesin e zhvillimit dhe përparimit të arsimit. Me rëndësi është se prindërit duhet ta perceptojnë dhe vlerësojnë veten si faktorë, gjegjësisht persona të pazëvendësueshëm, sepse nga ana e fëmijëve të tyre perceptohen dhe vlerësohen si të tillë (më të rëndësishëm, më të dashur etj.).

Mësuesit, gjithashtu, duhet të perceptojnë dhe vlerësojnë veten si ekspertë, por jo të pazëvendësueshëm. Që të dy faktorët suksesin e punës së tyre edukativo-arsimore duhet ta shohin në bashkëpunim të ndërsjellë. Bashkëpunimi në mes të prindërve dhe mësuesve nuk duhet të trajtohet si çështje vullneti dhe gatishmëri e mësuesve dhe prindërve të motivuar për bashkëpunim, por si pjesë integrale e punës institucionale. (Musai, 1999).

Faktorët që ndikojnë në zhvillimin e një marrëdhënie efektive në aftësinë e të dyja palëve për njohuritë dhe aftësitë profesionale të mësuesve, për të ndërtuar marrëdhëniet optimale, janë:

- Njohuritë e mësuesve dhe të prindërve për fëmijët;
- Aftësitë e komunikimit të mësuesve dhe të prindërve;
- Pritshmëritë e mësuesve dhe të prindërve;
- Karakteristikat personale të mësuesve dhe të prindërve;
- Ndjenja e efikasitetit personal të mësuesve dhe të prindërve;
- Kuptimi i rolit të mësuesve dhe prindërve;
- Kultura dhe vlerat e mësuesve dhe prindërve.

Si prindërit, ashtu edhe mësuesit, duhet të mësojnë t'ua komunikojnë nevojat, apo kërkesat e tyre, njëri-tjetrit, përmes mënyrave efektive të komunikimit. Ata duhet të shprehin ndjenjat, emocionet, dëshirat në mënyrën e duhur. Fëmija duhet të ketë si në familje dhe në shkollë një mjedis

të sigurt, të qetë, edukues, në të gjithë komponentët e tij. Shpesh, që të rregullohen këto marrëdhënie, është e nevojshme të shfrytëzohen edhe burime të tjera, si: psikologët, punonjësit socialë, prindërit e fëmijëve të tjerë, kolegë të mësuesve, etj. Për mësuesit duhet të jetë e qartë se nuk ka prindër të mirë dhe prindër të këqij, por disa prindër dështojnë në përvetësimin dhe aplikimin e aftësive për të qenë prindër të mirë, që do të thotë: nuk arrijnë të njohin siç duhet nevojat emocionale të fëmijës, sikurse njohin dhe nevojat e tjera, e si rezultat nuk arrijnë as t'i plotësojnë këto nevoja. (Zylfiu, 2011).

Duke mos i njohur dot këto nevoja, prindërit e kanë të vështirë t'ua transmetojnë ato mësuesve të fëmijës. Ndonjëherë prindërit bëjnë përshkrime, apo përcaktime të papërshtatshme të përgjegjësive të tyre dhe të institucionit arsimor, në lidhje me fëmijët e tyre. Shpesh fajësohen të tjerët për gabimet e tyre, për neglizhencat, pakujdesitë dhe bëhet i vështirë kapërcimi i problemeve, apo vështirësive, duke u dëmtuar kështu marrëdhënia prind–mësues. Prindërit e kanë të vështirë të analizojnë dhe të marrin në konsideratë pasojat e mëvonshme të sjelljeve negative të fëmijët, pasi për ata fëmija është pasqyra e tyre, prandaj konfliktohen me mësuesin kur ato tregojnë për ndikimin që mund të kenë këto sjellje në jetën e mëvonshme të fëmijës. Te fëmijët disa probleme në sjelljen e tyre lindin edhe si rezultat i mospërshtatjes me ambientin fizik dhe psikologjik të shkollës. (Clay, 2005).

Në përgjithësi, prindërit presin të kenë një fëmijë dinamik, të motivuar, që është gjithmonë gati të përfshihet në eksperiencat e reja. Nëse atyre mësuesja ua zbulon të kundërtën, pra që kanë një fëmijë të ndrojtur, hezitues, që nuk ka dëshirë të përfshihet, ata mund ta vënë fëmijën nën një presion, duke i kërkuar të jetë ai që nuk mund të jetë në realitet dhe të ndërtojë një marrëdhënie joefektive me mësuesin. (Rexhepi, B., Veselaj, K. 2020).

METODOLOGJIA

Dizajni i hulumtimit

Ky hulumtim është i llojit sasior dhe cilësor, i realizuar në **4 shkolla qyteti dhe 1 në një fshat të qytetit të Gjilanit, në total prej 5 shkollash**. Qasja e tillë është bërë si rrjedhojë e pyetjeve hulumtuese në pyetësor. Modeli i tillë

ka pasur për qëllim të marrë mendimet e mësimeve nëpër shkollë, ku është realizuar hulumtimi lidhur me format dhe ndikimin e bashkëpunimit të prindërve në procesin e cilësisë së mësimnxënies kundrejt mësimdhënies bashkëkohore. Nga pyetjet e hapura kemi marrë të dhëna cilësore.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është të vihet në pah rëndësia që kanë prindërit në procesin e ngritjes së cilësisë së mësimnxënies në arsim, çdoherë kur ofrojnë bashkëpunim produktiv me mësimeve të fëmijëve të tyre, por dhe me instanca të tjera edukativo-arsimore.

Pyetjet e hulumtimit

Ndërlidhja e këtij hulumtimi ka të bëjë me bashkëpunimin produktiv dhe ndërhyrjen me ose pa vetëdije që mund ta bëjnë prindërit në procesin e vlerësimit të nxënësve, e që ndikon negativisht te aspekti i përmirësimit të cilësisë së të nxënësve në shkollë, prandaj pyetjet e këtij hulumtimi janë si në vijim:

- A i njohin mësimeve prindërit e nxënësve?
- Në çfarë forme bashkëpunojnë-kontaktojnë mësimeve me prindërit?
- Për cilat arsye interesohen më shumë prindërit për nxënësit?
- A këshillohen mësimeve me prindërit për aktivitete shkollore?
- A kanë presion mësimeve për vlerësimin e nxënësve?
- A flasin mësimeve me prindërit për orientimin profesional të nxënësve?
- A ndikojnë shoqëria dhe mediet në keqinterpretimin e rolit të prindërve?
- Sa po ndikojnë ndryshimet kurrikulare në bashkëpunimin me prindër?
- Çka presin në të ardhmen mësimeve me bashkëpunimin me prindër?

Popullacioni dhe mostra

Mostra e hulumtimit përfshin 50 mësimdhënës (prindër) të anketuar në secilën prej këtyre shkollave të përfshira në hulumtim, të ciklit 1-5. Kriter për përzgjedhje ka qenë përfshirja e 4 shkollave të qytetit dhe 1 në një fshat të komunës së Gjilanit.

Metodat dhe instrumentet e hulumtimit

Metoda deskriptive - duke përshkruar gjendjen aktuale që e kanë shkollat e hulumtuara lidhur me bashkëpunimin që e bëjnë me prindërit, se sa po ndikon në përmirësimin e cilësisë së të nxënësve.

Metoda statistikore - përmes së cilës kemi llogaritur rezultatet e nxjerra nga hulumtimi i realizuar në këto 5 shkolla.

Instrumentet: kemi përdorur pyetësorë për mësimdhënës, të cilët më parë i kemi pilotuar prej 10 pyetjeve, të njëjta për secilën shkollë.

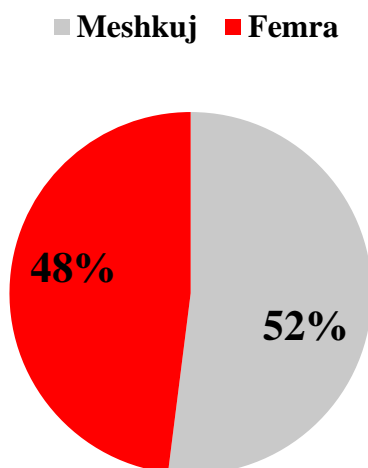
Procedura e mbledhjes së të dhënave

Analiza e këtyre të dhënave përfshin krahasimin e anketimit të mësimdhënësve marrë në këto shkolla, të llogaritur sipas të dhënave demografike, përvojës së punës, metodologjisë së punës, bashkëpunimit me prindër etj. Të dhënat janë përpunuar në programet Excel dhe SPSS.

REZULTATET E HULUMTIMIT DHE INTERPRETIMI I TYRE

Gjatë analizës së të dhënave, kemi krahasuar të gjitha opinionet e respondentëve mësimdhënës lidhur me pyetjet që i kemi pasur në pyetësor, me qëllim që t'i krahasojmë fillimisht shkollë me shkollë dhe më pastaj qytet me fshat, për të parë se si e perceptojnë rolin e prindërve në përmirësimin e cilësisë së të nxënësve kundrejt mësimdhënies bashkëkohore dhe se sa ka ndikuar mësimdhënësia bashkëkohore që të rritet produktiviteti i këtij bashkëpunimi, si dhe sa po ndikon ndërhyrja prej anës së prindërve në procesin e vlerësimit të nxënësve në shkollë.

Në hulumtim kanë qenë të përfshirë gjithsej 50 mësime, si në tabelën e mëposhtme, me ç' rast na jepet mundësia të kuptojmë edhe pjesëmarrjen e respondentëve sipas gjinisë dhe krahasimin e tyre për të gjitha shkollat pjesëmarrëse në hulumtim.



Grafiku nr. 1. Përqindja e respondentëve meshkuj dhe femra në hulumtim

Tabela .1. Numri i respondentëve meshkuj dhe femra nëpër shkollat e hulumtuara, sipas përqindjes, vlerës maksimale e minimale dhe mesatares aritmetike.

	N	Minimum	Maximum	Mean
Femra	5	1	7	4.80
Meshkuj	5	3	9	5.20

Nga të dhënat e sipërme shohim se pjesa dërmuese e të anketuarve kanë qenë të gjinisë mashkullore, në vlerë prej 52%, ndërsa pjesa tjetër e gjinisë femërore në vlerë prej 48%, vlera minimale e gjinisë femërore të anketuar

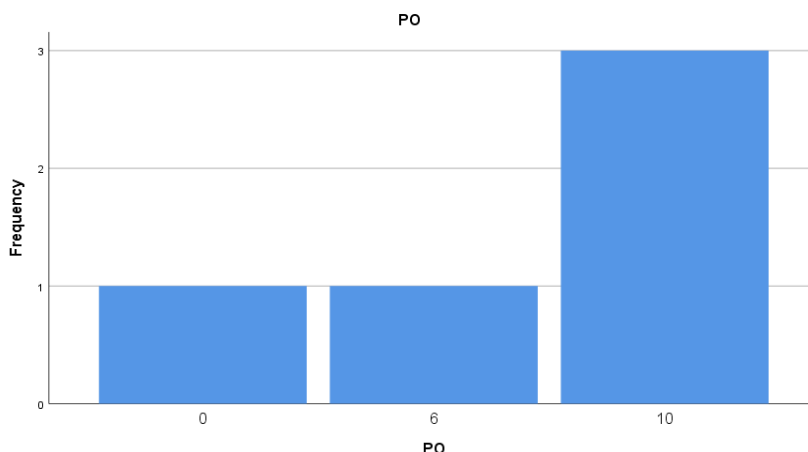
nëpër shkolla shohim se është 1, kurse e gjinisë mashkullore 3, ndërsa ajo maksimale e gjinisë femërore shohim se është 9. Mesatarja për gjininë femërore rezulton të jetë 4.80, ndërsa për gjininë mashkullore 5.20.

Në pyetjen e dytë, se a i njohin mësimdhënësit nxënësit, kemi marrë përgjigje se pjesa dërmuese e tyre i njohin, prej nga nënkuptojmë se bashkëpunimi është në nivel në këto shkolla me faktorin prind, siç mund ta shohim dhe nga grafiku dhe tabela e mëposhtme:

Tabela 2. Të dhënat e njohjes së prindërve sipas shkollave të hulumtuara.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PO	5	0	10	7.20	4.382
JO	5	0	4	.80	1.789

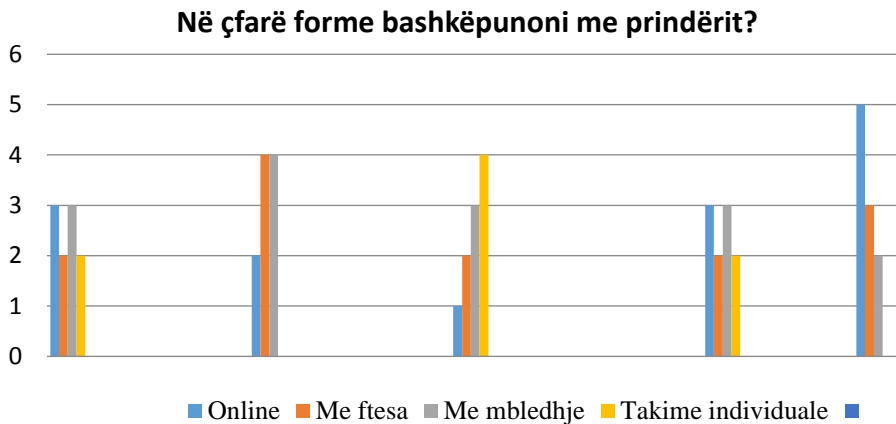
Nga të dhënat tabelare mund të shohim se vlera maksimale e njohjes së prindërve nga mësimdhënësit është 10, mesatarja aritmetike 7.20 dhe devijimi standard prej 4.382.



Grafiku nr. 2. Frekuenca e njohjes së prindërve nga mësimdhënësit.

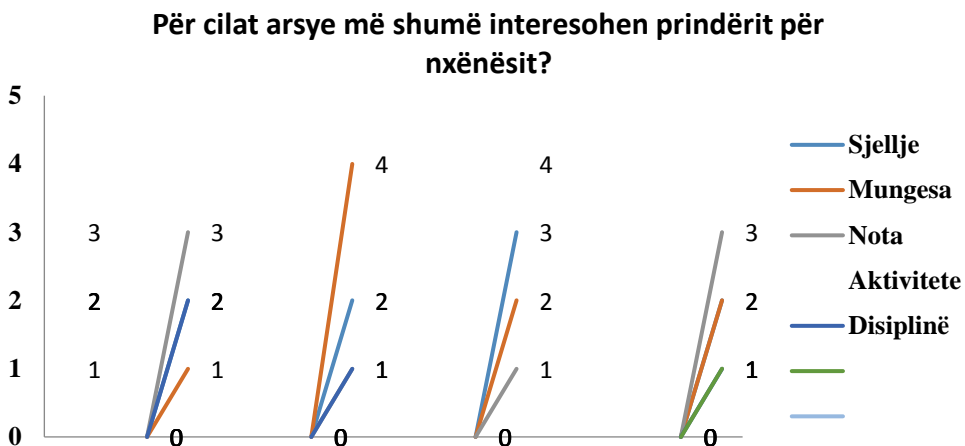
Në pyetjen se në çfarë forme bashkëpunojnë me prindërit mësimdhënësit, kemi marrë përgjigje të ndryshme, prej nga, siç mund të shohim nga

paraqitja grafike, më së shumti me mbledhje dhe nga kontaktet online, qoftë me telefon apo me e-mail.



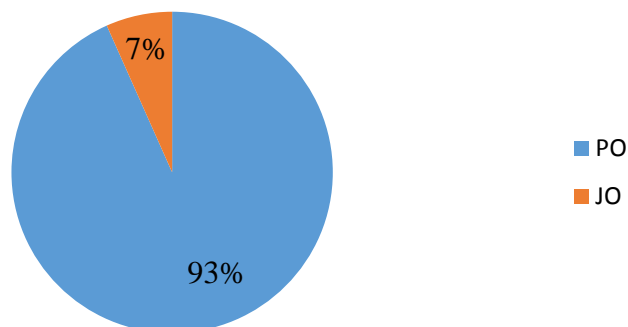
Grafiku nr. 3. Format e kontaktit-bashkëpunimit të mësimitdhënësve me prindër.

Në pyetjen se për cilat arsye interesohen prindërit më shumë, prej anës së mësimitdhënësve kemi marrë përgjigje të llojllojshme, të cilat më së shumti kanë të bëjnë me: sjelljen, mungesat, notat, aktivitetet dhe disiplinën në shkollë. Në vlerë të rangut më të lartë, siç shohim, më shumë interesohen për mungesat dhe për aktivitetet në shkollë.



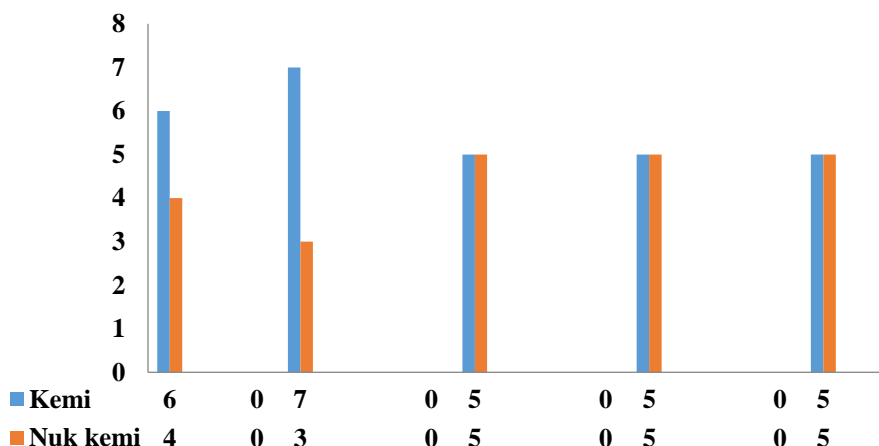
Grafiku nr. 4. Arsyet se për çka interesohen prindërit më shumë.

Në pyetjen se a këshillohen prindërit për ndonjë aktivitet shkollor shohim rezultatet se pjesa më e madhe këshillohen me ta, në vlerë prej 93%, kurse pjesë tjetër në vlerë prej 7% jo, si në diagramin e mëposhtëm.

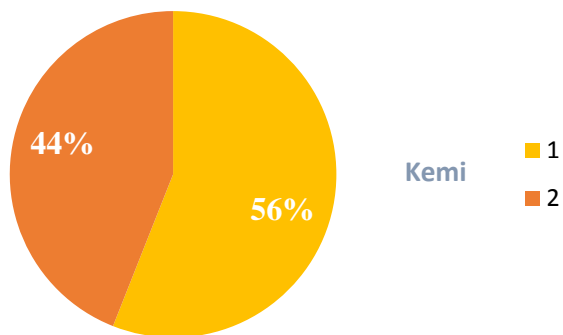


Grafiku nr. 5. Këshillimi i mësimdhënësve me prindër.

Në pyetjen se a kanë presion mësimdhënësit për vlerësimin e nxënësve kemi marrë po ashtu përgjigje të ndryshme në mes të shkollave, por kryesisht në vlerë të përqindjes pjesa më e madhe e tyre kanë presion dhe atë 56% prej tyre janë deklaruar se kanë presion, ndërsa 44% e tyre që nuk kanë presion. Të gjitha këto të dhëna mund t'i shohim në diagramet e mëposhtme:

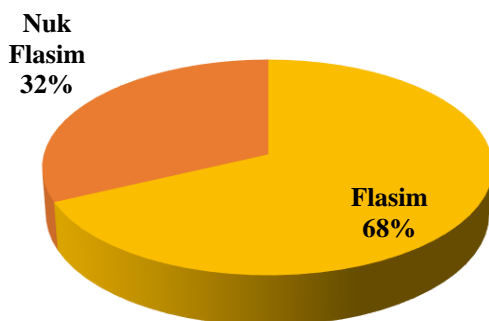
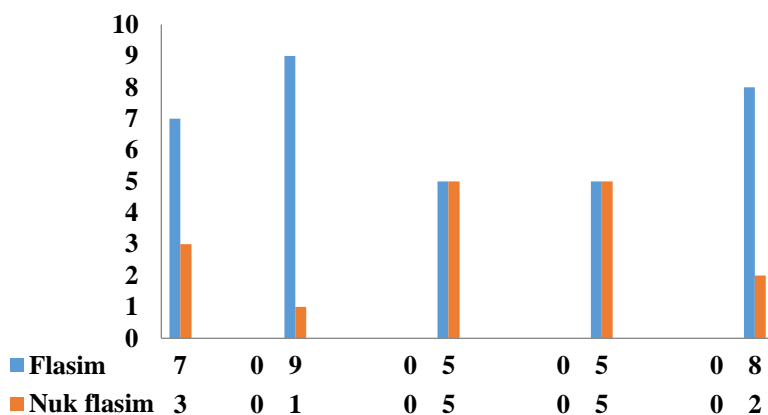


Grafiku nr. 6. Presioni i prindërve për vlerësimin e nxënësve mbi mësimdhënësit.



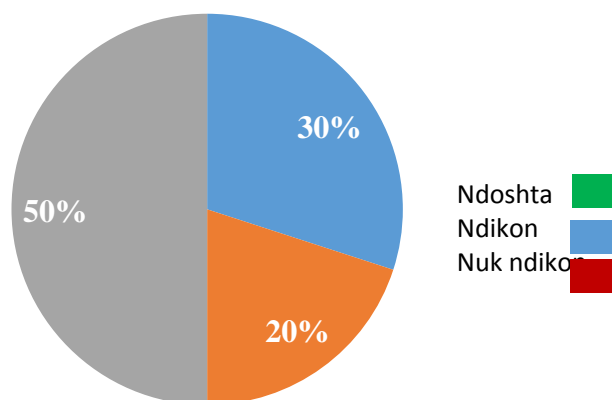
Grafiku nr. 7. Përqindja mbi presionin e vlerësimit të nxënësve.

Në pyetjen se a flasin mësimdhënësit me prindër për orientimin profesional të nxënësve morëm përgjigjet se 68% e tyre flasin dhe 32% nuk flasin fare.



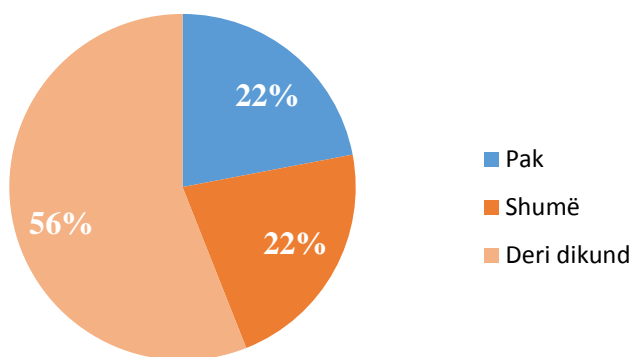
Grafiku nr. 8. Sa flasin mësime të ndikimit të prindërve për orientimin profesional të nxënësve.

Në pyetjen se a ndikon shoqëria dhe mediat në keqinterpretimin e rolit të prindërve, kemi gjetur rezultatet se pjesa më e madhe e mësime të ndikimit mendojnë që ndoshta ndikon, në vlerë prej 50 %, ndërsa pjesa tjetër 30% mendojnë se ndikon dhe pjesa prej 20% mendojnë se nuk ndikon.



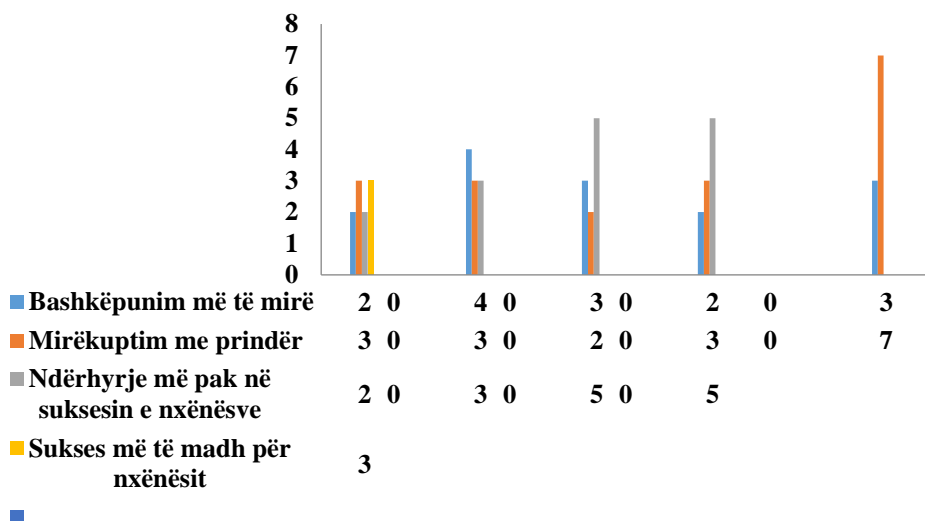
Grafiku nr. 9. Ndikimi i medieve në keqinterpretimin e rolit të prindërve.

Në pyetjen se sa po ndikojnë ndryshimet kurrikulare në bashkëpunimin me prindër kemi marrë po ashtu përgjigje të ndryshme, se 56% mendojnë se deri diku po, ndikojnë, 22% pak dhe 22% shumë, si në diagramin e mëposhtëm:

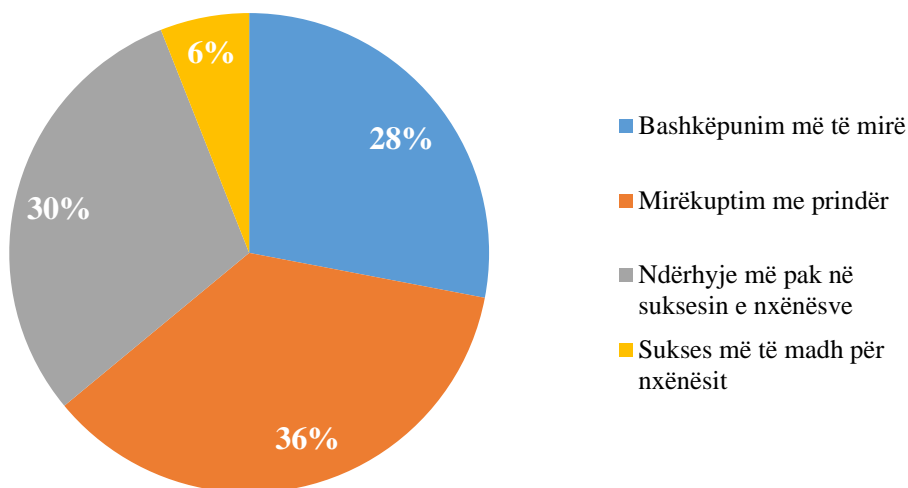


Grafiku nr. 10. Ndryshimet kurrikulare në bashkëpunimin me prindër.

Në pyetjen se çka presin mësimdhënësit në të ardhmen me bashkëpunimin me prindër, morëm po ashtu përgjigje të llojllojshme, si: bashkëpunim më të mirë, mirëkuptim me prindër, ndërhyrje më pak në suksesin e nxënësve dhe sukses më të madh për nxënësit, siç mund të vërehen në diagramin e mëposhtëm:



Grafiku nr. 11. Të priturat e bashkëpunimit me prindër në të ardhmen.



Grafiku nr. 12. Përqindja e të priturve të mësimdhënësve nga bashkëpunimi me prindër.

PËRFUNDIMET DHE REKOMANDIMET

Përfundime

Rezultatet e hulumtimit treguan se në shkollat e hulumtuara ka bashkëpunim me prindër rreth aspekteve të shumta, si: sjellje, nota, aktivitete e mungesa, por ka dhe ndërhyrje bukur të madhe në çështjen e vlerësimit të nxënësve, në vlerë prej 56%. Mënyrat më të mëdha të kontaktit-bashkëpunimit ishin përmes mbledhjeve dhe e-maileve - online. Kuptuam se mësimdhënësit flasin edhe për orientimin profesional të nxënësve me prindër, në vlerë prej 68%. Njëherësh kuptuam se me ndryshimet e fundit kurrikulare ka mësimdhënëës që mendojnë se kjo kurrikulë i bën prindërit të keqinterpretojnë rolin e tyre, që duhet pasur në shkollë, në vlerë prej 22%.

Se çka presin në të ardhmen mësimdhënësit me bashkëpunimin me prindër pamë se ata presin bashkëpunim më të mirë (28% prej tyre), mirëkuptim me prindër (36%), ndërhyrje më pak në suksesin e nxënësve (30%) dhe sukses më të madh për nxënësit (6%).

Rekomandime

Për të ardhur deri te ngritja e cilësisë në arsim, duhet marrë masa të menjëhershme, si në vijim:

- Veçmas shtimit të bashkëpunimit prind-mësimdhënëës, të shtohet dhe kontrollimi i këtij lloji të bashkëpunimit, prej instancave më të larta institucionale;
- Të rritet numri i trajnimeve dhe pjesë e tyre të jenë edhe mësimdhënësit dhe prindërit po ashtu;
- Të bëhen përpjekje të vetëdijesimit, jo ndërhyrës në vlerësimin e nxënësve, se më me rëndësi janë sjellja e dituria sesa një notë e mirë për nxënësit.

Referencat

- Dërvodeli, J.(2013). *Informimi dhe Orientimi Profesional*, Prishtinë, f .23.

- Fan, X.(2001). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis*, Hong Kong: Educational Psychology Review.
- Graham,S.(2005).*Communicating with Parents: Strategies for Teachers*, School Community Journal”, USA: *Journal ERIC: Department of Education*, Spr-Sum 2005, v15 f.117-129.
- Grolnick, W.(2003). *Parents Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional and Motivational Model*, Çeki: Children Development, 2003, f. 237-252.
- Haliti, Sh.(2007). *Në Kërkim të Pedagogjisë Reformuese*, Gjilan: Kurora, f. 45.
- Iljazi, A.,Rexhepi, B.(2015). *Roli i metodave dhe teknikave bashkëkohore në përsosjen e mësimdhënësve*, Konferenca e tretë Ndërkombëtare Shkencore e Fakultetit Filozofik, *Sfidat dhe Perspektiva e Arsimit Bashkëkohor*, 30-31 tetor, Tetovë, f. 215.
- Musai, B.(1999). *Psikologji Edukimi – zhvillimi, të nxënët, mësimdhënia*, Tiranë: Shtëpia Botuese dhe Shtypshkronja PEGI, f. 30.
- Rexhepi, B.,Veselaj, K. (2020), *Prindërimi dhe efektet e tij në mësimdhënien bashkëkohore*, Lena graf, Prishtinë, f. 35

ROLI I KURRIKULAVE TË ARSIMIT NË KOSOVË DHE RAJON NË ARRITJET E NXËNËSVE NË TESTIN PISA DHE CILËSINË E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR - ANALIZË KRAHASUESE

Gëzim Zeqiri, M.Sc.
Syracuse University alumni
Driton Zeqiri, Ph.D. cand.
Universiteti i Prishtinës “Hasan Prishtina”

Abstrakt

Programme for International Student Assessment (PISA) është një nga testet ndërkombëtare me anë të së cilit mund të krahasohen rezultatet e arritura ndër vite, si dhe të bëhen krahasime në mes të shteteve të ndryshme. Në këtë mënyrë, PISA mund të përdoret për të matur dhe krahasuar njohuritë e nxënësve në Matematikë, Shkencë dhe në të kuptuarit e leximit. Kosova ka filluar të marrë pjesë në këtë test që nga viti 2015, si dhe ka vijuar pjesëmarrjen në vitin 2018. Në vitin 2015, Kosova ishte renditur në vendin e 68-të në mesin e 70 shteteve pjesëmarrëse në këtë test. Ndërkaq, në vitin 2018, Kosova ishte renditur e 77-ta në mesin e 79 shteteve pjesëmarrëse, duke pasur rezultate edhe më të dobëta dhe rënie në renditje.

Duke përdorur të dhënat e Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) në lidhje me rezultatet e testit të PISA-s, synohet që të analizohet dhe ofrohet krahasimi në mes të indikatorëve të ndryshëm, sikurse performanca në Matematikë, Shkencë dhe në të lexuar, si dhe të bëhet ndërlidhja e tyre me kurrikulën ekzistuese. Me fjalë tjera, do të bëhet analizë e shkaqeve të arritjeve të dobëta që i ka pasur Kosova gjatë pjesëmarrjes në këtë test, përkatësisht ndikimin e kurrikulës në këto rezultate. Në anën tjetër, po ashtu synohet që të bëhet krahasimi i rezultateve të testit PISA në mes të Kosovës dhe të shteteve të rajonit: Shqipërisë, Maqedonisë së Veriut, Serbisë dhe Malit të Zi. Nga këto të gjetura, do të bëhet krahasimi i arritjeve të shteteve të lartpërmendura dhe do të shihet çfarë rezultatesh kanë dhënë kurrikulat ekzistuese që këto shtete i kanë përdorur me qëllim të përmirësimit të rezultateve të testit PISA.

Hulumtimi do të bëhet duke u bazuar në metodën kualitative të përdorimit të të dhënave sekondare në dispozicion: mbledhja e kurrikulave të publikuara nga shtetet e lartpërmendura, krahasimi i tyre për të gjetur ngjashmëritë dhe dallimet dhe për të parë se cili është korrelacioni midis përmbajtjes së kurrikulës dhe rezultatit në testin PISA. Në këtë mënyrë do të krahasohen indikatorët e performancës dhe përmbajtja e kurrikulave të shteteve respektive.

Hipoteza e hulumtimit që do të testohet është: Ekziston korrelacion direkt pozitiv ose negativ midis përmbajtjes së kurrikulës dhe rezultatit në testin PISA. Përpos burimeve të literaturës nga artikuj shkencorë të publikuar në revista ndërkombëtare të indeksuara, ky artikull bazohet në analizën e materialeve të publikuara nga OECD ku mund të gjenden të

dhënat në lidhje me arritjet e shteteve të lartpërmendura në testin PISA. Njëkohësisht, duke u bazuar në materialet e Ministrive të Arsimit të këtyre shteteve, do të bëhet analiza e kurrikulave dhe aspekteve të veçanta të cilat kanë ndikuar në rezultatet e testit.

Fjalët çelës: *PISA, edukim, kurrikulë, cilësi.*

HYRJE

Në vitin 2015, Kosova filloi pjesëmarrjen në testin Programme for International Student Assessment (PISA), duke hyrë kështu në konkurrencë në mesin e 72 shteteve, të cilat në po këtë vit kishin marrë pjesë në këtë test. Siç mund të vërehet nga rezultatet zyrtare të vitit 2015, nga 72 shtetet pjesëmarrëse në test, Kosova kishte arritur të renditet ndër shtetet me performancën më të dobët. Me gjithë rezultatet e dobëta në test, Kosova kishte vijuar të marrë pjesë edhe në vitin 2018 dhe ishte renditur në vendin e 77-të në mesin e 79 shteteve, të cilat kishin marrë pjesë në testin PISA.

Çka ka ndikuar që Kosova të arrijë rezultate të cilat nga shumëkush konsiderohen si të dobëta? Për t'u përgjigjur në këtë pyetje, do të bëhet një analizë e rezultateve të bëhet analiza e rezultateve të testit dhe krahasimi në mes të indikatorëve të ndryshëm, sikurse performanca në Matematikë, Shkencë dhe në të lexuar. Pastaj, do të bëhet ndërlidhja e këtyre indikatorëve me elementë të rëndësishëm të kurrikulës ekzistuese të Kosovës, si dhe do të bëhet krahasimi me përmbajtjen e kurrikulave të shteteve rajonale.

Rezultatet e testit PISA të Shqipërisë, Maqedonisë së Veriut, Serbisë dhe Malit të Zi, do të paraqiten në mënyrë të përmbledhur, duke përfshirë këtu edhe një përshkrim të shkurtër të kurrikulave përkatëse, me synimin që të bëhet krahasimi i tyre me arritjet e Kosovës. Në anën tjetër, po ashtu do të hulumtohet edhe aspekti i ndikimit të kurrikulave përkatëse të shteteve të lartpërmendura në arritjet në testin PISA.

Pra, qëllimi i artikullit është që përmes analizës së rezultateve të shumicës së shteteve të Ballkanit Perëndimor në testin PISA, të bëhet krahasimi i arritjes së nxënësve të këtyre shteteve, duke e ndërlidhur arritjet e tyre me përmbajtjen e kurrikulave të arsimit. Me fjalë tjera, artikulli synon që të analizojë se a ka ndërlidhje në mes të kurrikulave të arsimit me performancën në testin PISA, si dhe të krahasojë kurrikulat dhe arritjet e shteteve përkatëse në këtë test. Në këtë mënyrë, kurrikulat e arsimit, si dhe performanca e nxënësve në testin PISA, janë disa nga indikatorët kryesorë, të cilët na japin edhe një pasqyrë të rëndësishme në lidhje me nivelin e cilësisë së arsimit në disa nga shtetet e Ballkanit Perëndimor me të cilat përkufizohet Kosova.

Metodologjia

Hulumtimi është bërë duke përdorur metodën kualitative të përdorimit të të dhënave sekondare. Të dhënat janë mbledhur nga raportet zyrtare të OECD-së, pastaj nga kurrikulat e publikuara nga shtetet rajonale me të cilat përkufizohet Kosova, krahasimi i tyre për të gjetur ngjashmëritë dhe dallimet dhe për të parë se cili është korrelacioni midis përmbajtjes së kurrikulës dhe performancës së nxënësve në testin PISA. Kështu është bërë krahasimi i performancës së shteteve rajonale që kanë qenë pjesëmarrëse në këtë test dhe është analizuar përmbajtja e kurrikulave të tyre.

Njëkohësisht, duke u bazuar në materialet e Ministrive të Arsimit të këtyre shteteve, është bërë edhe analiza e kurrikulave dhe aspekteve të veçanta të cilat kanë ndikuar në rezultatet e testit. Në veçanti, për shkak të fokusit të theksuar dhe rëndësisë që PISA iu jep, është analizuar përmbajtja e kurrikulave në segmentet e leximit, matematikës dhe të shkencës.

Shtetet të cilat janë përzgjedhur në këtë artikull janë: Kosova, Shqipëria, Mali i Zi, Maqedonia dhe Serbia. Kjo përzgjedhje është bërë në bazë të përkufizimit gjeografik me Kosovën, e cila është fokusi i hulumtimit. Pra, janë zgjedhur shtetet fqinje të Kosovës, në mënyrë që edhe krahasimi të jetë më i arsyeshëm dhe më adekuat.

Testi PISA, si vlerësim ndërkombëtar i nxënësve të shumë shteteve të botës, ka qenë objekt studimi i këtij punimi. “Përafërsisht 540 000 nxënës e kanë përfunduar testin në vitin 2015, duke përfaqësuar rreth 29 milion 15-vjeçar në shkollat e 72 vendeve dhe ekonomive pjesëmarrëse” (OECD, 2018). Këto shifra vetëm sa janë shtuar edhe më tepër në testin e radhës. “600 000 nxënës që i përfaqësojnë rreth 32 milionë 15-vjeçar në shkollat e 79 vendeve dhe ekonomive pjesëmarrëse janë ulur në testin 2 orësh të PISA-s në vitin 2018” (OECD, 2019)

Në mesin e nxënësve, të cilët kanë marrë pjesë në këtë test, ka qenë edhe Kosova, e cila sipas të dhënave statistikore (Agjencia e Statistikave të Kosovës, 2020) ka gjithsej 329,589 nxënës në nivelin parauniversitar, përkatësisht 25,771 nxënës të klasës së 9-të, moshë kjo e cila më së shumti testohet në PISA.

Shqyrtim i literaturës

Rezultatet e testit PISA janë pasqyrë e të arriturave të nxënësve të shteteve të ndryshme të botës, gjë që mundëson edhe krahasimin e performancës së këtyre nxënësve në fusha të ndryshme kurrikulare, si dhe ndikon për cilësinë e arsimit të një shteti në tërësi. Pra, përmes një testi të tillë, nxënësit, mësimdhënësit, si dhe përpiluesit e Kurrikulave janë në proces vlerësimi njëkohësisht.

“PISA vlerëson deri në çfarë mase 15-vjeçarët kanë përvetësuar njohuritë dhe aftësitë kryesore, të cilat janë esenciale për pjesëmarrje të plotë në shoqëritë moderne” (OECD, 2018, f. 3). Prandaj, nxënësit 15 vjeç nuk testohen vetëm për njohuritë e klasës aktuale në të cilën mësojnë, por për tërë edukimin e tyre të deritashëm dhe për aftësimin e tyre për të qenë pjesë e shoqërisë së sotme.

“Vlerësimi jo vetëm që sigurohet nëse nxënësit mund të riprodhojnë njohuri; ai po ashtu hulumton se sa mirë mundën nxënësit të nxjerrin përfundime nga ato që i kanë mësuar dhe mund të zbatojnë njohuritë në rrethana jofamiljare, brenda dhe jashtë shkollës” (OECD, 2018, f. 3). Në këtë mënyrë, vlerësimi që iu bëhet nxënësve reflekton edhe përmbajtjen kurrikulare dhe mënyrën e zbatimit të kurrikulave lëndore, shkallën e përgatitjes dhe metodikën e mësimdhënësve, si dhe cilësinë e procesit mësimor në tërësi.

Në bazë të fokusit të caktuar në njërën nga fushat të cilat testohen, testi PISA i rangon vendet pjesëmarrëse duke i vlerësuar me një mesatare pikësh të arritura nga nxënësit e atyre vendeve. “Pyetësi i PISA 2015 ka qenë i fokusuar në shkencë, me lexim, matematikë dhe zgjidhje e përbashkët e problemeve si pjesë minore të vlerësimit (OECD, 2018, f. 3). Ndërkaq, leximi ka qenë subjekti kryesor i vlerësimit në PISA 2018 (OECD, 2019, f. 15).

Por, në çfarë mënyre kërkohen të vlerësohen njohuritë në lexim sipas PISA?

Sipas këtij testi, “njohuritë e leximit definoohen si të kuptuarit, përdorimi, vlerësimi, reflektimi dhe angazhimi në tekste, në mënyrë që të arrihen qëllimet e dikujt, të zhvillohet njohuria dhe potenciali dhe të marrë pjesë në shoqëri (OECD, 2019, f. 15). Me fjalë tjera, leximi nuk është thjesht kalim sipërfaqësor nëpër një tekst, por është shqyrtim i hollësishëm i tij, analizë, reflektim dhe përdorim i njohurive që mund të përfitohen nga ai tekst. Kjo mënyrë e këndvështrimit të të lexuarit duhet medoemos të përkohë me

përmbajtjen e Kurrikulave të një shteti, i cili pretendon të ketë rezultate të mira në testin PISA.

Por, kurrikula në shumë raste shihet si një syllabus apo një dokument, i cili jep udhëzime të përgjithshme për mësimdhënien. Përkundër kësaj, “kurrikula ekziston në tri nivele: ajo që planifikohet për nxënës, ajo që ju servohet nxënësve dhe ajo që nxënësit e përjetojnë” (Prideaux, 2003). Pra, kurrikula si procedurë që fillon nga qartësimi i qëllimit e përpiluesve të saj dhe planifikimi për ta përpiluar, e që merret me të gjitha proceset që ndodhin deri te faza e rezultateve apo performancës së nxënësve, është një proces shumë kompleks dhe delikat.

Pra, performanca e nxënësve është e lidhur ngushtë me kurrikulën e arsimit, por gjithashtu edhe me aftësitë dhe njohuritë e mësimdhënësve. “Mësuesit kanë nevojë për njohuri të forta të lëndës, por po ashtu duhet të zhvillojnë njohuritë e tyre pedagogjike dhe njohuritë mbi përmbajtjen pedagogjike – e që është njohuria se si të japin mësim për përmbajtjen (Shulman, 1986)”. (As cited in. Davis, 2005). Me fjalë tjera, mësimdhënësit duhet të përditësojnë njohuritë e tyre, si dhe të punojnë shumë në zhvillimin e metodave të mësimdhënies e të menaxhimit të klasës. “Në shumë mënyra, promovimi i të mësuarit tek mësimdhënësve është edhe më kompleks sesa promovimi i mësuarit të nxënësve” (Davis, 2005) . Prandaj, përfshirja e këtyre çështjeve në kurrikulat universitare për mësimdhënësit, si dhe në kurrikulat për arsimin parauniversitar është më se e nevojshme.

Ndërlidhja e kurrikulave me rezultatet e testit PISA

Kurrikula dhe testi PISA – rasti i Kosovës

Rëndësia e testeve ndërkombëtare sikurse testi PISA është mjaft e madhe në arsimin e shteteve pjesëmarrëse. “Testet ndërkombëtare dhe kombëtare, si Testi i Arritshmërisë pas shkollimit të obligueshëm, Provimi Shtetëror i Maturës apo PISA, shihen si instrumente të rëndësishme për sigurimin e cilësisë, pasi ofrojnë informacion sistematik për anomalitë e sistemit dhe kurrikulës dhe, si të tilla, mund të shfrytëzohen për ndërmarrjen e hapave drejt evitimit të tyre.” (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2016).

PISA, në të cilën Kosova mori pjesë për herë të parë në vitin 2015, përpos që ka qenë një test, i cili ka pasur efekte në krahasimin me shtetet tjera

rajonale dhe më gjerë, po ashtu ka ndikuar në matjen e performancës së brendshme, duke vënë themelet e vetëvlerësimit për sa i përket cilësisë së arsimit brenda vendit. “Padyshim se rezultatet e testit PISA 2015 vetëm sa e kanë konfirmuar bindjen për cilësinë e pamjaftueshme të shkollimit në Kosovë” (Komuna e Prishtinës , 2017).

Një situatë e tillë në arsimin e Kosovës është krijuar nga ndikimi i shumë faktorëve, ndër të cilët do të mund të veçoheshin: “mungesa e planifikimit dhe e përgatitjes së mirëfilltë për mësim nga ana e mësimitdhënësve, pamundësia për zbatimin në mësim të teknikave e strategjive të reja të mësuara në programe aftësimi, rezistenca e një numri të mësimitdhënësve për t’u aftësuar për kurrikulat e reja, ambientimi i mësimitdhënësve në zonën e komoditetit, si dhe mungesa e një sistemi të llogaridhënies në sektorin e arsimit në përgjithësi” (Komuna e Prishtinës , 2017).

“Korniza e Kurrikulës së Kosovës (2011), e bazuar në kompetenca, ka sjellë risi të konsiderueshme në arsimin parauniversitar të Kosovës. Pos përparësive të dukshme, krahasuar me kurrikulën e mëparshme, të bazuar në përmbajtje (përqendrimi në nxënësin, qasja e integruar dhe zbatimi i gjuhës angleze prej klasës së parë), kurrikula e re ka sjellë edhe sfida të mëdha para mësimitdhënësve, prindërve dhe udhëheqjes arsimore në përgjithësi” (Komuna e Prishtinës , 2017).

Në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, të publikuar në vitin 2016, janë theksuar disa nga kompetencat, të cilat nxënësit e arsimit parauniversitar duhet t’i përvetësojnë. Këto kompetenca janë:

- Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit;
- Kompetenca e të menduarit;
- Kompetenca e të mësuarit;
- Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis;
- Kompetenca personale;
- Kompetenca qytetare, (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2016).

Është interesant që, me disa ndryshime minore, të gjitha këto kompetenca gjenden edhe në draft Kornizën Kurrikulare (Ministri i Arsimit dhe Sportit, 2014) të Shqipërisë.

Duke pasur parasysh që testi PISA përqendrohet kryesisht në të lexuarit, matematikë dhe në shkencë, Korniza e Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës mund të përdoret shumë mirë me qëllim të ngritjes së performancës së nxënësve të Kosovës, sepse kompetencat të cilat i parashihet të zhvillohen kjo kornizë përkohë mjaft mirë me fushat në të cilat përqendrohet testi PISA. Për shembull, një nga aspektet më të rëndësishme të Kornizës Kurrikulare është “Kompetenca e të mësuarit” ku parashihet: “zotërimi i mirëfilltë i leximit, i shkrimit, i matematikës, i shkencës, i teknologjisë së informacionit e komunikimeve” (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2016).

Përpos kësaj, komunikimi si një “proces i ndarjes së informatave dhe ideve” (Zeqiri, 2020), është përfshirë në njërin nga këto 6 kompetenca, të cilat synohen të zhvillohen te nxënësit e Kosovës. Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit përputhet tërësisht me fokusimin e testit PISA në lexim, gjë që do të duhej të ishte reflektuar edhe në rezultatet e nxënësve. Prandaj, mund të thuhet që performanca e dobët në këtë test nuk ka të bëjë drejtpërdrejt vetëm me përmbajtjen e Kornizës Kurrikulare të Kosovës, por ndërlidhet me faktorë tjerë të cilët do të analizohen në vijim të artikullit.

Përpos Kornizës Kurrikulare të Kosovës, në Kurrikulat Lëndore/ Programet Mësimore po ashtu janë përfshirë të tri fushat në të cilat përqendrohet testi PISA. Konkretisht, në Kurrikulën Lëndore për Klasën e 9-të, të publikuar së fundmi në vitin 2020, në mes tjerash janë përfshirë Fushat Kurrikulare: Gjuhët dhe Komunikimi, Matematika dhe Shkencat e Natyrës. Në këtë dokument janë dhënë bërë një përshkrim i përgjithshëm i temave të Kurrikulën Bërthamë për Arsimin e Mesëm të Ulët, pastaj janë dhënë udhëzime të shkurta metodologjike, udhëzime për vlerësimin e nxënësve, e kështu me radhë.

Sipas kësaj kurrikule lëndore, “mësimdhënësit/et duhet të ndërlidhin mësimdhënien me punën dhe jetën e përditshme të nxënësve, për t’u mundësuar që të kuptojnë drejt marrëdhënien e tyre me mjedisin natyror dhe me mjedisin e krijuar nga njeriu“ (Ministria e Arsimit dhe Shkencës, 2020). Pra, në këtë mënyrë janë nxitur të menduarit kritik, kreativiteti, analiza,

krahasimi e kështu me radhë, duke bërë një përafrim me përmbajtjen e testit PISA.

Në anën tjetër, MASHT-i po ashtu ka përpiluar edhe Kurrikulën Bërthamë të arsimit të mesëm të ulët të Kosovës, e cila përkon me moshën e nxënësve të cilët i nënshtrohen testit PISA. Ky dokument parasheh që në fushën e të lexuarit të zhvillohen aftësitë sikurse:

“përdorimin funksional dhe efektiv të gjuhës, thellimin e aftësive për lexim - shkrim, pasurimin e fjalorit, zhvillimin e shkathtësive gjuhësore, të kuptuarit përmes dëgjimit, të folurit në funksion të dhënies dhe marrjes së informacionit, lexim-kuptimin, të shkruarit sipas modeleve të dhëna, dallimin e elementeve të veçanta letrare e joletrare, njohjen dhe zgjerimin e formave të sistemit gjuhësor (fonetikë, morfologji, sintaksë), zhvillimin e shkathtësive të të shprehurit nëpërmjet mjeteve të ndryshme audio-vizuale; përdorimin e TIK-ut, formimin e përgjithshëm gjuhësor, letrar, kulturor dhe jetësor”. (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe e Teknologjisë, 2016)

Për më tepër, me qëllim të fillimit të zbatimit të Kurrikulës së Re, Komuna e Prishtinës ka hartuar Strategjinë e cila në përmbajtjen e saj, mes tjerash, synon që “Aftësimi i mësimdhënësve dhe i nxënësve për vlerësimet e standardizuara (testet e jashtme, matura, PISA, e tjera)” (Komuna e Prishtinës , 2017) të bëhet në kuadër të pilotimit dhe zbatimit të kësaj kurrikule të re.

Pra, me gjithë përmbajtjen e përshtatshme të dokumenteve të hartuara nga MASHT-i, performanca e nxënësve në testin PISA varet, në mes tjerash, edhe nga orientimi që Kurrikula i jep arsimit të një vendi, procedurave të cilat duhet të ndiqen për zbatimin e tyre, shkathtësive të mësimdhënësve dhe udhëzimeve të cilat ata i marrin për të arritur objektivat e kurrikulave, kushteve të punës në klasë, e kështu me radhë.

Por, pa dyshim që zhvillimi i kompetencave të caktuara të cilave iu jep prioritet Kurrikula, ka ndikim edhe në nivelin e cilësisë së arsimit dhe të rezultateve të procesit të të mësuarit. Në këtë kontekst, duhet pasur parasysh që përpilimi, ndryshimi dhe jetësimi i Kurrikulës është proces mjaft i gjatë dhe kompleks, ashtu që nevojitet përkushtim i veçantë dhe afatgjatë për të arritur deri te përmirësimi i performancës së nxënësve në teste të ndryshme ndërkombëtare.

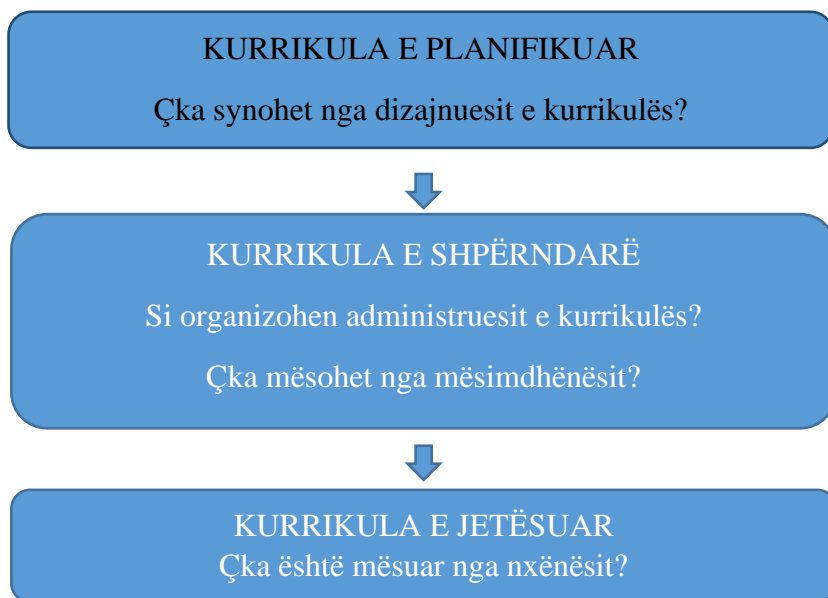


Figura 1. Nivelet e Kurrikulës (Prideaux, 2003).

Në kontekstin e kërkimit të arsyeve të mospërmirësimit të performancës së Kosovës, “ekspertët e arsimit konsiderojnë se rezultatet e testit PISA 2018 kanë qenë të pritshme dhe reale, sepse sipas tyre nuk ka pasur ndonjë ndërhyrje të veçantë për përmirësimin e cilësisë së arsimit” (Shefkiu, 2019). Sipas ekspertit të arsimit Jusuf Thaqi, “këto rezultate nuk duhen assesi të lidhen me një institucion apo individ, këto janë rezultat i komplet punës në sistemin e arsimit që nga paslufta deri më sot, që i bie se të gjithë janë fajtorë për këtë gjendje, të gjithë ministrat e deritanishëm, qeveritë e deritanishme, gjithë mësimdhënësit e drejtorët e shkollave pa përjashtim”, tha Thaqi.” (Baliu, 2016). Ndërkaq, sipas ekspertit të arsimit Dukagjin Pupovci, në Kosovë duhet t’i kushtohet vëmendje e veçantë ngritjes së cilësisë së arsimit përmes fokusimit te leximi. Sipas Pupovcit, “testi PISA që dy herë është duke na treguar se në fushën e leximit duhet bërë përmirësime, duke filluar nga klasa e parë dhe jo dy javë para mbajtjes së testit, sepse leximi ndërlidhet me të gjitha fushat” (Shefkiu, 2019).

Por, pavarësisht performancës së dobët të nxënësve të Kosovës në këtë test, ky është një rast i jashtëzakonshëm i mundësisë së krahasimit me shtetet tjera të botës dhe i vetëdijesimit për nivelin aktual të cilësisë së arsimit.

Prandaj, “pjesëmarrja e mëtutjeshme në PISA dhe analizat e mirëfillta, si dhe interpretimi i rezultateve të testit në ndërlidhje me faktorët e tjerë socialë, ekonomikë dhe arsimorë, do të jetë, pa dyshim, një nxitje për hartuesit e politikave arsimore që t’i marrin të gjitha hapat e duhur për përmirësimin e cilësisë në sistemin e arsimit parauniversitar.” (Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë, 2016).

Kurrikula dhe testi PISA – rasti i shteteve fqinje të Kosovës

Shqipëria

Siç do të mund të shohim edhe te paraqitja e rezultateve në trendin mesatar të ndryshimit të performancës së shteteve të Ballkanit Perëndimor, Shqipëria ka pasur lëvizje pozitive në performancën e nxënësve që nga pjesëmarrja e saj e parë në PISA me komponentin i leximit në vitin 2000, përkatësisht pjesëmarrja e saj e plotë në vitin 2009. “Në Shqipëri, performanca mesatare është përmirësuar nga niveli i ulët fillestar, në të gjitha subjektet (lexim, matematikë dhe shkencë)” (F. Avvisati; A. Echazarra; P. Givord; M. Schwabe, 2019).

Vlen të theksohet që, në rast se përjashtohet faktori kohor, Shqipëria ka pasur rezultate të ngjashme me Kosovën sipas pjesëmarrjes së parë në testin PISA. Në pjesëmarrjen e parë (2000), Shqipëria kishte shënuar mesatarisht 349 pikë në Lexim, ndërkaq Kosova kishte shënuar mesataren prej 347 pikë në po të njëjtën fushë (viti 2015).

Në Shqipëri, reforma në arsim dhe ndryshimet e dokumenteve të cilat kanë të bëjnë me kurrikula janë të vazhdueshme dhe shumë të shpejta, gjë që shpesh krijon paqartësi dhe konfuzion. Për shembull, “Plani mësimor nuk përputhet si duhet me synimet e përshkruara në Strategjinë e Arsimit 2004-2015” (Ministri i Arsimit dhe Sportit, 2014). Pra, ndryshime të tilla të dokumenteve që ndërlidhen me kurrikula shpesh janë bërë nga viti në vit, madje disa nga propozimet kanë mbetur vetëm draft-projekte dhe nuk janë miratuar fare, me gjithë punën e gjatë për hartimin e tyre. Po ashtu, “në kurrikulën e arsimit bazë, programet janë të mbingarkuara dhe nuk përshtaten me nivelin e zhvillimit të nxënësve.” (Ministri i Arsimit dhe Sportit, 2014). Përveç kësaj, problematikë serioze mbetet edhe çështja e gjithëpërfshirjes dhe grupeve të marginalizuara. “Në Shqipëri, nxënësit e

privilegjuar në aspektin socio-ekonomik kanë performuar më mirë sesa nxënësit në disavantazh në lexim me 61 pikë në PISA 2018” (F. Avvisati; A. Echazarra; P. Givord; M. Schwabe, 2019). Prandaj, adresimi sa më i shpejtë i kësaj çështje do të mund të rriste edhe mesataren e pikëve të Shqipërisë në testin e ardhshëm PISA në tërësi.

Me gjithë vështirësitë dhe sfidat e mësipërme, një aspekt që mund të vlerësohet në mënyrë pozitive është shkalla relativisht e gjerë e autonomisë së shkollave, gjë që iu jep personelit shkollor mundësinë e vetorganizimit dhe kompetenca më të gjera. Në Shqipëri, “kurrikula është e strukturuar në kurrikulën bërthamë dhe atë me zgjedhje (kurrikula në bazë shkolle) dhe është e organizuar sipas lëndëve” (Ministri i Arsimit dhe Sportit, 2014). Me këtë rast, sipas organizimit të decentralizuar të arsimit të Shqipërisë, “shkolla harton dhe menaxhon kurrikulën me zgjedhje, që zë rreth 15% të kurrikulës shkollore, duke u bazuar në interesat dhe prirjet e nxënësve si dhe në mundësitë e vetë shkollës” (Ministri i Arsimit dhe Sportit, 2014).

Po ashtu, njësoj sikurse edhe Kurrikula e Kosovës, po ashtu edhe Korniza Kurrikulare e Shqipërisë është orientuar në kompetenca, të cilat janë identike me ato të Kosovës.

Serbia

Megjithëse Serbia ka pasur rezultate më të mira sesa disa nga shtetet rajonale të Ballkanit Perëndimor për sa i përket performancës së nxënësve në testin PISA, këto rezultate janë në nivelin nën mesatar në krahasim me shtetet e OECD-së. Performanca relativisht e mirë në këtë test mund të analizohet duke hulumtuar kurrikulat arsimore, si dhe politikat arsimore të Serbisë.

Është interesant që Serbia ka një shkallë më të gjerë të decentralizimit të kompetencave në arsim, duke mos u atribuar të gjitha kompetencat vetëm Ministrisë së Arsimit. Për këtë, kompetenca kryesore për kurrikulat e shtetit, i është dhënë një agjencie të specializuar të edukimit, që quhet Instituti i Përmirësimit të Edukimit. Ky institut ka një rol shumë të rëndësishëm në reformat e arsimit në Serbi, si dhe “është përgjegjëse për zhvillimin e kurrikulave, sigurimin e cilësisë së teksteve shkollore dhe për koordinimin e zhvillimit profesional të mësimitdhënësve, drejtorëve të shkollave dhe të stafit profesional (mbështetës)” (OECD, 2020).

Maqedonia

Në vitin e parë të pjesëmarrjes së Maqedonisë në testin PISA në vitin 2000, fillimisht nxënësit e këtij shteti kishin arritur 373 pikë mesatare, ndërsa deri në pjesëmarrjen e radhës në vitin 2015 kishin pësuar një rënie ku ishin shënuar vetëm 352 pikë mesatare.

Pjesërisht, kjo mund të ketë ndodhur për shkak të një “versioni të adaptuar të kurrikulës që ishte prezantuar nga viti shkollor 2014/2015” (Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, 2018), e që mbase kishte krijuar gjendje të re dhe konfuzion në zbatimin e kësaj kurrikule.

Megjithatë, “nxënësit e Republikës së Maqedonisë janë përmirësuar dukshëm në të tri subjektet që nga 2015” (F. Avvisati; A. Echazarra; P. Givord; M. Schwabe, 2019). Kështu, në vitin 2018 kishin arritur në 393 pikë mesatare në lexim, duke tejkaluar edhe rezultatin e parë të tyre në vitin 2000.

Në anën tjetër, në mesin e shumë problemeve me të cilat ballafaqohet Maqedonia e Veriut në arsim, nga ato më të dukshmet është krijimi i një mjedisi inkluziv për nxënësit e të gjitha etnive dhe grupeve të tjera shoqërore. “Në shkollat shumëgjuhësore, nxënësit janë të ndarë sipas linjës së gjuhës...edukimi multikulturor/ndërkulturor është pamjaftueshëm i reflektuar në kurrikula dhe aktivitete ekstrakurrikulare, si dhe në disa nga tekstet mësimore” (Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia, 2018). Kjo ka ndikim të rëndësishëm edhe në performancën e nxënësve të Maqedonisë së Veriut, sepse grupet e marginalizuara dhe ndasitë etnike në shkolla reflektojnë edhe në cilësinë e arsimit që iu ofrohet nxënësve, si dhe në rezultatin e testit PISA në tërësi.

Po ashtu, “shkollat e Maqedonisë së Veriut kanë mjaft pak autonomi në kurrikula” (OECD , 2019). Shumica e kompetencave për arsimin parauniversitar i takon Ministrisë së Arsimit, ndërsa disa nga kompetencat iu janë dhënë edhe Komunave, ndërsa shkollat mbeten ende të varura nga instruksionet që iu vinë nga lart.

Në vitin 2018, Maqedonia e Veriut ka lansuar edhe një Strategji Gjithëpërfshirëse për Arsimin 2018-25, e cila, ndër të tjera objektiva, synon që të “reformojë kurrikulën dhe programet për arsimin e obligueshëm për të ngritur rëndësinë dhe atraktivitetin e tyre, ta renditë atë më mirë me fazat e zhvillimit të nxënësve dhe të fokusohet më shumë në rezultate të mësimit” (OECD , 2019).

Mali i Zi

Në Malin e Zi, me qëllim të ngritjes së cilësisë së arsimit dhe të përafrimit me politikat e Bashkimit Evropian, janë ndërmarrë reforma të konsiderueshme në arsim. Ky adaptim i ligjeve ka për qëllim harmonizimin e tyre me legjislacionin evropian, ndërkaq përgjegjëse për këtë është Ministria e Edukimit dhe e Sportit. Kjo ministri është përgjegjëse edhe për “kurrikula dhe dokumente tjera, plane dhe programe, zhvillimin e edukimit dhe financimin e tij” (Unesco - IBE, 2011). Pra, në Malin e Zi ekziston një sistem mjaft i centralizuar i arsimit, ku shumicën e përgjegjësive i mban Ministria e Edukimit dhe e Sportit të këtij shteti.

Rezultatet e studimit

Të dhënat e përfituara nga rezultatet e 15-vjeçarëve të Kosovës dhe të rajonit janë nxjerrë nga të publikimet zyrtare të bëra nga OECD. Në pjesën e parë të analizës së këtyre të dhënave është bërë paraqitja e rezultateve nga viti 2015. Ndërsa, pastaj është analizuar dhe krahasuar performanca e nxënësve gjatë këtij viti, si dhe është bërë analiza e trendit të ndryshimit mesatar përgjatë 3 viteve të kaluara. Me këtë rast duhet të qartësohet që disa nga shtetet në të cilat jemi fokusuar nuk kanë marrë pjesë në testin PISA përpara 3 vjetësh, pra në vitin 2012, për çka mungojnë të dhënat e tyre në analizën e trendit të ndryshimit mesatar. Në tabelën e mëposhtme janë paraqitur të dhënat për renditjen e shteteve të rajonit duke u bazuar në performancën e tyre në testet e vitit 2015, që prej kur Kosova ka qenë pjesëmarrëse në testin PISA. Siç mund të shihet në tabelë, Kosova është shteti me performancën më të dobët në mesin e shteteve të përfshira në këtë analizë.

PISA 2015 (Gjithsej 70 shtete pjesëmarrëse)		
1.	Shqipëria	51
2.	Mali i Zi	59
3.	Maqedonia	67
4.	Kosova	68
5.	Serbia	x

Tabela 1. Renditja e Kosovës dhe rajonit në bazë të performancës së përgjithshme në testin PISA 2015 (OECD, 2018).

Performanca në testin Pisa 2015

Në rastin e testit të vitit 2015, fokusi i testit PISA ka qenë në **Shkenca**, ndërsa Leximi, Zgjidhja e përbashkët e problemeve dhe Matematika janë përfshirë sikur fusha dytësore të testimit. Prandaj, edhe renditja e shteteve pjesëmarrëse është bazuar në performancën e nxënësve 15 vjeçar në lëndët e shkencave. Në këtë mënyrë, pavarësisht që Kosova kishte performancë paksa më pozitive në fushën e Të lexuarit, duke tejkaluar edhe Maqedoninë, Tunizinë dhe me pikë të njëjta me Libanin, kjo nuk ka pasur ndikim në renditje pasi që fokusi i testit PISA të këtij viti nuk ishte Të lexuarit. Në të kundërtën, po të ishte fokusi te kjo fushë, Kosova do të mund të renditej në vendin e 64, duke e lënë Maqedoninë më poshtë në renditje.

	Shkencë	Lexim	Matematikë
OECD	493	493	490
Kosova	378	347	362
Shqipëria	427	405	413
Mali i Zi	411	427	418
Maqedonia	384	352	371
Serbia	m	m	m

Tabela 2. Performanca e nxënësve të Kosovës dhe rajonit në shkencë, lexim dhe matematikë në vitin 2015

Pra, sipas të dhënave të prezantuara në tabelën e mësipërme, Kosova dhe të gjitha shtetet fqinje të saj (përfshijto Serbinë, e cila nuk kishte marrë pjesë në këtë vit) janë mjaft mbresa renditjes së tyre në krahasim me performancën e nxënësve nga shtetet anëtare të OECD-së. Në mesin e shteteve fqinje të Kosovës, në Shkenca më së miri kanë performuar nxënësit nga Shqipëria, me 427 pikë mesatare, duke u pasuar nga Mali i Zi, Maqedonia dhe në fund ka mbetur Kosova, me vetëm 378 pikë mesatare. Ndërkaq, në fushën e leximit më së miri kanë performuar nxënësit e Malit të Zi, me 427 pikë, ndërsa në vendin e fundit përsëri ka ngelur Kosova, me 347 pikë mesatare. Dhe, në fushën e Matematikës rezultatet më të mira i kanë arritur nxënësit e Malit të Zi, me 418 pikë, kurse rezultatet më të dobëta i ka pasur Kosova, me 362 pikë. Këto rezultate janë paraqitur në formë grafike për fushën e Shkencave – e cila është marrë për bazë në këtë vit të testit PISA.

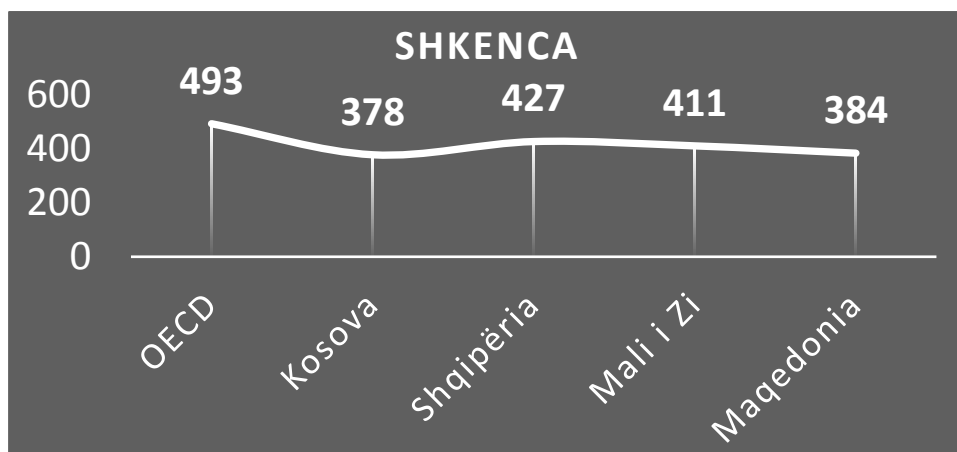


Figura 2. Performanca ne shkence

Pra, në këtë vit më së miri ishte renditur Shqipëria, duke zënë vend në pozitën e 51-të në mesin e 70 shteteve pjesëmarrëse. Ky rezultat pasohet me atë të Malit të Zi i cili ishte renditur në vendin e 59-të. Ndërkaq, Kosova dhe Maqedonia kishin pasur performancë më të dobët, duke u renditur në vendin e 68 dhe 69-të. Vlen të theksohet që në këtë vit, Serbia nuk kishte marrë pjesë fare në testin PISA.

Trendi i ndryshimit të performancës në testin PISA 2015

Nga rezultatet e paraqitura nga OECD në vitin 2015 është bërë edhe matja e trendit të performancës në shkencë, lexim dhe në matematikë. Në këtë kontekst, trendi i ndryshimit për Shqipërinë dhe Malin e Zi gjatë tre viteve, 2012 – 2015, është si vijon:

	Shkencë	Lexim	Matematikë
OECD	-1	-1	-1
Shqipëria	+ 18	+ 10	+ 18
Mali i Zi	+ 1	+ 10	+ 6

Tabela 3. Trendi i ndryshimit krahasuar me 3 vjet më parë

Pra, siç shihet, Shqipëria ka pasur një ngritje të performancës në të gjitha fushat, duke e tejkaluar Malin e Zi, i cili po ashtu kishte pasur progres. Ndërkaq, shtetet e OECD-së kanë pasur rënie të lehtë në trendin e ndryshimit 3-vjeçar, por që mbetet stabil dhe në një nivel më të lartë sesa shtetet e Ballkanit Perëndimor. Ndërkaq, për shtetet tjera sikurse Kosova, Maqedonia dhe Serbia, nuk ka të dhëna për shkak të mospjesëmarrjes së mëhershme në këtë test.

PERFORMANCA NË TESTIN PISA 2018

Në organizimin e radhës të testit PISA në vitin 2018, fokusi i testit ishte në të lexuarit, sipas së cilës fushë edhe është bërë renditja e shteteve pjesëmarrëse. Pozita e Kosovës kishte qenë e ngjashme, pra me performancë që mund të konsiderohet mjaft e dobët, duke u renditur në vendin e 77-të në mesin e 79 vendeve pjesëmarrëse.

Renditja në bazë të performancës në lexim	Shteti	2018 (OECD, 2019) (Gjithsej 79 shtete pjesëmarrëse)
1.	Serbia	49
2.	Mali i Zi	56
3.	Shqipëria	63
4.	Maqedonia	69
5.	Kosova	77

Tabela 4. Renditja e Kosovës dhe rajonit në bazë të performancës së përgjithshme në testin PISA 2018

Pra, Kosova ishte renditur në mesin e shteteve me performancën më të dobët në botë, si dhe në vendin e fundit në krahasim me rajonin.

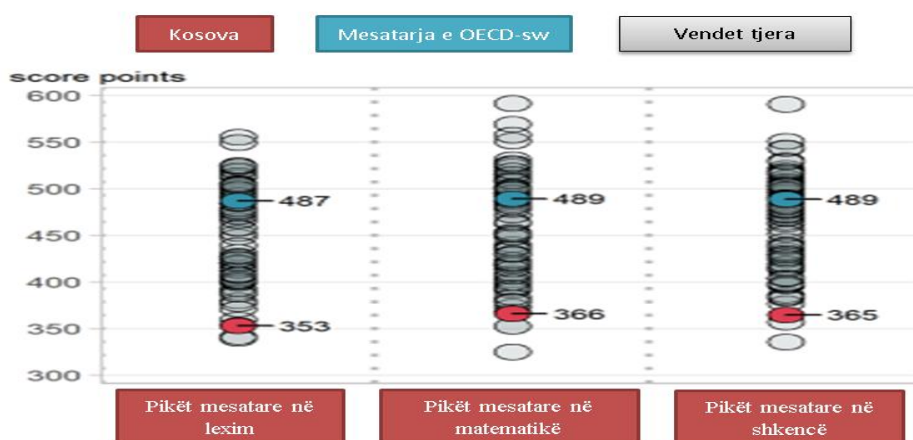


Figura 3. Performanca e nxënësve të Kosovës në vitin 2018 në lexim, matematikë dhe në shkencë. Burimi: OECD, PISA 2018 Database, Tables I.1 and I.10.1.

Në këtë rast, Serbia kishte arritur të ketë performancën më të mirë në mesin e shteteve fqinje të Kosovës, duke u renditur në vendin e 49-të në mesin e 79 shteteve pjesëmarrëse. Megjithatë, “pikët mesatare të studentëve të Serbisë në të gjitha fushat, duke përfshirë të lexuarit, ka qenë nën mesatare në krahasim me vendet anëtare të Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (Pavlović Babić & Baucal, 2013).” (As cited in. Jošić & Banjac, 2020). Në këtë kontekst, edhe vendet anëtare të OECD-së nuk qëndrojnë aq mirë në të lexuarit, pasi që “rreth 20% të studentëve në shtetet e OECD-së nuk e arrijnë nivelin bazik të kompetencës në lexim. Ky proporcion ka mbetur stabil që nga viti 2009” (OECD, 2018).

	Lexim	Matematikë	Shkencë
OECD	487	489	489
Kosova	353	366	365
Shqipëria	405	437	417
Mali i Zi	421	430	415
Maqedonia	393	394	413
Serbia	439	448	440

Tabela 5. Performanca në testin PISA e nxënësve të Kosovës, Shqipërisë, Malit të Zi, Maqedonisë dhe Serbisë në vitin 2018, e shprehur në mesatare në lexim, matematikë dhe në shkencë. Burimi: OECD, PISA 2018 database, Tabela I.1

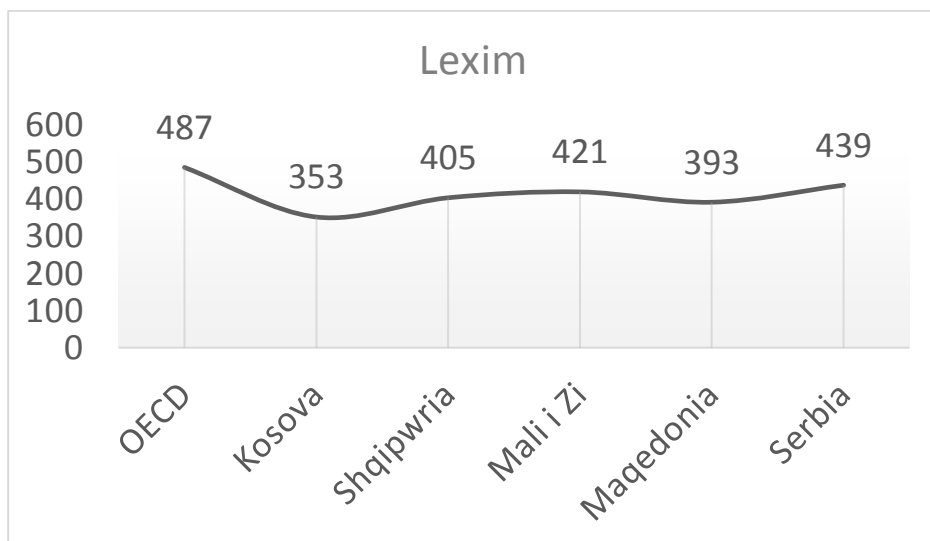


Figura 4. Performanca në lexim

	Lexim	Matematikë	Shkencë
OECD	-3	2	-2
Kosova	6	4	-14
Shqipëria	0	24	-10
Mali i Zi	- 6	12	4
Maqedonia	41	23	29
Serbia	m	m	m

Tabela 6. Trendi i ndryshimit mesatar PISA 2015-2018

Në këtë rast, për shkak se Serbia nuk kishte marrë pjesë në testin e vitit 2015, të dhënat nuk janë paraqitur në tabelën e mësipërme. Për këtë arsye, meqë ky shtet ka marrë pjesë në test për shumë herë me radhë, do ta paraqesim trendin afatgjatë të ndryshimit të performancës në grafikun e mëposhtëm.

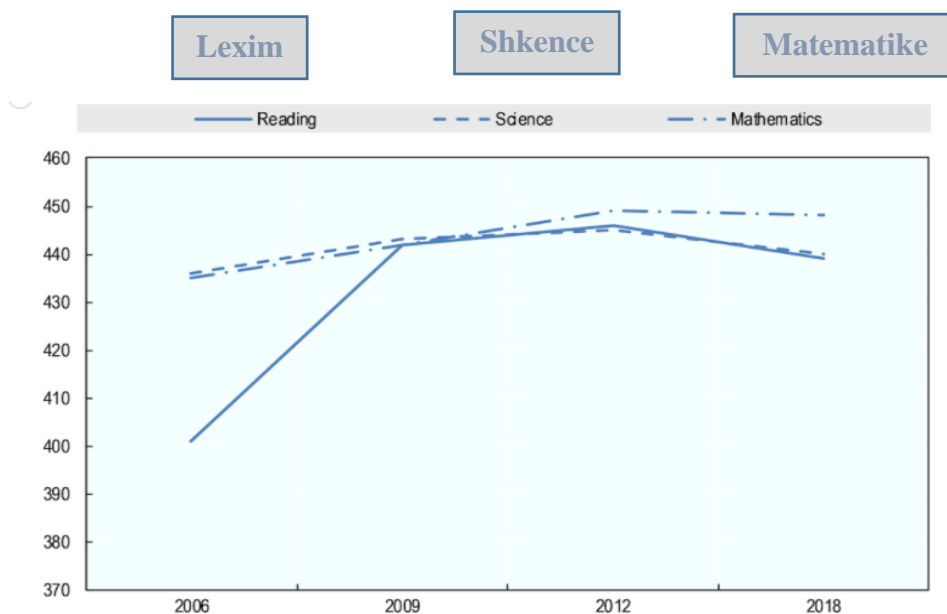


Figura 5. Trendi afatgjatë i ndryshimit të performancës së Serbisë në testin PISA

Siç mund të shihet në grafikën e mësipërme, Serbia ka pasur trend stabil të ndryshimit të performancës në Matematikë dhe në Shkenca, ndërsa ka pasur lëvizje mjaft pozitive për sa i përket leximit prej vitit 2006 deri në vitin 2009. Pra, ky shtet ka arritur të ketë përmirësim të rezultateve dhe, me luhate të vogla, e ka mirëmbajtur këtë rezultat në testet e ardhshme në të cilat ka marrë pjesë.

Çka mund të ndërmerret për të përmirësuar rezultatet e testit PISA në Kosovë?

Është konstatim i përgjithshëm që, për të ndryshuar rezultatet dhe për të ngritur performancën në testin PISA, duhet të ketë një fokus më serioz te ngritja e nivelit të cilësisë së mësimdhënies dhe avancim të procesit të të mësuarit në arsimin e Kosovës. Në veçanti, ashtu siç sugjerojnë edhe ekspertët e arsimit të apostrofuar më lart, një vëmendje dhe përkushtim i theksuar do të duhej t'i kushtohet pjesës së arsimit mbi të lexuarit, duke zbatuar kështu kurrikulën e re të Kosovës, e cila e parasheh një gjë të tillë.

Në një studim të realizuar nga Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim (KEEN), është rekomanduar që përmirësimi i rrethanave në të cilat ndodhet Kosova në lidhje me testin PISA mund të bëhet në rast se ndërmerren këto masa:

1. “Duhet të ketë një ndryshim në paradigmen e programeve tradicionale të zhvillimit profesional;
2. Mësimdhënësve duhet t’u ofrohet përkrahje e vazhdueshme në klasë;
3. Performanca e mësimdhënësve duhet të vlerësohet përmes mekanizmave të monitorimit;
4. Investimet duhet të përqendrohen në sigurimin e materialeve arsimore dhe në përmirësimin e mjedisit mësimor në klasa” (Qehaja & Aliu).

Pra, sipas këtij studimi, duhet të ketë njëfarë lloj decentralizimi të trajnimeve për mësimdhënës, duke u dhënë shkollave një shkallë më të gjerë të kompetencave për të vendosur për trajnime sipas nevojave të veta. Në veçanti, duhet të ketë trajnime specifike të të posapunësuarëve, në mënyrë që të avancohen shkathtësitë e tyre të mësimdhënies, rrjedhimisht edhe gjasat e nxënësve për të kuptuar më mirë përmbajtjen mësimore.

Në këtë kontekst, shkollat do të duhej që në trajnimet e tyre të përfshijnë edhe menaxhimin e klasës me numër të madh të nxënësve, në mënyrë që të ketë adaptim me ambientin mësimor në Kosovë dhe të krijohen kushtet e nevojshme për zhvillimin dhe edukimin e secilit nxënës. Pra, meqë "roli i mësuesit është i pazëvendësueshëm në motivimin e nxënësve për nxënie" (Potera, 2018), duhet të ketë edhe përkrahje të zhvillimit të tyre profesional, si dhe mbështetje të vazhdueshme gjatë punës së tyre me nxënës. "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" (Qehaja & Aliu).

Përveç këtyre, Kosova e ka shumë të nevojshme edhe rritjen e investimit në arsim, duke synuar normalizimin e kushteve të punës, krijimin e hapësirave të mjaftueshme për nxënësit e shkollave të qyteteve të mëdha, angazhimin e mësimdhënësve shtesë të cilët do të angazhoheshin në klasë të reja, të cilat është e nevojshme të krijohen brenda shumë shkollave, furnizimin me materiale shkollore, e kështu me radhë.

Me këtë rast, Kosova po ashtu duhet të punojë në mënyrë shumë më serioze në përgatitjen e nxënësve për pjesëmarrjen e radhës në testin PISA. Kjo përgatitje, përpos hapave që u përmendën më lart përkitazi me infrastrukturën, monitorimin, decentralizimin e trajnimeve dhe mbështetjen e zhvillimit të mësimdhënësve, duhet të përfshijë edhe ndërmarrje kreative të cilat, përpos që do ta rrisnin cilësinë e arsimit, do ta rrisnin performancën e nxënësve në testin PISA.

Në këtë drejtim, një mundësi mjaft e mirë u është dhënë vendeve me të ardhura mesatare dhe të ulëta, duke hartuar një program shtesë të quajtur "PISA for Development" (PISA për Zhvillim), i cili ka për qëllim kryesor "t'u mundëson politikëbërësve nga vendet pjesëmarrëse të kuptojnë më mirë se si të ndihmohen nxënësit të mësojnë më mirë, mësimdhënësit të japin mësim më mirë dhe sistemet shkollore të operojnë në mënyrë më efektive" (PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, 2016). Ky program ishte iniciuar në vitin 2013 dhe deri më tash janë inkuadruar këto shtete: Ekuadori, Kambogjia, Guatemala, Panama, Paraguai, Senegali, Zambia dhe Honduras. Megjithëse një projekt i tillë tashmë është në fazën përmbyllëse dhe rezultatet e tij pritet të shihen në

testin e radhës, Kosova nuk ka ndonjë arsye të mos aplikojë në një projekt të tillë në rast se ka përsëritje të tij. Përkundrazi, pjesëmarrja në projekte të tilla do të mundësonte shkëmbimin e përvojave me shtetet të cilat kanë arritur sukses më të madh në testin PISA dhe potencialisht do ta ndihmonte Kosovën të përmirësojë performancën e nxënësve të saj në testet e radhës.

Po ashtu, në mënyrë që të tentohet përmirësimi i situatës, Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë e Kosovës do të duhej të inicioje hulumtime empirike për “defektet”, të cilat po e shkaktojnë performancën e dobët në testin PISA. Duke filluar nga përmbajtja e kurrikulave, mënyra e zbatimit të kurrikulës, e deri te monitorimi i planeve ditore të mësimdhënësve, cilësia e arsimit do të duhej të ishte synim primar i MASHT-it.

Siç u pa edhe në rezultatet e këtij artikulli, Kosova qëndron mjaft dobët në pjesën e të lexuarit. Në anën tjetër, në kurrikulën e re të Kosovës është e përfshirë kjo pjesë përbërëse në mënyrë mjaft precize. Prandaj, në rast se ky segment i kurrikulës do të zbatohet në mënyrë efikase në shkolla, arsyeja primare e dështimit do të eliminohej. Prandaj, “është thelbësore që mësimdhënësit të krijojnë hapësirë për procesim më të thellë të teksteve ... Është e nevojshme të mësohen nxënësit se si të zhvillojnë qëndrimet e tyre, përfundimet, dhe idetë duke përdorur dhe duke iu referuar teksteve që janë duke u analizuar në klasë ” (Jošić & Banjac, 2020).

Por, për të ndodhur kjo, natyrisht, nevojitet angazhim serioz në përgatitjen e parakushteve për proces mësimor cilësor, duke filluar nga trajnimi specifik dhe i thuktë i mësimdhënësve për sa i përket mësimdhënies efektive të të lexuarit, por edhe matematikës dhe shkencave në tërësi, por edhe rishqyrtimi dhe përshtatja e teksteve shkollore të lëndëve nga këto fusha me mënyrën e testimit të PISA-s.

Meqë disa nga shtetet rajonale (Shqipëria, Serbia, etj.) kanë pasur ngritje pozitive të performancës kryesisht si rezultat i reformave në arsim, një shembull i tillë do të duhej të analizohej më thellësisht. Këto shtete kanë bërë ristrukturim të sistemit të arsimit duke formuar agjenci speciale apo institute profesionale, të cilat e kanë për detyrë të merren me segmente të caktuara të arsimit. Në këtë kontekst, edhe Kosova do të mund të ndërmerre masa drejt decentralizimit të punës së MASHT-it, duke formuar agjenci - institute të specializuara, të cilat do të bënin reformimin e kurrikulave, sigurimin e implementimit të tyre në mënyrë të përpiktë, monitorimin e

mësimdhënies, zhvillimin profesional të mësimdhënësve, përditësimin e teksteve shkollore, e kështu me radhë. Aktualisht, Kosova ka vetëm divizione të caktuara brenda organogramit të MASHT-it, të cilat merren me kurrikula dhe me cilësi të arsimit, siç janë: “Divizioni për sigurimin e cilësisë, standarde, vlerësim dhe licencim, si dhe divizioni për kurrikula dhe mbështetje të mësuesve” (Ministria e Arsimit dhe Shkences, 2020). Këto divizione do të mund të shndërroheshin në agjenci të specializuara, të cilat do të ekzistonin për të përmbushur objektivat e tyre dhe për të ngritur nivelin e cilësisë dhe të performancës së nxënësve, duke gjetur mënyra më efektive të zbatimit të Kurrikulës së Re.

Në këtë mënyrë, cilësia e arsimit do të ishte objektive e arritshme dhe performanca në testin PISA do të përmirësohej si rrjedhojë e arritjes së kësaj objektive.

Në anën tjetër, nga disa hulumtime të bëra në shkollat e Kosovës, ka rezultuar që tekstet shkollore janë mjaft të papërshtatshme për zhvillimin e kompetencave, të cilat parashihen në Kurrikulën e Re. Ndër vërejtjet kryesore të cilat i veçojnë mësimdhënësit mund të theksojmë:

- Mungesën e aktualitetit, relevancës, dhe përputhshmërisë me kurrikulën e re;
- Mbingarkesën me tema, tekst, fakte dhe formula;
- Përmbajtje të fakteve të pasakta dhe koncepteve të padefinuara mirë;
- Mospërshtatje me nivelin kognitiv të nxënësve;
- Mungesë e mundësisë për t’u ndërlidhur me informatat dhe përvojat paraprake të nxënësve;
- Mungesë e korrelacionit ndërkurrikular;
- Përqendrim në informata/fakte dhe reproduktim, etj.” (Boshtrakaj, Rraci, & Bajrami, 2019)

Prandaj, edhe cilësia e dobët e teksteve shkollore është ndër faktorët më të rëndësishëm që ndikon në moskuptimin dhe moszhvillimin e procesit efektiv mësimor, duke u shndërruar në barrierën ndarëse në mes të mësimdhënësit e nxënësit në njërin anë, dhe të zbatimit të përpiktë të Kurrikulës së re në anën tjetër. Me fjalë tjera, tekstet jociësore janë njëra nga hallkat e shkëputura në zinxhirin e procesit të zhvillimit dhe aftësimin të nxënësve për

të arritur sukses më të mirë në vlerësimet ndërkombëtare, sikur që është testi PISA.

Diskutim

Testi PISA është mundësi e jashtëzakonshme për të matur performancën e nxënësve dhe krahasimin e nivelit të cilësisë së arsimit me shtetet tjera pjesëmarrëse. Por, ky lloj testimi po ashtu ka edhe çështje mjaft të diskutueshme, të cilat shpesh e vënë në pikëpyetje edhe arsyeshmërinë e një testi të tillë.

Së pari, mostra e përzgjedhur nga PISA është konsideruar në shumë raste si e mangët. “Pyetësi i PISA, për kontradiktë, e përcakton grupin i cili do të merret si mostër në ata që janë lindur në një periudhë të caktuar dymbëdhjetë mujore ... pavarësisht në cilën klasë kanë qenë ata në datën e anketimit” (Prais, 2003). Pra, kjo lloj mostre është mjaft problematike sepse shkakton konfuzion për sa u përket moshës së nxënësve dhe arritjeve të tyre në mësim, sepse nxënës të lindur në vitin e njëjtë kalendarik mund të qëllojnë në nivele të ndryshme të klasave – e të kenë mësuar përmbajtje të ndryshme deri në atë moment.

Prandaj, “mostrimi i tërë klasës dukshëm shkakton më pak shqetësim për orarin mësimor të shkollave dhe kështu pjesëmarrje më të mirë të shkollave të përzgjedhura në mostër, në krahasim me përzgjedhjen e nxënësve nga disa klasë në bazë të ditëlindjes së tyre në një periudhë të definuar dhe precize dymbëdhjetë mujore” (Prais, 2003).

Në anën tjetër, po ashtu ka disa çështje diskutabile për sa i përket metodave dhe dizajnit të testit PISA, ndër të cilat mund të veçohen:

1. “Lloji i pyetjeve të bëra në test: ato nuk kanë qenë të lidhura me kurrikulën e shkollës (në kontrast me pyetëtorët tjerë), dhe kështu nuk kanë gjasë të jenë të dobishme në mënyrë specifike për shkollat, apo për politikëbërësit e edukimit;
2. Përzgjedhja e një viti specifik të lindjes sikur bazë për mostrim të nxënësve, në vend të klasës specifike në shkollë, sikurse në pyetëtorët e tjerë ndërkombëtar” (Prais, 2003).

Po ashtu, një çështje mjaft me rëndësi është edhe ajo e përshtatshmërisë së përkthimeve nga gjuhët zyrtare të përdorura në PISA, në gjuhët nacionale të shteteve pjesëmarrëse. Në shumë raste janë ngritur dilema se sa mund të jenë këto përkthime cilësore dhe të kuptueshme nga 15-vjeçarët, si dhe a ka gjasë që përkthimet e papërshtatshme të ndikojnë në rezultate. Për të evituar gabime të mëdha në përkthim vetëm nga gjuha angleze, PISA po ashtu publikon testet edhe në gjuhën frënge. Pra, të dy versionet publikohen dhe “është rekomanduar që ekipet nacionale të adaptimit të tyre të prodhojnë dy përkthime të pavarura (një nga gjuha angleze dhe tjetrin version nga gjuha frënge) të materialeve të vlerësimit në gjuhën e mësimdhënies së vendit, dhe pastaj të ribashkojnë ato në një version të vetëm nacional” (Grisay, 2003).

Për fund, megjithëse ky artikull është tentim për të analizuar kurrikulat e Kosovës dhe shteteve fqinje të saj, si dhe për të krahasuar performancën e këtyre shteteve në testin ndërkombëtar PISA, përkatësisht në tri segmentet kryesore të këtij testi: lexim, matematikë dhe shkenca, nevojiten studime të tjera të kësaj natyre të cilat do të hulumtonin më thellë këto çështje. Natyrisht, rezultatet e hulumtimit për këtë artikull janë një nismë e mirëfilltë në drejtim të analizës komparative dhe kërkimit të ngjarjeve që kanë ndikuar në performancën e nxënësve në një test ndërkombëtar sikur që është PISA, por është e nevojshme të ndërmerren studime të nivelit nacional, madje edhe rajonal, në mënyrë që të kuptohet më saktë situata në të cilën ndodhen këto shtete, si dhe të hulumtohen metodat, strategjitë dhe orientimi i përgjithshëm i arsimit në mënyrë që të përmirësohet cilësia e arsimit dhe të rritet performanca në teste me karakter ndërshtetëror.

Përfundim

Bazuar në rezultatet e publikuara nga OECD, në testin PISA ka pasur performancë mjaft të dobët të nxënësve të Kosovës në të tri fushat ku përqendrohet ky test: lexim, matematikë dhe shkenca. Kosova kishte filluar pjesëmarrjen në këtë test ndërkombëtar në vitin 2015, si dhe kishte marrë pjesë edhe në testin e vitit 2018. Në të dyja këto ngjarje, performanca e nxënësve 15 vjeç ishte në nivelin më të ulët në krahasim me të gjitha shtetet rajonale, me të cilat përkufizohet Kosova.

Në përpjekje për të gjetur shkaktarët e mundshëm të kësaj performace të dobët, janë analizuar, në mënyrë të përgjithshme, kurrikulat e Kosovës,

Shqipërisë, Maqedonisë, Malit të Zi dhe të Serbisë, me qëllim të kërimit të mangësive të mundshme në Kurrikulën e Kosovës. Por, sipas asaj që është gjetur, Kosova ka zhvilluar një bazë mjaft të mirë të dokumenteve, të cilat kanë të bëjnë me kurrikulën, si dhe ka përmbajtje mjaft të përshtatshme për të ngritur nivelin e cilësisë së arsimit dhe për të përmirësuar performancën e nxënësve në testin PISA. Për shembull, në Kornizën Kurrikulare të Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës përcaktohen kompetencat kryesore, të cilat do të duhej të zhvilloheshin te nxënësit përgjatë arsimit të tyre. Ndër kompetencat kryesore të kësaj kurrikule është edhe Kompetenca e të Mësuarit, e cila përcakton shkrim-leximin, matematikën dhe shkencën si fusha, të cilat duhet të zotërohen nga nxënësit, gjë që përkon mjaft mirë me fushën në të cilën fokusohet PISA. Madje, edhe kompetencat tjera, sikurse ajo e komunikimit dhe e të shprehurit, janë në të njëjtën linjë me kërkesat që i ka testi PISA për zotërimin e tyre.

Në shtetet fqinje të Kosovës, kornizat e tyre kurrikulare janë të përafërta dhe nuk kanë ndonjë dallim thelbësor me atë të Kosovës. Madje, Kurrikula e Shqipërisë duket sikur e ka orientuar mësimnxënien në kompetenca, të cilat duhet të zhvillohen te nxënësit, ndërsa këto kompetenca janë identike me ato të Kornizës Kurrikulare të Republikës së Kosovës. Në këtë kontekst, ajo që mund të konsiderohet si faktor që ka ndikim në performancën në testin PISA është shkalla dhe mënyra e zbatimit të Kurrikulës dhe dokumenteve të ndërlydhura me të. Për këtë, shtete të ndryshme kanë strategji të ndryshme, si dhe strukturë të dallueshme të arsimit parauniversitar.

Në disa nga shtetet e rajonit vërehet që, për dallim nga Kosova, sistemi parauniversitar i arsimit është më i decentralizuar. Për shembull, Shqipëria iu ka dhënë shkallë më të gjerë të autonomisë shkollave, të cilat mund të vendosin vetë për përmbajtjen e kurrikulës së lëndëve zgjedhore, ndërsa Serbia ka formuar agjenci të specializuara apo institute, të cilat merren ekskluzivisht me zhvillimin dhe përmirësimin e kurrikulës. Prandaj, Kosova duhet të shqyrtojë reformimin e strukturës së sistemit të arsimit parauniversitar, në mënyrë që të rritet cilësia e arsimit dhe performanca në testin PISA.

Bibliografia

Agjencia e Statistikave të Kosovës. (2020). *Statistikat e arsimit në Kosovë 2019-2020*. Prishtine: Ministria e Arsimit dhe e Shkencës.

- As cited in. Davis, E. A. (2005). Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational researcher*, 34(3), 3-14.
- As cited in. Jošić, S., & Banjac, S. (2020). The contribution of teacher practices to reading literacy in. *Malta Review of Educational Research*, 27-42.
- Baliu, D. (2016, 7 12). *kallxo.com*. Gjetur në kallxo.com:
<https://kallxo.com/gjate/analize/rezultatet-e-pisa-s-per-kosoven-tronditin-por-nuk-cuditin>.
- Boshtrakaj, L., Rraci, E., & Bajrami, K. (2019). *Cilësia e teksteve shkollore në Kosovë*. Prishtinë: Rrjeti i Kosovës për Arsim dhe Punësim - KEEN.
- Davis, E. A. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational researcher*, 34(3), 3-14.
- F. Avvisati; A. Echazarra; P. Givord; M. Schwabe. (2019). *North Macedonia - Country Note - PISA 2018 Results*. OECD. Gjetur në
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MKD.pdf
- F. Avvisati; A. Echazarra; P. Givord; M. Schwabe. (2019). *Albania - Country Note - PISA 2018 Results*. OECD. Gjetur 11 24, 2020, nga
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ALB.pdf
- Grisay, A. (2003). Translation procedures in OECD/PISA 2000 international assessment. *Language Testing*, 20(2), 225-240.
- Jošić, S., & Banjac, S. (2020). The contribution of teacher practices to reading literacy in Serbia – Lessons we missed from PISA 2009. *Malta Review of Educational Research*, 14, 40.
- Komuna e Prishtinës. (2017). *Plani Zhvillimor i Arsimit i Komunës së Prishtinës 2018-2022*. Prishtinë: Komuna e Prishtinës.
- Ministri i Arsimit dhe Sportit. (2014). *REFORMA E SISTEMIT ARSIMOR PARAUNIVERSITAR. GRUPI I PUNËS PËR REFORMIMIN E ARSIMIT PARAUNIVERSITAR*. Tiranë: Ministri i Arsimit dhe Sportit. Gjetur në
https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2018/01/RAPORTI_Korrik-3.pdf
- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës. (2020). *KURRIKULAT LËNDORE/PROGRAMET MËSIMORE - Klasa e nëntë*. Prishtinë: Ministria e Arsimit dhe e Shkencës.
- Ministria e Arsimit dhe e Shkencës. (2020, 11 24). *ORGANOGRAMI*. Gjetur në Ministria e Arsimit dhe Shkences - Republika e Kosovës: <https://masht.rks-gov.net/organogrami> .
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016). *Kurrikula bërthamë e arsimit të mesëm të ulët të Kosovës : (klasa VI, VII, VIII dhe IX)* . Prishtinë: Ministria e Arsimit, Shkencës dhe e Teknologjisë (E rishikuar).

- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (2016). *Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar)*. Prishtinë: Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”.
- Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë. (2016). *PLANI STRATEGJIK I ARSIMIT NË KOSOVË 2017-2021* . Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Macedonia. (2018). *Education STRATEGY 2018-2015 and Action Plan*. Shkup: Sveti Kliment Ohridski’ National and University Library, Skopje.
- OECD . (2019). *The education system in the Republic of North Macedonia in OECD Reviews of Evaluation: North Macedonia*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://doi.org/10.1787/9b99696c-en>
- OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. OECD.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results - COMBINED EXECUTIVE SUMMARIES*. OECD.
- OECD. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. Gjetur në OECD iLibrary: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/72483fab-en/index.html?itemId=/content/component/72483fab-en>
- Potera, I. (2018). ROLI I MËSIMDHËNËSIT NË MOTIVIMIN E NXËNËSVE PËR NXËNIE TË SUKSESSHME – NJË TRAJTIM I SHKURTËR TEORIK. *KËRKIME PEDAGOGJIKE*, 63.
- Prais, S. j. (2003). Cautions on OECD’S Recent Educational Survey (PISA). *Oxford Review of Education*, 29(2), 145.
- Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *Bmj*, 326(7383), 268-270.
- PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT. (2016). *PISA for Development*. Gjetur në https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA-D_brochure_2016_ENG.pdf
- Qehaja, L., & Aliu, J. (a.d.). *Ndikimi i cilësisë së mësimdhënësve dhe burimeve shkollore në rezultatet e nxënësve kosovarë: Gjetjet nga rezultatet e testit PISA të vitit 2015*. Prishtine: KEEN.
- Shefkriu, A. (2019, 12 3). *Çfarë thonë ekspertët për rezultatet e PISA 2018?* Gjetur në kallxo.com: <https://kallxo.com/gjate/cfare-thone-ekspertet-per-rezultatet-e-pisa-2018>.
- Unesco - IBE. (2011). *World Data on Education*. Unesco. Gjetur 11 28, 2020, nga <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Montenegro.pdf>
- Zeqiri, G. (2020). Overcoming Social Inequality by Using Augmentative and Alternative Communication Devices in Education. *Path of Science*, 6(10), 4024-4030.

SFIDAT NË ZHVILLIMIN DEMOGRAFIK TË KOSOVËS DHE NDIKIMI I TYRE NË SISTEMIN ARSIMOR

Dr. sc. Sami Behrami, Msc. Fadil Bajraktari
Agjencia për Mbrojtjen e Mjedisit të Kosovës

Abstrakt

Temë trajtimi i këtij punimi janë roli dhe rëndësia e zhvillimeve demografike në perspektivën e zhvillimit të kontingjenteve të popullsisë së re - shkollore, kontingjente këto që përfaqësojnë pjesën më të rëndësishme të sistemit arsimor. Niveli i përgjithshëm i lindjeve dhe struktura e popullsisë sipas moshës ndikojnë drejtpërdrejt në madhësinë e popullsisë shkollore, edhe pse faktor shumë i rëndësishëm janë edhe emigrimet.

Kosova ndodhet para ndryshimeve radikale në profilin e saj demografik. Këtë më së miri e argumentojnë faktet se: në njërën anë kemi zvogëlim drastik të numrit të lindjeve dhe shtimit natyror, ndërsa në anën tjetër, si pasojë e emigrimeve selektive, popullsia po plaket me trende të përshpejtuara. Situata është aq e pafavorshme saqë mund të përcaktohet edhe si krizë demografike.

Shkaqet janë shumë komplekse, unike dhe janë një reflektim dhe funksion gjithnjë në rritje i thellimit të krizës shoqërore, ekonomike, sociale dhe vlerës / identitetit, manifestuar edhe në sistemin arsimor.

Edhe pse si pasoja më të rënda të krizës demografike llogariten: pasojat në trendin e fuqisë punëtore - tregun e punës, sistemin e mbrojtjes sociale, sistemin shëndetësor etj., në realitet norma e ulët e lindshmërisë në periudha afatgjate më së tepërmi godet kontingjentet e popullsisë së moshave shkollore.

Rezultatet e dinamikës së popullsisë së Kosovës në dekadat e ardhshme tregojnë se sistemi arsimor do të përballlet me sfida serioze të shkaktuara nga tendencat e pafavorshme demografike, të cilat mund të ndikojnë veçanërisht në disponueshmërinë dhe cilësinë e arsimit, fenomene të cilat sot kanë goditur zonat kodrinore-malore, ndërsa në të ardhmen pritet të rriten me zgjerimin e krizës demografike dhe procesit të moshës së popullsisë.

Fjalët çelës: *popullsia, sistemi arsimor, lindshmëria, numri i nxënësve, perspektiva demografike etj.*

Challenges in the demographic development of Kosovo and their impact on the educational system

Abstract

This paper focuses on the role and importance of demographic developments with regard to the development of contingents of the young school population, which are the most important components of the education system. The overall birth rate and population structure by age directly affect the size of the school population, although emigration is also a very significant factor. In its demographic profile, Kosovo is facing radical changes. This is better argued by the fact that on the one hand, there is a dramatic decline in the number of births and population increase, while on the other hand, the population ages at an accelerated trend as a result of selective emigration. The situation is so unfavorable that it can even be characterized as a demographic crisis. The causes are very complex, unique, and an ever-increasing reflection and function of the deepening social, economic, social and value / identity crisis, also have been manifested in the education system. While the most serious consequences of the demographic crisis are the impact on the labor force trend - the labor market, the social security system, the health system, and others. In fact, in the long run, the low birth rate mainly affects school-age population contingents.

The results of the dynamics of the population of Kosovo in the coming decades show that the education system will face serious challenges, caused by unfavorable demographic trends, which may particularly affect the availability and quality of education, phenomena which today have affected remote hilly-mountainous areas, while in the future they are expected to increase with the expansion of the demographic crisis and the aging process of the population.

Since the paper relates to the type of fundamental and observational research, in order to achieve the results, the following methods were used: statistical, comparative, analysis, synthesis, etc., based on census data, population forecasts, and other relevant statistics.

Keywords: population, education system, fertility, number of students, demographic perspective

1. Hyrje

Dekada e fundit e shekullit XX karakterizohet me zhvillime negative në të gjitha sferat e jetës: ekonomike, shoqërore dhe politike, në Kosovë, e cila u manifestua me ndikime negative edhe në sferën demografike. Është kjo periudhë e emigrimeve masive të popullsisë (popullsi e hapur), të cilat, fatkeqësisht, me trende të larta vazhduan edhe pas luftës së vitit 1999, sidomos të grupmoshave të afta për riprodhim, e cila u manifestua me rënien e shkallës së lindshmërisë dhe shtimit natyror, rënien e normës së kurorëzimeve, çrregullime në strukturat e tjera të popullsisë, duke përfshirë edhe kontingjentet e popullsisë së moshave shkollore.

Kriza e viteve të '90 të shekullit të kaluar u manifestua me zvogëlimin e numrit të përgjithshëm të popullsisë - 9.1%, rënie të lindshmërisë nga 30.5% (1988) në 19.2% (2011), shtimit natyror nga 24.9% në 15.1%, ndryshime në strukturën e popullsisë sipas moshës, me zvogëlimin e pjesëmarrjes së grupmoshave të reja dhe rritjen e pjesëmarrjes së atyre të moshuara³ etj.

Zhvillimet demografike edhe në dy dekadat e fundit janë aq të pafavorshme saqë mund të përcaktohet edhe si krizë demografike. Edhe pse si pasoja më të rënda të krizës demografike llogariten pasojat në trendin e fuqisë punëtore - tregun e punës, sistemin e mbrojtjes sociale, sistemin shëndetësor etj., në realitet norma e ulët e lindshmërisë në periudha afatgjate më së tepërmi godet kontingjentet e popullsisë së moshave shkollore.

2. Qëllimi

Qëllimi parësor i punimit është që, në bazë të trendeve demografike të tashme dhe të ardhshme, të përcaktohen sfidat në sistemin arsimor të Kosovës, në radhë të parë në disponueshmërinë (numrin e nxënësve) dhe cilësinë e arsimit. Gjithashtu, rezultatet do të shërbejnë edhe si bazë për zhvillimin e politikave dhe strategjive të arsimit, në përputhje edhe me sfidat demografike.

³ Behrmi S et.al (2014). "Challenges of Kosovo Demographic Roadmap in the Future". Proceedings of the 17th International Information Society – IS 2014, Multiconference volume B, Ljubljana.

3. Metodatat

Meqenëse punimi i takon tipit të kërkimeve fundamentale dhe observuese, me qëllim të arritjes së rezultateve, do të përdoren metodat statistikore, krahasuese, analizës, sintezës etj., bazuar në të dhënat e regjistrimit dhe parashikimeve të popullsisë dhe statistikave të tjera relevante, duke përfshirë edhe ato të fushës së arsimit.

4. Rezultatet

4.1. Trendet e faktorëve themelorë demografikë në Kosovë

Problemet demografike në Kosovë janë të pranishme që nga dekada e fundit e shekullit XX, për të vazhduar edhe sot, me tendenca të thellimit në të ardhmen. Ato janë pasojë e problemeve sociale, ekonomike, politike, juridike etj.

Problemet më të mëdha demografike, me të cilat përballet Kosova, janë rënia e lindshmërisë dhe shtimit natyror, emigrimi, ndryshimet në strukturat e popullsisë etj.

Pas shekullit XX, kur popullsia e Kosovës shënoi rritje të popullsisë për 139.6% (1948-1991), në dekadën e fundit të këtij shekulli, si pasojë e emigrimeve masive dhe humbjeve në luftën e vitit 1999, popullsia e Kosovës, për herë të parë në periudhën 1991-2011, karakterizohet me tendencë të zvogëlimit të numrit të përgjithshëm të popullsisë për - 9.1%.

Parashikimet e popullsisë, në të cilat bazohet punimi⁴, tregojnë se gjysma e parë e shek. XXI- faza e parë, do të karakterizohet me stagnim ose rritje të ulët të popullsisë, prej 8.5 % (2011-2031), ndërsa faza e dytë (2031-2061) do të jetë fazë e procesit të depopullimit, me rritje negative prej -9.8% deri në -16.3%⁵.

⁴ “Parashikimi i popullsisë së Kosovës 2011-2061”. Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë. 2013.

⁵ Parashikimi i popullsisë së Kosovës 2017-2061”. Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë. 2017. f. 21.

Tabela 1. Lindshmëria, shtimi natyror, kurorëzimet dhe shkuroëzimet në Kosovë, 1990-2018.

	Lindshmëria	Shtimi Natyror	Kurorëzimet	Shkurorëzimet
Kosovë				
1990	55175	46961	12742	509
2000	42920	34296	11866	396
2011	27623	20512	17343	1469
2018	22870	13870	18332	-
1990/2018	-141.3% (2.4 herë)	- 238.6% (3.4 herë)	43.8 %	188.6 %

Deri në fund të shekullit procesi i depopullimit në Kosovë do të thellohet edhe më tepër, nëse nuk ndodhin zhvillime të papritura pozitive ose negative.

4.2. Treguesit demografikë në Kosovë në dy dekadat e shekullit XXI

Trendët e lindshmërisë - në vitin 2019, në Kosovë është regjistruar numri më i vogël i lindjeve që nga viti 1920, respektivisht 1939. Numri i të lindurve në Kosovë në periudhën 2000-2020 është zvogëluar nga 38.687 (2000), në 21.798 (2019), që nënkupton rënie për 16.889 lindje, ose gati përgjysmim të lindjeve (- 43.6%).

Trendët e vdekshmërisë – vdekshmëria është e vetmja komponentë e lëvizjes natyrore të popullsisë që në periudhën e vështruar karakterizohet me trend të rritjes. Kështu, në raport me vitin 2000, kur kishte 8624 vdekje, në vitin 2019 numri arrin në 10.501 vdekje, që tregon rritje prej 21.8%.

Shtimi natyror - karakterizohet me trend edhe më të shpejtë të rënies sesa lindshmëria. Kështu, në raport me vitin 2000, kur shtimi natyror ishte 34.296 persona, në vitin 2019 zvogëlohet në 15.294, që paraqet zvogëlim për 19.002 persona, ose më tepër se përgjysmim (-55.4%). Shtimi natyror në vitin 2019 është i përafërt me atë të gjysmës së dytë të viteve të '30 të shekullit të kaluar.

Emigrimet - nga Kosova fatkeqësisht vazhduan me përmasa shqetësuese edhe pas luftës së vitit 1999. Kështu, në periudhën 2000-2019, Kosovën e kanë braktisur 371.390 banorë, me mesatare prej 19.543 banorë brenda vitit. Kontingjenti i emigrantëve pa dyshim që është edhe më i madh kur dihet fakti i emigrimeve ilegale të kosovarëve dhe emigrimi me pasaporta të vendeve tjera. Duke pasur parasysh ecurinë e gjertanishme, por edhe atë që pritet në zhvillimin ekonomik, mundësitë e punësimit dhe rrethanat e tjera të pavoritshme, edhe për një kohë, duhet të priten lëvizje migruese të popullsisë me intensitet të pazvogëlur.

4.3. Struktura e popullsisë sipas moshës

Struktura e popullsisë sipas moshës tregon jo vetëm të kaluarën, por edhe të tashmen dhe të ardhmen e zhvillimit demografik⁶.

Në analizën e dinamikës së ndryshimeve të popullsisë sipas moshës, në periudhën 1981-2011, mund të konstatohen ndryshime në favor të grupmoshave të vjetra. Kështu numri i popullsisë së grupmoshave të reja është zvogëlur për 165762 persona (në raport me 1981) dhe 281301 (me 1991), ndërsa pjesëmarrja në popullsië e përgjithshme u zvogëlua për -20.1% (1981) dhe -29.8% (1991).

Grupmoshat e reja të pjekura (20-39 vjet), në raport me vitin 1981, kanë treguar rritje për 138390 persona dhe zvogëlim për -27925 persona, krahasuar me 1991, ndërsa pjesëmarrja në popullsinë e përgjithshme është rritur 26.6 (1981) në 32.1% (2011), ndërsa në raport me vitin 1991 është zvogëlur për -4.8%. Popullsia e grupmoshave të pjekura të moshuara (40-59 vjet) ka treguar tendencë të vazhdueshme të rritjes për 119700 persona, në raport me 1981 dhe 92632 me 1991, ndërsa pjesëmarrja në popullsinë e përgjithshme është rritur për 52.1%.

Grupmoshat e vjetra të popullsisë (+ 60 vjet) gjithashtu kanë treguar rritje të vazhdueshme për 68141 persona (1981) dhe 32981 (1991), ndërsa pjesëmarrja në popullsinë e përgjithshme është rritur për 67.1%.

⁶ Islami H. (2005). "Studime demografike - 100 vjet të zhvillimit demografik të Kosovës". Akademia e Shkencave dhe e Arteve të Kosovës. Prishtinë.

Tabela 2. Trendi i lëvizjes së numrit të popullsisë sipas grupmohave, 1981-2011⁷.

	1981	%	1991	%	2011	%	Indeksi 2011/1981
0-4	235912	14.9	263302	13.5	149735	8.6	63.5
5-9	221376	14	238690	12.2	160916	9.2	72.7
10-14	198699	12.5	228537	11.7	176926	10.2	89.1
15-19	172284	10.9	213281	10.9	174932	10.1	101.5
20-24	140052	8.8	187693	9.6	161467	9.3	115.3
25-29	111499	7	162378	8.3	141268	8.1	126.7
30-34	92034	5.8	131835	6.7	130542	7.5	141.8
35-39	76214	4.8	104208	5.3	124912	7.2	163.9
40-44	73758	4.7	86227	4.4	108142	6.2	146.6
45-49	64328	4.1	71768	3.7	94988	5.5	147.7
50-54	55533	3.5	69403	3.5	80625	4.6	145.2
55-59	35975	2.3	59264	3.1	65539	3.8	182.2
60-64	29302	1.8	49748	2.5	53048	3	181.1
65-69	26235	1.7	30593	1.6	44056	2.5	167.9
70-74	22291	1.4	22762	1.2	33807	1.9	151.7
75+	23901	1.5	36507	1.7	38922	2.2	162.8
Gjithsej	1584440	100	1956196	100	1739825	100	1.09

Struktura e popullsisë sipas moshës 2000-2020 - për trendin e shpejtë të përkeqësimit në strukturën e popullsisë, sipas moshës drejt moshimit demografik, flet e dhëna se derisa në vitin 2002 grupmoshat mbi 60 vjet përbënin 9.1% të popullsinë, në vitin 2018 kjo pjesëmarrje rritet në 12.1%. Në të njëjtën kohë grupmoshat 0-19 kanë treguar tendencë të zvogëlimit të pjesëmarrjes nga 43.4% në 34.2%. Sipas parashikimeve, në vitin 2020 pjesëmarrja e grupmohave të vjetra është rritur në 13 %, ndërsa pjesëmarrja e grupmohave të reja deri 19 vjeç është zvogëluar në 33%.

⁷ Behrmi S., Bajraktari F.,(2015). “The demographic aging process in Kosovo- perspectives and challenges”, 18th International Information Society – IS 2015 Multiconference”, Facing Demographic Challenges. Volume B. Ljubljana Slovenia.

4.4. Perspektiva e strukturës së popullsisë sipas moshës deri në 2061 - varianti i mesëm

Mesi i viteve të '30 të këtij shekulli shënon periudhën kur popullsia e moshuar do të mbizotërojë grupmoshat e reja dhe do të fillojë procesi i depopullimit, i cili në dekadat në vazhdim do të thellohet me trend të përshpejtuar. Kështu popullsia e grupmoshave të reja dhe afta për punë do të jetë gjithnjë e më e vogël, ndërsa ato të moshuara në rritje.

Tabela 3. Perspektiva në strukturën e popullsisë sipas moshës në Kosovë, 2011-2061⁸.

Vitet	Popullsia e përgjithshme.	0-19	20-39	40-59	Mbi 60	Indeksi i moshnimit
2011	1780021	66250	55818	34929	169870	0.26
	%	9	9	4	9.6	
		38.1	32.1	20.1		
2021	1883805	56445	61400	45088	254453	0.45
	%	9	4	9	13.5	
		29.9	32.6	23.9		
2031	1931957	49393	58158	50137	355067	0.72
	%	6	4	0	18.4	
		25.6	30.1	25.9		
2041	1923175	43179	48350	54299	464876	1.08
	%	6	6	9	24.2	
		22.5	25.1	28.2		
2051	1859447	35526	42603	52484	553305	1.56
	%	9	2	0	29.8	
		19.1	22.9	28.2		
2061	1743470	29505	36780	43580	644812	2.19
	%	5	4	1	36.9	
		16.9	21.1	24.9		
2031/2011	8.3	-25.4	4.2	43.5	109.1(2.1 herë)	
2061/2011	- 2.1	-55.5	-34.1	24.8	279.6(3.8 herë)	

⁸ "Parashikimi i popullsisë së Kosovës, 2011-2061". Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë, 2013. Të dhënat i përpunoi autori i punimit.

Trendin e përqendrimit të strukturës së popullsisë sipas moshës më së miri e vërteton fakti i rritjes së popullsisë sipas grup-moshave, pasi grupmoshat 0-19 vjet në periudhën 2011-2061 do të tregojnë trend të rënies për -55.5% (më tepër se përgjysmim), grupmoshat 20-60 vjet do të jenë stabile, por me tendencë të rënies -11.4%, ndërsa grupmoshat mbi 60 vjet do të tregojnë rritje për (279.6 %) ose për afër 4 herë (3.8 herë). Në të njëjtën periudhë popullsia e përgjithshme do të tregojë tendencë të rënies për vetëm -2.1%, ndërsa nivelimi i numrit dhe pjesëmarrjes në mes grupmoshave të reja dhe atyre të moshuara pritet të ndodhë në fillim të viteve të 30-ta.

Nga këndvështrimi demografik ruajtja e lindshmërisë në nivelet e tanishme (ose edhe rritja) është opsioni më i mirë për të frenuar procesin e rënies së popullsisë në moshë shkollore, veçanërisht në planin afatmesëm dhe afatgjatë, ndërsa zbatimi në të njëjtën kohë i politikave dhe adresimi i shkaqeve të emigrimeve do të ishin shumë më efektive në zgjidhjen dhe zvogëlimin e pasojave nga zhvillimet e pafavorshme demografike në katër dekadat e ardhshme.

5. Çfarë do të jenë pasojat për kontingjentet e popullsisë së moshave shkollore?

Pasojat në sistemin arsimor - sistemi arsimor është sektori i parë në të cilin ndihen efektet e trendeve negative demografike, përmes zvogëlimit të numrit të nxënësve në të gjitha nivelet e shkollimit.

Meqenëse sistemi arsimor është përfshirë nga reforma të caktuara, krahasimi i numrit të nxënësve është i mundur nga viti shkollor 2007/2008, por që tregon mjaftueshëm për ndikimin e trendeve e pavolitshme demografike në Kosovë në sistemin arsimor.

Në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët, në periudhën 2007-2020, numri i nxënësve është zvogëluar për -87.585 nxënës, ose për -26.9%. Kosova në këtë periudhë ka humbur më tepër se $\frac{1}{4}$ e numrit të nxënësve. Kështu, Kosova në vitin 2020 kishte 4610 paraleleve më pak se në vitin 2007 (19 nxënës për paralele). Statistika edhe më shqetësuese janë ato të numrit të nxënësve të regjistruar në klasën e parë, ngase rënia është edhe më e madhe.

Edhe pse në arsimin e mesëm të lartë ndikimi i zhvillimeve negative pritej të shfaqej më vonë, megjithatë nga viti shkollor 2011/2012 edhe ky nivel i shkollimit karakterizohet trend i zvogëlimit të numrit të nxënësve. Kështu, në raport me vitin 2007, numri i nxënësve në vitin 2020 është zvogëluar për më shumë se 12 mijë, ndërsa në raport me vitin 2012 për më shumë se 30 mijë nxënës. Në raport me vitin 2012, në vitin 2020 Kosova kishte 1579 paralele më pak në arsimin e mesëm.

Vetëm në universitetet e Kosovës në këtë periudhë është shënuar rritje e numrit të studentëve, edhe pse edhe në këtë nivel, në katër vitet e fundit, janë shënuar trende shqetësuese të zvogëlimit të numrit të studentëve. Në raport me vitin 2007, në vitin 2020 numri i studentëve është rritur për rreth 50 mijë studentë (si pasojë e shtimit të pakontrolluar të universiteteve dhe kolegjeve private).

Në katër vitet e fundit numri i studentëve është zvogëluar për mbi 50 mijë (50.471), që është treguesi më i mirë për mungesën e perspektivës dhe emigrimin masiv të të rinjve nga Kosova⁹.

Zhvillimet negative demografike, përveç në sistemin arsimor, janë manifestuar edhe në shumë segmente të jetës në Kosovë, të cilat në të ardhmen pritet të thellohen edhe më tepër.

5.1. Perspektiva e kontingjenteve të moshave shkollore deri në 2061 - varianti i mesëm¹⁰

Kontingjenti i numrit të fëmijëve parashkollorë, 4-6 vjeç, që ndodhet në fazën parashkollore - çerdheve në Kosovë, do të karakterizohet me tendenca të zvogëlimit shumë të shpejtë. Kështu, në raport me vitin 2011, në vitin 2061 ky kontingjent do të përgjysmohet.

⁹ Sami Behrami, 2020. “Krizë demografike e Kosovës në dy dekadat e shek. XXI”, <https://www.albinfo.ch/kriza-demografik-ne-kosoves-ne-dy-dekadat-e-shek-xxi/>

¹⁰ “Parashikimi i popullsisë së Kosovës, 2011-2061”. Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë, 2013.

Tabela 4. Perspektiva e numrit të fëmijëve parashkollorë, 4-6 vjeç

	Regjistrimi 2011	Projeksionet		Rritje/zvogëlim	
		2031	2061	2031	2061
Kosovë	91,634	73,700	41,810	-19.6	-54.4

Kështu, në raport me vitin 2011, në vitin 2061 në Kosovë do të ketë 498 çerdhe më pak.

Kontingjenti i numrit të fëmijëve të shkollimit fillor, 7-14 vjeç, në vitin 2031 do të jetë më i vogël për 83462, ndërsa në vitin 2061 për 163749 nxënës, kështu që edhe pjesëmarrja e këtij kontingjenti do të zvogëlohet nga 15.8% (2011), në 10.2% (2031) dhe 6.7% (2061). Për pasojë, në shkollat fillore të Kosovës, në raport me vitin 2011, në vitin 2031 do të ketë rreth 4173, ndërsa në vitin 2061 rreth 8178 paralele më pak (nëse llogaritet mesatarja 20 nxënës për paralele).

Tabela 5. Perspektiva e numrit të fëmijëve të shkollimit fillor, 7-14 vjeç

	Regjistrimi 2011	Projeksionet		Rritje/zvogëlim	
		2031	2061	2031	2061
Kosovë	280,853	197,391	117,104	-29.7	-58.3

Kontingjenti i numrit të fëmijëve të shkollimit të mesëm, 15-18 vjeç, aspak më e mirë nuk do të jetë situata edhe me kontingjentin e shkollimit të mesëm. Në raport me vitin 2011, në vitin 2031 popullsia e kontingjentit të shkollimit të mesëm do të zvogëlohet për 44755, ndërsa në vitin 2061 për 79615 nxënës. Pjesëmarrja do të zvogëlohet nga 8 % (2011), në 5.1% (2031) dhe 3.6% (2061). Kjo do të thotë se Kosova në vitin 2031 do të ketë rreth 1790, ndërsa në vitin 2061 rreth 3184 paralele më pak sesa në vitin 2011 (nëse llogaritet mesatarja 25 nxënës për paralele).

Tabela 6. Perspektiva e numrit të fëmijëve të shkollimit të mesëm, 15-18 vjeç

	Regjistrimi 2011	Projeksionet		Rritje/zvogëlim	
		2031	2061	2031	2061
Kosovë	142,428	97,673	62,813	-31.4	-55.9

Reduktimi i kontingjentit të shkollimit do të përcillet me reduktim të numrit të mësimdhënësve, do të kërkojë planifikim të shkollimit për mësimdhënës, do të reduktohen kuotat e regjistrimit në drejtimit arsimore; dhe mbylljen e shumë shkollave, nga i cili proces më të goditurat do të jenë zonat rurale, proces ky i pranishëm në shumë vise kodrinore-malore të Kosovës.

Kontingjenti i numrit të të rinjve në periudhën fillestare të studimeve, 19 vjeç, në Kosove do të karakterizohet me tendenca të zvogëlimit. Kështu, në raport me vitin 2011, ky kontingjent do të zvogëlohet për 29.1% me 2031 dhe 54% deri në vitin 2061.

Tabela 7. Perspektiva e numrit të të rinjve në periudhën fillestare të studimeve, 19 vjeç

	Regjistrimi 2011	Projeksionet		Rritje/zvogëlim	
		2031	2061	2031	2061
Kosovë	35519	25198	16336	-29.1	-54.0

Mbështetur në të dhënat e lartcekura, mund të përfundojmë se është reale pritja e problemeve me zvogëlimin e numrit të studentëve në të ardhmen, edhe pse shumë universitete me këtë problem kanë filluar të ballafaqohen tashmë.

Sipas të gjithë skenarëve, përfshirë edhe ata më optimistët për zhvillimin demografik, zvogëlimi relativ i popullsisë në moshë shkollore është më i madhi në raport me të gjitha grupmoshat e tjera të popullsisë.

Përfundim

Në tri dekadat e fundit Kosova karakterizohet si territor me ulje të shpejtë të lindshmërisë e të shtimit natyror dhe normë të lartë të emigrimeve, e përcjellë kjo me ndryshime edhe në strukturën e popullsisë sipas moshës, të cilat për pasojë kanë zvogëlimin e kontingjenteve të moshave shkollore, sidomos në dekadën e fundit. Për sistemin arsimor pjesa më e rëndësishme janë kontingjentet e moshave shkollore, prandaj, me qëllim të sigurimit të qëndrueshmërisë në sistemin arsimor, është i domosdoshëm sigurimi i qëndrueshmërisë demografike.

Qëndrueshmëria demografike arrihet me krijimin e kushteve për njerëzit, sidomos për rininë, që të kenë besim në ndërtimin e një të ardhme në vendin e tyre, si çelësi për ndalimin e krizës demografike në Kosovë. Nëse popullsia, veçanërisht të rinjtë, kanë qasje në arsim dhe kujdes shëndetësor cilësor, nëse janë në punësim të qëndrueshëm dhe marrin mbështetje për rritjen e fëmijëve, ata kanë më pak gjasa të emigrojnë dhe më shumë gjasa të vendosin të kenë fëmijë.

Në këtë kuptim, zhvillimi ekonomik nuk ka asnjë alternativë, si parakusht themelor për ndërprerjen e emigrimeve, por edhe zbatimin e politikave pro lindshmërisë, të cilat janë dy procese me rëndësi jetike për të ardhmen e sistemit arsimor në Kosovë.

Perspektiva e zhvillimit të ardhshëm e bën të domosdoshme ndërmarrjen e masave në drejtim të vënies nën kontroll të fenomeneve demografike, sidomos të lindshmërisë dhe emigrimeve, pasi që **parashikimet e popullsisë së Kosovës tregojnë se edhe në të ardhmen zvogëlimi i kontingjenteve të moshave shkollore do të jetë pasojë e drejtpërdrejtë e zhvillimeve demografike.**

Nëse zhvillimit demografik nuk i kushtohet vëmendje e duhur, me masa të menjëhershme, përmes politikave të mirëfillta të popullatave, atëherë nga dekada e tretë e shekullit XXI zhvillimit demografik do të shndërrohen në faktor kufizues për zhvillim në të gjitha sferat, duke përfshirë edhe sistemin arsimor në Kosovë.

Literatura

1. Behrmi S et.al (2014). “Challenges of Kosovo Demographic Roadmap in the Future”. Proceedings of the 17th International Information Society – IS 2014, Multiconference volume B , Ljubljana.
2. “Parashikimi i popullsisë së Kosovës, 2011-2061”. Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë, 2013.
3. “Parashikimi i popullsisë së Kosovës, 2017-2061”. Agjencia e Statistikave të Kosovës. Prishtinë, 2017.
4. Islami H. (2005). “Studime demografike - 100 vjet të zhvillimit demografik të Kosovës”. Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës. Prishtinë.
5. Behrmi S., Bajraktari F.,(2015). “The demographic aging process in Kosovo-perspectives and challenges”, 18th International Information Society – IS 2015 Multiconference”, Facing Demographic Challenges. Volume B. Ljubljana Slovenia.
6. Sami Behrami, (2020). “Kriza demografike e Kosovës në dy dekadat e shek. XXI”, <https://www.albinfo.ch/kriza-demografik-ne-kosoves-ne-dy-dekadat-e-shek-xxi/>

NDIKIMI I FAKTORËVE SHOQËRORË NË KOMPETENCËN KOMUNIKUESE TË NXËNËSVE

Phd.C. **Liridona Mehmeti**
Universiteti i Gjilanit “**Kadri Zeka**”

Përmbledhje

Komunikimi paraqet funksionin kryesor të gjuhës, njëkohësisht, është procesi më i rëndësishëm që e realizojmë nëpërmjet gjuhës. Madje, komunikimi paraqet veçorinë kryesore të njeriut, që e bën të dallueshëm nga qeniet tjera të gjalla. Si rrjedhim i kësaj, e vlerësojmë të arsyeshme dhe të domosdoshme ta trajtojmë kompetencën komunikuese te fëmijët, përkatësisht nxënësit, duke marrë për bazë kompetencën e komunikimit dhe të shprehurit, si dhe funksionin e rëndësishëm gjuhësor, social e kulturor të komunikimit.

Nërkaq, në këtë punim teorik-kërkimor trajtojmë ndikimin e faktorëve shoqërorë, pra faktorët jashtëgjuhësorë që ndikojnë në zhvillimin e komunikimit te fëmijët. Pjesën kërkimore e kemi realizuar me dhjetë nxënës të klasave të pesta në SHFMU “Thimi Mitko” në Gjilan, me ç`rast kemi përdorur metodën e analizës, duke u dhënë nxënësve një tekst për ta analizuar përmbajtjen e tij sipas këndvështrimit të tyre. Gjithashtu, me anë të një pyetësoari kemi marrë të dhënat e nxënësve, në mënyrë që të analizojmë ndikimin e faktorëve shoqërorë në kompetencën komunikuese të tyre, si: familja, institucionet parashkolllore, shkolla, si dhe rrethi shoqëror.

Në hulumtim kanë marrë pjesë 10 fëmijë, të moshës 10-11-vjeçare; 4 prej të cilëve kanë qenë në kopshte (çerdhe) dhe 9 fëmijë kanë qenë në klasën përgatitore. Sa i përket nivelit të shkollimit të prindërve të tyre; 7 fëmijë janë përgjigjur se prindërit e tyre kanë shkollën e mesme, ndërsa dy fëmijë i kanë prindërit me shkollim universitar.

Fjalët çelës: kompetencë komunikuese, komunikimi, faktorët shoqërorë, ndikimi i familjes, ndikimi i shkollës, rrethi shoqëror.

Hyrje

Komunikimi paraqet procesin qenësor që realizohet nëpërmjet gjuhës, i cili realizohet në dy forma; me anë të të shkruarit dhe me anë të të folurit. Në këtë punim trajtojmë kompetencën komunikuese të nxënësve, gjë që ndërlihet me zhvillimin e të folurit të tyre, përkatësisht performancën gjuhësore të tyre.

Sipas Gjovalin Shkurtajt (2009:99), komunikimi në radhë të parë është ligjërim, gjë që kalon diçka nga A te B, qoftë edhe në formën e një pyetjeje përhëndetëse. Sipas tij, të folurit si mjet me synime komunikimi është akt kolektiv, akt që parakupton së paku dy skaje: një folës A dhe një dëgjues ose një dërgues e një marrës a destinatar B. Pra, ligjërimi i shkëmbyer nga të dy palët është pa dyshim komunikimi.

I pari që e përmend nocionin kompetencë komunikuese është Dell Hymes më 1971, i cili thekson se “qëllimi i studiuesit të gjuhës është për faktin se një fëmijë normal fiton njohuri për fjalitë jo vetëm si gramatikore, por edhe si të përshtatshme. Ai ose ajo fiton kompetencë se kur të flasë ose të mos flasë; kur jo, çfarë duhet të thotë dhe me kë, kur, ku, si- në çfarë mënyre. Shkurt, një fëmijë bëhet i aftë të realizojë një repertor të akteve të të folurit, të marrë pjesë në ngjarje në të folur dhe të vlerësojë arritjet e tyre nga të tjerët (Hymes, 1985:268,293).

Kjo kompetencë, për më tepër, është integrale me qëndrimet, vlerat dhe motivimet në lidhje me gjuhën, tiparet e përdorimet e tij dhe integrale me kompetencën e qëndrimet ndaj ndërlihdjes së gjuhës me kodin tjetër të sjelljes komunikuese dhe me sjelljet (mënyrat) kundrejt të ashtuquajturës marrëdhënie. Studiues të tjerë që e përdorin këtë nocion janë: Campbell-i, Wales-i, N.Çomsky, R.Hudson, J.Halmet, M.Canale, Swain Merrill, Paulston, Bratt Christina, Reinield Peterwagner, Gert Rickheit, Strohner Hans, Steven Wilson, Sabee Christina.¹¹

Përgjatë këtij punimi kemi në fokus kryesor kompetencën komunikuese si pjesë të komunikimit, përkatësisht ndikimin e faktorëve shoqërorë që

¹¹Shih: <https://sl.seagrantsatlantic.org/what-is-communicative-competence-1689768-13753>

ndikojnë në zhvillimin e komunikimit të nxënësit. Faktorët shoqërorë, pra si faktorë jashtëgjyhesorë që ndikojnë në zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve janë: familja, institucionet parashkollore - çerdhet (kopshtet), institucionet shkollor e- shkollat, të cilat i kemi objekt studimi në punimin tonë.

1.1. Qëllimi i hulumtimit

Me anë të këtij punimi kemi për qëllim të trajtojmë kompetencën komunikuese, duke marrë për bazë disa nga faktorët shoqërorë, që ndikojnë në përvetësimin, por edhe në mungesën e saj; përgjithësisht në suksesin e nxënësve gjatë procesit mësimor.

1.2. Mostra dhe mënyra e zgjedhjes

Mostrën e hulumtimit e përbëjnë 10 nxënës të klasave të pesta, të SHFMU “Thimi Mitko” në Gjilan, të cilët interpretuan tekstin e zgjedhur për nivelin e moshës së tyre, si dhe plotësuan një pyetësor të përbërë prej 17 pyetjesh. Mostrat pjesëmarrëse për këtë hulumtim i kemi përzgjedhur qëllimshëm sa i përket ciklit shkollor, për shkak se mosha e fëmijëve/nxënësve paraqet mjaft rëndësi për realizimin e hulumtimit tonë.

1.3. Metodologjia e hulumtimit

Sa i përket metodologjisë së këtij hulumtimi, duke marrë parasysh natyrën e punimit, kemi përdorur disa metoda, siç janë: *metodat analitike-empirike; metoda e analizës; metoda përshkruese; metoda krahasimtare; metoda e anketimit.*

1.4. Hipotezat

- H1: Nxënësit që shkojnë në kopshte- institucione parashkollore kanë kompetencë më të lartë të komunikimit;
- H2: Nxënësit që kanë prindërit me nivel të lartë të arsimimit shfaqin aftësi më të larta komunikimi dhe anasjelltas;
- H3: Nxënësit e gjinisë femërore e kanë më të zhvilluar komunikimin sesa ata të gjinisë mashkullore.

2. Nocioni kompetencë komunikuese

Lidhur me nocionin kompetencë komunikuese, përveç gjuhëtarëve, janë interesuar edhe sociologët, etnografët, antropologët, psikologët, filozofët. Arsyeja e një interesimi të tillë ka qenë shumë e thjeshtë; kompetenca komunikuese është qenësore për të krijuar marrëdhënie shoqërore, e së këndejmi edhe për të arritur suksese në jetë. Sipas studiueses Vjosa Osmani (2018:18), edhe pse për komunikimin si proces dhe rëndësinë e tij në jetën shoqërore, ka filluar të flitet shumë herët, nocioni kompetencë komunikuese është përdorur vetëm në vitet '60 të shekullit XX. Që nga ajo kohë e deri më sot është diskutuar, ka pasur mospajtime, vërejtje e plotësime të shumta për këtë koncept.

Nocionin kompetencë gjuhësore për herë të parë në gjuhësi e përdori strukturalisti amerikan Noam Chomsky (1965:4), i cili bën dallimin thelbësor në mes të kompetencës (*njohurive të folësit-dëgjuesit për gjuhën*) dhe performancës (*përdorimit të gjuhës në situatë konkrete*). Sipas tij, me kompetencë gjuhësore kuptohet zotërimi i rregullave gjuhësore, ndërsa performanca shihet si zbatim i kompetencës, apo si përdorim i këtyre rregullave në kontekste të caktuara. Në këtë këndvështrim të Chomsky-t, folësit lindin me kompetencë gjuhësore, konkretisht me aftësi për të prodhuar dhe kuptuar thënie të padëgjuaara më parë. Prandaj, modeli i studimit chomskian përqendrohet në zbulimin e parimeve themelore të ndërtimit të një gramatike universale, apo në zbulimin e gjendjes së aftësive ligjërimore, para se folësi t'i ekspozohet ndikimit nga faktorët e jashtëm (Chomsky, 1965:5).

Ngjashëm me Chomsky-n pohon edhe Habermas-i (1970:101,141), i cili flet për një situatë ideale, veçse këtë situatë e lidh me të folurit- **kompetencën komunikuese**, për dallim nga Chomsky (1965:4), i cili e lidh me sistemin e rregullave abstrakte gjuhësore. Sipas Habermas-it (1970:136), kompetenca komunikuese është një sistem rregullash të gjeneruara në një situatë ideale të të folurit, e cila konsiston në atë se:

- rëndësia e një akti të të folurit lidhet me faktin se dy njerëz veprojnë, ose komunikojnë për diçka në marrëveshje me njëri-tjetrin;

- komunikimi nënkupton sjelljen e një marrëveshjeje të vërtetë;
- marrëveshja e vërtetë mund të dallohet nga marrëveshja e pavërtetë vetëm në një situatë apo në kushte ideale të të folurit.

Ndërkaq, si term gjuhësor, përkatësisht sociolinguistik, i pari që e ka krijuar dhe përmendur nocionin kompetencë komunikuese është Dell Hymes, i cili e përkufizon kompetencën komunikuese nga një këndvështrim sociolinguistik. Gjithashtu, Hymes nuk pajtohet me përkufizimin për kompetencën thjesht si njohuri ideale gjuhësore, siç e paraqet Noam Chomsky, ose si njohuri ideale komunikuese, siç e paraqet Habermas-i, por si aftësi aktuale (Hymes, 2004:59).

Në vend të nocionit “**kompetencë gjuhësore**”, që konsiderohet mjaft i thjeshtë dhe i paplotë, sepse përjashton aspektet shoqërore të komunikimit, Hymes-i përdor konceptin “**kompetencë e komunikuese**”. Në këtë prizëm, kompetenca komunikuese i referohet gjuhës së përdorur në një kontekst të caktuar shoqëror. Prandaj, për të pasur kompetencë të plotë, folësit, përveç që duhet t'i njohin fjalët dhe rregullat e formimit të tyre, duhet të dinë si t'i përdorin ato rregulla në situata të caktuara. Kështu, Hymes (1972:269,293), dallon dy komponentë të kompetencës komunikuese:

1. **Kompetencën gramatikore** (njohjen e strukturës së një gjuhe të caktuar);
2. **Kompetencën sociolinguistike** (njohjen dhe përdorimin e duhur të gjuhës).

Megjithatë, sipas V.Osmanit (2018:20), edhe përkufizimi i Hymes-it nga disa studiues është konsideruar i paplotë. Sipas tyre, për të pasur kompetencë të plotë komunikuese, folësit, përveçqë duhet ta njohin strukturën e një gjuhe të caktuar dhe të dinë t'i përdorin njohuritë në kontekste të caktuara shoqërore, gjithashtu, duhet të jenë gjendje ta bëjnë lidhjen e njësive gjuhësore në njësi më të mëdha të realizimit të komunikimit, më saktësisht në njësi tekstore, si dhe të jenë të aftë ta përdorin gjuhën në mënyrë të përshtatshme, varësisht nga qëllimet që duam t'i arrijmë gjatë komunikimit. Mbështetur në këto parime, Canale M. dhe Swain M. (1980, cit. sipas V. Osmanit, 2018:20) dallojnë këta komponentë të kompetencës komunikuese, siç janë:

- **Kompetenca gramatikore** (njohja e kodit të gjuhës: rregullat gramatikore, fjalori, shqiptimi, drejtshkrimi);
- **Kompetenca sociolinguistike** (zotërimi i kodit sociokulturor gjatë përdorimit të gjuhës, përdorimi i fjalorit të duhur, regjistrit, stilit në situata të caktuara shoqërore);
- **Kompetenca e diskursit** (aftësia për t'i lidhur strukturat gjuhësore në lloje të ndryshme të teksteve kohezive dhe koherente);
- **Kompetenca strategjike** (njohja e strategjive verbale dhe joverbale e komunikimit, të cilat e rrisin efikasitetin e komunikimit).

Ndërkaq, sipas Gert Rickheit, Hans Strohner dhe Constanze Vorweg, në librin e tyre “*Handbook of Communication Competence*” (2008), për shpjegimin e nocionit të komunikimit fokusohen në tri aspekte: komunikimi si përpunim i informacionit, si ndërveprim dhe si përshtatje në situatë (Rickheit, 2008:2). Në këndvështrimin e tyre, dy kriteret më të rëndësishme të kompetencës komunikuese janë: *efektiviteti* dhe *përshtatshmëria*. Si rrjedhim i kësaj, këtë kompetencë e përkufizojnë si aftësi për të komunikuar në mënyrë efektive dhe të përshtatshme.

Në rrafsh sociolinguistik, kompetencën komunikuese e trajton edhe Gj. Shkurtaj (2009:273). Sipas tij, kompetenca komunikuese nënkupton aftësinë e individëve, ose të anëtarëve të një bashkësie shoqërore të dhënë, për të komunikuar me njëri-tjetrin në kushte të përcaktuara nga situata dhe norma gjuhësore, shoqërore, psikike, pragmatike. Varësisht nga niveli i zotërimit të gjuhës, Gj. Shkurtaj dallon tri shkallë të saj, të cilat i përkufizon në këtë mënyrë:

- **Kompetenca më e ulët** ose më e pakët (minimale), kur folësi ka një shprehje të vetme gjuhësore, në një sferë të vetme shoqërore. Të tillë, sipas tij, janë kryesisht njerëzit e padalë nga fshati ku kanë lindur, njerëzit që nuk kanë shëtitur, të pashkolluarit, që nuk dinë as gjuhë të huaja, e madje as varietetin e tyre standard (ose e njohin pasivisht).
- **Kompetenca mesatare**, kur folësi zotëron një sasi pak a shumë të mjaftueshme shprehish gjuhësore komunikuese në përgjithësi, si dhe

di t'i përdorë ato në përputhje me situatën e sfera të ndryshme shoqërore. Këta folës, sipas tij, mund të dinë edhe ndonjë gjuhë të huaj.

- **Kompetenca shumë e lartë** (maksimale), kur folësi ka shprehje gjuhësore të shumta dhe të larmishme. Ai është në gjendje të komunikojë me lirshmëri dhe natyrshmëri në më shumë se një sferë shoqërore, di më shumë se një varietet të gjuhës kombëtare, di edhe gjuhë të huaja, si dhe është i aftë të kalojë nga një regjistër në tjetrin (Shkurtaj, 2009:274).

2.1. Qasjet lidhur me zhvillimin e kompetencës komunikuese

Përveç këtyre pikëpamjeve, në qarqet shkencore-linguistike është diskutuar për zhvillimin dhe faktorët që ndikojnë në kompetencën komunikuese. Vlen t'i përmendim qasjet kryesore, si: *nativiste, konstruktiviste, biheviariste, kognitiviste (njohëse), interaksioniste (bashkëvepruese), naturaliste, strukturaliste, funksionale*.

Këndvështrimi nativist (Noam Chomsky, Steven Pinker, Carl Stumpf, Ewald Hering, Jerry Fodor) i lidh aftësitë gjuhësore me faktorët biologjikë. Në bazë të disa hulumtimeve të bëra në këtë fushë, nativistët kanë arritur në përfundim se fëmijët shfaqin shumë herët njohuri për disa rregulla gramatikore, që u mundësojnë atyre të prodhojnë një numër të pafund fjalish. Pra, sipas këtij këndvështrimi, fëmijët lindin me një kapacitet gjuhësor të paraprogramuar.

Këndvështrimi biheviarist (John B.Watson, Burrhus F.Skinner, Albert Bandura) e vë në plan të parë rolin e mjedisit shoqëror në zhvillimin e aftësive gjuhësore. Sipas kësaj qasjeje, fëmijët, në aspektin gjuhësor, konsiderohen si modele të familjes, mjedisit e rrethit shoqëror, pra, e mësojnë dhe e zhvillojnë gjuhën, duke vëzhguar sjelljet e tyre gjuhësore dhe duke i imituar ato.

Këndvështrimi kognitivist (Jean Piaget, Juan Pascual-Leone Robbie Case, Grame S.Halford, Kurt W.Fische) fokusohet në studimin e zhvillimit të aftësive mendore të fëmijëve, apo në zhvillimin e aftësive njohëse (kognitive). Ky model i referohet një kapaciteti të përgjithshëm njohës, që u mundëson foshnjave të ndërtojnë gradualisht, gjatë gjithë jetës së tyre,

aftësitë njihëse për botën që i rrethon. Sipas Piaget (1971:8), zhvillimi ndodh në disa faza:

- Faza senso-motorike;
- Faza para-operacionale;
- Faza e operacioneve konkrete;
- Faza e operacioneve formale.

Faza senso-motorike (nga lindja deri në 2 vjeç) konsiderohet si faza e inteligjencës në veprim. Në këtë moshë supozohet se fëmijët fillojnë të bëhen të vetëdijshëm për ekzistencën e objekteve dhe ngjarjeve, si t'u japin atyre kuptime të caktuara.

Faza para-operacionale (mosha 2 deri në 7 vjeç) shihet si faza në të cilën fëmijët fillojnë t'i zhvillojnë aftësitë dhe t'i kuptojnë konceptet më të ndërlikuara. Një gjë të tillë konsiderohet se arrijnë ta bëjnë duke u mbështetur në përvojat, apo njohuritë e nevojshme gjatë ndërveprimit të tyre me mjedisin që i rrethon.

Faza e operacioneve konkrete (mosha 7 deri në 11 vjeç) merret si faza në të cilën fëmijët, duke i vënë në dispozicion njohuritë e nevojshme, arrijnë të zbatojnë veprime logjike, e së këndejmi të gjykojnë dhe të zgjidhin probleme të caktuara.

Faza e operacioneve formale (mosha 11 vjeç e tutje) shihet si faza në të cilën fëmijët arrijnë t'i analizojnë idetë e tyre, të gjykojnë dhe të zgjidhin probleme të caktuara, pa pasur nevojë të mbështeten në përvoja të mëparshme.

Bazuar në këto faza, **modeli** (këndvështrimi) **kognitiv** e lidh zhvillimin e aftësive njihëse (kognitive) me faktorët biologjikë dhe ata të mjedisit. Megjithatë, përvoja e mjedisit konsiderohet si më me ndikim në zhvillimin e këtyre aftësive.

Këndvështrimi strukturalist, me përfaqësues kryesor Chomsky-n, e konsideron përvetësimin e gjuhës si diçka të ndërmjetme, në mes të asaj që është e lindur dhe e fituar gjatë jetës. Modeli i Chomsky-t (1965), siç theksuam edhe më lart, përqendrohet në zbulimin e gjendjes së aftësive

ligjërimore, para se folësit t'u ekspozohen faktorëve të jashtëm. Kjo do të thotë se ata lindin me disa njohuri të rregullave gjuhësore, mirëpo është ndikimi i mjedisit ai që nxit, jo vetëm zhvillimin e tij trupor dhe mendor, por edhe atë gjuhësor.

Këndvështrimi konstruktivist, me përfaqësues kryesor J. S. Burner (1966, 1971, 1977), ndërkaq, konsideron aftësitë gjuhësore nuk janë të lindura, por fitohen gjatë jetës, nga përvoja. Madje, sipas konstruktivistëve, shumë zhvillime ndodhin pas pesë vjetësh (të paktën deri në dymbëdhjetë vjet), si: përvetësimi i aspekteve sintaksore, semantike dhe pragmatike të gjuhës, të cilat janë të nevojshme për organizimin e njësive të diskursit (cit. sipas Mayra, 2004:22,23).

Gjithashtu, edhe ***këndvështrimi sociolinguistik*** (Richard Hudson, Basil Bernstein, Lev Vygotsky) e lidhin përvetësimin e gjuhës me faktorët shoqërorë. Kështu, sipas Vygotsky-t, zhvillimi gjuhësor kalon në një stad të brendshëm, me ç'rast fëmija, fillimisht, vëzhgon ndërveprimin midis njerëzve të tjerë dhe regjistron gjuhën (të folurit) në kujtesën verbale. (Vygotsky, 1986:86)

Për zhvillimin e ligjërimin dhe lidhjen e tij me mjedisin shoqëror flet edhe Richard Hudson. Në këndvështrimin e këtij studiuesi gramatika e çdo folësi zhvillohet mbi bazën e përvojës. Zhvillimi sociolinguistik i individëve, sipas tij, bëhet duke ndjekur modele të ndryshme; në fillim prindërit, pastaj bashkëmoshatarët, më në fund të rriturit (R. Hudson, 2002:24,25).

Pothuajse të njëjtin mendim, për zhvillimin e aftësive gjuhësore, ka edhe Basil Bernstein. Ky studiues, për të mbështetur teorinë e tij për ndikimin e strukturës shoqërore në sjelljen gjuhësore të individit, bën një hulumtim me fëmijë të shtresave të ndryshme shoqërore. Në këtë hulumtim ai arrin në përfundim se fëmijët e shtresës së mesme, pavarësisht nga koeficienti i inteligjencës, kanë aftësi më të zhvilluara gjuhësore, sesa fëmijët e shtresës së ulët, për sa i takon performancës verbale, koncepteve abstrakte, rregullave gramatikore (Bernstein, 1973:175). Pra, ky mbron idenë se struktura shoqërore përcakton shkallën e zhvillimit të aftësive gjuhësore të individit. Sipas tij, për shkak se fëmijët e klasave të ulëta kanë kufizime në kodin e tyre gjuhësor, ndërkaq procesi akrimor kërkon një kod më të zhvilluar a

përpunuar, mundësitë e tyre për të përfituar nga shkolla janë shumë më të vogla (Bernstain, 1973:110,175).

Mbështetur në pikëpamjet, këndvështrimet dhe qasjet e lartpërmendura, mund të themi zhvillimi i kompetencës komunikuese ndërlidhet me bashkëveprimin e faktorëve gjenetikë dhe shoqërorë. Sipas studiueses, V. Osmani (2018:29), sado që gjenetika luan rol të rëndësishëm në zhvillimin e përgjithshëm, jo vetëm fizik, social, emocional, por edhe kognitiv e gjuhësor të individit, rëndësia dhe roli i faktorëve shoqërorë në këtë zhvillim është i pazëvendësueshëm. Me fjalët e tjera, fëmijët lindin me predispozita për të folur, mirëpo, është ndikimi i mjedisit ai që nxit, si zhvillimin e tij trupor dhe mendor, ashtu edhe atë gjuhësor.

2.2. Faktorët shoqërorë që ndikojnë në zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve

Trajtimi i kompetencës komunikuese në rrafshin sociolinguistik, pa dyshim, ndërlidhet me faktorët shoqërorë, përkatësisht rëndësia, mënyra dhe shkalla e ndikimit të tyre. Duke qenë e pamundur t'i përmendim të gjithë faktorët, në këtë punim kemi marrë disa prej tyre, siç janë: *ndikimi i familjes, ndikimi i institucioneve parashkollore dhe ndikimi i shkollës.*

2.2.1. Ndikimi i familjes në zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve

Të gjithë ata që janë marrë me zhvillimin e kompetencës komunikuese të fëmijëve, përveç çështjeve të shtruara më lart, kanë synuar t'u japin përgjigje edhe pyetjeve:

- A është zhvillimi i kompetencës komunikuese rrjedhojë e natyrës apo edukimit?
- A është apo jo në dorën tonë ky zhvillim?

Mëdyshjet që kanë ngjallur pyetjet e tilla, por edhe problemet e shumta që kanë fëmijët në këtë rrafsh, kanë shtyrë studiues të ndryshëm të hulumtojnë nëse ekziston ndonjë pjesë e ADN-së që parapërcakton zhvillimin e aftësive gjuhësore, apo është ndikimi i mjedisit ai që nxit këtë zhvillim.

Megjithëkëtë, siç kemi theksuar edhe më lart, pikëpamja më e qëndrueshme e më pranueshme nga të gjithë është ajo që i dyzon këta faktorë, konkretisht, ajo që u jep peshë të madhe faktorëve të mjedisit, por që nuk i përjashton as ata gjenetikë. Sipas këtij, këndvështrimi, sado që gjenetika luan rol të rëndësishëm në zhvillimin e përgjithshëm, jo vetëm fizik, social e emocional, por edhe kognitiv e gjuhësor, rëndësia dhe roli i faktorëve shoqërorë në këtë proces është i pazëvendësueshëm. Me fjalë të tjera, megjithëse fëmijët lindin me predispozita për të folur, është ndikimi i mjedisit ai që nxit këtë zhvillim. Prandaj, ndryshimi në mes të një mjedisi të pasur dhe nxitës dhe një mjedisi të varfër konsiderohet thelbësor, si në kapjen e gjuhës, ashtu edhe në rritjen fizike, duke qenë kapja e gjuhës, thjesht një prej këtyre (Chomsky, 1965:134).

Sipas V. Osmanit (2018:32), zhvillimi i përgjithshëm bëhet gjatë gjithë fazave të jetës së njeriut. Megjithëkëtë, zhvillimi më i hovshëm fizik, mendor e gjuhësor, ndodh gjatë fazave të para të jetës së tyre.¹² Së këndejmi, meqenëse në këtë moshë kritike të zhvillimit fëmijët janë më shumë në kontakt me familjen, roli i saj në këtë zhvillim është i një peshe të veçantë. Madje, mund të thuhet se stimulimi i zhvillimit gjuhësor fillon pikërisht nga ky mjedis dhe është baza e një komunikimi të suksesshëm, jo vetëm në shkollë, por edhe në jetën shoqërore në përgjithësi. Po ashtu, shumë aspekte që lidhen me familjen, si: kushtet ekonomike, sociale, intelektuale, arsimore e klasore, por edhe elemente të tjera, që fillojnë të zhvillohen në mjedisin familjar, siç janë: marrëdhëniet, roli brenda familjes, vetëbesimi, motivimi, barazia., janë pothuajse faktorë vendimtarë në zhvillimin e kompetencës komunikuese. Prandaj, sa më të favorshme dhe nxitëse të jenë këto mjedise, aq më e madhe do të jetë mundësia që fëmijët të kenë aftësi më të mëdha gjuhësore.

Sipas Gj. Shkurtajt (2009:89), përvoja dhe studimet e derisotme në vende të ndryshme, si dhe ndër ne, kanë treguar me prova të vlershme e të padiskutueshme se familja, si qeliza më e vogël shoqërore, përbën mjedisin e parë dhe të natyrshëm e të pazëvendësueshëm për transmetimin e gjuhës

¹² Nëse i referohemi teorisë së Blumit, 50% e zhvillimit të përgjithshëm bëhet nga moshja 0-4 vjeç, 30% nga moshja 4-8 vjeç, ndërsaq vetëm 20% e zhvillimit ndodh në moshën 17-vjeçare.

amtare nga nëna tek i biri apo e bija. Familja, normalisht e përbërë nga një çift bashkëshortësh (burrë e grua dhe pinjojtë e tyre), ka qenë dhe mbetet edhe sot e gjithë ditën hallka më e parë, por edhe më kryesore e organizimit të jetës në kuadrin e bashkësive shoqërore. Së këndejmi, edhe rëndësia aq e madhe e gjuhës së atij mjedisi familjar. Veçanërisht modeli gjuhësor që fëmija merr nga nëna vlerësohet si themeli për aftësinë e të folurit dhe si baza e nisjes për transmetimin dhe ushtrimin sa më të plotë të dhuntive e shprehive gjuhësore të çdo individi. Shumëçka e lidhur me këtë tematikë trajtohet edhe me shpjegimet etnolinguistike lidhur me dy togfjalëshat e njohur të shqipes “*dera e babës*” dhe “*gjuha e nënës*”. Si rregull, fëmija e modelon gjuhën apo të folurit e tij sipas gjedhes që merr nga e ëma dhe kjo nis qysh me moshën më të njomë, që kur fillon ta dëgjojë. Pra, ideja e rëndësisë madhore që ngërthen togu “*gjuha e nënës*”, e madje, në jo pak raste, mund të ndodhë që tek fëmija që lind e rritet në familje, me ç`rast prindërit (babai dhe nëna) kanë gjuhë a dialekte të ndryshme, mund të marrë anësim e prirje më të dukshme modeli gjuhësor i babait.

2.2.2. Ndikimi i shkollës në zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve

Sipas V. Osmanit (2018:36), qëllimi i mësimi të gjuhës në shkollë është zhvillimi i aftësive për të komunikuar në mënyrë efektive përmes shkrimit, leximit, dëgjimit dhe të folurit. Natyrisht, për t`u arritur një gjë e tillë nuk është e thjeshtë. Përkundrazi, nevojitet një sistem edukativ i organizuar mirë, me ç`rast roli i secilit komponent të tij është mjaft i rëndësishëm. Në këtë proces kompleks luajnë rol vendimtar, jo vetëm mësuesit, metodat, strategjitë e teknikat e tyre të punës, por edhe nxënësit, zhvillimi i tyre socio-emocional dhe psiko-motorik, si dhe faktorët të tjerë që lidhen me ambientin e punës, kulturën e të mësuarit, motivimin, qëndrimet ndaj shkollës, planet dhe programet mësimore, tekstet shkollore. Kështu, të gjithë këta faktorë janë të ndërlidhur ngushtë me njëri-tjetrin, aq sa mosfunksionimi i ndonjërit prej tyre medoemos ndikon edhe mosfunksionimin e tjetrit.

3. Interpretimi i rezultateve

Në këtë pjesë do t'i paraqesim të dhënat e vjela nga pyetësi i realizuar me pesë nxënësit pjesëmarrës në hulumtim nga dhjetë gjithsej, duke paraqitur të dhënat demografike të tyre, si dhe mendimet e nxënësve për tekstin që u kemi dhënë ta analizojnë për nga përmbajtja (kuptimi).

Folësi/ja 1: A. A.

Mosha: 11 vjeç

Gjinia: F

Klasa: V

Shkolla: "Thimi Mitko"

Vendbanimi: Gjilan

Folësja (nxënësja) ka qenë në çerdhe, ka ndjekur klasën përgatitore, klasën e parë ka filluar në moshën 7-vjeçare, ndërkaq prindërit e saj; babai është mjeshtrë, kurse nëna është shtëpiake.

Përshkrimi i tekstit: *Porosia e këtij teksti është se ne duhet të mbrohem nga Covid-19, duke larë duart më shpesh dhe dezinfektuar dhe të mbajmë maskën që të jemi heronj të vetvetes.*

Folësja (nxënësja) së pari nuk ka gabime gjuhësore dhe shkruan qartë, duke përmbledhur tekstin me një fjalës të pasur gjuhësor.

Folësi/ja 2: F. H.

Mosha: 10 vjeç

Gjinia: M

Klasa: V

Shkolla: "Thimi Mitko"

Vendbanimi: Gjilan

Folësi (nxënësi) ka qenë në çerdhe nga mosha 3-vjeçare, ka ndjekur klasën përgatitore, klasën e parë ka filluar në moshën 6-vjeçare, ndërkaq prindërit e tij kanë nivel shkollimi universitar; babai është jurist, kurse nëna është ekonomiste.

Përshkrimi i tekstit: *Në këtë tekst bëhet fjalë për virusin korona.*

Folësi (nxënësi) ka shkruar pak dhe nuk reflekton fjalës të pasur gjatë përshkrimit të tekstit.

Folësi/ja 3: L. I.

Mosha: 11 vjeç

Gjinia: F

Klasa: V

Shkolla: “*Thimi Mitko*”

Vendbanimi: Gjilan

Folësja (nxënësja) ka qenë në çerdhe, nuk ka ndjekur klasën përgatitore, klasën e parë ka filluar në moshën 7-vjeçare, ndërkaq prindërit e saj; babai është punëtor tekstili, kurse nëna është infermiere.

Përshkrimi i tekstit: *Të gjithë jemi heronj në mënyrat tona!*

Folësja (nxënësja) reflekton fjalës të pasur gjatë përmbledhjes së tekstit, duke shkruar qartë dhe rrjedhshëm.

Folësi/ja 4: E. R.

Mosha: 10 vjeç

Gjinia: M

Klasa: V

Shkolla: “*Thimi Mitko*”

Vendbanimi: Gjilan

Folësi (nxënësi) ka qenë në çerdhe, ka ndjekur klasën përgatitore, klasën e parë ka filluar në moshën 6-vjeçare, ndërkaq prindërit e tij; babai është punëtor, kurse nëna është mësuese.

Përshkrimi i tekstit: *Nga ky tekst kuptova se duhet të jemi të kujdesshëm ndaj virusit dhe ne nuk mund ta shohim, por duhet të qëndrojmë e ta luftojmë të gjithë.*

Folësi (nxënësja) gjatë përshkrimit paraqet fjalës të pasur gjuhësor, të qartë dhe rrjedhshmëri të mendimit.

Folësi/ja 5: M. R.

Mosha: 10 vjeç

Gjinia: F

Klasa: V

Shkolla: “*Thimi Mitko*”

Vendbanimi: Gjilan

Folësja (nxënësja) nuk ka qenë në çerdhe, ka ndjekur klasën përgatitore, klasën e parë ka filluar në moshën 6-vjeçare, ndërkaq prindërit e saj; babai është punëtor, kurse nëna është frizere.

Përshkrimi i tekstit: *Në këtë tekst kuptova se një vajzë kishte frikë nga COVID-19 (virusi korona), e cila quhej Sara dhe nëna e saj i thoshte se kishte nevojë që sot Sara të ishte heroina e saj, por ajo nuk ndihej si heroinë...*

Folësja (nxënësja) ka përdorur një fjalës më të gjerë krahas nxënësve të tjerë, duke bërë një përshkrim më të hollësishëm, si dhe ia ka bashkëngjitur një ese tematike për tekstin që e ka pasur për analizë.

Në hulumtim kanë marrë pjesë 10 fëmijë, të moshës 10-11 vjeçare; 4 prej të cilëve kanë qenë në kopshte (çerdhe) dhe 9 fëmijë kanë qenë në klasën përgatitore. Sa i përket nivelit të shkollimit të prindërve të tyre; 7 fëmijë janë përgjigjur se prindërit e tyre kanë shkollën e mesme, ndërsa dy fëmijë i kanë prindërit me shkollim universitar.

Nisur nga kjo themi se nxënësit ka reflektuar ndikimin e shkollës, klasës përgatitore, çerdhes gjatë përshkrimit, pasi baza e zhvillimit të kompetencës së komunikimit varet shumë nga qasja dhe strategjitë që përdorin këto institucione në fazën fillestare të të nxënësve dhe njohurive dhe shkathtësive të komunikimit për fëmijët. Ndërkaq, në bazë të hulumtimit pohojmë se arsimimi i prindërve ka ndikim mesatar për zhvillimin e kompetencës së komunikimit të nxënësve, por jo sa ndikimi i institucioneve shkollore.

Sa i përket gjinisë së nxënësve pjesëmarrës në hulumtim, shohim se fjalës më të pasur kanë nxënëset (gjinia femërore) sesa nxënësit (gjinia mashkullore). Natyrisht, ka përjashtime te kjo pikë, por përgjithësisht përkushtimi në mësim dhe shprehia e të lexuarit edhe jashtë librave shkollorë të obligueshëm, janë tregues të qartë dhe reflekton pastaj edhe në komunikim.

Përfundime

Përgjatë këtij punimi vazhdimisht kemi kërkuar përgjigjen për tri hipotezat, pyetjet kërkimore të shtruara në fillim të këtij punimi:

1. Nxënësit që shkojnë në kopshte-institucione parashkollore kanë kompetencë më të lartë të komunikimit;
2. Nxënësit që kanë prindërit me nivel të lartë të arsimimit shfaqin aftësi më të larta komunikimi dhe anasjelltas;
3. Nxënësit e gjinisë femërore kanë më të zhvilluar komunikimin sesa ata të gjinisë mashkullore.

Për t'u dhënë përgjigje këtyre tri pyetjeve, kemi dhënë fillimisht një vështrim teorik, pastaj mbi të cilin kemi trajtuar dhe analizuar kompetencën komunikuese, përkatësisht kemi marrë për bazë ndikimin e faktorëve shoqërorë, si faktorë jashtëgjuhësorë: ndikimi i institucioneve shkollore; çerdheve, klasës përgatitore, shkollës; ndikimin e familjes, më saktësisht arsimimin e prindërve të nxënësve për zhvillimin e kësaj kompetence.

Sa i përket pyetjes së parë, nisur nga rezultatet që kemi nxjerrë, shohim se institucionet parashkollore (çerdhet, klasa përgatitore) kanë rol të fuqishëm në zhvillimin e komunikimit të nxënësve, duke krijuar shprehinë e të lexuarit, të kuptimit dhe analizimit të asaj çfarë lexojnë, si dhe reflektimit të tyre në detyra të ndryshme gjatë shkollimit të mëtejshëm.

Sa i përket pyetjes së dytë, kemi parë se ndikimi i arsimimit të prindërve nuk reflekton çdoherë në shprehinë dhe zhvillimin e kompetencës komunikuese të nxënësve. Nga hulumtimi vërejtëm se disa prej nxënësve patën prindërit me nivel të mesëm shkollimi, mirëpo paraqitën fjalës mjaft të pasur gjuhësor gjatë përshkrimit të tekstit.

Sa i përket pyetjes së tretë, nisur nga hulumtimi ynë shohim se nxënësit e gjinisë femërore janë në përparësi kundrejt gjinisë mashkullore në zhvillimin e kompetencës komunikuese. Pra, nxënëset e gjinisë femërore kanë fjalës më të pasur dhe kujdes më të madh gjatë përshkrimit të tekstit sesa nxënësit e gjinisë mashkullore. Ndonëse, këtu duhet cekur se numerikisht pjesëmarrës në hulumtim kemi pasur shtatë vajza dhe tre djem, e kjo natyrisht pastaj ka ndikim edhe në rezultatet e hulumtimit.

Si përfundim, pohojmë se të gjeturat e këtij hulumtimi kanë dobi didaktike dhe gjuhësore, për shkak se mund t'i analizojmë edhe më tej faktorët shoqërorë (socialë), që ndikojnë në zhvillimin e komunikimit të nxënësve, duke analizuar edhe më shumë në mjediset vepruese këta faktorë shoqërorë. Ky hulumtim është një nismë drejt studimeve të tjera profesionale për kompetencën komunikuese të nxënësve.

Rekomandime

Komunikimi është mjeti kryesor gjatë procesit të mësimnxënies dhe procesit mësimor përgjithësisht. Kështu, duhet t'i japim rëndësi zhvillimit të të folurit së pari në familje, si institucioni bazë për zhvillimin dhe të mësuarit e gjuhës, pastaj kopshtet (çerdhet), shkollat si institucione profesionale për përgatitjen dhe formësimin e nxënësve, si dhe rrethi shoqëror si faktor kyç për ta përvetësuar procesin e komunikimit.

Mbështetje dhe nxitje (shtytje) për të komunikuar më shumë nëpërmjet teknikave/metodave ndërvepruese me nxënësit/fëmijët, duke filluar ndikimin nga familjet, kopshtet (çerdhet) dhe shkollat.

Bibliografia

Bernstein Basil. (1971). *Class, Codes and Control- Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge: London and New York.

Bernstein Basil. (1973). *Class, Codes and Control*. Volume I, Theoretical Studies towards a Sociology of Language: St. Albans, Paladin.

Chomsky Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Cambridge: Massachusetts.

Chomsky Noam. *Gjuha dhe proceset e njohjes*, (përktheu: Blerta Topalli). Toena: Tiranë.

Habermas Jurgen. (1971). *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*. In *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Habermas J. & N. Luhmann, Frankfurt a Main, Suhrkamp Verlag, p.101-141.

Hymes Dell. (2004). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*. Taylor & Francis e-Library: London.

Hymes Dell. (1972). *On Communicative Competence*- In Pride, J.B., & Holmes, J.(Eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd, p.269-293.

Hudson A. Richard. (2002). *Sociolinguistika*, (përktheu: Mariana Ymeri). Dituria: Tiranë.

Shkurtaj Gjovalin. (2009). *Sociolinguistikë e shqipes- Nga dialektologjia te etnografia e të folurit*, MORAVA: Tiranë.

Osmani Vjosa. (2018). *Kompetenca komunikuese e nxënësve në Kosovë*, Instituti Albanologjik: Prishtinë.

Rickheit Gert & Strohner Hans. (2008). *Handbook of Communication Competence*, De Gruyter Mouton, University of Bielefeld: Germany.

<https://sl.seagrantsatlantic.org/what-is-communicative-competence-1689768-13753>

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

Luljeta Shala
Instituti Pedagogjik i Kosovës
Ismet Potera
Instituti Pedagogjik i Kosovës

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 të lëndëve të ndryshme dhe 103 nxënës të SHMU.

Nga analiza e të dhënave shohim se si nga mësimit, ashtu edhe nga nxënësit, sjellje të papërshtatshme në orë mësimit 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 mësimit. Rreth 61% e mësimit mendojnë se gjuha urrejtëse, ofenduese, është sjellje e papërshtatshme e nxënësve në orë mësimit, ndërsa po për këtë 32% e nxënësve mendojnë se është sjellje e papërshtatshme në orë mësimit. 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 (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 në hartimin e programeve 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, menaxhim i sjelljes, nxënës, sjellje e papërshtatshme, shkaqet e sjelljes.

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 nxëniet. 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 nxëniet 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. Megjithatë menaxhimi i sjelljes nuk garanton mësimdhënie efektive, ai bën të mundur krijimin e një ambienti të të nxëniet, 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 shkelje 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 mësimin, ngacmimi dhe vrazhdësia ndaj mësuesit, quhen "sjellje problemi" (Ho, 2004), "probleme të sjelljes" (Wheldall and Morrett, 1988) ose "sjellje shqetësuese".

Parandalimi dhe korrigjimi 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 Ramswy (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 & Ramswy 1995). E rëndësishme është që “kurimi” i sjelljeve jo të përshtatshme të nxënësve të ndërmerret në nivel shkollë 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 shkollë;
- 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 mësimdhënësi 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 shkollore 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 se 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 mësime dhënësin. 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 mësime dhënies 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 mësime dhënësin 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 mësime 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 mësime dhënësi 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 strese 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, mësimdhënësin 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 mësimdhënësit të SHFMU dhe nxënës. Mostra (N=93) mësimdhënësit 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 mësimdhënësve dhe të nxënësve.

Instrumentet e hulumtimit

- Për grumbullimin e të dhënave si instrument bazë është përdorur pyetësori. Pyetësori përmbante të dhënat demografike të

mësimdhënësve, 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 realizmin e pyetësorit me mësimdhënës 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 mësimdhënësve, 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.

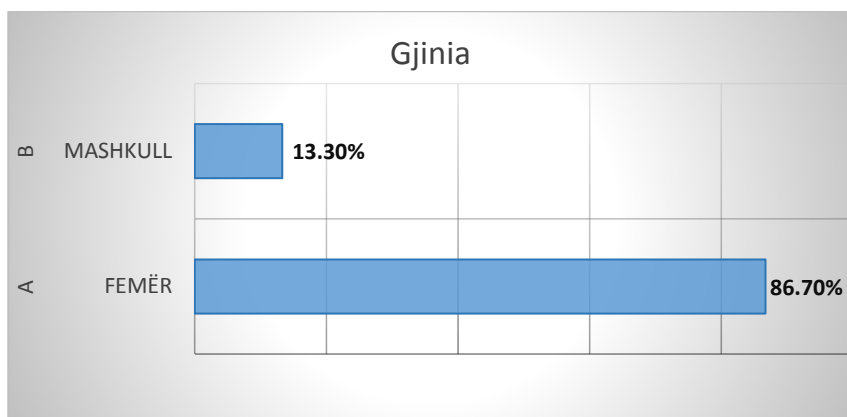


Fig. 1. Struktura e mostrës sipas gjinisë

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

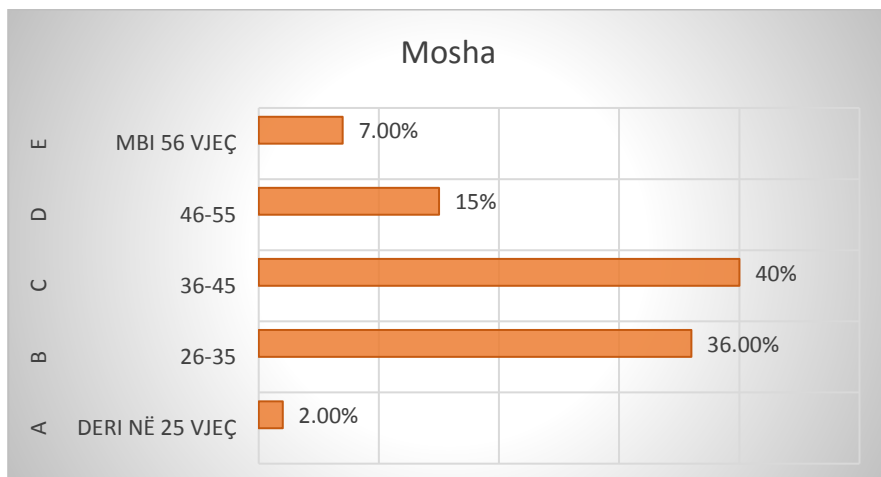


Fig. 2. Moshë e pjesëmarrësve në mostër

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 pyetësonit online të 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.

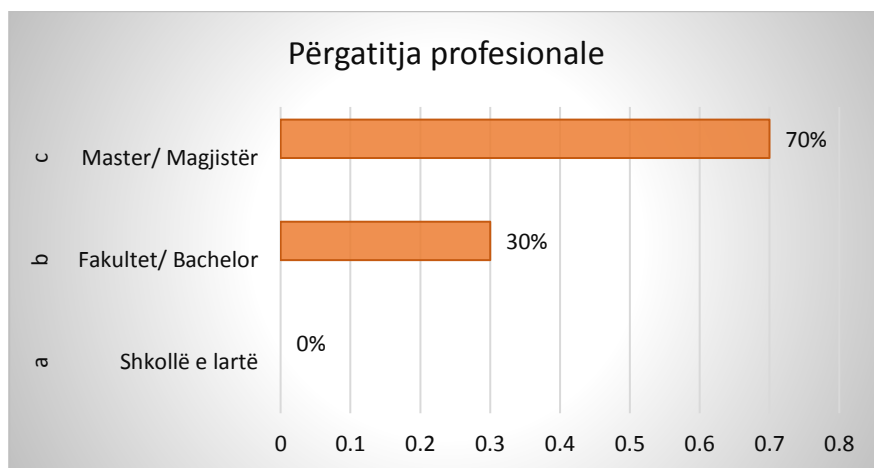


Fig. 3. Përgatitja profesionale

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

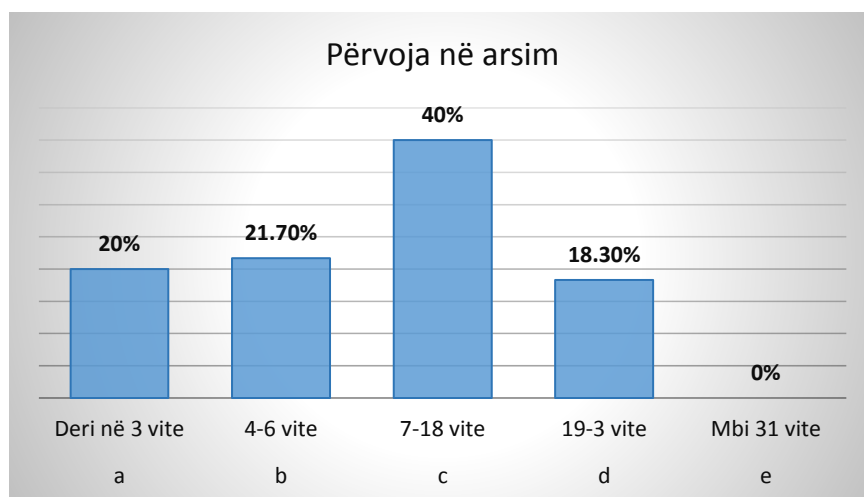


Fig. 4. Përvoja në arsim

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.

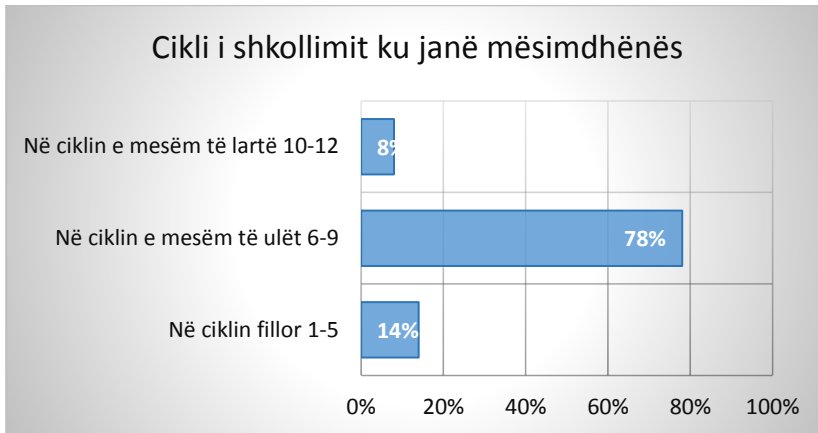


Fig. 5. Cikli në të cilin mësimdhënësit japin mësim

Meqenëse pyetësi është publikuar online, përmes Google form, dhe u është dedikuar vetëm mësimdhënësve 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 mësimdhënës që japin mësim në ciklin e mesëm të ulët, 1 deri në 9, dhe 8% e tyre cikël të mesëm të lartë.

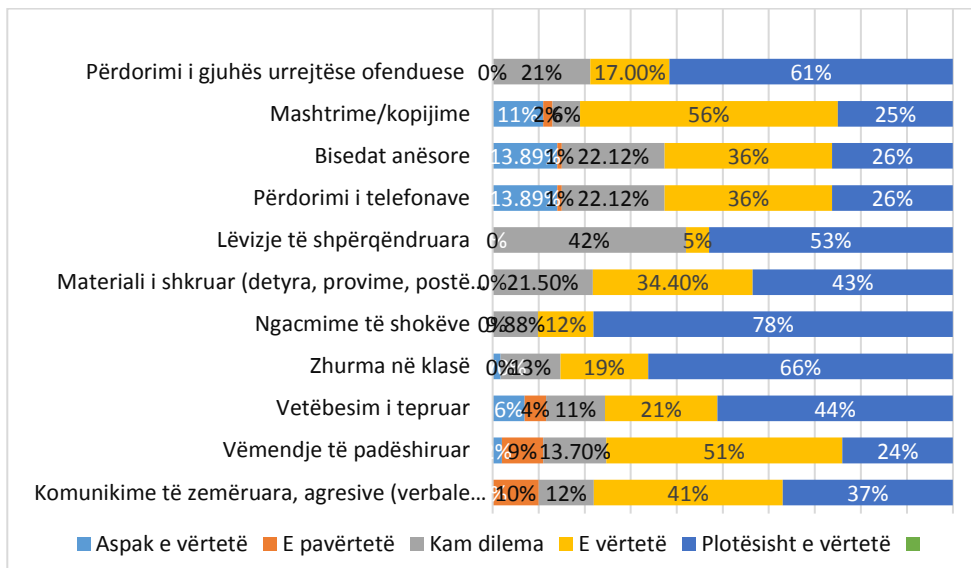
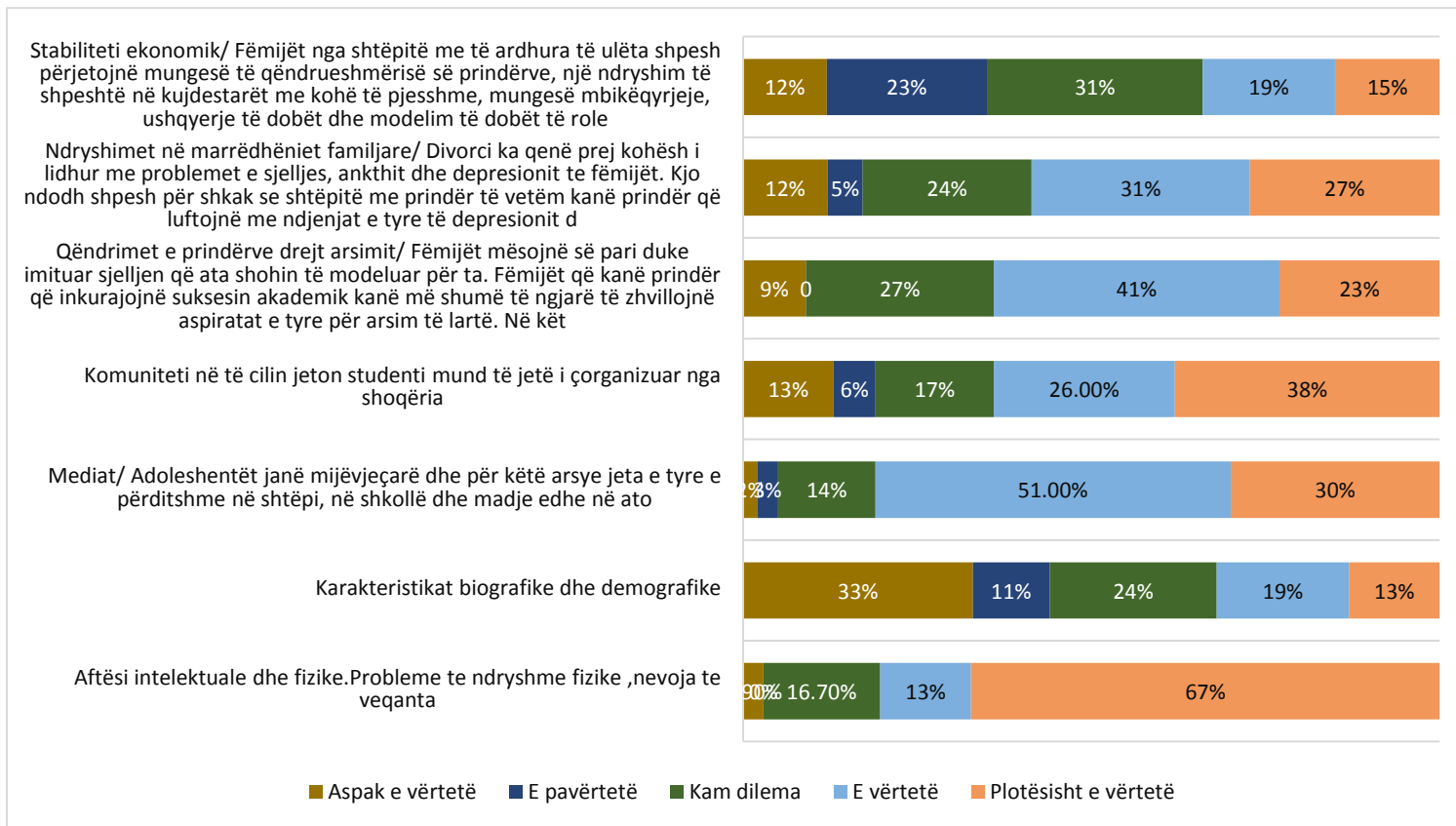


Fig. 6. Llojet e sjelljes së nxënësve në klasë

Në pyetjen çfarë janë sjelljet e papërshtatshme të nxënësve në orë mësimore, 61% e mësimdhënësve 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 shpërqendruara 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 ngacmimet 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 te 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.

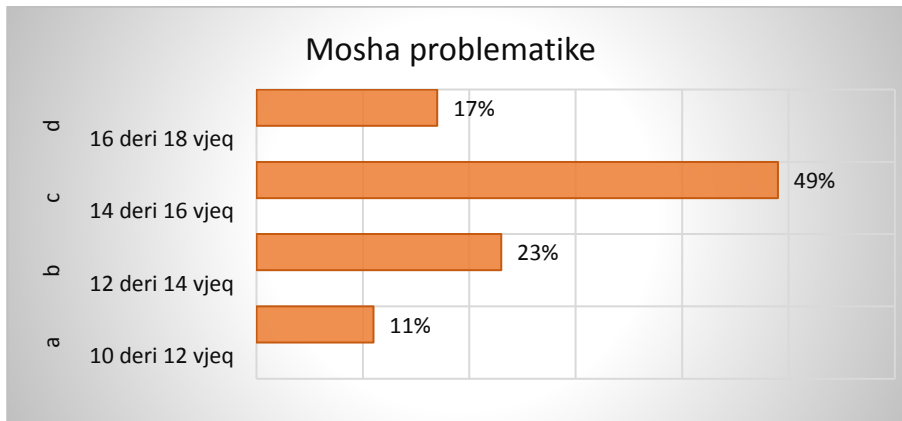


Fig. 8. Mosha problematike e nxënësve për paraqitjen e sjelljeve

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

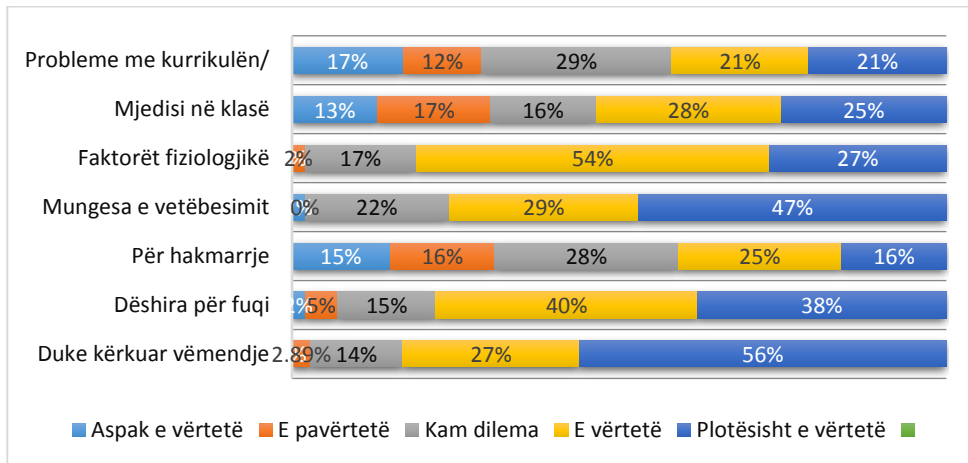


Fig 9. Disa nga shkaqet e sjelljeve të papërshtatshme mund të jenë

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.

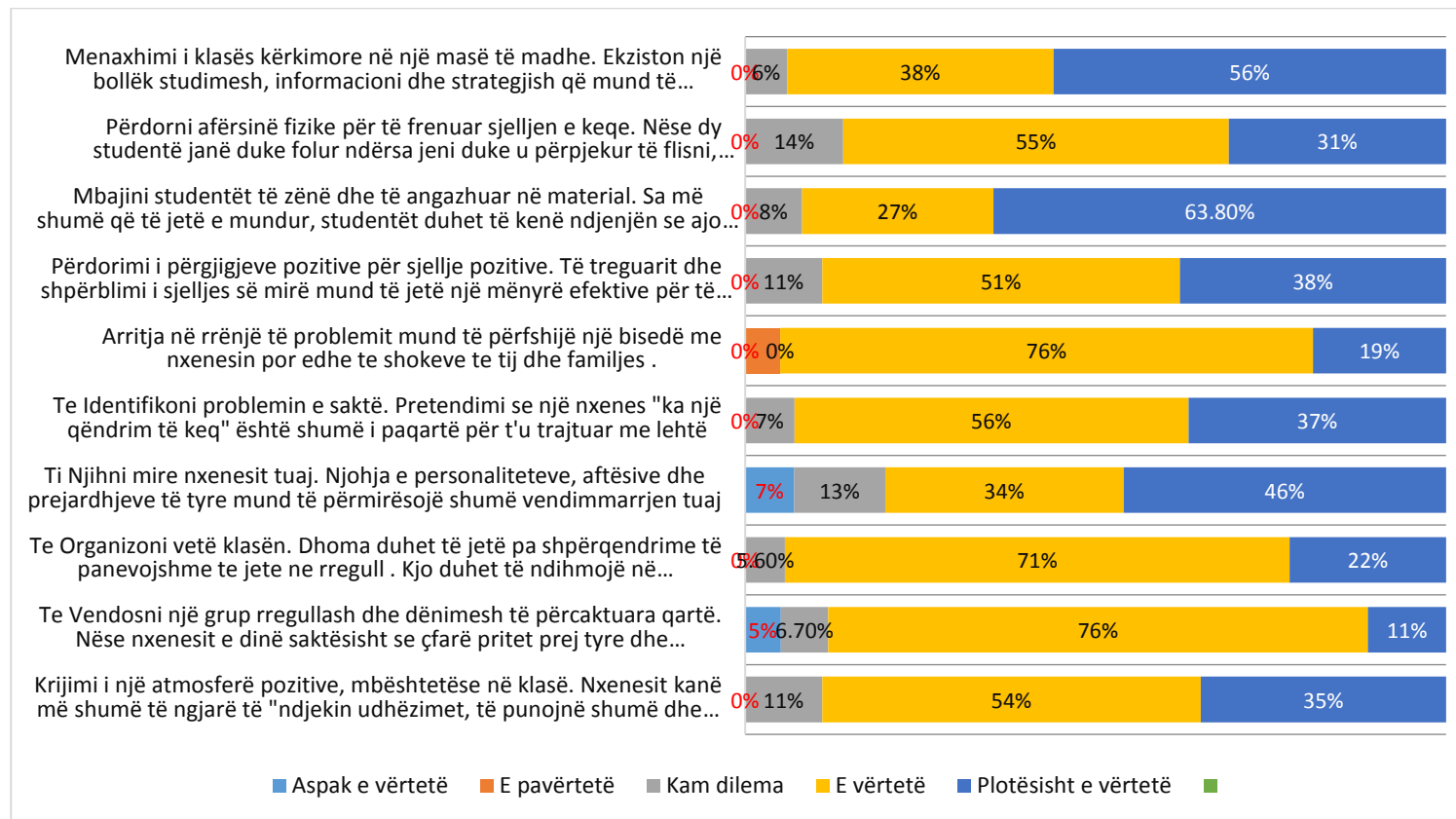


Fig. 10. Strategjitë parandaluese të sjelljeve të papërshtatshme të nxënësve janë këto

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 pyetësin online përmes Google form, por edhe përmes e-mailit/postës elektronike.

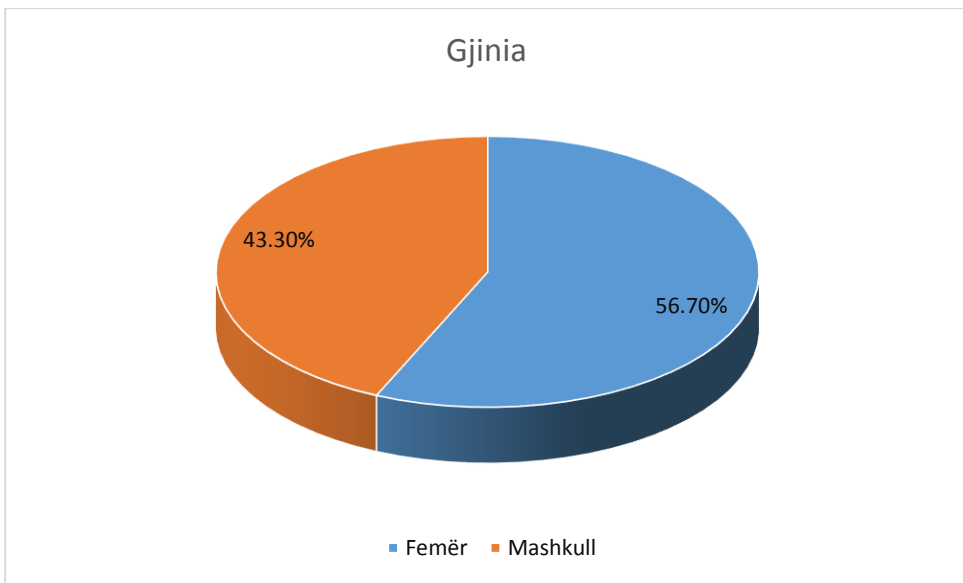


Fig. 11. Mostra e nxënësve sipas gjinisë

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

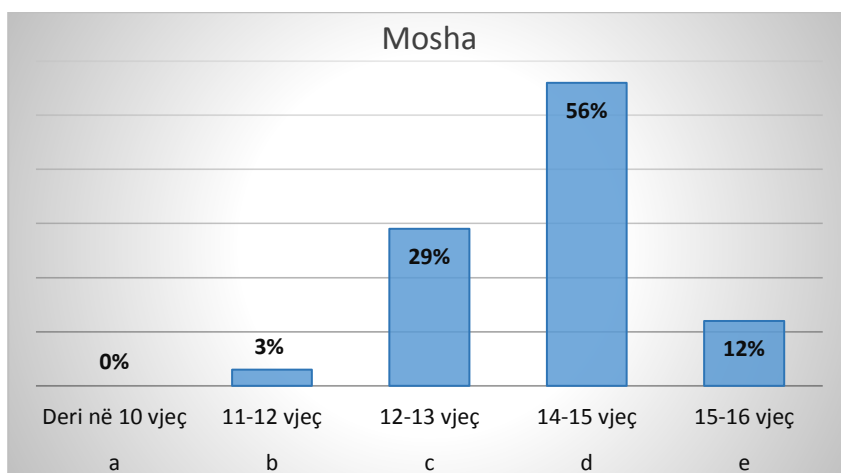


Fig. 12. Mostra e nxënësve sipas moshës

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.

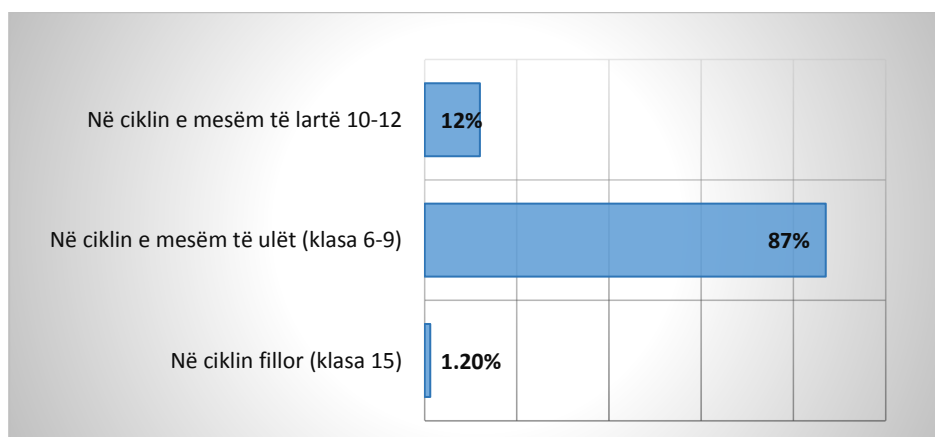


Fig. 13. Mostra sipas nivelit të shkollimit të nxënësve

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.

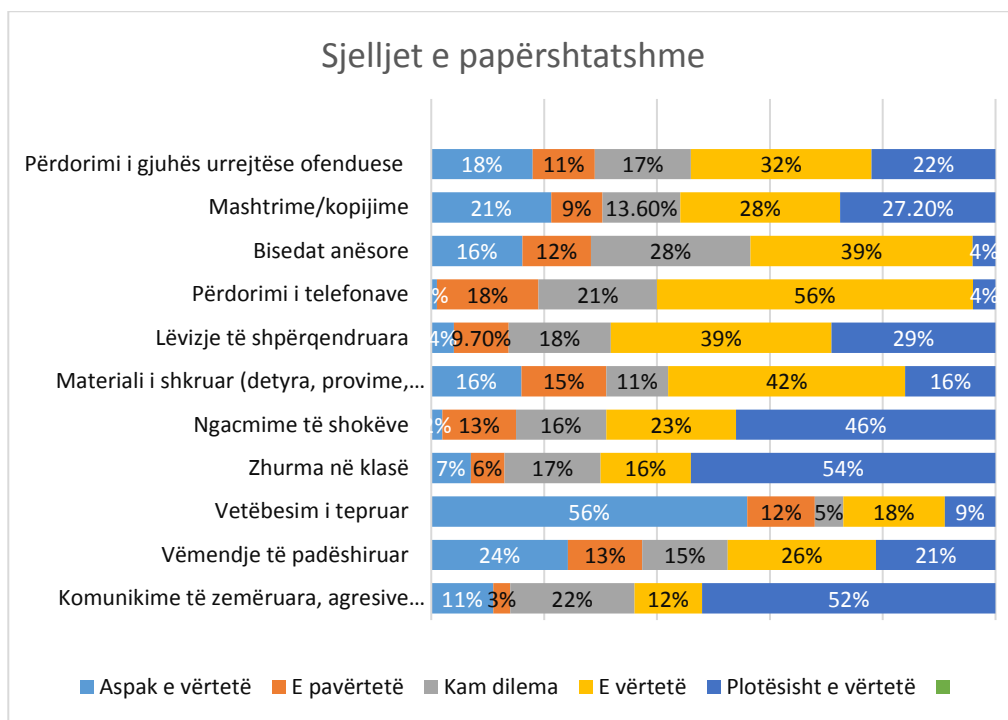


Fig. 14. Vlerësimi nga ana e nxënësve i sjelljeve të papërshtatshme

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.

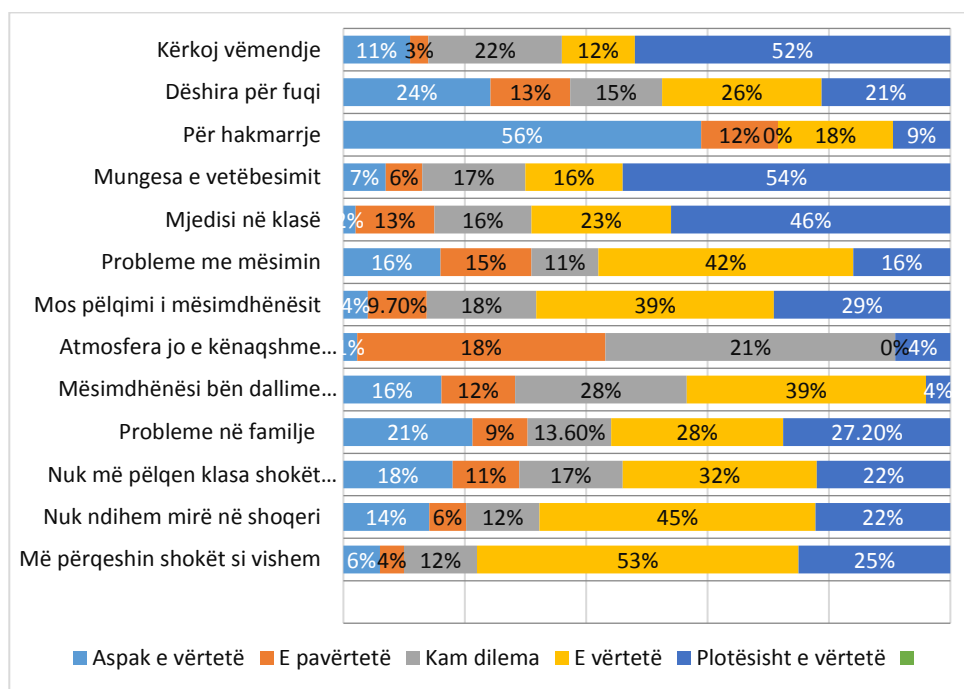


Fig. 15. Shkaqet që shtynë një nxënës të bëjë sjellje të papërshtatshme

Se cilat mund të jenë shkaqet që shtynë 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 se është e vërtetë. Te mungesa e vetëbesimit kemi këto përgjigje: 54% pajtohen plotësisht se 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 se 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 se është e vërtetë, 28% e tyre kanë dilema, 16% mendojnë se kjo nuk është aspak e vërtetë dhe 4% konsiderojnë se është plotësisht e vërtetë. Problemet me familje, 27% mendojnë se është plotësisht e vërtetë, 28% mendojnë se 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 se 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.

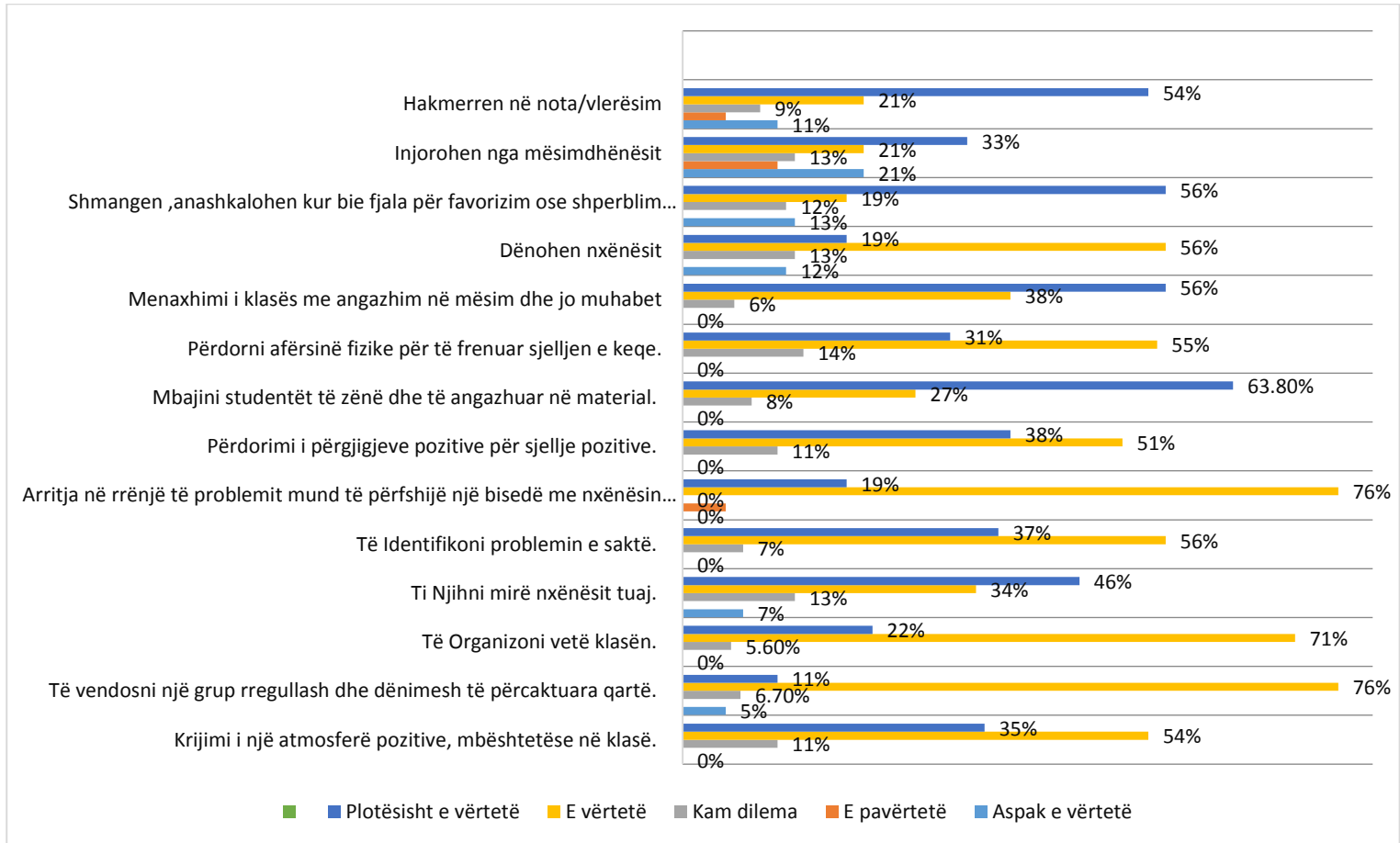


Fig. 16. Menaxhimi sjelljeve nga mësuesit në perceptimet e nxënësve

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. Vendosija 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 mësimeve 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 mësimeve dhe detyra e tij është që të gjejë gjuhën e përbashkët me atë nxënës që shkakton sjellje problematike në klasë. Nëse mësimeve 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 mësimeve 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 mësimeve, 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. Mësimeve 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 mësimi; Motivimi është një nga sfidat më të mëdha me të cilat po përballlet 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
2. Cangelosi, J., S. (2008). Classroom management strategies. Gaining and maintaining students' cooperation (5th Ed.). New Jersey: M (1994). Managing Pupil Behaviour: Key Issues in Teaching and Learning. London: Routledge.
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
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

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

Selim Mehmeti
Instituti Pedagogjik i Kosovës

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 (PZHSH); 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 definohej 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)¹³ dhe aktet nënligjore që derivojnë nga ky ligj.

¹³ 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 paraprkasht 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 arsimor¹⁴ (aspekti vertikal i cilësisë së shkollës), kriteret e cilësisë¹⁵ që e përshkruajnë pritjen bazike që duhet të

¹⁴ 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.

¹⁵ 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

arrihet (shtrirja) dhe treguesit e performancës¹⁶ së shkollës (thellësia e vlerësimit)¹⁷. 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.

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

sistematike gjatë mbledhjes së të dhënave dhe koherencë në mes të dy proceseve të vlerësimit (të jashtëm dhe të brendshëm).

¹⁶ 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.

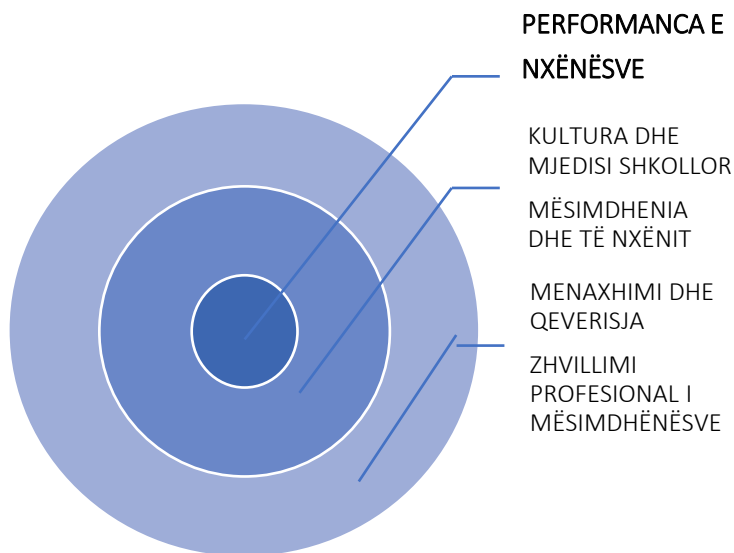
¹⁷ Më gjerësisht, shih dokumentin: Kornizën për sigurim të cilësisë së performancës së shkollës. MASHT, 2016.

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, përmirësimit dhe avancimit 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

Paraprkisht janë kontaktuar respondentët e përzgjedhur për mostër, përmes e-malit 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 pyetësin dhe informacionet shtesë ua dërguam përmes drejtorëve të shkollave. Me rastin e dërgimit të pyetësit, u dhanë edhe sqarime se pjesëmarrja në hulumtim është e vullnetshme, besueshmërinë, sigurimin e anonimitet të plotë dhe afatin e plotësisimit të pyetësit.

Pyetëtori u realizuan online. Plotësimi i pyetësit online ka marrë kohë rreth 15 minuta. Nga plotësimi i të gjitha kërkesave të pyetësit, 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 vlerësimit 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-mailit 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 mire & 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 vlerësim.

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 përgjegjësi në kuadër të këtij procesi; dhe (iii) përgatitjen e dokumentimit të punës së shkollës në kuadër të kritereve 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 shprehin 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 shkolle 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 koordinatorët 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/koordinatorin 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)

vlerësimet 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 mësimeve;
- 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 mësimeve.

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;
- Mosfunksionimi i organeve qeverisëse të shkollës;
- Mosfunksionimi 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 hapat 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 mësimdhënësve, prindërve dhe nxënësve përmes metodave dhe instrumenteve të vlerësimit. Në të gjitha raportet ka dëshmi për numrin e mësimdhënësve të monitoruar në orë mësimore, për qëllimet të VJPSH-së, mirëpo në shumicën e raporteve nuk specifikohen detajet e kriterëve për përzgjedhje të mësimdhënësve 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 rrisë 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 flasin 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 arsimimit, problemet e punësimit, ato sociale, ekonomike e

shoqërore, përshkruajnë problemet në nivel shkollë, 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 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. 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 analizuar, 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 analizuar, 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 shkollës 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 PZSHSH ka pasqyruar të dhëna të identifikuar, 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. Koordinator 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 mësimit bazohet në Planin individual të mësimit për zhvillim profesional, prioritetet e shkollës, performancën e mësimit 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: *Mësimit nuk kanë plane individuale të zhvillimit profesional, shkolla ka hartuar një tabelar me të dhëna për trajnimet e mësimit, por nuk ka plan të zhvillimit profesional të mësimit.*

Për vlerësimin e kriterëve të cilësisë dhe treguesit e performancës, në fushën e cilësisë Mësimit dhe nxënësve, evidencat dhe përshkrimet e vlerësimeve në masë të madhe mbështeten në gjetjet e siguruara përmes protokollit të vëzhgimit të mësimit 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 ilustrojnë 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 mësimdhënësit, 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 mësimdhënies. 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 dëshmive të paraqitura nga Ekipi për vlerësimin e brendshëm të shkollës për fushën e cilësisë - Performancës së nxënësve, ekipi i

vlerësimin 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 vlerësimin të shkollës. Ky vlerësim duhet të bëhet nga perspektiva e ndikimit që kanë pasur praktikat shkollore të nxënësit dhe nxënia e tyre. Mirëpo, raportet e VJPSH-së, të analizuar 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, të disa mësimdhënës, dominon forma tradicionale e punës me nxënës.

Raporti nr. 1. Shkolla i ka përmbushur obligimet deri në një masë të caktuar. Ka formuar organet drejtuese të shkollës, ka hartuar PZHSH, ka formuar ekipin për vlerësim të brendshëm EVB, ekipi ka punuar dhe hartuar raportin e vetëvlerësimin të shkollës në bazë të planit të veprimit dhe gjetjeve gjatë vlerësimin 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 analizuar.

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 mësimi ekipor. “Mësimi ekipor paraqet formë specifike të organizimit të mësimi 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 shërbejnë 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 ndërmarrjen 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 mësimdhënies 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 Mësimdhënies 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)¹⁸;

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)¹⁹;

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

¹⁸ IA - Inspektor i Arsimit 1, 2, 3, ... , kodi i inspektorit të arsimit.

¹⁹ KC/ZA- Koordinator i cilësisë dhe zyrtar arsimor në DKA 1, 2, 3, ... , kodi i koordinatorit të cilësisë dhe zyrtarit arsimor në DKA.

gjithë nxënësit të kenë mjedise mundësuese të të nxënit 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 prioriteteve 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 përkrahet 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)²⁰.

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);

²⁰ DSH – Drejtor shkolle, 1, 2, 3... kodi i drejtorit të shkollës.

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)²¹.

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).

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

²¹ KC – Koordinator i cilësisë së shkollës, 1,2,3.... kodi i koordinorit të cilësisë së shkollës.

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

5. KONKLUSIONE

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 vlerësimit të jashtëm të performancës së shkollës, përfshirë informimin, pritjet, mësimet, sfidat, mundësitë dhe nevojat për mbështetje në realizimin më efektiv të vlerësimit të jashtëm, sipas mendimeve të bartëve kryesorë të këtij procesi dhe sipas analizës kritike të raporteve të vlerësimit të jashtëm, dhe me qëllim që të ofrojmë orientime dhe rekomandime për perspektiven e këtij lloji të vlerësimit 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 vlerësimit

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 vlerësimit 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 vlerësimit 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 vlerësimit të performancës së shkollës, rolin e vlerësimit 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 e përfaqësuesve të shkollave dhe IA, 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.

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 arsimin parauniversitar.

Mungesa e koordinatorit 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 ka 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 ndërmarrë 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 samoevalvacijo V šolah in vrtcih. Šola za ravnateljce, 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 Arsimit Demokratik (CDE), Tiranë.
9. Kadriu, M., Elezi, F., Kutllavci-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 Arsimit e Kosovës. Tiranë.
13. Mehmeti, S., Boshtrakaj, L., & Mehmeti, F., (2019). Vlerësim afatmesëm: Zbatim i Planit Strategjik për Arsimit në Kosovë 2017-2021. Rrjeti i Kosovës për Arsimit 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-Përvojat-e-para-ne-vlerësimin-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). Huluntimi 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_implementim.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 Arsimit*. 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>

Botues
Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi
Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim (CIP)
Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37(496.51)“2020”(062)(082)

Kumtesat nga konferenca shkencore ndërkombëtare : (10 dhjetor 2020) : cilësia e arsimit parauniversitar në Kosovë dhe kahet e zhvillimit / këshilli shkencor Hajrullah Koliqi... [et al.]. - Prishtinë Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2021. - 297 f. ; 24 cm.

1.Koliqi, Hajrullah

ISBN 978-9951-591-55-3



ORGANIZUAR NGA:
ORGANISED BY:

 INSTITUTI
PËRDITËSOR
TË KOSOVËS

CARITAS Caritas
Cura
Caritas
Cura

ISBN 978-9951-591-55-3



9 789951 591553