



KUMTESAT: KONFERENCA SHKENCORE NDËRKOMBËTARE (18 DHE 19 SHTATOR 2025)

KËRKIME PEDAGOGJIKE (3) BOTIM I VEÇANTË

KUMTESAT

**NGA KONFERENCA SHKENCORE NDËRKOMBËTARE
(18 DHE 19 SHTATOR 2025)**

**ARSIMI GJATË GJITHË JETËS: QASJE
GJITHËPËRFSHIRËSE QË NGA FËMIJËRIA E
HERSHME DERI TEK ARSIMI PROFESIONAL**

KËRKIME PEDAGOGJIKE (3)
BOTIM I VEÇANTË

KUMTESAT

**Nga konferenca shkencore ndërkombëtare
(18 dhe 19 shtator 2025)**

**Arsimi gjatë gjithë jetës: Qasje
gjithëpërfshirëse nga fëmijëria e
hershme deri te arsimi profesional**

Prishtinë, 2025

Koordinatorë të Konferencës

Murteza Osdautaj

Tringa Dedi

Këshilli Shkencor i Konferencës

1. Osman Buleshkaj, IPK
2. Murteza Osdautaj, IPK
3. Tringa Dedi
4. Safete Shala, IPK
5. Amantina Pervizaj Kelmendi, IPK
6. Luljeta Shala, IPK
7. Bekim Morina, IPK
8. Mevlude Aliu-Gashi, IPK
9. Lirije Bytyqi, IPK
10. Agim Bujari, IPK
11. Selim Mehmeti, IPK
12. Bardhyl Musai, UT
13. Erenestina Halili, UT
14. Naser Zabeli, FE/UP
15. Iliriana Tahiraj, FE/UP
16. Demush Bajrami, UEJL
17. Arafat Shabani, UEJL

Këshilli Organizativ i Konferencës

1. Murteza Osdautaj
2. Tringa Dedi
3. Luljeta Shala
4. Bashkim Azemi
5. Skender Mekolli
6. Mevlude Aliu-Gashi
7. Amantina Pervizaj Kelmendi
8. Fitore Maliqi
9. Valon Gajraku
10. Granit Duli

Përgatitja teknike

Skender Mekolli

Redaktura dhe korrektura gjuhësore, janë përgjegjësi e autorëve të punimeve.

Përmbajtja

Parathënje	5
-------------------------	----------

Arben Berisha, Behxhet Dibrani

Edukimi dhe Emancipimi i Femrës në Kosovë (1945-1975): Politikat arsimore dhe sfidat shoqërore	7
--	---

Mimoza Hoti-Kolukaj, Senad Orhani

Edukimi për qytetarinë digjitale në shkollat fillore - Një qasje pedagogjike	25
--	----

Mirlinda Bunjaku-Isufi

Bashkëpunimi prindër–mësues në zbatimin e aktiviteteve jashtëshkollore si pjesë e kurrikulës së zgjeruar	39
--	----

Shkelqim Millaku

Lidhshmëria e gjuhës shqipe ndërmjet plan-programeve parauniversitare dhe atyre universitare	53
--	----

Arbron Mexhuani

Metodat mësimore që përdorin mësimdhënësit e gjuhës gjermane në shkollat e Prishtinës.....	77
--	----

Bardhyl Musai

Strategjitë e mësimdhënies që mundësojnë zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm: këndvështrimi i mësimdhënësve	99
--	----

Senad Orhani, Kyvete Shatri

Motivimi i nxënësve për të nxënë përmes lojërave kompjuterike	125
---	-----

Migena Arllati

Motivimi në procesin mësimor: Roli i mësimdhënësit dhe ndikimi mbi të nxënëit e qëndrueshëm	141
---	-----

Azra Thaqi-Gashi

Hulumtimi i praktikave gjithëpërfshirëse në orët e gjuhës angleze në arsimin fillor të Kosovës 157

Mirlinda Bunjaku-Isufi

Qasjet gjithëpërfshirëse në edukim - roli i partneritetit shkollë–familje në realizimin e aktiviteteve jashtëshkollore 169

Vlora Bunjaku

Roli i platformave digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme të nxënësve të arsimit fillor 181

Valdete Spahiu-Çollaku

Ndikimi i mësimit plotësues në arrijet akademike të nxënësve 211

Parathënje

Konferenca Shkencore Ndërkombëtare “**Arsimi gjatë gjithë jetës: Qasje gjithëpërfshirëse nga fëmijëria e hershme deri tek arsimi profesional**”, e organizuar nga Instituti Pedagogjik i Kosovës, më 18–19 shtator 2025, përfaqëson një hap të rëndësishëm në rrugëtimin e përbashkët për të ndërtuar një sistem arsimor gjithëpërfshirës, cilësor dhe të qëndrueshëm. Kjo konferencë synon të krijojë një hapësirë shkëmbimi profesional e akademik, në të cilën ide, përvoja dhe rezultate kërkimore do të trajtohen si udhërrëfyes për zhvillimin e politikave dhe praktikave arsimore.

Ky botim i veçantë i *Kërkime Pedagogjike* sjell një përmbledhje të punimeve të paraqitura në konferencë dhe synon të shërbejë si burim i vlefshëm për studiues, praktikues dhe politikëbërës, duke ofruar ide të reja, shembuj të mirë dhe perspektiva të ndryshme për përmirësimin e sistemit arsimor në Kosovë dhe më gjerë. Punimet e përfshira reflektojnë orientimin e kërkimit pedagogjik drejt analizimit kritik të proceseve në arsim, praktikat dhe politikat arsimore, si dhe ndikimin e qasjeve inovative në cilësinë e të nxënit.

Tema e këtij viti, **arsimi gjatë gjithë jetës**, pasqyroi bindjen se procesi i të nxënit është një rrugëtim i pandërprerë, i cili fillon në fëmijërinë e hershme dhe vazhdon gjatë gjithë jetës së individit. Një qasje e tillë kërkon politika të integruara, inovacione pedagogjike dhe mbështetje të vazhdueshme për mësimdhënësit, drejtuesit e arsimit/shkollave, nxënësit dhe komunitetet. Prandaj, arsimi nuk shihet vetëm si një përgatitje për tregun e punës, por si një mjet fuqizimi shoqëror, qytetar dhe kulturor.

Për të hapur debatin, konferenca solli **katër kumtesa kryesore**, të cilat trajtojnë sfidat, mitet dhe realitetet e arsimit parauniversitar; transformimin e arsimit përmes teknologjive të avancuara dhe kalimin nga klasa tradicionale të Klasa 4.0; shkollën e së ardhmes si model të ndryshimit të qëndrueshëm, përmes partneriteteve ndërmjet shkollave dhe universiteteve; si dhe praktikat e suksesshme dhe risitë në zhvillimin profesional të drejtuesve arsimorë. Këto kumtesa ofrouan një kornizë të gjerë reflektimi mbi sfidat aktuale, mundësitë e transformimit dhe modelet inovative që mund të udhëheqin sistemet arsimore drejt një zhvillimi të qëndrueshëm.

Përveç tyre, konferenca u pasurua nga **57 prezantime shkencore në sesione paralele**, të cilat ofruan një mozaik temash të ndërlidhura me fushën e arsimit, si: analizat e politikave dhe kurrikulave, roli i teknologjisë digjitale në procesin mësimor, praktikat gjithëpërfshirëse për fëmijët me nevoja të veçanta, arsimi i të rriturve dhe aftësimi profesional, zhvillimi profesional i mësimdhënësve dhe drejtorëve, ndërlidhja ndërmjet edukimit, kulturës dhe zhvillimit shoqëror.

Instituti shpreh mirënjohje për autorët e punimeve, recensentët dhe të gjithë pjesëmarrësit që me përvojën dhe vizionin e tyre kontribuan në pasurimin e kësaj konference. Falënderim i veçantë u drejtohet bashkëpunëtorëve vendorë dhe ndërkombëtarë, të cilët e bëjnë të mundur shndërrimin e kësaj ngjarjeje në një platformë të qëndrueshme të dialogut shkencor.

Dr. Osman Buleshkaj
Prishtinë, shtator 2025

EDUKIMI DHE EMANCIPIMI I FEMRËS NË KOSOVË (1945-1975): POLITIKAT ARSIMORE DHE SFIDAT SHOQËRORE

Arben Berisha
Behxhet Dibrani

Abstrakt

Qëllimi i këtij studimi është të krijojë mekanizma për ndikimin e reformave rregullatore dhe ligjore dhe iniciativave arsimore në transformimin e statusit shoqëror të grave shqiptare në Kosovë në kontekstin e modernizimit socialist jugosllav. Studimi zbatoi parimet e historicizmit, objektivitetit dhe qëndrueshmërisë, metodat e analizës strukturore dhe funksionale, metodën krahasuese, metodën e analizës kritike, analizën e sistemit dhe qasjen ndërsektoriale për shqyrtimin e formave të shumëfishta të diskriminimit. Është vërtetuar se evolucioni i dispozitës ligjore të arsimit të grave u zhvillua përmes tre akteve kryesore legislative: Ligjit Federal mbi arsimin e detyrueshëm (1945), Dekretit mbi shkollimin (1949) dhe Ligjit mbi ndalimin e mbulesës (1951), i cili krijoi bazën ligjore për barazinë formale gjinore, por zbatimi i tyre praktik zbuloi çekuilibra të konsiderueshme rajonale dhe etnike.

Programet e shkrim-leximit kanë treguar rezultate sasore mbresëlënëse - shkalla e përfundimit të arsimit fillor të vajzave është rritur nga 10-15% në 85% gjatë periudhës së studimit, dhe rreth 90,000 vajza dhe gra shqiptare kanë përfunduar kurse të specializuara, por ndryshimet rajonale midis zonave urbane (80-90% e performancës akademike) dhe zonave rurale (30-40% e performancës akademike) kanë mbetur kritikisht të larta. Është vërtetuar se faktorët socio-kulturorë, në veçanti traditat patriarkale, të sanksionuara në të drejtën zakonore të Kanunit, krijuan rezistencë sistemike ndaj arsimit të grave, e cila u kapërcye vetëm pjesërisht përmes veprimeve simbolike, duke përfshirë fushatën për heqjen e perçes, e cila përfshinte më shumë se 86 mijë gra. Përcaktohen specifikat e modelit të "emancipimit nga lart", i cili u karakterizua nga instrumentalizimi i çlirimit të grave për të legjitimuar regjimin socialist dhe agjencia e kufizuar e vetë grave në procesin e emancipimit. Natyra ndërsektoriale e diskriminimit ndaj grave shqiptare si anëtare të një pakice gjinore, etnike dhe rajonale krijoi një konfigurim unik të përjashtimit social që kërkonte qasje specifike për të kapërcyer format e shumta të marginalizimit. Rëndësia praktike e studimit qëndron në zgjerimin e themeleve teorike të analizës së transformimeve gjinore në shoqëritë multietnike dhe formimin e një baze metodologjike për zhvillimin e strategjive efektive për të kapërcyer pabarazinë arsimore në kontekstin e diversitetit etno-kulturor.

Fjalë kyçe: pabarazi gjinore, struktura patriarkale, e drejta zakonore, akte normative ligjore, pakica etnike.

Hyrje

Periudha socialiste e pasluftës në Kosovë (1945–1975) u karakterizua nga transformime rrënjësore në strukturën shoqërore dhe kulturore, ku një vend të veçantë zë procesi i emancipimit të grave përmes arsimit. Kalimi nga një shoqëri tradicionale patriarkale në një model socialist të zhvillimit u shoqërua me përpjekje intensive për të integruar gratë në jetën publike dhe për të krijuar kushte të barazisë gjinore në sistemin arsimor. Përvoja historike e kësaj periudhe tregon kompleksitetin e modernizimit të shoqërive tradicionale dhe e bën analizën e saj të rëndësishme për të kuptuar sfidat gjinore bashkëkohore.

Studimi shqyrton mënyrën se si reformat arsimore të pasluftës ndikuan në përfshirjen e grave shqiptare në arsim dhe në transformimin e roleve shoqërore të tyre. Faza fillestare (1945–1953) u shënua nga krijimi i sistemit të ri arsimor dhe lufta kundër analfabetizmit, ndërsa periudhat pasuese (1953–1975) sollën zhvillimin e institucioneve profesionale, të shkollave të amvisërisë dhe hapjen graduale të arsimit të mesëm e të lartë për femrat shqiptare. Këto procese u zhvilluan nën ndikimin e ideologjisë socialiste, e cila përplasej me normat tradicionale të shoqërisë shqiptare, duke krijuar tensione të dukshme mes detyrimit institucional dhe rezistencës kulturore.

Në literaturën shkencore, vërehet mungesa e analizave të plota mbi marrëdhënien ndërmjet arsimit dhe emancipimit të grave në Kosovë gjatë kësaj periudhe. Studiues si Rexha (2024) dhe Rahimi (2022) analizojnë zhvillimin e arsimit shqip dhe politikat arsimore, por pa trajtuar në mënyrë të veçantë dimensionin gjinor. Kontributet më të vona të R. Berisha (2024) dhe Lajci et al. (2024) ndihmojnë në kuptimin e evolucionit të rolit të grave, por përqendrohen në periudhat pas vitit 1999. Studimet ndërkombëtare si ato të Tenerelli (2025), Windzio et al. (2025) dhe Tumbas (2022) ofrojnë një kuadër të përgjithshëm krahasues për rolin e grave në sistemet socialiste, ndërsa Furuta et al. (2023) analizojnë trendet globale arsimore. Megjithatë, këto qasje mbeten në nivel makro, duke mos reflektuar specifikat etno-kulturore të komunitetit shqiptar të Kosovës.

Kjo punë kërkimore synon të plotësojë boshllëqet ekzistuese duke analizuar në mënyrë të detajuar reformat arsimore dhe ndikimin e tyre në procesin e emancipimit të grave shqiptare në Kosovë gjatë viteve 1945–1975, duke ndriçuar mekanizmat e transformimit kulturor dhe arsimor që përcaktuan pozitën e femrës në shoqërinë kosovare.

Materialet dhe metodat (1945–1975)

Baza metodologjike e studimit mbështetet në parimet e **historicizmit**, **objektivitetit** dhe **sistematikës shkencore**, të cilat mundësojnë shqyrtimin e zhvillimeve arsimore dhe të proceseve të emancipimit të grave shqiptare në Kosovë gjatë periudhës 1945–1975 në kontekstin e transformimeve socialiste. Parimi i historicizmit lejon që reformat arsimore të pasluftës të analizohen si pjesë e një procesi unik historik, i formuar nga rrethana politike, sociale dhe etno-kulturore specifike. Parimi i objektivitetit siguron analizë të paanshme të politikave arsimore, ndërsa qasja sistematike lejon identifikimin e lidhjeve ndërmjet sferave rregullatore, institucionale dhe socio-kulturore të arsimit të femrës shqiptare.

Burimet kryesore shkencore përfshijnë punimet e H. Koliqit (2009), D. Gungës (1982), S. Kojçini-Ukaj (1985), A. Llunji & B. Kastrati (2001), Z. Demi (2004) dhe S. Lipa (1980), të cilat analizojnë dokumentet ligjore dhe politikat arsimore të periudhës. U shqyrtuan aktet normative si Ligji Federal mbi arsimin fillor të detyrueshëm (1945), Dekreti-Ligji për shkollimin e detyrueshëm i Serbisë (1949) dhe Ligji për ndalimin e burkës dhe vellos (1951), të cilat përcaktuan bazën juridike të emancipimit të grave (Koliqi, 2009). Po ashtu, u analizuan raportet e Frontit Antifashist të Grave, të Organizatës Rinore Antifashiste dhe të këshillave arsimore, që ilustrojnë mekanizmat e zbatimit praktik të reformave (Lipa, 1980).

Të dhënat statistikore nga burimet e përmendura u përdorën për të identifikuar modelet rajonale të pjesëmarrjes së grave në arsim, ndryshimet midis zonave urbane e rurale dhe ndikimin e faktorëve ekonomikë. U krahasuan treguesit e pjesëmarrjes gjinore sipas Koliqi (2009), Gunga (1982) dhe Kojçini-Ukaj (1985), duke evidentuar përparimin gradual të femrës shqiptare në sistemin arsimor. Analiza socio-kulturore përfshiu

ndikimin e Kanunit në formimin e rolit tradicional gjinor dhe rolin e klerit mysliman në pranimin e reformave, përfshirë Rezolutën e vitit 1947 për çlirimin e grave myslimane (Demi, 2004).

Në kuadrin krahasues u përfshinë studimet e M. Šćekić (2021) për gratë shqiptare në Mal të Zi socialist dhe ato të A. B. Stojković & B. Nadoveza (2024) për qëndrimet e socialistëve serbë ndaj barazisë gjinore, të cilat ndihmojnë në identifikimin e veçorive etno-kulturore të procesit të emancipimit në Kosovë. U përdorën metoda të analizës strukturore dhe krahasuese për të sistematizuar rezultatet, ndërsa periodizimi i zhvillimeve 1945–1975 u bë sipas fazave të ndryshimeve ligjore, kulturore dhe arsimore që përcaktuan dinamikën e emancipimit të grave shqiptare.

Rezultatet

Korniza ligjore dhe mekanizmat e zbatimit (1945–1953)

Transformimi i politikës arsimore ndaj grave në Kosovë nisi me një paketë aktesh që krijuan bazën ligjore të barazisë në arsim. Ligji federal për arsimin fillor shtatëvjeçar (26.10.1945) vendosi arsimin e detyrueshëm për moshat 7–15 vjeç dhe hapi rrugë për mësimin në gjuhën shqipe në një mjedis shumëetnik (Agjencia Qendrore e Inteligjencës, 1953; Koliqi, 2009). Për të kapërcyer pengesat praktike, Dekret-ligji i Serbisë për shkollimin e detyrueshëm (1949) parashikoi sanksione ndaj prindërve që pengonin shkollimin e vajzave (Koliqi, 2009). Kulm simbolik i reformave ishte Ligji që ndalonte mbajtjen e burkës dhe vellos (09.01.1951), i mbështetur edhe nga kërkesa publike e grave dhe nga aksione simbolike në Prishtinë, Gjakovë e qytete të tjera (Kojçini-Ukaj, 1985; Bilalli, 1947; Gazeta “Rilindja”, 1951). Në Konferencën e Ulemasë (1947), kleri mysliman miratoi një rezolutë që legjitimonte arsimimin e grave (Demi, 2004).

Zbatimi praktik u mbështet nga këshillat arsimore, sindikatat, Fronti Antifashist i Grave dhe organizatat rinore, të cilat përshtatën direktivat qendrore me realitetin lokal (Lipa, 1980). Megjithatë, u shfaqën diferenca rajonale të theksuara: në disa rrethe pjesëmarrja e grave në kurse ishte

minimale, ndërsa në Prishtinë u regjistrua angazhim i lartë (Gazeta “Rilindja”, 1951).

Tabelat dhe treguesit përmbledhës (si te Tabela 1 tek varianti i plotë) dokumentojnë evolucionin nga parimet e përgjithshme të mjetet specifike për thyerjen e barrierave kulturore, me rritje të dukshme të efektivitetit në zonat rurale 1945→1951.

Tabela 1 – Evolucionin e kuadrit ligjor (1945–1953)

Kriteret e analizës	Akti i arsimit të detyrueshëm (1945)	Dekreti mbi shkollimin (1949)	Akti mbi ndalimin e mbulesës (1951)
Periudha e vlefshmërisë	26 tetor 1945 – 1949	1949 – 1951	9 janar 1951 – 1953
Statusi ligjor	Ligji Federal i RFJ-së	Dekreti i qeverisë së PRS-së	Ligji i Parlamentit të PRS-së
Fusha e rregullimit	Politika e përgjithshme e arsimit	Mekanizmat shtrëngues	Normat socio-kulturore
Grupi i synuar	Fëmijë të moshës 7-15 vjeç të të dy gjinive	Prindërit e vajzave në moshë shkollore	Gratë myslimane
Mjetet e ndikimit	Masat organizative	Sanksionet administrative	Ndalimet ligjore
Pjesëmarrja e grave në kurse	Nuk është regjistruar	1443 gra (364 shqiptare)	35934 gra në të gjithë vendin
Ulja e analfabetizmit	74% → 70% (1940-1947)	70% → 62.5% (1947-1950)	Ndikim statistikor indirekt
Diferencimi rajonal	Qytete: 60%, fshatra: 25%	Qytete: 45%, fshatra: 18%	Qytete: 90%, fshatra: 55%
Numri i grave që e hoqën velin	Nuk zbatohet	Nuk zbatohet	86,618 gra (deri në mars 1951)

Programet e analfabetizimit dhe lëvizshmëria sociale (1945–1953)

Në kushtet e analfabetizimit shumë të lartë (74% në 1940; më i lartë tek gratë), programet dy-vjeçare të shkrim-leximit dhe shëndetësisë u bënë bërthama e politikave për gra e vajza (Koliqi, 2009; Basha, 2023; Latifi, 2007). Sistemi i nxitjeve familjare dhe format “socialisht të pranueshme” të përfshirjes rritën pjesëmarrjen; sipas burimeve, ~90,000 gra/vajza përfunduan kurset, ndërsa në 1951–1952 u regjistruan 100,548 analfabetë (69,271 shqiptarë; 1,443 gra, prej të cilave 364 shqiptare) (Llunji & Kastrati, 2001; Kojçini-Ukaj, 1985). Fronti Antifashist i Grave mobilizoi komunitetet dhe mbështeti heqjen e mbulesës (Bilalli, 1947; Gazeta “Rilindja”, 1951; Kojçini-Ukaj, 1985; Jajcevic, 2021). Pavarësisht braktisjes në arsimin e mesëm, u shënuar rritje graduale e përfundimit të arsimit fillor nga vajzat (p.sh., simbolikisht, dalja e mësueseve të para nga Shkolla Normale e Gjakovës më 1948) (H. T., 1948; Shatri, 2019).

Tabela 2 – Dinamika e pjesëmarrjes në shkrim-lexim (1945–1953)

Treguesi	1945-1947	1948-1950	1951-1953
Shkalla e përgjithshme e analfabetizimit në Kosovë	74% → 70%	70% → 62.5%	62.5% → 55%
Numri i grave në kurse në të gjithë vendin	Nuk është regjistruar	35934	Mbi 40000
Gratë shqiptare në kurse	Më pak se 1000	364 (zyrtarisht)	Rreth vitit 2000
Gratë që i hoqën vellot e tyre	216 (Mars 1947)	30000 (1947)	86618 (Mars 1951)
Zonat urbane (shkalla e suksesit)	40-50%	60-70%	80-90%
Zonat rurale (shkalla e suksesit)	5-10%	15-25%	30-40%
Diplomimi i mësueseve femra	0	1 (1948)	5-8
Përfundimi i arsimit fillor nga vajzat	10-15%	16%	85%

Faktorët socio-kulturorë që ndikuan në perceptimin e risive arsimore në komunitetin shqiptar (1945–1975)

Traditat patriarkale dhe e drejta zakonore ishin pengesat më themelore për zbatimin e reformave arsimore midis grave shqiptare në Kosovë gjatë viteve 1945-1953. Shoqëria shqiptare, veçanërisht në rajonin gegë të Veriut, i cili historikisht ka mbuluar pjesën më të madhe të Kosovës, është karakterizuar nga struktura thellësisht konservatore dhe patriarkale të bazuara në një besim të fortë në "superioritetin mashkullor" (Koliqi, 2009). Kanuni - kodi tradicional i së drejtës zakonore, në veçanti Kanuni i Malësisë në veri të Shqipërisë, e kufizoi rëndë lirinë e grave duke u caktuar atyre role të nënshtruara, duke i privuar nga të drejtat ekonomike dhe duke kontrolluar jetën e tyre shoqërore dhe personale. Gratë shpesh nuk kishin të drejtë fjale në çështjet familjare, abuzoheshin fizikisht dhe martesat shpesh caktoheshin, ndonjëherë edhe për foshnjat. Një studim i marrëdhënieve gjinore në një kontekst historik tregon se struktura të tilla patriarkale kanë krijuar barriera sistemike për të drejtat e grave për mijëra vjet (Kütükçü, 2024). Shteti socialist i pozicionoi strategjikisht gratë shqiptare si viktimat kryesore të shtypjes fetare dhe sistemeve shoqërore të dominuara nga meshkujt, duke e paraqitur veten si autoriteti i ri moral dhe çlirimtari përfundimtar. Analiza tregon se Partia Komuniste, ndërsa evokonte patriarkatin tradicional, njëkohësisht vendosi kontrollin e saj gjithëpërfshirës mbi jetën e grave, duke ruajtur kontrollin mbi rolet e tyre shoqërore, duke diktuar se si duhet t'i shpenzonin pagat e tyre dhe madje duke ndikuar në zgjedhjet e tyre estetike (Lipa, 1980). Kjo qasje, e referuar shpesh si "emancipim nga lart", nënkuptonte se qëllimi kryesor politik ishte nënshtrimi paternalist i autonomisë individuale ndaj shtetit.

Faktorët fetarë ushtruan ndikim të ndërlikuar. Ndërsa shumë komunitete myslimane e lidhën moralin familjar me izolimin e grave (Lipa, 1980), një pikë kthese ishte Rezoluta për çlirimin e grave myslimane e miratuar në Konferencën e Ulemasë të vitit 1947, e cila afirmoi se feja nuk ndalon arsimimin e grave (Demi, 2005). Kjo ndërhyrje e klerit kontribuoi në uljen e rezistencës kulturore, siç e pasqyrore edhe shtypi i kohës (Rexha, 1947).

Nga ana tjetër, kushtet ekonomike e vështirësuan më tej pjesëmarrjen e grave në arsim. Politikat e rekuizitimit (1945–1952) dhe prapambetja industriale e rajonit e bënë arsimimin luks për shumicën e familjeve fshatare (Çitaku, 2023). Kjo krijoi një formë të re “barre të dyfishtë”: gratë u përfshinë në punë për arsye ekonomike, por pa u liruar nga detyrimet tradicionale shtëpiake (Adnane, 2021; Altuzarra et al., 2021).

Rezistenca ndaj reformave mbeti e dukshme edhe pas përpjekjeve të shtetit për modernizim. Në shumë zona rurale, prindërit vijuan të pengonin arsimimin e vajzave përmes martesave të hershme apo fejesave të imponuara (Berisha, 2024). Ky fenomen lidhej ngushtë me mosbesimin ndaj regjimit jugosllav dhe perceptimin e reformave si “imponim serb”, jo si emancipim i sinqertë (Juncos & Bourbeau, 2022; Othman et al., 2022).

Në përfundim, faktorët tradicionalë, fetarë dhe ekonomikë u ndërthurën për të krijuar një mjedis kompleks që kufizoi pjesëmarrjen e grave shqiptare në arsim dhe përparim shoqëror. Vetëm përmes bashkëpunimit me autoritetet fetare e lokale dhe kuptimit të kontekstit kulturor arriti të kapërcehej pjesërisht kjo rezistencë, duke u hapur rrugë ndryshimeve graduale në periudhën 1945–1975.

Diskutim

Analiza e reformave arsimore në Kosovë gjatë viteve 1945–1975 tregon një sistem kompleks politikash dhe ligjesh që synonin barazinë gjinore, por që shpesh përballëshin me kufizime strukturore dhe kulturore. Të dhënat statistikore tregojnë për një ulje të analfabetizimit nga 74% në 55% dhe rritje të ndjeshme të pjesëmarrjes së vajzave në arsimin fillor, megjithëse dallimet urbane–rurale mbetën të thella. Ky model përputhet me gjetjet e N. Jaysawal dhe S. Saha (2023), të cilët theksojnë rolin transformues të arsimit në fuqizimin e grave, por përvoja e Kosovës tregon se ndikimi i arsimit u kushtëzua nga faktorë lokalë socio-kulturorë dhe etno-politikë.

N. H. Wachidah et al. (2024) dhe S. Roy (2023) e interpretojnë arsimin si instrument çlirimi shoqëror, çka pasqyrohet edhe në fushatën simbolike për heqjen e shamisë, ku mbi 86,000 gra shqiptare morën pjesë deri në vitin

1951. Megjithatë, “emancipimi nga lart” në Kosovë mbeti i kufizuar nga kontrolli ideologjik dhe mungesa e autonomisë femërore. Përvoja tregon se emancipimi formal shpesh nuk korrespondonte me ndryshime të qëndrueshme në strukturën patriarkale të familjes.

Nga aspekti ekonomik, A. Houston (2021) vlerëson pavarësinë ekonomike si bazë për barazi gjinore, por në Kosovë pjesëmarrja e grave në punë shpesh ishte e diktuar nga domosdoshmëria ekonomike, jo nga vetërealizimi. Politikat e rekuizitimit (1945–1952) dhe vonesat industriale krijuan kushte të “barrës së dyfishtë”, ku gratë mbanin njëkohësisht rolet tradicionale dhe detyrimet socialiste (Altuzarra et al., 2021).

Në planin politik, A. Adhikari dhe B. Saha (2021) lidhin arsimin me aktivizmin qytetar të grave, gjë që pasqyrohet në aktivitetet e Frontit Antifashist të Grave, por pjesëmarrja e tyre shpesh shërbeu më shumë për legjitimim sesa për përfaqësim real. M. J. Ibáñez dhe M. Guerrero (2022) e theksojnë rëndësinë e sipërmarrjes për emancipim, por në Kosovën socialiste mundësitë për iniciativa të lira mungonin.

Në përfundim, përvoja e Kosovës tregon një emancipim të kufizuar nga strukturat patriarkale, fetare dhe etno-politike, ku arritjet formale në arsim u shoqëruan me kufizime reale në autonominë dhe agjencinë e grave. Ky rast demonstroi se modernizimi autoritar dhe barazia e imponuar nga shteti nuk garantojnë emancipim të plotë, por vetëm transformim të pjesshëm të rolit të grave në shoqërinë tradicionale shqiptare.

Përfundime (1945–1975)

Studimi dëshmon se reformat arsimore të nisura pas vitit 1945 krijuan infrastrukturën ligjore dhe institucionale për emancipimin e grave shqiptare në Kosovë, por efektet e tyre u kushtëzuan nga faktorë të ndërthurur socio-kulturorë, ekonomikë dhe etno-politikë. Evolucioni nga parimet deklarative te mekanizmat specifikë (arsimi i detyrueshëm, sanksionet për pengimin e shkollimit, ndalimi i mbulesës) mundësoi progres të matshëm: ulje të analfabetizmit (74%→55%), rritje të përfundimit të arsimit fillor nga vajzat

(10–15%→85%) dhe përfshirje masive në kurset e shkrim-leximit (rreth 90 mijë përfunduese). Megjithatë, dallimet urbane-rurale (≈80–90% kundrejt 30–40%) dhe hendeku etnik dëshmuar kufizime të zbatimit në terren.

Faktorët socio-kulturorë—sidomos trashëgimia patriarkale e kodifikuar në të drejtën zakonore—ishin pengesat më të qëndrueshme; aksionet simbolike (heqja e mbulesës) dhe bashkëpunimi me autoritetet fetare e lokale i zbutën gradualisht. Faktorët ekonomikë (rekuizitimi, vonesa e industrializimit) gjeneruan “barrën e dyfishtë” mbi gratë dhe kufizuan përkthimin e arritjeve formale në autonomi reale. Në këtë kuadër, modeli i “emancipimit nga lart” prodhoi barazi formale, por agjenci të kufizuar, veçanërisht për gratë shqiptare si pakicë gjinore, etnike dhe rajonale.

Gjetjet kanë vlerë praktike për hartimin e politikave në shoqëri shumëetnike: reformat arsimore duhet të ndërthuren me masa kulturore, ekonomike dhe komunitare, duke ngritur koalicione të gjera mbështetëse. Kufizimet e studimit lidhen me fokusin kohor (1945–1953) dhe mungesën e burimeve mbi përvojat personale. Fusha premtuese të kërkimit përfshijnë: krahasime ndër-etnike në Jugosllavi, vlerësim të ndikimeve afatgjata deri në vitin 1975 e më tej, si dhe qasje mikrohistorike (histori gojore, arkiva familjare) për të kapur dimensionin e jetuar të emancipimit.

Rekomandime

1. Integrimi i përvojës historike në politikat bashkëkohore të barazisë gjinore.

Përvoja e emancipimit të grave shqiptare në Kosovë gjatë viteve 1945–1975 duhet të shërbejë si bazë për ndërtimin e politikave moderne që lidhin arsimimin, punësimin dhe pjesëmarrjen publike të grave. Zbatimi i parimeve të barazisë gjinore duhet të reflektojë specifikat historike dhe kulturore të shoqërisë kosovare.

2. Forcimi i qasjes së integruar ndërmjet arsimit, punësimin dhe vetërealizimit social

Avancimi i grave në shoqërinë kosovare kërkon një ndërthurje midis arsimimit cilësor, përfshirjes në tregun e punës dhe pjesëmarrjes në

jetën publike. Kjo qasje do të ndihmojë në tejkalimin e trashëgimive të “barrës së dyfishtë” dhe në krijimin e kushteve për pavarësi ekonomike dhe kulturore të grave.

3. Rritja e pjesëmarrjes së grave në pozita vendimmarrëse dhe akademike

Për të siguruar vazhdimësinë e emancipimit, gratë duhet të përfshihen më gjerësisht në institucionet publike, akademike dhe politike. Kjo kërkon politika afirmative, mentorim profesional dhe programe për zhvillimin e lidërshiptit femëror në nivelet lokale e kombëtare.

4. Fuqizimi i arsimit gjinor dhe historik në sistemin shkollor

Për të ruajtur kujtesën e emancipimit të grave dhe për të formuar breza me ndjeshmëri sociale, është e nevojshme që temat mbi historinë e arsimit të grave dhe barazinë gjinore të përfshihen në kurrikulat shkollore, në mënyrë që të kultivohet një kulturë e respektit dhe e përfshirjes.

5. Zhvillimi i partneriteteve shoqërore dhe fetare për avancimin e femrës

Ashtu si në periudhën historike të studiuar, ku kleri dhe organizatat lokale luajtën rol konstruktiv, edhe sot bashkëpunimi ndërmjet institucioneve arsimore, organizatave të grave, komuniteteve fetare dhe shoqërisë civile është thelbësor për ruajtjen e ekuilibrave kulturorë dhe për nxitjen e ndryshimeve të qëndrueshme.

6. Përfshirja e grave në zhvillimin rural dhe ekonominë lokale Duke qenë se sfidat më të mëdha historikisht janë hasur në zonat rurale, politikat moderne duhet të mbështesin pjesëmarrjen e grave në bujqësi, zanate, turizëm lokal dhe sipërmarrje të vogla, si forma të reja të vetërealizimit dhe pavarësisë ekonomike.

7. Nxitja e kërkimeve mbi rolin bashkëkohor të gruas në shoqërinë kosovare

Universitetet dhe institutet kërkimore duhet të vazhdojnë studimet krahasuese mbi evolucionin e rolit të gruas në periudha të ndryshme historike, për të ndriçuar mënyrën se si arsimimi, ekonomia dhe

kultura kanë ndikuar në avancimin e femrës kosovare nga periudha 1945–1975 deri në ditët e sotme.

Referencat

1. Adhikari, A., & Saha, B. (2021). Women participations in education and politics: a twenty first century scenario. *International Journal of Research in Social Sciences*, 11(4), 68-74. https://www.researchgate.net/profile/Birbal-Saha/publication/364657305_Women_Participations_in_Education_and_Politics_A_Twenty_First_Century_Scenario/links/63562f618d4484154a2b4e7b/Women-Participations-in-Education-and-Politics-A-Twenty-First-Century-Scenario.pdf
2. Adnane, S. (2021). *Women's Economic Participation and the Impact of Regulatory Barriers*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/57e815c5-e875-5778-9b32-3a64917b37e5/download>
3. Altuzarra, A., Gálvez-Gálvez, C., & González-Flores, A. (2021). Is gender inequality a barrier to economic growth? A panel data analysis of developing countries. *Sustainability*, 13(1), 367. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/1/367>
4. Basha, K. (2023). The education of Albanians in Yugoslavia after the Second World War until 1974. *Historical Views*, 9, 201–212. https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/htjskp5§ion=71
5. Berisha, R. (2024). Reconfiguring womanhood: The making of gender and the state in the newly independent Kosovo. In *Feminist Encounters in Statebuilding* (pp. 111-124). Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/103259/1/9781040015216.pdf#page=126>
6. Bilalli, B. (1947). Gratë e Krahinës s'onë me gezim e festuan 8 Marsin -- ditën e tyne ndërkombëtare -- Me rastin ekësaj feste zbulohen 216 gra shqiptare. *Rilindja*, 3(68), 4.

7. Central Intelligence Agency. (1953). The education system of Yugoslavia. <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP80-00809A000700100125-0.pdf>
8. Çitaku, R. (2023). Yugoslav requisition policy in Kosovo (1945-1952). *Eminak*, 4(44), 167-180. <https://www.eminak.net.ua/index.php/eminak/article/view/751>
9. Demi, Z. (2005). Zhvillimi i sistemit edukativ dhe arsimor në Kosovë mbi bazat e legjislacionit arsimor 1945–1990. *Shtëpia Botuese Libri Shkollor*. https://books.google.com.ua/books/about/Zhvillimi_i_sistemit_educativ_dhe_a_rsimo.html?id=OZIMtAEACAAJ&redir_esc=y
10. Diggs, S. N. (2022). Intersectionality of gender and race in governmental affairs. In *Handbook on gender and public administration* (pp. 115-131). Edward Elgar Publishing. <https://www.elgaronline.com/edcollchap/edcoll/9781789904727/9781789904727.00016.xml>
11. Djuric, J. (2023). Women's emancipation in Montenegro before socialist Yugoslavia: The roots of retraditionalization in Montenegrin society. *Montenegrin Journal for Social Sciences*, 7(2), 163-191. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1225295>
12. Ferizaj, A. (2024). How women KLA combatants complicated notions of patriarchy and masculinity. Prof. Dr. Stephanie Schwandner-Sievers, Bournemouth University, UK, 35. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/103259/1/9781040015216.pdf#page=50>
13. Furuta, J., Meyer, J. W., & Bromley, P. (2023). Education in a Postliberal World Society. In *Oxford handbook on education and globalization*. Oxford University Press. [https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=WOvXEAAAOBAJ&oi=fnd&pg=PA96&dq=6.%09Furuta,+J.,+Meyer,+J.+W.,+%26+Bromley,+P.+\(2023\).+Education+in+a+Postliberal+World+Society.+In+Oxford+handbook+on+education+and+globalization.+Oxford+University+Press.&ots=dYITEfNr0b&sig=LfdGQNoaGXF0MrYJilwEBh5rjQQ](https://www.google.com/books?hl=uk&lr=&id=WOvXEAAAOBAJ&oi=fnd&pg=PA96&dq=6.%09Furuta,+J.,+Meyer,+J.+W.,+%26+Bromley,+P.+(2023).+Education+in+a+Postliberal+World+Society.+In+Oxford+handbook+on+education+and+globalization.+Oxford+University+Press.&ots=dYITEfNr0b&sig=LfdGQNoaGXF0MrYJilwEBh5rjQQ)
14. Gabriel, D. (2021). Race, ethnicity and gendered educational intersections. *Gender and Education*, 33(7), 791-797. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2021.1967667>

15. Gazeta "Rilindja", (1947). Vjeti III. Nr. 63, Fushata e luftës kundra analfabetizmit duhet të zhvillohet me një hov edhe ma të madh, (pa autor).
16. Gazeta "Rilindja". (1951). Viti VII, Nr. 18. Për nderë të 8 Marsit-ditës ndërkombëtare të grave në Krahinën tonë nuk do të ket ma femna të mbulueme me çashaf.
17. Ghosh, S. (2024). Women Education: Looking Briefly into Eastern and Western Concepts. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*, 2(5), 185-189. <https://tssreview.in/wp-content/uploads/2024/10/29-1.pdf>
18. Gunga, D. (1982). Gratë e Kosovës në periudhën e ndërtimit socialist [Doctoral dissertation, University of Pristina].
https://books.google.com.ua/books/about/Grat%C3%AB_e_Kosov%C3%ABsn%C3%AB_periudh%C3%ABn_e_nd%C3%ABr.html?id=zOBfNQAAAJ&redir_esc=y
19. H. T. (1948), Gazeta "Rilindja" Viti IV, Numer 122, Për te paren here shkolla Normale e Gjakoves nxjerre mesues te kualifikuem. Prishtinë.
20. Houston, A. (2021). The Emancipation of Women from Existing Industrial Disabilities: Considered in Its Economic Aspect. In *Irish Political Economy Vol 4* (pp. 346-369). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003100898-34/emancipation-women-existing-industrial-disabilities-arthur-houston>
21. Hudson, S. K. T. J., Myer, A., & Berney, E. C. (2024). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the intersection of race and gender: An intersectional theory primer. *Social and Personality Psychology Compass*, 18(2), e12939.
<https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/spc3.12939>
22. Ibáñez, M. J., & Guerrero, M. (2022). Women's empowerment and emancipation through entrepreneurship: Extending Professor Alistair Anderson's contributions. *Entrepreneurship & Regional Development*, 34(7-8), 722-741.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08985626.2022.2075038>
23. Jajcevic, J. (2021). "With Tito and the Party". Activity of the Women's Anti-Fascist Front Bosnia and Herzegovina and their reactions on the Informbiro propaganda during 1948 and 1949. *Hist. Views*, 4, 102.
https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/htjskp4§ion=10

24. Jaysawal, N., & Saha, S. (2023). Feminism, Education and Gender Equality-A Review. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 9(2), 241-246. https://www.researchgate.net/profile/Neelmani-Jaysawal-2/publication/368704197_FEMINISM_EDUCATION_AND_GENDER_EQUALITY-A_REVIEW/links/63f8f793b1704f343f7c9b1c/FEMINISM-EDUCATION-AND-GENDER-EQUALITY-A-REVIEW.pdf
25. Jaysawal, N., & Saha, S. (2023). Role of education in women empowerment. *International Journal of Applied Research*, 9(4), 08-13. https://www.researchgate.net/profile/Neelmani-Jaysawal-2/publication/370130213_Role_of_education_in_women_empowerment/links/64411158e881690c4be7c932/Role-of-education-in-women-empowerment.pdf
26. Juncos, A. E., & Bourbeau, P. (2022). Resilience, gender, and conflict: thinking about resilience in a multidimensional way. *Journal of International Relations and Development*, 25(4), 861-878. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41268-022-00279-7>
27. Kanjuo-Mrčela, A. (2025). The re-organisation of economy, politics and gender equality in post-socialist Europe. In *Handbook on Politics and Society* (pp. 17-34). Edward Elgar Publishing. <https://www.elgaronline.com/abstract/book/9781035301904/chapter1.xml>
28. Këshilli Populluer i Krahinës Autonome të Kosovë-Metohis 1943-1953, (1955). Raporti i Punës së Këshillit Ekzekutiv Krahinuer. Prishtinë: Milladin Popoviq.
29. Kojçini-Ukaj, S. (1985). Përpyjekjet e organizatave massive (politiko-shoqërore) për përhapjen e arsimit në Kosovë. Prishtinë: Instituti I Historisë së Kosovës, "Kosova" Viti XIII-XIV, Nr. 13-14.
30. Koliqi, H. (2009). Gruaja ndër shekuj, Arsimimi dhe emancipimi i saj. Libri shkollor. https://books.google.com.ua/books/about/Gruaja_nd%C3%ABr_shekuj.html?id=GUJbygAACAAJ&redir_esc=y
31. Kütükçü, M. (2024). Analysis of Women's Rights and Law from Ancient History to The Present. *Çağ Tarih-Kültür*, 1(1), 38-57. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cagtarihkultur/issue/86271/1499992>
32. Lajci, D., Asllani, G., Gega, G., & Grima, S. (2024). The position of women in Kosovo-perspectives and socio-economic challenges. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/121149>

33. Latifi, R. (2007). Rrezet e Diturisë (Historik i shkollave të një pjese të Malësisë së Galabrit). Bledi.
34. Limaj, E. (2022). Overcoming Gender Differences in Education. *International Society for Technology, Education, and Science*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED630939>
35. Lipa, S. (1980). Kosova në Periudhën e Rindërtimit [Doctoral dissertation, University of Pristina].
https://books.google.com.ua/books/about/Kosova_n%C3%AB_periudh%C3%ABn_e_rind%C3%ABrtimit.html?id=IwrBYgEACAAJ&redir_esc=y
36. Llunji, A., & Kastrati, B. (2001). Legjendë e arsimit kosovar. Libri shkollor.
<https://www.bksh.al/details/11411/>
37. Olmez, H. (2023). Women of the Religious Right: Feminine Conservatism and Opposition to the Equal Rights Amendment.
<https://knowledge.uchicago.edu/record/7056>
38. Ortega-Sánchez, D., Sanz de La Cal, E., Ibáñez Quintana, J., & Borghi, B. (2022, January). Gender equality and women's empowerment in education. In *Frontiers in education* (Vol. 7, p. 833977). Frontiers Media SA.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.833977/full>
39. Othman, I. W., Zakaria, S., & Esa, M. S. (2022). Recognizing, Appreciating and Preserving Women's Rights: Issues, Rationales and Challenges for Women in Facing Social Responsibility. *International Journal of Law, Government and Communication*, 7(29), 556-577. https://www.researchgate.net/profile/Irma-Othman/publication/364646574_RECOGNIZING_APPRECIATING_AND_PRESERVING_WOMEN'S_RIGHTS_ISSUES_RATIONALES_AND_CHALLENGES_FOR_WOMEN_IN_FACING_SOCIAL_RESPONSIBILITY/links/6354e22012cbac6a3ee79d5b/RECOGNIZING-APPRECIATING-AND-PRESERVING-WOMENS-RIGHTS-ISSUES-RATIONALES-AND-CHALLENGES-FOR-WOMEN-IN-FACING-SOCIAL-RESPONSIBILITY.pdf
40. Rahimi, S. (2022). The Educational Position and Status of Albanians in Kosovo (1941-1960). *Journal of History, Culture & Art Research/Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 11(2).
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=21470626&AN=158802536&h=c7V8pQjdSPAiODvKspYV7BWiqof%2Ferq7e1Ocd4ZabKauZaOOHRUjyvHshGg%2F4hcG3IKyIzV2%2BG4%2FA6p8N5PB9w%3D%3D&crl=c>

41. Rexha, A. (2024). From Illiteracy to the University: The Institutional Development of Albanian Education in Kosovo 1945-1990. *HISTORIJSKI POGLEDI*, 7(12), 228-248. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1292519>
42. Rexha, Z. (1947). Gazeta "Rilindja: Viti III, Nr.67, Komitetet shqiptare duhet t'a luftojnë si murtajen mbulesën e fetyres se grave t'ona, trashigim i robnis dhe i fanatizmit prapanik. Prishtinë.
43. Richmond, O. P., Mac Ginty, R., Pogodda, S., & Visoka, G. (2021). Power or peace? Restoration or emancipation through peace processes. *Peacebuilding*, 9(3), 243-257. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21647259.2021.1911916>
44. Roy, S. (2023). A Study on Women and Society in the Light of Education. *Galore International Journal of Applied Sciences and Humanities*, 7(2), 32-36. https://www.gijash.com/GIJASH_Vol.7_Issue.2_April2023/GIJASH-Abstract05.html
45. Scekcic, M. (2021). Emancipation and the position of Albanian women in socialist Montenegro (1945-1955). *Journal for Cultural Research*, 25(4), 347-357. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14797585.2021.2012495>
46. Shatri, B. (2019). Arsimi dhe shkollat e mesme në Kosovë në Shekullin XX. Libri shkollor https://books.google.com.ua/books/about/Arsimi_dhe_shkollat_e_mesme_n%C3%AB_Kosov%C3%AB.html?id=pl3NzwEACAAJ&redir_esc=y
47. Stojković, A. B., & Nadoveza, B. (2024). Serbian socialists and social democrats on emancipation and women's rights in Serbia. *ДИПЛОМАТИЈА И БЕЗБЕДНОСТ*, 207. https://arhiva.fdb.edu.rs/wp-content/uploads/2023/07/Diplomatija-i-bezbednost-Godina-6-broj-1_2023-ZA-SAJT.pdf#page=208
48. Tenerelli, N. (2025). Examples of women's education, emancipation and work during the " Great War". *Beyond the limits of knowledge: metabol as a philosophical laboratory for a trans-disciplinar approach to educational practice.*-(*Metabolé*), 223-233. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5941039&publisher=F41741>
49. Tumbas, J. (2022). " I am Jugoslovenka!": Feminist performance politics during and after Yugoslav Socialism. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5246233>

50. Wachidah, N. H., Shobron, S., Afiyah, I., & Srifyan, J. H. (2024). RA Kartini's Thoughts on Women's Emancipation Progress. *Journal of World Thinkers*, 1(01), 31-42.
<https://journal.walideminstitute.com/index.php/jwt/article/view/91>
51. Windzio, M., Besche-Truthe, F., & Seitzer, H. (2025). Socialist Systems, Global Cultural Spheres and Female Participation in Education. *The Generosity of Social Policies in Socialist and Post-socialist States*, 243-271.
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/104138/9783031877339.pdf?sequence=1#page=250>
52. Zdravković, L. (2021). The concept of emancipation as political action (marx, arendt, rancière). *Filozofski vestnik*, 42(1). <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/10490>

EDUKIMI PËR QYTETARINË DIGJITALE NË SHKOLLAT FILLORE - NJË QASJE PEDAGOGJIKE

Mimoza Hoti-Kolukaj, Senad Orhani
Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prizrenit "Ukshin Hoti", Prizren,

Senad Orhani
Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës "Hasan Prishtina"
Autor korrespondues: senad.orhani@uni-pr.edu

Abstrakti

Në epokën e informacionit dhe komunikimit digjital, edukimi për qytetarinë digjitale është bërë një aspekt thelbësor i përgatitjes së nxënësve për të qenë pjesë aktive, e përgjegjshme dhe e sigurt e komunitetit online. Ky punim synon të shqyrtojë rëndësinë dhe mënyrat e integritetit të qytetarisë digjitale në arsimin fillor përmes një qasjeje pedagogjike gjithëpërfshirëse. Duke u bazuar në literaturën bashkëkohore dhe në analiza të praktikave arsimore, hulumtimi eksploron njohuritë, qëndrimet dhe kompetencat digjitale që duhet të zhvillohen tek nxënësit që në moshë të hershme. Gjithashtu, paraqiten strategji didaktike për mësuesit që synojnë nxitjen e ndërgjegjësimit për etikën në internet, sigurinë kibernetike, sjelljen përgjegjëse dhe menaxhimin e informacionit në mjediset online. Gjetjet theksojnë nevojën për zhvillimin profesional të mësuesve dhe përfshirjen e qytetarisë digjitale si komponent i integruar në kurrikulë. Studimi sugjeron një qasje të balancuar mes teknologjisë, pedagogjisë dhe edukimit etik, duke e konsideruar qytetarinë digjitale jo thjesht si përmbajtje teknologjike, por si një dimension i formimit qytetar të brezave të rinj.

Fjalë kyçe: *Edukimi fillor, kompetencat digjitale, pedagogjia, qytetaria digjitale, teknologjia.*

1. Hyrja

Epoka digjitale ka transformuar mënyrën se si fëmijët mësojnë, komunikojnë dhe ndërveprojnë me botën përreth. Shkollat fillore janë bërë hapësira të rëndësishme jo vetëm për zhvillimin akademik, por edhe për formimin e kompetencave qytetare digjitale, të cilat i pajisin nxënësit me aftësi për të qenë përdorues kritikë, të përgjegjshëm dhe të sigurt në mjediset online (Ahmed, 2025). Qytetaria digjitale nuk përkufizohet vetëm nga zotërimi i mjeteve teknologjike, por edhe nga zhvillimi i aftësive etike, sociale dhe të mendimit kritik (Demir & Akar, 2025).

Sfidat që shoqërojnë përdorimin e hershëm të internetit nga fëmijët përfshijnë bullizmin online, lajmet e rreme, dhe kërcënimet ndaj privatësisë. Këto fenomene kërkojnë ndërhyrje të qëllimshme pedagogjike për të ndërtuar një kulturë digjitale që promovon respektin, etikën dhe sigurinë (Harahap, 2025). Për këtë arsye, shkolla duhet të shërbejë si mjedis mbrojtës dhe edukues ku nxënësit mësojnë jo vetëm përdorimin teknik të teknologjisë, por edhe mënyrat e sigurta e kritike të komunikimit në internet (Enache & Stănică, 2025).

Literatura e fundit thekson rolin qendror të mësuesve si modelues të sjelljeve digjitale pozitive, por edhe nevojën për trajnimin e tyre profesional për të përfshirë qytetarinë digjitale në kurrikulë (Stoddard, 2025). Praktikrat më të mira ndërkombëtare sugjerojnë qasje të integruara që përfshijnë bashkëpunimin mes shkollës, prindërve dhe komunitetit lokal për të krijuar një front të përbashkët edukativ (Chavdarova-Kostova, 2025). Po ashtu, përfshirja e projekteve praktike dhe metodave të bazuara në lojëra digjitale edukative është dëshmuar si mënyrë efektive për të nxitur përfshirjen aktive të nxënësve (Bellacicco et al., 2025).

Në këtë kontekst, edukimi për qytetarinë digjitale shihet si një investim afatgjatë për ndërtimin e gjeneratave që jo vetëm përdorin teknologjinë, por e përdorin atë me përgjegjësi, etikë dhe kreativitet. Punimi synon të paraqesë kuadrin teorik dhe praktikrat pedagogjike më të fundit që lidhen me integrimin e qytetarisë digjitale në arsimin fillor, duke ofruar një bazë për zhvillime të mëtejshme në politikëbërje dhe praktikë mësimore.

1.1. Identifikimi i problemit

Shkollat fillore sot përballen me sfida të shumta për shkak të transformimeve të shpejta teknologjike. Fëmijët hyjnë në botën digjitale që në moshë të hershme dhe shpesh përballen me rreziqe si bullizmi online, keqpërdorimi i të dhënave personale dhe përhapja e lajmeve të rreme. Pavarësisht mundësive të mëdha që ofron interneti për mësim, komunikim dhe kreativitet, mungesa e aftësive për qytetarinë digjitale e ekspozon këtë grupmoshë ndaj pasojave të rënda psikologjike dhe sociale (Demir & Akar, 2025).

Një problem tjetër i rëndësishëm lidhet me njohuritë e kufizuara të nxënësve mbi sigurinë digjitale dhe menaxhimin e privatësisë. Studimet kanë treguar se vetëm një pjesë e vogël e nxënësve dinë të përdorin fjalëkalime të forta ose të dallojnë burimet e besueshme nga lajmet e rreme. Kjo tregon se edukimi formal nuk ka arritur ende të integrojë në mënyrë të qëndrueshme konceptet thelbësore të qytetarisë digjitale (Enache & Stănică, 2025).

1.2. Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të analizojë rëndësinë e edukimit për qytetarinë digjitale në shkollat fillore dhe të ofrojë një qasje pedagogjike që adreson sfidat e identifikuar në procesin arsimor. Konkretisht, studimi synon:

- **Të shqyrtojë nivelin aktual të njohurive, aftësive dhe qëndrimeve digjitale të nxënësve**, me fokus në etikën online, sigurinë kibernetike dhe menaxhimin e informacionit (Demir & Akar, 2025).
- **Të identifikojë boshllëqet në përgatitjen dhe kompetencat e mësuesve** për të integruar qytetarinë digjitale në mësimdhënie (Xu, Hania, & Waqas, 2025).
- **Të analizojë mënyrën se si kurrikulat ekzistuese adresojnë qytetarinë digjitale**, dhe të vlerësojë mungesat në përfshirjen sistematike të saj (Enache & Stănică, 2025).

- **Të propozojë strategji didaktike inovative dhe të qëndrueshme** për integrimin e qytetarisë digjitale në arsimin fillor, duke përfshirë metoda të bazuara në projekte, diskutime kritike dhe përdorimin e mjeteve digjitale interaktive (Stoddard, 2025).

Në këtë mënyrë, studimi synon të kontribuojë në ndërtimin e një kuadri pedagogjik gjithëpërfshirës që i pajis nxënësit me kompetenca digjitale, etike dhe sociale të nevojshme për t'u bërë qytetarë aktivë dhe të përgjegjshëm në shoqërinë e informacionit (Ahmed, 2025).

1.3. Pyetjet e hulumtimit

Bazuar në problemet e identifikuara dhe qëllimin e studimit, hulumtimi udhëhiqet nga këto pyetje kryesore:

1. Çfarë niveli njohurish, aftësish dhe qëndrimesh kanë nxënësit e shkollës fillore në lidhje me qytetarinë digjitale, veçanërisht në aspektin e etikës, sigurisë online dhe menaxhimit të informacionit?
2. Cilat janë sfidat me të cilat përballen mësuesit në integrimin e qytetarisë digjitale në procesin mësimor dhe cilat kompetenca profesionale u mungojnë?
3. Në çfarë mase kurrikula aktuale e arsimit fillor përfshin qytetarinë digjitale dhe cilat boshllëqe vërehen në këtë drejtim?
4. Cilat praktika pedagogjike dhe metodologjike janë më efektive për zhvillimin e kompetencave të qytetarisë digjitale tek nxënësit e shkollës fillore?
5. Si mund të ndërtohet një qasje pedagogjike gjithëpërfshirëse që balancon teknologjinë, etikën dhe zhvillimin qytetar në edukimin digjital?

2. Shqyrtimi i literaturës

Edukimi për qytetarinë digjitale në shkollat fillore ka marrë një rëndësi të veçantë në dekadën e fundit, për shkak të rolit gjithnjë në rritje të

teknologjisë në jetën e përditshme të fëmijëve. Sipas Alvarez, Tadlaoui-Brahmi dhe Çuko (2022), qytetaria digjitale në arsimin fillor është e lidhur ngushtë me formimin e kompetencave bazë për përdorimin etik dhe të sigurt të teknologjisë. Kjo përputhet me studimin e Momanu (2023), i cili thekson se edukimi digjital në moshë të hershme nuk ka të bëjë vetëm me shkathtësitë teknologjike, por edhe me zhvillimin e aftësive qytetare dhe morale.

Prasetiyo, Naidu dhe Tan (2021) në një shqyrtim sistematik tregojnë se prirjet kërkimore mbi qytetarinë digjitale janë orientuar kryesisht drejt sigurisë në internet dhe menaxhimit të informacionit, ndërkohë që dimensionet kritike dhe demokratike shpesh mbeten më pak të theksuara. Nga ana tjetër, Hamayel dhe Hawamdeh (2022) kanë identifikuar se metodat pedagogjike të përdorura në edukimin për qytetarinë digjitale variojnë nga qasjet tradicionale deri tek mësimi i bazuar në projekte, duke sugjeruar nevojën për metoda më interaktive dhe gjithëpërfshirëse.

Një aspekt tjetër i rëndësishëm është integrimi i shkathtësive digjitale kritike në shkolla. Ilomäki, Lakkala, Kallunki dhe Mundy (2023) argumentojnë se qytetaria digjitale duhet të shihet si pjesë e kompetencave më të gjera të “shkathtësive kritike digjitale”, që përfshin aftësinë për të analizuar, vlerësuar dhe përdorur burime online në mënyrë etike dhe të përgjegjshme.

Studime të tjera kanë nxjerrë në pah perspektivat e mësuesve. Vajen, Kenner dhe Reichert (2023) theksojnë se mësuesit shpesh e shohin qytetarinë digjitale si një komponent shtesë dhe jo si pjesë integrale të kurrikulës, gjë që e kufizon ndikimin e saj. Po ashtu, Richardson, Martin dhe Sauers (2021) në një rishikim 15-vjeçar të literaturës tregojnë se edukimi për qytetarinë digjitale ka evoluar nga një qasje teknologjike drejt një konceptimi më shoqëror dhe demokratik.

Në një tjetër këndvështrim, Choi dhe Cristol (2021) propozojnë një qasje ndërdisiplinore ku qytetaria digjitale shihet përmes prizmit të ndërthurjes së identiteteve dhe demokracisë pjesëmarrëse, duke sugjeruar që shkollat duhet të krijojnë hapësira dialogu dhe bashkëpunimi. Ndërkohë, Lee, Sturm dhe Giacaman (2022) raportojnë se përvoja e mësuesve të shkollave fillore me

teknologjinë digjitale është shpesh e fragmentuar, duke lënë hapësira të mëdha për përmirësime në përgatitjen e tyre profesionale.

Në kontekstin social dhe të krizave globale, Milenkova dhe Lendzhova (2021) theksojnë se shkathtësive digjitale dhe qytetaria digjitale bëhen edhe më kritike, pasi ato lidhen drejtpërdrejt me aftësinë e fëmijëve për të përballuar situata të paparashikuara dhe për të ruajtur shëndetin psikologjik. Po ashtu, Latif dhe Anis (2023) në një analizë mbi ndikimin e mediave sociale tregojnë se shkathtësive mediatike është komponent thelbësor i qytetarisë digjitale, duke ndikuar në aftësinë e nxënësve për të dalluar informacionin e besueshëm nga lajmet e rreme.

Këto studime sugjerojnë se për të ndërtuar qytetarë digjitalë të përgjegjshëm, shkollat duhet të shkojnë përtej integritit teknik të teknologjisë, duke zhvilluar strategji pedagogjike që nxisin etikën, përgjegjësinë dhe pjesëmarrjen aktive në shoqërinë digjitale.

3. Metodologjia

3.1. Qasja metodologjike

Ky studim është zhvilluar duke u mbështetur në një qasje kualitative, me elementë të analizës përmbajtësore dhe krahasimit ndërkombëtar. Synimi ka qenë të identifikohen praktikrat dhe përvojat më të mira mbi edukimin për qytetarinë digjitale në shkollat fillore dhe të përshtaten ato në kontekstin lokal arsimor. Qasja kualitative është zgjedhur për shkak se na ofrojë një kuptim më të thellë mbi përvojat, perceptimet dhe qasjet pedagogjike të përdorura në fusha të ndryshme të arsimit.

3.2. Analiza e literaturës

Një nga komponentët kryesorë të metodologjisë së studimit ka qenë analiza e literaturës bashkëkohore. Kjo analizë është fokusuar në shqyrtimin e artikujve shkencorë, librave dhe raporteve që trajtojnë edukimin për qytetarinë digjitale në nivelin fillor. Përmes kësaj metode është bërë e mundur identifikimi i trendeve kryesore në hulumtimet e fundit dhe theksimi

i boshllëqeve që ekzistojnë në përfshirjen e qytetarisë digjitale në arsimin fillor.

3.3. Krahasimi i praktikave ndërkombëtare

Për të pasur një panoramë më të gjerë, studimi ka përfshirë edhe krahasimin e praktikave arsimore ndërkombëtare. Ky proces ka synuar të evidentojë përvojat dhe qasjet që kanë dhënë rezultate pozitive në vende të tjera, me qëllim që ato të përshtaten dhe të aplikohen në kontekstin lokal. Krahasimi është bërë mbi bazën e kriterëve si qasja pedagogjike, përfshirja e mësuesve dhe nxënësve, si dhe rezultatet e arritura në zhvillimin e kompetencave digjitale.

3.4. Vëzhgimi i praktikave në klasë

Një komponent tjetër i rëndësishëm i metodologjisë ka qenë vëzhgimi i praktikave mësimore në klasë. Ky proces ka ndihmuar në identifikimin e mënyrës konkrete se si konceptet e qytetarisë digjitale trajtohen gjatë mësimdhënies, cilat metoda përdorin mësuesit dhe si reagojnë nxënësit ndaj temave që lidhen me etikën dhe sigurinë digjitale. Përmes vëzhgimit është vlerësuar niveli i ndërveprimit dhe aplikimit praktik të qytetarisë digjitale.

3.5. Instrumentet e përdorura

Për realizimin e studimit janë përdorur tre instrumente kryesore: shqyrtimi i literaturës, pyetësorët eksplorues dhe vëzhgimi i praktikave në klasë. Shqyrtimi i literaturës ka ofruar bazën teorike, ndërsa pyetësorët kanë mundësuar mbledhjen e të dhënave nga mësuesit dhe nxënësit për të kuptuar perceptimet dhe përvojat e tyre. Vëzhgimi i drejtpërdrejtë i orëve të mësimi ka kontribuar në pasqyrimin e praktikave të përdorura realisht në klasë.

4. Rezultatet

4.1. Rezultatet nga shqyrtimi i literaturës

Analiza e literaturës bashkëkohore tregoi se qytetaria digjitale trajtohet si një kombinim i aftësive teknologjike, sociale dhe etike. Studimet ndërkombëtare theksojnë se integrimi i hershëm i këtyre aftësive në arsimin fillor ndikon në ndërtimin e qëndrimeve afatgjata pozitive ndaj përdorimit të teknologjisë (Alvarez et al., 2022). Një pjesë e konsiderueshme e literaturës sugjeron gjithashtu se mësuesit kanë rol qendror në zhvillimin e kompetencave digjitale tek nxënësit, megjithëse shpesh mungojnë trajnime specifike për këtë fushë (Vajen et al., 2023). Praktikrat më të mira të evidentuara përfshijnë qasje gjithëpërfshirëse që përfshijnë shkollën, prindërit dhe komunitetin në procesin e edukimit digjital.

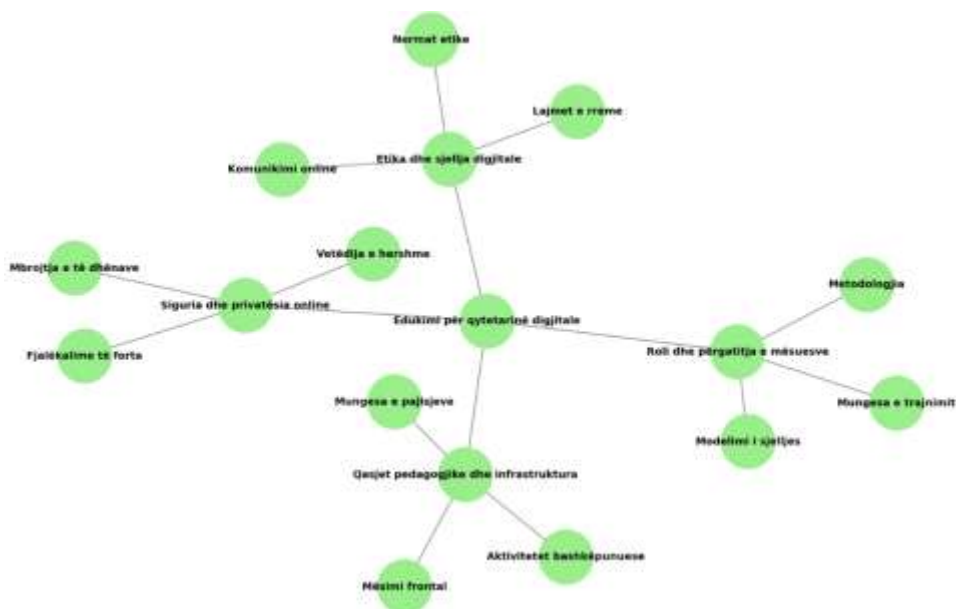


Figura 1. Analiza tematike e qytetarisë digjitale

4.2. Rezultatet nga pyetësorët eksplorues

Analiza e pyetësorëve tregoi se shumica e nxënësve përdorin internetin çdo ditë, kryesisht për argëtim si lojëra online dhe shikim videosh. Megjithatë,

njohuritë e tyre mbi sigurinë digjitale janë të kufizuara: vetëm një pjesë e vogël dinin të përdorin fjalëkalime të forta dhe të kuptonin rëndësinë e mbrojtjes së privatësisë personale. Për më tepër, një pjesë e nxënësve kishin vështirësi në dallimin e lajmeve të rreme dhe në respektimin e etikës së komunikimit online. Gjithashtu, një grup i vogël raportoi përvoja me bullizmin digjital, duke treguar se fenomeni është i pranishëm edhe në moshat e hershme.

Tabela 1. Analiza tematike e rezultateve të pyetësorëve

Tema kryesore	Nxënësit	Mësuesit
Përdorimi i internetit	Shumica përdorin internet çdo ditë për lojëra dhe video.	Vërejnë përdorim të shpeshtë të internetit kryesisht për argëtim.
Siguria digjitale	Vetëm pak dinë të përdorin fjalëkalime të forta dhe mbrojtje të privatësisë.	Konstatojnë mungesë vetëdije mbi sigurinë dhe privatësinë tek nxënësit.
Etika dhe komunikim i online	Shfaqin vështirësi në dallimin e lajmeve të rreme dhe respektimin e normave etike.	Raportojnë nevojë për më shumë edukim mbi etikën dhe sjelljen online.
Bullizmi digjital	Një grup i vogël ka raportuar përvoja të bullizmit digjital.	Shprehin shqetësim për raste të bullizmit digjital në klasë.

4.3. Rezultatet nga vëzhgimi i praktikave në klasë

Nga vëzhgimi i orëve të mësimit u konstatua se përdorimi i mjeteve digjitale ndodhte kryesisht për mësim frontal, ndërsa më pak për aktivitete bashkëpunuese. Nxënësit shfaqnin interes dhe kureshtje për çështjet që lidhen me etikën dhe sigurinë online, por njohuritë e tyre ishin të kufizuara. Mësuesit përpiqeshin të integrojnë elemente të qytetarisë digjitale, por shpesh përballeshin me mungesë materialesh didaktike dhe udhëzimesh të strukturuar. Gjithashtu, u identifikuan kufizime teknologjike në disa klasa, si mungesa e pajisjeve të mjaftueshme dhe infrastruktura jo e përshtatshme.

Tabela 2. Lista e kontrollit për vëzhgimin e praktikave në klasë

Fusha kryesore	Elementi i vëzhgimit	Po	Jo
Përdorimi i mjeteve	Përdorimi i mjeteve digjitale kryesisht për mësim frontal	+	
	Përdorimi i kufizuar për aktivitete bashkëpunuese/projektuale	+	
Ndërveprimi i nxënësve	Nxënësit tregojnë interes dhe kureshtje për etikën dhe sigurinë online	+	
	Njohuritë e nxënësve mbi etikën dhe sigurinë online janë të kufizuara	+	
Praktikat e mësuesve	Mësuesit përpiqen të integrojnë elemente të qytetarisë digjitale	+	
	Materiale didaktike të përshtatshme		-
	Ka udhëzime të strukturuar në kurrikulë për qytetarinë digjitale		-
Kufizimet teknologjike	Pajisje të mjaftueshme në klasa	+	
	Infrastruktura është e përshtatshme për integrim të plotë të teknologjisë		-

5. Diskutimet dhe implikimet

Rezultatet e këtij studimi konfirmojnë se edukimi për qytetarinë digjitale nuk duhet të reduktohet vetëm në aftësi teknologjike, por duhet të integrohet si dimension etik dhe social i kurrikulës. Studimet e mëparshme tregojnë se edukimi për qytetarinë digjitale në arsimin fillor ndikon në zhvillimin e kompetencave kritike dhe demokratike, por shpesh është i fragmentuar dhe i kufizuar në përdorim teknik të mjeteve (Richardson, Martin, & Sauers, 2021). Ky kufizim sugjeron se sistemet arsimore duhet të kalojnë nga një qasje teknologjike drejt një qasjeje gjithëpërfshirëse që përfshin etikën,

komunikimin kritik dhe përgjegjësinë shoqërore (Prasetyo, Naidu, & Tan, 2021).

Një element tjetër i rëndësishëm është perspektiva e mësuesve. Hulumtimet tregojnë se shumë prej tyre e perceptojnë qytetarinë digjitale si një komponent shtesë dhe jo si pjesë integrale të mësimdhënies, çka kufizon ndikimin e saj (Vajen, Kenner, & Reichert, 2023). Kjo përkon me gjetjet tona, ku mësuesit shfaqnin përpjekje individuale, por mungesa e trajnimeve të qëndrueshme dhe udhëzimeve metodologjike i linte ata të papërgatitur për ta integruar në mënyrë sistematike. Implikimi këtu është se nevojiten programe zhvillimi profesional dhe mbështetje institucionale që e bëjnë qytetarinë digjitale pjesë të pandashme të kurrikulës dhe praktikës pedagogjike (Lee, Sturm, & Giacaman, 2022).

Së fundi, implikimet lidhen me kontekstin shoqëror dhe ndikimin e krizave globale. Milenkova dhe Lendzhova (2021) theksojnë se qytetaria digjitale bëhet edhe më kritike në situata të paparashikuara, duke u lidhur ngushtë me aftësinë e fëmijëve për të ruajtur mirëqenien psikologjike dhe për të menaxhuar informacionin. Po ashtu, Latif dhe Anis (2023) nënvizojnë rëndësinë e edukimit për media dhe aftësisë për të dalluar informacionin e besueshëm në epokën e rrjeteve sociale. Kjo sugjeron se qytetaria digjitale nuk është vetëm çështje arsimore, por edhe një politikë shoqërore më e gjerë që ndihmon në formimin e qytetarëve aktivë dhe të ndërgjegjshëm në shoqëri digjitale gjithnjë në ndryshim.

6. Përfundimet

Studimi nxori në pah se edukimi për qytetarinë digjitale në shkollat fillore është një domosdoshmëri në epokën digjitale. Nxënësit përdorin internetin në baza ditore, por njohuritë e tyre mbi sigurinë, privatësinë dhe etikën online mbeten të kufizuara. Kjo gjendje e bën të domosdoshme që shkolla të ofrojë jo vetëm aftësi teknologjike, por edhe kompetenca sociale dhe etike për të ndërtuar qytetarë të përgjegjshëm digjitalë.

Nga ana tjetër, mësuesit luajnë një rol qendror në integrimin e qytetarisë digjitale, por shpesh përballen me mungesë trajnimesh të dedikuara,

udhëzimesh të strukturuar dhe materiale didaktike. Përfshirja e fragmentuar e qytetarisë digjitale në kurrikulë tregon se ende mungon një strategji e qëndrueshme kombëtare. Për të kapërcyer këto boshllëqe, është i nevojshëm zhvillimi profesional i mësuesve dhe mbështetja institucionale.

Përfundimisht, qytetaria digjitale nuk është vetëm një aftësi teknologjike, por një dimension i gjerë edukativ që përfshin etikën, të menduarit kritik, sigurinë dhe pjesëmarrjen demokratike. Ky studim sugjeron se politika arsimore dhe praktikat pedagogjike duhet të ndjekin një qasje gjithëpërfshirëse, duke përfshirë shkollën, prindërit dhe komunitetin. Vetëm kështu mund të ndërtohen gjenerata të afta të përdorin teknologjinë me përgjegjësi, kreativitet dhe etikë, duke u përgatitur për sfidat e shoqërisë digjitale në zhvillim të vazhdueshëm.

6.1. Rekomandimet

- Të integrohet qytetaria digjitale si komponent i detyrueshëm në kurrikulën e shkollave fillore.
- Të organizohen trajnime të rregullta mbi qytetarinë digjitale dhe shkathhtësitë kritike digjitale.
- Të përfshihen prindërit dhe komuniteti në procesin edukativ për qytetarinë digjitale.
- Të inkurajohet përdorimi i teknologjisë jo vetëm për argëtim, por edhe për mësim krijues, hulumtim dhe pjesëmarrje qytetare.
- Të realizohen studime të mëtejshme empirike mbi ndikimin e edukimit për qytetarinë digjitale në zhvillimin e kompetencave sociale dhe psikologjike të fëmijëve.

Referencat

- Ahmed, S. A. (2025). Reimagining education in the coming decade: What AI reveals about what really matters. *Frontiers in Education*, 10(1699106), 1–12.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1699106>

- Alvarez, L., Tadlaoui-Brahmi, A., & Çuko, K. (2022). Digital citizenship in primary education: A systematic literature review describing how it is implemented. *Social Sciences & Humanities Open*, 6(1), 100102. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100102>
- Bellacicco, R., Bruschi, B., & Camandona, F. (2025). Let's save our environment! Empowering students to create VR games in disadvantaged primary schools. *Ubiquity Proceedings*, 8(1), 45–56. <https://ubiquityproceedings.com/articles/212>
- Chavdarova-Kostova, S. (2025). The competency-based approach in pre-service teacher training: Challenges in the Bulgarian model. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 2123–2131). IATED. <https://library.iated.org/view/CHAVDAROVAKOSTOVA2025COM>
- Choi, M., & Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: Towards participatory democracy driven digital citizenship education. *Theory into Practice*, 60(5), 581–593. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1987094>
- Demir, R., & Akar, C. (2025). Transforming clicks into critical thinking: An AI-based media literacy program for children. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 16(2), 67–82. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22445.15848>
- Enache, A. F., & Stănică, N. (2025). Early digital literacy in primary education: Grassroots practices in a European context. In *Proceedings of the International Conference on Education in the Digital Era* (pp. 3838–3850). Danubius University Press. <https://conferences.univ-danubius.ro/index.php/EED/EED2025/paper/view/3838>
- Hamayel, H. J., & Hawamdeh, M. M. (2022). Methods used in digital citizenship: A systematic literature review. *Journal of Digital Educational Technology*, 2(2), 1–15. <https://doi.org/10.21585/jdet.v2i2.12520>
- Harahap, F. H. (2025). Analysis of civic education learning problems in grade 4 at UPT Satuan Pendidikan SDN 1 Bendo. *Proceedings Series of Educational Studies*, 2(1), 101–110. <https://conference.um.ac.id/index.php/pses/article/view/10559>
- Ilomäki, L., Lakkala, M., Kallunki, V., & Mundy, D. (2023). Critical digital literacies at school level: A systematic review. *Review of Education*, 11(2), e3425. <https://doi.org/10.1002/rev3.3425>

- Latif, A., & Anis, W. (2023). Media literacy and digital citizenship in the era of social media. *Asian Journal of Social Science Research*, 9(1), 88–104. <https://doi.org/10.6000/ajssr.2023.9.1.10>
- Lee, K. M., Sturm, S., & Giacaman, N. (2022). A systematic review of primary school teachers' experiences with digital technologies curricula. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6357–6375. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11127-z>
- Milenkova, V., & Lendzhova, V. (2021). Digital citizenship and digital literacy in the conditions of social crisis. *Computers*, 10(4), 40. <https://doi.org/10.3390/computers10040040>
- Momanu, M. (2023). Systematic literature review on digital citizenship education for primary school students. *Journal of Educational Sciences*, 24(2), 55–73. <https://doi.org/10.35923/jes.2023.24.2.55>
- Prasetyo, W. H., Naidu, N. B. M., & Tan, B. P. (2021). *Digital citizenship trend in educational sphere: A systematic review*. *Pedagogy and Research in Education*, 9(3), 243–259. <https://doi.org/10.5861/pere.2021.1328013>
- Richardson, J. W., Martin, F., & Sauers, N. (2021). Systematic review of 15 years of research on digital citizenship: 2004–2019. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1941098>
- Stoddard, J. (2025). Designing authentic virtual fieldtrips for the humanities. In *Exploring evolving frontiers of learning in digital education* (pp. 33–47). Springer.
- Vajen, B., Kenner, S., & Reichert, F. (2023). Digital citizenship education—Teachers' perspectives and practices in Germany and Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104038>

BASHKËPUNIMI PRINDËR–MËSUES NË ZBATIMIN E AKTIVITETEVE JASHTËSHKOLLORE SI PJESË E KURRIKULËS SË ZGJERUAR

Cand. Dr. Mirlinda Bunjaku-Isufi
Fakulteti i Edukimit, Universiteti 'Kadri Zeka', Gjiilan
Email: mirlindabunjaku747@gmail.com

Abstrakti

Zbatimi i kurrikulës nuk kufizohet vetëm në përmbajtjen mësimore, por kërkohet të lidhet me jetën reale përmes aktiviteteve jashtëshkollore dhe jashtëmësimore. Këto aktivitete janë të parashikuara në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës si pjesë thelbësore për zhvillimin e kompetencave të përgjithshme të nxënësve, si komunikimi, puna në grup dhe përgjegjësia qytetare. Ky studim trajton rolin e partneritetit prindër–mësues në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve jashtëmësimore si pjesë e kurrikulës së zgjeruar. Në hulumtim janë përfshirë 500 pjesëmarrës – 250 mësues dhe 250 prindër – nga dhjetë shkolla fillore publike në Kosovë, të përzgjedhura nga zona urbane dhe rurale. Është aplikuar një qasje e kombinuar metodologjike, me pyetësorë të strukturuar për të dhëna sasore dhe intervista gjysmë të strukturuar për pasurim cilësor. U analizua gjithashtu dokumentacioni shkollor mbi përfshirjen formale të aktiviteteve jashtëkurrikulare në kurrikulë. Gjetjet tregojnë se përfshirja aktive e prindërve në jetën shkollore, sidomos përmes aktiviteteve jashtëmësimore, forcon bashkëpunimin shkollë–familje dhe krijon një klimë mbështetëse për zbatimin efektiv të kurrikulës. Rekomandohet që shkollat të institucionalizojnë këtë partneritet dhe të shfrytëzojnë aktivitetet jashtëshkollore/jashtëmësimore si ura ndërmjet të nxënësve dhe jetës reale.

Fjalë kyçe: Kurrikula zgjeruar; Partneriteti prindër–mësues; Aktivitetet jashtëshkollore; Aktivitetet jashtëmësimore; Zhvillimi i kompetencave.

1. Hyrje

Zbatimi i kurrikulës në arsimin fillor nuk kufizohet vetëm në përmbajtjet akademike, por kërkon lidhje të drejtpërdrejtë me jetën reale të nxënësve përmes aktiviteteve jashtëshkollore dhe jashtëmësimore. Këto aktivitete përbëjnë një shtyllë thelbësore të Kornizës së Kurrikulës së Kosovës (2016), e cila thekson zhvillimin e kompetencave kyçe si komunikimi, bashkëpunimi, mendimi kritik dhe përgjegjësia qytetare.

Në literaturën bashkëkohore, përfshirja e aktiviteteve jashtëshkollore shihet si mekanizëm i rëndësishëm për lidhjen midis të nxënësve formal dhe zhvillimit social (Eccles & Barber, 2020; Mahoney et al., 2021). Aktivitetet e tilla kontribuojnë në ndërtimin e aftësive ndërpersonale dhe në forcimin e ndjenjës së përkatësisë në komunitetin shkollor (Fredricks & Simpkins, 2022).

Megjithatë, studimet tregojnë se suksesi i aktiviteteve jashtëshkollore varet ndjeshëm nga niveli i bashkëpunimit shkollë–familje. Roli i prindërve në planifikim dhe realizim shpesh mbetet periferik, ndonëse evidencat empirike dëshmojnë ndikim të qartë në motivimin, sjelljen dhe përparimin e nxënësve (Epstein, 2018; Hoover-Dempsey & Sandler, 2020)

.Në kontekstin e Kosovës, ku sistemi arsimor është ende në tranzicion dhe sfidat infrastrukture mbeten të theksuara, partneriteti prindër–mësues përfaqëson një potencial të pashfrytëzuar. Ky studim synon të analizojë perceptimet dhe praktikën e këtij partneriteti në zbatimin e aktiviteteve jashtëmësimore dhe të shqyrtojë mënyrat se si bashkëpunimi i strukturuar ndikon në realizimin e kurrikulës së zgjeruar dhe zhvillimin e kompetencave të nxënësve.

2. Shqyrtimi i Literaturës

Partneriteti prindër–mësues është ndër faktorët më të qëndrueshëm të suksesit të nxënësve (Epstein et al., 2019). Sipas modelit të Epstein (2018), përfshirja efektive e prindërve realizohet përmes gjashtë dimensioneve: komunikimit, ndihmës në shtëpi, pjesëmarrjes në vendimmarrje,

vullnetarizmit, bashkëpunimit me komunitetin dhe angazhimit në aktivitetet shkollore.

Studimet e fundit theksojnë se cilësia e përfshirjes ka po aq rëndësi sa edhe intensiteti. García-Mendoza & López (2023) tregojnë se takimet e rregullta mësues–prind rrisin ndjeshëm përgjegjësinë e nxënësve ndaj detyrave, ndërsa Wong & Hughes (2021) gjejnë se komunikimi i hapur dhe i strukturuar përmirëson klimën shkollore dhe zvogëlon konfliktet e sjelljes.

Në vendet me sisteme arsimore në tranzicion, si në Ballkan, mungesa e strukturave të qëndrueshme për përfshirjen e prindërve mbetet pengesë kryesore (Ainscow et al., 2022). Sipas UNESCO (2023), bashkëpunimi shkollë–familje në Evropën Juglindore shpesh mbetet formal dhe pa zbatim praktik në kurrikulë. Aktivitetet jashtëshkollore janë komponent thelbësor i kurrikulës së zgjeruar, sepse nxisin zhvillimin e aftësive sociale dhe emocionale që nuk arrihen përmes mësimdhënies tradicionale. Fredricks & Eccles (2022) theksojnë se përfshirja në aktivitete artistike dhe sportive rrit vetëbesimin dhe bashkëpunimin e nxënësve. Po kështu, Simpkins et al. (2023) gjetën se koordinimi i aktiviteteve midis shkollës dhe familjes krijon një “ekologji mbështetëse të të nxënit”, ku mësuesit dhe prindërit plotësojnë rolet në zhvillimin e kompetencave sociale. Në nivel global, OECD (2022) raportoi se shkollat që integrojnë aktivitete jashtëshkollore në plane të strukturuar me komunitetin lokal arrijnë rezultate më të larta në kompetencat qytetare dhe bashkëpunuese.

Në Kosovë, megjithëse Korniza Kurrikulare (2016) i parashikon këto aktivitete si pjesë të zhvillimit të kompetencave, zbatimi mbetet i fragmentuar, për shkak të mungesës së trajnimeve për mësuesit dhe të bashkëpunimit të qëndrueshëm me prindërit (Bunjaku-Isufi & Sadiku, 2024). Përfshirja e prindërve në aktivitete jashtëmësimore shkon përtej mbështetjes logjistike; ajo nxit ndjenjën e bashkësisë dhe përgjegjësisë kolektive për mësimdhënie cilësore (Hill & Taylor, 2020). Një meta-analizë e Kim & Sheridan (2021) vërtetoi se përfshirja aktive e prindërve lidhet me rritje të motivimit dhe aftësive për vetërregullim të nxënësit. Në aspektin kulturor, Hornby & Lafaele (2022) theksojnë se bashkëpunimi efektiv kërkon ndjeshmëri ndaj kontekstit social të familjeve, duke shmangur qasje uniforme. Prindërit që ndihen të respektuar si bashkëpunëtorë përfshihen më qëndrueshëm.

Megjithëse literatura ka trajtuar gjerësisht përfshirjen prindërore në procesin mësimor, pak studime janë fokusuar në partneritetin prindër–mësues në zbatimin e aktiviteteve jashtëshkollore, që shpesh kufizohet në ndihmën për detyrat e shtëpisë ose në takime formale (Deslandes, 2021). Kjo krijon boshllëk të qartë në literaturë, veçanërisht në kontekstet post-tranzitore ku shkollat kërkojnë mënyra për ta bërë prindin pjesë aktive të kurrikulës (Bashkim et al., 2023). Studimi aktual e adreson këtë hapësirë duke ofruar evidencë empirike për ndikimin e bashkëpunimit prindër–mësues në zbatimin efektiv të kurrikulës së zgjeruar në Kosovë dhe duke sjellë rekomandime për institucionalizimin e tij.

3. Qëllimi i studimit

Ky studim synon të analizojë rolin e bashkëpunimit prindër–mësues në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve jashtëmësimore si pjesë e kurrikulës së zgjeruar në shkollat fillore të Kosovës. Synimi kryesor është të vlerësohet ndikimi i këtij partneriteti në efektivitetin e zbatimit të kurrikulës dhe në zhvillimin e kompetencave të nxënësve.

Pyetjet e kërkimit

1. Cili është niveli i bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësuesve në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve jashtëmësimore në shkollat fillore të Kosovës?
2. Si perceptohet ndikimi i këtij bashkëpunimi në motivimin dhe zhvillimin e kompetencave të nxënësve?
3. Cilat janë sfidat dhe faktorët që ndikojnë në përfshirjen e prindërve në zbatimin e kurrikulës së zgjeruar?
4. A ekziston ndonjë dallim domethënës në perceptimet e prindërve dhe mësuesve në varësi të zonës (urbane/rurale) apo përvojës profesionale?

Hipotezat e studimit

H₁: Ekziston një nivel i lartë pozitiv i bashkëpunimit ndërmjet prindërve dhe mësuesve në planifikimin dhe realizimin e aktiviteteve jashtëmësimore.

H₂: Bashkëpunimi efektiv prindër–mësues ndikon pozitivisht në motivimin dhe angazhimin e nxënësve në aktivitete jashtëkurrikulare.

H₃: Përfshirja e prindërve në aktivitetet jashtëmësimore përmirëson perceptimin e nxënësve për lidhjen midis mësimin dhe jetës reale.

H₄: Ka dallime statistikisht të rëndësishme midis perceptimeve të prindërve dhe mësuesve për rolin e partneritetit në zbatimin e kurrikulës së zgjeruar.

4. Metodologjia e hulumtimit

4.1. Dizajni i studimit

Studimi bazohet në një qasje të kombinuar metodologjike (mixed-methods), që ndërthur të dhëna sasiore dhe cilësore për të kuptuar rolin e partneritetit prindër–mësues në zbatimin e aktiviteteve jashtëmësimore. Qasja mbështetet në triangulim të burimeve të të dhënave (Creswell & Plano Clark, 2021), duke kombinuar rezultatet statistikore të pyetësorëve me analizën cilësore të dokumenteve shkollore (plane vjetore, raporte të aktiviteteve dhe udhëzime institucionale). Kjo qasje u zgjodh për të siguruar një kuptim më gjithëpërfshirës të praktikave të bashkëpunimit dhe për të lidhur të dhënat empirike me kontekstin institucional të zbatimit të kurrikulës së zgjeruar. Kjo metodë është zgjedhur pasi përfshirja prindërore është fenomen kompleks, i ndikuar nga faktorë socialë, kulturorë dhe organizativë, që nuk mund të kuptohen vetëm përmes të dhënave numerike.

4.2. Mostra dhe pjesëmarrësit

Në hulumtim morën pjesë 500 persona:

- 250 mësues të arsimit fillor (klasat I–V) dhe
- 250 prindër të nxënësve të atyre klasave.

Mostra u përzgjodh me metodën e përzgjedhjes së qëllimshme nga dhjetë shkolla publike të shpërndara në zona urbane dhe rurale të Kosovës, për të siguruar përfaqësim të balancuar gjeografik dhe socio-ekonomik. Pjesëmarrja ishte vullnetare dhe anonime, në përputhje me Kornizën e Kurrikulës së Kosovës (2016).

4.3. Instrumentet e hulumtimit

Pyetëtori sasiore, me 24 pyetje Likert (1–5), të organizuara në katër dimensione: Komunikimi dhe bashkëpunimi shkollë–familje, përfshirja e prindërve në planifikim, ndikimi i partneritetit në motivimin e nxënësve, mbështetja institucionale dhe gjithëpërfshirja. Koeficienti Cronbach $\alpha = .89$ konfirmoi konsistencë të lartë të brendshme.

4.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat u mblodhën përmes pyetësorëve të shpërndarë në format elektronik dhe fizik gjatë shkurt–mars 2025; të analizuar me SPSS v.27.

4.5. Analiza e të dhënave

Të dhënat sasiore u analizuan përmes:

- statistikave përshkruese (M, SD),
- testit ANOVA, dhe
- PLS-SEM për vlerësimin e lidhjeve ndërmjet dimensioneve të partneritetit.

Të dhënat cilësore u përpunuan përmes kodimit të hapur, axial dhe selektiv, për të identifikuar temat kryesore që mbështesin rezultatet sasiore.

4.6. Etika e hulumtimit

Studimi është zhvilluar sipas standardeve etike të EERA (2023). Pjesëmarrësit u informuan paraprakisht për qëllimin e hulumtimit, morën

pjesë në mënyrë vullnetare dhe të dhënat e tyre u trajtuan me konfidencialitet të plotë.

5. Gjetjet dhe Analiza

Tabela 1 paraqet mesataret dhe devijimet standarde për dimensionet kryesore të partneritetit shkollë–familje në funksion të aktiviteteve jashtëshkollore.

Dimensionet kryesore të partneritetit	N	M	SD
Komunikimi dhe bashkëpunimi shkollë–familje	500	4.21	0.56
Përfshirja e prindërve në planifikim të aktiviteteve	500	4.05	0.61
Ndikimi i partneritetit në motivimin e nxënësve	500	4.18	0.54
Mbështetja institucionale dhe gjithëpërfshirja	500	3.84	0.67
Mesatarja e përgjithshme	500	4.12	0.58

Rezultatet tregojnë perceptime të përgjithshme **pozitive** për partneritetin shkollë–familje ($M = 4.12$). Dimensionet më të larta janë **komunikimi** ($M = 4.21$) dhe **motivimi i nxënësve** ($M = 4.18$), që përforcojnë rëndësinë e bashkëpunimit në nxitjen e përfshirjes dhe motivimit. Dimensioi më i dobët është **mbështetja institucionale** ($M = 3.84$), duke reflektuar mungesën e strukturave të formalizuara për bashkëpunim, siç vërehet shpesh në sistemet arsimore në tranzicion (Ainscow et al., 2022; UNESCO, 2023).

5.2. Dallimet midis prindërve dhe mësuesve

Për të identifikuar dallimet perceptuese midis grupeve, u përdor **testi ANOVA** me dy grupe të pavarura. Rezultatet tregojnë ndryshime statistikisht domethënëse për dimensionet e komunikimit dhe planifikimit (Tabela 2).

Dimensioni	M (Prindër)	M (Mësues)	F	P
Komunikimi dhe bashkëpunimi shkollë–familje	4.10	4.33	7.46	.006
Përfshirja në planifikim të aktiviteteve	3.89	4.21	10.28	.002
Ndikimi në motivimin e nxënësve	4.25	4.11	3.72	.054
Mbështetja institucionale dhe gjithëpërfshirja	3.75	3.93	2.84	.092
Mesatarja e përgjithshme	4.00	4.15	8.33	.004

Mësuesit kanë perceptime dukshëm më të larta për bashkëpunimin sesa prindërit ($p < .01$). Ata e vlerësojnë komunikimin dhe planifikimin si më efektiv, ndërsa prindërit ndihen më pak të përfshirë në vendimmarrje, duke reflektuar një boshllëk komunikimi që lidhet me mungesë strukturimi institucional të rolit të tyre (Deslandes, 2021; García-Mendoza & López, 2023).

5.3. Aktivitetet jashtëshkollore dhe ndikimi i tyre

Bazuar në rezultatet e pyetësorit, aktivitetet jashtëshkollore të zhvilluara në shkollat fillore përfshijnë një gamë të gjerë veprimtarish me karakter kulturor, artistik, sportiv, ekologjik, humanitar dhe shkencor. Këto aktivitete përbëjnë një pjesë thelbësore të kurrikulës së zgjeruar dhe kontribuojnë ndjeshëm në zhvillimin social dhe emocional të nxënësve.

Lloji i aktivitetit	Përqindja e përfshirjes (prindër)	Përqindja e përfshirjes (mësues)	Ndikimi i perceptuar në motivimin e nxënësve
Kulturore & artistike (koncerte, ekspozita, aktivitete tradicionale)	78%	85%	93%
Sportive & rekreative (turne sportive, ditë të natyrës, ecje kolektive)	72%	81%	90%
Ekologjike & mjedisore (pastrimi i ambientit, mbjellje drunjsh)	69%	77%	88%
Humanitare & solidariteti (fushata për fëmijët në nevojë, aktivitete bamirësie)	64%	76%	91%
Shkencore & krijuese (projektme, gara diturie, klube STEM)	58%	73%	87%

Rezultatet tregojnë se aktivitetet kulturore dhe artistike janë më të zhvilluara dhe përfshijnë më shumë pjesëmarrës, ndërsa ato shkencore e krijuese mbeten më të kufizuara, sidomos në zonat rurale. Të gjitha kategoritë kanë treguar ndikim të lartë në motivimin e nxënësve (87–93%), duke konfirmuar hipotezën H_2 se aktivitetet jashtëshkollore përforcojnë angazhimin dhe kompetencat sociale. Përfshirja e prindërve në aktivitete humanitare dhe kulturore ndikon më fuqishëm në ndjenjën e bashkësisë dhe solidaritetit, në përputhje me gjetjet e Fredricks & Simpkins (2022) dhe Mahoney et al. (2021). Nga të dhënat del se mbështetja e drejtuesve të shkollave (87%) është faktori kryesor që nxit partneritetin, ndërsa koordinatoret e cilësisë (71%) kanë rol mbështetës por jo të institucionalizuar. Udhëzimet e MASHTI-t (84%) ndihmojnë planifikimin vjetor të përfshirjes së prindërve. Barrierat kryesore janë mungesa e kohës, angazhimet profesionale dhe

informimi i pamjaftueshëm mbi mënyrat konkrete të përfshirjes. Këto gjetje përputhen me literaturën ndërkombëtare (Hornby & Lafaele, 2022; Kim & Sheridan, 2021) dhe theksojnë nevojën për formalizim institucional të partneritetit shkollë–familje.

5.5. Testimi i hipotezave dhe analiza statistikore

Për testimin e hipotezave u përdorën analiza ANOVA me një faktor grupimi (prindër/mësues) dhe modelimi me ekuacione strukturore (PLS-SEM) për të matur marrëdhëniet ndërmjet dimensioneve të bashkëpunimit shkollë–familje.

Tabela 3. Testimi i hipotezave dhe rezultatet statistikore

Hipoteza	Përshkrimi	Rezultatet kryesore	Interpretimi
H₁	Ekziston nivel i lartë dhe i qëndrueshëm bashkëpunimi prindër–mësues.	$M = 4.12, SD = 0.58, \alpha = .89$	Konfirmohet stabilitet i brendshëm dhe bashkëpunim pozitiv.
H₂	Bashkëpunimi ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve.	$\beta = .46, p < .001$	Efekt i fortë i komunikimit në motivim ($\eta^2 > .14$).
H₃	Përfshirja e prindërve përmirëson lidhjen mes të nxënësve dhe jetës reale.	$\beta = .27, p < .01$	Ndikim indirekt përmes komunikimit; efekt mesatar ($\eta^2 \approx .06$).
H₄	Dallime midis perceptimeve të prindërve dhe mësuesve.	$F(1,498)=8.33, p=.004$	Dallime domethënëse; mësuesit raportojnë bashkëpunim më të lartë.

Rezultatet konfirmojnë vlefshmërinë e modelit të bashkëpunimit prindër–mësues si faktor kyç në funksionimin e aktiviteteve jashtëshkollore. Analiza

ANOVA evidentoi dallime të rëndësishme midis prindërve dhe mësuesve ($F(1,498)=8.33$, $p=.004$; $\eta^2=.017$), me mësuesit që raportuan nivele më të larta bashkëpunimi. Modeli PLS-SEM tregoi ndikim të fortë të komunikimit në motivimin e nxënësve ($\beta=.46$, $p<.001$) dhe ndikim të moderuar të përfshirjes prindërore përmes ndërmjetësimit të komunikimit ($\beta=.27$, $p<.01$).

Në tërësi, modeli shpjegon 58% të variancës në motivimin e nxënësve, duke konfirmuar se partneriteti prindër–mësues është një komponent i domosdoshëm për zbatimin efektiv të kurrikulës së zgjeruar dhe zhvillimin e kompetencave sociale të nxënësve.

6. Përfundime

Rezultatet e studimit dëshmojnë se partneriteti prindër–mësues përbën një komponent themelor në zbatimin e kurrikulës së zgjeruar dhe në zhvillimin e kompetencave kyçe të nxënësve. Në analizën empirike u konstatua se niveli i përgjithshëm i bashkëpunimit është pozitiv dhe i qëndrueshëm ($M = 4.12$, $SD = 0.58$), duke reflektuar një predispozitë të lartë për ndërveprim dhe mbështetje të ndërsjellë midis shkollës dhe familjes. Megjithatë, dallimet domethënëse midis perceptimeve të mësuesve dhe prindërve ($p = .004$) tregojnë se ky bashkëpunim nuk është ende i institucionalizuar në mënyrë të plotë dhe mbetet i varur nga iniciativat individuale të aktorëve shkollorë.

Modeli strukturor (PLS-SEM) konfirmoi se komunikimi prindër–mësues është faktori më i fuqishëm parashikues i motivimit të nxënësve ($\beta = .46$, $p < .001$), ndërsa përfshirja e prindërve në planifikim ushtron një ndikim të tërthortë përmes ndërmjetësimit të komunikimit ($\beta = .27$, $p < .01$).

Kjo tregon se përfshirja e efektshme e prindërve në jetën shkollore kërkon një strukturë të qëndrueshme komunikimi dhe bashkëpunimi reciprok. Rezultatet e modelit shpjegojnë 58% të variancës në nivelin e motivimit të nxënësve, çka vërteton rëndësinë e partneritetit si faktor determinant për zhvillimin social, emocional dhe akademik të fëmijëve.

Në aspekt praktik, gjetjet e studimit theksojnë se aktivitetet jashtëshkollore – veçanërisht ato kulturore, sportive, ekologjike dhe humanitare – funksionojnë si mjedise të fuqishme për ndërtimin e marrëdhënieve bashkëpunuese midis shkollës dhe familjes. Përfshirja e prindërve në këto veprimtari forcon ndjenjën e përkatësisë dhe solidaritetit, duke e bërë shkollën një hapësirë të hapur komunitare që lidh të nxënit me jetën reale.

Në mënyrë sintetike, studimi arrin në përfundimin se partneriteti prindër–mësues nuk është vetëm një formë bashkëpunimi administrativ, por një mekanizëm zhvillimor dhe sistemik, që ndërthur dimensionin pedagogjik me atë social. Për rrjedhojë, sukcesi i kurrikulës së zgjeruar dhe i aktiviteteve jashtëshkollore varet nga shkalla në të cilën ky partneritet shndërrohet nga një proces spontan në një strukturë të institucionalizuar, të qëndrueshme dhe të monitoruar në mënyrë profesionale.

7. Rekomandime

Bazuar në rezultatet e analizës statistikore dhe në faktorët e identifikuar që pengojnë bashkëpunimin efektiv, rekomandohen disa masa strategjike për fuqizimin e partneritetit shkollë–familje:

- **Formalizimi i bashkëpunimit.**
Partneriteti prindër–mësues të përfshihet në strukturat zyrtare të planifikimit dhe vlerësimit të kurrikulës së zgjeruar.
- **Zhvillimi profesional.**
Të ofrohen trajnime për komunikim bashkëpunues, përfshirje gjithëpërfshirëse dhe menaxhim të marrëdhënieve me prindërit.
- **Diversifikimi i aktiviteteve.**
Të balancohet pjesëmarrja në aktivitete kulturore, sportive e shkencore për të nxitur kreativitetin dhe motivimin.
- **Përmirësimi i komunikimit.**
Të krijohen mekanizma digjitalë dhe takime periodike për koordinim efektiv midis prindërve dhe mësuesve.

- **Kultura e bashkëpunimit.**

Të promovohen praktika pozitive të përfshirjes prindërore dhe klimë besimi reciprok.

Referencat

- Ainscow, M., Dyson, A., & Hopwood, L. (2022). *Developing inclusive schools through collaboration: Lessons from international experience*. Springer.
- Bashkim, A., Kurteshi, V., & Rrustemi, J. (2023). *Parent–teacher engagement and school collaboration in transitional education systems: Evidence from the Balkans*. *International Journal of Educational Development*, 99(4), 102753. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102753>
- Bunjaku-Isufi, M., & Sadiku, S. (2024). *Artistic and cultural extracurricular activities as a bridge between school and family engagement in Kosovo*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 114, 85–102. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.114.05>
- Deslandes, R. (2021). *Collaboration between teachers and parents: A critical perspective on engagement*. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103290>
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. (2020). *Student engagement in structured extracurricular activities and academic outcomes*. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(2), 278–292.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., & Simon, B. (2019). *New directions for school, family, and community partnerships*. Routledge.
- Fredricks, J. A., & Simpkins, S. D. (2022). *Promoting youth development through extracurricular participation: A longitudinal approach*. *Child Development*, 93(3), 921–940.
- García-Mendoza, C., & López, M. (2023). *Parent–teacher communication and student responsibility: A quantitative approach*. *Education Sciences*, 13(2), 122. <https://doi.org/10.3390/educsci13020122>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2020). *Parent–teacher partnerships in education: Theoretical foundations and practical challenges*. *Review of Educational Research*, 90(1), 23–48.

- Hornby, G., & Lafaele, R. (2022). *Barriers to parental involvement in education: An updated model*. *Educational Review*, 74(4), 589–605.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2020). *Parental involvement in children's education: Theoretical perspectives and research findings*. *Educational Psychologist*, 55(1), 35–52.
- Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2021). *Parent engagement and student motivation: Meta-analytic evidence*. *Educational Psychology Review*, 33(2), 589–617.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2021). *Participation in school-based extracurricular activities and developmental outcomes*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 101312.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Simpkins, S. D., Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2023). *The ecology of extracurricular involvement: Linking school, family, and community*. *Educational Research Review*, 39, 100540.
- UNESCO. (2023). *Parental involvement and inclusive education in South-Eastern Europe*. Paris: UNESCO.
- Wong, K. T., & Hughes, J. N. (2021). *Parent–teacher relationship quality and classroom climate in primary education*. *Frontiers in Education*, 6, 654121. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.654121>

LIDHSHMËRIA E GJUHËS SHQIPE NDËRMJET PLAN-PROGRAMEVE PARAUNIVERSITARE DHE ATYRE UNIVERSITARE

Prof.asoc.dr. Shkelqim Millaku
Universiteti 'Ukshin Hoti' Prizren, Fakulteti i Filologjisë
shkelqim.millaku@uni-prizren.com

Abstract

Mësimxënia dhe mësimdhënia e gjuhës shqipe, si në nivelin parauniversitar, ashtu edhe në atë universitar ka lidhshmëri, por në nivel vendi e kombi ka edhe dallueshmëri, si në plan-programet 'kurrikulat' parauniversitare, ashtu edhe në 'programet' universitare, të cilët përmes tyre, po krijojnë hapësirë lehtësuese e sfiduese për ta mësuar, ligjëruar e zotëruar gjuhën shqipe.

Kumtesa ime do t'i trajtojë disa çështje.

Çështjen e parë që do ta analizojmë në këtë kumtesë janë disa plan-programe parauniversitare të gjuhës shqipe dhe në çështjen e dytë, duke ju referuar kurrikulave parauniversitare do t'i përshkruajmë, por edhe do ta zgjerojmë fokusin në programet universitare, të cilat përgatisin mësimdhënës të gjuhës dhe letërsisë shqipe; të gjuhës shqipe apo të letërsisë shqipe. Programe të tilla, a janë apo nuk në përputhshmëri për të nxjerrë mësimdhënës të kualifikuar për gjuhën dhe letërsinë shqipe?

Çështjet në fjalë duhet të kenë lidhshmëri të ngushtë ndërmjet tyre, mirëpo ka raste që duhet të kërkohet harmonizim, unifikim dhe standardizim të detyruar, në mënyrë që gjuha shqipe të mësohet, studiohet e ligjërohet në nivel vendi e kombi me programe kombëtare të kodifikuara e të standardizuara.

Fjalët kryesore: *Gjuha shqipe, plan – programet (kurrikulat), programet universitare, lidhshmëria.*

Hyrje

Mësimi i gjuhës dhe letërsisë shqipe në tekstet e reja që janë në përdorim, bazën e ndërtimit apo të krijimit të tyre, si tekste parauniversitare e kanë në fushën e “kurrikulave¹”, në këtë rast për studim e kemi fushën e gjuhës (gramatikën) dhe të komunikimit. Kumbësia ime do të fokusohet në rolin, lidhshmërinë dhe përmbajtjen e sistemit (gjuhësor) gramatikore në disa klasë të programeve “kurrikulave” të miratuar nga MASHT-i (MASHTI). Lidhshmëria gramatikore në disa programe të gjuhës shqipe dhe të letërsisë kanë lënë hapësirë të dëshirueshme për t’i rianalizuar dhe për t’i risistemuar drejt sipas kodifikimit të shqipes standarde dhe rregullave gramatikore të saj.

Plan-programet e gjuhës shqipe në përgjithësi janë në nivelin e pranueshëm, mirëpo ka raste që kanë edhe lëshime të mundshme përmbajtjesore dhe profesionale e shkencore, prandaj si të tilla lëshime krijojnë sfida edhe në hartimin e teksteve mësimore.

Në nivel kombi, kurrikulat dhe programet universitare për gjuhën shqipe kërkohet që sa më parë të unifikohen dhe të krijojmë tekste të pranueshme, unike e cilësore.

1. Qëllimi i studimit

Kurrikultat parauniversitare të gjuhës shqipe dhe programet universitare ekzistuese janë të detyruara për t’u modifikuar dhe për t’i standardizuar e unifikuar për gjithë shqiptarët kudo që janë, sepse përveç zbrazëtirave profesionale e shkencore që i kanë, ato duhet edhe të modifikohen edhe për faktin e ndikimit të inteligjencës artificiale. Një studim analizues i tillë është i domosdoshëm, si për t’i analizuar kurrikulat e gjuhës shqipe, por edhe për t’i propozuar plotësimet e mundshme, mirëpo edhe për t’i rishikuar e standardizuar tekstet parauniversitare. Studimi ka për qëllim një analizë konkrete për disa kurrikula parauniversitare, mirëpo edhe përshkrimin e disa programeve universitare, qofshin ato të studimeve themelore, apo edhe të

¹ Fjala kurrikulë nuk është fjalë shqipe dhe si e tillë në rast ridiskutimi, mendoj si fjalë e tillë duhet të shikohet mundësia për ta zëvendësuar me fjalën shqipe, ose për ta përdorur e rikthyer kompozitën këpujore plan-program.

masterit, të cilët programe përgatisin mësimdhënës “të kualifikuar” për mësimdhënien e gjuhës shqipe. Qëllimi thelbësor është që të propozohet, që gjuha shqipe të mësohet e studiohet me përmbajtje, kurrikula, tekste dhe programe të njëjta në gjithë kombin tonë, madje edhe të mendohet, por edhe të punohet edhe ma seriozisht për ruajtjen dhe zhvillimin e gjuhës shqipe në diasporë. Këtu meriton të shtohet kujdesi edhe për standardizimin e kurrikulave dhe të teksteve të gjuhës shqipe për minoritetet, të cilët jetojnë në Kosovë, Shqipëri dh në Maqedoni, por që e kanë të obliguar apo plotësuese mësimin e gjuhës shqipe.

Kërkohej një koncentrim kombëtar i obliguar edhe për diasporën, të cilët tani i kanë plan-programet dhe tekstet, mirëpo edhe për këtë shoqëri shtetet amë janë të obliguara ta shtojnë organizimin dhe kujdesin për ta ruajtur e zhvilluar gjuhën gjithandej.

2. Metodologjia e studimit

Kurrikulat parauniversitare dhe programet universitare për gjuhën shqipe janë shtyllat kryesore që i krijojnë dhe i ndërtojnë breza e rinj, e në këtë rast e ruajnë dhe e zhvillojnë gjuhën shqipe, ose në të kundërtën edhe e shtrembërojnë, atë. Pas grumbullimit të literaturës bazike dhe pasi i kemi analizuar e studiuar si kurrikulat parauniversitare, ashtu edhe programet universitare, por edhe duke qenë hartues i kurrikulës (pjesës së gramatikës), pastaj edhe hartues i programeve universitare, në këtë rast si analizues, vlerësues, kritikues e vetëkritikues, mendoj përmes këtij punimi do t’i paraqesim disa çështje me interes për standardizimin dhe rikodifikimin e kurrikulave dhe të programeve të gjuhës shqipe, të cilat, në nivel kombi kërkohen për t’u unifikuar e standardizuar.

3. Gjuha shqipe dhe kurrikulat parauniversitare

Në këtë studim do t’i analizojmë disa plan-programe apo ‘kurrikula’, si: Kurrikula lëndore (programi mësimor): *Gjuhë shqipe (klasa e parë)*; *Fusha kurrikulare: Gjuhë dhe komunikim - Kurrikulat lëndore (programet*

mësimore). *Gjuhë shqipe (klasa e tretë); Gjuhë dhe komunikim (klasa e gjashtë); Gjuhë shqipe dhe letërsi - Gjimnazi i shkencave shoqërore – gjuhësore (klasa e dhjetë).*

a. Kurrikula lëndore për klasën e parë është hartuar për “*shtatë fusha, përkatësisht për lëndët mësimore, si: Gjuhë dhe komunikim, artet, matematikën, shkencat e natyrës, shoqërinë dhe mjedisin, jeta dhe puna, dhe edukatë fizike, sportet dhe shëndeti (Kurrikula lëndore, klasa e parë).* Në plan-programin, apo në kurrikulën mësimore për klasën e parë janë paraparë disa çështje e koncepte të ndryshme, tema dhe rezultatet e të nxënit të lëndës, të cilat e brumëzojnë kurrikulën, por janë edhe themelet e parë për të krijuar e ndërtuar brezat e ardhshëm.

Gjuha shqipe për nivelin në fjalë ka të planifikuara disa koncepte, si për tekstet letrare, ashtu edhe për ato jo letrare, për gjuhën figurative dhe jo figurative, për kritikën, teorinë, historinë dhe sistemin gramatikor. Theksi i veçantë i këtij studimi është për sistemin gramatikor. Temat që janë të parapara në sistemin gjuhësor për klasën e parë janë, si në tabelën e paraqitur, citoj:

<i>“Konceptet</i>	<i>Temat</i>	<i>Rezultatet e të nxënit të lëndës për temë (RNL)</i>
<i>Sistemi gjuhësor</i>	<i>Tingujt</i> <i>Shkronjat</i> <i>Rrokjet</i> <i>Fjala</i> <i>Fjalja</i> <i>Shenjat e pikësimit</i> <i>Intonacioni</i> <i>Foljet ndihmëse</i>	<i>Dëgjon, identifikon dhe shqipton drejt tingujt, zanorë dhe bashkëtingëllorë;</i> <i>Dallon rrokjen në fjalë;</i> <i>Shkruan drejt shkronjat e mëdha dhe shkronjat e vogla;</i> <i>Përdor drejt shkronjat e mëdha në fillim dhe përgjatë fjalisë;</i> <i>Përdorë drejt shenjat e pikësimit: pikën, presjen, pikëpyetjen, pikëçuditjen etj.;</i> <i>Shkruan drejt fjalët, fjalitë dhe i shqipton me intonacionin e duhur;</i> <i>Kupton dhe dallon foljet ndihmëse kam dhe jam</i>

	<p><i>Emri, mbiemri, përemri.</i></p>	<p><i>në kohën e tashme, në kohën e kryer dhe në kohën e ardhme;</i></p> <p><i>Kupton, dallon dhe përdorë drejtë emrin, mbiemrin dhe përemrin;</i></p> <p><i>Shkruan fjalë apo fjali për përmbajtjen e figurës apo vizatimit;</i></p> <p><i>Shkruan fjalë duke parë figura;</i></p> <p><i>Shkruan fjali në mënyrë të pavarur dhe përdorë drejt shkronjat;</i></p> <p><i>Identifikon mjetet audio-vizuale dhe ato të teknologjisë informative dhe i përdorë ato për të dëgjuar, për të komunikuar dhe për të bërë regjistrime;</i></p> <p><i>Bën vizatime të thjeshta mbi bazë imagjinare dhe shkruan fjali për përmbajtjen e figurës që ka vizatuar;</i></p> <p><i>Përdorë lojën për të mësuar;</i></p> <p><i>Lexon tekste të ndryshme qartë, pa gabime dhe në mënyrë shprehëse (kurrikula lëndore, klasa e parë)”. </i></p>
--	---------------------------------------	--

Tabela 1

Në tabelën e parë, radhitja e temave nuk janë të sistemuar drejt dhe lidhshmëria e tyre gramatikore nuk e kanë lidhshmërinë dhe përputhjen kronologjik, të cilat në një gjendje të tillë mund të krijojnë hapësirë për t'i risistemuar, por edhe për të lehtësuar krijimin e teksteve të reja, prandaj pas plotësimit të tyre edhe lexueshmëria dhe kuptueshmëria mund të jetë më e lehtë.

Në pjesën e temave ku janë të radhitura tingujt dhe deri të përemrat kanë hapësirë për risistemim dhe rikorrigjim apo rirregullim. Radhitja e temave do të duhej të ishte nga tingujt apo shkronjat, pastaj rrokja dhe fjala. Kështu

do të duhej të jetë një lidhje apo shtrirje gramatikore, pastaj të fillohet me sistemin emëror dhe të përshkruhen apo kërkohen shtyllat thelbësore, por edhe të dallohen nga sistemi foljor. Pas analizës morfologjike krijohet mundësia për përshkrimin e funksionit të fjalëve në fjali, pra për mundësitë e analizave sintaksore. Për këtë nivel, kjo e fundit është e ngarkuar.

Në vazhdim i paraqesim disa lëshime që i kemi në tabelën e parë, por edhe në pjesën ku edhe i presim rezultatet, apo mbi këto lëshime mund të jenë krijuar edhe tekstet e gjuhës shqipe.

Në kurrikulë, kur është fjala për foljet ndihmëse, citoj: “Kupton dhe dallon foljet ndihmëse *kam dhe jam* në kohën e tashme, në kohën e kryer dhe në kohën e ardhme (Kurrikula lëndore, klasa e parë).”

Mbështetur në këtë citim mund të themi se koha e ardhme i përket mënyrës dëftore dhe mbi këtë baza të kësaj kohe jemi të mendimit se është menduar dhe është përcaktuar për ta mësuar mënyrën dëftore. Në këtë citat ka dy shqetësime si për kohën e shkuar të mënyrës dëftore, po ashtu edhe për kohën e ardhme të kësaj mënyre.

- a. Shqetësimi i parë, përcaktimi për ta mësuar kohën e kryer që është kohë e përbërë dhe që ndërtohet më anë të foljes ndihmëse *kam* apo *jam* dhe pjesoren e foljes (p.sh. *kam lexuar, jam lexuar*), pa e mësuar të pakryerën dhe pa e mësuar pjesoren e foljes, konsideroj se është bërë veprim i ngutshëm. Prandaj, përzgjedhja e mënyrës dëftore është e drejtë, por përzgjedhja e kohës së kryer është e ngutshme. Planifikimi do të duhej të kishte filluar nga: E pakryera, e kryera e thjeshtë, e kryera, më se e kryera dhe e fundit e kryer e tejkshuar.
- b. Shqetësimi i dytë është për kohën e ardhme. Këtu nuk është e përcaktuar se për cilën nën kohë të së ardhme bëhet fjalë, apo për të gjitha, madje edhe për variante dialektore të tyre, të cilat e përshkruajnë se një veprim do të kryhet në të ardhmen.

Mësimi dhe planifikimi i sistemit foljor do të duhej të mendohej edhe për lidhshmërinë kronologjike të mënyrave të tjera, por edhe për pjesë të tjera të ligjëratave.

Planifikimi i temave (emrave, mbiemrave, përemrave) dhe rezultateve që

janë të planifikuara në tabelën e parë të sistemit emëror kanë disa lëshime. Citoj: “*Kupton, dallon dhe përdorë drejt emrin, mbiemrin dhe përemrin (Kurrikula lëndore, klasa e parë).*”

Tri pjesët e ligjëratës në fjalë janë të përshkruara në përgjithësi për t’i mësuar dhe planifikuar, por mendoj do të ishte mirë të përshkruhet një tip i sistemuar në formën e shkallëshmërisë, si p.sh. duke filluar nga emrat (e përveçëm), si: Agroni, Arta, Lulja, Biblioteka Kombëtare, Shkolla e Informatikës, Luli, Migjeni..., pastaj emrat e përgjithshëm (abstraktë, konkret, përmbledhës, të lëndës), të cilët janë bukur të zgjeruar.

Mendoj do të ishte e mjaftueshme për të planifikuar se do të mësohen vetëm emrat e përveçëm, kurse për emrat e përgjithshëm në një nivel tjetër. Në këtë pjesë të planifikimit nuk është e përcaktuar çka duhet të mësohet për mbiemrin dhe për cilin përemër. Këtu është harruar të përmendet e të mësohet sipërfaqësisht edhe për numërorin.

Në vazhdim është e rëndësishme të përmendet se fjalia mësohet para së të ligjërohen pjesët e ndryshueshme dhe të pandryshueshme të ligjëratave, prandaj kuptueshmëria e tyre është e vështirë dhe hartuesi i teksteve do të këtë vështirësi për t’i krijuar tipet e fjalive të thjeshta dhe të përbëra, qoftë sipas modalitetit apo kumtimit të tyre, prandaj mësimi mekanik i tyre nuk është në domenin e moshës së re.

Kur thuhet fjalia², këtu kemi të bëjmë me fjalitë e thjeshta dhe të përbëra dhe me nënlojet e tyre.

Mendoj mund të propozohet për t’u mësuar fjalia, por më vonë, pra pas zotimit thelbësor të emrit dhe të foljes mund të ishte propozuar për t’u mësuar fjalia e thjeshtë dhe llojet e saj.

² Këtu mund të flitet për fjalinë sipas modalitetit, kumtimit apo qëllimit të thënies dhe për fjalinë e thjeshtë apo të përbërë. Për fjalinë ju referohemi FGjSh, si: Njësi tërësore e ligjëritimit, e cila përbëhet nga një varg fjalësh (ose edhe nga një fjalë e vetme), të formësuar e të lidhura gramatikisht sipas ligjeve të një gjuhe të caktuar dhe është mjete kryesor për formimin, shprehjen e kumtimit e mendimit. Fjali e thjeshtë (e zgjeruar). Fjali drejtuese fjali prej së cilës varet një fjali tjetër. Fjali kryesore (e varur). Fjali e bashkërenditur (e nënrenditur). Fjali dëftore (kushtore, pyetëse). Gjymtyrët e fjalisë.

Mbështetur në atë që është thënë më lart, si në përshkrimin e programit, po ashtu edhe në rekomandimet e propozuara mund të themi se programi mësimor për klasën e parë dhe kryesisht pjesa e sistemit gramatikor kanë hapësirë për t’i sistemuar më mirë rregullat gramatikore, por ky program duhet të jetë i unifikuar dhe i standardizuar për gjitha trojet shqiptare.

b. Fusha e kurrikulare: Gjuhë dhe komunikim - Kurrikulat lëndore, programet mësimore. Gjuhë shqipe (klasa e tretë).

Plan-programi i dytë që do të analizohet është dhënë në tabelën vijuese, e cila po prezantohet në këtë pjesë të punimit, por edhe kjo i ka disa shkëputje përmbajtjesore të temave, ashtu si në analizën e tabelës së parë, të cilat shkëputje meritojnë të rregullohen dhe të risistemohen drejt. Disa nga ato janë: Mësim i hershëm i funksionit të fjalëve në fjali; trajtat e emrave; kohet e foljeve dhe sipas kumtimit nuk ka tip të fjalisë **habitore**, që këtu është e përshkruar gabimisht.

“Konceptet	Temat	Rezultatet e të nxënit të lëndës për temë (RNL)
<i>Sistemi gjuhësor</i>	<p><i>Emra të përveçëm dhe të përgjithshëm</i></p> <p><i>Trajta e emrave;</i></p> <p><i>Mbiemrat e nyjshëm dhe të panyjshëm;</i></p> <p><i>Përemrat vetorë;</i></p> <p><i>Numëror-</i></p> <p><i>Foljet në kohën e tashme, të ardhme, të kryer dhe të pakryer të mënyrës dëftore;</i></p> <p><i>Ndajfolja e kohës, e vendit dhe e mënyrës;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifikon kategoritë gramatikore të fjalëve (gjinia, numri);</i> • <i>Dallon emrat e përveçëm dhe emrat e përgjithshëm;</i> • <i>Dallon emrat në trajtën e shquar dhe të pashquar;</i> • <i>Identifikon mbiemrin;</i> • <i>Dallon mbiemrat e nyjshëm nga ata të panyjshëm;</i> • <i>Identifikon dhe përdor drejt përemrat vetorë;</i> • <i>Dallon numërorët themelorë nga ata rreshtorë;</i>

	<p><i>Parafjalët: me, nga, prej, më, në.</i></p> <p><i>Fjalja e thjeshtë dhe fjalja e zgjeruar; gjymtyrët kryesore dhe të dyta;</i></p> <p><i>Lidhja dhe përshtatja e kallëzuesit me kryefjalën</i></p> <p><i>Llojet e fjalive: dëftore, pyetëse dhe habitore;</i></p> <p><i>Drejtshkrimi.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifikon foljet dhe zgjedhon ato në kohët kryesore të dëftores;</i> • <i>Identifikon ndajfoljet dhe pyetjet me të cilat gjenden ato;</i> • <i>Dallon disa nga parafjalët më të përdorshme;</i> • <i>Identifikon pjesët kryesore të fjalisë;</i> • <i>Shpreh marrëdhëniet e kryefjalës me kallëzuesin;</i> • <i>Identifikon dhe përdor fjali të llojeve të ndryshme: dëftore, pyetëse, habitore;</i> • <i>Përdor drejt emrat e përveçëm, mbiemrat, foljet numërorët dhe parafjalët;</i> • <i>Rishikon dhe vlerëson qartësinë e shkrimit për të përmirësuar përmbajtjen;</i> • <i>Dallon bashkëtingëlloret në të shqiptuar;</i> • <i>Zbaton veprime brenda fjalisë (heq, shton ose zhvendos fjalë në fjali pa e prishur kuptimin e saj);</i> • <i>Përshkruan objekte mbi bazën e modeleve;</i> • <i>Shkruan tekst të shkurtër sipas modeleve dhe figurave të dhëna;</i> • <i>Zbaton rregullat e drejtshkrimit gjatë të shkruarit;</i>
--	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Përdor drejt shenjat e pikësimit, ndarjen e fjalëve në fund të rreshtit dhe shkronjën e madhe;</i> • <i>Dallon llojet e fjalive sipas shenjave të pikësimit</i> • <i>Shkruan drejt e qartë dhe përdor shenjat e pikësimit (Kurrikula lëndore, klasa e tretë).</i>
--	--	--

Tabela 2

Mbështetur në temat që janë të prezantuar në tabelle e dytë, por edhe në rezultatin e të nxënies dhe duke filluar nga tema e parë “*Emra të përveçëm dhe të përgjithshëm*” ka hapësirë profesionale për t’i menduar, por edhe do të duhej të renditen apo specifikohen më mirë. Planifikimi për t’i përfshirë gjithë emrat e përveçëm dhe të përgjithshëm është e pamundur për nivelin dhe përmbajtjen e lëndës. Këtu mirë do të ishte të rekomandohet për emrat e përgjithshëm (emrat konkret dhe abstrakt), kurse për emrat e përveçëm të propozohet për emrat e institucioneve, të vendeve etj.

Propozimi për të mësuar “*trajtën e emrave*”, e cila nuk është e përshkruar, se për cilën trajtë bëhet fjalë, për atë të shquar apo të pashquar, njëjës apo shumës. Mendoj edhe këtu duhet të planifikohet e specifikohet me precizitet.

Një rekomandim të ngjashëm e kemi edhe për mbiemrin dhe përemrin, kurse mungon vazhdimi i planifikimit për të mësuar për numërorin.

Planifikimi për ta mësuar sistemin foljor ka lëshime në lidhshmërinë kronologjike. Kategoritë gramatikore që i ka folja dhe lidhshmëria e tyre nuk është e sistemuar sipas kodifikimit gjuhësor. Këtu mund t’i veçojmë disa:

- Në këtë nivel duhet të propozohet për të mësuar edhe për mënyrat e tjera të foljeve dhe jo vetëm për mënyrën dëftoren. Të propozohet për t’u mësuar edhe mënyra lidhore apo habitore.
- Të planifikohet ligjërimi dhe zotimi i tri zgjedhimeve të foljeve (lexoj, hap, zë).

- Në këtë pjesë të planifikimit, pra të sistemit foljor nuk është menduar për t'i prezantuar dhe mësuar gjitha pjesët e ndryshme dhe të pandryshueshme të ligjëratave.

Propozimi për t'i mësuar fjalitë e thjeshta dhe të zgjeruara, mendoj edhe këtu ka qenë e mundur që të rekomandohet për t'i mësuar fjalitë sipas qëllimit të thënies, fjalitë sipas modalitetit, apo ndërtimit gramatikor.

Rekomandimi për të mësuar për kryefjalën dhe kallëzuesin për në klasën e tretë mendoj është pak e ngutshme, por edhe këtu do të duhej të rekomandohet nga baza, pra për kallëzuesin e thjeshtë apo edhe për kryefjalën e shprehur më emra të përveçëm, mirëpo edhe kjo është një ngarkesë psiko-fizike e tepruar.

Në këtë nivel, apo në klasën e tretë është planifikuar për t'u mësuar një tip i fjalisë që quhet "**fjalja habitore**". Nuk e kuptoj se për çfarë lloji tipi të fjalive bëhet fjalë. Në gramatikën e gjuhës shqipe ka folje të mënyrës habitore, pra kur është fjala për foljen ka mundësi të kemi mënyrën habitore, kurse për fjalinë në gjuhën shqipe sipas kumtimit kemi fjali dëftore, pyetëse, nxitëse, dëshirore, thirrmore etj.

Për të përfunduar mendimin dhe rekomandimin tim për këtë plan-program mund të themi se duhet të rishikohen dhe të risistemohen temat, por edhe të përshtatën të gjitha rregullat gramatikore për moshën e klasës së tretë. Mbi bazën e atyre rregullave do të duhej të krijohen edhe tekste e gjuhës shqipe. Kjo çështje duhet të rregullohet e të harmonizohet për gjitha trojet shqiptare, madje duke e përfshirë edhe diasporën.

c. Fusha e kurrikulare: Gjuhë dhe komunikim - Kurrikulat lëndore, programet mësimore. Gjuhë shqipe (klasa e gjashtë). Tabela e tretë, ashtu sikur ajo e para dhe e dyta që kanë shkëputje të temave, edhe kjo tabelë ka hapësirë për t'u modifikuar, citoj:

<i>"Konceptet</i>	<i>Temat</i>	<i>Rezultatet e të nxënës të lëndës për temë (RNL)</i>
<i>Sistemi gjuhësor</i>	<i>"Gjuha standarde dhe dialektore</i>	<i>Dallon format e gjuhës standarde nga ato dialektore;</i>

	<i>Fonetikë, fonologji</i>	<i>Dallon, tingujt, rrokjen, theksin, intonacionin;</i>
	<i>Leksikologji</i>	<i>Dallon zanoret dhe bashkëtingëlloret sipas shqiptimit;</i> <i>Përcakton theksin e fjalës në fjali.</i>
	<i>Sintaksë</i>	<i>Pasuron fjalorin dhe njuh kuptimin e fjalës;</i>
	<i>Rrethanori</i>	<i>Dallon dhe përdor fjalë me kuptimin e parë dhe kuptimin e figurshëm;</i>
	<i>Morfologji:</i>	
	<i>Emri, kategoritë e tij gramatikore</i>	<i>Dallon dhe përdor fjalët me shumë kuptime;</i>
	<i>Mbiemri dhe kategoritë e tij</i>	<i>Dallon kryefjalën, kallëzuesorin e kryefjalës, kundrinorin e drejtë dhe të zhdrejtë;</i>
	<i>Përemrat</i>	<i>Dallon rrethanorin e vendit, të kohës, të shkakut si dhe përcaktorin e ndajshimit;</i> <i>Dallon emrin dhe kategoritë e tij; (gjininë, numrin, rasat, lakimi);</i>
	<i>Numërorët</i>	<i>Dallon emrat e përgjithshëm dhe të përveçëm;</i>
	<i>Folja, kuptimet gramatikore të saj</i>	<i>Dallon dhe i përdorë drejt paraafjalët sipas rasave;</i> <i>Dallon mbiemrin dhe kategoritë gramatikore tij.(gjininë, numrin, rasat, lakimin, shkallët).</i>
	<i>Ndajfoljet dhe llojet e saj</i>	<i>Dallon dhe përdor drejt përemrat; vetorë, vetvetor, dëftorë, pronorë, pyetës, lidhorë dhe të pacaktuar.</i>
	<i>Paraafjala</i>	
	<i>Lidhëzat</i>	<i>Dallon numërorët themelor dhe numërorët rrjeshtor.</i>
	<i>Fjalëformim</i>	

	<p><i>Drejtshkrim</i></p>	<p><i>Dallon kuptimet gramatikore të vetës, numrit, mënyrës, kohës dhe të diatezës;</i></p> <p><i>Dallon foljen, kohët e thjeshta dhe të përbëra të saj;</i></p> <p><i>Dallon zgjedhimin e foljes ,</i></p> <p><i>Dallon dhe kupton foljen, mënyrat veprare dhe joveprare të saj;</i></p> <p><i>Dallon fjalitë foljore dhe jofoljore;</i></p> <p><i>Dallon llojet e ndajfoljes, si ndajfolje mënyre, sasië , kohe,vendi dhe i përdorë ato drejtë në të folur e të shkruar .</i></p> <p><i>I përdorë drejtë parafjalët: me, për, në, nga te, gjer, prej,ndaj, pranë, larg dhe dallon nga ndajfoljet .</i></p> <p><i>Dallon lidhëzat bashkërenditëse dhe nënrenditëse.</i></p> <p><i>Dallon Fjalinë e thjeshtë dhe të përbërë;</i></p> <p><i>Dallon llojet kryesore të fjalive (dëftore, pyetëse, nxitëse, dëshirore, thirrmore) format e tyre (pohore, mohore);</i></p> <p><i>Dallon fjalitë e pavarura, kryesore dhe të varura;</i></p> <p><i>Dallon përbërësit e fjalës: rrënjën, temën, parashtesat prapashtesat, mbaresat;</i></p> <p><i>Dallon fjalët e prejardhura, të përbëra dhe të përngjitura;</i></p>
--	---------------------------	---

		<p><i>Në të shkruar përdorë drejt shenjat e pikësimit, pikën, presjen dhe pikëçuditjen;</i></p> <p><i>Përdorë drejt shkronjën e madhe dhe të vogël;</i></p> <p><i>Shkruan drejt apostrofin në fjalë (Kurrikula lëndore, klasa e gjashtë)''.</i></p>
--	--	---

Tabela 3

Në këtë plan-program janë paraparë temat e integruara, por edhe këtu sikur edhe në plan-programin e klasës së tretë, lidhshmëria e tyre duhet të bëhet në një mënyrë tjetër, ashtu si janë rregullat gramatikore. Në vazhdim i propozojmë disa nga ndryshimet e mundshme:

1. Fjalëformimi është propozuar të mësohet pasi që është propozuar mësimi i funksionit të fjalëve. Fjalëformimi do të duhej të ishte në fillim.
2. Lidhshmëria e pjesëve të ligjëratave, si në sistemin emëror dhe në sistemin foljor duhet të planifikohet në mënyrë kronologjike.
3. Funksioni i fjalëve në fjali duhet të planifikohet pasi është ligjëruar dhe planifikuar për fonetikën, morfologjinë dhe leksikologjinë. Këtu kërkohet një përqendrim m’i kujdesshme.

Ky program është më mirë i strukturuar, mirëpo ka nevojë për ristrukturim dhe si i tillë duhet të mendohet për gjitha trojet shqiptare, por edhe për diasporën.

d. Fusha kurrikulare: Gjuhë dhe komunikim - Kurrikulat lëndore, programet mësimore. Gjuhë shqipe (**klasa e dhjetë**). Referuara përbërjes përmbajtjesore të programit në fjalë, këtu kemi një strukturim më të ngritur dhe si strukturë e tillë ka një mundësi reale për t’i përgatitur edhe tekstet në nivel të shkëlqyer. Në vazhdim e citoj një pasqyrim të programit:

<i>“Konceptet</i>	<i>Temat</i>	<i>Rezultatet e të nxënit të lëndës për temë (RNL)</i>
<i>Sistemi gjuhësor</i>	<p><i>“Gjuha standarde dhe gjuha e letërsisë,</i></p> <p><i>Mbiemri, ndajshtimi</i></p> <p><i>Pikësimi dhe efektet letrare,</i></p> <p><i>Format e sentencave, fjalive, funksioni.</i></p> <p><i>Pjesët e ligjëratës dhe fjalia (funksioni morfosintaksor)</i></p> <p><i>Fjalia dhe stili</i></p> <p><i>Procesi i shkrimit</i></p> <p><i>Eseja</i></p> <p><i>Ndërrimet historike (fonetike) të tingujve të shqipes,</i></p> <p><i>Trajtat e pashtjelluara të foljes</i></p> <p><i>Gjuha te letërsia e vjetër dhe te krijimtaria gojore</i></p>	<p><i>Dallimi i shqipes standarde nga gjuha e letërsisë.</i></p> <p><i>Identifikimi i mbiemrit/ndajshimit dhe funksioneve të tij në tekste letrare dhe jo letrare.</i></p> <p><i>Përdor pikësimin/drejtskrimin për efekte letrare.</i></p> <p><i>Analizë e sentencave efektive dhe të kombinuara/ rishikimi i modeleve të sentencave bazike dhe hyrje në modelet e sentencave të reja.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Identifikimi i (i kohëpaskohshëm) i pjesëve të ligjëratës dhe funksioneve të tyre morfosintaksore.</i> - <i>Analizon stilistikën e fjalive të kombinuara e sentencave efektive duke sprovuar modelin e ri të sentencës/paragrafit.</i> - <i>Zhvillon strategjinë e shkrimit, si zgjerimi apo reduktimi i sentencës/paragrafit.</i> - <i>Shkruan lloje të ndryshme të esesë (auto/biografike dhe hulumtuese).</i> - <i>Kupton ndërrimet historike (fonetike) të tingujve të shqipes, shembuj nga letërsia e vjetër.</i>

	<p><i>Gjuha standarde dhe gjuha e folur.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Praktikon trajtat e pashtjelluara të foljes.</i> - <i>Dallon gjuhën standarde nga gjuha e teksteve të vjetra shqipe dhe nga gjuha e folur.</i> - <i>Praktikon struktura të ndërliqshme gramatikore me shkrim e me gojë (Kurrikula lëndore, klasa e dhjetë)”.</i>
--	--	---

Tabela 4

Programi i klasës së dhjetë ka një planifikim më të zhvilluar e gjithëpërfshirës, pra ka një strukturë më të thelluar. Kurrikula e klasës së dhjetë ka një përfshirje të gjerë, e cila mund të jetë ngarkesë edhe për hartimin e teksteve, mirëpo po do të respektohet kujdesshëm përmbajtja e saj, teksti mund të krijohet në një nivel të pranueshëm, prandaj edhe ky program ka ndonjë mundësi reale për ta modifikuar, mirëpo është më gjithëpërfshirës dhe më i pranueshëm.

Kurrikulat në nivel të kombit duhet të jenë të standardizuara dhe të modifikuara për gjithë shoqërinë shqiptare, madje edhe për diasporën.

Kurrikulat duhet të rimendohen edhe për minoritetet që e kanë të obliguar apo plotësuese për ta mësuar gjuhën shqipe.

Për të përfunduar këtë pjesë të analizës mund të themi si mësimdhënësi i kualifikuar për të ligjëruar në shkollën e mesme të ulët është ai apo ajo, i cili apo e cila e ka të mbaruar gjuhën dhe letërsinë shqipe në Fakultetin e Filologjisë, por nuk është i kualifikuar ai apo ajo, i cili e ka të mbaruar programin e gjuhës shqipe, apo vetëm të letërsisë shqipe në Fakultetin e Filologjisë, sepse kurrikula është e integruar gjuhë dhe letërsi, por nuk është e ndarë.

4. Gjuha shqipe dhe programet universitare

Programet universitare, në nivel kombi, të cilët përgatisin mësimdhënës të gjuhës shqipe nuk janë të unifikuara dhe nuk janë të standardizuar dhe si të tilla kanë dallime përmbajtjesore, strukturore e shkencore në misionin dhe vizioni e tyre. Kjo dallueshmëri është si në Kosovë, ashtu edhe në Shqipëri dhe në Maqedoni, prandaj në misionin dhe vizionin e tyre kërkohet që të unifikohen dhe të standardizohen programet e studimeve në mënyrë që të kualifikuarit të jenë të barabartë me njohurit e tyre, kudo që diplomojnë, si brenda Kosovës, ashtu edhe jashtë saj.

Programet e studimeve themelore dhe ato të masterit profesional për mësimdhënie e për shkencë kanë dallime tepër të dukshme përmbajtjesore ndërmjet programeve universitare që janë në Kosovë, Shqipëri dhe në Maqedoni, të cilat dallime nuk janë në favor të shoqërisë. Mësimdhënësi i gjuhës dhe i letërsisë shqipe, i cili ka diplomuar në Prishtinë, Prizren, Tiranë, Tetovë etj., nuk është i njëjti me njohuri studimore, por në fakt janë të kualifikuar për mësimdhënie të gjuhës shqipe.

Këto divergjenca, të cilat kanë zënë vendin gjithandej, kërkohen sa më parë të unifikohen dhe të standardizohen në gjithë kombin tonë.

Universitetet shtetërore, si në Kosovë, ashtu edhe në Shqipëri e në Maqedoni kanë dallime dhe ngjashmëri në programet e tyre, të cilat janë të akredituara për të përgatitur mësimdhënës të gjuhës shqipe, si në nivelin universitar, ashtu edhe në ato pasuniversitar.

Studimi ynë analizues, i cili është bërë duke i krahasuar emërtimet edhe lëndët që i përbëjnë programet e studimeve ka rezultuar se kanë dallime substanciale ndërmjet tyre, mirëpo në këtë përshkrim analizues nuk ka hapësirë profesionale për t'i përshkruar ngjashmëritë dhe dallueshmëritë ndërmjet programeve që janë të akredituara për të përgatitur mësimdhënës të gjuhës shqipe.

Në vazhdim e prezantoj një tabelë, e cila vetëm për një semestër mund të shihen dallimet objektive ndërmjet disa universiteteve, citoj:

<p align="center">Universiteti i Prishtinës Fakulteti i Filologjisë Programi: Gjuhë shqipe Semestri i parë</p>	<p align="center">Universiteti i Tiranës Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë Programi: Baçelor gjuhë dhe letërsi Semestri i parë</p>
<p>Norma e shqipes së shkruar Gjuhë e huaj Histori e letërsisë shqipe 1 Teori e letërsisë Fonetikë dhe fonologji e gjuhës së sotme</p>	<p>Hyrje në gjuhësi Hyrje në historinë e gjuhës shqipe Histori e gjuhësisë Njohiri për letërsinë dhe për zhanret letrare Etnofolklor dhe antropologji kulturore Histori e estetikës Histori e gjuhës standarde Histori shkrimi Teksti dramatic</p>
<p align="center">Universiteti i Prishtinës Fakulteti i Filologjisë Programi: Letërsi shqipe Semestri i parë</p>	<p align="center">Universiteti i Prizrenit Fakulteti i Filologjisë Programi: Gjuhë dhe letërsi shqipe Semestri i parë</p>
<p>Hyrje në teorinë e letërsisë Letërsi popullore 1 Letërsi e vjetër shqipe 1 Shqipja e shkruar³ Gjuhë e huaj</p>	<p>Hyrje në gjuhësi Fonetikë e gjuhës shqipe me fonologji 1 Hyrje në shkencën e letërsisë Letërsi popullore Kulturë gjuhe 1 Gjuhë angleze 1 Kulturë dhe qytetrim shqiptar Histori e popullit shqiptar (Z) Histori e popullit shqiptar (Z)</p>

³ Saktësia shkencore e prezantimit të tabelës në fjalë mund të verifikohet në referencat që janë dhënë në literaturë.

<p style="text-align: center;">Universiteti i Gjakovës Fakulteti i Filologjisë Programi: Gjuhë dhe letërsi shqipe Semestri i parë</p>	<p style="text-align: center;">Universiteti i Tetovës Fakulteti i Filologjisë Programi: Gjuhë dhe letërsi shqipe Semestri i parë</p>
<p>Fonetikë dhe fonologji e shqipes Hyrje në gjuhësi Gjuhë e huaj Gjuhë latine Histori e letërsisë shqipe 1 Letërsi popullore</p>	<p>Fonetikë dhe fonologji 1 Teori e letërsisë 1 Letërsi për fëmijë 1 Letërsi e vjetër shqipe 1 Letërsi popullore 1 Gjuhë angleze 1 Drejtskrim i gjuhës shqipe 1 Fonetikë historike; Shkrim kreativ.</p>

Tabela 5

Duke ju referuar tabelës në fjalë mund të themi se programet e gjuhës dhe të letërsisë shqipe kanë dallime dhe si të tilla me një urgjencë kombëtare duhet t'i modifikojmë e t'i standardizojmë.

Në vazhdim i përshkruajmë vetëm emërtimet e programeve, të cilat kanë dallime dhe ngjashmëri ndërmjet universiteteve tona:

1. Universiteti i Prishtinës, përkatësisht Fakulteti i Filologjisë i ka të ndara studimet themelore në degën: **Gjuhë shqipe dhe Letërsi shqipe**, po ashtu edhe për studimet e masterit.
2. Universiteti i Prishtinës, Fakulteti i Edukimit e ka masterin: **Mësimdhënia në gjuhë dhe letërsi shqipe**.
3. Universiteti i Prizrenit, Fakulteti i Filologjisë i ka studimet themelore: Gjuhë dhe letërsi shqipe.
4. Universiteti i Gjakovës, Fakulteti i Filologjisë i ka studimet themelore: Gjuhë dhe letërsi shqipe, kurse për master ka: Master të shqipes dhe planifikim për studime letrare.
5. Universiteti i Tiranës, Fakulteti i Historisë dhe i Filologjisë ka për studime themelore: Bachelori në gjuhë dhe letërsi; Master profesional

në redaktori; Master profesional në gjuhë dhe letërsi; Master profesional në gjuhësi e sotme; Master i shkencave në gjuhësi historike; Master shkencor në letërsi, po ashtu ka edhe programin e doktoratës.

6. Universiteti i Shkodrës, Fakulteti i Shkencave Shoqërore i ka studimet themelore: Baçelor në gjuhë-letërsi; Master i shkencave në *'Studime të thelluara të gjuhësisë'*; Master profesional mësuesi gjuhë-letërsi; Master shkencor në etnokultura dhe letërsia shqipe.
7. Universiteti i Vlorës, Fakulteti i Shkencave Humane i ka studimet themelore: Baçelor në gjuhë shqipe dhe letërsi; Baçelor në gjuhësi të aplikuar në fushë të turizmit.
8. Universiteti i Elbasanit, Fakulteti i Shkencave Humane i ka studimet themelore: Baçelor në gjuhë shqipe dhe letërsi; Master në gjuhësi, kurse doktoratën: Albanologji, profili gjuhësi.
9. Universiteti i Durrësit, Fakulteti i Edukimit i ka studimet themelore: Gjuhë shqipe – letërsi; Master për gjuhën shqipe dhe letërsinë; Master për arsimin e mesëm të ulët për gjuhën shqipe-letërsi dhe gjuhë angleze.
10. Universiteti i Korçës, Fakulteti i Edukimit dhe i Filologjisë, i ka studimet themelore: Baçelor në gjuhë dhe letërsi; Master profesional për mësues të gjuhës shqipe dhe letërsisë.
11. Universiteti i Tetovës, Fakulteti i Filologjisë i ka këto programe: Gjuhë dhe Letërsi Shqipe – drejtimi arsimor për studimet themelore dhe për master i ka Master gjuhë shqipe dhe Master letërsi shqipe.

5. Rekomandime

Mbështetur në atë që e kemi përshkruar dhe duke i kuptuar dallimet që janë ndërmjet kurrikulave dhe programeve studimore, konsideroj se janë të obliguara për t'i sistemuar e unifikuar këto çështje:

- Kosova, Shqipëria dhe Maqedonia duhet që të formojnë komisione të përbashkëta për hartimin dhe fuzionimin e plan-programeve (kurrikulave) të gjuhës shqipe.
- Fjala '*kurrikulë*' nuk duhet të përdoret, por ajo mund të zëvendësohet me '*plan-program*'.
- Fjala '*bachelor, baçelor*' nuk duhet të përdoret, por duhet të zëvendësohet me grupin e fjalëve '*studime themelore*'.
- Duhet t'i rishikojnë plan-programet (kurrikulat) ekzistuese.
- Duhet t'i standardizojmë e unifikojmë plan-programet e gjuhës shqipe, por edhe të jenë funksionale për gjitha qendrat shqiptare.
- Plan-programet dhe tekstet parauniversitare duhet të jenë të njëjtat, në gjitha trojet shqiptare, kudo që mësohet gjuha shqipe.
- Duhet t'i modifikojmë e t'i standardizojmë plan-programet (kurrikulat) për diasporën.
- Duhet t'i modifikojmë kurrikulat për mësimin e gjuhës shqipe për minoritete.
- Në nivel të universiteteve, programet e studimeve themelore duhet t'i kemi të njëjtat dhe të unifikuara e të standardizuara për gjitha universitet që përgatisin mësimdhënës të gjuhës dhe letërsisë shqipe.
- Mësimdhënësit e kualifikuar për gjuhë dhe letërsi shqipe duhet të përgatiten vetëm në Fakultetet e Filologjisë.
- Masteri për mësimdhënien e gjuhës dhe letërsisë shqipe duhet të përgatiten vetëm Fakultet e Filologjisë dhe nuk duhet të përgatiten fakultetet e ngjashme, siç është rasti i Fakultetit të Edukimit.
- Duhet të formohet një qendër e përbashkët ndërmjet Shqipërisë, Kosovës dhe Maqedonisë për ta shtrirë interesimin e vazhdueshëm dhe për ta mbajtur gjallë gjuhë shqipe në diasporë.

Përfundim

Plan-programet (kurrikulat) janë të hartuar dhe janë të miratuara nga MASHT-i. Mbi bazën e tyre do të duhej t'i ndërtojnë tekstet. Autorët nëse i kanë respektuar kurrikulat, të cilët janë të obliguar për t'i respektuar, tekstet do të dalin si brumi i plan-programeve. Gjuha dhe rregullat e saj mund të mësohen edhe me një planifikim të tillë, por lidhshmëria e tyre i ka krijuar hapësirë për t'i risistemuar. Qëllimi i mësimit të gjuhës shqipe nga klasa e parë, e tretë, e gjashtë dhe e dhjetë, e cila është planifikuar të mësohet me tema të ndryshme, duke filluar për të mësuar nga tingujt e deri të funksioni i fjalëve në fjali, ashtu si e kemi prezantuar në këtë punim ka hapësirë për modifikim. Analizat dhe përshkrimet që janë dhënë për plan-programin e klasës së parë, të tretë, të gjashtë dhe të dhjetë janë përshkrime dhe rekomandime thelbësore për t'i rirregulluar dhe për të siguruar përputhshmëri profesionale ndërmjet kurrikulës, programeve universitare dhe teksteve cilësore.

Pjesa e rekomandimeve që është dhënë në këtë punim mund t'i shërben hartuesve të kurrikulave për t'i risistemuar dhe plotësuar me saktësi sistemin gramatikor.

Kurrikulat dhe tekstet gjuhësore për gjuhën shqipe, por edhe programet universitare do të duhej të jenë të njëjta si në Kosovë, Shqipëri dhe në Maqedoni, por edhe të standardizuara edhe për diasporën shqiptare e për minoritetet që jetojnë në këto vende.

Literatura

1. Grup autoresh. (2002). *Gramatika e Gjuhës shqipe I*. Tiranë.
2. Grup autoresh. (2002). *Gramatika e gjuhës shqipe II*. Tiranë.
3. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*, Klasa e parë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018, f. 5. <https://masht.rks-gov.net/korniza-e-kurrikules-e-arsimit-parauniversitar>
4. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*, Klasa e parë, botuar nga MASHT-i,

Prishtinë, 2018, f. 11.

5. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*, Klasa e tretë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018, f. 9.
6. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*, Klasa e gjashtë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018, f.11
7. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*, Klasa e dhjetë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018, f.16.
8. Korniza e Kurrikulës e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës, Prishtinë, 2011.
9. Korniza Kurrikulare e Arsimit Pariauniversitar të Republikës së Kosovës (e rishikuar), Prishtinë, 2016.
10. Kurrikula bërthamë arsimit të mesëm të ulët të Kosovës (Klasa VI, VII, VIII dhe IX, e rishikuar), Prishtinë, 2016.
11. Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës (Klasat 0, I, II, III, IV dhe V, e rishikuar), Prishtinë, 2016.
12. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*; Klasa e dhjetë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018.
13. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*; Klasa e gjashtë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018.
14. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*; Klasa e parë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018.
15. Kurrikula lëndore – *Programet mësimore*; Klasa e tretë, botuar nga MASHT-i, Prishtinë, 2018.
16. Millaku, Sh. (2011). *Strukturat sintaksore*. Prishtinë.
17. Millaku, Sh. (2011). *Studime gjuhësore I*. Prishtinë.
18. Millaku, Sh. (2015). *Kërkime gjuhësore*. Prizren.
19. Millaku, Sh. (2017). *Tekst ushtrimesh për lakimin e emrave dhe zgjedhimin e foljeve*, Prishtinë.
20. Universiteti i Prishtinës, Fakulteti i Filologjisë: [456ED100-EBDE-40B0-9E83-F20CADB1C239.pdf](https://www.ub.edu/456ED100-EBDE-40B0-9E83-F20CADB1C239.pdf)

21. Universiteti i Prishtinës, Fakulteti i Edukimit: Universiteti i Prishtinës, Master i Mësimdhënies lëndore (me specializimet: Matematikë, Fizikë, Biologji, Kimi, Histori, Gjeografi, Teknologji dhe TIK)
22. Universiteti i Prishtinës, Fakulteti i Filologjisë: Syllabuset – GJUHË DHE LETËRSI SHQIPE – UPZ
23. Universiteti i Gjakovës, Fakulteti i Filologjisë: Programi Gjuhë Shqipe dhe Letërsi | Universiteti i Gjakovës | Fakulteti i Filologjisë
24. Universiteti i Shkodrës, Fakulteti i Shkencave Shoqërore, Departamenti i Gjuhësisë, Fakulteti i Shkencave të Shoqërore
25. Universiteti i Vlorës, Fakulteti i Shkencave Humane: UNIVLORA - Universiteti "Ismail Qemali" Vlore, Virtus Scientia Veritas
26. Universiteti i Elbasanit, Fakulteti i Shkencave Humane: Programet e studimit
27. Universiteti i Durrësit, Fakulteti i Edukimit: Departamenti i Gjuhës Shqipe - Universiteti "Aleksandër Moisiu"
28. Universiteti i Korçës, Fakulteti i Edukimit dhe i Filologjisë: DEPARTAMENTI I GJUHËS DHE LETËRSISË - Universiteti "Fan S. Noli", Korçë
29. Universiteti i Tetovës, Fakulteti i Filologjisë: Fakulteti Filologjik – Universiteti i Tetovës

METODAT MËSIMORE QË PËRDORIN MËSIMDHËNËSIT E GJUHËS GJERMANE NË SHKOLLAT E PRISHTINËS

Arbron Mexhuani
Profesor i Gjuhës Gjermane
Shkolla: Mileniumi i Tretë
E-mail: arbron.mexhuani@student-uni.pr.edu
arbron.mexhuani@mileniumi3.net
arbronmexhuani@gmail.com

Recensuesit: Agnesa Haklaj PhD Cand, bashkëpunëtore e jashtme
Universiteti i Prishtinës, Gjuhë dhe Letërsi Gjermane
Edona Rexhepi
Doktorante në Universitetin e Vjenës

ABSTRAKT

Hulumtimi për metodat që përdorin mësimdhënësit e lëndës së gjuhës gjermane gjatë ligjërimit ka për qëllim identifikimin e metodave, mjeteve dhe burimeve mësimore që ata përdorin për të siguruar një mësimdhënie efektive dhe të suksesshme.

Edhe pse ka një shumëllojshmëri metodash dhe qasjesh për ligjërimitin e gjuhës gjermane si gjuhë të huaj, shpesh është e vështirë për mësimdhënësit të zgjedhin metodën më të përshtatshme për secilin nxënës dhe për çdo situatë mësimore, për arsye se ata përballen me grupe të ndryshme nxënësish, të cilët kanë nivele dhe nevoja të ndryshme mësimore.

Për të marrë një pasqyrë të përgjithshme të studimit është përdorur qasja e përzier kërkimore (cilësore dhe sasiore), përmes pyetjeve Çfarë metodash, mjete dhe burime përdorin mësimdhënësit e gjuhës gjermane gjatë ligjërimit të gjermanishtes?

Studimi është realizuar përmes metodës përshkruese. Gjetjet e studimit janë mbledhur përmes pyetësorëve të nxënësve dhe të mësimdhënësvë. Mostra është e rastësishme dhe përbëhet nga 15 mësimdhënës që japin mësim në klasat 6-9 dhe 21 nxënës të 10 shkollave shtetërore të komunës së Prishtinës.

Rezultatet e studimit me mësimdhënës tregojnë se një nga metoda që mësimdhënësit përdorin më së shpeshti gjatë procesit mësimor është metoda e mësimit përmes lojës dhe aktiviteteve të ndryshme, ndërsa rezultatet me nxënës tregojnë se ata preferojnë metoden

auditive. Sa i përket mjeteve mësimore, mësimdhënësit kanë deklaruar se tekstet janë mjetet më efektive për mësimnxënien e gjuhës gjermane, ndërsa nxënësit kanë preferuar mjetet teknologjike mësimore, si mediat. Ata rekomandojnë që për të pasur një mësimdhënie efektive mësimdhënësit duhet të bëjnë integrimin e këtyre mjeteve për mësimdhënie si (Tik, TV, radio, projektor)

Përmes këtij hulumtimi, janë ofruar rekomandime për përmirësimin e metodave të mësimdhënies së gjuhës gjermane, për të kontribuar në zhvillimin e praktikave mësimore që i shërbejnë më mirë nevojave të nxënësve duke bërë mësimin më efektiv dhe kreativ.

Fjalët kyçe: *metodat e mësimdhënësve, gjuha gjermane, nxënësit, mjetet, burimet*

ABSTRACT

The research on the methods used by teachers of the German language during instruction aims to identify the methods, tools, and teaching resources they employ to ensure effective and successful teaching.

Although there is a wide variety of methods and approaches for teaching German as a foreign language, it is often difficult for teachers to choose the most suitable method for each student and every learning situation, since they face diverse groups of students with different levels and learning needs.

To gain an overall view of the study, a mixed research approach (qualitative and quantitative) was applied through the research questions: What methods, tools, and resources do German language teachers use during their instruction of German?

The study was conducted using the descriptive method. The findings were collected through questionnaires distributed to both students and teachers. The sample was random and consisted of 15 teachers who teach grades 6–9 and 21 students from 10 public schools in the municipality of Prishtina.

The results from the teachers indicate that one of the most frequently used methods during the teaching process is the method of learning through various activities, while the results from the students show that they prefer the auditory method. Regarding teaching tools, the teachers stated that textbooks are the most effective tools for learning the German language, whereas students preferred technological teaching aids such media. They recommend that, in order to achieve effective teaching, teachers should integrate these tools into instruction (Technology, TV, radio, projector).

Through this research, recommendations have been provided for improving the methods of teaching German in order to contribute to the development of teaching practices that better serve students' needs by making learning more effective and creative.

Keywords: *teaching methods, German language, students, tools, resources*

Hyrje

Gjuha gjermane si gjuhë e huaj mësohet në të gjithë botën nga miliona njerëz. Kërkesa për njohuri të gjuhës gjermane është në rritje të vazhdueshme, pasi kjo gjuhë luan një rol të rëndësishëm në botën e biznesit, në shkencë dhe në kulturë. Gjermanishtja është gjithashtu një nga gjuhët më të rëndësishme të Bashkimit Evropian dhe zë një vend të veçantë në arsimin ndërkombëtar, duke u bërë shpesh një komponent kyç në programet shkollore dhe universitare. Kjo rritje e interesimit ka shtuar nevojën për praktika mësimore të mirëstrukturuara dhe të përshtatura ndaj nevojave të nxënësve të ndryshëm. Mësimdhënia e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj përfshin një gamë të gjerë metodash dhe qasjesh që synojnë të ndihmojnë nxënësit në përmirësimin e kompetencave të tyre gjuhësore. Njohja e thelluar e këtyre metodave mund të kontribuojë në një mësimdhënie më efektive dhe t'u ndihmojë nxënësve në zhvillimin e aftësive të tyre gjuhësore.

Megjithëse ekziston një shumëllojshmëri metodash dhe qasjesh në mësimdhënien e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj, mësimdhënësit shpesh përballen me vështirësi në përzgjedhjen e metodës më të përshtatshme për secilin nxënës dhe për çdo situatë mësimore. Kjo sfidë bëhet edhe më e theksuar në klasa me nivele të ndryshme njohurish, stile të ndryshme të të nxënësve dhe kontekste të ndryshme kulturore. Përveç kësaj, dallimet kulturore dhe stilet e ndryshme të të nxënësve mund të ndikojnë në zgjedhjen e metodës mësimore .

Në këtë kontekst, studimi i metodave të mësimdhënies së gjuhës gjermane bëhet jo vetëm i nevojshëm, por ekziston një nevojë e vazhdueshme për të analizuar dhe vlerësuar metodat që përdorin mësimdhënësit gjatë procesit mësimor. Në praktikë vërehen dallime të mëdha në mënyrën se si aplikohet mësimdhënia e gjuhës gjermane, varësisht nga përgatitja profesionale e mësimdhënësve, resurset e disponueshme, si dhe niveli i përfshirjes dhe motivimit të nxënësve. Kjo çështje përbën bazën e problemit të këtij studimi,

i cili synon të hulumtojë se cilat metoda përdoren më shpesh nga mësime dhënësit, sa efektive janë ato në përmirësimin e kompetencave gjuhësore të nxënësve dhe në çfarë mase janë të përshtatura me nevojat reale të klasës. Një analizë e tillë është e domosdoshme për të identifikuar praktikën më të suksesshme dhe për të ofruar rekomandime që mund të përmirësojnë cilësinë e mësime dhënësit të gjuhës gjermane si gjuhë e huaj.

Duke analizuar praktikën aktuale dhe duke reflektuar mbi efektivitetin e tyre në mjedise të ndryshme mësime, ky hulumtim synon të kontribuojë në zhvillimin profesional të mësime dhënësit dhe në krijimin e një procesi mësime më të orientuar drejt nxënësit.

Konteksti Teorik

Ka një sërë metodash që mund të zbatohen në procesin e mësime dhënësit të gjuhës gjermane si gjuhë e huaj (DaF). Çdo orë mësime përfshin zhvillimin e katër aftësive kryesore: të folurit, të dëgjimit, të leximit dhe të shkruarit. Për secilën prej këtyre aftësive është e nevojshme të zgjidhen metodat më të përshtatshme dhe më efektive. Sipas studimit *Teachers' Strategies in Teaching Reading Comprehension*, studiuesi Lan thekson se për të mësuar procesin e leximit, mësuesit përdorin katër strategji kryesore: formulimin e pyetjeve, parashikimin, përmbledhjen dhe përfaqësimin vizual (Lan, 2022, f. 26). Sipas Lindita Doskut Metodat tradicionale janë metoda të vjetra dhe të strukturuar, ku mësuesi është figura qendrore dhe nxënësit janë më shumë pasivë. Ato bazohen te memorimi, përsëritja, shpjegimi klasik frontal (ligjërrata), testimi i njohurive përmes pyetje-përgjigje, dhe ndonjëherë përdorimi i mjeteve të konkretizimit të vogël (Mejzini, 2020), kurse metodat bashkohore sipas Ellie Tran përfshijnë përdorimin dhe implementimin e teknologjisë në procesin mësime (Tran, 2025).

Në fushën e didaktikës, mediat konsiderohen si mjete që shërbejnë për ruajtjen, përcjelljen dhe përpunimin e informacionit të rëndësishëm për procesin e të nxënësit dhe mësime dhënësit. Ato kontribuojnë si në zhvillimin e të menduarit individual, ashtu edhe në komunikimin social (Petko, 2019). Ndërkohë, në studimin *Methods of Teaching German Language* theksohet se, megjithëse leximi i librave dhe përdorimi i aplikacioneve janë metoda

efektive, ato mund të bëhen monotone dhe të shkaktojnë lodhje mendore. Për këtë arsye, programet televizive dhe muzika paraqiten si alternativa më tërheqëse, që ndihmojnë studentët në përmirësimin e dëgjimit dhe në zotërimin e rregullave themelore të shqiptimit në gjuhën gjermane (Masodiqova, 2022, f. 332).

Përdorimi i mediave konsiderohet sot si një ndër metodat më të lehta dhe më efektive për të mësuar një gjuhë të huaj. Përdorimi i mediave në të nxënë dhe mësimdhënie e tejkalon qasjen tradicionale të mësuesit si ligjërues. Kjo qasje jo vetëm që e thjeshton procesin e përvetësimit të dijes nga ana e nxënësve, por gjithashtu e shndërron atë në një aktivitet tërheqës. Përdorimi i materialeve mediale dhe i teksteve në format audio u mundëson nxënësve që të krahasojnë temat e trajtuara në gjuhën angleze me ndihmën e imazheve dhe të përvetësojnë shqiptimin e saktë përmes dëgjimit të të folurit autentik nga folës vendas. (Khasanova, 2022, f. 376). Sipas Brandhofer dhe Futschek (2010) zhvillimi i qëndrueshëm në arsim kërkon përshtatje të vazhdueshme nga mësimdhënësit, sidomos përballë dinamikës së shpejtë të informatikës. Ndryshimi i kulturës mësimore shihet si domosdoshmëri, ku mësuesit duhet të tejkalojnë sigurinë e metodave të vjetra dhe të pranojnë mënyra të reja të të menduarit. Ata thonë që teknologjia ndihmon shumë në mësimxënie dhe duhet të ndryshohet kultura e mësimdhënies në atë mënyrë që të përdoret teknologjia. Kjo përfshin përmirësimin e kompetencave metodologjike të mësimdhënësve përmes trajnimeve përkatëse.

Siç ka vërejtur Snow, nxënësit mësojnë në mënyrë më efektive një gjuhë të huaj kur marrin pjesë në mënyrë aktive në procesin e të nxënit dhe në komunikim, në vend që thjesht të pranojnë pasivisht atë që thotë mësuesi. (Sekiziyivu, 2017, f. 9)

Në studimin e Richards dhe Rodgers theksohet se llojet e ushtrimeve dhe aktiviteteve që lidhen me qasjen e kompetencës komunikative janë pothuajse të pafundme, për sa kohë që ato i ndihmojnë nxënësit të arrijnë objektivat komunikative të programit mësimor, i përfshijnë në situata reale komunikimi dhe nxisin përdorimin e proceseve si shkëmbimi i informacionit, negociimi i kuptimit dhe ndërveprimi. Sipas autorëve, aktivitetet mësimore zakonisht janë të organizuara në mënyrë që të

fokusohen në përmbushjen e detyrave konkrete, të cilat kërkojnë përdorimin aktiv të gjuhës, ndërmjetësimin dhe shkëmbimin e informacionit (Richards & Rodgers, 2014).

Rezultatet e studimit *Vocabulary Strategies to Bridge the Gap from Learning to Read to Reading to Learn* treguan se sa më shumë që mësuesit përdorin metoda të ndryshme, aq më të larta janë mundësitë për të arritur objektivat arsimore. Kjo hulumtim gjithashtu nxori në pah se mësuesit duhet t'i inkurajojnë nxënësit të hulumtojnë në fjalorë të ndryshëm, të mësojnë dhe kuptojnë fjalë të reja, si dhe të lexojnë materiale shtesë si në shkollë ashtu edhe jashtë saj. (Moustafa, 2017)

Sipas studiuesve Güntensperger dhe Wal metoda CLT (Communicative Language Teaching) është më efektive se metodat tradicionale në zhvillimin e kompetencës komunikuese, motivimin e nxënësve, dhe aftësive sociale. Në kontekstin e mësimdhënies së gjermanishtes, kjo metodë aplikohet përmes aktiviteteve si lojërat me role, diskutimet në grup, simulimet e situatave të përditshme, dhe përdorimin e materialeve autentike gjermane (Güntensperger & Wal, 2024). Klasa e përmbysur (flipped classroom) është një model mësimor ku gramatika mësohet jashtë klasës, p.sh. në shtëpi, përmes videove ose materialeve digjitale, ndërsa shfrytëzimi i kohës përdoret për aktivitete interactive në klasë, praktikë komunikuese, dhe punë bashkëpunuese (ECU Contributor, 2021). Sipas ECU Contributor ky model është veçanërisht tërheqës për mësimdhënien e gjermanishtes sepse lejon që mësimet e gramatikës të zhvendosen jashtë klasës, duke mundësuar që koha në klasë të shfrytëzohet për aktivitete.

Definimi i problemit

Pavarësisht përparimit në fushën e didaktikës së gjuhëve të huaja, mësimdhënësit e gjuhës gjermane vazhdojnë të përballen me vështirësi në përzgjedhjen dhe zbatimin e metodave më të përshtatshme të mësimdhënies. Këto vështirësi burojnë nga faktorë të shumtë si: heterogjeniteti i klasave, stilet e ndryshme të të nxënësve, sfidat kulturore dhe mungesa e mjeteve të përshtatura didaktike. Si rezultat, shpesh haset një mospërputhje midis metodave të përdorura dhe nevojave reale të nxënësve. Kjo situatë ndikon

në mënyrë të drejtpërdrejtë në efektivitetin e procesit mësimor dhe në përvetësimin e gjuhës nga nxënësit.

Duke marrë parasysh këtë sfidë, paraqitet nevoja për të shqyrtuar në mënyrë kritike metodat aktuale të përdorura në mësimdhënien e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj dhe për të identifikuar qasjet që rezultojnë më efikase në praktikat konkrete shkollore. Ky hulumtim përpiqet të trajtojë problemin se si mund të përshtaten metodat mësimore me kontekstin e klasës dhe me nevojat individuale të nxënësve, me qëllim rritjen e cilësisë së të nxënësve të gjuhës gjermane.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është të identifikojë dhe analizojë metodat që përdoren nga mësimdhënësit për të mësuar gjuhën gjermane si gjuhë e huaj (DaF; Deutsch als Fremdsprache), si dhe të vlerësojë efektivitetin e tyre në përvetësimin e gjuhës nga nxënësit.

Pyetjet hulumtuese dhe hipoteza

1. Cilat metoda mësimore përdoren nga mësimdhënësit gjatë mësimdhënies së gjuhës gjermane si gjuhë e huaj?
2. Cilat metoda janë më efektive për mësimin e gjuhës gjermane?
3. Cilat burime dhe mjete mësimore përdoren nga mësimdhënësit për realizimin e procesit mësimor?

Hipoteza

Hipoteza e këtij hulumtimi është se mësimdhënësit e gjuhës gjermane gjatë procesit mësimor përdorin në masë të kufizuar metoda bashkëkohore të mësimdhënies, duke u mbështetur më shumë në qasjet tradicionale.

METODOLOGJIA

Në këtë studim është përdorur qasja e përzier e hulumtimit, e cila përfshin metodat kuantitative dhe kualitative. Të dhënat kuantitative janë mbledhur nga pyetjet e mbyllura të pyetësorit, ndërsa pyetjet e hapura brenda pyetësorit kanë siguruar të dhëna cilësore që ndihmojnë në thellimin e analizës dhe kuptimit të praktikave mësimore. Kjo qasje mundëson një pasqyrë më të plotë dhe më të detajuar të temës së studimit.

Pyetësorët janë shpërndarë te 15 mësimdhënës dhe 21 nxënës nga 10 shkolla shtetërore të Komunës së Prishtinës, me përzgjedhje rastësore të mostrës, duke përfshirë nxënës nga klasat 6 deri në 9. Kombinimi i të dhënave sasiore dhe cilësore mundëson një kuptim më të gjerë dhe më të thelluar të praktikave mësimore në fushën e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj.

Popullacioni dhe mostra

Popullacioni i këtij studimi përbëhet nga mësimdhënës që ligjerojnë gjuhën gjermane dhe nxënës që mësojnë lëndën e gjuhës gjermane në shkollat e komunës së Prishtinës në nivelet 6 deri në 9.

Mostra e studimit përbëhet nga 15 mësimdhënës dhe 21 nxënës. Mostra është përzgjedhur në mënyrë rastësore nga 10 shkolla të ndryshme shtetërore të Komunës së Prishtinës për të siguruar përfaqësueshmëri. Përzgjedhja rastësore e mostrës synon të sigurojë një përfaqësueshmëri të drejtë të popullacionit dhe të minimizojë ndikimin e anshmërisë në mbledhjen e të dhënave.

Kjo përzgjedhje lejon që rezultatet e hulumtimit të kenë vlefshmëri të përgjithshme brenda kontekstit të Komunës së Prishtinës dhe të kontribuojnë në kuptimin e praktikave mësimore të gjuhës gjermane në shkollat e këtij rajoni.

Instrumentet e Hulumtimit

Për realizimin e këtij hulumtimi është përdorur një pyetësor i strukturuar, i cili është hartuar dhe përshtatur veçmas për dy grupet e pjesëmarrësve:

mësimdhënësit dhe nxënësit. Çdo pyetësor përmban gjithsej 12 pyetje, prej të cilave 9 janë pyetje të mbyllura me përgjigje të shumëfishta dhe 3 pyetje të hapura.

Pyetësori i mësimdhënësve është ndërtuar për të marrë informacion të thelluar mbi metodat dhe praktikat mësimore që ata përdorin, si dhe përvojat dhe perceptimet e tyre në lidhje me procesin e mësimdhënies së gjuhës gjermane si gjuhë e huaj. Ndërsa, pyetësori i nxënësve fokusohet në perceptimet dhe përvojat e tyre në lidhje me metodat mësimore dhe mjetet që përdoren gjatë mëimit dhe efektin e tyre në nxënie.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Për mbledhjen e të dhënave së pari u realizua hulumtimi kabinetik, ndërsa në fazën e dytë u realizua hulumtimi në terren. Para fillimit të shpërndarje së pyetësorëve te mësimdhënësit dhe te nxënësit e përzgjedhur në mostër, së pari është marrë miratimi nga drejtorët e shkollave për plotësimin e pyetësorëve nga mësimdhënësit dhe nga nxënësit. Para shpërndarjes së pyetësorëve, pjesëmarrësve iu dha një sqarim i shkurtër mbi qëllimin e studimit, rëndësinë e pjesëmarrjes së tyre dhe garantimin e konfidencialitetit të përgjigjeve. Pyetësorët u shpërndanë dhe u administruan personalisht në shkollat përkatëse, pjesëmarrësit plotësuan pyetësorët në kushte të përshtatshme. Realizimi i hulumtimit është bërë gjatë periudhës (Janar-Qershor).

Procedura e analizës së të dhënave

Të dhënat e mbledhura përmes pyetësorëve janë përpunuar dhe analizuar me përmes platformës statistikore SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Analiza kuantitative është fokusuar në përpunimin e të dhënave nga pyetjet e mbyllura, duke përdorur analiza deskriptive si frekuencat, përqindjet për të dhënë një pasqyrë të përgjithshme të rezultateve. Për pyetjet e hapura, të dhënat janë analizuar në mënyrë cilësore përmes kodimit dhe kategorizimit të përgjigjeve. Kombinimi i analizës sasiore dhe cilësore ka

mundësuar një kuptim më të plotë për llojet e metodave të përdorura në mësimdhënien e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj.

Aspekte etike të hulumtimit

Në këtë studim janë respektuar të gjitha parimet etike për mbledhjen dhe trajtimin e të dhënave. Pjesëmarrësve u është dhënë informacion i qartë mbi qëllimin e hulumtimit, dhe mënyrën e përdorimit të të dhënave të tyre. Të gjitha përgjigjet janë trajtuar konfidencialisht dhe janë përdorur vetëm për qëllimet e këtij studimi. Është siguruar anonimati i pjesëmarrësve, duke mos përfshirë asnjë informacion personal që mund të identifikojë pjesëmarrësit.

REZULTATET E STUDIMIT ME MËSIMDHËNËS

Në këtë pjesë janë prezantuar rezultatet e studimit me mësimdhënës. Qëllimi është të ofrohet një pasqyrë e qartë dhe e strukturuar e gjetjeve, që do të ndihmojë në kuptimin më të mirë të temës së trajtuar.

Metodat më të shpeshta që i përdorin mësimdhënësit e lëndës së Gjuhës Gjermane

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve të gjuhës gjermane: "*Cilat metoda i përdorni më shpesh gjatë mësimdhënies së gjuhës gjermane?*", 66,7% e mësimdhënësve kanë deklaruar se metoda më e përdorura është "të mësuarit përmes lojës", ndërsa 33,3% e mësimdhënësve kanë deklaruar se metoda më pak e përdorur është mësimi frontal (ligjërimi nga mësuesi).

Tabela 1. Metodatat që përdorin mësuesit e gjuhës gjermane gjatë procesit mësimor

Cilat metoda i përdorni më shpesh gjatë mësimit të gjuhës gjermane?	Përgjigje N	Përqindja e rasteve
Të mësuarit përmes lojës	10	66,7%
Përmes mediave/teknologjisë (auditive-vizuale)	8	53,3%
Të mësuarit përmes prezantimeve nga nxënësit	6	40,0%
Pyetje dhe përgjigje	8	53,3%
Mësimi frontal	5	33,3%
Total	37	246,7%

***Shënim:** Përqindja e përgjithshme është më e madhe se 100% sepse mësuesit kanë pasur mundësinë të zgjedhin më shumë se një metodë të mësimit (pyetje me përgjigje të shumëfishta). Kjo vlenë edhe për tabelat në vazhdim.*

Metodat që përdorin mësuesit për zhvillimin e kompetencës së komunikimit të nxënësit

Përmes pyetjes së hapur mësuesit i është kërkuar që të përshkruajnë disa metoda mësimore që përdorin gjatë procesit mësimor, për të zhvilluar shkathhtësitë e komunikimit të nxënësit. Mësuesi M3 deklaron se gjatë orës mësimore përdor metodën audio-vizuale përmes videove të animuara për nxënës, filma dhe këngë për të zhvilluar fjalorin e nxënësve, ndërsa mësuesi M5 deklaron se metodat apo qasja metodologjike e jonë ndryshon varësisht nga grupmosha e nxënësve. Për nxënësit e klasës së gjashtë mësuesi M5 gjatë orës mësimore përdorë aktivitete dhe lojra të ndryshme të cilat kanë të bëjnë me temat e shpjeguara. Ndërsa M8 deklaron se përdorë teknikat Breistorming (Stuhi mendimesh),ditarin dypjesësh, diskutimin në çift, diskutim në grup, ndërsa M9 deklaron se shumë shpesh përdorë debate për të zhvilluar komunikimin të nxënësit. M10

deklaron se përdorë teknikat DLTA, DRTA, Diagramin e Venit dhe Ditarin dypjesësh. Ndërsa M11 thekson se përdor Pyetje dhe përgjigje dhe realizon shumë projekte në klasë. Në vazhdim mësimdhënësve i është parashtruar pyetja e dytë e hapur „Çfarë metoda përdorni për t'i shpjeguar fjalët e panjohura? Mësimdhënësi M1 deklaron se përdor përkthimin, ndonjëherë edhe duke i krahasuar me ndonjë situatë që nxënësve tju mbes në mendje sa ma gjatë. M2 deklaron se përdor metoden deskriptive, i përshkruaj fjalët me sinonime, i përdori në fajali të ndryshme dhe gjithashtu edhe përkthimi në gjuhën shqipe nuk mungon. Në orët kur kemi përsëritje nxënësve ju pëlqen shumë ky aktivitet, deklaron M2. Ndërsa M5 deklaron se përdor shumë metoden verbale, metoden e demonstrimit-përkthimit. M7 deklaron se përdor metoden përmes fjalorit dhe metoden hulumtuese përmes internetit. Ndërsa M15 deklaron se bën përsëritje të shpesht përmes formimit të fjalive me fjalë të ndryshme, krijimi i nje fjalije me nje fjal...etj.

Në pyetjen e tretë të hapur që i është parshtruar mësimdhënësve „Si i përshtatni metodat tuaja për nxënësit te cilët kane aftësi të niveleve të ndryshme të komunikimit të gjuhës gjermane? M1 deklaron se përmes aktiviteteve dhe duke ndërvepruar me njeri tjetrin. M2 deklaron shpjegimi sa me i thjeshte dhe atraktiv i bën edhe ata qe nuk kanë aftesi shume te medha të gjuhës që të arrijnë shumë lart me njohuri. M5 deklaron se kjo varet nga moshja e shumë rrethana të tjera. Ndërsa M11 deklaron se nxënësve me aftësi më të mira të gjuhës i jap mundësinë që t'u ndihmojnë shokut të bankës apo tjerëve që i kanë afër, në vështirësitë që hasin. M10 deklaron: nxënësve më të dobët u jepen detyra më të lehta dhe inkurajohen përmes plusave apo pikëve për të punuar më shumë, kurse nxënësve më të mirë u jepen detyra më të vështira. M9 ka deklaruar duke vëzhguar stilin e nxënies te nxënësit dhe duke iu përshtatur shkathësive të tyre.

Metodat më efektive për nxënësit, sipas mësimdhënësve

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve të gjuhës gjermane "Cilat metoda janë më efektive për nxënësit? Mësimdhënësit deklaruan se metoda më efektive për nxënësit është metoda auditive, me 93,3% të përgjigjeve, 80% deklaruan se vlerësojnë metodat vizuale (përmes imazheve, fotove dhe

grafikëve të ndryshëm ndërsa metoda më pak e pëlqyer nga nxënësit është metoda kinestetike (nëpërmjet lëvizjes dhe ndjesisë fizike) me vetëm 26,7%.Tabela 4.

Tabela 2. Metodatat më efektive për nxënësit, sipas mësimdhënësve

Cilat nga metodatat e mëposhtme i përdorni për të zhvilluar aftësitë e nxënësve?	Përgjigjet N	Përqindja e rasteve
Vizuale (përdorimi i materialeve vizuale, p.sh. imazhe, foto, grafikë)	12	80,0%
Auditive (nëpërmjet dëgjimit)	14	93,3%
Kinestetike(nëpërmjet lëvizjes dhe ndjesisë fizike)	4	26,7%
Total	30	200,0%

Mënyra e vlerësimit të efektit të metodave mësimore që përdorin mësimdhënësit

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënësve: "*Si e vlerësoni efektin e metodave që përdorni për t'ua mësuar nxënësve gjuhën gjermane?*", mësimdhënësit deklaruan: Me 100% të rasteve, mësimdhënësit e vlerësojnë efektin e metodave përmes vëzhgimit të performancës së nxënësve, ndërsa 53,3% e bëjnë këtë përmes komenteve të nxënësve (feedback) dhe 66,7% përmes testimeve.

Tabela 3. Si e vlerësojnë mësimdhënësit efektin e metodave që përdorin

Si e vlerësoni efektin e metodave që përdorni për të mësuar gjuhën gjermane?	Antworten N	Prozent der Fälle
Përmes komenteve (feedback) nga nxënësit	8	53,3%
Përmes vëzhgimit të performancës së nxënësve	15	100,0%
Përmes testimeve	10	66,7%
Total	33	220,0%

Mjetet mësimore teknologjike që përdorin mësimdhënësit e gjuhës gjermane gjatë procesit mësimor

Në pyetjen: "Cilat mjete mësimore teknologjike i përdorni gjatë orës mësimore?" mësimdhënësit (80,0%,) deklaruan se se projektori është mjete më i përdorur, ose 12 nga 15 mësimdhënëës që morën pjesë në studim e përdorin projektorin. Për Kompjuterin deklaruan 60,0% të mësimdhënëësve, ndërsa për kasetofonin dhe videot si mjete më pak të përdorura deklaruan 53,3% të mësimdhënëësve. .

Tabela 4. Mjetet mësimore teknologjike të përdorura gjatë mësimdhënies

Cilat mjete mësimore teknologjike i përdorni gjatë mësimdhënies?	Përgjigjet N	Përqindja e rasteve
Kasetofoni	8	53,3%
Projektor	12	80,0%
Video	8	53,3%
Kompjuter	9	60,0%
Total	37	246,7%

Mjetet dhe burimet mësimore që përdorin më së shpeshti mësimdhënësit e gjuhës gjermane

Në pyetjen e parashtruar mësimdhënëësve "*Cilat mjete, dhe burime mësimore i përdorni më së shpeshti gjatë orës mësimore?*"Të gjithë mësimdhënësit (100%) kanë deklaruar se mjete kryesor që përdorin gjatë orës mësimore është libri, 71% janë burime nga interneti, 28,6 % janë mediat (emisione televizive,filma, muzikë) dhe mjete me pak i përdorur nga mësimdhënësit (21%4) janë aplikacione për gjuhë të huaj.

Tabela 5. Mjetet dhe burimet mësimore që përdorin më së shpeshti mësimdhënësit e gjuhës gjermane

Cilat nga alternativat e mëposhtme i përdorni më shpesh gjatë mësimdhënies?	Përgjigjet N	Përqindja e rasteve
Librat	15	100,0%
Burime nga interneti	10	71,4%
Aplikacione për gjuhë	3	21,4%
Media (emisione televizive, filma, muzikë etj.)	4	28,6%
Total	32	221,4%

Mjetet më efektive për të mësuar gjuhën gjermane, sipas mësimdhënësve

Në pyetjen e drejtuar mësimdhënësve: "*Cilat mjetet dhe burime mësimore janë më efektive për të mësuar gjuhën gjermane?*" 93,3% e mësimdhënësve kanë deklaruar për librin si mjetin më efektiv. 86% e tyre kanë deklaruar për mediat që përfshijnë (emisione televizive, filma, muzikë), 66,7% e mësimdhënësve kanë deklaruar për burimet nga interneti, ndërkaq, aplikacionet për të mësuar gjuhët e huaja nuk janë shumë të rekomanduara, pasi kanë marrë vetëm 53,3% të mbështetjes nga katër alternativat e ofruara.

Tabela 6. Mjetet më efektive për të mësuar gjuhën gjermane

Cilat nga këto mjete janë më efektive për të mësuar nxënësit gjuhën gjermane?	Përgjigje N	Përqindje të rastit
Librat	14	93,3%
Burime nga interneti	10	66,7%
Aplikacione për gjuhë	8	53,3%
Media (emisione televizive, filma, muzikë etj.)	13	86,7%
Total	45	300,0%

REZULTATET E STUDIMIT ME NXËNËSIT

Në këtë pjesë prezantohen rezultatet e studimit, të cilat janë nxjerrë në bazë të analizës së të dhënave të mbledhura nga nxënësit. Rezultatet ofrojnë një pasqyrë të rëndësishme mbi perceptimin e nxënësve lidhur me metodat e të nxënësve, mjetet mësimore dhe efektivitetin e tyre në procesin e përvetësimit të gjuhës gjermane si gjuhë e huaj.

Stilet e të nxënësve sipas vetëvlerësimit të nxënësve

Në pyetjen e orientuar drejt stilit të të nxënësve: “Cila nga metodat e mëposhtme e përshkruan më së miri stilin tuaj të të mësuarit?”, shumica e nxënësve (65,0%) e identifikuan veten me stilin auditiv, që nënkupton preferencën për të mësuar nëpërmjet dëgjimit, si p.sh. ligjëratat, diskutimet, materialet audio dhe instruksionet verbale. Stili vizual u përmend nga 45,0% e pjesëmarrësve, që tregon rëndësinë e përdorimit të mjeteve vizuale si imazhe, grafikë dhe video edukative në mësimdhënie. Ndërsa stili kinestetik, i cili përfshin të nxënësve nëpërmjet përfshirjes fizike dhe lëvizjes, u identifikua nga 40,0% e nxënësve si më pak i përshtatshmi për ta, megjithëse ende i pranishëm në përvojën e tyre mësimore.

Tabela 7. Shpërndarja e stileve të të nxënësve në mesin e nxënësve

Stilet e të nxënësve sipas vetëvlerësimit të nxënësve	Përgjigjet N	Përqindja e rasteve
Auditiv	14	65.0%
Vizuel	9	45.0%
Kinestetik	8	40.0%
Total	31	150.5%

Shënim: Përqindja e përgjithshme është më e madhe se 100% sepse nxënësit kanë pasur mundësinë të zgjedhin më shumë se një stil të të nxënësve (pyetje me përgjigje të shumëfishta). Kjo vlenë edhe për tabelat në vazhdim.

Metodat më të efektshme për zhvillimin e aftësive komunikuese

Për të vlerësuar se cilat metoda perceptohen nga nxënësit si më efektive për zhvillimin e aftësive komunikuese në gjuhën gjermane, rezultoi se diskutimi mbi një ngjarje u përmend nga 61,9% e nxënësve si metoda më efektive. Përshkrimi i një fotografie u vlerësua nga 47,6%, tregimi i një historie nga 28,6%, dhënia e informacioneve personale u përmendën nga 23,8% dhe metoda më pak e preferuar rezultoi krijimi i një historie (14,3%).

Tabela 8. Metodat më të efektshme për zhvillimin e aftësive komunikuese

Stilet e të nxënësve sipas vetëvlerësimit të nxënësve	Përgjigjet N	Përqindja e rasteve
Diskutimet mbi një ngjarje	13	61.9%
Përshkrimi i një fotografie,	10	47.6%
Tregimi i një historie	6	28.6%
Dhënia e informacioneve personale	5	23.8%
Krijimi i një historie	3	14.3%
Total	37	176.2%

Mjetet më të përdorura nga mësuesit për realizimin e orës mësimor dhe perceptimi i nxënësve mbi efektivitetin e tyre

Në pyetje që i është parashtruar nxënësve „Cilat mjete më së shpeshti i përdorin mësuesit e gjuhës gjermane gjatë realizimit të një ore mësimore ? Librat vazhdojnë të jenë mjeti më i përdorur, me 95,2% të përgjigjeve, kasetofoni me (47,6%), projektori (47,0%), kompjuteri (19%), burimet nga interneti (14,3%) dhe aplikacionet për gjuhë (4,8%).

Ndërsa në pyetjen në vazhdim që kishte për qëllim të vlerësonte mjetet dhe burimet mësimore më efektive për të mësuar gjuhën gjermane, nxënësit vlerësuan më së shumti mediat (emisionet televizive, filmat dhe muzika) me 76,2% të përgjigjeve. Librat u vlerësuan si efektivë nga 42,9% e nxënësve, aplikacionet për gjuhë u përmendën nga 33,3%, ndërsa burimet nga interneti me 14,3%.

Angazhimi i nxënësve gjatë orës mësimore dhe përdorimi i mjeteve mësimore

Për sa i përket angazhimit dhe përfshirjes së nxënësve në aktivitete gjatë orës mësimore, 47,6% e nxënësve deklaruan se mund të angazhohen pothuajse gjithmonë gjatë procesit mësimor, ndërsa 23,8% thanë se ndodh vetëm ndonjëherë. Vetëm një përqindje e vogël (9,5%) e nxënësve ndihen rrallë ose asnjëherë të përfshirë.

Përdorimi i gjuhës gjermane në përditshmëri, bazuar në njohuritë e fituara në shkollë

Në pyetjen vijuese që i është parashtruar nxënësve *Sa të sigurt ndiheni në përdorimin e gjuhës gjermane në përditshmëri, bazuar në njohuritë e fituara në shkollë ?* Vetëm **19% e nxënësve** ndihen shumë të sigurt (nota 5), ndërsa shumica përqendrohet në nivelet **mesatare ose të ulëta** të vetëvlerësimit: 14,3% me notën 4, 23,8% me notën 3, 28,6% me notën 2 dhe 14,3% me notën 1.

Përfundime dhe Rekomandime

Të dhënat e mbledhura nga ky hulumtim ofrojnë gjetje të vlefshme për mënyrën se si zhvillohet mësimdhënia dhe të nxënit e gjuhës gjermane si gjuhë e huaj në shkollë. Një nga konstatimet kryesore është se metoda më e përdorur nga mësuesit është të mësuarit përmes aktiviteteve të ndryshme dhe lojës, e cila shihet si një mënyrë efektive për të përfshirë emocionalisht dhe kognitivisht nxënësit në procesin e të nxënit të një gjuhe të huaj.

Në mes mësimdhënësve dhe nxënësve ka përpunueshmëri, për arsye se të dy palët e vlerësuan metodën auditive si më të përshtatshmen për të mësuar gjuhën gjermane. Kjo përforcon rëndësinë e përdorimit të inputit të dëgjimit në procesin e mësimdhënies, përmes materialeve audio, bisedave, këngëve dhe dëgjimeve të strukturuar.

Megjithatë, nxënësit shprehën dëshirë më të madhe për diskutim aktiv gjatë orëve të gjuhës, sidomos kur bëhet fjalë për tema që lidhen me kulturën ose

shoqërinë gjermane. Kjo sugjeron se angazhimi përmes diskutimeve me përmbajtje kuptimplote për ta, është një mjet i fuqishëm për zhvillimin e aftësive komunikuese dhe të mendimit kritik.

Për zhvillimin e aftësive komunikuese, përdoren një sërë teknikash didaktike si Stuhi mendimesh leximi i drejtuar (DRTA), dëgjimi i drejtuar (DLTA), shikimi i filmave motivues, përdorimi i diagramit të Venn-it, pyetje dhe përgjigje, si dhe puna në projekte, të cilat ndihmojnë në zhvillimin e shkathtësive të shumëfishta gjuhësore dhe ndërliiden me nevojat e nxënësve të niveleve të ndryshme.

Mësuesit gjithashtu raportuan se dallojnë në qasjen e tyre te nxënësit, në varësi të nivelit të kompetencës së komunikimit në gjuhën gjermane. Nxënësit që e zotërojnë më mirë gjuhën përballen me detyra më të vështira, ndërsa nxënësve me më pak njohuri u ofrohen ushtrime më të lehta dhe mbështetëse. Kjo qasje e diferencuar bazohet në vëzhgimin e vazhdueshëm të performancës së nxënësve, si mënyra kryesore për të vlerësuar efektivitetin e metodave të përdorura.

Në lidhje me shpjegimin e fjalëve të huaja, mësuesit deklaruan se përdorin metodën mnemonike, metodën demonstrative dhe metodën përshkruese, të mbështetura nga mjete si fjalorët, fotografitë dhe interneti, për të ndihmuar në përvetësimin e lehtë të leksikut të ri.

Në aspektin e përdorimit të mjeteve mësimore, ka dallime të dukshme midis perceptimeve të mësuesve dhe nxënësve. Mësuesit e konsiderojnë librat si mjetin më efektiv, ndërsa nxënësit shfaqin preferencë më të lartë për media si emisione televizive, filma dhe muzikë, të cilat janë më afër realitetit gjuhësor dhe përjetimit të gjuhës në kontekste autentike.

Lidhur me përdorimin e mjeteve teknologjike, sipas mësimdhënësve projektori është përmendur si mjeti më i përdoruri, ndërsa sipas nxënësve kasetofoni është mjeti që përdoret më shpesh. Kjo tregon nevojën për një përafrim më të mirë mes përdorimit të teknologjisë nga ana e mësuesve dhe nxënësve në klasë.

Bazuar në të dhënat e hulumtimit, mesimdhënesit perdorin metoda te kombinuara, që i përfshijnë në planifikimet ditore të tyre, dhe mësimi shpesh organizohet në grupe të vogla, gjë që përforcon rëndësinë e punës bashkëpunuese dhe të mësimit aktiv.

Rekomandime

Rekomandohet që mesimdhënesit të përdorin një gamë të gjerë metodash në mesimdhënie, të inkurajojnë nxënësit të shfrytëzojnë fjalorë të ndryshëm që të zhvillojnë aftësinë për të mësuar e kuptuar fjalë të reja, duke u orientuar gjithashtu drejt leximit të materialeve shitesë brenda dhe jashtë mjedisit shkollor.

Integrimi i mediave dhe materialeve autentike, si filmat, këngët, dhe programet televizive në gjuhën gjermane, mund të ndihmojë në ndërlidhjen e përmbajtjes së mësuar me kontekstin real gjuhësor dhe kulturor, sepse ofrojnë një alternativë argëtuese, duke ndihmuar njëkohësisht nxënësit në përmirësimin e të kuptuarit me dëgjim dhe në njohjen e rregullave bazë të shqiptimit në gjuhën gjermane.

Rekomandohet që në procesin e mesimdhënies të përdoren më shpesh aktivitete për zhvillimin e komunikimit si diskutimi mbi një ngjarje dhe përshkrimi i një fotografie, pasi ato perceptohen nga nxënësit si më efektive për zhvillimin e aftësive komunikuese.

Zhvillim profesional të mesimdhënësve për integrimin e mediave dhe teknologjisë në mesimdhënie në mënyrë që këto mjete të përdoren në mënyrë sa më efektive dhe të përshtatshme për zhvillimin e kompetencave gjuhësore

Përdorimi i metodave vlerësuese të vazhdueshme si vëzhgimi, reflektimi dhe reagimet e nxënësve duhet të jetë pjesë e pandashme e planifikimit mësimor, në mënyrë që përmbajtja dhe metodat të përshtaten në mënyrë të vazhdueshme me nevojat konkrete të klasës.

Bibliography

- Brandhofer, G., & Futschek, G. (2010). *25 Jahre Schulinformatik*.
- ECU Contributor. (2021, 07 09). *A Practical Example of a Flipped Lesson in a Beginning German Classroom: Reaching Students in Alternate Ways*. Gjetur në ECU: <https://ofe.ecu.edu/udlmodules/modules/a-practical-example-of-a-flipped-lesson-in-a-beginning-german-classroom-reaching-students-in-alternate-ways/>
- Güntensperger, A., & Wal, R. A.-v. (2024). *German as Foreign Language Insight into the Teaching Units in Switzerland*.
- Khasanova, A. S. (2022). *The role of information technology in the development of a foreign language*. Gulistan State: Academic Lyceum of Gulistan State Univerity.
- Lan, P. N. (2022). Teachers' Strategies in Teaching reading Comprehension. *International journal of Language Instruction*.
- Masodiqova, X. Z. (2022). *METHODS OF TEACHING GERMAN LANGUAGE*. Kokand State: Kokand State Pedagogical Institute.
- Moustafa, K. (2017). *Vocabulary Strategies to Bridge the Gap from Learning to Read to Reading to Learn*.
- Petko, D. (2019). *Medien im Unterricht*.
- Richards, J. D., & Rodgers, T. (2017). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sekiziyivu, S. M. (2017). Communicative Language Teaching Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*

STRATEGJITË E MËSIMDHËNIES QË MUNDËSOJNË ZHVILLIMIN E TË LEXUARIT TË KUPTIMSHËM: KËNDVËSHTRIMI I MËSIMDHËNËSVE

Bardhyl Musai – Dukagjini Akademi⁴
info@dukagjiniacademy.com

Abstrakt

Tema e të lexuarit të kuptimshëm në arsimin e obliguar ka fituar rëndësi të veçantë në kontekstin e reformave arsimore dhe vlerësimeve ndërkombëtare, sidomos në PISA, duke theksuar domosdoshmërinë për strategji mësimore ndërvepruese që fuqizojnë këtë shprehje themelore përmes të nxënësve aktiv. Ky studim trajton përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies në shkollë, një nga gjetjet kryesore të rezultateve të pakënaqshme të nxënësve të Kosovës në PISA, **strategjitë e të cilave ndikojnë në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm të nxënësve.** Qëllimi i hulumtimit është të identifikojë më tej dhe të analizojë metodat dhe teknikat më të shpeshta që përdoren për të lexuarit e kuptimshëm të përmbajtjeve mësimore, parashtrimin e pyetjeve që nxitin të menduarit kritik, krijimtarinë, komunikimin përmes diskutimeve ndërvepruese dhe inkurajimin e bashkëpunimit. Studimi aplikon një **qasje të përzier** (sasiore dhe cilësore), me mostër të përzgjedhur prej mbi 1000 mësimdhënësish nga klasa e parë deri në të nëntën. Të dhënat për këtë studim do të mblidhen përmes analizës së teksteve shkollë dhe materialeve mësimore si dhe pyetësorëve me mësimdhënës. Gjetjet pritet të ofrojnë udhëzime dhe të kontribuojnë **në përzgjedhjen dhe zbatimin e strategjive produktive të të lexuarit e kuptimshëm**, për shkak të shprehive të kufizuara metodologjike që burojnë nga mungesa e trajnimeve të duhura për zhvillim profesional. Rezultatet do të tregojnë nivelin e përdorimit të strategjive të mësimdhënies që zhvillojnë në mënyrë të qëndrueshme aftësinë e nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar tekstin. Zbatimi i tyre ndikon drejtpërdrejt në shprehjet bazë të të lexuarit e kuptimshëm dhe që reflektohet në arritjet e pakënaqshme mësimore të nxënësve. Gjithashtu, studimi do të identifikojë **strategjitë e mësimdhënies të cilat janë thelbësore** për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm të nxënësve. Rekomandohet do të ndikojnë në identifikimin e formave të mbështetjes së mësimdhënësve me programe të zhvillimi profesional të vazhdueshëm, që në fokus kanë **fuqizimin e kompetencave të nxënësve në zhvillimin e të kuptuarit gjatë të lexuarit.**

Fjalët kyçe: cilësi e mësimdhënies, strategji të mësimdhënies, të lexuarit e kuptimshëm, mësimdhënës, qasja metodologjike, rezultate të nxënësve.

⁴ Ky studim është kontribut i ekipit të Dukagjini Akademi i prezantuar në Konferencën vjetore të IPK 2025. Ai ofron një analizë me të dhëna empirike lidhur me pyetjen kryesore: *Si ndikojnë strategjitë e mësimdhënies të aplikuara nga mësimdhënësit në zhvillimin e aftësisë për të lexuarit e kuptimshëm të nxënësve në arsimin e obliguar?*

1. Hyrja dhe shfletimi i literaturës

Tema e të lexuarit të kuptimshëm ka marrë një rëndësi në rritje në diskursin ndërkombëtar për përmirësimin e cilësisë së arsimit bazë, veçanërisht në epokën e vlerësimeve të jashtme si PISA, ku aftësia e nxënësve për të kuptuar, interpretuar dhe reflektuar mbi tekste të lexuara përbën një tregues kyç të arritjeve të tyre arsimore (OECD, 2019). Të lexuarit e kuptimshëm nuk është vetëm një aftësi teknike, por një kompetencë funksionale që ndërlidhet ngushtë me të nxënit në të gjitha lëndët dhe zhvillimin e të menduarit kritik (Snow & Sweet, 2003).

Në këtë kontekst, roli i mësimdhënësve dhe strategjitë e aplikuara mësimore bëhet thelbësor. Studime të shumta kanë vërtetuar se përdorimi i strategjive të qëllimshme si pyetjet inferenciale, diskutimet e drejtuara nga mësimdhënësit rrisin ndjeshëm aftësitë e nxënësve për të kuptuar dhe analizuar tekstet dhe përmbajtjet mësimore (Duke et al., 2011; McKeown et al., 2009). Qasja metodike që mësimdhënësit aplikojnë gjatë aktiviteteve të leximit, duke përfshirë aktivizimin e njohurive paraprake, strukturimin e qëllimeve të leximit dhe nxitjen e reflektimit, ka treguar ndikim të drejtpërdrejtë në rezultatet e të lexuarit të kuptimshëm të nxënësit (Fisher & Frey, 2016).

Në nivel vendi, studimet tregojnë se mësimdhënësit në Kosovë përballen me sfida të ndryshme që ndërlidhen me mungesën e përgatitjes së mjaftueshme në aspektin metodologjik dhe zbatimin jo në nivel të duhur të strategjive moderne të të nxënit (MASHTI, 2020). Një raport i Qendrës për Arsim të Kosovës (KEC, 2022) evidenton se një pjesë e madhe e mësimdhënësve e reduktojnë procesin e leximit në një dekodim sipërfaqësor pa përfshirë komponentët thelbësorë të përpunimit dhe kuptimit të përmbajtjeve mësimore. Edhe një studim nga Institutit Pedagogjik i Kosovës (IPK, 2024), i cili mbështetet vëzhgimet e mësimdhënësve në orë mësimore, evidenton se vetëm një numër i vogël mësimdhënësve të vëzhguar përdorin strategji që zhvillojnë aftësitë e nxënësve për të kuptuar përmbajtjen mësimore.

Për më tepër, zhvillimi dhe avancimi profesional i mësimdhënësve shpesh nuk fokusohet në kompetencat specifike për të lexuarit e kuptimshëm, çka sjell mangësi në planifikimin e orëve efektive të leximit (Zhang et al., 2020).

Kjo situatë kërkon një rishikim të mbështetjes profesionale për mësimdhënësit, përmes programeve të trajnimit të vazhdueshëm të orientuara në strategji të mësimdhënies. Siç theksohet nga Hattie (2012), ndërhyrja në zhvillimin profesional të mësimdhënësve është ndër faktorët më të fuqishëm që ndikojnë në përmirësimin e të nxënit të nxënësve.

Ky studim, i zhvilluar nga një grup autorësh, vjen si përgjigje ndaj këtyre nevojave, duke synuar të hulumtojë në mënyrë të strukturuar perspektivën e mësimdhënësve mbi strategjitë që zbatojnë në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm. Duke analizuar praktikat aktuale në arsimin e obliguar për strategjitë e mësimdhënies, nivelin e përgatitjes metodologjike të mësimdhënësve, dhe duke theksuar sfidat dhe mundësitë, ky hulumtim kontribuon në përmirësimin e politikave të formimit dhe praktikave mësimore që ndikojnë në përmirësimin e të nxënit të nxënësve në shkollat fillore dhe të mesme të ulëta në Kosovë.

2. Pyetjet kërkimore

Pyetja kryesore kërkimore që trajtohet në këtë studim është: *Si ndikojnë strategjitë e mësimdhënies të aplikuara nga mësimdhënësit në zhvillimin e aftësisë për të lexuarit e kuptimshëm të nxënësit në arsimin e obliguar?*

Ndërsa nënpyetjet kërkimore janë:

1. Cilat janë strategjitë më të shpeshta të mësimdhënies që përdoren nga mësimdhënësit për të përmirësuar të lexuarit e kuptimshëm në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët?
2. Çfarë niveli njohurish dhe përgatitje metodologjike kanë mësimdhënësit për të zbatuar strategjive efektive për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm?
3. Cilat janë sfidat që mësimdhënësit hasin në procesin e zbatimit të strategjive që ndikojnë në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm?
4. Si e perceptojnë mësimdhënësit ndikimin e strategjive të strukturuar të mësimdhënies në zhvillimin e aftësisë së nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar përmbajtje mësimore?

3. Hipotezat e hulumtimit

Hipotezat e ngritura në këtë studim janë:

1. Mësimdhënësit në arsimin e obliguar përdorin më së shpeshti strategji tradicionale dhe të pastrukturuara për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm.
2. Niveli i njohurive dhe përgatitjes metodologjike kanë ndikim tek mësimdhënësit në zbatimin efektiv të strategjive të të lexuarit të kuptimshëm.
3. Zbatimi i strategjive të strukturuar të mësimdhënies ndikon pozitivisht në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar përmbajtjet mësimore.

4. Metodologjia e Hulumtimit

Në këtë studim aplikohet një qasje e përzier (sasiore dhe cilësore), për të përfituar një pasqyrë të thelluar dhe gjithëpërfshirëse rreth përdorimit të strategjive të mësimdhënies që zhvillojnë të lexuarit e kuptimshëm. Qasja sasiore siguron të dhëna të matshme mbi frekuencën, llojet e strategjive të përdorura dhe sfidat e mësimdhënësve, ndërsa ajo cilësore ndihmon në kuptimin e resurseve në dispozicion të mësimdhënësve për të zhvilluar të lexuarit e kuptimshëm të nxënësit.

4.1. Popullacioni dhe mostra e studimit

Studimi përfshin një mostër vullnetare dhe anonime prej mbi 320 mësimdhënësish nga klasat 1 – 9, që përfaqësojnë shkolla të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët në zona urbane dhe rurale.

4.2. Instrumentet e mbledhjes së të dhënave

Instrumenti kryesor është pyetësi i strukturuar me pyetje të mbyllura (Likert-scale), i fokusuar në përdorimin dhe frekuencën e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm. Pyetësi është ndarë online përmes Google forms. Ndërsa për qasjen cilësore do të analizohen materiale mësimore dhe tekste shkollore në përdorim.

4.3. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur përmes pyetësorit të shpërndarë në mënyrë elektronikë, në periudhën kohore prej 3 javëve nga publikimi në Google forms, ndërsa materialet mësimore u analizuan përmes *desk research*.

5. Rezultatet dhe diskutimi

Të dhënat sasiore u analizuan duke përdorur statistika përshkruese për të vlerësuar lidhjen midis përvojave të mësimdhënësve, njohuritë dhe sfidat gjatë përdorimit të strategjive të ndryshme në klasë. Ndërsa të dhënat cilësore u analizuan përmes analizës tematike, me qëllim identifikimin e modeleve më të zakonshme në praktikën e mësimdhënësve në shkolla dhe materialeve mësimore që ndihmojnë zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm të nxënësit.

5.1. Të dhënat demografike

Nga të dhënat (Tabela 1) shihet se shumica e mësimdhënësve që morën pjesë në hulumtim janë femra (84.4%), çka tregon një dominim të gjinisë femërore në arsimin fillor dhe të mesëm të ulët. Pjesa më e madhe e tyre punojnë në klasat I–V (72.8%), duke reflektuar përqendrimin më të madh të stafit mësimdhënës në ciklin fillor. Për sa i përket përgatitjes profesionale, më shumë se gjysma kanë marrë pjesë në trajnim për strategjitë e leximit të kuptimshëm (55.9%). Megjithatë një përqindje relativisht e lartë (44.1%) ende kanë mungesë në këtë aspekt, gjë që lë hapësirë për zhvillim profesional të mëtejshëm. Interesante është fakti se një numër i madh mësimdhënësish deklarojnë se zbatojnë kurrikulë me zgjedhje për leximin e kuptimshëm (70.9%) dhe organizojnë aktivitete ekstrakurrikulare për këtë qëllim (73.8%), çka tregon angazhim të lartë përtej detyrimeve bazike të zbatimit të kurrikulës. Sa i përket karakteristikave demografike, mësimdhënësit janë mesatarisht në moshën 43.12 vjeç, me një përvojë pune prej 16.57 vitesh, duke sugjeruar një grup profesional me eksperiencë të konsiderueshme, por edhe me potencial për përditësim të mëtejshëm të aftësive pedagogjike e profesionale.

Tabela 1. Karakteristikat demografike dhe profesionale të mësimeve

Gjinia	N	%
F	270	84.4%
M	50	15.6%
Niveli i arsimit ku punoni:	N	%
Klasat I-V	233	72.8%
Klasat VI-IX	87	27.2%
Keni marrë trajnim për strategjitë e të lexuarit të kuptimshëm?	N	%
Po	179	55.9%
Jo	141	44.1%
Mbani kurrikulë me zgjedhje që lidhet me të lexuarit e kuptimshëm?	N	%
Po	227	70.9%
Jo	93	29.1%
Organizoni aktivitete ekstrakurrikulare për të lexuarit e kuptimshëm me nxënësit?	N	%
Po	236	73.8%
Jo	84	26.3%
Mosha	Mesatarja	Devijimi standard
	43.12 vjeç	9.64 vjeç
Përvoja e mësimeve	Mesatarja	Devijimi standard
	16.57 vjeç	9.81 vjeç

5.2. Shpeshësia e përdorimit të strategjive të mësimeve për të lexuarit e kuptimshëm

Të dhënat (Tabela 2) tregojnë se shumica e mësimeve zbatojnë shpesh ose gjithmonë strategjitë klasike të leximit të kuptimshëm në procesin mësimor. Përdorimi i teknikave të pyetjeve (91.6% shpesh/gjithmonë), përmbledhja e tekstit (89.7%) dhe lidhja me njohuritë paraprake të nxënësve (94.7%) rezultojnë të jenë praktikat më të konsoliduara. Po ashtu, mbi 90% e mësimeve identifikojnë rregullisht problemet që nxënësit hasin gjatë leximit, duke treguar kujdes të lartë për mbështetjen e tyre në procesin e kuptimit.

Nga ana tjetër, përdorimi i strategjive të lidhura me informacionin online është më i kufizuar. Edhe pse shumica i udhëzojnë nxënësit të kërkojnë dhe përzgjedhin informacione në burime online (67.5% shpesh/gjithmonë), vetëm rreth 57.9% e vlerësojnë rregullisht besueshmërinë e tyre. Kjo sugjeron një boshllëk të rëndësishëm në edukimin mediatik dhe digjital, duke e bërë këtë fushë prioritet për zhvillim të mëtejshëm të kompetencave të mësimdhënësve.

Tabela 2. Përdorimi i strategjive dhe teknikave për leximin e kuptimshëm nga mësimdhënësit

	Asnjëherë		Rrallë		Ndonjëherë		Shpesh		Gjithmonë	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Përdor strategjitë e të lexuarit për të kuptuar nxënësit tekstet që lexojnë	1	0.3%	3	0.9%	51	15.9%	171	53.4%	94	29.4%
Përdor teknika të pyetjeve për të sqaruar përmbajtjen e tekstit të lexuar	0	0.0%	1	0.3%	26	8.1%	128	40.0%	165	51.6%
Përdor strategji për përmbledhjen e tekstit të lexuar	0	0.0%	1	0.3%	32	10.0%	135	42.2%	152	47.5%
Praktikoj lidhjen e tekstit me njohuritë paraprake të nxënësve	0	0.0%	2	0.6%	15	4.7%	106	33.1%	197	61.6%
Identifikoj problemet që kanë nxënësit në kuptimin e tekstit të lexuar	1	0.3%	1	0.3%	25	7.8%	132	41.3%	161	50.3%
Udhëzoj kërkimin dhe përzgjedhjen e informacioneve nga burime online	1	0.3%	13	4.1%	90	28.1%	168	52.5%	48	15.0%
Vlerësoj besueshmërinë e informacionit të përzgjedhur nga burime online	0	0.0%	12	3.8%	123	38.4%	133	41.6%	52	16.3%

5.3. Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimeve

Rezultatet (Tabela 3) tregojnë një prirje të përgjithshme pozitive të mësimeve në lidhje me përgatitjen dhe mbështetjen për zhvillimin e leximit të kuptimshëm. Shumica ndihen të pajisur me njohuri dhe teknika të larmishme: 80.6% deklarojnë se njohin dhe përdorin një gamë të gjerë strategjish, ndërsa 79.4% ndihen të përgatitur për t'i integruar këto strategji në çdo lëndë që japin. Po ashtu, reflektimi personal del të jetë burim i rëndësishëm mësimi, pasi gati 89% pranojnë se kanë përvetësuar strategji të reja nëpërmjet përvetësimit.

Megjithatë, identifikohen disa boshllëqe. Vetëm 52.6% thonë se kanë pasur mundësi të studiojnë literaturë profesionale mbi këtë fushë, ndërsa një pjesë jo e vogël (20.6%) nuk kanë asnjë përgjigje, çka sugjeron mungesë ekspozimi ndaj burimeve shkencore. Për më tepër, mbështetja nga kolegët nuk është plotësisht e konsoliduar: 62.2% ndihen të mbështetur, por 18.1% pajtohen vetëm pjesërisht dhe 15.9% nuk japin përgjigje, duke treguar për nevojën e një bashkëpunimi më të strukturuar ndërmjet stafit mësues.

Tabela 3. Qëndrimet e mësimeve ndaj përgatitjes dhe mbështetjes për strategjitë e leximit të kuptimshëm

	Aspak nuk pajtohem		Pajtohem pjesërisht		Nuk kam përgjigje		Pajtohem		Pajtohem plotësisht	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Trajnimet që kam ndjekur më kanë ndihmuar të kuptoj strategjitë e të lexuarit të kuptimshëm	8	2.5%	34	10.6%	67	20.9%	150	46.9%	61	19.1%
Njoh dhe përdor një gamë të gjerë teknikash për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm	0	0.0%	34	10.6%	28	8.8%	192	60.0%	66	20.6%
Kam pasur mundësi të studioj literaturë profesionale për këtë fushë	18	5.6%	68	21.3%	66	20.6%	132	41.3%	36	11.3%

Marr mbështetje nga kolegët për planifikimin e aktiviteteve të të lexuarit të kuptimshëm	12	3.8%	58	18.1%	51	15.9%	157	49.1%	42	13.1%
Ndihem i/e përgatitur për të integruar strategjitë e të lexuarit të kuptimshëm në çdo lëndë që jap	2	0.6%	42	13.1%	22	6.9%	173	54.1%	81	25.3%
Kam mësuar strategji të reja përmes përvojës dhe reflektimit personal	2	0.6%	27	8.4%	7	2.2%	157	49.1%	127	39.7%

5.4. Sfidat në zbatimin e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm

Të dhënat (Tabela 4) tregojnë se mësimitdhënësit përballen me disa pengesa kryesore në zbatimin e strategjive të leximit të kuptimshëm. Më e theksuara lidhet me diversitetin e aftësive të nxënësve, ku mbi 83% pajtohen se kjo e bën planifikimin sfidues, duke reflektuar nevojën për diferencim të mësimitdhënies. Një tjetër pengesë e madhe është mungesa e materialeve, teksteve të përshtatshme dhe udhëzimeve për zbatim të të lexuarit të kuptimshëm, të cilën e evidentojnë 66.8% e të anketuarve. Po ashtu, koha e kufizuar në orën mësimore shihet si problem serioz (54.1%), gjë që kufizon përdorimin e plotë të strategjive aktive të leximit.

Ndërsa mungesa e bashkëpunimit me kolegët shihet më pak si faktor i fortë (44.3%), prapëseprapë një pjesë e konsiderueshme e mësimitdhënësve e përmendin atë si kufizim. Kushtet fizike të klasës/shkollës dhe ngarkesa me përmbajtje mësimore gjithashtu ndikojnë në shmangien e aktiviteteve ndërvepruese dhe fokusin e kufizuar ndaj leximit të kuptimshëm. Në tërësi, rezultatet sugjerojnë se mësimitdhënësit janë të vetëdijshëm për rëndësinë e strategjive, por pengesat strukturore dhe organizative vazhdojnë të mbeten barriera kryesore.

Tabela 4. Pengesat për zbatimin e strategjive të leximit të kuptimshëm sipas mësimdhënësve

	Aspak nuk pajtohem		Pajtohem pjesërisht		Nuk kam pëgjigje		Pajtohem		Pajtohem plotësisht	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mungesa e materialeve mësimore dhe teksteve të përshtatshme kufizon zbatimin e strategjive	18	5.6%	57	17.8%	31	9.7%	163	50.9%	51	15.9%
Koha e kufizuar në orën mësimore e vështirëson përdorimin e plotë të strategjive	34	10.6%	92	28.7%	21	6.6%	135	42.2%	38	11.9%
Nxënësit kanë nivele të ndryshme të aftësive në lexim, çka e bën planifikimin sfidues	4	1.3%	38	11.9%	10	3.1%	197	61.6%	71	22.2%
Mungesa e bashkëpunimit me kolegët kufizon zbatimin e strategjive	53	16.6%	70	21.9%	55	17.2%	107	33.4%	35	10.9%
Kushtet fizike të klasës ose të shkollës nuk mbështesin aktivitetet ndërvepruese	30	9.4%	94	29.4%	32	10.0%	119	37.2%	45	14.1%
Aktivitetet e të lexuarit të kuptimshëm shpesh mbeten jashtë fokusit për shkak të ngarkesës me përmbajtje mësimore	23	7.2%	83	25.9%	18	5.6%	135	42.2%	61	19.1%

5.5. Ndikimi i strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm

Rezultatet (Tabela 5) tregojnë se mësimdhënësit e perceptojnë përdorimin e strategjive të leximit të kuptimshëm si shumë efektiv në përmirësimin e të nxënësve. Mbi 80% pajtohen se këto strategji ndikojnë në rritjen e suksesit në lëndë të

ndryshme, përmirësimin e kuptimit të tekstit dhe përqendrimit gjatë orës. Veçanërisht i theksuar është roli i tyre në zhvillimin e mendimit kritik (91.9% pajtohen/plotësisht pajtohen), duke treguar se strategjitë e përdorura nuk mbeten vetëm në nivel teknik, por nxisin edhe aftësi të larta kognitive.

Gjithashtu, mësimdhënësit vërejnë përmirësime të dukshme në motivimin e nxënësve për të lexuar (82.8%) dhe në krijimin e shprehive të qëndrueshme leximi (82.6%), çka tregon se strategjitë kanë një efekt afatgjatë mbi zakonet e nxënësve. Në aspektin e rezultateve të matshme, rreth 77.5% pajtohen se vlerësimet e brendshme dëshmojnë rritje të performancës, ndërsa 74.7% besojnë se strategjitë e strukturuar ndikojnë pozitivisht edhe në testimet ndërkombëtare si PISA.

Në përfundim, të dhënat sugjerojnë se zbatimi i qëndrueshëm i këtyre strategjive jo vetëm që rrit nivelin e kuptimit të tekstit, por ndihmon edhe në përgatitjen e nxënësve për sfida akademike më të gjera dhe zhvillimin e kompetencave jetësore.

Tabela 5. Vlerësimi i ndikimit të strategjive të leximit të kuptimshëm tek nxënësit

	Aspak nuk pajtohem		Pajtohem pjesërisht		Nuk kam pëgjigje		Pajtohem		Pajtohem plotësisht	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Strategjitë e përdorura kanë ndikuar në rritjen e suksesit të nxënësve në lëndë të ndryshme	0	0.0%	35	10.9%	25	7.8%	183	57.2%	77	24.1%
Kam vërejtur përmirësim të dukshëm në aftësinë e nxënësve për të kuptuar tekstin	1	0.3%	38	11.9%	23	7.2%	183	57.2%	75	23.4%
Strategjitë e përdorura kanë ndikim në përqendrimit e nxënësve në mësim	1	0.3%	29	9.1%	16	5.0%	182	56.9%	92	28.7%

Strategjitë e përdorura ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë mendim kritik për tekstin e lexuar	1	0.3%	16	5.0%	9	2.8%	180	56.3%	114	35.6%
Vlerësimet e brendshme tregojnë rritje të rezultateve në të lexuarit e kuptimshëm	4	1.3%	31	9.7%	37	11.6%	176	55.0%	72	22.5%
Strategjitë e strukturuar ndihmojnë në përmirësimin e performancës në testime të standardizuara si PISA	4	1.3%	33	10.3%	44	13.8%	159	49.7%	80	25.0%
Nxënësit janë më shumë të motivuar për të lexuar kur përdoren këto strategji	1	0.3%	36	11.3%	18	5.6%	173	54.1%	92	28.7%
Përdorimi i vazhdueshëm i strategjive ka krijuar shprehi të qëndrueshme leximi tek nxënësit	2	0.6%	36	11.3%	18	5.6%	180	56.3%	84	26.3%

5.6. Besueshmëria e pyetësorit & testi i normalitetit

Rezultatet e mëposhtme (Tabela 6) tregojnë se të gjitha grupet e pyetjeve kanë vlera të larta të Cronbach's Alpha mbi pragun e pranueshëm (.70), që dëshmon një besueshmëri të mirë të instrumentit. Vlerën më të lartë e shënon grupi i pyetjeve mbi ndikimin e strategjive të strukturuar (.879), që tregon koherencë të fortë të

brendshme. Grupet e tjera variojnë nga .765 deri .804, duke reflektuar stabilitet dhe konsistencë të kënaqshme të pyetjeve në matjen e konstruktit.

Tabela 6. Besueshmëria e pyetësorit (Cronbach's Alpha)

Grupet e pyetjeve	Numri i variablave	Cronbach's Alpha	%
Shpeshtësia e përdorimit të strategjive të mësimdhënies për të lexuarit e kuptimshëm	7	.773	77.2%
Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve	6	.804	80.4%
Sfidat në zbatimin e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm	6	.765	76.5%
Ndikimi i strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm	8	.879	87.9%

Rezultatet e testit Shapiro-Wilk (Tabela 7) tregojnë se të gjitha variablat kanë vlera $p < .001$, që do të thotë se shpërndarja e tyre devijon nga normaliteti. Vlerat e statistikës variojnë nga .954 në .979, pra relativisht afër 1, por megjithatë domethënëse statistikisht. Kjo sugjeron se për analizat inferenciale është e përshtatshme të përdoren testet jo-parametrike (p.sh. Spearman's rho si dhe analiza faktoriale), duke qenë se të dhënat nuk ndjekin shpërndarje normale.

Tabela 7. Testi i normalitetit (Shapiro-Wilk)

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Shpeshtësia e përdorimit të strategjive të mësimdhënies për të lexuarit e kuptimshëm	.962	320	.000
Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve	.972	320	.000
Sfidat në zbatimin e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm	.979	320	.000
Ndikimi i strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm	.954	320	.000

5.7. Hipoteza e studimit

H01. Mësimdhënësit në arsimin e obliguar përdorin më së shpeshti strategji tradicionale dhe të pastrukturuara për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm.

Për të testuar këtë hipotezë është përdorur Analiza e Komponentëve Kryesorë (Principal Component Analysis – PCA) me rotacion Varimax (Tabela 8) . Para aplikimit të analizës, është testuar përshtatshmëria e të dhënave përmes KMO dhe Bartlett's Test. Vlera e KMO (.885) është mbi pragun .80, që tregon për adekuatë të lartë të mostrës, ndërsa testi Bartlett rezultoi i rëndësishëm ($\chi^2 = 3334.995$, $df = 351$, $p < .001$), duke vërtetuar se të dhënat janë të përshtatshme për reduktim dimensional.

Tabela 8. KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.885
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3334.995
	df	351
	Sig.	.000

Analiza nxori pesë komponentë kryesorë me vlera karakteristike mbi 1, të cilët shpjegojnë rreth 55.4% të variancës totale. Komponenti i parë shpjegon 28.1% të variancës, ndërsa komponentët vijues nga 4.5% deri 11.7%. Kjo tregon se perceptimet dhe praktikat e mësimdhënësve nuk janë të shpërndara rastësisht, por grupohen në disa faktorë të qartë (Tabela 9).

Tabela 9. Varianca totale

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.583	28.087	28.087	7.583	28.087	28.087	4.247	15.730	15.730
2	2.862	10.601	38.687	2.862	10.601	38.687	3.181	11.782	27.513
3	1.801	6.672	45.359	1.801	6.672	45.359	3.163	11.715	39.228
4	1.499	5.553	50.912	1.499	5.553	50.912	2.830	10.481	49.709
5	1.221	4.522	55.434	1.221	4.522	55.434	1.546	5.725	55.434

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Faktori 1 – Ndikimi i strategjive të strukturuar në të nxënit - Ky faktor përfshin pohime që lidhen me rezultatet konkrete dhe ndikimin afatgjatë të strategjive të leximit të kuptimshëm të nxënësit. Mësimdhënësit theksojnë se përdorimi i këtyre strategjive ka ndikuar në rritjen e suksesit të nxënësve në lëndë të ndryshme (.616), ka sjellë përmirësim të dukshëm në aftësinë për të kuptuar tekstin (.667) dhe ka rritur përqendrimin gjatë mëimit (.651). Po ashtu, theksohet se strategjitë e përdorura ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë mendim kritik (.662) dhe se rezultatet e brendshme tregojnë rritje në të lexuarit e kuptimshëm (.565). Për më tepër, ato lidhen edhe me përgatitjen për teste ndërkombëtare si PISA (.710), rritjen e motivimit për të lexuar (.769) dhe krijimin e shprehive të qëndrueshme të leximit (.755). Ky faktor dëshmon qartë për ndikimin e madh të strategjive të strukturuar në përmirësimin e cilësisë së të nxënit.

Faktori 2 – Përdorimi i teknikave tradicionale të kuptimit të tekstit - Në këtë faktor grupohen praktikat më të zakonshme dhe tradicionale që përdoren gjatë procesit mësimor. Mësimdhënësit raportojnë se përdorin strategji të leximit për të ndihmuar nxënësit të kuptojnë tekstet (.620), aplikojnë teknika të pyetjeve për të sqaruar përmbajtjen (.774), dhe përdorin strategji për përmbledhjen e teksteve (.749). Gjithashtu, ata praktikojnë lidhjen e tekstit me njohuritë paraprake të nxënësve (.674) dhe identifikojnë problemet që nxënësit kanë në kuptimin e tekstit (.609). Ky faktor pasqyron bazën tradicionale të praktikave të mësimdhënies, që megjithëse esenciale, janë më pak të avancuara sesa strategjitë e strukturuar.

Faktori 3 – Njohuritë dhe përgatitja profesionale e mësimdhënësve - Ky faktor përqendrohet tek formimi metodologjik dhe profesional i mësimdhënësve. Pohimet tregojnë se trajnimet e ndjekura i kanë ndihmuar ata të kuptojnë strategjitë e leximit të kuptimshëm (.619), se njohin dhe përdorin një gamë të gjerë teknikash (.720), si dhe kanë pasur mundësi të studiojnë literaturë profesionale për këtë fushë (.675). Mësimdhënësit gjithashtu raportojnë mbështetje nga kolegët për planifikimin e aktiviteteve (.671) dhe ndihen të përgatitur për të integruar strategjitë e leximit të kuptimshëm në çdo lëndë (.710). Ky faktor lidhet ngushtë me kapacitetin profesional, i cili kushtëzon cilësinë dhe qëndrueshmërinë e zbatimit të strategjive.

Faktori 4 – Sfidat strukturore dhe organizative - Pohimet e këtij faktori evidentojnë pengesat kryesore që hasen gjatë zbatimit të strategjive. Mësimdhënësit theksojnë se koha e kufizuar në orën mësimore e bën të vështirë përdorimin e plotë të strategjive (.672), ndërsa nivelet e ndryshme të aftësive të nxënësve e bëjnë planifikimin sfidues (.625). Po ashtu, mungesa e bashkëpunimit me kolegët (.677),

kushtet fizike të klasës ose të shkollës (.730), si dhe ngarkesa e lartë me përmbajtje mësimore (.727) kufizojnë aktivitetet ndërvepruese dhe fokusin në leximin e kuptimshëm. Ky faktor shfaqet si një dimension i pengesave strukturore dhe organizative që mësimdhënësit duhet të tejkalojnë për të aplikuar strategji të qëndrueshme.

Faktori 5 – Përdorimi i strategjive digjitale - Ky faktor përfshin elemente të lidhura me kompetencat digjitale dhe edukimin mediatic të nxënësve. Mësimdhënësit raportojnë se udhëzojnë nxënësit për kërkimin dhe përzgjedhjen e informacioneve nga burime online (.733), si dhe vlerësojnë besueshmërinë e informacionit të përzgjedhur (.824). Ky faktor tregon qartë se krahas strategjive tradicionale, mësimdhënësit po aplikojnë gjithnjë e më shumë edhe strategji moderne dhe kritike, të domosdoshme për zhvillimin e aftësive të leximit në epokën digjitale.

Tabela 10. Analiza e pesë faktorëve

Rotated Component Matrix^a

	Faktorët				
	1	2	3	4	5
Përdor strategjitë e të lexuarit për të kuptuar nxënësit tekstet që lexojnë	*	.620	*	*	*
Përdor teknika të pyetjeve për të sqaruar përmbajtjen e tekstit të lexuar	*	.774	*	*	*
Përdor strategji për përmbledhjen e tekstit të lexuar	*	.749	*	*	*
Praktikoj lidhjen e tekstit me njohuritë paraprake të nxënësve	*	.674	*	*	*
Identifikoj problemet që kanë nxënësit në kuptimin e tekstit të lexuar	*	.609	*	*	*
Udhëzoj kërkimin dhe përzgjedhjen e informacioneve nga burime online	*	*	*	*	.733
Vlerësoj besueshmërinë e informacionit të përzgjedhur nga burime online	*	*	*	*	.824

Trajnimet që kam ndjekur më kanë ndihmuar të kuptoj strategjitë e të lexuarit të kuptimshëm	*	*	.619	*	*
Njoh dhe përdor një gamë të gjerë teknikash për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm	*	*	.720	*	*
Kam pasur mundësi të studioj literaturë profesionale për këtë fushë	*	*	.675	*	*
Marr mbështetje nga kolegët për planifikimin e aktiviteteve të të lexuarit të kuptimshëm	*	*	.671	*	*
Ndihem i/e përgatitur për të integruar strategjitë e të lexuarit të kuptimshëm në çdo lëndë që jap	*	*	.710	*	*
Kam mësuar strategji të reja përmes përvojës dhe reflektimit personal	*	*	*	*	*
Mungesa e materialeve mësimore dhe teksteve të përshtatshme kufizon zbatimin e strategjive	*	*	*	*	*
Koha e kufizuar në orën mësimore e vështirëson përdorimin e plotë të strategjive	*	*	*	.672	*
Nxënësit kanë nivele të ndryshme të aftësive në lexim, çka e bën planifikimin sfidues	*	*	*	.625	*
Mungesa e bashkëpunimit me kolegët kufizon zbatimin e strategjive	*	*	*	.677	*
Kushtet fizike të klasës ose të shkollës nuk mbështesin aktivitetet ndërvepruese	*	*	*	.730	*
Aktivitetet e të lexuarit të kuptimshëm shpesh mbeten jashtë fokusit për shkak të ngarkesës me përmbajtje mësimore	*	*	*	.727	*
Strategjitë e përdorura kanë ndikuar në rritjen e suksesit të nxënësve në lëndë të ndryshme	.616	*	*	*	*
Kam vërejtur përmirësim të dukshëm në aftësinë e nxënësve për të kuptuar tekstin	.667	*	*	*	*

Strategjitë e përdorura kanë ndikim në përqëndrimin e nxënësve në mësim	.651	*	*	*	*
Strategjitë e përdorura ndihmojnë nxënësit të zhvillojnë mendim kritik për tekstin e lexuar	.662	*	*	*	*
Vlerësimet e brendshme tregojnë rritje të rezultateve në të lexuarit e kuptimshëm	.565	*	*	*	*
Strategjitë e strukturuar ndihmojnë në përmirësimin e performancës në testime të standardizuara si PISA	.710	*	*	*	*
Nxënësit janë më shumë të motivuar për të lexuar kur përdoren këto strategji	.769	*	*	*	*
Përdorimi i vazhdueshëm i strategjive ka krijuar shprehi të qëndrueshme leximi tek nxënësit	.755	*	*	*	*

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Rezultatet e analizës faktoriale treguan një strukturë të qartë pesë-dimensionale, ku krahas përdorimit të teknikave tradicionale (pyetje, përmbledhje, lidhje me njohuritë paraprake), mësimdhënësit kanë zhvilluar në mënyrë të konsiderueshme edhe strategji të strukturuar. Faktori më i fortë ishte ai që lidhet me ndikimin e strategjive të strukturuar në të nxënësit (suksesi në lëndë, mendimi kritik, motivimi, shprehjet e leximit dhe përgatitja për testime si PISA), duke treguar se praktikatat e avancuara kanë një rol dominues në përvojën e tyre mësimore. Përveç kësaj, identifikimi i strategjive digjitale (kërkimi online dhe vlerësimi i besueshmërisë së informacionit) dëshmon për një orientim të qartë drejt metodave moderne dhe kritike të leximit.

Ndërkohë që teknikat tradicionale mbeten të pranishme dhe të nevojshme si bazë e mësimdhënies, ato nuk janë strategjitë më të përdorura në praktikë. Përkundrazi, të dhënat tregojnë se mësimdhënësit i kanë integruar dhe i aplikojnë shpesh strategjitë e strukturuar dhe të avancuara, të cilat kontribuojnë drejtpërdrejt në përmirësimin e kuptimit, interpretimit dhe rezultateve të nxënësve.

Prandaj, hipoteza H01 hidhet poshtë. Mësimdhënësit në arsimin e obliguar nuk mbështeten kryesisht në strategji tradicionale dhe të pastrukturuara, por

përdorin më së shpeshti strategji të strukturuar, duke treguar një prirje të qartë drejt metodave moderne dhe efektive për zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm.

H02. Niveli i njohurive dhe përgatitjes metodologjike kanë ndikim tek mësimdhënësit në zbatimin efektiv të strategjive të të lexuarit të kuptimshëm.

Për të verifikuar hipotezën H02 është përdorur analiza e korelacionit Spearman's rho (Tabela 11) , e cila është e përshtatshme për të vlerësuar lidhjen mes variablave në shkallë rendore (ordinal) dhe për të matur forcën si dhe drejtimin e marrëdhënies midis tyre. Në këtë rast është testuar lidhja midis nivelit të njohurive dhe përgatitjes metodologjike të mësimdhënësve dhe ndikimit të strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit kuptimshëm.

Rezultatet tregojnë një korelacion pozitiv mesatarisht të fortë midis dy variablave ($\rho = .597$, $p < .01$). Ky rezultat është statistikisht domethënës në nivelin e besueshmërisë 99%, duke treguar se sa më i lartë të jetë niveli i njohurive dhe përgatitjes metodologjike të mësimdhënësve, aq më i madh është ndikimi që ata arrijnë përmes zbatimit të strategjive të strukturuar në zhvillimin e leximit të kuptimshëm. Përfshirja e 320 pjesëmarrësve në analizë i jep këtij rezultati një bazë të qëndrueshme empirike.

Tabela 11. Analiza e korelacionit Spearman's rho

		Correlations	
		Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve	Ndikimi i strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm
Spearman 's rho	Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve	Correlation Coefficient	1.000 .597**
		Sig. (2-tailed)	. .000
		N	320 320
	Ndikimi i strategjive të strukturuar në zhvillimin e të lexuarit të kuptimshëm	Correlation Coefficient	.597** 1.000
		Sig. (2-tailed)	.000 .
		N	320 320

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Të dhënat tregojnë qartë se përgatitja metodologjike dhe njohuritë profesionale të mësimdhënësve janë faktorë kyç për zbatimin efektiv të strategjive të strukturuar. Mësimdhënësit që kanë ndjekur trajnime, kanë studiuar literaturë dhe ndihen të përgatitur metodologjikisht arrijnë rezultate më të mira në motivimin, përqendrimin, mendimin kritik dhe shprehitë e leximit të nxënësve.

Prandaj, hipoteza H02 pranohet. Niveli i njohurive dhe përgatitjes metodologjike ndikon në mënyrë të rëndësishme dhe pozitive në zbatimin efektiv të strategjive të leximit të kuptimshëm, duke e bërë këtë dimension një shtyllë të domosdoshme për përmirësimin e praktikës mësimore.

H03. Zbatimi i strategjive të strukturuar të mësimdhënies ndikon pozitivisht në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar përmbajtjet mësimore.

Për testimin e hipotezës H03 është përdorur analiza e korelacionit Pearson (Tabela 12), e cila mat forcën dhe drejtimin e marrëdhënieve lineare ndërmjet variablave. Në këtë rast u shqyrtua lidhja ndërmjet tre elementeve kryesore: sfidat në zbatimin e strategjive të leximit kuptimshëm, shpeshtësia e përdorimit të strategjive të mësimdhënies për leximin kuptimshëm, si dhe niveli i njohurive dhe përgatitjes metodologjike të mësimdhënësve.

Rezultatet e analizës treguan disa marrëdhënie të rëndësishme. Së pari, u konstatua një korelacion pozitiv i fortë ndërmjet shpeshtësisë së përdorimit të strategjive të strukturuar dhe njohurive/përgatitjes metodologjike ($r = .525, p < .01$). Ky rezultat tregon se sa më i lartë të jetë niveli i përgatitjes profesionale të mësimdhënësve, aq më shpesh ata i aplikojnë strategjitë e strukturuar në klasë.

U gjet një lidhje pozitive shumë e dobët, por statistikisht domethënëse midis sfidave në zbatim dhe niveli i njohurive metodologjike ($r = .111, p < .05$). Kjo sugjeron se, edhe pse mësimdhënësit me më shumë përgatitje metodologjike janë më të vetëdijshëm për sfidat, kjo marrëdhënie nuk është e fortë dhe nuk ndikon drejtpërdrejt në përdorimin e strategjive.

Ndërmjet sfidave në zbatim dhe shpeshtësisë së përdorimit të strategjive nuk u gjet lidhje statistikisht e rëndësishme ($r = .029, p = .609$). Ky rezultat tregon se pengesat e raportuara, si mungesa e kohës apo kushtet fizike, nuk e pengojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë vendimin e mësimdhënësve për të përdorur strategjitë e strukturuar.

Tabela 12. Analiza e korelacionit Pearson

		Correlations		
		Sfidat në zbatimin e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm	Shpeshhtësia e përdorimit të strategjive të mësimdhënies për të lexuarit e kuptimshëm	Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve
Sfidat në zbatimin e strategjive të të lexuarit të kuptimshëm	Pearson Correlation	1	.029	.111*
	Sig. (2-tailed)		.609	.047
	N	320	320	320
Shpeshhtësia e përdorimit të strategjive të mësimdhënies për të lexuarit e kuptimshëm	Pearson Correlation	.029	1	.525**
	Sig. (2-tailed)	.609		.000
	N	320	320	320
Njohuritë dhe përgatitja metodologjike e mësimdhënësve	Pearson Correlation	.111*	.525**	1
	Sig. (2-tailed)	.047	.000	
	N	320	320	320

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nga rezultatet e marra del qartë se përdorimi i strategjive të strukturuar lidhet ngushtë me nivelin e përgatitjes metodologjike të mësimit ndërsa sfidat strukturore nuk janë përcaktuese për aplikimin e tyre. Ky fakt tregon se faktor kyç për zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar përmbajtjet mësimore është investimi në përgatitjen profesionale të mësimit ndërsa.

Prandaj, hipoteza H03 pranohet. Zbatimi i strategjive të strukturuar të mësimit ndikon pozitivisht në zhvillimin e aftësive të nxënësve për të kuptuar dhe interpretuar përmbajtjet mësimore, duke dëshmuar se mësimit ndërsa është investimi më mirë arrijnë të nxënësit rezultate më të larta të nxënësve të tyre.

Konkluzione nga rezultatet

Mostra përbëhet kryesisht nga mësimit ndërsa femra dhe e përqendruar në ciklin fillor (I–V), me moshë mesatare 43 vjeç dhe ~17 vite përvojë—një profil profesional me eksperiencë solide dhe potencial për përditësim metodologjik. Instrumenti i matjes rezultoi i besueshëm ($\alpha=.765-.879$), ndërsa testet e normalitetit (Shapiro–Wilk, $p<.001$) sugjerojnë përdorimin e analizave jo-parametrike në testimin e hipotezave.

Në praktikë, strategjitë klasike të leximit (pyetje sqaruese, përmbledhje, lidhje me njohuritë paraprake, identifikim i vështirësive) përdoren shpesh/gjithmonë; megjithatë, dimensionin e edukimit digjital mbetet më i brishtë (kërkim online i udhëzuar më i lartë se vlerësimi i besueshmërisë). Përgatitja e mësimit ndërsa është përgjithësisht e mirë (njohje e gamës së teknikave, ndjenjë përgatitjeje dhe mësim përmes reflektimit), por ka boshllëqe në ekspozimin ndaj literaturës profesionale dhe në mbështetjen ndërkolegjiale. Sfidat kryesore janë heterogjeniteti i aftësive të nxënësve, koha e kufizuar dhe kushtet fizike/mbingarkesa e përmbajtjeve. Efekti i strategjive të strukturuar. “Ndikimi” formon një faktor të veçantë dhe të qëndrueshëm ($\alpha=.879$), ku të gjitha pohimet mbi rezultatet e nxënësve ngarkohen lart: rritje suksesi në lëndë (.616), kuptim i dukshëm i tekstit (.667), përqendrim (.651), mendim kritik (.662), performancë në teste si PISA (.710), motivim (.769) dhe shprehje të qëndrueshme leximi (.755). Vetë fakti që ky faktor mban ngarkesat më të larta të matrisit të rotuar dhe që PCA shpjegon 55.4% të variancës (KMO=.885; Bartlett $p<.001$) tregon se praktikën e strukturuar janë jo vetëm të pranishme, por edhe të lidhura fort me rezultate të shumë-dimensionuara të nxënësve.

H01 (hidhet poshtë) – dominimi i strategjive tradicionale. Faktorët tregojnë se, ndonëse praktikat tradicionale janë të përdorura (pyetje .774; përmbledhje .749; lidhje me njohuritë paraprake .674; identifikim vështirësish .609), struktura e të dhënave nxjerr dy dimensione të avancuara mbi to: (i) “Ndikimi i strategjive të strukturuar” me ngarkesa .616–.769 dhe (ii) “Strategjitë digjitale” (kërkim online .733; vlerësim besueshmërie .824). Këto dy shtylla, së bashku me frekuencat e larta të zbatimit në klasë, tregojnë se praktika nuk dominohet nga qasje të pastrukturuara—prandaj H01 rrëzohet me evidencë të qartë faktoriale.

H02 (pranohet) – njohuritë/përgatitja nxisin zbatimin efektiv. Korelacioni Spearman $\rho=.597$ ($p<.01$) mes “njohurive & përgatitjes metodologjike” dhe “ndikimit” tregon një marrëdhënie mesatarisht të fortë: sa më e lartë kompetenca profesionale, aq më i madh efekti të rezultatet e nxënësve. Kjo mbështetet edhe nga ngarkesat e Faktorit 3 mbi përgatitjen: trajnimet (.619), gama e gjerë e teknikave (.720), literatura (.675), mbështetja kolegjiale (.671) dhe ndjenja e përgatitjes për integrim (.710). Meqenëse shpërndarjet devijojnë nga normaliteti (Shapiro–Wilk $p<.001$), përdorimi i Spearman është metodologjikisht i drejtë, duke forcuar pranimin e H02.

H03 (pranohet) – përdorimi i strategjive të strukturuar lidhet me zhvillimin e aftësive. Korelacioni Pearson $r=.525$ ($p<.01$) mes shpeshtësisë së përdorimit të strategjive dhe njohurive/përgatitjes tregon se mësimdhënësit më të përgatitur i zbatojnë më shpesh strategjitë strukturuar—kanali praktik për të arritur efektet e përshkruara në Faktorin 1 (kuptim, mendim kritik, motivim, PISA). Më tej, “sfidat” nuk lidhen domethënës me shpeshtësinë ($r=.029$; $p=.609$), ndërsa lidhja e vogël me përgatitjen ($r=.111$; $p=.047$) sugjeron se barrierat strukturore nuk janë përcaktuese kur kapaciteti metodologjik është i lartë. Kjo e bën të qartë rrugën e politikave: trajnime të thelluara me fokus në literaturë shkencore dhe alfabetizim medial/digjital (duke rritur edhe komponentin e vlerësimit të besueshmërisë, .824), si dhe masa organizative për menaxhimin e kohës dhe diferencimin pedagogjik—pikat me ndikim më të drejtpërdrejtë në performancën e nxënësve.

Referencat

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and assessing reading comprehension. In S. J. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 51–93). International Reading Association.

- Fisher, D., & Frey, N. (2016). *Improving adolescent literacy: Content area strategies at work* (4th ed.). Pearson Education.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Kosovo Education Center (KEC). (2022). *Raporti vjetor për zhvillimin profesional të mësimit në Kosovë*. Prishtinë: KEC.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218–253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- Ministry of Education, Science, Technology and Innovation [MESTI]. (2020). *Raporti për performancën e arsimit në Kosovë*. Prishtinë: MESTI.
- Morina, B., Plakolli, Z., Mexhuani, A., & Bujari, A. (2025). Qasja metodike e mësimit në zhvillimin e leximit-kuptimit të nxënësve. *Kërkime Pedagogjike*, 15(2), 47–85. Retrieved from https://albanica.al/kerkime_pedagogjike/article/view/6024
- Musai, B. (2021). *Mësimdhënia dhe të nxënësve ndërveprues*. Botim i dytë i përmirësuar. Tiranë: CDE.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1–11). Guilford Press.
- Temple, C., et. al. (2006). *Strategji të mësimit dhe të nxënësve për klasat mendimtare*. Tiranë: CDE.
- Zwiers, J. (2005). *Zhvillimi i shprehjeve të menduarit në klasat 6-12*. Tiranë: CDE.
- Zhang, J., McBride, C., & Cheang, S. (2020). Teachers' understanding of reading strategies and classroom practices: A study in developing contexts. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103178. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103178>

MOTIVIMI I NXËNËSVE PËR TË NXËNË PËRMES LOJËRAVE KOMPJUTERIKE

Senad Orhani¹, Kyvete Shatri^{1*}

¹Fakulteti i Edukimit, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë, Kosovë

*Autor korrespondues: kyvete.shatri@uni-pr.edu

Recensent: Mimoza Hoti-Kolukaj, Ermal Babuna

Abstrakt

Studimi eksploron ndikimin e lojërave kompjuterike në rritjen e motivimit të nxënësve për të të nxënë. Përmes një shqyrtimi sistematik të literaturës së përzgjedhur, ky punim analizon mënyrat se si elementet unike të lojërave kompjuterike, si sfidat, shpërblimet dhe progresi i dukshëm, nxisin angazhimin dhe motivimin për të nxënë. Literatura tregon se lojërat kompjuterike ofrojnë një qasje më tërheqëse për nxënësit, duke krijuar një ndjenjë arritjeje dhe kënaqësie në procesin e të nxënit. Përmes ndërveprimeve dinamike dhe objektive të qarta, lojërat kompjuterike ndihmojnë në ndërtimin e motivimit të brendshëm, i cili është i lidhur me një angazhim më të qëndrueshëm dhe të vetëdrejtuar në procesin edukativ. Metodologjia e këtij disertacioni përfshin hulumtimin empirik me nxënësit rreth asaj se sa kanë arritur nxënësit të motivohen dhe të kenë rezultate më të larta. Dizajni i zgjedhur është metoda kuazi eksperimentale me qëllim të vlerësimit të ndikimit shkakor të ndërhyrjes. Mostra për këtë hulumtim përfaqësohet nga rreth 229 nxënës, të cilët janë përzgjedhur nga 12 shkolla të mesme të ulëta në Kosovë. Metoda e përzgjedhjes së mostrës ka qenë ajo joprobabël, me një qasje të qëllimshme. Në kuadër të këtij hulumtimi, janë përdorur një sërë instrumentesh për mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore, duke përfshirë testet e njohurive, pyetësorët dhe intervistat gjysmë të strukturuar. Përfundimet mund të ndihmojnë edukatorët dhe zhvilluesit e teknologjive edukative në hartimin e strategjive që shfrytëzojnë potencialin e lojërave për të nxitur motivimin në mjediset mësimore.

Fjalë kyçe: Angazhimi, lojërat kompjuterike, motivimi, qasje edukative, të nxënit.

1. Hyrje

Efekti i luajturit të lojërave kompjuterike në motivimin e nxënësve për të nxënë është një aspekt i rëndësishëm në kontekstin e arsimit të sotëm. Lojërat kompjuterike ofrojnë një mjedis tërheqës dhe interaktiv për nxënësit, duke i bërë ata të ndihen më të përfshirë dhe të angazhuar në mësim. Ky ndikim pozitiv ndihmon në rritjen e vullnetit dhe dëshirës për të eksploruar dhe mësuar. Prandaj, me poshtë po analizojmë studimet e mëparshme që kanë shqyrtuar efektin e të luajturit të lojërave kompjuterike në motivimin e nxënësve për të nxënë.

Pra, roli i lojërave kompjuterike në performancën akademike të nxënësve është kompleks dhe shumëdimensional. Gjersa lojërat edukative studimet kanë treguar se mund të përmirësojnë motivimin, angazhimin dhe rezultatet e të nxënësve, përdorimi i tepruar i lojërave jo-edukative mund të ketë një ndikim negativ në arritjet akademike. Për këtë arsye, është e rëndësishme që edukatorët dhe prindërit të monitorojnë përdorimin e lojërave nga nxënësit dhe të inkurajojnë përdorimin e lojërave edukative që mbështesin mësimdhënien dhe të nxënësve.

Prandaj, gjersa përdorimi i lojërave kompjuterike në arsimin në Kosovë është ende në fazat e hershme të zhvillimit, studimet e fundit tregojnë se ato kanë potencial të madh për të përmirësuar rezultatet e të nxënësve dhe për të rritur motivimin e nxënësve. Për të arritur këtë potencial, është thelbësore që të adresohen sfidat ekzistuese përmes trajnimit dhe mbështetjes së vazhdueshme për mësimdhënësit dhe përmes zhvillimit të lojërave që janë të përshtatura për kontekstin arsimor të Kosovës.

Me avancimet e vazhdueshme teknologjike dhe zgjerimin e ndikimit të tyre, lojërat digjitale do të vazhdojnë të luajnë një rol të rëndësishëm në shoqërinë moderne. Në veçanti, përdorimi i lojërave në edukim ka treguar një ndikim pozitiv në përvetësimin e koncepteve të ndryshme. Lojërat që fokusohen në edukimin STEM (Shkencë, Teknologji, Inxhinieri dhe Matematikë) kanë treguar rezultate pozitive në përmirësimin e arritjeve akademike të nxënësve (Wang, Chen, Hwang, & Guan, 2022). Qasja e të nxënësve përmes lojës gjithashtu ka rezultuar efektive në rritjen e kompetencave digjitale dhe aftësive praktike të nxënësve, duke e bërë atë një mjet të fuqishëm për

edukimin e brezit të ri (Liang, Lau, Jiang, & Maddison, 2020; Odendaal, 2018). Ndryshe nga qasjet tradicionale të mësimdhënies, lojërat u japin nxënësve mundësinë të përfshihen në mësim përmes simulimeve dhe zgjidhjes së problemeve reale, duke i ndihmuar ata të zhvillojnë aftësi të rëndësishme praktike (Hooshyar, Malva, Yang, & Pedaste, 2021). Po ashtu, lojërat digjitale mund të shfrytëzohen për të zhvilluar njohuri dhe aftësi në mënyra që qasjet tradicionale të mësimdhënies nuk mund të arrijnë. Një tjetër përparësi i lojërave kompjuterike në arsim është motivimi i nxënësve për të marrë pjesë aktive në procesin e të nxënësve. Një studim i Wang dhe autorëve tjerë (2022) zbuloi se lojërat edukative të bazuara në TIK rrisin motivimin e nxënësve, duke i ndihmuar ata të zhvillojnë një qëndrim pozitiv ndaj teknologjisë dhe të përmirësojnë arritjet e tyre akademike (Wang, Chen, Hwang, & Guan, 2022). Lojërat digjitale ofrojnë një mënyrë për të përforcuar njohuritë përmes ndërveprimit dhe informatave kthyesë të menjëhershme, duke i ndihmuar nxënësit të kuptojnë më mirë konceptet që po mësojnë (Tapingkae, Panjaburee, & Hwang, 2020). Përveç kësaj, lojërat digjitale ofrojnë një mundësi për të përmirësuar aftësitë bashkëpunuese të nxënësve. Nëpërmjet lojërave që kërkojnë bashkëpunim, nxënësit mësojnë të punojnë në grup, të ndajnë njohuritë dhe të zgjidhin probleme së bashku (Toh & Kirschner, 2020).

1.1. Identifikimi i problemit

Motivimi i nxënësve për të nxënë është një fokus në rritje ditëve të sotme për shkak të rënies së motivimit të nxënësve për të nxënë, andaj përmes këtij hulumtimi studiohet kjo dukuri, ku me anë të lojërave kompjuterike të kuptojmë si dhe sa mund të motivojmë nxënësit për orët mësimore.

1.2. Qëllimi i hulumtimit

Në ditët e sotme, fëmijët janë përdorues të shpeshtë të lojërave dhe aplikacioneve digjitale. Popullariteti i lojërave kompjuterike në kulturën dominuese të brezit të ri ka nxitur interesin e komunitetit arsimor, tek shumë studiues për të kërkuar qasje të ndryshme, në përdorimin e lojërave

kompjuterike në mjedisin e klasës (Granic, Lobel, & Engels, 2014; Li, Xu, Hao, Xiao, & Liu, 2022). Prandaj, qëllimi kryesor i këtij punimi është të analizojë rolin e lojërave kompjuterike në rritjen e motivimit për të nxënë, me fokus te nxënësit e shkollës së mesme të ulët.

1.3. Pyetjet dhe hipotezat e hulumtimit

Pyetja 1: Çfarë efekti kanë lojërat kompjuterike në motivimin e nxënësve për të nxënë në orët mësimore të lëndës së Teknologjisë me TIK?

Hipoteza 1: Lojërat kompjuterike ndikojnë pozitivisht në motivimin e nxënësve në lëndën e Teknologjisë me TIK

Pyetja 2: Cilat janë perceptimet e nxënësve në lidhje me integrimin e lojërave kompjuterike në procesin mësimor në lëndën e Teknologjisë me TIK?

2. Shqyrtimi i literaturës

Lojërat kompjuterike janë aplikacione interaktive që zhvillohen për pajisje elektronike si kompjuterë, konsola të lojërave dhe pajisje mobile. Ato ofrojnë përvoja të strukturuar për përdoruesit, ku pjesëmarrësit angazhohen në veprime dhe vendime të cilat formohen nga rregulla të paracaktuara dhe synojnë të arrijnë objektiva specifike brenda një mjedisi virtual (Sicart, 2020). Këto lojëra shpesh përfshijnë elemente si histori, personazhe të animuar dhe botë të ndërtuara me detaje, duke ofruar një përvojë gjithëpërfshirëse për përdoruesit (Muriel & Crawford, 2020).

Mësimi i bazuar në lojëra digjitale (DGBL) përkufizohet si një qasje edukative që përdor lojërat digjitale për të integruar përmbajtjen mësimore me elementët e lojës, duke krijuar një përvojë interaktive dhe tërheqëse për nxënësit. Kjo metodë synon të nxisë angazhimin, motivimin dhe të përmirësojë përvetësimin e njohurive përmes ndërveprimit aktiv, shpërblimeve dhe sfidave të strukturuar brenda lojës. DGBL është i bazuar në teorinë e të mësuarit përmes lojës, ku lojtarët zgjidhin probleme

komplekse dhe aplikojnë aftësi praktike në një mjedis të kontrolluar dhe shpesh herë të simuluar (Boyle, et al., 2016; Wouters, van_Nimwegen, van_Oostendorp, & van_der_Spek, 2013).

Performanca e nxënësve është niveli në të cilën nxënësit arrijnë objektivat arsimore dhe tregojnë përvetësimin e njohurive, aftësive dhe kompetencave të mësuara gjatë një periudhe të caktuar mësimore. Performanca e nxënësve matet zakonisht përmes vlerësimeve standarde, rezultateve të provimeve dhe vlerësimeve të tjera të bazuara në kritere që synojnë të vlerësojnë përparimin akademik të tyre (Gonzalez, et al., 2020). Performanca e nxënësve është një tregues thelbësor i efektivitetit të procesit mësimor dhe shërben për të identifikuar fushat ku nxënësit mund të kenë nevojë për mbështetje shtesë për të përmirësuar arritjet e tyre (Alhadabi & Karpinski, 2020).

Motivimi është një proces psikologjik që inicion, drejton dhe mban sjelljen drejt arritjes së qëllimeve të caktuara. Ky proces është i ndikuar nga një kompleks faktorësh të brendshëm dhe të jashtëm që formojnë dëshirën dhe vendosmërinë e individit për të ndjekur dhe për të përmbushur detyrat apo objektivat e caktuara (Hattie, Hodis, & Kang, 2020). Motivimi përfshin komponentë si motivimi i brendshëm, i cili lidhet me kënaqësinë dhe interesin personal për të kryer një veprimtari, dhe motivimi i jashtëm, i cili lidhet me shpërblimet ose presionet e jashtme (Ryan & Deci, 2020). Studimet në këtë fushë kanë treguar se motivimi është kritik për suksesin akademik dhe për përmirësimin e performancës në mjedise të ndryshme të nxënies dhe punës (Filgona, Sakiyo, Gwany, & Okoronka, 2020).

Teoria e të nxënësve nga përvoja dhe parimet e saj, ofron një bazë për integrimin e lojës dhe teorisë në të nxënësve. Duke adoptuar mësimin e bazuar në lojë, organizatat mund të përdorin teknologjinë për të mundësuar një version modern të të nxënësve nga eksperiencia për nxënësit që të zotërojnë disa nga sfidat e të mësuarit në shekullin e 21-të. Përvojat janë rezultat i ndërveprimit midis situatës aktuale dhe përvojave të kaluara. Ky është një nga parimet e projektimit të të mësuarit të bazuar në lojë (Odendaal, 2018).

Mësimi i bazuar në lojë premtan të diversifikojë arsimin, të rrisë interesin dhe motivimin e nxënësve, si dhe të ofrojë përvoja pozitive dhe efektive

gjatë procesit të nxënies (Bertram, 2020). Sipas Clark dhe Mayer (2016), mësimi përmes lojërave shpesh përfshin motivimin e nxënësve përmes shpërblimeve të jashtme, si pikat, medaljet ose nivelet, të cilat përforcojnë sjelljet e dëshiruara. Kjo qasje është veçanërisht efektive në inkurajimin e përsëritjes dhe praktikës, të cilat janë thelbësore për zotërimin e aftësive bazë ose për rikujtimin e informacionit faktik (Clark & Mayer, 2016). Megjithatë, siç thekson Gros (2015), ndonëse bihevizorizmi mund të rrisë motivimin dhe përqendrimin, ai nuk është i mjaftueshëm për detyrat që kërkojnë përpunim më të thellë kognitiv, si mendimi kritik apo zgjidhja e problemeve (Gros, 2015).

Dennis dhe Stockall (2015) vunë në dukje motivimin si një kërkesë për mësim efektiv, afatgjatë dhe domethënës (Dennis & Stockall, 2015). Call dhe disa autorë të tjerë (2012) zbuluan se motivimi për të nxënësit ishte një proces i brendshëm psikologjik për ta nxitur aktivitetin e të nxënësit të nxënësve, për të mbajtur aktiv nxënësit në mësim dhe për t'iu qasur qëllimit të veprimtarisë mësimore të caktuar nga mësimdhënësi. Aplikimi i lojërave kompjuterike në situata të të nxënësit jo vetëm që mund të përmirësojë argëtimin, por edhe të nxisë motivimin e të nxënësit të fëmijëve përmes sfidës të lojërave në mënyrë që të fitojnë acarim të vazhdueshëm (Call, Leaf, & Oppenheim-Leaf, 2012).

3. Metodologjia

Metodologjia e këtij disertacioni përfshin hulumtimin empirik me nxënësit rreth asaj se sa kanë arritur nxënësit të motivohen dhe të kenë rezultate më të larta. Dizajni i zgjedhur është metoda kuazi eksperimentale me qëllim të vlerësimit të ndikimit shkakor të ndërhyrjes. Studimi aktual synon të ndjekë këtë traditë kërkimore duke aplikuar metodën kuazi-eksperimentale në një grup nxënësish të shkollave të mesme të ulëta për të matur efektin e lojërave kompjuterike në motivimin dhe rezultatet akademike të tyre. Kjo metodë përfshin përzgjedhjen e një grupi eksperimental që merr ndërhyrjen (integrimin e lojërave kompjuterike në mësim). Për të analizuar më hollësisht këtë studim është përdorur metoda e përzier, një paradigmë

kërkimore që përdor dhe u cakton një status ekuivalent metodave sasiore dhe cilësore. Qasja sasiore e këtij studimi synoi të zbulojë tendencat në lidhje me arritjet dhe qëndrimet e nxënësve në lidhje me integrimin e lojës kompjuterike në procesin e të nxënësve. Ndërkaq, qasja cilësore synoi të reflektojë motivimin dhe perceptimet më të thella të nxënësve ndaj mësimit të bazuar në lojëra kompjuterike.

Popullimi i këtij hulumtimi përfshin nxënësit e shkollave të mesme të ulëta në Kosovë, me fokus të veçantë në nxënësit e klasës IX. Mostra për këtë hulumtim përfaqësohet nga rreth 229 nxënës, të cilët janë përzgjedhur nga 12 shkolla të mesme të ulëta në Kosovë. Metoda e përzgjedhjes së mostrës ka qenë ajo joprobabël, me një qasje të qëllimshme. Kjo metodë është përdorur për të siguruar një përzgjedhje të nxënësve që janë të përshtatshëm për qëllimet specifike të studimit, duke përfshirë gatishmërinë e shkollave për të integruar lojërat kompjuterike në kurrikulën e tyre dhe gatishmërinë e mësimeve për të bashkëpunuar në këtë iniciativë.

Në kuadër të këtij hulumtimi, janë përdorur një sërë instrumentesh për mbledhjen e të dhënave sasiore dhe cilësore, duke përfshirë testet e njohurive, pyetësorët dhe intervistat gjysmë të strukturuar.

Tabela 3. Koefficienti i besueshmërisë

Cronbach's Alpha	N of Items
.853	20

Koefficienti Cronbach's Alpha është llogaritur me vlerën .853, duke përfshirë 20 pyetje në këtë analizë. Kjo vlerë tregon një besueshmëri të lartë të brendshme të instrumentit të përdorur për matjen e variablave të motivimit dhe perceptimeve të nxënësve për përdorimin e lojërave kompjuterike në procesin mësimor. Një vlerë Cronbach's Alpha me .853 tregoi se pyetjet brenda këtij instrumenti janë të lidhura në mënyrë të qëndrueshme dhe të besueshme për matjen e konceptit të studiuar.

Tabela 4. Testi KMO dhe Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,814
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1108,468
	df	190
	Sig.	,000

Nga rezultatet e tabelës së mësipërme vërejmë se $KMO = .814$, që do të thotë se pyetjet mbi motivimin (brendshëm, të jashtëm dhe amotivim) kanë një nivel të lartë ndërlidhjeje mes tyre dhe janë të përshtatshme për analizën e mëtejshme. Vlera e Chi-Square është 1108.468 dhe ka një nivel të rëndësisë $p < .005$, që tregon se pyetjet kanë korrelacione të rëndësishme mes tyre. Duke pasur një KMO të lartë dhe një rezultat Bartlett të rëndësishëm statistikisht, kjo sugjeron që pyetjet mbi motivimin ndjekin një strukturë faktoriale të qartë dhe mund të grupohen në tre kategori kryesore: Motivimi i brendshëm, pyetje që lidhen me dëshirën e nxënësve për të mësuar për kënaqësinë personale dhe interesin e tyre për teknologjinë. Motivimi i jashtëm, pyetje që lidhen me dëshirën për të marrë vlerësime të larta, për të kënaqur mësimdhënësit/prindërit ose për të fituar njohje nga të tjerët. Amotivimi, pyetje që tregojnë mungesën e motivimit ose indiferencën ndaj lojërave si mjet mësimor.

4. Rezultatet e hulumtimit

Rezultatet e grumbulluara nga pyetëtorët me 229 nxënës të grupit eksperimental, u analizuan për të vlerësuar ndikimin e lojërave kompjuterike në motivimin e nxënësve gjatë procesit të të nxënës.

Tabela 5. Ndjehem i/e motivuar kur luaj lojëra digjitale

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nuk pajtohem aspak	3	1,3	1,3	1,3
	Nuk pajtohem	10	4,4	4,5	5,8
	Nuk kam qëndrim	25	10,9	11,2	17,0
	Pajtohem	123	53,7	54,9	71,9
	Pajtohem plotësisht	63	27,5	28,1	100,0
	Total	224	97,8	100,0	
Missing	System	5	2,2		
Total		229	100,0		

Rezultatet nga tabelle e mësipërme tregojnë se shumica dërrmuese e nxënësve ndihen të motivuar kur luajnë lojëra digjitale që ndihmojnë në të kuptuarit e koncepteve teknologjike. Në përgjithësi, 83% (186 nxënës) kanë shprehur qëndrime pozitive ndaj këtij pohimi, duke theksuar fuqinë motivuese të lojërave digjitale për të përmirësuar të kuptuarit e koncepteve teknologjike. Përqindja e vogël e nxënësve me qëndrime negative sugjeron që kjo metodë ka potencial të lartë për të qenë një mjet efektiv në procesin e të nxënësve.

Tabela 6. Lojërat kompjuterike më motivojnë

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nuk pajtohem aspak	4	1,7	1,8	1,8
	Nuk pajtohem	31	13,5	13,7	15,4
	Nuk kam qëndrim	25	10,9	11,0	26,4
	Pajtohem	112	48,9	49,3	75,8
	Pajtohem plotësisht	55	24,0	24,2	100,0
	Total	227	99,1	100,0	
Missing	System	2	,9		
Total		229	100,0		

Rezultatet tregojnë se shumica e nxënësve ndihen të motivuar nga lojërat kompjuterike për të arritur rezultate të larta. Në përgjithësi, rezultatet tregojnë një ndikim pozitiv të lojërave kompjuterike në motivimin e nxënësve për të arritur rezultate më të larta në këtë lëndë. Kjo tregon se integrimi i lojërave në procesin mësimor mund të jetë një strategji efektive për të nxitur angazhimin dhe përkushtimin akademik të nxënësve, duke i inkurajuar ata të përmirësojnë performancën e tyre në mënyrë më dinamike dhe interaktive.

Tabela 7. Rezultatet nga motivimi i nxënësve

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Motvimi i brendshëm	228	2	5	3,98	,560
Motivimi i jashtëm	229	1	5	3,62	,777
Amotivimi	228	1	5	3,65	,777
Valid N (listwise)	227				

Ky rezultat përforcon idenë se lojërat kompjuterike ofrojnë një mënyrë tërheqëse dhe efektive për të nxënë konceptet e lëndës. Rezultatet treguan një shpërndarje më të gjerë të mendimeve, duke nënkuptuar se jo të gjithë nxënësit i perceptojnë njësoj përfitimet e jashtme të lojërave në procesin mësimor. Pët amotivimin mund të jetë një indikacion se disa nxënës ende nuk e kanë përvetësuar plotësisht këtë metodë të të nxënësve ose kanë nevojë për më shumë udhëzim nga mësuesit për të kuptuar rëndësinë e saj.

Në kontekstin e përdorimit të lojërave kompjuterike në mësim, është e rëndësishme të kuptojmë se si nxënësit i perceptojnë këto mjete dhe nëse ato ndikojnë në motivimin dhe angazhimin e tyre.

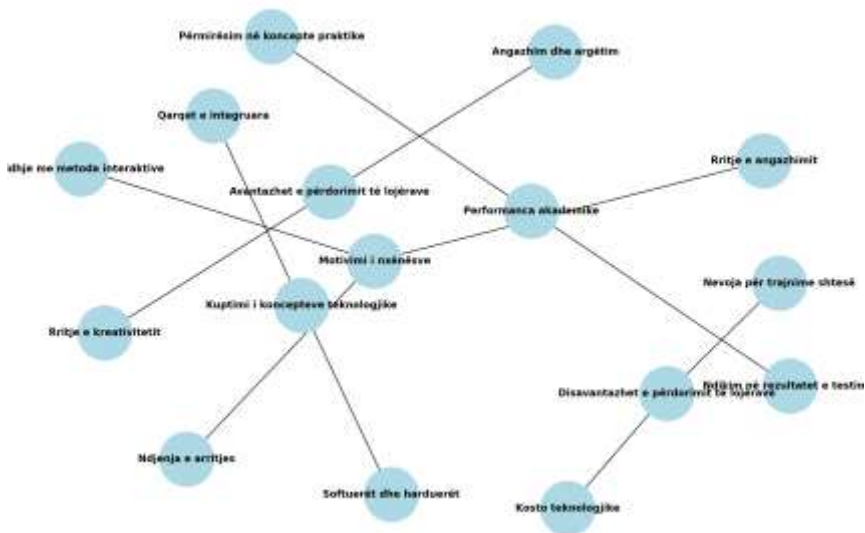


Figura 2. Struktura e kodimit të intervistave me nxënës

Përdorimi i lojërave kompjuterike në mësim tregoi një ndikim pozitiv në përmirësimin e rezultateve akademike. Nxënësit që morën pjesë në aktivitete të bazuara në këtë lojë kanë përjetuar një përgatitje më të mirë për testet dhe një kuptim më të qartë të koncepteve të trajtuara. Kjo dëshmon se loja kompjuterike funksionojë si një mjet efektiv për të rritur performancën akademike, duke ndihmuar nxënësit të përvetësojnë më mirë njohuritë.

Loja kompjuterike ndikojë në mënyrë të ndjeshme në motivimin e nxënësve për të mësuar. Integrimi i elementeve të lojës i bëri konceptet mësimore më tërheqëse dhe ngjalli dëshirën për të përvetësuar njohuri të reja. Ky aspekt i motivimit ishte një faktor kyç për krijimin e një mjedisi të favorshëm për mësimdhënie dhe nxënie.

5. Diskutimet dhe implikimet

Rezultatet e studimit treguan se grupi eksperimental, i cili përdori lojën si mjet mësimor, shënoi një rritje mesatare të performancës prej 11.78 pikësh. Kjo tregon një ndikim të rëndësishëm të lojës kompjuterike në përmirësimin e të nxënësve, një gjetje që përputhet me rezultatet e studimeve të mëparshme,

ku u vërtetua se lojërat kompjuterike ndihmojnë në përvetësimin më të shpejtë dhe më efektiv të njohurive (Guo, Saab, Post, & Admiraal, 2020). Rezultatet e intervistave të zhvilluara me nxënësit treguan se shumica e tyre ishin të prirur të përdornin metoda të ngjashme të të nxënimit në të ardhmen, gjë që tregon një ndikim pozitiv në autonominë e nxënësve dhe motivimin e tyre për të mësuar në mënyrë më të pavarur (Yu, Gao, & Wang, 2021). Ky aspekt ishte veçanërisht i rëndësishëm në mjediset moderne të arsimit, ku aftësia për të mësuar në mënyrë të pavarur është një nga faktorët kyç për suksesin akademik dhe profesional të nxënësve (Hattie, Hodis, & Kang, 2020).

Lojërat kompjuterike kanë treguar se rrisin motivimin e nxënësve përmes elementeve të interaktivitetit dhe argëtimit, duke e bërë procesin e të nxënimit më tërheqës (Wang, Chen, Hwang, & Guan, 2022). Në këtë studim, nxënësit që luajtën “Lojën TIK” shfaqën një interes më të madh në të nxënimit. Rezultatet e anketave treguan se 78% e nxënësve të grupit eksperimental treguan se loja i ndihmoi të ndihen më të motivuar për të marrë pjesë në mësim. Një nga faktorët kryesorë që e bëri këtë lojë të suksesshme në rritjen e motivimit ishin sfidat, pikët dhe nivelet e progresit.

Një gjetje e rëndësishme e këtij studimi ishte ndikimi afatgjatë i lojërave kompjuterike në motivimin e nxënësve. Intervistat e zhvilluara me nxënësit treguan se ata ishin të prirur të përdornin metoda të ngjashme për të mësuar lëndë të tjera në të ardhmen. Gjetjet përputhen me studime të tjera që kanë demonstruar se përdorimi i teknologjisë në procesin mësimor rrit motivimin dhe rezultatet e të nxënimit (Guo, Saab, Post, & Admiraal, 2020).

6. Përfundimet dhe rekomandimet

Përdorimi i lojërave kompjuterike ndihmoi në rritjen e angazhimit të nxënësve dhe përmirësimin e kuptimit të koncepteve., duke reduktuar monotoninë e metodave tradicionale të të nxënimit dhe duke rritur motivimin e tyre për pjesëmarrje aktive në orët mësimore. Gjetjet e këtij studimi tregojnë se përdorimi i lojërave kompjuterike në procesin mësimor ka

ndikuar ndjeshëm në përmirësimin e rezultateve akademike të nxënësve në grupin eksperimental. Një tjetër gjetje e rëndësishme e këtij studimi ishte se përdorimi i lojërave kompjuterike ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve për të nxënë. Prandaj, ky studim ka treguar se lojërat kompjuterike kanë një ndikim pozitiv dhe të rëndësishëm në të nxënit, motivimin dhe angazhimin e nxënësve. Përmirësimet në performancën akademike të nxënësve në grupin eksperimental tregojnë se kjo metodë duhet të konsiderohet si një strategji efektive mësimdhënieje në shkollat e mesme të ulëta. Duke pasur parasysh këto gjetje, integrimi i lojërave kompjuterike edukative në mësimdhënie nuk duhet të shihet vetëm si një alternativë inovative, por si një domosdoshmëri për të përmirësuar sistemin arsimor dhe për të përshtatur metodat mësimore me nevojat e brezave të rinj.

6.1. Rekomandimet

- Integrimi i lojërave kompjuterike në kurrikulë
- Zhvillimi dhe përshtatja e lojërave kompjuterike për të nxitur të nxënit
- Sigurimi i pajisjeve dhe qasjes teknologjike për të gjithë nxënësit
- Trajnimi i mësimdhënësve për integrimin e lojërave kompjuterike në mësimdhënie
- Monitorimi dhe vlerësimi i efektivitetit të lojërave kompjuterike

Referencat bibliografike

- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). *Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in university students*. . International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 519-535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>.
- Bertram, L. (2020). *Digital Learning Games for Mathematics and Computer Science Education: The Need for Preregistered RCTs, Standardized Methodology, and Advanced Technology*. Front. Psychol., 11: 2127.

- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., & Pereira, J. (2016). *n update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games*. *Computers & Education*, 94, 178-192.
- Call, N., Leaf, J., & Oppenheim-Leaf, M. (2012). *Teaching board games to two children with an autism spectrum disorder*. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 24(4), 347-358.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Coleman, T. E., & Money, A. G. (2020). *Student-centred digital game-based learning: A conceptual framework and survey of the state of the art*. *Higher Education*, 80(2), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00417-0>.
- Dennis, L. R., & Stockall, N. (2015). *Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers*. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 1-7.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). *Motivation in learning*. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>.
- Gonzalez, T., De la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education*. *PLoS One*, 15(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>.
- Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. (2014). *The Benefits of Playing Video Games*. *American Psychologist*, 66-78.
- Gros, B. (2015). *Digital games in education: The design of games-based learning environments*. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(1), 23-38. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.967332>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). *A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures*. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>.

- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. (2020). *Theories of motivation: Integration and ways forward*. Contemporary Educational Psychology, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>.
- Hooshyar, D., Malva, L., Yang, Y., & Pedaste, M. (2021). *An adaptive educational computer game: Effects on students' knowledge and learning attitude in computational thinking*. Computers in Human Behavior, 114, 106575. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106575>.
- Li, Y., Xu, Z., Hao, Y., Xiao, P., & Liu, J. (2022). *Psychosocial Impacts of Mobile Game on K12 Students and Trend Exploration for Future Educational Mobile Games*. Front. Educ., 1-10.
- Liang, Y., Lau, P. W., Jiang, Y., & Maddison, R. (2020). *Getting Active with Active Video Games: A Quasi-Experimental Study*. Int J Environ Res Public Health, 17(21), 7984. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217984>.
- Muriel, D., & Crawford, G. (2020). *Video games and agency in contemporary society*. Games and Culture. SAGE.
- Odendaal, D. (2018). *A framework for using Experiential Learning Theory*. Faculty of Education at Stellenbosch University, 1-72.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. Contemporary Educational Psychology, 61, Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Saykılı, A. (2019). *Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies*. Journal of Educational Technology and Online Learning, 2(3), 67-83. <https://doi.org/10.31681/jetol.516971>.
- Sicart, M. (2020). *Game, player, ethics: A virtue ethics approach to computer games*. In The Ethics of Information Technologies. Taylor & Francis.
- Tapingkae, P., Panjaburee, P., & Hwang, G. J. (2020). *Effects of a formative assessment-based contextual gaming approach on students' digital citizenship behaviours, learning motivations, and perceptions*. Computers & Education, 153, 103998. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103998>.
- Toh, W., & Kirschner, D. (2020). *Self-directed learning in video games, affordances and pedagogical implications for teaching and learning*.

Computers & Education, 143, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103912>.

Wang, L. H., Chen, B., Hwang, G. J., & Guan, J. Q. (2022). *Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: A meta-analysis*. International Journal of Science Education, 44(3), 341-355.
<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0>.

Wouters, P., van_Nimwegen, C., van_Oostendorp, H., & van_der_Spek, E. D. (2013). *A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games*. Journal of Educational Psychology, 105(2), 249-265.

Yu, Z., Gao, M., & Wang, L. (2021). *The effect of educational games on learning outcomes, student motivation, engagement and satisfaction*. Journal of Educational Computing Research, 59(4), 671-694.
<https://doi.org/10.1177/0735633120969>.

MOTIVIMI NË PROCESIN MËSIMOR: ROLI I MËSIMDHËNËSIT DHE NDIKIMI MBI TË NXËNIT E QËNDRUESHËM

Migena Arllati, PhD
Universiteti i Gjakovës “Fehmi Agani”
Mail: migena.arllati@uni-gjk.org; marllati@gmail.com

Recensentë:
Drita Kurti Kamberi
Muhamet Rogova

Abstrakt

Motivimi përbën një nga faktorët më thelbësorë në procesin arsimor, duke ndikuar drejtpërdrejt në cilësinë dhe efikasitetin e mësimdhënies. Ky studim trajton motivimin në procesin mësimor duke u fokusuar në rolin e mësuesit dhe ndikimin që ai ka në të nxënërit e qëndrueshëm të nxënësve. Përmes analizës së teorive kryesore psikologjike mbi motivimin dhe vetëvlerësimin, si dhe përmes të dhënave të mbledhura nga pyetëtori i aplikuar në një grup prej gjashtëdhjetë nxënësish, studimi evidenton rëndësinë e vetëefikasitetit, vetëvlerësimit dhe metodat e mësimdhënies që nxisin angazhimin dhe pjesëmarrjen aktive të nxënësve. Rezultatet tregojnë se motivimi i nxënësve lidhet ngushtë me stilin e menaxhimit të klasës nga ana e mësuesit, përdorimin e stimuljeve pozitive dhe krijimin e një mjedisi mbështetës dhe inkurajues. Për më tepër, studimi vë në pah nevojën për reduktimin e metodave ndëshkuese dhe promovimin e inkurajimit, si dhe përfshirjen e aktiviteteve interaktive dhe punës në grupe për të arritur një mësim të suksesshëm dhe të qëndrueshëm. Ky punim ofron rekomandime praktike për mësimdhënësit, me qëllim rritjen e motivimit dhe përmirësimin e rezultateve mësimore të nxënësve. Kumtesa synon të theksojë se motivimi nuk është vetëm një komponent emocional, por një mjet kyç për rritjen e efikasitetit pedagogjik dhe për ndërtimin e një kulture të qëndrueshme arsimore. Përmes analizës së literaturës bashkëkohore pedagogjike dhe të dhënave të mbledhura nga mësues në shkolla, punimi synon të identifikojë faktorët kryesorë që ushqejnë ose dëmtojnë motivimin profesional. Në përfundim, sugjerohen strategji konkrete për të nxitur dhe ruajtur një motivim të qëndrueshëm, me synimin për të përmirësuar rezultatet mësimore dhe për të zhvilluar një kulturë shkollore më të shëndetshme.

Fjalë kyçe: *motivimi, efikasiteti në mësimdhënie, marrëdhënia mësues-nxënës, cilësia e të nxënërit.*

Abstract

Motivation is one of the most essential factors in the educational process, directly influencing the quality and effectiveness of teaching. This study addresses motivation in the learning process by focusing on the role of the teacher and the impact they have on students' sustainable learning. Through the analysis of key psychological theories on motivation and self-esteem, as well as data collected from a questionnaire administered to a group of sixty students, the study highlights the importance of self-efficacy, self-esteem, and teaching methods that encourage student engagement and active participation. The results show that students' motivation is closely linked to the teacher's classroom management style, the use of positive reinforcement, and the creation of a supportive and encouraging environment. Furthermore, the study emphasizes the need to reduce punitive methods and promote encouragement, as well as to include interactive activities and group work to achieve successful and sustainable learning. This paper offers practical recommendations for teachers aimed at increasing motivation and improving students' academic outcomes. The study aims to underline that motivation is not only an emotional component but also a key tool for enhancing pedagogical effectiveness and building a sustainable educational culture. Through the analysis of contemporary pedagogical literature and data collected from teachers in schools, the paper seeks to identify the main factors that foster or hinder professional motivation. In conclusion, concrete strategies are suggested to stimulate and maintain sustainable motivation, with the goal of improving learning outcomes and developing a healthier school culture.

Keywords: *motivation, teaching effectiveness, teacher-student relationship, quality of learning.*

Hyrje

Në fushën e arsimit, gjithnjë e më shumë vlerësohet ndikimi që kanë faktorët psikologjikë dhe emocionalë në procesin e të nxënësve. Ndër këta faktorë, motivimi është identifikuar si një ndër më vendimtarët, jo vetëm për nxënësit, por veçanërisht për mësuesit që janë bartësit e procesit edukativ. Motivimi ndikon drejtpërdrejt në përgatitjen, përkushtimin, qëndrimin dhe stilin e mësimdhënies së mësuesit. Mësimdhënia nuk është thjesht një akt transmetimi njohurish, por një proces i ndërlikuar që përfshin ndërveprim, angazhim dhe komunikim të qëllimshëm. Mësuesit e motivuar jo vetëm që japin më shumë nga vetja, por ndikojnë pozitivisht në përkushtimin dhe rezultatet e nxënësve.

Qëllimi i punimit

Qëllimi i këtij punimi është të analizojë lidhjen ndërmjet vetëvlerësimit të nxënësve dhe motivimit për të mësuar, si dhe të theksojë rolin thelbësor të mësuesit në ndërtimin dhe përfundimin e vetëbesimit dhe qëndrimeve pozitive të nxënësve ndaj vetes dhe procesit mësimor. Nëpërmjet analizës së të dhënave të mbledhura, ky punim synon të ofrojë sugjerime konkrete për praktika mësimore që ndikojnë pozitivisht në zhvillimin emocional, akademik dhe social të nxënësve.

Metodologjia e përdorur

Në studim është përdorur një qasje sasimore dhe cilësore, për të kuptuar më mirë perceptimet e nxënësve lidhur me vetëvlerësimin dhe ndikimin e mësuesit në motivimin e tyre.

Instrumentet e përdorura:

- 1. Pyetësor i strukturuar për nxënësit (n=60):** Përmban 7 pyetje me alternativa dhe 1 pyetje të hapur. Synon të

identifikojë perceptimin e nxënësve për sjelljen e mësuesit, metodat e përdorura në klasë dhe ambientin mësimor.

1. **Inventari i Madh i Motivit të Arritjes (VIMP):** U përdor për të matur faktorë kyç të motivimit. Rezultatet janë përpunuar dhe paraqitur në përqindje për secilin faktor.

Përpunimi i të dhënave:

- Të dhënat janë analizuar në mënyrë statistikore për të identifikuar tendencat kryesore në lidhje me vetëvlerësimin dhe motivimin.
- Janë nxjerrë përfundime rreth rolit të mësuesit në ndërtimin e një klime pozitive dhe nxitëse për të nxënë.

Motivimi përbën një komponent thelbësor në funksionimin dhe zhvillimin e individit në të gjitha fushat e jetës, përfshirë edukimin. Si një proces kompleks, ai nxit, drejton dhe mbështet sjelljen njerëzore, duke ndikuar në mënyrën se si individët qasen ndaj qëllimeve dhe detyrave të tyre. Në fushën e arsimit, motivimi është bërë një ndër objektivat kryesore të kërkimit shkencor, pasi lidhet ngushtë me cilësinë dhe efektivitetin e të nxënit. Studiues të shumtë theksojnë se procesi mësimor nuk varet vetëm nga teknikat pedagogjike, por edhe nga emocionet, interesat, synimet dhe karakteristikat individuale të nxënësve (Gardner, 1999; Morgan, 2006).

Studimet e fundit kanë zbuluar trende shqetësuese lidhur me motivimin për të mësuar, veçanërisht gjatë tranzicionit ndërmjet niveleve të ndryshme të arsimit (Martin, 2009; Pajares, 2008). Ndërkohë që fëmijët hyjnë në arsimin e mesëm, motivimi shpeshherë bie, dhe shumë prej tyre përjetojnë frikë, pasiguri apo qëndrim negativ ndaj të nxënit (Suzić, 2006). Këto gjetje theksojnë domosdoshmërinë e ndërhyrjeve pedagogjike të qëndrueshme dhe të mirëstrukturuara që synojnë ruajtjen dhe nxitjen e motivimit për të nxënë. Në këtë sfond, mësuesi nuk është vetëm një transmetues i dijes, por një figurë modeluese që ndikon në ndërtimin e identitetit të nxënësit dhe në zhvillimin e tij si qytetar aktiv e kritik. Edukimi është mjeti kryesor për të mbrojtur dhe përforcuar themelet e demokracisë në shoqëri. Prandaj, përgjegjësia e mësuesit shkon përtej mureve të klasës, duke përfshirë

misionin për të ndërtuar një brez të ri qytetarësh të vetëdijshëm, të pajisur me njohuri, vlera dhe aftësi për të përballuar sfidat e një bote në ndryshim të vazhdueshëm.

Motivimi i nxënësve në procesin mësimor

Secili prej nesh ruan në kujtesë periudhën e fëmijërisë, veçanërisht vitet e para të shkollës fillore, kur ishte në moshën 6-7 vjeçare. Në këtë periudhë, mbahen mend dy lloje mësuesish, të cilët ndikuan ndryshe në zhvillimin tonë personal dhe motivimin për mësim:

- Ata që penguan zhvillimin e mendimeve individuale.
- Ata që na turpëruan para shokëve të klasës.
- Ata që përdorën etiketime fytes ose shprehën parashikime negative për suksesin tonë të ardhshëm.
- Ata që zbatuan rregulla strikte, pa marrë parasysh ndjenjat apo potencialet tona.
- Në kontrast, ata që na frymëzuan të jemi kureshtarë dhe kreativë.
- Ata që stimuluan përpjekjet tona për të mësuar.
- Ata që vunë në pah dhe respektuan idetë tona.

Kjo ngre pyetjen: Si dëshiron një nxënës që të silllet mësuesi ndaj tij?

Sipas Corno (1994), motivimi i nxënësve nënkupton sistemin e nxitjeve, shtytjeve ose cytjeve të aktiviteteve intelektuale, emocionale, sociale dhe motorike. Motivimi është faktor kyç në mësimdhënie, sepse nxit interesin dhe vullnetin për të mësuar. Mësimdhënësi i mirë e tërheq nxënësin sikur magneti thërrmijat e atomit. Ai inicion motivimin përmes përdorimit të mjeteve dhe praktikave efektive që ndikojnë pozitivisht te nxënësit.

Një element thelbësor për motivimin është mjedisi ekologjik i klasës. Struktura, arredimi, pajisjet dhe ambienti në përgjithësi ndikojnë në shkallën e motivimit. Për shembull, klasat me banka dhe karrige të rehatshme dhe të pastra, harta dhe portrete, punime të nxënësve të ekspozuara në mure,

projektorë dhe ilustrime të ndryshme janë elementë që stimulojnë interesin dhe angazhimin e nxënësve.

Në metodologjinë e mësimdhënies, komponentët kryesorë të motivimit janë:

- Motivimi i brendshëm: lidhet me shkallën në të cilën nxënësi angazhohet në një veprimtari për të kënaqur kuriozitetin dhe interesin e tij për një temë të caktuar.
- Motivimi i jashtëm: lidhet me angazhimin në një veprimtari për të arritur qëllime që shpërblehen jashtë aktivitetit, si lëvdatat nga prindërit ose mësuesit.

Menaxhimi i situatave konfliktuale në mësimdhënie

Konflikti është pjesë e pandashme e jetës dhe lidhet ngushtë me ekzistencën njerëzore, prandaj është e vështirë të shmanget plotësisht (Johnson & Johnson, 2000). Duke qenë se në shkollë bashkëjetojnë individë me personalitete dhe nevoja të ndryshme, është e zakonshme të hasim konflikte të ndryshme (Deutsch, 1973). Prandaj, mësuesit duhet të jenë të përgatitur për të ditur se si të reagojnë në situata të tilla.

Në situata konfliktuale, mësuesi mund të ndër marrë veprime të ndryshme si: biseda me nxënësin jashtë ambientit të klasës, zgjidhja e konfliktit ndërmjet nxënësve, shpjegimi i konfliktit para klasës në mënyrë konstruktive, dhe privimi i nxënësve nga shpërblimet në rast nevoje (Kauchak & Eggen, 2012).

Disa mënyra se si mësuesi duhet të veprojë dhe të motivojë nxënësit në situata të ndryshme:

- ✓ Menaxhimi i situatave konfliktuale
- ✓ Biseda me nxënësin jashtë ambienteve të shkollës
- ✓ Zgjidhja e konfliktit ndërmjet nxënësve nga ana e mësuesit
- ✓ Zgjidhja e problemeve në klasë

- ✓ Roli i mësuesit në drejtimin dhe koordinimin e zgjidhjes së konfliktit
- ✓ Privimi nga shpërblimet si masë disiplinore
- ✓ Sqarimi i konfliktit para klasës në mënyrë konstruktive
- ✓ Tërheqja e vëmendjes së nxënësve për çështje të rëndësishme

Vetëvlerësimi i nxënësit dhe roli i mësuesit në rritjen e motivimit

Shumë psikologë e konsiderojnë konceptin për vetveten si themelin e zhvillimit emocional dhe social. Ky koncept evoluon përmes një procesi të vazhdueshëm vetëvlerësimi në situata të ndryshme jetësore. Fëmijët e vegjël zakonisht kanë një imazh pozitiv dhe optimist për veten e tyre, ndërsa vetëvlerësimi përfshin besimin në vetvete dhe krenarinë për arritjet personale (Harter, 1999). Kur nxënësit vlerësojnë veten pozitivisht, ata shfaqin një vetëvlerësim të lartë, i cili është i lidhur drejtpërdrejt me rezultate më të mira në shkollë (Zimmerman, 1989).

Nxënësit me rezultate të mira janë të orientuar drejt zotërimit të njohurive dhe nuk kanë frikë nga dështimi, sepse ai nuk kërcënon ndjenjën e tyre për aftësitë personale dhe vlerën e vetvetes. Ata atribuojnë suksesin përpjekjeve të veta, duke marrë përgjegjësi për procesin e të nxënësve dhe duke shfaqur një ndjenjë të fortë për vetëefikasitetin (Bandura, 1997). Këta nxënës performojnë mirë në situata konkurruese, mësojnë shpejt, kanë vetëbesim të lartë dhe janë më të gjallëruar dhe krenarë në krahasim me shokët e tyre. Ata shpesh e vlerësojnë veten më lart se bashkëmoshatarët, madje duke bërë edhe një seleksionim të shokëve, si rezultat i pozitës që kanë ndërtuar për veten, një pozitë që shpesh është përforcuar edhe nga mësuesi (Zimmerman, 1989).

Në anën tjetër, nxënësit me motivim të ulët dhe vetëvlerësim të dobët kanë mungesë të ndjenjës për zotësi dhe shpesh e krijojnë idenë e tyre për veten bazuar në notat që marrin. Këta nxënës reagojnë ndaj dështimit duke u fokusuar në paaftësinë e tyre, dhe qëndrimet e tyre ndaj mësimave përkeqësohen më tej, sidomos kur besojnë se shkaqet e dështimit janë të qëndrueshme. Kjo i bën ata më pak të prirur për të kërkuar ndihmë, duke

fshehur nevojat e tyre, dhe kështu motivimi i tyre mund të shkatërrohet (Zimmerman, 1989).

Për të ndihmuar në rritjen e vetëvlerësimit të këtyre nxënësve, mësuesi duhet të përdorë mjete dhe metoda të ndryshme, siç janë:

- ✓ Reagimi me dashamirësi në rastin kur nxënësi nuk arrin të kryejë një detyrë, duke shmangur ndëshkimin;
- ✓ Ulja e kërkesave mësimore për nxënësit me vështirësi, në mënyrë që ata të përjetojnë sukses;
- ✓ Inkurajimi i vazhdueshëm për të rritur vetëbesimin dhe vetëvlerësimin e nxënësit.

Mënyra të ndryshme të inkurajimit mund të përfshijnë:

- ✓ Theksimin se aftësitë për të mësuar përmirësohen me punë dhe përpjekje;
- ✓ Përdorimin e shembujve personalë nga mësuesi për të treguar se dështimet janë pjesë e procesit të të nxënës;
- ✓ Nxitjen e nxënësve që të bëjnë pyetje dhe të kërkojnë sqarime kur nuk kuptojnë diçka;
- ✓ Lavdërimin dhe vlerësimin e përmirësimeve të nxënësve për të rritur ndjenjën e përkrahjes dhe barazisë në klasë;
- ✓ Ndërtimin e besimit me vepra konkrete që tregojnë praninë dhe gatishmërinë për ndihmë, jo për ndëshkim.

Pyetësi për nxënësin dhe rezultatet e motivimit të nxënësve

Ky pyetësor u aplikua në 60 nxënës të shkollave të ndryshme. Përgjigjet u mblodhën duke respektuar konfidencialitetin dhe mendimet e secilit nxënës. Pyetësi përbëhet nga 7 pyetje me alternativa dhe një pyetje me përgjigje të hapur, me qëllim të shqyrtimit të sjelljes së mësuesve ndaj nxënësve dhe perceptimin e nxënësve për ambientin shkollor.

Matja e motivimit të nxënësve

Për përcaktimin e motivimit të nxënësve u përdor Inventari i Madh i Motivimit të Arritjeve (VIMP), që përfshin 5 nënteste dhe jep një rezultat të përgjithshëm motivimi bazuar në vetëraportim.

Rezultatet e vlerësimit të motivimit (n=60)

Faktor motivimi	Përshkrimi	Rezultati (%)
Vetëefikasiteti dhe Vetëvlerësimi i Kompetencave	Besimi se veprimtaria personale arrin qëllimet e përcaktuara	7.62
Perceptimi i Kompetencave	Vlerësimi i aftësive të nevojshme për detyra të caktuara	3.92
Vetëpërcaktimi	Ndjenja e lirisë në kryerjen e veprimtarive interesante	6.45
Vetëvlerësimi i Përgjithshëm	Vlerësimi i cilësive vetjake, pak mbi gjysmën e rezultatit total	10.35

Faktor motivimi	Rezultati (%)
Vetëefikasiteti dhe Vetëvlerësimi	7.62
Perceptimi i Kompetencave	3.92
Vetëpërcaktimi	6.45
Vetëvlerësimi i Përgjithshëm	10.35

**Në grafik, çdo shtyllë përfaqëson një nga faktorët e motivimit, me vlerat përkatëse në %.*

Përfundime:

- Nxënësit tregojnë një nivel relativisht të lartë besimi dhe vetëpërceptimi për aftësitë e tyre, duke treguar se ndihen të aftë për të arritur qëllimet.
- Vetëvlerësimi i përgjithshëm është më i ulët, që tregon se nxënësit mund të kenë rezervë për vlerësimin e cilësive personale.
- Nxënësit që kanë një perceptim më të lartë për aftësitë e tyre kanë më shumë mundësi të kenë sukses akademik dhe të angazhohen më shumë në mësim.
- Është e rëndësishme që mësuesit të përqendrohen në ndihmën për rritjen e vetëvlerësimit dhe vetëefikasitetit të nxënësve.

Rezultatet e pyetësorit për nxënësin (n=60)

Pyetja

Përgjigjet dhe Përqindjet (%)

Si është mësuesi juaj në klasë?

- Dëgjon nxënësit: 35%
- Është i rreptë: 18%
- Është serioz: 24%
- Nuk i dëgjon nxënësit: 10%
- I lejon nxënësit të jenë të lirë: 13%

Metodat që përdor mësuesi në klasë

- Bën nxënësit pjesëmarrës: 60%
- Shpjegon gjithë kohës: 40%

Si ju nxit mësuesi të mësoni?

- Vlerësim me notë: 72%
- Stimulim (përveç notave): 28%

Pyetja	Përgjigjet dhe Përqindjet (%)
Cilësitë karakteristike të mësuesit	<ul style="list-style-type: none"> - Entuziazëm dhe ngrohtësi: 40% - Indiferentizëm dhe moskokëçarje: 33% - Ashpërsia dhe këmbëngulja: 27%
Si shpërblehen sjelljet e mira?	<ul style="list-style-type: none"> - Përdorin stimuj (lavdërime gojore/shkruar): 60% - Nuk përdorin stimuj: 40%
A përdoret loja në mësim?	<ul style="list-style-type: none"> - Po, përdoret: 66% - Jo, nuk përdoret: 20% - Loja zhvillohet me raste: 34%
A nxit mësuesi punën në grupe?	<ul style="list-style-type: none"> - Nuk procedohet puna në grupe: 60% - Punohet në grupe: 27% - Punohet me periudha të shkëputura: 13%
Metodat e ndëshkimit të sjelljeve jo të mira	<ul style="list-style-type: none"> - Shkulje veshi: 20% - Qëndrim me një këmbë: 20% - Goditje me pëllëmbë: 28% - Qortim: 32%

Diskutimi

Rezultatet e këtij studimi tregojnë qartë se ekziston një lidhje e ngushtë midis vetëvlerësimit të nxënësve dhe motivimit të tyre për të mësuar. Nxënësit që kanë një perceptim pozitiv për aftësitë e tyre dhe që ndihen të sigurt në vlerën e vetes, janë më të prirur të përballen me sfida mësimore dhe të përfshihen aktivisht në procesin e të nxënësve. Kjo mbështet edhe gjetjet e mëparshme nga autorë si Bandura (1997) dhe Zimmerman (1989), të cilët theksojnë rëndësinë e vetëefikasitetit dhe të vetëvlerësimit në suksesin akademik.

Nga të dhënat e mbledhura përmes pyetësorit dhe instrumentit VIMP, vihet re se nxënësit raportojnë nivele mesatare deri të larta të vetëefikasitetit dhe perceptimit të kompetencave, por vetëvlerësimi i përgjithshëm është më i ulët. Kjo sugjeron se, ndonëse nxënësit mund të ndihen të aftë për të kryer detyra të caktuara, ata nuk e shohin veten në mënyrë tërësore në një dritë pozitive, gjë që mund të ndikojë në motivimin afatgjatë.

Nga ana tjetër, perceptimi i nxënësve për mësuesit e tyre është një element kyç. Vetëm 35% e nxënësve deklaruan se mësuesit i dëgjojnë dhe i përfshijnë aktivisht në procesin mësimor, ndërsa një përqindje jo e vogël (28%) i përshkroi mësuesit si të rreptë ose të mbyllur ndaj mendimeve të nxënësve. Kjo sugjeron se mjedisi i klasës dhe sjellja e mësuesit luajnë një rol vendimtar në mënyrën se si nxënësit e ndërtojnë vetëvlerësimin e tyre.

Ndërhyrjet pedagogjike që synojnë zhvillimin e një klime pozitive, mbështetëse dhe inkurajuese janë thelbësore. Inkurajimi, vlerësimi i përpjekjeve, dhënia e mundësive për sukses të vogla dhe të arritshme, si dhe shmangia e ndëshkimeve për gabimet janë praktika që ndihmojnë në forcimin e vetëbesimit dhe motivimit të nxënësve. Për më tepër, përfshirja aktive e nxënësve në procesin mësimor, përmes metodave interaktive dhe respektit për mendimin e tyre, i ndihmon ata të ndihen të vlerësuar dhe kompetentë.

Përfundime

1. **Mësuesit kanë një ndikim të madh në motivimin e nxënësve.** Mënyra sesi mësuesi i trajton nxënësit, mënyrat e vlerësimit dhe nxitjes së tyre, ndikojnë drejtpërdrejt në ndjenjën e sigurisë, vetëbesimin dhe interesin për të mësuar.
2. **Përdorimi i metodave pozitive si inkurajimi, lavdërimi dhe dhënia e mundësive për pjesëmarrje aktive rrit motivimin dhe vetëvlerësimin e nxënësve.** Nxënësit që ndihen të mbështetur dhe vlerësuar janë më të gatshëm të angazhohen dhe të përballojnë sfidat.
3. **Përkundrazi, metoda të ashpra dhe ndëshkime fizike apo psikologjike demotivojnë nxënësit dhe ndikojnë negativisht në performancën e tyre.** Këto praktika duhet të shmangen dhe zëvendësohen me metoda edukative që nxisin zhvillimin emocional dhe social.
4. **Metodat moderne të mësimdhënies, si loja dhe puna në grupe, janë të dobishme për rritjen e motivimit, por nuk përdoren mjaftueshëm.** Rritja e përdorimit të tyre do të ndihmonte në zhvillimin e bashkëpunimit dhe në rritjen e interesit për mësim.
5. **Nxitja për të mësuar nuk duhet të bazohet vetëm në vlerësimin me nota, por edhe në stimulime të tjera si njohje, mbështetje dhe ndihmë konkrete.** Kjo ndihmon nxënësit të ndjehen më të sigurt dhe më të aftë për të përballuar sfidat akademike.

Referencat

- Bandura, A. (1997). Vetëefikasiteti: Ushtrimi i kontrollit. W. H. Freeman.
- Brophy, J. (2015). Motivimi i nxënësve për të mësuar (botimi i 4-të). Routledge.
- Corno, L. (1994). Motivimi dhe mësimi në klasë. Në D.C. Berliner & R.C. Calfee (Red.), Doracak i psikologjisë arsimore (fq. 229–254). Macmillan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Motivimi i brendshëm dhe vetëvendosja në sjelljen njerëzore. Plenum.

- Deutsch, M. (1973). Zgjidhja e konfliktit: Proceset konstruktive dhe destruktive. Yale University Press.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Menaxhimi i klasës si faktor kritik në përmirësimin e shkollës. Doracak i përmirësimit të shkollës, 3-17.
- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2017). Punimi përmes konfliktit: Strategji për marrëdhëniet, grupet dhe organizatat (botimi i 8-të). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Bashkimi: Teoria dhe aftësitë e grupit (botimi i 7-të). Allyn & Bacon.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2012). Hyrje në mësimdhënie: Të bëhesh profesionist (botimi i 4-të). Pearson.
- Kocel, T. (2001). Organizimi i sipërmarrjes. Shtëpia Botuese "Mim".
- Korkmazi, I. (2002). Psikologjia dhe motivimi në mësimdhënie. [Botimi i referuar].
- Hull, C. L. (1943). Parimet e sjelljes: Një hyrje në teorinë e sjelljes. Appleton-Century-Crofts.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). Çelësi i menaxhimit të klasës. Educational Leadership, 61(1), 6–13.
- Maslow, A. H. (1943). Një teori e motivimit njerëzor. Psychological Review, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1954). Motivimi dhe personaliteti. Harper.
- Maslow, A. H. (1963). Drejt një psikologjie të qenies (botimi i 2-të). Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1968). Drejt një psikologjie të qenies (botimi i 2-të). Van Nostrand Reinhold.
- McLeod, S. (2014). Hierarkia e nevojave të Maslow-it. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). Motivimi në arsimin: Teori, kërkime dhe aplikime (botimi i 2-të). Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1938). Sjellja e organizmave: Një analizë eksperimentale. Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F., & Ferster, C. B. (1957). Oraret e përforcimit. Appleton-Century-Crofts.
- Schunk, D. H. (2012). Teoritë e të mësuarit: Një perspektivë arsimore (botimi i 6-të). Pearson.

- Trebješanin, Ž. (2009). Hyrje në psikologji. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Thorndike, E. L. (1999). Psikologjia arsimore: Kurs i shkurtuar (vepra origjinale botuar në 1913). Ayer Company Publishers.
- Vilotijević, M. (1999). Didaktika. Beograd: Fakulteti i Mësuesisë.
- Zimmerman, B. J. (1989). Modelet e të mësuarit të vetërregulluar dhe arritjet akademike. *Educational Psychologist*, 24(1), 329-339.

HULUMTIMI I PRAKTIKAVE GJITHËPËRFSHIRËSE NË ORËT E GJUHËS ANGLEZE NË ARSIMIN FILLOR TË KOSOVËS

Azra Thaqi-Gashi, MSc.
Master i Shkencave Filologjike
Asistente e Angazhuar në Universitetin “Ukshin Hoti” Prizren
Mësimdhënëse e Gjuhës Angleze në ShFMU “Lidhja e Prizrenit”
dhe ShF “Abdyl Frashëri” Prizren
Azrathaqi12@gmail.com

Abstrakt

Ky rast studimor cilësor studion zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse në orët e gjuhës angleze si gjuhë e huaj (EFL) në Kosovë. Studimi fokusohet në mësimdhënësit e gjuhës angleze (ELTs) dhe eksploron të kuptuarit e tyre mbi zbatimin e politikave të arsimit gjithëpërfshirës, sfidat me të cilat përballen, praktikat e përdorura dhe vizionin e tyre për një klasë ideale gjithëpërfshirëse.

Metodologjia kërkimore cilësore e përdorur për këtë studim ishte metoda e studimit të rastit, e zgjedhur për përshtatshmërinë e saj për të ofruar një kuptim të thellë të praktikave të arsimit gjithëpërfshirës në mesin e ELT-ve në Kosovë. Për më tepër, intervistat gjysmë të strukturuar u përdorën për të mbledhur të dhëna nga pjesëmarrësit. Më pas, analiza tematike u përdor për të interpretuar të dhënat, duke identifikuar modele dhe tema të përsëritura. Për më tepër, një qasje përshkruese u përshtat për të përshkruar në mënyrë sistematike praktikat më të mira për mësimin e anglishtes dhe nxitjen e gjithëpërfshirjes në institucionet e arsimit fillor. Duke i kombinuar këto metoda, studimi synoi të ofrojë një kuptim gjithëpërfshirës të praktikave të arsimit gjithëpërfshirës në mesin e ELT-ve në Kosovë.

Në përgjithësi, rezultatet tregojnë një kuptim të thellë të parimeve të arsimit gjithëpërfshirës, duke nxitur një mjedis të respektueshëm dhe të barabartë. Pavarësisht se përballen me sfida të tilla si klasat e mbipopulluara, mundësitë e kufizuara të trajnimit dhe rezistencën shoqërore, ELT-të demonstrojnë qëndrueshmëri përmes zhvillimit të vazhdueshëm profesional duke theksuar përkushtimin e tyre ndaj gjithëpërfshirjes. Ky studim zbulon strategji të ndryshme gjithëpërfshirëse, duke filluar nga dinamika e klasës deri tek mbështetja individuale. Këto praktika, pavarësisht kufizimeve, nxjerrin në pah shkathhtësinë dhe përshtatshmërinë e mësimdhënëseve për të promovuar gjithëpërfshirjen. Ky studim ofron njohuri praktike për iniciativat e ardhshme, duke synuar të sigurojë që çdo nxënës të ketë qasje në arsimin cilësor brenda një mjedisi mësimor gjithëpërfshirës dhe mbështetës.

Fjalët kyçe: arsim gjithëpërfshirës, praktika gjithëpërfshirëse, klasë e gjuhës angleze, ELT;

Hyrje

Anglishtja, duke u përdorur gjerësisht në sektorë të ndryshëm të jetës, imponon rëndësinë e zotërimit të saj veçanërisht në akademi. Megjithatë, mësimi i një gjuhe nuk është gjithmonë i lehtë. Miliona fëmijë në mbarë botën përballen me vështirësi në zhvillimin e tyre kognitiv dhe progresin mësimor. Edhe pse duhen marrë parasysh faktorë të ndryshëm, këtyre fëmijëve shpesh u mungon mbështetja pedagogjike, duke rezultuar në probleme të mëdha për sistemet arsimore.

Qartësisht, përfshirja e fëmijëve në institucionet arsimore në mbarë botën është një problem i kahershëm. Megjithatë, për të eliminuar një problem, fillimisht duhet ta identifikosh atë. Mësuesit dhe profesionistët e tjerë arsimorë duhet të mirëpresin përfshirjen në arsim, duke identifikuar më pas barrierat dhe sfidat që lidhen me të. Këto barrierat dhe sfida mund të lidhen drejtpërdrejt ose tërthorazi me mirëqenien e përgjithshme të një sistemi arsimor. Veçanërisht, është e rëndësishme të theksohet se këto barrierat dhe sfida vijnë nga problemet në sistemet e arsimit dhe jo nga vetë nxënësit. Megjithatë, identifikimi i këtyre barrierave është hapi i parë që duhet ndërmarrë për të gjetur zgjidhjet dhe për të ndryshuar sistemin që promovon mospërfshirjen.

Procesi i edukimit gjithëpërfshirës paraqet çështje të rëndësishme, veçanërisht në një sistem që është ende në ndryshim. Disa nga barrierat ndaj edukimit gjithëpërfshirës në sistemin arsimor të Kosovës lidhen me praktikën, qëndrimet, mjedisin, burimet dhe politikat. Për shembull, ekziston një paragjykim ndaj fëmijëve nga grupet minoritare; metodologjitë tradicionale të mësimdhënies; mungesa e burimeve mësimore; politika që nuk mbështesin fëmijët me aftësi të kufizuara dhe nevoja të veçanta; klasa të paqasshme; etj. Edhe pse të gjitha këto lloje barrierash janë të lidhura në mënyrë të ndërsjellë, fokusi i problemit tonë lidhet me mësimdhënien dhe metodologjitë e përdorura në klasat e Anglishtes si Gjuhë e Huaj (EFL).

Qëllimi i studimit

Në përgjigje të kontekstit në zhvillim të arsimit, ky hulumtim synoi të hetonte zbatimin e praktikave gjithëpërfshirëse brenda klasave të Anglishtes si Gjuhë e Huaj (EFL) në Kosovë. Qëllimi, në përgjithësi, ishte të vlerësonte kuptimin dhe zbatimin e politikave të edukimit gjithëpërfshirës në mesin e mësuesve të gjuhës angleze (ELT) dhe të identifikonte sfidat e hasura gjatë zbatimit të praktikave gjithëpërfshirëse.

Për të udhëhequr këtë hulumtim, u përdorën pyetjet kërkimore të mëposhtme:

1. Në çfarë mase kuptohet dhe zbatohet politika e gjithëpërfshirjes në arsim nga mësuesit e gjuhës angleze në klasat reale?
2. Cilat janë disa nga sfidat me të cilat përballen mësuesit gjatë zbatimit të praktikave gjithëpërfshirëse në kontekstet e klasave të anglishtes?
3. Cilat janë disa nga praktikatat që mësuesit përdorin për të nxitur gjithëpërfshirjen në kontekstin e arsimit fillor?
4. A ka burime të mjaftueshme për mësuesit për të zbatuar praktikatat gjithëpërfshirëse në klasat e tyre?
5. Brenda një klase ideale gjithëpërfshirëse të anglishtes: cilat do të ishin praktikatat më të mira që ELT-të të përdorin?

Shqyrtimi i literaturës

Gjithëpërfshirja në orën e anglishtes thekson nevojën për të krijuar një mjedis ku të gjithë nxënësit ndihen të pranuar dhe të vlerësuar, pavarësisht prejardhjes apo aftësive të tyre. Si e tillë, praktikatat efektive gjithëpërfshirëse rrisin diversitetin dhe barazinë. Gjithëpërfshirja në orën e gjuhës angleze, përveç promovimit të diversitetit, u mundëson nxënësve të fitojnë njohuri nga bashkëmoshatarët me prejardhje dhe përvoja të ndryshme. Perspektivat e ndryshme pasurojnë diskutimet në klasë, zgjerojnë këndvështrimet dhe i përgatisin nxënësit për një botë të larmishme. Për më tepër, gjithëpërfshirja nxit një ndjenjë përkatësie dhe pranimi midis nxënësve. Një ndjenjë përkatësie mund të ndikojë ndjeshëm në motivimin dhe angazhimin e

nxënësve me lëndën. Ajo mund të përmirësojë vetëvlerësimin dhe besimin e nxënësve. Përveç mbështetjes së suksesit akademik, gjithëpërfshirja promovon aftësi kritike jetësore, si empatia, toleranca dhe puna në grup (Zabeli, Kaçaniku, & Koliqi, 2021; Rexhaj, Mula, & Hima, 2010).

Në udhëzimet e metodologjive të mësimdhënies të paraqitura në Kurrikulën Bërthamë të Arsimit të Kosovës nga MASHTI (2012), metodologjia e parë e paraqitur “Mësimdhënia dhe të nxëniti e përqendruar te nxënësi dhe gjithëpërfshirja”, thekson rëndësinë e gjithëpërfshirjes në klasë. Për më tepër, ky dokument rekomandon mësimdhënien dhe të nxëniti e përqendruar te nxënësit për arsyen kryesore të përmendur më poshtë:

MASHTI (2012) thekson se mësimdhënia dhe të nxëniti gjithëpërfshirës i përqendruar te nxënësi duhet të marrë parasysh faktorë të ndryshëm që kontribuojnë në diversitetin e nxënësve, si stilet e ndryshme të të nxëniti, ritmi i të nxëniti dhe nevojat individuale për mësim shtesë ose plotësues, si dhe faktorët demografikë si gjinia, mosha, kultura dhe prejardhja socio-ekonomike. Kjo qasje synon të sigurojë që të gjithë nxënësit të kenë qasje në një arsim që plotëson nevojat e tyre individuale (f. 101). Rëndësia e gjithëpërfshirjes në arsim daton gjatë nga Konferenca e Salamankës në 1994, dhe aplikimi i saj në praktikë mbetet ende sfidë në kohën që flasim (UNESCO, 1994; Ainscow, 2005; Wilson and Micheals, 2006; Mittler, 2012).

Orët e anglishtes janë përgjithësisht të njohura për përdorimin e metodologjive komunikative ndryshe nga metodat tradicionale të përdorura në lëndë të tjera, duke promovuar një mjedis mësimor më të përqendruar te nxënësi, interaktiv dhe angazhues. Si të tilla, aktivitetet komunikative të ELT besohet se theksojnë të nxëniti, komunikimin ose vështirësitë midis nxënësve. Një vështirësi e veçantë e hasur në orën e anglishtes, për shkak të natyrës sfiduese të gjuhës angleze, lidhet me deshifrimin e fjalëve, kuptimin dhe prodhimin e gjuhës së shkruar dhe të folur (Daloiso et al., 2021). Arsyeja pas kësaj sfide qëndron në faktin se format e shkruara të gjuhës angleze pasqyrojnë pjesërisht pjesën e shqiptimit, dhe shpesh nuk ka një korrespondencë një-për-një midis tingujve dhe shkronjave, ndryshe nga gjuhët e tjera. Këto aspekte të anglishtes e bëjnë më sfiduese për mësuesit e

anglishtes (ELT) të gjejnë strategji të përshtatshme mësimore për t'iu përshtatur këtyre sfidave shtesë që bëhen të dukshme kur mësohet anglishtja si gjuhë e dytë ose e huaj, të cilat mund të mos kenë qenë të dukshme kur mësoheshin gjuhët e tyre ose gjuhë të tjera me një sistem shkrimi më të rregullt. Shpesh, mësuesit e anglishtes janë të parët që identifikojnë vështirësitë në të nxënë të nxënësit dhe raportojnë te anëtarët e tjerë të stafit.

Në orën e anglishtes, edukatorët mund të zbatojnë praktikatat e mëposhtme: mësimdhënie të diferencuar, dizajn universal për të nxënëit dhe plane individuale të arsimit.

Mësimdhënia e diferencuar

Mësimdhënia e diferencuar është një qasje edukative që modifikon metodat e mësimdhënies, materialet dhe metodat e vlerësimit për të përmbushur nevojat e ndryshme të të gjithë nxënësve. Siç shpjegon Tomlinson (2001), mësimdhënia e diferencuar përfshin “ofrimin e mënyrave të ndryshme të të nxënëit për nxënës të ndryshëm, shpesh në të njëjtën klasë” (f. 1). Kjo qasje pranon se nxënësit kanë prejardhje, nivele dhe interesa të ndryshme, dhe kërkon të akomodojë këto dallime për të përmirësuar rezultatet e të nxënëit (Kotob & Abadi, 2019; Saphier & Gowie, 1997; King-Shaver & Hunter, 2023). Për më tepër, MASHTI (2012), në Kurrikulën Bërthamë të Arsimit të Kosovës, thekson rëndësinë e të nxënëit të diferencuar si një metodologji shumë e rekomanduar për të promovuar gjithëpërfshirjen në klasat e EFL. Përmes kësaj qasjeje, kohëzgjatja dhe ritmi i të nxënëit mund të rregullohen për t'iu përshtatur nxënësve individualisht, duke lejuar modifikimin e detyrave dhe përmbajtjes për t'iu përshtatur me karakteristikat dhe nevojat specifike të çdo nxënësi.

Dizajni Universal për Mësim

UDL (Universal Design for Learning), është një sistem i të mësuarit që synon të optimizojë mësimin dhe qasjen në kurrikulën e arsimit të përgjithshëm për të gjithë nxënësit, përfshirë ata me aftësi, nevoja ose prejardhje të ndryshme (Hartmann, 2015). Sipas Rose dhe Mayer (2015), ky

sistem promovon hartimin e strategjive të mësimdhënies, kurrikulave dhe mjediseve të të mësuarit që janë efektive dhe të qasshme për të gjithë nxënësit pavarësisht dallimeve të tyre.

UDL pajis edukatorët me mjetet e nevojshme për të zhvilluar mësimet që angazhojnë nxënësit në nivele të ndryshme aftësishe, duke hequr pengesat për nxënësit me aftësi të kufizuara dhe duke inkurajuar përfshirjen e tyre aktive në klasë (Spencer, 2011).

Planet Individuale të Arsimit (PIA)

Një plan individual i arsimit (PIA) është një dokument arsimor ligjor që përshkruan qëllime specifike dhe ofron ndihmë për nxënësit me nevojë të veçanta. Ai ndihmon edukatorët, prindërit dhe profesionistët e tjerë në kontrollimin e përparimit të nxënësit dhe rregullimin e planit arsimor për t'iu përshtatur nevojave të veçanta të një nxënësi të caktuar (Walther-Thomas, Bryant, & Land, 1996). PIA-të mund të ndikojnë ndjeshëm në mësimin e gjuhës, veçanërisht për nxënësit që kanë nevojë për mbështetje shtesë në këtë fushë. Përmes strategjive të personalizuara, PIA-të adresojnë qëllime specifike gjuhësore, si përmirësimi i fjalorit ose aftësive të të kuptuarit, duke përfshirë teknika dhe mjete të ndryshme mësimore si terapia e të folurit ose teknikat e specializuara të mësimdhënies (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Metodologjia

Për këtë hulumtim u zgjodh një metodologji kërkimore cilësore, përkatësisht studimi i rastit. Crowe et al. (2011, f.1) e përkufizojnë studimin e rastit si një qasje “veçanërisht të dobishme për t'u përdorur kur ka nevojë për të marrë një vlerësim të thelluar të një çështjeje, ngjarjeje ose fenomeni interesi, në kontekstin e tij natyror të jetës reale”. Për të mbledhur të dhëna, u përdorën intervista gjysmë të strukturuar. Pjesëmarrësit e studimit u zgjodhën me mostrim të rastësishëm (convenience sampling). Më tej, metoda e analizës tematike u përdor për të koduar dhe interpretuar intervistat gjysmë të strukturuar. Për më tepër, qasja përshkruese u përdor për të përshkruar praktikën më të mirë për mësimdhënien e anglishtes në institucionet e arsimit fillor duke nxitur gjithëpërfshirjen në klasë. Intervistat u zhvilluan

individualisht dhe në gjuhën angleze. Me pëlqimin e pjesëmarrësve, intervistat u regjistruan dhe ato regjistrime u transkriptuan manualisht. Të dhënat e mbledhura u koduan dhe u gjeneruan tema. Më vonë, u përpilua një raport dhe u nxorrën përfundime.

Pjesëmarrësit e këtij studimi ishin gjithësej 10 mësues të anglishtes si gjuhë e huaj (EFL) që aktualisht punojnë në institucionet publike të arsimit fillor në Kosovë. Të gjithë pjesëmarrësit u informuan paraprakisht për hulumtimin, por atyre iu kërkua gjithashtu të nënshkruanin formularin e pëlqimit i cili ishte përshtatur me nevojat e këtij hulumtimi.

Rezultatet dhe analiza e tyre

Ky raport paraqet gjetjet kryesore nga intervistat gjysmë të strukturuar me dhjetë mësues me përvojë të gjuhës angleze si gjuhë e huaj (EFL) të punësuar në institucionet e arsimit fillor në Kosovë. Këto intervista synuan të merrnin njohuri mbi perspektivat e mësuesve mbi Inkluzionin, duke u fokusuar në përkufizimin, rëndësinë, parimet kyçe, strategjitë për krijimin e klasave gjithëpërfshirëse, mësimdhënien e nxënësve të ndryshëm, sistemet mbështetëse, sfidat dhe strategjitë për tejkalimin e këtyre sfidave.

Mësuesit theksuan rëndësinë e arsimit gjithëpërfshirës, duke e përkufizuar atë si një qasje që vlerëson dhe përqafton diversitetin brenda klasës.

ELTs përmendën përfitimet e mëposhtme si: zbulimi i talenteve të fshehura të nxënësve, vlerësimi i rëndësisë së një klase të larmishme, promovimi i barazisë dhe drejtësisë sociale, përgatitja e nxënësve për botën reale, përmirësimi i arritjeve akademike, dhe ërmirësimi i aftësive për zgjidhjen e problemeve etj.

Nga parimet kyçe të Arsimit Gjithëpërfshirë mësuesit theksuan nevojën për të përqaftuar dhe festuar diversitetin duke njohur pikat e forta dhe perspektivat unike të çdo nxënësi. Barazia u theksua si një parim kritik, me fokus në sigurimin e qasjes së barabartë në burime, promovimin e drejtësisë dhe reduktimin e diskriminimit brenda klasës. Si dhe bashkëpunimi u pa si një parim themelor, duke kërkuar nga edukatorët të punojnë ngushtë me profesionistë të tjerë dhe të krijojnë një qasje ekipore për të mbështetur nxënësit në mënyrë efektive.

Strategjitë për promovimin e inkluzionit përfshinin sigurimin e mundësive të barabarta të të nxënit, përshtatjen e strategjive të mësimdhënies dhe sigurimin që nxënësit të ndiejnë se mendimet e tyre kanë rëndësi. Mësuesit diskutuan rëndësinë e krijimit të një mjedisi mikpritës, përshtatjes me stile të ndryshme të të nxënit, bërjes së përmbajtjes të kuptueshme dhe mësimdhënies së sjelljes dhe aftësive sociale.

Strategjitë për mësimdhënien e nxënësve të ndryshëm përfshinin identifikimin e nevojave dhe prejardhjeve të nxënësve përmes testeve diagnostikuese, përdorimin e strategjive të ndryshme të mësimdhënies dhe adresimin e bullizmit dhe diskriminimit.

Mësuesit theksuan rëndësinë e komunikimit dhe përfshirjes me prindërit, duke përfshirë zhvillimin e Planeve Individuale (IEP) dhe monitorimin e rregullt të progresit. Bashkëpunimi me psikologët e shkollës u konsiderua thelbësor, duke përfshirë takime të rregullta, shkëmbim informacioni, vëzhgime të sjelljes dhe konsultime.

ELTs ofruan strategji për tejkalimin e këtyre sfidave, duke përfshirë:

- Promovimin e pranimet kulturor.
- Ndjekjen e zhvillimit të vazhdueshëm profesional.
- Zhvillimin e strategjive të përshtatshme të mësimdhënies.

Këto gjetje theksuan rëndësinë e arsimit gjithëpërfshirës në institucionet e arsimit fillor në Kosovë dhe ofrojnë njohuri të vlefshme për edukatorët, politikëbërësit dhe palët e interesuara që synojnë të promovojnë diversitetin, barazinë dhe gjithëpërfshirjen brenda klasës së EFL-së.

Përfundimi dhe sygjërimet

Edukimi gjithëpërfshirës nuk është një koncept teorik brenda klasave të institucioneve të arsimit fillor të Kosovës; është një realitet thellësisht i rrënjësor në praktikën dhe bindjet e edukatorëve. Ky hulumtim zbuloi se mësuesit e gjuhës angleze në Kosovë posedojnë një kuptim të lartë të parimeve thelbësore të edukimit gjithëpërfshirës. Përputhja e kuptimit të mësuesit e gjuhës angleze me politikën e përfshirjes në arsim demonstroi

një themel premtues për zbatimin praktik të praktikave gjithëpërfshirëse. Pavarësisht kuptimit të tyre të qartë të edukimit gjithëpërfshirës, mësuesit e gjuhës angleze përballen me sfida të ndryshme në zbatimin e tij. Klasat e mbipopulluara, raportet e larta nxënës-mësues, trajnimet e kufizuara të mësuesve dhe rezistenca shoqërore ndaj përfshirjes janë disa nga sfidat me të cilat ata ndeshen. Megjithatë, mësuesit e gjuhës angleze tregojnë rezistencë dhe kontribut aktiv për të kapërcyer këto sfida dhe për të nxitur përfshirjen. Ata angazhohen aktivisht në strategji për të kapërcyer këto sfida, si zhvillimi i vazhdueshëm profesional dhe nxitja e pranimet kulturor. Kjo rezistencë thekson angazhimin e tyre për ta bërë edukimin gjithëpërfshirës një realitet në klasat e gjuhës angleze si gjuhë e huaj (EFL) të arsimit fillor të Kosovës.

Rishikimi i literaturës dhe raporti i rezultateve të këtij studimi theksuan një sërë praktikash gjithëpërfshirëse të përdorura nga mësuesit e gjuhës angleze në Kosovë. Këto praktika përfshijnë dinamikën e klasës, metodologjitë e mësimdhënies dhe mbështetjen e individualizuar, duke reflektuar parimet thelbësore të vlerësimit të diversitetit, barazisë dhe bashkëpunimit. Pavarësisht kufizimeve të burimeve, mësuesit e gjuhës angleze demonstrojnë adaptueshmëri të jashtëzakonshme dhe burime të mëdha në modifikimin e qasjeve të tyre të mësimdhënies për të akomoduar nevojat e klasës, duke siguruar që çdo nxënës të jetë i përfshirë. Në vizionin e klasës ideale gjithëpërfshirëse, mësuesit e gjuhës angleze në Kosovë pikturoan një pamje të praktikave më të mira gjithëpërfshirëse. Këto praktika, duke përfshirë strategjitë për angazhim, mbështetje të individualizuar, reflektim të rregullt, modifikim të detyrave, skafolding, udhëzime të qarta, ofrim zgjedhjesh, plane edukimi të individualizuara (IEP), lojëra me role dhe strategji motivimi, përfaqësojnë një qasje gjithëpërfshirëse ndaj edukimit gjithëpërfshirës. Pavarësisht kompleksitetit të perceptuar, mësuesit e gjuhës angleze në Kosovë janë të informuar mirë për këto praktika dhe i aplikojnë aktivisht ato për të krijuar mjedise mësimore mbështetëse dhe të barabarta.

Politikëbërësit dhe institucionet arsimore në Kosovë duhet të investojnë në trajnime të specializuara për mësuesit, të sigurojnë burime të mjaftueshme, të përfshijnë prindërit dhe komunitetin, si dhe të vlerësojnë rregullisht efektivitetin e politikave gjithëpërfshirëse. Zbatimi i këtyre rekomandimeve do të ndihmojë në krijimin e një sistemi arsimor më gjithëpërfshirës, që

promovon barazinë, diversitetin dhe aksesin e barabartë në arsim cilësor për të gjithë nxënësit.

Referencat

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. J., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- Daloiso, M., Delaney, M., Kormos, J., Ianes, D., & Smith, A. (2021). Inclusive practices in English language teaching. In *Oxford University Press*. Oxford University Press. Retrieved June 5, 2024, from https://elt.oup.com/feature/global/expert/inclusive?srsItd=AfmBOorVT8ygg7vIVnnn7CgLfAa9l4pFvRKVg0MIy_vlLODYsNz5JI42&cc=rs&selLanguage=en
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Individual Education Plans (IEPs) for Students with Special Educational Needs: International Perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 3-14.
- Hartmann, E. (2015). Universal Design for Learning (UDL) and Learners with Severe Support Needs. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 54-67.
- King-Shaver, B., & Hunter, A. (2023). *Differentiated instruction in the English classroom*. Heinemann.
- Kotob, M. M., & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*. <https://doi.org/10.30560/ilr.v2n2p8>
- MASHTI. (2012). *Kurrikula bërthamë e arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës*. Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë.
- Mittler, P. (2012). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA51153680>

- Rexhaj, X., Mula, M., & Hima, A. (2010). Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity. Kosovo (under UNSCR 1244) Country Report. *Kosovo (Under UNSCR 1244) Country Report*. Torino: European Training Foundation. <https://doi.org/10.25656/01:8542>
- Rose, D. H., & Mayer, A. (2015). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Saphier, J., & Govee, J. (1997). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. Research for Better Teaching.
- Spencer, S. A. (2011). Universal Design for Learning: Assistance for Teachers in Today's Inclusive Classrooms. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 1(1), 10-19.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO (1994). Final report: World conference on special needs education: Access and Quality. Paris: UNESCO
- Walther-Thomas, C., Bryant, M., & Land, S. (1996). Planning for effective co-teaching: The key to successful inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(4), 255-266. doi: 10.1177/074193259601700408
- Wilson, G. L., & Michaels, C. A. (2006). General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for Secondary-Level Literacy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 22(3), 205–225. <https://doi.org/10.1080/10573560500455695>
- Zabeli, N., Kaçaniku, F., & Koliqi, D. (2021). Towards the inclusion of students with special needs in higher education: Challenges and prospects in Kosovo. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1859438>

QASJET GJITHËPËRFSHIRËSE NË EDUKIM - ROLI I PARTNERITETIT SHKOLLË-FAMILJE NË REALIZIMIN E AKTIVITETEVE JASHTËSHKOLLORE

PhD Candidate: Mirlinda Bunjaku-Isufi
Fakulteti i Edukimit, Universiteti; Kadri Zeka;, Gjilan
Email: mirlindabunjaku747@gmail.com

Prof. Assoc. Dr. Erandë Bilali – Universiteti i Shkodrës “Luigj Gurakuqi”, Shkodër, Shqipëri
E-mail: eranda.bilali@unishk.edu.al

Abstrakt

Në qasjet bashkëkohore për edukim gjithëpërfshirës, partneriteti ndërmjet shkollës dhe familjes zë një vend thelbësor, veçanërisht në zhvillimin e aktiviteteve jashtëshkollore që mbështesin rritjen e gjithanshme të nxënësve. Aktivitetet jashtëshkollore – si projektet kreative, klubet tematike, ekskursionet dhe aktivitetet sportive – përbëjnë një mundësi të vlefshme për ndërtimin e aftësive sociale, emocionale dhe praktike te fëmijët, përtej përmbajtjes së kurrikulës formale. Ky punim mbështetet në një studim të thelluar cilësor të realizuar në dhjetë shkolla fillore publike në Kosovë, të përzgjedhura në mënyrë të balancuar nga mjedise urbane dhe rurale. Në qendër të hulumtimit qëndronin përvojat, perceptimet dhe praktikat e aktorëve kyç arsimor – mësuesve, prindërve, drejtorëve dhe koordinatorëve të cilësisë – lidhur me mënyrën se si ndërtohet dhe funksionon partneriteti shkollë-familje në kontekstin e aktiviteteve jashtëshkollore. Qëllimi i studimit ishte të shqyrtojë rolin e partneritetit shkollë-familje në funksionimin e suksesshëm të aktiviteteve jashtëshkollore. Përmes një metodologjie cilësore, me intervista gjysmë të strukturuar dhe analizë dokumentacioni, u vërejt se përfshirja aktive e prindërve në planifikim, mbështetje dhe pjesëmarrje kontribuon ndjeshëm në cilësinë dhe qëndrueshmërinë e këtyre aktiviteteve. Gjetjet theksojnë se kur partneriteti është i strukturuar dhe i vazhdueshëm, aktivitetet jashtëshkollore realizohen në mënyrë më efektive, duke ndikuar pozitivisht në përfshirjen dhe motivimin e nxënësve. Si përfundim, ky studim rekomandon fuqizimin institucional të këtij partneriteti si një shtyllë e rëndësishme për zhvillimin e arsimit gjithëpërfshirës gjatë gjithë jetës.

Fjalë kyçe: Partneriteti shkollë-familje; Aktivitetet jashtëshkollore; Edukimi gjithëpërfshirës; Bashkëpunimi prindër-mësues; Arsimi fillor.

1. Hyrje

Edukimi gjithëpërfshirës është bërë paradigmë udhëheqëse e politikave arsimore bashkëkohore, duke theksuar barazinë, pjesëmarrjen dhe vlerësimin e diversitetit si pasuri për të nxënë (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021). Gjithëpërfshirja nuk nënkupton vetëm qasje formale në shkollë, por kërkon përkushtim institucional e kulturor për të ndërtuar mjedise ku çdo nxënës ndihet i pranuar dhe i vlerësuar. Ky vizion realizohet përmes bashkëpunimit të qëndrueshëm ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit, që së bashku ndikojnë në zhvillimin e gjithanshëm të fëmijës (Epstein, 2018; Fullan, 2016).

Partneriteti shkollë–familje është faktor thelbësor për cilësinë e arsimit dhe mirëqenien e nxënësve. Kur është i strukturuar mirë, ai forcon klimën sociale dhe emocionale të shkollës, siguron vazhdimësi të të nxënit dhe rrit motivimin e nxënësve (Markovich Morris & Cheng, 2025; Zakirova-Engstrand & Wilder, 2024). Përtej kurrikulës formale, aktivitetet jashtëshkollore – projektet krijuese, klubet, ekskursionet dhe aktivitetet sportive – janë hapësira ku ky partneritet konkretizohet në praktikë. Ato zhvillojnë kompetenca bashkëpunuese, sociale e emocionale dhe forcojnë ndjenjën e përkatësisë (Paseka, 2025; Hsu et al., 2023).

Në sistemin arsimor të Kosovës, megjithëse kornizat ligjore njohin rolin e prindërve, zbatimi praktik mbetet i fragmentuar dhe i varur nga iniciativa individuale. Partneritetet janë shpesh joformale dhe pa mbështetje të qëndrueshme institucionale (Bunjaku-Isufi & Sadiku, 2024; Kurteshi et al., 2023). Mungesa e trajnimeve, udhëzimeve të qarta dhe burimeve financiare pengon ndërtimin e një modeli të qëndrueshëm bashkëpunimi, duke e kufizuar ndikimin e aktiviteteve jashtëshkollore në zhvillimin gjithëpërfshirës të nxënësve.

Teorikisht, studimi mbështetet në modelin e sferave të ndërlidhura të ndikimit (Epstein, 2018) dhe në teorinë ekologjike të sistemeve (Bronfenbrenner, 1994), të cilat e shohin zhvillimin e fëmijës si rezultat të ndërveprimit të konteksteve familjare e shkollore. Brenda edukimit gjithëpërfshirës, këto modele nënvizojnë nevojën për koherencë e

bashkëveprim të vazhdueshëm ndërmjet mikrosistemeve që formësojnë përvojën e fëmijës. Megjithatë, mungon evidenca empirike mbi mënyrën se si partneriteti shkollë–familje ndikon konkretisht në planifikimin dhe qëndrueshmërinë e aktiviteteve jashtëshkollore në shkollat fillore të Kosovës.

Prandaj, qëllimi i studimit është të analizojë rolin e partneritetit shkollë–familje në realizimin e aktiviteteve jashtëshkollore në kontekstin e edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë. Studimi synon të:

- (a) identifikojë format e bashkëpunimit që nxisin gjithëpërfshirjen përmes aktiviteteve jashtëshkollore;
- (b) analizojë sfidat dhe faktorët që kufizojnë partneritetin efektiv dhe
- (c) propozojë strategji për forcimin e kornizave institucionale që mbështesin bashkëpunimin e qëndrueshëm ndërmjet shkollës dhe familjes.

Ky studim kontribuon në diskursin mbi edukimin gjithëpërfshirës duke ofruar evidenca mbi mënyrën se si partneriteti i bazuar në besim dhe bashkëkrijim mund të shndërrojë aktivitetet jashtëshkollore në instrumente për përfshirje sociale dhe zhvillim të qëndrueshëm të nxënësve.

Pyetjet kërkimore

1. Si perceptojnë mësuesit dhe prindërit komunikimin dhe bashkëveprimin në partneritetin shkollë–familje?
2. Në çfarë mase janë të përfshirë prindërit në planifikimin e aktiviteteve jashtëshkollore?
3. A ndikon partneriteti shkollë–familje në motivimin dhe përfshirjen e nxënësve?
4. Cilat janë perceptimet e aktorëve arsimorë mbi mbështetjen institucionale dhe gjithëpërfshirjen?

Hipotezat e studimit

- H1: Ekziston lidhje pozitive ndërmjet komunikimit shkollë–familje dhe cilësisë së aktiviteteve jashtëshkollore.
- H2: Përfshirja aktive e prindërve në planifikim ndikon pozitivisht në motivimin e nxënësve.
- H3: Mësuesit dhe prindërit kanë dallime statistikisht domethënëse në perceptimet e tyre mbi partneritetin shkollë–familje.
- H4: Mbështetja institucionale ndikon në qëndrueshmërinë e bashkëpunimit shkollë–familje në funksion të edukimit gjithëpërfshirës.

2. Shqyrtimi teorik

Në literaturën bashkëkohore, edukimi gjithëpërfshirës është zgjeruar përtej përfshirjes fizike të fëmijëve në klasë, drejt ndërtimit të një kulture bashkëpunimi ndërmjet shkollës, familjes dhe komunitetit. Ky bashkëpunim përkufizohet si marrëdhënie reciproke e bazuar në komunikim të hapur, besim dhe përgjegjësi të përbashkët për zhvillimin e fëmijës (Markovich Morris & Cheng, 2025). Qasja “Parents as Allies” thekson rolin e familjeve si bashkë-krijuese të përvojës mësimore dhe jo si pjesëmarrës pasivë në procesin arsimor.

Partneriteti shkollë–familje shihet si mekanizëm transformues që ndikon në zhvillimin social, emocional dhe akademik të fëmijëve. Zakirova-Engstrand dhe Wilder (2024) theksojnë se cilësia e bashkëpunimit ndikon drejtpërdrejt në mirëqenien familjare dhe cilësinë e jetës së fëmijëve, ndërsa Paseka (2025) vëren se suksesin e modeleve inovative të të nxënësve e përcakton shkalla e bashkëpunimit me familjet dhe komunitetin.

Aktivitetet jashtëshkollore përfaqësojnë fushën më konkrete ku ky partneritet merr formë praktike. Anazia (2025) tregon se këto aktivitete përforcojnë marrëdhëniet mes nxënësve, prindërve dhe mësuesve, duke nxitur kompetenca bashkëpunuese e qytetare. Po ashtu, Capretta, Zhang dhe Boone (2024) vërtetojnë se bashkëpunimi i qëndrueshëm shkollë–familje ul mungesat kronike dhe rrit ndjenjën e përkatësisë.

Hsu et al. (2023) theksojnë rolin e platformave digjitale në forcimin e bashkëpunimit prindër–mësues, pasi mundësojnë pjesëmarrje fleksibile dhe transparente në aktivitetet jashtëkurrikulare, duke e bërë komunikimin më të aksesueshëm për familjet me barriera kohore apo gjeografike.

Në Kosovë, kërkimet mbi partneritetin shkollë–familje mbeten të kufizuara dhe kryesisht përshkruese. Bunjaku-Isufi dhe Sadiku (2024) vërejnë se ndërsa vetëdija për rëndësinë e bashkëpunimit është e lartë, zbatimi praktik mbetet i fragmentuar për shkak të mungesës së strukturave institucionale dhe mbështetjes profesionale për mësuesit. Po ashtu, Kurteshi et al. (2023) theksojnë se përfshirja e prindërve shpesh kufizohet në aktivitete simbolike, pa lidhje të qëndrueshme me cilësinë e arsimit dhe zhvillimin gjithëpërfshirës.

Në aspektin teorik, kjo literaturë mbështetet në modelin ekologjik të Bronfenbrenner (1994) dhe modelin e sferave të ndërlidhura të Epstein (2018). Bronfenbrenner thekson ndërveprimin dinamik midis mikrosistemeve familje-shkollë, ndërsa Epstein përshkruan gjashtë fusha të bashkëpunimit – prindërim, komunikim, vullnetarizëm, të nxëniet në shtëpi, përfshirje në vendimmarrje dhe lidhje me komunitetin – të cilat krijojnë bazën për edukim gjithëpërfshirës dhe zhvillim social të qëndrueshëm.

Në përfundim, literatura bashkëkohore konfirmon se partneriteti i strukturuar dhe i vazhdueshëm shkollë–familje është komponent thelbësor për realizimin e aktiviteteve jashtëshkollore. Megjithatë, në Kosovë mungojnë studime të thelluara që analizojnë ndikimin e këtij partneriteti në planifikimin dhe qëndrueshmërinë e aktiviteteve jashtëshkollore. Ky studim synon të plotësojë këtë boshllëk duke ofruar evidenca empirike mbi perceptimet dhe praktikat e aktorëve arsimorë në ndërtimin e një modeli efektiv të bashkëpunimit shkollë–familje.

3. Metodologjia e studimit

Studimi përdor dizajn kuantitativ deskriptiv–analitik për të vlerësuar marrëdhëniet ndërmjet partneritetit shkollë–familje dhe realizimit të

aktiviteteve jashtëshkollore në kontekstin e edukimit gjithëpërfshirës në Kosovë (Creswell & Creswell, 2018).

Mostra: 500 pjesëmarrës – 250 mësues të arsimit fillor dhe 250 prindër – nga 10 shkolla publike të përzgjedhura me kampionim të qëllimshëm, duke balancuar mjediset urbane/rurale dhe profilet socio-ekonomike.

Instrumenti: pyetësor Likert 5-pikësh, i ndërtuar mbi literaturën për bashkëpunimin shkollë–familje (Epstein, 2018; Markovich Morris & Cheng, 2025; Zakirova-Engstrand & Wilder, 2024), me katër fusha kryesore:

1. Komunikimi dhe bashkëveprimi mësues–prind (8 artikuj);
2. Përfshirja e prindërve në planifikimin e aktiviteteve jashtëshkollore (7);
3. Ndikimi në motivimin dhe përfshirjen e nxënësve (6);
4. Perceptimet për gjithëpërfshirjen dhe mbështetjen institucionale (9).

Vlefshmëria dhe besueshmëria: vlerësuar nga tre eksperte (Florina Shehu, Voglushe Kurteshi, Eranda Bilalli) dhe pilotuar me 30 pjesëmarrës. Cronbach's $\alpha = 0.89$ dëshmon stabilitet të lartë të brendshëm (George & Mallery, 2019).

Mbledhja e të dhënave: zhvilluar gjatë mars–maj 2025, në format fizik dhe elektronik (Google Forms), me pëlqim të informuar.

Analiza: realizuar me IBM SPSS v29, përmes statistikave deskriptive (mesatare, devijime standarde, frekuenca) dhe inferenciale: korelacioni Pearson, ANOVA dhe regresion linear, për testimin e hipotezave mbi komunikimin, përfshirjen dhe mbështetjen institucionale.

Ky konfigurim metodologjik siguron bazë të qëndrueshme empirike për testimin e hipotezave dhe kontribuon në kuptimin e praktikave të edukimit gjithëpërfshirës në shkollat fillore të Kosovës.

4. Gjetjet dhe analiza

Analiza e të dhënave nga 500 pjesëmarrësit (250 mësues, 250 prindër) u realizua përmes analizës deskriptive dhe inferenciale për të testuar hipotezat mbi marrëdhënien ndërmjet partneritetit shkollë–familje dhe cilësisë së aktiviteteve jashtëshkollore në kontekstin e edukimit gjithëpërfshirës.

Tabela 1. Mesataret dhe devijimet standarde për dimensionet e partneritetit shkollë–familje

Dimensioni	N	M	SD
Komunikimi dhe bashkëpunimi shkollë–familje	500	4.21	0.56
Përfshirja e prindërve në planifikim	500	4.05	0.61
Ndikimi i partneritetit në motivimin e nxënësve	500	4.18	0.54
Mbështetja institucionale dhe gjithëpërfshirja	500	3.84	0.67
Mesatarja e përgjithshme	500	4.12	0.58

Rezultatet tregojnë perceptime të përgjithshme pozitive për partneritetin shkollë–familje ($M = 4.12$), me vlerat më të larta për komunikimin dhe ndikimin në motivimin e nxënësve. Kjo tregon një nivel të lartë bashkëpunimi ndërmjet aktorëve arsimorë, në përputhje me studimet e Epstein (2018) dhe Markovich Morris & Cheng (2025).

Dimensioni më i dobët – mbështetja institucionale ($M = 3.84$) – tregon se bashkëpunimi zhvillohet më shumë përmes përkushtimit personal të mësuesve e prindërve sesa përmes strukturave formale, duke reflektuar realitetin e sistemeve arsimore në tranzicion (Bunjaku-Isufi & Sadiku, 2024; UNESCO, 2021).

Tabela 2. Testet inferenciale për hipotezat e studimit

Hipoteza	Testi statistik	Vlera	p	Rezultati
H1: Komunikimi ↔ Cilësia e aktiviteteve	Pearson r	.72	< .001	Mbështetur
H2: Përfshirja ↔ Motivimi i nxënësve	Pearson r	.63	< .001	Mbështetur
H3: Dallime mësues–prindër	ANOVA F(1,498)	5.91	.016	Mbështetur pjesërisht
H4: Mbështetja institucionale → Qëndrueshmëria	Regresion β	.51	< .001	Mbështetur

Korelacioni i fortë midis komunikimit dhe cilësisë së aktiviteteve ($r = .72$, $p < .001$) konfirmon Hipotezën H1: komunikimi efektiv mësues–prind rrit cilësinë dhe koherencën e aktiviteteve jashtëshkollore, duke përforcuar konkluzionet e Epstein (2018).

Për Hipotezën H2, korelacioni pozitiv ($r = .63$, $p < .001$) tregon se përfshirja aktive e prindërve në planifikim ndikon ndjeshëm në motivimin e nxënësve, duke përpunur gjetjet e Paseka (2025) dhe Hsu et al. (2023).

Hipoteza H3 tregoi dallime domethënëse në perceptimin e komunikimit midis mësuesve ($M = 4.25$, $SD = 0.52$) dhe prindërve ($M = 3.97$, $SD = 0.61$) ($F(1,498) = 5.91$, $p = .016$). Mësuesit e perceptojnë komunikimin më pozitivisht, ndërsa në dimensionet e tjera dallimet nuk ishin domethënëse.

Hipoteza H4 u mbështet përmes regresionit linear ($\beta = .51$, $p < .001$), që tregon se 26% e variancës në qëndrueshmërinë e partneritetit shpjegohet nga niveli i mbështetjes institucionale.

Këto gjetje konfirmojnë se komunikimi, përfshirja prindërore dhe mbështetja institucionale janë determinantë kyç të cilësisë dhe qëndrueshmërisë së partneritetit shkollë–familje, duke e pozicionuar këtë partneritet si faktor themelor të edukimit gjithëpërfshirës në shkollat fillore të Kosovës.

4.1. Dallimet ndërmjet mësuesve dhe prindërve

Rezultatet e testit ANOVA treguan dallim domethënës vetëm në **dimensionin e komunikimit**, ndërsa për përfshirjen, ndikimin dhe mbështetjen institucionale nuk u gjetën diferenca të rëndësishme ($p > .05$).

Tabela 3. Krahasimi i mesatareve të mësuesve dhe prindërve për dimensionet e partneritetit

Dimensio	Mësues (M, SD)	Prindër (M, SD)	F(1,498)	P
Komunikimi dhe bashkëpunimi	4.25 (0.52)	3.97 (0.61)	5.91	.016
Përfshirja në planifikim	4.08 (0.58)	4.03 (0.64)	1.24	.265
Ndikimi në motivimin e nxënësve	4.19 (0.49)	4.17 (0.58)	0.47	.493
Mbështetja institucionale	3.92 (0.63)	3.78 (0.71)	2.12	.147

Kjo tregon se mësuesit e perceptojnë komunikimin si më efektiv, ndërsa prindërit kërkojnë më shumë transparencë dhe koordinim. Diferenca lidhet me qasjen në informacion dhe vendimmarrje, jo me vlerësimin e përgjithshëm të partneritetit.

Gjetjet përputhen me literaturën e Epstein (2018) dhe Zakirova-Engstrand & Wilder (2024), që theksojnë se pabarazitë perceptuese janë të zakonshme në sisteme arsimore në tranzicion, ku mekanizmat e komunikimit institucional janë ende në zhvillim.

5. Përfundimet dhe rekomandimet

Rezultatet konfirmojnë se partneriteti shkollë–familje është faktor përcaktues për cilësinë, efektivitetin dhe gjithëpërfshirjen e aktiviteteve jashtëshkollore në shkollat fillore të Kosovës.

Komunikimi i vazhdueshëm, përfshirja e prindërve dhe mbështetja institucionale janë dimensionet që ndikojnë më shumë në motivimin, përfshirjen dhe zhvillimin social të nxënësve. Megjithëse perceptimet janë përgjithësisht pozitive, mbështetja institucionale mbetet më e dobët, duke kërkuar një qasje më të strukturuar dhe të qëndrueshme në nivel politikash arsimore.

Në nivel teorik, studimi konfirmon vlefshmërinë e modelit të sferave të ndërlidhura të Epstein (2018) dhe teorisë ekologjike të Bronfenbrenner (1994), duke dëshmuar se zhvillimi gjithëpërfshirës i fëmijës varet nga bashkëveprimi i qëndrueshëm ndërmjet shkollës dhe familjes. Partneriteti duhet të kuptohet si proces bashkëkrijimi, jo si pjesëmarrje formale e prindërve, por si vendimmarrje e përbashkët dhe përgjegjësi e ndarë. Kjo mbështet literaturën që thekson nevojën për kultura bashkëpunuese dhe politika institucionale të qëndrueshme në sistemet arsimore në tranzicion (Markovich Morris & Cheng, 2025; UNESCO, 2021).

Rekomandime kryesore

1. **Institucionalizimi i partneritetit** përmes udhëzimeve të qarta, planeve vjetore dhe mekanizmave të rregullt të komunikimit shkollë–familje.
2. **Trajnime profesionale** për mësuesit dhe koordinatorët mbi menaxhimin e marrëdhënieve me prindërit dhe përfshirjen e tyre në proceset edukative.
3. **Përfshirje aktive e prindërve** në planifikimin dhe vlerësimin e aktiviteteve jashtëshkollore, duke kaluar nga pjesëmarrja simbolike në bashkëvendimmarrje.
4. **Mbështetje institucionale dhe financiare** nga organet lokale e qendrore për zhvillimin e aktiviteteve gjithëpërfshirëse, duke përfshirë nxënësit me nevoja të veçanta.

5. **Nxitja e kërkimeve krahasuese ndërkombëtare** për ndërtimin e modeleve të qëndrueshme të partneritetit në vende me sisteme të ngjashme arsimore.

Në përfundim, studimi kontribuon në diskursin mbi **edukimin gjithëpërfshirës** duke ofruar dëshmi empirike dhe rekomandime praktike për ndërtimin e një modeli bashkëpunimi që nxit **përfshirje, përgjegjësi të përbashkët dhe zhvillim të qëndrueshëm** të praktikave arsimore në Kosovë.

Referencat

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anazia, I. U., Skinner, B., & Woods, C. (2025). Home–school partnerships: Values and expectations of rural teachers and parents. *Educational Review*, 67, 170–189. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2492143>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3). Oxford: Elsevier. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>
- Bunjaku-Isufi, M., & Sadiku, S. (2024). *The effects of partnership with parents in the development of extracurricular activities*. South East European University. <https://eprints.unite.edu.mk/1788/>
- Capretta, T. J., Zhang, J., & Boone, B. J. (2024). School and family partnership can reduce chronic absenteeism. *Phi Delta Kappan*, 106(3), 13–18. <https://doi.org/10.1177/00317217241295424>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press. <https://michaelfullan.ca/books/new-meaning-educational-change/>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Hsu, P.-C., & Chen, R.-S. (2023). Analyzing the mechanisms by which digital platforms influence family–school partnerships among parents of young children. *Sustainability*, *15*(24), 16708.
<https://doi.org/10.3390/su152416708>
- Markovich Morris, E., & Cheng, Y.-L. (2025). Parents as Allies: Innovative strategies for (re)imagining family, school, and community partnerships. *Education Sciences*, *15*(5), 533.
<https://doi.org/10.3390/educsci15050533>
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents’ attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, *35*(2), 254–272. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>
- UNESCO-IBE. (2021). *Inclusion and equity in education: A resource pack for supporting inclusive curriculum*. UNESCO International Bureau of Education.
https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/10/unesco_bie_2021_web_inclusive_education_resrouce_pack.pdf
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- Zakirova-Engstrand, R., & Wilder, J. (2024). Family quality of life and family–school collaboration during the COVID-19 pandemic: Perceptions of Swedish parents of adolescents with special educational needs. *Frontiers in Education*, *8*.
<https://doi.org/10.3389/educ.2023.1277218>

ROLI I PLATFORMAVE DIGJITALE NË ZHVILLIMIN E KOMPETENCAVE TË QËNDRUESHME TE NXËNËSIT E ARSIMIT FILLOR

Vlora Bunjaku⁵
Belkizare Kryeziu

Abstrakt

Ky studim trajton rolin e platformave digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme te nxënësit e arsimit fillor, duke i pajisur ata me aftësi të nevojshme për mësimin gjatë gjithë jetës. Teknologjia nxit pavarësinë intelektuale dhe zhvillimin e aftësive mendore, duke përmirësuar përvetësimin aktiv të njohurive. Qëllimi i studimit është të analizojë rolin e platformave digjitale si PowerPoint, Kahoot!, GeoGebra, Book Creator dhe Paint në përvetësimin e aftësive të leximit, shkrimit dhe digjitalizimit, si dhe në formimin e kompetencave tjera të qëndrueshme si mendimi kritik, kreativiteti, bashkëpunimi, komunikimi dhe zgjidhja e problemeve. Përdoret një metodologji e kombinuar duke përfshirë: pyetësorë të strukturuar për 120 nxënës nga tri shkolla fillore, intervista të gjysmëstrukturuara me mësimdhënësit, si dhe analiza të dokumentacionit mësimor si instrument cilësor. Në këtë të fundit janë shqyrtuar plane mësimore që përfshijnë përdorimin e mjeteve digjitale, produkte të krijuara nga nxënësit përmes platformave (prezantime, tregime digjitale, vizatime në Paint), reflektime nga mësimdhënësit si dhe udhëzues funksional për përdorimin e mjeteve teknologjike. Gjetjet e studimit konfirmojnë rolin pozitiv të këtyre platformave në procesin mësimor: 87% e nxënësve raportuan se aktivitetet me Kahoot! kanë ndikuar në rritjen e kujtesës dhe angazhimin; GeoGebra ka ndihmuar në të kuptuarit vizual në lëndën e matematikës; tregimet digjitale në Book Creator kanë integruar shkrimin dhe dizajnin vizual, duke nxitur kreativitetin dhe shprehjen personale; Paint përforcoi aftësitë vizuale dhe pjesëmarrjen aktive të nxënësve në disa fusha kurrikulare. Megjithatë, studimi identifikon edhe një sfidë të rëndësishme: shumica e mësimdhënësit nuk kanë marrë trajnim adekuat për përdorimin e platformave digjitale dhe i kanë mësuar ato në mënyrë vullnetare dhe autodidakte, duke u mbështetur në përpjekje personale dhe burime të pavarura. Ky punim paraqet një model praktik për integrimin

⁵ Mësimdhënëse në Shkollën Fillore të Mesme të Ulët: "Ismail Qemali"- Mitrovicë
Email: vloraosmanibunjaku@gmail.com

efektiv të teknologjisë në klasat fillore, duke kontribuar në literaturën pedagogjike me një qasje të integruar që bashkon përvoja konkrete nga mjedisi shkollor me reflektime didaktike. Gjithashtu, rezultatet ofrojnë rekomandime të vlefshme për mësimdhënësit dhe politikëbërësit në përmirësimin e metodave mësimore, përmes programeve të strukturuar të zhvillimit profesional, që mbështesin përdorimin pedagogjik dhe ndërdisiplinor të teknologjisë në klasat fillore. Kjo qasje kontribuon në ngritjen e cilësisë në arsimin fillor për formimin e kompetencave të qëndrueshme dhe përgatitjen e nxënësve për sfidat e shekullit XXI.

Fjalët çelës: *arsimi fillor, kompetenca, mësimi gjatë gjithë jetës, platforma digjitale, teknologjia.*

Abstract

This study examines the role of digital platforms in developing sustainable competencies among primary school students, equipping them with essential skills for lifelong learning. Technology fosters intellectual independence and cognitive development by improving active knowledge acquisition. The study aims to analyze the contribution of digital platforms such as PowerPoint, Kahoot!, GeoGebra, Book Creator, and Paint in enhancing reading, writing, and digitalization skills, as well as other sustainable competencies such as critical thinking, creativity, collaboration, communication, and problem-solving. A mixed-method approach is used, including structured questionnaires with 120 students from three primary schools, semi-structured interviews with teachers, and analysis of teaching documentation as a qualitative instrument. The latter includes lesson plans incorporating digital tools, student-created products through various platforms (presentations, digital stories, drawings with Paint), teacher reflections, and practical guides for using technological tools. The findings confirm the positive role of these platforms in the learning process: 87% of students reported that Kahoot! activities improved memory and engagement; GeoGebra supported visual understanding in mathematics; digital stories created in Book Creator integrated writing and visual design, stimulating creativity and personal expression; Paint reinforced visual skills and the active involvement of students across multiple curricular areas. However, the study also identifies a significant challenge: most teachers have not received adequate training in using digital platforms and have learned to use them voluntarily and self-directedly, relying on personal efforts and independent resources. This paper presents a practical model for effective technology integration in primary classrooms, contributing to pedagogical literature with an integrated approach that combines concrete experiences from the school environment with didactic reflections. Additionally, the results offer valuable recommendations for educators and policymakers to improve teaching methods through structured professional development programs that support the pedagogical and interdisciplinary use of technology in primary education. Such an approach contributes to raising the quality of primary education by fostering sustainable competencies and preparing students for the challenges of the 21st century.

Keywords: *primary education, competencies, lifelong learning, digital platforms, technology.*

Hyrje

Në epokën digjitale, ku teknologjia është pjesë përbërëse e jetës së përditshme, arsimit fillor përballet me domosdoshmëri të qartë për modernizimin e metodave pedagogjike dhe përshtatjen e tyre me kërkesat e shekullit XXI. Nxënësit nuk kërkojnë më vetëm njohuri teorike, por edhe kompetenca të qëndrueshme që u mundësojnë të mësojnë në mënyrë të pavarur, të mendojnë në mënyrë kritike dhe të bashkëpunojnë në mënyrë efektive në një mjedis të ndërlidhur dhe dinamik. Kjo qasje përputhet me teorinë e aftësive të shekullit XXI të prezantuar nga (Trilling, B., & Fadel, C., 2009) të cilët theksojnë se "Edukimi modern duhet të zhvillojë tek nxënësit aftësi si kreativiteti, komunikimi, mendimi kritik dhe kompetencat digjitale për t'i përgatitur ata për një ekonomi të bazuar në dije". Në këtë kontekst, integrimi i platformave digjitale si ato që ndihmojnë komunikimin dhe kreativitetin (PowerPoint, Book Creator, Paint) dhe ato që ndihmojnë mendimin logjik (GeoGebra, Kahoot!) në procesin mësimor ofron mundësi konkrete për të pasuruar përvojën e të nxënit dhe për të zhvilluar kompetenca kyçe si leximi, shkrimi, kreativiteti, komunikimi dhe zgjidhja e problemeve. Kjo përputhet me modelin TPACK të (Mishra, P., & Koehler, M. J., 2006) i cili thekson rëndësinë e ndërthurjes së njohurive për përmbajtjen, pedagogjinë dhe teknologjinë në mënyrë që mësimitdhënësit të krijojnë strategji efektive dhe kontekstuale për mësimitdhënie. Po ashtu, teoria e (Siemens, 2005) e vendos mësimin në një rrjet të ndërlidhur burimesh, ku aftësia për të menaxhuar dhe ndërlidhur informacionin është më e rëndësishme sesa zotërimi i vetë përmbajtjes.

Megjithëse këto platforma mund të japin kontribut të rëndësishëm në pasurimin e procesit mësimor, përdorimi i tyre në praktikën mësimore shpesh mbetet i pabarabartë dhe varet nga përkushtimi individual i mësimitdhënëseve, të cilët në mungesë të trajnimeve të strukturuar janë detyruar t'i përvetësojnë këto mjete në mënyrë autodidakte. Prandaj, ky studim shqyrton rolin që luajnë platformat digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme të nxënësit e arsimit fillor, duke u mbështetur në të dhëna të mbledhura nga nxënës dhe mësimitdhënëse, si dhe në analiza të dokumentacionit mësimor. Qëllimi është të ofrohet një model i integruar për përdorimin pedagogjik dhe ndërdisiplinor të teknologjisë, si dhe të sugjerohen rekomandime konkrete për përmirësimin e praktikave mësimore dhe zhvillimin profesional të mësimitdhënëseve. Në vijim, studimi fokusohet në analizimin e praktikave ekzistuese dhe propozimin e një qasjeje gjithëpërfshirëse për përdorimin e teknologjisë në klasat fillore.

1. KONTEKSTI TEORIK

Transformimi digjital në sistemin arsimor ka sjellë nevojën e pashmangshme për rishikimin e metodave tradicionale pedagogjike, veçanërisht në ciklin fillor. Në një epokë ku informacioni është i qasshëm menjëherë dhe pa kufizime, ndërsa mjedisi mësimor kërkon aftësi të adaptueshme dhe fleksibile, zhvillimi i kompetencave të qëndrueshme është shndërruar në një prioritet thelbësor (Trilling, B., & Fadel, C., 2009).

Teoria e konektivizmit, e prezantuar nga (Siemens, 2005), e përshkruan të nxënit si proces ndërlihdës, ku individë mëson përmes rrjeteve digjitale dhe burimeve të shumëllojshme. Në këtë kontekst, (Vygotsky, 1978) thekson rolin e ndërveprimit social, që sot fuqizohet nga teknologjia si mjet mbështetës i zhvillimit kognitiv. Ndërsa, (Papert, 1993) promovon konstruksionizmin digjital, ku mësimi ndodh përmes krijimit aktiv me teknologji. Të dyja qasjet mbështesin teknologjinë si katalizator për të nxënit bashkëpunues dhe kreativ.

Për të operacionalizuar këto teori në praktikën mësimore, modeli TPACK i prezantuar nga (Mishra, P., & Koehler, M. J, 2006) ndërthur njohuritë për teknologjinë, pedagogjinë dhe përmbajtjen duke synuar krijimin e praktikave efektive dhe kontekstuale për mësimdhënie të qëndrueshme. Kështu, teoritë e mësimin digjital i japin kuptim praktik përdorimit të platformave si Kahoot! apo Book Creator, kur ato përdoren në përputhje me parimet e TPACK. Sipas autorëve, mjetet digjitale si PowerPoint, Kahoot!, Book Creator, GeoGebra dhe Paint mundësojnë qasje kreative dhe ndërkurrikulare në klasën fillore.

Studime të ndryshme empirike konfirmojnë potencialin e këtyre mjeteve. Sipas (Loizou, 2022), aplikimet interaktive rrisin angazhimin e nxënësve dhe nxisin zhvillimin e aftësive si mendimi kritik, kreativiteti dhe bashkëpunimi. (Girdzijauskienė, R., Rupšienė, L., & Pranckūnienė, E., 2022) theksojnë ndikimin pozitiv të mjeteve digjitale në zhvillimin emocional dhe kognitiv të fëmijëve, ndërsa (Barus, R. A., & Sahrul, 2024)

fokusohen në forcimin e aftësive të shekullit XXI përmes praktikave digjitale në klasë.

Institucionet ndërkombëtare kanë inkurajuar zhvillimin e edukimit digjital. (OECD, 2021) sugjeron se teknologjitë si inteligjenca artificiale, blockchain dhe robotika do të jenë pjesë përbërëse e edukimit të së ardhmes, duke kërkuar kompetenca të reja. (UNESCO, 2016) përkrah integrimin e kompetencave transversale si element thelbësor për formimin e qytetarëve aktivë dhe të ndërgjegjshëm, ndërsa (BattelleforKids, 2019) propozon përfshirjen e aftësive teknologjike brenda strukturës zyrtare të kurrikulës.

Megjithëse potenciali është i dukshëm, sfidat vazhdojnë të jenë të pranishme. (Karaferye, 2022) vëren se mungesa e trajnimeve të strukturuar pengon përdorimin efektiv të teknologjisë nga mësimmhënësit. (Akram, H., Ahmad, M., Khan, S., & Fatima, T, 2022) raportojnë se integrimi teknologjik shpesh varet nga përkushtimi individual dhe qasja në burime aktuale. Më tej, (Decuyper M., Grimaldi E., & Landri P., 2020) paralajmërojnë rrezikun e "platformizimit" të edukimit, ku autonomia pedagogjike kufizohet nga varësia institucionale ndaj teknologjisë. Në të njëjtën linjë, (Perrotta, C., & Pangrazio, L., 2023) theksojnë se platformat mund të riformësojnë edukimin sipas logjikës së tregut, duke zhvendosur fokusin nga nevojat pedagogjike drejt eficiencës teknologjike.

(Ramey, 2016, p. 18) dhe (Chalkiadaki, 2018, p. 5) argumentojnë se mungesa e definimeve të qarta për kompetencat e shekullit XXI krijon paqartësi në planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin e praktikave arsimore. (Birru, 2024) sugjeron se integrimi i teknologjisë duhet të udhëhiqet nga politika institucionale dhe jo të mbështetet vetëm në iniciativa individuale.

Së fundmi, (Abildinova, G., Assainova, A., Karymsakova, A., Abykenova, D., & Temirkhanova, M., 2024) theksojnë nevojën për studime të fokusuar në ndikimin afatgjatë të përdorimit autodidakt të mjeteve digjitale nga mësimmhënësit. Kjo është thelbësore për të vlerësuar se sa ndikon përdorimi spontan i teknologjisë në zhvillimin real të kompetencave të qëndrueshme, dhe si mund të strukturohet programe të barabarta dhe gjithëpërfshirëse të mbështetjes profesionale për të gjithë akterët arsimorë. Kjo kornizë teorike jo vetëm që ndriçon rolin e teknologjisë në zhvillimin e kompetencave të

qëndrueshme, por edhe krijon themelin për analizën e praktikave mësimore dhe propozimin e një qasjeje të strukturuar pedagogjike në këtë studim.

1.1. Arsyetimi për zgjedhjen e platformave digjitale

Në përputhje me kornizën teorike të prezantuar më sipër, janë përzgjedhur platformat Kahoot!, GeoGebra, Book Creator, si dhe mjetet si PowerPoint dhe Paint, për shkak të ndikimit të tyre të provuar në nxitjen e kompetencave të qëndrueshme dhe përputhjen me moshën dhe stilin e të mësuarit të nxënësve të ciklit fillor.

- **Kahoot!** përforcon të mësuarit përmes lojës dhe pjesëmarrjes aktive, duke krijuar angazhim të menjëhershëm te nxënësit (Wang, 2015).
- **GeoGebra** ndihmon në vizualizimin e koncepteve matematikore dhe zhvillon të menduarit logjik dhe analitik (Hohenwarter, M., & Lavicza, Z., 2007).
- **Book Creator** mbështet komunikimin, bashkëpunimin dhe krijimtarinë në klasë përmes përmbajtjes të personalizuar (Ross, W., Smith, S., & Vistic, J. E., 2020).
- **Paint** shërben si mjet për shprehje kreative, veçanërisht në klasat fillore ku shprehja vizuale është formë e rëndësishme e komunikimit.

Përdorimi i këtyre platformave është në përputhje me udhëzimet e (UNESCO, 2020), e cila thekson rëndësinë e teknologjisë në nxitjen e zhvillimit të qëndrueshëm dhe përgatitjen e nxënësve për sfidat e shekullit XXI. Kështu, zgjedhja e këtyre mjeteve nuk është vetëm teknike, por e mbështetur në parime teorike dhe pedagogjike që synojnë formimin e kompetencave kyçe për të ardhmen.

II. QËLLIMI, PYETJET KËRKIMORE DHE HIPOTEZAT

2.1. Qëllimi

Qëllimi i këtij hulumtimi është të ofrojë një analizë të thelluar mbi rolin e platformave dhe mjeteve digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme të nxënësit e arsimit fillor. Studimi synon të vlerësojë përdorimin pedagogjik të platformave interaktive si *Kahoot!*, *GeoGebra* dhe *Book Creator*, të cilat ofrojnë funksionalitete të integruara dhe mundësi për ndërveprim të gjerë. Po ashtu, shqyrtohet roli i mjeteve digjitale si *PowerPoint* dhe *Paint* në krijimin e prezantimeve, vizatimeve dhe produkteve vizuale, me fokus në përvetësimin e aftësive të leximit, shkrimit dhe digjitalizimit. Hulumtimi gjithashtu eksploron rolin e këtyre mjeteve në formimin e kompetencave të tjera të qëndrueshme, si mendimi kritik, kreativiteti, bashkëpunimi, komunikimi dhe zgjidhja e problemeve.

2.2. Pyetjet kërkimore

1. Cili është roli i platformave dhe mjeteve digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme të nxënësit e arsimit fillor?
2. Si kontribuon përdorimi i platformave digjitale si *Kahoot!*, *Book Creator* dhe *GeoGebra* në formimin e kompetencave kyçe si mendimi kritik, kreativiteti dhe bashkëpunimi?
3. Si reflektojnë mësimdhënësit dhe nxënësit për rolin e platformave dhe mjeteve digjitale në të nxënit aktiv dhe të qëndrueshëm në klasat fillore?

2.3. Hipotezat e hulumtimit

H1: Platformat dhe mjetet digjitale luajnë një rol të rëndësishëm në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme, duke ndihmuar në përvetësimin aktiv të njohurive dhe aftësive themelore.

H2: Përdorimi i platformave interaktive si *Kahoot!*, *Book Creator* dhe *GeoGebra* kontribuon në mënyrë pozitive në zhvillimin e kompetencave kyçe si mendimi kritik, kreativiteti dhe bashkëpunimi te nxënësit e arsimit fillor.

H3: Reflektimet e mësimit dhe nxënësve konfirmojnë rolin efektiv të teknologjisë digjitale në të nxënët aktiv dhe gjithëpërfshirës, veçanërisht kur këto platforma integrohen në mënyrë të planifikuar në dokumentacionin mësues.

III. METODOLOGJIA

3.1. Modeli i hulumtimit

Ky studim ndjek një model të hulumtimit të përzier, duke kombinuar qasje sasiore dhe cilësore. Qasja sasiore mundëson analizën e përgjithshme të rolit të platformave digjitale në procesin mësues, ndërsa ajo cilësore ofron thellim në përvojat dhe perceptimet individuale të nxënësve dhe mësimit. Kjo përzierje është zgjedhur me qëllim që të ofrojë një kuptim të harmonizuar mes të dhënave statistikore dhe reflektimeve, duke mbështetur analizën e rolit të teknologjisë në mënyrë kontekstuale dhe praktikë.

Nga perspektiva e dizajnit, studimi është përshkruar dhe vlerësuar. Ai synon të përshkruajë nivelin e integritit të platformave digjitale në klasat fillore dhe të vlerësojë rolet funksionale dhe pedagogjike që ato luajnë në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme te nxënësit. Përzgjedhja e këtij modeli është mbështetur në literaturën pedagogjike që sugjeron qasjet të kombinuara për kontekste arsimore komplekse (Creswell, 2014). Kjo qasje mundëson një vështrim të gjithanshëm dhe të thelluar mbi kontributin dhe funksionin konkret të platformave digjitale në formimin e kompetencave kyçe për shekullin XXI.

3.2. Popullacioni dhe mostra

Popullata e këtij studimi përfshin nxënësit dhe mësime të arsimi fillor në Kosovë, të cilët janë të ekspozuar ndaj përdorimit të platformave digjitale në mjediset mësimore. Mostra është përzgjedhur në mënyrë të qëllimshme, me qëllim që të përfshijë klasat ku platforma digjitale janë integruar në mënyrë aktive në procesin mësimor. Përzgjedhja e pjesëmarrësve është mbështetur në kriterin e përfshirjes së shkollave që përdorin platforma si Kahoot!, GeoGebra, Book Creator, Power Point, Paint dhe mjete të tjera digjitale për zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme.

Mostra përfshin:

- Nxënës të ciklit fillor (klasa 3–5), të cilët kanë përjetuar përdorimin e platformave digjitale në mënyrë të strukturuar.
- Mësime të cilët përdorin këto platforma në planifikimin dhe realizimin e mësimit, me fokus te zhvillimi i kompetencave kyçe si mendimi kritik, bashkëpunimi dhe ndërgjegjësimi mjedisor.

Përdorimi i këtij grupi synon që të hulumtohet më konkretisht roli që luajnë platformat digjitale në mbështetjen e praktikave mësimore dhe formimin e kompetencave të qëndrueshme, në vend që thjesht të vlerësohet ndikimi i tyre.

3.3. Instrumentet dhe metodat

Për mbledhjen e të dhënave në këtë studim janë përdorur instrumente të kombinuara cilësore dhe sasiore, me qëllim të krijimit të një pasqyre të plotë mbi rolet pedagogjike, funksionale dhe metodologjike të platformave digjitale në zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme te nxënësit e arsimit fillor.

- **Pyetësorë të strukturuar:** Janë administruar për 120 nxënës në tri shkolla fillore: ShFMU: “Azem Bejta” në Prekaz, ShFMU: “Ismail Qemali” në Mitrovicë dhe ShFMU: “Ali Kelmendi” në Vushtri. Pyetësori përmban pyetje të dizajnuara për të vlerësuar përdorimin konkret të platformave digjitale, mënyrën se si ato mbështesin

angazhimin, mendimin kritik, kreativitetin dhe vetë-reflektimin gjatë procesit të të nxënësve.

- **Intervista të gjysmëstrukturuara:** Janë zhvilluar me 18 mësues të cilët fillor për të kuptuar përvojat praktike, reflektimet pedagogjike dhe sfidat që lidhen me integrimin e platformave digjitale në planifikimin dhe zbatimin e mësimit. Intervistat shërbejnë si burim për analizën e rolit subjektiv dhe kontekstual të platformave në praktikën arsimore.
- **Analizë e dokumentacionit mësues:** Është shqyrtuar dokumentacioni që përfshin plane mësuese, produkte të krijuara nga nxënësit (prezantime, tregime digjitale, vizatime), reflektime të mësuesve dhe udhëzime për përdorimin e teknologjisë. Kjo analizë ka kontribuar në vlerësimin e mënyrës se si platformat digjitale janë përdorur në mënyrë të qëllimshme dhe kreative për të promovuar kompetencat e qëndrueshme, përfshirë bashkëpunimin, mendimin kritik dhe përgjegjësinë mjedisore, brenda kontekstit të praktikës mësuese.

3.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur gjatë muajve maj–qershor 2025, në ambientet shkollore të tri institucioneve fillore publike në Kosovë. E gjithë procedura është zhvilluar në koordinim me drejtuesit e shkollave, duke respektuar parimet etike të hulumtimit arsimor dhe duke siguruar pëlqimin e informuar nga të gjithë pjesëmarrësit.

▪ Pyetësi për nxënësit

Pyetësit janë administruar në klasë përmes platformës Google Forms, me mbështetjen e mësuesve. Administrimi është bërë nga hulumtueset, me prezencën e mësuesve për të siguruar mbarëvajtjen dhe qartësinë e procesit. Nxënësit janë informuar paraprakisht për qëllimin e hulumtimit, dhe është siguruar pëlqimi i informuar nga mësuesit dhe prindërit.

▪ **Intervistat me mësimdhënësit**

Janë zhvilluar jashtë përfundimit të orarit mësimor, përmes platformës Google Meet, sipas përzgjedhjes së vetë pjesëmarrësve, duke krijuar ambiente të sigurta për ndarjen e përvojave profesionale. Intervistat janë kryer nga ekipi hulumtues, me kohëzgjatje mesatare prej 25–35 minutash. Pjesëmarrësit janë njoftuar paraprakisht për qëllimin dhe janë garantuar për konfidencialitetin e të dhënave të tyre.

▪ **Analiza e dokumenteve mësimore**

Të dhënat janë mbledhur në formë elektronike, përmes dokumenteve si plane mësimore, materiale digjitale të krijuara nga nxënësit, projekte dhe reflektime pedagogjike të mësimdhënësve. Kontributi autentik i mësimdhënësve ka përforcuar analizën tematike cilësore, e cila ka identifikuar praktikat e përdorimit të platformave digjitale, shkallën e integritimit ndërkurrikular dhe aspektet që nxisin zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme. E gjithë procedura ka respektuar etikën kërkimore, duke garantuar anonimitetin dhe konfidencialitetin në përpunimin dhe ruajtjen e të dhënave.

3.5. Procedura e analizës së të dhënave

Pas përfundimit të mbledhjes së të dhënave, procesi analitik është zhvilluar në disa faza të ndara, duke kombinuar qasje sasiore dhe cilësore për të siguruar një interpretim të thelluar të rezultateve. Të dhënat nga pyetësorët e strukturuar janë eksportuar nga Google Forms në Excel, ku janë klasifikuar dhe analizuar për të identifikuar prirjet, përsëritjet dhe marrëdhëniet ndërmjet treguesve kryesorë. Intervistat gjysmë-strukturuara janë transkriptuar dhe analizuar përmes qasjes tematike, duke kategorizuar përvojat e mësimdhënësve në raport me përdorimin e platformave digjitale dhe reflektimet pedagogjike. Ndërkohë, dokumentet mësimore — përfshirë plane, materiale digjitale dhe projekte — janë shqyrtuar përmes analizës përmbajtësore dhe tematike, me fokus në identifikimin e praktikave që

nxisin kompetenca të qëndrueshme si bashkëpunimi, kreativiteti dhe ndërgjegjësimi mjedisor.

Gjatë gjithë procesit është respektuar etiketa kërkimore, duke garantuar anonimitetin dhe konfidencialitetin e të dhënave të pjesëmarrësve.

Të dhënat janë mbledhur përmes instrumenteve të kombinuara: pyetësorëve të strukturuar, intervistave të gjysmë-strukturuar dhe dokumenteve arsimore të siguruara nga mësimdhënësit. Procesi analitik është ndarë në disa faza:

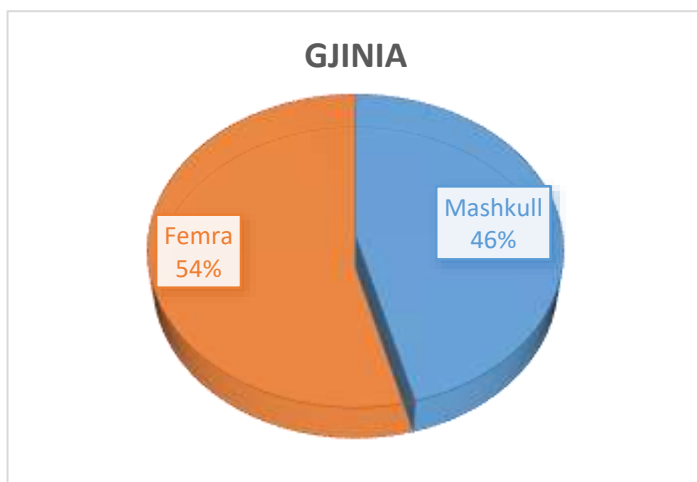
- **Analiza e pyetësorëve:** Të dhënat e pyetësorëve janë mbledhur në mënyrë elektronike përmes Google Forms dhe më pas janë eksportuar në Excel për të kryer klasifikimin dhe analizën sasiore të përgjigjeve. Kjo ka mundësuar identifikimin e *prirjeve, përsëritjeve dhe marrëdhënieve ndërmjet treguesve kryesorë*.
- **Analiza e intervistave:** Intervistat janë transkriptuar dhe analizuar përmes qasjes tematike cilësore, duke kategorizuar të dhënat sipas temave që lidhen me integrimin e platformave digjitale, qasjet pedagogjike dhe reflektimet profesionale të mësimdhënësve. Ky proces ka ndihmuar në zbërthimin e përvojave dhe rolit që platforma të ndryshme luajnë në klasë.
- **Analiza e dokumenteve mësimore:** përfshirë plane mësimore, materiale të krijuara nga nxënësit, projekte digjitale dhe reflektime pedagogjike — është realizuar përmes qasjes përmbajtësore dhe tematike. Kjo analizë synon të identifikojë modelet e integritit të teknologjisë në praktikën mësimore, përdorimin pedagogjik të saj dhe evidencat konkrete që ndihmojnë zhvillimin e kompetencave të qëndrueshme, si bashkëpunimi, kreativiteti dhe ndërgjegjësimi mjedisor.

Gjatë gjithë procesit është respektuar etiketa kërkimore, duke ruajtur anonimitetin dhe konfidencialitetin e të dhënave të pjesëmarrësve, si dhe duke shmangur çdo informacion identifikues. Të gjitha të dhënat janë trajtuar në përputhje me standardet etike dhe profesionale të hulumtimit arsimor.

IV. REZULTATET

4.1. Rezultatet nga pyetësi me nxënës

Mostra përfshin një shpërndarje të barabartë sipas klasave dhe moshës, duke reflektuar një ndarje të balancuar për vëzhgimin ndër-moshor. Pjesëmarrja ka qenë pak më e lartë nga nxënëset femra (54.2%), duke ofruar një pasqyrë të larmishme gjinore.



Grafiku 1. Shpërndarja e rezultateve për gjininë e nxënësve

Qëndrimet e nxënësve ndaj teknologjisë digjitale në mësimdhënie

Në pyetjen se si teknologjia ndihmon në kuptimin më të mirë të mësimi, gjetjet tregojnë se pjesëmarrësit e konsiderojnë teknologjinë si një faktor thelbësor në procesin e të nxënësve – me 100% të tyre që pajtohen plotësisht ose pjesërisht. Nga këto të dhëna mund të themi se teknologjia është e integruar natyrshëm në përvojën mësimore dhe ka ndikim të drejtpërdrejtë në përmirësimin e të kuptuarit. Në pyetjen për pëlqimin ndaj përdorimit të aplikacioneve digjitale gjatë mësimi, gjetjet tregojnë një entuziazëm të lartë me 100% pajtim. Nga këto të dhëna mund të themi se përdorimi i aplikacioneve është i mirëpritur nga nxënësit, dhe ndihmon në krijimin e një mjedisi më interaktiv e të afërt me teknologjinë. Në pyetjen lidhur me

motivimin përmes platformave si Kahoot!, Book Creator apo GeoGebra, gjetjet tregojnë se shumica ndihen të motivuar (91.7%), por ekziston një përqindje e vogël neutrale (8.3%). Nga këto të dhëna mund të themi se platformat interaktive ndikojnë pozitivisht në motivim, por sukcesi i tyre mund të varet nga mënyra e përdorimit dhe preferencat individuale. Në pyetjen për ndjenjën e aktivizimit në klasë falë teknologjisë, gjetjet tregojnë një mbështetje pozitive (83.3%), por gjithashtu edhe një prani e vogël e qëndrimeve neutrale ose kundërshtuese (16.7%). Nga këto të dhëna mund të themi se, edhe pse shumica ndihen më aktivë kur përdorin teknologjinë, ajo nuk është një zgjidhje universale për përfshirje – dhe duhet të përshtatet me nevojat e ndryshme të nxënësve.

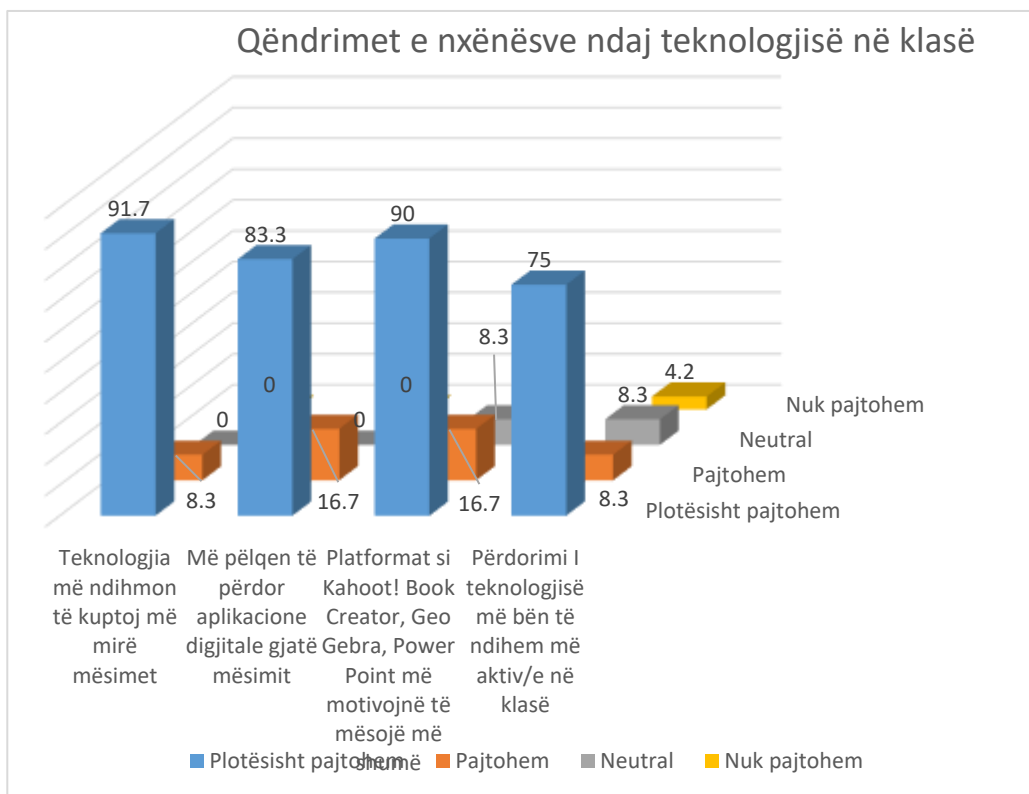


Tabela 1. Përgjigjet e nxënësve rreth qëndrimeve ndaj teknologjisë në mësimdhënie

Përdorimi i platformave digjitale

Në pyetjen rreth përdorimit të platformave digjitale gjatë mësimit, përfshirë PowerPoint, Paint, GeoGebra, Book Creator dhe Kahoot!, dolën rezultate që tregojnë dallime të qarta në nivelin e përdorimit dhe pëlqimit nga nxënësit. Më së shumti përdoret Paint, ku 100% e nxënësve janë përgjigjur me “Plotësisht Pajtohem”, duke dëshmuar një angazhim shumë të lartë në aktivitete kreative vizuale. Pas saj vjen PowerPoint me 90% “Plotësisht Pajtohem”, që tregon përdorim të qëndrueshëm për prezantime dhe organizim të ideve. Kahoot! renditet e treta me 83.3% “Plotësisht Pajtohem”, me 8.3% “Pajtohem” dhe 8.3% neutral, duke dëshmuar popullaritet të madh si platformë ndërvepruese që nxit motivimin dhe përfshirjen e nxënësve përmes lojës. GeoGebra ndjek me 70% të përgjigjeve “Plotësisht Pajtohem”, duke kontribuar në mësimin vizual të matematikës, por gjithashtu shfaq nevojën për trajnim dhe mbështetje teknike për përdorim të avancuar. Book Creator tregon potencial me 55% pajtim të plotë, por prania e përgjigjeve neutrale (40%) dhe negative (10%) reflekton barriera teknologjike dhe përgatitje të pamjaftueshme për ta përdorur gjerësisht në mësim. Ky krahasim tregon se platformat kreative dhe prezantuese gëzojnë përqafim më të madh nga nxënësit, ndërsa ato që kërkojnë më shumë njohuri teknike, si GeoGebra dhe Book Creator, kërkojnë investim në mbështetje dhe trajnim për integrim të suksesshëm.

Zhvillimi i aftësive themelore

Në pyetjen lidhur me ndikimin e teknologjisë digjitale në zhvillimin e aftësive themelore të nxënësve, përfshirë bashkëpunimin, kreativitetin dhe zgjidhjen e detyrave përmes aplikacioneve, gjetjet tregojnë një nivel të lartë përfshirjeje dhe përvoja pozitive. Konkretisht, në pyetjen për bashkëpunimin me shokët/shoqet përmes teknologjisë, 95.8% e nxënësve janë përgjigjur me “Gjithmonë” dhe vetëm 4.2% me “Nganjëherë”. Po ashtu, në pyetjet që lidhen me mendimin kreativ dhe zgjidhjen kreative të detyrave, 91.7% janë përgjigjur “Gjithmonë” dhe 8.3% “Nganjëherë”. Përgjigjet “Rrallë” dhe “Kurrë” mungojnë plotësisht, duke reflektuar një bindje të lartë se

teknologjia digjitale ka kontribuar ndjeshëm në nxitjen e mendimit aktiv, bashkëpunimit efektiv dhe përdorimit funksional të platformave digjitale.

Këto gjetje përforcojnë idenë se integrimi i mjeteve teknologjike në procesin mësimor nuk përfaqëson vetëm një mbështetje për mësimdhënien, por vepron si nxitës pedagogjik i të nxënësve aktiv, duke ripërcaktuar mënyrën se si nxënësit mësojnë, bashkëpunojnë dhe krijojnë. Teknologjia digjitale, në këtë kontekst, nuk zhvillon vetëm aftësi teknike, por edhe kompetenca kyçe të shekullit XXI, si mendimi kritik, kreativiteti, komunikimi dhe zgjidhja e problemeve — të cilat janë thelbësore për suksesin akademik dhe profesional të nxënësve

Përgatitja e nxënësve për të mësuarin e qëndrueshëm përmes teknologjisë

Në pyetjen që lidhet me përvojën personale të nxënësve me teknologjinë dhe ndikimin e saj në ndjenjat dhe angazhimin gjatë mësimin, gjetjet tregojnë një reflektim pozitiv dhe të vetëdijshëm nga ana e tyre. Shumica e nxënësve pohuan se përdorimi i teknologjisë i motivon më shumë në klasë, se mësuesja ofron udhëzime të qarta për përdorimin e platformave digjitale, dhe se ndihen të kënaqur kur krijojnë produkte digjitale gjatë procesit mësimor.

Kur u pyetën për platformën digjitale që u ka pëlqyer më shumë, nxënësit treguan një lidhje të natyrshme mes teknologjisë dhe përmbajtjes mësimore, duke përmendur:

- **PowerPoint** për prezantime të strukturuar në lëndë të ndryshme – **85%**;
- **Paint** për krijimtari vizuale në edukatën figurative – **80%**;
- **Kahoot!** për lojëra dhe kuize edukative – **75%**;
- **GeoGebra** për vizualizimin e figurave në matematikë – **70%**;
- **Book Creator** për shkrim kreativ dhe narracion digjital – **55%**.

Këto rezultate tregojnë se nxënësit kanë zhvilluar njohuri të qarta digjitale dhe aftësi për të përputhur teknologjinë me përmbajtjen mësimore, duke reflektuar një integrim të suksesshëm dhe funksional të saj në klasë.

Gjetjet sugjerojnë se përmes përdorimit të platformave digjitale, nxënësit jo vetëm që përvetësojnë përmbajtje mësimore, por edhe zhvillojnë kompetenca të qëndrueshme, si të mësuarit e pavarur, kreativiteti dhe mendimi kritik — të cilat janë thelbësore për përgatitjen e tyre për sfidat e të nxënësve bashkëkohor.

Idetë dhe pritshmëritë e nxënësve për klasën digjitale

Në përgjigje të pyetjes se si do të dëshironin që teknologjia të përdorej në klasë në të ardhmen, nxënësit paraqitën ide konkrete që pasqyrojnë një vizion për një mjedis mësimor më digjital, fleksibël dhe të personalizuar. Ata sugjeruan përdorimin e pajisjeve personale digjitale (si iPad dhe laptop) për detyrat e shtëpisë, zëvendësimin e librave fizikë me versione digjitale përmes Book Creator, përdorimin e GeoGebra për figura gjeometrike, Paint për vizatime kreative dhe PowerPoint për prezantime në të gjitha lëndët. Këto ide tregojnë dëshirën për më shumë autonomi, kreativitet dhe përfshirje aktive në procesin mësimor, duke e parë teknologjinë jo thjesht si mjet ndihmës, por si një mjedis të plotë të zhvillimit arsimor. Reflektimet e tyre dëshmojnë se nxënësit janë përdorues të vetëdijshëm dhe vizionarë për rolin që teknologjia mund të luajë në formësimin e klasës së së ardhmes.

4.2. Rezultatet nga intervistat me mësuesit

Bazuar në intervistat me mësuesit e klasave 3–5, rezultatet nxjerrin në pah një sërë sfidash dhe zgjidhjesh që lidhen me integrimin e platformave digjitale në procesin mësimor. Mësuesit treguan angazhim të lartë për të përfshirë teknologjinë në mësimdhënie, por njëkohësisht theksuan pengesa strukturore dhe institucionale që kufizojnë efektivitetin e këtij integrimi.

Sfidat infrastrukture dhe zgjidhjet e përkohshme

Shumica e intervistuesve theksuan se mungesa e pajisjeve teknologjike dhe qasja e kufizuar në internet në shkolla i detyron të kërkojnë alternativa në bashkëpunim me prindërit. Në shumë raste, nxënësit sjellin pajisje personale nga shtëpia, si iPad apo laptop, për të marrë pjesë në aktivitete digjitale. Edhe pse kjo praktikë ndihmon në tejkalimin e pengesave teknike, ajo nuk garanton përfshirje të barabartë për të gjithë nxënësit dhe mbetet një zgjidhje e përkohshme që nuk përputhet me realitetin aktual arsimor.

Aftësitë digjitale të mësimeve dhe forma e vetë-arsimit

Një numër i konsiderueshëm i mësimeve deklaruan se përdorin platforma si Paint dhe PowerPoint edhe për nevojat e tyre profesionale, duke i konsideruar si mjete të thjeshta dhe intuitive. Për PowerPoint-in, shumica kanë ndjekur trajnime zyrtare dhe ndihen të sigurt në përdorimin e tij. Ndërsa për platformat si Kahoot!, GeoGebra dhe Book Creator, aftësitë janë zhvilluar kryesisht përmes vetë-mësimit dhe përvijës personale. Kjo formë e vetë-arsimit, edhe pse e lavdërueshme, thekson mungesën e mbështetjes institucionale dhe vështirësinë për të ndjekur ritmin e zhvillimeve digjitale në kohë reale. Një mësime shprehet: “Ne jemi në një kohë kur teknologjia ndryshon nga muaji në muaj, dhe është e vështirë të mbetemi të përditësuar pa ndihmë, prandaj i kemi të nevojshme trajnimet e rregullta.”

Sfidat për t’u mësuar nxënësve përdorimin e platformave digjitale

Një sfidë e veçantë që doli nga intervistat është mungesa e orëve të dedikuara për të mësuar nxënësit përdorimin e platformave digjitale. Mësimeve theksojnë se, përveç Paint-it që është mësuar në kuadër të lëndës “Shkathtësi për jetë” – klasa 4 dhe klasa 5, platformat tjera si PowerPoint, Kahoot! apo Book Creator janë mësuar vetëm gjatë orëve të tjera mësimore ose pas mësimit, përmes mësimit shtesë. Intervistuesi 4 tregon se: “Edhe pse kemi si rezultat të synuar që nxënësit të prezantojnë para të tjerëve, nuk ka asnjë material mësimor që ua mëson PowerPoint-in. As tekstet nuk përmbajnë

ndonjë udhëzim për punimin e slajdeve, dhe kështu nxënësit mësojnë atë në një mënyrë të çuditshme.” Dhjetë nga mësimdhënësit e intervistuar theksuan se përdorin burime shtesë vetanake për t’i aftësuar nxënësit në këtë drejtim, por janë të pajtimit se do të ishte e nevojshme të ekzistonte një orë mësimore ose një modul i veçantë që ua mëson në mënyrë sistematike përdorimin e PowerPoint-it dhe të platformave të tjera. Ata theksojnë rëndësinë që nxënësit të kuptojnë se prezantimi kërkon përkushtim, strukturim të ideve dhe aftësi komunikuese. Përkundër sfidave, mësimdhënësit, mësimdhënësit janë të përkushtuar për të sjellë klasën digjitale të afërt me realitetin.

Mungesa e qartësisë për kompetencat që zhvillohen

Një tjetër aspekt kritik që doli nga intervistat është mungesa e qartësisë rreth kompetencave që zhvillohen përmes përdorimit të platformave digjitale. Shumica e mësimdhënësve e dinin se teknologjia duhet të integrohet sepse “është e kohës”, por nuk kishin një kuptim të qartë se cilat kompetenca specifike — si kreativiteti, mendimi kritik, bashkëpunimi apo të mësuarit e pavarur — lidhen me secilën platformë. Kjo tregon nevojën për trajnime të integruara që jo vetëm mësojnë përdorimin teknik të mjeteve, por edhe ndihmojnë mësimdhënësit të kuptojnë dimensionin pedagogjik dhe kompetencat që synohen të zhvillohen.

Nevoja për mbështetje institucionale dhe zhvillim profesional

Këto gjetje dëshmojnë se, ndërsa mësimdhënësit janë të motivuar dhe të gatshëm për të integruar teknologjinë në mësim, mungesa e trajnimeve të vazhdueshme, infrastruktura e pamjaftueshme dhe mbështetja e kufizuar nga tekstet mësimore i vendosin ata përballë sfidave që kërkojnë zgjidhje të qëndrueshme. Për një përfshirje efektive digjitale në klasë, nevojitet:

- Investim institucional në pajisje dhe internet;
- Zhvillim profesional sistematik për përdorimin pedagogjik të platformave;

- Përfshirje e përmbajtjeve digjitale në tekstet dhe materialet mësimore;
- Krijimi i orëve të dedikuara për edukimin digjital të nxënësve.

4.3. Rezultatet nga analiza e dokumentacionit mësimor

Në analizën e dokumenteve mësimore është aplikuar një listë kontrolli e konceptuar si instrument hulumtimi, e cila ka lehtësuar kategorizimin tematik, identifikimin e integritit të teknologjisë digjitale dhe interpretimin e qasjeve metodologjike të dokumentuara. Ky instrument ka ndihmuar në strukturimin e të dhënave dhe në nxjerrjen e temave të dallueshme që përbëjnë bazën e rezultateve të mëposhtme.

Tabela 2. Lista e kontrollit për analizën e dokumenteve mësimore

Kategoria Analitike	Elementi për Vëzhgim / Kontroll	Rezultati Total	Klasa 3	Klasa 4	Klasa 5
1. Informacione të përgjithshme	Lloji i dokumentit (plan, projekt, reflektim, material nxënësi)				
2. Përdorimi i teknologjisë	PowerPoint për prezantime				
	Paint për ilustrime digjitale				
	Kahoot! për kuize dhe aktivizim				
	GeoGebra për modelim matematikor				
	Book Creator për libra interaktivë				
	Teknologjia në objektiva pedagogjike				
3. Qasje metodologjike	Qasje ndërkurrikulare				

Kategoria Analitike	Elementi për Vëzhgim / Kontroll	Rezultati Total	Klasa 3	Klasa 4	Klasa 5
	Diferencim sipas nevojave				
	Të nxënit aktiv dhe bashkëpunues				
4. Materiale të nxënësve	Produkte digjitale vetanake				
	Prezantime, vizatime, libra				
	Shembuj konkretë të kreativitetit				
5. Kompetencat e qëndrueshme	Temat si riciklim, ekologji, mirësjellje				
	Ndërgjegjësim ekologjik dhe etik				
	Edukimi për zhvillim të qëndrueshëm				
6. Reflektimi i mësimdhënësve	Sfida dhe përvoja me teknologjinë				
	Vetë-reflektim për përmirësim				

Përdorimi i instrumentit të hulumtimit mbi dokumentacionin mësimor

Instrumenti i hulumtimit është përdorur si bazë strukturore për të analizuar në mënyrë sistematike dokumentacionin mësimor nga klasat 3 deri në 5, me fokus të veçantë në integrimin e mjeteve teknologjike në praktikën pedagogjike. Përmes këtij instrumenti, janë vëzhguar elemente kyçe si lloji i dokumenteve (plane, projekte, reflektime), konteksti i përdorimit dhe përfshirja metodologjike. Kategoria mbi përdorimin e teknologjisë ka mundësuar identifikimin e mënyrave konkrete se si janë përdorur mjetet si

PowerPoint, Paint, Kahoot!, GeoGebra dhe Book Creator nga mësimeve dhe nxënësive në krijimin e prezantimeve, ilustrimeve digjitale, kuizeve interaktive dhe librave digjitale. Po ashtu, është reflektuar mbi qasjet ndërkurrikulare, zhvillimin e produkteve autentike nga nxënësive dhe ndërlidhjen e aktiviteteve me edukimin për zhvillim të qëndrueshëm. Në fund, instrumenti ka ndihmuar në nxjerrjen e reflektimeve pedagogjike lidhur me sfidat, përvojat dhe nevojat për zhvillim profesional të vazhdueshëm në fushën digjitale.

Tabela 3. Rezultatet nga analiza e dokumenteve mësimore

Kategoria Analitike	Elementi për Vëzhgim / Kontroll	Rezultati Total	Klasa 3	Klasa 4	Klasa 5
1. Informacione të përgjithshme	Lloji i dokumentit (plan, projekt, reflektim, material nxënësi)	9/9	3	3	3
2. Përdorimi i teknologjisë	PowerPoint për prezantime	7/9	2	2	3
	Paint për ilustrime digjitale	6/9	2	2	2
	Kahoot! për kuize dhe aktivizim	5/9	0	2	3
	GeoGebra për modelim matematikor	4/9	0	2	2
	Book Creator për libra interaktivë	4/9	2	0	2
	Teknologjia në objektiva pedagogjike	2/9	0	1	1
3. Qasje metodologjike	Qasje ndërkurrikulare	6/9	2	2	2
	Diferencim sipas nevojave	7/9	3	2	2
	Të nxënësive aktiv dhe bashkëpunues	8/9	3	2	3

Kategoria Analitike	Elementi për Vëzhgim / Kontroll	Rezultati Total	Klasa 3	Klasa 4	Klasa 5
4. Materiale të nxënësve	Produkte digjitale vetanake	9/9	3	3	3
	Prezantime, vizatime, libra	8/9	3	2	3
	Shembuj konkretë të kreativitetit	9/9	3	3	3
5. Kompetencat e qëndrueshme	Temat si riciklim, ekologji, mirësjellje	5/9	0	2	3
	Ndërgjegjësim ekologjik dhe etik	6/9	1	2	3
	Edukimi për zhvillim të qëndrueshëm	6/9	2	2	2
6. Reflektimi i mësimit të nxënësve	Sfida dhe përvoja me teknologjinë	7/9	2	2	3
	Vetë-reflektim për përmirësim	6/9	2	2	2

Një nga qëllimet kryesore të këtij studimi ishte të vlerësohe mënyrën se si mjetet teknologjike integrohen në planifikimin pedagogjik dhe në praktikën mësimore në arsimin fillor, me fokus në klasat 3–5. Rezultatet e analizës së dokumenteve mësimore tregojnë një mospërputhje të dukshme mes praktikës digjitale të zbatuar në klasë dhe pasqyrimin e saj në dokumentacionin formal. Platforma si PowerPoint, Paint, Kahoot!, GeoGebra dhe Book Creator janë përdorur në mënyrë kreative dhe funksionale nga mësuesit dhe nxënësit, duke kontribuar në zhvillimin e kompetencave si kreativiteti, mendimi kritik dhe të mësuarit e pavarur. Megjithatë, këto mjete nuk janë të dokumentuara në mënyrë të qartë në planet mësimore, ku teknologjia përmendet kryesisht me terma të përgjithshëm si “videoprojektor” apo “TIK”, pa specifikime të platformave apo lidhje të drejtpërdrejta me objektivat pedagogjike. Kjo mospërputhje lidhet drejtpërdrejt me objektivin e studimit për të identifikuar pengesat në operacionalizimin e teknologjisë në planifikimin mësimor. Faktorët

kryesorë që ndikojnë përfshijnë pasigurinë për realizimin praktik të kushteve teknike (pajisje, internet, mjete personale), mungesën e trajnimeve të strukturuar për përdorimin pedagogjik të platformave digjitale, aftësitë digjitale të mësimit të ndërtuara kryesisht përmes vetë-mësimit, si dhe mungesën e udhëzimeve institucionale për specifikimin e mjeteve teknologjike në dokumentacionin formal. Për më tepër, reflektimi profesional i mësimit në dokumente tregon vetëdije për sfidat dhe përvojat me teknologjinë, por nuk përfshin analiza të thelluara mbi ndikimin e saj në të nxënësit. Këto gjetje konfirmojnë nevojën për të përmirësuar planifikimin pedagogjik në mënyrë që të reflektojë më mirë realitetin e klasës digjitale dhe të përmbushë objektivat e të nxënësit të qëndrueshëm. Për të adresuar këtë hendek, studimi rekomandon masa konkrete si organizimi i trajnimeve të strukturuar dhe krijimi i komuniteteve profesionale të mësimit, të cilat mundësojnë shkëmbimin e praktikave të mira dhe ndërtimin e kapaciteteve për një arsim më të integruar dhe të qëndrueshëm.

V. PËRFUNDIME

Ky studim konfirmon se platformat digjitale përbëjnë një potencial të rëndësishëm për zhvillimin e kompetencave kyçe dhe të qëndrueshme të nxënësit të arsimit fillor, duke ndikuar jo vetëm në përmbajtjen mësimore, por edhe në mënyrën si organizohet dhe përjetohet procesi i të nxënësit (Thakur, 2025). Aplikacione si Book Creator, Paint dhe eBooks kanë treguar se mundësojnë qasje më të personalizuar dhe të aksesueshme në mësimdhënie (Choudhri, M., & Hanson, S., 2024), veçanërisht kur përdoren në mënyrë kreative nga mësimit dhe nxënësit. Rezultatet e analizës së dokumenteve mësimore tregojnë një mospërputhje mes praktikës digjitale në klasë dhe pasqyrimin e saj në dokumentacionin formal, duke reflektuar mungesën e strukturës institucionale dhe të udhëzimeve të qarta për integrimin e teknologjisë në planifikimin pedagogjik.

Literatura mbështet nevojën për zhvillim profesional të mësimit në mënyrë që të përmirësojë aftësitë digjitale të mësimit dhe të nxënësit, duke theksuar se kompetencat e shekullit XXI nuk mund të zhvillohen pa aftësi për të projektuar dhe udhëhequr mësim të ndërthurur me teknologji

(Kim, S., Raza, M., & Seidman, E., 2019). Kjo kërkon ndërhyrje në nivel të kurrikulës dhe politikave arsimore (Birru, 2024), si dhe definim të qartë të kompetencave të qëndrueshme, të cilat aktualisht mungojnë në mënyrë të standardizuar (Chalkiadaki, 2018). Një aspekt i veçantë që del nga ky studim është roli i mësimdhënësve si përdorues autodidaktë të teknologjisë, një fenomen që literatura e trajton pjesërisht, por që mbetet i paqartë në ndikimin e tij mbi cilësinë e mësimdhënies dhe të të nxëniet (Abildinova, G., Assainova, A., Karymsakova, A., Abykenova, D., & Temirkhanova, M., 2024).

Në përfundim, studimi sjell një njohuri të re mbi hendekun mes praktikës digjitale dhe dokumentimit pedagogjik në arsimin fillor, duke theksuar nevojën për operacionalizim të qartë të teknologjisë në planifikim dhe për mbështetje të strukturuar për mësimdhënësit. Të dhënat e mbledhura konfirmojnë të gjitha hipotezat e ngritura në fillim të studimit:

- **H1** konfirmohet përmes përfshirjes së temave si riciklimi, ekologjia dhe edukimi etik në dokumentet mësimore, si dhe përdorimit të platformave që nxisin përvetësimin aktiv të njohurive.
- **H2** mbështetet nga përdorimi i platformave interaktive si Kahoot!, Book Creator dhe GeoGebra, të cilat kontribuojnë në zhvillimin e mendimit kritik, kreativitetit dhe bashkëpunimit.
- **H3** vërtetohet nga reflektimet e mësimdhënësve mbi sfidat dhe përvojat me teknologjinë, si dhe nga dokumentet që pasqyrojnë të nxëniet aktiv dhe gjithëpërfshirës kur teknologjia është e planifikuar.

Rekomandime specifike

- Të organizohen trajnime të strukturuar për përdorimin pedagogjik të teknologjisë.
- Të krijohen udhëzime institucionale për integrimin e kompetencave të qëndrueshme.
- Të zhvillohen modele mbështetëse për mësimdhënësit autodidaktë.

Drejtime për studime të ardhshme

- Të hulumtohet ndikimi i përdorimit autodidakt të teknologjisë në cilësinë e të nxënit.
- Të analizohen mënyrat e operacionalizimit të kompetencave të qëndrueshme në dokumentacionin mësimor.
- Të studiohet ndikimi i komuniteteve profesionale të mësimin në përmirësimin e praktikave digjitale.

References

- Abildinova, G., Assainova, A., Karymsakova, A., Abykenova, D., & Temirkhanova, M. (2024). Transforming High School Education with Digital Tools: A Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(8), pp. 1-34.
<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.34>
- Akram, H., Ahmad, M., Khan, S., & Fatima, T. (2022). Teachers' perceptions of technology integration in teaching-learning practices: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13. *Article 920317*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920317>
- Barus, R. A., & Sahrul. (2024). 4C skills of the 21st century: Their nature and importance in primary school learning. *MICJO Journal*, 1(2), 30–45.
<https://doi.org/10.62567/micjo.v1i2.88>
- BattelleforKids. (2019). *P21 Frameworks for 21st Century Learning*.
<https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources>
- Birru, Y. T. (2024). The integration of 21st-century skills into the higher education curriculum: Practices and perspectives. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 9(3), 60–68.
<https://doi.org/10.11648/j.tecs.20240903.12>
- Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1–16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>

- Choudhri, M., & Hanson, S. (2024, January 15). *What are electronic books? Top 20 benefits of eBooks in education*. Kitaboo. <https://kitaboo.com/advantages-of-electronic-books-in-modern-education/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Decuypere M., Grimaldi E., & Landri P. (2020). Critical Studies in Education. *Journal of Education Policy*, 35(6), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>
- Girdzijauskienė, R., Rupšienė, L., & Pranckūnienė, E. (2022). Usage of digital learning tools to engage primary school students in learning. *Human, Technologies and Quality of Education*, 281-290. <https://doi.org/10.22364/htqe.2022.20>
- Hohenwarter, M., & Lavicza, Z. (2007). Mathematics teacher development with GeoGebra. In *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 26. <https://eprints.soton.ac.uk/50742/>
- Karaferye, F. (2022). Digital teaching and learning: Exploring primary school teachers' approaches, sources of concern & expectations. *Journal of Education and Technology Online Learning*, 4(3), 808–824. <https://doi.org/10.31681/jetol.1156717>
- Kim, S., Raza, M., & Seidman, E. (2019). Improving 21st-century teaching skills: The key to effective 21st-century learners. *Research in Comparative and International Education*. 14(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1745499919829214>
- Loizou, M. (2022). Digital tools and the flipped classroom approach in primary education. *Frontiers in Education*, 7, Article 793450. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.793450>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Teachers College Record. *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- OECD. (2021). *Digital education outlook: Pushing the frontiers with AI, blockchain and robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f7c8d24-en>
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

- Perrotta, C., & Pangrazio, L. (2023). Current issues and new agendas for education technology research. *Education Policy Analysis Archives*, 31. *The critical study of digital platforms and infrastructures*.
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7952>
- Ramey, M. D. (2016). 21st century teaching and learning. *Young Children*, 71(3), 14–21. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2016/21st-century-teaching-learning>
- Ross, W., Smith, S., & Vistic, J. E. (2020). Collaborative creativity. In *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. U.K.: Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5_85-1
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Thakur, S. (2025). Digital products in modern education: A guide for educators. Classplus Growth Blog. <https://classplusapp.com/growth/digital-products-in-education-guide/>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass / John Wiley & Sons.
- UNESCO. (2016). *Transversal competencies in education policy and practice: Asia-Pacific regional synthesis report*. Bangkok Report.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>
- UNESCO. (2020). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesco.org/en/sdgs>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>

NDIKIMI I MËSIMIT PLOTËSUES NË ARRITJET AKADEMIKE TË NXËNËSVE

Valdete Spahiu-Çollaku
Master i Edukimit - Mësimdhënie dhe Kurrikulë
Shkolla Fillore e Mesme e Ulët, "Naim Frashëri", Prishtinë
Valdetespahiu2@gmail.com

Abstrakt

Ky studim trajton ndikimin e mësimit plotësues në arritjet akademike të nxënësve në shkollat fillore të komunës së Prishtinës. Qëllimi kryesor është të vlerësohet nëse dhe si mësimi plotësues ndihmon në përmirësimin e rezultateve akademike dhe në tejkalimin e vështirësive gjatë procesit të nxënies.

Është i rëndësishëm identifikimi i rasteve, që kanë nevojë për mësim plotësues, pastaj analiza dhe shqyrtimi i mundësive, që nëpërmjet mësimit plotësues, qysh në nivelin fillor, tu hapen shtigjet e dijes.

Metodologjia përfshin kombinimin e analizës së literaturës me mbledhjen e të dhënave përmes pyetësorëve dhe fokus-grupeve me mësimdhënës dhe nxënës të klasës së pestë. Të dhënat sasiore janë analizuar me metoda statistikore përmes programit SPSS, ndërsa të dhënat cilësore janë trajtuar me metodën induktive. Mostra përbëhet nga 165 mësimdhënës dhe 330 nxënës, që përfaqësojnë 10% të popullsisë së arsimit fillor në komunën e Prishtinës.

Rezultatet tregojnë se mësimi plotësues ka një ndikim pozitiv dhe të rëndësishëm në përmirësimin e arritjeve akademike të nxënësve, duke kontribuar në forcimin e vetëbesimit dhe motivimit të tyre për të mësuar. Ky studim nënvizon rëndësinë e organizimit të mësimit plotësues në mënyrë fleksibile dhe të përshtatur me nevojat individuale të nxënësve për të arritur rezultate më të mira akademike dhe zhvillim të qëndrueshëm në arsimin fillor.

Fjalë kyçe: mësimi plotësues, arritjet akademike, nxënësi, mësimdhënësi, arsimi fillor.

Abstract

This study addresses the impact of supplementary teaching on the academic achievements of students in primary schools in the municipality of Prishtina. The main goal is to assess whether and how supplementary teaching helps to improve academic results and overcome difficulties during the learning process.

It is important to identify cases that need supplementary teaching, then analyze and examine the possibilities that, through supplementary teaching, from the primary level, the paths of knowledge can be opened.

The methodology includes a combination of literature analysis with data collection through questionnaires and focus groups with teachers and fifth grade students. Quantitative data were analyzed using statistical methods using the SPSS program, while qualitative data were treated with the inductive method. The sample consists of 165 teachers and 330 students, representing 10% of the primary education population in the municipality of Prishtina.

The results show that supplementary teaching has a positive and significant impact on improving students' academic achievement, contributing to strengthening their self-confidence and motivation to learn. This study highlights the importance of organizing supplementary teaching in a flexible manner and adapted to the individual needs of students in order to achieve better academic results and sustainable development in primary education.

Keywords: *supplementary teaching, academic achievement, student, teacher, primary education.*

Hyrje

Çështja e edukimit dhe arsimimit të të gjithë nxënësve, pa dallim, është çështje mjaft komplekse për çdo shoqëri. Ndryshimet e mëdha zhvillimore kanë bërë që mësimdhënësve t'u parashtrohen shumë detyra të reja dhe sfiduese në klasë gjatë procesit të mësimdhënies.

Identifikimi i nxënësve me vështirësi në të nxënë, duhet të jetë prioritet për secilin mësimdhënës. Është e domosdoshme të mbështeten sipas nevojës nxënësit.

Mbi bazën e pyetjeve dhe përgjigjeve të nxjerra nga hulumtimi i bërë, të cilat prodhojnë informacione, mësimdhënësit dhe nxënësit krijojnë dhe përshtatin strategjitë e tyre të mësimdhënies, përkatësisht të mësimnxënies.

Pra, mësimdhënësi përmes informacionit kthyes ta kuptojë se sa ka arritur nxënësi të përvetësojë njohuritë dhe ku ka nevojë për mbështetje, duke përdorur metoda dhe strategji bashkëkohore. Mësimdhënësit do ta kenë më të qartë se çfarë ndryshimesh ose modifikimesh duhet të bëjnë, për të pasur një arritje sa më të mirë nxënësit e tyre në lëndë të caktuara.

Ndërsa nga përpunimi, analiza dhe interpretimi i rezultateve të hulumtimit kam analizuar dhe interpretuar me shumë kujdes rezultatet përfundimtare të hulumtimit, që ndihmojnë në qartësimin e të dhënave, të cilat më parë ishin të panjohura, apo më mirë të themi më pak të njohura.

Në fund janë nxjerrë përfundime dhe rekomandime, të cilat mund të shërbejnë në procesin e mësimdhënies dhe mësimnxënies, si një proces mjaftë kompleks.

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Mësimi plotësues si pjesë përbërëse e procesit mësimor

Arsimi fillor, si nivel fillestar, përcakton pikësynimet e së ardhmes, në nivelet më të larta arsimore, dhe është bazament i të nxënës gjatë gjithë jetës.

Mësimdhënësit duhet të jenë njohës të mirë të nxënësve dhe potencialit të tyre, sepse një gjë e tillë ia mundëson planifikimin e procesit mësimor në atë mënyrë që të ndihmojnë zhvillimin e të gjithë nxënësve, e në veçanti promovimin e talenteve dhe përparimin gradual të nxënësve që kanë vështirësi në të nxënë (MASHT, 2012).

Mësimdhënia ka edhe vëzhgimin pedagogjik, proces i cili krijon mundësinë për mbledhjen e informatave përkatëse të shumë fushave, si: konjitive, emotive, psikomotorike, kreative dhe komunikuese. Ky vëzhgim duhet të jetë një instrument edukativ i monitorimit të proceseve të zhvillimit të fëmijëve dhe ndihmë në rrugën tonë (Novara, 2008).

Hulumtimet në Kosovë tregojnë se disa nxënës kanë shkathtësi të dobëta në rrjedhshmëri dhe kuptim të leximit. Një studim i USAID-it dhe BEP-it me 800 nxënës të klasës së dytë zbuloi se nxënësit mund të lexonin mekanikisht, por kishin vështirësi në kuptim dhe rrjedhshmëri (BEP, 2013). Kjo tregon nevojën për përmirësimin e mësimdhënies në këto fusha.

Studime ndërkombëtare, si ai i Hammond & Branford (2005), theksojnë rëndësinë e rolit të mësimdhënësve në përkrahjen e nxënësve. Në Gjermani, Kroaci dhe Maqedoni janë parashikuar orë të mësimi plotësues për përkrahje individuale dhe grupore, me qëllim përmirësimin e të nxënësve (Rexhepi, 2018).

METODOLOGJIA

Qëllimi i këtij hulumtimi është identifikimi i nxënësve që kanë nevojë për mësim plotësues dhe analiza e efektit të tij në cilësinë e të nxënësve. Është përdorur metoda e përzier: sasiore dhe cilësore.

Pyetjet e hulumtimit dhe hipoteza

Ky studim ofron përgjigje për pyetjen e ngritur lidhur me problemin e hulumtimit.

Pyetja hulumtuese: Sa ndikon mësimi plotësues në ngritjen e cilësisë së të nxëniet në shkollën fillore?

Nënpyetjet:

- Cili është roli i mësimdhënësit në identifikimin e nxënësve që kanë vështirësi në mësimnxënie?
- Çfarë duhet të bëjnë mësimdhënësit që t'i tejkalojmë vështirësitë në të nxënë?

Hipoteza: Mësimi plotësues, në shkollën fillore, ndikon pozitivisht, rrit vetëbesimin dhe sigurinë te nxënësit, gjë që lehtëson procesin mësimor.

Popullata dhe kampioni

Mostra përbëhet nga 165 mësimdhënës dhe 330 nxënës në shkollat fillore në fshatra dhe qytet në Prishtinë.

Instrumentet e hulumtimit

Në studim është përdorur si instrument kryesor pyetësori për mësimdhënës dhe nxënës, si dhe fokus-grupi me mësimdhënës.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat/gjetjet e studimit u analizuan përmes analizës statistikore për të dhënat sasiore dhe analiza e përmbajtjes së të dhënave për të dhënat cilësore. Të dhënat sasiore u analizuan duke përdorur statistikat përshkruese.

ANALIZA E TË DHËNAVE DHE REZULTATET

Rezultatet e mësimdhënësve

Tabela 1 tregon shkaktarët e vështirësive në të nxënë. Nga 165 të anketuar, 24.2% e lidhin këto vështirësi me librin e stërngarkuar, numrin e madh të nxënësve në klasë dhe mosinteresimin e nxënësit.

Tabela 1. Shkaktarët e vështirësive në të nxënë në shkollën fillore

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Libri i stërngarkuar dhe materialet e papërshtatshme	27	16.4	16.4	16.4
Metodat e përdorura nga mësimdhënësi	19	11.5	11.5	27.9
Numri i madh i nxënësve brenda klasës	24	14.5	14.5	42.4
Mosinteresimi i vetë nxënësit	10	6.1	6.1	48.5
Mungesa e mbështetjes-motivimit	14	8.5	8.5	57.0
Libri i stërngarkuar, numri i madh i nxënësve brenda klasës dhe mosinteresimi i vetë nxënësit	40	24.2	24.2	81.2
Libri i stërngarkuar dhe numri i madh i nxënësve brenda klasës	21	12.7	12.7	93.9
Të gjitha	10	6.1	6.1	100.0
Total	165	100.0	100.0	

Tabela 2 tregon, sa ndikon mbajtja e mësimit plotësues në ngritjen e cilësisë së të nxëniet në shkollën fillore. 41.2% janë shprehur se ndikon jashtëzakonisht shumë, 32.1% shumë, 23.6% mesatarisht, 2.4% pak dhe 0.6 janë shprehur aspak.

Tabela 2. Sa ndikon mësimi plotësues në ngritjen e cilësisë së të nxëniet në shkollën fillore?

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Jashtëzakonisht shumë	68	41.2	41.2	41.2
Shumë	53	32.1	32.1	73.3
Mesatarisht	39	23.6	23.6	97.0
Pak	4	2.4	2.4	99.4
Aspak	1	0.6	0.6	100.0
Total	165	100.0	100.0	

Tabela 3 na jep të dhëna se çfarë duhet të bëjnë mësime të mësimdhënësve që t'i kalojnë vështirësitë e paraqitura në procesin e të nxënësve, ku 35 janë shprehur se duhet mbajtur mësim plotësues.

Tabela 3. Çfarë duhet të bëjnë mësime të mësimdhënësve që t'i tejkalojnë vështirësitë e paraqitura në procesin e të nxënësve?

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Të realizojnë mësim plotësues	35	21.2	21.2	21.2
Të përdorin materiale shtesë	21	12.7	12.7	33.9
Të motivojnë nxënësin	11	6.7	6.7	40.6
Të përdorin metoda të ndryshme	11	6.7	6.7	40.6
Të ndërlidhin lëndët mësimore	5	3.0	3.0	50.3
Të realizojnë mësim plotësues;				
Të motivojnë nxënësin; të përdorin metoda të ndryshme dhe të ndërlidhin lëndët mësimore	39	23.6	23.6	73.9
Të realizojnë mësim plotësues; të motivojnë nxënësin dhe të ndërlidhin lëndët mësimore.	25	15.2	15.2	89.1
Të gjitha	18	10.9	10.9	100.0
Total	165	100.0	100.0	

Tabela 4 tregon se, mbajtja e mësimit plotësues ndikon që këta nxënës të jenë në hap me moshatarët e tyre. 48 kanë pohuar se ndikon jashtëzakonisht shumë, 60 shumë, 44 mesatarisht, 12 që ndikon pak dhe 1 që nuk ndikon aspak.

Tabela 4. Mendoni se u ndihmon nxënësve me vështirësi në të nxënë mësimi plotësues deri në atë masë saqë të jenë në hap me moshën e tyre?

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Jashtëzakonisht shumë	48	29.1	29.1	29.1
Shumë	60	36.4	36.4	65.5
Mesatarisht	44	26.7	26.7	92.1
Pak	12	7.3	7.3	99.4
Aspak	1	.6	.6	100.0
Total	165	100.0	100.0	

Rezultatet e fokus-grupit

Çështjet e trajtuara në fokus-grupna jepin këto përgjigje.

Vështirësitë më të shpeshta gjatë mësimit janë: numri i madh i nxënësve në klasë, planprogrami i ngarkuar, pamundësia e punës individuale, mungesa e materialeve konkretizuese.

Faktorët që shkaktojnë vështirësi në të nxënë dolën të jenë kushtet në disa shkolla dhe qëndrimet jashtëshkollore, që ndikojnë në lodhjen dhe motivimin e nxënësve. Gjithashtu, materialet dhe librat e stërngarkuar me tekst dhe pak ilustrime, që nuk janë atraktive për nxënësit.

Strategjitë për motivimin e nxënësve gjatë mësimit plotësues janë të shumta: orët sa më atraktive, duke përdorur materiale recikluese dhe didaktike, lëvdatat dhe vlerësimi sistematik ngjallë dëshirën për të mësuar më shumë.

Rezultatet e nxënësve

Ndër shkaktarët kryesor të vështirësive në të nxënë del të jetë: mosinteresimi i vetë nxënësit me 92 respondentë dhe libri i stërngarkuar me 81.

Tabela 5 na jep të dhënat se sa ndikon numri i nxënësve në paraqitjen e vështirësive në të nxënë te nxënësit. 23.6% janë shprehur se ndikon jashtëzakonisht shumë, 26.4% se ndikon shumë, 25.2% mesatarisht, 20.6% pak dhe 4.2% aspak.

Tabela 5. Sa ndikon numri i nxënësve në klasë në paraqitjen e vështirësive në të nxënë?

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Jashtëzakonisht shumë	78	23.6	23.6	23.6
Shumë	87	26.4	26.4	50.0
Mesatarisht	83	25.2	25.2	75.2
Pak	68	20.6	20.6	95.8
Aspak	14	4.2	4.2	100.0
Total	330	100.0	100.0	

Se çfarë duhet bërë mësime dhënësit për t'i tejkaluar vështirësitë e paraqitura në procesin e të nxënëit 84 respondentë thanë, se duhet të realizojnë mësime plotësues.

Tabela 6 tregon se, a ndikon mësimi plotësues në ngritjen e cilësisë së të nxëniet në shkollën fillore. 37.9% kanë pohuar se ndikon jashtëzakonisht shumë, 42.1% shumë, mesatarisht janë shprehur 16.7% dhe 3.3% pak.

Tabela 6. Sa ndikon mësimi plotësues në ngritjen e cilësisë së të nxëniet në shkollën fillore?

	Frekuencat	Përqindja	Përqindja e vlefshme	Përqindja komulative
Jashtëzakonisht shumë	125	37.9	37.9	37.9
Shumë	139	42.1	42.1	80.0
Mesatarisht	55	16.7	16.7	96.7
Pak	11	3.3	3.3	100.0
Total	330	100.0	100.0	

INTERPRETIMI DHE DISKUTIMI I REZULTATEVE

Nga të dhënat sasiore del se 16.4% e konsiderojnë si shkaktar librat e stërngarkuar, 11.5% metodat e papërshtatshme, 14.5% numrin e madh të nxënësve, 6.1% mosinteresimin e nxënësve, dhe 8.5% mungesën e mbështetjes/motivimit. Ndërkohë, 24.2% theksojnë si faktorë librat e stërngarkuar, mosinteresimin dhe numrin e madh të nxënësve; 12.7% librat dhe numrin e nxënësve s dhe 6.1% të gjitha.

Nga gjithsej 165 të anketuar, 68 kanë pohuar se mësimi plotësues ka ndikuar jashtëzakonisht shumë, 53 shumë, 39 mesatarisht, 4 pak dhe 1 ka deklaruar aspak.

Rëndësi i jepet mësimi plotësues si zgjidhje për vështirësitë në të nxënë (21.2%). 12.7% theksojnë rolin e materialeve mësimore, 6.7% motivimin e nxënësve, 6.7% metodat e ndryshme, 3.0% ndërlidhjen e lëndëve. 23.6%

përmendin kombinimin e metodave dhe motivimin, 15.2% shtojnë edhe ndërlidhjen e lëndëve, ndërsa 10.9% mbështesin përdorimin e të gjitha këtyre.

Nga 165 të anketuar, 29.1% deklaruan se mësimi plotësues ndihmon jashtëzakonisht shumë, 36.4% shumë, 26.7% mesatarisht, 7.3% pak dhe 0.6% aspak. Edhe nxënësit pothuajse patën mendim të njëjtë.

Nga gjithsej 330 respondentë, 95.8% pohuan se numri i madh i nxënësve shkakton vështirësi në nxënie, 4.2% mohuan këtë.

Ndërsa në fshat janë anketuar 42 respondentë. 76% e tyre kanë pohuar se mbajnë mësim plotësues, kurse 24% nuk mbajnë mësim plotësues.

PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

Mësimi plotësues është pjesë e punës edukativo-arsimore për nxënësit që kanë nevojë, për ndihmë gjatë përvetësimit të përmbajtjeve mësimore, të cilat nuk arrinë t'i përvetësojnë gjatë mësimin të rregullt.

Nga hulumtimi del se mësimi plotësues realizohet, por jo në masën e nevojshme. Edhe pse ndihmon, ai është i pamjaftueshëm. Analiza e pyetësorëve dhe fokus-grupit, dëshmon se ky mësim është shumë i rëndësishëm, sepse ndikon drejtëpërdrejt në arritjet akademike të nxënësve.

Shkaqet kryesore të vështirësive janë: libri i stërngarkuar dhe materiali i papërshtatshëm, metodat e përdorura nga mësimdhënësi, numri i madh i nxënësve, mosinteresimi i vetë nxënësit, mungesa e motivimit etj.

Hulumtimet ndërkombëtare po ashtu e shohin mësimin plotësues si shumë të rëndësishëm. Është me rëndësi që mësimdhënësit ta kuptojnë qartë rolin dhe përgjegjësitë e tyre.

Nga rezultatet e studimit, vërehet dallim mes shkollave të qytetit dhe atyre të fshatit. Prandaj rekomandohet që mësim plotësues të mbahet për të gjithë nxënësit që kanë vështirësi, sa herë që paraqitet nevoja, pavarësisht vendndhjes.

Po ashtu rekomandohet të studiohen vështirësitë e të nxënimit dhe ndikimi i mësimin plotësues në një kontekst më të gjerë.

Përfshirja e një mostre më të madhe, në nivel më të gjerë gjeografik, dhe përfshirja e prindërve do të ndihmonte të kuptohen më mirë, vështirësitë e nxënësve dhe të gjenden forma efektive mbështetjeje.

BIBLIOGRAFIA

- APA (2009) Publication Manual of the American Psychological Association, 6th ed. American Psychological Association. Washington, DC.
- Bahtovska, E. (2011). Këshilla praktike për shkrimin e rezultateve të mësimin – Doracak. Tempus, Manastir.
- Buzan, T. (2003), The Speed Reading Book. BBC, London.
- Bytyqi-Beqiri, L. (2014). Gjendja e planifikimit dhe realizimit të mësimin plotësues për nxënësit e shkollës fillore në Kosovë IPK, Prishtinë.
- Crawford, A., Saul W., Mathews, R. S., & Makinster, J. (2005). Strategji të mësimdhënies dhe të nxënimit për klasat mendimtare: Qendra për Arsimit Demokratik, Tiranë.
- Dardha, D. (2014). Natyra e vështirësive në të nxënë në arsimin fillor. Çështje të programimit të individualizuar të nxënësve me këto vështirësi. Universiteti i Tiranës, Tiranë.
- Darling, H. L., & Branford, J. (2005). Preparing teacher changing world , what teacher should learn and be able to do. San Francisco, Yosey-Bass.
- Deva –Zuna, Afërdita. (2009). Partneriteti shkollë-familje-komunitet, Libri shkollor. Prishtinë.
- Fullan, Majkëll. (2010). Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim. CDE, Tiranë.
- Linguist, UNESCO. (2015). Notimi formativ te nxënësit me vështirësi në mësim: Byroja për Zhvillimin e Arsimit, Shkup.
- MASHT (2012). Kurrikula Bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor. Prishtinë.

- Matthews, B., Ross, L. (2010). Metodatat e hulumtimit – udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane. CDE, Tiranë.
- McMillan, James. (2007). Formative Classroom Assessment, theory into practice. Teachers College, Columbia University, New York.
- Mexhuani, A. (2014). Çka e bën një mësimdhënës të suksesshëm. Marrë më 12 korrik, 2025, nga: <https://ipkmasht.rks-gov.net/wp-content/uploads/2020/12/Kerkime-Pedagogjike-5.pdf>
- Ministria e Arsimit dhe Shkencës, Byroja e Zhvillimit të Arsimit. (2007). Koncepti për edukim dhe arsim fillor nëntëvjeçar. Shkup.
- Musai, Bardhyl. (2003). Metodologji e mësimdhënies. Pegi, Tiranë.
- Statovci – Shala, Safete. (2014). Shkaqet e humbjes së interesimit të nxënësve për mësim. IPK, Prishtinë.
- Temple, Ch., Crawford, A., Saul, W., Mathews, S. R. dhe Makinster, J. (2006). Strategji të mësimdhënies dhe të të nxënësve për klasat mendimtare. CDE, Tiranë.
- Woolfolk, Anita. (2011). Psikologji edukimi. CDE, Tiranë.
- Zabeli, N. (2006). Metodologjia e edukimit dhe e mësimdhënies për të drejtat e fëmijës. KEC, Prishtinë.
- Zhvillimi i shkathtësive të leximit në klasat fillore, BEP 2013. Marrë më 12 korrik, 2025, nga <http://kec-ks.org/wp-content/uploads/2016/06/BEP-Doracaku-i-leximit-Final.pdf>

Botues

Instituti Pedagogjik i Kosovës

Shtypi

Shtypshkronja “Blendi”, Prishtinë

Tirazhi: 300 copë