

IMPAKTI I KOMUNIKIMIT TË MËSUESIT NË PERFORMANCËN SHKOLLORE TË NXËNËSVE

Gentjana Panxhi

Dorëzuar

Universitetit European të Tiranës

Shkollës Doktorale

Në përmbushje të detyrimeve të programit të Doktoratës në
Fakultetin e Shkencave Sociale, me profil Pedagogji-Psikologji, për marrjen e
gradës shkencore “Doktor”.

Udhëheqës shkencor: Prof. as. dr. Bashkim Peçi

Numri i fjalëve: 63145

Tiranë, prill 2016

Deklarata statutore

Unë e nënshkruara Gentjana Panxhi deklaroj nën përgjegjësi të plotë, se i gjithë informacioni në këtë dokument është marrë dhe është paraqitur në përputhje të plotë me rregullat akademike dhe të sjelljes etike sipas udhëzimeve të Universitetit European të Tiranës. Unë, gjithashtu, deklaroj se, bazuar në këto kërkesa dhe rregulla, kam cituar të gjithë materialin dhe rezultatet që nuk janë origjinale në këtë punë.

Nënshkrimi _____

Abstrakt

Një ndër elementet kryesore në procesin e socializimit dhe të ndërtimit të marrëdhënieve ndërpersonale midis njerëzve është komunikimi. Për më tepër, rëndësia e komunikimit del në pah gjatë procesit mësimor. Edhe pse procesi mësimor është në një evolucion të vazhdueshëm, edhe për shkak të ndryshimeve që kanë ndodhur kohët e fundit në strukturat e arsimit në vendin tonë, gjithsesi, thelbi dhe elementi më i rëndësishëm mbetet komunikimi midis dy palëve (mësues - nxënës). Komunikimi ndërmjet mësuesit dhe nxënësve gjatë procesit mësimor nuk ka si qëllim vetëm transmetimin e dijeve dhe krijimin e një klime të favorshme në klasë, por edhe nxitjen e nxënësve për rezultate sa më të larta konjitive e afektive. Nga këto fakte merr shkas dhe vetë punimi ynë “*Impakti i komunikimit të mësuesit në performancën shkollore të nxënësve*”, i cili ka në qendër pikërisht mënyrat e komunikimit të mësuesit dhe se si ato perceptohen nga nxënësit.

Qëllimi kryesor i këtij punimi është eksplorimi në gjerësi dhe në thellësi të aspekteve kryesore të komunikimit të mësuesit, se si mësuesit i përdorin elementet e ndryshme të komunikimit në përgjithësi dhe sidomos cili është impakti i perceptimit të tyre nga nxënësit. Këtu kanë rëndësi jo vetëm *fjalët*, të cilat shumë shpesh konsiderohen si forma më e privilegjuar e komunikimit në shkollë, por edhe aspektet e tjera shumë të rëndësishme të komunikimit joverbal si: *shikimi, mimika, gjestet, lëvizjet e trupit* etj. Një aspekt tjetër i punimit është se ai gjithashtu tenton të hedhë dritë se sa të kënaqur janë në përgjithësi palët (mësues-nxënës) nga e gjithë rrjedha e komunikimit që zhvillohet ndërmjet tyre, si dhe aspektet që duhet të përmirësohen në këtë marrëdhënie, me qëllim mbarëvajtjen sa më të mirë të të gjithë procesit. Për arritjen e objektivave të punimit u kryen në terren pyetësorë

dhe grupe të fokusit si për mësuesit, po ashtu edhe për nxënësit në arsimin e mesëm parauniversitar të katër qyteteve të vendit tonë.

Fjalë kyçe: *komunikim, nxënës, mësues, proces mësimor, performancë.*

Abstract

One of the core elements for socialization process, building interpersonal relations between people is communication. Furthermore the importance of communication shows up during teaching process. This not only because teaching process is under ongoing development, but also because of recent changes in our country in education structures. However among all the above the core communication element is the communication between two parties (teacher - pupil). Communication between pupils and teachers during teaching process is not indented just to transmit knowledge and create a favorable environment in the classroom but also it intends to encourage pupils to achieve high cognitive and affective results. Our research on “*The impact of teachers’ communication in pupils performance at school*” is initiated and based on the above facts, and is focused precisely on how teachers communicate in the classroom and how this is perceived by pupils.

The main purpose of this research is to explore in width and depth the main aspects of teachers’ communication, how a teacher generally uses different elements of communication and especially what is their impact of perceiving by pupils. Not just *words*, which are frequently considered, as the most privileged form of communication at school, but also other aspects of very importance in non verbal communication such as: *the way of seeing, mimics, gestures, the way how one moves, etc.*

Another important aspect of this research is that it also tends to bring to light how satisfied are both parties in general (teacher - pupil) from all the communication between each other, and the aspects that need improvement in this relation in order to assure a better ongoing of teaching process.

To achieve the objectives of the research was conducted in field questionnaires and focus groups for both, pupils and teachers, at high schools in four main cities of our country.

Key words: *communication, pupil, teacher, performance, teaching process.*

...me heshtjen më

dhe shumë më tepër sesa mendon....

FALËNDERIMET

Dëshiroj të falënderoj të gjithë ata që më kanë mbështetur gjatë këtij rrugëtimi, duke më dhënë mundësinë që të arrij të konkretizoj përpjekjet e mia.

Në radhë të parë, dëshiroj të falënderoj udhëheqësin tim shkencor, prof. as. dr. Bashkim Peçin, për besimin dhe këshillat e vyera që më ka dhënë përgjatë kësaj pune.

Falënderoj të gjithë ata që ma lehtësuan dhe ma bënë më të bukur punën në terren.

Një falënderim, gjithashtu, i shkon prof. as. dr. Ardita Devollit, dhe Idës të cilat kanë harxhuar kohën e tyre të çmuar për të diskutuar me mua.

Një falënderim i veçantë u shkon të gjithë miqve të mi që më kanë mbështetur.

Por në mënyrë të veçantë falënderoj Mimosën, Arenin e Ardianën, të cilët janë të vetmit që mund ta konkretizojnë në mënyrë të shkëlqyer konceptin e miqësisë.

Do të dëshiroja të falënderoja në fund, por të parët për nga rëndësia, familjen time e cila më ka mbështetur në mënyrë të pakushtëzuar jo vetëm përgjatë kësaj pune, por në çdo moment dhe në çdo aspekt të jetës. Prindërit e mi për të cilët nuk do të mjaftonte një kapitull i tërë për t'i falënderuar dhe për t'u shprehur mirënjohjen time të thellë. Motrën time dhe familjen e saj të cilët, edhe pse larg, e gjetën mënyrën e duhur për të më inkurajuar pikërisht atëherë kur unë kisha më shumë nevojë.

E falënderoj pa masë familjen time e cila më ka mirëkuptuar për kohën e kaluar larg tyre.

TABELA E PËRMBAJTJES

Deklarata statutore.....	I
Abstrakt	II
Falënderime	III
Tabela e përmbajtjes	IV
Lista e tabelave	V
Lista e grafikëve	VI
Kapitulli I: Hyrje	15
1.1 Objekti dhe qëllimi i studimit	18
1.2 Hipotezat dhe pyetjet kërkimore	19
1.3 Mundësitë dhe kufizimet	20
1.4 Rëndësia e studimit	21
1.5 Konceptet bazë të punimit	22
1.6 Struktura e punimit	23
Kapitulli II: Vështrime teorike mbi komunikimin	27
2.1 Koncepti mbi komunikimin	27
2.2 Komunikimi në kuadrin e shkencave të tjera	31
2. 3 Teoritë mbi komunikimin	38
2.3.1 Teoria semiotike	38

2.3.2 Teoria matematike e informacionit	45
2.3.3 Teoria kibernetike e komunikimit	47
2.3.4 Teoria e akteve të ligjërit	47
2.3.5 Teoria pragmatike	49
2.4. Komunikimi verbal dhe ai joverbal	52
2.4.1 Komunikimi verbal dhe funksionet e tij	52
2.4.2 Komunikimi joverbal	54
2.5 Feedback-u në komunikim	59
2. 6 Të dëgjuarit si aspekt i rëndësishëm i komunikimit	61
2.7 Veçoritë e komunikimit në grup	63
2.8 Komunikimi i mësuesit në procesin mësimor	66
2.9 Pikëpamje teorike mbi performancën e kënaqësinë nga procesi mësimor	76
2.10 Komunikimi në kuadrin e arsimit shqiptar	80
 Kapitulli III: Metodologjia e studimit	 89
3.1 Popullata dhe kampionimi	89
3.1.1 Popullata dhe kampionimi për zhvillimin e pyetësorëve	89
3.1.2 Kampionimi për zhvillimin e grupeve të fokusit	93
3.2 Zgjedhja dhe ndërtimi i instrumenteve të studimit	94
3.2.1 Ndërtimi i pyetësorit për nxënësit	99
3.2.2 Ndërtimi i pyetësorit për mësuesit	102
3.2.3 Skeda e grupit të fokusit për nxënësit	106

3.2.4 Skeda e grupit të fokusit për mësuesit	107
3.3 Faza e terrenit	108
3.4 Pilotimi i pyetësorëve	109
3.5 Aspektet etike të studimit	110
3.6 Kufizimet e studimit	110

Kapitulli IV: Analiza e të dhënave 112

4.1 Analiza e gjetjeve për nxënësit	112
4.1.1 Statistikë përshkruese për nxënësit	112
4.1.2 Struktura e modelit konceptual të variablave për nxënësit	126
4.1.3 Analiza faktoriale për nxënësit	133
4.1.4 Analiza e grupit të fokusit me nxënësit	148
4.2 Analiza e gjetjeve për mësuesit	158
4.2.1 Statistikë përshkruese për mësuesit	158
4.2.2 Struktura e modelit konceptual të variablave për mësuesit	172
4.2.3 Analiza faktoriale për mësuesit	176
4.2.4 Analiza e grupit të fokusit me mësuesit	189

Kapitulli V: Diskutimi i gjetjeve 203

Kapitulli V: Përfundime dhe rekomandime 215

Bibliografia 222

Aneks 1	242
Aneks 2	303

Lista e tabelave

Tabela 1 Shpërndarja e nxënësve dhe e mësuesve sipas qyteteve dhe

llojit të shkollës (publike dhe jopublike) 92

Tabela 2 Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve 112

Tabela 3 Statistika përshkruese për moshën e nxënësve 114

Tabela 4 Shpërndarja e nxënësve sipas klasave 115

Tabela 5 Statistika përshkruese për notën mesatare të nxënësve 117

Tabela 6 Opinionet e nxënësve lidhur me përmirësimin e komunikimit 124

Tabela 7 *Testi t* për gjininë dhe kënaqësia nga komunikimi 131

Tabela 8 Kënaqësia nga komunikimi te djemtë dhe vajzat 131

Tabela 9 Peshat faktoriale (Komunikimi verbal) për nxënësit 134

Tabela 10 Peshat faktoriale (Impakti i perceptimit) për nxënësit 136

Tabela 11 Peshat faktoriale (Distanca) për nxënësit 137

Tabela 12 Peshat faktoriale (Shikimi dhe mimika) për nxënësit 138

Tabela 13 Peshat faktoriale (Lëvizjet) për nxënësit 139

Tabela 14 Peshat faktoriale variabli i varur (Kënaqësia e përgjithshme) për nxënësit .. 140

Tabela 15 Variablat e pavarur dhe peshat faktoriale për nxënësit 141

Tabela 16 Multikolieneariteti midis variablave të pavarur për nxënësit 142

Tabela 17 Analiza e regresionit për nxënësit 143

Tabela 18 Analiza e faktorit “Impakti i perceptimit” për nxënësit 145

Tabela 19 Analiza e faktorit “Shikimi dhe mimika” për nxënësit 146

Tabela 20 Analiza e faktorit “Lëvizja” për nxënësit 147

Tabela 21 Shpërndarja e mësuesve sipas qyteteve	158
Tabela 22 Statistika përshkruese për moshën dhe vjetërsinë në punë të mësuesve	161
Tabela 23 Opinionet e mësuesve lidhur me komunikimin	166
Tabela 24 Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Komunikimi) për mësuesit	177
Tabela 25 Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Impakti i zërit) për mësuesit	179
Tabela 26 Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Impakti i perceptimit) për mësuesit	180
Tabela 27 Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Shikimi) për mësuesit	181
Tabela 28 Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Lëvizjet) për mësuesit	181
Tabela 29 Peshat faktoriale - variabli i varur (Kënaqësia) për mësuesit	182
Tabela 30 Variablat e pavarur dhe peshat faktoriale për mësuesit	183
Tabela 31 Multikolieneariteti midis variablave të pavarur për mësuesit	184
Tabela 32 Analiza e regresionit për mësuesit	185
Tabela 33 Analiza e faktorit “Komunikimi verbal” për mësuesit	186
Tabela 34 Analiza e faktorit “Lëvizjet” për mësuesit	188

Lista e grafikëve

Grafiku 1. Shpërndarja e nxënësve sipas llojit të shkollës ku studiojnë (publike apo jopublike)	113
Grafiku 2. Pjesëmarrja e nxënësve sipas gjinisë	114
Grafiku 3. Vlerësimi i nxënësve sipas nivelit mësimor	116
Grafiku 4. Shpërndarja e mësuesve sipas llojit të shkollës ku punojnë (publike, jopublike)	159
Grafiku 5. Gjinia e mësuesve	160
Grafiku 6. Shpërndarja e mësuesve sipas nivelit arsimor	160

KAPITULLI I: HYRJE

Komunikimi është pjesë e pandashme e ekzistencës sonë. Komunikimi është një proces i dyanshëm ndërmjet dërguesit dhe marrësit të mesazhit. Ai është mjete që mundëson për të shkëmbyer idetë, njohuritë, mendimet, përvojat e ndjenjat. Studimi i kësaj dukurie sociale ka tërhequr vëmendjen e mendimtarëve që në lashtësi. Kjo vërtetohet edhe nga shqyrtimi i evoluimit të mendimit teorik mbi komunikimin dhe pasurimi i tij me ide e përvoja të reja.

Nga ana tjetër, vetë procesi i zhvillimit të njeriut ka pasur në bazën e vet elemente të rëndësishme për përsosjen e tij, transmetimin e dijeve dhe njohurive nga brezat më të vjetër te brezat më të rinj. Krahas trajtimit si një mjet i rëndësishëm në procesin e socializimit e të ndërtimit të marrëdhënieve ndërpersonale, komunikimi shërben edhe si një nga elementet më të rëndësishme të procesit mësimor, për të mos thënë se edhe vetë procesi mësimor mund të shihet si një fluks i vazhdueshëm shkëmbimesh komunikuese, nëpërmjet të cilit përcillen jo vetëm njohuri e ide, por edhe një fluks marrëdhëniesh komunikimi. Për këtë arsye, si në konceptin e të mësuarit klasik, edhe në pedagogjinë moderne, marrëdhëniet e komunikimit mësues¹-nxënës janë trajtuar si një shtrirje, në hapësirë dhe në kohë, e marrëdhënieve mësues-nxënës. Mësimdhënia, sipas shumë studiuesve, konsiderohet si 50% njohuri dhe 50% aftësi ndërpersonale komunikimi.

Në kontekstin e procesit social dhe global është zhvilluar edhe sistemi ynë arsimor, i cili prej kohësh, me ritme të ndryshme, ka qenë nën ndikimin e një vargu reformash arsimore, të cilat kanë pasur në fokus edhe marrëdhëniet e komunikimit mësues-nxënës. Kalimi nga programet mësimore me në qendër lëndën, e cila, veç të tjerave, kishte ngritur barriera në

¹ Termi mësues përmban të dyja gjinitë. Kjo theksohet edhe për faktin se në të gjitha ciklet e shkollimit mësueset janë më të shumta nga pikëpamja numerike.

komunikimin mësues - nxënës², ia ka lënë vendin metodologjisë së mësimdhënies me në qendër nxënësin³. Në kushtet e pluralizimit, me qëllim ndryshimin, organizimin dhe demokratizimin e shkollës për një mjedis të ri social, kanë evoluar edhe marrëdhëniet e komunikimit mësues-nxënës. Kërkesat e reja që vijnë si pasojë e zhvillimeve shoqërore dhe arsimore globale shtrojnë nevojën për ta përdorur komunikimin në shkollë jo vetëm si një instrument për përcjelljen e njohurive, por edhe për ta shfrytëzuar me efikasitet për krijimin e një klime pozitive që favorizon dhe lehtëson mënyrat (metodat) dhe të nxënës. Kjo sepse, sipas kërkesave të pedagogjisë bashkëkohore, *të ndierit mirë është kusht për të mësuar mirë*.

Për më tej janë përcaktuar edhe dy format kryesore të komunikimit, që janë komunikimi verbal (me fjalë, dëgjim, shkrim dhe lexim) dhe komunikimi joverbal (çdo lloj komunikimi, përveç atij verbal). Ky lloj komunikimi shfaqet jo vetëm në jetën e përditshme, por e gjejmë të mishëruar edhe në procesin mësimor-edukativ. Për komunikimin verbal janë përcaktuar edhe barrierat përkatëse që lidhen me natyrën semantike, simbolike, psikologjike, me gjuhën dhe rrjedhojat përkatëse në moskuptim, keqkuptim etj. Megjithatë, shpesh në shkollë vëmendja e mësuesit fokusohet vetëm te fjalët, te përzgjedhja e tyre.

Gjithsesi, krahas komunikimit verbal, kohët e fundit një rëndësi të madhe po merr edhe komunikimi joverbal, si kudo edhe në klasë. Kështu, përveç informacioneve të përcjella me fjalë, nxënësit mund të mësojnë ose të përforcojnë shumë gjëra edhe nga burime të tjera, siç

² Sepse mësuesi kishte rol aktiv, ishte transmetuesi i njohurive, ndërsa nxënësit i mbetej roli pasiv, si përthithësi i tyre. Çka, që në koncept, pengonte komunikimin e ndërsjellë.

³ Qasja me qendër nxënësin në fakt është trajtuar nga reformatoret e arsimit dy - tre shekuj më parë, por ajo ende nuk po zhvillohet në dimensionet e nevojshme. Kjo është evidentuar edhe nga Jerome Bruner dhe shumë studiues të mëdhenj të arsimit.

mund të jenë: *gjestet, shprehjet e fytyrës, kontakti me sy, të prekurit etj.* Nëpërmjet përdorimit efikas të instrumentit të komunikimit joverbal, në praktikën pedagogjike, në momente të veçanta, krijohen mundësi për përforsimin ose për zëvendësimin e komunikimit verbal, duke rritur vlerat dhe përfitimet e komunikimit. *Në arsimin e vendeve të zhvilluara perëndimore bëhen vazhdimisht studime që analizojnë komunikimin e mësuesit dhe ndikimin e tij te nxënësit*⁴. Ndërsa në Shqipëri mungojnë studime të kësaj natyre. Ky fakt përbën edhe një ndër arsyt pse shfaqëm interes të hulumtojmë në këtë fushë, duke arritur dhe në përfundimet përkatëse.

Edhe pse procesi mësimor është në evolucion të vazhdueshëm, kuptimi i ri i ndryshimeve në arsim (po të perifrasonim një koncept filozofiko-pedagogjik të Michael Fullan, 2013) ka në thelb marrëdhënien e komunikimit mësues - nxënës. Komunikimi ndërmjet mësuesit dhe nxënësve gjatë procesit mësimor nuk ka si qëllim vetëm transmetimin e dijeve, por edhe krijimin e një klime të favorshme në klasë, që e bën nxënësin të ndihet mirë nga pikëpamja emocionale dhe konjitive⁵, duke studiuar edhe rrjedhojat afatgjata në formimin akademik dhe qytetar të individit nxënës. Nisur nga këto studime, nga këto fakte dhe vëzhgime rastesh nga veprimtaria mësimore, merr shkas edhe punimi ynë me temë “*Impakti i komunikimit të mësuesit në performancën shkollore të nxënësve*”, i cili ka në qendër pikërisht mënyrat e komunikimit të mësuesit dhe se si ato perceptohen nga nxënësit gjatë procesit mësimor. Po ashtu, ky punim tenton të masë impaktin që ka komunikimi i mësuesit në performancën shkollore të nxënësve dhe se si mund të përsosen më tej elemente të

⁴ Kur përdoret termi nxënësit, në këtë studim nënkuptohen edhe nxënëset.

⁵ Sipas psikologut amerikan Daniel Goleman, në librin *Inteligjenca emocionale*, botuar disa herë që nga viti 1990, koeficienti emocional zë një hapësirë shumë më të madhe në korelacionin me koeficientin e inteligjencës (80% koeficienti emocional dhe 20% koeficienti i inteligjencës).

caktuara të komunikimit për të pasur një mësimdhënie dhe nxënie sa më efikase, sipas standardeve bashkëkohore.

1.1 Objekti dhe qëllimi i studimit

Objekti kryesor i këtij punimi është eksplorimi në gjerësi dhe në thellësi të aspekteve kryesore të komunikimit të mësuesit në procesin mësimor, sa e motivon nxënësin dhe sa shërben komunikimi në kuptimin e elementeve të veçanta dhe holistike, si instrument i përditshëm në realizimin efektiv të mësimin, se si mësuesit i shfrytëzojnë elementet e ndryshme të komunikimit verbal e joverbal gjatë procesit mësimor dhe sidomos impakti që ka komunikimi i mësuesit në performancën shkollore të nxënësve të cilët studiojnë në ciklin e mesëm të arsimit parauniversitar (publik dhe jopublik), përfshi këtu edhe shkollat e mesme profesionale. Një aspekt tjetër i punimit janë përpjekjet për të matur se sa të kënaqur janë mësuesit dhe nxënësit nga e gjithë rrjedha e komunikimit midis tyre, si dhe aspektet që duhen përmirësuar për të përsosur këtë marrëdhënie, me qëllim mbarëvajtjen sa më të mirë të gjithë procesit mësimor-edukativ. Për arritjen e objektivave të punimit u realizuan në terren pyetësorë dhe grupe të fokusit, si për mësuesit, ashtu edhe për nxënësit e shkollave të mesme në katër qytetet më të mëdha të vendit tonë. Përkatësisht këto qytete janë: Durrësi dhe Tirana për Shqipërinë e Mesme, Vlora për Shqipërinë e Jugut dhe Shkodra për atë të Veriut.

Të dhënat e përfituara bëjnë të mundur të analizohet komunikimi në këndvështrimin e procesit mësimor, për të shqyrtuar perceptimet që kanë nxënësit dhe mësuesit në lidhje me komunikimin si një mjet i rëndësishëm i mësimdhënies dhe nxënies, si dhe për të deduktuar

përfundime mbi strategjitë dhe përmirësimet që mund të bëhen në problematikën e komunikimit gjatë procesit mësimor.

1.2 Hipotezat dhe pyetjet kërkimore

Hipoteza nr. 1: Komunikimi i mësuesit ndikon në performancën shkollore të nxënësve dhe në nivelin e kënaqësisë nga procesi mësimor.

Hipoteza nr. 2: Komunikimi ndikon në nivelin e kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga procesi mësimor.

Pyetja nr. 1: Sa vlerësohet zgjedhja e *ffjalëve* të artikuluar, *niveli i zërit, intonacioni*, si dhe *timbri i zërit* të mësuesit në motivim nga nxënësit gjatë procesit mësimor?

Pyetja nr. 2: Sa e *perceptojne* nxënësit *distancën* ndërmjet tyre dhe mësuesve në mësim?

Pyetja nr. 3: Cili është perceptimi nga nxënësit mbi leximin e *mimikës* së mësuesit gjatë orës së mësimi?

Pyetja nr. 4: Sa vlerësohen nga nxënësit *gjestet* dhe *lëvizjet e trupit* të mësuesit gjatë procesit mësimor?

Pyetja nr. 5: A ka ndryshim në *perceptimin* e komunikimit të mësuesve të nxënëset në dallim nga nxënësit?

Pyetja nr. 6: Cilët janë faktorët që ndikojnë më shumë në nivelin e *kënaqësisë* së përgjithshme të nxënësve: *Komunikimi verbal, Impakti i perceptimit, Distanca, Shikimi, Mimika apo Lëvizjet*?

Pyetja nr. 7: Sa rëndësi i japin mësuesit zgjedhjes së *ffjalëve, intonacionit*, si dhe *timbrit të zërit* të tyre gjatë procesit mësimor?

Pyetja nr. 8: Sa i përdorin mësuesit *gjestet* dhe *lëvizjet e trupit* për ta bërë procesin mësimor më interesant dhe më efikas?

Pyetja nr. 9: Sa e perceptojnë mësuesit *distancën* ndërmjet tyre dhe nxënësve?

Pyetja nr. 10: Sa e përdorin mësuesit kontaktin me sy me nxënësit në klasë, për t'i bërë ata më të vëmendshëm gjatë mësimit?

Pyetja nr. 11: Cilët janë faktorët që ndikojnë më shumë në nivelin e *kënaqësisë* së përgjithshme të mësuesve: *Komunikimi verbal*, *Impakti i zërit*, *Impakti i perceptimit*, *Shikimi apo Lëvizjet*?

1.3 Mundësitë dhe kufizimet

Mundësitë dhe kufizimet që ka pasur studimi mund të përmbledhen si më poshtë:

Së pari, ky studim është i përqendruar në institucionet publike e jopublike të arsimit të mesëm të përgjithshëm dhe profesional, duke lënë jashtë fokusit të kërkimit ciklet e tjera të arsimit, edhe pse paraprakisht ishte menduar që studimi të shtrihej dhe më gjerë. Por për arsye menaxhimi e administrimi, fokusimi u përqendrua vetëm në këtë cikël arsimi.

Së dyti, edhe pse studimi përfshin aktorët kryesorë (mësues - nxënës) të procesit mësimor ku zhvillohet komunikimi midis palëve, në të nuk janë të pranishëm subjekte të tjera (prindërit, komuniteti etj.), të cilat nuk përfshihen në strukturat e mësimdhënies, por që janë të interesuara për mbarëvajtjen e nxënësve dhe përbëjnë një element që renditet te faktori i kurrikulës së fshehtë, që luan rol të rëndësishëm në performancën e nxënësve dhe sidomos në klimën e shkollës⁶.

⁶ Familja është një tregues i fuqishëm i performancës së shkollës. Madje në disa studime vlerësohet edhe si variabli kryesor i mjedisit shkollor. Nga hulumtimet e Coleman mbi Barazinë e Shanseve Arsimore

Së treti, studimi është i përqendruar në një numër të madh shkollash të mesme në katër qytete të Shqipërisë (Tiranë, Durrës, Vlorë, Shkodër). Por në studim nuk përfshihen shkollat e zonave joubane, mënyrat e mësimdhënies dhe marrëdhëniet që vendosen me nxënësit në komunikim, të cilat ka gjasa të ndryshojnë nga një zonë tjetër me karakteristika jo të njëjta.

1.4 Rëndësia e studimit

Komunikimi në përgjithësi përbën një çështje me mjaft interes në kohët e fundit, aq më tepër rëndësia e tij rritet kur ne e shikojmë si një mjet për forcimin jo vetëm të mësimdhënies, por edhe si mjet nëpërmjet të cilit mund të ndikohet në mënyrë pozitive në rezultatet shkollore të nxënësve.

Ky punim synon të jetë një kontribut jo vetëm në zgjerimin dhe pasurimin e literaturës mbi rëndësinë e komunikimit në shkollë, por sidomos të paraqesë karakteristikat e komunikimit gjatë procesit mësimor, si dhe qartësimin e disa problematikave të komunikimit gjatë këtij procesi. Gjithashtu, edhe rekomandimet e paraqitura në fund të punimit mund t'u vlejné mësuesve për t'i kushtuar më tepër vëmendje disa aspekteve që ndoshta ata nuk i konsiderojné dhe aq të rëndësishme, por që ndikojné drejtpërdrejt në krijimin e një klime pozitive në mësim. Njëkohësisht, punimi është i vlefshëm edhe për nxënësit, pasi i ndihmon ata të kuptojné më mirë rëndësinë dhe vlerësimin e komunikimit në shkollë.

(Raporti Coleman et al. 1966), evidentohet se efektet e mjedisit familjar promovojné më shumë vlera se efektet e programeve shkollore mbi arritjet e nxënësve. Edhe studime të tjera dhe më të gjera, si ai i Christopher Jencks etj. (1972), arrijné në përfundimin se karakteristikat familjare përbëjnë variablin/ndryshoren kryesore në sendërtimin e e klimës së nxënësve në shkollë.

Gjithashtu punimi mund të paraqesë interes edhe për faktorë dhe aktorë të tjerë që përfshihen në ciklin e mesëm të arsimit parauniversitar.

Studimi u shërben edhe subjekteve të tjera të interesuara për mbarëvajtjen e shkollës dhe posaçërisht për marrëdhënien e komunikimit midis mësuesve dhe nxënësve.

Së fundi, të dhënat e studimit mund të shërbejnë si pikë referimi për studime të mëtejshme në këtë fushë.

1.5 Konceptet bazë të punimit

Është i rëndësishëm përcaktimi dhe qartësimi e koncepteve kryesore që janë përdorur në studim, duke qenë se këta terma janë jo vetëm shumëdimensionalë dhe kompleksë, por janë përcaktuar edhe në mënyra të ndryshme nga studiues të ndryshëm. Veçanërisht është përqendruar në termat komunikim, performancë dhe kënaqësi.

Me termin *komunikim* në këtë punim do të kuptohet procesi ku një individ përpiket për të nxitur kuptimin në mendjen e një individi (apo grup individësh) nëpërmjet përdorimit të qëllimshëm të mesazheve verbale e joverbale (Wrench, J. S. e të tjerët, 2008).

Në studimin me termin *performancë shkollore* ose *akademike* do të kuptojmë arritjet individuale të nxënësve në shkollë, të shprehura me anë të notës ose notave, si dhe mesataren e përgjithshme të tyre (të notave në total) për të gjitha lëndët mësimore që zhvillohen gjatë procesit mësimor brenda institucionit të shkollës.

Ndërsa me *kënaqësi* kuptohet gjendja e të ndierit nga një person i cili ka performancë, përvojë ose një rezultat të tillë që përmbush pritjet e tij (Kotler e Clarke, 1987).

1.6 Struktura e punimit

Punimi përbëhet nga gjashtë kapituj. Çdo kapitull qëndron si një njësi e vetme dhe përmbledh një numër të caktuar nëndarjesh, të cilat shqyrtojnë aspekte të veçanta të kësaj fushe, por në të njëjtën kohë të gjitha së bashku formojnë një element thelbësor të të gjithë punimit. Punim fillon me kapitullin e hyrjes dhe përvijon me katër kapituj të tjerë dhe mbyllet me kapitullin e gjashtë i cili përmbledh përfundimet dhe rekomandimet që dalin nga punimi.

Kapitulli I

Kapitulli i parë fillon me hyrjen, përligjjen e punimit dhe vijon me objektin e studimit, pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura në punim. Për më tej, në këtë pjesë janë trajtuar në mënyrë të përmbledhur konceptet teorike bazë të temës kërkimore. Pjesë e këtij kapitulli janë gjithashtu edhe mundësitë e kufizimet e punimit, duke e përmbyllur me rëndësinë e çështjes së marrë në studim, si dhe vetë strukturën e punimit.

Kapitulli II

Në fillim të kapitullit të dytë janë trajtuar pikëpamjet e ndryshme mbi përkufizimin e termit komunikim. Më pas vazhdohet me hulumtimin e disa teorive mbi komunikimin në përgjithësi, duke qenë se komunikimi në procesin mësimor nuk u devijon rregullave të përgjithshme të komunikimit, duke ndërtuar kështu një kuadër teorik rreth vetë studimeve mbi komunikimin, gjë që mundëson drejt një të kuptuari edhe më konkret të aspekteve të përshkruara në secilin prej kapitujve. Fillimisht janë analizuar disa nga teoritë e

komunikimit dhe lidhjet me shkencat e tjera, si dhe modelet kryesore të komunikimit. Më pas janë trajtuar dy format kryesore të komunikimit. Pjesë e këtij kapitulli është edhe përkufizimi i konceptit performancë shkollore. Ky kapitull mbyllet me shqyrtimin e disa karakteristikave të procesit të komunikimit në shkollë, si dhe me komunikimin në kuadrin e arsimit shqiptar, që i kushtohet rëndësi e veçantë.

Kapitulli III

Kapitulli i tretë paraqet *metodologjinë* e studimit. Si fillim janë trajtuar subjektet e kërkimit, si dhe mënyra e kampionimit të tyre. Së dyti, janë paraqitur arsyet e përzgjedhjes së instrumenteve për arritjen e qëllimit të studimit. Për më tej është bërë trajtimi me hollësi i instrumenteve të përdorura në funksion të studimit, duke qenë se këto instrumente u ndërtuan nga vetë ne. Janë përshkruar mënyrat e ndërtimit dhe të pilotimit të pyetësorëve si për nxënësit, po ashtu edhe për mësuesit, duke iu përmbajtur sidomos kritereve të vlefshmërisë dhe besueshmërisë së tyre. Po ashtu në punim janë detajuar edhe skedat e përdorura për zhvillimin e grupeve të fokusit për të dyja palët. Pjesë e këtij kapitulli ishte gjithashtu dhe procesi i krijimit të një *database* me të dhënat e grumbulluara, si dhe përpunimi e analiza e tyre. Përpunimi dhe analiza e të dhënave u realizuan nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike SPSS 17.0 dhe Excel. Kapitulli përmbyllet me aspekte etike të zbatuara gjatë kërkimit në terren, si dhe pasqyron kufizimet e studimit.

Kapitulli IV

Ky kapitull përmban analizën statistikore lidhur me pyetëtorët për nxënësit dhe pyetëtorët për mësuesit. Është filluar me një analizë statistikore për pyetëtorin e nxënësve, e cila është kryer me anë të disa instrumenteve specifike, siç janë analiza statistikore përshkruese dhe analiza analitike, e cila përfshin testin e pavarësisë Chi Square, analizën faktoriale, ANOVA (analiza e variancës), si dhe me ndërtimin e ekuacionit të regresionit linear të shumëfishtë. Statistika përshkruese (crosstabulations) është shfrytëzuar për njohjen, klasifikimin dhe për të sintetizuar informacionet rreth popullsisë së marrë në studim. Testi i pavarësisë Chi Square është përdorur për të testuar nëse dy variabla cilësore janë të pavarura nga njëri-tjetri apo jo. Analiza faktoriale është kryer me këtë qëllim: duke e ditur se variablat e marrë në studim janë matur me disa pyetje, atëherë para testimit të pyetjeve kërkimore dhe hipotezave lind nevoja e kryerjes së analizës faktoriale dhe më pas ndërtimi i ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear. Analiza e variancës ANOVA na lejon të krahasojmë dy ose më shumë grupe të të dhënave, duke parë kështu ndryshueshmërinë e brendshme në këto grupe me ndryshueshmërisë midis grupeve. Ndërsa testi t u përdor për të matur diferencat ndërmjet grupeve të pavarura. Hipotezat në këtë studim u testuan në nivelin e konfidencës 95% ($p \leq 5$). Gjithashtu, në funksion të kësaj analize është parë edhe “multikolineariteti” midis variablave të pavarura. Më tej kemi vazhduar me analizën dhe gjetjet nga grupet e fokusit të zhvilluara me nxënësit. Në të njëjtën mënyrë mund të themi se është proceduar më pas edhe me trajtimin e pyetëtorit dhe grupit të fokusit për mësuesit.

Kapitulli V

Në këtë kapitull paraqiten në mënyrë të përmbledhur diskutimet mbi gjetjet e studimit, duke i shoqëruar ato edhe me interpretimet e rezultateve. Diskutimet janë paraqitur duke u bazuar në pyetjet kërkimore. Diskutimi përvijon në linjën e pyetjeve dhe përgjigjeve, duke marrë dhe krahasuar të dhëna nga të dyja burimet (pyetësorët e grupet e fokusit) dhe duke i kombinuar ato si me përgjigjet e shprehura nga nxënësit, ashtu edhe me ato të mësuesve.

Kapitulli VI

Në pjesën përmbyllëse ose në kapitullin e fundit paraqiten në mënyrë të përmbledhur përfundimet e nxjerra nga ky studim, duke kombinuar të dhënat e përfuara nga analiza sasiore me ato të marra nga ajo cilësore. Pjesë e këtij kapitulli janë gjithashtu edhe rekomandimet përkatëse që lidhen me çështjen e trajtuar në këtë punim. Këto rekomandime u drejtohen mësuesve, nxënësve, si dhe institucioneve e studiuesve të fushës, me qëllimin e mirë për të pasuruar njohuritë mbi aspektet e komunikimit në procesin mësimor, si dhe vlerësimin e komunikimit në ciklin e mesëm të arsimit parauniversitar.

KAPITULLI II: Vështrime teorike mbi komunikimin

2.1 Koncepti mbi komunikimin

Termi *komunikim* rrjedh nga latinishtja (communis), që do të thotë *e përbashkët*, çka kërkon që palët të kuptojnë një gjuhë të përbashkët që transmeton informacion, ide, qëndrime nga një person te një tjetër apo edhe në një shkallë më të gjerë. Në rrjedhat e kohës ndeshen përkufizime të shumta mbi komunikimin, por, siç do të trajtohet edhe më tej, ato kanë pësuar jo pak ndryshime. Studiues të fushës së komunikimit paraqesin përkufizime të ndryshme, madje herë-herë edhe konceptime që kundërshtojnë njëri-tjetrin. Disa japin një këndvështrim abstrakt mbi komunikimin, ndërsa të tjerë e përcaktojnë atë në mënyrë shumë më specifike, por ka edhe nga ata që japin një përkufizim mjaft të ngushtë e kështu me radhë. Ajo çka ne vërejmë është se nuk mund të gjejmë një përkufizim që i dakordëson teoricientët e shkencave të komunikimit në një pikëpamje unike mbi komunikimin. Më poshtë po paraqesim disa nga pikëpamjet më kryesore të disa studiuesve më në zë në fushën e komunikimit.

Shannon dhe Weaver me termin komunikim kuptonin të gjitha procedurat me anë të të cilave një mendje ndikon te një tjetër (Shannon dhe Weaver, 1949: 95). Kjo pikëpamje e Shannon dhe Weaver mbi komunikimin atakohet nga Miller. Sipas tij, përkufizimi i termit komunikim, i dhënë nga Shannon dhe Weaver, përfshin praktikisht gjithçka dhe si rrjedhim nuk ndihmon për të dalluar komunikimin nga format e tjera të aktiviteteve njerëzore. (Miller, K., 2002:5). Nisur nga këto përcaktime do të thoshim se pikëpamja e Shannon dhe Weaver për komunikimin është shumë e përgjithshme dhe e gjerë.

Komunikimi për Hoben është shkëmbimi verbal i një mendimi ose i një ideje (Hoben, J., 1954: 76). Ndryshe nga Hoben, studiuesi Berelson nuk përqendrohet te suksesi (produkti) i komunikimit, por tek trajtimi i komunikimit si instrument. Sipas tij, komunikimi është transmetimi i ideve, i emocioneve, i informacionit dhe i aftësive nëpërmjet përdorimit të simboleve, fjalëve, shifrave, grafikëve dhe pikturave. Pra, informacioni i transmetuar jo domosdoshmërisht merret ose kuptohet nga dikush tjetër (Berelson e të tjerët, 1964: 254-254).

Për Watzlawick (1967, 2008), komunikimi është një *“proces ndërveprimi midis personave të ndryshëm që komunikojnë”*. Sipas studiuesit, *“nuk mund të mos komunikohet”*.

Pearce (1989) shpjegon se të gjithë ne përfshihemi në komunikim dhe e përdorim komunikimin për arsyeve tona. King (1989: 1) e vazhdon më tej idenë e Pearce duke i dhënë komunikimit një dimension më social. Ai argumenton se komunikimi i efektshëm mes njerëzve gjendet në themel të harmonisë personale, sociale dhe të natyrës. Të kuptuarit e vetvetes, familjes, miqve dhe mjedisit rrethues kërkon me pa tjetër komunikim.

Për Bettetini-n (1993), komunikimi është procesi ndërmjet të cilit shkëmbehen mesazhe. Në mesazhin e ndërtuar funksionalisht te Bettetini trajtohen tre aspekte:

ethos - i kuptuar si besueshmëri ndaj folësit;

pathos - i kuptuar si stimul i pasioneve;

logos - i kuptuar si lloj arsyetimesh (Bettetini, G., 1993: 67).

Për Umberto Eco-n (1974) komunikimi përfshin si aftësinë semantike që ka të bëjë me përmbajtjen e dijes që shkëmbehet, ashtu edhe aftësinë modale drejtuar manipulimit dhe bindjes. Gjuha shërben jo vetëm për të komunikuar, por sidomos për të transformuar dhe për të manipuluar nëpërmjet organizimit formal të ligjëratës.

Komunikimi nënkuptohet si proces interaktiv midis individëve që shkëmbejnë objekte (substanca mendimi) me vlerë të vëna në qarkullim nga vetë ata. Vlera përfaqëson një kusht të konsideruar, të dëshirueshëm, një objektiv që duhet arritur.

Sipas Fiorani-t (1998), komunikimi është një akt që transformon personazhet e raportit ndërsubjektiv, transformon qenien e individëve, është veprim i njeriut mbi sendet, por edhe veprim kontraktual e polemik i një njeriu kundrejt një tjetri.

C. Loredano (2000: 36) thekson se *komunikimi* është ai akt i cili lejon të bëjë diçka të përbashkët ndërmjet dy a më shumë qenieve të gjalla. Në thelb, çdo qenie e gjallë jeton e komunikon me një tjetër vetëm nëse kanë diçka të përbashkët ose nëse diçka transmetohet nga njëri tek tjetri.

Sipas Karl Erik Rosengren, komunikimi është arti dhe procesi i dërgimit dhe i marrjes së mesazheve dhe në këtë proces përfshin dy ose më shumë persona, ku të paktën njëri prej tyre dëshiron të komunikojë (të transmetojë diçka, një mesazh). Kur komunikohet, njerëzit ndihmojnë në rritjen e njohurive të përbashkëta, pra kanë “*sensin e përbashkët*” si parakusht thelbësor për ekzistencën e çdo komuniteti (Rosengren, K. E., 2001: 11).

L. Anolli e përkufizon komunikimin si “një shkëmbim ndërveprues ndërmjet dy a më shumë pjesëmarrësve të pajisur me qëllime reciproke dhe me një nivel vetëdijeje të caktuar, të aftë për të bërë të përbashkët ndërmjet tyre një kuptim të veçantë mbi bazën e sistemeve simbolike e konvencionale dhe raportimit në përputhje me kulturën e referencës” (Anolli, L., 2002:26).

Duke bërë dallimin midis *komunikimit*, *sjelljes*, *informacionit* dhe *ndërveprimit*, Anolli thekson se çdo komunikim presupozon një sjellje, ndërsa sjellja nuk presupozon komunikim. Ndërsa *informacioni* është një proces i përvetësimit të dijeve, *ndërveprimi*

është një kontakt mes njerëzish që ndryshon gjendjen aktuale të gjërave midis tyre. Ai nuk është domosdoshmërisht i qëllimshëm dhe për këtë arsye nuk kërkon domosdoshmërisht komunikim. Kështu, *ndërveprimi* gjendet si një hallkë e ndërmjetme midis komunikimit dhe sjelljes.

Anolli përshkruan dy funksione kryesore të komunikimit:

1. Funksionin *deklarues*, pasi njohuritë janë të organizuara dhe transmetohen në formën e propozimeve, pra i referohemi gjuhës për të konceptualizuar mendimin tonë.
2. Funksionin *lidhës*, sepse gjeneron dhe rinovon komunikimin duke gjeneruar dialogun ndërsubjektiv që na lejon të negociojmë domethënie dhe të ndajmë ide.

Sipas E. Cheli-t (2004: 45), *komunikimi* është një nga dimensionet thelbësore të jetës dhe veprimeve sociale të njeriut dhe metaforikisht mund të konsiderohet si indi lidhës e nervor i shoqërisë.

Littlejohn dhe Foss (2005) shkruajnë se një gamë termash janë përdorur për të përkufizuar komunikimin, të tilla si ligjërimi, të kuptuarit, procesi, transmetimi, kanali, simbolet, kuptimi dhe situata. Një qëndrim më të saktë e të qartë mban Crystal (2003: 84-85). Ai thekson: “Komunikimi i drejtohet transmetimit të një mesazhi ndërmjet një burimi dhe një marrësi, duke përdorur një sistem sinjalesh. Në teori, komunikimi ndodh kur mesazhi i marrë është i njëjtë me atë që është dërguar, ndërsa në aspektin gjuhësor burimi dhe marrësi interpretohen në kuadrin njerëzor”.

Nga sa u u trajtua më lart, autorë të shumtë, me gjithë kundërshtitë, kanë kontribuar duke u fokusuar në aspekte në ndryshme të komunikimit. Po ashtu, evidentohet se komunikimi është një pjesë integrale e shoqërisë në të cilën jetojmë. Hedhja dritë në këto aspekte

mundëson trajtimin shumëdimensional të kësaj dukurie. Mbi bazën e këtyre konceptimeve, në vija të përgjithshme, komunikim do të thotë të jesh në marrëdhënie, të japësh dhe të marrësh, të ndash dhe të bashkosh ide, qëllime etj. Qëllimi i tij është dëgjimi, kuptimi për vete dhe dëgjimi e kuptimi i të tjerëve.

Për ne, komunikim është procesi ku një individ përpiqet për të nxitur kuptimin në mendjen e një individi (apo grup individësh) nëpërmjet përdorimit të qëllimshëm të mesazheve verbale e joverbale (Wrench, J. S. e të tjerët, 2008).

2.2 Komunikimi në kuadrin e shkencave të tjera

Ajo që mund të thuhet nga ky vështrim i shkurtër është se komunikimi si shkencë u shfaq si rezultat i ndërlidhjes së kërkimeve dhe i arritjeve në një sërë disiplinash të ndryshme.

Një gjë e tillë të jep idenë se komunikimi është një kundërshti konceptesh dhe teorish që ndryshojnë nga njëra-tjetra. Vetë Craig (Craig, R.T., 1989) shpreh bindjen se për të gjetur një këndvështrim teorik që i përmbledh studimet mbi komunikimin në një linjë unike, është një terren vërtet shumë i ndërlikuar. Teoria e komunikimit është një fushë koherente, nëse ajo do të shihet si një disiplinë praktike, shton më pas ai (Craig, R.T., 2011: 22).

Koncepti *komunikim*, siç u paraqit dhe më lart, përmbledh një shumësi kuptimesh, të cilat e kanë bërë atë një element emblematic të shoqërisë së mijëvjeçarit të fundit. Edhe më herët, por sidomos në shekullin e fundit, kërkimet mbi komunikimin janë zhvilluar brenda disa disiplinave të ndryshme.

Shkencat sociale kanë një kontribut të veçantë në formimin pedagogjik, social e psikologjik të mësuesve dhe nxënësve, duke krijuar dimensione të reja në komunikim.

- *Sociologjia*, e cila nga pikëpamja e saj e konsideron komunikimin si një mënyrë për të transferuar dhe riprodhuar kuptime sociale rreth grupeve shoqërore që një grup social njih. Në fushën e sociologjisë përdorimi i termit komunikim i referohet transmetimit të kuptimit nga njeriu te njeriu. Sipas Reimann (1982; 209), komunikimi njerëzor bazohet në shkëmbimin e simboleve, kuptimi i të cilave merret gjatë procesit të shoqërizimit e të emancipimit në një kulturë të veçantë.

Në sociologjinë e komunikimit supozimi kryesor të cilit i referohet është ai i ndërtimit social të realitetit. Komunikimi realizohet nëpërmjet shkëmbimit verbal dhe joverbal dhe për këtë janë të nevojshme aftësitë komunikative, me qëllim që çdo individ të bëhet pjesë e procesit të komunikimit. Sipas sociologëve, sistemet sociale mund të lindin e të zhvillohen dhe mund të ruhen vetëm në saje të komunikimit. Sipas Reimann (1982; 209), “*struktura komunikuese është një riprodhim i saktë i marrëdhënieve ekzistuese të dominimit në shoqëri*”.

Për Habermas (1984), një veprim komunikativ është një veprim individual projektuar për të nxitur mirëkuptimin e përbashkët në një grup, si dhe për të nxitur bashkëpunimin.

Disa teoricienë besojnë se planifikimi i dëshiruar është nxitja e veprimit komunikativ për të lehtësuar prodhimin e kapitalit social.

Ndërsa sipas Mann (1986), ka katër forma kryesore të pushtetit: ai *ekonomik, politik, detyrues* dhe *simbolik*.

Fuqia kulturore ose simbolike rrjedh nga prodhimi, transmetimi dhe pritja e formave simbolike me kuptim. Fuqia simbolike lejon që të ndikohen veprimet e të tjerëve në krijimin e situatave.

Për të prodhuar e transmetuar forma simbolike individët përdorin mjete teknike që përcaktojnë një shkallë të caktuar të formave simbolike. Falë aftësisë së magazinimit të mjeteve teknike është bërë i mundur përdorimi i mëvonshëm i informacioneve. Në këtë mënyrë mjetet teknike përbëjnë një burim të rëndësishëm për ushtrimin e formave të pushtetit.

Për më tepër, brenda perspektivës sociologjike mund të mbahen parasysh edhe dy ndarjet: në *makrosociologji* e *mikrosociologji*.

Siç dihet, makrosociologjia merret me proceset e përgjithshme që kanë të bëjnë me institucionet dhe organizimet komplekse.

Ndërsa mikrosociologjia merret me studimin e proceseve të jetës së përditshme për të cilat ajo përdor kryesisht metodat etnografike e të vëzhgimit.

Pas studimeve të Schutz (1962), ishte Erving Goffman (1974) i cili shfaqti interes për kushtet e organizimit shoqëror të domosdoshme në qarkullimin e informacioneve. Ai ka përpunuar sociologjinë e rasteve dhe organizimin e bisedës në dimensionet sociale. Interesi i Erving Goffman-it u përqendrua veçanërisht te struktura e ndërveprimit, si njësi bazë e organizimit të jetës sociale, e cila është e nevojshme për të bërë qarkullimin e informacioneve, duke treguar interes të veçantë për shkëmbimet e komunikimit në jetën e përditshme. Goffman-i dallon midis situatave sociale raste sociale dhe takime sociale. Përkufizimi i situatës ndihmon në identifikimin e strukturës që bashkëvepron. Për të, një rëndësi të veçantë marrin edhe rregullat e ritualet (korniza ose konteksti i komunikimit i cili ndihmon për të arritur deshifrimin e ngjarjeve gjatë jetës së përditshme), në mënyrë që të marrë formë shkëmbimi i komunikimit.

Goffman-i u fokusua te strategjia e komunikimit dhe i analizoi përmes metaforës dramaturgjike shkëmbimet komunikative që ndodhin në jetën e përditshme, nëpërmjet së cilës ai vëzhgoi takimet me aktorët socialë të cilat interpretohen si rituale sociale të vërteta. Për Goffman, çdo individ ka një imazh të caktuar për vetveten. Imazhi i vetes, i ekspozuar tjetrit, ka për qëllim që të mbrojë hapësirën e vet dhe të propozojë për veten një imazh vlerësues, por, nga ana tjetër, ky imazh është përcaktuar nga identiteti i manifestuar nga aktorët e tjerë. Pranimi i një imazhi pozitiv të vetes është një sfidë e vazhdueshme e ndërveprimit (Goffman, 1974; 69). Ndërsa Goffman-i studionte modelin dramaturgjik, Pierre Bourdieu rreth viteve '60 përdori modelin ekonomik për të shpjeguar efektin e superioritetit në skemat kulturore të marrëdhënieve. Në këtë kohë Bourdieu përpunoi gjithashtu idenë e habitusit, e cila i korrespondon me strukturat mendore përmes së cilave njerëzit lexojnë botën sociale; ato janë në thelb produkt i interiorizimit të strukturave që organizojnë hapësirën sociale.

Në fushën e sociologjisë është zhvilluar kohët e fundit një rrymë postmoderne që i kundërvihet periudhës moderne, siç është arsyeja dhe progresi. Në këtë pikëpamje, komunikimi dhe informacioni shihen jo vetëm si mallra shkëmbimi, por edhe si mundësi reflektimi social dhe individual.

Kështu, globalizimi shndërrohet në një përzierje të formave të reja kulturore e globale me format e vjetra të kulturës. Ai studion njëkohësisht dy dimensionet, dimensionin lokal dhe atë global.

Kjo nënkupton hapjen ndaj shumëllojshmërisë së pikëpamjeve dhe kërkimit ndaj identitetit dhe limiteve personale, duke shfaqur një kapacitet më të madh reflektimi. Globalizimi nuk përputhet as me universalizimin dhe as me homogjenizimin e kulturave, por përfshin forma

të reja të pluralizmit me shfaqjen bashkëkohore të shumëllojshmërisë së pikëpamjeve, të cilat janë të ndryshme nga njëra-tjetra dhe mund të dëmtojnë edhe vetë sistemin e besimit.

Procesi i globalizimit ka ndryshuar krejtësisht perceptimet tona mbi kohën dhe hapësirën.

Pikëpamjet e Harvey-t (1990) tregojnë se shtypja hapësirë - kohë, ku të dyja, koha dhe hapësira, bien mbi njëra-tjetrën si komunikim i menjëhershëm, prish kohën që i duhet mesazhit të kalojë nëpër hapësirë.

Sipas Ivana Markova (2003), përfaqësimet sociale madje mund të konsiderohen si “mendime në lëvizje” të zhvilluara nëpërmjet komunikimit.

- *Antropologjia*, e cila nënvizon lidhjen e ngushtë të komunikimit me kulturën.

Antropologu Edward Hall i bazoi kërkimet e tij te komunikimi, me qëllim që të zhvillonte një teori mbi kulturën. Sipas tij, sistemet e matjes së kohës dhe të hapësirës ndikojnë në mënyrën e perceptimit të realitetit. Ai tregon gjithashtu dimensionet kulturore të sjelljes në kulturat e ndryshme të studiuara nga vetë ai. Sipas Hall (1959), komunikimi përbën zemrën e jetës dhe të kulturës.

Sapir ishte një nga antropologët të cilët sollën në dimensionin gjuhësor analizën e kulturës.

Sapir (1931) vuri në dukje “se çdo model kulturor dhe çdo akt i vetëm i sjelljes sociale përfshin komunikimin në kuptimin e qartë ose të nënkuptuar të tij”.

Sipas Chomski-t (1965), ai që flet, bashkon bashkë morfemat duke përdorur rregulla të përcaktuara (kompetenca linguistike). Antropologët, në të kundërt, mendojnë se nuk janë rregullat gjuhësore ato që orientojnë kompozimin e frazave korrekte dhe të kuptueshme, por konteksti në të cilin ndodhet individ i cili flet. Konteksti është mbi të gjitha ambienti kulturor, çka bën që çdo kulturë të ketë rregullat e veta për të komunikuar me persona të së njëjtës kulturë. Gjuhëtari e antropologu Dell Hymes (1972) theksonte se ai individ që

përdor rregullat e një kulture për të komunikuar me individë të tjerë të asaj kulture, zotëron *kompetenca komunikuese*, kompetenca këto që i kundërvihen kompetencave gjuhësore të Chomski-t.

Sipas antropologëve, konteksti jo vetëm që ndikon në komunikimin gjuhësor, por, për më tepër, është ai që e përcakton, i cili nuk ndryshon vetëm kur ndryshohet nga një komunitet gjuhësor në tjetrin, por edhe duke ndërruar grupe sociale brenda së njëjtës gjuhë.

Levi-Strauss (1953) solli në vëmendje shtresat e shumëfishta të bashkëveprimit mes kulturës dhe komunikimit. Sipas tij, tre ishin nivelet e ndryshme të komunikimit të cilat veprojnë në çdo shoqëri. Në to përfshihen gratë, të mirat materiale, shërbimet dhe mesazhet. Prandaj ai besonte se kultura nuk përbëhet vetëm nga komunikimi nëpërmjet gjuhës, pasi ka një marrëdhënie dinamike dhe integrale mes njerëzve dhe komunikimit.

Një tjetër element i sjellë nga antropologu Hall në vitin 1959 ishte përdorimi i termit *proksemi*, i cili i referohet zgjedhjes së hapësirës në marrëdhëniet shoqërore. Sipas tij, çdo kulturë zhvillon një mënyrë të veçantë për ta konsideruar dhe për ta përdorur hapësirën në komunikim. Proksemia lejon studimin dhe marrëdhëniet në afërsi e largësi në komunikimin ndërpersonal, si dhe ndihmon për të zgjeruar analizën ndaj aspekteve jo të qëllimshme të cilat ndikojnë në komunikim.

Hockett e Asher (1964) theksojnë se, nëse superioriteti i njeriut në pjesën më të madhe lidhet ngushtë me përdorimin e gjuhës, në fakt evolucioni i komunikimit nuk është një nga evolucionet e shumta të cilat plotësojnë zhvillimin e njeriut, por është më i rëndësishmi nga të gjithë.

- *Psikologjia si një fushë tjetër* e shkencave sociale, në studimet e saj përqendrohet në rëndësinë e komunikimit për të ndërtuar marrëdhënie dhe për të formuar identitetin

individual. Kështu, ajo i hapi rrugën një perspektive të re, studimit të komunikimit. Batenson (1951) ishte një nga të parët që u përfshi në idetë mbi komunikimin, duke vënë në dukje se individët jo vetëm vendosen në komunikim ose thjesht marrin pjesë në të, por qëndrojnë në komunikim dhe nëpërmjet tij ata “luajnë” vetveten dhe identitetin e tyre. Nga pikëpamja psikologjike, të jesh në komunikim do të thotë se: në komunikim dhe nëpërmjet tij njerëzit ndërtojnë, mbajnë, ushqejnë dhe modifikojnë rrjetet e marrëdhënieve në të cilat ata janë të përfshirë vazhdimisht, rrjete këto që ata vetë i kanë formuar. Bateson (1972), gjithashtu, tregoi rëndësinë e shkëmbimit të akteve komunikuese në ndërtimin dhe rregullimin e marrëdhënieve ndërpersonale, duke identifikuar dy modele bazë, atë të *marrëdhënieve simetrike* dhe atë të *marrëdhënieve plotësuese*. Marrëdhëniet simetrike bazohen në perceptimin e barazisë së marrëdhënieve, duke qenë se akti komunikues i një pjesëmarrësi tenton të pasqyrojë ose të çojë më tej aktin komunikues të bashkëbiseduesit. Nga ana tjetër, marrëdhëniet komplementare (plotësuese) bazohen në perceptimin e diferencave ndërmjet pjesëmarrësve. Zakonisht, në këto lloj marrëdhëniesh, nga njëra anë, ka një pozicion dominimi, kurse nga ana tjetër, ka një pozicion të nënshtruar. Sipas perspektivës psikologjike, komunikimi bëhet përbërësi themelor i identitetit personal dhe i rrjetit të marrëdhënieve ku çdo njeri bën pjesë. Pra, krijohet në këtë mënyrë një rikthim i vazhdueshëm midis marrëdhënieve ndërpersonale në komunikim, të cilat nuk mund të zhvillohen njëra pa tjetrën, për shkak se marrëdhëniet janë të plotësuara nga komunikimi dhe komunikimi jeton përmes marrëdhënieve.

- *Sociolinguistika* studion fenomenet e faktet linguistike, që janë të rëndësishme dhe kanë një kuptim social, si dhe ndryshimet gjatë përdorimit të gjuhës sipas situatave dhe kontekstit. Nëpërmjet këtyre pikëpamjeve bëhet e mundur analiza ndërmjet fenomeneve

gjuhësore, si leksikut, gramatikës, fonologjisë, si dhe fenomeneve sociologjike si: shtresat sociale, formalitetit dhe informalitetit etj., duke u përpjekur për të interpretuar marrëdhëniet, si dhe llojin e rolit social të pjesëmarrësve në situatat komunikuese. Pra, sociolinguistika njihet gjerësisht si dega që studion gjuhët në raport me shoqërinë, duke pasur si objekt në situatat komunikuese përdorimin e gjuhës dhe kompetencat komunikuese.

- *Semiologjia* analizon strategjitë mbi ndërtimin e diskutimit dhe mekanizmat e domethënies për të bërë në fund dallimin ndërmjet manifestimeve sipërfaqësore dhe strukturave të thella të tekstit në të cilat operojnë dispozitivët e domethënies.

2.3 Teoritë mbi komunikimin

Në këtë syth, për arsye të vijueshmërisë së mendimit, kemi gjykuar të paraqesim disa nga teoritë më kryesore të komunikimit, me synimin që të pasqyrojmë këndvështrimet kryesore që janë paraqitur mbi teorinë e komunikimit.

2.3.1 Teoria semiotike (teoria e shenjave)

Dihet se studimet më të hershme mbi teorinë e komunikimit janë përqendruar te gjuha dhe tek mënyrat se si shprehet kuptimi. Teoria semiotike si një nga teoritë e para mbi komunikimin, i ka fillesat e saj në rreth viteve 1900. Përfaqësuesi më kryesor i saj është F. de Saussure. Ai përveç se dha idenë se gjuha është një sistem i tërë shenjash, ku fjalët shërbejnë për të shënuar objekte, paraqet gjithashtu dhe disa përkufizime mbi gjuhën dhe semiotikën.

Gjuhëtari nga Gjeneva Ferdinand de Saussure⁷, mbase duke qenë i ndikuar dhe nga pikëpamje sociologjike, në veprë e tij *Kursi i gjuhësisë së përgjithshme* (1916), i dha fill debatit mbi funksionimin e gjuhës, i parë nga një optikë sinkronike. De Saussure konsideron **langue** (gjuhë) kodin ose sistemin që nënkupton shenjat dhe rregullat e tyre të lidhjes, të cilat paraqesin aspektet sociale dhe konsideron si **fjalë** (fjala) përdorimin që i bëhet në mënyrë individuale këtij kodi.

Në këndvështrimin strukturor të De Saussure (1968), shenja është bashkimi i një kuptimi (imazhi akustik) dhe të një kuptimi tjetër (të një imazhi mendor). Funksioni semiotik i shenjës është fryt i një marrëdhënieje mes kuptueshmërisë dhe kuptimit; për këtë arsye është i vendosur përtej realitetit fizik.

Shenja është e përbërë nga një barasvlefshmëri mes të shprehurit e përmbajtjes dhe është arbitrare e konvencionale, duke qenë e përcaktuar kulturalisht. Është kundër, duke qenë se nuk përputhet me ndonjë shenjë tjetër të sistemit të komunikimit të referencës. Shenja si ekuivalencë përfshin nocionin e kodit ose të strukturës.

Për filozofin dhe pragmatistin amerikano-verior Charles Sanders Peirce (1980), dhe për shumë studiues të tjerë amerikanë, *shenja* nënkupton diçka tjetër për dikë (në krahasim). Është një zëvendësues domethënës i një diçkaje që jo domosdoshmërisht mund apo, duhet të ekzistojë. Nuk ka marrëdhënie mes sendeve. Kundrejt sendit, shenja përfaqëson vetëm një pikëpamje me qëllime praktike specifike.

Njohuria është arsyetim ose konkluzion hipotetik. Procesi i semiozës ka pikënisjen nga perceptimi, por objekti i menjëhershëm, që është objekti ashtu si shenja e përfaqëson, është

⁷ Saussure, F. de (1968), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari.

i dallueshëm nga objekti dinamik, real, që nuk është i pranishëm në mënyrë të menjëhershme.

Kuptimi i një shenje bëhet i mundur nëpërmjet një interpreti i cili është shenja që interpreton shenjën. Kështu ka zanafillën një përkthim, që është pikërisht një proces interpretimi. Duke vazhduar kështu, në proces zbulohet gjithnjë diçka më shumë. Procesi i kuptueshmërisë zhvillohet në një nivel psikik. Kuptueshmëria dhe kuptimi përbëjnë dy anët e të njëjtit realitet të shenjës.

Peirce dallon tre tipa të shenjës:

Ikonat, të cilat përftohen kur ekziston një lloj ngjashmërie cilësore mes kuptueshmërisë dhe kuptimit.

Indekset, të cilat përftohen kur ka puqje dhe lidhje mes shenjës dhe fakteve (shenja është shkaktuar në mënyrë të drejtpërdrejtë nga ajo çfarë nënkupton; merret si shembull sinjali i tymit që nënkupton t'ia mbathësh nga zjarri që ka rënë).

Simbolet, që përftohen kur lidhja me faktet është arbitrare ose konvencionale (janë fryt i një marrëveshjeje pak a shumë eksplicite të një asosacioni mendor).

Vetëm simbolet vendosin marrëdhënie shenjësore në kuptimin e plotë ose, e thënë ndryshe, janë shenjat e përgjithshme. Megjithatë, për Pierce (1980), një shenjë e caktuar konkrete mund të jetë si tregues, ashtu edhe simbol. Shenja si konkluzion i referohet një nocioni të përmbajtjes.

Njohja është arsyetim, domethënë supozim i një hipoteze. Konkluzioni është një tregues nga i cili duhet nxjerrë një pasojë. Arsyetimi ndryshon si nga deduksioni (që mundëson kalimin nga rregulli te rastet e veçanta), edhe nga induksioni (që mundëson kalimin nga rastet e veçanta drejt rregullit).

Mendimi i mëparshëm na sjell atë të radhës në një proces interpretativ gjithnjë të hapur. Përpiqemi të fiksojmë një rregull, që të mund të konfirmohet më tutje nga të dhënat ose të përgënjeshtrohet prej tyre, duke i dhënë mundësi një hipoteze të re. Në fund të fundit, bëhet fjalë për kërkimin e pikave të referimit për t'i dhënë mundësi komunikimit.

Mund të themi se modeli i tij i komunikimit ngjason me atë të De Saussure, por siç vëren Cobley (1996), dallimi kryesor ndërmjet tyre qëndron në faktin se modeli i Saussure-t bazohet vetëm te *gjuhësia*, ndërsa ai i Peirce-it përveçse te *gjuhësia*, mbështetet edhe tek teoritë e matematikës, filozofisë dhe të logjikës.

Në fushën e studimeve semiotike mund të rikthejmë linguistin dhe semiologun rus Roman Jakobson dhe rrethin e komunikimit, mbështetur mbi elementet në vazhdim: *dërguesi*, *marrësi*, *konteksti* ose *përmbajtja*, *mesazhi*, *kanali* dhe *kodi*. Për Jakobsonin (1966), çdo elementi të gjuhës i korrespondon një funksion i caktuar.

Gjuhëtari rus Roman Jakobson dhe themeluesi i Shkollës së Pragës i ka kushtuar për një kohë të gjatë vëmendje gjuhësisë. Në mënyrë të veçantë ai i kushtoi vëmendje analizës strukturaliste të gjuhës, sidomos aspekteve të saj fonologjike. Si pjesë e interesave strukturaliste (strukturalizmi), ishte gjithashtu një promotor i teorisë së komunikimit, e cila më pas pati një ndikim të madh edhe në fushën e gjuhësisë. Edhe pse vlerësonte disa aspekte të modelit të Shannon dhe Weaver, ai eliminoi dhe përpunoi disa kufizime të modelit të tyre, të cilat kishin të bënin me modalitetet e ndërveprimit njerëzor.

Jakobson propozon një model të komunikimit i cili i përshtatet modeli inxhinierik. Në kuadrin e ri konceptual, komunikimi vazhdon të duket akoma si proces i transmetimit të një mesazhi nga një dërgues te një marrës, nëpërmjet një kanali, por që në të luajnë rol

themelor operatori *njeri, kodi gjuhësor, konteksti* dhe rrethanat e prodhimit e të shfrytëzimit.

Në thelb, modeli i Jakobsonit gjatë procesit të komunikimit parashikon praninë e gjashtë elementeve

1. dërguesi

2. marrësi

3. mesazhi

4. konteksti

5. kanali

6. kodi

Modeli i Jakobsonit, në të vërtetë, e riformulon atë të Shannon dhe Weaver. Ose më mirë, e përfshin, duke integruar e përfaqësuar edhe elemente kreative të komunikimit, aktorët me ngarkesat, prirjet dhe njohuritë e tyre, ato kontekstuale dhe rrethanore të këtyre elementeve, të cilët përbëjnë karakterin dallues të komunikimit njerëzor.

Eleonora Fiorani (1998) te *Gramatika e komunikimit*, duke iu referuar vëzhgimeve të Jakobsonit, saktëson se në një tekst do të dalin në sipërfaqe herë pas here si kryesues funksioni emocional, konativ, faktik, referencial, metalinguistik ose poetik (ose estetik).

Funksioni ekspresiv (emocional ose afektiv) ka të bëjë me kapacitetin e një dërguesi për të manifestuar vetveten, për të komunikuar afektivitetin e tij, gjendjen e tij shpirtërore, emocionet dhe ndjenjat, për atë që thotë dhe mënyrën si e thotë.

Funksioni konativ kërkon që të influencojë dërguesin, duke i imponuar disa urdhra për ta çuar drejt një mënyrë të ndieri apo të bëri, ose të marrë sjellje të caktuara a të kryejë ndonjë gjest apo veprim.

Funksioni faktik verifikon funksionalitetin e kanalit, por mban edhe kontakt që i përket, për shembull, të gjitha bisedave kalimtare që i interesojnë, që kanë si qëllim vetëm të mbajnë të hapur fillin e komunikimit ose biseda të një karakteri thjesht afektiv.

Funksioni referencial i përket kontekstit të mesazhit dhe na mundëson që t'i referohemi realitetit, për t'i folur botës dhe të bashkëveprojmë me të.

Funksioni metalinguistik i përket në mënyrë të drejtpërdrejtë gjuhës, jep informacion rreth saj, e lejon të flasë për vetë gjuhën, e cila përcakton kodin.

Funksioni poetik është i lidhur me mesazhin siç duhet dhe në veçanti në strukturën formale, në organizimin e brendshëm të tij (Fiorani, 1998: 17-18).

Për Jakobsonin, komunikimi duket si shuma e sjelljeve të kryera nga një dërgues drejt një marrësi të ndjeshëm dhe të vullnetshëm.

Funksionet e dhëna janë si më poshtë:

1. *emotiv* (i cili lidhet me dërguesit);
2. *referues* (që lidhet në komunikimin);
3. *poetik* (i cili lidhet me mesazhin);
4. *faktik* (i cili lidhet me kanalin dhe mjetet e komunikimit);
5. *metalinguistik* (i cili lidhet me kodin);
6. *konativ* (i cili lidhet me pranuesin).

Si përfundim, mund të themi se Jakobsoni nënvlerëson rolin e marrësit në komunikim. Ai identifikoi tre faktorë bazë, që janë dërguesi, marrësi dhe mesazhi dhe tre faktorë të tjerë, konteksti, kanali dhe kodi. Sipas Jakobsonit, në çdo rast të komunikimit verbal një ose disa nga këto funksione do të jenë më me peshë se të tjerat. Paralelisht me elementet e

komunikimit kemi edhe një sërë funksionesh të cilat janë: funksioni *emotiv*, *konotativ*, *faktik*, *referencial*, *metalinguistik* dhe *poetik*.

Modeli i komunikimit i dhënë nga Roman Jakobsoni mund të përdoret në çdo fushë, por duhet të shoqërohet me shpjegime të mëtijshme për të qenë i zbatueshëm (Sørensen, D., 1987: 179- 180).

Teoria semiotike u mbështet edhe nga Baylon dhe Mignot (2004), të cilët pohojnë se prototipi i shenjës gjuhësore është fjala, por rrallë flasim me fjalë të veçuara. Vetë fjalët janë bërë për t'u lidhur në fraza, të cilat janë makroshenja (shenja që nga ana e vet janë të përbëra prej shenjash).

Në qasjen semiotike procesi i kuptimit është aftësia për të gjeneruar kuptimshmëri dhe që përfshin aftësinë që i është dhënë mesazhit për të pasur domethënie për komunikuesit.

Modeli semiotik, në krahasim me modelin matematik të Shanon dhe Weaver, ku lineariteti i transmetimit është i kufizuar në funksionimin e faktorëve semantikë, është futur nëpërmjet nocionit të kodeve dhe subkodeve. Pikërisht nëpërmjet saj kalohet nga komunikimi si transmetim i njohurive në atë të transformimit nga një sistem në tjetrin. Sipas këtij modeli, kodi është ai që siguron mundësinë e këtij transformimi. Marrësi ndërton dhe rindërton shpesh kuptimin e mesazhit që merr.

Procesi i kodifikimit, i kalimit të mesazheve, karakterizohet nga nevoja për të bërë objektive dhe të transmetueshme fakte psikologjike të cilat përfshijnë një numër kompleks veprimesh konjitive dhe emocionale qoftë në nivel personal, qoftë në nivelin teknik të komunikimit me masat.

2.3.2 Teoria matematike e informacionit

Teoria matematike e informacionit, ose e quajtur teoria inxhinierike e komunikimit, është themeluar nga Shannon dhe Weaver në fund të viteve 1940 dhe kryesisht në fillesat e saj ka analizuar dërgesën dhe marrjen e të dhënave sipas një modeli matematik të informacionit.

Sipas Shannon dhe Weaver (1949), një sinjal (mesazh) kalon nga një dërgues te një marrës nëpërmjet një transmetuesi ose një receptori, i cili përbën kanalin fizik. Mesazhi i përbërë nga shenja duhet kodifikuar (i ndërtuar dhe i kombinuar sipas disa rregullave dhe një kodi të caktuar) nga dërguesi dhe duhet dekodifikuar nga marrësi. Madje, për ta ilustruar këtë, ata sjellin shembullin e komunikimit telefonik, ku nxjerrin në pah elementet kryesore të komunikimit:

(1) *burimi*, i cili sipas tyre nuk konsiderohet si një element i ndjeshëm ose njerëzor (nuk është i rëndësishëm për qëllimet e teorisë së tyre, që bashkangjitur receptorit të telefonit është dikush që flet dhe një që dëgjon).

(2) *elementi kodifikues*, i cili luan një funksion mekanik për të transformuar mesazhet në një format të menaxhueshëm dhe të transmetueshëm;

(3) *mesazhi*, i cili në përgjithësi është objekti i shkëmbimit komunikues (një rend të dhënash i cili konvertohet në një varg sinjalesh që më pas dekodohet);

(4) *kanali* i përfaqësuar si *mjeti* fizik që bën të mundur kalimin tranzit të sinjaleve të koduara;

(5) *elementi dekodifikues*, i cili lejon transformimin e sinjalit të transmetuar në një të ngjashëm me atë të nisjes;

(6) *sistemi i destinacionit* ose *marrësi*, në modelin e studiuesve amerikanë, është i barabartë me burimin ose dhënësin, pika e arritjes së sinjaleve të dërguara nga ky i fundit. Ai nuk

shihet si një qenie njerëzore, por mund të jetë thjesht një makinë, një sistem mekanik apo elektronik që ka karakteristika të ngjashme me atë që ka gjeneruar fluksin e sinjaleve. Në modelet “njerëzore” ky është një element aktiv, që rindërton dhe krijon kuptim, për shkak se është i pajisur me inteligjencë, vullnet dhe njohuri.

Pra, në modelin e Shanon dhe Weaver në çdo proces komunikimi ekziston gjithmonë *burimi* i informacionit nga i cili nis transmetimi i një *sinjali*, mesazh që udhëton nëpërmjet një *kanali* në të cilin mund të ndërhyjnë edhe *zhurma* të ndryshme. Pasi del nga kanali, sinjali dëgjohet nga *marrësi* i cili e konverton atë në *mesazh* dhe kështu ai kuptohet nga *marrësi*.

Në teorinë e informacionit kemi komunikim vetëm kur ekziston një transferim i informacioneve mes dërguesit dhe marrësit. Në këtë model është e privilegjuar teknologjia dhe mjetet e komunikimit.

Duhet theksuar që modeli i përdorur nga Shanon dhe Weaver është i vlefshëm vetëm në rastin kur dërguesi dhe marrësi kanë një repertor të përbashkët të simboleve, eksperiencës, ambientit dhe kulturës.

E meta kryesore e kësaj teorie është se nuk i jep të drejtë procesit të interpretimit e për rrjedhojë dhe problemeve subjektive dhe psikologjike të individëve që komunikojnë. Ky model nuk merr parasysh rëndësinë e feedback-ut, kontekstin dhe mjedisin në të cilin zhvillohet procesi i komunikimit.

2.3.3 Teoria kibernetike e komunikimit

Kjo teori doli në pah në vitin 1948 në veprën e studiuesit N. Wiener. Në teorinë kibernetike të komunikimit çdo sistem komunikimi i përket *transferimit* të një mesazhi konkret ose të konkretizueshëm ndërmjet një Dërguesi D dhe një Marrësi M. *Feedback-u* ose *informacioni kthyes - prapaveprim* vjen nga marrësi dhe i bën të mundur dërguesit “rregullimin” dhe modalitetet e transmetimit sipas nevojave të marrësit. Feedback-u kështu siguron rregullimin e mesazhit, kanalën dhe transmetimin e tij. Në komunikimin ndërmjet dy personave feedback-u reciprok ndërmjet tyre lejon interpretimin, ndërveprimin dhe rregullimet përkatëse që kanë të dy bashkëbiseduesit (R. Muchielli, 1991).

Sikundër mbështesnin Pettigiani dhe Sica, mund të afirmojmë se teoria kibernetike e komunikimit i jep të drejtë jo aq procesit komunikues se sa atij informativ, nga momenti që trajton në mënyrë thelbësore informacionin në dy të nivelet e tij, atë si veprim - veprimin për të informuar - dhe atë si përmbajtje - atë që informon (Pettigiani, M. G., Sica, S., 1993:14).

2.3.4 Teoria e akteve të ligjërit

Duke qenë se komunikimi është një proces, një ndërveprim midis një ose më shumë pjesëmarrësve, Austin (1962) na ofron një qasje drejt akteve gjuhësore duke u përpjekur t'i përmbledhë në një taksonomi veprimet që mund të realizohen nëpërmjet përdorimit të gjuhës si mjet komunikimi. Për të, të thuash diçka, është e njëjtë me të bërit diçka. Dhe mbi këto baza ai propozon tre llojet e veprimeve që shfaqen njëherësh:

a) *Aktet e të thënit* diçka (aktet lokutore) - bëhet fjalë për veprime që kryhen për vetë faktin e të folurit e që përfshijnë aktet fonetike (emisioni i tingujve), aktet faktike si të shprehurit e

disa fjalëve, si dhe të disa akteve të ligjërit dhe akteve retike (përdorimi i këtyre aspekteve me një domethënie dhe me një referim të përcaktuar).

b) Aktet duke thënë diçka (aktet ilokutore) janë aktet që kryhen nëpërmjet vetë të folurit dhe që u përkasin qëllimeve komunikative të folësit; ato janë grupuar nga Searle (1979) në disa kategori, të cilat janë përfaqësuese, drejtuese, premtuese, shprehëse, ushtruese dhe vendimmarrëse.

c) Aktet me të thënit diçka (aktet perlokutore) - bëhet fjalë për prodhimin e disa efekteve të përcaktuara nga ana e folësit mbi sistemin e besimeve, ndjenjave, si dhe të emocioneve dhe të sjelljes së interlokutorit. Lokutori përfaqëson atë çka thuhet, ilokutori atë çka bëhet për të thënë diçka, perlokutori përfaqëson atë çka dëshirohet të përftohet e të arrihet duke thënë diçka. Pra, çdo lloj shkëmbimi komunikativ verbal nuk konsiston në prodhimin e fjalëve të izoluar e abstrakte, por në përdorimin e akteve ligjërimore për të realizuar një efekt të qëllimshëm mbi interlokutorin brenda një konteksti të caktuar relacional. Për pasojë, aktet ligjërimore shprehin më shumë nga çka duan të thonë në planin e leksikut. Austin (1962) gjithashtu bën dallimin ndërmjet akteve gjuhësore të drejtpërdrejta dhe akteve gjuhësore indirekte. Aktet gjuhësore të drejtpërdrejta kanë të bëjnë me forcën ilokutore që folësi i jep deklaratës, e cila transmetohet në mënyrë konsistente dhe korrespondon me kuptimin e vërtetë të fjalës. Ndërsa në aktet gjuhësore indirekte forca ilokutore vjen nga mënyrat jo verbale me të cilat është shprehur.

Në këtë aspekt, Searle (1979) vazhdon drejt planit pragmatik duke bërë dallimin midis aktit dhe forcës që zotëron ky akt. Mënyra se si është interpretuar një akt ligjërimor dhe rezultati varen nga forca që përmban vetë akti (forca ilokutore) dhe nga efektet mbi interlokutorin (efektet prelokutore). Tregues të forcës së aktit ligjërimor nuk janë vetëm foljet, por dhe

rregulli e renditja e fjalëve, theksi, intonacioni, rëndësia, pikëzimi e kështu me radhë. Searle, duke vazhduar më tej studimet, kompletton më tepër kuadrin e Austin-it duke e pasuruar atë me pesë nëntipa të akteve ilokutore:

1. aktet *përfaqësuese*;
2. aktet *drejtuese*;
3. aktet *urdhëruese*;
4. aktet *shprehëse*;
5. aktet *deklaruese*.

2.3.5 Teoria pragmatike

Teorita pragmatike me përfaqësues kryesor Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin dhe Don Jackson, e përpunuar rreth viteve 1970 në Palo Alto, kishte si objekt kryesor, studimin e pasojave të komunikimit mbi sjelljen. Sipas pikëpamjeve pragmatiste, të gjitha shkëmbimet komunikuese, krijojnë marrëdhënie sociale ndërmjet personave që komunikojnë.

Modeli i tyre i komunikimit ka të bëjë me paraqitjen e pesë aksiomave, të cilat janë:

Aksioma e parë: Është e pamundur të mos komunikosh. Edhe heshtja komunikon. (Watzlawick e të tjerët, 2008: 40).

Kjo aksiomë nënkupton faktin që ne komunikojmë në çdo situatë shoqërore, madje edhe kur nuk jemi duke folur. Pra, të gjitha sjelljet, si ato verbale, ashtu edhe ato joverbale komunikojnë diçka. Si rrjedhim, komunikimi dhe sjellja shihen si sinonime me njëra-tjetrën.

Aksioma e dytë: Çdo komunikim ka një aspekt të përmbajtjes dhe një aspekt të marrëdhënies, në mënyrë të tillë që i dyti përcakton të parën (metakomunikimi) (Watzlawick e të tjerët, 2008: 46).

Sipas kësaj aksiome, aspekti i përmbajtjes përcjell informacione të dhëna që transmetohen zakonisht nëpërmjet komunikimit gjuhësor. Ndërsa aspekti i marrëdhënies përcakton se si dhënësi pret që të kuptohet nga marrësi, çka transmetohet në joverbalisht, por nëpërmjet tonit të zërit, gjesteve, mimikës. Vetë fjala mund të përkufizohet ndryshe nga mënyra të ndryshme të marrëdhënies.

Aksioma e tretë: Natyra e çdo marrëdhënieje varet nga vazhdimësia e komunikimit ndërmjet bashkëbiseduesve (Watzlawick e të tjerët, 2008: 51). Çdo veprim komunikues ndikon dhe është i ndikuar nga sjellja verbale e joverbale e bashkëbiseduesve.

Sipas kësaj aksiome, ne priremi gjithmonë për ta parë sjelljen si një reagim ndaj sjelljes së personit tjetër. Ndryshimet në renditje mund të çojnë në konflikte ndërmjet palëve të përfshira.

Aksioma e katërt: Qeniet njerëzore komunikojnë si në mënyrë numerike, edhe në mënyrë analogjike (Watzlawick e të tjerët, 2008: 57).

Gjuha numerike në këtë aksiomë i referohet zakonisht fjalëve, por këtu mund të përfshihen edhe gjeste që kanë kuptime të pranuara gjerësisht. Ndërsa me gjuhë analogjike kuptojmë mënyrën se si thuhet diçka, ku një rol jo pak të rëndësishëm kanë edhe shprehjet e fytyrës, si toni i zërit, gjestet, sinjalet e ndryshme etj.

Aksioma e pestë: Ndërveprimi bashkëplotësues dhe simetrik, në varësi të faktit nëse mbështetet te barazia e pjesëmarrësve ose te dallimi ndërmjet tyre (Watzlawick e të tjerët,

2008: 57). Ndërveprimi është simetrik, kur të dy personat e shohin njëri-tjetrin si të barabartë.

Natyra e një marrëdhënieje varet nga sekuenca e komunikimit ndërmjet bashkëbiseduesve. Koncepti thelbësor i kësaj aksiome është ai i feedback-ut. Ky fakt pa dyshim që luan një rol të veçantë në komunikim. Në rastin e ndërveprimit bashkëplotësues kemi dy pozicione të ndryshme, njëri është *superior*, tjetri *inferior*. Si shembull mund të sjellim rastin e mësuesit me nxënësin. Pra, siç u pa më lart, këto aksioma na japin një tablo më të plotë mbi mënyrën se si realizohet komunikimi dhe ku del në pah roli i padiskutueshëm i Watzlawick dhe i kolegëve të tij në fushën e komunikimit ndërpersonal.

Teoria e komunikimit nga Paul Watzlawick dhe kolegët e tij, duke u nisur nga bazat teorike të modeleve të mëparshme, futi konceptin thelbësor të komunikimit ndërveprues ndërmjet individëve. Për më tepër, ai vendosi një kufi të mirëpërcaktuar ndërmjet disiplinave që studiojnë:

- *Sistemet e mbyllura* (një individ i vetëm, një ambient i vetëm).
- *Sistemet e hapura* (fenomene të futura në një fluks shkëmbimesh e raportesh).

Dhe për ta nuk mund të ekzistojë një mos-komunikim, përderisa nuk mund të ekzistojë një mos-sjellje. Që të ketë komunikim, nuk është e nevojshme qëllimshmëria.

Paul Watzlawick e ka zhvilluar pragmatikën e komunikimit, ku përparësia i përket pikërisht marrëdhënies.

Për të komunikimi ndahet në 3 sektorë (Watzlawick e të tjerët, 2008: 15):

sintaksa - që përfshin problemet lidhur me transmetimin e informacionit;

semantika - që përqendron vëmendjen mbi domethënien simbolike të mesazhit;

pragmatika - që heton ndikimin që komunikimi ka mbi sjelljen.

2.4. Komunikimi verbal dhe ai joverbal

Dihet se komunikimi është një proces që përfshin komponentë të ndryshëm: njerëz që komunikojnë diçka, mesazhin që po komunikohet, kanalin përmes të cilit komunikohet dhe kontekstin. Pra, ai ndodh sa herë që dikush i jep një kuptim fjalëve apo veprimeve të dikujt tjetër. Me fjalë të tjera, fjalët që themi e gjestet që bëjmë marrin kuptim vetëm nëse njerëzit merren vesh midis tyre. Kur këto simbole, që mund të jenë fjalë apo gjeeste, përdoren, presupozohet se ndahet me të tjerët i njëjti sistem simbolesh. Këto kuptime simbolike transmetohen në mënyrë verbale dhe joverbale. Në varësi të kësaj dallohen dy forma komunikimi: komunikimi verbal dhe ai joverbal. Ky dallim, pra, bazohet në të dhënat, d.m.th. në kanalin e hyrjes së aktit komunikues i cili mund të jetë gjuhësor ose gjestual; për këtë arsye komunikimi verbal përcaktohet në vija të përgjithshme si gjithçka që ka të bëjë me gjuhën e folur, ndërsa komunikimi joverbal do të përkonte me çdo gjë e cila nuk është gjuhësore, por që gjithsesi ka të bëjë me komunikimin, si qëndrimet, gjestet, lëvizjet, mimika, hapësirat etj.

2.4.1 Komunikimi verbal dhe funksionet e tij

Komunikimi verbal në thelb realizohet nëpërmjet gjuhës, fjalëve, zgjedhjes dhe renditjes së tyre në fjali. Fjalët mund të jenë të shqiptuara apo të shkruara. Komunikimi verbal, për më tepër pikërisht nëpërmjet zgjedhjes së gjuhës së përdorur (e cila, nga ana tjetër, është e lidhur me rregulla të sintaksës dhe instrumenteve logjike të përbashkëta dhe të njohura nga kodifikuesit ose bashkëfolësit), mund të përcaktohet si elementi *racional* i komunikimit ndërpersonal, ai më i përshtatshmi i aspektit të përmbajtjes së mesazhit (të dhënave dhe

informacioneve). Gjithçka që ne transmetojmë apo perceptojmë nëpërmjet gjuhës futet te ky tip komunikimi.

Gjuha siç dihet është forma kryesore e komunikimit social; falë saj (gjuhës së folur) mund të shfaqen (evidentohen), të shkëmbehen, të ballafaqohen ide, mendime, përvoja, ndjenja, si dhe të vendosen raporte sociale me të tjerët. Por jo gjithmonë qëllimi për të komunikuar i bën mesazhet efikase; për këtë arsye duhet që ndërmjet bashkëbiseduesve të përdoret i njëjti kod, sepse ndonjëherë mund të shfaqen keqkuptime ose barriera në komunikim.

Gjuha verbale

Gjuha verbale që shprehet nëpërmjet fjalës, është një nga format më të përhapura të komunikimit. Gjuha është një sistem i madh klasifikimi i cili shërben për të thjeshtëzuar realitetin, për ta organizuar, për të analizuar e përcaktuar karakteristikat themelore, për të rikujtuar (për të risjellë) në jetë përvoja të shkuara, si dhe për t'u projektuar në të ardhmen.

Siç njihet gjerësisht, gjuha kryen funksione të shumta, por ndër më kryesoret mund të përmendim:

➤ *Funksioni ideator*

Gjuha verbale lejon të shprehurit e ideve, përvojave, njohurive, si dhe shkëmbimet e informacioneve mbi realitetin ndërmjet njerëzve.

➤ *Funksioni ndërpersonal*

Gjuha u lejon njerëzve komunikimin ndërmjet tyre dhe/ose për të ndërtuar raporte reciproke. Në këtë kuptim, gjuha lejon bashkëveprimin me të tjerët dhe stimulim e reagimeve ndërmjet njerëzve, duke mundësuar krijimin e një *feedback*-u të vazhdueshëm, i pasur dhe me konotacione afektive. Kështu, gjuha merr një natyrë thellësisht sociale.

➤ *Funksioni edukativ*

Ky funksion mbi të gjitha bazohet te ndërveprimi verbal; njohuritë e të tjerëve transmetohen nëpërmjet komunikimit oral (gojor) ose të shkruar, duke lejuar përdorimin e tyre si për të njohur realitetin që na rrethon, ashtu edhe për të zgjidhur në një mënyrë efikase problemet.

➤ *Funksioni tekstual*

Gjuha lejon vendosjen e lidhjeve ndërmjet pjesëve të ndryshme të një mesazhi, si dhe kontekstit në të cilin ai shpërfaqet.

➤ *Funksioni simbolik*

Gjuha lejon të shprehurin nëpërmjet simboleve. Ajo ndihmon për të paraqitur nëpërmjet simboleve verbale një njeri, një objekt, një situatë, ku bëhet një lidhje e domosdoshme psikologjike për të treguar mbi subjektet në fjalë. Në të kundërt, pa përdorimin e fjalëve konvencionale nuk do të mund të komunikohet.

2.4.2 Komunikimi joverbal

Ray Birdwhistell njihet si një nga studiuesit e parë të komunikimit joverbal, i cili përdori termin “kinestetikë” në vitin 1952. Më pas, Fast, në vitin 1971, në librin me po të njëjtin emër, përdori shprehjen “gjuha e trupit”. Komunikimi joverbal përbën relativisht një fushë të re studimi, e cila vitet e fundit ka njohur zhvillime të ndjeshme. Komunikimi joverbal i atribuohet një sistemi sinjalesh të vetëdijshme ose të pavetëdijshme, gjesteve dhe sjelljeve. Kjo fushë studimi ka ngjallur shumë interes për të zgjeruar spektrin e mundësive të

informimit dhe komunikimit; në fakt, kodet e ndryshme të transmetimit nga *gjuha e trupit* transmetojnë shumë nga ajo që ne duam të shprehim dhe shumë nga ajo që ne duam të fshehim. Studimet e A. Mehrabian (1972) konfirmojnë rëndësinë e komunikimit joverbal, duke evidentuar se 30% deri në 38% e informacionit që arrin te subjekti, gjatë një bashkëbisedimi, përcillet nga toni i zërit, ndërsa 55% deri në 60% përcillet nëpërmjet gjuhës së trupit dhe vetëm 7% deri në 10% përcillet nga përmbajtja.

Sipas Giaccardi-t (2005, 51), komunikimi joverbal luan një rol të rëndësishëm në komunikimin ndërpersonal,⁸ përveç komponentit verbal, i cili, më së shumti, kuptohet si prodhim i tingujve nëpërmjet aparatit zanor.

Komunikimi joverbal mbulon një varg komponentësh komunikativë, të aftë për të transmetuar kuptime të cilat mund të kapen me vështirësi, nëse ndahen nga konteksti socio-kulturor.

Ndërsa gjuhëtari i njohur Sapir (1931) me komunikimin joverbal identifikon një kod të përpunuar, i cili nuk është i shkruar në asnjë vend, nuk është i njohur nga asnjë, por është i kuptueshëm nga të gjithë.

Sipas Anolli-t (2002: 213), komunikimi joverbal përfshin:

1. Aspektin *paragjuhësor* (me këtë term gjerësisht kuptohen të gjithë komponentët joverbalë, si toni, intensiteti, shpejtësia e prodhimeve joverbale, të cilat shërbejnë për të plotësuar bashkëbisedimin në tërësi), d.m.th. bashkësia e modaliteteve joverbale të cilat i japin formë bisedës e komunikimit në tërësinë e saj (toni i zërit, ritmi në të folur, përdorimi i pauzave etj., pak a shumë të kuptueshme nga bashkësia gjuhësore).

⁸C. Giaccardi, *La comunicazione interculturale*, (2005: 51). Me komunikim ndërpersonal kuptohet një ndëraksion komunikues ndërmjet disa personash, zakonisht në një situatë (ballë për ballë). Ajo karakterizohet nga mundësia e *feedback-ut* dhe nga shkëmbimi i roleve ndërmjet dërguesit dhe marrësit.

2. Aspekti *kinestetik* (kinestetika njihet gjerësisht si disiplinë socio-antropologjike e cila studion komunikimin nëpërmjet vëzhgimit të fytyrës, qëndrimit dhe lëvizjeve të trupit), d.m.th. të gjitha elementet të cilat nuk përfshijnë prodhime verbale, si mimika, shikimi, gjestet, qëndrimet etj.

3. *Proksimiteti* (proksimiteti është një term me të cilin tregohet vëzhgimi dhe përdorimi i hapësirave nga njeriu, e kuptuar si një specifikë e përpunuar e kulturës. Proksemika lidh zakonet sociale të komunikimit me përdorimin e hapësirave dhe distancave ndërpersonale.), i cili ka të bëjë me organizimin e distancave dhe hapësirave (territori, kontakti trupor dhe distancat e hapësirës). Distanca që vendoset me personat e tjerë është një fakt i natyrës, por përmasat dhe vlerat janë të përcaktuara gjerësisht nga kultura; sipas disa kërkimeve, mund të identifikohen 4 faza të afrimitetit dhe largësisë si:

- a) *distanca intime* nga trupi deri në 25cm;
- b) *distanca personale* nga 25cm deri 125cm;
- c) *distanca sociale* nga 125cm deri 300 cm;
- d) *distanca publike* nga 3m e lart (Çomo, 2001: 205-207);

4. *Kronometrika* (term i përdorur nga Poyatos më 1983), e cila ka të bëjë me konceptimin dhe perceptimin e kohës (ku dhe kur komunikojmë).

Edhe pse shoqëritë e zhvilluara duket se i japin më përparësi komunikimit verbal, komunikimi *verbal* dhe ai *joverbal* janë të dy thelbësorë për të arritur një komunikim të arrirë. Dy format e komunikimit, duke u integruar me njëra-tjetrën, duke forcuar njëra-tjetrën ose duke kundërshtuar njëra-tjetrën, i japin jetë një fluksi informacionesh duke përdorur kode e kanale të ndryshme. Në fakt, në këtë ndërlidhje ndërmjet gjuhës verbale dhe joverbale komunikimi mund të marrë forma të ndryshme, të tilla si:

1. forma *konvergjente*, kur ndërmjet dy niveleve ka sintoni dhe përkrahje reciproke;
2. forma *divergjente*, në momentin kur njëra nga format e komunikimit kundërshton tjetrën;
3. forma *zëvendësuese*, e cila ndodh në momentin kur komunikimi joverbal kryen një transmetim të kuptimeve;
4. forma *rregulluese* ndodh në momentin kur komunikimi joverbal shërben për të disiplinuar komunikimin verbal;
5. dhe *metakomunikimi*, kur njëra nga të dyja format shërben për të interpretuar tjetrën.

Duke iu referuar idesë së Watzlawick-it, se shumica e komunikimit joverbal nuk është e qëllimshme, po sipas udhëzimeve të tij, mund të thuhet se ky lloj komunikimi është i pashmangshëm.

Në disa raste komunikimi joverbal i *paraprin komunikimit verbal*. Gjithashtu, komunikimi joverbal mund të jetë *veçanërisht i besueshëm* për sa i përket mesazheve të përcjella, duke qenë se pjesa më e madhe e këtyre mesazheve që trupi lëshon, janë të pandërgjegjshme.

Pra, mund të themi se të dy përbërësit e komunikimit, ai *verbal* dhe *joverbal*, janë të pranishëm në çdo aspekt të jetës njerëzore.

Kështu, nevoja për të klasifikuar një grup të kategorive të përgjithshme që karakterizojnë komunikimin është demonstruar nga autorët në bazë të interesave dhe këndvështrimeve teorike të tyre. Studimet e zhvilluara kohët e fundit kanë nxjerrë në pah edhe *funksionet* e shumta që kryhen nëpërmjet komunikimit joverbal. Komunikimi joverbal *mbështet* dhe *plotëson* komunikimin verbal e gjithashtu ai bën funksionin e *metakomunikimit*, duke qenë se ofron një gamë të gjerë elementesh që shërbejnë për të interpretuar shprehjet verbale. Ai *i jep kuptim* edhe aspektit të përmbajtjes, si dhe e *rikonkretizon* atë (Bateson, 1972; Watzlawick e të tjerët, 2008).

Komunikimi joverbal mundëson filtrimin me lehtësi të përvojave dhe përmbajtjeve të thella të individit (Mastronardi, 1998), duke luajtur një funksion rregullator në ndërveprim, si dhe duke sinkronizuar sekuencat dhe kanalet për të siguruar feedback-un në kthim, pra për të dërguar sinjale paralajmëruese (Ekman, Friesen 1969, Langton, 2000). Së fundmi, ai merr funksionin e zëvendësimit të komunikimit verbal në situata që nuk lejojnë përdorimin e gjuhës, si për shembull në gjuhën e shenjave (Argyle, 1977).

Sipas Krauss dhe të tjerëve (1996), komunikimi joverbal në lidhje me komunikimin verbal jo vetëm që kryen funksionet ndërpersonale, por edhe funksionet intrapersonale (komunikimi intrapersonal është komunikimi që ndodh brenda individit. Ai përfshin mendimet, ndjenjat dhe mënyrën se si njeriu e shikon veten. Për shkak se komunikimi është i përqendruar te vetja, individi është njëkohësisht i vetmi dërgues dhe i vetmi marrës i mesazheve. Mesazhi përbëhet nga mendimet dhe ndjenjat e vetë personit). Ndërsa funksionet intrapersonale kanë të bëjnë me qëllimet jokomunikuese të komponentëve joverbalë. Për shembull, drejtimi i syve andej nga vjen zëri, ndërsa folësi është duke folur. Folësi, në fakt, ka tendencë ta largojë shikimin nga bashkëbiseduesi i tij jo për motive komunikimi, por më tepër për të menaxhuar ngarkesën njohëse, për planifikimin e shprehjes gjuhësore, veçanërisht të atyre pasazheve ku ka vështirësi më të madhe në organizimin sintaksor të frazave (Butterworth, 1978; Duncan, Bruner, Fiske, 1979). Sipas autorëve, edhe disa gjeste të duarve, të tilla si ato që ata i quajnë gjeste bisedore, kanë një funksion intrapersonal, duke qenë se ato ndihmojnë folësin në rithirrjen e fjalëve leksikore. Megjithatë, sjelljet joverbale me funksione jokomunikuese mund t'i ofrojnë bashkëbiseduesit informacion në lidhje me vetë funksionet e tyre ndërpersonale (Kraussi e të tjerët, 1996).

Është tashmë e njohur rëndësia e disa aspekteve joverbale të komunikimit verbal; për shembull, roli i shikimit në rregullimin e fluksit të bisedës (Merten, 1997). Kështu, ajo që komunikohet nëpërmjet syve mund të jetë e ndryshme nga ajo që komunikohet me anën e tonit të zërit, me gjestet apo fjalët, por kjo nuk do të thotë se sinjalet janë të pavarura; përkundrazi, në të vërtetë, kontributet që kanë dhënë sistemet e ndryshme të komunikimit, transportohen bashkë me një sinkronizim të caktuar në prodhimin e një mesazhi, duke shkaktuar një proces semantik të ndërvarësisë, i cili siguron unitetin dhe koherencën e kuptimit, por edhe fleksibilitetin e atribuimit të rëndësisë për çdonjërin përbërës të komunikimit, madje edhe në raport me kontekstin ku zhvillohet.

Si rrjedhim, del qartë se aspektet verbale dhe joverbale të komunikimit janë të ndërlidhura ngushtë ndërmjet tyre dhe se vetëm mesazhi verbal nuk është i mjaftueshëm për të shpjeguar një sërë kuptimesh dhe qëndrimesh që karakterizojnë sjelljen sociale (David, 1994).

2.5 Feedback-u në komunikim

Feedback-u në fushën e pedagogjisë nënkupton rishikimin e një sekuence mësimore, me synim përmirësimin e saj. Sipas studiuesve Boone, Kurtz dhe Block (1997), feedback-u në komunikim përbëhet nga një mesazh verbal ose joverbal, i cili përçjell një reagim ndaj mesazhit komunikues. Sipas Knapp (1984), feedback-u është, në thelb, një veçori karakteristike e komunikimit normal, e marrëdhënieve korrekte ndërvetjake. Ai është një burim informacioni për veten, që na orienton se si të komunikojmë më mirë dhe në rrugë e sipër të korrigjojmë çdo mangësi në marrëdhëniet me të tjerët, e cila mund të shkaktojë çrregullime, deformime apo edhe ndërprerjen totale të procesit të komunikimit.

Përgjithësisht me feedback kuptohen rezultatet e informacionit që i kthehen burimit të mesazhit nga marrësi, rezultate këto të cilat mund të konfirmojnë ose jo marrëdhënien apo të kuptuarit e informacionit, si dhe gjithashtu për të qenë pjesëmarrës ndaj argumenteve të propozuara.

Siç dihet, në qendër të teorisë pragmatike të komunikimit, ndër të tjera, është edhe shkëmbimi i informacionit, në të cilën pjesë e rëndësishme është dhe feedback-u. Feedback-u mund të jetë pozitiv ose negativ, por sido që të jetë, në të dyja rastet rifuten në sistem një pjesë e informacioneve, qoftë dhe ato rreth dhe vetë daljes së tyre (Watzlawick et al. 2008: 24).

Në rastin e parë, pra, kur feedback-u është pozitiv, ai furnizon komunikimin, duke qenë se marrësi i mesazhit përgjigjet në drejtim të stimujve që merr nga burimi, duke i pasuruar ato. Në thelb, feedback-u pozitiv i çon subjektet drejt ndryshimeve dhe zhvillimit (Watzlawick et al. 2008: 24).

Ndërsa në rastin kur feedback-u është negativ, marrësi vepron në mënyrë që sistemi të funksionojë gjithmonë në të njëjtën mënyrë në kufijtë e kontrolluar të tolerancës (ose omeostazën) (Watzlawick et al. 2008).

Duke pasur parasysh se vetë komunikimi është verbal ose joverbal dhe mund të jetë i atillë, mund të themi se feedback-u është një faktor themelor i procesit të komunikimit, sidomos kur komunikimi shërben si mjet për të nxitur të nxënësit.

Përgjatë komunikimit mësuesit duhet të dinë të bëjnë feedbacku-n, d.m.th. të analizojnë mënyrën se si është realizuar komunikimi i tyre me nxënësit dhe mbi këtë bazë të ndërtojnë punën për të ardhmen.

Ka shumë rëndësi që gjatë realizimit të feedback-ut të vlerësohen aspekte të marra në tërësi si: marrja e mesazhit, kuptimi dhe riformulimi i tij, drejtimi i pyetjeve të përsëritura rreth asaj që është dëgjuar etj. Gjithashtu, pa feedback-un nuk mund të ketë një komunikim të vërtetë, prandaj ka rëndësi ndërgjegjësimi për rolin aktiv të tij si për dhënësin, ashtu edhe për marrësin e mesazheve.

Përgjithësisht qëllimet e feedback-ut mund të jenë: të krijohet qartësi, të shmangë keqkuptimet dhe të ndërtohet një marrëdhënie e përshtatshme komunikimi dhe përfitimi në procesin mësimor-edukativ.

2. 6 Të dëgjuarit si aspekt i rëndësishëm i komunikimit

Të dëgjuarit është një aspekt tjetër i rëndësishëm në sistemin e komunikimit.

Sipas Gordon (1974), një komunikim i suksesshëm përfshin dëgjimin aktiv, i cili kompozohet në momentin kur ai që dëgjon, reflekton mbi përmbajtjen e mesazhit të dërguar nga ana tjetër, duke treguar jo vetëm se e ka kuptuar mesazhin, por dhe që ka pranuar përmbajtjen e tij.

Lidhur me këtë koncept, Friedemann Schulz von Thun (1981), nënvizon rëndësinë e marrëdhënies ndërmjet dërguesit dhe marrësit dhe e përshkruan komunikimin si proces katërkëndësh, në të cilin dallohen katër dimensione të ndryshme të komunikimit: *përmbajtja, marrëdhënia, vetëdeklarimi dhe apeli*.

Këto dimensione mund të mbahen parasysh si në mënyrën e formulimit të mesazhit, ashtu edhe në dëgjimin dhe dekodifikimin e tij.

Pra, edhe përsa i përket komunikimit në rrafshin mësues-nxënës, duhen mbajtur në qendër të vëmendjes katër momente të rëndësishme, sikurse janë:

Përkujdesje për vetveten, që, si dhënës i mendimeve ose ndjenjave, të lërë përshtypje te dëgjuesi.

Përkujdesje për përmbajtjen që ekspozon, që ajo të nxisë stimuj dhe interes te pjesëmarrësit.

Nga pozicioni i dhënësit të manifestohet sjellje respekti dhe qëndrim korrekt ndaj dëgjuesit.

Përkujdesje ndaj mesazheve të informacionit, që ato të kenë efekte te bashkëbiseduesit (Borman, 1988).

Alberico (2007) pohon se dëgjimi aktiv bazohet në pranimin dhe kuptimin e gjendjes së tjetrit. Këtu nuk kryhet thjesht vetëm një akt i dërgimit të informacionit, por mbahen parasysh edhe aspektet personale të pjesëmarrësve, si dhe të gjitha aspektet verbale, joverbale e paraverbale. Sipas studiuesve të ndryshëm, mund të haset në disa lloje dëgjimi si:

Dëgjimi *i shtrembëruar*: kur dëgjimi nuk është shumë aktiv dhe dëgjohe vetëm disa fjalë, ide ose veprime të cilat tërheqin vëmendjen.

Dëgjimi *selektiv*: kur dëgjohe veçanërisht vetëm fillimi dhe fundi i bisedës, duke përgatitur një përgjigje (reagime) të mundshme.

Dëgjimi *logjik*: ky lloj dëgjimi ka të bëjë me përqendrimin vetëm mbi kuptimin logjik të asaj që thuhet.

Dëgjimi *me pjesë*: ndodh atëherë kur krijohet një besim i parakohshëm nga perceptimet vetjake dhe lihen jashtë informacione të cilat nuk duket se kanë ndonjë rëndësi të veçantë.

Pra, dëgjimi, siç e përcaktojnë dhe Wolvin dhe Coakley (1996), është një nga aftësitë më të rëndësishme në komunikim jo vetëm për arritjet personale, por edhe për ato profesionale e akademike.

2.7 Veçoritë e komunikimit në grup

Grupi në psikologjinë sociale përfshin një bashkësi individësh (minimumi me tre veta, sipas sociologut klasik gjerman George Simmel, 1950), të cilët ndërveprojnë me njëri-tjetrin duke iu referuar modeleve të zakonshme të sjelljes, midis anëtarëve të të njëjtit grup apo konsiderohen nga individë a grupe të tjera si pjesë e një bashkësie homogjene. Rrjedhimisht, një grup është një bashkësi dinamike e përbërë nga individë të cilët perceptohen reciprokisht si të ndërvuarur në disa aspekte, të cilat përcaktohen sipas përkatësisë së grupit, qëllimeve të organizimit dhe funksionimit të tij.

Sipas Shkollës Palo Alto, grupi përbën një fushë ose një sistem në të cilin individët ndërveprojnë dhe ndikohen nga njëri-tjetri.

Duke iu referuar Psikologjisë së Gestaltit {cituar nga Edmund Husserl, Vorlesung Über den Begriff der Zahl (1889/90) në The New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy V (2005), f. 296-298}}, shenjat dalluese të të qenit grup janë identiteti, referimi në modele të zakonshme dhe ndjenja e përkatësisë.

Brenda një grupi çdo anëtar i tij ka një status shoqëror dhe luan një rol social të caktuar, sikurse është në rastin konkret statusi i mësuesit dhe i nxënësit. Statusi zakonisht mund të tregojë pozicionin që zë individi brenda këtij grupi, si dhe rolin që luan brenda bashkësisë së cilës i përket. Statusi mund të shihet si pozita që zotëron një person në sistemin e marrëdhënieve ndërpersonale. Në rastin e marrëdhënieve mësues-nxënës kjo varet nga parimet në të cilat orientohet shkolla, nga metodat tradicionale apo bashkëkohore të mësimdhënies, si dhe nga filozofitë arsimore dhe metodologjitë që zbatohen në shkollë. Paolo Freire (1968), edukator në linjën e pedagogjisë kritike, në librin *Pedagogy of the oppressed*, i kushton rëndësi marrëdhënies së komunikimit në binomin mësues-nxënës,

zbutjes dhe fshirjes së polaritetit, që mësuesi të stimulojë nxënësin për të vetëvlerësuar, çka realizohet duke i krijuar një mjedis të çlirët, jashtë ndrydhjes. Në rrafshin akademik, mësuesi, duke qenë studiues i përjetshëm i njohurive dhe i metodave bashkëkohore, komunikon me nxënësit ide të reja, duke u sjellë me ta në mënyrë shoqërore (por duke mos ngatërruar statusin e mësuesit me atë të shokut, theksojnë disa studiues të çështjeve pedagogjike).

Mënyrat me anë të të cilave individët e një grupi komunikojnë dhe ndërveprojnë ndërmjet tyre përcaktojnë strukturën e vetë grupit dhe modifikimet përcaktojnë dinamikën e tij. Ndikimi i statusit në komunikim mund ta frenojë ose mund ta nxisë zhvillimin e komunikimit në grup. Sipas Pettigiani e Sica (1993: 205), grupet gjithashtu mund të klasifikohen në:

- *grupe homogjene*, pjesëtarët e këtyre grupeve kanë një formim e zhvillojnë detyra të ngjashme;
- *grupe heterogjene*, pjesëtarët e tyre punojnë bashkarisht çdo ditë, edhe pse dallohen nga niveli hierarkik dhe funksional për natyrën e detyrës së kryer;
- *grupe transverse*, që formohen në raste iniciativash ose mbledhjesh, për të rënë dakord mbi strategjitë dhe objektivat e përbashkëta.

Mungesa e informacionit normalisht gjeneron varësinë kundrejt atyre që kanë më shumë informacion të një cilësie më të mirë.

Gjithashtu, edhe rrjetet e komunikimit të një grupi janë mënyra me anë të së cilës përbërësit e grupit komunikojnë me njëri-tjetrin. Rrjetet e komunikimit të aktivizuara do të ndryshojnë në këto grupe me ndryshimin në strukturat hierarkike dhe në saje të shtimit të numrit të pjesëtarëve të tyre.

Leavitt (1951: 38-50) argumenton se ka disa lloje të këtyre rrjeteve si: rrjeti zinxhir, lloji rrethor, si dhe të tjerë.

Këto rrjete janë përshkrime të mënyrës së ndërveprimit komunikues midis anëtarëve të një grupi, por nuk mundësojnë për të pohuar se cila mund të jetë struktura më e mirë komunikuese për t'u përdorur në çdo situatë.

Shaw (1964) pohon se lloji i fundit i rrjetit të komunikimit qarkullues (rrjete të centralizuara), është më funksional, vetëm nëse detyrat e tjera janë konjitivisht (nga pikëpamja mendore) të thjeshta, ndërsa në rastin e detyrave komplekse këto rrjete të komunikimit janë më pak produktive se ato jo të centralizuara.

Personat të cilët përbëjnë grupin duhet të perceptohen nga njëri-tjetri dhe si për rrjedhojë marrëdhëniet ndërmjet tyre mund të jenë të mira ose jo të mira. Ato sipas rastit mund ta forcojnë grupin ose mund ta shkatërrojnë atë. Individët e një grupi pune bashkëpunues përpiqen për të përfunduar ndërkëmbimet (*finalizimin e ciklit të komunikimit*), si dhe për të arritur qëllimet e përbashkëta dhe ato specifike që i përkasin një individ. Komunikimi *i finalizuar* është një aktivitet konkret, pasi ai të çon në alternativa ose në zgjidhjen e një problemi, si p.sh., për të marrë vendime, për të menaxhuar marrëdhëniet në procesin mësimor dhe në aktivitetet jashtëshkollore në mbështetje të procesit mësimor. Një lloj i tillë cilësohet si një komunikim pragmatik, sepse i jep më shumë rëndësi fakteve e të dhënave sesa mendimeve e gjykimeve dhe vlerave personale; prandaj ai orientohet drejt operacioneve të cilat mbështesin grupin.

2.8 Komunikimi i mësuesit në procesin mësimor

Sipas L. B. Rosenfeld (i cituar nga B. Çomo te Psikologjia e Komunikimit, 2001; 83), vështirë se mund të gjendet një veprimtari profesionale, ku pesha e komunikimit human të jetë aq e madhe sa në veprimtarinë e edukimit. Sipas studiuesve të ndryshëm, komunikimi ndërmjet mësuesit dhe nxënësve vë në dukje se *cilësia, dendësia, intensiteti, hapësirat, strategjitë* apo *stile* të ndryshme të komunikimit, të përdorura ndërmjet palëve gjatë veprimtarive mësimore, kanë rëndësinë e tyre në krijimin e një klime të përgjithshme pozitive në klasë jo vetëm për të nxënësit në përgjithësi, por edhe për të krijuar marrëdhënie midis mësuesve dhe nxënësve, si edhe në mbarëvajtjen e procesit mësimor e edukativ.

Një pjesë e madhe e këtyre pikëpamjeve mund të thuhet se nisen shpesh nga kontributet e rëndësishme të Rogers në *Freedom to Learn* (1979), i cili e ripërcaktoi figurën e mësuesit si një lehtësues, ndërmjetës i komunikimit, duke theksuar jo vetëm rolin në transmetimin e njohurive, por mbi të gjitha në mënyrën se si ato përcillen te nxënësit. Mësuesi është ai që më shumë se gjithë të tjerët ka ndikimin më të madh në mjedisin e shkollës; sjellja e mësuesit është përcaktuesja kryesore në rezultatet shkollore të nxënësve (Bergan dhe Dunn, 1976). Mënyrat e komunikimit të mësuesit me nxënësit në kontekstin mësimor dhe si rrjedhojë edhe ndikimi i tyre në performancën shkollore të nxënësve janë evidentuar, veç të tjerash, në saj të kontributit akademik që kanë dhënë studiues të ndryshëm, si Gordon, T. (1974), Genovese, L., Kanizsa, S. (1989), si dhe nga disa studime të tjera të cilat kanë vlerësuar në mënyrë të veçantë përbërësit emocionalë dhe motivues të nxënësit në procesin e të nxënësit. Ndërsa edhe më herët Piaget (1952) fokusohet në zhvillimin konjitiv, në atë që ndodh në mendjen e nxënësit, ndërsa Bruner (1967) dhe Vygotsky (1980) theksojnë rolin e mjedisit social-kulturor në të mësuarit dhe për rrjedhojë në zhvillimin e fëmijës. Pavarësisht

veçorive, ata e trajtojnë të mësuarin si një përbërës kulturor dhe social të njohjes, në të cilin nxënësi, si një subjekt aktiv, ndërvepron dhe kontribuon përgjatë procesit mësimor. Kjo përkundrejt qëndrimeve tradicionale që i kufizonin nxënësit një qëndrim pasiv. Kërkime të tjera e kanë përqendruar vëmendjen në përbërësit verbalë të komunikimit. Kështu, në këtë aspekt mund të gjejmë autorë, si De Landsheere dhe Bayer (1969), si dhe Carli, A. (1996) në veprën e tij “Stilet e komunikimit në klasë”. Ndërsa autorë të tjerë përqendrohen në aspektet joverbale, si Delchambre (1979) e Norton (1983). Po ashtu, edhe në stilet e ndryshme të komunikimit të mësuesit në klasë, për të krijuar një klimë sa më pozitive për të nxënit dhe një mësimdhënie sa më efikase.

Në këtë kontekst, siç do ta shohim, një nga mjetet më të rëndësishme të komunikimit të mësuesit gjatë procesit mësimor janë fjalët e *artikuluara* të tij:

- Mbi bazën e këtij konceptimi, në kompetencat e mësuesit listohen edhe kompetenca komunikuese të tij gjatë shpjegimit të mësimi. Përsa i përket *kompetencës komunikuese*, Chomski (1965), i njohur si themeluesi i gramatikës gjenerative, duke u thelluar dhe më tej në konceptet e De Saussures (1983), fut termin kompetencë. Duke analizuar teorinë gjuhësore të Chomsky-t, vihet re se synimi i tij është të karakterizojë aftësitë abstrakte të folësve, që u mundësojnë atyre prodhimin e fjalive të sakta në gjuhën e tyre. Chomski (1965), thekson se marrja në konsideratë e faktorëve socialë duhet të jetë jashtë fushës së gjuhësisë. Kjo qasje e Chomski-t bëri të mundur futjen e koncepteve revolucionare në fushën e gjuhësisë, të cilat i hapën rrugën konceptimeve të natyrës së gjuhës.

Ndërsa Hymes (1972) argumenton se këto mendime mbi teorinë gjuhësore janë të papërshtatshme, sidomos nga pikëpamja etnografike dhe se teoria gjuhësore duhet të

konsiderohet si pjesë e një teorie më të madhe, ku duhet të përfshihet edhe komunikimi e kultura, si dhe fenomene të cilat ndërhyjnë në to. Ai përfshin jo vetëm kompetencën gjuhësore ose njohjen e rregullave të gramatikës, por edhe njohjen socio-linguistike të rregullave për përdorimin e gjuhës në kontekst “pa të cilat rregullat gramatikore nuk do të kishin asnjë vlerë” (Hymes, 1972: 278). Këto pikëpamje të Hymes, përputhen dhe me ato të Giglioli-t (1987, cituar nga B.Çomo në Psikologji Komunikimi 2001: 149), i cili thekson se: një person, i pajisur me një kompetencë thjeshtë gjuhësore, "do të shihej si një lloj përbindëshi kulturor". Për të (Gigliol-in) një individ që do të njihnte mirë rregullat gramatikore të gjuhës, por nuk do të ishte në gjendje të komunikonte, të përcaktonte opsionet sociolinguistike më të përshtatshme për një situatë të caktuar (Giglioi, i cituar nga B.Çomo në Psikologji Komunikimi 2001: 149). Hymes gjithashtu i kushton një rëndësi të veçantë e kontekstit pasi, sipas tij, një individ mund të jetë në gjendje të formojë fjali gramatikisht të sakta, por që, nga ana tjetër, janë krejtësisht të papërshtatshme jashtë një kontekst të caktuar. Duke i përmbledhur, kompetencat komunikuese sipas Hymes, ato janë:

- kompetenca gjuhësore;
- kompetenca psiko-linguistike;
- kompetenca socio-kulturore;
- kompetenca përdorimi.

Me qëllim që të konkretizojnë më tej postulatet e përpunuara nga Hymes, Canale dhe Swain (1980) në ripërpunimin e tyre mbajnë parasysh natyrën komunikuese të gjuhës. Ky këndvështrim ka të bëjë me marrëdhënien ndërmjet sistemeve gjuhësore dhe vlerave të tyre

komunikuese, në aftësinë për ta përdorur gjuhën për qëllime të ndryshme. Siç paraqitet më poshtë, ky modeli tyre përbëhej nga:

- *Kompetenca gramatikore*
- *Kompetenca e diskursit*
- *Kompetenca socio-lingvistike*
- *Kompetenca strategjike*

Backlund (1980: 190) bën përcaktimin e kompetencës komunikuese nga një pikëpamje didaktike, dhe thekson faktin se, ka një lidhje të ngushtë ndërmjet aftësive dhe kompetencave. Ndërsa Savignon (1983), duke trajtuar kompetencën komunikuese, e vendos theksin më tepër në aspektin e aftësive. Në disa raste, veçanërisht në ato të aftësive gjuhësore dhe socio-kulturore, sipas saj, mund të zbulohen gjithashtu dhe një gamë e gjërë nënëkompetencash (Savignon 1983). Sipas Savignon (1983), kompetenca mund të vërehet, zhvillohet ose vlerësohet vetëm nëpërmjet performancës.

- Një tjetër element i rëndësishëm, siç u përmend edhe më lart, përqendrohet dhe në aspektet joverbale të komunikimit në klasë.

Edhe pse e folura e mësuesit, gjuha verbale e tij, është një nga instrumentet më të vlefshme për të komunikuar, ne gjithashtu nuk mund të injorojmë faktin se ekziston një shumëllojshmëri sistemesh komunikimi si: shprehjet e fytyrës, shikimi, distanca e zgjedhur, prekja, gjestet, intonacioni i zërit, shpejtësia në të folur ose heshtja. Le të ndalemi në disa prej tyre të cilat nuk janë trajtuar në pikën e komunikimit joverbal.

Komunikimi me anë të *shprehjeve të fytyrës*. Shprehjet e fytyrës ndikojnë në të kuptuarit e ndjenjave të njeriut. *Buzëqeshja, të qeshurit dhe të qarët*, sipas shumë studimeve, janë universale në të gjitha kulturat.

Mirëpo, megjithëse shprehjet e fytyrës janë universale, interpretimi i emocionit nga shprehjet e fytyrës nuk është gjithmonë i saktë (Wagner, H. L., MacDonald, C. J., Manstead, 1986). Studimet tregojnë se nga gjashtë emocionet bazë, tri emocione (lumturia, zemërimi dhe neveria) janë saktësisht të dallueshme e të qëndrueshme në të gjitha kulturat. Buzëqeshja, si një shprehje e fytyrës, mund të bëhet një mjet i fuqishëm në duart e një mësuesi, i cili mund të rrisë interesin e nxënësve, por edhe tërheq vëmendjen e tyre në klasë. Nga ana tjetër, edhe një fytyrë e zemëruar mund të bëjnë thirrje për një përqendrim më të lartë. Kështu, komunikimi me anë të *shprehjes së fytyrës* luan një rol të veçantë gjatë procesit të komunikimit joverbal të pjesëmarrësve në mësim.

Sipas Johnson dhe të tjerë (2008), përqendrimi i *shikimit* apo kontakti i vazhdueshëm me sy i mësuesit me nxënësit mund të përdoret si një formë e menaxhimit të klasës dhe si një mjet për të rritur raportin me nxënësit.

Miller (1998) pohon se *distanca* mes mësuesit dhe nxënësve është një faktor kritik në procesin e komunikimit në shkollë. Lehtësisht nëpërmjet zgjedhjes së distancës mësuesi mund të transmetojë një ndjenjë pranimi, pëlqimi ose refuzimi ndaj disa nxënësve të caktuar në klasë. Për ta shmangur këtë, mësuesi, i cili ka dhe lirinë e zgjedhjes së hapësirës, duhet të bëjë përpjekje që t'u sigurojë të gjithë nxënësve të njëjtën hapësirë. Ashtu si distanca horizontale midis njerëzve u komunikon atyre diçka, edhe distanca vertikale gjithashtu luan rol dhe ka një funksion gjatë komunikimit. Në këtë aspekt, si element komunikimi, distanca vertikale më shpesh kuptohet si një shkallë e cila mund të tregojë

dominimin në një marrëdhënie. Mësuesi duhet të jetë i ndërgjegjshëm se nxënësit mund të ndërveprojnë më të qetë me mësuesit, kur ata (nxënësit) janë në të njëjtin plan vertikal me mësuesin. Duke e përdorur në këtë mënyrë distancën vertikale, ajo mund të bëhet një mjet për të përmirësuar komunikimin mësues-nxënës. Nga ana tjetër, në momente të caktuara kjo lloj distance mund të përdoret për të krijuar një avantazh psikologjik të nxënësit e padisiplinuar.

Siç është përmendur edhe më herët, haptika është disiplina e cila studion *prekjet* si mjet joverbal të komunikimit. *Të prekurit* përdoret si një mjet komunikimi. Knapp dhe Hall (2007:10) theksojnë faktin se kuptimi i përcjellë nga prekja është shumë i varur nga konteksti i situatës, ku marrëdhënia komunikuese zhvillohet edhe nga mënyra e prekjes. Kështu, për shembull, një prekje e lehtë në shpatull, një shtrëngim dore ose një përqaftim transmeton sinjale pozitive, por mund të jenë edhe sinjale force, pushteti, dominimi, madje edhe mospëlqimi.

Gjestet kanë luajtur një rol thelbësor në procesin e komunikimit, ku ato ose e shoqërojnë, ose veprojnë në mënyrë të pavarur nga ajo që artikullohet (Iverson e të tjerët 2000). Studimet paraprake kanë treguar se gjestet i ndihmojnë dëgjuesit për të kuptuar mesazhin, sidomos kur mesazhi nuk është fort i qartë (Thompson dhe Massaro, 1986), është shumë kompleks (McNeil e të tjerët 2000), ose shqiptimi i fjalëve dhe toni i zërit nuk janë në nivelet e duhura (Berger dhe Popelka, 1971). Pra, në disa momente përdorimi i gjesteve jo vetëm mund të vijë instinktivisht, por mund të shërbejë dhe si mjet për të konkretizuar ose për të përforcuar përmbajtjen e mesazhit gjatë shpjegimit.

Fonemat vokale, të quajtura edhe aspekte paraverbale, siç dihet janë aspekte josemantike të fjalës. *Toni i zërit, shpejtësia në të folur dhe heshtja* janë disa nga elementet më të

rëndësishme që ndikojnë në paraqitjen tonë gjatë komunikimit. Sipas shumë studiuesve, shpeshherë mënyra se si gjërat shprehen është shumë më e rëndësishme se vetë ajo që është thënë. Given (2002) pohon se tingulli i zërit ndër të tjera pasqyron emocion dhe humor, si dhe mund të na ofrojë gjithashtu informacion të rëndësishëm shoqëror, si sarkastik, superior ose mënyra nënshtruese të të folurit. Për më tepër, përdorimi i këtyre karakteristikave të zërit mund të bëhet një mjet i rëndësishëm për përcjelljen e përmbajtjes së disa lëndëve, si në rastin e letërsisë, ku bëhet shumë e domosdoshme jo vetëm për të transmetuar emocione, por edhe për të krijuar interes e kureshtje, nxitje te nxënësit ose gjatë dhënies së komandave në orën e edukimit fizik nëpërmjet të cilave bëhet mobilizimi, aktivizimi i nxënësve, si dhe rritet përqendrimi i vëmendjes së tyre në mësim. Për procesin mësimor këto aspekte në çaste të veçanta mund të jetë një ndihmesë e rëndësishme për të plotësuar, forcuar ose edhe për të zëvendësuar komunikimin verbal.

Këto aspekte të komunikimit joverbal janë të domosdoshme për të kompletuar komunikimin verbal, si dhe lejojnë dërgimin e mesazhit në disa kanale njëherësh në mënyrë më të drejtpërdrejtë dhe më efikase.

- Gjithashtu, një nga aspektet e rëndësishme për t'u mbajtur parasysh, siç dhe u përmend më lart, janë edhe stilet e komunikimit të mësuesit në mësim.

Të komunikosh, siç dhe u trajtua më herët, nuk do të thotë të prodhosh vetëm gjuhën e artikuluar, të transmetosh informacione, por edhe të ndërtosh marrëdhënie. Të komunikosh implikon një lloj mënyre të qeni, gjë e cila i referohet dhe karakteristikave të personalitetit. Në literaturë mund të ndeshen përkufizime të ndryshme për stilin. Siç dihet, në studimet teorike gjuhësore, stili shikohet si një veti plotësuese, si diçka që shërben për të përforcuar

komunikimin, duke dhënë informacion shtesë. Gjithashtu, stili, sipas shumë studiuesve, mund të shihet edhe si efekt mbi dëgjuesin dhe si veti për t'iu imponuar vëmendjes së dëgjuesit. Por e përbashkëta e tyre është se stili pranohet si një veçori. Stili është veçanti e një tërësie komunikuese, e organizuar që ta japë këtë veçanti në realizimin e përmbajtjes, duke synuar përshtatjen me qëllimet e komunikimit, me kushte dhe synime vetjake. Stili nuk është një largim nga e zakonshmja për ta shprehur atë mesazh në një trajtë të papritur ose origjinale. Konstrukti i stilit komunikues ka qenë objekt studimi i studiuesve të ndryshëm. Një analizë e literaturës mbi këtë argument zbulon perspektiva të ndryshme të cilat kanë ndihmuar në përcaktimin e stilit, edhe pse në vetvete ai përbën një koncept kompleks që i referohet kryesisht mënyrës se si komunikohet përmbajtja e mesazheve. Këtu gjithashtu përfshihen fushat themelore psikologjike: identiteti personal, si dhe marrëdhëniet ndërpersonale. Leary (1957) e ka parë konceptin e stilit të komunikimit në një vështrim të gjerë, në sistemin e marrëdhënieve ndërpersonale, në të cilën stili i komunikimit kuptohet kryesisht si stil i ndërveprimit. Modeli i tij i referohet kryesisht dy dimensioneve kryesore të stilit: ai i dominimit dhe i nënshtrimit. Pothuajse në të njëjtën kohë, Schutz (1958) pohon se stili i komunikimit ndryshon sipas dominimit të nevojave të marrëdhënieve. Këto nevoja ai i përpunoi në një sistem (Fundamental Interpersonal Relations Orientations) në të cilin ai përcakton ndër të tjera edhe tri tendencat ndërpersonale kryesore që pasqyrohen dhe në mënyrën e komunikimit. Këto tendenca janë:

- 1) tendenca për *përfshirje*, e cila mund të shihet si një nevojë për ndihmë, për të tërhequr vëmendjen e të tjerëve, si dhe për të qenë në qendër të vëmendjes;
- 2) tendenca e *kontrollit*, e cila mund të asociohet me nevojën për pushtet;

3) tendenca *afektive*, e cila mund të shihet si një nevojë për të qenë pranë të tjerëve; ndarja e emocioneve dhe ndjenjave me të tjerët.

Duke vazhduar më tej, R. Norton (1983: 58) e përcakton stilin e komunikimit si mënyrën nëpërmjet së cilës një person ndërvepron me një tjetër verbalisht ose joverbalisht për të treguar se si kuptimi i saktë duhet të perceptohet, interpretohet, filtrohet e kuptohet.

Parimisht, gjatë komunikimit në procesin mësimor mund të dallohen disa stile, të cilat karakterizohen nga disa elemente specifike. Dy më kryesorët mund të thuhet se janë:

- Stili autoritar i komunikimit

Ndër tiparet kryesore të këtij stili është dominimi i komunikimit bindës. Mësuesi autoritar i kushton më shumë rëndësi transmetimit të njohurive dhe më pak interes karakteristikave individuale të nxënësve, si dhe vlerësimit të mendimit dhe krijueshmërisë së tyre (Vegetti Finzi, Battistin, 2000). Mësuesi këtu me të vërtetë e zhvillon komunikimin me tone të qeta, por nuk lejon që të ndërpritet nga nxënësit, duke e kufizuar atë. Këtu ai (mësuesi) drejton komunikimin dhe vendos rregulla, kurse dëgjuesi (nxënësi) duhet vetëm të dakordësohet me burimin e komunikimit. Në fakt, shumë shpesh bëhet fjalë kryesisht për një komunikim të njëanshëm. Ky stil i komunikimit nuk krijon atmosferë për ndërveprim dhe zakonisht nuk përkrah shkëmbimet e komunikimit ose diskutimet në klasë. Komunikimi këtu realizohet mbi bazën e renditjes hierarkike dhe ka tendenca të forta të jetë urdhëruar. Në këtë drejtim, në studimet e tyre Lippitt dhe White (1943) shtrojnë dhe diskutojnë faktin se sjellja e fortë autoritare e mësuesit shumë shpesh ndikon edhe në rritjen e numrit të konflikteve, agresivitetit dhe pakënaqësive në grup. Ndërsa të kundërtën e kësaj pohojnë Brekelmans, M., Levy, J. e Rodriguez, R. (1993), të cilët e konsiderojnë si pozitiv stilin e

komunikimit autoritar të mësuesit, kur ky autoritet përdoret në masën dhe drejtimin e duhur. Për ta, ky stil komunikimi ndërton një atmosferë të mirëstrukturuar e të orientuar drejt detyrës, por që duhet të jetë e pëlqyeshme. Përsëri sipas studiuesve të lartpërmendur (Brekelmans, M., Levy, J. e Rodriguez, R., 1993), karakteristikë e stilit autoritar është se ai prodhon role të qarta, duke bërë që nxënësit të jenë të vëmendshëm dhe të kryejnë një punë të mirë, çka bën që mësuesit mos t'i përsërisin herë pas here udhëzimet e tyre. Por, për ta arritur këtë, gjithsesi këta studiues theksojnë faktin se mësuesi duhet të jetë i hapur ndaj kërkesave të nxënësve, të jetë entuziast dhe të tregojë interes ndaj tyre (Brekelmans, Levy e Rodriguez, 1993).

Për Brekelmans M., Levy, J. e Rodriguez, R. (1993) ky stil i komunikimit është karakteristik i mësuesve të cilët kërkojnë vazhdimisht performancë të lartë gjatë mësimit. Nxënësit që nuk janë të kujdesshëm dhe nuk sillen në mënyrën e duhur gjatë mësimit, korrektohen menjëherë (Brekelmans, Levy e Rodriguez, 1993).

- Stili demokratik

Stili demokratik mund të pohohet se është një stil mëse miqësor, ku diskutohet dhe vendimet merren në grup. Stili demokratik i komunikimit është frytdhënës, është një stil natyral në krijimin e raporteve të ndërsjella, në krijimin e besimit reciprok. Ndryshe nga qëndrimet e ngurta, mësuesi demokrat përshtat në klasë një stil bashkëpunimi që mbështetet e bazohet në një autoritet liberal dhe që favorizon zhvillimin harmonik të personalitetit të nxënësve. Një sistem i tillë edukativ ka për objektiv përgatitjen e qytetarëve të lirë dhe përgjegjës të një demokracie të vërtetë. Nga ana tjetër, mund të themi se zbatimi i këtij stili për mësuesin deri diku është i mundimshëm, duke qenë se procesi i komunikimit

është më i lirë dhe më dinamik dhe mund të dalin situata të ndryshme për të cilat mësuesit i duhet një përgatitje shumë më e thelluar.

Ky stil bën dallimin nga stilet e tjera edhe për arsye se nëpërmjet tij stimulohen bashkëbiseduesit (për t'u bërë më të pavarur).

Biseda, nga ana tjetër, si metodë mësimore organizohet mbi bazën e dialogut mësues-nxënës. Ajo zanafillon që në antikitet dhe njihet edhe si bisedë sokratike ose euristike. Ajo bën të mundur paraqitjen e sekuencave të ndryshme mësimore. Mbi bazën e kësaj metode, mësuesi, pasi teston nevojat mbi atë që dinë dhe nuk dinë nxënësit, përcakton objektin e bisedës, dëgjon përgjigjet, bën pyetje dhe plotësimet e nevojshme. Çdo mësues ia përshtat këtë vijë metodike natyrës së materialit mësimor që përpunon⁹.

Gjithashtu, për sa u tha më sipër, mund të flasim edhe për stile të tjera të komunikimit të cilat paraqesin formën e zhvillimit të komunikimit. Sipas studiuesve Brekelmans M., Levy J. e Rodriguez R. (1993), ato mund të jenë: stili drejtues, autoritar, njëherësh tolerant dhe autoritar, tolerant, i pasigurt dhe tolerant njëherësh, i pasigurt dhe agresiv, shtypës dhe i stresuar e joefikas njëherësh.

2.9 Pikëpamje teorike mbi performancën dhe kënaqësinë nga procesi mësimor

Shumë studime, përveç interesit për të treguar performancën dhe kënaqësinë, arrijnë në përfundimin se ndërmjet performancës në shkollë dhe kënaqësisë ka një lidhje të pakundërshtueshme. Kështu, Siegel dhe Bowen (1971) gjatë studimeve të tyre arritën në përfundimin se kënaqësia dhe performanca janë të varura nga njëra-tjetra. Më herët,

⁹ Shih B. Dedja., B. Çomo., M. Vuji., P. Gaçe., S. Temo., Sh. Osmani., T. Xhaxho. Biseda, Didaktika, Mihal Duri, Tiranë, 1986, f. 245.

McClelland, Atkinson, Clark dhe Lowell (1953) gjatë hulumtimeve të tyre për arritjet kanë përcaktuar udhëzimet për performancën shkollore ose rendimentin shkollor, që për ta është rezultat i shkallës së arritjeve e qëllimeve në edukim si nga nxënësi, mësuesi apo edhe nga institucioni. Arritjet akademike zakonisht maten me provime apo me vlerësime të vazhdueshme, por nuk ka një marrëveshje të përgjithshme se cila është mënyra më e mirë e testimit apo cilat janë aspektet më të rëndësishme: dijet procedurale, aftësitë apo njohuritë deklarative, faktet etj. (Annie Ward, Howard W. Stoker, Mildred Murray-Ward 1996). Sipas Bandura-s (1997), një arritje akademike ka të bëjë me strukturat pozitive të identitetit, të cilat përfshijnë vetërespektin, vetëfikasitetin dhe motivimin. Nga ana tjetër, Zimmerman (2001) zbuloi se arritjet akademike mund të përkufizohen si vetërregullim i të mësuarit, duke përfshirë përsosmëri në sport, në art, kulturë, sjellje, besim dhe shkathtësi në komunikim, çka tregon se si nxënësit kontrollojnë emocionet, ndjenjat dhe veprimet e tyre, në mënyrë që të arrijnë rezultate të larta në shkollë. Gjithashtu, Dweck dhe Elliott (1983) kanë propozuar se si “arritja” është konceptuar në aspektin e “kompetencës”. Për shembull, arritja në shoqëritë perëndimore ka tendencë të konceptohet si individuale, vetëpërcaktuese, si performancë në fushat tipike të shkollës, të sporteve dhe të punës (Dweck dhe Elliott, 1983; Elliot dhe Dweck, 2005). Konceptet e motivimit të arritjeve janë studiuar edhe në fillimet e psikologjisë si një fushë shkencore e studimit. Më parë ka pasur implikime për mënyrën se si arritja është e lidhur me vetëvlerësimin, e cila u sugjerua nga James (1890). Më vonë, McClelland, Atkinson, Clark dhe Lowell (1953) përcaktuan udhëzime për kërkimet mbi motivimin në arritjet në psikologjinë shkencore. Në fakt, motivimi i arritjes në literaturë nuk e ka të përcaktuar shumë qartë konceptin e “arritjeve akademike”, por shumica e studiuesve bien dakord se arritja akademike është e karakterizuar nga bërja ose

arritja në shkollë: në klasë, në një laborator, në bibliotekë ose në terren (Fuligni, 1997); (Johnson dhe Johnson, 1989); (Maehr dhe Nicholls, 1980). Shumica e studiuesve kanë gjetur se arritja akademike përfshin besimin në vetefikasitet, që do të thotë se vetefikasiteti përcaktohet në aftësitë e dikujt për të dominuar në arritjet akademike, që kontribuon në mënyrë të pavarur për arritje akademike (Bandura, 1997). Për më tepër, disa studime të tjera besojnë se qëndrueshmëria e rendimenteve me vetefikasitet tregohet në besimin që kanë fëmijët, të cilët mund ta rregullojnë vetë të mësuarit e tyre. Këto janë efikasitetet e fëmijëve për aktivitete shkollore dhe arritjet e tyre shkollore janë rritur me vetefikasitetin (Zimmerman, Bandura dhe Martinez-Pons, 1992). Hejazi, Shahraray, Farsinejad dhe Asgary (2009) gjithashtu tregojnë se besimet akademike me vetefikasitet kanë një ndërmjetësim efektiv në bashkëpunim me arritjet akademike dhe stilet e identitetit. Në anën tjetër, Bandura (1997) përcaktoi se vetefikasiteti është një burim njohës që përfshin një besim individual në aftësinë e dikujt për të funksionuar në mënyrë efektive në sjellje dhe drejt qëllimeve të dëshiruara. Sipas Dweck dhe Elliott (1983), arritja akademike është përcaktuar si performancë e plotë individuale apo e vetëpërcaktimit në fushat shkollore, sportive dhe në punë; megjithatë, “arritja” këtu është konceptuar me kuptimin e “kompetencës”, e cila ka një ndikim të konsiderueshëm tek emocionet dhe te mirëqenia. Kompetenca është operative në të gjithë jetëgjatësinë dhe është e qartë tek individët në të gjithë kufijtë kulturorë (Geppert dhe Halisch, 2001).

Për sa i përket kënaqësisë, Kotler e Clarke (1987) e përcaktojnë atë si gjendje e të përjetuarit nga një person i cili ka performancë, përvojë ose një rezultat të tillë që përmbush pritshmëritë e tij. Kënaqësia është një funksion relativ i nivelit të pritshmërive dhe i perceptimit të performancës. Elliott dhe Shin (2002, 198) e përshkruajnë kënaqësinë e

nxënësve si avantazh të vlerësimit subjektiv të tyre mbi rezultatet e ndryshme dhe përvojat e lidhura me arsimin. Për më tepër, Elliott dhe Shin (2002) pohojnë se kënaqësia e nxënësve ka gjithashtu një impakt pozitiv edhe në motivimin e tyre. Kaldenberg et al. (1998) kanë arritur në përfundimin se kënaqësia e nxënësve është e nxitur nga vlerësimi i cilësisë së lëndëve, aktiviteteve të tjera kurrikulare, si dhe nga faktorë të tjerë që lidhen me shkollën. Ndërsa, sipas Bryant (2006) dhe Özgüngör (2010), kënaqësia është e rëndësishme, për shkak se shumë studime kanë treguar se, me faktorë të barabartë, individët e kënaqur kanë më tepër gjasa të jenë të gatshëm për më shumë përpjekje sesa individët e pakënaqur. Nga ana tjetër, disa studime janë përpjekur gjithashtu të zbulojnë faktorët që mund të ndikojnë në nivelin e kënaqësisë në shkollë. Të tilla janë studimet e Kane (2004), Ross, Batzer, Bennington (2002), të cilët e lidhin kënaqësinë me vlerësimin. Ndërsa Corts et al. (2000) e lidhin kënaqësinë me stafin akademik, ku stafi akademik ka një ndikim të konsiderueshëm në performancën dhe kënaqësinë e nxënësve dhe e kundërta. Po ashtu, studiues të tjerë e lidhin nivelin e kënaqësisë me gjininë (Karmera, et al. 2003) ose me moshën (Tinto, 1987). Interesi për faktorët që ndikojnë në nivelin e kënaqësisë është rritur kohët e fundit. Kjo kryesisht për arsye të faktit se shumë studime kanë treguar se kënaqësia ndikon në performancën individuale (Decenzo, Robbins, 2010).

Në studimin tonë me performancë akademike ose shkollore do të kuptojmë arritjet individuale të nxënësve në shkollë të shprehura me anë të **notës** ose **notave**, si dhe mesataren e përgjithshme të tyre (të notave në total) për të gjitha lëndët që zhvillohen gjatë procesit mësimor brenda institucionit shkollor.

Ndërsa me kënaqësi do të kuptojmë gjendjen e të ndierit nga një person i cili ka performancë, përvojë ose një rezultat të tillë që përmbush pritjet e tij (Kotler e Clarke, 1987).

2.10 Komunikimi në kuadrin e arsimit shqiptar

Në “Standardet e përgjithshme bazë për mësuesin” të vitit 2010, hartuar nga Instituti i Zhvillimit të Arsimit, ka paraqitur interes për ne standardi 3 (f. 6-7), “*Komunikimi, puna në grup dhe bashkëpunimi*”, ku konkretisht thuhet: *Mësuesi bashkëpunon me kolegët, me prindërit etj., për të mbështetur procesin e të nxënës dhe për të zhvilluar te nxënësit aftësitë për të komunikuar dhe për të punuar në grup. Mësuesi punon si një anëtar ekipi me kolegët e tij dhe ndan me ta zhvillimin e praktikave të efektshme.*

Ndërsa kompetencat që duhet të ketë mësuesi lidhur me këtë standard janë:

- **Punon** në grupe pune, komisione lëndore dhe në përbërje të ekipit të shkollës.
- **Angazhohet** për të arritur objektiva të përbashkët në nivel shkolle.
- **Vendos** qëllime të përbashkëta si elemente thelbësore për bashkëpunimin.
- **Bën** marrëveshje për të arritur qëllimet.
- **Zhvillon** komunikim efektiv me nxënësit dhe me kolegët.
- **Komunikon** në mënyrë efektive me prindërit dhe kujdestarët e nxënësve, duke përcjellë në kohën e duhur informacionet e nevojshme.
- **Nxit** prindërit dhe kujdestarët që të marrin pjesë në diskutime rreth ecurisë dhe mbarëvajtjes së nxënësve.
- **Përfshihet** në bashkëpunimet dhe bashkëveprimet kudo që ia kërkon puna.

Ndërsa, përsa i përket demonstrimeve që lidhen me përmbushjen e standardit, mësuesi:

- **Zbaton** rregullat e ndërtimit dhe të punës në grup dhe në ekip.
 - **Inkurajon** kolegët që shënojnë risi në punën e tyre.
 - **Përdor** mënyra të larmishme për të shkëmbyer informacionin me kolegët.
 - **Planifikon** kohën për punë në grupe dhe vendos afate kohore për realizimin e tyre.
 - **Krijon** mundësi për çdo individ që të shkëmbejë aftësitë e tij me të tjerët.
 - **Komunikon** hapur me nxënësit dhe kolegët e tjerë në shkollë.
 - **Zhvillon** aftësitë komunikuese për kërkim shkencor aktiv, për bashkëpunim dhe ndërveprim.
 - **Inkurajon** të shprehurit, reflektimin dhe vlerësimin.
 - **Kërkon** mundësi të vazhdueshme për të ndërtuar një partnership të fortë me prindërit dhe anëtarët e komunitetit.
 - **Mbështet** veprimtari dhe programe të cilat inkurajojnë prindërit të marrin pjesë masivisht në aktivitetet e organizuara në shkollë.
- Krijon** linja të hapura dhe aktive të komunikimit me prindërit dhe me të tjerët.

Në standardin nr. 9 (f. 13), “Mësimdhënia, kompetenca që lidhen me të”, **mësuesi**:

- **Zhvillon** mësimdhënie në përshtatje me synimet dhe objektivat konkretë të lëndëve që jep.
- **Përdor** një sërë strategjish dhe ushtrimesh të përshtatshme, përfshirë edhe mësimin nëpërmjet kompjuterit dhe internetit, duke nxitur barazinë dhe gjithëpërfshirjen e nxënësve.

- **Bazohet** te dijet dhe arritjet e mëparshme të nxënësve, në mënyrë që këta të përmbushin objektivat dhe të bëjnë progres të vazhdueshëm.
- **Zhvillon** koncepte dhe metoda që e bëjnë nxënësin të aftë për të zbatuar njohuritë e reja, arsyetimet dhe shprehjet e fituara.

Përsa u përket demonstrimeve që lidhen me përmbushjen e standardit, **mësuesi:**

- **Përdor** komunikim të qartë dhe të kuptueshëm me nxënësit gjatë paraqitjes së ideve dhe koncepteve të reja, duke përdorur me efektivitet të plotë shpjegimet, pyetjet dhe diskutimet e duhura.
- **Administron** me efektivitet të mësuarit e individëve, grupeve dhe të gjitha klasave, duke e ndryshuar mësimdhënien në përshtatje me fazat e mësimit dhe me nevojat e nxënësve.
- **Përdor** me efektivitet pajisjet dhe teknikat audio-vizuale, konkretizimet, punët praktike etj., për të përmbushur qëllimet dhe objektivat e mësimit.

Demonstron përkushtim të plotë në mësim, si dhe motivon nxënësit për të ngritur nivelin e tyre.

Në standardin 12 (f. 16), “Mjedisi mësimor në klasë” në kompetencat që lidhen me këtë standard, **mësuesi:**

- **Merr** masat përkatëse që secili nxënës të jetë i sigurt dhe i mbrojtur në klasë.
- **Ndërton** komunitetin e të nxënit.
- **Krijon** atmosferë dhe klimë bashkëpunimi në klasë.
- **Përshtat** mjedisin e klasës për përfshirjen e nxënësve në aktivitete të nxëni.

- **Punon** për pasurimin e mjedisit të klasës me mjete mësimore dhe audio-vizuale
- **Punon** që secili nxënës të japë ndihmesën e vet aktive në procesin e mësimdhënies.
- **Administron** dhe **përforcon** sjelljet pozitive të nxënësve, duke u sqaruar atyre rregullat e shkollës dhe të klasës për disiplinën, në përputhje me rregulloren e brendshme të shkollës dhe me Dispozitat Normative.

Lidhur me demonstrimet për përmbushjen e standardit, **mësuesi:**

- **Përdor** një gamë të gjerë strategjish dhe teknikash të administrimit të sjelljes, për të promovuar te nxënësit vetëkontrollin, vetëdisiplinën, përgjegjësinë ndaj të tjerëve dhe pavarësinë e tyre.
- **Organizon** shkëmbimin e përvojave të nxënies ndërmjet nxënësve në mënyrë individuale dhe si anëtarë të grupeve bashkëpunuese.
- **Bën** një menaxhim të tillë të klasës, nëpërmjet të cilit nxit reflektimin, shprehjen e interesave, parashtrimin e kërkesave, vendosjen e qëllimeve, vetëvlerësimin dhe kryerjen e punëve me cilësi të lartë nga ana e nxënësve.
- **Rishikon** vazhdimisht efektshmërinë e mësimdhënies dhe impaktin e tij mbi ecurinë e nxënësve, duke qartësuar arritjet e synuara.
- **Këshillon** dhe **drejton** nxënësit për progresin e arritjeve të tyre.

Në Fletoren Zyrtare të Republikës së Shqipërisë, Botim i Qendrës së Botimeve Zyrtare, nr. 43, datë 28 mars 2013, lidhur me standardet e përgjithshme të mësuesit, në faqen 1954 theksohet se **mësuesi:**

- 1. Ka një kuptim të qartë për kompetencat themelore dhe mënyrat e mishërimit të tyre në procesin e mësimdhënies e të nxënies dhe të vlerësimit të nxënësve;*
- 2. aftëson nxënësit të komunikojnë rrjedhshëm, me fjalor të pasur, me fjali të strukturuar mirë, duke respektuar drejtshkrimin ose drejtshqiptimin dhe përdor larimi mënyrash sipas qëllimit të komunikimit;*
- 3. aftëson nxënësit të jenë dëgjues të vëmendshëm, të nxjerrin në pah idetë themelore dhe të veçojnë paqartësitë kryesore;*
- 4. aftëson nxënësit të nxënë lloje të ndryshme tekstesh letrare dhe joletrare, t'i analizojnë duke zbuluar idetë e konceptet themelore, lidhjet mes tyre dhe duke veçuar paqartësitë;*
- 5. zotëron teknikat e hartimit të eseve dhe i aftëson nxënësit të hartojnë ese;*
- 6. zotëron njohuritë e domosdoshme matematike dhe të shkencave natyrore për përmbushjen nga nxënësit të objektivave të programit lëndor;*
- 7. kultivon te nxënësit aftësinë e përdorimit të TIK-ut për realizimin e objektivave të programit lëndor;*
- 8. kultivon te nxënësit aftësinë e përdorimit të burimeve plotësuese në gjuhë të huaj për të thelluar konceptet dhe për të plotësuar informacionin lëndor;*
- 9. kultivon te nxënësit aftësinë e të menduarit kritik;*
- 10. kultivon te nxënësit aftësinë e të menduarit krijues;*
- 11. krijon rregullisht mundësinë që nxënësit të përballen me sfida dhe të papritura për të cilat zbatohen skemat e zgjidhjes së situatave problemore;*
- 12. përdor strategjitë dhe metodat e aftësimit të nxënësve për punë të pavarur individuale brenda dhe jashtë klase;*
- 13. kultivon te nxënësit aftësinë për të punuar në grup brenda klasës dhe jashtë saj;*

14. përzgjedh, sipas dobisë për nxënësit, midis punës individuale të nxënësve, punës së tyre me grupe të vogla dhe punës me të gjithë klasën;

16. kultivon te nxënësit kompetencën e marrjes së nismave dhe të sipërmarrjes.

Edhe në nenin 13 të Ligjit nr. 69/2012, “Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë”, ku renditen kompetencat themelore për të gjithë nxënësit, komunikimi në gjuhën amtare renditet i pari. Kjo është pasqyruar edhe në dokumentin tjetër, “*Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar, 2013*” (KKAP), më konkretisht në faqen 13, ku thuhet: “Pikë e rëndësishme referimi për arsimin tonë parauniversitar janë edhe kompetencat themelore evropiane:

- 1. komunikimi në gjuhën amtare;*
- 2. komunikimi në gjuhë të huaja;*
- 3. kompetenca matematikore dhe kompetencat bazë në shkenca dhe teknologji;*
- 4. kompetenca digjitale;*
- 5. kompetenca për të nxënë gjatë gjithë jetës;*
- 6. kompetencat shoqërore dhe qytetare;*
- 7. kompetenca e iniciativës dhe e sipërmarrjes;*
- 8. kompetenca e formimit kulturor dhe e shprehjes.*

Komunikimi në gjuhën amtare, siç vihet re, renditet i pari.

Ndërsa te *standardi “Etika dhe sjellja”* (f. 13) thuhet se mësuesi duhet të demonstrojë norma të larta të etikës dhe sjelljes ndaj nxënësve dhe kolegëve. Ndër treguesit e tjerë (siç do t’i shohim të renditura më poshtë), treguesi 4 citon se mësuesi kultivon te nxënësi respektin ndaj dallimeve individuale, kulturave të etnive dhe popujve të tjerë:

- a) duke përdorur stile dhe praktika të ndryshme të komunikimit me nxënësit, kolegët, prindërit etj.;*
- b) duke komunikuar hapur, në mënyrë korrekte, bindëse dhe frymëzuese me nxënësit;*
- c) duke krijuar në mjediset e të nxënit frymën e komunikimit të hapur e të lirshëm të nxënësve me të dhe të nxënësve në mes tyre.*

Në shtojcat e po këtij standardi (“Etika dhe sjellja”, pika 5, f. 16) gjejmë gjithashtu edhe mënyrën se si mund të vetëvlerësohet mësuesi periodikisht:

- a) Duke përdorur stile dhe praktika të ndryshme të komunikimit me nxënësit, kolegët, prindërit etj.*
- b) Duke komunikuar hapur, në mënyrë korrekte, bindëse dhe frymëzuese me nxënësit.*
- c) Duke krijuar në mjediset e të nxënit frymën e komunikimit të hapur e të lirshëm të nxënësve me të dhe të nxënësve në mes tyre.*

Në mesin e këtyre radhëve nuk kemi hasur asgjë përse i përket teknikave specifike lidhur me mënyrën e komunikimit.

Programi i hartuar nga Instituti i Zhvillimit të Arsimit (2014) për zhvillimin profesional, *për efekt të marrjes së shkallës së kualifikimit të mësuesve, i vjen në ndihmë të gjitha Drejtorive Arsimore Rajonale dhe Zyrave të Arsimit të rretheve, si dhe të gjithë mësuesve për t’u përgatitur për marrjen e shkallëve të kualifikimit. Programi është zhvilluar duke iu përgjigjur kërkesave që MAS ka vendosur për mësuesit që kualifikohen. Këto programe janë hartuar duke mbajtur parasysh fushat kryesore në të cilat testohen njohuritë dhe aftësitë e mësuesve. Ndër këto aftësi janë edhe aspektet e etikës së komunikimit të mësuesit.*

Kjo gjë është e njëjtë për të gjitha lëndët. Siç thamë edhe më lart, një ndër synimet kryesore të këtij programi është rritja e përgjegjshmërisë së mësuesve për njohjen dhe zbatimin e rregullave të etikës dhe komunikimit në punën e tyre në shkollë (f. 2).

Për sa i përket përmbajtjes së programit *Aspekte të pedagogjisë dhe metodologjisë në mësimdhënie-nxënie*, ku flitet për rezultatet që duhet të arrijë mësuesi, një ndër to është që mësuesi duhet të jetë i aftë të zhvillojë aftësitë gjuhësore (të lexuarit, të folurit, të dëgjuarit dhe të shkruarit, f. 4).

Ndërsa tek *Aspekte të etikës dhe komunikimit*, mësuesi duhet të jetë i aftë:

- *Të njohë rregullat e etikës dhe të sjelljes që duhen respektuar në marrëdhëniet me drejtuesit, nxënësit, prindërit dhe komunitetin.*
- *Të sillet në përputhje me rregullat e etikës dhe të sjelljes në marrëdhëniet me drejtuesit, stafin pedagogjik, nxënësit, prindërit dhe komunitetin, gjatë punës së tij brenda dhe jashtë institucionit arsimor.*

Dhe si literaturë e rekomanduar jepet kodi i etikës së *Mësuesit në Arsimin Parauniversitar Publik dhe Privat*, i datës 12.11.2012.

Por, nga vëzhgimi ynë del se edhe ky kod nuk jep në mënyrë specifike orientime për komunikimin. Gjithashtu as në drejtoritë rajonale arsimore dhe në drejtoritë e shkollave ose institucioneve të tjera nuk u gjet asnjë material specifik që t'i orientojë mësuesit në mënyrë të hollësishme mbi komunikimin në shkollë dhe në mësim.

Gjithashtu, përsëri sipas standardeve të sipërpërmendura, një nga fushat e tjera që ka lidhje deri diku direkt me komunikimin, është “Aspekte të drejtshkrimit të gjuhës shqipe”, sipas së cilës mësuesi duhet të jetë i aftë:

- Të njohë rregullat e drejtshkrimit të standardit të gjuhës shqipe.
- Të zbatojë rregullat e drejtshkrimit gjatë veprimtarive në institucionin arsimor.

Dhe si literaturë ndihmëse rekomandohet “Literaturë dhe udhëzues për përdorimin e rregullave të drejtshkrimit të gjuhës shqipe” (f. 5).

Kapitulli III: Metodologjia e studimit

3.1 Popullata dhe kampionimi

3.1.1 Popullata dhe kampionimi për zhvillimin e pyetësorëve

Për arritjen e objektivave të këtij studimi, për të marrë opinionin e nxënësve dhe mësuesve lidhur me komunikimin mes tyre, u realizuan pyetësorë në terren pikërisht te nxënësit e shkollave të mesme në katër qytetet më të mëdha të vendit, aty ku edhe numri i shkollave publike dhe jopublike është më i madh, duke përfshirë në pyetësor njëherësh nxënësit e të gjitha niveleve (klasa 10-12), si dhe mësuesit që japin mësim në këto shkolla. Gjithashtu, u zhvilluan grupet e fokusit si me mësuesit, po ashtu edhe me nxënësit. Nëpërmjet pyetësorit janë pyetur mbi 266 intervistues (mësues), por database përfundimtare përmban përgjigjet e vetëm 250 prej tyre, pasi pjesa tjetër nuk na ofronte informacionin e nevojshëm. Mësuesit e anketuar që morën pjesë ishin të gjinive të ndryshme, të shkollave të ndryshme, të moshave të ndryshme dhe mësues të lëndëve të ndryshme, duke bërë që kampioni të ishte sa më përfaqësues. Gjatë zhvillimit të pyetësorit këta mësues janë përzgjedhur në mënyrë rastësore. Gjithashtu, janë pyetur nëpërmjet pyetësorit mbi 1067 nxënës, por database përfundimtare përmban informacionin e 1050 nxënësve, aq sa është edhe numri i përcaktuar në kampion. Nxënësit e anketuar që morën pjesë u përzgjedhën rastësisht, duke qenë të gjinive të ndryshme dhe të moshave të ndryshme. Ata studionin në klasa të niveleve të ndryshme, duke bërë kështu që kampioni të ishte sa më përfaqësues.

Mënyra e kampionimit u përzgjedh e tillë që të sigurojë të dhëna gjithëpërfshirëse. Studimi u shtri në qytetet me numrin më të madh të shkollave publike e jopublike dhe respektivisht

edhe të nxënësve e mësuesve¹⁰ që zhvillojnë veprimtari mësimore-edukative në to. Referuar raportit të statistikave të Vjetarit Statistikor për Arsimin (2012-2013), ato janë: Shkodra, në Shqipërinë e Veriut; Durrësi e Tirana në Shqipërinë e Mesme dhe Vlora në Shqipërinë e Jugut. Këto katër qendra të mëdha zhvillimi të gjithanshëm u përzgjedhën me synim, duke qenë se:

1. janë ndër qendrat më të mëdha të vendit tonë;
2. sigurojnë një shpërndarje gjeografike;
3. kanë numrin më të madh të nxënësve dhe mësuesve të arsimit të mesëm për shkollat publike e jopublike, si të tilla janë edhe më përfaqësuese;
4. si rrjedhojë e problematikës demografike, në këto qytete kanë ardhur nxënës nga shumë vise të Shqipërisë.

Shkodra është qyteti më i madh i Shqipërisë së Veriut dhe ka numrin më të madh të nxënësve e mësuesve për atë rajon.

Durrësi dhe Tirana janë qytetet më të mëdha të Shqipërisë së Mesme dhe të gjithë Shqipërisë. Si rrjedhojë edhe numri i nxënësve që frekuentojnë arsimin e mesëm, si dhe numri i mësuesve që punojnë në shkollat e mesme është shumë i madh, krahasuar me qytetet e tjera. Këto qendra të mëdha të zhvillimit, si pasojë e migrimit të brendshëm, kanë krijuar një popullsi heterogjene e cila reflektohet edhe në përbërjen e nxënësve dhe mësuesve të shkollave përkatëse. Kjo ofron mundësi për të trajtuar edhe filozofinë gjithëpërfshirëse si një çështje aktuale e arsimit tonë.

¹⁰ Studimi u fokusua në shkollat e mesme të qendrave më të mëdha, çka nuk minimizon problematikën e shkollave të mesme në qytetet e vogla apo zonat rurale, që mund të përbëjë objekt studimi më vete.

Po ashtu, edhe qyteti i Vlorës është një qendër e madhe zhvillimi ku reflektohen karakteristikat e Shqipërisë së Jugut dhe më gjerë.

Fakti që ata/ato (mësues e nxënës) vijnë nga zona të ndryshme urbane të vendit, krijon mundësinë për të trajtuar edhe një shtrirje gjeografike sa më përfaqësuese.

Paraprakisht u realizua stratifikimi i të dhënave lidhur me numrin e nxënësve në shkollat publike dhe jopublike, duke marrë shkollat në qytetet më të mëdha të vendit, por duke pasur gjithashtu parasysh, siç u përmend dhe më herët, edhe një shtrirje gjeografike.

Kampioni i zgjedhur përfundimisht ka intervistat e 1050 nxënësve dhe 250 mësuesve siç vihet re dhe nga tabela 1.

Stratifikimi është bërë në bazë të peshës së numrit të mësuesve për secilin qytet, të ndarë në shkolla publike dhe shkolla jopublike.

Pyetësorët u realizuan në shkollat e mesme publike e jopublike të zonave urbane të qyteteve të Tiranës, Durrësit, Vlorës dhe Shkodrës, duke përfshirë gjithashtu edhe shkollat e mesme profesionale. Nga qyteti i Tiranës, në këtë anketimin morën pjesë 467 nxënës të shkollave publike dhe 78 nxënës të shkollave jopublike. Për qytetin e Tiranës janë intervistuar në total 545 nxënës. Për qytetin e Durrësit, në këtë anketimin morën pjesë 153 nxënës të shkollave publike dhe 56 nxënës të shkollave jopublike. Totali i nxënësve të intervistuar për qytetin e Durrësit është 209. Për qytetin e Vlorës, në këtë anketimin morën pjesë 102 nxënës të shkollave publike dhe 28 nxënës të shkollave jopublike, duke bërë një total prej 130 nxënësish. Për qytetin e Shkodrës, në këtë anketimin morën pjesë 128 nxënës të shkollave publike dhe 38 nxënës të shkollave jopublike, duke bërë një total prej 166 nxënësish për këtë qytet.

E njëjta procedurë u ndoq edhe për kampionimin e popullatës së mësuesve, ku përkatësisht nga qyteti i Tiranës, në këtë anketimin morën pjesë 77 mësues të shkollave publike dhe 48 mësues të shkollave jopublike. Totali i mësuesve të intervistuar për qytetin e Tiranës është 125. Nga qyteti i Durrësit, në këtë anketimin morën pjesë 24 mësues të shkollave publike dhe 11 mësues të shkollave jopublike. Totali i mësuesve të intervistuar për qytetin e Durrësit është 35. Për qytetin të Vlorës, në këtë anketimin morën pjesë 44 mësues të shkollave publike dhe 7 mësues të shkollave jopublike. Totali i mësuesve të intervistuar për qytetin e Vlorës është 51. Ndërsa nga qyteti i Shkodrës, në këtë anketimin morën pjesë 25 mësues të shkollave publike dhe 14 mësues të shkollave jopublike. Totali i mësuesve të intervistuar për qytetin e Shkodrës është 39.

Tabela 1. Shpërndarja e nxënësve dhe e mësuesve sipas qyteteve dhe llojit të shkollës (publike dhe jopublike)

Shpërndarja për nxënësit			Nr. total i nxënësve
Qyteti	Shkolla publike	Shkolla jopublike	
Tiranë	467	78	545
Durrës	153	56	209
Vlorë	102	28	130
Shkodër	128	38	166
Total	850	200	1050

Shpërndarja për mësuesit			
Tiranë	77	48	125
Durrës	24	11	35
Vlorë	44	7	51
Shkodër	25	14	39
Total	170	80	250

Shpërndarja e pyetësorit është kryer në të gjitha shkollat e mesme të këtyre qyteteve (publike dhe jopublike), si dhe në shkolla të mesme profesionale, me qëllim që të sigurohej një përfaqësim sa më gjithëpërfshirës i nxënësve dhe mësuesve. Intervistat janë kryer me dy pyetësorë: pyetësori për mësuesit dhe pyetësori për nxënësit (bashkëlidhur në ANEKS 2).

3.1.2 Kampionimi për zhvillimin e grupeve të fokusit

Matthews dhe Ross (2010, 234) pohojnë se për realizimin e një grupi fokusi zakonisht mbledhen një grup njerëzish nga 5 në 13 veta për të diskutuar për një temë. Për qëllimet e këtij studimi u realizuan dy grupe fokusi, si dhe u ndërtuan skedat përkatëse për të dyja grupet e fokusit, si për nxënësit, edhe për mësuesit (bashkëlidhur në ANEKS 2).

Grupi i fokusit me mësues ishte i përbërë nga 13 veta (mësues), të cilët u përzgjedhën rastësisht. Ata ishin të gjinive të ndryshme, të shkollave të ndryshme, të moshave të ndryshme dhe mësues të lëndëve të ndryshme, si dhe me shkallë të ndryshme kualifikimi, duke bërë që kampioni të ishte sa më përfaqësues. Përkatësisht, katër mësues nga qyteti i Tiranës, nga të cilët tre mësues japin mësim në shkollat publike dhe një në shkollë

jopublike. Për qytetin e Durrësit tre mësues, nga të cilët dy japin mësim në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike. Për qytetin e Shkodrës tre mësues, nga të cilët dy japin mësim në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike. Për qytetin e Vlorës tre mësues, nga të cilët dy japin mësim në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike.

Grupi i fokusit me nxënës ishte i përbërë nga 13 veta (nxënës) të cilët u përzgjedhën rastësisht; ata ishin të gjinive të ndryshme, të shkollave të ndryshme, të moshave të ndryshme, si dhe kanë rezultate të ndryshme, duke bërë që kampioni të ishte sa më përfaqësues. Përkatësisht, katër nxënës nga qyteti i Tiranës, nga të cilët tre nxënës studiojnë në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike. Për qytetin e Durrësit tre nxënës, nga të cilët dy nxënës studiojnë në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike. Për qytetin e Shkodrës tre nxënës, nga të cilët dy nxënës e zhvillojnë mësimin në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike. Për qytetin e Vlorës tre nxënës, nga të cilët dy nxënës mësojnë në shkollat publike dhe një në shkollë jopublike.

3.2 Zgjedhja dhe ndërtimi i instrumenteve të studimit

Për arritjen e objektivave të këtij punimi u pa e arsyeshme kombinimi i metodave *sasore* me ato *cilësore* të cilat, sipas Thomas (2003), përbëjnë një kërkim të *përzier*. Ky kombinim u bë jo vetëm për arsye se kërkimet e përzierra po marrin gjithmonë e më shumë përparësi në shkencat e edukimit, por, dhe se çdo njëra nga këto metoda veç e veç kanë jo vetëm avantazhe, por dhe disavantazhet e veta. Identifikimi i pikave të forta dhe të dobëta të këtyre metodave dhe instrumenteve të tyre ofron mundësinë që të ndërthuren avantazhet e secilës metodë, duke zëvendësuar në këtë mënyrë disavantazhet e tyre me avantazhet. Po

ashtu, kombinimi i këtyre metodave, sipas Johnson dhe Turner (2003), i jep kërkuesit mundësinë të mbledhë të dhëna të llojeve të ndryshme, duke përdorur disa metoda, në mënyrë të tillë që kombinimi i tyre të ket efekt pozitiv. Pra, kombinimi i këtyre dy metodave ndihmon si për ta studiuar në mënyrë më të hollësishme çështjen e marrë në studim, ashtu edhe për t'iu përgjigjur sa më plotësisht çështjeve të ngritura. Johnson, Onwuegbuzie, Venkatesh, të cituar nga Agerfalk (2013), kanë identifikuar karakteristikat bazë të kërkimeve të përziera, të cilat janë si më poshtë:

- Identifikojnë konvergencat dhe shërbejnë për të vërtetuar hipotezat e ngritura.
- Bëjnë të mundur përdorimin e rezultateve që rrjedhin nga njëra metodë për të plotësuar, qartësuar ose ilustruar rezultatet që përftohen nga metoda tjetër.
- Zbulojnë paradokset dhe kundërshtitë që eventalisht mund të shërbejnë si për të udhëhequr në ndërtimin e kërkimit, po ashtu dhe për ta rikonceptuar atë.
- Rezultatet e njëres metodë mund të shërbejnë si informacione për metodën tjetër.
- Mënyrat e ndryshme të metodave favorizojnë identifikimin e pikëpamjeve të ndryshme mbi të njëjtin fenomen.

Një nga instrumentet e kërkimit të përdorura për realizimin e studimeve është ajo nëpërmjet pyetësorëve, si një nga instrumentat e metodave sasiore. Përdorimi i pyetësorëve mundëson mbledhjen dhe analizën sasiore të të dhënave duke përdorur statistikën përshkruese dhe atë analitike. Gjithashtu, të dhënat e mbledhura nëpërmjet tyre (pyetësorëve) mund të përdoren për të sugjeruar arsyetime të mundshme për lidhje të caktuara ndërmjet variablave dhe për të krijuar modele të këtyre lidhjeve.

Metodat e arritjes së qëllimit të studimit janë nga më të ndryshmet, duke parë dhe duke vlerësuar njëkohësisht avantazhet dhe disavantazhet e secilës prej tyre. Përdorimi i

pyetësorëve si instrument për mbledhjen e të dhënave në këtë punim mundëson jo vetëm analizimin e lidhjeve të mundshme ndërmjet variablave të marrë në studim, por jep gjithashtu mundësinë për të dhënë edhe disa rekomandime lidhur me komunikimin mësues-nxënës në shkollat e mesme.

Sipas Khandwalla (1976), nuk ka një metodë kërkimi e cila mund të konsiderohet si më e mira ndër të tjerat. Secila nga metodat dhe instrumentat e përdorura, siç e pamë, mund të shoqërohet me avantazhe por dhe disavantazhe. Pyetësorët si instrument kërkimi ndër të tjera na ofrojnë mundësinë për të përgjithësuar të dhënat.

Nga ana tjetër, numri i madh i të anketuarve, si dhe shpërndarja e tyre gjeografike ishin ndër arsyet e përzgjedhjes së pyetësorit, duke qenë se pyetësorët ofrojnë mundësinë e një aksesit relativisht më të lehtë dhe më të gjerë. Mbi këto arsye pyetësori është shfrytëzuar për grumbullimin e të dhënave nga shkollat e mesme në të katër qytetet e ndryshme të vendit.

Nga ana tjetër, përdorimi i pyetësorit si instrument për mbledhjen e të dhënave ka avantazhet, por dhe disavantazhet e veta. Sipas Matthews dhe Ross (2010, 217), të mirat dhe kufizimet e pyetësorëve janë si më poshtë vijnë:

Të mirat e përdorimit të pyetësorëve:

1. Mund të përdoren për të mbledhur me efektivitet të dhëna nga një numër i madh njerëzish dhe rastesh.
2. Të dhënat mblidhen në të njëjtën mënyrë për të gjithë të anketuarit apo rastet.
3. Pyetjet dhe gama e përgjigjeve përcaktohen nga hulumtuesi.
4. Të dhënat janë të koduara dhe të gatshme për analizë.
5. Nëse të dhënat mblidhen nga një kampion stastikor, gjetjet mund të përfaqësojnë në përgjithësi popullatën.

Kufizimet e pyetësorëve:

- 1- I japin hulumtuesit vetëm një qasje të kufizuar në përvojat dhe ndjenjat e thella.
- 2- Mundësi të kufizuara që të anketuarit t'u përgjigjen pyetjeve në mënyrën e tyre.
- 3- Janë më të frytshme me një kampion të madh.
- 4- Përqindjet e ulëta të përgjigjes mund të çojnë në një kampionim të njëanshëm.
- 5- Mund të përjashtojnë një grup njerëzish.

Sipas Field (2005), mund të ekzistojnë disa rregulla të ndryshme për sa i përket vëllimit të zgjedhjes, por si rregull i përgjithshëm duhen 10-15 përgjigje për variabël (ky rregull vlen si për regresionin, ashtu edhe për zhvillimin e analizës faktoriale).

Gjithashtu, gjatë hartimit të pyetësorëve u bë kujdes që të mbaheshin parasysh dy elemente kryesore: besueshmëria e cila ka të bëjë me faktin nëse pyetësi do të prodhojë ose jo rezultate të qëndrueshme në kohë të ndryshme dhe për zgjedhje të ndryshme, si dhe vlefshmëria e pyetjeve. Pyetjet u ndërtuan në mënyrë që të jenë sa më të qarta për të anketuarit, për nxënësit dhe për mësuesit, duke zgjedhur përgjigjen nëpërmjet alternativave të parashikuara në pyetësor të cilat janë të shkallëzuara sipas shkallës Likert (1. Aspak dakord; 2. Pjesërisht dakord; 3. Neutral; 4. Dakord; 5. Plotësisht dakord). Pyetja e fundit në të dy pyetësorët është një pyetje e hapur, në të cilën u kërkohet si mësuesve, ashtu edhe nxënësve se çfarë duhet përmirësuar në mënyrën e komunikimit gjatë procesit mësimor.

Bazuar në llogaritjet e koeficientit Crombah Alpha për matjen e qëndrueshmërisë së brendshme të pyetësorit u arrit në konkluzionin se vlera e tyre ishte më e lartë se 0.7, (norma e lejuar), duke treguar qëndrueshmëri të pyetësorit. Dhe përkatësisht vlera e koeficientit të besueshmërisë Crombah Alpha për të gjithë variablat e pavarur (komunikimi verbal, impakti i perceptimit, distanca, shikimi, mimika dhe lëvizjet) të matur në total, te

pyetësi i zhvilluar me nxënësit është **0.761**. Ndërsa koeficienti i besueshmërisë Crombach Alpha për të gjithë variablat e pavarur (komunikimi verbal, impakti i zërit, impakti i perceptimit, shikimi dhe lëvizjet) të matur në total, te pyetësi i zhvilluar me mësuesit është **0.778**.

Ndërsa, si elemente të metodave cilësore për të përmbushur detyrën shkencore u përdorën grupet e fokusit, të cilët, sipas Zammuner (2003), janë një nga teknikat e metodave cilësore që bëjnë të mundur zbulimin e të dhënëve në kërkimet sociale. Informacionet e marra nga grupet e fokusit i shërbejnë studiuesit për t'u thelluar mbi një temë ose një argument të caktuar. Grupet e fokusit mund të përdoren ose si një instrument në vete, ose dhe si instrumente plotësuese për metodat e tjera, veçanërisht për të kontrolluar vlefshmërinë (Morgan, 1998). Sipas Matthews dhe Ross (2010, 234), grupet e fokusit mund të mendohen si një përshtatje e intervistave, pra ato janë një lloj interviste në grup, ku mbledhen disa njerëz (zakonisht nga 5 në 13 veta) për të diskutuar për një temë.

Gjithashtu, sipas disa studiuesve, i rëndësishëm është kriteri se si do të jetë përbërja e grupit të fokusit, heterogjen apo homogjen. Sipas Morgan (1998) dhe Greenbaum (1998), për ndërtimin e grupeve të fokusit rekomandohet kriteri homogjen i cili ka të bëjë me zgjedhjen e personave me karakteristika të përbashkëta. Ndërsa Bobo e të tjerët (1999) rekomandojnë përzierjen e individëve me karakteristika të ndryshme. Gjithsesi, pjesa më e madhe e studiuesve rekomandojnë të mbahet një nivel minimal homogjeniteti, në mënyrë që të arrihet ndërveprim më i madh midis pjesëtarëve të grupit të fokusit (Krueger, 2000). Në punimin tonë mund të themi se homogjeniteti i fokus-grupit është minimal, duke qenë se pjesëmarrësit, siç u përmend dhe më herët, për sa i përket fokus-grupit të ndërtuar me mësues, kanë të gjithë të njëjtin profesion, por janë të moshave e gjinive të ndryshme, me

shkallë të ndryshme kualifikimi dhe mësues të lëndëve të ndryshme në shkollat e katër qyteteve. Po ashtu, mund të pohojmë se homogjeniteti është minimal dhe për grupin e fokusit me nxënës të cilët kanë moshë dhe gjini të ndryshme, studiojnë në shkolla e qytete të ndryshme, si dhe kanë rezultate të ndryshme.

Përveç të intervistuarve, pjesë thelbësore e grupit të fokusit, sipas shumë studiuesve, është gjithashtu dhe moderatori ose studiuesi i cili, përveçse duhet të drejtojë diskutimin, merr pjesë në mënyrë aktive dhe vëzhgon gjithashtu se si ndërveprojnë pjesëtarët e grupit. Një nga përparësitë e grupeve të fokusit në këtë punim është se na mundëson mbledhjen e të dhënave që kanë të bëjnë drejtpërdrejt me eksperiencat e vetë pjesëmarrësve në lidhje me çështjen e marrë në studim.

3.2.1 Ndërtimi i pyetësorit për nxënësit

Pyetësori u realizua dhe u ndërtua duke mbajtur parasysh objektivat e studimit. Pyetësori i ndërtuar për nxënësit përmban në total 32 pyetje të cilat janë të ndara në shtatë seksione, sikurse vijojnë: seksioni i parë (A) - *Të dhëna të përgjithshme*, seksioni i dytë (B) - *Komunikimi verbal*, seksioni i tretë (C) - *Impakti i perceptimit*, seksioni i katërt (D) - *Distanca*, seksioni i pestë (E) - *Shikimi dhe mimika*, seksioni i gjashtë (F) - *Lëvizjet*, si dhe seksioni i shtatë (G) - *Kënaqësia nga komunikimi në përgjithësi*.

Seksioni i parë (A) na jep informacione shumë të rëndësishme mbi notën mesatare të nxënësve. Po ashtu, ky seksion na jep të dhëna mbi nivelin mësimor të nxënësve, duke filluar nga niveli shumë i dobët, i dobët, mesatar, i lartë deri te shumë i lartë.

Gjithashtu, në këtë seksion merret informacion për gjininë e nxënësve, moshën e tyre, vitin shkollor në të cilin janë aktualisht, llojin e shkollës ku studiojnë (publike apo jopublike), si dhe qytetin në të cilin zhvillojnë mësimin.

Seksioni i dytë (B) lidhet me komunikimin verbal të drejtpërdrejtë që mësuesit kanë me ta. Për të marrë informacionin e duhur në qëllim të studimit, pyetjet që na e japin këtë informacion janë: *A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim? Sa dakord jeni me faktin se, kur mësuesi nuk për zgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni atë? Kur mësuesi flet me dialekt, për mua mësimi bëhet më i vështirë për t'u kuptuar. Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimin nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të japë kuptimin. Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin. Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimin, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë. Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i/e prirur të motivohem në mësim. Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin.* Vlerësimi i përgjigjeve të tyre është bërë nëpërmjet shkallës Likert (1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord) për çështje që lidhen me përdorimin e fjalëve nxitëse (motivuese) apo fjalëve në dialekt nga mësuesi, me ritmin e komunikimit etj.

Seksioni i tretë (C) - Impakti i perceptimit matet me pesë pyetje, sërish të shkallëzuara me shkallën Likert dhe jep informacion mbi perceptimin që ka nxënësi në lidhje me disa aspekte të komunikimit të mësuesit, nëpërmjet pyetjeve: *Unë arrij të kuptoj nëse po përgjigjem mirë apo gabim nga mënyra se si reagon mësuesi. Përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi mua më bën më të kujdesshëm në mësim. Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mësim, më rrit interesin për ta përvetësuar më mirë lëndën. Shprehjet e gëzueshme*

të fytyrës së mësuesit ma bëjnë më të lehtë të kuptuarit e mësimit. Kur mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale në mësim, edhe unë emocionohem.

Seksioni i katërt (D), që lidhet me distancën, na tregon se sa shqetësuese është distanca fizike midis mësuesve dhe nxënësve në orën e mësimit. Pyetjet që na e mundësojnë këtë, janë: *Kur mësuesi respekton distancën nga unë sipas nevojave të shpjegimit të mësimit, përfshihem më shumë në mësim. Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje. Kur mësuesi afrohet afër bankës time, unë përpiqem të jem më i vëmendshëm në mësim. Kur mësuesi më prek qëllimisht me dorë apo sende të tjera në kokë a supe, unë bëhem menjëherë më i/e kujdesshëm për mësimin.* Edhe këtu përgjigjet e këtyre pyetjeve janë të matura me anën e shkallës Likert (1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i pestë (E) ka të bëjë me shikimin dhe mimikën, sa të rëndësishme janë këto dy elemente në komunikimin e drejtpërdrejtë me nxënësin (face to face), sa i qetëson dhe sa i nervozon apo streson shikimi dhe mimika në komunikim gjatë përgjigjes së nxënësve ose edhe gjatë shpjegimit të mësimit. Pyetjet nga të cilat përbëhet ky seksion janë: *Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës. Kur kuptoj që mësuesi përqendron shikimin mbi mua, mundohem t'i shmangem shikimit të tij. Shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të kuptoj se duhet të përqendrohem në mësim. Kur mësuesi përqendron shikimin mbi mua, mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të mundshme të tij. Ndryshimet e shprehjeve të fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma dhe më mirë mësimin.* Në këtë seksion pyetjet janë të matura sërish me shkallën Likert (1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i gjashtë (F), i cili përbëhet nga katër pyetje, lidhet me lëvizjet e mësuesve në procesin mësimor, sa i përdorin ata lëvizjet, sa të domosdoshme apo sa shqetësuese janë ato

në mësim dhe a e bën efektiv kjo gjë të kuptuarit apo të shpjeguarit e mësimi. Për ta arritur këtë, nxënësve iu shtruan këto pyetje: *Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimi. Kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, unë nervozohem. Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin. Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin.*

Seksioni i shtatë (G) lidhet me vlerësimin e nivelit të kënaqësisë që kanë nxënësit përgjithësisht për komunikimin me mësuesit dhe stafin në procesin mësimor. Për këtë arsye, nxënësve iu shtruan pyetjet e mëposhtme: *Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, lidhur me komunikimin gjatë procesit mësimor? Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor? Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj?* Ky vlerësim bëhet me tre pyetje të matura me shkallën Likert (1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord), me përjashtim të pyetjes së fundit, e cila është një pyetje e hapur, në të cilën u kërkohet nxënësve mendim se çfarë duhet përmirësuar në mënyrën e komunikimit të mësuesit me ta gjatë procesit mësimor.

3.2.2 Ndërtimi i pyetësorit për mësuesit

Edhe ky pyetësor u realizua duke pasur parasysh objektivat e studimit. Disa nga pyetjet e këtij pyetësori kanë ngjashmëri me ato të pyetësorit të nxënësit; kjo për të mbledhur informacione për të njëjtat çështje, por të para nga këndvështrime të ndryshme, pra si nga këndvështrimi i nxënësit, ashtu edhe nga këndvështrimi i mësuesit. Pyetësori i mësuesit përmban gjithsej 32 pyetje dhe përbëhet nga shtatë seksione, duke vlerësuar elementet

kryesore të komunikimit në tërësi, që janë: seksioni i parë (A) - *Të dhëna të përgjithshme*, seksioni i dytë (B) - *Komunikimi verbal*, seksioni i tretë (C) - *Impakti i zërit*, seksioni i katërt (D) - *Impakti i perceptimit*, seksioni i pestë (E) - *Shikimi*, seksioni i gjashtë (F) - *Lëvizjet*, si dhe seksioni i shtatë (G) - *Kënaqësia nga komunikimi në përgjithësi*.

Seksioni i parë (A) na siguron informacione të përgjithshme mbi mësuesit që janë pyetur nëpërmjet këtij pyetësi, duke ofruar kështu të dhëna mbi moshën, gjininë, vjetërsinë në punë (vitet), llojin e shkollës ku punojnë (publike apo jopublike), nivelin arsimor, si dhe qytetin ku punojnë.

Seksioni i dytë (B) na siguron informacion lidhur me komunikimin verbal. Ky seksion përfshin pyetjet kryesore që lidhen me komunikimin e drejtpërdrejtë verbal me nxënësit, i cili kryesisht i referohet kapacitetit të mësuesit për t'u shprehur verbalisht. Për të marrë informacionin e duhur në qëllim të studimit, disa nga pyetjet janë: *A jeni dakord me faktin se gjatë mësimin nuk kanë shumë rëndësi fjalët që ju zgjidhni, e rëndësishme është që të jepni kuptimin e mësimin? Nëse shpjegimin e mësimin arrij ta realizoj me pak fjalë, kjo ndikon pozitivisht te nxënësit. Nëse unë i përzgjedh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimin, atëherë nxënësi është më i qartë etj.* Shkalla e matjes së përgjigjeve është shkalla Likert (1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i tretë (C) ka të bëjë me marrjen e opinionit në lidhje me impaktin e zërit, me rëndësinë dhe vetëdijen që kanë mësuesit në përdorimin e tonalitetëve dhe pauzave për të kuptuarit më mirë të mësimin nga nxënësit.

Pyetjet që lidhen me këtë element janë: toni i lartë i zërit, të bërtiturat etj., të cilat mund të shkaktojnë irritim të sjelljes dhe qëndrimin të nxënësve në përgjithësi në procesin mësimor dhe jo vetëm. Për këtë arsye, mësuesve në këtë seksion u janë drejtuar këto pyetje: *Nëse ju*

flisni me butësi, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim. Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësim, atëherë mësimi bëhet më i kuptueshëm dhe lënda më tërheqëse për nxënësit. Nëse ju vazhdimisht përdorni volum shumë të lartë zëri gjatë shpjegimit, atëherë nxënësit bezdisen dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi. Nëse ju flisni shumë shpejt, nxënësit kanë vështirësi në kuptimin e mësim.

Përgjigjet për nivelin e dakordësisë janë matur sërish dhe këtu me anën e shkallës Likert.

Seksioni i katërt (D) mat rezultatet në lidhje me impaktin e perceptimit të shprehjeve të fytyrës si mjete të rëndësishme gjatë shpjegimit të mësim, duke e bërë atë sa më të efektshëm dhe më tërheqës, si dhe gjithashtu kuptimin e gjendjes së përgjithshme të nxënësve dhe se sa ata janë të fokusuar në mësim po nëpërmjet këtyre shprehjeve.

Perceptimi i distancës, nga ana tjetër, është një element i rëndësishëm gjatë mësimdhënies. Ruajtja e një distance jo të përshtatshme mund të sjellë konfuzion, një gjendje jo rehatie ose nervozizëm në klasë. Ky seksion përbëhet nga 5 pyetje dhe ka pyetje të tilla si: *A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësim? A mendoni se të kuptuarit e gjendjes së nxënësve tuaj në mësim e lehtëson marrëdhënien tuaj me ta? Nëse ju u afroheni shumë nxënësve gjatë mësim për t'u komunikuar diçka, a bëhen ata nervozë?* etj. Edhe në këtë seksion përgjigjet për nivelin e dakordësisë janë matur sërish me anën e shkallës Likert, duke filluar nga niveli më i ulët tek ai më i lartë (nga 1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i pestë (E) lidhet me shikimin, sa ndikon ky element pamor në komunikimin e drejtpërdrejtë me nxënësit, duke ditur që ata janë përballë mësuesit dhe anasjelltas, çdo ditë dhe në çdo orë mësimi. Zakonisht shikimi i drejtuar poshtë mund të nënkuptojë një lloj përpjekjeje për fshehje informacionesh, fajësi, por, nga ana tjetër, ai mund të shërbejë edhe

si një mjet për të mobilizuar palën tjetër. Dy pyetjet e këtij seksioni janë siç vijon: *Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit, që t'i bëj ata më të vëmendshëm gjatë mësimit, dhe Zakonisht unë u tërheq vëmendjen atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim.* Edhe në këtë seksion përgjigjet për nivelin e dakordësisë janë matur sërish me anën e shkallës Likert, duke filluar nga niveli më i ulët tek ai më i lartë (nga 1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i gjashtë (F) ka të bëjë me lëvizjet, përdorimin e tyre të vetëdijshëm nga ana e mësuesit për ta pasuruar dhe konkretizuar sa më shumë orën e mësimit apo thjesht si veprime që vijnë natyrshëm. Pyetjet të cilat masin vlerësimin për këto elemente janë: *Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t'i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin. Unë zakonisht e shoqëroj shpjegimin e mësimit me gjeste, për t'i bërë nxënësit më të vëmendshëm në mësim. Nxënësit zakonisht e humbin interesin për mësimin, nëse unë shpjegoj dhe qëndroj ulur. Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen nervozë.* Ndër të tjera gjestikulacioni përfshin: lëvizjet, mënyrën e të ecurit, qëndrimet, qëndrimin ulur etj.

Sado i/e aftë që të jetë mësuesi/ja, shprehja vetëm verbalisht e mësimit do të rezultonte deri diku jo vetëm monotone, por në disa momente do të ishte dhe e paplotë, nëse nuk do të shoqërohej edhe me gjestet e duhura. Mësuesi duhet t'i përdorë këto elemente për të siguruar kanale shtesë të komunikimit, për t'i pasuruar ose forcuar mesazhet verbale.

Gjithashtu, si qëndrimi ulur gjatë shpjegimit të mësimit, edhe ecejaket e shpeshta në klasë mund të bëhen shqetësuese nëse vazhdojnë gjatë.

Kështu, mësuesi duhet të përpunojë një sërë gjestesh ose lëvizjesh të caktuara për çdo situatë didaktike.

Sërish dhe këtu përgjigjet për nivelin e dakordësisë janë matur me anën e shkallës Likert, duke filluar nga niveli më i ulët tek ai më i lartë (nga 1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord).

Seksioni i shtatë (G), që lidhet me nivelin e kënaqësisë në përgjithësi, matet me katër pyetje dhe jep vlerësimin nëpërmjet dakordësisë së mësuesve për kënaqësinë nga puna me nxënësit dhe me sjelljet e tyre në përgjithësi gjatë procesit mësimor. Përgjigjet për nivelin e dakordësisë janë matur sërish me anën e shkallës Likert, duke filluar nga niveli më i ulët tek ai më i lartë (nga 1- aspak dakord deri te 5- plotësisht dakord), me përjashtim të pyetjes së fundit (e cila është një pyetje e hapur), në të cilën u kërkohet mësuesve se si mendojnë ta përmirësojnë mënyrën e komunikimit me nxënësit gjatë procesit mësimor.

3.2.3 Skeda e grupit të fokusit për nxënësit

Për sa i përket hartimit të skedës së grupeve të fokusit me nxënësit, pyetjet janë të ndara në katër dimensionë kryesore, të cilat janë si më poshtë:

- a) Perceptimi i komunikimit verbal;*
- b) Perceptimi i disa aspekteve të komunikimit joverbal;*
- c) Perceptimi i komunikimit paraverbal;*
- d) Opinione mbi komunikimin në procesin mësimor.*

Dimensioni i parë përbëhet nga tre pyetje, të cilat na ofrojnë informacion në lidhje me komunikimin verbal: si i perceptojnë nxënësit fjalët e mësuesve dhe sa shërbejnë ato në motivimin dhe në performancën e tyre në mësim?

Dimensioni i dytë përbëhet nga shtatë pyetje, të cilat kanë si qëllim të na japin informacion mbi përdorimin dhe perceptimin e disa aspekteve të rëndësishme të komunikimit joverbal

si mjete të rëndësishme për të qartësuar, për t'i ndihmuar e lehtësuar ata në kuptimin sa më të mirë të mësimit.

Dimensioni i tretë përbëhet nga katër pyetje dhe synon të na japë informacion mbi disa aspekte të komunikimit paraverbal: si ndikon volumi i zërit dhe ritmi i të folurit të mësuesve tek ta?

Dimensioni i katërt përbëhet nga tre pyetje dhe synon të na japë informacion se çfarë mendojnë nxënësit për të gjithë rrjedhën e procesit të komunikimit në mësim, si dhe sugjerimet për ta përmirësuar atë.

3.2.4 Skeda e grupit të fokusit për mësuesit

Për sa i përket hartimit të skedës së grupeve të fokusit për mësuesit, pyetjet janë të ndara në katër dimensione kryesore. Po ashtu, këto pyetje kanë ngjashmëri me pyetjet e përdorura në skedën e grupit të fokusit të zhvilluar me nxënësit, por në këtë skedë janë të trajtuara nga këndvështrimi i mësuesve, me qëllim mbledhjen e informacioneve si nga këndvështrimi i tyre, po ashtu edhe i nxënësve (për të njëjtat çështje).

a) Perceptimi i komunikimit verbal;

b) Perceptimi i disa aspekteve të komunikimit joverbal;

c) Perceptimi i komunikimit paraverbal;

d) Opinione mbi komunikimin në procesin mësimor.

Dimensioni i parë përbëhet nga tre pyetje, të cilat na japin informacion në lidhje me komunikimin e drejtpërdrejtë verbal me nxënësit, i cili kryesisht i referohet kapacitetit të mësuesit për t'u shprehur verbalisht.

Dimensioni i dytë përbëhet nga shtatë pyetje, të cilat kanë si qëllim të na japin informacion mbi përdorimin dhe perceptimin e disa aspekteve të rëndësishme të komunikimit joverbal si mjete të rëndësishme për të pasuruar procesin mësimor.

Dimensioni i tretë përbëhet nga katër pyetje dhe synon të na japë informacion mbi disa aspekte të komunikimit paraverbal, si volumi i zërit e ritmi i të folurit, si dhe ndikimi i tyre gjatë procesit mësimor.

Dimensioni i katërt përbëhet nga tre pyetje dhe synon të na japë informacion se çfarë mendojnë mësuesit për të gjithë rrjedhën e procesit të komunikimit në mësim, si dhe sugjerimet për ta përmirësuar atë.

3.3 Faza e terrenit

Anketimin në terren nëpërmjet pyetësorit zgjati rreth 10 javë dhe pyetësorët u kryen me të intervistuarit (mësues dhe nxënës) në ambientet e shkollave ku ata kryenin procesin mësimor. Të intervistuarit janë zgjedhur në mënyrë të rastësishme dhe zgjedhja e kampionit është bërë në varësi të numrit të përgjithshëm të nxënësve dhe mësuesve në këto qytete. Pjesë e këtij procesi ishte krijimi i një *database* me të dhënat e grumbulluara, si dhe përpunimi e analiza e tyre. Përpunimi dhe analiza e pyetësorëve u realizuan nëpërmjet paketave të programeve kompjuterike SPSS 17.0 dhe Excel.

Analiza e të dhënave është kryer nëpërmjet analizës deskriptive, tabelave të kryqëzuara (crosstabulations), testeve të pavarësisë, korrelimeve midis variablave, analizës faktoriale, ndërtimit dhe shqyrtimit të hipotezave, analizës së variancës (ANOVA) etj. Pra, jo vetëm një analizë përshkruese, por edhe një analizë analitike.

Gjithashtu, pjesë e kësaj faze ishte zhvillimi, mbledhja dhe analiza e të dhënave për dy grupet e fokusit. Kohëzgjatja e grupeve të fokusit në terren varioi nga 90 min. deri në 120 min. Edhe këtu pjesëtarët u përzgjedhën në mënyrë të rastësishme. Më pas u krye zbardhja e regjistrimeve audio, si dhe kodimi, me qëllim zhvillimin e analizës tematike të të dhënave të përftuara.

3.4 Pilotimi i pyetësorëve

Paraprakisht u krye testi pilot për të dy pyetësorët. Pyetësori për nxënësit u testua paraprakisht në 140 nxënës të zgjedhur rastësisht, për të parë nëse kishte probleme apo paqartësi në plotësimin e tij, si dhe për të testuar besueshmërinë dhe vlefshmërinë, ndërsa pyetësori për mësuesit u testua me 40 mësues. Këta nxënës dhe mësues që u përfshinë në pilotimin e pyetësorit nuk u përfshinë në pyetësorin final. Rezultati i testeve pilot tregoi se pyetjet e të dy pyetësorëve ishin të formuluar saktë dhe ishin të qarta për t'u kuptuar. Pyetjet nga të cilat nuk mund të merrej informacioni i duhur, u konsultuan me ekspertët e fushës për t'i sjellë të formuluar ashtu siç duhej. Për pyetësorin e realizuar me nxënës, koeficienti i besueshmërisë Crombach Alpha për të gjithë variablat e pavarur (Komunikimi verbal, Impakti i perceptimit, Distanca, Shikimi dhe Mimika, Lëvizja) është 0.761. Ndërsa për pyetësorin e realizuar me mësues, koeficienti i besueshmërisë Crombach Alpha për të gjithë variablat e pavarur (Komunikimi verbal, Impakti i zërit, Impakti i perceptimit, Shikimi dhe Lëvizjet) është 0.778. Pra, në të dyja rastet kemi një vlerë më të madhe se 0.7, që tregon se besueshmëria e tyre është e lartë.

Pas këtij procesi pyetësorët u hodhën në terren. Vizitat në terren u kryen në bashkëpunim me stafin drejtues të shkollave ku u krye testimi dhe me një kalendar të përcaktuar më parë, në mënyrë që të arrihej koha e duhur për realizimin e tyre me sukses.

3.5 Aspektet etike të studimit

Studimi është realizuar në përputhje me parimet etike për studimet shkencore. Fillimisht është marrë aprovimi i institucioneve të cilat janë bërë objekt studimi. Më tej është proceduar me shpërndarjen e pyetësorëve nëpër shkolla dhe më pas me krijimin e grupeve të fokusit, etapë kjo në të cilën janë respektuar parimet etike. Më konkretisht, pjesëmarrësit në studim janë njohur që në fillim me qëllimin e studimit, si dhe natyrën vullnetare të pjesëmarrjes në të. Po ashtu, atyre iu është pohuar se të dhënat e mbledhura do të përdoren vetëm për qëllime studimore, siç cilësohet edhe në paragrafin e parë të të dy pyetësorëve. Po ashtu, iu është siguruar anonimiteti dhe konfidencialiteti paraprakisht dhe gjatë zhvillimit pjesëtarëve të grupeve të fokusit. Duhet të theksojmë gjithashtu faktin se mbledhja e të dhënave për secilin nga pjesëmarrësit është realizuar në mënyrë anonime, duke mos e bërë të ditur identitetin e të intervistuarve. Gjithashtu, nuk janë bërë të njohura emrat e nxënësve apo mësuesve dhe as emrat e shkollave të përfshira në studim. Pjesëmarrësve u është siguruar trajtimi dhe ruajtja e konfidencialitetit si parim bazë i etikës në kërkimin shkencor.

3.6 Kufizimet e studimit

Në kuadrin e një studimi është e nevojshme të përmenden gjithashtu edhe disa nga mundësitë dhe kufizimet që janë hasur, të cilat mund të përmbliken si më poshtë:

Së pari, studimi është i përqendruar në institucionet publike e jopublike të arsimit të mesëm të përgjithshëm dhe profesional, por ai ka lënë jashtë fokusit të kërkimit ciklet e tjera të arsimit, edhe pse paraprakisht ishte menduar që një pjesë e studimit të shtrihej edhe më gjerë, por për arsye menaxhimi e administrimi u fokusua vetëm në këtë cikël arsimit.

Së dyti, edhe pse studimi përfshin aktorët kryesorë (mësues - nxënës) të procesit mësimor, ku zhvillohet komunikimi ndërmjet palëve, në të nuk përfshihen individë (prindër, komuniteti) që nuk janë aktivë në strukturat e mësimdhënies, por të cilët janë të interesuar për mbarëvajtjen e nxënësve.

Së treti, për sa i përket arsimit parauniversitar, studimi është përqendruar në një numër të madh shkollash në katër qytete të Shqipërisë (Tiranë, Durrës, Vlorë, Shkodër), por në studim nuk përfshihen shkollat e mesme të zonave jorbane, pasi mënyra e mësimdhënies dhe marrëdhëniet që vendosen me nxënësit në komunikim, ka gjasa të ndryshojnë nga një zonë në një tjetër me karakteristika jo të njëjta.

Kapitulli IV: Analiza e të dhënave

4.1. Analiza e gjetjeve për nxënësit

4.1.1 Statistikë përshkruese për nxënësit

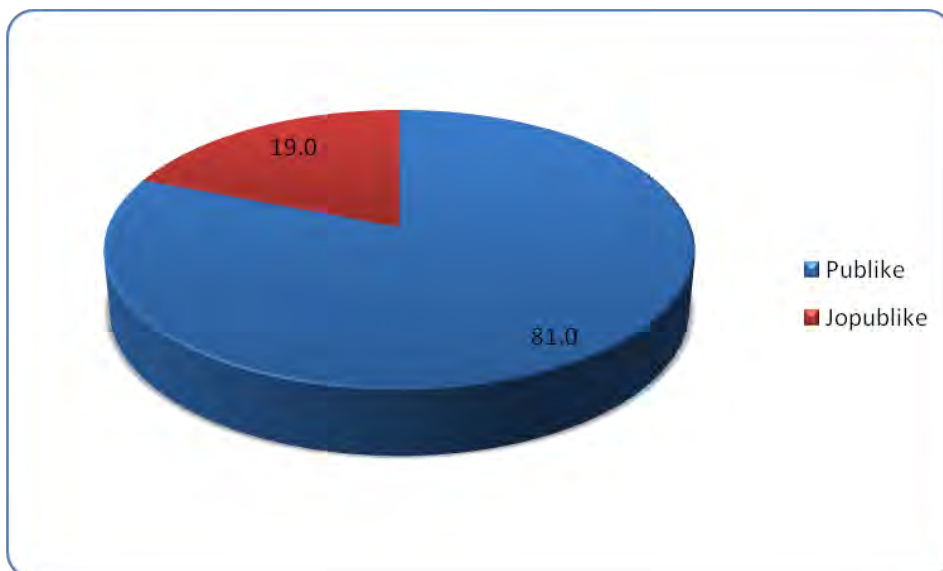
Në analizën përfundimtare kanë marrë pjesë 1050 nxënës të anketuar, të shpërndarë në disa nga qytetet më të mëdha, duke përfshirë jo vetëm arsimin e mesëm publik, por edhe atë privat (jopublik). Nga të dhënat e tabelës 2 vërehet se vendin kryesor me më shumë se gjysmën e intervistave e zë qyteti i Tiranës me 51.9%, të pjesëmarrësve në studim. Kjo për faktin e thjeshtë se Tirana ka popullsinë më të madhe, rreth 1/3 e gjithë popullsisë së vendit dhe rrjedhimisht edhe një numër të konsiderueshëm nxënësish që studiojnë në të dy llojet e arsimit, publik dhe jopublik. Më pas renditet qyteti i Durrësit me 19.9% të përfaqësuesve të kampionit, ndërsa qyteti i Shkodrës dhe i Vlorës zënë respektivisht 15.8% dhe 12.4% të totalit të nxënësve të intervistuar.

Tabela 2. Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve

Qyteti	Frekuenca	Përqindja
Durrës	209	19.9
Shkodër	166	15.8
Tiranë	545	51.9
Vlorë	130	12.4
Total	1050	100.0

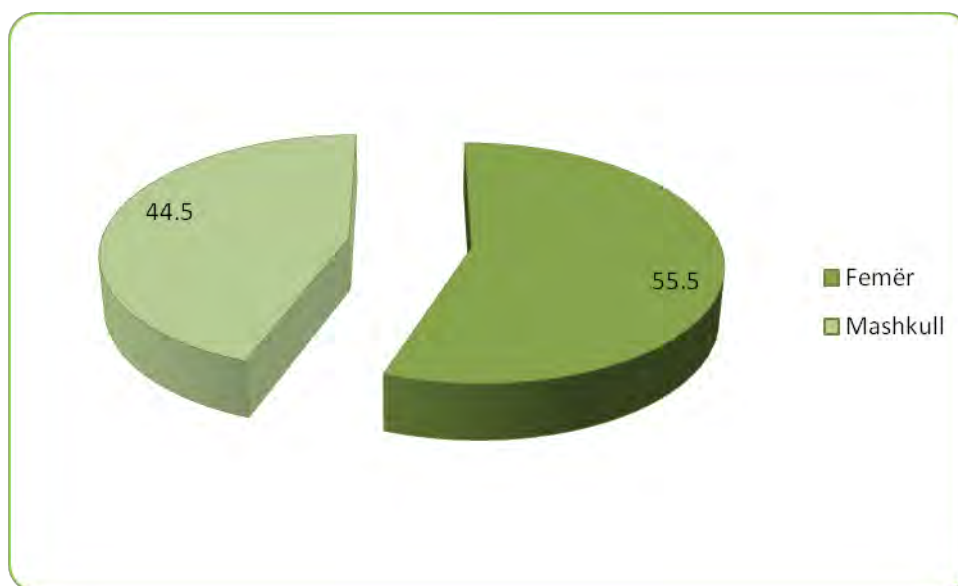
Përsa i takon shpërndarjes së kampionit të përcaktuar në varësi të llojit të shkollës, grafiku 1 na tregon se 81% e nxënësve studiojnë në shkolla publike dhe pjesa tjetër në shkolla private (jopublike). Kjo ndarje sigurisht që pritej, edhe për vetë numrin e madh të nxënësve të cilët janë përqendruar në shkollat publike, pa përjashtuar faktin se vitet e fundit është rritur edhe aktiviteti i arsimit privat jo vetëm në ciklin 9-vjeçar, por edhe në ciklin e dytë, atë të shkollës së mesme, pra nga klasa e 10 - 12. Madje, duke e analizuar më tej shpërndarjen e nxënësve, referuar tabelës 1 (në ANEKS 1) shihet se 85.7% e nxënësve të qytetit të Tiranës studiojnë në shkolla publike, ndërsa pjesa tjetër prej 14.3% në shkolla jopublike. I njëjti trend vihet re pak a shumë edhe në qytetet e tjera, ku 73.2% e kampionit të përzgjedhur në qytetin e Durrësit vijnë nga shkollat publike. Ndërsa për Vlorën dhe Shkodrën këto vlera për nxënësit që studiojnë në shkolla publike janë respektivisht 78.5% dhe 77.1%.

Grafiku 1. Shpërndarja e nxënësve sipas llojit të shkollës ku studiojnë (publike apo jopublike)



Lidhur me ndarjen sipas gjinisë, grafiku i mëposhtëm tregon se 55.5% e nxënësve që kanë marrë pjesë në studim janë femra dhe pjesa tjetër e tyre, pra 44.5% janë meshkuj, duke e ditur që raporti i femrave ndaj meshkujve edhe në nivel kombëtar në përgjithësi është më i lartë.

Grafiku 2. Pjesëmarrja e nxënësve sipas gjinisë



Nxënësit e intervistuar kanë një moshë mesatare prej 16.5 vjeç, ndërkohë që mosha minimale e të intervistuarve është 15 vjeç dhe ajo maksimale 20 vjeç. Siç u përmend edhe më lart, në studim janë përfshirë gjithashtu edhe shkolla profesionale të cilat kanë një shtrirje 4-vjeçare (tabela 3).

Tabela 3. Statistika përshkruese për moshën e nxënësve

	Numri	Minimumi	Maksimumi	Mosha mesatare	Devijimi standard	Varianca
Mosha	1050	15	20	16.53	1.057	1.117

Shpërndarja sipas klasave jepet në tabelën e mëposhtme, nga e cila vihet re se në vend të parë, me 38.9%, renditen nxënësit që mësojnë në klasat X, më pas, me 37.1% të totalit, renditen nxënësit që mësojnë në klasat XI, të ndjekur nga dy nivelet e tjera, klasat XII dhe XIII, respektivisht me një shpërndarje prej 20.6% dhe 3.6% (tabela 4).

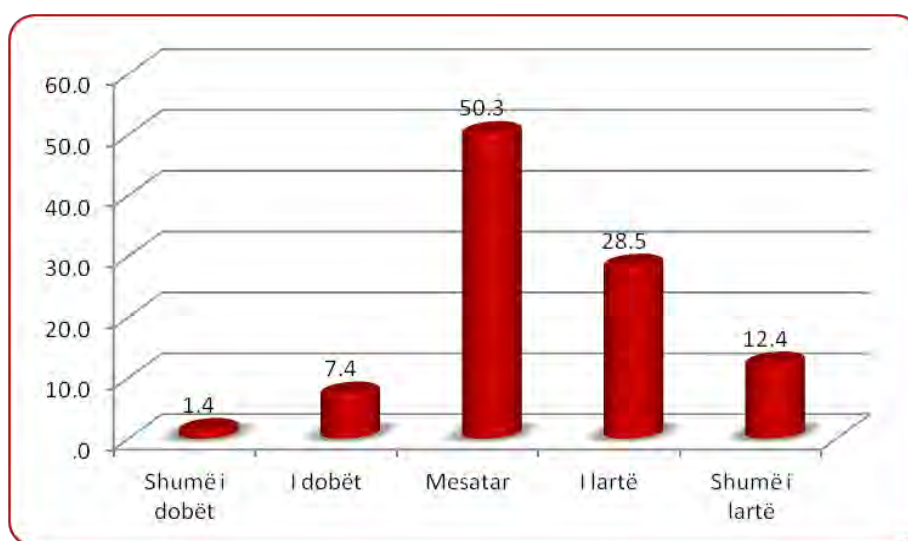
Tabela 4. Shpërndarja e nxënësve sipas klasave

Klasa	Frekuenca	Përqindja
Klasa X	408	38.9
Klasa XI	390	37.1
Klasa XII	214	20.4
Klasa XIII	38	3.6
Total	1050	100.0

Nxënësit janë pyetur gjithashtu edhe për nivelin e tyre arsimor (rezultatet e arritura në mësim) dhe përgjigjet renditen si më poshtë: gjysma e tyre, 50.3%, kanë deklaruar se kanë një nivel mesatar në mësim, të ndjekur nga 28.5% e nxënësve të cilët shprehen se niveli i tyre mësimor është i lartë dhe pjesa tjetër, shumë i lartë, me 12.4%. Por të dhënat tregojnë gjithashtu se në 7.4% të rasteve niveli i tyre është i dobët dhe për 1.4% niveli mësimor është shumë i dobët (grafiku 3). Nga ata nxënës që janë shprehur se niveli i tyre arsimor është i dobët ose shumë i dobët, pjesa më e madhe, respektivisht me 91.6% dhe 93.3%, janë nxënës që studiojnë në shkollat publike (tabela 2 në ANEKS 1). Ndërsa, duke analizuar nivelin dhe rezultatet me gjininë, shohim se djemtë përgjithësisht kanë një nivel të dobët

ose shumë të dobët në mësim, respektivisht me 74.7% dhe 86.7%. Për sa i përket nivelit mesatar, 52.6% e nxënësve që kanë deklaruar se kanë një nivel mesatar rezultatesh, janë femra dhe pjesa tjetër e tyre, prej 47.4%, janë meshkuj. Gjithashtu, ndër ata nxënës që thonë se kanë nivel të lartë, 173 prej tyre ose 69.8% janë femra dhe pjesa tjetër, prej 75 nxënësish ose 32.2% janë meshkuj. E njëjta tendencë vihet re edhe me nivelin shumë të lartë të rezultateve, ku sërish dominojnë femrat me 67.2% kundrejt meshkujve me 32.8% (tabela 2/1 në ANEKS 1).

Grafiku 3. Vlerësimi i nxënësve sipas nivelit mësimor



Duke iu referuar nivelit të tyre arsimor, kjo gjë është reflektuar edhe në statistikën përshkruese lidhur me notën e tyre mesatare. Kështu, sipas të dhënave të tabelës së mëposhtme, vërehet se nota mesatare e deklaruar e kampionit tonë është 8.1, nota më e ulët 4.5 dhe më e larta 10 (tabela 5).

Tabela 5. Statistika përshkruese për notën mesatare të nxënësve

	Numri	Minimumi	Maksimumi	Nota mesatare	Devijimi standard	Varianca
Nota juaj mesatare	1050	4.5	10.0	8.1	1.19	1.41

Lidhur me pyetjet e seksionit të komunikimit verbal, të anketuarit janë përgjigjur si më poshtë: Pyetjes - *Kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, a arrini të motivoheni më shumë në mësim?*, 40.3% e tyre janë dakord dhe 25.7% shprehen se janë plotësisht dakord, ku më shumë se gjysma e tyre, ose 51.9% e atyre që janë dakord, janë femra dhe 40.9% janë meshkuj. Ndërsa 23.5% e tyre shprehen se nuk janë dakord ose aspak dakord dhe më së shumti janë meshkujt ata që kanë dhënë këto përgjigje, me 60.3% dhe 51.5%, respektivisht aspak dakord dhe pjesërisht dakord (tabela 2/2 në ANEKS 1). Pjesa tjetër kanë mbajtur qëndrim neutral duke mos preferuar ta shikojnë këtë si një element motivues për ta. Duke e analizuar këtë fenomen lidhur me rezultatet në mësim, vërejmë se 68.6% e nxënësve me rezultate të larta janë dakord ose plotësisht dakord. Po kaq janë edhe nxënësit që kanë rezultate të larta, ndërsa 16.8% e nxënësve që janë me rezultate të ulëta janë pjesërisht dakord dhe po kaq janë shprehur se nuk janë aspak dakord me faktin se përdorimi i fjalëve nxitëse në shpjegim i motivon më shumë. 20% e atyre nxënësve që janë me rezultate shumë të dobëta, shprehen se nuk janë aspak dakord dhe 26.7% e këtyre janë pjesërisht dakord, por ka edhe nga ata nxënës që megjithëse janë me rezultate të ulëta, pajtohen me faktin se fjalët nxitëse shërbejnë si motivim i mirë për ta. Kjo kategori

përbëjnë 53.3%, ndërsa pjesa tjetër janë neutralë në përgjigjet e tyre (tabela 2/3 në ANEKS 1).

Pohimit - *Kur mësuesi nuk për zgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni*, 62.2% e nxënësve janë shprehur se janë dakord ose plotësisht dakord (tabela 3 në ANEKS 1). Femrat kanë shprehur dakordësinë e tyre në më shumë se gjysmën e këtyre përgjigjeve, me 57.7% dakord dhe plotësisht dakord në 60.9%, ndërsa meshkujt respektivisht me 42.3% dhe 39.1% (tabela 3/1 në ANEKS 1). 8.8% janë neutralë dhe pjesa tjetër nuk bien dakord me faktin se për zgjedhja e fjalëve nga mësuesit është zgjidhja për ta kuptuar më mirë mësimin.

Pohimit: - *Kur mësuesi flet me dialekt, mësimi bëhet më i vështirë për mua për ta kuptuar*, përgjigjet këtu kanë treguar se për 56.4% të nxënësve kjo është e vërtetë, pra komunikimi në dialekt nga mësuesi e bën disi më të vështirë të kuptuarit e mësimin për ta. 11% e nxënësve të intervistuar kanë mbajtur një qëndrim neutral dhe për 31.6%, pra rreth 1/3 e tyre, komunikimi me ta në dialekt nuk përbën ndonjë shqetësim (46.1% e atyre që nuk i shqetëson e folura në dialekt janë femra). Ndërsa pjesërisht dakord janë më tepër femra, me 55.1% dhe meshkuj me 44.9%. Kjo edhe për faktin se në qytetet e mëdha, më së shumti në Tiranë, edhe nxënësit vijnë nga zona ku flitet i njëjti dialekt dhe nuk përbën asnjë lloj problemi (tabela 3/2 në ANEKS 1).

Të pyetur për faktin se: - *Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimin nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të japin kuptimin*, në 48% të rasteve nxënësit janë dakord ose plotësisht dakord dhe respektivisht femrat kapin vlerat e 52.8% dhe 47%. Nxënësit meshkuj 47.2% janë dakord dhe plotësisht dakord, pak më tepër se femrat, duke llogaritur kështu 53% dhe

në 46% nuk pajtohen, pra nuk janë dakord, ku 59.3% janë nxënëse femra dhe 40.7% meshkuj (tabela 3/3 në ANEKS 1).

Pohimit se: - *Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin*, për 62.8% e nxënësve të pyetur ky fakt është më se i vërtetë, pra ata bien dakord, sidomos nxënësit që janë të vëmendshëm dhe e ndjekin me kujdes mësimin gjatë shpjegimit të njohurive të reja apo gjatë shpjegimit të çështjeve të veçanta të mësimin. Madje 59.2% dhe 61.8% e atyre që janë respektivisht dakord ose plotësisht dakord janë femra dhe pjesa tjetër janë meshkuj, përkatësisht me 40.8% dhe 38.2%. Për 24.3% fjalët e kursyera në mësim nuk përbëjnë ndonjë problem, ku meshkujt kanë edhe përqindjen më të madhe, respektivisht 54.7% nuk janë aspak dakord dhe 51.5% janë pjesërisht dakord, ndërsa pjesa tjetër e tyre, prej 12.8%, kanë qëndruar neutralë (tabela 3/4 në ANEKS 1).

Lidhur me pohimin: - *Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimin, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë*, për 21.4% të numrit të përgjithshëm të nxënësve ky nuk përbën asnjë lloj shqetësimi, veçanërisht për femrat me 55.1% dhe meshkujt me 44.9%. Më së shumti janë ata nxënës që kanë rezultate të ulëta në mësim apo të mësuar me këtë mënyrë komunikimi, ndërsa për pjesën më të madhe të tyre, me rreth 67.1%, zëri i lartë apo të bërtiturit në mësim nga mësuesi përbëjnë një shqetësim, ku nxënëset femrat janë respektivisht dakord dhe plotësisht dakord me këtë fakt në 63.1% dhe 53.8%, pasi kjo gjë, sipas tyre, e bën lëndën më të vështirë (tabela 3/5 në ANEKS 1). Nga praktika pedagogjike si edhe nga studime të ndryshme të kësaj fushe evidentohet qartë se komunikimi me mënyrën e duhur shpesh është çelësi i suksesit në marrëdhëniet mësues-nxënës. Ashtu, sikurse edhe dëgjohet shpesh se nxënësit nuk e mësojnë dot lëndën vetëm nga mënyra e sjelljes së mësuesit përkatës.

Të pyetur për rastin se: - *Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i/e prirur të motivohem në mësim*, kjo gjë konfirmohet nga më shumë se $\frac{3}{4}$ e nxënësve të intervistuar ose 76.7% e tyre, ku nxënëset femra zënë edhe peshën më të madhe të kësaj dakordësie, respektivisht me 57.5% dakord dhe 56.1% plotësisht dakord, ndërsa nxënësit meshkujt kapin shifrat e 42.5% dhe 42.9% të totalit. Pra, një komunikim i tillë pothuaj i përditshëm jo vetëm i qetëson, por edhe i motivon nxënësit në mësim. 12.5% e nxënësve nuk janë dakord me këtë fakt, ku pak më tepër se gjysmën e zënë meshkujt me 52.2% (tabela 3/6 në ANEKS 1).

Ritmi i komunikimit është një tjetër element i rëndësishëm në përditshmërinë e komunikimit mësues-nxënës. Kështu, të pyetur se: - *Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin*, ky fakt konfirmohet nga 37.9% e nxënësve, pjesa tjetër prej 43.9%, ku 51% e tyre janë femra dhe 49% meshkuj, nuk e pranojnë, duke u shprehur se nuk janë dakord; 191 nxënës që përbëjnë 18.2% të totalit kanë qëndruar neutralë në përgjigjet e tyre (tabelat 3 dhe 3/7 në ANEKS 1).

Sa i takon vlerësimit të impaktit të perceptimit, nxënësit e intervistuar janë shprehur se në 67.9% të rasteve janë dakord dhe e pranojnë faktin se reagimi i mësuesit i bën të kuptojnë nëse janë përgjigjur mirë apo jo. Po kështu, 65.5% e nxënësve janë dakord edhe me faktin se përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi ta është domethënës dhe i bën ata (nxënësit) të ndihen më të kujdesshëm në mësim. Gjithashtu, 84.7% deklarojnë se komunikimi është shumë i rëndësishëm në arritjen e rezultateve të mira në mësim, ndërsa 78.6% pohojnë se janë dakord ose plotësisht dakord që shprehjet e gëzueshme i përqendrojnë ata në mësim dhe 46.8% shprehen se janë dakord ose plotësisht dakord se fjalët me ngarkesë emocionale që përdorin mësuesit i emocionojnë ata gjatë orës së mësimi. Pjesa tjetër e tyre nuk i

shikojnë këto elemente si kryesore në procesin mësimor dhe në marrëdhëniet me mësuesit. Ndërsa 23.9% e tyre deklarojnë se janë indiferentë ndaj faktit nëse mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale apo jo gjatë procesit mësimor (tabela 4 në ANEKS 1).

Lidhur me distancën si një tjetër element i komunikimit vërejmë se në rreth 49% të rasteve nxënësit janë dakord ose plotësisht dakord se distanca e duhur e mësuesve i bën ata të ndihen më komodë në mësim, ndërsa për 21% të nxënësve të tjerë distanca nuk përbën aspak problem ose shumë pak. Pyetjes: - *Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje*, nga 33.1%, pra për 1/3 e tyre, ky konstatim konfirmohet dhe pjesa më e madhe janë nxënëse femra, të cilat në 56.3% shprehen se janë dakord me këtë fakt dhe 53.3% janë plotësisht dakord. Edhe meshkujt e konfirmojnë këtë gjë me dakordësinë e tyre në shifrën 43.7% dhe plotësisht dakord me 46.7% (tabela 5/1 në ANEKS 1). Në 19.9% të rasteve në tërësi ata janë neutralë dhe pjesa tjetër, me 47%, nuk e kanë aspak problem faktin nëse mësuesi u afrohet në bankë apo jo.

Ndërsa kur *mësuesi i afrohet bankës së tyre*, nxënësit e shohin këtë veprim si një mënyrë që mësuesi përdor për t'u tërhequr vëmendjen në mësim në 55.9% të rasteve. Për 26% të nxënësve ardhja e mësuesit afër bankës nuk i bën ata më të vëmendshëm, pra nuk i angazhon më shumë në mësim. Por, kur mësuesi i prek me dorë apo me sende të tjera, në 42% të rasteve ata janë dakord se kjo shërben si një mënyrë direkte për të tërhequr vëmendjen e tyre; po kaq shprehen se dhe nëse mësuesi u tërheq vëmendjen edhe duke i prekur me dorë apo sende të tjera, kjo gjë nuk ndikon në përqendrimin e tyre (tabela 5 në ANEKS 1).

Sipas tabelës 6 në ANEKS 1, shikimi dhe mimika shpesh shihen si një bashkëbisedim i heshtur mes mësuesit dhe nxënësve. Kjo konfirmohet nga 59.3% e nxënësve të cilët

shprehen se arrijnë të kuptojnë shprehjet e fytyrës që përdor mësuesi në mësim dhe më së shumti janë nxënëset femrat ato që janë më të vëmendshme në lidhje me shikimin e mësuesve, duke qenë se janë dakord në 61.6% të rasteve dhe plotësisht dakord në 55.6% (tabela 6/1 në ANEKS 1). Madje po kaq deklarojnë se nëse fytyra e mësuesit është e ngrysur, kjo gjë ndikon drejtpërdrejt tek ta, ashtu sikurse një pjesë tjetër e tyre mundohen t'i shmangen shikimit të mësuesit. Shumica e tyre e shikon ndryshimin në mimikën e mësuesit si një komunikim efikas për të kuptuar mësimin (62.4%), ndërkohë që 20% e tyre e mohojnë këtë duke mos qenë dakord, ku dallohen nxënësit meshkuj me 60.7%, ndërsa 23.1% nuk kanë dhënë përgjigje të përcaktuar, duke qëndruar neutralë.

Lëvizja konsiderohet një tjetër formë e rëndësishme e komunikimit. Të dhënat e tabelës 7 në ANEKS 1 tregojnë se 52.9% e nxënësve të anketuar e pranojnë se mësuesit përdorin lëvizjet e duarve, kokës etj. gjatë shpjegimit të mësimin, ku 62.6% pranohet nga femrat dhe 37.4% nga meshkujt, ndërsa plotësisht dakord janë 55.1% femra dhe 44.9% meshkuj (tabela 7/1 në ANEKS 1). Madje, 73.8% e nxënësve janë dakord me faktin se lëvizje të tilla i ndihmojnë ata për të kuptuar më mirë mësimin. Ndërsa 12.3% e nxënësve tregohen indiferentë dhe pjesa tjetër janë pjesërisht dakord, me 12.3% të nxënësve dhe 5.2% e tyre nuk janë aspak dakord me faktin se këto lëvizje i ndihmojnë për ta kuptuar më mirë mësimin. Rreth 42% e tyre deklarojnë se kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë e me duar në xhepa, ata nervozohen, 19% janë indiferentë dhe pjesën tjetër kjo lëvizje nuk e nervozon. Shpesh dëgjojmë që mësuesi qëndron ulur gjatë mësimin dhe kjo bën që rreth 50% e tyre (nxënësve) ta humbasin interesin për mësimin; kjo ndikon më së shumti te femrat me 55.6% dhe te meshkujt me 43.4% (tabela 7/2 në ANEKS 1), 13% kanë qëndrim neutral dhe pjesa tjetër e pranon pa asnjë problem këtë fakt, duke mos e pasur aspak problem.

Lidhur me kënaqësinë e përgjithshme nga komunikimi me mësuesit apo edhe nga stafi mësimor në përgjithësi, sipas treguesve në tabelën 8 në ANEKS 1, shohim se pjesa më e madhe e nxënësve janë të kënaqur me mësuesit e tyre, stafin dhe komunikimin me ta, respektivisht me 59.5% deri në 66.5% të përgjigjeve, ku kënaqësia më e madhe vërehet te nxënëset femra me 62.4% të kënaqura dhe 56.4% shumë të kënaqura, ndërsa vlerat për nxënësit meshkuj janë respektivisht 37.6% e totalit të nxënësve të kënaqur dhe 43.6% plotësisht të kënaqur (tabela 8/1 në ANEKS 1). Por, gjithashtu, ka edhe nga ata nxënës që kanë deklaruar se nuk janë të kënaqur duke variuar nga 10% në 11%.

Të pyetur se çfarë mendojnë se duhet përmirësuar në lidhje me komunikimin mësues-nxënës, ata shprehen më së shumti (27.3%) se duhet përmirësuar komunikimi në përgjithësi, duke e kthyer mësimin në një bashkëbisedim normal dhe bashkëkohor. Një pjesë e tyre shprehen se mësuesit e tyre përdorin shumë ironi apo fjalë fyese ndaj tyre, sidomos në rastet kur nxënësit janë në gabim (6.8%). Nxënësit kërkojnë më shumë tolerancë nga stafi mësimor dhe mësuesit të jenë më të qetë. Zëri i lartë apo fytyrat e mërzitura të mësuesve shikohen nga nxënësit si pengesa për të qenë më të interesuar gjatë mësimi. Një tjetër shqetësim për ta është edhe fakti se, sipas tyre, mësuesit bëjnë dallime mes nxënësve, duke bërë që ata të ndihen inferiorë ndaj mësuesve dhe shokëve të klasës. Gjithashtu, 14.3% e tyre shprehen se komunikimi është i rregullt dhe janë të kënaqur me mësuesit e tyre. Në tabelën 6 jepen të përmbledhura opinionet e nxënësve lidhur me përmirësimin e komunikimit dhe klimës në përgjithësi.

Tabela 6. Opinionet e nxënësve lidhur me përmirësimin e komunikimit

	Frekuenca	Përqindja
Komunikimi të jetë më i lirshëm	222	27.3
Mësuesit të jenë të qetë dhe të mos na bërtasin.	97	11.9
Gjithçka është në rregull.	116	14.3
Disa mësues bëjnë dallime, sidomos me nxënësit jo të mirë. Ata duhet të jenë më të komunikueshëm dhe të përpiqen për të sqaruar problemet me nxënësit.	30	3.7
Mësuesit të mos përdorin ironi dhe fjalë fyese.	55	6.8
Disa mësues duhet të jenë më të durueshëm dhe më bashkëpunues.	17	2.1
Disa mësues duhet të ndryshojnë mënyrën e shpjegimit të mësimit.	35	4.3
Të mos përdorin dhunë fizike dhe psikologjike në mësim.	14	1.7
Disa ofendojnë nxënësit.	7	.9
Duhet të jenë më të butë dhe të mos na ndërpresin kur flasim.	4	.5

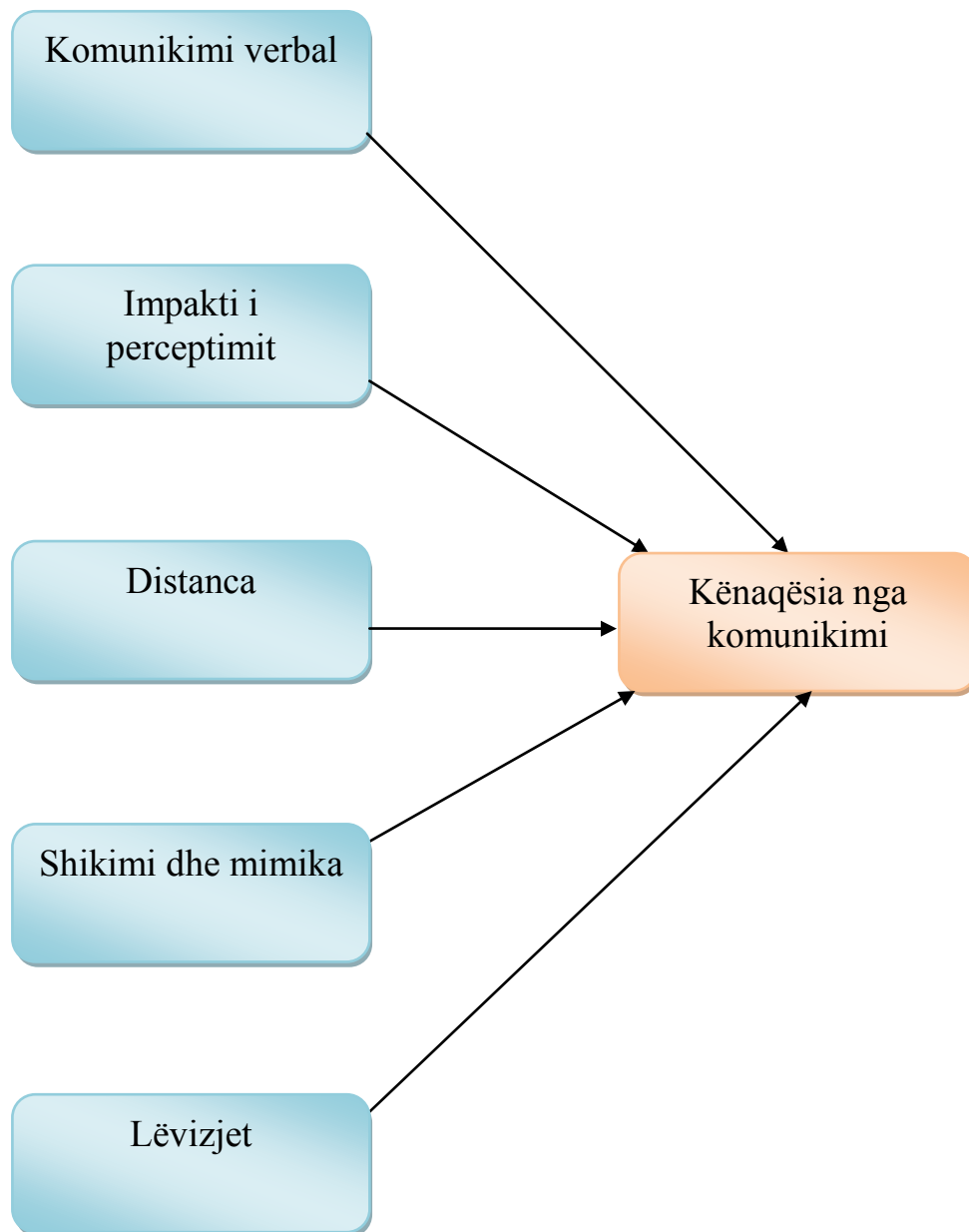
Duhet të kemi më shumë hapësira dhe jo të ndihemi të frikësuar nga “ngelja në klasë”. Mësuesit duhet të tregohen me humor dhe më të ndërgjegjshëm dhe jo të na mobilizojnë nga frika.	4	.5
Duhet gjetur fjalët e duhura në komunikimin me nxënësit jo vetëm gjatë mësimit.	36	4.4
Duhet më shumë komunikim mes nxënësit dhe mësuesit dhe më shumë mirëkuptim.	40	4.9
Duhet që mësuesit të na kuptojnë edhe ne më shumë, duhet të përcjellin në klasë më shumë energji pozitive.	27	3.3
Lëvizjet e trupit duhet të jenë më të shpejta e energjike, pasi ato rrisin interesin e nxënësve, sidomos lëvizjet e duarve dhe ecja. Lëvizjet me duar në xhepa duhen eliminuar, sepse ndonjëherë është acaruese për nxënësit, si dhe ruajtja e distancës.	7	.9
Të ketë më shumë mirëkuptim.	30	3.7
Të jenë më të qeshur me nxënësit.	21	2.6

Të jenë më tolerantë, mësimi të bëhet më interesant.	44	5.4
Të flasin më ngadalë në mësim.	8	1.0
Total	814	100.0

4.1.2 Struktura e modelit konceptual të variablave për nxënësit

Për të vazhduar edhe më tej me analizën analitike, si dhe duke pasur parasysh ndarjen e variablave në dy kategori, variabla të pavarur dhe variabla të varur, të cilat do të na shërbejnë edhe për ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumëfishtë, kemi bërë paraqitjen e skemës konceptuale të variablave tanë, ku variablat e pavarur janë: Komunikimi verbal, Impakti i perceptimit, Distanca, Shikimi dhe mimika, Lëvizjet, ndërsa variabli i varur është Kënaqësia nga komunikimi në përgjithësi.

Modeli konceptual për nxënësit



Pyetjet studimore për nxënësit me të cilat vazhdojmë analizën e mëtejshme janë:

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve nga lloji i shkollës ku ai studiojnë?

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve nga gjinia e tyre?

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve nga niveli i performancës në mësim?

Për të parë nëse niveli i përgjithshëm i kënaqësisë së nxënësve varet apo jo nga faktorë, si lloji i shkollës (publike apo jopublike) ku ata studiojnë, gjinia e tyre, si dhe niveli arsimor, është përdorur testin e pavarësisë Pearson Chi Square (χ^2), i cili më së shumti përdoret për të dhënat cilësore të shkallëzuara sipas shkallës Likert.

Testi i pavarësisë Chi Square përdoret për të testuar nëse dy variabla cilësore janë të pavarura nga njëri-tjetri. Një vlerë e vogël e Chi Square tregon se hipoteza zero pranohet dhe se dy variablat janë të pavarura nga njëri-tjetri. Procedura përfshin krahasimin e frekuencave të vërtetuara të qelizave me frekuencat e pritura. Frekuencat e vërtetuara të qelizave janë vlerat aktuale që i takojnë qelizave përkatëse dhe frekuencat e pritura janë vlerat që priteshin të ishin në këto qeliza, nëse midis këtyre dy variablave cilësore nuk do të kishte asnjë marrëdhënie (lidhje). Thelbi i këtij testi është diferenca midis frekuencave të vërtetuara dhe atyre të pritura në secilën prej qelizave të tabelës. Ndërkohë që vlerat e frekuencave të vërtetuara merren drejtpërdrejt nga të dhënat, frekuencat e pritura llogariten duke shumëzuar totalin e rreshtit me totalin e kolonës dhe duke e pjesëtuar me totalin e përgjithshëm.

Hipoteza zero hidhet poshtë nëse në kontrollin e dyanshëm vlera e *Asymp. Sig.* që raportohet në kolonën e fundit dhe që i korrespondon rreshtit me emërtimin *Pearson Chi*

Sqaure, është më e vogël se 5% ose 10% (varet se cilën prej tyre kemi zgjedhur). Në rastin tonë është marrë 5%.

Tabela 9 në ANEKS 1 e testit Chi Square midis kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve e matur si mesatare e tre pyetjeve dhe e llojit të shkollës (publike apo jopublike) tregon se vlera e Sig=0.264 dhe është më e madhe nga 0.05, gjë që tregon se niveli i përgjithshëm i kënaqësisë dhe lloji i shkollës janë variabla të pavarur mes tyre, pra lidhja nuk është statistikisht e rëndësishme ose, e thënë ndryshe, niveli i kënaqësisë së përgjithshme nuk varet nga fakti se nxënësi është në shkollë publike apo jopublike.

Për të analizuar lidhjen midis nivelit të kënaqësisë së përgjithshme me gjininë, nëse kjo lidhje funksionon apo jo. Testit Chi Square (tabela 10 në ANEKS 1) tregon se vlera e Asymp. Sig. (2-sided) = 0.000 < 0.05 = p, çka tregon se hipoteza që këto dy variabla janë të pavarur, hidhet poshtë, pra kënaqësia dhe gjinia varen nga njëra-tjetra ose, e thënë ndryshe, lidhja është statistikisht e rëndësishme. Për të parë lidhjen e fortësisë së këtyre variablave kemi koeficientin e korrelacionit r_{xy} .

Theksojmë se vlerat e koeficientit të korrelacionit (r_{xy}) janë në intervalin [-1; +1] ku:

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është e plotësisht e fortë (pra, me rritjen e vlerave të x, rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy variablave nuk ka asnjë lidhje.
3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë, por me drejtim të kundërt (kur x rritet, Y zvogëlohet).

Koeficienti i korrelacionit midis gjinisë dhe kënaqësisë së përgjithshme nga komunikimi është $r_{xy}=-0.135$, pra negativ. Çka tregon se lidhja është relativisht e fortë, por me drejtim të kundërt, pra lloji i gjinisë ndikon te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë.

Për të analizuar se cili grup nxënësish ka nivel më të lartë të ndikimit të komunikimit i referohemi *Testit t* për zgjedhjet e pavarura. Fillimisht shikojmë statistikën e leven test për të parë nëse këto dy grupe nxënësish (djem dhe vajza) janë homogjene midis tyre sa i takon variancës së kënaqësisë nga komunikimi në përgjithësi. Kështu, referuar tabelës 7 kemi se vlera e Sig.=0.000, pra është më e vogël se $p=0.05$, që do të thotë se variancat e këtyre dy grupeve nuk janë të barabarta, gjë që konfirmohet edhe nga vlerat e devijimeve standarde të tyre $DS_{djem}=0.718$ dhe $DS_{vajza}=0.590$ (tabela 7). Atëherë pas këtij testi, me supozimin e treguar se variancat nuk janë të barabarta, i drejtohem *Testit të krahasimit të mesatareve*. Sipas këtij testi, për t (4.326) dhe me shkallë lire $df=896.482$ kemi që vlera e Sig.=0.000<0.05, gjë që na lejon të pohojmë se midis këtyre grupeve ka dallime statistikisht të rëndësishme lidhur me kënaqësinë nga komunikimi në përgjithësi midis djemve dhe vajzave.

Po ku është më i mirë ky vlerësim te djemtë apo te vajzat?

Për të marrë përgjigjen e kësaj pyetje shohim se mesatarja e vlerësimit nga djemtë $M_{djem}=2.43$, ndërsa sipas vajzave kemi $M_{vajza}=2.61$, pra vlerësimi është më i mirë te vajzat, edhe pse me një diferencë të vogël (tabela 8).

Tabela 7. Testi *t* për gjininë dhe kënaqësia nga komunikimi

Vlerësimi i performancës së përgjithshme	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Equal variances assumed	45.756	.000	4.420	1048	.000	.179	.040	.099	.258
Equal variances not assumed			4.326	896.482	.000	.179	.041	.098	.260

Tabela 8. Kënaqësia nga komunikimi te djemtë dhe vajzat

Gjinia	Numri	Mesatarja	Devijimi standard
Femër	583	2.61	.590
Mashkull	467	2.43	.718

Më tej analizohet lidhja midis nivelit të kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve me nivelin e tyre arsimor, nëse kjo lidhje është apo jo statistikisht e rëndësishme. Testit Chi Square (tabela 11 në ANEKS 1) tregon se vlera e Asymp. Sig. (2-sided) = $0.000 < 0.05 = p$, çka tregon se hipoteza që këto dy variabla janë të pavarur, hidhet poshtë, pra kënaqësia dhe niveli arsimor i nxënësve varen nga njëra-tjetra ose, e thënë ndryshe, lidhja është statistikisht e rëndësishme. Kjo sigurisht që pritej, sepse nxënësit me nivel arsimor më të lartë kanë edhe nivel më të madh kënaqësie.

Në rastin e kënaqësisë së përgjithshme dhe performancës shkollore të nxënësve ky koeficient është llogaritur në vlerën 0.131, që tregon se lidhja është pozitive, pra rritja e performancës shkollore çon në rritjen e nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë për gjithë procesin arsimor të tyre.

Duke iu referuar analizës së mësipërme, mund të themi se:

1. Niveli i kënaqësisë së përgjithshme nuk varet nga fakti se nxënësi studion në shkollë publike apo jopublike.
2. Kënaqësia dhe gjinia varen nga njëra-tjetra.
3. Performanca shkollore e nxënësve dhe kënaqësia varen nga njëra-tjetra.

4.1.3 Analiza faktoriale për nënësit

Duke ditur se variablat e marrë në studim janë të matur me disa pyetje, atëherë para testimit të pyetjeve kërkimore dhe hipotezave lind nevoja e kryerjes së analizës faktoriale dhe më pas ndërtimi i ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear.

Variablat e pavarur si elemente të komunikimit të matur nëpërmjet treguesve të mëposhtëm dhe të vlerësuar sipas shkallës Likert (nga 1- aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord) janë:

- Komunikimi verbal (8 pyetje);
- Impakti i perceptimit (5 pyetje);
- Distanca (4 pyetje);
- Shikimi dhe mimika (5 pyetje);
- Lëvizjet (4 pyetje).

Variabli i varur - Kënaqësia e përgjithshme - matet me 3 pyetje nëpërmjet shkallës Likert (1- shumë i pakënaqur deri te 5- shumë i kënaqur).

- Kënaqësia e përgjithshme lidhur me komunikimin në procesin mësimor.
- Kënaqësia e përgjithshme lidhur me sjelljen e mësuesve në procesin mësimor.
- Kënaqësia e përgjithshme nga stafi mësimor i shkollës.

Duke ditur se variablat e marrë në studim janë matur me disa pyetje, atëherë para testimit të pyetjeve kërkimore dhe hipotezave lind nevoja e kryerjes së analizës faktoriale dhe vlerësimit të besueshmërisë së tyre.

Koeficienti i besueshmërisë Crombach Alpha për të gjithë variablat e pavarur (Komunikimi verbal, Impakti i perceptimit, Distanca, Shikimi, Mimika dhe Lëvizja), të matur në total me 26 pyetje, është 0.761, pra një vlerë më e madhe se 0.7, që tregon se besueshmëria e tyre është e lartë.

Analizohen variablat e pavarur që marrin pjesë në studim.

Variabli i pavarur - *Komunikimi verbal* matet me 8 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon peshat faktoriale të secilës prej tyre. Nga të dhënat duket se për dy pyetjet e para peshat faktoriale janë më të vogla se 0.41, kështu që ato përjashtohen nga analiza. Koeficienti i besueshmërisë për pyetjet e tjera është 0.718, një koeficient relativisht i mirë i besueshmërisë.

Tabela 9. Peshat faktoriale (Komunikimi verbal) për nxënësit

Komunikimi verbal	Peshat faktoriale
A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim?	.216
Sa dakord jeni me faktin se, kur mësuesi nuk përzgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni?	.391

Kur mësuesi flet me dialekt, mësimi bëhet më i vështirë për mua për ta kuptuar.	.430
Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimit nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të japin kuptimin.	.910
Kur mësuesi gjatë shpjegimit është shumë i kursyer në fjalë, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin.	.401
Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimit, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë.	.444
Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i prirur të motivohem në mësim.	.730
Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin.	.587

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variabli - *Impakti i perceptimit* matet me 5 pyetje. Kështu, sipas të dhënave në tabelën 10, shohim se ndër 5 faktorët që e përbëjnë atë, vetëm 2 prej tyre janë më të rëndësishëm dhe pikërisht: *komunikimi i mësuesit ndikon te rezultatet në mësim* dhe *shprehjet e gëzueshme të mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim*, prandaj vetëm këto dy pyetje mbahen në

analizën e mëtejshme. Koeficienti i besueshmërisë për këto dy pyetje është relativisht i lartë, 0.789 .

Tabela 10. Peshat faktoriale (Impakti i perceptimit) për nxënësit

Impakti i perceptimit	Peshat faktoriale
Une arrij të kuptoj nëse po përgjigjem mirë apo gabim nga mënyra se si reagon mësuesi.	.229
Përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi mua më bën më të kujdesshëm në mësim.	.362
Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mësim ndikon në rezultatet e mia shkollore.	.537
Shprehjet e gëzueshme të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim	.506
Kur mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale në mësim, edhe unë emocionohem.	.285

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Për variablin e pavarur - *Distanca*, i matur me 4 pyetje, peshat faktoriale përkatëse janë paraqitur në tabelën 11, sipas së cilës duket qartë se vlerat përkatëse për secilën nga pyetjet janë më të mëdha se 0.4, prandaj mbahen të gjitha në analizë. Ndërsa koeficienti i besueshmërisë kap vlerën 0.816.

Tabela 11. Peshat faktoriale (Distanca) për nxënësit

Distanca	Peshat faktoriale
Kur mësuesi respekton distancat nga unë sipas nevojave të shpjegimit të mësimit, unë përfshihem më shumë në mësim.	.550
Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje.	.676
Kur mësuesi afrohet afër bankës sime, unë përpiqem të jem më i vëmendshëm në mësim.	.661
Kur mësuesi më prek qëllimisht me dorë apo me sende të tjera në kokë apo supe, unë bëhem menjëherë më i/e kujdesshëm për mësimin.	.698

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variabli tjetër i pavarur - *Shikimi dhe mimika* matet me 5 pyetje. Peshat faktoriale të pyetjes së parë, të dytë dhe të pestë janë më të vogla se 0.4, prandaj këto pyetje përjashtohen nga analiza (tabela 12). Pra, faktorët që zënë peshën më të madhe në këtë variabël janë: *shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim dhe*

përqendrimi i shikimit të mësuesit më mobilizon t'u përgjigjem pyetjeve të tij. Koeficienti i besueshmërisë për këto dy pyetje është 0.775.

Tabela 12. Peshat faktoriale (Shikimi dhe mimika) për nxënësit

Shikimi dhe mimika	Peshat faktoriale
Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës.	.373
Kur kuptoj që mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mundohem t'i shmangem shikimit të tij.	.065
Shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim.	.479
Kur mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të mundshme të tij.	.474
Ndryshimet e shprehjeve të fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma dhe më mirë mësimin.	.396

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Sa i takon variablit tjetër të pavarur - *Lëvizjet*, i matur me 4 pyetje, shohim se vlerat përkatëse të peshave faktoriale të paraqitura në tabelën 13 tregojnë se në analizën e mëtejshme mbahen vetëm pyetja e dytë dhe e tretë, meqë peshat e tyre faktoriale janë më të mëdha se 0.4, që është edhe norma e lejuar me një koeficient besueshmërie 0.817.

Tabela 13. Peshat faktoriale (Lëvizjet) për nxënësit

Lëvizjet	Peshat faktoriale
Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit.	.338
Kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, unë nervozohem.	.410
Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin.	.472
Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin.	.267

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Variabli i varur - *Kënaqësia e përgjithshme* matet me tre pyetje (kënaqësia nga komunikimi, kënaqësia me sjelljen e mësuesit dhe kënaqësia me stafin akademik të shkollës). Nga analiza rezultoi se peshat faktoriale janë të gjitha më të larta se 0.4, prandaj të trija pyetjet mbahen në analizë. Koeficienti Crombah Alpha për këto pyetje ka vlerën 0.792, edhe ky një koeficient i lartë besueshmërie.

Tabela 14. Peshat faktoriale variabli i varur (Kënaqësia e përgjithshme) për nxënësit

Kënaqësia	Peshat faktoriale
Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi gjatë procesit mësimor lidhur me komunikimin?	.689
Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor?	.742
Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj?	.687

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Duke i marrë të 5 variablat e pavarur së bashku (faktorët që hyjnë në analizë), vërehet se koeficienti i besueshmërisë ka vlerë të lartë besueshmërie (0.758), ndërsa peshat specifike faktoriale janë si më poshtë, ku peshat specifike variojnë nga 0.439-0.627, duke treguar se të gjithë variablat hyjnë në analizën e mëtejshme të regresionit (tabela 15).

Tabela 15. Variablat e pavarur dhe peshat faktoriale për nxënësit

	Peshat faktoriale
Komunikimi verbal	.624
Impakti i perceptimit	.439
Distanca	.544
Shikimi dhe mimika	.640
Lëvizjet	.627

Hipoteza 1 që duhet të vërtetohet është: Komunikimi i mësuesit ndikon në performancën shkollore të nxënësve dhe në nivelin e kënaqësisë nga procesi mësimor.

Për të analizuar vërtetësinë e kësaj hipoteze u përdor analiza e regresionit të shumëfishtë (Field, 2005). Trajta e përgjithshme e ekuacionit të shumëfishtë linear është:

$$Y_i = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon_i.$$

Gjatë analizës së regresionit mund të haset një problem, i cili është “multikolineariteti”, ai verifikohet kur një variabël i pavarur ka korrelacion të lartë me një grup variablash të tjerë të pavarur, vlerat e larta të korrelacionit janë tregues për praninë e multikolinearitetit (Gerald e Terziovski, 2003). Prania e multikolineariteti mund të çojë dhe në konkluzione jo të sakta në lidhje me faktin se cili nga variablat e pavarur është statistiki më i rëndësishmi (Lind et al. 2002). Një statistikë e përshtatshme për të matur praninë e multikolinearitetit ndërmjet variablave është ajo e përfaqësuar nga variance inflation factor (Montgomery e Ranger, 2003). Sipas Lind et al. (2002), si rregull i përgjithshëm, vlera të korrelacionit nga -0,7 deri në 0,7 nuk shkaktojnë vështirësi. Të dhënat e tabelës më poshtë

(tabela 16) tregojnë se vlerat nuk janë problematike, gjë e cila na lejon vazhdimin e mëtejshëm të analizës. Vlerat përkatëse të VIF (variance inflation factor) janë nga 1.098 deri në 1.225 maksimumi, kur dihet që kufiri është $VIF=5$ apo vlerat e tolerancës janë të gjitha më të mëdha se 0.2.

Tabela 16. Multikolineariteti midis variablave të pavarur për nxënësit

	Komunikimi verbal	Impakti i perceptimit	Distanca	Shikimi dhe mimika	Lëvizjet
Komunikimi verbal	1.000				
Impakti i perceptimit	.151	1.000			
Distanca	.164	.241	1.000		
Shikimi dhe mimika	.112	.291	.373	1.000	
Lëvizjet	.259	.127	.171234	.116	1.000

Duke vazhduar më tej me analizën e regresionit linear, nga të dhënat e tabelës 17 shihet se variablat që ndikojnë më tepër te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë janë: *Impakti i perceptimit*, *Shikimi dhe mimika*, si dhe *Lëvizjet*. Kjo nuk do të thotë se faktorët e tjerë nuk kanë rëndësi në marrjen e kënaqësisë së përgjithshme të nxënësit gjatë orës së mësimi, por, sipas analizës së mësipërme, këta faktorë kanë peshën më të madhe të kënaqësisë.

Rëndësinë statistikore të këtyre faktorëve e tregon gjithashtu edhe analiza e variancës ANOVA, ku vlera e koeficientit të Fisherit (statistikës së kontrollit të kësaj analize) është $F(5;1043)=13.463$ dhe vlera $Sig=0.000$.

Ekuacioni i regresionit paraqitet si më poshtë:

$$(Kënaqësia\ e\ përgjithshme\ e\ nxënësve) = 2.656 + 0.181(Impakti\ i\ perceptimit) + 0.130(Shikimi\ dhe\ mimika) - 0.059(Lëvizjet).$$

Koeficientet e korrelacionit midis këtyre faktorëve dhe kënaqësisë së përgjithshme janë respektivisht: 0.181, 0.130 dhe -0.059, dy prej të cilëve janë pozitivë (koeficienti për *Impaktin e perceptimit* dhe *Shikimi dhe mimika*), që do të thotë se, me rritjen e ndikimit të njërit prej këtyre faktorëve, rritet edhe niveli i përgjithshëm i kënaqësisë. Faktori i tretë (*Lëvizjet*) ka koeficient negativ, që do të thotë se, me rritjen e ndikimit të këtij faktori, kënaqësia e nxënësve zvogëlohet dhe kjo është një sjellje dhe dukuri e pritshme, pasi lëvizjet e shpeshta pa ndonjë synim apo lëvizjet e tepruara, që tregojnë gjendjen emocionale të mësuesit, sjellin mospërqendrim dhe stres në mësim.

Pra, përfundimisht themi se: *Kënaqësia e përgjithshme e nxënësve varet më së shumti nga këta faktorë: Impakti i perceptimit, Shikimi, mimika dhe Lëvizjet. Me dy faktorët e parë kjo lidhje është pozitive dhe me faktorin e tretë lidhja është me drejtim negativ.*

Tabela 17. Analiza e regresionit për nxënësit

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.061	.056		
Komunikimi verbal			-.291	.771
Impakti i perceptimit			5.164	.000
Distanca			.201	.841

Shikimi dhe mimika			4.171	.000
Lëvizjet			-2.409	.016

Analizojmë tashmë 3 faktorët kryesorë që morën pjesë në analizë për të parë se cili prej elementeve të tyre ka peshën më të madhe në këtë lidhje.

Faktori - *Impakti i perceptimit* ka koeficient korrelacioni më të lartë se faktori tjetër (shikimi dhe mimika), pasi ky faktor sigurisht që është shumë i ndjeshëm dhe më i drejtpërdrejtë me nxënësin.

Duke i shkuar analizës më në detaje, për variablat e pavarur shohim se cilët nga elementet e këtyre faktorëve kanë rëndësi më të veçantë sa i takon kënaqësisë së përgjithshme të nxënësve.

Kështu, sa i takon analizës së regresionit të kënaqësisë dhe variablit tjetër të pavarur “Impakti i perceptimit”, ajo tregoi se faktorët më të rëndësishëm që hyjnë në analizë, duke shpjeguar 36.7% të vlerave të variacionit të kënaqësisë së nxënësve, janë: *Përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi mua më bën mua më të kujdesshëm në mësim, Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mësim ndikon në rezultatet e mia shkollore dhe Kur mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale në mësim, edhe unë emocionohem*. Rëndësia statistikore e këtyre faktorëve verifikohet edhe nga vlera $F(5;1044)=15.977$ dhe vlera $\text{sig}=0.000$ në analizën ANOVA (tabela 18).

Tabela 18. Analiza e faktorit “Impakti i perceptimit” për nxënësit

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.371	.367		
Une arrij të kuptoj nëse po përgjigjem mirë apo gabim nga mënyra se si reagon mësuesi.			1.321	.187
Përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi mua më bën mua më të kujdesshëm në mësim.			2.596	.010
Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mësim ndikon në rezultatet e mia shkollore.			5.120	.000
Shprehjet e gëzueshme të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim			-.147	.883
Kur mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale në mësim, edhe unë emocionohem.			3.226	.001

Kështu, sa i takon analizës së regresionit të kënaqësisë dhe variablit tjetër të pavarur “Shikimi dhe mimika”, ajo tregoi se faktorët më të rëndësishëm që hyjnë në analizë, duke

shpjeguar 24.3% të vlerave të variacionit të kënaqësisë së nxënësve, janë (tabela 19): *Kur mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të mundshme të tij dhe Ndryshimet e shprehjeve të fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma dhe më mirë mësimin.* Rëndësia statistikore e këtyre faktorëve verifikohet edhe nga vlera $F(5;1044)=10.327$ dhe vlera $\text{sig}=0.000$ në analizën ANOVA (tabela 19).

Tabela 19. Analiza e faktorit “Shikimi dhe mimika” për nxënësit

Modeli	R^2	R^2 i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.247	.243		
Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës.			1.341	.180
Kur kuptoj që mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mundohem t'i shmangem shikimit të tij.			-.751	.453
Shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim.			1.579	.115
Kur mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të			3.293	.001

mundshme të tij.				
Ndryshimet e shprehjeve të fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma dhe më mirë mësimin.			3.517	.000

Faktori i tretë që hyri në analizë është “Lëvizja”. Analiza e elementeve të saj tregoi se faktorët më me peshë për lëvizjen janë: *Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin dhe Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin*. Kjo vërtetohet edhe nga fakti se këta dy faktorë shpjegojnë 24.8% të variancës dhe se vlera e Fisherit $F(4:1045) = 12.464$ dhe $Sig = 0.000$ në analizën ANOVA (tabela 20).

Tabela 20. Analiza e faktorit “Lëvizja” për nxënësit

Modeli	R^2	R^2 i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.252	.248		
Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit.			.707	.480
Kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, unë			.060	.952

nervozohem.				
Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin.			-3.365	.001
Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin.			6.962	.000

4.1.4 Analiza e grupit të fokusit me nxënësit

Për të identifikuar perceptimet e nxënësve mbi komunikimin e mësuesve gjatë procesit mësimor, nxënësve pjesëmarrës në grupin e fokusit iu shtrua pyetja nr. 1: Kur mësuesit përdorin fjalë nxitëse, arrini ju të motivoheni më shumë në mësim?

Të pyetur në lidhje me këtë, nxënësit japin opinione të larmishme, por gjithsesi ata pohojnë se kryesisht kanë një ndjesi dhe reagim pozitiv ndaj këtyre fjalëve.

Tetë nga ata ose 61.5% e tyre pohojnë se kur mësuesit përdorin fjalë, si bravo, të lumtë e të tjera si këto, ata jo vetëm që ndihen të përkrahur nga mësuesit e tyre, por kjo sjellje i bën të përpiqen më shumë në mësim.

- *Sigurisht që po, sepse kur mësuesit përdorin këto fjalë, më duket sikur më mbështesin dhe unë vetë jam më rehat e mundohem që të përmirësohem dhe të rris nivelin tim.*

Ndërsa 30.7% e nxënësve pohojnë se këto fjalë i ndihmojnë pak, duke pohuar:

- *Me raste mund të më ndihmojnë, por jo gjithmonë. Kryesisht nuk ndikohem shumë nga këto fjalë.*

Pjesa tjetër, 7.6% ose 1 nxënës pohon se këto fjalë nuk kanë asnjë lloj ndikimi tek ta.

Pyetja nr. 2: Kur mësuesi përdor fjalë në dialekt, mësimi bëhet më i vështirë apo më i lehtë për ta kuptuar? Për këtë pyetje një pjesë relativisht e madhe e grupit, rreth 69% e tyre, iu përgjigj se për ta mësimi bëhet më i vështirë për t'u kuptuar, kur mësuesit përdorin të folurën në dialekt dhe për katër nga ata ose 30.7% të nxënësve, kjo gjë nuk përbënte asnjë problem. Ishte interesante të kuptonim arsyet pse nxënësit nuk preferojnë të folurën në dialekt. Këtë përgjigje ata e argumentuan me faktin se, kur mësuesi përdor një dialekt të ndryshëm nga ai i tyre, mësimi bëhet më i vështirë.

- *Varet se çfarë dialekti përdor mësuesi. Po që se përdor dialekt tjetër nga ai i imi, ma pengon kuptimin e mësimit. Por, gjithsesi, do të ishte më mirë që në mësim të përdoret gjuha letrare, që ta kuptojnë të gjithë, se ne në klasë kemi edhe nxënës që kanë ardhur nga qytete të tjera.*

Ndërsa për pjesën tjetër të nxënësve, pra 30.7% e tyre, e folura në dialekt nuk përbën shqetësim, përkundrazi kjo pjesë e nxënësve shprehet:

- *Unë nuk e kam problem, se i kam pasur të gjithë mësuesit nga zona ime, prandaj për mua është mirë, madje ndonjëherë më pëlqen.*

Pyetja nr. 3: Mendoni se mësuesit gjatë shpjegimit të mësimit duhet të detajojnë me fjalë çdo aspekt të mësimit apo e rëndësishme është që ata të japin kuptimin e mësimit, qoftë edhe me pak fjalë?

Këtu mund të themi se përgjigjet e nxënësve ishin të ndara pothuajse në mënyrë të barabartë, ku për shtatë prej tyre mësuesit duhet të japin më mirë kuptimin e mësimit sesa të përhapen shumë.

- *Për mua do të ishte më mirë të japë thelbin e mësimit, mos përhapet shumë. Se kur përdor shumë fjalë për të thënë diçka që mund të përmbliidhet me pak fjalë, nuk arrij t'i mbaj mend të gjitha dhe nuk di se çfarë duhet të zgjedh për të mësuar; e kam më kollaj të mbaj mend gjërat kryesore që më thotë.*

Ndërsa pjesa tjetër e nxënësve shprehen se kur mësuesit nuk i përzgjedhin me kujdes fjalët dhe janë të kursyer në fjalë, ata kanë paqartësi mbi mësimin dhe u duhet ta pyesin mësuesin në mënyrë që ai t'u japë më shumë informacion në lidhje me mësimin ose me çështjen e trajtuar.

Pyetja nr. 4. Kur mësuesit e shoqërojnë shpjegimin e mësimit me lëvizjet e duarve, shpatullave e kokës, kjo gjë ju ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin? Nxënësit pohojnë se kjo është një mënyrë shumë e mirë për ta konkretizuar përmbajtjen e mësimit, por gjithashtu për ta bërë orën e mësimit disi edhe më të larmishme. Vetëm 15% prej nxënësve nuk janë dakord, madje këta nxënës i perceptojnë si shqetësuese.

- *Për mua, gjestet në përgjithësi më duken të bezdisshme, shpesh më shpërqendrojnë, ndaj jam kundër që mësuesit t'i bëjnë, se as vetë nuk i përdor dhe kështu nuk më pëlqejnë.*

Kjo përgjigje i parapriu edhe pyetjes së radhës, më saktë pyetjes nr. 5: Kur nxënësit u pyetën se a mund të kthehen në shpërqendruese ose shqetësuese disa gjeste apo lëvizje të mësuesve për ta gjatë mësimit, këtu përgjigjet ishin nga më të larmishmet. Kështu, 15% e nxënësve ishin pothuajse kundër të gjitha lëvizjeve që bëjnë mësuesit në klasë. Të tjerë nxënës shprehin shqetësimin e tyre në lidhje me disa gjeste specifike, si p.sh.:

- *Kur mësuesi shumë shpesh bën shenjë me dorë mbylle gojën, ky është një nga gjestet që kam më inat.*
- *Më pengojnë ta kuptoj mësimin disa mësues që, kur shpjegojnë, mbajnë dorën përpara gojës, duke ma bërë të vështirë jashtë mase ta kuptoj se çfarë kanë thënë.*
- *Kur ecin pa pushim nëpër klasë.*
- *Janë disa veprime të vogla që më bezdisin, si kur rregullojnë shumë herë flokët, syzet ose rrobat, sepse më shumë filloj të mendoj se çfarë lëvizje tjetër do të bëjë mësuesi sesa ta kem mendjen se çfarë do të shpjegojë.*
- *Më shqetësojnë ata mësues që, kur shpjegojnë, hanë çamçakëz gjatë gjithë kohës. Më bezdis dhe si veprim në përgjithësi, por ndonjëherë kam vështirësi që edhe të kuptoj se çfarë janë duke thënë.*

Ndërsa 38.4% e nxënësve mendojnë se mund të ketë ndonjë gjest sporadik që mund t'i shqetësojë për një moment të caktuar, por kryesisht nuk kanë shqetësim nga lëvizjet apo gjestet e mësuesve të tyre.

Pyetja nr. 6: Ju ndihmojnë shprehjet e fytyrës (të gëzuara/të mërzitura) të mësuesit për të vlerësuar performancën tuaj gjatë mësimit? Në lidhje me këtë pyetje, nxënësit pohojnë se këto shprehje i ndihmojnë ata të vlerësojnë performancën e tyre në mësim, sidomos kur ata

janë duke iu përgjigjur pyetjeve të bëra nga mësuesit. Sipas disa nxënësve, madje vazhdimi i bashkëbisedimit nga ana tyre ndikohet dhe varet në një masë të konsiderueshme nga reagimet që ata vënë re në fytyrën e mësuesve. Kryesisht shprehjet e relaksuara, të qeta dhe tundjet e lehta të kokës nga ana e mësuesve i bëjnë ata të shprehen më lirshëm dhe të kuptojnë se janë duke u përgjigjur mirë në mësim. Sikundër pohojnë, nga ana tjetër, se vetullat e ngrysur u japin të kuptojnë se diçka nuk po shkon siç duhet, madje në shumicën e rasteve disa nga këta nxënës pohojnë se e ndërpresin të folurën dhe presin që mësuesi t'u bëjë ndonjë pyetje ose vërejtje. Madje një nga nxënësit pohoi se: *Kur mësuesi më shikon me një fytyrë të ngrysur, nuk ka nevojë të më flasë më fare, unë ulem menjëherë në bankë dhe mendoj që nuk kam marrë notë pozitive.* Nga ana tjetër, disa prej nxënësve shprehen se edhe pse i kuptojmë këto shprehje, ne themi atë që kemi për të thënë, mirë apo keq, dhe nuk u japim peshë shprehjeve kur nuk na interesojnë.

Pyetja nr. 7: A ju ndihmojnë shprehjet e ndryshme të fytyrës së mësuesit për ta kuptuar më mirë mësimin? Kësaj pyetjeje nxënësit e grupit të fokusit iu përgjigjën më së shumti duke thënë se në masë të madhe kjo varet nga lloji i lëndës. Për shembull, këto shprehje vërtet nxënësit i perceptojnë dhe i vlerësojnë, por në lëndë të tilla, si matematika e fizika u duken të panevojshme. Ndërsa, nga ana tjetër, pohojnë se në lëndë si letërsia përdorimi i mimikës jo vetëm që i bën ta kuptojnë më mirë mësimin, por e bën edhe më interesant.

Pyetja nr. 8: Nëse mësuesi përqendron shikimin mbi ju, cili është reagimi juaj?

Të pyetur në lidhje me këtë, nxënësit pothuajse në mënyrë unanime pohojnë se e kuptojnë që në këtë moment mësuesi po u komunikon diçka. Nxënësit e shohin këtë si një bashkëbisedim të heshtur ndërmjet tyre dhe mësuesve. Por, nga ana tjetër, pohojnë se ata vetë reagojnë në mënyra të ndryshme, sipas llojit të vështirimit që mësuesi bën në situata të

caktuara. Në lidhje me këtë, gjashtë nga nxënësit ose 46% e tyre shprehen se, nëse mësuesi i sheh “keq”, ata mundohen t’i shmangen këtij shikimi.

- *Nëse mësuesi është duke më parë si me inat, unë e largoj vështrimin tim nga ai dhe bëj sikur kam ndonjë gjë për të shkruar.*

Ndërsa 38.4% të nxënësve përqendrimi i shikimit të mësuesit i bën të jenë më të kujdesshëm në mësim.

- *Nëse mësuesi është duke më parë mua, unë mendoj se nuk po më shikon kot, pra unë arrij të kuptoj që jam duke bërë diçka gabim ose një gjë që nuk duhet ta bëj dhe kur e kuptoj, mundohem që ta korrigjoj gabimin.*

15.3% e nxënësve shprehen se kur perceptojnë këtë lloj shikimi, kanë mendimin se do të pyeten për diçka nga mësuesi.

- *Kur më shikon gjatë mësimit, unë mendoj që tani do të më ngrejë në mësim, do të më pyesë mua për mësimin dhe bëhem gati.*

Por, gjithashtu, nga ana tjetër, nxënësit përgjithësisht pohojnë se një shikim i ngrohtë, pozitiv i mësuesit i bën ata të ndihen mirë, më të qetë dhe më të lirshëm.

- *Kur unë jam ngritur në mësim dhe shikoj që mësuesi po më shikon me një shikim pozitiv, unë mendoj se u jam përgjigjur mirë pyetjeve dhe vazhdoj të flas.*

Pyetja nr. 9: Nëse gjatë mësimit mësuesit afrohen afër bankës suaj ose shumë afër jush, cili është reagimi juaj? Të pyetur në lidhje me këtë, 53% e nxënësve shprehen se ky veprim u tërheq vëmendjen, por gjithsesi nuk e perceptojnë si shqetësim. Ndërsa 23% e nxënësve e perceptojnë si një veprim shpërqendruar.

Dhe po kaq nxënës pohojnë se afrimi i mësuesit afër bankës së tyre ose afër tyre nuk përbën aspak problem dhe se ata nuk kanë asnjë reagim në lidhje me këtë.

Pyetja nr. 10: Nëse mësuesi ju prek qëllimisht lehtë me dorë apo sende të tjera në kokë a në supe, a bëheni ju më të kujdesshëm për mësimin? Kësaj pyetjeje 61.5% e nxënësve iu përgjigjën pozitivisht. Ata pohojnë se një veprim i tillë i mësuesit i bën të fokusohen në mësim. Ndërsa për 15% të nxënësve ky veprim i mësuesit nuk ka asnjë ndikim tek ata dhe për 23% varet nga situata. Por, gjithsesi, interesant ishte fakti se pothuajse të gjithë nxënësit e grupit të fokusit, përveç faktit se sa ndikon të prekurit në përqendrimin e tyre në mësim, u shprehën se në përgjithësi nuk parapëlqenin që t'u tërhiqej vëmendja nëpërmjet të prekurit. Lidhur me këtë fakt ata dhanë opinione nga më të ndryshmet si:

- *Nuk preferoj fare të më prekin as me dorë, as me gisht në shpatulla ose me stilolaps, siç e kanë zakon mësuesit. As kur duan të më thonë bravo duke më rrahur shpatullat.*
- *E kam bezdi të më prekin jo vetëm mësuesit, por të gjithë njerëzit në përgjithësi.*
- *Ndonjëherë varet nga situata, por gjithsesi e kam bezdi.*
- *Kur më prekin ndonjëherë me gisht në kokë ose në sup për ta ndjekur më mirë mësimin, unë hutohem dhe çorientohem më keq.*

Pyetja nr. 11: Kur mësuesit flasin me zë të qetë e të shtruar, a jeni ju më të përqendruar në mësim? Për 69.2% të nxënësve zhvillimi i orës së mësimin me tone të qeta e të buta nga ana e mësuesit duket si një mënyrë shumë e mirë e zhvillimit të mësimin. Ata pohojnë se:

- *Kur mësuesi flet qetë, për mua është më mirë.*

- *Mësuesit që flasin në këtë mënyrë më pëlqejnë më shumë, më bëjnë ta dua më shumë lëndën e tyre.*
- *Arrij të përqendrohem më mirë kur flet qetë.*

Ndërsa 23% e nxënësve pohojnë se kjo lloj mënyre komunikimi jo gjithmonë i ndihmon ata, sidomos kur në klasë ka dhe zhurma të tjera që ua vështirësojnë kuptimin e mësimit. Ky grup nxënësish pohon gjithashtu se, nëse mësimi do të zhvillohej gjithmonë në këtë mënyrë, mësimi për ta do të bëhej monoton.

Dhe një nxënës mendon se mësuesit duhet të jenë energjikë dhe duhet të flasin me një volum zëri relativisht të lartë, por jo duke bërtitur.

Nga ana tjetër, referuar pyetjes nr. 12, pra: Kur mësuesit ngrenë vazhdimisht zërin (bërtasin) gjatë orës së mësimit, jua vështirëson kjo gjë mësimin apo jeni më të mobilizuar? Nxënësit shprehin mosdakordësinë e tyre në masën 84.6%. Zhvillimi i orës së mësimit vetëm nëpërmjet volumit të lartë të zërit ose dhe të bërtiturat e vazhdueshme për këta nxënës kthehen në një pengesë si për kuptimin, ashtu edhe për përqendrimin në mësime. Ndërsa për 15% të nxënësve volumi i lartë i zërit të mësuesve nuk përbën ndonjë shqetësim të jashtëzakonshëm, siç shprehen vetë ata:

- *Unë nuk e kam problem volumin e lartë. Sepse, duke qenë se zakonisht rri në bankë të fundit, më shërben që ta dëgjoj më mirë mësimin. Por kjo gjë vlen vetëm kur mësuesi shpjegon mësimin dhe jo që të më bërtasë mua.*

Pyetja nr. 13: Kur mësuesit përdorin nivele të ndryshme të zërit, herë-herë më të lartë e herë-herë më të ulët, a bëhet mësimi më tërheqës për ju? Edhe pse opinionet e nxënësve

mbi këtë pyetje ishin të larmishme, ata dalin në konkluzionin se alternimi i nivelit të zërit nga mësuesi është më se i dobishëm për procesin mësimor.

Disa nga arsyet që nxënësit dhanë lidhur me këtë janë:

- *Kur mësuesi i thekson me zë më të lartë disa fjalë ose pjesë të mësimin, në vend të disa të tjerave, unë nënkuptoj se ato janë më të rëndësishme se pjesa tjetër e mësimin.*
- *Shpeshherë zëri i lartë më tërheq vëmendjen në mësim.*
- *Më duket si mënyrë e mirë, sidomos në disa lëndë të veçanta, si p.sh. në lëndët shoqërore.*
- *Kështu mësimi më duket më interesant.*
- *Shpeshherë kalimi nga zë i ulët në zë të lartë më duket sikur më zgjon.*

Pyetja nr. 14: Nëse mësuesi flet gjithmonë me të njëjtin ritëm, si ndikon kjo gjë te ju? Edhe këtu nxënësit shprehin një dakordësi të plotë, duke thënë se:

- *E folura e shpejtë na penalizon në kuptimin e mësimin.*
- *Ndërsa e folura shumë e ngadaltë na e bën orën e mësimin monotone dhe të mërzitshme.*
- *Do të ishte më mirë të kombinohej sipas nevojave që ka mësimi.*

Pyetja nr. 15: Çfarë mendoni se ndikon në komunikimin tuaj me mësuesit?

Mbi këtë pyetje nxënësit japin mendime të ndryshme. Kishte nga ata nxënës të cilët mendonin se detyra e mbajtjes gjallë të komunikimit në shkollë është përgjegjësi totale e mësuesve. Nga ana tjetër, disa nxënës mendojnë se procesi i komunikimit në shkollë nuk

varet vetëm nga mësuesit, por edhe nga vetë ata. Opinionet kryesore të nxënësve lidhur me këtë pyetje janë si më poshtë:

- *Unë mendoj se në komunikimin me mësuesit në përgjithësi ndikon karakteri dhe rreptësia e tyre. Pra, nëse një mësues është shumë i rreptë me ne, edhe ne nuk flasim, nuk shprehemi me të.*
- *Mendoj se kryesore është mënyra se si mësuesi e prezanton veten. Për shembull, mësuesit që janë më tolerantë, më të qetë, më të sjellshëm me ne sesa disa mësues të tjerë, na bëjnë të ndihemi më të qetë dhe më të sigurt për të komunikuar me ata.*
- *Mënyra se si sillet mësuesi me mua.*
- *Unë mendoj se edhe kushtet e shkollës ndikojnë.*
- *Mendoj se edhe ne duhet të kemi dëshirë të komunikojmë me mësuesit, jo vetëm ata me ne.*

Pyetja nr. 16: Sa të kënaqur jeni përgjithësisht nga komunikimi me mësuesit tuaj?

Mbi këtë pyetje, 30.7% e nxënësve janë përgjigjur se janë shumë të kënaqur me komunikimin me mësuesit e tyre. Ndërsa 53% e nxënësve pohojnë se përgjithësisht janë mesatarisht të kënaqur. Dhe vetëm 15% shprehen se nuk janë të kënaqur. Mbi këto përgjigje nxënësve iu bë dhe pyetja nr. 17: Çfarë duhet përmirësuar në lidhje me komunikimin mësues-nxënës gjatë procesit mësimor? Edhe këto përgjigje të nxënësve ishin të larmishme. Shpeshherë ata jepnin opinionet e tyre individuale, por gjithashtu binin dakord edhe me përgjigjet e nxënësve të tjerë të grupit të fokusit. Ky fakt u vu re edhe në disa pyetje të tjera. Gjithsesi, në lidhje me pyetjen nr. 17 nxënësit rekomandojnë që mësuesit të jenë më të kuptueshëm me ta.

- *Mendoj se nëse disa mësues do të kuptonin më shumë dëshirat dhe nevojat tona, them që shumë gjëra do të ishin më mirë.*
- *Të mos bëjnë ironi me ne ose me gabimet tona.*
- *Të mos na bërtasin dhe të mos na bëjnë presion psikologjik.*
- *Të gjejnë fjalët e duhura dhe jo të përdorin dhunën.*
- *Mirë është që mësuesit vërtet të jenë 50% të rreptë, por gjithashtu të jenë edhe 50% tolerantë.*
- *Mendoj se edhe ne nxënësit duhet të sillemi mirë me mësuesin, në mënyrë që edhe mësuesi të sillet mirë me ne.*

4.2 Analiza e gjetjeve për mësuesit

4.2.1 Statistikë përshkruese për mësuesit

Në anketimin nëpërmjet pyetësorëve morën pjesë 250 mësues dhe shpërndarja sipas qyteteve ku u realizua anketimin jepet në tabelën e mëposhtme, nga e cila duket qartë se 125 mësues ose 50% i takojnë qytetit të Tiranës, ndërsa pjesa tjetër është shpërndarë mes Vlorës, Shkodrës dhe Durrësit, respektivisht me 20.4%, 15.6% dhe 14%.

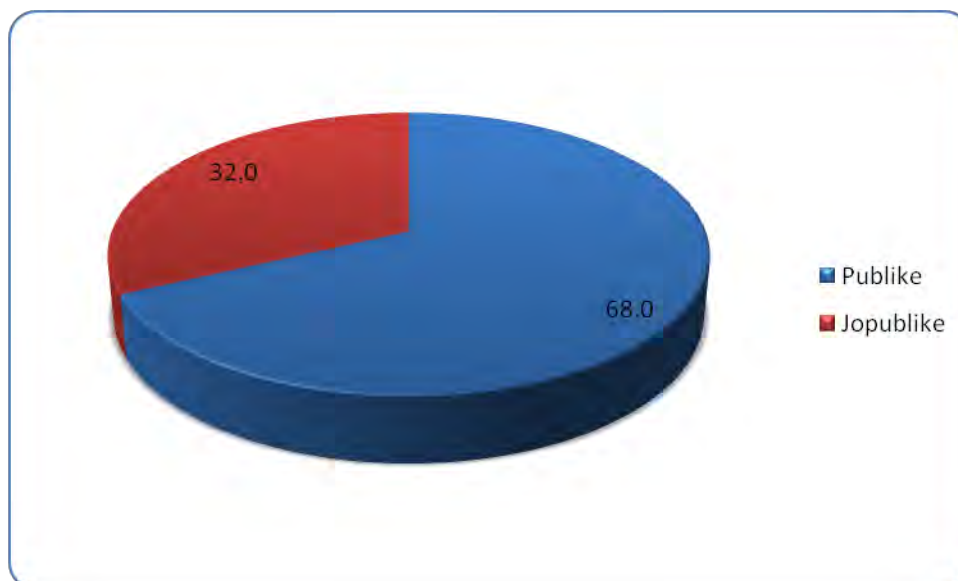
Tabela 21. Shpërndarja e mësuesve sipas qyteteve

Qyteti	Frekuenca	Përqindja
Durrës	35	14.0
Shkodër	39	15.6
Tiranë	125	50.0

Vlorë	51	20.4
Total	250	100.0

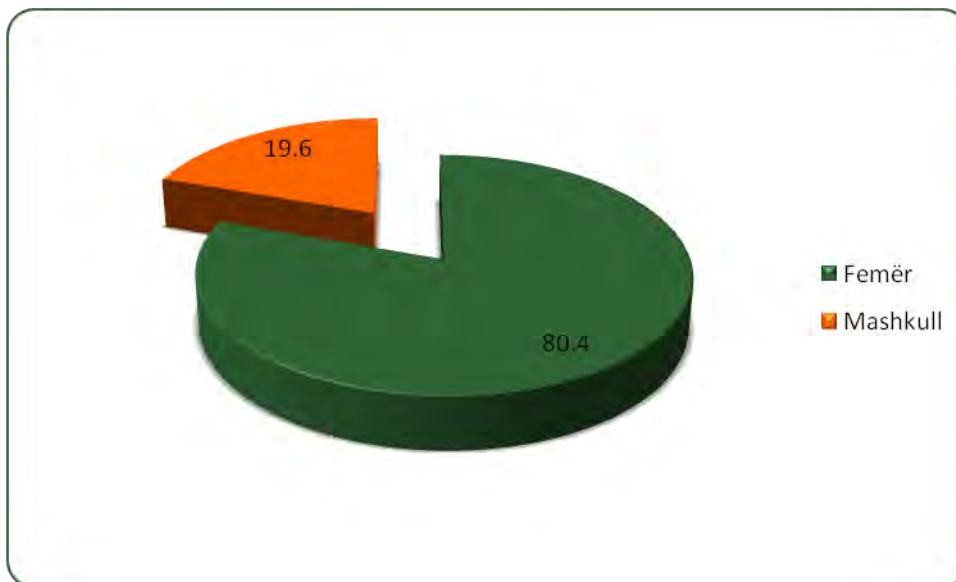
Nga grafiku 4 vihet re se 68% e mësuesve të intervistuar vijnë nga shkollat publike, për arsye të numrit më të madh të nxënësve që studiojnë në këto shkolla dhe 1/3 e tyre ose 32% vijnë nga shkolla jopublike.

Grafiku 4. Shpërndarja e mësuesve sipas llojit të shkollës ku punojnë (publike, jopublike)



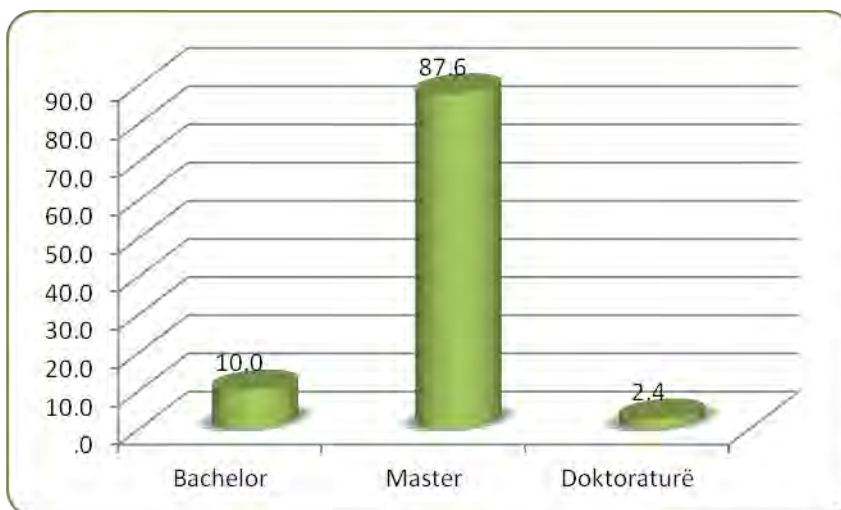
Sa i takon ndarjes sipas gjinisë, në 80.4% ky kampion përbëhet nga femrat, pasi dihet që profesioni i mësuesit është i dominuar nga femrat dhe pjesa tjetër 19.6% janë meshkuj (grafiku 5).

Grafiku 5. Gjinia e mësuesve



Për nivelin arsimor të mësuesve të zgjedhur, të dhënat e grafikut të mëposhtëm tregojnë se 87.6% e tyre kanë përfunduar studimet në nivelin master, 10% shprehen se kanë përfunduar studimet në nivelin bachelor dhe janë kryesisht mësuesit që kanë edhe vjetërsinë më të madhe në punë, ndërsa vetëm 2.4% e tyre shprehen se kanë përfunduar ose janë në proces të përfundimit të doktoraturës (grafiku 6).

Grafiku 6. Shpërndarja e mësuesve sipas nivelit arsimor



Për sa i takon të dhënave për moshën e këtyre mësuesve, tabela e mëposhtme tregon se mosha mesatare e tyre është 40.9 vjeç, ndërkohë që në intervistim kanë marrë pjesë edhe mësues me moshë të re, madje të sapodiplomuar, duke kapur edhe vlerën minimale të moshës prej 23 vjeç, si dhe gjithashtu mësues të moshës 68 vjeç.

Ndërsa sa i takon vjetërsisë në punë, shohim se vjetërsia mesatare është 15.7 vjet, ndërsa vlerat ekstreme, si minimumi dhe maksimumi, janë respektivisht 0, pra pikërisht të sapopunësuarit dhe 40 vjet.

Tabela 22. Statistika përshkruese për moshën dhe vjetërsinë në punë të mësuesve

	Numri	Minimumi	Maksimumi	Mesatarja	Devijimi standard	Varianca
Mosha	250	23	68	40.9	10.52	110.86
Vjetërsia në punë	250	0	40	15.7	10.68	114.18

Edhe në punën e mësuesit gjatë procesit mësimor komunikimi shihet si një element tepër i rëndësishëm jo vetëm në mënyrën e dhënies së njohurive të reja, por edhe në bashkëbisedimin e përditshëm me nxënësit. Kështu, të pyetur për elementet e komunikimit verbal, përgjigjet janë si më poshtë: Më shumë se gjysma e tyre, me 51.2%, shprehen se ata janë dakord me faktin se *kur përdoren fjalë nxitëse nga mësuesit, edhe nxënësit bëhen më të interesuar*, ku 63.3% e atyre që janë dakord vijnë nga shkolla publike dhe 36.7% nga shkollat jopublike dhe 30.4% janë plotësisht dakord, me 73.7% nga shkollat publike dhe

pjesa tjetër, prej 26.3%, nga mësuesit e shkollave jopublike. *E folura me dialekt* nuk shihet si një mënyrë komunikimi e përshtatshme. Sot gjithnjë e më tepër po kërkohet që në shkollë dhe ambiente të tjera publike të përdoret gjuha letrare. Në 61.6% edhe vetë mësuesit nuk bien dakord me të folurën në dialekt. Sa i takon faktit se *shpjegimi me pak fjalë ndikon pozitivisht te nxënësit*, këtu përgjigjet pothuajse janë ndarë njëlloj, ku 37.6% e mësuesve janë dakord ose plotësisht dakord, ndërsa 42% nuk janë dakord ose janë pjesërisht dakord, pjesa tjetër janë neutralë. Në 94.4% të rasteve për mësuesit e intervistuar, ata bien dakord se *përzgjedhja e fjalëve të duhura në mësim i bën nxënësit të jenë më të qartë*, ku 69.4% dhe 66.2% e atyre që janë dakord ose plotësisht dakord vijnë nga shkolla publike dhe pjesa tjetër nga shkolla jopublike (tabela 11/1, 11/2 ANEKS 1). Më tepër se gjysma e mësuesve, me 53.2%, shprehen se ata nuk janë dakord me idenë se *përzgjedhja e fjalëve nuk ka rëndësi, por e rëndësishme është që të jepet kuptimi i mësimi*, duke konfirmuar edhe një herë se komunikimi nëpërmjet fjalës zë një peshë të rëndësishme në procesin mësimor. *Përdorimi i fjalëve faleminderit, të lutem etj. nga ana e mësuesve i bën nxënësit të ndihen mirë*; kjo gjë konfirmohet nga 91.6% e mësuesve të intervistuar. Ndërsa përdorimi i *fjalëve afër zhargonit të nxënësve* nuk pranohet si një alternativë e mirë komunikimi për 54.8% të mësuesve, ndërsa për 26.4% ajo shihet si mënyrë e përshtatshme, sidomos në procesin mësimor dhe 18.8% qëndrojnë neutralë (tabela 12 në ANEKS 1).

Impakti i zërit është një faktor tjetër i rëndësishëm i komunikimit të përgjithshëm dhe kjo konfirmohet nga 64% e tyre, të cilët shprehen se *e folura me butësi jep një impakt pozitiv te nxënësit e tyre dhe vlerat më të larta për alternativat dakord dhe plotësisht dakord vërehen te shkollat publike, respektivisht me 68.1% dhe 69.6% dhe pjesa tjetër, respektivisht 31.9% dhe 30.4%, janë përgjigje që vijnë nga mësues të shkollave jopublike lidhur me*

dakordësinë e tyre. Gjithashtu, edhe luhatjet e zërit, herë zë më i lartë dhe herë një ton më i ulët, e bëjnë mësimin më atraktiv. Kjo pranohet nga 77.2% e mësuesve, ku 66.3% e tyre vijnë nga shkollat publike dhe pjesa tjetër nga shkollat jopublike dhe vetëm 11.6% nuk janë dakord ose janë pjesërisht dakord. Përdorimi i zgjatur i zërit të lartë sigurisht që sjell bezdi dhe shqetësim te nxënësit; këtë fakt e konfirmojnë dhe 62.8% e mësuesve, ku 65.6% e të cilëve janë nga shkollat publike dhe 34.4% nga shkollat jopublike dhe ndërsa 25.2% nuk janë dakord. Po kështu, mësuesit nga eksperiencia e tyre mësimore, në 78.8% të rasteve janë dakord ose plotësisht dakord, nga ku 67.4% dhe 64.8% e të qenit dakord apo plotësisht dakord me faktin se nëse mësuesi flet shpejt, nxënësit nuk arrijnë të kuptojnë mësimin, i takojnë shkollave publike dhe 32.6% dhe 35.2% janë dakord apo plotësisht dakord, por nga shkollat jopublike. Për 14.8% të tjerë e folura e shpejtë nuk përbën ndonjë problem ose ata nuk i shqetëson fakti nëse kjo i penalizon nxënësit e tyre në të nxëniet e mësimin (tabela 13, 13/1, 13/2, 13/3, 13/4 në ANEKS 1).

Sa i takon Impaktin të perceptimit i matur me pyetjet e mëposhtme, kemi këtë reagim të mësuesve: 52.8% e tyre vlerësojnë faktin se janë dakord ose plotësisht dakord se përdorimi i *shprehjeve të fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimin* është i nevojshëm në mësim, ku shumica e përgjigjeve për dakordësinë vijnë sërish nga mësuesit e shkollave publike, me 65.1% dakord dhe 61.2% plotësisht dakord; pjesa tjetër janë nga shkollat jopublike dhe respektivisht 34.9% e mësuesve të punësuar në shkolla jopublike janë dakord dhe 38.8% e atyre që janë plotësisht dakord në total vijnë nga shkollat jopublike. Ndërsa për 32% përdorimi i shprehjeve të fytyrës së tyre në mësim nuk sjell ndonjë impakt te nxënësit. Të pyetur se *a e ndihmojnë nxënësin shprehjet e fytyrës suaj për të vlerësuar performancën e tij gjatë orës së mësimin*, në 53.2% të rasteve ata mendojnë se kjo gjë

ndikon drejtpërdrejt në performancën e nxënësve, sidomos nga mësuesit e shkollave publike, me 71.4% të përgjigjeve, ndërkohë që nga 28.8% e totalit të përgjithshëm të mësuesve nuk pranohet ky konstatim. Tashmë dihet se ndërveprimi në komunikim është shumë frytdhënës, prandaj të pyetur në lidhje me faktin se *të kuptuarit e gjendjes së nxënësve në mësim e lehtëson marrëdhënien*, kjo gjë pranohet nga 84.4% e të intervistuarve, ndërkohë që për 8.8% kjo nuk përbën ndonjë element domethënës.

Rreth pyetjes *nëse ata u afrohen shumë nxënësve (fizikisht) gjatë mësimit për t'u komunikuar diçka, ata (nxënësit) bëhen nervozë*, përgjigjet e tyre janë përkatësisht: 16.8% e mësuesve nuk janë aspak dakord, 22% janë pjesërisht dakord, 34,4% e mësuesve qëndrojnë neutralë, 20% e mësuesve janë dakord dhe vetëm 6.8% e tyre janë plotësisht dakord.

Sa i takon faktit se *mësuesit shpesh zgjedhin distancën (nga nxënësit) sipas nevojave të mësimdhënies për ta bërë atë sa më frytdhënës*, 39.6% e tyre pranojnë se zgjedhja e distancës së përshtatshme me nxënësit në mësim është pozitive dhe kryesisht në shkollat publike, duke qenë dakord në 64.9% dhe plotësisht dakord në 68.2%. Dhe pjesa tjetër e totalit të mësuesve, prej 35.6%, e shikojnë këtë gjë jo të favorshme për orën e mësimit (tabela 14, 14/1 dhe 14/2 në ANEKS 1).

Shikimi si një tjetër element i rëndësishëm i komunikimit ka perceptime të ndryshme nga mësuesit e intervistuar. Kështu, lidhur me pyetjen se: *A i bën kontakti me sy më të vëmendshëm nxënësit në mësim*, 81.2% e mësuesve të intervistuar janë dakord ose plotësisht dakord me faktin se kontakti me sy i bën nxënësit më të vëmendshëm në mësim, nga ku më së shumti kjo dakordësi apo dakordësi absolute vjen nga shkollat publike, respektivisht me 68.6% dhe 62.4%, pjesa tjetër ngas shkollat jopublike. Ndërsa ndër 61.2% të cilët shprehin dakordësinë e tyre lidhur me faktin tjetër që tërheqja e vëmendjes

nëpërmjet kontaktit me sy u shërben atyre për të mos hequr vëmendjen nga mësimi, 60.4% e atyre që janë dakord janë nga shkollat publike dhe 39.6% nga shkollat jopublike, pjesa tjetër nuk bien dakord ose janë neutralë, respektivisht me 6.8% dhe 18% të rasteve (tabela 15, 15/1 dhe 15/2 në ANEKS 1).

Lëvizja, ndryshe nga komunikimi verbal apo shikimi, mund të themi që është disi komunikim më mekanik, por nga më të rëndësishmit, që plotëson në tërësi komunikimin e përgjithshëm. Në 60.4% të rasteve *lëvizja e trupit, duarve etj.* është e pranueshme si element që shërben për një mësimdhënie efikase, e konfirmuar kjo nga 68.9% e mësuesve të shkollave publike dhe 31.1% e shkollave jopublike, ndërsa 62% e tyre janë të vetëdijshëm se *shoqërimi i mësimit me gjeste* është mënyra e duhur që nxënësit të përqendrohen dhe ta kuptojnë mësimin më mirë. Pyetjes: *qëndrimi ulur i bën nxënësit të humbin interesin për mësimin*, i janë përgjigjur pozitivisht 80.4% e mësuesve të intervistuar dhe pyetjes se *ecja shpejt në klasë dhe me duar në xhepa i bën nxënësit nervozë* pranohet nga 65.2% e tyre, pjesa tjetër nuk bien dakord dhe një pjesë e vogël kanë qëndruar neutralë në përgjigjet e tyre (tabela 16, 16/1 në ANEKS 1).

Por procesi mësimor, komunikimi me gjithë elementet e tij reflektohen te niveli i kënaqësisë që marrin edhe vetë mësuesit, prandaj të pyetur në lidhje me kënaqësinë e përgjithshme, 46% e tyre shprehen se janë të kënaqur ose shumë të kënaqur në përgjithësi nga niveli i komunikimit me nxënësit e tyre dhe po kaq janë të kënaqur edhe me *sjelljen e tyre në mësim*. Ndërsa lidhur me kënaqësinë e parë kjo nga të gjitha aspektet, niveli i kënaqësisë së shprehur me shifra shkon deri në 60% dhe më së shumti kjo kënaqësi vërehet te shkollat publike, me 62.3%, ndërsa në shkollat jopublike shifra e kënaqësisë është 37.7%. Pra, që tregon se marrëdhëniet mes nxënësve janë të mira, por mbetet ende punë për

të bërë që komunikimi dhe gjithë procesi mësimor të përmirësohet edhe më tej, mbi të gjitha në dobi të shoqërisë për të pasur individë të ditur dhe të edukuar gjithashtu (tabela 17 dhe 17/1 në ANEKS 1).

Së fundi, mësuesit janë pyetur se cili është opinioni i tyre në lidhje me komunikimin dhe mundësitë e përmirësimit në të ardhmen (tabela 23).

Një pjesë e konsiderueshme e tyre, rreth 34.3%, janë shprehur se komunikimi mes tyre dhe nxënësve duhet përmirësuar duke krijuar një klimë bashkëpunimi më të mirë mes palëve dhe kjo gjë evidentohet më së shumti në shkollat publike. Ata shprehen gjithashtu se etika dhe respekti i nxënësve janë të dobishëm dhe duhet të përmirësohen edhe në vazhdim. Po kështu, e folura me gjuhë letrare në mësim, përzgjedhja e fjalëve të duhura, ngrohtësia në marrëdhëniet që krijohen mes tyre kanë peshën e vet të padiskutueshme dhe ende duhet të rregullohen. Problemi i përshtatjes më të mirë të kurrikulave mësimore, si dhe shtimi i mjeteve dhe pajisjeve mendohet se do të ishte një tjetër element që duhet përmirësuar në të ardhmen. Po ashtu, ka nga ata mësues që deklarojnë se gjithçka është në rregull dhe nuk mendojnë se kanë nevojë për përmirësime, ashtu sikurse edhe një pjesë tjetër deklaron se respekti reciprok dhe zbatimi me rigorozitet i rregullores për mësuesit dhe nxënësit duhet të rishikohen në të ardhmen. Në tabelën 23 jepen të përmbledhura opinionet e mësuesve.

Tabela 23. Opinionet e mësuesve lidhur me komunikimin

	Frekuenca	Përqindja
Ajo që është më e rëndësishme është krijimi i një klime mbështetëse pune, fryme bashkëpunimi e	60	34.3

stimulimi nëpërmjet komunikimit korrekt.		
Çdo gjë është bërë korrekte, me qetësi.	5	2.9
Disiplinë dhe respektimi i tyre.	5	2.9
Duhet t'i trajtojmë me më shumë dashuri, t'i vlerësojmë më shumë idetë dhe arritjet e tyre. Nuk duhet t'i trajtojmë thjesht si "rastësi", por të mësojmë edhe ne nga ata.	1	.6
Duhet thjeshtuar kurrikulat mësimore, për t'i kushtuar më shumë vëmendje komunikimit të ndërsjellë në klasë.	1	.6
Duhet kujdes të mos i fyejmë dhe të mos i trajtojmë në mënyrë te pabarabartë dhe të jemi korrektë me ta.	2	1.1
Duhet hequr muri mësues-nxënës, duhen kuptuar kur ata nuk ndihen mirë për ndonjë problem familjar apo shëndetësor, duhen respektuar si të rritur.	1	.6
Duhet më shumë bazë materiale për ta bërë mësuesi orën sa më të përshtatshme.	1	.6
Duhet përmirësuar mënyra e zgjedhjes së fjalëve, mënyra e të folurit dhe të jenë më të qetë para nxënësve.	6	3.4
Duhet respektuar kultura dhe interesat e tyre.	2	1.1

Etikë dhe komunikim më efektiv.	7	4.0
Gjatë procesit mësimor duhet më shumë vëmendje nga nxënësit, që ata të përfshihen sa më shumë në mësim.	1	.6
Komunikimi me nxënësit duhet të jetë më i mirë duke respektuar maksimalisht njëri-tjetrin.	15	8.6
Marrëdhënie më të ngrohta nxënës-mësues. Të përmirësohet dhe të rritet roli i familjes. Masa administrative alternative.	6	3.4
Më shumë aktivitete, në mënyrë që edhe komunikimi me ta në procesin mësimor të jetë më i mirë. Kështu, ata do të kuptojnë më shumë sjelljen dhe gjestet e mësuesit.	5	2.9
Më shumë motivim, marrëdhënie më të mira.	1	.6
Më shumë bashkëpunim mes palëve.	1	.6
Më tolerantë, komunikim më i mirë.	1	.6
Mendoj se duhet më shumë kujdes në respektimin dhe trajtimin e tyre për atë që ata përfaqësojnë dhe janë.	1	.6
Mendoj se komunikimi me ta mund të përmirësohet duke përdorur metoda të reja mësimdhënieje, sepse kështu bëhen më të vëmendshëm në orën e mësimi.	1	.6
Mendoj se duhet të përqendrohemi në rritjen e komunikimit të lirshëm në marrëdhënie me nxënësit	1	.6

për të shprehur edhe ata mendimin e tyre në lidhje me çështjen mësimore që trajtohet.		
Mendoj se komunikimi është i ndërsjellë. Në qoftë se mësuesi komunikon me fjalë të qarta që përdoren duke respektuar moshën delikate të adoleshentëve, edhe nga ana e nxënësve është i tillë.	1	.6
Mendoj se mësuesi duhet të komunikojë e të transmetojë tek të gjithë nxënësit të njëjtin formim, personalitet e moral. Respekt reciprok për të gjithë.	1	.6
Mendoj se në përgjithësi duhet të njohim mirë psikologjinë e nxënësve, të mos përdorim fjalor që t'i lëndojë apo t'i cenojë. Të mos mbartim problemet tona në klasë.	4	2.3
Mënyra e komunikimit me nxënësit është e mbartur me stres, jo shumë e lirshme, duhet çliruar nxënësi nga stresi, që ai të përvetësojë njohuritë.	1	.6
Mënyra e komunikimit me nxënësit gjatë mësimit është një faktor i rëndësishëm në produktivitetin e orës së mësimit.	7	4.0
Ndërthurja e të rejave shkencore në lëndë të ndryshme bën që mësuesi t'u përcjellë nxënësve përdorimin e teknologjisë bashkëkohore, sidomos ato të shkencave	1	.6

të natyrës.		
Nëse i jep gjithësecilit rëndësinë që duhet, ata bëhen më të lirshëm dhe komunikimi është gjithëpërfshirës dhe efektiv.	1	.6
Nxënësi duhet t'i ketë të qarta detyrat e tij, kështu do të arrihet një komunikim më i mirë.	3	1.7
Nxënësit duhet të jenë më aktivë gjatë mësimit dhe ne duhet t'i nxisim ata. Të trajtohen në mënyrë të barabartë, sepse kështu përmirësohet edhe komunikimi.	1	.6
Nxënësit duhet të jenë më të qetë, që edhe procesi mësimor të kalojë normalisht; sjellje dhe komunikim më i mirë nga të dyja palët.	2	1.1
Sa më larg të mbahen nxënësit, aq më seriozisht e marrin mësimin.	1	.6
Sistemimi rrënjësor i rregulloreve për të drejtat e mësuesve dhe të nxënësve.	1	.6
Të dëgjohen me vëmendje edhe nxënësit dhe të jenë objekt dhe subjekt i mësimdhënies. Pak mësues e bëjnë këtë.	1	.6
Të flitet pastër sipas gjuhës letrare, të mos ofendojmë	4	2.3

nxënësit, të mos i krahasojmë me njëri-tjetrin.		
Të gjenden forma për nxitjen e respektit reciprok.	1	.6
Të ndalohet presioni për kurset.	1	.6
Të komunikohet hapur me nxënësit, të mos fyhen e të mos nënvleftësohen, të dëgjohen me vëmendje, të respektohen idetë dhe mendimet e tyre. Të përdoren të njëjtat kritere për të gjithë.	2	1.1
Të krijojnë më tepër lirshmëri në dhënien e mendimit të tyre. T'i trajtojmë si të rritur dhe të vlerësojmë shumë mendimin e tyre.	3	1.7
Të kuptojmë gjendjen fizike dhe psikologjike të fëmijëve për të arritur në një komunikim më të mirë.	1	.6
Të kuptohet më shumë sjellja e nxënësit.	1	.6
Të mos krijohen distanca artificiale dhe komunikimi të jetë më i mirë.	1	.6
Të përdorim shprehje më të përshtatshme dhe të futemi më shumë në botën e tyre.	1	.6
Të përqendrohen më shumë në mësim pa kaluar në plane të tjera të panevojshme.	1	.6
Të rrimë më afër me nxënësit, të përdorim tone më të ulëta të zërit.	1	.6

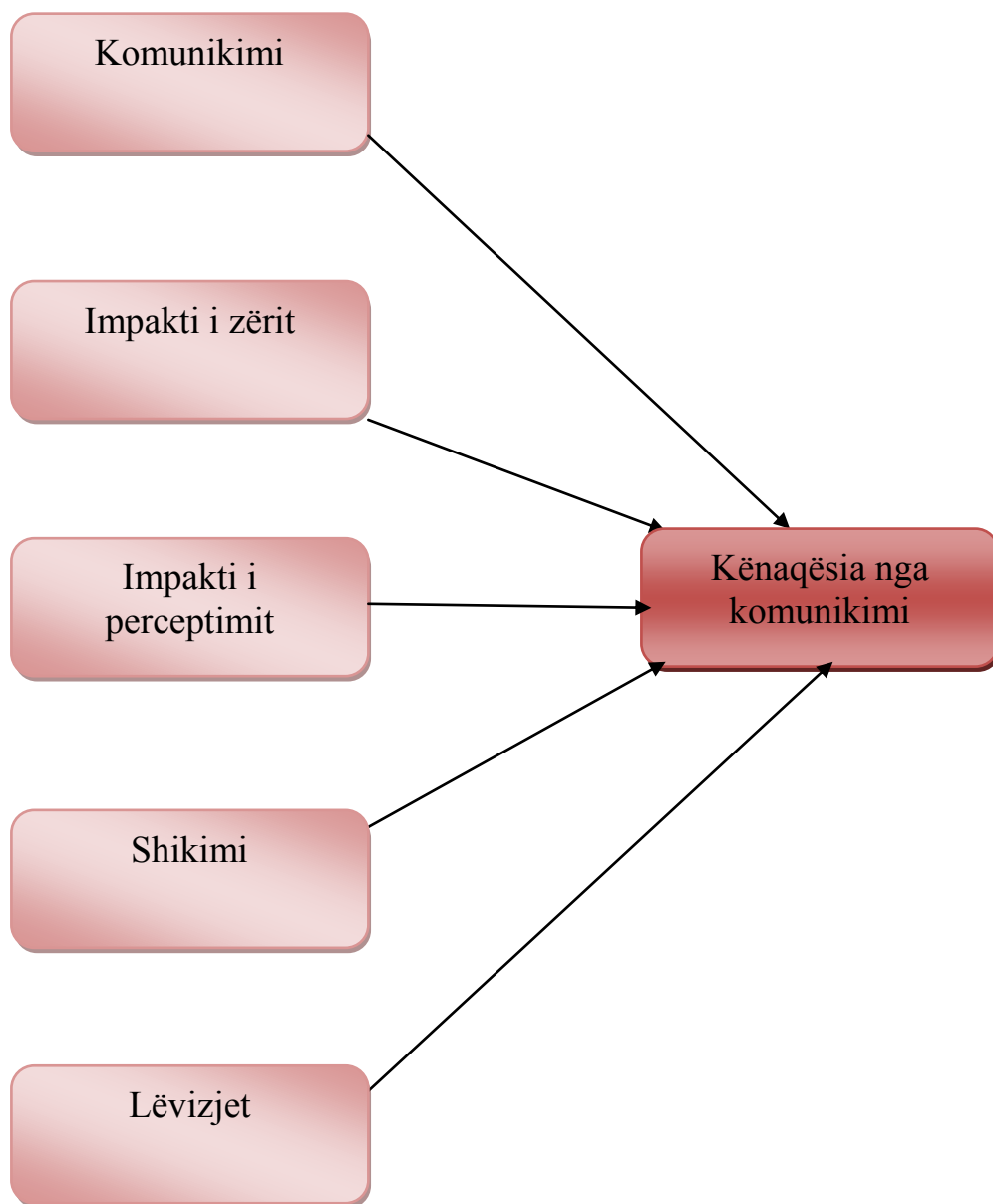
Të rritet bashkëbisedimi pa cenuar etapat e orës së mësimi dhe prishjen e raportit mësues-nxënës.	1	.6
Të ruhet distanca mësues nxënës.	2	1.1
Të shmangen bisedat jashtë temës së mësimi, komunikim më bashkëkohor.	1	.6
Të shohim gabimet e tyre si proces hormonal, të vlerësohen pozitivisht përmirësimet e tyre dhe të inkurajohen më shumë nga ana jonë.	1	.6
Të thjeshtohet ora më shumë, me më shumë ilustrime praktike e projekte me gojë.	1	.6
Të zbatohen normat e etikës, gjuha letrare, korrektësia.	1	.6
Mësuesi të karakterizohet nga thjeshtësia në komunikimin me nxënësit dhe të ketë afritet me ta.	1	.6
T'i përfshijmë nxënësit në diskutim rreth problemeve të ndryshme, duke e trajtuar problemin në mënyrë praktike.	1	.6
Total	175	100.0

4.2.2 Struktura e modelit konceptual të variablave për mësuesit

Për të vazhduar edhe më tej me analizën analitike, si dhe duke pasur parasysh ndarjen e variablave në dy kategori, variabla të pavarur dhe variabla të varur, të cilat do të na

shërbejnë edhe për ndërtimin e ekuacionit të regresionit të shumëfishtë, kemi bërë paraqitjen e skemës konceptuale të variablave tanë, ku variablat e pavarur janë: Komunikimi verbal, Impakti i perceptimit, Distanca, Shikimi, Mimika dhe Lëvizja, ndërsa variabli i varur është Kënaqësia nga komunikimi në përgjithësi.

Modeli konceptual për mësuesit



Pyetjet studimore për mësuesin me të cilat vazhdojmë analizën e mëtejshme janë:

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga lloji i shkollës ku mësuesi punon?

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga gjinia?

Pyetja studimore: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga niveli i shkollimit të tyre?

Për të parë nëse niveli i përgjithshëm i kënaqësisë së mësuesve varet apo jo nga faktorë, si lloji i shkollës (publike apo jopublike), gjinia dhe niveli i shkollimit të tyre, kemi përdorur testin e pavarësisë Pearson Chi Square (χ^2), i cili më së shumti përdoret për të dhënat cilësore të shkallëzuara sipas shkallës Likert.

Hipoteza zero hidhet poshtë, nëse në kontrollin e dyanshëm vlera e *Asymp. Sig* që raportohet në kolonën e fundit dhe që i korrespondon rreshtit me emërtimin *Pearson Chi Square* është më e vogël se 5% ose 10%, varet se cilën prej tyre kemi zgjedhur. Në rastin tonë është marrë 5%.

Pyetja e parë (tabela 18, ANEKSI 1) tregon pikërisht të dhënat e këtij testi, ku variabli kënaqësia, i cili është marrë si mesatare e tre pyetjeve dhe lloji i shkollës ku punojnë mësuesit e intervistuar (publike apo jopublike) janë variabla të pavarur ose, e thënë ndryshe, lidhja mes tyre nuk është e rëndësishme statistikisht, sepse vlera e *Asymp. Sig. (2-sided)* është $0.146 > p=0.05$. Pra, niveli i kënaqësisë së mësuesve nuk varet nga lloji i shkollës dhe kjo është e pranueshme, pasi puna e tyre e përditshme dhe kënaqësia nga ajo varen më së shumti nga nxënësit.

Analizojmë lidhjen midis nivelit të kënaqësisë dhe gjinisë. Vlera e *Asymp. Sig. (2-sided)* e matur nëpërmjet testit Chi Square është 0.934, shumë më e lartë nga vlera $p=0.05$, gjë që

tregon se hipoteza për pavarësinë e këtyre dy variablave qëndron. Pra, niveli i kënaqësisë së mësuesve nuk varet nga gjinia (tabela 19, ANEKSI 1).

Më poshtë analizohet nëse varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga niveli i shkollimit të tyre. Tabela 20, ANEKSI 1 tregon se vlera e Asymp. Sig. (2-sided) e matur nëpërmjet testit Chi Square është $0.019 < 0.05$, gjë që tregon se këta dy variabla janë të varur midis tyre. Pra, lidhja është statistikisht e rëndësishme.

Fortësinë e kësaj lidhjeje na e tregon pikërisht koeficienti i korrelacionit (r_{xy}).

Theksojmë se vlerat e koeficientit të korrelacionit (r_{xy}) janë në intervalin $[-1; +1]$, ku:

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është e plotësisht e fortë (pra, me rritjen e vlerave të x, rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy variablave nuk ka asnjë lidhje.
3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë, por me drejtim të kundërt (kur x rritet, Y zvogëlohet).

Koeficienti i korrelacionit midis këtyre dy variablave (nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë dhe nivelit të shkollimit të mësuesve) është 0.124, pra është pozitiv, që do të thotë se lidhja është relativisht e fortë dhe me rritjen e nivelit të arsimit të tyre kemi rritje të nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë.

Duke iu referuar analizës së mësipërme, deri tani mund të thuhet se:

1. Niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesit nuk varet nga fakti se mësuesit punojnë në shkollë publike apo jopublike.

2. Kënaqësia e mësuesve dhe gjinia nuk varen nga njëra-tjetra.
3. Kënaqësia dhe niveli arsimor i mësuesve varen nga njëri-tjetri.

4.2.3 Analiza faktoriale për mësuesit

Siç është përmendur edhe më herët, duke ditur se variablat e marrë në studim janë matur me disa pyetje, atëherë para testimit të pyetjeve kërkimore dhe hipotezave lind nevoja e kryerjes së analizës faktoriale dhe më pas ndërtimi i ekuacionit të regresionit të shumëfishtë linear.

Variablat e pavarur si elemente të komunikimit të matur nëpërmjet treguesve të mëposhtëm dhe të vlerësuar sipas shkallës Likert (nga 1-aspak dakord deri në 5- plotësisht dakord) janë:

- Komunikimi (7 pyetje);
- Impakti i zërit (4 pyetje);
- Impakti i perceptimit (5 pyetje);
- Shikimi (2 pyetje);
- Lëvizjet (4 pyetje).

Variabli i varur - Kënaqësia e përgjithshme matet me 3 pyetje nëpërmjet shkallës Likert (nga 1-shumë i pakënaqur deri te 5- shumë i kënaqur).

- Kënaqësia e përgjithshme lidhur me komunikimin në procesin mësimor.
- Kënaqësia e përgjithshme lidhur me sjelljen e nxënësve në procesin mësimor.

- Kënaqësia e përgjithshme nga puna me nxënësit.

Duke ditur se variablat e marrë në studim janë matur me disa pyetje, atëherë para testimit të pyetjeve kërkimore dhe hipotezave lind nevoja e kryerjes së analizës faktoriale dhe vlerësimit të besueshmërisë së tyre.

Koeficienti i besueshmërisë Crombach Alpha për të gjithë variablat e pavarur (Komunikimi verbal, Impakti i zërit, Impakti i perceptimit, Shikimi dhe Lëvizjet), të matur në total me 22 pyetje, është 0.778, pra një vlerë më e madhe se 0.7, që tregon se besueshmëria e tyre është e lartë.

Le të analizohen variablat e pavarur që marrin pjesë në studim.

Variabli i pavarur - *Komunikimi verbal* matet me 7 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon peshat faktoriale të secilës prej tyre. Nga të dhënat duket se për pyetjen e tretë dhe të pestë peshat faktoriale janë më të vogla se 0.4, kështu që ato përjashtohen nga analiza (tabela 24). Koeficienti i besueshmërisë për pyetjet e tjera është 0.793, një koeficient relativisht i mirë i besueshmërisë.

Tabela 24. Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Komunikimi) për mësuesit

Komunikimi verbal	Peshat faktoriale
Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim.	.406
Kur unë përdor fjalë në dialektin e nxënësve, ata bëhen më efektivë në mësim.	.495

Nëse shpjegimin e mësimit arrij ta realizoj me pak fjalë, kjo ndikon pozitivisht te nxënësit.	.299
Nëse unë për zgjedh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimit, atëherë nxënësi është më i qartë.	.695
A jeni dakord me faktin se gjatë mësimit nuk kanë shumë rëndësi fjalët që ju zgjidhni, por e rëndësishme është që të japin kuptimin e mësimit?	.383
Kur unë përdor fjalë, si faleminderit, të lutem etj., nxënësit ndihen më mirë.	.575
Kur unë përdor fjalë afër zhargonit të tyre, ata arrijnë ta kuptojnë më mirë mësimin.	.534

Variabli i pavarur - *Impakti i zërit* matet me 4 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon peshat faktoriale të secilës prej tyre. Nga të dhënat duket se dy pyetjet e para kanë respektivisht vlera më të ulëta se 0.4 për peshat e tyre faktoriale dhe si rrjedhim hiqen nga analiza. Koeficienti i besueshmërisë për dy pyetjet e tjera është 0.834.

Tabela 25. Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Impakti i zërit) për mësuesit

Impakti i zërit	Peshat faktoriale
Nëse ju flisni me butësi, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim.	.210
Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësimi, atëherë mësimi bëhet më i kuptueshëm dhe lënda më atraktive për nxënësit.	.120
Nëse ju vazhdimisht përdorni volum të lartë zëri gjatë shpjegimit, atëherë nxënësit bezdisen dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi.	.560
Nëse ju flisni shumë shpejt, nxënësit kanë vështirësi në kuptimin e mësimi.	.599

Analizojmë variablin e tretë të pavarur - *Impakti i perceptimit* i cili matet me 5 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon peshat faktoriale të secilës prej tyre. Nga të dhënat vihet re se pyetja e tretë ka peshë më të vogël se 0.4 dhe vetëm ajo largohet nga analiza e mëtejshme. Koeficienti i besueshmërisë për 4 pyetjet e tjera është 0.732.

Tabela 26. Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Impakti i perceptimit) për mësuesit

Impakti i perceptimit	Peshat faktoriale
A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimit?	.738
Sipas jush, a e ndihmojnë nxënësin shprehjet e fytyrës suaj për të vlerësuar performancën e tij gjatë orës së mësimit?	.677
A mendoni se të kuptuarit e gjendjes së nxënësve në mësim e lehtëson marrëdhënien tuaj me ta?	.282
Nëse ju u afroheni shumë nxënësve gjatë mësimit për t'u komunikuar diçka, ata bëhen nervozë.	.594
A jeni dakord me faktin se mësuesit shpesh zgjedhin distancën sipas nevojave të mësimeve për ta bërë atë sa më frytdhënëse?	.546

Analizojmë variablin e katërt të pavarur - *Shikimi* i cili matet me 2 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon peshat faktoriale të secilës prej tyre. Nga të dhënat vihet re se të dyja

pyetjet kanë pesha më të mëdha se 0.4, prandaj të dyja mbahen në analizën e mëtejshme (tabela 27). Koeficienti Crombah Alpha për këto dy pyetje është 0.770.

Tabela 27. Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Shikimi) për mësuesit

Shikimi	Peshat faktoriale
Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit, që t'i bëj më të vëmendshëm gjatë mësimit.	.704
Zakonisht unë u tërheq vëmendjen atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim.	.704

Variabli i pavarur - *Lëvizjet* matet me 4 pyetje dhe tabela e mëposhtme tregon se peshat faktoriale të secilës prej tyre janë më të mëdha se 0.4, prandaj të gjitha pyetjet mbahen në analizën e mëtejshme. Nga të dhënat për koeficientin Crombah Alpha ai ka vlerën 0.772.

Tabela 28. Peshat faktoriale - variabli i pavarur (Lëvizjet) për mësuesit

Lëvizjet	Peshat faktoriale
Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t'i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin.	.827

Unë zakonisht e shoqëroj shpjegimin e mësimit me gjeste, për t'i bërë nxënësit më të vëmendshëm në mësim.	.829
Nxënësit zakonisht e humbin interesin për mësimin, nëse unë shpjegoj dhe qëndroj ulur.	.673
Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen nervozë.	.677

Analizojmë variablin e varur - *Kënaqësia e përgjithshme* i cili matet nga tre pyetje, ku peshat faktoriale për secilën prej tyre jepen në tabelën 29, nga e cila duket qartë se të trija pyetjet vazhdojnë analizën e mëtejshme, pasi peshat faktoriale të tyre e kalojnë vlerën 0.4, ndërsa koeficienti Crombah Alpha është 0.776, një vlerë më e lartë se 0.7 dhe që tregon besueshmëri të lartë.

Tabela 29. Peshat faktoriale - variabli i varur (Kënaqësia) për mësuesit

Kënaqësia	Peshat faktoriale
Kënaqësia - Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi lidhur me komunikimin gjatë procesit mësimor?	.743
Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi lidhur me sjelljen e tyre	.741

gjatë procesit mësimor?	
Sa të kënaqur jeni ju nga puna me nxënësit tuaj në përgjithësi?	.587

Duke i marrë të 5 variablat e pavarur së bashku (faktorët që hyjnë në analizë), vërejmë se koeficienti i besueshmërisë ka vlerë të lartë, 0.741, ndërsa peshat specifike faktoriale variojnë nga 0.417 -0.508, duke treguar se të gjithë variablat hyjnë në analizën e mëtejshme të regresionit (tabela 30).

Tabela 30. Variablat e pavarur dhe peshat faktoriale për mësuesit

	Peshat faktoriale
Komunikimi verbal	.432
Impakti i zërit	.417
Impakti i perceptimit	.434
Shikimi	.450
Lëvizjet	.508

Hipoteza 2: Komunikimi ndikon në nivelin e kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga procesi mësimor.

Për të analizuar vërtetësinë e kësaj hipoteze u ndoq e njëjta mënyrë si në analizën e zhvilluar me nxënësit. Edhe këtu analiza e regresionit të shumëfishtë (Field 2005) si te nxënësit ka trajtën:

$$Y_i = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + \dots + b_nX_n + \varepsilon_i.$$

Edhe gjatë kësaj analize paraprakisht u bë vlerësimi i multikolinearitetit ndërmjet variablave të pavarur. Siç thamë edhe më herët, si rregull i përgjithshëm vlerat e korrelacionit ndërmjet vlerave -0,7 dhe 0,7 nuk janë problem.

Të dhënat e tabelës më poshtë (tabela 31) tregojnë se vlerat e përftuara nuk janë shqetësuese, prandaj vazhdojmë më tej analizën. Vlerat përkatëse të VIF (Variance Inflation Factor) janë nga 1.132 deri në 1.275 maksimumi, kur dihet që kufiri është VIF=5 apo vlerat e tolerancës janë të gjitha më të mëdha se 0.2.

Tabela 31. Multikolineariteti midis variablave të pavarur për mësuesit

	Komunikimi verbal	Impakti i zërit	Impakti i perceptimit	Shikimi	Lëvizjet
Komunikimi verbal	1.000				
Impakti i zërit	.167	1.000			
Impakti i perceptimit	.309	.259	1.000		
Shikimi	.229	.206	.218	1.000	
Lëvizjet	.353	.259	.293	.290	1.000

Duke vazhduar më tej me analizën e regresionit linear, nga të dhënat e tabelës 32 shihet se variablat që ndikojnë më tepër te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë janë: *komunikimi verbal* dhe *lëvizjet*. Kjo nuk do të thotë se faktorët e tjerë nuk kanë rëndësi në marrjen e kënaqësisë

së përgjithshme të mësuesve gjatë orës së mësimi, por, sipas analizës së mësipërme, këta faktorë kanë peshën më të madhe të kënaqësisë.

Rëndësinë statistikore të këtyre faktorëve e tregon gjithashtu edhe analiza e variancës ANOVA, ku vlera e koeficientit të Fisherit (statistikës së kontrollit të kësaj analize) është $F(5;244)=3.995$ dhe vlera $Sig=0.002$.

Ekuacioni i regresionit është:

$$(Kënaqësia\ e\ mësuesve) = 1.661 + 0.135 (Komunikimi\ verbal) + 0.176 (Lëvizjet).$$

Koeficientet e korrelacionit midis këtyre faktorëve dhe kënaqësisë së përgjithshme janë respektivisht: 0.135 dhe 0.176 dhe të dy janë pozitivë, që do të thotë se, me rritjen e ndikimit të njërës prej këtyre faktorëve, rritet edhe niveli i përgjithshëm i kënaqësisë.

Pra, përfundimisht themi se: *kënaqësia e përgjithshme e mësuesve varet më së shumti nga faktorët Komunikimi verbal dhe Lëvizjet. Me të dy faktorët kjo lidhje është pozitive.*

Tabela 32. Analiza e regresionit për mësuesit

Modeli	R ²	R ² i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	0.276	0.356		
Komunikimi verbal			1.980	.049
Impakti i zërit			.548	.584
Impakti i perceptimit			-1.862	.064
Shikimi			1.071	.285
Lëvizjet			2.528	.012

Analizojmë tashmë 2 faktorët kryesorë që morën pjesë në analizë për të parë se cili prej elementeve të tyre ka peshën më të madhe në këtë lidhje.

Faktori - *Komunikimi verbal*

Duke i shkuar analizës më në detaje për variablat e pavarur, shohim se cilët nga elementet e secilit faktor kanë rëndësi më të veçantë sa i takon kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve. Kështu, analiza e regresionit të kënaqësisë dhe variablit tjetër të pavarur “Komunikimi verbal” tregoi se faktorët më të rëndësishëm që hyjnë në analizë, duke shpjeguar 25.8% të vlerave të variacionit të kënaqësisë së mësuesve janë: *Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim* dhe *Kur unë përdor fjalë, si faleminderit, të lutem etj., nxënësit ndihen më mirë*. Rëndësia statistikore e këtyre faktorëve verifikohet edhe nga vlera $F(7; 242) = 3.183$ dhe vlera sig = 0.003 në analizën ANOVA (tabela 33).

Tabela 33. Analiza e faktorit “Komunikimi verbal” për mësuesit

Modeli	R^2	R^2 i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	0.184	0.258		
Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim.			2.629	.009
Kur unë përdor fjalë në dialektin e nxënësve, ata bëhen më efektivë			1.251	.212

në mësim.				
Nëse shpjegimin e mësimi arrij ta realizoj me pak fjalë, kjo ndikon pozitivisht te nxënësit.			.736	.462
Nëse unë përzgjedh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimi, atëherë nxënësi është më i qartë.			-.224	.823
A jeni dakord me faktin se gjatë mësimi nuk kanë shumë rëndësi fjalët që ju zgjidhni, por e rëndësishme është që të japin kuptimin e mësimi?			-.541	.589
Kur unë përdor fjalë, si faleminderit, të lutem etj., nxënësit ndihen më mirë.			2.363	.019
Kur unë përdor fjalë afër zhargonit të tyre, ata arrijnë ta kuptojnë më mirë mësimin.			-.008	.994

Sa i takon analizës së regresionit të kënaqësisë dhe variablit tjetër të pavarur “Lëvizja”, ajo tregoi se faktori më i rëndësishëm që hyn në analizë, duke shpjeguar 25.3% të vlerave të

variacionit të kënaqësisë së mësuesve, është vetëm një (tabela 34): *Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen nervozë*. Rëndësia statistikore e këtij faktori verifikohet edhe nga vlera $F(4; 245)=4.475$ dhe vlera $\text{sig}=0.002$ në analizën ANOVA.

Tabela 34. Analiza e faktorit “Lëvizjet” për mësuesit

Modeli	R^2	R^2 i rregulluar	t	Sig.
<i>Konstantja</i>	.268	.253		
Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t’i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin.			-.854	.394
Unë zakonisht e shoqëroj shpjegimin e mësimit me gjeste për t’i bërë nxënësit më të vëmendshëm në mësim.			1.772	.078
Nxënësit zakonisht e humbin interesin për mësimin, nëse unë shpjegoj dhe qëndroj ulur.			1.235	.218
Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen nervozë.			2.766	.006

4.2.4 Analiza e grupit të fokusit me mësuesit

Për të identifikuar perceptimet dhe opinionet e mësuesve mbi komunikimin gjatë procesit mësimor, fillimisht mësuesve të grupit të fokusit iu drejtua pyetja nr. 1: Sa mendoni se ndikojnë fjalët tuaja në motivimin e nxënësve në mësim? Mbi këtë aspekt, edhe pse shumë i rëndësishëm, 38.4% e mësuesve pohojnë se fjalët e tyre ndikojnë relativisht në motivimin e nxënësve. Këto opinion ata e argumentojnë me faktin se motivimi, në një pjesë të madhe, varet nga vetë nxënësit, d.m.th. sa të interesuar janë nxënësit për mësimin. Në lidhje me këtë, ata shprehen se:

- *Mendoj se zgjedhja e fjalëve, me qëllim motivimin e nxënësve, jo gjithmonë e arrin qëllimin e vet. Ka momente kur çfarëdo që t'u them unë nxënësve, në çfarëdo mënyre që të shprehem unë, ata më duket sikur nuk reagojnë fare. Pra, nuk shikoj ndonjë ndryshim sjelljeje nga ana e tyre. Nga ana tjetër, shikoj që në momente të caktuara, ata reagojnë pozitivisht duke u përpjekur shumë më tepër.*
- *Unë mendoj se kjo varet shumë edhe nga situata. Në disa situata mund të funksionojë më tepër sesa në disa të tjera.*

Nga ana tjetër, 7.6% e mësuesve mendojnë se shumë shpesh, sado që ata të përpiqen nëpërmjet forcës së fjalëve, konstatojnë se disa nga nxënësit e tyre pothuajse nuk kanë asnjë lloj reagimi pozitiv ndaj përpjekjeve të tyre për t'i motivuar. Këtë lloj sjelljeje mësuesit pohojnë se e hasin kryesisht te nxënësit problematikë.

Por, gjithsesi, 53% e mësuesve pohojnë se zgjedhja e fjalëve ka shumë ndikim në motivimin e nxënësve. Në lidhje me këtë, kjo pjesë e mësuesve shprehet se:

- *Mendoj se mënyra se si shprehemi ne me nxënësit ka të bëjë shumë në motivimin e tyre. Nëse ne flasim në mënyrë të përshtatshme, kjo është edhe pikënisja për një proces të suksesshëm.*
- *Nxënësit bëhen shumë më produktivë, kur ne përdorim fjalë stimuluese.*
- *Disa fjalë ua tërheqin vëmendjen nxënësve, duke bërë që ata të reagojnë pozitivisht.*

Pyetja nr. 2: E folura juaj në dialekt i ndihmon apo jo nxënësit në kuptimin e mësimi? Të pyetur në lidhje me këtë, 76.9% e mësuesve të grupit të fokusit shprehen se ata janë kundër. Ata nuk e shikojnë si një alternativë të mirë të folurën në dialekt gjatë mësimi. Madje, disa nga këta mësues janë totalisht kundër, duke u shprehur si më poshtë:

- *Jam kategorikisht kundër komunikimit në dialekt. Jo vetëm në institucionet e arsimit, po që po, por në çdo institucion zyrtar duhet të përdoret gjuha letrare.*
- *Nuk mendoj se kjo lloj e folure mund t'i ndihmojë nxënësit për të qenë më të qartë.*
- *Mendoj se duhet të përdoret gjuha letrare jo vetëm për faktin se jemi në një institucion arsimor, por edhe pse ne vërejmë që në klasat tona jo të gjithë nxënësit vijnë nga e njëjta zonë ose krahinë. Duke mos qenë klasa me një përbërje homogjene, mendoj se disa nxënës mund të penalizohen në kuptimin e mësimi.*
- *Nuk e shoh si një mundësi të përshtatshme për zhvillimin e mësimi, edhe kur klasat nuk janë të përziera.*

Pjesa tjetër e mësuesve, rreth 23%, pohojnë se në momente të caktuara kjo lloj e folure mund t'i ndihmojë nxënësit të jenë më të qartë. Ata pohojnë se:

- *Ndonjëherë, kur nxënësit nuk janë të qartë për disa terma, u jap shembuj duke përdorur të folurën në dialekt.*

- *Nuk më duket shqetësuese, përderisa edhe unë, edhe nxënësit flasim të njëjtin dialekt.*

Pyetja nr. 3: Mendoni se mësuesit gjatë shpjegimit të mësimit duhet të detajojnë me fjalë çdo aspekt të mësimit apo e rëndësishme është që mësuesit të japin kuptimin e mësimit qoftë edhe me pak fjalë? Përgjigjet e mësuesve mbi këtë pyetje janë të larmishme, por gjithsesi një pjesë e madhe e tyre mendon se kjo varet nga shumë faktorë. Katër mësues mendonin se duhet dhënë esenca e mësimit, duke mos u përhapur në çështjet pak të rëndësishme. Disa mësues të tjerë mendonin se kjo varet shumë nga lloji i temës së mësimit. Sipas tyre, temat që mund të jenë më të vështira për t'u kuptuar nga nxënësit, duhet të konkretizohen dhe të përshkruhen me shumë fjalë, me qëllim arritjen e objektivit. Ndërsa temat më të lehta nuk kërkojnë shpjegim të detajuar.

Vlen të përmendet se shumë prej mësuesve pohojnë se kjo gjithashtu varet edhe nga baza materiale që ata zotërojnë. Sipas tyre, kur ata zotëronin ose përdornin mjete audio-vizuale (Power-Point, Tv etj.), shpjegimi i mësimit bëhej edhe me më pak fjalë dhe më konkret për nxënësit.

Gjithashtu, kishte edhe nga ata mësues të cilët u shprehën se kjo ndonjëherë nuk është në dorën e tyre.

- *Ndonjëherë, dua apo nuk dua, jam e detyruar të them thelbin me pak fjalë, për arsye se nuk më mjafton koha që kam në dispozicion.*

Të pyetur për aspektet joverbale të komunikimit, pjesa më e madhe e mësuesve pohojnë se zakonisht i vlerësojnë dhe i përdorin sipas situatave dhe nevojave që krijohen në mësim.

Por, gjithashtu, ata pohojnë se për një pjesë të madhe të tyre ato vijnë natyrshëm dhe disa madje edhe në mënyrë të pavullnetshme.

Pyetja nr. 4: A mendoni se shoqërimi i mësimit me lëvizjet e duarve, shpatullave e kokës i ndihmon nxënësit ta kuptojnë më mirë mësimin? Kjo gjë konfirmohet nga 69.2% e mësuesve, të cilët mendojnë se shoqërimi i shpjegimit të mësimit me anë të gjesteve është një element përforcues i fjalës. Po ashtu, sipas tyre, shpjegimi i mësimit nëpërmjet këtyre gjesteve e bën më të lehtë kuptimin e mësimit për nxënësit. Mbështetur në këto argumente ata japin disa arsye, si më poshtë:

- *Unë zakonisht i përdor gjestet gjatë shpjegimit të mësimit, sepse mendoj se ato i ndihmojnë nxënësit që ata të krijojnë një ide edhe nga ana vizuale.*
- *Për vetë lëndën që jap (edukimi fizik), më duhet që të bëj shumë gjeste dhe lëvizje të ndryshme. Dhe shumë shpesh kam vënë re që nxënësit janë më të qartë kur unë ua demonstroj ushtrimin nëpërmjet lëvizjeve të trupit.*

Ndërsa një mësues nuk i shikon gjestet si mjete që mund t'i shërbejnë mësimit. Pjesa tjetër, prej 23% e mësuesve, pohojnë se deri diku i vlerësojnë lëvizjet dhe gjestet, por jo gjithmonë, duke pohuar se i përdorin vetëm kur ato nevojiten domosdoshmërisht.

Këto përgjigje na shërbyen edhe për pyetjen e radhës (nr. 5), ku mësuesve iu drejtua pyetja: A mendoni se disa gjeste apo lëvizje tuajat gjatë shpjegimit të mësimit mund të kthehen në shqetësim për nxënësit? Këtu përgjigjet e mësuesve janë pothuajse unanime, duke pohuar se mund të ketë lëvizje, gjeste ose veprime të cilat mund të sjellin shqetësim dhe shpërqendrim te nxënësit. Në lidhje me këtë, mësuesit ofruan shembuj edhe perceptime të ndryshme sikurse janë:

- *Nëse unë e ekzagjeroj ndonjëherë me lëvizjet nëpër klasë, nxënësit duken si të hutuar.*
- *Unë zakonisht jam shumë i kontrolluar, mundohem të mos bëj gjeje ose lëvizje që mund ta shqetësojnë nxënësin.*
- *Po, mund të bëj ndonjë lëvizje, por s'jam koshiente se cila mund të jetë.*
- *Mendoj se zhurma e takave është shumë shpërqendruese për nxënësit.*
- *Ndonjëherë më duket sikur i shqetësoj ose i shpërqendroj nxënësit, kur i prek qoftë edhe pa dashje. Këtë gjë e kam vënë re disa herë, sidomos kur eci nëpër rreshta dhe pa dashje mund t'i kem prekur në bërryl.*
- *Mendoj që çdo lëvizje e tepruar, e cila nuk i shërben qëllimit të mësimin, mund të kthehet në joproduktive.*

Pyetja nr. 6: A i përdorni shprehjet e fytyrës (të gëzuara/të mërzitura) për të vlerësuar performancën e nxënësve tuaj gjatë mësimin? Në lidhje me këtë pyetje, 46.1% e mësuesve deklarojnë se zakonisht i përdorin shprehjet e fytyrës jo vetëm për të vlerësuar performancën e nxënësve të tyre, por gjithashtu dhe për ta bërë orën e mësimin më tërheqëse për nxënësit, duke u shprehur se:

- *I përdor shumë këto shprehje, sidomos kur i kam ngritur nxënësit në mësim.*
Gjithashtu, mendoj se në disa raste vetëm nëpërmjet mimikës sime nxënësit arrijnë të kuptojnë shumë mbi vlerësimin që kam për ta.
- *Mendoj se shumë herë këto shprehje e bëjnë më tërheqës mësimin për nxënësit; e kam vënë re që, sidomos, kur unë kam një fytyrë të qetë, ata ndihen më komodë.*

Ndërsa po 46.1% e mësuesve shprehen se mimikën e fytyrës e përdorin në mënyrë shumë të kufizuar, siç theksojnë ata, vetëm në momente të caktuara. Opinionet e ndryshme të këtyre mësuesve në lidhje me këtë përgjigje janë si më poshtë:

- *I përdor të limituara shprehjet e fytyrës, sidomos pamjen e ngrysur, duke mos dashur t'i demoralizoj nxënësit.*
- *Nuk i përdor shpesh. Preferoj më shumë që nxënësve t'ua shpreh verbalisht vlerësimin që kam për performancën e tyre.*

Gjithashtu, kishte edhe mësues të cilët u shprehën se:

- *Unë jam shumë e kontrolluar në mësim dhe pothuajse asnjëherë nuk i bëj këto shprehje, as për të vlerësuar performancën e nxënësve.*

Pyetja nr. 7: A mobilizohen nxënësit tuaj në mësim, kur ju përqendroni shikimin mbi ta?

Në përgjigje të kësaj pyetjeje u vu re sërish një lloj unanimiteti i mësuesve. Të gjithë mësuesit e grupit të fokusit bien dakord me faktin që shikimi është një element shumë i rëndësishëm në punën e tyre të përditshme me nxënësit, duke e vlerësuar dhe duke e përdorur atë në forma të ndryshme. Shumica e mësuesve pohuan se shumë shpesh e përdorin shikimin si një mjet për të “disiplinuar” në njëfarë mënyre nxënësit të cilët janë duke kryer ndonjë veprim në kundërshtim me rregullat e mësimin. Të tjerë pohojnë gjithashtu se vendosja e një kontakti pamor të drejtpërdrejtë, ndërmjet tyre dhe nxënësve, shpeshherë shërben edhe për të krijuar një lloj marrëdhënieje. Shumica e mësuesve bashkohen me përgjigjet e njëri-tjetrit, duke u shprehur se:

- *Po, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim.*

- *Zakonisht e përqendroj më shumë shikimin tek ata nxënës të cilët nuk e kanë mendjen në mësim.*
- *Zakonisht, kur unë e përqendroj vështrimin mbi një nxënës ose te dy a tre të tjerë që janë duke bërë muhabet me njëri-tjetrin apo që nuk po sillen mirë, vë re që ata pothuajse gjithmonë ndërrojnë sjellje, duke u përqendruar më shumë në mësim.*
- *Zakonisht, për të mbajtur gjallë interesin e nxënësve, mundohem që të gjithëve nga pak t'u hedh nga një vështrim gjatë shpjegimit.*
- *Ndonjëherë kur fiksoj shumë shikimin mbi ndonjë nxënës, ai jo vetëm që reagon, por më duket sikur vihet në siklet.*
- *Ka edhe nxënës të cilët, kur unë i vështroj, nuk ndërrojnë sjellje. Por këta janë shumë më të rrallë se nxënësit që reagojnë.*

Pyetja nr. 8: Nëse gjatë mësimit ju u afroheni shumë nxënësve, a bëhen ata nervozë?

Për sa i takon kësaj pyetjeje, mësuesit japin mendime të ndryshme, shpesh edhe të kundërta. Vetëm për 30.7% të tyre konfirmohet kjo dukuri. Një nga mësueset shprehet:

- *Këtë fenomen e kam vënë re më shumë te nxënësit e vitit të parë, kurse tek ata që janë më të rritur, më duket sikur nuk u bën shumë përshtypje nëse unë u afrohem.*

Ndërsa 38.4% e mësuesve kanë bindjen se nxënësit nervozohen nga afrimi i tyre vetëm në disa momente ose situata të caktuara.

- *Këtë fenomen e vë re kryesisht kur zhvillohen provime. Ndërkohë që u afrohem disa nxënësve, ata ndërrojnë qëndrim ose rregullojnë qëndrimin e tyre.*

Një pjesë tjetër e mësuesve (15%) mendojnë se nëse ata u afrohen shumë nxënësve, nuk perceptojnë asnjë lloj shqetësimi.

- *Mua nuk më duket aspak shqetësuese kjo gjë për nxënësit. Madje, shpeshherë janë vetë nxënësit që afrohen te ne, për të na pyetur ose për të konsultuar diçka.*

Gjithashtu, 15% e mësuesve shprehen se nuk e kanë vënë re reagimin e nxënësve në lidhje me këtë fenomen, duke thënë se:

- *Nuk e di se si mund të reagojnë nxënësit, sepse zakonisht nuk u afrohem kurrë shumë. Rastet kur mund t'u jem afruar nxënësve janë shumë-shumë të rralla.*

Pyetja nr. 9: Cilën distancë preferoni zakonisht të mbani më shumë gjatë mësimit me nxënësit tuaj? Edhe për këtë pyetje u vu re sërish një lloj ndarjeje në përgjigjet e mësuesve. Kishte nga ata mësues të cilët thanë se zakonisht në mësim mbanin një distancë prej rreth një metër e gjysmë deri në dy metra nga nxënësit e tyre. Kishte gjithashtu nga ata mësues të cilët qëndronin në një distancë shumë më të madhe se kjo. Po ashtu, kishte dhe mësues të cilët pohonin se distanca e tyre me nxënësit shumë shpesh ishte edhe më e vogël se një metër e gjysmë.

Të shtyrë nga këto përgjigje, me interes ishte fakti të kuptonim se pse mësuesit mbanin këto distanca me nxënësit e tyre. Ata dhanë shpjegime nga më të ndryshmet në lidhje me këtë, ku ndër më kryesoret mund të përmendim:

- *Unë preferoj të mbaj një distancë prej rreth një metër e gjysmë deri në dy metra nga nxënësit, në mënyrë që të kem një vizualitet dhe kontroll të mirë të klasës.*
- *Unë mbaj këtë distancë (1m e 50cm - 2m), sepse ambientet ku zhvilloj mësim nuk më lejojnë më shumë hapësirë.*

- *Unë zakonisht mbaj një distancë shumë të vogël me nxënësit, duke qenë se shpjegoj duke ecur midis rreshtave dhe po të kisha hapësirë më të madhe, mendoj se po këtë distancë do të mbaja.*
- *Mendoj se është në varësi të situatës. Ka momente që më duhet të përdor distanca të vogla, po ashtu ka momente kur mund të qëndroj goxha më larg.*
- *Unë kryesisht preferoj të rri larg nxënësve dhe kur kam hapësirë, qëndroj edhe mbi tre metra larg.*

Pyetja nr. 10: Nëse ju qëllimisht i prekni nxënësit lehtë me dorë apo me sende të tjera në kokë ose në sup, a bëhen ata më të kujdesshëm për mësimin?

Mbi këtë pyetje përgjigjet e mësuesve ishin të ndara në dy grupe të mëdha. Në grupin e atyre që i përdornin këto lloj prekjesh sipas nevojave të mësimin dhe në grupin e atyre të cilët ishin kategorikisht kundër çdo forme të prekurit të nxënësve.

Pjesa e mësuesve të cilët shprehen se i përdorin këto lloj prekjesh, pohojnë se me të vërtetë nxënësit reagojnë ndaj këtyre prekjeve. Por, gjithashtu, ata shprehen se mënyra se si nxënësit reagojnë ndaj tyre është e ndryshme.

- *Ka momente që edhe pse sa i prek një çikë vetëm me gisht në kokë, nxënësit bëhen më të vëmendshëm në mësim.*
- *Ndonjëherë me qëllimin që të tregojnë më shumë interes për mësimin, edhe pse unë i prek shumë lehtë dhe vetëm me një gisht në kokë ose në supe, nxënësit meshkuj përgjithësisht shfaqin një lloj agresiviteti ndaj këtij gjesti.*
- *Ndonjëherë, madje, disa nxënës reagojnë si të trembur, si të surprizuar, edhe pse unë vetëm sa i kam prekur shumë lehtë në shpatull.*

- *Ndonjëherë më duket sikur reagojnë pozitivisht kur unë u rrah shpatullat si për t'u thënë bravo.*

Ndërsa pjesa tjetër e mësuesve (46.1%) u shprehën se nuk preferonin dhe nuk i prekin asnjëherë qëllimisht nxënësit e tyre, duke u shprehur të gjithë në të njëjtën mënyrë:

- *Nuk preferoj t'i prek asnjëherë nxënësit dhe nëse dua t'u tërheq vëmendjen, përdor forma të tjera.*

Pyetja nr. 11: Kur ju flisni me butësi, si reagojnë nxënësit tuaj?

Në lidhje me këtë pyetje, 46.1% e mësuesve u shprehën se e folura me butësi ndikon pozitivisht te nxënësit dhe ata bëhen më produktivë. Ata pohojnë se atmosfera që krijohet në klasë pas kësaj forme të të folurit është gjithmonë favorizuese për të nxënë, duke bërë që edhe ata, edhe nxënësit të ndihen më të qetë. Ndërsa 30.7% pohojnë se kjo është një formë e mirë bashkëbisedimi në klasë, por jo gjithmonë. Për këtë grup mësuesish kjo është një mënyrë shumë e mirë, por jo gjithmonë dhe jo në çdo moment funksionon. Argumentet që sjellin këta mësues janë disa, si p.sh:

- *Në masë të madhe mendoj se varet nga auditori, d.m.th. ka klasa me nxënës të cilët kryesisht e vlerësojnë këtë lloj mënyre të foluri, por, nga ana tjetër, ka dhe klasa me nxënës për të cilët kjo mënyrë nuk është aq rezultative.*
- *Mendoj se kjo varet shumë edhe nga tema e mësimit. Ka orë ose tema mësimi ku më duhet të jem shumë më energjik sesa në disa orë të tjera.*

Ndërsa rreth 23% e mësuesve shprehen se ata nuk është se janë kundër kësaj forme të të folurit, por shprehin disa rezerva.

- *Zakonisht, nëse flas për një kohë të gjatë butë, vë re se nxënësit janë si të përgjumur ndonjëherë.*
- *Ndonjëherë më duket sikur nxënësit këtë lloj të folure ma shfrytëzojnë për dobësi dhe bëjnë muhabet me njëri-tjetrin.*
- *Duke pasur një klasë me një numër shumë të madh nxënësish, zakonisht jam e detyruar të jem më aktive.*

Pyetja nr. 12: Përdorimi i niveleve të ndryshme të zërit nga ju, herë-herë më të lartë dhe herë-herë më të ulët, sipas nevojave të mësimi, a mendoni se e bën mësimin më tërheqës për nxënësit tuaj? 84.6% e mësuesve të grupit të fokusit pohojnë se i përdorin tonet e ndryshme të zërit në sajë të disa faktorëve si: sipërfaqja fizike ose hapësira e klasës, sipas largësisë së tyre nga nxënësit, sipas orës së mësimi, sipas nivelit të zhurmave që mund të krijohen në klasë gjatë mësimi, për të tërhequr vëmendjen e nxënësve ose për të theksuar më shumë disa pjesë të mësimi se disa të tjera etj. Gjithashtu, këta mësues mendojnë se kjo është një mënyrë e mirë për të mbajtur gjallë interesin e nxënësve për mësimin.

- *Kur dua të theksoj më shumë disa terma apo pjesë të mësimi, zakonisht përdor një ton më të lartë.*
- *Kur dua të tërheq vëmendjen e nxënësve ose që ata të më kuptojnë më qartë, mua ose mësimin, kjo më duket një mënyrë e mirë.*
- *Për lëndën që jap, e kam të nevojshme ta bëj këtë alternim, se vetëm në këtë mënyrë mund të arrihet të jepet i plotë kuptimi i mësimi.*

Ndërsa rreth 15% e mësuesve pohojnë se zakonisht ata nuk i alternojnë tonet e zërit. Duke pohuar se, sipas tyre, ata përdorin një nivel të moderuar të zërit.

Pyetja nr. 13: Nëse ju përdorni vazhdimisht një volum të lartë zëri, si ndikon kjo te nxënësit tuaj? Lidhur me këtë pyetje, pothuajse të gjithë mësuesit, duke u bazuar në eksperiencën e tyre, bien dakord se përdorimi i vazhdueshëm i zërit të lartë sjell shqetësim në përqendrimin e nxënësve. Ata shprehen gjithashtu se jo çdo gjë duhet të trajtohet me volum të lartë zëri. Dy nga mësuesit u shprehën se ata janë dakord me mendimet e kolegëve, por pohojnë se vetë ata kanë një volum relativisht të lartë zëri, si pjesë e vetë personalitetit të tyre. Lidhur me këtë fakt, kjo fashë mësuesish pohon se me të vërtetë ditët e para ata vënë re një lloj shqetësimi te nxënësit, por më pas duket sikur nxënësit mësohen.

Nga ana tjetër, edhe dy nga mësuesit e grupit të fokusit pohojnë se pothuajse asnjëherë nuk përdorin tone të larta në mësim.

Pyetja nr. 14: Nëse ju flisni me një ritëm të shpejtë gjatë shpjegimit të mësimit, mendoni se nxënësit tuaj hasin vështirësi në kuptimin e mësimit? Të pyetur në lidhje me këtë, pjesa më e madhe e mësuesve (76.9%) pohuan se, nëse ata flasin shumë shpejt, nxënësit e tyre kanë vështirësi në kuptimin e mësimit. Pas kësaj përgjigjeje, me interes për ne ishte të dinim arsyen pse mësuesit përdornin një ritëm të shpejtë dhe si e kuptonin ata që nxënësit ishin të shqetësuar. Këtu mësuesit si arsye kryesore përmendën harkun e kohës që kanë në dispozicion, si dhe gjithashtu na ofruan disa përgjigje në lidhje me shqetësimet që hasin nxënësit në lidhje me këtë.

- *Ndonjëherë më duhet të flas shpejt, për arsye të shkurtimit të minutazhit të orës së mësimit. Herën tjetër që kam mësim me këta nxënës, vë re se ata më pyesin nëse mund t'ua shpjegoj edhe një herë mësimin ose disa gjëra të orës së kaluar.*
- *Ndonjëherë, për arsye se pjesa e parë e mësimit më ka marrë shumë kohë, më duhet të shpjegoj shpejt. Dhe kur e bëj këtë, nxënësit më thonë që të ngadalësoj.*

Nga ana tjetër, rreth 23% e mësuesve shprehen se të folurit ndonjëherë me ritëm të shpejtë nuk duhet të jetë shqetësues për nxënësit, duke dhënë arsytet e mëposhtme.

- *Mendoj se kjo varet shumë edhe nga motivimi që kanë nxënësit. Pra, nëse nxënësit janë të interesuar për mësimin, edhe pse në momente të caktuara unë mund të flas shpejt, kjo nuk i pengon ata për ta kuptuar mësimin.*
- *Mendoj se varet edhe nga niveli i nxënësve. Nxënësit e mirë arrijnë ta kuptojnë mësimin, edhe kur unë flas shpejt.*

Pyetja nr. 15: Çfarë mendoni se ndikon në komunikimin tuaj me nxënësit?

Në lidhje me këtë pyetje mësuesit dhanë përgjigje të ndryshme. Gjithashtu, ata jepnin opinionet e tyre individuale, por shumë shpesh binin dakord edhe me mendimet e kolegëve të tyre. Një pjesë e tyre pohonin se edukata, kultura e nxënësve dhe e familjes së tyre është kusht për një komunikim frytdhënës. Rreth 38% e mësuesve mendojnë se statusi social dhe problemet sociale të nxënësve janë faktorë shumë të rëndësishëm. Të tjerë mësues mendojnë se është interesi dhe motivimi i nxënësve hapi i parë për të komunikuar. Gjithashtu, kishte mësues të cilët thanë se mosha e nxënësve është një faktor. - *Shikoj që nxënësit më të vegjël janë më të predispozuar për të komunikuar sesa ata më të mëdhenj.*

Po ashtu, kishte mësues të cilët pohonin se një element që ndikon në komunikimin e tyre me nxënësit është gjinia e nxënësve, duke u shprehur: - *Kam vënë re se shumë shpesh është më e lehtë të komunikosh me nxënëset femra sesa me nxënësit meshkuj.*

Një pjesë e mësuesve mendojnë se ambientet e shkollës, si dhe baza materiale që zotëron shkolla, ndikojnë në cilësinë e komunikimit.

Pyetja nr. 16: Sa të kënaqur jeni ju nga komunikimi me nxënësit tuaj gjatë procesit mësimor? 23.07% e mësuesve pohojnë se përgjithësisht janë shumë të kënaqur nga e gjithë rrjedha dhe procesi i komunikimit në shkollë me nxënësit e tyre.

Ndërsa 76.9% e mësuesve shprehen se janë mesatarisht ose pak më tepër se mesatarisht të kënaqur me nxënësit e tyre.

Asnjë nga mësuesit nuk u shpreh se është shumë i pakënaqur ose i pakënaqur nga komunikimi me nxënësit.

Duke ndjekur rrjedhën pyetje-përgjigje u arrit tek pyetja e fundit. Pyetja nr. 17: Çfarë mendoni se duhet përmirësuar gjatë komunikimit në procesin mësimor me nxënësit tuaj? Në lidhje me këtë pyetje, mësuesit dhanë sugjerime të ndryshme, ku më së shumti u evidentuan:

- *Duhet të krijohet një marrëdhënie respekti e ndërsjellë midis mësuesve dhe nxënësve, në funksion të një klime sa më të mirë.*
- *Nxënësit duhet të jenë më të vëmendshëm dhe më të kujdesshëm kur ne flasim.*
- *Duhet të përmirësohet marrëdhënia dhe komunikimi prind/mësues, duke qenë se me nxënësit kam një komunikim shumë të mirë.*
- *Ndonjëherë ne duhet t'i kuptojmë më shumë nxënësit, sidomos gjendjen e tyre.*

Disa mësues ishin të njëjtit mendim se për të arritur një komunikim më të mirë, do të shërbenin shumë edhe mjetet audio-vizive, baza materiale, infrastruktura e shkollës, si dhe përdorimi i metodave bashkëkohore të mësimdhënies.

Kapitulli V: Diskutimi i gjetjeve

Në këtë kapitull paraqiten në mënyrë të përmbledhur diskutimet mbi gjetjet e studimit, duke i shoqëruar ato edhe me interpretimet e rezultateve. Diskutimet përvijojnë në linjën e pyetjeve dhe përgjigjeve, duke marrë dhe krahasuar të dhëna nga të dy burimet (pyetësorët dhe grupet e fokusit) dhe duke i kombinuar ato si me përgjigjet e shprehura nga nxënësit, ashtu dhe me ato të mësuesve.

- *Sa vlerësohet zgjedhja e fjalëve të artikuluar, niveli i zërit, intonacioni, si dhe timbri i zërit nga nxënësit dhe mësuesit gjatë procesit mësimor?*

Rezultatet e studimit tregojnë se përgjithësisht mësuesit i kushtojnë shumë rëndësi zgjedhjes së fjalëve të duhura. Kjo jo vetëm për të qenë sa më të qartë gjatë shpjegimit të mësimin, por gjithashtu duke vlerësuar fjalët si mjet për të nxitur dhe motivuar nxënësit në mësim. Nga ana tjetër, mbi 60% e nxënësve janë dakord ose plotësisht dakord se fjalët e duhura i bëjnë nxënësit të ndihen më mirë, më të motivuar dhe më të qartë për mësimin, sidomos ata nxënës të cilët janë të vëmendshëm dhe e ndjekin me kujdes mësimin gjatë shpjegimit të njohurive të reja apo gjatë shpjegimit të çështjeve të veçanta të mësimin. Këto tendenca të larta për të vlerësuar komunikimin verbal vihen re si nga përgjigjet e marra nëpërmjet pyetësorëve, ashtu edhe nga grupet e fokusit nga të dyja palët. Shifrat, nga ana tjetër, ishin më se të pritshme, duke qenë se në pjesën më të madhe të kohës procesi mësimor bazohet në shkëmbimet verbale.

Për sa i përket komunikimit ose fjalëve në dialekt, përgjigjet e nxënësve nga pyetësorët tregojnë se 56.4% e tyre ka vështirësi në kuptimin e mësimin kur mësuesit flasin në

dialekt. Kjo për faktin se, siç shprehen rreth 69% e nxënësve të grupit të fokusit, ka të bëjë më së shumti me faktin se mësuesi përdor një dialekt të ndryshëm nga ai me të cilin nxënësi është familjarizuar. Por pothuajse po kaq ishin nxënësit të cilët u shprehën se, edhe kur mësuesi përdor të njëjtin dialekt me atë të nxënësve, për ta do të ishte më frytdhënës përdorimi i gjuhës letrare. Lidhur me përgjigjet e mësuesve mbi komunikimin në dialekt në mësim, shifrat janë akoma dhe më të larta, çka rezulton si nga përgjigjet e marra nëpërmjet pyetësorëve, ashtu edhe nga ato të grupeve të fokusit. 61.6% e mësuesve të pyetur nëpërmjet pyetësorit nuk bien dakord me të folurën në dialekt gjatë mësimit. Po ashtu dhe 76.9% e mësuesve të grupit të fokusit shprehen se ata janë kundër përdorimit të dialektit në mësim. Të anketuarit dhe të intervistuarit nuk e shikojnë si një alternativë të mirë të folurën në dialekt gjatë mësimit, duke rekomanduar gjuhën letrare jo vetëm për faktin se ndodhen në një institucion arsimor, por edhe për përbërjen jo homogjene nga pikëpamja demografike të klasave. Siç dihet, pas viteve 1990 e në vazhdim jo vetëm në katër qytetet e marra në studim nga ne, por kryesisht në të gjithë Shqipërinë ka pasur migrim të brendshëm. Ky fakt ka krijuar një popullsi heterogjene, sidomos në katër qytetet e marra në studim, që kanë qenë më të synuara për të jetuar, çka reflektohet edhe në përbërjen e nxënësve dhe mësuesve në shkollat përkatëse. E folura në dialekt¹¹ mund të përbëjë një element pengues për të kuptuarit e disa fjalëve gjatë procesit mësimor, duke qenë se dhënësi i mesazheve (kryesisht mësuesit) dhe marrësi (kryesisht nxënësit) nuk ndajnë të njëjtin kuptim për fjalë të caktuara. Për këtë arsye, siç shprehet dhe Bedwell e të tjerët (1991), është e

¹¹ Dialektet dhe variantet e tyre janë një pasuri kombëtare për gjuhën dhe kulturën e një vendi dhe çdo individ ka të drejtë të flasë në dialektin e krahinës nga vjen. Në këtë studim trajtohet përdorimi i dialektit gjatë komunikimit në mësim.

rëndësishme që mësuesit, kryesisht ata që kanë klasa me përbërje heterogjene, të rrisin të kuptuarit të nxënësve të tyre. Në përmbyllje të kësaj pike nënvizohet se përdorimi i gjuhës standarde¹² krijon lehtësira jo vetëm për faktin se shkolla është një institucion arsimor, por edhe krijon mundësi për t'i bërë nxënësve më të qartë në kuptimin e mësimit.

Niveli i zërit, intonacioni, si dhe timbri, të cilat përcjellin një varg informacionesh, janë aspekte të rëndësishme gjatë komunikimit në mësim. Por, që nga ana tjetër, nëse nuk përshtaten sipas funksionit të mësimit, mund të sjellin shqetësime, sidomos te nxënësve. Kështu rreth 67.1% e nxënësve të anketuar dhe 84.6% e nxënësve të grupit të fokusit shprehën se zëri i lartë (të bërtiturit) në mësim nga ana e mësuesve përbën një shqetësim. Zhvillimi i orës së mësimit vetëm nëpërmjet volumit të lartë të zërit ose dhe të bërtiturat e vazhdueshme për këta nxënës kthehen në një pengesë qoftë për kuptimin, ashtu edhe për përqendrimin në mësim. Këtë fakt e konfirmojnë gjithashtu dhe më shumë se 62.8% e mësuesve të anketuar. Ata shprehën se jo çdo gjë duhet të trajtohet me volum të lartë zëri. Nga ana tjetër, alternimi dhe moderimi i volumit të zërit, ritmi, sipas nevojave të mësimit, e bëjnë mësimin më tërheqës dhe jo monoton për nxënësve, ku kryesisht zëri i qetë dhe i shtruar i mësuesve jo vetëm krijon një klimë më miqësore në mësim, por i bën nxënësve edhe më të motivuar.

➤ *Sa e perceptojnë nxënësve dhe mësuesit distancën ndërmjet tyre në mësim?*

Nga analiza e dy pyetësorëve (të mësuesve e të nxënësve) rezulton se nxënësve janë më të ndjeshëm sesa mësuesit të tyre në perceptimin e distancës. Në 49% të rasteve nxënësve janë

¹² Është detyrë e institucioneve të specializuara të përcaktojnë një standard sa më gjithëpërfshirës, të bazuar në studime dhe në përvoja të konsoliduara.

dakord ose plotësisht dakord që distanca e duhur e mësuesve i bën ata të ndihen më komodë në mësim. Ndërsa kur mësuesit i afrohen bankës së tyre, nxënësit e shohin këtë veprim të mësuesit si një mënyrë për t'u tërhequr vëmendjen në mësim (në 55.9% të rasteve). Të pyetur në lidhje me këtë, 53% e nxënësve të grupit të fokusit shprehen se ky veprim u tërheq vëmendjen, por gjithsesi nuk e perceptojnë si shqetësim. Ndërsa 23% e këtyre nxënësve e perceptojnë si një veprim shpërqendruar. Duke iu referuar të dhënave të pyetësorëve të mësuesve, 39.6% e tyre pranojnë se zgjedhja e distancës së përshtatshme sipas nevojave të mësimin është pozitive. Mësuesit, të pyetur nëse u afrohen shumë nxënësve (fizikisht) gjatë mësimin për t'u komunikuar diçka, përgjigjen se shpesh nxënësit bëhen nervozë. Përgjigjet e tyre janë përkatësisht: 16.8% e mësuesve nuk janë aspak dakord, 22% janë pjesërisht dakord, 34.4% e mësuesve qëndrojnë neutralë, 20% e mësuesve janë dakord dhe vetëm 6.8% e tyre janë plotësisht dakord. Këto shifra mund të shpjegohen veçanërisht nëpërmjet statusit dhe rolit që kanë mësuesit. Duke qenë se mësuesit kanë status dhe rol dominues¹³, kjo gjë mund t'i bëjë ata (mësuesit) më pak të vëmendshëm dhe më pak të ndjeshëm ndaj zvogëlimit të distancës ndërmjet tyre dhe nxënësve.

➤ *Perceptimi i mimikës dhe kontakti me sy ndërmjet nxënësve dhe mësuesve gjatë orës së mësimin.*

Ndryshimet në mimikë dhe në shikim shihen si një bashkëbisedim i heshtur ndërmjet mësuesve dhe nxënësve në mësim. Kjo konfirmohet nga përgjigjet e nxënësve në pyetësorë. 59.3% e nxënësve shprehen se ata arrijnë t'i kuptojnë shprehjet e fytyrës që përdorin

¹³ Roli dominant i mësuesit vjen nga filozofia me në qendër mësuesin dhe është karakteristike e pedagogjisë tradicionale, por elemente të saj shfaqen edhe në përpjekjet për të zbatuar pedagogjinë bashkëkohore me elementet e saj, e cila ka në qendër nxënësin.

mësuesit në mësim. Madje, po kaq nxënës deklarojnë se, nëse fytyra e mësuesit është e ngrysur, kjo gjë ndikon drejtpërdrejt tek ta, ashtu sikurse një pjesë tjetër e tyre mundohen t'i shmangen shikimit të mësuesit. Ndërsa 62.4% e nxënësve i shikojnë ndryshimet e mimikës së mësuesit si një komunikim eficient për të kuptuar më mirë mësimin, por edhe për të vlerësuar performancën e tyre, pra nëse janë përgjigjur mirë apo keq në mësim. Këto vlera pak a shumë konfirmohen edhe nga nxënësit e grupit të fokusit, të cilët shtojnë se shpeshherë ndryshimet e mimikës së mësuesit dhe kontakti i vazhdueshëm me sy i bën ata më të kujdesshëm dhe më të përqendruar në mësim. Një pjesë tjetër e nxënësve pohon se i evidentojnë këto elemente, por mënyrat e reagimit janë të ndryshme. Edhe mësuesit, nga ana tjetër, mendojnë se mimika dhe shikimi janë elemente të rëndësishme të komunikimit të tyre me nxënësit në mësim, duke i përdorur ato qoftë sipas nevojave të mësimin, qoftë edhe për të vlerësuar performancën e nxënësve të tyre. Këto gjetje përkojnë edhe me gjetjet e Patrick, Hisley dhe Kempler (2000), të cilët pohojnë se aftësi të tilla, si niveli i zërit, kontakti me sy dhe hapësira jo vetëm përmirësojnë angazhimin e nxënësve në mësim, por gjithashtu ofrojnë një sërë informacionesh shtesë.

➤ *Sa i përdorin mësuesit gjestet dhe lëvizjet e trupit për ta bërë procesin mësimor më interesant dhe më efikas dhe a vlerësohen ato nga nxënësit?*

Duke arsyetuar nga rezultatet e pyetësorëve të zhvilluar me mësuesit, vihet re një tendencë e lartë për ta pasuruar shpjegimin e mësimin me gjeste dhe lëvizje të larmishme. Kjo për faktin se një pjesë e gjesteve shoqërojnë natyrshëm artikullimin e ideve dhe shihen si instrument i përforcimit të mesazheve që vijnë nëpërmjet kanalit verbal. Në 60.4% të rasteve lëvizjet e trupit dhe të duarve mësuesit konfirmojnë se i përdorin për ta bërë mësimdhënien më efektive. Mbi këto arsye, 62% e tyre janë të vetëdijshëm që shoqërimi i

mësimit me gjeste është mënyra e duhur që nxënësit të përqendrohen dhe ta kuptojnë mësimin më mirë. Nga përgjigjet e dhëna gjatë grupit të fokusit mësuesit pohojnë se këto gjeste mund t'i ndihmojnë nxënësit, por, nga ana tjetër, ata vetë jo gjithmonë i përdorin. Ndërsa pyetjes qëndrimi i mësuesit ulur i bën nxënësit të humbin interesin për mësimin, i janë përgjigjur pozitivisht 80.4% e mësuesve të intervistuar dhe pyetjes se ecja shpejt në klasë dhe me duar në xhepa i bën nxënësit nervozë, pranohet nga 65.2% e mësuesve. Pjesa tjetër nuk bien dakord dhe një pjesë e vogël kanë qëndrim neutral në përgjigjet e tyre. Me vlera pak më të larta janë dhe pikëpamjet e shprehura nga mësuesit pjesëmarrës të grupit të fokusit, ku vihet re pothuajse një dakordësi e plotë e mësuesve që mund të ketë gjeste ose veprime, të cilat mund të kthehen në shpërqendruese për nxënësit. Nga ana tjetër, mbi 1/2 e nxënësve të anketuar e pranojnë se mësuesit e tyre i përdorin lëvizjet e duarve, kokës etj. Për më tepër, 73.8% e nxënësve janë dakord me faktin se lëvizje të tilla i ndihmojnë ata për të kuptuar më mirë mësimin. Këto tendenca vihen re edhe te nxënësit e grupit të fokusit, ku më shumë se 1/3 e tyre pohojnë se kjo është një mënyrë shumë e mirë për ta konkretizuar përmbajtjen e mësimit, por gjithashtu edhe për ta bërë orën disi më të larmishme. Nga ana tjetër, lëvizjet e tepërta, pa qëllime dhe ato të cilat nuk i shërbejnë e nuk janë në funksion të mësimit, mund të kthehen në shpërqendruese për nxënësit. Ky fakt vërtetohet edhe nga analizat e kryera në këtë studim.

Gjithashtu, qëndrimi ulur i mësuesit, për një kohë të gjatë, ndikon që rreth 50% e nxënësve të humbin interesin për mësimin.

- *A ka ndryshim në perceptimin e komunikimit të mësuesve të nxënësve në dallim nga nxënësit?*

Për t'iu përgjigjur kësaj pyetjeje do t'u referohemi disa analizave të zhvilluara. Duke iu referuar vlerave, mund të pohohet se përgjithësisht nxënëset femra janë më të prirura sesa nxënësit meshkuj për t'i evidentuar dhe perceptuar më tepër elementet e ndryshme të komunikimit të mësuesve në përgjithësi. Testi Chi Square tregon se vlera e Asymp. Sig. (2-sided) = $0.000 < 0.05 = p$, çka tregon se hipoteza që këto dy variabla janë të pavarur, hidhet poshtë, pra kënaqësia e përgjithshme nga komunikimi dhe gjinia varen nga njëra-tjetra ose, e thënë ndryshe, lidhja është statistikisht e rëndësishme. Për të parë lidhjen e fortësisë së këtyre variablave përdoret koeficientin e korrelacionit r_{xy} .

Vlerat e koeficientit të korrelacionit (r_{xy}) janë në intervalin $[-1; +1]$, ku:

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është e plotësisht e fortë (pra, me rritjen e vlerave të x, rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy variablave nuk ka asnjë lidhje.
3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë, por me drejtim të kundërt (kur x rritet, Y zvogëlohet).

Koeficienti i korrelacionit midis gjinisë dhe kënaqësisë së përgjithshme nga komunikimi është $r_{xy} = -0.135$, pra negativ, gjë që tregon se lidhja është relativisht e fortë, por me drejtim të kundërt, pra lloji i gjinisë ndikon te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë.

Për të analizuar më tej këtë pyetje i referohemi Testit t për zgjedhjet e pavarura. Fillimisht shikojmë Statistikat e *Leven test* për të parë nëse këto dy grupe nxënësish (djem dhe vajza) janë homogjene midis tyre sa i takon variancës së kënaqësisë nga komunikimi në përgjithësi. Kështu, kemi vlerën Sig.=0.000, pra që është më e vogël se $p=0.05$, që do të thotë se variancat e këtyre dy grupeve nuk janë të barabarta, gjë që konfirmohet edhe nga

vlerat e devijimeve standarde të tyre $DS_{\text{djem}}=0.718$ dhe $DS_{\text{vajza}}=0.590$. Pas këtij testi, me supozimin e treguar se variancat nuk janë të barabarta, i drejtohem testit të krahasimit të mesatareve. Sipas këtij testi, për $t=4.326$ dhe me shkallë lire $df=896.482$ kemi që vlera e $Sig.=0.000<0.05$, gjë që na lejon të pohojmë se midis këtyre grupeve ka dallime statistikisht të rëndësishme lidhur me kënaqësinë nga komunikimi në përgjithësi midis djemve dhe vajzave.

Po ku është më i mirë ky vlerësim te djemtë apo vajzat?

Për të marrë përgjigjen e kësaj pyetjeje shohim se mesatarja e vlerësimit nga djemtë $M_{\text{djem}}=2.43$, ndërsa sipas vajzave kemi $M_{\text{vajza}}=2.61$. Çka tregon se vlerësimi është më i mirë te vajzat, edhe pse me një diferencë të vogël.

➤ *Cilët janë faktorët që ndikojnë më shumë në performancën dhe kënaqësinë e nxënësve, komunikimi verbal, impakti i perceptimit, distanca, shikimi, mimika apo lëvizjet?*

Duke iu referuar analizave të kryera, mund të vëmë re se variablat që ndikojnë më tepër te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë së performancës janë: impakti i perceptimit, shikimi dhe mimika, si dhe lëvizjet. Kjo nuk do të thotë se faktorët e tjerë nuk kanë rëndësi në performancë dhe në kënaqësinë e përgjithshme të nxënësve gjatë orës së mësimi, por, sipas analizës së mësipërme, këta faktorë kanë peshën më të madhe.

Rëndësinë statistikore të këtyre faktorëve e tregon gjithashtu edhe analiza e variancës ANOVA, ku vlera e koeficientit të Fisherit (statistikës së kontrollit të kësaj analize) është $F(5;1043)=13.463$ dhe vlera $Sig=0.000$.

Ekuacioni i regresionit është:

(Kënaqësia e përgjithshme e nxënësve) = 2.656 +0.181(impakti i perceptimit) + 0.130 (shikimi dhe mimika) – 0.059 (lëvizjet).

Koeficientet e korrelacionit midis këtyre faktorëve dhe kënaqësisë së përgjithshme janë respektivisht: 0.181, 0.130 dhe -0.059, dy prej të cilëve janë pozitivë (koeficienti për impaktin e perceptimit dhe shikimi e mimika), që do të thotë se, me rritjen e ndikimit të njërit prej këtyre faktorëve, rritet edhe niveli i përgjithshëm i kënaqësisë. Faktori i tretë (lëvizjet) ka koeficient negativ, që do të thotë se me rritjen e ndikimit të këtij faktori, kënaqësia e nxënësve zvogëlohet dhe kjo është një sjellje dhe dukuri e pritshme, pasi lëvizjet e shpeshta dhe pa ndonjë synim apo lëvizjet e tepruara që shfaqin gjendjen emocionale të mësuesit, sjellin mungesë përqendrimi dhe stres të nxënësve në mësim. Kjo e konfirmuar edhe nga nxënësit e grupit të fokusit, të cilët pohuan se kur lëvizjet e gjestet nuk janë në funksion të mësimi ose janë shumë të tepruara, ato shumë shpejt mund të kthehen në shpërqendruese.

Pra, përfundimisht mund të thuhet se performanca dhe kënaqësia e përgjithshme e nxënësve varet më së shumti nga impakti i perceptimit, shikimi dhe mimika, si dhe lëvizjet, ku me dy faktorët e parë kjo lidhje është pozitive dhe me faktorin e tretë lidhja është me drejtim negativ.

- *Cilët janë faktorët që ndikojnë më shumë në nivelin e kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve, komunikimi verbal, impakti i zërit, impakti i perceptimit, shikimi apo lëvizjet?*

Nga analiza evidentohet se variablat që ndikojnë më tepër te niveli i përgjithshëm i kënaqësisë së mësuesve janë: komunikimi verbal dhe lëvizjet. Kjo nuk do të thotë se

faktorët e tjerë nuk kanë rëndësi në marrjen e kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve gjatë orës së mësimi, por, sipas analizës, këta faktorë kanë peshën më të madhe të kënaqësisë.

Rëndësinë statistikore të këtyre faktorëve e tregon gjithashtu edhe analiza e variancës ANOVA, ku vlera e koeficientit të Fisherit (statistikës së kontrollit të kësaj analize) është $F(5;244)=3.995$ dhe vlera $\text{Sig}=0.002$.

Ekuacioni i regresionit për mësuesit paraqitet:

$(\text{Kënaqësia e mësuesve}) = 1.661 + 0.135 (\text{komunikimi verbal}) + 0.176 (\text{lëvizjet})$.

Koeficientet e korrelacionit midis këtyre faktorëve dhe kënaqësisë së përgjithshme janë respektivisht: 0.135 dhe 0.176 dhe të dy janë pozitivë. Çka do të thotë se, me rritjen e ndikimit të njërës prej këtyre faktorëve, rritet edhe niveli i përgjithshëm i kënaqësisë.

Pra, përfundimisht, themi se kënaqësia e përgjithshme e mësuesve varet më së shumti nga komunikimi verbal dhe lëvizjet. Me të dy faktorët kjo lidhje është pozitive.

➤ *Hipoteza 1: Komunikimi i mësuesit ndikon në performancën shkollore të nxënësve dhe në nivelin e kënaqësisë nga procesi mësimor.*

Analizojmë lidhjen midis nivelit të kënaqësisë së përgjithshme me performancën shkollore, nëse kjo lidhje është apo jo statistikisht e rëndësishme. Testit Chi Square tregon se vlera e $\text{Asymp. Sig. (2-sided)} = 0.000 < 0.05 = p$, çka tregon se hipoteza që këto dy variabla janë të pavarur, hidhet poshtë; pra kënaqësia dhe performanca shkollore e nxënësve varen nga njëra-tjetra ose, e thënë ndryshe, lidhja është statistikisht e rëndësishme. Kjo sigurisht që pritej, sepse nxënësit me rezultate më të larta kanë edhe nivel kënaqësie më të madhe nga komunikimi në procesin mësimor.

Në rastin e kënaqësisë së përgjithshme dhe rezultateve të nivelit arsimor të nxënësve, ky koeficient është llogaritur në vlerën 0.131, që tregon se lidhja është pozitive, pra rritja e

nivelit të rezultateve çon në rritjen e nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë për gjithë procesin arsimor të tyre.

➤ *Hipoteza 2: Komunikimi ndikon në nivelin e kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga procesi mësimor.*

Siç u konstatua edhe më herët, niveli i kënaqësisë së përgjithshme nga procesi mësimor ndikohet nga komunikimi. Për më tepër, mund të pohohet se niveli i kënaqësisë së mësuesve nuk varet nga lloji i shkollës ku ata punojnë (publike-jopublike) dhe kjo është e pranueshme, pasi puna e tyre e përditshme dhe kënaqësia nga ajo varen më së shumti nga nxënësit.

Pas analizës midis nivelit të kënaqësisë dhe gjinisë së mësuesve, vlera e Asymp. Sig. (2-sided) e matur nëpërmjet testit Chi Square është 0.934, shumë më i lartë nga vlera $p=0.05$, gjë që tregon pavarësinë e këtyre dy variablave. Pra, niveli i kënaqësisë së mësuesve nuk varet nga gjinia e tyre.

Lidhur me pyetjen: A varet niveli i kënaqësisë së përgjithshme të mësuesve nga niveli i shkollimit të tyre?

Vlera e Asymp. Sig. (2-sided) e matur nëpërmjet testit Chi Square është $0.019 < 0.05$, gjë që tregon se këto dy variabla janë të varur midis tyre. Pra, lidhja është statistikisht e rëndësishme.

Fortësinë e kësaj lidhjeje na e tregon pikërisht koeficienti i korrelacionit (r_{xy}).

Theksojmë se vlerat e koeficientit të korrelacionit (r_{xy}) janë në intervalin $[-1; +1]$, ku:

1. Vlera +1 do të thotë se lidhja është plotësisht e fortë (pra, me rritjen e vlerave të x, rriten edhe vlerat e Y).
2. Vlera 0 tregon se midis dy variablave nuk ka asnjë lidhje.

3. Vlera -1 tregon se lidhja është plotësisht e fortë, por me drejtim të kundërt (pra kur x rritet, Y zvogëlohet).

Koeficienti i korrelacionit midis këtyre dy variablave (nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë dhe nivelit të shkollimi të mësuesve) është 0.124, pra është pozitiv, që do të thotë se lidhja është relativisht e fortë dhe me rritjen e nivelit të arsimit të tyre, kemi rritje të nivelit të përgjithshëm të kënaqësisë.

Kapitulli VI: Përfundime dhe rekomandime

Në këtë pjesë të punimit përmbledhen gjetjet që pasqyrojnë teza, duke u përpjekur për të ofruar një mozaik të studimit dhe përfundimet përkatëse. Qëllimi i këtij kapitulli është t'i japë përgjigje pyetjeve të hulumtimit dhe të ofrojë sugjerime për kërkime të mëtejshme.

Ky kapitull synon të japë një përmbledhje të përfundimeve bazuar në analizën dhe të dhënat e mbledhura, si dhe në rekomandimet përkatëse.

Matja, testimi dhe vlerësimi i marrëdhënies së komunikimit mësues-nxënës përbën një çështje të një rëndësie themelore të reformimit të arsimit dhe të politikave arsimore si kudo në botë, edhe në Shqipëri. Përpjekjet janë për përcaktimin e nivelit dhe kompetencës së komunikimit gjatë shkollimit të nxënësve, në ciklin e mesëm të shkollimit parauniversitar, të ushtrimit të kompetencave të komunikimit në mësimdhënie dhe nxenie për të zhvilluar mësimin sipas standardeve bashkëkohore, me metodologji efektive, që mundësojnë zhvillimin dhe vlerësimin e procesit mësimor-edukativ, me synim arritjen e objektivave, duke u bazuar në konceptimet teorike dhe praktikën bashkëkohore të komunikimit. Kjo është një çështje që ka të bëjë me themelin e sistemit arsimor, që është binomi mësues - nxënës, me përpjekjet për të zhvilluar një komunikim sa më efikas në rrafshet psikologjike, pedagogjike e sociale, duke ndërmarrë politika arsimore dhe reforma në arsimin shqiptar.

Punimi ka si qëllim hulumtimin në disa plane të komunikimit të mësuesit gjatë procesit mësimor, sa shërben komunikimi jo vetëm si mjeti më i rëndësishëm i procesit mësimor në realizimin efektiv të mësimin, por edhe se si mësuesit i shfrytëzojnë elementet e ndryshme të komunikimit gjatë procesit mësimor, cili është impakti i komunikimit të mësuesit në performancën shkollore të nxënësve që studiojnë në ciklin e mesëm të shkollimit

parauniversitar (publik dhe jopublik), përfshirë këtu edhe shkollat e mesme profesionale të katër qyteteve më të mëdha të vendit tonë.

Mbështetur në studim dhe në analizën e kryer arrihet në përfundimet e mëposhtme:

Gjatë procesit të komunikimit në shkollë, *përzgjedhjes së fjalëve* të duhura i kushtohet relativisht shumë rëndësi nga të dyja palët, por sidomos nga mësuesit. Jo vetëm për të përcjellë njohuritë e reja gjatë mësimit, por edhe për t'i bërë nxënësit të jenë më të qartë dhe më të motivuar. Përdorimi i fjalëve në dialekt nga më shumë se gjysma e mësuesve dhe nga më shumë se gjysma e nxënësve nuk shihet si alternativë e mirë për kuptimin më efikas të mësimit.

Gjithashtu, nga të dy elementet e binomit (mësues - nxënës) vërehet një tendencë e lartë për të vlerësuar aspektet paraverbale ose pregjuhësore të komunikimit, *si niveli i zërit, intonacioni, timbri* etj., ku sidomos një përdorim i zgjatur i nivelit të lartë të zërit nga ana e mësuesit sjell shqetësime dhe vështirësi në përqendrimin dhe në kuptimin e mësimit nga ana e nxënësve. Nga ana tjetër, evidentohet, si nga mësuesit edhe nxënësit se tonet e buta të zërit, e folura me zë të qetë e të shtruar, i bën nxënësit jo vetëm të jenë më komodë, por të jenë akoma edhe më të motivuar në mësim. Gjithashtu, më shumë se 3/4 e mësuesve pohojnë se alternimi i nivelit të zërit, herë-herë një nivel disi më i lartë dhe herë-herë një nivel më i ulët, e bën orën e mësimit më tërheqëse. Po ashtu, përafërsisht me të njëjtat vlera mësuesit pohojnë se e foluara me ritëm të shpejtë mund të penalizojë nxënësit në kuptimin e mësimit. Mbi 4/5 e mësuesve vlerësojnë faktin se të kuptuarit e gjendjes së nxënësve në mësim e lehtëson marrëdhënien me ta dhe mbi 4/5 e nxënësve pohojnë se mënyra se si mësuesi komunikon me ta në mësim, rrit interesin e tyre në përvetësimin më mirë të lëndës.

Për sa i përket *mimikës*, arrihet në përfundimin se nxënësit i kushtojnë një rëndësi të konsiderueshme shprehjeve të *mimikës* së mësuesve të tyre. Madje, mbi gjysma e nxënësve i perceptojnë si të rëndësishme këto shprehje për të kuptuar më mirë mësimin, po ashtu për t'u bërë më të vëmendshëm, si dhe për të vlerësuar rendimentin e tyre në bazë të ndryshimeve të *mimikës* së mësuesit.

Ndërsa mësuesit përgjithësisht vlerësojnë dhe e përdorin *kontaktin me sy* si një nga mjetet më të rëndësishme për t'i bërë nxënësit më të përqendruar në mësim, si dhe për t'u tërhequr vëmendjen nëpërmjet mbajtjes së një shikimi konstant.

Zgjedhja e një distance të përshtatshme nga mësuesi, sipas nevojave të mësimin, duket si një tjetër element i cili deri diku mund të shërbejë për krijimin e një klime të favorshme në klasë. Interesant është fakti se zvogëlimi i distancës, më shumë perceptohet nga nxënësit sesa nga mësuesit. Nxënësit në pjesën më të madhe e shohin këtë si një veprim për t'u përqendruar në mësim.

Lëvizjet e kokës, duarve, gjestet nëpërmjet tyre, përveç faktit se përdoren dhe janë mjaft të vlerësuara nga mësuesit, janë gjithashtu edhe komponentë shumë të vlefshëm për nxënësit, të cilët arrijnë ta kuptojnë më mirë mësimin, kur mësuesit e pasurojnë shpjegimin me këto lëvizje. Por interesant është fakti, siç del edhe nga analiza e kryer, se lëvizjet e tepruara dhe pa asnjë qëllim të mësuesit jo vetëm që nuk sjellin ndikim pozitiv te nxënësit, por sjellin shpërqendrim dhe konfuzion tek ta.

Lidhur me *kënaqësinë nga komunikimi*, vlerat tregojnë se si mësuesit, po ashtu edhe nxënësit kryesisht janë të kënaqur nga komunikimi, sjellja dhe marrëdhëniet e krijuara ndërmjet tyre në procesin mësimor. Mund të pohojmë gjithashtu se niveli i kënaqësisë te nxënësit varet nga gjinia e tyre, por nuk varet nga fakti se nxënësit studiojnë në shkollë

publike apo jopublike. Pra, duke krahasuar nxënësit meshkuj me nxënëset femra, vëmë re se nxënëset femra janë kryesisht ato që i perceptojnë më së shumti elementet e komunikimit në përgjithësi, sidomos lidhur me shikimin dhe shprehjet e mimikës së mësuesve, por janë gjithashtu nxënëset ato të cilat dominojnë dhe me rezultatet më të larta. Gjithashtu, duke u mbështetur në analizën e kryer, mund të themi se performanca shkollore e nxënësve dhe niveli i kënaqësisë nga komunikimi varen nga njëra-tjetra. Sa më e lartë të jetë performanca shkollore e nxënësve, aq më tepër rritet kënaqësia e nxënësve nga komunikimi në shkollë. Sikurse evidentohet në punim, faktorët që ndikojnë më tepër në nivelin e kënaqësisë së nxënësve janë: impakti i perceptimit, shikimi dhe mimika, si dhe lëvizjet, ku dy faktorët e parë kanë lidhje pozitive me nivelin e kënaqësisë, ndërsa faktori i tretë, siç thamë, ka lidhje me drejtimin negativ.

Sa i përket mësuesve, mund të themi se niveli i kënaqësisë së tyre nuk varet nga fakti se ata japin mësim në shkollat publike apo në shkollat jopublike. Kënaqësia në tërësi nga komunikimi në procesin mësimor dhe niveli arsimor e kualifikimi i mësuesve varen nga njëri-tjetri. Sa më e lartë të jetë niveli i kualifikimit të tyre, aq më shumë rritet edhe niveli i kënaqësisë. Faktorët që ndikojnë më shumë te niveli i kënaqësisë janë komunikimi verbal dhe lëvizjet.

Adresimi i problematikës së komunikimit në shkollë, në punime të tjera, mund të përvijojnë rreth problematikës si më poshtë:

- për të qartësuar efikasitetin e komunikimit në mësimdhënie dhe të nxënës;
- për të zhvilluar në mënyrë efektive këto marrëdhënie komunikimi;

- për të qartësuar instrumentet që janë më të përshtatshme në aspektin e përsosjes së komunikimit, duke zhvilluar kompetencën e komunikimit si të mësimitdhënies, ashtu edhe të mësimitnxënies;
- për të qartësuar efikasitetin e përvetësimit të konceptimeve dhe praktikave arsimore bashkëkohore të komunikimit mësues-nxënës;
- për të unifikuar sa të jetë e mundur metodat dhe teknikat e komunikimit në nivel shkollë, qarku dhe vendi, sipas kriterëve dhe standardeve bashkëkohore, reformave arsimore dhe studimeve më të fundit në fushën e arsimit.

Rekomandime

Marrëdhëniet midis mësuesve dhe nxënësve janë përgjithësisht të mira dhe janë zhvilluar me përshtatjen e arsimit tonë me atë bashkëkohor. Megjithatë mbetet ende punë për të bërë, që komunikimi dhe i gjithë procesi mësimor të përmirësohen edhe më tej, në dobi të shoqërisë për të pasur individë të ditur dhe të edukuar. Për të përmbushur me efikasitet këtë mision do të rekomandonim:

Për Ministrinë e Arsimit dhe Sporteve

- Të bëhen përpjekje dhe propozime që nëpërmjet ligjvënësit të pasurohet kuadri ligjor mbi specifikat e komunikimit në procesin mësimor, i cili ende ka nevojë të përsoset për sa i përket një elementi kaq të rëndësishëm, siç është komunikimi në shkollë.

- Të bëhen përpjekje për pasurimin e kodit të etikës, ku komunikimi mësues-nxënës të përfshihet në të gjitha aspektet e tij. Duke parë rëndësinë që ka komunikimi në shkollë, rekomandohet të krijohet në mënyrë të pavarur kodi i etikës së komunikimit nga kodi i etikës së përgjithshme në shkollë.
- Në materialet dhe informacionet për Drejtoritë Arsimore Rajonale dhe drejtoritë e shkollave të ketë hapësirë më të gjerë mbi problematikat e komunikimit, e cila përbën një ndihmë në fushën e njohurive dhe përvojave të ndryshme mbi mënyrën dhe teknikat e ndryshme të komunikimit gjatë procesit mësimor, duke qenë se u vu re një mungesë e ndjeshme në këtë drejtim.
- Të krijohen hapësira më të gjera për shkëmbime përvojash me institucione homologe dhe shkolla të vendeve të përparuara, ku jo vetëm specialistët dhe punonjësit e dikastereve arsimore, por edhe mësuesit të përfshihen gjerësisht nëpër ekupe, për të përfituar më shumë nga përvojat bashkëkohore të marrëdhënieve të komunikimit në shkollë.

Për mësuesit e arsimit të mesëm parauniversitar rekomandohet:

- Në ambientet shkollore të përdoret në nivele edhe më të larta gjuha letrare.
- Lëvizjet e mësuesve gjatë orës së mësimi të jenë në dobi të procesit mësimor, duke mos i kthyer ato në veprime shpërqendruese dhe stresuese.
- Të ketë më shumë mirëkuptim, tolerancë dhe transparencë në marrëdhëniet e drejtpërdrejta dhe të tërthorta me nxënësit.

- Gjatë komunikimit me nxënësit të mbajnë parasysh karakteristikat e nxënësve jo për të bërë dallime ndërmjet tyre, por për t'iu përshtatur nevojave të nxënësve, pa e cenuar asnjëherë personalitetin e tyre.
- Të kuptohet me aftësi profesionale gjendja fizike dhe psikologjike e nxënësve për të arritur në një komunikim sa më efikas.

Për nxënësit e arsimit të mesëm parauniversitar rekomandohet:

- Të jenë vëzhgues dhe dëgjues aktivë gjatë orës së mësimi.
- Të jenë më tepër bashkëpunues me mësuesit e tyre.
- Të përvetësojnë metodat dhe teknikat e komunikimit bashkëkohor.
- Të vlerësojnë aspektet psikologjike dhe sociale në përsosjen e komunikimit si instrument për arritje të larta në procesin mësimor-edukativ.
- Ta shtrijnë procesin dhe produktin e komunikimit efikas përtej marrëdhënies mësues-nxënës, pra edhe në familje, komunitet, shoqëri.

Bibliografia

Burimet parësore

1. Agerfalk, P. J. (2013). Embracing diversity through mixed methods research. *European Journal of Information Systems*, 22, 251-256.
2. Alberico, L. Ascolto nella relazione educativa. *Rivista digitale della didattica*. (2007). Parë në datë 15/12/ 2014 në:
http://www.rivistadidattica.com/pedagogia/pedagogia_44.htm
3. Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna. Il Mulino.
4. Anolli, L., Ciceri, R. (1997). *La voce delle emozioni. Verso una semiosi della comunicazione vocale non-verbale delle emozioni*. Milano. Franco Angeli.
5. Argyle, M. (1977). *Bodily communication*. New York. International Universities Press.
6. Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford. Oxford University Press.
7. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York. W.H. Freeman.
8. Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York. Ballantine.
9. Bateson, G., J. Ruesch. (1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. New York. Norton.
10. Baylon, Ch., Mignot. X. (2004). *Komunikimi*. Shkup. Logosa.
11. Bedwell, L., Hunt, G., Touzel, T., & Wiseman, D. (1991). *Effective teaching: Preparation and implementation*. Springfield, IL. Charles C. Thomas.

12. Berelson, B., Steiner, G. (1964). Human behavior: An inventory of scientific findings. New York. Harcourt, Brace, & World.
13. Bergan, J, R. Dunn, J. A. (1976). Psychology and education: A science for instruction. New York . Wiley and Sons.
14. Berger, K. W., Popelka, G. R. (1971). Extra-facial gestures in relation to speech reading. Journal of Communication Disorders, 3, 302-308 .
15. Bettetini, G. (1993). Semiotica della comunicazione d'impresa. Milano. Bompiani.
16. Birdwhistell, R. L. (1952). Introduction to Kinesics. Louisville. University of Louisville Press.
17. Bobo, J. K, Dean, D., Stovall C., Mendez, M. e Caplan, L. (1999). Factors that may discourage annual mammography among low income women with access to free mammograms: a study using multi ethic, multi racial focus groups, nã Psychological Reports, 85 (2).
18. Boone, L. E., Kurtz, D. L., Block, J. R. (1997). Contemporary Business Communication. New Jersey. Prentice-Hall.
19. Borman, E. G. (1988). Symbolic convergence theory: a communication formulations based on hommo narrens. Journal of Communication, 35: 128-39.
20. Bourdieu. P (1980). Questions de sociologie. Paris. De Minuit.
21. Brekelmans, M., Levy, J., Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. Nã T. Wubbels., J. Levy, Do you know what you look like? Londër. The Falmer Press.
22. Bruner, J. S. (1967). Verso una teoria dell'istruzione. Romã. Armando.

23. Bryant, J. L. (2006). Assessing expectations and perceptions of the campus experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. San Francisco. Jossey-Bass.
24. Butterworth, B. (1978). Maxims for studying conversations, *Semiotica*, 24, 217-229.
25. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
26. Carli, A. (1996). *Stili comunicativi in classe*. Milano. Franco Angeli.
27. Cheli, E. (2004). *Teorie e tecniche della comunicazione interpersonale. Un'introduzione interdisciplinare*. Milano. Franco Angeli.
28. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Boston. MIT Press.
29. Copley, P. (1996). *The communication theory reader*. London. Routledge.
30. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
31. Corts, D. P., Lounsbury, J. W. Saudargas, R. A., Tatum, H. E. (2000). Assessing Undergraduate Satisfaction With An Academic Department: A Method And Case Study. *College Student Journal*, 34 (3), 399-410.
32. Craig, R. T. (1989). Communication as a Practical Discipline, in Dervin, B., Grossberg, L., O'Keefe, B. J., Wartella. E., *Rethinking Communication*, Vol. 1: Paradigm Issues, (97-122), Sage Newbury Park, CA, ShBA

33. Craig, R. T. (2011). Mapping the territory (Seven traditions in the field of communication theory) në Griffin, E. (etj.). A First Look at Communication Theory. New York. McGraw Hill.
34. Crystal, D. (2003). English as a global language. Cambridge. Cambridge University Press.
35. Çomo. B. (2001). Psikologji komunikimi. Tiranë. Pegi.
36. David, D. (1994). La comunicazione non verbale, në B. Zani, P. Selleri, D. David. La comunicazione, modelli teorici e contesti sociali. Romë. NIS.
37. De Landsheere, G. E. Bayer. (1969). Comment les maîtres enseignent. Bruxelles. Ministère de l'Éducation Nationale et dela Culture.
38. De Saussure, F. (1983). Course in General Linguistics. Chicago. Open Court Classics.
39. Decenzo, D. A., Robbins, S. P. (2010). Fundamentals of human resource management. New Jersey. John Wiley & Sons.
40. Dedja, B., Çomo, B., Vuji, M., Gaçe. P., Temo. S., Osmani. Sh., Xhaxho. T. (1986). Didaktika. Tiranë. Mihal Duri.
41. Duncan, S. D. Jr., Brunner, L. J., Fiske, D. W. (1979). Strategy signals in face-to-face interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 301-313.
42. Dweck, C. S., Elliott, E. S. (1983), Achievement motivation. Në P. H. Mussen Handbook of child psychology (3rd ed., Vol. 4). New York, NY: Wiley.
43. Eco, U. (1974). Trattato di semiotica generale. Milano. Bompiani.
44. Ekman, P., Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior. Semiotica, 1, 49-98.

45. Elliot, A. J., Dweck, C. S. (2005). Handbook of competence and motivation. New York. Guilford Press.
46. Elliott, K. M., Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 24.
47. Fast, J. (1971). Body Language. New York. Simon & Schuster Inc.
48. Field, A. (2005). Discovering statistics using SPSS. Londër . Sage Publications Ltd.
49. Fiorani, E. (1998). Grammatica della comunicazione Milano. Lupetti.
50. Fletorja Zyrtare e Republikës së Shqipërisë. (2013). Botim i Qendrës së Botimeve Zyrtare. Nr. 43, 28 mars.
51. Freire. P. (1968). Pedagogy of the Oppressed. Londër. Penguin.
52. Fuligni, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. Child Development, 68, 351-363.
53. Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge. Toronto. Pearson.
54. G. De Landsheere, A. Delchambre (1979). I comportamenti non verbali dell'insegnante, Përkthyer në it. Teramo, Giunti e Lisciani, 1981-1986.
55. Genovese L., Kanizsa S. (1989). Manuale della gestione della classe. Milano. Franco Angeli.
56. Geppert, U., Halisch, F. (2001). Genetic vs.environmental determinants of traits, motives, self-referential cognitions, and volitional control in old age. Në A.

- Efklides, J. Kuhl., R. Sorrentino (etj.), Trends and prospects in motivational research. Dordrecht. Kluwer.
57. Geralis, M., Terziovski, M. (2003). A quantitative analysis of the relationship between empowerment practices and service quality outcomes. *Total Quality Management*, 14: 45-63.
 58. Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna. Il Mulino.
 59. Given, D. B. (2002). *The nonverbal dictionary of gestures, signs & body language cues*. Washington: Centre for nonverbal studies press. Parë në datë 05/01/ 2014 në:
<http://center-for-nonverbal-studies.org/6101.html>
 60. Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organisation of Experience*. New York. Harper and Row.
 61. Goleman, D. (1996). *Inteligenza Emotiva*. Milano. Rizzoli.
 62. Gordon, T. (1974). *Parent Effectiveness Training: the tested new way to raise responsible children*. New York. Peter H. Wyden.
 63. Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for Focus Group Research*. Londër. Sage.
 64. Habermas, J. (1984). *Reason and the Rationalization of Society, Volumi 1 i The Theory of Communicative Action*, Përkthyer në anglisht nga Thomas McCarthy. Boston. Beacon Press.
 65. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York. Doubleday.
 66. Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Massachusetts. Blackwell Publishers Cambridge.

67. Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., Asgary, A. (2009), Identity styles and academic achievement: Mediating role of academic self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 12(1), 123-135.
68. Hoben, J. B. (1954). English Communication at Colgate Re-examined. *Journal of Communication* 4: 77.
69. Hockett, C., Ascher, R. (1964). The human revolution. *Current Anthropology*, 5, 135- 167.
70. Horst. R. (1982). *Introduzione alla sociologia*. Bologna. Il Mulino.
71. Husserl. E. *Vorlesung Über den Begriff der Zahl (1889/90)*. në *The New Yearbook for Phenomenology and Phenomenological Philosophy V* (2005).
72. Hymes, D. (1972). On communicative competence. Në J. B. Pride, J. B., & Holmes, J. (etj.), *Sociolinguistics* (269-293). Harmondsworth. Penguin.
73. Iverson, J. M., Tencer, H. L., Lany, J., Goldin-Meadow, S. (2000). The relation between gesture and speech in congenitally blind and sighted language-learners. *Journal of Nonverbal Behavior*, 24, 105-130.
74. IZhA. (2010). *Standardet e përgjithshme bazë për mësuesin*. Tiranë
75. IZHA. (2014). *Programi i zhvillimit profesional për efekt marrjen e shkallëve të kualifikimit të mësuesve*. Tiranë.
76. Jakobson, R. (1966). *Saggi di linguistica generale*. Milano. Feltrinelli.
77. James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). New York. Holt.
78. Jenks, Ch., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gitis, H., Heyns, B., Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York. Basic Books.

79. Johnson, C. M., Darrow, A. A., Eason, B. J. (2008). Novice and skilled music teachers' nonverbal behaviors and their relationship to perceived effectiveness and rapport. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 178, 73-83.
80. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Minnesota. Interactive.
81. Johnson, R. B., Turner, L. S. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. Në A. Tashakkori, C. Teddlie (etj.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks. Sage Publications Inc.
82. Kaldenberg, B. W., Brown D. (1998). Student customer factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing Management*, 8 (3), 1-14.
83. Kane, K. (2004). Quality matters: Inter-institutional quality assurance in online learning. *Sloan-C View: Perspectives in Quality Online Education*, 3 (11).
84. Karmera, D., Reuben, L.J., Sillah, M. R. (2003). The effects of acedemic environment and background characteristics on student satisfation and performance: The case of South Caroline State University's Shool of Busines. *College Students Journal*, 37 (2), 298-309
85. Khandwalla, P. (1976). *The Design of Organizations*. New York. Harcourt Brace Jovanovich.
86. King, S. S. (1989). *Human communication as a field of study: Selected contemporary views*. State University of New York Press Albany.
87. Knapp, M. L. (1984). *Interpersonal communication and human relationships*. Boston. Allyn & Bacon.

88. Knapp, M., Hall, J. (2007). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Belmont. Wadsworth Thomas Learning.
89. Kotler, P., Clarke, R. N. (1987). *Marketing for health care organizations*. New Jersey. Prentice-Hall.
90. Krauss, R. B., Fussell, S. R. (1996). *Social Psychological Models of Interpersonal Communication*, në Higgins, E. T., Kruglanski, A. W. New York. Guildford Press.
91. Krueger, R. A. (2000), *Focus Group, A Practigal Guide for Applied Research*. Londër. Sage.
92. Langton, S. R. H. (2000). The mutual influence of gaze and head orientation in the analysis of social attention direction, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53, 825-845.
93. Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York. Ronald Press.
94. Leavitt, H. J. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 38-50.
95. Levi-Strauss, C. (1953). *Social Structure*. Në *Anthropology Today*. A. L. Kroeber, (etj.). Chicago. University of Chicago Press.
96. Ligji nr. 69/2012, Për sistemin arsimor parauniversitar në Republikën e Shqipërisë.
97. Lind, D. A., Marchal W. G., Mason, R. D. (2002). *Statistical Techniques in Business & Economics*. Boston. McGraw-Hill Irwin.
98. Lippitt, R., White, R. K. (1943). The social climate of children's groups. Në R. G. Baker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (etj.), *Child behavior and development*. New York. McGraw-Hill.

99. Littlejohn, S., Foss, K. (2005). Theories of human communication. Belmont. Thomson-Wadsworth.
100. Loredi, C., Picardi, A. (2000). Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento. Percorsi emodelli della psicoterapia sistemico-relazionale. Milano. Franco Angeli.
101. Maehr, M. L., Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look në J. Warren (etj.), Studies in cross-cultural context. Academic Press. New York.
102. Mann, M. (1986). The Sources of Social Power. Cambridge. Cambridge University Press.
103. Markova, I. (2003). Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind. Cambridge. Cambridge University Press.
104. Mastronardi, V. (1998). Le strategie della comunicazione umana. Milano. Franco Angeli.
105. MASH. (2013). Korniza kurrikulare e arsimit parauniversitar. Tiranë.
106. Matthews. B., Ross. L. (2010). Metodit e hulumtimit, Udhëzues praktik për shkencat sociale dhe humane. Tiranë. CDE.
107. McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York. Appleton-Century-Crofts.
108. McNeil, N. M., Alibali, M. W., Evans, J. L. (2000). The role of gesture in childrens comprehension of spoken language: Now they need it, now they dont. Journal of Nonverbal Behavior, 24, 131-150.

109. Mehrabian, A. (1972). Nonverbal communication. Chicago-New York. Aldine-Atheron.
110. Merten, J. (1997). Facial-affective behavior, mutual gaze, and emotional experience in dyadic interactions. *Journal of Nonverbal Behavior* 21,179-201.
111. Miller, K. (2002). *Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts*. Boston. McGraw-Hill.
112. Miller, P. W. (1998). Nonverbal communication: what a researcher says to the teachers. ShBa. Nea
113. Ministria e Arsimit dhe Sportit. (2014). Vjetari Statistikor për Arsimin, 2012-2013.
114. Montgomery, D.C., Ranger, C. (2003). *Applide statistics and probability for engineers*. ShBA . Wiley and Sons, Inc,
115. Morgan, D. L., Krueger, R. A., King, J. A. (1998). *Focus Group kit*. Londër. Sage.
116. Muchielli. R. (1991). *Communication e resaux de communications*. Paris. E. S. F.
117. Norton, R. (1983). *Communicator Style Measure*. Beverly Hills. Sage Publications Inc.
118. Özgüngör, S. (2010). Identifying Dimensions of students' ratings that best predict students' self efficacy, course value and satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 146-163.
119. Patrick, B. C., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?" The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
120. Pearce, W. B. (1989). *Communication and the human condition*. Carbondale. Southern Illinois University Press.

121. Peirce, C. S. (1980). *Semiotica. I fondamenti della semiotica cognitiva*. Torino. Einaudi.
122. Pettigiani, M. G., Sica, S. (1993). *La comunicazione interumana*. Milano. Franco Angeli.
123. Piaget, J. (1952). *Psicologia dell'intelligenza*. Firenze. Giunti.
124. Poyatos, F. (1983). *New Perspectives in Nonverbal Communication: Studies in Cultural Anthropology. Social Psychology, Linguistics, Literature and semiotics*. Oxford. Pergamon Press.
125. Rogers, C. R. (1979). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Ohio. Merril Pub Co.
126. Rosengren, K. E. (2001). *Introduzione allo studio della comunicazione*. Bologna. Il Mulino.
127. Ross, R. K., Batzer, L., and Bennington, E. (2002). Quality assurance for distance education: A faculty peer review process. *Tech Trends*, 46(5): 48-54.
128. Sapir, E. (1931). *Communication*. In *Encyclopaedia of Social Sciences*, Volumi 4. New York. Macmillan Press.
129. Saussure, F. de. (1968). *Corso di linguistica generale*. Bari. Laterza.
130. Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading. Boston. Addison-Wesley.
131. Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander Reden*. Hamburg. Rowohlt.
132. Schutz, A. (1962). *Collected Papers. I. The Problem of Social Reality*. The Hague, Martinus Nijhoff.

133. Schutz, W. (1958). FIRO: A three dimensional theory of interpersonal behaviour. New York. Holt, Rinehart & Winston.
134. Searle, J. R. (1979). Speech acts. Cambridge. Cambridge University Press.
135. Siegel, J. P. and D. Bowen (1971). Satisfaction and performance: Casual relationships and moderation effects. *Journal of Vocational Behavior* 1: 263-69.
136. Sörensen, D. (1987). Theory formation and the study of literature. Amsterdam. Rodopi.
137. Shannon, C., Weaver, W. (1949). The mathematical theory of communication. Urbana. University of Illinois Press,
138. Shaw, M. (1964). Communication networks, në L. Berkowitz, *Advances in experimental psychology*. New York . Academic Press.
139. Tinto, V. (1987). Leaving College. Chicago. The University of Chicago Press.
140. Thomas, R. M. (2003). Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations. Thousand Oaks. SAGE publication, Inc.
141. Thompson, L. A., Massaro, D. W. (1986). Evaluation and integration of speech and pointing gestures during referential understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 144-168.
142. Vegetti Finzi, S., Battistin, A. M., (2000). L'età incerta. I nuovi adolescenti. Milano. Mondadori.
143. Vygotsky, L. S. (1980). Il processo cognitivo. Torino. Boringhieri.

144. Wagner, H. L., MacDonald, C. J., Manstead, A. S. (1986). Communication of individual emotions by spontaneous facial expressions. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50, 737-743.
145. Ward, A.W., Stoker, H. W., Murray-Ward. M. (1996). Achievement and Ability Tests - Definition of the Domain", *Educational Measurement 2*. University Press of America ISBN978-0-7618-0385-0
146. Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (2008). *Pragmatica della Comunicazione Umana Studio dei Modelli Interattivi Delle Patologie e dei Paradossi*. Rom . Astrolabio.
147. Wiemann, J.M., Backlund, P. (1980), Current theory and research in communicative competence, in *Review of Educational Research* 50, 185-99.
148. Wiener, N. (1948). *Cybernetics*. New York. Wiley.
149. Wolff, K. H. (1950). *The Sociology of Georg Simmel*. Illinois. The Free Press Glencoe.
150. Wolvin, A. D. , Coakley, C. G. (1996). *Listening*. New York. McGraw-Hill.
151. Wrench, J. S., McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (2008). *Human communication in everyday life: Explanations and applications*. Boston. Allyn & Bacon.
152. Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna. Il Mulino.
153. Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulated learning and academic achievement theoretical perspectives. N  B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, *Theories of selfregulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates.

154. Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Burimet Dytësore

1. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Londër. Falmer Press.
2. Ajai S. Gaur., Sanjaya S. Gaur. (2009). *Statistical methods for Practice and Research (edicioni i dytë)*. Californi. Sage Publication Inc.
3. Allport, W.G., Postman, J.L. Divenire. (1974). *Fondamenti di una psicologia della personalità*. Firenze. Giunti-Barbera.
4. Amietta, P. L., Magnani, S. (1998). *Dal gesto al pensiero: il linguaggio del corpo alle frontiere della mente*. Milano. Angeli.
5. Angeli, C. (2005). Transforming a teacher education method course through technology: Effects on preservice Teachers' technology competency. *Computers & Education*, 45(4), 383–398.
6. Anolli, L., Lambiase, L. (1990). Giochi di sguardo nella conversazione. *Giornale Italiano di Psicologia*, 17, 27-59.
7. Apple, M. W., Kenway, J. Singh, M. (Etj.). (2005). *Globalizing Education: Policies, Pedagogies, and Politics*. New York. Peter Lang.

8. Argyle, M. Nonverbal communication in human social interaction. Nė R. A. Hinde
Non-verbal communication. Londėr. Cambridge University Press.
9. Argyle, M., Dean, J. (1965). Eye contact, distance and affiliation. *Sociometry*, 28,
289-304.
10. Argyle, M., Williams, M. (1969). Observer or observed? A reversible perspective in
person perception. *Sociometry*, 32, 396-412.
11. Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York. Holt,
Rinehart & Winston.
12. Balboni, P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venecia. Marsilio
13. Bartlett, F. C., Hager, J. C., Ekman, P., Sejnowski, T. J. (1999). Measuring facial
expressions by computer image analysis. *Psychologist*, 36, 253-263.
14. Bateman, I., Willis, K. (2001). *Valuing Environmental Preferences*. Oxford. Oxford
University Press.
15. Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie, D. A., Wade, A. (1992). Interactive gestures.
Discourse Processes, 15, 469-489.
16. Beebe, S. A., Masterson, J.T. (2000). *Communication in small groups: principles
and practice*. New York. Longman.
17. Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., & Smith F. L. (1966). *The language
of the classroom*. New York. Teachers College Press.
18. Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction.
Educational Administration Quarterly, 37(5), 35-42.
19. Bonaiuto, M., Bonaiuto, P. (1994). Riflessioni sull'aspetto esteriore delle persone.
L'abbigliamento come strumento discorsivo. Attualità in Psicologia, 9, 97-115.

20. Bringuier, J. (1980). *Conversations with Jean Piaget*. Chicago. University of Chicago Press.
21. Brownell, J. (2009). *Listening: Attitudes, principles, and skills*. Boston. Pearson.
22. Cacciamani, S. (2002). *Psicologia per l'insegnamento*. Romë. Carocci.
23. Cahab, S., Kocur, Z. (1996). *Contemporary art and multicultural education*. Londër. Routledge.
24. Calvani, A. (2007). *Fondamenti di didattica*. Trento, Erikson.
25. Caronia, L., (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano. Franco Angeli.
26. Carr, W., Kemmis, S. (1993). *Becoming Critical*. Londër. Falmer Press
27. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues Applied Linguistics* 6: 5–35.
28. Ciliberti. A. (2003). *La classe come ambiente comunicativo*, në Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe*. Romë. Carocci.
29. Damiano. E. (1993) *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Romë Armando.
30. De Paulo, B., Friedman, H. S. (1998). *Nonverbal Communication*. Në D. T. Gilbert, S. T. Fiske, G. Lindzey (Etj), *The Handbook of Social Psychology*. (vol. II). Boston. McGraw Hill.
31. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum.

32. Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*. 38(5), 503 - 520.
33. Entwistle, N. (1996). *Styles of Learning and Teaching, an integrated outline of educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers*. Londër. David Fulton publishers
34. Ferraro. G. (2010). *La scuola dei sentimenti*. Napoli. Filema.
35. Frabboni, F. (2000). *Manuale di didattica generale*. Bari. Laterza.
36. Goldin-Meadow, S. (2004). Gestures role in the learning process. *Theory into Practice*, 43, 314-321.
37. Gordon, R., Kane, T.J., Staiger, D.O. (2006). *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. Washington. Brookings Institution
38. Gray. P., Miller. A., Noakes. J. (1994). *Challenging behaviour in schools: teacher support, practical techniques and policy development*. Londër. Routledge.
39. Hooks, B. (2003). *Teaching Community: A pedagogy of hope*. New York. Routledge.
40. Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston. Allyn & Bacon.
41. Kalantzis, M., Cope, B. (2008). *New Learning: elements of a science of education*. Cambridge, Londër. Cambridge University Press.
42. Keyton, J. (2010). *Case studies for organizational communication: Understanding communication processes*. New York. Oxford University Press.
43. Kneen, J. (2011). *Essential skills: Essential speaking and listening skills*. New York Oxford University Press.

44. Larson, R. K. (2011). The evolution of human language: Biolinguistic perspectives. New York . Cambridge University Press.
45. Levin, J., Nolan, J. (2003). What every teacher should know about classroom management. Boston. Pearson Education.
46. Leydesdorff, L. (2002). The communication turn in the theory of social systems, Systems Research and Behavioral Science, 19, 129-136.
47. Maher, F. (2005). Gendered Futures in Higher Education: Critical Perspectives for Change. Journal of Higher Education 76, no. vol 1 (01) : 114-116.
48. Meunier, J.P., Peraya, D. (2009). Hyrje në Teoritë e Komunikimit. Tiranë Mirgeeralb.
49. Noddings, N. (2003). Happiness and education. Cambridge. Cambridge University Press.
50. Okorie, A. N. (2000). Basic Concepts of Communication in Educational Management. Journal of Teacher Education and Teaching, 4(1), 141-152.
51. Pauley, J. A. (2010). Communication: The key to effective leadership. Milwaukee. ASQ Quality Press.
52. Philips. D. (Etj). (2000). Constructivism in education. Chicago. University of Chicago Press.
53. Pinker, S. (1994). The language instinct: How the mind creates language. New York. Morrow & Co.
54. Race, P. (2005). Making Learning Happen: A Guide for Post-compulsory Education. Londër. Sage Publications.

55. Rosenfeld, L.B., Richman, J.M. (1999) "Supportive communication and school outcomes, pjesa II: Academically "at-risk" low income high school students", COMMUN EDUC, 48(4).
56. Saunders M., Lewis P., Thornhill A. (2009). Research Methods for Business Students. New Jersey. FT-Prentice Hall.
57. Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford. Pergamon.
58. Smith, P. C., Kendall, L. M., Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago. Rand McNally.
59. Wardhaugh, R. (2010). An introduction to sociolinguistics. Malden. WileyBlackwell.

ANEKS 1

Tabela 1. Shpërndarja e nxënësve sipas qyteteve dhe llojit të shkollave

Qyteti	Lloji i shkollës		
	Publike	Jopublike	Total
Durrës	153	56	209
%	73.2%	26.8%	100.0%
Shkodër	128	38	166
%	77.1%	22.9%	100.0%
Tiranë	467	78	545
%	85.7%	14.3%	100.0%
Vlorë	102	28	130
%	78.5%	21.5%	100.0%
Total	850	200	1050
%	81.0%	19.0%	100.0%

Tabela 2. Shpërndarja e nxënësve sipas nivelit arsimor dhe llojit të shkollave

Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor?	Lloji i shkollës		
	Publike	Jopublike	Total
Shumë i dobët	14	1	15
%	93.3%	6.7%	100.0%
I dobët	87	8	95

%	91.6%	8.4%	100.0%
Mesatar	470	85	555
%	84.7%	15.3%	100.0%
I lartë	194	54	248
%	78.2%	21.8%	100.0%
Shumë i lartë	85	52	137
%	62.0%	38.0%	100.0%
Total	850	200	1050
%	81.0%	19.0%	100.0%

Tabela 2/1. Analiza midis gjinisë dhe vlerësimit për nivelin arsimor të nxënësve

Gjinia	Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor?											
	Shu më i dobë t	%	I dobë t	%	Mesa tar	%	I lartë	%	Shu më i lartë	%	Total	%
Femër	2	.3 %	24	4.1 %	292	50.1 %	173	29.7 %	92	15.8 %	583	100. 0%
%	13.3 %		25.3 %		52.6 %		69.8 %		67.2 %		55.5 %	
Mash	13	2.8	71	15.2	263	56.3	75	16.1	45	9.6	467	100.

kull		%		%		%		%		%		0%
%	86.7		74.7		47.4		30.2		32.8		44.5	
	%		%		%		%		%		%	
Total	15	1.4	95	9.0	555	52.9	248	23.6	137	13.0	1050	100.0%
		%		%		%		%		%		
%	100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%	

Tabela 2/2. Analiza midis gjinisë dhe vlerësimit për komunikimin nëpërmjet fjalëve nxitëse gjatë shpjegimit

Gjini	Komunikimi - A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim?											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neut ral	%	Dak ord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Femë	31	5.3%	82	14.1%	57	9.8%	250	42.9%	163	28.0%	583	100.0%
%	39.7%		48.5%		51.8%		59.1%		60.4%		55.5%	
Mash	47	10.	87	18.	53	11.	173	37.	107	22.	467	100.

kull		1%		6%		3%		0%		9%		0%
%	60.3 %		51.5 %		48.2 %		40.9 %		39.6 %		44.5 %	
Total	78	7.4 %	169	16. 1%	110	10. 5%	423	40. 3%	270	25. 7%	1050	100. 0%
%	100. 0%		100.0 %		100. 0%		100. 0%		100.0 %		100. 0%	

Tabela 2/3. Analiza midis nivelit të rezultateve dhe vlerësimit për komunikimin nëpërmjet fjalëve nxitëse gjatë shpjegimit

A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim?	Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor?											
	Shumë i dobët	%	I dobët	%	Mesatar	%	I lartë	%	Shumë i lartë	%	Total	%
Aspak dakord	3	3.8%	16	20.5%	42	53.8%	8	10.3%	9	11.5%	78	100.0%
%	20.0%		16.8%		7.6%		3.2%		6.6%		7.4%	
Pjesërisht dakord	4	2.4%	16	9.5%	104	61.5%	32	18.9%	13	7.7%	169	100.0%
%	26.7%		16.8%		18.7%		12.9%		9.5%		16.1%	

Neutral	0	.0%	8	7.3%	57	51.8%	24	21.8%	21	19.1%	110	100.0%
%	.0%		8.4%		10.3%		9.7%		15.3%		10.5%	
Dakord	3	.7%	34	8.0%	218	51.5%	114	27.0%	54	12.8%	423	100.0%
%	20.0%		35.8%		39.3%		46.0%		39.4%		40.3%	
Plotësisht dakord	5	1.9%	21	7.8%	134	49.6%	70	25.9%	40	14.8%	270	100.0%
%	33.3%		22.1%		24.1%		28.2%		29.2%		25.7%	
Total	15	1.4%	95	9.0%	555	52.9%	248	23.6%	137	13.0%	1050	100.0%
%	100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%	

Tabela 3. Vlerësimi për komunikimin verbal

Komunikimi	Vlerësimi për komunikimin verbal											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim?	78	7.4	169	16.1	110	10.5	423	40.3	270	25.7		100.0
Sa dakord jeni me faktin se, kur	147	14.0	157	15.0	92	8.8	265	25.2	389	37.0	1050	100.0

mësuesi nuk përzgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni?												
Kur mësuesi flet me dialekt, mësimi bëhet më i vështirë për mua për ta kuptuar.	165	15.7	167	15.9	115	11.0	246	23.4	357	34.0	1050	100.0
Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimit nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të	258	24.6	224	21.3	169	16.1	216	20.6	183	17.4	1050	100.0

japë kuptimin.												
Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin.	86	8.2	171	16.3	134	12.8	316	30.1	343	32.7	1050	100.0
Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimin, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë.	89	8.5	141	13.4	105	10.0	260	24.8	455	43.3	1050	100.0

Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i prirur të motivohem në mësim.	46	4.4	85	8.1	114	10.9	254	24.2	551	52.5	1050	100.0
Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin.	251	23.9	210	20.0	191	18.2	217	20.7	181	17.2	1050	100.0

Tabela 3/1. Përzgjedhja e fjalëve të duhura dhe gjinia

Gjinia	Sa dakord jeni me faktin se, kur mësuesi nuk përzgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni?											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Femër	67	11.5%	86	14.8%	40	6.9%	153	26.2%	237	40.7%	583	100.0%
%	45.6%		54.8%		43.5%		57.7%		60.9%		55.5%	
Mashkull	80	17.1%	71	15.2%	52	11.1%	112	24.0%	152	32.5%	467	100.0%
%	54.4%		45.2%		56.5%		42.3%		39.1%		44.5%	
Total	147	14.0%	157	15.0%	92	8.8%	265	25.2%	389	37.0%	1050	100.0%
%	100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%	

Tabela 3/2. E folura me dialekt dhe gjinia

	Kur mësuesi flet me dialekt, për mua mësimi bëhet më i vështirë për t'u kuptuar.											
Gjinia	Aspak	%	Pjesërisht	%	Neutra	%	Dakor	%	Plotësisht	%	Total	%

	dakord		t dakord		l		d		t dakord			
Femër	76	13.0%	92	15.8%	62	10.6%	145	24.9%	208		583	100.0%
%	46.1%		55.1%		53.9%		58.9%		58.3%		55.5%	
Mashkul	89	19.1%	75	16.1%	53	11.3%	101	21.6%	149	31.9%	467	100.0%
%	53.9%		44.9%		46.1%		41.1%		41.7%		44.5%	
Total	165	15.7%	167	15.9%	115	11.0%	246	23.4%	357	34.0%	1050	100.0%
%	100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%	

Tabela 3/3. Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimit nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të japin kuptimin (dhe gjinia).

	Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mësimit nuk kanë shumë
--	---

	rëndësi, rëndësi ka që të japin kuptimin.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Femër	153	145	85	114	86	583
%	59.3%	64.7%	50.3%	52.8%	47.0%	55.5%
Mashkull	105	79	84	102	97	467
%	40.7%	35.3%	49.7%	47.2%	53.0%	44.5%
Total	258	224	169	216	183	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela ¾. Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin (dhe gjinia).

	Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin.					
Gjinia	Aspak	Pjesërisht	Neutral	Dakord	Plotësisht	Total

	dakord	dakord			dakord	
Femër	39	83	62	187	212	583
%	45.3%	48.5%	46.3%	59.2%	61.8%	55.5%
Mashkull	47	88	72	129	131	467
%	54.7%	51.5%	53.7%	40.8%	38.2%	44.5%
Total	86	171	134	316	343	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 3/5. Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimit, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë (dhe gjinia).

	Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mësimit, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total

Femër	49	85	40	164	245	583
%	55.1%	60.3%	38.1%	63.1%	53.8%	55.5%
Mashkull	40	56	65	96	210	467
%	44.9%	39.7%	61.9%	36.9%	46.2%	44.5%
Total	89	141	105	260	455	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 3/6. Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i/e prirur të motivohem në mësim (dhe gjinia).

	Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i/e prirur të motivohem në mësim.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Femër	22	53	53	146	309	583
%	47.8%	62.4%	46.5%	57.5%	56.1%	55.5%

Mashkull	24	32	61	108	242	467
%	52.2%	37.6%	53.5%	42.5%	43.9%	44.5%
Total	46	85	114	254	551	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 3/7. Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin (dhe gjinia).

	Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Femër	128	128	92	128	107	583
%	51.0%	61.0%	48.2%	59.0%	59.1%	55.5%
Mashkull	123	82	99	89	74	467
%	49.0%	39.0%	51.8%	41.0%	40.9%	44.5%

Total	251	210	191	217	181	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 4. Vlerësimi për impaktin e perceptimit.

Impakti i perceptimit	Vlerësimi i impaktit të perceptimit.											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Unë arrij të kuptoj nëse po përgjigjem mirë apo gabim, nga mënyra se si reagon mësuesi.	53	5.0	155	14.8	129	12.3	443	42.2	270	25.7	1050	100.0
Përqendrimi i shikimit të mësuesit	117	11.1	120	11.4	125	11.9	350	33.3	338	32.2	1050	100.0

mbi mua më bën më të kujdesshëm në mësim.												
Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mesim ndikon në rezultatet e mia shkollore.	25	2.4	58	5.5	78	7.4	302	28.8	587	55.9	1050	100.0
Shprehjet e gëzueshme të fytirës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim.	49	4.7	69	6.6	107	10.2	315	30.0	510	48.6	1050	100.0
Kur mësuesi përdor	150	14.3	158	15.0	251	23.9	286	27.2	205	19.5	1050	100.0

në mësim fjalë me ngarkesë emocionale, edhe une emocionohem.												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 5. Vlerësimi për distancën.

Distanca	Vlerësimi për distancën.											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Kur mësuesi respekton distancën nga unë sipas nevojave të shpjegimit të	85	8.1	137	13.0	315	30.0	316	30.1	197	18.8	1050	100.0

mësimi, unë përfshihem më shumë në mësim.												
Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje.	315	30.0	178	17.0	209	19.9	183	17.4	165	15.7	1050	100.0
Kur mësuesi afrohet afër bankës sime, unë përpiqem të jem më i vëmendshëm në mësim.	151	14.4	127	12.1	185	17.6	320	30.5	267	25.4	1050	100.0
Kur mësuesi më	332	31.6	112	10.7	163	15.5	236	22.5	207	19.7	1050	100.0

prek qëllimisht me dorë a me sende të tjera në kokë apo supe, unë bëhem menjëherë më i/e kujdesshëm për mësimin.												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 5/1. Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje (dhe gjinia).

	Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total

Femër	164	115	113	103	88	583
%	52.1%	64.6%	54.1%	56.3%	53.3%	55.5%
Mashkull	151	63	96	80	77	467
%	47.9%	35.4%	45.9%	43.7%	46.7%	44.5%
Total	315	178	209	183	165	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 6. Vlerësimi për shikimin dhe mimikën.

Shikimi dhe mimika	Vlerësimi për shikimin dhe mimikën.											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën	84	8.0	172	16.4	171	16.3	398	37.9	225	21.4	1050	100.0

nëpërmjet fytyrës.												
Kur kuptoj që mësuesi përqendron shikimin mbi mua, mundohem t'i shmangem shikimit të tij.	369	35.1	165	15.7	209	19.9	155	14.8	152	14.5	1050	100.0
Shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të përqendrohem në mësim.	118	11.2	148	14.1	155	14.8	389	37.0	240	22.9	1050	100.0
Kur mësuesi përqendron	74	7.0	134	12.8	187	17.8	397	37.8	258	24.6	1050	100.0

shikimin mbi mua, mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të mundshme të tij.												
Ndryshimet e shprehjeve të fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma më mirë mësimin.	154	14.7	179	17.0	243	23.1	296	28.2	178	17.0	1050	100.0

Tabela 6/2. Shikimi dhe mimika - Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës (dhe gjinia).

	Shikimi dhe mimika - Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës.
--	---

Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Femër	33	100	80	245	125	583
%	39.3%	58.1%	46.8%	61.6%	55.6%	55.5%
Mashkull	51	72	91	153	100	467
%	60.7%	41.9%	53.2%	38.4%	44.4%	44.5%
Total	84	172	171	398	225	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 7. Vlerësimi për lëvizjet.

Lëvizjet	Vlerësimi për lëvizjet.											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Mësuesit i	102	9.7	199	19.0	194	18.5	321	30.6	234	22.3	1050	100.0

përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit.												
Kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, unë nervozohem.	282	26.9	130	12.4	201	19.1	194	18.5	243	23.1	1050	100.0
Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për	205	19.5	183	17.4	139	13.2	193	18.4	330	31.4	1050	100.0

mësimin.												
Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin.	55	5.2	92	8.8	129	12.3	345	32.9	429	40.9	1050	100.0

Tabela 7/1. Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit (dhe gjinia).

	Lëvizjet - Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total

Femër	49	106	98	201	129	583
%	48.0%	53.3%	50.5%	62.6%	55.1%	55.5%
Mashkull	53	93	96	120	105	467
%	52.0%	46.7%	49.5%	37.4%	44.9%	44.5%
Total	102	199	194	321	234	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 7/2. Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin (dhe gjinia).

	Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin.					
Gjinia	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Femër	104	107	80	109	183	583
%	50.7%	58.5%	57.6%	56.5%	55.5%	55.5%

Mashkull	101	76	59	84	147	467
%	49.3%	41.5%	42.4%	43.5%	44.5%	44.5%
Total	205	183	139	193	330	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 8. Vlerësimi për kënaqësinë.

Kënaqësia në përgjithësi	Vlerësimi i kënaqësisë.											
	Shumë i pakënaqur	%	I pakënaqur	%	Mesatarisht i kënaqur	%	I kënaqur	%	Plotësisht i kënaqur	%	Total	%
Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, gjatë procesit mësimor	67	6.4	44	4.2	296	28.2	408	38.9	235	22.4	1050	100.0

lidhur me komunikimin?												
Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor?	52	5.0	72	6.9	301	28.7	365	34.8	260	24.8	1050	100.0
Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj?	53	5.0	51	4.9	248	23.6	372	35.4	326	31.0	1050	100.0

Tabela 8/1. Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj (dhe gjinia).

	Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj?					
Gjinia	Shumë i pakënaqur	I pakënaqur	Mesatarisht i kënaqur	I kënaqur	Plotësisht i kënaqur	Total
Femër	20	15	132	232	184	583
%	37.7%	29.4%	53.2%	62.4%	56.4%	55.5%
Mashkull	33	36	116	140	142	467
%	62.3%	70.6%	46.8%	37.6%	43.6%	44.5%
Total	53	51	248	372	326	1050
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 9. Testi Chi Square midis kënaqësisë dhe llojit të shkollës.

Lloji i shkollës	Niveli i kënaqësisë në përgjithësi			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Publike	80	253	517	850
Expected Count	76.9	246.1	527.0	850.0
Jopublike	15	51	134	200
Expected Count	18.1	57.9	124.0	200.0
Total	95	304	651	1050
Expected Count	95.0	304.0	651.0	1050.0
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	2.667 ^a	2	.264	
Likelihood Ratio	2.712	2	.258	
Linear-by-Linear Association	2.460	1	.117	

N of Valid Cases	1050		
------------------	------	--	--

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18.10.

Tabela 10. Testi Chi Square midis kënaqësisë dhe gjinisë.

Gjinia	Niveli i kënaqësisë në përgjithësi			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Femër	32	164	387	583
Expected Count	52.7	168.8	361.5	583.0
Mashkull	63	140	264	467
Expected Count	42.3	135.2	289.5	467.0
Total	95	304	651	1050
Expected Count	95.0	304.0	651.0	1050.0
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	22.712 ^a	2	.000	

Likelihood Ratio	22.739	2	.000
Linear-by-Linear Association	19.194	1	.000
N of Valid Cases	1050		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.25.

Tabela 11. Testi Chi Square midis kënaqësisë dhe nivelit arsimor.

Niveli arsimor	Niveli i kënaqësisë në përgjithësi			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Nivel i dobët	23	35	52	110
Expected Count	10.0	31.8	68.2	110.0
Nivel mesatar	46	168	341	555
Expected Count	50.2	160.7	344.1	555.0
Nivel i lartë	26	101	258	385
Expected Count	34.8	111.5	238.7	385.0
Total	95	304	651	1050

Expected Count	95.0	304.0	651.0	1050.0
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	26.764 ^a	4	.000	
Likelihood Ratio	22.648	4	.000	
Linear-by-Linear Association	18.082	1	.000	
N of Valid Cases	1050			

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.95.

Tabela 11/1. Analiza midis llojit të shkollës dhe vlerësimit për përzgjedhjen e fjalëve gjatë shpjegimit nga mësuesit.

Lloji i shkollës	Nëse unë përzgjedh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimit atëherë nxënësi është më i qartë.											
	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Publike	0	.0%	5	2.9%	6	3.5%	59	34.7%	100	58.8%	170	100.0%

%	.0%		100.0%		85.7%		69.4%		66.2%		68.0%	
Jopublike	2	2.5%	0	.0%	1	1.3%	26	32.5%	51	63.8%	80	100.0%
%	100.0%		.0%		14.3%		30.6%		33.8%		32.0%	
Total	2	.8%	5	2.0%	7	2.8%	85	34.0%	151	60.4%	250	100.0%
%	100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%		100.0%	

Tabela 11/2. Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Komunikimi - Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	7	19	7	81	56	170
%	77.8%	76.0%	58.3%	63.3%	73.7%	68.0%
Jopublike	2	6	5	47	20	80

%	22.2%	24.0%	41.7%	36.7%	26.3%	32.0%
Total	9	25	12	128	76	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 12. Vlerësimi për komunikimin verbal të mësuesit.

	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim.	9	3.6	25	10	12	4.8	128	51.2	76	30.4	250	100
Kur unë përdor fjalë në dialektin e nxënësve, ata bëhen	89	35.6	65	26	45	18	38	15.2	13	5.2	250	100

më efektive në mësim.												
Nëse shpjegimin e mësimi arrij ta realizoj me pak fjalë, kjo ndikon pozitivisht te nxënësit.	31	12.4	74	29.6	51	20.4	71	28.4	23	9.2	250	100
Nëse unë përziejdh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimi, atëherë nxënësi është më i qartë.	2	0.8	5	2	7	2.8	85	34	151	60.4	250	100
A jeni dakord me faktin se gjatë	69	27.6	64	25.6	28	11.2	57	22.8	32	12.8	250	100

mësimi nuk kanë shumë rëndësi fjalët që ju zgjidhni, por e rëndësishme është që të japin kuptimin e mësimi?												
Kur unë përdor fjalë, si faleminderit, të lutem etj., nxënësit ndihen më mirë.	3	1.2	4	1.6	14	5.6	66	26.4	163	65.2	250	100
Kur unë përdor fjalë afër zhargonit të tyre, ata arrijnë ta kuptojnë më mirë mësimin.	79	31.6	58	23.2	47	18.8	49	19.6	17	6.8	250	100

Tabela 13. Vlerësimi për impaktin e zërit te mësuesit.

	Aspak dakord	%	Pjesëris ht dakord	%	Neutral	%	Dakor d	%	Plotësis ht dakord	%	Total	%
Nëse ju flisni me butësi, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim.	7	2.8	55	22	28	11.2	91	36.4	69	27.6	250	100
Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësimit, atëherë mësimi bëhet më i	3	1.2	26	10.4	28	11.2	95	38	98	39.2	250	100

kuptueshëm dhe lënda më atraktive për nxënësit.												
Nëse ju vazhdimisht përdorni volum të lartë zëri gjatë shpjegimit, atëherë nxënësit bezdisen dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi.	14	5.6	49	19.6	30	12	93	37.2	64	25.6	250	100
Nëse ju flisni shumë shpejt, nxënësit kanë vështirësi në kuptimin e mësimi.	17	6.8	20	8	16	6.4	92	36.8	105	42	250	100

Tabela 13/1. Nëse ju flisni me butësi, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Impakti i zërit - Nëse ju flisni me butësi, nxënësit përqendrohen më shumë në mësim.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	4	38	18	62	48	170
%	57.1%	69.1%	64.3%	68.1%	69.6%	68.0%
Jopublike	3	17	10	29	21	80
%	42.9%	30.9%	35.7%	31.9%	30.4%	32.0%
Total	7	55	28	91	69	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 13/2. Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësimi, atëherë mësimi bëhet më i kuptueshëm dhe lënda më atraktive për nxënësit (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësimi, atëherë mësimi bëhet më i kuptueshëm dhe lënda më atraktive për nxënësit.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	1	18	23	63	65	170
%	33.3%	69.2%	82.1%	66.3%	66.3%	68.0%
Jopublike	2	8	5	32	33	80
%	66.7%	30.8%	17.9%	33.7%	33.7%	32.0%
Total	3	26	28	95	98	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 13/3. Nëse ju vazhdimisht përdorni volum të lartë zëri gjatë shpjegimit, atëherë nxënësit bezdisen dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Nëse ju vazhdimisht përdorni volum të lartë zëri gjatë shpjegimit, atëherë nxënësit bezdisen dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	8	34	25	61	42	170
%	57.1%	69.4%	83.3%	65.6%	65.6%	68.0%
Jopublike	6	15	5	32	22	80
%	42.9%	30.6%	16.7%	34.4%	34.4%	32.0%
Total	14	49	30	93	64	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 13/4. Nëse ju flisni shumë shpejt, nxënësit kanë vështirësi në kuptimin e mësimit (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Nëse ju flisni shumë shpejt, nxënësit kanë vështirësi në
------------------	--

shkollës	kuptimin e mësimit.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	11	15	14	62	68	170
%	64.7%	75.0%	87.5%	67.4%	64.8%	68.0%
Jopublike	6	5	2	30	37	80
%	35.3%	25.0%	12.5%	32.6%	35.2%	32.0%
Total	17	20	16	92	105	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 14. Vlerësimi për impaktin e perceptimit nga mësuesit.

	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakord	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
--	-----------------	---	----------------------	---	---------	---	--------	---	----------------------	---	-------	---

A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimi?	21	8.4	59	23.6	38	15.2	83	33.2	49	19.6	250	100
Sipas jush, a e ndihmojnë nxënësin shprehjet e fytyrës suaj për të vlerësuar performancën e tij gjatë orës së mësimi?	18	7.2	54	21.6	45	18	96	38.4	37	14.8	250	100
A mendoni se të kuptuarit e gjendjes së nxënësve tuaj në	6	2.4	16	6.4	17	6.8	114	45.6	97	38.8	250	100

mësim e lehtëson marrëdhënien tuaj me ta?												
Nëse ju u afroheni shumë nxënësve gjatë mësimit për t'u komunikuar diçka, ata bëhen nervozë.	42	16.8	55	22	86	34.4	50	20	17	6.8	250	100
A jeni dakord me faktin se mësuesit shpesh zgjedhin distancën sipas nevojave të mësimdhënies për ta bërë atë sa më	38	15.2	51	20.4	62	24.8	77	30.8	22	8.8	250	100

frytdhënese?												
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 14/1. A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimi (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Impakti i perceptimit - A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimi?					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	15	43	28	54	30	170
%	71.4%	72.9%	73.7%	65.1%	61.2%	68.0%
Jopublike	6	16	10	29	19	80
%	28.6%	27.1%	26.3%	34.9%	38.8%	32.0%

Total	21	59	38	83	49	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 14/2. Distanca e përshtatshme (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	A jeni dakord me faktin se mësuesit shpesh zgjedhin distancën sipas nevojave të mësimdhënies për ta bërë atë sa më frytdhënëse?					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	28	35	42	50	15	170
%	73.7%	68.6%	67.7%	64.9%	68.2%	68.0%
Jopublike	10	16	20	27	7	80
%	26.3%	31.4%	32.3%	35.1%	31.8%	32.0%

Total	38	51	62	77	22	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 15. Vlerësimi për shikimin.

	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakor d	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit, që t'i bëj ata më të vëmendshëm gjatë mësimi.	1	0.4	29	11.6	17	6.8	118	47.2	85	34	250	100
Zakonisht unë u tërheq vëmendjen	19	7.6	33	13.2	45	18	101	40.4	52	20.8	250	100

atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim.												
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 15/1. Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit që t'i bëj ata më të vëmendshëm gjatë mësimit (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Shikimi - Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit, që t'i bëj ata më të vëmendshëm gjatë mësimit.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	0	23	13	81	53	170
%	.0%	79.3%	76.5%	68.6%	62.4%	68.0%
Jopublike	1	6	4	37	32	80

%	100.0%	20.7%	23.5%	31.4%	37.6%	32.0%
Total	1	29	17	118	85	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 15/2. Zakonisht unë u tërheq vëmendjen atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim (dhe lloji i shkollës).

Lloji i shkollës	Zakonisht unë u tërheq vëmendjen atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	15	26	34	61	34	170
%	78.9%	78.8%	75.6%	60.4%	65.4%	68.0%
Jopublike	4	7	11	40	18	80
%	21.1%	21.2%	24.4%	39.6%	34.6%	32.0%

Total	19	33	45	101	52	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 16. Vlerësimi për lëvizjen.

	Aspak dakord	%	Pjesërisht dakord	%	Neutral	%	Dakor d	%	Plotësisht dakord	%	Total	%
Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t'i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin.	17	6.8	44	17.6	38	15.2	74	29.6	77	30.8	250	100

Unë zakonisht e shoqëroj shpjegimin e mësimit me gjeste, për t'i bërë nxënësit më të vëmendshëm në mësim.	14	5.6	50	20	30	12	87	34.8	69	27.6	250	100
Nxënësit zakonisht e humbin interesin për mësimin, nëse unë shpjegoj dhe qëndroj ulur.	13	5.2	20	8	16	6.4	54	21.6	147	58.8	250	100
Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen	14	5.6	27	10.8	46	18.4	82	32.8	81	32.4	250	100

nervozë.												
----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabela 16/1. Lëvizjet e trupit dhe lloji i shkollës (publike-jopublike).

Lloji i shkollës	Lëvizjet - Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t'i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin.					
	Aspak dakord	Pjesërisht dakord	Neutral	Dakord	Plotësisht dakord	Total
Publike	12	31	24	51	52	170
%	70.6%	70.5%	63.2%	68.9%	67.5%	68.0%
Jopublike	5	13	14	23	25	80
%	29.4%	29.5%	36.8%	31.1%	32.5%	32.0%
Total	17	44	38	74	77	250
%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 17. Vlerësimi për kënaqësinë e mësuesve në procesin mësimor.

	Shumë i pakënaqur	%	I pakënaqur	%	Mesatarisht i kënaqur	%	I kënaqur	%	Plotësisht i kënaqur	%	Total	%
Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi gjatë procesit mësimor lidhur me komunikimin?	2	0.8	14	5.6	119	47.6	91	36.4	24	9.6	250	100
Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor?	2	0.8	18	7.2	115	46	94	37.6	21	8.4	250	100

Sa të kënaqur jeni ju nga puna me nxënësit tuaj në përgjithësi?	1	0.4	3	1.2	96	38.4	119	47.6	31	12.4	250	100
--	---	-----	---	-----	----	------	-----	------	----	------	-----	-----

Tabela 17/1. Niveli i kënaqësisë dhe lloji i shkollës (publike-jopublike).

Lloji i shkollës	Niveli i kënaqësisë			
	I pakënaqur	Neutral	I kënaqur	Total
Publike	5	89	76	170
%	83.3%	73.0%	62.3%	68.0%
Jopublike	1	33	46	80
%	16.7%	27.0%	37.7%	32.0%
Total	6	122	122	250

%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
---	--------	--------	--------	--------

Tabela 18. Testi Chi Square midis kënaqësisë dhe llojit të shkollës (publike-jopublike).

Lloji i shkollës	Niveli i kënaqësisë në përgjithësi			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Publike	5	89	76	170
Expected Count	4.1	83.0	83.0	170.0
Jopublike	1	33	46	80
Expected Count	1.9	39.0	39.0	80.0
Total	6	122	122	250
Expected Count				
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	

Pearson Chi-Square	3.847 ^a	2	.146
Likelihood Ratio	3.919	2	.141
Linear-by-Linear Association	3.832	1	.050
N of Valid Cases	250		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.92.

Tabela 19. Testi Chi Square midis kënaqësisë dhe gjinisë.

Gjinia	Niveli i kënaqësisë në përgjithësi			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Femër	5	99	97	201
Expected Count	4.8	98.1	98.1	201.0
Mashkull	1	23	25	49
Expected Count	1.2	23.9	23.9	49.0
Total	6	122	122	250
Expected Count	6.0	122.0	122.0	250.0

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.138 ^a	2	.934
Likelihood Ratio	.139	2	.933
Linear-by-Linear Association	.136	1	.712
N of Valid Cases	250		

a. 2 cells (33.3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.18.

Tabela 20. Testi Chi Square dhe niveli i shkollimit.

Niveli i shkollimit	Niveli i kënaqësisë			
	I ulët	Mesatar	I lartë	Total
Bachelor	3	12	10	25
Expected Count	.6	12.2	12.2	25.0
Master	3	108	108	219

Expected Count	5.3	106.9	106.9	219.0
Doktoraturë	0	2	4	6
Expected Count	.1	2.9	2.9	6.0
Total	6	122	122	250
Expected Count	6.0	122.0	122.0	250.0
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	
Pearson Chi-Square	11.823 ^a	4	.019	
Likelihood Ratio	7.425	4	.115	
Linear-by-Linear Association	3.842	1	.050	
N of Valid Cases	250			

a. 4 cells (44.4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .14.

ANEKS 2

PYETËSOR PËR NXËNËSIN

Shënim: Unë quhem Gentjana Panxhi dhe po përgatis temën e doktoraturës me titull: *“Impakti i komunikimit të mësuesit në performancën shkollore të nxënësve”*. Ju lutem, përgjigjuni pyetjeve në mënyrën tuaj më të sinqertë. Informacionet e dhëna nga ju janë anonime e si të tilla ato do të mbahen thellësisht konfidenciale. Ato do të përdoren vetëm për qëllimet e këtij studimi. Faleminderit për bashkëpunimin tuaj të çmuar!

SEKSIONI A TË DHËNA TË PËRGJITHSHME

1. Qyteti _____
2. Lloji i shkollës ku studioni 1. Publike, 2. Jopublike (1) (2)
3. Gjinia 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)
4. Mosha _____ vjeç
5. Klasa 1. X, 2. XI, 3. XII 4. XIII (1) (2) (3)
6. Si e vlerësoni ju nivelin tuaj arsimor? 1. Shumë i dobët; 2. I dobët; 3. Mesatar; 4. I lartë; 5. Shumë i lartë. (1) (2) (3) (4) (5)
7. Nota juaj mesatare deri tani _____

SEKSIONI B KOMUNIKIMI

Ju lutem, jepni opinionin tuaj në lidhje me pyetjet e mëposhtme:

Nr	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord
8	A jeni dakord me faktin se, kur mësuesi përdor fjalë nxitëse gjatë shpjegimit, ju arrini të motivoheni më shumë në mësim?	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Sa dakord jeni me faktin se, kur mësuesi nuk përzgjedh fjalët e duhura për mësimin, ju nuk arrini ta kuptoni?	(1) (2) (3) (4) (5)
10	Kur mësuesi flet me dialekt, mësimi bëhet më i vështirë për mua për ta kuptuar.	(1) (2) (3) (4) (5)
11	Fjalët që zgjedh mësuesi gjatë mëimit nuk kanë shumë rëndësi, rëndësi ka që të japë kuptimin.	(1) (2) (3) (4) (5)
12	Kur mësuesi është shumë i kursyer në fjalë gjatë shpjegimit, nuk arrij ta kuptoj plotësisht mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)
13	Kur mësuesi ngre zërin vazhdimisht (bërtet) në orën e mëimit, atëherë unë e kam të vështirë ta mësoj atë lëndë.	(1) (2) (3) (4) (5)

14	Kur mësuesi flet me zë të qetë e të shtruar, unë jam i/e prirur të motivohem në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
15	Kur mësuesi flet me të njëjtin ritëm gjithmonë, unë humb interesin për mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI C

IMPAKTI I PERCEPTIMIT

Nr.	Alternativat	6. Aspak dakord, 7. Pjesërisht dakord, 8. Neutral, 9. Dakord, 10. Plotësisht dakord
16	Unë arrij të kuptoj nëse po përgjigjem mirë apo gabim, nga mënyra se si reagon mësuesi.	(1) (2) (3) (4) (5)
17	Përqendrimi i shikimit të mësuesit mbi mua më bën më të kujdesshëm në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
18	Mënyra se si mësuesi komunikon me mua në mësim, më rrit interesin për ta përvetësuar më mirë lëndën.	(1) (2) (3) (4) (5)
19	Shprehjet e gëzueshme të fytyrës së mësuesit ma bëjnë më të lehtë të kuptuarit e mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

20	Kur mësuesi përdor fjalë me ngarkesë emocionale në mësim, edhe unë emocionohem.	(1) (2) (3) (4) (5)
-----------	--	---------------------

SEKSIONI D

DISTANCA

Nr.	Alternativat	11. Aspak dakord, 12. Pjesërisht dakord, 13. Neutral, 14. Dakord, 15. Plotësisht dakord
21	Kur mësuesi respekton distancat nga unë sipas nevojave të shpjegimit të mësim, përfshihem më shumë në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
22	Unë nuk ndihem i/e qetë, kur mësuesi afrohet shumë pranë meje.	(1) (2) (3) (4) (5)
23	Kur mësuesi afrohet afër bankës sime, unë përpiqem të jem më i vëmendshëm në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
24	Kur mësuesi më prek qëllimisht me dorë apo sende të tjera në kokë a supe, unë bëhem menjëherë më i/e kujdesshëm për mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI E

SHIKIMI DHE MIMIKA

Nr.	Alternativat	16. Aspak dakord, 17. Pjesërisht dakord, 18. Neutral, 19. Dakord, 20. Plotësisht dakord
25	Unë zakonisht i kuptoj shprehjet që mësuesi bën nëpërmjet fytyrës.	(1) (2) (3) (4) (5)
26	Kur kuptoj që mësuesi e përqendron shikimin mbi mua, mundohem t'i shmangem shikimit të tij.	(1) (2) (3) (4) (5)
27	Shprehjet e ngrysurat të fytyrës së mësuesit më bëjnë të kuptoj se duhet të përqendrohem në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
28	Kur mësuesi përqendron shikimin mbi mua, unë mobilizohem për t'iu përgjigjur pyetjeve të mundshme të tij.	(1) (2) (3) (4) (5)
29	Ndryshimet e shprehjes së fytyrës së mësuesit më ndihmojnë për ta kuptuar akoma edhe më mirë mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI F**LËVIZJET**

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord
30	Mësuesit i përdorin shumë lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) gjatë mësimit.	(1) (2) (3) (4) (5)
31	Kur mësuesi ecën shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, unë nervozohem.	(1) (2) (3) (4) (5)
32	Kur mësuesi shpjegon duke qëndruar ulur, unë e humb interesin për mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)
33	Kur mësuesi e shoqëron shpjegimin me gjeste, më ndihmon për ta kuptuar më mirë mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI G**KËNAQËSIA NGA KOMUNIKIMI NË PËRGJITHËSI**

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral,
------------	---------------------	--

		4. Dakord, 5. Plotësisht dakord
34	Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, lidhur me komunikimin gjatë procesit mësimor ?	(1) (2) (3) (4) (5)
35	Sa të kënaqur jeni ju nga mësuesit tuaj në përgjithësi, lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor?	(1) (2) (3) (4) (5)
36	Sa të kënaqur jeni ju në përgjithësi nga stafi akademik i shkollës suaj?	(1) (2) (3) (4) (5)

37. Çfarë mendoni se duhet përmirësuar në mënyrën e komunikimit të mësuesve me ju gjatë procesit mësimor?

Faleminderit!

PYETËSOR PËR MËSUESIN

Shënim: Unë quhem Gentjana Panxhi dhe po përgatis temën e doktoraturës me titull: *“Impakti i komunikimit të mësuesit në performancën shkollore të nxënësve”*. Ju lutem, përgjigjuni pyetjeve në mënyrën tuaj më të sinqertë. Informacionet e dhëna nga ju janë anonime e si të tilla ato do të mbahen thellësisht konfidenciale. Ato do të përdoren vetëm për qëllimet e këtij studimi. Faleminderit për bashkëpunimin tuaj të çmuar!

SEKSIONI A TË DHËNA TË PËRGJITHSHME

1. **Qyteti** _____
2. **Lloji i shkollës ku punoni** 1. Publike, 2. Jopublike (1) (2)
3. **Gjinia** 1. Femër, 2. Mashkull (1) (2)
4. **Mosha** _____ vjeç
5. **Niveli arsimor** 1. Bachelor; 2. Master; 3. Doktoratë (1) (2) (3)
6. **Vjetërsia në punë** _____ vjet

SEKSIONI B KOMUNIKIMI

Ju lutem, jepni opinionin tuaj në lidhje me pyetjet e mëposhtme:

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord.
7	Kur unë përdor fjalë nxitëse, nxënësit përkushtohen më shumë në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Kur unë përdor fjalë në dialektin e nxënësve, ata bëhen më efektivë në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Nëse shpjegimin e mësimit arrij ta realizoj me pak fjalë, kjo ndikon pozitivisht te nxënësit.	(1) (2) (3) (4) (5)
10	Nëse unë i përzgjedh me shumë kujdes fjalët në shpjegimin e mësimit, atëherë nxënësi është më i qartë.	(1) (2) (3) (4) (5)
11	A jeni dakord me faktin se gjatë mësimit nuk kanë shumë rëndësi fjalët që ju zgjidhni, por e rëndësishme është që të japin kuptimin e mësimit?	(1) (2) (3) (4) (5)
12	Kur unë përdor fjalë, si faleminderit, të lutem etj., nxënësit ndihen më mirë.	(1) (2) (3) (4) (5)

13	Kur unë përdor fjalë afër zhargonit të tyre, ata arrijnë ta kuptojnë më mirë mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)
-----------	--	---------------------

SEKSIONI C IMPAKTI I ZËRIT

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord.
14	Nëse ju flisni me butësi, a përqendrohen nxënësit më shumë në mësim?	(1) (2) (3) (4) (5)
15	Nëse ju përdorni nivele të ndryshme zëri (të lartë, të ulët) sipas nevojave të mësimin, a bëhet mësimi më i kuptueshëm dhe lënda më atraktive për nxënësit?	(1) (2) (3) (4) (5)
16	Nëse ju vazhdimisht gjatë shpjegimit përdorni volum të lartë zëri, a bezdisen nxënësit dhe nuk kuptojnë asgjë nga mësimi?	(1) (2) (3) (4) (5)
17	Nëse ju flisni shumë shpejt, a kanë vështirësi nxënësit në kuptimin e mësimin?	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI D**IMPAKTI I PERCEPTIMIT**

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord.
18	A ju duket e nevojshme që të përdorni shprehjet e fytyrës (zemërim ose gëzim) sipas nevojave të mësimit?	(1) (2) (3) (4) (5)
19	Sipas jush, a e ndihmojnë nxënësin shprehjet e fytyrës suaj për të vlerësuar performancën e tij gjatë orës së mësimit?	(1) (2) (3) (4) (5)
20	A mendoni se të kuptuarit e gjendjes së nxënësve në mësim e lehtëson marrëdhënien tuaj me ta?	(1) (2) (3) (4) (5)
21	A bëhen nervozë nxënësit, nëse ju u afroheni shumë gjatë mësimit për t'u komunikuar diçka?	(1) (2) (3) (4) (5)
22	A jeni dakord me faktin se mësuesit shpesh zgjedhin distancën sipas nevojave të mësimeve për ta bërë atë sa më frytdhënëse?	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI E SHIKIMI

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord.
23	Zakonisht unë përdor kontaktin me sy me nxënësit që t'i bëj ata më të vëmendshëm gjatë mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
24	Zakonisht unë u tërheq vëmendjen atyre nxënësve të cilët përpiqen t'i shmangen shikimit tim në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI F LËVIZJET

Nr.	Alternativat	1. Aspak dakord, 2. Pjesërisht dakord, 3. Neutral, 4. Dakord, 5. Plotësisht dakord.
25	Shpjegimin e shoqëroj me lëvizjet e trupit (kokën, duart, shpatullat) për t'i ndihmuar nxënësit që ta kuptojnë sa më mirë mësimin.	(1) (2) (3) (4) (5)

26	Unë zakonisht e shoqëroj shpjegimin e mësimit me gjeste, për t'i bërë nxënësit më të vëmendshëm në mësim.	(1) (2) (3) (4) (5)
27	Nxënësit zakonisht e humbin interesin për mësimin, nëse unë shpjegoj dhe qëndroj ulur.	(1) (2) (3) (4) (5)
28	Kur unë eci shpejt nëpër klasë dhe me duar në xhepa, nxënësit bëhen nervozë.	(1) (2) (3) (4) (5)

SEKSIONI G KËNAQËSIA NGA KOMUNIKIMI NË PËRGJITHËSI

Nr.	Alternativat	1. Shumë i pakënaqur, 2. I pakënaqur, 3. Mesatarisht i kënaqur, 4. I kënaqur, 5. Plotësisht i kënaqur.
29	Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi, lidhur me komunikimin gjatë procesit mësimor?	(1) (2) (3) (4) (5)
30	Sa të kënaqur jeni ju nga nxënësit tuaj në përgjithësi, lidhur me sjelljen e tyre gjatë procesit mësimor?	(1) (2) (3) (4) (5)
31	Sa të kënaqur jeni ju nga puna me nxënësit tuaj në përgjithësi?	(1) (2) (3) (4) (5)

32. Çfarë mendoni se duhet përmirësuar në mënyrën e komunikimit me nxënësit gjatë procesit mësimor?

Faleminderit!

DIMENSIONET E SKEDËS SË GRUPIT TË FOKUSIT ME NXËNËSIT

a) Perceptimi i komunikimit verbal (3 pyetje)

Pyetja nr. 1: Kur mësuesit përdorin fjalë nxitëse, arrini ju të motivoheni më shumë në mësim?

Pyetja nr. 2: Kur mësuesi përdor fjalë në dialekt, mësimi bëhet më i vështirë apo më i lehtë për ta kuptuar?

Pyetja nr. 3: Mendoni se mësuesit gjatë shpjegimit të mësimit duhet të detajojnë me fjalë çdo aspekt të mësimit apo e rëndësishme është që mësuesit të japin kuptimin e mësimit, qoftë edhe me pak fjalë?

b) Perceptimi i disa aspekteve të komunikimit joverbal (7 pyetje)

Pyetja nr. 4: Kur mësuesit e shoqërojnë shpjegimin e mësimit me lëvizjet e duarve, shpatullave, kokës etj., kjo gjithë ju ndihmon ju për ta kuptuar më mirë mësimin?

Pyetja nr. 5: A mund të kthehen në shpërqendruese ose shqetësuese për ju disa gjeste apo lëvizje të mësuesve gjatë mësimit?

Pyetja nr. 6: Ju ndihmojnë shprehjet e fytyrës (të gëzuara/të mërzitura) të mësuesit për të vlerësuar performancën tuaj gjatë mësimit?

Pyetja nr. 7: A ju ndihmojnë shprehjet e ndryshme të fytyrës së mësuesit për ta kuptuar më mirë mësimin?

Pyetja nr. 8: Nëse mësuesi përqendron shikimin mbi ju, cili është reagimi juaj?

Pyetja nr. 9: Nëse gjatë mësimit mësuesit afrohen afër bankës suaj ose shumë afër jush, cili është reagimi juaj?

Pyetja nr. 10: Nëse mësuesi ju prek qëllimisht lehtë me dorë apo me sende të tjera në kokë a në sup, a bëheni ju më të kujdesshëm për mësimin?

c) Perceptimi i komunikimit paraverbal (4 pyetje)

Pyetja nr. 11: Kur mësuesit flasin me zë të qetë e të shtruar, a jeni ju më të përqendruar në mësim?

Pyetja nr. 12: Kur mësuesit ngrenë vazhdimisht zërin (bërtasin) gjatë orës së mësimi, jua vështirëson kjo gjë mësimin apo jeni më të mobilizuar?

Pyetja nr. 13: Kur mësuesit përdorin nivele të ndryshme të zërit, herë-herë më të lartë e herë-herë më të ulët, a bëhet mësimi më tërheqës për ju?

Pyetja nr. 14: Nëse mësuesi flet gjithmonë me të njëjtin ritëm, si ndikon gjë kjo te ju?

d) Opinione mbi komunikimin në procesin mësimor (3 pyetje)

Pyetja nr. 15: Çfarë mendoni se ndikon në komunikimin tuaj me mësuesit?

Pyetja nr. 16: Sa të kënaqur jeni përgjithësisht nga komunikimi me mësuesit tuaj?

Pyetja nr. 17: Çfarë duhet përmirësuar në lidhje me komunikimin mësues-nxënës gjatë procesit mësimor?

DIMENSIONET E SKEDËS SË GRUPIT TË FOKUSIT ME MËSUESIT

a) Perceptimi i komunikimit verbal (3 pyetje)

Pyetja nr. 1: Sa mendoni se ndikojnë fjalët tuaja në motivimin e nxënësve në mësim?

Pyetja nr. 2: E folura juaj në dialekt i ndihmon apo jo nxënësit në kuptimin e mësimi?

Pyetja nr. 3: Mendoni se mësuesit gjatë shpjegimit të mësimi duhet të detajojnë me fjalë çdo aspekt të mësimi apo e rëndësishme është që mësuesit të japin kuptimin e mësimi qoftë edhe me pak fjalë?

b) Perceptimi i disa aspekteve të komunikimit joverbal (7 pyetje)

Pyetja nr. 4: A mendoni se shoqërimi i mësimi me lëvizjet e duarve, shpatullave e kokës i ndihmon nxënësit ta kuptojnë më mirë mësimin?

Pyetja nr. 5: A mendoni se disa gjeste apo lëvizje tuajat gjatë shpjegimit të mësimi mund të kthehen në shqetësim për nxënësit?

Pyetja nr. 6: A i përdorni shprehjet e fytyrës (të gëzuara/të mërzitura) për të vlerësuar performancën e nxënësve tuaj gjatë mësimi?

Pyetja nr. 7: A mobilizohen nxënësit tuaj në mësim, kur ju përqendroni shikimin mbi ta?

Pyetja nr. 8: Nëse gjatë mësimi ju u afroheni shumë nxënësve, a bëhen ata nervozë?

Pyetja nr. 9: Cilën distancë preferoni zakonisht të mbani më shumë gjatë mësimi me nxënësit tuaj?

Pyetja nr. 10: Nëse ju qëllimisht i prekni nxënësit lehtë me dorë apo me sende të tjera në kokë a në sup, a bëhen ata më të kujdesshëm për mësimin?

c) Perceptimi i komunikimit paraverbal (4 pyetje)

Pyetja nr. 11: Kur ju flisni me butësi, si reagojnë nxënësit tuaj?

Pyetja nr. 12: Përdorimi i niveleve të ndryshme të zërit nga ju, herë-herë më të lartë dhe herë-herë më të ulët, sipas nevojave të mësimit, a mendoni se e bën mësimin më tërheqës për nxënësit tuaj?

Pyetja nr. 13: Nëse ju përdorni vazhdimisht një volum të lartë zëri, si ndikon kjo te nxënësit tuaj?

Pyetja nr. 14: Nëse ju flisni me një ritëm të shpejtë gjatë shpjegimit të mësimit, mendoni se nxënësit hasin vështirësi në kuptimin e mësimit?

d) Opinione mbi komunikimin në procesin mësimor (3 pyetje)

Pyetja nr. 15: Çfarë mendoni se ndikon në komunikimin tuaj me nxënësit?

Pyetja nr. 16: Sa të kënaqur jeni ju nga komunikimi me nxënësit tuaj gjatë procesit mësimor?

Pyetja nr. 17: Çfarë mendoni se duhet përmirësuar gjatë komunikimit në procesin mësimor me nxënësit tuaj?