



INSTITUTI
PEDAGOGJIK
I KOSOVËS

KËRKIME PEDAGOGJIKE

KËRKIME PEDAGOGJIKE

2



24/2

Prishtinë, 2024

KËRKIME PEDAGOGJIKE

2

Prishtinë, 2024

Botues:

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Për botuesin:

Dr. Osman Buleshkaj,
Drejtor i Institutit Pedagogjik të Kosovës

Redaksia:

1. Ma. sc. Selim Mehmeti, kryeredaktor
2. Dr. Murteza Osdautaj, anëtar
3. Dr. Tringa Dedi, anëtare
4. Ma. sc. Haxhere Zylfiu, anëtare
5. Ma. sc. Mevlude Aliu-Gashi, anëtare

Korrektues gjuhësor:

Bekim Morina

Përgatitja teknike:

Skender Mekolli

Shtypi:

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

ISSN: 3006-9572 (Print)

ISSN: 3006-9580 (Online)

Revista Kërkime Pedagogjike është e indeksuar në:

	Crossref the official registration agency for the digital object identifier (DOI) of the DOI International Foundation. United States of America and United Kingdom.
---	--

Tabela e përmbajtjes

Parathënie	5
Foreword	8
Osman Buleshkaj Mësimdhënia me bazë projektin: përvojat e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë.....	11
B. Morina, Z. Plakolli, A. Mexhuani, A. Bujari Qasja metodike e mësimdhënësve për zhvillimin e lexim-kuptimit te nxënësit	47
Murteza Osdautaj Testimi ndërkombëtar PIRLS 2021 – një analizë e shkurtër e arritshmërisë së nxënësve tanë në fushën e kulturës së leximit	87
Ismet Potera & Belgzare Kryeziu Përvojat pas vlerësimit PISA: analiza dhe refleksione	125
Hajrije Devetaku Gojani Kurrikula e bazuar në kompetenca – praktikat e mësimi në funksion të zbatimit të saj	143
Safete Shala Praktikat e nxënësve dhe mësimdhënësve në zbatimin e lëndës teknologji me TIK në Gjimnazet e Kosovës.....	169
Skender Mekolli Aktivitetet ekstrakurrikulare në funksion të zhvillimit të kompetencave.....	195
Ismet Potera & Osman Buleshkaj Pikëpamjet e nxënësve dhe të studentëve për rolin e shkollimit paraprak në përgatitjen e tyre për jetë dhe punë	229

Parathënie

Revista Kërkime Pedagogjike është vazhdimësi e publikimeve vjetore të Institutit Pedagogjik të Kosovës. Këtë vit, si rezultat i projekteve të shumta kërkimore, Kërkime del në tre vëllime. Ky publikim është vëllimi i dytë i revistës Kërkime Pedagogjike për këtë vit, i cili përfshin tematika të trajtuara nga punonjësit dhe bashkëpunëtorët shkencorë brenda dhe jashtë Institutit, të cilët kanë në fokus aspekte të lidhura me zbatimin e kurrikulës, mësimdhënien dhe rezultatet e nxënësve.

Tetë artikujt e vëllimit të dytë të revistës Kërkime Pedagogjike, për vitin 2024, reflektojnë përpjekjet dhe angazhimin e vazhdueshëm të profesionistëve për të kontribuar në avancimin e praktikave pedagogjike, duke ofruar evidencë të rëndësishme, perspektiva të reja, si dhe qasje të thelluara për aspektet që lidhen me zbatimin e kurrikulës, mësimdhënien dhe rezultatet e nxënësve.

Artikulli i parë në këtë vëllim, *Mësimdhënia me bazë projektin: përvojat e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë*, paraqet përvojat e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin, në realizim të kurrikulës së bazuar në kompetenca. Autori vendos në fokus të studimit strategjitë dhe metodat e përdorura për të lehtësuar procesin e mësimdhënies me bazë projektin, si dhe synon të thellojë të kuptuarit e sfidave dhe përvojave të mësimdhënësve fillestarë.

Një grup i studiuesve shkencorë të Institutit kanë realizuar hulumtimin dhe prezantojnë gjetje të rëndësishme për temën *Qasja metodike e mësimdhënësve për zhvillimin e lexim-kuptimit të nxënësve*. Punimi identifikon qasjen metodike të mësimdhënësve gjatë procesit mësimor në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e tekstit. Në fokus të studimit kanë qenë: përdorimi i teknikave të leximit aktiv në klasë, parashtrimi i pyetjeve kritike, përdorimi i teksteve të shumëllojshme, zhvillimi i diskutimeve interaktive, si dhe stimulimi i të menduarit kritik.

Punimi me titull *Testimi ndërkombëtar PIRLS 2021 – një analizë e arritshmërisë së nxënësve tanë në fushën e kulturës së leximit* merret me

analizimin e rezultateve të dala nga testimi ndërkombëtar PIRLS 2021. Në këtë punim, në mënyrë të detajuar, janë identifikuar problemet e manifestuara nga nxënësit kosovarë në fushën e kulturës së leximit, duke i analizuar individualisht rezultatet dhe duke i krahasuar ato me rezultatet e arritura të nxënësve të vendeve të rajonit.

Në një metaanalizë bërë studimeve lidhur me *përvojat e vendeve pas PISA-së*, autorët prezantojnë disa përvoja dhe praktika të analizës dhe veprimeve në shtete të ndryshme. Nëpërmjet këtij artikulli, autorët vënë në pah disa aspekte të rëndësishme për përvojat e ndryshme pas pranimit të rezultateve, si: çështje të organizimit të procesit të vlerësimit, disa çështje të rëndësishme lidhur me përkthimin e testeve, si dhe kontekstualizimin e përmbajtjeve dhe detyrave në testet PISA.

Kurrikula e bazuar në kompetenca – praktikat e mësimit në funksion të zbatimit të saj është një studim tjetër, rezultatet e të cilit prezantohen në këtë vëllim të revistës. Autorja objekt studimi ka praktikat e mësimit në arsimin e detyruar në Kosovë dhe harmonizimin e tyre me kërkesat e kurrikulës së Kosovës. Rezultatet e hulumtimit tregojnë për sfida në të kuptuarit e procesit të zbatimit të kërkesave të kurrikulës dhe në përmbushjen e pritshmërive reale të kurrikulës.

Punimi *Praktikat e nxënësve dhe mësimeve në zbatimin e lëndës teknologji me TIK në gjimnazet e Kosovës* është kryer duke përdorur një model të studimit sasior dhe cilësor. Autorja identifikon dhe prezanton praktikat dhe nevojat e nxënësve dhe mësimeve për përdorim të TIK-ut në kuadër të metodologjisë mësimeve dhe nxënies, në programet e lëndëve mësimore Teknologji e informacionit dhe komunikimit, Orientimi në karrierë dhe Edukimi për ndërmarrësi.

Çështja e aktiviteteve ekstrakurrikulare në klasat 7-9 trajtohet në artikullin *Aktivitetet ekstrakurrikulare në funksion të zhvillimit të kompetencave*. Autori ofron një pasqyrë rreth organizimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare dhe efektit të tyre në zhvillimin e kompetencave. Punimi ofron disa rekomandime lidhur me planifikimin dhe organizimin efektiv të aktiviteteve, sigurimin e burimeve, si dhe angazhimin e profesionistëve dhe ekspertëve

për të ofruar mbështetje dhe këshilla profesionale për nxënës dhe mësime.

Qasja e autorëve për studimin *Pikëpamjet e nxënësve dhe të studentëve për rolin e shkollimit paraprak në përgatitjen e tyre për jetë dhe punë* paraqet një vlerë të shtuar për studimet e bazuara në të dhënat. Të dhënat nga ky studim paraqesin një referencë domethënëse për mësime dhe vendimmarrësit për qasjet ndaj mësimit dhe nxënës bazuar në porositë e tyre. Mesazhet e respondentëve adresojnë çështjen e komunikimit mësime - nxënës, respektimin e mendimit të tyre, si dhe nevojat e tyre për shkollim- aftësim, të cilat nuk ua ka ofruar shkollimi paraardhës.

Së fundmi, çështjet dhe tematikat e trajtuara në këtë vëllim të revistës Kërkime Pedagogjike, në formë të qasjes kërkimore, sasiore dhe cilësore, paraqesin një burim të rëndësishëm për të gjithë të interesuarit e kërkimit dhe zhvillimit në fushat e edukimit. Rezultatet nga studimet e prezantuara në këtë vëllim të revistës paraqesin një adresë të duhur për studime më të thelluara të çështjeve të identifikuara. U jemi mirënjohës dhe falënderues autorëve të punimeve dhe recensentëve për kontributin e çmuar profesional dhe publikimin e punimeve në Kërkime Pedagogjike.

Dr. Osman Buleshkaj,
Drejtor i Institutit Pedagogjik të Kosovës

Foreword

The journal “Kërkime Pedagogjike” (“Pedagogical Research”) is a continuation of the annual publications of the Kosovo Pedagogical Institute. This year, as a result of numerous research projects, Research is published in three volumes. This publication is the second volume of the journal “Kërkime Pedagogjike” for this year. This volume includes topics addressed by employees and scientific collaborators inside and outside the Institute, which focus on aspects related to curriculum implementation, teaching and student outcomes.

The eight articles in the second volume of the journal "Kërkime Pedagogjike" for 2024 reflect the ongoing efforts and commitment of professionals to contribute to the advancement of pedagogical practices, providing important evidence, new perspectives, and in-depth approaches to aspects related to curriculum implementation, teaching, and student outcomes.

The first article in this volume, *Project-based teaching: experiences of beginning teachers in Kosovo*, presents the experiences of beginning teachers in Kosovo in applying the project-based teaching methodology in the implementation of a competency-based curriculum. The author focuses on the strategies and methods used to facilitate the process of project-based teaching, and aims to deepen the understanding of the challenges and experiences of beginning teachers.

A group of scientific researchers from the Institute have conducted research and present important findings on the topic of *Teachers' Methodological Approach to Developing Students' Reading Comprehension*. The paper identifies the methodological approach of teachers during the teaching process in developing students' skills to understand the content of the text. The focus of the study was: the use of active reading techniques in the classroom, posing critical questions, using a variety of texts, developing interactive discussions, and stimulating critical thinking.

The paper titled *PIRLS 2021 International Testing - an analysis of the achievement of our students in the field of reading culture*, deals with the analysis of the results obtained from the PIRLS 2021 international testing. In this paper, in detail, the problems manifested by Kosovar students in the field of reading culture have been identified by individually analyzing the results and comparing them with the results achieved by students from countries in the region.

In a meta-analysis of studies on the *Experiences of countries after PISA*, the authors present some experiences and practices of analysis and action in different countries. Through this article, the authors highlight some important aspects of the different experiences after receiving the results, such as: issues of organizing the assessment process, some important issues related to the translation of tests, as well as the contextualization of the contents and tasks in the PISA tests.

Competency-based curriculum – teaching practices in function of its implementation, is another study, the results of which are presented in this volume of the journal. The author's object of study is teaching practices in compulsory education in Kosovo and their harmonization with the requirements of the Kosovo curriculum. The research results point to challenges in understanding the process of implementing curriculum requirements and in meeting realistic curriculum expectations.

The paper *Students' and teachers' practices in implementing the ICT technology subject in Kosovo High Schools* was conducted using a quantitative and qualitative study model. The author identifies and presents the practices and needs of students and teachers for the use of ICT within the framework of teaching and learning methodology, in the curricula of the subjects Information and Communication Technology, Career Orientation and Entrepreneurship Education.

The issue of extracurricular activities in grades 7-9 is addressed in the article *Extracurricular activities in function of competence development*. The author provides an overview of the organization of extracurricular activities and their effect on the development of competences. The paper offers several recommendations regarding the effective planning and organization

of activities, the provision of resources, as well as the engagement of professionals and experts to provide support and professional advice to students and teachers.

The authors' approach to the study *The views of pupils and students on the role of prior education in preparing them for life and work* represent an added value for data-based studies. The data from this study represent a significant reference for teachers and decision-makers on approaches to teaching and students based on their messages. The respondents' messages address the issue of teacher-student communication, respecting their opinion, as well as their needs for education-training, which their prior education did not provide.

Finally, the issues and topics addressed in this volume of the journal Kërkime Pedagogjike, in the form of a quantitative and qualitative research approach, represent an important resource for all those interested in research and development in the fields of education. The results of the studies presented in this volume of the journal represents a suitable address for more in-depth studies of the identified issues. We are grateful and thankful to the authors of the papers and reviewers for their valuable professional contribution and the republication of the papers in “Kërkime Pedagogjike”.

Dr. Osman Buleshkaj,

Director of the Kosovo Pedagogical Institute

MËSIMDHËNIA ME BAZË PROJEKTIN: PËRVOJAT E MËSIMDHËNËSVE FILLESTARË NË KOSOVË

Osman Buleshkaj

Abstrakt

Ky studim rasti cilësor kishte për qëllim të hulumtojë përvojat e mësimeve me bazë projektin fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimeve me bazë projektin, në realizim të kurrikulës së bazuar në kompetenca. Duke u fokusuar në strategjitë dhe metodat e përdorura për të lehtësuar procesin e mësimeve me bazë projektin, hulumtimi synon të thellojë të kuptuarit e sfidave dhe përvojave të mësimeve me bazë projektin që ishin pjesë e këtij studimi. Pjesëmarrës në studim ishin 29 studentë mësimeve me bazë projektin të programit master shkencor të Fakultetit të Edukimit. Këta mësimeve me bazë projektin të rinj, të angazhuar në shkollat dhe institucione të ndryshme edukative-arsimore, mbulojnë nivelin e parë të arsimit parauniversitar, nga klasa parafillore deri në klasën e pestë. Analiza e të dhënave u bazua në planet e projekteve nga ekipet e mësimeve me bazë projektin pjesëmarrës, vëzhgimet reciproke midis kolegëve, si dhe reflektimet e bëra para, gjatë dhe pas zbatimit të projekteve. Në këtë mënyrë u identifikuan aspekte kyçe për të kuptuar format e përshtatjes dhe zbatimin e mësimeve me bazë projektin në kontekstin e arsimit fillor në Kosovë. Rezultatet vënë në pah përvojat e mësimeve me bazë projektin gjatë fazës së planifikimit të projekteve në grupe, zbatimin në klasë dhe në lëndë të ndryshme, vëzhgimin dhe ndihmën reciproke në mes të kolegëve, si dhe reflektimet e bëra në faza të ndryshme të realizimit të projektit. Këto analiza zbuluan njohuritë dhe aftësitë e mësimeve me bazë projektin për menaxhim të klasës dhe integrim të mësimeve me bazë projektin në praktikën e tyre të mësimeve. Gjetjet përmes reflektimeve ofrojnë, gjithashtu, ide dhe mundësi për zhvillim personal dhe profesional, të nevojshëm për të ndihmuar mësimeve me bazë projektin të adresojnë sfidat dhe përmirësojnë praktikën e mësimeve. Aplikimi i mësimeve me bazë projektin në shkollat me mësimeve me bazë projektin pa normë të plotë pune ofron mundësi për të adresuar një formë kreative të plotësimit të kohës së tyre të nevojshme në mësime.

Fjalët çelës: mësime me bazë projektin, metodologjia e mësimeve, kurrikula e bazuar në kompetenca, mësimeve fillestar, vëzhgimi nga kolegët, reflektimi.

Abstract

This qualitative case study aimed to investigate the experiences of beginning teachers in Kosovo during the application of the project-based teaching methodology, while implementing the competency-based curriculum. By focusing on the strategies and methods used to facilitate the project-based teaching process, the research aims to deepen the understanding of the challenges and experiences of the beginning teachers who were part of this study. The target group were 29 student teachers of the Master of Science program at the Faculty of Education. These young teachers, engaged in schools and various educational institutions, cover the first level of pre-university education, from pre-primary to fifth grade. Data analysis was based on project planning by the participating teacher teams, mutual observations between colleagues, and reflections made before, during and after the implementation of the projects. In this way, key aspects were identified to understand the forms of adaptation and implementation of project-based teaching in the context of primary education in Kosovo. The results highlight the experiences of teachers during the planning phase of group projects, implementation in the classroom and in different subjects, observation and mutual assistance among colleagues, as well as the reflections made at different stages of project implementation. These analyzes revealed the teachers' knowledge and skills for classroom management and the integration of project-based teaching in their teaching practice. Findings through reflections also provide ideas and opportunities for personal and professional development to help address challenges and improve teaching practices. The application of project-based teaching in schools with part-time teachers offers opportunities to creatively fill out the necessary teaching time.

Keywords: *project-based teaching, teaching methodology, competency-based curriculum, beginning teacher, peer observation, reflection.*

1. Hyrje

Në përpjekje për të reformuar mësimdhënien në Kosovë qëndron zbatimi i metodologjisë së mësimdhënies me në qendër nxënësin, si një qasje konstruktive për të zbatuar kurrikulën e re të bazuar në kompetenca. Në këtë kontekst, mësimdhënia me bazë projektin është identifikuar si metodologji dhe qasje e përshtatshme për mësimdhënësit fillestarë dhe ata me përvojë, për të realizuar përmbajtjet mësimore të integruara, në bashkëpunim me kolegët, si dhe duke reflektuar në vazhdimësi gjatë realizimit në klasë. Kjo metodologji synon të rrisë angazhimin e nxënësve dhe të ndërlidhë mësimin me jetën reale, duke sfiduar mësimdhënësit, veçanërisht ata në fazat fillestare të karrierës së tyre, të punojnë në një terren të panjohur sa u përket sfidave që mund të paraqiten, por edhe me mundësi të paeksploruara më parë. Këtij sfondi të hulumtimeve i shtohet një studim rasti cilësor i kryer në disa shkolla në Kosovë, i cili synon të hedhë dritë mbi përvojat dhe sfidat, me të cilat përballen mësimdhënësit fillestarë gjatë aplikimit të kësaj metodologjie inovative.

Studimi paraqet disa nga përvojat, sfidat dhe strategjitë e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin, në kuadër të kurrikulës së bazuar në kompetenca, si dhe ndikimin këtyre faktorëve në përshtatjen dhe implementimin e kësaj metode në shkollat ku punojnë. Tri problematika kryesore trajtohen në këtë studim. E para ka të bëjë me mënyrat se si përballen mësimdhënësit fillestarë me sfidat e zbatimit të kurrikulës përmes aplikimit të mësimdhënies me bazë projektin. Së dyti, studimi synon të trajtojë aspekte të zbatimit të strategjive që përdorin mësimdhënësit për të përmirësuar realizimin e kësaj metodologjie në mjedisin shkollor. Së fundi, studimi trajton aspekte teorike të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin, të cilat do të kontribuojnë në literaturën ekzistuese dhe do të ofrojnë rekomandime për përmirësimin e metodologjisë dhe politikave arsimore në Kosovë.

Rezultatet e studimit ofrojnë një pasqyrë të gjerë të përvojave të mësimdhënësve, duke vënë në pah sfidat dhe arritjet e tyre gjatë fazave të ndryshme të zbatimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin. Për më tepër, analizat theksojnë rëndësinë e menaxhimit efektiv të klasës

dhe të aftësisë së mësimeve për të integruar këtë metodologji në praktikën e tyre mësimore. Bashkëpunimi ndërmjet kolegëve, si dhe reflektimet personale e profesionale që dalin nga ky proces ofrojnë një bazë solide të të dhënave duke shërbyer si një udhërrëfyes për mësuesit fillestarë dhe ata me përvojë, në procesin e njohjes dhe adresimit të sfidave drejt përmirësimit të praktikave të zbatimit të mësimit me bazë projektin.

Ky studim jo vetëm që kontribuon në literaturën akademike në fushën e arsimit, duke ofruar një kuptim të thellë të dinamikave të zbatimit të mësimit me bazë projektin në kontekstin e programeve për përgatitjen e mësimeve në Kosovë, por, gjithashtu, shërben si një burim i çmuar për mësuesit në shërbim. Studimi ofron një bazë të rëndësishme për zhvillimin e strategjive të mbështetjes për mësimeve fillestarë, duke i ndihmuar ata të navigojnë me sukses në sfidat që sjell aplikimi i një metodologjie të tillë inovative dhe të kontribuojnë në përmirësimin e cilësisë së mësimit dhe mësimit në Kosovë. Shembujt dhe përvojat e planifikimit të projektit me pjesëmarrje të kolegëve nga klasë dhe lëndë të ndryshme ofrojnë mundësi për reflektim lidhur me punën e aktiveve profesionale në raport me përgatitjen e planeve mësimore për klasë dhe lëndë të ndryshme mësimore.

2. Konteksti teorik

Konteksti teorik i studimit që hulumton përvojat e mësimeve fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimit me bazë projektin përfshin disa shtylla kryesore teorike që e bëjnë bazën e hulumtimit. Këto koncepte teorike janë thelbësore për të kuptuar më në thellësi objektivat e studimit, metodologjinë e përdorur dhe interpretimin e rezultateve.

2.1. Të nxënës dhe mësimeve e bazuar në projekt

Në ditët e sotme, nuk mjafton vetëm të posedosh njohuri. Në një botë që ndryshon me shpejtësi, për të qenë të suksesshëm, është thelbësore që

nxënësit të jenë në gjendje të përdorin njohuritë që kanë dhe të jenë zgjidhës të problemeve, mendimtarë kritikë, bashkëpunëtorë dhe novatorë (Cyprian, 2014). Të mësuarit e bazë projektin (MBP) është një qasje efektive e mësimdhënies që u ofron nxënësve mundësi për të zhvilluar aftësitë e zgjidhjes së problemeve dhe vendimmarrjes (Thomas, 2000; Morgan et al. 2013).

Siç sugjerohet nga vetë emri, mësimi i bazuar në projekt (MBP) angazhon nxënësit në arritjen e njohurive dhe zhvillimin e aftësive përmes përfundimit të projekteve, si brenda ashtu edhe jashtë klasës. MBP është një qasje e mësimdhënies me në qendër nxënësin, që u mundëson atyre të fitojnë njohuri për përmbajtjen dhe të kultivojnë aftësi thelbësore përmes hartimit dhe zbatimit të projekteve (Vogler et al., 2018). MBP bazohet në parimet e teorisë së konstruktivizmit, që e konsideron të mësuarit si një kërkim për të zbuluar informacion kuptimplotë. Historia e MBP mund të gjendet në traditën progresive të promovuar nga Jon Dewey (1916), i cili vuri në dukje se të mësuarit është një proces aktiv konstruktiv që kërkon të mësuarit duke bërë. Nacioni i Dewey për të mësuarit duke praktikuar një detyrë përputhet me besimin konstruktivist se të mësuarit është një proces aktiv dhe i bazuar në përvojë. Teoria e konstruktivizmit mbështet rëndësinë e individëve që të krijojnë koncepte dhe të kuptuar unik, duke ndërtuar mbi njohuritë e tyre ekzistuese dhe duke u angazhuar në përvoja të reja të mësimnxënies (Fosnot, 2005; Wilson, 1996).

Ndryshe nga mësimdhënësit që udhëheqin të mësuarit e nxënësve, të nxënësit e bazuar në projekt i angazhon nxënësit në mësimin e vetëdrejtuar duke bërë procesin e të mësuarit më autentik dhe kuptimplotë (Dolmans et al., 2005). MBP i lejon nxënësit të vënë në veprim idetë e tyre, të shprehin kërkesat e tyre dhe të ofrojnë zgjidhje për çështjet e tyre të njohura përmes procesit të kërkimit (Katz & Chard, 2000; Leat, 2017). Grossman et al. (2019) zbuloi se mësimdhënësit që zbatojnë MBP nxisin të mësuarit ndërdisiplinor, përfshijnë nxënësit në detyrat e botës reale, përmirësojnë bashkëpunimin e nxënësve dhe krijojnë një mjedis mësimi ku ata angazhohen sistematikisht në reflektim, ridizajnim, rishikim dhe vlerësim. Siç thotë David (2008),

“Ideja thelbësore e të mësuarit të bazuar në projekt është se problemet e botës reale zgjojnë interesin e nxënësve dhe provokojnë të menduarit serioz, ndërsa ata fitojnë dhe zbatojnë njohuri të reja në kontekstin e zgjidhjes së problemeve. Mësimdhënësi luan rolin e lehtësuesit, duke punuar me nxënësit për të hartuar pyetje të vlefshme, duke strukturuar detyra kuptimplota, duke mbështetur zhvillimin e njohurive dhe aftësive sociale, si dhe duke vlerësuar me kujdes atë që nxënësit mësojnë nga përvoja” (f.80).

Modeli i MBP është provuar në mjedise dhe nivele të ndryshme arsimore, që nga edukimi në fëmijërinë e hershme deri në nivelet e arsimit të lartë, duke përfshirë programet fillestare të përgatitjes së mësimdhënësve. Megjithatë, hartimi dhe zbatimi i MBP në mjediset arsimore kërkon një qasje të strukturuar. Në literaturë identifikohen parime dhe karakteristika të ndryshme që tregojnë se si MBP duhet të planifikohet dhe zbatohet (shih: Krajcik dhe Czerniak, 2018; Morgan et al. 2013; Thomas, 2000). Sipas Larmer et al. (2015) ekzistojnë disa elemente thelbësore të përgatitjes së projektit:

1. MBP trajton një problem ose pyetje sfiduese që përfshin nxënësit dhe drejton udhëtimin e tyre të kërkimit;
2. Nxënësit angazhohen në një proces të zgjeruar, të organizuar dhe të thelluar kërkimor, ndërsa eksplorojnë problemin ose pyetjen e zgjedhur gjatë një periudhe kohore;
3. Projektet janë të lidhura me situata të jetës reale dhe kanë rëndësi në botën reale, duke u lidhur me situata ose skenarë autentikë që rezonojnë me nxënësit dhe pasqyrojnë kompleksitetin e botës reale;
4. Nxënësit kanë autonomi në shprehjen e ideve dhe zërave të tyre, si dhe në ofrimin e zgjedhjeve kuptimplota rreth projektit;
5. Nxënësit kanë mundësi për reflektim të rregullt për të vlerësuar përparimin e tyre, për të identifikuar boshllëqet e të nxënësit dhe për të thelluar të kuptuarit e tyre;

6. Nxënësit kanë mundësinë të marrin vazhdimisht komente për punën e tyre, të rishikojnë zgjidhjet e tyre dhe të përmirësohen rregullisht gjatë gjithë projektit;
7. Nxënësit e komunikojnë produktin publikisht me një audiencë autentike përtej klasës, duke rritur kështu rëndësinë dhe qëllimin e punës së tyre.

Tri aspekte të rëndësishme për zbatimin në praktikë të MBP janë identifikuar dhe eksploruar, dhe ato përfshijnë: mësimdhënien në ekip, vëzhgimin nga kolegët dhe reflektimin gjatë mësimdhënies. Këto tri aspekte formojnë *triadën*, e cila paraqet bazën kryesore filozofike dhe praktike të zbatimit të MBP.

2.2. Mësimdhënia në ekip

Cilësia e mësimdhënësve luan rol vendimtar në përcaktimin e arritjeve të nxënësve (Aaronson, Barrow dhe Sanders, 2007; OECD, 2019; Rivkin et al., 2005;). Ndërsa faktorë si paga dhe kushtet e punës janë të rëndësishëm për kënaqshmërinë e mësimdhënësve në punë, hulumtimet tregojnë se marrëdhëniet shoqërore kanë një ndikim më të rëndësishëm në produktivitetin e punonjësve sesa mjediset fizike (Hargreaves, 2019; Lortie, 1975). Kulturat e bashkëpunimit mes mësimdhënësve kanë treguar se prodhojnë performancë më të mirë të nxënësve në lexim dhe në matematikë, në krahasim me kontekstin individualist ku mësimdhënësit punojnë të izoluar. Për më tepër, kapitali social kolektiv i formuar përmes bashkëpunimit të mësimdhënësve kontribuon në rritjen e kapitalit njerëzor individual dhe përfundimisht arritjet e nxënësve (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Leana, 2011). Megjithatë, është e rëndësishme të pranohet se jo të gjitha format e bashkëpunimit profesional ose kapitalit social janë njësoj efektive.

Bashkëpunimi horizontal, ku mësimdhënësit angazhohen me kolegët e tyre në punë kuptimplote, i lejon ata të shtyjnë njëri-tjetrin drejt arritjes së standardeve më të larta të performancës (Hargreaves, 2019). Kulturat bashkëpunuese që krijohen në mënyrë autentike dhe spontane, të

udhëhequra nga parimet e çiltërsisë, besimit dhe mbështetjes, janë të favorshme për zhvillimin e mësimdhënësve dhe zbatimin e kurrikulës. Kolegjialiteti i sajuar që imponohet administrativisht përmes takimeve formale dhe të paracaktuara, shpesh çon në përpjekje të pasuksesshme për bashkëpunim dhe mund të ndikojë negativisht në angazhimin e mësimdhënësve dhe rezultatet e nxënësve (Hargreaves, 2019; Fullan & Hargreaves, 1991; Hargreaves & Dawe, 1990).

Duke u mbështetur në gjetjet e literaturës që theksojnë rëndësinë e bashkëpunimit të mësimdhënësve, format e reja të të nxënësve në bashkëpunim po njihen gjithnjë e më shumë si esenciale për përmirësimin e mësimdhënies dhe të nxënësve. Ndër këto, mësimdhënia ekipore veçohet si një qasje që zgjeron njohuritë dhe praktikën e mësimdhënësve. Edhe pse nuk ka një përkufizim të vetëm të mësimdhënies në ekip, në thelb të përkufizimeve është se në mësimdhënien ekipore dy ose më shumë mësimdhënës bashkëpunojnë në procesin e përgatitjes, planifikimit, realizimit dhe vlerësimit të një lënde (shih: Crow and Smith, 2005 Sandholtz, 2000; Gurman, 1998; Hatcher, Hinton dhe Swartz, 1996). Në këtë proces mësimdhënësit mund të përmirësojnë aftësitë e tyre profesionale duke ndarë përvojat dhe duke planifikuar së bashku (Klette, 1997), mund të ndajnë ide dhe të marrin këshilla që i ndihmojnë ata të mësojnë nga njohuritë, përvojat dhe aftësitë e njëri-tjetrit (Gardiner, 2010) dhe të përmirësojnë performancën e tyre (Smith, 2004).

Mësimdhënia ekipore si praktikë është treguar të jetë e dobishme edhe në programet fillestare të përgatitjes së mësimdhënësve, duke u ofruar atyre mbështetje më të madhe, rritje të dialogut rreth të nxënësve dhe mësimdhënies, rritje profesionale në mësimdhënie, bashkëpunim dhe reflektim, si dhe avancim personal profesional (Baeten dhe Simons, 2014). Meqenëse studentët mësimdhënës përjetojnë të njëjtat përvoja kur punojnë në detyra dhe projekte ekipore, ata zhvillojnë një ndjenjë të lidhjes dhe përgjegjësisë së përbashkët që i ndihmon të kuptojnë rëndësinë e ndërtimit të marrëdhënieve kolegjiale (Gardiner dhe Robinson, 2010; Kurtts dhe Levin, 2000).

2.3. Vëzhgimi nga kolegët

Gjatë rishikimit të literaturës, Baeten dhe Simons (2014) kanë identifikuar vëzhgimin nga kolegët si një nga modelet e mësimdhënies në ekip. Kjo praktikë bashkëpunuese përfshin një mësimdhënës që vëzhgon një tjetër që punon (jep mësim), ndërsa vëzhguesi mbledh informacion autentik mbi praktikën e mësimdhënies, menaxhimin e klasës, ndërveprimin me studentët dhe aspekte të ngjashme. Në këtë proces, të dy mësimdhënësit bien dakord paraprakisht për informacionet që duhet vëzhguar dhe mbledhur, të cilat më pas analizohen dhe diskutohen mes dy mësimdhënësve. Duke qenë se kjo praktikë u mundëson mësimdhënësve të angazhohen në një dialog profesional, të shkëmbejnë perspektiva dhe ide, si dhe të diskutojnë për çështje që kanë të bëjnë me mësimdhënien dhe të nxënit, ajo kontribuon në zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Robinson (2015) e përkufizon vëzhgimin nga kolegët si më poshtë:

“Proces përmes të cilit dy ose më shumë kolegë punojnë së bashku për të reflektuar dhe analizuar praktikën e mësimdhënies dhe pasojat e tyre; të zhvillojë dhe të artikulojë kurrikulën, të krijojë vlerësime joformale për të matur të nxënit e nxënësve; të zbatojë strategji të reja mësimore [...]; planifikojnë mësimet në mënyrë bashkëpunuese; diskutojnë të dhënat e vlerësimit të nxënësve dhe planifikojnë përmbajtjet e reja mësimore; [...] zgjidhin problemet në klasë ose adresojnë sfidat në vendin e punës; dhe shqyrtojnë e studiojnë të nxënit e nxënësve me qëllim të përmirësimit të praktikës profesionale për të maksimizuar suksesin e nxënësve” (f. 9).

Bashkëpunimi i efektshëm i mësimdhënësve është përfitimi më i veçantë nga vëzhgimi prej bashkëmoshatarëve, pasi që përmirësimi i punës së kolegëve krijon një mundësi ku mësimdhënësit bashkëpunojnë për të adresuar sfidat domethënëse të punës së tyre. Kjo qasje bashkëpunuese mund të rrisë potencialisht vetë-efikasitetin e mësimdhënësit (Bruce & Ross, 2008). Përveç kësaj, kur mësimdhënësit përfshihen në një dialog profesional me kolegët për praktikën e tyre të mësimdhënies, ata inkurajohen të reflektojnë mbi punën e tyre dhe efikasitetin e veprimeve të tyre. Në mënyrë të ngjashme, kur u ofrojnë komente bashkëmoshatarëve, mësimdhënësit

vlerësojnë përshtatshmërinë dhe efektivitetin e praktikave të mësimdhënies të përdorura në klasë, si dhe rrisin aftësinë e tyre për të ofruar komente konstruktive të bazuara në dëshmi (Licklider, 1995). Hattie dhe Timperley (2007) theksojnë fuqinë transformuese të komenteve në procesin e të mësuarit, duke argumentuar se komentet efektive jo vetëm që informojnë individët për performancën aktuale, por ofrojnë udhëzime për mënyrat për t'u përmirësuar. Mësimdhënësit që mund të japin dhe marrin komente janë më të vetëdijshëm për praktikën e tyre ekzistuese të mësimdhënies, mund të identifikojnë mënyra konkrete për të përmirësuar strategjitë e tyre të mësimdhënies, si dhe mund të avancojnë në vazhdimësi mësimdhënien e tyre.

2.4. Reflektimi gjatë mësimdhënies

Rodgers (2002) e përkufizon reflektimin si një proces të strukturuar të mendimit që përfshin disa faza, duke filluar nga interpretimi i një përvojë, identifikimi i problemeve dhe pyetjeve që dalin nga ajo përvojë, gjenerimi i shpjegimeve të mundshme për problemin e identifikuar, zhvillimi dhe testimi i shpjegimeve dhe përpjekjet për të zgjidhur ose rënë dakord me problemin e paraqitur. Në mënyrë të ngjashme, Loughran (1996) e përkufizoi reflektimin si "akt i qëllimshëm i të menduarit që përqendrohet në mënyrat e reagimit ndaj situatave problematike" (f. 14). Teoria transformuese e të nxënies nënvizon rëndësinë e reflektimit në procesin e të mësuarit duke theksuar se të mësuarit nuk ka të bëjë vetëm me marrjen e informacionit ose aftësive të reja, por edhe me transformimin rrënjësor të këndvështrimeve, supozimeve dhe besimeve të dikujt. Ky mësim transformues ndodh kur individët reflektojnë në mënyrë kritike mbi besimet dhe supozimet e tyre, duke rezultuar në një ndryshim të këndvështrimit që nxit mirëkuptim dhe rritje më të madhe personale profesionale (Mezirow, 1992). Aftësia për të reflektuar mbi njohuritë dhe përvojat e dikujt është thelbësore për kompetencën dhe suksesin profesional të një individi (Saylor, 1990).

Për shumë dekada, praktika e reflektimit ka qenë shtylla qendrore në edukimin e mësimdhënësve të rinj dhe zhvillimit profesional të

mësimdhënësve në shërbim (shih: Loughran, 2002, Rodgers, 2002; Schön, 1987). Duke njohur rëndësinë e reflektimit në punën e mësimdhënësve, është thelbësore që përgatitja mësimdhënësve të rinj të fokusohet në zhvillimin e aftësive të tyre për të reflektuar (Schön, 1987). Duke qenë se profesioni i mësimdhënësit kërkon investim të vazhdueshëm në rritjen personale dhe profesionale, prioritetizimi i "profesionalizmit të ri" që potencon të mësuarit e vazhdueshëm të vetëdrejtuar përmes reflektimit dhe avancimit të vazhdueshëm është qasje esenciale për të përgatitur mësimdhënës cilësorë dhe mundësuar mësimdhënie të cilësisë së lartë (Goodson, 2000).

3. Deklarimi i problemit të studimit

Në kontekstin aktual të reformave edukative në Kosovë, ku kurrikula e bazuar në kompetenca (MASHT, 2016a; MASHT, 2016b) po zë vendin qendror në strategjitë e zhvillimit të arsimit, përfshirja e mësimdhënies me bazë projektin po bëhet gjithnjë e më e rëndësishme. Kjo metodologji e mësimdhënies synon të ndërlidhë teorinë me praktikën, duke i bërë nxënësit pjesëtarë aktivë të procesit të mësimdhënies përmes angazhimit në projekte mësimore që reflektojnë sfidat reale të jetës. Megjithatë, pavarësisht rëndësisë së saj të dokumentuar në studime të ndryshme, zbatimi efektiv i mësimdhënies me bazë projektin në praktikën e mësimdhënies fillelore në Kosovë përballet me sfida të ndryshme, veçanërisht për mësimdhënësit fillestarë. Këta të fundit mund të hasin vështirësi në interpretimin dhe integrimin e kësaj metodologjie në kontekstin e një kurrikule komplekse dhe gjithëpërfshirëse, që përfshin një gamë të larmishme të kompetencave të ndërlidhura.

Përveç sfidave organizative dhe logjistike, ekziston edhe nevoja për një kuptim më të thellë të përvojave personale dhe profesionale të mësimdhënësve fillestarë në zbatimin e kësaj metodologjie. Kjo përfshin sfidat e menaxhimit të klasës, përshtatjen e planeve mësimore, si dhe krijimin dhe mirëmbajtjen e një mjedisi mësimor inkurajues dhe bashkëpunues. Mungesa e të kuptuarit të qartë të këtyre aspekteve mund të

kufizojë efektivitetin e mësimdhënies me bazë projektin dhe të pengojë arritjen e rezultateve të synuara me kurrikulën e bazuar në kompetenca.

Prandaj, ky studim synon të zbulojë dhe të analizojë thellësisht përvojat, sfidat dhe strategjitë e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë gjatë zbatimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin. Nëpërmjet kësaj analize, studimi synon të ofrojë një kuptim më të plotë të dinamikave të ndërveprimit midis mësimdhënësve dhe metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin, si dhe të identifikojë praktikatat më të mira dhe mundësitë për mbështetjen dhe zhvillimin e mëtejshëm të mësimdhënësve në këtë fushë.

4. Qëllimi i studimit dhe pyetjet kërkimore

Qëllimi i studimit ishte të hulumtojë dhe të thellojë kuptimin për përvojat, sfidat, dhe strategjitë e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin, si pjesë e realizimit të kurrikulës së bazuar në kompetenca. Kjo përfshin një analizë të thellë të mënyrave se si mësimdhënësit adaptojnë dhe implementojnë këtë metodë në mjedisin e tyre të punës.

Përmes arritjes së këtij qëllimi, studimi synon të kontribuojë në literaturën ekzistuese mbi mësimdhënien me bazë projektin, duke ofruar një perspektivë të detajuar dhe kontekstuale nga përvojat e mësimdhënësve fillestarë në një vend specifik si Kosova. Ky hulumtim ofron një bazë të rëndësishme të të dhënave për të ndihmuar në përmirësimin e praktikave të mësimdhënies dhe në zhvillimin profesional të mësimdhënësve, si dhe të ndihmojë në adresimin e nevojave dhe sfidave të veçanta me të cilat përballen ata.

Hulumtimi synon t'u përgjigjet katër pyetjeve kërkimore në vijim:

1. Si e përfshijnë mësimdhënësit fillestarë bashkëpunimin, si pjesë të mësimdhënies ekipore në kontekstin e MBP?
2. Në çfarë mënyrash kontribuojnë komentet konstruktive të marra gjatë vëzhgimeve nga kolegët në avancim të mësimdhënies dhe përmirësim të shkollës?

3. Si shërben reflektimi si mekanizëm për të mësuar nga përvoja dhe për të avancuar strategjitë e mësimdhënies?
4. Si ndikon MBP në punën dhe angazhimin e mësimdhënësve fillestarë?

Përgjigjet në pyetjet kërkimore dalin nga analiza gjithëpërfshirëse të dokumenteve që rregullojnë planifikimin mësimor të mësimdhënies me bazë projektet mësimore, analizën e të dhënave nga vëzhgimet ndërmjet kolegëve, si dhe të dhënat nga reflektimet e pjesëmarrësve të përfshirë në këtë studim. Gjatë interpretimit të rezultateve janë trajtuar edhe dy çështje të tjera: (i) përvojat e pjesëmarrësve dhe opinionin e tyre për mësimdhënien me bazë projektin, si dhe (ii) mundësitë e zbatimit të *triadës* në adresimin e problemit të mësimdhënësve me normë jo të plotë mësimore.

5. Metodologjia dhe metodat e hulumtimit

Studimi i përket paradigmës së hulumtimeve cilësore. Hulumtimi cilësor lejon që opinionet e pjesëmarrësve të paraqiten e raportohen në mënyrë fleksibile, duke nxitur çështje që shkojnë përtej veprimeve dhe sjelljeve të pjesëmarrësve, të cilat ekzistojnë në vetëdijen e tyre (Creswell & Creswell, 2018).

Studimi aplikon disa kriterë për vlerësimin e besueshmërisë së hulumtimit cilësor për të adresuar vlefshmërinë, përgjithësimin, besueshmërinë dhe objektivitetin e tij. Studiuesit që aplikojnë këtë qasje dhe të cilët pajtohen me botëkuptimin konstruktivist (përfshirë qasjen cilësore, interpretuese) kanë zhvilluar disa koncepte për të adresuar kriteret e cilësisë gjatë vlerësimit të besueshmërisë së hulumtimeve cilësore, si: të besuarit, transferi, varshmëria dhe konfirmimi (Lincoln & Guba, 1985).

Metodologjia e aplikuar në këtë studim përfshin disa hapa kryesorë për të siguruar një analizë të thellë dhe të gjithanshme të përvojave të mësimdhënësve fillestarë në zbatimin e metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin në Kosovë. Së pari janë analizuar planet mësimore të mësimdhënies me bazë projektet mësimore. Pastaj janë analizuar të dhënat nga vëzhgimet ndërmjet kolegëve, si dhe të dhënat nga reflektimet e

pjesëmarrësve. Këta hapa ndihmuan në adresimin e objektivave të studimit dhe në gjenerimin e të dhënave të besueshme dhe të interpretueshme bazuar në pyetjet kërkimore të këtij studimi.

5.1. Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë studentët e vitit të parë të programit Master shkencor në Fakultetin e Edukimit, Universiteti “Hasan Prishtina” në Prishtinë. Nga kjo popullatë, janë përzgjedhur një grup prej 29 studentësh, mësimdhënës fillestarë, që ishin pjesë e programit Master shkencor gjatë semestrit dimëror të vitit akademik 2023-2024. Këta pjesëmarrës janë zgjedhur përmes një mostre të qëllimshme, për të siguruar përfaqësimin e një grupi të cilët kanë vijuar kurse të nivelit master dhe janë të angazhuar në kontekste të ndryshme në mësimdhënie (Cohen et al., 2018).

Pjesëmarrësit janë përfshirë në mënyrë aktive në zbatimin e mësimdhënies me bazë projektin në shkollat e ndryshme të Kosovës. Ky grup i studentëve mësimdhënës mbulojnë nivele të ndryshme të arsimit, nga klasa parafilllore deri në klasën e nëntë. Studimi përfshin një metodologji të detajuar që bazohet në analizën e të dhënave të mbledhura përmes planifikimit të projekteve, vëzhgimeve reciproke midis kolegëve, si dhe reflektimet e bëra në faza të ndryshme të zbatimit të projekteve.

Pjesëmarrësit janë ftuar të marrin pjesë nëpërmjet njoftimit në fillim të semestrit dimëror të vitit akademik 2023-2024. Në njoftim janë përshkruar qëllimet e studimit dhe rëndësia e kontributit të tyre. Të dhënat nga pjesëmarrësit trajtohen me konfidencialitet.

5.2. Instrumentet e hulumtimit

Me anë të **desk research** është bërë analiza e thelluar e planeve të përgatitura për projektet mësimore. Formatit dhe modeli i planit për projekt u përgatitën nga hulumtuesi dhe u plotësuan nga pjesëmarrësit. Plani i projektit u analizua në raport me kërkesat kurrikulare dhe udhëzimet për zbatim të kurrikulës bërthamë, për nivelin 1, si dhe planet dhe programet mësimore për klasë dhe lëndë të caktuara të nivelit 2. U shqyrtuan planet mësimore dhe

materialët e tjera edukative që përdoren nga mësimehmënit për të mbështetur zbatimin e metodologjisë së mësimehmënis me bazë projektin.

Vëzhgimet nga kolegët. Pjesëmarrësit janë përfshirë në vëzhgime të drejtpërdrejta të kolegëve të tyre në klasa për të parë zbatimin e praktikave të mësimehmënis me bazë projektin në mjedis të natyrshëm të mësimehmënis. Protokollin e vëzhgimit u përgatit nga hulumtuesi dhe u diskutua me pjesëmarrësit. Të dhënat nga vëzhgimi ofrojnë dëshmi autentike për mënyrën e punës së mësimehmënisve në klasë dhe angazhimin e nxënësve në realizimin e projektit mësimor.

Reflektimet individuale. Analiza (përmbledhja) e reflektimeve, para, gjatë dhe pas realizimit të projektit, janë pjesa e tretë e triadës dhe burim me rëndësi i të dhënave për studimin. Reflektimet përcjellin disa pyetje udhëzuese lidhur me: njohuritë paraprake për temën (Mësimehmënia me Bazë Projektin - MBP) dhe pritshmëritë nga kjo përvojë, reflektimi gjatë realizimit të MBP; si dhe reflektimi pas realizimit të MBP.

5.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat nga analiza e dokumenteve, përkatësisht planet për realizimin e projekteve, janë siguruar nga studentët, të cilat ishin pjesë e mostrës së këtij studimi. Sigurimi i tyre, është bërë me një marrëveshje paraprake me konsiderata etike për ruajtjen e konfidencës dhe referimit vetëm me kode.

Të dhënat nga vëzhgimet ndërmjet kolegëve janë mbledhur nga respondentët e përzgjedhur. Shënime nga vëzhgimet janë individuale dhe të bazuara në protokollin për vëzhgim. Paraprakisht është përcaktuar protokollin e vëzhgimit, duke caktuar datën/orën në të cilën është bërë vëzhgimi dhe realizimi i vëzhgimit është bërë me marrëveshje ndërmjet studentëve mësimehmënis, të cilët janë pjesë e studimit.

Ndërsa, reflektimet personale janë realizuar para, gjatë dhe pas realizimit të projektit mësimor. Dy reflektime janë realizuar të veçanta (para dhe pas realizimit të projektit), ndërsa reflektimi gjatë realizimit të projektit ishte mundësi për përmirësim të punës në projekt gjatë realizimit në klasë/shkollë.

5.4. Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat e mbledhura janë analizuar përmes analizës së përmbajtjes dhe analizës tematike induktive. Metoda e analizës së përmbajtjes e promovuar nga Gläser dhe Laudel (2013) dhe strategjitë specifike për hulumtimin cilësor, janë përdorur për analizën e të dhënave nga ky studim. Analiza e përmbajtjes ndihmoi në identifikimin e trendeve, sfidave të përbashkëta, si dhe strategjive dhe praktikave të suksesshme në realizimin e MBP në shkollat e Kosovës. Qasja induktive e analizës tematike bazohet në reflektimet mbi përvojat e mësimdhënësve fillestarë pjesëmarrës në studim dhe është tërësisht e bazuar në të dhënat që dalin nga studimi (Boyatzis, 1998).

5.5. Aspekte etike të hulumtimit

Janë marrë të gjitha masat për të siguruar etikën dhe integritetin e hulumtimit. Pjesëmarrja ishte vullnetare dhe të gjithë pjesëmarrësit u deklaruan përmes e-mailit, duke dhënë pëlqimin për pjesëmarrje. Anonimiteti dhe konfidencialiteti i të dhënave do të mbrohen me përpikëri.

6. REZULTATET DHE INTERPRETIMI

Gjetjet nga ky studim janë interpretuar në kontekstin e literaturës ekzistuese dhe janë diskutuar në raport me pyetjet kërkimore dhe qëllimin e studimit. Në këtë mënyrë hulumtuesi ka mundësi të nxjerrë konkluzione dhe të ofrojë rekomandime për praktikën e mësimdhënies me bazë projektin, si dhe aspektet e nevojshme për zhvillimin profesional të mësimdhënësve. Kjo metodë e analizës dhe interpretimit mundëson të kuptuar të thelluar, të bazuar në dëshmi, të përvojave të mësimdhënësve fillestarë në zbatimin e mësimdhënies me bazë projektin.

Gjetjet nga analiza e projekteve të pjesëmarrësve, si dhe nga reflektimet para, gjatë dhe pas realizimit të projekteve në shkollë mundësojnë shtjellimin e secilës pyetje kërkimore. Gjithashtu, nga këto gjetje ofrohet një përmbledhje e pritjeve dhe përvojave të studentëve lidhur me mësimdhënien me bazë projektet. Në këtë mënyrë, studimi ofron një perspektivë të

studentëve mësimdhënës (mësimdhënës fillestarë), e cila mund të shfrytëzohet nga Fakultetet e Edukimi dhe MASHTI në përmirësimin e programeve para dhe gjatë shërbimit.

Të dhënat e mbledhura janë paraqitur të përmbledhura duke synuar interpretim autentik të tyre. Katër pyetjeve kërkimore, gjatë interpretimit të të dhënave nga pjesëmarrësit, i shtohet një reflektim fillestar lidhur me përvojat e pjesëmarrësve dhe opinionin e tyre për mësimdhënien me bazë projektin. Ndërsa, sa i përket mundësisë për zbatimin e *triadës* në adresimin e problemit të mësimdhënësve me normë jo të plotë mësimore, kjo temë është trajtuar e veçantë duke u bazuar në opinionet e shprehura përmes reflektimeve të pjesëmarrësve në studim, si dhe literaturës relevante.

6.1. Cilat janë përvojat e mësimdhënësve fillestarë në lidhje me mësimdhënien me bazë projektin?

Fillimisht, pjesëmarrësit deklarojnë se kishte mungesë të informatave të detajuara rreth zbatimit të metodologjisë së Mësimdhënies me Bazë Projektin (MBP), si dhe shfaqën dilema për realizimin e saj të duhur. Trajtimi i thellë i këtyre problemeve ndihmon në rritjen e njohurive të qëndrueshme. Efektiviteti i MBP varet nga ideja, struktura dhe organizimi i planifikimit të projektit, duke shkuar përtej teksteve dhe materialit mësimor. Kjo metodë kërkon një mësimdhënie dinamike dhe atraktive, që përfshin shumë punë dhe angazhim, duke mundësuar qasje në botën e nxënësve, si kureshtarë dhe hulumtues.

Pjesëmarrësit deklarojnë se MBP përqendrohet në të mësuarit aktiv me nxënësin në qendër, duke ndikuar në zhvillimin e mendimit të tyre dhe përfitimin e vlerave të ndryshme. Kjo metodë lejon zhvillimin e aftësive të përgjegjësisë dhe vetë-kontrollit, duke nxitur mësimdhënësit të provojnë qasje të reja dhe atraktive në klasë. Përmes MBP, nxënësit bëhen hulumtues dhe ndërtues të njohurive dhe zhvillojnë të menduarit kritik. Nxënësit identifikojnë probleme nga jeta reale dhe punojnë për zgjidhjen e tyre, duke përpunuar dhe aplikuar njohuritë në përditshmëri. Temat teorike nuk imponohen; nxënësit inkurajohen për kërkim, diskutim dhe bashkëpunim.

Gjithashtu, në fillim të kursit pjesëmarrësit theksojnë se MBP mundëson konkretizimin e përmbajtjeve mësimore përmes zbatimit dhe integritit, duke ofruar një përvojë arsimore dinamike dhe gjithëpërfshirëse që ndihmon nxënësit të analizojnë dhe kuptojnë botën reale. Të mësuarit nga përvoja zhvillohet përmes projekteve, me mbështetje të zvogëluar të mësimdhënësve. Prandaj, aplikimi i vlerësimit të vazhdueshëm, formativ, përmes krijimit të portfolios është i rëndësishëm dhe duhet aplikuar me kujdes.

Pas përfundimit të kursit, dhe realizimit të projekteve mësimore, pjesëmarrësit deklarojnë se metodologjia e mësimdhënies ndihmoi ata të përqendrohen në nevojat dhe interesat e nxënësve përmes eksperimenteve dhe kërkimeve, duke i inkurajuar të mësojnë në mënyrë praktike dhe aktive. Njohuritë e fituara lidhur me hartimin dhe planifikimin e përmbajtjeve mësimore sipas metodologjisë së Mësimdhënies së Bazuar në Projekt (MBP) dhe ndërlidhjen e saj me zbatimin e kurrikulës ishin thelbësore. Përdorimi i vlerësimit formativ siguroi një qasje holistike për vlerësimin e performancës së nxënësve gjatë realizimit të projekteve mësimore.

MBP kërkon angazhim të mësimdhënësve në drejtimin, ndihmën dhe vlerësimin e nxënësve, duke krijuar një klimë pozitive të mësimdhënies që inkurajon nxënësit të mësojnë duke bërë dhe eksperimentuar. Kjo metodë mundëson realizimin e përmbajtjeve mësimore brenda kontekstit shkollor, duke e bërë atë më të rëndësishëm dhe më tërheqës për nxënësit. Prandaj, thuhet se MBP është një formë efektive e të mësuarit që lidh teorinë me botën reale dhe nxit nxënësit të mësojnë përmes përvojave praktike.

Sipas pjesëmarrësve, MBP si metodë u mundëson integrimin e përmbajtjeve të lëndëve të ndryshme, duke përdorur kreativitetin përmes realizimit të projekteve të bazuara në situata reale dhe sfida të përditshme. Me këtë rast, nxënësit eksplorojnë gjëra të reja përmes identifikimit të hapave konkret, duke kombinuar të mësuarit konstruktivist dhe udhëzimet për të përfituar diçka të dobishme dhe kuptimplotë. Kjo metodë promovon zhvillimin e aftësive të nevojshme për jetën reale, si dhe zhvillon aftësitë pedagogjike përmes krijimit dhe zbatimit të projekteve, duke integruar teknologjinë mësimore.

MBP është një përvojë e re dhe fitimprurëse për mësimdhënien praktike, duke pranuar sfidat dhe problemet si pjesë e suksesit. Mësimdhënësit udhëzojnë dhe mbështesin nxënësit, ofrojnë përvoja që nxisin nxënësit të zbulojnë përgjigjet vetë ose në bashkëpunim me të tjerët, si dhe krijojnë ambient përkrahës të mësimdhënies dhe të nxënësve. Në përgjithësi, pjesëmarrësit deklarojnë se MBP promovon një qasje dinamike dhe gjithëpërfshirëse ndaj mësimdhënies, e cila formëson të kuptuarit ndryshe të punës në shkollë, rolin e mësimdhënësit në klasë, si dhe bindjet personale pedagogjike të secilit student mësimdhënës të përfshirë si pjesëmarrës në këtë studim.

6.2. Si e përjetojnë mësimdhënësit fillestarë bashkëpunimin si pjesë të mësimdhënies ekipore në kontekstin e MBP?

Nxitja e zhvillimit të shkathtësive të bashkëpunimit me kolegët dhe rritja e motivimit për realizimin e aktiviteteve në kuadër të metodologjisë së Mësimdhënies me Bazë Projektin (MBP) është thelbësore. Pjesëmarrësit theksojnë rëndësinë e bashkëpunimit në mes kolegëve, si në ambientin shkollor ashtu edhe në jetën profesionale, për realizimin e projekteve të ndryshme mësimore. Një mjedis bashkëpunues, në kuadër të aktiveve profesionale të mësimdhënësve, është esencial për zbatimin me sukses të projektit dhe kontribuon në zhvillimin e të menduarit kritik dhe zgjidhjen e problemeve në situata mësimore.

Një aspekt tjetër me rëndësi i identifikuar nga pjesëmarrësit është ndikimi i bashkëpunimit të ndërsjellë në ndryshimet pozitive në ambientin e punës dhe komunitetin e shkollës për faktin se mundëson shkëmbimin e përvojave dhe të mësuarit nga njëri-tjetri. Të mësuarit rreth organizimit dhe zbatimit të MBP bëhet më efektiv nëse në shkollë krijohen mundësitë për bashkëpunim efektiv ndërmjet kolegëve. Prandaj, shkollat duhet krijuar mundësi për mësimdhënie në ekip në mënyrë që mësimdhënësit të kenë mundësi dhe të planifikojnë mësimdhënien përmes projekteve në bashkëpunim me kolegët.

Bashkëpunimi me kolegët e shkollës, duke ofruar mundësi për të ndarë pikëpamje të ndryshme, ndikon në të mësuarit tërë jetësor dhe fuqizon marrëdhëniet bashkëpunuese ndërmjet stafit të shkollës. Gjithashtu,

pjesëmarrësit raportojnë se modeli i bashkëpunimit efektiv ndërmjet kolegëve ndikon edhe në përmirësimin e komunikimit me komunitetin e gjerë të shkollës, në veçanti me prindërit e fëmijëve. Prandaj, pjesëmarrësit identifikojnë komunikim efektiv, të vazhdueshëm dhe të qartë, si një komponent thelbësor të bashkëpunimit të mirëfilltë në ekipet shkollore.

Bashkëpunimi ndërmjet mësimeve ka treguar që sjell përfitime të dukshme, sidomos në punën me projekte mësimore. Kur mësimeve ndajnë përvojat nga klasa dhe reflektimet e tyre, ata jo vetëm që përmirësojnë mësimeve e tyre, por gjithashtu zhvillojnë një qëndrim përkrahës pozitiv dhe tregojnë gatishmëri për të mësuar me kolegët. Bashkëpunimi i tillë ndihmon në krijimin e një kulture shkollore të fortë dhe të qëndrueshme. Pjesëmarrësit në studim theksojnë se mësimeve duhet të punojnë së bashku për të planifikuar temat e projekteve mësimore dhe për të koordinuar aktivitetet e projektit. Krijimi i një fryme bashkëpunuese në shkollë, përmes planifikimit dhe menaxhimit të projekteve, ka nxitur edhe bashkëpunimin ndërmjet nxënësve në realizimin e detyrave dhe përmbushjen e rezultateve të projektit.

Kur mësimeve punojnë së bashku dhe ndajnë njohuritë dhe aftësitë e tyre, ata kontribuojnë në krijimin e një mjedisi shkolle ku të nxënit në bashkëpunim është pjesë përbërëse e kulturës së shkollës. Prandaj, sipas pjesëmarrësve, ky proces i punës së përbashkët ndihmon që secili mësimeve të përfitojë nga përvojat dhe njohuritë e të tjerëve, duke përmirësuar kështu cilësinë e mësimeve. Përfitimet janë të dyanshme, pasi mësimeve zhvillohen profesionalisht dhe nxënësit përfitojnë nga mësimeve më cilësore dhe e koordinuar.

Një aspekt tjetër i përfitimit nga bashkëpunimi ndërmjet mësimeve, sipas pjesëmarrësve në studim, ishte se puna në ekip nxit kreativitetin e mësimeve, veçanërisht kur në projekte mësimore përdoret teknologjia. Në këtë mënyrë, nxënësit mësojnë të përdorin teknologjinë për të zgjidhur probleme dhe për të realizuar projekte kreative e inovative. Ndërveprimi social mes nxënësve dhe mësimeve gjatë punës me projekte, duke aplikuar teknologjinë në dispozicion, ndihmon në zhvillimin e aftësive për të respektuar dhe për të vlerësuar pikëpamjet e ndryshme të pjesëmarrësve

në një projekt mësimor. Prandaj, një qasje e tillë i ndihmon ata të gjejnë zgjidhje më të mira dhe më kreative.

Si përfundim, pjesëmarrësit pajtohen se bashkëpunimi si pjesë e punës ekipore në mësimdhënien me bazë projektin mundëson shkëmbimin e përvojave dhe njohurive mes mësimdhënësve dhe nxënësve, kontribuon në realizimin me sukses të projekteve mësimore, si dhe përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rezultateve të të nxënësve.

6.3. Në çfarë mënyrash kontribuojnë komentet konstruktive të marra gjatë vëzhgimeve nga kolegët në avancim të mësimdhënies dhe përmirësim të shkollës?

Implementimi i MBP-së kërkon që mësimdhënësit të kenë aftësi të forta vëzhgimi për të monitoruar dhe vlerësuar progresin e projekteve. Prandaj, sipas pjesëmarrësve, zhvillimi i strategjive dhe teknikave të duhura të vëzhgimit të kolegëve është esencial për realizimin e projekteve mësimore. Për të siguruar që projektet mësimore të realizohen me sukses, kërkohet që mësimdhënësit të zhvillojnë strategji dhe teknika efektive për të vëzhguar njëri-tjetrin. Këto strategji mund të përfshijnë: planifikimin e seancave të vëzhgimit, përdorimin e rubrikave specifike për vëzhgimin, si dhe përdorimin e formave tjera specifike për të mbledhur të dhëna cilësore. Aplikimi i disa strategjive të vëzhgimit ndihmojnë mësimdhënësit të identifikojnë dhe të ndajnë praktikat më efektive, duke kontribuar që projektet të jenë më sfiduese dhe më të dobishme për nxënësit.

Komente konstruktive dhe ndarja e ideve pas vëzhgimeve krijojnë një mjedis bashkëpunues ku mësimdhënësit ndihen të mbështetur dhe të përfshirë. Sipas pjesëmarrësve, kjo qasje ndihmon në ndërtimin e një ndjenje përkatësie dhe besimi, duke inkurajuar mësimdhënësit të zhvillohen dhe të avancohen profesionalisht. Kur mësimdhënësit ndajnë opinionet dhe sugjerimet e tyre nga vëzhgimet në një mënyrë konstruktive, ata kontribuojnë në krijimin e një kulture pozitive në shkollë. Prandaj, komentet konstruktive të ofruara nga kolegët gjatë vëzhgimeve mundëson mësimdhënësit të mësojnë nga përvojat e mira dhe të përshtatin qasjen e tyre të mësimdhënies me kërkesat e nxënësve. Sipas pjesëmarrësve, këto

komente konstruktive ndihmojnë në identifikimin e aspekteve të mësimdhënies që kërkojnë përmirësim, si dhe në identifikimin e strategjive të reja të cilat rrisin efektivitetin e mësimdhënies.

Pjesëmarrësit deklarojnë se vëzhgimi i punës praktike të kolegëve në klasë ofron një pikëpamje të rëndësishme për suksesin dhe sfidat gjatë zbatimit të projekteve mësimore. Këto vëzhgime ndihmojnë në identifikimin e aspekteve të projektit, të cilat duhet përmirësuar, si dhe në vlerësimin e efektshmërisë së metodave specifike të përdorura në projekte të caktuara. Kjo qasje bashkëpunuese jo vetëm që përmirëson cilësinë e projekteve mësimore, por, gjithashtu, kontribuon në zhvillimin e aftësive dhe kompetencave të mësimdhënësve, duke i ndihmuar ata të avancojnë në karrierën e tyre. Prandaj, zhvillimi dhe zbatimi i strategjive të vëzhgimit dhe ndarja e komenteve konstruktive janë elemente kyçe për avancimin e mësimdhënies dhe përmirësimin e projekteve mësimore.

Kur mësimdhënësit vëzhgojnë njëri-tjetrin në klasë, ata mbledhin të dhëna autentike për aspektet e ndryshme të mësimdhënies dhe të nxënit. Duke u bazuar në këto të dhëna, mësimdhënësit vëzhgues mund të japin ide të ndryshme për përmirësimin e aspekteve të caktuara të mësimdhënies. Kjo ndihmon në përmirësimin e metodologjisë së MBP, pasi ide të ndryshme dhe praktike mund të integrohen në punën e përditshme në klasë. Prandaj, pjesëmarrësit deklarojnë se procesi i vëzhgimit siguron që mësimdhënësia të jetë gjithmonë e azhurnuar dhe e përshtatur me kërkesat e ndryshme të nxënësve. Kjo praktikë mundëson marrjen e komenteve konstruktive, si aspekt thelbësor për të nxitur të menduarit kritik mes mësimdhënësve. Përmes vëzhgimeve dhe komenteve konstruktive, mësimdhënësit mësojnë nga njëri-tjetri dhe përfitojnë njohuri të reja.

Sipas pjesëmarrësve, kur ekipi vëzhgues përfshin mësimdhënësin me përvoja dhe aftësi të ndryshme, kjo kontribuon në përmbushjen më të suksesshme të pritshmërive dhe objektivave të projektit mësimor. Ekspertiza e ndryshme ndihmon në adresimin e sfidave të ndryshme dhe në sigurimin e një qasjeje gjithëpërfshirëse për zbatimin e MBP-së. Gjithashtu, pjesëmarrësit në studim theksojnë se krijimi i një mjedisi për zhvillim të përbashkët profesional është i rëndësishëm për realizimin e suksesshëm të projekteve

dhe për përmirësimin e shkollës. Ndihma reciproke, e bazuar në komente konstruktive nga vëzhgimet e kolegëve, ndihmon që mësime dhënësit të zhvillohen profesionalisht dhe të përmirësojnë praktikën e tyre të mësime dhënies. Ky mjedis mbështetës dhe bashkëpunues siguron që mësime dhënësit të jenë në vazhdimësi aktive dhe të përkushtuar në përmirësimin e mësime dhënies dhe avancimin e cilësinë së nxënies në shkollë.

Si përfundim, pjesëmarrësit theksojnë rëndësinë e vëzhgimit të kolegëve dhe ndarjes së komenteve konstruktive për të përmirësuar metodologjitë e mësime dhënies, për të ndërtuar një kulturë bashkëpunuese në shkollë, si dhe për të siguruar që projektet mësimore të jenë të suksesshme dhe të përmbushin objektivat e tyre.

6.4. Si shërben reflektimi si mekanizëm për të mësuar nga përvoja dhe për të avancuar strategjitë e mësime dhënies?

Rishikimi dhe reflektimi janë procese kyçe për përmirësimin e metodologjisë së Mësime dhënies me Bazë Projektin (MBP). Përmes analizimit të asaj që është bërë dhe asaj që synohet të arrihet, mësime dhënësit mund të identifikojnë pikat e forta dhe aspektet që kërkojnë përmirësim gjatë realizimit të projekteve mësimore. Kjo qasje ndihmon në sigurimin e një përmirësimi të vazhdueshëm dhe përshtatje të mësime dhënies me nevojat e ndryshme të nxënësve, duke bërë që procesi mësimor të jetë gjithmonë dinamik dhe efektiv. Prandaj, mësime dhënësit gjithnjë e më shumë po kërkojnë mënyra për të rritur angazhimin e nxënësve në procesin mësimor.

Reflektimi, si një mekanizëm për të mësuar nga përvoja, luan një rol të rëndësishëm në këtë përpjekje. Pjesëmarrësit theksojnë se duke reflektuar mbi përvojat e tyre dhe ato të nxënësve, mësime dhënësit mund të zbulojnë strategji të reja dhe efektive për të rritur interesin dhe përfshirjen e nxënësve, duke avancuar kështu metodologjinë e tyre të mësime dhënies. MBP fokusohet në mësimin brenda kontekstit real, duke lidhur teorinë me praktikën. Për të siguruar që kjo qasje të jetë efektive, është thelbësore që mësime dhënësit të reflektojnë mbi punën e tyre në klasë. Reflektimi u mundëson mësime dhënësit të vlerësojnë se sa mirë janë përmbushur

objektivat e projektit dhe cilat aspekte të mësimdhënies dhe të nxënies mund të përmirësohen.

Reflektimi ndihmon mësimdhënësit të analizojnë edhe të mësuarit nga përvojat e tyre, duke u përballur kështu me sfidat dhe duke identifikuar mundësitë për zhvillim profesional. Kjo praktikë, sipas pjesëmarrësve, u mundëson atyre të përgatiten më mirë për punë, duke i bërë ata më të kujdesshëm për përzgjedhjen e aktiviteteve mësimore dhe më të aftë për t'i përshtatur ato me kërkesat e nxënësve. Prandaj, pjesëmarrësit deklarojnë se janë të gatshëm të reflektojnë vazhdimisht mbi realizimin e projekteve mësimore, pavarësisht nga sfidat që mund të hasen. Ky qëndrim ndihmon në përmirësimin e metodologjisë dhe në sigurimin që projektet të jenë gjithmonë në përputhje me kërkesat dhe interesimet e nxënësve, si dhe me standardet më të larta të mësimdhënies në klasë.

Reflektimi i ndihmon mësimdhënësit të kuptojnë rëndësinë e të qenit aktiv dhe angazhimit në procesin mësimor. Duke reflektuar mbi përvojat e tyre, duke shqyrtuar thellësisht problemet dhe sfidat, si dhe duke përdorur aftësitë dhe njohuritë e tyre, mësimdhënësit mund të përmirësojnë metodat e tyre të mësimdhënies dhe të sigurojnë që nxënësit të përfitojnë maksimalisht nga procesi mësimor. Prandaj, siç theksojnë pjesëmarrësit, reflektimi ndihmon në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe të nxënësve, duke siguruar që çdo projekt të kontribuojë në zhvillimin e aftësive kritike dhe analitike të nxënësve.

Sipas pjesëmarrësve që kishin realizuar projekte mësimore më herët, puna me projekte ishte një komponent i rëndësishëm i punës së mësimdhënësve dhe reflektimi mbi realizimin e tyre ishte thelbësor për suksesin e mësimdhënies. Kjo për faktin se reflektimi ndihmon në vlerësimin e efektivitetit të projekteve dhe në përshtatjen e metodave, duke e bërë mësimdhënien më të suksesshme dhe të orientuar drejt përmirësimit të rezultateve të nxënësve. Reflektimi mbi projektet mësimore është i rëndësishëm jo vetëm për mësimdhënësit, por edhe për nxënësit. Prandaj, sipas pjesëmarrësve, përfshirja e nxënësve për të reflektuar mbi përvojat gjatë punës me projekte, ndihmon mësimdhënësit të identifikojnë praktikatat më të mira dhe të përmirësojnë metodologjitë e tyre, ndërsa nxënësit

përfitojnë nga një mësimdhënie më e efektshme dhe e përshtatur sipas kërkesave të tyre.

Pjesëmarrësit pajtohen se reflektimi është një komponent thelbësor i MBP, i cili mundëson zbatimin e filozofinë së mësimdhënies me në qendër nxënësit. Ky proces ndihmon nxënësit të zhvillohen jo vetëm brenda klasës, por edhe përtej saj, duke e bërë të nxënit një proces të vazhdueshëm dhe gjithëpërfshirës. Prandaj, reflektimi në faza dhe mënyra të ndryshme gjatë realizimit të projektit mësimorë siguron që mësimdhënësit të kenë një qasje të gjithëpërfshirëse ndaj mësimdhënies. Kjo praktikë ndihmon në sigurimin e një mësimdhënie cilësore të diferencuar, duke marrë parasysh aspekte të zhvillimit individual të nxënësve.

Si përfundim, pjesëmarrësi pajtohen se MBP ndryshon ndjeshëm nga metodologjia tradicionale e mësimdhënies. Përmes reflektimit, mësimdhënësit mund të dallojnë nivelin e angazhimit, motivimit, entuziazmit dhe pjesëmarrjes që kjo metodologji sjell në mësimdhënie dhe të nxënë. Reflektimi i mësimdhënësve ndihmon në identifikimin e përfitimeve të MBP-së dhe në përmirësimin e mëtejshëm të praktikave të mësimdhënies në klasë.

6.5. Si ndikon MBP në punën dhe angazhimin e mësimdhënësve fillestarë?

MBP ofron një mundësi të mirë për mësimdhënësit fillestarë, duke nxitur aftësi organizative, kreative, menaxhuese dhe planifikuese. Ky proces mundëson lidhjen ndërlëndore për të zbatuar të mësuar autentik. Metodologjia e MBP u siguron mësimdhënësve fillestarë një platformë të fortë për zhvillimin e aftësive të mësimdhënies. Kjo metodologji i sfidon ata të planifikojnë dhe të menaxhojnë projekte komplekse, duke përdorur kreativitetin dhe organizimin për të krijuar një mësimdhënie të ndërlidhur dhe autentike që përfshin shumë lëndë dhe disiplina.

Përmes MBP, mësimdhënësit fillestarë përfitojnë përvojë praktike që konsolidon njohuritë teorike të marra në fakultet. Prandaj, sipas pjesëmarrësve, ky kontekst praktik i ndihmon në zhvillimin e aftësive të

rëndësishme si bashkëpunimi, komunikimi, kreativiteti, hulumtimi dhe menaxhimi i kohës, të cilat janë thelbësore për një karrierë të suksesshme në mësimdhënie. Duke përdorur shembuj dhe materiale konkrete nga jeta e përditshme, MBP mundëson që mësimdhënësit fillestarë të përfitojnë nga të mësuarit aktiv dhe praktik. Vëzhgimi dhe reflektimi i ndihmojnë ata të kuptojnë më mirë teoritë dhe konceptet dhe të zhvillojnë aftësi praktike që janë të nevojshme për një mësimdhënie efektive.

Kur mësimdhënësit fillestarë kanë mundësinë të eksplorojnë koncepte që iu interesojnë, ata zhvillojnë aftësi të rëndësishme si komunikimi, bashkëpunimi dhe menaxhimi. Kjo qasje personalizon procesin e të nxëniti dhe e bën atë më të angazhuar dhe të përshtatur me nevojat dhe interesat individuale të mësimdhënësve. Prandaj, pjesëmarrësit deklarojnë se MBP ndihmon zbatimin praktik në klasë të njohurive teorike të përfituara në Fakultetin e Edukimit. Sipas tyre, kjo metodologji shërben si mundësi për të parë sa njohuritë e tyre janë në përputhje me kërkesat e mësimdhënies bashkëkohore në klasë, si dhe ua rikujton faktin se të mësuarit dhe zhvillimi i mësimdhënësve nuk përfundon me përfundimin e shkollimit formal në fakultete.

Metodologjia e MBP thekson rëndësinë e aftësive praktike të mësimdhënies në klasë. Këto aftësi, të kombinuara me njohuritë teorike të marra në fakultet, përputhen me kërkesat e mësimdhënies bashkëkohore dhe ua kujtojnë mësimdhënësve fillestarë se mësimi është një proces i vazhdueshëm që nuk përfundon me përfundimin e shkollimit formal. Prandaj, pjesëmarrësit theksojnë se planifikimi dhe realizimi i projekteve të përshtatshme që nxisin të menduarit kritik dhe të nxëniti aktiv është thelbësor për mësimdhënësit fillestarë. Sipas tyre, këto projekte ndihmojnë ata të angazhohen aktivisht dhe të zhvillojnë aftësi të nevojshme analitike dhe praktike.

Menaxhimi i sfidave të ndryshme që paraqiten në procesin e mësimdhënies është çështje me rëndësi për mësimdhënësit fillestarë. Përmes realizimit të MBP, ata zhvillojnë aftësi të rëndësishme të organizimit dhe të realizimit të mësimdhënies dhe mësimnxënies aktive. Sipas pjesëmarrësve, zhvillimi profesional i mësimdhënësve fillestarë, duke përfshirë tema si të menduarit

kritik, kreativiteti dhe realizimi efektiv i mësimdhënies, ndihmon në rritjen e kapaciteteve të tyre profesionale dhe në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies. Prandaj, të kuptuarit dhe zbatimi i drejtë i MBP në klasat bashkëkohore është esencial për përmbushjen e pritshmërive të shkollës për mësimdhënësit fillestarë.

Mësimdhënësit fillestarë kanë një rol të rëndësishëm në mbështetjen e nxënësve për zhvillimin e kompetencave të nevojshme për të qenë pjesë e shoqërisë së dijes dhe për t'u përshtatur me ndryshimet e vazhdueshme në fusha të ndryshme të jetës. Ky aspekt është kyç për punën e tyre dhe ndihmon në përgatitjen e nxënësve për sfidat e së ardhmes. Pjesëmarrësit theksojnë se të kuptuarit e drejtë të mënyrës se si duhet planifikuar dhe realizuar me sukses një projekt mësimor është kritik për suksesin e mësimdhënësve fillestarë. Ata më tutje theksojnë se duke qenë të vetëdijshëm për përparësitë dhe mangësitë e MBP, mësimdhënësit fillestarë duhet të përshtatin strategjitë e tyre të mësimdhënies për të maksimizuar përfitimet dhe për të minimizuar sfidat gjatë realizimit të projekteve.

6.6. Si mund të kontribuojë zbatimi i *triadës* në adresimin e problemit të mësimdhënësve tepricë (me normë jo të plotë) në shkollat e Kosovës?

Mësimdhënia në ekip, vëzhgimi nga kolegët dhe reflektimi, si një *triadë*, përfaqësojnë një qasje bashkëpunuese dhe reflektuese për zhvillimin profesional në arsim.

Mësimdhënia në ekip përfshin dy ose më shumë mësimdhënës që punojnë së bashku për të planifikuar, realizuar mësimdhënien dhe vlerësimin në një klasë. Kjo qasje mund të ndryshojë nga mësimdhënia në bashkëpunim në aspektin e ndarjes së përgjegjësisë për pjesë të ndryshme të një njësie mësimore, teme ose lënde mësimore. Aspekte të tilla të bazuara në ekspertizë specifike dhe përvojës individuale e pasurojnë procesin e mësimdhënies nëpërmjet mbështetjes reciproke që mësimdhënësit e ofrojnë (Baeten dhe Simons, 2014). Si e tillë, mësimdhënia në ekip u mundëson shkollave të përfshijnë mësimdhënësit pa normë të plotë në aktivitete të mësimdhënies dhe të të nxënit përmes planifikimit dhe realizimit të

aktiviteteve të ndryshme mësimore që realizohen përmes metodologjisë së të nxënit të bazuar në projekte (Hargreaves, 2019; Gardiner, 2010; Fullan & Hargreaves, 1991).

Siç dihet, vëzhgimi nga kolegët përfshin mësimdhënësit që vëzhgojnë punën praktike të mësimdhënësve tjerë me synimin për të ofruar komente konstruktive dhe për të mësuar nga njëri-tjetri. Vëzhgimi ndihmon dialogun profesional dhe informatat kthyesë, inkurajon mësimdhënësit të ndajnë praktikatt më të mira dhe strategjive novatore, si dhe rrit vetëdijen dhe rëndësinë e reflektimit kritik mbi praktikat e mësimdhënies (Robbinson, 2015; Baeten dhe Simons, 2014). Vëzhgimi në klasë është një tjetër komponent i zhvillimit të shkollës ku mësimdhënësit pa normë të plotë mund të përfshihen aktivisht në procesin e mësimdhënies.

Reflektimi i mësimdhënësve përfshin të menduarit në mënyrë kritike për përvojat e tyre të mësimdhënies, duke analizuar se çfarë funksionoi, çfarë jo dhe pse. Kjo mund të bëhet individualisht ose në bashkëpunim me kolegët. Si i tillë, reflektimi nxit rritjen dhe zhvillimin e vazhdueshëm profesional, kontribuon në vetë-efikasitetin dhe besimin në aftësitë e mësimdhënies dhe çon në ndryshime të bazuara në dëshmi dhe përmirësim të praktikave të mësimdhënies (Rodgers, 2002; Schön, 1987).

Integrimi i *triadës* rrit bashkëpunimin ndërmjet mësimdhënësve pasi që mësimdhënia në ekip nxit një kulturë bashkëpunimi, e cila përforcohet përmes vëzhgimeve nga kolegët dhe reflektimet e përbashkëta. Mësimdhënësit mësojnë nga përvojat dhe njohuritë e njëri-tjetrit dhe kjo kontribuon në të nxënit profesional në shkollë. Përveç kësaj, aplikimi i *triadës* nxit zhvillimin e vazhdueshëm të praktikës së mësimdhënies në veçanti nëpërmjet vëzhgimeve dhe reflektimeve të rregullta nga kolegët. Kjo praktikë krijon një cikël komunikimi që informon dhe përmirëson vazhdimisht praktikën e mësimdhënies në klasë. Përfshirja në aktivitete të vazhdueshme të zhvillimit të stafit, bazuar në të dhënat nga klasa, u mundëson të gjithë mësimdhënësve të bashkëpunojnë dhe të ndajnë resurset dhe njohuritë e tyre. Së fundi, *triada* kontribuon në përmirësimin e rezultateve të nxënësve pasi që ndihmon në krijimin e mjediseve të mësimdhënies bashkëpunuese dhe reflektuese, e cila ndikon pozitivisht në

të nxënit e nxënësve. Zbatimi i strategjive të ndryshme të mësimdhënies së diferencuar përmes mësimdhënies në ekip, avancimi i vazhdueshëm profesional i bazuar në vëzhgimet dhe reflektimet nga kolegët, krijojnë një mjedis mësimor dinamik dhe efektiv në shkollat tona.

Zbatimi i suksesshëm i *triadës* kërkon planifikim të kujdesshëm të programeve mësimore, i cili duhet të kryhet duke vendosur qëllime dhe pritshmëri të qarta për mësimdhënien në ekip, vëzhgimet nga kolegët dhe reflektimet e mësimdhënësve. Si të tillë, mësimdhënësit me normë jo të plotë mund të marrin rol aktiv edhe kur nuk kanë orar të plotë ditor. Mësimdhënësit duhet të trajnohen për aspekte të tilla si bashkëpunimi efektiv, informatat kthyes konstruktive dhe format e reflektimit për mësimdhënien. Drejtorët e shkollave dhe autoritetet komunale të arsimit duhet të sigurojnë që shkollat, e në veçanti aktivet profesionale, do të ndajnë kohë për planifikim të përbashkët, vëzhgime në klasë dhe takime për reflektim. Ky mjedis shkollor mbështetës nxit një kulturë ku mësimdhënësit ndihen të sigurt për të ndarë, vëzhguar dhe reflektuar hapur.

Duke integruar mësimdhënien në ekip, vëzhgimin nga kolegët dhe reflektimin, shkollat mund të krijojnë një kornizë të fortë për përfshirjen e mësimdhënësve me normë jo të plotë në planifikimin e kurrikulës shkollore (planeve dhe programeve mësimore), punën me projekte në klasë, dhe zhvillimin profesional të stafit për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe rezultatet e nxënësve.

7. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Qëllimi i këtij studimi ishte hulumtimi dhe të kuptuarit mbi përvojat, sfidat, dhe strategjitë e mësimdhënësve fillestarë në Kosovë gjatë aplikimit të metodologjisë së mësimdhënies me bazë projektin. Kjo metodologji u aplikua gjatë realizimit të kurrikulës së bazuar në kompetenca në shkollat ku pjesëmarrësit në studim punojnë. Bazuar në pyetjet kërkimore dhe literaturën relevante, studimi ofroi një analizë të thellë të mënyrave se si mësimdhënësit fillestarë mund të përshtatin dhe implementojnë këtë metodë në institucionet arsimore ku punojnë. Bazuar në gjetjet nga secila pyetje

kërkimore dhe literatura e përdorur, studimi ofron disa përfundime dhe rekomandime.

Metodologjia e Mësimdhënies me Bazë Projekti (MBP) ofron një qasje dinamike dhe gjithëpërfshirëse që iu mundëson mësimdhënësve të përqendrohen në nevojat dhe interesat e nxënësve. Përmes MBP, mësimdhënësit zhvillojnë aftësi organizative, kreative dhe menaxhuese, duke nxitur të menduarit kritik dhe të mësuarit aktiv. Pjesëmarrësit theksojnë se kjo metodologji lejon nxënësit të bëhen hulumtues dhe të fitojnë njohuri të reja, duke identifikuar dhe zgjidhur probleme nga jeta reale.

Për të maksimizuar përfitimet e MBP-së për mësimdhënësit fillestarë, rekomandohet që shkollat dhe institucionet arsimore të organizojnë trajnimeve të rregullta për mësimdhënësit fillestarë mbi metodologjinë MBP dhe teknikat efektive të menaxhimit dhe planifikimit të projekteve. Pastaj, krijimi i një sistemi mentorimi ku mësimdhënësit me përvojë ndihmojnë mësimdhënësit fillestar në zbatimin e MBP-së. Gjithashtu, krijimi i praktikës së reflektimit dhe marrjes së informatave kthye nga mësimdhënësit me përvojë dhe nxënësit. Mësimdhënia në ekip, vëzhgimi nga kolegët dhe reflektimi paraqesin një triadë dhe një qasje bashkëpunuese dhe reflektuese për zhvillimin profesional në arsim. Integrimi i kësaj triade nxit zhvillimin e vazhdueshëm të praktikës së mësimdhënies dhe ndikon në përmirësimin e rezultateve të nxënësve.

Për të përmirësuar dhe forcuar zbatimin e MBP në shkolla, duhet krijuar mundësi për bashkëpunim efektiv ndërmjet mësimdhënësve përmes trajnimeve të vazhdueshme dhe mentorimit. Shkollat duhet të mbështesin dhe të promovojnë mësimdhënien në ekip, duke ndihmuar mësimdhënësit të planifikojnë dhe realizojnë projekte mësimore në bashkëpunim me kolegët. Kjo qasje promovon një kulturë shkollore të fortë, përmirëson cilësinë e projekteve mësimore dhe kontribuon në zhvillimin profesional të mësimdhënësve.

Planifikimi i seancave të rregullta të vëzhgimit dhe reflektimit, përdorimi i rubrikave specifike për vlerësim, dhe krijimi i një mjedisi të hapur dhe bashkëpunues do të ndihmojnë mësimdhënësit të përmirësojnë praktikat e

tyre mësimore. Rishikimi dhe reflektimi janë elemente thelbësore që ndikojnë në përmirësimin e metodologjisë së MBP. Reflektimi ndihmon mësimdhënësit të zhvillojnë strategji, të cilat rrisin angazhimin dhe përfshirjen e nxënësve, duke avancuar kështu cilësinë e të nxënit. Kjo qasje gjithashtu nxit zhvillimin profesional të mësimdhënësve dhe përmirëson kulturën e përgjithshme të mësimdhënies dhe të nxënies në shkollë.

Metodologjia e MBP promovon bashkëpunimin ndërmjet mësimdhënësve dhe nxënësve, duke nxitur ndarjen e përvojave dhe njohurive për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit. Prandaj, institucionet arsimore duhet të inkurajojnë dhe mbështesin mësimdhënësit në planifikimin dhe zbatimin e MBP. Krijimi i një kulture bashkëpunuese ku ndarja e përvojave dhe reflektimi i vazhdueshëm janë pjesë integrale e procesit mësimor është thelbësor. Pjesëmarrësit në studim theksojnë se bashkëpunimi efektiv ndihmon në krijimin e një kulture shkollore të fortë dhe të qëndrueshme, përmirëson motivimin dhe angazhimin e mësimdhënësve dhe nxënësve, si dhe kontribuon në realizimin e suksesshëm të projekteve mësimore.

Si përfundim i përgjithshëm mund të thuhet se metodologjia e Mësimdhënies me Bazë Projektin (MBP) ofron një mundësi të çmueshme për mësimdhënësit fillestarë që të zhvillojnë dhe përmirësojnë aftësitë e tyre organizative, kreative, menaxhuese dhe planifikuese. Kjo metodologji i ndihmon ata të integrojnë teorinë me praktikën dhe të nxisin të menduarit kritik, kreativitetin dhe bashkëpunimin. Përmes realizimit të projekteve autentike, mësimdhënësit fillestarë marrin një përvojë të rëndësishme praktike që i ndihmon të përmbushin pritshmëritë e mësimdhënies bashkëkohore. Gjithashtu, MBP promovon reflektimin e vazhdueshëm dhe zhvillimin profesional, duke i përgatitur mësimdhënësit për të përballuar sfidat e ndryshme të mësimdhënies dhe për të përshtatur strategjitë e tyre sipas kërkesave dhe interesimeve të nxënësve.

Si rekomandim i përgjithshëm mund të thuhet se shkollat dhe institucionet arsimore në përgjithësi duhet të inkurajojnë përdorimin e metodologjisë së Mësimdhënies me Bazë Projektin (MBP) për mësimdhënësit fillestarë dhe mësimdhënësit e tjerë me përvojë. Kjo mund të arrihet përmes ofrimit të

trajtimeve të specializuara dhe mentorimit të vazhdueshëm për mësimdhënësit e rinj. Institucionet arsimore duhet të krijojnë një kulturë bashkëpunuese ku ndarja e përvojave, reflektimi i vazhdueshëm dhe komentet konstruktive janë pjesë e përditshme e mësimdhënies. Për më tepër, është e rëndësishme që të sigurohet mbështetje dhe materiale ndihmëse për mësimdhënësit që të zhvillojnë projekte autentike dhe të ndërlidhura, të cilat nxisin të menduarit kritik dhe të mësuarit aktiv të nxënësve. Duke ndjekur këto rekomandime, shkollat mund të përmirësojnë cilësinë e mësimdhënies dhe të rrisin angazhimin dhe suksesin e nxënësve.

REFERENCAT

- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95–135.
- Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Boyatzis, R. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Sage.
- Bruce, C. D., & Ross, J. A. (2008). A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346–370
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education. Routledge.
- Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 6(4), 491-506.
- David, J.L. (2008). What Research Says About/Project-Based Learning. *Educational Leadership Teaching Students to Think*, 65, 5, 80-82
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. Open University Press
- Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. MacMillan.

- Dolmans, D., De Grave, W., Wolfhagen, I., & Vleuten, C. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732–741.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: theory, perspectives, and practice (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: mentors' perceptions of peer placements. *Teaching Education*, 21(3), 233–246.
- Gardiner, W., & Robinson, K. (2010). Partnered field placements: collaboration in the “real world”. *The Teacher Educator*, 45(3), 202–215.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
https://www.researchgate.net/publication/236345335_Life_With_and_Without_Coding_Two_Methods_for_Early-Stage_Data_Analysis_in_Qualitative_Research_Aiming_at_Causal_Explanations
- Goodson, I. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 43–50.
- Grossman, P., Pupik Dean, G., Kavanagh, S., Herrmann, Z. (2019). Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 100 (7), 43–48.
- Gurman, E. B. (1989). The effect of prior test exposure on performance in two instructional settings. *The Journal of Psychology*, 123(3), 275—78.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects, *Teachers and Teaching*, 1-19.
- Hargreaves, A., & Dawe, T. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 2.
- Hatcher, T., Hinton, B., & Swartz, J. (1996). Graduate student's perceptions of university team-teaching. *The College Student Journal*, 30(3), 367—376.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112
- Katz, L. G., & Chard, C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach (2nd ed.)*. Ablex Publishing Corporation.
- Klette, K. (1997). Teacher Individuality, Teacher Collaboration and Repertoire-Building: some principal dilemmas. *Teachers and Teaching*, 3(2), 243–256.

- Krajcik, J., Czerniak, C. (2018). *Teaching Science in Elementary and Middle School*. Routledge.
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 34
- Leat, D. (2017). *Enquiry and project-based learning*. Routledge.
- Licklider, B. L. (1995) The effects of peer coaching cycles on teacher use of complex teaching skill and teacher's sense of efficacy. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 55–68.
- Lincoln Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practitioners: Learning about teaching and learning through modelling*. Falmer.
- Mezirow, J. (1992). Transformation theory: Critique and confusion. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 250–252.
- Morgan, R., Capraro, M. M., & Capraro, R. M. (2013). *STEM Project-Based Learning: An Integrated Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Approach*. Sense Publishers.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2011). Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. OECD.
- Rivkin, S. G., E. A. Hanushek, and J. F. Kain (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2), 417–458.
- Robbins, P. (2015). *Peer coaching : to enrich professional practice, school culture, and student learning*. ASCD.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 4(4), 842–66.
- Sandholtz, J. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. *Teacher Education Quarterly*, 39-54.
- Saylor, .C (1990). Reflection and professional education art, science, and competency. *Nurse Educator* 15(2), 8-1.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey-Bass.

- Smith, J. (2004). Developing paired teaching placements. *Educational Action Research*, 12(1), 99-125.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Vogler, J., Thompson, P., Davis, D., Mayfield, B., Finley, P., & Yasseri, D. (2018). The hard work of soft skills: augmenting the project-based learning experience with interdisciplinary teamwork. *Instructional Science*, 46(3), 457–488.
- Wilson, G. B. (1996). *Constructivist Learning Environment Educational Technology*. Publications Englewood Cliffs.

Dokumente të politikave:

- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016a). Korniza Kurrikulare e Arsimit Paraniversitar të Republikës së Kosovës. MASHt, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/06/korniza-kurrikulare-finale.pdf>
- Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. (2016b). Kurrikula Bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës (klasat 0, I, II, III, IV dhe V). MASHt, Prishtinë. Marrë nga: <https://masht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2022/06/kurrikula-berthame-1-finale-2.pdf>

QASJA METODIKE E MËSIMDHËNËSVE PËR ZHVILLIMIN E LEXIM-KUPTIMIT TE NXËNËSIT

Bekim Morina
Zehrije Plakolli
Arbnesha Mexhuani
Agim Bujari

Abstrakt

Qasja metodike e mësimdhënësve në zhvillimin e lexim-kuptimit ka rol përcaktues në formimin e aftësive bazë të nxënësve dhe ndikon drejtpërdrejt në rezultatet e tyre në vlerësimet kombëtare dhe ndërkombëtare.

Qëllimi i hulumtimit ishte identifikimi i qasjes metodike të mësimdhënësve gjatë procesit mësimor në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e tekstit. Në fokus të studimit ishin përdorimi i teknikave të leximit aktiv në klasë: parashtrimi i pyetjeve kritike, përdorimi i teksteve të shumëllojshme, zhvillimi i diskutimeve interaktive, dhe stimulimi i mendimit kritik.

Studimi ka qasje të përzier (sasiore dhe cilësore). Mostra ka qenë e qëllimshme dhe përbëhet nga 20 mësimdhënës (10 mësimdhënës të klasave të pesta dhe 10 mësimdhënës të Gjuhës shqipe që japin mësim në klasat e shtata) dhe 425 nxënës, nga klasa e pestë dhe e klasa e shtatë. Të dhënat janë siguruar nëpërmjet intervistës gjysmë të strukturuar, protokollit të vëzhgimit me mësimdhënës dhe nxënës, si dhe pyetësorit me nxënës, nga dhjetë shkolla fillore dhe të mesme të ulëta të nëntë komunave të Kosovës.

Rezultatet e studimit tregojnë se mësimdhënësit hasin vështirësi në gjetjen e strategjive efektive për të zhvilluar aftësitë e kuptimit të tekstit të nxënësit. Vëzhgimet në orët e mësimi dëshmuar se mësimdhënësit rrallë përdorin strategji që zhvillojnë aftësitë e nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e tekstit, ndërsa rezultatet e dala nga intervista me mësimdhënës dhe anketa me nxënës tregojnë se mësimdhënësit kanë njohuri të kufizuara për strategjitë adekuate të lexim-kuptimit dhe mënyrën e implementimit të tyre në praktikë. Rreth 23% e nxënësve të klasës V dhe 26% të klasës VII tregojnë nivel të ulët të kuptimit ose të komentimit me shkrim. Këto vështirësi ndikojnë në rezultatet e ulëta në testet kombëtare dhe ndërkombëtare dhe pasqyrojnë rolin e mësimdhënësve në përzgjedhjen e strategjive adekuate.

Studimi nxjerr në pah rëndësinë e qasjes metodike të mësimdhënësve për zhvillimin e lexim-kuptimit dhe se strategjitë e ndryshme mësimore janë thelbësore për përmirësimin e rezultateve të nxënësve në të kuptuarit e tekstit dhe në vlerësimet kombëtare dhe ndërkombëtare. Bazuar në rezultatet e hulumtimit, rekomandohet që në të ardhmen mësimdhënësit të trajnohen për përdorimin e strategjive që përmirësojnë zhvillimin e aftësive të nxënësve për lexim-kuptimin.

Fjalët çelës: mësimdhënës, nxënës, kuptimi i leximit, strategji të mësimdhënies, vlerësim.

Abstract

The methodological approach of teachers in developing reading comprehension plays a decisive role in shaping students' basic skills and directly impacts their performance in national and international assessments. The aim of this research was to identify the methodological approach of teachers during the teaching process in developing students' skills to understand the content of the text. The focus of the study was on the use of active reading techniques in the classroom, posing critical questions, utilizing diverse texts, fostering interactive discussions, and stimulating critical thinking.

The study employs a mixed approach (quantitative and qualitative). The sample was purposive and consisted of 20 teachers (10 fifth-grade teachers and 10 Albanian language teachers teaching in seventh-grade classrooms) and 425 students from fifth and seventh grades. Data were collected through semi-structured interviews, teacher and student observation protocols, and questionnaires from students in ten primary and lower secondary schools across nine municipalities in Kosovo.

The results of the study indicate that teachers face challenges in finding effective strategies to develop students' text comprehension skills. Observations during class sessions revealed that teachers rarely use strategies that enhance students' abilities to understand the text's content. Furthermore, the results from teacher interviews and student surveys show that teachers have limited knowledge of appropriate reading comprehension strategies and how to implement them effectively in practice. Approximately 23% of fifth-grade students and 26% of seventh-grade students show low levels of comprehension or written commentary. These difficulties impact low performance in national and international tests, reflecting the teachers' role in selecting suitable strategies.

The study highlights the importance of the teachers' methodological approach in the development of reading comprehension and underscores that various teaching strategies are essential for improving students' performance in understanding texts and in national and international assessments. Based on the research findings, it is recommended that, in the future, teachers be trained in the use of teaching strategies that improve the development of students' reading comprehension skills.

Keywords: teachers, students, reading comprehension, teaching strategies, assessment.

HYRJE

Shkrimi dhe leximi janë shkathtësitë elementare dhe shumë të rëndësishme për ndërtimin dhe avancimin e njohurive të nxënësve. Të lexuarit me kuptim është thelbësor, pasi përmes tij nxënësit mund të kuptojnë informacionet që përmban teksti.

Ndër faktorët më të rëndësishëm që ndikojnë në avancimin e lexim-kuptimit janë mësimdhënësit, qasja metodike e mësimdhënësve, dhe tekstet shkollore, të cilat duhet të jenë sipas moshës së nxënësve dhe të bazuara në standardet për zhvillimin e tyre.

Sipas Kalantzis dhe Cope (2012), cituar nga Taylor (2018), gjuha dhe krijimi i kuptimit ndikojnë në kulturë dhe kjo u jep mësuesve arsye për t'u ndalur dhe për të rimenduar se çfarë nevojitet nga mësimdhënia e shkrim-leximit për të ardhmen e nxënësve të tyre.

Nga rezultatet e testit PISA del se performanca e ulët e nxënësve, në vitet 2015 dhe 2018, është pasojë edhe e problemeve të theksuara në lexim-kuptim (Osdautaj, 2020). Bazuar në këto të dhëna dhe në shumë argumente të tjera lidhur me cilësinë e mësimdhënies dhe sfidat në zbatimin e kurrikulës dhe teksteve shkollore, ka lindur nevoja për realizimin e këtij hulumtimi.

Qëllimi i leximit është gjithnjë kuptimi i përmbajtjes së tekstit, andaj mësimdhënësit duhet të nxisin të menduarit paralelisht me leximin, pasi këto janë procese që zhvillohen në të njëjtën kohë. Këto procese aktive mundësojnë kuptimin e thellë të tekstit. Leximi dhe reagimi ndaj përmbajtjes, përmes mendimit dhe analizës, është një shkallë më e lartë e të kuptuarit, që stimulon mendimin kritik, si një qasje individuale dhe subjektive nga nxënësit.

Ofrimi i mbështetjes për shkathtësitë e lexim-kuptimit dhe komentimin e përmbajtjes nga mësimdhënësit është çështje themelore për përvetësimin e njohurive nga nxënësit dhe avancimin e tyre në aspektin akademik.

Ky proces, me rëndësi për aftësimin e nxënësve, ka hasur në ngecje dhe tregon nivel jo të kënaqshëm të kompetencave profesionale, metodike dhe didaktike, të mësimdhënësve për aftësimin e nxënësve në lexim, kuptim dhe komentim. Në procesin mësimor paraqiten sfida të natyrave të ndryshme me

të cilat ballafaqohen si mësimdhënësit ashtu edhe nxënësit, të cilat duhet të identifikohen e trajtohen profesionalisht nga të gjithë kompetentët përgjegjës. Punimi përmban aspektin teorik të studimit, metodologjinë e hulumtimit, rezultatet e studimit (gjetjet nga intervistat me mësimdhënësit, vëzhgimin e mësimdhënësve dhe nxënësve në orën e mësimi dhe gjetjet nga pyetësi me nxënësit), diskutimin e rezultateve, përfundimet dhe rekomandimet.

Konteksti teorik

Të lexosh nuk do të thotë të dallosh vetëm shkronjat apo fjalët, por të jesh në gjendje të kuptosh brenda dhe prapa tekstit (mes rreshtash). Kjo aftësi është parakusht i rëndësishëm për një lexim të këndshëm. Një tjetër aspekt i rëndësishëm i leximit është përmbajtja, e cila duhet t'u përshtatet nxënësve, por pa të kuptuarit e leximit përmbajtja do të mbetet gjithmonë e vështirë për t'u zbërthyer.

Për të kuptuar tekstin, lexuesi mund të gjejë përgjigjet në pyetjet që gjenden në tekst, në mes rreshtash apo përtej tekstit, mund të bëjë ndërlidhjen me tekste të tjera apo me botën jashtë tekstit. Në orën mësimore mësimdhënësi përkushtohet që aktivisht të punojë për të kuptuar nxënësit atë që lexojnë, të bëjnë pyetje dhe të nxjerrin përfundimet e tyre, duke u bazuar në përgjigje. Strategjitë e kuptimit të leximit ndihmojnë fëmijët të kuptojnë lloje të ndryshme të teksteve. Ata mësohen të analizojnë tekste të llojeve të ndryshme, të rishqyrtojnë me kritikë, të dëgjojnë njëri-tjetrin, të krahasojnë, dhe të diskutojnë, duke përvetësuar kështu aftësitë për t'u bërë mendimtarë dhe të pavarur. Këto aftësi janë të rëndësishme për çdo fushë dhe rekuizita për një shkollim të suksesshëm (<http://www.libraryprojectkosova.org>, 08.10.2024).

Kurrikula e re e Kosovës përcakton gjashtë kompetenca thelbësore, të cilat duhet t'i arrijnë të gjithë nxënësit. Leximi shihet si shkathtësi thelbësore e komunikimit, së bashku me shkrimin dhe të folurit. Në kurrikulën e re lexuesi i suksesshëm lexon tekstin me zë; diskuton dhe interpreton atë që ka lexuar; identifikon porosinë, ngjarjen dhe personazhet kryesore të tregimeve; identifikon konceptet kryesore në shkrimet e vërteta; dhe

zhvillon strategji të lexim-kuptimit (MASHT, Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Kosovës, 2016).

Të kuptuarit është proces kompleks, njohës, që kërkon mësim aktiv dhe procese të shumta të nivelit më të lartë që formojnë një model specifik të marrëdhënieve (Hannon, 2012), është kombinim i leximit, kuptimit dhe arsyetimit. Është ndërveprimi i njohurive të lexuesit për temën, formën tekstuale në fjalë, dhe informacionin e ri që paraqet teksti.

Për një nxënës aftësia që të nxjerrë kuptimin nga tekstet është jetike, sepse kjo do të mundësojë ose do të pengojë përparimin e tyre në çdo lëndë shkollore. Të kuptuarit në përgjithësi konsiderohet të jetë një aftësi thelbësore e kërkuar në të gjitha fushat e të mësuarit (Byers, S., Jones, P. T. & Kervin, L. K., 2012).

Lexim-kuptimi ka të bëjë me të kuptuarit dhe interpretimit të asaj që lexohet. Që nga klasa e parë duhet të fillohet të mbështetet fëmija të nxjerrë konkluzione lidhur me atë që e lexon: çka është e rëndësishme, cili është fakti, çka e shkaktoi ngjarjen, cilat janë karakteristikat e personazheve (MASHT-USAID, 2015).

Nxënësit duhet të jenë në gjendje të njohin pjesën kryesore të fjalëve në një tekst të shkruar, në mënyrë që ta kuptojnë atë (Cain, K., & Oakhill, J., 2014). Perfetti dhe Stafura (2014), cituar në Cain dhe Oakhill, përveç kësaj, theksojnë nevojën e përvetësimit të njohurive drejtshkrimore, gjuhësore dhe të përgjithshme. Kuptimi i shumicës së fjalëve të vetme në një tekst është thelbësor për të kuptuar, por edhe për të njohur cilësinë e një fjale të vetme, përveç gjerësisë së leksikut (Cain, K., & Oakhill, J., 2014).

Në studimin „Vocabulary Strategies to Bridge the Gap from Learning to Read to Reading to Learn” (2017), gjetjet tregojnë se sa më shumë që mësimdhënësit përdorin strategji/metoda të ndryshme mësimore, aq më shumë dhe më mirë do të arrihen qëllimet arsimore. Rezultatet tregojnë se mësimdhënësit për të nxitur leximin me kuptim për nxënësit më shumë i kanë përdorur metodat tradicionale dhe më tepër janë fokusuar në memorizimin, mësimin mekanik dhe leximin me zë (Alakawi, 2017).

Ndërsa në studimin “Teachers Strategies in Teaching Reading Comprehension”, të Lan Phuang, të realizuar përmes vëzhgimit të pesë mësimdhënësve të gjuhës angleze dhe me intervistë të 31 nxënësve, rezultatet tregojnë se mësuesit kanë përdorur teknika të ndryshme, duke përfshirë pyetjet, parashikimet, ritregimin dhe fotografitë për të nxitur leximin e kuptueshëm (Phuang, 2022).

Sipas gjetjeve, mësimdhënësit për t’i angazhuar dhe inkurajuar nxënësit më shumë për të kuptuar atë se çfarë lexojnë, duhet t’i informojnë dhe t’i udhëzojnë nxënësit, përpara se të lexojnë tekstin për teknikat që do të përdorin për të mësuar të kuptuarit e leximit në përputhje me nivelin e aftësive dhe personalitetit të secilit nxënës. Po ashtu, gjetjet në këtë hulumtim kanë treguar se mësimdhënësit duhet të inkurajojnë nxënësit që të eksplorojnë në fjalor të ndryshëm, për të mësuar dhe kuptuar fjalë të ndryshme, prandaj duhet të lexojnë edhe materiale shitesë në shkollë dhe jashtë shkolle (Alakawi, 2017).

Ndikimi i shkrim-leximit në jetën e individëve dhe në shoqëri është aq i rëndësishëm saqë nivelet e shkrim-leximit vlerësohen ndërkombëtarisht për t’u ofruar kombeve të dhëna të krahasueshme të performancës. Lexim-kuptimi konsiderohet një nga specifikat më të rëndësishme dhe njëkohësisht më sfiduese, që kërkon më shumë vëmendje në çdo institucion arsimor. Kurse leximi-kuptimi analitik dhe kritik janë imperativ i kohës dhe jetës. Lexim-kuptimi është një aftësi bazë e pothuajse të gjitha proceseve të të nxënësve, e nevojshme jo vetëm për të mësuar një gjuhë dhe përmbajtje letrare, por edhe për zhvillim kognitiv në lëndët e tjera (Aguilera, 2014). Rezultatet e studimit “Këndvështrimet e mësuesve të shkollës fillore mbi mësimdhënien Lexim të kuptuarit” sugjerojnë se nuk ka një pikëpamje të pranuar përgjithësisht se çfarë do të thotë të mësosh të kuptuarit e leximit në klasat fillore australiane, ose se si duhet të duket mësimi i të kuptuarit të leximit nga një këndvështrim praktik (Reid Smith, Pamela Snow, Tanya Serry, Lorraine Hammond, 2023).

Sipas Spencer et al. (2017), njohuritë e fjalorit janë thelbësore për të kuptuarit e leximit, pasi nuk mund të kuptohet një tekst pa e kuptuar shumicën e fjalëve të tij.

Sipas Elbro dhe Buch-Iversen, kur njerëzit lexojnë aktivizohen disa mekanizma, disa prej të cilëve janë: aktivizimi i kuptimit, gjenerimi i konkluzioneve dhe monitorimi i të kuptuarit (Elbro, C.&Buch-Iversen, I., 2013). Kështu që nxënësit, të cilët mund të nxjerrin informacionet e paraqitura në tekst, por që nuk mund t'u përgjigjen pyetjeve të një shkalle më të lartë, lexojnë në mënyrë jofunksionale dhe nuk mund të konsiderohen si lexues të kultivuar dhe me progres normal. Ata kanë nevojë për udhëzime shtesë dhe zbatim të strategjive stimuluese për shkathtësitë e lexim-kuptimit nga ana e mësimitdhënësve. Si strategji fillestare për lexim-kuptim është nxjerrja e informacionit nga ana e nxënësit, duke filluar nga fjala, pastaj fjalja e shkurtër dhe gradualisht, duke kërkuar informacione të fjalive më të zgjeruara (MASHT-USAID, 2015).

Me qëllim që leximi të jetë i dobishëm përtej provimit të klasës, lexuesit duhet të lexojnë për interpretim. Ata duhet të lexojnë me qëllim që të dinë ndryshe, të kuptojnë ndryshe, ose të jenë në gjendje të bëjnë diçka ndryshe nga përpara se sa të lexonin (KEC, 2004).

Të lexuarit është një marrëdhënie dhe që të funksionojë kërkon ndërveprim. Lexuesi dhe teksti kanë karakteristikat dhe specifikat e tyre, prandaj të lexuarit mbetet një marrëdhënie unike dhe raporti varion nga një lexues te tjetri (Lika, 2017).

Leximi është shkathtësi thelbësore që mundëson të gjitha format e të mësuarit. Nxënësit që nuk lexojnë mirë deri në klasën e dytë do të kenë vështirësi të nxënies në secilën lëndë shkollore dhe marrje të informative formale dhe joformale të nevojshme për jetën. Prandaj, është shumë me rëndësi të monitorohet se si lexojnë dhe sa kuptojnë nxënësit deri në klasën e tretë (MASHT-USAID, 2015).

Aftësia për të lexuarit në përgjithësi dhe të lexuarit e kuptimshëm në veçanti janë dy çështje që duhet të kultivohen si pjesë e rëndësishme e zhvillimit kognitiv të përgjithshëm të nxënësit.

Leximi ka rolin thelbësor në stimulimin e të menduarit dhe të të nxënësit te nxënësit (KEC, ARA, 2001). Aftësimi i nxënësve për procesin e të lexuarit hap mundësinë, përveç në të kuptuarit e informacioneve që posedon përmbajtja e tekstit, edhe për të menduarit analitik e kritik të nxënësve, si

një proces më i lartë i të kuptuarit dhe reflektuarit, i cili përforcohet dhe orientohet përmes pyetjeve adekuate, nxitëse, që shtrohen nga ana e mësimehdhënësit (KEC, 2004).

Leximi aktiv do të thotë të kuptuarit e plotë të asaj që lexoni dhe përfshin të menduarit gjatë leximit (Patesan, M. et al, 2014). Kur lexon në mënyrë kritike, nxjerr përfundime dhe gjykon për atë që lexon, duke u nisur nga ajo që është thënë dhe nga mënyra si është paraqitur informacioni. Lexuesi kritik është lexuesi që gjurmon, heton, kërkon idetë që sugjerohen në tekst, si dhe ato që thuhën drejtpërdrejt.

Aktivitetet në klasë duhet të jenë paralele me ato në “botën reale”, sa më afër që është e mundur. Pasi gjuha është mjet i komunikimit, metodat dhe materialet duhet të koncentrohen në porosinë dhe jo në mjetin. Qëllimet e leximit duhet të jenë të njëjta në klasë, sikurse ato në botën reale (Richards, 2006).

Strategjitë e kuptimit të leximit ndihmojnë fëmijët të kuptojnë lloje të ndryshme të teksteve. Ata mësohen të analizojnë tekste të llojeve të ndryshme, të rishqyrtojnë me kritikë, të dëgjojnë njëri-tjetrin, të krahasojnë, të diskutojnë duke përvetësuar aftësitë për t'u bërë një individ mendimtar dhe i pavarur. Këto aftësi janë të rëndësishme për çdo lëmi dhe rekuizita për një shkollim të suksesshëm (Kosova, 2024).

Mësimdhënësit e vlerësojnë të kuptuarit dhe e konsiderojnë atë thelbësor për të kuptuarit efektiv të lëndës së tyre, por mund të mos i kuptojnë komponentët aktivë të leximit, që janë baza kritike e të kuptuarit të leximit (Ness, 2011). Mësuesit nuk e shohin domosdoshmërisht përshtatjen midis të kuptuarit, shkrim-leximit dhe fushës së tyre lëndore (Byers, S., Jones, P. T.&Kervin, L. K. , 2012).

Në teorinë e tij të zhvillimit kognitiv, Vygotsky shpjegoi se mësimi optimal ndodh kur mësimdhënësit i ndihmojnë nxënësit në ndërtimin dhe kuptimin e njohurive të reja. Ndërsa mësimdhënësit u ofrojnë nxënësve udhëzime strategjike, përmes mbështetjes dhe modelimit, mësimi ndodh brenda zonës së zhvillimit të afërt të nxënësve (Vygotsky, 1978). Mësimdhënësit mbështeten në skadat udhëzuese për të ofruar ndihmë në të mësuarit dhe të kuptuarit e nxënësve. Në këtë model, mësimdhënësit i bëjnë të dukshëm dhe

publik të menduarit e tyre dhe zbatimin e strategjive të të lexuarit e të kuptuarit përmes demonstrimit dhe praktikës së drejtuar, për të lehtësuar përdorimin e pavarur të strategjive të leximit të të lexuarit nga nxënësit (Ness, 2011).

Mësimdhënësit duhet t'i mbështesin nxënësit në aktivizimin e njohurive paraprake përpara leximit, në mënyrë që të bëjnë informacion rreth koncepteve ose temave të tekstit më të disponueshëm gjatë procesit të leximit (Tarchi, 2015).

Zbulimi se çfarë qasjesh pedagogjike përdorin mësimdhënësit mund të jetë i pamjaftueshëm, pasi atë që mësimdhënësit mund të humbasin në praktikë tekstet mund ta "plotësojnë" potencialisht dhe çfarë mund t'u mungojnë teksteve shkollore mësimdhënësit mund të "veprojnë" me praktikën dhe teknikat e tyre, në mënyrë që të arrijnë objektivat e synuara. Për më tepër, tekstet shkollore mund të shihen si ndërmjetës midis kurrikulës së synuar nga politikëbërësit dhe kurrikulës së zbatuar nga mësimdhënësit, duke qenë se autorët e teksteve duhet të interpretojnë një kurrikulë specifike dhe ta transformojnë atë në tekste dhe detyra konkrete që mësuesit dhe nxënësit mund t'i kryejnë më pas (Penuel, W. R., Phillips, R. S., & Harris, C. J., 2014).

Sipas opinionit të mësimdhënësve, përmbajtjet e teksteve shkollore nuk ofrojnë mjaftueshëm pyetje, detyra, shembuj, ilustrime dhe eksperimente që motivojnë dhe thellojnë zbatimin e njohurive të fituara në jetën e përditshme, nuk ofrojnë detyra të niveleve të ndryshme, sipas vështirësive dhe kërkesave. Po ashtu, temat e trajtuara në tekstet shkollore nuk përputhen çdoherë me mundësitë njohëse dhe moshën e nxënësve e as nuk i motivojnë nxënësit të thellojnë njohuritë e fituara nga jeta e përditshme (Morina, B., Mexhuani, A., 2023).

Raportit mbi rishikimin e teksteve shkollore në arsimin e obligueshëm tregon se problematike është mbingarkesa në tekstet shkollore. Disa tekste përmbajnë sasi të madhe të informatave, duke e bërë sfiduese për nxënësit që t'i kuptojnë dhe t'i ruajnë shkathhtësitë gjuhësore që mësohen, gjë që mund të jetë e dëmshme për të nxënësit efektiv. Fjalitë e gjata, të ndërtuara me më shumë se 20 fjalë, deri në 60 fjalë, krijojnë vështirësi për të kuptuarit logjik të nxënësve (KosEd, 2023).

Po ashtu, edhe pyetjet në tekstet shkollore dhe pyetjet e hartuara nga mësimdhënësit duhet të jenë të përshtatshme, të qarta, që nxisin kreativitetin dhe mendimin kritik të nxënësit. Ato drejtohen sipas radhës e logjikës, si dhe ndryshojnë në përputhje me kompleksitetin e gjendjes. Mësimdhënësi duhet të ketë vazhdimisht në konsideratë pyetjet që kërkojnë dhe nxisin të menduarit të nxënësit (Garro, 2011). Prandaj, për të zhvilluar aftësitë e zotëruara të leximit, tekstet shkollore duhet të përfshijnë pyetje dhe detyra tërheqëse motivuese dhe kërkuese (Peti-Stantic, A., Kerestes, G., & Gnjidic, V., 2021).

Raportit për rishikimin e teksteve shkollore në arsimin e obligueshëm konstaton se shumë nga tekstet shkollore fokusohen në mësimin përmendësh, memorizimin e procedurave dhe detyrat rutinë. Teknologjia është përfshirë shumë rrallë në tekstet e analizuara dhe burimet ekzistuese janë teksti shkollor dhe fletorja. Ideja e burimeve alternative për të mësuar është ende larg për të pasur një rol efektiv në mësimdhënie dhe në të nxënë (KosEd, 2023).

Qëllimi

Qëllimi i hulumtimit ishte të identifikojmë qasjet metodike të mësimdhënësve gjatë procesit mësimor në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e tekstit.

Pyetjet kërkimore

Pyetja kryesore e hulumtimit:

- Çfarë qasjesh metodike zbatojnë mësimdhënësit për aftësimin e nxënësve për lexim-kuptimin?

Pyetjet ndihmëse:

- Cilat strategji i përdorin mësimdhënësit për të zhvilluar aftësitë e lexim-kuptimit?

- Cili është roli i mësimdhënësit në përmirësimin e aftësive të nxënësve për lexim-kuptim?
- Si i vlerësojnë mësimdhënësit aftësitë e nxënësve për lexim-kuptim?
- Cili është niveli i aftësive të nxënësve në lexim-kuptim?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të realizuar hulumtimin është ndjekur qasja kërkimore me metoda të përziera. Përmes qasjes sasiore dhe cilësore, kemi mbledhur të dhënat për lexim-kuptimin, si proces thelbësor për arritjet sa më të larta të nxënësve në mësim. Kemi shqyrtuar metodat që i përdorin mësimdhënësit për zhvillimin e lexim-kuptimit përgjatë orës mësimore, si dhe mënyrat se si ata i shfrytëzojnë tekstet dhe lektyrat shkollore në procesin mësimor. Të dhënat janë mbledhur përmes vëzhgimit të mësimdhënësve në orët e mësimi, përmes intervistave gjysmë të strukturuar me mësimdhënës dhe pyetësorëve me nxënës.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i hulumtimit përfshin të gjitha shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në nivel vendi. Mostra e hulumtimit është përzgjedhur nga 10 shkolla (7 urbane dhe 3 rurale) të 9 komunave të Kosovës. Popullacionin e mësimdhënësve e përbëjnë të gjithë mësimdhënësit e klasave të pesta dhe të shtata në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta. Mostra përbëhet nga 20 mësimdhënës (10 mësimdhënës të klasave të pesta dhe 10 mësimdhënës të Gjuhës shqipe që punojnë me klasat e shtata).

Në vëzhgim janë përfshirë 10 mësimdhënës të klasave të shtata dhe 10 të klasave të pesta. Po ashtu, janë intervistuar gjithsej 20 mësimdhënës: 10 të klasave të pesta dhe 10 të klasave të shtata. Mostra e nxënësve përfshin 425 nxënës: 210 nxënës të klasave të pesta dhe 215 nxënës të klasave të shtata. Kriteret për përzgjedhje të këtyre klasave janë marrë duke u bazuar në

përfundimet e shkallës së dytë dhe të tretë kurrikulare, si dhe në rezultatet jo të kënaqshme të nxënësve në testin PIRLS. Po ashtu, në mënyrë rastësore, janë përzgjedhur shkolla nga rajone të ndryshme të Kosovës, nga zonat urbane dhe rurale, për të qenë mostra sa më gjithëpërfshirëse.

Instrumentet e hulumtimit

Gjithsej janë përdorur tri instrumente. Për procesin e vëzhgimit të mësimdhënësve në orët e mësimi është përdorur protokoll i vëzhgimit; për të intervistuar mësimdhënësit është përdorur intervista gjysmë e strukturuar, ndërsa për marrjen e mendimeve të nxënësve është përdorur pyetëtori. Instrumentet janë hartuar nga autorët e punimit. Protokoll i vëzhgimit përmban informatat themelore për mësimdhënësit, qasjen metodike të mësimdhënësve, përfshirjen e nxënësve në mësim, menaxhimin e klasës dhe vlerësimin e nxënësve. Pyetëtori i intervistës përmban pyetje gjysmë të strukturuar, për metodat e përdorura nga mësimdhënësit për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve; ndikimin e mësimdhënësve në përmirësimin e aftësive të nxënësve në lexim-kuptim; vlerësimin e aftësive të tyre, si dhe nivelin e aftësive të nxënësve për lexim-kuptim.

Pyetëtori për nxënës përmban pjesën e pyetjeve sasiore (pyetjet e mbyllura dhe me alternativa), kurse për të siguruar të dhëna më të thella përmbajtësore, lidhur me kontekstin studimor (qasjen efektive të mësimdhënësve ndaj lexim-kuptimit dhe nivelin e aftësimit të nxënësve me këtë specifike thelbësore), kemi realizuar pjesën cilësore të pyetëtorit, duke zbatuar dy pyetje të hapura, përmes së cilave kemi vlerësuar-identifikuar nivelin e aftësive të nxënësve për lexim-kuptim.

Procedurat e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë është realizuar hulumtimi kabinetik, ndërsa në fazën e dytë hulumtimi në terren, për të siguruar të dhënat nga mësimdhënësit dhe nga nxënësit. Para fillimit të mbledhjes së të dhënave, është marrë miratimi nga drejtorët për plotësimin e pyetësorëve, zhvillimin e intervistave dhe vëzhgimin e mësimdhënësve në orët e mësimi. Të dhënat janë administruar nga hulumtuesit e Institutit, ndërsa koha për plotësimin e pyetësorëve,

realizimin e intervistave dhe vëzhgimin, është caktuar në bashkëpunim me drejtorët e shkollave.

Analiza dhe interpretimi i rezultateve

Të dhënat e mbledhura janë grupuar në kategori që lidhen me pyetjet kërkimore dhe më pas janë bërë interpretimet dhe përshkrimet përkatëse brenda strukturës përmbajtjesore të hulumtimit, duke u mbështetur në të dhënat teorike dhe empirike. Për përpunimin dhe analizën e të dhënave sasiore është përdorur paketa statistikore për shkencat sociale (SPSS). Rezultatet janë prezantuar përmes, tabelave, frekuencave dhe përqindjeve.

Pasi që qasja e hulumtimit ishte e tipit të përzier (me të dhëna cilësore dhe sasiore), përmes pyetjeve të hapura në pyetësin për nxënësit dhe intervistave me mësime dhënësit, janë siguruar të dhëna cilësore, të cilat janë analizuar përmes interpretimit dhe grupimit të përgjigjeve për secilën pyetje, në bazë të problematikave.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet nga vëzhgimi i mësime dhënëseve

Qasja metodike e mësime dhënëseve ndaj aftësimin të nxënëseve për lexim-kuptim

Për të identifikuar qasjen metodike të mësime dhënëseve ndaj aftësimin të nxënëseve në të lexuarit me kuptim, i kemi vëzhguar 20 mësime dhënëse në orët e mësimit.

Gjatë vëzhgimit kemi vërejtur se pothuajse të gjithë mësime dhënësit i përdornin ligjërimin dhe bisedat e udhëzuara në klasë. Vetëm 6 (nga n=10) mësime dhënëse lëndore dhe 7 (nga n=10) klasorë përdornin metoda dhe strategji të ndryshme, si: leximi me ndalesa, pyetjet orientuese, diskutimi për tregimin, parashikimi me terma paraprakë, leximi i drejtuar, komentimi i mësimit nga nxënësit etj. Vetëm 2 (nga n=10) mësime dhënëse klasorë dhe 1 (nga n=10) mësime dhënëse lëndore përdornin metoda më interaktive, si lojë me role, debate, kuize, projekte etj.

Të gjithë mësime të mësimdhënës të përdornin tekstet shkollore, por nuk i kushtonin mjaftueshëm rëndësi aparaturës didaktike të përfshirë brenda tyre (pyetjeve, detyrave, fotove, ilustrimeve, fjalorëve, shembujve, dhe grafikëve). Vetëm 5 (nga n=10) mësime të mësimdhënës të lëndorë dhe 4 (nga n=10) klasorë, përveç teksteve, kishin siguruar materiale të tjera, si fleta pune, për t'i arritur rezultatet e planifikuara.

Vetëm në tri klasë (nga n=20), një e pestë dhe dy të shtata, është përdorur teknologjia gjatë orës mësimore (kompjuteri/laptopi dhe projektori), për të realizuar aktivitetet e planifikuara. Mësime të mësimdhënës të tjerë nuk e përdornin fare teknologjinë gjatë realizimit të orës dhe nuk e kishin parashikuar përdorimin e saj as në planifikimin e orës mësimore.

Jo të gjithë mësime të mësimdhënës arrinin të menaxhonin me sukses punën me nxënësit, vendosjen e rregullit, dhe zhvillimin e mësimi sipas planifikimit. Disa nxënësit nuk i dëgjonin mësime të mësimdhënës gjatë shpjegimeve, komunikojnë me njëri-tjetrin dhe nuk i kushtonin vëmendje mësime të mësimdhënës dhe as njëri-tjetrit, pasi shpeshherë ndërhyjnë pa e përfunduar mendimin e nxënësi të tjetër. Mësime të mësimdhënës në 6 klasa (2 klasorë dhe 4 të lëndorë) nuk arrinin të mbanin rend dhe disiplinë, të jepnin sqarimet e nevojshme, të realizonin interaktivitet, si mundësi për zhvillim të mendimit kritik, dhe nuk përgjigjeshin në të gjitha pyetjet e parashtruara nga nxënësit.

Mësime të mësimdhënës tentojnë të përfshijnë të gjithë nxënësit në aktivitete dhe të marrin mendimin e secilit, por koha e kufizuar nuk ua mundëson këtë. Vetëm në 4 klasë të pesta (nga n=10) dhe 6 të shtata (nga n=10) nxënësit parashtronin pyetje lidhur me përmbajtjen e njësive mësimore apo me fjalët e panjohura. Në klasat e tjera nxënësit nuk ishin kureshtarë dhe vërehej se nuk kanë krijuar shprehje të të bërit pyetje, edhe pse mësime të mësimdhënës përpjekeshin t'i inkurajonin me pyetje të tilla si: “A ka diçka të pakuptueshme?”, “A e keni kuptuar mësimin të gjithë?”, “A keni ndonjë pyetje?”.

Një numër i nxënësve ishin aktivë, por shumica qëndronin pasivë, nuk bënin pyetje dhe nuk jepnin përgjigje. Po ashtu, ata nuk angazhoheshin edhe në zgjidhjen e detyrave individualisht apo në grupe.

Sa i përket bashkëpunimit, vetëm në 3 klasë të shtata (nga $n=10$) dhe në 4 të pesta (nga $n=10$) nxënësit bashkëpunonin si grup për zgjidhjen e detyrave, ndërsa në klasat e tjera bëhej punë individuale dhe në çifte, por jo punë grupe.

Vetëm 4 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 3 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) i kontrollonin detyrat e shtëpisë në fillim të orës mësimore ose i pyesnin nxënësit nëse i kishin përfunduar detyrat. Gjithashtu, vetëm 5 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 3 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) jepnin detyra të shtëpisë në fund të orës, por këto detyra ishin kryesisht nga libri, të cilat nuk e nxisin mendimin kritik dhe nuk ndihmojnë në përmirësimin e aftësive të lexim-kuptimit, sepse nuk kishin karakter kreativ dhe nuk ishin atraktive për nxënësit.

Strategjitë dhe metodat e përdorura nga mësimdhënësit për të zhvilluar aftësitë e lexim-kuptimit te nxënësit

Nga 20 mësimdhënësit e vëzhguar, vetëm 5 klasorë dhe 6 lëndorë gjatë orës së mësimi e ndërlidhnin njësinë e shpjeguar me botën reale, përmes shembujve nga teksti dhe diskutimeve të zhvilluara. Mësimdhënësit e tjerë nuk ofronin shembuj nga jeta reale, por fokusoheshin vetëm në tekstet shkollore. Po ashtu, vetëm 7 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 4 lëndorë (nga $n=10$) i ndërlidhnin temat me njohuritë e mëparshme të nxënësve, ose me ngjarjet që ata i kishin përjetuar ose dëgjuar më herët. Vetë 5 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 4 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) arrijnë të bëjnë ndërlidhjen e Gjuhës shqipe me lëndë të tjera, si: Matematikën, Edukatën muzikore, Artin figurativ dhe Edukatën sportive.

Gjatë orës mësimore, disa nxënës hasnin në tekste fjalë që nuk ia dinin dhe kërkonin nga mësimdhënësit që t'i shpjegonin ato. Megjithatë, jo në të gjitha klasat mësimdhënësit dhe nxënësit i identifikonin fjalët e panjohura, të reja apo të vjetra. Vetëm në 4 orë mësimore mësimdhënësit klasorë (nga $n=10$) dhe në 5 orë mësimdhënësit lëndorë (nga $n=10$) i kanë identifikuar dhe shpjeguar fjalët e panjohura dhe kanë dhënë shpjegime kur nxënësit kanë kërkuar ndihmë për fjalët që nuk i kanë kuptuar. Vetëm 3 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) dhe 4 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) i kanë pyetur

nxënësit gjatë orës mësimore nëse ka ndonjë fjalë që nuk ia dinë kuptimin dhe i kanë shënuar ato në tabelë për t'i shpjeguar.

Mësimdhënësit përqendroheshin kryesisht në pyetjet e teksteve, duke bërë pyetje që përqendroheshin vetëm në përmbajtjen e tyre. Ata nuk i inkurajonin nxënësit të bënin pyetje të niveleve të ndryshme dhe të zhvillonin aktivitete që përmirësojnë lexim-kuptimin. Dominonin pyetjet që nuk kërkonin njohuri të thella dhe që nuk e nxisnin mendimin kritik (çka...?, cili...?, kur...?, ku...?). Vetëm 6 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 5 lëndorë (nga $n=10$) parashtronin pyetje për të kuptuarit (interpretojnë, përmbledhin, klasifikojnë), përdornin pyetje për të zbatuar (zbaton, kryen, përdor) dhe për të analizuar (krahason, analizon, përkufizon). Vetëm 3 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) kërkonin nga nxënësit të hartonin projekte për detyrë shtëpie dhe 2 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) kërkonin që nxënësit të krijonin diçka nga vetja.

Roli i mësimdhënësve në përmirësimin e aftësive të nxënësve për lexim-kuptim

Një numër i vogël i mësimdhënësve gjatë orës mësimore i inkurajonin nxënësit të paraqesin zgjidhjet e tyre. Vetëm një mësimdhënës lëndor e ka përdorur teknologjinë, duke lëshuar një video, të cilën e ndërpriste kohë pas kohe për t'i nxitur nxënësit të gjejnë zgjidhjen dhe të përgjigjen, duke lidhur ngjarjen me mësimet e kaluara. Vetëm 4 mësimdhënës klasorë (nga $n=10$) dhe 3 mësimdhënës lëndorë (nga $n=10$) kërkonin nga nxënësit mënyra alternative për zgjidhjen e problemeve të trajtuara dhe u jepnin udhëzime për nxjerrjen e kuptimit, duke ofruar sqarime dhe ndihmë që të kuptojnë më lehtë përmbajtjen. Një mësimdhënës klasor ka kërkuar nga nxënësit që në shtëpi të dëgjojnë këngë që lidhen me mësimin e shpjeguar, duke inkurajuar ata të lidhin mësimin me jetën reale dhe gjuhën me muzikën.

Në pesë klasa të shtata dhe në 4 të pesta, mësimdhënësit inkurajonin nxënësit të debatojnë për tema të ndryshme (si uji dhe energjia, etj.). Mësimdhënësit e tjerë thjesht bënin pyetje dhe merrnin përgjigje nga disa nxënës, por nuk nxitnin debat dhe nuk kërkonin nga nxënësit të mendojnë në mënyrë kritike dhe të gjejnë zgjidhje.

Vlerësimi i aftësive të nxënësve për lexim-kuptimin

Në 6 klasë (nga n=10) mësimdhënësit klasorë dhe në 5 klasë (nga n=10) mësimdhënësit lëndorë punonin individualisht me nxënësit që ishin pasivë, ndërsa të tjerët përqendroheshin vetëm te nxënësit që e kërkonin fjalën, duke lënë anash ata që nuk e ngrinin dorën për të dhënë përgjigje. Mungesa e gjithëpërfshirjes reflektohej në aktivitetet mësimore, si: leximi, komentimi i mësimi dhe dhënia e përgjigjeve, të cilat pasqyronin suksesin e nxënësve në lexim-kuptim.

Mësimdhënësit zakonisht i vlerësonin nxënësit që ishin aktivë, duke i lënë anash ata që nuk kërkonin ndihmë ose nuk e ngrinin dorën lart. Vetëm në 4 klasë (nga n=10) mësimdhënësit klasorë dhe 3 klasë mësimdhënësit lëndorë (nga n=10) kanë siguruar informata kthyes individuale për nxënësit për të përmirësuar aftësitë e tyre në lexim-kuptim.

REZULTATET NGA INTERVISTA ME MËSIMDHËNËS

Metodat e përdorura nga mësimdhënësit për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve

Për të identifikuar metodat që përdorin mësimdhënësit për zhvillimin e shkathtësive të lexim-kuptimit te nxënësit, realizuam intervista me mësimdhënësit të klasave të pesta dhe mësimdhënësit të klasave të shtata, të lëndës së Gjuhës shqipe. Intervista ishte gjysmë e strukturuar, duke u ofruar mësimdhënësit mundësinë të shprehen lirshëm, pa prezencën e ndonjë personi tjetër.

Në pyetjen Çfarë metodash dhe teknikash zbatoni për të zhvilluar shkathtësitë e nxënësve që të kuptojnë përmbajtjen e tekstit që e lexojnë?, mësimdhënësit klasorë (M1 dhe M9) i kanë përmendur: Stuhi mendimesh, DRTA (Leximi i drejtuar), Mendo puno në dyshe, Diagrami i Venit, Kubimi, ndërsa mësimdhënësi M2 ka thënë se e përdor metodën e diskutimeve rreth teksteve që i kanë lexuar (analizën e personazheve). Mësimdhënësit M3 dhe M8 përdorin metodat Lexim i përbashkët dhe DRTA, ndërsa M7 ka thënë se përdor lexim të rrjedhshëm, sqarim të fjalëve të panjohura dhe mesazhe

inkurajuese e motivuese. M9 përdor teknikat Shokë leximi dhe Komentimi në bazë të ilustrimeve.

Mësimdhënësit e lëndës së Gjuhës shqipe për klasat e shtata (M10, M14, M15, dhe M17) përdorin metodat: DRTA, DLTA (Leximi i drejtuar dhe i thelluar), Ese përmes termave paraprak, Debat, Pesëvargëshin dhe Ditarin dy pjesësh. Mësimdhënësi M11 përdor Leximin e materialit sipas moshës dhe diskutimin e tekstit pas leximit, ndërsa M12 pohon se nuk ka metodë të veçantë dhe duhet të realizohet plani, pasi ora mësimore është 40 minuta, gjithashtu, nxënësit dërgohen në bibliotekë. Mësimdhënësi M13 përdor dialogun dhe pyetje-përgjigje, M16 Kllasterin dhe pyetje-përgjigje, M18 u jep nxënësve sa më shumë libra për të lexuar, ndërsa M19 përdor metodën e bashkëbisedimit në çift.

Ndikimi i mësimdhënësve në përmirësimin e aftësive të nxënësve në lexim-kuptim

M1 thekson se jep udhëzime të shpeshta për të lexuar tekste të ndryshme, pavarësisht nga ato që lexohen në shkollë, dhe inkurajon punën me projekte dhe hulumtime në internet për nxënie. Mësimdhënësit M2 dhe M6 theksojnë se leximi zhvillon imagjinatën, mësimdhënësi M3 sugjeron të lexohet për pasurimin e fjalorit. Mësimdhënësi M4 jep lëvdata dhe rekomandon tituj të përshtatshëm të librave, mësimdhënësi M5 motivon duke vizituar panairin e librit së bashku me nxënësit. Mësimdhënësi M7 thotë se i inkurajon nxënësit me fjalë të ndryshme për rezultatet e leximit të librave. Mësimdhënësi M8 sugjeron që nxënësit të lexojnë sa më shumë libra që u pëlqejnë, M9 i motivon duke përdorur fjalë motivuese si: “Të lumtë, ke shkëlqyer, leximi të ndriçon mendjen” etj.

Mësimdhënësi M10 inkurajon nxënësit të lexojnë sa më shumë lektura shkollore, edhe nëse ato nuk janë në plan-program. Mësimdhënësi M11 i lejon nxënësit të zgjedhin libra sipas dëshirës për t’i lexuar dhe komentuar dhe krijon klube leximi-diskutimi për të shkëmbyer njohuri nga librat e lexuar. Mësimdhënësit M12, M14, M15, M18, M19 përdorin fjalë motivuese, si: Leximi të pasuron mendjen, leximi është armë e fortë, leximi zhvillon oratorinë, leximi zhvillon imagjinatën, përmes leximit pasurohet

fjalori etj. Mësimdhënësi M16 thekson nevojën për të pasuruar bibliotekën. Mësimdhënësi M17 raporton se kanë ftuar autorë në shkolla dhe kanë sjellë lektyra të reja, por edhe pse këto aktivitete janë të pranishme, interesimi i nxënësve është i ulët.

Vlerësimi i aftësive të nxënësve për lexim-kuptim, sipas mësimdhënësve

Për të nxjerrë informacione të sakta për vlerësimin e nxënësve, kemi parashtruar pyetjen Si e bëni vlerësimin e nxënësve për të identifikuar aftësitë, mangësitë dhe nevojat e tyre për lexim- kuptim të një teksti? Mësimdhënësit klasorë përgjigjen: M1 thotë se ua përshtat tekstet aftësive të nxënësve, M2 deklaron se vlerëson leximin e rrjedhshëm, ndërsa M3, M6 dhe M8 vlerësojnë në bazë të pyetjeve dhe përgjigjeve. M4 përdor detyra të shtëpisë për vlerësim, M5 përdor vëzhgimin, vlerësim formativ, brainstorming dhe pyetje-përgjigje. M6 përdor teste, ndërsa M7 dhe M9 e vlerësojnë bashkëbisedimin me nxënësit, duke u ballafaquar me aftësitë dhe mangësitë e tyre dhe duke analizuar informacionet e dhëna: mesazhin, analizën dhe idetë e pjesës së lexuar.

Mësimdhënësit e Gjuhës shqipe në klasat e shtata, M10 dhe M17, përdorin teknikat DRTA, DLTA, terma paraprakë dhe pyetje-përgjigje. Mësimdhënësit M11 dhe M16 përdorin teste, biseda individuale dhe aktivitete të ndryshme, ndërsa M12 dhe M18 përdorin leximin e librave. Mësimdhënësi M13 përdor ese dhe deklaron se aty sheh sa nxënësit kanë aftësi për t'u shprehur, ndërsa M14 dhe M15 përdorin intonacionin gjatë debatit dhe M19 bën vlerësim të vazhdueshëm.

Përgatitja e nxënësve për lexim-kuptim

Në pyetjen për mësimdhënësit e ciklit klasor (klasa 5): Sa janë të përgatitur nxënësit për të kuptuar përmbajtjen e tekstit që lexojnë?, mësimdhënësit M1, M2, M3, M4, M5, M7, M8 dhe M9 deklaruan se nxënësit janë të përgatitur mesatarisht, ndërsa M6 deklaroi se më shumë se 80% e nxënësve janë të përgatitur për të kuptuar atë që lexojnë.

Mësimdhënësit e lëndës së Gjuhës shqipe, nga ana tjetër, kanë deklaruar: M10 thotë se të gjithë nxënësit dinë të shkruajnë dhe të lexojnë, ndërsa M11

dhe M14 vërejnë se niveli i nxënësve ndryshon nga një individ në tjetrin. M10 thekson se të gjithë janë të përgatitur mirë, ndërsa M11 thekson se disa nxënës kanë ngecje në lexim-kuptim dhe kanë nevojë për asistencë të veçantë. M12 përmend dy ekstreme të fëmijëve: disa që lexojnë shumë dhe disa që lexojnë pak, por edhe nxënës që kanë vështirësi dhe nuk i dinë as shkronjat. M13 thekson se as nxënësit dhe as mësimezhënësit nuk lexojnë dhe kemi një numër të madh të nxënësve që vijnë të papërgatitur nga klasa e pestë dhe që nuk dinë as të shkruajnë e të lexojnë. M14, M15, M16, M17, dhe M18 deklarojnë se nxënësit janë të përgatitur mesatarisht, ndërsa M17, M18 dhe M19 theksojnë se nxënësit që vijnë kanë ngecje në lexim nga cikli klasor dhe mbajnë mësim plotësues.

Shkaqet pse nxënësit nuk po tregojnë rezultate të kënaqshme në vlerësimet ndërkombëtare

Në pyetjen Cilat janë shkaqet që nxënësit nuk po tregojnë rezultate të kënaqshme në vlerësimet ndërkombëtare (Pisa dhe Teems)?, mësimezhënësit klasorë i kanë dhënë këto përgjigje: M1 thotë se nxënësit nuk janë përgjegjës për veprimet e tyre dhe nuk përgatiten më shumë para mbajtjes së testit Pisa. M2 përmend numrin e madh të nxënësve në klasë, mungesën e mësimezhënësit asistent në klasa, mungesën e materialeve didaktike dhe librat e papërshtatshëm. M3 thotë se pyetjet e testit Pisa nuk përputhen me testet tona. M4 përmend mosdisiplinën dhe tekstet e papërshtatshme si shkaktarë të performancës së ulët në testin Pisa, ndërsa M7 thotë se mosshqyrtimi i plan-programeve dhe teksteve të ngarkuara, përdorimi i tepruar i teknologjisë dhe mungesa e kontrollit nga kujdestarët dhe prindërit ndikojnë negativisht në rezultate. M8 thekson problemet në përqendrim, ndërsa M9 thekson se shkaktarë janë mungesa e angazhimit në shkollë, rrjetet sociale, komunikimi i pakët i prindërve me fëmijët dhe mungesa e leximit të vazhdueshëm në shtëpi.

Mësimezhënësit e Gjuhës shqipe (klasa 7) përgjigjen: M10 përmend lirinë e tepruar dhe përdorimin e celularëve si shkaktarë që ndikojnë në rezultate. M11 thekson cilësinë e sistemit arsimor, mësimin e papërshtatshëm, mungesën e mbështetjes familjare, kulturën mësimore, stresin dhe presionin e testit dhe ndryshimet socio-ekonomike si shkaktarë. M12 identifikon shumë faktorë, përfshirë nevojën për ndryshim në shkolla dhe zhvillimin e teknologjisë që

shkollat nuk janë të gatshme ta ndjekin. M13 thekson mungesën e përgjegjësisë së nxënësve dhe mungesën e leximit. M14 dhe M15 deklarojnë se nxënësit nuk kanë qenë të vëmendshëm për testin Pisa dhe është bërë zgjedhja e rastësishme. Mësimdhënësit M16 dhe M17 theksojnë se prindërit, vlerësimi jo real në shkolla, tekstet jo cilësore dhe të ngarkuara, janë shkaktarë dominues në këtë rezultat, ndërsa M17 përmend mospërputhjen e teksteve tona me pyetjet në testin Pisa dhe Teems dhe mungesën e leximit. M19 thekson se nxënësit nuk i kuptojnë pyetjet e testit sa duhet.

Sfidat e mësimdhënësve për përmirësimin e shkathtësive të nxënësve në lexim-kuptim

Në pyetjen Cilat janë sfidat që hasni për të përmirësuar shkathtësitë e nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e tekstit që lexojnë?, mësimdhënësit klasorë janë përgjigjur: M1 përmend papërgjegjësinë e nxënësve në ngritjen e aftësive për lexim-kuptim, mungesën e leximit të vazhdueshëm dhe interesimin e pamjaftueshëm. M2 thotë se TIK-u e ka zbehur dëshirën për të lexuar dhe numri i madh i nxënësve është sfidë për përmirësimin e këtyre shkathtësive. M3 thotë se librat nuk janë atraktivë për lexim, ka mungesë të lektyrave shkollore dhe tekste të stërngarkuara. M4 thekson mungesën e bashkëpunimit me prindërit, M5 thekson mungesën e motivimit dhe dashurisë për të lexuar, ndërsa M7 dhe M8 përmendin cilësinë së teksteve shkollore dhe numrin e madh të nxënësve në klasë. M9 thotë se cilësia e teksteve shkollore dhe përdorimi i termave jo të përshtatshme janë gjithashtu sfida.

Mësimdhënësit e lëndës së Gjuhës shqipe që japin mësim në klasat e shtata përmendin sfidat si: M10 thotë se plan-programi vetëm 15% është letërsi dhe shumica është gramatikë. M11 deklaron diferencën e madhe ndërmjet nxënësve në nivelin e leximit, mungesën e interesimit personal dhe strategjitë e mësimdhënësve për lexim. M12 dhe M13 përmendin mungesën e leximit dhe ndikimin e familjes dhe telefonit si sfida vështirë të tejkalueshme. M14 dhe M15 përmendin hezitimin për të shprehur mendimet, mungesën e shprehjeve nga nxënësit dhe mungesën e teksteve adekuate. M16 dhe M18 theksojnë se ka mungesë të përqendrimit dhe mosinteresim nga nxënësit për të lexuar.

Nevojat e mësimdhënësve për zhvillim profesional

Mësimdhënësit klasorë: M1, M2, M3, M5, M6, M7 dhe M9 deklaruan se kanë ndjekur trajnime të ndryshme, të cilat u kanë ndihmuar shumë. Trajnimet që kanë ndjekur përfshijnë: Shkathtësitë e leximit dhe kuptimit në klasat e hershme, Mësimdhënia e letërsisë shqipe për ciklin fillor dhe Mendimi kritik dhe lexim-shkrim. Për më tepër, disa prej tyre kanë treguar se janë edhe trajnerë të programeve (M9). Mësimdhënësit M4 dhe M8 deklaruan se nuk e kanë ndjekur asnjë trajnim. M1, M2, M3, M4, M5, M6 dhe M8 deklaruan se kanë nevojë për zhvillim profesional, ndërsa mësimdhënësit M7 dhe M9 besojnë se teknikat për lexim-kuptim i kanë të njohura mjaftueshëm.

Mësimdhënësit e Gjuhës shqipe: M10, M11 dhe M12 raportuan se e kanë ndjekur trajnimin MKLSH, të cilin e kanë konsiderojnë shumë të dobishëm. Mësimdhënësit M13, M14, M15, M16, M17, M18 dhe M19 nuk kanë ndjekur asnjë trajnim për këtë çështje. M10, M13, M14, M15, M16, M17, M18 dhe M19 theksuan se kanë nevojë për trajnime, sidomos për trajnime që u ndihmojnë në zhvillimin e shkathtësive të nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e teksteve. Mësimdhënësi M11 deklaroi se nuk ka nevojë për zhvillim profesional, për shkak se është para pensionimit, ndërsa M12 nuk e sheh problem të trajnimit, por thekson se mosinteresi i nxënësve për lexim është problemi kryesor.

REZULTATET E DALA NGA INSTRUMENTET E PËRDORURA ME NXËNËS

Niveli i aftësive të nxënësve në lexim-kuptim

Niveli i aftësive të nxënësve në lexim-kuptim është matur nëpërmjet vëzhgimit të nxënësve në orët mësimore. Përveç plotësimit të pyetësorit, nga nxënësit është kërkuar që të lexojnë dhe të komentojnë me shkrim përmbajtjen e një fragmenti të tregimit dhe rezultatet tregojnë se:

Vetëm 20% e nxënësve të klasës V dhe 19% të klasës VII kanë bërë reflektim të mirë përmbajtjesor të tekstit.

Rreth 57% e nxënësve të klasës V dhe 55% të klasës VII kanë reflektuar përafërsisht në mënyrë të ngjashme për domethënien dhe personazhet e tekstit të lexuar.

Rreth 23% e nxënësve të klasës V dhe 26% të klasës VII kanë pasur nivel të ulët të kuptimit ose të komentimit me shkrim. Disa nxënës nuk kishin arritur të shënojnë asnjë fjalë të vetme.

Kuptimi i nëntekstit dhe mesazhit, mënyra e përpilimit të fjalive (kapacitetet leksikore dhe drejtshkrimore)

Shumica e nxënësve e kanë bërë analizën dhe komentimin e përmbajtjes me 2-3 fjalë, ose kanë bërë një përshkrim të thjeshtë të tekstit të lexuar.

Vetëm 20% e nxënësve të klasës V dhe 25% të nxënësve të klasës VII e kanë kuptuar, analizuar dhe komentuar përmbajtjen e tekstit në një mënyrë analitike dhe kreative.

Nxënësit kanë bërë shumë gabime drejtshkrimore, përfshirë përdorimin e shenjave të pikësimit, të shkronjës, mëdha, zanores ë, bashkëtingëlloreve ç dhe q, xh dhe gj, në zgjedhimin e foljeve, në emrat e përveçëm, në trajtat e shkurtra, shkrimin e fjalëve bashkë dhe ndaras etj.

Vetëm 20% e nxënësve të klasës V dhe 23% të klasës VII i kanë shkruar drejt dhe kanë një leksik relativisht të pasur në të shprehurit me shkrim.

Rezultatet pasqyrojnë nivel të ulët të përfshirjes së nxënësve dhe të angazhimit të mësimdhënësve në zhvillimin e aftësive të lexim-kuptimit.

Qasja metodike e mësimdhënësve ndaj lexim-kuptimit sipas nxënësve

Në hulumtim janë përfshirë 425 nxënës, nga klasat e pesta dhe të shtata. Sa i përket komunikimit me mësimdhënësin, 84% e nxënësve janë shprehur se komunikojnë lirshëm, ndërsa 16% kanë thënë se nuk komunikojnë lirshëm. Gjithashtu, 65.9% e nxënësve janë shprehur se e kuptojnë mësimdhënësin kur e shpjegon përmbajtjen e njësisë mësimore, 33.4% thonë se e kuptojnë pak, ndërsa 0.7% nuk e kuptojnë aspak.

Për zhvillimin e mendimit kritik, 49.3% e nxënësve kanë pohuar se mësimdhënësit japin detyra me shkrim dhe i nxisin nxënësit të bëjnë pyetje,

të kërkojnë argumente dhe fakte, si dhe të zgjidhin probleme. 13.4% e nxënësve thonë se mësimdhënësit japin detyra me shkrim, 1.9% thonë se i nxisin nxënësit të bëjnë pyetje, ndërsa 14% e nxënësve i raportojnë të gjitha këto aktivitete. Vetëm 8.2% e nxënësve shprehen se mësimdhënësit nxisin debate, 0.9% thonë se organizojnë drama ose teatër, 1.6% thonë se organizojnë lojëra, dhe 4% e nxënësve thonë se mësimdhënësit u kërkojnë të përgatisin projekte. Vetëm 33.4% e nxënësve raportojnë se mësimdhënësit i organizojnë të gjitha këto aktivitete gjatë orëve të ndryshme.

Tabela 1. Detyrat për të zhvilluar mendimin kritik

Për të zhvilluar mendimin e pavarur, mësimdhënësit gjatë procesit mësimor i realizojnë këto aktivitete me nxënës:		
	Frekuenca	Përqindja
Japin detyra me shkrim	57	13.4%
Nxisin që të bëjnë pyetje të ndryshme	8	1.9%
Kërkojnë argumente dhe fakte nga nxënësit	14	3.3%
Kërkojnë që të zgjidhin problemet	4	0.9%
Kërkojnë mësim të memorizuar (përmendësh)	2	0.5%
Të gjitha opsionet	210	49.3%
Japin detyra me shkrim, nxisin që të bëjnë pyetje të ndryshme, kërkojnë argumente dhe fakte	59	14%
Japin detyra me shkrim, kërkojnë mësim të memorizuar (përmendësh)	20	4.7%
Kërkojnë argumente dhe fakte nga ju, kërkojnë të zgjidhin problemat, kërkojnë mësim të memorizuar (përmendësh)	15	3.5%
Nxisin që të bëjnë pyetje të ndryshme, kërkojnë argumente dhe fakte nga ju, Kërkojnë nga ju që të zgjidhni problemat, Kërkojnë mësim të memorizuar (përmendësh)	15	3.5%
Nxisin që të bëni pyetje të ndryshme, kërkojnë argumente dhe fakte, kërkojnë që të zgjidhin problemet	11	2.6%

Nxisin që të bëjnë pyetje të ndryshme, kërkojnë argumente dhe fakte	10	2.4%
Total	425	100.0

Koha që nxënësit ia kushtojnë leximit

Nxënësit janë pyetur sa orë në ditë i kushtojnë leximit dhe 57.2% e janë shprehur se lexojnë deri 1 orë në ditë, 37.4% lexojnë deri në 2 orë, dhe 5.4% lexojnë më shumë se 2 orë në ditë. Në lidhje me kuptimin e lexuarit, 75.1% e nxënësve thonë se e kuptojnë gjithmonë atë që e lexojnë, ndërsa 24.9% thonë se nuk e kuptojnë gjithmonë.

Tabela 2. Koha që i leximit

Sa kohë i kushtoni leximit gjatë ditës?		
	Frekuenca	Përqindja
Deri në 1 orë	243	57.2%
Deri në 2 orë	159	37.4%
Më shumë se 2 orë	23	5.4%
Total	425	100.0%

Cilësia e teksteve shkollore sipas nxënësve

Në pyetjen se sa janë atraktive tekstet shkollore, 32.9% e nxënësve janë shprehur se tekstet janë shumë atraktive dhe i nxisin të lexojnë, 50.6% thonë se tekstet janë pak atraktive, ndërsa 16.5% thonë se nuk janë aspak atraktive.

Tabela 3. Tekstet shkollore

A janë tekstet shkollore atraktive (a e nxisin dëshirën për lexim)?		
	Frekuenca	Përqindja
Shumë	140	32.9%
Pak	215	50.6%
Aspak	70	16.5%
Total	425	100.0%

Sa u përket fjalëve të panjohura, 70.4% e nxënësve thonë se gjithmonë i gjejnë ato në tekste dhe kërkojnë shpjegim nga mësime në klasë, 28.5% thonë rrallëherë, ndërsa 1.2% thonë se asnjëherë nuk i gjejnë dhe nuk kërkojnë shpjegime nga mësime në klasë.

Në lidhje me pyetjet dhe detyrat e hartuara në tekst, 81.2% e nxënësve thonë se pyetjet janë të kuptueshme, ndërsa 18.6% e nxënësve thonë se nuk janë të kuptueshme. Gjithashtu, 50.1% e nxënësve thonë se mësime në klasë rrallëherë i pyesin për tekstet që shqyrtojnë në klasë, ndërsa 49.4% thonë se shpesh i pyesin.

Materialet, mjetet mësimore dhe aktivitetet e realizuara në klasë

Të gjithë nxënësit përdorin librin shkollor gjatë orës mësimore, ndërsa vetëm 14.8% thonë se e përdorin tabelën e zezë, materiale të siguruar nga mësime në klasë, TV, smart board, laptop, kompjuter/desktop dhe projektor. Për të kuptuar në mënyrë kritike përmbajtjen, mësime në klasë ofrojnë kohë të mjaftueshme për t’u përgjigjur, i inkurajojnë nxënësit të bëjnë pyetje të ndryshme, të lexojnë një tekst disa herë dhe ta përsërisin, ose të ndajnë njehsinë mësimore në pjesë më të vogla.

Tabela 1. Materialet dhe mjetet e përdorua gjatë orës mësimore

Çfarë lloj materialesh dhe mjeteve përdoren gjatë orës mësimore?		
	Frekuenca	Përqindja
Librat shkollorë	10	2.4%
Librin shkollor, tabelën e zezë, materiale të siguruar nga mësime në klasë, TV, smart board, laptop, kompjuter/desktop dhe projektor	63	14.8%
Materiale të siguruar nga mësime në klasë, TV, smart board, laptop, kompjuter/desktop dhe projektor	67	15.8%
TV, smart board, laptop, kompjuter/desktop dhe projektor	9	2.1%
Librin shkollor, tabelën e zezë, materiale të siguruar nga mësime në klasë, TV	38	8.8%
Librin shkollor, tabelën e zezë, materiale të siguruar nga mësime në klasë, laptop dhe projektor	32	7.5%

Librin shkollor, tabelën e zezë, materiale të siguruar nga mësimdhënësit dhe projektor	30	7.1%
Librin shkollor, tabelën e zezë, laptopin	51	12%
Librin shkollor, materiale të siguruar nga mësimdhënësit, tabelën e zezë, laptop, kompjuter/desktop, projektor dhe kasetofon	66	15.6%
Librin shkollor, tabelën e zezë dhe TV	59	13.9%
Total	425	100.0%

Sa i përket bashkëpunimit të nxënësve, 42.6% e nxënësve thonë se bashkëpunojnë çdoherë për të zgjidhur detyrat, 55.8% thonë se rrallë bashkëpunojnë, ndërsa 1.6% thonë se asnjëherë nuk bashkëpunojnë.

Komentimi i temave dhe parashtrimi i pyetjeve nga mësimdhënësit

44.5% e nxënësve thonë se i kuptojnë dhe i komentojnë temat dhe njësitë letrare në tekstet e gjuhës shqipe, 13.4% thonë se deri diku i kuptojnë dhe i komentojnë, ndërsa 42.1% thonë se nuk i kuptojnë dhe nuk i komentojnë. 12.7% e nxënësve thonë se çdoherë e lexojnë dhe komentojnë njësinë letrare (tregime, përralla, vjersha), 11.3% thonë se rrallë e bëjnë këtë, ndërsa 76% thonë se shpesh e bëjnë këtë.

Në lidhje me pyetjet që mësimdhënësit i bëjnë gjatë shqyrtimit të tekstit, 50.1% e nxënësve thonë se mësimdhënësit i pyesin rrallëherë për tekstin, ndërsa 49.4% thonë se i pyesin shpesh.

Tabela 5. Kuptimi dhe komentimi temave dhe njësive letrare në tekstin e gjuhës shqipe

A i kuptoni dhe komentoni temat dhe njësitë letrare që janë në tekstin e Gjuhës shqipe?		
	Frekuenca	Përqindja
Po	189	44.5%
Deri diku	57	13.4%
Jo	179	42.1%
Total	425	100.0%

Udhëzimet e mësimdhënësve për nxënësit gjatë orës së mësimi

Pas shpjegimit të njësisë mësimore, 1.6% e nxënësve thonë se mësimdhënësit i udhëzojnë të nxjerrin përfundime lidhur me njësinë e re, 7.3% thonë se e përmbledhin njësinë e re me fjalët e tyre, 6.6% e bëjnë krahasime dhe japin shembuj, 4.2% thonë se interpretojnë njësinë e re. 58.4% e nxënësve thonë se mësimdhënësi i udhëzon të nxjerrin përfundime, të përmbledhin mësimin me fjalët e tyre, të bëjnë krahasime, të japin shembuj dhe të interpretojnë njësinë e mësuar.

Krahasimi i rezultateve të klasës së pestë dhe klasës së shtatë

Në këtë pjesë janë prezantuar vetëm dallimet që janë statistikisht të rëndësishme.

Rezultatet e krahasimi i rezultateve të nxënësve të klasave të pesta dhe atyre të klasave të shtata, lidhur me të kuptuarit të mësimdhënësve kur e shpjegojnë njësinë mësimore, treguan se mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasës së shtatë, $M=1.43$, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të klasës së pestë, $M=1.27$.

Në tabelën e rezultateve të testeve, në pjesën e testit të Levene's, u gjet se $F=36.312$, ndërsa $p=0.000<0.05$. Nga ky rezultat u gjet se variancat nuk janë homogjene. Në pjesën e T-test u gjet se, $p=0.001<0.05$, në të dyja rastet (Equal variances assumed dhe Equal variances not assumed).

Në bazë të këtyre rezultateve, u gjet se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të nxënësve të klasës së pestë dhe nxënësve të klasës së shtatë, sa i përket të kuptuarit e mësimdhënësit kur shpjegon për përmbajtjen e njësisë mësimore. Në këtë rast, rezultoi se nxënësit e klasës së shtatë, i kuptojnë më mirë mësimdhënësit kur shpjegojnë përmbajtjen e njësisë mësimore.

Lidhur me atë nëse tekstet shkollore janë atraktive ose jo, rezultatet empirike treguan se mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasës së shtatë, $M=1.92$, ndërsa mesatarja e rezultateve për nxënësit e klasës së pestë, $M=1.75$. Në tabelën e testeve, në pjesën e testit të Levene's u gjet se $F=27.191$,

$p=0.00<0.05$, që është tregues se variancat nuk janë homogjene. Në pjesën e t-test, u gjet se $p=0.013<0.05$. Ky rezultat është tregues se dallimet që ekzistojnë në perceptimin e nxënësve për atraktivitetin e teksteve shkollore, janë statistikisht të rëndësishme dhe se nxënësit e klasë së shtatë mendojnë se tekstet e kësaj klase e nxisin dëshirën për lexim.

Lidhur me shpeshtësinë e leximit dhe komentimit të njësive letrare, rezultoi se mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasë së shtatë, $M=2.8$, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të kasës së pestë, $M=1.47$. Në pjesën e testit të Levene's u gjet se $F=181.063$, ndërsa $p=0.000<0.05$, që është tregues se variancat nuk janë homogjene. Në pjesën e T-test u gjet se $p=0.000<0.05$. Rezultatet empirike treguan se dallimet në mes të nxënësve të klasës së pestë dhe nxënësve të klasës së shtatë, sa i përket shpeshtësisë së leximit dhe komentimit të njësive letrare janë statistikisht të rëndësishme. Nga këto rezultate u gjet se në klasën e shtatë më shpesh lexohen dhe komentohen njësitë letrare.

Lidhur me parashtrimin e pyetjeve nga mësimdhënësi për tekstin që e shqyrtojnë brenda orës mësimore, u gjet se mesatarja e rezultateve të nxënësve të klasës së pestë është më e lartë, $M=2.64$, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të klasë së shtatë, $M=2.33$. Në pjesën e testit të Levene's u gjet se $F=0.043$, ndërsa $p=0.835$. Ky rezultat tregon se variancat nuk janë homogjene. Në pjesën e T-test u gjet se $p=0.000<0.05$. Rezultatet empirike treguan se dallimet në mes të nxënësve të klasë së pestë dhe kasës së shtatë, lidhur me parashtrimin e pyetjeve nga mësimdhënësi për tekstin që e shqyrtojnë brenda orës mësimore janë statistikisht të rëndësishme dhe se në klasat e pesta mësimdhënësit parashtrojnë më shpesh pyetje për tekstin që e shqyrtojnë brenda orës mësimore.

Lidhur me atë nëse nxënësit i kuptojnë dhe komentoni temat dhe njësitë letrare që janë në tekstet e Gjuhës shqipe u gjet se mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasës së shtatë, $M=2.16$, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të klasës së pestë, $M=1.8$. Në pjesë e testit të Levene's u gjet se $F=2.075$, ndërsa $p=0.150$. Ky rezultat është tregues se variancat janë homogjene. Në pjesën e t-test, u gjet se $p=0.000<0.05$. Nga ky rezultat mund të konstatojmë se ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të

nxënësve të klasës së pestë dhe nxënësve të klasës së shtatë, sa i përket të kuptuarit dhe komentimin e temave dhe njësive letrare dhe në këtë rast nxënësit e klasës së shtatë e kuptojnë më mirë dhe e komentojnë një temë apo njësi letrare.

Bashkëpunimi me nxënësit në procesin mësimor është shumë i rëndësishëm. Sa i përket kësaj çështje, mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasë së shtatë, $M=1.73$, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të klasës së pestë, $M=1.45$. Në pjesën e testit të Levene's u gjet se $F=27.479$, ndërsa $p=0.000<0.05$, që është tregues se variancat nuk janë homogjene. Në pjesën e T-test u gjet se $p=0.000<0.05$, që është tregues se dallimet janë statistikisht të rëndësishme.

Rezultatet empirike treguan se në klasën e shtatë nxënësit bashkëpunojnë më shpesh sesa në klasën e pestë.

Nga krahasimet e të dhënave rezultoi se, përveç parashtrimit të pyetjeve nga mësimdhënësit lidhur me tekstin që e shqyrtojnë brenda orës së mësimin mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasës së pestë, në të gjitha çështjet e tjera mesataren më të lartë e kanë nxënësit e klasës së shtatë.

Tabela 6. Rezultatet përshkruese

	Group Statistics				
	Klasa	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Sa e kuptoni mësimdhënësin kur shpjegon për përmbajtjen e njësive mësimore?	Klasa 5	216	1.27	.447	.030
	Klasa 7	209	1.43	.524	.036
A janë atraktive tekstet shkollore (a e nxisin dëshirën për lexim)?	Klasa 5	216	1.75	.735	.050
	Klasa 7	209	1.92	.619	.043
Sa shpesh i lexoni dhe komentoni njësitë letrare në klasë (tregimet, përrallat, vjershat etj.)?	Klasa 5	216	2.47	.868	.059
	Klasa 7	209	2.80	.402	.028
A ju bën pyetje mësimdhënësi lidhur me tekstin që e shqyrtoni brenda orës së mësimin?	Klasa 5	216	2.64	.481	.033
	Klasa 7	209	2.33	.493	.034

A i kuptoni dhe komentoni temat dhe njësitë letrare që janë në tekstet e Gjuhës shqipe?	Klasa 5	216	1.80	.928	.063
	Klasa 7	209	2.16	.900	.062
Sa shpesh bashkëpunoni me nxënësit e tjerë për zgjidhjen e detyrave/problemave?	Klasa 5	216	1.45	.535	.036
	Klasa 7	209	1.73	.475	.033

Tabela 7. T-test

		Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Sa e kuptoni mësimdhënësin kur e shpjegon përmbajtjen e njësisë mësimore?	Equal variances assumed	36.312	.000	-3.237	423	.001
	Equal variances not assumed			-3.228	408.119	.001
A janë atraktive tekstet shkollore (a e nxisin dëshirën për lexim)?	Equal variances assumed	27.191	.000	-2.486	423	.013
	Equal variances not assumed			-2.493	415.165	.013
Sa shpesh i lexoni dhe komentoni njësitë letrare në klasë (tregimet, përrallat, vjershat etj.)?	Equal variances assumed	181.063	.000	-4.956	423	.000
	Equal variances not assumed			-5.009	305.321	.000
A ju bën pyetje mësimdhënësi lidhur me tekstin që e shqyrtoni brenda orës së mësimi?	Equal variances assumed	.043	.835	6.431	423	.000
	Equal variances not assumed			6.428	421.642	.000

A i kuptoni dhe komentoni temat dhe njësitë letrare që janë në tekstet e Gjuhës shqipe?	Equal variances assumed	2.075	.150	-4.131	423	.000
	Equal variances not assumed			-4.133	422.997	.000
Sa shpesh bashkëpunoni me nxënësit e tjerë për zgjidhjen e detyrave?	Equal variances assumed	27.479	.000	-5.664	423	.000
	Equal variances not assumed			-5.675	419.974	.000

Diskutimi i rezultateve

Rezultatet e dala nga intervistat e mësimdhënësve, vëzhgimi i realizuar në klasa dhe pyetësi i nxënësve ofrojnë një pasqyrë të qartë mbi metodat e përdorura për zhvillimin e aftësive të lexim-kuptimit të nxënësit të klasave të pesta dhe të shtata në Kosovë.

Gjatë vëzhgimit në klasa, u vërejt se disa mësimdhënës përdorin metoda të ndryshme, si leximi i drejtuar, diskutimi dhe pyetjet orientuese, të cilat janë të dobishme për shpjegimin e përmbajtjes, por shpesh nuk i nxisin nxënësit të mendojnë në mënyrë analitike dhe kritike.

Metodat që i përdorin mësimdhënësit shpesh nuk krijojnë mundësi të mjaftueshme për nxënësit që të zhvillojnë aftësitë e mendimit kritik. Studiuesi Garo, në punimin Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies, thekson se mësimdhënësi duhet të ketë vazhdimisht në konsideratë pyetjet që kërkojnë dhe nxisin të menduarit kritik të nxënësit.

Metodat më të avancuara, si lojërat me role dhe debatet, të cilat mund të jenë shumë stimuluese për nxënësit dhe mund të ndihmojnë në zhvillimin e aftësive të mendimit kritik, përdoren rrallë. Kjo pasqyron mungesën e dhënies së mundësive për nxënësit që të përfshihen në aktivitete që kërkojnë zhvillim të aftësive të lexim-kuptimit. Studiuesi Richards, në studimin e tij, *“Communicative Language Teaching today”*, thekson se qëllimet e leximit duhet të jenë të njëjta në klasë, sikurse ato në botën reale. Një problem tjetër

del të jetë mungesa e angazhimit të nxënësve gjatë mësimit. Gjatë vëzhgimit, disa nxënës ishin të pasivizuar dhe nuk merrnin pjesë në diskutime ose aktivitete mësimore. Sipas të dhënave të pyetësorit, rreth 60% e nxënësve raportuan se bashkëpunojnë rrallë me shokët e klasës, një tregues i qartë që tregon se duhet të krijohen më shumë mundësi për punë grupore dhe diskutime mes nxënësve. Puna grupore është një mundësi e shkëlqyer për të zhvilluar aftësitë e komunikimit dhe mendimit kritik, prandaj nevojitet një angazhim më i madh për të rritur bashkëpunimin në klasë.

Mësimdhënësit parashtrojnë pyetje që kërkojnë argumente dhe fakte, por ende ekziston mungesa e theksuar e zhvillimit të aktiviteteve që inkurajojnë mendimin kritik të nxënësit, që të arrijnë të kuptojnë dhe të komentojnë mjaftueshëm temat dhe njësitë letrare në tekstet e gjuhës shqipe. Rezultatet nga vëzhgimi tregojnë se ka një nevojë për aktivitete më interaktive, që stimulojnë nxënësit të zhvillojnë mendimin kritik dhe kuptimin e materialeve letrare.

Në shumicën e klasave është vënë re mungesa e përdorimit të teknologjisë dhe materialeve didaktike të avancuara. Vetëm një numër i vogël mësimdhënësish përdorin TV, smart board, laptopë dhe projektorë, të cilat mund të ofrojnë mundësi të shumta për të angazhuar nxënësit dhe për të zhvilluar aftësitë e lexim-kuptimit në mënyrë më dinamike dhe më interaktive. Edhe në studimin e kryer nga Haxhijaha del se përdorimi i teknologjisë është tejet i nevojshëm për zgjerimin e njohurive dhe ushtrimeve gramatikore, si dhe për jetën dhe veprën e ndonjë shkrimtari. Mungesa e këtyre mjeteve ndikon në mundësitë që kanë nxënësit për të mësuar në mënyrë më tërheqëse dhe më inovative.

Sa i përket vlerësimit të aftësive të lexim-kuptimit të nxënësit, shumica e mësimdhënësve përdorin pyetje të thjeshta për t'i vlerësuar, të cilat shpesh nuk e stimulojnë mendimin analitik dhe kritik. Sipas 81.2% të nxënësve, pyetjet në tekst janë të kuptueshme, por nevojiten më tepër pyetje dhe detyra që nxjerrin në pah aftësitë analitike të nxënësve. Aktivitetet që zhvillojnë mendimin kritik dhe që kërkojnë analizë të thellë të teksteve janë të nevojshme për të përmirësuar këtë aspekt të mësimdhënies.

Teknikat më të shpeshta që i përdornin mësimehmënesit për të zhvilluar një orë mësimore janë: DRTA, DLTA (Leximi i drejtuar dhe i thelluar), Eseja përmes termave paraprakë, Debati, Kllasteri, Pesëvargëshi dhe Ditari dy pjesësh. Edhe pse këto janë teknikat që më së shpeshti i përdornin mësimehmënesit, prapëseprapë qasja metodike e mësimehmënesve për zhvillimin e aftësive të lexim-kuptimit ka nevojë për përmirësime, përdorim të strategjive më të avancuara dhe të llojllojshme, angazhim më të madh të nxënësve dhe përmirësim të metodave të mësimehmënesies. Ndryshimet në qasjen e mësimehmënesve dhe përdorimi i mjeteve dhe metodave të ndryshme mund të ndihmojnë në përmirësimin e aftësive të lexim-kuptimit të nxënësit e shkollave fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë.

Sfida mbetin metodat e avancuara, që nxisin zhvillimin e mendimit kritik dhe analitik, organizimi i punës grupe dhe bashkëpunimi i nxënësve, si dhe përdorimi i teknologjisë dhe materialeve didaktike që e bëjnë mësimin më atraktiv dhe më tërheqës. Këto sfida tregojnë se është e nevojshme rritja e angazhimit dhe përmirësimi i metodologjisë së mësimehmënesies për të zhvilluar aftësitë e lexim-kuptimit të nxënësit.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundime

Studimi pasqyron rëndësinë e qasjes metodike të mësimehmënesies për zhvillimin e aftësive të lexim-kuptimit dhe tregon se përdorimi i strategjive të ndryshme mësimore është thelbësor për përmirësimin e rezultateve të nxënësve në kuptimin e tekstit. Vëzhgimet gjatë orëve mësimore treguan se një numër i vogël mësimehmënesish përdorin strategji që zhvillojnë aftësitë e nxënësve për të kuptuar përmbajtjen e teksteve. Mësimehmënesit nuk përdorin strategji efektive, të cilat do të ndihmonin nxënësit të kuptojnë më mirë tekstin që e lexojnë.

Një faktor me rëndësi, i cili u sjell vështirësi nxënësve në kuptimin e teksteve, është prezenca e madhe e fjalëve të panjohura që përmbajnë tekstet. Njohuritë e përgjithshme për fjalorin janë një tregues i rëndësishëm

se sa mirë mund të kuptohet një tekst. Megjithatë, mësimdhënësit nuk inkurajojnë mjaftueshëm nxënësit të eksplorojnë fjalorë të ndryshëm dhe të lexojnë materiale shitesë për të përmirësuar aftësitë e lexim-kuptimit.

Mësimdhënësit nuk janë trajnuar për përdorimin e strategjive mësimore që zhvillojnë aftësitë e lexim-kuptimit, duke përfshirë teknika që stimulojnë mendimin analitik dhe kritik. Udhëzimet dhe strategjitë për lexim-kuptim janë thelbësore për zhvillimin e kapaciteteve të nxënësve dhe për të ndihmuar ata të kuptojnë dhe të reflektojnë mbi tekstet që lexojnë.

Rezultatet e nxënësve tregojnë një diversitet të madh, jo vetëm në nivel individual, por edhe në nivel klase, duke dëshmuar se angazhimi i mësimdhënësve ka një ndikim të drejtpërdrejtë në suksesin e nxënësve. Një qasje më e strukturuar dhe një angazhim më i madh nga mësimdhënësit mund të rrisë kapacitetet e nxënësve për të zhvilluar aftësitë e tyre të lexim-kuptimit. Po ashtu, përgjegjësia e mësimdhënësve të lëndëve të tjera, përveç gjuhës shqipe, është e rëndësishme për zhvillimin e njohurive gjuhësore dhe aftësive të kuptimit të teksteve.

Shumica e nxënësve kanë një leksik të kufizuar, që e bën të vështirë kuptimin e teksteve më të ndërlikuara dhe zhvillimin e mendimit analitik dhe kritik. Vetëm një pjesë e vogël e nxënësve janë në gjendje të shprehen në mënyrë kreative dhe të përdorin mendimin analitik dhe kritik për të komentuar tekstet e lexuara. Kjo tregon nevojën urgjente për përmirësim të strategjive të mësimdhënies. Për të përmirësuar aftësitë e lexim-kuptimit, është e domosdoshme që mësimdhënësit të avancojnë metodologjinë e mësimdhënies dhe të përdorin metoda që nxisin mendimin analitik dhe kritik, si lojërat me role dhe debatet. Po ashtu, përdorimi i teknologjisë dhe i materialeve didaktike të pasura duhet të bëhet një praktikë e zakonshme.

Zbatimi i strategjive adekuate, bazuar në nevojat e nxënësve, ka shumë rëndësi për zhvillimin e aftësive të komunikimit dhe forcimin e mendimit kritik. Vlerësimi duhet të kalojë nga pyetje të thjeshta në aktivitete që nxisin reflektim dhe analizë të thellë të teksteve, duke i ndihmuar nxënësit të zhvillojnë mendimin kritik dhe aftësinë për të argumentuar dhe për të mbrojtur mendimet e tyre.

Rekomandime

Të përdoret teknologjia gjatë mësimin për të bërë mësimin më tërheqës dhe për të zhvilluar aftësitë e lexim-kuptimit;

Mësimdhënësit të përdorin metoda aktive, si lojëra me role, punë grupore dhe aktivitete praktike, të cilat ndihmojnë zhvillimin e mendimit kritik dhe analitik;

Të ndihmohet zhvillimi i aftësive të lexim-kuptimit të nxënësve përmes materialeve interaktive, aplikacioneve e platformave digjitale dhe organizimit të debateve;

Mësimdhënësit të krijojnë mundësi që nxënësve të reflektojnë mbi përmbajtjen e teksteve dhe të shprehin mendimet e tyre, duke përdorur pyetje që kërkojnë analizë dhe argumentim, sipas niveleve të Taksonomisë së Bloomit;

Të pasurohen tekstet me aparaturë didaktike dhe të përdoren materiale të ndryshme mbështetëse për të ndihmuar nxënësve të kuptojnë më mirë temat e zhvilluara;

Vlerësimi i nxënësve të përfshijë analiza më të thelluara dhe përdorim të argumenteve e fakteve, për të mbështetur zhvillimin e aftësive të lexim-kuptimit;

Të mbështeten individualisht ose në grupe të vogla nxënësve që kanë vështirësi në kuptimin e përmbajtjeve mësimore;

Të diskutohet me nxënësve për fjalët e panjohura në tekste dhe rëndësinë e kuptimit të tyre, duke i inkurajuar të pyesin dhe të kërkojnë shpjegime nga mësimdhënësit për fjalët që nuk i kuptojnë;

Mësimdhënësit të trajnohen vazhdimisht për të përdorur metodat bashkëkohore dhe teknologjinë në mësim, për të nxitur mendimin kritik dhe kreativ të nxënësve.

Bibliography

- Aguilera, A. B. (2014). Strategy intervention to enhance reading comprehension of 15-year-old students in Mexico. University of York Education.
- Alakawi, K. M. (2017). Vocabulary strategies to bridge the gap from learning to read to reading to learn.
- Byers, S., Jones, P. T. & Kervin, L. K. . (2012). 'What Counts as Comprehension in Teacher Practice?' . *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 20, no. 3, 18–27.
- Cain, K., & Oakhill, J. . (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *Lannee psychologique*, 114 (4), 647-662.
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 17 (6), 435-452.
- Garo, S. (2011). *Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies*. U.F.O. Press.
- Hannon, B. (2012). Understanding the relative contributions of lower-level word processes, higherlevel processes and working memory to reading comprehension performance in proficient adult readers. *Reading Research Quarterly*, 47(2), 125–152.
- Haxhijaha, E. (2015). *Të lexuarit e kuptimshëm dhe kritik te nxësit e klasave të gjashta* . Tiranë.
- KEC. (2004). *Krijimi i lexuesve mendimtarë*. Prishtinë: KEC.
- KEC, ARA. (2001). *Krijimi i lexuesve mendimtar*. Në *Udhëzues 8*. Prishtinë.
- KosEd. (2023). *Përmirësimi i arsimit: Raport mbi rishikimin e teksteve shkollore për arsimin e obliqeshëm (faza 1)*.
- Kosova, T. L. (2024, 10 20 .10. 2024). Strategjitë e kuptimit të leximit (Udhëzues për mësues dhe modele gjatë mësimi). Prishtinë. Gjetur në <http://www.libraryprojectkosova.org/>
- Lika, M. (2017). *Strategjitë e të lexuarit dhe roli i tyre në fenomenin e analfabetizimit funksional tek nxënësit e klasave të treta*. Tiranë: Universiteti Evropian i Tiranës.
- MASHT. (2016). *Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Kosovës*. Prishtinë.

- MASHT-USAID. (2015). Vlerësimi i leximit në klasa të herëshme. Në *Bazic Education Program*. Prishtinë.
- Morina, B., Mexhuani, A. (2023). *OPINIONET E MËSIMDHËNËSVE PËR TEKSTET SHKOLLORE*. Prishtinë: IPK.
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 98–117.
- Osdautaj, M. (2020). Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit Pisa 2018. Prishtinë: Instituti Pedagogjik i Kosovës.
- Patesan, M. & Balagiu, A. & Zechia, D. & Alibec, C. (2014). “Critical reading”, Buletin.
- Penuel, W. R., Phillips, R. S., & Harris, C. J. (2014). *Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives*. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 751-777.
- Peti-Stantic, A., Kerestes, G., & Gnjudic, V. (2021). *Can textbook analysis help us understand why croatian students seldom read their textbooks? Technology, Knowledge and Learning*, 26 (2), 293-310. Gjetur 10 10, 2024, nga <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09485-z>
- Phuang, L. (2022). *Teachers' Strategies in Teaching Reading Comprehension* .
- Reid Smith, Pamela Snow, Tanya Serry, Lorraine Hammondc. (2023). Këndvështrimet e mësuesve të shkollës fillore mbi mësimdhënien.
- Richards, R. (2006). *“Communicative Language Teaching today”*. Cambridge University.
- Spencer, M., Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2017). *Vocabulary, morphology, and reading comprehension. Theories of reading development*, 239-256.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Taylor, S. (2018). Reading for Meaning: A guide to the research on best-practice teaching of comprehension in today's world . *Oxford School Improvement* , 1-14.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.

TESTIMI NDËRKOMBËTAR PIRLS 2021 – NJË ANALIZË E ARRITSHMËRISË SË NXËNËSVE TANË NË FUSHËN E KULTURËS SË LEXIMIT

Murteza Osdautaj

Abstrakt

Ky punim paraqet një analizë të përgjithshme, bazuar në indikatorët e vlerësimit, të arritshmërisë së nxënësve tanë, të klasave të katërta, në testimin ndërkombëtar PIRLS 2021, i cili kishte fokus arritshmërinë e nxënësve në kulturën e leximit (reading literacy) dhe performancën e nxënësve të klasave të katërta të nivelit fillor në këtë fushë akademike. Punimi sjell informacione specifike të rëndësishme në lidhje me ndikimin e pandemisë COVID-19 në shkolla dhe në rezultatet e nxënësve të vendit tonë, por edhe të vendeve me të cilat e kemi bërë krahasimin. Meqenëse PIRLS është një testim në të cilin përfshihen nxënësit e shumë shteteve nga e tërë bota, në punim do të paraqiten arritjet tona bazuar në indikatorët matës të PIRLS dhe të krahasuara me arritshmërinë e vendeve të rajonit të Ballkanit Perëndimor, me fokus Shqipërinë, Maqedoninë e Veriut, Kroacinë dhe Slloveninë. Bazuar në arritshmërinë e nxënësve kosovarë, të krahasuar me arritshmërinë e përgjithshme në PIRLS 2021, por edhe të krahasuar me arritjen e vendeve fqinje. Krahasimi i të dhënave dhe analizimi i tyre kanë bërë që punimi të sjellë një numër përfundimesh, rekomandimesh dhe propozimesh që mund të jenë në shërbim të politikëbërësve të niveleve komunale dhe qendrore për ndërmarrjen e masave për përmirësimin dhe ngritjen në nivel ndërkombëtar të sistemit fillor arsimor.

Fjalët çelës: PIRLS, indikatorët e vlerësimit, nxënësit, kultura e leximit, arritshmëria, sistemi arsimor.

Abstract

This paper presents a general analysis, based on assessment indicators, of the achievement of our fourth-grade students in the international PIRLS 2021 test, which was focused on the achievement of students in reading literacy and the performance of fourth-grade students at the primary level in this academic field. The paper provides important and specific information regarding the impact of the COVID-19 pandemic on schools and on the results of students in our country but also in the countries with which we have made the comparison. Since PIRLS is a test that includes students from many countries around the world, the paper will present our achievements based on the PIRLS measurement indicators and compared with the achievement of countries of the Western Balkans region, with a focus on Albania, North Macedonia, Croatia and Slovenia. Based on the achievements of Kosovar students, compared with the overall achievement in PIRLS 2021 but also compared with the achievement of neighboring countries, the comparison of data and their analysis have led the research to a number of conclusions, recommendations and proposals that can be of service to policymakers at the municipal and central levels for taking measures to improve and raise the primary education system to an international level.

Keywords: PIRLS, assessment indicators, students, reading literacy, achievement, education system.

1. Hyrje

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) është një testim ndërkombëtar, i cili ka filluar të implementohet në vitin 2001, me qëllimin që të masë dhe të konstatojë nivelin e zhvillimit të kulturës së leximit të nxënësit e shkollës fillore, si një bazë e zhvillimit të tyre intelektual, profesional dhe njerëzor në të ardhmen. PIRLS, specifikisht, ka për qëllim për ta matur përvetësimin e shkathtësisë së kulturës së leximit (*reading literacy*) për nxënësit e klasave të katërta apo të moshës mesatare prej 9.5 deri në 10.5 vjeçe.

Në PIRLS, nga secili shtet pjesëmarrës, ishte përzgjedhur, në mënyrë të rastësishme, nga 4000-6000 nxënës prej 150 deri në 200 shkollave. Në tërësi, PIRLS 2021 mbledhi të dhëna nga rreth 400,000 nxënës, 380,000 prindër, 20,000 mësues dhe 13,000 shkolla. Edhe kësaj radhe, si në rastin e parë, Kosova u përfaqësua dobët dhe, në radhitjen e përgjithshme të vendeve evropiane që kanë marrë pjesë në testim, doli e fundit. Nga të dhënat që ofrohen në studimin që është bërë në lidhje me testimin PIRLS, nga Kosova kanë qene të përzgjedhur 4874 nxënës, prej të cilëve në testim kanë marrë pjesë apo janë vlerësuar 4557. Sipas të dhënave të publikuara nga organizatori (<https://pirls2021.org/results>), nxënësit e klasave të katërta të Kosovës janë testuar në qershor të vitit 2021, ndërsa mosha e tyre mesatare, në momentin e testimit, ishte 10.1 vjeç.

Kosova mori pjesë në PIRLS për herë të parë me një mostër të përbërë prej 4557 nxënësish të klasave të katërta dhe mosha mesatare e tyre ishte 10.1 vjeç. Rezultatet treguan se arritshmëria e nxënësve tanë ishte ndër më të dobëtat ndër të gjitha vendet pjesëmarrëse. MASHTI kishte paraparë një varg masash që indirekt lidhen me këtë fushë në Strategjinë e Arsimit 2022-2026, mirëpo, deri më tani, nuk kemi parë ndonjë veprim konkret për të adresuar rezultatet e testimit PIRLS (por edhe të testimit PISA) në Kosovë. Bazuar në gjendjen që u përmend, ky studim vë në pah disa nga aspektet më kritike që duhet analizuar e adresuar tutje në programe dhe politika arsimore në Kosovë.

Analiza e rezultateve dhe konsiderimi i faktorëve që ndikojnë në këto rezultate hap detyra të reja politikëbërëse për t'i shmangur arsyet dhe

faktorët që kanë ndikuar në rezultatet aktuale, të cilat, siç do të shohim më poshtë, janë tejet të pakënaqshme.

2. Konteksti teorik

Bazuar në informatat që ka ofruar administratori i testimit IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), në test janë matur aftësitë dhe kompetencat e nxënësve në **përvojën letrare** (*Literary experience*) (leximin, dallimin, përjetimin dhe njohjen e letërsisë) dhe në të kërkuarit dhe përdorimin e informacioneve për jetë, shkollë, shtëpi dhe situata jetësore të ndryshme. Është marrë parasysh vlerësimi i nivelit të aftësive të nxënësve për ta përjetuar letërsinë. Bazuar në këtë lloj pikëvështrimi dhe standardi të vendosur, të gjitha këto përvoja dhe përjetime që mund t'i marrin nxënësit gjatë leximit të letërsisë do të duhej të shndërroheshin në një lloj përvoje dhe parapërgatitjeje për përjetimin e situatave të ngjashme në jetën reale dhe në rrethanat e përditshme në shkollë dhe në shoqëri.

Aspekti tjetër që është matur gjatë testimit është **'Leximi me qëllim të gjetjes dhe përdorimit të informacionit'**. Ky aspekt i vlerësimit, duke u bazuar në faktin se informacionet jepen zakonisht në formë të shkruar dhe në mënyra të ndryshme të të shkruarit, është bërë me pjesë leximi joletrar dhe ka pasur për qëllim që të hetojë se në çmasë nxënësit kanë fituar kompetenca që ta gjejnë, ta kuptojnë dhe të jenë në gjendje ta përdorin dhe aplikojnë një informacion të caktuar që ka të bëjë me një problematikë të caktuar apo me më shumë problematika.¹

PIRLS, në testim, ka vlerësuar katër procese të të kuptuarit me bazë të gjerë që përdoren e zhvillohen zakonisht nga lexuesit e klasës së katërt, të cilat janë:

1. *Përqendrimi dhe marrja e informacionit të shprehur në mënyrë eksplicite;*

¹ Duhet të ceket se PIRLS, për shkak të natyrës së veçantë të poezisë, dhe për shkak se gjatë përkthimit poezia mund të humbasë cilësitë kuptimore dhe gjuhësore, në testim ka përdorur vetëm tekste letrare dhe joletrare në prozë.

2. *Aftësia për të bërë konkluzione të drejtpërdrejta;*
3. *Interpretimi dhe integrimi i ideve dhe i informacionit; dhe*
4. *Vlerësimi dhe kritika e përmbajtjes dhe elementeve të tekstit.*

Sipas Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin (Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017), situatat e ndryshme të leximit kërkojnë që lexuesit ta ndërtojnë kuptimin (e leximit) në mënyra të ndryshme. Ky element është marrë parasysh edhe gjatë përcaktimit të parimeve dhe aspekteve të vlerësimit të nxënësve të kasës së pestë. Bazuar në këtë që u tha, hartuesit dhe autorët e pyetësorëve të PIRLS gjatë punës së tyre për përgatitjen e testimit janë bazuar në katër shtylla bazë të procesit të të kuptuarit të tekstit.

1. *Përqendrimi dhe marrja e informacionit të shprehur në mënyrë eksplicite*

Përqendrimi i lexuesve të tekstit variron për shkak të fokusit të ndryshëm që secili mund ta ketë në lidhje me tekstin e caktuar. Ide të ndryshme që paraqiten në tekst mund ta zgjojnë, në nivele të ndryshme, kërshërinë e lexuesit në lidhje me to. Lexuesit mund të përqendrohen në momente të caktuara kur idetë e shprehura në tekst mund të jenë në pajtim ose në kundërshtim me idetë e tyre dhe në lidhje me atë që ata mund ta kenë imagjinuar apo pritur për dhe nga teksti.

2. *Nxjerrja e konkluzioneve të drejtpërdrejta*

Nxjerrja e konkluzioneve të drejtpërdrejta mendohet se është një nga elementet më të forta të një lexuesi të pasionuar dhe me shkathtësi në lexim. Kjo ngase autorët dhe shkruarit, jo gjithmonë, i paraqesin mendimet e tyre në mënyrë të drejtpërdrejtë. Duke e ditur se shkruarit dhe autorët përdorin mjete të ndryshme gjuhësore, jo gjithmonë të njëjta dhe shpesh të kundërta, edhe mënyra e paraqitjes së kuptimit në shkrimet e tyre ndryshon në mënyrë të theksuar. Kjo i vë në një situatë interesante lexuesit, të cilët janë të detyruar që t'i absorbojnë të gjitha këto dallime dhe prej tyre ta nxjerrin kuptimin e tekstit.

Lexuesit me përvojë shpesh arrijnë që në tekst t'i kapin dy a tri pjesë kryesore të tij dhe nga ato pjesë ta nxjerrin kuptimin e paraqitur. Në shumë raste autori e thur tekstin në atë mënyrë që ia lehtëson lexuesit të tij nxjerrjen e konkluzioneve të dëshiruara, qoftë duke e drejtuar direkt drejt qëllimit të shkrimit, qoftë duke e paralajmëruar se cili duhet të jetë konkluzioni i dëshiruar të cilin ai (lexuesi) duhet ta nxjerrë.

3. Interpretimi dhe integrimi i ideve dhe i informacioneve

Po kështu një nga elementet e interpretimit dhe integritit të ideve dhe informacioneve është edhe zhvillimi i aftësisë së lexuesit që ta bëjë ndërlidhjen e dijeve dhe aftësive që i posedon me atë që aktualisht i merr nga leximi i tekstit të caktuar dhe, njëkohësisht, ta krijojë njëfarë përditësimi të atyre njohurive dhe aftësive me anë të informacioneve dhe ideve të reja që i merr nga teksti lexuar.

Me rëndësi është të ceket se kjo aftësi dhe shkathtësi e lexuesit kërkon që ai ta njohë dhe ta kuptojë në tërësi tekstin të cilin e lexon. Kjo bën që ai t'i nxjerrë dhe t'i përdorë konceptet dhe gjeneralizimet, të cilat nuk janë të shprehura në mënyrë eksplicite në tekst (Britt, M.A. & Rouet, J.-F. (2012). Realizimi i plotë i detyrave që dalin nga ky aspekt nënkupton të kuptuarit e të gjithë tekstit, ose të paktën të pjesëve të rëndësishme të tij, si dhe idetë ose informacionet që shkojnë përtej tekstit (PIRLS 2021 Reading Assessment Framework).

4. Vlerësimi dhe vështrimi kritik i përmbajtjeve dhe elementeve të tekstit

Vlerësimi i tekstit dhe, në raste, përpjekja për ta vështruar atë në mënyrë kritike, janë komponentë shumë të rëndësishëm, të cilët kërkojnë një angazhim cilësor dhe intelektual të lexuesit, në këtë rast të lexuesit të klasave të katërta. Natyra e teksteve është e tillë që secila përfaqëson pikëvështrime të ndryshme të autorëve dhe të ideve të tyre mbi tematiken e të cilën e mbulojnë tekstet. Teksti paraqet idetë personale të autorit, të cilat ai mund t'i ketë bazuar në një set idesh e konceptesh që ai i ka mësuar dhe përvetësuar në jetë. Gjithashtu, në natyrën e tekstit bëjnë pjesë edhe stili, fjalori i përdorur

në tekst, sintaksa e veçantë dhe një varg elementesh të tjera, të cilat një tekst e bëjnë të veçantë dhe të ndryshëm.

Lexuesit, kur vihen para detyrës së leximit të një teksti, janë përballë informatave që sjell autori i veçantë, informatave që ai, lexuesi, mund të ketë për temën e caktuar dhe burimeve të shumta (sidomos nga interneti) në lidhje me temën e caktuar në të cilat ai mund të ketë qasje. Në këto situata ai detyrohet ta bëjë një lloj vlerësimi të asaj që është duke lexuar dhe të krijojë një qëndrim në lidhje me informatat dhe faktet që sjell pjesa e leximit.

Për t'i vlerësuar dhe kritikuar elementet strukturore të tekstit dhe të gjuhës së përdorur, lexuesi, në rastet më të shumta, bazohet në njohuritë mbi përdorimin e gjuhës, karakteristikat prezantuese dhe karakteristikat e përgjithshme apo karakteristikat specifike të gjinisë së tekstit ((Derewianka, B. (2003).

3. Metodologjia

Studimi përdor qasjen hulumtuese sasiore dhe cilësore. U përdor kjo qasje hulumtuese si një mjet për të thelluar analizën e rezultateve të nxënësve kosovarë në studimin PIRLS 2021. Për ta kryer një qasje sa më objektive, me fokus akademik dhe analitik për hartimin e këtij punimi jemi bazuar në të gjitha studimet (libra dhe hulumtime më të shkurtra) që kanë dalë që nga publikimi i rezultateve të PIRLS 2021 (Komakhidze, M., Reynolds, K.A., Fishbein, B., Wry, E., Kennedy, A., & von Davier, M. (2024). *COVID-19 Research Resources in PIRLS 2021*. Boston College, TIMSS & PIRLS; Organisation for Economic Cooperation and Development. (2001). *Literacy in the Information Age Final Report of the International*; PIRLS 2021 *Reading Assessment Framework*, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin; Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading etj.*)

Ne kemi nxjerrë dhe analizuar të gjitha rezultatet që kanë të bëjnë me Kosovën, duke filluar që nga treguesit e përgjithshëm që kanë të bëjnë me shkollën dhe ndikimin e saj nga pandemia COVID-19, nxënësit, rrethin social dhe familjen dhe duke vazhduar me treguesit e veçantë që kanë të

bëjnë me arritshmërinë e nxënësve dhe me faktorët shkollorë e jashtëshkollorë që ndikojnë në atë arritshmëri.

Me anë të metodave krahasimtare, kishim qëllim të shohim se ku janë problemet e arritshmërisë dhe të nxënies të nxënësve të Kosovës dhe si qëndron Kosova në këtë aspekt krahasuar me vendet e tjera të rajonit. Duke e përdorur metodën krahasuese, gjithashtu, në kemi tentuar t'i gjejmë ndryshimet dhe dallimet e sistemeve arsimore të vendeve të rajonit dhe kemi tentuar të nxjerrim fakte për t'i konstatuar problemet me të cilat përballlet sistemi ynë arsimor dhe nxënësit tanë në fushën e kulturës së leximit (*Reading Literacy*). Kemi nxjerrë dhe krahasuar rezultatet e arritshmërisë, por edhe të të dhënave që flasin për sistemet arsimore të Kosovës, Shqipërisë, Maqedonisë Veriore, Kroacisë dhe Sllovenisë, dhe jemi përpjekur të konstatojmë se në cilët indikatorë janë vërejtur ndryshime negative të nxënësve të Kosovës krahasuar me nxënësit nga vendet e tjera të përmendura.

Me anë të mbledhjes së të dhënave dhe krahasimit të tyre, jemi përpjekur, gjithashtu, t'i identifikojmë dhe gjejmë edhe problemet e sistemit tonë arsimor që ka të bëjë me ciklin shkollor 1-5, të cilit i përkisnin nxënësit e testuar, e që janë identifikuar në intervistat e prindërve, drejtorëve dhe stafit profesional të shkollave.

Mbledhja dhe analiza e të dhënave

Pas publikimit të rezultateve të PIRLS 2021, organizatori fillimisht botoi në versionin elektronik të raportit të përgjithshëm 'PIRLS 2021 International Results in Reading', i cili u pasua me një numër të madh të të dhënave plotësuese, sidomos me të dhëna tabelare dhe përshkrime ilustrative. Derisa informatat kualitative i kemi nxjerrë nga libri në fjalë, të dhënat kuantitative (tabela etj.) i kemi shqyrtuar nga informacionet që u botuan me vonë në faqen e organizatorit në <https://www.iea.nl>. Për t'i mbledhur informatat në lidhje me ndikimin e Covid-19, na ka shërbyer shumë libri 'COVID-19 research resources in PIRLS 2021', që gjendet në vegëzen: https://pirls2021.org/wp-content/uploads/doi/P21_Insights_Covid-19_Research_Resources.pdf.

Organizatori për ta bërë sa më të qartë strukturën e testimit, si dhe për të krijuar një pasqyrë sa më gjithëpërfshirëse të matjes së arritshmërisë së nxënësve të testuar ka përgatitur një set të madh të të dhënave tabelare prej afro 1TB hapësire memorike. (<https://pirls2021.org/data>).

Për t'i veçuar të dhënat në lidhje me Kosovën dhe vendet me të cilat i kemi krahasuar rezultatet e nxënësve të Kosovës, kemi ripunuar apo krijuar më shumë se 100 tabela me të dhëna specifike.

Gjithsesi, gjatë hartimit të punimit kemi përdorur edhe të dhëna specifike që mund të gjinden në webfaqen e OECD-së, të UNESCO-s dhe të Bashkimit Evropian.

4. Rezultatet e studimit

Referuar analizës së të dhënave nga ky studim, gjetjet kryesore janë organizuar dhe prezantohen në disa tematika, të cilat në thelb i kanë rezultatet e nxënësve në PIRLS 2021.

4.1 Shkollat dhe ndikimi i tyre nga pandemia COVID-19

Sipas të dhënave që kanë mbledhur dhe prezantuar organizatorët e testimit (Komakhidze, M., Reynolds, K.A., Fishbein, B., Wry, E., Kennedy, A., & von Davier, M. (2024). *COVID-19 Research Resources in PIRLS 2021*. Boston College, TIMSS & PIRLS) në Kosovë ndikimi i COVID-it ka qenë i ndryshëm në shkolla të ndryshme. Nga të dhënat e prezantuara nga drejtorët e shkollave nga kanë ardhur nxënësit që janë testuar, del se vetëm 9% e nxënësve vijnë nga shkollat që nuk janë ndikuar nga pandemia, 39% e tyre ishin nga shkollat që janë ndikuar për më pak se dy javë mësimore, ndërsa nxënësit që vinin nga shkollat e ndikuara nga 2 deri në 4 javë përbënin 38% të të testuarve. Nga shkollat që kanë qenë të ndikuara deri në tetë javë apo më shumë se tetë javë në test kanë marrë pjesë 4%, përkatësisht 10%. Për t'i dhënë një element krahasimtar këtij shkrimi, po e paraqesim këtë shpërndarje në shtetin fqinj të Maqedonisë Veriore. Shpërndarja e nxënësve

në këtë shtet, sipas kategorive që i përmendem më lart, ishte 34% e nxënësve nga shkollat e pandikuara, 9% dhe 28% nxënësve vinin nga shkollat që ishin ndikuar më pak se dy javë, përkatësisht 2 deri në 4 javë. Nga shkollat që ishin ndikuar deri në tetë javë dhe më shumë se tetë javë, në testim merrnin pjesë 3, përkatësisht 26 për qind e nxënësve.

Paraqitja grafike e këtyre të gjeturave për të dyja vendet duket kështu:

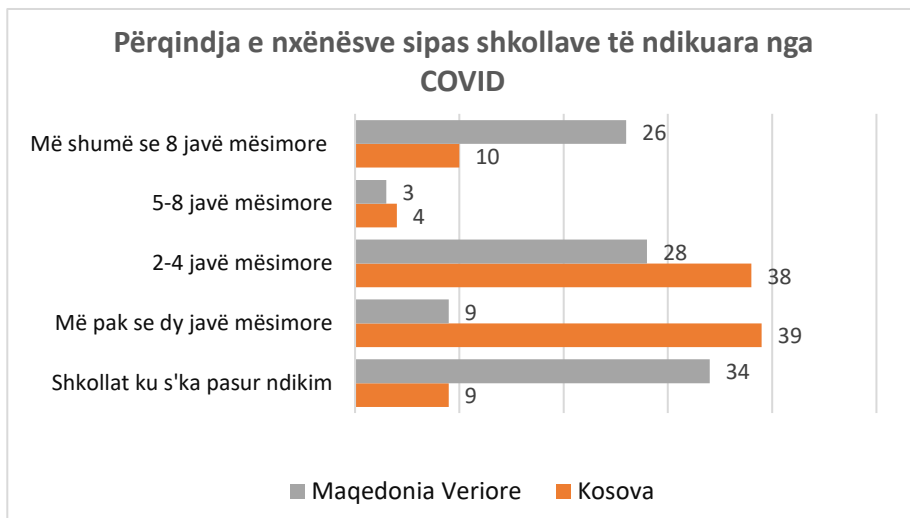


Figura 1: Shkollat e ndikuara nga COVID (Kosova dhe Maqedonia Veriore)

Për t'i dhënë një element krahasimtar këtij shkrimi, po e paraqesim këtë shpërndarje në shtetin fqinj të Shqipërisë. Shpërndarja e nxënësve në këtë shtet, sipas kategorive që i përmendëm më lart, ishte 34% e nxënësve nga shkollat e pandikuara, 9% dhe 28% nxënësve vinin nga shkollat që ishin ndikuar më pak se dy javë, përkatësisht 2 deri në 4 javë. Nga shkollat që ishin ndikuar deri në tetë javë dhe më shumë se tetë javë, në testim merrnin pjesë 3, përkatësisht 26 për qind e nxënësve. Paraqitja grafike e këtyre të gjeturave për të dyja vendet duket kështu:

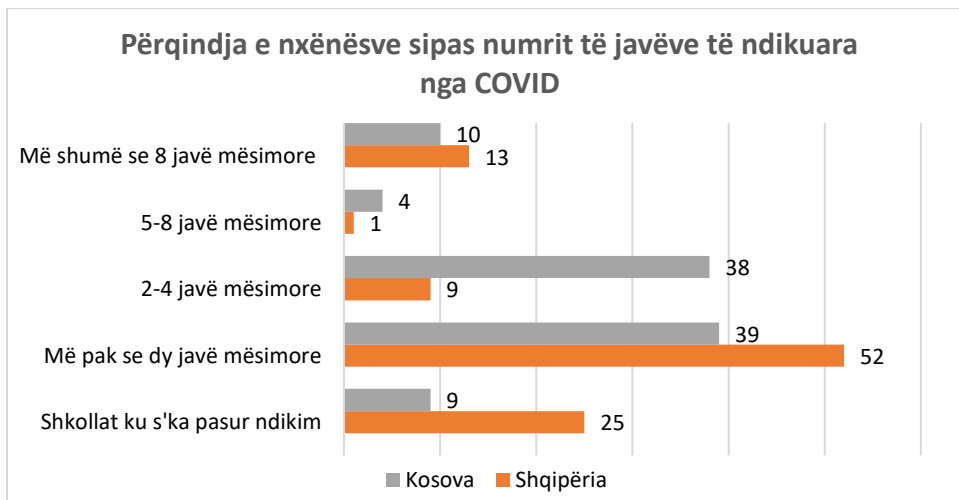


Figura 2: Shkollat e ndikuara për javë mësimi (Kosova dhe Shqipëria)

Gjatë testimit të nxënësve, organizatori ka kryer edhe një hulumtim, qëllimi i të cilit ishte nxjerrja e të dhënave dhe perceptimeve nga prindërit në lidhje me vijimin apo qëndrimin në shtëpi të nxënësve, por edhe në lidhje me perceptimin e tyre për arritshmërinë e fëmijëve të tyre gjatë kësaj periudhe. Nga kjo pjesë e hulumtimit ka dalë se vetëm 3% e nxënësve kosovarë i kanë vijuar mësimet rregullisht në shkollë, ndërsa që 97% prej tyre, në kohëzgjatje të ndryshme, mësimet i kanë ndjekur nga shtëpia, në njërën nga mënyrat e aplikuara gjatë pandemisë. Te Maqedonia Veriore ka të dhëna të tjera. Në këtë vend kjo ndarje është 15% me 85%, gjë që dëshmon se pandemia dhe ndikimi i saj në vijimin në shkollë ka qenë më i vogël.

Në lidhje me perceptimin e prindërve lidhur me arritshmërinë në mësimet e fëmijëve të tyre që gjatë pandemisë kanë qëndruar në shtëpi, në Kosovë kemi këtë përqindje të perceptimeve:

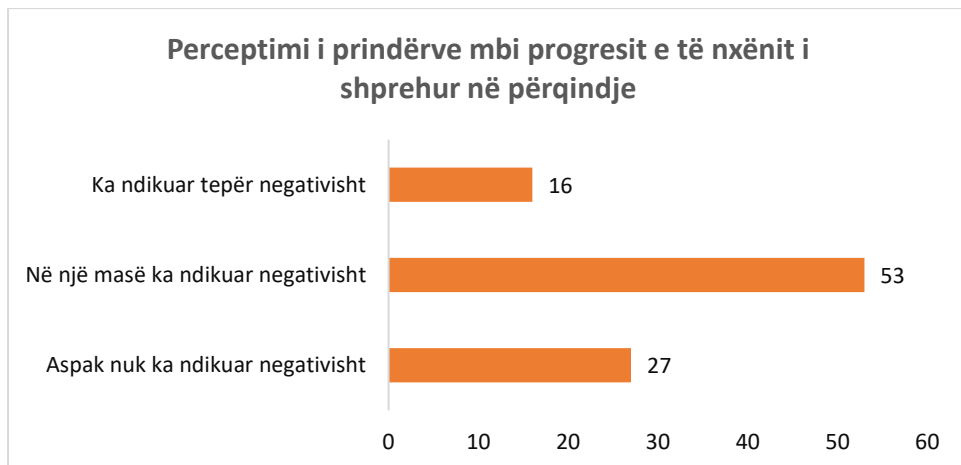


Figura 3: Perceptimi i prindërve mbi progresin e nxënësve (Kosova)

Për Maqedoninë e Veriut i njëjti grafik duket si më poshtë:

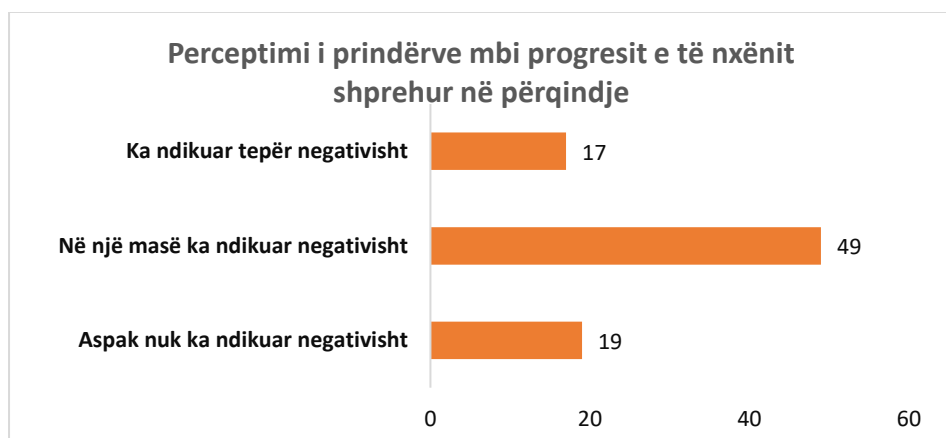


Figura 4: Perceptimi i prindërve mbi progresin e nxënësve (Maqedonia Veriore)

Nga ajo që mund të vërejmë në të dhënat e paraqitura në dy grafikët që i sollëm më lart, mund të konstatojmë se perceptimi i prindërve për ndikimin e pandemisë COVID në mësimdhënie e në këtë rast për ndikimin që ka pasur mosvijimi i rregullt në shkollë, në të dyja vendet, 70% deri 80% e prindërve mendojnë se ndikimi ka qenë negativ në mësimnxënie.

4.1. Rezultatet e përgjithshme sipas indikatorëve matës (arritshmëria e nxënësve)

Në bazë të treguesve të publikuar nga PIRLS, mesatarja e arritshmërisë së nxënësve kosovarë ka qenë 421 pikë, karshi Shqipërisë që kishte arritur mesatare prej 512 pikësh.

Tabela 2 Arritshmëria e shprehur në përqindje (Kosova dhe Shqipëria)

Vendi	Arritshmëria mesatare në pikë			Shpërndarja e arritshmërisë në lexim					
				5 Percentila	25 Percentila	95% Intervali I besueshmërisë ($\pm 2SE$)		75 Percentila	95 Percentila
Kosova	421	(3.1)	□	271	367	414	427	479	549
Shqipëria	513	(3.1)	□	381	461	507	519	567	637

Meqenëse të dhënat janë të shprehura në përqindje, nga analiza e tabelës së paraqitur më lart mund të konstatojmë se 95% e nxënësve kosovarë të testuar kanë pasur mesatare nën 549 pikë. 75% e tyre kanë mesatare nën 479 pikë. Nga të dhënat në tabelën 1 mund të konstatohet se 95% e nxënësve në mes 75% dhe 25% kanë arritur mesatare nga 414 deri 427 pikë. 25% e nxënësve, kanë arritur mesatare nën 367 pikë, derisa 5% e tyre nuk kanë arritur mesataren prej 271 pikëve. Dallimet ndërmjet Kosovës dhe Shqipërisë janë të vërejtura dhe diferenca e përgjithshme ndërmjet tyre kap thuaja në të gjitha rastet 80 pikë në favor të Shqipërisë. Parë në aspekti krahasimor, Kosova ka tendencë rënieje, derisa Shqipëria këtë tendencë e ka drejt rritjes.

4.2. Arritshmëria sipas gjinisë

Edhe në këtë testim është bërë diferencimi i arritjeve ndërmjet vajzave dhe djemve. Nga të dhënat e përgjithshme, që mund të shihen nga të dhënat e nxjerra, del se në të gjitha vendet vajzat kanë performuar më mirë në dhënien e përgjigjeve. Njësoj ka ndodhur edhe në rastin e Kosovës. Në lidhje me këtë, nga tabela që do ta shihni më poshtë, shihet se, në total, nga popullacioni i tërësishëm i nxënësve kosovarë që kanë marrë pjesë në

PIRLS, 51% prej tyre kanë qenë vajza dhe 49% djem, derisa nga Shqipëria proporcioni ka qenë i kundërt me të Kosovës, 49% vajza dhe 51% djem.

Tabela 3: Arritshmëria sipas gjinisë (Kosova dhe Shqipëria)

Vendi	Vajzat		Djemtë		Diferenca		Tendenca
	Përqindja e nxënësve	Shkalla e arritjes mesatare	Përqindja e nxënësve	Shkalla e arritjes mesatare			
Kosova	51	431	49	410	21		□
Shqipëria	49	523	51	503	20		□

Nga rezultatet e tabelës, shihet se mesatarja e arritshmërisë së vajzave kosovare ka qenë 431 pikë, ndërsa arritshmëria mesatare e djemve ka arritur në kuotën prej 410 pikëve. Nga kjo që mund të shohim në tabelë, del se vajzat kosovare kanë performuar më mirë se moshatarët e tyre djem dhe diferenca e përgjithshme në mes tyre është 21 pikë në favor të vajzave. Treguesit, gjithashtu, tregojnë se tendenca e kësaj difference është në rritje për vajzat. Bazuar në të dhënat e mbledhura dhe të paraqitura në tabelë, mund të konstatohet diferenca, thuajse e njëjtë, në mes të vajzave dhe djemve nga shkollat e Shqipërisë, ku, gjithashtu, vajzat kanë performuar më mirë.

Shqetësuese nga të dhënat në këtë tabelë janë diferencat e përgjithshme në mes të dy vendeve. Shqipëria, dukshëm, ka performuar më mirë se Kosova, ndërsa që diferenca e mesatares për vajzat, që është 82 pikë, dhe diferenca në mes djemve të të dyja shteteve, që është 93 pikë, në favor të nxënësve të Shqipërisë paraqet një hendek të madh në mes të dy vendeve në arritshmëri. Nëse numrin e pikëve i ndajmë për vite shkollore, atëherë mund të konstatohet se Shqipëria e kalon Kosovën për afër një vit shkolle në rezultatet e treguara dhe kjo gjendje nuk është aspak e lakmueshme për shkollat kosovare. Ky fakt e imponon nevojën për ndërmarrjen e masave të shpejta drejt përmirësimit të sistemit dhe të performancës së tij.

4.3. Trendët e arritshmërisë

Në setin e të dhënave që kanë gjeneruar nga PIRLS organizatori ka krijuar një nënbazë të të dhënave, me të cilat mund të konstatohen kahet e arritshmërisë së nxënësve të vendeve të ndryshme, duke bërë krahasimin në mes të rezultateve të arritura në PIRLS 2016 apo testimeve të mëhershme dhe atyre të treguara në PIRLS 2021.

Nga analiza e këtyre të dhënave shihet se vendet e ndryshme kanë performanca të ndryshme ndër vite. Fatkeqësisht, për Kosovën dhe Shqipërinë, për shkak të mungesës së të dhënave apo mospjesëmarrjes në testimet e mëhershme, nuk mund të bëjmë një krahasim të tillë, por në këtë pjesë do t'i krahasojmë trendët e arritshmërisë të disa vendeve të rajonit.

Bazuar në të dhënat e përgjithshme, mund të konstatojmë se pjesa më e madhe e vendeve kanë shënuar një rënie të vogël në mesataren e përgjithshme të pikëve krahasuar me testimet e mëhershme. Për çudi, rënia e shënuar në disa vende është minimale dhe kjo, sipas nesh, nuk është tregues se pandemia dhe pengesat e tjera mund të kenë ndikuar në mënyrë të dukshme në rezultatet e tyre, por, megjithatë, është një tregues i rënies së përgjithshme të performancës.

4.4. Mesatarja relative e arritshmërisë në “qëllimin e leximit”

Më herët folëm se organizatori i testimit pjesët e leximit dhe pyetjet e testimit i ka përqendruar në dy grupe të mëdha qëllimesh. Ishin qëllimi i leximit letrar dhe qëllimi i leximit informativ. Edhe kësaj here do të paraqesim të dhënat për Shqipërinë dhe për Kosovën, për të parë se në cilin aspekt të qëllimit të leximit nxënësit e të dyja vendeve kanë performuar më mirë.

Në rastin e Kosovës, nxënësit tanë kanë arritur që në fushën e leximit letrar të arrijnë mesatare të përgjithshme prej 418 pikësh, ndërsa në fushën e leximit informativ kanë shënuar mesatare prej 423 pikësh. Te Shqipëria në fushën e leximit letrar nxënësit kanë pasur mesatare prej 516 pikësh, ndërsa që në leximin informativ kanë shënuar mesatare prej 509 pikësh.

Në rastin e Kosovës, krahasuar me mesataren e përgjithshme të vendit, shihet që nxënësit janë treguar më të dobët (për 3 pikë) në performancën e tyre në leximin letrar, ndërsa më të mirë (për tri pikë) në leximin informativ. Te Shqipëria është më ndryshe. Te ky vend nxënësit kanë performuar më mirë në leximin letrar, duke mbledhur 3 pikë më shumë se mesatarja e vendit dhe janë treguar më të dobët në leximin informativ, duke mbledhur 4 pikë më pak se mesatarja e përgjithshme.

Krahasimi tregon se nxënësit kosovarë (edhe pse pikët janë minimale) janë më pak të dhënë ndaj leximeve letrare dhe më shumë i kuptojnë leximet informative. Rezultatet e Shqipërisë tregojnë se nxënësit e tyre kanë preferenca më të mëdha për leximin letrar sesa për atë informativ. Gjithashtu, treguesit sinjalizojnë se kujdesi ndaj leximeve të ndryshme në shkollat e të dyja vendeve ndryshojnë.

4.5. Mesatarja relative e arritshmërisë në procesin e “të kuptuarit të tekstit”

Në procesin e mbledhjes së të dhënave janë mbledhur të dhënat edhe për performancën e nxënësve në dy shtylla qenësore në procesin e të kuptuarit të tekstit. Është bërë një analizë se si nxënësit kanë arritur që të bëjnë ***nxjerrjen e konkluzioneve të drejtpërdrejta*** nga teksti (*Retrieving and Straightforward Inferencing* (PIRLS 2021 Reading Assessment Framework, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin.)) dhe se si kanë arritur të bëjnë ***interpretimin, integrimin dhe vlerësimin*** (*Interpreting, Integrating, and Evaluating* (PIRLS 2021 Reading Assessment Framework, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin.)). Edhe këtë aspekt të analizës do ta interpretojmë për dy vendet tona, Shqipërinë dhe Kosovën.

Më poshtë po e paraqesin një tabelë që paraqet të arriturat e nxënësve që kanë arritur t’i shprehin këto dy kompetenca në të kuptuarit e tekstit. Tabela më poshtë është nxjerrë dhe përpunuar nga (<https://pirls2021.org/results>, shtator 2023).

Tabela 4: Të dhënat mbi të kuptuarit e tekstit

Vendi	Mesatarja e përgjithshme e PIRLS		Nxjerrja e drejtpërdrejtë e konkluzioneve					Interpretimi, integrimi dhe vlerësimi				
			Mesatarja e arritur		Diferenca nga mesatarja e përgjithshme e PIRLS			Mesatarja e arritur		Diferenca nga mesatarja e përgjithshme e PIRLS		
Shqipëria	513	(3.1)	508	(3.4)	-4	(2.2)	□	518	(3.1)	5	(1.9)	□
Kosova	421	(3.1)	424	(3.0)	4	(1.4)	□	412	(3.1)	-9	(1.2)	□

Nga sa mund të shihet, në *nxjerrjen e drejtpërdrejtë të konkluzioneve* nxënësit kosovarë kanë performuar, për pak pikë, më mirë se sa është mesatarja e përgjithshme e arritshmërisë së Kosovës në testimin PIRLS. Shihet, gjithashtu, se nxënësit kosovarë në *interpretim, integrim dhe vlerësim* të tekstit kanë treguar rezultat më të dobët se mesatarja e arritshmërisë së përgjithshme të vendit. Në kategorinë e parë kosovarët kanë 4 pikë më shumë dhe në kategorinë e dytë kanë mbledhur 9 pikë më pak se mesatarja e arritur. Edhe në këtë kategori të Shqipëria vërehen rezultate të kundërta me ato të Kosovës. Në kategorinë e parë, nga ç'mund të shohim, nxënësit kanë treguar performancë mbi mesataren derisa në të dytën kanë një mesatare që është për 9 pikë më e ulët se mesatarja e Shqipërisë.

4.6. Shpërndarja e arritshmërisë së nxënësve kosovarë dhe të Shqipërisë karshi niveleve ndërkombëtare të arritshmërisë

Një nga analizat statistikore të bëra nga organizatorët e testimit PIRLS është edhe krahasimi i arritshmërisë me nivelet e njohura ndërkombëtare. Meqenëse ne do të flasim vetëm për nxënësit kosovarë dhe të Shqipërisë, nuk do të ndalemi për t'i analizuar krahasimet e vendeve të tjera që kanë marrë pjesë në testim.

Bazuar në analizën statistikore (<https://pirls2021.org/results>, tabela 4-1), pjesa më e madhe, 60% e nxënësve kosovarë, kanë arritur të performojnë në

nivelin e ulët të arritshmërisë që konsiderohet arritje deri në 400 pikë. Në nivelin e ndërmjetëm kanë arritur të radhiten 27% e nxënësve, me nivelin e pikëve nga 400 deri në 475 dhe, siç shihet nga tabela, në nivelin e lartë, deri në 550 pikë, kanë mundur të arrijnë vetëm 5% e nxënësve. Në nivelin e avancuar të arritshmërisë që e ka kufirin 625, fatkeqësisht, nga Kosova nuk ka mundur të arrijë asnjë nxënësi.

Faktet që i sollëm më lart duhet të jenë një indikator alarmi për sistemin tonë shkollor, ngase treguesit që i sollëm këtu tregojnë se në shkollat tona nuk ka fokus në arritshmërinë e nxënësve dhe kjo qasje duhet të ndërrohet në mënyrë urgjente.

Tabela 5: Arritshmëria karshi niveleve ndërkombëtare

Vendi	Përqindjet e nxënësve që kanë arritur nivelet ndërkombëtare			
	Niveli i avancuar (625)	Niveli i lartë (550)	Niveli i ndërmjetëm (475)	Niveli i ulët (400)
Kosova	0	5	27	62

4.7. Arritshmëria në PIRLS sipas statusit socio-ekonomik në shtëpi

Para së të vazhdojmë me analizën e arritshmërisë së nxënësve kosovarë bazuar në kriterin e PIRLS, që është quajtur **statusi socio-ekonomik në shtëpi** (*Home Socioeconomic Status*(PIRLS 2021 Reading Assessment Framework, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin)) mendojmë se është e udhës që të sjellim mënyrën se si janë përcaktuar statuset e ndryshme socio-ekonomike me shkallët e përcaktuara të këtij kriteri. Sipas ‘*IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021*’, nxënësit u klasifikuan në kategori socio-ekonomike në bazë të raporteve të prindërve të tyre në lidhje me katër treguesit për shkallët e statusit socio-ekonomik në

shtëpi. Rezultatet e dala e ndajnë kriterin në tri kategori. Nxënësit me **status të lartë socio-ekonomik** që kishin një rezultat të njëjtë ose mbi rezultatin mesatar korrespondojnë me raportimet e prindërve të tyre se në shtëpitë e tyre kishin më shumë se 25 libra dhe më shumë se 25 libra për fëmijë, se, të paktën, një prind e ka të mbaruar universitetin dhe se, të paktën, njëri prind kishte një punë në profesionin e tij. Nxënësit me **status të ulët socio-ekonomik** kishin rezultat të njëjtë ose nën rezultatin mesatar që korrespondojnë me raportimet e prindërve të tyre se në shtëpi kishin 25 ose më pak libra dhe 25 ose më pak libra për fëmijë, se asnjëri prind nuk kishte shkuar përtej arsimit të mesëm të lartë dhe se asnjëri prind nuk ishte pronar i një biznesi të vogël ose se ka punuar në një profesion nëpunësi ose në administratë. Të gjithë nxënësit e tjerë që nuk iu përkisnin këtyre dy kategorive janë konsideruar me **status të mesëm socio-ekonomik**.

Tabela 6: Rezultatet sipas statusit socio-ekonomik

Vendi	Status i lartë socio-ekonomik				Status i mesëm socio-ekonomik				Status i ulët socio-ekonomik			
	Përqindja e nxënësve		Arritshmëria mesatare		Përqindja e nxënësve		Arritshmëria mesatare		Përqindja e nxënësve		Arritshmëria mesatare	
Shqipëria	10	(0.8)	574	(4.5)	35	(1.2)	531	(3.4)	56	(1.5)	492	(3.6)
Kosova	16	(1.7)	472	(5.6)	48	(1.4)	427	(3.2)	36	(1.7)	392	(3.5)

Në Kosovë, me status të lartë socio-ekonomik, sipas deklarimeve të prindërve, janë identifikuar 16% e nxënësve. Me status të mesëm socio-ekonomik kanë dalë të jenë 48%, ndërsa me status të ulët socio-ekonomik janë klasifikuar 36% e nxënësve. Në anën tjetër, në Shqipëri kemi 10% në kategorinë e parë të nxënësve, 35% nga kategoria e dytë dhe 56% në të tretën.

E rëndësishmja që vërehet në këtë tabelë është diferenca prej gati 100 pikëve në mes të nxënësve të kategorive respektive të të dyja vendeve. Të dhënat janë shqetësuese kur e krahason arritshmërinë e kategorisë së nxënësve me

status të ulët socio-ekonomik të Shqipërisë me nxënësit kosovarë që janë identifikuar me status socio-ekonomik të lartë. Dallimi në mes të këtyre dy kategorive të ndryshme është 20 pikë në favor të nxënësve të Shqipërisë. Dallimet në mes të kategorive të njëjta, në anën tjetër, janë për kategorinë e parë, 98 pikë, për të dytën 114 dhe për kategorinë e fundit ndryshimi është, saktësisht, 100 pikë.

Rezultatet e tilla, kur ndryshimi në mes kategorive të njëjta është 100 pikë dhe kur kategoria e lartë e njërit vend mbetet pas kategorisë së fundit të tjetrit, duhet të jenë shqetësuese për secilin person që merret me çështjet e arsimit dhe sidomos për politikëbërësit. Rezultate e tilla tregojnë që diçka nuk po funksionon në nivel shkolle dhe ky mosfunksionim po shtrihet edhe në nivelin e familjes. Treguesit që po i paraqesim në këtë analizë imponojnë një ndërhyrje të shpejtë dhe urgjente në sistemin tonë të arsimit fillor, që mendojmë se duhet të fillojë me një trajnim intensiv të stafit arsimor dhe me një fushatë vetëdijesuese agresive për prindërit dhe familjet.

4.8. Arritshmëria sipas aktiviteteve të hershme në shkrim-lexim

Edhe kjo kategori e rezultateve është krijuar në bazë të përgjigjeve që kanë dhënë prindërit në një numër pyetjesh që u janë bërë gjatë mbajtjes së testimit. Qëllimi i këtyre intervistave ka qenë që të konstatohet nëse fëmijët, që në fëmijërinë e hershme kanë pasur kontakt me librin, leximin dhe me shkrimin, kanë performuar me rezultate të caktuara në PIRLS apo se si këto rezultate shpërndahen në kategori të ndryshme të fëmijëve, të cilët kanë pasur qasje më të madhe apo më të vogël në shkrim-lexim në fëmijërinë e tyre të hershme. Gjetjet nga të dhënat për këtë lloj të vlerësimit janë bërë me anë të disa pyetjeve që po i paraqesim në këtë figurë:

Before your child began primary/elementary school, how often did you or someone else in your home do the following activities with him/her?

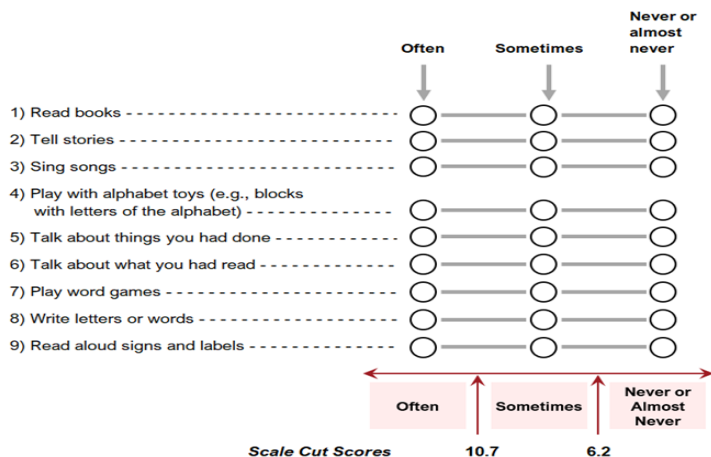


Figura 5: Pyetjet të cilave u janë përgjigjur prindërit

Pyetja ka qenë kjo: ***Para se fëmija juaj të fillojë shkollën fillore, sa shpesh ju apo dikush tjetër në familjen tuaj i keni zhvilluar aktivitetet e mëposhtme me të?***

1. Keni lexuar libra; 2. Keni rrëfyer tregime, 3. Keni kënduar këngë; 4. Keni luajtur me lodra në formë alfabeti; 5. Keni folur për gjërat që ke bërë; 6. Keni folur se çka ke lexuar; 7. Keni bërë lojë fjalësh; 8. Keni shkruar shkronja dhe fjalë; dhe 9. Keni lexuar me zë për shenjat dhe simbolet.

Përcaktimi është bërë me anë të tri përgjigjeve (shpesh; ndonjëherë dhe asnjëherë ose gati asnjëherë), me të cilat është përcaktuar niveli i qasjes së hershme të fëmijëve në shkrim-lexim.

Nga përgjigjet e prindërve është konstatuar se në Kosovë 55% e nxënësve u përkasin familjeve në të cilat fëmijët **shpesh** kanë pasur qasje të hershme në shkrim-lexim, 44% e nxënësve **ndonjëherë** kanë pasur qasje të hershme në shkrim-lexim, ndërsa që vetëm 1% e tyre kanë qenë të privuar nga kjo praktikë.

Në Shqipëri **shpesh** kanë pasur qasje të hershme në shkrim-lexim 57% e fëmijëve, **ndonjëherë** qasje në shkrim-lexim, sipas prindërve të tyre, kanë pasur qasje 41% e nxënësve, ndërsa që **asnjëherë** nuk i kanë përjetuar momentet e tilla, sipas prindërve, janë identifikuar 2% e nxënësve.

Më poshtë do t'i paraqesim në formë tabelore² arritjet e këtyre kategorive të nxënësve:

Tabela 7: Qasja e hershme në shkrim-lexim

Vendi	Shpesh		Ndonjëherë		Kurrë ose gati kurrë	
	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare
Kosova	55	434	44	410	1	~
Shqipëria	57	528	41	498	2	~

Edhe në këtë rast është vërejtur se fëmijët që kanë pasur qasje të mëhershme në shkrim-lexim kanë treguar arritshmëri më të lartë se nxënësit e tjerë. Kështu fëmijët kosovarë që kanë qasje të shpeshtë në shkrim-lexim kanë arritje maksimale prej 434 pikësh. Kategoria e njëjtë e nxënësve nga Shqipëria kanë shënuar mesatare prej 528 pikësh. Nxënësit e kategorisë së dytë të përmendur këtu kanë shënuar mesatare prej 410 pikë (Kosova) respektivisht 498 pikë (Shqipëria). Kategoria e tretë është josingjifikative dhe, për këtë arsye, nuk ka relevancë për ne.

4.9. Indikatori “Prindërit e duan leximin” dhe rezultatet e nxënësve kosovarë

Organizatori ka dashur, gjithashtu, të konstatojë nëse nxënësit që i kanë prindërit të dhënë pas leximit kanë performuar më mirë në testin PIRLS. Me anë të një pyetësoi të ngjashëm me atë që e sollëm më lart janë identifikuar tri kategori të prindërve: *Prindër që e pëlqejnë tepër shumë leximin*; *prindër që e pëlqejnë deri diku leximin* dhe *prindër që nuk e pëlqejnë leximin*.

Bazuar në të dhënat e mbledhura nga organizatori, ka dalë se në Kosovë *prindër që e pëlqejnë tepër shumë leximin* janë 44% nga i tërë popullacioni

² Të gjitha të dhënat tabelave të paraqitura në këtë punim janë të disponueshme në faqen e internetit <https://pirls2021.org/results>. Ato, pastaj, janë ndarë, janë përpunuar, përshtatur e përkthyer nga autori i këtij punimi.

i prindërve të intervistuar derisa *prindër që e pëlqejnë deri diku leximin dhe prindër që nuk e pëlqejnë leximin* janë 53%, përkatësisht 5%.

Te Kroacia, p.sh., proporcioni është 26%, 56% dhe 18% (<https://pirls2021.org/results>, tabela 5.3). Gjithashtu, te rasti i Sllovenisë ky proporcion kap shifrat 26%, 57% dhe 17%. E solla këtë shembull për ta hedhur dyshimin se deklarimi i prindërve të Kosovës nuk ka qenë i sinqertë ose prindërit kanë probleme me përkufizimin e ‘leximit’. Ky lloj deklarimi është i pasaktë, duke i ditur të dhënat statistikore mbi leximin në Kosovë (Osdautaj, M., 2016). Gjithashtu, i bëra këto dy krahasime për të parë diferencën eklatante të pikëve të nxënësve të prindërve të kategorive të njëjta në vende të ndryshme. Në rastin konkret arritshmëria e nxënësve kosovarë të prindërve të kategorisë së parë është 441 pikë, ndërsa që te Sllovenia dhe Kroacia dallimi në pikë është tepër më i madh. Kështu nxënësit e Kroacisë që i kanë prindërit e kategorisë së parë në test kanë shënuar arritshmëri prej 575 pikësh, ndërsa e njëjta kategori në Slloveni ka arritur kuotën prej 545 pikëve. Në të njëjtën kohë, proporcioni i prindërve të kategorisë së parë në Shqipëri është 35%, ndërsa fëmijët e tyre në testin PIRLS kanë arritur të mbledhin një mesatare prej 535 pikësh që është për 96 pikë më shumë se nxënësit tanë.

Nxënësit, prindërit e të cilëve janë përcaktuar për kategorinë e dytë të prindërve, sipas vendeve, kanë arritur këto rezultate mesatare:

- Kroacia 557 pikë;
- Sllovenia 520 pikë;
- Shqipëria 504 pikë dhe
- Kosova 410 pikë.

Nxënësit e prindërve që nuk e duan leximin, sipas vendeve të radhitura më lart, kanë shënuar mesatare pikësh respektivisht prej 535, 501, 493 dhe 385 pikësh.

4.10. Rezultatet e nxënësve nga shkollat me origjinë socio-ekonomike të ndryshme

Me anë të një interviste që është bërë me drejtorë të shkollave pjesëmarrëse në testim, është bërë e mundur të përcaktohet prejardhja (gjendja) socio-ekonomike e popullacionit të nxënësve të shkollave. Qëllimi ka qenë që, bazuar në këtë kriter, të përcaktohen *shkollat e pasura, shkollat mesatare (shkollat as të pasura e as të varfra)* dhe *shkollat e varfra*.

50% e nxënësve të shkollave kosovare vijnë në ato që i quajmë shkolla të pasura (*Affluent*). Arritshmëria mesatare e nxënësve të këtyre shkollave ka arritur kuotën prej 423 pikësh. Në Shqipëri, nga drejtorët, si shkolla të tilla janë identifikuar shkollat ku i vijnë mësimet 37% e nxënësve dhe rezultati mesatar i tyre ishte 527 pikë.

Drejtorët e shkollave kosovare kanë përcaktuar se në kategorinë e dytë bëjnë pjesë shkollat ku i vijnë mësimet 34% të nxënësve të testuar. Rezultati i tyre ishte 415 pikë. Në shkollat e Shqipërisë të kësaj kategorie i vijnë mësimet 30% e nxënësve, të cilët kanë shënuar rezultat mesatar prej 515 pikësh.

Kategoria e tretë e identifikuar nga drejtorët është më sa vijon:

Kosova: shkollat ku vijnë 16% e nxënësve me mesatare prej 416 pikësh, Shqipëria: shkollat ku vijnë 33% e nxënësve me mesatare që arrijnë në 495 pikë.

4.11. Rezultatet e nxënësve që e fillojnë klasën e parë me shkathtësi në shkrim-lexim

Është konstatuar se një pjesë e nxënësve e fillojnë shkollimin fillor me shkathtësi të niveleve të ndryshme në shkrim-lexim. Organizatori i testimit PIRLS e ka zhvilluar, gjithashtu, një hulumtim të asaj se cilat përqindje të shkollave pranojnë nxënës me përqindje të caktuara të shkathtësive në shkrim-lexim.

Në bazë të të dhënave që PIRLS i ka mbledhur nga drejtorët e shkollave kanë rezultuar të dhënat që do t'i paraqesim në tabelën e mëposhtme:

Tabela 8: Përqindja e nxënësve që fillojnë shkollimin me shkathtësi të shkrim-leximit

Vendi	Më shumë se 75% fillojnë me shkathtësi të shkrim-leximit		51-75% fillojnë me shkathtësi të shkrim-leximit		25-50% fillojnë me shkathtësi të shkrim-leximit		Më pak se 25% fillojnë me shkathtësi të shkrim-leximit	
	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare	Përqindja e nxënësve	Arritshmëria mesatare
Kosova	30	417	21	428	29	430	20	404
Sllovenia	6	531	6	508	41	521	47	517
Kroacia	9	561	23	563	42	555	26	553
Shqipëria	28	526	31	520	22	505	19	497

Siç shihet në shkollat kosovare në të cilat drejtorët kanë deklaruar se 75% e nxënësve fillojnë me shkathtësi elementare në shkrim-lexim i vijnë mësime 30% e nxënësve. Në shkollat ku të njëjtët janë deklaruar se 51-75% e nxënësve kanë shkathtësi të tilla i vijnë mësime 21% e nxënësve. Në shkollat ku 25-50% e nxënësve fillojnë mësimin me këto shkathtësi, i vijnë mësime 29% e popullacionin të nxënësve që e fillojnë klasën e parë ndërsa në shkollat ku është deklaruar se me shkathtësi të tilla regjistrohen më pak se 25% e fillojnë mësimin 20% e nxënësve. Nga tabela mund të konkludohet se edhe Shqipëria ka thuar një proporcion të ngjashëm me Kosovën, ndërsa që me Slloveninë dhe Kroacinë dallojmë rrënjësisht.

Nga tabela shihet se nxënësit kosovarë të kategorisë së parë kanë performuar më keq se nxënësit e kategorisë së dytë dhe të kategorisë së tretë, derisa kategoria e parë ka performuar më mirë vetëm se kategoria e katërt. Kjo tregon se fakti se 75% e tyre kanë pasur shkathtësi shkrim-leximi nuk ka ndikuar fare në arritshmërinë e tyre në testim. Derisa në Kosovë ka ndodhur kështu, të dhënat flasin se nxënësit e vendeve të tjera kanë rezultate të ndryshme.

Dëshmitë e paraqitura këtu sinjalizojnë se në sistemin tonë parafillor dhe fillor ekziston një problem. Ose ka problem me kompetencat e edukatorit

dhe të mësuesit, si kategori, ose tek sistemi shkollor dhe të menaxhmenti i shkollës diçka nuk funksionin siç do të duhej. Nëse të dhënat që i kanë deklaruar drejtorët janë të vërteta, atëherë këtë përparësi të madhe shkollat dhe mësuesit nuk kanë arritur ta konvertojnë në cilësi dhe rezultate.

4.12. Ndikimi i mungesës së burimeve në zhvillimin e shkathtësive të leximit

Gjatë periudhës së mbajtjes së testimit, është zhvilluar edhe një hulumtim, i cili kishte për qëllim që të konstatonte nëse shkollat e Kosovës, por edhe të vendeve pjesëmarrëse kishin mungesë të burimeve, të cilat mund të ndikojnë në zhvillimin e kulturës së leximit. Hulumtimi është zhvilluar me drejtorë të shkollave nga të cilat janë mbledhur të dhënat dhe, sipas informatave që janë mbledhur, ka rezultuar se 5% e shkollave kosovare *‘Nuk janë të ndikuara’* nga mungesa e burimeve. Sipas po të informata, del se *‘Në njëfarë mase të ndikuara’* janë 74% e shkollave tona. *‘Shumë të ndikuara’* nga mungesa e burimeve ka rezultuar se janë 21% e shkollave.

Nga rezultatet e analizuara nga testimi i nxënësve ka rezultuar se mungesa e resurseve dhe e burimeve nuk ka ndikim të theksuar në arritshmërinë e nxënësve të testuar. Kështu nxënësit e shkollave që nuk kanë mungesë burimesh, pra *që nuk janë të ndikuara*, dhe ku bëjnë pjesë 5% e popullacionit të përgjithshëm, kanë shënuar arritshmëri mesatare prej 424 pikësh. Nxënësit e shkollave që janë *në njëfarë mase të ndikuara*, që e përbejnë 74% të tërë numrit të përgjithshëm të nxënësve, kanë arritur një mesatare arritshmërie prej 420 pikësh. Kategoria e tretë, ku bëjnë pjesë nxënësit nga shkollat *shumë të ndikuara* nga mungesa e resurseve e të cilët përbëjnë 21% të numrit të përgjithshëm, kanë arritur të shënojnë një mesatare gati të njëjtë me mesataren e kategorisë së parë. Logjikisht, dallimi do të duhej të ishte sinjifikativ në mes të këtyre dy kategorive, por, për çudi, dallimi është minimal me vetëm dy pikë. Kjo e dhënë tregon se ose deklaratimet e drejtorëve nuk kanë qenë korrekte ose mungesa e burimeve shkollore nuk është një element relevant që ndikon në arritshmërinë e nxënësve, gjë që është për ta diskutuar. Dallime më të theksuara mund të vërejmë në rezultatet nga Shqipëria, por edhe ato janë jorelevante për ta vlerësuar ndikimin e

mungesës së burimeve në arritshmërinë e përgjithshme. Meqë i morëm si shembuj krahasimi, duhet të cekim se Kroacia dhe Sllovenia nuk kanë shkolla të cilat mungojnë burimet, ndërsa që dallimi në mes të dy kategorive të para është sinjifikativ, por minimal.

Mendoj se të dhënat kontradiktore të shkollave të deklaruara dhe të rezultateve të arritura duhet të na sinjalizojnë edhe për një element për të cilin mendojmë se duhet të diskutohet dhe ai është mosserioziteti dhe moskonsistenca në dhënien e informatave për shkollat nga ana e drejtorëve dhe e stafit menaxhues të shkollave. Mendojmë se menaxhmentet e larta të sistemit (komunal dhe qendror) duhet të angazhohen në këtë drejtim, me qëllim të përmirësimit edhe të gjendjes, por edhe të saktësisë së informatave.

4.13. Indikatori Disiplina në shkollë dhe arritshmëria e nxënësve

Disiplina në shkollë është konsideruar, gjithashtu, një faktor me rëndësi që ndikon në performancën e shkollës, por edhe të nxënësve. Për ta konstatuar këtë ndikim, edhe për këtë aspekt të funksionimit të shkollës, PIRLS ka organizuar një hulumtim me drejtorët e shkollave pjesëmarrëse në testim. Qëllimi ka qenë që të konstatohet se sa ndikojnë aspekte të ndryshme të disiplinës në performimin e nxënësve në testim dhe në mësimnxënie.

Nxënësit u klasifikuan sipas raporteve të drejtorëve³ të tyre në lidhje me dhjetë sjellje problematike të identifikuara dhe nivelin e shfaqjes së këtyre sjelljeve nga nxënësit. Rezultatet e paraqitura e ndajnë shkallën e disiplinës dhe shkollat në tri kategori. Shkollat *‘thuaja pa probleme’*, nxënësit e të cilave kishin arritur një rezultat në ose mbi mesataren e arritur që korrespondon me përgjigjet e drejtorëve të tyre se në pesë nga dhjetë sjelljet e nxënësve *“nuk ka probleme”* dhe në pesë të tjerat kishte *“probleme të vogla”*. Shkollat me *‘probleme të moderuara deri në të rënda’* nxënësit e të

³ Drejtorët në këtë testim ishin lutur të përgjigjeshin me njërin nga katër opsionet (*pa probleme, me probleme të vogla, me probleme dhe me probleme të rënda*) në lidhje me këto dhjetë problematika të ndryshme në lidhje me sjelljen e nxënësve: *mbërrin-jnë vonë në shkollë; mungon-jnë nga shkolla pa arsye; e shqetëson-jnë klasën; mashtron-jnë; shan-jnë; vjedh-in; vandalizon-jnë; kërcënojnë apo abuzojnë verbalisht me studentët (me gojë, me sms, me e-mail etj); kërcënojnë apo abuzojnë verbalisht me mësuesit (me gojë, me sms, me e-mail etj).*

cilave kishin shënuar rezultat në ose nën mesataren e arritur që korresponдон me deklaratimet e drejtorëve të tyre, të cilët kanë raportuar se pesë nga dhjetë sjelljet e nxënësve paraqesin një "problem mesatar" për shkollën dhe pesë të tjerat konsiderohen se paraqesin "problem të vogël". Të gjithë nxënësit e tjerë, bazuar në përgjigjet e drejtorëve, janë konsideruar se i vijnë mësimet në shkollë *‘me probleme të vogla’*.

Sipas këtij klasifikimi, 48% e nxënësve tanë i vijnë mësimet në shkollat që konsiderohen se janë shkollë *‘thua pa probleme’*. Sipas arritshmërisë mesatare të shënuar në PIRLS, ky popullacion i nxënësve kosovarë ka një mesatare arritshmërie prej 426 pikësh.

Po sipas këtij hulumtimi ka dalë se 36% e nxënësve tanë janë pjesë e *‘shkollave me probleme të vogla’*. Mesatarja e kësaj pjese të nxënësve e shënuar në PIRLS është 417 pikë.

Në *‘shkollat me probleme të moderuara deri të rënda’* është konstatuar se i vijnë mësimet 20% e nxënësve tanë. Mesatarja e këtyre nxënësve në testim ka qenë 413 pikë.

Po ta shikojmë me kujdes arritshmërinë e nxënësve të shkollave nga këto kategori, mund të vërejmë se nuk ka dallime të rëndësishme në arritshmërinë e tyre. Dallimet që shihet dhe që, në maksimum, arrijnë 13 pikë nuk e shpërfaqin rëndësinë dhe ndikimin e disiplinës në shkollë dhe në mësimnxënie. Gjithashtu, klasifikimi i shkollave vërehet se nuk është bërë në bazë të ndonjë standardi të besueshëm. Kjo ngase dallimi në përqindjen e shkollave me *‘probleme të rënda’* në disiplinën e nxënësve dallon shumë nëse e krahasojmë Kosovën me vendet e tjera.

4.14. Pikët e fituara nga nxënësit që vijnë në “shkollat e përqendruara në suksesin akademik”

Ndër matjet që janë bërë gjatë kryerjes së testimit PIRLS është bërë edhe niveli i përqendrimit të shkollave në suksesin akademik të nxënësve. Kjo matje është bërë, gjithashtu, me anë të intervistimit të drejtorëve me anë të pyetësorit të mëposhtëm

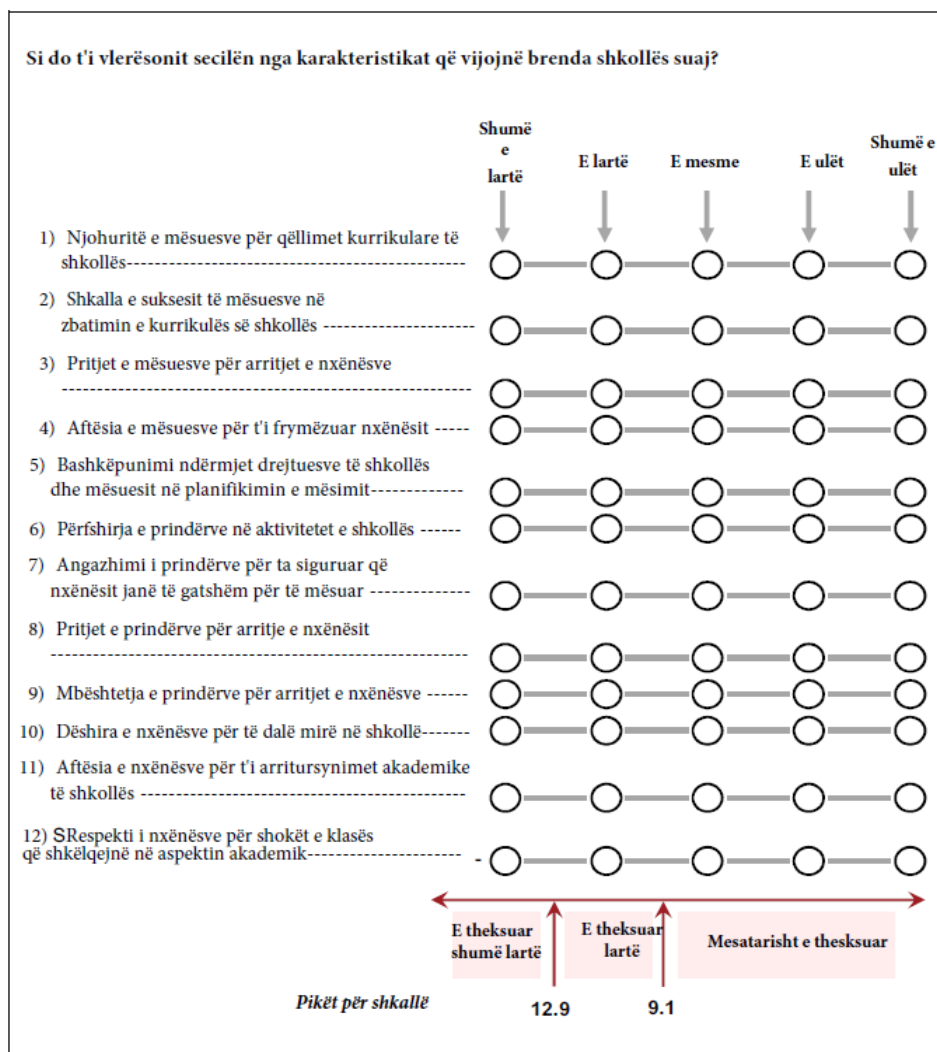


Figura 6: Pyetësi për përqendrimin e shkollave në suksesin akademik

Bazuar në përgjigjet e drejtorëve të shkollave, rezulton se 14% e nxënësve kosovarë i vijnë mësimet në shkollat që kanë përqendrim të **theksuar shumë lartë** drejt suksesit akademik të nxënësve. Po sipas këtyre të dhënave, del se 63% e nxënësve frekuentojnë shkollat me **përqendrim të lartë** për suksesin akademik, ndërsa që në shkollat me **theksim të mesëm** drejt suksesit akademik shkollohen 22% e nxënësve.

Nga rezultatet e arritura nga nxënësit e të tri kategorive të shkollave që i përmendëm është e çuditshme vetëm mesatarja e nxënësve të shkollave të kategorisë së parë. Ata, për çudi, kanë performuar më keq se nxënësit e kategorisë së dytë, ndërsa që, kuptueshëm, nxënësit e kategorisë së tretë kanë performuar më së dobëti. Kjo shihet ngase nxënësit e shkollave me theksim shume të lartë drejt suksesit akademik kanë arritur mesatare prej 417 pikë. Nxënësit e kategorisë së dytë të shkollave kanë shkuar në shifrën 427 të pikëve, ndërsa që kategoria e fundit e shkollave kanë mesatare që arrin 403 pikë. Te Shqipëria, p.sh., është konstatuar se në kategorinë e parë të shkollave i vijnë mësimet 12% e nxënësve të cilët janë veçuar me mesatare prej 552 pikësh, nxënësit, 66% e tyre, të kategorisë së dytë dallohen për arritshmëri në nivelin prej 514 pikësh dhe ata të së tretës kategori shihet se kanë arritur mesatare që arrin 492 pikë.

Edhe në këtë rast, siç mund ta keni vërejtur, dallohet një problem në përcaktimin e karakteristikave të shkollave nga ana e drejtorëve. Ky fakt paraqet një problem serioz të udhëheqësve të shkollave, të cilit, në të ardhmen, duhet t'i qasemi në cilëndo mënyrë. Kjo ngase dhënia e të dhënave jo të sakta, apo të dhënave jo ekzistuese, vetëm sa për ta mbuluar një aktivitet, ndikon negativisht në ndërtimin e imazhit të shkollës, sidomos në rastet kur kemi të bëjmë me aktivitete ndërkombëtare, siç ishte rasti me PIRLS.

4.15. Performanca e nxënësve që janë vetidentifikuar si nxënës që e duan leximin

Treguesi '*nxënësit e duan leximin*' paraqet një komponentë tjetër, e cila është analizuar nga PIRLS. Nxënësit e testuar në PIRLS e kanë plotësuar edhe një pyetësor, me të cilin organizatorët kanë dashur të nxjerrin të dhëna, të cilat afinitetin e nxënësve të testuar ndaj leximit e lidhin me arritshmërinë e tyre mesatare në testim.

Në lidhje me këtë, nxënësve u është parashtruar një pyetje me këtë përmbajtje: ***Çka mendon për leximin? Përshkruaje sa pajtohesh me pohimet e mëposhtme?***

*Unë dëshiroj të bisedoj me njerëzit e tjerë për leximet që bëj;
Lumturohem kur dikush ma dhuron një libër si dhuratë;
Mendoj se leximi është i mërzitshëm;
Do të dija të kisha më shumë kohë për lexim;
Ndjej kënaqësi kur lexoj;
Mësoj shumë nga të lexuarit;
Kam dëshirë të lexoj shkrime që më bëjnë të mendoj;
Më pëlqen kur libri më ndihmon ta imagjinoj botën.*

Më poshtë pyetësoi i ka shtesë edhe dy opsione që kishin të bënin me leximin jashtë shkollës. Pyetja ishte: ***Sa shpesh i bëni këto gjëra jashtë shkollës?*** Ndërsa që opsionet ishin:

Lexoj nga dëshira dhe

Lexoj që t'i përforcoj gjërat për të cilat kam mësuar në shkollë.

Nga përgjigjet e nxënësve kosovarë është konstatuar se 85% e tyre **e duan leximin tepër shumë**, 13% **e duan leximin deri diku**, ndërsa pjesa tjetër **nuk e duan leximin**.

Nga rezultatet mesatare që kanë arritur nxënësit që **e duan leximin tepër shumë** mund të shohim se ata në PIRLS kanë arritur mesatare prej 426 pikësh. Kategoria e dytë e nxënësve, 13% e tyre, kanë arritur në nivelin prej 407 pikëve, ndërsa pjesa e mbetur, 2% e nxënësve, nuk ka shënuar rezultate të cilat mund të jenë relevante për hulumtimin.

Edhe në këtë rast shqetësuese për ne është pasaktësia dhe neglizhenca në dhënien e përgjigjeve. Po t'i shohësh tabelat origjinale të nxjerra nga hulumtimi i testimit PIRLS, mund të shohësh se vetëm kur kryhen të tilla hulumtime, Kosova radhitet mirë në tabelë. Në rastin konkret nxënësit kosovarë, me përgjigjet e tyre, e kanë vënë veten në vendin e parë në tabelë si nxënës *'që iu pëlqen tepër shumë leximi'* derisa në suksesin e treguar radhiten të fundit ndër vendet evropiane. Ky fakt dhe faktet tjera që i përmendem dhe mund të gjinden në ngjarjet ndërkombëtare të testimit duhet të ndërpriten urgjentisht, ngase e dëmtojnë imazhin e shkollës dhe të sistemit

dhe nuk mund të merren si referenca për asnjë studim serioz të çështjeve të arsimit.

4.16. Arritshmëria e nxënësve të niveleve të ndryshme të indikatorit “siguria në lexim”

PIRLS 2021 për ta matur *sigurinë e nxënësve në lexim* i pyeti ata se sa ishin dakord me gjashtë pohimet rreth asaj se sa mirë mund të lexonin. Bazuar në përgjigjet e tyre, nxënësit u klasifikuan sipas shkallës së besimit që kishin në aftësinë e tyre të leximit - "shumë të sigurt në lexim", "disi të sigurt në lexim" dhe "jo të sigurt në lexim".

Në grupin *"shumë të sigurt në lexim"* janë vetëpërcaktuar 59% e nxënësve kosovarë. Arritshmëria mesatare e tyre ishte 445 pikë, ndërsa që moshatarët e tyre kroatë që janë shprehur njësoj kanë shënuar mesatare me 583 pikë, pra gati 140 pikë më shumë. Gjithashtu, edhe moshatarët nga Shqipëria kanë shënuar rezultate dukshëm më të mira se nxënësit tanë, me 535 pikë.

Grupi *"disi të sigurt në lexim"* përbën 25% të popullacionit të përgjithshëm të nxënësve të deklaruar dhe kanë mesatare prej 412 pikësh.

"Jo të sigurte në lexim" në Kosovë janë përcaktuar 16% e nxënësve. Mesatarja e tyre ishte 360 pikë.

4.17. Niveli i përdorimit të mjeteve digjitale për të gjetur dhe lexuar informacione

Për ta matur nivelin e përdorimit të mjeteve digjitale në funksion të gjetjes dhe leximit të informacioneve në funksion të mësimnxënies, PIRLS ka kërkuar nga nxënësit që ta plotësojnë një pyetësor që ka përfshirë pyetjen: *Sa kohë shpenzoni duke e përdorur kompjuterin, tabletin ose telefonin e mençur për të gjetur dhe lexuar informacione për detyrat tuaja shkollëre gjatë një dite normale të shkollës?*

Përdorimi i mjeteve digjitale	
Sa kohë shpenzoni duke e përdorur kompjuterin, tabletin ose telefonin e mençur për të gjetur dhe lexuar informacione për detyrat tuaja shkollore gjatë një dite normale të shkollës?	
Nuk i përdor---	☐
30 minuta ose më pak---	☐
Më shumë se 30 minuta----	☐

Figura 7: Përdorimi i mjeteve digjitale

Përgjigjet kanë dalë të ndryshme në vende të ndryshme. Në rastin e Kosovës, 40% e nxënësve janë deklaruar se i përdorin mjetet digjitale për më shumë se 30 minuta në ditë. Këta nxënës në testin e PIRLS kanë shënuar mesatare prej 430 pikësh. 47% e nxënësve tanë janë deklaruar se i përdorin mjetet digjitale '30 minuta ose më pak' gjatë një dite shkollore. Arritshmëria e tyre ishte 428 pikë. Pjesa tjetër, 3% e nxënësve, kishin arritje mesatare prej 388 pikëve.

5. PËRFUNDIME

Testi PIRLS, i vitit 2021, për shkollat tona fillore, ishte një moment i rëndësishëm për ta konstatuar gjendjen e përgjithshme të shkollave dhe sidomos gjendjen e përgjithshme në zhvillimin intelektual dhe akademik të fëmijëve tanë në fushën e kulturës së leximit.

Testi i PIRLS nuk është një instrument i thjeshtë, ai i qaset testimit të kulturës së leximit, sikurse edhe PISA, në shumë aspekte dhe dimensione. Me anë të këtij testi konstatohen gjendjet dhe situatat që kanë të bëjnë me nxënien dhe mësimdhënien.

Me anë të testimit PIRLS, kushdo që merret me studimin e kulturës së leximit, mund të gjejë të dhëna të rëndësishme lidhur me kualitetin e mësimdhënies, lidhur me atmosferën në shkollë lidhur me perceptimet dhe angazhimet e prindërve për mësimnxënien e fëmijëve të tyre dhe në lidhje me shkollën.

PIRLS me anë instrumenteve matëse na ka bërë të qartë kualitetin e mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Na ka bërë të qartë lidhjen e suksesit të nxënësve me ambientin në familje, me ambientin në shkollë dhe në shoqëri dhe lidhjen e këtij sukse si më angazhimin e shkollës, të prindërve dhe të sistemit.

E pamë gjatë kësaj analize se për ta njohur të tërë situatën, PIRLS nuk është ndalur vetëm me testimin e nxënësve që kishte për qëllim për të konstatuar arritshmërinë e tyre në fushën e leximit. Janë intervistuar edhe prindërit dhe drejtorët e shkollave për të nxjerrë rezultate të ndryshme që e kompletojnë tërë mozaikun e larmishëm të problematikës së kulturës së leximit edhe të aspekteve që mund të ndikojnë direkt ose indirekt në suksesin e nxënësve.

Nga analizat e bëra kemi konstatuar se sukse si në këtë fushë është shumë i varur nga faktorët shkollorë dhe joshkollorë. Është i varur ky sukse si edhe nga gjendja socio-ekonomike e nxënë sit, por edhe nga situatat e njëjta të shkollës. Sukse si i nxënësve në këtë fushë varet edhe nga marrëdhëniet në mes moshatarësh, por edhe nga marrëdhëniet mes shkollave dhe prindërve e shkollave.

Duke u bazuar në rezultatet e publikuara, mund të konstatohet se nxënë sit tanë kanë performuar jo kënaqshëm në PIRLS. Analizat dhe të dhënat statistikore, të sjella në këtë punim, shpresojmë, të jenë një udhërrëfyes për studiuesit dhe politikëbërë sit se ku duhet të ndërhyhet në sistem dhe si duhet ndërhyrë aty.

Nga të arritura të nxënësve tanë, kemi vërejtur se problem duket të jenë mësuesi dhe mësimdhënia në shkollë. Gjithashtu, problem i madh, njësoj si në PISA 2018, mund të konstatohet se është sistemi i vlerësimit të nxënësve tanë në shkollë, i cili ishte konstatuar edhe para dy vjetësh në PISA 2018, ku ishte saktësuar se Kosova kishte diferencën më të vogël në mes notës më të ulët dhe më të lartë (*Osdautaj, M., 2021*).

Problem që mund të vërehet këtu është edhe qasja aspak serioze e nxënësve dhe e drejtorëve të shkollave tona ndaj testimeve ndërkombëtare. Kjo është vërejtur në shumë intervista dhe kërkesa që u janë vënë drejtorëve dhe nxënësve nga organizatorët e PIRLS. Plotësimi pa korrektësi dhe pa kujdes i shumë pyetësorëve ka bërë që të kemi të dhëna kontradiktore, të cilat nuk

e pasqyrojnë rezultatin dhe situatën aktuale në shkolla dhe të nxënësve. Të theksosh se 80% (niveli më i lartë në Evropë) e nxënësve e duan leximin shumë dhe po të njëjtit nxënës të performojnë me rezultatet më të ulëta në Evropë është absurde dhe paraqet qasje aspak serioze në përshkrimin e gjendjes reale të shkollës dhe të nxënësve. Po cekim këtu se thua ja në të gjitha pyetjet hulumtuese që u janë parashtruar drejtorëve, prindërve dhe nxënësve, kemi të dhëna kontradiktore që, deri në njëfarë mase, e diskreditojnë tërë procesin. Kemi konstatuar se një qasje e tillë joserioze e dëmton imazhin e shkollës sonë dhe të tërë sistemit tonë arsimor para faktorit ndërkombëtar.

PIRLS, për një hulumtues të kujdesshëm, e ka vënë në pah edhe problemin që shkollat tona kanë me institucionin e mësuesit. Nuk ka dilemë se në suksesin e përgjithshëm të nxënësve tanë mësuesi dhe puna e tij në shkollë është hallka kryesore e sistemit. Paraqitja kaq e dobët e nxënësve hap shumë dilema në lidhje me mësuesin dhe kompetencat e tij. Ajo që shihet në testin PIRLS është fakti se, ndër të tjera, shkollat tona dhe sistemi ynë ka probleme edhe me profilin e mësuesit. Ndoshta një studim tjetër do të duhej të konstatonte se cilat janë kriteret e dhënies së diplomës dhe cilat kompetenca duhet t'i posedojë një i diplomuar për t'u kyçur në sistem. Ndoshta përcaktimi politik, nga Ministria, i kriterëve të dhënies së diplomës do të duhej të ishte një hap i radhës, bile edhe vërtetimi i vlefshmërisë së diplomës nëpërmjet të një sistemi të licencimit do të ishte një zgjidhje e shpejtë dhe efikase për gjendjen aktuale.

Kontradiktat që kanë dalë në aspektet e ndryshme të paraqitura në këtë punim të çojnë drejt një problemi, të cilit duhet t'i qasemi si shoqëri. Urgjentisht duhet të ndërrohet sistemi i vlerësimit të arritshmërisë së nxënësve. Mendoj se kjo është pika kyçe dhe “Thembra e Akilit” për tërë sistemin tonë arsimor. Lejimi i nxënësve të besojnë se ata do të kalojnë, edhe nëse nuk mësojnë dhe nuk kanë përfituar asnjë dije, dhe lejimi i mësuesve që, pa asnjë kriter, të japin nota kaluese të larta është një hap që mund të ndërmerret në mënyrë urgjente. Edhe nxënësit, edhe mësuesit, por edhe drejtorët, duhet ta kenë të qartë se të kaluarit nga një klasë në tjetrën (për nxënësit) nuk mund të bëhet pa e arritur një prag të standardizuar të kalueshmërisë, ndërsa mësuesit dhe drejtorët duhet ta kuptojnë se do të bëhet

e patolerueshme qasja e tyre neglizhuese ndaj mësimdhënies dhe udhëheqjes së shkollave drejt suksesit.

Renditja në vendin e fundit ndër vendet evropiane duhet të jetë një moment kthese për të gjitha instancat drejt përmirësimit dhe ringritjes së tërësishme të sistemit tonë shkollor.

6. REKOMANDIME

Meqenëse PIRLS 2021 ka shpërfaqur një numër problemesh të sistemit tonë arsimor, sidomos atij fillor, MASHTI duhet që, nëpërmjet organizmave të saj, të ndërmarrë një studim për të konstatuar se cilët ishin faktorët e një performance të tillë të dobët të nxënësve tanë të klasave të katërta të fillores.

Institucionet kërkimore-shkencore të vendit duhet të angazhohen që, në bazë të të gjetura nga ky punim, por edhe të të gjeturave nga studime të tjera të kësaj fushe, t'i identifikojnë problemet studimore dhe të hartojnë projekte hulumtuese që do të kishin për qëllim studimin e secilit problem të identifikuar.

Shkollat dhe udhëheqja e shkollave duhet ta kenë të qartë se testimet ndërkombëtare janë shumë të rëndësishme për shkollat, për sistemin tonë arsimor dhe për vendin. Duke e ditur këtë rëndësi, dhënia e informatave të sakta dhe relevante është një nga faktorët e rëndësishëm në matjen reale të arritshmërisë së nxënësve tanë dhe të funksionimit të sistemit.

Në testimet e ardhshme, ky proces duhet të kuptohet shumë seriozisht edhe nga nxënësit dhe mësimdhënësit. Nga deklaratimet e nxënësve dhe të mësuesve është konstatuar se ato nuk kanë qenë gjithmonë të sakta dhe korrekte. Në lidhje me këtë propozoj që para çdo testimi ndërkombëtar, qoftë PISA apo PIRLS, organizatorët dhe menaxhuesit vendorë të testeve të organizojnë takime informuese dhe trajnime të cilat do të kishin fokus transmetimin dhe dhënien e të dhënave të sakta tek organizatorët e testeve.

Një studim duhet të bëhet për të konstatuar saktësisht se ku qëndrojnë problemet e marrëdhënies së shkollës me prindërit dhe se si këto marrëdhënie ndikojnë në suksesin e nxënësve.

Meqenëse njëri nga problemet e identifikuara nga testi është edhe problemi i vlerësimit të nxënësve dhe problemi i përvetësimit të materialeve mësimore nga ana e tyre, një studim nga fakultetet e edukimit në lidhje me performancën profesionale të mësuesve që diplomohen aty do t'u ndihmonte atyre që të ndërhyjnë në sistemin e tyre të diplomimit të mësuesve, me qëllim të ngritjes së kapaciteteve profesionale të mësuesve dhe kualitetit të diplomës. Gjithashtu, inkuadrimi i IPK-së në një studim për kriteret dhe indikatorët e vlerësimit të nxënësve në shkollat tona do të ishte me shumë rëndësi dhe vlerë.

Edhe pse dihen disa të dhëna preliminare për leximin e prindërve dhe për marrëdhënien e familjeve me librin, rezultate e nxjerra nga PIRLS imponojnë që një institucion i besueshëm hulumtues ta hulumtojë këtë problematikë për të konstatuar se sa përkojnë apo sa janë kontradiktore të dhënat që prindërit kanë ofruar tek organizatorët e testimit.

Në PIRLS u pa se thuajse të gjithë aktorët që kanë marrë pjesë në testim dhe hulumtim, në një mënyrë, kanë dhënë informacione dhe të dhëna kontradiktore, të cilat bien ndesh me arritshmërisë e treguar. Institucionet komunale dhe qendrore duhet të merren me këtë problematikë për të konstatuar se ku qëndron problemi i kësaj kontradikte të hetuar në të dhënat e testimit.

Ngritja profesionale në fushat ku është parë që ka probleme duhet të jetë një nga qëllimet e MASHTI-t, IPK-së, komunave dhe shkollave. Krijimi i një liste të nevojave trajnuese, me fokus në problemet e identifikuara në PIRLS, mendojmë se është imediate.

LITERATURA

1. Organisation for Economic Cooperation and Development. (2001). *Literacy in the Information Age Final Report of the International*
2. *Adult Literacy Survey, OECD.*
3. Organisation for Economic Cooperation and Development, with Statistics Canada. (2005). *Learning a living: First results of the adult literacy and life skills survey*. Paris, France and Ottawa, Canada: Author/Statistics Canada.

4. <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
5. Coulombe, S., Tremblay, J.-F., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa, Canada: Statistics Canada.
6. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
7. Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. The Hague, Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
8. Elley, W.B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
9. *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*, Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin.
10. Komakhidze, M., Reynolds, K.A., Fishbein, B., Wry, E., Kennedy, A., & von Davier, M. (2024). *COVID-19 Research Resources in PIRLS 2021*. Boston College, TIMSS & PIRLS)
11. Osdautaj, M. (2021): Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit PISA 2018. Prishtinë.
12. (<https://pirls2021.org/results>)

PËRVOJAT PAS VLERËSIMIT PISA: ANALIZA DHE REFLEKSIONE

Ismet Potera
Belgyzare Kryeziu⁴

Abstrakt

Në këtë artikull janë shqyrtuar studimet lidhur me përvojat e vendeve pas PISA-s, duke përfshirë aspektet kryesore të identifikimit të sfidave dhe mundësive në arsim, përmirësimin e politikave arsimore, si dhe ndikimin në praktikën mësimore dhe trajnimin e mësimeve. Studimet tregojnë se vendet si Gjermania, Norvegjia dhe Japonia, kanë përdorur rezultatet e PISA-s për të krijuar politika dhe strategji që adresojnë ndryshimet në performancën e nxënësve, barazinë arsimore dhe efektivitetin e sistemeve të tyre arsimore.

Studimet kanë identifikuar një varg faktorësh lidhur me “dështimet” e nxënësve në testin ndërkombëtar. Rezultatet dhe analizat e këtyre studimeve tregojnë disa nga mangësitë dhe zbrazësitë e sistemit arsimor të atyre vendeve. Reagimi i Gjermanisë pas testit PISA paraqet shembullin unik se si një vend mund të përdorë rezultatet e një vlerësimi ndërkombëtar për të identifikuar dobësitë në sistemin e vet arsimor dhe për të ndërmarrë hapa konkretë për përmirësim.

Qëllimi i këtij studimi meta-analitik është të analizojë gjetjet kryesore të studimeve të bëra për rezultatet pas PISA-s në vende të ndryshme, rekomandimet dhe sugjerimet për sistemin si dhe ndërlidhjen e mundshme me kontekstin kosovar.

Disa nga gjetjet studiuesve të ndryshëm mund të kenë ngjashmëri me faktorët e përgjithshëm që mund të kanë ndikuar në rezultatet jo të kënaqshme në PISA të nxënësve kosovarë. Për këtë analizë, janë përzgjedhur disa nga studimet e botuara në revista të ndryshme shkencore.

Nga ky studim meta analitik do të përvijohen disa mësimet për institucionet arsimore relevante të vendit se si nuk duhet gjykuar bazuar në rezultatet pa studimin e faktorëve relevantë.

Fjalët çelës: faktorë të suksesit, mangësitë e sistemit, meta-analizë, përmirësim i gjendjes, rezultate të nxënësve.

⁴ Belgyzare Kryeziu, PhDc, drejtoreshë shkolle.

Hyrje

Programi Ndërkombëtar i Vlerësimit të nxënësve (PISA), i organizuar nga Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OBEZh, nga anglishtja e njohur si OECD: Organization for Economic Cooperation and Development), është një nga instrumentet më të besueshme për vlerësimin e performancës arsimore të nxënësve në mbarë botën.

Programi ndërkombëtar i vlerësimit të nxënësve 15-vjeçar, i njohur si PISA (Program for International Student Assessment), gjegjësisht rezultatet e testit, çojnë në konstatimin e faktit të gjendjes, gjë që paraqet një mundësi të mirë për identifikimin e mangësive në sistem. Duke u bazuar në këto fakte vendet kanë ndërmarrë veprime për përmirësimin e sistemeve arsimore sipas kontekstit socio-ekonomik, kulturor dhe rrethanave përkatëse. Një element me rëndësi i këtij programi vlerësimi për të gjitha vendet pjesëmarrëse është edhe njohja e vendeve pjesëmarrëse me kahet e zhvillimeve në arsim. Pjesëmarrja në këtë vlerësim është e vullnetshme. Te shumica e vendeve pjesëmarrëse rezultati në fillim ka shkaktuar “ankth” në sistem, gjë që ka ndikuar në mobilizim të përgjithshëm për përmirësimin e hendeqeve të identifikuara, qoftë në sistem ose në ndonjërin nga hallkat e tij.

Lidhur me efektet e këtij programi vlerësimi, janë zhvilluar disa kërkime dhe analiza me interes, të cilat janë subjekt i këtij punim. Edhe në Kosovë ka pasur nisma e analiza fillestare, si Qehaja & Aliu (2015), sipas të cilave ka një ndërlidhje mes trajnimit të mësimeve dhe rezultateve të nxënësve në PISA. Ndërsa Osdautaj (2020) ka krahasuar rezultatet e nxënësve kosovarë me vendet e tjera, por pa u thelluar në elementet përbërës, por më tepër në çështjet e rangimit ndër shtete. Osdautaj rekomandon një varg ndryshimesh sistmore për të arritur një përparim PISA (Osdautaj, 2020). Në këtë punim janë përfshirë disa nga kërkimet dhe analizat të realizuara nga autorë të ndryshëm, disa nga konstatimet dhe faktet do t'i prezantojmë këtu.

Hasëm në qasje të ndryshme ndaj vetë PISA-s, filozofisë dhe qëllimit kryesor të këtij programi ndërkombëtar. Prezantimi i tyre është bërë duke u ndërlidhur me kontekstin kosovar të rezultateve të PISA-s. Nga shqyrtimi i studimeve të vendeve të ndryshme shihet që dominojnë disa aspekte në

reagimet e vendeve, sidomos të atyre që kishin rezultate më të ulëta. Ndër aspektet kryesore ishin: çështja e përzgjedhjes së mostrës, Kosova, çështje e mospërputhjeve mes kërkesave të testit dhe programeve mësimore, çështje të kontekstit socio-ekonomik, çështje të filozofisë së globalizmit që përpiqen ta promovojnë vendet e OECD-së, çështjeje të përkthimit nga gjuha burimore e testit në gjuhën e kontekstit, si dhe çështje të qasjeve ndaj mësimdhënies në vende të ndryshme. Disa nga këto çështje do të trajtohen në këtë punim.

Shqyrtimi i studimeve

Efekti i rezultateve të PISA-s në vendimmarrja

Studimet e shqyrtuara lidhur me rezultatet e PISA-s, pas ngjarjes ose "ex post facto", janë zhvilluar nga autorë të vendeve përkatëse, për rezultatet përkatëse ose krahasuese mes vendeve të ndryshme dhe sipas radhitjes së rezultateve. Thua jse të gjitha vendet i kanë trajtuar specifikat e kontekstit, të cilat kanë ndikuar ose supozohet se mund të ndikojnë në arritjet e nxënësve në vlerësimin ndërkombëtar. Disa nga shembujt po i paraqesim në vijim. Sipas Svein Sjøberg (2015), PISA ka rritur në mënyrë të vazhdueshme ndikimin në diskursin arsimor dhe politikat arsimore, ndërsa debati arsimor është bërë global dhe gara për të përmirësuar renditjen në PISA është bërë prioritet i lartë në shumë vende (Sjøberg, 2015). Gjithashtu, në Raportin e OECD-së (2012) theksohet se disa vende pjesëmarrëse në PISA politikëbërësit kanë bërë vetëm rregullime të vogla politikash për t'iu përgjigjur vlerësimit të PISA-s dhe për të përafruar cilësimet e politikave të sistemit me standardet ndërkombëtare (OECD, 2012). Shembull i mirë për këtë njihet Gjermania, pas publikimit të rezultateve të para, reagimi fillestar ishte një kombinim i tronditjes dhe reflektimit të thellë. Shteti federal dhe Landet filluan një seri analizash për të identifikuar dobësitë në sistemin arsimor dhe për të hartuar një plan veprimi për përmirësim (Sjøberg, 2015).

Vendet me performancë të lartë, si Koreja, Finlanda dhe Japonia, kanë miratuar reforma në përgjigje të një game të gjerë të rezultateve të PISA-s. Në të kundërtën, një grup i madh vendesh, të cilat performuan nën ose me mesataren e OECD-së, duke përfshirë Italinë, Indonezinë dhe Francën,

treguan shumë pak ndryshime të politikës në përgjigje të PISA-s (OECD, 2012). Studiuesit Mikko Puustinen, Janne Sääntti & Hannu Simola (2022) konstatojnë se shumë studime suksesin e nxënësve finlandezë në PISA e ndërlidhin me sistemin unik të përgatitjes së mësuesve (Puustinen, Sääntti & Simola, 2022). Nga kjo del të jetë mësuesi faktor kryesor i suksesit-mossuksesit të nxënësve në vlerësimin e jashtëm. Në vijim po i paraqesim përvojat e disa vendeve për identifikimin e shkaqeve që kanë ndikuar që rezultatet e programit të PISA-s ishin të pavoritshme për vendet e tyre.

Koreja: Bazuar në rezultatet e PISA, politikëbërësit në Kore e kanë marrë seriozisht faktin që hendeuku gjinor është zgjeruar dhe raporti i studentëve me performancë të lartë është më i ulët se në vendet e tjera me performancë të lartë (OECD, 2012).

Mbretëria e Bashkuar: “Renditja e përgjithshme dhe performanca e tendencës në PISA tregon se vendet e tjera po përmirësohen me një ritëm më të shpejtë dhe po na parakalojnë, duke demonstruar kështu domosdoshmërinë për reformat e përcaktuara në letërën e bardhë të vitit të kaluar”(OECD, 2012).

Skotlanda: “PISA është një masë kyçe, veçanërisht rënia jonë në renditjen ndërkombëtare dhe efekti i fortë socio-ekonomik, por vendimet e politikave merren në bazë të një ekuilibrit të provave ndërkombëtare dhe kombëtare”, (OECD, 2012).

Në Gjermani një nga ndryshimet kryesore që u ndërmorën ishte përmirësimi i kurrikulave dhe metodave të mësimdhënies. Sidomos theksi u vu në zhvillimin e aftësive kritike dhe analitike të nxënësve, si dhe në aftësitë praktike që mund të aplikohen në situata të jetës reale. Gjithashtu, u bë një rishikim i plotë i programeve mësimore për të siguruar që ato të ishin më të përshtatshme dhe më të qëndrueshme me standardet ndërkombëtare. Një tjetër masë e rëndësishme ishte përmirësimi i zhvillimit profesional të mësuesve. Mësuesit u inkurajuan të përmirësojnë kualifikimet e tyre dhe të adoptojnë praktika të reja mësimdhënieje që janë më efektive dhe më të fokusuara në nevojat e nxënësve. Kjo përfshinte edhe përdorimin më të madh të teknologjive të reja në klasë për të bërë mësimin më të angazhuar dhe më tërheqës (OECD, 2012).

Debatet lidhur me PISA-n pas PISA-s

Në raportin e OECD (2012) janë përmbledhur disa nga reagimet e vendeve, si p.sh. rezultatet e PISA-2000 ishin mjaft zhgënjyese dhe patën një ndikim të lartë në politikën arsimore. Shtetet gjermane filluan shumë programe dhe projekte në nivel rajonal/lokal, si dhe në nivel federal, që t'i qasen problemeve që kishte zbuluar PISA (OECD, 2012). Ndërsa Singapori, si një vend me rezultate solide, të dhënat e PISA-s i shohin se informim për efektivitetin e sistemit arsimor (OECD, 2012). Ngjashëm ishte edhe reagimi i Izraelit, sipas të cilëve PISA ua ka ofruar treguesit për efektivitetin e programit për të përshpejtuar arritjet shkollore (OECD, 2012).

Sipas raportit të OECD-së, është e qartë se rezultatet e PISA-s janë element me ndikim në proceset e politikëbërjes në nivel nacional. Gjithashtu, rezultatet kanë filluar të përdoren dhe të integrohen në politikat dhe praktikatat e vlerësimit, standardet kurrikulare dhe objektiva të performancës në nivele nacionale (OECD, 2012). Pra, nga një “shok” i përjetuar në disa vende, si Gjermani dhe Danimarkë, kaluan në politika orientuese për gjetjen e mangësive dhe përmirësimin e sistemit arsimor të atij vendi.

Nëpërmjet testit PISA, OECD-ja promovoi një fazë të re në ndikimin global, edhe në fushën e edukimit (Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Dihet se vendet e OECD-së janë vende të zhvilluara, prandaj kanë ndikim edhe në fushat e tjera të zhvillimit.

Autori Breakspear (2012) zbuloi se PISA ushtroi presion të konsiderueshëm normativ për të harmonizuar politikat e brendshme me standardet dhe kompetencat objektivat dhe masat e PISA-s (cituar sipas Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Ky presion ka pasur efekt pozitiv në shumicën e vendeve, pasi që ka ndikuar në përmirësim të sistemit dhe të rezultateve. Ndryshimet janë bërë në varësi me mangësitë e identifikuar në sistemin dhe kontekstin e vendit.

Në të njëjtin studim analitik të ndikimit të rezultateve të PISA-s (2006), në politikat arsimore të vendeve pjesëmarrëse Laura Figazzolo (2007), nxjerr disa të dhëna me interes, si:

1. PISA 2006 ka ndikuar jashtëzakonisht shumë debatin e politikave arsimore, në nivel botëror dhe kombëtar. Nga njëra anë, ajo ka qenë pikë referimi, për qeveritë, në reformat e tyre arsimore – qeveritë e qendrës së majtë dhe të qendrës së djathtë, por shumë shpesh me një qasje “ekonomike”, pra testimi i nxënësve, vlerësimi i mësuesve, me reforma, frymëzuar nga kriteret e efikasitetit ose konkurrencës. Nga ana tjetër, PISA është përdorur edhe nga sindikatat dhe partitë opozitare për të fajësuar qeverinë dhe për të sulmuar politikat e saj arsimore.
2. Politikëbërësit, në qeveri dhe në opozitë, janë të etur të sugjerojnë reforma në arsim, jo domosdoshmërisht për shkak të gjetjeve të PISA-s, por gjithnjë e më shumë duke iu referuar rezultateve të fundit të PISA-s si burim legjitimiteti për veprimet e tyre: "Ne do të propozojmë reforma të tilla, sepse siç tregohet në PISA, vendi ynë ka mbetur prapa...". Në fakt, gjysma e të anketuarve raportojnë se qeveria e tyre ka nisur reforma ose iniciativa në arsim si pasojë ose në lidhje me PISA 2006: renditjet dhe rezultatet janë përdorur për të justifikuar dhe mbështetur këto veprime (Frigazzolo, 2007).

Nga ky dhe shembuj të tjerë shihet tendenca për t'i përdorur dhe keqpërdorur të dhënat e PISA-s, edhe për qëllime të tjera, politike, sindikale etj. Ngritja dhe nxitja e debatit publik në media dhe në forume të tjera i ka nxitur qeveritë të ndërmarrin hapa seriozë drejt përmirësimit të gjendjes në arsim. Kjo është marrë si arsytim për rishikimin e sistemit dhe për nisjen e reformave në aspekte të veçanta në arsim, por edhe ndërmarrjen e shumë kërkimeve për t'i identifikuar faktorët që kanë ndikuar në rezultatin jo të kënaqshëm të atij vendi.

Richard Münch (2014) analizon ndikimin e serisë së testeve PISA të OECD-së në Gjermani, si një procedurë që i nënshtron traditat arsimore të ndryshme kombëtare në një koncept të përbashkët, globalisht uniform të arsimit. Ndërsa modelet globale të efikasitetit arsimor prekin botët e jetës së rritur historikisht, këto të fundit duhet të provojnë vlefshmërinë e tyre në dritën e njohurive shkencore sunduese. Autori Münch (2014) në studimin që i bën

rezultateve të PISA-së në Gjermani u referohet studimeve të hulumtuesve, sipas së cilëve detyrat e vendosura në lexim, në matematikë dhe në shkencë përputhen me modelin anglo-amerikan të kompetencave bazë përgjithësisht të përdorshme, i cili ndryshon thelbësisht nga modeli tradicional gjerman i një edukimi të larmishëm dhe të diferencuar (Münch, 2014). Këtu ndoshta mund të kërkohej rrënjët e problemit të suksesit jo të mirë të nxënësve gjermanë. Sipas tij, Testi PISA fokusohet në aftësitë bazë, derisa sistemi gjerman fokusohet në aftësitë specifike. Kjo, sipas tij, ka ndikuar në zgjidhjen e problemeve në testin PISA.

Kulturat lokale të arsimit, të cilat më parë pretendonin vlefshmërinë dhe dinjitetin e tyre, janë të ekspozuara ndaj standardeve arsimore që pretendojnë autoritet shkencor, gjë që standardet e zhvilluara në vend nuk mund të përputhen me to (sipas Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Po sipas këtyre autorëve, 'edukimi, si përbrendësim i një tradite kulturore, zëvendësohet nga një model investimi në zhvillimin e kapitalit njerëzor dhe kompetencave të dobishme globalisht. Në këtë proces, rrjetet transnacionale të studiuesve arsimorë në OECD largojnë nga pozicionet e tyre aktorë kombëtarë, si shoqatat e mësuesve dhe profesionistët në ministritë të arsimit. Ky transformim i thellë lehtësohet nga fakti se ai vepron si një profeci vetëpërmbylëse që gjeneron pikërisht ato norma, pritshmëri dhe struktura qeverisjeje që i nevojiten për të justifikuar avancimin e mëtejshëm të agjendës së saj globale (Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014).

Sipas Tröhler, përveç dallimit ndërmjet kompetencave të supozuara si të rëndësishme dhe gjoja më pak të rëndësishme, PISA bën një dallim midis njohurive të dobishme dhe të padobishme. Ka njohuri që është "thjesht e mësuar" dhe ka njohuri të mësuara që mund të përdoren në jetën e ardhshme të nxënësve (Tröhler, 2010). Ky autor bën një analizë të kritikave në adresë të OECD-së dhe PISA-s. Sipas këtyre kritikave, përpjekjet për harmonizim të fushës së edukimit në nivel global nuk është në linjë me specifikat ekonomike, kulturore dhe traditat e popujve të veçantë, ata më të vegjël në veçanti. Po sipas Tröhler, motivet e qeverisjes së re arsimore globale i kanë rrënjët në një mjedis specifik kulturor të kohës nga Lufta e Ftohtë, më saktë në fund të viteve 1950, drejt një bote harmonike (Tröhler, 2010). Përpjekja për një qeverisje globale të arsimit, e harmonizuar, ishte një mundësi për

shmangien e dallimeve mes popujve. Por, sipas autorit, ideja e qeverisjes globale është e rrënjësuar në një kulturë specifike, instrumentet e saj rrezikojnë të prekin vetëm strukturat formale të arsimit në kulturat e tjera dhe jo në aktivitetet e brendshme të "indit arsimor"(Tröhler, 2010).

Çështjet gjuhësore dhe përkthimi në gjuhët e tjera

Sjøberg (2015) shtron edhe çështjen e autenticitetit të përkthimit të kërkesave nga origjinali (anglisht & frëngjisht), gjë që mund të kenë shkaktuar telashe në motivimin e nxënësve për zgjidhjen me sukses të detyrave në testin PISA. Një gjë të tillë e cek edhe Arffman (2010), sipas të cilës përkthimet e këqija gjithashtu mund t'i bëjnë lexuesit të humbin interesimin dhe motivimin për t'u angazhuar me tekstin dhe se kjo mund të ketë një efekt negativ në rezultatet e testeve (cit nga Sjøberg, 2015). Një analizë e kësaj krahasuese mes origjinalit dhe versionit të testit në gjuhën shqipe nuk është bërë në Kosovë.

Autorja Luela Liçi (2024) ka bërë një analizë të barasvlerës gjuhësore të përkthimit të testeve në gjuhën shqipe, e cila ka gjetur se cilësia e përkthimit është cenuar nga probleme të barasvlerës së përkthimit që lidhen me: 1) gabimet e përkthimit; 2) dallimet gjuhësore; 3) përkthyesin; 4) procedurën e përkthimit dhe të redaktimit (Liçi, 2024). Ndërkaq Avvisati, Buchholz, Piacentini, & Vargas-Madriz (2024) kanë trajtuar çështjen e presionit të kohës (Breakoff behavior) si njëri ndër faktorët që mund të ketë ndikuar në rezultate, si p.sh. pyetje/detyra që kërkojnë kohë për angazhim, përkushtim. Sipas tyre, sjellja e ndërprerjes u referohet të anketuarve që fillojnë një test ose një pyetësor, por nuk arrijnë ta plotësojnë atë për shkak të presionit të kohës' (Avvisati, Buchholz, Piacentini, & Vargas-Madriz, 2024). Nxënësit e lënë në gjysmë përgjigjen ose heqin dorë nga vazhdimi i zgjidhjes. Sipas Raportit të OECD (2024), ngutja për plotësim dhe ndërprerja (Breakoffs) ka ndodhur te 7.4% gjegjësisht te 8% e nxënësve pjesëmarrës në testim, shikuar për sa i përket përgjigjeve të artikujve, rreth 1.6% e tyre u identifikuan si supozime të shpejta (ngutje) dhe 1.6% e tjerë mungonin për shkak të ndërprerjes (OECD, 2024).

Edhe një tjetër aspekt që trajton Sjøberg (2015) është se pretendimet bazë të PISA-s janë të rinjtë se sa mirë janë “të përgatitur për sfidat e ardhshme”, nëse “mund të analizojnë, arsyetojnë dhe të komunikojnë në mënyrë efektive”, nëse kanë “kapacitetin për të vazhduar mësimin gjatë gjithë jetës? Dhe deri në çfarë mase ata i kanë fituar disa nga njohuritë dhe aftësitë thelbësore për pjesëmarrjen e plotë në shoqëri”. Ndërkaq Sjøberg vë në dilemë këtë pretendim kur konstaton:

Këto ambicie janë të mëdha, por kundërshtohen drejtpërdrejt nga vetë formati i testimit: Testi PISA është një test me stilolaps dhe letër, ku studentët ulen për 2 orë e gjysmë për t'u përgjigjur në pyetjet me shkrim, në vetmi dhe pa qasje në burimet e informacionit. Sa “jetë reale” është kjo situatë testimi? Si lidhet ai me sfidat me të cilat mund të përballen të rinjtë në jetën e vet të ardhshme si qytetarë, si pjesëmarrës në demokracinë e së nesërme dhe si fuqi punëtore e kualifikuar? E thënë në këtë formë, pyetjet janë retorike: situata e testit PISA nuk ngjan me asnjë situatë reale. I vetmi vend ku ulesh në vetmi me një test me shkrim është në fakt provimet në shkolla dhe universitete. Vendet e vetme ku nuk u lejohet të komunikoni ose të përdorni teknologji moderne të informacionit janë situata të ngjashme testimi (Sjøberg, 2015).

Bazuar në studimet e bëra lidhur me ndërlidhjen e rezultateve në PISA me kompetencat për tregun e punës hetohet diskrepancë mes tyre. Duke u bazuar në ‘studimet e kompanive për aftësitë e nevojshme për punë që ato i kërkojnë ‘... shihet se minojnë premisën themelore të PISA-s. Këshillat e bazuara në rezultatet e PISA-së mund të jenë në fakt kundërproduktive edhe për kompanitë që operojnë në tregun konkurrues global (Sjøberg, 2015). Sot kompanitë kërkojnë, kanë nevojë, për disa aftësi shtesë, të cilat nuk adresohen në testin PISA, si p.sh. aftësi motivimi për punë, aftësi vizionare, vetëbesim, aftësi vetë-vlerësimi etj.(Sjøberg, 2015).

Rezultate kundërtëhënëse mes testit PISA dhe shkencave të edukimit janë sheshuar gjatë analizës së bërë nga disa autorë. Një konstatim të tillë ka bërë

edhe Kjaernls et al. (2007), sipas të cilëve është konstatuar lidhje negative mes metodave të të mësuarit aktiv dhe punës eksperimentale (sipas Sjøberg, 2015). Gjithashtu, te ne është vërejtur një presion publik, jo i ekspertëve pedagogjikë, lidhur me shkallën e qasjen në teknologji dhe rezultatet në PISA. Po lidhur me këtë Sjøberg (2015) në studimin krahasues për vendet skandinave jep të dhëna me interes, si në vijim:

Një indeks lidhet me përdorimin e internetit në shkolla, tjetri lidhet me përdorimin e softuerit dhe të programeve edukative. Në një studim të detajuar të 5 vendeve nordike, Kjærnsli et al. (2007) dokumentojnë një lidhje të qartë negative midis përdorimit të TIK-ut dhe rezultatit PISA. Është gjithashtu interesante të theksohet se fituesi i PISA-s, Finlanda, është deri tani vendi nordik me përdorimin më të ulët të TIK-ut, në fakt nën mesataren e OECD-së. Në të kundërt, Norvegjia është në krye në OECD në të gjithë treguesit për përdorimin e TIK-ut në shkolla, por me rezultate mesatare PISA. Megjithatë, këshilla e politikave në Norvegji është rritja e përdorimit të TIK-ut në shkolla për të arritur një nivel më të lartë (Sjøberg, 2015).

Edhe disa akademikë finlandezë ngritën shqetësimin lidhur me PISA-n. Në letrën e dërguar në vitin 2014, 'Ata argumentojnë se PISA po vret gëzimin e të mësuarit dhe çon në dëm të vlerave bazë, për të cilat shkolla duhet të përpiqet (Sjøberg, 2015). Edhe studiues të tjerë këshillojnë që kur është në pyetje vendimmarrja për ndryshimin e politikave arsimore nuk duhet bazuar vetëm në rezultatet e PISA-s, pa u thelluar edhe në studimet e kontekstit, kulturës dhe traditës arsimore të vendeve veç e veç.

Gjithashtu, sipas studimeve, analizave të bëra rezultateve dhe qëllimit të vlerësimit PISA, mangësia kryesore qëndron në shmangien, mospasjen parasysh të specifikave dhe traditave të shkollave, vendeve, specifike, si organizimi i sistemit, qëllimi i arsimit të atij vendi, përmbajtjet kurrikulare të atij vendi, organizimi i brendshëm i mësimit, mësimdhënia etj. Ndërkaq, në studimin meta-analitik Perry & Ercikan (2015) përfundojnë se renditjet e vendeve të raportuara nga vlerësimet ndërkombëtare nuk duhet të përdoren

për të gjykuar cilësinë e arsimit që marrin nxënësit në vende të veçanta, sepse ka heterogjenitet të rezultateve dhe proceseve arsimore brenda vendeve dhe sepse bazimi i gjyqimeve për cilësinë e arsimit në rezultatet e arritjeve është shumë kufizues (Perry & Ercikan, 2015). Gjithashtu, edhe këta autorë trajtojnë çështjen e moshës së nxënësve dhe nivelin e shkollimit sipas vendeve të caktuara, gjë që kanë identifikuar lidhje mes tyre dhe performancës në testin PISA. Edhe mes statusit ekonomik të prejardhjes së nxënësve dhe rezultateve në test janë identifikuar korrelacione pozitive. Gjithashtu, gjetjet tregojnë se nxënësit nga vendet me nivele të larta të pabarazisë ekonomike kishin arritje të përgjithshme më të ulëta në matematikë në krahasim me studentët në vendet me ekonomi më të barabarta (Perry & Ercikan, 2015). Një relacion i tillë do të mund të ketë ndodhur edhe me performancën e nxënësve kosovarë në testin PISA. Lidhur me këtë, shumica e studimeve dhe e meta-analizave dëshmojnë se konteksti shoqëror dhe rrethanat kontekstuale kanë pasur efekt të rëndësishëm/domethënës në nivelin e performancës së nxënësve sipas vendeve.

Në kontekstin kosovar të arsimit ka disa dallime zhvillimore në krahasim me vendet e OECD-së. Reformat kanë ndodhur, por ende ka elemente të mendësisë kalimtare nga ish-sistemi socialist në atë demokratik-properëndimor, si dhe përpjekjeve për liberalizim dhe ideologjizim të arsimit. Ideja për treg global të punës dhe transferim të ideve dhe të shkathtësive punuese po lë pasoja në përgatitjen e mirëfilltë të brezit të ri për jetë dhe për punë të pavarur. Vitet e fundit dukuria e vrapit për ta zënë hapin me zhvillimet e teknologjisë dhe gjuhëve të huaja, që në fëmijëri të hershme, po e dëmton seriozisht edukimin formal shkollor, brenda shkollës. Ka nisur të zbehet interesimi për shkollim dhe mësim. Ky element, faktor, mund të ketë ndikuar në rezultatet e PISA-s për nxënësit kosovarë.

Anët e mira të testit PISA

Bazuar në analizën e studimeve dhe raporteve të autorëve dhe vendeve, përveç kritikave dhe shqetësimeve që shkaktuan rezultatet e vlerësimit PISA në vendet pjesëmarrëse, bëri jehonë dhe ndikoi në vendet në zhvillim për t'u krahasuar me vendet e OECD-së, si dhe vendet e zhvilluara mes veti.

Gjithashtu, u evidentuan nisma, reforma dhe investime nga vendet e ndryshme, për të mos u 'turpëruar' në krahasim me të tjerët në radhitje. Disa vende, si Estonia për shembull, arritën që të ngjiten shpejt në listën e vendeve me rezultate të mira. Gjithashtu, ndikimi i PISA-s është i një rëndësie të madhe edhe për pedagogët e shkencës; beteja për të përmirësuar rezultatet e testit mund të bjerë ndesh me punën tonë për ta bërë shkencën relevante, interesante dhe motivuese për nxënësit (Sjøberg, 2015), gjë që është një moment për reflektim për të gjitha palët e interesit. Po në këtë linjë lidhur me kontekstin kosovar autorët Shala & Graiçevci (2009) sugjerojnë që strukturat qeveritare në Kosovë duhet të ndërmarrin një sërë iniciativash për të përmirësuar arritjet e nxënësve në vend (Shala & Graiçevci, 2009).

Një aspekt pozitiv të PISA-s, që e argumenton Sjøberg, qëndron në faktin se i ka sjellë shkollat dhe arsimin në plan të parë në media dhe në debatet politike ndërkombëtare, por edhe më shumë në nivel kombëtar. Megjithatë, rezultatet e PISA-s duket se pranohen në vlerën e parë dhe ka pak zëra kritikë (Sjøberg, 2015), gjë që do të duhej të ndodhte gjithandej.

Problemet themelore janë gjithashtu të qenësishme në zhvillimin e një testi ndërkombëtar, të drejtë, i cili nga nevoja çon në artikuj pa kontekst. Studimet e kontekstit arsimor, tradita dhe rrethanat e tjera socio-ekonomike janë të domosdoshme për një vlerësim objektiv.

Përfundim

Sipas studimit të Figazzolo (2007) dhe studimet e tjera, vlerësimi PISA po bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm për zhvillimin e politikave arsimore. Megjithatë, siç dëshmohet nga analiza e Edukimit Ndërkombëtar (EI) për ciklet e mëparshme të PISA-s, ajo është vetëm maja e ajsbergut të një procesi më të madh: tendenca drejt politikëbërjes së bazuar në prova, si një forcë në politikë në shkallë ndërkombëtare. Hulumtimet në përgjithësi, por edhe anketat krahasuese ndërkombëtare, në veçanti, po bëhen pjesë e avokimit dhe politikëbërjes, si dhe një element kyç i "arsenalit" bazë në luftën politike (Figazzolo, 2007). Ndërsa, reagimi i Gjermanisë pas testit PISA ka qenë një shembull i shkëlqyer i mënyrës se si një vend mund të përdorë rezultatet e

një vlerësimi ndërkombëtar për të identifikuar dobësitë në sistemin arsimor dhe për të ndërmarrë hapa konkretë për përmirësim. Përmes reformave të qëndrueshme dhe të fokusuara, Gjermania ka arritur të përmirësojë ndjeshëm performancën e vet arsimore dhe të sigurojë një të ardhme më të ndritur për nxënësit e saj.

Studimet pas PISA-s në Gjermani, si shembull që duhet veçuar, kanë shërbyer si bazë për orientimin e politikave arsimore dhe për të identifikuar sfidat dhe mundësitë në sistemin arsimor të vendit. Ky shqyrtim kontribuon në njohjen e rëndësisë së standardizimit të vlerësimit dhe të bashkëpunimit ndërkombëtar në përmirësimin e arsimit global.

Disa përfundime të dala nga studimet e bëra mbi PISA-n mund të përmbliken në disa nga veçantitë e përbashkëta të identifikuara:

1. Diferencat rajonale: Studimet kanë treguar ndryshime të mëdha në performancën e nxënësve në mes të vendeve të ndryshme pjesëmarrëse. Kjo ka nxitur përpjekjet për të rritur barazinë dhe për të zbutur ndarjet mes vendeve në performancën e nxënësve. Ky është një moment kyç në gjetjen e mundësive për një arsim cilësor global. Njëherësh zbutja e diferencave rajonale në arsim paraqet një ndër sfidat kryesore të OECD-së për një zhvillim ekonomik e shoqëror të balancuar. Këtë e kanë dëshmuar edhe autorët Perry & McConney (2010), sipas të cilëve studimet kanë treguar se profili socio-ekonomik i një shkolle është i lidhur ngushtë me rezultatet e nxënësve, më pak e kuptuar është se si kjo marrëdhënie mund të ndryshojë nëse statusi socio-ekonomik i nxënësit individual dhe i shkollës është i ndarë (Perry & McConney, 2010). Sidomos aspekti i dallimeve në zhvillimin ekonomik, tradita arsimore, ndikimet ndërkulturore në vendet e caktuara, si Kosova, mbetin sfiduese për OECD-në.

2. Kualiteti i mësimdhënies dhe aftësitë e mësimdhënësve: PISA ka përqendruar vëmendjen në cilësinë e mësimdhënies dhe të trajnimit të mësimdhënësve. Studimet janë përpjekur për të identifikuar praktikat më të mira dhe për të promovuar përmirësimin e aftësive të mësimdhënies nëpërmjet trajnimeve dhe të mbështetjes së mësimdhënësve, p.sh. Finlanda, si shembull i mirë.

3. Ndikimi i strukturës së shkollës: Hulumtimet pas PISA-s, për PISA-n, kanë theksuar rëndësinë e strukturës së shkollave dhe të organizimit arsimor në performancën e nxënësve. Diskutimet kanë përfshirë përmirësimin e infrastrukturës shkollore, reduktimin e nxënësve në klasa dhe rritjen e resurseve për të përmirësuar ambientin mësimor.

4. Edukimi dhe barazia gjinore: PISA ka adresuar edhe çështjen e barazisë gjinore në arsim. Studimet janë përqendruar në ndarjen gjinore të fushave të studimit dhe performancën e studentëve në varësi të gjinisë, duke nxitur përpjekjet për të zbutur ndarjet gjinore në nivelin e arsimit.

4. Përshtatja gjuhësore e testeve: Studimet kanë adresuar disa çështje gjuhësore të përkthimit nga versioni origjinal, frëngjisht-anglisht, në gjuhët e vendeve pjesëmarrëse. Përshtatja e kërkesave të testit në gjuhën e mjedisit, ku është zbatuar, ka pasur disa reflektime për zbehjen e origjinalitetit nga përshtatja. Përshtatja e një përmbajtjeje me kulturën e mjedisit tjetër, në të cilin zhvillohet procesi i mësimdhënies dhe i nxënies, supozohet se mund të ketë ndikuar në demotivimin e nxënësve për t'u përgjigjur. Si dukuri, një përqindje e vogël e nxënësve edhe kanë hequr dorë nga vazhdimi i përgjigjes ose zgjidhja e problemave. Disa çështje gjuhësore, të përkthimit, të cilat mund të kenë ndikuar në rezultatet e nxënësve kosovarë, i ka evidentuar edhe studiuesja Liçi (2024).

Referimi në PISA për të justifikuar dhe legjitimuar reformat arsimore është i përhapur. Ky ndikim duhet të hulumtohet dhe të shqyrtohet më mirë. PISA është në thelb një projekt politik, një perspektivë që shpesh bie jashtë agjendës së komunitetit të kërkimit arsimor (Sjøberg, 2015).

Perry & Ecikan (2015) mendojnë se “se renditjet e vendeve të raportuara nga vlerësimet ndërkombëtare nuk duhet të përdoren për të gjykuar cilësinë e arsimit që marrin nxënësit në vende të veçanta, sepse ka heterogjenitet të rezultateve dhe të proceseve arsimore brenda vendeve, si dhe bazimi i gjykimeve për cilësinë e arsimit në rezultatet e arritjeve është shumë kufizues (Perry & Ercikan, 2015). Një gjë e këtillë mund të thuhet edhe për nxënësit kosovarë, të cilët performuan jo kënaqshëm në testin PISA, ndërkaq gjykimet ishin më të ndryshmet për cilësinë e sistemit, pa u analizuar specifikat e vendit, si dhe faktorët e mundshëm që kanë ndikuar në radhitjen

e Kosovës në listën e vendeve të BE-së dhe të tjerët. Edhe pse disa nga elementet e përbashkëta që kërkohen me testet PISA nuk duhet të anashkalohen si çështje që duhet trajtuar me përkushtim, pasi që ‘testet e shkrim-leximit kanë të bëjnë kryesisht me atë nëse nxënësit mund t'i zbatonin njohuritë që kanë mësuar në shkollë, në vend të përmbajtjes së kurrikulës së shkollës së mesme, që është e zakonshme midis vendeve (J. Douglas Willms, 2015). Ndërsa, sipas Heinz-Dieter Meyer (2014), OECD me vlerësimin PISA ka zhvilluar një instrument që mat jo atë se çfarë dhe si u mëson një vend i caktuar nxënësve 15-vjeçar, por deri në çfarë mase ata në mbarë botën kanë zotëruar aftësitë që OECD-ja i konsideron të rëndësishme që të rinjtë të marrin pjesë në mënyrë produktive në ekonomi (Meyer, 2014).

Një kërkesë e këtillë, produktiviteti dhe efektiviteti, është e domosdoshme që të adresohet, pasi që shkollimi këtë funksion e ka në secilën shoqëri.

Bazuar në filozofinë e OECD-së për zbatimin e vlerësimit PISA shihet se qëllimi kryesor i tyre është ndihma vendeve anëtare dhe pjesëmarrëse në përgatitjen e kapitalit njerëzor për tregun e punës. Dilemat dhe shqetësimet fillestare që i kishin lidhur me nivelin e shkollimit për pjesëmarrje në testin PISA, sipas David Labaree (2014), ata dolën me përgjigje të zgjuara për këto dy probleme krahasimi, zgjodhën “për të matur se sa mirë të rinjtë e moshës 15 vjeç dhe për rrjedhojë po i afrohen fundit të shkollimit të detyrueshëm, janë të përgatitur për të përballuar me sfidat e sotme shoqëritë e dijes” (Labaree, 2014). Kjo zgjidhje, nga OECD-ja i përafroi mundësitë e nxënësve të vendeve të zhvilluara dhe të atyre në zhvillim për të hyrë në garë dhe për t'u krahasuar mes vete. Gjithashtu, ky projekt u paraqit si një udhërrëfyes për vendimmarrësit për t'i orientuar kahet e zhvillimit të sistemit arsimor në ato vende.

Ky trajtim meta-analitik shpresojmë të hap shtigje të reja për studime të të gjithë faktorëve, të cilët ndërlidhen me rezultatet në testet ndërkombëtare. Gjithashtu, do të ndikojë në zbutjen e gjykimeve dhe të paragjykimeve lidhur me performancën e nxënësve pa studimin e të gjithë faktorëve, të cilët mund të afektojnë rezultatet në testet ndërkombëtare.

Literatura

- Arffman, I. (2010). Equivalence of Translations in International Reading Literacy Studies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:1, 37-59, DOI: 10.1080/00313830903488460
- Artelt, C. & Schneider, W. (2015). Cross-Country Generalizability of the Role of Metacognitive Knowledge in Students' Strategy Use and Reading Competence, *Teachers College Record*, Volume 117 Number 1, 2015, p. 1-32, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17695, Date Accessed: 11/19/2016 7:47:27 AM.
- Avvisati, F., Buchholz, J., Piacentini, M. and Vargas-Madriz, L.F. (2024). Item characteristics and test-taker disengagement in PISA, OECD Education Working Paper No. 312, OECD
- Figazzolo, L. (2007). Impact of PISA 2006 on the education policy debate, Education International, www.ei-ie.org. shkarkuar 2023.
- Grajcevci, A., & Shala, A. (2021). A Review of Kosovo's 2015 PISA Results: Analysing the Impact of Teacher Characteristics in Student Achievement. *International Journal of Instruction*, 14(1), 489-506. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14129a>
- Labare, D. (2014). Let's Measure What No One Teaches: PISA, NCLB, and the Shrinking Aims of Education, *Teachers College Record* Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-14 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17533, Date Accessed: 4/6/2016 2:37:46 AM.
- Liçi, L. (2024). Cilësia e përkthimit në gjuhën shqipe të instrumenteve të vlerësimit të PISA-s dhe TIMSS-it, punim i prezantuar në Konferenca ndërkombëtare e IPK-së, 2024.
- Lim, J.H., Bong, M. & Woo, Y.(2015). *Teachers College Record* Volume 117 Number 1, p. 1-36 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17715, Date Accessed: 11/23/2016 3:48:39 AM.
- Meyer, H.D. (2014). The OECD as Pivot of the Emerging Global Educational Accountability Regime: How Accountable are the Accountants. *Teachers College Record* Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-20 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17543, Date Accessed: 4/14/2016 3:41:00 AM.

- Meyer, H.D., Tröhler, D., Labaree, F. D. & Hutt, E.L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes, Teachers College Record Volume 116 Number 9, 2014, p. -
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 17547, Date Accessed: 10/9/2014 9:41:33 AM.
- Münch, R.(2014). Education under the Regime of PISA & Co.: Global Standards and Local Traditions in Conflict—The Case of Germany, Teachers College Record Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-16,
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 17532, Date Accessed: 4/4/2016 11:27:04 AM.
- OECD, (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance OECD Education Working Paper number 71.
- Osdautaj, M. (2020). Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit PISA 2018, studim analitik, IPK, Prishtinë.
- Perry, F. N. & Ercikan, K. (2015). Moving Beyond Country Rankings in International Assessments: The Case of PISA, Teachers College Record Volume 117 Number 1, 2015, p. 1-10, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17694, Date Accessed: 11/16/2016 2:17:41 AM.
- Perry, L. B. & McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003, Teachers College Record Volume 112 Number 4, 2010, p. 1137-1162
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 15662, Date Accessed: 1/23/2012 2:34:42 AM
- Puustinen, M., Sääntti ,J. & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland, International Journal of Educational Research 116 102053.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2015, 11(1), 111-127
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research, Studies in

Philosophy and Education,

<https://www.researchgate.net/publication/317041699>, datë 24.10.2023.

Willms, J. D. (2015). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes, Teachers College Record Volume 112 Number 4, 2010, p. 1008-1037 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15658, Date Accessed: 1/10/2012 2:20:55 AM

KURRIKULA E BAZUAR NË KOMPETENCA – PRAKTIKAT E MËSIMIT NË FUNKSION TË ZBATIMIT TË SAJ

Hajrije Devetaku Gojani⁵

Abstrakt

Kurrikula e bazuar në kompetenca sot është tema bosht e çdo institucioni arsimor. Prandaj synimi i studimit është verifikimi i praktikave të mësimit në arsimin e detyruar në Kosovë dhe konstatimi se sa ato praktika janë të harmonizuara me kërkesat e kurrikulës së Kosovës, e cila ka për synim zhvillimin e kompetencave.

Rezultatet e testeve ndërkombëtare, si: PISA, organizuar nga OECD; rezultatet e testeve të arritshmërisë, të organizuara nga MASHTI; rekomandimet e Raportit të Progresit për Kosovën, nga Komisioni Evropian, janë tregues për nevojën e reagimit të shpejtë dhe korrigjimit të politikave arsimore, sidomos në shfrytëzimin e të dhënave për qëllime përmirësimi.

Të dhënat janë mbledhur përmes vëzhgimit, gjatë orëve mësimore të 29 mësimdhënësve të klasave 1-9, në 7 shkolla të arsimit të detyruar në Kosovë.

Rezultatet e hulumtimit tregojnë se të kuptuarit e procesit të zbatimit të kërkesave të kurrikulës është sipërfaqësor dhe kjo bën që zbatimi i saj në shkolla të kornizohet nga shumica e mësimdhënësve dhe të bjerë ndesh me pritshmëritë reale të kurrikulës. Bazuar në gjetjet e hulumtimit, tendencat për zhvillim të kompetencave, në të shumtën e rasteve, janë të dështuara, apo formalisht të synuara për zhvillim, sidomos në shkollën e mesme të ulët. Teksti shkollor vazhdon të mbetet burim parësor dhe thuajse i vetëm i informacionit dhe të gjitha proceset e tjera mësimore bazohen në të.

Rekomandimet mund të shërbejnë si bazë për procese të tjera hulumtuese, për rishikim të politikave të zhvillimit profesional të mësimdhënësve para shërbimit dhe në shërbim, duke fuqizuar edhe praktikatat e zhvillimit profesional me bazë në shkollë, si dhe për rishikimin e gjendjes së infrastrukturës shkollore.

Fjalët çelës: *kurrikula e bazuar në kompetenca, metodologjia e mësimit, planifikimi mësimor, zhvillimi profesional i mësimdhënësve, teksti shkollor, shkolla fillore dhe e mesme e ulët.*

⁵ Dr.Sc. Hajrije Devetaku Gojani, Universiteti për Biznes dhe Teknologji - UBT

Abstract

Competency-based curriculum today is the core theme of every educational institution. Therefore, the aim of the study is to verify the teaching practices in compulsory education in Kosovo and ascertain how much those practices are harmonized with the requirements of the Kosovo curriculum, which aims to develop competencies.

The results of international tests, such as: PISA organized by the OECD, the results of the achievement tests organized by MESTI, the recommendations of the progress report for Kosovo by the European Commission, are indicators of the need for quick response and correction of educational policies, especially in the use of data for improvement of the education processess.

The data were collected through observation during the lessons of 29 teachers of grades 1-9, in 7 schools of compulsory education in Kosovo.

The results of the research show that the understanding of the process of implementing the curriculum requirements is superficial and this causes its implementation in schools to be framed by the majority of teachers and to contradict the real expectations of the curriculum. Based on the findings of the research, the trends for the development of competencies, in most cases, are failed, or formally targeted for development, especially in lower secondary school. The textbook continues to remain the primary and almost the only source of information and all other learning processes are based on it.

The recommendations can serve as a basis for other research processes, for the review of pre-service and in-service teacher professional development policies, strengthening school-based professional development practices, as well as for reviewing the state of school infrastructure.

Keywords: *competency-based curriculum, teaching methodology, teaching planning, teachers' professional development, textbooks, primary and lower secondary school.*

Hyrje

Në punim trajtohen praktikat e mësimi në arsimin e detyruar në Kosovë dhe harmonizimi i praktikave në raport me kërkesat e kurrikulës, e cila ka për qëllim zhvillimin e kompetencave. Për më shumë se 20 vjet kurrikula është tema qendrore e të gjitha institucioneve arsimore dhe e gjithë komunitetit shkollor, prandaj është e rëndësishme të trajtohen zhvillimet deri në këtë fazë. Është e rëndësishme për të parë se si kuptohet kurrikula në praktikat e zbatimit nga mësimdhënësit. Për të kuptuar se çfarë janë përgatitjet e mësimdhënësve për përcaktimin e mirëfilltë të pritjeve, rrugët e zbatimit në funksion të pritjeve, sfidat e mësimdhënësve në proces të zbatimit, burimet e informacionit që përdoren dhe mënyra e shfrytëzimit të tyre, kompetencat e mësimdhënësve për zbatimin e qasjeve metodologjike me të cilat zhvillohen mendimi kritik dhe kreativ, qasjet të cilat japin hapësirë veprimi për përfshirje aktive të nxënësve në aktivitetet mësimore, si dhe rëndësia e shfrytëzimit të të dhënave dhe dëshmive për qëllim të përmirësimit të proceseve shkollore.

Parimet e kurrikulës janë bazament për zhvillimin e proceseve arsimore dhe pikërisht në kundërshtim me parimin e kurrikulës “autonomia dhe fleksibiliteti” u hartuan planet dhe programet mësimore për klasat 1-9, në të cilat jo vetëm që janë të detajuara pritjet, por janë larg kompetencave. Ndër të tjera, me hartimin e planeve dhe programeve mësimore, pas gjithë përpjekjeve fillestare, për të kuptuar dhe zbatuar drejt kurrikulën në frymën e parimeve të saj, ideja e zhvillimit të kompetencave, përkatësisht e nxënësve kompetentë, u vu në dilemë. Rezultatet, përmbajtjet dhe temat mësimore të përfaqësuara në planet dhe programet mësimore nuk mund të promovonin idenë e zhvillimit të nxënësve hulumtues, kritikë e kreativë, sepse u zbeh mundësia për të krijuar fillimisht mësimdhënës hulumtues dhe krijues. Sigurisht, ato lloj kornizime, të cilat në masë të madhe u mirëpritën nga mësimdhënësit, i kornizuan ata në punën e tyre. Në ato korniza, mungon rruga e të nxënësve, mungon qasja, mungon zhvillimi. Për më tepër, përpjekjet për të ndërlidhur rezultatet e lëndës mësimore, fushës dhe kompetencave në përgjithësi, gjatë procesit të planifikimeve, u thelluan në korniza, pa ndonjë

rezultat konkret. U zgjat rruga e të nxënësve për të gjithë, por më së shumti për nxënësit. Pastaj tekstet shkollore burojnë nga programet mësimore dhe vlerësimi i nxënësve ndërlidhet me përmbajtjet e teksteve shkollore. Hulumtimi është realizuar në shkolla fillore dhe të mesme të ulëta, përmes procesit të vëzhgimit në orët mësimore. Mbledhja e të dhënave është bërë me anë të instrumentit të vëzhgimit, për 29 mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim.

Rëndësia e hulumtimit përmes mbledhjes së të dhënave me anë të instrumentit të vëzhgimit qëndron në faktin e skanimi të gjendjes reale, të dhëna të cilat mund të përdoren për të parë dhe krahasuar pritshmëritë dhe kërkesat që dalin nga kurrikula e bazuar në zhvillimin e kompetencave me praktikën reale të mësimi në shkollat e përfshira në hulumtim. Gjithashtu, të dhënat mund të shërbejnë si bazë për planifikimin e proceseve të tjera arsimore, për rishikimin e politikave të zhvillimit profesional të mësimdhënëseve para shërbimit dhe në shërbim, për ndarjen e detyrave dhe përgjegjësi të institucioneve arsimore në raport me kërkesat e kurrikulës dhe rrugët e zbatimit të saj, për investimin e domosdoshëm në zhvillimin e infrastrukturës shkollore, me qëllim të krijimit të kushteve të mira të punës për nxënësit dhe mësimdhënësit, në mënyrë që shkolla të jetë një organizatë e të mësuarit që ka në qendër nxënësit dhe interesat e tyre.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i hulumtimit është verifikimi i praktikave të mësimi në shkollat e arsimit të detyruar në Kosovë dhe konstatimi se sa ato praktika janë në harmoni me parimet e kurrikulës së bazuar në kompetenca, e përcaktuar si kornizë zyrtare e kurrikulës shtetërore të Kosovës.

Pyetjet kërkimore

1. Cilat janë praktikën e mësimi në shkollat e arsimit të detyruar në Kosovë?
2. Sa këto praktika janë në harmoni me kërkesat e kurrikulës së bazuar në zhvillimin e kompetencave dhe në frymën e parimeve të saj?

Vështrim teorik

Kurrikula e bazuar në kompetenca është tema qendrore e të gjitha proceseve arsimore në vend. Filozofia e saj bazohet në qasjen konstruktiviste dhe ka për qëllim zhvillimin e tërësishëm të nxënësve, duke e bërë atë pjesë aktive dhe të rëndësishme të proceseve mësimore. Të nxënit nga përvojat paraprake, puna autonome, relevanca e të nxënit, pjesëmarrja aktive e nxënësve, të nxënit përmes ndërveprimit, janë disa nga parimet kryesore të konstruktivizmit (Pritchard. A & Woollard, J. 2010:50-51). Në aspektin thelbësor konstruktivizmi “përqendrohet në procesin e të nxënit, në rrugën e të nxënit, në metodologjinë e të nxënit, në mënyrën se si nxënësit mësojnë, në përkrahje e mbështetje të nxënësve në vend të ligjëratave që përçojnë transmetim të njohurive, përqendrohet në konstruksion në vend të instruksionit, përqendrohet në krijimin e një mjedisi mundësues në vend të sigurimit të disiplinës, si dhe në ecurinë e të nxënit” (Rexhaj. Xhavit, 2019: 50). “Domenit konstruktivist, konstruktivizmi social, i shton një dimension të rëndësishëm. Në teorinë konstruktiviste sociale, theksi vihet në ndërveprimin midis nxënësit dhe të tjerëve” (Pritchard. A, 2009: 44). Pra, qasja konstruktiviste e të nxënit promovon rrugën e të nxënit në interes të zhvillimit të nxënësve në një mjedis favorizues dhe mundësues.

Rezultatet e kompetencave, të planifikuara si pritje për zhvillim (MASHT, 2011: 20-27), janë një frymë e re dhe një qasje e re e të nxënit, e cila vërtet po i sfidon të gjithë mësimdhënësit. Sipas kurrikulës, një nga kompetencat e synuara për t’u zhvilluar është komunikimi dhe të shprehurit efektiv, ndërsa mësimi vazhdon ende të përqendrohet në përmbajtje specifike të teksteve shkollore, si rezultat i të cilave nxënësit mësojnë informacione. “Të mësosh nuk do të thotë vetëm të pranosh informacione, por, gjithashtu, do të thotë të trajtosh informacione nga këndvështrime të ndryshme” (Mabieu, Pierre. 1992:111). Kjo pastaj ndërlidhet me kompetencën e të mësuarit dhe kompetencën e të menduarit. Rol të rëndësishëm në zbatimin e qasjes së bazuar në zhvillimin e kompetencave pa dyshim ka procesi i të nxënit, rruga e të nxënit, strategjitë e të nxënit, metodat e teknikat, me një fjalë metodologjia e punës së mësimdhënësve me nxënës. Mësimdhënësit, më shumë se çdokush tjetër, munden dhe kanë për detyrë të gjejnë forma dhe strategji të punës, të cilat mund t’i përvetësojnë ato nga programe të

ndryshme të zhvillimit apo t'i krijojnë vetë ato duke pasur për bazë nevojat, kërkesat dhe kapacitetet e nxënësve.

Proceset zhvillimore të shkollës janë të vazhdueshme dhe nuk përfundojnë asnjëherë. Sipas Longman dictionary (<https://www.ldoceonline.com/dictionary/development>), kuptimi kryesor i konceptit zhvillim është përmirësim, rritje, ndryshim. Zhvillimi kuptohet si proces i rritjes, për t'u bërë më i mirë, më i avancuar dhe më profesional. Prandaj çdo proces me karakter zhvillimi është i rëndësishëm dhe duhet të bëhet pjesë e planeve të institucioneve arsimore. Pjesë e rëndësishme e zhvillimit të shkollës duhet të jetë edhe planifikimi i zhvillimit profesional të mësimit. Parimet e kurrikulës (MASHT, 2016:25) dhe parimet e qasjes konstruktiviste, si: të nxënës paraprak, puna autonome, relevanca e të nxënës, pjesëmarrja aktive e nxënës etj. (Pritchard. A & Woollard, J. 2010:50) janë kërkesa bazike dhe thelbësore, mbi të cilat duhet të orientohet dhe zhvillohet mësimi dhe proceset mësimore në shkollë.

Përvojat e zbatimit të metodave, si: qasjet pjesëmarrëse; të mësuarit për strategjitë e të nxënës; të nxënës bashkëpunues, inteligjencat e shumëfishta etj (Larsen – Freeman, D. 2008: 178), janë po ashtu, disa nga qasjet e dëshmuara të suksesshme. Qasjet bashkëkohore të të nxënës përqendrohen më shumë në rrugën e të nxënës, në metodologjinë e të nxënës, metodologji që krijon më shumë hapësirë veprimi dhe zhvillimi për nxënës. Kreativiteti dhe interaktiviteti janë fusha me prioritet dhe shumë të rëndësishme për punën me nxënës. Duke qenë kreativë, gjenerojmë ide të reja dhe prodhojmë gjëra të reja e me vlerë (Jubani, Aljula et al 2013: 20). Përpjekjet për mësimdhënie kreative janë në fillimet e saj në Kosovë dhe kjo nuk duket të jetë aspak e lehtë si një proces zhvillimi. Krahaz zhvillimeve shoqërore, kanë ndryshuar dhe evoluar edhe metodat. Ato janë pasuruar, përshtatur e përsosur në përputhje me zhvillimet. (Kurti, Anjola. 2013: 68). Sa herë që ndryshojnë dhe evoluojnë metodat e metodologjitë, duhet të reflektojnë edhe mësimit për t'u qasur atyre, për t'u përshtatur ndryshimeve shoqërore e globale dhe politikave të reja arsimore që përcakton shoqëria, në rastin tonë për zhvillimin e kompetencave, kurse në rastet e tjera në funksion të pritshmërive të përcaktuara, çfarëdo qofshin ato.

Një nga kërkesat e rëndësishme të Kornizës së kurrikulës është zhvillimi i mendimit kritik dhe “mënyra më e mirë për zhvillimin e mendimit kritik të nxënësit, bazuar në rezultatet e kompetencave, është qasja përmes krijimit të situatave mësimore dhe problemore” (Potera, I. 2017: 58). Kjo mund të bëhet përmes planifikimit të formave të punës dhe përmes krijimit të mundësive e hapësirave të veprimit të punës me nxënës gjatë procesit të mësimit. Nëse analizojmë me vëmendje rezultatet e programeve mësimore për një klasë të caktuar për klasat 1-9 (MAShT, 2016) kuptojmë se rezultatet e hartuara më shumë u përgjigjen përmbajtjeve mësimore sesa rezultateve të kompetencave të synuara në tërë arsimin parauniversitar, të cilat, përveçse në kornizën e kurrikulës, pasqyrohen edhe në kurrikulat bërthamë për çdo nivel të shkollimit (MAShT, 2016). Kur kësaj ia shtojmë edhe faktin tjetër që puna kryesore e mësimdhënësve bazohet vetëm në rezultatet e lëndës mësimore për klasën përkatëse (në masën më të madhe injorohen rezultatet e kompetencave), atëherë vijmë në përfundim se mungon qasja produktive e organizimit të punës së mësimdhënësve, e cila do të duhej të fillonte nga planifikimi i mirë mësimor. Veprimtaritë krijuese apo aktivitetet kreative në procesin mësimor janë shumë të rëndësishme. Ato ndihmojnë nxënësit për të menduar e vepruar drejt qëllimit dhe arritjeve. Veprimtaritë krijuese apo aktivitetet mësimore kreative duhet të planifikohen paraprakisht nga secili mësimdhënës dhe ato duhet të kontribuojnë për një mësimdhënie të suksesshme, qëllimi i të cilave janë synimi dhe rezultatet (Musai, B. 2002: 17). Me qëllim të arritjes së rezultateve të të nxënës dhe në funksion të tyre, gjatë planifikimit duhet të sigurohemi që ato janë specifike, të matshme, të arritshme, të rëndësishme dhe të kenë afat kohor të përcaktuar për t’u matur e vlerësuar. (Thomson, G & Evans, H.2005: 29).

Studimet e fundit tregojnë edhe për vështirësi e sfida të tjera të paraqitura në punën e mësimdhënësve, si rezultat i ngarkesës së tepruar kurrikulare, qoftë në aspektin administrativ, qoftë në aspektin përmbajtjesor të kurrikulës në raport me rezultatet e të nxënës të lëndës, të fushës dhe të kompetencave. Hulumtimi i Institutit Pedagogjik të Kosovës (IPK, 2022) pasqyron aspekte të ndryshme, të cilat vështirësojnë punën me nxënës, si rezultat i mbingarkesës kurrikulare. Sipas Institutit Pedagogjik të Kosovës, faktorët që ndikojnë në perceptimin e ngarkesës që krijon kurrikula e Kosovës,

dallojnë nga mësimdhënësit, nxënësit, udhëheqja e shkollës dhe prindërit (IPK, 2022: 267-268). Mbingarkesa kurrikulare potencohet gjithashtu edhe në hulumtime të tjera të nivelit ndërkombëtar, në të cilat pasqyrohen sfidat në zbatimin e kurrikulave, siç është raporti i OECD-së, i vitit 2020. Arsytet e mbingarkesës kurrikulare janë të ndryshme, varësisht shkallës së përfshirjes së fushave të interesit, të cilat vijnë si rezultat i ndikimeve nga jashtë dhe presioneve për t'u përfshirë ato fusha në kurrikulat nacionale të shteteve të ndryshme. "Arsyet, të cilat shkaktojnë ngarkesën në kurrikula nacionale, janë presionet e ndryshme, të cilat vijnë nga aktorë të ndryshëm të cilët dëshirojnë të mbulojnë fushat e tyre të interesit në kurrikulë dhe kur qeveritë përpiqen t'i akomodojnë të gjitha fushat e interesit të aktorëve, kurrikula mund të bëhet e mbingarkuar" (OECD, 2020: 67).

Një nga përfundimet e rëndësishme, të dala nga hulumtimi i IPK-së, tregon se puna e mësimdhënësve përqendrohet vetëm në përmbajtjet e teksteve shkollore, duke anashkaluar dokumentet e tjera kurrikulare, përqendrimi në përmbajtje të temave dhe jo në pritshmëritë apo rezultatet e synuara për zhvillim (IPK, 2022: 285-286). Tekstet shkollore dhe materialet e tjera përcjellëse, me të cilat punojnë mësimdhënësit e Kosovës, janë ato që e orientojnë procesin mësimor në tërësi, përderisa shoqëritë bashkëkohore janë në trendin e lartë të krijimit të klasave 3.0 dhe 4.0 (<https://perceived.design/2023/04/17/step-into-the-future-of-education-the-mind-blowing-classroom-3-0>); (<https://www.globsyn.edu.in/>), në të cilat bashkohen realiteti virtual me realitetin e shtuar virtual.

Në shumë raste, ngarkesa kurrikulare shpeshherë keqkuptohet nga mësimdhënësit me sfidat me të cilat ata përballen. Sfidat kërkojnë zgjidhje dhe zgjidhjet bëhen duke pasur vullnetin, përkushtimin, autonominë dhe fleksibilitetin, pa anashkaluar parimet e përgjegjësisë dhe llogaridhënies. Bazuar në përvojat fillestare të mësimdhënësve në zbatimin e kurrikulës së bazuar në kompetenca, më shumë se 80% e të anketuarve pohojnë faktin se kurrikula e re kërkon ndryshimin e qasjes së punës së mësimdhënësve, 56% mendojnë se kurrikula ka pritshmëri tepër të larta, 66% mendojnë se është nxitëse për të mësuar, mbi 27% mendojnë se është e vështirë për t'u zbatuar, 37% e potencojnë faktin se është tepër sfiduese, rreth 39% e respondentëve mendojnë se ka ngarkesa të paarsyeshme (Mehmeti, S. et al, 2019: 80).

Zhvillimi i shkollave përmes politikave të bazuara në dëshmi, jo vetëm që është i nevojshëm, por është i domosdoshëm. Është shumë e rëndësishme që të dhënat e siguruara të shfrytëzohen drejt dhe gjithashtu është shumë e rëndësishme mënyra e përdorimit efektiv të tyre në interes të zhvillimit të shkollës. Përdorimi i evidencave kërkimore për përmirësimin e praktikave shkollërore është thelbësor për zhvillimin efektiv të shkollës. “Të dhënat e hulumtimit nuk janë kërkime shtesë, por duhet të jenë pjesë integrale e kulturës dhe punës themelore të shkollës” (Rickinson et al, 2021: 252). Iniciativat e shkollës për vetëzhvillim bazuar në të dhëna duhet të përqendrohen në të gjitha fushat e cilësisë së shkollës të përfaqësuara në Kornizën e Vlerësimit të Performancës së Shkollës (MASHTI, 2016), varësisht nevojave të identifikuara.

Të dhënat që duhen shfrytëzuar për përmirësim të politikave arsimore dhe proceseve mësimore mund të jenë rezultatet e testit ndërkombëtar PISA 2022 (OECD, 2023), të dhënat e testit të arritshmërisë (MASHTI, 2023), të dhënat e raportit të progresit për Kosovën (Komisioni Evropian: 2023), të dhënat e raportit të progresit për Kosovën (Komisioni Evropian: 2024), të dhënat e tjera të vlerësimit të brendshëm dhe të jashtëm të shkollës dhe çdo dëshmi tjetër relevante. “Procesi i vlerësimit të nxënësve, qoftë me bazë në shkollë, qoftë në nivele të tjera, është i rëndësishëm për 3 arsye: 1) Për t’i vlerësuar nxënësit; 2) Për t’i zhvilluar nxënësit dhe 3) Për ta përmirësuar procesin mësimor” (Devetaku.H & Gojani. A: 2023 <https://suvremena.nakladaslap.com/public/pdf/2023-26-2-50.pdf>), prandaj të dhënat janë të rëndësishme për zhvillim dhe përmirësim të mëtutjeshëm.

Zhvillimi i vazhdueshëm profesional i mësimdhënësve duhet shikuar si një mundësi e mirë për zhvillimin e proceseve arsimore në interes të zhvillimit të nxënësve. Përveç iniciativave nga institucionet qendrore për zhvillim profesional, iniciativat me bazë në shkollë janë të pazëvendësueshme dhe duhet të fuqizohen më shumë. Bazuar në praktikën e zhvillimit profesional me bazë në shkollë, ndër të tjera, rritet bashkëpunimi në mes të mësimdhënësve të shkollës (52%), procesi mësimor bëhet më i lehtë dhe më atraktiv (57%), rritet performanca e punës së mësimdhënësve dhe rezultatet e nxënësve (mbi 45%), rritet kultura e shkollës dhe e mësimdhënësve për vetëzhvillim (mbi 43%), shkolla bëhet një vend i dashur dhe miqësor për

nxënësit (rreth 55%) (Devetaku, H, 2024:18-19) https://www.sociology.al/sites/default/files/Vol.%2018%20No%202%20%2866%29%202024_0.pdf. Vetëvëzhgimi apo vetëmonitorimi është një mënyrë mjaft e njohur dhe interesante për ta përdorur me qëllim të zhvillimit profesional, si proces i vazhdueshëm për ta korrigjuar, plotësuar dhe përmirësuar vetën (Richardes, 1990). Format e zhvillimit profesional me bazë në shkollë, ndër të tjera rregullohen me Udhëzimin Administrativ (MASHTI 19/2020), si dhe me Udhëzimin Administrativ për Aktivitet Profesional (MASHT 22/2016), në të cilin paraqiten detyrat dhe përgjegjësitë e mësimitdhënësve dhe fushat me interes të zhvillimit, kurse format tjera të zhvillimit profesional të mësimitdhënësve rregullohen me Udhëzimin Administrativ (MASHTI: 16/2023) për zhvillimin profesional të mësimitdhënësve.

Praktikat e mësimit në shkolla, duke filluar nga planifikimi mësimor, burimet e informacionit, metodologjia e mësimit, mësimitdhënësia kreative, qasja hulumtuese, vlerësimi i nxënësve, janë aspekte qenësore që ndërlidhen me të kuptuarit e drejtë të kurrikulës dhe të cilat deri më tani vazhdojnë të mbesin sfidë për mësimitdhënësit. Është i domosdoshëm një mjedis kreativ, mundësues e favorizues për nxënësit dhe mësimitdhënësit dhe një infrastrukturë funksionale dhe cilësore në të cilën promovohet edhe kompetenca digjitale.

Metodologjia e hulumtimit

Për realizimin e hulumtimit, fillimisht është bërë shqyrtimi i literaturës ekzistuese, janë shqyrtuar informatat nga burimet e dyta (Jashari, H: 75), që ndërlidhen me këtë temë, si: publikimet dhe hulumtimet paraprake, publikimet e hulumtuesve nga organizata vendore dhe ndërkombëtare, publikimet nga institute të ndryshme, Udhëzimet Administrative, kurrikula, planifikimet mësimore, raportet vlerësuese etj.

Pastaj, të dhënat janë mbledhur përmes procesit të vëzhgimit në orët mësimore, bazuar në kërkesat e definuara në instrumentin përkatës të vëzhgimit.

Popullacionin e përbëjnë mësimdhënësit, të cilët punojnë në arsimin e detyruar në Kosovë, përkatësisht në klasat 1-9, kurse për kampion janë marrë 29 mësimdhënëse të 7 shkollave të Kosovës. Prej mësimdhënëseve të përfshirë në hulumtim, 15 mësimdhënëse punojnë në shkollën fillore, kurse 14 mësimdhënëse punojnë në shkollën e mesme të ulët. Të dhënat janë përpunuar në programin SPSS, për të gjithë komponentët që ishin pjesë e vëzhgimit, janë vlerësuar, analizuar dhe përshkruar në nivel të arsimit të detyruar, si dhe janë krahasuar gjetjet në mes të niveleve të shkollimit fillor dhe të mesëm të ulët.

Metodologjia e zbatuar është e kombinuar. Janë përdorur metodat sasiore dhe cilësore. Rezultatet e hulumtimit janë pasqyruar në numra dhe në përqindje, si dhe janë bërë analiza, vlerësime dhe krahasime, duke nxjerrë rezultate konkrete, përfundime dhe rekomandime.

Rezultatet e hulumtimit

Komponentët e definuar për vëzhgim në instrumentin e vëzhgimit, me të cilët u vlerësuan praktikat e mësimin në shkolla, janë: planifikimi mësimor, përkatësisht planifikimi i pritjeve për arritje të rezultateve dhe zhvillim të kompetencave; struktura e rezultateve për të kuptuar nëse ato janë të vëzhgueshme, të arritshme dhe të matshme; harmonizimi i aktiviteteve me rezultatet e pritura; burimet e informacionit dhe efekti i tyre në zhvillimin e nxënësve kompetentë; përdorimi i materialeve kreative në funksion të zhvillimit të mendimit kritik të nxënësve; nxitja dhe zhvillimi i mendimit kritik; metodologjia e mësimin dhe hapësira për përfshirje aktive të nxënësve në procesin mësimor; pjesëmarrja aktive e nxënësve në zhvillimin e mësimin dhe në zhvillimin e aktiviteteve mësimore; përmbajtjet mësimore dhe qëllimi i tyre; tekstet shkollore dhe roli i tyre në organizimin e punës së mësimdhënëseve; vlerësimi i nxënësve dhe arritshmëria.

Bazuar në dëshmitë e mbledhura përmes vëzhgimit, rezultatet në arsimin e detyruar janë si në vijim:

Tabela 1. Komponentët e vlerësuar

Komponentët e vlerësuar përmes instrumentit të vëzhgimit	PO	JO
Mësimdhënësi ka planifikim me shkrim për orën mësimore.	46.7%	53.3%
Rezultatet e të nxënit janë të vëzhgueshme, të matshme dhe të arritshme.	43.3%	56.7%
Rezultatet e pritshme të orës mësimore janë në harmoni me RNL, RNF dhe RNSH.	36.7%	63.3%
Aktivitetet janë në funksion të arritjes së rezultateve dhe zhvillimit të kompetencave të nxënësve.	56.7%	43.3%
Mësimdhënësi përdor burime të ndryshme të informacionit.	0%	100%
Mësimdhënësi përdor materiale mësimore kreative gjatë procesit mësimor.	36.7%	63.3%
Metodologjia e punës jep mundësi për përfshirje aktive të nxënësve në procesin mësimor.	63.3%	36.7%
Nxënësit janë bashkëpjesëmarrës në realizimin e aktiviteteve.	46.7%	53.3%
Mësimi bazohet në përmbajtjen e njesisë mësimore.	100%	0%
Puna e mësimdhënësit bazohet në tekstin mësimor përkatës.	100%	0%
Diskutimi dhe organizimi i punës së mësimdhënësit nxit zhvillimin e të menduarit kritik.	40%	60%
Mësimdhënësi sigurohet që rezultatet e pritura janë arritur.	40%	60%

Gjetjet janë tregues për praktikat e mësimin në shkollën fillore dhe të mesme të ulët, përkatësisht për shkallën e zbatimit të kërkesave të kurrikulës së bazuar në kompetenca. Nga përqindjet e pasqyruara në tabelën lart, kuptojmë se puna e mësimdhënësve të shkollave fillore dhe të mesme të ulëta bazohet në tekstet mësimore përkatëse dhe mësimi bazohet në përmbajtjet e njësive mësimore 100%. Kjo përqindje tregon se sa të rëndësishme janë përmbajtjet mësimore dhe tekstet shkollore për mësimdhënësit dhe për punën e tyre. Këtë e vërteton edhe përgjigjja tjetër 100% se mësimdhënësit nuk përdorin burime të ndryshme të informacionit.

Tregues tjetër i rëndësishëm është përgatitja paraprake e mësimdhënësve me plane konkrete për punën e tyre për orët mësimore të vëzhguara. Katër kërkesa të veçanta të planifikimit mësimor cilësor, të cilat u vlerësuan për të kuptuar se sa nga mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim hartojnë plane

mësimore, a kanë pritshmëri të qarta të shprehura në strukturën e rezultateve të planifikuara, sa janë në harmoni ato me rezultatet fushës dhe shkallës kurrikulare dhe sa aktivitetet janë në funksion të arritjes së rezultateve dhe zhvillimit të kompetencave të nxënësve, gjetjet tregojnë se tri prej katër kërkesave janë nën 50%, kurse te 56,7% e mësimdhënësve aktivitetet janë në funksion të arritjes së rezultateve dhe zhvillimit të kompetencave të nxënësve. Është evidente gjetja se 36.7% e mësimdhënësve të vëzhguar nuk i harmonizojnë rezultatet e të nxënësve në nivele të ndryshme, e dhënë e cila konfirmon punën e mësimdhënësve bazuar në përmbajtjet e teksteve shkollore.

Parimet e kurrikulës dhe parimet e qasjes konstruktiviste, të cilat janë vëzhguar në procesin mësimor për nivelin e zbatimit në praktikat e mësimi, na japin informacion se te 63.3% e mësimdhënësve metodologjia e punës së tyre jep mundësi për përfshirje aktive të nxënësve në procesin mësimor, te 46.7% e mësimdhënësve nxënësit janë bashkëpjesëmarrës në realizimin e aktiviteteve, te 40% e mësimdhënësve diskutimi dhe organizimi i punës së tyre nxisin zhvillimin e të menduarit kritik.

Një aspekt tjetër i rëndësishëm që ishte pjesë e vëzhgimit, për të kuptuar shkallën e arritjes së rezultateve në fund të orës mësimore, vërteton faktin se shumica e mësimdhënësve nuk sigurohen që rezultatet janë arritur dhe që mund të maten. Realisht 40% e mësimdhënësve të përfshirë në vëzhgim nuk zhvillojnë aktivitete me qëllim të vlerësimit apo reflektimit për rezultatet e synuara, edhe në rastet kur u “teprojnë minutat” në fund dhe presin të bjerë zilha, si shenjë e përfundimit të orës.

Krahasimi i të dhënave të vëzhgimit ndërmjet niveleve të shkollimit të detyruar

Përveç të dhënave të paraqitura në nivel të shkollave të arsimit të detyruar në Kosovë, për klasat 1-9, të cilat ishin mostër e hulumtimit, është bërë edhe krahasimi i të dhënave në mes të dy niveleve të shkollimit të detyruar, shkollës fillore dhe shkollës së mesme të ulët. Gjetjet tregojnë se ka dallime të theksuara ndërmjet dy niveleve të shkollimit. Rezultatet janë paraqitur në tabelën 2.

Tabela 2. Komponentët e vlerësuar-krahasimi i të dhënave sipas niveleve

Komponentët e vlerësuar përmes instrumentit të vëzhgimit Krahasimi i të dhënave	Shkolla fillore		Shkolla e mesme e ulët	
	PO	JO	PO	JO
Mësimdhënësi ka planifikim me shkrim për orën mësimore.	60%	40%	33.3%	66.7%
Rezultatet e të nxënit janë të vëzhgueshme, të matshme dhe të arritshme.	53.3%	46.7%	33.3%	
Rezultatet e pritshme të orës mësimore janë në harmoni me RNL, RNF dhe RNSH.	60%	40%	13.3%	86.7%
Aktivitetet janë në funksion të arritjes së rezultateve dhe zhvillimit të kompetencave të nxënësve.	73.3%	26.7%	40%	60%
Mësimdhënësi përdor burime të ndryshme të informacionit.	/	100%	/	100%
Mësimdhënësi përdor materiale mësimore kreative gjatë procesit mësimor.	66.7%	33.3%	6.7%	93.3%
Metodologjia e punës jep mundësi për përfshirje aktive të nxënësve në procesin mësimor.	86.7%	13.3%	40%	60%
Nxënësit janë bashkëpjesëmarrës në realizimin e aktiviteteve.	80%	20%	13.3%	86.7%
Mësimi bazohet në përmbajtjen e njesisë mësimore.	100%	/	100%	/
Puna e mësimdhënësit bazohet në tekstin mësimor përkatës.	100%	/	100%	/
Diskutimi dhe organizimi i punës së mësimdhënësit nxisin zhvillimin e të menduarit kritik.	66.7%	33.3%	13.3%	86.7%
Mësimdhënësi sigurohet që rezultatet e pritura janë arritur.	60%	40%	20%	80%

Nga komponentët e vlerësuar në mes të dy niveleve të shkollimit, dallime të theksuara hetohen në planifikimin mësimor, përkatësisht në harmonizimin e rezultateve të lëndës, fushës dhe shkallës kurrikulare. Për dallim nga mësimdhënësit e shkollës fillore, vetëm 13.3% e mësimdhënësve të shkollës

së mesme të ulët harmonizojnë pritjet apo rezultatet e të nxënit dhe i orientojnë ato në funksion të zhvillimit të kompetencave.

Në aspektet me të cilat vlerësohet shkalla e respektimit të parimeve të kurrikulës dhe parimeve të konstruktivizmit në praktikën e mësimit në klasat dhe orët mësimore të vëzhguara, kuptojmë se në klasat e shkollës së mesme të ulët kjo reflektohet në një përqindje shumë më të vogël se në klasat e shkollës fillore. Vetëm 13.3% e mësimeve të shkollës së mesme të ulët nxënësit i bëjnë bashkëpjesëmarrës në realizimin e aktiviteteve, për dallim nga mësimeve të shkollës fillore të cilët arrijnë në 80%. Gjithashtu, 13.3% e mësimeve të shkollës së mesme të ulët nxënësit zhvillojnë e të menduarit kritik përmes diskutimit dhe organizimit të punës së tyre, përderisa mësimeve të shkollës fillore arrijnë në 66.7%. Një dallim tjetër i madh në mes të mësimeve të dy niveleve të arsimit të detyruar hetohet te shkolla e mesme e ulët. Vetëm 6.7% e mësimeve të shkollës së mesme të ulët përdorin materiale mësimore kreative gjatë procesit mësimor, përderisa në shkollën fillore një gjë të tillë bëjnë 66.7% e mësimeve, orët e të cilëve janë vëzhguar.

Pikat në të cilat konstatohet se nuk ka aspak dallime, janë shfrytëzimi i burimeve të informacionit, teksti shkollor dhe përmbajtjet mësimore. Te të gjithë mësimeve të vëzhguar puna e tyre bazohet 100% në tekstin shkollor dhe në përmbajtjet e njësive mësimore të përfaqësuara në tekstet shkollore. Asnjë nga mësimeve të përfshirë në vëzhgim nuk përdorin burime të tjera, përveç tekstit mësimor shkollor.

Bazuar në gjetjet e hulumtimit dhe në krahasimin e të dhënave kuptojmë se praktikën e mësimit në klasa në raport me kërkesat e kurrikulës së bazuar në kompetenca nuk janë në harmoni, me theks të veçantë në shkollën e mesme të ulët.

Aspekte të tjera të rëndësishme, të vëzhguara gjatë procesit të vëzhgimit, të cilat nuk ishin pjesë e protokollit të vëzhgimit.

Mjedisi i të nxënit në shkolla, hapësirat dhe organizimi i klasave, kushtet e mësimit dhe materialet didaktike, jo vetëm që dallojnë nga shkolla në

shkollë, por dallojnë edhe brenda shkollës, nga klasa në klasë. Zakonisht, në klasat e shkollave fillore, organizimi i klasës, materialet dhe mjetet didaktike, teknologjia, kreativiteti në muret e klasave, dallojnë dukshëm në raport me klasat e shkollave të mesme të ulëta.

Bazuar në përvojat e vëzhgimit, në shumë prej klasave të shkollës fillore, muret e klasave janë të mbushura me materiale didaktike me karakter mësimi, të cilat kontribuojnë në arritjen e rezultateve dhe zhvillimin e kompetencave. Gjatë diskutimeve me mësueset pas pjesës së vëzhgimit mësuam se ato janë krijuar nga vetë mësueset, me duart e tyre, nga pasioni dhe dëshira për ta bërë një mjedis të dashur për nxënësit dhe për vetë ato. Nga 15 klasat e shkollës fillore, në 3 prej tyre kishte TV të mençur dhe në një të një prej tyre kishte tabelë të mençur. Mësueset e këtyre klasave punuan me mjetet digjitale në dispozicion gjatë orëve mësimore të vëzhguara. Në 5 prej klasave kishte dollapë për nxënësit dhe në 2 prej klasave kishte edhe nga një dollap për mësueset ku ruanin materialet e tyre didaktike dhe dosjet e nxënësve. Edhe në klasat ku nuk kishte dollapë personale për nxënësit, kishte një të përbashkët për të gjithë nxënësit. Nga mësueset mësuam se pjesa e teknologjisë në klasa ishte siguruar nga prindërit e nxënësve, me iniciativën e prindërve. Në një të një prej klasat e mësimi, gjithë investimi ishte bërë nga prindërit, duke filluar nga lyerja, dyshemeja, teknologjia, bankat, karriget, dollapët etj. Ajo që është e dukshme, në të gjitha klasat e vëzhguara të nivelit fillor, në asnjë nga klasat muret nuk janë të zbrazëta. Edhe në klasat ku mungonte pjesa e teknologjisë digjitale, në shumë prej tyre nuk munguan materialet didaktike me të cilat punuan mësueset.

Në klasat e shkollës së mesme të ulët, vetëm në disa raste kishte ndonjë punim, të punuar nga nxënësit si projekte mësimi, në lëndë të ndryshme mësimore. Në shumë raste klasat duket të jenë më tradicionale dhe më të zbrazëta, pa një infrastrukturë përcjellëse lehtësuese dhe pa një frymë të dukshme mësimi. Vetëm në dy klasa të vëzhguara kishte projektorë. Krahësuar me klasat e shkollës fillore, klasat e shkollës së mesme të ulët duken më pak kreative, për të mos thënë aspak kreative.

Diskutimi dhe implikimet

Gjetjet nga praktikat e mësimit, të nxjerra gjatë procesit të vëzhgimit, tregojnë për mungesë të relevancës dhe cilësisë së programeve të trajnimit, të cilat në të shumtën e rasteve kanë ardhur si rezultat i ofertave nga jashtë dhe jo domosdo i kanë pasqyruar nevojat e mësimdhënësve për zhvillim bazuar në kërkesat e kurrikulës.

Gjithashtu, trajnimet afatshkurtra për kurrikulën e bazuar në kompetenca dhe mungesa e mbështetjes në proces në mënyrë të vazhdueshme kanë ndikuar në njohjen formalisht të kurrikulës dhe jo në rolin dhe funksionin praktik të saj. Kësaj i shtohen edhe mungesa e trajnerëve kompetentë në shumë raste, mungesa e mekanizmave të mirëfilltë dhe funksional në nivel të shkollës, mungesa e përgjegjësisë dhe llogaridhënies mungesa e mirëfilltë e infrastrukturës dhe pajisjeve shkollore.

Praktikat e mësimit të vëzhguara në klasa mësimore gjithashtu tregojnë për mungesë të ndërlidhjes së programeve të zhvillimit profesional të mësimdhënësve para shërbimit me kurrikulën e bazuar në kompetenca dhe me parimet konstruktiviste. Për përgatitjen e mësimdhënësve para shërbimit, ka dallime të theksuara në mes të mësimdhënësve të shkollës fillore dhe të shkollës së mesme të ulët, në aspektin metodologjik. Për mësimdhënësit para shërbimit ka munguar qasja e mirëfilltë për mësimin e lëndëve mësimore, përveçse si lëndë mësimore, edhe si qasje mësimi.

Gjithashtu, të dhënat e vëzhgimit dhe të diskutimeve me mësimdhënësit e përfshirë në hulumtim tregojnë për përkrahjen më të madhe të prindërve të shkollës fillore, me investime në infrastrukturën shkollore dhe në procese të tjera shkollore.

Përfundime dhe rekomandime

Bazuar në gjetjet e hulumtimit, kuptojmë se qasja e projektuar në kurrikulë në raport me atë që po ndodh aktualisht në shkollat e Republikës së Kosovës nuk janë në harmoni. Qasja e bazuar në zhvillimin e kompetencave vazhdon të mbetet sfidë për shumicën e mësimdhënësve, me theks të veçantë për mësimdhënësit e shkollës së mesme të ulët në këtë rast. Procesi i zhvillimit

të kurrikulave dhe i zbatimit të saj në praktikat mësimore është përcjellë me shumë sfida dhe paqartësi, të cilat vazhdojnë të jenë pjesë e përditshme, jo vetëm e mësimdhënësve, por e gjithë komunitetit të shkollës dhe e palëve të tjera të përfshira në këtë proces. Ky proces jo vetëm që nuk është kuptuar drejt nga palët e përfshira, por është ngarkuar me kornizime të ndryshme, qoftë nga institucionet qendrore përmes trajnerëve dhe zhvillimit profesional të mësimdhënësve, qoftë në nivel të shkollës. Sfidat janë të mësimi i integruar në mungesë të kapaciteteve, të mësimdhënësve me nxënësin në qendër në mungesë të politikave të qarta të zhvillimit profesional të mësimdhënësve, të praktikave të zhvillimit të mendimit kritik e kreativ në mungesë të të kuptuarit e drejtë të qasjes së mirëfilltë të bazuar në rezultate dhe në kompetenca, të përdorimit të burimeve të shabllonizuara të informacionit në mungesë të platformave cilësore institucionale në gjuhën shqipe me qasje të hapur për mësimdhënësit, si dhe në mungesë të përqendrimit të punës në planifikimin funksional.

Prandaj, gjetjet e hulumtimit na çojnë në konkluzionet si në vijim:

- Planifikimi mësimor dhe proceset tjera të planifikimit nuk kuptohen drejt dhe nuk merren seriozisht nga mësimdhënësit. Shpeshherë konsiderohen ngarkesë, të padobishme dhe humbje kohe. Si rezultat i të kuptuarit sipërfaqësor dhe joseriozitetit, planet shabllonizohen dhe nuk duket të jenë funksionale të shumica e mësimdhënësve. Planet mësimore në përgjithësi dhe planet mësimore për temë të njësi mësimore nuk duhet të kornizohen e shabllonizohen nga institucionet qendrore, sepse kjo mund të jetë një arsye që mësimdhënësit të mos i pranojnë dhe të mos i konsiderojnë si të tyre, duke menduar se ata po punojnë për të tjerët, për MASHT-in e Inspektoratin, për drejtorin e koordinatorin e cilësisë, e jo për vetë dhe për punën e tyre. Asnjëherë nuk mund të jenë efektive punët të cilat të tjerët i mendojnë dhe i projektojnë për dikë tjetër, duke menduar se ato do të gjejnë zbatim. Përkundrazi, planet e mira dhe efektive bëhen nga ata që i zbatojnë e punojnë me to, sepse ata e dinë më mirë se çfarë do të bëjnë, si do ta bëjnë dhe çfarë u duhet për ta bërë më mirë. Nuk duket se puna e mësimdhënësve bazohet në planifikim (planifikim të rezultateve, planifikim të aktiviteteve,

planifikim të metodologjisë dhe në planifikim të vlerësimit). Madje, shumë prej mësimdhënësve, orët e të cilëve janë vëzhguar, nuk kanë fare planifikim. Ka edhe raste në të cilat është thënë se “nëse planifikimet mësimore na duhen për qëllime të hulumtimit, mësimdhënësit mund t’i hartojnë (për kërkesat e hulumtimit dhe të hulumtuesit) dhe të na i dërgojnë ato”. Kjo mund të jetë edhe një dëshmi e mungesës së vetëdijes së mësimdhënësve për rëndësinë e hartimit të planifikimeve mësimore, pasi, para së gjithash, planifikimet bëhen për ta udhëhequr punën e mësimdhënësve.

Nga vëzhgimet e realizuara, ka dallime ndërmjet mësimdhënësve të shkollës fillore dhe të mesme të ulët. Mësimdhënësit e shkollës fillore duket të jenë më të përgatitur dhe me plane më konkrete në raport me mësimdhënësit e shkollës së mesme të ulët. Kanë pritshmëri më të qarta dhe aktivitete kreative në funksion të përmbushjes së pritjeve. Përveç planifikimit të aktiviteteve mësimore, mësimdhënësit e shkollës fillore të përfshirë në hulumtim përdorin materiale mësimore kreative gjatë procesit mësimor, në interes të arritjes së rezultateve dhe zhvillimit të kompetencave. Për dallim nga mësimdhënësit e shkollës fillore, mësimdhënësit e shkollës së mesme të ulët lëndët mësimore nuk i shohin edhe si qasje mësimi.

- Teksti shkollor vazhdon të mbetet plotësisht “kurrikula dhe pritshmëritë” e mësimdhënësve. Teksti shkollor vazhdon të mbetet bazë reale për planifikim, për organizim të mësimit dhe për vlerësim të nxënësve. Krejt tjerat janë “korniza” të mbushura me elemente të shabllonizuara të kurrikulës, të cilat as nuk kuptohen drejt dhe as nuk mund të zbërthehen tutje nga mësimdhënësit. Koncepti kurrikulë për mënyrën se si është kuptuar nga shumica e komunitetit arsimor, ndërlidhet vetëm me elementet sipërfaqësore që përfshin kurrikula. Për t’u kuptuar drejt nga të gjithë, duket të jetë rrugë e gjatë dhe për këtë nuk janë përgjegjës vetëm mësimdhënësit, por të gjithë ata që në një formë ose tjetrën kanë obligim dhe përgjegjësi ta japin kontributin e tyre.

- Metodologjia e mësimit, e projektuar në kurrikulën e Kosovës, nga ajo që po ndodh realisht në shkollat e Kosovës nuk janë në harmoni. Ajo që të bie në sy gjatë procesit të vëzhgimit, në mënyrë të përsëritur dhe në shumicën e rasteve është mënyra e organizimit të shpjegimit të përmbajtjeve mësimore, duke filluar me një përsëritje nga njësia mësimore paraprake, krejtësisht në mënyrë tradicionale, me disa pyetje të nivelit të ulët, prej të cilave priten përgjigje jokreative dhe të cilat zakonisht përqendrohen në definicione dhe riprodhim të thjeshtë. Dallime më të theksuara në mënyrën e organizimit dhe zhvillimit të mësimit vërehen te mësimdhënësit e shkollës së mesme të ulët, të cilët i kanë ruajtur më shumë metodat tradicionale të mësimit. Në shumicën e orëve mësimore të mësimdhënësve të shkollës së mesme të ulët vërehet se, zakonisht, nuk praktikohen aktivitete të cilat nxisin nxënësit të bëhen pjesë e procesit mësimor. Nxënësit nuk provokohen të dëgjojnë me vëmendje dhe në mënyrë aktive në mënyrë që ta kuptojnë temën dhe të bëhen pjesë e zhvillimit të saj. Po ashtu, detyrat e dhëna gjatë procesit mësimor kryesisht janë detyra individuale, të dhëna në tekstin shkollor, të cilat kërkojnë përgjigje që ndërliken me përmbajtjet mësimore përkatëse. Në klasat 6-9 kryesisht mungojnë praktikrat e bashkëpunimit dhe bashkëveprimit në interes të zgjidhjes së problemeve në mënyrë kritike dhe kreative dhe në interes të zhvillimit të kompetencave të nxënësve. Disa nga dallimet e vërejtura në procesin e vëzhgimit (në mes të nivelit fillor dhe të mesëm të ulët) na bëjnë të kuptojmë se mënyra e organizimit dhe e zhvillimit të mësimit në shkollën fillore në klasat 1-5, përkatësisht metodologjia e punës me nxënës është më e avancuar. Në klasat e nivelit fillor kjo pjesë duket më mirë e organizuar dhe më funksionale, si dhe metodologjia e punës së mësimdhënësve duket të jetë më frytdhënëse në punën me nxënës. Disa aspekte të tjera të rëndësishme, të cilat vërtetojnë se mësimdhënësit e nivelit fillor, kanë një qasje metodologjike më të pranueshme dhe më zhvillimore për nxënësit, tregojnë edhe aspektet që kanë të bëjnë me harmonizimin dhe ndërliken e rezultateve të të

nxënit, si dhe me përfshirjen aktive të nxënësve në procesin mësimor.

- Programeve të zhvillimit profesional të mësimeve në shërbim dhe para shërbimit u mungon qasja e zhvillimit profesional në shumë raste. Përjashtim bëjnë mësimeve të shkollës fillore, krahasuar me mësimeve të shkollës së mesme të ulët. Mund të jetë një përparësi e mësimeve të shkollës fillore fakti që ata i mbajnë të gjitha lëndët mësimore në klasat fillore, me përjashtim të gjuhës angleze. Kurse mësimeve të shkollës së mesme të ulët i mbajnë vetëm lëndët e tyre mësimore dhe me gjasë shumica prej tyre kornizohen brenda lëndës mësimore, u mungojnë fleksibiliteti dhe ndërlidhja me lëndët e tjera, u mungojnë qasja, rruga e të nxënit, qasja konstruktiviste, të cilën duhet ta zbatojnë në punën me nxënës dhe që vjen si kërkesë e kurrikulës.
- Kushtet e mësimi brenda klasave mësimore nuk janë favorizuese dhe në funksion të mësimi cilësor apo përmbushjes së kërkesave të kurrikulës. Mjedisi i të nxënit nuk është favorizues dhe mundësues për të nxënit kompetent. Në shumë raste mungojnë projektori, qasja në internet për shfrytëzim online të burimeve të informacionit, kompjuteri, tabela e mençur, materiale të tjera kreative etj. Nuk mund të pretendojmë të zhvillojmë nxënës hulumtues kur në klasa të mësimi nuk kemi qasje në internet për ta bërë një gjë të tillë në kohë reale. Nuk orientohen kahet e zhvillimit të nxënësve hulumtues gjatë procesit mësimor në kohë reale kur u jepet një detyrë hulumtuese. Klasat e mësimi vazhdojnë të jenë shumë klasike, në të cilat teksti mësimor është kryesori, përderisa trendet në zhvillim janë në funksion të krijimit të klasave 3.0 dhe 4.0, gjë që po e bëjnë shoqëritë e ndryshme për arsimimin, edukimin dhe zhvillimin e gjeneratave të reja. Nuk mund të pretendohet për edukim cilësor bashkëkohor dhe arritje të larta të nxënësve me kushte e mjete klasike të mësimi.

Rekomandime

- Është e nevojshme që nga MASHTI të sqarohen hollësisht kërkesat dhe pritshmëritë e kurrikulës, në mënyrë që ajo të bëhet më e qartë për shkollat. Gjithashtu, të përcaktohen detyrat dhe përgjegjësitë e shkollës për zhvillimin e proceseve me bazë në shkollë, në raport me kërkesat e zbatimit të kurrikulës. Autonomia dhe fleksibiliteti, përgjegjësia dhe llogaridhënia, janë parime të kurrikulës, të cilat duhet të merren në konsideratë dhe të jenë pjesë e punës së secilës palë të përfshirë në këtë proces.
- Autoritetet arsimore të përkrahin, ndërsa shkollat të angazhohen në një proces të hartimit të politikave arsimore me bazë në shkollë për zbatimin e kërkesave të kurrikulës, pjesë e së cilave do të jenë të gjitha palët e interesit në shkollë. Planet e zbatimit të kurrikulës duhet të zhvillohen nga secila shkollë veç e veç. Ekipet me bazë në shkollë, në bashkëpunim me strukturat udhëheqëse të shkollës dhe me mësimdhënësit, do të mund të planifikojnë dhe të gjejnë mënyra më të përshtatshme të zbatimit të kurrikulës, pa pasur nevojë të kornizohen nga udhëzimet që u vijnë nga niveli qendror apo nga trajnerët. Në këtë mënyrë rriten autonomia e shkollave dhe fleksibiliteti për heqjen e “ngarkesës së tepruar kurrikulare” dhe rritet përgjegjësia e shkollave për rezultate konkrete.
- Zhvillimi profesional i mësimdhënësve, para shërbimit dhe në shërbim, duhet të jetë cilësor dhe relevant. Për zhvillimin profesional të mësimdhënësve para shërbimit është e nevojshme të koordinohet MASHTI me Fakultetin e Edukimit për harmonizimin e synimeve të përbashkëta. Së bashku t'i përcaktojnë pritjet për zhvillim të mësimdhënësve të rinj në harmoni me kërkesat e kurrikulës së bazuar në zhvillimin e kompetencave. Megjithatë ka lëvizje pozitive të mësimdhënësit të rinj në kontinuitet, përqendrimi duhet të jetë në hyrjet cilësore të kandidatëve në të gjitha Fakultetet e Edukimit, për të gjitha nivelet e shkollimit. Gjithashtu, duhet punuar në rritjen e cilësisë së programeve të zhvillimit në shkollën e mesme të ulët, që atyre programeve të mos u mungojë qasja. Përveçse si lëndë

mësimore të mësohen edhe si qasje mësimi. Ndër të tjera, zhvillimi profesional me bazë në shkollë të bëhet pjesë e planeve strategjike të shkollës dhe të ketë vlerë të matshme sikur edhe format e tjera të zhvillimit profesional, mënyrë e cila i motivon dhe i nxit mësimdhënësit për t'u bërë pjesë e proceseve zhvillimore me bazë në shkollë. Pastaj, vlerësimi i performancës së mësimdhënësve për punët dhe detyrat e tyre duhet të jetë përcaktues për nivelin e performancës së secilit mësimdhënës dhe jo trajnimi i realizuar brenda apo jashtë shkollës.

- Shfrytëzimi i dëshmive, fakteve të mbledhura nga vlerësimet kombëtare dhe ndërkombëtare, raportet e progresit për Kosovën, raportet e vlerësimit të performancës së shkollës, rezultatet e nxënësve në nivel të shkollës, gjetjet nga raportet e hulumtimeve që trajtojnë këtë fushë, të shërbejnë si pikë referimi për MAShTI-n, DKA-të dhe shkollat, për rishikimin e politikave arsimore në të gjitha nivelet, sidomos atyre të zhvillimit profesional të mësimdhënësve, me qëllim të përmirësimit dhe lehtësimit të proceseve shkollore, si dhe orientimit të kaheve të zbatimit të kurrikulës së bazuar në kompetenca.
- MAShTI duhet të investojë në krijimin e burimeve të mirëfillta të informacionit, si: platforma digjitale dhe virtuale ku, përveç teksteve shkollore, do të jenë të publikuara edhe materiale të tjera mësimore, si: video për tema të caktuara, shpjegime e sqarime të detyrave, video interaktive për tema të caktuara, qasja në kuize online, fletë pune, detyra, instrumente të vlerësimit, lojëra kreative me karakter mësimi, platforma virtuale për mësim interaktiv etj. Në këtë mënyrë, përveçse do të shkarkohen nxënësit nga peshat e rënda të çantave, mësimi do të jetë më kreativ dhe më bashkëkohor, kurse shkolla do të jetë një vend më i dashur dhe më miqësor për nxënësit.
- Me qëllim të krijimit të kushteve për mësim cilësor, është nevojë urgjente të investohet në infrastrukturë të mirëfilltë shkollore. Investimi në teknologjinë arsimore është i nevojshëm dhe i domosdoshëm për t'i përmbushur nevojat e shkollës, të

mësimdhënësve dhe nxënësve. Qasja në internet është diçka elementare dhe bazike që duhet ta ketë secila shkollë, pastaj projektorët, TV-të dhe tabelat e mençura, si dhe pajisje të tjera relevante e materiale didaktike kreative. Klasa e mësimit duhet të kthehet në një hapësirë motivuese dhe frymëzuese për mësim, për nxënësit dhe mësimdhënësit.

Referencat

- Thomson, G & Evans, H. (2005): Thinking in through, Linking language skills, thinking skills and drama, David Fulton Publishers.
- Devetaku, H & Gojani, A. (2023): Assessment practices of students through the developmental approach: a prerequisite for competence development, Suvremena psihologija, Zagreb. <https://suvremena.nakladaslap.com/public/pdf/2023-26-2-50.pdf>.
- Devetaku, H. (2024): Zhvillimi profesional me bazë në shkollë, një nga format më productive të zhvillimit profesional të mësimdhënësve, Studime Sociale, Tiranë. https://www.sociology.al/sites/default/files/Vol.%2018%20No%202%202866%29%202024_0.pdf.
- Instituti Pedagogjik i Kosovës (2022): Mbingarkesa kurrikulare në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët në Kosovë, Prishtinë.
- Jashari, H. (2021): Hulumtimi dhe shkrimi i disertacionit të doktoratës, Tetovë.
- Jubani, Aljula et al. (2013): Mësimdhënia e gjuhës shqipe për veprimtarive krijuese dhe ndërvepruese, Shkronjë pas shkronje, Tiranë.
- Kurti, A. (2013): Metodot dhe Teknikat e diskutimit dhe punës me grupe, Albanian University, Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Departamenti i Edukimit, Tiranë. (Punim masteri, Master profesional në pedagogji, profili: menaxhim arsimi).
- Larsen – Freeman, Diane. (2008): Techniques and Principles in Language Teaching, Second Edition, Oxford University Press.
- Mabieu, Pierre. (1992): Travail en Équipe, Hachette Éducation, Paris.
- MASHt (2016): Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, Prishtinë.

- MASHT (2016): Kurrikula Bërthamë e arsimit të mesëm të ulët të Kosovës, e rishikuar. file:///C:/Users/Admin/Downloads/korniza-berthame-2-final_1.pdf
- MASHT (2016): Udhëzim Administrativ NR.22/2016 për Aktivet Profesionale të shkollave. <https://gzk.rks-gov.net/ActDocumentDetail.aspx?ActID=15199>
- MASHT/IPK (2016): Korniza për Sigurim të Cilësisë së Performancës së Shkollës në Kosovë, Prishtinë. <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Korniza-per-sigurim-te-cilesise-se-performances-se-shkolles-ne-Kosove-2016.pdf>
- MASHTI, (2023). Raport vjetor statistikor me tregues arsimorë 2022-2023, Prishtinë. <https://masht.rks-gov.net/>
- Mehmeti, S. et al. (2019): Kurrikula e bazuar në kompetenca – Përvojat gjatë zbatimit, sfidat dhe mundësitë, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë. <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2021/02/Kurrikula-e-bazuar-ne-kompetenca-2019.pdf>
- Musai, Bardhyl. (2002): Metodologji e mësimdhënies, Pegi, Tiranë.
- OECD, (2023): PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OECD, (2020): Curriculum Overload: A way Forward, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- Potera, Ismet. (2017): Rëndësia e dimensioneve metodologjike në mësimdhënie dhe të nxënë bazuar në kërkesat e kurrikulës së re, Kërkime Pedagogjike - përmbledhje punimesh, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010): Constructivism and Social Learning (Psychology for the Classroom), Routledge, Taylor and Francis Group, London and New Yourk. <https://www.taylorfrancis.com/books>
- Pritchard, A. (2009): Ways of learning, Learning theories and learning styles in the classroom; second edition, Routledge, Taylor and Francis Group, London and New Yourk. <https://www.taylorfrancis.com/books>
- Rexhaj, Xhavit. (2019): Teori dhe strategji të mësimdhënies, Qasja konstruktiviste, Kolegji AAB, Prishtinë.
- Richardes, Jack C. (1990): The Language Teaching Matrix, Cambridge University Press.
- Rickinson, Mark, Lucas Walsh, Mandy Salisbury, Joanne Gleeson, and Connie Cirkony. (2021): *Using research evidence to improve practice*, Building Better

Schools with Evidence-based Policy, Edited by Kelly-Ann Allen, Andrea Reupert, and Lindsay Oades, Routledge, London and New York.
<https://www.taylorfrancis.com/books>

Burimet online

- European Commission (2023): Raporti për Kosovën* Bruksel.
https://integrimievropian.rks-gov.net/wp-content/uploads/2023/12/Kosovo-2023-Report_SQ.pdf
- European Commission (2024): Kosovo* 2024 Report, Bruksel.
https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/document/download/c790738e-4cf6-4a43-a8a9-43c1b6f01e10_en?filename=Kosovo%20Report%202024.pdf
- <https://masht.rks-gov.net/udhezim-administrativ-mashti-nr-16-2023-per-zhvillimin-profresional-te-mesimdhenesve/>
- <https://masht.rks-gov.net/udhzimi-administrativ-me-nr-19-2020-per-zhvillimin-profesianl-te-mesimdhenesve-me-baze-ne-shkolle/>
- <https://perceived.design/2023/04/17/step-into-the-future-of-education-the-mind-blowing-classroom-3-0-experience-with-ar-vr-based-3d-interactive-kinesthetic-learning/>
- <https://www.globsyn.edu.in/blog/the-evolution-of-education-framework-from-classroom-1-0-to-classroom-4-0>
- Longman Dictionary <https://www.ldoceonline.com/dictionary/development>

PRAKTIKAT E NXËNËSVE DHE MËSIMDHËNËSVE NË ZBATIMIN E LËNDËS TEKNOLOGJI ME TIK NË GJIMNAZET E KOSOVËS

Safete Shala

ABSTARKT

Qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë praktikat dhe nevojat e nxënësve dhe të mësimitdhënësve të shkollës së mesme të lartë nga programet lëndore të fushës kurrikulare Jeta dhe puna, në veçanti programet e lëndës Teknologji e Informacionit dhe komunikimit në aftësimin e tyre për përdorimin e TIK-ut, për orientim në karrierë, edukim për ndërmarrësi, si dhe metodologjitë e mësimitdhënies dhe nxënies.

Hulumtimi përfshin një qasje të përzier, sasiore dhe cilësore. Për hulumtim janë përdorur pyetësorë për mësimitdhënës të TIK-ut dhe pyetësorë për nxënës të arsimit të mesëm të lartë në Kosovë. Mostra ka qenë e rastit, nga popullacioni i nxënësve të klasave 10, 11, 12 dhe mësimitdhënës të punojnë me këta nxënës, në 7 regjione të Kosovës. Në hulumtim kanë marrë pjesë 200 nxënës të shkollës së mesme të lartë (gjimnaz) dhe 17 mësimitdhënës të lëndës Teknologji me TIK.

Nga gjetjet e hulumtimit rezulton se pjesa më e madhe e nxënësve pohojnë se kompjuterin e përdorin për projekte mësimore, për të avancuar të mësuarit dhe për t'u përgatitur për jetë, kurse një numër më i vogël prej tyre e përdorin për lojë dhe argëtim. Vështirësitë më të shpeshta, sipas nxënësve që janë shprehur se kanë vështirësi në lëndën e TIK, janë: mungesa e pajisjeve teknologjike (mungesë e kompjuterëve) apo edhe numri i vogël i kompjuterëve, numri i kompjuterëve që nuk janë funksionalë, mungesa e internetit apo interneti shumë i dobët etj. Mësimitdhënësit përdorin disa metoda, forma dhe teknika të punës, që i aplikojnë me nxënës. Të mësuarit dhe të nxënës përmes mjeteve multimediale, e në veçanti përmes kompjuterit dhe tabelës elektronike gjatë ligjërimit, janë format që aplikohen më së shumti, me qëllim të përmbushjes së kërkesave për nxënie cilësore. Sipas shumicës së mësimitdhënësve, ka mungesë të theksuar të kabineteve me pajisje kompjuterike, që të mbajnë punëtoritë për module të ndryshme, si për këshillim dhe edukim në karrierë, ndërmarrësi etj.

Nga analiza e të dhënave, kanë dalë rekomandime për institucionet relevante.

Fjalët çelës: teknologjia, informacioni, komunikimi, vështirësitë, kurrikula lëndore.

ABSTRACT

The purpose of this research is to identify the practices and needs of high school students and teachers regarding curriculum programs in the field "Life and Work," specifically focusing on the Information and Communication Technology (ICT) subject programs in their skill development for ICT usage, career orientation, entrepreneurship education, and teaching and learning methodologies.

The research incorporates a mixed quantitative and qualitative approach. Questionnaires were used for ICT teachers and high school students in Kosovo. The sample was randomly selected from the population of 10th, 11th, and 12th-grade students and teachers working with these students across 7 regions of Kosovo. The study involved 200 high school students (Gymnasium) and 17 ICT teachers.

The findings indicate that the majority of students report using computers for academic projects to enhance learning and prepare for life, while a smaller number use them for games and entertainment. Common difficulties, according to students who reported challenges in the ICT subject, include a lack of technological equipment (insufficient computers), limited number of computers, non-functional computers, lack of internet, or very weak internet connectivity. Teachers employ various methods, forms, and techniques of working with students. Learning through multimedia tools, especially through computers and electronic whiteboards during lectures, are the most commonly applied methods to fulfill the requirements for quality learning.

According to the majority of teachers, there is a pronounced shortage of labs equipped with computer equipment to conduct workshops for various modules, such as career counseling, education, entrepreneurship, etc.

From the data analysis, recommendations have been made for relevant institutions.

Keywords: *Technology, information, communication, challenges, curriculum*

HYRJE

Interesi gjithnjë e në rritje për përdorimin e teknologjisë së informacionit dhe të komunikimit (TIK) në të gjitha proceset jetësore është kthyer në një domosdoshmëri për të gjithë botën e sotme. Zhvillimi i shpejtë i TIK-ut po shoqërohet me ndryshime të shumta dhe të shpejta në shoqëri. Këtyre ndryshimeve arsimit duhet t'u përgjigjet me ritme të shpejta dhe me zhvillime të brendshme, sasiore e cilësore, për të transmetuar njohuri e aftësi sistematike, koherente e të qëndrueshme të nxënësit, të cilët garantojnë krijimin e një të ardhmeje më të mirë për të gjithë. Jetojmë në epokën digjitale ku nga njëra anë kemi nxënësit, të cilët janë përdorues shumë të mirë të teknologjisë, ndërsa në anën tjetër ndeshemi me mësues, të cilët akoma nuk kanë aftësitë e duhura për t'iu përgjigjur sfidave të kohës për një mësimdhënie dhe nxënie moderne me bazë të gjerë integrimin dhe përdorimin e TIK-ut. Mësuesi është faktori më i rëndësishëm në përmirësimin e arritjeve të nxënësve. Shkollat dhe klasat, si ato reale ashtu edhe ato virtuale, duhet të kenë mësues të cilët duhet të dinë që gjatë procesit të mësimdhënies të ndërlikohin tri komponentë: përmbajtjen e lëndës, pedagogjinë dhe teknologjinë.

Në epokën moderne, aftësitë teknologjike janë thelbësore për përgatitjen e nxënësve për tregun global të punës dhe për jetën e përditshme. Kompetencat e shekullit XXI, të tilla si të menduarit kritik, zgjidhja e problemeve, bashkëpunimi, kreativiteti dhe aftësitë digjitale, janë esenciale për suksesin personal dhe profesional të nxënësve. Zbatimi i lëndës Teknologji me TIK krijon mundësitë që lejon nxënësit të zhvillojnë aftësitë digjitale dhe të menduarit kritik dhe kreativ.

Studimi i praktikave në këtë lëndë është i rëndësishëm, sepse ndihmon për të identifikuar aftësitë digjitale dhe nëse ato janë në përputhje me nevojat e tregut të punës dhe të shoqërisë në përgjithësi. Ai ndihmon po ashtu të kuptojmë nëse mësimdhënësit po e përdorin me sukses teknologjinë për të rritur efektivitetin e mësimin, po aplikojnë metoda të përshtatshme në mësimdhënie, nëse praktikat mësimore në vend përputhen me trendët dhe standardet ndërkombëtare dhe nëse mësimdhënësit i përditësojnë

vazhdimisht njohuritë dhe aftësitë e tyre për të përfituar nga metodat më të reja mësimore, nga teknologjia dhe teknikat pedagogjike.

Metodistët mendojnë se ka shumë avantazhe të përdorimit të teknologjisë në klasë, si për shembull ajo e bën nxënësin më të interesuar për temën mësimore, zvogëlon kohën e të mësuarit dhe ofron mundësi për të mësuar në mënyrë bashkëkohore (jo tradicionale).

Me përdorimin e TIK-ut nxënësit zhvillojnë aftësi për t'iu qasur dhe menaxhuar informacione të ndryshme, për të krijuar, analizuar dhe prezantuar informacionet, për të zgjidhur probleme, për të marrë vendime, për të komunikuar dhe për të shprehur dhe arsyetuar propozimet e dhëna. Nëpërmjet TIK-ut, ata krijojnë shprehje dhe shkathtësi gjatë punës teorike dhe praktike për kërkim të pavarur të informacioneve nga të gjitha fushat kurrikulare, me ç' rast rritet niveli për nxënësin dhe cilësinë e jetës së përditshme, duke përfshirë konceptet bazë të fushës Jeta dhe Puna. Zbatimi efektiv i teknologjisë në procesin mësimor ndihmon mësimdhënësit të përshtaten me mjetet më të fundit dhe metodat pedagogjike që rrisin cilësinë e mësimdhënies. Teknologjia po ndryshon me ritme të shpejta dhe praktikën e mësimdhënies dhe të nxënies duhet të jenë në përputhje me këto zhvillime. Studimi i praktikave ndihmon në përshtatjen e programeve mësimore dhe metodave të reja për të pasqyruar risitë teknologjike dhe përdorimin e mjeteve bashkëkohore.

Në fushën kurrikulare Jeta dhe Puna për klasën e 10-të dhe klasën e 12-të si lëndë bartëse është Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit, në të cilën përfshihen disa nga konceptet kryesore të kësaj fushe, si Teknologji e Informimit dhe Komunikimit-TIK, Punë dhe edukim për ndërmarrësi, Këshillim dhe orientim në karrierë, Edukimi për zhvillim të qëndrueshëm. Lënda e TIK-ut për klasën e 11-të është vazhdimësi dhe zgjerim i njohurive paraprake nga fusha Jeta dhe Puna dhe ka të bëjë me përvetësimin e njohurive dhe të shkathtësive të nevojshme për përdorimin e suksesshëm të aplikacioneve dhe pajisjeve të TIK-ut. Në kuadër të lëndës TIK për klasën e 12-të do të zhvillohen module, të cilat synojnë të përmbushin konceptet kryesore të fushës Jeta dhe Puna për shkallën 6, si: TIK, Këshillimi dhe Orientimi në Karrierë, Puna dhe Edukimi për ndërmarrësi, si dhe Edukimi

për zhvillim të qëndrueshëm. Të gjitha këto koncepte zhvillohen në ndërlidhje të rezultateve të fushës dhe të lëndës për të arritur qëllimin kryesor të fushës Jeta dhe Puna. Qëllimi i lëndës së TIK-ut për klasën e 12-të është që nxënësit t'i përdorin dhe t'i hulumtojnë pajisjet e teknologjisë së informimit dhe të komunikimit, si dhe të nxisin iniciativa për pajisjet e mençura dhe të bëjnë ndërlidhjen e shkathtësive personale dhe profesionale me karrierën e tyre dhe nxitjen e ideve ndërmarrëse. Është një nismë e vazhdueshme për të zbatuar TIK-un në shkollat tona. Në këtë kontekst disa faktorë janë të rëndësishëm për veprimtaritë që ndërmarrin drejtuesit e shkollës dhe si e përjetojnë mësimdhënësit. Ka rëndësi në mënyrë të veçantë qëndrimi i mësimdhënësve ndaj dobisë së kompjuterit në mësimdhënien e tyre dhe në të nxëniet e nxënësve.

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Për realizim të suksesshëm të lëndës së TIK-ut duhet të përdoret një spektër i gjerë i burimeve mësimore, përfshirë tekstet shkollore, librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve, librat e punës, broshurat, internetin, enciklopeditë, softuerë arsimorë, projekte, studime të ndryshme, analiza dhe raporte të ndryshme të lëmit përkatës dhe materiale përkatëse pune.

Sipas kurrikulës lëndore për klasën e 10-të, TIK-u mund të zhvillohet në forma nga më të ndryshmet, duke shfrytëzuar metodat interaktive, të cilat kombinohen me format, si: Demonstrime përmes mjeteve teknologjike, punë individuale në grupe të vogla, puna me projekte (MASHT, 2018, f. 268). Sipas kurrikulës lëndore për klasën e 11-të, lënda e TIK-ut, për shkak të natyrës dhe specifikave që ka, kërkon shumëllojshmëri të mënyrave të vlerësimit në baza të rregullta, ndërsa fokusi është mbi të kuptuarit e jetës dhe punës, konceptet dhe praktikimi i sjelljeve dhe qëndrimeve pozitive (MASHT, 2018, f. 276).

Për realizimin e përmbajtjeve mësimore që përcaktohen në lëndën e TIK-ut, klasa e 12-të, mund të përdoren metoda të ndryshme të punës, me qëllim të përmbushjes së kërkesave që ka lënda, ku synim kryesor kanë zhvillimin dhe arritjen e kompetencave kryesore. Të realizohen shembuj konkretë gjatë

shtjellimit të lëndës, disa prej metodave të cilat e lehtësojnë zhvillimin e suksesshëm janë metodat e mësimdhënies që në qendër kanë nxënësin, si: Ligjërimi i përmbajtjes programore me gjithë prezantimin vizual të pjesëve përkatëse, demonstrimi i veprimeve konkrete me kompjuter (MASHT, 2019, f. 236).

Fusha kurrikulare Jeta dhe Puna përfshin konceptet e TIK-ut, këshillimin dhe orientimin në karrierë, ndërmarrësi dhe edukimin për zhvillimin e qëndrueshëm. Këto koncepte realizohen përmes lëndës së TIK-ut, të shkollat e mesme të larta, dhe kjo fushë përfshin konceptet apo modulet e TIK-ut dhe Edukimin në profesion (modulet teorike-praktike profesionale), Këshillim dhe orientim në karrierë, ndërmarrësi, dhe Edukim për zhvillimin e qëndrueshëm, ndërsa realizohen përmes lëndëve TIK, Teoria dhe praktika në profesion (varësisht nga profili arsimor), (MASHT (2016a, f.44).

Teknologjia e informimit dhe komunikimit - TIK ngrit kualitetet personale për jetë dhe punë, analizon ndryshimet ndërmjet punës individuale dhe në grupe, përkatësisht gjen dallimet dhe ngjashmëritë e punës me projekte, shfrytëzon njohuritë dhe përvojën personale për të dizajnuar dhe për të zbatuar punë me projekte në shkollë, në mënyrë individuale dhe në grupe``, demonstroi shkathtësitë e nevojshme për të siguruar bazën për zhvillim personal, profesional, si dhe mundësi të ndryshme të të nxënit.

Sipas Ghavifekr dhe Rosdy (2015, f. 244), në lidhje me përgatitjen e nxënësve për epokën aktuale digjitale, mësimdhënësit shihen si lojtarët kryesorë në përdorimin e TIK-ut në klasat e tyre të përditshme. Të rrethojnë shkollat me mjedise mësimore dinamike dhe novatore që nxënësit të bëhen më shumë të motivuar dhe krijues, t'u mundësojë nxënësve të fitojnë një gamë më të gjerë njohurish dhe të jenë në gjendje të kenë akses në internet për zhvillimin e një globalizmi me perspektiva, të motivojnë nxënësit me aftësi për të përpunuar informacionin në mënyrë më efektive dhe efikase dhe të zhvillojë nxënësit me qëndrime dhe aftësi për të mësuar gjatë gjithë jetës.

Në të gjitha rastet zbatimi i metodave apo teknikave mësimore duhet të shoqërohet me përdorimin e materialeve dhe të mjeteve përkatëse didaktike, pa të cilat nuk mund të arrihen rezultatet e pritura. Teksti shkollor i TIK-ut mbështetet nga një mori materialesh në internet, duke përfshirë prezantimet në PowerPoint, lidhje të dobishme në internet, grupe të dhënash praktike,

tabela dhe figura të paraqitura nga teksti dhe një program trajnimi virtual, interaktiv dhe me ritëm të pavarur në metodat e kërkimit (Cohen et al., 2007, f. 52).

Duke përdorur kompjuterin, mjetet ndihmojnë për të dekontekstualizuar të mësuarit, për të bërë të qartë atë që është e nënkuptuar dhe për të theksuar atë që shpesh nuk vërehet. Ato ofrojnë në mënyrë unike mënyra të reja për të shprehur dhe bëjnë të dukshme marrëdhëniet dhe strukturat kyçe brenda lëndës. Futja e TIK-ut ka potencial për të ndryshuar sistemin e kufizimeve dhe mundësitë, të cilat i kornizojnë aktivitetet si shkrimi, zgjidhja e problemeve matematikore dhe kërkim shkencor (Hennessy, et al., 2018, f. 117).

TIK-u integron teknologjinë në kurrikulë dhe në vlerësim. Mësimdhënësit luajnë rolin kryesor në integrimin e TIK-ut në kurrikulën shkollore dhe vlerësim. Kur mësimdhënësit e perceptojnë TIK-un si një mjet për të përmbushur qëllimet kurrikulare, ata kanë më shumë gjasa të integrojnë TIK-un në mësimet e tyre. Pajisja e nxënësve me aftësi të TIK-ut lehtëson integrimin efektiv të TIK-ut në shkolla. Megjithatë, kur TIK-u futet në procesin e vlerësimit, ekziston nevoja për të rishqyrtuar qasjet e vlerësimit (Dzakpasu & Adom, 2017, f.116).

Sipas Arnseth dhe Hatlevik (2012), integrimi i TIK-ut në arsim ka një rëndësi të veçantë dhe i referohet përdorimit të komunikimit të bazuar në kompjuter, që inkorporohet në procesin e përditshëm mësimor në klasë (cituar nga Ghavifekr & Rosdy, 2015, f. 22).

Integrimi i TIK-ut në arsimin e mesëm karakterizohet nga disa tema, modele, dallime dhe variacione të përbashkëta. Studimet e analizuara theksojnë se integrimi i TIK-ut nuk është vetëm një mjet thelbësor për ta bërë mësimdhënien më interesante dhe për të transmetuar mjaftueshëm aftësitë e shekullit të njëzetë të nxënësit në shkollat e mesme aktuale, por gjithashtu, luan një rol të rëndësishëm rritja e rezultateve të të nxënësve të studentëve, motivimi, angazhimi dhe zhvillimi i të menduarit kritik dhe inovativ. Prandaj, ky studim identifikoi tre tema që lidhen me integrimin e TIK-ut në shkollat e mesme: përfitimet, sfidat, praktikat dhe strategjitë më të mira për ta bërë TIK-un një mjet integral dhe të dobishëm për mësimdhënien dhe të nxënësve (Msabwa et al., 2023, f.174). Institucionet arsimore parauniversitare

publike kanë nevoja të ndryshme sa u përket pajisjeve të TIK-ut, do të fillohet me hartimin e standardit për furnizimin e tyre me pajisje të TIK-ut, ku do të përcaktohet qartë se çfarë lloj pajisjesh duhet siguruar dhe ku duhet të vendosen ato. Një standard të tillë duhet të parashohë që secila dhomë ku zhvillohet mësimi, të ketë të paktën një projektor, Tv smart ose tabelë interaktive, si dhe një kompjuter që do të shfrytëzohet për qëllime mësimore (MASHT, 2022. f, 84).

Sipas Orhani (2023, f.11), në epokën moderne Teknologjia Informative dhe e Komunikimit (TIK) kanë përjetuar një transformim të jashtëzakonshëm, duke prekur çdo aspekt të jetës sonë personale dhe profesionale. Me zhvillimin e shpejtë të teknologjisë, e cila përfshin gjithçka nga pajisjet inteligjente deri te rrjetet globale, është e domosdoshme të kuptojmë konceptet bazë dhe ndikimin e tyre në shoqëri.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë praktikat dhe nevojat e nxënësve të shkollës së mesme të lartë nga programet lëndore të fushës kurrikulare Jeta dhe Puna, në veçanti programet e lëndës së Teknologjisë së Informacionit dhe Komunikimit në aftësimin e tyre për përdorimin e TIK-ut, për orientim në karrierë, edukim për ndërmarrësi, si dhe metodologjitë e mësimdhënies dhe të nxënies.

Pyetjet e hulumtimit

1. Cilat janë format e punës mësimore të nxënësve në lëndën Teknologji me TIK?
2. Për çka e përdorin nxënësit kompjuterin në lëndën Teknologji me TIK?
3. Cilat janë praktikat dhe vështirësitë që hasin mësimdhënësit gjatë mbajtjes së orës së TIK-ut?
4. Cili është realizimi i moduleve të lëndës Teknologji me TIK?

METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Modeli i hulumtimit

Ky hulumtim ndjek një model përshkrues, me qasje të përzier, cilësore dhe sasiore. Për të arritur qëllimin dhe objektivat e hulumtimit, kemi përdorur metoda dhe instrumente që mundësojnë të sigurohen të dhëna sasiore dhe cilësore, në ndërlidhje me pyetjet mbi përvojat e shkollave për format e punës mësimore të nxënësve, në lëndën Teknologji me TIK, përdorimin e kompjuterit në lëndën Teknologji me TIK, praktikat dhe vështirësitë që hasin mësimdhënësit gjatë mbajtjes së orës së TIK-ut, si dhe realizimi i moduleve të lëndës Teknologji me TIK.

Popullata e hulumtimit

Popullata e këtij hulumtimi janë mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave të mesme të larta të 7 regjioneve të Kosovës.

Mostra e hulumtimit

Në këtë hulumtim morën pjesë 200 nxënës, prej tyre 54.54% të gjinisë femërore, ndërsa 45.5% të gjinisë mashkullore, 26.0% janë të klasës së 10-të, 28.0% të klasës së 11-të, 45.5% të klasës së 12-të, 48 % e nxënësve janë të komunës së Prishtinës, 20.2% të komunës së Prizrenit, 30.0% të komunës së Vushtrrisë. Në këto shkolla përzgjedhja e mostrës në klasat 1-12 është bërë në mënyrë rastësore. Mostrën e mësimdhënësve e përbëjnë 17 mësimdhënës të lëndës së TIK-ut, që janë mësimdhënës në klasat 10, 11 dhe 12. Prej tyre 35.3% janë të gjinisë mashkullore, ndërsa 64.7% të gjinisë femërore, 23.5 % kanë të përfunduar fakultetin 4-vjeçar, 5.9% kanë të përfunduar SHLP, ndërsa 70.6% kanë të kryer studimet master. Sa i përket përvojës së punës në arsim, 23.5% e pjesëmarrësve kanë përvojë deri 0-1 vit, 23.5% kanë përvojë 2-10 vjet, 29.4% kanë përvojë 11-20 vjet, kurse 23.5% kanë përvojë mbi 20 vjet. Të gjithë mësimdhënësit punojnë në vendbanime urbane.

Instrumentet

Fillimisht përmes hulumtimit kabinetik është bërë konsultimi i literaturës dhe analiza e dokumenteve dhe strategjive relevante për arsimin. Në fazën e dytë janë përgatitur instrumentet e hulumtimit, janë pilotuar dhe pas ndryshimeve dhe plotësimeve të nevojshme hulumtimi është realizuar në terren, me mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve. Si instrument kryesor është përdorur pyetësi për mësimdhënës dhe pyetësi për nxënës, përmes të cilëve janë mbledhur të dhëna sasiore dhe cilësore. Pyetësorët, si të nxënësve po ashtu edhe ata të mësimdhënësve, përmbajnë pyetje të mbyllura dhe edhe pyetje të hapura, të cilat mundësojnë marrjen e të dhënave cilësore. Pyetjet e mbyllura janë pyetje me një përgjigje, pyetje me shumë përgjigje, si dhe pyetje sipas shkallës Likert. Për realizimin e hulumtimit, janë përdorur metodat statistikore dhe përshkruese, me anë të së cilave janë paraqitur rezultatet nga hulumtimi i realizuar në terren.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Pas përgatitjes së instrumenteve të hulumtimit, informimit të Drejtorive Komunale të Arsimit dhe lajmërimin e komunave ku është organizuar hulumtimi me mësimdhënës dhe nxënës, janë pilotuar pyetësorët në dy shkolla dhe pas ndryshimeve dhe plotësimeve të nevojshme hulumtimi është realizuar në terren me mbledhjen e të dhënave. Është bërë shpërndarja e pyetësorit, mësimdhënësve dhe nxënësve u është dhënë kohë e mjaftueshme për të shprehur mendimet e tyre. Pastaj ato të dhëna i kemi përpunuar dhe analizuar në programin SPSS. Hulumtimi është organizuar nga hulumtuesit e Institutit Pedagogjik të Kosovës.

Procedura e analizës së të dhënave

Analiza e të dhënave sasiore është bërë përmes analizave statistikore, duke përdorur programin e analizave SPSS. Teknikat statistikore, që janë përdorur për analizën e të dhënave sasiore përmes programit SPSS, janë frekuencat dhe përqindjet. Analiza të variancës dhe regresionit nuk kemi bërë. Rezultatet janë paraqitur në mënyrë grafike dhe tabelare. Përpunimi i të dhënave cilësore, të mbledhura nga pyetjet e hapura, është bërë përmes

analizës tematike, duke i identifikuar temat dhe duke i grupuar ato. Pas grupimit kemi bërë analizën dhe interpretimin e gjetjeve, duke i lidhur ato me pyetjet e hulumtimit.

REZULTATET E HULUMTIMIT

Rezultatet e hulumtimit nga nxënësit

Angazhimi në lëndën e TIK-ut (metodologjitë e mësimdhënies - nxënies)

Në pyetjen lidhur me angazhimin e tyre në lëndën e TIK-ut, rreth 44.50% e nxënësve pohojnë se në këtë lëndë angazhohen përmes diskutimit dhe bashkëpunimit, 20 % e tyre pohojnë se angazhohen përmes punës individuale, 22.5 % përmes punës në grup, 46.5 % me anë të projekteve dhe 67 % pohojnë se angazhohen përmes punës praktike me mjete teknologjike, sidomos me kompjuter dhe laptop.

Tabela 1. Angazhimi në lëndën e TIK-ut

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Diskutim dhe bashkëpunim	89	22.1%	44.5%
Formë individuale	41	10.2%	20.5%
Punë në grupe	45	11.2%	22.5%
Punë me projekte	93	23.1%	46.5%
Punë praktike me mjete teknologjike, sidomos me kompjuter	134	33.3%	67.0%

Qëllimi, arsyeja e përdorimit të pajisjeve teknologjike – kompjuterit

Kompjuterin nxënësit e përdorin për qëllime të ndryshme. Rreth 28.0 % e nxënësve pohojnë se kompjuterin e përdorin për t'u përgatitur për jetë, 60.6% pohojnë se e përdorin për të avancuar të mësuarit, 23.8 % e përdorin për lojë dhe argëtim, 64.2 % për projekte mësimore, 46.1% për prezantime, kurse 11.30% për çështje të tjera (për kurse të ndryshme online, punime, programime në ueb etj.).

Tabela 2. Arsyeja e përdorimit të pajisjeve teknologjike – kompjuterit

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Për t'u përgatitur për jetë	54	12.6%	28.0%
Për të avancuar të mësuarit	117	27.2%	60.6%
Për lojë dhe argëtim	46	10.7%	23.8%
Për projekte mësimore	124	28.8%	64.2%
Për prezantime	89	20.7%	46.1%

Përdorimi i pajisjeve teknologjike

Në pyetjen se çfarë mund të bëjnë me pajisjet teknologjike, nxënësit deklarojnë se kryejnë detyra e veprime të ndryshme, duke përdorur aplikacione të ndryshme, ndërsa disa janë shprehur se nuk e përdorin shumë teknologjinë. Po ashtu, ata kanë deklaruar se planet dhe programet e lëndës së TIK-ut janë shumë të thjeshta, nuk arrijnë t'i përmbushin nevojat dhe mundësitë e tyre dhe se kanë nevojë të mësojnë programe më të avancuara. Në tabelën më poshtë janë dhënë përgjigjet e tyre lidhur me përdorimin e pajisjeve teknologjike.

Tabela 3. Përdorimi i pajisje teknologjike

Nr.	Unë di të:	Po	Jo
1	Shkruaj një tekst të shkurtër në Word	98.5%	1.5%
2	Vizatoj dhe ngjyros në Paint	99.5%	0.5%
3	Printoj vizatimet e mia	99.5%	0.5%
4	Krijoj dhe ruaj dokumentin	99.5%	0.5%
5	Kryej detyrat përmes kompjuterit	98.0%	0.5%
6	Shfrytëzoj burime të ndryshme informacioni në internet	99.5%	0.5%
7	Bëj punime, projekte	100%	/
8	Prezantoj punimet para mësimeve dhe nxënësve	100%	8.3%
9	Realizoj aplikacione për prezantim në PowerPoint etj.	95.5%	4.5%
10	Përdor aplikacionin Microsoft Word për çështje mësimore	98.5%	1.5%
11	Përdor aplikacionin Excel	99.5%	0.5%
12	Përdor formulat, funksionet, grafikët etj.	99.5%	0.5%

13	Mund të krijoj: a) Portfolio b) Gazeta c) Broshura d) Doracak	99.1%	0.9%
14	Nëse ju si nxënës do të hapni një ndërmarrje, si mendoni, a duhet paraprakisht të hulumtohet tregu i punës	94.9%	5.1%
15	A keni provuar të hulumtoni për hapjen e një biznesi personal	85.9%	14.1%

Në tabelën 4 janë dhënë opinionet e nxënësve mbi rëndësinë e dhe zbatimin e teknologjisë në biznes, pra në zgjedhjen dhe ushtrimin e profesionit të ardhshëm.

Tabela 4. Opinionet e nxënësve mbi rëndësinë dhe zbatimin e lëndës së TIK-ut.

Biznesi im ka të bëjë me ‘beauty industrinë’ e bukurisë, dua të hap një sallon të madh për dy gjini, një uebfaqe për rezervime dhe po ashtu ajo të përmbajë edhe çmimet aty.
Dua ta hap një kompani për krijimin e reklamave dhe kampanjave
Ide biznesi: hapja e një institucioni arsimor privat, i cili ofron kurse të ndryshme rreth programimit dhe të teknologjisë.
Ka vështirësi sepse nëse vetëm një numër gabon ,atëherë dështon ajo punë.
Kompani për programim, ku kompania do të angazhohej nga bizneset e tjera për t'i krijuar uebsite bizneseve përkatëse.
Kryesisht mendimi im në hapjen e një shkolle (kursi) për gjuhët ose një agjent telefonik (call agent) për gjuhë të ndryshme.
Shitja e produkteve online
Shitje të teshave online, pra butik online

Nxënësit deklarojnë se kryejnë detyra e veprime të ndryshme me pajisje teknologjike, duke përdorur aplikacione të ndryshme, ndërsa disa janë shprehur se nuk e përdorin shumë teknologjinë.

Vështirësitë në lëndën e TIK-ut

Duke u bazuar në praktikat e nxënësve, të cilët janë shprehur se nuk kanë vështirësi në këtë lëndë, pritej që edhe ankesat e tyre të jenë më të vogla. Nga pjesa e nxënësve që janë shprehur se kanë vështirësi në lëndën e TIK-ut kryesisht janë paraqitur këto ankesa: mungesa e pajisjeve teknologjike

(mungesë e kompjuterëve), apo edhe numri i vogël i kompjuterëve, numri i kompjuterëve që nuk janë funksionalë etj.

Vlerësimi në lëndën e TIK-ut

Rreth 98.0.% e nxënësve të shkollës së mesme të lartë (klasat 10-12) janë shprehur se vlerësimi në lëndën e Teknologjisë me TIK bëhet me anë të testeve, por edhe me listën e kontrollit, 1.6% e tyre janë shprehur se vlerësohen edhe me portfolio, 98% janë shprehur se vlerësimi në lëndën e TIK, bëhet edhe me anë të portfolios elektronike, ndërsa 0.5% janë shprehur se vlerësimi i tyre bëhet edhe me anë të formave të tjera, si me teste dhe projekte.

Në pyetjen e nxënësve se cilat janë sugjerimet tuaja dhe komentet shtesë lidhur me lëndën e TIK-ut, ata kanë dhënë këto përgjigje.

- TIK-u është lëndë shumë e rëndësishme për jetë, pasi që çdo gjë po bëhet digjitale;
- Lënda e TIK-ut na aftëson në shumë aspekte;
- TIK-u është një lëndë që po na ndihmon shumë në jetë për të zgjedhur shumë detyra, si dhe për të na mundësuar më lehtë punën në të ardhmen.
- Lënda e Teknologjisë është diçka që na duhet ta mësojmë, sepse do të na duhet për të ardhmen dhe na përcjellë si në shkollë të mesme ashtu dhe në fakultet.
- Na ndihmon në avancim më të lartë dhe edukim sa i përket fushë së teknologjisë edhe se dimë të përdorim pajisjet teknologjike.
- Është një lëndë shumë e mirë dhe na duhet shumë për të ardhmen ose mund të themi se varet cilin profesion e dëshirojmë ta vazhdojmë si p.sh, programim, shkencat kompjuterike ku duhet që të kemi njohuri më shumë.
- Të kemi më shumë orë brenda javës dhe jo vetëm një.
- Teknologjia ka zhvillim të madh sot e në të ardhmen. Shkollimi është më i lehtë përmes teknologjisë, por duhet të dimë ta përdorim më

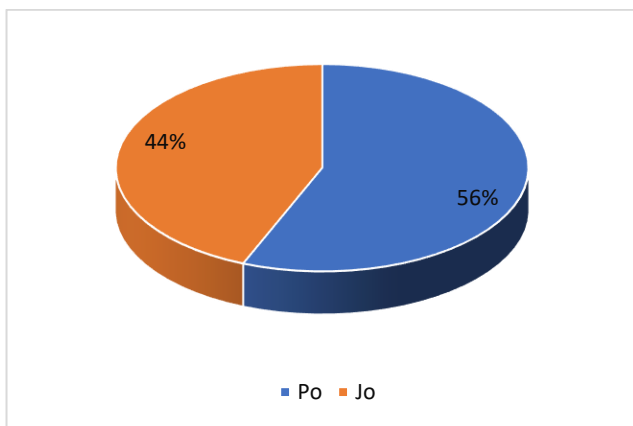
mirë dhe të mësojmë se cilat aplikacione na duhen drejt shkollimit të lartë, gjë që nuk praktikohet në shkollën tonë. Duhet pajisur të gjithë me mjete teknologjike.

Rezultatet e hulumtimit nga mësime dhënësit

Shumica e mësime dhënëseve, për dallim nga nxënësit, janë shprehur se bëjnë kombinim të instrumenteve të vlerësimit dhe pjesa dërmuese e tyre i kanë specifikuar listën e kontrollit, portfolion e nxënësit dhe portfolion elektronike si format më të shpeshtat për vlerësim.

Në këtë pjesë të raportit pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i të dhënave të mësime dhënëseve, të siguruara nga hulumtimi mbi përvojat e shkollave për format e punës mësimore të nxënëseve, në lëndën Teknologji me TIK, përdorimin e kompjuterit në lëndën Teknologji me TIK, praktikatat dhe vështirësitë që hasin mësime dhënësit gjatë mbajtjes së orës së TIK-ut, si dhe realizimi i moduleve të lëndës Teknologji me TIK. Sipas përgjigjeve të mësime dhënëseve, në klasën e 10-të e mbajnë lëndën e TIK-ut 52.9%, në klasën e 11-të 41.2% dhe në klasën e 12-të 5.9% të tyre.

Në pyetjen nëse mësime dhënësit kanë marrë pjesë në programet e trajnimit apo ndonjë formë tjetër të zhvillimit profesional që lidhet me përdorimin e TIK-ut apo jo, rreth 56% të mësime dhënëseve përgjigjen se kanë ndjekur trajnime, ndërsa që nuk kanë ndjekur trajnime janë 34% e tyre.

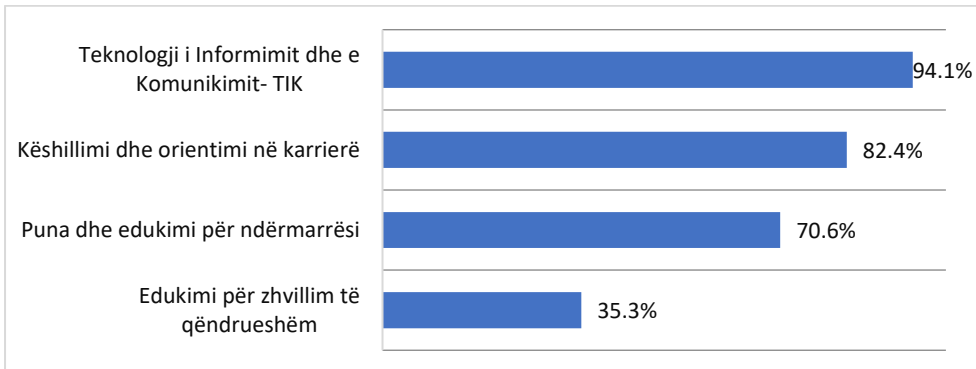


Grafiku 4. Pjesëmarrja e mësime dhënëseve në trajnime

Trajnimet kryesore që ata i kanë specifikuar janë: Zbatimi i projekteve në mësimdhënie, Orientim dhe këshillim në karrierë, TIK-ekspert, TIK-u në arsim, ECDL, ECDL, Mësimi online, E shkollori, ECDL, trajnimi për ditarian elektronik, Puna me mikrokontrollerët, Arduino, Programi Java, Klubi i teknikëve, Këshillimi dhe orientimi në karrierë etj.

Zhvillimi i moduleve përmes lëndës ë TIK-ut gjatë vitit shkollor

Përmes lëndës së TIK-ut, mësimdhënësit kanë pohuar se i zhvillojnë këto module: Teknologji i Informimit dhe e Komunikimit – TIK, 94.1%; Këshillimi dhe orientimi në karrierë 82.4%, Puna dhe edukimi për ndërmarrësi 70.6%, si dhe Edukimi për zhvillim të qëndrueshëm 35.3%.



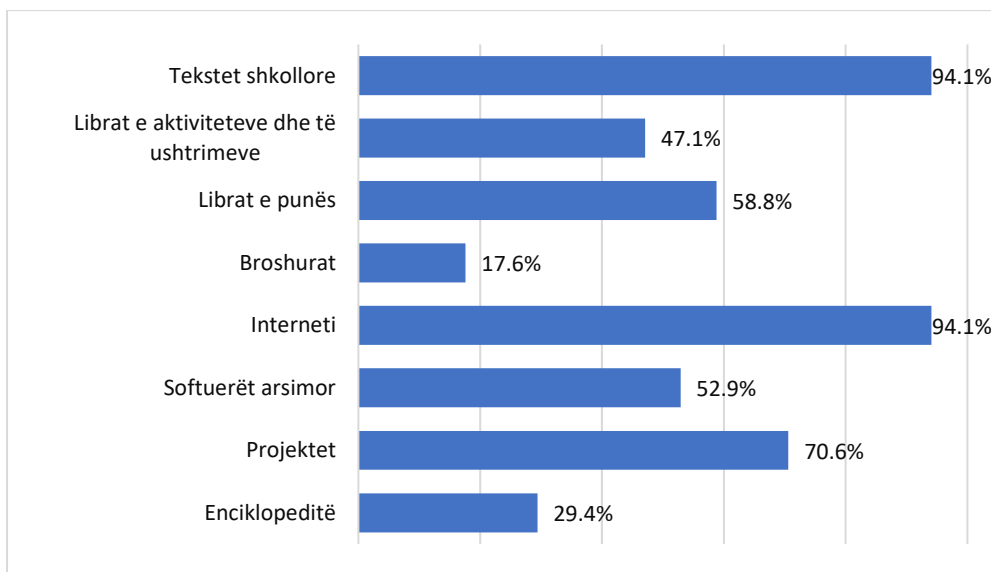
Grafiku 5. Modulet që mësimdhënësit i zhvillojnë në lëndën e TIK-ut.

Metodat, format dhe teknikat e punës që i aplikojnë me nxënës

Mësimdhënësit përdorin disa metoda, forma dhe teknika të punës që i aplikojnë me nxënës: Diskutimi dhe të nxënës në bashkëpunim (në grupe të vogla, grupe më të mëdha dhe me të gjithë nxënësit) 64.7%, mësimdhënie përmes vrojtimit, demonstrimit dhe eksperimentit 58.8%, të mësuarit dhe të nxënës përmes mjeteve multimediale e në veçanti përmes kompjuterit 94.1%, përdorimit të kompjuterit dhe tabelës elektronike gjatë ligjërimit 70.6%, inkurajimi i punës individuale dhe shkëmbimi i njohurive dhe shkathtësive, puna interaktive 52.9%, punë praktike me kompjuter 64.7%.

Burimet mësimore që i përdorin mësimdhënësit për arritjen e rezultateve me nxënës

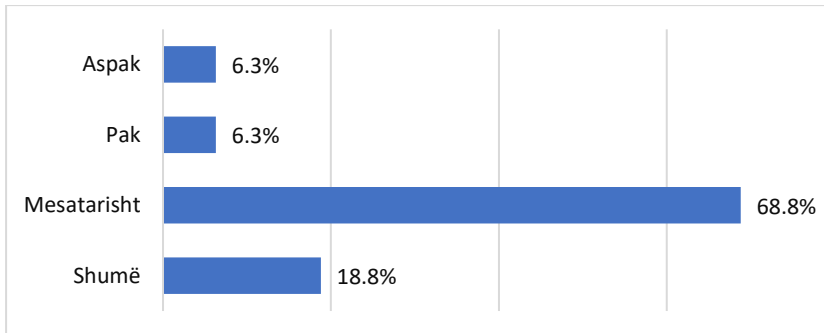
Mësimdhënësit kanë pohuar se për të arritur rezultate me nxënës në lëndën e TIK-ut kanë përdorur: Tekstet shkollore 94.1% e tyre, librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve 47.1%), librat e punës 58.8%, broshurat 17.6%, internetin 94.1%, softuerët arsimorë 52.9%, projektet 70.4%, enciklopeditë 29.4%.



Grafiku 6. Burimet mësimore që mësimdhënësit i përdorin.

Kushtet për zhvillimin e lëndës së TIK-ut në shkollë

Duke u bazuar për kushte që ofron shkolla në zhvillimin e lëndës së TIK-ut, mësimdhënësit kanë pohuar si vijon: aspak nuk ka kushte kanë pohuar 6.3% e mësimdhënësve, pak 6.3%, mesatarisht kanë pohuar shumica e mësimdhënësve, 68.8%, dhe shumë kanë pohuar 18.8%.



Grafiku 7. Opinionet e mësimehënësve për kushtet që ofron shkolla.

Shkathësitë e nxënësve në përdorimin e TIK-ut, sipas mësimehënësve

Tabela nr. 5. Shkathësitë e nxënësve në përdorimin e TIK-ut, sipas mësimehënësve.

	Nxënësit me të cilët punoj këtë vit shkollor janë në gjendje të:	Aspak nuk pajtohem 1	Nuk pajtohem 2	Jam neutral/e 3	Pajtohem 4	Plotësisht pajtohem 5
a	Zotërojnë të dhënat elementare në kompjuter (startojnë kompjuterin....)	/	12.5	12.5	31.3	43.8
b	Shkruajnë një tekst të shkurtër në Word	/	6.7	6.7	33.3	53.3
c	Vizatojnë dhe ngjyrosin në Paint	6.3	6.3	6.3	31.3	50.0
d	Printojnë punimet e tyre	/	7.1	14.3	35.7	42.9
e	Skanojnë punimet e tyre	/	/	50.0	16.7	33.3
f	Përdorin formulat, funksionet, grafikët etj.	/	/	18.8	43.8	37.55
g	Përvetësojnë ruajtjen e dokumenteve	/	/	6.3	31.3	62.55
h	Kanë shprehuri dhe shkathësi gjatë punës teorike dhe praktike	/	5.9	17.6	41.2	35.35
i	Përdorin kompjuterin për mësim	5.9	/	11.8	35.3	47.1

j	Komunikojnë me e-mail	/	/	/	60.0	40.05
k	Shfrytëzojnë burimet e informacionit në internet	/	/	/	62.5	37.5
l	Përdorin pajisjet teknologjike në informimin dhe komunikimin efektiv për projekte te ndryshme		//	17.6	29.4	52.9
m	Montojnë pajisjet kompjuterike,	5.9	5.9	29.4	29.4	29.4
n	Përdorin platforma të ndryshme për prezantim të projekteve sidomos Power Point	/	//		28.8	51.3

Te pohimi se nxënësit i zotërojnë të dhënat elementare në kompjuter (startojnë kompjuterin....), 12.5% e mësimdhënës janë shprehur nuk pajtohem, 12.5% kanë thënë se janë neutralë, 31.3% pajtohen, 43.8% të tjerë pajtohen plotësisht. Në pohimin se nxënësit mund të shkruajnë një tekst të shkurtër në word, nga ana e mësimdhënësve 6.7% nuk pajtohen, po ashtu 6.7% janë neutral, 33.3% pajtohen dhe 53.3% pajtohen plotësisht. Në pohimin vizatojnë dhe ngjyrosin në Paint, aspak nuk pajtohem kanë thënë 6.3%, nuk pajtohem 6.3%, jam neutralë 6.3%, pajtohem 31.3% dhe plotësisht pajtohem kanë pohuar 50.0%. Në pohimin se nxënësit printojnë punimet e tyre mësimdhënësit kanë thënë se 7.1% nuk pajtohen, janë neutralë 14.3%, pajtohen 35.7%, dhe pajtohen plotësisht 42.9% e tyre.

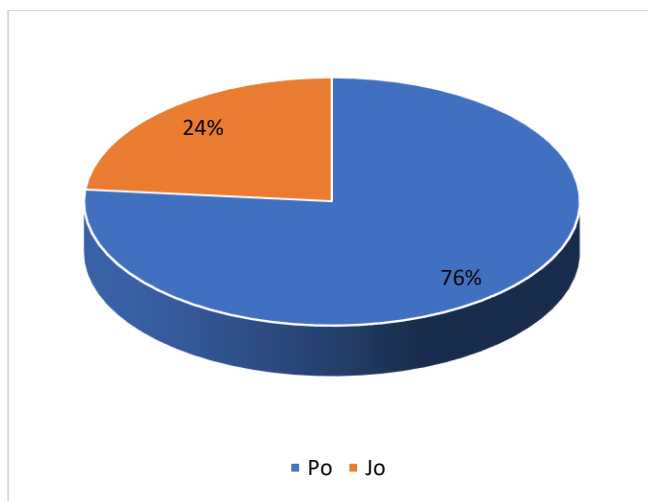
Ndërsa në pohimin skanojnë punimet e tyre, 50.0% janë neutralë, 16.7%, pajtohen dhe 33.3%, pajtohen plotësisht. Në pohimin se përdorin formulat, funksionet, grafikët etj. neutralë kanë thënë se jemi 18.8%, pastaj 43.8% pajtohen dhe 37.55% pajtohen plotësisht. Në pohimin se përvetësojnë ruajtjen e dokumenteve, 6.3% janë neutralë, 31.3% pajtohen dhe 62.55% pajtohen plotësisht.

Në pohimin kanë shprehur dhe shkathtësi gjatë punës teorike dhe praktike nuk pajtohen 5.9%, janë neutralë 17.6%, 41.2% pajtohen dhe 35.35 plotësisht pajtohen. Në pohimin se përdorin kompjuterin për mësim mësimdhënësit kanë thënë si vijon; 5.9% aspak nuk pajtohen, neutralë janë 11.8%, 35.3%

pajtohen dhe 47.1% të tjerë plotësisht pajtohen. Në pohimin se komunikojnë me e-mail kanë thënë; 60.0% pajtohen dhe 40.05 plotësisht pajtohen. Në pohimin se shfrytëzojnë burimet e informacionit në internet, 62.5% e mësimdhënësve pajtohen dhe 37.5 e tyre plotësisht pajtohen. Në pohimin se a përdorin pajisjet teknologjike në informimin dhe komunikimin efektiv për projekte të ndryshme, neutralë janë, 17.6%, 29.4% e mësimdhënësve pajtohen dhe 52.9 % plotësisht pajtohen. Në pohimin se nxënësit montojnë pajisjet kompjuterike, aspak nuk pajtohen 5.9% e mësimdhënësve, 5.9% nuk pajtohen, 29.4% janë neutralë, 29.4% pajtohen dhe 29.4% pajtohen plotësisht. Në pohimin se përdorin platforma të ndryshme për prezantim të projekteve sidomos Power Point, mësimdhënësit kanë thënë 28.8% pajtohen, ndërsa 51.3% plotësisht pajtohen.

Shfrytëzimi i njohurive dhe përvojave të fituara nga nxënësit prej lëndës së TIK-ut për ndonjë projekt që shkon në dobi të shkollës

Nxënësit në përgjithësi i shfrytëzojnë njohuritë e fituara nga lënda e TIK-ut dhe 76% e mësimdhënësve kanë pohuar se janë të gatshëm të marrin pjesë në gara, kurse 23.5% prej tyre kanë deklaruar se nuk e shfrytëzojnë lëndën e TIK-ut për ndonjë projekt në dobi të shkollës.



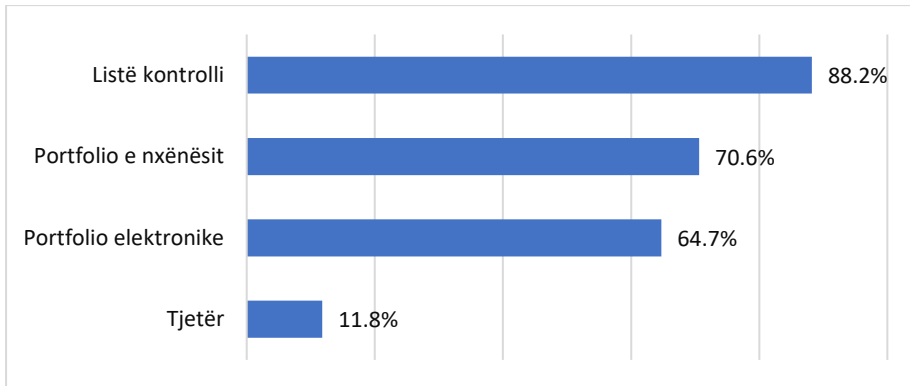
Grafiku 8. Opinionet e mësimdhënësve për shfrytëzimin e njohurive të fituara nga lënda e TIK-ut.

Mësimdhënësit i veçojnë disa nga njohuritë dhe përvojat që nxënësit i aplikojnë, si:

- Marrin pjesë nëpër gara lokale dhe nacionale;
- Marrin pjesë në mënyrë aktive në gara në nivel vendi, në fushën e shkencave kompjuterike;
- Nëpër lëndë të ndryshme nxënësit mund të punojnë projekte në Word, Power -Point, etj.
- Momentalisht, për shkak të kushteve aspak të kënaqshme, nxënësit nuk janë të angazhuar në asnjë projekt;
- Prezantimi i projekteve në të gjitha lëndët në Power point, në klasën e dhjetë.
- Për ditën e shkollës projekte në lëndë të tjera mësimore etj.
- Shfrytëzojnë njohuritë për krijimin e uebfaqes së shkollës dhe për krijimin e bazës së të dhënave për bibliotekën e shkollës;
- Për arsye të vetëdijesimit, duke përdorur grafikone, animacione të ndryshme në fizikë, anglisht etj.

Vlerësimi në lëndën e TIK-ut

Shumica e mësimdhënësve janë shprehur se e bëjnë kombinim të instrumenteve të vlerësimit dhe pjesa dërmuese e tyre kanë specifikuar listën e kontrollit, portfolion e nxënësit dhe portfolion elektronike, si format më të shpeshta për vlerësim. Mësimdhënësit pohojnë se vlerësimi praktik bëhet me kompjuter, si dhe vlerësimi me test (me shkrim ose me praktikë), Vlerësimi i vazhdueshëm, puna në grupe, përdorimin e PC, vlerësimi individual etj.



Grafiku 9. Opinionet e mësimehënësve për vlerësimin e nxënësve në lëndën e TIK-ut.

Opinionet e mësimehënësve sa e shfrytëzojnë teknologjinë nxënësit për të arritur rezultate në mësim

- Shumë, sidomos në hulumtim e temave dhe përgatitjen përmes Power-Point (programit), të detyrave dhe projekteve shkollore;
- E shfrytëzojnë maksimalisht;
- Shumicën e kohës;
- Shfrytëzimi i teknologjisë nga ana e nxënësve në ambiente shkollore nuk është aspak i kënaqshëm, pasi shkolla jonë nuk i plotëson as kushtet minimale. Ora e lëndës së TIK-ut mbahet vetëm me një laptop dhe një projektor;
- Mendoj se nxënësit e shfrytëzojnë mjaftueshëm teknologjinë për të arritur rezultate më të mira, për çdo informacion që u intereson e kërkojnë në Google;
- Besoj se e shfrytëzojnë shumë;
- Mesatarisht;
- Përdoret teknologjia për të arritur rezultate duke u bazuar në hulumtime për tema të ndryshme mësimore;

- Nxënësit e shfrytëzojnë shumë teknologjinë për të arritur rezultate në mësim, duke hulumtuar dhe krijuar projekte në të gjitha lëndët mësimore, gjithashtu vërejmë që kanë njohuri edhe për aplikacione të reja të mësuara në kurse jashtë shkollës.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Përfundime

Nga përgjigjet e nxënësve rezulton se numri më i madh i tyre apo më saktësisht 67% angazhohen përmes punës praktike me mjete teknologjike, sidomos me kompjuter dhe me laptop, por edhe me pajisje të tjera teknologjike. Një numër më i vogël i tyre pohojnë se angazhohen përmes punës individuale, si dhe përmes punës në grup.

Rreth 28.0 % e nxënësve pohojnë se kompjuterin e përdorin për t'u përgatitur për jetë, 60.6% pohojnë se përdorin për të avancuar të mësuarit, 23.8 % e përdorin për lojë dhe argëtim, 64.2% për projekte mësimore, 46.1% për prezantime.

Vështirësitë më të shpeshta sipas nxënësve që janë shprehur se kanë vështirësi në lëndën e TIK-ut kryesisht janë: mungesa e pajisjeve teknologjike (mungesë e kompjuterëve) apo edhe numri i vogël i kompjuterëve, numri i kompjuterëve që nuk janë funksionalë, mungesa e internetit apo interneti shumë dobët.

Sipas shumicës së mësimdhënësve, ka mungesë të theksuar të kabineteve me pajisje kompjuterike, që të mbajnë punëtoritë për modulet të ndryshme, si për këshillim dhe edukim në karrierë, ndërmarrësi etj.

Përmes lëndës së TIK-ut, mësimdhënësit kanë pohuar se zhvillojnë këto module: Teknologji e Informimit dhe e Komunikimit – TIK 94.1%, Këshillimi dhe orientimi në karrierë 82.4%, Puna dhe edukimi për ndërmarrësi 70.6%, si dhe Edukimi për zhvillim të qëndrueshëm 35.3%.

Nga gjetjet e hulumtimit rezulton se mësimdhënësit për të arritur rezultate me nxënës në lëndën e TIK-ut kanë përdorur tekstet shkollore 94.1% e tyre,

librat e aktiviteteve dhe të ushtrimeve 47.1%), librat e punës 58.8%, broshurat 17.6%, internetin 94.1%, softuerët arsimorë 52.9%, projektet 70.4%, enciklopeditë 29.4%.

Rekomandime

Nga realizimi i hulumtimit, praktikat dhe vështirësitë e lëndës Teknologji me TIK kanë dalë këto rekomandime:

1. Të shtohet numri i orëve të TIK-ut;
2. Të inkuadrohet në të gjitha lëndët lënda e TIK-ut;
3. Të bëhet investim i vazhdueshëm në pajisje të TIK-ut në shkolla;
4. Të përmirësohet infrastruktura për qasje në internet në çdo kabinet të shkollës;
5. Në planet dhe programet e reja të TIK-ut të futen aplikacione të reja, për zhvillimin e të cilave nevojiten kushte më të mira në kabinetet e shkollave.
6. Mësimdhënësit e TIK-ut të angazhohen për ngritje profesionale në lëndën Teknologji me TIK.

Bibliography

1. ICT, Teaching and Leadership: How do Teachers Experience the Importance of ICT-Supportive School Leaders? | Nordic Journal of Digital Literacy.
2. Cohen B, Manion, L & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education, 52. <https://islmblogblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>
3. Dzakupasu, E, P & Adom, D. (2017). Impact assessment of information and communication technologies on lesson delivery and students' performance in selected tertiary institutions in Ghana. https://www.researchgate.net/publication/317032837_Impact_Assessment_of_Information_and_Communication_Technologies_on_Lesson_Delivery_and_Students%27_Performance_in_Selected_Tertiary_Institutions_in_Ghana

4. Ghavifekr, S. & Rosdy, A. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 1 (2), 175-191.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105224.pdf>
5. Hennessy, S. Ruthven, K & Brindley, S. (2018). Curriculum Studies, in press Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, 117.
https://www.researchgate.net/publication/251452560_Teacher_perspectives_on_integrating_ICT_into_subject_teaching_Commitment_constraints_caution_and_change
6. MASH.T. (2016a). Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar). Prishtinë: MASH.T.
7. MASH.T. (2018). Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e dhjetë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
8. MASH.T. (2018). Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e njëmbëdhjetë. Prishtinë: Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë.
9. MASH.T. (2019). Kurrikulat lëndore/programet mësimore, klasa e dymbëdhjetë. Prishtinë.
10. Msambwa, M. Kangwa, D. & Cai, L. (2023) "A systematic literature review of ICT integration in secondary education, 47.
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-systematic-literature-review-of-ICT-integration-Msafiri-Kangwa/7651c159802a70ab2188766bf1a53b39a6f2ebe0>
11. MASH.TI.(2022). Strategjia e Arsimit 2022-2026. Plani i Veprimit. Prishtinë. [03-Strategjia-e-Arsimit-2022-2026-Alb-Web.pdf](#)
12. Orhani, S. (2023). Programming as a need for integration in the curriculum of the subject of technology with ICT in the lower secondary schools of Kosovo. [\(PDF\) Programming as a need for integration in the curriculum of the subject of technology with ICT in the lower secondary schools of Kosovo](#)

AKTIVITETET EKSTRAKURRIKULARE NË FUNKSION TË ZHVILLIMIT TË KOMPETENCAVE

Skender Mekolli

Abstrakt

Aktivitetet ekstrakurrikulare përfaqësojnë një pjesë të rëndësishme të kohës së lirë të planifikuar dhe të organizuar të nxënësve. Realizimi i tyre zhvillon kompetencën sociale të nxënësve, nxit kreativitetin, ndërton vlerat, forcon ndjenjën e komunitetit dhe lidhjen me shkollën, gjë që ka efekt parandalues në shfaqjen dhe zhvillimin e sjelljeve të papërshtatshme.

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare dhe efektin e tyre në zhvillimin e kompetencave të nxënësve. Për arritjen e këtij qëllimi, janë siguruar të dhëna sasiore dhe cilësore, përmes pyetësorit për mësimdhënës dhe pyetësorit për nxënës të shkollave të mesme të ulëta, të rajonit të Prishtinës. Në mostër janë përfshirë nxënës të klasave 7-9 dhe mësimdhënës të këtyre nxënësve në shkollat përkatëse.

Nga analiza e rezultateve të studimit rezulton se numri i madh i nxënësve marrin pjesë në aktivitetet ekstrakurrikulare që organizohen nga shkolla, në aktivitete të lira (arte, ekspozita, sporte, klube), vizita (në muze, vende historike dhe institucione), shërbime për komunitetin etj. Sa i përket ndikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare në sukses, më tepër se gjysma e nxënësve deklarojnë se ato ndikojnë në përmirësimin e suksesit të tyre, kurse 10.0% pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk ndikojnë fare në sukses.

Pjesa më e madhe e mësimdhënësve pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare planifikohen dhe realizohen për motivimin e nxënësve, për mësimdhënie më kreative, për gjithëpërfshirjen e nxënësve, për zhvillimin e kompetencave dhe për socializimin e tyre. Disa nga vështirësitë që hasin mësimdhënësit në realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare janë mungesa e burimeve materiale, mungesa e hapësirës së mjaftueshme, koha e kufizuar për shkak të punës me ndërrime, dhe mungesa e përkrahjes së prindërve dhe komunitetit.

Pas analizës së rezultateve të studimit, të situatës aktuale dhe të studimeve shkencore në lidhje me temën, nëpërmjet këtij punimi, ofrohet një pasqyrë e qartë rreth organizimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare dhe efektit të tyre në zhvillimin e kompetencave, si dhe dalin rekomandime lidhur me planifikimin dhe organizimin efektiv të aktiviteteve, sigurimin e burimeve dhe angazhimin e profesionistëve dhe ekspertëve për të ofruar mbështetje dhe këshilla profesionale.

Fjalët çelës: aktivitete ekstrakurrikulare, kohë e lirë, kompetencë, mësimdhënës, nxënës.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MECHANISM TO DEVELOP COMPETENCES

Skender Mekolli

Abstract

Extracurricular activities represent an important part planned and organized free time for students. Their implementation develops students' social competence, encourages creativity, builds values, strengthens the sense of community and connection with the school, which has a preventive effect on the emergence and development of inappropriate behaviors.

The purpose of this study is to analyze the organization of extracurricular activities and their effect on the development of students' competencies. To achieve this goal, quantitative and qualitative data were obtained through a questionnaire for teachers and a questionnaire for students of secondary and lower secondary schools in the Prishtina region. The sample included students from grades 7-9 and teachers of these students in the respective schools.

From the analysis of the study results, it is found that a large number of students participate in extracurricular activities organized by the school, in free activities (arts, exhibitions, sports, clubs), visits (to museums, historical sites and institutions), community services, etc. Regarding the impact of extracurricular activities on student achievement, more than half of the students declare that they affect and improve their achievements, while 10.0% claim that extracurricular activities do not have an impact on their achievements.

The majority of teachers claim that extracurricular activities are planned and implemented to motivate students, for more creative teaching, for the inclusion of students, for the development of competencies and for their socialization. Some of the difficulties that teachers encounter in implementing extracurricular activities are the lack of teaching and learning resources, lack of sufficient space, limited time because of schools working in shifts, and the lack of support from parents and the community.

After analyzing the results of the study, the current situation and the relevant scientific studies, this paper provides a clear overview on the organization of extracurricular activities and their effect on the development of competencies, as well as recommendations regarding the effective planning and organization of activities, the provision of resources and the engagement of professionals and experts to provide professional support and advice.

Keywords: extracurricular activities, free time, competence, teacher, student.

Hyrje

Shkolla, si institucion arsimor, me veprimtarinë e saj ndikon në të gjitha segmentet e zhvillimit të nxënësit. Krahas mësimdhënies, si aktivitet bazë, shkolla duhet të kujdeset dhe të jetë përgjegjëse edhe për kohën e lirë të nxënësve dhe atë kohë të lirë ta shfrytëzojë për aktivitete edukative. Mënyra më e njohur dhe më e përhapur e përgatitjes së nxënësve për kohë të lirë aktive dhe kuptimplote është organizimi dhe zbatimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare në shkollë. Kjo u jep atyre mundësinë që, të prirë nga interesat individuale dhe zgjedhja e lirë, të zhvillojnë potencialin e tyre personal nëpërmjet aktiviteteve të ndryshme. Këto aktivitete kontribuojnë në arritjen e kompetencave nga nxënësit dhe njëkohësisht në performancën e shkollës. Në kuadër të kurrikulës shkollore, shkolla u mundëson të gjithë nxënësve të përfshihen në çështje/veprimtari ekstrakurrikulare, sipas preferencave dhe talentit personal, të jenë pjesë e një grupi në aktivitete të ndryshme, si ekipe sportive, grupe muzikore, grupe teatrale, grupe vallëzimi, kori i shkollës, grupi i letrarëve etj.

Veprimtaritë apo aktivitetet ekstrakurrikulare janë aktivitete të strukturuar mësimore, që ndodhin jashtë kontekstit të fushave dhe lëndëve mësimore, por që e ndihmojnë arritjen e kompetencave për shkallë të kurrikulës. Për secilin nga aktivitetet e mundshme, mësimdhënësi dhe shkolla duhet të përgatisin plan dhe program të qëllimshëm, të orientuar, e jo aktivitete stihike apo të rastit (K. Bërthamë, 2016). Në arsimin e mesëm të ulët, mësimdhënia dhe nxënia në fushat e ndryshme të kurrikulës do të mbështeten me anë të aktiviteteve ekstrakurrikulare të organizuara për nxënës, si vizitat, festimet për data të veçanta, pjesëmarrja në vendimmarrje në shkollë, pjesëmarrja në aktivitete të lira, ekspozita (artet e bukura, fotografia), shërbime për bashkësinë, puna vullnetare etj. (K. Bërthamë, 2016).

Puna në aktivitetet ekstrakurrikulare zhvillon kompetencën sociale të nxënësve, nxit kreativitetin, ndërton vlerat, forcon ndjenjën e komunitetit

dhe lidhjen me shkollën, gjë që ka efekt parandalues në shfaqjen dhe zhvillimin e sjelljeve të papërshtatshme. Këto aktivitete kanë efekt pozitiv në suksesin e shkollës dhe sjelljen prosociale (Eccles, 2003) (sigurinë emocionale (Darling, 2005), kompetencën psikosociale (Fredricks, 2006), dhe vetëbesimin (Mahoney, 2002).

Koha e lirë është koha gjatë së cilës zhvillohen aktivitete në të cilat individ i angazhohet vullnetarisht dhe në këtë mënyrë pushon ose argëtohet, rrit nivelin e tij të informacionit, zhvillon aftësitë e tij dhe e gjithë kjo në një kohë kur nuk ka detyrime të tjera biznesi, familjare apo shoqërore (Dumazedier, 1974). Ajo u jep nxënësve mundësinë të zgjedhin aktivitete të ndryshme për ta plotësuar atë. Mënyrat e ndryshme të kalimit të kohës së lirë kanë ndikim të ndryshëm në zhvillimin e përgjithshëm të tyre. Nga kjo vjen rëndësia e kalimit cilësor të kohës së lirë, si dhe zgjedhjes së aktiviteteve që do të ndjekë nxënësi.

Aktivitetet ekstrakurrikulare duhet të shtohen në aktivitetet e përditshme të shkollës për t'u mundësuar nxënësve të zhvillojnë aftësi udhëheqëse, të bëjnë miq të qëndrueshëm, të kthehen në komunitetet e tyre, të bëhen pjesë e familjes së shkollës dhe të lulëzojnë jashtë klasës. Këto aktivitete mund të përmirësojnë jetën e nxënësve dhe t'u japin atyre aftësi shtesë që mund të kenë nevojë për pjesën tjetër të jetës së tyre (Reynolds, 1996).

Është e rëndësishme që mësimitdhënësit, nxënësit dhe prindërit të dinë ndikimin e përgjithshëm të përfshirjes në aktivitetet jashtë shkollës. Përcaktimi i efekteve afatgjata të aktiviteteve ekstrakurrikulare mund t'i ndihmojë prindërit dhe nxënësit të kuptojnë se si pjesëmarrja në to, mund të ndikojë në zhvillimin e tyre tani dhe në të ardhmen dhe bazuar në këtë informacion familjet mund të bëjnë zgjedhjet e duhura.

Hulumtimi është i rëndësishëm për të kuptuar përfitimet dhe ndikimin e këtyre aktiviteteve në zhvillimin e nxënësve dhe shoqërisë në përgjithësi. Rezultatet e tij mund të ndihmojnë në përmirësimin e programit shkollor dhe në përcaktimin e mënyrave më efektive të integritit të këtyre aktiviteteve në kontekstin e shkollës.

1. SHQYRTIMI I LITERATURËS - KONTEKSTI TEORIK I PROBLEMIT

Aktivitetet ekstrakurrikulare janë aktivitete të strukturuar mësimore që ndodhin jashtë kontekstit të fushave dhe lëndëve mësimore, por që e ndihmojnë zhvillimin e kompetencave.

Aktivitetet ekstrakurrikulare vazhdojnë veprimtarinë edukative të shkollës me një mënyrë të veçantë pune dhe përfaqësojnë, sipas Cooper et al., (1999), një pjesë të kontekstit më të gjerë të kohës së lirë që kontribuon në zhvillimin e fëmijëve. Interesi i nxënësve zhvillohet, fitohen njohuri dhe aftësi të reja, ndihmohet socializimi i nxënësve, afirmimi dhe vetëpohimi i tyre. Broh (2002), Eccles, Barber et al. (2003), Gilman et al. (2004) besojnë se koha e lirë e organizuar përmes aktiviteteve ekstrakurrikulare ndikon në arritjet e nxënësve, angazhimin e përgjithshëm të shkollës dhe kënaqësinë me shkollën.

Gjithmonë ka pasur debat nëse pjesëmarrja në aktivitetet ekstrakurrikulare ka një korrelacion pozitiv me suksesin në shkollë. Sipas Reeves (2008), nxënësit që morën pjesë në tri ose katër aktivitete ekstrakurrikulare gjatë vitit akademik kishin nota në mënyrë të dukshme më të mira se ata që nuk morën pjesë fare në aktivitete ekstrakurrikulare.

Ekspertët pajtohen se aktivitetet ekstrakurrikulare kanë ndikim pozitiv. (Massoni, 2011) nënvizon disa efekte pozitive të aktiviteteve ekstrakurrikulare te nxënësit. Ata kanë reduktuar problemet e sjelljes, kanë nota më të larta, qëndrim më pozitiv ndaj shkollës, përfundojnë shkollimin, kanë më pak gjasa të përjashtohen nga shkolla, kanë performancë më të lartë akademike dhe marrin pjesë aktive në komunitet si nxënës, por edhe më vonë si të rritur.

(Wilson, 2009) deklaroi se përfitimet e pjesëmarrjes në aktivitetet ekstrakurrikulare përfshijnë: nota më të mira, rezultate më të mira në testet e standardizuara, nivel më të lartë arsimimi dhe imazh më pozitiv për veten. Ai thekson se pjesëmarrësit në aktivitetet ekstrakurrikulare shpesh mësojnë aftësi të tilla si puna në grup dhe udhëheqja dhe pjesëmarrja në këto aktivitete redukton gjatat e konsumimit të alkoolit dhe përdorimit të substancave të paligjshme dhe sjelljeve problematike të lidhura me to.

Sipas (DENAULT A.-S., 2009) aktivitetet ekstrakurrikulare kanë efekte pozitive në edukimin e nxënësve. Këto përfitime marrin formën e një probabiliteti më të ulët për të lënë shkollën, rezultate më të mira, aspirata më të larta, manifestim më i ulët i sjelljes delikuede dhe simptomave depresive apo edhe krijimit të një lidhjeje të veçantë me të rriturin përgjegjës për aktivitetin. (Gilman, 2004) aktivitetet ekstrakurrikulare i koncepton si një strategji për shkollat për të ndërtuar elasticitet, për të mbështetur sjelljen pro-sociale, për të ofruar mundësi për angazhim me shkollën dhe aktivitetet e lidhura me të dhe për të ofruar performancë konstruktive akademike dhe rritje në mirëqenien subjektive.

Pjesëmarrja në aktivitete është e lidhur me suksesin social dhe akademik, por pjesëmarrja e tepërt mund të jetë shumë stresuese për të rinjtë, pasi mund të konsumojë shumë nga koha e tyre e lirë. (Eccles. J. S., 2003) kanë vërejtur pasoja të mundshme negative të disa llojeve të aktiviteteve ekstrakurrikulare nëse udhëheqësi i aktivitetit po degradon ekipin, ose nëse anëtarët e klubit përjashtojnë të tjerët, ose thjesht e tepron me aktivitete të shumta.

1.1. Aktivitetet ekstrakurrikulare

Aktivitetet ekstrakurrikulare janë forma të ndryshme organizative të tubimeve të nxënësve në kohën e lirë në shoqëri, grupe, klube dhe institucione të tjera jashtë shkollës, të cilat kanë karakter kulturor-artistik, sportiv, teknik, rekreativ dhe shkencor (edukativ). Ato janë aktivitete të strukturuar mësimore që ndodhin jashtë kontekstit të fushave dhe lëndëve mësimore, por që e ndihmojnë arritjen e kompetencave për shkallë të kurrikulës. Kurrikulat Bërthamë, të të gjitha niveleve, mbështeten me aktivitete të shumta ekstrakurrikulare, të organizuara për nxënë, si:

- Vizitat në muze, në parqe, në vende në natyrë dhe në vende historike, në institucione, në galeri, në teatër etj.;
- Festimet për data të veçanta, festa, nga tradita;
- Pjesëmarrja në vendimmarrje në shkollë dhe në format e tjera të demokracisë së shkollës; pjesëmarrja në grupe mësimore, në aktivitete të lira dhe në shoqata;

- Diskutimet me mysafirët (me udhëheqësit e bashkësisë, me prindërit, me përfaqësuesit e bizneseve lokale, me politikanë, me njerëz të medias);
- Puna me projekte; ekspozitat (artet e bukura, fotografia);
- Shërbimet për bashkësinë (ndihma për personat në nevojë, mbrojtja e mjedisit, forcimi i lidhjeve midis brezave);
- Lojërat, koret, revistat e shkollës;
- Puna vullnetare etj. (MASHT, 2016, f. 109).

Në linjë me përcaktimet e MASHT-it në dokumentin e Kurrikulës Bërthamë, Udhëzimi Administrativ Nr. 02/2016 Për Aktivitetet Ekstrakurrikulare, përcakton llojet e aktiviteteve, bartësit dhe rregullon saktësisht mënyrën e organizimit të tyre.

Aktivitetet ekstrakurrikulare ndihmojnë në formimin e gjithanshëm të personalitetit, nxisin kreativitetin te nxënësit, kënaqin preferencat individuale të tyre, përfshijnë ata në punë të dobishme shoqërore dhe në përgjithësi, zhvillojnë komunikimin social mes tyre. Të rinjtë që marrin pjesë në aktivitete mund të mësojnë aftësi të rëndësishme, të tilla si aftësitë e punës në grup ose udhëheqjes, kanë më shumë gjasa të bëjnë miq më lehtë dhe të përshtaten me një mjedis të ri.

Karakteristikat e aktiviteteve ekstrakurrikulare, të cilat i dallojnë ato nga klasa, nga pikëpamja organizative, janë se aktivitetet e tyre nuk zhvillohen në klasa, por në grupe të formuara posaçërisht. Nxënësit në to janë nga klasa të ndryshme, mosha të ndryshme, madje edhe nga shkolla të ndryshme, ndërkohë që shpesh organizohen nga prirja apo lidhja me përmbajtje profesionale. Nxënësit në një grup janë të lidhur nga preferencat dhe interesat e përbashkëta ndaj një aktiviteti. Ata u bashkohen atyre sipas përcaktimit, dëshirës dhe vullnetit. Programet e aktiviteteve ekstrakurrikulare zhvillohen gjatë gjithë vitit shkollor me grupe të përhershme nxënësish ose mbahen periodikisht gjatë pushimeve shkollore dhe festave të ndryshme.

Duke qenë se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk janë pjesë e orëve të rregullta, ato kanë një atmosferë të ndryshme nga ajo e mësimit të rregullt në klasë. Nuk ka disiplinë të ngurtë, frikë nga provimi ose vlerësimi me gojë ose me shkrim në orët e aktiviteteve ekstrakurrikulare, gjë që rezultojnë në një atmosferë më të relaksuar. Nxënësit janë më të motivuar, sepse kanë zgjedhur në mënyrë të pavarur një aktivitet të caktuar, gjë që rrit përfshirjen dhe interesimin e tyre në mësim. Duke marrë pjesë në një aktivitet, nxënësit zgjerojnë njohuritë e tyre, mësojnë aftësi sociale, zhvillojnë kompetenca, adoptojnë shprehitë e punës, përgjegjësinë dhe vetëbesimin, por edhe argëtohen. Këto aktivitete zhvillojnë kreativitetin dhe krijimtarinë e nxënësve (Perla, 2020).

1.2. Roli i mësimdhënësit si drejtues i aktiviteteve ekstrakurrikulare

Kurrikula përcakton vlerat dhe qëllimet themelore arsimore të arsimit dhe ofron një kornizë për përvetësimin e kompetencave bazë të nxënësve. Roli i mësimdhënësit në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare është jashtëzakonisht i rëndësishëm për zhvillimin e plotë të nxënësve dhe për krijimin e mundësive për zhvillimin e aftësive të tjera përtej asaj që mund të ofrohet në kuadër të mësimit të zakonshëm. Aktivitetet ekstrakurrikulare, siç janë ato kulturore, sportive, artistike, dhe shoqërore, ndihmojnë nxënësit të rrisin vetëbesimin, të përmirësojnë aftësitë e komunikimit dhe të krijojnë lidhje me të tjerët. Ata janë përgjegjës për hartimin dhe zbatimin e praktikave arsimore bazuar në vlerat dhe qëllimet e përcaktuara, dhe që synojnë të sigurojnë zhvillimin e kompetencave. Shkollat dhe institucionet u mundësojnë nxënësve të kalojnë kohën e lirë në mënyrë cilësore dhe të organizuar në kuadër të aktiviteteve ekstrakurrikulare ku ata ndihen më të lirë, më krijuar dhe përfshihen në planifikimin e aktivitetit të dëshiruar.

Për organizimin dhe realizimin me sukses të punës në aktivitetet ekstrakurrikulare, është e dëshirueshme që mësimdhënësit të hartojnë përmbajtje stimuluese, të motivojnë dhe inkurajojnë nxënësit, të sigurojnë bashkëpunim me prindërit dhe komunitetin, dhe të monitorojnë sistematikisht rrjedhën e punës së nxënësit.

1.3. Roli i prindërve në aktivitetet ekstrakurrikulare

Suksesi i aktiviteteve ekstrakurrikulare përcaktohet nga shumë faktorë dhe është e nevojshme të vendoset bashkëpunimi dhe koordinimi i ndërsjellë i punës. Duke pasur parasysh vlerën dhe rëndësinë e bashkëpunimit familje-shkollë, që nga shfaqja e shkollave të para si institucione edukative-arsimore, marrëdhënia mes familjes dhe shkollës, si sisteme parësore të rritjes dhe zhvillimit të fëmijëve, ka tërhequr vëmendjen dhe është objekt i një numri të madh studimesh shkencore.

Këto studime kanë nxjerrë në pah lidhjet pozitive midis mënyrave të caktuara të pjesëmarrjes prindërore (për shembull, mbështetja emocionale në formën e inkurajimit, komplimenteve dhe diskutimit, ndihma në detyrat e shtëpisë, pjesëmarrja në shkollë si audiencë etj.) dhe rezultateve akademike, të mësuarit, sjelljeve të përshtatshme në klasë dhe kohës së kaluar për detyrat e shtëpisë. Familja dhe shkolla duhet të synojnë të rrisin bashkëpunimin dhe të kenë një lidhje të fortë besimi, si dhe të promovojnë një qëndrim të barabartë, të karakterizuar nga respekti reciprok, komunikim të dyanshëm dhe ndarje të përgjegjësi (Deslandes & Bertrand, 2004).

Prindërit kanë ndikim të rëndësishëm në suksesin e procesit arsimor. Pjesëmarrja e prindërve në këtë proces i referohet, nga njëra anë, përfshirjes së tyre në shtëpi që bazohet në ndihmën në detyrat e shtëpisë, ndihma dhe mbikëqyrja e mësimit dhe nga ana tjetër, pjesëmarrjes në aktivitetet e shkollës, si takimet e prindërve, punëtori për prindërit, organizimi i festimeve shkollore, Këshilli i Prindërve etj. Shkolla duhet të inkurajojë vazhdimisht përfshirjen e prindërve në të gjitha segmentet e punës së saj, duke krijuar mundësi që ata të jenë të pranishëm në shkollë (organizimi i aktiviteteve të ndryshme ekstrakurrikulare, përfshirja në aktivitete mësimore, vullnetarizmi i prindërve, pjesëmarrja në planifikim dhe organizim të aktiviteteve, etj. (Long, 2007).

Simon dhe Epstein (2001) identifikojnë pesë lloje bashkëpunimi që mund të zbatohen në një shkollë. Më saktësisht, mbështetja për rolin prindëror që është: (1) ndihma e vendosur nga shkolla për të mbështetur prindërit; (2) komunikimi efektiv nga shkolla në shtëpi dhe nga shtëpia në shkollë që ka të bëjë si me programet mësimore, po ashtu edhe me përparimin e fëmijës; (3) vullnetarizmi i referohet çdo përfshirjeje prindërore në ose për shkollën

si ndihmës në shkollë, lehtësues apo pjesëmarrës të thjeshtë në aktivitetet e shkollës; (4) të mësuarit në shtëpi vlen për përfshirjen e prindërve gjatë detyrave të shtëpisë dhe mësimëve, si dhe gjatë aktiviteteve që lidhen me mësimin e fëmijës; (5) vendimmarrja ka të bëjë me pjesëmarrjen e prindërve në vendimet e shkollës dhe aftësinë e tyre për të përfaqësuar bashkëmoshatarët e tyre në shkollë dhe komunitet. Bashkëpunimi me komunitetin ka të bëjë si me bashkërendimin e burimeve dhe shërbimeve të komunitetit të orientuara drejt shkollës dhe familjeve, po ashtu edhe me kontributin e shkollës dhe familjeve në mbështetjen e komunitetit.

Prindërit nuk ua besojnë gjithë rolin e edukimit brenda shkollës ekskluzivisht mësuesve, por krijojnë kërkesat dhe pritshmëritë e tyre ndaj mësuesve dhe gjithë stafit të shkollës, duke dashur kështu të krijojnë marrëdhënie partneriteti përmes së cilës do të mund të bashkëpunojnë me pjesën tjetër të kolektivit të shkollës, për të kontrolluar dhe drejtuar në mënyrë adekuate rritjen dhe zhvillimin e fëmijës së vet (Kosić, 2009).

Për sa i përket rolit të prindërve në zgjedhjen e aktiviteteve, fjalën kryesore duhet ta japin fëmijët e tyre. Prindërit sigurisht që mund t'i vënë në dukje mundësitë dhe t'i njohin me opsione të ndryshme, por në fund të fundit fëmija duhet të zgjedhë aktivitetin që dëshiron të ndjekë, sipas dëshirave dhe aftësive të tij. Po ashtu, prindërit duhet të jenë të vetëdijshëm se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk duhet të jenë një mbingarkesë për fëmijët, nuk duhet të zëvendësojnë kohën e lirë dhe pushimin, por duhet të respektojnë dëshirat dhe mendimet e fëmijëve të tyre dhe të mos i detyrojnë ata në aktivitete që nuk u përshtaten ose që nuk u sjellin kënaqësi.

1.4. Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është të vlerësojë ndikimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare në zhvillimin e aftësive dhe kompetencave të nxënësve, organizimin dhe menaxhimin e tyre, si dhe përmirësimin e bashkëpunimit mes mësimeve, nxënësve, prindërve dhe komunitetit për mbështetjen e këtyre aktiviteteve në zbatimin praktik të tyre.

Pyetja kryesore e hulumtimit

1. Çfarë efekti kanë aktivitetet ekstrakurrikulare në zhvillimin e kompetencave të nxënësve?

Pyetjet ndihmëse të hulumtimit

1. Çfarë aktivitete organizohen aktualisht në shkollë?
2. Çfarë është përfshirja e nxënësve në aktivitetet ekstrakurrikulare?
3. Cilat janë problemet me të cilat përballen shkollat në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare?
4. Si bashkëpunojnë mësimmshënësit me prindërit dhe komunitetin për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare në shkollë?

2. METODOLOGJIA

2.1. Modeli i hulumtimit

Modeli i hulumtimit është përshkruar, me qasje të përzier, sasiore dhe cilësore. Qasja sasiore ka mundësuar që të dhënat të mbliidhen në një kohë të shkurtër dhe ka mbuluar një popullsi të gjerë, pa manipuluar përgjigjet, kurse qasja cilësore u ka dhënë mundësinë pjesëmarrësve që të ofrojnë mendimet dhe interpretimet e tyre nga pyetësi, i cili përmban edhe shumë pyetje të hapura. Për të arritur qëllimin e hulumtimit, janë përdorur metoda dhe instrumente që mundësojnë të sigurohen të dhëna sasiore dhe cilësore, në ndërlidhje me pyetjet se çfarë është një aktivitet jashtëshkollor, sa janë të domosdoshme aktivitetet ekstrakurrikulare në shkollë, çfarë aktivitete organizohen aktualisht në shkollë, si menaxhohen dhe planifikohen aktivitetet ekstrakurrikulare, cilat janë problemet me të cilat përballen, kufizimet e hasura, zgjidhjet e ofruara, zgjidhjet e dëshiruara dhe cili është kontributi i prindërve dhe komunitetit në mbështetjen dhe realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare.

2.2. Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i këtij studimi janë mësimdhënësit dhe nxënësit e shkollave të mesme të ulëta të rajonit të Prishtinës. Nga ky popullacion është zgjedhur mostra e hulumtimit prej 72 mësimdhënësve dhe 225 nxënësve, të 14 shkollave të mesme të ulëta, pra një mostër prej gjithsej 292 respondentësh. Nxënësit e përzgjedhur për këtë hulumtim janë nga klasat e 7-ta, të 8-ta dhe të 9-ta. Nga vendbanimet rurale janë 57.8%, kurse 42.2% nga ato urbane. Referuar gjinisë së tyre, 35.1% i takojnë gjinisë mashkullore, kurse 67.9% gjinisë femërore.

Mostrën e mësimdhënësve e përbejnë 72 mësimdhënës të anketuar në shkollat përkatëse. Nga ta, 68.6% i takojnë gjinisë femërore, kurse 31.4% gjinisë mashkullore. Të moshës 31 deri 40 janë mbi 40%, të asaj 41 deri 50 - 19.1%, kurse të moshës mbi 50 vjeçare 30.9%. Sa i përket kualifikimit, mësimdhënësi me bachelor janë 37.5%, me fakultet 4 vjeçar 43.8%, kurse me master janë rreth 20%. Përvoja e të anketuarve është relativisht e madhe. Rreth 60% e tyre kanë mbi 15 vjet përvojë pune. Numri më i madh i të anketuarve janë mësimdhënës të Gjuhës shqipe, të Gjuhës angleze, të Historisë dhe të Gjeografisë, pastaj të Biologjisë, TIK-ut, Kimisë, Edukatës muzikore, Artit figurativ dhe Edukatës qytetare.

2.3. Instrumentet dhe metodat

Hulumtimi për aktivitetet ekstrakurrikulare është realizuar përmes anketimit, me pyetësorë për anketim. Janë hartuar dy lloj pyetësorësh: për nxënës dhe për mësimdhënës. Pyetësori është përdorur për mbledhjen e të dhënave sasiore, për arsye se është një qasje efikase për mbledhjen e të dhënave. Ai mundëson që të dhënat të mblidhen në një kohë të shkurtër dhe mund të mbulojë një popullsi të gjerë. Pyetësori gjithashtu iu mundëson pjesëmarrësve të merren me pyetjet pa manipuluar përgjigjet (Creswell, 2003). Duke pasur parasysh edhe disavantazhet e tij, pasi që gjatë përdorimit të pyetësorit ata nuk iu japin pjesëmarrësve mundësinë që të jenë fleksibilë dhe të ofrojnë mendimet dhe interpretimet e tyre, pyetësori përmban edhe pyetje të hapura, të cilat mundësojnë marrjen e të dhënave cilësore. Disa nga pyetjet e pyetësorëve për nxënës dhe mësimdhënës janë të njëjta, me qëllim

të krahasimit të perceptimeve, qëndrimeve dhe reagimeve të tyre për të njëjtën çështje.

Për realizimin e studimit janë përdorur metoda statistikore, përshkruese dhe e krahasimit, me anë të së cilave janë paraqitur rezultatet nga hulumtimi i realizuar në terren.

2.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Në fazën e parë janë mbledhur të dhënat përmes hulumtimit kabinetik, të cilat janë shqyrtuar dhe analizuar. Në fazën e dytë, janë përgatitur instrumentet e hulumtimit, është bërë pilotimi i tyre në një shkollë dhe pas ndryshimeve dhe plotësimeve të nevojshme, hulumtimi është realizuar në terren me mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve. Plotësimi i pyetësorëve për nxënës është bërë gjatë një ore mësimore në prani të anketuesit, pas sqarimeve të nevojshme për arsyet dhe qëllimin e këtij hulumtimi dhe duke iu shpjeguar atyre se pyetësi është anonim dhe shërben vetëm për qëllim studimi.

2.5. Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat sasiore janë analizuar përmes metodës statistikore, përmes SPSS-it, dhe janë paraqitur në mënyrë grafike e tabelare. Të dhënat cilësore të mbledhura nga pyetjet e hapura janë analizuar duke interpretuar dhe grupuar përgjigjet për çdo pyetje, të cilat pastaj janë interpretuar në mënyrë përshkruese.

3. REZULTATET E HULUMTIMIT

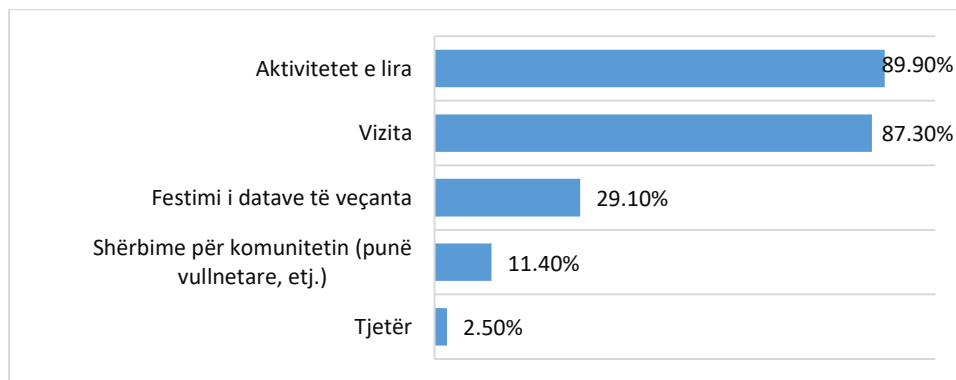
Në këtë pjesë të punimit pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i të dhënave të siguruara nga hulumtimi me nxënës dhe me mësimdhënës mbi aktivitetet ekstrakurrikulare në zhvillimin e kompetencave të nxënësve. Në pjesën parë të këtij kapitulli janë paraqitur rezultatet e hulumtimit me nxënës, kurse në pjesën e dytë rezultatet e hulumtimit me mësimdhënës.

3.1. Rezultatet e hulumtimit me nxënës

Në vazhdim pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i dhënave të siguruar nga hulumtimi me nxënës, mbi aktivitetet ekstrakurrikulare në zhvillimin e kompetencave të nxënësve lidhur me pjesëmarrjen e tyre në aktivitetet ekstrakurrikulare, ndikimin dhe organizimin e këtyre aktiviteteve.

3.1.1. Pjesëmarrja e nxënësve në aktivitetet ekstrakurrikulare

Në aktivitetet ekstrakurrikulare që organizohen nga shkolla, sipas këtij hulumtimi, rezulton se mbi 70% të nxënësve marrin pjesë, kurse 26.2% kanë deklaruar se nuk angazhohen në këto aktivitete. Nxënësit, të cilët kanë deklaruar se marrin pjesë në aktivitetet e organizuara nga shkolla, specifikojnë disa nga to. Rreth 90% prej tyre marrin pjesë në aktivitete të lira, 86.3% realizojnë vizita në vende dhe institucione të ndryshme, 29.9% në festimin e datave të veçanta, kurse 13.2% në shërbime për komunitetin (punë vullnetare etj.). Në kuadër të aktiviteteve të lira, numri më i madh i nxënësve apo 85.9% merren me sporte, ku dominojnë volejboli dhe futboli e më pak basketbolli, noti dhe tenisi, të cilat i organizon shkolla. Përveç sporteve, ata marrin pjesë në ekspozita (26%), merren me arte dhe janë të përfshirë në klube të ndryshme në kuadër të shkollës. Në revistën e shkollës janë të angazhuar rreth 4% të nxënësve. Nga vizitat e realizuara, sipas nxënësve të anketuar, më tepër se gjysma janë vizita në vende historike e pastaj vizita në muze, si dhe vizita dhe shëtitje në parqe. Vizita me një shkallë më të ulët përqindjeje (11.6%) janë vizitat e institucioneve të ndryshme.



Grafiku 1. Pjesëmarrja e nxënësve në aktivitetet ekstrakurrikulare

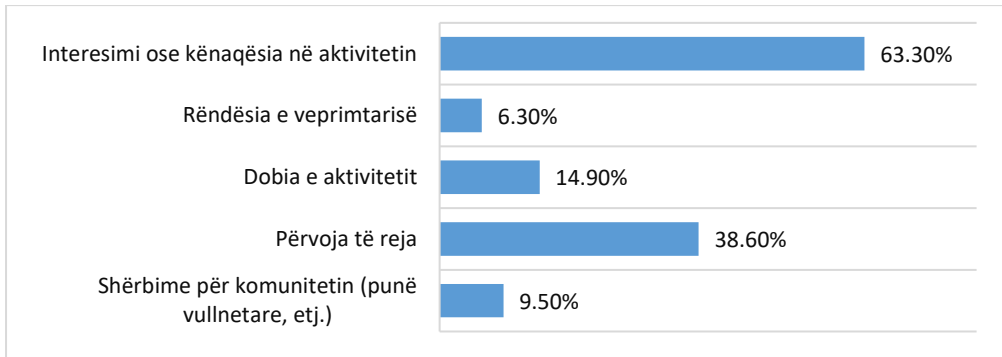
Në këto aktivitete, rreth 45% e nxënësve gjatë javës shpenzojnë 2 deri 3 orë, kurse 42.6% prej tyre kalojnë deri në një orë në javë në këto aktivitete. Vetëm 12% nga të anketuarit shpenzojnë më shumë se 4 orë të kohës së tyre në aktivitetet ekstrakurrikulare brenda javës.

Arsyet e përfshirjes së nxënësve në punën e grupeve të caktuara të aktiviteteve ekstrakurrikulare janë të ndryshme. Dominojnë ato për motivim dhe kreativitet. Kështu 50.7% prej tyre shprehen se angazhohen në grupe të caktuara të aktiviteteve ekstrakurrikulare për t'u motivuar për mësim, kurse 43.7% për arsye se këto aktivitete janë kreative dhe tërheqëse. Një numër i caktuar i nxënësve të anketuar, më saktësisht, 18.1%, përgjigjen se ata marrin pjesë në këto aktivitete, për shkak se prindërit u rekomandojnë. Arsye tjetër të pjesëmarrjes në aktivitete ekstrakurrikulare është qëllimi për të kontribuar në performancën e shkollës (15.3%), dhe për shkak të rekomandimit të mësimdhënësve të tyre (8.8%).

Tabela 1. Arsyet e përfshirjes së nxënësve në punën e grupeve të caktuara të aktiviteteve ekstrakurrikulare

	Përgjigjet		
	N	Përqindja	Përqindja e rasteve
Për shkak të rekomandimit të mësuesit	19	6.3%	8.8%
Për shkak të rekomandimit të prindërve	39	13.0%	18.1%
Për t'u motivuar për mësim	109	36.2%	50.7%
Për të kontribuar në performancën e shkollës	33	11.0%	15.3%
Për arsye se këto aktivitete janë kreative	94	31.2%	43.7%
Tjetër	7	2.3%	3.3%
Total	301	100.0%	140.0%

Në pyetjen se çka vlerësoni për pjesëmarrje në aktivitete, nxënësit e anketuar kanë specifikuar disa faktorë. Rreth 2/3 prej tyre përgjigjen se për përfshirjen në punën e grupeve të caktuara vlerësojnë interesimin ose kënaqësinë që sjellin këto aktivitete, kurse 38.6% fitimin e përvojave të reja. Me një përqindje më të vogël vlerësohen shërbimet për komunitetin (punë vullnetare, etj.), dobia e aktivitetit dhe rëndësia e veprimtarisë.



Grafiku 2. Vlerësimi për pjesëmarrje në aktivitete

Sa i përket ndikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare në sukses, më tepër se gjysma e nxënësve deklarojnë se ato ndikojnë në përmirësimin e suksesit të tyre, kurse 10.0% pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk ndikojnë fare në sukses. Pak më shumë se 30% e nxënësve të anketuar nuk mund të përcaktohen nëse ato ndikojnë apo jo në ngritjen e performancës akademike. Një ndikim më të madh të aktiviteteve ekstrakurrikulare, sipas nxënësve, ekziston në zhvillimin e kompetencave të tyre. Nga gjetjet e studimit rezulton se 81.0% e nxënësve e pohojnë këtë ndikim, kurse 19% përgjigjen se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk ndikojnë fare në zhvillim të kompetencave. Ndër kompetencat që zhvillohen më së tepërmi me pjesëmarrjen në këto aktivitete, sipas nxënësve, është ajo e komunikimit dhe kompetenca për jetë dhe punë, me nga 40.1%, përkatësisht 39.6%. Pasojnë pastaj përgjigjet me 31.3% për kompetencën e te menduarit (mendimtar kritik dhe kreativ) dhe me 23.1% për kompetencën personale (individ i shëndoshë).

Në pyetjen nëse aktivitetet ekstrakurrikulare ndikojnë apo jo në zhvillimin e shkathtësive të tyre, më tepër se gjysma e nxënësve përgjigjen se këto aktivitete ndikojnë ndonjëherë, 38.7% se ndikojnë gjithmonë, kurse 4.0% se nuk ndikojnë asnjëherë.

3.1.2. Organizimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare

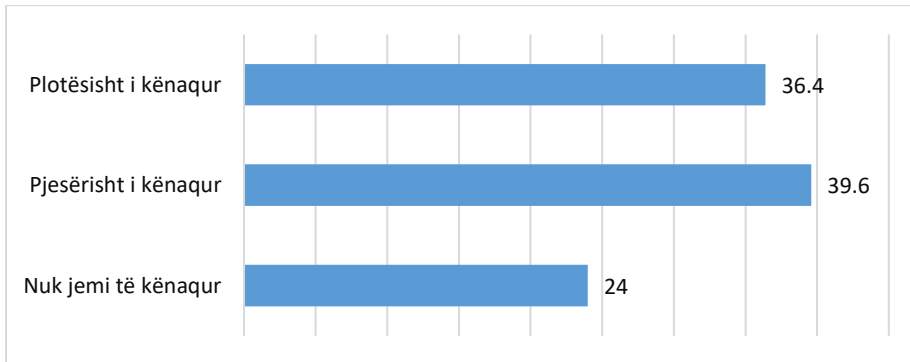
Aktivitetet ekstrakurrikulare mund të zhvillohen në klasë, në ambiente të shkollës apo jashtë ambienteve të shkollës, duke u ofruar mundësi nxënësve

të mësojnë dhe të argëtohen jashtë orëve mësimore. Nga gjetjet e studimit rezulton se hapësirat në të cilat zhvillohen më së tepërmi aktivitetet ekstrakurrikulare janë jashtë klase, por brenda ambienteve të shkollë (oborri i shkollës, këndi i lojërave, salla e shkollës etj.) me 45.36% jashtë ambienteve të shkollës me 28.9%, kurse në klasë me 22.7%. Rreth 20% të nxënësve të anketuar përgjigjen se këto aktivitete zhvillohen në hapësira të specializuara për veprimtari ekstrakurrikulare.

Tabela 2. Ambientet ku zhvillohen aktivitetet ekstrakurrikulare sipas nxënësve

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Në klasë	51	19.5%	22.7%
Jashtë klasës, brenda ambienteve të shkollës (oborri i shkollës, këndi i lojërave)	102	38.9%	45.36%
Jashtë ambienteve të shkollës	65	24.8%	28.9%
Hapësirë e specializuar për veprimtari jashtëshkollore	44	16.8%	19.6%
Total	262	100.0%	116.4%

Kushtet për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare varen nga një seri faktorësh, siç janë hapësira, burimet njerëzore, pajisjet, infrastruktura etj. Këto kushte ndihmojnë në krijimin e një mjedisi të përshtatshëm dhe në realizimin efikas të këtyre aktiviteteve. Në pyetjen nëse janë të kënaqur apo jo me këto kushte, 36.4% e nxënësve përgjigjen se janë të kënaqur, 39.6% janë pjesërisht të kënaqur, kurse 24.0% nuk janë fare të kënaqur. Sa i përket kënaqësisë me zgjedhjen e aktiviteteve ekstrakurrikulare, shumica e nxënësve, apo më saktësisht 78.7%, janë të kënaqur me zgjedhjen e këtyre aktiviteteve, kurse 21.3%, nuk janë të kënaqur.



Grafiku 3. Kënaqësia me kushtet për zhvillimin e aktiviteteve

Nga studimi me mësimdhënës del se 68% e shkollave kanë plan për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare. Në pyetjen nëse mësimdhënësit i pranojnë apo jo sugjerimet e nxënësve për planifikimin dhe zbatimin e punës në këto aktivitete, 22.0% e nxënësve përgjigjen se mësimdhënësi pranon gjithmonë sugjerimet e tyre, 71.6% ndonjëherë i pranon, kurse 6.4% deklarohen se sugjerimet e tyre asnjëherë nuk pranohen.

Në kërkesën që nxënësit të shkruajnë ndonjë shembull nga pranimi apo refuzimi i sugjerimeve të tyre nga ana e mësimdhënësit, shumica e nxënësve nuk kanë dhënë fare përgjigje. Disa nga përgjigjet e dhëna të nxënësve janë shumë të përgjithshme, pa ndonjë sugjerim specifik dhe konkret. Në pyetjen plotësuese se cilat janë arsyetimet e mësimdhënësve për mospranim, përgjigjet janë të ndryshme. Shumë mësimdhënës, sipas nxënësve, arsyetohen se nuk kanë kushte të përshtatshme, hapësira të mjaftueshme dhe pajisjet e nevojshme, ose nxënësit nuk kanë sjellje të mira e vlerësojnë më të dobishme që nxënësit të mësojnë sesa të merren me aktivitete të lira etj.

Për zbatimin e ndonjë aktivitet të ri jashtëshkollor, që do të dëshironin nxënësit ta realizonin në shkollën e tyre, ata kanë dhënë sugjerime të ndryshme. Kërkesë e shumë nxënësve është që një aktivitet i rëndësishëm dhe i nevojshme për nxënësit, është noti. Përveç notit, shumë nxënës preferojnë tenis, pingpongun, shenjëtarinë dhe dëshirojnë që shkolla të bëjë të mundur zhvillimin e këtyre aktiviteteve. Disa te tjerë adhurojnë baletin dhe vallëzimin prandaj propozojnë organizimin dhe realizimin e

këtyre aktiviteteve. Po ashtu, ka sugjerime për organizimin e vizitave vendeve historike, institucioneve dhe industrisë. Një numër më i vogël i nxënësve propozojnë që në kuadër të aktiviteteve ekstrakurrikulare të organizohen debate me tema të ndryshme lidhur me dhunën, me luftimin e dukurive tjera negative, siç është përdorimi i lëndëve narkotike etj.

Për të qenë të suksesshëm në realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, mësimmshënësi duhet të posedojë disa cilësi dhe aftësi të veçanta. Cilësitë që një mësimmshhënës duhet të ketë gjatë realizimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare janë ato që përfshijnë aftësinë që t'i udhëheqë dhe t'i mbështesë nxënësit, t'i motivojë dhe për t'i ndihmojë ata të zhvillojnë aftësitë e tyre personale dhe sociale, të nxisë kreativitetin e nxënësve dhe të avancojë bashkëpunimin me prindërit dhe komunitetin.

Sipas gjetjeve të dala nga studimi, shihet se në përgjithësi, sipas nxënësve, mësimmshhënësit e tyre posedojnë këto veçori gjatë realizimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare. Rreth 70% e tyre pajtohen ose pajtohen plotësisht se mësimmshhënësi është i organizuar dhe i përgatitur mirë, vendos një komunikim të mirë, bazohet në njohuritë që janë të zbatueshme në jetën reale dhe jep një numër të madh shembujsh të jetës, e njeh mirë lëndën e tij, jep detyra dhe udhëzime të qarta, sjell humor dhe argëtim në klasa, nxit bashkëpunimin në grup dhe tregon shqetësim për dhe suksesin e nxënësve. Rreth 60% e nxënësve pajtohen ose pajtohen plotësisht se mësimmshhënësi është i hapur për të gjitha pyetjet gjatë dhe pas aktiviteteve ekstrakurrikulare, arrin lehtësisht disiplinën në përputhje me rregullat e dakorduara, nxit kreativitetin në mënyra të ndryshme, me shembullin dhe gatishmërinë e tij motivon dhe nxit mendimin kritik dhe i dëgjon me vëmendje, pa ndërprerë. Shkalla më e ulët e pajtueshmërisë është ajo që ka të bëjë me përfshirjen e prindërve, mësimmshhënësve të tjerë dhe të rriturve në aktivitetet ekstrakurrikulare. Sipas përgjigjeve të dhëna nga nxënësit, mësimmshhënësit e tyre nuk i përfshijnë mjaftueshëm prindërit, mësuesit e tjerë dhe të rriturit në aktivitetet ekstrakurrikulare. Më në detaje, shih tabelën në vazhdim.

Tabela 3. Angazhimi i mësimdhënësit në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, sipas nxënësve

		1 Aspak nuk pajtohem	2 Nuk pajtohem	3 Deri diku pajtohem	4 Pajtohem	5 Plotësisht pajtohem
1	Është i organizuar dhe i përgatitur mirë	1.4	3.8	22.6	42.9	29.2
2	Vendos një komunikim të mirë	1.4	2.4	27.4	41.0	27.8
3	Bazohet në njohuritë që janë të zbatueshme në jetën reale dhe jep një numër të madh shembujsh të jetës	1.5	6.3	19.4	45.6	27.2
4	E njeh mirë lëndën e tij	2.4	2.9	20.5	38.1	36.2
5	Është i hapur për të gjitha pyetjet gjatë dhe pas aktiviteteve ekstrakurrikulare	1.0	12.1	23.3	38.8	24.8
6	Jep detyra dhe udhëzime të qarta	/	6.1	19.6	40.2	34.1
7	Sjell humor dhe argëtim në klasa	3.2	6.0	20.7	37.3	32.7
8	Arrin lehtësisht disiplinën në përputhje me rregullat e dakorduara	1.4	9.3	26.2	37.9	25.2
9	Nxit bashkëpunimin në grup	3.2	6.0	19.9	48.1	22.7
10	Nxit kreativitetin në mënyra të ndryshme	1.4	8.6	29.7	39.2	21.1
11	Me shembullin dhe gatishmërinë e tij na motivon dhe nxit mendimin kritik	3.5	6.6	28.3	37.9	23.7
12	Tregon shqetësim për ne dhe suksesin tonë	1.0	5.5	24.9	32.3	36.3
13	Na dëgjon me vëmendje pa ndërprerë	5.0	6.5	28.9	23.4	36.3
14	Përfshin prindërit, mësuesit e tjerë dhe të rriturit në aktivitetet ekstrakurrikulare	24.6	18.6	27.1	17.1	12.6

Propozime, vërejtje, komente për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

Në vazhdim janë paraqitur disa nga propozimet, vërejtjet dhe komentet e nxënësve për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare. Shumica e propozimeve kanë të bëjnë me shtimin e aktiviteteve dhe llojllojshmërinë e tyre.

- *Të organizohen më shumë aktivitete. Unë personalisht, si nxënëse e shkollës A. G., jam e dëshpëruar nga arsyeja se nuk bëjmë asnjëherë aktivitete jashtëshkollorë brenda apo jashtë ambienteve të shkollës, me përjashtim të kroseve (n.141).*
- *Nuk na dëgjojnë kur propozojmë ndonjë aktivitet jashtëshkollor (n.97).*
- *Të ketë më shumë ligjërata e debate me tema të ndryshme si sjelljet e papërshtatshme të nxënësve, abuzimi me lëndë narkotike, bullizmi etj. (n.27).*
- *Orë shtesë për aktivitete të ndryshme si gjuhë të reja, muzikë dhe arte (n.41)*

3.2. Rezultatet e hulumtimit me mësimdhënës

Në këtë pjesë të punimit pasqyrohen rezultatet e dala nga përpunimi i të dhënave të siguruara nga hulumtimi me mësimdhënës mbi aktivitetet ekstrakurrikulare në zhvillimin e kompetencave të nxënësve. Në tri pjesët e këtij kapitulli janë paraqitur rezultatet e tri aspekteve kryesore të hulumtimit: (i) planifikimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare, (ii) organizimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare dhe (iii) bashkëpunimi dhe kontributi i prindërve dhe komunitetit sipas mësimdhënësve në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare.

3.2.1. Planifikimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare

Planifikimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare nga mësimdhënësit është një pjesë e rëndësishme e zhvillimit të nxënësve dhe plotësimit të procesit mësimor. Ato ofrojnë mundësi për zhvillim të aftësive sociale, kreative, sportive, dhe intelektuale të nxënësve. Në pyetjen nëse shkolla ka plan për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare apo nuk ka, 68.1% e mësimdhënësve përgjigjen se shkolla ka plan, kurse 27.9% deklarojnë se shkolla nuk ka një plan të këtillë. 4.2% prej tyre shprehen se nuk e dinë nëse ekziston apo jo një plan për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare. Arsytet e vetme që kanë specifikuar mësimdhënësit të cilët janë përgjigjur se nuk kanë plan janë se nuk ka kushte për realizimin e aktiviteteve, sidomos mungesa e hapësirës dhe se planin për realizimin e aktiviteteve duhet ta bëjnë aktivitetet e që këtë nuk e kanë bërë.

Mësimdhënësit kur bëjnë përzgjedhjen dhe planifikimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare bazohen në disa kritere dhe faktorë të ndryshëm, të cilët synojnë zhvillimin e gjithëpërfshirës të nxënësve, duke marrë parasysh interesat dhe nevojat e nxënësve. Numri më i madh i mësimdhënësve shprehen se gjatë përzgjedhjes dhe planifikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare bazohen në plan-programin e shkollës, duke bazuar në planifikimet vjetore, mujore dhe javore. *[Gjatë hartimit të planit për këto aktivitete duhet patjetër të bazohemi edhe në kushtet që ne si shkollë i kemi si dhe në kohën kur duhet të mbahen aktivitete të caktuara]*, deklaroi një mësimdhënësi. *“Unë bazohem në kurrikulë, nevojat e nxënësve dhe kushtet që i kemi në shkollë, hapësirën dhe mjetet që nevojiten për realizimin e aktiviteteve”*, shprehet një tjetër mësimdhënësi.

Për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, mësimdhënësit përdorin burime të ndryshme si tekstet, burimet online, broshura, fletushka, posterë, ligjërata, seminare të ndryshme, punëtori me nxënës etj. Gjysma e mësimdhënësve deklaroi se si burim për planifikimin e aktiviteteve u shërbejnë ligjëratat, seminarët e ndryshme dhe punëtoritë me nxënës. Si burime tjera që ata përdorin janë tekstet, 44.4%, idetë e nxënësve 33.3%, burimet online 29.2%, si dhe broshurat, fletushkat, posterat etj.

Tabela 4. Burimet e përdorura për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

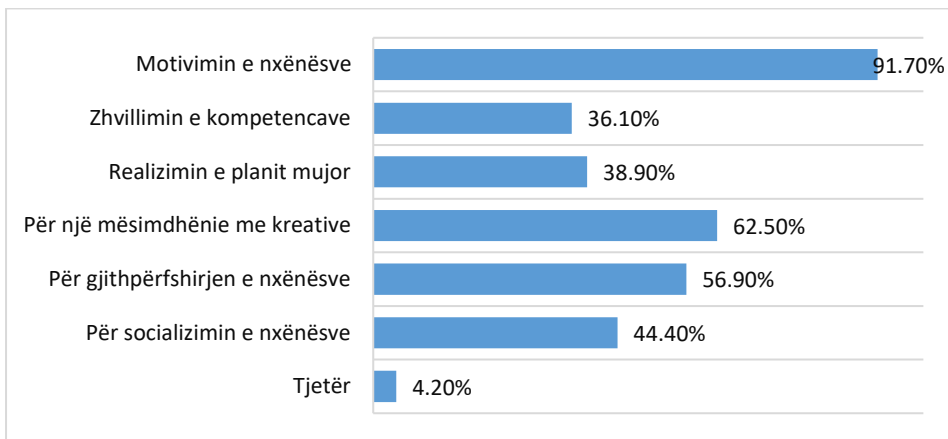
	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Tekstet	32	24.4%	44.4%
Burimet online	21	16.0%	29.2%
Broshura, fletushka, posterë	18	13.7%	25.0%
Ligjërata, seminare të ndryshme, punëtori me nxënës etj.	36	27.5%	50.0%
Idetë e nxënësve	24	18.3%	33.3%
Total	131	100.0%	181.9%

Kur planifikohen aktivitetet jashtëshkollore, interesat e nxënësve janë pa dyshim ato që duhet të respektohen më shumë. Aktivitetet jashtëshkollore janë një mundësi për të nxitur angazhimin e nxënësve, për t'i mbajtur ata të motivuar, dhe kjo është e mundur kur aktivitetet janë të lidhura me interesat e tyre. Mbi 90% e mësimdhënësve të anketuar deklarojnë se ata gjatë planifikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare i kanë parasysh interesat e nxënësve, kurse interesat e mësimdhënësve dhe drejtorit respektohen në një shkallë të ulët, 20.8%, respektivisht 18.1%. Sipas mësimdhënësve, prindërit dhe komuniteti përfaqësohen me përqindje diçka më të lartë, me 27.8%, përkatësisht 25.0%.

Tabela 5. Respektimi i interesave nga mësimdhënësi në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Nxënësit	65	49.6%	90.3%
Drejtorit	13	9.9%	18.1%
Mësimdhën.	15	11.5%	20.8%
Prindërve	20	15.3%	27.8%
Komunitetit	18	13.7%	25.0%
Total	131	100.0%	181.9%

Aktivitetet ekstrakurrikulare planifikohen dhe realizohen me qëllim të përmirësimit të përvojës arsimore të nxënësve, zhvillimin e kompetencave, motivimin e nxënësve, për gjithëpërfshirjen e nxënësve, për socializimin e tyre etj. Pjesa më e madhe, apo mbi 90% e mësimdhënësve, pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare planifikohen dhe realizohen për motivimin e nxënësve. Për një mësimdhënie më kreative janë deklaruar 62.5%, kurse për gjithëpërfshirjen e nxënësve 56.9%. Planifikimi dhe realizimi i planit bëhen për zhvillimin e kompetencave dhe realizimin e planit mujor, sipas 36.1% përkatësisht 38.9% të mësimdhënësve, kurse për socializimin e tyre shprehen 44.4%.



Grafiku 4. Kënaqësia me kushtet për zhvillimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

Për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, sipas mësimdhënësve, disa lëndë mësimore ofrojnë një bazë të mirë për zhvillimin e aftësive dhe njohurive dhe ndihmojnë nxënësit të angazhohen në mënyrë të suksesshme. Lëndët si Muzika, Teatri dhe Piktura janë shumë të dobishme për nxënësit që merren me aktivitete ekstrakurrikulare, deklarojnë shumë mësimdhënës. Lëndë tjetër e dobishme që sugjerojnë shumë mësimdhënës për realizimin e këtyre aktiviteteve është lënda e Edukatës fizike, që shërben për zhvillimin e aftësive fizike dhe shëndetit të nxënësve. Ndër lëndët që sugjerohen shumë nga mësimdhënësit janë Historia dhe Gjeografia. Sipas mësimdhënësve, ato ofrojnë mundësi për zhvillimin e aktiviteteve që lidhen me njohuritë

kulturore, historike dhe gjeografike, përmes ekskursioneve dhe vizitave në muze, vende historike etj.

3.2.2. Organizimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare

Organizimi i aktiviteteve ekstrakurrikulare është një proces kompleks, që kërkon planifikim të detajuar, koordinim të burimeve dhe angazhim të të gjithë pjesëmarrësve – nxënësve, mësimeve, stafit të shkollës dhe prindërve. Informimi i nxënësve për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare është një hap kyç në procesin e organizimit të këtyre aktiviteteve, pasi ai siguron që nxënësit të jenë të informuar, të angazhuar dhe të motivuar për të marrë pjesë. Informimi i nxënësve për aktivitetet ekstrakurrikulare, sipas mësimeve, bëhet në disa mënyra. Mënyra më shpeshtë e informimit është komunikimi nëpërmjet njoftimeve gojore të drejtpërdrejta me nxënësit në klasë gjatë mësimit. Një formë tjetër e informimit është njoftimi përmes lajmërimit në shkollë, nga kujdestari apo mësimeve që udhëheq aktivitetin përkatës, pastaj vijon informimi nga grupet e formuara në shkollë, informimi përmes prindërve, informimi përmes afisheve, si dhe përmes rrjeteve sociale apo faqes së shkollës.

Aktivitetet ekstrakurrikulare që organizohen në shkollë ofrojnë mundësi të shumta për nxënësit që të zhvillohen në fusha të ndryshme. Ato ndryshojnë sipas interesave të nxënësve, mundësive që ofron shkolla dhe burimeve që janë në dispozicion. Aktivitetet kryesore ekstrakurrikulare, sipas mësimeve, janë udhëtimet, ekskursionet dhe vizitat vendeve të ndryshme me karakter mësor.

- *Në shkollën tonë organizohen vizita me karakter mësor, p.sh. vizita në muze (në kuadër të fushës Shoqëria dhe mjedisi), vizita nëpër vende me rëndësi historike, etj. Ne i dërgojmë nxënësit në institucione që lidhen me lëndën (m/60).*
- *Unë i dërgoj nxënësit në institucione që lidhen me lëndën e Historisë, pasi që jam historian. Nxënësit i dërgoj për të vizituar muzetë, monumentet historike dhe vendet historike (m/72).*

Vizita të tjera që kanë realizuar mësimdhënësit janë vizitat institucioneve të ndryshme, si vizitat bibliotekës, shtypshkronjës, shoqatës së shkrimtarëve etj. Aktivitete të tjera që organizojnë mësimdhënësit janë aktivitetet kulturore dhe artistike, nga arti, muzika, muzika, teatri, grupet letrare etj. Sipas mësimdhënësve, shkollat kanë grupe të ndryshme teatrale, muzikore, të vallëzimit apo grupet e piktorëve, që realizojnë shfaqje e ekspozita gjatë ditës së shkollës apo festave. Edhe aktivitetet sportive, sipas mësimdhënësve, janë të pranishme në shkollat e tyre dhe manifestohen me organizimin e garave dhe turnirëve nga sporte të ndryshme. Disa nga aktivitete që organizohen më pak janë ato që kanë të bëjnë me shërbime për komunitetin.

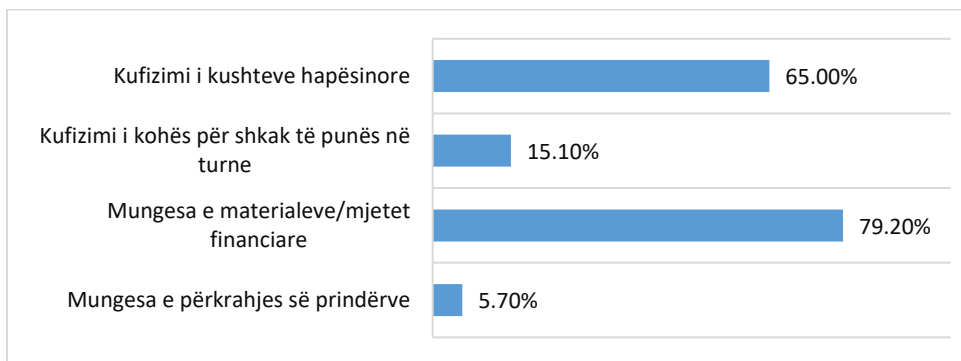
Aktivitetet ekstrakurrikulare zhvillohen shpesh në vende dhe hapësira të ndryshme që ofrojnë mundësi për nxënësit të angazhohen në aktivitete të cilat ndihmojnë zhvillimin e aftësive të tyre sociale, kreative dhe fizike. Ato mund të organizohen në klasë, në shkollë, apo edhe në ambiente jashtë shkolle. Sipas mësimdhënësve, shumica e aktiviteteve apo 62.5% mbahen jashtë klase, por brenda ambienteve të shkollës (oborri i shkollës, këndi i lojërave, salla e shkollës), 48.6% jashtë ambienteve të shkollës, kurse 25.0% në klasë.

Tabela 6. Ambientet ku zhvillohen aktivitetet ekstrakurrikulare sipas mësimdhënësve

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Në klasë	18	18.4%	25.0%
Jashtë klasës, brenda ambienteve të shkollës (oborri i shkollës, këndi i lojërave, salla e shkollës)	45	45.9%	62.5%
Jashtë ambienteve të shkollës	35	35.7%	48.6%
Total	98	100.0%	136.1%

Kushtet për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare janë thelbësore për të siguruar që këto aktivitete të jenë të suksesshme dhe të kenë ndikim të dobishëm në zhvillimin e nxënësve. Në pyetjen se sa janë të kënaqur

mësimdhënësit me kushtet për realizimin e aktiviteteve, numri më i madh tyre, apo 73.6%, deklarojnë se janë pjesërisht të kënaqur, kurse 18.1% janë të pakënaqur. Vetëm 8.3% pohojnë se janë plotësisht të kënaqur me kushtet që kanë në dispozicion. Vështirësitë që kanë hasur mësimdhënësit në realizimin e aktiviteteve arsyetojnë pakënaqësinë apo kënaqësinë e pjesshme. Sipas 79.2% të mësimdhënësve të anketuar, në shumë shkolla, aktivitetet ekstrakurrikulare hasin vështirësi për shkak të mungesës së fondeve. Shpesh, ata duhet të kërkojnë burime të jashtme, ose të mbështeten në kontribute vullnetare nga prindërit, për të realizuar aktivitete të tilla. Vështirësi tjetër është mungesa e hapësirës së mjaftueshme, për të cilën deklarohen 65.0% të mësimdhënësve. Dy nga vështirësitë e tjera që kanë theksuar mësimdhënësit janë kufizimi i kohës për shkak të punës me ndërrime, me 15.1%, dhe mungesa e përkrahjes së prindërve me 5.7%.



Grafiku 5. Vështirësitë që hasin mësimdhënësit në organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

Bashkëpunimi i mësimdhënësve me nxënës për organizimin dhe realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare është i rëndësishëm për suksesin e këtyre aktiviteteve. Nga gjetjet e hulumtimit rezulton se 95.7% e mësimdhënësve kanë bashkëpunim të mirë me nxënësit, kurse 4.3% përgjigjen se për organizimin dhe realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare nuk bashkëpunojnë me ta. Ata flasin me nxënësit për interesat e tyre personale dhe i përfillin ato. Këtë bashkëpunim mësimdhënësit e arsyetojnë duke u përgjigjur se 52.8% prej tyre gjithmonë pranojnë sugjerimet e nxënësve, kurse 47.2% i pranojnë ndonjëherë sugjerimet e nxënësve lidhur me

përmbajtjen dhe mënyrën e punës në aktivitetet jashtëshkollore. Të gjithë mësimdhënësit e anketuar, pa përjashtim, kanë pohuar se aktivitetet ekstrakurrikulare ndikojnë në zhvillimin e kompetencave të nxënësve, apo në ngritjen e suksesit të nxënësve. Pas realizimit të këtyre aktiviteteve, performanca e nxënësve është më e mirë (34.7%), janë më të motivuar (59.7%) dhe kërkohen sa më shpesh të realizohen aktivitete ekstrakurrikulare (45.8%).

Aktivitetet ekstrakurrikulare ofrojnë mundësi për zhvillim të vazhdueshëm profesional, sidomos në drejtim të organizimit dhe udhëheqjes së aktiviteteve që stimulojnë kreativitetin, bashkëpunimin dhe aftësitë e tjera të nevojshme për rritjen e kapaciteteve të nxënësve dhe mësimdhënësve. Mënyra më e shpeshtë e zhvillimit profesional të tyre është ajo nga shfrytëzimi i literaturës profesionale dhe burimeve tjera, me 59.7%, shkëmbimi i përvojës me kolegë me 47.2% dhe pjesëmarrja në trajnime dhe workshop-e profesionale me 34.7%.

3.2.3. Bashkëpunimi me prindër dhe komunitetin për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare

Bashkëpunimi i mësuesve me prindërit për organizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare është një faktor i rëndësishëm për suksesin e këtyre aktiviteteve, pasi angazhimi i prindërve mund të sigurojë mbështetje të nevojshme, si në inkurajimin e pjesëmarrjes së nxënësve, ashtu edhe në aspektin financiar e logjistik. Nga të gjithë mësimdhënësit e anketuar, 97.2%, kanë deklaruar se për organizimin dhe realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare bashkëpunojnë me prindër dhe komunitetin, kurse 2.8% prej tyre shprehen se nuk kanë bashkëpunim me ta. Në pyetjen plotësuese si bashkëpunojnë me prindërit dhe komunitetin, shumica e mësimdhënësve apo 74.3% përgjigjen se organizojnë takime të rregullta me prindërit për të diskutuar planet dhe progresin e aktiviteteve, përdorin rrjete sociale për të komunikuar me komunitetin 34.3%, kurse 25.7% inkurajojnë prindërit dhe komunitetin për të kontribuar me resurse ose vullnetarë për aktivitetet.

Tabela 7. Format e bashkëpunimit me prindër dhe komunitetin

	N	Përgjigjet	
		Përqindja	Përqindja e rasteve
Organizoni takime të rregullta me prindërit për të diskutuar planet dhe progresin e aktiviteteve	52	55.3%	74.3%
Përdorni rrjete sociale për të komunikuar me komunitetin	24	25.5%	34.3%
Inkurajoni prindërit dhe komunitetin për të kontribuar me resurse ose vullnetarë për aktivitete	18	19.1%	25.7%
Total	94	100.0%	134.3%

Në pyetjen nëse prindërit kërkojnë këshilla dhe udhëzime për këto aktivitete, 55.6% e mësimdhënësve janë përgjigjur se po, ata kërkojnë këshilla dhe udhëzime, kurse 40.1% prej tyre e mohojnë këtë. Vetëm 4.2% shprehen se prindërit nganjëherë kërkojnë këshilla dhe udhëzime.

Sa u përket iniciativave më të rëndësishme të prindërve dhe komunitetit për aktivitete ekstrashteskolare, sipas mësimdhënësve nuk është se ka pasur shumë dhe me ndonjë rëndësi të veçantë.

- *Iniciativat e prindërve që fëmijët t'i dërgojnë në aktivitete jashtëshkolare kanë qenë gjithmonë të mirëpritura (m.66).*
- *Shpesh ka pasur prindër që kanë siguruar të ardhurat materiale për transport në vendet të ndryshme historike apo vizita institucioneve (m.60).*
- *Kemi bërë rregullimin e ambientit të shkollës duke kontribuar në lysterje të klasave, pastrimin e oborrit dhe rregullimin e tij me buxhet të prindërve (m.31).*

Në këtë hulumtim, nuk ka shumë propozime, vërejtje apo komente për aktivitete ekstrashteskolare në shkollë. Ato që kanë potencuar mësimdhënësit, kanë të bëjnë kryesisht për mungesën e kushteve financiare dhe mungesën e hapësirave të mjaftueshme për realizimin e aktiviteteve, mungesën e kohës së mjaftueshme për shkak të organizimit të mësimin në shumë ndërrime, mungesën e materialeve etj.

4. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

4.1. Përfundime

Nga analiza e rezultateve të studimit rezulton se në kuadër të aktiviteteve të lira numri i madh i nxënësve, apo 85.9%, merren me sporte. Dominojnë volejboli dhe futboli, e më pak basketboli, noti dhe tenisi, të cilat i organizon shkolla. Përveç sporteve, ata marrin pjesë në ekspozita (26%), merren me arte dhe janë të përfshirë në korin e shkollës, klube të ndryshme, në grupe teatrale, orë letrare në kuadër të shkollës. Nga vizitat e realizuara, sipas nxënësve të anketuar, më tepër se gjysma janë vizita në vende historike e pastaj vizita në muze, si dhe vizita dhe shëtitje në parqe. Vizita me një shkallë më të ulët përqindjeje (11.6%) janë vizitat e institucioneve të ndryshme.

Arsyet e përfshirjes së nxënësve në punën e grupeve të caktuara të aktiviteteve ekstrakurrikulare janë të ndryshme. Dominojnë ato për motivim dhe kreativitet. Kështu, 50.7% prej tyre shprehen se angazhohen në grupe të caktuara të aktiviteteve ekstrakurrikulare për t'u motivuar, qëllimi për të kontribuar në performancën e shkollës dhe për shkak të rekomandimit të mësimdhënësve të tyre për mësim, kurse 43.7%, për arsye se këto aktivitete janë kreative dhe tërheqëse. Një numër i caktuar i nxënësve të anketuar përgjigjen se ata marrin pjesë në këto aktivitete për shkak se prindërit u rekomandojnë. Arsye tjetër të pjesëmarrjes në aktivitete ekstrakurrikulare është qëllimi për të kontribuar në performancën e shkollës (15.3%) dhe për shkak të rekomandimit të mësimdhënësve të tyre (8.8%).

Sa i përket ndikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare në sukses, më tepër se gjysma e nxënësve deklarojnë se ato ndikojnë në përmirësimin e suksesit të tyre, kurse 10.0% pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare nuk ndikojnë fare në sukses. Pak më shumë se 30% e nxënësve të anketuar nuk kanë ndonjë qëndrim të prerë nëse ato ndikojnë apo jo në ngritjen e performancës akademike.

Hapësirat në të cilat zhvillohen më së tepërmi aktivitetet ekstrakurrikulare janë jashtë klase, por brenda ambienteve të shkollës (oborri i shkollës, këndi i lojërave, salla e shkollës etj.), me 45.36%, jashtë ambienteve të shkollës 28.9%, kurse në klasë 22.7%. Rreth 20% të nxënësve të anketuar përgjigjen

se këto aktivitete zhvillohen në hapësira të specializuara për veprimtari ekstrakurrikulare.

Mësimdhënësit kur bëjnë përzgjedhjen dhe planifikimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare bazohen në disa kritere dhe faktorë të ndryshëm, të cilët synojnë zhvillimin gjithëpërfshirës të nxënësve, duke marrë parasysh interesat dhe nevojat e nxënësve. Numri më i madh i mësimdhënësve shprehen se gjatë përzgjedhjes dhe planifikimit të aktiviteteve ekstrakurrikulare bazohen në plan-programin e shkollës, duke u bazuar në planifikimet vjetore, mujore dhe javore.

Për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, mësimdhënësit përdorin burime të ndryshme, si tekstet, burimet online, broshurat, fletushkat, posterët, ligjëratat, seminarët e ndryshme, punëtoritë me nxënës etj. Gjysma e mësimdhënësve deklarojnë se si burime për planifikimin e aktiviteteve u shërbejnë ligjëratat, seminarët e ndryshme dhe punëtoritë me nxënës. Si burime tjera, që ata përdorin, janë tekstet, idetë e nxënësve, burimet online, si dhe broshurat, fletushkat, posterët etj. Këto burime që shërbejnë si bazë për planifikimin, organizimin dhe realizimin e tyre, kanë për qëllim zhvillimin e aftësive të nxënësve, mbështetjen e interesave të tyre, rritjen e motivimit dhe angazhimit, përmirësimin e shëndetit, dhe ndihmën në zhvillimin e aftësive të nevojshme për karrierë dhe jetë. Pjesa më e madhe, apo mbi 90% e mësimdhënësve, pohojnë se aktivitetet ekstrakurrikulare planifikohen dhe realizohen për motivimin e nxënësve. Për një mësimdhënie më kreative janë deklaruar 62.5%, kurse për gjithëpërfshirjen e nxënësve 56.9%. Planifikimi dhe realizimi i planit bëhet për zhvillimin e kompetencave dhe realizimin e planit mujor, sipas 36.1% përkatësisht 38.9% të mësimdhënësve, kurse për socializimin e tyre shprehen 44.4%.

4.2. Rekomandime

Për MASHTI-n dhe DKA-të

Të sigurohen kushte të përshtatshme për realizimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare. MASHTI- dhe DKA-të duhet të sigurojnë mjete dhe burime të nevojshme për realizimin e aktiviteteve, si dhe mbështetje për

mësimdhënësit dhe drejtuesit e aktiviteteve që janë të aftë për të udhëhequr dhe mbikëqyrur këto aktivitete. Për të siguruar këto kushte, MAShtI dhe DKA-të duhet të ndërmarrin disa masa të rëndësishme, si krijimi i hapësirave adekuate për zhvillimin e aktiviteteve ekstrakurrikulare, si p.sh. palestra, biblioteka, laboratorë, ose salla të dedikuara për aktivitete të caktuara (art, muzikë, dramë, sport etj.), të pajisura me teknologji, e po ashtu edhe sigurimi i mjeteve dhe burimeve të nevojshme për realizimin e këtyre aktiviteteve.

Për shkollat

Të fuqizohet bashkëpunimi me prindër, përmes angazhimit praktik të tyre, duke kontribuar si vullnetarë në këto aktivitete. Për të fuqizuar këtë bashkëpunim, shkolla mund të ndërmarrë disa hapa. Ajo duhet të ketë komunikim përmes takimeve, e-maileve, rrjeteve sociale, platformave online, për t'i informuar për mundësitë e përfshirjes së tyre në organizimin e ngjarjeve, mbikëqyrjen e aktiviteteve, ose ofrimin e ekspertizës dhe aftësive të tyre, p.sh., si udhëheqës të grupeve artistike, të aktiviteteve sportive etj.

Të fuqizohet bashkëpunimi me organizata lokale dhe biznese. Shkollat mund të krijojnë partneritete me organizata jofitimprurëse, biznese lokale dhe institucione kulturore për të ofruar mbështetje dhe mundësi për aktivitete jashtëshkollor, duke sponsorizuar aktivitete sportive, ekskursione edukative, ose ngjarje kulturore, për të ndihmuar në zhvillimin e aftësive praktike dhe profesionale të nxënësve.

Të angazhohen profesionistë dhe ekspertë lokalë. Shkolla fton profesionistë dhe individë të njohur nga komuniteti: artiste, sportistë, shkencëtarë e biznesmenë, që të ofrojnë këshilla profesionale ose sesione edukative për nxënësit. Kjo mund të jetë një mundësi për nxënësit që të mësojnë nga eksperiencia e individëve të suksesshëm dhe të frymëzohen për të ndjekur karriera të ndryshme.

Referenca

- Broh, B. A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 9, 369–378.
- Creswell. (2003). Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Darling, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 5, October 05, pp. 493–505 (C 05) DOI: 10.1007/s10964-005-7266-8
- DENAULT A.-S., « Pourquoi participer à des activités parascolaires à l'école secondaire ? », *La Tribune*, publié le 12 mars 2009, <https://www.latribune.ca/2009/03/12/pourquoi-participer-a-des-activites-parascolaires-a-lecole-secontaire--67c4a4146e47e165d499e26ff292cf76/>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociologie of Leisure*, New York : Elsevier.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development, *Journal of Social Issues*, 59, 865–889.
- Fredricks, 1., & Eccles, 1. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations, *Developmental Psychology*, 42(4), 698-713.
- Gilman, R., Meyers, J. & Perez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: findings and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools*, No. 41(1), 31–41.
- Kosić, A. (2009). *Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa u osnovnoj školi, Život i škola*, <https://hrcak.srce.hr/file/73545>
- Long, C. (2007). Parents in the picture: Building relationships that last beyond back to school night, *NEA Today*, 3(26), 26–31.

- Mahoney, J. L., SCHweder, A. E., Stattin, H. (2002). Structured after-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents, *Journal of Community Psychology*. 30 (1): 69–86. <https://doi.org/10.1002/jcop.1051>
- MAShT (2016). Kurrikula Bërthamë e arsimit të mesëm të ulët (klasat 6-9).
- MAShT (2016). Udhëzimi Administrativ nr. 02/2016 për aktivitetet ekstrakurrikulare.
- Massoni, E. (2011). Positive Effects of Extra Curricular Activities on Students, ESSAI. Pribavljeno 1.6.2016. s <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/27>
- Perla, V. (2020). Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu, diplomski rad University of Rijeka Faculty of Teacher Education Reeves, D. B. (2008). The extracurricular advantage. *Education Leadership*, 86-87.
- Reeves, D. (2008). The Extracurricular Advantage, <https://www.researchgate.net/publication/242115973>
- Reynolds, R. (1996). *A Literary Review and a Plan for Principals: Extracurricular Activities, Academic Achievement, and Secondary Students' Success*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED397475).
- Simon, B. S. & Epstein, J. L. (2001). Family and Community Partnerships, Monography *Promising Practices for Family Involvement in Schools*, Edited by Diana B. Hiatt-Michael. (1-24)
- Wilson, N. (2009). *Impact of Extracurricular Activities on Students*. Marrë nga: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2009/2009wilsonn.pdf>

PIKËPAMJET E NXËNËSVE DHE TË STUDENTËVE PËR ROLIN E SHKOLLIMIT PARAPRAK NË PËRGATITJEN E TYRE PËR JETË DHE PUNË

Ismet Potera
Osman Buleshkaj

Abstrakt

Ky punim studimor shqyrton nevojat e papërmbyshura të nxënësve dhe të studentëve në kontekstin e shkollimit të tyre paraprak. Punime të ndryshme kanë identifikuar se shumica e nxënësve ndiejnë se teoritë e mësuara në shkolla shpesh nuk lidhen me praktikat reale të jetës dhe tregut të punës. Mungesa e përgatitjes për sfidat e jetës profesionale, si shkathhtësitë e komunikimit dhe menaxhimit të kohës, shfaqet si një problem kritik. Po ashtu, mësimdhënia shpesh është e fokusuar në memorimin e informacionit, duke injoruar zhvillimin e mendimit kritik dhe kreativitetit. Një tjetër nevojë e shprehur nga nxënësit është integrimi i teknologjisë dhe gjendja e mjedisit digjital. Të dhënat sugjerojnë se një qasje më holistike që nxitet me mbështetje individuale për çdo nxënës, zhvillim personal dhe përmbytje të ndryshme në kurrikula, mund të kontribuojnë në përmirësimin e përvojës edukative. Ky studim synon të ofrojë rekomandime për përmirësimin e praktikave edukative dhe adresimin e këtyre nevojave të papërmbyshura për të krijuar një sistem arsimor më efikas dhe të përshtatshëm për të gjithë nxënësit.

Qasja e përzier është përdorur për realizimin e hulumtimit. Në hulumtim janë përfshirë nxënës të shkollës së mesme të lartë, klasa 10 ($n=416$) si dhe studentë të vitit të parë ($n=219$) gjithsej mostra ($N=635$). Për mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore është përgatitur pyetësori, si instrument kërkimor. Pyetësori përbëhet nga kërkesat/pohimet, të cilat adresojnë aftësitë kryesore, të cilat nxënësit dhe studentët do të duhej që t'i përvetësonin/zhvillonin gjatë shkollimit paraprak/paraardhës.

Rëndësia e këtij hulumtimi është praktike dhe teorike për orientimin e qasjeve programore dhe të mësimdhënies në përgatitjen e të rinjve për jetë dhe punë, në harmoni me kërkesat dhe nevojat e kohës.

Fjalët çelës: aftësitë bazë për jetë, dije dhe përvoja, qëllimi i edukimit, roli i shkollimit, shkathhtësia akademike

PUPILS' AND STUDENTS' VIEWS ON THE ROLE OF PREVIOUS EDUCATION IN THEIR PREPARATION FOR LIFE AND WORK

Ismet Potera
Osman Buleshkaj

Abstract

This research paper examines the unmet needs of pupils and students in the context of their previous education. Various works have identified that most students feel that the theories taught in schools are often not related to the real practices of life and the labour market. Lack of preparation for the challenges of professional life, such as communication and time management skills, emerges as a critical problem. In addition, teaching is often focused on memorizing information, ignoring the development of critical thinking and creativity. Another need expressed by students is the integration of technology and the state of the digital environment. The data suggest that a more holistic approach fostered by individual support for each student, personal development and varied content in curricula can contribute to improving the educational experience. This study aims to provide recommendations for improving educational practices and addressing these unmet needs to create a more efficient and appropriate educational system for all students.

The mixed approach was used to carry out the research. The research included high school students, 10th grade (n=416) as well as first year students (n=219) total sample (N=635). For the collection of quantitative and qualitative data, a questionnaire was prepared as a research instrument. The questionnaire consists of requirements/statements, which address the main skills that pupils and students should acquire/develop during preliminary/previous education.

The importance of this research is practical and theoretical for the orientation of program and teaching approaches in preparing young people for life and work in harmony with the demands and needs of the time.

Keywords: *basic life skills, role of schooling, purpose of education/school, knowledge and experience, academic skills*

HYRJE

Roli jetik i shkollës është përgatitja, aftësimi i fëmijëve për të ardhmen, nëpërmjet mësimit dhe zhvillimit të shkathtësive themelore për jetë, siç janë: zhvillimi i shkathtësive akademike (të dëgjuarit, të folurit, të shkruarit dhe të lexuarit), administrimi i kohës, vendosja e qëllimeve dhe zgjidhja e problemeve. Zhvillimin e këtyre shkathtësive/aftësive shkolla e realizon nëpërmjet zhvillimit akademik, procesit të shoqërizimit (socializimit), zhvillimit të karakterit, si dhe vetëbesimit dhe vetë çmuarjes. Por a e luan shkolla gjithherë këtë rol që e ka në shoqëri nga perspektiva e ish-nxënësve? Lidhur me këtë, morëm pikëpamjet e ish-nxënësve për dy nivele të shkollimit: të klasës së 10-të dhe studentëve të vitit të parë të studimeve.

Për zhvillimin dhe arritjen e këtyre shkathtësive për jetë, shkolla, si institucion i organizuar, nxënësve u ofron mjedis të larmishëm, në të cilin ata ndërveprojnë me njëri-tjetrin dhe mësojnë të vlerësojnë kultura, prejardhje dhe perspektiva të ndryshme. Gjithashtu, në shkollë fëmijët përvetësojnë aftësi të rëndësishme sociale, si komunikimi, puna në grup dhe lidhshipi, i ndihmojnë ata që të përgatiten për punë dhe për jetë të pavarur. Profilin e qytetarit që duan ta ndërtojnë sistemet arsimore, kombëtare, zakonisht e përfshijnë në qëllimin e shkollës, ose të shkollimit dhe vizionit të shkollimit të atij vendi. Nga orientimet dhe qëllimit burojnë programet dhe përmbajtjet, si mjete kryesore për të ndihmuar zhvillimin e nxënësve në pajtim me qëllimin e përkufizuar si politikë kombëtare. Arritja e vizionit dhe e qëllimit të edukimit të një vendi është e ndërlidhur dhe e kushtëzuar nga kahet dhe dinamika e zhvillimit ekonomik, shoqëror dhe teknologjik. Në kohën e zhvillimeve të hovshme në të gjitha sferat e jetës: shoqëri, familje, ekonomi dhe teknologji, duhet të ndryshojë dhe të përshtatet në vazhdimësi edhe shkolla dhe organizimi i saj. Në këtë proces ndryshimi është, domosdo, edhe nxënësi për të cilin është ndërtuar sistemi edukativ. Nxënësi, si brez shoqëror në zhvillim, i përvetëson dhe i përshtatet më lehtë procesit të ndryshimeve. Por, nëse shkolla nuk ia formon shkathtësitë elementare, akademike dhe sociale, për të kapur trendin e ndryshimeve dhe zhvillimit, ai mund të ngecë prapa në zhvillim. Ngecja prapa në zhvillim nënkupton mangësitë dhe zbrazësitë në shkathtësitë për punë dhe për jetë të pavarur.

Kohët e fundit, sidomos nga vlerësimet e jashtme, është vërejtur prapangecje pikërisht në shkathtësitë më të rëndësishme për jetë të pavarur të nxënësve të kontekstit të këtij studimi. Këto shkathtësi, aftësi për jetë dhe punë, janë adresuar/përvijuar në Kornizën e Kurrikulës (2001, 2011 dhe 2016), si dokumenti më i lartë politik i arsimit. Në Kornizën kurrikulare fillestare nuk është përvijuar një synim i përgjithshëm, që do ta adresonte profilin e qytetarit të synuar, por janë paraqitur synime sipas koncepteve kryesore që adresojnë njohuri apo vlera të caktuara. Me asnjërin dokument nuk kemi një vizion të qartë se çfarë individi synohet të formësohet si produkt i arsimit. Në Kornizën Kurrikulare të MASht-it (2016) është përvijuar synimi i Kornizës së Kurrikulës, gjë që nuk paraqet qëllimin se çfarë do të arrihet me profilin e qytetarit, duke paraqitur sfidat, me të cilat qytetari do të jetë i gatshëm që të ballafaqohet. Nga këto sfida ai/ajo duhet të gjenerojë dije të reja konkurruese për tregun global. Po aty janë dhënë gjashtë qëllimet kryesore, orientuese, të cilat pastaj adresojnë realizimin, arritjen e gjashtë kompetencave kryesore. Shikuar si politikë, përmbushja e këtyre qëllimeve do ta ndihmonte përgatitjen e të rinjve për punë dhe për jetë të pavarur. Zbatimi në praktikë i kësaj politike, nga kultivimi i identitetit personal deri tek aftësimi për mësim gjatë gjithë jetës (MASht/KK, 2016, f. 15) paraqet një sfidë më vete për mësimdhënësit dhe shkollën në përgjithësi. Me Ligjin e arsimit parauniversitar (Ligjin (04/L-032, 2011) është përvijuar se:), me nenin 1, alineja 2, paragrafi 2.1, zhvillimi i personalitetit, talentit dhe aftësisë mendore e fizike të nxënësit deri në potencialin e tij të plotë; 2.2: avancimi i krijimit të njohurive themelore shkencore, shkathtësive të komunikimit, vrojtimit dhe shkathtësive analitike, kreativitetit, mëvetësisë dhe aftësive të ndërlidhura të mësimnxënies (Kuvendi i Kosovës, 04/L-032, 2011, f. 1). Të gjitha elementet përbërëse të këtij neni janë mundësi për t'i adresuar në politikat e përmbajtjeve kurrikulare. Një shembull se cili duhet të ishte qëllimi sistemit arsimor parashtrohet në kurrikula skoceze, si qëllim kryesor të sistemit arsimor ka paraparë që aktivitet bazë të ketë promovimin e kapaciteteve individuale: nxënës i suksesshëm, individ me vetëbesim, qytetar i përgjegjshëm dhe kontribuues efektiv (Priestley & Biesta, 2013, f. 35). Këtu janë dhënë elemente të rëndësishme për përgatitjen e të rinjve për punë dhe jetë, si p.sh. individ me vetëbesim, qytetar i përgjegjshëm etj., të

cilat janë pjesë e kompetencave të parashtruara në Kurrikulën e Kosovës (2016).

Se çfarë i ka ofruar sistemi i shkollimit një të riu, nga fëmijëria deri në pjekurinë e tij, ose se sa e ka aftësuar atë për punë dhe për jetë të pavarur, synon ta ekzaminojë ky studim. Prandaj, subjekt i studimit do të jenë ata që e kanë përfunduar një pjesë të shkollimit, të cilët tanimë janë përballur me të mirat dhe mangësitë që deri më tani ua ka ofruar sistemi i shkollimit.

Shqyrtim i literaturës

Për rëndësinë edukimit dhe të shkollimit, si për shkathtësitë bazë për punë dhe për jetë, janë të shkruar studime të shumta. Konteksti i kërkimit është specifik, në Kosovë, prandaj duhet të trajtohen politikat vendëse që adresojnë ose e përvijojnë fushën e studimit. Nga analiza e politikave arsimore, si burime bazë për orientimin e studimit shihet se përcaktimi dhe orientimi i politikave arsimore është relativisht i përgjithësuar, mungon pragmatizmi i zbatimit të tyre në praktikën e shkollimit. Konceptet kryesore të përfshira në përkufizimin e qëllimit të arsimit, si pikë referuese për perspektivat dhe synimet e sistemit arsimor, janë bazë e mirë për tranzicion në formimin e brezit të ri për punë dhe për jetë të pavarur.

Qëllimi i përvijuar në Kornizën e Kurrikulës "... zhvillimin e dijes, të shkathtësive, të qëndrimeve dhe të vlerave që i kërkon shoqëria demokratike" (MAShT, 2016, f. 14), pastaj zbërthimi në gjashtë nënqëllime të arsimit, kultivimi i identitetit personal, deri tek aftësimi për mësim gjatë gjithë jetës, janë një orientim i mirë. Shikuar si formulime dhe saktësi janë gjithëpërfshirëse të mjaftueshme, pasi që adresojnë të gjitha kompetencat e parapara për t'i zhvilluar te secili nxënës. Autori Andy Hargreaves (2003) konstaton se: Ekonomia e dijes i shërben kryesisht së mirës private. Shoqëria e dijes përfshin, gjithashtu, të mirën publike. Shkollat duhet të përgatisin të rinjtë për të dyja (Hargreaves, 2003), pra edhe për të mirën private - personale dhe shoqërore.

Pjesë përbërëse e domosdoshme e shkollimit është procesi i mësimdhënies, pra mësimdhënia, si i vetmi profesion nga i cili pritet që të krijojë shkathtësi

dhe kapacitete që ia mundësojnë individit të mbijetojë dhe të kenë sukses në shoqërinë e dijes (Hargreaves, 2003, f. 9). Prandaj, mësimdhënia, si instrument i transferimit të qëllimit të edukatës në formë të programeve mësimore, ose nëpërmjet tyre, nuk do të thotë vetëm transferim i njohurive nga burimi deri te marrësi-nxënësi, por edhe zhvillimi i shkathtësisë për zbatimin e tyre në jetën e përditshme dhe në punë. Nëse shkollimi është i barabartë me mësimdhënien, atëherë kjo nënkupton zhvillimin e aftësive bazë për të ardhmen, mundësi për të mbijetuar konkurrencën në shoqërinë e dijes. Sipas Daria Tot (2010), mësimdhënia dhe të nxënësit është një proces ndërveprimi, në të cilin nxënësit, me mbështetjen e mësimdhënësit, në mënyrë të pavarur përvetësojnë (adoptojnë) forma të caktuara të njohurive, gjykimeve, vlerësimeve dhe veprimeve (Tot, 2010, f. 66). I gjithë ky proces zhvillohet kryesisht në shkollë, si institucion formal i organizuar, me plan e program të verifikuar. Gjithashtu, forma të caktuara të njohurive, gjykimeve e veprimeve një nxënës, individ, mund t'i përvetësojë në formë jashtë institucionale, në nga rrethi ku jeton në ndërveprim me të tjerët, apo nga “mësimdhënësi” joformal, i çastit. Gjithashtu, mësimdhënësi duhet të ketë synim kryesor të këtyre arritjeve formimin e qytetarit të aftë për jetë dhe për tregun e punës (Potera, 2022).

Aftësitë bazë për të ardhmen e individit

Qëllimi i shkollimit/i edukimit është përgatitja dhe aftësimi i nxënësve për punë dhe për jetë të pavarur. Roli i shkollës në përgatitjen e qytetarit, për jetë dhe për punë të pavarur, zakonisht është prezantuar në politikat e atij vendi. Fillimisht, aftësitë e nevojshme për një jetë të pavarur të një qytetari janë përfshirë, adresuar, në qëllimin e arsimit të një vendi. Sipas Shelley Zion & Wanda J. Blanchett (2018), filozofët, varësisht nga pikëpamjet e tyre sociologjike dhe teorike, për qëllimin e shkollës kanë argumentuar një grup synimesh, mbi të cilat shkolla është e organizuar, si: lidhur me barazinë, ekonominë, qytetarinë, si dhe lidhur me aspektin humanist të shkollimit, i përqendruar në edukatën si e drejtë elementare e njeriut (Zion & Blanchett, 2018).

Sa i përket aspektit ekonomik të qëllimit të shkollës, autorët përmendin nevojat për zhvillimin e kompetencës dhe të shkathtësive të nevojshme për

vendin e punës. Aftësimi për vendin e punës, zotërimi i profesionit, është garanci për jetë të pavarur ekonomike. Sipas Maghnouj, S. et al. (2020), në raportin e OECD-së përmendin tri fusha kryesore suksesi/rezultatet, në të cilat dëshmojnë aftësimin e një nxënësi, si: përmbajtja e njohurive, të cilat nxënësi duhet t'i përvetësojë nga secili domen; radha e proceseve që duhet t'i shfaqë, që kërkon shkathtësi të ndryshme njohëse; dhe situata ose konteksti në të cilin njohuritë dhe shkathtësitë kërkohet të zbatohen (Maghnouj et al. 2020).

Sipas Tot (2010), njohuritë e mëparshme enciklopedike po zëvendësohen nga "zhvillimi i aftësisë për të kuptuar, zgjidhur problemet dhe për të zbatuar njohuritë praktikisht, duke përvetësuar aftësi që kontribuojnë në cilësinë e jetës së nxënësve në botën moderne" (Tot, 2010, f. 67). Ndërsa, ende ka shkolla, edhe mësimdhënës, që insistojnë në zhvillimin e njohurive të përgjithshme, duke anashkaluar shkathtësitë e duhura, për punë dhe për jetë të pavarur. Zhvillimi i individualitetit të nxënësit, sipas Winkel (1994), nënkupton emancipimin e studentit dhe "administrimin e vetëvendosjes dhe bashkëvendosjes së jetës së tij" (sipas Tot, 2010, f. 67), që do të thotë aftësim i plotë për ta vetëdrejtuar cilësinë e jetës. Ky duhet të jetë synim kryesor i shkollimit, aftësimi për vetëdrejtim.

Zhvillimi akademik si shkathtësi elementare për jetë dhe punë

Puna kryesore, elementare, e shkollës është pajisja e nxënësve me njohuri dhe zhvillim i mendimit kritik, si pjesë përbërëse e procesit të zhvillimit akademik të tij. Këtë proces e përbëjnë shkathtësitë elementare për të folur të rrjedhshëm, lexim-shkrim dhe aritmetikë. Kjo pastaj përplotësohet nga fusha të tjera të dijes, shkenca, histori, gjuhë të huaj etj. Roli i shkollës në zhvillimin akademik të nxënësve për momentin është i pazëvendësueshëm. Proceset që zhvillohen në shkollë janë të qëllimshme, të planifikuara dhe të orientuara drejt formimit të shumanshëm të nxënësit. Fillimisht nxënësi duhet të aftësohet të flasë, të lexojë dhe të shkruajë drejt. Kështu ai/ajo aftësohet për ta shprehur mendimin personal për ngjarjen, dukurinë, si dhe për veprimin që ndërmerr.

Zhvillimi i aftësisë komunikuese arrihet duke zhvilluar mendimin kritik, apo

mendimtar kritik, siç është dhënë në Kornizën e Kurrikulës (MAShT, 2016). Për zhvillim akademik të mirëfilltë, të suksesshëm, individi duhet të aftësohet se si t'i gjejë burimet e të nxënës dhe si t'i përdorë ato në jetë dhe në punë. Sipas përkufizimit të kompetencave nga Këshilli i Evropës, “Të mësosh për të mësuar” është aftësia për të ndjekur dhe për të vazhduar mësimin, për të organizuar mësimin e dikujt, duke përfshirë menaxhimin efektiv të kohës dhe informacionit, si individualisht ashtu edhe në grup (Hoskins & Fredrikson, 2008, f. 9). Prandaj, aftësimi i individit për të mësuar nënkupton identifikimin dhe shfrytëzimin e të gjitha mjeteve dhe burimeve, kudo që ato gjenden dhe mund të shfrytëzohen.

Zhvillimi i mendimit kritik

Mendimi kritik nuk nënkupton vetëm kritikën, kritikizmin, por zbatimin e strategjive të të menduarit kritik dhe të nxënës të suksesshëm. Gjithashtu, mendimi kritik përfshin në vete edhe aftësinë e të lexuarit dhe të komunikimit, prandaj aftësia për lexim dhe komunikim paraqet mundësinë elementare të përgatitjes së individit për punë dhe për jetë. Sipas didaktikës kritiko-konstruktive (Klafki, 1992), zhvillimi i autonomisë personale është qëllimi themelor i edukimit (sipas Tot, 2010). Autonomia personale është e ndërlidhur ngushtë me lirinë e mendimit kritik, si proces i gjatë zhvillimor i nxënësit. Për të realizuar një proces të tillë të zhvillimit të mendimit kritik, së pari mësimdhënësit duhet të zotërojnë dhe të zhvillojnë të njëjtën shkathtësi (Carolyn-Yang, 2012). Po ashtu, për të realizuar me sukses, detyrim profesional i mësimdhënësit është të përvetësojë standardet e të menduarit kritik që paraqesin bazën e arsytimit intelektual nëpërmjet: qartësisë, saktësisë, përpikërisë, rëndësisë, thellësisë, gjerësisë, logjikës dhe të paanësisë (Paul & Elder, 2014, f. 127).

Qëllimi i hulumtimit

Ky hulumtim synoi të vlerësojë se sa shkollimi i përmbush nevojat dhe kërkesat e nxënësve për t'iu përshtatur kërkesave të rrethanave të zhvillimeve aktuale shoqërore. Gjithashtu, bazuar në përvojat e nxënësve dhe të studentëve, mëtohet të jepen orientime dhe rekomandime për arritjen

e qëllimit të përgatitjes së të rinjve për jetë, bazuar në gjetjet kërkimore në literaturën e shfletuar për këtë qëllim.

Se në çfarë masë shkollimi paraprak ka ndikuar në përgatitjen e të rinjve për punë dhe për jetë, bazuar në pikëpamjet dhe pohimet e nxënësve dhe të studentëve, kemi parashtruar pyetjet në vijim. Përgjigjen në këto pyetje e kemi marrë drejtpërdrejt nga pyetësi ose edhe nga kërkesat e hapura në të njëjtin pyetësor.

Pyetjet kërkimore

Si e perceptojnë (ish) nxënësit rolin e shkollimit paraprak në aftësimin e tyre për jetë të pavarur?

Cili është mendimi i nxënësve dhe studentëve ndaj shkollimit paraprak, sa i përket aftësimin e tyre për punë dhe për jetë?

Cilat janë porositë e ish-nxënësve ndaj mësimdhënësve për përgatitjen e të rinjve për jetë dhe për punë të pavarur gjatë shkollimit?

A ka dallime mes qëndrimeve të nxënësve të klasës së 10-të dhe studentëve të vitit të parë ndaj rolit të shkollës në përgatitjen e tyre për jetë dhe për punë të pavarur?

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Hulumtimi është realizuar me nxënës të klasave të dhjeta të shkollës së mesme të lartë dhe me studentë të vitit të parë të studimeve. Hulumtimi është realizuar me anën e pyetësorit laps-letër, në shkollë dhe në fakultet. Fillimisht jemi përcaktuar për mostrën dhe përbërjen e saj.

Qasja hulumtuese është e përzier, sasiore dhe cilësore. Pjesëmarrësit në hulumtim, mostër, kanë vlerësuar se në çfarë niveli i ka aftësuar shkollimi paraprak për jetë dhe për punë. Pohimet e dhëna përfaqësojnë

kompetencat/aftësitë kryesore të domosdoshme për punë dhe për jetë të mëtejshme të tyre. Pjesëmarrësit kishin mundësinë që të japin mendimin e vet për aspektet të veçanta të parapërgatitjes. Mendimet e tyre janë përpunuar sipas parimeve të hulumtimit cilësor, duke interpretuar perceptimet e nxënësve dhe të studentëve (Goldman-Segall, 1998). Gjithashtu, është bërë ndërlidhja e rezultateve sasiore me ato cilësore është bërë me qëllim të sheshimit më të thelluar të këtij problemi - teme.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë nxënësit e klasës 10 të AML dhe studentët e vitit të parë të studimeve themelore. Nga kjo popullatë zgjidhëm mostrën (N=635) prej tyre n=416 ose rreth 65% nxënës të klasës së 10-të të AML dhe n=219 ose rreth 35% studentë fillestarë. Kriter për përcaktimin për këtë mostër ishte i qëllimshëm: nxënësit e shkollimit të mesëm të lartë kanë përfunduar 9 vjet shkollimi themelor, të detyrueshëm, kur edhe duhet të zhvillohen shkathtësitë bazë për punë dhe për jetë në pajtim me kësaj fazë të zhvillimit të tyre. Gjithashtu, studentët e vitit të parë të studimeve kanë përfunduar 12 vjet të shkollimit parauniversitar. Gjatë kësaj periudhe do të duhej të përfundonte pjekuria për punë dhe studim të thelluar. Kalimi nga një nivel i shkollimit në nivelin vijues shpërfaq mangësitë përmbajtjesore të përgatitjes së të rinjve. Përfshirja e këtyre dy niveleve të shkollimit mund ta shpërfaqë më së miri nivelin e aftësimin, por edhe të reflektojë për mangësitë e supozuara të shkollimit paraprak. Ata tani mund t'i vërejnë/ndiejnë zbrazësitë në përgatitjen e tyre për jetë dhe për punë të nevojshme për këtë fazë të zhvillimit të tyre. Për këto arsye mostra e përzgjedhur mund të konsiderohet se është adekuate për zbatimin e kërkimit.

Instrumentet dhe metodat

Për mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore është përdorur pyetësi. Të dhënat demografike janë përfshirë në pjesën e parë të pyetësorit. Në pjesën e dytë janë paraqitur pohimet në të cilat pjesëmarrësit janë përgjigjur në pesë alternativa të shkallës Likert: nga 1 Plotësisht pajtohem deri në 5 Fare nuk

pajtohem. Pohimet janë dhënë në trajtën pozitive, si p.sh., shkollimi paraprak më ka aftësuar për..., ku janë përfshirë çështje të komunikimit gojor dhe me shkrim; si të mësoj dhe t'i gjej burimet mësimore; si të përdor teknologjinë; si të hartoj një projekt mësimor; si të lexoj dhe të analizoj një përmbajtje të shkruar; si t'i zbatoj njohuritë në jetën e përditshme; si të kërkoj ndihmë në situata të ndryshme; si të jem i pavarur nga të tjerët; si të bashkëpunoj dhe të bëj kompromise me të tjerët për të zgjidhur problemet, dhe se si të ndërmarr iniciativa për arritjen e qëllimeve personale. Në këto pohime janë ndërthurur elemente të kompetencave të nevojshme, por edhe pjesa sociale apo shoqërizimi me të tjerët.

Pjesa e tretë e pyetësorit përfshin katër kërkesa të hapura, në të cilat pjesëmarrësit kanë shprehur mendimin lidhur me shkollimin paraprak. Pyetjet dhe kërkesat (3) e hapura janë të natyrës, shprehjes, së lirë të mendimit, si: për çka do të duhej t'ju përgatiste shkollimi paraprak e që nuk a ka bërë?. Nxënësit dhe studentët janë shprehur bazuar në nevojat dhe kërkesat e shkollimit aktual, me të cilat ata përballen gjatë mësimit. Për të nxjerrë më saktë se cilat do të ishin nevojat e tyre të paplotësuara gjatë shkollimit paraprak, pjesëmarrësit kanë dhënë porosi për ish-mësimdhënësit se çfarë duhet t'u ofrojnë nxënësve. Përgjigje të tilla kanë dhënë një numër i madh i nxënësve dhe i studentëve. Për të matur vlerën e besueshmërisë të instrumentit shfrytëzuam testin e Aplpha të Cronbach ($\alpha=.849$), që tregon besueshmëri të lartë për të vazhduar me testet e tjera.

Procedura e mbledhjes të të dhënave dhe dinamika

Të dhënat kërkimore janë mbledhur me anë të pyetësorit. Pyetësori i hartuar është pilotuar dhe janë bërë korrigjimet dhe plotësimet. Sipas metodës rastësore, është bërë përzgjedhja e mostrës së nxënësve dhe studentëve në fakultete. Plotësimi i të dhënave është laps-letër. Administrimi është realizuar nga autorët e kërkimit. Të dhënat në shkollë dhe fakultete janë mbledhur përgjatë muajve shkurt–mars 2024. Koha për plotësimin e pyetësorit ka zgjatur rreth 15 minuta.

Procedura e analizës së të dhënave

Pyetësorët e plotësuar janë koduar dhe regjistruar në bazën e të dhënave. Ndërkaq, të dhënat cilësore janë kopjuar në dokument të veçantë, sipas pyetjeve të bëra.

Përpunimi i të dhënave sasiore është bërë sipas temave të identifikuara lidhur me pyetjet kërkimore, ndërsa i atyre cilësore sipas parimeve të qasjes kualitative (Richardson, 2009), duke u mbështetur në parimet e analizës së të dhënave cilësore, sipas Cresvell (2007). Ndërhurja e rezultateve sasiore me të dhënat cilësore është realizuar gjatë interpretimit dhe diskutimit të rezultateve të kërkimit. Të dhënat sasiore janë përpunuar në SPSS 23.

Tabela 1. Të dhënat përshkruese për pohimet

Pohimet	N	M	SD
1. Shkolla më ka aftësuar që të shkruaj dhe të komunikoj drejt dhe lirshëm	634	1,98	,903
2. Shkollimi paraprak më ka aftësuar se si të mësoj dhe se si gjej burimet e mësimit	634	2,09	,854
3. Shkolla më ka aftësuar se si ta përdor teknologjinë për të mësuar	633	2,58	1,041
4. Shkolla më ka aftësuar se si ta hartoj një projekt mësimor	635	2,15	,976
5. Shkolla më ka aftësuar si ta lexoj dhe ta analizoj një përmbajtje të shkruar, tregim etj.	633	1,82	,904
6. Shkolla më ka aftësuar se si t'i zbatoj/përdor mësimet në jetën e përditshme	634	2,51	1,012
7. Shkolla më ka aftësuar se si të kërkoj ndihmë kur kam nevojë për diçka në mësim ose jetë	634	2,60	1,118
8. Shkollimi paraprak më ka aftësuar që të jem i pavarur nga të tjerët	634	2,34	1,065
9. Shkollimi paraprak më ka aftësuar që të bashkëpunoj me të tjerët për të qenë i/e suksesshëm/e	632	2,20	1,025
10. Shkollimi paraprak më ka aftësuar që të bëj kompromise për të zgjidhur probleme të ndryshme	633	2,59	,955
11. Shkollimi paraprak më ka aftësuar që të marr iniciativë për arritjen e qëllimeve personale	631	2,41	1,163
Valid N (listwise)	597		

REZULTATET

Bazuar në rezultatet e hulumtimit, janë prezantuar gjetjet domethënëse të kërkimit. Së pari rezultatet përshkruese, si mesataret, përqindjet, devijimi standard, pastaj edhe korrelacionet mes variablave demografike dhe variablave sipas pohimeve që adresojnë aftësitë e caktuara. Gjetja e dallimeve mes variablave demografike, sipas grupeve, do të prezantojë rezultatet kryesore që kanë të bëjnë me aftësitë për punë dhe për jetë të mostrës.

Shkollimi aftëson për të shkruar dhe për komunikim të lirshëm

Në pohimin e dhënë, se shkolla më ka aftësuar që të shkruaj dhe të komunikoj lirshëm, si aftësi komunikimi, janë identifikuar dallime ndërmjet nëngrupeve të mostrës, si dhe ndërmjet strukturës demografike të mostrës. Rezultatet tregojnë se kemi një pajtueshmëri ($N=634$, $M=1.98$, $DS=.93$), gjegjësisht rreth 33% plotësisht, por pajtohen rreth 40% dhe deri diku pajtohen rreth 21%.

Rezultatet tregojnë për dallime domethënëse ndërmjet gjinisë dhe nivelit të shkollimit sa i përket rolit të shkollës në aftësimin e tyre për të komunikuar lirshëm, si njëra ndër shkathtësitë elementare për jetë dhe punë të suksesshme. Kështu, sa i përket raportit të pajtimit të plotë ndërmjet gjinive, kemi pjesëmarrësit meshkuj plotësisht pajtohen rreth 27%, ndërkaq vajzat rreth 73%. Ky është një dallim domethënës ndërmjet gjinisë së pjesëmarrësve. Ky dallim ndërmjet gjinive shihet edhe sa i përket shkallës Pajtohem, ku rreth 43% e vajzave janë deklaruar në raport me rreth 35% e meshkujve. Sa i përket raportit ndërmjet pjesëmarrësve sipas nivelit të shkollimit, për të njëjtin pohim, rezultatet tregojnë dallime domethënëse, gjithashtu. Kështu, nxënësit e klasës së 10-të rreth 28% pohojnë se plotësisht pajtohen se shkolla i ka aftësuar të shkruajnë dhe të komunikojnë drejt dhe lirshëm, ndërkaq ky numër është më i lartë te studentët e nivelit bachelor, rreth 45%. Te niveli i dytë, Pajtohem dhe deri diku pajtohem, kemi shkallë më të lartë të pohimit të nxënësve: 41% pajtohen dhe rreth 24% deri diku pajtohen. Te studentët kemi raportin 39% me 14%.

Sa i përket shpërndarjes gjeografike të mostrës, zhvillimit të aftësisë komunikuese, kemi dallime në shkallën e pajtueshmërisë fshat-qytet. Kështu, pjesëmarrësit në mostër që shkollimin e kanë përfunduar në fshat rreth 35% plotësisht pajtohen se shkolla i ka aftësuar të komunikojnë dhe përafërsisht të njëjtën e pohojnë edhe nxënësit që shkollimin paraprak e kanë përfunduar në qytet, 31%, por rreth 44% e pjesëmarrësve të shkollimit në fshat pajtohen në raport me rreth 40% të atyre të qytetit. Deri diku pajtohen kem përqindje më të lartë të atyre të qytetit, rreth 23%, dhe rreth 18% të fshatit.

Aftësimi për organizimin e mësimit dhe përdorimin e teknologjisë në mësim

Njëra ndër aftësitë e domosdoshme për jetë dhe punë është organizimi, vetorganizimi i të nxënit dhe përdorimi i teknologjisë. Pohimet, të cilat kanë adresuar çështje afërisht të njëjtë, janë integruar si dy aftësi që janë të ndërlidhura. Rezultatet tregojnë se ($N=634$, $M=2.33$, $DS=1.76$). Sipas të dhënave të hulumtimit, shihet se nxënësit dhe studentët pajtohen se shkolla i ka aftësuar për organizimin e mësimit dhe përdorimin e teknologjisë. Sa i përket dallimit ndërmjet nxënësve dhe studentëve, nuk vërehet ndonjë dallim domethënës lidhur me pohimet se shkolla i ka aftësuar që të organizojnë të nxënit dhe të përdorin teknologjinë.

Përgatitja e nxënësve për hartimin dhe realizimin e një projekti mësimor

Aftësimi i nxënësve për të mësuar nëpërmjet projektit mësimor është një tendencë e punës së pavarur të nxënësve. Rezultatet e kërkimit tregojnë se ($N=508$, $M=2.15$, $DS=1.00$) pajtohen se shkollimi paraprak i ka aftësuar për një gjë të tillë. Gjithashtu, edhe sa i përket kësaj aftësie, nuk kemi ndonjë dallim domethënës ndërmjet pohimeve nga të dy nivelet e shkollimit të pjesëmarrësve në mostër. Nga numri i përgjithshëm i mostrës, rreth 28%, plotësisht pajtohen se shkollimi paraprak i ka aftësuar për të hartuar një projekt mësimor, gjegjësisht 24% e nxënësve të klasës së 10-të dhe rreth 39% e studentëve pjesëmarrës në mostër. Ky dallim mes tyre, sipas nivelit të shkollimit, mund të ndërlidhet me përvojën e fituar, ose pjekurinë e tyre

gjatë fillimit të studimeve, që mund të konsiderohet si variabël latente. Sa i përket shkallës së pajtimit, edhe këtu vërehen dallime mes niveleve të shkollimit. Derisa 45% e nxënësve të klasës 10 pajtohen se shkolla i ka aftësuar për hartimin e projektit mësimor, te studentët janë rreth 36% që pajtohen. Fare nuk pajtohen rreth 4% e nxënësve dhe rreth 0.8% e studentëve.

Lexim dhe analizë të përmbajtjes së lexuar

Një ndër çështjet shumë të diskutuara kohët e fundit, pas rezultateve të testit PISA, është leximi analitik dhe të kuptuarit e asaj që nxënësit lexojnë. Bazuar në rezultatet e kërkimit, nxënësit dhe studentët kanë shprehur shkallën e pajtimit me pohimin nëse shkollimi paraprak i ka aftësuar për këtë çështje të rëndësishme. Kështu nga (N=508, M=1.84, DS=.910) rreth 49% plotësisht pajtohen se shkolla i ka aftësuar për lexim dhe analizë të përmbajtjes, si dhe rreth 38% pajtohen, derisa 3% dhe 2% nuk pajtohen ose fare nuk pajtohen që shkolla i ka aftësuar për lexim dhe analizë të përmbajtjes.

Tabela 2. Dallimet mes nxënësve dhe studentëve

Shkolla më ka aftësuar si ta lexoj dhe ta analizoj një përmbajtje të shkruar, tregim etj.						
	Plotësisht pajtohem	Pajtohem	Deri diku pajtohem	Nuk pajtohem	Fare nuk pajtohem	Total
Nx. Klasa 10	38,3%	41,5%	14,2%	3,4%	2,6%	100,0%
Studentët bachelor	52,8%	29,1%	18,1%	0,0%	0,0%	100,0%

Sipas të dhënave në tabelën 2, shihen dallime domethënëse sa i përket këtij aspekti të rolit të shkollës në aftësimin e të rinjve, për diçka shumë të rëndësishme siç është leximi dhe analiza e përmbajtjes.

Aftësimi i nxënësve për bashkëpunim në mësim dhe zgjidhje të problemeve

Një ndër aspektet e rëndësishme për aftësimin dhe përgatitjen e nxënësve për jetë dhe për punë të pavarur është edhe bashkëpunimi në zgjidhjen e problemeve mësimore apo edhe të natyrës shoqërore. Sa i përket këtij aspekti të aftësimin, që e bën shkollimi, rezultatet tregojnë se kemi dallime ndërmjet niveleve të shkollimit të pjesëmarrësve në mostër. Kështu ($N=507$, $M=2.22$, $DS=1.038$) ose rreth 26% plotësisht pajtohen, rreth 41% pajtohen dhe rreth 21% deri diku pajtohen, por rreth 8% nuk pajtohen dhe rreth 4% fare nuk pajtohen se shkollimi paraprak i ka përgatitur për këtë aspekt të rëndësishëm për jetë dhe punë të suksesshme. Nëse krahasojmë mostrën sipas nivelit të shkollimit, dallimi mes nxënësve të klasa 10 dhe studentëve është domethënës në shkallën plotësisht pajtohem ku kemi rreth 22% e nxënësve dhe rreth 38% e studentëve fillestarë. Nivelet e tjera nuk kanë dallime domethënëse, me përjashtim të nivelit të fundit, fare nuk pajtohem, ku rreth 5% e nxënësve dhe rreth 1% e studentëve shprehin këtë nivel mospajtimi.

Porositë dhe sugjerimet e nxënësve dhe të studentëve për shkollën dhe mësimdhënësit

Në kuadër të pyetësorit, është kërkuar që pjesëmarrësit në hulumtim të japin mendimin e vet lidhur me rolin e shkollës në aftësimin e tyre për jetë të pavarur. Kërkesa është parashtruar në formën për çka do të duhej të aftësonte shkollimi paraprak, por që nuk ka arritur ta bëjë? Çka do t'i porosisje ish-mësimdhënësit sa i përket aftësimin të nxënësve për punë dhe jetë dhe cila është porosia juaj për mësimdhënësit sa i përket aftësimin të nxënësve për punë dhe jetë të pavarur. Gjatë analizës tematike të deklaratave të nxënësve dhe të studentëve, kemi hasur në gjëra domethënëse, të cilat ndërlidhen me rolin e shkollimit, sidomos të mësimdhënëseve në përgatitjen e të rinjve për jetë dhe për punë. Disa nga ato pohime e mendime janë përfshirë në këtë punim. Nga sugjerimet e nxënësve dhe të studentëve, se çka do të duhej shtuar/ndryshuar, shprehin nevojat e tyre, e të cilat shkollimi i deritashëm nuk ua ka mundur, ose nuk i ka aftësuar. Një pjesë e konsiderueshme e

pjesëmarrësve kërkojnë përdorim më të gjerë të teknologjisë në mësimdhënie; mësimdhënie më cilësore; punë praktike më shumë sesa ligjërime teorike. Por, kishim edhe këso kërkesash: *“për të mos pasur frikë të shpreh atë që mendoj dhe t’i di vlerat e atyre gjërave që i di”*(n/14.m).

Ndërsa, një student sugjeron rritjen personale dhe zhvillimin e vetëbesimit (s-188.m). Ose një tjetër nxënës shprehet: Mendoj që do të ishte më mirë të më aftësonte edhe më shumë për zgjidhjen e diçkaje, për orientimin tim në karrierë, për ndryshimet psikologjike (N.244.f). Kryesisht janë nxënësit që kanë dhënë sugjerime të tilla, derisa studentët janë kursyer pak nga dhënia e sugjerimeve për ish-mësimdhënësit e tyre.

Sa i përket çështjes së porosisë së ish-nxënësve për ish-mësimdhënësit kemi përzgjedhur disa më të rëndësishmet. Disa nga porositë më domethënëse i shkëputëm nga pyetësi. Një nxënëse shprehet kështu: Të jenë më kreativë, të mos kenë sjellje diskriminuese, të jenë praktikë (n.16.f) ose tjetra edhe më specifike: Të punojnë më shumë me nxënësit dhe t’i tregojnë se ku mund t’i përdorin ato që i mësojnë (n. 20.f). Gjithashtu, një nxënës tjetër porosit ish-mësimdhënësit që t’i mësojnë më shumë nxënësit për aftësimin në jetë, të ketë më shumë orë për aftësimin në jetë (n.50.m). Studentët kryesisht kanë fjalë miradije për ish- mësimdhënësit. Një ndër to, që dallon pak nga porositë e tjera, është: Ndoshta përkushtimi më i madh për nxënësit dhe për jetën personale, ndoshta ndihma për zgjidhjen e problemeve, jo vetëm një orë me mësim (s. 200. f).

Diskutimi i rezultateve nga pyetjet e hapura

Pyetësi përmbante tri pyetje të hapura, nga gjithsej 14 prej tyre, të cilat ishin:

1. Për çka do të duhej që të përgatiste/aftësonte shkollimi paraprak, por që nuk ka arritur ta bëjë?
2. Çka do t’i porositësh ish-mësimdhënësit tuaj sa u përket përgatitjes dhe aftësimin për jetë dhe punë të nxënësve?
3. A mund të japësh një mesazh të veçantë për ish-mësimdhënësit dhe shkollën në përgjithësi?

Gjithsej 635 pjesëmarrës morën pjesë në këtë studim. Në pyetjet e hapura janë përgjigjur 28.50% e meshkujve ($n = 181$), për dallim nga 69.76% e femrave ($n = 443$), ndërsa 1.57% ($n = 10$) nuk deklaruan gjininë e tyre. Pjesëmarrja e nxënësve të klasës së 10-të ishte 84.25% ($n = 535$), ndërsa 13.22% ($n = 84$) ishin studentë nga fakultetet, si dhe 2.36% ($n = 15$) nuk dhanë përgjigje për nivelin e tyre të arsimit. Në raport me numrin e përgjigjeve të ofruara në tri pyetjet e hapura, pjesëmarrja ishte shumë e madhe. Megjithatë, kishte edhe raste kur pjesëmarrësit nuk dhanë përgjigje. Pa përgjigje në pyetjen e parë ishin 7.55% ($n = 48$), në pyetjen e dytë ishin 13 = 8.97% ($n = 57$), ndërsa pa përgjigje në pyetjen e tretë më lart ishin 7.08% ($n = 45$). Kishte edhe pjesëmarrës, 10.07% ($n = 64$), që nuk dhanë asnjë përgjigje në pyetjet e hapura.

Gjetjet nga hulumtimi tregojnë se sa i rëndësishëm është roli i shkollimit në përgatitjen e të rinjve për jetë dhe për punë të pavarur. Megjithatë, ish-nxënësit e kanë të vështirë, ose hezitojnë (supozojmë) që t'i identifikojnë se cilat janë nevojat dhe aftësitë për të cilat shkolla ka detyrim që t'i zhvillojë tek ta dhe nuk i ka zhvilluar. Përqindja dhe mesatarja e lartë e pajtueshmërisë e nxënësve dhe e të studentëve se shkollimi paraparak i ka ndihmuar ata për të zhvilluar shkathtësitë e nevojshme bie ndesh me kërkesat dhe sugjerimet e tyre për ish- mësimdhënësit. Në deklaratat e dhëna, porositë për ish-mësimdhënësit, ish-nxënësit pikërisht kërkojnë që mësimdhënësit, shkollimi, t'i përmbushë ato nevoja, aftësi, për të cilat e shohin se nuk ua ka përmbushur shkollimi paraparak. Ndërsa Bowring-Carr (2005) këtë çështje e ka adresuar kështu: Janë dy pyetje legjitime dhe të rëndësishme që duhet të parashtrihen nga nxënësi dhe mësimdhënësi: pse po e mësoj këtë në këtë kohë dhe si mund ta përshtat këtë me gjërat e tjera që kam mësuar?, ndërsa mësimdhënësi: pse po ua mësoj këtë, në këtë kohë, dhe si do ta përshtat me të gjitha gjërat e tjera të mësuara nga mësuesit e tjerë? (Bowring-Carr, 2005, f. 120). Për rolin e mësimdhënësit Parini (2005) konstaton se mësimdhënia nuk është vetëm një punë, por edhe detyrë e mësimdhënësit që t'i ndërgjegjësojë e t'i përgatisë nxënësit për artin e të menduarit kritik (Parini, 2005, f. 10).

Nëse i lexojmë dhe i analizojmë me kujdes sugjerimet e ish-nxënësve ndaj shkollimit, mësimdhënësve, shohim se kanë kaluar në këtë nivel me disa

mangësi, zbrazësi të domosdoshme, sidomos në fushën e shkathtësive të buta. Prandaj, diskutimet që dalin nga rezultatet e këtij kërkimi mund të përmbliken në disa më të rëndësishmet, si:

1. **Mungesa e praktikës dhe aplikimeve reale:** Shumë nxënës dhe studentë ndiejnë se mësimet teorike nuk lidhen gjithmonë me praktikën reale të punës. Ata dëshirojnë më shumë mundësi për të praktikuar njohuritë e tyre në situata reale. Lidhur me këtë, ishin disa nga sugjerimet e nxënësve.
2. **Mungesa e përgatitjes për jetë dhe punë të suksesshme:** Nxënësit shpesh ndihen të papërgatitur dhe të painformuar për sfidat e tregut të punës, përfshirë shkathtësitë e komunikimit, menaxhimin e kohës dhe punën në ekip. Ata sugjerojnë që shkollimi të përfshinte më shumë punë praktike, në laborator etj., në këto fusha.
3. **Lidhja e aftësimit për teknologjinë:** Në një botë gjithnjë e më digjitale, shumë nxënës dhe studentë ndiejnë se shkollimi nuk u ofron përgatitje të mjaftueshme në lidhje me përdorimin e teknologjive të reja dhe mjeteve digjitale.
4. **Mungesa e mbështetjes individuale:** Shumë studentë dëshirojnë më shumë kujdes dhe mbështetje individuale nga mësuesit dhe mësimpldhënësit, VS shkollimi për të adresuar nevojat e veçanta dhe për të ndihmuar në zhvillimin e tyre akademik dhe personal.
5. **Përmirësimi i mësimpldhënies:** Ishte kërkesa dhe sugjerimi i ish-nxënësve, sipas të cilëve stili i mësimpldhënies është i përqendruar shumë në memorimin e informacionit dhe jo aq në nxitjen e mendimit kritik dhe të kreativitetit. Po në këtë aspekt, disa nga ish-nxënësit kërkojnë nga ish-mësimpldhënësit më shumë liri të shprehjes dhe të komunikimit me nxënës, si një ndër faktorët e zhvillimit të shkathtësisë komunikuese të adresuar në Kurrikulë.

Këto janë disa nga shqetësimet që nxënësit dhe studentët shpesh i shprehin lidhur me nevojat e papërmblshura në shkollim dhe ato mund të jenë të ndryshme, në varësi të konteksteve dhe kulturave të ndryshme.

Përfundime dhe rekomandime

Studimi i rolit të shkollimit në aftësimin e nxënësve për punë dhe për jetë të suksesshme është kërkesë e vazhdueshme e kohës. Një qasje më e thelluar dhe metodologji e sofistikuar është e nevojshme për të vlerësuar jo vetëm rolin e shkollimit, por edhe cilësinë e përgatitjes, aftësimit të produktit, profesionistit, ekspertit të atij shkollimi. Me këtë studim nxorëm në pah disa nga aspektet e rolit të shkollimit, bazuar në qëllimin e parashtruar në politikat arsimore. Po lidhur me këtë, kemi edhe adresimin që bëjnë nxënësit në kërkesat e pyetësorit, por edhe në sugjerimet në kërkesat e hapura.

Meqenëse në politikat arsimore, si kurrikula, ligjet etj., nuk është dhënë i qartë profili i qytetarit që duam të përgatisim, paraqitja në formë të synimeve e objektivave më shumë i referohet procesit të realizimit, zbatimit të programit arsimor, sesa qëllimit parësor: çfarë qytetari po ndërtojmë, ose pritet të ndërtohet. Prandaj, edhe të dhënat e ofruara nga pjesëmarrësit, nxënësit dhe studentët, në të shumtën e rasteve, i referohen procesit dhe mënyrës së realizimit dhe zbatimit të programit mësimor.

Duke u bazuar në kërkesat dhe sugjerimet e domethënëse të ish-nxënësve për shkollimin paraprak, mësimdhënësit në veçanti, rekomandimi kryesor do të ishte: sistemi arsimor, mësimdhënia në veçanti, duhet t'i adresojë nevojat kontekstuale dhe të kohës, të nxënësve për përgatitjen e tyre për punë dhe për jetë të pavarur. Ndërsa, si rekomandime specifike sugjerojmë:

- Mësimdhënësit të aftësohen në strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies;
- Të rishikohet kurrikula, duke u përditësuar dhe plotësuar me nevojat që kanë nxënësit;
- Shkollimi të bëhet prioritet kombëtar, në shërbim të përgatitjes së të rinjve të aftë për jetë dhe punë të suksesshme.

REFERENCAT

- Bowring-Carr, C. (2005). Leading learning, In: School Leadership in the 21st Century, Second edition edited by: Brent Davies, Linda Ellison and Christopher Bowring-Carr, This edition published 2005 by Routledge Falmer 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN
- Carolyn Yang, Y.T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education* 28, (1116-1130, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>).
- CEC (2005). Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning, Brussels.
- Creswel, W.J. (2007). Qualitative inquiry & research design, Choosing among five approaches, SAGE.
- Goldman-Segall, R. (1998). Points of viewing children's thinking. New Jersey, USA: LEA, Inc. Publishers.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity, Published by Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027
- Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? <http://ipsc.jrc.ec.europa.eu/>, <http://www.jrc.ec.europa.eu/>. Leicester.
- Maghnouj, S. et al. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Albania*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d267dc93-en>.
- Parini, J. (2005). The art of teaching, Oxford publisher, London.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life, second edition, Published by Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Potera, I. (2022). Qasjet metodike të mësimdhënësit që ndihmojnë zhvillimin e shkathhtësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve, *Kërkime Pedagogjike*, IPK.
- Priestley, M., & Biesta, G. Eds.(2013). Reinventing the Curriculum, New Trends in Curriculum Policy and Practice, London, Bloomsbury.

Richardson, L. (2009). Handling qualitative data, a practical guide, 2nd edition, Sage, California

Tot, D. (2010). Uëeniëke kompetencije i suvremena nastava, Odgojne znanosti, Izvorni znanstveni ëlanak, Vol. 12, nr. 1, Zagreb, fq. 65-78.

Zion, Sh., Blanchett, W. J. (2018). On the Purpose of Schooling Inviting In, or Locking Out. IN: The Handbook of Diversity in Special Education, First Edition. Edited by Marie Tejero Hughes and Elizabeth Talbott. © 2017 John Wiley & Sons, Inc. Published 2017 by John Wiley & Sons, Inc.

Dokumentet e politikave:

Kuvendi i Kosovës, (2011). Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës.

MAShT, (2001). Kurrikuli i Kosovës

MAShT. (2016). Korniza e Kurrikulës, e rishikuar.

MAShT. (2016). Kurrikula Bërthamë, niveli parafillor dhe fillor, e rishikuar

MAShT. (2016). Kurrikula Bërthamë, arsimi i mesëm i ulët 6-9, e rishikuar.

MAShT. (2016). Udhëzimi Administrativ për Zbatimin e Kurrikulës.

Bibliografia për zgjerim të njohurive:

Karameta, P. (2014). Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca, Tiranë, Sara.

Kelly, A.V. (2004). The Curriculum Theory and Practice, *Fifth Edition*, SAGE, London

Marzano, R. J., Toth, M. (2013). Teacher evaluation that makes a difference: a new model for teacher growth and student achievement, ASCD e-books, Virginia USA.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). Educational Research: Competencies for Analysis and Applications, 11th edition, ISBN 978-0-13-385938-6, Pearson Education.

Morris, P. (1988). Teachers' attitudes towards a curriculum innovation: an East Asian study, Research in Education, SAGE Journals, shkarkuar, më 10.01.2018.

Penzenstadler, B., Schlosser, T., Haller, G., Frenzel, G. (2014). Soft Skills Required: A practical approach for empowering soft skills in the engineering world, Research Gate, <https://www.researchgate.net/publication/224135065>.

Ross, E. Wayne, edit. (2001). The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities, State University of New York Press, Albany.

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë

Katalogimi në botim – (CIP)

Biblioteka Kombëtare e Kosovës “Pjetër Bogdani”

37.091.3(496.51)(048)

Kërkime pedagogjike / redaksia Selim Mehmeti ... [etj.]. - Prishtinë :
Instituti Pedagogjik i Kosovës, 2024. - libra ; 24 cm.

[Vëllimi] 2. - 253 f. : ilustr.

Arsimi -- Studimi dhe mësimdhënia

Përmbledhje punimesh -- Kosovë

1. Mehmeti, Selim 2. Osdautaj, Murteza
3. Dedi, Tringa 4. Zylfiu, Haxhere 5. Aliu-Gashi, Mevlude

ISBN 978-9951-591-71-3

ISBN 978-9951-591-73-7

Aleph [000108914]