

TË MËSUARIT NËPËRMJET TIK. NDIKIMI I TIJ NË PROCESIN MËSIMOR NË QARKUN E GJIROKASTRËS

LORETA MAMANI

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Dr. Edmond DRAGOTI

Numri i fjalëve: 51,073

Tiranë, _____, 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

©E drejta e autorit: Loreta Mamani. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit

Në përgjegjësinë time deklaroj se ky punim me titull: **Të mesuarit nëpërmjet TIK. Ndikimi i tij në procesin mësimor në Qarkun e Gjirokastrës** është origjinal, i shkruar prej meje, i papublikuar apo botuar më parë. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër, përveç rasteve kur përdorimi i ideve, i të dhënave, ose i gjuhës së një subjekti tjetër është bërë sipas referencës përkatëse të cituar apo referuar në fund të faqeve dhe në listën e literaturës.

Tiranë, __, __, 2016

Loreta MAMANI

Tiranë

ABSTRAKTI

Në debatin rreth rolit të teknologjisë mbi të mësuarit, çështja nëse TIK ushtron një ndikim pozitiv, apo sa i rëndësishëm është ky ndikim, mbetet një çështje e hapur për debat dhe verifikim empirik.

Ky studim analizon të mësuarit përmes TIK në Qarkun e Gjirokastrës nga këndvështrimi i marrëdhënieve teknologji-faktorë/aktorë dhe tenton të hedhë dritë në katër aspekte: 1) karakterin e marrëdhënieve TIK-Mësues-Nxënës; 2) tipin e modelit të mësimdhënies që praktikohet në shkollat e qarkut; 3) nëse modeli i mësimdhënies reflekton standartet e procesit mësimor të bazuar në TIK dhe 4) nëse niveli dhe prirjet në rezultatet e të mësuarit reflektojnë karakterin e marrëdhënieve TIK-Mësues-Nxënës dhe tipin e modelit të mësimdhënies që praktikohet.

Analiza bazohet në të dhëna parësore të mbledhura nga nxënësit e klasave të nënta, mësuesit, drejtuesit e shkollave, si dhe drejtuesit e Drejtorisë Arsimore Rajonale (DAR) në shkollat e Gjirokastrës, Përmetit dhe Tepelenës. Të dhënat përmbajnë informacion nga shkolla në zona urbane dhe rurale, për periudhën 2008-2013, para dhe pas futjes së TIK, për lëndët histori dhe biologji, shkallën e njohjes dhe përdorimit të teknologjisë nga nxënësi dhe mësuesi, si dhe shkallën dhe cilësinë e futjes së infrastrukturës teknologjike në shkolla dhe mësim.

Analiza sheh se shkollat e qarkut kanë probleme me cilësinë e infrastrukturës teknologjike, me shkallën e njohurive dhe përdorimit të TIK, marrëdhëniet që ndërtojnë mes tyre TIK, Mësuesi dhe Nxënësi, si dhe me modelin e mësimdhënies. Analiza gjen se shkollat duhet të punojnë më shumë për të zbatuar standartet e teknologjisë në procesin mësimor.

Fjalë Kyçe: *të mësuarit përmes TIK, njohuri teknologjike, përdorim i TIK, model mësimdhënieje*

ABSTRACT

In the ongoing debate concerning the role of technology in learning, whether ICT is a positive impact, or how important this impact is subject to scrutiny and requires more empirical evidence.

This study analyses learning through ICT in the Gjirokastrë county from the technology-actors perspective and tries to shed some light on four aspects: 1) the character of ICT-Teacher-Student relationship; 2) the type of model of teaching strategy practiced in the schools of the county; 3) whether the teaching model reflects the standards of teaching process based on ICT, and 4) whether the level and the expectations of results of learning reflect the character of ICT-Teacher-Student relationship and the model of teaching being practiced.

The analysis is based on primary data collected from the ninth grade students, teachers, headmasters and also the directors of Regional Educational Directorates (RED) in the schools of Gjirokastrë, Përmet and Tepelenë. The data contain information from urban and rural schools, for the 2008-2013 period, before and after the introduction of ICT, for the subjects History and Biology, the level of mastery and use technology from the students and teachers, and also the quality of technological infrastructure in schools and class.

The analysis comes to the conclusion that the schools in the county have problems regarding the quality of technological infrastructure, the use of ICT, the ICT-Teacher-Student relationship, and the teaching model. The analysis concludes that schools should work more to secure a better implementation of technology in the teaching process.

Key words: *learning with ICT, technological knowledge, use of ICT, teaching model*

DEDIKIMI

Familjes sime.....

FALENDERIME

Për realizimin e këtij punimi do të desha të falënderoja përzëmërsisht:

Së pari udhëheqësin shkencor, Prof. Dr. Edmond Dragoti, për ndihmën dhe bashkëpunimin produktiv. Këshillat, sygjërimet, vërejtjet, që nga fillimi i punimit të disertacionit e deri në përfundimin e tij, kanë qënë vlera të shtuara për rritjen time profesionale. Një mirënjohje e veçantë shkon për të gjithë ata nxënës, mësues, drejtues dhe inspektorë në DAR që ma lehtësuan shumë punën time me sjelljen e tyre miqësore, informacionin, mbështetjen si dhe kurajon, më kanë dhënë ndihmën e çmuar për mbarëvajtjen e këtij punimi.

Një falënderim shkon dhe për drejtuesit e institucioneve DAR/ZA të cilët ma lehtësuan shumë punën për kontaktet dhe informacionin që më ofruan.

Një falënderim i veçantë kalon për kolegun tim Dr. Romeo Mano për ndihmesën në fushën e përpunimit statistikor të të dhënave.

Një falënderim shkon dhe për familjen time që më ka përkrahur materialisht dhe moralisht, që nga fillimi e deri në përfundimin e këtij studimi, të cilin ia dedikoj me shumë dashuri.

***Me respekt, Loreta MAMANI
Gjirokastër, 2016***

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I: HYRJE	1
1.1. Vështrim i përgjithshëm i arsimit në Qarkun e Gjirokastrës.....	2
1.2. Nga ç'këndvështrime e analizon ky studim të mësuarit?	8
1.3. Formulimi i problemit	16
1.4. Qëllimi dhe objektivat e studimit	19
1.5. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat	19
1.6. Përkufizimi operacional i terminologjisë	20
1.7. Si është i organizuar ky studim?.....	23
KAPITULLI II: METODOLOGJIA.....	26
2.1. Korniza metodologjike	26
2.2. Përse rasti i Qarkut të Gjirokastrës	28
2.3. Përmbajtja e pyetësorëve	29
2.4. Përzgjedhja e kampionit	30
2.5. Mbledhja e të dhënave.....	33
2.6. Kufizimet e punimit.....	42
KAPITULLI III: KUADRI TEORIK	43
3.1. Marrëdhënia midis mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe aplikimit të TIK	43
3.2. Modelet ekzistuese në procesin mësimor	60
3.3. Të mësuarit dhe teknologjia, modeli ideal	70
KAPITULLI IV: GJENDJA E TË MËSUARIT NË QARKUN E GJIROKASTRËS...	81
4.1. Ecuria e rezultateve të të mësuarit ndër vitet 2008-2013	82
4.2. Politikat dhe investimet në institucionet arsimore.....	86
4.3. Aplikimi i Teknologjisë në procesin mësimor nga mësuesi.....	96
4.4. Aplikimi i Teknologjisë në procesin mësimor nga nxënësi	101
KAPITULLI V: ANALIZA E MARRËDHËNIES MIDIS TIK DHE CILËSISË SË TË MËSUARIT NË PROCESIN MËSIMOR.....	110
5.1. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Qark	111
5.2. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Gjirokastrë	123
5.3. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Tepelenë.....	137
5.4. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Përmet.....	150
5.5. Analiza dhe diskutime	162

5.5.1.	Të dhënat ekstremisht të vrojtura (Outliers).....	164
5.5.2.	Hipotezat	167
5.5.3.	Variablat dhe grupimi i tyre për testimin e hipotezave	168
5.5.4.	Multikolariteti	171
5.5.5.	Heteroskedaticiteti.....	172
5.5.6.	Koeficienti i përcaktueshmërisë R^2	173
5.5.7.	Studimi empirik i të dhënave	173
5.5.8.	Verifikimi i hipotezës H_1	179
5.5.9.	Verifikimi i hipotezës H_2	180
5.5.10.	Verifikimi i hipotezës H_3	183
KAPITULLI VI: KONKLUSIONE, REKOMANDIME DHE KONTRIBUTI I		
	PUNIMIT	186
	BIBLIOGRAFIA	193
	SHTOJCA 1.	208
	SHTOJCA 2.	209
	SHTOJCA 3.	210
	SHTOJCA 4.	211
	SHTOJCA 5.	213
	SHTOJCA 6.	219
	SHTOJCA 7.	226
	SHTOJCA 8.	250

LISTA E ILUSTRIMEVE

Grafiku 1. Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare	81
Grafiku 2. Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare të vrojtura.....	82
Grafiku 3. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë	89
Grafiku 4. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë	91
Grafiku 5. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë	94
Grafiku 6. Krahasimi 2008-2009, histori dhe biologji.....	111
Grafiku 7. Krahasimi 2008-2009, histori dhe biologji.....	112
Grafiku 8. Kalueshmëria 2008-2009.....	113
Grafiku 9. Grupnotat histori, biologji dhe histori - biologji.....	114
Grafiku 10. Tendencia e të mësuarit ndër vitet 2009-2013.....	115
Grafiku 11. Tendencia e të mësuarit ndër vitet 2009, 2013 ne qark, histori, biologji dhe histori-biologji	115
Grafiku 12. Kalueshmëria në vite 2009-2013, Qark histori - biologji.....	117
Grafiku 13. Grupnotat 2009- 2013 histori dhe biologji	117
Grafiku 14. Krahasimi 2008, 2009. Lëndët histori dhe biologji	124
Grafiku 15. Krahasimi 2008 – 2009 në histori.....	125
Grafiku 16. Krahasimi 2008, 2009 biologji	125
Grafiku 17. Krahasimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji	126
Grafiku 18. Tendencia e të mësuarit në vitet 2009, 2013	127
Grafiku 19. Tendencia e të mësuarit në histori dhe biologji në vitet 2009 – 2013	128
Grafiku 20. Tendencia e të mësuarit në vitet 2009- 2013	129
Grafiku 21. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave	129
Grafiku 22. Kalueshmëria ndër vite	130
Grafiku 23. Krahasimi 2008-2009, histori dhe biologji.....	138
Grafiku 24. Krahasimi 2008-2009, biologji.....	138
Grafiku 25. Krahasimi 2008-2009, histori	139
Grafiku 26. Krahasimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji	140
Grafiku 27. Tendencia e të mësuarit në vitet 2009-2013	141
Grafiku 28. Tendencia e të mësuarit në biologji dhe në histori vitet 2009-2013.....	142
Grafiku 29. Tendencia e të mësuarit në vitet 2009- 2013	142
Grafiku 30. Kalueshmëria ndër vite	143

Grafiku 31. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave	143
Grafiku 32. Krahاسimi 2008, 2009 histori dhe biologji	151
Grafiku 33. Krahاسimi 2008, 2009 histori, biologji	152
Grafiku 34. Krahاسimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji	152
Grafiku 35. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009, 2013	153
Grafiku 36. Kalueshmëria ndër vite	154
Grafiku 37. Tendenca e të mësuarit në biologji dhe histori vitet 2009 - 2013.....	154
Grafiku 38. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009- 2013	155
Grafiku 39. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave	155
Grafiku 40. Shpërndarja e vlerave të vrojtuar (Të Mësuarit)	174
Grafiku 41. Shpërndarja e vlerave të vrojtuar me dev. st. të lartë.....	175
Grafiku 42. Normal P-P Plot dhe Scatterplot për variablat e marrë në studim.....	177
 Figura 1. Model i Boxplot (SPSS. V 21)	165
Figura 2. Boxplot i variablave PërdNxënës dhe PërdMësues	166
Figura 3. Boxplot i variablave InvTIK dhe Të Mësuarit.....	166
Figura 4. Boxplot i variablave MësDhënie dhe MësNxënie	167
Figura 5. (a) Homoskedacitet dhe (b) Heteroskedacitet (Knaub, J. 2007).....	172

LISTA E TABELAVE DHE DIAGRAMEVE

Tabela 1. Cilësia e të mësuarit ndër vite	83
Tabela 2. Përqindja e grupeve kaluese sipas lëndëve në nivel Qarku.....	83
Tabela 3. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Gjirokastrë).....	84
Tabela 4. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Tepelenë)	84
Tabela 5. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Përmet)	84
Tabela 6. Kalueshmëria ndër vite në Qark.....	85
Tabela 7. Kalueshmëria ndër vite në Gjirokastrë	85
Tabela 8. Kalueshmëria ndër vite në Tepelenë	86
Tabela 9. Kalueshmëria ndër vite në Përmet	86
Tabela 10. Variablat, emërtimi dhe mënyra e llogaritjes së vlerave të tyre.....	169
Tabela 11. Rezultatet e statistikës deskriptive	174
Tabela 12. Matrica e përgjithshme korrelative për variablat	176
Tabela 13. Korrelacionet e pjesshme për MësDhënie dhe PërdMësues	177
Tabela 14. Përmbledhja e modelit për H_1	179
Tabela 15. Rezultatet e modelit për H_1	180
Tabela 16. Përmbledhjet e modelit për H_2	180
Tabela 17. Rezultatet e modelit për H_2 (MesDhënie)	181
Diagrama 1. TIK dhe infrastruktura në Qark	87
Diagrama 2. TIK dhe infrastruktura në rrethin Gjirokastrë	90
Diagrama 3. TIK dhe infrastruktura në rrethin Tepelenë.....	92
Diagrama 4. TIK dhe infrastruktura në rrethin e Përmetit	95
Diagrama 5. TIK dhe roli i mësuesit në Qark	97
Diagrama 6. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Gjirokastrës	98
Diagrama 7. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Tepelenë	99
Diagrama 8. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Përmet	100
Diagrama 9. TIK dhe roli i nxënësit në Qark.....	102
Diagrama 10. TIK dhe roli i nxënësit në Gjirokastrë	104
Diagrama 11. TIK dhe roli i nxënësit në rrethin e Tepelenës	106
Diagrama 12. TIK dhe roli i nxënësit në Përmet	108

LISTA E SHKURTIMEVE DHE E FJALORIT

Ministria e Arsimit dhe Sporteve	MAS
Drejtoria Arsimore Rajonale	DAR
Zyra Arsimore Përmet	ZAP
Zyra Arsimore Tepelenë	ZAT
	SAUP
Bashkimi European	BE
Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit	TIK
2007-2008	2008
2008-2009	2009
2009-2010	2010
2010-2011	2011
2011-2012	2012
2012-2013	2013
Biologji dhe Edukim Shendetesor	Biologji
H	Histori
B	Biologji
“Naim Frashëri”	N.Frashëri
“Urani Rumbo”	U.Rumbo
“Andon Zako Çajupi”	A.Z. Çajupi
“Koto Hoxhi”	K.Hoxhi
“Pandeli Sotiri”	P.Sotiri
“Bilal Golemi” Kardhiq	U.Kardhiqit
“Avni Rustemi” Libohovë	A.Rustemi
“Petro Poga” Lunxhëri	Lunxhëri
“Muhamet Gjollesha” Lazarat	M.Gjollesha
“Asim Zeneli” fshat	A.Zeneli
“Avni Rustemi”	A.Rustemi
“Adem Alushi” Lulëzim	Lulëzim
“Myslim Beluli” Veliqot	Veliqot
“Ormën Selami” Qesarat	Qesarat
“Bardhyl Joka” Memaliaj	Memaliaj

“Xhemal Hada” Krahës 1	Krahës 1
“Xhevit Cela” Izvor	Izvor
“Meleq Gosnishti”	M.Gosnishti
“Nonda Bulka”	N.Bulka
“Kamber Bënja”	K.Bënja
“Lumo Pavari”	Sukë
“1 Maji” Piskovë	Piskovë
“Zyrihana Dako”	Ballaban

KAPITULLI I: HYRJE

Zhvillimi i procesit mësimor duke e mbështetur të mësuarit tek përdorimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit (TIK) vëzhgohet i përhapur gjerësisht në të gjitha nivelet e sistemit arsimor, pavarësisht nëse bëhet fjalë për institucione publike apo private (Maier, P. & Warren, A. 2000, OECD 1996, Jebeile & Abeysekera 2010:158-168, Mooij & Smeets 2001:265-281, Sinko & Lehtinen 1999, Smeets & Mooji & Bamps & Bartolome & Lowyck & Redmond & Stephens 1999, Haddad & Jurich 2010:28-40). Por pavarësisht futjes së TIK, ajo që vëzhgohet është se jo të gjitha shkollat, që e kanë aplikuar dhe e përdorin atë, karakterizohen nga të njëjtat rezultate dhe tendenca në raport me shkallën dhe cilësinë e të mësuarit. Në disa shkolla vërehen rritje dhe përmirësime në shkallën dhe cilësinë e të mësuarit tek nxënësi dhe në procesin mësimor, ndërsa në disa të tjera vërehet ose mungesa e ndonjë ndryshimi të rëndësishëm, ose vazhdimi i problemeve në raport me rezultatet e të mësuarit (Johnson & Cox & Watson 1994:138-156, Mc.Dougall 2001:223-226, Harrison & Comber & Fisher & Haw & Lewin & Lunzer & Mc Farlane & Mavers & Scrimshaw & Somekh & Watling 2002, Cox & Abbott & Webb & Blakeley & Beauchamp & Rhodes 2003, Mc Dougall 2005:21-28). Nisur nga vëzhgimi i këtyre dallimeve, studiues të ndryshëm, nga këndvështrime të ndryshme, kanë ngritur pyetje dhe vazhdojnë të debatojnë rreth shkaqeve dhe faktorëve që mund të shpjegojnë me argumente këto dallime (Ilomaki 2008). Disa studiues e shohin të mësuarit të bazuar në TIK nga këndvështrimi i menazhimit të teknologjisë, disa nga këndvështrimi i psikologjisë, ndërsa disa të tjerë nga këndvështrime pedagogjike. Ky dallim mes këndvështrimeve analizuese, ka kontribuar edhe në evidentimin e faktorëve të ndryshëm, ku disa lidhen me teknologjinë, të tjerë me psikologjinë dhe pedagogjinë.

Ky studim fokusohet tek të mësuarit në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK. Ai ka zgjedhur Qarkun e Gjirokastrës i cili përfshin shkollat e qyteteve të Gjirokastrës, Përmetit, dhe Tepelenës

1.1. Vështrim i përgjithshëm i arsimit në Qarkun e Gjirokastrës

Nga ana administrative rajoni përbëhet nga 6 (gjashtë) qytete: qyteti i Gjirokastrës, Libohovës, Tepelenë, Memaliaj, Përmet dhe Këlcyrë si dhe një numër i konsiderueshëm fshatrash. Në rajonin e Gjirokastrës janë të njohura përpjekjet e atdhetarëve dhe të mësuesve për përhapjen e shkollave dhe gjuhës shqipe. Parimet themelore mbi të cilat mbështetet arsimi në gjithë Shqipërinë dhe në Qarkun e Gjirokastrës janë të shprehura në Kushtetutën e Shqipërisë, në ligjet bazë si edhe në aktet ligjore, nënligjore e dokumente të tjera të rëndësishme të Parlamentit, Qeverisë, të Ministrisë së Arsimit dhe Shkencës. Qysh prej viteve '70 janë intensifikuar problemet në kornizat e zhvillimit të shoqërisë sonë bashkëkohore, kërkesave të saj për mësues të shkolluar, të kualifikuar si dhe drejtues e menazhues të institucioneve shkollore. Interesi për arsimimin është parë në mënyrë të ngushtë dhe të pjesshme nga ana e shumë institucioneve qendrore dhe vendore. Idetë e reja që lindën më vonë për arsimin ishin rreth çështjes nëse shkolla duhet të jetë pjesë e shoqërisë apo ajo të jetë vetë shoqëria. Si e tillë, ajo patjetër duhet të ndjekë të gjitha ndryshimet që bëhen në shoqëri, si në aspektin e zhvillimit të saj global, por mbi të gjitha në zhvillimet e vrrullshme në aspektin teknologjik. Ky ndryshim i madh në arsim u shoqërua me ndryshime rrënjësore në metodat e mësimdhënies, në teknikat specifike të orës së mësimi, në mënyrën e të mësuarit nga ana e nxënësve, në lëndët mësimore dhe mbi të gjitha në kurrikulën shkollore e cila duhet të jetë sa më afër ndryshimeve globale madje edhe duke i paraprirë shoqërisë dhe teknologjisë etj.

Në vitet '90 i është dhënë rëndësi themelore pozicionimit, organizimit dhe rolit të ri shoqëror të institucioneve më vitale të zhvillimit shoqëror. Ju dha rëndësi marrëdhënieve të këtyre institucioneve në sistemin arsimor. Në këtë kontekst edhe një herë duhet të theksojmë rolin e shkollës: si vend i veçantë për edukim, arsimim dhe aftësim të gjeneratës së re për punë dhe jetë, sepse shkolla është institucioni ku ndërtohen marrëdhëniet e komunikimit ndërnjerëzor dhe ku ndërtohet qëndrimi kritik e krijues ndaj të gjitha ngjarjeve shoqërore. Këtu patjetër duhet të theksohet edhe çështja problematike e mungesës së përvojës shkencore, që tërthorazi është karakteristikë e të gjithë fazave fillestare të zhvillimit të dukurive shoqërore.

Në qytet e jugut që përfshihen brenda Qarkut të Gjirokastrës ashtu si në gjithë Shqipërinë filluan paralelisht me ndryshimet që po realizoheshin në institucionet e tjera të shoqërisë. Pikërisht, shkolla si institucion me rol shoqëror bazë, me ristrukturimin e saj nxori shumë probleme.

Në këtë kohë shkolla kish nevojë për ndryshim. Këtë ndryshim e inicioi shteti, por ndryshimi erdhi edhe nga vetë shkolla, duke u përfshirë drejtuesit, mësuesit, nxënësit dhe prindërit. Shumë organizata jofitimprurëse kanë dhënë rolin dhe ndihmesën e tyre në zhvillimin më cilësor të arsimit në Qarkun e Gjirokastrës. Ato kanë ndihmuar, me anë të projekteve të ndryshme si në infrastrukturë, mësimdhënie dhe në të nxënësit cilësor të nxënësve. Së bashku me këto organizata, MAS ka bashkëpunuar dhe ndihmuar në projektet për rehabilitimin e objektivave dhe ngritjen e laboratorëve të informatikës (Gjimnazi A. Zeneli). Disa nga këto projekte që kanë gjetur aplikim në Qarkun e Gjirokastrë janë: Hap Pas Hapi, Kualida, Drejtimit i Shkollës, Pizza, Përfshirja e Prindërve në Vendimmarrje, Arsim cilësor për të gjithë, Braktisja e Fshehtë, Zhvillimi i Fëmijërisë së Hershme, Gjithpërfshirja e Fëmijëve më Aftësi të Kufizuara në Shkollë, Barrazia

Gjinore, Zhvillimi i të Menduarit Kritik e të tjera. Në fund të vitit 2009 ka përfunduar projekti “e - shkolla”, i cili dhe në Qarkun e Gjirokastrës plotësoi disa objektiva: (i) Pajisi shkollat e mesme dhe 9 - vjeçare me laborator kompjuterik; (ii) Lidhi me internet bande-gjerë këto laboratorë; (iii) Trajnoi mësuesit e TIK-ut; (iv) Filloi përmirësimin e kurrikulave të TIK. Reformat e ndërmarra në SAPU, gjatë periudhës 2009-2013, edhe ne Qarkun e Gjirokastrës edhe pse i’u referuan treguesve mesatarë cilësorë dhe sasiorë të vendeve të BE-së, nuk mundën t’i arrinin këta tregues. Analizat e gjendjes në DAR, tregojnë cilësi të pakënaqshme të shërbimeve arsimore.

Arsimi bazë, i detyrueshëm është një nga elementet kyç për gjithë sistemin arsimor parauniversitar. Përsa i përket mësuesve të cikleve të tjera të Qarkut niveli profesional i tyre nga viti në vit ka ardhur duke u përmirësuar dhe duke shkuar në një nivel më cilësor. Vlen të përmendet që të gjithë mësuesit janë me arsim të lartë dhe të gjitha përpjekjet e institucioneve shtetërore si DAR/ZA ka qenë zvogëlimi i numrit të mësuesve pa arsim përkatës dhe jashtë profilit. Mësuesit në Qarkun e Gjirokastrës kanë reflektuar ndaj ndryshimeve që ka pësuar shoqëria jonë dhe zhvillimi teknologjik i saj, jo vetëm duke i mbështetur, por edhe duke nxitur alternativat bashkëkohore mësimdhënëse si dhe duke qënë pjesë e rëndësishme e promovimit të ideve, mendimeve dhe koncepteve të reja për orën e mësimit, për mënyrën e konceptimit dhe të ndërtimit të saj, për të krijuar një qasje të re si nga vetë mësuesit edhe nga nxënësit. Mësuesit janë larguar nga mësimdhënia me në qendër tekstin dhe mësuesin dhe duke rritur kështu përgjegjësinë e tij drejt një zhvillimi profesional më cilësor, për një shërbim sa më cilësor në arsim, për arritje lëndore të nxënësve. Trajnimi dhe kualifikimi i mësuesve në Qark është i organizuar dhe i fokusuar me problemet që mbartin zona urbane dhe ato rurale. Shërbimi arsimor nuk ka

qënë gjithmonë cilësor dhe i barabartë edhe pse përpjekjet e drejtuesve dhe të mësuesve kanë qënë në drejtimin e duhur drejt gjithpërfshirjes dhe cilësisë.

Në përgjithësi mësuesit janë trajnuar për përmirësimin e mësimdhënies nëpërmjet metodave dhe teknikave efektive dhe bashkëkohore në zhvillimin e njohurive kroskurrikulare dhe ekstrakurrikulare. Mësuesit janë pajisur me shprehi dhe zhvillim të menduarit kritik dhe krijues në funksion të pajisjes të nxënësve me shprehi të shoqërisë së dijes, edukimin e të drejtave të njeriut, edukimin qytetar demokratik, qytetarinë globale etj.

Reforma e bërë në edukimin e mësuesve për ngritjen e kapaciteteve të tyre lidhur me aftësitë e menazhimit dhe teknikat novatore të mësimdhënies/nxënies (që përfshijnë fushën e teknologjisë së informacionit dhe komunikimit) ka qënë e rëndësishme, por duket se trajnimi i mësuesve në mbështetjen e nxënësve gjatë procesit mësimor nuk zë një vend të rëndësishëm në këtë reformë. Formimi i vazhdueshëm i mësuesve është prioritet dhe sipas legjislacionit në fuqi, institucionet që përgjigjen për organizimin e kualifikimit të mësuesve janë DAR dhe ZA. Nga ana tjetër, disa OJF e shoqata të ndryshme apo edhe universitete të ndryshme kanë organizuar veprimtari trajnuese e kualifikuese me grupe të caktuara mësuesish.

Vitet e fundit mësimdhënia ka filluar të ndërtohet mbi objektiva të matshme dhe të realizueshme, të arritjeve lëndore të nxënësve. Një pjesë e madhe e mësuesve i planifikojnë saktë objektivat e orës mësimore, por nuk arrijnë t'i masin ato në fund të orës së mësimi. Nxënësit me vështirësi në të nxënë nuk janë në qendër të punës së mësuesit gjatë procesit mësimor, ata nuk janë prioritet për mësuesin gjatë orës së mësimi dhe shpesh lihen jashtë saj duke u përfshirë në grupin e nxënësve të braktisjes së fshehtë. Shfrytëzimi i kapaciteteve njerëzore në shkollë në përgjithësi funksionon, por ka ende

disa probleme në mungesën e organizimit dhe të përcaktimit të specifikave të trajnimit dhe kualifikimit të tyre. Cilësia e trajnimeve dhe organizimi i kualifikimeve nuk është në shkallën e duhur dhe me cilësinë e kërkuar duke mos iu përgjigjur kërkesave të kohës dhe pritshmërive që ka arsimimi dhe edukimi i nxënësve. Vihen re mendime dhe ide të ndryshme për alternativat e mësimdhënies, për mënyrën se si mësuesit e konceptojnë dhe e ndërtojnë orën e mësimit, ku mësues të ndryshëm rezistojnë ndaj metodologjive dhe teknikave bashkëkohore të mësimdhënies, ku sipas tyre kanë qënë efektive në orën e mësimit duke e bërë atë tërheqëse dhe gjithpërfshirëse dhe duke nxitur të nxënë të nxënësve. Përsa i përket braktisjes së shkollës statistikisht tregojnë se ajo nuk është e lartë në krahasim me zonat e tjera të vendit tonë. Bie në sy se cikli i lartë braktiset me një përqindje më të lartë se cikli i ulët. Futja e metodologjisë së re dhe bashkëkohore TIK në orën e mësimit është përkrahur dhe mbështetur nga mësuesit dhe nxënësit, por rezultatet e nxënësve janë tregues të cilat vërtetojnë se procesi mësimor është bazuar thjesht në mënyrë verbale larg praktikimit të njohurive në teknologji. Kjo metodologji ka qysh në vitet 2007 - 2008 që ka gjetur hapësirë dhe zbatim në shumë shkolla të Qarkut Gjirokastrë. MAS ka investuar në infrastrukturën e shkollave përsa i përket TIK-ut, në të cilën përfshihen pajisja e shkollave me kompjutera, kabinete edhe mjete të tjera audiovizive dhe kjo e shoqëruar me trajnimin dhe kualifikimin e mësuesve lidhur me përdorimin e teknologjisë si dhe aplikimin e saj në funksion të orës së mësimit dhe të nxënë të nxënësve. Aksesimi për kërkime dhe navigime në internet është parë si një mundësi që shkollat e aplikojnë në orën e mësimit si pjesë e rëndësishme e etapave të ndryshme të procesit mësimor veçanërisht përsa u përket temave mësimore ku përfshihen projektet lëndore dhe ato ndërlëndore. Prania e teknologjisë në mjediset shkollore ndikon që informacioni të jetë në kohë reale pranë mësuesit dhe nxënësit si dhe e kthen orën e

mësimi në një orë më tërheqëse dhe produktive. Si të mësuarit në përgjithësi edhe ai i bazuar në përdorimin TIK-ut, kanë lidhje me modele të caktuara të organizimit të procesit mësimor që aplikohen në këtë Qark. Disa nga këto modele kanë në qendër rolin e mësuesit (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Becker & Ravitz 2001, Zhao & Pugh & Sheldon & Byers 2002:482–515, Dynarski & Agodini & Heaviside & Novak & Carey & Campuzano & Means & Murphy & Penuel & Javitz & Emery & Sussex 2007, Dede 2008), disa të tjerë theksojnë rolin e nxënësit (Schofield 1995, Lehn & Chi & Baggett & Murray 1995, Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Boekaerts 1997:161–186, Bransford & Brown & Cocking 2000, Bereiter 2002, Lea & Stephenson & Troy 2003:321–334, Veen & Vrakking 2006), disa i caktojnë rol të njëjtë si mësuesit edhe nxënësit (Simons & Zuylen 1995, Smeets & Mooij 2001:403–417), ndërsa disa të tjerë shohin një lidhje trepalëshe mes teknologjisë, mësuesit dhe nxënësit (Sluijsmans & Dochy & Moerkerke 1999:239–319, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Drent 2005, Hargreaves 2005). Si rezultatet, ashtu edhe cilësia e të mësuarit, reflektojnë në një masë të konsiderueshme modelin që aplikohet në procesin mësimor. Identifikimi i këtij modeli, nga pikëpamja e diskutimit akademik, mund të ndihmojë në formulimin e një shpjegimi më të mirë për nivelin dhe tendencat e rezultateve të të mësuarit që vëzhgohen në Qarkun e Gjirokastrës.

Në qarkun e Gjirokastrës nuk është bërë ndonjë studim që të evidentojë nivelin dhe tendencat e të mësuarit përmes TIK në arsimin 9-vjeçar, dhe më specifikisht në klasat e 9-ta. Ndonëse egzistojnë raporte dhe dokumente që flasin për rezultate problematike në cilësinë dhe shkallën e të mësuarit, studimet shkencore mungojnë fare. Edhe ato studime që egzistojnë janë më shumë përshkruese dhe raportuese. Prandaj ky Qark ndjen nevojën për politika arsimore efektive dhe që ndihmojnë në eliminimin e anomalive që vërehen.

Shumica e qeverive dhe reformave arsimore në arsimin parauniversitar kanë synuar pikërisht përballjen me problemet që lidhen me procesin mësimor dhe rritjen e nivelit dhe cilësisë së të mësuarit. Në të gjitha rastet, problemi me politikat dhe reformat mbetet efektiviteti i tyre, dhe kjo e fundit, lidhet pikërisht me identifikimin korrekt të problemeve.

1.2. Nga ç'këndvështrime e analizon ky studim të mësuarit?

Ky studim e analizon të mësuarit nga këndvështrimi i marrëdhënieve aktorë -faktorë-teknologji dhe e sheh të mësuarin në kontekstin e aplikimit të TIK. Por se ç'farë niveli dhe ç'farë cilësie reflekton vetë të mësuarit, kjo në këtë studim shihet si produkt i marrëdhënieve TIK-Mësimdhënie-të nxënët dhe menazhimit të integruar të tyre në procesin mësimor. Ky studim ngrihet mbi këtë këndvështrim për katër arsye bazë.

Së pari, ai beson që mes TIK dhe të mësuarit egziston një marrëdhënie e ngushtë dhe pozitive. Ky studim ngrihet mbi besimin se futja e TIK në procesin mësimor, ndihmon si nxënësin në rritjen e nivelit të të mësuarit, ashtu edhe vetë cilësinë e procesit mësimor. Ai reflekton pozicionin bazë të studiuesve të këndvështrimit teknologjik. Studimi nuk vë në dyshim që rezultatet dhe niveli i të mësuarit të një nxënësi kanë gjasa të jenë shumë më të mira, kur të mësuarit shoqërohet me integrimin dhe aplikimin e teknologjisë.

Së dyti, ky studim beson që midis TIK dhe Mësimdhënies egziston një marrëdhënie e ngushtë dhe e rëndësishme në funksion të të mësuarit. Studimi ngrihet mbi besimin se futja e TIK në procesin mësimor përfaqëson një premisë shumë të rëndësishme për të patur efekte pozitive mbi rezultatet dhe cilësinë e të mësuarit. Ky supozim i dytë nistor i këtij studimi reflekton pozicionin e këndvështrimit pedagogjik, që i jep rol dhe rëndësi të veçantë mësimdhënies, edhe në kontekstin e aplikimit të TIK në procesin mësimor.

Roli dhe efekti i TIK varen në një masë të konsiderueshme nga marrëdhënia që vendoset midis TIK dhe Mësimdhënies. Kjo marrëdhënie mund të rezultojë me efekt të dyfishtë mbi të mësuarin: Efekti i kësaj marrëdhënie mund të jetë pozitiv nëse gjatë mësimdhënies mësuesi vendos një marrëdhënie aktive me TIK nga pikëpamja e njohjes, përdorimit, dhe shfrytëzimit të teknologjisë në orën e mësimit. Kjo marrëdhënie mund të rezultojë problematike për të mësuarin nëse mësuesi shfaq probleme të njohjes, përdorimit, dhe shfrytëzimit të teknologjisë në orën e mësimit. Në këtë këndvështrim, niveli dhe cilësia e të mësuarit ka më shumë gjasa të jetë më e mirë dhe më cilësor kur mësuesi e njeh, zotëron, dhe shfrytëzon teknologjinë gjatë orës mësimore dhe në funksion të objektivave të mësimit sesa kur mësuesi as nuk e njeh, as nuk e vë në përdorim teknologjinë.

Së treti, ky studim beson që mes TIK dhe të nxënët ekziston po ashtu një marrëdhënie e rëndësishme për të mësuarit. Ky studim ngrihet mbi besimin që inkurajimi i të nxënët te nxënësit për të përdorur teknologjinë në funksion të arritjes së një të mësuarit më efektiv dhe cilësor përfaqëson një premisë shumë të rëndësishme për përmirësimin e nivelit dhe rezultateve të të mësuarit. Ky supozim reflekton rëndësinë që studiuesit e këndvështrimit pedagogjik i japin rolit të nxënët, sidomos në kontekstin e të mësuarit përmes TIK.

Por roli dhe efekti i TIK mbi të mësuarit, varen në një masë të konsiderueshme nga marrëdhënia që kultivon nxënësi me TIK. Edhe kjo marrëdhënie, ashtu si marrëdhënia Mësues-TIK, mund të shfaqë efekte të kundërta mbi të mësuarin: Efekti shfaqet pozitiv nëse nxënësi vendos marrëdhënie korrekte me teknologjinë, nuk abuzon me mundësitë dhe përdorimin e saj, dhe e përdor atë në mënyrë aktive dhe eficiente në funksion të objektivave të të mësuarit; efekti mund të jetë negativ nëse nxënësi nuk e përdor teknologjinë në funksion të objektivave mësimorë, por për qëllime të tjera. Në këtë këndvështrim, shkalla dhe cilësia e të mësuarit ka gjasa të rriten dhe të jenë më të mira

kur nxënësi e përdor teknologjinë në funksion të të mësuarit, sesa kur nxënësi e përdor atë për qëllime të tjera.

Së katërti ky studim beson se marrëdhëniet mes TIK- mësime - të nxënësve nuk mund të shihen të shkëputura nga njëri- tjetri, por të ndërvarura. D.m.th, ky studim ngrihet mbi besimin se TIK-u ndikon mbi efektivitetin edhe të mësimit edhe të nxënësve; Mësuesi ndikon edhe mbi efektivitetin e TIK-ut, edhe të nxënësve; dhe vetë nxënësi ndikon edhe mbi efektivitetin e TIK-ut, edhe të mësuesit. Ai kërkon të integrojë në një model të vetëm rolin e TIK-ut, mësuesit, dhe të nxënësve në marrëdhënie të ndërsjellta dhe në funksion të të mësuarit.

Pra, TIK mund të luajë rol pozitiv në rritjen e cilësisë së të mësuarit vetëm nëse ai njihet dhe përdoret në mënyrë efektive si nga mësuesi, ashtu edhe nga nxënësi; Mësuesi mund të luajë një rol pozitiv në rritjen e cilësisë dhe rezultateve të të mësuarit, nëse ai vendos një marrëdhënie korrekte dhe aktive si me TIK-un, nga pikëpamja e njohjes dhe përdorimit, ashtu edhe me nxënësin, nga pikëpamja e orientimit dhe kontrollit të aktivitetit teknologjik të nxënësve; Nxënësi mund të luajë një rol pozitiv në rritjen e cilësisë dhe rezultateve të të mësuarit nëse ai vendos një marrëdhënie jo vetëm aktive, por edhe korrekte si me TIK-un nga pikëpamja e përdorimit, ashtu edhe me mësuesin nga pikëpamja e komunikimit dhe realizimit të objektivave mësimore.

Bazuar mbi këto katër premisa, ky studim analizon dinamikën e të mësuarit nga pikëpamja e nivelit dhe tendencave që paraqet ai. Dinamikën e të mësuarit shihen të lidhura me rolin dhe karakterin e marrëdhënieve që shpalosin aplikimi TIK-ut në procesin mësues dhe aktorët brenda tij. Në këtë studim, roli dhe ndikimi i TIK gjen shprehje në shkallën e aplikimit të tij në shkollë, ndërsa roli dhe ndikimi i mësuesit dhe nxënësve gjen shprehje në shkallën e njohjes dhe përdorimit të teknologjisë. Ajo që i karakterizon rolin e këtyre

faktorëve dhe aktorëve që përbejnë procesin mësimor në tërësinë e tij mund të përmbledhet në këto tipare: i) të tre ndikojnë nivelin dhe tendencat që karakterizojnë të mësuarit, ii) të tre e ushtrojnë ndikimin e tyre qoftë në mënyrë individuale, qoftë në kombinim me njëri-tjetrin dhe iii) ndikimi që ushtrojnë ata, në varësi të karakterit të marrëdhënieve që vendosin me njëri-tjetrin, mund të shfaqet edhe pozitive edhe problematike. Nisur nga kjo ndërvarësi që egziston mes tyre, ky studim i kushton më shumë vëmendje dinamikave të menaxhimit të integruar të marrëdhënieve mes tyre sesa rolit të secilit aktor në mënyrë individuale dhe të shkëputur nga faktorët e tjerë.

Studimi i të mësuarit që bazohet në përdorimin e TIK e ka burimin tek arsyet akademike dhe praktike. Akademikisht, të studiuarit është intrigues për tre arsye.

Nxitja e parë vjen nga nevoja për një shpjegim sa më të mirë të problemeve që vëzhgohen tek të mësuarit dhe larmia e këndvështrimeve që marrin përsipër të bëjnë këtë gjë dhe ofrojnë rekomandimet e tyre. Midis këtyre këndvështrimeve ka një “konkurrencë”, ku secila prej tyre ofron shpjegimin më të mirë, dhe rrjedhimisht edhe zgjidhjet më të mira për problemet me të mësuarit.

Kështu p.sh: këndvështrimi social-ekonomik i sheh problemet të lidhura me politikat, kulturën dhe qëndrimin ndaj inovacionit, apo zhvillimin ekonomik (Frutos 2003). Këndvështrimi institucional i lidh problemet e të mësuarit me ndryshimet dhe strukturën institucionale të institucioneve arsimore, politikat dhe burimet financiare, apo partnershipet që arrijnë të krijojnë dhe zhvillojnë institucionet arsimore. Disa nga studiuesit dhe studimet brenda këndvështrimeve institucionale përfshijnë Mooij & Smeets (2001), Waller & Foster (2000), Crawford (1997, 1999), Cullen & Jones (2003), Owen (2003). Këndvështrimi teknologjik i sheh dhe analizon problemet e të mësuarit me nivelin dhe disponueshmërinë e infrastrukturës teknologjike. Midis studiuesve të këtij

këndvështrimi mund të përmenden Richardson (1997), Ely (1999), Talamo & Ligorio & Simons (2003), Duarte & Brink (2003). Ndërsa këndvështrimi pedagogjik dhe psikologjik i shohin dhe analizojnë problemet me të mësuarit të lidhura me mësimdhënien dhe të nxënit. Studiuesit brenda këtij këndvështrimi janë të shumtë. Midis tyre mund të përmenden Chi & Glaser & Ress (1982), Bruer (1992), Hatano & Inagaki (1992), Veen (1995), Brummelhuis (1995), Olson & Bruner (1996), Dillemans & Lowyck & Perre & Claeys & Elen (1998), Smeets & Mooji & Bamps & Bartolome & Lowyck & Redmond & Stephens (1999), Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen (2000), Mooij & Smeets (2001), Barajas & Kikis & Scheueremann (2003). Ekzistenca e këtij diversiteti këndvështrimesh është një arsye që e bën tërheqës studimin e të mësuarit të bazuar në TIK.

Shtysa e dytë akademike e ka burimin tek shumëllojshmëria e faktorëve me të cilët shfaq lidhje të mësuarit dhe tek debati që zhvillohet mes studiuesve, se cili prej këtyre faktorëve është më i rëndësishëm dhe përcaktues për nivelin e cilësisë së të mësuarit. Ajo që vëzhgohet tek faktorët që shihen të lidhur me të mësuarit janë tre tiparet kryesore: i) janë të natyrave të ndryshme, ii) janë të shumëllojtë dhe iii) që dallojnë përsa i përket karakterit të ndikimit të tyre. Në 1999, Ely i grupoi kushtet ndikuese mbi të mësuarin përmes TIK në tetë faktorë: i) pakënaqësia me status-quo, ii) zotërimi i dijeve dhe aftësive, iii) disponueshmëria e resurseve, iv) disponueshmëria e kohës, v) aplikimi i shpërblimeve dhe motivimeve, vi) pjesëmarrja, vii) zotueshmëria dhe viii) lidërsia (Ely 1999:23-27). Por deri tani, pavarësisht perspektivës së analizës dhe diversitetit të faktorëve, këta të fundit grupohen përgjithësisht në katër grupe kryesore dhe kritike për shkallën dhe cilësinë e të mësuarit përmes TIK-ut: i) kanë të bëjnë me teknologjinë, ii) me mësimdhënien iii) me të nxënit dhe iv) me politikat arsimore. Ajo që dallon studiuesit

mes tyre, është që, bazuar në këndvështrimin e analizës së tyre ata theksojnë rolin ndikues të faktorëve të ndryshëm.

Studiuesit e këndvështrimit social-ekonomike theksojnë rolin e faktorëve të tillë: arsimimit, inovacionit, informimit, ndryshimeve institucionale dhe strukturore, apo edhe objektivave institucionale dhe mësimore (Barajas 2003:9-14). Studiuesit e këndvështrimit institucional, theksojnë rolin e politikave dhe standardeve arsimore, strukturës institucionale, ndryshimeve dhe investimeve në infrastrukturën teknologjike, proceset vendim-marrëse, apo disponueshmërinë e buxhetit dhe burimeve financiare (Cullen & Jones 2003:47-68, Owen 2003:69-84). Brenda këndvështrimit teknologjik, studiuesit theksojnë rolin e infrastrukturës teknologjike, disponueshmërinë e kompiuterave, internetit, rrjeteve të brendshme dhe të jashtme të komunikimit, inovacionet, apo përdorimin e kompiuterave dhe aplikimin e platformave mediatike (Pelgrum & Anderson 1999, Kozma 2003, Talamo & Ligorio & Simons 2003:85-98, Duarte & Brink 2003:99-110, Balanskat & Blamire & Kekala 2006). Ndërsa studiuesit e këndvështrimeve psikologjike dhe pedagogjike theksojnë rolin e bindjeve, besimeve, qëndrimeve, njohjes, apo aftësive krijuese, pedagogjike dhe përdoruese të mësuesit dhe nxënësit (Chi & Glaser & Ress 1982:1-75, Bruer 1992, Hatano & Inagaki 1992:115-133, Veen 1995:169-184, Brummelhuis 1995, Olson & Bruner 1996:9-27, Dillemans & Lowyck & Perre & Claeys & Elen 1998, Smeets & Mooji & Bamps & Bartolome & Lowyck & Redmond & Stephens 1999). Nisur pra nga kjo larmi faktorësh, studimi i të mësuarit të bazuar në TIK mbetet intrigues edhe nga nevoja e përcaktimit të atyre faktorëve që kanë më shumë rëndësi për nivelin e të mësuarit dhe cilësinë e tij.

Arsyeja e tretë akademike për studimin e të mësuarit përmes TIK niset nga ndjeshmëria e çështjeve dhe tezave që ngrihen dhe mbeten të hapura për debat mes studiuesve. Ndër

çështjet e ngritura dhe pyetjet kërkimore me interes për studiuesit përfshihen ato që kanë të bëjnë me shkallën dhe mënyrën e ndryshimeve në infrastrukturën teknologjike, në strukturën organizative dhe pedagogjike, politikat arsimore në raport me teknologjinë, karakterin e ndikimit të TIK mbi të mësuarit, faktorët kryesorë ndikues dhe indikatorët matës, karakterin e rolit dhe ndikimit të mësuesit apo nxënësit mbi vetë rolin dhe ndikimin që TIK ushtron mbi të mësuarit. Një trajtim më i gjërë i çështjeve dhe pyetjeve kërkimore bëhet nga Mooij & Smeets (2001:266-267) apo Barajas (2003:9-14). Ngritja dhe sqarimi i çështjeve të tilla se çfarë mund të shpjegojë dallimet në rezultatet e të mësuarit, apo nëse shpjegimi i dallimeve në nivelin dhe cilësinë e të mësuarit duhen kërkuar vetëm te marrëdhënia e trekëndëshit TIK-mësimdhënie-të nxënët apo duhet kërkuar më shumë në rolin e faktorëve të tjerë jashtë këtij trekëndëshi, veçse e pasurojnë edhe më shumë spektrin e pyetjeve kërkimore për të mësuarit.

Po ashtu, edhe përsa i përket tezave dhe argumenteve, mes studiuesve vihen re pozicione që shpesh shkojnë përkundër njëri-tjetrit. P.sh studiuesit nga këndvështrimi i teknologjisë mbrojnë idenë se TIK përfaqëson një faktor me ndikim pozitiv ku shkalla dhe cilësia e të mësuarit veçse rritet me futjen dhe aplikimin e TIK në mësim (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103), ndërsa ata të këndvështrimeve të tjera e vënë në dyshim këtë gjë. Tezat e studiuesve të këndvështrimeve pedagogjike, mund të përmbliidhen me pozicionin që pranon se TIK është i rëndësishëm, por e sheh rolin dhe efektivitetin e tij të varur nga aftësitë dhe shkalla e përdorimit të tij nga mësuesi dhe nxënësi, pedagogjia dhe objektivat mësimore, apo marrëdhëniet mësues-nxënës (Chi & Glaser & Ress 1982:1-75, Bruer 1992, Hatano & Inagaki 1992:115-133, Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Olson & Bruner 1996:9-27, Vanderbilt 1997, Lipponen & Hakkarainen 1997:64-68, Sinko & Lehtinen 1999,

Lipponen 1999:368-375, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117). Ndërsa studiuesit e këndvështrimeve institucionale dhe social-ekonomike i përmbahen tezës se TIK është i rëndësishëm por roli dhe shkalla e ndikimit të tij varen nga dhe reflektojnë shkallën e disponueshmërisë dhe cilësisë së infrastrukturës teknologjike, mundësive për akses prej mësuesit dhe nxënësit, dhe kontekstit të përdorimit të tij, d.m.th nëse ai përdoret në klasë apo në shtëpi. Sipas këtyre studiuesve, parë në këtë drejtim, ndikimi dhe rëndësia e TIK varet më shumë nga politikat dhe situata sesa nga njohja dhe përdorimi i tij nga mësuesit apo nxënësit (Barajas 2003:9-14, Cullen & Jones 2003:47-68, Owen 2003:69-84). Ajo që e bën të rëndësishme shtysën nga pikëpamja e tezave është rëndësia e tyre. Në kontekstin e zgjidhjes së problemeve, janë pikërisht tezat ato që iu paraprijnë sugjerimeve që iu ofrohen drejtuesve të institucioneve arsimore në përcaktimin e politikave që kanë të bëjnë me procesin mësimor.

Nga pikëpamja praktike, studimi i cilësisë së të mësuarit së pari nxitet nga arsye që kanë të bëjnë me rëndësinë dhe impaktin që ai ka mbi individin, burimet njerëzore dhe ekonominë e një shoqërie. (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117). Siç thotë edhe Haas, “knowledge is power” – esenca e fuqisë qëndron tek të diturit (Haas 1991). Nëse nxënësi që përgatit shkolla karakterizohet apo jo nga një formim dhe dije solide, kjo reflekton nivelin dhe cilësinë e të mësuarit në shkolla dhe përcakton jo vetëm aftësinë e tij për të menduar në mënyrë kritike dhe krijuese, por përcakton edhe se çfarë kontigjenti individësh do të kenë vetë shoqëria dhe ekonomia në dispozicion të tyre për t’u zhvilluar. Sa më shumë ti jetë nënshtruar nxënësi një të mësuarit cilësor, aq më shumë mundësi ka ai të përfundojë shkollimin si një individ i pajisur me aftësitë bazë vëzhguese, logjike,

analizuese, dhe vepruese. Sa më shumë dije të marrë një nxënës gjatë shkollimit, aq më i dobishëm, aktiv, krijues, dhe produktiv do të jetë ai si për shoqërinë, ashtu edhe për kërkesat e tregut, si për sektorin privat, ashtu edhe për sektorin publik. Sa më problematike të jenë cilësia e të mësuarit dhe e formimit të individit, aq më shumë do të ndihen efektet e tyre mbi cilësinë e jetës sociale dhe ekonomike të një vendi (Barajas 2003:9-14). Dhe në këtë aspekt shoqëria dhe ekonomia shqiptare nuk bëjnë përjashtim. Studimi i të mësuarit ia vlen së dyti edhe për cilësinë e politikave të edukimit që fokusohen dhe merren me aktorët që kanë lidhje të drejtpërdrejtë me procesin mësimor (Cullen & Jones 2003:47-68). Pa një njohje të mirë të faktorëve dhe shkaqeve, që janë burim problemesh dhe ndikojnë negativisht procesin mësimor dhe cilësinë e të mësuarit, nuk mund të arrihet tek formulimi i politikave efektive. Sa më mirë të jetë identifikuar shkaku i problemit, aq më të orientuara dhe specifike do të jenë politikat e edukimit, aq më efektive do të jenë këto politika në eliminimin e problemit dhe arritjen e rezultateve të dëshirueshme. Realizimi i një procesi mësimor dhe të mësuarit cilësor nuk mund të arrihet vetëm me dëshirën e mirë. Ato arrihen vetëm kur njihen mirë si faktorët që e stimulojnë, ashtu edhe ato që e pengojnë si rritjen ashtu edhe arritjen e një niveli të lartë të të mësuarit.

1.3. Formulimi i problemit

Punimi është përqëndruar në të mësuarin përmes TIK, sa aplikohet dhe sa ka ndikuar ai në përmisimin e procesit të mësimdhënies/nxënies në shkollat 9-vjecare të Qarkut Gjirokastrë. Edhe pse TIK tashmë ka përhapje dhe është integruar në procesin mësimor, cilësia e rezultateve të nxënësve nuk është shoqëruar gjithmonë me rritjen e nivelit të saj, por vërehen luhajtje, që do të thotë ulje - ngritje, madje edhe qëndrime në vend. Procesi mësimor vazhdon të ketë probleme në shumicën e shkollave. Këto probleme shihen dhe

shfaqen në dinamikat e të mësuarit nga pikëpamja e nivelit dhe tendencave të tij, në zonat urbane dhe rurale, në nivel qyteti, shkolle apo klase. Këto dallime në nivel dhe tendenca që vërehen shpjegohen me rolin dhe ndikimin e faktorëve të brendshëm dhe të jashtëm. Në shkollat tona mësuesi dhe nxënësi nuk janë të integruar aq sa duhet me ndryshimet teknologjike. Mësuesit hasin vështirësi në procesin mësimor në përdorimin dhe aplikimin e teknologjisë. Këto vështirësi e kanë burimin nga mungesa e infrastrukturës teknologjike dhe trajnimeve të mësuesve. Nxënësit edhe pse të gatshëm dhe të prirur drejt teknologjisë, sepse rriten në një shoqëri të informuar dhe teknologjike, pengohen nga mungesa e infrastrukturës si dhe e mospërdorimit të teknologjisë nga ana e mësuesve. Përdorimi i tij në mënyrë efektive fuqizon nxënësin për të nxënë të koncepteve në mënyrën më të thellë, më të pasur dhe kritike. Me gjithë investimet e bëra, përdorimi i TIK-ut, në funksion të përmirësimit të cilësisë së arritjeve dhe të menazhimit të burimeve, është i kufizuar.

Ndërkohë që studjuesit në vende të ndryshme tregojnë që futja e TIK-ut në shkolla sjell rritje të rezultateve të nxënësve, në Qarkun e Gjirokastrës kjo vërehet në shkolla të veçanta dhe jo në të gjitha shkollat. Por edhe pse integrimi i TIK-ut në orën e mësimi është i nevojshëm ai nuk është kusht i mjaftueshëm për rritjen e cilësisë së të mësuarit. Ka dhe faktorë të tjerë që ndikojnë në këtë proces si: Komunikimi nxënës-mësues, përdorimi i teknikave dhe metodave bashkëkohore në procesin mësimor, etika e mësuesit, metodat e vlerësimit, etj por që nuk janë objekt i studimit tonë.

Të dhënat e shkollave nga Qarku i Gjirokastrës flasin për dinamika problematike, qoftë përsa i përket nivelit dhe cilësisë së të mësuarit, qoftë përsa i përket tendencave që karakterizon të mësuarit dhe rezultatet e nxënësve. Dallimet në nivelin dhe cilësinë e të mësuarit shfaqen në katër dimensionë: i) dimensionin administrativ (nivel qarku, qyteti, shkolle, klase, nxënësi), ii) dimensionin demografik (rajonet urbane dhe rurale), iii)

dimensionin lëndor (lëndë natyrore dhe shoqërore) dhe iv) dimensionin kohor (para dhe pas futjes së TIK). Nga ana administrative, në nivel Qarku, dallimet shfaqen midis qyteteve të Gjirokastrës, Përmetit, dhe Tepelenës; në nivel qyteti dallimet shfaqen midis shkollave të të njëjtut qytet; në nivel shkolle, dallimet shfaqen midis klasave të së njëjtës shkolle; në nivel klase, dallimet shfaqen midis klasave paralele. Nga ana demografike, dallimet shfaqen midis zonave urbane dhe atyre rurale. Nga ana e lëndëve, rezultatet e të mësuarit në lëndët natyrore dallojnë nga rezultatet e të mësuarit në lëndët shoqërore. Nga ana kohore; qarku, qytetet, shkollat, klasat shfaqin tendenca të ndryshme në rezultatet e të mësuarit pavarësisht nëse ato përkojnë me periudhën para apo pas futjes së TIK. Problemet që vërehen me rezultatet e të mësuarit në këto katër dimensionet ngrenë pyetjen e faktorëve që ndikojnë në gjenerimin e këtyre problemeve dhe nëse dallimet që vërehen mund të shpjegohen me rolin dhe ndikimin e faktorëve që kanë lidhje direkte apo indirekte me procesin mësimor.

Arsyeja e dytë ka të bëjë me karakterin e marrëdhënieve mes TIK-ut, mësimdhënies, dhe të nxëniet që vëzhgohen në këtë Qark. Pavarësisht pretendimit se në Qarkun e Gjirokastrës TIK është futur dhe përdoret në procesin mësimor, të dhënat tregojnë një marrëdhënie problematike sidomos mes mësuesit dhe teknologjisë. Ndonëse shkollat e Qarkut të Gjirokastrës kanë futur përdorimin e TIK-un në procesin mësimor, ajo që vëzhgohet është një marrëdhënie problematike mes TIK-ut, mësimdhënies, dhe të nxëniet nga pikëpamja e njohjes, përdorimit dhe shfrytëzimit të teknologjisë në funksion të objektivave të procesit mësimor dhe të mësuarit efektiv. Vëzhgimi i kësaj marrëdhënieje problematike nxit ngritjen e pyetjes se cilat janë arsyet që qëndrojnë prapa kësaj situate

1.4. Qëllimi dhe objektivat e studimit

Ky studim analizon të mësuarin përmes TIK nëpërmjet marrëdhënieve që krijohen dhe zhvillohen mes teknologjisë së informacionit dhe komunikimit, mësuesi, dhe nxënësi në funksion të procesit mësimor si dhe cilësisë e nivelit të të mësuarit.

Qëllimi i këtij studimi është të hedhë dritë mbi problemet: Nivelin e cilësisë aktuale të të mësuarit që vëzhgohet në Qarkun e Gjirokastrës, para dhe pas futjes së TIK-ut në procesin mësimor; si dhe faktorët e aktorët influencues d.m.th të identifikojë ata faktorë dhe aktorë që mund të shpjegojë më mirë dinamikën që vërehen në Qarkun e Gjirokastrës nga pikëpamja e shkallës dhe të tendencave të mësuarit si dhe marrëdhënieve mes tyre. Qëllimi i dytë ka të bëjë me vlerësimin e modelit që aplikojnë shkollat e këtij Qarku. Përtej verifikimit të nivelit, cilësisë, dhe tendencave të të mësuarit që vëzhgohen në këtë Qark, ky studim synon të shohë se sa i largët apo i afërt shfaqet në karakteristikat e tij modeli që aplikohet në raport me modelet e sugjeruara nga studiuesit në funksion të rritjes së cilësisë të të mësuarit dhe rezultateve akademike të nxënësve.

Nga ky qëllimet këtij studimi dalin disa objektiva:

1. Të analizojë marrëdhëniet TIK-mësimdhënie-të nxënësit që karakterizojnë të mësuarin në Qarkun e Gjirokastrës
2. Të analizojë modelin e organizimit të procesit mësimor që aplikojnë mësuesit e Qarkut Gjirokastrë.
3. Të analizojë korrelacionin e faktorëve dhe aktorëve në modelin mësimor.

1.5. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat

Ky studim në funksion të qëllimit dhe objektivave të tij ka si synim të japi përgjigje pyetjeve kërkimore të mëposhtme:

1. Sa aplikohet teknologjia e informacionit dhe komunikimit në procesin mësimor në Qarkun e Gjirokastrës?
2. Cila është marrëdhënia që mësuesit dhe nxënësit kanë në përdorimin e teknologjisë dhe si ndikon ajo në procesin mësimor ?
3. A ka ndikuar TIK në përmirësimin e rezultateve të procesit mësimor në përgjithësi në Qarkun e Gjirokastrës?
4. A ekzistojnë dallime në nivelin e cilësisë ndërmjet rretheve, qyteteve dhe shkollave në Qarkun e Gjirokastrës dhe cilët janë faktorët që i shpjegojnë ato ?

Hipotezat paraprake të cilat ky studim kërkon të vertetojë janë :

1. Efektet pozitive të përdorimit të teknologjisë në përmirësimin e cilësisë së të mësuarit varen nga aftësia e përdorimit të saj nga mësuesit dhe nxënësit.
2. Përdorimi i TIK ka një rëndësi të madhe në përmirësimin e mësimdhënies, mësimnxënies dhe të mësuarit në përgjithësi.
3. Ekzistojnë dallime në nivelin e cilësisë dhe rezultateve së të mësuarit ndërmjet rretheve, qyteteve dhe shkollave në Qarkun e Gjirokastrës.

Sic shihet edhe nga pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura varibalta e marra në studim janë :

1. TIK. Variabël i pavarur
2. Të nxënës dhe Mësimdhënia. Variabël i varur
3. Rezultatet e të mësuarit. Variabël i varur.

1.6. Përkufizimi operacional i terminologjisë

Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit (TIK): është përcaktuar si tërësia e mjeteve elektronike për të mbledhur, ruajtur, për të përpunuar dhe për të paraqitur

informacionin për përdoruesit në mbështetje të aktiviteteve të tyre. Ajo përbëhet, mes të tjerash, prej sistemeve kompjuterike, sistemeve elektronike të zyrave dhe sistemeve elektronike të konsumatorit. Gjithashtu, ajo përbëhet nga infrastruktura të rrjetit informatik, komponentët e së cilës janë: sistemi telefonik, interneti, makinat faks dhe kompjuterët.

Shoqëria Ndërkombëtare për Teknologji në Edukim (ISTE): ka përgatitur paketa standardesh të TIK-ut për mësuesit, nxënësit, administratorët. Këto paketa standardesh janë hartuar për shtetet, rajonet, shkollat dhe institucionet e arsimit për të lehtësuar dhe për të mundësuar integrimin e teknologjisë në programet lëndore. Ato janë miratuar nga Këshilli Kombëtar i Akreditimit të Arsimit të Mësimdhënies (NCATE).

Standardet e TIK-ut për mësuesit: kanë për qëllim të përcaktojnë konceptet, njohuritë, aftësitë që duhet të ketë mësuesi për zbatimin dhe integrimin e teknologjisë në procesin mësimor. Ky set standardesh synon të përgatisë mësuesit për t'u bërë përdorues të teknologjive të ndryshme të informimit dhe komunikimit.

Standardet e TIK-ut për administratorin (drejtori i një institucioni arsimor): kanë për qëllim të sigurojnë një qasje të standardizuar për të gjithë administratorët, në lidhje me vlerësimin, diagnostikimin dhe përmirësimin e vazhdueshëm të përdorimit të TIK-ut në procesin mësimor.

Standardet e TIK-ut për nxënësit: kanë për qëllim të përcaktojnë atë që nxënësit duhet të dinë rreth dhe të jenë në gjendje të bëjnë me teknologjinë.

Shfytëzimi i teknologjisë në mënyrë efektive dhe me zotësi: do të thotë që nxënësit të mësojnë më mirë dhe më shpejt, nga ajo që kishin mësuar me mjetet e zakonshme. Përdorimi i teknologjisë me zotësi mundëson arritjen dhe plotësimin e qëllimeve mësimore për kohë më të shkurtër dhe më pak punë për mësuesit dhe nxënësit.

Integrimi i TIK-ut në shkollë: Me integrimin Tik-ut në shkollë nënkuptojmë shtrirjen e tij si metodologji për të arritur objektivat e lëndës, përdorimin nga administratorët e shkollës për t'i ndihmuar në mirëmenazhimin e saj, trajnimin e vazhdueshëm të personelit arsimor. Kur TIK-u integrohet në lëndë, nxënësi aftësohet në shumë fusha. Rritet autonomia në mësimdhënie dhe mësimnxënie dhe ndryshon roli i mësuesit.

Me “**të mësuarit**” ky studim nënkupton përvetësimin e njohurive dhe aftësive nga nxënësi, të cilat përftohen gjatë orës mësimore ose në shtëpi, përmes materialeve mësimore apo detyrave që cakton mësuesi, me përdorimin e infrastrukturës teknologjike dhe nën drejtimin dhe vlerësimin e mësuesit dhe shokëve të klasës.

Me “**Mësimdhënie**” kuptojmë përmbushjen e një numri objektivash në një grup të caktuar nxënësish. Ajo është veprimtari ndërpersonale, një akt i të dhënit mësim i drejtuar nga mësuesi, i cili planifikon dhe organizon zhvillimin e procesit mësimor dhe të të nxënësit, që zhvillohet në klasë. Mësimdhënia lehtëson procesin e të nxënësve përmes realizimit të strategjive të shumëllojshme e të përshtatshme mësimore me teknika, metoda që përdor mësuesi, ku nxënësi bëhet aktor kryesor.

“**Të nxënësit**” është një proces individual i cili lidhet me mënyrat, format, rrugët, procedurat, hapat, rregullat, strategjitë, kërkimet, eksplorimet, zgjidhjet, mjetet, burimet teknologjike etj, që nxënësit përdorin në procesin e tyre të të mësuarit. Nxënësit përmes TIK-ut, aftësohen për të kërkuar, për të zgjeruar, për të përpunuar informacione dhe për t'i vënë ato në shërbim të punës dhe të jetës së përditshme.

“**Procesi Mësimor**” është proces i organizuar, i planifikuar me qëllim që të realizohet përvetësimi i diturive në fusha të caktuara. Është proces që mundëson krijimin dhe përsosjen e shkathtësive dhe shprehive të nxënësit.

1.7. Si është i organizuar ky studim?

Kapitulli i parë, hyrja, ofroi një tablo prej këtyre elementëve: i) Vështrim i përgjithshëm i arsimit në Qarkun e Gjirokastrës. ii) Nga ç'këndvështrime e analizon ky studim të mësuarit ? iii) Formulimi i problemit. iv) Qëllimi dhe objektivat e studimit. v) Pyetjet kërkimore dhe hipotezat. vi) Përkufizimi operacional i terminologjisë. vii) Organizimi i studimit

Kapitulli i dytë përqëndrohet te metodologjia e përdorur në këtë studim. Gjithashtu janë përcaktuar dhe arsyet se përse ky studim ka përfshirë Qarkun e Gjirokastrës. Janë dhënë detaje lidhur me përmbajtjen e secilit pyetësor, ku janë përshkruar të gjitha elementët në bazë të kategorive. Ky kapitull flet gjithashtu dhe për përzgjedhjen e kampionit të marrë në studim si dhe mënyrën e mbledhjes së të dhënave. Një seksion i veçantë i është kushtuar dhe kufizimeve të punimit.

Kapitulli i tretë përqëndrohet në kuadrin teorik dhe literaturën mbi të mësuarit në përgjithësi dhe të mësuarit që bazohet në përdorimin e TIK në veçanti. Ky kapitull sjell teoritë dhe modelet që ofrojnë studiuesit për të mësuarit. Ai analizon në mënyrë kritike supozimet e tyre nistore, hipotezat, dhe argumentat e tyre rreth të mësuarit dhe faktorëve ndikues. Kapitulli qartëson edhe metodologjinë dhe metodën e këtij studimi dhe ofron edhe disa argumente bazë të këtij studimi. Kapitulli është i organizuar në këtë mënyrë. Seksioni i parë hedh dritë mbi marrëdhëniet mes të mësuarit, TIK, mësimdhënies dhe të nxënit. Ky seksion sjell çëshjet dhe argumentet mes studiuesve përse i përket rëndësisë së tyre. Seksioni i dytë ndalet tek modelet kryesore të organizimit të procesit mësimor që kanë të bëjnë me dallimet që egzistojnë midis këtyre modeleve, pikat e tyre të forta dhe të dobëta, si dhe argumentet që jepen në favor dhe kundër njërit apo tjetrit model. Seksioni i tretë merret me specifikimin e modelit të organizimit të të mësuarit që ky studim do të

përdorë si pikë reference në vlerësimin e dinamikave dhe fakteve në terren. Ky seksion qartëson tiparet e këtij modeli, pikat e tij të forta, argumentet kryesorë pro aplikimit të tij nga institucionet drejtuese të arsimit parauniversitar, shkollat dhe mësuesit.

Kapitulli i katërt jep gjendjen e të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës. Në seksionin e parë japim të dhëna lidhur me ecurinë e rezultateve të të mësuarit ndër vitet 2008-2013 si në rang Qarku ashtu dhe për secilin rreth në vecanti duke përfshirë kalueshmërinë, cilësinë e notës dhe grup notat. Në seksionin e dytë jepen të dhëna lidhur me politikat arsimore të MAS si dhe investimet në infrastrukturë në institucionet arsimore. Gjithashtu jepen të dhëna lidhur me aplikimin e teknologjisë nga mësuesi dhe nxënësi në procesin mësimor.

Kapitulli i pestë Në secilin prej seksioneve, analizohen dinamikat e variablave: Rezultatet e të mësuarit, TIK-ut, Mësimdhënia dhe të Nxënët. Analiza e këtyre variablave në realitetin praktik bëhet duke mbajtur si guidë udhëheqëse dhe referencuese supozimet, tezat, dhe modelin e trajtuar në kapitullin e kuadrit teorik dhe literaturës. Kjo analizë fokusohet në evidentimin e këtyre elementeve: i) Dinamikave të rezultateve të të mësuarit. Këtu analiza e shikon të mësuarit në dy rrafshë: të nivelit që vëzhgohet aktualisht dhe të tendencave që vëzhgohen; ii) Marrëdhënieve TIK-Mësimdhënie, TIK-të Nxënët. Këtu analiza i shikon këto marrëdhënie nga pikëpamja e njohjes, përdorimit, dhe shfrytëzimit të teknologjisë në funksion të procesit mësimor dhe rezultateve të të mësuarit; dhe iii) Modelit Mësimor që aplikohet. Këtu analiza shikon nëse modelet mësimore që aplikon Qarku dhe që aplikojnë Gjirokastra, Tepelena, dhe Përmeti janë të njëjtë apo të ndryshëm nga një qytet tek tjetri, ngjasojnë apo janë të ndryshëm me modelin e trajtuar në kapitullin e kuadrit teorik dhe literaturës. Analiza këtu merr në fokus shkollat e secilit qytet, në zonat urbane apo rurale, për lëndët e historisë dhe biologjisë.

Kapitulli i gjashtë jep disa përfundime dhe rekomandime të cilat mund të merren në konsideratë si nga shkollat ashtu dhe nga institucionet më të larta arsimore. Gjithashtu në të përfshihet dhe kontributi i mundshëm që mund të japë ky studim shkencor në të ardhmen.

KAPITULLI II: METODOLOGJIA

2.1. Korniza metodologjike

Ky studim është një model hulumtimi i cili përfshihet te rastet e studimit që ka si qëllim të eksplorojë në hollësi dhe në mënyrë shumë të thelluar fenomenin e marrë në studim me anë të mbledhjes së të dhënave të llojeve të ndryshme. Rasti studimor në fjalë ka të bëjë me një territor të caktuar që është Qarku i Gjirokastrës. Çështja e caktuar që studiohet në këtë rast është ndikimi teknologjisë së informacionit dhe komunikimit (TIK) në përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Qasja e përdorur në këtë rast është ajo holistike, (tërësore) sepse studimi është i interesuar si për marrëdhëniet që egzistojnë midis pjesëve të rastit (në këtë studim pjesët përberese të rastit janë rrethet e Qarkut të Gjirokastrës), ashtu edhe për rastin (Qarku i Gjirokastrës) si një i tërë ose ndryshe gjithë konteksti studimor i këtij hulumtimi. Edhe pse modeli i hulumtimit është rast studimor, ai ka lidhje me temën e hulumtimit dhe fenomenin e marrë në studim në përgjithësi. Me anë të rastit studimor dhe mundësinë e të dhënave që prodhon ky rast mund t'i japim përgjigje pyetjeve të hulumtimit që janë ngritur në këtë dizertacion.

Në tipologjinë e modeleve të hulumtimit të rastit studimor të cilat na ofron literatura rasti studimor i marrë në këtë studim hyn tek tipologjia e rastit kritik. Ky rast është zgjedhur të testojë një teori dhe për t'i dhënë përgjigje hipotezave të cilat janë ngritur në këtë dizertacion. Ky studim kërkon të vërtetojë nëse politika të caktuara në procesin mësimor në Qarkun e Gjirokastrës kanë patur efektin dhe ndikimin e dëshiruar apo jo.

Përsa i përket strategjisë së kërkimit ose metodologjisë së përzgjedhur, studimi bazohet kryesisht te metodologjia e vlerësimit. Shpesh herë këto strategji kërkimi kanë të bëjnë me një ndërhyrje, ndryshim apo politikë që është ndërmarrë dhe ndikimin që ka ajo në

realizimin e rezultateve të parashikuara. Ky studim ka pikërisht si qëllim të vlerësojë efektet që ka dhënë përdorimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në përmirësimin e nivelit të të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës. Metodologjia vlerësuese është e përshtashme për modelet e hulumtimit të rastit studimor pasi na ndihmon që me anë të rastit të japim përgjigje për fenomenin e studimit në përgjithësi.

Në këtë studim janë përdorur strategji kërkimore të llojeve të ndryshme, edhe pse më kryesore është ajo e vlerësimit. Për shembull: nga pyetjet kërkimore të ngritura në këtë studim kuptohet qartë se janë përdorur strategji zbuluese në rastin kur ngrejmë pyetjen kërkimore: Sa aplikohet teknologjia e informacionit dhe komunikimit në procesin mësimor në Qarkun e Gjirokastrës? Gjithashtu në dizertacion jemi munduar të shpjegojmë faktorët e tjerë që kanë një rëndësi dhe shpjegojnë ecurinë e të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës duke përdorur strategji hulumtimi shpjeguese e cila na shërben për të gjetur marrëdhëniet shkak-pasojë të fenomeneve të ndryshme.

Duke përdorur të gjitha këto strategji kërkimi, studimi është munduar të jap një panoramë të përgjithshme përse i përket qëllimit të studimit dhe objektivave të përcaktuara që në fillim të tij. Gjithashtu të shërbejë si një studim fillestar i cili do t'i hapë rrugë studimeve të mëtejshëm në këtë fushë.

Metodat kërkimore në këtë studim janë zgjedhur në funksion të pyetjeve kërkimore, hipotezave të ngritura si dhe fokusit kryesor me interes për këtë hulumtim. Në bazë të llojit të të dhënave që duheshin për të testuar vërtetësinë e hipotezës ose për t'ju përgjigjur pyetjeve kërkimore është bërë dhe zgjedhja e metodave. Ky studim për të arritur qëllimin e tij ka përdorur metodat sasiore dhe cilësore. Metoda sasiore ka shërbyer për mbledhjen dhe përpunimin e të dhënave të strukturuar të cilat janë analizuar nga ana statistikore. Ndërsa metoda cilësore e përdorur ka ndihmuar studimin për të bërë analizën

interpretative të mendimeve, kuptimeve subjektive si dhe bindjeve të ndryshme. Të dhënat në këtë rast janë vet fjalët dhe shprehjet e vet pjesëmarrësve në studim apo përbërësit e kampionit.

2.2. Përse rasti i Qarkut të Gjirokastrës

Ky rast studimor bazohet në një territor të caktuar i cili është Qarku i Gjirokastrës. Përzgjedhja e këtij rasti kryesisht bazohet në dy arsye. E para është arsye shkencore dhe e dyta arsye personale. Përsa i përket arsyes shkencore të zgjedhjes të këtij territori ajo justifikohet pikërisht nga karakteristikat e arsimit në këtë Qark. Pikë së pari në Qarkun e Gjirokastrës ka një larmishmëri shkollash 9- vjeçare të shpërndara në të gjithë territorin i cili na jep mundësi të kemi një mbulim të plotë si në zonat urbane, ashtu edhe në zonat rurale. Gjithashtu në Qarkun e Gjirkostrasës aplikohet teknologjia e informacionit dhe komunikimit në proceset mësimore në shumicën e këtyre shkollave. Përsa i përket rastit studimor dhe raportit të tij me fenomenin në përgjithësi siç është shpjeguar dhe te modeli i hulumtimit, ky nuk është një rast tipik i cili të ketë pretendimin të jetë përfaqësues për të gjithë fenomenin e marrëdhënies midis përdorimit të teknologjisë dhe përmirësimit të nivelit të të mësuarit në Shqipëri. Ky është një rast studimor kritik i cili kërkon t'i japi përgjigje një teorie dhe hipotezave të cilat janë ngritur në këtë studim. Rasti në fjalë ka potencialin të tregojë nëse teoria qëndron apo jo. Ky rast studimor kërkon thjesht të hulumtojë nëse aplikimi i teknologjisë ka dhënë rezultatet e dëshiruara në përmirësimin e nivelit mësimor në Qarkun e Gjirokastrës.

Përsa u përket arsyeve personale ato janë dy. Pikë së pari unë jam një banorë e këtij Qarku dhe si e tillë kam një interes për këtë temë duke qënë se jam një punonjëse e arsimit në këtë Qark prej shumë vitesh. E dyta është fakti se për të kryer këtë studim kam akses më të lehtë për të mbledhur të dhënat që më duheshin për këtë studim në këtë territor.

2.3. Përmbajtja e pyetësorëve

Pyetësorët janë mënyra më e zakonshme për të mbledhur të dhënat nga studime kërkimore.

Në këtë studim është përdorur pyetësi me pyetje të njëjta dhe janë mbledhur të dhëna të strukturuar. Duke qenë se të dhënat që u nxorrën nga ky studim janë standarde, u krijua mundësia që ato të përpunohen si të dhëna të koduara ose numerike. Pyetësorët më konkretisht në këtë studim kanë këtë përmbajtje:

Informacioni për infrastrukturën teknologjike u mblodh nga përgjigjet që dhanë drejtuesit e shkollave, zyrtarët e Drejtorisë Arsimore Rajonale (DAR) si dhe ZA-ja e Përmetit dhe Tepelenës, të Qarkut të Gjirokastrës. Pyetësi ka 20 pyetje të hartuara dhe destinuara për të mbledhur informacion për infrastrukturën dhe politikat teknologjike të cilat konsiderohen nga studiuesit si indikatorët matës të teknologjizimit të procesit mësimor. Nga ky pyetësor morrëm informacion për dy kategoritë që sipas Shoqërisë Ndërkombëtare për Teknologjinë në Arsim, (ISTE), rrjeta për administratorin (rrjeta * A) janë të artikuluar edhe nga një numër studiuesish (Balanskat & Blamire & Kekala 2006, Pelgrum 2009:165-187, Cabrol & Severin 2009:83-106, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111): të cilat na sjellim informacion për: (i) Kategoria e parë jep informacion për “standartet teknologjike” e cila përbëhet nga tre standarde me 14 indikatorë: infrastruktura me (8 indikatorë), materiale teknologjike me (3 indikatorë), sistemi intranet me (3 indikatorë). (ii) Kategoria e dytë jep informacion për “politikat e teknologjizimit” e cila përbëhet nga tre standarde me 6 indikatorë: objektivat me (1 indikatorë), politikat e kualifikimit të mësuesve me (3 indikatorë), kontrolli i gjëndjes me (2 indikatorë).

Informacioni për mësuesin u mblodh nga përgjigjet që dhanë mësuesit e shkollave të Qarkut të Gjirokastrës. Pyetësi përmban 33 pyetje dhe është hartuar në përputhje me

standardet e ISTE rrjeta për Mësuesit (rrjeta * T) për mësuesin dhe përbëhet nga dy kategori. (i) Kategoria e parë jep informacion për aftësinë dhe përbëhet prej 16 pyetjesh ku mbledh informacion për marrëdhëniet mësues-TIK. Ajo përbëhet nga 3 standarde me 16 indikatorë matës dhe pikërisht: familjariteti me konceptet dhe veprimet me TIK (4 indikatorë), aftësia për komunikim dixhital (8 indikatorë), produktiviteti dhe praktika profesionale (4 indikatorë). (ii) Kategoria e dytë jep informacion për përdorimin dhe përbëhet prej 17 pyetje, ku mbledh informacion për përdorimin e TIK-ut nga mësuesit. Ajo përbëhet nga 3 standarde me 15 indikatorë matës dhe pikërisht: mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula (8 indikatorë), vlerësimi (4 indikatorë), praktikat etiko-ligjore (5 indikatorë).

Informacioni për nxënësit u mbledh nga përgjigjet që dhanë nxënësit e shkollave të Qarkut të Gjirokastrës. Pyetësi përmban 20 pyetje, të hartuara në përputhje me indikatorët e ISTE rrjeta për nxënësin (rrjeta * S). Ai mbledh informacion për marrëdhëniet e nxënësve me teknologjinë. Pyetësi përbëhet nga gjashtë kategori të cilat përbëhen nga standardet dhe indikatorët e vet. (i) Kategoria e parë kreativiteti dhe inovacioni teknologjik ka 4 standarde dhe 4 indikatorët, (ii) kategoria e dytë komunikimi dhe bashkëpunimi dixhital me 2 standarde dhe 5 indikatorët, (iii) kategoria e tretë, punë kërkimore përmes teknologjisë me 3 standarde dhe 3 indikatorët, (iv) kategoria e katërt mendimi kritik dhe vendimarrje me 3 standarde dhe 3 indikatorët, (v) kategoria e pestë qytetari dixhitale me 2 standarde dhe 2 indikatorët dhe (iiiiii) kategoria e gjashtë koncepte dhe praktika bazë me 2 standarde me 3 indikatorët.

2.4. Përzgjedhja e kampionit

Për të studiuar ndikimin e përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe të komunikimit në përmirësimin e nivelit të të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës hulumtimi ka përdorur

një kampion i cili është përzgjedhur në bazë të disa kriterëve shkencore. Pikë së pari zgjedhja e kampionit është bërë në funksion të modelit dhe metodave kërkimore të cilat janë përdorur në këtë studim. Qasjet e kampionit mund të jenë të ndryshme. Kemi qasje të cilat mbështeten në teoritë statistikore të cilat synojnë një kampion që është përfaqësues i të gjithë popullatës ose i të gjitha rasteve potenciale ose ndryshe ata që quhen kampionë të probabilitetit. Ndërsa qasja tjetër është zgjedhja e rasteve i një numri të vogël i cili të jep më shumë mundësi të eksplorojmë pyetjet në thellësi dhe të punojmë me të dhënat e mbledhura për të identifikuar idetë teorike. Këta lloj kampionësh ndryshe quhen: kampion teorik ose të qëllimshëm.

Kampioni në këtë studim është një kampion propabiliteti i cili kishte si synim të ishte përfaqësues i popullatës nga i cili është përzgjedhur. Popullata është numri tërësor i rasteve që mund të përfshihen në një objekt studimi. Popullata në këtë kampion është numri i të gjithë nxënësve të klasave të nënta në Qarkun e Gjirkostrasës. Ndërsa kampioni përbëhet nga nxënësite lëndëve biologji dhe histori të cilët janë përfaqësues të popullatës. Jo më kot janë zgjedhur lëndët histori dhe biologji. Kjo zgjedhje është bërë me synimin për të patur rezultatet e nxënësve në një lëndë shoqërore dhe një lëndë egzakthe.

Lloji i kampionit probabilitar është zgjedhur për faktin se këta lloj kampionësh janë të përshatshëm për hulumtime ku parashikohen mbledhja e të dhënave statistikore si dhe na jep mundësinë të bëjmë analizën e të dhënave sasiore. Në këtë studim këto të dhëna janë rezultatet e nxënësve të cilët janë objek i analizës. Ky kampion mund të konsiderohet i rastësishëm pasi nuk kategorizon pjesëmarrësit në gjini, grup mosha apo kategorizime të tjera.

Siç u shpjegua dhe më lart kur folëm për metodat të cilat janë mikse, të përbëra si nga metoda sasiore po ashtu edhe cilësore, sepse në studim janë përdorur pyetësorë të cilët

marrin informacion për sa u përket bindjeve, mendjeve subjektive të kampionit të zgjedhur, ky kampion ka dhe karakteristika të kampionit të qëllimshëm. Kampioni qëllimor i jep mundësinë studiuesit të eksplorojë pyetjen e kërkimit në mënyrë të thelluar. Kjo në këtë studim ndodh në rastin kur ngrejmë pyetjen: Cila është marrëdhënia që kanë mësuesit dhe nxënësit me përdorimin e teknologjisë në këto shkolla. Pra siç shihet mund të themi që kampioni ka karakter kryesisht probabiliteti, por edhe të atij të qëllimshëm. Kjo vjen si pasojë e metodave mikse që janë përdorur në këtë studim.

Ky kampion është zgjedhur nga nxënësit e klasave të nënta të shkollave të Qarkut të Gjirokastrës, shkolla nga të cilat janë përzgjedhur nxënësit të cilët përbëjnë kampionin studimor. Këto shkolla plotësojnë disa kritere: kanë futur/përdorin në mësimdhënie TIK, disponojnë të dhëna për rezultatet e nxënësve për periudhën 2007-2013, përdorin TIK-un në klasat e 9-ta, përdorin TIK-un në lëndët shoqërore (histori) dhe lëndët natyrore (biologji), janë nga zonat urbane dhe rurale. Kjo u bë me qëllimin për të krahasuar rezultatet në mësimdhënie dhe mësimnxënie para dhe pas aplikimit të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në procesin mësimor. Kampioni ku u pa nota mesatare e të mësuarit në histori e biologji në Qark, përbëhej nga 5815 nxënës, nga 7860 gjithësej. Kampioni i nxënësve që plotësuan pyetësin ka një përbërje prej 788 nxënës ku nga këta 591, ose (75%) janë nga zonat urbane dhe 197, ose (25%) janë nga zonat rurale (Tabela 3.2, Shtojca 1). Fillimisht studimi synoi të përfshinte të gjitha shkollat 9-vjeçare të Qarkut. Meqenëse një pjesë e tyre nuk i plotësonin kriteret e vendosura (nuk kishin infrastrukturën TIK) u eliminuan. Numri total i shkollave që u morën në studim është 27, nga të cilat 12 shkolla, ose (44%) janë në zona urbane, dhe 15 shkolla ose (56%) janë në zona rurale. Qarku ka këtë shtrirje të shkollave 9-vjeçare; shkollat 9 - vjeçare në Gjirokastrës u morën 12, ku 6 shkolla, ose (100%) janë urbane dhe 6 shkolla, ose (50%) janë rurale. Në

Tepelenë u morën 8, ku 3 shkolla, ose (100%) janë urbane dhe 5 shkolla, ose (35%) janë rurale, në Përmet u morën 7, ku 3 shkolla, ose (100%) janë urbane dhe 4 shkolla, ose (57%) janë rurale (Tabela 1.2, 1.3, Shtojca 1). Kampioni është munduar të ketë një shtrirje sa më të gjerë të territorit të Qarkut me qëllim që të jetë përfaqësues i të gjithë realitetit të këtij territori i cili përbën kontekstin studimor në këtë hulumtim.

2.5. Mbledhja e të dhënave

Për mbledhjen e të dhënave që në këtë studim janë kryesisht sasiore janë përdorur dy lloj instrumentash: (i) shfrytëzimi i regjistrave shkollorë dhe (ii) anketim i drejtpërdrejtë i kampionit me anë të pyetësorëve.

Për sa përket instrumentit të parë, përdorimi i tij ka ndihmuar studimin për mbledhjen e të dhënave sasiore dytësore, për strukturimin dhe analizimin e rezultateve shkollorë ndër vite të nxënësve. Ky instrument për mbledhjen e të dhënave hyn në kategorinë e dokumenteve të mbledhjes së të dhënave. Çdo dokument, në këtë rast zyrtar, është i shkruar apo i prodhuar nga dikush, në një kontekst të veçantë dhe për një qëllim të caktuar. Në rastin tonë regjistrat shkollorë shërbejnë për evidentimin e rezultateve të nxënësve. Regjistrat shkollorë në këtë studim janë fokusuar te përmbajtja faktike e tyre dhe jo te arsyet dhe mënyrat se si janë prodhuar këto të dhëna apo kontekstin e tyre. Përdorimi i dokumenteve në hulumtime të ndryshme është i vlefshëm me metodat e tjera të mbledhjes së të dhënave, për këtë arsye ato konsiderohen të besueshme gjithmonë nëse janë të një rëndësie të caktuar siç është në rastin tonë. Regjistrat shkollorë konsiderohen si të dhëna dytësore për faktin se janë plotësuar nga të tjerët dhe jo nga vet hulumtuesi. Megjithatë ato kanë shërbyer për të mbledhur të dhëna mjaft të vlefshme për të kryer analizën dhe i kanë shërbyer qëllimit të studimit. Të dhënat që janë mbledhur nga ky instrument janë rezultatet e nxënësve, pra përvetësimi i njohurive dhe aftësive nga nxënësi, të cilat

përftohen gjatë orës mësimore ose në shtëpi, përmes materialeve mësimore apo detyrave që cakton mësuesi, me përdorimin e infrastrukturës teknologjike dhe nën drejtimin dhe vlerësimin e mësuesit dhe shokëve të klasës. Si indikatorë matës të këtyre rezultateve shërbejnë notat e nxënësve. Rezultatet shprehen në dy forma: Njëra në formën e rezultateve kaluese ose ngelëse; dhe tjetra në formën e rezultateve të dobëta dhe mesatare. Karakteri i rezultatit bazohet në sistemin shqiptar të vlerësimit që përbëhet nga notat 4-10. Rezultati quhet “ngelës” kur nxënësi ka marrë vlerësimin me notën 4 dhe quhet “kalues” kur nxënësi ka marrë vlerësim nga nota 5 deri në notën 10. Rezultati quhet i “dobët” kur nxënësi ka marrë vlerësim me notat 5 ose 6, “mesatar” kur ka marrë vlerësim me notat 7-8, dhe “shumë mirë” kur ka marrë vlerësim me notat 9 ose 10. Forma tjetër e rezultateve shprehet me anë të: (i) nivelit, d.m.th si rezultate të nxënësit në një lëndë dhe vit specifik, dhe (ii) prirjes, d.m.th si nivel rezultatesh në shtirje kohore. Periudha në të cilët analizohen shkalla dhe tendenca e të mësuarit përfshin një periudhë 6-vjeçare, (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 dhe 2012-2013). Në këto vite nota mesatare e dy lëndëve u pa në nivel shkolle, klase dhe paraleli. Gjithësej u mbledhën rezultatet e nxënësve të 27 shkollave të Qarkut të përbërë nga 260 klasa. Nga këto 12 shkolla me 130 klasa i përkasin qytetit të Gjirokastrës, 8-shkolla me 63 klasa të qytetit të Tepelenës dhe 7-shkolla me 67 klasa të qytetit të Përmetit.

Instrumenti i dytë i mbledhjes së të dhënave që është përdorur në këtë studim është pyetësori. Pyetësorët janë mënyra më e zakonshme për të mbledhur të dhënat nga pjesëmarrësit në studime kërkimore. Pyetësorët janë një grup pyetjesh të cilave pjesëmarrësit në hulumtim mund t’i përgjigjen në një varg mënyrash. Pyetësorët përdoren në shumë situata të kërkimeve shoqërore. Ata janë instrumenta të dobishëm për të mbledhur të dhëna faktike, përshembull: moshën, gjininë, të ardhurat e njerëzve, apo

përdorimin e shërbimeve të ndryshme. Pyetësorët gjithashtu mund të përdoren për të mbledhur opinione, idetë, qëndrimet dhe përvojat e njerëzve. Në vartësi të llojit të pyetjeve dhe të dhënave që mbledhin, pyetësorët ndahen në dy kategori: 1. Të strukturuar dhe 2. Gjysëm të strukturuar.

Pyetësorët e strukturuar përshkruajnë të dhëna në të cilin pyetjet janë të njëjta për çdo pjesëmarrës, dhe zakonisht ka një grup të përbashkët përgjigjesh për çdo pyetje. Ndërsa pyetësorët gjysmë të strukturuar janë ata pyetësorë që kanë disa pyetje të hapura ku i lejojnë të anketuarve të përgjigjen sipas mënyrës së tyre .

Në këtë studim është përdorur pyetëtori me pyetje të njëjta dhe janë mbledhur të dhëna të strukturuar. Duke qenë se të dhënat që u nxorrën nga ky studim janë standarde, u krijua mundësia që ato të përpunohen si të dhëna të koduara ose numerike. Pyetësorët zakonisht përdoren kur kemi një kampion të rastësishëm të një popullate siç është edhe kampioni studimor i këtij hulumtimi. Nga pyetësorët me konkretisht në këtë studim u mblodhën këto të dhëna:

Informacioni për infrastrukturën teknologjike u mblodh nga përgjigjet që dhanë drejtuesit e shkollave, zyrtarët e Drejtorisë Arsimore Rajonale (DAR) si dhe ZA-ja e Përmetit dhe Tepelenës, të Qarkut të Gjirokastrës. Kampioni ka këtë përbërje: plotësuan pyetësin gjithësej 27 drejtues në gjithë Qarkun. Nga këta 12 ose (44%) janë nga shkollat e Gjirokastrës, 7 ose (26%) janë nga shkollat e Përmetit dhe 8 ose (30%) nga shkollat e Tepelenës. Nga këta drejtues janë intervistuar 12 nga zonat urbane (44%) dhe 15 nga zonat rurale (56%). Më tej kemi vazhduar me kryerjen e procedurës për kalibrimin e saktësisë së pyetësit i cili u testua në 5 drejtues dhe doli me saktësi matëse (100%). Procedura e menazhimit të procesit është: mbikqyrja e plotësimit të pyetësorëve e cila

është bërë prej meje, drejtuesve të shkollave dhe të DAR-it ku i'u sqarua qëllimi i pyetësorit, studimit dhe rregullat e plotësimit të tij, pyetësi u plotësua në ditë të veçanta. Informacioni për mësuesin u mblodh nga përgjigjet që dhanë mësuesit e shkollave të Qarkut të Gjirokastrës. Mësuesit që do të plotësonin pyetësin duhet të plotësonin pesë kritere: të qenë mësues në klasa të 9-ta, mësues të lëndëve histori dhe biologji, të kenë aftësi përdorimi të teknologjisë dhe përdorin në mësimdhënie TIK-un. Kampioni përbëhej nga 54 mësues, 24 nga zonat urbane (44%) dhe 30 nga zonat rurale (56%), 24 prej tyre janë meshkuj (63%) dhe 20 janë femra (37%). Nga këta, 24 mësues janë nga shkollat e Gjirokastrës 44 (%), 14 nga shkollat e Përmetit (26%), 16 nga shkollat e Tepelenës (30%). Këtyre mësuesve u janë parë dhe vitet e punës ku: 1 mësues (4%) kishte 1-2 vjet pune, 4 mësues (7%) kishin 2-5 vite pune, 10 mësues (19%) kishin 5-10 vite pune dhe 39 mësues (71%) mbi 10 vite pune (Tabela 2.1, 2.2, Shtojca 1).

Gjatë plotësimit të pyetësorëve u ndoq kjo procedurë: U bë kalibrimi i saktësisë matëse të pyetësorit dhe për këtë u testuan 10 mësues ku saktësa matëse doli 100%. Menazhimi i procesit të plotësimit kaloi këto faza: plotësim në ditë të veçanta, sqarim të qëllimit të pyetësorit dhe rregullave të plotësimit, plotësim nën mbikqyrjen time. Plotësuan pyetësorët 54 mësues (100%). Kampioni është përfaqësues i popullatës së mësuesve të Qarkut të përzgjedhur.

Informacioni për nxënësit u mblodh nga përgjigjet që dhanë nxënësit e shkollave të Qarkut të Gjirokastrës. Nxënësit që plotësuan pyetësin përmbushën katër kritere: janë nxënës të klasave të 9-ta, bëjnë mësim në lëndët histori/biologji, kanë njohuri dhe përdorin TIK-un, kanë patur eksperiencë mësimdhënieje me TIK. Kampioni përbëhet nga 788 nxënës, nga ku 591 ose (75.7%) janë nga zonat urbane dhe 197 nxënës (24.3%) janë nga zonat rurale. Numri si përqindje i nxënësve që plotësuan tërësisht pyetësin është

731 nxënës, ose (93.6%). Nuk e plotësuan pyetësorin 57 nxënës, ose (7.3%), sepse munguan në klasë ditën që u krye pyetësori. (Tabela 3.2, Shtojca 1). Meqënëse pyetësorët u formuluan në mënyrë specifike, për të siguruar saktësinë e tyre si instrument matës ata u verifikuan dhe kalibruan në saktësinë e tyre. Pyetësori për nxënësin u testua në 20 nxënës dhe rezultoi me një saktësi (95%). Nga 20 pyetjet që ai përmbante u nevojiti të modifikohesh vetëm një pyetje.

								Efektet pozitive të TIK			
Rrethi	Nr	Shkollat		Investimet	Mësimdhënie	Mësimnxënia	Të mësuarit	2008	2013	Përdorimi nga mësuesi	Përdorimi nga nxënësi
Gjirokastrë	1	"Koto Hoxhi"	urbane	19	68	0.67	7.54	7.62	7.96	59	0.48
Gjirokastrë	2	"Urani Rumbo"	urbane	17%	74	0.56	7.59	7.7	7.7	47	0.45
Gjirokastrë	3	"Andon Zako Cajupi"	urbane	14%	73	0.69	6.69	7.95	6.35	66	0.79
Gjirokastrë	4	"Naim Frashëri"	urbane	24	79	0.74	7.43	7.65	8.02	67	0.65
Gjirokastrë	5	"Pandeli Sotiri"	urbane	22	33	0.62	7.8	7.2	7.05	32	0.49
Gjirokastrë	6	"Avni Rustemi" Libohovë	urbane	7	55	0.86	7.4	7.35	7.65	46	0.36
Gjirokastrë	7	"Petro Poga" Lunxhëri	rurale	15	50	0.3	7.28	7.75	7.1	36	0.34
Gjirokastrë	8	"Bilal Golemi" Ura e Kardhiqit	rurale	8	53	0.71	6.19	6.35	6.2	44	0.54
Gjirokastrë	9	"Muhamet Gjollësja" Lazarat	rurale	10	55	0.71	6.39	6.81	6.5	55	0.39
Gjirokastrë	10	Shkolla 9/vjecare Dervican	rurale	10	37	1	7.27	7.25	7.65	35	0.75
Gjirokastrë	11	Shkolla 9/vjecare Bularat	rurale	3	19	0.83	8.15	7.85	7.5	14	0.25
Gjirokastrë	12	"Asim Zeneli" fshat	rurale	10	32	0.69	6.77	6.45	6.45	25	0.5
Tepelenë	13	"7 Marsi" Tepelenë	urbane	17	46	0.53	7.14	7.8	7.9	4	0.58
Tepelenë	14	"Avni Rustemi" Tepelenë	urbane	15	45	0.71	7.46	7.95	7.44	17	0.55
Tepelenë	15	Memaliaj	urbane	19	29	0.66	6.95	7.15	6.85	12	0.4
Tepelenë	16	"Xhevit Cela" Izvor	rurale	14	14	0.81	6.7	6.5	6.5	4	0.79
Tepelenë	17	Krahës 1	rurale	2	3	0.2	7.19	7.15	7.1	3	0.45
Tepelenë	18	"Ormen Selami" Qesarat	rurale	14	23	0.16	6.45	7.15	6.45	9	0.44
Tepelenë	19	"Myslym Beluli" Veliqot	rurale	2	14	0.18	5.99	5.8	6.65	6	0.32
Tepelenë	20	"Adem Alushi" Lulëzim	rurale	14	9	0.81	6.71	6.4	6.15	3	0.62
Përmet	21	"Meleq Goshniqi" Përmet	urbane	25	35	0.72	7.5	7.79	7.33	25	0.39
Përmet	22	"Nonda Bulku" Përmet	urbane	36	21	0.94	7.3	7.7	7.8	21	0.62
Përmet	23	Kamber Bënja"Këlcyrë	urbane	22	55	0.72	6.84	6.9	6.95	28	0.36
Përmet	24	Ballaban	rurale	12	15	0.53	6.91	6.5	6.5	8	0.29
Përmet	25	Piskovë	rurale	14	45	0.37	7.06	5.3	6.95	16	0.38
Përmet	26	Sukë	rurale	12	18	0.41	6.08	7.5	5.6	11	0.31
Përmet	27	Iliar	rurale	10	38	0.37	7.56	7.35	8.4	14	0.27

Të dhënat e pasqyruara te kolona investimet në infrastruktur TIK janë nxjerrë nga përpunimi i të dhënave të pyetësorit që kanë plotësuar drejtuesit e shkollave dhe institucionet eprorë të DAR/ZA referuar (Tabelave X të Shtojcës X) . Këto të dhëna përfshijnë infrastrukturën që disponojnë shkollat, materialet TIK si dhe sistemin e intranetit që është investuar qysh prej vitit 2008 e në vazhdim deri në vitin 2013.

Të dhënat për mësimdhënien janë nxjerrë nga përpunimi i përgjigjeve të pyetësorëve të plotësuar nga mësuesit referuar (Tabelës x Shtojca X). Këtu tregohet se sa mësuesit i përdorin konceptet dhe veprimet me TIK në orën e mësimit, si e planifikojnë dhe e konceptojnë ambjentin në procesin mësimor.

Mësimnxënia është procesi që ndoll me nxënësin në orën e mësimit. Të dhënat për të janë marrë nga përpunimi i rezultateve të pyetësorit të plotësuar nga nxënësit (Tabela X, Shtojca X). Nga përgjigjja e nxënësve është parë sesi nxënësit gjenerojnë në orën e mësimit ide të reja për të krijuar punë origjinale dhe për përdorimin e modeleve të gatshme duke ia përshtatur mjedisit të orës së mësimit.

Të dhënat për ”të mësuarin” për ne paraqesin cilësinë e notës mesatare ndër vitet e aplikimit të TIK-ut në shkolla referuar (tabelës X, Shtojca X). Pasi u nxorrën nga regjistrat notat mesatare të lëndëve, ato u përpunuan në rang klase, paraleli dhe shkolle.

Efektet positive të TIK u mbështetën në krahasimin e cilësisë së notës ndër vitet para aplikimit të TIK-ut 2008 dhe pas tij ku kemi marrë vitin 2013 I cili është dhe viti i fundit i mbledhjes së të dhënave referuar (Tabelës X Shtojca X). Përpunimi I të dhënave për këto dy vite është bërë për cdo klasë, paralel dhe shkollë.

Përdorimi nga mësuesi është një tjetër tregues për ne ku të dhënat për të referuar (Tabelës X, Shtojca X) na japin një pasqyrë të përdorimit të teknologjisë nga mësuesi dhe pikërisht

përdorimin në orën e mësimit në vlerësimin e nxënësve si dhe çështjet sociale, etike ligjore me të.

Dhe iu referuar të dhënave të pyetësorit të nxënësve (TabelaX Shtojca X) u pa se sa nxënësit e përdorin teknologjinë në funksion të zgjidhjes së problemeve, të të menduarit kritik dhe aftësisë së tij për vendimarrje.

Pasi studimi përfundon fazën e mbledhjes së të dhënave me anë të instrumentave që u shpjeguan më lart, kalohet në fazën e analizës të këtyre të dhënave që është dhe momenti më i rëndësishëm i studimit apo siç quhet ndryshe gjetjet dhe rezultatet. Qëllimi i analizës të këtij studimi është të përshkruajë, diskutojë, vlerësojë dhe shpjegojë përmbajtjen dhe karakteristikat e të dhënave që janë mbledhur për studimin. Analiza e të dhënave është kryer duke patur parasysh tre element kryesor. :

1. Analiza është bërë në mënyrë sistematike. Çdo e dhënë në këtë studim trajtohet në të njëjtën mënyrë .
2. Analiza është gjithëpërfshirëse. Të gjitha të dhënat e mbledhura në studim përfshihen në analizë.
3. Analiza fokusohet në përgjigjen ndaj pyetjeve të hulumtimit dhe vërtetimin e hipotezave të ngritura. Gjatë analizës janë zbuluar edhe fakte të tjera të rëndësishme që nuk i përgjigjen drejtpërsëdrejti pyetjeve të hulumtimit, por ajo fokusohet kryesisht te qëllimi i studimit.

Në këtë studim është përdorur kryesisht teknika e analizës statistikore duke qënë se të dhënat që janë mbledhur janë fakte ose pohime sasiore. Analiza statistikore ka ndihmuar studimin për të përmbledhur të dhënat dhe për të bërë përshkrimin e tyre. Tri fazat kyçe nëpërmjet të cilave ka kaluar e gjithë analiza e këtij studimi janë: Përshkrimi i tipareve

të të dhënave në mënyrë që të na ndihmonte për të identifikuar aspektet që lidhen me pyetjet kërkimore. Eksplorimi dhe testimi i marrëdhënieve midis grupeve të ndryshme të të dhënave.

Statistikat e përdorura në këtë studim janë fakte dhe pohimet që janë mbledhur nga pyetësorët dhe instrumentat e tjera kërkimore të përdorura në këtë studim. Aty janë notat e nxënësve si dhe përgjigjet e marra nga pyetësorët përsa i përket përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në klasat 9- vjeçare të shkollave në Qarkun e Gjirokastrës. I gjithë procesi i analizës përbëhet nga një varg veprimesh në vazhdimësi, që kanë për qëllim të arrijnë një rezultat të caktuar. Ky proces ka kaluar nëpërmjet një procedure të caktuar:

Fillimisht janë grupuar të dhënat të cilat janë të strukturuar për faktin se vijnë nga dokumente zyrtare si dhe nga pyetësorët të cilët kanë pyetje të njëjta për të gjithë pjesëmarrësit si dhe ka patur një grup përgjigjesh të njëjta për çdo pyetje. Hapi i dytë i analizës është fokusuar me krijimin dhe përpunimin e variablave. Variablat në këtë rast janë grupe përgjigjesh për pyetje të njëjta. Sigurisht që gjatë kësaj faze mund të krijohen dhe variabla të reja të cilat vijnë si pasojë e kombinimit nga përgjigjet e dhëna për një ose më shumë variabla. Më pas janë përcaktuar frekuencat për çdo variabël të cilat tregojnë se sa shpesh është dhënë secila përgjigje për çdo pyetje. Dhe hapi i fundit i përgatitjes së analizës ka qënë ndërtimi i tabelave të kombinuara të cilat na tregojnë marrëdhëniet midis dy ose më shumë variablave. Gjithashtu përgjigjet mund të kodohen në analizën statistikore që na shërbejnë për të identifikuar secilën prej përgjigjeve në një grup variablash.

Duke përdorur këtë strategji dhe teknikë analize, studimi është munduar që rezultatet e dala nga analiza të jenë sa më të verteta dhe sa më shkencore të mundshme. Studimi ka

pretendimin se ia ka dalë në këtë mënyrë të realizojë qëllimin e tij duke arritur në përfundime të besueshme edhe pse ky studim është hap fillestar për këtë tematikë dhe nuk ka ambicien të jetë ezaurues.

2.6. Kufizimet e punimit

1. Mbledhja e kampionit vetëm në dy lëndë mund të përbëjë një kufizim të punimit sepse të mësuarit duhet parë më gjerësisht, në të gjitha kurrikulat lëndore.
2. Klasat e 9-ta edhe pse e kanë përdorur më tepër në aspektin kohor teknologjinë nuk mund të konsiderohen si një kampion përfaqësues i gjithë klasave që kanë akses me TIK.
3. Edhe pse në punim merret e mirëqënë që aplikimi i Tik është faktor kryesor në rritjen e cilësisë së të mësuarit, mund të ekzistojnë kushte të tjera në mësimdhënie/nxënie, ekonomike, sociale, kulturore që nuk janë objekt studimi tonë.

KAPITULLI III: KUADRI TEORIK

Ky studim analizon të mësuarit përmes TIK ndërmjet marrëdhënieve që krijohen dhe zhvillohen mes teknologjisë së informacionit dhe komunikimit, mësimdhënies dhe të nxënit në funksion të procesit mësimor si dhe cilësisë dhe nivelit të të mësuarit. Ky kapitull nëpërmjet literaturës synon të hedhë dritë mbi tre drejtime: i) rëndësinë e marrëdhënieve mes të mësuarit, TIK, mësimdhënies dhe të nxënit si dhe çështjet që debatohen dhe argumentet që jepen nga studiuesit rreth këtyre marrëdhënieve, ii) cilët janë modelet kryesore që sugjerohen nga studiuesit për organizimin e procesit mësimor, iii) modelin e organizimit të procesit mësimor, që ky studim zgjedh për ta përdorur si pikë referimi për vlerësimin e dinamikave dhe marrëdhënieve që krijojnë të mësuarit, TIK, mësimdhënies dhe të nxënit në Qarkun e Gjirokastrës.

Kapitulli është i organizuar në këtë mënyrë. Seksioni i parë hedh dritë mbi marrëdhëniet mes të mësuarit, TIK, mësimdhënies dhe të nxënit. Ky seksion sjell çështjet dhe argumentet mes studiuesve përse i përket rëndësisë së tyre. Seksioni i dytë ndalet tek modelet kryesore të organizimit të procesit mësimor që kanë të bëjnë me dallimet që egzistojnë midis këtyre modeleve, pikat e tyre të forta dhe të dobta, si dhe argumentet që jepen në favor dhe kundër njërit apo tjetrit model. Seksioni i tretë merret me specifikimin e modelit të organizimit të të mësuarit që ky studim do të përdorë si pikë reference në vlerësimin e dinamikave dhe fakteve në terren. Ky seksion qartëson tiparet e këtij modeli, pikat e tij të forta, argumentet kryesore pro aplikimit të tij nga institucionet drejtuese të arsimit parauniversitar, shkollat dhe mësuesit.

3.1. Marrëdhënia midis mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe aplikimit të TIK

Studiuesit sot pranojnë se Teknologjia e Informacionit dhe Komunikimit (TIK) mund të shërbejë si një instrument i fuqishëm pedagogjik në procesin mësimor për mësimdhënien

dhe të nxënët (Bransford & Brown & Cocking, 1999:218, Sutherland 2004:5–16, Melor 2007b:79-95, Lubis & Melor & Embi 2010:1055–1061), mund të pasurojë metodat e mësimdhënies (Becker 2000:24–25, Godfrey 2001:14–17, Cooper & Brna 2002:113–138, Sang & Valcke & Braak & Tondeur 2010:103–112), mund të lehtësojë përvetësimin dhe mjeshtërimin e një niveli më të lartë të të menduarit (Sivin-Kachala 1998, Mann & Shakeshaft & Becker & Kottkamp 1999, Lim & Hang 2003:49), apo mund të ndihmojë edhe mësimdhënien dhe mësimnxënien në marrëdhëniet e tyre me procesin dhe objektivat mësimore (Dance 2010:4270–4271, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:46). Mbi të gjitha, përdorimi i teknologjisë në procesin mësimor ndikon pozitivisht mbi vetë të mësuarit dhe rezultatet e nxënësit (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103, Roschelle & Pea & Hoadley & Gordin & Means 2000:76–101, Norris & Soloway & Sullivan 2002:15–18, Zhao 2003:7-27, Jochems & Merrienboer & Koper 2003, Merrienboer & Brand-Gruwel 2005:408, Culp & Honey & Mandinach 2005:279-307, Zhou & Brouwer & Nocente & Martin 2005:31-49, Law & Pelgrum & Plomp 2008, Sánchez & Salinas 2008:1621–1633, Underwood 2009, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367, Suduc & Bîzoi & Gorghiu & Gorghiu.2011:1076, Martinovic & Zhang 2012:461-469). Në kuptimin më të gjërë, teknologjia e informacionit nënkupton mjetet dhe sistemet teknologjike që ndihmojnë për aksesimin, përcjelljen, krijimin, shpërndarjen, ruajtjen, menaxhimin, dhe manipulimin e informacionit përmes kompiuterave, internetit, sistemeve audio-vizuale, dhe rrjeteve telefonike (Darnton & Giacoletto 1992, Blurton 1999:2). Por në një kuptim më të ngushtë, në kontekstin e arsimit dhe institucioneve arsimore, përveç marrëdhënieve që krijon me informacionin, TIK nënkupton edhe përdorimin e teknologjisë për zhvillimin e procesit mësimor dhe komunikimin mes

drejtuesve, mësuesve, nxënësve, dhe prindërve (Melody et al., 1986, Silverstone et al., 1991:204-227, Sansanwal 2009). Ndaj, nëse në esencën e vet TIK ka të bëjë me përdorimin e teknologjisë, në kontekstin e të mësuarit përmes TIK, ai nënkupton aplikimin e teknologjisë në mësimdhënie /nxënie, në funksion të nxënies së dijes

Nisur nga potenciali që ka TIK për të luajtur një rol pozitiv në rritjen e cilësisë dhe rezultateve të të mësuarit, mes studiuesve ka dakortësi për TIK si një faktor i rëndësishëm ndikues. Por midis tyre ka një ndarje kur vjen puna rreth peshës së rëndësisë dhe rolit të TIK, sidomos në raport me rolin dhe ndikimin e tij në mësimdhënie dhe mësimnxënie.

Ajo që debatohet nuk është çështja nëse TIK është apo jo një faktor i rëndësishëm, por janë çështjet; sa përcaktues është TIK për cilësinë e rezultateve të nxënësve (Venezky 2002, Law & Pelgrum & Plomp 2008, Underwood 2009, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367), nëse faktori më përcaktues për cilësinë e rezultateve të nxënësit është TIK, mësimdhënia, mësimnxënia (Ely 1999:23-27, Mooij & Smeets 2001:265-281, Altun 2007:45-60, Usun 2009:331–334), apo në ç’kushte TIK mund të arrijë të ushtrojë ndikimin e vet në mënyrë pozitive (Kerr 1991:114–136, Shields & Behrman 2000:4–30, Wartella & Jennings 2000:31–43, Roschelle & Pea & Hoadley & Gordin & Means 2000:76–101, Montgomery 2000:145–167, Chen & Healy & Resnick & Lipper & Lazarus & Dede 2000:168–180, Norris & Soloway & Sullivan 2002:15–18, Sánchez & Salinas 2008:1621-1633). Vetë debati reflekton dallimet që egzistojnë mes këtyre grupeve nga pikëpamja e elementëve që theksojnë më shumë, supozimeve nistore mbi të cilën ngrenë analizën e tyre, hipotezave që ngrenë, argumenteve që artikulojnë dhe modelet që ofrojnë se si duhet zhvilluar procesi mësimor (Brummelhuis & Kuiper 2008:98-100).

Të Mësuarit dhe TIK.

Njëri grup i studiuesve është ai që e sheh të mësuarit të lidhur me TIK, që i jep TIK rol primar dhe kritik, dhe që i atashon TIK-ut një ndikim përcaktues për cilësinë e të mësuarit dhe rezultatet e nxënësit (Venezky 2002, Zhao 2003:7-27, Merrienboer & Brand-Gruwel 2005:408, Culp & Honey & Mandinach 2005:279-307, Zhou & Brouwer & Nocente & Martin 2005:31-49, Law & Pelgrum & Plomp 2008, Underwood 2009:8, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367, Suduc & Bîzoi & Gorghiu & Gorghiu 2011:1076–1080, Martinovic & Zhang 2012:461-469). Nga ky këndvështrim teknologjik, justifikimi përse ata i japin teknologjisë një rol parësor qëndron tek natyra dhe tiparet e TIK. Sipas tyre, superioriteti i TIK reflekton mundësitë që ofron teknologjia të cilat konsistojnë në shtatë elementë kryesorë.

Së pari, TIK ofron forma audio dhe video për komunikim dhe transmetim të informacionit dhe dijeve (Sansanwal 2009, Martinovic & Zhang 2012:461). Transmetimi i informacionit realizohet përmes formave të tilla si website, database, platforma multimedia, aparatura dixhitale, rrjete elektronike bashkëbisedimi apo e-maile.

Së dyti, ofron diversitet të informacionit nga pikëpamja kohore, e burimeve dhe e këndvështrimeve (Digital Media Project 2006, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111).

Së treti, ofron lehtësi përdorimi. (Digital Media Project 2006, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Bransford & Brown & Cocking 2000). Lehtësia konsiston në mundësitë që ofron për gjetjen, përzierjen, manipulimin, aplikimin, krijimin apo shpërndarjen e informacionit.

Së katërti, krijon mundësi të reja për një të mësuar cilësor (Digital Media Project 2006, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Bransford & Brown & Cocking 2000, Sansanwal 2009). Këto mundësi përfshijnë; format e hapura të të mësuarit dixhital (online learning,

e-learning), të mësuarit jashtë institucioneve formale arsimore (universitet virtual, e-coaching, e-education), të mësuarit përmes kërkimit dhe ballafaqimit të burimeve.

Së pesti, përfaqëson një instrument të fuqishëm ndihmues për mësuesin (Bransford & Brown & Cocking 2000, Tondeur & Braak & Valcke 2007:197-206, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Sansanwal 2009, Sang & Valcke & Braak & Tondeur & Zhu 2010, Suduc & Bîzoi & Gorghiu & Gorghiu 2011:1076–1080). TIK ndihmon mësuesin në transferimin e dijes tek nxënësi, përdorimin e metodave të reja mësimdhënëse, vënien e vetes në pozitën e nxënësit, sjelljen e problemeve të botës reale brenda në klasë, krijimin e variacioneve gjatë mësimdhënies, aplikimin e aktiviteteve dhe ushtrimeve praktike, modelimin dhe prezantimin në mënyrë të thjeshtë të njohurive të komplikuar, angazhimin e diskutimeve, bashkëpunimeve dhe projekteve me nxënësit dhe mes tyre, përdorimin e instrumentave të tjerë pedagogjikë si testimet, përsëritjet, vlerësimet, labororet virtuale, mbikqyrjen on-line, zhvillimin e arsyetimit dhe të menduarit kritik, si dhe të materialeve të tjera mësimore.

Së gjashti, përfaqëson një stimulues pozitiv për nxënësin (Sivin-Kachala 1998, Mann & Shakeshaft & Becker & Kottkamp 1999, Godfrey 2001:14–17, Lim & Hang 2003:49–63, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Sansanwal 2009). TIK i mundëson nxënësit përdorim të materialeve mësimore audio apo video, menaxhim më të mirë të kohës dhe detyrave, konsultime on-line me shokët apo mësuesin, përdorim të hiperteksteve me informacion më të detajuar, vënien e vetes në pozitën e mësuesit, mbështetjen në perspektiva të ndryshme në studimin e fenomeneve komplekse, strukturimin e njohurive në mënyrë fleksibël, menaxhimin e dallimeve mes nxënësve, zhvillimin dhe aplikimin e koncepteve, fuqisë shprehëse, arsyetimit dhe të menduarit kritik, kultivimin e të gjykuarit dhe të marrurit të vendimeve, të kuptuarit analitik, shpejtësisë dhe fjalorit të pasur si dhe

të zakoneve dhe aftësi të tjera që kanë të bëjnë me të studiuarit, tolerancën, aftësinë për të marrë përsipër rreziqe apo temperamentin shkencor.

Dhe së shtati, TIK kontribuon në një funksionim më të mirë të vetë institucioneve arsimore (Bransford & Brown & Cocking 2000, Tondeur & Braak & Valcke 2007:197-206, Suduc & Bîzoi & Gorghiu & Gorghiu 2011:1076–1080). TIK iu mundëson shkollave, drejtuesve dhe vetë mësuesve një administrim më të mirë të materialeve që kanë të bëjnë me performancën dhe ecurinë e nxënësit, planeve të punës, aktiviteteve të planifikuara, si dhe krijimin e komuniteteve lokale, rajonale apo kombëtare që përfshin mësues, nxënës, prindër, ekspertë, dhe drejtues të institucioneve arsimore. Shkurt, ajo që e dallon rolin e TIK nga roli i mësuesit apo nxënësit mund të përmbledhet në tre tipare kryesore: i) karakteri divers, (përpunon njohuritë përmes shumë burimeve), ii) karakteri eficient, (mundëson informim në mënyrën më të lehtë) iii) karakteri efektiv, (mundëson absorbim të dijes në mënyrën më të lehtë dhe produktive). Prandaj edhe supozimet nistore të analizës së tyre mund të përmbledhen në katër të tilla: i) dija dhe informacioni përvetësohen më mirë përmes TIK (Bransford & Brown & Cocking 2000:218, Sutherland 2004:5–16); ii) natyra dhe tiparet e TIK e bëjnë atë një faktor kritik dhe përcaktues të cilësisë së procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit (Brummelhuis & Kuiper 2008:98-100); iii) përmirësimi i rezultateve të nxënësit garantohej nga futja dhe aplikimi i TIK në procesin mësimor; iiiii) ç'farë qëndrimi mbajnë shkolla, drejtuesi, mësuesi dhe nxënësi ndaj aplikimit të TIK që reflektohet në rezultatet e tyre. Dy supozimet e fundit artikulohen nga Sivin-Kachala (1998), Lim & Hang (2003:49), Leach (2005:293-329), Brummelhuis & Kuiper (2008:98-100), dhe Hennessy & Harrison & Wamakote (2010:46).

Rëndësia që studiuesit e këtij grupi i japin TIK shprehet edhe në çështjet që ata ngrenë. Një prej tyre ka të bëjë me qartësimin e rëndësisë së TIK. Thelbi i argumenteve rreth kësaj çështjeje tenton të sqarojë përse TIK përfaqëson një faktor të rëndësishëm. Për studiuesit, në sferën e arsimit TIK shfaqet i rëndësishëm për shkak të përhapjes masive (Sinko & Lehtinen 1999, Smeets & Mooji & Bamps & Bartolome & Lowyck & Redmond & Stephens 1999, Mooij & Smeets 2001:265-281), ndikimin që ka për shoqërinë dhe arsimin (Pelgrum & Plomp 1991, Hargreaves 2005, Doornekamp 2002:253, Brummelhuis & Kuiper 2008:97), mësuesin dhe nxënësin (Bransford & Brown & Cocking 2000:218, Becker 2000:24–25, Lankshear & Snyder 2000, Godfrey 2001:14–17, Cooper & Brna 2002:113–138, Leach 2005:293-329, Law & Pelgrum & Plomp 2008, Underwood 2009, Sansanwal 2009, Dance 2010:4270–4273, Sang & Valcke & Braak & Tondeur 2010:103–112, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:46, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367), si dhe procesin mësimor, pedagogjinë dhe të mësuarit (Bransford & Brown & Cocking 2000:218, Zhao 2003:7-27, Sutherland 2004:5–16, Merrienboer & Brand-Gruwel 2005:408, Culp & Honey & Mandinach 2005:279-307, Zhou & Brouwer & Nocente & Martin 2005:31-49, Melor 2007b:79-95, Sirkema 2007:263-267, Lubis & Melor & Embi 2010:1055–1061, Suduc & Bîzoi & Gorghiu & Gorghiu 2011:1076, Martinovic & Zhang 2012:461-469).

Një çështje tjetër ka të bëjë me standardet e TIK-ut. Thelbi i argumenteve rreth kësaj çështjeje ka të bëjë me sqarimin çfarë përcakton cilësinë e tyre. Shoqata Ndërkombëtare e Teknologjisë në Arsim (ISTE) specifikon cilët janë standardet që përcaktojnë futjen dhe aplikimin e TIK në institucionet arsimore. International Society for Technology in Education (ISTE) është një shoqatë ndërkombëtare që merret vetëm me çështjet e aplikimit të teknologjisë në arsim (www.iste.org). Por për studiuesit, ajo që përcakton

standardet dhe cilësinë e TIK reflekton dy realitete: Njëri realitet ka të bëjë me kushtet brenda institucioneve arsimore. Sipas Ely (1999:23-27) standardet e TIK përcaktohen nga tetë kushte që përfshijnë i) pakënaqësinë me status-quo, ii) egzistencën e njohurive dhe aftësive, iii) disponueshmërinë e burimeve, iv) disponueshmërinë e kohës, v) përdorimin e shpërblimeve dhe motivimit, vi) pjesëmarrjen, vii) zotueshmërinë, viii) lidërsipin. Realiteti i dytë ka të bëjë me politikat e qeverisë për infrastrukturën teknologjike në arsim (Pelgrum & Anderson 1999, Doornekamp 2002:253-271, Altun 2007:45-60, Usun 2009:331–332). Kuptimi dhe qëndrimi ndaj rolit të teknologjisë në arsim i politikëbërësve dhe drejtuesve të institucioneve arsimore përcaktojnë jo vetëm kryerjen dhe shpërndarjen e investimeve në infrastrukturë teknologjike, por edhe shkallën e futjes dhe cilësinë e saj.

Çështja e tretë që preket është ajo e tipeve të TIK. Thelbi i argumenteve këtu synon të sqarojë nëse TIK duhet parë si një faktor homogjen apo shfaqet në forma të ndryshme. Thelbi i argumenteve është se rëndësia, roli, dhe ndikimi i TIK-ut duhet parë e lidhur me format që ai përshfaq. Studiuesit dallojnë tipe të TIK-ut sipas qëllimit të përdorimit (Tondeur & Braak & Valcke 2007:197-206, Sang & Valcke & Braak & Tondeur & Zhu 2010), sipas vendit të përdorimit në klasë apo në shtëpi (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103) dhe sipas marrëdhënies mësimore që krijohet me të. Plomp & Anderson & Law & Quale (2003), Maddux & Johnson (2005:1–5) dallojnë tre tipe marrëdhëniesh mësimore me TIK: i) të mësuarit për TIK, ii) të mësuarit me TIK, iii) të mësuarit përmes TIK.

Çështja e katërt prek ndikimin e TIK dhe vërtitet rreth karakterit, fuqisë ndikuese të TIK, si dhe faktorëve që modifikojnë vetë ndikimin e TIK. Në debatin rreth ndikimit të TIK, disa studiues flasin për një karakter pozitiv të tij (Sivin-Kachala 1998, Mann &

Shakeshaft & Becker & Kottkamp 1999, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103, Lim & Hang 2003:49, Zhao 2003:7-27, Jochems & Merrienboer & Koper 2003, Merrienboer & Brand-Gruwel 2005:408, Culp & Honey & Mandinach 2005:279-307, Zhou & Brouwer & Nocente & Martin 2005:31-49, Martinovic & Zhang 2012:461-469), disa i atashojnë një karakter pozitiv por të kushtëzuar (Kerr 1991:114–136, Stoll 1999:503–532, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117, Shields & Behrman 2000:4–30, Wartella & Jennings 2000:31–43, Roschelle & Pea & Hoadley & Gordin & Means 2000:76–101, Montgomery 2000:145–167, Chen & Healy & Resnick & Lipper & Lazarus & Dede 2000:168–180, Norris & Soloway & Sullivan 2002:15–18, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Sánchez & Salinas 2008:1621–1633). Kushtëzimi shihet i lidhur me nivelin dhe cilësinë e infrastrukturës, materialeve TIK, objektivave mësimorë, si dhe aftësive të përdorimit. Disa studiues të tjerë i njohin TIK-ut një ndikim pozitiv në karakter, por ky ndikim është ose minimal ose i pamjaftueshëm (Clark 1994:39–47, Montgomery 1996, Merrienboer & Brand-Gruwel 2005:408, Brummelhuis & Kuiper 2008:97, Usun 2009:331), disa i njohin TIK fuqi të madhe ndikuese por e shohin atë të ndikuar nga faktorë të tjerë (Veen 1995:169-184, Brummelhuis 1995, Crawford 1997, Richardson 1997, Dillemans & Lowyck & Perre & Claeys & Elen 1998, Crawford 1999, Smeets & Mooji & Bamps & Bartolome & Lowyck & Redmond & Stephens 1999, Waller & Foster 2000:161-167, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117, Mooij & Smeets 2001:266-267, Drent 2005, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:44). Ndër faktorët që ndikojnë mbi TIK-un studiuesit përfshijnë infrastrukturën teknologjike,

aksesin në teknologji, aftësitë teknologjike dhe menazheriale, kultura e lidërshipt, koordinimit, përdorimit, objektivat mësimore, stili dhe pregatitja pedagogjike, fryma në nivel kombëtar, që karakterizon politikat e qeverisë në funksion për teknologjinë në arsim, standardet dhe investimet në TIK, mendësia në nivelin e institucioneve arsimore që karakterizon drejtuesit, vendim-marrjet, politikat, buxhetin, burimet, dhe kapacitetet në nivelin individual në raport me njohjen, përdorimin, inovacionin. Së fundi, ka madje edhe disa studiues të cilët flasin edhe për ndikim negativ të TIK në kushte të caktuara (Birenbaum 1996:3-30, Stoll 1999:503–532, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-108). Kushtet që stimulojnë një efekt negativ të TIK përfshijnë mungesën ose cilësinë e dobët të parametrave dhe standardeve që kanë të bëjnë me infrastrukturën, njohuritë, përdorimin, objektivat mësimore, marrëdhëniet e mësuesit dhe të nxënësit me TIK.

Çështja e pestë prek marrëdhëniet TIK-mësues-nxënës. Në esencën e tyre, argumentet përpiqen të sqarojnë statusin dhe drejtimin e marrëdhënieve mes tyre, d.m.th nëse është TIK që ndikon sjelljen e mësuesit dhe të nxënësit apo nëse janë mësuesi dhe nxënësi ata që ndikojnë rolin dhe efektivitetin e TIK (Cuban 2001, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Petko 2012:1351–1359). Çështja e gjashtë ka të bëjë me sfidat e futjes dhe aplikimit të TIK. Argumentet synojnë të sqarojnë nëse hyrja dhe aplikimi i TIK reflekton ose jo standardet, nëse vërehen ndryshime organizative apo pedagogjike në institucionet që pajisen me infrastrukturë TIK, dhe nëse drejtuesit dhe mësuesit e shkollave vazhdojnë ose jo të karakterizohen nga i njëjti qëndrim ndaj TIK (Pelgrum & Anderson 1999, Mooij & Smeets 2001:267, Kozma 2003, Balanskat & Blamire & Kekala 2006, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Usun 2009:333).

Pra, studiuesit e këtij grupi argumentojnë se TIK luan një rol shumë të rëndësishëm dhe kritik, se ndikimi i tij është pozitiv, prandaj sa më përparësi t'i jepet futjes dhe aplikimit

të TIK, aq më shumë do të përmirësohen procesi mësimor dhe rezultatet e nxënësve. Për këta studiues, modeli më i mirë i organizimit të procesit mësimor është ai që bazohet në përdorimin aktiv dhe të gjerë të TIK.

Të Mësuarit dhe Mësuesi

Një grup tjetër është ai i studiuesve të cilët, edhe në rastin kur procesi mësimor shoqërohet me futjen dhe përdorimin e teknologjisë, i japin rëndësi parësore rolit dhe ndikimit të mësuesit dhe e shohin si cilësinë e procesit mësimor ashtu edhe rezultatet e nxënësve të lidhur ngushtë dhe të përcaktuar nga mësuesi (Plomp & Brummelhuis & Rapmund 1996, Voogt & Odenthal 1997, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Sansanwal 2009, Usun 2009:331–334, Sang & Valcke & Braak & Tondeur 2010:103–112).

Nga këndvështrimi i mësuesit, këta studiues i atashojnë mësuesit rolin dhe ndikimin kryesor për dy arsye. Së pari, është mësuesi ai që përcakton objektivat mësimorë, format e përcjelljes së dijes, llojin dhe dobinë e burimeve dhe informacionit, si dhe metodat pedagogjike bashke me materialet mësimore (Sharma 1995, Danikhel 1998, Suri 2002, Cantu & Farines 2006:45-54, Sansanwal 2009).

Së dyti, është mësuesi që kontrollon si shkallën dhe cilësinë e nxënies së nxënësit ashtu edhe masën e përdorimit të teknologjisë (Ilomaki 2008:3-4). Pra ajo që e dallon rolin e mësuesit nga roli i TIK apo edhe roli i nxënësit përmbledhet në dy tipare: i) ai organizativo-menaxhues, d.m.th i organizimit dhe menaxhimit praktik të orës mësimore, informacionit, fokusimit të nxënësit dhe përdorimit të teknologjisë (Sansanwal 2009), dhe ii) ai kontrollues, d.m.th i verifikimit të cilësisë së përvetësimit të informacionit dhe dijes nga ana e nxënësit (Brummelhuis & Kuiper 2008:101-102). Prandaj edhe analiza e procesit mësimor dhe rezultateve të të mësuarit ngrihet mbi tre supozime bazë: i) roli i mësuesit është jetik në çdo iniciativë që synon përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies,

të procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit (Usun 2009:331); ii) roli qëndror i mësuesit në procesin mësimor as zhvlerësohet, as zëvendësohet nga futja e teknologjisë dhe kjo e fundit ka vetëm rol plotësues (Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:44); dhe iii) çfarë rëndësie i japin institucionet arsimore cilësisë së përgatitjes dhe zhvillimit profesional të mësuesit reflektohet direkt në rezultatet e nxënësit (Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111).

Të theksuarit e rolit qëndror të mësuesit, edhe në kushtet e futjes dhe aplikimit të TIK, përcakton pak a shumë edhe çështjet me interes studimor të këtyre studiuesve. Një çështje prek rolin e mësuesit. Thelbi i argumenteve tenton të sqarojë se cilët janë faktorët që ndikojnë dhe përcaktojnë rolin dhe efektivitetin e tij në raport me procesin mësimor dhe rezultatet e nxënësit. Sipas tyre suksesi i mësuesit varet dhe përcaktohet nga koncepti që ka mësuesi për rolin e vet, përgatitja dhe zhvillimi i tij profesional, modeli pedagogjik dhe mësimdhënës që përdor, si dhe aftësitë e tij teknologjike (Dede 2008, Sansanwal 2009).

Një çështje tjetër trajton marrëdhëniet mësues-TIK. Thelbi i argumenteve tenton të hedhë dritë mbi statusin e kësaj marrëdhënieje dhe të faktorëve që e ndikojnë atë. Debati konsiston nëse është mësuesi ai që ndikon dhe përcakton efektivitetin e teknologjisë apo është teknologjia ajo që përcakton efektivitetin e mësuesit. Studiuesit këmbëngulin gjithashtu edhe në roli që luajnë besimi i mësuesit rreth teknologjisë, trajnimi, si dhe aftësitë dhe përdorimi nga ana e tij të TIK, duke parë nëse mësuesi beson ose jo në dobinë e teknologjisë për procesin mësimor dhe të mësuarit, nëse ai e sheh atë si instrument ndihmës apo që i vështirëson punën, apo nëse zotëron dhe i vë në shfrytëzim njohuritë dhe aftësitë teknologjike (Brummelhuis & Kuiper 2008:101-102).

Çështja e tretë me interes për studiuesit e këtij grupi janë marrëdhëniet mësues-nxënës. Debati dhe argumentet përpiqen të qartësojnë natyrën e kësaj marrëdhënieje si dhe faktorët që ndikojnë në të. Sipas studiuesve kjo marrëdhënie dominohet nga mësuesi dhe përcaktohet nga faktorë të tillë të lidhur direkt me mësuesin si objektivat mësimore, kontrolli që ushtron mësuesi, metodat e mësimdhënies dhe interesat e nxënësit. Fakti nëse objektivat mësimore janë ose jo të qartë dhe të mirëpërcaktuar, nëse vlerësimi i nxënësit është ose jo i shpeshtë, nëse interesat e nxënësit gjejnë ose jo shprehje në planet dhe orët mësimore përcakton edhe cilësinë e kësaj marrëdhënieje dhe, rrjedhimisht edhe cilësinë e rezultateve të nxënësit (Sharma 1995, Danikhel 1998, Suri 2002, Sansanwal 2009, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111).

Argumentet që i japin përparësi mësuesit kanë të bëjnë që edhe në kushtet e futjes së teknologjisë në procesin mësimor, roli i mësuesit është kritik dhe i pazëvendësueshëm (Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:44). Vetëm futja e TIK në procesin mësimor, dhe vetë TIK-u në vetvete, pa rolin dhe ndërmjetësinë e mësuesit, nuk mund të shpien domosdoshmërisht në rritjen e cilësisë së të mësuarit dhe përmirësimin e rezultateve të nxënësve. TIK-u, më shumë se një faktor më vete, që ushtron ndikimin e tij mbi të mësuarit në mënyrë të pavarur, duhet parë si një faktor që varet nga faktori mësues, nga mënyra se si e sheh, trajton dhe aplikon ai teknologjinë në procesin mësimor (Ertmer & Addison & Lane & Ross & Woods 1999:54–72, Becker 2001, Higgins & Moseley 2001:191–210). Shkollat që e bazojnë procesin mësimor mbi rolin qendror të mësuesit performojnë më mirë dhe nxënësit e tyre kanë rezultate më të mira se ato shkolla që e zhvlerësojnë rolin e mësuesit duke i dhënë përparësi TIK. Për këta studiues, modeli më i mirë i organizimit të procesit mësimor është ai që ka në qendër mësuesin.

Të mësuarit dhe nxënësi

Grupi i tretë përbëhet nga studiuesit që i japin rëndësi parësore rolit dhe ndikimit të nxënësit dhe i shohin rezultatet e të mësuarit të lidhura me rolin dhe hapësirën që i lihet nxënësit (Chi & Glaser & Ress 1982:1-75, Bruer 1992, Hatano & Inagaki 1992:115-133, Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Olson & Bruner 1996:9-27, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Bereiter 2002).

Nga këndvështrimi i nxënësit, këta studiues i japin rëndësi nxënësit për disa arsye. Një arsye nënvizon marrëdhënien e nxënësit me teknologjinë (Chi & Glaser & Ress 1982:1-75, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Simons 2000, Veen 2005, Veen & Vrakking 2006). Për shkak të moshës së re dhe kureshjes, nxënësi kultivon një marrëdhënie mjaft aktive dhe produktive me teknologjinë, madje edhe më shumë sesa vetë mësuesi nga pikëpamja e përvetësimit dhe përdorimit. Një arsye e dytë, nënvizon marrëdhënien e nxënësit me informacionin (Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Simons 2000, Veen 2005, Veen & Vrakking 2006). Nxënësi tregon gjithashtu një prirje për të qënë më miqësor dhe reagues ndaj informacionit të përcjellë përmes teknologjisë. Në këtë mënyrë, ajo që e dallon rolin dhe ndikimin e nxënësit mbi procesin mësimor dhe rezultatet e të mësuarit nga roli dhe ndikimi i mësuesit janë dy tipare: i) interesi për teknologjinë, (kureshtja për format, kanalet, dhe pajisjet më të avancuara të komunikimit përmes teknologjisë) ii) përshtatja ndaj teknologjisë së re, (ruajtja e hapit me zhvillimet dhe modifikimet më të fundit të teknologjisë së komunikimit dhe informacionit)

(Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Simons 2000, Veen 2005, Veen & Vrakking 2006).

Nisur nga këto dy tipare, analiza e tyre e procesit mësimor dhe të mësuarit ngrihet mbi katër supozime: i) interesat dhe aftësitë e nxënësit janë po aq përcaktuese për cilësinë e procesit mësimor dhe nxënies, sa ç'mund të jenë edhe roli i mësuesit, objektivave mësimore, dhe i materialeve mësimore (Brummelhuis & Kuiper 2008:101-102); ii) interesat dhe nevojat e nxënësit përcaktojnë edhe rolin e teknologjisë në procesin mësimor dhe ndikimin e saj mbi cilësinë e të mësuarit dhe rrjedhimisht edhe të rezultateve të nxënësit (Brummelhuis & Kuiper 2008:101-102); iii) në kushtet e futjes dhe përdorimit të teknologjisë vetë nxënësi mund të shndërrohet në një shkallë të konsiderueshme në një lloj “eksperti,” iv) ç'farë peshe dhe hapësire i jep mësuesi nxënësit në procesin mësimor ndikon mbi të dhe reflektohet tek rezultatet e nxënësit (Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Vanderbilt 1997, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Bransford & Brown & Cocking 2000, Wiske & Sick & Wirsig 2001:483–501, Simons 2000, Veen 2005, Veen & Vrakking 2006).

Çështjet që ngrenë dhe debatojnë janë një element tjetër që dallon studiuesit e këtij grupi. Një çështje prek rëndësinë e rolit të nxënësit. Thelbi i argumenteve tenton të sqarojë përse shkalla e përfshirjes së nxënësit në procesin mësimor është e rëndësishme (Bransford & Brown & Cocking 2000, Wiske & Sick & Wirsig 2001:483–501, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Sipas tyre roli dhe pjesëmarrja aktive e nxënësit është e rëndësishme, pasi pa të nuk mund të realizohet as ndryshimi i mendjes se tyre, as kuptimi i gjërave, as lidhja e ideve të reja me ato të vjetrat, as të menduarit kritik dhe as aplikimi i njohurive në situata të reja dhe në mënyre krijuese.

Një çështje tjetër prek marrëdhëniet mes nxënësit dhe teknologjisë. Këtu studiuesit tentojnë të qartësojnë karakterin e kësaj marrëdhënie dhe se cilët janë faktorët që ndikojnë në formësimin dhe zhvillimin e kësaj marrëdhënieje. Në rastin e karakterit të marrëdhënies, ndonëse mjaft studiues e shohin atë si të dyanshme (Brummelhuis & Kuiper 2008:103-104), debati mes tyre vërtet rreth faktit nëse është teknologjia që përcakton sjelljen dhe rolin e nxënësit (Watson 1993, Gardner & Morrison & Jarman & Reilly & Mc.Nally 1994:161-171, Robertson & Calder & Fung & Jones & O'Shea 1995:73-81, Cox 1997, Cox & Preston & Cox 1999:1, Cox 1999:19-35, Sansanwal 2009, Dance 2010:4270–4273), apo është nxënësi që përcakton rolin dhe shkallën e efektivitetit të teknologjisë (Davis & Bagozzi & Warshaw 1989:982-1003, Blumenfeld 1992:272-281, Ames 1992:261-271, Baron & Harrari 1995:270–273, Lipponen & Hakkarainen 1997:64-68, Wenglinsky 1998, Sinko & Lehtinen 1999, Lipponen 1999:368-375, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:104-105:115, Baron & Bruillard 2003:181). Studiuesit që e shohin sjelljen e nxënësit të ndikuar nga teknologjia e argumentojnë këtë me faktin që teknologjia ka ndikuar tek nxënësit duke i bërë ata të karakterizohen nga një frymë pune më pozitive, angazhim më të madh ndaj detyrave, interes dhe kënaqësi më të madhe, rritje të shkallës së pavarësisë, besimit tek vetja dhe vlerësimit të vetes. Teknologjia gjithashtu ndihmon nxënësin në zgjedhjen dhe interpretimin më të mirë të informacionit, komunikimin apo paraqitjen e ideve, vlerësimin dhe rivlerësimin e punës, rritjen e efikasitetit dhe kreativitetit, si dhe në krijimin e një ideje më të mirë ndaj koncepteve shkencore të hipotezimit, parashikimit, testimit apo modelimit. Së fundi, teknologjia ka kontribuar në aftësimin e nxënësit për vlerësimin e vetes, të shokut, ose vlerësimit të përbashkët, si dhe analizimin, përmbledhjen, sqarimin dhe informacionin. Ndërsa

studiuesit që e shohin rolin e teknologjisë të varur nga mësuesi, e argumentojnë këtë me faktin se vetë teknologjia në vetvete, nuk ka fuqi të ndryshojë zakonet dhe sjelljen e nxënësit pa angazhimin dhe vullnetin e ketij të fundit. Në rastin e faktorëve që ndikojnë marrëdhëniet nxënës-teknologji, studiuesit evidentojnë faktorë të ndryshëm në varësi se kujt i japin ata përparësi në këtë marrëdhënie. Studiuesit që i përmbahen pikëpamjes se është teknologjia ajo që ndikon mbi nxënësin dhe përcakton zakonet dhe sjelljet e tij theksojnë rolin e tipit dhe qëllimit të përdorimit të teknologjisë. Sjellja e nxënësit reflekton faktin nëse teknologjia përdoret me statusin e “tutorit,” d.m.th me qëllimin për të rritur njohuritë dhe aftësitë e nxënësit ose përdoret si burim për të zhvilluar aftësitë kërkimore dhe krijuese si dhe zhvilluar aftësinë e të menduarit në një nivel më të lartë abstraksioni (Reeves 1998, Ringstaff & Kelley 2002, Lei & Zhao 2007:284-296, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:39-54). Ata studiues që mbrojnë pikëpamjen se është nxënësi ai që përcakton dobishmërinë dhe efektivitetin e teknologjisë në raport me të mësuarit theksojnë rolin e faktorëve të tillë psikologjikë që kanë të bëjnë me nxënësin si besimi, motivimi, opinionin, dhe qëndrimi i nxënësit ndaj teknologjisë (Davis & Bagozzi & Warshaw 1989:982-1003, Blumenfeld 1992:272-281, Ames 1992:261-271, Baron & Harrari 1995:270–273, Baron & Bruillard 2003:181), apo aftësitë dhe përdorimin prej nxënësit të teknologjisë (Lipponen & Hakkarainen 1997:64-68, Wenglinsky 1998, Sinko & Lehtinen 1999, Lipponen 1999:368-375, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:104-105:115).

Çështja e tretë që preket nga këta studiues ka të bëjë me marrëdhëniet nxënës-mësues. Argumentet këtu tentojnë të sqarojnë ndryshimin e këtyre marrëdhënieve në kontekstin e futjes dhe aplikimit të teknologjisë. Sipas këtyre studiuesve nxënësi merr një rëndësi edhe më të madhe në raport me mësuesin pikërisht se përdorimi i teknologjisë prej nxënësit i

ka ndryshuar këto marrëdhënie duke i dhënë mundësi nxënësit të kontrollojë vetë atë që mëson, të jetë fleksibël nga pikëpamja e kohës, vendit, dhe ritmit të të mësuarit, të lëvizë fokusin e procesit mësimor nga mësuesi tek nxënësi, dhe duke i dhënë nxënësit një rol më aktiv për shkak të superioritetit të tij ndaj mësuesit nga ana e aftësive të përdorimit të teknologjisë (Schofield 1995, Brummelhuis & Kuiper 2008:103-104).

Thelbi i argumenteve të studiuesve që kërkojnë një hapësirë dhe vëmendje më të madhe për nxënësin është që, në kushtet mbështetjes së procesit mësimor, roli i nxënësit bëhet i rëndësishëm për shkak të marrëdhënieve speciale që ai krijon me rrisitë e teknologjisë; se ajo që e bën efektive dhe eficiente orën mësimore dhe të mësuarit nuk është as thjesht futja dhe aplikimi i TIK, as thjesht lënia e orës mësimore vetëm në dorë të mësuesit, por roli dhe hapësira që i lihet nxënësit dhe angazhimit të tij. Këta nuk mund të rrisin cilësinë e të mësuarit apo të përmirësojnë rezultatet e nxënësit pa vetë nxënësin, sepse ndikimi i tyre reduktohet kur nxënësi lihet mënjandë dhe i paangazhuar. Kështu, rezultatet e të mësuarit pasqyrojnë angazhimin e nxënësit dhe ato institucione arsimore që i japin rëndësi rolit të tij kanë rezultate më të mira se ato shkolla që nuk e aplikojnë atë. Sa më e lartë të jetë shkalla e angazhimit të tij, aq më të larta do të jenë rezultatet e të mësuarit. Për këta studiues, modeli më i mirë i organizimit të procesit mësimor është ai që ka në qendër nxënësin.

3.2. Modelet ekzistuese në procesin mësimor

Përqasjet dhe ndryshimet mes studiuesve përsa i përket faktorëve përcaktues të cilësisë së procesit mësimor dhe të të mësuarit dhe çështjes nëse roli parësor duhet t'i njihet teknologjisë, mësuesit, apo nxënësit ka kontribuar në kristalizimin dhe aplikimin e modeleve të ndryshme të organizimit të procesit mësimor. Disa nga modelet kryesore përfshijnë: i) me në qendër mësuesin, ii) me në qendër nxënësin, iii) që i jep rol të

barabartë edhe mësuesit edhe nxënësit dhe iv) atë që vë në qendër teknologjinë. Këto modele dallohen nga njëri - tjetri jo vetëm nga këndvështrimet dhe supozimet nistore që i gjenerojnë ato, por edhe nga tiparet dhe problemet.

Modeli me në qendër mësuesin

Ky model ngrihet mbi përjasjen që i jep rëndësi dhe përparësi rolit të mësuesit. Konsideratat e tij për të mësuarin, procesin mësimor, mësuesin, nxënësin, metodën dhe materialet pedagogjike reflektojnë supozimet nistore të kësaj përjasjeje. Ky model ngrihet mbi idetë se: i) të mësuarit përfaqëson një proces të njëanshëm, të paracaktuar dhe formatuar nga mësuesi dhe ku dijet kalojnë nga mësuesi tek nxënësi; ii) procesi mësimor përfaqëson ekspozimin e nxënësit ndaj dijes përmes lëndëve dhe disiplinave të ndryshme; iii) mësuesi luan një rol të pazëvendësueshëm dhe mban peshën kryesore në procesin mësimor, sepse është ai që përcakton dhe harmonizon objektivat, materialet mësimore, pedagogjinë, metodën e mësimdhënies dhe aktivitetet në klasë, dhe është ai që transmeton dijen, zgjedh dhe përdor materialet didaktikë, dhe monitoron ecurinë dhe cilësinë e njohurive të nxënësit përmes testeve dhe vlerësimeve; iv) nxënësi thjesht merr njohuri, realizon qëllimet dhe standardet e vendosura nga mësuesi dhe iu nënshtrohet testeve vlerësuese të mësuesit; v) filozofia dhe pedagogjia mësimdhënëse janë kushte të rëndësishme për të mësuarin që reflektojnë profesionalizmin e mësuesit (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Brummelhuis & Kuiper 2008:101-103, Dede 2008).

Nisur nga këto konsiderata ky model shfaq disa tipare specifike: i) të mësuarit bazohet mbi objektivat dhe testimin e progresit dhe nënkupton nxënien e një mase të paracaktuar njohurish të përgjithshme; ii) procesi mësimor bazohet mbi një kurrikulë të organizuar në mënyrë lineare, planifikim mësimor të formatuar që më parë dhe orë mësimore që ngrihet mbi katër elemente: çfarë do të mësohet, cila është pika nga niset mësuesi dhe nxënësi

drejt përvetësimit të njohurisë së re, si do të shkohet në përvetësimin e njohurisë së re, si do të testohet përvetësimi i njohurisë së re; iii) roli i mësuesit karakterizohet nga tre detyra: përgjegjësia e organizimit të orës mësimore, menaxhimi praktik i informacionit dhe nxënësve, verifikimi i përvetësimit të dijeve nga nxënësi; iv) roli i nxënësit konsiston thjesht në nënshtrimin ndaj planifikimit mësimor të mësuesit; v) mësimdhënia përfaqëson një akt të “rregulluar nga jashtë dhe që konsiston kryesisht në aktivitete mësimore dhe transmetim të dijes ku mësuesi përcakton dhe kontrollon objektivat mësimorë, format e përcjelljes së dijes, llojin dhe dobinë e burimeve dhe vetë informacionit (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Atkin & Black & Coffey 2001, Brummelhuis & Kuiper 2008:101-103).

Studiuesit nënvizojnë disa arsye përse aplikimi i këtij modeli haset shpesh (Cuban 2001, Trucano 2005, Law & Pelgrum & Plomp 2008). Një arsye ka të bëjë me objektivat mësimore (Brummelhuis & Kuiper 2008:103). Kjo sepse ato kanë një vlerë fikse dhe të pandryshueshme dhe janë pikënisja e gjithëshkaje që ka lidhje me nxënësin. Një arsye tjetër ka të bëjë me mungesën e besimit të mësuesit te vetveja, të kohës për pregatitjen e leksioneve, mungesën e infrastrukturës, menaxhimit, dhe mbështetjes teknike (Balanskat & Blamire & Kefala 2006, Shuldman 2004:319–343). Një arsye e tretë ka të bëjë me problemet e pregatitjes teknologjike të mësuesit (Mishra & Koehler 2006:1017–1054, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367).

Pavarësisht arsyeve pas aplikimit të modelit me në qendër mësuesin, ky model karakterizohet dhe ka shfaqur një numër problemesh. Problemi i parë ka të bëjë me të mësuarit. Problemi është se modeli, duke mbajtur në qendër mësuesin, e shndërron procesin e të mësuarit në një proces të njëanshëm. Ai harron gjithashtu që roli i mësuesit ka limitet e veta (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414). Problemi i dytë ka të bëjë

më marrëdhëniet mes të mësuarit, mësuesit, dhe teknologjisë. Kjo për shkak të dallimit mes të mësuarit përmes mësuesit dhe të mësuarit përmes TIK. Të dyja mund të ndihmojnë të mësuarit, por ato nuk janë e njëjta gjë (Smeets & Mooij 2001:403–417). Problemi i tretë ka të bëjë me rolin dhe ndikimin e teknologjisë. Brenda modelit që mban në qendër rolin e mësuesit, TIK nuk garanton ndryshim në cilësinë e të mësuarit thjesht për shkak të natyrës së tij. Efektet e TIK varen nga konteksti social në të cilin aplikohet (Snyder 1998:140). Problemi i katërt ka të bëjë me marrëdhëniet mes mësuesit dhe teknologjisë. Ideja se thjesht përdorimi i TIK sjell automatikisht aplikimin e “pedagogjive të reja” dhe transformimin e mësimdhënies është problematike dhe jorealiste, sepse marrëdhëniet mes mësuesit dhe teknologjisë janë më komplekse (Sutherland 2004:5–16). Problemi i pestë ka lidhje me nxënësin. Modeli me në qendër mësuesin ka çuar në shikime të procesit mësimor nga interesat e nxënësit dhe nivel të lartë të nxënësve që kanë lënë shkollën (Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Për këtë arsye, ky model jo gjithmonë mund të rezultojë në përmirësimin e procesit mësimor dhe të rezultateve të nxënësit.

Modeli me në qendër nxënësin

Modeli tjetër i organizimit të procesit mësimor është ai që i jep rëndësi dhe hapësirë nxënësit (Merriënboer & Kester 2004). Edhe ky model karakterizohet nga një konceptim specifik i të mësuarit, procesit mësimor, rolit të nxënësit dhe mësuesit, si dhe metodës pedagogjike të mësimdhënies. Nisur nga kjo përjasje, ky model ngrihet mbi idenë se: i) të mësuarit përfaqëson një proces me një prirje për t’i dhënë rëndësi rolit të nxënësit dhe duke i lënë atij hapësirën e veprimit, ku njohuritë përthithen nga vetë nxënësi; ii) procesi mësimor përfaqëson një marrëdhënie ku nxënësit i ofrohet mundësia të kontrollojë vetë atë që mëson dhe të ketë fleksibilitet nga pikëpamja e kohës, vendit dhe ritmit të të mësuarit; iii) nxënësi merr përsipër një peshë të rëndësishme gjatë orës mësimore, për

shkak të transformimit të rolit të tij nga një dëgjues dhe mësues pasiv në rolin e një “eksperti” i cili kontrollon vetë, në mënyrë individuale procesin e të mësuarit; iv) roli i mësuesit konsiston në inkurajimin dhe hapjen e mundësive për nxënësin, në të qënurit një trajnues apo udhëheqës i procesit të përvetësimit të njohurive më shumë se sa përcaktues dhe imponues i një program strikt; v) filozofia dhe pedagogjia mësimdhënëse karakterizohen nga dhe reflektojnë ndryshimin e rolit të mësuesit dhe nxënësit ku ky i fundit merr një rol më aktiv në procesin mësimor për shkak të aftësive të tij teknologjike të veçanta (Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Vanderbilt 1997, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:107, Brummelhuis & Kuiper 2008:101-103, Dede 2008).

Modeli karakterizohet gjithashtu nga tiparet e veta: i) të mësuarit kombinon aspekte mësimore me eksperiencë nga jeta reale, praktike, e përditshme (Merriwnboer & Kester 2004); ii) procesi mësimor orientohet nga të mësuarit përmendësh të fakteve drejt të mësuarit dhe marrjes së njohurive në mënyrë krijuese (Kozma 2003); iii) nxënësi merr përgjegjësinë për aktivitetet mësimore dhe krahas detyrave që shoqërojnë të mësuarit praktikon edhe të punuarit në mënyrë të pjesshme. Përgjeggjësia përfshin në raport me nxënësit e tjerë vlerësimin e vetes, të shokut dhe bashkë-vlerësimin, ndërsa në raport me mësuesin dhe procesin mësimor angazhimin e nxënësit në rolin e një “eksperti” që merr përsipër të analizojë, përmbledhë, sqarojë dhe bëjë vlerësim të një informacioni specifik (Boekaerts 1997:161–186, Lea & Stephenson & Troy 2003:321–334); iv) mësuesi krijon një ambient mësimor në të cilin nxënësit i vendosin vetë objektivat e tyre, planifikojnë vetë aktivitetet e tyre, përzgjedhin vetë materialet në funksion të të mësuarit, monitorojnë vetë nivelin e përvetësimit të materialeve dhe arrijnë të kuptojnë se çfarë nënkupton

metanjojha (Bransford & Brown & Cocking 2000); v) mësimdhënia dhe metoda pedagogjike konsiston në sigurimin e dy tipeve të informacionit: atij mbështetës, d.m.th atij që ofron mbështetje për të mësuarit, praktikimin e aftësive problem-zgjidhëse dhe angazhimin e nxënësit në proces arsyetues, si dhe informacionit procedural, d.m.th atij që ka të bëjë me vetë të mësuarit, aspektet instruktuese për mënyrën se si duhet mësuar dhe krijimin e kushteve stimuluese që nxënësi të shprehet, eksperimentojë, gabojë, marrë vlerësim, dhe zbulojë (Merriwnboer & Kester 2004, Brummelhuis & Kuiper 2008:103-104).

Shpjegimi që jepet për aplikimin e këtij modeli i referohet dy faktorëve: përhapjes së teknologjisë së informacionit dhe marrëdhënieve që arrijnë të krijojnë nxënësi me të (Inan & Lowther & Ross & Strahl 2010:544, Hinostroza & Labbé & Brun & Matamala 2011:1358–1367). Përhapja e teknologjisë ka bërë të mundur që informacioni në funksion të njohurive të bëhet i disponueshëm përtej mureve dhe librave të klasës, ndërsa nxënësit të jenë më të prirur drejt përdorimit të teknologjisë që mundëson rënien në kontakt me këtë informacion.

Por edhe ky model nuk është pa probleme. Problemi i parë ka lidhje me të mësuarit. Të mësuarit shihet si një proces i njëanshëm, i udhëhequr nga nxënësi, duke harruar që nxënësi ka limitet e veta (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414). Nxënësit shfaqin tendenca të memorizimit ose riprodhimit afatshkurtër të njohurive, (Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111), ndërsa të mësuarit shpesh rezulton më sipërfaqësor (Biggs 1996:347–364). Problemi i dytë ka të bëjë me marrëdhëniet nxënës-mësues. Nxënësi është vërtet i rëndësishëm por, ai nuk mund të bëhet më i rëndësishëm se mësuesi. Dhe kjo, vlen edhe në kushtet kur ai mund të jetë i prirur për të vendosur raporte më të mira, më elastike dhe më të zhdërvjellta me teknologjinë se vetë mësuesi. Është e vërtetë që

teknologjia mund të ndihmojë nxënësin për të mësuar më mirë, më shpejt dhe në mënyrë më efikase, por në fund të fundit është mësuesi ai që vendos për kurrikulën, orën mësimore, materialet, objektivat, dhe vlerën e gjithshkaje (Smeets 2005:343–355). Problemi i tretë ka të bëjë me marrëdhëniet nxënës-teknologji. Është e vërtetë që TIK mund të jetë më i aksesueshëm dhe i pasur në informacion, mund të ndihmojë nxënësin për ta patur më të lehtë të mësuarit, mund t'i motivojë nxënësit më kollaj se librat tradicionalë (Laurillard 1998:241), por vetë mundësia e përdorimit të TIK është e ekspozuar ndaj mungesës së kontrollit për vlefshmërinë e burimeve të informacionit dhe materialeve, ose mungesës së aftësive tek nxënësi për ta përdorur informacionin në internet në mënyrë kritike (Kuiper & Volman & Terwel 2005:285–328). Problemi i katërt ka të bëjë me vetë nxënësin. Ideja se nxënësi mund të dominojë procesin mësimor është në thelbin e vet jo vetëm kompleks, por edhe subjektiv dhe si i tillë, jo gjithmonë mund të justifikojë pritshmëritë (Brummelhuis & Kuiper 2008:106). Për këtë arsye, ky model jo gjithmonë mund të rezultojë në përmirësimin e procesit mësimor dhe të rezultateve të nxënësit.

Modeli me në qendër mësuesin dhe nxënësin bashkë.

Ky model është një kombinim i dy përfaqësive të mëparshme dhe reflekton tentativën për të eliminuar problemet që shfaqin modelet e tyre në realitetin praktik. Prandaj edhe supozimet e tij nistore përmbajnë mjaft elemente të dy perspektivave të tjera. Sipas kësaj përfaqëseje kombinuere; i) të mësuarit është më rezultativ kur ai zhvillohet si një proces i dyanshëm, ku mësuesi dhe nxënësi bashkëpunojnë ngushtë me njëri-tjetrin; ii) procesi mësimor rezulton më produktiv kur objektivat, kurrikula, përzgjedhja dhe kontrolli i njohurive konceptohen dhe realizohen përmes një komunikimi aktiv dhe të dyanshëm mes mësuesit dhe nxënësit; iii) aktorët e procesit mësimor, mësuesi dhe nxënësi, janë më

produktivë në përpjekjet e tyre kur e konceptojnë rolin dhe pozitën e njëri-tjetrit në mënyrë simetrike dhe ndajnë përgjegjësinë për ecurinë e procesit mësimor dhe të mësuarit; iv) filozofia dhe pedagogjia mësimdhënëse është më frytdhënëse, kur udhëhiqet nga diferencimi i kurrikulës dhe njohurive, njohja në thellësi e tipareve individuale të nxënësit, dhe lehtësimi i kontrollit të mësuesit mbi procesin mësimor (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Smeets & Mooij 2001:404, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111).

Edhe tiparet e këtij modeli përfaqësojnë pak a shumë një përzierje të tipareve të dy modeleve të mëparshme. Kështu të mësuarit përfshin pjesëmarrjen aktive të nxënësit dhe rolin udhëheqës të mësuesit. Procesi mësimor karakterizohet nga një ndarje e kontrollit mes mësuesit dhe nxënësit (Brummelhuis & Kuiper 2008:102-103), dhe aktivitete mësimore që synojnë realizimin e objektivave dhe detyrave mësimore prej mësuesit si dhe gjenerimin e interesit të nxënësit dhe pjesëmarrjen aktive të tij (Simons & Zuylen 1995). Aktorët mësimorë, mësuesi dhe nxënësi, mbajnë të njëjtën peshë dhe luajnë një rol plotësues të njëri-tjetrit në të ashtëquajturat “aktivitete rregulluese” që përfshijnë monitorimin e procesit mësimor, vlerësimin e procesit, vlerësimin e rezultateve, si dhe identifikimin e elementeve që përmirësojnë të mësuarit (Simons & Zuylen 1995). Pedagogjia e mësimdhënies udhëhiqet nga parimi që mësuesi krijon kushtet për realizimin e të mësuarit ndërsa nxënësi i përvetëson dhe shfrytëzon ato në funksion të qëllimit që mësimdhënia të arrijë të realizojë formimin e nxënësit nga ana e njohurive, praktikimit të aftësive, reflektimit mbi veprimet, formulimin e konkluzioneve, dhe ndërjegjësimin rreth asaj që është mësuar (Brummelhuis & Kuiper 2008:102-103).

Ky model arrin të reduktojë shumë nga problemet që vëzhgohen dhe karakterizojnë modelet e mëparshme, por pa arritur t’i eliminojë krejtësisht ato, pasi futja dhe përdorimi

i teknologjisë në procesin mësimor ka nxjerrë sfidat e veta. Në kushtet e zhvillimi të teknologjisë, edhe ky model e ndien të nevojshme modifikimin ose zëvendësimin me një model që zgjidh problemet e mëparshme, problemet e vet modelit, si dhe ato që dalin nga futja dhe përdorimi i teknologjisë.

Modeli me në qendër teknologjinë

Ky model ngrihet mbi këndvështrimin që i jep përparësi rolit të teknologjisë. Supozimet nistore të këtij modeli janë: i) të mësuarit është më cilësor kur shndërrohet në një proces, i cili ndryshon nga fokusimi tek “çfarë është kjo gjë?” tek orientimi «si bëhet kjo gjë», nga thjesht “numërimi apo grumbullimi i fakteve” tek “ vlerësimi i fakteve dhe lidhjes mes tyre”; ii) procesi mësimor bëhet më interesant dhe cilësor kur bazohet në futjen dhe përdorimin e TIK; iii) aktorët, d.m.th politikëbërësit, drejtuesit e institucioneve arsimore, mësuesi dhe nxënësi, e kryejnë më mirë misionin e tyre ndaj arsimit dhe shoqërisë kur ata përqafojnë dhe orientohen drejt futjes dhe përdorimit të TIK në shkollë dhe mësim; iv) filozofia dhe pedagogjia mësimdhënëse pësojnë një ridimensionim dhe bëhen më efektive me futjen dhe përdorimin e TIK; v) teknologjia, me futjen dhe përdorimin e saj në mësim ndihmon modelin tradicional me në qendër mësuesin dhe ofron mundësi të reja për të mësuarit duke e shndërruar atë në “të mësuarit gjatë gjithë jetës” në mënyrë të përhershme, të pakufizuar nga sistemi arsimor. (Brummelhuis & Kuiper 2008:99-111).

Tiparet e tij reflektojnë esencën e përqasjes dhe supozimeve të tij nistore. Të mësuarit, procesi mësimor, dhe metoda e mësimdhënies karakterizohen nga një mbështetje e tyre mbi TIK, pajisje teknologjike të ndryshme, dhe materiale të tilla si portale dhe ëbsite elektronike. Tek aktorët kryesorë të sistemit tipari dallues është interesimi dhe angazhimi i politikë-bërësve dhe drejtuesve të shkollave për të stimuluar dhe avancuar politikat e teknologjizimit të shkollave, kryer investime në infrastrukturën teknologjike si dhe

angazhimi i mësuesit dhe nxënësit për të shoqëruar veprimtarinë e tyre mësimore me përdorimin e teknologjisë. Vetë TIK, shfaqet si zëvendësues i praktikave ekzistuese të mësimdhënies dhe të mësuarit, duke konsoliduar tendencën e procesit mësimor të bazuar në TIK dhe realizimin e të mësuarit përmes TIK. Përdorimi i teknologjisë në klasë vëzhgohet jo vetëm në kryerjen e ushtrimeve apo llogaritjeve të ndryshme, por edhe në të mësuarit on-line (e-learning), konsultimin me ëbsite, apo të mësuarit në distancë (Plomp & Anderson & Law & Quale 2003).

Ndonëse i ofruar si një alternativë më eficiente dhe efektive se modelet e tjerë, edhe ky model nuk është pa problemet e veta (Rogoff & Matusov & White 1996:388–414, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Një problem ka të bëjë me infrastrukturën teknologjike. Kjo ka rezultuar ose ineficiente, ose me impakt të ulët. Studiuesit japin si shpjegim dy arsye: mosndryshimin në praktikat ekzistuese mësimore, dhe mospasqyrimin e nevojave të mësuesit dhe të nxënësit në aplikimin e teknologjisë (Brummelhuis 2006). Një problem tjetër është konstatuar me materialet TIK. Kontributi dhe ndikimi i tyre është gjetur i kufizuar si mbi mësuesin, edhe mbi nxënësin. Për këtë problem studiuesit ofrojnë dy shkaqe: përdorimi i materialeve nga mësuesi ose ka probleme ose nuk bëhet në mënyrë krijuese (Kozma 2003), dhe po ashtu përdorimi tyre nga nxënësit është ose minimal, ose reflekton mungesën e aftësive përdoruese të nxënësit (Balanskat & Blamire & Kekala 2006). Problemi i tretë i konstatuar lidhet me marrëdhëniet me të mësuarit dhe TIK. Ajo që është vëzhguar flet për një impakt ose minimal, ose të munguar të TIK mbi të mësuarin. Dy shpjegime ofrohen nga studiuesit. Njëri argumenton fuqinë e pamjaftueshme të teknologjisë. Pa dyshim që teknologjia mund të ndikojë mbi të mësuarit, por edhe kështu, ajo nuk mund të konsiderohet si faktori i vetëm dhe përcaktues. Investimet në infrastrukturë dhe materiale TIK (blerje kompjuterash, materiale audiovizuale) jo

domosdoshmërisht shpie në ndryshimin apo rritjen e cilësisë së të mësuarit dhe rezultateve të nxënësit (Cuban 2001). Shpjegimi tjetër argumenton për varësinë e fuqisë ndikuese të TIK ndaj mësuesit dhe nxënësit. Sipas tyre, që të mund të vëzhgohet dhe realizohet ndikimi i TIK, roli i teknologjisë duhet parë në lidhje të ngushtë dhe kombinim me rolin e dy faktorëve të tjerë, besimi ndaj teknologjisë dhe aftësitë teknologjike si të mësuesit ashtu edhe të nxënësit (Harrison & Comber & Fisher & Haw & Lewin & Lunzar & McFarlane & Mavers & Scrimshaw & Somekh & Watling 2002, Machin et al. 2006, Balanskat & Blamire 2007). Kështu që edhe ky model, megjithë avantazhet që mund të sjellë në krahasim me modelet e tjerë të organizimit të procesit mësimor, përsëri i vetëm, nuk mund të gjenerojë përmirësimin e shpresuar në cilësinë e procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit.

Nisur nga ekzistenca e modeleve të ndryshme të organizimit të procesit mësimor, si dhe nisur nga dëshira dhe nevoja për të përmirësuar qoftë cilësinë e procesit mësimor, qoftë edhe rezultatet e nxënësit, pyetja që lind është se, cili do të ishte ai model që edhe do të eliminonte problemet e vërejtura me modelet e tjerë, edhe do të realizonte përmirësimin e procesit mësimor dhe të rezultateve të nxënësit? Në kushtet e futjes dhe aplikimit të teknologjisë në shkollë një model i tillë, që do ta bënte atë të konsiderohej si “modeli ideal”, do të ishte ai që do të kombinonte elementë nga të gjithë modelet e mëparshme dhe funksiononte mbi marrjen parasysh dhe krijimin e një marrëdhënieje harmonike, reciproke, dhe simetrike mes TIK, mësuesit, dhe nxënësit.

3.3. Të mësuarit dhe teknologjia, modeli ideal

Modelet e diskutuara kanë problemet e veta, të cilat vazhdojnë të jenë prezent edhe me teknologjizimin e procesit mësimor. Çështja që del është se cili është ai model që do të përmirësonte cilësinë e procesit mësimor dhe rezultatet e nxënësit. Ky studim supozon se

një model i tillë është ai që i trajton njësoj teknologjinë, mësuesin dhe nxënësin. Prandaj ky studim i përmbahet pikëpamjes se marrëdhëniet teknologji-mësues-nxënës nuk mund të shihen si marrëdhënie varësie, ku njërit faktor i jepet rol dhe përparësi më të madhe se të tjerët, por si marrëdhënie ndikime të dyanshme d.m.th, teknologjia dhe mësuesi, teknologjia dhe nxënësi, mësuesi dhe nxënësi ndikojnë dhe ndikohen njëkohësisht nga njëri - tjetri dhe të gjithë së bashkë ndikojnë dhe kontribuojnë në cilësinë e procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit. Ky supozim përbën edhe bazën mbi të cilën i analizon dinamikat e rezultateve të nxënësit. Modeli që ai përdor si referencë ndërthur të gjitha modelet kryesore ekzistuese në një model të vetëm, i cili i trajton TIK, Mësuesin dhe Nxënësin njësoj. Ky studim mbështetet mbi këtë model për arsyet;

Arsyeja 1: Ndikimi i dyanshëm në marrëdhëniet TIK-Mësimdhënie

Fakti që marrëdhëniet teknologji-mësues karakterizohen nga një korrelacion i fortë dhe nga ndikim i dyanshëm pranohet nga një numër i madh studiuesish (Drent 2005, Riel & Becker 2008). Kjo marrëdhënie karakterizohet nga katër tipare:

Tipari i parë, konsiston në faktin që TIK ndikon mbi mësuesin (Lankshear & Snyder 2000, Reid 2002, Zhao & Pugh & Sheldon & Byers 2002:482–515, Leach 2005:293-329, Leach 2008:783-805, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:46). Në këtë rast, TIK ndikon mbi mësuesin në modifikimin e objektivave të mësimi, metodës së mësimdhënies, përmbajtjes së materialeve mësimorë, rolit dhe praktikave të tij, ngarkesën e tij për përgatitjen dhe menazhimin e orës mësimore, si dhe rrit njohuritë dhe aftësitë e tij profesionale.

Tipari i dytë, konsiston në faktin që mësuesi ndikon efektivitetin e TIK (Becker 2000:24–25, Baron & Bruillard 2003:177–184, Wang & Ertmer & Newby 2004:231–250, Ertmer 2005:25–39, Hermans & Tondeur & Braak & Valcke 2008:1499–1509, Tondeur &

Hermans & Braak & Valcke 2008:2541–2553, Dominik 2012:1351–1359). Disa nga mënyrat përmes të cilave mësuesi ndikon TIK përfshijnë besimet, aftësitë, përdorimin për teknologjinë.

Tipari i tretë, konsiston në faktin që marrëdhënia mund të shfaqet pozitive ose negative (Baron & Bruillard 2003:177–184, Tondeur & Hermans & Braak & Valcke 2008:2541–2553, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Ky karakter shfaqet i tillë pavarësisht nëse bëhet fjalë për ndikim të TIK mbi mësuesin apo ndikim të mësuesit mbi TIK.

Tipari i katërt, konsiston në faktin që faktorët që përcaktojnë nëse marrëdhënia shfaqet pozitive apo negative janë të ndryshëm. Në rastin kur TIK ndikon mbi mësuesin, disa nga këta faktorë përfshijnë disponueshmërinë dhe cilësinë e infrastrukturës, materialeve mësimore dhe shërbimit teknik (Ertmer 1999:47–61, Baylor & Ritchie 2002:395–414). Në rastin kur mësuesi ndikon TIK, faktorët ndikues dhe përcaktues të karakterit pozitiv apo negativ të marrëdhënies grupohen në katër grupe kryesore të cilët shpjegojnë 90% të ndryshueshmërisë në marrëdhëniet TIK-Mësues (Knezek & Christensen & Hancock & Shoho 2000, Knezek & Christensen & Fluke 2003, Velázquez 2006, Christensen & Knezek 2008:349–365, Agyei & Voogt 2011:91–100): Grupi i parë, përmbledh faktorët që kanë të bëjnë me qëndrimin e mësuesit ndaj teknologjisë ku përfshihen besimet, perceptimet, opinionin, kultura dhe qëndrimi ndaj teknologjisë (Pajares 1992:307–332, Cuban 1993, Baron & Bruillard 1997:241–253, Albion 1999:1602-1608, Ertmer & Addison & Lane & Ross & Woods 1999:54–72, Cuckle & Clarke & Jenkins 2000:9-22, Higgins & Moseley 2001:191–210, Niederhauser & Stoddart 2001:15–31, Sasseville 2004:5-27, Hammond & Crosson & Fragkouli & Ingram & Johnston-Wilder 2009:68); Grupi i dytë, përmbledh faktorët që kanë të bëjnë me përgatitjen teknologjike të mësuesit ku përfshihen trajnimi, njohuritë dhe aftësitë teknologjike, besimi tek vetvetja dhe

përdorimi i teknologjisë (Marcinkiewicz 1993:234, Ertmer 1999:47–61, Yildirim 2000:479-495, Higgins & Moseley 2001:191–210, Braak 2001:141–157, Jacobsen & Clifford & Friesen 2002:363-388, Pelgrum 2002, Mitchem & Wells & Wells 2003:397-414, Batane 2004:387-410, Wang & Ertmer & Newby 2004:231–250, Ertmer 2005:25–39, Markauskaite 2007:547-572, Hermans & Tondeur & Braak & Valcke 2008:1499–1509, Hermans & Tondeur & Braak & Valcke 2008:1499–1509); Grupi i tretë, përmbledh faktorët që kanë të bëjnë me përgatitjen profesionale dhe pedagogjike të mësuesit ku përfshihen njohuritë, përgatitja, dhe pritshmëritë pedagogjike, zhvillimi profesional, motivimi, niveli i kënaqësisë apo i ankthit të mësuesit, koha në dispozicion, modeli dhe stili i mësimdhënies dhe politikat e shkollës (Selwyn 1997:395-408, Cox & Webb & Abbot & Blakeley & Beauchamp & Rhodes 2003, Kozma & McGhee & Quellmalz & Zalles 2004:376, Mishra & Koehler 2006:1017-1054, Gülseçen & Kubat 2006:96-106, Davis & Preston & Sahin 2009:135–148, Zhou & Zhang & Li 2011:943-960); Grupi i katërt, përmbledh faktorët që kanë të bëjnë me ambientin teknologjik në shkollë ku përfshihen; aksesit në teknologji, burimet teknologjike, mbështetja teknike dhe logjistike, rezistenca ndaj inovacionit dhe ndryshimit, fokusi i kontrollit (Woodrow 1990:421-432, Cox & Preston & Cox 1999:1, Murphy 2000:1656-1661). Ndonëse teknologjia dhe mësuesi kanë secili peshën e vet specifike në procesin mësimor, ata nuk mund ta luajnë dot rolin e tyre dhe të ushtrojnë një ndikim pozitiv jashtë njëri-tjetrit. Mësuesi luan rol të rëndësishëm në procesin mësimor dhe përdorimi i TIK në orën mësimore veçse e ndihmon atë në mënyrë më të mirë. Nga ana tjetër, TIK edhe pse ndikon mbi mësuesin, ndikimi e tij nuk mund të realizohet pa pjesëmarrjen e mësuesit.

Arsyeja 2: Ndikimi i dyanshëm në marrëdhëniet TIK- të nxënës

Marrëdhëniet teknologji-nxënës janë gjithashtu marrëdhënie ndikuese të dyanshme (Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111) Edhe për këtë marrëdhënie janë tipike tre tipare: Tipari i parë që vihet re është se TIK ndikon mbi nxënësin (Watson 1993, Gardner & Morrison & Jarman & Reilly & Mc.Nally 1994:161-171, Robertson & Calder & Fung & Jones & O'Shea 1995:73-81, Cox 1997, Cox 1999:19-35, Bransford & Brown & Cocking 2000, Bereiter 2002, Kozma 2003, Brummelhuis & Kuiper 2008:103-104, Dance 2010:4270–4273). Ndikimi i TIK mbi nxënësin shprehet në katër aspekte. Aspekti i parë përfshin rolin dhe peshën e tij në procesin mësimor. Këtu ndikimi i TIK shprehet në angazhimin e nxënësit në vlerësim të vetes apo shokut dhe kultivimin e rolit të ekspertit në analizimin, përmbledhjen, sqarimin apo vlerësimin e informacionit në shqyrtim. Aspekti i dytë ka të bëjë me aftësitë analitike dhe studiuëse të nxënësit. Këtu ndikimi i TIK shprehet në aftësimin e nxënësit për të vendosur marrëdhënie më të mira me informacionin (zgjedhjen dhe interpretimin), analizimin dhe konkludimin (vlerësimin, rivlerësimin, dhe modifikimin), konceptet dhe metodat shkencore (hipotezimin, eksperimentimin, parashikimin, testimin, të gabuarit, të zbuluarit, të vlerësuarit, të kuptuarit, të zgjidhurit e problemeve), modelet (lidhjet, mekanizmat,) komunikimin (të shprehurit dhe të paraqiturit e ideve, të folurit dhe të vlerësuarit) dhe cilësinë e të mësuarit (nga përmendësh në mënyrë krijuese). Aspekti i tretë ka të bëjë me qëndrimin, praktikën dhe kulturën akademike të nxënësit. Këtu ndikimi i TIK shprehet në frymën ndaj punës dhe të studiuarit, kohës së shpenzuar për kryerjen e mësimave, zotimin ndaj detyrave si dhe menaxhimin e objektivave, aktiviteteve, materialeve dhe vetë teknologjisë. Aspekti i katërt ka të bëjë me personalitetin e nxënësit. Këtu ndikimi i TIK ndiehet në interesin dhe kënaqësinë e nxënësit, respektin për vetveten, vetbesimin dhe pavarësinë.

Tipari i dytë konsiston në faktin që nxënësi ndikon dhe përcakton efektivitetin e TIK (Lipponen & Hakkarainen 1997:64-68, Sinko & Lehtinen 1999, Lipponen 1999:368-375, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117, Simons 2000), Veen 2005, Veen & Vrakking 2006, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Disa nga mënyrat përmes të cilave nxënësi ndikon TIK përfshijnë besimet, afinitetin dhe aftësitë e tyre në përdorimin e teknologjisë.

Tipari i tretë konsiston në faktin që karakteri i marrëdhënies mes tyre përshfaqet edhe pozitiv edhe negativ, në varësi të faktorëve që veprojnë dhe dominojnë. Në rastin e ndikimit të TIK mbi nxënësin disa nga faktorët që përcaktojnë nëse karakteri i kësaj marrëdhënieje rezulton pozitive ose negative, përfshijnë infrastrukturën, aksesin, tipin e teknologjisë, qëllimin e përdorimit, apo vendin e përdorimit (Reeves 1998, Ringstaff & Kelley 2002, Lei & Zhao 2007:284-296, Hennessy & Harrison & Wamakote 2010:39-54). Në rastin e ndikimit të nxënësit mbi efektivitetin e TIK, disa nga faktorët përfshijnë besimet, opinionin, motivimin dhe qëndrimin e nxënësit ndaj teknologjisë, shkalla e aftësive dhe e përdorimit të teknologjisë nga nxënësi, lloji i synimeve të përdorimit të teknologjisë, fokusi i kontrollit ndaj nxënësit, ambienti shoqëror, apo trajnimi për përdorimin e teknologjisë (Wenglinsky 1998, Ajzen 1988:18-19:132, Davis & Bagozzi & Warshaw 1989:982-1003, Ames 1992:261-271, Blumenfeld 1992:272-281, Baron & Harrari 1995:270–273, Cox & Preston & Cox 1999, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117, Baron & Bruillard 2003:181).

Pra, si në rastin e marrëdhënies mes teknologjisë edhe në rastin e marrëdhënieve mes nxënësit dhe teknologjisë, as nxënësi, as teknologjia, nuk mund të arrijnë të realizojnë ndikimin e tyre pa njëri-tjetrin. Nxënësi vërtet mund të luajë një rol të rëndësishëm në

cilësinë e procesit mësimor dhe rezultateve që ai arrin, por në ridimensionimin e rolit të tij, një pjese e kontributit i takon TIK-ut. Nga ana tjetër, futja e TIK sigurisht që e ridimensionon dhe fuqizon akoma edhe më shumë rolin dhe fuqinë ndikuese të nxënësit. Por ky efekt i TIKU-ut nuk mund të materializohet dhe bëhet i mundshëm jashtë dëshirave, interesit, aftësive, dhe angazhimit të nxënësit. Pra, TIK-u dhe nxënësi janë të destinuar të marrin vlerë vetëm kur ata veprojnë së bashku.

Arsyeja 3: Ndikimi i dyanshëm në marrëdhëniet mësues-nxënës

Jashtë ndikimeve të dyanshme nuk mbeten as marrëdhëniet mësues-nxënës (Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Salomon 1997, Sinko & Lehtinen 1999, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117). Këto marrëdhënie realizohen përgjatë procesit dhe aktiviteteve mësimore, shprehen përmes komunikimit dhe bashkëpunimit mes tyre dhe karakterizohen nga tre tipare.

Tipari i parë, konsiston në faktin që mësuesi ndikon mbi nxënësin (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117; Darling-Hammond & Bransford 2005, Brummelhuis & Kuiper 2008:98-100). Kjo ndikueshmeri shprehet tek motivimi, vëmendja dhe angazhimi i nxënësit si dhe kuptimi, procesimi dhe transferimi i informacionit dhe njohurive nga nxënësi.

Tipari i dytë, konsiston në faktin që edhe nxënësi ndikon mbi mësuesin (Bransford & Broën & Cocking 2000, Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117, Brummelhuis & Kuiper 2008:97). Ky ndikim shprehet në angazhimin e mësuesit në njohjen e interesave, aftësive, karakteristikave dhe qëndrimit të nxënësit dhe në aplikimin e metodave më të mira pedagogjike, përfshi edhe ato që kërkojnë përdorimin e TIK.

Tipari i tretë, konsiston në faktin që marrëdhënia mësues-nxënës mund të marrë një karakter edhe pozitiv edhe negativ në varësi të faktorëve në veprim. Në rastin e ndikimit të mësuesit mbi nxënësin, karakteri pozitiv ose negativ i marrëdhënies përcaktohet nga ndikimi i faktorëve të tillë si vendimmarrja e mësuesit për materialet mësimore përfshi ato me natyrë teknologjike, përjasja dhe metoda pedagogjike mbi të cilat ngrihet procesi mësimor si dhe situatat që krijon mësuesi në klasë (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:103-117). Në rastin e ndikimit të nxënësit mbi mësuesin, karakteri i marrëdhënies mes tyre influencohet dhe përcaktohet nga kuptimi që ka nxënësi për informacionin, situatat specifike mësimore, si dhe nevojat, interesat dhe kërkesat e nxënësit (Oblinger & Oblinger 2005, Prensky 2006).

Nisur nga këto tipare, bëhet e qartë që mësuesi dhe nxënësi janë të lidhur dhe nuk mund të bëjnë pa njëri-tjetrin. Në kontekstin e teknologjizimit të procesit mësimor dhe marrëdhënieve mes faktorëve është mësuesi ai që vendos për objektivat, organizimin dhe materialet e orës mësimore, kontrollin dhe verifikimin e njohurive të nxënësit. Fakti nëse mësuesi arrin ose jo të realizojë objektivat e tij varet në një masë të konsiderueshme nga nxënësi. Ky i fundit, në kushtet e futjes dhe aplikimit të teknologjisë, mund të aplikojë vetë edhe një pjesë të elementeve që dikur konsideroheshin kompetencë vetëm e mësuesit. Nga ana tjetër, nxënësi vërtet mund të luajë një rol të rëndësishëm në cilësinë e procesit mësimor dhe rezultateve që ai arrin, sidomos në kushtet e teknologjizimit të procesit mësimor dhe marrëdhënieve sociale, por edhe pse roli i tij karakterizohet nga një ridimensionim i tij, përsëri të gjithë interesat, kërkesat, dëshirat, objektivat, dhe nevojat e tij nuk mund të realizohen pa mbështetjen, kontrollin, administrimin, vlerësimin dhe

udhëheqjen e mësuesit. Pra mësuesi dhe nxënësi janë të destinuar të realizojnë objektivat e tyre vetëm kur ata veprojnë së bashku.

Arsyeja 4: Avantazhet e modelit TIK-Mësues-Nxënësi.

Modeli që iu jep rol dhe peshë të njëjtë TIK, mësuesit, dhe nxënësit, vepron për një numër arsyes. Së pari, në kontekstin e të mësuarit përmes teknologjisë, vetëm thjesht futja dhe përdorimi i teknologjisë nuk garanton përmirësimin e procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit (Anderson 2008:7-30, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111, Pineida 2011:54-57). TIK padyshim që lehtëson dhe ndihmon realizimin e një procesi mësimor më interesant, më të pasur, më të kapshëm. Por, që ai të japë këto efekte, ka nevojë për një qëndrim aktiv ndaj teknologjisë prej mësuesit dhe nxënësit. Së dyti, në kontekstin teknologjik, mësuesit i jepet mundësia që të realizojë një proces mësimor më të pasur dhe cilësor. Së treti, në kontekstin e të mësuarit përmes teknologjisë, nxënësi shfaq një prirje për të qënë shumë më familjar me ndryshimet dhe përdorimin e teknologjisë së komunikimit dhe kjo përfaqëson një premisë në favor të përmirësimit të rezultateve të tij (Veen & Vrakking 2006). Por sado i lidhur të jenë nxënësit me format elektronike të komunikimit, thjesht kapaciteti apo edhe përdorimi i TIK prej nxënësit nuk mjafton nëse marrëdhënia me teknologjinë zhvillohet duke lënë mënjanë rolin dhe këshillat e mësuesit. Së katërti, që mësuesi dhe nxënësi të realizojnë potencialin e tyre teknologjik, aftësitë e tyre të përdorimit të teknologjisë nuk duhen marrë të mirëqëna, por duhen kultivuar, sidomos, kur bëhet fjalë për përdorimin e këtyre aftësive në funksion të materialeve dhe procesit mësimor (García & Largo 2008, Pineida 2011:54-57).

Nisur nga kjo logjikë, ky model karakterizohet nga katër tipare kryesore. Së pari, procesi i të mësuarit karakterizohet nga një ndërveprim dhe bashkëpunim mes TIK, mësuesit dhe nxënësit (Scardamalia & Bereiter 1994:265-283, Salomon 1997, Sinko & Lehtinen

1999m Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:104, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Ky tipar reflekton politikat e institucionit arsimor dhe filozofinë mësimdhënëse të mësuesit.

Së dyti, TIK aksesohet dhe përdoret aktivisht nga mësuesi dhe nxënësi përmes kombinimit në procesin mësimor të informacionit elektronik dhe lojrave dixhitale (Leemkuil 2005). Ky tipar reflekton zhvillimin dhe cilësinë e infrastrukturës teknologjike.

Së treti, mësuesi luan një rol të rëndësishëm për procesin mësimor, përdorimin e TIK dhe trajtimin e nxënësit (Smeets & Mooij 2001:404, Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111).

Ky tipar reflekton praktikën mësimore në tre aspekte të punës së mësuesit: i) në raport me objektivat dhe materialet mësimore ku roli i mësuesit përfshin përshtatjen e kurrikulës, veçorive dhe performancës individuale të nxënësit; ii) në raport me teknologjinë ku roli i mësuesit përfshin përdorimin e TIK për shpjegimin e materialeve mësimore, për komunikimin me nxënësin sa i takon detyrave, gabimeve, vlerësimeve, ecurisë, rezultateve, informimit të tij, iii) në raport me nxënësin ku roli i mësuesit përfshin mundësimin dhe formatimin e gamës, përmbajtjes dhe thellësisë së komunikimit të lirë mes nxënësve, kontrollin e komenteve që nxënësit bëjnë për punën e njëri-tjetrit, vënien në dukje të gabimeve dhe zhvillimin e aftësive analitike, krijuese, sintetizuese tek nxënësi.

Së katërti, nxënësi gjen hapësirë më të madhe angazhimi dhe aktivizimi (Lehn & Chi & Baggett & Murray 1995, Sluijsmans & Dochy & Moerkerke 1999:239-319). Ky tipar reflekton mundësinë që krijon infrastruktura teknologjike dhe filozofia mësimdhënëse e mësuesit ku roli i nxënësit gjen shprehje në katër aspekte: i) në raport me teknologjinë ku nxënësit i jepet mundësia dhe stimulohet të përdorë teknologjinë si në klasë edhe në shtëpi; ii) në raport me përmbajtjen dhe procesin mësimor ku nxënësi shfrytëzon mundësitë që hap TIK, dhe operon me burime dhe informacion elektronik në bazë të

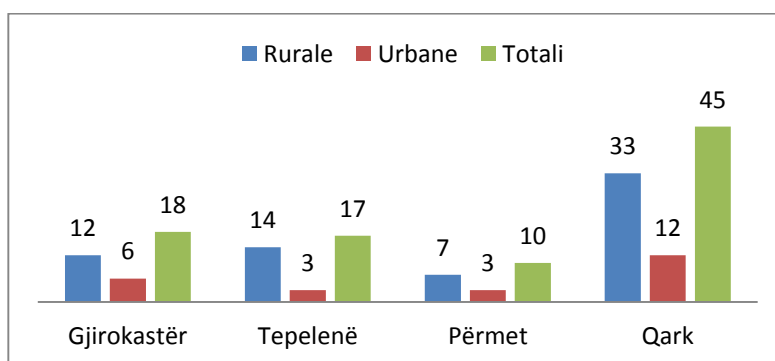
udhëzimeve dhe sugjerimeve të mësuesit për të realizuar të mësuarit në thellësi jo në sipërfaqe; iii) në raport me mësuesin ku nxënësi realizon komunikimin me mësuesin si në klasë, si nga shtëpia, në mënyrë individuale ose në grup përmes rrjeteve elektronike (blllogje, rrjete sociale, rrjete komunikimi të shkollës); iv) në raport me shokun ku nxënësit i jepet mundësia të komunikojë dhe vlerësojë punën e shokut, të dialogojë dhe bashkëpunojë me të.

Ky model, shfaqet i rëndësishëm dhe po gjen aplikim për një numër efektsh pozitivë që ai sjell (Hakkarainen & Ilomaiki & Lipponen & Muukkonen & Rahikainen & Tuominen & Lakkala & Lehtinen 2000:104; Brummelhuis & Kuiper 2008:97-111). Së pari, ai ofron mundësi që përmbajtja mësimore (kurrikulë, objektiva, material mësimore) t'i përshtatet aftësive, detyrave, dhe nevojave individuale të nxënësit. Në fund të fundit, i gjithë qëllimi përfundimtar është përgatitja sa më e mirë e nxënësit. Së dyti, ai ofron një model më të mirë marrëdhëniesh mes mësuesit dhe nxënësit. Marrëdhëniet mes tyre mbeten kyç për rezultatet që arrin nxënësi. Së treti, ai ofron më shumë garanci për një të mësuar cilësor dhe rezultate pozitive të nxënësit. Është kjo arsyeja që ky studim i analizon dinamikat e të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës duke përdorur këtë model si metër matës dhe vlerësues.

KAPITULLI IV: GJENDJA E TË MËSUARIT NË QARKUN E GJIROKASTRËS

Për të bërë një vështrim historik mbi të mësuarin në Qarkun e Gjirokastrës, i jemi referuar të dhënave të marra nga institucioni i arsimit në këtë Qark. Të dhënat përfshijnë rezultate që kanë të bëjnë me tre këndvështrime të ndryshme: (i) nota mesatare; (ii) grupnotat; (iii) kalueshmëria. Këto janë studiuar në harkun kohor të 6 viteve akademike, prej vitit 2008 deri në vitin 2013. Studimi dhe analizimi i të gjitha lëndëve të kurrikulës shkollore apo i mesatares së lëndëve të klasifikuara këto sipas drejtimit shoqëror dhe shkencor që përfshin kurrikula shkollore, do të përbënte një punë voluminoze dhe jashtë kontekstit që përmban studimi ynë. Për këtë arsye, janë zgjedhur për të bërë një vështrim prezantues të të mësuarit ndër këto vite, dy lëndë mësimore që u përkasin dy grupe drejtimeve të ndryshme, historia dhe biologjia. Ndërsa në tërësi është studiuar mesatarja e tyre, gjë e cila në studim përfaqësohet nga termi “histori dhe biologji”.

Grafiku 1. Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare

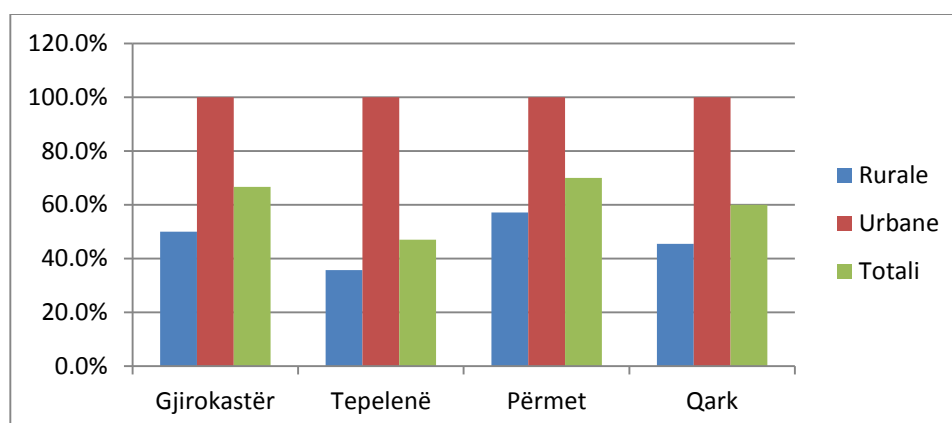


Shtrirja e këtij hulumtimi përfshin të gjitha rrethet e këtij qarku: Gjirokastrë, Tepelenë dhe Përmet, me qëllim që ky vështrim historik mbi të mësuarin të mund të shfrytëzohet më pas në analizën statistikore inferenciale të të dhënave. Në Grafikon 1, paraqitet shpërndarja e numrit të shkollave 9-vjeçare të Qarkut të Gjirokastrës, sipas rretheve

përkatëse. Vihet re se kemi një diferencë të lartë të numrit të shkollave rurale me ato urbane e cila vjen si rezultat i shtrirjes së gjërë sipërfaqësore të Qarkut të Gjirokastrës.

Vrojtimet të fenomeneve dhe veçorive që janë objekt i këtij studimi, iu nënshtruan një pjesë e shkollave 9-vjeçare të Qarkut të Gjirokastrës (Grafiku 2). Shpërndarja në përqindje e tyre sipas rretheve dhe në rang Qarku paraqitet në Grafikon 1. Përzgjedhja e tyre nuk iu nënshtrua rregullave statistikore të përzgjedhjes së kampionit. Duke qënë se objekti i studimit tonë është impakti i TIK-ut në mësimdhënie dhe mësimnxënie, u pa e arsyeshme që të vrojtoheshin fenomenet dhe faktorët përcaktues të tyre, në të gjitha shkollat e Qarkut në të cilat ishte bërë investimi bazë për përdorimin e TIK-ut në procesin mësimor.

Grafiku 2. Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare të vrojtuar



4.1. Ecuria e rezultateve të të mësuarit ndër vitet 2008-2013

Të mësuarit në këtë rreth është konsideruar përherë si një proces i rëndësishëm, sepse cilësia e tij ndikon në zhvillimin e shoqërisë. Përsa i përket demografisë, të dhënat e pasqyruara në Tabelat 1.2, 1.3 Shtojca 1, përfshijnë informacion nga nxënësit e 27 shkollave të Qarkut, ku u mat cilësia e të mësuarit, në 100% të shkollave urbane dhe në 45% të shkollave rurale. Të dhënat e notave mesatare ndër vitet 2007-2008 dhe deri në vitin 2013 në nivel Qarku dhe rrethi janë paraqitur në Tabelën 1 referuar (Paragrafit 4.1, 4.2, 4.3 Shtojca 4), nga ku është vëzhguar varianca dhe dinamika e të mësuarit.

Tabela 1. Cilësia e të mësuarit ndër vite

	2008			2009			2010		
	H	B	H&B	H	B	H&B	H	B	H&B
Gjirokastrë	7.5	7.2	7.4	7.2	7.1	7.2	7.4	7.4	7.4
Përmet	7.2	7.2	7.2	7.1	7.3	7.2	7.1	7.3	7.2
Tepelenë	7.1	6.9	7	7	6.9	7	7.2	6.8	7
Qark	7.3	7.1	7.2	7.1	7.1	7.1	7.2	7.2	7.2
	2011			2012			2013		
	H	B	H&B	H	B	H&B	H	B	H&B
Gjirokastrë	7.2	7	7.1	7.1	7.1	7.1	7.3	7.3	7.3
Përmet	7.2	7.1	7.2	7	6.7	6.8	7.2	7.1	7.2
Tepelenë	7.2	7.1	7.1	6.7	6.6	6.7	6.9	7.1	7
Qark	7.2	7.1	7.1	6.9	6.9	6.9	7.1	7.2	7.2

Nga kjo tabelë jepen të dhënat në lidhje me cilësinë e notës mesatare të shkollave 9-vjeçare të Qarkut dhe rretheve të Gjirokastrës ndër vite. Të dhënat në tabelë japin një panoramë të qartë të notës mesatare ku shohim se në tre vitet (2008, 2010 dhe 2013) në Qark të mësuarit është në nivel 7.2. Ndërsa në vitet e tjera ai është 6.9 deri në 7.1. Cilësia e të mësuarit e matur në lëndën shoqërore, histori dhe natyrore, biologji u krye për të parë se në ç’lëndë TIK-u gjen më tepër përdorim. Janë rimarë të tria rethet për t’i krahasuar ato me njera-tjetrën dhe për të kryer analizën në rang Qarku.

Tabela 2 paraqet të dhënat në lidhje me shpërndarjen e nxënësve sipas niveleve të cilësisë së të mësuarit në Qark për lëndët.

Tabela 2. Përqindja e grupeve kaluese sipas lëndëve në nivel Qarku

Histori	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	354	393	383	429	457	385
%	38%	40%	38%	42%	44%	45%
nota 7-8	238	228	218	233	231	197
%	25%	24%	23%	22%	22%	18%
nota 9-10	347	324	346	306	312	286
%	36%	33%	35%	29%	30%	32%

Biologji	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	351	418	423	435	491	394
%	36%	40%	43%	43%	48%	46%
nota 7-8	282	235	210	238	222	198
%	30%	23%	21%	22%	22%	21%
nota 9-10	303	292	318	294	287	275
%	32%	31%	32%	29%	27	31%

Këto të dhëna të shprehura me numër nxënësish dhe më përqindje na japin një pamje më të saktë nga ana cilësore e të mësuarit në Qark. Të dhënat e grupnotave në Tabelat 3, 4 dhe 5 kanë dalë nga të dhënat sipas rretheve Gjirokastrë, Tepelenë dhe Përmet.

Tabela 3. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Gjirokastrë)

Histori	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	149	193	195	208	238	170
%	33.9%	41.6%	40.4%	42%	44%	40.8%
nota 7-8	117	107	100	124	127	101
%	26.6%	23%	20.7%	25%	23.8%	24.2%
nota 9-10	167	159	181	153	167	145
%	38%	34.3%	37.5%	30.9%	31.3%	34.8%

Biologji	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	162	205	209	211	248	184
%	36.9%	44%	43.3%	42.6%	46.5%	44.2%
nota 7-8	137	125	104	137	116	93
%	31.2%	26.9%	21.5%	27.6%	21.7%	22.3%
nota 9-10	134	129	163	137	168	139
%	30%	27.8%	33.8	27.6%	31.5%	33.4%

Tabela 4. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Tepelenë)

Histori	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	111	106	98	104	115	116
%	42%	41%	37%	40%	45%	49%
nota 7-8	50	46	61	41	45	52
%	19%	18%	23%	16%	18%	22%
nota 9-10	102	82	74	77	72	70
%	39%	32%	28%	29%	28%	29%

Biologji	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	114	107	114	107	122	108
%	43%	41%	43%	41%	48%	45%
nota 7-8	60	47	60	47	51	51
%	23%	18%	23%	18%	20%	21%
nota 9-10	89	80	63	67	59	79
%	34%	31%	24%	26%	23%	33%

Tabela 5. Përqindja e grupeve kaluese, histori dhe biologji (Përmet)

Histori	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	94	94	90	117	104	99
%	38%	37%	38%	45%	44%	46%
nota 7-8	71	75	57	68	59	44
%	29%	30%	24%	26%	25%	20%
nota 9-10	78	83	91	76	73	71
%	32%	33%	38%	29%	31%	33%

Biologji	2008	2009	2010	2011	2012	2013
nota 5-6	75	106	100	117	121	102
%	30%	37%	42%	45%	51%	48%
nota 7-8	85	63	46	54	55	54
%	35%	25%	19%	21%	23%	25%
nota 9-10	80	83	92	90	60	57
%	33%	33%	39%	34%	26%	27%

Tregues tjetër i cilësisë së të mësuarit është dhe kalueshmëria e parë kjo në të gjitha vitet si dhe në tendenca. Tabela 6. paraqet të dhënat mbi kalueshmërinë ndër vite për secilën lëndë në rang Qarku.

Tabela 6. Kalueshmëria ndër vite në Qark

	2008			2009			2010		
	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	%kal
H	948	941	99.2%	975	970	99.4%	984	976	99%
B	948	941	99.2%	975	968	99.2%	984	960	98%
H;B	948	941	99.2%	975	968	99.2%	984	960	98%
	2011			2012			2013		
	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalues	%kal
H	1018	1014	99.6%	1022	1017	99.5%	868	868	100%
B	1018	1012	99.4%	1022	1017	99.5%	868	868	100%
H;B	1018	1012	99.4%	1022	1017	99.5%	868	868	100%

Të dhënat na tregojnë se kalueshmëria ka qenë në të gjitha vitet pothuajse në nivele të mira 98%-99%. Në vitin 2013 kalueshmëria është 100%. Të dhënat e kalueshmërisë së Qarkut janë mbështetur në të dhënat e marra në secilin rreth të cilat paraqiten në tabelat përkatëse. Në Tabelën 7, paraqiten të dhënat e përmbledhura të Paragrafit 5.1 dhe të Shtojcës 5 (Tabela 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3) të cilat i përkasin qytetit të Gjirokastrës.

Tabela 7. Kalueshmëria ndër vite në Gjirokastrë

	2008			2009			2010		
	Nr.	kalues	% kal	Nr.	kalues	% kal	Nr.	kalues	%kal
H	439	433	98.6%	463	460	99.3%	482	478	99%
B	439	433	98.6%	463	458	98.9%	482	463	96%
H;B	439	433	98.6%	463	458	98.9%	482	463	96%
	2011			2012			2013		
	Nr.	kalues	%kal	Nr.	kalues	%kal	Nr.	kalues	%kal
H	495	492	99.3%	533	532	99.8%	416	416	100%
B	495	490	98.9%	533	533	100%	416	416	100%
H;B	495	490	98.9%	533	532	99.8%	416	416	100%

Të dhënat tregojnë që kalueshmëria në shkollat e këtij rrethi variojnë nga 98.6% - 99.8% dhe në 2013 ajo kalon në 100%. Në Tabelën 8, paraqiten të dhënat e kalueshmërisë ndër vite të rrethit Tepelenë të nxjerra nga Paragrafit 5.2 i Shtojcës 5.

Tabela 8. Kalueshmëria ndër vite në Tepelenë

	2008			2009			2010		
	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	%kal
H	264	263	99.6%	260	258	99.2%	264	260	98%
B	264	263	99.6%	260	258	99.2%	264	259	98%
H;B	264	263	99.6%	260	258	99%	264	259	98%
	2011			2012			2013		
	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalues	%kal
H	262	261	99.6%	254	250	98%	238	238	100%
B	262	261	99.6%	254	250	98%	238	238	100%
H;B	262	261	99.6%	254	250	98%	238	238	100%

Edhe në këtë rreth shohim se kalueshmëria është në nivele të kënaqshme dhe varion nga 98% në 99.6% , ku në vitin 2013 arrin në 100%.

Në Tabelën 9, paraqiten të dhënat e kalueshmërisë të përmbledhura të Paragrafit 5.3 të Shtojcës 5. në rrethin e Përmetit.

Tabela 9. Kalueshmëria ndër vite në Përmet

	2008			2009			2010		
	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	% kal	Nr.nx	kalues	%kal
Histori	245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%
Biologji	245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%
His;Biol	245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%
	2011			2012			2013		
	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalues	%kal	Nr.nx	kalu	%kal
Histori	261	261	100%	235	235	100%	214	214	100%
Biologji	261	261	100%	235	234	99.5%	214	214	100%
His;Biol	261	261	100%	235	234	99.5%	214	214	100%

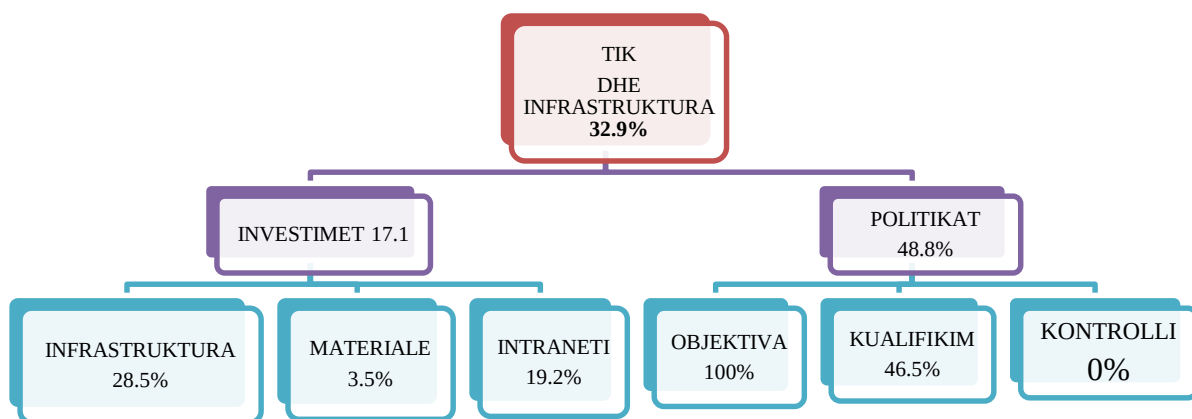
Shohim se të dhënat në këtë rreth tregojnë kalueshmëri të lartë në të gjitha vitet rreth 100%, me përjashtim të vitit 2012 ku ajo është 99.5%.

4.2. Politikat dhe investimet në institucionet arsimore

Prania e TIK-ut në kohën e sotme është e domosdoshme në të gjitha sferat. Në sistemet bashkëkohore ndikimi i teknologjisë informatike dhe të komunikimit (TIK) gjithnjë e më

shumë bëhet gjithëpërfshirës, ç'ka do të thotë që nuk anashkalon as arsimin. Ne tashmë jetojmë në një botë teknologjike, kjo teknologji po na befason. Ne kërkojmë që ajo të sjellë ndryshime në të gjitha fushat e jetës dhe sidomos në arsim. Për këtë një vëmendje të veçantë sot në shkollat tona po i kushtohet përdorimit të TIK-ut në orën e mësimit. Integrimi i tij në mësimdhënie synon përgatitjen e nxënësve me aftësitë e duhura për të studiuar, kërkuar dhe punuar. Ndikimi pozitiv i TIK-ut përcaktohet nga investimet dhe politikat. Për këtë u realizua një pyetësor (Shtojca 6, pyetësi 6.1.1) për drejtorët e shkollave, i cili synoi të mbledhë informacion lidhur me infrastrukturën dhe politikat teknologjike, i cili tregoi nëse futja dhe përdorimi i TIK është bërë, sipas standardeve, apo jo. Përsa i përket demografisë, të dhënat përfshijnë informacion nga 27 drejtuesit e shkollave të Qarkut ku të dhënat e mbledhura pasqyrohen në Diagramin 1.

Diagrama 1. TIK dhe infrastruktura në Qark



TIK në rang Qarku zbatohet në masën 32.9%. Kjo për arsye se kategorisë (1) Investimeve i kushtohet 17.1% ndërsa kategorisë (2) Politikave, që tregojnë për rolin që luajnë institucionet shtetërore (MAS, DAR dhe ZA) në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK nëpër shkolla zë masën 48.8%. Pra këto kategori nuk janë në korelacion pozitiv me njëra - tjetrën.

Investimet nuk arrijnë që të përfshijnë gjithë masën e nxënësve. Infrastruktura teknologjike nuk i plotëson standardet e kërkuara ajo realizohet vetëm në masën 28.5%. Kjo duket edhe në indikatorin materiale ku vihet re se edhe pse në masë të ulët vetëm 3.5%, ai është vetëm në rrethin e Gjirokastrës 10.4% ndërsa Tepelena dhe Përmeti janë 0%. Në lidhje me sistemet e intranetit shohim se realizohen vetëm 19.2% ku, Gjirokastrë dhe Tepelena janë realizuar në masën 25% ndërsa Përmeti vetëm 7.3%. Duke bërë një krahasim midis rretheve shohim se: ndonëse politikat të cilat realizohen vetëm 48.8%, pothuajse në mënyrë të barabartë në (Gjirokastra 51.1%, Përmeti dhe Tepelena nga 47.7% dhe 47.6 %), investimet nuk janë në të njëjtin nivel. Vihet re se qendra e Qarkut që është Gjirokastra i realizon investimet në masën 23.7% përkundërt Tepelenës me 16.7% dhe Përmetit me 10.7%. Kjo ka ardhur dhe për shkak se trajnimet dhe projektet janë të përqëndruara më shumë në Gjirokastrë. Kjo situatë e njëjtë vihet re dhe në raportet fshat-qytet, ku qytetet kanë më shumë investime. Në kategorinë “Politikat”, të cilat u nënshtrohen kurrikulave dhe detyrimeve të MAS, kemi një shpërndarje të njëjtë me 100% përsa i përket objektivave. Përsa i përket kualifikimeve të cilat realizohen 53.3% ato pothuajse për të tre qytetet janë njësoj me përjashtim të Gjirokastrës, e cila e realizon standardin kualifikimin në masën 53.3% kundërt 43% dhe 43.3 që e realizojnë dy rrethet e tjera Tepelena dhe Përmeti. Vlen të përmendet standardi kontroll, i cili është inekzistent 0%, ndoshta një kontrolli të ndjeshëm do të çonte në rritjen e nivelit të standardeve me nivel të ulët. Pra, objektivat nuk përputhen me kualifikimet dhe kontrollet dhe kjo ka ndikuar në mosefiçencën e TIK-ut.

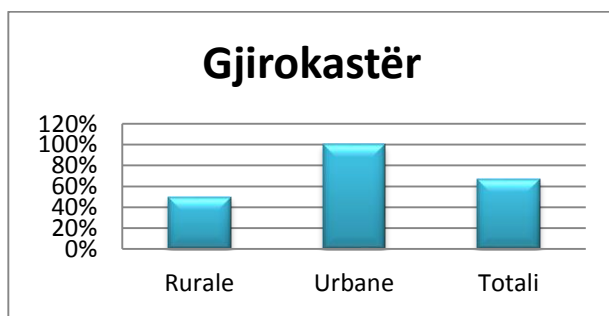
Analiza e informacionit të gjeneruar nga pyetësi tregon për tendencë të futjes dhe përdorimit të teknologjisë, por shkalla e pranimi të tij është e ulët, kjo për arsye të mosrespektimit të standardeve dhe mospërdorimit eficient të tij. Ky ndikim është e vogël

në të tre rrethet. Ka dallime në infrastrukturë, kualifikime midis zonave urbane dhe rurale, janë preferuar më shumë shkolla e urbane si dhe qendra e Qarkut.

Analiza e Qarkut lidhur me politikat dhe investimet është mbështetur në të dhënat e marra nga pyetëtorët e plotësuar nga drejtuesit e shkollave për secilin rreth, të cilat po i pasqyrojmë më poshtë.

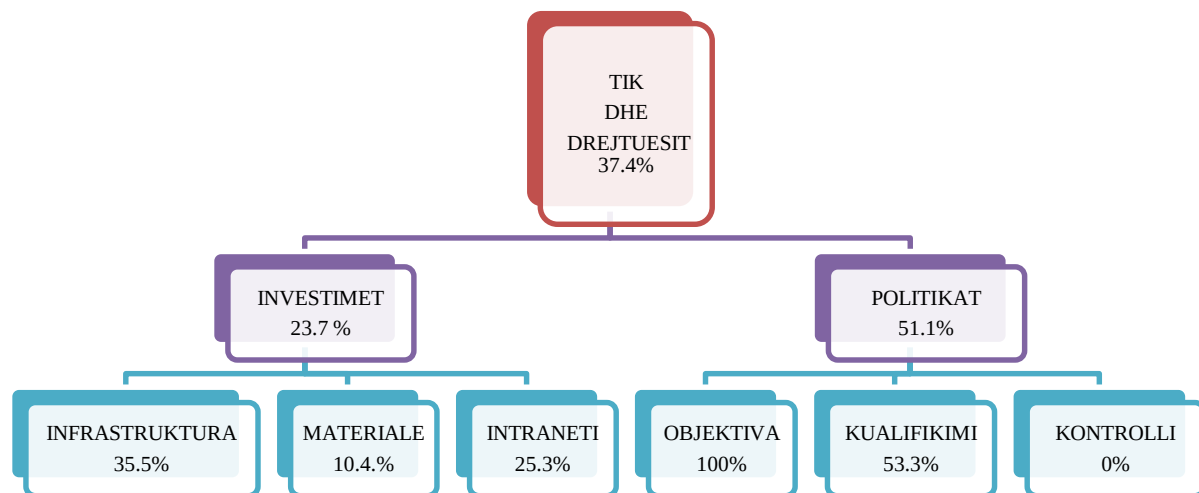
Sipas informacionit të DAR, Gjirokastrë u morën të dhëna mbi shpërndarjen e shkollave që kanë akses në internet (Tabela 1.2, Shtojca 1) ku vihet re se vetëm 67% e shkollave 9-vjeçare në rang rrethi kanë infrastrukturën bazë. Është për tu theksuar se në 100% të shkollave urbane është investuar infrastruktura bazë, ndërkohë që në shkollat rurale vetëm 50% e tyre e kanë këtë mundësi, siç paraqitet grafikisht nga Grafiku 3.

Grafiku 3. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë



Përsa i përket demografisë, të dhënat përfshijnë informacion nga 12 drejtuesit e shkollave. Mbasi u morën përgjigjet, rezultatet u vlerësuan në përqindje (Tabela 6.1.2, Shtojca 6), nga ku u pa se prania e TIK në këto shkolla është problematike. Kjo vërehet në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkolla, sepse tashmë ekzistojnë politikat për TIK, mësuesit janë trajnuar si dhe infrastruktura ekziston. Marrëdhënia e TIK me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me anë të pyetëtorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut paraqitet e detajuar me anë të Diagramës 2

Diagrama 2. TIK dhe infrastruktura në rrethin Gjirokastrë



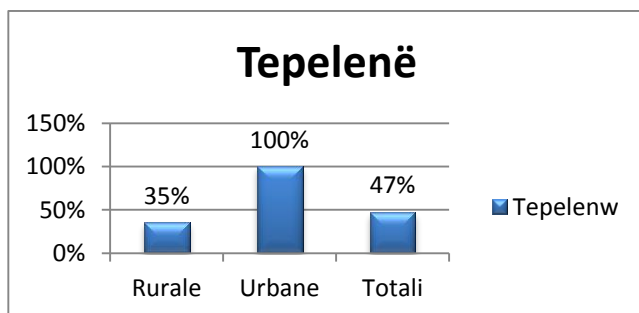
Duke bërë analizën sipas statistikës përshkruese të të dhënave konkludojmë se infrastruktura përbën 35.5% të investimeve. Edhe pse të gjitha shkollat kanë kompjutera ato nuk e përballojnë kapacitetin e nxënësve, sepse raporti kompjuter/nxënës zë masën 0% të standardeve. 100% e drejtorëve shprehen se kompjuterat janë të vendosur në një ambient të veçantë dhe zënë 33% të standardeve.

Vetëm 84% e shkollave janë të pajisur me një projektor për gjithë nxënësit e shkollës, me përjashtim të “A.Zeneli” dhe “Bularati” që nuk kanë. Pra shkollat plotësojnë vetëm 35.5% të standardeve. 21% e shkollave kanë aparatura video. 83% e shkollave kanë internet dhe e marrin me kabell/modem, pra përdorin 33% të mundësive për tu lidhur me internetin. Këto shkolla e kanë shpejtësinë e internetit 1-2 Mbps, pra plotësojnë 33% të opsioneve të kërkuara. Përsa i përket materialeve TIK, ato zënë 10.4 % të investimeve ndërsa Intraneti zë 25.3 % të investimeve sepse shkollat posedojnë database për nxënësit, mësuesit dhe programet mësimore në masën 46% të standardeve. Ato mirëmbahen 83% nga drejtorët dhe 50% nga mësuesit. 100% e shkollave posedon sistem e-maili, por ai nuk shërben për komunikim të brendshëm, por vetëm për komunikim me DAR, pra shkollat plotësojnë 30% të standardeve.

Përsa i përket rolit që luajnë institucionet shtetërore që mbulojnë arsimin në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK-ut në shkolla pamë se kjo zë 51.1%. Angazhimi i institucioneve ka qenë në drejtim të investimeve në infrastrukturë, investime në kualifikimin e mësuesve dhe drejtuesve. Politika dhe planifikimet për realizimin e kualifikimeve në TIK për drejtorë dhe mësues zënë 53.3% të standardeve. Por dhe kur kualifikimet janë kryer, ato nuk kanë qenë produktive sepse janë kryer disaorëshe ose 2-5 ditore duke plotësuar vetëm 66% të standardeve. Këto kualifikime janë kryer jo në mënyrë sistematike, por një herë në vit ose një herë në 6-muaj duke zënë 44% të standardit. Kontrolli i shkallës së cilësisë dhe përdorimit të aftësive dhe kualifikimeve për TIK nuk ekziston.

TIK në Gjirokastrë zbatohet në masën 37.4%. Kjo për arsye se investimeve i kushtohet 23.7%, ndërsa roli që luajnë institucionet shtetërore (MAS, DAR dhe ZA) në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK nëpër shkolla zë masën 51.1%. Investimet nuk arrijnë që të përfshijnë gjithë masën e nxënësve. Infrastruktura nuk i plotëson standardet e kërkuara. Duke u nisur nga konstatimet e bëra nga ZA, Tepelenë u ndërtua shpërndarja e shkollave që kanë akses në internet (Tabela 1.2, Shtojca 1) ku vihet re se vetëm 47% e shkollave 9-vjeçare në rang rrethi kanë infrastrukturën bazë. Është për t'u theksuar se në 100% të shkollave urbane është investuar infrastruktura bazë, ndërkohë që në shkollat rurale vetëm 35% e tyre e kanë këtë mundësi, siç paraqitet grafikisht nga Grafiku 4.

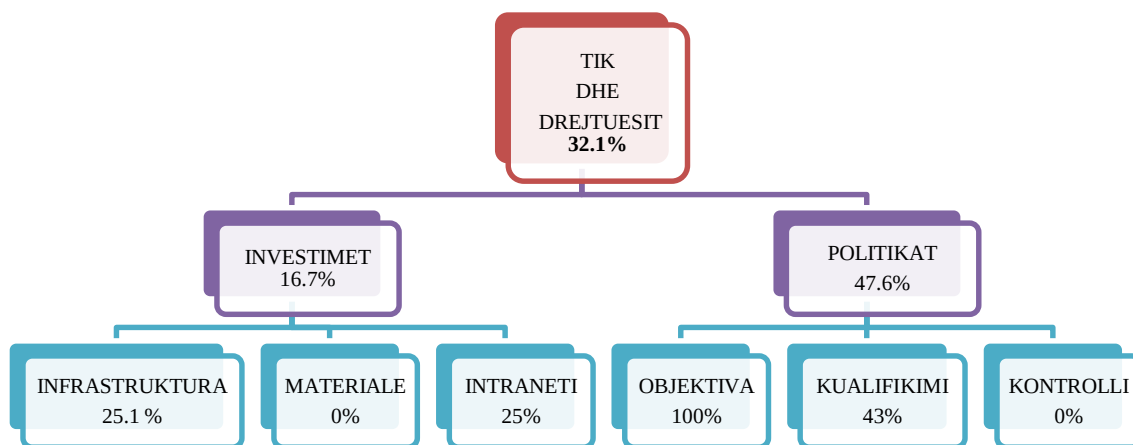
Grafiku 4. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë



Në këto shkolla u realizua i njëjti pyetësor si në rrethin e Gjirokastrës (Shtojca 6, pyetësori 6.1.1) për drejtorët e shkollave, i cili synoi të mbledhë informacion lidhur me infrastrukturën dhe politikat teknologjike, që tregon nëse futja dhe përdorimi i TIK-ut është bërë, sipas standardeve, apo jo. Përsa i përket demografisë të dhënat përfshijnë informacion nga 8 drejtuesit e shkollave.

Pasi u morën përgjigjet, rezultatet u vlerësuan në përqindje (Tabela 6.2.1, Shtojca 6), nga ku u pa se prania e TIK-ut në këto shkolla është problematike. Kjo vërehet në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkollat tona sepse tashmë ekzistojnë politikat për TIK, mësuesit janë trajnuar si dhe infrastruktura ekziston. Marrëdhënia e TIK-ut me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtëpërdrejtë me anë të pyetësorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut paraqitet e detajuar me anë të diagramës 3.

Diagrama 3. TIK dhe infrastruktura në rrethin Tepelenë



Duke bërë analizën sipas statistikës përshkruese të të dhënave konkludojmë se infrastruktura përbën 25.1 % të investimeve. Edhe pse të gjitha shkollat kanë kompjutera, ata nuk e përballojnë kapacitetin e nxënësve, sepse raporti kompjuter/nxënës zë masën 0% të standardeve. 100% e drejtorve shprehen se kompjuterat janë të vendosur në një ambient të veçantë dhe zënë 33% të standardeve. Vendosja e kompjuterave në klasa nuk

është në përputhje me standardet, ajo zë 33%. Vetëm 75% e shkollave janë të pajisura me një projektor me përjashtim të “Krahës1” që nuk ka. Pra shkollat plotësojnë vetëm 25% të standardeve. Asnjë shkollë nuk ka aparaturë video. 88% e shkollave kanë internet dhe e marrin me kabëll/modem, pra përdorin 33% të mundësive për t’u lidhur me internetin. Këto shkolla e kanë shpejtësinë e internetit 1-2 Mbps, pra plotësojnë 33% të opsioneve të kërkuara. Përsa i përket materialeve TIK, ato zënë 0 % të investimeve dhe Intraneti zë 25% të investimeve sepse shkollat posedojnë database për nxënësit, mësuesit dhe programet mësimore në masën 50% të standardeve. Ato mirëmbahen 88% nga drejtorët dhe 50 % nga mësuesit. 65% e shkollave posedojnë sistem e-maili, por ai nuk shërben për komunikim të brendshëm, por vetëm për komunikim me ZA, pra shkollat plotësojnë 25% të standardeve.

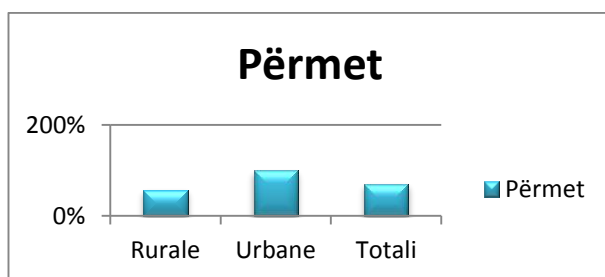
Përsa i përket rolit që luajnë institucionet shtetërore që mbulojnë arsimin në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK në shkolla pamë se kjo zë 47.6%. Angazhimi i institucioneve ka qenë në drejtim të investimeve në infrastrukturë, investime në kualifikimin e mësuesve dhe drejtuesve. Politika dhe planifikime për realizimin e kualifikimeve në TIK për drejtorë dhe mësues zënë 50% të standardeve, ato janë realizuar nga institucione private dhe nuk kanë qenë produktive. Dhe kur kualifikimet janë kryer ato nuk kanë qenë produktive sepse janë kryer disaorëshe ose 2-5 ditore duke plotësuar vetëm 46% të standardeve. Këto kualifikime janë kryer, jo në mënyrë sistematike, por një herë në vit duke zënë 33% të standardit. Kontrolli i shkallës së cilësisë dhe përdorimit të aftësive dhe kualifikimeve për TIK nuk ekziston.

TIK në Tepelenë zbatohet në masën 32.1%. Kjo për arsye se investimeve i kushtohet 16.7%, ndërsa roli që luajnë institucionet shtetërore (MAS, DAR dhe ZA) në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK nëpër shkolla zë masën 47.6%. Investimet nuk arrijnë që

të përfshijnë gjithë masën e nxënësve në Tepelenë. Infrastruktura nuk e plotëson standardet e kërkuara.

Sipas informacionit të ZA, Përmet u ndërtua shpërndarja e shkollave që kanë akses në internet (Tabela 1.2, Shtojca 1) ku vihet re se vetëm 70% e shkollave 9-vjeçare në rang rrethi kanë infrastrukturën bazë. Është për t'u theksuar se në 100% të shkollave urbane është investuar infrastruktura bazë, ndërkohë që në shkollat rurale vetëm 57% e tyre e kanë këtë mundësi, siç paraqitet grafikisht nga Grafiku 5.

Grafiku 5. Shpërndarja në përqindje e shkollave me infrastrukturën bazë

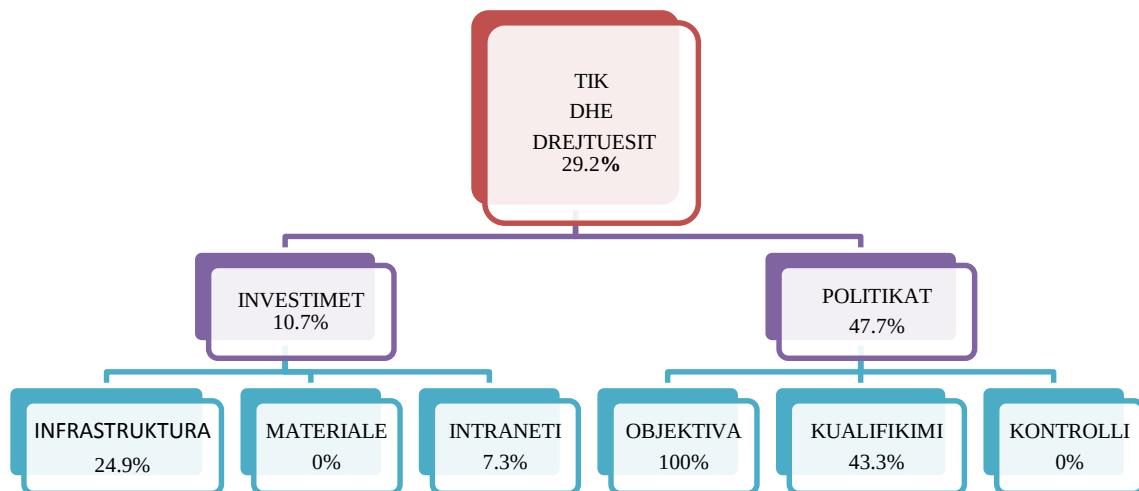


Për sa i përket demografisë, të dhënat përfshijnë informacion nga 7 drejtues shkollash.

Mbasi u morën përgjigjet, rezultatet u vlerësuan në përqindje (Tabela 6.3.1, Shtojca 6), nga ku u pa se prania e TIK në këto shkolla është problematike. Kjo vërehet në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkollat sepse tashmë ekzistojnë politikat për TIK, mësuesit janë trajnuar si dhe infrastruktura ekziston.

Marrëdhënia e TIK me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me anë të pyetësorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut paraqitet e detajuar me anë të diagramës 4.

Diagrama 4. TIK dhe infrastruktura në rrethin e Përmetit



Duke bërë analizën sipas statistikës përshkuese të të dhënave konkludiojmë se; Infrastruktura përbën 10.7% të investimeve. Edhe pse të gjitha shkollat kanë kompjutera ato nuk e përballojnë kapacitetin e nxënësve, sepse raporti kompjuter/nxënës zë masën 0% të standardeve. 100% e drejtorëve shprehen se kompjuterat janë të vendosur në një ambient të veçantë dhe zënë 33% të standardeve. Vendosja e kompjuterave në klasa nuk është në përputhje me standardet , ajo zë 33%, pra shkollat plotësojnë vetëm 25% të standardeve. Vetëm një shkollë ka aparaturë video. 88% e shkollave kanë internet dhe e marrin me kabëll/modem, pra përdorin 33% të mundësive për tu lidhur me internetin. Këto shkolla e kanë shpejtësinë e internetit 1-2 Mbps, pra plotësojnë 33% të opsioneve të kërkuara. Përsa i përket materialeve TIK zënë 0 % të investimeve dhe Intraneti zë 7.3% të investimeve sepse shkollat posedojnë database për nxënësit, mësuesit dhe programet mësimore në masën 14% të standardeve. Ato mirëmbahen 88% nga drejtorët dhe 50 % nga mësuesit. 8% të shkollave posedojnë sistem e-maili, por ai nuk shërben për komunikim të brendshëm, por vetëm për komunikim me ZA.

Përsa i përket rolit që luajnë institucionet shtetërore që mbulojnë arsimin në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK në shkolla pamë se kjo zë 47.7%. Angazhimi i institucioneve

ka qenë në drejtim të investimeve në infrastrukturë, investime në kualifikimin e mësuesve dhe drejtuesve në masën 100%. Politika dhe planifikime për realizimin e kualifikimeve në TIK për drejtorë dhe mësues zënë 43.3% të standardeve. Dhe kur kualifikimet janë kryer ato nuk kanë qenë produktive sepse janë kryer disaorëshe ose 2-5 ditore duke plotësuar vetëm 47% të standardeve. Këto kualifikime janë kryer, jo në mënyrë sistematike, por një herë në vit ose një herë në 6-muaj duke zënë 33% të standardit. Kontrolli i shkallës së cilësisë dhe përdorimit të aftësive dhe kualifikimeve për TIK nuk ekziston.

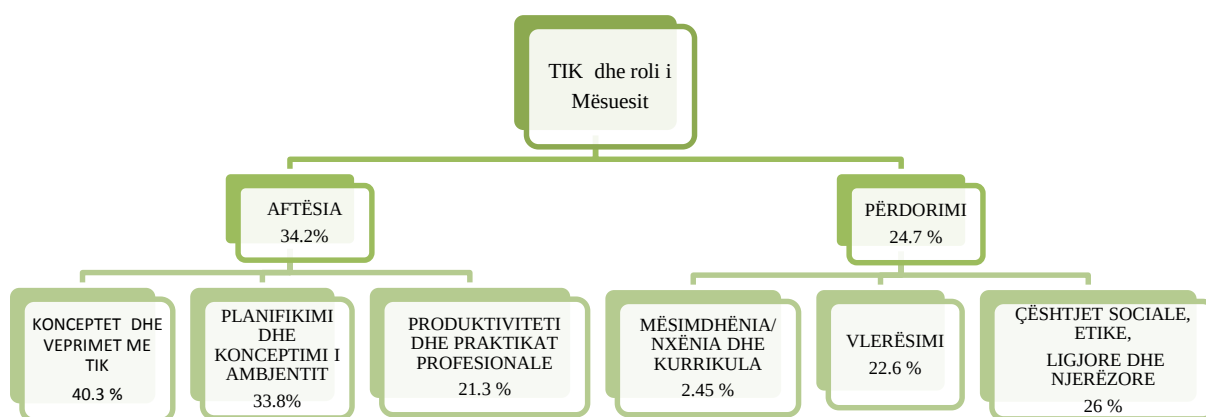
TIK në Përmet zbatohet në masën 29.2%. Kjo për arsye se investimeve i kushtohet 10.7% ndërsa roli që luajnë institucionet shtetërore (MAS, DAR dhe ZA) në kontekstin e futjes dhe përdorimit të TIK nëpër shkolla zë masën 47.7%. Investimet nuk arrijnë që të përfshijnë gjithë masën e nxënësve në Përmet. Infrastruktura nuk i plotëson standardet e kërkuara.

4.3. Aplikimi i Teknologjisë në procesin mësimor nga mësuesi

Mësuesi është një faktor kryesor që ndikon mbi të mësuarin. Për këtë arsye mësuesit duhet të jenë të aftë të punojnë me të tjerët si dhe të punojnë me njohuritë, teknologjinë dhe informacionin. Këtë teknologji duhet ta përdorin aty ku ajo është e domosdoshme. Mësuesi duhet të jetë i aftë të përdorë të gjitha metodologjitë e mësimdhënies. Aftësimi i mësuesve në përdorimin e TIK-ut duhet t'i lejojë ata të integrojnë me efektivitet atë brenda procesit të mësimdhënies/nxënies. Ata duhet të jenë në gjendje të mbështesin dhe të drejtojnë nxënësit në rrjete, në të cilat mund të gjejnë informacionin e kërkuar. Që TIK të bëhet pjesë e orës së mësimi duhet që mësuesit të jenë të aftë dhe ta përdorin atë. Aftësimi i tyre në përdorimin e TIK duhet t'i lejojë ata të integrojnë me efektivitet atë, brenda procesit të mësimdhënies/nxënies. Mësuesi mbetet një nga faktorët kryesorë të

procesit mësimor. Paisja e tij me aftësi të teknologjisë bashkëkohore natyrisht që rrit efektivitetin e tij në procesin mësimor. Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin mësuesit TIK-un në procesin mësimor u realizua një pyetësor (Pyetësi 7.1.1, Stojca 7). Përsa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga 54 mësuesit e shkollave të Qarkut Gjirokastrë ku 24 mësues janë në zonat urbane dhe 30 në ato rurale. Në rang Qarku, sipas të dhënave të paraqitura në Diagrami 5. aftësia e mësuesve është në masën 34.2 % ndërsa përdorimi në masën 24.7%.

Diagrama 5. TIK dhe roli i mësuesit në Qark

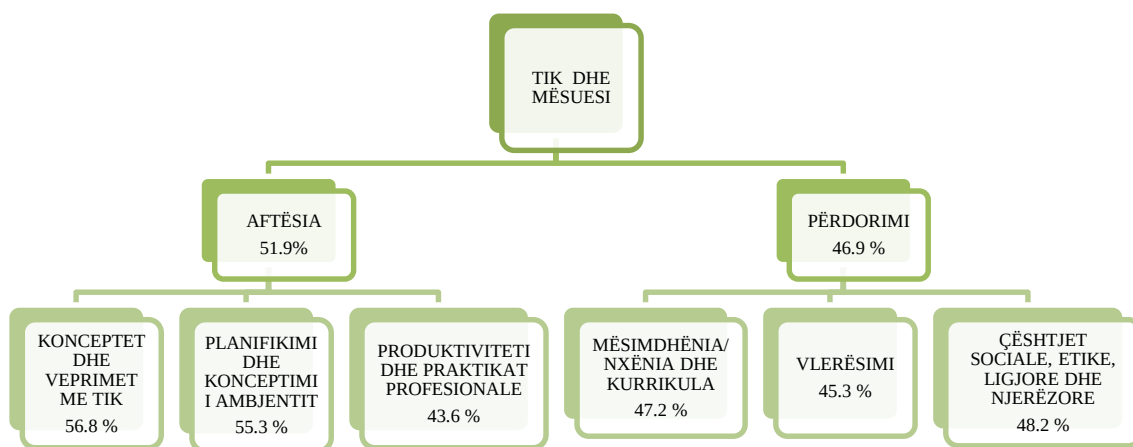


Sipas të dhënave konkludojmë se; Njohja e koncepteve dhe veprimet me teknologjinë në orën e mësimit duke u mbështetur në standardet zënë masën 40.3% të aftësisë së mësuesit. Përsa përket planifikimit dhe konceptimit të ambjentit ato zënë masën 33.8%, ndërsa produktiviteti e praktikat profesionale zënë secila 21.3% të aftësisë së mësuesit. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 24.5% të përdorimit të TIK-ut nga ana e mësuesit. Ndërsa vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 22.6% dhe 26% të përdorimit të TIK-ut nga mësuesit. Nga pyetësi rezultoi se (Tabelës 2.2, Shtojca 2) shohim se nga 54 mësues, 2% e mësuesve kanë 1-2 vite punë, 10% e mësuesve kanë 2-5 vite punë, 18% e tyre kanë 5-10 vite punë, 70% mbi 10-vjet vite punë.

Përsa i takon kualifikimeve 27% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim, 53% kanë deri në 1 kualifikim dhe 10% kanë 2-3 kualifikime. Nuk ka asnjë mësues me 4-5 kualifikime. Të dhënat për Qarkun janë mbështetur në të dhënat e marra nga rrethet.

Për rrethin e Gjirokastrës përsa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga 24 mësuesit e shkollave të qytetit Gjirokastrë ku 12 mësues janë në zonat rurale dhe 12 në ato urbane. Pasiu morën përgjigjet e pyetësorëve në përqindje (Tabela 7.1.2, 7.1.3 dhe 7.1.4, shtojca 7) marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me anë të pyetësorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie/nxënie paraqitet e detajuar me anë të diagramës 6.

Diagrama 6. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Gjirokastrës

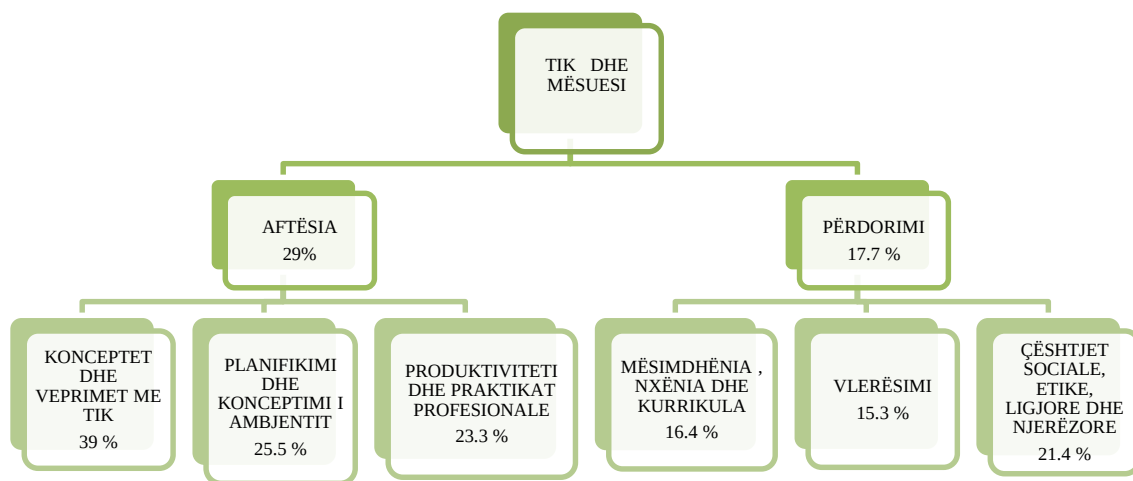


Të dhënat e pyetësorit tregojnë se konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 56.8% të aftësisë së mësuesit. Përsa përket planifikimit dhe konceptimit të ambjentit ato zënë masën 55.3%, ndërsa produktiviteti e praktikat profesionale zënë secila 43.6% të aftësisë së mësuesit. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 47.2% të përdorimit të TIK-ut nga ana e mësuesit. Ndërsa vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 45.3% dhe 48.2% të përdorimit të

TIK-ut nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 24 mësues, 4% e mësuesve kanë 1-2 vite punë, 17% e mësuesve kanë 2-5 vite punë, 17% e tyre kanë 5-10 vite punë, 62% mbi 10-vjet vite punë. Përsa i takon kualifikimeve 20% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim, 50% kanë deri në 1 kualifikim dhe 30% kanë 2-3 kualifikime. Nuk ka asnjë mësues me 4-5 kualifikime. Aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 51.9% dhe përdorimi në praktikë është 47%.

Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin mësuesit TIK-un në procesin mësimor u realizua i njëjti pyetësor edhe në Tepelenë, (Pyetësi 7.1.1, Shtojca 7). Për sa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga mësuesit e shkollave të rrethit të Tepelenës. U testuan gjithsej 24 mësues nga 12 për secilën lëndë nga ku 10 janë në zonat rurale dhe 6 në urbane. Marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtpërdrejtë me anë të pyetësit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie paraqitet e detajuar me anë të diagramës 7

Diagrama 7. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Tepelenë

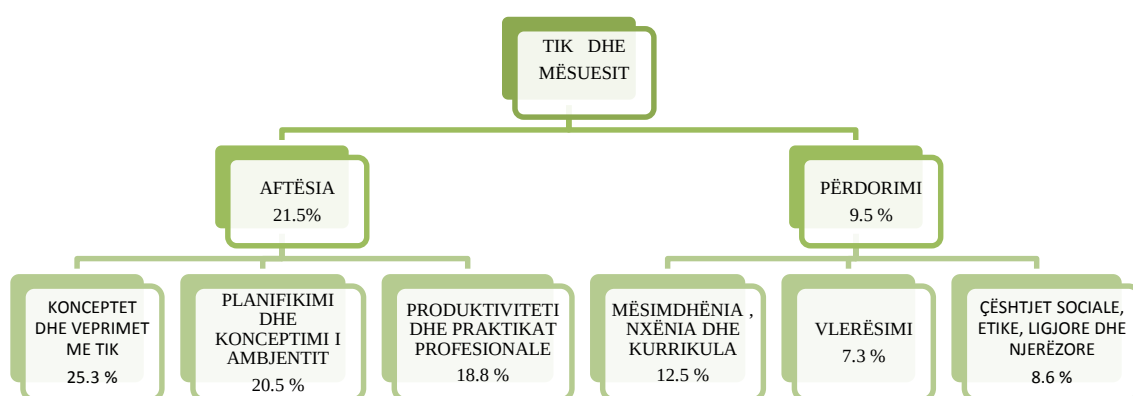


Sipas të dhënave të marra nga pyetësi rezulton se, konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 39% të aftësisë së mësuesit. Përsa i përket planifikimit dhe konceptimit të ambientit dhe produktiviteti e praktikat profesionale zënë secila 25.5% të aftësisë së mësuesit. Produktiviteti dhe praktikat

profesionale zënë 23.3%. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 16.4 % të përdorimit të TIK nga ana e mësuesit. Vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 15.3% dhe 21.4% të përdorimit të TIK nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 16 mësues, 25% e tyre kanë 5-10 vite pune, 75% mbi 10-vjet vite pune. Përsa i takon kualifikimeve 19% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim ndërsa 81% kanë të paktën një kualifikim në TIK. Ndërsa me 2-3 dhe 4-5 nuk ka asnjë mësues. Aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 29% dhe përdorimi në praktikë është 17.7% .

Edhe në rrethin e Përmetit u realizua i njëjti pyetësor (Pyetësi 7.1.1, Shtojca 7). Për sa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga mësuesit e shkollave të qytetit Përmet. Marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtëpërdrejtë me anë të pyetësorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie/nxënie paraqitet e detajuar me anë të Diagramës 8.

Diagrama 8. TIK dhe roli i mësuesit në rrethin e Përmet



Shohim se konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 25.3% të aftësisë së mësuesit. Përsa i përket planifikimit dhe konceptimit të ambjentit dhe produktiviteti e praktikat profesionale zënë respektivisht secila 20.5% dhe

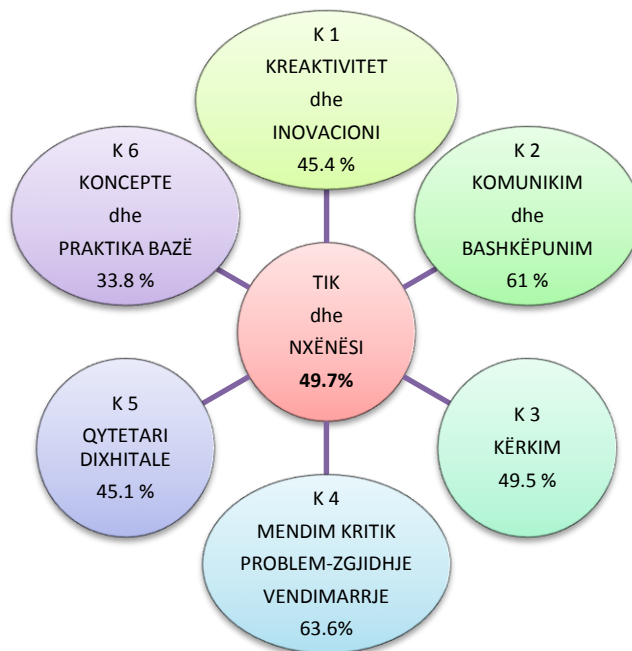
18.8% të aftësisë së mësuesit. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 12.5% të përdorimit të TIK nga ana e mësuesit. Ndërsa vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 7.3% dhe 8.6% të përdorimit të TIK nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 14 mësues, 14% e tyre kanë 5-10 vite pune, 86% mbi 10-vjet vite pune. Përsa i takon kualifikimeve 43% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim ndërsa 50% kanë të paktën një kualifikim në TIK dhe vetëm një mësues ka 2-3 kualifikime.

4.4. Aplikimi i Teknologjisë në procesin mësimor nga nxënësi

Në shkollat e Qarkut Gjirokastrë vëmendja e drejtorive të shkollave dhe DAR/ZA ndaj interesave dhe aftësive të nxënësit vërehet se është në nivelin e duhur në përgjithësi, por jo në nivelin e kërkuar përsa i përket përdorimit të TIK në orën e mësimit në veçanti. Kjo gjë kërkon vëmendjen e drejtuesve dhe mësuesve të shkollave ndaj zhvillimeve në fushën e edukimit. Dihet se aktori kryesor i orës së mësimit është nxënësi.

Pyetësi i kryer mblodhi të dhëna mbi marrëdhënien nxënës - teknologji, nëse nxënësi ka apo s'ka aftësi dhe përdorim lidhur me TIK dhe nëse ka, sa i përdor ato. Pasi u morën përgjigjet e tyre u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.1.2, Shtojca 8) nëpërmjet Diagramës 9.

Diagrama 9. TIK dhe roli i nxënësit në Qark



Përsa i përket demografisë (Tabela 3.2, Shtojca 3) të dhënat përfshijnë gjithsej 788 nxënës të testuar. Gjithsej u testuan 39 klasa, nga të cilat 25 klasa janë urbane, dhe 14-klasa rurale.

Pas kalibrimit, pyetësi 8.1.1, (Shtojca 8) u implementua në shkollat ku u mat dinamika e të mësuarit. Në këtë pyetësor nga 788 nxënës gjithsej realizuan pyetësin 731 nxënës, 57 prej tyre nuk morën pjesë për arsye shëndetësore.

Të dhënat në diagram paraqesin se; nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 46.8%. Kjo kategori e nxënësve në Qarkun e Gjirokastrës gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 45.4%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri-tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 61%. Ky grup nxënësish i gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën

e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 46.3%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre në një problem duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme në internet dhe ia paraqesin mësuesit në klasë në masën 63.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menaxhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është i marrë i gatshëm nga interneti. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion, jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD në masën 45.1%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin probleme që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 33.8%.

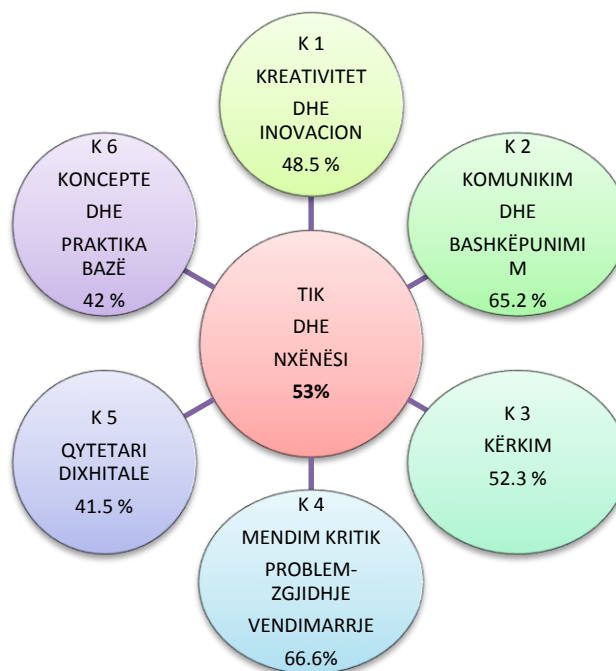
Këto të dhëna për Qarkun u bazuan në pyetësin e zhvilluar në tre rrethet.

Në rrethin e Gjirokastrës përsa i përket demografisë (Tabela 3.2, Shtojca 3) të dhënat përfshijnë gjithsej 405 nxënës të testuar nga të cilët 78,5% në zonat urbane dhe 21.5% në zonat rurale. Gjithsej u testuan 17 klasa, nga të cilat 11 klasa janë urbane, pra 65% dhe 6-klasa rurale, 35%.

Pas kalibrimit, pyetësi 8.1.1, (Shtojca 8) u implementua në shkollat ku u mat dinamika e të mësuarit. Në këtë pyetësor nga 405 nxënës gjithsej realizuan pyetësin 365 nxënës, 40 prej tyre nuk morën pjesë për arsye shëndetësore, pra rreth 9% e grupit të përzgjedhur

të nxënësve. Mbas u morën përgjigjet, ato u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.1.2, Shtojca 8) nëpërmjet diagramës 10.

Diagrama 10. TIK dhe roli i nxënësit në Gjirokastrë



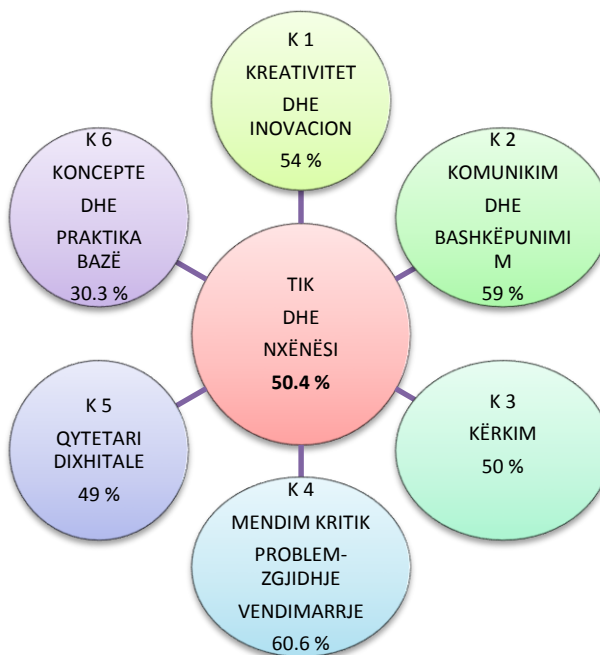
Shohim se nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 53%, kurse 40% e nxënësve nuk përdor TIK si mjet për të nxënë të tyre kurse 7% e tyre nuk kishin asnjë informacion për këtë teknologji. Kjo kategori e nxënësve në rrethin e Gjirokastrës arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 48.5%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri-tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 65.2%. Ky grup nxënësish i gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 52.3%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre në një problem duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin

përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme në internet dhe ia paraqesin mësuesit në klasë në masën 66.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menazhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është i marrë i gatshëm nga interneti. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion, jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD në masën 41.5%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin probleme që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 42%.

Për sa i përket demografisë (Tabela 3.2 shtojca 3) në rrethin e Tepelenës të dhënat përfshijnë gjithsej 206 nxënës të testuar nga të cilët 71% në zonat urbane dhe 29% në zonat rurale. Gjithsej u testuan 12 klasa, nga të cilat 7 klasa janë urbane pra 58% dhe 5 klasa rurale, 42%.

Pas kalibrimit pyetësoi (8.1.1, Shtojca 8) u implementua në shkollat ku u mat dinamika e të mësuarit. Në këtë pyetësor nga 206 nxënës gjithsej realizuan pyetësoin 196 nxënës. 10 nxënës nuk morën pjesë në plotësimin e pyetësoit për arsye shëndetësore, pra rreth 5% e gupit të përzgjedhur të nxënësve. Pasi u morën përgjigjet, u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.2.1, Shtojca 8) nëpërmjet Diagramës 11.

Diagrama 11. TIK dhe roli i nxënësit në rrethin e Tepelenës



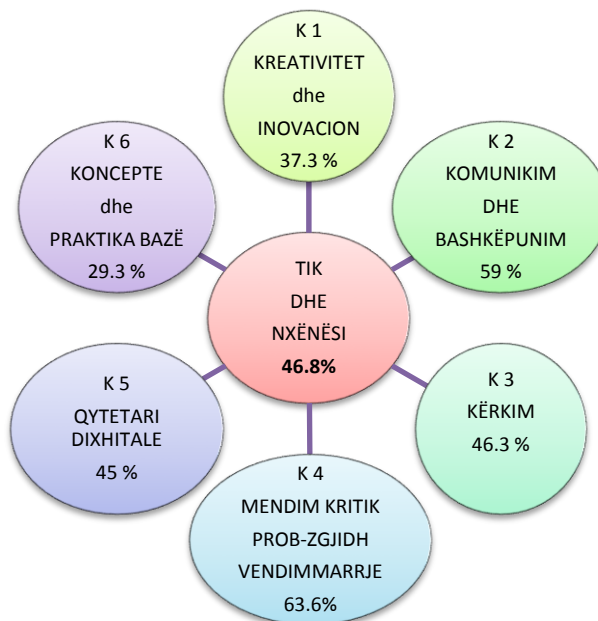
Nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 50.4%, kurse 48.9% e tyre përdorin mjete dhe forma të tjera që skanë lidhje me TIK, 7% ishin skarco dhe aut. Kjo kategori e nxënësve në rrethin e Tepelenës arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 54%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri – tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 59%. Ky grup nxënësish gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 50%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre në një problem duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme/ ngjashme në internet dhe ja paraqesin mësuesit në klasë në masën 60.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menaxhojnë

mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është i marrë i gatshëm nga internet. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD në masën 49%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin problem që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 30.3%.

Në rrethin e Përmetit përta i përket demografisë (Tabela 3.2, Shtojca 3) të dhënat përfshijnë gjithsej 177 nxënës të testuar nga të cilët 72% në zonat urbane dhe 28% në zonat rurale. Gjithësej u testuan 10 klasa, nga të cilat 7 klasa janë urbane pra 60% dhe 3 klasa rurale, 40%.

Pas kalibrimit, pyetësi (8.1.1, Shtojca 8) u implementua në shkollë, ku u mat dinamika e të mësuarit. Në këtë pyetësor nga 177 nxënës gjithsej, realizuan pyetësin 170 nxënës, 7 prej tyre nuk morën pjesë për arsye shëndetësore, pra rreth 0.3% e gupit të përzgjedhur të nxënësve. Mbase u morën përgjigjet, u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.3.1, Shtojca 8) të shprehur nëpërmjet Diagramës 12

Diagrama 12. TIK dhe roli i nxënësit në Përmet



Nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 46.8% , nuk përdor mjetet TIK 52.7% e nxenesve dhe 5% janë aut dhe skarco. Ky grup nxënësish në rrethin e Përmetit arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 37.3%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri- tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 59%. Ky grup nxënësish gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 46.3%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme, të ngjashme në internet dhe ia paraqesin mësuesit në klasë në masën 63.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menazhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre

edhe pse është marrë i gatshëm nga interneti. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambjentet e TD-së në masën 45%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin probleme që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardware dhe software, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 29.3%.

KAPITULLI V: ANALIZA E MARRËDHËNIES MIDIS TIK DHE CILËSISË SË TË MËSUARIT NË PROCESIN MËSIMOR

Ky kapitull synon të analizojë dinamikat e të mësuarit në Qark nga pikpamja e nivelit dhe tendencave duke përdorur si njësi matëse Modelin e zgjedhur. Analiza shikon nëse rrethet e Qarkut karakterizohen nga realitete, praktika, dhe modele të ngjashme apo të ndryshme nga pikëpamja e nivelit dhe rezultateve të të mësuarit, marrëdhënieve mes TIK-ut, mësuesit, dhe nxënësit, tendencave që i karakterizojnë, si dhe modelit që aplikojnë në procesin mësimor. Kjo analizë e trajton të mësuarit jo duke e parë atë në raporte thjesht të dyanshme, vetëm me teknologjinë, vetëm me mësuesin, apo vetëm me nxënësin, por duke e parë në kontekstin e marrëdhënieve që ndërtojnë dhe aplikojnë mes tyre teknologjia, mësuesi, dhe nxënësi. Së fundi, kjo analizë në konkluzionet e saj tenton të hedhë dritë mbi dy llojet e marrëdhënieve të cilat i vlerëson si të një rëndësie kritike për cilësinë dhe nivelin e të mësuarit dhe që i vëzhgon se praktikohen në Qarkun e Gjirokastrës: 1) marrëdhëniet teknologji-mësues-nxënës dhe 2) marrëdhëniet nivel i të mësuarit-model mësimor që aplikohet.

Procesi Mësimor, të mësuarit, dhe rezultatet e nxënësit janë më cilësore kur ato reflektojnë dhe janë produkt i marrëdhënieve mes TIK-mësues-nxënësit. Marrëdhëniet mes TIK-ut, mësuesit, dhe nxënësit nuk janë marrëdhënie varësie dhe influence të njëanshme por të tre influencojnë dhe influencohen nga njeri-tjetrit dhe bashkëveprimi mes tyre kontribuon dhe përcakton cilësinë e procesit mësimor dhe rezultateve të nxënësit. Modelet e organizimit të procesit mësimor, që konceptohen mbi dhënien përparësi njërit prej tyre në kurriz të tjerit, karakterizohen nga rezultate më të dobta të të mësuarit sesa modeli i organizimit të procesit mësimor që ngrihet mbi konceptimin e rolit

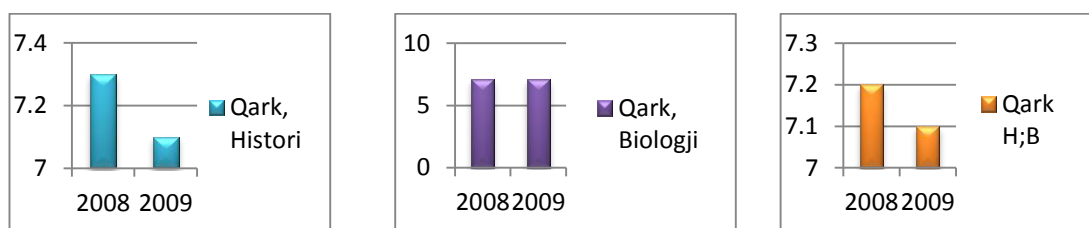
të TIK-ut, mësuesit, dhe nxënësit si faktorë dhe aktorë me peshë të njëjtë, marrëdhënie të ndërvarura, dhe bashkëveprimi.

5.1. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Qark

Për të analizuar faktorët dhe aktorët e tendencave në nivel dhe prirje të dinamikave të të mësuarit, analiza e ndan periudhën 2008-2013 në dy nënperiudha, para dhe pas futje së metodologjis dhe infrastrukturës TIK, përkatësisht vitet 2008-2009 dhe 2009-2013.

- Për sa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën para dhe pas TIK 2008-2009 u analizuan tri treguesit të cilët i përmendëm më lartë në kapitullin e IV. Rezultatet në rang Qarku në të dyja lëndët, histori dhe biologji janë pasqyruar në Grafikon 6, referuar Tabelës 1. në Kapitullin IV.

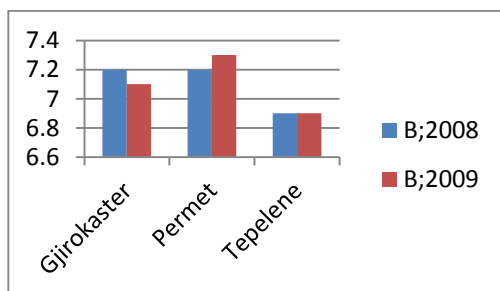
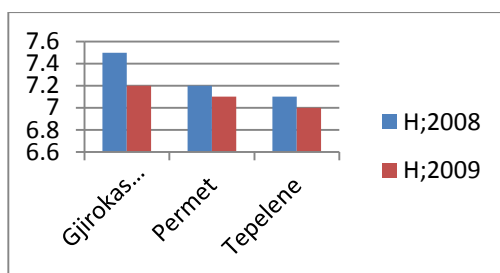
Grafiku 6. Krahassimi 2008-2009, histori dhe biologji



Nga grafikët e mësipërm duket se nota mesatare në qark në të dy lëndët para futjes së TIK e cila ka qenë 7.2 pëson një rënie në 7.1 në vitin 2009. Duke parë lëndët në veçanti themi se është historia ajo që ka ndikuar në uljen e cilësisë nga 7.2 në 7.1, ndërsa cilësia në biologji ka qëndruar në të njëjtin nivel (7.1). Shkollat e Qarkut shohim se demonstrojnë rezultate mesatare të cilësisë së të mësuarit. Kjo e ka burimin nga shkalla e cilësisë që kanë rrethet, ku të treja kanë cilësi mesatare. Analiza dhe krahasimi i të dhënave për rrethet Gjirokastrës, Përmetit, dhe Tepelenës tregon se edhe pse ato kanë të njëjtën cilësi, midis shkollave të këtyre rrethet ekzistojnë dallime sa i përket nivelit të rezultateve të të mësuarit në lëndët histori dhe biologji. Duke bërë të njëjtën analizë në

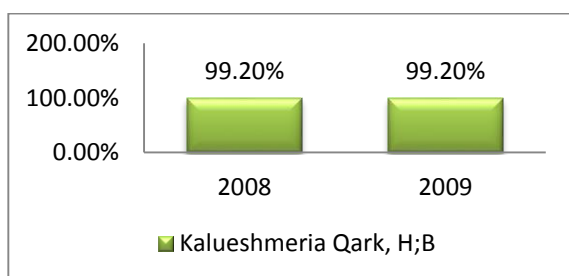
rang rrethesh, duke iu referuar Grafikut 7 shofim se për lëndën histori duket se TIK-u nuk ka ndikuar mbi cilësinë e notës mesatare, madje ka tendencë rënie të saj në të tre rrethet si: në rrethin e Gjirokastrës nota mesatare nga 7.5 pëson rënie në 7.2, në rrethin e Përmetit nota mesatare nga 7.2 ngelet po ajo 7.2 dhe në rrethin e Tepelenës nota mesatare nuk ndryshon, qëndron 7. Në biologji është ruajtur në Qark e njëjta cilësi e notës mesatare para dhe pas TIK (7.1), kjo për arsye se edhe pse në rrethin e Gjirokastrës kemi rënie nga 7.2 në 7.1, janë dy rrethet e tjera Përmeti (7.2 në 7.3) ku kemi rritje dhe Tepelena që kemi qëndrim në vend (6.9 në 6.9). Për të dyja lëndët së bashku shohim një rënie të notës mesatare edhe pse pritshmëria është që futja e TIK çon në rritje të cilësisë së të mësuarit.

Grafiku 7. Krahasimi 2008-2009, histori dhe biologji



Për rrethin e Gjirokastrës shohim se kemi rënie të notës mesatare në të dyja lëndët, për rrethin e Përmetit tendencë rritje në biologji dhe kjo cilësi është disi konstante në rrethin e Tepelenës. Tendenca rritëse në rrethin e Përmetit e notës mesatare shoqërohet me nivelin më të lartë në përqindje të investimit në TIK. Përsa i përket shkollave urbane dhe rurale në rrethin e Gjirokastrës uljet më të theksuara kanë ndodhur në zonat rurale, si në shkollat “Lunxhëri”, “Bularat”, “Muhamet Gjollëshi”Lazarat, “Avni Rustemi”, “Ura e Kardhiqit” dhe “Dervician”. Në rrethin e Tepelenës uljet më të theksuara kanë ndodhur në shkollat në të dyja zonat rurale dhe urbane. Përsa i përket rrethit të Përmetit të dy shkollat urbane kanë një rënie të vogël të notës mesatare në krahasim me shkollat rurale që ka një rritje në tre shkolla “Ballaban”, “Piskovë”, “Iliarë”. Vihet re se rënia në shkollat urbane është pak e ndjeshme në krahasim me shkollat rurale. Për Qarkun e Gjirokastrës mund të themi se nota mesatare ka patur më shumë ulje në zonat rurale sesa urbane. Përsa i përket kalueshmërisë në Qark duke iu referuar Grafikut 8. vihet re se ajo ka qëndruar konstante, pra na lejon të themi se nuk ka një tregues vlerësues për impaktin e prezencës së TIK-ut.

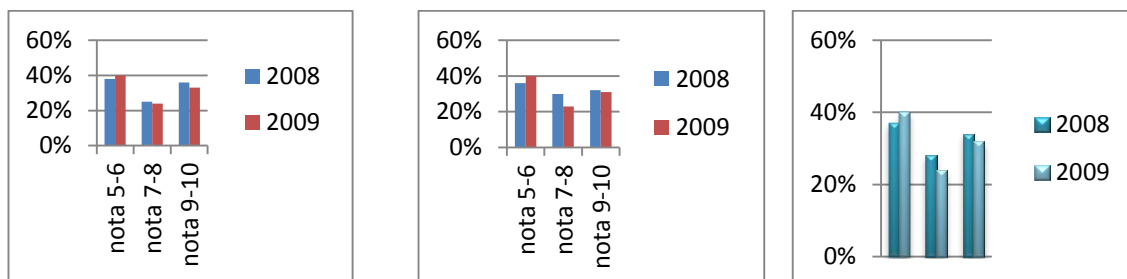
Grafiku 8. Kalueshmëria 2008-2009



Përsa i takon rretheve kalueshmëria paraqitet si vijon: në Gjirokastrë në vitin 2008 ajo ka qenë 98.6% dhe është rritur në 2009 në 98.9%. Në Përmet kalueshmëria para dhe pas futjes së TIK ka qenë 100% , sikurse dhe në Tepelenë kalueshmëria nga 99.6% në vitin 2008 kalon në 98% në vitin 2009. Midis rretheve nuk ka ndonjë diferencë të madhe.

Analiza e të mësuarit për influencën e faktorit TIK u pa dhe në shpërndarjen e grupnotave në të dy lëndët, Grafiku 9.

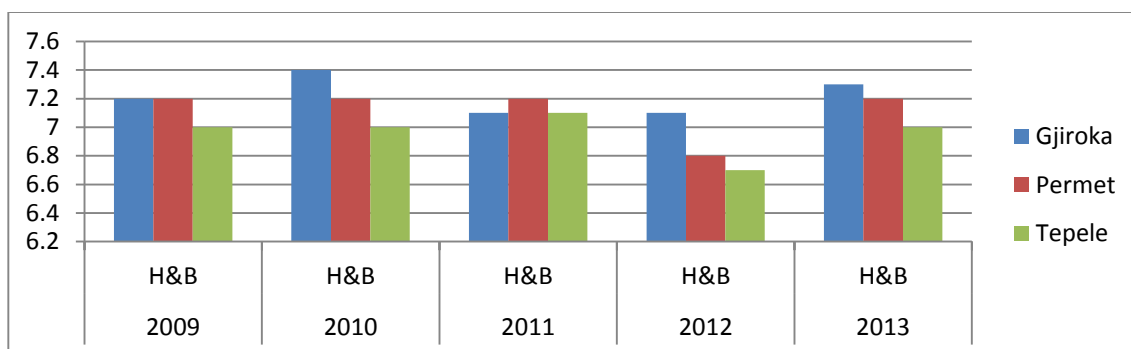
Grafiku 9. Grupnotat histori, biologji dhe histori - biologji



Sipas të tre grafikëve shihet se kemi në Qark një rritje të grupit me 5-6 nga 37% në 40% në vitin 2009, ndërkohë që niveli mesatar (nga 28% në 24%) dhe i lartë (nga 34% në 32%) kanë pësuar rënie të ndjeshme dhe pak të ndjeshme. Kjo shpërndarje ka të njëjtën tendencë si në lëndën e historisë dhe atë të biologjisë. Në Gjirokastrë nxënësit me 5-6 në të dy lëndët, si para dhe pas TIK, zënë peshën më të madhe. Grupi pasues është ai me 9-10. Për grupin me 7-8 vërejmë se zë më shumë peshë lënda e biologjisë. Vërehet se në vitin 2009 kemi rritje të grupit me 5-6 si rezultat i uljes së grupit me 7-8 dhe pikërisht nga 42% në histori në 44%, po kështu nga 37% në 44% në biologji. Në rrethin e Përmetit ashtu si në rrethin e Gjirokastrës, nxënësit me 5-6 në të dy lëndët, histori dhe biologji, si para dhe pas TIK, zënë peshën më të madhe. Në histori dhe biologji grupi me 5-6 pothuajse është identik (42% dhe 41%). Në biologji grupi me 7-8 është më i lartë se në histori. Në të dy lëndët e këtij grupi kemi ulje të notës në vitin 2009. Dhe në Tepelenë kemi grupin me 5-6 i cili kryeson në të dy lëndët i cili pasohet nga grupi me 9-10. Dhe në këtë rreth nuk kemi rritje të cilësisë brenda grupeve. Në lidhje me këtë analizë konkludojmë se futja e TIK në mësim duket se nuk ka ndikuar në rritjen e dy grupeve cilësore atij me 7-8 dhe 9-10.

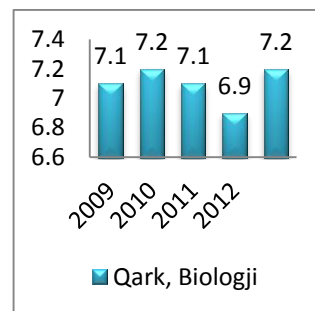
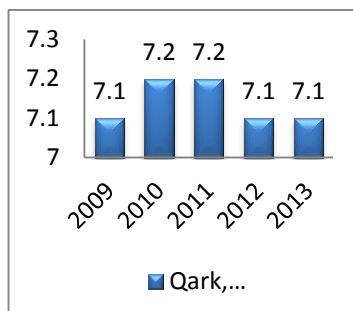
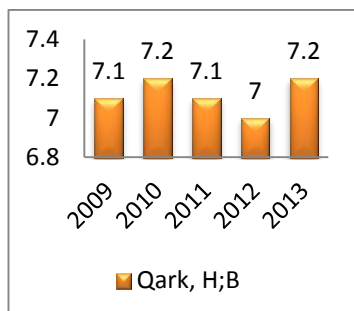
➤ Përsa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën 2009-2013 u analizuan tendenca e rezultateve të notave mesatare në vite, kalueshmëria dhe shpërndarja e grup notave kaluese, ku të dhënët e marra nga Tabela 1. „Kapitulli IV, paraqiten në Grafikon 10.

Grafiku 10. Tendenca e të mësuarit ndër vitet 2009-2013.



Nga grafikët e mësipërm duket se nota mesatare në Qark në të dy lëndët në dinamikat e saj, në të tre rrethet ka qenë në nivele mesatare me përjashtim të vitit 2012 ku ajo bie ndjeshëm sidomos në rrethet Tepelenë (6.7) dhe Përmet (6.8). Po të shohim të tre rrethet në dinamikat e tyre dalim në konkluzionin se gjatë viteve kanë patur luhatje me rritje, rënie, rritje. Luhatjen më të madhe e ka pësuar rrethi i Tepelenës (7, 7, 7.1, 6.7, 7). Kjo tendencë u pa dhe u studiua dhe në lëndët e veçanta. Duke iu referuar grafikut 4, shofim mjaft qartë paqëndrueshmërinë e notës mesatare dhe pikërisht kemi rritje, ulje, ulje, rritje (7.1-7.2-7.1-7-7.2). Duke ju referuar kapitujve më lartë shkollat urbane demostrojnë një cilësi më të lartë se ruralet në rrethin e Gjirokastrës dhe Përmetit. Në rrethin e Tepelenës shohim luhatje dhe në shkollat urbane ashtu dhe rurale vetëm shkolla në “Qesarat” dhe “Izvorë” e ka ruajtur nivelin e notës mesatare në të gjitha vitet. Këto tendenca janë dhënë dhe njëherë në grafikët e mëposhtëm për lëndë të veçanta.

Grafiku 11. Tendenca e të mësuarit ndër vitet 2009, 2013 ne qark, histori, biologji dhe histori-biologji

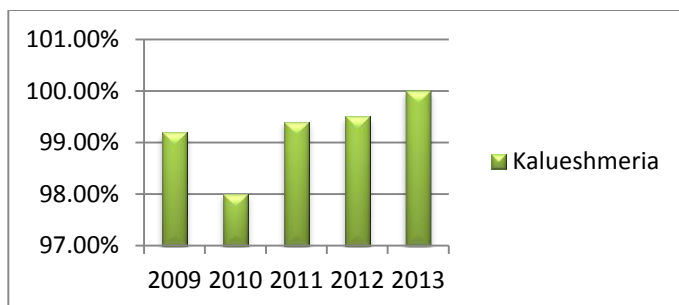


Shkollat e Qarkut shohim se demonstrojnë rezultate mesatare të cilësisë së të mësuarit. Analiza dhe krahasimi i të dhënave për rrethet e Gjirokastrës, Përmetit, dhe Tepelenës tregon se midis shkollave të këtyre rretheve ekzistojnë luhajtje në tendencat e të mësuarit në të dy lëndët histori dhe biologji. Kjo na lejon të themi që futja e TIK-ut në cilësinë e të mësuarit nuk ndihet ndjeshëm. Luhajtja është më e madhe në vitin 2012, ku pëson një rënie në të dyja lëndët. Në histori tendenca vjen drejt rënies ndërsa në biologji fillon dhe rritet. Kjo luhajtje vihet re në të tre rrethet. Rrethi i Përmetit ka një stabilitet me përjashtim të vitit 2012. Cilësia e të mësuarit të nxënësve është më e lartë në shkollat urbane. Por ka klasa dhe shkolla ku kemi rritje të ndjeshme të cilësisë. Janë pikërisht ato klasa ku mësimdhënia dhe të nxënët përdorin në orën e mësimit dhe integrojnë metodologjinë TIK si metodologji bashkëkohore. Mund të përmendim disa klasa si:

Në shkollën “Naim Frashëri” në paralelin (a) në Gjirokastrë kemi rritje (7.9-7.6-8-7.5-8.3-8.9), Në “Koto Hoxhi” paraleli (b), (7.8-8.1-8.3-7.5-7.8-8.6), në “Asim Zeneli” fshat (6.45-6.45-6.5-6.6-7-6.45), “Muhamet Gjollësia” Lazarat (6.1-6.3-6.4-6.4-5.9-6.8), në rrethin e Tepelenës në fshatin “Veliqot” (5.8-5.4-6-6.7-5.3-6.7), në shkollën “7-Marsi” paraleli (b) (7.8-6.25-6.45-8.1-7.9), në shkollën “Avni Rustemi” paraleli (c) (6.9-8.4), në shkollën “Meleq Gosnishti” paraleli (c) (7.15-7.1-7.5-6.55-8.05) dhe Iliarë (7.4-7.6-8.1-7.1-6.7-8.4).

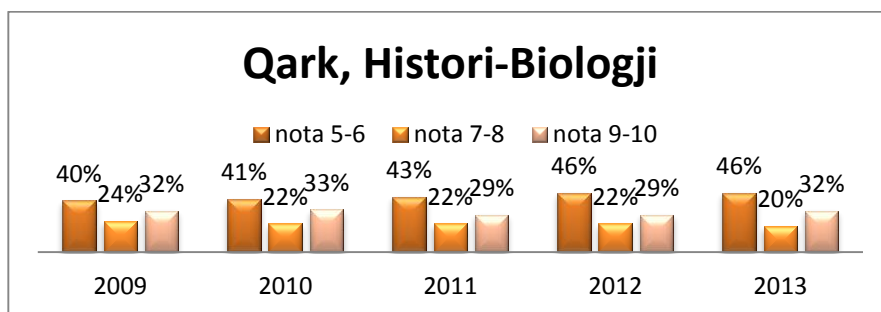
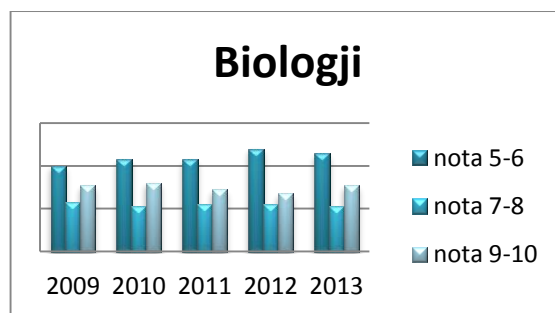
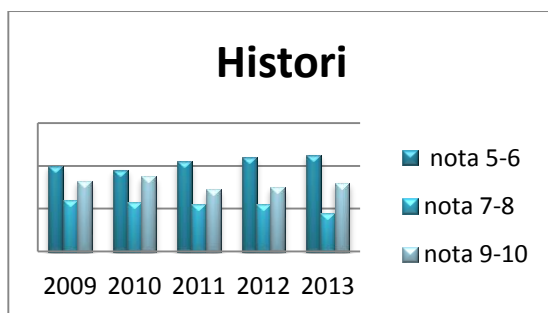
Përsa i përket kalueshmërisë në këto vite Grafiku 12, pavarësisht një rënijeje në vitin 2010, tendenca është rritëse. Kjo tendencë vihet re në të gjitha rrethet. Kalueshmëria është një element përcaktues në cilësinë e notës, por ajo duhet parë në korelacion me dy faktorët e tjerë, notën mesatare dhe grupnotat.

Grafiku 12. Kalueshmëria në vite 2009-2013, Qark histori - biologji



Në këndvështrimin e grupnotave nuk vihet re një tendencë rritje e dy grupeve cilësorë, por rritje e grupit të notave 5-6. Po ti referohemi lëndëve histori dhe biologji në veçanti, Grafiku 13, rezulton se është biologjia ajo që ka rritur grupin e notave me 5-6.

Grafiku 13. Grupnotat 2009- 2013 histori dhe biologji



Shofim se të gjitha vitet shoqërohen me të njëjtën renditje, grupi më i madh është ai i 5-6-ve që i vjen pas ai i 9-10-ve. Këtu vlen për t'u theksuar se grupi i 5-6-ve çdo vit ka tendenca rritje ku në 2013 zë masën 46%.

Për të tre rrethet, për vitin 2013 nuk shihet ndonjë ndryshim cilësor të notës mesatare për të dyja lëndët. Rrethi i Gjirokastrës ka të njëjtë notë mesatare në të dyja lëndët. Në Tepelenë, në histori cilësia e notës mesatare është më e ulët (6.9) sesa në biologji (7.1). Pra cilësia e të mësuarit në vitin 2013 në histori dhe biologji shfaqet pothuajse e njëjtë me diferenca të vogla. Kalueshmëria në këtë vit është 100% në të dyja lëndët dhe tre rrethet. Për grup notat vihet re se kemi një përqëndrim të grupeve të skajshme, ku mbizotëron grupi me 5-6. Kjo për të tre rrethet si në histori dhe në biologji. Cilësia në shkollat urbane qëndron më lartë se ruralet

Tre faktorët që përcaktojnë cilësinë e të mësuarit të cilët i analizuam më sipër janë; nota mesatare, kalueshmëria dhe grupnotat, të para këto në raportin kohor të implementimit të TIK në Qarkun e Gjirokastrës. Ndikimi individual i tyre në cilësinë e të mësuarit nuk ishte në tërësi pozitiv me përjashtim të kalueshmërisë. Kjo u vu re në të dy periudhat kohore që ne morëm në analizë. U vu re që nota mesatare dhe grupnota kanë luhajtje me tendencë rënie dhe vetëm kalueshmëria kishte tendencë rritjeje. Pra TIK-u nuk ka dhënë rezultatin e pritshëm, ku sipas Modelit, të mësuarit është më cilësor kur rezulton nga marrëdhënie reciproke mes TIK-mësues-nxënës.

Edhe pse në Qark nuk ndihet ndikimi i TIK në periudhën e futjes së tij, ka rrethe, shkolla dhe klasa ku ai ka dhënë rezultat në cilësinë e të mësuarit.

Për të parë se çfarë e shpjegon nivelin mesatar dhe prirjet e luhajtjeve të rezultateve të të mësuarit përmes TIK që vërehen në Qarkun e Gjirokastrës (Gjirokastrë, Tepelenë, Përmet) qoftë në nivel Qarku, qyteti, shkolle, qoftë në lëndët shoqërore (histori) apo

natyrore (biologji), qoftë në shkollat urbane apo rurale, po marrim në analizë elementët e modelit si ndikues mbi të mësuarin përmes TIK si dhe marrdhënien mes tyre.

✓ Mësuesi ndikon pozitivisht mbi cilësinë e të mësuarit në procesin mësimor kur ai zotëron aftësitë përdoruese të teknologjisë, përdor TIK dhe angazhon nxënësin. Për të analizuar nivelin e aftësisë dhe përdorimin e TIK-ut nga mësuesi kemi bërë një përpunim statistikor në rang Qarku të të dhënave që përcaktojnë rolin e mësuesit në rritjen e cilësisë së të mësuarit me anë të metodologjisë TIK sipas kategorive dhe standardeve përkatëse. Në rang Qarku, nga Diagrami 5 në kapitullin IV shofim se aftësia e mësuesve është në masën 34.2 % ndërsa përdorimi në masën 24.7%. Duke analizuar shpërndarjen sipas rretheve për kategorinë aftësia e mësuesve vihet re se në rrethin e Gjirokastrës realizohet në masën 52%. Janë dy rrethet e tjera Tepelena (29%) dhe Përmeti (17.7%) të cilët ulin ndjeshëm mesataren në rang Qarku. E njëjta llogjikë shtrihet edhe në analizën e standardeve të kategorisë së “aftësisë”. Kështu standardi konceptet dhe veprimet me TIK, i cili në rang Qarku është 40.3%, në rang rrethesh ulet ndjeshëm nga qendra në periferi (Gjirokastra 56.8%, Tepelena 39% dhe në Përmet 25.3%). Rezultate akoma më të ulta, por me të njëjtën dinamikë vërojtohen për faktorin “përdorim” i TIK-ut nga mësuesi (24.7%). Në qendër të Qarkut, në rrethin e Gjirokastrës realizohet në masën 47%, ndërkohë që për Tepelenën 17.7% dhe Përmetin vetëm 9.5% Ky rezultat i kategorisë “përdorim” është në korelacion me të tre standardet që e përcaktojnë atë.

Aktori “mësues” është i një rëndësie të veçantë për cilësinë e të mësuarit prandaj analiza e tij nëpërmjet dy kategorive të mësipërme është gjetje e studimit tonë. Për këtë aktor vihen re se:

Roli i mësuesit reflekton dy elementë, 1) tradita, e cila i jep rol parësor nxënësit dhe 2) qëndrimi ndaj zhvillimeve moderne, duke mos e integruar sa duhet teknologjinë në

procesin mësimor. Mënyra e strukturimit dhe e zhvillimit të procesit mësimor tregon tipare të njëjta në të tre qytetet. Në procesin mësimor mësuesi ka një ndikim neutral. Mësuesit janë me përvojë dhe brenda profilit, por ju mungojnë kualifikimet sasiore dhe cilësore. Duhet theksuar se kualifikimet janë më shumë të përqendruara në qendrën e Qarkut, në Gjirokastrë sesa në Përmet dhe Tepelenë. Aftësia dhe përdorimi janë ndjeshëm nën mesatare dhe jo në korelacion me njëra-tjetrën, pra mësuesi me mosperdorjen sa duhet të teknologjisë, nuk ka ndikuar ndjeshëm në cilësinë e të mësuarit.

✓ Nxënësi ndikon pozitivisht në rritjen e rezultateve të tij kur zotëron aftësi përdoruese të teknologjisë, përdor teknologjinë dhe mban parasysh këshillat e mësuesit. Nga të dhënat e nxjerra nga Diagrama e nxënësit në kapitullin IV shohim se analiza individuale e kategorive ka dhënë disa rezultate interesante. Kategoria “Qytetari dixhitale”, e cila në rang Qarku është 45.1% në rrethin e Gjirokastrës është nën mesataren (41.5%) , në Përmet 45% dhe Tepelenë përkatësisht në masën 49%. , pra nën mesatare. Ky konflikt i rezultateve të kësaj kategorie me kategorinë “infrastrukturë” tregon një korelacion negativ midis tyre. Kjo të lë ndjesinë se investimi në infrastrukturë ka një sens informaliteti në lidhje me aksesin e nxënësve në këtë investim. E njëjta gjë vërehet edhe për kategorinë kreativiteti dhe novacioni ku në rang Qarku është në masën 45.4% ndërsa në rrethin e Gjirokastrës është vetëm 48.5% përkundrajt rrethit të Tepelenës (54%) dhe rrethit të Përmetit (37.3%). Shqetësuese duket kategoria konceptet dhe praktikat bazë ku tregon se nxënësit edhe pse mund të përdorin kompjuterin dhe disa programe nuk njohin pajisjet e forta elektronike që është hardëare, por janë të aftë të shkruajnë në ëord pa analizuar dhe kanalizuar të dhënat në excel apo përdorimin e poëer point. Këtu nxënësit e rrethit të Përmetit dhe Tepelenës paraqiten jo mirë, përkatësisht 29.3% dhe 30.3% në krahasim me Gjirokastrën 42%. Analiza krahasuese e rretheve të Qarkut tregon një

vëmendje të konsiderueshme ndaj interesave dhe rolit të nxënësit në procesin mësimor. Ky aktor shfaqet parësor në procesin mësimor, por bashkëvepron më shumë me mësuesin sesa me teknologjinë. Parterni që shfaq këtë faktor është pothuajse i njëjtë me përjashtim të Përmetit ku përqindja është më pak e ulët. Tendenca që reflektohet përta i përket qëndrimit ndaj nxënësit është konverguese. Marrëdhënia TIK-nxënës është e dyanshme, por kjo nuk ka ndikuar tek të mësuarit. Analiza e këtyre rezultateve në lidhje me dy faktorët e tjerë na lejon të konkludojmë se: duke u nisur nga niveli i realizimit të tyre në rang Qarku duket sikur nxënësi është më i predispozuar për të përqafuar teknologjinë e re në krahasim me mundësinë që shkolla dhe përdorimi nga mësuesi i ofron atij. Pra jemi në kushtet kur nxënësi zotëron aftësi përdoruese të teknologjisë, përdor teknologjinë dhe mban parasysh këshillat e mësuesit në nivelin mbi mesataren.

✓ *Modeli i të mësuarit*

Për të vlerësuar cilësinë e të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës i jemi referuar Modelit që kemi folur në kapitullin e literaturës, i cili i sheh TIK-un, mësuesin dhe nxënësin në marrëdhënie reciproke dhe të dyanshme ndërmjet tyre. Studimi i faktorëve dhe aktorëve të marrë në analizë me anë të të dhënave statistikore/ deskriptive rezultoi për një ndikim jo fort të kënaqshëm të cilësisë së të mësuarit. Ndonëse kalueshmëria rezultoi në nivele të larta, mesatarja dhe shpërndarja në grupnota rezultoi në nivele jo cilësore. Për të analizuar këto rezultate për të mësuarit duke iu referuar modelit studiuam marrëdhëniet midis, TIK-mësues-nxënës nga ku u vërtetua se ky model i cili i jep peshë dhe rol të njëjtë nuk përputhet me realitetin e vrojtuar në Qarkun e Gjirokastrës. Nga analizat e rezultateve në rang rrethesh bien në sy divergjencat në korelacionet negative kryesisht të infrastrukturës TIK dhe mësuesit.

Më konkretisht themi:

- Në marrëdhënien TIK - infrastrukturë vërehet se kemi një nivel të ulët të investimeve dhe kjo kryesisht në shkollat rurale e cila krijon shpërndarje jo të njëjtë dhe simetrike.

Në rang Qarku ndonëse politikat (48.8%) ekzistojnë si dhe objektivat njihen 100% nga mësuesit, sistemi i kontrollit është inekzistent. Janë këto shkaqet që bëjnë që kjo marrëdhënie të divergjojë me modelin. Infrastrukturan duhet t'i përgjigjet standardeve bashkëkohore.

- Në marrëdhënien TIK - Mësues shkaqet e divergjimit nga modeli shfaqen kryesisht në aftësinë dhe përdorimin e teknologjisë nga mësuesi në procesin mësimor. Kjo si pasojë e nivelit shumë të ulët të kualifikimeve në të tre rrethet. Karakteristikë e veçantë është tendenca korreleuese e aftësisë dhe përdorimit në Gjirokastrë, gjë që është e kundërt në rrethin e Përmetit dhe Tepelenës.

- Marrëdhënia TIK-Nxënës është konvergjuese me modelin në përgjithësi në të tre qytetet. Vihet re se kjo marrëdhënie korelon me nivelin e infrastrukturës, kështu në Gjirokastrë kjo marrëdhënie shfaqet me parametra më të larta, ndërsa në Përmet shoqërohet me rënien e nivelit të marrëdhënies TIK-Nxënës. Vihet re se parametrat përcaktues të matshëm për marrëdhënien TIK - Nxënës shfaqin nivele të larta në Gjirokastrë dhe akoma më të larta në Përmet dhe Tepelenë. Kjo na tregon kovergjencën e marrëdhënies me modelin.

- Cilësia e të mësuarit në Qarkun e Gjirokastrës është shoqëruar me luhatje gjatë viteve të përdorimit të teknologjisë. Kjo ka ardhur si rezultat i mungesës së marrëdhënieve korrelative pozitive brenda modelit TIK - mësues - nxënës.

-TIK, nuk përdoret aktivisht nga mësuesi dhe në këtë mënyrë nuk reflekton cilësinë e infrastrukturës teknologjike.

-Mësuesi luan rol të rëndësishëm në orën e mësimit, por me një përdorim të kufizuar të teknologjisë duke i dhënë rol të rëndësishëm nxënësit, por pa e kombinuar me metodat moderne.

-Nxënësi, angazhohet pozitivisht, është aktiv dhe i predispozuar për të reflektuar mundësitë që krijon teknologjia në mësim, por infrastruktura dhe mësuesi kanë krijuar kufizim në rezultatin e pritshëm.

Mund të themi se ekzistojnë dallime në nivelin e cilësisë dhe rezultateve së të mësuarit të cilat varen edhe nga faktorë të tjerë përtej përdorimit të teknologjisë. Faktorë të cilët janë kulturor, social apo edhe ekonomik por që nuk janë objekt i studimit tonë. Këta faktorë do të studiohen në punime të tjera shkencore.

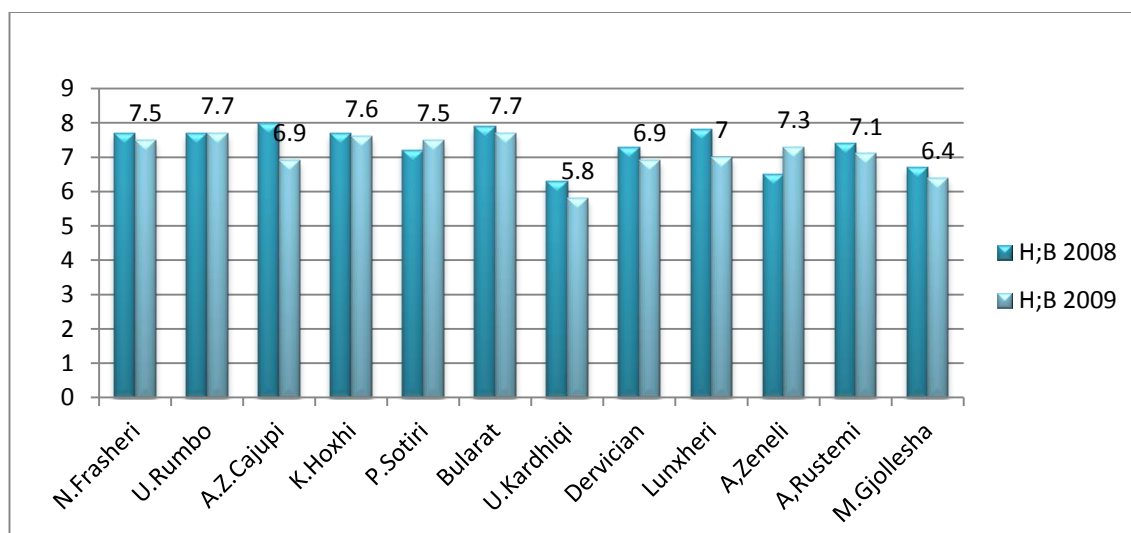
5.2. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Gjirokastrë

Analiza fokusohet në rrethin e Gjirokastrës ku dinamikat e të mësuarit shihen të lidhura me rolin dhe karakterin e marrëdhënieve që shpalosin TIK, mësuesi dhe nxënësi. Në këtë rreth, roli dhe ndikimi i TIK-ut gjen shprehje në shkallën e futjes së tij në shkolla, ndërsa roli dhe ndikimi i mësuesit dhe nxënësit gjen shprehje në shkallën e njohjes dhe përdorimit të teknologjisë nga ana e tyre.

Për të analizuar faktorët dhe aktorët e tendencave në nivel dhe prirje të dinamikave të të mësuarit, analiza e ndan periudhën 2008-2013 në dy nënperiudha, para dhe pas aplikimit të metodologjisë dhe infrastrukturës TIK pra, përkatësisht vitet 2008-2009 dhe 2009-2013. Për sa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën para dhe pas TIK 2008-2009 u analizuan tre treguesit të cilët i përmendëm më lartë në Kapitullin e IV. Rezultatet në rrethin e Gjirokastrës në të dyja lëndët, histori dhe biologji janë pasqyruar në Grafikët 14, 15 dhe 16, referuar Tabelës 2.

Të tre faktorët që do të meren në analizë janë: nota mesatare, grupnotat kaluese, dhe kalueshmëria. Përsa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën para dhe pas TIK, 2008-2009 u analizuan rezultatet për çdo klasë dhe shkollë nëpërmjet notave mesatare të të dyja lëndëve, të cilat janë pasqyruar në Grafikon 24, referuar Tabelës 4.1.1, Shtojca 4.

Grafiku 14. Krahasimi 2008, 2009. Lëndët histori dhe biologji

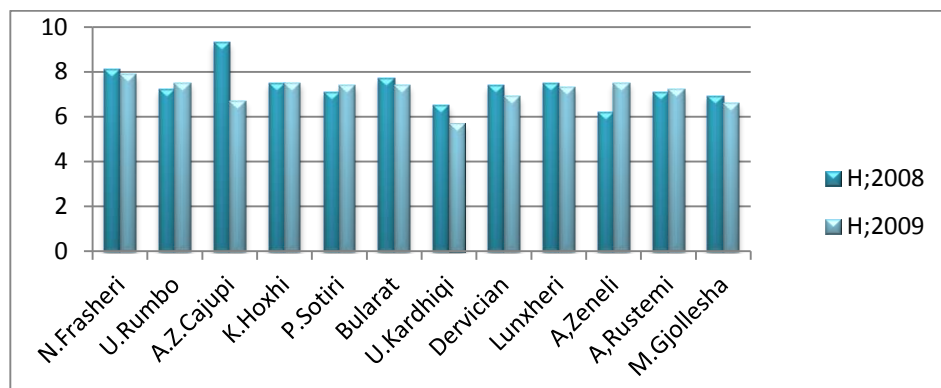


Nga analiza e të dhënave duket se cilësia e të mësuarit para dhe pas TIK ka diferenca të vogla, ajo ka ardhur duke rënë nga 7.4 në 7.2. Shkollat që kanë ruajtur të njëjtën cilësi janë: “Urani Rumbo” (7.7 në 7.7) dhe disi “Koto Hoxhi” (7.7 në 7.6). Shkollat që kanë rritur cilësinë pas futjes së TIK-ut janë “Asim Zeneli” fshat (6.5 në 7.3) si dhe “Pandeli Sotiri”(7.2 në 7.5). Shkollat e tjera prezantojnë një cilësi më të lartë për vitin 2008 ku përmendim “N.Frashëri”, “A.Z.Cajupi”, “Bularat”, “Dervician”, “Avni Rustemi”.

Shkolla në “Urën e Kardhiqit” paraqitet me nivel të ulët të rezultateve në të dy periudhat dhe pikërisht nga (6.3 në 5.8). Në zonat rurale cilësia e notës mesatare është më e ulët se zonat urbane. Po t’i referohemi lëndëve të veçanta (Grafiku 15 dhe 16 vërehet se në lëndët shoqërore, histori kemi një rënie të ndjeshme të notës mesatare midis periudhave nga 7.5 në 7.2. Kemi shkolla ku kemi rritje si në shkollat “U.Rumbo” nga (7.2 në 7.5), “P.Sotiri” (7.1 në 7.4) dhe “A.Zeneli” fshat (6.2 në 7.5). Të gjitha shkollat e tjera

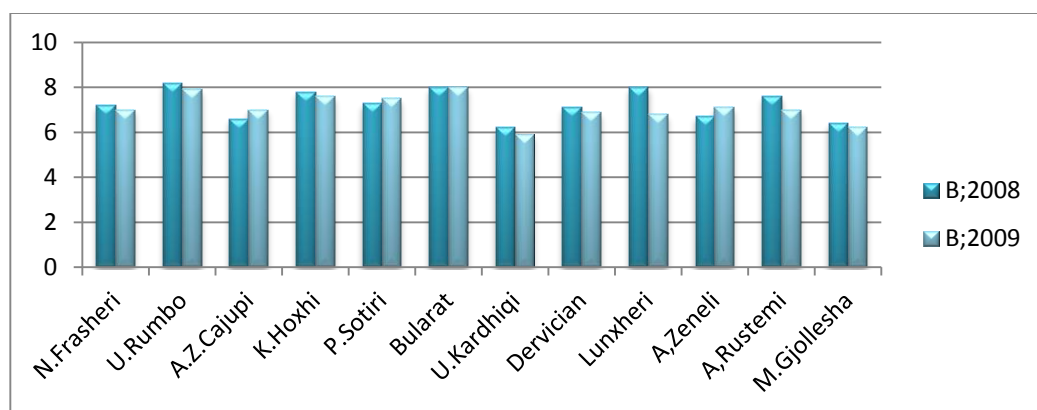
demostron rënie të cilësisë së notës mesatare. Lënda e historisë ka rënie nga viti 2008 në vitin 2009 (7.5 në 7.2) por në krahasim me biologjinë ka cilësi më të lartë.

Grafiku 15. Krahasimi 2008 – 2009 në histori



Grafiku 26. i paraqitur më poshtë, na jep një pamje të lëndës shkencore biologji ku cilësia e notës mesatare pëson një rënie të vogël në vitin 2009 (nga 7.2 në 7.1). Ka shkolla ku cilësia rritet me një përqindje të vogël si në shkollat “P.Sotiri” (7.3 në 7.5), “A.Z.Çajupi” (6.7 në 7.1) dhe “A.Zeneli” fshat (6.6 në 7). Kjo rritje ndodh më shumë në shkollat urbane. Vihet re se është përsëri si në lëndën e historisë, shkolla e “Urës së Kardhiqit” e cila në të dy vitet e marra në studim ka rezultate të ulta (6.2 dhe 5.9)

Grafiku 16. Krahasimi 2008, 2009 biologji



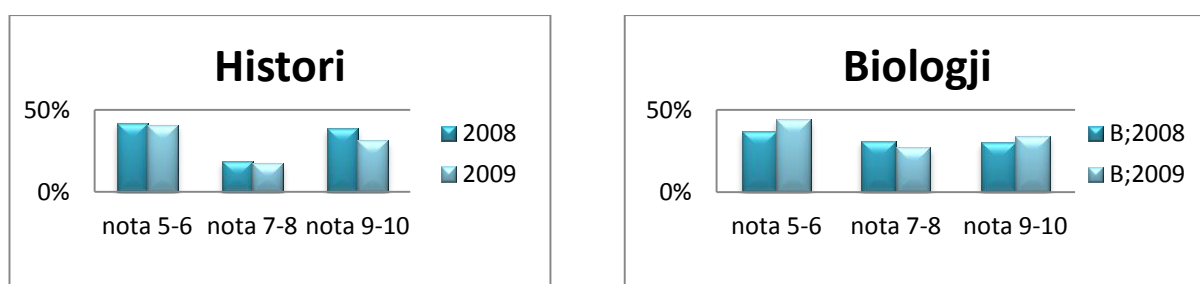
Tregues tjetër i cilësisë janë dhe grupnotat kaluese, dhe pikërisht sasia e grupnotave me cilësi më të lartë, këtu bëhet fjalë për grupin e notave 7-8 dhe 9-10-v. Përsa i përket raportit brenda grupit kalues në histori dhe biologji Grafiku 17. vërehet se:

Nxënësit e grupit me nota 5-6-ta në të dy lëndët si shoqërore dhe shkencore, si para dhe pas TIK, zënë peshën më të madhe dhe janë pothuajse me të njëjtin numër nxënësish. Grupi pasues është ai me notat 9-10-ta i cili në vitin 2009 pëson një rënie në histori nga 39% në 32%. Për grupin me notat 7-8 vërejmë se zë më shumë peshë lënda e biologjisë. Vërehet se në vitin 2009 kemi rritje të grupit me nota 5-6 si rezultat i uljes së grupit me nota 7-8. Më konkretisht analizojmë dy shkolla.

1- Në shkollën “Koto Hoxhi” grupi me notat 9-10 si në histori dhe në biologji para dhe pas TIK zë peshën më të madhe (histori, 52 nxënës dhe 59 nxënës), (biologji, 59 nxënës dhe 50 nxënës), por pasohet nga grupi me 5-6.

2- Shkolla “Muhamet Gjollësia” në Lazarat paraqitet më dobët nga të gjitha shkollat. Nga 15 nxënës me 5-6 në 2008 në biologji kalon në 30 nxënës në 2009, po kështu dhe në histori nga 24 nxënës në 37 nxënës. Shohim se rritet ndjeshëm në këtë shkollë numëri i grupit me 5-6-ta.

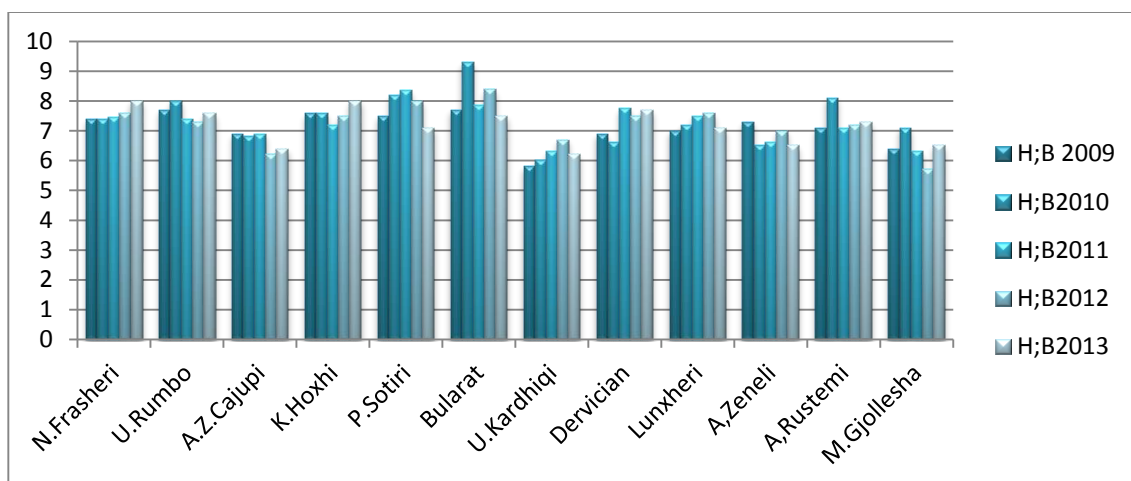
Grafiku 17. Krahësimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji



Përsa i takon kalueshmërisë, e parë kjo si tregues i shkallës cilësore të notës mesatare duket se ka rritje të pakonsiderueshme të mbetësve nga 6 nxënës që ishin në vitin 2008 me kalueshmëri 98.6% në 5 nxënës në vitin 2009 ku kalueshmëria kalon në 98.9%.

➤ Për sa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën 2009-2013 u analizuan përsëri treguesit e mësipërm. Dinamikat e të mësuarit u panë në tendencat e rezultateve të notave mesatare në të dyja lëndët, grup notat kaluese dhe kalueshmërinë, ku të dhënët e marra nga Tabela 4.1.1, Shtojca 4 paraqiten në Grafikon 18.

Grafiku 18. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009, 2013



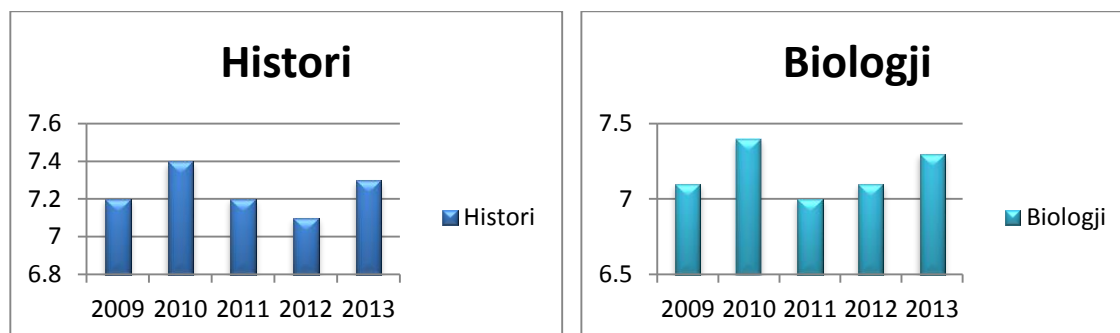
Cilësia e të mësuarit në këtë periudhë është mesatare (7.2). Të dyja lëndët dhe historia dhe biologjia kanë po këtë cilësi, mesatare (7.2). Nota mesatare nga 7.2 rritet në 7.4 dhe më pas pëson një rënie në 7.1 dhe rritet në vitin 2013 në 7.3. Analiza është përqëndruar tek tendencat e lëndëve në vite në secilën shkollë. Referuar Grafikut 28, vërehet se në cilësinë e të mësuarit duke e krahasuar me vitin 2009 kemi një tendencë rritje gjatë viteve deri në vitin 2013 por me luhajtje të mëdha gjatë viteve, p.sh në shkollat “N.Fraseri”, në vitin 2010 kjo tendencë është rritur nga 7.4 vazhdon me 7.4 dhe deri sa arrijnë në vitin 2013 me notë mesatare 8-të. Shkollat urbane kanë cilësi më të lartë në krahasim me ruralet. Në shkollat rurale vërehet një luhajtje e notës mesatare. Po sjellim disa shembuj: shkolla “A.Z.Çajupi” paraleli a) në lëndën histori karakterizohet nga një rënie në gjithë vitet dhe më të theksuar në vitin e fundit, vitin 2013. (6.9- 6.8-6.4-6.4-6.2). Analiza demonstroi një tendencë rënie në rezultatet e të mësuarit nga 6.9 në 6.2. Për lëndën

biologji vërehet një luhatje rritjeje-rënie (6.8-6.9.-6.6-6.4-6.5). Analiza demonstroi një tendencë rënie në rezultatet e të mësuarit nga 6.8 në 6.5. Për të mësuarin në histori dhe biologji themi se tendenca është në rënie: nga 6.9 në 6.4.

Shkolla në “Lunxhëri” në lëndën histori karakterizohet nga një rritje dhe rënie (7.3-7.3-7.6-7.6-7.1). Analiza demonstroi një tendencë rënieje në rezultatet e të mësuarit nga 7.3 në 7.1; Për lëndën biologji vërehet rënie, luhatje drejt rritjes dhe vitin e fundit rënie (6.8-7.1-7.4-7.5-7.1). Analiza demonstroi një tendencë rritjeje në rezultatet e të mësuarit nga 6.8 në 7.1. Për të mësuarin në histori dhe biologji së bashku themi se të mësuarit nuk kanë ndryshuar (7.1-7.2-7.5-7.5-7.1) nga 7.1 në 7.1.

Cilësia e të mësuarit duke ju referuar të dy lëndëve konstatohet se ka diferenca të vogla ndër vite. Ato shoqërohen me rritje në vitin 2010, rënie në vitin 2011 dhe sërish rritje në 2013. Përsa i përket tendencave të cilësisë së të mësuarit sipas lëndëve të paraqitura në Grafikon 19 vërejmë se:

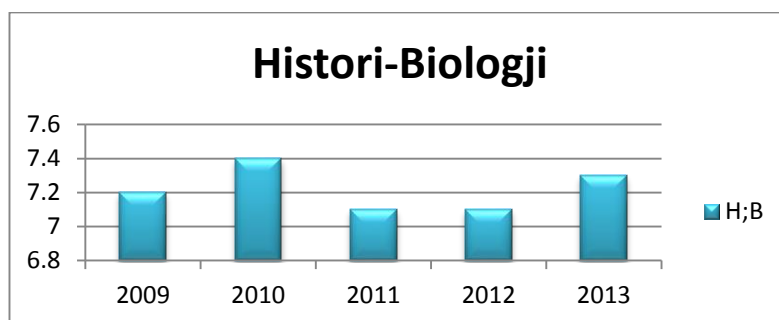
Grafiku 19. Tendencat e të mësuarit në histori dhe biologji në vitet 2009 – 2013



Në biologji tendenca shfaqen me luhatje të mëdha. Tendencat janë rritje-rënie-rritje-rritje (7.1-7.4-7.1-7.3). Në histori tendenca është rritje-rënie-rënie-rritje (7.2-7.4-7.2-7.1-7.3). Pavarësisht luhatjeve, kemi diferenca të vogla në notën mesatare nga viti në vit me përjashtim të vitit 2011 në biologji dhe 2012 në histori ku kemi një rënie të theksuar

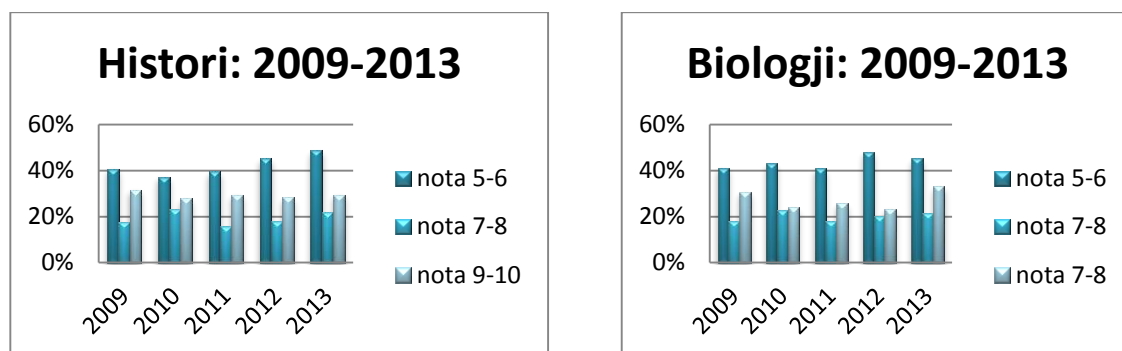
(Grafiku 20). Tendencat e të mësuarit janë të paqëndrueshme me luhatje të madhe. Edhe pse kemi një rritje në vitin 2010, kjo rritje bie në dy vitet pasardhëse, në vitin 2011 dhe 2012.

Grafiku 20. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009- 2013



Cilësia e të mësuarit është analizuar edhe brenda grupit kalues Grafiku 21. Përsa i përket raportit brenda grupit kalues duke iu referuar dhe Tabelave 1 dhe 2 vërehet se: Nxënësit që futen në grupin me 5-6 në të dyja lëndët ndër vite zënë peshën më të madhe. Grupi pauses i nxënësve është ai me 9-10.

Grafiku 21. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave



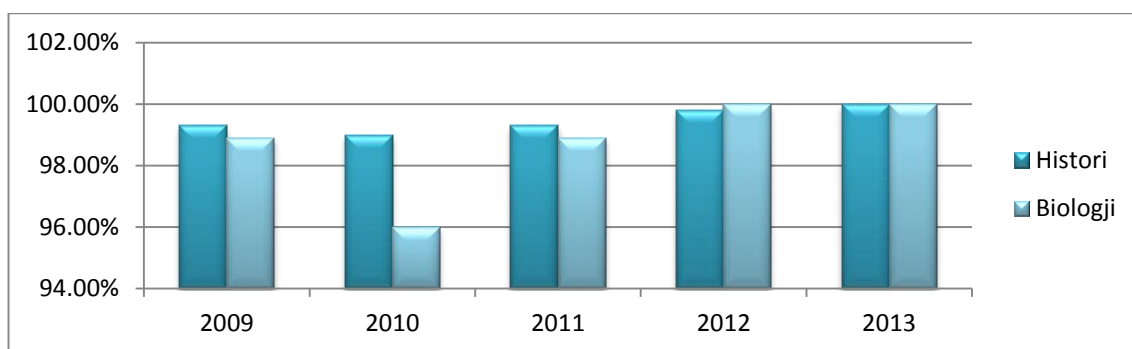
Kemi kalime të nxënësve, jo vetëm brenda grupit, por edhe nga një grup në tjetrin. Në lëndën histori grupi i nxënësve me nota 5-6 në 2009-ën zë 41.6% të numrit të grupnotave dhe pas luhatjeve në 2013-ën arrin në 40.8%. Në biologji grupi me 7-8 zë 26.9% dhe pas luhatjeve në 2013-ën arrin në 22.3%. Kurse grupi me 9-10 ka luhatje të vogla në përqindje, p.sh. në biologji (27.8%-33.8%- 27.6%-31.5%-33.4%).

Tendenca e të mësuarit është rritje-rënie -rritje. Grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madhi dhe pasohet nga grupin me 9-10.

Dhe kalueshmëria ndër vite (98.9, 96, 98.9, 99.8, 100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit; luhatje rritje-ulje-rritje me përjashtim të vitit 2010 ku rënia është e madhe në biologji, 96%.

Dinamika e kalueshmërisë paraqitet në Grafikon 22.

Grafiku 22. Kalueshmëria ndër vite



Për vitin 2013 në lëndët biologji dhe histori duket se cilësia është e njëjtë, por ka shkolla që cilësia në biologji është më e lartë se në histori si shkolla “U.Rumbo” (biologjia 8 dhe historia 7.8), shkolla në “Bularati” (7.7 biologjia dhe 7.3 historia). Edhe pse cilësia nuk është e kënaqshme duket qartë se përsa i përket kalueshmërisë, pra raportit kalues/total, ajo në këtë vit ka qenë 100%, (Paragrafi 5.1.3 , Shtojca 5), pra nuk ka patur nxënës mbetës në të dy lëndët, Tabela 7.

Përsa i përket raportit brenda grupit kalues shohim se: nxënësit me 5-6 në të dyja lëndët zënë përqindjen më të madhe pra 42%, dhe përkatësisht 40.8% në histori dhe 44.2% në biologji. Ndërsa nxënësit me 9-10 zënë 33% duke u pasuar nga grupi me 7-8.

Konstatojmë se cilësia e të mësuarit në Histori dhe Biologji është në nivel mesatar, pra 7.3, ku grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me 9-

10-ta. Për sa i përket kalueshmërisë, në të dyja lëndët ajo është 100%. Shkollat urbane kanë cilësi më të lartë të notës mesatare se ruralet.

Shkalla e cilësisë së të mësuarit në rrethin e Gjirokastrës është në nivel mesatar me notë mesatare (7.3). Dinamika e të mësuarit që vihet re përsa i përket nivelit dhe prirjeve të nxënësve të këtij rrethi janë jo të qëndrueshme. Nga analiza konstatuam se cilësia e të mësuarit para dhe pas TIK vjen duke rënë, nga 7.4 në vitin 2008 në 7.2 në vitin 2009, kjo karakteristikë për të dy lëndët; histori (nga 7.5 në 7.2) dhe biologji (nga 7.2 në 7.1) . Megjithë rënien e cilësisë në të dy lëndët, historia ka cilësi më të lartë se biologjia si para dhe pas TIK. Grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madh dhe pasohet nga grupi i nxënësve me 9-10. Në këtë rreth ka rritje të pakonsiderueshme të mbetësve. Kalueshmëri nga 98.6% kalon në 98.9%. Rënia e cilësisë është më e madhe në shkollat rurale sesa në shkollat urbane.

Ndërsa, cilësia e të mësuarit në prirje ka luhate me tendenca të vogla në rritje ndër vite 2009-2013, (7.2, 7.4, 7.1, 7.1, 7.3) Nota mesatare ndër këto vite është (7.2). Të dyja lëndët kanë të njëjtën cilësi (7.2). Tendenca e cilësisë së të mësuarit ka luhate të vogla, ajo rritet në vitin 2010 në (7.4), pëson rënie në vitet 2011 dhe 2012 në (7.1) dhe sërish rritje në 2013, pra (7.3). Kjo tendencë është me të njëjtin rritëm në të dy lëndët. Po të krahasojmë shkollat urbane me rurale vërehim se urbanet kanë cilësi më të lartë se ruralet. Grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me 9-10. Për nga tendenca grupi i nxënësve me nota 5-6 vjen duke u rritur në vitin 2013, kjo për të dyja lëndët. Në historia grupi në vitin 2009 me 41% rritet me 49% në vitin 2013. Në biologji në vitin 2009 nga 41% rritet në 45% në 2013. Kalueshmëria ndër vite (98.9-96-98.9-99.8-100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit; luhate me tendencë rritjeje. Dinamika e të mësuarit ka luhate me tendencë rritje.

Edhe përsa i përket vitit 2013 cilësia e të mësuarit është në nivel mesatar (7.3). Midis lëndëve histori dhe biologji në të gjitha shkollat nuk ka diferenca, por dhe aty ku ekzistojnë ato janë të vogla. Grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi i nxënësve me nota 9-10. Përsa i përket kalueshmërisë, ajo është 100% në të dyja lëndët. Shkollat urbane kanë cilësi më të lartë se ruralet.

E përbashkëta që vihet re në shkollat e Gjirokastrës është fakti se ato në periudhën para dhe pas TIK kanë rënie të cilësisë, kjo vihet re në shkollat urbane dhe rurale, dhe në ato shkolla ku dinamika tenton drejt rritjes, ajo është shumë e vogël dhe e ulët si (7.3-7.6) në shkollën “A.Rustemi” fshat; (7.4-7.9) në shkollën “U.Rumbo”, biologji. Luhatjet janë të njëjta si në histori dhe në biologji. Kalueshmëria ndër vite në pothuajse të gjitha shkollat është e njëjtë me tendencë shumë të vogël rënie. Përgjithësisht në shkolla vihet re se nxënësit me grupnotat 5-6 zënë peshën më të madhe duke u pasuar nga grupi i nxënësve me 9-10. Si cilësia dhe kalueshmëria kanë të njëjtat luhatje. Në vitin 2013 të dyja lëndët paraqesin të njëjtin nivel në cilësi dhe kalueshmëri.

Dallimet që vihen re konsistojnë në: ka shkolla që kanë luhatje të mëdha në cilësinë e notës mesatare si në shkollën “N.Frashëri” nga 7.4 në 2008 në 8.5 në 2013; cilësia e të mësuarit në shkollat urbane është më e lartë se shkollat rurale; në krahasim me gjithë vitet në vitin 2013 kalueshmëria arrin 100%.

Ky nivel i cilësisë së të mësuarit në shkollat e Gjirokastrës mund të shpjegohet me dy arsye: 1) peshën dhe ndikimin e faktorëve dhe aktorëve në veprim, marrdhëniet mes tyre; dhe 2) modelin që aplikohet në procesin mësimor.

Analiza e të dhënave zbulon gjithashtu se ndryshe nga pritshmëria teorike që parashikon një bashkëveprim mes TIK, mësuesit, dhe nxënësit, në shkollat e Gjirokastrës vihet re një marrëdhënie e njëanshme në procesin mësimor.

➤ Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin mësuesit TIK-un në procesin mësimor u realizua një pyetësor (Pyetësi 7.1.1, Shtojca 7). Përsa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga 24 mësuesit e shkollave të rrethit Gjirokastrë ku 12 mësues janë në zonat rurale dhe 12 në ato urbane. Pyetësi synoi mbledhjen e informacionit për marrëdhëniet mësues -TIK dhe mësues - nxënës në procesin mësimor. Mbas u morën përgjigjet e pyetësorëve në përqindje (Tabela 7.1.2, 7.1.3 dhe 7.1.4, shtojca 7) u pa se aftësia dhe përdorimi i TIK-ut nga mësuesit është problematik. Kjo vërehet në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkollat tona sepse tashmë ekzistojnë politikat për TIK, mësuesit janë trajnuar të paktën në një apo më shumë.

Marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtëpërdrejtë me anë të pyetësit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie/nxënie paraqitet e detajuar me anë të Diagramës 6 në Kapitullin IV.

Duke bërë analizën sipas statistikës përshkruese të të dhënave konkludojmë se; Konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 56.8% të aftësisë së mësuesit. Përsa përket planifikimit dhe konceptimit të ambjentit ato zënë masën 55.3%, ndërsa produktiviteti e praktikat profesionale zënë secila 43.6% të aftësisë së mësuesit. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 47.2% të përdorimit të TIK-ut nga ana e mësuesit. Ndërsa vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 45.3% dhe 48.2% të përdorimit të TIK-ut nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 24 mësues, 04% e mësuesve kanë 1-2 vite punë, 17% e mësuesve kanë 2-5 vite punë, 17% e tyre kanë 5-10 vite punë, 62% mbi 10-vjet vite punë. Përsa i takon kualifikimeve 20% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim, 50% kanë deri në 1 kualifikim dhe 30% kanë 2-3 kualifikime. Nuk ka asnjë mësues me 4-5

kualifikime. Roli i mësuesit në aftësinë dhe përdorimin e TIK-ut është në nivelin mesatar, aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 51.9% dhe përdorimi në praktikë është 47%. -Analiza e të dhënave për mësuesit e shkollave të Gjirokastrës tregon nivele koorelative të aftësisë (51.9%) së mësuesve për përdorimin e TIK-ut dhe përdorimin në praktikë të tij (46.9%). Shkollat e Gjirokastrës kanë një staf mësuesish (82%) me përvojë të gjatë pune. Nga këta mësues 50% e tyre kanë të paktën 1 kualifikim në përdorimin e teknologjinë TIK në procesin mësimor dhe 29% kanë 2 kualifikime. Pra duke parë se 79% e tyre kanë të paktën një kualifikim kjo shifër tregon se mësuesit kanë mundësi që t'i japin kësaj metodologjie një rol qendror dhe të rëndësishëm në procesin mësimor. Ndoshta është numri i ulët i kualifikimeve në sasi dhe cilësi si dhe kontrolli inekzistent shkak i një marrëdhënie asimetrie të TIK dhe të mësuarit.

➤ Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin nxënësit TIK-un në procesin mësimor u realizua një pyetësor, diagrami 10 kapitulli IV. Qëllimi i këtij pyetësi ishte të mbledhë informacion mbi marrëdhënien nxënës - teknologji, nëse nxënësi ka apo s'ka aftësi dhe përdorim lidhur me TIK dhe nëse ka, sa i përdor ato. Duke bërë analizën sipas statistikës përshkruese të të dhënave konkludojmë se; nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 53%, kurse 40% e nxënësve nuk përdor TIK si mjet për të nxënë të tyre kurse 7% e tyre nuk kishin asnjë informacion për këtë teknologji. Kjo kategori e nxënësve në rrethin e Gjirokastrës arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 48.5%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri - tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 65.2%. Ky grup nxënësish i gjen burimet duke kërkuar vetë në internet

informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 52.3%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre në një problem duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme në internet dhe ia paraqesin mësuesit në klasë në masën 66.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menaxhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është i marrë i gatshëm nga interneti. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion, jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD në masën 41.5%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin probleme që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 42%.

-Analiza e të dhënave për nxënësin tregon një vëmendje mesatare ndaj interesave dhe rolit të nxënësit në procesin mësimor. Praktikisht analiza tregon se nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 53%, pra shfaq një nivel mbi mesatar, por me bashkëveprime të vogla të nxënësit dhe mësuesit.

Ndikimi i nxënësit vërehet i varur në hapësirën që i lejon mësuesi, pavarësisht marrëdhënieve që nxënësi mund të demonstrojë me TIK. Sipas pritshmërisë teorike, angazhimi i nxënësit përfaqëson një influencë pozitive që shpie në rezultate më të larta në nivelin e të mësuarit. Realiteti i shkollave në Gjirokastrë e nxjerr rolin e nxënësit me një ndikim mbi mesataren. Duket sikur nxënësi zotëron aftësi përdoruese, por dhe është

gati t'i vërë ato në përdorim n.q.s infrastruktura dhe ndikimi pozitiv i mësuesit do të jenë në nivele më të larta. Ky aktor nuk shfaq model të njëjtë ndërmjet zonave urbane dhe rurale. Ndikimi i tij në të mësuarin duket se është neutral sepse nuk është në korelacion me, TIK-un dhe mësuesin.

Për marrdhëniet dhe modelin e mësimit që aplikojnë shkollat e Gjirokastrës

Nisur nga analiza përshkruese e të dhënave të pyetësorëve që pasqyrojnë dinamikën e të mësuarit në shkollat e Gjirokastrës vërehet se modeli i organizimit të procesit mësimor, modeli që trajton rolin dhe peshën e teknologjisë, mësuesit dhe nxënësit në mënyrë të njëjtë dhe të dyanshme përputhet pjesërisht me realitetin e vëzhguar. Ky model vihet re prezent në të gjithë shkollat e Gjirokastrës. TIK është pjesë e procesit mësimor, por në mënyrë të pandjeshme përsa i përket aftësisë dhe përdorimit nga mësuesi.

Analiza e rezultateve të cilësisë së të mësuarit na tregon se shkaqet e realizimit pjesor të modelit TIK-mësues-nxënës në procesin mësimor janë:

- niveli i ulët i investimeve në infrastrukturë TIK dhe jo konformë standardeve të kërkuara.
 - shpërndarja e investimeve jo në mënyrë të barabartë midis shkollave urbane dhe rurale
 - ndonëse kemi korelim pozitiv midis aftësisë dhe përdorimit të TIK-ut nga mësuesi, niveli i ulët i kualifikimeve ka bërë që kjo lidhje të mos ndikojë në cilësinë e të mësuarit.
- Edhe pse objektivat për implementimin e TIK-ut në procesin mësimor janë maksimale, mungesa e kontrollit të zbatimit të tyre ka bërë që këto politika të mos ndikojnë mbi cilësinë e të mësuarit.
- Marrëdhënia TIK-nxënës në shkollat e Gjirokastrës është konvergjente drejt modelit, divergjencia e investimeve dhe implementimi nga mësuesit ka bërë që Modeli TIK - mësues -nxënës të mos përputhet me realitetin në rrethin e Gjirokastrës.

5.3. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Tepelenë

Tepelena është rrethi i dytë që u përfshi në analizën e këtij studimi. Sikurse dhe rrethi i Gjirokastrës, në këtë kapitull analiza bazohet në Modelin që e sheh të mësuarin si rezultat të rolit dhe peshës së barabartë mes TIK-ut, mësuesit dhe nxënësit. Studimi fokusohet në rrethin e Tepelenës.

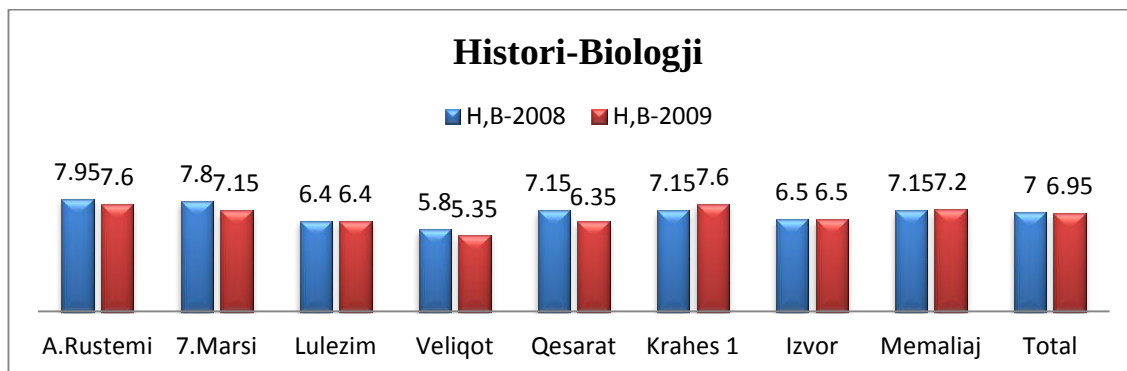
Përsa i përket demografisë, të dhënat janë mbështetur dhe janë pasqyruara në Tabelën 1.3, Shtojca 1. Të dhënat e notave mesatare ndër vitet 2008-2013 janë paraqitur në Tabelat e Paragrafit 4.2, Shtojca.4, nga ku është vëzhguar varianca dhe dinamika e të mësuarit (Tabela 4.2.1 e po kësaj shtojce). Metoda përshkruese dhe analiza e të dhënave ndihmoi në konstatimin e cilësisë së të mësuarit para dhe pas TIK, si dhe tendencën e të mësuarit në vite ku indikator matës shërbyen notat e nxënësve nga regjistrat e klasave. Rezultatet e të mësuarit u ndanë në dy grupe: 1) kalues v.s. ngelës; dhe 2) kalues me nivel të ulët, vs. nivel mesatar, vs. nivel të lartë; kjo për arsye të numrit të nxënësve kalues nga një grup tek tjetri dhe brenda grupit kalues për të parë cilësinë e të mësuarit të nxënësve për të dyja lëndët (Tabela 4)

Analiza e ndan periudhën 2008-2013 në dy nënperiudha:

- Cilësia e të mësuarit u analizua për periudhën para dhe pas futjes së TIK, 2008-2009.

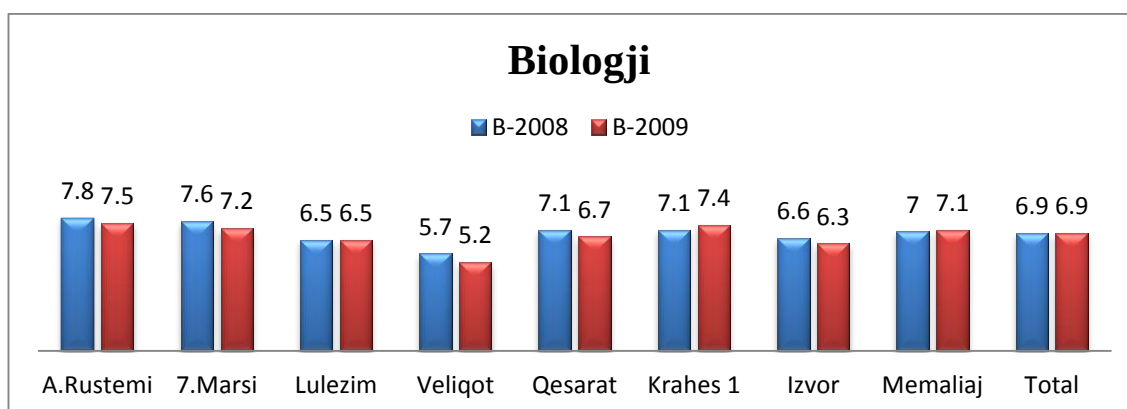
Të tre faktorët që do të meren në anaizë janë: nota mesatare, grupnotat kaluese, dhe kalueshmëria. Përsa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën para dhe pas TIK, 2008-2009 janë analizuar rezultatet e çdo shkolle nëpërmjet notave mesatare në të dyja lëndët, të cilat janë pasqyruar në Grafikun 23, referuar nga Tabela 4.2.1, Shtojca 4.

Grafiku 23. Krahاسimi 2008-2009, histori dhe biologji

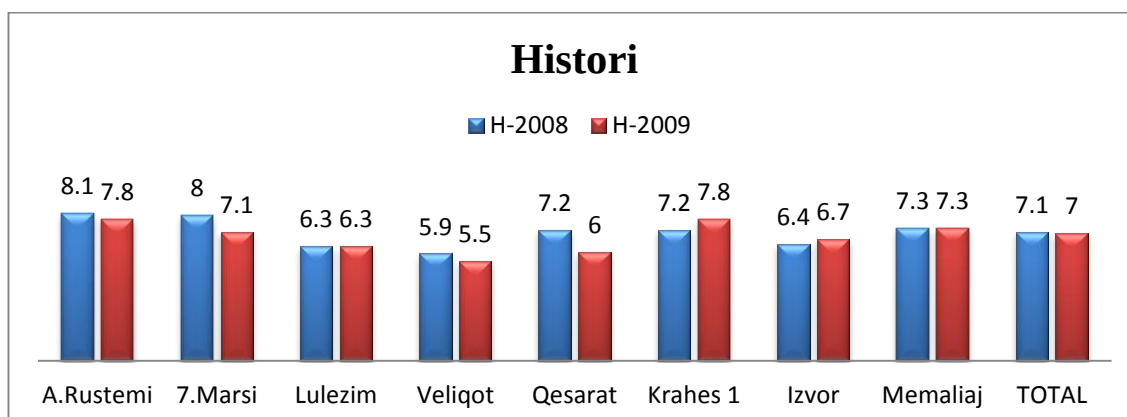


Nga analiza e të dhënave duket se cilësia e të mësuarit para dhe pas futjes së TIK është ruajtur. Në vitin 2008 nota mesatare ka qenë (7) dhe ka mbetur po (7) në vitin 2009. Shkollat që kanë ruajtur të njëjtën cilësi janë; shkolla 9-vjeçare “Memaliaj” dhe “Izvor”. Shkollat që kanë rritur cilësinë pas TIK-ut janë; “Krahës1” nga 7.15 në 7.6 në vitin 2009 si dhe “Lulëzimi” me një përqindje të vogël nga 7.15 në 7.2. Shkollat e tjera prezantojnë një cilësi më të lartë për vitin 2008. Po t’i referohemi lëndëve të veçanta (Grafiku 24 dhe Grafiku 25) themi se historia ka tendencë rënie nga (7.1 në 7) dhe biologjia ka qëndrim në vend të rezultateve (6.9 -6.9).

Grafiku 24. Krahاسimi 2008-2009, biologji

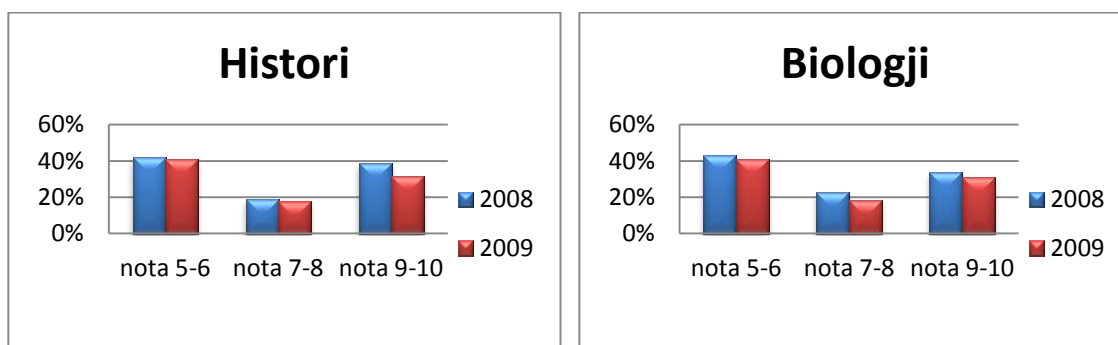


Grafiku 25. Krahاسimi 2008-2009, histori



Duke bërë krahasimin e tyre vërehet se në lëndët shkencore, biologji, ka dhe shkolla që cilësia në 2009-ën rritet me një përqindje të vogël në shkollat “Krahës1” (7.1-7.4) dhe “Lulëzimi” (7-7.1). Ndërsa në histori vërehet rritje në 2009-ën në shkollat “Krahës1” (7.2-7.8) dhe “Izvorë” (6.4-6.7). Ka dhe shkolla me cilësi të ulët si para dhe pas TIK në të dy lëndët si: shkolla “Lulëzim” (6.6 në 2008 dhe 6.4 në 2009) ose “Veliqoti” (5.8 në 2008 dhe 5.4 në 2009) ose “ Izvori” (6.5 në 2008 dhe 6.5 në 2009). Por ka dhe shkolla që kanë mesatare të kënaqshme si shkolla urbane “Avni Rustemi” që cilësia është (8). Pothuajse në të gjitha shkollat urbane dhe rurale kemi rënie të cilësisë në të dyja lëndët. Cilësi më të lartë kanë shkollat urbane si “Avni Rustemi”, “7-Marsi” dhe “Memaliaj”. Përsa i përket raportit brenda grupit kalues (Grafiku 26) u analizua shtrirja e tij dhe u bë krahasimi i grupeve, kjo për arsye së ky tregues e bën më cilësore analizën e të mësuarit. Nga analiza vërehet se:

Grafiku 26. Krahasimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji



Nxënësit me notat 5-6 në të dyja lëndët, si para dhe pas futjes së TIK, zënë peshën më të madhe dhe janë pothuajse me të njëjtin numër nxënësish në të dyja lëndët. Ky grup në të dyja lëndët pëson një rënie të vogël. Grupi pasues është ai me notat 9-10, ky grup vjen duke u rënë në numër në vitin 2009 në të dyja lëndët (histori nga 39% në 32%) dhe (biologji nga 34% në 31%). Në histori ky grup zë peshë më të madhe. Për grupin me nota 7-8 vërejmë se zë më shumë peshë lënda e biologjisë, ky grup është grupi me nxënës më pak në numër. Më konkretisht analizojmë dy shkolla.

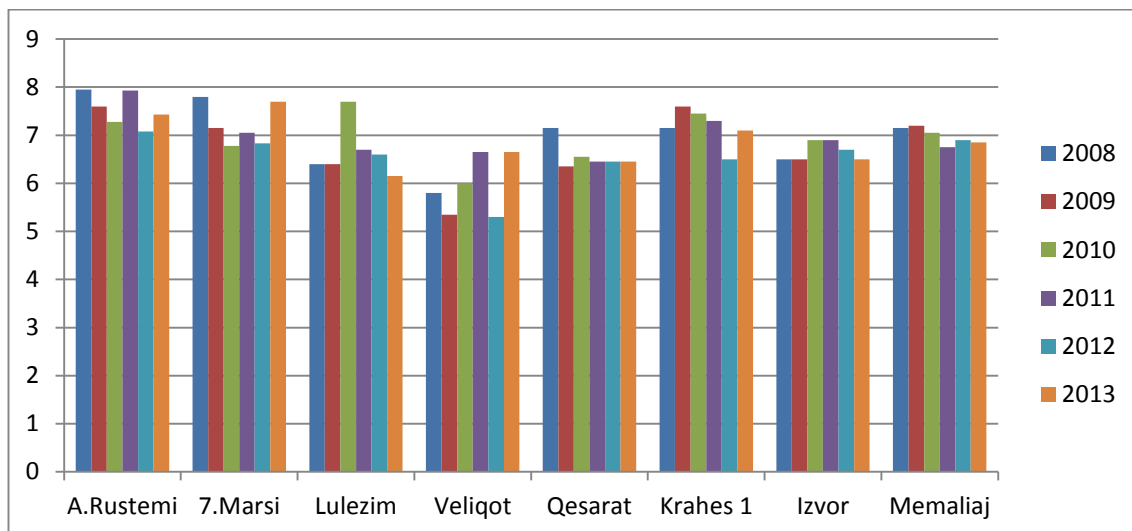
1- Në shkollën e “Memalias” grupi me nota 5-6 si në histori dhe në biologji, para dhe pas futjes së TIK, zë peshën më të madhe. Pasues është grupi me nota 9-10-ta.

2- Shkolla e “Veliqotit” paraqitet më dobët nga të gjitha shkollat. Kësaj shkolle i mungon grupi me notat 9-10. Cilësia e të mësuarit në histori e biologji, para dhe pas TIK, është konstante, nga (7) në 2008-ën në (7) në 2009-ën, ku grupi me rezultate 5-6 është më i madh dhe pasohet nga grupi me rezultate 9-10.

Ka rritje të pakonsiderueshme të mbetësve nga një nxënës në vitin 2008, me kalueshmëri 99.6% në dy nxënës në vitin 2009, ku kalueshmëria shkon në 98%.

➤ Përsa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën 2009-2013 u analizuan tendencat e rezultateve të notave mesatare në dyja lëndët, ku të dhënat e marra nga Tabela 4.2.1, Shtojca 4, paraqiten në Grafikon 27.

Grafiku 27. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009-2013



Cilësia e të mësuarit në këtë periudhë është mesatare (7). Të dyja lëndët dhe historia dhe biologjia kanë po këtë cilësi, përkatësisht historia (7) dhe biologjia (6.9). Tendenca e notës mesatare në vitin 2009 nga (7.1) rritet në (7.2) në vitin 2010 më pas pëson një rënie në (7.1 dhe 6.9) dhe rritet në vitin 2013 në (7.2). Pra shohim luhajtje të vogla me tendencë rritje në vitin 2013. Referuar Grafikut 40, vërehet një tendencë rritjeje në dy vitet e para edhe pse ajo është e vogël. Në vitin 2012 kjo tendencë pëson një rënie në të dy lëndët, histori dhe biologji. Po shohim shkollat e veçanta si:

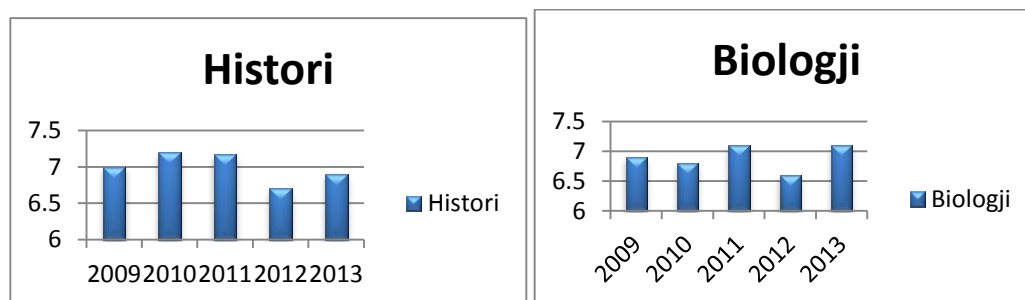
- Shkolla 9-vjeçare “Memaliaj” paraleli a) në lëndën Histori karakterizohet nga një rritje në gjithë vitet dhe rënie në vitin e fundit (6.3-8.4-6.5-6.7-6). Analiza demonstroi një tendencë rënie në rezultatet e të mësuarit nga 6.3 në 6. Për lëndën biologji vërehet një luhajtje rritje - rënie (6.5-7.-6.9-6.5-6.3). Analiza demonstroi një tendencë rënie në rezultatet e të mësuarit nga (6.5) në (6.3). Për të mësuarin në histori dhe biologji themi se tendenca është në rënie: nga (6.4) në (6.2).

- Shkolla 9-vjeçare “7-Marsi” paraleli (a), në lëndën biologji karakterizohet nga një rritje në vitin e fundit (7.2-7.-7.6-6.7-7.7) . Analiza demonstroi një tendencë rritjeje në rezultatet e të mësuarit nga 7.2 në 7.7. Për lëndën histori, vërehet rënie vitin e fundit (7.5-

7.6-7.6-6.7-7.4). Analiza demonstroi një tendencë rënie në rezultatet e të mësuarit nga 7.5 në 7.4. Për të mësuarin në histori dhe biologji themi se tendenca është rritje, nga 7.4 në 7.6. Cilësia e të mësuarit në vitet 2009-2013, duke ju referuar të dyja lëndëve konstatohet se ka diferenca të vogla ndër vite. Ato shoqërohen me rritje në vitin 2011, rënie në vitin 2012 dhe sërish rritje në 2013. Tendencat e të mësuarit është rritje - rënie - rritje. Në vitin 2012 ka një rënie tek të dyja lëndët e cila vihet re në vitin 2012.

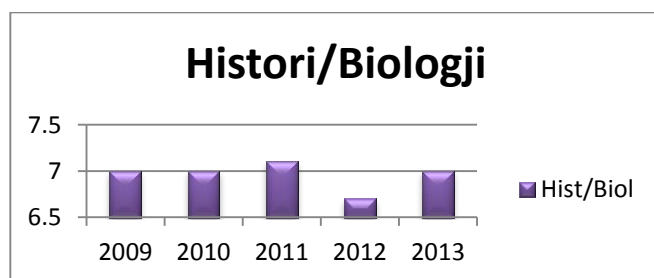
Për sa i përket tendencave të cilësisë së të mësuarit sipas lëndëve të paraqitura në Grafikon 28 vërejmë se:

Grafiku 28. Tendencat e të mësuarit në biologji dhe në histori vitet 2009-2013



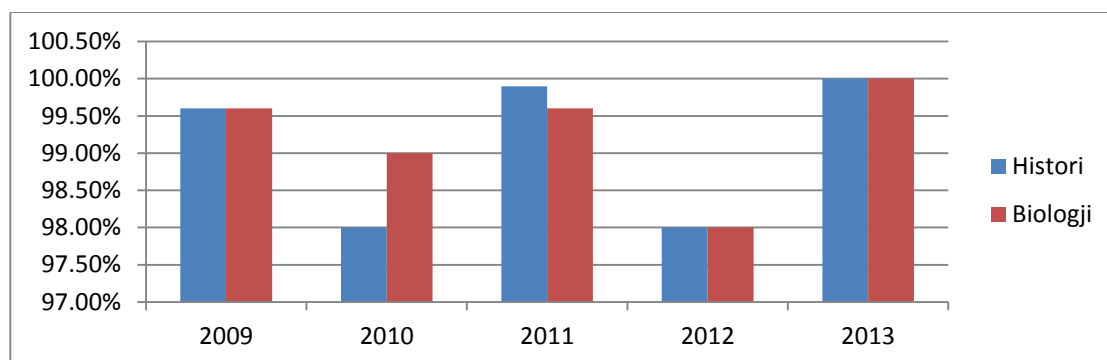
Në biologji tendencat shfaqen me luhatje. Tendencat janë rënie - rritje - rënie - rritje (6.87-6.8-7.1-6.6-7.1). Në histori tendenca është rritje - rënie - rritje (7-7.2-7.2-6.7-6.9). Pavarësisht luhatjeve, kemi diferenca të vogla në notën mesatare nga viti në vit me përjashtim të vitit 2012 në të dy lëndët (Grafiku 29). Shkollat nuk kanë luhatje të mëdha ndër vite me përjashtim të shkollës në “Veliqot”. Shkollat urbane kanë cilësi më të lartë se rurale.

Grafiku 29. Tendencat e të mësuarit në vitet 2009- 2013



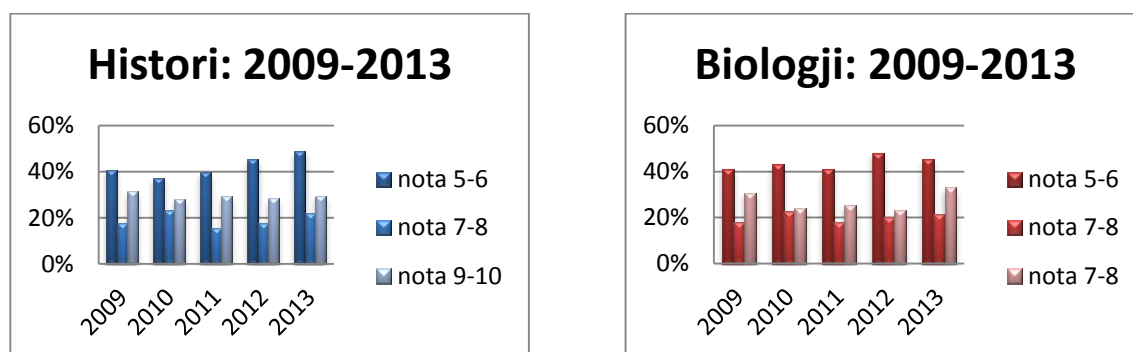
Për sa i përket kalueshmërisë ndër vite (99%-98%-99.6%-98%-100%), shohim se ajo shoqërohet me luhatje; rritje - rënie - rritje - rënie - rritje, ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit. Kjo dinamikë e kalueshmërisë për rrethin në lëndët e veçanta paraqitet në Grafikon 30.

Grafiku 30. Kalueshmëria ndër vite



Vihet re se në dy vitet, 2010 dhe 2012 ajo ka qenë më e ulët. Në vitin 2013 kalueshmëria ka patur cilësi shumë të lartë. Kjo cilësi vërehet në të gjitha shkollat e rrethit të Tepelenës.

Grafiku 31. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave



Për sa i përket raportit brenda grupit kalues vërehet se: nxënësit me nota 5-6 në të dyja lëndët, ndër vite zënë peshën më të madhe. Grupi pasues është ai me nota 9-10. Kemi kalime të nxënësve, jo vetëm brenda grupit, por dhe nga një grup në tjetrin. Në vitin 2012 numri i nxënësve me nota 7-8 zë peshën 18%, ndërsa grupi me nota 9-10 zë 28%. Në vitin 2013 grupi i nxënësve me nota 7-8 ka kaluar në 22%, pra ka rritje, kurse grupi me nota 9-10, 29 %, pra rritje. Në vitin 2013 në lëndë shkencore, biologji, duket se cilësia është

më e lartë (7.1) se në atë shoqërore, histori (6.9). Shkollat urbane kanë pothuajse një cilësi me ruralet. Shkollat urbane kanë pothuajse një nivel të cilësusë. Edhe pse cilësia nuk është e kënaqshme duket qartë se përsa i përket kalueshmërisë, pra raportit kalues/total, ajo këtë vit ka qenë 100%, (Paragrafi 5.2.3 , Shtojca 5), pra nuk ka patur nxënës mbetës në të dyja lëndët (Tabela 4).

Përsa i përket raportit brenda grupit kalues duke iu referuar tabelës shohim se: nxënësit me nota 5-6 në të dyja lëndët zënë përqindjen më të madhe, pra 49% në histori dhe 46% në biologji. Ndërsa nxënësit me nota 9-10 kanë përqindjen më të lartë se nxënësit me nota 7-8, pra 29% në histori dhe 33% në biologji.

Pra, në vitin 2013 cilësia e të mësuarit është në nivel mesatar (7) ku grupi me rezultate 5-6 zë peshë më të madhe duke u pasuar nga grupi me rezultate 9-10. Kalueshmëria është 100%. Në këtë vit cilësia e të mësuarit është në nivele më të larta në shkollat urbane në krahasim me ruralet.

Shkalla e cilësisë së të mësuarit në Tepelenë është në nivel mesatar e shprehur me notë mesatare (7). Dinamikat e të mësuarit që vihen re sa i përket nivelit dhe prirjeve të performancës së nxënësve janë jo fort e qëndrueshme. Nga analiza konstatojmë se cilësia e të mësuarit në lëndët histori dhe biologji, para dhe pas futjes së TIK është pothuajse konstante, nga (6.98) në 2008 në (7) në 2009. Kjo cilësi reflektohet te të dy lëndët histori (7.1 në 7) dhe biologji (6.9 në 6.9). Historia ka cilësi më të lartë se biologjia si para dhe pas futjes së TIK. Grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madh dhe pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Ka rritje të pakonsiderueshme të mbetësve. Kalueshmëria nga 99.6% kalon në 98%. Rënia konstatohet më e madhe në shkollat rurale sesa urbane.

Përsa i përket viteve 2008-2013 cilësi ka diferenca të vogla ndër vite me përjashtim të vitit 2012, vit ky që ka rënie të cilësisë në të gjitha shkollat. Ato shoqërohen me rritje në

vitin 2011, rënie në vitin 2012 dhe sërish rritje në 2013. Tendenca e të mësuarit është rritje - rënie - rritje. Grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Kalueshmëria ndër vite (99%-98%-99.6%-98%-100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit; rritje - rënie - rritje. Shkollat urbane kanë cilësi më të lartë se ruralet.

Edhe për sa i përket vitit 2013 cilësia e të mësuarin është në nivel mesatar ku grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Përsa i përket kalueshmërisë në këtë vit ajo është 100%.

E përbashkëta që vihet re në shkollat e Tepelënës është:

- Reflektojnë një tendencë dinamike të të mësuarit në rënie në periudhën para dhe pas futjes së TIK, kjo vihet re në shkollat urbane dhe rurale (“A.Rustemi”, “7-Marsi”, “Lulëzim”, “Qesarat”, “Krahës1”, “Memaliaj”). Në ato shkolla ku dinamika tenton për rritje ajo është shumë e vogël dhe e ulët (6.4-6.9) në shkollën e “Izvorit” histori; (7.1-7.3) në shkollën e “Krahës1” në biologji. Shumë shkolla periudhën para TIK e nisin me mesatare mbi (7) dhe në vitin 2013 e kanë ruajtur këtë vlerë, (“A.Rustemi”, “Qesarat”, “Krahës 1”, “Memaliaj”). Kalueshmëria ndër vite në pothuajse të gjitha shkollat është e njëjtë. Përgjithësisht në shkolla vihet re se grupnotat 5-6 zënë peshën më të madhe duke u pasuar nga grupi me nota 9-10.

Dallimet që vihen re në këto shkolla konsistojnë në:

-Ka shkolla që kanë luhatje të mëdha në cilësinë e notës mesatare si “Izvori”. Vetëm në 2 shkolla kemi rritje, “Veliqot” si dhe “Izvori” në histori. Shkolla “7 Marsi” ka para futjes së TIK notë mesatare të lartë. Dallimet dhe tendencat që vihen re në nivelin e të mësuarit në shkollat e Tepelënës mund të shpjegohen me dy arsye: 1) peshën dhe ndikimin e

faktorëve në veprim, marrëdhëniet mes tyre; dhe 2) modelin që aplikohet në procesin mësimor.

➤ Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin mësuesit TIK-un në procesin mësimor u realizua i njëjti pyetësor si në rrethin e Gjirokastrë, Pyetësi 7.1.1, (Shtojca 7). Për sa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga mësuesit e shkollave të rrethit të Tepelenës. U testuan gjithsej 24 mësues nga 12 për secilën lëndë nga ku 10 janë në zonat rurale dhe 6 në urbane. Në këta mësues u realizua i njëjti pyetësor si në rrethin e Gjirokastrës, i cili synoi mbledhjen e informacionit për marrëdhëniet mësues-TIK dhe mësues -nxënës në procesin mësimor. Mbasi u morën përgjigjet u realizuan në përqindje, (Tabela 7.2.1,dhe 7.2.2 shtojca 7) ndërkohë që për të parë realizimin e përbashkët në të dyja lëndët u analizuan edhe rezultatet në përqindje të tyre (Tabela 7.2.3, Shtojca 7) nga ku u pa se aftësia dhe përdorimi i TIK nga mësuesit është problematike. Kjo u vërejt në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkollat tona sepse tashmë ekzistojnë politikat, por TIK, mësuesit janë trajnuar si dhe infrastruktura ekziston.

Marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtëpërdrejtë me anë të pyetësit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie/nxënie e kemi paraqitur të detajuar me anë të Diagramës 7.

Duke bërë analizën sipas statistikës përshkuese të të dhënave konkludojmë se konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 39% të aftësisë së mësuesit. Përsa i përket planifikimit dhe konceptimit të ambientit dhe produktiviteti e praktikat profesionale zënë secila 25.5% të aftësisë së mësuesit. Produktiviteti dhe praktikat profesionale zënë 23.3%. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 16.4 % të përdorimit të TIK-ut nga ana e mësuesit. Vlerësimi dhe çështjet sociale,

etike dhe njerëzore zënë respektivisht 15.3% dhe 21.4% të përdorimit të TIK nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 16 mësues, 25% e tyre kanë 5-10 vite pune, 75% mbi 10-vjet vite pune. Përsa i takon kualifikimeve 19% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim ndërsa 81% kanë të paktën një kualifikim në përdorimin e metodologjisë TIK në procesin mësimor. Ndërsa me 2-3 dhe 4-5 kualifikime me Tik nuk ka asnjë mësues. Roli i mësuesit në aftësinë dhe përdorimin e TIK-ut është nën nivelin mesatar, aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 29% dhe përdorimi në praktikë është 17.7% .

Analiza e shkollave të Tepelenës tregon se mësuesi është në qendër të procesit mësimor, por i pa koreluar me faktorin TIK, kjo për dy arsye: 1) traditës, e cila vazhdon të ruhet nga mësuesi me fanatizëm dhe 2) mosvëmendjes ndaj zhvillimeve teknologjike në fushën e edukimit. Mësuesi vërehet se përfaqëson një faktor që vepron pa përdorur teknologjinë TIK. Këtyre mësuesve duket sikur i mungon dhe besimi për të përdorur këtë metodologji bashkëkohore në orën e mësimi.

Sipas pritshmërisë teorike të modelit të Mësuarit-mësues, ndikimi i rolit të mësuesit duhet të jetë pozitiv dhe të vërehet në rezultate më të larta në nivelin e të mësuarit. Realiteti i shkollave 9-vjeçare të marra në studim në rrethin e Tepelenës e nxjerr rolin e mësuesit me një ndikim minimale. Analiza e të dhënave tregon se roli i mësuesit në aftësinë dhe përdorimin e TIK është nën nivelin mesatar. Konkretisht aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 29% dhe përdorimi në praktikë është 17.7%. Pra, edhe pse ka mësues me përvojë në vite pune (75%) shohim se nuk kanë kualifikime në nivele sipas standardeve, 81% e tyre kanë vetëm një kualifikim në TIK. Teza e ngritur për studim në lidhje me aktorin mësues për rrethin e Tepelenës nuk përputhet me teorinë sepse mësuesi duhet të zotërojë aftësi përdoruese të teknologjisë dhe përdorim në një shkallë më të lartë.

➤ Informacioni mbi marrëdhënien nxënës-teknologji u grumbullua nga të dhënat e pyetësorit, ku u pa nëse nxënësi ka apo s'ka aftësi dhe përdorim lidhur me TIK dhe nëse ka, sa i përdor ato njohuri që ka. Pasi u morën përgjigjet e tyre u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.2.1, Shtojca 8) nga ku u pa se aftësia dhe përdorimi i TIK nga nxënësit është problematike, kjo e shprehur nëpërmjet Diagramës 11.

Duke bërë analizën sipas statistikës përshkuese të të dhënave konkludojmë se nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 50.4%, kurse 48.9% e tyre përdorin mjete dhe forma të tjera që kanë lidhje me TIK, 7% ishin skarco dhe aut. Kjo kategori e nxënësve në rrethin e Tepelenës arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 54%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri – tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 59%. Ky grup nxënësish gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 50%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre në një problem duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme/ ngjashme në internet dhe ja paraqesin mësuesit në klasë në masën 60.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menazhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është i marrë i gatshëm nga internet. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD në masën 49%. Këta nxënës

njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin problem që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 30.3%.

Analiza e të dhënave tregon një vëmendje mesatare ndaj interesave dhe rolit të nxënësve në procesin mësimor. Ndikimi i aktorit nxënës vërehet i varur në hapësirën që i lejon mësuesi, pavarësisht marrëdhënieve që nxënësi mund të demonstrojë me TIK-un. Praktikisht analiza tregon se nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK-un në masën 50.4%. Sipas pritshmërisë teorike të modelit të Mësuarit-nxënës, angazhimi i nxënësit përfaqëson një ndikim pozitive që shpie në rezultate më të larta në nivelin e të mësuarit. Realiteti i shkollave në rrethin e Tepelenës e nxjerr rolin e nxënësit me një ndikim mesatare. Verifikimi i tezës për ndikimin pozitiv të nxënësit në të mësuarit nën ndikimin e TIK na çon në konkluzione pozitive. Duket sikur nxënësi zotëron aftësi përdoruese, por dhe është gati t'i vërë ato në përdorim n.q.s infrastruktura dhe ndikimi pozitiv i mësuesit do të jenë në nivele më të larta.

Analiza e të dhënave zbulon gjithashtu se ndryshe nga pritshmëria teorike që parashikon një bashkëveprim mes TIK-ut, mësuesit, dhe nxënësit, në shkollat e rrethit të Tepelenës vihet re një marrëdhënie e njëanshme në procesin mësimor, me një dominim të faktorit nxënës. Pra, mund të themi se teza e ngritur në fillim të kapitullit në lidhje me marrëdhëniet mes të mësuarit dhe tre faktorëve rrëzohet për periudhën e marrë në studim.

Grupin e faktorëve dhe aktorëve ndikues në shkollat e Tepelenës

Faktorët dhe aktorët e marrë në analizë nuk kanë ndikuar në rritjen e cilësisë së procesit mësimor. Analiza e të dhënave zbulon gjithashtu se ndryshe nga pritshmëria teorike që parashikon një bashkëveprim mes TIK, mësuesit, dhe nxënësit, në shkollat e rrethit të

Tepelenës vihet re një marrëdhënie e njëanshme në procesin mësimor, me një dominim të nxënës.

Për modelin e mëimit që aplikojnë shkollat e Tepelenës

Nisur nga analiza përshkruese e të dhënave dhe pyetësorëve që pasqyrojnë dinamikën e të mësuarit në shkollat e Tepelenës, vërehet se modeli i organizimit të procesit mësimor është modeli që ka në qendër rolin e nxënësit dhe jo modeli që trajton rolin dhe peshën e teknologjisë, mësuesit dhe nxënësit në mënyrë të njëjtë dhe të dyanëshme. Ky model vihet re prezent në të gjithë shkollat e rrethit të Tepelenës. TIK është pjesë e procesit mësimor por në mënyrë të pandjeshme për sa i përket aftësisë dhe përdorimit nga mësuesi.

Analiza e rezultateve në lidhje me modelin TIK-mësues-nxënës konfirmon se ky model nuk ka funksionuar në cilësinë e të mësuarit për këto arsye:

- Marrëdhënia e TIK-ut me infrastrukturën divergjon nga modeli për faktin se kemi një nivel të ulët të investimeve edhe pse politikat e MAS njihen nga ZA dhe DAR, por kontrolli prej tyre është inekzistent.
- Marrëdhënia TIK - mësues në të dyja kategoritë është në nivele të ulëta. Këtu përmendim që kualifikimet janë në nivele të ulëta.
- Marrëdhënia TIK - Nxënës shfaq tendenca konvergjuese me Modelin TIK - Mësues - nxënës.

Pavarësisht korelacionit pozitiv TIK - nxënës, divergjencat e dy marrëdhënieve të tjera kanë bërë që modeli TIK - mësues - nxënës të mos gjejë zbatim.

5.4. Faktorët dhe aktorët ndikues në cilësinë e të mësuarit në Përmet

Përmeti është rrethi i tretë që përfshihet në analizë. Ashtu sikurse dhe dy rrethet e tjera, analiza bazohet në Modelin që e sheh të mësuarin rezultat të rolit dhe peshës së barabartë

mes TIK, mësuesit dhe nxënësit. Analiza e fenomenit u përqendrua në 7 shkolla 9 - vjeçare të rrethit ku pati gjithpërfshirje të shkollave urbane dhe rurale të këtij rrethi.

Analiza e këtij variabli në rrethin e Përmetit përbën rëndësi sepse të mësuarit është një proces nga i cili përcaktohet dhe niveli i performancës së sistemit arsimor.

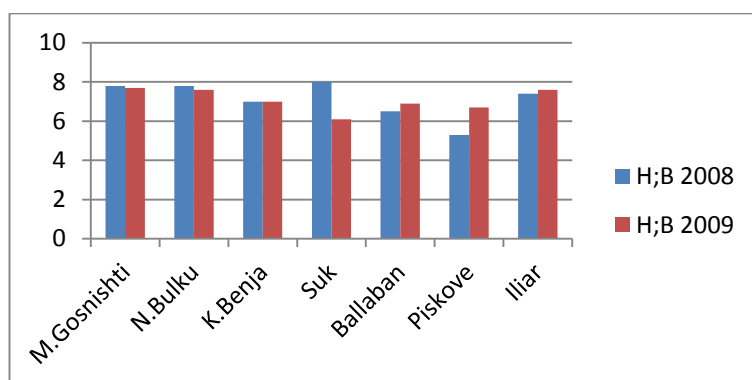
Të dhënat e notave mesatare ndër vitet 2008-2013 janë paraqitur në Tabelën 4.3.1, Shtojca.4 nga ku është vëzhguar varianca dhe Dinamika e “Të Mësuarit”.

Analiza e ndan periudhën 2008-2013 në dy nënperiudha:

- Për sa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën para dhe pas TIK 2008-2009 u analizuan:

Rezultatet e çdo shkolle nëpërmjet notave mesatare në të dyja lëndët, të cilat janë pasqyruar në Grafikon 32, referuar nga Tabela 4.3.1, Shtojca 4

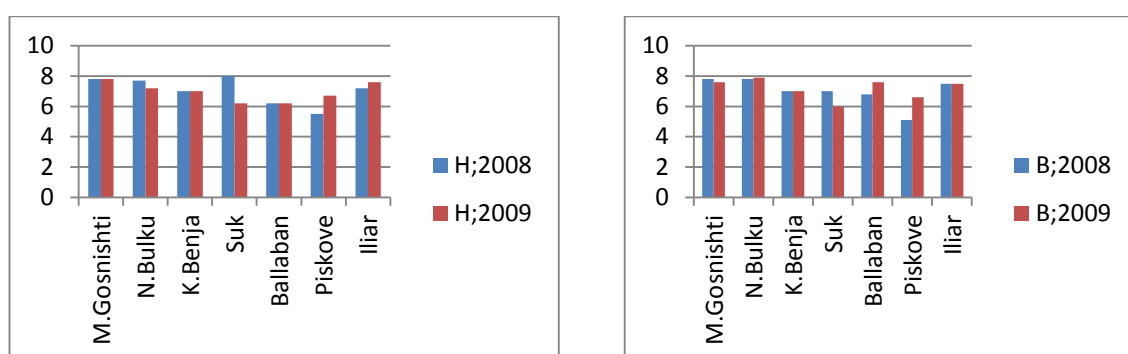
Grafiku 32. Krahasimi 2008, 2009 histori dhe biologji



Nga analiza e të dhënave duket se cilësia e të mësuarit para dhe pas TIK ka ruajtur të njëjtën nivel. Ka shkolla që kanë rënie si në shkollën e Sukës (nga 7.5 në 6.1), shkolla urbane “M.Gosnishti” (nga 7.8 në 7.7), por ka shkolla që e kanë rritje si shkolla në Iliari (7.4 në 7.6), shkolla në Këlcyrë (6.9 në 7). Po t’i referohemi lëndëve të veçanta (Grafiku 48 dhe Grafiku 49) duke bërë krahasimin e tyre vërehet se në lëndët shkencore, biologji, cilësia në 2009 rritet me një përqindje të vogël në shkollat Këlcyrë (6.9. në 7) , Ballaban (6.8 në7.6), Piskovë (5.1 në6.6), por ka dhe rënie në “N.Gosnishti” (7.8 në7.6), Sukë (7

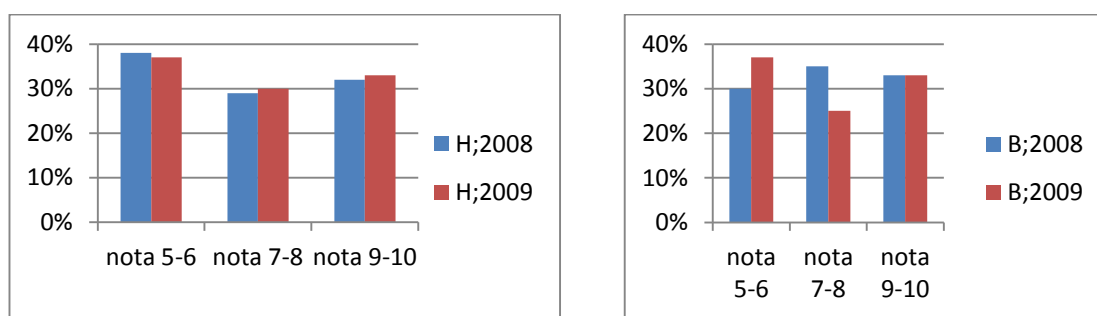
në 6). Ka dhe shkolla që kanë ruajtur të njëjtën cilësi si Iliari (7.5 në 7.5) dhe “N.Bulka” (7.8 në 7.8). Ndërsa në histori vërehet se tre shkolla ruajnë të njëjtën cilësi, Këlcyrë (7 në 7), “M.Gosnishti”(7.8 në 7.8), Ballaban (6.2 në 6.2), dy prej tyre kanë rritje në 2009-ën si shkolla në Iliar (7.2 në 7.6), shkolla në Piskov (5.5 në 6.7) , ndërsa dy shkolla të tjera kanë rënie si, shkolla “N.Bulku” (7.7 në 7.2) dhe ajo në Sukë (8 në 6.2). Nuk ka ndryshime në zonat urbane dhe rurale.

Grafiku 33. Krahasimi 2008, 2009 histori, biologji



Përsa i përket raportit brenda grupit kalues (Grafiku 34) referuar Tabelës 5 vërehet se:

Grafiku 34. Krahasimi i grupnotave në vitet 2008, 2009 në histori dhe biologji



Nxënësit me nota 5-6 në të dy lëndët, si para dhe pas TIK zënë peshën më të madhe. Grupi pasues është ai me nota 9-10. Këto dy grupe zënë të njëjtën peshë. Grupi me nota 7-8 vërejmë se zë peshë pas atij me nota 9-10 por me diferencë të vogël. Më konkretisht

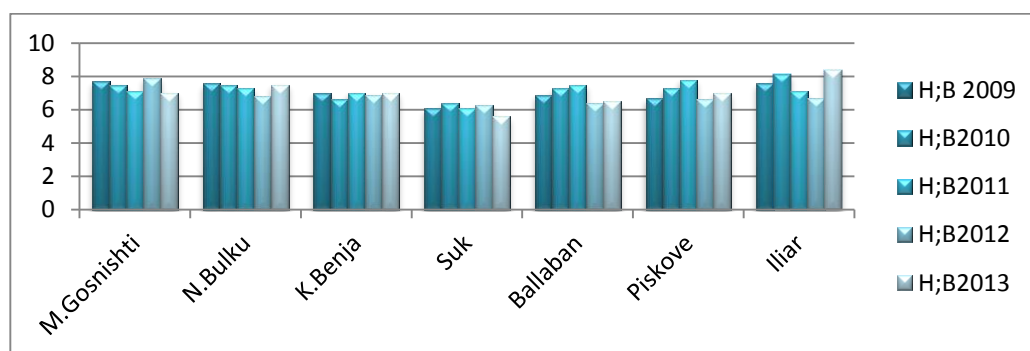
analizojmë dy shkolla. Në shkollën “M.Gosnishti” në histori, grupi me nota 5-6 mbetet i pandryshuar me 21 nxënës, kemi rritje të grupit me nota 7-8 në 2009-ën nga 24 nxënës në 26 dhe grupi me 9-10 me të njëjtin numër nxënësish (31 nxënës).

Në shkollën e Ballabanit në biologji grupi me nota 5-6 dhe 9-10 kanë ruajtur të njëjtin numër nxënësish, respektivisht 7 dhe 3, ndërsa grupi me nota 7-8 pëson ulje nga 10 në 6 nxënës.

Në të dyja vitet kalueshmëria nuk ndryshon, ajo është 100%

- Për sa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën 2009-2013 u analizuan tendencat e rezultateve të notave mesatare në dy lëndët dhe kalueshmëria, ku të dhënet e marra nga Tabela 4.3.1, Shtojca 4 paraqiten në Grafikon 35.

Grafiku 35. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009, 2013

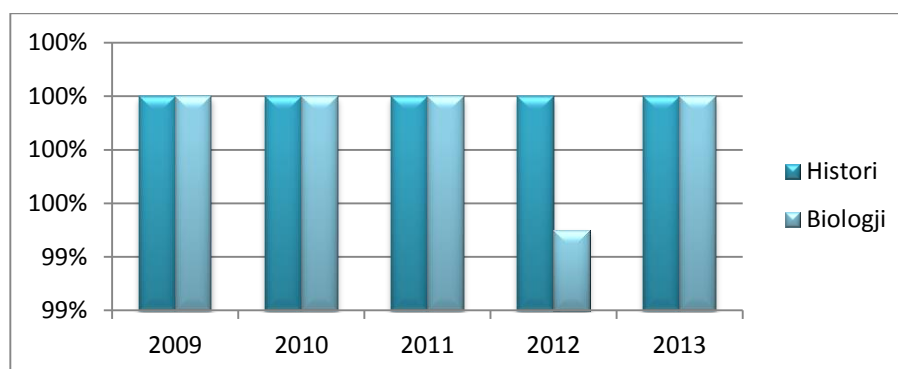


Analiza është përqendruar tek tendencat e lëndëve në vite. Referuar Grafikut 35 vërehet një qëndrim konstant në tre vitet e para. Në vitin 2012 cilësia pëson një rënie duke e zbritur cilësinë nga 7.2 në 6.8. Më pas tendenca shkon drejt rritjes në 7.2. Shkolla “N.Bulku” pëson një rritje, ulje, rritje (7.6-7.5-7.3-6.8-7.5) në të dyja lëndët dhe karakterizohet nga një rënie në vitin 2012. Të mësuarit ka rënie nga 7.6 në 7. Në Piskovë ka rritje - rënie - rritje (6.7-7.3-7.8-6.6-7) Për të mësuarin në histori dhe biologji themi se ka rritje nga 6.7 në 7.

Cilësia e të mësuarit duke ju referuar të dyja lëndëve konstatohet se ka diferenca të vogla ndër vite. Ato shoqërohen me rritje në vitin 2011, ulje në vitin 2012 dhe sërish rritje në 2013. Kalueshmëria ndër vite (100%-100%-100%-99.5%-100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit, pandryshueshmëri tre vitet e para dhe ulje në 2012, për shkak të rritjes së numrit të mbetësve në lëndën e biologjisë dhe rritje përsëri në 2013.

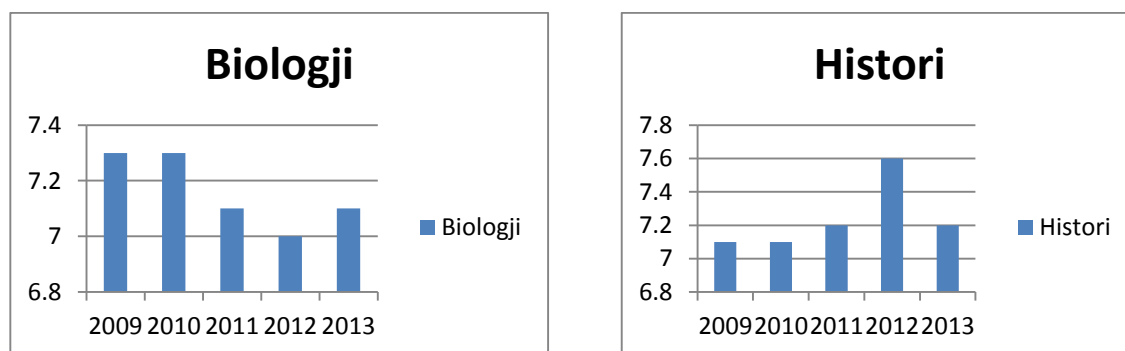
Kjo dinamikë e kalueshmërisë paraqitet në Grafikon 36 referuar Shtojcës 5, Paragrafi 5.3

Grafiku 36. Kalueshmëria ndër vite



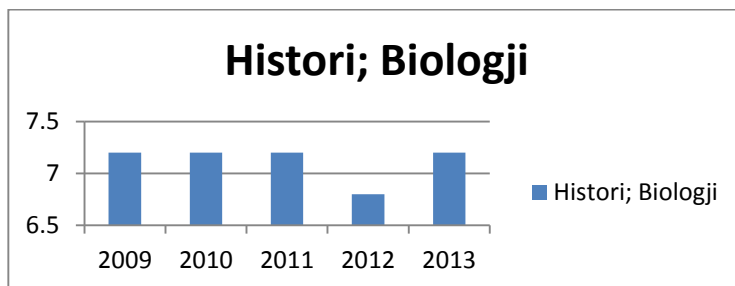
Përsa i përket tendencave e cilësisë së të mësuarit sipas lëndëve të paraqitura në Grafikon 37 referuar Tabelës 4.3.1, Shtojca 4 vërejmë se:

Grafiku 37. Tendenca e të mësuarit në biologji dhe histori vitet 2009 - 2013



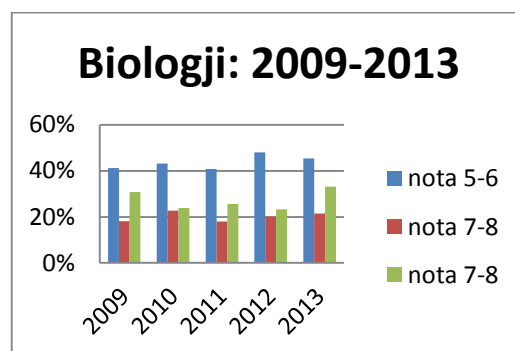
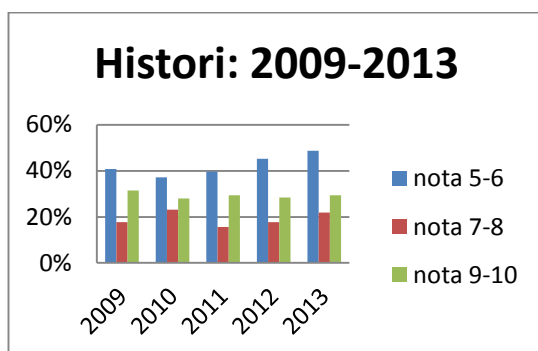
Në lëndën e biologjisë, tendencat shfaqen me luhatje në vitin 2012. Tendenca është (7.3-7.3-7.1-6.9-7.1). Në lëndën e historisë tendenca është rritje – ulje - rritje (7.1-7.1-7.2-7.6-7.2). Pavarësisht luhatjeve kemi diferenca të vogla në notën mesatare nga viti në vit (Grafiku 38).

Grafiku 38. Tendenca e të mësuarit në vitet 2009- 2013



Cilësia e të mësuarit është analizuar edhe brenda grupit kalues (Grafiku 39).

Grafiku 39. Përqindja e nxënësve sipas grupnotave



Përsa i përket raportit brenda grupit kalues duke iu referuar dhe Tabelës 5 vërehet se: Nxënësit me nota 5-6 në të dy lëndët, ndër vite, zënë peshën më të madhe. Grupi pasues është ai me nota 9-10. Kemi kalime të nxënësve nga një grup në tjetrin. Në lëndën histori grupi i notave me 5-6 në 2009 zë 37% të numrit të grupnotave, pas luhatjeve në 2013 arrin në 46%. Në lëndën e biologjisë grupi me nota 7-8 zë 25% dhe pas luhatjeve ndër vite në 2013 arrin përsëri në 25%. Kurse grupi me nota 9-10 ka luhatje të vogla në përqindje p.sh. biologji (33%-39%-34%-26%-27%).

Tendenca e të mësuarit është rritje - ulje - ritje. Grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Kalueshmëria ndër vite (100%-100%-100%-99.5%-100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit me përjashtim të vitit 2012.

Përsa i përket cilësisë së të mësuarit për periudhën 2013 u analizuan tendencat e rezultateve të notave mesatare në dyja lëndët, cilësia e të mësuarit është në nivelin mesatar

(7.1). Edhe duke i parë në veçanti lëndët ato kanë të njëjtin nivel, por ka shkolla që kanë cilësi më të lartë në biologji p.sh. shkolla “M.Gosnishti” 7.5 dhe 7.4 në histori, shkolla “N.Bulku” 7.6 në biologji dhe 7.5 në histori, shkolla në Ballabani 6.7 në biologji dhe 6.3 në histori. Ka shkolla që e kanë cilësinë më të lartë në histori si, shkolla në Piskovë 7.3 në histori dhe 6.6 në biologji, shkolla në Iliari 8.5 në histori dhe 8.3 në biologji. Përsa i përket kalueshmërisë pra raportit kalues/total, ajo këtë vit ka qenë 100%, (Paragrafi 5.3, Shtojca 5), pra nuk ka patur nxënës mbetës në të dy lëndët. Edhe në raportin brenda grupit kalues shohim se: Nxënësit me nota 5-6 në të dyja lëndët zënë përqindjen më të madhe, pra 46% në lëndën Histori dhe 48% në lëndën biologji. Ndërsa nxënës me nota 9-10 kanë përqindjen më të lartë se nxënësit me nota 7-8, pra 33% në histori dhe 27% në biologji. Konstatojmë se cilësia e të mësuarit në lëndët histori dhe biologji është në nivelin mesatar, pra 7.1 ku grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me nota 9-10. Për sa i përket kalueshmërisë në të dy lëndët është 100%.

Shkalla e cilësisë së të mësuarit në rrethin e Përmetit është në nivel mesatar (7.1). Dinamikat që vihen re sa i përket nivelit dhe prirjeve të performancës së nxënësve janë disi të qëndrueshme.

- Nga analiza konstatuam se cilësia e të mësuarit në lëndët, histori - biologji, para dhe pas TIK rruan të njëjtin nivel, nga 7.2 në 2008 në 7.2 në 2009. Në lëndën e historisë kjo notë mesatare vjen duke u rënë nga 7.2 në 7.1 dhe në biologji ajo rritet nga 7.2 në 7.3. Shkollat urbane dhe rurale kanë rënie të vogla të cilësisë nga 2008 në 2009. Edhe në shkollat ku kemi rritje ato demonstrojnë cilësi të ulët të të mësuarit. Duhet theksuar se cilësia në biologji është më e lartë se histori.

Grupi i nxënësve me rezultate 5-6 është më i madh dhe pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Nuk ka nxënës mbetës. Kalueshmëria në të dy vitet është 100%

-Cilësia e të mësuarit ndër vite 2009-2013 është e njëjtë në nivel dhe prirje me përjashtim të vitit 2012 ku ajo ulet ndjeshëm. Ato fillojnë me notën mesatare 7.2 në vitin 2009 dhe arrijnë në 7.2 në vitin 2013, shoqërohen me rënie në vitin 2012. Dinamika e të mësuarit ka luhajtje. Grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me rezultate 9-10. Kalueshmëria ndër vite (100%-100%-100%-99.5%-100%) ka të njëjtën tendencë si cilësia e të mësuarit; me përjashtim të një rënie në vitin 2012. Shkollat urbane dhe rurale paraqesin pothuajse të njëjtën cilësi.

-Edhe përsa i përket vitit 2013 cilësia e të mësuarit është në nivel mesatar (7.1), ku historia ka notë mesatare (7.2) dhe biologjia e ka (7.1). Grupi me rezultate 5-6 është më i madhi, i cili pasohet nga grupi me 9-10. Për sa i përket kalueshmërisë në këtë vit ajo është 100%.

E përbashkëta që vihet re në shkollat e Përmetit është:

- Reflektojnë një ruajtje të cilësisë së të mësuarit në periudhën para dhe pas TIK, kjo vihet re në shkollat urbane dhe rurale. Në ato shkolla ku dinamika tenton për ritje ajo është shumë e vogël dhe e ulët. Luhajtjet janë të njëjta si në histori dhe në biologji. Kalueshmëria ndër vite në pothuajse në të gjitha shkollat është e njëjtë me tendencë shumë të vogël rënie në vitin 2012. Përgjithësisht në shkolla vihet re se grupnotat 5-6 zënë peshën më të madhe duke u pasuar nga grupi me 9-10. Si cilësia dhe kalueshmëria kanë të njëjtat luhajtje. Në vitin 2012 të dyja lëndët paraqesin të njëjtin nivel në cilësi dhe kalueshmëri.

Dallimet që vihen re konsistojnë në:

-Ka shkolla që kanë luhajtje të mëdha në cilësinë e notës mesatare vetëm në vitin 2012. Cilësia e të mësuarit në shkollat urbane është më e lartë se shkollat rurale. Në krahasim me gjithë vitet në vitin 2013 kalueshmëria arrijnë 100%.

-Ky nivel i cilësisë së të mësuarit në shkollat e Përmetit mund të shpjegohet me 2 gjëra: 1) peshën dhe ndikimin e faktorëve në veprim ; dhe 2) modelin që aplikohet në procesin mësimor.

➤ Për të parë se sa të aftë dhe sa e përdorin mësuesit TIK-un në procesin mësimor u realizua një pyetësor (Pyetësi 7.1.1, Stojca 7). Për sa i përket demografisë (Shtojca 2, Tabela 2.1) të dhënat përfshijnë informacion nga mësuesit e shkollave të qytetit Përmet. Në këta mësues u realizua pyetësi, i cili synoi mbledhjen e informacionit për marrëdhëniet mësues -TIK dhe mësues - nxënës në procesin mësimor. Mbasi u morën përgjigjet e pyetësorëve në përqindje (Tabela 7.3.1, 7.3.2 dhe 7.3.3, shtojca 7) u pa se aftësia dhe përdorimi i TIK-ut nga mësuesit është problematik. Kjo vërehet në të gjitha shkollat rurale dhe urbane. Përsa i përket standardeve themi se ato janë futur në shkollat tona sepse tashmë ekzistojnë politikat për TIK, mësuesit janë trajnuar si dhe infrastruktura ekziston.

Marrëdhënia e mësuesit me indikatorët e vlerësuar në mënyrë të drejtëpërdrejtë me anë të pyetësorit dhe shkalla e ndikimit të tyre mbi perceptimin e TIK-ut në mësimdhënie/nxënie paraqitet e detajuar me anë të Diagramës 8.

Duke bërë analizën sipas statistikës përshkuese të të dhënave konkludojmë se; Konceptet dhe veprimet me teknologjinë duke u mbështetur në standardet zënë masën 25.3% të aftësisë së mësuesit. Përsa i përket planifikimit dhe konceptimit të ambjentit dhe produktiviteti e praktikat profesionale zënë respektivisht secila 20.5% dhe 18.8% të aftësisë së mësuesit. Mësimdhënia/nxënia dhe kurrikula zënë 12.5% të përdorimit të TIK nga ana e mësuesit. Ndërsa vlerësimi dhe çështjet sociale, etike dhe njerëzore zënë respektivisht 7.3% dhe 8.6% të përdorimit të TIK nga mësuesit. Nga të dhënat e Tabelës 2.2, Shtojca 2 shohim se nga 14 mësues, 14% e tyre kanë 5-10 vite pune, 86% mbi 10-

vjet vite pune. Përsa i takon kualifikimeve 43% e mësuesve nuk kanë asnjë kualifikim ndërsa 50% kanë të paktën një kualifikim në TIK dhe vetëm një mësues ka 2-3 kualifikime.

Roli i mësuesit në aftësinë dhe përdorimin e TIK është nën nivelin mesatar. Konkretisht aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 21.5% dhe përdorimi në praktikë është 9.5% .

Analiza e shkollave të Përmetit tregon se faktori mësues është në qendër të procesit mësimor, por duke i kushtuar rëndësi metodave klasike të cilat nuk e integrojnë TIK-un në procesin mësimor. Arsytet janë: 1) traditës dhe, 2) mosvëmendjes ndaj zhvillimeve teknologjike në fushën e edukimit si dhe kualifikimeve. Mësuesi vërehet se përfaqëson një aktor që vepron pa përdorur teknologjinë TIK.

Sipas pritshmërisë teorike të modelit të Mësuarit-mësues, ndikimi i rolit të mësuesit duhet të jetë pozitive dhe të vërehet në rezultate më të larta në nivelin e të mësuarit. Realiteti i shkollave në rrethin e Përmetit e nxjerr rolin e mësuesit me një ndikim jo të kënaqshme. Analiza e të dhënave tregon se roli i mësuesit në aftësinë dhe përdorimin e TIK është nën nivelin mesatar. Konkretisht aftësia për përdorimin e TIK nga ana e mësuesit është 21.5% dhe përdorimi në praktikë është 9.5% . Pra edhe pse ka mësues me përvojë në vite pune (86%) shohim se nuk kanë kualifikime në nivele sipas standardeve, 50% e tyre kanë vetëm një kualifikim në TIK dhe 3% kanë 2-3 se kualifikim dhe 47% s'kanë asnjë kualifikim. Pra teza e ngritur për studim në lidhje me faktorin mësues, për rrethin e Përmetit nuk përputhet me teorinë sepse mësuesi duhet të zotërojë aftësi përdoruese të teknologjisë dhe përdorim në një shkallë më të lartë.

➤ Nxënësi ndikon pozitivisht kur zotëron aftësi përdoruese të teknologjisë, e përdor atë dhe mban parasysh këshillat e tij në përdorimin e teknologjisë.

Për sa i përket demografisë (Tabela 3.2, Shtojca 3) të dhënat përfshijnë gjithsej 177 nxënës të testuar nga të cilët 72% në zonat urbane dhe 28% në zonat rurale. Gjithësej u testuan 12 klasa, nga të cilat 7 klasa janë urbane pra 58% dhe 5 klasa rurale, 41%.

Qëllimi i këtij pyetësori ishte të mbledhë informacion mbi marrëdhënien nxënës-teknologji, nëse nxënësi ka apo s'ka aftësi dhe përdorim lidhur me TIK dhe nëse ka, sa i përdor nxënësi ato në funksion të të nxënësit. Mbas u morën përgjigjet e tyre u shprehën në rezultate në përqindje (Tabela 8.3.1, Shtojca 8) nga ku u pa se aftësia dhe përdorimi i TIK nga nxënësit është problematike, kjo e shprehur nëpërmjet Diagramës 12.

Duke bërë analizën sipas statistikës përshkruese të të dhënave konkludojmë se; nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 46.8% , nuk përdor mjetet TIK 52.7% e nxënësve dhe 5% janë aut dhe skarco. Ky grup nxënësish në rrethin e Përmetit arrijnë të gjenerojnë ide të reja, krijojnë punime bazuar në shqyrtimin e modeleve të caktuara në masën 37.3%. Këta nxënës kanë një komunikim pozitiv dhe të vazhdueshëm si dhe bashkëpunojnë në grupe mes njëri- tjetrit dhe mësuesin gjithnjë me anë të përdorimit të TD për çështje të ndryshme mësimore si facebook, celular dhe e-mail në masën 59%. Ky grup nxënësish gjen burimet duke kërkuar vetë në internet informacione që kanë të bëjnë me temën, por edhe me ndihmën e mësuesit dhe shokut. Këtë informacion që mbledhin e përdorin për të zgjeruar dhe thelluar konceptet dhe idetë e tyre në masën 46.3%. Këta nxënës identifikojnë dhe fokusojnë detyrën e tyre duke mbledhur dhe analizuar të dhëna për temën e caktuar, por duhet theksuar se aftësia e tyre për të zgjidhur problemin përshkruan këtë rrugë: marrin temën, e gjejnë të gatshme, të ngjashme në internet dhe ia paraqesin mësuesit në klasë në masën 63.6%. Nxënësit janë të aftë të punojnë me projekte, e menaxhojnë mirë atë, por nuk citojnë autorët dhe shpesh e paraqesin si punimin e tyre edhe pse është marrë i gatshëm nga interneti. Këta nxënës me ndihmën e mësuesit

nxjerrin konkluzione dhe marrin vendime, kanë njohuri mbi viruset, piraterinë edhe pse marrin informacion jo gjithnjë e citojnë autorin. I njohin rregullat e komunikimit në ambientet e TD-së në masën 45%. Këta nxënës njohin dhe janë të familjarizuar me pajisjet e kompjuterit si dhe me rëndësinë e tyre, janë në gjendje të punojnë, identifikojnë dhe të zgjidhin probleme që kanë të bëjnë me pjesët e kompjuterit hardëare dhe softëare, por duhet theksuar që kjo kategori e realizon këtë gjë me anë të ndihmës së specialistëve dhe mësuesit në masën 29.3%

Faktorët dhe aktorët e marrë në analizë nuk kanë ndikuar në rritjen e cilësisë së procesit mësimor. Analiza e të dhënave zbulon gjithashtu se ndryshe nga pritshmëria teorike që parashikon një bashkëveprim mes faktorëve TIK, mësuesit, dhe nxënësit, në shkollat e rrethit të Përmetit vihet re një marrëdhënie e njëanshme me një dominim të faktorit nxënës. Pra mund të themi se teza e ngritur në fillim të kapitullit në lidhje me marrëdhëniet mes të mësuarit dhe 3 elementëve rrëzohet për periudhën e marrë në studim. Ndikimi i aktorit nxënës vërehet e varur në hapësirën që i lejon mësuesi, pavarësisht marrëdhënieve që nxënësi mund të demonstrojë me TIK. Praktikisht analiza tregon se nxënësi ka aftësi dhe përdor TIK në masën 46.8%. Sipas pritshmërisë teorike të modelit të Mësuarit-nxënës, angazhimi i nxënësit përfaqëson një ndikim pozitive që shpie në rezultate me të larta në nivelin e të mësuarit. Realiteti i shkollave në rrethin e Përmetit e nxjerr rolin e nxënësit me një ndikim nën mesataren. Verifikimi i tezës për ndikimin pozitiv të nxënësit në të mësuarit nën ndikimin e TIK na çon në konkluzione pozitive, krahasimisht me dy faktorët e tjerë. Duket sikur nxënësi zotëron aftësi përdoruese, por edhe është gati t'i vërë ato në përdorim n.q.s infrastruktura dhe ndikesa pozitive e mësuesit do të jenë në nivele më të larta.

Për modelin e mësimit që aplikojnë shkollat e Përmetit

Nisur nga analiza deskriptive e të dhënave dhe pyetsorëve që pasqyrojnë dinamikën e të mësuarit në shkollat e Përmetit, vërehet se modeli i organizimit të procesit mësimor është modeli tradicional që ka në qendër rolin e nxënësit dhe jo modeli që trajton rolin dhe peshën e teknologjisë, mësuesit dhe nxënësit në mënyrë të njëjtë dhe të dyanshme. Ky model vihet re prezent në të gjitha shkollat e rrethit të Përmetit. TIK është pjesë e procesit mësimor, por në mënyrë problematike përse i përket aftësisë dhe përdorimit nga mësuesi. Analiza e rezultateve për rrethin e Përmetit dhe implementimin e modelit TIK-mësues-nxënës në procesin mësimor ka konkluduar në inekzistencën e këtij modeli për këto arsye;

- Marrëdhënia TIK-Infrastrukturë është në nivele minimale duke diverguar dukshëm me kërkesat e modelit dhe kjo mjafton të përmendim nivelin zero të materialeve. Vihet re se njihen objektivat, por ato nuk mund të zbatohen përderisa infrastruktura nuk është në standardet e kërkuara.
- Në nivele të ulta me tendencë diverguuese me modelin është dhe marrëdhënia TIK-mësues, si në aftësi dhe përdorim.
- Tendencë diverguuese shfaq dhe marrëdhënia TIK- nxënës ndonëse është në nivelin mesatar.

5.5. Analiza dhe diskutime

Periudha në të cilët analizohen shkalla dhe tendenca e të mësuarit përfshin një periudhë 6-vjeçare, (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012 dhe 2012-2013). Në këto vite nota mesatare e dy lëndëve u pa në nivel shkolle, klase dhe paraleli. Gjithësej u mbledhën rezultatet e nxënësve të 27 shkollave të Qarkut të përbërë nga 260 klasa. Nga këto 12 shkolla me 130 klasa i përkasin rrethit të Gjirokastrës, 8-shkolla me 63 klasa të rrethit të Tepelenës dhe 7-shkolla me 67 klasa të rrethit të Përmetit.

Për mbledhjen e të dhënave që në këtë studim janë kryesisht sasiore janë përdorur dy lloj instrumentash: (i) shfrytëzimi i regjistrave shkollorë dhe (ii) anketim i drejtpërdrejtë i kampionit me anë të pyetësorëve. Për sa përket instrumentit të parë, përdorimi i tij ka ndihmuar studimin për mbledhjen e të dhënave sasiore dytësore, për strukturimin dhe analizimin e rezultateve shkollore ndër vite të nxënësve. Ky instrument për mbledhjen e të dhënave hyn në kategorinë e dokumenteve të mbledhjes së të dhënave. Çdo dokument, në këtë rast zyrtar, është i shkruar apo i prodhuar nga dikush, në një kontekst të veçantë dhe për një qëllim të caktuar. Në rastin tonë regjistrat shkollorë shërbejnë për evidentimin e rezultateve të nxënësve. Regjistrat shkollorë në këtë studim janë fokusuar te përmbajtja faktike e tyre dhe jo te arsyet dhe mënyrat se si janë prodhuar këto të dhëna apo kontekstin e tyre. Përdorimi i dokumenteve në hulumtime të ndryshme është i vlefshëm me metodat e tjera të mbledhjes së të dhënave, për këtë arsye ato konsiderohen të besueshme gjithmonë nëse janë të një rëndësie të caktuar siç është në rastin tonë. Regjistrat shkollorë konsiderohen si të dhëna dytësore për faktin se janë plotësuar nga të tjerët dhe jo nga vet hulumtuesi. Megjithatë ato kanë shërbyer për të mbledhur të dhëna mjaft të vlefshme për të kryer analizën dhe i kanë shërbyer qëllimit të studimit. Të dhënat që janë mbledhur nga ky instrument janë rezultatet e nxënësve, pra përvetësimi i njohurive dhe aftësive nga nxënësi, të cilat përftohen gjatë orës mësimore ose në shtëpi, përmes materialeve mësimore apo detyrave që cakton mësuesi, me përdorimin e infrastrukturës teknologjike dhe nën drejtimin dhe vlerësimin e mësuesit dhe shokëve të klasës. Si indikatorë matës të këtyre rezultateve shërbejnë notat e nxënësve. Rezultatet shprehen në dy forma: Njëra në formën e rezultateve kaluese ose ngelëse; dhe tjetra në formën e rezultateve të dobëta dhe mesatare. Karakteri i rezultatit bazohet në sistemin shqiptar të vlerësimit që përbëhet nga notat 4-10. Rezultati quhet “ngelës” kur nxënësi ka marrë vlerësimin me notën 4 dhe

quhet “kalues” kur nxënësi ka marrë vlerësim nga nota 5 deri në notën 10. Rezultati quhet i “dobët” kur nxënësi ka marrë vlerësim me notat 5 ose 6, “mesatar” kur ka marrë vlerësim me notat 7-8, dhe “shumë mirë” kur ka marrë vlerësim me notat 9 ose 10. Forma tjetër e rezultateve shprehet me anë të: (i) nivelit, d.m.th si rezultate të nxënësit në një lëndë dhe vit specifik, dhe (ii) prirjes, d.m.th si nivel rezultatesh në shtirje kohore. Ky kampion është zgjedhur nga nxënësit e klasave të nënta të shkollave të Qarkut të Gjirokastrës, shkolla nga të cilat janë përzgjedhur nxënësit të cilët përbëjnë kampionin studimor. Këto shkolla plotësojnë disa kritere: kanë futur/përdorin në mësimdhënie TIK, disponojnë të dhëna për rezultatet e nxënësve për periudhën 2007-2013, përdorin TIK-un në klasat e 9-ta, përdorin TIK-un në lëndët shoqërore (histori) dhe lëndët natyrore (biologji), janë nga zonat urbane dhe rurale.

Nga pyetjet kërkimore dhe hipotezat e ngritura varibalta e marra në studim janë :

1. TIK. Variabël i pavarur
2. Të nxënit dhe Mësimdhënia. Variabël i varur
3. Rezultatet e të mësuarit. Variabël i varur.

Duke u nisur edhe nga hipotezat që kemi ngritur në këtë studim, variablat që do të përdorim do t'i grupojmë në dy grupe:

Në grupin e parë do të përfshijmë Efektet TIK-ut si variabël të varur dhe si variabla të pavarur Përdorimin nga mësuesi dhe Përdorimi nga Nxënësi.

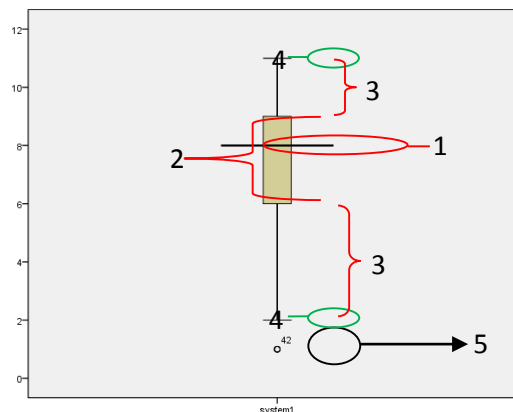
Në grupin e dytë do të përfshijmë si variabla të varur Mësimdhënien, Mësimnxënien dhe Të Mësuarit dhe si variabël të pavarur Investimet në TIK

5.5.1. Të dhënat ekstremisht të vrojtuar (Outliers)

Outliers janë vlerat e vrojtuar (të dhëna numerike) ekstreme në krahasim me pjesën tjetër të të dhënave. Përcaktimi i vlerave si "outliers" është subjektiv. Ka disa standarde për të përcaktuar nëse një vlerë mund të konsiderohet si “outliers”. Në studimin tonë ne kemi

përdorur mënyrën grafike me anë të “boxplot”-eve për të identifikuar egzistencën e vlerave ekstremisht të vërtetuara, të cilat në shumicën e rasteve sjellin anomali të mundshme në analizën e mëtejshme statistikore të të dhënave.

Figura 1. Model i Boxplot (SPSS. V 21)



Boxplot është një paraqitje grafike e shpërndarjes së vlerave të vërtetuara me anë të zonave IQR (interkuartile). Në një Boxplot (Figura 1) dallohen elementet: (1) mesatare, (2) përqëndrimi 50% i vërtetimeve, (3) zonat që përmbajnë 25% të vërtetimeve të cilat janë jashtë zonës (2), elementet (4) paraqesin vlerën më të madhe dhe më të vogël të vërtetuar por jo të veçuar, dhe (5) janë outliers.

Në një klasifikim të përgjithshëm, egzistojnë dy kategori të “outliers”: (i) njëdimensionale (univariate outliers) dhe (ii) shumëdimensionale (multivariate outliers). Në kategorinë e parë (i) synohet të përcaktohen vlera individuale të vërtetimeve për secilin variabël, ndërsa në kategorinë e dytë (ii) synohet të përcaktohen kombinime ekstreme të vlerave të vërtetuara. Në studimin tonë jemi interesuar për kontrollin mbi egzistencën e outliers të kategorisë së parë.

Figura 2. Boxplot i variablave PërdNxënës dhe PërdMësues

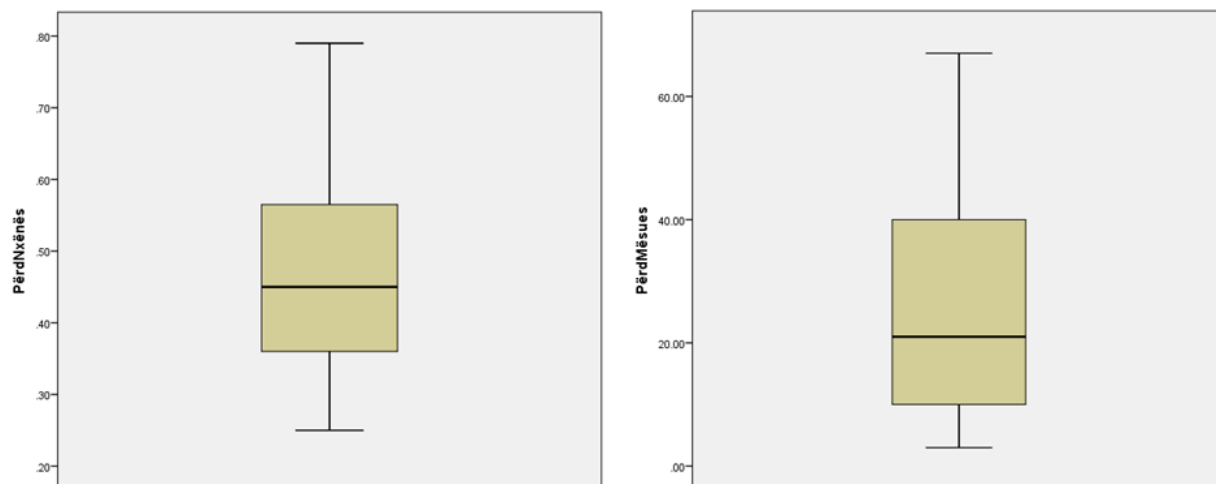
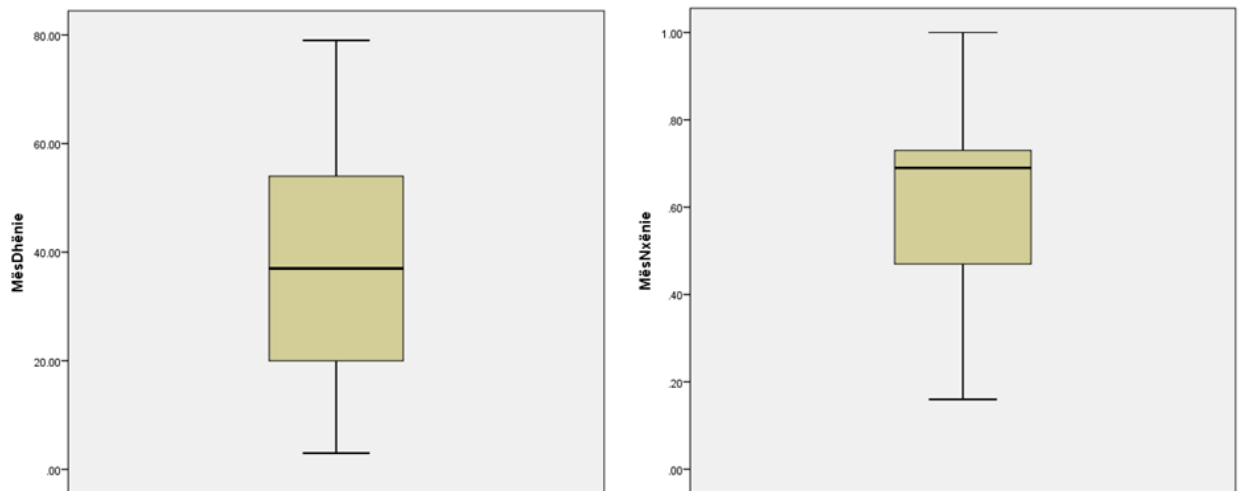


Figura 3. Boxplot i variablave InvTIK dhe Të Mësuarit



Figura 4. Boxplot i variablave MësDhënie dhe MësNxënie



Vrojtimi i boxplot-eve (Figurat 2 dhe 4), pa u interesuar për natyrën e përqëndrimit të vrojtimeve rreth mesatares, na lejon të konkludojmë se të dhënat e grumbulluara për studimin statistikor të variablave, nuk përmbajnë vlera ekstremisht të vrotuara (outliers), me përjashtim të të dhënave që përfaqësojnë variablin InvTIK (Figura 3.). Pikërisht, vlera e këtij variabli për shkollën "Nonda Bulku" në Përmet kap vlerën 36% për nivelin e investimeve, vlerë kjo që ka një distancë shumë të madhe nga vlera më e afërt e vrotuar në lidhje me nivelin e investimeve ("Meleq Goshniqi", Përmet; 25%). Për të eliminuar anomalitë e mundshme në përpunimin e mëtejshëm të të dhënave, vrotimin e 22-t të variablit InvTIK e kemi përjashtuar nga të dhënat që përpunojmë në programin SPSS v 21.

5.5.2. Hipotezat

Duke u nisur nga objektivat e këtij studimi, të cilat janë:

1. Të analizojë marrëdhëniet TIK-mësimdhënie-të nxënët që karakterizojnë të mësuarin në Qarkun e Gjirokastrës.
2. Të analizojë modelin e organizimit të procesit mësimor që aplikojnë mësuesit e Qarkut Gjirokastrë.

3. Të analizojë korrelacionin e faktorëve dhe aktorëve në modelin mësimor.

ndërtuam hipotezat e studimit:

Hipoteza 1

Hipoteza zero (H_0): Efektet pozitive të përdorimit të teknologjisë në përmirësimin e cilësisë së të mësuarit *nuk* varen nga aftësia e përdorimit të saj nga mësuesit dhe nxënësit.

Hipoteza alternative (H_a): Efektet pozitive të përdorimit të teknologjisë në përmirësimin e cilësisë së të mësuarit varen nga aftësia e përdorimit të saj nga mësuesit dhe nxënësit.

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = 0$$

H_a : H_0 nuk është e vërtetë

Hipoteza 2

Hipoteza zero (H_0): Përdorimi i TIK *nuk ka asnjë rëndësi* në përmirësimin e mësimdhënies, mësimnxënies dhe të mësuarit në përgjithësi.

Hipoteza alternative (H_a): Përdorimi i TIK ka një rëndësi të madhe në përmirësimin e mësimdhënies, mësimnxënies dhe të mësuarit në përgjithësi.

$$H_0: \beta_1 = 0$$

H_a : H_0 nuk është e vërtetë

5.5.3. Variablat dhe grupimi i tyre për testimin e hipotezave

Klasifikimi i variablave dhe emërtimi i tyre paraqiten në Tabelen 10.

Tabela 10. Variablat, emërtimi dhe mënyra e llogaritjes së vlerave të tyre

LLOJI I VARIABLIT	EMRI I VARIABLIT	METODA E LLOGARITJES
VARIABLAT E VARUR	EfektTIK	Efektet e TIK u bazuan në krahasimin e cilësisë së notës ndër vitet para aplikimit të TIK-ut 2008 dhe pas tij ku kemi marrë vitin 2013 i cili është dhe viti i fundit i mbledhjes së të dhënave referuar (Shtojca 4). Përpunimi i të dhënave për këto dy vite është bërë për cdo klasë, paralel dhe shkollë.
	MësNxënie	Mësimnxënia është procesi që ndoll me nxënësin në orën e mësimit. Të dhënat për të janë marrë nga përpunimi i rezultateve të pyetësorit të plotësuar nga nxënësit (Tabela 8.1, Shtojca 8). Nga përgjigjja e nxënësve është parë sesi nxënësit gjenerojnë në orën e mësimit ide të reja për të krijuar punë origjinale dhe për përdorimin e modeleve të gatshme duke ia përshtatur mjedisit të orës së mësimit.
	MësDhënie	Të dhënat për mësimdhënien janë nxjerrë nga përpunimi i përgjigjeve të pyetësorëve të plotësuar nga mësuesit referuar (Tabelës 7.1, Shtojca 7). Këtu tregohet se sa mësuesit i përdorin konceptet dhe veprimet me TIK në orën e mësimit, si e planifikojnë dhe e konceptojnë ambjentin në procesin mësimor.
	TëMësuarit	Të dhënat për “të mësuarin” për ne paraqesin cilësinë e notës mesatare ndër vitet e aplikimit të TIK-ut në shkolla referuar (Shtojca 4). Pasi u nxorrën nga regjistrat notat mesatare të lëndëve, ato u përpunuan në rang klase, paraleli dhe shkollë.
VARIABLAT E PAVARUR	PërdMësues	Përdorimi nga mësuesi është një tjetër tregues për ne ku të dhënat për të referuar (Tabelës 7.1, Shtojca 7) na japin një pasqyrë të përdorimit të teknologjisë nga mësuesi dhe pikërisht përdorimin në orën e mësimit në vlerësimin e nxënësve si dhe çështjet sociale, etike ligjore me të.
	PërdNxënës	Përdorimi nga mësuesi është një tjetër tregues për ne ku të dhënat për të referuar (Tabelës 8.1, Shtojca 8) na japin një pasqyrë të përdorimit të teknologjisë nga mësuesi dhe pikërisht përdorimin në orën e mësimit në vlerësimin e nxënësve si dhe çështjet sociale, etike ligjore me të.
	InvTIK	Të dhënat e pasqyruara te kolona investimet në infrastrukturë TIK janë nxjerrë nga përpunimi i të dhënave të pyetësorit që kanë plotësuar drejtuesit e shkollave dhe institucionet eprorë të DAR/ZA referuar (Tabelave 6.1 të Shtojcës 6). Këto të dhëna përfshijnë infrastrukturën që disponojnë shkollat, materialet TIK si dhe sistemin e intranetit që është investuar qysh prej vitit 2008 e në vazhdim deri në vitin 2013.

Për të testuar hipotezat, në duhet të ndërtojmë regresionin për të matur marrëdhëniet e variablave të varur dhe të pavarur. "Analiza e regresionit teston fortësinë statistikore të modelit tonë" (Parramore & Ēatsham, 1997, p. 188). Teknika që ne vendosëm të përdorim për të ndërtuar modelin është " Ordinary Least Squares" (OLS). Forma e përgjithshme e OLS e vlerësimit të parametrave (koeficienteve të regresionit) përdoret për të ndërtuar ekuacione të tipit:

$$y_t = \beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_i x_{i,t} + \varepsilon_t \quad (1.1)$$

Ku:

y_t është variabli i varur

β_0 është konstantja e modelit

β_i janë koeficientet e modelit për variablat e pavarur që përfshihen në model

ε_t është gabimi i modelit

Një koeficient multivariat regresioni tregon ndryshimin që pritet të pësoj vlera e variablit të varur kur rritet me një njësi vlera e një variabli të pavarur, duke mbajtur variablat e tjerë të pavarur konstant (Studenmud 2011, p.40).

Sipas Studenmud (2011, p. 94), ka 7 supozime që duhen marrë në konsideratë me qëllim që vlerësuesit OLS të jenë statistikisht të mirë:

- Modeli i regresionit është linear, është përcaktuar në mënyrë korrekte dhe ka një term gabimi shtesë
- Termi i gabimit ka një pritje matematike zero te popullimit.
- Të gjithë variablat shpjegues janë të pakoreluar me termin e gabimit
- Vëzhgimet e termit të gabimit janë të palidhura me njëra-tjetrën (Nuk ka korrelacion serial).
- Termi i gabimit ka një variance konstante (nuk ka heteroskedicitet)
- Asnjë variabel shpjegues nuk është funksion linear i persosur i variablave të tjera shpjegues (nuk ka multikolaritet perfekt)
- Termi i gabimit ka shpërndarje normale (jo e detyrueshme)

Për këtë arsye, ne kemi nevojë të testojmë multikolaritetin dhe heteroskedicitetin e variablave që marrin pjesë në modelet lineare që do të shërbejnë për verifikimin e hipotezave.

5.5.4. Multikolariteti

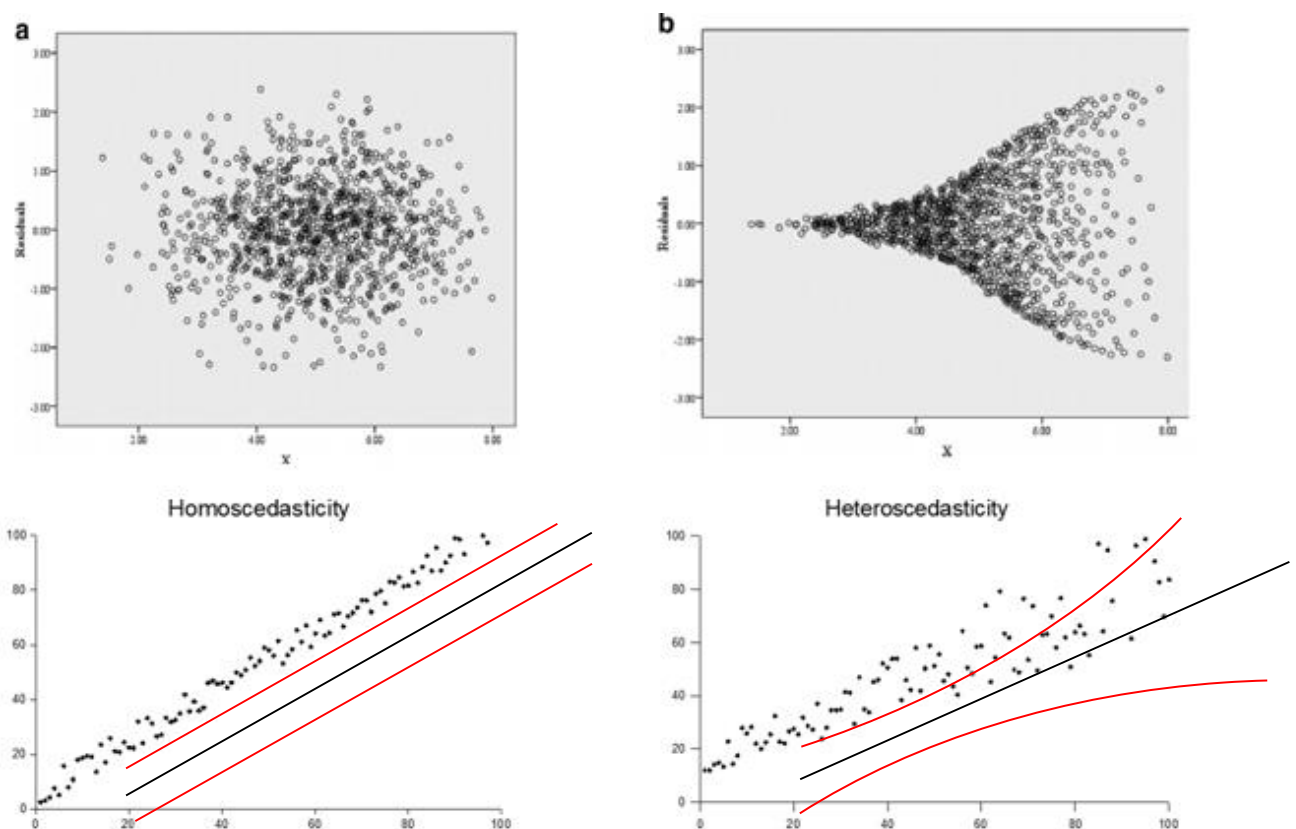
Duke marrë parasysh se variablat që marrim në studim janë tregues të menazhimit të riskut të kredisë, të dhënat e grumbulluara mbartin rrezikun e multikolaritetit, për faktin se ato janë rezultat i llogaritjeve me anë të formulave të ndryshme matematikore, të cilat në shumicën e rasteve janë funksione lineare apo kombinim funksionesh lineare. Multikolariteti ndodh kur një ose më shumë variabla shpjegues janë shumë të lidhur linearisht me njëri-tjetrin. Multikolariteti perfekt do të thotë një variabël shpjegues është një funksion linear perfekt i ndonjë variabli tjetër shpjegues, i cili është mjaft i lehtë për t'u shmangur. Multikolariteti jo perfekt është përcaktuar si "Një marrëdhënie lineare funksionale midis dy ose më shumë variablave të pavarur që është kaq e fortë sa ajo mund të ndikojnë dukshëm në vlerësimin e koeficientëve të variablave ". Megjithatë, kjo nuk do të paragjykojë vlerësimin dhe aftësinë e përgjithshme të ekuacionit (Studenmund, 2011, p. 248-254). Në studimin tonë ne do të bëjmë egzaminimin e efekteve multikolineare duke përdorur koeficientet e korrelacioneve bivariate të tipit PCC (Pearson Coefficient of Correlation) midis variablave. Nëse PCC është e lartë në vlerë absolute, atëherë të dy variablat janë të lidhura shumë dhe multikolariteti është një problem potencial. Disa studjues marrin një vlerë absolute prej 0.80 dhe shqetësohen në lidhje me multikolaritetin kur koeficienti i korrelacionit tejkalon 0.80 (Studenmund, 2011, p. 258). Për të siguruar që në modelet tona rreziku i efekteve multikolineare në vlerësimin e parametrave është minimal, do të përdorim testin VIF (Variance Inflation Factor) dhe CI (Conitonal Index). Në qoftë se $1 < VIF < 10$ atëherë rreziku i efekteve multikolineare është i papërfillshëm në vlerësimin e parametrave me anë të OLS. Kur vlerat e VIF janë jashtë intervalit (1;10) ose vlera e CI janë më të mëdha se 30, atëherë

rreziku i multikolinearitetit është prezent në vlerësimin e parametrave të regresionit linear me anë të OLS.

5.5.5. Heteroskedaticiteti

Heteroskedaticiteti ekziston në qoftë se varianca e shpërndarjes së termave të gabimit ndryshon për çdo vëzhgim ose rangun e vëzhgimeve (Studenmund, 2011, p. 98). Heteroskedaticiteti edhe pse nuk paragjykon vlerësimin e koeficienteve, mund të shkaktojë në vlerësimet e OLS gabime standarte të koeficienteve, $SE(\beta)$, me vlera të larta, duke çuar në testimin e hipotezave në mënyre jo të besueshme. Në studimin tonë kemi përdorur identifikimin e fenomenit të heteroskedaticitetit me anë të verifikimit të grafikëve që mundëson programi SPSS v.21. Figura 5, në rastin (a) paraqet sjelljet grafike të rasteve kur të dhënat nuk shfaqin tendenca heteroskedaticiteti (në këtë rast kemi homoskedaticitet) dhe në rastin (b) kemi të dukshëm fenomenin e heteroskedaticitetit.

Figura 5. (a) Homoskedacitet dhe (b) Heteroskedacitet (Knaub, J. 2007).



5.5.6. Koeficienti i përcaktueshmërisë R^2

Për të vlerësuar aftësinë parashikuese të një modeli statistikor me anë të ekuacionit të regresionit linear, jemi mbështetur në koeficientin e përcaktueshmërisë R^2 . R^2 është raporti i shumës së vrojtuar të katrorëve ndaj shumës totale të katrorëve.

$$R^2 = 1 - \frac{\sum_{i=1}^n e_i^2}{\sum_{i=1}^n (Y_i - \bar{Y})^2} \quad (1.2)$$

Kur R^2 është më i lartë, ekuacioni i regresionit i vlerësuar me anë të të dhënave të vrojtuar i përshtatet më mirë realitetit. R^2 shtrihet midis 0 dhe 1: sa më afër 1, aq më e mirë është përshtatja e ekuacionit të regresionit me realitetin. (Studenmund, 2011, p. 49).

5.5.7. Studimi empirik i të dhënave

Për përpunimin e të dhënave, kemi zgjedhur të punojmë me programin statistikor SPSS Versioni 21 (SPSS v.21). Ky program përdoret sot gjerësisht për përpunimin e të dhënave të tipit numerike dhe ordinale. Programi mundëson nxjerrjen e rezultateve me anë të tabelave (Output-eve) si për elementet e statistikës deskriptive ashtu edhe për elementet e statistikës inferenciale e cila na ka mundësuar testimin e hipotezave që ngre studimi ynë. Modeli matematik i përdorur do të jetë ai i regresionit linear për faktin se të gjithë variablat përfaqesohen nga të dhëna të tipit numerike.

Statistika përshkruese (Descriptive Statistics)

Duke patur parasysh se të dhënat shprehen në trajtë përqindjesh për variablat e marrë në studim, interpretimi i rezultateve deskriptive të përpunimit të të dhënave paraqesin vlerat në përqindje të secilit variabël për mesataren dhe devijacionin standart të vrojtuar.

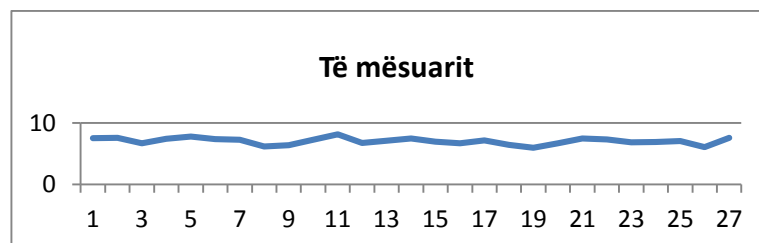
Tabela 11. Rezultatet e statistikës deskriptive

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
InvTIK	14.3333	7.50897	27
MësDhënie	38.4444	21.18478	27
MësNxënie	.6111	.22905	27
TëMësuarit	7.0496	.53755	27
EfektTIK	-.0804	.70359	27
PërdMësues	26.1852	20.14569	27
PërdNxënës	.4726	.15476	27

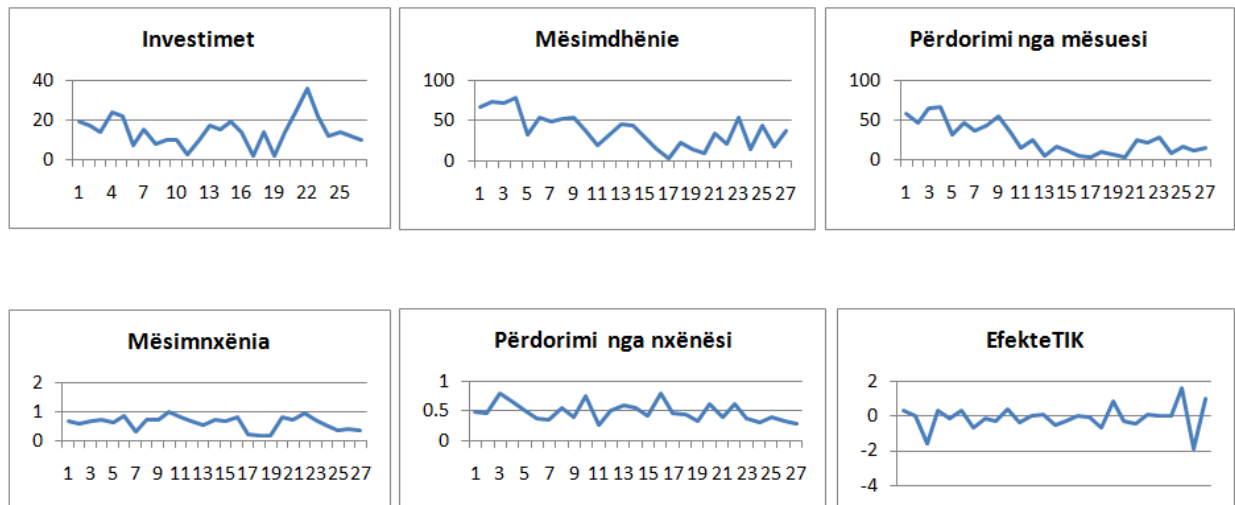
Nga Tabela 11 mund të veçojmë dy rezultate të rëndësishme:

- (i) Me përjashtim të variablit *Të Mësuarit* (Grafiku 40), të gjithë variablat e tjerë shoqërohen nga një deviacion standart shumë i lartë krahasuar me vlerën e mesatares së vërtetuar respektive, gjë e cila tregon për një paqëndrueshmëri të vlerave të vërtetuara për shkollat e marra në studim (Grafiku 41).

Grafiku 40. Shpërndarja e vlerave të vërtetuara (*Të Mësuarit*)



Grafiku 41. Shpërndarja e vlerave të vrojtuar me dev. st. të lartë



- (ii) Variabli *Efekt TIK* ka një mesatare të vrojtimit negative, që do të thotë se ky variabël në pjesën dermuese të shkollave të vrojtuar merr vlerë negative. Kjo vrojtohet lehtë në diagramën e fundit të Grafikut 41.

Lidhjet statistikore të variablave dhe multikolineariteti

Rezultatet e statistikës deskriptive nuk mund të paraqesin marrëdhëniet që egzistojnë ndërmjet variablave dhe as shkallën e rëndësisë statistikore dhe fortësisë korrelative ndërmjet tyre. Për këtë, kemi ndërtuar matricën e koeficientëve të korrelacionit ndërmjet variablave që marrin pjesë në studim.

Tabela 12. Matrica e përgjithshme korrelative për variablat

		Correlations						
		InvTIK	MësDhënie	MësNxënie	Tëmësuarit	EfektTIK	PërdMësues	PërdNxënës
InvTIK	Pearson Correlation	1						
MësDhënie	Pearson Correlation	.449*	1					
MësNxënie	Pearson Correlation	.223	.216	1				
Tëmësuarit	Pearson Correlation	.259	.217	.296	1			
EfektTIK	Pearson Correlation	-.104	.042	-.044	.243	1		
PërdMësues	Pearson Correlation	.289	.868**	.349	.160	.094	1	
PërdNxënës	Pearson Correlation	.225	.180	.484*	.064	.122	.248	1

Në Tabelen 12. vihen re disa rezultate:

- (i) MësDhënie dhe InvTIK kanë një korrelacion signifikativ-pozitiv ndërmjet tyre që do të thotë se vlerat e vrojtura zhvillohen në të njëjtin drejtim. E thënë ndryshe, rritja e vlerës së njerit variabël, shoqërohet me rritjen e vlerës së variablit tjetër, dhe anasjelltas. Këtë veti e gëzon edhe çifti i variablave PërdNxënës dhe MësNxënie.
- (ii) Çifti i variablave PërdMësues dhe MësDhënie kanë koeficient të korrelacionit signifikativ dhe më të lartë se 0.8, gjë që mbart rrezikun e multikolinearitetit. Studimi i korrelacionit të pjesshëm midis tyre, të kontrolluar nga variabli InvTIK (Tabela 13.) tregon se lidhja midis këtyre variablave është natyrale dhe nuk cënohet nga rreziku i multikolinearitetit.

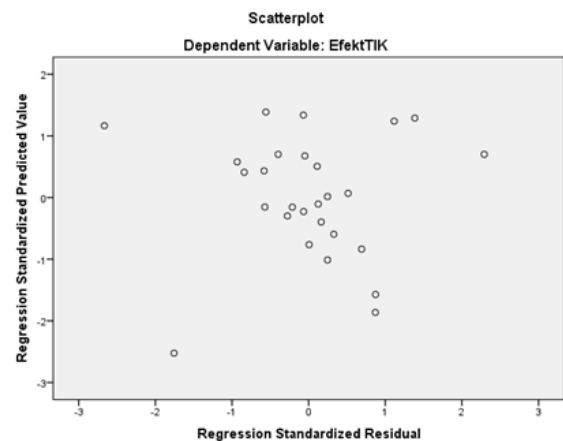
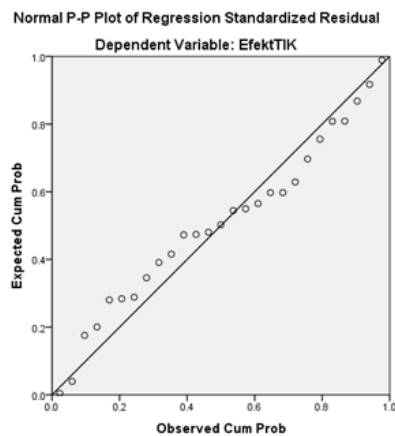
Tabela 13. Korrelacionet e pjesshme për MësDhënie dhe PërdMësues

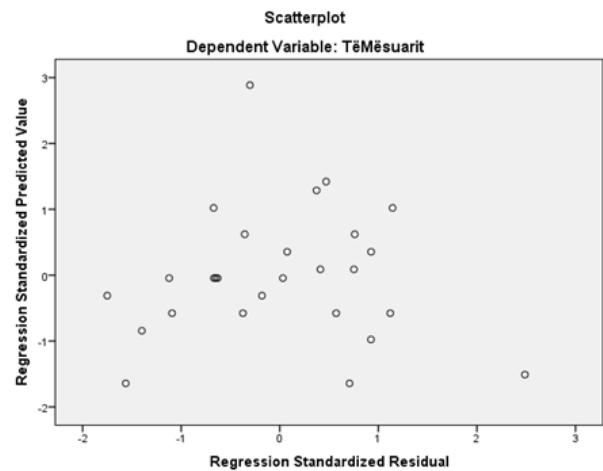
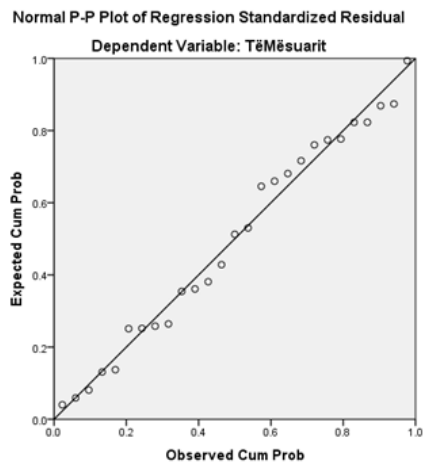
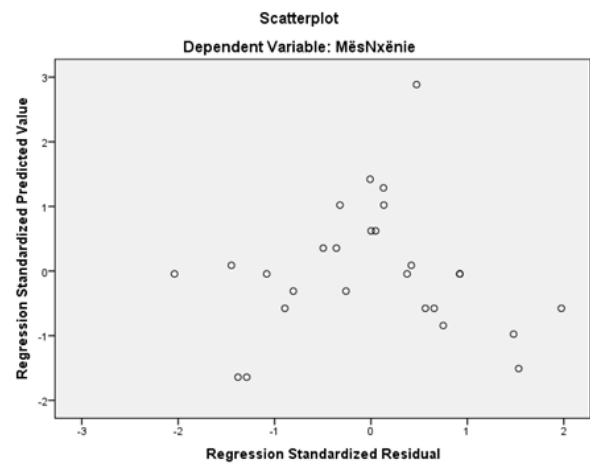
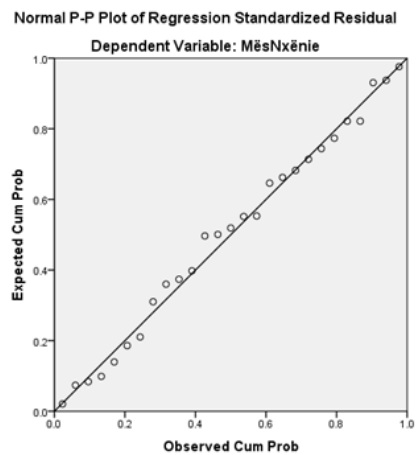
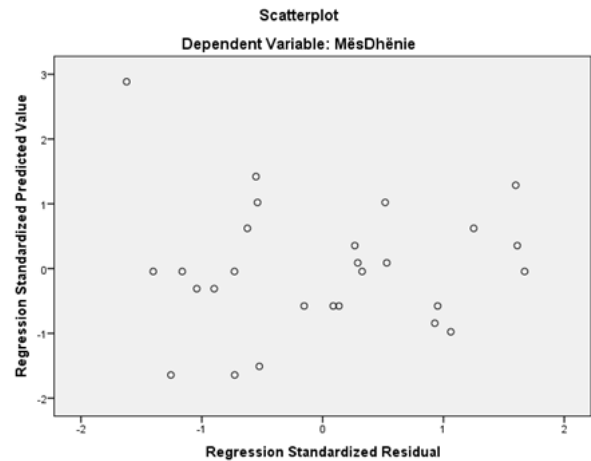
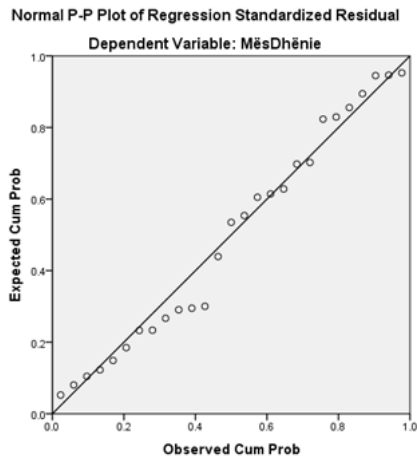
Correlations			
Control Variables		MësDhënie	PërdMësues
InvTIK	MësDhënie	Correlation	1.000
		Significance (2-tailed)	.862
		df	.000
	PërdMësues	Correlation	0
		Significance (2-tailed)	.862
		df	1.000
		Correlation	.000
		Significance (2-tailed)	.862
		df	24

Heteroskedaticiteti

Më lartë kemi shprehur se kontrollin e heteroskedaticitetit për të dhënat e vrojtura do ta identifikojmë me anë të paraqitjes grafike të tipit *Normal P-P Plot* dhe *Scatterplot* për secilin nga regresionet që mund të përdoret për verifikimin e hipotezave statistikore.

Grafiku 42. Normal P-P Plot dhe Scatterplot për variablat e marrë në studim





Nga vrojtimi i grafikëve të Grafiku 42 vihet re se në asnjë rast, të dhënat e vrojtuarat nuk çënohen nga fenomeni i heteroskedasticitetit, pra vlerësimet e koeficienteve të regresionit linear që kemi ndërtuar për verifikimin e hipotezave janë të besueshme.

Rezultatet e regresionit linear dhe testimi i hipotezave

Për secilën nga dy hipotezat që kemi ngritur për verifikim, kemi bërë vlerësimin e koeficienteve të regresionit linear duke përdorur metodën *ENTER* në programin SPSS v.21

5.5.8. Verifikimi i hipotezës H_1

Për verifikimin e hipotezës H_1 , si variabël të varur kemi marrë *EfektTIK*, ndësa si variabla të pavarur kemi marrë *PërdMësues* dhe *PërdNxënës*.

Tabela 14. Përmbledhja e modelit për H_1

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.138 ^a	.019	-.063	.72527
a. Predictors: (Constant), PërdNxënës, PërdMësues				

Në Tabelen 14. vihet re se $R^2 = 0.019$, në vlerë kjo shumë e vogël që të pretendojmë se modeli i ndërtuar me të dhënat që janë përpunuar me anë të programit SPSS v 21, të ketë një aftësi të mirë parashikuese të modelit me realitetin. Pra, modeli matematik i cili do të ndërtohet me anë të rezultateve të paraqitura në Tabelën 15, nuk do të jetë një model i mirë parashikues i lidhjes midis variablit të varur dhe dy variablave të pavarur, por ai do të shërbejë vetëm si mundësi për verifikimin (qëndrueshmërinë) e Hipotezës H_1 .

Tabela 15. Rezultatet e modelit për H_1

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error		Loëer Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1 (Constant)	.207	.463		-.749	1.163		
PërdMësues	-.002	.007	-.068	-.017	.013	.938	1.066
PërdNxënës	-.477	.949	-.105	-2.435	1.482	.938	1.066

Ekuacioni matematik i tipit 1.1 (Paragrafi 5.5.3) që shpreh lidhjen matematikore lineare midis variablit të varur dhe dy variablave të pavarur ka trajtën:

$$EfektTIK = 0.207 - 0.002 (\text{PërdMësues}) - 0.477 (\text{PërdNxënës}) + \varepsilon \quad (2.1)$$

Sikurse shihet nga ekuacioni i shprehur me anë të barazimit 2.1, koeficientet e regresionit linear për dy variablat e pavarur janë të ndryshme nga zero, rrjedhimisht, Hipoteza H_1 është e qëndrueshme, pra: *Efektet pozitive të përdorimit të teknologjisë në përmirësimin e cilësisë së të mësuarit varen nga aftësia e përdorimit të saj nga mësuesit dhe nxënësit.*

5.5.9. Verifikimi i hipotezës H_2

Për verifikimin i Hipotezës H_2 kemi studiuar marrëdhëniet lineare regressive ndërmjet secilit prej variablave të varur (MësDhënie, MësNxënie dhe Tëmësuarit) me variablin e pavarur InvTIK.

Tabela 16. Përmbledhjet e modelit për H_2

Model Summary (MësDhënie)				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.449 ^a	.202	.169	19.43030
a. Predictors: (Constant), InvTIK				

Model Summary (MësNxënie)				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.223 ^a	.050	.010	.22260
a. Predictors: (Constant), InvTIK				

Model Summary (TëMësuarit)				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.259 ^a	.067	.028	.53803
a. Predictors: (Constant), InvTIK				

Vrojtimi i rezultateve të paraqitura në Tabelën 16, ashtu sikurse edhe për rastin e Hipotezës H_1 , tregojnë se nuk mund të pretendojmë se modeli i ndërtuar me të dhënat që janë përpunuar me anë të programit SPSS v 21, të ketë një aftësi të mirë parashikuese të modelit me realitetin. Pra, modelet matematike të cilat do të ndërtojmë me anë të rezultateve të paraqitura në Tabelat 17(1); 17(2) dhe 17(3), nuk do të jenë modele të mira parashikuese të lidhjes midis variablit të varur dhe atij të pavarur, por ato do të shërbejnë vetëm si mundësi për verifikimin (qëndrueshmërinë) e Hipotezës H_2 .

Tabela 17. (1). Rezultatet e modelit për H_2 (MesDhënie)

Coefficients ^a							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	Loëer Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1 (Constant)	18.455	9.211		-.555	37.465		
InvTIK	1.530	.621	.449	.248	2.812	1.000	1.000
a. Dependent Variable: MësDhënie							

Ekuacioni matematik me të dhënat e Tabelës 17(1):

$$MësDhënie = 18.455 + 1.530 (InvTIK) + \varepsilon \quad (2.2)$$

Tabela 17. (2). Rezultatet e modelit për H_2 (MësNxënie)

Coefficients ^a							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	Loëer Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1 (Constant)	.491	.106		.273	.708		
InvTIK	.008	.007	.223	-.007	.023	1.000	1.000
a. Dependent Variable: MësNxënie							

Ekuacioni matematik me të dhënat e Tabelës 17(2):

$$\text{MësNxënie} = 0.491 + 0.008 (\text{InvTIK}) + \varepsilon \quad (2.3)$$

Tabela 17. (3). Rezultatet e modelit për H_2 (TeMësuarit)

Coefficients ^a							
Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
	B	Std. Error	Beta	Loëer Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1 (Constant)	6.735	.255		6.208	7.261		
InvTIK	.023	.017	.259	-.013	.058	1.000	1.000
a. Dependent Variable: TëMësuarit							

Ekuacioni matematik me të dhënat e Tabelës 17(3):

$$\text{TëMësuarit} = 6.735 + 0.023 (\text{InvTIK}) + \varepsilon \quad (2.4)$$

Nga ekuacionet matematike tëshprehura me anë të Barazimeve 2.2; 2.3 dhe 2.4, koeficientet e regresionit linear për variablin e pavarur InvTIK janë të ndryshme nga zero në të gjitha rastet, rrjedhimisht, Hipoteza H_2 është e qëndrueshme, pra: *Përdorimi i TIK ka një rëndësi të madhe në përmirësimin e mësimdhënies, mësimnxënies dhe të mësuarit në përgjithësi.*

5.5.10. Verifikimi i hipotezës H3

Për verifikimin e Hipotezës H₃ në këtë kapitull dhe pikërisht të paragrafët (5.1, 5.2, 5.3, 5.4) janë pasqyruar nëpërmjet tabelave, grafikëve dhe interpretimit të tyre përshkrues dallimet që ekzistojnë në lidhje me nivelin e cilësisë dhe rezultateve të të mësuarit midis rretheve, qyteteve dhe shkollave në Qarkun e Gjirokastrës. Midis shkollave të një qyteti këto dallime janë me luhatje të vogla. Shkollat urbane demostrojnë një cilësi të të mësuarit më të lartë se në shkollat e zonave rurale, e parë kjo në rrethet Gjirokastrë dhe Përmet. Në rrethin e Tepelenës shohim luhatje të cilësisë dhe rezultateve të të mësuarit në shkollat e zonave urbane ashtu dhe në ato të zonave rurale. Shkollat e Qarkut demostrojnë rezultate të niveleve mesatare të cilësisë së të mësuarit në të dyja lëndët, histori dhe biologji. Analiza dhe krahasimi i të dhënave në të dy periudhat e marra në analizën e këtij studimi të pasqyruara në tabelat dhe grafikët përkatës për të tre rrethet Gjirokastrë, Përmet dhe Tepelenë tregon se midis shkollave si të zonave urbane dhe rurale të këtyre rretheve ekzistojnë luhatje në cilësinë dhe rezultatet e të mësuarit në lëndët histori dhe biologji. Këto luhatje janë vërejtur në të tre faktorët e marrë në analizë për të dyja periudhat para dhe pas implementimit TIK. Në të dyja periudhat kohore që u morrën në analizë u vu re që cilësia e të mësuarit e pasqyruar me notën mesatare dhe grupnotat kanë luhatje me tendencë rënie ose qëndrim në vend. Kjo vërehet si në shkollat urbane dhe rurale të të tre rrethet e Qarkut. Kalueshmëria në dallim me dy faktorët e tjerë për të dyja periudhat kohore dhe për të treja rrethet e Qarkut kishte tendencë rritje. Shkaqet e këtyre dallimeve kanë të bëjnë me faktorët dhe aktorët e procesit mësimor që ne morëm në analizë. Një nga shkaqet kryesore të ekzistencës së këtyre dallimeve mes shkollave dhe rretheve të Qarkut Gjirokastrë ka të bëjë me investimet të cilat nuk arrijnë që të përfshijnë gjithë

masën e nxënësve. Infrastruktura teknologjike nuk i plotëson standardet e kërkuara dhe nuk është në të njëjtin nivel në rang shkolle, rrethi brenda Qarkut.

Niveli cilësor dhe sasior i kualifikimit dhe trajnimit të mësuesve, në funksion të njohjes dhe të përdorimit të teknologjisë në procesin mësimor nuk ka qenë i njëjtë për çdo rreth të Qarkut Gjirokastrë, por edhe në raport midis shkollave në zonat urbane dhe rurale. Të dhënat treguan që janë preferuar, për kualifikime dhe trajnime të mësuesve në fushën e teknologjisë, më shumë shkollat urbane si dhe qendra e Qarkut Gjirokastrë.

Duke patur parasysh që nxënësi ndikon pozitivisht si një aktor shumë i rëndësishëm në procesin mësimor, nëse ai ka dhe aftësi përdoruese të teknologjisë e bën më të thjeshtë aplikimin e saj në orën e mësimi. Nxënësit që janë pjesë e shkollave urbane janë më afër mjeteve të teknologjisë, më afër njohjes dhe përdorimit të tyre në krahasim me nxënësit e shkollave rurale. Kjo gjë është e lidhur me nivelin më të lartë të infrastrukturës dhe të investimeve në shkollat urbane të rrethëve në dallim me ato rurale. Nxënësi është gati për të përqafuar teknologjinë e re, por mundësitë që shkolla i ofron atij nuk janë në nivelin e duhur në raport me zhvillimet e teknologjisë. Nxënësi shfaqet si aktor i cili ka ndikuar dhe ai në dallimet dhe divergjencat e vërejtura në cilësinë dhe rezultatet e të mësuarit në rang shkolle, qyteti dhe rrethi.

Këto dallime midis shkollave janë të kushtëzuara jo vetëm nga faktorët dhe aktorët e përmendur mësipër, por dhe nga një sërë shkaqesh të tjera objektive dhe subjektive që kanë të bëjnë me kurrikulën, mënyrën e ndërtimit dhe konceptimit të programeve, planeve dhe teksteve mësimore, metodologjisë të përdorur në orën e mësimi, por edhe nga niveli social, ekonomik dhe kulturor i nxënësve.

Hipoteza H_3 është e qëndrueshme, pra: *Ekzistojnë dallime në nivelin e cilësisë dhe rezultateve së të mësuarit ndërmjet rretheve, qyteteve dhe shkollave në Qarkun e Gjirokastrës.*

KAPITULLI VI: KONKLUSIONE, REKOMANDIME DHE KONTRIBUTI I PUNIMIT

Konkluzione

1. Dinamikat e të mësuarit, qoftë si nivel, qoftë si prirje, shfaqen problematike, pavarësisht nëse bëhet fjalë për periudhën para apo pas futjes së TIK-ut në procesin mësimor, rezultatet e vëzhguara të nxënësve nuk flasin për përmirësim të tyre, por për një luhatje. Kjo vërehet në nivel qarku, qyteti, dhe shkolle.
2. Niveli dhe prirjet e vërejtura nuk korrespondojnë me pritshmëritë që rrjedhin nga aplikimi i Modelit të organizimit të procesit mësimor mbi bazën e trajtimit të TIK-ut, mësuesit dhe nxënësit me rol, peshë dhe me marrëdhënie influence të dyanshme.
3. Ndikimi individual i tre faktorëve që përcaktojnë cilësinë e të mësuarit të cilët u analizuan; nota mesatare, kalueshmëria dhe grupnotat, të para këto në raportin kohor të implementimit të TIK në Qarkun e Gjirokastrës, nuk ishte në tërësi pozitiv me përjashtim të kalueshmërisë. Kjo u vu re në të dy periudhat kohore që ne morëm në analizë.
4. Edhe pse në Qark nuk ndihet dukshëm ndikimi i teknologjisë së informacionit dhe komunikimit në periudhën e futjes dhe integritet të tij, ka rrethe, shkolla dhe klasa ku ai ka dhënë rezultat në cilësinë e të mësuarit.
5. Këto konstatime vijnë si rezultat i problemeve me tre kushtet: i) standardeve dhe cilësisë së infrastrukturës, ii) aftësive dhe përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit nga mësuesi si dhe iii) shkallës së aftësive dhe përdorimit të teknologjisë nga nxënësi.
6. Marrëdhëniet TIK-infrastrukturë në Qark vërehen se janë problematike për shkak të nivelit të ulët të investimeve dhe materialeve në lidhje me infrastrukturën, kjo vërehet në të tre rrethet si dhe në shkollat urbane e rurale.

7. Në shkollat rurale infrastruktura teknologjike është akoma më problematike kjo për shkak të shpërndarjes jo të njëjtë të saj. Vëmendje i është kushtuar më shumë shkollave urbane me kompjutera, projektorë, aparaturë video, internet, materiale, dhe linja.
8. Sistemi i kontrollit nga institucionet eprore për të parë efektet e futjes së TIK është inekzistent, edhe pse politikat (48.8%) tregojnë se ekzistojnë, si dhe objektivat njihen 100% nga mësuesit, drejtuesit dhe personat përgjegjës në DAR dhe ZA.
9. Marrëdhënia teknologji-infrastrukturë ka mospërputhje me modelin që ne kemi zgjedhur, ajo nuk i përgjigjet kërkesave bashkëkohore.
10. Në marrëdhënien TIK- Mësues shkaqet e mospërputhjes me modelin shfaqen kryesisht në mungesën e aftësisë dhe përdorimit jo të duhur të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit nga mësuesi në procesin mësimor për shkak të nivelit shumë të ulët të kualifikimeve të mësuesve në të tre rrethet.
11. Rrethi i Gjirokastrës lidhur me aftësinë dhe përdorimin e teknologjisë nga mësuesi zë një përqindje me të lartë sesa rrethet e tjera kjo për arsye se në këtë rreth mësuesit janë më të kualifikuar për integrimin e TIK-ut në orën e mësimit .
12. Mësuesi është në qendër të procesit mësimor, por i pakoreluar me faktorin TIK, kjo për dy arsye: i) traditës dhe ii) mosvëmendjes ndaj zhvillimeve teknologjike në fushën e edukimit. Mësuesi në përgjithësi vërehet se përfaqëson një aktor që vepron pa përdorur teknologjinë TIK.
13. Marrëdhënia TIK-Nxënës përputhet me modelin në përgjithësi në të tre qytetet. Shkalla e aftësisë dhe përdorimit të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit nga nxënësi rezulton prezente për procesin mësimor, prandaj procesi mësimor tenton të anojë nga modeli mësimor që i jep përparësi vetëm nxënësit, dhe rrjedhimisht kemi prishje të

korelacionit TIK-mësues- nxënës, si pasojë nuk kemi tendenca rritje të cilësisë së të mësuarit.

14. Modeli i organizimit të procesit mësimor që gjen zbatim në Qarkun Gjirokastrë është Modeli me në qendër nxënësin. Infrastruktura është jo e mjaftueshme në përdorim të saj nga mësuesi. Vetëm nxënësi gjen hapësirë më të madhe angazhimi dhe aktivizimi jashtë ambjenteve shkollore.

15. Në Qarkun e Gjirokastrës në të tre rrethet, Gjirokastrë, Tepelenë dhe Përmet, aplikohet i njëjtin model, atë që i jep përparësi nxënësit. Mësuesi ka në qendër të orës së mësimi nxënësin, por pa e kombinuar me teknologjinë.

16. Teknologjia e informacionit dhe komunikimit nuk përdoret aktivisht nga mësuesi dhe në këtë mënyrë nuk reflekton cilësinë e infrastrukturës teknologjike.

17. Mësuesi luan rol të rëndësishëm në orën e mësimi, por me një përdorim të kufizuar të teknologjisë së informacionit dhe komunikimit duke i dhënë rol të rëndësishëm nxënësit, por pa e kombinuar me metodat bashkëkohore.

18. Nxënësi angazhohet pozitivisht, është aktiv dhe i predispozuar për të reflektuar mundësitë që krijon teknologjia në mësim, por infrastruktura teknologjike dhe mësuesi kanë krijuar kufizim në rezultatin e pritshëm.

19. Modeli i zgjedhur si njësi matëse nuk përputhet me realitetin e Qarkut të Gjirokastrës.

20. Ekzistojnë dallime në nivelin e cilësisë dhe rezultateve së të mësuarit në shkollat e Qarkut të cilat varen edhe nga faktorë të tjerë përtej përdorimit të teknologjisë. Faktorë të cilët janë kulturor, social apo edhe ekonomik por që nuk janë objekt i studimit tonë. Këta faktorë do të studiohen në punime të tjera shkencore.

Rekomandime

1. Infrastruktura TIK të shtrihet në mënyrë uniforme dhe me shpjëtesinë e duhur të lidhjes, në të gjitha zonat urbane dhe rurale të Qarkut, duke u mbështetur në standardet dhe kërkesat bashkëkohore në funksion të procesit mësimor.
2. Të plotësohet kriteri për krijimin e hapësirave përdoruese të TIK në procesin mësimor ku mësuesi të jetë me aftësinë e duhur për përdorimin e kësaj teknologjie.
3. Të përmirësohet raporti kompjuter/nxënës; kompiuter/klasë, duke iu përshtatur standardeve evropiane.
4. Të investohet në çdo shkollë të Qarkut në ngritjen e portaleve-online, që informacioni bazik të merret online, në sistemet e brendshëm e-maili, në disponimin e blackboardëve, në materiale video dhe audio, në disponon programe software, në shpejtësinë e lidhjes, e shkarkimit dhe e ngarkimit të materialeve nga interneti.
5. Të identifikohet në nivel Qarku nevojat e mësuesve dhe drejtuesve për zhvillimin e tyre profesional në drejtim të TIK-u dhe mbi bazë të këtyre identifikimeve të parashikojnë kryerjen e kualifikimeve për integrimin e kësaj teknologjie në orën e mësimin nga drejtuesit dhe mësuesit e shkollave.
6. Të identifikohet dhe të zhvillojnë mundësi praktike për integrimin e TIK në përmirësimin e politikave pedagogjike në shkollë dhe në procesin mësimor me anë të CD dhe orëve model.
7. MAS dhe IZHA të bashkëpunojë për integrimin e TIK-ut në kurrikulat lëndore.
8. MAS dhe DAR/ZA të hartojnë plane pune për monitorimet e shpeshta të përdorimit të aftësive dhe kualifikimeve në orën mësimore si dhe verifikimin dhe efektivitetin e përdorimit të aftësive të fituar në këto kualifikime nga drejtuesit dhe mësuesit në procesin mësimor.

9. Të zhvillohen kërkime dhe studime në fushën e TIK-ut për të parë ku qëndrojnë të metat dhe për të ndërhyrë për eliminimin e tyre.
10. Të përfshihen të gjithë mësuesit në programet trajnuese me metodologjinë TIK.
12. Të investohet në zhvillimin profesional të mësuesve në drejtim të mësimdhënies me në qendër TIK –un.
13. Kryerja e kualifikimeve sasiore dhe cilësore në mënyrë të vazhdueshme në përdorimin e TIK-ut dhe shtrirja e tyre në të gjitha zonat rurale dhe urbane të Qarkut.
14. Ndërgjegjësimi i mësuesve për rëndësinë e TIK-ut dhe efikasitetin e tij në të nxënësit e nxënësve.
15. Të integrojnë metodologjinë TIK për të arritur objektivat e lëndës dhe për të ndryshuar rolin e tyre në procesin mësimor.
16. Praktikimi on-line i punëve në grup si dhe projekteve, duke nxitur kërkimin e informacionit në ambientin shkollor.
17. Praktikimi për nxënien on-line, në rastet kur nxënësi për arsye objektive nuk paraqitet në shkollë.
18. Të identifikojë dhe përdorë ato teknologji që arrijnë të plotësojnë nevojat e të gjithë nxënësve me nevoja speciale.
19. Menaxhim të kohës së përdorimit të teknologjisë në klasë, për aq sa është e nevojshme, pa abuzuar me kohën efektive të përdorimit të TIK në shkollë.
20. Të përdoret teknologjia si burim informacioni nga të gjithë nxënësit në orën e mësimi.
21. Ndërgjegjësimi i nxënësve për rolin dhe efektivitetin e TIK në procesin e të nxënësve.
22. Nxënësit të ndihmojnë njëri-tjetrin në përdorimin e burimeve të ndryshme dhe ide të reja nga përdorimi i teknologjisë.

23. Të ndryshojë mënyra e komunikimit për çështjet e mësimi dhe detyrave shkollore mësues-nxënës dhe nxënës-nxënës duke përdorur format e ndryshme të teknologjisë në funksion të orës së mësimi
24. Ta përdorin informacionin e gjetur në internet në funksion të ideve të temës apo detyrave duke e parë me sy kritik.
25. Të ruajnë etikën në komunikim on-line si dhe të kenë sjellje pozitive në ambientet fizike.
26. Të njohin pajisjet e forta elektronike (hardëare) dhe të jenë përdorues të programeve kompjuterike.
27. Nxënësit të mbështeten nga prindërit për përdorimin produktiv të TIK në shkollë, pa paragjykuar mësuesit në lidhje me këtë përdorim.

Kontributi i studimit

Në planin teorik kontributi i këtij studimi konsiston në konfirmimin e disa hipotezave të teorive dhe modeleve të të mësuarit. Sot ka shumë teori e modele mbi TIK të cilat për efekt studimi kjo temë përpiket t'i parashtrojë për të reflektuar profesionalisht rreth tyre. Në planin praktik, kontributi i këtij studimi qëndron në identifikimin e problemeve që vazhdon të ketë procesi mësimor si dhe në sygjërimin për ndërhyrje të metodologjisë TIK në efikasitetin e këtij procesi. Në kuadër të teorive inovative teknologjike në fushat edhe në procesin mësimor është më se e nevojshme që çdo mësues të kultivojë tek vetja aftësi profesionale për të organizuar sa më mirë procesin mësimor. Gjithashtu nxënësit duhet të nxiten drejt përdorimit të TIK në të gjitha aspektet që kërkon ky proces.

Në Qarkun e Gjirokastrës nuk është bërë ndonjë studim që të evidentojë nivelin dhe tendencat e të mësuarit përmes TIK në arsimin 9-vjeçar, dhe më specifikisht në klasat e 9-ta. Ndonëse egzistojnë raporte dhe dokumente që flasin për rezultate problematike në

cilësinë dhe shkallën e të mësuarit, studimet shkencore mungojnë fare. Edhe ato studime që egzistojnë janë më shumë përshkruese dhe raportuese. Prandaj ky Qark ndjen nevojën për politika arsimore efektive dhe që ndihmojnë në eliminimin e anomalive që vërehen.

Ky studim u përpoq të japë disa rekomandime të cilat duhet të merren parasysh nga politikbërësit me qëllimin e përmirësimit të cilësisë së të mësuarit.

Ky studim ka patur një kontribut dhe në planin profesional individual. Studimi në terren nga afër i problematikave arsimore dhe aplikimit të TIK në veçanti më dha mundësi që nëpërmjet modulit të përzgjedhur nga MAS për kualifikimin e mësuesve, të trajnoja një numër të konsiderueshëm të mësuesve në këtë Qark në integrimin e Tik-ut si metodologji në orën e mësimit.

BIBLIOGRAFIA

a) LIBRA

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*, Open University.
- Atkin, J. M. & Black, P. & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards*, Washington, DC. National Academy.
- Balanskat, A. & Blamire, R. (2007). *ICT in schools. Trends, innovations and issues in 2006–2007*, Brussels, Belgium. European Schoolnet.
- Balanskat, A. Blamire, R. & Kekala, S. (2006), *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, Brussels, Belgium. European Schoolnet.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, London. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bransford, J. D. & Brown, A. L. & Cocking, R. R. (eds.) (2000), *How people learn. Brain, mind, experience, and school*, Washington, DC. National Academy.
- Bruer, J. T. (1992). *Schools for thought. A science of learning in the classroom*, Cambridge, MA. MIT.
- Brummelhuis, A. C. A. ten (1995). *Models of educational change. the introduction of computers in Dutch secondary education*, Enschede, the Netherlands, Universiteit Twente.
- Cognition Technology Group at Vanderbilt. (1997). *The Jaspers project. Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ. Erlbaum.
- Cox, M. & Abbott, C. & Webb, M. & Blakeley, B. & Beauchamp T. & Rhodes V. (2003). *ICT and Attainment: A Review of the Research Literature*. London: Department for Education and Skills.
- Cox, M. & Webb, W. & Abbot, C. & Blakeley, B. & Beauchamp, T. & Rhodes, V. (2003). *ICT and Pedagogy. A Review of the Research Literature*, London. Department for Education and Skills.
- Cox, M.J. (1999). "Motivating pupils through the use of ICT," in Leask, M. & Pachler, N. (eds.) *Learning to Teach using ICT in the Secondary School*, Routledge. London, pp. 19-35.
- Crawford, R. (1997). *Managing Information Technology in Secondary Schools*, London, Routledge.
- Crawford, R. (1999). *An implementation strategy for IT in secondary schools, derived from a consideration of different approaches to educational management*.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms. 1890–1990*, 2nd edition, New York. Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold & underused. Computers in the classroom*. Cambridge Mass, London. Harvard University Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused*, London. Harvard University Press.
- Danikhel, G. (1998), *Developing Instructional Material for Improving Reading Skills amongst School Students*. Ph.D. (Edu.), Devi Ahilya Vishwavidyalaya.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, San Francisco. Jossey-Bass.

- Darnton, Geoffrey & Giacoletto, Sergio. (1992). *Information in the Enterprise: Its' more than technology*. Prentice-Hall of India Pvt. Ltd. New Delhi.
- Dillemans, R. & Lowyck, J. & Van der Perre, & G. Claeys, C. & Elen J. (1998). *New technologies for learning. Contribution of ICT to innovation to education*. Leuven, Belgium. Leuven University Press.
- Drent, M. (2005). *In transition. On the road to innovative use of ICT in teacher training*, Enschede. University of Twente.
- Dynarski, M. & Agodini, R. & Heaviside, S. & Novak, T. & Carey, N. & Campuzano, L. & Means, B. & Murphy, R. & Penuel, W. & Javitz, H. & Emery, D. & Sussex, W. (2007). *Effectiveness of reading and mathematics software products: Findings from the first student cohort*, Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- E-learning Nordic. (2006). *Impact of ICT on education, Copenhagen, Denmark*. Ramboll Management.
- Haas, Ernst B., (1991), *When knowledge is power: Three models of change in international organizations*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, Oxford.
- Hargreaves, A. (2005). *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*, Philadelphia, PA. Open University Press.
- Hatano, G., & Inagaki, K. (1992). "Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge," in P. Light, & G. Butterworth, *Context and cognition. Ways of knowing and learning* (pp. 115-133). New York: Harvester.
- Iilomaki, Liisa. (2008). *The effects of ICT in school. teacher's and student's perspectives*, University of Turku, Finland.
- Jochems, W. & Merrienboer, J. J. G. van & Koper, E. J. R. (eds.). (2003). *Integrated e-learning*. London, UK. Kogan Page.
- Kennisnet ICT op School (2006). *Four in balance Monitor 2006. Evidence on ICT in education*, Zoetermeer, The Netherlands. Kennisnet ICT op School.
- Kozma, R. B. (2003). *Technology innovation and educational change. A global perspective*, Eugene, OR. International Society for Technology in Education.
- Lankshear, C. & Snyder, I. (2000). *Teachers and Technoliteracy*. St. Leonards, NSW. Allen & Unwin.
- Law, N. & Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong. Springer, Comparative Education Research Centre.
- Lehn, K. A. van & Chi, M. T. H. & Baggett, W. & Murray, R. C. (1995). *Progress report: Towards a theory of learning during tutoring*. Pittsburgh, PA: LRDC, University of Pittsburgh.
- Machin, S. et al. (2006). *New technologies in schools. Is there a pay off?* Bonn, Germany. Institute for the Study of Labour.
- Maier, P. & Warren, A. (2000). *Integrating technology in learning & teaching: A practical guide for educators*. London, UK: Kogan Page.
- Mann, D. & Shakeshaft, C. & Becker, J. & Kottkamp, R. (1999). *West Virginia's basic skills/computer education program. an analysis of student achievement*, Santa Monica, CA. Milken Family Foundation.

- Pelgrum, W. J. & Anderson, R. E. (1999). *ICT and the emerging paradigm for life-long learning. A worldwide educational assessment of infrastructure, goals, and practices*, Amsterdam, IEA.
- Plomp, T. & Anderson, R. E. & Law, N. & Quale, A. (eds.) (2003). *Cross-national policies and practices on information and communication technology in education*, Information Age Publishing Inc.
- Plomp, T. J. & Anderson, R. E. & Law, N. & Quale, A. (2003). *Cross national information and communication technology policies and practices in education*, Greenwich, CT. Information Age.
- Plomp, T. J. & Brummelhuis, A. C. A. ten & Rapmund, R. (1996). *Teaching and learning for the future. Report of the Committee on MultiMedia in Teacher Training (COMMITT)*. The Hague, The Netherlands. Sdu.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me mom – I'm learning. How computer and video games are preparing your kids for 21st century success – and how you can help*, St. Paul, MN. Paragon House.
- Richardson, J. (1997). *Information Technology – a new path to creativity in education*, Paris. Editions ESKA.
- Schofield, J. W. (1995). *Computers and classroom culture*, New York. Cambridge University Press;
- Simons, P. R. J. & Zuylen, J. G. G. (1995). "The pedagogy of learning to learn," *Tudiehuisreeks* Nr. 4. Tilburg, The Netherlands. MesoConsult.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. (1999). *The challenges of ICT in Finnish education*. Arena. Jyvaskyla;
- Sivin-Kachala, J. (1998). *Report on the effectiveness of technology in schools, 1990–1997*. Washington, DC. Software Publisher's Association;
- Smeets, E. & Mooji, T. & Bamps, H. & Bartolome, A. & Lowyck, J. & Redmond, D. & Stephens K. (1999). *The impact of Information and communication technology on the teacher*. Nijmegen, The Netherlands, ITS.
- Suri, S. (2002). *Enhancing Reasoning Skills of School Students through specially developed Instructional Material*. Ph.D. (Edu.), Devi Ahilya University.
- Sharma, D. (1995). *Developing Instructional Material for Facilitating Creativity among Elementary School Children*. Ph.D. (Edu.) Devi Ahilya University.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge maps. ICTs in education*, Washington, DC. The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Underwood, J. (2009). *The impact of digital technology. A review of the evidence of the impact of digital technologies on formal education*, Coventry. British Educational Communications and Technology Agency (Becta).
- Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo zappiens. Growing up in a digital age*, London. Continuum International.
- Velázquez, Morales C. (2006). *Cross-cultural validation of the will, skill, tool model of technology integration*, University Dissertation, at <http://digital.library.unt.edu/>.
- Voogt, J. & Knezek, G. (eds.) (2008). *International handbook of information technology in primary and secondary education*, Berlin. Springer.
- Voogt, J. & Odenthal, L. (1997). *With a view to the future*, Enschede. Universiteit Twente;

Watson, D.M. (eds.) (1993). *IMPACT - An evaluation of the IMPACT of the Information Technology on Children's Achievements in Primary and Secondary Schools*, King's College London.

b) KAPITULJ LIBRASH

Anderson, R. (2008). "Implications of the information and knowledge society for education," in J. Voogt & G. Knezek (eds.) *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York. Springer, pp. 7-30.

Barajas, Mario. & Kikis, Katerina. & Scheueremann, Friedrich. (2003). "Monitoring and evaluation of research of learning innovations with ICT: Qualitative Indicators of Change," Chapter 1, pp. 15-46, in Frutos, Mario Barajas (2003), *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Mario Barajas (eds.) Universitat de Barcelona.

Barajas, Mario., (2003), "Preface", pp. 9-14, in Frutos, Mario Barajas (2003), *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Mario Barajas (eds.) Universitat de Barcelona.

Baron, G. & Harrari, M. (1995). "School environment and students' opinions on informatics," in Watson, D. & Tinsley D. (eds.), *Integrating information technology into education*, London. Chapman and Hall, pp. 270-273.

Birenbaum, M. (1996). "Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment," in *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*, eds. M. Birenbaum and F. J. R. C. Dochy, Boston. Kluwer Academic Publishers, pp. 3-30.

Brummelhuis, A. C. A. ten (2006). "Connection between education and digital generation," in J. de Haan, & C. van't Hof (wds.) *Jaarboek ICT en samenleving*, Amsterdam. Boom.

Brummelhuis, Alfons ten & Kuiper, Els. (2008). "Driving Forces for ICT in Learning," Chapter 7, pp. 97-111, in J. Voogt, G. Knezek (eds), *International handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Springer Science and and Business Media, LLC.

Cabrol, Marcelo. & Severin, Eugenio. (2009). "ICT to improve quality in education - A conceptual framework and indicators in the use of information communication technology for education (ICT4E)," in Friedrich Scheuermann and Francesc Pedró (eds.) *Assessing the effects of ICT in Education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*, published by European Union/OECD, Paris, France, pp. 83-106.

Cantu, E. & Farines, J.M. (2006). "Applying New Educational Models in ICT Teaching and Learning," in *International Federation for Information Processing*, Vol. 210, *Education for the 21st Century-Impact of ICT and Digital Resources*, (eds.) D. Kumar, and Turner J. Boston; Springer, pp. 45-54.

Chi, T. H. & Glaser, R. & Resnick, E. (1982). "Expertise in problem solving," in R. Sternberg, *Advances in the psychology of human intelligence*, Vol. 1, pp. 1-75, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Christensen, R. & Knezek, G. (2008). "Self-report measures and findings for information technology attitudes and competencies, in J. Voogt, & G. Knezek (eds.)

- International Handbook of information technology in primary and secondary education*, Berlin. Springer, pp. 349–365.
- Cullen, Joe. & Jones, Barbara. (2003). “The song remains the same: why technology fails the excluded,” Chapter 2, pp. 47-68, in Mario Barajas Frutos (eds.) *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Universitat de Barcelona.
- Dede, C. (2008). “Theoretical perspectives on the use of information technology in teaching and learning,” in J. Voogt, & G. Knezek (eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education*, Berlin Heidelberg New York. Springer.
- Duarte, Antonin. & Brink, Katja van den (2003). “Learning and teaching with ICT,” Chapter 5, pp. 99-110, in Frutos, Mario Barajas (2003), *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Mario Barajas (eds.) Universitat de Barcelona.
- García, G. & Largo, A. (2008). *Proposals to improve Chilean education in a world with penguins that wear earphones and cell phones*. Chapters 1-7, Santiago. Acapulco.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1992). “Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge,” in P. Light, & G. Butterworth, *Context and cognition. Ways of knowing and learning*, New York. Harvester, pp. 115-133.
- Merriwboer, J. J. G. van & Kester, L. van (2004). “The four-component instructional design model. Multimedia principles in environments for complex learning,” in R. E. Mayer (eds.) *The Cambridge Handbook of Multimedia*, New York. Cambridge University Press.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). “Folk psychology and folk pedagogy,” pp. 9-27, in D. R. Olson, & N. Torrance, *The Handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling*, Oxford. Blackwell.
- Owen, Martin. “VLE and educational cultures: The pressures and drives for institutions,” Chapter 3, pp. 69-84, in Mario Barajas Frutos (eds.) *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Universitat de Barcelona.
- Pelgrum, Willem. (2009). “Indicators on ICT in primary and secondary education. Results of an EU study,” in Friedrich Scheuermann and Francesc Pedró (eds.) *Assessing the effects of ICT in Education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*, published by European Union/OECD, Paris, France, pp. 165-187.
- Riel, M. & Becker, H. J. (2008). “Teacher leadership with information and communication technology,” in J. Voogt, & G. Knezek (eds.) *International handbook of information technology in primary and secondary education*. Berlin Heidelberg New York. Springer.
- Rogoff, B. & Matusov, E. & White, C. (1996). “Models of teaching and learning. Participation in a community of learners,” pp. 388–414, in D. R. Olson & N. Torrance (eds.) *The handbook of education and human development*, Oxford, UK. Blackwell.
- Simons, P. R. J. (2000). “New learning. Three ways to learn in a new balance,” in P. R. J. Simons, J. van der Linden, & T. Duffy (eds.), *New learning*, Dordrecht. Kluwer.

- Snyder, I. (1998). "Beyond the hype. Reassessing hypertext," in I. Snyder (eds.) *Page to screen. Taking literacy in the electronic era*, London. Routledge.
- Talamo, A. & Ligorio, M. B. & Simons, R. J. (2003). "How do we innovate by researching? The role of research projects for the development of ICT-based educational practice," Chapter 4, pp. 85-98, in Frutos, Mario Barajas (2003), *Learning Innovations with ICT: Socio-Economic Perspectives in Europe*, Mario Barajas (eds.) Universitat de Barcelona.
- Veen, W. (1995). "Factors affecting the use of computers in the classroom. four case studies," pp. 169-184, in D. Watson & D. Tinsley. *Integrating Information Technology into education*, London, Chapman and Hall.
- Wadi, Haddad. & Jurich, Sonia. (2010). "ICT for Education: Potential and Potency," in *Technologies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects*, eds. Wadi Haddad and A. Drexler, Washington, D.C.: Academy for Educational Development, pp. 28-40.

c) ARTIKUL REVISTA AKADEMIKE (JOURNALS)

- Agyei, D. D. & Voogt, J. M. (2011). "Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana. predicting prospective and practicing teachers' use of technology," *Computers & Education*, Vol. 56, Issue 1, pp. 91–100.
- Altun, T. (2007). "Information and Communications Technology (ICT) in Initial Teacher Education. What Can Turkey Learn From Range Of International Perspectives?" *Journal of Turkish Science Education*, Vol. 4, Issue 2, pp. 45-60.
- Ames, C. (1992). "Classroom; goals, structures and student motivation," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, Issue 3, pp. 261-271.
- Baron, G. & Bruillard, E. (1997). "Information technology in French education. Implications for teacher education," *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 6, Issue 3, pp. 241–253.
- Baron, Georges-Louis. & Bruillard, Eric. (2003). "Information and communication technology. Models of evaluation in France," *Evaluation and Program Planning*, Vol. 26, pp. 177–184.
- Batane, T. (2004). "Inservice teacher training and technology. a case of Botswana," *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 12, Issue 3, pp. 387-410.
- Baylor, A. L. & Ritchie, D. (2002). "What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?" *Computers and Education*, Vol. 39, pp. 395–414.
- Becker, H. J. & Ravitz, J. L., (2001). "Computer use by teachers," *Paper presented at the 2001 Annual Meeting of the American Education Research Association*, Seattle, Washington.
- Becker, H. J. (2000). "Access to classroom computers," *Communications of the ACM*, Vol. 43, Issue 6, pp. 24–25.
- Biggs, J. (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment," *Higher Education*, Vol. 32, pp. 347–364.
- Blumenfeld, P.C. (1992). "Classroom learning and motivation. clarifying and expanding goal theory," *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, Issue 3, pp. 272-281.

- Boekaerts, M. (1997). "Self regulated learning. A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students," *Learning and instruction*, Vol. 7, Issue 2, pp. 161–186.
- Braak, J. van (2001). "Individual characteristics ndiking teachers' class use of computers," *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141–157.
- Chen, M. & Healy, J. & Resnick, M. & Lipper, L. & Lazarus, W. & Dede, C. (2000). "Five commentaries. Looking to the future," *The Future of Children. Children and Computer Technology*, Vol. 10, Issue 2, pp. 168–180.
- Clark, R. E. (1994). "Media will never ndiking learning," *Educational Technology, Research and Development*, Vol. 42, Issue 3, pp. 39–47.
- Cooper, B. & Brna, P. (2002). "Supporting high quality interaction and motivation in the classroom using ICT. The social and emotional learning and engagement in the NIMIS project," *Education, Communication and Information*, Vol. 2, pp. 113–138.
- Cuckle, P. & Clarke, S. & Jenkins, I. (2000). "Students' information and communications technology skills and their use during teacher training," *Journal of Information Technology for Teacher Education*, Vol. 9, Issue 1, pp. 9-22.
- Culp, K. & Honey, M. & Mandinach, E. (2005). "A retrospective on twenty years of education technology policy," *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 32, Issue 3, pp. 279-307.
- Dance, Sivakova. (2010). "The ndike of using the information and communications technology in primary education," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, pp. 4270–4271.
- Davis, F. & Bagozzi, R.P & Warshaw, P.R. (1989). "User acceptance of computer technology. a comparison of two theoretical models," *Management Science*, Vol. 35, Issue 8, pp. 982-1003.
- Davis, N. & Preston, C. & Sahin, I. (2009). "ICT teacher training. Evidence for multilevel evaluation from a national initiative," *British Journal of Educational Technology*, Vol. 40, Issue 1, pp. 135–148.
- Doornekamp, Gerard. (2002). "A comparative study on ICT as a tool for the evaluation of the policies on ICT in education," *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 28, pp. 253-271;
- Ely, D. P. (1999). "Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovation," *Educational Technology*, Vol. 39, Issue 6, pp. 23-27.
- Ertmer, P. A. & Addison, P. & Lane, M. & Ross, E. & Woods, D. (1999). "Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom," *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 32, pp. 54–72.
- Ertmer, P. A. (1999). "Addressing first- and second-order barriers to change. Strategies for technology integration," *Educational Technology Research and Development*, Vol. 47, Issue 4, pp. 47–61.
- Ertmer, P. A. (2005). "Teacher pedagogical beliefs. The final frontier in our quest for technology integration?" *Educational Technology Research and Development*, Vol. 53, Issue 4, pp. 25–39.
- Gardner, J. & Morrison, H. & Jarman, R. & Reilly, C. & McNally, H. (1994). "Learning with portable computers," *Computers and Education*, Vol. 22, Issue 1-2, pp. 161-171.

- Godfrey, C. (2001). "Computers in school. Changing technologies," *Australian Educational Computing*, Vol. 16, Issue 2, pp. 14–17.
- Gülseçen, S. & Kubat, A. (2006). "Teaching ICT to teacher candidates using PBL. a qualitative and quantitative evaluation," *Educational Technology & Society*, Vol. 9, Issue 2, pp. 96-106.
- Hakkarainen, Kai. & Ilomaiki, Liisa. & Lipponen, Lasse. & Muukkonen, Hanni. & Rahikainen, Marjaana. & Tuominen, Taneli. & Lakkala, Minna. & Lehtinen, Erno. (2000). "Students' skills and practices of using ICT. Results of national assessment in Finland," *Computers & Education*, Vol. 34, pp. 103-117.
- Hammond, M. & Crosson, S. & Fragkouli, E. & Ingram, J. & Johnston-Wilder, P. & Johnston-Wilder, S. (2009). "Why do some student teachers make very good use of ICT? An exploratory case study," *Technology, Pedagogy and Education*, Vol. 18, Issue 1, p. 68.
- Hennessy, Sara. & Harrison, David. & Wamakote, Leonard. (2010). "Teacher Factors Ndiiking Classroom Use of ICT in Sub-Saharan Africa," *Itupale Online Journal of African Studies*, Vol. 2, pp. 39-54.
- Hermans, R. & Tondeur, J. & Braak, J. van & Valcke, M. (2008). "The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers," *Computers and Education*, Vol. 51, Issue 4, pp. 1499–1509.
- Higgins, S. & Moseley, D. (2001). "Teachers' thinking about information and communications technology and learning. Beliefs and outcomes," *Teacher Development*, Vol. 5, pp. 191–210.
- Hinostroza, Enrique J. & Labbé, Christian. & Brun, Mario. & Matamala, Carolina. (2011). "Teaching and learning activities in Chilean classrooms. Is ICT making a difference?" *Computers & Education*, Vol. 57, pp. 1358–1367.
- Inan, F. A. & Lowther, D. L. & Ross, S. M. & Strahl, D. (2010). "Pattern of classroom activities during students' use of computers. relations between instructional strategies and computer applications," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26, p. 544.
- Jacobsen, M. & Clifford, P. & Friesen, S. (2002). "Preparing teachers for technology integration. creating a culture of inquiry in the context of use," *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, Vol. 2, Issue 3, pp. 363-388.
- Jebeile, Sam. & Abeysekera, Indra. (2010). "The Spread of ICT Innovation in Accounting Education," *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol. 22, Nr. 2, pp. 158-168.
- Johnson, D. C. & Cox, M. J. & Watson, D.M. (1994). "Evaluating the impact of IT on pupils' achievements," *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 10, pp. 138-156.
- Kerr, S. (1991). "Lever and fulcrum. Educational technology in teachers' thought and practice," *Teachers College Record*, Vol. 93, Issue 1, pp. 114–136;
- Kozma, R. & McGhee, R. & Quellmalz, E. & Zalles, D. (2004). "Closing the digital divide. evaluation of the World Links Program. International," *Journal of Educational Development*, Vol. 25, Issue 4, p. 376.
- Kuiper, E. & Volman, M. & Terwel, J. (2005). "The Web as an information resource in education. Strategies for supporting students in searching and processing information," *Review of Educational Research*, Vol. 75, pp. 285–328.

- Laurillard, D. (1998). "Multimedia and the learner's experience of narrative," *Computers & Education*, Vol. 31, p. 241.
- Lea, S. J. & Stephenson, D. & Troy, J. (2003). "Higher education students' attitudes to student centred learning. Beyond 'educational bulimia'," *Studies in Higher Education*, Vol. 28, pp. 321–334.
- Leach, J. (2005). "Do new information and communication technologies have a role to play in achieving quality professional development for teachers in the global south?" *Curriculum Journal*, Vol. 16, Issue 3, 293-329.
- Leach, J. (2008). "Do new information and communications technologies have a role to play in the achievement of education for all?" *British Educational Research Journal*, Vol. 34, Issue 6, pp. 783-805.
- Lei, J. & Zhao, Y. (2007). "Technology uses and student achievement. A longitudinal study," *Computers & Education*, Vol. 49, Issue 2, pp. 284-296.
- Lim, Cher Ping & David Hang. (2003). "An activity theory approach to research of ICT integration in Singapore schools," *Computers & Education*, Vol. 41, pp. 49–63.
- Lipponen, L. (1999). "The challenges for computer-supported collaborative learning in elementary and secondary level: Finnish perspectives," in *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning (CSCL99) conference on title 'Designing New Media for A New Millenium: Collaborative Technology for Learning, Education, and Training' December 12-15, 1999. Palo Alto, CA*, pp. 368-375.
- Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (1997). "Developing culture of inquiry in computer-supported learning," in *Proceedings of the Computer-supported Collaborative Learning 1997 (CSCL97) conference*. University of Toronto, 10-14 December, 1997, pp. 64-68.
- Lubis, Maimun Aqsha & Melor, Md. Yunus. & Embi, Mohamed Amin. (2010). "ICT and systematic steps in teaching and learning language in the classroom," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, pp. 1055–1061.
- Maddux, C. D. & Johnson, D. L. (2005). "Type II applications of technology in education. new and better ways of teaching and learning," *Computers in the Schools*, Vol. 22, Issues 1-2, pp. 1–5.
- Marcinkiewicz, H. R. (1993). "Computers and teachers. Factors ndiking computer use in the classroom," *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 26, p. 234.
- Markauskaite, L. (2007). "Exploring the structure of trainee teachers' ICT literacy. the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities," *Educational Technology Research and Development*, Vol. 55, Issue 5, pp. 547-572.
- Martinovic, Dragana. & Zhang, Zuochen. (2012). "Situating ICT in the teacher education program. Overcoming challenges, fulfilling expectations," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, pp. 461-469.
- McDougall, Anne (2005), "Issues in the Assessment of Real-Life Learning with ICT," *The International Federation for Information Processing*, Vol. 182, pp 21-28.
- McDougall, Anne. (2001), "Assessing learning with ICT," *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 17, pp. 223-226.

- Melor, Md Yunus. (2007b). "Malaysian ESL teachers' use of ICT in their classrooms . expectations and realities," *European Association for Computer Assisted Language Learning*, Vol. 19, Issue 1, pp. 79-95.
- Merrienboer, Jeroen J.G. van & Brand-Gruwel, Saskia. (2005). "The pedagogical use of information and communication technology in education. a Dutch perspective," *Computers in Human Behavior*, Vol. 21, p. 408.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). "Technological pedagogical content knowledge. a framework for teacher knowledge," *Teachers College Record*, Vol. 108, Issue 6, 1017-1054.
- Mitchem, K. & Wells, D. & Wells, J. (2003). "Effective integration of instructional technologies (IT). evaluating professional development and instructional change," *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol. 11, Issue 3, pp. 397-414.
- Montgomery, K. (1996). "Children in the digital age," *The American Prospect*, Vol. 27, (July–August 1996).
- Montgomery, K. (2000). "Children's media culture in the new millennium. Mapping the digital landscape," *The Future of Children. Children and Computer Technology*, Vol. 10, Issue 2, pp. 145–167.
- Mooij, Ton. & Smeets, Ed. (2001). "Modelling and supporting ICT implementation in secondary schools," *Computers & Education*, Vol. 31, pp. 265-281.
- Niederhauser, D. S. & Stoddart, T. (2001). "Teachers' instructional perspectives and use of educational software," *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 15–31.
- Norris, C. & Soloway, E. & Sullivan, T. (2002). "Examining 25 years of technology in US Education," *Communications of the ACM*, Vol. 45, Issue 8, pp. 15–18.
- Pajares, M. F. (1992). "Teachers beliefs and educational research. Cleaning up a messy construct," *Review of Educational Research*, Vol. 62, pp. 307–332.
- Pelgrum, W. J. & Plomp, Tj. (1991). *The use of computers in education worldwide. results from the IEA's "Computers in Education" Survey in 19 educational systems*, Oxford, Pergamon.
- Petko, Dominik. (2012). "Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms. Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations," *Computers & Education*, Vol. 58, pp. 1351–1359.
- Pineida, Felipe Oyarzo. (2011). "Competencies for the 21st Century. Integrating ICT to Life, School and Economical Development," *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 28, pp. 54-57.
- Reid, S. (2002). "The integration of ICT into classroom teaching," *Research in Ontario Secondary Schools*, Vol. 7, Issue 1.
- Robertson, S.I, & Calder, J. & Fung, P. Jones, A. & O'Shea, T. (1995). "Computer attitudes in an English secondary school," *Computers and Education*, Vol. 24, Issue 2, pp. 73-81.
- Roschelle, J. & Pea, R. & Hoadley, C. & Gordin, D. & Means, B. (2000). "Changing how and what children learn in school with computer-based technologies," *The Future of Children. Children and Computer Technology*, Vol. 10, Issue 2, pp. 76–101.

- Sánchez, Jaime. & Salinas, Alvaro. (2008). "ICT & learning in Chilean schools. Lessons learned," *Computers & Education*, Vol. 51, pp. 1621–1633.
- Sang, G. & Valcke, M. & Braak, J. van & Tondeur, J. & Zhu, C. (2010). "Predicting ICT integration into classroom teaching in Chinese primary schools. exploring the complex interplay of teacher-related variables," *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Sang, Guoyuan. & Valcke, Martin. & Braak, Johan van & Tondeur, Jo. (2010). "Student teachers' thinking processes and ICT integration. Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology," *Computers & Education*, Vol. 54, pp. 103–112.
- Sasseville, B. (2004). "Integrating information and communication technology in the classroom. a comparative discourse analysis," *Canadian Journal of Learning and Technology*, Vol. 30, Issue 2, pp. 5-27.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). "Computer support for knowledge-building communities," *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 3, pp. 265-283.
- Selwyn, N. (1997). "Teaching Information Technology to the 'Computer Shy'. a theoretical perspective on a practical problem," *Journal of vocational education and training*, Vol. 10, No. 3, pp. 395-408.
- Silverstone, Roger. et al. (1991). "Listening to a long conversation. an ethnographic approach to the study of information and communication technologies in the home", *Cultural Studies*, Vol. 5, Issue 2, pp. 204-227.
- Sluijsmans, D. M. A. & Dochy, F. & Moerkerke, G. (1999). "Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment," *Learning Environment Research*, Vol. 1, pp. 239–319.
- Smeets, E. & Mooij, T. (2001). "Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour. Observations in educational practice," *British Journal of Educational Technology*, Vol. 32, Issue 4, pp. 403–417.
- Smeets, E. (2005). "Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?" *Computer & Education*, Vol. 44, pp. 343–355.
- Stoll, L. (1999). "Realizing our potential. Understanding and developing capacity for lasting improvement," *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 10, pp. 503–532.
- Suduc, Ana-Maria. & Bîzoi, Mihai. & Gorghiu, Gabriel. & Gorghiu, Laura Monica (2011). "Information and communication technologies in science education," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 15, p. 1076.
- Sutherland, Rosamund. (2004). "Designs for learning. ICT and knowledge in the classroom," *Computers & Education*, Vol. 43, pp. 5–16.
- Shields, M. & Behrman, R. (2000). "Children and computer technology. Analysis and recommendations," *The Future of Children. Children and Computer Technology*, Vol. 10, Issue 2, pp. 4–30.
- Shuldman, M. (2004). "Superintendent conceptions of institutional conditions that impact teacher technology integration," *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36, Issue 4, pp. 319–343.
- Tondeur, J. & Braak, J. van & Valcke, M. (2007). "Towards a typology of computer use in primary education," *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 23, pp. 197-206.

- Tondeur, Jo. & Hermans, Ruben. & Braak, Johan van. & Valcke, Martin. (2008). "Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom," *Computers in Human Behavior*, Vol. 24, pp. 2541–2553.
- Usun, Salih. (2009). "Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey," *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 1, pp. 331–334.
- Waller, J. C. & Foster, N. (2000). "Training via the web. a virtual instrument," *Computer & Education*, Vol. 35, Issue 2, pp. 161-167.
- Wang, L. & Ertmer, A. P. & Newby, J. T. (2004). "Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration," *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 36, Issue 3, pp. 231–250.
- Wartella, E. & Jennings, N. (2000). "Children and computers. New technology-old concerns," *The Future of Children, Children and computer technology*, Vol. 10, Issue 2, pp. 31–43.
- Wiske, M. S. & Sick, M. & Wirsig, S. (2001). "New technologies to support teaching or understanding," *International Journal of Educational Research*, Vol. 35, pp. 483–501.
- Woodrow, J. (1990). "Locus of Control and student teacher computer attitudes," *Computers Education*, Vol. 14. No. 4 pp 421-432.
- Yildirim, S. (2000). "Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers. a discussion and analysis of attitudes and use," *Journal of Research on Computing in Education*, Vol. 32, Issue 4, pp. 479-495.
- Zhao, Y. & Pugh, K. & Sheldon, S. & Byers, J. (2002). "Conditions for classroom technology innovations," *Teacher College Record*, Vol. 104, pp. 482–515.
- Zhao, Y. (2003). "Recent developments in technology and language learning. a literature review and meta-analysis," *CALICO Journal*, Vol. 21, Issue 1, pp. 7-27.
- Zhou, G. & Brouwer, W. & Nocente, N. & Martin, B. (2005). "Enhancing conceptual learning through computer-based applets. the effectiveness and implications," *Journal of Interactive Learning Research*, Vol. 16, Issue 1, pp. 31-49.
- Zhou, G. & Zhang, Z. & Li, Y. (2011). "Are secondary preservice teachers well prepared to teach with technology? A case study from China," *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 27, Issue 6, pp. 943-960.

d) PAPERS DHE KONFERENCA

- Albion, P. (1999). "Self-efficacy beliefs as an indicator of teachers' preparedness for teaching with technology," in J. Price, J. Willis, D. A. Willis, M. Jost, & S. Boger-Mehall (eds.) *Proceedings of the society for information technology and teacher education international conference*, 1999, Chesapeake, VA. Association for the Advancement of Computing in Education, pp. 1602-1608.
- Becker, H. J. (2001). "How are teachers using computers in instruction?" Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Researchers Association*, Seattle. <http://crito.gsm.uci.edu/tlc>.
- Cox, Margaret & Preston, Christina & Cox, Kate. (1999). "What Motivates Teachers to Use ICT?" British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2-5.

- Knezek, G. & Christensen, R. & Fluke, R. (2003). "Testing a will, skill, tool model of technology integration," Paper presented at the annual meeting of the *American educational research association*, Chicago, IL, April 21–25, 2003.
- Knezek, G. & Christensen, R. & Hancock, R. & Shoho, A. (2000). "A structural model of technology integration," *Paper presented to the annual Hawaii educational research association conference*, Honolulu, Hawaii, February 12.
- Lipponen, L. & Hakkarainen, K. (1997). "Developing culture of inquiry in computer-supported learning," in *Proceedings of the Computer-supported Collaborative Learning 1997 (CSCL97) conference*, University of Toronto, 10-14 December, 1997, pp. 64-68.
- Lipponen, L. (1999). "The challenges for computer-supported collaborative learning in elementary and secondary level. Finnish perspectives," in *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning (CSCL99) conference* on title 'Designing New Media for A New Millennium. Collaborative Technology for Learning, Education, and Training,' December 12-15, 1999, Palo Alto, CA, pp. 368-375.
- Murphy, C. (2000). "Effective use of ICT by student teachers. is it improving?" *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Proceedings of SITE 2000. San Diego, CA, pp. 1656-1661.
- Pelgrum, W. J. (2002). The effectiveness of ICT in schools. Current trends and future prospects discussion paper. *Paper presented at the OECD Japan Seminar. Teachers, teacher policies and ICT*.
- Salomon, G. (1997). "Novel constructivist learning environments and novel technologies. Some issues to be concerned with," An invited key note address presented at the *8-th conference of the European Association for Research on Learning and Instruction*, Athens, August 1997.
- Sansanwal, D. N. (2009). "Use of ICT in Teaching – Learning & Evaluation," *Educational Technology Lecture Series*.
- Sirkema, S. (2007). "Implementing Information Technologies in the learning process," *6-th WSEAS International Conference on EACTIVITIES*, Tenerife, Spain, pp. 263-267.

e) RAPORTE & DOKUMENTA

- Balanskat, A. & Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT impact report. a review of studies of ICT impact on schools in Europe*, at <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>;
- Blurton, C. (1999). "New Directions of ICT-Use in Education," UNESCO's World Communication and Information Report.
- Cox, M.J. (1997). "The effects of Information Technology on Students Motivation," *Final Report*, NCET/King's College London. Coventry/London.
- Harrison, C. & Comber, C. & Fisher, T. & Haw, K. & Lewin, C. & Lunzar, E. & McFarlane, A. & Mavers, D. & Scrimshaw, P. & Somekh, B. & Watling, R. (2002). "Impact 2. The impact of information and communications technologies on pupil learning and attainment," Produced by Becta for the Department for Education and Skills, National Grid for Learning Research and Evaluation Series, *Report No. 7*.

- Lehn, K. A. van & Chi, M. T. H. & Baggett, W. & Murray, R. C. (1995). *Progress report. Towards a theory of learning during tutoring*, Pittsburgh, PA. LRDC, University of Pittsburgh.
- Melody, William. et al. (1986). "Information and Communication Technology. Social Sciences Research and Training". *A Report by the ESRC Programme on Information and Communication Technologies*.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), (1996), *The knowledge-based economy*, nw: http://www.oecd.org/dsti/sti/s_t/inte/prod/kbe.htm.
- Reeves, T. C. (1998). "The impact of media and technology in schools," *A Research Report* prepared for the Bertelsmann Foundation.
- Wenglinsky, H (1998). "Does it compute? The relationship between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics," *Policy report for the Education Testing Service, Princeton, NJ*. Education Testing Service, http://www.ets.org/research/pic/pir.html.
- World Bank, Education Technology Debate Forum, nw http://edutechdebate.org/2010-ict4e-trends/10-global-trends-in-ict-and-education-for-2010-and-beyond/.

f) ARTIKUJ NGA MEDIA ELEKTRONIKE

- Crawford, R. (1999). *An implementation strategy for IT in secondary schools, derived from a consideration of different approaches to educational management*, at http://www.hud.ac.uk/ITsec/itmgt.htm.
- Digital Media Project. (2006). "The digital challenge. Obstacles to educational uses of copyrighted material in the digital age," nw http://cyber.law.harvard.edu/media/files/copy-rightandeducation.html.
- Leemkuil, H. (2005). *Is it all in the game? Learner support in an educational knowledge management simulation game*, at http://users.gw.utwente.nl/leemkuil/
- Murray, James. (2011). "Cloud network architecture and ICT," nw http://itknowledgeexchange.techtarget.com/modern-network-architecture/cloud-network-architecture-and-ict.
- Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005). *Educating the net-generation*, *Educause Book*, at http://www.educause.edu/educatingthenetgen.
- Ringstaff, C. & Kelley, L. (2002). *The Learning Return on Our Educational Technology Investment. A Review of Findings from Research*, at. http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf.
- Veen, W. (2005), "2020 Visions," in *Global Learning 2005*, http://www.global-learning.de/g-learn/downloads/veen_visions2020.pdf.
- Venezky, R. L. (2002). "Quo Vademus? The transformation of schooling in a networked world," March 6, 2002, in http://www.oecd.org/dataoecd/48/20/2073054.pdf.
- ISTE: National Educational Technology Standards for Teachers. Marrë nga interneti më 4 prill 2011 nga: <http://www.iste.org>.

-Burime nga dokumente zyrtare të DAR, ZA Tepelenë dhe ZA Përmet www.dargjirokastër@arsimi.gov.al

-Strategjia e arsimit për të gjithë e Qarkut të Gjirokastrës, mbështetur nga UNICEF, 2008-2018

- MAS, Strategjia Kombëtare e Zhvillimit të Arsimit Parauniversitar, 2004-215

-Moore, David S. (red.) (2009). *The practice of business statistics: using data for decisions*. 2nd ed. New York: W.H. Freeman and Co.

-Parramore, K., & Watsham, T. (1997). *Quantitative Methods in Finance*. 1st edition. Oxford: Thomson.

-Studenmund, A. H. (2011). *Using econometrics: a practical guide*. 6. ed. Boston, Mass.: Pearson

Park, J. (2012). Corruption, soundness of the banking sector, and economic growth: A cross-country study. *Journal of international money and Finance*, 31 (5), pp. 907--929.

-Knaub, J. (2007). Heteroscedasticity and homoscedasticity. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of measurement and statistics*,(pp. 431-432).

SHTOJCA 1. DEMOGRAFIA E SHKOLLAVE 9-VJEÇARE NË QARKUN GJIROKASTËR

Tabela 1.1 Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare

Qytetet Demografia	Rurale	Urbane	Totali
Gjirokastrë	12	6	18
Tepelenë	14	3	17
Përmet	7	3	10
Qark	33	12	45

Tabela 1.2 Shpërndarja e shkollave 9-vjeçare me akses në internet

Qytetet Demografia	Rurale	Urbane	Totali
Gjirokastrë	6	6	12
Tepelenë	5	3	8
Përmet	4	3	7
Qark	15	12	27

Tabela 1.3 Investimet TIK në shkollat e Qarkut

Qytetet Demografia	Rurale	Urbane	Totali
Gjirokastrë	50%	100%	67%
Tepelenë	35%	100%	47%
Përmet	57%	100%	70%
Qark	45%	100%	60%

SHTOJCA 2. DEMOGRAFIA E MËSUESVE NË LËNDËT HISTORI DHE BIOLOGJI

Tabela 2.1 Shpërndarja e mostrës së mësuesit

	Histori					Biologji					Histori, Biologji				
	rura	urb	M	F	Tota	rura	urb	M	F	Tota	rura	urb	M	F	Tota
Gjirokastrë	6	6	3	9	12	6	6	1	11	12	12	12	4	20	24
Tepelenë	5	3	3	5	8	5	3	5	3	8	10	6	8	8	16
Përmet	4	3	4	4	7	4	3	4	3	7	8	6	8	6	14
Qark	15	12	10	17	27	15	12	10	17	27	30	24	20	34	54

Tabela 2.2 Eksperiencat dhe kualifikimet e mësuesve

	Gjirokastrë		Tepelenë		Përmet		Qark	
	Vite	Kualifikim	Vite	Kualifikim	Vite	Kualifikim	Vite	Kualifikim
1 deri në 2 vjet	1		0		0		1	
2 deri në 5 vjet	4		0		0		4	
5 deri në 10 vjet	4		4		2		10	
më shumë se 10 vjet	15		12		12		39	
pa asnjë kualifikim		5		3		6		14
1-kualifikim		12		13		7		32
2-3 kualifikime		7		0		1		8
4-5 kualifikime		0		0		0		0

SHTOJCA 3. DEMOGRAFIA E NXËNËSVE NË RANG QARKU

Tabela 3.1 Shpërndarja e nxënësve në Qark

	Rurale	Urbane	Totali
Gjirokastrë	949	2790	3739
Tepelenë	1324	1054	2380
Përmet	583	1158	1741
Qarku	2856	5004	7860

Tabela 3.2 Shpërndarja e nxënësve në shkollat me akses në internet në Qark

	Rurale	Urbane	Totali
Gjirokastrë	87	318	405
Tepelenë	60	146	206
Përmet	50	127	177
Qarku	197	591	788

SHTOJCA 4. TË DHËNAT E CILËSISË SË TË MËSUARIT NË QARK

4.1 Të dhënat e cilësisë së të mësuarit në Gjirokastrë

Tabela 4.1.1 Nota mesatare e dy lëndëve sipas shkollave, klasave dhe paraleleve

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B
GJIROKASTËR	Kl																		
N.Frashëri	a	8.1	7.7	7.9	8	7.2	7.6	8.5	7.4	7.95	7.5	7.5	7.5	8.1	8.4	8.25	7.5	7.5	8.89
	b	8.1	6.7	7.4	7.8	6.7	7.25	6.7	7.1	6.9	7.6	7.2	7.4	7	6.9	6.95	8.6	8.5	8.55
	c										6.5	6.5	6.5	6.3	6.5	6.4			
U.Rumbo	a	7.4	8.7	8.05	7.3	8	7.65	8.5	8.2	8.35	7.2	7.5	7.35	7.1	6.9	7	7.1	7.5	7.3
	b	7	7.7	7.35	7.7	7.8	7.75	7.6	7.7	7.65	7.2	7.5	7.35	7.5	7.6	7.55	7.8	8	7.9
A.Z.Çajupi	a	9.6	7.4	8.5	6.9	6.8	6.85	6.8	6.9	6.85	6.4	6.6	6.5	6.2	6.4	6.3	6.2	6.5	6.35
	b	9	5.8	7.4	6.5	7.2	6.85	6.8	6.5	6.65	7.4	6.9	7.15	6.9	7.3	7.1	6.3	6.4	6.35
K.Hoxhi	a	7.3	7.6	7.45	7.4	7.5	7.45	8.1	7.9	8	7.1	6.7	6.9	8.1	7.6	7.85	7.8	7.7	7.75
	b	7.8	7.8	7.8	8.1	8.1	8.1	8.3	8.3	8.3	7.5	7.5	7.5	7.8	7.8	7.8	8.6	8.6	8.6
	c	7.6	8.2	7.9	7.2	7.4	7.3	7.2	6.5	6.85	7.5	7.4	7.45	5.7	7	6.35	7.6	8.2	7.9
	d	7.4	7.5	7.45	7.6	7.9	7.75	6.6	8.4	7.5	6.5	7.1	6.8	7.7	7.4	7.55	7.3	7.1	7.2
	e	7.2	7.8	7.5	7.4	6.9	7.15	7	7.2	7.1	7.9	6.6	7.25	8.1	7.3	7.7	8.4	8.3	8.35
P. Sotiri	a	7.1	7.3	7.2	7.4	7.5	7.45	8.5	7.8	8.15	8.5	8.2	8.35	8	8	8	7.1	7	7.05
Bularat	a	7.7	8	7.85	7.4	8	7.7	9	9.6	9.3	8.1	7.6	7.85	8.5	8.3	8.4	7.3	7.7	7.5
U. Kardhiqi	a	6.5	6.2	6.35	5.7	5.9	5.8	5.9	6	5.95	6.2	6.4	6.3	6.7	6.7	6.7	6.2	6.2	6.2
Dervician	a	7.4	7.1	7.25	6.9	6.9	6.9	6.6	6.6	6.6	7.8	7.7	7.75	7.4	7.5	7.45	7.6	7.7	7.65
Lunxhëri	a	7.5	8	7.75	7.3	6.8	7.05	7.3	7.1	7.2	7.6	7.4	7.5	7.6	7.5	7.55	7.1	7.1	7.1
A. Zeneli (fshat)	a	6.2	6.7	6.45	7.5	7.1	7.3	6.2	6.8	6.5	6.5	6.7	6.6	6.9	7.1	7	6.6	6.3	6.45
A. Rustemi	a	7.1	7.6	7.35	6.6	6.3	6.45	8	7.9	7.95	6.8	6.9	6.85	6.4	7.5	6.95	7.6	7.7	7.65
	b				7.7	7.2	7.45	8.5	8	8.25	7.3	7.4	7.35	7.4	7.5	7.45	7.1	6.9	7
M.Gjollës	a	7.4	6.1	6.75	6.8	6	6.4	6.8	6.8	6.8	6.5	6	6.25	5.7	5.5	5.6	6.4	6	6.2
	b	6.5	5.7	6.1	6.3	6.3	6.3	6.6	6.2	6.4	6.8	6	6.4	6.2	5.5	5.85	6.8	6.8	6.8
	c	6.8	6.4	6.6				7.1	8.9	8				5.7	5.6	5.65			
TOTAL		7.5	7.2	7.39	7.2	7.1	7.2	7.4	7.4	7.4	7.2	7	7.1	7.1	7.1	7.1	7.3	7.3	7.3

4.2 Të dhënat e cilësisë së të mësuarit në Tepelenë

Tabela 4.2.1 Nota mesatare e dy lëndëve sipas shkollave, klasave dhe paraleleve

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B
TEPELENË	Kl																		
A. Rustemi	a	8.1	7.8	7.95	7.9	7.5	7.7	7.8	8	7.9	7.9	7.7	7.8	7.1	7	7.1	6.8	6.1	6.5
	b				7.6	7.4	7.5	7	7.2	7.1	7.7	7.6	7.7	7.1	7.1	7.1	8.1	8.7	8.4
	c							7	6.7	6.85	8.3	8.4	8.35						
7 Marsi	a	8	7.6	7.8	7.5	7.2	7.35	7.6	7	7.3	7.6	7.6	7.6	6.7	6.7	6.7	7.4	7.7	7.55
	b				7.5	8	7.75	6.3	6.2	6.25	6.5	6.4	6.45	8.2	8	8.1	7.7	8	7.85
	c				6.4	6.3	6.35				7.4	6.8	7.1	5.4	6	5.7			
Memaliaj	a	6.3	6.5	6.4	6.3	6.5	6.4	8.4	7	7.7	6.5	6.9	6.7	6.7	6.5	6.6	6	6.3	6.15
Veliqot	a	5.9	5.7	5.8	5.5	5.2	5.35	6.3	5.7	6	6.9	6.4	6.65	5.3	5.3	5.3	6.7	6.6	6.65
Qesarat	a	7.2	7.1	7.15	6	6.7	6.35	6.2	6.9	6.55	6.1	6.8	6.45	6	6.9	6.45	5.9	7	6.45
Krahës 1	a	7.2	7.1	7.15	7.8	7.4	7.6	7.5	7.4	7.45	7.1	7.5	7.3	6.6	6.4	6.5	6.9	7.3	7.1
Izvor	a	6.4	6.6	6.5	6.7	6.3	6.5	7.3	6.5	6.9	7.2	6.6	6.9	6.9	6.5	6.7	6.9	6.1	6.5
Lulëzim	a	7.3	7	7.15	7.3	7.1	7.2	7.4	6.7	7.05	6.9	6.6	6.75	7.2	6.6	6.9	6.9	6.8	6.85
Total		7.05	6.92	6.98	7	6.87	7	7.2	6.8	7	7.2	7.1	7.1	6.7	6.6	6.7	6.9	7.1	7

4.3 Të dhënat e cilësisë së të mësuarit në Përmet

Tabela 4.3.1 Nota mesatare e dy lëndëve sipas shkollave, klasave dhe paraleleve

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B	His	Bio	H&B
PËRMET	Kl																		
M.Gosnishti	a	8.1	8	8.05	8	7.7	7.85	7.6	7.4	7.5	7.2	7.4	7.3	8.8	8.6	8.7	6.9	7	6.95
	b	8.1	8.2	8.15	8	8.3	8.15	7.4	7.7	7.55	7	6.6	6.8	7.2	6.8	7	7.2	6.8	7
	c	7.2	7.1	7.15	7.3	6.9	7.1				7.5	7.5	7.5	6.6	6.5	6.55	8.1	8	8.05
N. Bulku	a	7.5	7.6	7.55	7.1	7.8	7.45	7.1	7.6	7.35	7.3	7.7	7.5	7.1	6.2	6.65	7	7	7
	b	7.8	7.9	7.85	7.2	7.9	7.55	7.2	7.9	7.55	7	7.1	7.05	7	7	7	8	8.1	8.05
	c							7	7.6	7.3	7.1	7.6	7.35						
K.Bënja	a	7.2	7.5	7.35	7.3	7.9	7.6	6.8	6.4	6.6	7.3	7	7.15	6.9	6.4	6.65	7.3	7.2	7.25
	b	6.7	6.4	6.55	6.7	6	6.35	6.7	6.5	6.6	7.4	6.2	6.8	7.6	6.5	7.05	6.8	6.5	6.65
Suk	a	8	7	7.5	6.2	6	6.1	6.4	6.3	6.35	6.2	5.9	6.05	6.4	6.2	6.3	5.6	5.6	5.6
Ballaban	a	6.2	6.8	6.5	6.2	7.6	6.9	6.9	7.6	7.25	7.4	7.6	7.5	6.3	6.5	6.4	6.3	6.7	6.5
Piskovë	a	5.5	5.1	5.3	6.7	6.6	6.65	7.1	7.5	7.3	7.8	7.8	7.8	6.7	6.5	6.6	7.3	6.6	6.95
Iliar	a	7.2	7.5	7.35	7.6	7.5	7.55	8	8.2	8.1	7.1	7	7.05	6.6	6.8	6.7	8.5	8.3	8.4
TOTAL		7.2	7.2	7.2	7.1	7.3	7.2	7.1	7.3	7.2	7.2	7.1	7.16	7	6.7	6.77	7.2	7.1	7.2

SHTOJCA 5. KALUESHMËRIA NË VITE

5. 1 Kalueshmëria në Gjirokastrë

Tabela 5.1.1 Kalueshmëria në lëndën histori

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal
N.Frashëri	a	26	26	100%	30	30	100%	23	23	100%	23	23	100%	20	20	100%	20	20	100%
	b	26	26	100%	26	25	96%	17	15	88%	20	20	100%	21	21	100%	19	19	100%
	c										20	20	100%	18	17	94%			
U.Rumbo	a	29	29	100%	28	28	100%	27	27	100%	34	34	100%	28	28	100%	26	26	100%
	b	24	24	100%	21	21	100%	26	26	100%	36	36	100%	30	30	100%	28	28	100%
A.Z.Çajupi	a	20	20	100%	23	23	100%	22	21	95%	19	19	100%	22	22	100%	16	16	100%
	b	19	19	100%	19	19	100%	20	20	100%	28	28	100%	22	22	100%	19	19	100%
K.Hoxhi	a	31	31	100%	31	31	100%	32	32	100%	32	32	100%	32	32	100%	23	23	100%
	b	26	26	100%	25	25	100%	31	31	100%	31	31	100%	30	30	100%	25	25	100%
	c	27	27	100%	26	26	100%	34	34	100%	15	15	100%	20	20	100%	27	27	100%
	d	30	30	100%	33	33	100%	31	31	100%	30	30	100%	31	31	100%	22	22	100%
	e	26	26	100%	27	27	100%	21	21	100%	23	23	100%	28	28	100%	22	22	100%
P.Sotiri	a	22	22	100%	26	26	100%	19	19	100%	19	19	100%	32	32	100%	31	31	100%
Bularat	a	4	4	100%	5	5	100%	6	6	100%	9	9	100%	4	4	100%	6	6	100%
U.Kardhiqi	a	13	13	100%	15	15	100%	23	23	100%	19	19	100%	21	21	100%	10	10	100%
Dervician	a	7	7	100%	11	11	100%	12	12	100%	17	17	100%	21	21	100%	14	14	100%
Lunxhëri	a	18	18	100%	21	21	100%	22	21	95%	29	29	100%	31	31	100%	21	21	100%
A.Zeneli	a	9	9	100%	8	8	100%	22	22	100%	12	12	100%	16	16	100%	6	6	100%
A.Rustemi	a	20	20	100%	17	17	100%	17	17	100%	17	17	100%	20	20	100%	18	18	100%
	b				20	20	100%	19	19	100%	20	20	100%	23	23	100%	25	25	100%
M.Gjollës	a	20	20	100%	27	26	96%	17	17	100%	20	19	95%	19	19	100%	18	18	100%
	b	22	19	86%	24	23	96%	21	21	100%	22	20	91%	23	23	100%	20	20	100%
	c	20	17	85%				20	20	100%	0	0		21	21	100%			
TOTAL		439	433	98.60%	463	460	99.30%	482	478	99%	495	492	99.30%	533	532	100%	416	416	100%

Tabela 5.1.2 Kalueshmëria në lëndën biologji

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal	Nr.n x	kal	%kal
N.Frashëri	a	26	26	100%	30	30	100%	23	23	100%	23	23	100%	20	20	100%	20	20	100%
	b	26	26	100%	26	25	96%	17	15	88%	20	20	100%	21	21	100%	19	19	100%
	c										20	19	95%	18	18	100%			
U.Rumbo	a	29	29	100%	28	28	100%	27	27	100%	34	34	100%	28	28	100%	26	26	100%
	b	24	24	100%	21	20	95%	26	24	92%	36	36	100%	30	30	100%	28	28	100%
A.Z.Çajupi	a	20	20	100%	23	23	100%	22	21	95%	19	19	100%	22	22	100%	16	16	100%
	b	19	19	100%	19	17	89%	20	19	95%	28	28	100%	22	22	100%	19	19	100%
K.Hoxhi	a	31	31	100%	31	31	100%	32	21	66%	32	32	100%	32	32	100%	23	23	100%
	b	26	26	100%	25	25	100%	31	31	100%	31	29	94%	30	30	100%	25	25	100%
	c	27	27	100%	26	26	100%	34	34	100%	15	15	100%	20	20	100%	27	27	100%
	d	30	30	100%	33	33	100%	31	31	100%	30	30	100%	31	31	100%	22	22	100%
	e	26	26	100%	27	27	100%	21	21	100%	23	22	96%	28	28	100%	22	22	100%
P.Sotiri	a	22	22	100%	26	26	100%	19	19	100%	19	19	100%	32	32	100%	31	31	100%
Bularat	a	4	4	100%	5	5	100%	6	6	100%	9	9	100%	4	4	100%	6	6	100%
U.Kardhiqi	a	13	13	100%	15	15	100%	23	23	100%	19	19	100%	21	21	100%	10	10	100%
Dervician	a	7	7	100%	11	11	100%	12	12	100%	17	17	100%	21	21	100%	14	14	100%
Lunxhëri	a	18	18	100%	21	21	100%	22	22	100%	29	29	100%	31	31	100%	21	21	100%
A.Zeneli	a	9	9	100%	8	8	100%	22	22	100%	12	12	100%	16	16	100%	6	6	100%
A.Rustemi	a	20	20	100%	17	17	100%	17	17	100%	17	17	100%	20	20	100%	18	18	100%
	b				20	20	100%	19	19	100%	20	20	100%	23	23	100%	25	25	100%
M.Gjollës	a	20	20	100%	27	26	96%	17	17	100%	20	19	95%	19	19	100%	18	18	100%
	b	22	19	86%	24	24	100%	21	20	95%	22	22	100%	23	23	100%	20	20	100%
	c	20	17	85%				20	19	95%				21	21	100%			
TOTAL		439	433	98.60%	463	458	98.90%	482	463	96%	495	490	98.90%	533	533	100%	416	416	100%

Tabela 5.1.3 Kalueshmëria në lëndët histori dhe biologji

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
		Nr.nx	kal	%kal	Nr.nx	kal	%kal	Nr.nx	kal	%kal	Nr.nx	kal	%kal	Nr.nx	kal	%kal	Nr.nx	kal	%kal
N.Frashëri	a	26	26	100%	30	30	100%	23	23	100%	23	23	100%	20	20	100%	20	20	100%
	b	26	26	100%	26	25	96%	17	15	88%	20	20	100%	21	21	100%	19	19	100%
	c										20	19	95%	18	18	100%			
U.Rumbo	a	29	29	100%	28	28	100%	27	27	100%	34	34	100%	28	28	100%	26	26	100%
	b	24	24	100%	21	20	95%	26	24	92%	36	36	100%	30	30	100%	28	28	100%
A.Z.Çajupi	a	20	20	100%	23	23	100%	22	21	95%	19	19	100%	22	22	100%	16	16	100%
	b	19	19	100%	19	17	89%	20	19	95%	28	28	100%	22	22	100%	19	19	100%
K.Hoxhi	a	31	31	100%	31	31	100%	32	21	66%	32	32	100%	32	32	100%	23	23	100%
	b	26	26	100%	25	25	100%	31	31	100%	31	29	94%	30	30	100%	25	25	100%
	c	27	27	100%	26	26	100%	34	34	100%	15	15	100%	20	20	100%	27	27	100%
	d	30	30	100%	33	33	100%	31	31	100%	30	30	100%	31	31	100%	22	22	100%
	e	26	26	100%	27	27	100%	21	21	100%	23	22	96%	28	28	100%	22	22	100%
P.Sotiri	a	22	22	100%	26	26	100%	19	19	100%	19	19	100%	32	32	100%	31	31	100%
Bularat	a	4	4	100%	5	5	100%	6	6	100%	9	9	100%	4	4	100%	6	6	100%
U.Kardhiqi	a	13	13	100%	15	15	100%	23	23	100%	19	19	100%	21	21	100%	10	10	100%
Dervician	a	7	7	100%	11	11	100%	12	12	100%	17	17	100%	21	21	100%	14	14	100%
Lunxhëri	a	18	18	100%	21	21	100%	22	22	100%	29	29	100%	31	31	100%	21	21	100%
A.Zeneli	a	9	9	100%	8	8	100%	22	22	100%	12	12	100%	16	16	100%	6	6	100%
A.Rustemi	a	20	20	100%	17	17	100%	17	17	100%	17	17	100%	20	20	100%	18	18	100%
	b				20	20	100%	19	19	100%	20	20	100%	23	23	100%	25	25	100%
M.Gjollës	a	20	20	100%	27	26	96%	17	17	100%	20	19	95%	19	19	100%	18	18	100%
	b	22	19	86%	24	24	100%	21	20	95%	22	22	100%	23	23	100%	20	20	100%
	c	20	17	85%				20	19	95%				21	21	100%			
TOTAL		439	433	98.60%	463	458	98.90%	482	463	96%	495	490	98.90%	533	533	100%	416	416	100%

5.2 Kalueshmëria në Tepelenë

Tabela 5.2.1 Kalueshmëria në lëndën histori

		2008			2009			2010			2011			2012			2013		
	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
A.Rustemi	a	46	46	100%	25	25	100%	28	28	100%	23	23	100%	26	26	100%	23	23	100%
	b				24	24	100%	24	23	96%	20	20	100%	27	27	100%	25	25	100%
	c							24	24	100%	20	20	100%						
7Marsi	a	63	63	100%	17	17	100%	24	24	100%	17	17	100%	22	22	100%	26	26	100%
	b				18	18	100%	20	19	95%	20	20	100%	25	25	100%	24	24	100%
	c				24	24	100%				19	19	100%	18	18	100%	0	0	100%
Lulëzim	a	26	26	100%	29	27	93%	16	16	100%	17	17	100%	25	25	100%	18	18	100%
Veliqot	a	8	8	100%	4	4	100%	8	7	88%	7	6	86%	12	9	75%	5	5	100%
Qesarat	a	18	18	100%	22	22	100%	23	23	100%	19	19	100%	15	14	93%	22	22	100%
Krahës 1	a	18	17	94.40%	16	16	100%	12	12	100%	14	14	100%	11	11	100%	12	12	100%
Izvor	a	18	18	100%	18	18	100%	26	26	100%	16	16	100%	9	9	100%	14	14	100%
Memaliaj	a	67	67	100%	63	63	100%	59	58	98%	70	70	100%	64	64	100%	69	69	100%
Total		264	263	99.60%	260	258	99%	264	260	98%	262	261	99.60%	254	250	98%	238	238	100%

Tabela 5.2.2 Kalueshmëria në lëndën biologji

		2007 - 2008			2008 - 2009			2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	Kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
A.Rustemi	a	46	46	100%	25	25	100%	28	28	100%	23	23	100%	26	26	100%	23	23	100%
	b				24	24	100%	24	23	96%	20	20	100%	27	27	100%	25	25	100%
	c							24	24	100%	20	20	100%						
7 Marsi	a	63	63	100%	17	17	100%	24	24	100%	17	17	100%	22	22	100%	26	26	100%
	b				18	18	100%	20	19	95%	20	20	100%	25	25	100%	24	24	100%
	c				24	24	100%				19	19	100%	18	18	100%			
Lulëzim	a	26	26	100%	29	27	93%	16	16	100%	17	17	100%	25	25	100%	18	18	100%
Veliqot	a	8	8	100%	4	4	100%	8	8	100%	7	6	86%	12	9	75%	5	5	100%
Qesarat	a	18	18	100%	22	22	100%	23	23	100%	19	19	100%	15	14	93%	22	22	100%
Krahës 1	a	18	17	94.4%	16	16	100%	12	12	100%	14	14	100%	11	11	100%	12	12	100%
Izvor	a	18	18	100%	18	18	100%	26	26	100%	16	16	100%	9	9	100%	14	14	100%
Memaliaj	a	67	67	100%	63	63	100%	59	58	98%	70	70	100%	64	64	100%	69	69	100%
Total		264	263	99.6	260	259	99%	264	261	99%	262	261	99.6%	254	250	98%	238	238	100%

Tabela 5.2.3 Kalueshmëria në lëndët histori dhe biologji

		2007 - 2008			2008 - 2009			2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	Kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
A.Rustemi	a	46	46	100%	25	25	100%	28	28	100%	23	23	100%	26	26	100%	23	23	100%
	b				24	24	100%	24	23	96%	20	20	100%	27	27	100%	25	25	100%
	c							24	24	100%	20	20	100%						
7 Marsi	a	63	63	100%	17	17	100%	24	24	100%	17	17	100%	22	22	100%	26	26	100%
	b				18	18	100%	20	19	95%	20	20	100%	25	25	100%	24	24	100%
	c				24	24	100%				19	19	100%	18	18	100%			
Lulëzim	a	26	26	100%	29	27	93%	16	16	100%	17	17	100%	25	25	100%	18	18	100%
Veliqot	a	8	8	100%	4	4	100%	8	7	88%	7	6	86%	12	9	75%	5	5	100%
Qesarat	a	18	18	100%	22	22	100%	23	23	100%	19	19	100%	15	14	93%	22	22	100%
Krahës 1	a	18	17	94.4%	16	16	100%	12	12	100%	14	14	100%	11	11	100%	12	12	100%
Izvor	a	18	18	100%	18	18	100%	26	26	100%	16	16	100%	9	9	100%	14	14	100%
Memaliaj	a	67	67	100%	63	63	100%	59	58	98%	70	70	100%	64	64	100%	69	69	100%
Total		264	263	99.6%	260	258	99%	264	260	98%	262	261	99.6%	254	250	98%	238	238	100%

5. 3 Kalueshmëria në Përmet

Tabela 5.3.1 Kalueshmëria në lëndën histori

		2007 - 2008			2008 - 2009			2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
PERMET	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
M.Gosnishti	a	25	25	100%	26	26	100%	20	20	100%	22	22	100%	19	19	100%	24	24	100%
	b	28	28	100%	28	28	100%	25	25	100%	18	18	100%	23	23	100%	24	24	100%
	c	24	24	100%	24	24	100%				20	20	100%	20	20	100%	21	21	100%
N.Bulku	a	21	21	100%	27	27	100%	25	25	100%	25	25	100%	29	29	100%	21	21	100%
	b	22	22	100%	31	31	100%	26	26	100%	24	24	100%	29	29	100%	23	23	100%
	c							23	23	100%	23	23	100%	0	0		0	0	
K.Bënja	a	24	24	100%	21	21	100%	27	27	100%	28	28	100%	30	30	100%	21	21	100%
	b	21	21	100%	22	22	100%	28	28	100%	26	26	100%	31	31	100%	20	20	100%
Suk	a	15	15	100%	27	27	100%	24	24	100%	36	36	100%	24	24	100%	27	27	100%
Ballaban	a	20	20	100%	16	16	100%	14	14	100%	15	15	100%	12	12	100%	14	14	100%
Piskov	a	32	32	100%	17	17	100%	14	14	100%	15	15	100%	9	9	100%	15	15	100%
Iliar	a	13	13	100%	13	13	100%	12	12	100%	9	9	100%	9	9	100%	4	4	100%
TOTAL		245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%	261	261	100%	235	235	100%	214	214	100%

Tabela 5.3.2 Kalueshmëria në lëndën biologji

		2007 - 2008			2008 - 2009			2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
Permet	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
M.Gosnishti	a	25	25	100%	26	26	100%	20	20	100%	22	22	100%	19	19	100%	24	24	100%
	b	28	28	100%	28	28	100%	25	25	100%	18	18	100%	23	23	100%	24	24	100%
	c	24	24	100%	24	24	100%				20	20	100%	20	20	100%	21	21	100%
N.Bulku	a	21	21	100%	27	27	100%	25	25	100%	25	25	100%	29	28	96.5%	21	21	100%
	b	22	22	100%	31	31	100%	26	26	100%	24	24	100%	29	29	100%	23	23	100%
	c							23	23	100%	23	23	100%						
K.Bënja	a	24	24	100%	21	21	100%	27	27	100%	28	28	100%	30	30	100%	21	21	100%
	b	21	21	100%	22	22	100%	28	28	100%	26	26	100%	31	31	100%	20	20	100%
Suk	a	15	15	100%	27	27	100%	24	24	100%	36	36	100%	24	24	100%	27	27	100%
Ballaban	a	20	20	100%	16	16	100%	14	14	100%	15	15	100%	12	12	100%	14	14	100%
Piskov	a	32	32		17	17	100%	14	14	100%	15	15	100%	9	9	100%	15	15	100%
Iliar	a	13	13	100%	13	13	100%	12	12	100%	9	9	100%	9	9	100%	4	4	100%
TOTAL		245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%	261	261	100%	235	234	99.5%	214	214	100%

Tabela 5.3.3 Kalueshmëria në lëndët histori dhe biologji

		2007 - 2008			2008 - 2009			2009 - 2010			2010 - 2011			2011 - 2012			2012 - 2013		
PERMET	Kl	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal	Nr. nx	kal	%kal
M.Gosnishti	a	25	25	100%	26	26	100%	20	20	100%	22	22	100%	19	19	100%	24	24	100%
	b	28	28	100%	28	28	100%	25	25	100%	18	18	100%	23	23	100%	24	24	100%
	c	24	24	100%	24	24	100%				20	20	100%	20	20	100%	21	21	100%
N.Bulku	a	21	21	100%	27	27	100%	25	25	100%	25	25	100%	29	28	96.5%	21	21	100%
	b	22	22	100%	31	31	100%	26	26	100%	24	24	100%	29	29	100%	23	23	100%
	c							23	23	100%	23	23	100%						
K.Bënja	a	24	24	100%	21	21	100%	27	27	100%	28	28	100%	30	30	100%	21	21	100%
	b	21	21	100%	22	22	100%	28	28	100%	26	26	100%	31	31	100%	20	20	100%
Suk	a	15	15	100%	27	27	100%	24	24	100%	36	36	100%	24	24	100%	27	27	100%
Ballaban	a	20	20	100%	16	16	100%	14	14	100%	15	15	100%	12	12	100%	14	14	100%
Piskov	a	32	32		17	17	100%	14	14	100%	15	15	100%	9	9	100%	15	15	100%
Iliar	a	13	13	100%	13	13	100%	12	12	100%	9	9	100%	9	9	100%	4	4	100%
TOTAL		245	245	100%	252	252	100%	238	238	100%	261	261	100%	235	234	99.5%	214	214	100%

SHTOJCA 6. PREZENCA DHE NDIKIMI I TIK-UT NË INSTITUCIONE

6.1 TIK në Gjirokastrë

6.1.1 Pyetësi për drejtuesit e shkollave

01. Në dijeninë tuaj më të mirë, cilët nga elementet e mëposhtëm disponon shkolla? Rretho te gjitha ato që mendon se egzistojnë:

- a. kompjuter
- b. projektor
- c. aparaturë video
- d. internet
- e. programe software për mësimdhënie dhe komunikim brenda shkollës
- f. portale on-line që përmbajnë materiale mësimore për përdorim në klasë
- g. materiale video për përdorim në klasë
- h. materiale audio për përdorim në klasë
- i. blakboard (sisteme mësimore komunikimi mësues-nxënës)
- j. database (sisteme elektronike më të dhëna për mësuesit, nxënësit, programet)
- k. sistem të brendeshëm e-maili
- l. asnjëra prej tyre
- m. nuk e di

02. Nëse shkolla disponon kompjutera, si janë të vendosur ata? Rretho ato opsione që mendon:

- a. të përfshirë në panelin e mësuesit në klasë
- b. të vendosur në bankën e çdo nxënësi
- c. të grupuar në një ambient të veçantë (dhomë, klasë)
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

03. Nëse shkolla disponon kompjutera, cili është raporti kompjuter-nxënës? Rretho ato opsione që mendon:

- a. një kompjuter për një nxënës
- b. një kompjuter për 3 deri 5 nxënës
- c. një kompjuter për 5 deri 10 nxënës
- d. një kompjuter për të paktën 10 nxënës
- e. asnjëra prej tyre
- f. nuk e di

04. Nëse shkolla disponon kompjutera, cili është raporti kompjuter-klasa? Rretho ato opsione që mendon:

- a. çdo klasë ka kompjuterat e vet
- b. një ambient me kompjutera (dhomë) shërben për të gjitha klasat
- c. disa klasa kanë kompjutera, disa klasa jo
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

05. Nëse shkolla disponon projektorë, ku gjenden të vendosur ata? Rretho ato opsione që mendon:

- a. gjenden në çdo klasë
- b. mbahen në një ambient të përbashkët
- c. janë të përfshirë në panelin e mësuesit në klasë
- d. janë portativ, dmth të lëvizshëm
- e. asnjëra prej tyre
- f. nuk e di

06. Nëse shkolla disponon aparatura video, ku gjenden të vendosur ata? Rretho ato opsione që mendon:

- a. gjenden në ëdo klasë
- b. mbahen në një ambient të përbashkët
- c. janë të përfshirë në panelin e mësuesit në klasë
- d. janë portativ, dmth të lëvizshëm
- e. asnjëra prej tyre
- f. nuk e di

07. Nëse shkolla disponon internet, shërbimi i internetit me se realizohet? Rretho ato opsione që mendon:

- a. telefon
- b. kabëll/modem
- c. wireless
- d. asnjëra nga format
- e. nuk e di

08. Nëse shkolla disponon dhe përdor internetin, cila është shpejtësia e lidhjes, e shkarkimit dhe e ngarkimit të materialeve? Rretho ato opsione që mendon:

- a. midis 1 Mbps dhe 2 Mbps
- b. midis 4 Mbps dhe 8 Mbps
- c. midis 10 Mbps dhe 16 Mbps
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

09. Nëse shkolla disponon programe software, cilët janë aktivitetet e mëposhtme për të cilat këto programe janë të destinuara dhe përdoren? Rretho ato opsione që mendon:

- a. komunikimin mësues-drejtues
- b. komunikimin mësues-nxënës
- c. komunikimin drejtues-prindër
- d. procesin mësimor dhe mësimdhënien
- e. asnjëra prej tyre
- f. nuk e di

- 10. Nëse shkolla disponon portale-online, cilët janë autoritetet që kanë identifikuar dhe inkurajuar për përdorim këto portale? Rretho ato që mendon:**
- a. MAS
 - b. DAR
 - c. drejtuesit e shkollës
 - d. mësuesit
 - e. asnjëri prej tyre
 - f. nuk e di
- 11. Nëse shkolla disponon materiale Video dhe Audio, cili është autorit që përzgjedh këto materiale? Rretho ato opsione që mendon:**
- a. përzgjidhen dhe sigurohen nga MAS dhe mbahen në një ambient të veçantë (videotekë, bibliotekë)
 - b. përzgjidhen dhe sigurohen nga DAR dhe mbahen në një ambient të veçantë (videotekë, bibliotekë)
 - c. përzgjidhen dhe sigurohen nga mësuesit dhe mbahen më vete nga mësuesit
 - d. përzgjidhen dhe sillen nga prindërit ose nxënësit dhe mbahen në shtëpitë e tyre
 - e. asnjëra prej tyre
 - f. nuk e di
- 12. Nëse shkolla disponon blackboard, cili është autoriteti që siguron, mirëmban, modifikon apo përtërin këtë sistem komunikimi mësimor mes mësuesve dhe nxënësve? Rretho ato opsione që mendon:**
- a. nga MAS
 - b. nga DAR
 - c. nga Drejtoria e Shkollës
 - d. nga mësuesit
 - e. nga asnjëri prej tyre
 - f. nuk e di
- 13. Nëse shkolla disponon database me të dhënat për drejtuesit, mësuesit, nxënësit apo prindërit, cili autoritet kujdeset për sigurimin, mirëmbajtjen, modifikimin apo freskimin e tij? Rretho ato opsione që mendon:**
- a. nga MAS
 - b. nga DAR
 - c. nga Drejtoria e Shkollës
 - d. nga mësuesit
 - e. nga asnjëri prej tyre
 - f. nuk e di
- 14. Nëse shkolla disponon sistem të brendshëm e-maili, cili autoritet siguron dhe e mirëmbanë atë? Rretho ato opsione që mendon:**
- a. nga MAS
 - b. nga DAR
 - c. nga Drejtoria e Shkollës
 - d. nga mësuesit
 - e. nga asnjëri prej tyre
 - f. nuk e di

15. Cilit prej komponentëve të mëposhtëm i kushtohet më shumë rëndësi dhe angazhim nga MAS dhe DAR? Rretho ato opsione që mendon:

- a. investimeve në infrastrukturë
- b. investimeve në kualifikimin e mësuesve
- c. investim në kualifikimin e drejtuesve
- d. asnjërën prej tyre
- e. nuk e di

16. Cili nga përshkrimet e mëposhtme karakterizon më mirë politikat e MAS dhe DAR përsa i përket kualifikimeve të drejtuesve dhe mësuesve të shkollave në kontekstin e aplikimit, aftësimit dhe përdorimit të TIK? Rretho ato opsione që mendon:

- a. politikat kanë planifikuar dhe realizuar kualifikime në TIK të drejtuesve dhe mësuesve
- b. politikat kanë planifikuar kualifikime në TIK, por nuk i kanë realizuar ato
- c. politikat as kanë planifikuar e as kanë realizuar kualifikime TIK për drejtuesit dhe mësuesit
- d. politika ka unifikuar kualifikime TIK ,por realizimi i tyre ka qenë formal
- e. asnjëra prej tyre
- f. nuk e di

17. Nëse politikat e MAS dhe DAR kanë parashikuar kryerjen e kualifikimeve për TIK nga drejtuesit dhe mësuesit e shkollave cila nga format e mëposhtme e përshkruan më mirë trajnimin e tyre? Rretho ato opsione që mendon:

- a. kualifikimi ka konsistuar vetëm një seancë një ditore, disa-orëshe
- b. kualifikimi ka qenë një kurs 2-5 ditë
- c. kualifikimi ka qenë një trajnim më shumë se 1 javë
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

18. Nëse politikat e MAS dhe DAR parashikojnë kualifikime të drejtuesve dhe mësuesve të shkollave, cila është shpeshtësia e realizimit të këtyre kualifikimeve? Rretho ato opsione që mendon:

- a. planifikohet të kryhet 1 herë në 6 muaj
- b. planifikohet të kryhet cdo vit, dmth të jetë i përvitshëm
- c. planifikohet të kryhet 1 herë në 2 vjet
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

19. Për kualifikimet e kryera nga MAS apo DAR, cilat nga mënyrat e mëposhtme përshkruajnë më mirë verifikimin dhe efektivitetin e përdorimit të aftësive të fituar në kualifikime nga drejtuesit dhe mësuesit në procesin mesimor? Rretho ato opsione që mendon:

- a. aplikimi i aftësive kontrollohet përmes pjesëmarrjes së drejtuesit në orët mësimore dhe vëzhgimit të mësuesve
- b. aplikimi i aftësive verifikohet përmes pjesëmarrjes së një grupi mësues në orën mësimore të një mësuesi
- c. pyetësorëve që iu jepen të plotësohen nga nxënësit
- d. asnjëra prej tyre
- e. nuk e di

20. Sa të shpeshta janë verifikimet dhe kontrollet ndaj mësuesve për aplikimin e aftësive të përdorimit të TIK të fituara në trajnimet kualifikuese të realizuara nga MAS apo DAR? Rretho ato opsione që mendon:

- a. janë të përjavshme
- b. janë të përmuajshme
- c. bëhen 1 herë në 6 muaj
- d. bëhen 1 herë në vit
- e. bëhen 1 herë në 2 vjet
- f. asnjëra prej tyre
- g. nuk e di

Tabela 6.1.2 Rezultatet në Gjirokastrë

KATEGORITË	STANDARDET	INDIKATORET	%	%	%	%
INVESTIMET	S. 1 Infrastruktura	Pyetja 1	47%	35.5%	23.7%	37.4%
		Pyetja 2	33%			
		Pyetja 3	0%			
		Pyetja 4	33%			
		Pyetja 5	84%			
		Pyetja 6	21%			
		Pyetja 7	33%			
		Pyetja 8	33%			
	S. 2 Materiale TIK	Pyetja 9	0%	10.4%		
		Pyetja 10	0%			
		Pyetja 11	10.4%			
	S. 3 Intraneti	Pyetja 12	0%	25.3%		
		Pyetja 13	46%			
		Pyetja 14	30%			
POLITIKAT	S. 1 Objektivat	Pyetja 15	100%	100%	51.1%	
	S . 2 Kualifikimi	Pyetja 16	50%	53.3%		
		Pyetja 17	66%			
		Pyetja 18	44%			
	S. 3 Kontrolli	Pyetja 19	0%	0%		
		Pyetja 20	0%			

6.2 TIK në Tepelenë

Tabela 6.2.1 Rezultatet në Tepelenë

KATEGORI	STANDARDET	INDIKATORËT	%	%	%	%
IVESTIMET	S. 1 Infrastruktura	Pyetja 1	44%	25.1%	16.7%	
		Pyetja 2	33%			
		Pyetja 3	0%			
		Pyetja 4	33%			
		Pyetja 5	25%			
		Pyetja 6	0%			
		Pyetja 7	33%			
		Pyetja 8	33%			
	S. 2 Materiale TIK	Pyetja 9	0%	0%		
		Pyetja 10	0%			
		Pyetja 11	0%			
	S. 3 Intraneti	Pyetja 12	0%	25%		
		Pyetja 13	50%			
		Pyetja 14	25%			
POLITIKAT	S. 1 Objektivat	Pyetja 15	100%	100%	47.6%	32.1%
	S . 2 Kualifikimi	Pyetja 16	50%	43%		
		Pyetja 17	46%			
		Pyetja 18	33%			
	S. 3 Kontrolli	Pyetja 19	0%	0%		
		Pyetja 20	0%			

6.3 TiK në Përmet

Tabela 6.3.1 Rezultatet në Përmet

KATEGORI	STANDARDET	INDIKATORËT	%	%	%	%
INVESTIMET	S. 1 Infrastruktura	Pyetja 1	38%	24.9%	10.7%	
		Pyetja 2	33%			
		Pyetja 3	0%			
		Pyetja 4	33%			
		Pyetja 5	25%			
		Pyetja 6	4%			
		Pyetja 7	33%			
		Pyetja 8	33%			
	S. 2 Materiale TIK	Pyetja 9	0%	0%		
		Pyetja 10	0%			
		Pyetja 11	0%			
	S. 3 Intraneti	Pyetja 12	0%	7.3%		
		Pyetja 13	14%			
		Pyetja 14	8%			
POLITIKAT	S. 1 Objektivat	Pyetja 15	100%	100%	47.7%	29.2%
	S . 2 Kualifikimi	Pyetja 16	50%	43.3%		
		Pyetja 17	47%			
		Pyetja 18	33%			
	S. 3 Kontrolli	Pyetja 19	0%	0%		
		Pyetja 20	0%			

¹ Pyetjet në kolonën indikatorët në tabelat 6.1.2, 6.2.1, 6.3.1 i referohen pyetësorit me nr. 6.1.1 në Shtojcën 6.

SHTOJCA 7. TIK DHE MËSUESI

7.1 TIK dhe mësuesi në Gjirokastrë

7.1.1 Pyetësi për mësuesin

MESUESI - Pyetësi për Aftësitë

01. Në kontekstin e njohurive teknologjike për cilin nga elementet më poshtë kompjuterike “hardware” dhe “software” ke njohuri dhe di të bësh? Rretho të gjithë ato elemente që janë të njohur për ty:

- a. të identifikosh një kompjuter, monitor, mouse, printer, projektor
- b. të përdorësh mouse, tastiere, komandim nga distanca në përdorimin e teknologjive elektronike
- c. të vlerësosh kapacitetet e sistemit kompjuterik (hardware dhe software)
- d. të bësh dallimin midis RAM, ROM dhe kapacitetit të diskut
- e. të instalosh programe nga një CD apo disk
- f. të vendosësh një CD dhe të vësh në punë CD-ROM
- g. të hapësh, manipulosh, mbyllësh, programe, skedarë, dosje të sistemit windows
- h. të hysh, krijosh dhe manipulosh të dhëna
- i. të kopjosh dhe kalosh objekte nga një dokument apo aplikim në tjetrin
- j. të printosh, publikosh, dhe komunikosh elektronikisht
- k. të hapësh dhe depozitosh të dhëna në kompjuter më vete apo të lidhur në rrjet
- l. asnjërin prej tyre
- m. nuk e di

02. Në kontekstin e njohurive të përdorimit të teknologjisë, për cilat nga gjërat e mëposhtme ke njohuri dhe di të bësh? Rretho ato që ke njohuri dhe di të bësh:

- a. ti ruash dokumentet e tua ose të nxënësit në diskun e kompjuterit, në një CD, apo në rrjet;
- b. të përdorësh pajisje të jashtme hardware (printer, projektor, video dixhitale, skaner) për të ndihmuar dhe përmirësuar mësimdhënien
- c. të përdorësh aplikime bazike (proçesor fjalësh, burime të dhënash, faqe pune excel, e-mail, internet, udhëzues)
- d. asnjërin prej tyre
- e. nuk e di

03. Në kontekstin e menazhimit të teknologjisë, cilat nga problemet e lehta të funksionimit të kompjuterit dhe teknologjisë je në gjendje ti zgjidhësh vetë? Rretho të gjithë elementët për të cilët ke njohuri dhe i menazhon vetë:

- a. kompjuteri bëhet sikur ka “ngrirë”
- b. kompjuteri nuk mbyllet si zakonisht
- c. ngecjen e printimit
- d. përcaktimin e printuesit korrekt

- e. ndarjen e memories së kompjuterit
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

04. Në kontekstin e kualifikimeve për përdorimin e teknologjisë, cilat nga mënyrat e mëposhtme ndjek për menaxhimin e problemeve dhe mirëmbajtjen e teknologjisë që përdor për mësimdhënie? Rretho ato opsione që reflektojnë atë që ti bën:

- a. i zgjidh çështjet teknike duke iu referuar manualeve për hardware/software
- b. thërras për mirëmbajtjen ndihmën e specializuar teknike
- c. marr pjesë në kurse kualifikimi që më familjarizojnë me kompjuterin dhe teknologjinë
- d. marrë pjesë në kurse kualifikimi që më tregojnë se si e përdor teknologjinë gjatë mësimdhënies
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

05. Në kontekstin e konceptimit të mësimdhënies që përdor teknologjinë, cilët nga elementet më poshtë janë pjesë përbërëse e konceptimit të orës mësimore prej teje? Rretho të gjithë ato elemente që aplikon:

- a. e shoh dhe përdor teknologjinë në funksion të objektivave dhe standardeve të mësimi
- b. e shoh dhe përdor teknologjinë për të lidhur aktivitetet në klasë me gjërat që ndodhin në botën reale
- c. e shoh dhe përdor teknologjinë në funksion dhe dobi të interesave, motivimit, dhe nxënies nga gjithë nxënësit
- d. e shoh dhe përdor teknologjinë për ti nxitur nxënësit në klasë në zgjidhje detyrë e identifikim temash
- e. e shoh dhe përdor teknologjinë si mjet që lehtëson të mësuarit nga shumë disiplina njëherësh
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

06. Në kontekstin e nxënies dhe punës në grup përmes përdorimit të teknologjisë, cilët nga elementet e mëposhtëm janë pjesë përbërëse e konceptimit të orës mësimore prej teje? Rretho të gjithë ato elemente që aplikon:

- a. planifikoj projekte për grupe të vogla nxënësish ku vetë luaj rolin e udhëzuesit të tyre
- b. planifikoj projekte në grup që ndihmojnë nxënësit të realizojnë një detyrë brenda kohës së caktuar
- c. planifikoj projekte në grup që ndihmojnë nxënësit të kultivojnë aftësi socializimi, respekti, diversiteti, pavarësie
- d. planifikoj projekte që stimulojnë, rrisin, përmiresojnë besimin e qëndrimin e nxënësit ndaj nxënies e shkollës
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

07. Në kontekstin e ngulitjes tek nxënësi të njohurive të reja përmes teknologjisë, cilët nga elementet e mëposhtme janë pjesë e praktikave të tua gjatë orës mësimore? Rretho ato elemente që aplikon:

- a. e përcoj dijen tek nxënësi duke e konceptuar mësimin si një proces që ka në qendër bashkëpunimin aktiv të nxënësit me teknologjinë
- b. e përcoj dijen duke planifikuar aktivitete në grupe të vogla ku nxënësit praktikojnë përdorimin e teknologjisë në funksion të objektivave të mësimin;
- c. e përcoj dijen duke planifikuar projekte në grupe të vogla nxënësish që bazohen mbi konsulta mes nxënësve dhe këshillat e mia si mësues
- d. e përcoj dijen duke planifikuar përdorimin e teknologjisë si mjet për përvetësimin nga nxënësit të një njohurie të re dhe për sintetizimin e zgjerimin e njohurive të grupit të nxënësve.
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

08. Në kontekstin e detyrave për nxënësit në klasë bazuar në përdorimin e teknologjisë, cilët nga elementet e mëposhtëm karakterizojnë më mirë karakterin e detyrave që iu jep nxënësve në klasë? Rretho të gjithë ato elemente që mendon se karakterizojnë detyrat që jep në klasë:

- a. planifikoj dhe praktikoj detyra klase që stimulojnë shkëmbimin e mendimeve mes nxënësve
- b. planifikoj dhe praktikoj detyra klase që kërkojnë ndihmën time si mësues
- c. planifikoj dhe praktikoj detyra klase që shoqërohen nga verifikimi i përvetësimit nga nxënësit të njohurive të reja dhe aftësive teknologjike
- d. planifikoj dhe praktikoj detyra klase që stimulojnë tek nxënësit të menduarit kritik dhe bërjes së sintezës përmes reflektimit
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

09. Në kontekstin e mbajtjes parasysh të studimeve dhe praktikave më të fundit pedagogjike që lidhen me përdorimin e teknologjisë, cilët nga elementet e mëposhtëm përshkruan më mirë praktikën e tua? Rretho ato elemente që karakterizojnë praktikën e tua:

- a. e konceptoj mësimin dhe arritjen e objektivave dhe standardeve akademike duke përdorur parime dhe metoda mësimdhënieje të identifikuar dhe të vlerësuara në studimet akademike.
- b. qëndroj në kontakt me njohuritë më të fundit të publikuara në revista akademike që kanë të bëjnë me praktikën më të mirë të integritit të teknologjisë në mësimdhënie dhe i aplikoj ato në procesin tim mësimdhënies;
- c. konceptoj dhe përfshij detyra klase që kërkojnë nga nxënësit angazhimin në kërkim dhe vetë procesi kërkimi është i hapur për kërkime të mëtejshme
- d. konceptoj dhe përfshij aktivitete që stimulojnë shkëmbimin e eksperiencave personale jetësore të nxënësve
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

10. Në kontekstin e njohjes së teknologjisë që disponon shkolla jote, cilat nga elementet më poshtë karakterizojnë më mirë marrëdhëniet e tua me teknologjinë që disponon shkolla ku jep mësim ti? Rretho të gjithë ato elemente që të duken ty më të përshtatshëm:

- a. i kërkoj informacion specialistit të shkollës për teknologjinë apo komunikimin se çfarë elementesh hardware edhe software disponon shkolla
- b. i sugjeroj shkollës se cilët komponente hardware (platformë, RAM, ROM, shpejtësi përdorimi, modem) janë të përshtatshëm për mësimdhënien
- c. zgjedh mjetet e përshtatshme (printer, projektor, video dixhitale, skaner) për të mbështetur mësimdhënien
- d. përputh teknologjinë mbështetëse të mësimdhënies (program software, CD, burime interneti, manual, materiale mësimore on-line, media, forma multimediale) me nivelin e klasës, objektivat mësimore, dhe temën/temat që trajtohen në mësim
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

11. Në kontekstin e menazhimit të teknologjisë që disponon shkolla, cili prej elementëve më poshtë përshkruan më mirë menazhimin që ti si mësues i bën teknologjisë që të ve në dispozicion shkolla? Rretho të gjithë ato elemente që përshkruajnë menazhimin që ti i bën teknologjisë:

- a. bëj të mundur që të gjithë nxënësit të kenë mundësi të përdorin teknologjinë në funksion të të nxënurit
- b. bëj të mundur që nxënësit tu krijohen mundësi të barabarta përdorimi të teknologjisë
- c. bëj të mundur që çdo nxënës të përdorë në maksimumin e mundshëm dhe në mënyrë eficiente teknologjinë
- d. asnjërin prej tyre
- e. nuk e di

12. Në kontekstin e menazhimit të të nxënurit përmes teknologjisë, cili nga elementet më poshtë përshkruan më mirë mënyrën se si ti e menaxhon raportin mes të nxënurit dhe përdorimit të teknologjisë? Rretho të gjithë ato elemente që përshkruajnë menazhimin që ti i bën kësaj marrëdhënie:

- a. iu caktoj nxënësve detyra mësimore që kërkojnë përdorimin e teknologjisë
- b. bëj të mundur që nxënësit, individualisht apo në grup, të përdorin kompjuterat me radhë njëri pas tjetrit
- c. verifikoj që të gjithë nxënësit të kenë kryer plotësisht detyrën që bazohet në përdorimin e kompjuterit
- d. e organizoj vendosjen e nxënësve në klasë në mënyrë të tillë që përdorimi i kompjuterave të bëhet lehtësisht
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

- 13. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për zhvillim profesional, cili nga elementët më poshtë përshkruan dhe është pjesë e praktikave të tua? Rretho të gjithë ata elementë që përshkruajnë marrëdhënien tënde me teknologjinë në kuadrin e zhvillimit profesional:**
- përdor dhe kërkoj në internet për informacion të përgjithshëm dhe studime e referenca profesionale
 - shfrytëzoj të gjithë burimet e internetit që ofrojnë informacion për kërkim dhe kurrikula në arsim
 - kërkoj, saktësoj ku ndodhen, dhe përdor të gjithë burimet teknologjike virtual për zhvillim personal dhe profesional
 - kërkoj, gjej, përdor teknologji moderne në funksion të mësuesit si një person që edhe vetë mëson gjatë gjithë jetës
 - zhvilloj tek vetvetja aftësi teknologjike që më mundësojnë të përdor teknologjitë e informimit në funksion të të mësuarit gjatë gjithë jetës
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 14. Në kontekstin e rolit që luan praktika profesionale në përcaktimin e shkallës dhe masës së përdorimit të teknologjisë, cili nga elementet më poshtë përshkruan më mirë mënyrën se si praktika jote profesionale ndikon në mënyrat e përdorimit të teknologjisë prej teje në mësim? Rretho të gjithë ato elemente që përshkruajnë rolin e praktikës tënde profesionale mbi përdorimin e teknologjisë në mësim:**
- egzaminoj dhe vlerësoj në mënyrë kritike vlerën dhe rolin e teknologjisë në klasë
 - marr pjesë në grup pune të ngritur nga shkolla për planifikimin e zhvillimit profesional teknologjik të kolegëve
 - bashkëpunoj me kolegë të të njëjtit nivel klase në vlerësimin kritik të përdorimit të teknologjisë
 - nxjerr mësim nga përvoja personale në klasë për vlerën dhe nevojën e përdorimit të teknologjisë në përmirësimin e rezultateve të nxënies tek nxënësit
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 15. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për të rritur produktivitetin personal dhe profesional, cili nga elementët më poshtë është pjesë e mënyrave të tua të përdorimit të teknologjisë për të rritur produktivitetin? Rretho ato elemente që aplikon ti:**
- përdor programe dhe pajisje kompjuteri për të menazhuar dhe minimizuar kohën e shpenzuar për rutinën ditore (planet mësimore, korrespondencën, raportet)
 - përdor programe kompjuterike për të krijuar dhe prezantuar informacione ose bërë prezantime multimediale
 - përdor programe kompjuterike për të hartuar, menazhuar, freskuar, dhe mirëmbajtur dokumente dhe materiale profesionale që kanë të bëjnë me procesin mësimor (tema mësimore, detyra klase për nxënësit, orare, material kurrikulare, formularë informues, plane mesimore)

- d. organizoj dhe mbaj elektronikisht informacion akademik për nxënësin (mungesat, regjistrin e notave, të dhëna individuale)
- e. shfrytëzoj burimet e internetit për të konsultuar plane mësimore, ide rreth mësimdhënies, apo projekteve teknologjike që mund të aplikohen në mësim
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

16. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për komunikim dhe bashkëpunim me kolegët dhe prindërit, cilët nga format më poshtë janë elemente përbërës të mënyrave të tua të përdorimit të teknologjisë për komunikim? Rretho ato elemente që janë pjesë e praktikave të tua në komunikim:

- a. përdor programe kompjuterike për të formuluar dhe shkëmbyer informacion me nxënësit, prindërit, kolegët dhe drejtuesit e shkollës
- b. përdor programe kompjuterike për të informuar të tjerët për axhendën ditore, njoftime të ndryshme, informacione ditore
- c. komunikoj me nxënësit, prindërit, kolegët, apo drejtuesit e shkollës përmes e-maileve individuale, e-maile të listuara në grup, faqeve elektronike (website, rrjete sociale)
- d. përdor teknologjinë për të mundësuar informim të nxënësve dhe prindërve edhe jashtë klasës dhe shkollës përmes telefonit duke respektuar privatesinë dhe autenticitetin e informacionit.
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

MËSUESI - Pyetësi për Praktikën Mësimore me Nxënësin

17. Në kontekstin e modelit të ndihmës së nxënësit në përdorimin efektiv të teknologjisë prej tij, cilat nga elementet më poshtë janë pjesë e modelit tënd mësimor në raport me nxënësin? Rretho të gjithë ato elemente që praktikon ti kundrejt nxënësit në përdorimin prej tij të teknologjisë:

- a. praktikoj një model mësimor që kombinon edhe përvetësimin e njohurive të reja edhe praktikimin nga nxënësi të teknologjisë
- b. përdor një model që bazohet mbi standarde, procedura apo materiale që akomodojnë edhe nxënësit me paaftësi fizike
- c. asnjërin prej tyre
- d. nuk e di

18. Në kontekstin e standardeve, procedurave, materialeve apo planifikimit të mësimi që përdor ti për të kultivuar një marrëdhënie efektive nxënës-teknologji, cilat nga burimet më poshtë përdor si udhëzim e referencë për standardet, procedurat, materialet, apo planifikimin që aplikon në procesin tënd mësimor? Rretho të gjithë ato burime që përdor si udhëzues në modelin tënd mësimor:

- a. përdor si referencë një model vetjak personal
- b. përdor si referencë elemente të percaktuara nga drejtuesit e shkollës
- c. përdor si referencë elemente të percaktuara nga DAR/MAS
- d. përdor si referencë elemente të percaktuara nga ISTE

- e. përdor si referencë programe apo burime internet që ofrojnë sugjerime sipas lëndës dhe nivelit të klasës
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

19. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë në funksion të një kurrikule që i përgjigjet nevojave të nxënësit, cilat nga elementet më poshtë karakterizojnë shfrytëzimin prej teje të teknologjisë? Rretho të gjithë elementet që ti aplikojnë:

- a. e përdor teknologjinë për të hartuar një kurrikul mësimore që përfshin lidhjet mes disiplinave të ndryshme përsa i përket informacionit dhe njohurive
- b. e përdor teknologjinë e informacionit për të integruar dhe krijuar një kurrikul koherente
- c. e përdor teknologjinë e informacionit për të zgjeruar dhe pasuruar brenda kurrikulës gamën e temave ndërdisiplinore
- d. e përdor teknologjinë e informacionit për të stimuluar dhe realizuar tek nxënësit projekte me shtrirje ndërdisiplinore
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

20. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë në funksion të nevojave të nxënësit, cilat nga elementet më poshtë janë pjesë përbërëse e praktikave të tua mësimore? Rretho të gjithë elementet që ti aplikojnë:

- a. përdor teknologjinë për të akomoduar stilet e nxënies të nxënësve dhe nevojat e tyre akademike
- b. përdor programe të ndryshme kompjuterike për t'ju përgjigjur stilit dhe nevojave të nxënësit
- c. përdor programe dhe pajisje hardware apo software për të akomoduar nxënësit me probleme fizike apo të zhvillimit psiko-motor
- d. identifikoj dhe bëj rekomandime se cilat teknologji janë më efektive në ndihmë të nxënësve me aftësi të kufizuara.
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

21. Në kontekstin e formave të përdorimit të teknologjisë dhe nevojave të nxënësit, cilat nga format e mëposhtme praktikojnë ti si mësues? Rretho të gjithë ato forma që ti praktikojnë:

- a. i strukturoj detyrat në klasë që përdorin teknologjinë të jenë rreth problemeve reale, përtej klasës dhe shkollës
- b. praktikoj nxënien në distancë, informacion satelitor, komunikimin përmes TV, telefonit, apo kompjuterit
- c. i strukturoj detyrat në klasë mbi bazën e aktiviteteve që i grupojnë nxënësit në grupe të vogla apo individualisht sipas stilit dhe nevojave të tyre të nxënies
- d. formatoj orën mësimore mbi bazën e praktikave më të mira të mësimdhënies përmes teknologjisë
- e. nxis bashkëpunimin, socializimin, vetë-vlerësimin, vet-menazhimin, performancë dhe reflektimin mes nxënësve
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

- 22. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për zhvillimin e aftësive analitike të nxënësve për burimet teknologjike dhe kompjuterike, cilat prej elementeve të mëposhtëm janë pjesë e praktikave mësimore të tua? Rretho të gjithë ato elemente që ti aplikon:**
- iu tregoj nxënësve burime informacioni për kërkime dhe trajtime temash nga ana e tyre dhe i vë ata të praktikojnë vetë
 - i ekspozoj nxënësit dhe ju tregoj përdorimin e programeve kompjuterike si përpunim fjalësh, baza me të dhëna, fletë pune të formatit excel, multimedia, apo realizimit të një websit-i.
 - i mësoj nxënësit si të përdorin teknologjinë për të kryer një detyrë specifike dhe në mënyrë të pavarur
 - iu tregoj dhe i mësoj nxënësit si të analizojnë, vlerësojnë dhe sintetizojnë burimet elektronike të informacionit
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 23. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për zhvillimin e aftësive analitike dhe krijuese tek nxënësit për probleme dhe detyra specifike, cilët nga elementet e mëposhtëm janë pjesë e praktikave të tua mesimore? Rretho të gjithë ato elemente që ti aplikon në procesin tënd mësimor:**
- u shpjegoj dhe qartësoj nxënësve strategjinë për realizimin e detyrës në aktivitetet me teknologji
 - përcaktoj qartë hapat që ndiqen në përdorimin e teknologjisë
 - i mësoj nxënësit si të vlerësojnë vetën për punën që kanë bërë në plotësimin e detyrës
 - i vë nxënësit përballë detyrave që kërkon analizimin, interpretimin, parashikimin dhe sintetizimin e fakteve dhe informacionit
 - i mësoj nxënësit si të bëjnë lidhjen e gjërave të mësuara dhe krijojnë një kuptim të ri për to
 - udhëheq debatin rreth përdorimit të teknologjisë për të parashikuar, ngritur pyetje, sqaruar, përmbledhur dhe vlerësuar vetveten
 - e përdor teknologjinë në mënyrë të tillë që ti bëjë nxënësit të formulojnë përgjigje, vënë në shfrytëzim aftësitë bazë dhe angazhohen në një proces të thelluar të menduarit
 - përdor strategji mësimore që synojnë cuarjen e nxënësve drejt analizimit, sintezës, vlerësimit të problemeve specifike, nxënies së përmbajtjes, zhvillimit të menduarit kritik dhe aftësive teknologjike
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 24. Në kontekstin e menazhimit të aktiviteteve të nxënësve gjatë përdorimit të teknologjisë, cilat nga elementet e mëposhtëm janë pjesë e praktikave të tua menazhuese? Rretho të gjithë ato elemente që praktikon:**
- e organizoj hapësirën në klasë në një mënyrë të tillë që ndihmon përdorimin e teknologjisë nga nxënësi
 - i modeloj aftësitë dhe pajisjet kompjuterike sipas aktivitetit kurrikular
 - i organizoj lëvizjet e nxënësve në klasë në mënyrë të tillë që ata të përdorin në mënyrë të barabartë teknologjinë

- d. përcaktoj procedura të qarta për radhën e përdorimit të paisjeve kompjuterike dhe teknologjike
- e. përdor format e multimedias, hipermedias, telekomunikimit për të krijuar idenë e “ekskursioneve në terren”
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

25. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për të vlerësuar shkallën e nxënies nga nxënësi, cilat prej elementeve të mëposhtëm janë pjesë e praktikave të tua të vlerësimit të nxënësve? Rretho ato elemente që praktikon:

- a. përdor një numër teknikash vlerësimi të shkallës së nxënies së lëndës nga nxënësit
- b. e bazoj vlerësimin e nxënies së lëndës nga nxënësi mbi një numër rubrikash apo elementesh
- c. e përdor teknologjinë për të identifikuar pikat e dobëta dhe të forta të nxënësit në realizimin e një detyre
- d. asnjërin prej tyre
- e. nuk e di

26. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për mbledhjen dhe analizimin e të dhënave që kanë të bëjnë me nxënësit, cilat nga mënyrat e mëposhtme të përdorimit të teknologjisë janë pjesë e praktikave të tua të mbledhjes dhe analizimit të të dhënave të nxënësve? Rretho të gjithë elementët që aplikon:

- a. përdor instrumente elektronike për mbledhjen dhe vlerësimin elektronik të të dhënave që kanë të bëjnë me nxënësit
- b. përdor instrumente elektronike për të gjeneruar raporte për ecurinë e nxënësve të vecantë
- c. përdor instrumente elektronike për të gjeneruar raporte për ecurinë e klasës në tërësi
- d. përdor vlerësim on-line me nota për detyrat e nxënësve
- e. përdor instrumente elektronike për të komunikuar rezultatet dhe raportin e ecurisë akademike tek nxënësit dhe prindërit
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

27. Në kontekstin e vlerësimit të përdorimit korrekt të teknologjisë nga nxënësi, cilat nga metodat e mëposhtme përdor për të vlerësuar përdorimin korrekt të teknologjisë nga nxënësi? Rretho të gjithë ato metoda që aplikon:

- a. përcaktoj kriteret të qarta në bazë të të cilave do të mas performancën e nxënësit dhe ua bëj të qarta nxënësve këto kriteret që në fillim të orës së mësimi ose projektit teknologjik
- b. përcaktoj parametrat që matin shkallën e përvetësimit nga nxënësi të aftësive teknologjike për detyrat mësimore në klasë
- c. vlerësoj, brenda një detyrë specifike klase, sa ka arritur të realizojë nxënësi objektivat kurrikulare dhe aftësimin në përdorimin e kompjuterit
- d. vlerësoj performancën e nxënësit në bazë të kriterëve si për detyra të veçanta specifike, ashtu edhe për të nxënurit në tërësi
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

28. Në kontekstin e metodave të vlerësimit të përdorimit të teknologjisë nga nxënësi, cilat nga synimet e mëposhtme janë qëllimet e konceptimit dhe përdorimit të metodës së vlerësimit? Rretho të gjithë ata elementë që ti si mësues i vendos në bazë të konceptimit të metodës së vlerësimit të shkallës së përvetësimit dhe përdorimit të teknologjisë nga nxënësit:

- a. e shoh dhe e përdor metodën e vlerësimit si një nga rrugët e përmirësimit të mësimdhënies dhe të nxënurit
- b. e konsideroj metodën e vlerësimit si një mënyrë që ndihmon nxënësit në cilësinë e kryerjes së një projekti teknologjik përmes informimit të tyre për parametrat mates dhe cilësinë e nxënies që realizojnë ata
- c. e konsideroj metodën e vlerësimit si një nga mënyrat që ndihmon mësuesin të vlerësojë rolin e vet dhe përmirësimet që i nevojiten të bëjë në rolin e udhëheqësit të grupeve të punës të nxënësve
- d. e konsideroj metodën e vlerësimit si një mundësi nxitjeje të vetëvlerësimit të performancës qoftë nga ana e nxënësit, qoftë nga ana e mësuesit
- e. e shoh metodën e vlerësimit si një mundësi për të shkëmbyer ide me kolegët e mi dhe përmirësuar mësimdhënien
- f. e shoh metodën e vlerësimit si një mundësi për të zhvilluar më tej komunikimin dhe bashkëpunimin me nxënësit në procesin e realizimit të një detyrë në klasë dhe arritjes të përvetësimit të dijes dhe aftësive teknologjike
- g. asnjërin prej tyre
- h. nuk e di

29. Në kontekstin e edukimit të nxënësit me praktikën ligjore dhe etike të përdorimit të teknologjisë, cilat nga elementet e mëposhtme janë pjesë e praktikave të tua mësimdhënëse dhe instruktuese? Rretho të gjithë ato elemente që ti aplikon:

- a. si mësues, në raport me veprimet e mia, mbaj gjithmonë parasysh dhe respektoj ligjet për të drejtat intelektuale në teknologji, protokollet dhe etiketën në përdorimin e e-mailit dhe komunikimeve elektronike
- b. si mësues, në raport me nxënësit, i ekspozoj dhe u kujtoj nxënësve praktika që nxisin dhe kërkojnë përgjegjshmëri dhe respektimin nga nxënësit të anës etike dhe ligjore në përdorimin e burimeve teknologjike.
- c. përcaktoj qartë dhe ua komunikoj nxënësve rregullat, politikat, dhe procedurën e përdorimit të teknologjisë në klasë në përputhje me aspektet etike dhe ligjore
- d. i përmbahem vetë, dhe po të njëjtën gjë ju kërkoj edhe nxënësve, respektimin e politikës së shkollës mbi përdorimin e teknologjisë
- e. i përmbahem vete, dhe po të njëjtën gjë ua kërkoj edhe nxënësve, të respektojnë të drejtën e autorit dhe të drejtave intelektuale për burimet nga interneti
- f. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

30. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për fuqizimin e nxënësve me aftësi të kufizuara, cilat nga elementët e mëposhtme janë pjesë e praktikave të tua mësimdhënëse? Rretho të gjithë ata elementë që ti aplikon:

- a. identifikoj dhe përdor ato teknologji që arrijnë të plotësojnë nevojat e të gjithë nxënësve me aftësi të kufizuara
- b. përdor programe kompjuterike që u përshtaten tipareve, aftësive dhe dallimeve në sfondin social-ekonomik që egzistojnë mes nxënësve.
- c. përdor burime interneti dhe informacioni që mundësojnë komunikim dhe transmetim efektiv të dijes tek nxënësi pavarësisht aftësive të kufizuara apo dallimeve në tipare, aftësi, apo sfond social-ekonomik të nxënësve
- d. asnjërin prej tyre
- g. nuk e di

31. Në kontekstin e përdorimit të teknologjisë për të mbrojtur diversitetin mes nxënësve, cilët nga elementët e mëposhtme praktikon ti në mësimdhënien tënde përmes teknologjisë? Rretho të gjithë elementët që praktikon:

- a. kërkoj, gjej, përzgjedh, dhe përdor ato programe softëare që theksojnë dhe mbrojnë diversitetin mes nxënësve
- b. kërkoj, gjej, përzgjedh dhe përdor ato ëëbsit-e dhe burime interneti që nuk përmbajnë apo karakterizon këndvështrime diskriminuese por mbrojnë diversitetin
- c. asnjërin prej tyre
- d. nuk e di

32. Në kontekstin e nxitjes dhe përdorimit të shëndetshëm të burimeve teknologjike, cilit nga elementet e mëposhtëm janë pjesë e praktikave të tua si mësues? Rretho të gjithë ata elemente që ti aplikon:

- a. vendos dhe zbatoj në klasë politika dhe procedura që sigurojnë përdorimin etik të teknologjisë dhe kompjuterave
- b. zbatoj ndëshkime disiplinore kurdoherë që vëzhgoj në klasë përdorim joetik të teknologjisë dhe kompjuterave nga nxënësit
- c. asnjërin prej tyre
- d. nuk e di

33. Në kontekstin e garantimit të përdorimit të barabartë të teknologjisë nga të gjithë nxënësit, cilët nga elementet e mëposhtme janë pjesë e praktikave të tua si mësues? Rretho te gjithë ato elemente që ti aplikon:

- a. vendos dhe zbatoj në klasë politika dhe procedura që garantojnë përdorim të barabartë të teknologjisë nga të gjithë nxënësit
- b. ndërhyj kurdoherë që vëzhgoj në klasë abuzim nga nxënës të veçantë me të drejtën e përdorimit të teknologjisë
- c. asnjërin prej tyre
- d. nuk e di

Tabela 7.1.2 Rezultatet në lëndën histori (shënim, pyetjet në kolonën indikatorët i referohen pyetësorit të mësuesit shtojca 7.1.1)

HISTORI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORET	%	%	%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	58%	53.2%	50%
			Pyetja 2	67%		
			Pyetja 3	43%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	45%		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERIENCËS SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	50%	56.1%	
			Pyetja 6	58%		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	58%		
			Pyetja 8	42%		
			Pyetja 9	65%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	52%		
		S.4 Menaxhimi i burimeve	Pyetja 11	64%		
		S.5 Strategjitë e menaxhimit të nxënurit	Pyetja 12	60%		
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	42%	40.7%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	48%		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15	40%		
		S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16	33%		
PËRDORIM	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	71%	48%	48 %
			Pyetja 18	48%		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19	60%		
			Pyetja 20	44%		
			Pyetja 21	40%		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	42%		
			Pyetja 23	36%		
		S.4	Pyetja 24	43%		

		Menaxhimi i aktiviteteve				
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	67%	47.2%	
		S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26	37%		
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27	42%		
			Pyetja 28	43%		
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29	50%	49%	
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30	44%		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	42%		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	46%		
		S.5 Përdorimi i barabart i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	63%		

Tabela 7.1.3 Rezultatet në lëndën biologji

BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORËT	%		%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	60%	60.5%	53.8%
			Pyetja 2	78%		
			Pyetja 3	50%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	54%		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERIENCËS SË MESIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	53%	54.5%	
			Pyetja 6	54%		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	50%		
			Pyetja 8	59%		
			Pyetja 9	50%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	50%		
		S.4 Menaxhimi i burimeve	Pyetja 11	70%		

		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12	50%	46.5%	
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	60%		
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	44%		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15	42%		
		S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16	40%		
PËRDORIM	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	63%	46.5%	45.8%
			Pyetja 18	41%		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19	48%		
			Pyetja 20	58%		
			Pyetja 21	38%		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	42%		
			Pyetja 23	47%		
		S.4 Menaxhimi i aktiviteteve	Pyetja 24	35%		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi I nxënësve	Pyetja 25	43%	43.5%	47.4%
		S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26	37%		
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27	54%		
			Pyetja 28	39%		
	CESHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi I nxënësve	Pyetja 29	38%		
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30	33%		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	54%		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	54%		
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	58%		

Tabela 7.1.4 Rezultatet në lëndët histori dhe biologji

HISTORI DHE BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORËT	%	%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	56.8%	51.9%
			Pyetja 2		
			Pyetja 3		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERI ENCES SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	55.3%	
			Pyetja 6		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7		
			Pyetja 8		
			Pyetja 9		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10		
		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11		
	S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënitt	Pyetja 12			
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	43.6%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15		
		S.4_Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16		
	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	47.2%	46.9%
			Pyetja 18		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19		
			Pyetja 20		
			Pyetja 21		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22		
			Pyetja 23		
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	45.3%	
		S.2	Pyetja 26		

PËRDORIM		TIK dhe analizimi i të dhënave			
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27		
			Pyetja 28		
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29	48.2%	
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32		
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 3		

7.2 TIK dhe mësuesi në Tepelenë

Tabela 7.2.1 Rezultatet në lëndën histori

HISTORI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORËT	%	%	%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	53%	31%	23%
			Pyetja 2	42%		
			Pyetja 3	23%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	22%		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERI ENCËS SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	18%	21%	
			Pyetja 6	25%		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	28%		
			Pyetja 8	16%		
			Pyetja 9	31%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	25%		
		S.4 Menaxhimi i burimeve	Pyetja 11	13%		
		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12	19%		
		S.1 Përdorimi	Pyetja 13	28%	16%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	9%		

	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.3 Aplikimi	Pyetja 15	18%		
		S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16	9%		
PËRDORI M	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	6%	12.3%	12.8%
			Pyetja 18	15%		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19	9%		
			Pyetja 20			
			Pyetja 21	8%		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	22%		
			Pyetja 23	21%		
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24	5%		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	21%	12.5%	
		S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26	3%		
	S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27	13%			
		Pyetja 28	13%			
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29	8%	13.6%	
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30	3%		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	13%		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	19%		
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	25%		

Tabela 7.2.2 Rezultatet në lëndën biologji

BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORË T	%		%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	49%	38%	34%
			Pyetja 2	50%		
			Pyetja 3	23%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	34%		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPE RIENCËS SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	33%	29%	
			Pyetja 6	23%		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	45%		
			Pyetja 8	22%		
			Pyetja 9	28%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	25%		
		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11	28%		
		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12	29%		
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	38%	33%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	45%		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15	25%		
		S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16	23%		
PËRDORIM	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	19%	19.6%	22.6%
			Pyetja 18	31%		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19	25%		
			Pyetja 20	19%		
			Pyetja 21	6%		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	18%		
			Pyetja 23	16%		
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24	24%		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	17%	18.6%	
			S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26		

		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27	20%	29.5%	
			Pyetja 28	15%		
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29	20%		
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30	13%		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	31%		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	38%		
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	44%		

Tabela 7.2.3 Rezultatet në lëndët histori dhe biologji

HISTORI DHE BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORË T	%	%	
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	39%	29%	
			Pyetja 2			
			Pyetja 3			
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4			
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERIE NCËS SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	25.5%		
			Pyetja 6			
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7			
			Pyetja 8			
			Pyetja 9			
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10			
		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11			
		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12			
		S.1 Përdorimi	Pyetja 13	23.3%		
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14			
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15			

	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16		
PËRDORI M	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	16.4%	17.7%
			Pyetja 18		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19		
			Pyetja 20		
			Pyetja 21		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22		
			Pyetja 23		
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	15.3 %	
		S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26		
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27		
			Pyetja 28		
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJEREZORË	S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29	21.4%	
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30		
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32		
		S.5 Përdorimi i barabart i TIK nga nxënësit	Pyetja 33		

7.3 TIK dhe mësuesi në Përmet

Tabela 7.3.1 Rezultatet në lëndën histori

	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORË T	%	%	%
	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	40%	27.5%	
			Pyetja 2	38%		
			Pyetja 3	14%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	18%		
		S.1	Pyetja 5	11%		

AFTËSIA	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERIENCËS SË MËSIMIT	Të mësuarit	Pyetja 6	25%	21.1%	23.5%
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	18%		
			Pyetja 8	21%		
			Pyetja 9	25%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	18%		
		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11	33%		
		S.5 Strategjitë e menazhimit të nxënurit	Pyetja 12	18%		
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	34%	22%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	29%		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15	11%		
S.4_Përdorimi i teknologjisë për komunikim		Pyetja 16	14%			
PËRDORIM	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	14%	11.2%	10.5%
			Pyetja 18	9%		
		S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19	11%		
			Pyetja 20	4%		
			Pyetja 21	11%		
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	11%		
			Pyetja 23	11%		
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24	6%		
	VLERËSIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi I nxënësve	Pyetja 25	14%	9.7%	
		S.2 TIK dhe analizimi I të dhënave	Pyetja 26	3%		
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27			
			Pyetja 28	10%		
			S.1 Edukimi i nxënësve	Pyetja 29		
	S.2		Pyetja 30	7%		

	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	Aplikimi i teknologjisë				
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	14%		
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	7%		
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	14%		

Tabela 7.3.2 Rezultatet në lëndën biologji

BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORË T	%		%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	39%	24.5%	19.5%
			Pyetja 2	24%		
			Pyetja 3	14%		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4	21%		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPE RIENCËS SE MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	23%	19.4%	
			Pyetja 6	24.8%		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7	17.9%		
			Pyetja 8	29.5%		
			Pyetja 9	21%		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10	17.9%		
		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11	14%		
		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12	7%		
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	20%	15.5%	
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14	11%		
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15	17%		
		S.4_Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16	14%		
		S.1 Ndihma	Pyetja 17	14%	8.8%	
			Pyetja 18	11%		
		S.2	Pyetja 19	7%		

PËRDORI M	MËSIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 20	7%	8.6%
			Pyetja 21	6%	
		S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve	Pyetja 22	7%	
			Pyetja 23	11%	
		S.4 Menazhimi i aktiviteteve	Pyetja 24	3%	
	VLERËESIMI	S.1 TIK dhe vlerësimi I nxënësve	Pyetja 25	10%	8.4%
		S.2 TIK dhe analizimi I të dhënave	Pyetja 26	3%	
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27	4%	8.5%
			Pyetja 28	10%	
	CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE	S.1 Edukimi I nxënësve	Pyetja 29	6%	
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30	4%	
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31	7%	
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32	14%	
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33	7%	

Tabela 7.3.3 Rezultatet në lëndët histori dhe biologji

HISTORI DHE BIOLOGJI	KATEGORITË	STANDARDE	INDIKATORËT	%	%
AFTËSIA	KONCEPTET DHE VEPRIMET ME TEKNOLOGJINË	S.1 Kuptimi/njohja	Pyetja 1	25.3%	21.5%
			Pyetja 2		
			Pyetja 3		
		S.2 Kualifikimi	Pyetja 4		
	PLANIFIKIMI DHE KONCEPTIMI I AMBJENTIT/EKSPERI ENCËS SË MËSIMIT	S.1 Të mësuarit	Pyetja 5	20.5%	
			Pyetja 6		
		S.2 Aplikimi	Pyetja 7		
			Pyetja 8		
			Pyetja 9		
		S.3 Identifikimi i burimeve	Pyetja 10		

		S.4 Menazhimi i burimeve	Pyetja 11			
		S.5 Strategjitë e menazhimit të të nxënurit	Pyetja 12			
	PRODUKTIVITETI DHE PRAKTIKA PROFESIONALE	S.1 Përdorimi	Pyetja 13	18.8%		
		S.2 Mbështetja	Pyetja 14			
		S.3 Aplikimi	Pyetja 15			
		S.4 Përdorimi i teknologjisë për komunikim	Pyetja 16			
	PËERDORI M	MESIMDHËNIA, NXËNIA, DHE KURRIKULA	S.1 Ndihma	Pyetja 17	12.5%	9.5%
				Pyetja 18		
			S.2 TIK në funksion të nevojave të nxënësve	Pyetja 19		
				Pyetja 20		
Pyetja 21						
S.3 TIK dhe aftësia krijuese e nxënësve			Pyetja 22			
			Pyetja 23			
S.4 Menazhimi i aktiviteteve			Pyetja 24			
VLERËSIMI		S.1 TIK dhe vlerësimi i nxënësve	Pyetja 25	7.3%		
		S.2 TIK dhe analizimi i të dhënave	Pyetja 26			
		S.3 Metodat e vlerësimit	Pyetja 27			
			Pyetja 28			
CËSHTJET SOCIALE, ETIKE, LIGJORE, DHE NJERËZORE		S.1 Edukimi I nxënësve	Pyetja 29	8.6%		
		S.2 Aplikimi i teknologjisë	Pyetja 30			
		S.3 Identifikimi i burimeve në TIK	Pyetja 31			
		S.4 Siguria dhe shëndeti në TIK	Pyetja 32			
		S.5 Përdorimi i barabartë i TIK nga nxënësit	Pyetja 33			

² Pyetjet në kolonën indikatorët në tabelat 6.1.2, 6.2.1, 6.3.1 i referohen pyetësorit me nr. 6.1.1 në Shtojcën 6.

SHTOJCA 8. TIK DHE NXËNËSI

8.1 TIK dhe nxënësi në Gjirokastrë

8.1.1 Pyetësi për nxënësin

01. Cilët nga elementët e mëposhtëm përdor si burim për idetë e reja për lëndën, temat e mësimi apo detyrat e tua? Rretho aq elemente/përgjigje që shërbejnë si burim idesh për ty.

- a. mësuesi/mësuesja
- b. shoku/shoqja e klasës
- c. faqe/informacion nga interneti
- d. gazetatat/televizione
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

02. Cilët nga elementët e mëposhtëm të teknologjisë dixhitale ke realizuar si punim apo detyrë në klasë apo shtëpi? Rretho të gjithë ato elemente që ti mendon se ke punuar, realizuar apo paraqitur në klasë.

- a. përgatitja e një dokumenti për publikim në format PDF
- b. ndërtimi i një faqe të thjeshtë interneti të tipit ëëë.faqe.org
- c. dokumentar me fakte, imazhe, komente rreth një teme historike, sociale, ekonomike, kulturore apo politike
- d. lojë dixhitale në ndihmë/ilustrim të lëndës, temës, detyrës apo orës mësimore
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

03. Cilët nga elementët e mëposhtëm përdorni si ndihmë për të shpjeguar një problem në mësim ose në detyra shtëpie? Rretho të gjithë ato elemente që ti mendon se i përdor:

- a. shqyrtoni një model
- b. simuloni një model
- c. i përmbaheni vetëm librit të lëndës
- d. e analizoni si tua marrë mendja juaj
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

04. Cilët nga elementët e mëposhtëm përfshin analiza jote e një problemi apo të dhënave në mësim ose në detyra? Rretho të gjithë ato elemente që ti përfshin zakonisht në analizën tënde.

- a. përshkrim
- b. shpjegim
- c. identifikim të prirjeve/tendencave
- d. parashikim të sjelljes/rezultateve
- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

- 05. Cilat nga praktikat e mëposhtme karakterizojnë më mirë bashkëpunimin dhe komunikimin tënd me mësuesin apo shokët e klasës?** Rretho ato praktika që janë tipike për ty.
- a. komunikoj dhe bashkëpunoj rrallë ose hiç fare
 - b. komunikoj dhe bashkëpunoj vetëm kur kam pyetje ose detyra
 - c. komunikoj dhe bashkëpunoj vetëm kur na e kërkon mësuesja/mësuesi
 - d. komunikoj dhe bashkëpunoj gjithmonë dhe për gjithcka
 - e. asnjërin prej tyre
 - f. nuk e di
- 06. Me cilët nga personat e mëposhtëm komunikon elektronikisht me e-mail, forume online, apo forma të tjera elektronike për çështje të mësimit, të detyrave, apo të shkollës?** Rrethoni të gjithë ata persona me të cilët komunikoni.
- a. mësuesi
 - b. drejtuesit e shkollës
 - c. shokët/shoqet e klasës
 - d. ekspertë çështjesh
 - e. asnjërin prej tyre
 - f. nuk e di
- 07. Cilët nga format e mëposhtme të komunikimit elektronik përdor për çështje të mësimit, detyrave apo të shkollës?** Rretho të gjithë llojet e komunikimit që përdor:
- a. e-mail
 - b. skype
 - c. forume on-line
 - d. rrjete të brendshme të shkollës (intranet)
 - e. facebook
 - f. celular
 - g. asnjërin prej tyre
 - h. nuk e di
- 08. Për cilin nga elementët e mëposhtëm bashkëpunon me të tjerët?** Rretho të gjithë motivet e mundshëm:
- a. për shkëmbim/saktësim idesh
 - b. për qartësim të temave/detyrave
 - c. për përcaktimin e planit të kërkimeve në internet
 - d. për prezantime
 - e. për detyra individuale/në grup
 - f. asnjëri prej tyre
 - g. nuk e di
- 09. Cilat nga format e mëposhtme përdor për bashkëpunim për të realizuar objektivat dhe detyrat e mësimit?** Rretho të gjithë format që përdor.
- a. bashkëpunim dysh me një shok/shoqe
 - b. bashkëpunim në grup 3-4 vetë
 - c. bashkëpunim që përfshin gjithë nxënësit e klasës
 - d. bashkëpunim me mësuesin/mësuesen
 - e. bashkëpunim me prindërit
 - f. asnjërin prej tyre
 - g. nuk e di

- 10. Cilët nga rrugët e mëposhtme përdorni në gjetjen e informacionit dhe të dhënave që ju duhen për trajtimin e temave ose detyrave të ndryshme mësimore? Rretho të gjitha ato rrugë që ti ndjek për gjetjen e informacionit.**
- pyet mësuesin/mësuesen
 - ia kërkon shokut/shoqës së klasës
 - i kërkon ndihmë babait, nënës, motrës, vëllait
 - përcakton vetë fjalët kyce dhe futesh e kërkon në internet
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 11. Cilët nga tipet e mëposhtme të informacionit të gjetur përmes internetit përdor kur detyra të kërkon trajtimin e temave apo çështjeve të ndryshme? Rretho të gjithë tipet që ti përdor.**
- informacion nga website pa autor dhe pa referenca?
 - informacione nga wikipedia
 - informacione nga website organizatash, institucionesh, qendrash studimore
 - informacione nga website individesh (faqe personale, facebook, rrjete sociale)
 - informacion që ka të bëjë vetëm me temën
 - çfarëdolloj informacioni, pavarësisht nëse ka të bëjë apo jo me temën
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 12. Cilat nga rrugët e mëposhtme ndjek për të përdorur informacionin e mbledhur për temën apo detyrën? Rretho të gjithë rrugët e përdorimit të informacionit.**
- thjesht e kopjoj nga interneti dhe e fut ashtu sic është në detyrë
 - e përdor për të ilustruar konceptet dhe idetë e temës/detyrës sime
 - e përdor për të ndërtuar grafiqe/tabela që i përfshij me pa në detyrë
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 13. Cilët nga elementët e mëposhtëm përfshin në punën tënde, kur detyra të kërkon të konceptosh dhe trajtosh një problem ose çështje? Rretho ato elemente që ti i përfshin në konceptimin dhe trajtimin e temës/çështjes tënde.**
- identifikoj dhe e fokusoj detyrën time në një problem/çështje nga jeta reale
 - formuloj një pyetje qëndrore dhe e zhvilloj detyrën rreth asaj pyetje
 - mbledh të dhëna dhe fakte rreth çështjes/problemit të detyrës time
 - analizoj faktet dhe të dhënat që kanë të bëjnë me çështjen që trajtoj
 - nxjerr disa konkluzione dhe i përfshij në detyrë
 - asnjërin prej tyre
 - nuk e di
- 14. Cilën nga rrugët e mëposhtme ndjek për të trajtuar një temë? Rretho vetëm një nga zgjedhjet e mëposhtme:**
- marr temën → saktësoj pyetjen qëndrore → kërkoj informacion → analizoj faktet dhe të dhënat e gjetura → bëj konkluzione rreth pyetjes qëndrore.
 - marr temën → gjej temë të ngjashme e të gatshme në internet → ia paraqes mësueses/mësuesit në klasë
 - marr temën → pyes shokët/shoqet e klasës nëse kanë materiale për temën time.
 - marr temën → u them prindërve të më ndihmojnë → e çoj pastaj në klasë

- e. asnjërin prej tyre
- f. nuk e di

- 15. Cilën nga rrugët e mëposhtme ndjek në krijimin e një ideje dhe gjykimi rreth një çështje dhe problemi?** Rretho ato rrugë që ti përdor në krijimin e gjykimit tënd për çështjen/problemin që trajton në detyrë.
- a. bazohesh dhe nxjerr konkluzione vetëm në një këndvështrim
 - b. merr parasysh disa këndvështrime të ndryshme
 - c. nxjerr anët e dobëta dhe të forta të çdo këndvështrimi
 - d. nxjerr konkluzione duke integruar elemente nga perspektiva të ndryshme
 - e. asnjërin prej tyre
 - f. nuk e di
- 16. Cilët nga mënyrat e mëposhtme praktikon ti në përdorimin e materialeve apo informacionit nga autorë të ndryshëm në trajtimin e një çështjeje, problemi apo teme?** Rretho të gjithë mënyrat që praktikon.
- a. kopjoj punën e një autori dhe e paraqes si punë time
 - b. e citoj autorin pikë-për-pikë dhe i përmend emrin
 - c. i referohem një argumenti apo ideje dhe përmend emrin e autorit/autorëve prapa tyre;
 - d. asnjërin prej tyre
 - e. nuk e di
- 17. Cilët nga elementet e mëposhtme përfshijnë zakonet e tua në komunikime elektronike në ambientet me teknologji dixhitale, dmth në komunitete on-line apo ambiente fizike (salla me kompjutera/internet)?** Rretho të gjithë ato gjëra që ti ben:
- a. respekton pjesëmarrësit e tjerë sa i takon ideve të tyre për gjëra dhe çështje të ndryshme;
 - b. nuk heziton të zihesh dhe shash pjesëmarrësit e tjerë kur nuk je dakort me idetë dhe qëndrimet e tyre
 - c. përdor ide dhe punë të tjerëve duke i paraqitur si të tuat
 - d. e shpreh inatin ndaj pjesëmarrësve të tjerë duke dëmtuar pajisjet dixhitale si psh kompjuter, tastiere, kabllot internet-lidhës, videokamerat, apo mouse
 - e. infekton me viruse ose bën veprime të tjera dëmtuese
 - f. asnjërin prej tyre
 - g. nuk e di
- 18. Cilët nga elementët e mëposhtëm bëjnë pjesë sipas teje në grupin e pajisjeve të forta elektronike (hardëare)?** Rrethoni vetëm ato elemente që përfshihen në këtë grup:
- a. Ekran kompjuteri (computer screen)
 - b. Program prezantimi (Microsoft Office PowerPoint)
 - c. Dhomë disku dixhital (dvd room)
 - d. Google Chrome
 - e. Mi optik (mouse)
 - f. Skype
 - g. asnjërin prej tyre
 - h. nuk e di

19. Cilët nga elementët e mëposhtme i sheh si kushte të domosdoshëm për tu plotësuar që të mund të thuash “po, unë e përdor teknologjinë e informacionit dhe komunikimit”? Rrethoni aq elemente sa ju besoni se janë të rëndësishëm.

- Kompjuter
- Programe përpunimi të të dhënave (Microsoft Office, Microsoft Excel)
- Lidhje interneti (me linje telefoni, me kabëll optik)
- Programe eksplorimi (Google Chrome, Internet Explorer)
- Shpejtësi Interneti (shkarkim/ngarkim të materialeve)
- asnjërin prej tyre
- nuk e di

20. Cilin nga elementët e mëposhtem të teknologjisë dixhitale praktikon më shumë në mësimin në klasë, punën në grup apo punën individuale në shtëpi? Rretho të gjithë ato elemente për të cilët ke njohuri dhe i praktikon:

- programin për të shkruar dhe bërë dokumente (Microsoft Office Word)
- programin për të përmbledhur dhe analizuar të dhëna (Microsoft Office Excel)
- programin për prezantime (Microsoft Office Power Point)
- asnjërin prej tyre
- nuk e di

8.1.2 Rezultatet në Gjirokastrë

KATEGORITË	STANDARDE	Nr.	INDIKATORËT	%	%	%
KREATIVITET & INOVACION	S1. Gjenerimi e ideve të reja	1.	Pyetja 1	34%	48.5%	53%
	S2. Krijimi i punimeve origjinale	2.	Pyetja 2	47%		
	S3. Përdorimi i modeleve	3.	Pyetja 3	32%		
	S4. Identifikimi i tendencave	4.	Pyetja 4	81%		
KOMUNIKIM & BASHKËPUNIM	S1. Komunikimi elektronik	5.	Pyetja 5	53%	65.2%	
		6.	Pyetja 6	68%		
		7.	Pyetja 7	38%		
	S2. Bashkëpunimi me të tjerë për të realizuar objektivat.	8.	Pyetja 8	91%		
		9.	Pyetja 9	76%		
KËRKIM INFORMACION & TË DHËNA	S1. Gjetja e burimeve të informacionit	10.	Pyetja 10	62%	52.3%	
	S2. Vlerësimi i Burimeve/informacionit	11.	Pyetja 11	52%		
	S3. Procesimin e informacionit	12.	Pyetja 12	43%		
MENDIM KRITIK & PROBLEM-ZGJIDHJE &	S1. Problemet dhe të Menduarit Kritik	13.	Pyetja 13	78%	66.6%	
	S2. Rrugët për zgjidhjen e problemeve	14.	Pyetja 14	52%		

VENDIM-MARRJE	S3. Rrugët për vendimmarrjen	15.	Pyetja 15	70%		
QYTETARI DIXHITALE	S1. Etika në përdorimin e informacionit	16.	Pyetja 16	40%	41.5%	
	S2. Etika në komunikimin elektronik	17.	Pyetja 17	43%		
KONCEPTE & PRAKTIKA BAZË	S1. Njohja me pajisjet elektronike	18.	Pyetja 18	38%	42%	
	S2. Përdorimi i teknologjisë dhe praktikimi në klasë	19.	Pyetja 19	35%		
		20.	Pyetja 20	53%		

8.2 TIK dhe nxënësi në Tepelenë

8.2.1 Rezultatet në Tepelenë

KATEGORITË	STANDARDE	Nr.	INDIKATORËT	%	%	%
KREATIVITET & INOVACION	S1. Gjenerimi e ideve të reja	1.	Pyetja 1	45%	54%	50.4%
	S2. Krijimi i punimeve origjinale	2.	Pyetja 2	62%		
	S3. Përdorimi i modeleve	3.	Pyetja 3	32%		
	S4. Identifikimi i tendencave	4.	Pyetja 4	77%		
KOMUNIKIM & BASHKËPUNIM	S1. Komunikimi elektronik	5.	Pyetja 5	43%	59%	
		6.	Pyetja 6	67%		
		7.	Pyetja 7	34%		
	S2. Bashkëpunimi me të tjerë për të realizuar objektivat.	8.	Pyetja 8	85%		
		9.	Pyetja 9	66%		
KËRKIM INFORMACION & TË DHËNA	S1. Gjetja e burimeve të informacionit	10.	Pyetja 10	42%	50%	
	S2. Vlerësimi i Burimeve/informacionit	11.	Pyetja 11	56%		
	S3. Procesimin e informacionit	12.	Pyetja 12	53%		
MENDIM KRITIK & PROBLEM-ZGJIDHJE & VENDIMMARRJE	S1. Problemet dhe të Menduarit Kritik	13.	Pyetja 13	71%	60.6%	
	S2. Rrugët për zgjidhjen e problemeve	14.	Pyetja 14	49%		
	S3. Rrugët për vendim-marrien	15.	Pyetja 15	62%		

QYTETARI DIXHITALE	S1. Etika në përdorimin e informacionit	16.	Pyetja 16	53%	49%
	S2. Etika në komunikimin elektronik	17.	Pyetja 17	45%	
KONCEPTE & PRAKTIKA BAZË	S1. Njohja me pajisjet elektronike	18.	Pyetja 18	32%	30.3%
	S2. Përdorimi I teknologjisë dhe praktikimi në klasë	19.	Pyetja 19	11%	
		20.	Pyetja 20	48%	

8.3 TIK dhe nxënësi në Përmet

Tabela 8.3.1 Rezultatet në Përmet

KATEGORITË	STANDARDE	Nr.	INDIKATORËT	%	%	%
KREATIVITET & INOVACION	S1. Gjenerimi e ideve të reja	1.	Pyetja 1	23%	37.3%	46.8%
	S2. Krijimi i punimeve origjinale	2.	Pyetja 2	37%		
	S3. Përdorimi i modeleve	3.	Pyetja 3	23%		
	S4. Identifikimi i tendencave	4.	Pyetja 4	66%		
KOMUNIKIM & BASHKËPUNIM	S1. Komunikimi elektronik	5.	Pyetja 5	56%	59%	
		6.	Pyetja 6	52%		
		7.	Pyetja 7	29%		
	S2. Bashkëpunimi me të tjerë për të realizuar objektivat.	8.	Pyetja 8	83%		
		9.	Pyetja 9	75%		
KËRKIM INFORMACION & TË DHËNA	S1. Gjetja e burimeve të informacionit	10.	Pyetja 10	51%	46.3%	
	S2. Vlerësimi i Burimeve/informacionit	11.	Pyetja 11	51%		
	S3. Procesimin e informacionit	12.	Pyetja 12	37%		
MENDIM KRITIK & PROBLEM-ZGJIDHJE & VENDIM-MARRJE	S1. Problemet dhe të Menduarit Kritik	13.	Pyetja 13	84%	63.6%	
	S2. Rrugët për zgjidhjen e problemeve	14.	Pyetja 14	45%		
	S3. Rrugët për vendimmarrjen	15.	Pyetja 15	62%		
QYTETARI DIXHITALE	S1. Etika në përdorimin e informacionit	16.	Pyetja 16	45%	45%	
	S2. Etika në komunikimin elektronik	17.	Pyetja 17	45%		

KONCEPTE & PRAKTIKA BAZË	S1. Njohja me pajisjet elektronike	18.	Pyetja 18	33%	29.3%	
	S2. Përdorimi I teknologjisë dhe praktikimi në klasë	19.	Pyetja 19	20%		
		20.	Pyetja 20	35%		

8.3.2 Rezultatet në Qark

KATEGORITË	STANDARDE	Nr.	INDIKATORET	%	%
KREATIVITET & INOVACION	S1. Gjenerimi e ideve të reja	1.	Pyetja 1	45.4%	49.7%
	S2. Krijimi i punimeve origjinale	2.	Pyetja 2		
	S3. Përdorimi i modeleve	3.	Pyetja 3		
	S4. Identifikimi i tendencave	4.	Pyetja 4		
KOMUNIKIM & BASHKËPUNIM	S1. Komunikimi elektronik	5.	Pyetja 5	61%	
		6.	Pyetja 6		
		7.	Pyetja 7		
	S2. Bashkëpunimi me të tjerë për të realizuar objektivat.	8.	Pyetja 8		
		9.	Pyetja 9		
KËRKIM INFORMACION & TË DHËNA	S1. Gjetja e burimeve të informacionit	10.	Pyetja 10	49.5%	
	S2. Vlerësimi i Burimeve/informacionit	11.	Pyetja 11		
	S3. Procesimin e informacionit	12.	Pyetja 12		
MENDIM KRITIK & PROBLEM- ZGJIDHJE & VENDIMMARRJE	S1. Problemet dhe të Menduarit Kritik	13.	Pyetja 13	63.6%	
	S2. Rrugët për zgjidhjen e problemeve	14.	Pyetja 14		
	S3. Rrugët për vendimmarrjen	15.	Pyetja 15		
QYTETARI DIXHITALE	S1. Etika në përdorimin e informacionit	16.	Pyetja 16	45.1%	
	S2. Etika në komunikimin elektronik	17.	Pyetja 17		
KONCEPTE & PRAKTIKA BAZË	S1. Njohja me pajisjet elektronike	18.	Pyetja 18	33.8%	
	S2. Përdorimi i teknologjisë dhe praktikimi në klasë	19.	Pyetja 19		
		20.	Pyetja 20		

³ Pyetjet në kolonat indikatorët në tabelat 6.1.2, 6.2.1, 6.3.1 i referohen pyetësorit me nr. 6.1.1 në Shtojcën 6.