

**EFEKTET E PROGRAMIT MENDIMI KRITIK NË
REZULTATET MËSIMORE TË NXËNËSVE NË
SHKOLLAT 9 VJEÇARE TË RAJONIT TË GJAKOVËS**

Ruzhdi Kadrija

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Prof. Asc. Dr.Tomi Treska

Numri i fjalëve: 67. 902

Tiranë, dhjetor 2016

DEKLARATA E AUTORESISË

Unë Ruzhdi Kadrija, autor i këtij punimi, deklaroj me përgjegjësi të plotë ligjore e morale se ky shkrim është punë e vepër imja origjinale. Përveç citimeve të marra nga literatura e shfrytëzuar për përgatitjen e këtij punimi, në asnjë mënyrë tjetër nuk kam huazuar ide e as shkrime të autorëve të tjerë, të botuara e të prezentuara në forma të tjera të referimit. Gjithashtu pajtohem plotësisht që në çdo kohë të më tërhiqet grada shkencore “Doktor i shkencave”, nëse nga ky punim vërehet qoftë edhe një rresht i huazuar në mënyrë të paligjshme nga autorë të tjerë.

ABSTRAKT

Objekt të këtij hulumtimi doctoral kemi analizën dhe prezentimin e efekteve pozitive të zbatimit të programi trajnues “Mendimi Kritik”, në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Ky program trajnues synon transformimin e mësimdhënies tradicionale në mësimdhënie që zhvillon mësimnxënie aktive e ndërvepruese të nxënësve. Nga të dhënat e mbledhura gjatë hulumtimit të kësaj teme kemi vërejtur se në ato shkolla ku zbatohet me efikasitet programi trajnues “Mendimi Kritik”, janë evidentuar ndryshime pozitive të ndjeshme edukativo-arsimore. Këto arritje e efekte pozitive do t’i analizojmë e krahasojmë me realitetin e praktikën pedagogjike të shkollave që ende vazhdojnë të punojnë sipas qasjes e strategjive mësimore tradicionale. Konsiderojmë se, është nevojë emergjente transformimi i sistemit tonë edukativo-arsimor. Sot, shoqëria kosovare dhe tregu i punës, kërkojnë nga shkollat tona formimin e gjeneratave me cilësi e kualitete të reja. Kualitete këto që me dinjitet e sukses i konkurrojnë zhvillimeve e transformimeve të ndryshme nga sfera ekonomike e tekniko-shkencore. Nga ky këndvështrim do të trajtohet punimi i kësaj teme doktorale.

Pyetja kërkimore së cilës duhet t’i përgjigjet ky punim është: Cilat janë efektet pozitive të zbatimit të programit trajnues “Mendimi Kritik” në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat e Rajonit të Gjakovës. Zbatimi i programit trajnues “Mendimi Kritik” në kuadër të reformimit të sistemit tonë arsimor është temë aktuale në qarqet arsimore e në debatet

akademike. Ky debat shkencor, temë e hulumtimit tonë doctoral, e ka bazën teorike dhe metodologjinë e vet të trajtimit. Si mbështetje shkencore ka teorinë bashkëkohore edukativo-arsimore, e cila shtron nevojën e mësimnxënies përmes përballjes së nxënësve me probleme mësimore që nxitin ndërveprimin e krijimtarinë e tyre. Kjo temë hulumtimi mbështetet në metodologjinë kërkimore bashkëkohore dhe të dhënat e saj përpunohen përmes metodave statistikore të programit kompjuterik SPSS.

Fjalët kyçe: *reformë arsimore, mësimdhënie bashkëkohore, mësimnxënie interaktive, rezultate mësimore, programi trajnues “Mendimi Kritik”.*

ABSTRACT

The subject of this doctoral research is analysis and presentation of the positive effects of implementation of the training programme Critical Thinking in the teaching results of primary schools in the region of Gjakova. This training programme aims at transformation of traditional teaching into teaching that develops active and interactive learning of schoolchildren. From the data collected during the research of this topic we have noticed that in schools where was implemented effectively the training programme Critical Thinking are identified impressive positive educational differences. These positive achievements we are going to analyze and compare with the effective pedagogical reality of schools which still continue teaching according to the traditional approach of teaching

strategies. We consider that transformation of our educational system is an urgent need. Today Kosovo society and labour market demand from our schools to educate new generations with new qualities. Qualities which can complete successfully and with dignity to development transformations in economic and technology area. From this view – point we are going to elaborate this doctoral subject.

The question which this paper has to respond to is : What are the positive affects of the implementation of training programme Critical Thinking of schoolchildren in learning results in the region of Gjakova. Implementing of the training progmmme Critical Thinking in the framework of reformation of educational system is a current topic in the educational circles and academic debates. This scientific debate topic of my doctoral research has its theoretical and methodological basis of treatment. As a scientific support has the up – to – date educational theory which raises the need of learning through facing the schoolchildren with learning problems which motivate their creativity. This subject of research is based on up – to – date methodology of research and its data are processed through statistical methods and computer program SPSS.

Key words : *educational reform, up – to – date teaching, interactive learning, educational results, training programme Critical Thinking.*

DEDIKIMI

Ky punim i dedikohet djalit tonë, Agonit, si një dhuratë e simbol i dashurisë prindërore për ditëlindjen e tij të 10-të.

Autori

FALËNDERIME

Për realizimin e këtij hulumtimi kontribut të çmuar ka dhënë udhëheqësi i këtij projekti kërkimor dhe profesorët e tjerë të nderuar, të cilët duhen cekur e falënderuar.

Merita dhe falënderimi i veçantë për kualitetin e këtij punimi i takon profesorit e udhëheqësit tim të respektuar Prof. asoc. dr. Tomi Treska. Profesor Tomi me bashkëpunimin e afërt dhe me udhëzimet e çmuara profesionale i dha formën dhe cilësinë akademike punimit tonë doktoral. Konsultimet me profesor Tomin sqaruan metodologjinë e punimit dhe ndihmuan trajtimin e temës në mbështetje të teorisë bashkëkohore pedagogjike.

Për hartimin e punimit tonë doktoral falënderime të sinqerta i shpreh edhe profesorit të respektuar e mentorit tim fillestar Prof. asoc. dr. Edi Puka. Profesor Edi më ndihmoi në formulimin e temës doktrale, në certifikimin e instrumenteve të hulumtimit dhe zbardhi në mendjen time objektivat, hipotezën dhe pyetjet kërkimore të këtij studimi.

Për realizimin e këtij projekti kërkimor falënderoj edhe familjen time, e cila më përkrahu gjithmonë gjatë rrugës së gjatë të ngritjes sime akademike. Familja më motivoi e më mbështeti edhe përtej mundësive të saj, duke më inkurajuar e duke më mbajtur të angazhuar deri në përmbylljen e suksesshme të këtij hulumtimi.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

KAPITULLI I HYRJË.....18

1.1.Sqarimi i nocioneve themelore.....23

1.1.1.Mësimdhënia tradicionale dhe mësimdhënia bashkëkohore.....23

1.1.2.Reforma arsimore dhe tendencat e zhvillimit të arsimit.....25

1.1.3.Filozofia, strategjitë dhe teknikat mësimore.....28

1.1.4.Përgaditja profesionale dhe trajnimi i arsimtarëve.....30

1.1.5.Programi trajnues Mendimi Kritik.....33

1.1.6.Roli i arsimtarit në shkollën bashkëkohore.....36

1.1.7.Nxënësi si faktor mësimi në shkollën bashkëkohore.....38

1.1.8.Cilësia e të nxënit dhe rezultatet mësimore të nxënësve.....41

KAPITULLI II SHQYRTIM LITERATURE.....45

2.1.Mbështetja e programit trajnues Mendimi Kritik në filozofi e teori sociale.....46

2.2. Mbështetja e programit trajnues Mendimi Kritik në psikologji

e shkolla pedagogjike.....52

2.3.Xhon Djuj.....	61
2.4.Maria Montessori.....	65
2.5.Zhan Piazhe.....	71
2.6.Lev Vigotski.....	77
2.7.Erik Eriksoni.....	81
2.8.Benjamin Blumi.....	84
2.9.Houard Gardnëri.....	88
2.10.Themelimi dhe përhapja e programit trajnues Mendimi Kritik.....	91
2.11.Programi trajnues Mendimi Kritik në Kosovë dhe hulumtimet shkencore mbi zbatimin e tij.....	97

KAPITULLI III: PRAKTIKA EDUKATIVO-ARSIMORE DHE

ZBATIMI I PROGRAMIT TRAJNUES MENDIMI KRITIK.....105

3.1.Praktika edukativo-arsimore në programin trajnues Mendimi Kritik.....	105
3.2.Synimet dhe objektivat e programit trajnues Mendimi Kritik.....	106
3.2.1.Objektivat edukativ në programin trajnues Mendimi Kritik.....	108

3.2.2.Objektivat arsimorë në programin trajnues Mendimi Kritik.....	111
3.2.3.Objektivat mësimorë në programin trajnues Mendimi Kritik.....	114
3.3.Mësimdhënia bashkëkohore në programin trajnues Mendimi Kritik.....	116
3.4.Arsimtari si instruktor e partner i nxënësit në programin trajnues Mendimi Kritik.....	121
3.5.Mësimnxënia aktive e ndërvepruese në programin trajnues Mendimi Kritik.....	126
3.6.Nxënësi si subjekt e qendër e mësimdhënies në programin trajnues Mendimi Kritik.....	131
3.7.Vlerësimi i njohurive dhe aktiviteteve mësimore të nxënësve në programin trajnues Mendimi Kritik.....	136
3.8.Zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	142
3.9.Programi trajnues Mendimi Kritik si projekt reformimi në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	143

3.10.Trajnimi i arsimtarëve për zbatimin e programit trajnues	
Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	148
3.11.Roli i MASHT –it dhe i DKA –ve në zbatimin e programit trajnues	
Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	155
3.12.Roli i drejtorit të shkollës në zbatimin e programit trajnues	
Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	162
3.13.Roli i kulturës së shkollës në zbatimin e programit trajnues	
Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	170
3.14.Roli i programeve, teksteve mësimore dhe bazës materiale e shkollës	
për zbatimin e Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	178
KAPITULLI IV METODOLOGJIA E PUNIMIT.....	187
4.1.Objekti i hulumtimit.....	187
4.2.Qëllimi i hulumtimit.....	187
4.3.Objektivat e hulumtimit.....	187
4.4.Problemi kërkimor.....	188

4.5.Hipotezat e hulumtimit.....	190
4.6.Pyetjet kërkimore.....	190
4.7.Variablat e hulumtimit.....	191
4.8.Rëndësia e hulumtimit.....	191
4.9.Popullata dhe kampioni i hulumtimit.....	193
4.10. Niveli dhe harku kohor i hulumtimit.....	195
4.11. Metodatat e hulumtimit.....	195
4.12. Teknikat dhe instrumentet e hulumtimit.....	197
4.13. Organizimi i hulumtimit.....	199
4.14. Etika e hulumtimit.....	201
4.15. Kufizimet e hulumtimit.....	202
KAPITULLI V ANALIZA DHE INTERPRETIMI I REZULTATEVE.....	204
5.1.Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në jetësimin e qasjes bashkëkohore ndaj nxënësve e procesit edukativ në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	205
5.2.Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies	

në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	218
5.3.Efektet e zbatimit të mendimit Kritik në aftësimin e nxënësve	
për mësimnxënie të pavarur në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	231
5.4. Efektet e zbatimit të mendimit Kritik në zhvillimin e mendimit	
kritik e krijues të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	244
5.5. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në ngritjen e performancës së	
nxënësve dhe të produktivitetit të shkollave 9 vjeçare në Rajonin e Gjakovës.....	257
5.6. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në vlerësimin e rezultateve	
mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.....	268
5.7. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në demokratizimin e raporteve	
ndërmjet faktorëve mësimor në shkollat e Rajonit të Gjakovës.....	285
5.8.Vertetimi i hipotezave të hulumtimit.....	297
KAPITULLI VI PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME.....	302
6.1. Përfundime.....	302
6.2. Rekomandime.....	306

Literatura.....	310
Shtojca.....	321

LISTA E TABELAVE

1. Objektivat mësimor të programit e të teksteve mësimore përkatëse për lëndën
Njeriu dhe Natyra
2. Mjedisi shkollor nxitë dhe zhvillon aftësitë e interesimet tona individuale
3. Në shkollën tonë jemi të knaqur me cilësinë e mësimdhënies dhe me trajtimin e mirë të nxënësve
4. Unë vendos për mënyrën e shtjellimit të prograimt mësimor
5. Rrallë bisedoj me kolegë rreth mësimdhënies
6. Arsimitarët na angazhojnë në prova e eksprimente të ndryshme mësimore
7. Ne për temën mësimore diskutojmë e debatojmë në klasë me arsimtar
8. Udhëheq diskutime, ku nxënësit flasin më së shumti
9. Bëjnë punë eksperimentale ose praktike
10. Në shkollë mësojmë edhe metoda për mësimnxënie aktive e efikase
11. Shkolla më përgaditë për mësimnxënie të pavarur e për shkollën e mesme
12. Organizoj nxënësit për punë në grupe të vogla

13. Edhe pse përpiqem shumë, është e pamundur t'i aftësoj të gjithë nxënësit e mij për të mësuar
14. Arsimitarët na kërkojnë që t'i kuptojmë e analizojmë temat mësimore që i mësojmë nga tekstet e literatura tjetër
15. Në klasë të gjithë nxënësit i kanë mundësitë e barabarta për të pyetur e për të marrë pjesë në diskutime
16. Debatojnë për idetë e tyre ose i shpjegojnë ato në forma të tjera
17. Hyjnë në diskutime grupore me mua
18. Unë jam i kënaqur me rezultatet e sukseset e mia mësimore
19. Bëjnë prezente para klasës
20. Rezultatet e testit të arritshmërisë 2015 për shkollat e Mendimit Kritik dhe për shkollat tradicionale
21. Përqindja e rezultateve të Testit të Arritshmërisë (TA) sipas lëndëve mësimore
22. Arsimitarët njohuritë e angazhimet tona mësimore i vlerësojnë me objektivitet e profesionalizëm
23. Arsimitarët na mbajnë të informuar për rezultatet tona mësimore
24. Arsimitarët vlerësojnë kualitetin e njohurive tona mësimore
25. Vlerësimi i punës eksperimentale, projekteve, punëdores
26. Testet objektive (p.sh. pyetjet me përgjigje alternative, PO/JO, përgjigje të shkurtëra, etj.)

27. Unë pyes dhe kërkoj ndihmë kur nuk e kuptojë njësinë mësimore
28. Nxënësit në klasën tonë ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore
29. Bisedoj dhe bashkëpunoj rreth mësimdhënies me mësimdhënës në shkollën time
30. Ndihmoj nxënësit individualisht për t'i kryer eksperimentet ose detyrat

LISTA E GRAFIKONEVE

1. Mjedisi shkollor nxitë dhe zhvillon aftësitë e interesimet tona individuale
2. Në shkollën tonë jemi të knaqur me cilësinë e mësimdhënies dhe me trajtimin e mirë të nxënësve
3. Unë vendos për mënyrën e shtjellimit të prograimt mësimor
4. Rrallë bisedoj me kolegë rreth mësimdhënies
5. Arsimitarët na angazhojnë në prova e eksprimente të ndryshme mësimore
6. Ne për temën mësimore diskutojmë e debatojmë në klasë me arsimtar
7. Udhëheq diskutime, ku nxënësit flasin më së shumti
8. Bëjnë punë eksperimentale ose praktike
9. Në shkollë mësojmë edhe metoda për mësimnxënie aktive e efikase
10. Shkolla më përgaditë për mësimnxënie të pavarur e për shkollën e mesme
11. Organizoj nxënësit për punë në grupe të vogla
12. Edhe pse përpiqem shumë,është e pamundur t'i aftësoj të gjithë nxënësit e mij për të mësuar

13. Arsimitarët na kërkojnë që t'i kuptojmë e analizojmë temat mësimore që i mësojmë nga tekstet e literatura tjetër
14. Në klasë të gjithë nxënësit i kanë mundësitë e barabarta për të pyetur e për të marrë pjesë në diskutime
15. Debatojnë për idetë e tyre ose i shpjegojnë ato në forma të tjera
16. Hyjnë në diskutime grupore me mua
17. Unë jam i kënaqur me rezultatet e sukseset e mia mësimore
18. Bëjnë prezantime para klasës
19. Numri i nxënësve të shkollës të testuar në Testin e Arritshmërisë
20. Arsimitarët njohuritë e angazhimet tona mësimore i vlerësojnë me objektivitet e profesionalizëm
21. Arsimitarët na mbajnë të informuar për rezultatet tona mësimore
22. Arsimitarët vlerësojnë kualitetin e njohurive tona mësimore
23. Vlerësimi i punës eksperimentale, projekteve, punëdores
24. Testet objektive (p.sh. pyetjet me përgjigje alternative, PO/JO, përgjigje të shkurtëra, etj.)
25. Unë pyes dhe kërkoh ndihmë kur nuk e kuptoj njësinë mësimore
26. Nxënësit në klasën tonë ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore
27. Bisedoj dhe bashkëpunoj rreth mësimdhënies me mësimdhënës në shkollën time
28. Ndihmoj nxënësit individualisht për t'i kryer eksperimentet ose detyrat

LISTA E SHKURTIMEVE

AMAAP Asociacioni i Mësimdhënësve të Arsimit dhe Aftësimit Profesional

DKA Drejtoria Komunale e Arsimit

HpH Hap pas Hapi

ISHH Instituti për Shoqëri të Hapur

KEC(QAK) Qendra për Arsim e Kosovës

KFOS Fondacioni Kosovar për Shoqëri të Hapur

MASHT Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë

MKLSH Mendimi Kritik gjatë Leximit dhe Shkrimit

SHNL Shoqata Ndërkombëtare e Leximit

KAPITULLI I: HYRJE

Përmes këtij hulumtimi, temë e punimit doktoral, do të prezentojmë efektet e zbatimit të programit trajnues “Mendimi Kritik” në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Shkollat e këtij rajoni dhe, i gjithë sistemi edukativo-arsimor në Kosovë, pas luftës së fundit, ka nisur rrugën e reformimit dhe të ndryshimeve pozitive. Në këtë drejtim kontributin e tyre të rëndësishëm janë duke e dhënë Ministria e Arsimit, Shkencës e Teknologjisë (MASHT), Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA) dhe Qendra për Arsim e Kosovës (KEC). Në këtë rrugëtim të reformimit të shkollave të vendit tonë ndihmesë kanë dhënë edhe fondacionet qeveritare dhe shoqatat ndërkombëtare, duke financuar e mbështetur projekte të ndryshme trajnuese të arsimtarëve për jetësimin e inovacioneve bashkëkohore në praktikën tonë edukativo-arsimore. Por, kontributin më të madh për reformimin e shkollave tona, janë duke e dhënë arsimtarët përparimtarë e të vendosur, për të provuar e jetësuar inovacionet pedagogjike në praktikën e tyre mësimore.

Reformimi i sistemit arsimor në Kosovë dhe, në Rajonin e Gjakovës në veçanti, i ka specifikat e veta. Ky sistem arsimor përjetoi dhunë të paparë shtetërore 10 vjeçare nga ana e Serbisë pushtuese dhe, në fund, lufta shkatërroi gati komplet infrastrukturën tonë shkollore. Pas luftës, sistemi ynë edukativo-arsimor duhej të ngrihej pothuajse nga fillimi dhe të fillonte përpjekjet për reformimin e jetësimin e praktikave mësimore të vendeve me sisteme arsimore të përparuara. Në emër të reformimit të sistemit arsimor të vendit u

lansuan dhe u eksperimentuan shumë programe trajnimi që shpeshherë vetëm emrin e kishin të ndryshëm. Në këtë rrugëtim të reformimit, programi trajnues Mendimi Kritik është ndër programet më të rëndësishme e me shtrirjen më të madhe në tërë Kosovën e në këtë kuadër edhe në Rajonin e Gjakovës. Shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës përveç kushteve e rrethanave të përbashkëta kanë edhe dallime të theksuara në bazën materiale, në standardet e objekteve shkollore, në kuadrin arsimor dhe dallime kulturo-arsimore në komunitetin e shkollës. Andaj, këto dallime ndërmjet shkollave kanë krijuar diskrepancë ndërmjet tyre edhe sa i përket nivelit të zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik dhe të reformimit të mjediseve të tyre shkollore.

Në disa shkolla kuadri arsimor i mirëpriti dhe i përkrahu ndryshimet në mësimdhënien e tyre. Arsimtarët e këtyre shkollave bashkë me udhëheqësinë profesionale e përparimtare të shkollës u mobilizuan për jetësimin e këtij programi trajnues, si projekt i përmirësimit të mësimdhënies dhe i rritjes së produktivitetit të shkollave të tyre. Këto shkolla, në zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik, tashmë kanë trasuar një rrugë të mirë suksesi. Ato kanë kultivuar raporte ndërnjerëzore demokratike në shkollë dhe në mësimdhënie që nxit mësimnxënien aktive e ndërvepruese të nxënësve. Ndërsa, në disa mjedise shkollore më konservative e më rrallë të kontrolluara nga organet zyrtare arsimore, duket sikur rrugën e reformimit as që e kanë nisur fare. Trajnimet e ndryshme të arsimtarëve të këtyre shkollave pothuajse fare nuk e kanë ndryshuar strategjinë e

mësimdhënies së tyre tradicionale. Edhe ndonjë përpjekje përparimtare për ndryshime pozitive ngulfatet nga arsyet tashmë banale e bajate për moszbatimin e strategjive mësimore të programit trajnues “Mendimi Kritik”.

Pra në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës dhe në sistemin edukativo-arsimor të Kosovës në përgjithësi kjo është ajo tabloja e reformimit dhe e zbatimit të programit trajnues “Mendimi Kritik”. Trajnimi për programin e Mendimit Kritik dhe ndryshimet pozitive të mësimdhënies ku zbatohet ky program trajnues e kanë tërhequr interesimin dhe vëmendjen tonë. Këto ndryshime të rëndësishme dhe këtë rrugë suksesi të këtyre shkollave synojmë t’ua dëftojmë si rekomandime e si një storie suksesi shkollave dhe arsimtarëve, të cilët akoma ngurrojnë të ndahen nga mësimdhënia tradicionale e të nisin jetësimin e inovacioneve në praktikën pedagogjike. Për këtë themi se tema e punimit tonë doktorale është interesante, shumë aktuale në debatet akademike dhe në praktikën tonë edukative. Gjithashtu, mendojmë se ky hulumtim është me interes për arsimtarët, drejtorët e shkollave, inspektorët dhe organet e tjera udhëheqëse që monitorojnë mbarëvajtjen e reformës edukativo-arsimore në vendin tonë.

Për hartimin e këtij punimi kemi konsultuar literaturën e kohës në gjuhën shqipe dhe në gjuhën angleze. Kjo literaturë temën e hulumtimit tonë e trajton duke u bazuar në teorinë bashkëkohore psiko-pedagogjike, ku nxënësi konsiderohet faktor subjektiv e ndërtues i njohurive të veta. Pra, në përgjithësi kemi shfletuar botimet e viteve të fundit të

autorëve të njohur që trajtojnë Mendimin Kritik si një projekt për reformimin e shkollave dhe për përmirësimin e rezultateve mësimore të nxënësve. Teoria dhe qasja filozofike, mbi të cilën trajtohet tema e hulumtimit tonë në literaturën e konsultuar, është e mbështetur në këndvështrimet dhe debatet akademike konstruktiviste. Edhe punimi ynë është i ndërtuar nga ky këndvështrim, në të cilin kemi cituar personalitete e autorë që shkollën e shohin si institucion ku nxënësit zhvillojnë diskutime dhe prova mësimore dhe përballen me probleme mësimore që zhvillojnë mendimin dhe krijimtarinë e nxënësve. Trajtimi teorik dhe analiza e të dhënave të këtij hulumtimi provojnë argumentimin e hipotezës dhe dhënien e përgjigjeve në pyetjet kërkimore. Hipotezat e këtij hulumtimi, janë:

- Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krahasuar me shkollat tradicionale organizojnë më tepër mësimnxënie aktive e ndërvepruese.
- Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik, rezultatet mësimore të nxënësve i kanë dukshëm më të larta krahasuar me shkollat tradicionale.

Nga këto hipoteza të këtij punimi nxorëm edhe pyetjet kërkimore të mëposhtme:

- A e përmirëson mësimdhënien dhe praktikën edukativo-arsimore të shkollave tona zbatimi i programit trajnues “Mendimi Kritik”?
- A ka efekte zbatimi i Mendimit Kritik në ngritjen e cilësisë së të nxënit dhe të rezultateve mësimore të nxënësve në shkollat tona?

Këtyre pyetjeve kërkimore do t'u përgjigjemi përmes trajtimit teorik dhe përmes analizës së të dhënave nga terreni. Në këtë kuadër do të krahasojmë të dhënat e anketimit të arsimtarëve dhe të nxënësve nga mjediset shkollore që punojnë sipas strategjisë dhe teknikave bashkëkohore të këtij programi me ato mjedise shkollore që ende vazhdojnë të punojnë sipas metodologjisë tradicionale. Nga shkollat e këtyre dy taboreve do të krahasojmë edhe rezultatet mësimore të nxënësve, të arritura në testin kombëtar të arritshmërisë. Të dhënat sasiore nga këto burime u japin përgjigje pyetjeve kërkimore dhe mjaftueshëm argumentojnë hipotezat e këtij hulumtimi.

Në kapitullin teorik të këtij punimi sqarojmë nocionet themelore të temës dhe zbardhim historinë dhe bazën teorike të saj. Pjesë e këtij kapitulli është edhe trajtimi i praktikës së këtij programi dhe analiza e ndikimit të faktorëve të ndryshëm edukativo-arsimorë në zbatimin e Mendimit Kritik në shkollat e vendit tonë.

Në kapitullin e tretë shtrohet metodologjia e punimit. Këtu sqarohen metodat dhe instrumentet e hulumtimit, popullata dhe kampioni, pastaj hipotezat dhe pyetjet kërkimore të hulumtimit. Në kapitullin e katërt analizohen dhe interpretohen gjetjet e hulumtimit. Këto gjetje do të përpunohen përmes metodave statistikore të programit kompjuterik SPSS. Të njëjtat do të prezentohen si gjetje përmes tabelave, përqindjeve dhe grafikoneve të ndryshme.

Në kapitullin e fundit të këtij punimi nxjerrim konkluzionet dhe ndërtojmë rekomandimet e punimit tonë doktoral.

1.1. Sqarimi i nocioneve themelore

Gjatë analizës dhe trajtimit të temës do të manipulojmë me disa nocione bazë rreth të cilave ndërtohet kuptimi i këtij hulumtimi. Këto nocione tashmë janë terma pothuajse standarde, me të cilët janë familjarizuar arsimtarët në shkollat tona, sinonime të reformës shkollore dhe tema debati në literaturën dhe në praktikën tonë aktuale pedagogjike. Në fillim për t'u dhënë lexuesve një tablo informuese për përmbajtjen e këtij punimi do të sqarojmë disa nga këta terma, qoftë si përkufizime ose si pikëpamje për domethënien e kuptimin e tyre. Disa nga termat themelore të këtij trajtimi që do të sqarohen janë si në vijim.

1.1.1. Mësimdhënia tradicionale dhe mësimdhënia bashkëkohore

Në kuptimin didaktik të fjalës, si tradicionale konsiderohet mësimdhënia që bazohet në dominimin e arsimtarit gjatë orës mësimore përmes ligjërimit dhe formave të tjera të prezencës dhe mbizotërimit. Kjo mësimdhënie është shumë statike, sipërfaqësore dhe e ngarkuar me të dhëna që nuk zhvillojnë krijimtarinë, iniciativën dhe potencialet e lindura të

fëmijëve. Sipas kësaj praktike mësimore, nxënësit qëndrojnë nën hijen e arsimit si dëgjues pasivë, të lidhur për bankat shkollore e të kthyer në drejtim të mësuesit, i cili është edhe protagonist kryesor i orës mësimore. Sipas kësaj logjike nxënësit mësojnë pa bashkëpunuar ndërmjet vete, të bindur në fjalën e mësuesit dhe të detyruar të mësojnë në mënyrë mekanike edhe fakte mësimore, prej të cilave nuk kanë as dobi edukative e as zhvillim të interesimeve e aftësive individuale. Si të tillë, sot arrijtjet shkencore e teknologjike, objektivat edukativo-arsimorë të shoqërisë së sotme dhe nevojat e tregut të punës për klasën punëtore të kualifikuar dhe me aftësi krijuese, mësimdhënien tradicionale e kanë nxjerrë jashtë përdorimit.

Zhvillimet e hovshme shoqëro-ekonomike dhe zbulimet e shumta teknologjike në periudhën pas Luftës II Botërore u pasuan edhe nga iniciativa e novacione të ndryshme në fushën edukativo-arsimorë. Arrijtjet e disiplinave psiko-pedagogjike dhe nevoja për edukimin e gjeneratave me kualitete të reja origjinale e krijuese mori përmasat e tendencave botërore për reformimin e sistemeve arsimore. Këto novacione e përpjekje për modernizimin e strategjive, qasjeve e teknikave mësimore përbëjnë tërësinë e elementeve të mësimdhënies bashkëkohore. Këto novacione e iniciativa teorike për përmirësimin e gjithë praktikës edukative në shkollë, në të vërtetë janë zbulime dhe arritje shkencore pedagogjike dhe vlerë e re që shkoi duke u konsoliduar së pari në shtetet demokratike me ekonomi dhe sisteme arsimore të zhvilluara. Kjo praktikë e re pedagogjike e njohur si mësimdhënie

bashkëkohore synon të vetëdijesojë e mobilizojë nxënësit në rrugën e formimit e të zhvillimit të tyre intelektual e njerëzor. Arsimtari në mësimdhënien bashkëkohore ndërton partneritet me nxënësit për arritjen e objektivave konkretë në përgatitjen e tyre për mësimnxënie të pavarur e arsimim permanent gjatë gjithë jetës. Për këtë arsye ai përmes teknikave e formave bashkëkohore të punës mësimore nxit mësimnxënien aktive e ndërvepruese dhe zhvillon iniciativën, gjeturinë dhe mendimin kritik e krijues të nxënësve. Sipas kësaj qasjeje filozofike nxënësi kthehet nga faktori objekt pasiv e periferik mësimor në faktor mësimor subjektiv, në qendër të klasës e përgjegjës i angazhuar për arritje mësimore. Në shkollat me mësimdhënie bashkëkohore nxënësit shprehin interes për tema mësimore dhe për përvetësimin e njohurive me pjesëmarrje në diskutime e në zbatimin praktik të njohurive e përvojave mësimore të përvetësuara.

1.1.2. Reforma arsimore dhe tendencat e zhvillimit të arsimit Kosovar

Historia e zhvillimit të arsimit kosovar është e lidhur ngushtë me historinë e popullit shqiptar të këtyre trevave. Si arsim masiv e i organizuar nga shteti fillon gjatë dhe pas Luftës II Botërore. Prej kësaj periudhe e deri në luftën e fundit çlirimtare të vendit ky sistem arsimor ishte fuqishëm i lidhur me politikën shtetërore e me doktrinën totalitare të lindjes. Gjatë kësaj periudhe përveç fazave të ngritjes e degradimit, ka pasur edhe përpjekje konkrete për reformimin e mësimdhënies, të teksteve e planprogrameve mësimore. Sistemi

arsimor i Kosovës vetëm pas çlirimit filloi reformimin e kurrikulës kombëtare, të teksteve mësimore e trajnimit të arsimtarëve për mësimdhënie bashkëkohore. Po në të vërtetë çka është reforma arsimore?

Reforma arsimore është dukuri normale dhe e përhershme e përmirësimit dhe modernizimit të aspekteve të ndryshme edukativo-arsimore të shkollave, për të përcjellë zhvillimet shoqëro-ekonomike e tekniko-shkencore të kohës. Për të qenë sistemi arsimor aktual e në harmoni me objektivat zhvillimore të shoqërisë bashkëkohore duhet t'i përmirësojë vazhdimisht kurrikulat kombëtare, tekstet dhe teknologjinë mësimore dhe aspekte të tjera të praktikës edukativo-arsimore. Për reformën dhe ndryshimin në arsim Majkëll Fullan në librin e tij "Forcat e ndryshimit", shkruan: "Ndryshimi arsimor produktiv në thellësinë e vet nuk është aftësia për të zbatuar politikën më të fundit, por përkundrazi, aftësia për të mbijetuar kthesat e papritura të ndryshimit të planifikuar dhe të paplanifikuar, ndërkohë që përparon dhe zhvillohesh." (Majkëll Fullan 2010: 17). Zhvillimet ekonomike e teknologjike shtrojnë nevojën për përshtatje e përmirësime kualitative të mësimdhënies e mësimnxënies në shkollat tona. Në këtë kuptim reforma arsimore asnjëherë nuk përfundohet.

Këtë rrugë të modernizimit e përshtatjes së shkollave tona nevojave e trendeve botërore të arsimit është duke e ndjekur edhe Kosova bashkë me shtetet e tjera të rajonit. Për arritjen e këtyre standardeve ndërkombëtare Ministria e Arsimit e Shkencës dhe

Teknologjisë bashkë me pjesën përparimtare të komunitetit arsimor të Kosovës po punojnë me përkushtim në shumë drejtime. Arsimtarët kreativë e përparimtarë për arritjen e reformës arsimore dhe për ndryshimet pozitive në shkollat e tyre janë mobilizuar dhe janë duke bashkëpunuar me njëri-tjetrin. “Asnjë reformë arsimore nuk mund të ngrihet në këmbë nëse të rriturit nuk marrin pjesë aktivisht dhe ndershmërisht – mësues që të jenë të gatshëm për të dhënë dhe për të ndarë ndihmën që rehaton dhe ngre skele.” (Jerome Bruner 2003: 97). Në këtë udhëtim sigurisht se kemi pasur edhe përkrahjen profesionale e materiale të institucioneve ndërkombëtare dhe të shteteve mike, të cilat edhe duhen falënderuar. Tendencat e zhvillimit të arsimit përcaktohen nga objektivat edukativo-arsimorë kombëtarë, nga ekonomia konkurruese, nga tregu i punës e nga faktorë të tjerë socio-kulturorë. Këto nocione e fenomene të shoqërisë njerëzore i vënë shkollat para detyrave e përgjegjësisë, për të edukuar gjenerata me kualitete e potenciale krijuese, me aftësi për të përballuar ndryshime të shpeshta e të furishme në vendin e punës e në mjediset e tyre jetësore. Sistemet arsimore të diktuar nga këto zhvillime shoqërore duhen të reflektojnë ndryshime e përmirësime kualitative. Për këtë arsye shkencëtarët kanë ofruar qasje të re filozofike për arsimin, kanë përpunuar metoda e teknika të reja mësimore. Gjithë kjo tërësi e ndryshimeve ka për qëllim që të nxënësit të zhvillojë përvoja pozitive për zgjedhjen e situatave problemore dhe forma e operacione të të menduarit, si: analizë, gjykim etj. Përkundër shkollës së vjetër që praktikonte memorizimin e fakteve, sot synohet depërtimi në thellësi i njohurive dhe i përvojave pozitive, duke mobilizuar nxënësit që të

analizojnë dhe të shoshitin informacionin përmes diskutimit, shkëmbimit të përvojave dhe rrahjes së mendimeve. Shkolla bashkëkohore, drejt së cilës është e orientuar reforma dhe zhvillimi i shkollës kosovare synon zhvillimin harmonik të sferës njohëse, emocionale e psiko-motore të fëmijëve. Këtë zhvillim harmonik të nxënësve reforma arsimore e arrin përmes analizave e diskutimeve mësimore që zhvillohen në klasë dhe përmes aktiviteteve e aksioneve interaktive në natyrë dhe në puntori të shkollës. Kjo qasje aktive ndaj arsimimit mbështetet në teori të avancuara edukative, në filozofinë konstruktiviste, në pikpamjet e Xhon Djujt e të Maria Montesorit, të cilët me të madhe proklamuan rëndësinë e krijimit të mjediseve shkollore që i ngjasojnë jetës familjare dhe rëndësinë e lidhjes së shkollës me aktivitete praktike të jetës së përditshme shoqërore.

1.1.3. Filozofia, strategjitë dhe teknikat mësimore të programit trajnues Mendimi Kritik

Për organizimin e shkollave bashkëkohore me rëndësi të veçantë është qasja filozofike e ndjekur dhe strategjitë e teknikat mësimore të aplikuara. Këta terma shkencorë dhe elementet themelore të organizimit të mësimi janë nocione me kuptim të përafërt por lehtësisht të dallueshme, të lidhura e të kushtëzuara me njëra-tjetrën. Mësimdhënia sipas programit trajnues “Mendimi Kritik” mbështetet në filozofi, strategji e teknika mësimore bashkëkohore dhe aktive kuptimi dhe funksioni i të cilëve është si më poshtë.

Filozofia e arsimit është pikëpamja dhe këndvështrimi shkencor, është qasja dhe teoria filozofike mbi të cilën bazohet praktika edukativo-arsimore e sistemit shkollor. Në rastin konkret mësimdhënia sipas programit trajnues Mendimi Kritik bazohet në qasje filozofike bashkëkohore ku nxënësi respektohet e konsiderohet subjekt aktiv e kontribues në rrugën e arsimit dhe të formimit të personalitetit të tij. Kjo qasje aktive e bashkëkohore bazohet në pikëpamjet e praktikat pozitive të eksperimentuara nga Xhon Djui e Maria Montesori e të teoricienëve të tjerë pedagogjikë të mëvonshëm. Këta e filozofë të tjerë të arsimit provuan dhe proklamuan rëndësinë e edukimit përmes pjesëmarrjes aktive të nxënësve në procesin e përvetësimit të njohurive dhe të përvojave jetësore pozitive. Edhe zbulimet e disiplinave psiko-pedagogjike pas Luftës II Botërore sugjerojnë mësimnxënie aktive e ndërvepruese dhe ballafaqim të nxënësve me situata mësimore, probleme që kërkojnë gjykimin, arsyetimin dhe aftësitë e tyre krijuese për të hetuar e zgjedhur detyra probleme.

Strategjia mësimore si plan i mbarëvajtjes së procesit mësimor për arritjen e objektivave mësimorë del nga qasja filozofike. Programi trajnues Mendimi Kritik planifikon rrjedhë të procesit mësimor ku nxënësit nxënë njohuri e përvoja jetësore nga literatura në mënyrë aktive e logjike, duke mbledhur e analizuar të dhëna, duke kërkuar e diskutuar zgjedhje e alternativa të ndryshme të problemeve mësimore. Për jetësimin e kësaj strategjie mësimore mësuesi planifikon mjetet, format e metodat e punës dhe teknikat e

procedimet e tjera mësimore për t'ua përshtatur mësimdhënien grupeve të nxënësve me aftësi, interesa e stile të ndryshme të të nxënësve.

Qasja filozofike dhe strategjitë mësimore konkretizohen në punën mësimore përmes përdorimit të teknikave mësimore. Teknikat mësimore të programit trajnues Mendimi Kritik janë kombinime të mjeteve, formave të punës e aktiviteteve mësimore për situata e tema të veçanta mësimore. Ato janë qasje të përpunuara, zgjedhje e mjeshtri metodike për situata e njësi mësimore konkrete. Këto përvoja e eksperimente të praktikave mësimore për zhvillimin e aftësive e të menduarit të nxënësve u përpunuan e u ngritën në nivelet e aplikueshmërisë ndërkombëtare. Këto praktika mësimore të njohura si teknika mësimore synojnë mësimdhënien e mësimnxënien aktive e ndërvepruese dhe aftësimin e nxënësve për jetë e punë dhe për arsimim të pavarur.

1.1.4. Përgatitja profesionale dhe trajnimi i arsimtarëve

Arsimtari është faktori mësimor subjektiv, i cili drejtpërdrejt jetëson legjislacionin shkollor dhe risitë e tjera didaktike në praktikën edukativo-arsimore të shkollave. Përgatitja profesionale sistematike e arsimtarëve dhe trajnimi kualitativ i tyre janë faktorë dhe kushte të rëndësishme për efikasitet në punën e tyre mësimore. Këto dy procese të përgatitjes e avancimit profesional ndërmjet vete kanë dallime, ngjashmëri dhe varshmëri reciproke.

Përgatitja dhe ngritja profesionale përfshijnë periudhën para dhe gjatë ushtrimit të karrierës profesionale. Me përgatitje profesionale para karrierës mësuesi orientohet dhe merr njohuritë e bazat shkencore për ushtrimin e profesionit të tij jetësor. Është përgjegjësi individuale e mësuesit, përgjegjësi institucionale e universiteteve që përgatisin kuadrin arsimor dhe definitivisht edhe përgjegjësi shoqërore, kualiteti i arsimimit të kuadrit arsimor për shkollat tona. Në këtë pikë konsiderojmë se marrë në tërësi shoqëria kosovare nuk është në nivel të detyrës. Fakultetet tona të Edukimit fillimisht nuk janë duke i kushtuar fare rëndësi përzgjedhjes së kandidatëve për profesionin e mësimitdhënësit. Në këto fakultete regjistrohen edhe kandidatë që nuk kanë prirje për mësuesi dhe të cilët për shkaqe të ndryshme nuk kanë pasur mundësi të regjistrohen në fakultetet e tyre të preferuara. Dhe ky është gafi e lëshimi i parë. Sot në rrethanat e pas luftës dhe të tranzicionit të vlerave shoqërore disa nga fakultetet tona të edukimit e kanë ulur kriterin dhe standardin akademik të kalueshmërisë së studentëve. Si rrjedhojë, studentët, arsimtarë të ardhshëm, diplomojnë fare lehtë dhe atë në afate rekorde. E gjithë kjo pastaj është duke na u kthyer si bumerang në ngadalësimin e reformës arsimore dhe në rezultatet e ulëta në shumë mjedise shkollore. Andaj, për të arritur cilësi mësimore përgatitja dhe ngritja profesionale është detyrë e përhershme morale e mësuesve. Është aktuale dhe shumë e rëndësishme thirrja e Gardnërit për arsimtarët: “Mësues, arsimoni veten tuaj!” (Houard Gardnër 2003: 33). Përgatitja permanente profesionale, arsimtarit i garanton seriozitetin e komoditetin në punë dhe pronësinë mbi njohuritë e tij profesionale. Përgatitja solide e mbron atë nga situatat stresuese dhe ia

lehtëson ndryshimet progresive të praktikës së tij mësimore. Ndërsa, kur arsimtari nuk e ka përgatitjen profesionale cilësore, kur ka zbrazëti e oshilime në orientimin dhe në formimin profesional, ai në praktikën e tij të përditshme mësimore me nxënës është stihik, formal dhe i paorientuar në punën e tij të përditshme profesionale.

“Mësuesi që nuk ka objektiv të përcaktuar për mësim, në fakt do të thotë që ai të gjendet i rastësishëm në klasë. Në qoftë se, mësuesi nuk paramendon synim pune, do të thotë se ai nuk ka koncept të qartë se çfarë do të punojë në klasë, nuk di se cilat procese të logjistikës së mësimdhënies do t’i angazhojë që të arrijë atë për çka edhe është përpara nxënësve në mësim.” (Tahir Zajazi 2003: 165).

Mungesat e përgatitjes para karrierës vështirë se kompensohen gjatë punës. Ndërsa, përgatitja gjatë karrierës është ngritja e avancimi i përditshëm përmes leximit sistematik të literaturës për ndjekjen e risive shkencore e profesionale. Përmes përgatitjes permanente gjatë ushtrimit të profesionit ai freskon njohuritë dhe e pasuron përvojën e tij didaktiko-metodike.

Trajnimi i arsimtarëve është pjesë e ngritjes profesionale dhe rast e mundësi për njohje të risive të ndryshme didaktiko-metodike. Trajnimet realizohen përmes seminareve një e disaditore, të cilat drejtohen nga ekspertë e arsimtarë të përgatitur për trajtimin e temave në këto kurse profesionale. Ato për të qenë rezultative duhen të planifikohen me kujdes, të realizohen me cilësi e profesionalizëm dhe në fund të kontrollohet dhe të

vlerësohet zbatimi i këtyre novacioneve mësimore në praktikën edukativo-arsimore të shkollave. Në raportin përgatitje profesionale permanente – trajnim të arsimtarëve, Majkëll Fullan e thekson përparësinë e përgatitjes cilësore universitare e permanente të arsimtarëve për profesion si kusht për të qenë agjentë të ndryshimit e bartës të suksesshëm të reformës. Në fund konsiderojmë se përgatitja cilësore e permanente profesionale si dhe trajnimet kualitative janë të lidhura e të kushtëzuara ndërmjet vete. Trajnimet janë shumë më efektive e më të kuptueshme për arsimtarët që kanë përgatitje të mirëfilltë profesionale. Dhe, nga ana tjetër, arsimtarët me përgatitje profesionale të ulët e formale edhe sikur të ndjekin më shpesh trajnime, përfitimi i tyre profesional nuk ka për të qenë sa duhet efektiv e i dobishëm.

1.1.5. Programi trajnues Mendimi Kritik

Mendimi Kritik është një aspekt i rëndësishëm i zhvillimit të menduarit njerëzor. Ai krahas mendimit problemor e krijues konsiderohet si shkallë e lartë e zhvillimit mendor dhe nevojë e domosdoshme për jetësimin e tij në kurrikulën shkollore. Ndërsa, vetë termi Mendim Kritik tashmë është përditësuar në fjalorin e literaturës dhe të debateve akademike në fushën e arsimit. Si sinonime të këtij nocioni takojmë edhe termat: gjykim, vlerësim, arsyetim etj. Në literaturë “Mendimin Kritik” e gjejmë të definuar edhe si mendim i drejtpeshuar e i arsyetuar në aspektin logjik. Autori dhe shkencëtari i shquar amerikan

Robert Enis për Mendimin Kritik e jep këtë definicion: “Mendimi kritik është mendim i arsyeshëm e reflektiv, i fokusuar në vendimin se çfarë të besojë ose të bëjë.” (sipas Alec Fisher 2011: 4). Ndërsa, si program trajnues e projekt mësimor Mendimi Kritik është një orientim e mendësi e re në arsim, e cila i qaset edukimit dhe arsimimit të nxënësve nga këndvështrimi konstruktivist e progresiv. Ky program mësimor nxënësin e konsideron si subjekt aktiv e kontribues në edukimin, arsimimin e formimin e tij të përgjithshëm. Për realizimin e këtij orientimi në edukim shkencëtarët e arsimit kanë përpunuar strategji e teknika mësimore aktive e bashkëkohore. Këto metoda e teknika mësimore demokratike e nxitin aktivitetin ndërveprues të nxënësve, të pyeturit aktiv dhe pjesëmarrjen në diskutime për tema konkrete që përpunohen gjatë orës mësimore.

Mendimtari Kritik me rastin e pranimit të një informacioni, pikëpamje e përvojë të re, shqyrton e analizon aspekte të ndryshme të vërtetësisë e origjinalitetit. Përpunimi shkencor i ligjeve të të menduarit logjik është kontribut i filozofisë, e cila ndriçoi edhe aspekte të Mendimit Kritik. Për lidhjen e shkollës me jetën, praktikën e aktivitetet e vetëdijshme të nxënësve kanë folur pedagogët klasikë e bashkëkohorë. Ndërsa, vetëm pas vitit 1997 kur edhe u inicua projekti i MKLSH-së sistemet arsimore të ish-vendeve socialiste nga Evropa Lindore dhe nga Azia Qendrore filluan jetësimin e këtij programi në shkollat e tyre. Kjo qasje e re filozofike ndaj edukimit e trajtimit të nxënësve si subjekte aktive e vetëkontribuese në rrugën e formimit intelektual e njerëzor të tyre, synonte që në

mësimdhënie e mësimnxënie ta përfshijë edhe procesin e të menduarit. “Mendimi kritik është një aktivitet njohës, i lidhur me përdorimin e mendjes.” (Stella Cottrell 2011: 1). Inkuadrimi i të menduarit në mësimnxënie ul shkallën e memorimit mekanik dhe njëkohësisht rritë shanset e përvetësimit logjik e aktiv të njohurive. Kjo qasje nxit zhvillimin e aftësive krijuese të nxënësve dhe i përgatit ata më mirë për përballje me kërkesat e ndryshimet e shpejta në jetë e në vendin e tyre të punës.

Në praktikën e mësimdhënies bashkëkohore Mendimi Kritik kuptohet si përpunim i informacioneve, duke hulumtuar të dhënat nga burime të ndryshme dhe duke shoshitur e vlerësuar ato nga aspekte të ndryshme. Nga ky këndvështrim arsimtari temën mësimore përpiket ta shpjegojë duke e lidhur me përvojën e interesin e nxënësve dhe duke i mobilizuar ata përmes diskutimeve e aktiviteteve mësimore ndërvepruese që ndriçojnë aspekte të trajtimit të temës mësimore konkrete. Futja e Mendimit Kritik në shkollë si filozofi, projekt mësimor e program trajnues u pasua nga zbulimi e përpunimi i teknikave dhe i praktikave të reja mësimore, të cilat u përhapën me shpejtësi në praktikën e sistemeve arsimore të botës demokratike. Programi trajnues Mendimi Kritik që në këtë punim doktorial e kemi objekt hulumtimi e analize në literaturë dhe, në fjalorin arsimor këtu në Kosovë, më tepër njihet si Mendimi Kritik Gjatë Leximit Shkrimit (MKLSH). Por ne, gjatë këtij punimi zakonisht i referohemi si Mendimi Kritik për arsye se objekt analize e

hulumtimi kemi vlerësimin e efekteve pozitive të këtij programi në praktikën e përgjithshme edukative si kusht për ngritjen e rezultateve mësimore të nxënësve.

1.1.6. Roli i arsimit në shkollën bashkëkohore

Me ndryshimet e hovshme shoqëro-ekonomike e tekniko-shkencore ndryshojnë edhe orientimet e objektivat zhvillimore të shoqërisë. Orientimet dhe synimet zhvillimore të shteteve ish-socialiste drejt ekonomisë së tregut e sistemit politik shumëpartiak u pasqyruan në kërkesa e objektiva edukativo-arsimorë të shkollave. Këto janë në vija të trasha disa nga elementet kryesore të ndryshimeve shoqërore që diktuan nevojën e reformimit të praktikës sonë edukativo-arsimore. Reforma arsimore, legjislacioni shkollor e novacione të tjera didaktike në praktikën pedagogjike, synojnë t'u përshtaten pastaj nevojave për edukimin e gjeneratave të reja me cilësi e aftësi krijuese dhe kontributdhënëse në rrethin e tyre jetësor.

Orientimi dhe qasja e re edukative me metodologjinë e teknikat mësimore dhe me të gjitha elementet e tjera përcjellëse të mësimdhënies bashkëkohore jetësohen nga arsimtarët, të cilët janë misionarët dhe agjendët e ndryshimeve. Sot nevojat e tregut të punës kërkojnë arsimimin e gjeneratave me aftësi të arsimimit permanent, me aftësi për të hetuar probleme për të zgjedhur ato në mënyrë kreative dhe gjeturi, për t'u përballuar me situata e ndryshime të shpejta teknologjike. Këtë sfidë të ndryshimeve e arrijnë vetëm arsimtarët

progresivë me arsimim cilësor e me trajnime kualitative të kohëpaskohshme për zbatimin e strategjive e teknikave mësimore bashkëkohore. Në fakt, ky mision i arsimtarit i kërkuar edhe më herët nga teoria psiko-pedagogjike e arsimit nuk e liron atë nga përgjegjësia e angazhimi. Porse, ai tani merr edhe përgjegjësi të instruktorit e moderatorit në zgjedhjen e problemeve mësimore, të partnerit e bashkudhëtarit në rrugën e përgatitjes së nxënësve për mësimnxënie të pavarur e kualitative. Mësuesin nuk e kemi më siç e kemi pasur dikur të fiksuar në mendje si personalitet të pushtetshëm e pedant në ballë të klasës. Ai tanimë është përzier me grupet e nxënësve dhe privilegjin e stafetën e të folurit gjithnjë e më tepër po e kalon te nxënësit. Arsimtari në përputhje me objektivat mësimorë përpunon njësinë e orës mësimore konkrete, duke shtruar pyetje problemore e inicuar aktivitete mësimore interaktive. Pastaj, ai tërhiqet në prapaskenë dhe mbikëqyr mbarëvajtjen e mësimnxënies, duke ndërhyrë në raste konkrete kur kërkohet ndihma e udhëzimi i tij. Atë e gjëjmë në klasë, në kabinet, në kopsht e punëtori, duke i përgatitur nxënësit për aktivitete kërkimore, për analiza dhe për prezente e debate mësimore konstruktive. Ai në punën e tij të përditshme edukativo-arsimore përmes bashkëpunimit demokratik me nxënësin është bërë më tërheqës, më i afërt e më kreativ. “Njerëzit janë duke u mërzhitur nga ngjarjet e zakonshme, andaj është e rëndësishme që ndaj tyre të tregoni risi e qasje krijuese.” (C. J. Simister 2007: 134). Këtë bashkëpjesëmarrje në mësimnxënien aktive të nxënësve, arsimtari e realizon duke bashkëpunuar e udhëzuar ata në kërkim e zgjedhje të detyrave të ndryshme.

Arsimtari në mësimdhënien bashkëkohore për realizimin e objektivave e të misionit të shkollës në punën e tij të përditshme përdor teknika e strategji mësimore që nxitin pjesëmarrjen aktive të nxënësve në përvetësimin e njohurive. “Gjëja më e rëndësishme në secilin rast do të jetë që të ketë një strategji që na udhëheq drejt zgjidhjes.” (John Butterworth dhe Geoff Thwaites 2013: 82). Punën e tij mësimore arsimtari bashkëkohor e i trajnuar për Mendimin Kritik e bazon në teori të avancuar arsimore, e cila me kohë ka dëshmuar rëndësinë e pjesëmarrjes aktive të nxënësve në arsimimin e tyre. Zbulimet e fundit nga psikologjia e të mësuarit dhe nga disiplinat shkencore neurologjike i japin po ashtu siguri e mbështetje arsimtarit për angazhimin e procesit të të menduarit në mësimnxënien interaktive të nxënësve.

1.1.7. Nxënësi si faktor mësimi në shkollën bashkëkohore

Në shkollën bashkëkohore nxënësi është faktori mësimor kryesor, për të cilin edhe organizohet i tërë procesi edukativo-arsimor. Faktorët e tjerë edukativë, siç janë: arsimtarët, familja e nxënësve e komuniteti i shkollës janë të lidhur drejtpërdrejt me nxënësit e sukseset e tyre shkollore. Synohet po ashtu që të krijohet edhe partneritet e bashkëveprim ndërmjet tyre për realizimin më të mirë të misionit të shkollës e të objektivave shoqërore për krijimin e gjeneratave që i shërbejnë përparimit e mirëqenies shoqërore. Përveç arsimtarëve, edhe familja e nxënësve e komuniteti i shkollës kanë filluar ta kuptojnë qasjen

e re edukative të shkollës bashkëkohore e të programit trajnues Mendimi Kritik. Dhe sa më mirë e sa më shpejt të përvetësohet mendësia e edukimit aktiv e demokratik të fëmijëve nga familja e nxënësve e komuniteti i shkollës, aq më i madh është edhe kontributi i tyre për mbarëvajtjen e punës së shkollës. Xhon Djui, Maria Montesori e pedagogë të tjerë të shquar apelian për koordinim e bashkëveprim të faktorëve mësimorë në edukimin e fëmijëve. “Mirërritjen e reciprocitetit të pjesëve, pritet që secila prej tyre të japë një masë të caktuar kulture, disipline dhe dobie.”(John Dewey 2003: 75). Ata madje e shihnin të udhës që shkolla t’u ofrojë nxënësve mjedis familjar dhe detyra e probleme mësimore, të cilat kanë lidhshmëri me jetën e përditshme të fëmijës në mjedisin familjar.

“Një gabim i zakonshëm në arsim është që fëmija në klasë të konsiderohet ndryshe nga mjedisi i tyre familjar. Mësuesit shpesh e bëjnë këtë gabim, shpesh pa menduar për të, kur ata e konsiderojnë jetën në klasë si një zëvendësim të pjesshëm për jetën e fëmijës në shtëpi.” (Daniel Gartrell 2000: 25).

Sot edhe programet e tekstet mësimore dhe vetë mësimdhënia si proces duke u bazuar në gjetjet e fundit të disiplinave shkencore psiko-pedagogjike synojnë aktivizimin e nxënësve për mirërritjen dhe vetëzhvillimin e tyre intelektual e njerëzor. Në këtë funksion të edukimit të gjeneratave aktive e krijuese është edhe programi trajnues Mendimi Kritik, efektet edukativo-arsimore të të cilit jemi duke i analizuar në këtë punim doktoral.

Shkolla bashkëkohore në të cilat zbatohet programi trajnues Mendimi Kritik synon ndërtimin e raporteve demokratike ndërmjet nxënësve e arsimtarëve të tyre. Nxënësi në këto shkolla gjatë gjithë kohës edhe motivohet përmes krijimit të mjedisit të përshtatshëm për zhvillimin e aktiviteteve mësimore, në të cilat ata mësojnë nga njëri-tjetri përvoja jetësore e rrugë efektive të njohjes. Kjo nënkupton se ai është i lirë e i nxitur të pyesë, të japë mendime e të marrë iniciativa për aktivitete të ndryshme shkollore. Nxënësi si faktor mësimor subjektiv sot është pjesëmarrës i angazhuar për arritje të rezultateve mësimore. Ai nga arsimtarët bëhet me dije se është përgjegjës për sukseset në rrugën e vet të edukimit e të vetëformimit njerëzor. Në këtë formim e zhvillim individual nxënësi është i përfshirë drejtpërdrejt në zgjedhje të detyrave mësimore, të cilat kërkojnë të menduarit kritik e krijues të nxënësve. Gjatë procesit mësimor përmes strategjive e teknikave mësimore nxënësi kultivon interesime e shprehi intelektuale e punuese, aftësi për të menduar zgjidhje e alternativa për situata të ndryshme problemore. “Të dish të zgjidhësh probleme, është një privilegj me vlerë të veçantë që të dallon nga të tjerët. Nga ana tjetër, të dish të zgjidhësh probleme, është një aftësi sa e dobishme, aq edhe e vështirë për ta fituar.” (Tahir Zajazi 2003: 558). Në shkollën bashkëkohore respektohen aftësitë, prirjet, intresimet dhe qëndrimet individuale të nxënësve. Dhe këto veçori individuale të nxënësve konsiderohen si kriter për organizimin e mësimdhënies shumënivelëshe dhe vlerë për kultivimin e mendimeve të lira e të pavarura të tyre. Sot nxënësi nxitet që në mësimnxënie ta angazhojë edhe të menduarit e tij. Me këtë pjesëmarrje të të menduarit në mësimnxënie njohuritë e

përvojat mësimore të nxënësve bëhen më lehtë pronë intelektuale e dobishme për jetë dhe për zhvillimin e mendimit kritik e krijues të tyre.

1.1.8. Cilësia e të nxënit dhe rezultatet mësimore të nxënësve

Didaktika bashkëkohore me kohë i ka përkufizuar e sqaruar nocionet e veta dhe i ka trajtuar ato nga aspekte të ndryshme shkencore. Por, këto nuk janë gjithmonë të qarta e të dallueshme edhe nga komuniteti i arsimtarëve e prindërve në shumë mjedise tona shkollore. Marrë në tërësi, arsimtarët dhe prindërit e nxënësve tanë në analizat e debatet për suksesin mësimor të nxënësve shpeshherë përdorin fjalor të përgjithshëm e të tejkaluar nga teoria bashkëkohore e të nxënit. Dhe për ne, është shqetësues fakti se ky fjalor tradicional i përdorur sidomos nga arsimtarët tanë, është deri diku edhe pasqyrë e praktikës edukativo-arsimore po ashtu tradicionale në shumë shkolla tona. Në disa shkolla kur raportohen e analizohen rezultatet mësimore të nxënësve nga disa arsimtarë e prindër të nxënësve ende si kriter sukcesi konsiderohet sasia e materies mësimore që mësohet përmendsh dhe aftësia e nxënësve për ta thënë atë pa gabime. E këto siç dihet, janë nivelet më të ulëta të përvetësimit të njohurive e përvojave mësimore dhe pasoja të formalizmit e verbalizmit në procesin e mësimdhënies.

Në fakt, cilësia e të nxënit dhe rezultatet mësimore janë nivele të përvetësimit të përmbajtjeve mësimore dhe nivele të performancës mësimore të nxënësve, të kushtëzuara këto ndërmjet vete nga kushtet e shkollës dhe nga faktorë të tjerë mësimorë. Me cilësi të të nxënit kuptojmë kualitetin e përvetësimit të njohurive e objektivave të tjerë edukativo-arsimorë të lëndës së caktuar mësimore nga ana e nxënësve. Kur mendohet në cilësi të të nxënit kemi parasysh faktin, se: në çfarë niveli nxënësi e ka përvetësuar programin dhe objektivat mësimorë për lëndë të caktuar; sa përdor metoda efikase e aktive të të nxënit logjik; dhe sa është në gjendje të zbatojë në praktikë njohuritë e përvetësuara në mënyrë kreative e të pavarur. Në literaturën didaktike e në legjislacionin shkollor janë paraqitur në mënyrë të qartë e të detajuar kriteret e vlerësimit dhe të cilësimit të nxënësve me notë. Nga analiza e këtyre kriterëve del se ato vërtet janë kërkesa që përputhen me objektivat edukativo-arsimorë që shoqëria i ka vënë shkollës për edukimin e gjeneratave të reja. Për cilësinë e të nxënit, pra është me rëndësi të kihet parasysh se literatura dhe legjislacionet shkollore kanë vendosur standarde, të cilat janë norma të detyruara për zbatim nga praktika shkollore. “Me standarde kuptojmë kërkesat e detyrueshme që kanë karakter të një parametri të miratuar si normë për të gjitha institucionet e arsimit, për nivelin e cilësisë së punës, nën të cilin ajo nuk duhet të bjerë, por nëse do të ishte e mundur, të ngrihet.” (Njazi Zylfiu 2005: 137). Po këto norma e standarde të cilësisë mësimore fatkeqësisht nuk jetësohen në të gjitha institucionet edukativo-arsimorë për shkaqe të ndryshme, të cilat edhe jemi duke i analizuar në këtë hulumtim.

Dihet se të nxënit aktiv duke mbajtur shënime, duke analizuar të dhëna e krahasuar ato nga burime e këndvështrime të ndryshme është i një cilësie më të lartë, krahasuar me të nxënit mekanik nga teksti shkollor ose vetëm nga dëgjimi pasiv i arsimtarit. Po ashtu aktivitetet kërkimore, të pyeturit aktiv e pjesëmarrja në diskutime për tema konkrete, përpjekjet e nxënësve për zgjidhje krijuese të detyrave e problemeve mësimore janë kualitete të mësimnxënies, të cilat duhen të vlerësohen, përkrahen e kultivohen nga arsimtarët. Për ta mbajtur nxënësin aktiv e të angazhuar arsimtari organizon aktivitete mësimore interaktive në grupe të vogla.

“Biseda e nxënësve në grupin kështu të vogël pothuaj nuk lejon më asnjë fëmijë që gjithmonë vetëm në mënyrë pasive, pra vetëm duke dëgjuar, të marrë pjesë në punën e të tjerëve, por për shkak të numrit krejt të vogël të bashkëpunëtorëve kërkon prej secilit në çdo kohë bashkëpunim produktiv dhe kritik si dhe marrjen e qëndrimit në zgjedhjen e detyrave të përbashkëta dhe në përgatitjen e referateve dhe të veprave të përbashkëta.” (August Vitak 1964: 27).

Si cilësi e lartë e të nxënit konsiderohet edhe aftësia e përvetësimit të përmbajtjeve në nivelin e vlerësimit e të mendimit kritik të nxënësve. Kur ata janë në gjendje të debatojnë për materien mësimore, të argumentojnë për teorinë e mësuar me shembuj praktikë e me të dhëna nga burime të tjera dëshmojnë përfshirjen aktive në mësimnxënien produktive. “Arsyetimi është aftësia e lidhur ngushtë me arritjet e njeriut.” (John

Butterworth dhe Geoff Thwaites 2013: 2). Siç vërehet nga trajtimi i kësaj pike elementet që e përbejnë cilësinë e të nxënit janë edhe strategji e objektiva të mësimdhënies bashkëkohore e të programit trajnues Mendimi Kritik. Sikundër që mësimnxënia përmendsh e sipërfaqësore është fenomen përcjellës i mësimdhënies tradicionale e formale.

Ndërsa rezultatet mësimore janë nivelet e përvetësimit të materies mësimore të prezentuara nga nxënësit në testime, ese, prezentime gojore e formate të tjera të vlerësimit të performancës së nxënësve. Rezultatet mësimore të nxënësve janë rrjedhojë e produkt i cilësisë së të nxënit. Nëse mësimnxënia është mekanike e sipërfaqësore edhe rezultatet e performanca mësimore e nxënësve domosdo se është sipërfaqësore dhe me rendimente të ulëta. Në anën tjetër, të nxënit kualitativ të mbështetur në aktivitete e përpjekje ndërvepruese të nxënësit sigurisht se prodhon edhe rezultate mësimore më të larta e më cilësore. Por megjithatë, kur jemi te vlerësimi i cilësisë së të nxënit dhe për rrjedhojë edhe i rezultateve mësimore të nxënësve duhen pasur parasysh shumë rrethana e faktorë me varësi reciproke. “Performanca mendore kryesisht është e fshehur brenda në kokën e një personi, ndryshe nga performanca fizike, e cila është shumë e dukshme.” (Po aty: 1).

KAPITULI II: SHQYRTIM LITERATURE

Programi trajnues Mendimi Kritik si projekt për reformimin e shkollave duke angazhuar procesin e të menduarit në mësimnxënie e ka historinë dhe mbështetjen e vet filozofike. Zanafilla filozofike e shqyrtimit të aspekteve të pjesëmarrjes së procesit të të menduarit në të nxënit e nxënësve është e hershme. Mendimet për rëndësinë zhvillimit të të menduarit të nxënësve gjatë procesit mësimor u grumbulluan ndër shekuj fillimisht në kuadër të trajtimeve të përgjithshme filozofike. Më tutje, në kohën e humanizmit e të renesancës gjegjësisht në periudhën e ndarjes e të pavarësimit të shkencave nga filozofia u shtuan edhe zërat për rëndësinë e aktivitetit të vetëdijshëm të nxënësve në përvetësimin e njohurive. Për këtë periudhë vlen të theksohet kontributi i Jan Amos Komenskit, i cili me pikëpamjet e praktikën e tij pedagogjike revolucionare vuri themelet shkencore të didaktikës. Ndërsa, përpunimi teorik i idesë për zhvillimin e Mendimit Kritik të nxënësve në kuptimin shkencor të fjalës fillon me lëvizjet dhe përpjekjet e gjysmës së parë të shekullit XX për reformimin e sistemit arsimor në Evropë e Amerikë. Këto kontribute shkencore të tubuara ndër shekuj pas Luftës II Botërore u ngritën në nivel të teorisë shkencore, duke kulmuar me themelimin e këtij programi në vitin 1997 si një alternativë e suksesshme për reformimin e sistemeve arsimore të shteteve ish-socialiste. Në vijim, do ta japim një pasqyrë të shkurtër për zhvillimin e programit trajnues Mendimi Kritik dhe mbështetjen e tij në filozofi e teori sociale, në psikologji e shkolla të tjera pedagogjike.

2.1.Mbështetja e programit trajnues Mendimi Kritik në filozofi e teori sociale

Programi i Mendimit Kritik është arritje shkencore e disiplinave filozofike, sociale e psiko-pedagogjike. Në fakt, Mendimi Kritik është filozofi e strategji e të menduarit ku informatat e njohuritë e tjera njeriu i pranon duke i shqyrtuar e analizuar nga aspekte të ndryshme të saktësisë e origjinalitetit. Kjo qasje shqyrtuese e përzgjedhëse ndaj shumësisë së informatave e të presionit të propagandës mediatike u përpunua dhe u aktualizua sidomos pas Luftës II Botërore, kohë kjo kur vërshoi zhvillimi i teknologjisë informative e prodhuese dhe kur grupe të ndryshme të interesave politiko-ushtarake dhe ekonomiko-shoqërore synonin që përmes burimeve mediale të formonin vetëdije, bindje e orientime kolektive të masës. Drejtuesit e kompanive të mëdha ndërkontinentale për shitjen e produkteve të tyre zgjodhën fuqinë e reklamës për të krijuar shije e stile të caktuara të të ushqyerit, të veshjes e të dukjes të masat e gjera popullore. Gjithashtu, shtetet e fuqishme ushtarake e politike të botës propaganduan me të madhe orientimet e doktrinat e tyre si trende e mendësi të zhvillimeve shoqërore. Me këtë taktikë e mjet të propagandës ata u përpoqën që pretendimet e tyre për dominim t'ia imponojnë masës si vlera e orientime të zhvillimeve shoqërore. Mendimtarët e kohës e vërejtën këtë tendencë për ta kapur e kontrolluar shoqërinë përmes propagandës e reklamës si mjete të fuqishme për formimin e shijeve, bindjeve e trendeve kolektive. Andaj, filozofët e shkollave të ndryshme bënë përpjekje e hapa konkretë për vetëdijesimin e masës që mos ta pranojnë për të vërtetë e

originale çdo gjë që u lansohet si lajm e modë nga mjetet e informimit e të reklamacionit. “Si mendimtarë kritikë ne duhet të jemi në gjendje për të vlerësuar një argument me objektivitet nëse ne jemi dakord me të apo jo.” (John Butterworth dhe Geoff Thwaites 2013: 190). Kjo ide e qasje e dhënë konkretisht nga përfaqësuesit e Shkollës së Çikagos (C. Cooley, J. Dewey dhe G. Mead) është edhe thirrje për shkollat që të krijojnë gjenerata me rezon e aftësi kritike si nevojë, për të vlerësuar me objektivitet e sy kritik informacione e situata të ndryshme jetësore. Shkolla e Çikagos, gjegjësisht katedra e sociologjisë së këtij universiteti përmes botimeve shkencore u bë një qendër e rëndësishme e përpunimit të informacionit dhe e vështirimit kritik të zhvillimeve shoqërore. Kjo shkollë e mendimit shkencor u bë pikë referimi dhe këndvështrim teorik i trajtimit dhe analizës së shumë dukurive e proceseve shoqërore. Ideja e shqyrtimit, e analizës dhe e diskutimit të informatave dhe njohurive të reja u bart edhe në praktikën edukativo-arsimore të shkollave. “Në qoftë se, mund të identifikojmë argumentin, ne jemi në një pozitë më të mirë për të njohur se dikush është duke u përpjekur të na bindë për pikëpamjet e tyre.” (Stella Cottrell 2011: 48). Janë filozofët e edukimit ata që përmes strategjive dhe teknikave mësimore bashkëkohore të programit Mendimi Kritik synojnë ndërtimin e vlerave shoqërore demokratike dhe ngritjen cilësore të mësimnxënies. Kjo ide e mbështetur edhe nga teoria bashkëkohore e të nxënësve thekson rëndësinë e aktivitetit mësimor e ndërveprues të nxënësve.

Kur nxënësit nxënë njohuri përmes metodave aktive, kur analizojnë e diskutojnë në grup aspekte të ndryshme të temës mësimore, gjasat janë që ato njohuri dhe përvoja të jenë më mbresëlënëse e më të zbatueshme në jetën e mëvonshme të tyre. Mendimi Kritik si strategji e projekt për reformimin e shkollave e ka bazën e vet filozofike dhe mbështetjen në teori sociale. Aspekte të mësimit shqyrtues e aktiv i gjejmë të zbatuara që nga koha antike. Janë të njohura nga literatura bisedat e Sokratit me nxënësit e tij. Sokrati përmes pyetjeve e nënpyetjeve i orientonte nxënësit drejt njohurive, të cilat ai i konsideronte si të fshehura brenda vetë nxënësve. Madje, “Sokrati thoshte se ai nuk jep dituri, por i ndihmon bashkëbiseduesit (nxënësit) sikur mamia gjatë lindjes.” (Hajrullah Koliqi 1997: 81). Edhe më vonë gjatë zhvillimit të mendimit njerëzor takojmë zëra e mendime që theksojnë rëndësinë e njohjes përmes dyshimit në të vërtetën dhe përmes analizës së fakteve para se të pranohet diçka si e vërtetë. Periudha e Rilindjes dhe e ndarjes së filozofisë në fusha e disiplina të veçanta dha kontributin e rëndësishëm në vlerësimin shqyrtues të fakteve e të dijes njerëzore. Ishte slogan i kohës që asgjë të mos pranohet si e vërtetë pa matje, shqyrtim e analizë të hollësishme të fakteve shkencore. Pra, e thënë me fjalët tona, koncepte e premisa të Mendimit Kritik që nga ajo kohë u ngritën në kriter e rrugë të njohjes shkencore. Kjo e dhënë dëshmon se Mendimi Kritik si projekt e program trajnues për reformimin e shkollave ka mbështetje shkencore e traditë të trajtimit filozofik. Mendimi Kritik themi se ka bazë filozofike, sepse është këndvështrim, qasje e strategji e re ndaj tërë procesit edukativo-arsimor. Nxënësi sipas këtij programi trajnues shihet si subjekt aktiv e

kontribues në rrugën e edukimit e të arsimimit të tij. Sot filozofia e re e edukimit dhe zhvillimet shoqërore kërkojnë nga shkolla edukimin e nxënësve si mendimtar kritikë me gjeturi e aftësi krijuese. Nga ky prizëm e në funksion të këtyre objektivave janë përpunuar teknika e strategji mësimore që nxitin e zhvillojnë shprehitë e të menduarit logjik dhe mësimnxënien aktive e ndërvepruese.

Programi trajnues Mendimi Kritik në shkollë, efektet edukativo-arsimore të të cilit po provojmë t'i matim përmes këtij trajtimi bazohet edhe në teori sociale. Dihet se mendimi sociologjik u zhvillua në drejtime, shkolla e teori të ndryshme bashkëkohore. Në vijim po prezentojmë disa teori e shkolla sociologjike, në të cilat gjen mbështetje Mendimi Kritik si strategji për promovimin e mendimit demokratik në shkolla dhe si filozofi për trajtimin e nxënësve e për ngritjen e cilësisë së mësimnxënies.

Funksionalizmi si drejtim sociologjik trajton kontributin e sistemeve dhe të institucioneve shoqërore, për të siguruar zhvillimin e individit e të shoqërisë si tërësi dhe, dihet se sistemi edukativo-arsimor, është pjesë dhe hallkë e rëndësishme e funksionimit dhe e orientimit për zhvillimin shoqëror. “Për të studiuar funksionin e një institucioni ose të një praktike shoqërore duhet të analizohet ndihmesa që jep ai institucion ose ajo praktikë për vazhdimësinë e shoqërisë në tërësi.” (Anthony Giddens 1997: 662). Mendimi Kritik në këtë vazhdë u mendua të zbatohet në shkollë, pikërisht për të qenë në funksion të formimit të gjeneratave krijuese e aktive në shërbim të përmbushjes së objektivave zhvillimore të

shoqërive të caktuara. Nga përfaqësuesit e funksionalizmit theksohet sidomos rëndësia e kulturës së shkollës si institucion për përvetësimin dhe zhvillimin e mëtejshëm të vlerave socio-kulturore nga gjeneratat e reja. Përfaqësuesit e funksionalizmit, sikurse edhe programi trajnues Mendimi Kritik, individët dhe institucionet shkollore i shohin si aktive e kontributdhënëse në komunitetin e tyre dhe në zhvillimet e tjera të përgjithshme shoqërore.

Strukturalizmi dhe poststrukturalizmi si drejtim e orientim tjetër filozofik trajton strukturat e të menduarit, elemente nga përvoja njerëzore dhe pjesë të dukurive të tjera shoqërore. Në fokus të këtij drejtimi pra, është përbërja e elementeve të një tërësie dhe lidhshmëria e këtyre strukturave në tërësi të dukurisë a të procesit shoqëror. Nga ky këndvështrim kontributet individuale dhe aktivitetet e tjera ndërvepruese grupore të nxënësve gjatë diskutimeve e përpjekjeve për realizimin e detyrës së përbashkët mësimore janë në funksion të mbarëvajtjes së mësimnxënies produktive. Programi trajnues Mendimi Kritik, siç vërehet, ka pika takimi e mbështetje në këtë drejtim e orientim filozofik. Edhe Mendimi Kritik e edhe strukturalizmi njohin dhe çmojnë përpjekjet individuale të nxënësve për analizë e diskutim konstruktiv që ndihmojnë zhvillimin e mendimit krijues e të pavarur të tyre. Për strukturalizmin mendimi origjinal e qasja personale e individëve si elemente të grupit shoqëror, ndihmon zbërthimin më të mirë të temës aktuale dhe njëkohësisht kontribuon në krijimin e ngritjen e kulturës kolektive. Edhe poststrukturalizmi ndjek pothuajse të njëjtën qasje dhe manipulon po me të njëjtat mjete e terma shkencorë. “Çfarë

ka ofruar e ashtuquajtura lëvizje poststrukturaliste ishte pikërisht ajo që synon të ofrojë: një mënyrë të re të menduarit në termat kryekëput strukturalistë që gjithashtu lejon qasje të elementeve personale e subjektive në jetën shoqërore.” (Encyclopedia of Social Theory 2005: 287). Dhe pikërisht këtë objektiv e ka edhe zbatimi i Mendimit Kritik në procesin edukativo-arsimor. Përmes programit trajnues Mendimi Kritik synohet zhvillimi i potencialeve individuale të nxënësve dhe kultivimi i kulturës e i qëndrimeve demokratike të shoqërisë njerëzore.

Një mbështetje tjetër e fuqishme për Mendimin Kritik është edhe mendimi sociologjik që lindi e u zhvillua në Shkollën e Çikagos. Për zbatimin e Mendimit Kritik në praktikën pedagogjike të shkollave janë me rëndësi disa aspekte të trajtimeve të kësaj shkolle sociologjike. Teoricienët e Shkollës së Çikagos, si: C. Cooly, J. Dewey, dhe G. Mead theksuan rëndësinë e komunikimit të njerëzve me prejardhje kombëtare e racore të ndryshme, për të njohur qëndrimet e pikëpamjet e ndryshme, të cilat mund të jenë të ndryshme nga të vetat. Kjo sipas tyre, do të mundësonte që individët me prejardhje të ndryshme të kuptohen e të bëhen të pranueshëm për njëri-tjetrin. Një tjetër kontribut i rëndësishëm i kësaj shkolle sociologjike është edhe përpjekja për të vetëdijesuar masën popullore ndaj ndikimeve e propagandës së fuqishme mediatike, e cila synonte të manipulojë me mendjen e qëndrimet sociale kolektive. Kjo qasje e Shkollës së Çikagos

është bazë teorike dhe arsye e fortë shkencore për lindjen e Mendimit Kritik dhe zbatimin e këtij programi trajnues si filozofi e strategji e re edukative.

2.2. Mbështetja e programit trajnues Mendimi Kritik në psikologji e shkolla pedagogjike

Më lart kemi cekur se programi trajnues Mendimi Kritik mund të konsiderohet edhe si një projekt e alternativë efektive për reformimin e sistemit tonë edukativo-arsimor. Ky program trajnues riorienton funksionin e shkollës drejt përfshirjes e mobilizimit të nxënësve në përvetësimin e njohurive e përvojave mësimore në funksion të formimit të shprehive efektive për mësimnxënie të pavarur. Përmes këtij programi synohen të arrihen objektiva edukativë e arsimorë që zhvillojnë interesimet e aftësitë krijuese të nxënësve për gjeturi e zgjedhje të problemeve në vendin e punës e në jetën e përditshme. Jetësimi i Mendimit Kritik në shkolla ngrit efikasitetin e mësimdhënies dhe cilësinë e të nxënit. Edhe zhvillimi i të menduarit krijues e kritik të nxënësve, kultivimi i kulturës demokratike dhe formimi i shprehive të tjera intelektuale e tekniko-punuese janë disa nga funksionet e tjera që mund të arrihen përmes strategjive e teknikave mësimore të këtij programi. Këto strategji e teknika bashkëkohore mësimore që zhvillojnë këto dimensione edukativo-arsimore të nxënësit e kanë bazën dhe shpjegimin e tyre shkencor. Zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në procesin edukativo-arsimor ka mbështetje të fortë shkencore

edhe nga psikologjia e teoria pedagogjike e zhvilluar nëpër rryma e shkolla të ndryshme teorike.

Psikologjia e edukimit si disiplinë psiko-pedagogjike që hulumton dimensionin psikologjik të procesit edukativo-arsimor me gjetjet e veta shkencore arsyeton rëndësinë e përvetësimit aktiv e logjik të njohurive. Po t'ua hedhim një vështrim arritjeve shkencore të kësaj discipline gjejmë rezultate që i japin mbështetje aplikimit të programit Mendimi Kritik në shkolla. Arritjet e neuroshkencës, të cilat i mësojmë nga psikologjia e edukimit, mbi përfshirjen e trurit në procesin e të nxënësve janë të rëndësishme e interesante. Ato ilustrojnë zonat përgjegjëse të trurit për përpunimin e informacioneve e përvojave të veçanta. Sipas këtyre gjetjeve për veprimtari e aktivitete të larta intelektuale duhen aktivizuar zona të posaçme trunore dhe ndërveprimin ndërmjet dy hemisferave të trurit. Për angazhimin e mobilizimin e masave trunore dhe për nxitjen e ndërveprimit ndërmjet këtyre dy hemisferave të trurit në shkollë duhen zgjedhur aktivitete mësimore që zhvillojnë interesime, gjeturi të të menduarit kritik të nxënësve. Të përshtatshme për aktivizimin e zonave të veçanta trunore janë detyrat e problemet mësimore që kërkojnë domosdo pjesëmarrjen aktive të procesit të të menduarit në mësimnxënie. Për këtë arsye arsimtari varësisht prej lëndës e njësisë mësimore konkrete përdor teknika mësimore, të cilat e vënë nxënësin para situatave mësimore që kërkojnë aftësinë për të menduar e gjetur zgjidhje të ndryshme. Dhe pikërisht në këto gjetje bazohet edhe qasja filozofike e zbatimit të

Mendimit Kritik në shkolla. Ky program trajnues krijon mjedis të përshtatshëm për mësimnxënie ndërvepruese, për diskutim e rrahje mendimesh rreth temave mësimore. “Truri është relativisht plastik, kështu që mjediset e pasura me veprimtari e strategji mësimore fleksibile kanë gjasa të përforcojnë zhvillimin konjitiv të fëmijëve të vegjël dhe të nxënies të rriturit.” (Anita Woolfolk 2011: 309). Trajtimi i temave mësimore nga aspekte të ndryshme, përmes rrugëve të ndryshme të njohjes sigurisht se është më mbresëlënëse në kujtesën e përvojën e nxënësve. Aktiviteti i tillë mësimor ndihmon edhe zhvillimin e trurit dhe të formave të larta të menduarit, si: analiza, gjykim, vlerësimi etj. “Truri vazhdon të ndryshojë gjatë gjithë jetës dhe këto ndryshime ndikohen nga të nxënies” (Po aty: 235). Po ashtu, teknikat e larmishme mësimore të programit trajnues Mendimi Kritik ballafaqojnë dhe miqësojnë nxënies me problemet mësimore, duke ndihmuar kështu zhvillimin e shprehive për mësimnxënie të pavarur e permanente.

Literatura psikologjike thekson përparësitë e të nxënies logjik dhe jep rekomandime për mësimnxënie aktive e cilësore. Sipas kësaj literature, të nxënies, duke i analizuar e krahasuar të dhënat nga burime të ndryshme, duke i zbatuar njohuritë teorike në eksperimente e prova mësimore është më efikas dhe me gjasë më të zbatueshëm në jetën e mëvonshme të nxënies. Këto rekomandime gjejnë zbatim në teknikat e aktivitetet mësimore që zhvillohen sipas programit trajnues Mendimi Kritik. Mësimdhënia sipas këtij programi trajnues i kushton rëndësi të nxënies aktiv e ndërveprues dhe shkëmbimit të

mendimeve për temën mësimore. Duke angazhuar nxënësit që përmes pyetjeve e formave të tjera të komunikimit të zbërthejnë e përpunojnë përmbajtjen mësimore konkrete synohet që të nxënit t'i plotësojë njohuritë libeske me përvoja e burime të tjera dhe në këtë kuadër edhe të zhvillojë mendimin e pavarur e krijues të nxënësve. “Të mësuarit e motivuar dhe me kuptim arrihet me veprimtari konkrete të individit. Kjo veprimtari e të mësuarit realizohet me të mësuar aktiv.” (Pajazit Nushi 1995: 334).

Programi trajnues Mendimi Kritik gjen mbështetje teorike edhe në teorinë psikologjike konstruktiviste. Kjo teori e pikëpamje e sheh nxënësin si aktiv e kontribues në ndërtimin e njohurive të veta. Ky këndvështrim teorik është kundër praktikave mësimore tradicionale, të cilat e trajtojnë nxënësin si një enë të zbrazët që pret të mbushet. Përkundrazi, përfaqësuesit e këtij drejtimi theksojnë se nxënësit janë qenie sociale aktive me paranjohuri dhe përvoja personale, të cilat gjatë shkollimit i plotësojnë dhe i zgjerojnë ato përmes ndërveprimeve me moshatarë, libra dhe burime të tjera të njohurive. Me rëndësi sipas teorisë konstruktiviste është edhe aktiviteti ndërveprues i gjeneratës me institucionet dhe rrethin social në ndërtimin e njohurive, koncepteve e përvojave kolektive. Edhe këtu konstruktivistët shtrojnë nevojën e edukimit të mendjeve kritike e aftësive krijuese të nxënësve në mënyrë që ata të mos mbesin imitues të vlerave shpirtërore e materiale që i kanë krijuar personalitetet e gjeneratat pararendëse. Siç shihet, konstruktivizmi është qasje filozofike, teori sociale e psiko-pedagogjike. Kjo teori kërkon nga shkolla që të edukojë

fëmijët përmes aktivitetit e detyrave mësimore që e vënë nxënësin para situatave ku ai duhet të hetojë probleme, të mendojë alternativa, të analizojë dhe të vlerësojë situata jetësore dhe të marrë qëndrime të drejta e kritike. Kjo është esenca dhe qasja filozofike e konstruktivizmit. Ky është edhe synimi i reformave arsimore. Që nxënësi të përgatitet përmes aktivitetit ndërveprues mësimor për jetë aktive në shoqëri, i aftë për ta gjetur dhe mbajtur vendin e punës, me shprehje të arsimit permanent si nevojë për të përcjellur risitë shkencore e teknike të kohës. “Shumica e mësuesve bien në një mendje se nxënësit kanë nevojë të zhvillojnë aftësi dhe qëndrime për të mësuar në mënyrë të pavarur gjatë gjithë jetës.” (Anita Woolfolk 2011: 366). Po ky është edhe objektivi e filozofia që ndjek mësimdhënia e programit trajnues Mendimi Kritik ku nxënësi është në qendër të aktiviteteve mësimore. Mësimet sipas kësaj mësimdhënieje shtrihen si probleme e tema që duhen të përpunohen përmes aktiviteteve ndërvepruese. Këtu nxënësi si individ e pjesëtar i grupit duhet ta kryejë pjesën e vet të punës si kontribut për detyrën e përbashkët grupore. Gjithashtu ndërrimi i roleve në grupin punues e ngarkon nxënësin me përgjegjësi e obligime shtesë, të cilat zhvillojnë aftësi komunikimi e veçori të ndërveprimit social. “Diskutimi në grup u ndihmon nxënësve ta shprehin veten qartë, të argumentojnë opinionet dhe të tolerojnë pikëpamje të ndryshme.” (Po aty: 472). Përpjekjet e sukseset e përbashkëta grupore janë model suksesi e mësim i rrugës së njohjes për nxënësin, nxitëse për nisma dhe projekte të reja mësimore dhe edukim e qëndrueshmëri sistematike në arritjen e sukseseve mësimore.

Mendimi Kritik si filozofi e program i zbatimit në shkolla lindi si rezultat i zhvillimit shkencor të filozofisë, teorisë sociale dhe të shkencave të tjera edukative. Edhe zhvillimet ekonomiko-shoqërore e zbulimet tekniko-kibernetike janë faktorë që shtruan para shkollës nevojën për ndryshime të objektivave e të vetëpraktikës edukativo-arsimore. Si rezultat i këtyre zhvillimeve sot edhe objektivat e funksionet e shkollës janë ridimensionuar. Shkolla jonë duhet të edukojë gjenerata me kualitete të reja që i kërkon tregu i punës dhe njëkohësisht duhet të formojë qëndrime njerëzore e mendje kritike për botën kibernetike. Këtë detyrë e mision të vështirë mund ta realizojë vetëm shkolla e reformuar me kuadër arsimor kualitativ e të trajnuar. Dhe në këtë drejtim kontributin janë duke e dhënë shkollat që reformimin e tyre janë duke e realizuar përmes zbatimit të projektit Mendimi Kritik, i cili ka bazë teorike e arsyetim edhe në zhvillimin e mendimit pedagogjik. Ky mendim në fillim të shekullit të kaluar u lind dhe u zhvillua në shumë rryma e drejtime si rezultat i kritikës ndaj shkollës së vjetër. Në këtë kohë kritikohesh shkolla herbartiane si shkollë e disiplinës, intelektualiste e mekanike. Përkundër praktikës edukative të shkollës së vjetër formale e shtrënguese, përfaqësuesit e shkollës së re kërkonin liri për nxënësit, përshtatje të shkollave, aftësive dhe nevojave zhvillimore të nxënësve si dhe, pjesëmarrje aktive të tyre në diskutime e aktivitete të tjera mësimore. Progresivizmi dhe shkolla e punës janë dy shkolla pedagogjike me rëndësi për reformimin e arsimit të atëhershëm dhe me pikëpamje aktuale e bashkëkohore edhe sot për reformimin

e shkollave tona. Prej këtyre dy drejtimeve teorike ka huazuar pikëpamje edhe Mendimi Kritik.

Progresivizmi si drejtim e shkollë pedagogjike kritikoi shkollat amerikane të fillim shekullit XX, si tradicionale e shumë të ndara nga realiteti social. Sipas progresivistëve, ato pretendonin të përgatitnin fëmijët për jetë shoqërore në një mjedis shkollor ku mungonin aktivitetet dhe situatat e jetës reale. Në këto shkolla libri dhe arsimtari janë burimi e autoriteti i vetëm i dijes dhe prej nxënësve kërkohej që të jenë të dëgjueshëm e besnikë ndaj dijes që u servohej nga libri e arsimtari i tyre. Progresivistët konsideronin se, praktika mësimore ishte një rutinë e mërzitshme pa novacione e freski profesionale. Për pasojë, mësimnxënia ishte sipërfaqësore e mekanike. Në këto mjedise shkollore të ngurta e bajate, të cilat fare nuk u hynin në punë, nxënësit nuk kishin motiv e interesime për mësim e njohuri. Përkundër kësaj praktike edukative të vjetruar e të ngecur prapa zhvillimeve ekonomiko-shoqërore të vendit, përfaqësuesit e progresivizmit shtruan kërkesa dhe dhanë ide konkrete për reformimin e sistemit arsimor amerikan. Përfaqësuesi më i zëshëm i këtij drejtimi ishte Xhon Djui, i cili themeloi edhe shkollën model për jetësimin e ideve progresive. Në qendër të shkollës duhet të jetë fëmija dhe interesat e tij, theksonin këta përfaqësues dhe sipas tyre shkolla duhet të planifikojë aktivitete e situata mësimore nga jeta e përditshme. Nxënësit duhet të vihen në veprim dhe të edukohen përmes aktiviteteve ndërvepruese me moshatarë, duke ndarë me ta mendime, detyra e përgjegjësi. Nxënësit

përveçse nga librat e arsimtari, duhen të nxënë njohuri edhe drejtpërdrejt nga procesi i punës dhe nga burime të tjera alternative të dijes dhe përvojës njerëzore. “Esencën e pedagogjisë pragmatiste e shprehin thëniet: “Edukimi është jetë” (education is life), “të nxënit nëpërmjet veprimit” (learning by doing) dhe “shkolla është bashkësi” (school is society).” (Hajrullah Koliqi 1998: 204). Në këtë drejtim, sistemi arsimor do t’i përgatiste më mirë fëmijët për jetë shoqërore aktive dhe do ta jepte kontributin edhe për zhvillimin e shoqërisë demokratike amerikane. Disa nga këto kërkesa pedagogjike progresiviste janë aktuale edhe për reformimin e sistemit tonë arsimor dhe janë duke gjetur zbatim përmes aplikimit të mësimdhënies së programit trajnues “Mendimi Kritik”. Është nevojë e kohës dhe synim i reformës sonë arsimore lidhja e shkollës me problemet e jetës së përditshme dhe ndërlidhja e njohurive të mësuara me praktikën. Realizimi i kësaj filozofie progresiviste që është edhe orientim e strategji e programit Mendimi Kritik, liron nxënësit nga mësimi përmendsh dhe nxit ata për t’u ballafaquar me përvetësimin aktiv të njohurive. Pra, parim e pikëpamje e përbashkët e progresivizmit dhe e Mendimit Kritik është nxënësi subjekt aktiv dhe qendër e mësimdhënies ndërvepruese, të lidhura ngushtë me praktikën e situata jetësore nga jeta reale.

Drejtim tjetër me ndikim në pedagogji ishte shkolla e punës me varianet e saj. Ky drejtim i mendimit pedagogjik u zhvillua gjithashtu mbi kritikën ndaj shkollës së vjetër herbartiane si praktikë dominuese në shkollat gjermane të gjysmës së parë të shekullit të

kaluar dhe nën ndikimin e shkollës pragmatiste. “Shkolla e punës, në bazë të kritikës së pedagogjisë së Herbartit, ka kërkuar shkollë në të cilën nxënësit do të jenë të pavarur dhe aktivë.” (Jashar Rexhepagiq 2002: 72). Dijet e fituara nga libri e arsimtari kjo shkollë pedagogjike i konsideronte të vjetruara e të padobishme për jetën e nxënësve. Këto dije nuk zhvillojnë interesime e aftësi të nxënësve dhe nuk i përgatitin ata për punë të dobishme shoqërore. Shkolla e punës kërkonte që shkollat gjermane duhen të krijojnë punëtori, vegla pune e kushte të tjera për vetaktivitetin e nxënësve. Mësimi duhet të bëhet interesant për nxënësit, t’u përshtatej aftësive të tyre e të ishte i lidhur me praktikën. Si i tillë, mësimi sipas kësaj shkolle, duhet të organizohet në punëtori e parcela të shkollës e jo t’i mbajë nxënësit të lidhur ekskluzivisht për banka shkollore. Zbatimi i Mendimit Kritik në shkollat tona gjithashtu synon të eliminojë aspekte të njëjta të mësimdhënies tradicionale, të mbetura në sistemin tonë arsimor, duke jetësuar ide e novacione të shkollës së punës dhe të rrymave të tjera pedagogjike.

Programi trajnues Mendimi Kritik qëndron mbi hulumtimet e theksimet teorike, por edhe mbi nevojat aktuale për ndryshimin e qasjes filozofike ndaj fëmijëve dhe procesit edukativo-arsimor në përgjithësi. Si program i trajnimit të arsimtarëve për mësimdhënie bashkëkohore ka për referencë edhe kontributet shkencore individuale të pedagogëve të mëdhenj, të cilët do t’i theksojmë më poshtë.

2.3. Xhon Djui

Xhon Djui njihet si filozof, pedagog e reformator i arsimit që kontribuoj për konsolidimin e qasjes së re filozofike në edukim. Shqyrtime dhe pikëpamjet e tij në shumë aspekte janë aktuale dhe ende të pajetësuar në përpjekjet tona për reformimin e sistemit tonë edukativo-arsimor. Edhe sot në arsimin ndërkombëtar konceptet e tij pedagogjike janë pika referimi e modele që huazohen për ndërtimin e shumë sistemeve arsimore. Teoria e tij ishte bazë për shqyrtime të shumta shkencore, të cilat më pas u zhvilluan në drejtime dhe shkolla të ndryshme teorike. Në kritikën e tij ndaj shkollave të atëhershme amerikane, ai theksonte se ato janë joefektive dhe të izoluara nga realiteti jetësor e rrethi social. “Gjithë shterpësia në arsim vjen nga izolimi.” (John Dewey 2003: 71). Ato kanë qasje tradicionale ndaj procesit arsimor dhe nxënësin e lënë vetëm në pozitën e pranimi pasiv e mekanik të njohurive. Dhe për pasojën e praktikave të vjetruara tradicionale Djui konsideronte se, shkollat amerikane përballen me rezultate të ulëta mësimore e me braktisje të nxënësve. Izolimi, formalizmi dhe rezultatet e ulëta mësimore janë duke e përcjellë edhe sistemin tonë edukativo-arsimor në vitet e pasluftës. Prandaj, edhe themi se kritikën e Xhon Djuit ndaj shkollave të atëhershme amerikane janë aktuale e kuptimplota edhe për shkollat tona të sotme. Për këtë arsye, teoria progresiviste e këtij kolosi të pedagogjisë është bazë shkencore e rëndësishme për programin e Mendimit Kritik dhe për jetësimin e risive që ngritin subjektivitetin e nxënësve dhe interesimin e tyre për përvetësim aktiv e të

vetëdijshëm të përmbajtjeve mësimore. Përkundër kësaj, Djui kërkonte që nxënësi në shkollë duhet të jetë aktiv e ndërtues i njohurive të veta. Për këtë theksoi rëndësinë e zgjedhjes së përmbajtjeve dhe aktiviteteve mësimore që zgjojnë kërshtërinë dhe interesimet e nxënësve. Shkolla duhet të krijojë kushte për jetë aktive e punë prodhuese të nxënësve dhe, këtu, është edhe esenca e ndryshimeve pozitive në shkollat tona sot. Politikëbërësit dhe udhëheqësit e arsimit tonë sot, ua kanë mbushur gojën arsimtarëve me terma edukativo-arsimorë, të cilët as vetë nuk i kanë të qartë. Arsimtarët janë lodhur me termat: reformë arsimore, strategji e teknika të mësimdhënies, kurrikulë, objektiva e kompetenca mësimore, të cilët ende pa i kuptuar zëvendësohen dhe zhvlerësojnë njëri-tjetrin. Nga protagonistët e ndryshimeve sikur nuk po kuptohen qasjet filozofike dhe porositë konkrete të ideatorëve të reformës arsimore. Pra, teoria konstruktiviste dhe konkretisht veprimtaria shkencore e Xhon Djuit përveç ndryshimit të qasjes filozofike në arsim kërkon edhe ndryshime në jetën e përditshme shkollore të nxënësve. Pra, janë të zbehta e joproductive përpjekjet për reformë arsimore pa ndryshim të kushteve dhe të standardeve mësimore. Shkollat tona janë ende shumë të izoluar prej jetës së përditshme të shoqërisë. Shëqëria jonë, për përmirësime të rezultateve mësimore e për arsimim të gjeneratave me kualitete krijuese, duhet t'i pajisë shkollat me laborator e punëtori shkollore. Mjediset shkollore me mundësinë dhe hapësirën për punë praktike të nxënësve janë kushte dhe rrethanë edhe për analizë e vlerësim të shumanshëm të teorisë mësimore. Mundësia për mësimnxënie aktive përmes provës e përpjekjes interaktive të nxënësve liron mësimdhënien nga verbalizmat e

formalizmat didaktikë. Në këto kushte arsimtari nuk ka shumë nevojë të flasë e të orientojë nxënësit kah memorizimi e dëgjimi pasiv i ligjëratës së tij. Uniteti i teorisë me praktikën mësimore e rrit subjektivitetin e nxënësve në shkollë dhe i përgatit ata më mirë për mësimnxënie të pavarur e produktive. Në këto rrethana të kërkuara nga Djuj e edhe nga programi i Mendimit Kritik arsimtari e merr rolin e instruktorit e të bashkudhëtarit në arsimimin e nxënësve të tij. Prandaj, është porosi shkencore aktuale pikëpamja e Xhon Djuj se për reformimin e shkollave dhe për ngritjen e rezultateve të tyre mësimore duhen krijuar kushte e mundësi për punë praktike e eksperimentale të nxënësve. Përmes përpjekjeve ndërvepruese në aktivitete mësimore dhe në procesin e punës me karakter edukativ nxënësi zgjeron njouritë, pasuron përvojën e tij dhe zhvillon marrëdhënie demokratike me moshatarë, interesime dhe shprehi të tjera intelektuale e tekniko-punuese.

Djuj theksonte se në shkollë nxënësi duhet të jetë i angazhuar dhe i zënë me punë. Si të zënë me punë e konsideronte nxënësin, i cili gjatë orës mësimore ishte në lëvizje, në kërkim dhe në përmbushje aktive të detyrës edukative. “Fëmija thithet i tëri në atë që po bën, e puna me të cilën ai është angazhuar ndikon plotësisht mbi të.” (John Dewey 2003: 146). Djuj dha rekomandime dhe demonstroi praktikisht në shkollën e tij model hapat e përpunimit didaktik të njësive mësimore. Kjo ecuri dhe rrugë e njohjes metodike përputhet me konceptionet e tij filozofike për arsimin dhe edukatën, si faktorë të rëndësishëm për zhvillimin e individit dhe të shoqërisë demokratike.

Pikëpamjet filozofike bashkëkohore për edukatën dhe përpjekjet konkrete të Xhon Djuitt për reformimin e sistemit arsimor amerikan janë bazë e fortë shkencore për zbatimin e Mendimit Kritik si projekt për reformimin dhe rritjen e produktivitetit të shkollave tona. Pikëpamjet e Djuitt janë mbështetje teorike dhe pararendëse për zhvillimin e Mendimit Kritik dhe për nisma e programe të tjera reformuese të sistemit edukativo-arsimor ndërkombëtar. Me pikëpamjet teorike progresiviste të këtij pedagogu të përmasave botërore janë të ndërlidhura ngushtë edhe elementet e fuqishme të orientimit konstruktivist. Këto dy rryma të mendimit shkencor përbëjnë edhe tabanin, mbi të cilin është ndërtuar edhe qasja e programit trajnues “Mendimi Kritik”. Djuitt dhe ky program trajnues që jemi duke e analizuar kanë pika takimi dhe synojë arritjen e objektivave pothuajse të njëjtë, duke ndjekur shtigje dhe strategji epistemologjike aktive e bashkëkohore. Zbatimi i Mendimit Kritik në shkollë po ashtu jetëson kontribute të shkollës së Çikagos, bartës i së cilës ishte edhe Xhon Djuitt dhe dimensione të tjera të filozofisë progresiviste mbi edukimin e mendimit të pavarur, krijues e demokratik të nxënësve. Mendimet shkencore të këtij pedagogu duhen të jenë pika referimi e synime për t’i realizuar në shkollat tona për shumë aspekte, të cilat në procesin edukativo-arsimor janë të ndërlidhura e të kushtëzuara ndërmjet vete. Për shembull mësimnxënia aktive e ndërvepruese në punëtoritë e shkollës dhe në debatin mësimor për tema konkrete mësimore e të jetës së përditshme zhvillojnë mendimin kritik e demokratik të nxënësve. Ata me këtë qasje dëgjojnë pikëpamje, analiza të ndryshme, me të cilat mund të kenë pajtime e kundërshtime. Në këtë frymë edukimi

nxënësit rriten duke kultivuar këndvështrimin kritik e krijues të situatave dhe realiteteve në mjediset e tyre shoqërore. Po ashtu, edukimi progresiv i Djujt i mëson nxënësit të jenë kërkues aktivë e të përgatitur për mësimnxënie të pavarur në jetën dhe punën e tyre të përditshme.

Andaj, programi trajnues Mendimi Kritik me të drejtë i referohet filozofisë arsimore të Djujt në trajnimet e arsimtarëve dhe në zbatimin e strategjive dhe teknikave mësimore bashkëkohore në praktikën tonë edukativo-arsimore.

2.4. Maria Montesori

Programi i Mendimit Kritik është mësimdhënie me objektiva të qartë edukativo-arsimore, jetësimi i të cilëve bazohet në teori konstruktiviste, progresiviste e në praktika të përparuara edukative. Në këtë drejtim, pikëpamjet dhe praktika pedagogjike e Maria Montesorit janë orientim filozofik e në shumë aspekte model suksesi për këtë program mësimor. Mendimi pedagogjik dhe qasja e saj filozofike ishte origjinale, bashkëkohore dhe shumë rezultative në përmbushjen e objektivave edukativë. Ajo punoi shumë për krijimin e mjediseve edukative që stimulonin aktivitetin dhe krijimtarinë e fëmijëve. Montesori punoi me përkushtim për krijimin e kushteve për zhvillim të aktivitetit dhe kreativitetit të fëmijëve parashkollorë. Ajo krijoi lodra edukative dhe mjete didaktike me të cilat

zhvillonte aftësi, shkathtësi e shprehi të ndryshme të fëmijëve. Dhe ajo që do të duhej marrë nga teoria shkencore e praktika e përparuar pedagogjike e Montesorit për reformimin e shkollave tona, në radhë të parë është përkushtimi për krijimin e kushteve për mësimnxënie aktive e ndërvepruese. Shkollat janë institucione edukativo-arsimore, të cilat për detyrë e objektiv të tyre kanë edukimin dhe arsimimin e gjeneratave me kualitete kritike e krijuese. Pra, ne, komuniteti arsimor, të mos harrojmë asnjëherë unitetin dhe lidhshmërinë e këtyre komponentëve edukativë. Përvoja e përparuar pedagogjike në shtëpitë edukative të Montesorit sot është shembull suksesi dhe model në të gjithë botën, për ndërtimin e institucioneve edukativo-arsimore produktive. Krijimi i kushteve për mësimnxënie aktive e ndërvepruese dhe udhëheqja profesionale e arsimtarit me aktivitetet mësimore të nxënësve zhvillon personalitetin e gjithanshëm të tyre dhe i mobilizon ata në arritjen e rezultateve mësimore. Montesori për shkollat e Mendimit Kritik është shembull i arsimtares novatore e punëtore, në krijimin dhe përdorimin e mjeteve të shumta mësimore. Andaj, për ne arsimtarët dhe udhëheqësit e proceseve edukativo-arsimore shembulli i përkushtimit për krijimin e mjediseve mësimore të përshtatshme është aktual e faktor i rëndësishëm për reformimin e shkollave e për përmirësim të rezultateve mësimore. Këto rezultate në shtëpitë e saja edukative ajo i arrinte përmes udhëzimeve të qarta e përmes e pjesëmarrjes aktive të nxënësve në aktivitete të përditshme. Janë këto praktika edukative që edhe Mendimi Kritik i huazon dhe i zbaton përmes strategjive dhe teknikave mësimore. Kjo pedagoge italiane ishte kundër leksioneve të gjata e monotone. Ishte parapëlqim i saj

edukimi përmes objekteve dhe aktiviteteve praktike. “Fjalët nuk janë gjithmonë të nevojshme; shumë shpesh mjafton të tregosh sesi përdoret objekti.” (Maria Montessori 2009: 111). Kërkesë e rëndësishme e saj ishte që në institucionet edukativo-arsimore të krijohet një mjedis mësimor i ngjashëm me atë të familjes, ku fëmijët do të ndiheshin të lirë, të gëzuar e të stimuluar për aktivitete mësimore. “Koncepti – bazë në veprën arsimuese të Montesorit ishte që t’u siguronte fëmijëve një mjedis të përshtatshëm, ku ata të jetonin e të mësonin.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 240). Shtëpitë e fëmijëve Montessori i shihte si institucione të arsimimit dhe të edukimit, të karakterit dhe shpirtit të ri të fëmijëve. Fëmijët edukantë të saj, përmes aktiviteteve ndërvepruese në punët e përditshme rreth pastërtisë, ushqimit dhe shërbimeve të tjera, zhvillojnë veti pozitive sociale dhe shprehi intelektuale e punuese të admirueshme.

Montessori stimulonte aktivitetin e fëmijëve dhe theksonte suksesin e tyre. Ajo nuk u ofronte edukantëve të vet zgjidhje të shpejta e të gatshme. Në përputhje me mundësitë e tyre i angazhonte fëmijët të kërkonin e të mblidhnin materiale, të mendonin zgjidhje dhe të ofronin alternativa. Në shtëpitë e saja edukative kjo pedagoge ishte kërkuese dhe e vendosur në arritjen e rezultateve edukativo-arsimore. Edukantët e saj e dinin saktësisht çka kërkohej dhe pritej prej tyre. Realizimi i këtij aspekti të vlerësimit të mësimnxënies dhe të angazhimeve të tjera mësimore të nxënësve është sfidë dhe problem në shkollat tona. Shembulli i vendosmërisë dhe i vizionit të Montesorit për arritje dhe përmushje të misionit

edukativ, duhet të na shërbejë si model për vendosje dhe realizim të kriterëve arsimore. Në këtë drejtim me të drejtë Mendimi Kritik udhëzon bashkëpunimin me nxënës dhe faktorë të tjerë edukativë për vendosjen e kriterëve në arritjen e rezultateve mësimore. Sipas këtyre udhëzimeve nxënësi bëhet me dije se çka pritet prej tij në përvetësimin e përmbajtjes mësimore, si duhet të arrihet ky përvetësim dhe çka vlerësohet më tepër në njohuritë e tyre. Pra, arsimtari duhet t'i vetëdijesojë nxënësit se arritja e sukseseve mësimore është përgjegjësi e tyre, e cila arrihet me përpjekje cilësore individuale e grupe. Kur fëmija arrinte te suksesi përmes përpjekjeve individuale e grupe ai i gëzohej rezultatit e produktit të tij. Kjo arritje e tyre pastaj nga Montessori theksohej para fëmijëve dhe përdorej me mjeshtri pedagogjike si mjet i fuqishëm edukativ për nxitje dhe angazhime të mëtutjeshme. Strategjia dhe metoda e Montessorit e bazuar në aktivitetin e fëmijës dhe në mbështetjen e tyre për arritje edukativo-arsimore u përhap dhe u bë shembull për ndërtimin e institucioneve edukative e arsimore në të gjithë botën.

“Maria Montessori ishte një pararendëse e vërtetë e Arsimit të Ri, i kuptuar si një lëvizje ndërkombëtare. Për atë, reforma nuk ishte thjesht një proces mekanik i zëvendësimit të metodave të vjetra me ato që supozoheshin se ishin më të mira; ajo u mor më shumë me një proces të përshkruar më saktësisht nga kuptimi origjinal i reformimit: një riformetim dhe përtëritje e jetës.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 239).

Shtëpia e fëmijëve e Montesorit kishte disiplinë pune. Fëmijët ishin të angazhuar në aktivitete punuese e mësimore. Përmes këtyre aktiviteteve dhe përpjekjeve ndërvepruese kjo pedagoge e madhe zhvillonte dimensionet intelektuale, afektive e psiko-motore të fëmijëve. Fëmijët e saj dalloheshin nga fëmijët e institucioneve të tjera edukative. Ata sikur ishin më të edukuar, fizikisht më të zhvilluar, më oratorë e më logjikë në sytë e vizitorëve të shumtë. Sukseset edukative, shëndetin dhe gjallërinë e fëmijëve në shtëpitë edukative të Montesorit, shkollat tona duhet t'i kenë shembull për krijimin e historisë dhe të traditës së tyre të suksesit. Ky rezultat i zhvillimit të gjithanshëm të fëmijëve është objektiv dhe kontribut për përgatitjen e tyre për jetë shoqërore aktive. “Edukimi i ndjesive duke formuar njerëz vëzhgues, nuk përmbush vetëm një detyrë të përgjithshme përshtatjeje me epokën e sotme të qytetërimit, por të përgatit në mënyrë të drejtpërdrejtë për jetën praktike.” (Maria Montesori 2009: 149). Siç shihet, pikëpamjet pedagogjike të Maria Montesorit të jetësuar edhe në shtëpinë e saj edukative kanë në qendër fëmijën dhe interesat e tij. Nga këto pikëpamje dhe nga praktika e saj edukative Mendimi Kritik huazon synimin dhe strategjinë për edukimin dhe arsimimin e fëmijëve përmes përpjekjes dhe aktivitetit ndërveprues. Kjo filozofi përgjegjësinë për arritje mësimore e ndan bashkë me nxënësin. Mendimi Kritik dhe filozofia e Montesorit ia krijojnë nxënësit mjedisin e përshtatshëm mësimor, mundësitë dhe mjetet zhvillimore. Në rrugën e arsimimit dhe të zhvillimit personal të fëmijëve, arsimtari dhe mësimdhënia e Mendimit Kritik (bazuar edhe në modelin e Montesorit) u bëhet atyre udhërrefyese e bashkudhëtare. Por, në këtë rrugëtim arsimtari nuk e bart në shpinë

nxënësin. Ai pra, në rrugën e edukimit e të zhvillimit të tij i udhëzuar nga arsimtari dhe mësimdhënia bashkëkohore duhet të mësohet për të ecur me këmbët dhe përpjekjet e veta. Këto metoda të edukimit të përdorura nga Montessori janë strategji dhe teknika aktive, të cilat si të modifikuara nga teoricienët e edukimit i përdor edhe programi trajnues Mendimi Kritik.

“Detyra parësore e edukatorit është të stimulojë jetën, por duke e lënë atë të lirë të zhvillohet. Për një mision të tillë të brishtë nevojitet një art i madh që të këshillojë çastin e duhur dhe të kufizojë ndërhyrjen; që të mos shqetësojë apo të shmangë, në vend që të ndihmojë, shpirtin që lind dhe do të jetojë në saje të përpjekjeve të tij.” (Maria Montessori 2009: 116).

Praktika pedagogjike dhe qasja origjinale e Montessorit u jep përgjigje shumë dilemave dhe debateve të sotme edukative. Ajo si njohëse e zhvillimit psiko-pedagogjik të fëmijëve praktikën e saj edukative e mbështeti në të arriturat shkencore të disiplinave shkencore edukative. Kjo përvojë e saj e suksesshme na udhëzon për respektim të personalitetit të fëmijëve dhe të interesave të tyre. Ajo ishte kërkuese strikte ndaj edukantëve të saj dhe njëkohësisht e afërt dhe shumë e dashur për ta. Këto cilësi të mësimdhënies janë të rëndësishme për mobilizim të nxënësve në përvetësimin aktiv të njohurive dhe të përvojave mësimore si dhe, për edukimin e shumë shprehive të tjera intelektuale. Andaj, veprimtaria edukative e Montessorit është një vepër dhe thesar

pedagogjik gjithmonë aktual, prej të cilit mësimdhënësit mund të huazojnë qasje filozofike, modele mësimdhënieje dhe përgjigje për shumë situata e aspekte të veprimtarisë së tyre të përditshme.

2.5. Zhan Pijazhe

Zhan Pijazhea hyn në radhën e teoricienëve konstruktivist që zhvillimin intelektual e konsiderojnë si proces aktiv të ndërveprimit dhe të ndarjes së përvojave të ndryshme me moshatarë dhe me kulturën e rrethit social. Si të rëndësishme e të domosdoshme Pijazhea e konsideronte angazhimin e procesit të të menduarit gjatë mësimnxënies dhe të aktiviteteve të tjera mësimore të nxënësve. Edhe Programi i Mendimit Kritik synon zhvillimin e të menduarit kritik e krijues të nxënësve dhe e stimulon atë përmes pyetjeve të hapura dhe teknikave të tjera nxitëse. Për sistemin tonë edukativo-arsimor përfshirja e procesit të të menduarit në procesin e mësimnxënies është sfidë me të cilën duhet të përballemi. Në kuptimin shkencor didaktik integrimi i të menduarit në arsimimin e gjeneratave është i vështirë të jetësohet dhe njëkohësisht faktor i rëndësishëm për suksese afatgjata në pavarësimin e nxënësve për mësimnxënie të pavarur e permanente. Integrimi i këtij procesi të ndërlikuar psikologjik e intelektual në mësimdhënie dhe mësimnxënie kërkon qasje bashkëkohore në arsim, në të cilën bazohet edhe programi i Mendimit Kritik. Në sistemin tonë arsimor janë mbajtur shumë trajnime për Mendimin Kritik dhe për mësimdhënien

bashkëkohore në përgjithësi. Por, nga ana e trajnerëve shumë pak është shpjeguar baza shkencore e trajnimeve dhe konkretisht edhe roli i përfshirjes së procesit të të menduarit në procesin edukativo-arsimor. Për këtë dhe për arsye të tjera kemi thënë disa herë në këtë punim se shumë prej trajnimeve të arsimtarëve për mësimdhënie bashkëkohore kanë qenë formale e sipërfaqësore. Si pasojë e kësaj, konsiderojmë se arsimtarët nuk janë sa duhet të informuar me bazën shkencore dhe teorinë filozofike të ndryshimeve në arsim. Të menduarit në mësimnxënie përfshin procese dhe aktivitete intelektuale të ndërlikuara, të cilat e kërkojnë pjesëmarrjen dhe ndërveprimin e hemisferave dhe të zonave të posaçme trunore, të cilat janë përgjegjëse për funksionimin e aktiviteteve të ndryshme psiko-fizike. Këtë pjesëmarrje dhe këtë ndërveprim të vëmendjes, të analizës, të krahasimit, të gjyqimit dhe të vlerësimit të nxënësve e arrin mësimdhënia që e ndërlidh teorinë me praktikën mësimore. Mësimdhënie kjo që i jep hapësirë dhe mundësi nxënësve të mbledhin të dhëna dhe të shqyrtojnë informacione përmes diskutimeve dhe debateve mësimore. Përkundër mësimdhënies sipërfaqësore e formale, Pijazhea ishte për mësimdhënie bashkëkohore ndërvepruese që analizon dhe shqyrton të dhëna mësimore dhe zhvillon arsyetimin, gjykimin dhe forma të tjera të të menduarit të nxënësve. Ai si fushë të interesimit dhe të hulumtimit shkencor kishte psikologjinë e të menduarit. Gjatë hulumtimit të të menduarit të fëmijëve dha edhe pikëpamje për rolin e shkollës në zhvillimin intelektual të nxënësve. “Qëndrimi dhe përfshirja e tij në fushën e arsimit e drejtoi atë fare natyrshëm në mbështetjen e pjesëmarrjes aktive të nxënësit, si një rrugë kryesore për përqasjen shkencore

në shkollë.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 342). Si ithtar i pjesëmarrjes aktive të nxënësve në përvetësimin e njohurive dhe në zhvillimin e tyre intelektual, dha kontribut edhe në filozofinë e edukimit. Hulumtimet e Pijazhesë për fazat e zhvillimit të të menduarit dhe për rrugën e njohjes së fëmijëve janë kontribute shkencore për Mendimin Kritik dhe për mësimdhënien bashkëkohore në përgjithësi. Ato janë orientime teorike dhe udhëzime praktike për përshtatjen e mësimdhënies niveleve zhvillimore të të menduarit, të përvojave dhe të interesimeve të ndryshme të nxënësve. Përshtatja e shpjegimit të përmbajtjeve mësimore të nivelit të njohurive dhe të përvojave të nxënësve, interesimeve dhe talenteve të ndryshme të tyre në komunitetin arsimor ngre debate dhe dilema. Temë diskutimi e debati ndërmjet arsimtarëve e inspektorëve të arsimit sot është domosdoshmëria që e njëjta temë dhe përmbajtje mësimore të shpjegohet në nivele dhe me metoda të ndryshme mësimore. Gjithashtu, para dilemave janë arsimtarët se cila teknikë a modalitet mësimor u përshtatet më mirë individëve dhe grupeve të nxënësve me interesime dhe përvoja të veçanta. Kujdesi për zbatimin e kësaj veçorie të mësimdhënies të theksuara nga studimet e Pijazhesë është detyrë morale e mësimdhënësit dhe aftësi metodike që siguron përvetësim të përmbajtjeve mësimore nga një rreth më i gjerë i nxënësve. Ky teoricien konstruktivist theksoi domosdoshmërinë që njohja e përmbajtjeve të caktuara mësimore të përputhet me nivelin dhe gatishmërinë intelektuale të nxënësve për përvetësimin e asaj materieje. Sipas kësaj pikëpamjeje nxënësve u duhen mësuar: shkrim-leximin ose veprimet aritmetike atëherë kur ata janë të pjekur e të gatshëm

për përvetësimin e njohurive të këtij niveli të vështirësisë. Ndërsa, nëse përpiqemi që këto njohuri t'ua mësojmë atyre para ose pas kohës dhe moshës optimale, gjasat janë që të mos e kemi në nivel të duhur vëmendjen dhe interesimin e tyre. Për këtë arsye, arsimtarët duhen që ta njohin të menduarit, prirjet intelektuale, motivet dhe nevojat e tjera edukativo-arsimore të nxënësve të tyre.

“Pijazhea na ka treguar se ne mund të mësojmë shumë rreth mënyrës se si mendojnë fëmijët, duke i dëgjuar ata me kujdes dhe duke u kushtuar vëmendje mënyrave se si ata i zgjidhin problemet. Nëse ne arrijmë të kuptojmë mendimin e fëmijëve, do të jemi më të aftë të përshtatim metodat e mësimdhënies me njohuritë dhe aftësitë aktuale të nxënësve.” (Anita Woolfolk 2011: 49).

Ai arsimtarëve dhe prindërve u dha pikëpamje dhe udhëzime që duhen ndjekur për një zhvillim e rritje të shëndetshme intelektuale të gjeneratave të reja. Këtu pikëpamjet e këtij shkencëtari dhe filozofia e programit trajnues Mendimi Kritik kanë pika takimi e emërues të përbashkët. Edhe Mendimi Kritik në shkollat tona synon të kultivojë rrugë suksesi dhe shprehi efikase të njohjes. Ky teoricien konstruktivist dhe zbatimi i Mendimit Kritik në shkolla i kushtojnë kujdes të posaçëm krijimit të klimës dhe të mjedisit të përshtatshëm mësimor që nxit zhvillimin e diskutimit, të debatit dhe mendimin e pavarur të nxënësve. Më shumë rëndësi në mësimdhënien e Mendimit Kritik është mënyra se si nxënësi arrin zgjidhjen e një detyre ose të një problemi mësimor. Bile, nxënësi nxitet që të

flasë para klasës për rrugën e tij të njohjes dhe të suksesit me qëllim që kjo përvojë pozitive të vlerësohet dhe të ndahet me moshatarët. Gjetjet e tij shkencore janë interesante dhe mbështetje teorike për reformimin e praktikës pedagogjike të shkollave tona. Ato shpjegojnë rrugën e zhvillimit intelektual dhe nxjerrin në pah faktorët dhe rrethanat e tjera të rëndësishme që ndikojnë në zhvillimin e të menduarit të fëmijëve. Njëkohësisht këto hulumtime vetëdijesojnë prindërit dhe arsimtarët për rolin e tyre në procesin e njohjes së fenomeneve dhe të dukurive sociale nga ana e fëmijëve nëpër faza të ndryshme të zhvillimit të tyre mendor e intelektual. Pijazhea dhe shumë didakticienë bashkëkohorë e konsiderojnë më të rëndësishme dhe më të dobishme rrugën e njohjes, sesa rezultatin e arritur në zgjidhjen e detyrave konkrete. Sepse, gjatë mësimnxënies dhe aktiviteteve të tjera mësimore nxënësit provojnë rrugë të ndryshme të njohjes, i shkëmbejnë ato ndërmjet vete dhe të njëjtat i përshtatin me veçoritë dhe me stilet e tyre të të nxënit.

Pijazhea përvojën shoqërore dhe aktivitetin individual i konsideronte si faktorë të zhvillimit. Mendimi Kritik gjithashtu strategjitë e veta mësimore i bazon në veprimtarinë individuale dhe në përvoja sociale që zhvillohen përmes aktiviteteve mësimore ndërvepruese në grup. Gjatë aktiviteteve interaktive nxënësit ndajnë detyra, përgjegjësi e përvoja suksesi me anëtarët e tjerë të grupit punues. Këto marrëdhënie sociale rritin efikasitetin e të nxënit dhe zhvillojnë pikëpamje demokratike, mendimin e pavarur dhe aftësi të tjera analitike e vlerësuese të nxënësve. Ky psikolog e filozof i edukimit kërkonte

pjesëmarrje aktive të nxënësve në veprimtari praktike, në organizimin dhe realizimin e provave dhe të eksperimenteve të ndryshme mësimore.

“Fëmijët nuk mësojnë të eksperimentojnë vetëm duke parë mësuesin që zhvillon eksprimet, paralajmron ai, ose duke bërë ushtrime të organizuara më parë; ata mësojnë nëpërmjet një procesi prove dhe gabimi, duke punuar aktivisht dhe të pavarur, dmth. pa detyrim dhe me mjaft kohë në dispozicion të tyre.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 347).

Zhan Pijazhea kishte përjetuar të dyja Lufëtrat Botërore dhe ishte aktiv në fushën e arsimit ndërkombëtar. Nga ky pozicion ai shkollën e pa si mundësi për edukimin e gjeneratave me pikëpamje demokratike dhe vlera internacionale. Këto dimensione të edukimit humanist i jetëson edhe mësimdhënia bashkëkohore e programit trajnues Mendimi Kritik përmes qasjes filozofike dhe teknikave mësimore që nxitin bashkëpunimin dhe ndarjen e mendimeve dhe të përvojave pozitive ndërmjet nxënësve. Që në fillim kur është themeluar programi i Mendimit Kritik është menduar si një alternativë e suksesshme për reformimin e shkollave dhe si një kontribut për demokratizimin e shoqërive të dalura nga doktrina totalitare. Në mësimdhënien e Mendimit Kritik nxënësit ballafaqojnë mendimet dhe idetë e tyre duke i arsyetuar me argumentet dhe me përvojat e tyre personale. Këto përvoja e pikëpamje të kundërta në diskutime e debate mësimore synohet të harmonizohen me nxjerrje të përfundimeve të njëjta ose të përafërta për tema konkrete të

diskutimit. Pra, dimensionimi internacional i shkollës për të cilën dha kontribut Pijazhea është nevojë aktuale dhe temë debati ndërkombëtar për përafrimin e vlerave njerëzore përmes edukimit dhe arsimimit të gjeneratave të reja.

2.6. Lev Vigotski

Për jetësimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkolla me interes janë edhe hulumtimet dhe pikëpamjet e Lev Vigotskit. Edhe ky shkencëtar duke trajtuar aspekte e dimensione të veçanta të zhvillimit intelektual të fëmijëve i kontribuoi drejtimit teorik që aktivitetin dhe ndërveprimin social i konsideron si faktorë zhvillimi. Vigotski theksonte se me rëndësi të madhe për edukimin dhe progresin intelektual të fëmijëve është shoqërueshmëria dhe ndërveprimi me moshatarë dhe mbështetja sociale e arsimtarëve dhe e njerëzve të tjerë të rritur nga rrethi familjar e social. Ndërveprimi me moshatarë dhe mbështetja e njerëzve të rritur ndaj nxënësve në shkollë mund të arrihet me reformimin e praktikës pedagogjike, përkatësisht me zbatimin e programit trajnues të Mendimit Kritik. Ky program përmes strategjive bashkëkohore krijon mundësi për zhvillimin e raporteve demokratike e njerëzore në procesin mësimor dhe i kontribuon më shumë arsimimit efektiv e të pavarur të nxënësve. Pikëpamjet konstruktiviste të Vigotskit janë bashkëkohore e aktuale. Ato si qasje e teori shkencore janë të jetësuar në sistemet edukativo-arsimore më të zhvilluara të botës. Këto mendime të përparuara të këtij psikologu arsimor sot janë tema

debati në shkolla dhe në mjedise të tjera akademike. Me interes e rëndësi të veçantë këto ide të vërtetuara shkencore janë edhe për reformimin e sistemit tonë arsimor. Njohja e mirë e tyre nga ana e arsimtarëve tanë ndihmon shkëputjen e tyre nga praktika mësimore ku nxënësi detyrohej të mësonte përmendsh të dhëna mësimore të padobishme për përgatitjen e tyre për jetë dhe për mësimnxënie të pavarur. Përkundër kësaj qasjeje dhe praktike të vjetruar edukative, Vigotski porositi për marrëdhënie demokratike në shkollë dhe për angazhim të nxënësve në procesin e edukimit dhe të arsimimit të tyre. Për këtë arsye, ky shkencëtar kërkonte mjedise shkollore që kultivojnë interesin, iniciativën dhe mobilizimin e nxënësve për aktivitete mësimore ndërvepruese. Për këtë shkencëtar, shkolla aktive e kontributdhënëse në zhvillimet kulturore të komunitetit të saj, u krijonë nxënësve mundësinë dhe hapësirën për zhvillim intelektual dhe përvetësim të vlerave të larta shoqërore. Nxënësit duke marrë pjesë në gara të diturisë dhe në projekte të tjera që organizon shkolla bashkëpunon me njerëz të rritur dhe huazon prej tyre sjellje të kulturuar dhe përvoja pozitive. Sipas Vigotskit: “Shoqërueshmëria e fëmijëve është baza për ndërveprimet shoqërore me njerëzit përreth tyre.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 360). Mirëpo, kjo shoqërueshmëri dhe mbështetje nënkupton ndërveprim reciprok, aktiv e shumëdimensional. Nxënësit duke komunikuar dhe ndarë përvoja me të tjerët jo vetëm që nxënë njohuri dhe përvoja pozitive, por ata edhe mësojnë rrugë efektive të të nxënës dhe zhvillojnë forma të larta të të menduarit. Bashkëpunimi dhe përkrahja e nxënësve nga arsimtarët në rrugën e arsimimit të tyre sipas këtij autoriteti shkencor është

mjet dhe faktor i rëndësishëm edukativ. Arsimitarët, sipas Vigotskit, për të qenë efektivë në mbështetje të nxënësve, duhet të krijojnë me nxënësit e tyre raporte të afërta e demokratike. Kjo arrihet më së miri me krijimin e mjedisit të përshtatshëm mësimor, të lidhur me probleme dhe situata mësimore që e kërkojnë aktivitetin, përpjekjen dhe kontributin grupor të nxënësve. Me të drejtë, ky vizionar i arsimit përkrahjen e arsimtarëve dhe të njerëzve të tjerë të rritur për formimin dhe zhvillimin e personalitetit të fëmijëve e krahasonte me skelën, në të cilën ata mund të mbështeten në rrugëtimin e tyre. Këto përfitime intelektuale nga përkrahja e të rriturve dhe nga komunikimi interaktiv me moshatarë, nxënësve më vonë u shërben si instrumente mendore për arsimim permanent, gjeturi dhe pjesëmarrje aktive në jetën shoqërore. Mendimi Kritik këto pikëpamje shkencore i zbaton në mësimdhënien bashkëkohore, duke nxitur dhe angazhuar nxënësit që në aktivitete mësimore interaktive të shkëmbejnë detyrat, mendimet dhe përvojat individuale në funksion të realizimit të përgjegjësiave grupore.

Vigotski e shihte si të lidhur ngushtë mësimdhënien dhe arsimimin me zhvillimin psiko-social të nxënësve. Për këtë theksonte rëndësinë e krijimit të mjedisit shkollor të përshtatshëm për mësimnxënie aktive, për zhvillim të mendimit krijues dhe të pikëpamjeve shoqërore të drejta e demokratike. Gjithashtu, pikëpamjet e tij për ndikimin e kulturës, të nivelit zhvillimor e emancipues të shoqërisë në edukimin dhe arsimimin e gjeneratave, u ngritën në teori shkencore. Kjo teori e njohur si Teoria Socio-Kulturore e Vigotskit pohon

se vlerat kulturore dhe institucionet kulturo-arsimore kanë ndikim të fuqishëm në formimin moral dhe në zhvillimin intelektual të gjeneratave të reja. Siç vërehet kur fliste për zhvillimin e personalitetit të nxënësve, ky shkencëtar kishte parasysh formimin dhe zhvillimin e përgjithshëm intelektual, moral e socio-kulturor të tyre. Ai theksonte se: “Faktori vendimtar në zhvillim nuk është përparimi i çdo funksioni të trajtuar në veçanti, por marrëdhënia në ndryshim midis funksioneve të ndryshme, të tilla si kujtesa logjike, mendimi i shprehur (i folur) e kështu me radhë.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 363). Nga ky këndvështrim edhe Mendimi Kritik si alternativë dhe projekt i reformimit të sistemit tonë edukativo-arsimor synon transformimin e mjediseve shkollore dhe shndërrimin e tyre në qendra të të nxënësve efektiv. Ideja e mësimdhënies sipas këtij programi është që, përmes instalimit të mendësisë së re filozofike, të ndryshohet dhe të transformohet praktika e vjetër pedagogjike. Mendimi i këtij shkencëtari dhe ideja e Mendimit Kritik është krijimi i shkollave me traditë pozitive dhe me mjedis mësimor krijues ku mësimnxënia shihet si produkt i angazhimit të nxënësve në lexime aktive, prova, eksprime dhe debate mësimore.

2.7. Erik Eriksoni

Meqë zbatimi i Mendimit Kritik në shkollë synon arritjen e objektivave arsimorë, edukativë e socialë, edhe ne po trajtojmë kontributet e autoriteteve shkencore nga këto dimensione të zhvillimit të fëmijëve. Erik Eriksioni në këtë varg kontributesh u interesua për formimin e identitetit psiko-social të fëmijëve. Për hulumtimin tonë dhe për programin e Mendimit Kritik me interes janë pikëpamjet e këtij shkencëtari se si nxënësit formojnë konceptin për veten dhe, se si ky koncept e vetëvlerësim për aftësitë dhe për personalitetin e vet ndikon në arritje të sukseseve mësimore. Hulumtimet e psikologjisë së edukimit kanë vërtetuar se vetëvlerësimi pozitiv i personalitetit krijon siguri dhe stabilitet emocional te fëmijët. Vetëvlerësimi pozitiv i personalitetit dhe stabiliteti emocional i fëmijëve janë faktorë të rëndësishëm për ndërtimin e raporteve të shëndosha ndërmjet moshatarëve dhe për kultivimin e mendimit të pavarur, demokratik e krijues të tyre. Kur nxënësit kanë siguri emocionale ata janë më të hareshëm, më të motivuar dhe më të gatshëm për mobilizim intelektual në arritjen e sukseseve mësimore. Nga ky këndvështrim, pikëpamja e Eriksonit ka vlerë shkencore dhe kontribute konkrete për përmirësimin e mësimdhënies dhe për ngritjen e rezultateve mësimore të nxënësve. Në shkollat tona këto aspekte njerëzore e edukative në punën e përditshme edukative deri më tani nuk janë përfillur sa duhet. Identiteti dhe siguria emocionale e fëmijëve në shumë mjedise shkollore si duket nuk kanë qenë as shqetësim e as temë debati i arsimtarëve, me gjithë faktin se edhe në literaturën

didaktike tradicionale janë trajtuar si tema shkencore. Kjo qasje tradicionale ka filluar të ndryshojë me jetësimin e novacioneve edukative në procesin mësimor, përkatësisht me përpjekjet për reformimin e shkollës dhe me përmirësimin e pozitës së nxënësve si subjekte aktive në procesin edukativo-arsimor. Për formimin e identitetit të fëmijëve faktorë shumë të rëndësishëm janë përkrahja e familjes dhe mbështetja e arsimtarëve gjatë procesit mësimor dhe gjatë zhvillimit të aktiviteteve të tjera mësimore. Arsimtarët sipas pikëpamjes së Eriksonit duhet ta ndihmojnë dhe ta përforcojnë formimin e identitetit dhe arritjen e rezultateve mësimore përmes mjeteve edukative nxitëse. Theksimi i arritjeve dhe i sukseseve të nxënësve, përkatësisht lavdërimi dhe përmendja publike e pikave të forta të tyre ndihmon forcimin e vetëbesimit në aftësitë e mundësitë e tyre për arritje mësimore. Psikologjia humaniste si drejtim psikologjik ka dëshmuar fuqinë e përforcimit përmes suksesit si nxitës i brendshëm për ngritje të nivelit të aspiratave në arritjen e sukseseve të reja mësimore. Janë edhe shumë teoricienë të tjerë të edukimit që preferojnë t'u theksohet nxënësve suksesi dhe përpjekja e tyre për përvetësimin e përmbajtjeve dhe për zgjidhjen e detyrave të ndryshme mësimore. Edhe programi i Mendimit Kritik përmes teknikave dhe strategjive mësimore kultivon respektin e vetëbesimin e nxënësve, duke shkëmbyer pikëpamje dhe përvoja gjatë punës grupore të nxënësve. Në shkollën ku çmohen nxënësit dhe ku stimulohet iniciativa, aktiviteti dhe liria e shprehjes së tyre gjasat janë më të mira për formimin e vetëvlerësimeve pozitive të nxënësve për veten e tyre dhe për shkollën në të cilën ata mësojnë. Gjirin familjar dhe mjedisin e përshtatshëm shkollor Eriksoni i

konsideroi si faktorë socialë të rëndësishëm për ndërtimin e vetëvlerësimit të shëndoshë e pozitiv të fëmijëve për veten e tyre.

Këto pikëpamje të Eriksonit janë bashkëkohore e të dobishme edhe për Mendimin Kritik dhe për mësimdhënien bashkëkohore në përgjithësi. Sipas pikëpamjes së këtij shkencëtari, në shkollë duhen të ndërtohen raporte demokratike e konstruktive. Raportet demokratike kultivojnë mendimin e lirë dhe qasjen individuale të nxënësve dhe ofrojnë mundësinë për harmonizim mendimesh e për nxjerrje të përfundimeve e konkluzioneve të përbashkëta. Ndërsa, raportet konstruktive të arsimtarit me nxënës dhe të nxënësve ndërmjet tyre kultivojnë gjykimin realist, mendimin kritik dhe drejtësi e humanizëm në vlerësimin e përpjekjeve të nxënësve. Nga kjo del se, për Eriksonin, janë të papranueshme keqtrajtimet, fyerjet dhe veprimet e tjera negative të prindërve dhe të arsimtarëve ndaj fëmijëve e nxënësve të tyre. Këto sjellje e veprime të pamatura dëmtojnë rëndë edukimin e personaliteteve të shëndosha të nxënësve dhe formimin e identitetit dhe të pikëpamjeve për veten e tyre. Ato si të tilla ulin konceptin për veten, dëmtojnë formimin e identitetit personal dhe kanë pasoja serioze edhe në sjellje e në arritje të sukseseve shkollore.

Këto koncepte të Eriksonit që i shfrytëzon programi trajnues Mendimi Kritik kanë mbështetje edhe nga literatura tjetër psiko-pedagogjike. “Eriksoni hartoi një teori bazë për kuptimin e nevojave të të rinjve në raport me shoqërinë në të cilën ata rriten, mësojnë dhe më pas kontribuojnë.” (sipas Anita Woolfolk 2011: 84). Në fakt, edhe Mendimi Kritik

përmes trajnimeve të arsimtarëve për zbatimin efikas të strategjive mësimore bashkëkohore synon të shmangë qasjen joprofesionale dhe fjalorin jopedagogjik të arsimtarëve. Eriksoni thekson se fëmijët në rrugën e formimit të identitetit të tyre dhe me rastin e vetëvlerësimit shpeshherë janë para konflikteve dhe dilemave. Ata nuk e kanë të lehtë ta bindin veten se kush janë, sa vlejné dhe çka mund të arrijné në jetën e tyre. Në këso situatash sipas këtij shkencëtari është i domosdoshëm informimi i drejtë dhe mbështetja psiko-sociale e arsimtarëve dhe e anëtarëve të familjes. Në këtë drejtim arsimtarët dhe prindërit duhen të jenë të afërt e bashkëpunues me fëmijët. Ata duhet ta kultivojnë vetërespektin e fëmijëve përkatësisht të nxënësve për personalitetin, pikëpamjet dhe aftësitë e tyre dhe, t'i vetëdijesojné ata se janë të rëndësishëm e të vlerësuar nga shkolla, familja dhe komuniteti i tyre. Sipas Eriksonit “Individi merr një identitet nëpërmjet përpjekjeve të tij, për të përcaktuar se kush dhe çfarë është ai. Faktorët kulturorë e socialë luajnë një rol të rëndësishëm në përgjigjet e kësaj pyetjeje.” (sipas William J. Meyer dhe Jerome B. Dusek 1979: 514).

2.8. Benjamin Blumi

Blumi është autoritet shkencor që shënoi kthesë në psikologjinë, në filozofinë e arsimit dhe në praktikën pedagogjike të shkollave. Hulumtimet dhe formulimet e tij teorike u bënë bazë për debate akademike dhe nxitje shkencore për gjurmime të dimensioneve të

reja psiko-pedagogjike. Blumi me pikëpamjet e veta shkencore është përfaqësues i gjeneratës së re të shkencëtarëve në fushën e edukimit, të cilët i kanë tejkaluar hulumtimet e njëanshme të shkollave dhe të rrymave të veçanta psiko-pedagogjike. Në mendimet e Blumit dhe të hulumtuesve të tjerë të kohës së tij gjejmë ndërthurje pikëpamjesh e teorish progresiviste, konstruktiviste, humaniste e funksionaliste. Këto pikëpamje të kohës dhe filozofia e programit Mendimit Kritik sikur kanë unifikuar këto premisa të trajtimit shkencor në një teori bashkëkohore të tërësishme, e cila bazohet në subdisiplina të tjera që në domenin e hulumtimit të tyre kanë edhe zhvillimin dhe edukimin e gjeneratave.

Ai ishte i interesuar të hulumtojë rolin e të nxënit dhe të përvojave në fëmijërinë e hershme për zhvillimin intelektual të fëmijëve. Mendonte se të gjithë fëmijët kanë të drejtë e aftësi për mësimnxënie, andaj kërkonte që mjedisi shkollor duhet t'u përshtatet aftësive, interesimeve e përvojave të ndryshme të nxënësve. “Blumi thekson domosdoshmërinë e nxitjes dhe të dhënies së shansit çdo fëmije, pasi ai beson se të gjithë fëmijët mund të nxënë” (sipas Bardhyl Musait 1999: 158).

Po ajo që bëri jehonë dhe shkaktoi kthesë në teorinë e praktikën psiko-pedagogjike është botimi i Blumit me kolegë të tij i hierarkisë së objektivave mësimorë. Përmes këtij botimi ai kontribuoi në vënien e standardeve dhe të kriterëve profesionale për hartimin e kurrikulave, të teksteve dhe për organizimin e mësimdhënies. Termat shkencorë me të cilët manipuloi ai shpejt u përhapën në komunitetin dhe në debatet arsimore të kohës. Objektivat

mësimorë të Benjamin Blumit janë orientime dhe udhëzime praktike për krijimin e mjedisit mësimor që nxit interesimet e gatishmërinë e nxënësve për të pyetur, për të nxënë e zhvilluar kreativitetin e mendimin kritik të tyre. “Për të qenë mendimtar kritik do të thotë të kesh një qëndrim kurioz dhe pyetës për realitetin dhe në veçanti në lidhje me supozimet aktuale që ju mbani dhe argumentet që të tjerët ju paraqesin.” (Sherry Diestler 2005: 75). Objektivat mësimorë të Blumit janë nisma filozofike, sepse ato sqarojnë me thjeshtësi dhe elegancë standardet e cilësisë mësimore dhe rrugën e synimin e mësimdhënies. Ato janë teori dhe bazë shkencore e mësimdhënies bashkëkohore dhe e reformimit të metodave e të strategjive mësimore. Si të tilla ato sqarojnë nivelet e të nxënësve dhe rëndësinë e pjesëmarrjes së procesit të të menduarit në mësimnxënie aktive e ndërvepruese. Objektivat mësimorë në mënyrë të thjeshtë e të saktë i informojnë inspektorët e arsimit, drejtorët e shkollave dhe arsimtarët për mbarëvajtjen dhe nivelin e cilësisë së punës mësimore në shkollat e tyre. Sipas Blumit, përmes angazhimit të të menduarit në procesin e të nxënësve, njohuritë dhe përvojat mësimore kuptohen më lehtë e më thellë dhe, përmes analizës e debatit në klasë, bëhen më lehtë pronë intelektuale e nxënësve që edhe mund t’i shfrytëzojnë në jetën e mëvonshme. Në fakt, sipas disa teoricienëve bashkëkohorë të Blumit ato që shfrytëzohen më shumë nga nxënësve në jetën passhkollore janë përvojat pozitive të njohjes dhe të zgjidhjes së problemeve.

Hierarkia e objektivave mësimorë të Blumit, në anën tjetër, është edhe udhëzim praktik dhe kriter e standard mësimor. Përmes kësaj hierarkie arsimtarët vetëdijesohen për nivelin e mësimdhënies së tyre dhe për standardet që duhen të ndjekin për realizimin cilësor të orës mësimore. Objektivat mësimorë shfrytëzohen si parametra për hartimin e kurrikulave dhe të teksteve shkollore. Ato janë standarde edhe për angazhimin e nxënësve dhe në vlerësimin e njohurive e të performancës së tyre. Mësimdhënia e Mendimit Kritik shfrytëzon gjerësisht objektivat mësimorë, të cilët krijojnë qartësi e sistem në punën mësimore.

“Objektivat mësimorë variojnë në kategori të ndryshme të taksonomisë që interpretohen për të specifikuar saktësisht se sa efektiv është procesi mësimor për ta ndryshuar nxënësin. Ato u përgjigjen pyetjes që mësuesi i drejton vetes: Çfarë dua saktësisht që të mësojnë nxënësit e mi?” (Sherry Diestler 2005: 159).

Trajnerët e Mendimit Kritik objektivat mësimorë të Blumit ua shpjegojnë arsimtarëve si qasje filozofike dhe kriter për zbatimin e strategjive e teknikave mësimore dhe për ndërtimin e pyetjeve që shfrytëzohen në mësimdhënien interaktive e në formulimin e testeve vlerësuese.

2.9. Houard Gardnër

Me rëndësi për zbatimin e programit trajnues “Mendimi Kritik” është edhe pikëpamja e Gardnërit për inteligjencën dhe aftësitë e të menduarit. Ai thekson se njerëzit kanë nivele të ndryshme të aftësive për fusha të caktuara e aspekte të ndryshme të zhvillimit jetësor. Sipas kësaj logjike, nxënësit e njëjtë mund të jenë të shkëlqyeshëm në matematikë e me aftësi mesatare në lëndët gjuhësore. Këto pikëpamje të njohura si teori e inteligjencave të shumëfishta kanë zbatueshmëri në mësimdhënien e programit trajnues Mendimi Kritik dhe në qasjen e re filozofike ndaj problemeve edukativo-arsimore. Kjo teori shkencore i konsideron aftësitë intelektuale si potenciale të lindura, të cilat mund të zhvillohen përmes aktivitetit e mjedisit të përshtatshëm arsimor. Gardnëri njeh dhe thekson ndryshimet individuale të nxënësve në inteligjencë, aftësi e interesime të ndryshme. Sipas tij, fëmijët ndryshojnë në aftësi intelektuale, në paranjohuri e përvoja dhe në prirje e stile të ndryshme të të nxënësve. Andaj, natyrshëm rrjedh edhe ideja e tij se mësimdhënia duhet t’u përshtatet interesimeve, ndryshimeve individuale dhe mundësive intelektuale të nxënësve. Mendimi i tij se të menduarit dhe aftësitë intelektuale janë rezultat i aktivitetit dhe i kulturës kolektive, janë thirrje për shkollën që të bashkëpunojë me prindërit dhe komunitetin, për të ndërtuar një mjedis të përbashkët edukativ që favorizon përvetësimin aktiv të njohurive e përvojave mësimore. Shkolla duhet të krijojë kushte e standarde mësimore për përvetësim të njohurive përmes aktiviteteve e strategjive mësimore të

shumëllojshme. Këto ide të këtij shkencëtari gjëjnë zbatim edhe në familjen e nxënësve dhe në komunitetin e çdo shkolle. Përfillja e tyre në praktikën e përgjithshme edukative është humanizëm dhe shërbim edukativ në funksion të formimit të personaliteteve me mendime të pavarura e me qasje individuale ndaj realitetit jetësor. Ato dëshmojnë rëndësinë e bashkëpunimit të të gjithë faktorëve edukativë në funksion të ngritjes së kulturës së shkollës e të komunitetit të saj për arritje të rezultateve të larta mësimore. Gardnëri theksoi se para shkollës shoqëria bashkëkohore ka shtuar kërkesat për edukimin e gjeneratave me kualitete të reja. Për këtë ajo duhet të rishikojë e të ridimensionojë detyrat dhe misionin e saj.

“Kohët e fundit, me grumbullimin e njohurive, me përhapjen e lëndëve dhe me rritjen e rëndësisë për të pasur një popullsi të informuar, shkollat kanë marrë përsipër përgjegjësi të mëtejshme. Ato janë bërë vende logjike për transmetimin e dijeve që mbledhen me shpejtësi si dhe për të rrënjësuar aftësi që do të lejojnë të bëhen zbulime të mëtejshme dhe të lindin kuptime më të thella.” (Howard Gardner 2003: 166).

Një tjetër aspekt i rëndësishëm që trajton Gardnëri është analiza e praktikës pedagogjike aktuale e shkollave. Ai këtu krahason dhe hedh një paralele interesante ndërmjet mësimnxënies së nxënësit në shkollë dhe procesit të mësimi të zanatit të çirakut nga mjeshtri i tij. Gardnëri e shpreh të arsyeshme që shkolla bashkëkohore duhet të huazojë nga ky model mësimi elemente të praktikës e qasjes individuale. Kjo do të ndihmonte

lidhjen e teorisë me praktikën, mobilizimin kreativ të nxënësve për mësimnxënie interaktive e shqyrtuese dhe do t'i lironte ata nga memorizimi i fakteve të tepërta e të padobishme. Me sa duket kjo ide konstruktiviste e progresive e këtij teoricieni është marrë si nismë për ndryshimin e rolit e të pozicionit të arsimtarit në orën mësimore. Mësimdhënia bashkëkohore dhe, në këtë kuadër, edhe ajo e programit të Mendimit Kritik proklamon me të drejtë nevojën që arsimtari në orën mësimore duhet ta marrë rolin e instruktorit dhe të bashkudhëtarit në rrugën e përvetësimit të njohurive nga nxënësit. Ai e ndihmon edukimin dhe arsimimin e nxënësve të tij përmes procesit mësimor aktiv që zhvillohet në klasë, në natyrë e në mjedise të tjera të shkollës.

Këto dhe shumë ide të tjera të rëndësishme, të cilat i ka huazar programi trajnues Mendimi Kritik, Gardnëri i ka përpunuar në librin “Mendja e Pashkolluar”. “Në këtë libër dua të them që, edhe kur shkolla duket sikur është e suksesshme, edhe kur tregon se i ka bërë ato, për të cilat edhe është projektuar si institucion, përsëri ajo nuk arrin të realizojë misionet e saja më të rëndësishme.” (Howard Gardner 2003: 13). Pikëpamjet shkencore dhe kërkesat e lartcekura të Gardnërit janë aktuale dhe në funksion të strategjive mësimore që shfrytëzon Mendimi Kritik e mësimdhënia bashkëkohore. Ky program trajnues që jemi duke e analizuar në masën më të madhe shfrytëzon dhe jetëson filozofinë e teorisë së Inteligjencave të shumëfishta. Në hulumtimin e praktikave mësimore të shkollave të Rajonit të Gjakovës ku zbatohet Mendimi Kritik kemi parë se mësimdhënia dhe qasja ndaj

nxënësve është e harmonizuar me gjetjet dhe rekomandimet e teorisë së Gardnërit. Zbatimi i tyre në praktikën e përditshme mësimore të shkollave tona e ngrit efikasitetin e mësimdhënies dhe cilësinë e të nxënit. Si rrjedhojë e këtyre përmirësimeve në praktikën shkollore edhe rezultatet mësimore janë më të larta e në funksion të arsimit e përgatitjes kualitative të gjeneratave për jetë aktive e krijuese në rrethin e tyre shoqëror.

2.10. Themelimi dhe përhapja e programit trajnues Mendimi Kritik

Mendimi Kritik ose siç njihet ndryshe edhe si MKLSH e ka zanafillën dhe rrugën e vet të zhvillimit. Aspekte e premisa të këtij projekti e të kësaj filozofie janë trajtuar edhe më herët gjatë zhvillimit të mendimit pedagogjik e njerëzor. Autorë të ndryshëm të mendimit pedagogjik kanë bërë thirrje për mësimnxënie aktive, për zhvillim të potencialeve të lindura të nxënësve përmes aktiviteteve ndërvepruese dhe përmes ndërlidhjes së njohurive të mësuara me praktikën e jetën e tyre të përditshme. Në këtë aspekt edhe programi i Mendimit Kritik si strategji e filozofi e arsimit e ka zanafillën dhe bazën e vet shkencore. Si ide lindi nga trajtimet e analizat e përgjithshme të praktikës edukative dhe të mendimit shkencor dhe, tek më vonë me shtimin e njohurive, u zhvillua si pjesë e teorisë filozofike progresive e konstruktiviste mbi edukimin e fëmijëve dhe zhvillimin e mendimit njerëzor. Mendimin Kritik si qasje e ide e gjejmë të pranishëm qysh në shqyrtimet filozofike të mendimtarëve grekë. Ndërsa, si nismëtar i trajtimit të shumë aspekteve të

mësimnxënies aktive pa dyshim është pedagogu humanist çek, Jan Amos Komenski. Ai në kuadër të trajtimeve të përgjithshme shkencore të kohës dha edhe pikëpamje përparimtare për konkretizimin e mëimit përmes mjeteve mësimore, respektimin e nxënësve dhe aktivitetin mësimor të tyre. Ndërsa, mendimet pedagogjike të këtij gjiganti shkencor u pasuruan ndër shekuj edhe nga mendimtarë e rryma të tjera filozofike e pedagogjike. Pestalovci dhe Frebeli po ashtu në këtë drejtim dhanë kontribute teorike dhe shembuj praktikë të praktikës pedagogjike, ku favorizohet barazia njerëzore dhe bashkëpunimi në lojëra, në aksione prodhuese e në aktivitete të tjera mësimore. Shtysë e fuqishme për përpunimin e mëvonshëm teorik të Mendimit Kritik ishin rrymat shkencore filozofike, sociale e pedagogjike të gjysmës së parë të shekullit të kaluar.

“Në fakt njerëzit kanë qenë duke menduar për të Menduarit Kritik dhe kanë qenë duke studiuar se si ta mësojnë atë përreth njëqind vjet. Në një mënyrë, Sokrati e filloi këtë qasje ndaj të mësuarit para 2000 vjetësh, por Xhon Djui filozof amerikan, psikolog e edukator, konsiderohet gjerësisht si “babai” i traditës moderne të Mendimit Kritik.” (Alec Fisher 2011: 2).

Hulumtimet dhe dija shkencore pararendëse e Mendimit Kritik u rrit dhe u shtua sidomos pas Luftës II Botërore. Kjo erdhi si rezultat i hulumtimeve e gjetjeve shkencore të disiplinave të reja që për objekt studimi kanë edukimin, arsimimin dhe zhvillimin e fëmijëve. Autoritete të tjera shkencore që i paraprinë përpunimit teorik të filozofisë së

Mendimit Kritik janë shkencëtarët që hulumtuan rolin e të menduarit, të përvojës e të aktivitetit të nxënësve në procesin e edukimit e të arsimimit të tyre. XH. Bruneri, L. Vigotski, Zh. Pijazhea, E. Eriksoni, S. Frene dhe teoricienë të tjerë të shkollës konstruktiviste hapën shtigje të reja të kërkimit shkencor nga fusha e shkencave të edukimit. Në vistrën e këtyre kontributeve renditen edhe gjetjet shkencore mahnitëse të H. Gardnërit, B. Blumit, N. Çomskit që zbardhën aspekte të rëndësishme të zhvillimit moral, intelektual e gjuhësor të fëmijëve.

Tjetër shtysë e rëndësishme në këtë drejtim ishin edhe nismat për reformimin e shkollave në mënyrë që ato të jenë përkrah zhvillimeve të vrullshme teknologjike e të ndryshimeve të tjera socio-ekonomike. Në dhjetëvjeçarët e fundit të shekullit të kaluar në Evropën Lindore filloi ndryshimi i botëkuptimeve centraliste të shoqërive kolektive. Fryma e shoqërisë demokratike, liria e mendimit dhe e deklaramit, e drejta për të zgjedhur pushtetin e për të pasur pronë private triumfuan si koncepte mbi të gjithë atë që përfshinte mendësia e orientuar drejt liderit e idealit të partisë. Tanimë popujt e këtij rajoni filluan të lirohen prej ideologjive, koncepteve e bindjeve të rrënjosura totalitare. Inteligjenca dhe rinia studentore përqaftuan vlerat e demokracisë perëndimore e të ekonomisë së tregut të lirë. Shtetet ish-socialiste filluan që të hapeshin e të demokratizoheshin si shoqëri dhe në të njëjtën kohë të privatizonin pronën kolektive dhe të riorientonin ekonominë e mjetet e punës. E theksuam këtë, për arsye se Mendimi Kritik u pa nga studiuesit si filozofi për

reformimin e shkollave dhe si mundësi e shkëlqyer për demokratizimin e shoqërive ish-socialiste. Kultivimi i Mendimit Kritik e krijues të gjeneratave sipas nismëtarëve të këtij programi në praktikën shkollore do të përmirësonte performancën e shkollave, cilësinë e të nxëniet dhe do të kultivonte respektin reciprok për pikëpamje të ndryshme.

Mendimi Kritik si projekt për reformimin e sistemeve arsimore zë fill në një takim të mbajtur në Baltonfured të Hungarisë në qershor të vitit 1997. Ky program e projekt edukativo-arsimor u themelua si nismë për reformimin e shkollave të ish-vendeve socialiste nga Institututi për Shoqëri të Hapur (Open Society Institute – OSI) dhe nga Shoqata Ndërkombëtare e Leximit (International Reading Association – IRA). Në këtë takim edukator e zyrtar të lartë nga 9 ish-shtete socialiste, së bashku me vullnetarë dhe organizatorë të projektit nga Shtetet e Bashkuara të Amerikës dhe Kanadaja ishin mbledhur për të themeluar këtë projekt për përmirësimin e cilësisë në shkollat e tyre. Në këtë takim u zhvilluan diskutime për mundësinë dhe alternativat e reformimit të sistemeve arsimore të ish-vendeve socialiste.

“Pas një periudhe fillestare të njohjes, edukatorët e Amerikës Veriore të Evropës e të Azisë u bashkuan në një kërkim për të ndihmuar krijimin e një sistemi arsimor më të mirë nga ai që ekziston. Puna jonë ka qenë bashkëpunuese dhe e ndërsjellë, sepse të gjitha vendet tona dhe të gjithë studentët tanë kanë nevojë të përbashkëta e të ngjashme.” (David J. Klooster, J. L. Steele dhe P. L. Bloem 2001: 186).

Teoricienët dhe organizatorët e projektit, vullnetarët amerikanë dhe kanadezë ndanë me kolegët e tyre nga Evropa lindore e Azia Qendrore ide e përvoja perëndimore të mësimdhënies aktive e ndërvepruese, ku nxënësit janë subjekte e qendër e vëmendjes në orën mësimore. Gjithashtu, në këtë takim u dhanë udhëzime e ndanë detyra konkrete për grupet punuese të vendeve pjesëmarrëse. “Nga edukatorët u kërkua që të formojnë grupe punuese nga vendi, për të identifikuar pikat e forta dhe ato të dobëta në sistemet e tyre arsimore aktuale.” (David J. Klooster, J. L. Steele dhe P. L. Booem 2001: 28). Nga takimet e mëvonshme të projektit MKLSH u pa se lista e pikave të dobëta të sistemeve arsimore të ish-vendeve socialiste ishte e gjatë. Sistemet arsimore të këyre vendeve kishin vështirësi të mëdha, madje edhe probleme elementare. Ato ballafaqoheshin me rezultate të ulëta mësimore, me braktisje të nxënësve nga shkolla, me mungesë të mjeteve elementare e kabineteve mësimore, me paga e pozitë të ulët sociale të arsimtarëve etj.

Gjithashtu, këtyre shkollave të dalura nga doktrina totalitare, u duhej ndihma e mbështetja për ta ndryshuar qasjen filozofike e strategjinë mësimore në praktikën e përditshme pedagogjike. Kjo praktikë pedagogjike, ku bosht i aktivitetit mësimor është arsimtari e përmbajtja mësimore, duhej të transformohej në klasën me qendër nxënësin, interesat dhe përpjekjet për zhvillimin e potencialeve të tij. Reforma shkollore duhej që mendësinë pedagogjike, e cila suksesin shkollor të nxënësve e maste me sasinë e përmbajtjeve mësimore të mësuara, ta transformonte në filozofinë e mobilizimit të

nxënësve për arritje aktive të njohurive dhe të përvojave mësimore pozitive. Pra, reformimi i këtyre shkollave kërkonte angazhimin e kontributin e shumë faktorëve shoqërorë, për të përmirësuar e transformuar të gjitha hallkat e sistemit arsimor. Në këtë kuadër këto shoqëri (pjesë e të cilave është edhe shoqëria shqiptare), duhej t'i riorientonte qëllimet e objektivat arsimorë, planprogramet e tekstet mësimore dhe me një fjalë duhej reformuar e gjithë pakoja arsimore e njohur si Kurrikula e Arsimit. Për këtë reformim të sistemeve arsimore u organizuan seminare të projektit MKLSH, ku fillimisht trajnoheshin trajnerët të cilët më vonë do të trajnonin arsimtarët në vendet e tyre. Trajnimi për programin e Mendimit Kritik kërkonte kohë e përkrahje financiare nga partnerë dhe donatorë vendorë e ndërkombëtarë. Ky proces trajnimi nëpër shtete anëtare të këtij projekti, u përkrah e u financua nga fondacione e qeveri të shteteve demokratike me sisteme arsimore të avancuara. Për përkrahjen dhe kontributin në zbatimin e këtij projekti në Kosovë vlen të theksohen dhe të falënderohen këto institucione vendore e ndërkombëtare: MASHT-i, OSI-a, KFOS-i, UNICEF-i, Banka Botërore, Kulturë Kontakti dhe fondacione të tjera të Bashkimit Evropian, të Kanadasë dhe të shteteve të tjera mike që në vazhdimësi janë duke e mbështetur realizimin e këtij projekti dhe reformimin e sistemit arsimor kosovar në përgjithësi.

Shtetet e para anëtare të kësaj nisme, ishin: Shqipëria, Republika Çeke, Estonia, Kazakistani, Kirgizistani, Lituania, Maqedonia, Rumania dhe Rusia. Ndërsa, Kosova u bë

anëtare e këtij projekti në vitin 2000. Deri më tani mbi tridhjetë shtete nga pesë kontinente të botës janë anëtare të projektit Mendimi Kritik gjatë Lexim Shkrimit. Sipas literaturës, analizave dhe raporteve të ndryshme Mendimi Kritik është treguar i suksesshëm në shtetet që aplikohet si projekt për reformimin e sistemeve të tyre arsimore. Ky program trajnues ka ngritur efikasitetin e mësimdhënies dhe cilësinë e të nxënit. Kjo sipas raportimeve të këtyre vendeve i ka bërë nxënësit më aktivë e më reflektues në procesin mësimor, ka demokratizuar raportet njerëzore në shkollë duke kultivuar respektin për opinione të ndryshme në diskutime dhe debate për tema mësimore konkrete që trajtohen brenda orës mësimore. Ky projekt ka vendosur raporte partneriteti në shkollë, ka forcuar lidhjet e shkollës me prindërit dhe komunitetin e saj, ka ngritur motivimin për mësim dhe angazhimin e nxënësve për arritje mësimore.

“Në vitet e fundit Mendimi Kritik është bërë fjalë që gumëzhin në qarqet e arsimit. Për shumë arsye, edukatorët janë bërë shumë të interesuar për mësimdhënie që zhvillon aftësitë e ndryshme e të menduarit përkundër mësimdhënies së përqendruar në informacion e në përmbajtje.” (Alec Fisher 2011: 1).

2.11. Programi trajnues Mendimi Kritik në Kosovë dhe hulumtimet

mbi zbatimin e tij

Kosova u bë pjesë e rrjetit të vendeve që zbatojnë strategjitë e teknikat mësimore të programit Mendimi Kritik në Konferencën Ndërkombëtare të MKLSH-së, të mbajtur në

qytetin Keszthely të Hungarisë në vitin 2000. Në tetor të po këtij viti filloi edhe jetësimi i këtij projekti në Kosovë si iniciativë e Institutit për Shoqëri të Hapur (ISHH) dhe e Shoqatës Ndërkombëtare të Leximit (SHNL). Ndërsa, bartëse e koordinatorë e këtij projekti që nga themelimi është Qendra për Arsim e Kosovës e njohur në opinionin e brendshëm edhe si KEC-i. Qendra për Arsim e Kosovës si organizata më e fuqishme joqeveritare e vendit në fushën e arsimit, në koordinim me Ministrinë e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë (MASHT) dhe me mbështetjen e fuqishme të organizatave dhe të fondacioneve të ndryshme ndërkombëtare filloi jetësimin e kësaj qasjeje të re filozofike në sistemin arsimor kosovar. KEC-i përmes degëve të saj të njohura si “Qendra Didaktike” në të gjitha rajonet e vendit për zbatimin e projektit Mendimi Kritik në sistemin arsimor, ofron: trajnime për mësimdhënës e për stafin udhëheqës të shkollave, materiale udhëzuese dhe literaturë tjetër plotësuese. Duhet cekur gjithashtu se Qendra për Arsim e Kosovës është bartëse e koordinatorë edhe e projekteve dhe e programeve të tjera novative në sistemin arsimor të vendit, siç janë: Projekti Hap pas Hapi, Programi i Arsimit Themelor, Parandalimi i Dhunës në Shkollë e shumë programe të tjera që synim kanë demokratizimin e arsimit, përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe ngritjen e produktivitetit të shkollave tona.

Zbatimi i Mendimit Kritik nëpër shtete të ndryshme anëtare të projektit MKLSH nuk realizohet në të njëjtin nivel e me të njëjtin ritëm. Fillimi i zbatimit të këtij programi i

gjenë në stadi të ndryshme zhvillimore sistemet arsimore të ish-shteteve socialiste. Nga literatura e Mendimit Kritik mësojmë se themeluesit e MKLSH-së, vullnetarët amerikanë e kanadezë kanë pasur përvoja të ndryshme nëpër shtete të ndryshme. Për shembull, në Republikën Çeke, në Republikën e Sllovenisë dhe në Federatën Ruse, sipas deklaratave të tyre, në përgjithësi kanë gjetur sisteme arsimore më të zhvilluara, mësues me njohuri të thella edukative dhe popull me kulturë e traditë të pasur leximi. Në sisteme të tilla arsimore është shumë më lehtë të jetësohet edhe projekti i Mendimit Kritik, reforma shkollore dhe novacione të tjera pedagogjike. E theksuam këtë për të bërë me dije se, edhe sistemi arsimor kosovar e ka historinë dhe rrugën e vet të zhvillimit, të cilën duhet pasur parasysh gjatë analizës së realizimit të këtij projekti në vendin tonë. Nga ky këndvështrim, sistemi ynë arsimor kur filloi zbatimin e Mendimit Kritik ishte pothuajse i shkatërruar nga lufta e fundit. Për dhjetë vjet, mësuesit e nxënësit tanë ishin tërësisht të izoluar e të persekutuar nga Serbia pushtuese. Ata rrezikuan edhe jetën e tyre vetëm sa për ta mbajtur gjallë vazhdimësinë e shkollës shqipe, e cila falë kësaj sakrifice ia doli të mbijetojë në misionin e saj për të mos krijuar ndërprerje e hendeqe shkollimi. Për pasojën e këtij izolimi, arsimtarët kosovarë gjatë kësaj periudhe pothuajse fare nuk kishin kontakt as me kolegët e tyre jashtë vendit e as me literaturën e trendet bashkëkohore të arsimit ndërkombëtar. Fillimi i zbatimit të Mendimit Kritik i gjeti arsimtarët tanë të kualifikuar kryesisht me Shkollë të Lartë Pedagogjike që në fakt ishin studime universitare dyvjeçare. I madh ishte edhe numri i mësuesve që nuk e kishin as edhe këtë kualifikim që për dhjetë vitet e fundit të okupimit

klasik merrej ilegalisht nëpër shtëpi private e institucione të ndryshme fetare. Me një fjalë përgatitja profesionale e arsimtarëve, objektet shkollore dhe baza e tyre materiale nuk ishin sa duhet të favorshme për të premtuar suksese të shpejta në zbatimin e Mendimit Kritik dhe në reformimin e sistemit arsimor në përgjithësi.

Sivjet është viti i gjashtëmbëdhjetë që kur filloi zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në Kosovë. Deri më tani për këtë program janë trajnuar afër 7.290 arsimtarë e drejtorë shkollash përkatësisht gati një e treta e numrit të përgjithshëm të arsimtarëve të arsimit fillor e të mesëm të ulët të vendit tonë. Mendimi kritik si mendësi e qasje e re sot në vendin tonë është duke u pranuar gjerësisht nga komuniteti arsimor. Ai ka arritur të shkulë pikëpamjet e qëndrimet tradicionale edhe të krahut më konservativ të arsimtarëve që punojnë në shkollat tona. Sot edhe pse në sistemin tonë arsimor lansohen e qarkullojnë edhe projekte të tjera reformuese, ato për orientim e bazë teorike kanë filozofinë e edukimit dhe strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies së Mendimit Kritik. Kjo qasje tashmë është bërë model për hartimin e teksteve, të kurrikulave shkollore dhe standard për organizimin e mësimdhënies, komunikimin me nxënës dhe për ndërtimin e të gjithë funksionimit të shkollës si organizatë e të nxënës. Në vendin tonë sikurse edhe në vende të tjera ku zbatohet ky program, tendenca është që kjo mendësi e trajtimit të temave të jetësohet edhe në praktikën e teorinë universitare. Në fakultetet tona të edukimit ku përgatitet kuadri arsimor përmes kurseve dhe lëndëve akademike, studentët përvetësojnë

njohuri edhe nga Mendimi Kritik si teori e filozofi të edukimit. Për mendimin tonë, përgatitja qysh gjatë studimeve për këtë qasje ndaj praktikës edukative është një kusht dhe ndihmesë mjaft e madhe si për praktikën shkollore, ashtu edhe për studentët që synojnë të bëhen mësues të ardhshëm.

Deri më tani, zbatimit të këtij programi trajnues në sistemin arsimor të vendit i janë bërë dy vlerësime shkencore. I pari në vitin 2003 nga bashkautorët Dukagjin Pupovci e Aleesha Taylor. Ndërsa, për vlerësimin e dytë Qendra për Arsim e Kosovës ka angazhuar specialistin ndërkombëtar, hungarezin Peter Rado, i cili raportin e tij vlerësues e ka publikuar në vitin 2013. Që të dyja raportet ishin të nivelit shkencor, gjithëpërfshirëse dhe vlerësonin të arriturat e përgjithshme në zbatimin e këtij projekti për reformimin e shkollave të vendit tonë.

Profesori Dukagjin Pupovci në bashkautorësi me autorin amerikan Aleesha Taylor theksuan fillimisht pritshmëritë e projektit MKLSH për reformimin e arsimit kosovar. Sipas këtyre autorëve programi i Mendimt Kritik do të krijojë një mjedis klase të përshtatshëm për mobilizimin e nxënësve në arritjen e rezultateve të larta mësimore. Ky program do ta japë ndihmesën për trajnimin e mësuesve në nivel vendi dhe gjithashtu do të jetë kontribut për politikën e zhvillimit profesional të arsimtarëve, meqë deri më tani zyrtarisht kjo politikë ka munguar në vendin tonë. Autorët e lartcekur theksuan përparësinë e metodave dhe të strategjive mësimore të Mendimit Kritik në raport me strategjitë e qasjet mësimore

tradicionale, të cilat aplikoheshin deri më tani në shkollat tona. “Metodat mësimore pjesëmarrëse, gjithëpërfshirëse dhe demokratike të MKLSH-së kanë adresuar nevojat e ndryshme të nxënësve në shkollat fillore në një mënyrë që metodat tradicionale nuk kanë qenë në gjendje.” (Dukagjin Pupovci dhe Aleesha Taylor 2003: 22). Në hulumtimin e tyre, autorët e këtij raporti vlerësues hetuan edhe dallime sa i përket cilësisë së zbatimit të këtij programi nëpër mjedise të ndryshme shkollore. Që nga fillimi i zbatimit nëpër shkolla të ndryshme ky program reformues është realizuar në nivele cilësore të ndryshme. Sipas tyre, është shumë e rëndësishme që arsimtarët e trajnuar për Mendimin Kritik kur të kthehen nëpër shkollat e tyre për zbatimin e këtyre metodave e teknikave të reja mësimore ta gjëjnë një mjedis të përshtatshëm e mbështetës për qasjen e tyre të re ndaj nxënësve e ndaj praktikës edukative në përgjithësi. “Mësuesit e trajnuar në shkolla, në të cilat edhe drejtori është gjithashtu i trajnuar marrin më shumë mbështetje, sesa mësuesit e trajnuar në shkolla me drejtor të patrajnuar.” (Dukagjin Pupovci dhe Aleesha Taylor 2003: 18). Në përgjithësi, vlerësimi shkencor i këtyre dy autorëve për zbatimin 3 vjeçar të programit trajnues Mendimi Kritik në Kosovë ishte gjithëpërfshirës dhe me nota pozitive. Autorët për nxjerrjen e këtyre përfundimeve shfrytëzuan literaturë e të dhëna shkencore dhe përdorën një metodologji hulumtuese të standardeve bashkëkohore.

Edhe raporti i dytë vlerësues i botuar në vitin 2013 analizon sukseset dhe vështirësitë që e kanë përcjellë zbatimin e Mendimit Kritik në shkollat e Kosovës. Sipas

autorit Peter Rado, deri në vitin shkollor 2009/ 2010 për këtë program janë trajnuar 6.221 arsimtarë e drejtorë shkollash. Për hulumtimin e tij ky autor ka intervistuar arsimtarë, trajnerë e përgjegjës të tjerë për zhvillimin e Mendimit Kritik. Po ashtu, për këtë qëllim ka vëzhguar mësimdhënien nga arsimtarë të trajnuar dhe mësimdhënien tradicionale të arsimtarëve që nuk kanë marrë pjesë në trajnimet e këtij projekti. Këto mësimdhënie i ka krahasuar dhe ka vënë në dukje përparësitë e mësimdhënies që realizohet sipas strategjive bashkëkohore të Mendimit Kritik në raport me qasjen filozofike të mësimdhënies tradicionale. Sipas këtij autori: “Në klasët e MKLSH-së nxënësit e mësuesve të trajnuar në mënyrë tipike manifestojnë forma të larta të të menduarit, njohuritë që ata fitojnë janë më të thella dhe ata më shpesh marrin pjesë në bisedat thelbësore.” (Peter Rado 2013: 63). Gjatë vëzhgimit nëpër klasët e Mendimit Kritik dhe në ato tradicionale autori ka vërejtur aktivitetin e arsimtarëve dhe të nxënësve. Ai me të drejtë deklaron se mësuesit e patrajnuar shpenzonin shumë më shumë kohë në punë administrative krahasuar me kolegët e tyre të trajnuar që ishin të zënë me tepër me drejtimin e aktiviteteve të ndryshme mësimore të nxënësve. Mësimi në klasët e MKLSH-së ishte më interesant dhe nxënësit dukeshin më të motivuar e më të interesuar për mësimnxënie aktive, për përsëritje dhe pjesëmarrje në zgjidhjen e detyrave dhe të problemeve mësimore. “Mësimi i nxënësve në klasët e mësuesve të trajnuar për MKLSH është shumë më i lidhur me situatat dhe problemet e jetës reale, sesa mësimi i nxënësve në klasët e mësuesve që nuk kanë marrë pjesë në trajnimet e MKLSH-së.” (Peter Rado 2013: 65). Autori Peter Rado gjatë këtij hulumtimi ka gjetur

dallime edhe ndërmjet arsimtarëve të trajnuar sa i përket cilësisë së zbatimit të teknikave dhe të strategjive mësimore të Mendimit Kritik në praktikën e tyre të përditshme pedagogjike. Në këtë pikë autori na jep të kuptojmë se arsimtarët me përgatitje permanente profesionale e metodike më lehtë e më me sukses i zbatojnë metodat e teknikat mësimore të mendimit Kritik në klasët e tyre. “Megjithatë, duhet të jemi realistë me pritshmëritë: pjesëmarrja në një trajnim 120 orësh rrallëherë shkakton ndryshim të thellë të njohjes dhe të sjelljes.” (Peter Rado 2013: 43). Ky vlerësues ndërkombëtar thekson faktin se projekti Mendimi Kritik është duke u zgjeruar dhe se atij nuk i ka humbur fare popullariteti që nga vlerësimi i vitit 2003. Edhe vlerësimi i këtij autori për zbatimin e Mendimit Kritik në shkollat e vendit tonë përgjithësisht është pozitiv dhe i rekomandueshëm për aplikim të mëtutjeshëm në sistemin tonë edukativo-arsimor.

Raportet e lartcekura vlerësuese analizojnë zbatimin e përgjithshëm të programit trajnues Mendimi Kritik në të gjithë sistemin arsimor të vendit. Ndërsa, hulumtimi ynë krahasuar me dy vlerësimet e përgjithshme të lartcekura është më specifik e i përqendruar vetëm në një rajon të Kosovës. Përmes këtij hulumtimi kërkojmë dhe analizojmë ndikimet e projektit Mendimi Kritik në cilësinë dhe në rezultatet mësimore të nxënësve. Vlerësimet e mësipërme për rezultatet e përgjithëshme të MKLSH-së sigurisht se trajtojnë edhe mësimnxënien aktive e ndërvepruese.

KAPITULLI III: PRAKTIKA EDUKATIVO-ARSIMORE DHE ZBATIMI I PROGRAMIT TRAJNUES MENDIMI KRITIK

3.1. Praktika edukativo-arsimore në programin trajnues Mendimi Kritik

Programi i Mendimit Kritik si qasje e re edukative në sistemin tonë arsimor gradualisht është duke e transformuar praktikën pedagogjike të shkollave tona. Shkollat që janë duke i zbatuar me efikasitet teknikat dhe strategjitë mësimore të këtij programi kanë ndryshuar pothuajse komplet aktivitetet dhe jetën e brendshme, gjithashtu dukshëm kanë ngritur edhe performancën e tyre. Ato janë bërë mjedise mësimore më të gjalla që gumëzhijnë nga aktivitetet dhe përpjekjet e ndryshme të nxënësve. Në këto shkolla mësuesi është përzier me grupet e nxënësve si bashkëpunues e instruktorë në inicimin e projekteve mësimore dhe të diskutimeve për tema mësimore që nxënësit i kanë gjurmuar në mjediset punuese të shkollës. Kjo strategji mësimore ka mobilizuar faktorët edukativo-arsimor në ngritjen e cilësisë së të nxënësve dhe të produktivitetit të shkollave.

Fryma e mobilizimit dhe e angazhimit për arritje mësimore vërehet në mjediset e shkollës, në marrëdhëniet e aktivitetet ndërvepruese të arsimtarëve, të nxënësve dhe të prindërve si partnerë në arritjen e objektivave të përbashkët të shkollës. Për arritjen e këtyre objektivave dhe për përmbushjen e misionit të saj shkolla ka krijuar partneritet me

komunitetin, duke bashkëpunuar në realizimin e projekteve të përbashkëta edukative e kulturo-artistike. Për arritjen e bashkëpunimit frytdhënës me komunitetin udhëheqja e shkollave efektive ka zgjedhur dhe angazhuar prindër e personalitete arsimdashëse nga komuniteti i tyre. “Nga ana cilësore, në qoftë se do të realizosh përmirësime, duhet të tërheqësh njerëz të talentuar dhe, pastaj, të nxisësh zhvillimin e tyre kolektiv gjatë punës që nga dita e parë.” (Majkëll Fullan 2001: 367). Ky bashkëpunim e bashkërendim edukativ në shkolla krijon një mjedis të përshtatshëm mësimor që motivon nxënësit për angazhim në mësimnxënie dhe njëkohësisht i mban edhe prindërit të lidhur me shkollën si kontribues aktivë në arritjen e rezultateve mësimore. Këtë filozofi dhe praktikë të përparuar pedagogjike që e ofron programi trajnues Mendimi Kritik do ta shqyrtojmë më poshtë.

3.2. Synimet dhe objektivat e programit trajnues Mendimi Kritik

Mendimi Kritik si projekt e metodologji mësimore ka synimet, detyrat dhe rrugën metodike të realizimit. Ky program trajnues synon formimin dhe zhvillimin e gjeneratave aktive e krijuese të vlerave materiale e intelektuale në rrethin e tyre shoqëror. Përmes këtij programi, arsimi kosovar synon të përgatitë nxënës për arsimim permanent, për tregun e punës dhe për zhvillimet teknologjike të kohës dhe të rrethanave bashkëkohore. Ky

program përmes të cilit mendohet se jemi duke e reformuar sistemin tonë edukativo-arsimor siç vërehet ndjek qasje edukative konstruktiviste, dmth. se nxënësve u krijohen kushte, mundësi e përkrahje për formim e zhvillim intelektual e njerëzor aktiv. Shkolla e Mendimit Kritik është e lidhur me mjedisin natyror e shoqëror të rrethit ku ajo e zhvillon veprimtarinë e saj. Ajo më nuk i mban nxënësit e saj të ngujuar brenda mureve të shkollës e të lidhur për karrige e banka shkollore. Si e tillë shkolla e Mendimit Kritik u ka hequr edhe monopolin ekskluziv të dijes që dikur e mbanin si kurorë arsimtarët dhe tekstet shkollore. Nxënësit e këtyre shkollave nxiten që njohuritë dhe përvojat mësimore t'i përvetësojnë përmes kërkimit aktiv dhe diskutimit konstruktiv të temave konkrete. Kjo taktikë pedagogjike mendohet se e jep kontributin për përgatitjen e nxënësve për jetë të pavarur e demokratike dhe për arsimim gjatë gjithë jetës së tyre. “Jeta kërkon që njeriu i së nesërme të mund të krijojë në mënyrë të përhershme e konstante zgjidhje të reja origjinale, si një mbështetje për përgatitje të domosdoshme të fëmijëve për jetën e nesërme.” (Tahir Zajazi 2003: 583). Këto qëllime edukative përputhen me trendet zhvillimore globale dhe me nevojat dhe drejtimin tonë kombëtar për prosperitet e zhvillime demokratike. Sistemi ynë arsimor këto objektiva të largëta i materializon në praktikën shkollore përmes strategjive bashkëkohore dhe të procedimeve të tjera mësimore. Në këtë prizëm shkolla kosovare përmes programit trajnues Mendimi Kritik realizon objektivat, të cilët do t'i trajtojmë në vijim.

3.2.1. Objektivat edukativë në programin trajnues Mendimi Kritik

Objektivat edukativë të njohur më parë edhe si qëllime e detyra edukative të mësimit janë të gjera e të rëndësishme. Metodatat e format e punës mësimore që zbaton Mendimi Kritik janë edhe në funksion të formimit të nocioneve të drejta shoqërore. Nxënësit gjatë aktiviteteve mësimore qoftë në klasë, qoftë jashtë saj diskutojnë rreth temave mësimore konkrete. Përmes diskutimeve demokratike e debateve konstruktive ata mësojnë dëgjimin aktiv dhe zhvillojnë të folurit e vet. Shkëmbimi i pikëpamjeve dhe i mendimeve të ndryshme, të cilat nuk përputhen gjithëherë me opinionet e tyre individuale janë përvoja të reja që i kontribuojnë ndërtimit të personaliteteve të shëndetshme demokratike. “Pra, fëmija vjen duke u edukuar, gradualisht për të zbuluar dhe kuptuar që bota është pluralizëm inteligjencash, ndjenjash, besimesh, vlerash, kulturash.” (Franco Frabboni dhe Franca Pinto Minerva 2011: 72). Puna grupore e ndërvepruese në aktivitete mësimore socializon nxënësit dhe zhvillon tipare të shumta pozitive të personalitetit. Nxënësit kur bashkëpunojnë në aktivitete të ndryshme mësimore krijojnë edhe cilësi e vlera të përbashkëta edukative. Ata ndajnë ndërmjet vete përvoja jetësore dhe mësojnë strategji të zgjidhjes së problemeve. Gjatë punës grupore nxënësit shkëmbejnë informacione të shumta, ndajnë momente suksesi, sakrifice e edhe dështimi të cilat forcojnë lidhjet njerëzore dhe krijojnë përvoja pozitive të dobishme për jetën e mëvonshme.

Programi trajnues Mendimi Kritik përmes qasjes aktive e ndërvepruese përgatit nxënësit për jetë në bashkësi shoqërore ku dallimet nacionale, fetare e sociale pranohen si vlera e attribute shoqërore. Ata mobilizohen për arritje mësimore dhe i gëzohen suksesit të përbashkët që e konsiderojnë si fryt të punës dhe të përpjekjes grupore. Kjo situatë e ky rast motivues nëse vlerësohet drejt e çmohet si duhet nga arsimtari si partner i tyre në rrugën e edukimit angazhon ata edhe më fuqishëm në mësimnxënie aktive e të vetëdijshme. Në këtë mënyrë krijohen dhe zhvillohen edhe interesa e qëndrime pozitive për të nxënë e për të arritur rezultate të larta mësimore. Në grup nxënësit harmonizojnë interesat dhe përgjegjësitë e tyre. Ata duke marrë detyra e role të ndryshme grupore zhvillojnë edhe aspekte të ndryshme psiko-sociale. Diskutimi dhe debati mësimor ballafaqon opinionet e ndryshme. Dhe këto përpjekje të përbashkëta e ballafaqime idesh ndihmojnë formimin demokratik dhe zhvillimin e mendimeve të pavarura e kritike të nxënësve. “Mendimtari kritik që dëshiron të argumentojë një çështje me vlerë, duhet ta adresojë në mënyrë të qartë e të drejtpërdrejtë atë dhe të përpiqet t’i bindë ata që janë në anën tjetër, duke rishikuar edhe supozimet e tyre me vlerë për atë çështje.” (Sherry Diestler 2005: 64). Nxënësit përmes ndarjes së mendimeve edhe riformulojnë nocione e opinione të ndryshme mjedisore, shoqërore, për modën e veshjes, të dukjes dhe për tema të tjera aktuale për kohën dhe moshën e tyre. Këtu arsimtari përmes udhëheqjes së diskutimeve drejt përmbushjes së objektivave edukativo-arsimorë të shkollës mund të inicojë debate efektive e shumë të dobishme, përmes të cilave formon gjykimin e drejtë të nxënësve. Përmes

pyetjeve të hapura për çështje të debatueshme e aktuale në jetën e të rinjve nxënësit nxiten të japin mendimet e tyre për rreziqet e konsumimit të duhanit, alkoolit dhe të lëndëve narkotike. Këto diskutime të zhvilluara në kuadër të temave konkrete që mësohen përmes teknikave mësimore aktive informojnë nxënësit dhe formojnë edhe qëndrime të drejta për tema e aspekte të tjera, të cilat u servohen të rinjve si modë e stile të jetës bashkëkohore.

Në këtë mënyrë formohen gjenerata demokratike me aftësi të të menduarit kritik ndaj temave konkrete dhe ndaj situatave të reja me të cilat ata mund të ballafaqohen. “Është e rëndësishme për të mbajtur mendjen të hapur për alternativat dhe jo gjithmonë të ndjekim një rrugë (metodë), e cila më sa duket nuk të çon drejt zgjidhjes.” (John Butterworth dhe Geoff Thwaites 2013: 95). Për arritjen e këtyre objektivave edukativë është shumë i rëndësishëm roli drejtues i arsimtarit. Ai përmes teknikave konkrete dhe strategjive mësimore të Mendimit Kritik ka mundësinë e shkëlqyer për të ndërtuar përvoja pozitive të nxënësve që zhvillojnë personalitete aktive me prirje për krijimin e vlerave shoqërore pozitive. Si përfundim i kësaj pike trajtimi konstatojmë se praktika edukative e Mendimit Kritik ndihmon edukimin dhe formimin e cilësive pozitive të personalitetit të fëmijëve në shërbim të së mirës së përgjithshme në rrethin e tyre shoqëror.

3.2.2. Objektivat arsimorë në programin trajnues “Mendimi Kritik”

Programi trajnues Mendimi Kritik i kushton rëndësi të veçantë edhe përgatitjes së nxënësve për mësimnxënie të pavarur e arsimim gjatë gjithë jetës. Materia mësimore përmes kërkimit, analizës e përpunimit shqyrtues mundëson përvetësimin e saj në nivele të larta. Kjo qasje didaktiko-metodike e analizës, e krahasimit dhe e vlerësimit të njohurive mësimore aktivizon nxënësit për njohje të thelluar dhe përfitim frytdhënës të materies dhe të përvojave mësimore. Filozofia e këtij programi stimulon vetaktivitetin e nxënësve për arritje mësimore dhe është një udhërrëfyes për organizimin e mësimdhënies problemore ku nxënësi detyrohet të mendojë rrugëzgjidhje e alternativa për situata mësimore konkrete.

“Mësim problemor kemi atëherë kur nxënësve u krijojmë aso situatash mësimore në të cilat kërkohet gjetja e rrugëve të reja për zgjidhjen e shumë çështjeve që dalin nga përmbajtja e veprimtarisë edukative dhe arsimore, me çka pasurohet përmbajtja e njohjes dhe e përfitimit të diturive në bazë të organizimit të operacioneve të të menduarit aktiv.” (Njazi Zylfiu 2005: 243).

Në Mendimin Kritik detyrat e problemet mësimore kërkojnë nga nxënësit angazhim e ndërveprim në aktivitete grupore. Duke kërkuar zgjidhje, nxënësi gjendet para problemeve të ndryshme që domosdo kërkojnë angazhimin e të menduarit të tij. Nxënësi e angazhon të menduarit e tij gjatë kërkimit të zgjidhjeve dhe të alternativave në klasë e në mjedise të tjera të shkollës. Pyetjet dhe problemet mësimore që teknikat e metodologjia e

Mendimit Kritik shtron para nxënësve nuk ofrojnë zgjedhje të gatshme. Nxënësve për adresimin e tyre deomos se u duhet gjeturi, aftësi për hetimin e problemeve dhe mendim kritik për të gjykuar burime dhe saktësi të informacioneve. Për përmbushjen e detyrave konkrete atij i duhet të kërkojë materiale e fakte të tjera mësimore që argumentojnë hipoteza e prova të ndryshme. Nxënësi punën dhe përpjekjen e vet duhet ta arsyetojë para grupit e para nxënësve të tjerë të klasës. Për këtë arsye atij i duhet të informojë, të raportojë dhe të vlerësojë punën e vet dhe të dëgjojë e të pyesë edhe të tjerët se si kanë arritur deri te rezultati i caktuar. Këto që i cekëm më lart janë rrugë e përpjekje për të njohur e për të mësuar. Kjo mënyrë e arritjes së suksesit eventual mësimor është trasim i rrugës së arsimimit të nxënësve. “Dijet e fituara janë më të vlefshme për një nxënë, kur ato “zbulohen” nga vetë përpjekjet njohëse të nxënësit, sepse më vonë, ato lidhen dhe përdoren në referencë me atë që ai ka ditur më parë.” (Jerome Bruner 2003: 8). Nxënësit përmes përpjekjeve në aktivitete mësimore arrijnë suksese akademike dhe njokohësisht pavarësohen në procesin e mësimnxënies, duke krijuar shprehi të punës intelektuale përmes kërkimit individual e grupor. Mendimi Kritik përmes strategjive mësimore bashkëkohore zhvillon edhe aftësitë e të menduarit logjik e vlerësues të nxënësve. Në këtë mënyrë, te nxënësit zhvillohen aftësitë dhe inicohen shprehitë për përzgjedhjen e mjeteve dhe rrugëve të kërkimit. Nxënësit përmes filozofisë së re të edukimit përsosin rrugën e vet të të nxënit. Ata duke diskutuar e arsyetuar në klasë gjithnjë e më shumë largohen prej të nxënit formal e mekanik të fakteve. Duke shkëmbyer me moshatarë përvoja pozitive të të nxënit dhe me

ndihmën e pazëvendësueshme të mësimdhënësit, gjithnjë e më shumë stabilizohen në të nxënit e tyre logjik e produktiv.

Qasja që ofron Mendimi Kritik zhvillon edhe aftësitë krijuese të nxënësve duke u kërkuar atyre mendimin e lirë e qasjen individuale ndaj problemeve e temave që diskutohen. Zhvillimi i mendimit krijues është kontribut tjetër për përmbushjen e objektivave arsimorë. Nxënësve kur u krijohen kushtet e mjedisi i përshtatshëm dhe kur u jepet mundësia për të manifestuar krijimtarinë e tyre ata lidhen emocionalisht më tepër me mësimin dhe me rrugën e gjatë të suksesit akademik. Shkollat që zhvillojnë mësimin sipas teknikave e strategjive mësimore të Mendimit Kritik krijojnë mjedise të të nxënit duke u lidhur ngushtë me aktivitete të larmishme mësimore që nxitin dhe zhvillojnë interesime të nxënësve. “Nëse nuk arrin të kapësh interesat dhe imagjinatat e nxënësve, ke humbur pjesën tjetër të mësimin.” (Orlich – Harder etj. 1995: 126). Teoria e të nxënit dëshmon se kur mësimdhënia është interesante dhe e organizuar në mjedise e rrethana të ndryshme mësimore nxënësit shprehin gatishmëri e dëshirë më të madhe për ballafaqim me problemet e obligimet shkollore. Dhe në këtë mënyrë programi i Mendimit Kritik e jep kontributin e çmueshëm në zhvillimin e shprehive të të nxënit dhe të interesimeve të përhershme për njohje e ngritje intelektuale permanente.

3.2.3. Objektivat mësimorë në programin trajnues “Mendimi Kritik”

Synimet dhe objektivat edukativo-arsimorë janë synime teorike e caqe për t’u arritur nga shkolla në përmbushjen e detyrave dhe të misionit të saj. Si të tilla, ato janë orientime të përgjithshme, afatgjata e rezultate të menduara për t’u arritur pas përfundimit të një klase ose të një niveli të shkollimit. Në anën tjetër praktika e përditshme pedagogjike e Mendimit Kritik manipulon me objektiva mësimorë konkretë që matin rezultatin e arritur të orës, të njësisë konkrete mësimore dhe të aktiviteteve të tjera ndërvepruese të nxënësve. Ato ndërtohen nga arsimtarët në përputhje me natyrën e lëndës mësimore dhe në harmoni edhe me rrethanat e mjediset e tjera në të cilat organizohet ora mësimore. Këto janë grimca të vogla të arritjes edukativo-arsimore të nxënësve përmes procesit mësimor që realizohet brenda një ore ose aktivitetit tjetër mësimor të planifikuar. Objektivat mësimorë të realizuar brenda një ore mësimore janë arritje të vogla e të përditshme në rrugën e gjatë të arsimimit dhe të formimit intelektual e njerëzor të nxënësve. Këto arritje edukative si sjellje, qëndrime e si produkte të tjera të të nxënësve mund të vërehen dhe të maten në praktikën mësimore të Mendimit Kritik përmes testimeve dhe formave të tjera të vlerësimit. Nxënësit i manifestojnë si reflektim ndaj përvetësimit të materies mësimore përmes leximit, kërkimeve e diskutimeve për tema e probleme të cilat përpunohen në lëndë e kurse të veçanta shkollore. Për realizimin e nivelit të objektivave të parapara, arsimtarët ndërtojnë pyetje e detyra dhe krijojnë situata mësimore, të cilat diktojnë mobilizimin e të menduarit

dhe të aktivitetit të vetëdijshëm të nxënësve. Ndërtimi i pyetjeve interesante e kërkimore dhe krijimi i mjedisit të përshtatshëm mësimor janë vegla e mjete efikase për të tërhequr vëmendjen e kërshërinë intelektuale të nxënësve.

“Pyetja: Çfarë ndodh nëse...? inkurajon nxënësit tuaj të jenë kuriozë për lëndët që ata studiojnë dhe të zhvillojnë aftësitë e arsyetimit për supozimet konkrete. Edhe pse pyetjet shpesh duken si absurde ato mund të veprojnë nganjëherë si shkas për zhvillimin e ideve të shumta krijuese.” (C. J. Simister 2007: 93).

Objektivat mësimorë të taksonomisë së Benjamin Blumit në të cilët bazohet programi trajnues Mendimi Kritik dhe mësimdhënia bashkëkohore, përgjithësisht janë standarde dhe parametra për punën mësimore. Këto objektiva shkencat e edukimit dhe praktikat e avancuara mësimore i kanë pranuar si vlera e nivele të cilësisë që duhen arritur nga programet e tekstet mësimore dhe nga mësimdhënia e mësimnxënia e nxënësve. Ndërsa, duhet theksuar se në Kurrikulën e re të Kosovës objektivat mësimorë janë zëvendësuar me kompetenca të veçanta arsimore që duhen zhvilluar te nxënësit përmes procesit edukativo-arsimor. Për mendimin tonë, ky ndryshim është më tepër ndryshim terminologjik, sesa substancial në kuptimin pedagogjik të fjalës. Niveli i përmbushjes së këtyre objektivave tregon nivelin e cilësisë së shkollave tona. Andaj, programi trajnues Mendimi Kritik në këtë aspekt, përmes qasjes së vet pedagogjike synon të arrijë objektiva të nivelit të lartë, si: zbatimin, analizën e sintezën. Mësimdhënia e programit që jemi duke e

analizuar ua bënë të qartë edhe nxënësve se çka konkretisht pritet prej tyre. Ata, nga mësimdhënësit e tyre, rregullisht njoftohen se çka vlerësohet më tepër nga aktiviteti e njohuria e tyre mësimore e përvetësuar. “Gjithashtu, në qoftë se nxënësit nuk i njohin objektivat që duhet të arrijnë, ka rrezik që ata të mësojnë përmendsh, t’i zgjidhin ushtrimet në mënyrë mekanike dhe të mos kenë aktivitetin e duhur për të përvetësuar njohuritë.” (Orlich – Harder etj. 1995: 36).

3.3. Mësimdhënia bashkëkohore në programin trajnues Mendimi Kritik

Mësimdhënia është proces dhe veprimtari e planifikuar, por edhe e ndikuar nga faktorë të shumtë. Për të qenë cilësore e bashkëkohore duhet që të gjitha hallkat e këtij zinxhiri të jenë moderne e të ndërtuara nga qasja e filozofisë bashkëkohore të edukimit. Ajo që sot njihet si kurrikula shkollore përmban planprogramet dhe tekstet shkollore, bazën materiale të shkollës, organizimin e mësimi si dhe shumë faktorë të tjerë që drejtpërdrejt a tërthorazi ndikojnë në cilësinë dhe në produktivitetin e shkollave. Mësimdhënia e Mendimit Kritik si strategji e projekt për reformimin e sistemit tonë arsimor gjithashtu, për aplikim të suksesshëm, kërkon disa nga standardet e këtyre faktorëve dhe të rrethanave mësimore. Krahasuar me mësimdhënien tradicionale, Mendimi Kritik në shkolla aplikon një mësimdhënie të një cilësie më të lartë. Përpunimi i përmbajtjeve mësimore është më i thellë dhe i bazuar në analizë, krahasim e vlerësim të fakteve mësimore. Mësimdhënia e

Mendimit Kritik nxit reflektimin e nxënësve për përmbajtje të caktuara mësimore. Ajo provokon kërkshërinë, ndërgjegjen e të menduarit të nxënësve përmes pyetjeve të hapura dhe të kërkesave të tjera problemore. Kjo mësimdhënie qëllimisht nuk i sqaron plotësisht temat mësimore. Ajo kërkon që disa aspekte të njohurive, të cilat qëndrojnë si nën hije, të ndriçohen nga vetë nxënësit përmes angazhimeve kërkimore ndërvepruese dhe diskutimeve konstruktive. “Natyrshisht, një masë e paqartësive nuk është gjithmonë një gjë e keqe.” (Alec Fisher 2011: 64). Shtrimi dhe përpunimi i temave në formë kërkesash e detyrash problemore grishin nxënësit që të mobilizohen dhe të hidhen në aksion për plotësimin e zgjidhjen e tyre. Mësimdhënia e Mendimit Kritik është mësimdhënie e një stadi të lartë. Ajo zhvillon kureshtjen e nxënësve dhe ua jep atyre rastin që t’i gëzohen suksesit të tyre mësimor. “Nëse fëmijët ndihen mirë në aktivitetet mësimore, ata marrin iniciativën që të angazhohen plotësisht në to.” (Daniel Gartrell 2000: 59). Këtë fenomen ku nxënësi vlerësohet për arritjen e sukseseve e ka theksuar edhe Maria Montesori. Ajo, gëzimin që fëmijët e përjetojnë kur arrijnë suksese në mësim, e shihte si shpërblim me ndikim të fuqishëm për angazhime të mëtejshme.

Teknikat dhe strategjitë e Mendimit Kritik nuk japin njohuri të gatshme. Ato hapin tema diskutimi dhe inicojnë detyra e probleme, plotësimi dhe zgjidhja e të cilave kërkon aktivitet e mobilizim intelektual të nxënësve. Mësimdhënia mobilizuese e Mendimit Kritik dikton pjesëmarrje aktive të nxënësve në procesin e të nxënësve. Ajo është e larmishme dhe

lidh teorinë me praktikën jetësore, provën dhe eksperimentin në mjediset shkollore. Këtu gjen zbatim postulati i Xhon Djuj “Mëso duke bërë” (Learning by doing), e cila në të vërtetë prezenton edhe esencën e mësimdhënies aktive e ndërvepruese. Njohuritë që shpjegohen në shkollë plotësohen nga përvoja e nxënësve, imagjinata dhe diskutimi në grup. Këto njohuri të fituara në klasë e mjedise shkollore janë analizë, zbatim e vlerësim i temave mësimore konkrete. Andaj, themi se kjo mësimdhënie synon edhe arritjen e objektivave të larta mësimore. Ajo nuk i mban nxënësit të lidhur për libra e banka shkollore. Përkundrazi, kjo mësimdhënie i nxjerr nxënësit në oborr e në punishte, për të provuar zbatimin praktik të asaj që mësohet nga librat e burimet e tjera të informacionit.

Mendimi Kritik në arsim përmes burimeve të larmishme të informacionit zhvillon interesime, prire e potenciale të ndryshme intelektuale. “Informacioni mund të vijë nga një larmi e madhe formash dhe nëse doni që ai të jetë i dobishëm do t’ju duhet ta praktikoni nxjerrjen e të dhënave nga një sërë burimesh.” (John Butterworth dhe Geoff Twaites 2013: 86). Ky program mësimor u përshtatet interesimeve dhe aftësive të ndryshme. Nxënësit përparojnë në mësim sipas tempos së tyre zhvillimore, duke e dhënë kontributin individual në detyra të përbashkëta grupore. Është me rëndësi të theksohet se mësimdhënia e Mendimit Kritik nuk është e lidhur vetëm me një formë a metodë të punës mësimore. Në praktikën e saj gjejnë zbatim pothuajse të gjitha metodat e procedimet e tjera aktive të mësimdhënies. Me mjaft sukses teknikat e strategjitë e ndryshme të kësaj mësimdhënieje

zbatojnë mësimin problemor, mësimin ekipor dhe atë me projekte. E përbashkëta e këtyre qasjeve metodike është përfshirja e nxënësve në aktivitete mësimore, në analiza, diskutime e nxjerrje të përfundimeve të përbashkëta. Me interes për këtë mësimdhënie është edhe artikulli i orës mësimore, pavarësisht se a realizohet ajo në klasë apo në mjediset e tjera të shkollës. Ky artikull i orës mësimore në fazat ERR është në përputhje me bazën filozofike të këtij programi me psikologjinë e rendin logjik të të nxënës. Në programin trajnues që jemi duke e analizuar krijohet një mjedis i përshtatshëm mësimor ku nxënësit stimulohen të pyesin. Në fakt, të pyeturit konsiderohet si nevojë e filozofi e njohjes dhe mjeshtri që duhet mësuar. Vetë diskutimi, debati e puna interaktive grupore dikton nevojën që nxënësit të pyesin. Përmes pyetjeve nxirren në shesh aspekte e këndvështrime të ndryshme, të cilat janë lëndë e çmuar diskutimi e debati konstruktiv. Diskutimi e debati për tema konkrete gjithashtu zhvillon aftësinë e të folurit të rrjedhshëm, shprehinë dhe artikullimin e mendimeve në fjalë. “Qartësia e gjuhës është jashtëzakonisht e rëndësishme për aftësinë e të menduarit në mënyrë kritike.” (B. N. Moore dhe R. Parker 2012: 93). Mjeshtria e mësimdhënies së Mendimit Kritik inicon përballje e rrahje mendimesh për tema problematike e dilema jetësore, të cilat janë brumë i mirë për kultivimin e mendimit të pavarur e të qëndrimeve demokratike. Kjo qasje zhvillon personalitete të lira e të pavarura dhe zbardh aspekte të fshehura e të panjohura të temës mësimore konkrete. “Nëse të gjithë janë dakord, atje nuk ka konflikt, nuk ka risi.” (Sherry Diestler 2005: 193). Ndërveprimi i

nxënësve në grup dhe diskutimi për tema mësimore zgjerojnë njohuritë e përvojat e tyre dhe njëkohësisht zhvillojnë edhe aspekte të shumta psiko-sociale.

Siç vërehet mësimdhënia e Mendimit Kritik bazohet në teoritë bashkëkohore që këtë proces edukativ dhe arsimor e trajtojnë nga dimensione të ndryshme. Fillimisht, praktikën e saj pedagogjike e harmonizon me teoritë e të nxënësve, të cilat theksojnë rëndësinë e të nxënësve logjik, aktiv e ndërveprues. Për arritjen e këtyre standardeve të mësimdhënies ky program trajnues krijon mjedis e rrethana të përshtatshme mësimore, të cilat nxitin përvetësimin e njohurive me përfshirje aktive të nxënësve në diskutime e në aktivitete të tjera mësimore. Me mobilizimin e nxënësve në ndërtimin e njohurive të veta mësimdhënia e Mendimit Kritik jetëson drejtëpërdrejt në praktikën e saj të përditshme edhe teoritë progresive e konstruktiviste. Ndërsa, një teori tjetër e rëndësishme me të cilën kjo mësimdhënie përshtat teknikat e metodologjinë e saj është teoria humaniste. Abraham Maslou dhe teoricienë të tjerë të kësaj rryme teorike theksojnë rëndësinë e motivimit e të përkrahjes së nxënësve për arritje të rezultateve mësimore. Mësimdhënia e këtij programi në përputhje me pikëpamjet e kësaj shkolle psikologjike, përmes pyetjeve e formave të tjera të komunikimit aktiv, nxit zhvillimin e interesimeve e të potencialeve të lindura të nxënësve dhe në këtë mënyrë ndihmon edhe përmbushjen e aspiratave të tyre zhvillimore. Përmes përshtatjes së procesit mësimor, afiniteteve, nevojave zhvillimore dhe stileve grupore të të nxënësve të nxënësve, mësimdhënia e këtij programi jetëson edhe këndvështrime

të tjera teorike të cilat zhvillimin e personalitetit e shohin si tërësi e produkt të shumë faktorëve edukativë.

3.4. Arsimtari si instruktor e partner i nxënësit në programin trajnues “Mendimi Kritik”

Më lart cekëm se për të qenë mësime dhënia bashkëkohore duhet që edhe faktorët e tjerë mësime të jenë të ndërtuar nga qasja bashkëkohore. Ndër këta faktorë, arsimtari është ai faktori subjektiv që i jep jetë e shpirt njerëzor këtij procesi shoqëror shumë kompleks. Me reformimin e mësime dhënies ka ndryshuar edhe pozicioni dhe roli i arsimtarit në klasë. Ai nuk është më si dikur qendër e vëmendjes dhe burimi kryesor prej nga rrjedhin rrezet e diturisë. Në mësime dhënie tani, përveç se shpjegon dhe interpreton lëndën mësime, ai është edhe orientues, instruktor e udhëheqës i nxënësve në mësime aktive grupore. Tanimë, si moderator e inicues të aktiviteteve dhe projekteve mësime, atë e gjejmë të përzier me grupet e nxënësve, duke realizuar prova dhe eksperimente mësime dhe duke udhëhequr prezente të grupeve dhe të diskutime të temave mësime. “Është me rëndësi të shtohet se mësuesit, në klasat me nxënës në qendër, nuk i zbehet roli për asnjë moment, ai vetëm sa është modifikuar, ndryshuar, plotësuar dhe perfeksionuar në të mirë të procesit të të nxënës sa më të efektshëm të fëmijëve.” (Majlinda Zhitija – Gjellaj 2011: 78). Mësime dhënësi i Mendimit Kritik ndaj nxënësve dhe edukimit të tyre ka qasje

bashkëkohore. Ai tashmë përgjegjësitë për përparimin e nxënësve në mësimet i ndan bashkë me nxënësit e tij dhe me familjen e tyre.

“Prandaj, bashkëmarrja e vendimeve për objektivat mësimorë dhe bashkëpërcaktimi i procedimeve metodike të mësimdhënies, involvon jo vetëm nevojat e nxënësit, dëshirat, interesat, motivet, mundësitë por, njëkohësisht, merren edhe përgjegjësitë nga të gjithë partnerët e involvuar në mësim.” (Tahir Zajazi 2003: 137).

Në mësimdhënie, arsimtari ndjek metodën e mjeshtrit që i mëson zanatin çirakut, rrugën e instruktorit, të inicuesit të detyrave dhe të temave mësimore. Ai i bëhet nxënësit partner, shok e bashkudhëtar në përvetësimin e përmbajtjeve dhe të përvojave mësimore. Arsimtari i trajnuar për mësimdhënien e Mendimit Kritik përmes teknikave dhe strategjive mësimore zhvillon mendimin kritik e krijues të nxënësve. Duke zhvilluar këto aftësi të nxënësve, ai ndihmon përvetësimin aktiv të njohurive dhe të përvojave mësimore, të cilat bëhen më lehtë pronë intelektuale e dobishme për jetën e tyre të mëvonshme. Përmes lansimit të temave dhe të detyrave mësimore si probleme që presin “mendjen dhe dorën e nxënësit” për t’u dhënë zgjidhje dhe përgjigje, arsimtari zhvillon te nxënësit motivin, interesimin dhe qëndrueshmërinë për arritje të suksesit.

Të kujtojmë se, për arritje të këtyre zgjidhjeve, nxënësi orvatet dhe bën përpjekje të ndryshme. Arsimtari i parasheh këto përpjekje të nxënësve, i vëzhgon dhe u jep drejtim e fuqi përmes mbështetjes dhe përkrahjes psiko-edukative. Këto orvatje për të arritur tek

zgjidhja, tek informacioni e përfundimi i caktuar nganjëher janë shumë më të rëndësishme se sa vetë rezultati i arritur. Janë këto përpjekje e mënyra të njohjes që mësime dhënësi u kërkon nxënësve t'i ndajnë me të tjerët si përvoja pozitive e si rrugë suksesi të cilat ata mund t'i shfrytëzojnë në karrierën e tyre të ardhshme akademike. Nxënësit i provojnë këto mënyra dhe rrugë të njohjes, individualisht dhe në bashkëveprim me të tjerët kur gjenden para detyrave, të cilat nuk ofrojnë zgjidhje të lehta e të menjëhershme. Andaj, atyre u duhet të mendojnë alternativa dhe mundësi për të dalë nga qorrsokaku. “Duke marrë pjesë në një gamë të gjerë veprimtarish me të tjerët, nxënësit përvetësojnë rezultatet e përfituara nga të punuarit së bashku: këto rezultate mund të përfshijnë si strategji të reja, ashtu edhe njohuri të reja.” (Anita Woolfolk 2011: 132). Pra, mësime dhënësi i përgatitur dhe me trajnim cilësor për Mendimin Kritik nxit nxënësit që të zbardhin rrugën se si kanë ardhur deri te rezultati mësues. Në këtë mënyrë, ai i kontribuon krijimit të shprehive intelektuale për të nxënë në mënyrë efektive e të pavarur. Është edhe strategji e këtij programi trajnues që të përgatitë nxënësin për kërkim dhe përzgjedhje të informacioneve, sepse arsimtari i Mendimit Kritik është i vetëdijshëm për shumësinë e burimeve të informacionit dhe për mundësinë që shumë prej tyre të jenë me prejardhje dhe besueshmëri të dyshimtë. Andaj, në këtë aspekt ai prej nxënësve kërkon kujdes, syçeltësi e qasje kritike sidomos ndaj burimeve të ndryshme të informacionit. “Ju mund të përfitonit nga këto burime, por ju duhet të keni kujdes nëse jeni duke kërkuar informacion, gjithmonë të konsultoheni me burime të tjera dhe të jeni veçanërisht të vëmendshëm që ato të jenë të lidhura me burimin tuaj të parë.”

(B. N. Moore dhe R. Parker 2012: 131). Këtë e arrin arsimtari, pikërisht duke analizuar të dhënat dhe duke vlerësuar prejardhjen e vërtetësinë e tyre. Kjo rrugë zhvillon te nxënësit gjykimin e shëndoshë dhe aftësinë për të krahasuar njëkohësisht mendime dhe opinione të ndryshme në kuadër të rrethanave të kohës dhe të vendit të caktuar.

Kur tema është më tepër teorike, arsimtari i mësimdhënies së Mendimit Kritik e përpunon atë bashkë me nxënës përmes pyetjeve, dhënies së opinioneve në diskutime dhe në debate të klasës. Zakonisht, më parë i paralajmëron nxënësit për temën që do të përpunohet. Pastaj, përmes teknikave mësimore fillimisht nxit interesimet e nxënësve dhe i përgatit ata për njësinë mësimore konkrete përmes tregimit të paranjohurve dhe të përvojave të tyre. Në vazhdim shpjegon njësinë, duke bashkëvepruar me nxënësit dhe duke i mbajtur ata të angazhuar në përfitimin aktiv e logjik të njohurve të reja. Përmes detyrave individuale e grupore arsimtari udhëheq dhe drejton aktivitetin mësimor të nxënësve drejt përmbushjes së objektivave mësimorë, të cilët më parë i ka planifikuar. Në fund, përmes një rrjedhe natyrale të ecurisë së orës mësimore i drejton nxënësit drejt përfundimit dhe reflektimit për atë që është mësuar. Edhe në këtë fazë të orës mësimore përmbyll orën e caktuar mësimore përmes pyetjeve të hapura që kërkojnë analizë, përgjigje krijuese e mendime të pavarura.

“Sidoqoftë, sa herë që mësuesi i vë nxënësit të gjejnë, të rigjejnë, të zbulojnë ose të rizbulojnë disa elemente të ekspozesë së tij (pavarësisht se mund të humbasë kohë), ai

edukon te ta zakonin e të pakënaqurit me atë që dinë dhe të kërkesës për të thelluar njohuritë e tyre.” (Gaston Mialaret 1995: 387).

Kur njësitë mësimore janë me natyrë praktike e mjedisore arsimtari i nxjerr nxënësit jashtë klase duke kërkuar prej tyre të matin, të konstruktojnë, të mbledhin materiale e të dhëna të ndryshme. Pastaj, të dhënat e tyre nga terreni nën drejtimin e arsimtarit ata i përpunojnë, i analizojnë dhe i prezentojnë si gjetje dhe rezultate të kërkimeve të tyre.

Mendimi Kritik si strategji e projekt për reformimin e arsimit kërkon nga arsimtari që të krijojë klimë e mjedis të përshtatshëm mësimor. Vetëm nëse nxënësi e ndien veten si në shtëpinë e tij, mund të mobilizohet e të e japë maksimumin e mundësive të veta për arritje mësimore. Arsimtari i programit trajnues që jemi duke e analizuar nxit nxënësit që t’i drejtojnë sa më shumë pyetje njëri-tjetrit dhe arsimtarit të tyre. Ai po ashtu i nxit dhe i përkrah iniciativat individuale e grupore të nxënësve, për të provuar zgjidhje e qasje origjinale. Këto iniciativa e nisma për të gjetur e provuar rrugë të patrasuara të njohjes janë veçanërisht të rëndësishme për zhvillimin intelektual të nxënësve dhe për zgjidhjen e situatave problemore me shumë zgjedhje.

Arsimtari i trajnuar për Mendimin Kritik i jep rëndësi e hapësirë të konsiderueshme edhe prezentimit të mendimeve dhe të opinioneve përmes shkrimeve të ndryshme. Për këtë arsye nxënësve u jep edhe udhëzime e shembuj se si të shkruajnë pyetje e përgjegje krijuese, raporte vlerësuese e ese të ndryshme argumentuese. Përmes këtyre shkrimeve

nxënësit formojnë shprehi dhe përgatiten për një segment të rëndësishëm të jetës së tyre akademike. Për arsimtarët e Mendimit Kritik aftësitë e nxënësve për të shkruar mendime kritike e krijuese janë po aq të rëndësishme sa edhe aftësitë e të folurit në diskutime e debate të ndryshme. Andaj, ata në mësimdhënien e tyre e kultivojnë aftësinë e kulturën e komunikimit ndërmjet nxënësve, përmes diskutimit e formave të ndryshme të shkrimit. “Kur nxënësit janë të vendosur të shkëmbejnë mendime e ide, ata janë duke marrë një vendim për komunitetin e të nxënit, për klasën e tyre, shkollën e tyre.” (KEC 2004: 26). Arsimtari i këtij programi trajnues ndjek qasje bashkëkohore edhe në vlerësimin e njohurive të nxënësve. Në këtë proces ai është bashkëpunues e objektiv me nxënësit. Vlerësimin dhe cilësimin e nxënësve për njohuritë e përvetësuara e shfrytëzon edhe si mjet e mundësi për ta informuar dhe përkrahur në rrugën e arsimimit të tij.

3.5. Mësimnxënia aktive e ndërvepruese në programin trajnues “Mendimin Kritik”

Në shkollë, mësimnxënia është proces intelektual e aktivitet mësimor i nxënësve. Për të qenë cilësor e efektiv ky aktivitet e proces intelektual, nxënësit duhet të mësojnë nga arsimtari dhe të përkrahen njëkohësisht edhe nga familja e komuniteti i shkollës. Pra, është detyrë njerëzore, pedagogjike e ligjore e arsimtarëve që gjatë mësimdhënies t’u mësojnë nxënësve të tyre strategji efikase të të nxënit që zhvillon të menduarit e tyre kritik e krijues. “Në qoftë se, qëllimi juaj është që t’i ndihmoni nxënësit të mendojnë më mirë, atëherë ju

duhet t'u mësoni atyre në mënyrë të vazhdueshme dhe sistematike rrugët e të menduarit efikas.” (Orlich-Harder etj. 1995: 272). Te shkollat me arsimtarë të trajnuar për Mendimin Kritik synohet arritja e një cilësie të lartë të të nxëniet aktiv e ndërveprues. Në këtë kuadër, ngritja e cilësisë së të nxëniet dhe rritja e produktivitetit të shkollave janë synime të reformës shkollore për t'i ndjekur zhvillimet teknologjike e kërkesat e tjera të tregut të punës. “Ideja kryesore e këtyre reformave ishte se mësimnxënia në shkollë duhet t'i ngjajë – shumë më tepër sa realizohet zakonisht – proceseve aktuale nëpërmjet të cilave qeniet njerëzore arrijnë të kuptojnë mjedisin, kulturën dhe përkatësinë e tyre sociale.” (Richard F. Elmore 2011: 24). Në shkollat ku zbatohet programi i Mendimit Kritik nxënësit angazhohen në përvetësimin e materies mësimore sipas mundësive e interesimeve të tyre intelektuale. Këtu nxënësit nuk janë të ngarkuar me të dhëna e fakte të tepërta mësimore që duhen të mësohen dhe të mbahen mend përmendsh. Ata përmes këtij programi zbatojnë njohuritë teorike dhe thellohen në kuptim, në analizë dhe në vlerësim të materies mësimore. Edhe detyrat mësimore, në parim, janë krijuese dhe e kërkojnë angazhimin e të menduarit të nxënësve. Ato mobilizojnë nxënësin për arritje dhe përfitim aktiv të njohurive dhe të përvojave mësimore. Nëse kemi parasysh taksonominë e objektivave mësimorë të Benjamin Blumit, atëherë duhet të themi se nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik nuk mjaftohen vetëm me njohje e kuptim të përmbajtjeve mësimore. Përveç se të njohin e kuptojnë këto përmbajtje atyre u duhet që të shkojnë edhe më lart në përvetësimin e kësaj materieje mësimore. “Të nxëniet është më shumë, sesa thjesht marrja dhe përpunimi i informacionit që mësuesit dhe

librat përcjellin te nxënësit. Nxënësit duhet të marrin pjesë aktivisht në ndërtimin vetjak të njohurive të tyre.” (Anita Woolfolk 2011: 342). Përmes aktiviteteve mësimore ata duhet të përvetësojnë njohuritë në shkallën e zbatimit, të analizës, të diskutimit dhe të vlerësimit për pikëpamje e tema që trajtohen në orën mësimore. Për arritjen e këtij standardi mësimor nxënësve u duhet të marrin njohuri nga burime të ndryshme, t’i krahasojnë ato ndërmjet vete dhe me përvojën e paranjohuritë e tyre. Në këtë rrugë të njohjes prej nxënësve kërkohet të jenë kërkues të të dhënave, analistë e vlerësues të përmbajtjeve dhe kritikë e argumentues në diskutime e shkrime krijuese. Këto janë aktivitete mësimore që nxënësit i zhvillojnë në bashkëpunim me anëtarët e grupeve punuese.

Nga këto veprimtari aktive e shumë mobilizuese nxënësit nxjerrin opinionet e rezultatet mësimore, të cilat i prezentojnë dhe i mbrojnë përmes diskutimit në klasë. Për kryerjen e detyrave dhe të kërkesave mësimore ata shpeshherë analizojnë tekste dhe shkruajnë raporte vlerësuese e ese të ndryshme argumentuese. Edhe këto aktivitete kërkojnë shkallë të lartë të mobilizimit të vëmendjes, të analizës dhe të aftësive krijuese të nxënësve. Për këtë, nxënësve u duhet që përmes leximit aktiv të analizojnë, të nxjerrin porosinë e tekstit dhe rrjedhën e ngjarjeve nga këndvështrimi i shkak-pasojës. Kjo ecuri e strategji mësimore është gjithashtu mësimnxënie aktive që zhvillon shprehje intelektuale për mësimnxënie permanente e të pavarur dhe aftësi të tjera të nevojshme për të nuhatur e zgjidhur probleme. Edhe shkrimi i hartimeve e eseve të tjera është praktikë e shpeshtë

mësimore, përmes të cilave nxënësit argumentojnë mendimet e opinionet e tyre për tema të caktuara.

Aktivitetet e lartcekura mësimore të nxënësve janë aktive e ndërvepruese ndërmjet nxënësve e arsimtarëve të tyre. Ato janë të koordinuara e të drejtuara nga arsimtarët e lëndëve të ndryshme mësimore. Të nxënit ndërveprues dhe diskutimi në grup ndriçon e nxjerr në shesh aspekte të ndryshme të njësisë mësimore. Përmes pyetjeve, përvojave personale e rrahjes së mendimeve shoshiten problemet e nxirren përfundime të dobishme për edukimin dhe arsimimin e gjeneratave. Mësimnxënia interaktive në punën grupore arrin suksese të përbashkëta, por edhe zhvillon aftësi e përgjegjësi individuale.

“Edhe pse punojnë bashkë dhe ndihmojnë njëri-tjetrit, e vërteta është se anëtarët e grupit duhet ta demonstrojnë të nxënit në mënyrë të pavarur; ata konsiderohen individualisht përgjegjës për nivelin e të nxënit, shpesh me anën e testimeve individuale ose të vlerësimeve të tjera.” (Brooke Noel Moore dhe Richard Parker 2004: 326).

Përmes strategjisë së programit trajnues Mendimi Kritik përfitojnë nxënësit me nivele të ndryshme të aftësive dhe me stile e metoda të ndryshme të të nxënit. Të nxënit në programin e Mendimit Kritik aktivizon rrugët e ndryshme të njohjes. Nxënësit sipas teknikave e strategjive të këtij programi duhet të lexojnë e dëgjojnë në mënyrë aktive e kritike, të dalin në terren për të vëzhguar ndryshime, për të gjetur e mbledhur materiale e fakte mësimore. Ata gjithashtu matin gjatësi, pesha e vëllime për prova e eksperimente,

hartojnë projekte e zgjidhin probleme mësimore të lidhura ngushtë me jetën e përditshme. Me një fjalë, nxënësit duke lexuar në mënyrë aktive dhe duke punuar në mjediset e shkollës nxënë njohuri e përvoja mësimore të vlefshme për jetën e tyre të ardhshme akademike dhe për vendin e tyre të punës.

“Dihet se, që të promovojmë zhvillimin e trurit, aktivitetet duhet të përfshijnë angazhimin e duarve, në mënyrë që fëmijët të përjetojnë drejtpërsëdrejti proceset intelektuale të tilla, si: integrimi i informacionit, konceptet e formim-përqendrimit, bashkëpunimin, kreativitetin, përdorimin e gjuhës dhe zgjidhjen e problemeve.” (Daniel Gartrell 2000: 71).

Si përfundim, konstatohet se të nxënit e nxënësve në shkollat e Mendimit Kritik është i një cilësie më të lartë krahasuar me shkollat, të cilat nuk e zbatojnë këtë program si alternativë e mundësi e reformimit të praktikave të tyre pedagogjike. Kjo për arsye se nxënësit e këtyre shkollave i përvetësojnë njohuritë mësimore përmes pjesëmarrjes së drejtpërdrejtë në kërkime, në eksperimente e prova mësimore dhe në debate të temave konkrete. Këto detyra e probleme mësimore e vënë nxënësin para situatave ku ai deomos duhet të gërmojë në mendjen e tij, për të gjetur zgjidhje e alternativa. Duke menduar zgjidhje, nxënësi zhvillon inteligjencën, krijimtarinë dhe zbulon edhe rrugë efikase për arritjen e suksesit, të cilat mund t'i shfrytëzojë në situata të tjera të mëvonshme. Prandaj, themi se të nxënit e fituar me përpjekje e pjesëmarrje aktive bëhet pronë produktive në

jetën e nxënësve. Me angazhimin e të menduarit në mësimnxënie aktive dhe në zgjidhjen e detyrave mësimore problemore, nxënësit përfitojnë aftësi, përvoja pozitive dhe mjete intelektuale efikase për gjeturi në situata jetësore e akademike të ngjashme. “Zgjidhja e problemeve shkencore, zgjidhja e problemeve të biznesit dhe zgjidhja e problemeve matematikore përdorin metoda e qasje të njëjta kritike, por punojnë në kohë e me grupe të ndryshme të të dhënave.” (Katherine H. Pherson dhe Randolph H. Pherson 2013: 45). Këto rezultate të të nxënit sigurohen e arrihen në mjediset e shkollës produktive ku shkolla synohet të shndërrohet në organizatë të të nxënit. Cilësia dhe rezultatet mësimore të këtyre shkollave janë të dukshme e të matshme. Ndërsa, ndërtimi i këtyre mjediseve shkollore kërkon reformimin e qasjes filozofike ndaj edukimit, trajnimin cilësor të arsimtarëve dhe angazhimin e kontributin e të gjithë faktorëve edukativë.

3.6. Nxënësi si subjekt dhe qendër e mësimdhënies në programin

trajnuet “Mendimi Kritik”

Mendimi Kritik si qasje bashkëkohore në arsim dhe si projekt për reformimin e shkollave e konsideron nxënësin si qendër e klasës dhe e aktiviteteve të tjera mësimore. Aftësitë dhe interesimet e tij janë masë e kriter për organizimin e mësimi. Shkolla e Mendimit Kritik dhe ajo bashkëkohore në përgjithësi kanë klimë të punës mësimore ku nxënësi ndihet si në mjedisin e tij familjar. Ai nuk është më një individ i struktur e i lidhur

për banka shkollore me sy e veshë i drejtuar nga “fjala e shenjtë e mësuesit”. Ata janë liruar tashmë nga detyrimi për të mësuar përmendsh fakte e të dhëna formale. Për rrjedhojë, fatmirësisht, janë liruar edhe nga shtrëngesa e sikleti për të përsëritur para mësuesit atë që ditë më parë e kanë dëgjuar prej tij ose kanë lexuar prej tekstit shkollor. Përkundrazi, sot nxënësit nxiten e mësohen nga arsimtarët e tyre për përvetësim logjik e aktiv të njohurive dhe të përvojave mësimore efektive. Ata gjithashtu stimulohen për përgjigje e zgjidhje krijuese të detyrave mësimore, duke ua bërë me dije se vlerësohet më lart zbatimi, analiza e qasja e tyre kritike e krijuese ndaj njohurive të përvetësuara. Nga ky këndvështrim ata stimulohen që të japin sa më shumë mendime e ide për temën konkrete. “Shpjegoni se, kur marrim një vendim të rëndësishëm – me anë të të menduarit kreativ – hapi i parë është që të dalin sa më shumë ide të mundshme, pastaj në vazhdim prej tyre të zgjedhim opsionin më të mirë.” (C. J. Simister 2007: 64). Ky vlerësim i njohurive të nxënësve në bazë të taksonomisë së objektivave mësimore i kontribuon arsimimit cilësor dhe zhvillimit të personaliteteve me potenciale krijuese e qëndrime kritike në mjedisin e tyre shoqëror.

Nxënësit janë subjekte aktive e vetëkontribuese në rrugën e arsimimit të tyre. Ata përmes pjesëmarrjes dhe përfshirjes në aktivitete mësimore zhvillojnë potencialet e veta intelektuale dhe interesimet për njohuri të reja në fusha të ndryshme të jetës dhe të zhvillimeve teknologjike. Me moshatarët e arsimtarët e tyre kanë marrëdhënie partneriteti në fushëveprimtari të përbashkët. Reforma shkollore dhe zbatimi i programit të Mendimit

Kritik i ka fuqizuar nxënësit edhe në vendimmarrje të shkollës. Në mjediset shkollore të reformuara e me kulturë edukimi ata konsultohen për organizimin e procesit mësimor e të aktiviteteve të tjera jashtëkurrikulare. Mendimi i tyre merret e përfillet nga shkolla edhe për çështje të disiplinës, mirëmbajtjes së mjediseve shkollore e rreth rregullave të tjera të brendshme të shkollës. Pra, nxënësve si subjekte aktive e qendër e mësimdhënies gjithnjë e më shumë po u besohen përgjegjësi për shkollën dhe po vetëdijesohen se ata janë përgjegjës kryesorë në arritjen e rezultateve mësimore dhe në rrugën e arsimimit të tyre.

Nxënësve në grup u mundësohet që të japin maksimumin e kontributit individual për detyrën e përbashkët. Pra, ata nuk janë të heshtur e të fshehur nën hijen e dikujt, por janë të dukshëm, aktivë e të vlerësuar për kontributin e tyre. Nga arsimtari e mësimdhënia e Mendimit Kritik stimulohet zhvillimi i interesimeve dhe i prirjeve individuale. Nxënësi lavdërohet për zgjidhje krijuese e të pavarur të detyrave dhe të problemeve mësimore. Ata askush nuk i përqesh as nuk i vë në lojë nëse japin opinione interesante, të çuditshme e të ndryshme nga të tjerët. Përkundrazi, nga krijimi i mjedisit dhe i rrethanave të përshtatshme mësimore ai nxitet që këtë qasje ta ilustrojë dhe ta ndajë me të tjerët si një përvojë e prurje e re në rrugën e njohjes. “Strategjitë nuk janë gjetur gjithmonë me metoda rigoroze; zbulimi i një strategjie të përshtatshme zakonisht varet nga përvoja e kaluar dhe zgjidhja e problemeve të ngjashme.” (John Butterworth dhe Geoff Thwaites 2013: 84). Dihet se nxënësit e një klase kanë dallime në aftësitë njohëse, në përvoja, në interesime e në

edukimin e tyre. Këto dallime Mendimi Kritik, si strategji mësimore, i konsideron si normale dhe vlerë e shtuar në praktikën edukative.

“Ne duam që fëmijët në klasë të inkurajohen për të mësuar aftësitë demokratike të jetës: aftësinë për të shprehur emocione të forta në mënyra të pranueshme, në përpjekje për të kuptuar se si të tjerët janë duke i parë gjërat, për të zgjidhur problemet së bashku, për të pranuar ndryshimet njerëzore, të ndajnë së bashku me të tjerët dhe ta konsiderojnë veten person të denjë.” (Daniel Gartrell 2000: 92).

Dallimet e tilla janë rast e mundësi për edukimin e gjeneratave me qëndrime demokratike e mendje të hapura, të gatshme për të pranuar edhe opinionet e ndryshme të të tjerëve. Kjo rrethanë është premisë edhe për organizimin e mësimdhënies shumënivëlëshe që u përshtatet grupeve të nxënësve me interesime, nivele aftësish dhe stile të ndryshme të të nxënësve. Përshtatja e aktiviteteve mësimore dhe e dallimeve të nxënësve e bën kuptimin dhe përvetësimin e njohurive më të lehtë për këto grupe nxënësish. Kjo ua jep shansin fëmijëve për përparim në arritje mësimore sipas tempos e mundësive individuale.

Arsimtarët e trajnuar për programin e Mendimit Kritik kujdesen për funksionimin e raporteve demokratike në grupin e nxënësve. Kjo bën që në grupin punues e interaktiv të nxënësve anëtarët e grupit të jenë të barabartë e të shoqëruar ndërmjet vete. Vetëm kur janë të barabartë e të vlerësuar në grup ata mund të përfshihen gjallërisht në detyra mësimore. Duke qenë të lirë në dhënien e opinioneve të tyre nxënësit zhvillojnë mendimin kritik dhe

aftësitë krijuese të tyre. Ata duke marrë detyra e role të ndryshme në grupin interaktiv zhvillojnë aftësi të komunikimit, përgjegjësi ndaj detyrës dhe kompetenca të tyre morale. Mësimdhënia bashkëkohore u krijon hapësirë e mundësi nxënësve për t'u dalluar me punë e përpjekje mësimore. Ajo zhvillon edhe garë konstruktive të pashpallur ndërmjet nxënësve e grupeve të tyre punuese. Në fakt, grupet e klasës përpiqen për suksese e prezente sa më dinjitoze. Kjo është edhe një shtysë për angazhim shtesë në mënyrë që grupi të prezentojë sa më mirë frytin dhe rezultatin e punës së tij.

Mësimnxënia interaktive e Mendimit Kritik përmes detyrave e kërkesave të tjera problemore e vë nxënësin para situatave, të cilat e kërkojnë iniciativën e të menduarit e tij. Detyrat e pyetjet e tjera të niveleve të larta nuk japin zgjidhje të gatshme. Ato rrinë pezull dhe presin dorën e mendjen e nxënësit për t'u dhënë zgjidhje. Në këso rastesh, nxënësit mendojnë zgjidhje e provojnë alternativa. “Vendimi për të provuar diçka të re është në të vërtetë vendim për të mësuar. Në zgjedhjen për të mësuar, fëmija angazhon dinamikën e zhvillimit që mund ta bëjë atë një të rritur të shëndetshëm e të përgjegjshëm.” (Daniel Gartrell 2000: 55). Përmes aktiviteteve e kontributeve individuale për detyrën e përbashkët grupore, nxënësit fitojnë edhe simpatinë e respektin e klasës. Në sy e vëmendje të klasës është nxënësi si shpikës e zgjidhës i detyrës. Për arritjen e kësaj vëmendjeje të klasës dhe për fitimin e primatit të shpikësit ata aktivizojnë të menduarit, përvojën dhe aftësi të tjera intelektuale. Këto e shumë situata të tjera të ngjashme që rritin subjektivitetin dhe

përfshirjen e nxënësve në aktivitete mësimore i ofron Mendimi Kritik si metodologji bashkëkohore e mësimdhënies dhe si një alternativë e suksesshme e reformimit të sistemit tonë arsimor. Metodatat dhe teknikat mësimore konkrete u japin mundësinë të gjithë nxënësve që të prezantojnë para klase, të vlerësohen e të çmohen për angazhimin në arritjen e sukseseve mësimore. Kjo qasje e ndjekur me mjeshtri pedagogjike e tërheq arsimtarin nga skena e podiumi në prapavijë të klasës. Ai tanimë më tepër u rri nxënësve përkrah dhe është i përzier me grupet e tyre punuese. Kjo e bën atë më efektiv, më instruktor e më të afërm me nxënësit dhe me nevojat e tyre konkrete në përmbushje të objektivave edukativo-arsimorë të shkollës. Nxënësi përmes kësaj filozofie e natyre të punës mësimore është subjekt aktiv dhe përgjegjës për arsimimin dhe zhvillimin e vet. Ata zhvillojnë edhe kompetenca të tyre intelektuale e njerëzore, duke e mësuar edhe zanatin e të nxënësit logjik e produktiv.

3.7. Vlerësimi i njohurive dhe aktiviteteve mësimore të nxënësve në programin trajnues “Mendimi Kritik”

Për mbarëvajtjen e procesit edukativo-arsimor një rëndësi të veçantë e ka edhe kontrolli e vlerësimi, përkatësisht cilësimi i njohurive të nxënësve. Kontrolli dhe vlerësimi i njohurive është veprimtari që i bën me dije arsimtarët, nxënësit, prindërit dhe organet e

tjera drejtuese të arsimit për nivelin e realizimit të standardeve e objektivave mësimorë për shkollë e cikël të veçantë të arsimit.

“Pra, rëndësia e kontrollit të njohurive të nxënësve është e madhe për mësuesin, sepse evidenton nivelin e njohurive të shkathtësive dhe të shprehive të nxënësve, arritjet, zbrazëtitë që kanë ata, duke ndihmuar mësuesin për organizimin më me efektivitet të procesit mësimor. Ky kontroll është i rëndësishëm për nxënësin, sepse ia shmang euforinë e pabazuar, e nxit dhe e mobilizon atë, duke e luftuar edhe indiferentizmin në procesin mësimor dhe jashtë tij. Kontrolli është i rëndësishëm për prindërit, sepse i njeh ata realisht me përparimin e fëmijës së tyre, me vëllimin dhe cilësinë e dijeve që marrin në shkollë, duke rritur edhe ndikimin familjar në këtë fushë.” (Musa Kraja 2006: 318-319).

Në këtë punim kemi theksuar disa herë se, Mendimin Kritik në shkollë, jemi duke e trajtuar si projekt e alternativë për reformimin e sistemit tonë arsimor. Si i tillë ky program bazohet në strategji e teori shkencore që e ka në qendër të vëmendjes nxënësin dhe zhvillimin maksimal të aftësive, të afiniteteve e potencialeve të tij të lindura. Kjo qasje filozofike e përcjell edhe procesin e vlerësimit të njohurive të përvetësuara e të aktiviteteve të tjera mësimore të nxënësit. Arsimtari i shkollës, ku zbatohet Mendimi Kritik, fillimisht i bën me dije nxënësit se çka konkretisht pritet prej tyre, duke vendosur bashkë me ta standarde e kriterë të qarta të vlerësimit. Me shumë rëndësi në këtë marrëveshje është konkretizimi i objektivave që ata duhet të përmbushin për të marrë notë të caktuar dhe

vetëdijesimi i tyre se cila njohuri e përgjigje e tyre vlerësohet më lart e cila më ulët. Këtu arsimtari i mban të informuar nxënësit se mendimi i tyre i pavarur me elemente të analizës, të gjykimit dhe të krijimtarisë çmohet më shumë e vlerësohet më lart, krahasuar me përsëritjen mekanike e me nivelet e tjera më të ulëta të njohjes.

Nëse analizojmë strukturën e orës mësimore që e realizon programi trajnues Mendimi Kritik vërejmë se, vlerësimi është pjesë përbërëse e procesit mësimor në të gjitha fazat zhvillimore të orës. Arsimtari zakonisht e nis përpunimin e temës mësimore nga paranjohuritë dhe përvojat e nxënësve. Ai i fton ata që të japin shembuj, ide e përvoja për temën përkatëse. “Gjërat që fëmija mëson në shtëpi mund t’i zbatojë në shkollë dhe, anasjelltas, ato që mëson në shkollë i bën në shtëpi.” (John Dewey 2003: 80). Këto kontribute vlerësohen e çmohen nga arsimtari si fillesa e themele të shëndosha, mbi të cilat ndërtohen njohuritë e përvojat e reja mësimore. Edhe në dy fazat e tjera të ecurisë së orës mësimore, arsimtari motivon dhe angazhon nxënësit në veprimtari mësimore gjithnjë duke vlerësuar përpjekjet dhe kontributin e tyre për temën mësimore konkrete. Këtu vërehet se vlerësimi si proces është i lidhur ngushtë me motivimin dhe rritjen e interesit për përfshirje aktive në mësimnxënie. Një ndër objektivat e strategjitë e vlerësimit është pikërisht informimi dhe nxitja e nxënësve për përvetësim aktiv të njohurive dhe arritje të rezultateve të larta mësimore.

Në mësimdhënien e Mendimit Kritik vlerësimi si proces e veprimtari ndjek qasjen konstruktiviste. Nxënësi vlerësohet për sukseset e arritura dhe kontributet e tij të përditshme në diskutime e në zgjidhjen e detyrave konkrete. Sukseset u theksohen atyre, veçanërisht dhe njokohësisht bëhen më dije se ku duhet të punojnë më shumë për ta ngritur performancën e tyre të përgjithshme. Pra, vlerësimi është veprimtari e proces objektiv me rëndësi për t'i informuar e mbështetur nxënësit në rrugën e ndërtimit të njohurive të tyre. Këtu kujtojmë pikëpamjet e psikologut rus, Lev Vigotskit, i cili ka opinione te moderuara konstruktiviste. Vigotski vlerëson ndihmën dhe mbështetjen e të rriturve për arsimimin e gjeneratave të reja. Këtë ndihmë e përkrahje që të rriturit u japin fëmijëve përmes motivimit, vlerësimit e udhëzimeve në rrugën e njohjes ky shkencëtar me të drejtë e krahason me skelën, në të cilën ata mund dhe duhet të mbështeten gjatë arsimimit. Andaj, mbështetja e përhershme e fëmijëve nga familja e shkolla e tyre në edukimin dhe formimin e personalitetit të tyre krijon vetëbesim e stabilitet për një zhvillim të shëndetshëm. “Shumica e asaj që mësojmë ne, mësojmë nga njerëzit e tjerë. Kjo është arsyeja pse është aq e rëndësishme për të qenë e qartë se kujt t'i besojmë e në çfarë rrethanash.” (Alec Fisher 2011: 94). Këtë qasje e këndvështrim shkencor Mendimi Kritik e huazon dhe e ndërlidh me objektivat afatëgjatë të vlerësimit si veprimtari interaktive e arsimtarëve, e nxënësve dhe e stafit drejtues të shkollës. Ideja është që të kultivohet kultura e edukimit në shkollë dhe në komunitet, për të çmuar e vlerësuar sukseset e larta mësimore të nxënësve. Vlerësimi objektiv e konstruktiv i kontribuon zhvillimit të Mendimit Kritik të nxënësve, gjyqimit të

shëndoshë të tyre dhe i përgatit ata edhe për vetëvlerësim të sukseseve të veta. Nxënësit duhen të jenë partnerë të arsimtarëve dhe pjesë përbërëse e vlerësimit në klasë. Konsiderojmë se, është shumë i rëndësishëm diskutimi dhe marrëveshja me ta për kriteret dhe format e vlerësimit. Përfshirja e nxënësve në vlerësim dhe në vendimmarrje të shkollës rrit transparencën dhe përgjegjësinë e tyre për kryerjen e obligimeve shkollore. Mendimi Kritik nxit vlerësimin sistematik të njohurive, të qëndrimeve pozitive dhe të aktiviteteve të tjera mësimore. Vlerësimi objektiv dhe sistematik i mban nxënësit të mobilizuar dhe i orienton ata drejt përmbushjes së objektivave dhe të synimeve të shkollës.

Arsimtari i Mendimit Kritik gjatë punës mësimore duhet të përdorë vlerësimin me mjeshtri pedagogjike. Arsimtari me kulturë pedagogjike e i trajnuar për programin e Mendimit Kritik gjatë vlerësimit dhe cilësimit të nxënësve merr parasysh shumë dimensione të këtij procesi, të përcjellë edhe me emocione dhe elemente të subjektivizmit. Ky proces kontrolli dhe vlerësimi përveçse matë dhe cilëson nivelin e përvetësimit të njohurive, ndihmon edhe orientimin profesional të nxënësve, ngritjen e nivelit të aspiratave të tyre dhe krijimin e vetëbesimit në aftësitë personale për arritje mësimore.

“Vlerësimi ka si element kryesor gjykimin. Ky është tipari kryesor që e dallon nga matja. Kur dikush mat një situatë, e përshkruan atë, kur dikush vlerëson një situatë, ai gjykon vlerat e saj. Testi që përdoret në shkollë synon të matë arritjet e nxënësit. Nota e

vënë në bazë të arritjeve të testit është vlerësimi për nxënësin.” (Gezim Dibra, M. Taipi, dhe E. Halluni 2013: 188-189).

Për të qenë ky aktivitet e gjykim i arsimtarit më i plotë, më transparent e më bindës para klasës ai duhet të marrë parasysh edhe mundësitë, përpjekjet dhe aktivitetin e përditshëm të nxënësve. Është e domosdoshme që ky proces i ndjeshëm të përcillet me lavdërime e vlerësime pozitive dhe kur është e nevojshme edhe me shpjegime e udhëzime konkrete. Andaj, arsimtarët këtë mjet të tyre matës e edukativ duhet ta përdorin në përputhje me arritjen e objektivave edukativo-arsimorë dhe me mjeshtri e efikasitet profesional. Ata përveç testimeve për vlerësime e cilësime periodike me rëndësi është të japin vlerësime e mbështetje gjatë përpjekjeve mësimore në aktivitete mësimore të përditshme. Psikologjia humaniste thekson nevojën e përkrahjes dhe të nxitjes përmes lavdërimeve e formave të tjera të theksimit të suksesit të nxënësve. Sukseset dhe arritjet e vogla të përditshme të nxënësve nëse ushqehen me nxitje e përkrahje morale sipas këtij drejtimi psikologjik, mund të motivojnë fuqishëm për angazhime të mëtutjeshme në arritjen e rezultateve të reja mësimore. Këtë proces arsimtari mund ta përdorë si mjet edukativ efektiv, me të cilin mund të nxitë reagime e mobilizime të fuqishme të nxënësve. Prandaj, për motivim e ndikime të tjera pozitive arsimtari duhet ta njohë thellë këtë veprimtari të ndjeshme e të lidhur ngushtë me dukuri e rrethana individuale të nxënësve dhe me faktorë të tjerë edukativë e psiko-socialë.

3.8. Zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Reformimi i sistemit arsimor është projekt kombëtar që e kërkon kontributin e të gjithë faktorëve shoqërorë. Suksesi i këtij reformimi është i kushtëzuar nga faktorë e rrethana të ndryshme, të cilat janë edhe të ndërvarura ndërmjet vete. Sikur në tërë sistemin arsimor të Kosovës, edhe shkollat e Rajonit të Gjakovës me synime reformimi janë duke e zbatuar programin trajnues të Mendimit Kritik në nivele të ndryshme. Dallimet në zbatimin e Mendimit Kritik si strategji e metodologji mësimore janë më të theksuara ndërmjet shkollave të të njëjtit rajon, sesa ndërmjet rajoneve të ndryshme të vendit tonë. Këto dallime ndërmjet shkollave në cilësinë e aplikimit të këtij programi rrjedhin si pasojë e dallimeve në bazën e tyre materiale, në përgatitjen dhe gatishmërinë e kuadrit arsimor për ndryshime dhe të nivelit kulturor të shkollës e komunitetit të saj. Gjatë hulumtimit të temës sonë doktrale nëpër shkolla kemi vërejtur me lehtësi cilësinë e zbatimit të këtij programi në praktikën pedagogjike të këtyre shkollave. Gjithashtu, gjatë bisedave me arsimtarë e drejtorë të këtyre shkollave për temën e hulumtimit dhe reformën arsimore në përgjithësi dilnin e theksoheshin nga ana e tyre edhe disa nga vështirësitë e rrethanat që e kushtëzojnë kualitetin e zbatimit të metodologjisë bashkëkohore në mësimdhënie. Më poshtë, do t'i analizojmë disa nga këto vështirësi që e përcjellin zbatimin cilësor të programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës.

3.9. Programi trajnues “Mendimi Kritik” si projekt reformimi në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Reformimi i sistemit edukativo-arsimor nënkupton përmirësimin e të gjitha dimensioneve të praktikës pedagogjike në shkollat tona. Përmes këtij procesi të reformimit synojmë jetësimin e novacioneve teorike e të praktikave pozitive nga sistemet arsimore të përparuara e demokratike. Megjithatë, ky proces i transformimit të vlerave edukativo-arsimore nuk është proces i lehtë që konsolidohet për një periudhë të shkurtër kohore. Si i tillë, ky ndryshim i synimeve, i objektivave dhe i tërë praktikës sonë të përditshme pedagogjike kërkon fillimisht studim e analizë të mirëfilltë të tendencave botërore në fushën e arsimit. Këto tendenca globale e risi edukative pastaj duhet t’i përshtaten traditës sonë pozitive, nevojave e synimeve tona kombëtare për edukimin e gjeneratave me kualitete krijuese e kritike në shoqëri e në vendin e tyre të punës. Për këtë, themi se, reforma arsimore është e lidhur ngushtë edhe me ndryshimet demokratike e tranzicionin tonë ekonomiko-shoqëror.

Pas luftës së fundit në Kosovë në emër të reformimit të shkollave tona u lansuan dhe u provuan shumë projekte e programe arsimore. Ato shpeshherë barteshin në shkollat tona pa analizë paraprake dhe pa u studiuar sa duhet përshtatja dhe lidhmëria e tyre me përvojat e traditën e shkollave tona. Për zbatimin e këtyre risive në sistemin tonë arsimor nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë u akredituan shumë programe e

projekte trajnuese. Nga analiza e objektivave, e strategjive mësimore dhe e trajnimeve të këtyre programeve del se shumë nga këto programe janë të përafërta e nganjëherë edhe të ngatërruara e kundërthënëse me njëra-tjetrën. Nga kjo del se, për reformimin e sistemit arsimor organet drejtuese të arsimit kosovar nuk patën orientim të qartë e planifikim të mirëfilltë. Mungesa e një planifikimi afatëgjatë, të bazuar në studimin e tendencave bashkëkohore të arsimit dhe në nevojat e orientimet tona edukative ka sjellë vonesa e zvarritje në rrugën e reformimit. E planifikimin jo të mirë për ndryshime e reforma në arsim teoricieni kanadez, Majkëll Fullan, e konsideronte si planifikim të dështimit. Në këto rrethana është duke u zbatuar edhe programi trajnues Mendimi Kritik në Kosovë dhe konkretisht edhe në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës.

Jetësimi i këtij programi në rajonin që jemi duke e hulumtuar është duke u hapëruar në përputhje me mundësitë e specifikat konkrete të shkollave. Në shkollat ku arsimtarët janë informuar dhe kanë krijuar vetëdije për nevojën e ndryshimeve pozitive, ata edhe janë mobilizuar për përmirësime të praktikës së tyre edukative. Në këto mjedise shkollore është hapur fjala e debati brenda e jashtë shkolle për ndryshimet progresive që janë duke ndodhur për ngritje të cilësisë së mësimdhënies e të rezultateve mësimore të nxënësve. Përmbajtjen dhe kuptimin e këtyre ndryshimeve tashmë janë duke e kuptuar edhe nxënësit, prindërit dhe komuniteti i shkollës. Tema e strategjive dhe e teknikave bashkëkohore mësimore në këto shkolla tashmë është bërë pjesë e fjalorit standard të komunikimeve zyrtare e kolegjiale

ndërmjet arsimtarëve e organeve drejtuese të shkollës. Arritjet në zbatimin e programit trajnues “Mendimi Kritik” në këto shkolla kanë dhënë një mori efektesh pozitive dhe kanë ndryshuar fizionominë e tyre. Nxënësit në mjediset e këtyre shkollave ndihen më mirë e më të relaksuar gjatë kohës së mësimi. Në këto rrethana janë demokratizuar raportet njerëzore brenda shkolle dhe ndihet fryma e lirisë dhe e bashkëpunimit ndërmjet nxënësve e arsimtarëve të tyre. Nxënësit tani pyesin shumë më lehtë e më shpesh gjatë orës mësimore, marrin fjalën për diskutim dhe iniciativën në aktivitete të tjera mësimore. Arsimtarët e këtyre shkollave janë duke bashkëpunuar me nxënës dhe duke i nxitur dhe i udhëzuar ata në aktivitete ndërvepruese e mësimnxënie aktive.

“Prandaj, mësimdhënësi në punën e tij, duke i tejkaluar format tradicionale të mësimdhënies, bëhet: mbikëqyrës, planifikues, konsultant, instruktor, specialist për përmbajtjet mësimore, skenograf, autor në realizimin e përmbajtjeve, korrektor, bashkëveprues në zgjedhjen dhe në zhvillimin e problemeve etj.” (Njazi Zylfiu 2005: 164).

Këto janë disa tablo që i kemi gjetur gjatë hulumtimit në disa shkolla të Rajonit të Gjakovës, të cilat tashmë kanë krijuar një traditë pozitive e një histori suksesi në rrugën e zbatimit të Mendimit Kritik. Këto shkolla urbane e rurale janë bërë model ndryshimesh e pika reference edhe për shkolla të tjera të këtij rajoni, të cilat qëndrojnë më prapa në rrugën e reformimit. Kemi vërejtur gjithashtu se për këto shkolla kanë respekt komunitetet e tyre, Drejtoritë Komunale të Arsimit dhe shkollat e tjera të rrethit. Ato çmohen për cilësinë e

seriozitetin në punën mësimore dhe për krijimin e mjediseve shkollore ku mësohet me entuziazëm e përkushtim.

Në anën tjetër numri më i madh i shkollave 9-vjeçare të këtij rajoni, kush më afër e kush më larg, qëndrojnë prapa shkollave të lartcekura në zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik. Te këto shkolla drejtorët dhe arsimtarët nuk janë sa duhet të informuar për filozofinë e metodologjisë së re mësimore. Ata e vazhdojnë punën e tyre të përditshme edukative si të izoluar e të pandikuar nga ndryshimet e praktikave të reja edukative që janë duke ndodhur në shumë shkolla të rrethit të tyre. Te këto mjedise shkollore fatkeqësisht ka drejtorë shkollash e arsimtarë që nuk e dallojnë esencën e ndryshimeve edukative dhe qasjen bashkëkohore ndaj mirërritjes dhe arsimimit të fëmijëve. Sidomos drejtorët pa përgatitje e kompetencë profesionale, të cilët rasti dhe rrethanat tona socio-politike të pasluftës i kanë sjellë në këto funksione, janë bërë pengesë për reformimin dhe modernizimin e shkollave të tyre. Pra, si pasojë e përgatitjes së dobët profesionale dhe e mungesës së trajnimeve cilësore këta drejtorë e arsimtarë të këtyre shkollave kanë dilema e lajthitje në praktikën e tyre pedagogjike. Për të njëjtat arsye edhe e kundërshtojnë zbatimin e teknikave mësimore të Mendimit Kritik. Puna e tyre dhe marrëdhëniet ndërnjerëzore në këto shkolla janë kryesisht tradicionale e jodemokratike. Mësimdhënia është e dominuar nga ligjërimi, takti joprofesional e spontaniteti i arsimtarëve. Ata në punën e tyre janë të izoluar e jobashkëpunues ndërmjet vete dhe me nxënësit e tyre. Këta arsimtarë janë fare

pak të informuar për metodat e teknikat mësimore që arsimtarët kolegë të tyre përdorin gjatë orës mësimore. Ora mësimore e këtyre arsimtarëve është pothuajse monotone e me efekte të vogla edukativo-arsimore. Ndërsa, si rrjedhim i kësaj edhe mësimnxënia e nxënësve është sipërfaqësore e formale me tendenca të detyrimit për mësim mekanik. Në këto shkolla ka edhe arsimtarë cilësorë e me kompetencë profesionale. Por, ata nuk kanë fuqi ndikimi për ndryshime pozitive në nivel shkolle. Arsimitarët tradicionalë shumicë, në shkolla akoma tradicionale, kanë tendencën që t'i izolojnë e t'i heshtin zërat e iniciativat e arsimtarëve novatorë për ndryshime pozitive.

Ndërmjet këtyre dy polariteteve ka edhe shkolla që janë duke bërë përpjekje për jetësimin e teknikave të reja mësimore në mësimdhënien e tyre. Këto shkolla me orientime për jetësimin e novacioneve pedagogjike janë duke u interesuar për trajnime të kuadrit arsimor dhe njëkohësisht shihet interesimi i tyre për bashkëpunim me shkolla të tjera për ndihmë e udhëzime në zbatimin e teknikave dhe të strategjive të reja mësimore. Në kolektivin e këtyre shkollave gjejmë orientimin e drejtë, harmoninë dhe gatishmërinë e arsimtarëve për bashkëpunim profesional në rrugën e përmbushjes së misionit shoqëror të shkollës. Në përgjithësi, mund të themi se shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës janë duke lëvizur me hapa e mundësi individuale të shkollave drejt zbatimit gjithnjë e më cilësor të objektivave e strategjive bashkëkohore të Mendimit Kritik.

3.10. Trajnimi i arsimtarëve për zbatimin e programit trajnues “Mendimi Kritik” në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Në vitin 2000 kur filloi zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në vendin tonë, kjo qasje e re filozofike në edukimin e fëmijëve ishte orientim e praktikë e re që nuk njihej nga kuadri arsimor. Megjithatë arsimtarët tanë sikurse edhe arsimtarët e vendeve të tjera të rajonit, varësisht prej profileve të tyre gjatë studimeve, kanë mësuar edhe njohuri nga pedagogjia e përgjithshme, didaktika e metodikat e veçanta. Andaj, arsimtarët që janë angazhuar për përgatitje sistematike e ngritje permanente profesionale gjatë dhe pas kualifikimit të tyre e kanë pasur më të lehtë të përshtaten me strategjitë e teknikat mësimore të këtij programi trajnues. Por, duhet cekur se, autoritetet shkencore të vendit tonë nga fusha e edukimit kanë tërhequr vërejtjen se në përgjithësi fakultetet tona të edukimit dhe kualifikimet e arsimtarëve tanë nuk janë sa duhet cilësore e të standardeve ndërkombëtare. Edhe për mendimin tonë fakultetet e edukimit duhet të punojnë më shumë në ngritjen e cilësisë së studimeve dhe në ngritjen e standardeve e të kriterëve për kalueshmërinë e studentëve në provime. Ato duhet t'i harmonizojnë standardet e programet e tyre akademike të studimeve me fakultetet përkatëse të universiteteve cilësore ndërkombëtare, me objektivat kombëtare për zhvillimin profesional të mësimeve dhe me nevojat e shkollave për kuadër të përgatitur në zbatimin e teknikave mësimore bashkëkohore.

“Për tani, është e rëndësishme të rforcojmë idenë se zhvillimi profesional dhe përgjegjshmëria janë procese reciproke që kërkojnë angazhim të madh si në politikë, ashtu edhe në praktikë dhe se objektivi, në terma afatgjatë, i investimit në dije e aftësi të mësuesve është rritja e kapacitetit të shkollës për të zgjidhur problemet që dalin përmes zbatimit të praktikave më të mira, jo përmes importimit të zgjidhjeve, propozuar a zbatuar diku tjetër.” (Richard F. Elmore 2011: 113).

Zbatimit të Mendimi Kritik në shkolla i ka paraprirë trajnimi i arsimtarëve për përdorimin e strategjive dhe të teknikave mësimore të këtij programi. Me rëndësi të veçantë për njohjen dhe familjarizimin e arsimtarëve vijues të këtyre trajnimeve me metodologjinë mësimore bashkëkohore të Mendimit Kritik ishte dhe mbetet organizimi i trajnimeve cilësore. Për nga cilësia trajnimet kanë dalluar varësisht prej trajnerëve që i kanë mbajtur ato. Në rajonin tonë ku edhe e kemi realizuar hulumtimin, disa arsimtarë të trajnuar për Mendimin Kritik kanë deklaruar se kanë pasur trajnerë cilësorë, prej të cilëve kanë përfituar përvoja e teknika mësimore të dobishme. Në anën tjetër, gjatë hulumtimit të temës nëpër shkolla të këtij rajoni kemi hasur edhe deklarime të arsimtarëve që trajnimet i kanë cilësuar si sipërfaqësore e formale, të cilat si të tilla nuk i kanë përmbushur standardet dhe pritjet e tyre.

Kur trajnerët kanë qenë me profesionin e tyre jetësor më afër shkencave të edukimit, ata edhe e kanë shpjeguar e zbërthyer më mirë teorinë dhe bazën filozofike të

programit. Ata po ashtu i kanë konkretizuar dhe demonstruar në mënyrë praktike e konkrete përdorimin e teknikave mësimore për situata e lëndë mësimore të veçanta. Në këto raste arsimtarët vijues të këtyre trajnimeve kanë përfituar njohjen teorike të programit dhe përvoja konkrete në organizimin e mësimdhënies efektive përmes punës grupore interaktive. Në anën tjetër, sipas disa arsimtarëve të trajnuar ka pasur edhe trajnerë që as vetë nuk i kanë pasur të qarta teknikat mësimore dhe as vetë bazën teorike të programit trajnues Mendimi Kritik. Këta trajnerë sipas këtyre vijuesve kanë shpjeguar ose lexuar vetëm materialet që i kanë pasur të regjistruara në projektor. Në këto trajnime vijuesit nuk kanë diskutuar sa duhet përvojat e veta dhe mundësitë e zbatimit të këtyre strategjive të reja në tema të ndryshme mësimore të profileve të tyre. Në këto raste, arsimtarët nuk kanë arritur ta kuptojnë sa e si duhet programin e Mendimit Kritik dhe për pasojë e kanë edhe më të vështirë sidomos fillimin e zbatimit të këtyre teknikave mësimore në praktikën e tyre të përditshme. Trajnerët e këtyre trajnimeve jo cilësore zakonisht janë arsimtarë me njohuri të cekëta nga shkencat e edukimit dhe jashtë përfitimit material nuk kanë lidhje tjetër me programin trajnues të Mendimit Kritik. E mëtej tjetër e madhe e trajnimeve është fakti se ato nuk monitorojnë zbatimin e programit në fazat kohore pastrajnuese. Trajnimet e përfundojnë misionin e tyre me realizimin e programit dhe me certifikimin e kandidatëve. Dihet se nëse teknikat dhe metodat aktive të mësimdhënies për shkaqe e rrethana të ndryshme të shkollave nuk fillojnë të zbatohen menjëherë gjatë mësimit të tyre, ato shpejt edhe fillojnë të harrohen.

Trajnimi për programin e Mendimit Kritik përmban gjithsej 120 orë të ndara në 8 seminare 2 ditore. Të kujtojmë se ky program është qasje e strategji bashkëkohore e organizimit të mësimdhënies e mësimnxënies aktive e ndërvepruese, e vlerësimit të njohurive dhe e aktiviteteve të tjera mësimore të nxënësve. Është orientim e drejtim konstruktivist për trajtimin e nxënësve si subjekte të vetëdijshme e përgjegjëse për të nxënit e tyre. Sipas teorisë së orientimit konstruktivist, mbi të cilin ndërtohet edhe programi i Mendimit Kritik, nxënësit janë përgjegjës për të nxënit e tyre dhe pjesëmarrës të përfshirë në mënyrë aktive në procesin e përvetësimit të njohurive. Andaj, programin trajnues Mendimi Kritik e konsiderojmë edhe si projekt të reformimit të përgjithshëm të shkollave tona. Për këtë arsye themi se nëse arsimtarët nuk kanë kompetencë profesionale, përgatitje sistematike e aftësi krijuese në praktikën e tyre të përditshme, 120 orë trajnimi vështirë se e ndërrojnë praktikën e tyre të përditshme. “Zhvillim profesional nuk do të thotë seminare dhe kurse; përkundrazi, në thelb, ai është zhvillimi i shprehive të të nxënit, të cilat kanë shumë më tepër të ngjarë të jenë të fuqishme kur shfaqen ditë pas dite.” (Majkëll Fullan 2001: 376).

Prej vitit 2000 kur ka filluar të zbatohet në vendin tonë Mendimi Kritik e deri në fund të vitit 2015, me këtë program trajnues janë certifikuar gjithsej 7.290 arsimtarë, sipas raportit të Qendrës për Arsim të Kosovës. Po raporti nuk e specifikon me numër se arsimtarët e cilit cikël të arsimimit janë të përfshirë në këtë trajnim. Ndërsa, sipas

statistikave të Ministrisë së Arsimit, të Shkencës dhe të Teknologjisë (MASHT), arsimi 9 vjeçar i njohur këtu në Kosovë si arsimi fillor dhe i mesëm i ulët për vitin shkollor 2013/2014 ka pasur gjithsej 17.851 arsimtarë. Ndërsa, në Rajonin e Gjakovës ku e kemi realizuar hulumtimin sipas burimeve të mësipërme për vitin e njëjtë shkollor kemi gjithsej 2.274 arsimtarë të arsimit 9 vjeçar. Prej tyre të trajnuar për programin trajnues të Mendimit Kritik sipas arkivës së Qendrës Didaktike në Gjakovë deri më tani janë 432 arsimtarë. Po sipas disa arsimtareve trajnere të këtij programi nga ky rajon numri i arsimtarëve të trajnuar është më i madh, meqë trajnimet janë mbajtur dhe organizuar edhe jashtë Qendrës Didaktike të Gjakovës, e cila mbulon të tri komunat e këtij rajoni. Prezentuam këto të dhëna numerike për të dëshmuar se ende programi trajnues Mendimi Kritik as për së afërmi nuk është i shtrirë në tërë rrjetin e shkollave. Sipas raportit të fundvitit 2015 të Qendrës për Arsim të Kosovës – KEC, të hartuar nga koordinatoreja e programit, Melinda Mula, interesimi i arsimtarëve për këtë program është shumë i lartë dhe për organizimin e trajnimeve të reja presin bashkëpunim e përkrahje financiare nga donatorët. E dhëna e mësipërme për numrin e arsimtarëve të certifikuar për programin e Mendimit Kritik tregon tërthorazi edhe masën e zbatimit të këtij programi në shkollat e Rajonit të Gjakovës dhe në Kosovë përgjithësisht.

Për zbatimin e programit Mendimi Kritik në shkolla trajnimi i arsimtarëve është i lidhur ngushtë edhe me faktorë e rrethana të tjera të shkollave. Janë të shpeshta rastet kur arsimtarët e trajnuar nuk e gjejnë mjedisin e përshtatshëm dhe përkrahjen e drejtorisë së

shkollave për zbatimin e teknikave mësimore. Sidomos këto raste manifestohen kur drejtori i shkollës nuk është profesional e novator në punën e tij. Gjithashtu, në shkollat ku nuk është i trajnuar i tërë stafi mësimor, ekziston sidomos vështirësia fillestare e zbatimit të strategjive e metodologjisë së re mësimore. Pjesa tradicionale e mësimdhënësve jo vetëm që nuk i mirëpret novacionet, por shpeshherë dinë edhe të bëjnë pengesa e bojkote të ndryshme teknike në organizimin e hapësirave të klasës për punë grupore e aktivitete të tjera mësimore.

Konsiderojmë si pengesë për zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik edhe numrin e madh të trajnimeve për programet e tjera të akredituara nga MASHT-i. Deri në vitin 2011 sipas kësaj ministrie janë gjithsej 65 programe trajnimi të akredituara. Gjatë mbledhjes së të dhënave për hulumtimin tonë në Rajonin e Gjakovës kemi hasur edhe arsimtarë që i kanë edhe 6-10 trajnime të kryera. Nëse këto trajnime e teknika mësimore janë të ndryshme e kundërthënëse, ato krijojnë tek arsimtarët paqartësi e ngatërresa në praktikën e tyre pedagogjike. Kjo shumësi teknikash e strategjish mësimore krijon dilema tek arsimtarët se cilën teknikë mësimore të përdorin në situata, në njësi dhe në lëndë të veçanta mësimore.

Duke pasur parasysh këto rrethana konsiderojmë se, do të ishte më e arsyshme që sistemi ynë edukativo-arsimor të përqendrohej dhe të thellohej në zbatimin e një numri më të vogël programesh trajnuese në nivel vendi. Përqendrimi në zbatimin e një numri më të

vogël programesh trajnuese do ta ndihmonte më shumë realizimin e plotë të tyre në tërë rrjetin e shkollave të vendit. Në këtë rast, të gjithë arsimtarët do të trajnoheshin me këto programe trajnuese e projekte mësimore. Numri më i madh i tyre do të mësonte me themel bazën teorike të këtyre programeve dhe si rrjedhojë edhe zbatimin e teknikave dhe i qasjes filozofike bashkëkohore është më i realizueshëm, sepse arsimtarët janë më të barabartë e më të gatshëm për të bashkëpunuar në zbatimin e njohurive dhe të përvojave që kanë marrë në trajnime të përbashkëta. Me mësimdhënien e organizuar sipas strategjive bashkëkohore të një ose të disa programeve trajnuese do të mësoheshin e familjarizoheshin edhe nxënësit dhe komuniteti i shkollës, si faktorë të rëndësishëm për cilësinë e shkollave dhe për edukimin e gjeneratave të reja.

Për të shkuar pak më larg në këtë mendim e opinion, programin trajnues Mendimi Kritik e konsiderojmë si më të përshtatshmin për zbatim në rrethanat tona ekonomiko-shoqërore. Nga analiza e programeve trajnuese të akredituara nga MASHT-i del se gati të gjitha programet bazike e plotësuese shfrytëzojnë bazën teorike e qasjen filozofike të programit trajnues Mendimi Kritik. Ky program trajnues sipas dy vlerësimeve ndërkombëtare që i kemi analizuar më lart në këtë punim, nuk kërkon kabinete të specializuara e shpenzime të veçanta. “Krahasuar me nismat e tjera të reformës shkollore MKLSH është një program i lirë. Ai nuk mbështetet në pajisje shtesë, tekste ose burime të botuara përtej tetë udhëzuesve të tij.” (David J. Klooster, Jeannie L. Steele, Patricia L.

Bloem 2001: 191). Interesimi i mësimdhënësve për këtë program trajnues që nga fillimi i zbatimit të tij e deri më tani është gjithnjë i madh dhe në shkollat ku realizohet rezultatet mësimore janë të dukshme.

3.11. Roli i MASHT dhe i DKA në zbatimin e programit trajnues “Mendimi Kritik” në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Ndryshimet socio-ekonomike, përkatësisht tranzicioni shoqëror i shteteve të Evropës Lindore, është përafërsisht i së njëjtës periudhë kohore. Në këtë kuadër edhe reformat arsimore të këtyre shteteve janë pothuajse të njëkohshme e me orientime gati të përbashkëta. Ndërsa, Kosovës sikurse edhe disa shteteve të tjera të rajonit, përveç ndryshimeve demokratike iu desh të përballlet edhe me luftën për çlirim e emancipim kombëtar. E cekëm këtë për të theksuar se objektet dhe infrastruktura tjetër shkollore e shkatërruar nga lufta e vështirësuan dhe e vonuan procesin e reformimit të sistemit tonë edukativo-arsimor.

Me sistemin edukativo-arsimor të vendit tonë udhëheq dhe menaxhon Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT) në nivelin qendror dhe Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA) nëpër nivele lokale. Një rol po ashtu të rëndësishëm për reformimin e sistemit arsimor ka luajtur edhe Qendra për Arsim e Kosovës (KEC) me degët

e saja në 7 rajonet e Kosovës. Në lokalet e këtyre degëve të KEC-it, të njohura si Qendra Didaktike në bashkëpunim me DKA-të dhe MASHT-in, janë organizuar trajnime e takime të tjera profesionale me arsimtarët e niveleve dhe të profileve të ndryshme arsimore. Në periudhën e pasluftës MASHT-i ka bërë përpjekje serioze e të shumanshme për ngritjen e sistemit arsimor dhe orientimin e tij drejt trendeve zhvillimore ndërkombëtare të këtij sektori të rëndësishëm shoqëror. Në këtë kuadër, kjo ministri ka krijuar një bazë ligjore për zhvillimin e arsimit bashkëkohor në të gjitha nivelet e tij. Ky legjislacion i harmonizuar me synimet bashkëkohore të shoqërisë sonë demokratike dhe me teorinë e praktikën e përparuar pedagogjike u ofron qasje e mundësi të barabarta në arsim të gjithë qytetarëve pa dallim gjinie, moshe, nacionaliteti e shtrese shoqërore. Mirëpo, problemi qëndron se baza ligjore sado e mirë e bashkëkohore që të jetë ajo nuk po arrin sa duhet deri te arsimtarët, të cilët janë realizues të drejtpërdrejtë të praktikës mësimore e, siç i quante Majkëll Fullani, agjentë të ndryshimit. Me fjalë të tjera, arsimtarët janë shumë pak të përfshirë në krijimin e legjislacionit për punën e tyre të përditshme. Bile edhe më keq, një masë e madhe e tyre nuk janë as të informuar me ligje e udhëzime administrative, të cilat vjetrohen e ndryshohen ende pa u njohur e pa u zbatuar mirë në numrin më të madh të shkollave të vendit.

Një rëndësi të veçantë MASHT-i i ka kushtuar edhe reformimit të arsimit dhe zhvillimit profesional të mësimeve. Me sistemin e liqensimit të mësimeve

Ministria e Arsimit në njëfarë mënyre i ka vënë para detyrës arsimtarët që të ndjekin trajnime e seminare profesionale gjatë gjithë karrieres së tyre. Këto trajnime të cilat i ka akredituar MASHT-i janë të orientuara në funksion të jetësimit të mësimdhënies bashkëkohore dhe në funksion të demokratizimit të sistemit tonë arsimor. Ato synojnë që përmes mësimdhënies të nxitin zhvillimin e aftësive krijuese, gjykimin e shëndoshë e mendimin kritik të nxënësve dhe pikëpamje e qëndrime të tjera demokratike e paqësore.

Po të shfletojmë “Katalogun e programeve të akredituara për zhvillimin profesional të mësimdhënësve e të udhëheqësve të arsimit”, të botuar nga MASHT-i në vitin 2011, vërejmë se nga ministria në fjalë deri në vitin 2011 janë akredituar gjithsej 43 programe trajnimi bazike dhe 22 programe të tjera plotësuese. Po të analizojmë këto 65 programe sa janë në tërësi vërehet se ato në substancë janë shumë të përafërta. Shumë prej tyre janë edhe me të njëjtin titull. Vetëm për programin trajnues “Hap pas Hapi” janë të akredituara gjithsej 12 programe trajnimi bazike e plotësuese. Programi trajnues “Hap pas Hapi” për klasën e parë; “Hap pas Hapi” për klasën e dytë dhe, prapë trajnim i njëjtë për klasën e tretë. Në këtë aspekt të kontributit të MASHT-it për reformimin e arsimit ka vërtet edhe formalitete e investime huqe.

“Shkolla sot nuk është organizatë e të nxënësve. Valë të parregullta të ndryshimit, projekte episodike, copëza përpjekjesh dhe mbingarkesa dërmuese është fati i tanishëm i shumë shkollave. Shumica dërmuese e përpjekjeve për ndryshim janë të konceptuara keq,

sepse ato nuk arrijnë të kuptojnë dhe të vënë nën fre forcat e kombinuara të qëllimit moral dhe të agjentëve të aftë të ndryshimit.” (Majkëll Fullan 2010: 65).

Nga pikëpamja e arsimtarëve të gjitha këto programe trajnimi dhe detyrimi për ndjekjen e tyre janë të mërzitshme, stresuese dhe jo sa duhet në funksion të ndryshimeve pozitive të praktikës së përditshme pedagogjike. Ata theksojnë se shpesh u ka rastisur që trajnerët e një trajnimi të caktuar u kanë thënë se teknikat mësimore të trajnimeve konkrete janë më të dobishme, se teknikat e strategjitë që i kanë mësuar në trajnime të mëparshme. Shpeshherë në punën e tyre trajnimet e ndryshme po krijojnë dilema e ngatërime në organizimin e orës mësimore dhe në zgjedhjen e teknikave e formave të punës mësimore për situata e njësi mësimore konkrete.

Funksionimin e sistemit edukativo-arsimor dhe zbatimin e legjislacionit përkatës nëpër shkolla e monitoron MASHT-i përmes Sektorëve Rajonalë të Inspeksionit Arsimor, i cili bashkëpunon me Drejtoritë Komunale të Arsimit (DKA). Konkretisht në Rajonin e Gjakovës, Sektori i Inspeksionit Arsimor (SIA) mbikëqyr 11 çerdhe publike e private, 125 shkolla fillore e të mesme të ulëta publike, 16 shkolla të mesme të larta publike dhe 1 private, 1 konvikt, 1 universitet publik dhe 4 kolegje universitare private. Të dhënat e mësipërme tregojnë se numri i shkollave dhe i institucioneve të tjera edukativo-arsimore të të gjitha niveleve që duhet t'i monitorojë Sektori Rajonal i Inspeksionit Arsimor (SIA) me një staf që numëron më pak se 10 persona, është rreth 150 sosh. Në këtë pikë jemi duke e

trajtuar rolin e MASHT-it dhe të DKA-ve në zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Ndërsa, më lart analizuam rolin dhe kontributin e MASHT-it për reformimin e sistemit edukativo-arsimor të vendit. Siç u pa, organet udhëheqëse të sistemit arsimor, MASHT-i dhe DKA-të, përveç pajisjes me infrastrukturë e bazë materiale të nevojshme u japin shkollave edhe orientimin e përgjithshëm zhvillimor përmes ndërtimit të kurrikulave e objektivave për lëndë të veçanta mësimore. Gjithashtu, këto organe drejtuese u krijojnë arsimtarëve mundësinë për të ndjekur trajnime të ndryshme në funksion të realizimit të objektivave e misionit të shkollës. Në aspektin e monitorimit e të kontrollit gjatë vizitave nëpër shkolla ato janë më tepër administrative, sesa profesionale e pedagogjike. Në këto 16 vitet e fundit kemi vërejtur se, vizitat e inspektorëve të SIA-së dhe vizitat e zyrtarëve të DKA-së nëpër shkollat e përgjegjësisë së tyre realizohen 1-2 herë brenda vitit shkollor dhe të njëjtat nuk zgjatin më shumë se 30 minuta. Fatkeqësisht këto vizita, përkatësisht këta inspektorë, prej 30 minutash nuk e kanë as mundësinë e as gatishmërinë ta monitorojnë cilësinë e mësimit dhe kualitetin e orëve mësimore konkrete. Atë çka kërkojnë ata nëse u premtan koha dhe nëse atyre u bie ndërmend për momentin, janë: përgatitja me shkrim për orën mësimore, plotësimi i ditarëve të klasës me procesverbale të mbledhjeve, të cilat në shumë shkolla formalisht përshkruhen edhe pa u mbajtur fare. Ndërsa, tani ka paralajmërime nga ministri aktual i arsimit, Arsim Bajrami, se inspektorët e arsimit do të trajnohen dhe do të përgatiten që në monitorimet e tyre nëpër shkolla t'i kushtojnë rëndësi të veçantë edhe vlerësimit profesional e pedagogjik

të praktikës së përditshme mësimore. Vlen të cekim se, ministri i Arsimit, Bajrami, vitin 2016 e ka shpallur vit të cilësisë në arsim. “Nevoja për mbikëqyrje nuk mbaron kurrë. Sistemi i mbledhjes së informacionit për vlerësimin dhe për trajtimin e problemeve të zbatimit duhet të institucionalizohet.” (Majkëll Fullan 2001: 271). Ne shohim si të nevojshme e shumë të rëndësishme që vizitat monitoruese nga ana e inspektorëve nëpër shkolla të jenë më të shpeshta, më bashkëpunuese dhe më profesionale. Ata në agjendën e monitorimit të tyre të jenë më gjatë të pranishëm në shkolla, të vlerësojnë mësimdhënien e mësimnxënien e përditshme dhe, njëkohësisht, për pikat e dobëta që vërejnë të japin udhëzime konkrete metodike e profesionale. Arsimtarët gabojnë shpeshherë, për arsye të thjeshtë, ngaqë nuk dinë si të sillen dhe të veprojnë në situata mësimore konkrete edhe pse ata kanë kualifikime dhe përvoja mësimore të suksesshme.

“Kushti se arsimtarët dinë çfarë bëjnë dhe se gjithë çfarë u nevojitet janë stimujt e duhur, në thelbin e tij është gabim. Disa arsimtarë dinë çfarë bëjnë; pjesa më e madhe nuk e dinë. Disa arsimtarë janë të aftë të mësojnë edhe vetë se çfarë duhet të bëjnë; të tjerë – pjesa më e madhe – nuk janë. Po ashtu, pothuajse e njëjta masë arsimtarësh janë në gjendje t’u përgjigjen kërkesave që shtron përgjegjshmëria bazuar në performancë, me të njëjtin sukses që u janë përgjigjur edhe kërkesave të reformave ose regjimeve të mëparshme të punës. Arsimtarët, sikundër pjesa më e madhe e profesionistëve, e mësojnë çfarë u duhet në procesin e punës.” (Richard F. Elmore 2011: 242).

Me një fjalë, nga praktika e deritanishme mund të themi se, mundësitë dhe roli i MASHT-it dhe i DKA-së në reformimin e praktikës së përditshme të shkollave në përgjithësi dhe konkretisht në zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik është i vogël dhe i kufizuar. Ky program trajnues është strategji e qasje që përcjell praktikën e përditshme. Është mendësi e mësuesit në drejtimin e të gjitha kontakteve të tyre me nxënës dhe me tërë procesin edukativo-arsimor që realizohet përditë në shkollat tona. Si e tillë kjo mendësi e qasje e re e përcjell dhe e ndryshon komplet organizimin e orës mësimore me të gjitha aspektet e elementet e saja përbërëse. Idetë e programit trajnues të Mendimit Kritik bëhen vetëdije e shprehi e arsimtarëve në nxitjen e nxënësve për mësimnxënie e pyetje aktive, për organizimin e aktiviteteve mësimore grupore e ndërvepruese të nxënësve dhe për vlerësimin e angazhimit të tyre në mësim. Këto dhe elemente të tjera të praktikës pedagogjike janë procese e vendime të përditshme që duhen të merren nga këndvështrimi i qasjes së re filozofike. Pra, Mendimi Kritik, përveç se është teknikë e strategji e re mësimore, siç e kemi cekur disa herë gjatë këtij punimi, ai është edhe një projekt i përgjithshëm i reformimit të shkollave tona. Si projekt total e praktikë pedagogjike e përgjithshme mund ta zbatojmë me sukses vetëm nëse drejtori dhe stafi arsimor i shkollës vetëdijesohet dhe mobilizohet në funksion të ngritjes së cilësisë dhe të produktivitetit të shkollës së tyre. “Bashkëpunimi i vërtetë është një proces personal që kërkon gatishmërinë për të ndarë mendimet dhe njohuritë pjesërisht të formuara, rrezikun e të qenit i gabuar dhe të miratojnë praktika të reja bashkëpunuese.” (Katherine H. Pherson dhe Randolph H.

Pherson 2013: 63). Reforma shkollore dhe përmirësimi i cilësisë së tyre në substancë duhet të realizohet me angazhimin dhe kontributin e njerëzve që punojnë brenda shkollës dhe komunitetit të saj. Ndërsa, ndihma dhe kontributet e jashtme në këtë drejtim janë vetëm udhëzime, përkrahje e përvoja të dobishme.

3.12. Roli i drejtorit të shkollës në zbatimin e programit trajnues “Mendimi Kritik” në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Drejtori i shkollës është personi zyrtar i zgjedhur prej DKA-së dhe MASHT-it, për të udhëhequr e menaxhuar me procesin edukativo-arsimor të shkollës. Ai është ndërmjetës i organeve udhëheqëse të arsimit dhe i nxënësve, kuadrit arsimor e komunitetit të asaj shkolle. Nga ky pozicion ai angazhohet që të zbatojë legjislacionin dhe kurrikulën shkollore për nivelin arsimor të shkollës përkatëse. Në anën tjetër, te DKA-të drejtori përmes projekteve dhe kërkesave të ndryshme prezenton nevojat dhe prioritetet zhvillimore të shkollës së tij. Në kushtet e rrethanat e shkollave tona, në kuadër të detyrave të tij, drejtori kryen shumë funksione. Në shkollat ku nuk ka zëvendësdrejtor e sekretar, drejtori është këshilltar arsimor, administrator, financier dhe menaxher i gjithë punës së përditshme edukative e, në mungesë të shërbimit profesional në shkollë, atij i duhet të përballlet edhe me probleme organizative e profesionale të natyrës pedagogjike e psiko-sociale.

Në periudhën e reformimit të sistemit tonë arsimor roli i drejtorit të shkollës është edhe më i rëndësishëm, meqë atij i bie barra kryesore e jetësimit të praktikave të reja pedagogjike në shkollën ku e ushtron funksionin e tij. Në Kosovë, për të konkurruar për drejtor shkolle, kërkohet së paku fakulteti i edukimit, 3 vjet përvojë pune në arsim dhe që nga viti 2015 edhe trajnimi për “Udhëheqje Arsimore”. Ndërsa, me sa dimë ne, deri më tani nga shtetet e rajonit vetëm Sllovenia ka fakultet që përgatit studentët për këtë funksion interdisiplinar. E cekëm këtë, për të theksuar se, përzgjedhja e kandidatëve të përgatitur për udhëheqjen e shkollës ka rëndësi dhe impakte të drejtpërdrejta në katër vitet e ardhshme të mandatit të tij. Kjo për arsye se drejtori është ai që mund të mobilizojë stafin e mësimdhënësve, nxënësit dhe prindërit për ngritjen e cilësisë së shkollave dhe për zbatimin e risive pedagogjike në praktikën mësimore.

Drejtori është ai që i jep orientim dhe fuqi zhvillimit të shkollës. Sipas teoricienëve bashkëkohorë të reformës arsimore dhe të ndryshimeve pozitive në arsim, Richard F. Elmore dhe Majkëll Fullan, shkollat përparojnë në realizimin e reformës nëse kanë drejtorë të suksesshëm. Sipas tyre, drejtori është ai që ndez flakadanin e brendshëm të ndryshimeve pozitive. Këta shkencëtarë mendojnë se kur gatishmëria dhe nisma për reformë e ndryshime progresive vjen nga brenda shkollës edhe gjasat për sukses janë më të mëdha. Me qëndrimin e përhershëm në institucionin edukativo-arsimor drejtori i shkollës monitoron përditshmërinë edukativo-arsimore, vlerëson atë

dhe përmes bashkëpunimit kolegjal e masave të tjera administativo-ligjore, mund intervenojë e të përmirësojë lëshimet eventuale. Drejtori i përgatitur e vizionar e mban kolektivin e shkollës në harmoni e të mobilizuar për arritje të sukseseve mësimore. Ai bashkëpunon me arsimtarë dhe me organet profesionale e drejtuese të shkollës, për të arritur objektivat e përcaktuar për nivelin dhe profilin arsimor përkatës. Nxiti bashkëpunimin e shkollës me shkolla të tjera të rrethit në projekte të përbashkëta që qëllim kanë reformimin dhe jetësimin sa më të mirë të praktikave mësimore që kanë dhënë fryte arsimore në shkolla të tjera. Kur shkolla ka udhëheqës përparimtar e të interesuar për zhvillimin profesional të arsimtarëve, atëherë edhe zbatimi i teknikave e strategjive mësimore bashkëkohore është më i lehtë e më frytdhënës, meqë udhëheqja profesionale e vizionare krijon mjedis të përshtatshëm mësimor, gatishmëri për bashkëpunim e ndihmë reciproke të arsimtarëve në funksion të një mësimdhënieje më kualitative.

Fryma e bashkëpunimit ndërmjet arsimtarëve reflekton drejtpërdrejt te nxënësit marrëdhënie interaktive e gatishmëri mobilizimi për mësimnxënie përmes pjesëmarrjes aktive në diskutime dhe në aktivitete të tjera mësimore. Drejtori i shkollës bashkëkohore krijon partneritete ndërmjet nxënësve e arsimtarëve, duke i përfshirë ata në aktivitete të përbashkëta, siç janë: formulimi i rregullave shkollore, përgatitja e programeve festive të shkollës, mirëmbajtja e mjediseve dhe e mjeteve të tjera

mësimore. Kjo është e rëndësishme dhe e shëndetshme për shkollën dhe për edukimin demokratik të nxënësve edhe nëse për pika e tema të caktuara ndoshta ka mospajtime e këndvështrime të ndryshme nga palët e përfshira në debat. “Nxënësit duhet të zhvillojnë aftësitë për të vlerësuar në mënyrë kritike punën e të tjerëve.” (Stella Cottrell 2011: 8). Në këtë mënyrë, rritet përgjegjësia e nxënësve dhe përfshirja e tyre në vendimmarrje të shkollës. Pra, mjedisi i përshtatshëm për kultivimin e dijes, i krijuar nga drejtori bashkëpunues e vizionar, nxit masën më të madhe të nxënësve që të angazhohet për pëvetësim aktiv e logjik të njohurive. Raportet demokratike dhe respekti reciprok në shkollë janë faktorë të rëndësishëm për shprehje të lirë të mendimeve nga ana e nxënësve. Ata në mësimdhënien bashkëkohore pyesin dhe marrin fjalën më shpesh gjatë diskutimeve e debateve për tema mësimore konkrete. Shkolla që kultivon iniciativën për përfshirje të nxënësve në aktivitete mësimore dhe në marrjen e përgjegjësi për të nxënësve të tyre e për mbarëvajtjen e punës së përgjithshme të shkollës është shkollë demokratike me premisa të shumta të shkollës së reformuar. Kjo filozofi e qeverisjes së shkollës është kontribut për zhvillimin e Mendimit Kritik të nxënësve dhe për pavarësimin e tyre si personalitete krijuese të një shoqërie demokratike. Përfshirja e nxënësve në vendimmarrje të shkollës mbështetet nga legjislacioni vendor i arsimit dhe nga teoria e pedagogjisë bashkëkohore, e cila udhëzon përballjen e nxënësve me situata problemore zgjidhja e të cilave e kërkon gjykimin dhe kreativitetin e tyre. Drejtori i shkollës, duke inicuar metodologji e strategji të mësimdhënies ku nxënësi është aktiv e

krektiv në zgjidhjen e detyrave dhe të situatave mësimore problemore, jep kontributin e tij në përgatitjen më të mirë të nxënësve për jetë e arsimim të pavarur.

“Situatat jetësore të njeriut rrallë janë identike për të menduar që, me modele të gatshme, të cilat njeriu i ka mësuar, të gjendet në situata të këtilla. Situatat jetësore janë të ndryshueshme dhe sjelljet e mësuara dhe riprodhimi i tyre janë të pamjaftueshme për gjindshmëri të sukseshme të njeriut në situata të ndryshuara vazhdimisht.” (Pajazit Nushi 1995: 362).

Këto të dhëna për praktikën e përgjithshme edukativo-arsimore të këtyre shkollave që për drejtor kanë arsimtar të përkushtuar e profesionist të detyrës tregojnë se, megjithatë, në shkollat tona po ndodhin ndryshime pozitive. Në këto shkolla, në të cilat vërehet qartazi roli dhe kontributi profesional i drejtorit, risitë pedagogjike dhe konkretisht programi trajnues Mendimi Kritik me lehtësi jetësohet dhe jep frytet e shpejta pozitive. Kjo sepse qasja e Mendimit Kritik në këto shkolla gjen terrenin e përgatitur, praktikën edukativo-arsimore të përparuar e të përafërt dhe gatishmërinë e arsimtarëve për të provuar përvoja mësimore që ndihmojnë realizimin më efektiv të detyrave të shkollës. Duhet cekur se, në të 3 komunat e Rajonit të Gjakovës numri i shkollave me elementet e aspektet bashkëkohore të qeverisjes, të cilat i cekëm më lart, është në rritje. Në këto shkolla, të cilat edhe i kemi marrë si kampione hulumtimi, zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik është duke u realizuar me cilësi e efikasitet

dhe si fryt i kësaj edhe rezultatet mësimore të nxënësve janë më të kënaqshme e më premtuese.

Në rastin e kundërt kur drejtori nuk e ka përgatitjen profesionale cilësore dhe kur nuk ka interesimin dhe vizionin për zhvillimin e shkollës, është ai që bëhet pengesa e parë dhe më e rënda në rrugën e zhvillimit dhe të përmbushjes së misionit të shkollës. Udhëheqësit joprofesionalë të shkollave bëjnë edhe shumë gabime gjatë administrimit të tyre me pasoja në mbarëvajtjen e procesit mësimor. Ata ose nuk kërkojnë fare përgjegjësi, ose edhe kur monitorojnë punën mësimore nuk dinë ta vlerësojnë dhe ta kërkojnë atë që është cilësi thelbësore. Janë shpeshherë bajate e të padurueshme kërkesat e tyre amatore për shabllone e formalitete administrative. Nuk ka më të keqe e më ironike në arsim se, kur një drejtor i keq duhet ta vlerësojë një mësues të mirë. “Administrimi në arsim nuk do të thotë menaxhim i mësimit, por menaxhim i strukturave dhe i proceseve përreth mësimit.” (Richard F. Elmore 20011: 51).

Në periudhën e pasluftës në Kosovë, kur po synojmë reformimin dhe përafrimin sistemit tonë arsimor me sistemet arsimore të zhvilluara e demokratike, këtë funksion të rëndësishëm shoqëror e kanë marrë edhe shumë arsimtarë dhe kandidatë të tjerë pa përgatitje të mirëfilltë profesionale, si rrjedhojë e ndërhyrjeve të tmerrshme të politikës ditore në arsim. Partitë politike për të ndikuar në elektoratin e vet dhe për të ruajtur primatin politik në komunat ku kanë udhëhequr kanë emëruar drejtorë shkollash

aktivistë dhe militantë partie. Pasojat e udhëheqjes së këtyre drejtorëve joprofesionalë për shkollat dhe arsimimin e gjeneratave kanë qenë të rënda e gati të pariparueshme. Pikërisht në këto shkolla e kemi pasur edhe ngecjen më të madhe të reformës arsimore dhe të zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik. Drejtori i këtyre shkollave jo vetëm që nuk ka inicuar novacione pedagogjike, por në njëfarë mënyre edhe ka sabotuar zbatimin e teknikave të reja mësimore, për arsye se nuk i ka njohur fare ato. Nga frika e përballjes me këto strategji e qasje bashkëkohore në shkollë, ai ka zgjedhur shmangien dhe ikjen prej tyre. Në këtë mënyrë, këta drejtorë me disa arsimtarë të paperspektivë në arsim që rrethanat ua imponuan të punojnë në profesion të huaj, janë bërë aleatë të bojkotit ndaj përpjekjeve për ngritjen e kualitetit në shkollat e tyre. Në këto shkolla, arsimtarët përparimtarë nëse janë pakicë në kolektivin e tyre e kanë më të vështirë të depërtojnë me tentimet e tyre, për të vendosur rend e qasje të re edukative. Këto sisteme e tipologji të udhëheqjes jodemokratike e jopërparimtare e mbajnë shkollën të ndarë nga komuniteti dhe nga praktikat përparimtare që ndodhin në shkollat fqinje. Në këto shkolla nuk funksionojnë këshillat profesionale e drejtues të shkollës dhe për pasojë nuk ka analizë e debat konstruktiv të brendshëm për zhvillimin e shkollës. Në këto shkolla gjejmë fare pak të pranishme elemente të reformës arsimore dhe teknika të programit trajnues Mendimi Kritik.

Si rrjedhojë e mësimdhënies tradicionale, uniforme e mekanike edhe përpjekjet e nxënësve për mësimnxënie aktive dhe rezultatet e tyre mësimore janë dukshëm më të ulëta e më sipërfaqësore. Fatkeqësisht gjatë mbledhjes së të dhënave kemi hasur nga disa shkolla të këtij niveli në të 3 komunat e rajonit që e kemi realizuar hulumtimin. Me përgjegjësi morale e profesionale deklarojmë se në këto raste pengesë për reformimin e këtyre mjediseve shkollore dhe për zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik është puna joprofesionale e drejtorit të shkollës. Në këto shkolla kemi hasur edhe arsimtarë e arsimtare të trajnuara e të përkushtuara për arritje të cilësisë mësimore. Ata e ndienin veten keq për kualitetin e mësimdhënies në shkollat e tyre. Haptazi tregonin për pengesat dhe vështirësitë në organizimin dhe në përshtatjen e mjediseve shkollore për organizimin e punës grupore dhe për zbatimin e teknikave mësimore që kërkojnë forma të ndryshme të renditjes së bankave e orendive të tjera shkollore.

Si përfundim i kësaj pike të trajtimit, pajtohem me teoricienët e reformës e të ndryshimeve në arsim, të cilët drejtorin e konsiderojnë si shtyllën e shkollës dhe si autoritetin zyrtar që mund të ngritë cilësinë dhe performancën e shkollës, sikundër që në anën tjetër ai edhe mund ta ulë dhe ta degradojë atë. Andaj, shoqëria kosovare dhe politikëbërja duhen të heqin dorë nga ndikimet e tyre në segmentet e ndjeshme të zhvillimit shoqëror. Zhvillimi i sistemit edukativo-arsimor dhe reformimi i tij arrihet me përfshirjen dhe kontributin e njerëzve të përgatitur dhe jo me përjashtime të tyre.

3.13. Roli i kulturës së shkollës në zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Kultura e shkollës është ndërveprim i shumë faktorëve edukativë në funksion të arritjes së rezultateve mësimore. Pjesë e këtij ndërveprimi janë drejtori me arsimtarë, nxënësit e familja e tyre dhe komuniteti i shkollës me institucionet kulturo-artistike të tij. Shkolla është pjesë përbërëse e jetës dhe e veprimtarisë edukative të komunitetit ku ajo e ushtron veprimtarinë e saj. Andaj, edhe kultura edukative e saj është e lidhur ngushtë me nivelin arsimor dhe me kulturën e përgjithshme të mjedisit të saj shoqëror. Tradita edukative e shkollës dhe e familjes janë fenomene shoqërore që ndryshojnë dhe zhvillohen. Shkolla si institucion edukativo-arsimor i organizuar e me veprimtari të planifikuar për ngritjen e efikasitetit të saj bashkërendon punën edukative me prindërit dhe me komunitetin e saj. “Atë që kërkon prindi më i mirë dhe më i zgjuar për fëmijët e tij, atë duhet të kërkojë edhe komuniteti për të gjithë fëmijët e vet.” (John Dewey 2003: 30). Ajo përmes takimeve të rregullta me prindër i informon dhe i mobilizon ata për arritje të objektivave të përbashkëta. Janë të shumta orientimet, objektivat e aktivitetet edukative që duhen të harmonizohen ndërmjet këtyre palëve me rëndësi për mbarëvajtjen e procesit edukativo-arsimor. Si rrjedhojë, edhe për zbatimin e tendencave dhe të risive bashkëkohore në shkollat tona, me rëndësi është kontributi i familjes dhe i komunitetit. Shkolla duhet të huazojë nga familja e nxënësve mjedisin e ngrohtë familjar, sikurse edhe familja duhet të

huazojë për fëmijët e tyre nga shkolla disa rregulla e kushte që kultivojnë shprehitë e të nxënësve të pavarur.

“Një gabim i zakonshëm në arsim është që fëmija në klasë të konsiderohet ndryshe nga mjedisi i tyre familjar. Mësuesit shpesh e bëjnë këtë gabim, shpesh pa menduar për të, kur ata e konsiderojnë jetën në klasë si një zëvendësim të pjesshëm për jetën e fëmijës në shtëpi.” (Daniel Gartell 2000: 25).

Prindërit e nxënësve duhen të jenë të informuar për orientimet filozofike që ndiqen në edukimin dhe në arsimimin e fëmijëve të tyre. Është detyrë e obligim i shkollës që të informojë dhe të vetëdijesojë prindërit dhe komunitetin e saj për qasjen e re edukative. Nëse punohet me përkushtim e profesionalizëm në këtë drejtim, arsimtarët mund të arrijnë rezultate konkrete, të cilat do t’u ktheheshin atyre drejtpërdrejt si kontribute për ngritjen e rezultateve mësimore të nxënësve. Pra, edhe prindërit si rezultat i bashkëpunimit me shkollën me kalimin e kohës do të reflektonin ndryshime pozitive në qasjen ndaj edukimit të fëmijëve si pjesë e kontributit në procesin e edukimit dhe të arsimimit të gjeneratave të reja. “Reflektimi efektiv kritik është një aktivitet intensiv që merr kohë, energji mendore dhe shpesh edhe energji emocionale.” (Stella Cottrell 2011: 2008).

E rëndësishme dhe shumë e dobishme për edukimin e fëmijëve është që edhe familja ta zbatojë orientimin filozofik të programit Mendimi Kritik. Kjo do të thotë që familja të ketë qasje bashkëkohore ndaj fëmijëve, duke krijuar mjedis familjar edukativ që

kultivon lirinë e të shprehurit dhe mundësinë e zhvillimit të kërkohet për gjëra dhe fenomene të ndryshme, meqë familja është foleja dhe rrethi i parë shoqëror i fëmijës, ku ai e kalon kohën më të madhe të jetës edhe pasi ta këtë filluar shkollimin. Krijimi i mjedisit familjar ku kultivohen vlerat arsimore e ku nxiten fëmijët për arritje të rezultateve të larta mësimore është kontribut dhe garancë e mirë për përparimin e tyre në shkollë. Literatura pedagogjike trajton me kujdes harmonizimin e faktorëve shoqërorë, për edukimin cilësor të gjeneratave dhe në këtë aspekt thekson rëndësinë e pedagogjizimit të këtyre faktorëve. Kjo do të thotë se, për edukimin e arsimimin e fëmijëve shkolla, familja e komuniteti duhet të bashkërendohen për të ndjekur qasje, orientime dhe objektiva edukativo-arsimorë të përbashkët. Kur fëmijët marrin të njëjtin orientim e mesazh edukativ nga familja, shkolla e rrethi shoqëror e kanë më të qartë rrugën e zhvillimit dhe atë çka pritët prej tyre. Bashkërendimi i faktorëve edukativë në rrugën e edukimit të fëmijëve i ngushton hapësirën e ndikimit stihisë e të faktorëve të tjerë me ndikime negative. Pikërisht në kohët tona është e domosdoshme që fëmijët të ruhen dhe të përgatiten për syçeltësi nga ndikimet e fuqishme negative të rrugës dhe të rrjeteve të ndryshme sociale.

Kur themi se edhe familja e nxënësve dhe komuniteti i shkollës duhen të vetëdijesohen për qasjen e re filozofike ndaj fëmijëve kemi parasysh nevojën e edukimit të shëndetshëm e demokratik të tyre. Kjo qasje që aplikohet konkretisht nga programi i Mendimit Kritik siguron liri të shprehjes së fëmijëve dhe mundësi për zhvillimin e

interesimeve të tyre të hershme. Fëmijët e rritur në familje bashkëkohore e demokratike janë të afërt me prindërit dhe kanë gjasa më të mëdha për të pyetur e për të zhvilluar më shumë kërshërinë dhe kreativitetin e tyre. Prindërit e këtyre fëmijëve bisedojnë e luajnë më shumë me fëmijët e tyre dhe i nxjerrin më shpesh ata në shëtitje e ekskursionë. Në familjet demokratike fëmijët që në fillim nxiten të pyesin, të marrin pjesë në diskutime e të shprehin lirisht mendimet e tyre. Kjo fazë e mënyrë jetese është një themel i sigurt për zhvillimin e interesimeve dhe për formimin e personalitetit të nxënësve me pikëpamjeve demokratike, sepse cilësia e edukimit në shkollë dhe objektivat e programit Mendimi Kritik përveç rezultateve mësimore synojnë edhe edukimin e qytetarisë demokratike. Funksion dhe detyrë e shkollës është përgatitja e gjeneratave me kualitete që i shërbejnë zhvillimeve shoqërore. Në kuadër të këtyre kualiteteve përmes teknikave e metodologjisë bashkëkohore të mësimdhënies, përmes programeve e teksteve mësimore cilësore zhvillojnë te nxënësit aftësi krijuese dhe shprehi të të menduarit kritik në marrjen e informacioneve e vendimeve në jetën e përditshme. Sot me shtimin e informatave nga burime të ndryshme mundësitë e mashtrimit dhe të keqinformimit janë më të mëdha. “Fëmijët duhen të mësojnë se si ta mbledhin informacionin dhe ta përzgjedhin atë nga sasia e madhe që tani është në dispozicion.” (C. J. Simister 2007: 12). Andaj, në këtë drejtim qasja filozofike e Mendimit Kritik ndihmon shkollën dhe familjen për edukimin e qëndrimeve të shëndosha njerëzore dhe shprehinë për të vlerësuar me maturi informacione e pikëpamje të ndryshme. Shkolla, familja e komuniteti duhen të bashkëpunojnë më shumë për përgatitjen dhe mbrojtjen e

gjeneratave të reja nga rreziku i ndikimeve të fuqishme negative që sot po na servohen si modë e stil jete nga televizionet dhe rrjetet e shumta sociale. Është detyrë e kulturë e shkollës që përmes takimeve e projekteve të ndryshme të informojë dhe të vetëdijesojë prindërit e komunitetin e shkollës për rëndësinë e mbrojtjes së shëndetit fizik e mendor të nxënësve. Me këtë rast, arsimtarët përmes diskutimeve në këto takime informojnë prindërit për qasjen bashkëkohore ndaj edukimit, e cila komunikimin e rregullt e të afërt me fëmijët e konsideron si preventivën e mbrojtjen më të mirë të tyre.

Kur flasim për kulturën e shkollës kemi parasysh përvojën dhe traditën pozitive të saj në fushën e edukimit. Janë një mori elementesh përbërëse të suksesit dhe të produktivitetit të shkollave që e shquajnë atë për arritje të cilësisë edukativo-arsimore në nivele të larta. Së pari, udhëheqja profesionale e shkollës krijon kolektiv bashkëpunues për arritje të objektivave të përbashkëta. Shkolla me staf arsimor të mobilizuar e të koordinuar ndërmjet vete arrin të krijojë mjedis të përshtatshëm për mësimdhënie bashkëkohore e mësimnxënie aktive. Shkollat me staf arsimor të përgatitur e të gatshëm për realizimin e suksesshëm të detyrave të veta krijon seriozitet e kulturë pune. Arsimtarët me vizion e objektiva të qartë në punën e tyre të përditshme që i përmbahen me përpikmëri orarit e detyrave të punës krijojnë përshtypje pozitive edhe te nxënësit. Mjedisi i përshtatshëm për punë mësimore është nxitës e motivues për mësimnxënie efektive e ndërvepruese. Në këto mjedise shkollore ku kultivohet edukimi i mirëfilltë dhe arsimimi cilësor edhe nxënësit janë

më të përfshirë e më të angazhuar për arritje të rezultateve mësimore. Shkollat me kulturë e traditë suksesi janë aktive në komunitetet e tyre përmes projekteve të ndryshme kulturore, humanitare e në funksion të mbrojtjes së mjedisit. Ato gjithashtu janë pjesëmarrëse në kuize të diturisë e gara të ndryshme në rrethet e tyre administrative ku prezantojnë sukseset e shkollës dhe kulturën e komunitetit të tyre. Në kuadër të këtyre shkollave funksionojnë aktivet profesionale të arsimtarëve dhe organizime të nxënësve në grupe kulturo-artistike e në lëmi të veçanta tekniko-shkencore. Pra, në këto shkolla kultivohet përpjekja dhe angazhimi për arritje permanente të rezultateve mësimore dhe për zhvillimin e aftësive dhe të afiniteteve të lindura të nxënësve.

Zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në këto shkolla është pranuar me entuziazëm dhe maturi. Arsimtarët përparimtarë, të cilët janë edhe shumicë në kolektivin e këtyre shkollave, të përkrahur nga drejtori vizionar, nga prindërit e arsimuar dhe nga komuniteti arsimdashës filluan menjëherë pas trajnimeve të jetësojnë teknikat mësimore të Mendimit Kritik në praktikën e tyre pedagogjike. Efektet pozitive të zbatimit të këtij programi në rezultatet mësimore të nxënësve filluan të duken shumë shpejt. Strategjia dhe mendësia filozofike e Mendimit Kritik në shkollat e lartpërmendura kanë vendosur themele të sigurta dhe gati janë stabilizuar e konsoliduar si vlera edukative në praktikën mësimore. Nxënësit në këto shkolla janë të respektuar e në qendër të mësimdhënies. Ata janë masë e kriter për organizimin e mësimdhënies sipas aftësive dhe afiniteteve të tyre. Nga ky

këndvështrim, kultura e shkollës, e cila krijohet me punë e përkushtim pedagogjik është faktor me rëndësi për reformimin e sistemit arsimor kosovar dhe për zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat e Rajonit të Gjakovës si një alternativë e sukseshme reformuese. Kultura e edukimit dhe tradita pozitive e shkollës janë krah i fuqishëm për jetësimin e mësimdhënies bashkëkohore dhe për trasimin e rrugës së suksesit drejt edukimit të gjeneratave aktive e me aftësi krijuese në rrethin e tyre shoqëror dhe, pikërisht, një ndër funksionet e synimet e zbatimit të Mendimit Kritik është krijimi i një kulture dhe mjedisi shkollor që nxit mësimnxënien efektive dhe edukimin cilësor.

Roli i kulturës së shkollës dhe i lidhshmërisë së saj me komunitetin e shkollës në aspektin teorik është trajtuar nga aspekte të ndryshme. Funksionalizmi si drejtim filozofik theksonte rëndësinë dhe kontributin e shkollës si institucion edukativo-arsimor për zhvillimin e shoqërisë. Ky drejtim teorik i konsideronte institucionet shkollore si hallka të rëndësishme të kontributit në zinxhirin e funksionimit shoqëror. Edhe progresivizmi si orientim tjetër i rëndësishëm teorik i kritikonte shkollat amerikane të kohës si të shkëputura nga komuniteti e nga problemet socio-kulturore të jetës së përditshme. Ky drejtim shkencor kërkonte që nxënësit të jenë të lidhur me ngjarjet e aktivitetet e përditshme kulturo-artistike të komunitetit. Siç vërehet, këto dy orientime teorike e vlerësojnë shkollën me traditë pune dhe me kulturë edukimi si një faktor të rëndësishëm në rrugën e formimit të gjeneratave aktive e kontribuese në zhvillimet shoqërore. Shkollat nga këto këndvështrime shihen si

institucione aktive e inicuese të projekteve të ndryshme zhvillimore në rrethin e tyre shoqëror. Janë të shumta e të rëndësishme edhe kontributet shkencore individuale që trajtuan rëndësinë e kulturës së shkollës. Shkencëtari rus, Lev Vigotski, theksonte rëndësinë e kulturës për emancipimin e shoqërisë dhe për arsimimin e gjeneratave të reja. Vlerat shoqërore sipas këtij shkencëtari të shquar kanë ndikim të fuqishëm në formimin moral dhe në zhvillimin intelektual të nxënësve. Edhe shkencëtari amerikan Xherome Bruner në hulumtimet e veta trajtoi me mjeshtri shkencore kulturën e shkollës dhe kulturën e edukimit në përgjithësi. Bruneri kulturën e shihte si mjet edukativ që lidh brezat dhe zhvillon koncepte për zhvillimet pozitive shoqërore. “Fëmijët zbulojnë se ç’është kultura dhe se si ajo e koncepton botën, kryesisht nëpërmjet bashkëveprimit me të tjerët.” (Jerome Bruner 2003: 32). Shkollës e mësimdhënies bashkëkohore si bartëse të kulturës dhe të vetëdijes kolektive ai i besoi detyra të rëndësishme edukative dhe arsimore. “As problemi i drogës, të cilin tani Uashingtoni propozon ta zgjidhë jo duke i vënë fre hyrjes së drogës në vend ose duke shkatërruar drogën që rritet në shtëpi, por ironikisht duke ia kaluar shkollave detyrën e parandalimit.” (Po aty: 131). Edhe Maria Montesori dhe Xhon Djui si mendimtarë të shquar e pararendës të nismave dhe të teorive të reja nga fusha e filozofisë së edukimit i kushtuan rëndësi kulturës së shkollës dhe lidhshmërisë së saj me komunitetin. Ata praktikisht me fëmijët, përkatësisht me nxënësit e tyre edukantë, demonstruan kulturë edukimi dhe lidhshmëri të fortë me zhvillimet e aktiviteteve të ndryshme në rrethin shoqëror të shkollës. Siç vërehet, këta shkencëtarë e konsiderojnë traditën pedagogjike ku

krijohet mjedisi i përshtatshëm mësimor, ku nxënësit janë aktivë dhe përkrahen ndërsjelltazi si një kusht dhe faktor me rëndësi për mbarëvajtje të punës mësimore dhe për arritje të rezultateve mësimore.

3.14. Roli i programeve, teksteve mësimore dhe bazës materiale të shkollës për zbatimin e Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Për zbatimin e programit trajnues mendimi Kritik në shkollat e Rajonit të Gjakovës faktorë me rëndësi janë edhe programet, tekstet mësimore dhe baza materiale e shkollës. Këta faktorë në mënyrë të drejtpërdrejtë i japin orientim e gjallëri organizimit të orës mësimore dhe mobilizimit të nxënësve për përvetësim aktiv të njohurive. Programet mësimore si konkretizim zyrtar i objektivave edukativo-arsimorë të shoqërisë janë udhëzues të detyrueshëm për zbatim në të gjithë sistemin arsimor të vendit. Si të tilla, ato janë orientim profesional e pedagogjik për hartimin e teksteve mësimore dhe për organizimin e mësimdhënies cilësore.

“Planet dhe programet mësimore të hartuara mirë janë instrumente të rëndësishme në duart e arsimtarit për orientimin e drejtë të tij në procesin e mësimi dhe të edukimit. Ato përcaktojnë suazat kohore e lëndore të lëvizjes dhe të veprimit të arsimtarit në punën mësimore në çdo fushë e lëndë mësimi.” (Islam Krasniqi 2008: 33).

Planprogramet mësimore janë edhe standarde e kriteret e cilësisë, të cilat duhet të përmbushen nga tekstet mësimore, shkollat dhe arsimtarët për lëndë të veçanta. Programet mësimore aktuale me sa kemi vërejtur gjatë një hulumtimi të mëparshëm, ende nuk janë plotësisht bashkëkohore dhe të harmonizuara me synimet e reformës shkollore dhe, konkretisht, me strategjitë e programit trajnues Mendimi Kritik. Objektivat e ulët të këtyre programeve diktojnë hartimin e teksteve shkollore, të cilat përqendrohen kryesisht vetëm në njohje e kuptim të fakteve dhe të përmbajtjeve mësimore. Praktikantët e hartimit të teksteve mësimore kanë treguar se shumica e autorëve nuk u përmbahen as objektivave zyrtare të programit. Ata zakonisht në tekstet e tyre materien mësimore e përpunojnë në përputhje me objektiva edhe më të ulët mësimorë, krahasuar me ato të programit për lëndën mësimore përkatëse. Kjo për arsye se, autorët e teksteve të ndryshme shkollore janë specialistë e shkencëtarë të fushave të ndryshme, por nuk kanë përgatitje të duhur didaktike e psiko-pedagogjike. Për hartimin e teksteve shkollore as nuk bashkëpunojnë e konsultohen sa duhet me specialistë të këtyre fushave e, për pasojë, mbingarkojnë tekstet mësimore, nuk e mbarështojnë materien mësimore sipas udhëzimeve bashkëkohore dhe ngelin në harmonizimin e objektivave mësimorë të teksteve të tyre me ato të programeve përkatëse. Në hulumtimin e lartcekur për analizë të kësaj problematike nxorëm objektivat mësimorë të programit për lëndën “Njeriu dhe Natyra” për klasët III-V. Objektivat për lëndën dhe klasët e njëjta i nxorëm edhe nga tekstet mësimore përkatëse (Ruzhdi Kadrija 2014: 323-324). Ato i klasifikuam sipas niveleve të taksonomisë së Blumit, të cilat janë si më poshtë:

Tabela 1

Objektivat mësimorë të programit dhe të teksteve mësimore përkatëse për lëndën “Njeriu dhe Natyra”								
Objektivat mësimorë të klasifikuar sipas taksonomisë së Blumit	Niveli I		Niveli II		Niveli III		Gjithsej	
	Njohja – Kuptimi		Zbatimi – Analiza		Sinteza – Vlerësimi			
	Nr. ob.	%	Nr. ob.	%	Nr. ob.	%	Nr. ob.	%
Objektivat e programit	152	64.40	63	26.69	21	8.89	236	99.98
Objektivat e teksteve	526	83.35	96	15.21	9	1.42	631	99.98

Siç vërehet nga të dhënat e mësipërme, objektivat mësimorë të programeve dhe të teksteve mësimore për këtë lëndë ngjasojnë më tepër me mësimdhënien tradicionale, sesa me tendencat dhe strategjitë bashkëkohore në arsim. Objektivat e ulët mësimorë të programeve diktojnë hartimin e teksteve, me të cilat realizohet drejtpërdrejt mësimdhënia dhe ndërveprimi edukativo-arsimor i arsimtarëve me nxënës. Përpunimi metodik i njohurive në tekste mësimore të përqendruara kryesisht në njohje dhe në kuptim të fakteve mësimore është favorizim i drejtpërdrejtë i mësimnxënies tradicionale e mekanike. Si e tillë, kjo qasje ua ngushton hapësirën dhe mundësitë e jetësimit të risive pedagogjike në praktikën mësimore. Përgatitjen dhe organizimin e mësimdhënies arsimtarët e përshtatin kryesisht me metodikën e njësisë së përpunuar në tekstet shkollore. Kur në këto tekste nuk

ka detyra, probleme dhe pyetje që nxitin mendimin kritik, aftësitë krijuese dhe aktivitetin ndërveprues të nxënësve, edhe mësimdhënia do të jetë më formale e më sipërfaqësore. Ato nuk zgjojnë interesimin e nxënësve dhe nuk mobilizojnë ata në përvetësimin aktiv të njohurive. Mungesa e detyrave praktike e problemore gjatë orës mësimore i bën nxënësit lexues e dëgjues pasiv të teksteve dhe të fjalës së arsimitarit.

Vitet e fundit, MASHT-i në mënyrë të vazhdueshme e të shumanshme ka bërë përpjekje dhe ka marrë iniciativa për reformimin e arsimit. Ky segment i qeverisjes shtetërore ka nxjerrë ligje dhe udhëzime administrative që ndihmojnë dhe nxitin bashkëveprimin e faktorëve edukativë në funksion të rritjes së efikasitetit të shkollave dhe të jetësimit të qasjeve të reja në praktikën edukative. Këto përpjekje të MASHT-it në vitin 2011 u kurorëzuan me nxjerrjen dhe botimin e Kurrikulës së re të Kosovës. Për përpilimin e saj MASHT-ti angazhoi profesorë universitarë dhe specialistë të tjerë vendorë e ndërkombëtarë nga fushat shkencore të edukimit. Nga një analizë e kujdesshme e kësaj kushtetute të arsimit vërehet se ajo është një bazë e mirë ligjore e teorike për konsolidimin e reformave arsimore të nisura në vitin 2000. Vërehet se, nga leximi dhe analiza e kujdesshme e kurrikulës së re ekipi e ekspertëve që e ka hartuar atë është bazuar në teorinë dhe në trendet bashkëkohore të edukimit, e cila synon edukimin e gjeneratave me aftësi kritike e krijuese në vendin e punës dhe kontributdhënëse në mjedisin e tyre shoqëror.

“Nxënësit do të aftësohen që të shfrytëzojnë në mënyrë kreative dijen dhe shkathtësitë e tyre në situata të ndryshme dhe në kontekste të reja; të angazhohen në mënyrë individuale dhe në bashkëpunim me të tjerët në identifikimin dhe zgjidhjen e problemeve si dhe, të ushtrojnë shkathtësitë për mendim të pavarur e kritik.” (MASHT 2011: 15)

Tri vitet e fundit është duke u provuar zbatimi i kurrikulës së re në disa pilotë shkolla nëpër rajone të ndryshme të vendit. Theksuam se, kurrikula e lartcekur është bashkëkohore, e bazuar në kompetenca, në teori shkencore dhe në praktika edukative të shteteve me sisteme arsimore të përparuara. Sinqerisht, e kemi shqetësimin se kjo kurrikulë nuk është konsultuar e harmonizuar sa duhet me realitetin e praktikave tona edukativo-arsimore ku edhe synohet të realizohet. Kemi frikën se ky mosharmonizim mund të prodhojë prapë vonesa dhe deformime në jetësimin e saj.

“Për t’i dhënë kuptim dinamikës së fushës së kurrikulës, specialistët e saj duhet të analizojnë mjedisin e përgjithshëm arsimor ku realizohet veprimtaria. Kjo përfshin shkollën dhe komunitetin jashtë saj. Një teori “e mirë” e kurrikulës nuk mund të shpërfillë ndikimin e mjedisit rrethues, përndryshe kuptimi që del nga teoria nuk do të jetë i plotë. Megjithatë, edhe po ta shohim kurrikulën nga një këndvështrim tërësor ose makro-analitik, specialistët e saj nuk do të jenë në gjendje të administrojnë gjithë panoramën, as ta përdorin këtë teori për ta administruar plotësisht fushën e arsimit. E shumta, ata do të arrijnë të planifikojnë

ose të modifikojnë vetëm disa pjesë të kurrikulës dhe mjedisin që ndikon mbi të.” (Allan C. Orstein dhe Francis P. Hunkins 2003: 278).

Kurrikula e re ka për bazë zhvillimin e kompetencave edukativo-arsimore të nxënësve. Këto kompetenca që synohen të arrihen në kuptimin pedagogjik janë të përafërta me objektivat mësimorë të programit trajnues Mendimi Kritik. Në këtë kuadër, Mendimi Kritik është pranuar nga MASHT-i si një program i rëndësishëm e shumë i dobishëm për jetësimin e kurrikulës së re. Kurrikula e re arsimore ka vendosur parametra e standarde për hartimin e programeve dhe të teksteve mësimore bashkëkohore. Andaj, shpresojmë që programet dhe tekstet mësimore që do të hartohen tani e tutje do të jenë me përmbajtje që nxitin aktivitetin e vetëdijshëm mësimor të nxënësve. Ato me qasjen e tyre të re didaktiko-metodike, të cilën e kërkon kurrikula e re, ndihmojnë organizimin e mësimdhënies ndërvepruese në klasë dhe në mjedise të tjera shkollore. Programet dhe tekstet mësimore që parashohin procedime dhe strategji bashkëkohore në mësim favorizojnë mësimdhënie rezultative që ka për bazë zgjidhjen e problemeve dhe zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve. Jemi të vetëdijshëm se jetësimi i kurrikulës së re në tërë sistemin arsimor të vendit kërkon kohë, investim dhe angazhim të të gjithë faktorëve edukativë. Mirëpo, gjithashtu jemi të sigurt se zbatimi i saj edhe si strategji e qasje e programit trajnues Mendimi Kritik, përmirëson kualitetin e mësimdhënies dhe rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. “Së pari, përmirësimet në mësim

kanë efekte të mënjëhershme në mësimnxënien e nxënësve kurdo që të ndodhin dhe, këto efekte, mund të verifikohen dhe të demonstrohen përmes vlerësimit të aftësive dhe vëzhgimit të punës së kryer nga nxënësit.” (Richard F. Elmore 2011: 142).

Një tjetër kusht i rëndësishëm për zbatimin e Mendimit Kritik në shkollë është edhe baza materiale e shkollës. Me bazë materiale të shkollës kuptohen mjetet dhe teknologjia mësimore në dispozicion dhe mjediset e tjera shkollore që ofrojnë mundësi për aktivitete të ndryshme mësimore e ndërvepruese. Në këtë aspekt shumica e shkollave të Kosovës, pjesë e të cilave janë edhe shkollat e rajonit që jemi duke i hulumtuar, nuk janë të pajisura sa duhet me mjete e teknologji mësimore të nevojshme. Në fillim të këtij trajtimi kemi cekur se zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik si mundësi dhe alternativë e reformimit të shkollave ka kosto më të lirë se programet e tjera. Megjithatë, vetë qasja filozofike që nxit aktivitetet mësimore ndërvepruese të nxënësve, të cilat mund të zhvillohen edhe jashtë klase dhe teksti mësimor, kërkojnë rrethana e mundësi për realizimin e tyre. Mësimdhënia aktive e bashkëkohore kërkon nga nxënësi të hulumtojë dhe të gjejë informata, të mbledhë materiale nga natyra dhe të analizojë procese të prodhimit njerëzor. Këto aktivitete janë mundësi për lidhjen e njohurive të mësuara me përvoja praktike dhe bazë për analizë e diskutim me rastin e prezentimeve të aktiviteteve mësimore grupe. Shkollat e Kosovës dhe ato të Rajonit të Gjakovës nuk e kanë komoditetin për ta shndërruar shkollën në mjedise ku mësohet e edukohet, duke punuar e vepruar siç e kërkon motoja

progresiviste e Xhon Djuj dhe pikëpamjet e teoricienëve të tjerë të orientimit konstruktivist. Në këtë drejtim jemi prapa vendeve me sisteme arsimore të konsoliduara dhe e kemi si një hendikep të sistemit arsimor. Pikërisht këto janë mundësitë e shoqërisë kosovare, të cilat deri diku edhe e përcaktojnë suksesin e reformës arsimore dhe edukimin e gjeneratave me kualitete, të cilat i kërkon tregu i punës dhe dukuritë e ndërvarura të shoqërisë bashkëkohore. “Shoqëria i ka lënë në baltë mësuesit në dy drejtime: ajo u vë mësuesve nota pakaluese, sepse ata nuk arrijnë të prodhojnë rezultate më të mira dhe, në të njëjtën kohë, ajo nuk ndihmon për të përmirësuar kushtet që do ta bënin suksesin të mundur.” (Majkëll Fullan 2001: 356). Angazhimi i nxënësve në situata problemore me karakter të punës nga jeta e përditshme shton hapësirën dhe mundësinë e drejtpërdrejtë për edukimin e nxënësve përmes pjesëmarrjes dhe përfshirjes së tyre në mësimnxënie aktive. Ndërsa, mungesa e mjeteve dhe e teknologjisë mësimore dhe mungesa e mjediseve të tjera për aktivitete të ndryshme mësimore në shkollat tona, e dëmton ndjeshëm zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat e Rajonit të Gjakovës. Kjo ul edhe shanset e shkollës për edukimin e nxënësve të saj me shembullin dhe filozofinë e mësimi të zanatit të çirakut nga mjeshtri i tij drejtpërdrejt në procesin e punës siç e kërkonte psikologu i edukimit Harvard Gardneri. Po këto mungesa të bazës materiale mësimdhënia e Mendimit Kritik deri diku i kompenson përmes analizës së teksteve dhe organizimit të diskutimeve e debateve për tema mësimore. Gjithashtu, eskursionet mësimore, kërkimet dhe punët e tjera në natyrë e në mjediset e jashtme të shkollës i kontribuojnë lidhjes së shkollës me jetën e

komunitetit dhe të zbatimit të njohurive teorike. Arsimtari i trajnuar për programin e Mendimit Kritik i orienton aktivitetet mësimore të nxënësve drejt përmbushjes së objektivave për mësimnxënie aktive e ndërvepruese, sipas të cilëve zhvillon mendimin kritik e krijues të tyre.

KAPITULLI IV: METODOLOGJIA E PUNIMIT

4.1.Objekti i hulumtimit

Objekt i këtij hulumtimi është analiza e efekteve të programit trajnues “Mendimi Kritik” në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës.

4.2.Qëllimi i hulumtimit

Qëllim i këtij hulumtimi është të vlerësoj efektet e zbatimit të programit trajnues “Mendimi Kritik” në përmirësimin e rezultateve mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës.

4.3.Objektivat e hulumtimit

Objektiva të këtij hulumtimi janë objektivat kryesorë dhe të veçantë. Si objektiv parësor i këtij punimi është që përmes përpunimit e prezentimit të të dhënave të konstatohet cilësia e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik dhe të maten efektet e këtij

programi në rezultatet mësimore të nxënësve në shkallët arsimore që jemi duke i hulumtuar. Ndërsa, si objektiva të veçantë të hulumtimit, dalin:

- Analiza dhe krahasimi i praktikave dhe i qasjeve mësimore ndërmjet arsimtarëve që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik dhe të atyre që mësimdhënien e zhvillojnë sipas metodave e strategjive tradicionale.
- Analiza dhe krahasimi i aktiviteteve ndërvepruese dhe i rezultateve të tyre mësimore, ndërmjet nxënësve që mësojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik dhe të atyre që mësojnë sipas praktikave e strategjive mësimore tradicionale.
- Të vlerësohet dhe të theksohet rëndësia e zbatimit cilësor të këtij programi trajnues në funksion të reformimit të sistemit arsimor dhe të arsimit kualitativ të gjeneratave për jetë aktive të pavarur e krijuese.

4.4. Problemi kërkimor

Në aspektin teorik si problem shkencor ky hulumtim i takon fushës së didaktikës me ndërthurje njohurish edhe të disiplinave sociale e psiko-pedagogjike. Hulumtimi dhe trajtimi i reformimit të sistemit arsimor që është temë e këtij punimi kërkon njohje të qasjeve dhe të drejtimeve shkencore mbi të cilat mbështetet dhe analizë të rrethanave dhe të ndryshimeve aktuale në arsim. Nga këndvështrimi teorik, duam që të trajtojmë jetësimin e teorive progresivo-konstruktiviste dhe të kontributeve shkencore individuale që i

kontribuan këtyre qasjeve, gjatë zbatimit të Mendimit Kritik në shkollat tona. Fokus i këtij punimi është edhe analiza e kualitetit të shkollave tona, përkatësisht analiza e problemeve që e përcjellin mbarëvajtjen e procesit mësimor dhe jetësimin e Mendimit Kritik si një alternativë për reformimin e tyre. Për trajtimin e këtij problemi kërkimor, objekt analize e krahasimi kemi mjediset shkollore që punojnë sipas strategjive mësimore tradicionale dhe të atyre që praktikën edukativo-arsimore e zhvillojnë sipas qasjes filozofike bashkëkohore.

Ndërsa, përmes hulumtimit në terren synojmë të matim nivelin e zbatimit të Mendimit Kritik në shkolla dhe të analizojmë efektet e këtij programi në përmirësimin e praktikës pedagogjike dhe të rezultateve mësimore të nxënësve. Jetësimi i novacioneve mësimore në procesin edukativo-arsimor ndikohet nga faktorë e rrethana të ndryshme. Pikërisht, faktorët e ndryshëm brenda shkollës dhe komunitetit të saj e bëjnë edhe ndryshimin në cilësinë e jetësimit të Mendimit Kritik. Mjetet dhe teknologjia mësimore, përgatitja profesionale e arsimtarëve dhe kultura e niveli arsimor i komunitetit të shkollës janë faktorë me rëndësi për reformimin e shkollës dhe për rritjen e produktivitetit të saj. Pra, këto janë disa prej problemeve edukativo-arsimore, praktike e shkencore në të cilat fokusohet analiza, krahasimi dhe, në përgjithësi, ndërtimi shkencor i këtij punimi doctoral.

4.5. Hipotezat e hulumtimit

Për këtë hulumtim kemi ndërtuar këto hipoteza:

- Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krahasuar me shkollat tradicionale organizojnë më tepër mësimnxënie aktive e ndërvepruese.
- Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik, rezultatet mësimore të nxënësve i kanë më të larta krahasuar me shkollat tradicionale.

4.6. Pyetjet kërkimore

Pyetjet kërkimore rreth të cilave trajtohet ky hulumtim shkencor, janë:

- A e përmirëson mësimdhënien dhe praktikën edukativo-arsimore të shkollave tona zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik?
- A ka efekte pozitive zbatimi i Mendimit Kritik në ngritjen e cilësisë së të nxënit dhe të rezultateve mësimore të nxënësve në shkollat tona?

4.7. Variablat e hulumtimit

Nga hipotezat dhe pyetjet kërkimore të këtij hulumtimi dalin edhe variablat e mëposhtme:

- **Variabla e parë dhe e pavarur:** filozofi konstruktiviste e edukimit, strategji bashkëkohore e mësimdhënies, nxënësi aktiv e në qendër të klasës.
- **Variabla e dytë dhe e varur:** shkolla cilësore e produktive, mësimnxënie aktive e ndërvepruese, rezultate mësimore.

4.8. Rëndësia e hulumtimit

Hulumtimi ynë doktoral është aktual dhe i rëndësishëm për përpjekjet e reformimit të shkollave tona, të cilat kanë hyrë në rrugën e ndryshimeve progresive. Po në këtë rrugëtim arsimtarët dhe udhëheqësit e këtyre ndryshimeve kanë shumë paqartësi në vizionin e tyre për jetësimin e novacioneve të synuara. Për këtë dhe për shumë arsye të tjera praktika edukative akoma nuk po mundet të konsolidohet në rrugën e reformimit. Në këtë drejtim shpresojmë që ky hulumtim të jetë një kontribut për sqarimin e disa aspekteve të reformës shkollore dhe të ngritjes së rezultateve mësimore të nxënësve. Punimi ynë doktoral analizon dhe sqaron faktorët dhe vështirësitë e ndryshimeve pozitive të praktikës edukativo-arsimore. Këtë çështje të rëndësishme për shoqërinë tonë, hulumtimi e trajton

nga këndvështrimi i qasjes filozofike dhe nga aspekti i analizës dhe i krahasimit të praktikës së përditshme pedagogjike.

Hulumtimi është menduar që për lexues të ketë arsimtarët, drejtorët e shkollave, inspektorët e arsimit dhe institucionet e tjera që udhëheqin me sistemin arsimor të vendit. Ky hulumtim u ofron lexuesve një pasqyrë të qartë të praktikës së përgjithshme arsimore nga mjediset shkollore që janë në rrugën e ndryshimeve konstruktiviste dhe të atyre që ende punojnë sipas qasjeve e metodologjive tradicionale. Këto realitete edukative të krahasuara me njëra-tjetrën, i prezentojmë në punim për të treguar epërsinë shkencore e praktike të qasjes së re filozofike në arsim. Si i tillë, shpresojmë që ky hulumtim të sjellë kthjelltësi orientimi dhe të jetë kontribut për arsimtarët dhe institucionet edukative në përmirësimin e praktikave edukativo-arsimore. Sistemi arsimor është bërë sot fushë ku provohen programe e strategji të njëpasnjëshme reformimi. MASHT-i dhe DKA-të, në emër të ngritjes së rezultateve në arsim, ndryshojnë shumë shpesh kërkesat për zbatim të programeve, të teknikave dhe të strategjive të ndryshme mësimore. Këto kërkesa dhe detyrime ndaj arsimtarëve, të cilat janë më tepër administrative sesa pedagogjike e profesionale, e centralizojnë dhe e ngufatin arsimin. Ndryshimet kanë krijuar paqartësi e dilema në orientimin e arsimtarëve për praktikën e tyre të përditshme. “Çdo vendim që ne duhet të marrim, për çështje publike ose private do të bëhet më i lehtë nëse ne mund të përcaktojmë saktësisht se çka jemi duke kërkuar të besojmë ose të bëjmë.” (Sherry Diestler 2005: 6).

Përkundër këtij realiteti, hulumtimi ynë ua shpjegon arsimtarëve bazën shkencore të ndryshimeve në arsim, të cilat kultivojnë subjektivitetin e nxënësit dhe mobilizimin e tij për mësimnxënie aktive e ndërvepruese. Ky punim, krahasuar me literaturën tjetër në gjuhën shqipe, trajton tema më të ngushta e objektiva më specifike. Përmirësimi i rezultateve mësimore të nxënësve si synim i reformës, po ashtu temë e hulumtimit tonë, është me rëndësi e interes për arsimtarët si bartës të këtyre ndryshimeve progresiviste. Andaj, mendojmë se ky punim është kontribut për njohjen e bazës shkencore të ndryshimeve në arsim dhe orientim për gjeturi në situata të ndryshme mësimore.

4.9. Popullata dhe kampioni i hulumtimit

Popullata e këtij hulumtimi përbëhet nga të gjithë arsimtarët, nxënësit, drejtorët dhe zyrtarët e tjerë të shkollave 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Pra, kjo popullatë e hulumtimit është e njohur dhe numerikisht e caktuar. Për shkak të pamundësisë që problemin e temën tonë ta hulumtojmë në tërë popullatën, për studim dhe analizë kemi zgjedhur grupet përfaqësuese të kësaj popullate.

Konkretisht prej tri komunave të këtij rajoni për kampion hulumtimi kemi marrë 234 arsimtarë të të dyja cikleve arsimore. Kampionin prej 234 arsimtarëve për analizë e krahasim e kemi hulumtuar në dy nënkampione. Nënkampionin e parë e përbëjnë 121

arsimtarët e të tria komunave që praktikën mësimore e realizojnë sipas metodologjisë së programit trajnues Mendimi Kritik. Ndërsa, nënkampionin e dytë paralel e kontrollues e përbëjnë 113 arsimtarët e tjerë që punojnë sipas strategjisë dhe metodologjisë mësimore tradicionale. Arsimtarët kampion të këtij hulumtimi janë marrë në mënyrë proporcionale nga arsimi fillor (klasa 1-5) dhe nga arsimi i mesëm i ulët (klasa 6-9). Përvojat dhe opinionet e këtyre subjekteve për temën tonë hulumtuese i kemi mbledhur përmes anketimit.

Për hulumtimin e cilësisë së të nxënësve dhe të rezultateve mësimore të nxënësve kemi përdorur dy mjete dhe teknika hulumtimi. Së pari për hulumtimin e kualitetit të mësimnxënies dhe të aktiviteteve ndërvepruese mësimore kemi anketuar 517 nxënës të klasave 6-9 nga të tria komunat, të ndara në dy grupe. Grupin e parë e përbëjnë 255 nxënës që mësojnë nga arsimtarët e trajnuar sipas programit trajnues Mendimi Kritik. Ndërsa, grupin tjetër 262 nxënësit e tjerë që mësojnë sipas qasjeve e praktikave mësimore tradicionale.

Rezultatet mësimore të nxënësve të 20 shkollave nga të tria komunat e këtij rajoni, të ndara në dy grupe kontrolli sipas kriterit të mësipërm, i kemi hulumtuar edhe përmes testit kombëtar të arritshmërisë të vitit shkollor 2014/ 2015. Ky testim organizohet e mbahet nga shteti për nxënësit e klasave të 9-ta, përkatësisht pas përfundimit të shkollimit të mesëm të ulët. Performanca e nxënësve që mësojnë sipas strategjive dhe teknikave të

programit trajnues Mendimi Kritik do të analizohet e krahasohet me performancën e nxënësve që mësojnë sipas strategjive tradicionale të mësimdhënies.

4.10. Niveli dhe harku kohor i hulumtimit

Tema e këtij projekti kërkimor i ka objektivat dhe metodologjinë e vet të hulumtimit. Ajo është e definuar në limitet kohore, territoriale dhe të nivelit arsimor që hulumton. Objektivi i detyrë i këtij hulumtimi është konstatimi dhe matja e efekteve të programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Rajoni i Gjakovës është një ndër 7 rajonet e Kosovës dhe përfshin komunat e Gjakovës, të Rahovecit dhe të Malishevës. Shkollat 9-vjeçare në Kosovë përfshijnë arsimin fillor nga klasa e parë deri në të pestën dhe, arsimin e mesëm të ulët, nga klasa e gjashtë deri në klasën e nëntë. Kjo analizë e ky vlerësim i efekteve të programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve është për tërë periudhën e pasluftës prej kur edhe ka filluar zbatimi i këtij programi në vendin tonë.

4.11. Metodatat e hulumtimit

Në planifikimin e hulumtimit të kësaj teme kishim dilema se cilën qasje shkencore të njohjes të ndjekim dhe cilat metoda të hulumtimit të përdorim. Problemin tonë kërkimor

që jemi duke e hulumtuar dhe analizuar e kemi pjesë të punës së përditshme edukative. Andaj, në hulumtimin e këtij projekti shkencor kemi ndjekur qasje realiste. Pra, në trajtimin e kësaj teme jemi përpjekur që ta shohim me objektivitet dukurinë e hulumtuar dhe, nga ana tjetër, si mësimdhënës kemi interpretuar edhe opinione e qëndrime të kolegëve për rrethana me ndikim në rrugën e reformimit të sistemit edukativo-arsimor.

“Realizmi niset nga një qëndrim i ngjashëm me pozitivizmin, sepse e pranon që ka një realitet shoqëror i cili ekziston jashtë hulumtuesit dhe pavarësisht prej tij, si dhe nga bindja që ai mund të hulumtohet duke përdorur qasje të ngjashme me ato që përdoren në shkencat shoqërore. Por, realizmi shkon edhe më larg se kaq dhe sugjeron se realiteti i dukshëm shoqëror mbështetet në struktura dhe në mekanizma të padukshëm, por të fuqishëm.” (Bob Matthews dhe Liz Ross 2010: 29).

Historia e hulumtimeve shoqërore fillon me qasjen objektiviste dhe me metodat sasiore të mbledhjes dhe të përpunimit të të dhënave, të cilat u huazuan nga shkencat natyrore. Në gjysmën e dytë të shekullit të kaluar morën hov hulumtimet e dukurive shoqërore me metodat cilësore, kur edhe filloi debati shkencor mbi përparësinë e përdorimit të metodave të hulumtimit. Ndërsa, sot gjithnjë e më tepër në hulumtimet shoqërore po përdoren metoda të përziera, të cilat përmbajnë elemente hulumtimi nga të dyja metodat e lartcekura. Autoritetet shkencore mendojnë se qasjen e njohjes dhe metodën kërkimore e dikton edhe lloji dhe natyra e hulumtimit. Pra, janë një sërë faktorësh

kërkimorë, të cilët duhet t'i kemi parasysh kur vendosim se cilën metodë kërkimore ta përdorim. “Zgjedhja e metodave është edhe një vendim praktik dhe, në njëfarë mase, pragmatik.” (Bob Matthews dhe Liz Ross 2010: 148). Në hulumtimin tonë për mbledhjen e të dhënave kemi shfrytëzuar metodat sasiore. Të dhënat sasiore në projektin tonë kërkimor janë të dhëna objektive që ndihmojnë analizën dhe krahasimin e gjetjeve. Ato i mbledhim përmes anketimit të subjekteve tona hulumtuese dhe analizës së testeve shtetërore të arritshmërisë. Ndërsa, bisedat me arsimtarë gjatë hulumtimit për zbatimin e Mendimit Kritik dhe rezultatet mësimore të nxënësve, i kemi prezentuar në pjesën teorike dhe në interpretime të rezultateve si opinione plotësuese të gjetjeve numerike. Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve janë temë dhe problem shkencor që mund të vërehet, të matet dhe të analizohet përmes teknikave e metodave të përpunimit statistikor.

4.12. Teknikat dhe instrumentet e hulumtimit

Për hulumtimin e kësaj teme kemi përdorur të dhëna parësore dhe dytësore. Të dhënat parësore i kemi fituar përmes anketimit të arsimtarëve dhe të nxënësve, subjekte të hulumtimit tonë. Ndërsa, për krahasim të rezultateve mësimore nga dy mjediset shkollore që i kemi hulumtuar kemi shfrytëzuar edhe rezultatet e testit të arritshmërisë, të cilat janë prodhuar për orientim profesional dhe për arsimim të mëtutjeshëm. Për marrjen e

opinioneve nga arsimtarët dhe nxënësit, për temën e këtij punimi kemi përdorur anketën. Ndërsa, si instrumente hulumtimi kemi përdorur pyetësorët e strukturuar, të cilët i kemi adaptuar për specifikat e hulumtimit tonë prej një shoqate hulumtuese ndërkombëtare.

Pyetësorin për arsimtarë e kemi adaptuar për nevojat tona hulumtuese nga Qendra për Arsim e Kosovës (KEC), e cila edhe më parë i ka përdorur këto teste në hulumtime shkencore këtu në Kosovë. Ndërsa, të njëjtin pyetësor në gjuhën angleze e kemi gjetur të ndërtuar nga shoqata hulumtuese amerikane OUSD (Orange Unified School District) – Teachers Survey. Ky instrument hulumtimi për arsimtarë përbëhet nga 4 pjesë: mësimdhënia dhe shkollimi; aktivitetet mësimore; aktivitetet e nxënësve; metodat e vlerësimit dhe, informata themelore. Përmes këtyre pyetësorëve kemi mbledhur të dhëna për strategjinë dhe metodologjinë e mësimdhënies, aktivitetet mësimore të nxënësve, cilësinë e të nxënësve dhe rezultatet mësimore të nxënësve.

Ndërsa, pyetësorin për nxënës e kemi adaptuar për hulumtimin tonë nga e njëjta shoqatë hulumtuese OUSD (Orange Unified School District) – Elementary School Student Survey. Pyetësori me të cilin anketuam nxënësit është më i shkurtër dhe përbëhet prej 3 pjesëve: shkolla dhe mësimdhënia; aktivitetet mësimore dhe, rezultatet mësimore. Me këtë pyetësor morëm nga nxënësit opinionet e këndvështrimet e tyre për mjedisin shkollor, për praktikën mësimore dhe për aktivitetet e rezultatet e tyre mësimore.

Për këtë projekt kërkimor kemi anketuar 234 arsimtarë dhe 517 nxënës nga treva të ndryshme të të tria komunave ku e kemi realizuar hulumtimin. Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të këtij rajoni i kemi hulumtuar edhe përmes dokumentacionit shkollor. Përmes këtij dokumentacioni do të analizojmë e krahasojmë rezultatet mësimore të nxënësve të klasëve të 9-ta nga 10 shkolla që mësojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik me rezultatet mësimore të nxënësve të klasëve të 9-ta nga 10 shkolla të tjera që punojnë sipas mësimdhënies tradicionale. Vlen të ceket se, Testi i Arritshmërisë është testim shtetëror që organizohet për nxënësit e klasave të nënta, pra pas përfundimit të shkollimit 9 vjeçar. Por, besueshmëria e këtij testimi të njohurive të nxënësve është e kufizuar, meqë dyshohet se gjatë testimit bëhen keqpërdorime e manipulime. Pra përmes dokumentacionit shkollor do të analizohet suksesi mësimor i 1.172 nxënësve nga të 3 komunat e këtij rajoni të Kosoves.

4.13. Organizimi i hulumtimit

Studimi i kësaj teme doktorale, konsultimi i literaturës dhe mbledhja e të dhënave të ndryshme shkencore për nevojat e hulumtimit ka zgjatur për periudhën 3-4 vjeçare. Ndërsa, anketimin me kampionët e këtij hulumtimi e kemi realizuar në muajt prill dhe maj të vitit 2015, në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Gjithashtu, edhe Testi i Arritshmërisë rezultatet e të cilit i kemi shfrytëzuar për nevojat e hulumtimit tonë është mbajtur gjatë

kësaj periudhe kohore. Nga komunat e lartcekura anketimin me arsimtarë e kemi realizuar në 21 shkolla. Shkollat për anketim janë përzgjedhur në konsultim dhe me lejen e Drejtorive Komunale të Arsimit. Nga këto shkolla urbane e rurale të këtij rajoni kemi anketuar 232 arsimtarë të ndarë në dy grupe përafërsisht të barabarta. Në grupin e parë anketuam arsimtarët e trajnuar që punojnë sipas metodologjisë së programit trajnues Mendimi Kritik dhe, në grupin e dytë kontrollues, anketuam arsimtarët që ende punojnë sipas strategjive e praktikave mësimore tradicionale.

Nga këto 21 shkolla për anketimin e nxënësve zgjodhëm 6 sosh prej të tria komunave të këtij rajoni. Pra, sipas kriterit të mësipërm kemi anketuar 517 nxënësit kampionë të hulumtimit tonë, të marrur nga 2 shkolla për secilën komunë. Anketimin me nxënës e kemi mbajtur vetë. Ndërsa, atë me arsimtarë në pamundësi për ta mbajtur vetë e kemi realizuar përmes drejtorive të shkollave përkatëse. Paraprakisht kemi konsultuar dhe udhëzuar drejtorët e shkollave për mënyrën, kriteret dhe procedurat e anketimit të arsimtarëve. Për realizimin e hulumtimit tonë kemi kërkuar leje nga DKA-të dhe të njëjtën e kemi marrë edhe me shkrim prej tyre. Gjatë realizimit të kërkimit me përpikmëri i jemi përmbajtur etikës së hulumtimit duke iu përshtatur orarit mësimor dhe rendit shtëpiak të shkollave. Përmes anketimit të arsimtarëve dhe të nxënësve synojmë të marrim opinionet e tyre për praktikat mësimore, cilësinë e mësimdhënies dhe të mësimnxënies, aktivitetin mësimor të nxënësve dhe rezultatet e tyre mësimore.

Nga 21 shkolla, në 20 prej tyre i kemi hulumtuar edhe rezultatet mësimore të 1.172 nxënësve të ndarë në dy grupe përafërsisht të barabarta. Pra, për analizë e krahasim të këtyre rezultateve mësimore kemi hulumtuar testin kombëtar të arritshmërisë. Ndërsa, shkolla e papërfshirë në hulumtimin dhe në analizën e suksesit të nxënësve ishte shkollë fillore në Gjakovë e pavarësuar nga shkolla e mesme e ulët 9 vjeçare. Grupin e parë e përbëjnë nxënësit që mësojnë sipas metodologjisë së programit trajnues Mendimi Kritik, ndërsa grupin e dytë nxënësit që mësojnë sipas mësimdhënies tradicionale. Të dhënat e mbledhura përmes anketimit dhe përmes analizës së rezultateve mësimore të nxënësve nga testi kombëtar i arritshmërisë do të prezentohen përmes metodave të përpunimit statistikor të përpunuara me programin kompjuterik SPSS.

4.14. Etika e hulumtimit

Gjatë mbledhjes së të dhënave i jemi përmbajtur me përpikmëri etikës së hulumtimit. Për realizimin e projektit kërkimor kemi kërkuar leje nga DKA-të dhe të njëjtën e kemi marrë të konfirmuar edhe me shkrim. Gjithashtu edhe nga drejtorët e shkollave kemi marrë leje hulumtimi dhe me ta kemi harmonizuar orarin kërkimor, për të mos e penguar procesin mësimor. Me subjektet e hulumtimit jemi përpjekur që të jemi etikë e profesionale, të cilave u kemi treguar paraprakisht qëllimin e hulumtimit, procedurën dhe anonimitetin e tyre në anketim. Gjetjet e hulumtimit janë reale e të

pamanipuluara për qëllime të nxjerrjes së rezultateve e përfundimeve të caktuara. Kemi përpunuar të dhënat dhe interpretuar gjetjet e hulumtimit nga këndvështrimi i shkak-pasojës, hipotezës dhe pyetjeve tona kërkimore. Në fund, ndershmërisht, deklarojmë se i tërë punimi ynë doktorial është vepër origjinale pa ide e thënie të huazuara në mënyrë të paligjshme.

4.15. Kufizimet e hulumtimit

Përveç kënaqësisë dhe entuziazmit profesional, realizimi i hulumtimit sigurisht se i ka edhe vështirësitë e kufizimet e veta, disa prej të cilave po i radhitim si më poshtë:

- Fillimisht e kishim të vështirë për të gjetur e siguruar literaturën cilësore, kompetente e bashkëkohore që duhej konsultuar për këtë temë.
- Gjatë procesit kërkimor një ndër sfidat dhe kufizimet ishte gatishmëria e ulët e subjekteve të hulumtimit në disa mjedise shkollore për pjesëmarrje në anketim.
- Punimi trajton dhe analizon efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në përmirësimin e rezultateve mësimore të nxënësve në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës. Pra, ky hulumtim ka për objektiva të veçantë kërkimore dhe ato të lidhura për një rajon të caktuar të shtetit. Rezultatet e hulumtimit janë nxjerrë nga një numër i kufizuar

subjektesh hulumtuese dhe për këtë arsye edhe synimet për përgjithësim janë ndoshta më të kufizuara.

Gjithashtu, si të kufizuar e jo shumë të besueshëme i shohim edhe rezultatet e Testit të Arritshmërisë si të dhëna dytësore, të cilat i shfrytëzuam dhe i analizuam për nevojat e hulumtimit. Ky testim shtetëror për nxënësit e klasës së nëntë për këto vite të organizimit është duke u përcjellë me parregullsi e keqpërdorime.

KAPITULLI V: ANALIZA DHE INTERPRETIMI I REZULTATEVE

Në këtë kapitull do të analizojmë gjetjet e hulumtimit tonë doktoral. Me këto gjetje do të përpiqemi të vërtetojmë hipotezën dhe t'u japim përgjigje pyetjeve të hulumtimit. Gjatë mbledhjes së të dhënave dhe gjatë bisedave me subjektet e hulumtimit tonë kemi vërejtur se është e vështirë të gjejmë shkolla që punojnë ekskluzivisht sipas programit të Mendimit Kritik. Në periudhën e pasluftës në Kosovë janë provuar një seri programesh e projektesh për reformimin e shkollave tona. Shpesh, ende pa u stabilizuar në zbatimin e teknikave dhe të strategjive mësimore të një programi, shkollat kanë filluar të provojnë risi e novacione të tjera pedagogjike. Megjithatë, për temën e hulumtimit tonë jemi përpjekur që të mbledhim të dhëna në ato mjedise shkollore, të cilat praktikojnë në nivele të ndryshme bazën filozofike konstruktiviste dhe metodologjinë mësimore të Mendimit Kritik dhe, në anën tjetër, për analizë e krahasim zgjedhëm mjedise shkollore që praktikën e tyre pedagogjike e zhvillojnë kryesisht sipas metodologjisë tradicionale që praktikon mësimnxënie mekanike dhe disiplinë detyruese. Për përzgjedhjen e këtyre dy mjediseve shkollore u konsultuam me Drejtoritë Komunale të Arsimit dhe me arsimtarë e drejtorë të këtyre shkollave. Andaj, mendojmë se gjetjet tona të cilat do t'i prezantojmë më poshtë vërtetojnë qartazi hipotezën dhe u përgjigjen pyetjeve të këtij hulumtimi.

Në kapitullin e parë kemi trajtuar aspektet teorike të zbatimit të programit Mendimi Kritik në sistemin tonë edukativo-arsimor. Atje dhamë një pasqyrë teorike të këtyre ndikimeve pozitive për reformimin e shkollave tona dhe për ngritjen e cilësisë së

mësimdhënies dhe të rezultateve mësimore të nxënësve. Tani më poshtë në këtë kapitull po prezentojmë gjetjet e hulumtimit, të cilat mendojmë se e mbështetin atë çka është thënë e shkruar më lart për këto aspekte të ndikimit në praktikën pedagogjike të shkollave të këtij rajoni. Këto të dhëna të përpunuara në programin SPSS, të paraqitura përmes tabelave, përqindjeve e teknikave të ndryshme statistikore do t'i interpretojmë nga aspektet të cilat i kemi trajtuar edhe në pjesën teorike të punimit.

5.1. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në jetësimin e qasjes bashkëkohore ndaj nxënësve e procesit edukativ në shkollat e Rajonit të Gjakovës

Shkollat që mësimdhënien e praktikën edukative e zhvillojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krijojnë mjedis shkollor, i cili stimulon mësimnxënie aktive dhe zhvillimin e interesimeve e aftësive krijuese të nxënësve. Më poshtë, për të zbardhur disa nga aspektet e përgjithshme të këtyre ndikimeve pozitive në reformimin e shkollave tona, po prezentojmë opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve. Këto të dhëna, të marrura nga shkollat që e praktikojnë Mendimin Kritik dhe nga shkollat tradicionale për arsye analize e krahasimi, po i prezentojmë si gjetje në tabela e grafikone të përbashkëta. Për këtë aspekt, fillimisht morëm opinionet e nxënësve nga shkollat që punojnë sipas strategjive tradicionale dhe, nga ato shkolla, të cilat janë duke zbatuar teknika e strategji mësimore nga programi i Mendimit Kritik, të cilin e kemi objekt hulumtimi. Gjetjet janë interesante e të

dallueshme nga këndvështrimi i trajtimit. Ato konfirmojnë realitetin e praktikës edukative të theksuar në hipotezën e këtij hulumtimi.

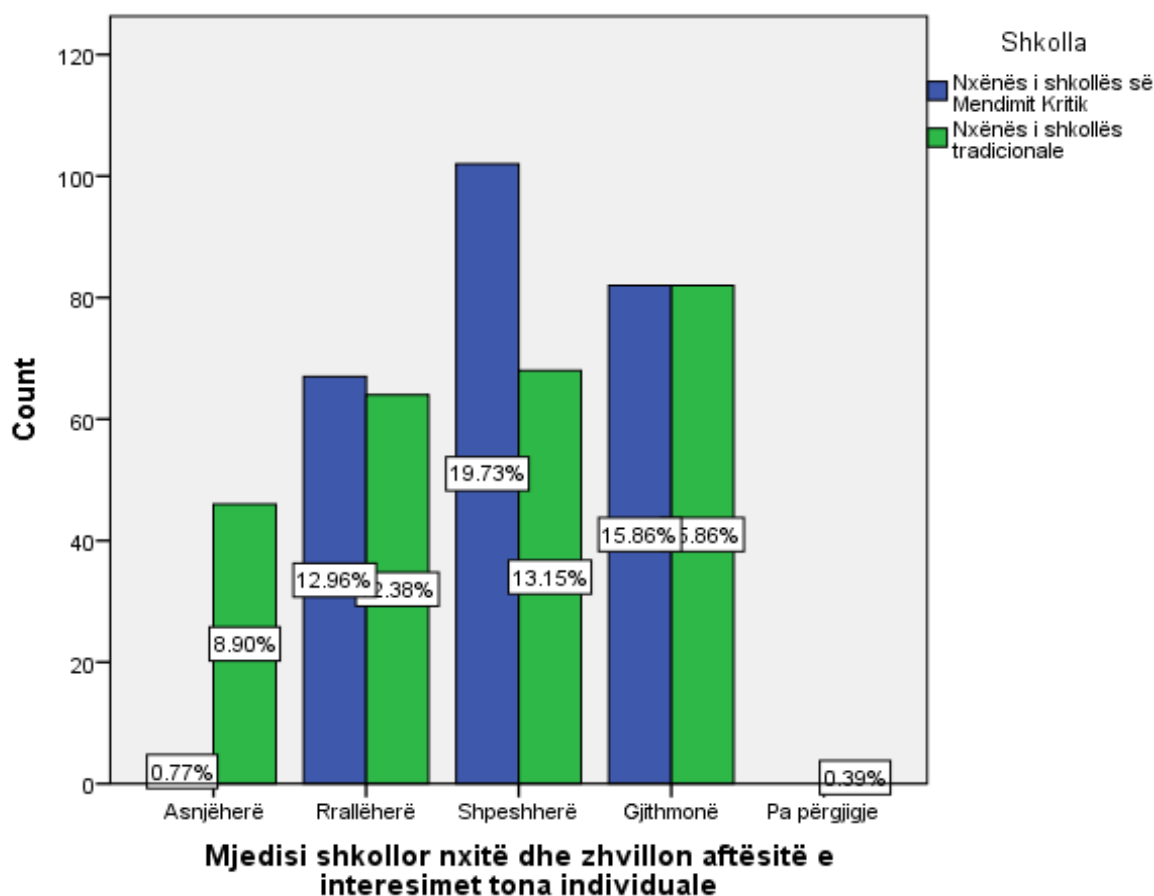
Table 2

Mjedisi shkollor nxitë dhe zhvillon aftësitë e interesimet tona individuale		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	4	46	50
	%	1.6%	17.6%	9.7%
Rrallëherë	Numri	67	64	131
	%	26.3%	24.4%	25.3%
Shpeshherë	Numri	102	68	170
	%	40.0%	26.0%	32.9%
Gjithmonë	Numri	82	82	164
	%	32.2%	31.3%	31.7%
Pa përgjigje	Numri	0	2	2
	%	0.0%	0.8%	0.4%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Në opinionin se sa është i përshtatshëm mjedisi shkollor për zhvillimin e aftësive dhe të interesimeve të nxënësve, siç vërehet nga tabela, morëm opinione të ndryshme nga nxënësit e anketuar. Nxënësit e shkollës së programit trajnues Mendimit Kritik, krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale, kishin përqindje shumë më të ulët të deklaramit në variantin se mjedisi shkollor asnjëherë nuk nxit dhe zhvillon aftësitë e interesimet e tyre. Diferenca e kësaj përqindjeje nga këto dy grupe nxënësish, të anketuar prej 1.6% për nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik dhe 17.6% për nxënësit e shkollave tradicionale është e madhe e domethënëse. Pra, nxënësit e shkollave tradicionale theksuan

se mjediset e tyre shkollore nuk janë sa duhet nxitëse e stimuluese për mësim. Ndërsa, nga shkollat e programit trajnues Mendimi Kritik vërehet numri i nxënësve për të njëjtin opcion ishte shumë më i vogël. Kjo tregon se nxënësit në këto shkolla e ndiejnë veten më të sigurt, më komodë dhe më të stimuluar për aktivitete mësimore. Nga tabela vërehet se dallime në përqindje ka edhe në shkallët e tjera të deklarimit të nxënësve. Për variantet shpeshherë e gjithmonë përqindja e deklarimit të këtyre nxënësve ishte më e lartë e më masive. Të dhënat e tabelës së mësipërme edhe më mirë vërehen në grafikonin e mëposhtëm:

Figure 1



Për mendimin tonë këto gjetje janë reale dhe përputhen me hipotezën e hulumtimit tonë. Në shkollat ku zbatohet me efikasitet e cilësi programi trajnues Mendimi Kritik krijohet mjedis edukativo-arsimor i përshtatshëm që nxit aktivitetet dhe iniciativat e nxënësve për t'u përballuar me probleme mësimore. Në këto mjedise edukative nxënësit ndihen të lirë, kontribues e të vlerësuar nga arsimtarët e stafi tjetër i shkollës për arritjet e angazhimet e tyre, përkundër mjediseve shkollore tradicionale të ngarkuara me dije formale

e sipërfaqësore që i mbajnë nxënësit të lidhur për libra e për fjalën e mësuesit. Këto dhe shumë praktika të tjera negative të shkollës tradicionale janë faktorë, të cilët pengojnë krijimin e mjedisit të përshtatshëm mësimor. Këto rrethana edukative me të cilat ballafaqohen nxënësit në jetën shkollore u reflektuan në opinionet e tyre të dhëna nga këto mjedise shkollore që jemi duke i krahasuar.

Interesante e të dallueshme ishin edhe pikëpamjet e nxënësve për cilësinë e mësimdhënies dhe trajtimin e tyre nga ana e stafit të shkollës. Nxënësit e shkollave që zbatojnë strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies së Mendimit Kritik kishin vlerësime më të larta e më pozitive për cilësinë e mësimdhënies dhe për trajtimin e mirë të nxënësve. Ndërsa, opinionet e nxënësve nga shkollat tradicionale ishin më negative për këtë aspekt të mësimdhënies. Opinionet e nxënësve të këtyre shkollave krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat e programit trajnues Mendimi Kritik ishin më të ulëta edhe sa i përket demokratizimit të raporteve ndërmjet arsimtarëve dhe nxënësve në shkollat e tyre. Nxënësit e këtyre dy grupeve të subjekteve si duket reflektuan karshi realiteteve e praktikave të ndryshme edukative në mjediset e tyre shkollore. Andaj, këto opinione janë sinjal i qartë për nevojën e ndryshimeve pozitive në sistemin tonë edukativo-arsimor. Këto ndryshime opinionesh të nxënësve nga këto mjedise të ndryshme shkollore të dhëna në pyetësin e hulumtimit, janë:

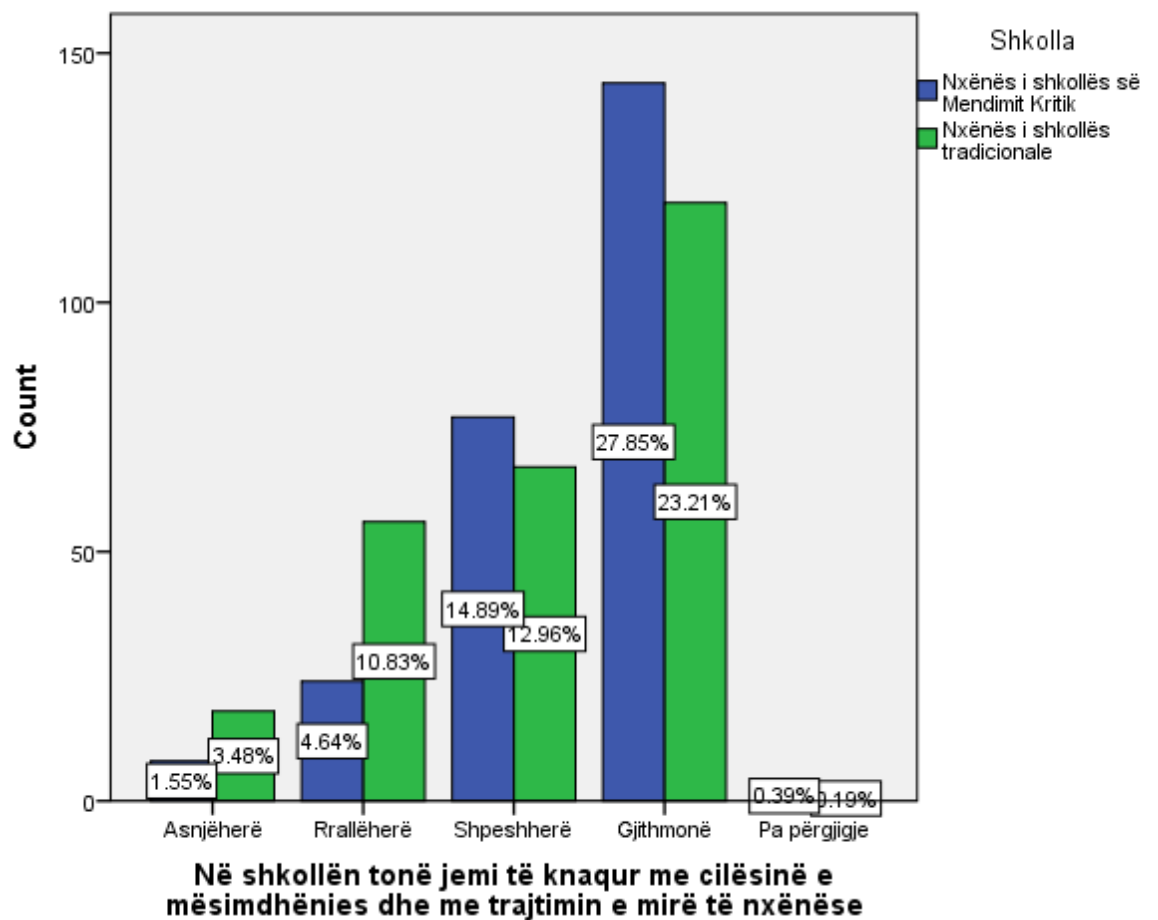
Table 3

Në shkollën tonë jemi të knaqur me cilësinë e mësimdhënies dhe me trajtimin e mirë të nxënësve		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	8	18	26
	%	3.1%	6.9%	5.0%
Rrallëherë	Numri	24	56	80
	%	9.4%	21.4%	15.5%
Shpeshherë	Numri	77	67	144
	%	30.2%	25.6%	27.9%
Gjithmonë	Numri	144	120	264
	%	56.5%	45.8%	51.1%
Pa përgjigje	Numri	2	1	3
	%	0.8%	0.4%	0.6%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Siç vërehet nga tabela, përqindja e nxënësve të pakënaqur ishte më e lartë nga shkollat tradicionale me cilësinë e mësimdhënies dhe me trajtimin e tyre, krahasuar me grupin e nxënësve të shkollave progresive e bashkëkohore. Përkundër këtyre, nxënësit e shkollave të programit trajnues Mendimi Kritik në përqindje kanë vlerësime më të larta e më pozitive për cilësinë e mësimdhënies dhe për trajtimin pedagogjik bashkëkohor në mjediset e tyre shkollore. Përfshirja e nxënësve në aktivitete mësimore dhe vlerësimi e përkrahja e tyre për të pyetur e për të marrë pjesë në debate mësimore sigurisht që ka ngritur vlerësimet e tyre për mësimdhënien aktive e ndërvepruese të shkollave bashkëkohore. Ndërsa, gjetjet e mësipërme dëshmojnë se në shkollat që ende punojnë sipas

strategjive e formave tradicionale të punës, nxënësit nuk janë sa duhet të motivuar e të përfshirë në mësimnxënie aktive. Të dhënat e tabelës së mësipërme vërehen edhe më mirë në grafikonin vijues:

Figure 2



Për ndikimet e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik në shkolla morëm edhe opinionet e arsimtarëve nga mjediset shkollore që punojnë sipas këtij programi, por dhe të atyre nga shkollat tradicionale. Arsimtarët jetësojnë legjislacionin e arsimit, risitë

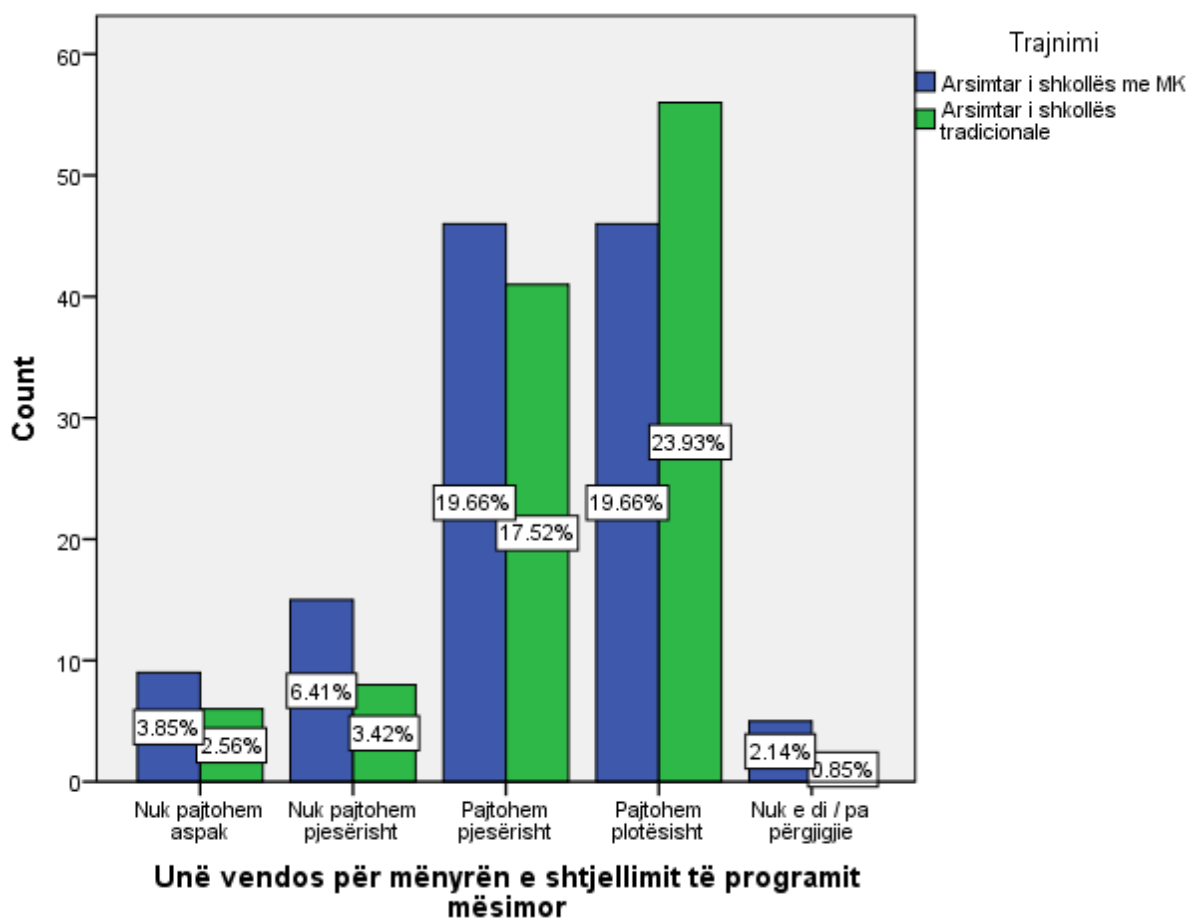
pedagogjike dhe nismat e tjera për reformimin e praktikës pedagogjike në shkolla, prandaj suksesi i reformave arsimore dhe zbatimi kualitativ i Mendimit Kritik në shkollat tona varet shumë edhe nga përgatitja profesionale e trajnimi cilësor i arsimtarëve. Ndërsa, mësimnxënia cilësore dhe përgatitja e nxënësve për arsimim permanent dhe për pjesëmarrje aktive në diskutime e debate mësimore janë reflektim e fryt i punës pedagogjike të arsimtarëve. Për të parë këto dhe të tjera aspekte të reformimit të praktikës pedagogjike në dy mjediset shkollore që jemi duke i krahasuar po prezentojmë edhe opinionet e arsimtarëve të dhëna përmes tabelave, përqindjeve dhe grafikoneve. Në pyetësin tonë kërkuam nga arsimtarët që të deklarohen se sa pajtohen me pohimin: unë vendos për mënyrën e shtjellimit të programit mësimor. Përqindjet e këtyre deklarimeve të arsimtarëve nga këto dy mjedise shkollore, janë:

Table 4

Unë vendos për mënyrën e shtjellimit të prograimt mësimit		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk pajtohem aspak	Numri	9	6	15
	%	7.4%	5.3%	6.4%
Nuk pajtohem pjesërisht	Numri	15	8	23
	%	12.4%	7.1%	9.8%
Pajtohem pjesërisht	Numri	46	41	87
	%	38.0%	36.3%	37.2%
Pajtohem plotësisht	Numri	46	56	102
	%	38.0%	49.6%	43.6%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	5	2	7
	%	4.1%	1.8%	3.0%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Po të shohim këto opinione të paraqitura me përqindje, vërejmë se arsimtarët e shkollave ku zbatohet ky program kanë shprehur shkallë më të lartë të mospajtimimit me këtë pohim, krahasuar me kolegët e tyre nga shkollat tradicionale. Me këtë masë të mospajtimimit ata kanë kundërshtuar filozofinë tradicionale, sipas së cilës arsimtarët në këtë aspekt nuk konsultojnë sa duhet nxënësit dhe faktorët e tjerë të rëndësishëm edukativo-arsimorë. Këto gjetje të fituara në terren përmes anketimit vërehen në grafikun vijues:

Figure 3



Pra, përqindja e pajtimit me pohimin e lartcekur është më e lartë tek arsimtarët që ende punojnë sipas strategjive e formave tradicionale të punës mësimore. Nga grafikoni vërehet gjithashtu se dallimet e përqindjeve në pikëpamjet e arsimtarëve nga dy mjediset shkollore që i kemi objekt analize dhe krahasimi nuk janë shumë të mëdha. Këto gjetje për pikëpamjen tonë janë interesante dhe shumë reale. Janë gjetje të përgjithshme të 21

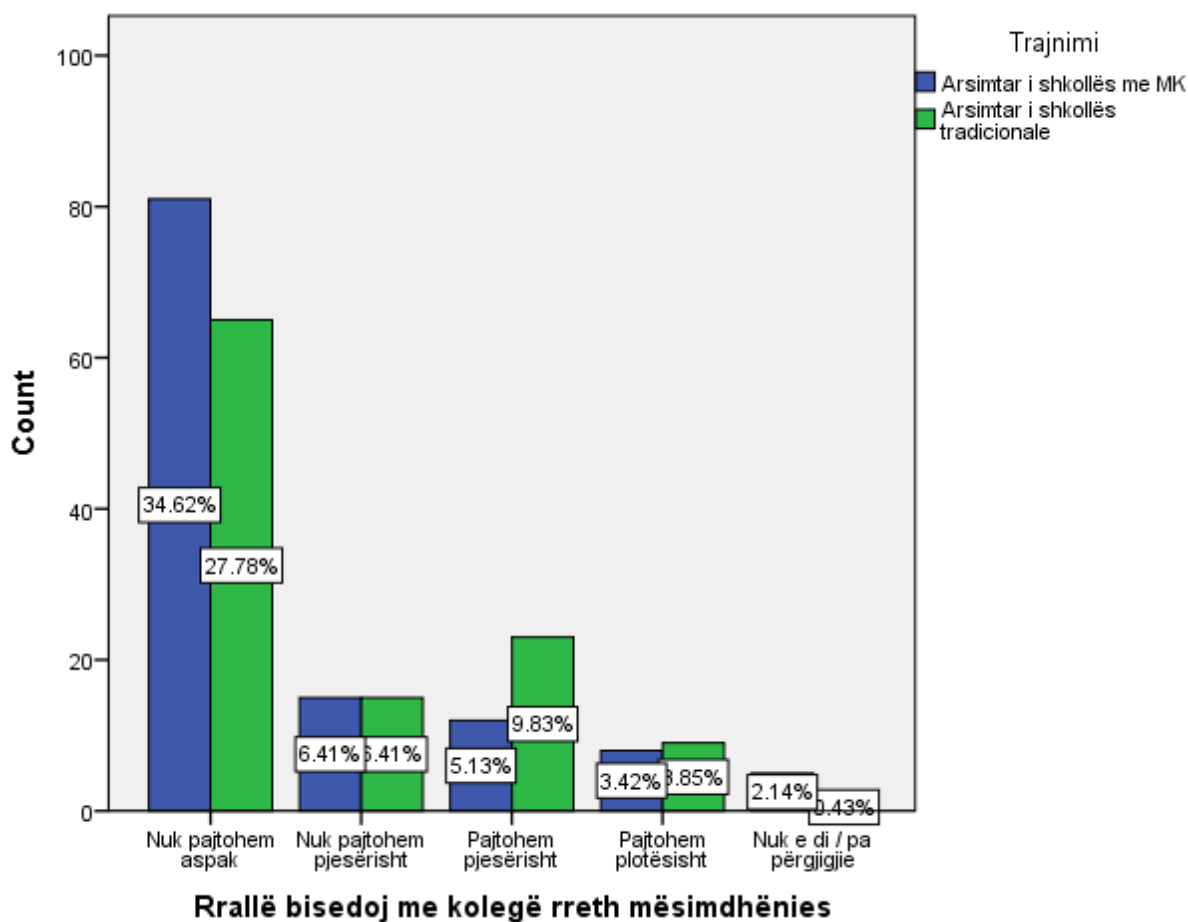
shkollave nga të tria qytetet e rajonit ku e kemi realizuar hulumtimin. Disa nga shkollat në të cilat kemi anketuar arsimtarët, ende nuk janë konsoliduar e stabilizuar në zbatimin e teknikave dhe të strategjive mësimore të programit trajnues Mendimi Kritik. Ndërsa, po t'i prezentojmë të dhënat për shkolla të veçanta edhe gjetjet janë më të ndryshme. Në ato shkolla ku programi trajnues i Mendimit Kritik zbatohet me efektivitet e kreativitet profesional edhe opinionet e arsimtarëve për mësimdhënien e për praktikën e tyre të përgjithshme pedagogjike janë më të dallueshme krahasuar me arsimtarët e shkollave tradicionale. Po, meqë objekt i këtij hulumtimi është analiza e efekteve të programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9-vjeçare të Rajonit të Gjakovës, nuk po lëshohemi në analizë të shkollave dhe të subjekteve konkrete të hulumtimit. Në pyetjen tjetër drejtuar arsimtarëve se sa bisedoni e konsultoheni me kolegë rreth mësimdhënies, përmes anketës, morëm opinionet e tyre:

Table 5

Rrallë bisedoj me kolegë rreth mësimdhënies		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk pajtohem aspak	Numri	81	65	146
	%	66.9%	57.5%	62.4%
Nuk pajtohem pjesërisht	Numri	15	15	30
	%	12.4%	13.3%	12.8%
Pajtohem pjesërisht	Numri	12	23	35
	%	9.9%	20.4%	15.0%
Pajtohem plotësisht	Numri	8	9	17
	%	6.6%	8.0%	7.3%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	5	1	6
	%	4.1%	0.9%	2.6%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Edhe këto përqindje nga tabela e mësipërme tregojnë dallime në pikëpamjet dhe praktikën e mësimdhënies nga shkollat që jemi duke i analizuar. Arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik, krahasuar me ata të shkollave tradicionale, e kundërshtojnë më fuqishëm pohimin: rrallë bisedoj me kolegë rreth mësimdhënies. Ndërsa, në anën tjetër arsimtarët e shkollave tradicionale pajtohen më tepër me këtë pikëpamje, e cila në fakt është edhe praktikë në mjediset e tyre shkollore. Këto gjetje edhe më mirë dallohen në grafikonin vijues:

Figure 4



Në këtë grafikon janë më të dallueshme përqindjet e opinioneve të arsimtarëve në opcionin e parë dhe në atë të tretë. Pra, arsimtarët e shkollave të cilat e zbatojnë strategjinë e mësimdhënies bashkëkohore të këtij programi sipas këtyre gjetjeve kanë shtruar nevojën e bashkëpunimit dhe të këmbimit të përvojave të tyre mësimore, përkundër arsimtarëve të mjediseve më tradicionale e më konservative, të cilët janë më të izoluar në praktikën e tyre

të përditshme pedagogjike. Këto janë disa nga opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve për mësimdhënien e për qasjen bashkëkohore ndaj nxënësve e procesit edukativo-arsimor në përgjithësi. Këto gjetje dëshmojnë bindshëm përparësitë e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik si një alternativë efektive e reformimit të sistemit tonë arsimor. Në vazhdim, në përputhje me temat e trajtimit në kapitullin teorik, po prezentojmë edhe gjetjet e këtij hulumtimi.

5.2. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në ngritjen e cilësisë së mësimdhënies në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Zbatimi cilësor i programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat tona ka sjellë ndryshime pozitive në praktikën e përgjithshme pedagogjike. Këto përmirësime janë të ndryshme e të matshme në të gjitha aspektet e jetës së nxënësve dhe të përmbushjes së misionit të shkollës. Zërat se teknikat mësimore dhe strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies që shfrytëzon Mendimi Kritik nuk janë treguar efektive, janë të gabuara dhe joshkencore. Mosefektivitetin eventual të kësaj metodologjie të mësimdhënies nëpër shkolla konkrete duhet kërkuar në cilësinë e ulët të zbatimit dhe në faktorët e tjerë brenda e jashtë shkolle që pengojnë jetësimin e risive pedagogjike.

Për disa aspekte të ndikimit të kësaj metodologjie në përmirësimin e mësimdhënies në shkollat 9-vjeçare ku e realizuam hulumtimin, morëm opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve. Këto gjetje për analizë e krahasim po i prezentojmë në tabela e grafikone të

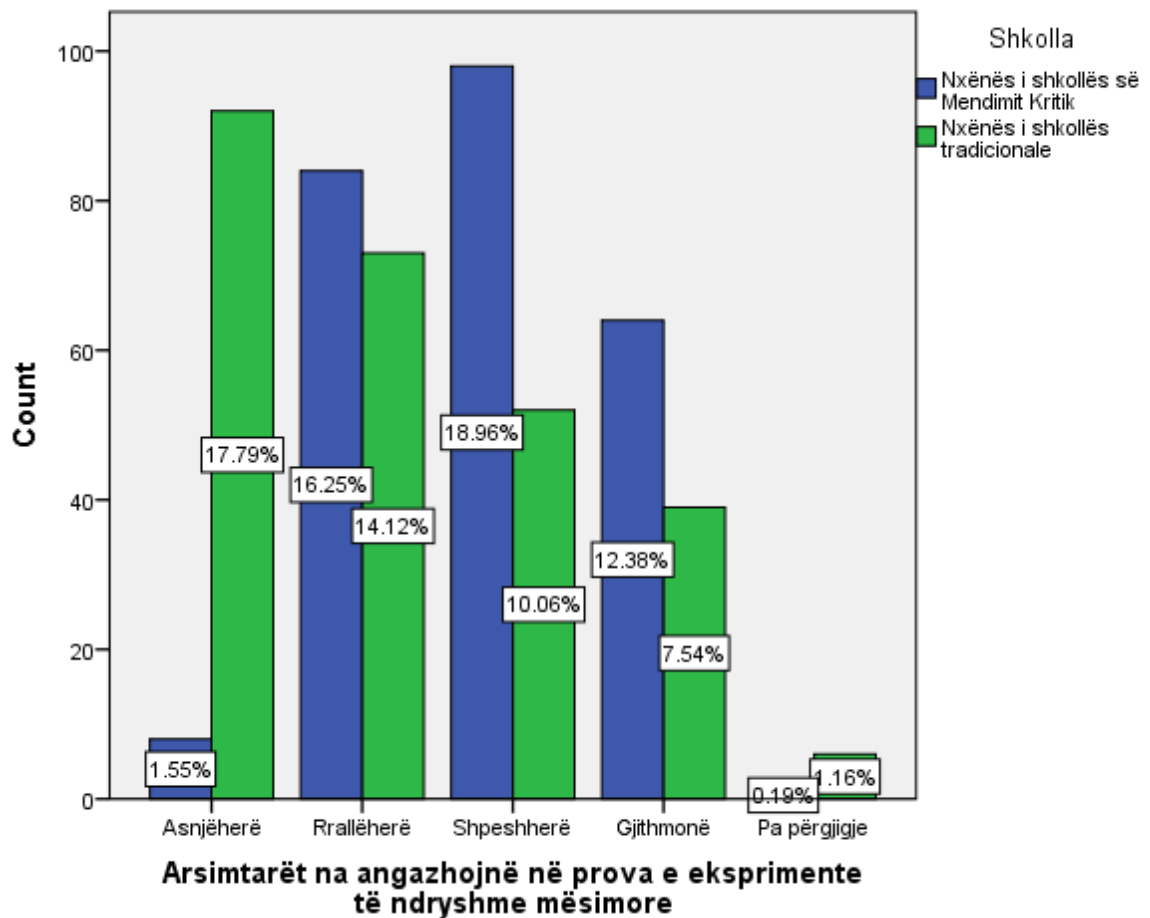
përbashkëta për të dyja mjediset shkollore. Rreth kësaj pike trajtimi morëm opinionet e nxënësve se sa i angazhojnë arsimtarët e tyre në prova, aktivitete dhe eksprimente mësimore. Opinionet e tyre, të cilat po i prezentojmë si gjetje të hulumtimit, janë:

Table 6

Arsimtarët na angazhojnë në prova e eksprimente të ndryshme mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës së Mendimit Kritik	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	8	92	100
	%	3.1%	35.1%	19.3%
Rrallëherë	Numri	84	73	157
	%	32.9%	27.9%	30.4%
Shpeshherë	Numri	98	52	150
	%	38.4%	19.8%	29.0%
Gjithmonë	Numri	64	39	103
	%	25.1%	14.9%	19.9%
Pa përgjigje	Count	1	6	7
	%	0.4%	2.3%	1.4%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Përqindjet e opinionëve janë të nxënësve nga shkollat që aplikojnë Mendimin Kritik dhe të atyre nga shkollat tradicionale. Këto gjetje për mendimin tonë janë përfaqësuese besnike të realitetit edukativ në këto dy mjedise të ndryshme shkollore. Shkollat e Mendimit Kritik angazhimin e nxënësve në punë të pavarur dhe në mësimnxënie aktive e kanë postulat dhe filozofi edukimi, e cila bazohet në teorinë progresive e konstruktiviste të edukimit, për këtë arsye është shumë e vogël përqindja e nxënësve të këtyre shkollave që

deklarohen se arsimtarët e tyre asnjëherë nuk i angazhojnë në prova dhe në eksperimente mësimore. Ndërsa, siç shihet te deklarimi pozitiv dhe në favor të pohimit të mësipërm, përqindja e deklarimit të këtyre nxënësve është relativisht më e lartë krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale. Të vërteta dhe në përputhje me përditshmërinë edukative i konsiderojmë edhe opinionet e nxënësve nga shkollat më tradicionale dhe më të vonuara në rrugën e reformimit. Ato tregojnë se nxënësit e këtyre shkollave janë më pak të angazhuar në aktivitete mësimore dhe në mësimnxënie ndërvepruese. Përqindjet e kësaj tabele edhe më mirë vërehen në grafikonin vijues:



Pamjet e grafikomit të mësipërm zbardhin gjetjet tabelare dhe temën e hulumtimit të cilën jemi duke e trajtuar. Ato të para nga këndvështrimi i nxënësve argumentojnë përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies dhe rritjen e angazhimeve të nxënësve në procesin e të nxënit aktiv e logjik të njohurive mësimore. Ndërsa, përqindja e opinionëve të nxënësve nga shkollat tradicionale për mendimin tone është thirrje e tyre për ndryshime të qasjes filozofike ndaj praktikës pedagogjike në shkollat e tyre. Mosangazhimi i duhur i

nxënësve në aktivitete mësimore tregon se në ato shkolla nuk ka mjedis të përshtatshëm pedagogjik për zhvillimin e interesimeve dhe të krijimtarisë së tyre e, për pasojë, në ato mjedise shkollore nxënësit nuk janë sa duhet qendër e vëmendjes në klasët e tyre. Këto shkolla fatkeqësisht ende aplikojnë mësimdhënie formale e mësimnxënie mekanike dhe praktika të tjera tradicionale, të cilat e lidhin nxënësin për banka e për fjalën e mësuesit. Një tjetër aspekt i rëndësishëm i mësimdhënies është nxitja e nxënësve në diskutime dhe në debate mësimore, të cilat dalin si rezultat i mësimnxënies aktive e ndërvepruese. Për këtë aspekt të mësimdhënies kërkuam edhe opinionet e nxënësve nga të dyja mjediset shkollore:

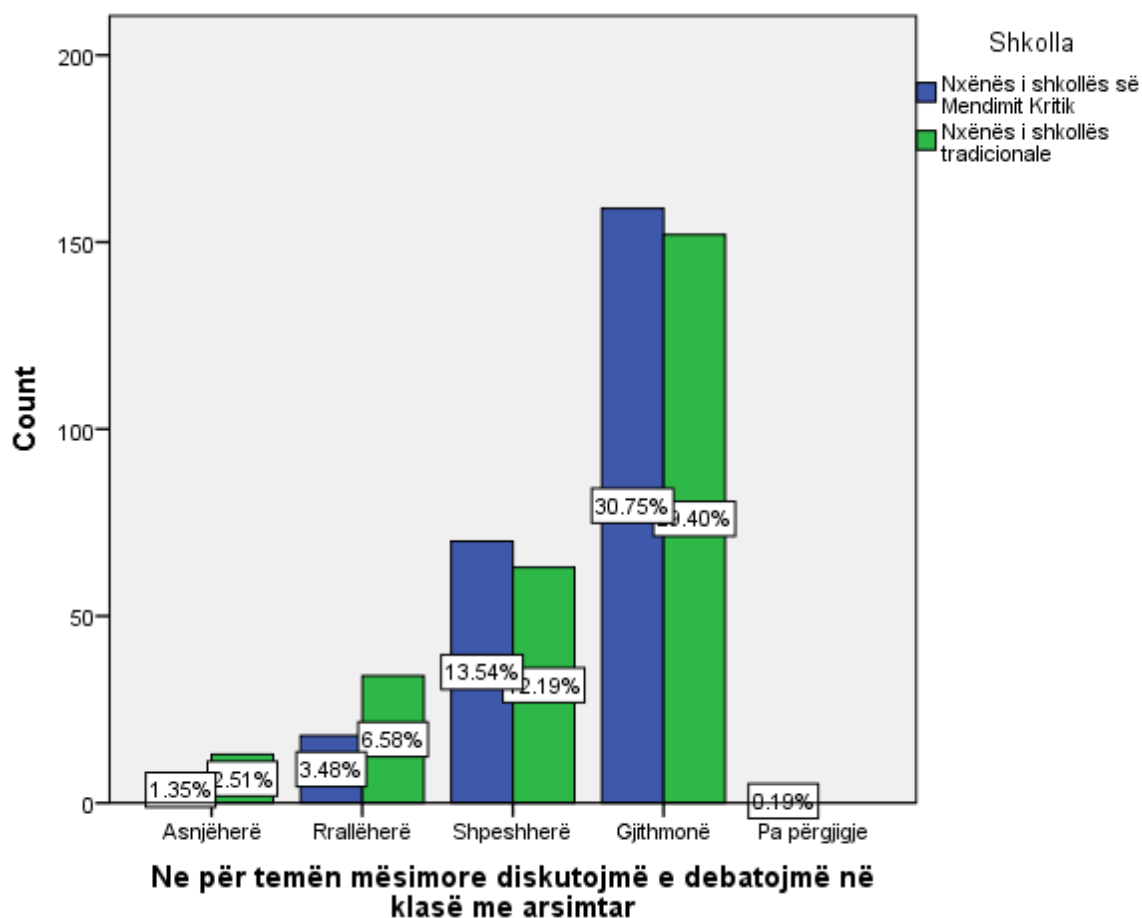
Table 7

Ne për temën mësimore diskutojmë e debatojmë në klasë me arsimtar		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	7	13	20
	%	2.7%	5.0%	3.9%
Rrallëherë	Numri	18	34	52
	%	7.1%	13.0%	10.1%
Shpeshherë	Numri	70	63	133
	%	27.5%	24.0%	25.7%
Gjithmonë	Numri	159	152	311
	%	62.4%	58.0%	60.2%
Pa përgjigje	Numri	1	0	1
	%	0.4%	0.0%	0.2%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Siç shihet, përqindjet e opcioneve të nxënësve janë qartazi të dallueshme ndërmjet shkollave. Në tabelë për pohimin e lartcekur janë të ofruara katër opsione, për të cilat nxënësit duhen të deklarohen. Prej tyre, dy nga opcionet janë negative (asnjëherë, rrallëherë) dhe dy të tjerat janë pozitive (shpeshherë, gjithmonë). Nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik për dy opcionet negative të këtij pohimi kanë përqindje më të ulët të deklarimit. Ndërsa, për dy opcionet pozitive të pohimit kanë përqindje më të larta. Kjo tregon se, në shkollat ku zbatohen teknika dhe strategji bashkëkohore të mësimdhënies nxënësit janë më të lirë të pyesin dhe të sqarojnë aspekte të shumta të temës mësimore. Kjo përqindje e deklarimit të këtyre nxënësve është mundësi dhe hapësirë që mësimdhënia efektive e bashkëkohore u krijon atyre për mësimnxënie logjike, aktive e argumentuese.

Përkundër këtyre pikëpamjeve të nxënësve nga shkollat e Mendimit Kritik, nxënësit e shkollave tradicionale kanë mendime të tjera. Ata krahasuar me nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik kanë përqindje më të larta për dy opcionet negative dhe përqindje më të ulëta për dy opcionet pozitive të pohimit për të cilin janë deklaruar. Gjetjet tona nga shkollat më tradicionale e më konservative dëshmojnë se nxënësit i kanë mundësitë më të vogla për të pyetur dhe për të dhënë mendimin e tyre për aspekte të trajtimit të temës mësimore konkrete. Rezultatet e mësipërme të hulumtimit, të ciat jemi duke i trajtuar, vërehen nga grafikoni në vazhdim:

Figure 6



Dallimet janë të qarta e të theksuara. Ato dëshmojnë për dallime në praktikën pedagogjike të këto dy mjedise shkollore. Përqindjet janë të përgjithshme në nivel rajoni. Po sikur ta krahasojmë një shkollë cilësore të Mendimit Kritik me një shkollë tradicionale dallimet në pikëpamjet e nxënësve sigurisht se kishin për të qenë më të theksuara. Por, sido që të jetë edhe këto gjetje të përgjithshme që për ne janë përfaqësuese reale të praktikës

edukative, dëshmojnë dallimet e praktikës mësimore. Gjithashtu, ato dëshmojnë efektet pozitive të zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat tona si një alternativë e përshtatshme (me rrethanat tona ekonomiko-financiare) për reformimin e sistemit tonë edukativo-arsimor.

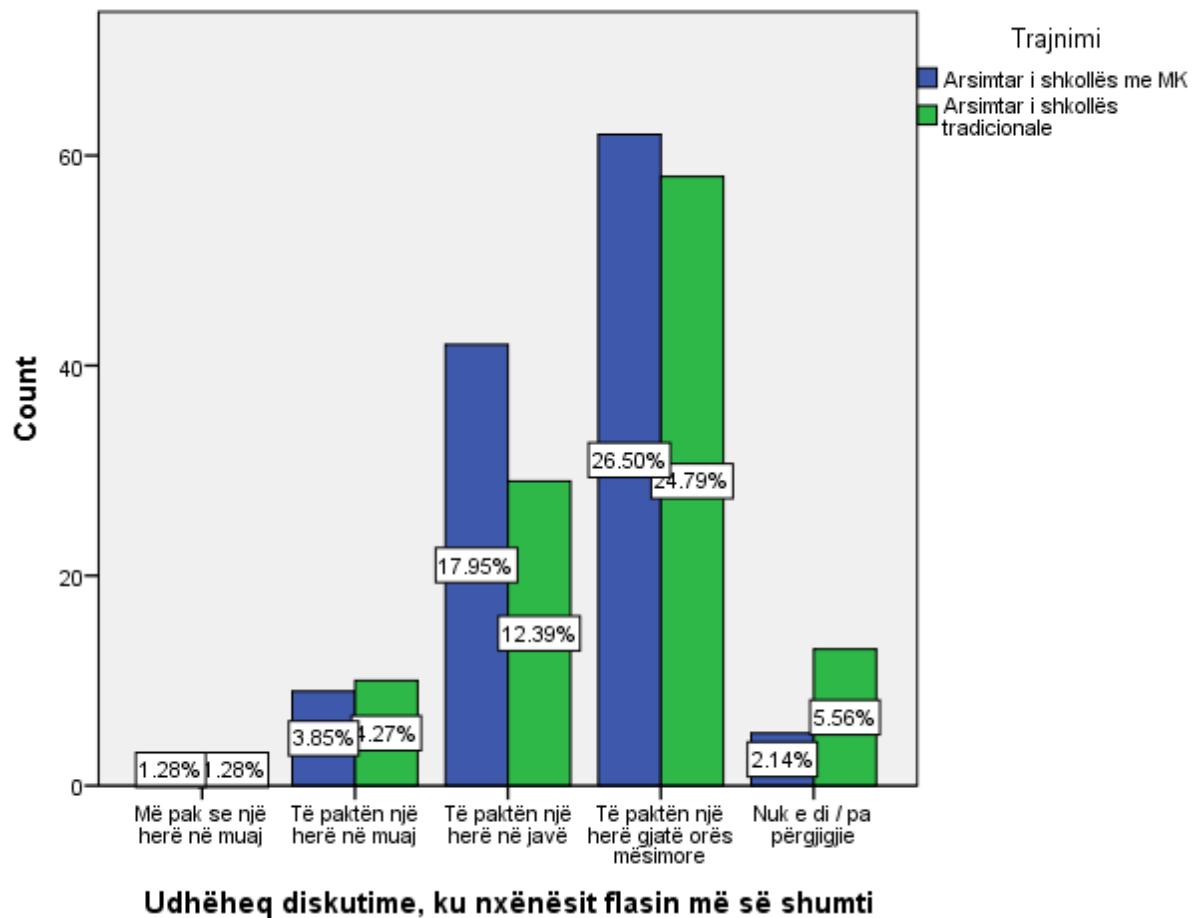
Për aspekte të përafërta të ndikimit të programit trajnues Mendimi Kritik në përmirësimin e mësimdhënies morëm edhe opinionet e arsimtarëve, të cilët jetësojnë novacionet arsimore në mësim. Përmes pyetësorëve tanë u kërkuam atyre që të japin mendimin e tyre se sa shpesh ata organizojnë diskutime ku nxënësit flasin më së shumti. Opinionet e arsimtarëve nga këto dy mjedise shkollore të shprehura në përqindje, janë:

Table 8

Udhëheq diskutime, ku nxënësit flasin më së shumti		Trajnimi		Total
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	3	3	6
	%	2.5%	2.7%	2.6%
Të paktën një herë në muaj	Numri	9	10	19
	%	7.4%	8.8%	8.1%
Të paktën një herë në javë	Numri	42	29	71
	%	34.7%	25.7%	30.3%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	62	58	120
	%	51.2%	51.3%	51.3%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	5	13	18
	%	4.1%	11.5%	7.7%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Po t'i vërejmë përqindjet e deklarimit bien në sy dallime ndërmjet opcioneve. Arsimitarët e shkollave tradicionale, krahasuar me kolegët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik, janë deklaruar se gjatë mësimdhënies së tyre organizojnë më rrallë diskutime dhe debate mësimore. Interesante e domethënëse në këtë rast është edhe përqindja e arsimtarëve që nuk dhanë përgjigje fare për pohimin e lartcekur. Ky, për mendimin tonë është sinjal se arsimtarët e këtyre shkollave shpeshherë janë para dilemave në punën e tyre profesionale. Ata sikur janë në situata mësimore ku deri diku nuk e dinë çka kërkohet prej tyre ose nuk kanë zotëruar teknika e strategji mësimore, të cilat ofrojnë zgjidhje për situata e njësi mësimore konkrete. Këto përqindje të paraqitura në tabelë përmes grafikunit, duken:

Figure 7



Grafikonet që jemi duke interpretuar paraqesin pikëpamjet e 2 nëngrupeve subjekte të hulumtimit tonë. Ato të dhëna me 2 ngjyra shprehin raport dhe përpjesë brenda të njëjtit nëngrup hulumtues. Pra, përqindjet e grafikonit të kaltër tregojnë përmasën e deklaramit vetëm të arsimtarëve nga shkollat e Mendimit Kritik. I parë kështu grafikoni i këtyre arsimtarëve, marrë në përgjithësi, tregon se ata gjatë orës mësimore më shpesh organizojnë

diskutime dhe debate mësimore. Ata u japin më shumë hapësirë dhe mundësi nxënësve të tyre për të marrë fjalën dhe për të dhënë mendimin e tyre për temën mësimore konkrete. Organizimi i diskutimeve me nxënës të shkollat e Mendimit Kritik është më i përditshëm. Ai gjithashtu është i lidhur ngushtë edhe me aspekte të tjera të mësimdhënies bashkëkohore. Në radhë të parë kjo përqindje e deklaramit të arsimtarëve dëshmon se mësimdhënia e tyre është më demokratike dhe më e bazuar në filozofinë e edukimit, e cila synon zhvillimin e talenteve dhe të potencialeve të lindura të fëmijëve. Përqindja më e vogël e mosdeklaramit të arsimtarëve të Mendimit Kritik për pohimin e prezentuar në tabelë po ashtu tregon se këta arsimtarë kanë më pak dilema dhe paqartësi në punën e tyre mësimore. Ata i kanë më të qarta objektivat edukativo-arsimorë dhe si të tillë ndihen edhe më të sigurt e më komodë në punën e tyre të përditshme mësimore.

Aspekt i rëndësishëm i mësimdhënies në përgjithësi dhe i asaj bashkëkohore në veçanti është aktiviteti mësimor i nxënësve. Mësimdhënia e Mendimit Kritik, e cila bazohet në arritjen e objektivave dhe të kompetencave edukativo-arsimore, pos teorisë dhe leximit të librave i angazhon nxënësit edhe në aktivitete praktike dhe në eksprimente të ndryshme mësimore. Angazhimi i tyre në mësimnxënie aktive ku nxënësi është subjekt mësimi e përgjegjës për sukseset e veta është filozofi konstruktiviste e bazuar në të arriturat e disiplinave shkencore të edukimit. Për këtë përmes pyetësorëve kërkuam mendimin e

arsimtarëve se sa bëjnë nxënësit e tyre punë praktike dhe eksperimente mësimore. Përqindja e deklaramit të arsimtarëve për këtë pyetje është e dhënë në tabelë:

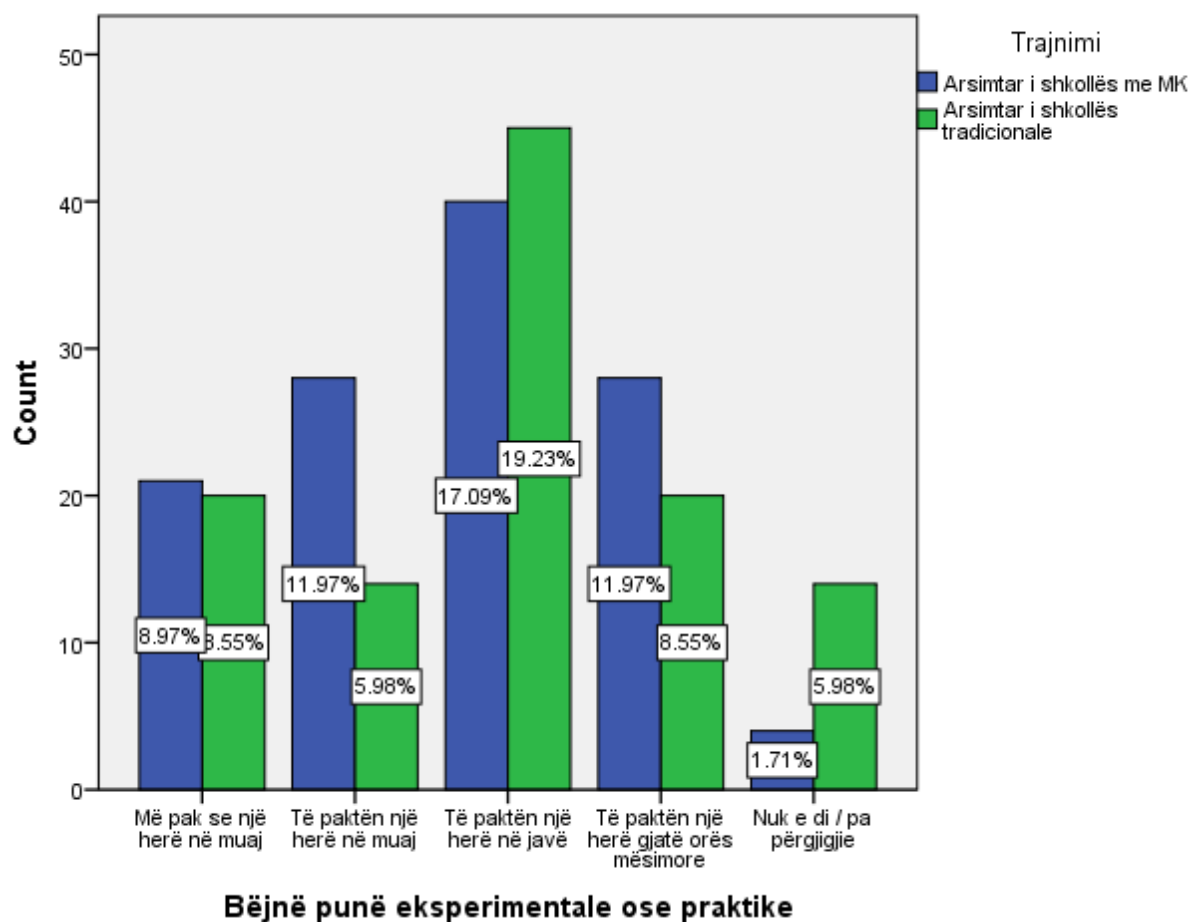
Table 9

Bëjnë punë eksperimentale ose praktike		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	21	20	41
	%	17.4%	17.7%	17.5%
Të paktën një herë në muaj	Numri	28	14	42
	%	23.1%	12.4%	17.9%
Të paktën një herë në javë	Numri	40	45	85
	%	33.1%	39.8%	36.3%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	28	20	48
	%	23.1%	17.7%	20.5%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	4	14	18
	%	3.3%	12.4%	7.7%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Po t'i shohim përqindjet e deklarimeve të arsimtarëve nga të dyja mjediset shkollore të shpërndara nëpër opcionet e ofruara vërejmë dallime dhe gjetje domethënëse. Përqindjet e arsimtarëve të shkollave që punojnë sipas teknikave e strategjive të programit trajnues Mendimi Kritik janë të shpërndara gati në mënyrë të njëtrajtshme. Pra, ato si vlera e përqindje nuk janë shumë të larguara ndërmjet vete. Pra, kjo nënkupton se për arsimtarët e këtyre mjediseve shkollore eksperimentet dhe punët praktike që bëjnë nxënësit janë një praktikë e përditshme dhe e zakonshme. Edhe përqindja e mosdeklarimeve të arsimtarëve

nga shkollat e Mendimit Kritik për këtë pyetje është shumë më e ulët, krahasuar me kolegët e tyre nga shkollat tradicionale. Kjo tregon siguri dhe kompetencë profesionale në ushtrimin e suksesshëm të mësimdhënies dhe në funksion të përmbushjes së misionit të shkollës. Të dhënat e tabelës në grafikon, duken:

Figure 8



Grafikoni sqaron edhe më mirë përqindjet tabelare. Përqindjet e deklarimeve të arsimtarëve nga shkollat tradicionale janë më të larguara ndërmjet vete. E lartë e domethënësë është edhe përqindja e këtyre arsimtarëve që nuk dhanë përgjigje fare për pohimin e lartcekur. Marrë në përgjithësi këto përqindje tregojnë se këta arsimtarë në punën e tyre të përditshme aktivitetet praktike të nxënësve, provat dhe eksprimenetet mësimore nuk i kanë sa duhet në agjendën e tyre edukative. Prej nga del gjykimi se në këto shkolla mësimdhënia bazohet më tepër në libra dhe në fjalën e arsimtarit dhe, kushtimisht, edhe nxënësit e këtyre shkollave janë të lidhur më tepër për banka shkollore e për mësimnxënien formale.

5.3.Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në aftësimin e nxënësve për mësimnxënie të pavarur në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Aftësimi i nxënësve për mësimnxënie të pavarur e permanente është një detyrë e misioni i rëndësishëm i shkollës. Shkollat e Mendimit Kritik në këtë aspekt përkundër shkollave tradicionale u japin përgjegjësi nxënësve duke i aktivizuar në aktivitete dhe në projekte të tjera mësimore. Puna grupore e interaktive gjithashtu është në funksion të përgatitjes së nxënësve për analizë dhe për përvetësim aktiv e kritik të njohurive e të përvojave mësimore. Këto dhe të tjera aspekte të kësaj natyre u mësojnë nxënësve rrugë të njohjes dhe u krijojnë atyre shprehje pozitive të të nxënësve. Ndërsa, shkollat tradicionale të cilat nga literatura bashkëkohore konsiderohen si mbetje të teorisë formale, sasinë e

materies mësimore e konsiderojnë si faktor të rëndësishëm të përgatitjes për jetë e punë të pavarur. Në realitet, teoria bashkëkohore përpundër këtyre pikëpamjeve, përvetësimin aktiv e ndërveprues të njohurive dhe mësimin e rrugëve efikase të njohjes e konsideron si të rëndësishme për t'i përgatitur ata për të nxënë gjatë gjithë jetës. Për përgatitjen e nxënësve për mësimnxënie të pavarur e permanente morëm edhe opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve nga të dyja mjediset shkollore që jemi duke i krahasuar. Pyetëm nxënësit e 20 shkollave nga të dyja mjediset shkollore se sa mësojnë nga arsimtarët e tyre metoda për mësimnxënie aktive e efikase dhe opinionet e tyre ishin si në tabelë:

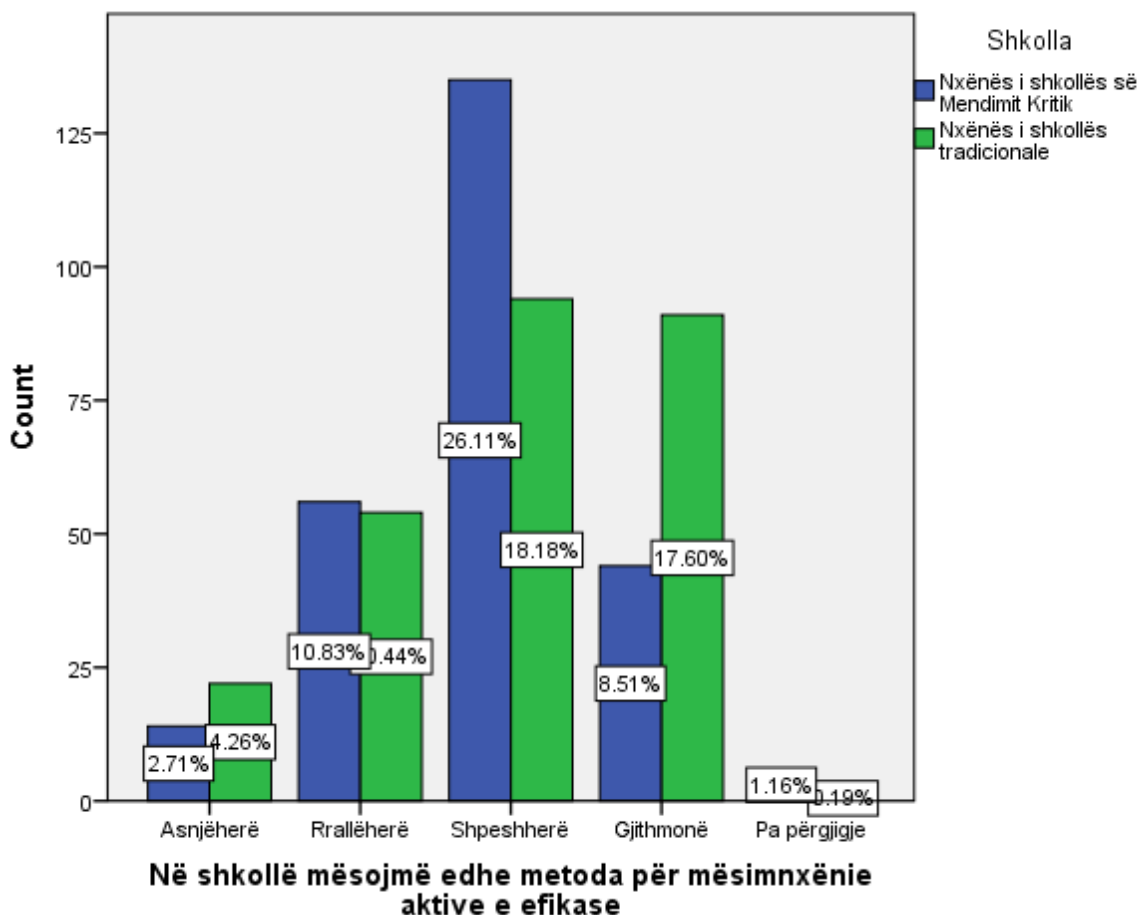
Table 10

Në shkollë mësojmë edhe metoda për mësimnxënie aktive e efikase		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	14	22	36
	%	5.5%	8.4%	7.0%
Rrallëherë	Numri	56	54	110
	%	22.0%	20.6%	21.3%
Shpeshherë	Numri	135	94	229
	%	52.9%	35.9%	44.3%
Gjithmonë	Numri	44	91	135
	%	17.3%	34.7%	26.1%
Pa përgjigje	Numri	6	1	7
	%	2.4%	0.4%	1.4%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Përqindjet e opinioneve të nxënësve të anketuar për të 2 grupet e shkollave janë të përziera e jo shumë të dallueshme. Ato të krahasuara ndërmjet vete për të katër opcionet e

ofruara për deklarim nuk reflektojnë ndryshime të theksuara. Kjo sipas pikëpamjeve të nxënësve arsimtarët e të dyja mjediseve shkollore pothuajse u mësojnë njësoj nxënësve mënyra e metoda efikase të mësimnxënies. Këto gjetje tabelare të mësipërme të shprehura në përqindje përmes grafikomit, duken:

Figure 9



Për këtë pyetje të drejtpërdrejtë përqindjet e dallimeve të deklarimeve të nxënësve nuk na japin shkas e fakte për të thënë se ky ose ai mjedis shkollor u mëson nxënësve më tepër metoda të mësimnxënies logjike e efikase. Ndërsa, në pohimet e tjera të ofruara në anketë që dëshmojnë aspekte të përgatitjes dhe të pavarësimit të nxënësve në procesin e të nxënit aktiv e logjik dallimet ndërmjet opinionëve të nxënësve nga shkollat e këtyre mjediseve shkollore janë më të theksuara e më domethënëse nga aspekti i hulumtimit tonë.

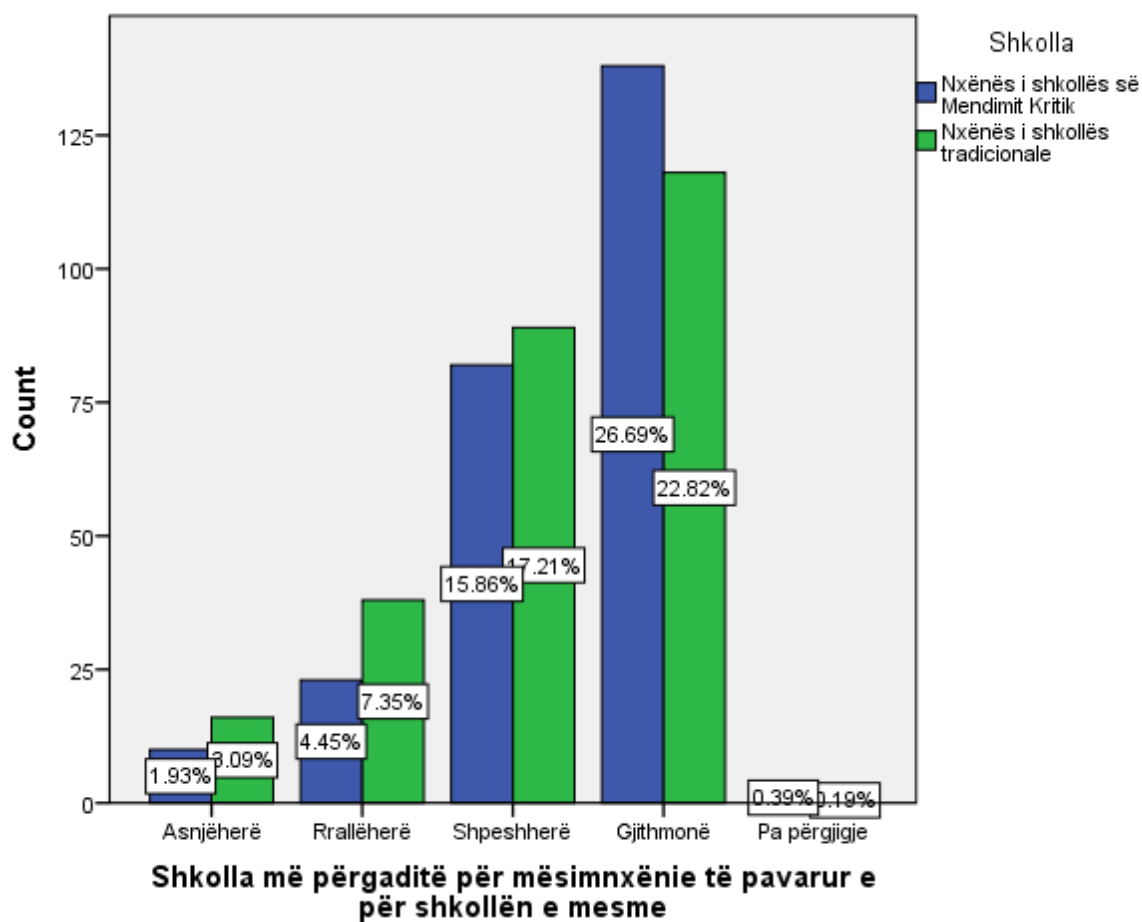
Përmes anketës nxënësve u kërkua të deklarohen se sa i përgatit shkolla për mësimnxënie të pavaruar dhe për shkollë të mesme. Këto deklarime të shprehura në tabelë e përqindje, janë:

Table 11

Shkolla më përgaditë për mësimnxënie të pavarur e për shkollën e mesme		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	10	16	26
	%	3.9%	6.1%	5.0%
Rrallëherë	Numri	23	38	61
	%	9.0%	14.5%	11.8%
Shpeshherë	Numri	82	89	171
	%	32.2%	34.0%	33.1%
Gjithmonë	Numri	138	118	256
	%	54.1%	45.0%	49.5%
Pa përgjigje	Numri	2	1	3
	%	0.8%	0.4%	0.6%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Për këtë pohim të prezentuar në anketë ndryshimet në përqindjet e opinioneve të nxënësve janë më të dallueshme në mes të shkollave që jemi duke i krahasuar. Për dy variantet e para negative (asnjëherë dhe rrallëherë) përqindjet e deklarimeve të nxënësve nga shkollat tradicionale janë më të larta. Pra, nxënësit e këtyre shkollave në përqindje më të larta deklarohen se shkollat e tyre nuk i përgatitin për mësimnxënie të pavarur e permanente. Përkundër këtyre nxënësve, bashkëmoshatarët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik për këto dy opcionet e para, kanë përqindje të pajtimit më të ulët, dmth. se ata kanë pajtueshmëri më të vogël me pikëpamjen se shkollat e tyre asnjëherë ose rrallëherë i përgatitin për mësimnxënie të pavarur e permanente. Dallimet më të theksuara janë te varianti i katërt i këtij pohimi. Nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik këtu deklarojnë në përqindje më të larta se shkollat e tyre gjithmonë i përgatitin ata për mësimnxënie të pavarur. Këto përqindje të opinioneve të nxënësve përmes grafikomit duken si më poshtë:

Figure 10



Pamja e grafikorit me të dhënat tabelare përkundër grafikorit paraprak është më e dallueshme. Këto gjetje, marrë në tërësi, tregojnë epërsi të shkollave të Mendimit Kritik. Ato nga këndvështrimi i nxënësve janë më kontribuese për përgatitjen e tyre për mësimnxënie të pavarur e permanente. Këto gjetje në njëfarë mënyre kundërshtojnë përqindjet në opinionet e nxënësve të dhëna për pohimin paraprak të anketës se, në shkollë

mësojmë edhe metoda për mësimnxënie aktive e efikase. Edhe pse pohimet e ofruara në anketë për deklarime të nxënësve ishin me kuptime të përafërta, opinionet e tyre nga këto dy mjedise shkollore nuk dolën të dallueshme sikur në rastet e tjera. Megjithatë, edhe këto gjetje nganjëherë të ngatërruara e jo të pritura janë interesante e shumë domethënëse. Ato prezantojnë aspekte të realitetit tonë arsimor që dëshmojnë se në shkollat tona ende ka hutesë dhe mjegull si për qasjen filozofike, ashtu edhe për zbatimin praktik të teknikave dhe të strategjive të reja mësimore konkrete. Sidomos si me ndikim në këto gjetje i konsiderojmë shkollat e të dyja mjedisëve shkollore që jemi duke i krahasuar. Nga shkollat e Mendimit Kritik ka shkolla që janë në faza ende të pakonsoliduara në zbatimin e qasjes së këtij programi. Sikurse edhe nga shkollat që po i konsiderojmë si më tradicionale ka shkolla të cilat kanë informacion për filozofinë e programit trajnues Mendimi Kritik, por për rrethana të cilat i kemi trajtuar në kapitullin teorik nuk kanë nisur me zbatimin e tyre. Këtyre shkollave nga të dyja mjediset shkollore u duhet mbështetja e gjithanshme profesionale për të ndjekur rrugën e suksesit dhe të reformimit.

Për ndikimet e programit trajnues Mendim Kritik në përgatitjen e nxënësve për mësimnxënie të pavarur morëm edhe opinionet e arsimtarëve. Në anketën e hulumtimit tonë kërkuam nga arsimtarët që të deklarohen për organizimin e nxënësve për punë ndërvepruese në grupe të vogla. Forma grupore e punës mësimore në mësimdhënien bashkëkohore dhe në programin trajnues Mendimi Kritik konsiderohet si një modalitet mësimor me veçori interaktive dhe efekte të mësimnxënies aktive. Në grupet e vogla

nxënësit mësojnë nga njëri-tjetri njohuri, përvoja dhe rrugë efektive të njohjes, duke zhvilluar edhe aftësi komunikuese dhe të mendimit kritik. Andaj, për këtë pohim opinionet e arsimtarëve të anketuar nga të dyja mjediset shkollore të dhëna në përqindje, janë:

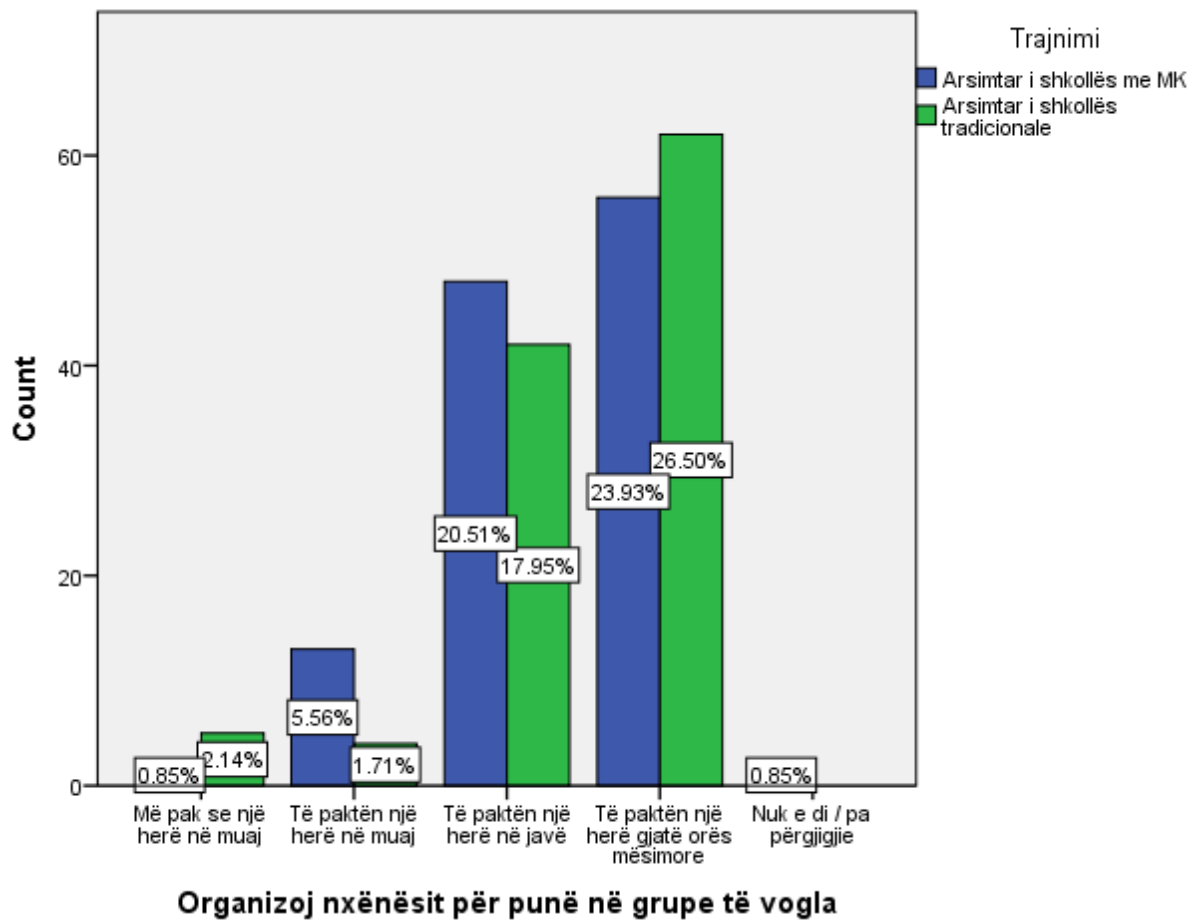
Table 12

Organizoj nxënësit për punë në grupe të vogla		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	2	5	7
	%	1.7%	4.4%	3.0%
Të paktën një herë në muaj	Numri	13	4	17
	%	10.7%	3.5%	7.3%
Të paktën një herë në javë	Numri	48	42	90
	%	39.7%	37.2%	38.5%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	56	62	118
	%	46.3%	54.9%	50.4%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	2	0	2
	%	1.7%	0.0%	0.9%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Interesante dhe e rëndësishme në këtë rast është të shihet se për cilin variant të deklaramit janë përqindjet më të larta. Arsimtarët e shkollave tradicionale kanë përqindje më të larta për variantin e parë dhe për atë të fundit. Ata u deklaruan në përqindje më të larta se nxënësit i organizojnë në punë grupe më pak se një herë në muaj dhe për polaritetin tjetër të këtij pohimi së paku një herë gjatë orës mësimore. Ndërsa, kolegët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik kanë përqindje më të larta për variantet të paktën një

herë në muaj dhe të paktën një herë në javë. Po të shikojmë modalitetet e organizimit të mësimdhënies dhe natyrën e njësive mësimore që përpunohen gjatë orës mësimore, opinionet e arsimtarëve të Mendimit Kritik na duken më konstruktive e më reale. Përpunimi i çdo njësie mësimore nuk i përshtatet punës mësimore në grupe të vogla. Në mësimdhënien e Mendimit Kritik si, mësimdhënie bashkëkohore, aplikohen edhe modalitete e procedime të tjera metodologjike që e realizojnë me efikasitet orën mësimore dhe përmbushjen e objektivave dhe të kompetencave edukativo-arsimore. Përqindjet tabelare në grafikonin e mëposhtëm, duken:

Figure 11



Pra, përqindjet e mësipërme tregojnë edhe shpeshtësinë e organizimit të nxënësve në punën grupore. Mësimdhënia e Mendimit Kritik në këtë aspekt është më e balancuar në aspektin kohor. Përqindjet e këtyre shkollave tregojnë se këto mjedise mësimore janë më fleksibile në organizimin e formave dhe të modaliteteve të ndryshme mësimore. Kjo mësimdhënie varësisht prej natyrës së temave që përpunohen gjatë orës mësimore, organizon edhe aktivitete të ndryshme ndërvepruese të nxënësve.

Në anketën tonë arsimtarëve u kërkuam të deklarohej edhe për një pohim në lidhje me gjetjet e pikës që jemi duke i trajtuar. Pohimi për të të cilin u deklaruan arsimtarët e anketuar dhe përqindjet e opinionëve të tyre nga të dyja mjediset shkollore, janë:

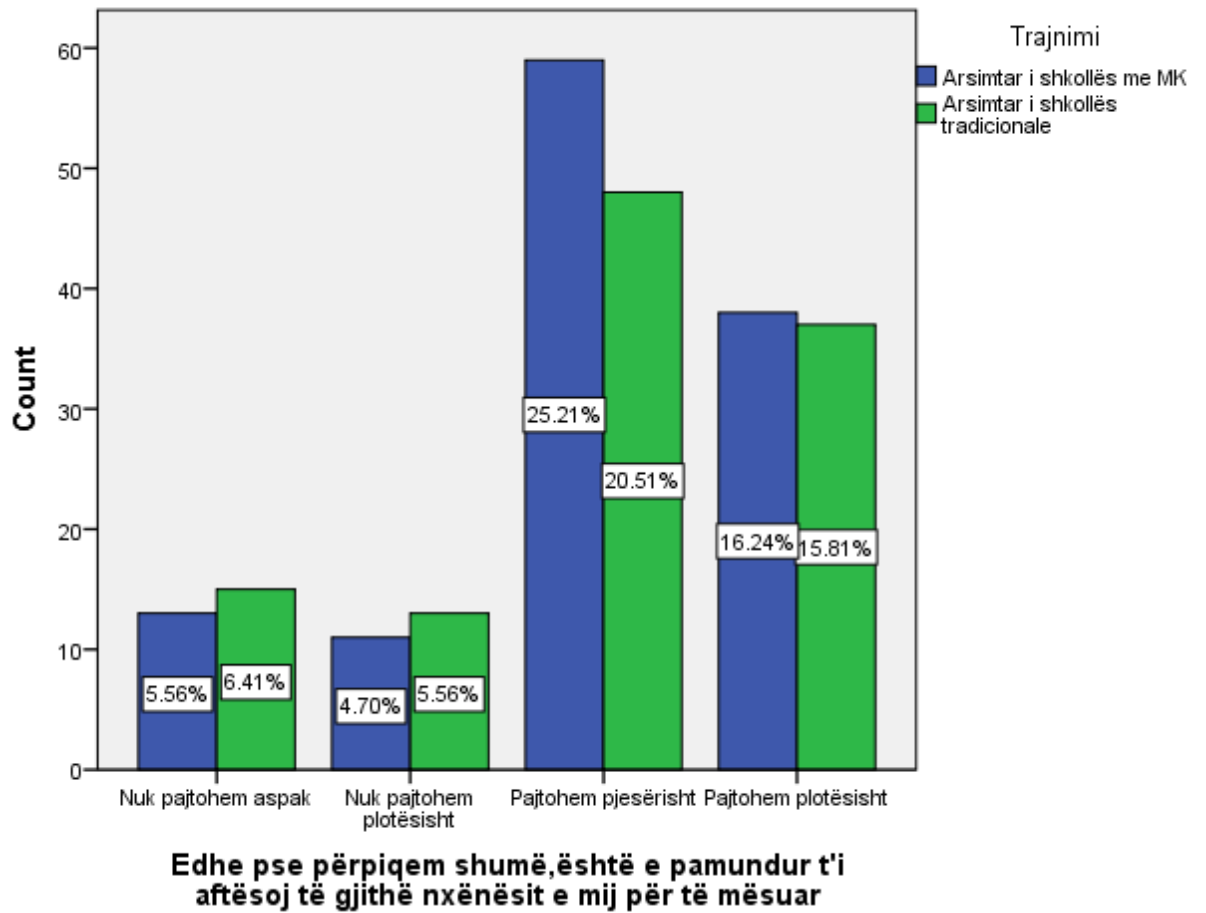
Table 13

Edhe pse përpiqem shumë, është e pamundur t'i aftësoj të gjithë nxënësit e mij për të mësuar		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk pajtohem aspak	Numri	13	15	28
	%	10.7%	13.3%	12.0%
Nuk pajtohem plotësisht	Numri	11	13	24
	%	9.1%	11.5%	10.3%
Pajtohem pjesërisht	Numri	59	48	107
	%	48.8%	42.5%	45.7%
Pajtohem plotësisht	Numri	38	37	75
	%	31.4%	32.7%	32.1%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Në këtë tabelë pikëpamjet e arsimtarëve të dhëna në përqindje nuk janë shumë të dallueshme. Sidoqoftë, arsimtarët e shkollave tradicionale kanë përqindje më të lartë të mospajtimit, sesa ata të shkollave të Mendimit Kritik me pohimin se, ata edhe pse përpiqen shumë nuk janë duke ia dalë që të aftësojnë të gjithë nxënësit e tyre për të mësuar. Përkundër kësaj, kolegët e tyre nga shkollat më të reformuara që zbatojnë teknikat dhe strategjitë mësimore të Mendimit Kritik kanë treguar një dozë më të ulët të pajtimit me thënien e mësipërme. Ata sikur janë shprehur më të rezervur për suksesin e tyre në

aftësimin e nxënësve për mësimnxënie efektive e logjike. Përmbushja e funksionit dhe e objektivave zhvillimore të shkollës, për aftësimin e nxënësve për mësimnxënie efektive, është një ndër detyrat më të rëndësishme dhe më të vështira për t'u realizuar. Andaj, duke e pasur parasysh këtë fakt, edhe këto përqindje të opinioneve të arsimtarëve nga dy mjediset shkollore të anketuara duhet analizuar e interpretuar në lidhshmëri me faktorë dhe rrethana të tjera psiko-pedagogjike të shkollave konkrete. Këto përqindje në grafikun, dukën:

Figure 12



Ky grafikoni si pasqyrë e gjetjeve tabelare paraprake jep përshtypjen se arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik janë më të matur në vlerësimin e pohimit të lartcekur. Në fakt, edhe vetë pohimi i formuluar është kompleks dhe determinues në dhënien e opinioneve. Për mendimin tone është më së realitet se edhe me metodologjinë bashkëkohore të mësimdhënies e edhe me përpjekje serioze profesionale e njerëzore është

gati e pamundur të përgatiten të gjithë nxënësit për mësimnxënie të pavarur dhe për metoda efikase të të nxënit. Pra, marrë në tërësi, sa u përket aspekteve didaktike me ndikim në përgatitjen e nxënësve për mësimnxënie të pavarur e efikase të para nga këndvështrimi i nxënësve dhe i arsimtarëve, nuk gjetëm dallime të theksuara ndërmjet këtyre dy mjediseve shkollore. Kjo është deri diku e kuptueshme, sepse edhe përkundër qasjeve të ndryshme filozofike që ndjekin këto mjedise të ndryshme shkollore, megjithatë ato punojnë në kushte dhe në standarde të njëjta mësimore. Si të tilla, ndryshimet pozitive afatgjata në formimin e shprehive intelektuale të të nxënit, vërehen më vështirë.

5.4.Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës

Zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në shkollë është menduar edhe për ta dhënë kontributin në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve. Mësimnxënia duke shqyrtuar e diskutuar aspekte të ndryshme të njohurive është veçori e rëndësishme e kësaj filozofie edukative. Arsimtari i shkollave të Mendimit Kritik i ballafaqon nxënësit me probleme mësimore, zgjidhja e të cilave e kërkon edhe angazhimin e procesit të të menduarit. Këtë qasje ata e arrijnë duke shtruar njësinë mësimore përmes pyetjeve e situatave ku nxënësit domosdo duhet të reflektojnë përvoja e njohuri të ndryshme. Para këtyre problemeve e detyrave mësimore thirren të gjithë nxënësit për ta dhënë kontributin e tyre. Angazhimi i tyre për të dhënë mendimin e për të gjetur zgjidhje sqaron aspekte të

shumanshme të temës që trajtohet, duke ballafaquar përmes diskutimit opinionet e ndryshme të nxënësve.

“Si fëmija ashtu edhe i rrituri kanë pikëpamjet e tyre dhe secili prej tyre inkurajohet të njohë pikëpamjet e të tjerëve, edhe pse ata mund të mos jenë dakord me njëri-tjetrin. Ata duhen të arrijnë të dallojnë se pikëpamjet e ndryshme bazohen në arsye të dallueshme dhe se këto arsye krijojnë bazën për të gjykuar besimet rivale.” (Jerome Bruner 2003: 70).

Arsimtarët e trajnuar me Mendimin Kritik i njoftojnë dhe i lidhin nxënësit me burime të ndryshme të njohjes ku ata mund të kërkojnë për zgjidhje të detyrave shkollore. Përmes hulumtimit tonë kërkuam opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve për aspekte të mësimdhënies që zhvillon mendimin kritik e krijues të nxënësve. Nxënësve u ofruam një opinion, për të cilin ata u deklaruan se sa u kërkojnë arsimtarët e tyre që t’i kuptojnë e analizojnë temat mësimore. Opinionet e nxënësve nga dy mjediset shkollore janë të dhëna në përqindje, si:

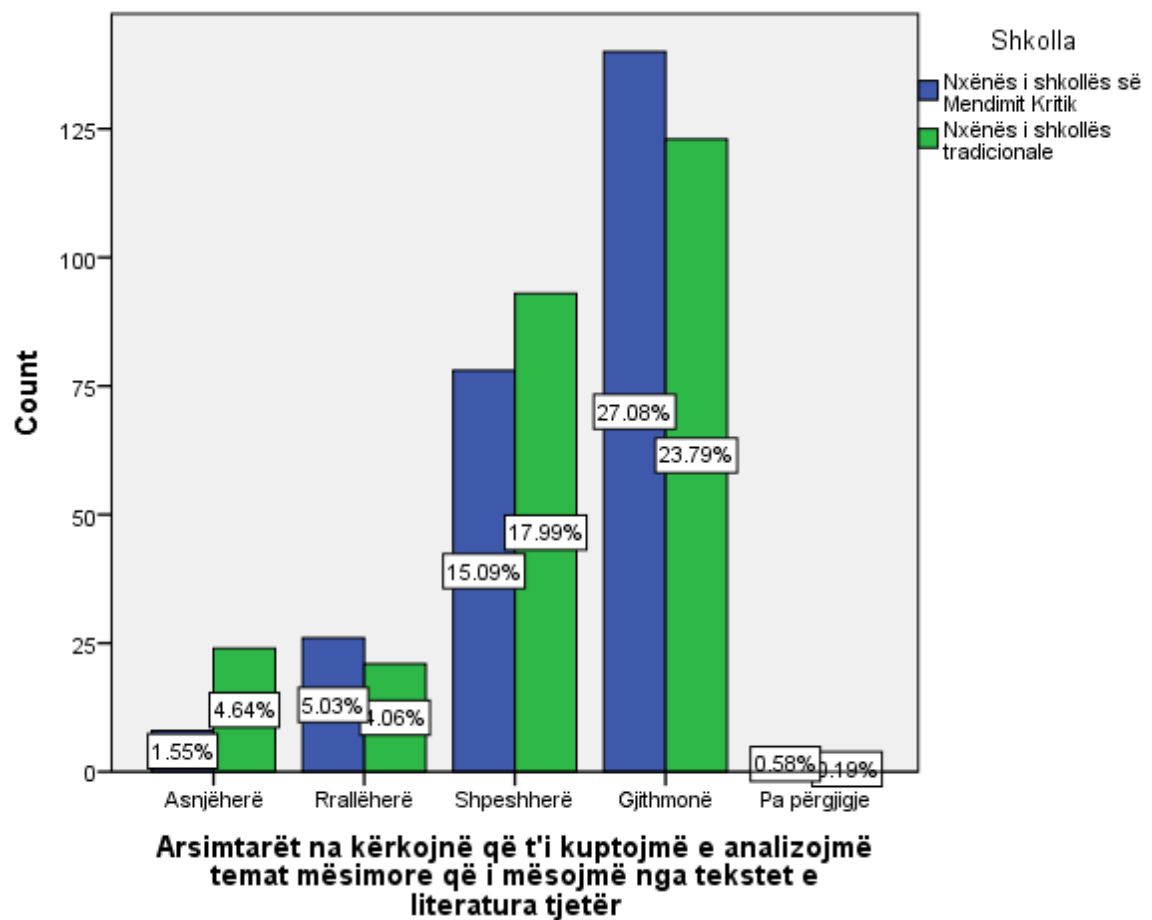
Table 14

Arsimtarët na kërkojnë që t'i kuptojmë e analizojmë temat mësimore që i mësojmë nga tekstet e literatura tjetër		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	8	24	32
	%	3.1%	9.2%	6.2%
Rrallëherë	Numri	26	21	47
	%	10.2%	8.0%	9.1%
Shpeshherë	Numri	78	93	171
	%	30.6%	35.5%	33.1%
Gjithmonë	Numri	140	123	263
	%	54.9%	46.9%	50.9%
Pa përgjigje	Numri	3	1	4
	%	1.2%	0.4%	0.8%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Përqindjet e opinioneve të nxënësve nga të dyja grupet e shkollave që jemi duke i krahasuar dëftojnë dallime të ndjeshme. Përqindjet e opinioneve të nxënësve për variantin e parë (asnjëherë) të këtij pohimi për nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik janë 3.1%. Ndërsa, për nxënësit e shkollave tradicionale këto përqindje të opinioneve janë 9.2%. Pra, nga përqindjet e variantit të parë negativ të këtij pohimi nxënësit e shkollave tradicionale kanë deklaruar se arsimtarët e tyre më pak u kërkojnë atyre që t'i kuptojnë e analizojnë temat mësimore konkrete. Kjo do të thotë se ata, krahasuar me nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik i kanë më të kufizuara mundësitë për analizë, krahasim dhe debat mësimor. Ndërsa, përqindjet e opinioneve të nxënësve për varintin e fundit pozitiv

(gjithmonë) të pohimit të lartcekur për shkollat e Mendimit Kritik janë 54.9%. Kurse, për shkollat tradicionale përqindjet e opinioneve të nxënësve për variantin e njëjtë pozitiv janë 46.9%. Pra, nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik e theksojnë më tepër kërkesën e arsimtarëve të tyre për kuptim e analizë të njohurive mësimore. Këto gjetje, duken:

Figure 11



Edhe grafikoni i mësipërm jep një tablo të përgjithshme ku bie në sy tendenca më e madhe e shkollave të Mendimit Kritik për të kuptuar dhe analizuar njohuritë e përfituara nga burime të ndryshme të informacionit. Sipas Taksonomisë së Blumit, kuptimi dhe analiza janë niveli i dytë dhe i tretë i njohjes prej të cilave rrjedhin zhvillimet e diskutimeve dhe të debateve mësimore në funksion të zhvillimit të aftësive krijuese e kritike të nxënësve. Pikërisht këto dallime dhe tendenca të praktikës edukativo-arsimore të këtyre dy mjediseve i dëshmojnë edhe gjetjet e mësipërme.

Shkollat e Mendimit Kritik dhe qasja konstruktiviste e tyre krijon hapësirë dhe mundësi më të mëdha për pjesëmarrje në aktivitete mësimore për të gjithë nxënësit. Kjo mësimdhënie synon të nxjerrë në shesh kontributet individuale të nxënësve, duke përmirësuar detyrat dhe përgjegjësitë e tyre grupore. Në këtë mënyrë, asnjë nxënës nuk mund të fshihet nën hijen e kontributeve mësimore të anëtarëve të grupit, gjegjësisht nxënësve të tjerë të klasës. Këtë parim dhe filozofi të edukimit është mjeshtria e metodike e arsimtarit pastaj që do ta jetësojë në praktikën edukative. Përmes anketës, pyetëm nxënësit se sa i kanë mundësitë e barabarta për të pyetur dhe për të marrë pjesë në diskutimet e klasës. Opinionet e nxënësve nga dy grupet e shkollave, janë:

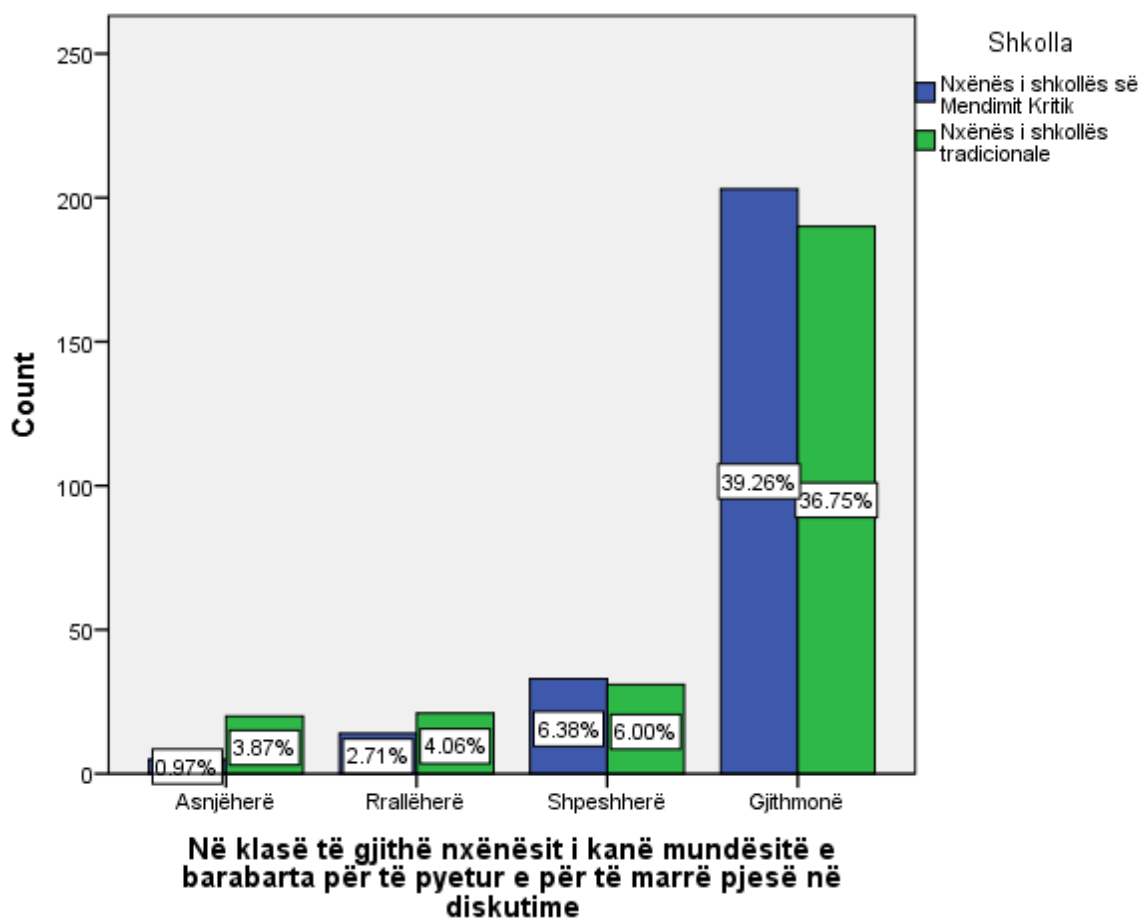
Table 15

Në klasë të gjithë nxënësit i kanë mundësitë e barabarta për të pyetur e për të marrë pjesë në diskutime		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	5	20	25
	%	2.0%	7.6%	4.8%
Rrallëherë	Numri	14	21	35
	%	5.5%	8.0%	6.8%
Shpeshherë	Numri	33	31	64
	%	12.9%	11.8%	12.4%
Gjithmonë	Numri	203	190	393
	%	79.6%	72.5%	76.0%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Gjetjet edhe këtu treguan dallime midis shkollave që jemi duke i krahasuar. Për të dyja variantet negative të kësaj deklarate përqindja e opinionëve të nxënësve nga shkollat tradicionale janë më të larta. Pra, këta nxënës sipas këtyre gjetjeve nuk i kanë mundësitë e barabarta sikur nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik për të marrë pjesë në diskutime dhe për të pyetur rreth temës mësimore. Mësimdhënia bashkëkohore më tepër se ajo tradicionale e stimulon të pyeturit e nxënësve dhe lirinë për shprehje të mendimeve dhe të opinionëve të tyre. Dallimet e mësipërme në përqindjet e opinionëve të nxënësve nga grupet e shkollave që jemi duke i analizuar janë dallime të praktikave edukative me ndikim në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve. Kur nxënësit pyesin dhe marrin përgjigje nga bashkëmoshatarët dhe arsimtarët e tyre, ata zhvillojnë interesime, aftësi dhe

përsosin edhe vetë kualitetin e të pyeturit. Pyetjet mësimore nxitin debate mësimore dhe i kontribuojnë zhvillimit të mendimit kritik të nxënësve. “Që përgjigjet të jenë kritike ato duhen të përfshijnë arsyet, opinionet dhe gjykimet.” (John Butterworth and Geoff Thwates 2013: 164). Nxënësit në këso mjedise shkollore ballafaqojnë ndërmjet vete ide dhe qasje origjinale, të cilat ndihmojnë përvetësimin aktiv e të gjithanshëm të njohurive mësimore. Përmes diskutimit e debatit mësimor argumentojnë dhe vlerësojnë të dhëna e përvoja mësimore ku zhvillojnë gjeturinë, gjykimin dhe pavarësimin e tyre në procesin e mësimnxënies. Gjetjet e mësipërme tabelare të prezentuara përmes grafikunit, duken:

Figure 12



Edhe grafikoni i mësipërm dëshmon se nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik i kanë mundësitë e barabarta dhe hapësirën më të madhe për të pyetur dhe për të marrë pjesë në diskutime të klasës. Në këto shkolla arsimtarët punojnë me të gjithë nxënësit e klasës, duke u krijuar atyre mundësinë për zhvillimin e afiniteteve dhe të interesimeve të tyre individuale. Megjithatë, këto gjetje dëshmojnë tendencën dhe praktikën e përgjithshme të

këtyre dy mjedisve shkollore. Sikur të analizojmë shkolla të veçanta të këtyre mjedisve arsimore edhe gjetjet në përqindjet e opinioneve të nxënësve do të largoheshin ndoshta edhe me tepër ndërmjet vete.

Për efektet e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve në shkollat e Rajonit të Gjakovës pyetëm edhe arsimtarët. Atyre në anketë u ofruam për deklaram pohimin se, nxënësit debatojnë për idetë e tyre ose i shpjegojnë ato në forma të tjera. Përqindjet e opinioneve të këtyre arsimtarëve të anketuar të dhëna për katër variantet e pohimit të lartcekur, janë:

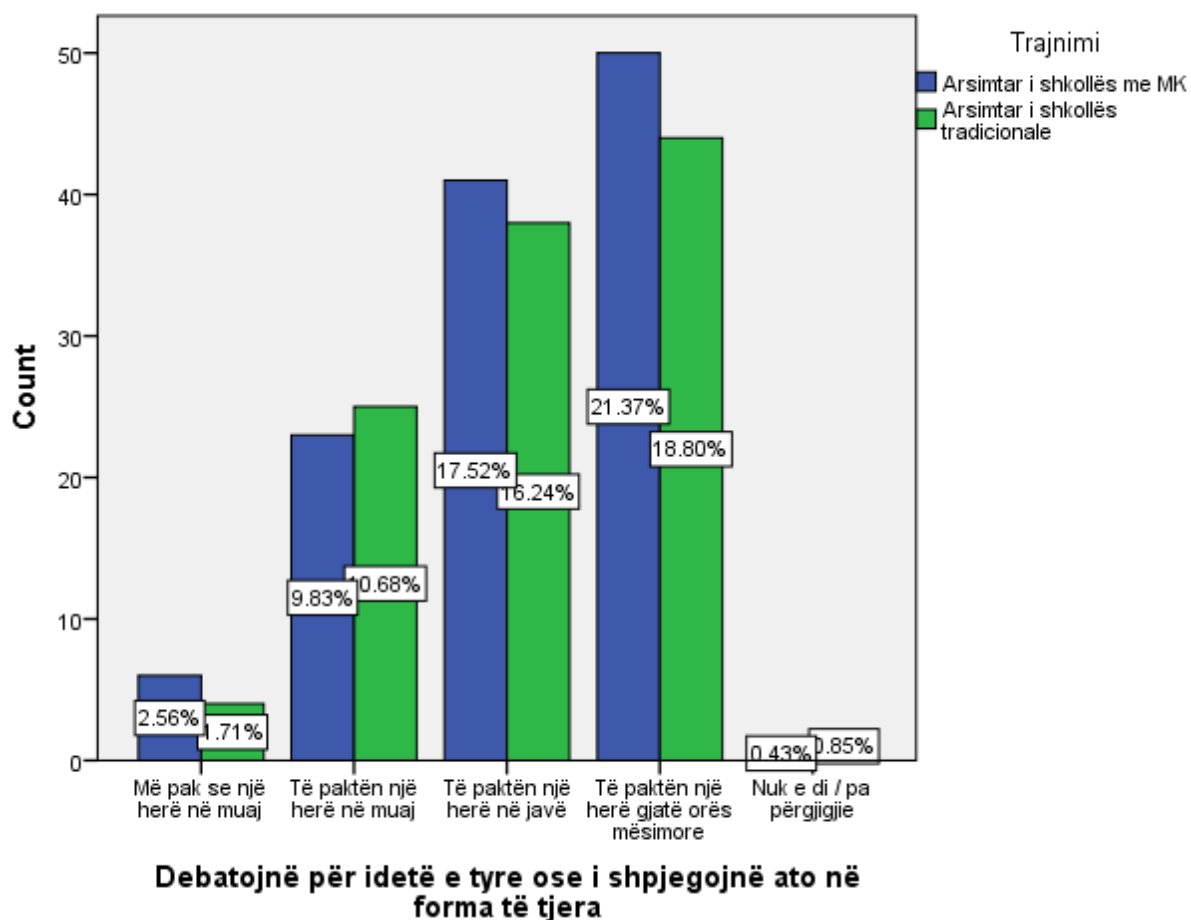
Table 16

Debatojnë për idetë e tyre ose i shpjegojnë ato në forma të tjera		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	6	4	10
	%	5.0%	3.5%	4.3%
Të paktën një herë në muaj	Numri	23	25	48
	%	19.0%	22.1%	20.5%
Të paktën një herë në javë	Numri	41	38	79
	%	33.9%	33.6%	33.8%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	50	44	94
	%	41.3%	38.9%	40.2%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	1	2	3
	%	0.8%	1.8%	1.3%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Vërehet se, variantet për deklaram të arsimtarëve janë të radhitura sipas shpeshtësisë së organizimit të debateve dhe të formave të tjera të shpjegimit të ideve të nxënësve. Ky

pohim i ofruar në anketë për marrjen e opinioneve të arsimtarëve është pothuajse i njëjtë me pohimin për të cilin u deklaruan nxënësit. Dallimet në përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga dy grupet e shkollave janë gati të njëjta me dallimet në përqindjet e opinioneve të nxënësve të tyre. Në fakt, edhe arsimtarët, edhe nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik e theksojnë pak më shumë se ata të shkollave tradicionale shpeshtësinë e aplikimit të debatit mësimor ndërmjet nxënësve. Ata me këto opinione tregojnë gjithashtu se këto shkolla organizojnë më shpesh edhe prezentime të nxënësve dhe forma të tjera të shpjegimit të ideve e të përpjekjeve të tyre në rrugën e përvetësimit të materies mësimore. Këto gjetje na argumentojnë se zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik ka efekte pozitive në zhvillimin e mendimit kritik e krijues të nxënësve. Ndryshimet e opinioneve të arsimtarëve nga përqindjet e tabelës së mësipërme janë të dallueshme por jo edhe shumë të larguara ndërmjet vete. Kjo na jep përshtypjen se edhe te shkollat tradicionale ka filluar të ndihet dhe të kuptohet fryma e filozofisë bashkëkohore të edukimit. Gjithashtu, në ato shkolla është në rrënim e sipër autoriteti klasik e herbartian i mësuesit, i cili nxënësit e tij i mban të disiplinuar e të shtrënguar për të mësuar në mënyrë mekanike e formale edhe të dhëna të padobishme mësimore. Të dhënat e lartcekura tabelare përmes grafikonit vijues, duken:

Figure 13



Edhe ky grafikoni i radhës si këndvështrim i arsimtarëve rrit numrin e argumenteve për epërsinë e mësimdhënies së Mendimit Kritik. Për këtë qasje të edukimit kanë vlerësime pozitive edhe arsimtarët, edhe nxënësit duke theksuar përmes deklarimeve të tyre efektet pozitive të zbatimit të kësaj metodologjie të mësimdhënies në shumë aspekte edukativo-arsimore të shkollave.

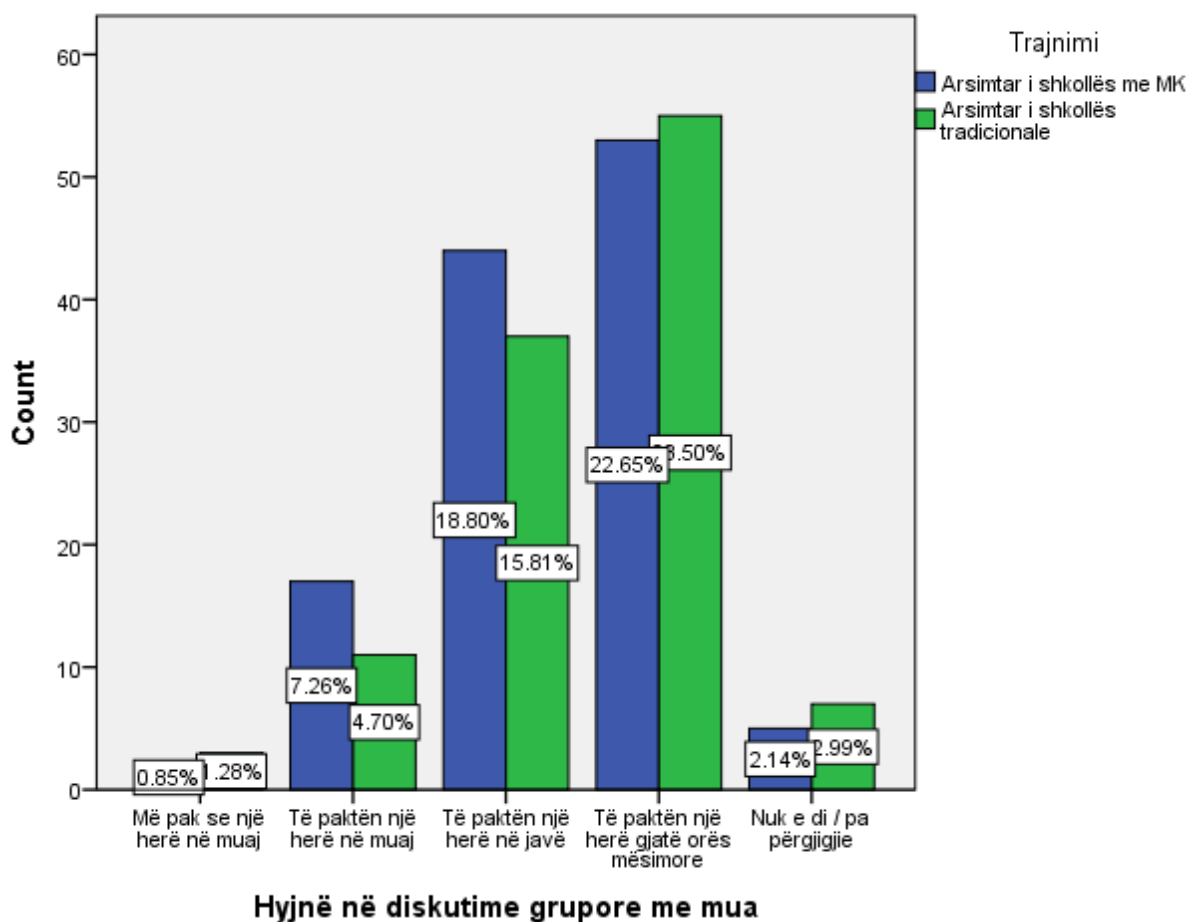
Interesante e kuptimplote janë edhe opinionet e arsimtarëve për pohimin e mëposhtëm të anketës sonë, të cilin po e paraqesim në tabelë:

Table 17

Hyjnë në diskutime grupore me mua		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	2	3	5
	%	1.7%	2.7%	2.1%
Të paktën një herë në muaj	Numri	17	11	28
	%	14.0%	9.7%	12.0%
Të paktën një herë në javë	Numri	44	37	81
	%	36.4%	32.7%	34.6%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	53	55	108
	%	43.8%	48.7%	46.2%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	5	7	12
	%	4.1%	6.2%	5.1%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Edhe këtu arsimtarët u deklaruan se sa pajtohen për njërin nga katër variantet e këtij pohimi dhe, siç shihet, arsimtarët e shkollave tradicionale kanë përqindjet e opinionëve të tyre më të larta te varianti i parë (më pak se një herë në muaj) dhe tek ai i fundit (të paktën një herë gjatë orës mësimore). Ndërsa, kolegët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik kanë përqindje më të larta të opinionëve për dy variantet e mesme. Për pikëpamjen tone, përqindjet e këtyre arsimtarëve janë më konstruktive, më në harmoni me metodologjinë e mësimdhënies dhe me rendin didaktik të përpunimit të materies mësimore. Përqindjet tabelare të prezentuara përmes grafikonit, duken:

Figure 14



Nga grafikoni shihet gjithashtu se përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga shkollat e Mendimit Kritik kanë një shtrirje më të njëtrajtshme për shpeshtësinë e diskutimit me nxënës për temat mësimore që shpjegohen. Bie në sy po ashtu përqindja më e lartë e arsimtarëve nga shkollat tradicionale, të cilët nuk janë deklaruar fare për këtë pohim të anketës sonë.

5.5. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në ngritjen e përformancës së nxënësve dhe të produktivitetit të shkollave 9 vjeçare në Rajonin e Gjakovës

Hipoteza kryesore e këtij hulumtimi është se shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krahasuar me shkollat tradicionale organizojnë më tepër mësimnxënie aktive e ndërvepruese. Ndërsa si rrjedhojë e rezultat i këtij përmirësimi ndër të tjera është edhe ngritja e rezultateve mësimore të nxënësve. Gjatë trajtimit teorik, po edhe përmes gjetjeve tona jemi duke e vërtetuar deri në njëfarë shkalle këtë supozim teorik. Nga prezentimi i gjetjeve të hulumtimit ekzistojnë dallime ndërmjet opinionëve të arsimtarëve dhe të nxënësve nga këto dy mjedise shkollore që jemi duke i analizuar. Megjithatë, në vazhdimësi për aspekte të veçanta të praktikës edukative gjetjet tregojnë diku dallime më të lehta, e diku më të theksuara. Këto dallime për mendimin tonë janë të vërteta dhe përfaqësuese të realiteteve të ndryshme në shkollat tona. Ne mbrojmë qëndrimin se në shkollat ku kjo filozofi edukimi aplikohet me cilësi të lartë edhe dallimet e kualitetet mësimore janë më të larta e më të dukshme. Në anën tjetër, kur shkollat Mendimin Kritik e zbatojnë pjesërisht dhe me cilësi më të ulëta, atëherë edhe përmirësimet edukativo-arsimore nuk janë sa duhet të dallueshme e të prekshme.

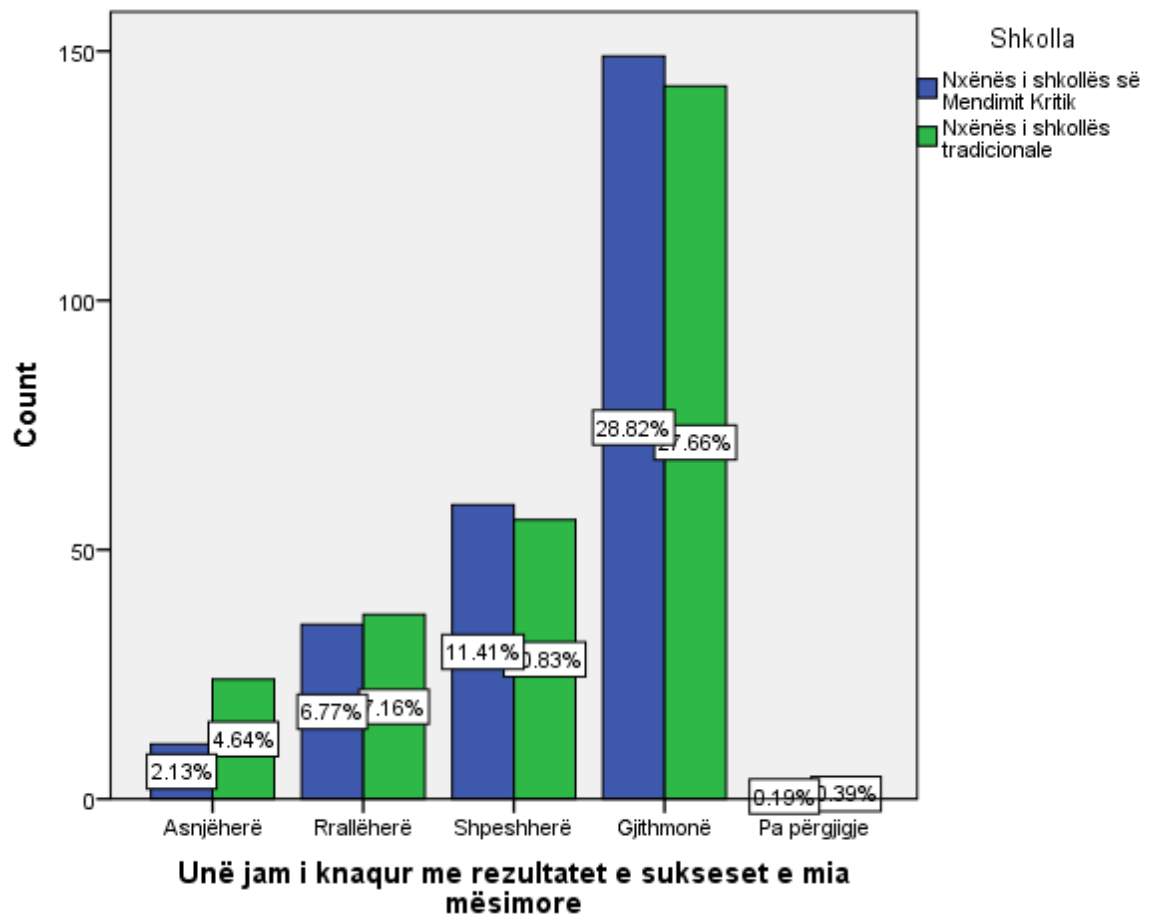
Për efektet e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve kërkuam opinionet e vetë nxënësve. Ata i pyetëm se sa janë të kënaqur me rezultatet e tyre mësimore dhe opinionet e tyre të shprehura në përqindje, janë:

Table 18

Unë jam i knaqur me rezultatet e sukseset e mia mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	11	24	35
	%	2.1%	4.6%	6.8%
Rrallëherë	Numri	35	37	72
	%	6.8%	14.1%	13.9%
Shpeshherë	Numri	59	56	115
	%	23.1%	21.4%	22.2%
Gjithmonë	Numri	149	143	292
	%	58.4%	54.6%	56.5%
Pa përgjigje	Numri	1	2	3
	%	0.4%	0.8%	0.6%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Kjo tabelë dëshmon dallimet ndërmjet opinioneve të nxënësve nga shkollat e Mendimit Kritik dhe nga ato tradicionale. Nxënësit e shkollave bashkëkohore janë më të kënaqur me rezultatet e tyre mësimore. Ata kanë përqindje më të ulëta për dy opcionet e para, të cilat shprehin mospajtime me pohimin e ofruar për deklaram dhe përqindje më të larta për dy opcionet e tjera, të cilat aprovojnë pohimin e lartcekur në nivele të ndryshme. Kjo dëshmon se rezultatet e tyre si rrjedhojë e mësimdhënies që aplikon teknika dhe strategji të reja mësimore janë dukshëm më të larta krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale. Vetë opinionet e nxënësve më pozitive për rezultatet e tyre mësimore janë tregues i cilësisë së mësimdhënies dhe i mjedisit shkollor që stimulon arritje të sukseseve mësimore. Të dhënat tabelare në grafikun, duken:

Figure 15



Grafikoni i mësipërm sqaron edhe më mirë dallimet në opinionet e nxënësve. Opinionet e nxënësve nga shkollat tradicionale janë pak më negative për sukseset e tyre mësimore. Ata kanë shprehur mospajtime më të mëdha dhe pajtueshmëri më të ulët me pohimin e lartcekur, krahasuar me nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik. Vetë shkolla

më e ulët e pajtimit me rezultatet e tyre mësimore tregon se ky rezultat nuk përputhet me aftësitë dhe me pritjet e tyre.

Për aspekte të rezultateve mësimore dhe të performancës së nxënësve pyetëm edhe arsimtarët. Atyre u kërkuam që të deklarohen për pohimin: nxënësit bëjnë prezente para klasës. Prezentimi dhe referimi i nxënësve është aktivitet i rëndësishëm mësimor dhe veçori e mësimdhënies bashkëkohore. Ata para moshatarëve të tyre prezentojnë detyra e rezultate mësimore individuale e grupore, të cilat pasohen më diskutime e debate mësimore. Mendimet e arsimtarëve për këtë pohim, janë:

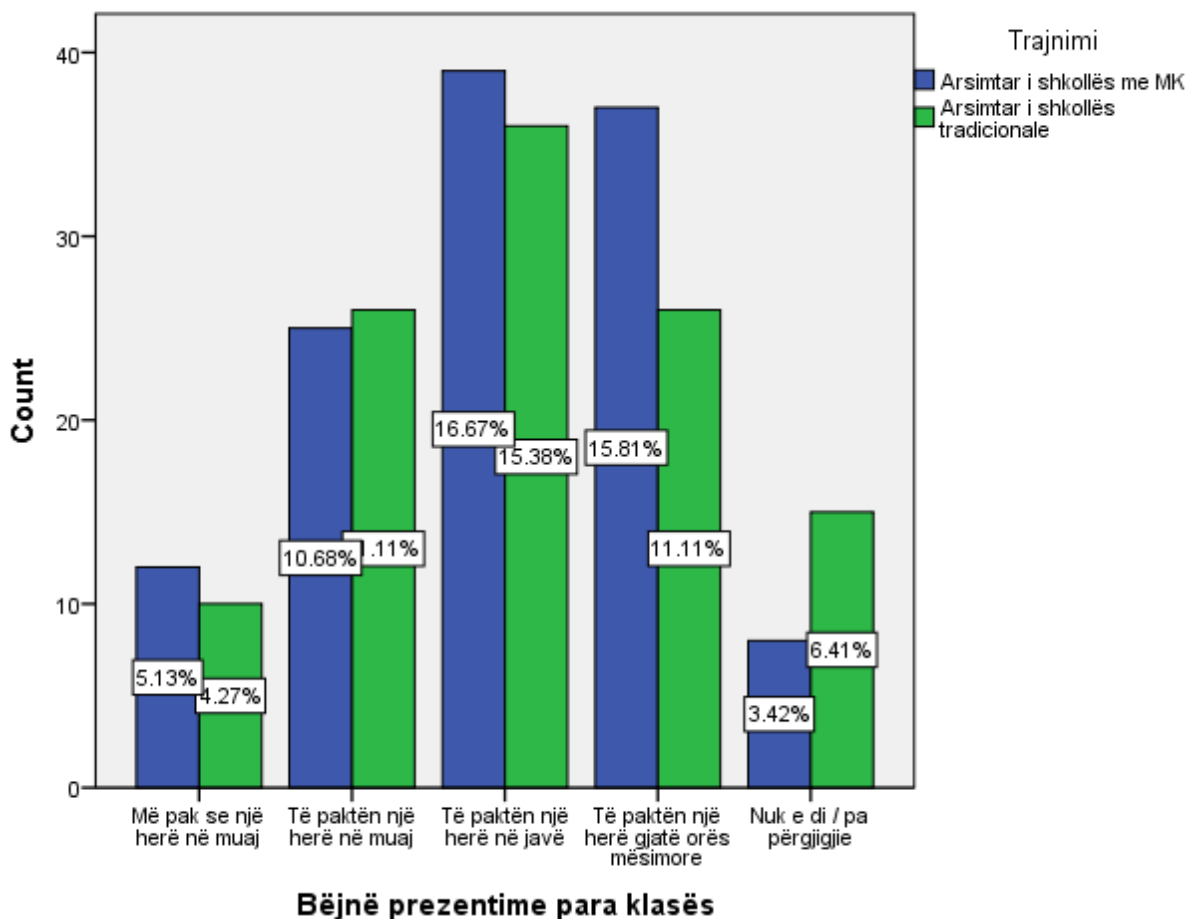
Table 19

Bëjnë prezente para klasës		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	12	10	22
	%	9.9%	8.8%	9.4%
Të paktën një herë në muaj	Numri	25	26	51
	%	20.7%	23.0%	21.8%
Të paktën një herë në javë	Numri	39	36	75
	%	32.2%	31.9%	32.1%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	37	26	63
	%	30.6%	23.0%	26.9%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	8	15	23
	%	6.6%	13.3%	9.8%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga dy mjediset shkollore që i kemi objekt analize e krahasimi janë të shpërndara në katër variante. Ndërmjet arsimtarëve të këtyre dy

mjediseve shkollore vërehen dallime sa i përket shpeshtësisë së prezentimit të nxënësve të tyre para klase. Arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik kanë deklaruar se nxënësit e tyre prezentojnë punime e detyra mësimore më shpesh para klasës. Këto gjetje tabelare të shprehura si përqindje në grafikon, duken:

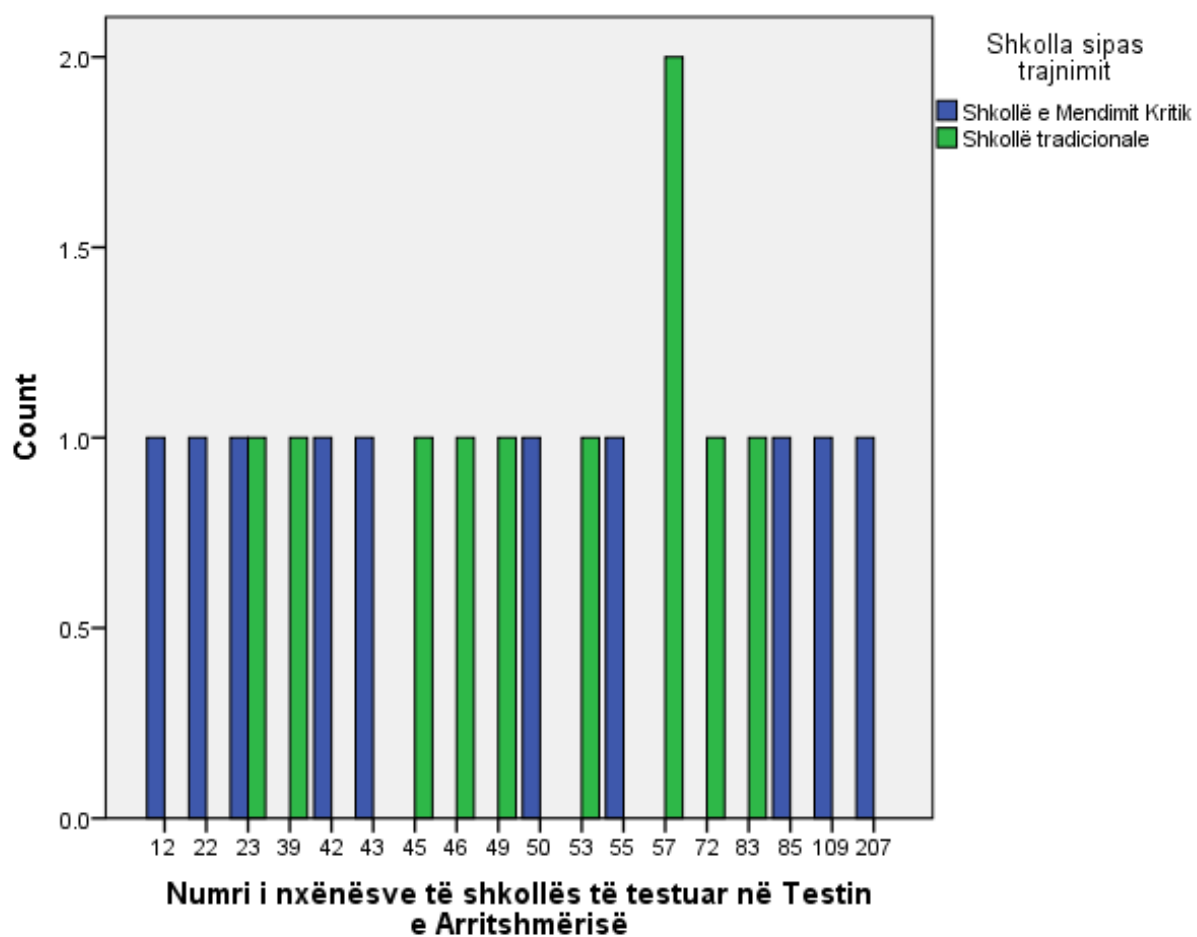
Figure 16



Përkundër arsimtarëve të Mendimit Kritik, ata të shkollave tradicionale organizojnë më rrallë prezente të nxënësve të tyre para klase, do të thotë se ata edhe punën grupore e bashkëpunuese e kanë gjithashtu më pak të aplikueshme. Këto gjetje për premisat dhe aspektet e praktikës edukative në shkolla na dëshmojnë se ndërmjet këtyre mjediseve shkollore ka ndryshime në qasjen ndaj nxënësve dhe procesit mësimor. Shkollat që janë duke e trasuar rrugën e reformës përmes aplikimit të teknikave të reja mësimore, gjithnjë e më shumë po angazhojnë nxënësit e tyre në përvetësimin aktiv të njohurive dhe të përvojave mësimore. Arsimtarët e këtyre shkollave po u bëhen nxënësve partnerë në rrugën e formimit të tyre intelektual. Ndërsa, gjetjet nga shkollat tradicionale tregojnë se nxënësit dhe arsimtarët e tyre nuk janë sa duhet të afërt e bashkëpunues në përgatitjen e tyre për mësimnxënie efikase e të pavarur.

Për vërtetimin e hipotezës së këtij hulumtimi analizuam rezultatet mësimore të 1.172 nxënësve të arritura në Testin Kombëtar të Arritshmërisë. Rezultatet e këtij testi u ndanë dhe u analizuan në dy grupe krahasuese. Grupin e parë të nxënësve e përbëjnë 648 nxënësit e 10 shkollave të Mendimit Kritik. Ndërsa, grupi i dytë përbëhet nga 524 nxënësit e 10 shkollave të tjera që procesin edukativo-arsimor edhe më tutje e zhvillojnë sipas qasjeve dhe strategjive mësimore tradicionale.

Figure 17



Rezultatet e nxënësve të klasave të 9-ta në Testin e Arritshmërisë, të analizuar për 20 shkollat e tri komunave ku e kemi realizuar hulumtimin dhe të shprehura në përqindje, janë:

Table 20

Rezultatet e testit të arritshmërisë 2015 për shkollat e Mendimit Kritik dhe për shkollat tradicionale		Nr. shko- llave	Pikët e mundshme nga totali i lëndëve mësimore	Pikët e fituara nga totali i lëndëve mësimore	Përqindja e pikëve të arritura nga totali i lëndëve mësimore
Shkolla e Mendimit Kritik	1	1	20700	14729	71.11
	2	2	2200	1585	72.04
	3	3	1200	794	66.15
	4	4	8500	4614	54.28
	5	5	2300	1387	60.30
	6	6	5500	3237	58.85
	7	7	5000	2444	48.88
	8	8	10900	7862	72.13
	9	9	4200	2836	67.52
	10	10	4300	3234	75.20
N		10	10	10	10
Mean			6480.00	4272.20	64.64
Shkolla Tradicionale	1	11	5700	3564	62.52
	2	12	2300	1615	70.21
	3	13	5300	2434	45.92
	4	14	8300	3978	47.92
	5	15	5700	3096	54.31
	6	16	7200	3982	55.30
	7	17	4900	3373	68.83
	8	18	4500	2913	64.73
	9	19	4600	3010	65.43
	10	20	3900	1017	26.07
N		10	10	10	10
Mean			5240.00	2898.20	56.1240

Këto janë rezultate të përgjithshme të nxënësve të arritura në Testin e Arritshmërisë për nëntë lëndët mësimore sa ishin në testim. Rezultatet individuale të shkollave i kemi grupuar në shkollat e Mendimit Kritik dhe në ato tradicionale. Vërehen dallimet po të shikojmë mesataret e suksesit për të dyja grupet e shkollave. Nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik kanë arritur rezultate më të larta në testin shtetëror për nxënësit e klasave të 9-ta. Dallimet në mesataret e rezultateve 64.64% - 56.12% janë bukur të theksuara e domethënëse. Gjithashtu, dallime të theksuara ndërmjet këtyre dy grupeve të shkollave vërejmë edhe nëse kërkojmë rezultatet më të larta dhe ato më të ulëta të tyre. Rezultatet më të larta për shkollat e Mendimit Kritik janë 75.20% dhe për shkollat tradicionale 70.21%. Pra, te suksesi i përgjithshëm rezultatet më të larta të shkollave bashkëkohore janë dukshëm më të larta, se rezultatet më të larta të shkollave tradicionale. Ndërsa, edhe më të thella janë dallimet në rezultatet më të ulëta të këtyre dy mjediseve shkollore. Siç shihen, për shkollat e Mendimit Kritik janë 48.88% dhe për ato shkolla që ende nuk kanë filluar aplikimin e novacioneve metodologjike në procesin e tyre edukativo-arsimor janë 26.07%. Tabela e mësipërme përmban suksesin e përgjithshëm të nxënësve nga nëntë lëndët mësimore të testuara. Këto ndryshime në suksesin e nxënësve dëshmojnë epërsinë e mësimdhënies bashkëkohore, e cila aplikon qasje dhe strategji mësimore, të cilat krijojnë mjedis të përshtatshëm mësimor dhe aktivizojnë nxënësit në përvetësimin aktiv e logjik të njohurive. Ndërsa, rezultatet e këtyre nxënësve në Testin e Arritshmërisë për lëndë të veçanta mësimore për këto dy mjedise shkollore, janë si në tabelën vijuese:

Table 21

% T A sipas lëndëve mësimore	% Gj. Shqipe	% Gj. angleze	% Histori	% Gjeografi	% Matematikë	% Informatikë	% Fizikë	% Kimi	% Biologji
1	75.60	91.88	69.00	81.11	73.79	75.74	54.32	60.20	70.71
2	65.68	89.09	64.68	73.10	73.63	59.00	56.56	66.47	81.81
3	66.25	98.33	73.71	59.02	69.58	58.33	68.51	48.95	55.20
4	55.05	72.94	52.66	41.37	39.58	73.64	66.27	55.73	72.35
SH 5	50.00	88.69	68.89	61.95	55.21	89.56	52.17	45.10	70.65
MK 6	68.27	84.36	62.37	50.75	56.63	63.27	49.69	43.18	47.04
7	60.30	73.20	38.00	39.16	43.20	65.20	46.88	47.25	44.75
8	67.43	97.06	68.31	80.81	78.53	69.17	75.94	54.70	60.43
9	66.07	80.00	73.99	76.38	67.97	87.14	41.53	71.13	51.78
10	88.77	87.90	80.50	62.79	73.25	81.86	77.00	77.61	40.69
Mean	66.34	86.34	65.21	62.64	63.13	72.29	58.88	57.03	59.54
1	59.29	89.82	71.12	59.35	60.00	84.56	40.54	54.16	67.98
2	77.82	87.82	42.80	44.56	79.13	93.91	60.86	84.23	82.60
3	52.54	74.33	43.25	46.22	36.13	65.28	37.94	41.98	38.44
4	55.06	73.97	48.93	46.48	77.35	66.02	38.01	33.13	43.63
Sh 5	65.17	71.92	45.61	58.47	52.10	56.49	47.36	40.35	50.00
Tra 6	60.83	70.83	49.78	50.69	48.68	73.33	44.59	57.29	63.02
7	61.22	98.77	92.30	56.63	67.34	82.44	52.15	63.77	68.36
8	51.77	98.66	70.42	52.40	71.44	97.33	56.29	51.11	71.11
9	47.28	83.04	50.50	87.31	78.15	51.73	68.11	59.78	70.65
10	29.10	38.97	33.92	31.41	19.87	31.28	15.66	13.78	25.96
Mean	56.00	78.81	54.86	53.35	59.01	70.23	46.15	49.95	58.17

Edhe gjetjet për suksesin e nxënësve në lëndë të veçanta dëshmojnë se shkollat që punojnë sipas strategjive dhe teknikave të Mendimit Kritik janë më efektive. Mesataret e

përqindjeve për grupet e dy shkollave janë të dallueshme e kuptimplota. Këto mesatare për të gjitha lëndët mësimore të testuara janë më të larta në grupin e shkollave që po i quajmë më bashkëkohore, krahasuar me shkollat që po ngurrojnë të përballen me risitë metodologjike të kohës. Këto ndryshime dhe suksese në rezultate janë prodhim e reflektim i përmirësimeve në praktikën e përgjithshme të shkollave. Pra, përmirësimi i aspekteve dhe i ndikimeve të tjera edukativo-arsimore prodhon impakte e efekte pozitive në suksesin mësimor të nxënësve dhe në përgatitjen më cilësore të tyre për punë e jetë të pavarur. Të kujtojmë se, rezultatet mësimore të nxënësve që u analizuan janë pikërisht të atyre shkollave, në të cilat morëm edhe opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve përmes anketimit tonë. Për mendimin tonë, përqindjet e opinionëve të arsimtarëve dhe të nxënësve po përputhen me përqindjet e suksesit mësimor të tyre që kanë arritur në Testin e Arritshmërisë. Si të harmonizuara na duken edhe nivelet e dallimeve të opinionëve të arsimtarëve e të nxënësve dhe të suksesit mësimor ndërmjet dy mjediseve shkollore që jemi duke i krahasuar.

Si përfundim i kësaj pike trajtimi mund të theksojmë se në suksesin e nxënësve dhe në produktivitetin e shkollave tona ka ndryshime të theksuara. Shkollat e rajonit tonë hulumtues që kanë filluar rrugën e ndryshimeve pozitive, duke aplikuar teknika e qasje të re mësimore, janë duke krijuar histori suksesi. Ato janë shembull i krijimit të mjedisit të përshtatshëm mësimor që krijon partneritete ndërmjet faktorëve edukativë në funksion të

përmbushjes së misionit të tyre. Në anën tjetër, shkollat që vazhdojnë punën sipas strategjive dhe mendësisë së vjetruar edukative janë duke e rritur hendekun e tyre me rrethanat e sotme ekonomiko-shoqërore dhe me trendet edukative të kohës.

5.6. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në vlerësimin e rezultateve mësimore të nxënësve në shkollat e Rajonit të Gjakovës

Teoria shkencore dhe praktika e përparuar pedagogjike vlerësimin e njohurive të nxënësve e konsideron si proces e segment të rëndësishëm të mësimdhënies dhe të informimit e mbështetjes së fëmijëve në rrugën e arsimimit të tyre. Programi trajnues Mendimi Kritik vlerësimin të njohurive, përkatësisht cilësimit të nxënësve me note, i kushton rëndësi të madhe. Këtë proces të mësimdhënies e mbështet në teorinë konstruktiviste. Thënë me fjalë të tjera, arsimtari i trajnuar për Mendimin Kritik nxënësin e mban të informuar për sukseset e veta, duke e bërë me dije atë se ku duhet të mësojë më tepër për ta përmirësuar performancën e tij të përgjithshme. Gjithashtu, këta arsimtarë gjatë trajnimit për këtë program të mësimdhënies, marrin instruksione për informimin e nxënësve se cila njohuri e tyre vlerësohet më tepër. Në këtë drejtim, përmes vlerësimin të njohurive, arsimtarët udhëzojnë nxënësit e tyre për cilësinë e të nxënit dhe nivelin e përvetësimit të përmbajtjeve mësimore. Për këto aspekte të vlerësimin përmes hulumtimit tonë morëm opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve të tyre. Nxënësve u kërkuam të deklarohen për

pohimin e ofruar në anketë, në lidhje me profesionalizmin dhe me objektivitetin e arsimtarëve në vlerësimin e njohurive të tyre. Përqindjet e opinioneve të tyre të shprehura në përqindje, janë:

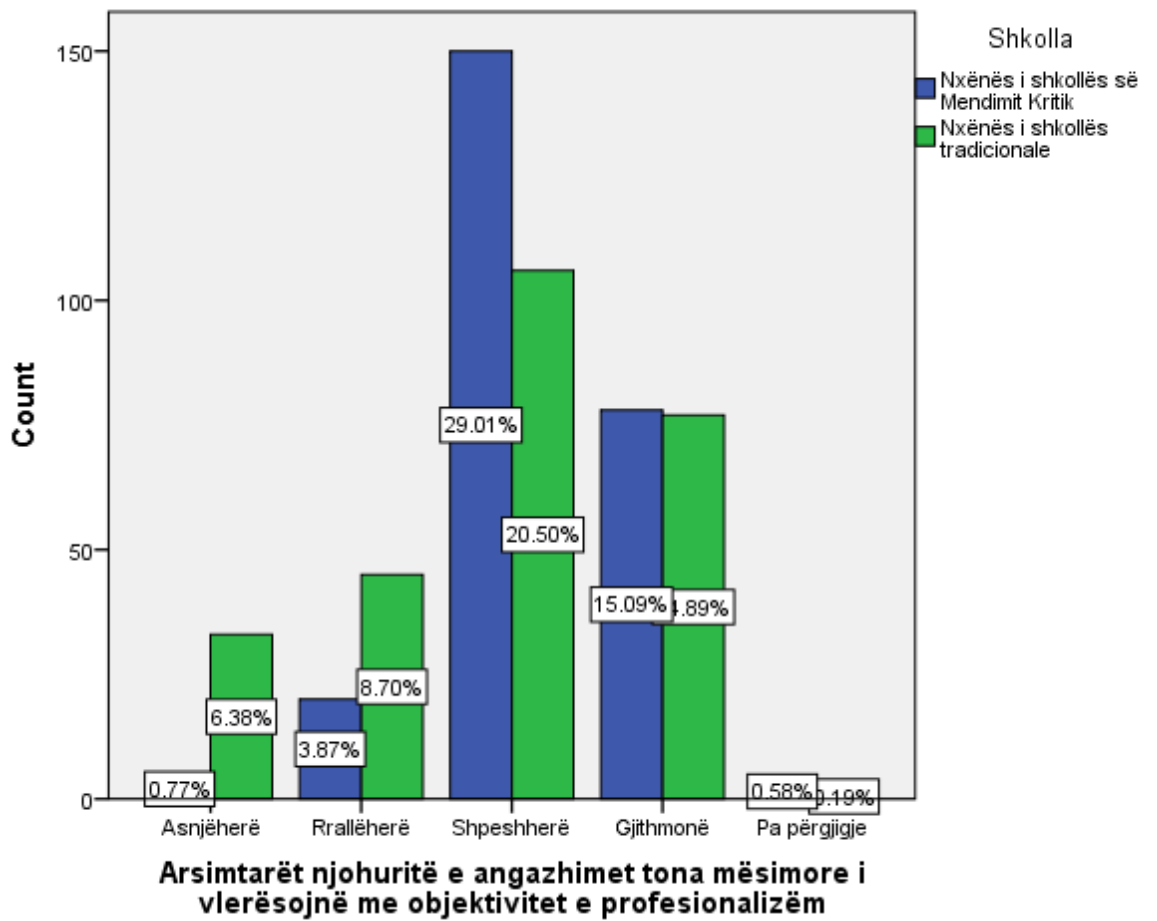
Table 22

Arsimtarët njohuritë e angazhimet tona mësimore i vlerësojnë me objektivitet e profesionalizëm		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	4	33	37
	%	1.6%	12.6%	7.2%
Rrallëherë	Numri	20	45	65
	%	7.8%	17.2%	12.6%
Shpeshherë	Numri	150	106	256
	%	58.8%	40.5%	49.5%
Gjithmonë	Numri	78	77	155
	%	30.6%	29.4%	30.0%
Pa përgjigje	Numri	3	1	4
	%	1.2%	0.4%	0.8%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100%	100%	100.0%

Përqindjet e opinioneve të nxënësve nga dy mjediset shkollore për profesionalizmin e arsimtarëve në vlerësimin e njohurive dhe të angazhimeve të tyre mësimore janë shumë të dallueshme. Janë dukshëm më të larta përqindjet e opinioneve të nxënësve nga shkollat tradicionale që kanë deklaruar se vlerësimet e arsimtarëve të tyre (asnjëherë ose rrallëherë) janë profesionale e objektive. Përkundër këtyre nxënësve, moshatarët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik janë treguar më të matur e me të kursyer për këto opsione të deklarimit.

Ata për këto dy variantet e para negative të këtij pohimi kanë përqindje shumë më të ulëta. Në anën tjetër, gjetjet e mësipërme për dy variantet e tjera që e mbështetin pohimin e ofruar për deklaram të nxënësve tregojnë përqindje të tjera. Përqindjet më të larta për optionet shpeshherë e gjithmonë se arsimtarët vlerësojnë me objektivitet e profesionalizëm janë në anën e nxënësve nga shkollat e Mendimit Kritik. Këto dallime në opinionet e nxënësve të dhëna në tabelën e mësipërme edhe më qartë duken përmes grafikunit të mëposhtëm:

Figure 18



Grafikoni tregon dhe zbardh më së miri dallimet e larttheksuara. Sheshazi vërehen opinionet dhe qëndrimet e nxënësve nga shkollat e Mendimit Kritik që e cilësojnë vlerësimin e arsimtarëve të tyre si më profesional e më objektiv. Ata krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale janë më të kënaqur me procesin e vlerësimit të njohurive dhe të aktiviteteve të tyre mësimore. Këto gjetje nga këndvështrimi i nxënësve

për të dyja mjediset shkollore që jemi duke i krahasuar dëshmojnë se zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik ka efekte pozitive në këtë segment të rëndësishëm të praktikës edukative. Në shkollat e këtij programi trajnues, arsimtarët janë më bashkëpunues e me të afërt me nxënës kur vlerësojnë angazhimet e tyre mësimore. Si duket në këtë proces të rëndësishëm profesional e njerëzor ata jetësojnë udhëzime e parime të teorisë së Abraham Masllout në motivimin e nxënësve dhe në ngritjen e nivelit të aspiratave të tyre për mobilizim në arritjen e rezultateve mësimore. Këta arsimtarë vlerësojnë dhe çmojnë para klase kontributet individuale të nxënësve për prezantime dhe për pjesëmarrje aktive në aktivitetet grupore të klasës.

Në anketë pyetjet për nxënës dhe arsimtarë i shtruam si pohime ose deklaratat, për të cilat ata do të japin opinionet e tyre për opsionet e ofruara. Pohimi tjetër i radhës për deklaratim të nxënësve është: arsimtarët na mbajnë të informuar për rezultatet tona mësimore. Opinionet e nxënësve për këto deklaratat të anketës janë të dhëna si në tabelën e mëposhtme:

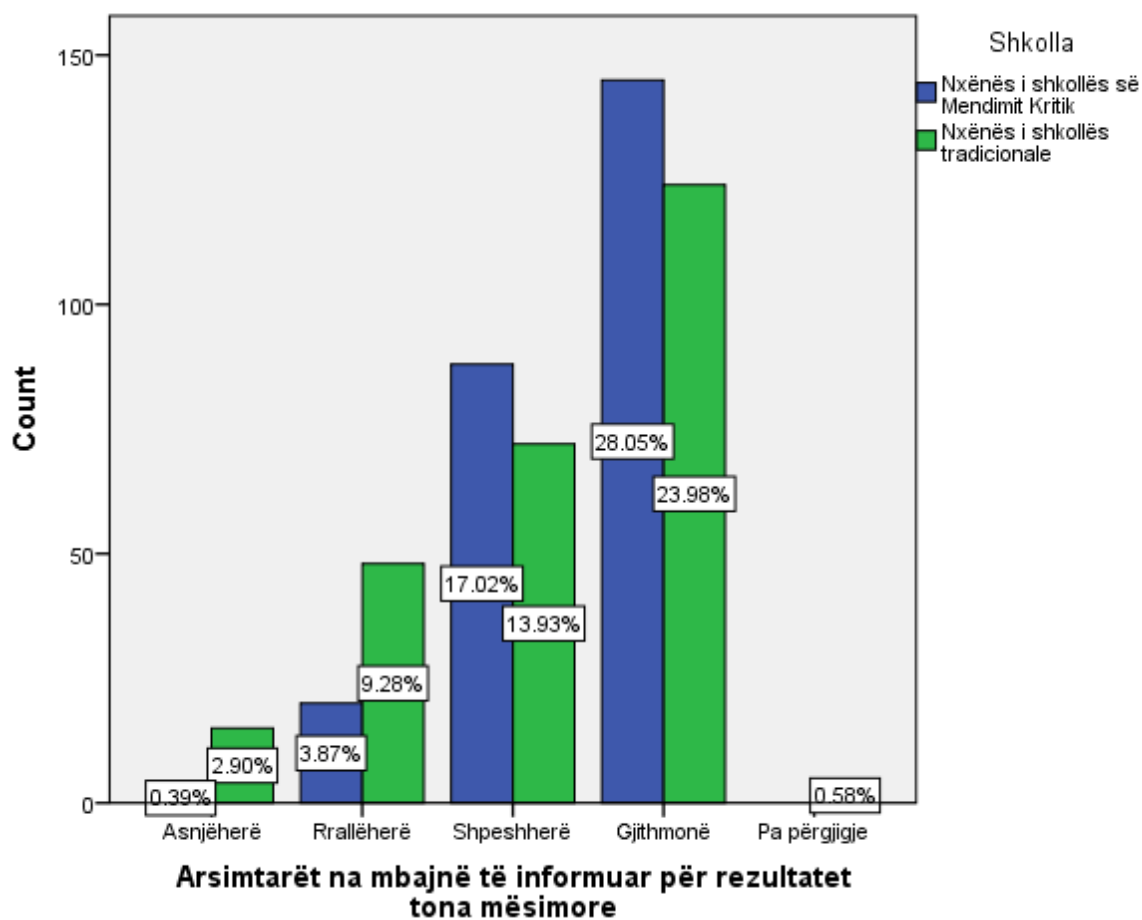
Table 23

Arsimtarët na mbajnë të informuar për rezultatet tona mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	2	15	17
	%	0.8%	5.7%	3.3%
Rrallëherë	Numri	20	48	68
	%	7.8%	18.3%	13.2%
Shpeshherë	Numri	88	72	160
	%	34.5%	27.5%	30.9%
Gjithmonë	Numri	145	124	269
	%	56.9%	47.3%	52.0%
Pa përgjigje	Numri	0	3	3
	%	0.0%	1.1%	0.6%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100%	100%	100.0%

Shihet shumë qartë dallimi i opinionëve të nxënësve nga dy grupet e shkollave të hulumtuara. Nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik përkundër atyre nga shkollat tradicionale janë deklaruar se arsimtarët e tyre i mbajnë ata më të informuar për rezultatet e tyre mësimore. Gjetjet, të cilat i konsiderojmë si përfaqësuese të realiteteve të ndryshme në këto dy mjedise shkollore, dëshmojnë epërsinë e shkollave që janë duke bërë hapa të guximshëm në rrugën e reformimit. Mbajtja e nxënësve të informuar për sukseset e tyre mësimore i orienton ata dhe i mban të angazhuar për përparime në lëndë të caktuara mësimore. Ky është edhe kontribut për përgatitjen e tyre për mësimnxënie efektive e të pavarur. Arsimtarët e shkollave që zbatojnë teknika e strategji të Mendimit Kritik i

informojnë nxënësit e tyre për sukseset e tyre mësimore dhe u tregojnë atyre rrugë e mënyra për përvetësimin aktiv të njohurive mësimore. Gjetjet tabelare të dhëna në përqindje përmes grafikurit përcjellës, duken:

Figure 19



Nëse vërejmë opinionet e nxënësve nga shkollat tradicionale fitojmë përshtypje të tjera për arsimtarët e tyre. Këta nxënës përmes opinioneve të tyre na kanë dëftuar mospajtim për informimin jo të rregullt të arsimtarëve për rezultatet e tyre mësimore dhe, vërtet kur nxënësit nuk mbahen të informuar për sukseset mësimore, janë edhe më pasivë në aktivitet e mëtutjeshme. Nxënësit e shkollave tradicionale janë gjithashtu më të pakënaqur edhe me profesionalizmin dhe me objektivitetin e arsimtarëve në vlerësimin e njohurive dhe të angazhimeve të tyre mësimore. Përparësia e shkollave të Mendimit Kritik për vlerësimin e njohurive sipas mendimit të nxënësve është me ndikim edhe në rezultatet e tyre mësimore.

Pohimin tjetër për të cilin kërkuam mendimin e nxënësve ishte: arsimtarët vlerësojnë kualitetin e njohurive tona. Edhe për këtë pohim nxënësit i kishin katër opzione, me të cilat ata do të pajtoheshin më tepër. Qëllimi i kësaj pyetjeje ishte të shohim se sa arsimtarët e këtyre dy mjediseve shkollore i kushtojnë rëndësi kualitetit të njohurive të nxënësve gjatë vlerësimit dhe cilësimit të tyre me notë. Dallimet e opinioneve të nxënësve për këtë pohim janë të dhëna si më poshtë:

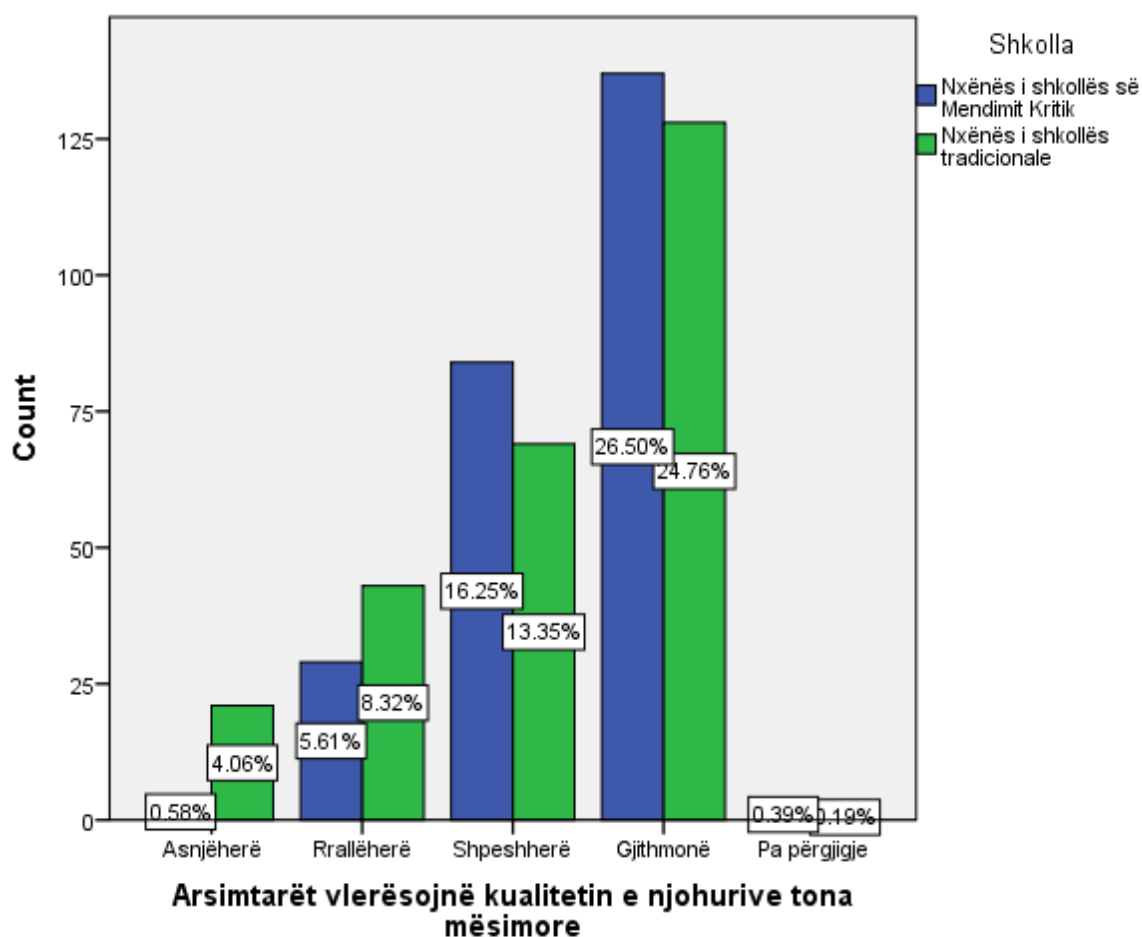
Table 24

Arsimtarët vlerësojnë kualitetin e njohurive tona mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	3	21	24
	%	1.2%	8.0%	4.6%
Rrallëherë	Numri	29	43	72
	%	11.4%	16.4%	13.9%
Shpeshherë	Numri	84	69	153
	%	32.9%	26.3%	29.6%
Gjithmonë	Numri	137	128	265
	%	53.7%	48.9%	51.3%
Pa përgjigje	Numri	2	1	3
	%	0.8%	0.4%	0.6%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100%	100%	100.0%

Dallimet e përqindjeve të deklarimeve të nxënësve nga grupet e shkollave që jemi duke i krahasuar nga tabela janë të mëdha. Nxënësit e shkollave të Mendimit Kritik, krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale, mendojnë se arsimtarët e tyre i kushtojnë shumë më tepër rëndësi cilësisë së njohurive gjatë vlerësimit të njohurive të tyre. Pra, këto gjetje vërtetojnë faktin se arsimtarët e shkollave tradicionale gjatë vlerësimit të njohurive nuk i kushtojnë sa duhet rëndësi kualitetit dhe cilësisë së rezultateve mësimore të nxënësve. Fatkeqësisht në këto mjedise shkollore shpeshherë nxënësit vlerësohen për sasinë e materies mësimore të mësuar përmendsh e në mënyrë formale. Të nxënit përmendsh pa arsytim dhe pa argumentim të njohurive mësimore përmes diskutimit e të

nxënit ndërveprues është niveli më i ulët i përvetësimit të asaj njohurie. Ky nivel i përvetësimit të njohurive dhe i përvojave mësimore nuk mund të transferohet në njohuri e përvoja të reja pozitive për jetën e tyre të mëvonshme akademike. Të dhënat e mësipërme tabelare përmes grafikomit zbardhin gjendjen e mjedisve tona shkollore si më poshtë:

Figure 20



Grafikoni i mësipërm si gjetje statistikore përveç praktikës edukative tregon edhe qasjen filozofike që ndjekin shkollat tona. Shkollat e Mendimit Kritik sipas këtyre gjetjeve e bëjnë me dije nxënësin se çka çmohet dhe vlerësohet më tepër në njohuritë e tyre të përvetësuar. Ky informim për nxënësin është shumë me rëndësi. Duke e ditur nxënësi se në vlerësimin e arsimtarëve çmohen më lart përgjigjet dhe zgjedhjet origjinale me elemente të vlerësimit, të gjykimit dhe të krijimtarisë, ai me kohë edhe orientohet në arritjen e niveleve të larta në përvetësimin e njohurive. Përveç kësaj, në shkollat e Mendimit Kritik vlerësohet lart edhe iniciativa dhe pjesëmarrja e nxënësve në diskutime e aktivitete të tjera praktike e mësimore që zhvillohen në klasë dhe në mjedise të tjera shkollore.

“Ne e dimë që të promovojmë zhvillimin e trurit, aktivitetet duhet të përfshijnë angazhimin e duarve, në mënyrë që fëmijët të përjetojnë drejtpërsëdrejti proceset intelektuale të tilla si integrimi i informacionit, konceptet e formim-përqendrimit, bashkëpunimin, kreativitetin, përdorimin e gjuhës dhe zgjidhjen e problemeve.” (Daniel Gartell 2000: 71).

Në këtë mënyrë nxënësit ndihen të përfshirë dhe të vlerësuar për angazhimet e tyre. Pikërisht këto aspekte të vlerësimit, karakteristika të shkollave bashkëkohore, e kanë bërë ndryshimin e opinioneve të nxënësve nga opinionet e moshatarëve të tyre të shkollave tradicionale. Do të shohim më poshtë efektet e zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik në vlerësimin e njohurive të nxënësve nga këndvështrimi i arsimtarëve. Ne i pyetëm

ata se sa i kushtojnë rëndësi vlerësimit të punës eksperimentale, projekteve dhe punëdores së nxënësve. Opinionet e arsimtarëve nga të dyja mjediset shkollore janë si në tabelën vijuese:

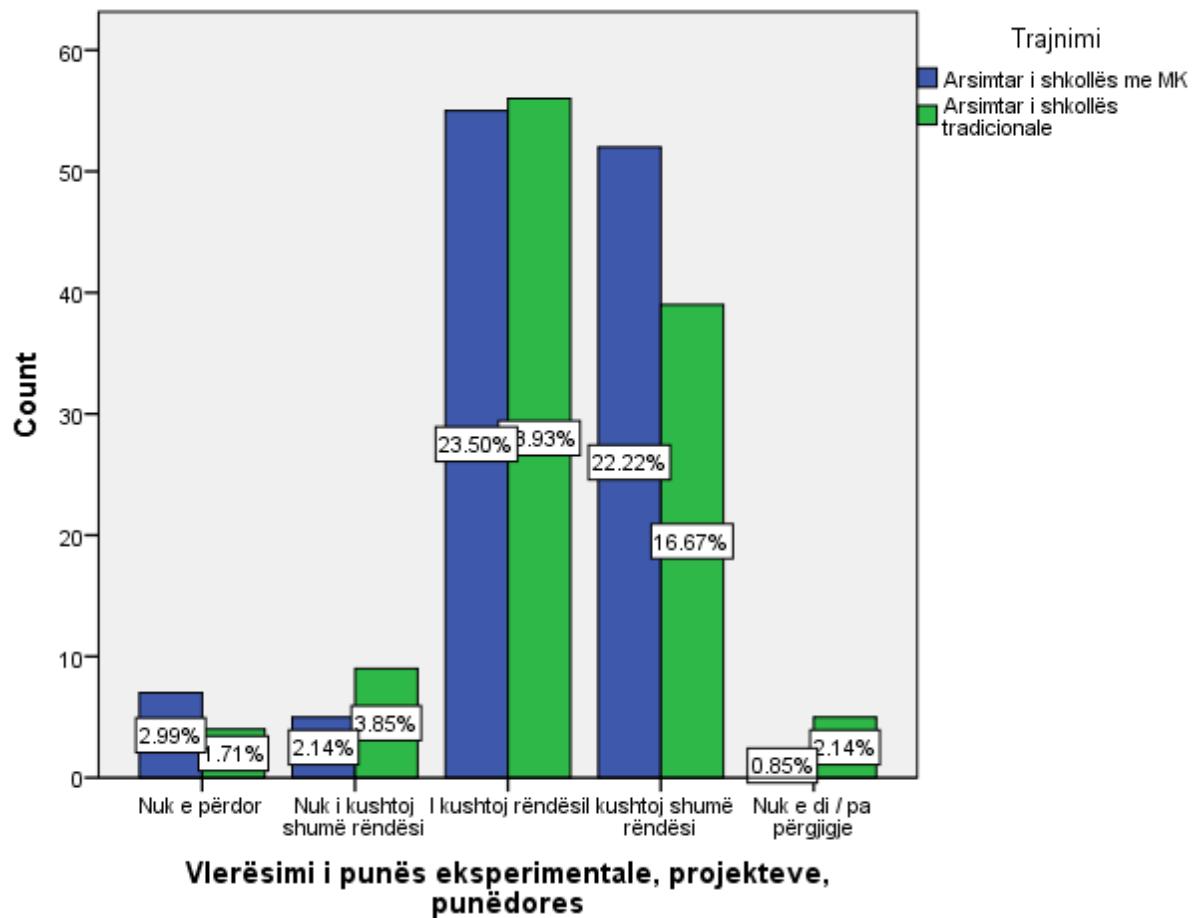
Table 25

Vlerësimi i punës eksperimentale, projekteve, punëdores		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk e përdor	Numri	7	4	11
	%	5.8%	3.5%	4.7%
Nuk i kushtoj shumë rëndësi	Numri	5	9	14
	%	4.1%	8.0%	6.0%
I kushtoj rëndësi	Numri	55	56	111
	%	45.5%	49.6%	47.4%
I kushtoj shumë rëndësi	Numri	52	39	91
	%	43.0%	34.5%	38.9%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	2	5	7
	%	1.7%	4.4%	3.0%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Për mësimdhënien bashkëkohore vlerësimi i aktiviteteve praktike, i projekteve dhe i punës eksperimentale të nxënësve është me rëndësi të veçantë. Përqindjet e opinionëve të arsimtarëve nga dy grupet shkollore janë të përafërta, por të dallueshme. Këtë dallim më mirë e vërejmë po t'i krahasojmë përqindjet e tyre për dy variantet e para negative dhe për ato pozitive. Për dy variantet e para negative të këtij pohimi përqindjet e opinionëve të arsimtarëve për shkollat e Mendimit Kritik, janë: 5.8% dhe 4.1%. Ndërsa, për shkollat

tradicionale përqindjet e opinioneve të arsimtarëve për opcionet e njëjta të deklarimit janë: 3.5% dhe 8.0%. Kjo do të thotë se arsimtarët e shkollave tradicionale, krahasuar me kolegët e tyre nga shkollat e Mendimit Kritik, kanë shprehur shkallë më të lartë refuzimi për vlerësimin e projekteve dhe të punës eksperimentale të nxënësve. Gjithashtu, dallimet janë edhe më të larta në përqindjet për dy variantet pozitive të këtij pohimi. Ato për arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik, janë: 45.5% dhe 43.0%. Ndërsa, përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga shkollat tradicionale për variantet e njëjta të këtij pohimi, janë: 49.6% dhe 34.5%. Pra, arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik kanë qëndrime më afirmative për vlerësimin e projekteve mësimore dhe të punës eksperimentale të nxënësve. Të dhënat e mësipërme tabelare duken si më poshtë:

Figure 21



Edhe këtu vërehet praktika dhe tendenca më e theksuar e shkollave të Mendimit Kritik për vlerësim të iniciativave të nxënësve dhe të veprimtarisë së tyre praktike e kërkimore. Kjo është dëshmi se këto shkolla, përkundër atyre tradicionale, vlerësojnë dhe çmojnë më tepër zhvillimin e mendimit krijues e kritik të nxënësve. Në këtë grafik

gjithashtu bie në sy përqindja më e lartë e arsimtarëve nga shkollat tradicionale që kanë refuzuar të japin mendimet e tyre për këtë pohim.

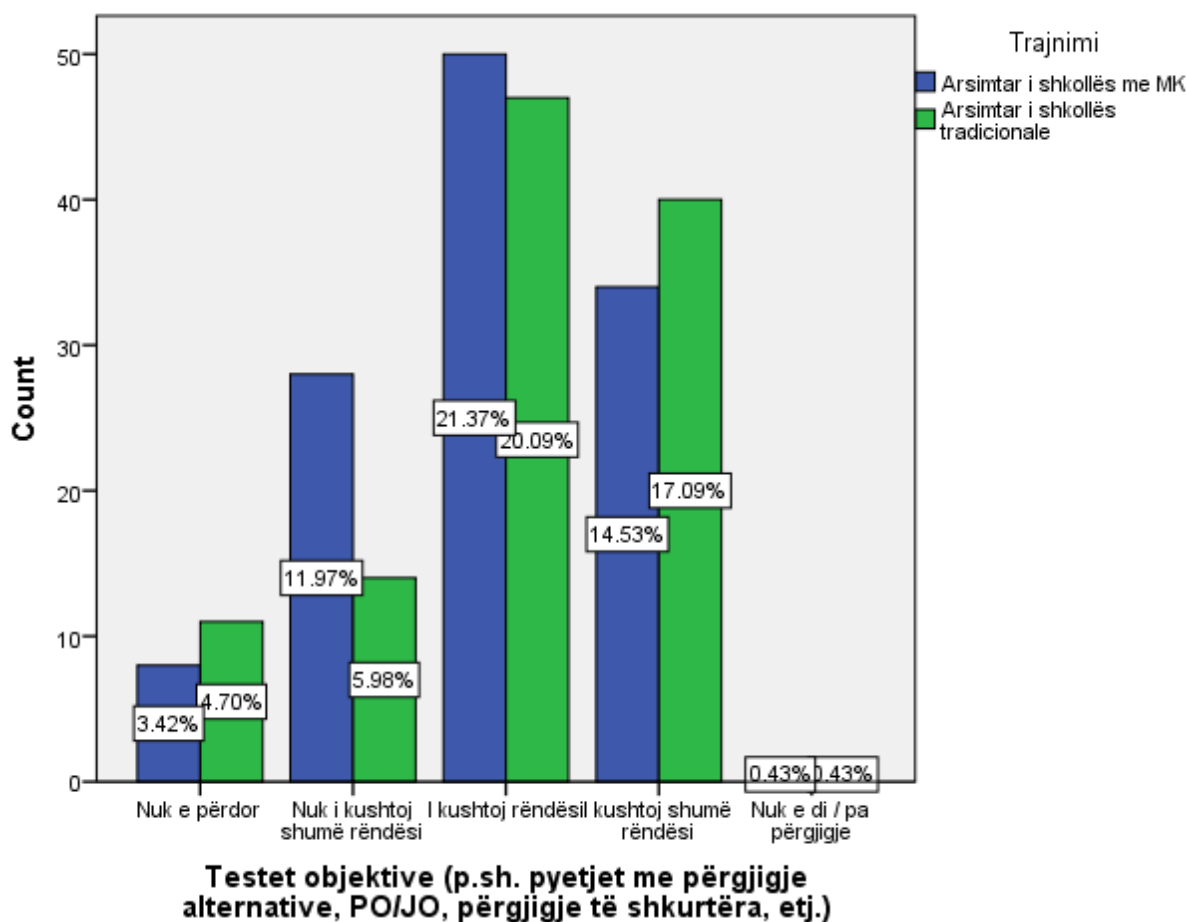
Përmes anketës, arsimtarëve u kërkua të deklarohen se sa i përdorin testet me përgjigje alternative e të shkurtra në vlerësimin e njohurive të nxënësve. Testet alternative ku nxënësit duhet të zgjedhin njërin prej përgjigjeve të ofruara janë teste të thjeshta që nuk kërkojnë nivele të larta të njohjes. Si të tilla, ato nuk e kërkojnë shumë analizën, gjykimin dhe mendimin kritik e krijues të nxënësve. Këto teste me këto veti të tyre nuk preferohen të përdoren shpesh në mësimdhënien bashkëkohore. Opinionet e arsimtarëve për përdorimin e këtyre testeve po i japim në tabelën e mëposhtme:

Table 26

Testet objektive (p.sh. pyetjet me përgjigje alternative, PO/JO, përgjigje të shkurtëra, etj.)		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk e përdor	Numri	8	11	19
	%	6.6%	9.7%	8.1%
Nuk i kushtoj shumë rëndësi	Numri	28	14	42
	%	23.1%	12.4%	17.9%
I kushtoj rëndësi	Numri	50	47	97
	%	41.3%	41.6%	41.5%
I kushtoj shumë rëndësi	Numri	34	40	74
	%	28.1%	35.4%	31.6%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	1	1	2
	%	0.8%	0.9%	0.9%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Edhe këtu përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga dy grupet e shkollave janë të dallueshme. Përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga shkollat e Mendimit Kritik për dy variantet e para, janë: nuk e përdor 6.6% dhe nuk i kushtoj rëndësi 23.1%. Kurse, përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga shkollat tradicionale për variantet e njëjta të deklaratimit, janë: 9.7% dhe 12.4%. Kjo do të thotë se arsimtarët që në mësimdhënien e tyre aplikojnë teknika e strategji të reja mësimore refuzojnë në masë më të madhe aplikimin e këtyre testeve për vlerësimin njohurive të nxënësve. Dallime vërehen edhe te përqindjet e opinioneve të arsimtarëve për dy variantet pozitive të këtij pohimi. Këto përqindje për arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik, janë: 41.3% dhe 28.1%. Ndërsa, përqindjet e opinioneve të arsimtarëve nga shkollat tradicionale për këto dy variante pohuese, janë: 41.6% dhe 35.4%. Pra, arsimtarët e këtyre shkollave në praktikën e tyre pedagogjike i përdorin në masë më të madhe këto teste tradicionale për vlerësimin e njohurive të nxënësve. Këto gjetje tabelare në grafikun, duken:

Figure 22



Grafikoni i mësipërm i parë në tërësi jep përshtypjen se këto teste gjejnë përdorim më të shpeshtë te shkollat tradicionale. Këto shkolla sipas kësaj logjike nuk janë edhe shumë kërkuese ndaj përgjigjeve dhe zgjidhjeve origjinale e krijuese të nxënësve të tyre. Si përfundim i interpretimit të gjetjeve për vlerësimin e njohurive mund të themi se, në këtë aspekt, ndërmjet shkollave që jemi duke i krahasuar ka dallime të theksuara. Shkollat e

Mendimit Kritik edhe sipas opinionëve të nxënësve dhe të arsimtarëve janë më efektive e më bashkëkohore. Andaj, si rrjedhojë e kësaj mund të përfundojmë se zbatimi i këtij programi trajnues në shkollat e Rajonit të Gjakovës ka efekte pozitive në përmirësimin e praktikave për vlerësimin e njohurive të nxënësve dhe në përmirësimin e rezultateve mësimore të tyre.

5.7. Efektet e zbatimit të Mendimit Kritik në demokratizimin e raporteve ndërmjet faktorëve mësimor në shkollat e Rajonit të Gjakovës

Mendimi Kritik si filozofi edukimi nga ideatorët e tij u mendua të jetësohet në shkolla për reformimin e sistemit edukativo-arsimor dhe për formimin e gjeneratave me pikëpamje demokratike. Inicimi i mësimnxënies ndërvepruese në aktivitete grupore, diskutimi dhe debati për tema mësimore janë premisa e faktorëve që zhvillojnë mendimin kritik dhe respektin për pikëpamjet e tjera të ndryshme. Në këtë funksion janë edhe liria dhe mjedisi i përshtatshëm mësimor që inkurajon pyetjet e nxënësve dhe shprehjen e pikëpamjeve individuale, pa e pasur rrezikun për të qenë i përqeshur dhe i injoruar nga klasa.

“Të krijoje kushte për zhvillimin e karakterit demokratik në klasë nuk ishte detyrë e lehtë, në veçanti sepse mësuesit nuk mund ta impononin një karakter të tillë te nxënësit, madje më saktë, u duhej të krijonin një mjedis shoqëror në të cilin fëmijët e ndërmernin

vetë marrjen e përgjegjësisë për një jetë me moral demokratik.” (Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO 2008: 221-222).

Për këto dimensionë të ndikimit të mësimdhënies së Mendimit Kritik në praktikën edukative të shkollave kërkuam edhe opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve nga shkollat, në të cilat e realizuam hulumtimin. Një ndër pohimet e ofruara për deklaram të nxënësve është edhe ky: unë pyes dhe kërkoj ndihmë kur nuk e kuptoj njësinë mësimore. Opinionet e nxënësve të anketuar të dhëna në përqindje janë si në tabelën e mëposhtme:

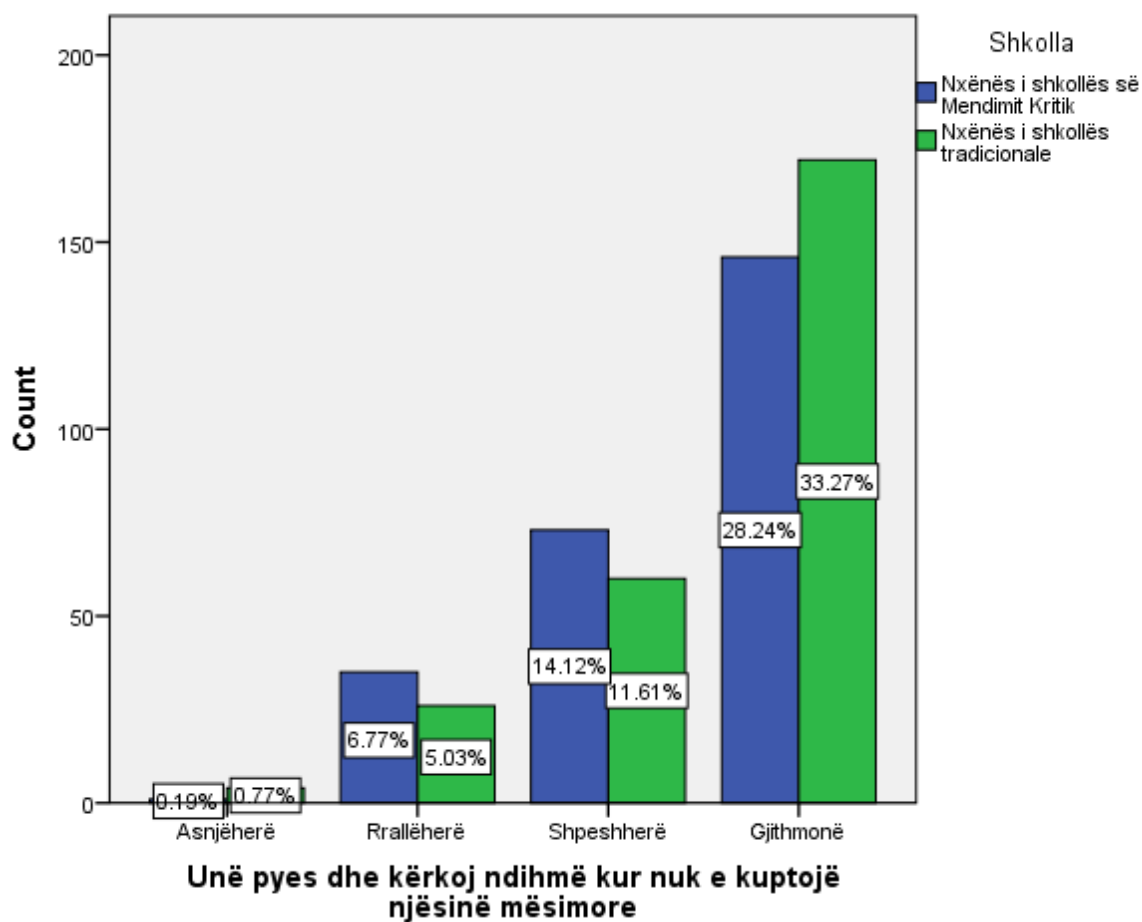
Table 27

Unë pyes dhe kërkoj ndihmë kur nuk e kuptoj njësinë mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	1	4	5
	%	0.4%	1.5%	1.0%
Rrallëherë	Numri	35	26	61
	%	13.7%	9.9%	11.8%
Shpeshherë	Numri	73	60	133
	%	28.6%	22.9%	25.7%
Gjithmonë	Numri	146	172	318
	%	57.3%	65.6%	61.5%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100%	100%	100.0%

Përqindjet e opinionëve të nxënësve për këtë pohim nuk janë shumë të dallueshme ndërmjet këtyre dy grupeve të shkollave. Nxënësit me qëndrimet e tyre treguan se në të dyja mjediset shkollore e kanë mundësinë e njëjtë për të pyetur dhe për të kërkuar ndihmën

e arsimtarëve të tyre. Bile nxënësit e shkollave tradicionale kanë përqindje më të larta të opinionëve për shpeshtësinë e të pyeturit dhe e të kërkuarit të ndihmës nga arsimtarët e tyre. Kjo ndoshta reflekton edhe arsye e rrethana të tjera që ndikuan në dhënien e këtyre opinionëve të nxënësve, siç janë qartësia e mësimdhënies dhe mungesa e konkretizimit të mësimi. Këto të dhëna tabelare përmes grafikonit, duken:

Figure 23



Siç shihet, për dy variantet e skajshme (asnjëherë dhe gjithmonë) përqindjet e opinioneve të nxënësve nga shkollat tradicionale janë më të larta. Ndërsa, për dy variantet e tjera të mesme (rrallëherë dhe shpeshherë) të këtij pohimi përqindjet e opinioneve të nxënësve nga shkollat e Mendimit Kritik janë dukshëm më të larta. Marrë në tërësi duhet theksuar se, në këto opinione të nxënësve nuk vërehen dallime të theksuara në praktikën edukative të këtyre dy mjediseve të ndryshme shkollore. Këto gjetje të përgjithshme vijnë si rezultat i opinioneve të nxënësve nga shkollat konkrete, të cilat demokratizimin e raporteve njerëzore e kanë arritur në nivele të ndryshme.

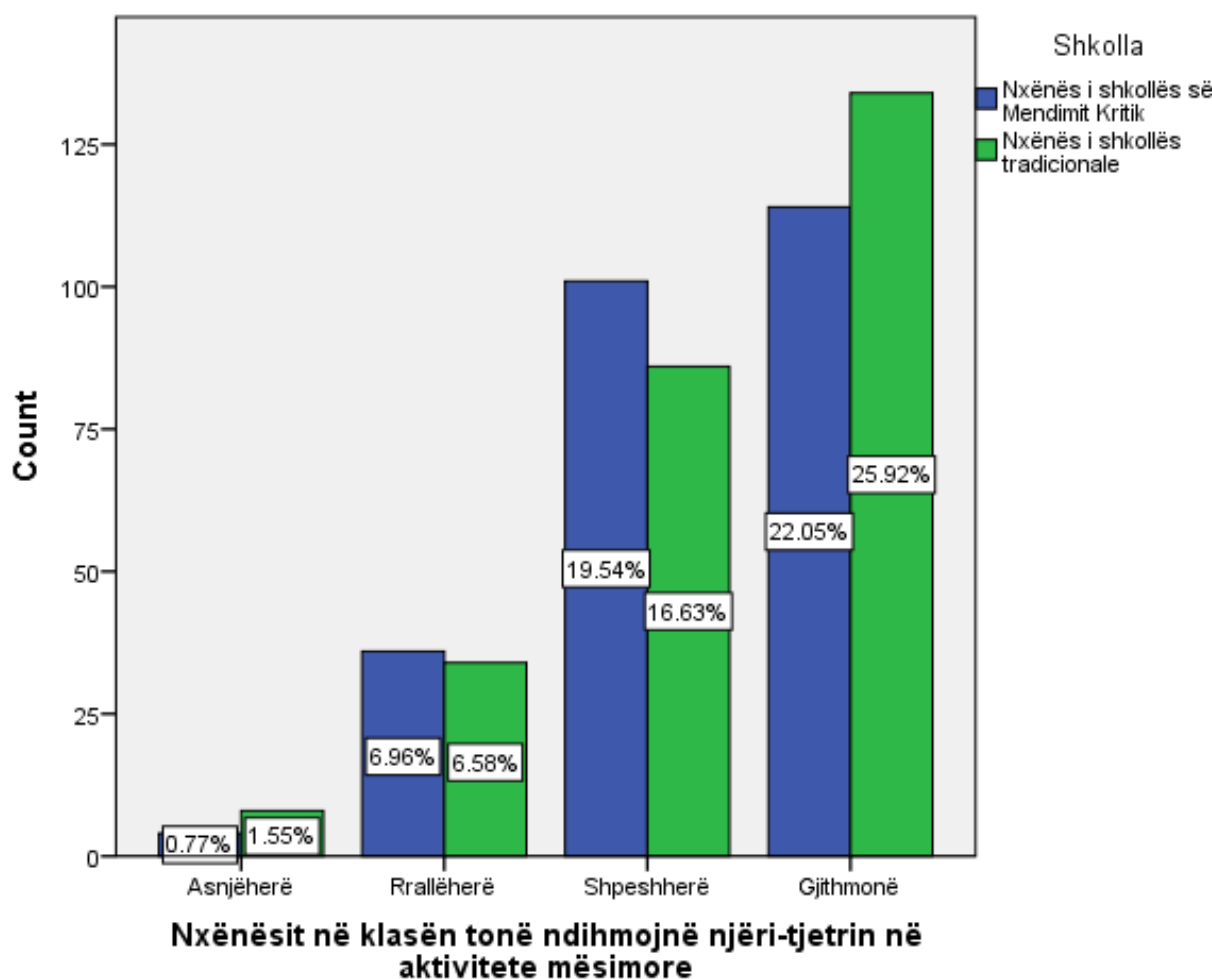
Fjalitë tjetër pohuese për të cilën kërkuam deklarin e nxënësve, është: nxënësit në klasën tonë ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore. Opinioneve të nxënësve të dhëna në përqindje përmes tabelës, duken:

Table 28

Nxënësit në klasën tonë ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore		Shkolla		Gjithësej
		Nxënës i shkollës MK	Nxënës i shkollës tradicionale	
Asnjëherë	Numri	4	8	12
	%	1.6%	3.1%	2.3%
Rrallëherë	Numri	36	34	70
	%	14.1%	13.0%	13.5%
Shpeshherë	Numri	101	86	187
	%	39.6%	32.8%	36.2%
Gjithmonë	Numri	114	134	248
	%	44.7%	51.1%	48.0%
Gjithësej	Numri	255	262	517
	%	100%	100%	100.0%

Të dhënat e mësipërme tabelare përmes grafikonit vijues dukën:

Figure 24



Ky grafik nuk na reflekton ndryshimet e praktikës edukative në opinionet e nxënësve. Nxënësit e të dyja mjediseve shkollore sipas këtyre gjetjeve ndihmojnë gati njësoj njëri-tjetrin në detyra dhe në aktivitete të tjera mësimore. Megjithatë, duhet të

dallojmë ndihmën në aktivitete dhe në detyra mësimore prej mësimnxënies ndërvepruese. Në parim, në detyra mësimore nxënësi i mirë ndihmon shokun ose shoqen, e cila nuk mund t'i zgjidhë ato detyra me forcat e veta. Ndërsa, në mësimnxënien ndërvepruese përveç ndihmës reciproke kemi edhe shkëmbime përvojash e rrahje mendimesh nga nxënësit me nivele të njëjta inteligjence dhe suksesi. E cekëm këtë, për të theksuar se, në këtë grafikun nuk kishim dallime të theksuara në opinionet e nxënësve edhe për arsye se vetë pohimi nuk specifikonte elemente të demokratizimit në mjedise shkollore. Gjetjet me të drejtë dëshmojnë se ndihma reciproke e nxënësve në aktivitete mësimore ofrohet në të dyja mjediset shkollore. Por, mundësia e barabartë për të pyetur dhe për të bërë debat për temën mësimore siç tregon tabela nr. 16, është më e madhe te shkollat e Mendimit Kritik, të cilat kanë mjedis shkollor më human e më demokratik. Krijimi i mjedisit shkollor ku nxënësit ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore varet prej kulturës demokratike e profesionale të arsimtarit. Arsimtari i përgatitur për profesion dhe për orë mësimore konkrete krijon situata mësimore ku nxënësit ndërveprojnë dhe ndihmohen ndërsjelltazi në aktivitete mësimore grupore.

Demokratizimi i marrëdhënieve njerëzore në shkollë nënkupton edhe bashkëpunimin dhe ndihmën profesionale reciproke të arsimtarëve për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies dhe të rezultateve mësimore të nxënësve. Raportet demokratike dhe fryma e bashkëpunimit në kolektivin e shkollës përçojnë mesazhet e një mjedisi të shëndetshëm edukativ edhe te nxënësit. Për marrjen e opinionëve të arsimtarëve rreth bashkëpunimit me

kolegët e tyre brenda shkollës, atyre u ofruam për deklaram pohimin e dhënë në tabelën e mëposhtme:

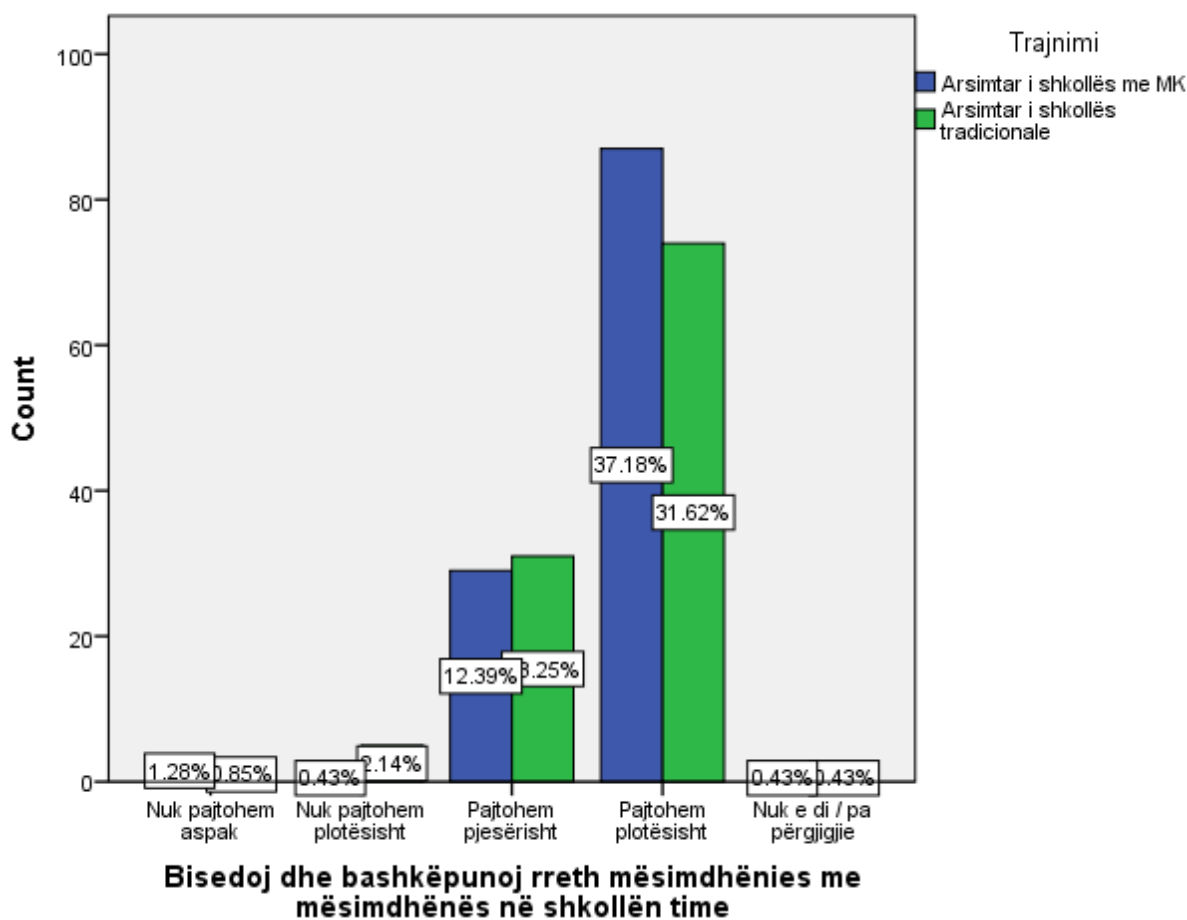
Table 29

Bisedoj dhe bashkëpunoj rreth mësimdhënies me mësimdhënës në shkollën time		Trajnimi		Gjithësej
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Nuk pajtohem aspak	Numri	3	2	5
	%	2.5%	1.8%	2.1%
Nuk pajtohem plotësisht	Numri	1	5	6
	%	0.8%	4.4%	2.6%
Pajtohem pjesërisht	Numri	29	31	60
	%	24.0%	27.4%	25.6%
Pajtohem plotësisht	Numri	87	74	161
	%	71.9%	65.5%	68.8%
Nuk e di / pa përgjigjie	Numri	1	1	2
	%	0.8%	0.9%	0.9%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Për këtë fjali pohuese tek opinionet e arsimtarëve të të dyja mjediseve shkollore vërehen dallime të lehta. Kjo vërehet më mirë nëse shikojmë shumën e përqindjeve të opinionëve të tyre për dy variantet negative dhe për dy variantet e tjera pozitive të pohimit. Arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik shumën e përqindjeve dhe të opinionëve për dy variantet e para negative të këtij pohimi e kanë 3.3%. Në anën tjetër, arsimtarët e shkollave tradicionale përqindjen e opinionëve të tyre për të njëjtat variante të pohimit e kanë 6.2%. Kjo do të thotë se arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik përkundër kolegëve të tyre nga shkollat tradicionale janë më pak refuzues të bashkëpunimit me kolegët e tyre brenda

shkollës për ngritjen e cilësisë së mësimdhënies së tyre. Në këtë masë, siç shihet i kemi dallimet edhe për shumën e përqindjeve të opinioneve të arsimtarëve për dy opcionet e tjera afirmative të këtij pohimi, veçse tani përqindjet më të larta janë në anën e arsimtarëve të trajnuar për Mendimin Kritik. Ky ndryshim prej rreth 3% në opinionet e tyre dëshmon se këta arsimtarë janë më transparentë e më bashkëpunues në punën e tyre edukativo-arsimore. Këto gjetje dëshmojnë po ashtu se kolektivet shkollore të Mendimit Kritik kanë raporte njerëzore më demokratike dhe mjedise mësimore më tolerante ku respektohen nxënësit e nxitet edhe bashkëpunimi me familjet e tyre. Këto gjetje tabelare përmes grafikunit, duken:

Figure 25



Edhe ky grafik si pasqyrues i gjetjeve tabelare tregon se arsimtarët e shkollave tradicionale janë më pak bashkëpunues rreth rritjes së cilësisë së mësimdhënies së tyre. Ata në punën e tyre të përditshme edukative punojnë si më të izoluar pa e ditur se më çfarë teknikash e strategjish mësimore punojnë kolegët e tyre nga e njëjta shkollë. Ky

mosbashkëpunim ndërmjet arsimtarëve sigurisht se dëmton kualitetin e praktikës mësimore dhe edukimin e gjeneratave në frymën e humanizmit dhe të vlerave demokratike.

Për arritjen e rezultateve të larta mësimore dhe arsimimin kualitativ të nxënësve në përgjithësi, me rëndësi të madhe është ndihma e përkrahja e arsimtarëve dhe e familjes së tyre. Ndhma individuale e arsimtarëve në detyra mësimore i bën ata partnerë të besueshëm të nxënësve në formimin dhe në zhvillimin intelektual të tyre.

“Mësuesi dhe fëmija duhen të njohin në mënyrë të mjaftueshme njëri-tjetrin, për ta ndërtuar besimin para se ata të mund të presin që të punojnë së bashku në krizë. Mësuesi nuk mund të ndërtojë marrëdhënie mirëbesimi me fëmijën bazuar vetëm në faktet e lëndës.” (Daniel Gartell 2000: 96).

Se sa u ofrojnë ndihmë individuale nxënësve të tyre në detyra dhe në aktivitete mësimore morëm opinionet e arsimtarëve nga të dyja mjediset shkollore, të cilat po i paraqesim në tabelën e mëposhtme:

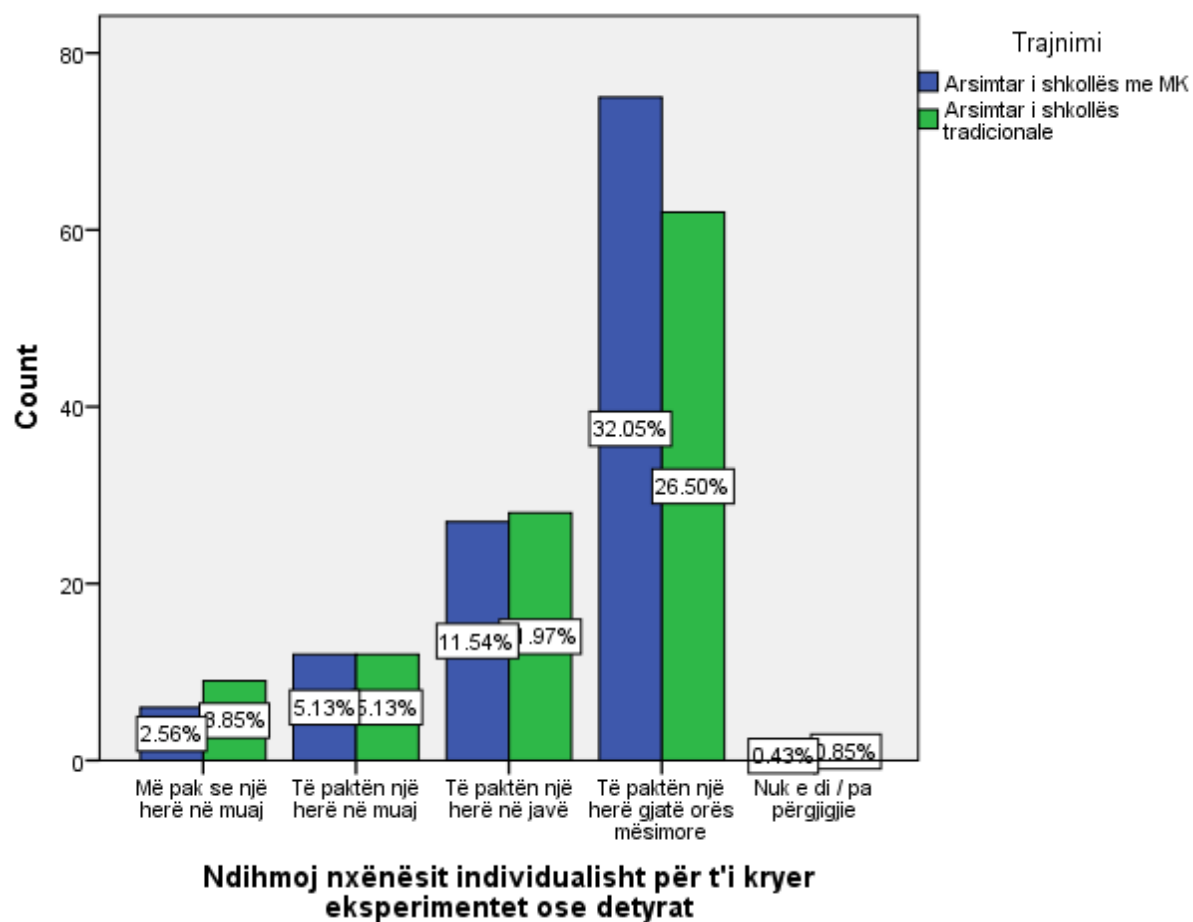
Table 30

Ndhimjo nxënësit individualisht për t'i kryer eksperimentet ose detyrat		Trajnimi		Gjithësjaj
		Arsimtar i shkollës MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Më pak se një herë në muaj	Numri	6	9	15
	%	5.0%	8.0%	6.4%
Të paktën një herë në muaj	Numri	12	12	24
	%	9.9%	10.6%	10.3%
Të paktën një herë në javë	Numri	27	28	55
	%	22.3%	24.8%	23.5%
Të paktën një herë gjatë orës mësimore	Numri	75	62	137
	%	62.0%	54.9%	58.5%
Nuk e di / pa përgjigje	Numri	1	2	3
	%	0.8%	1.8%	1.3%
Gjithësej	Numri	121	113	234
	%	100.0%	100.0%	100.0%

Përqindjet e opinioneve të arsimtarëve për ndihmën që u ofrojnë nxënësve të tyre për dy mjediset shkollore nuk janë shumë të dallueshme. Vetëm te varianti i fundit (të paktën një herë gjatë orës mësimore), përqindje më të lartë të opinioneve kanë arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik. Kjo tregon se ata u kushtojnë rëndësi më të madhe ngecjeve dhe vështirësive individuale të nxënësve në përvetësimin e përmbajtjeve mësimore konkrete. Përqindja më e lartë e opinioneve të këtyre arsimtarëve për ndihmë individuale të nxënësve gjatë orës mësimore tregon edhe për rolin dhe për pozicionin e tyre në klasë. Në këso rastesh, nxënësit e tjerë të klasës janë të zënë me detyra dhe me aktivitete mësimore. Ndërsa, arsimtari pasi e ka shtruar detyrën ose problemin mësimor për zgjidhje para

nxënësve, lëviz nëpër klasë për përkrahje dhe për udhëzime individuale për nxënësit me vështirësi e ngecje mësimore. Këto përqindje të opinioneve të arsimtarëve nga tabela e mësipërme në grafikon, duken:

Figure 26



Grafikoni i mësipërm tregon një epërsi të lehtë të arsimtarëve të shkollave të Mendimit Kritik për përkujdesje dhe ndihmë individuale ndaj nxënësve në arritjen e rezultateve

mësimore. Kjo përkujdesje dhe përkrahje ndaj nxënësve dëshmon për tolerancë e mirëkuptim ndërmjet faktorëve edukativë në shkollë. Pra, shkollat e Mendimit Kritik sipas këtyre opinioneve të arsimtarëve kanë një mjedis shkollor më demokratik ku respektohen nevojat zhvillimore individuale të nxënësve dhe stimulohen interesimet dhe prirjet e tyre të veçanta. Për krijimin e këtij mjedisi të përshtatshëm mësimor siç e dëshmoi edhe grafikoni nr. 27, arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik kanë edhe një bashkëpunim dhe koordinim më të mirë ndërmjet vete, krahasuar me kolegët e tyre nga shkollat tradicionale.

5.8. Vertetimi i hipotezave të hulumtimit

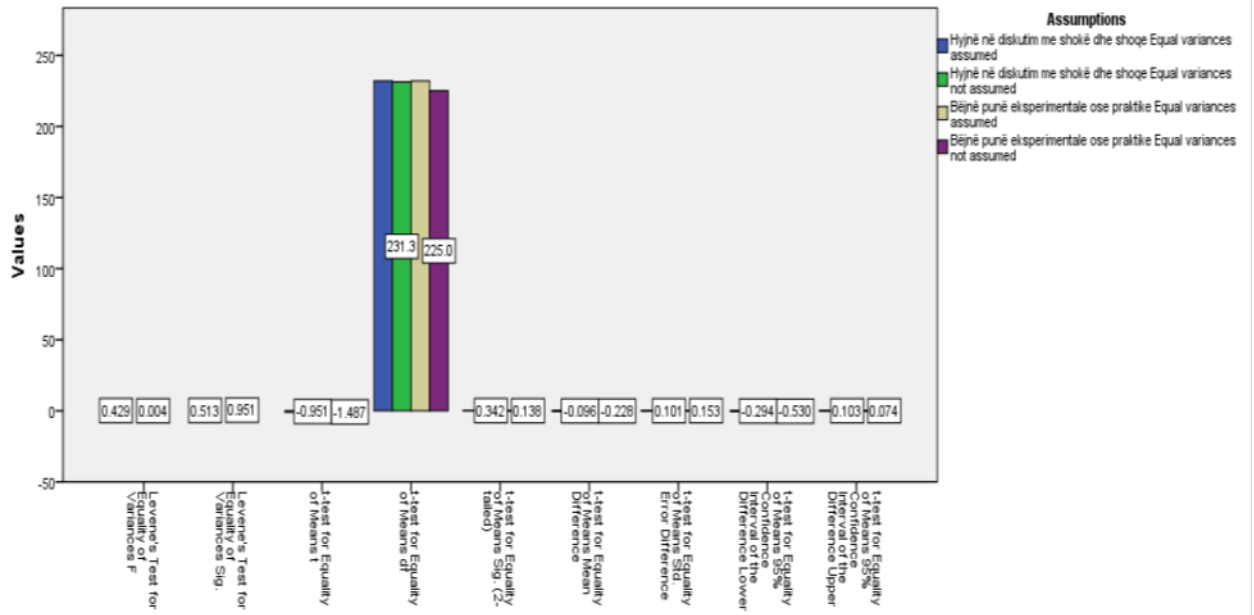
Hipoteza e parë: - Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krahasuar me shkollat tradicionale organizojnë më tepër mësimnxënie aktive e ndërvepruese.

Për analizimin e kësaj hipoteze kemi përdorur metodën Independent T-test. Si variabël të pavarur kemi përdorur variablen Trajnimi që në rastin tonë përfaqëson arsimtarët e anketuar nga shkollat e Mendimit Kritik dhe ata të shkollave që akoma punojnë sipas strategjive mësimore tradicionale. Ndërsa si variabla të varuara janë Hyrje në diskutime me shokë dhe shoqe dhe Bëjnë punë eksperimentale ose praktike. Këto dy variabla të përafërta me hipotezën e hulumtimit tonë ishin opinione të dhëna në pyetësor për të cilat u deklaruan arsimtarët e anketuar.

Group Statistics

Trajnimi		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Hyjnë në diskutim me shokë dhe shoqe	Arsimtar i shkollës me MK	121	3.48	.776	.071
	Arsimtar i shkollës tradicionale	113	3.58	.765	.072
Bëjnë punë eksperimentale ose praktike	Arsimtar i shkollës me MK	121	2.72	1.105	.100
	Arsimtar i shkollës tradicionale	113	2.95	1.231	.116

Independent Samples Test



Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Hyjnë në diskutim me shokë dhe shoqe	Equal variances assumed	.429	.513	-.951	232	.343	-.096	.101	-.295	.103
	Equal variances not assumed			-.951	231.291	.342	-.096	.101	-.294	.103
Bëjnë punë eksperimentale ose praktike	Equal variances assumed	.004	.951	-1.492	232	.137	-.228	.153	-.529	.073
	Equal variances not assumed			-1.487	225.032	.138	-.228	.153	-.530	.074

Sqarim!

.343 > .05

.342 > .05

.137 > .05

.138 > .05

(2 tailed)

nuk eshte statistikisht signifikante

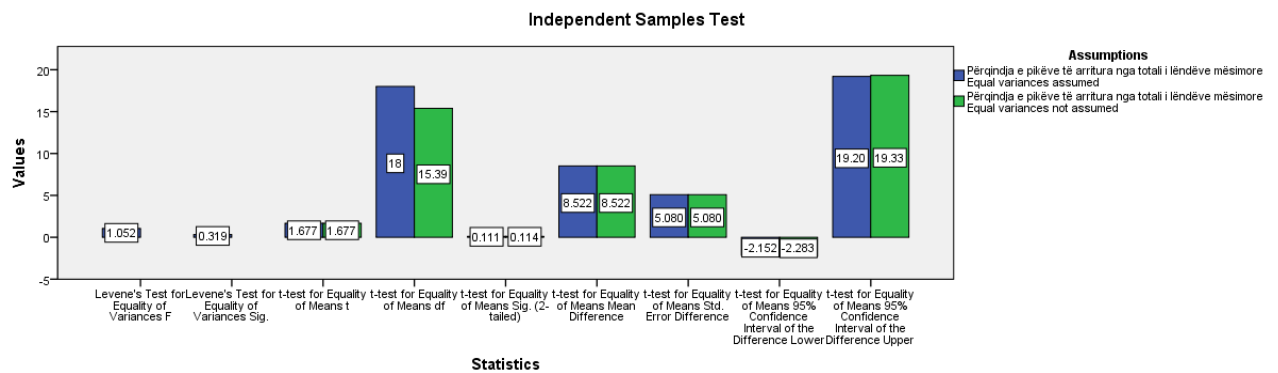
Tabela e mësipërme paraqet testin statistikor t prej -.951 dhe -1.487 dhe shkallë të lirisë prej 232 në të dy rastet. Në bazë të rezultateve të analizave ne shohim se niveli i signifikancess është .342 (2 tailed) dhe është më e lartë se 0.05 ose 5% të kufirit të signifikancess. Në rastin e dytë kemi .138 (2 tailed) dhe është më e lartë se 0.05 ose 5% të kufirit të signifikancess dhe themi se ne duhet ta refuzojmë hipotezën në fjalë. Në bazë të këtyre rezultateve themi se statistikisht nuk është signifikante se Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik krahasuar me shkollat tradicionale nuk organizojnë më tepër mësimnxënie aktive e ndërvepruese. Sipas këtyre rezultateve statistike, programi trajnues Mendimi Kritik nuk ka pasur ndikim tek këto shkolla dhe se ato nuk kanë arritur të jenë më fleksibile në krahasim me shkollat tradicionale për sa i përket mobilizimit të nxënësve për mësimnxënie aktive e ndërvepruese.

Hipoteza e dytë: - Shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik, rezultatet mësimore të nxënësve i kanë më të larta krahasuar me shkollat tradicionale.

Si instrument për vërtetimin e hipotezës së dytë kemi marrë rezultatet mësimore të nxënësve të arritura në Testin e Arritshmërisë. Ndërsa si metodë kemi përdorur metodën

Independent T-test. Si variablël të pavarur kemi marrë Shkolla sipas trajnimit që paraqet rezultatet mësimore të nxënësve të ndara në grupin e shkollave të Mendimit Kritik dhe në grupin e shkollave tradicionale. Kurse si variabël të varur kemi marrë % e pikëve të arritura nga totali i lëndëve mësimore.

Group Statistics					
Shkolla sipas trajnimit		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Përqindja e pikëve të arritura nga totali i lëndëve mësimore	Shkollë e Mendimit Kritik	10	64.6460	8.71063	2.75454
	Shkollë tradicionale	10	56.1240	13.49926	4.26884



		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
Përqindja e pikëve të arritura nga totali i lëndëve mësimore	Equal variances assumed	1.052	.319	1.677	18	.111	8.52200	5.08041	-2.15154	19.19554
	Equal variances not assumed			1.677	15.387	.114	8.52200	5.08041	-2.28294	19.32694

Sqarim!

.114 > .05 (2 tailed) } Nuk është signifkante

Tabela e mësipërme paraqet vlerën e testit statistikore prej 1.677 dhe shkallë të lirisë prej 18 shkallë të lirisë. Në bazë të rezultateve të analizave, shohim se niveli i signifkances është .114 (2 – tailed) dhe është më i lartë se sa .05 ose 5%. Prandaj, ne mund të refuzojmë hipotezën në fjalë. Në bazë të kësaj themi se statistikisht nuk është signifkante dhe se: shkollat që punojnë sipas programit trajnues Mendimi Kritik nuk kanë rezultate më të mira mësimore të nxënësve, krahasuar me shkollat tradicionale. Nga këto rezultate stastistike mund të themi se zbatimi i programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës nuk ka qenë i suksesshëm dhe si i tillë nuk ka ndikuar në ngritjen e përqindjes së rezultateve mësimore të nxënësve të tyre.

KAPITULLI I VI PËRFUNDIMIE DHE REKOMANDIME

6.1. Përfundime

Sistemi edukativo-arsimor në vendin tonë është në periudhën e tranzicionit dhe të reformimit të tij. Në këtë rrugëtim ndryshimesh pozitive programi trajnues Mendimi Kritik është treguar si një alternativë efikase për reformimin e praktikës pedagogjike të shkollave tona. Shkolla dhe mësimdhënia sipas kësaj qasjeje e përgatitin nxënësin për jetë, për punë dhe për mësimnxënie të pavarur, duke e mobilizuar atë në mbledhjen e të dhënave mësimore dhe në shqyrtimin e analizën e tyre. Kjo mësimdhënie i motivon dhe i angazhon nxënësit në detyra konkrete e logjike zgjidhja e të cilave e kërkon aktivitetin bashkëpunues të tyre.

Ky program trajnues është vlerësuar si i përshtatshëm edhe për standardet e shkollave tona dhe kontribues në edukimin e gjeneratave me pikëpamje demokratike, me aftësi punuese dhe me shprehje të të nxënësve gjatë gjithë jetës së tyre. Shumica e shkollave tona janë shumë të varfra me mjete e teknologji mësimore. Këtyre shkollave u mungojnë kabinetet, punëtoritë shkollore dhe objektet e tjera përcjellëse për zbatimin e njohurive teorike. Këtë varfëri dhe mungesë të bazës materiale të shkollave, Mendimi Kritik si filozofi e qasjeje re edukative deri diku e kompenson përmes analizës dhe debatit shqyrtues të nxënësve për tema e njësi konkrete mësimore. Pikërisht për këto aspekte themi se ky

program është alternativë më ekonomike e më e përshtatshme reformimi për standardet e shkollave tona. Andaj, interesimi dhe debati për zbatimin e programit trajnues Mendimi Kritik në shkollat e vendit tonë vazhdon të jetë gjithnjë aktual e i fuqishëm.

Tema e këtij punimi është përpunuar në dy pjesë. Në pjesën e parë trajtuam aspektin teorik të programit trajnues Mendimi Kritik. Në kapitullin teorik shqyrtuam mbështetjen teorike e shkencore të zbatimit të këtij programi në sistemin tonë edukativo-arsimor. Sipas qasjes filozofike të këtij programi trajnues nxënësi trajtohet si subjekt aktiv e ndërtues i njohurive të veta. Nxënësit në përvetësimin e materies mësimore janë pjesëmarrës të angazhuar në diskutime, në prova dhe në aktivitete të tjera mësimore ndërvepruese. Në trajtimin teorik të punimit e pamë arsimtarin si më të afërt e më bashkëpunues me nxënësin në përvetësimin e njohurive dhe të përvojave mësimore. Arsimtari sipas kësaj qasjeje gjatë mësimdhënies i kushton rëndësi aftësimit të nxënësve për mësimnxënie të pavarur dhe zhvillimit të mendimit kritik e krijues të tyre. Ai përmes teknikave e strategjive mësimore konkrete i angazhon nxënësit në zgjidhjen e detyrave dhe të situatave mësimore, të cilat para tyre i shtron si pyetje e probleme. Zgjidhja e këtyre detyrave dhe e situatave problemore e kërkon përpjekjen intelektuale, angazhimin e të menduarit kritik e krijues dhe nevojën e bashkëpunimit mobilizues të nxënësve. Kjo qasje dhe mendësi edukative ku nxënësi konsiderohet qendër e vëmendjes dhe masë e organizimit të mësimdhënies sjell përmirësime të praktikës pedagogjike dhe ngritje të rezultateve mësimore. Nxënësi duke u përballuar në mënyrë aktive e krijuese me probleme mësimore kultivon shprehje të punës

intelektuale, gjeturi dhe aftësi të zgjidhjes së problemeve. Pra, pjesa teorike e këtij punimi programin trajnues Mendimi Teorik e nxjerr si një program me efekte të dukshme pozitive për përmirësimin e praktikës së përgjithshme edukative të shkollave tona.

Në pjesën e dytë të punimit analizuam dhe interpretuam gjetjet e hulumtimit. Gjetjet e hulumtimit nga shkollat e këtij rajoni janë interesante e shumë domethënëse për temën tonë të hulumtimit. Këto gjetje tregojnë dallime të theksuara në opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve nga këto dy mjedise shkollore. Nxënësit dhe arsimtarët e shkollave të Mendimit Kritik krahasuar me moshatarët dhe kolegët e tyre nga shkollat tradicionale kanë pikëpamje më pozitive për mësimdhënien, për trajtimin e nxënësve dhe për mësimnxënien e tyre ndërvepruese. Këto pikëpamje e mbështetin trajtimin teorik të këtij punimi, i cili nxjerr në shesh efektet pozitive të zbatimit të këtij programi për përmirësimin e praktikës edukative dhe të rezultateve mësimore të nxënësve. Ndërsa, opinionet e nxënësve dhe të arsimtarëve nga shkollat tradicionale dëshmojnë për një mësimdhënie më autoritative e më të larguar prej interesave të nxënësve. Si e tillë, kjo mësimdhënie sipas këtyre gjetjeve nuk nxitë sa duhet vëmendjen, motivimin dhe angazhimin e nxënësve për përfitim aktiv e ndërveprues të njohurive mësimore. Nxënësit e anketuar nga shkollat e Mendimit Kritik, krahasuar me moshatarët e tyre nga shkollat tradicionale, kanë vlerësime më të larta për mësimdhënien dhe për mjediset e tyre shkollore. Sipas gjetjeve të hulumtimit ata realizojnë më shpesh mësimnxënien grupore e ndërvepruese dhe kanë edhe qëndrime më afirmative për vlerësimin objektiv e bashkëkohor të njohurive të tyre. Përkundër këtyre, nxënësit e

shkollave tradicionale marrë në përgjithësi mjediset shkollore, mësimdhënien e arsimtarëve dhe mësimnxënien e tyre e vlerësojnë si më formale dhe më të lidhur për banka shkollore e për fjalën e mësuesit. Kjo praktikë edukative tradicionale dhe e vjetruar nuk kultivon sa duhet mjedise shkollore punuese, ku nxënësit dhe arsimtarët janë bashkëpunues në detyra dhe në projekte mësimore.

Për ndriçimin më të plotë të problemit tonë hulumtues shfrytëzuam edhe rezultatet e Testit të Arritshmërisë si të dhëna dytësore. Për krahasim të këtyre dy mjediseve shkollore analizuam suksesin e 1.172 nxënësve të arritur në testin e lartcekur. Edhe në këto teste shtetërore shkollat e Mendimit Kritik krahasuar me ato tradicionale kishin dukshëm më të lartë mesataren e suksesit të përgjithshëm dhe të atij për lëndë të veçanta mësimore. Trajtimi teorik dhe gjetjet e këtij hulumtimi i japin mbështetje shkencore zbatimit të programit trajnues Mendimi Kritik për reformimin e sistemit edukativo-arsimor të vendit.

Përkundër kësaj, testimi statistikor i hipotezave të hulumtimit i hedhë poshtë të dy hipotezat tona. Pra, në kuptimin statistikor shkollat e Mendimit Kritik nuk organizojnë mësimnxënie aktive e ndërvepruese më tepër se shkollat tradicionale. Sipas këtyre analizave, nxënësit e këtyre shkollave, nuk kanë arritur as rezultate më të larta mësimore krahasuar me nxënësit e shkollave të tjera që nuk punojnë sipas këtij programi trajnues. Andaj, konsiderojmë që duhet hulumtuar më tutje faktorët dhe rrethanat e zbatimit të Mendimit Kritik në shkollat tona, për të parë efektet e tij në funksion të përmirësimit të praktikës edukativo-arsimore e të ngritjes së rezultateve mësimore të nxënësve.

6.2.Rekomandime

Në fund të trajtimit të këtij punimi doktoral si rekomandime dalin:

Rekomandime për arsimtarë:

1. Arsimitarët si zbatuesit e drejtpërdrejtë të novacioneve pedagogjike të vazhdojnë me trajnimet për Mendimin Kritik dhe të punojnë sa më shumë në njohjen e bazës shkencore të kësaj qasjeje të re filozofike.
2. Të bashkëpunojnë me kolegë brenda e jashtë shkolle dhe me faktorë të tjerë me ndikim në reformimin e praktikës së tyre pedagogjike për jetësimin sa më kualitativ të këtyre strategjive mësimore, të cilat e përmirësojnë mësimdhënien e tyre.
3. Në mësimdhënien e tyre të përdorin procedime dhe strategji mësimore, të cilat zgjojnë interesimin e nxënësve, zhvillojnë mendimin kritik e krijues dhe shprehitë e të nxënësve të pavarur gjatë gjithë jetës së tyre.
4. Bazën filozofike të Mendimit Kritik arsimtarët ta kenë parim dhe orientim shkencor në vlerësimin e njohurive mësimore të nxënësve dhe në kultivimin e mësimnxënies ndërvepruese e demokratike.
5. Arsimitarët, brenda mundësive, të përdorin mjete dhe teknologji mësimore dhe të punojnë për krijimin e mjediseve mësimore, të cilat nxitin mobilizimin e nxënësve për përfitim aktiv e shqyrtues të njohurive dhe të përvojave mësimore.

Rekomandime për shkolla:

1. Shkollat që janë duke zbatuar programin trajnues të Mendimit Kritik të rifreskojnë njohuritë dhe përvojat e tyre me trajnime e modalitete të tjera takimi, të cilat kanë për fokus reformën arsimore dhe zbatimin cilësor të novacioneve mësimore.
2. Shkollat të ndihmojnë njëra-tjetrën në shkëmbimin e përvojave bashkëkohore të mësimdhënies dhe të bashkëpunojnë me komunitetin tyre dhe me institucione të tjera që përmirësojnë standardet materiale e arsimore të shkollave.
3. Ndërsa, shkollat që nuk e kanë filluar reformimin të tyre të trajnojnë arsimtarët për Mendimin Kritik dhe të fillojnë jetësimin e kësaj metodologjie, e cila me sukses përmirëson kualitetin e mësimdhënies dhe performancën e nxënësve të tyre.
4. Këto shkolla për zbatimin e kësaj praktike të re mësimore të mobilizohen si kolektiv, ta kërkojnë edhe ndihmën e shkollave dhe të organeve të tjera profesionale, të cilat mund të ofrojnë udhëzime dhe përvoja të dobishme.
5. Drejtoritë e shkollave të demonstrojnë vizion për reformën, të funksionalizojnë organet profesionale për një mobilizim sa më të mirë në rrugën e ndryshimeve pozitive dhe në këtë funksion ta kultivojnë edhe bashkëpunimin e arsimtarëve.

Rekomandime për Drejtoritë Komunale të Arsimit:

1. Drejtoritë Komunale të Arsimit të bashkpunojnë me Ministrinë e Arsimit dhe me organizata e institucione të tjera për trajnimin e një numri sa më të madh të arsimtarëve dhe të drejtuesve të shkollave për këtë program trajnues.
2. Gjatë udhëheqjes lokale të arsimit Drejtoritë Komunale të Arsimit t'u kushtojnë rëndësi dhe t'u japin përkrahje të veçantë shkollave, të cilat kanë mbetur prapa në reformimin e praktikës së tyre pedagogjike.
3. Të respektojnë parimin e barazisë në investime dhe në krijimin e standardeve të njëjta nëpër shkolla brenda komunës, sepse baza materiale e shkollave, përkatësisht standardet e barabarta krijojnë edhe mundësi të barabarta në jetësimin e novacioneve mësimore dhe reformimin e praktikës së tyre edukative.
4. Të punojnë për funksionimin e këshillave profesionalë dhe të organeve udhëheqëse të shkollave. Përmes bashkëpunimit me specialistët e fushës të ndihmohet orientimi profesional dhe harmonizimi i funksionimit të tyre me objektivat e reformës për edukimin e gjeneratave kreative dhe me shprehi pune.
5. Për jetësimin e reformës arsimore të inicojnë dhe të përkrahin bashkëpunimin ndërmjet shkollave në nivel komune. Shkëmbimi i përvojave profesionale ndërmjet shkollave i mban arsimtarët të informuar për misionin e tyre të përbashkët dhe krijon siguri në jetësimin e mësimdhënies bashkëkohore.

Rekomandime për Ministrinë e Arsimit:

1. Ministria e Arsimit të ketë vizion më të qartë për reformimin e sistemit arsimor dhe këtë vizion ta sqarojë sa më shumë para arsimtarëve dhe drejtorëve të shkollave. Në harmoni me synimet e reformës të përcaktohet për qasjen filozofike ose programet konkrete që do të zbatojë për jetësimin e këtyre ndryshimeve.
2. Ministria e Arsimit të mos bëjë kapërcime dhe ndryshime të shpeshta prej një programi reformues te tjetri. Ngarkesa e arsimtarëve me trajnime të shumta, të cilat edhe e kundërshtojnë njëra-tjetrën krijon paqartësi në vizionin dhe në punën e tyre.
3. Të bashkëpunojë me organizata vendore e ndërkombëtare, të cilat mbështetin reformimin e arsimit dhe trajnimin e arsimtarëve për programin e Mendimit Kritik. Të ofrojë trajnime cilësore dhe përmes takimeve të rregullta e të domosdoshme pastrajnuese me arsimtarë ta përcjellë zbatimin e këtyre risive pedagogjike.
4. Ministria e Arsimit në harmoni me vizionin dhe përpjekjet për ndryshime në arsim të punojë edhe për krijimin e standardeve për punë mësimore efektive. Kabinetet dhe mjediset e tjera shkollore mundësojnë mësimnxënie aktive, rezultate më të larta mësimore dhe zhvillim të mendimit kritik e krijues të nxënësve.
5. Ministria e Arsimit të koordinohet me DKA-të për vizita më të shpeshta nëpër shkolla të vendit. Përmes këtyre hospitimeve të shpeshta e të rregullta nëpër shkolla të kontrollohet cilësia e punës mësimore dhe të kërkohet përgjegjësi dhe llogaridhënie nga shkollat për arritjen e standardeve edukativo-arsimore.

Literatura

1. Barnet, Sylvan, H. Bedau (2005), Fifth Edition, Critical Thinking Reading and Writing, Bedford/St. Martin's, Boston.
2. Bassham, Gregory, etj. (2005), Second Edition, Critical Thinking A Student'S Introduction, McGrawHill, Boston, USA.
3. Bekteshi Bektesh (2005), Statistika elementare, Libri shkollor, Prishtinë.
4. Bojaxhi, Aleksandër (2004), Prindi mësuesi më i parë dhe më jëtëgjatë i fëmijës, Toena, Tiranë.
5. Boyd, Lowe William, D. Smart (1987), Educational Policy in Australia and America, Comparative Perspectives, The Falmer Press, New York.
6. Bruce, Joyce, Marsha Weil (1996), Models of teaching, USA.
7. Bruner, Jerome (2003), Kultura e Edukimit, Erik, Tiranë.
8. Butterworth, John, G. Thwaites (2013), Second edition, Thinking Skills Critical Thinking and Problem Solving, Cambridge University Press, Cambridge.
9. Byroja Ndërkombëtare e Edukimit UNESCO (2008), Mendimtarët për edukimin, Plejad, Tiranë.
10. Carreiro, Paul (1998), Multiple Intelligences in the Clasroom, Stenhouse Publishers, York, Maine.

11. Center for Higher Education Policy Studies (2003), Reflection on Higher Education in Czech Republic, Hungary, Poland and Slovenia, Vitium Press, Borno, Czech Republic.
12. Central, and Eastern Europe (2002), Key indicators on vocational education and training, European Training Foundation, Italy.
13. Chateau, Jean, etj. (2000), Pedagogët e Mëdhenj, Toena, Tiranë.
14. Cottrell, Stella (2011), Second Edition, Critical Thinking Skills Developing Effective Analysis and Argument, Palgrave Macmillan, New York USA.
15. Cullingford, Cedric (2001), How children learn to read and how to help them, Kogan Page, London, UK.
16. Dewey, John (2003), Shkolla dhe Shoqëria, Plejad, Tiranë.
17. Deva-Zuna, Afërdia (2008), Dhuna në familje nën thjerrën pedagogjike, Libri Shkollor, Prishtinë.
18. Dibra, Gezim, M. Taipi, E. Halluni (2013), Mësuesi dhe Mësimdhënia, Vllamasi, Tiranë.
19. Diestler, Sherry (2005), Fourth Edition, Becoming A Critical Thinker, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
20. Dragoti, Edmond (1999), Psikologjia Sociale, Libri Universitar, Tiranë.
21. Dunne, Richard, & Ted Wragg (2005), Effective Teaching, Routledge, London.

22. Elmore, F. Richard (2011), Reforma shkollore nga brenda jashtë, Ufo University press, Tiranë.
23. Emërllahu, Dali (1997), Metodika e Edukimit Punues, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë.
24. Fisher, Alec (2011), Second Edition, Critical Thinking An Introduction, Cambridge University Press, Cambridge.
25. Frabboni, Franco, F.P. Minerva (2011), Hyrje në pedagogjinë e përgjithshme, Tiranë.
26. Fullan, Majkëll (2001), Botimi i tretë, Kuptimi i Ri i Ndryshimit në Arsim, Edualba, Tiranë.
27. Fullan, Majkëll (2010), Forcat e ndryshimit, Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë.
28. Gabersćek, Sergij, Editor (2000), Strategies of Educational Reform in South East Europe Countries, Proceedings of the Seminar, Bled, Slovenia.
29. Gardner, Howard (2003), Mendja e Disiplinuar, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
30. Gardner, Howard (2003), Mendja e Pashkolluar, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
31. Garo, Sofokli (2008), Mësimdhënia bashkëkohore, Toena, Tiranë.
32. Gartrell, Daniel (2000), What the kids said today, Redleaf Press, Yorkton Court.

33. Gega, Fatbardha (2002), Për ju mësues dhe prindër, Kad, Tiranë.
34. Gehrig, Hans, etj. (1997), J. H. Pestaloci, Reformatori i madh i arsimit, Idromeno, Tiranë.
35. Gerard, Marie Fransçois (2002), Hartimi dhe vlerësimi i teksteve shkollore, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
36. Giddens, Anthony (1997), Sociologjia, Çabej, Tiranë.
37. Giroux, Henry (1983), Critical Theory and Educational Practice, Deakin University Victoria, Australia.
38. Glover, A. John, etj. (1990), Cognitive Psychology for Teachers, Macmillan, New York.
39. Gjata, Ahmet Vladimir (2005), Botëkuptimi Metodiko-Pedagogjik, Triptik, Vlorë.
40. Harder, Orich, etj. (1995), Strategjitë e të Mësuarit, Eureka, Tiranë.
41. Hyseni, Halim, etj. (2003), Qeverisja dhe Udhëheqja në Arsim, Qendra për Arsim e Kosovës, Prishtinë.
42. Hyseni, Halim, etj. (2003), Qeverisja dhe Udhëheqja në Arsim, Qendra për Arsim e Kosovës, Prishtinë.
43. International Education Reform Through Reading and Writing for Critical Thinking (2001), Ideas Without Boundaries, International Reading Association, Delaware, USA.

44. Instituti Pedagogjik i Kosovës, Kërkime Pedagogjike (2010), Kërkime Pedagogjike, Instituti Pedagogjik i Kosovës, Prishtinë.
45. Jackson, L. Sherri (2006), Second Edition, Research Methods and Statistics A Critical Thinking Approach, Thomson Higher Education, Belmont, USA.
46. Janjusheviq, J. Milan (1963), Enti për botimin e teksteve i RSS, Beograd.
47. Judge, Brenda, etj. (2009), Critical Thinking Skills for Education Students, Larning Matters, Great Britain.
48. Katalogu i programeve të akredituara për zhvillim profesional të mësimeve dhe të udhëheqësve të arsimit (2011), MASHT, Prishtinë.
49. Koliqi, Hajrullah (1998), Historia e Pedagogjisë Batërore II, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë.
50. Koliqi, Hajrullah (2002), Historia e arsimit dhe e mendimit pedagogjik shqiptar, Libri Shkollor, Prishtinë.
51. Koliqi, Hajrullah (2004), Sistemi i Arsimit në Kosovë, Libri Shkollor, Prishtinë.
52. Korniza e Kurrikulës së Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës (2011), MASHT, Prishtinë.
53. Kraja, Musa (2006), Pedagogjia, Mileniumi i ri, Tiranë.
54. Kraja, Musa (2008), Pedagogji e zbatuar, Geer, Tiranë.
55. Kraja, Musa (2012), Përsosmëriteti i Mësuesit dhe Pedagogut Etika profesionale e tyre, Vllamasi Tiranë.

56. Krasniqi, Islam (2007), Bibliografi e punimeve pedagogjike të botuara në gjuhen shqipe në periodikun pedagogjik 1945-1978, Biblioteka Kombëtare dhe Universitare e Kosovës, Prishtinë.
57. Krasniqi, Islam (2008), Gurrë e Mendimit Didaktik, Shkëndija, Prishtinë.
58. Krijimi i lexuesve mendimtarë, (2004), udhëzues nr. 8, KEC, Prishtinë.
59. Lekiq, Gjorgje (1971), Aktiviteti në mësim, ETMMKSAK, Prishtinë.
60. Leximi shkrimi dhe diskutimi në çdo lëndë, (2001), udhëzues nr. 3, KEC, Prishtinë.
61. Markova, Dawna (2005), Prindër Mendjehollë, Max, Tiranë.
62. Mandiq, Petar (1985), Novacionet në mësim, ETMMKSAK, Prishtinë.
63. Mato, Erleta etj., (2006), Udhëzues për zhvillimin e kurrikulës, Instituti i Kurrikulave dhe i Standardeve, Tiranë.
64. Matthews Bob, L. Ross (2010), Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë.
65. Mayer, E. Richard (1996), Second Edition, Thinking, problem solving cognition, Freeman and Company, New York.
66. Memushi, Luan (2003), Reformimi i shkollës process dhe strategji, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
67. Meyer, J. William, J. B. Dusek (1979), Child psychology a developmental perspective, D. C. Heath and Company. Toronto.

68. Miller, A. Scott (1987), *Developmental Research Methods*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
69. Montesori, Maria (2009), *Zbulimi i Fëmijës*, Plejad, Tiranë.
70. Mooney, Carol (2000) *Theories of Childhood, an introduction to Dewy, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*, USA.
71. Moore, Noel Brooke, R. Parker (2012), Tenth Edition, *Critical Thinking*, McGRAW, Boston, USA.
72. Musai, Bardhyl (1999), *Psikologji Edukimi*, Pegi, Tiranë.
73. Musai, Bardhyl (2003), *Metodologji e Mësimdhënies*, Pegi, Tiranë.
74. Musai, Bardhyl (2005), *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Pegi, Tiranë.
75. Nushi, Pajazit (1997), *Të nxënët e lëndëve mësimore dhe zotërimi i tyre*, ETMMK, Prishtinë.
76. Nushi, Pajazit (1995), *Psikologjia e Përgjithshme*, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë.
77. Ormrod, Ellis Jeanne (1995), Second edition, *Human Learning*, University of Northern Colorado, Englewood Cliffs, New Jersey.
78. Orstein, C. Allan, F. P. Hunkins (2003), *Kurrikula, Bazat, Parimet dhe Problemet*, Instituti i Studimeve Pedagogjike, Tiranë.
79. Pettijohn, E. Terry (1996), *Botimi i dytë, Psikologjia Një hyrje koncize*, Lilo, Tiranë.

80. Pherson, Katherine Hibbs, R. H. Pherson (2013), Critical Thinking for Strategic Intelligence, CQ Press, SAGE- COPRES, Washington DC.
81. Planifikimi i mësimi dhe vlerësimi (2001), udhëzues nr. 6, KEC, Prishtinë.
82. Polak, Vladimir (1976), Përgaditja e nxënësve për përfitimin e njohurive të reja, ETMMKSAK, Prishtinë.
83. Polak, Vladimir (1985), Sistemet mësimore, ETMMKSAK, Prishtinë.
84. Pupovci, Dukagjin dhe Aleesha Taylor (2003), Reading and Writing for Critical Thinking – Final Evaluation Report, KEC, Prishtinë.
85. Promovimi i të drejtave të fëmijës në fushën e arsimit, Raporti 2 (2011), KEC, Prishtinë.
86. Qendra për Arsim Demokratik (2003), Të gjithë ne jemi intelegjent, Pegi, Tiranë.
87. Rado, Peter (2001), Transition in Education, Open Society Institute, Budapest.
88. Rado, Peter (2013), The Evaluation of the Reading and Writing for Critical Thinking Program in Kosovo – Final Evaluation Report, Prishtinë.
89. Ramaj, Abdyl (2001), Formësimi Didaktik i Lëndës në Tekstin Mësimor, Libri Shkollor, Prishtinë.
90. Reece, Ian, S. Walker (1994), Second Edition, Teaching, Training and Learning, Business Education Publishers Limited, Stockton Road, Sunderland.
91. Revista Pedagogjike (2010), Instituti i Zhvillimit të Arsimit, Tiranë.

92. Rexhepagiq, Jashar (2005), Sami Frashëri dhe Pedagogjia e Rilindjes Kombëtare, Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës, Prishtinë.
93. Rexhepagiq, Jashar (2008), Çështje fundamentale në pedagogjinë ndërkombëtare, Akademia e Shkencave dhe e Arteve e Kosovës, Prishtinë.
94. Ritzer, George, Editor (2005), Encycloedia of Social Theory - Volume I, Sage Publications, London, United Kingdom.
95. Salihu, Linda, etj. (2006), Të drejtat e fëmijës dhe Etika e Mësimdhënësit, Qendra për Arsim e Kosovës, Prishtinë.
96. Seminari për të shkruarit “nga të vetëshprehurit tek argumentet e shkruara” (2001), udhëzues nr. 7, KEC, ARA, Prishtinë.
97. Seyler, U. Dorothy (2008), Eighth Edition, Read Reason Write an argument text and reader, McGrawHill, Boston, USA.
98. Shimllesha, Pero (1988), Pedagogjia, ETMMKSAK, Prishtinë.
99. Simister, CJ (2007), How to Teach Thinking and Learning Skills, SAGE, Los Angeles.
100. Strukturë për zhvillimin e mendimit gjatë kurrikulumit (2001), udhëzues nr.1, KEC, Prishtinë.
101. Stones, E., D. Anderson (1972), Educational objectives and the teaching of educational psychology, Methuen & Co LTD, 11 New Fetter Lane London.
102. Studio gjithçka arsyes vendin e parë (1998), AEDP, Tiranë.

103. Tamo, Adem, etj. (2005), Mësimdhënia dhe të nxënit, Mokra, Tiranë.
104. Teknika të tjera për zhvillimin e të menduarit kritik (2001), udhëzues nr. 4, KEC, Prishtinë.
105. Temple, Charles, etj. (2006), Strategji të mësimdhënies dhe të të nxënit për klasat mendimtare, Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë.
106. Të nxënit në bashkëpunim (2004), udhëzues nr.5, KEC, Prishtinë.
107. Vitak, August (1960), Problemet themelore të punës në grupe, Beograd.
108. Vitak, August (1964), Puna bashkëkohore në grupe, Beograd.
109. Woolfolk, Anita (2011), Botimi i njëmbdhjetë, Psikologji Edukimi, Qendra për Arsim Demokratik, Tiranë.
110. Vuji, Mark (2003), Drejt vetëmësimit dhe vetëformimit intelektual permanent, Kuvendi, Tiranë.
111. Zabeli, Naser (2003), Edukimi inkluziv Teori dhe praktikë aktuale, Save dhe Children, Denmark, Prishtinë.
112. Zajazi, Tahir (2003), Metodologji të Mësimdhënies dhe Mësimnxënies, Universiteti i EJT, Shkup.
113. Zeneli, Isuf (2006), Bazat psikologjike të të nxënit- Mekanizmat e funksionimit të mendjes, Dukagjini, Pejë.
114. Zwiers, Jeff (2005), Zhvillimi i shprehive të të menduarit në shkollë, CDE, Tiranë.

115. Zylfiu, Njazi (2005), Didaktika, Universiteti i Prishtinës, Prishtinë.
116. Zhitija-Gjelaj, Majlinda (2011), Roli i mësuesit në klasat me nxënës në qender, Libri Shkollor, Prishtinë.

Burime nga internet

1. www.mhhe.com/criticalthinking
2. www.mhhe.com/criticalthinking
3. www.educationforum.ipbhost.com
4. www.criticalthinking.org
5. www.teachers.net
6. www.arma.org/learningcenter/facilitator/.../interactiveteaching.ppt
7. www.arqilekosta.com/pdf/mesimdhenia.pdf
8. <https://www.ncetm.org.uk/>
9. <https://www.surveymonkey.com/mp/education-survey-templates/>
10. <https://www.activeteachonline.com/>
11. <https://teachingcommons.stanford.edu/.../promoting-active-learning>
12. www.eschoolneës.com
13. www.bedu.com/interactive.html

Shtojca

Pyetësi për mësimdhënës

Arsimtarë të nderuar, ju lutemi ndihmojeni hulumtimin tonë duke dhënë opinionet e juaja në këtë pyetësor! Ky pyetësor është huazuar nga Qendra për Arsim e Kosovës si pjesë e instrumenteve hulumtuese të përdorura nga Ruzhdi Kadrija për hulumtimin e temës doktrinale

“Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës” Anketimi është anonim.

1. Ju lutemi na tregoni deri në ç’masë pajtoheni me këto pohime (rrethoni **vetëm një** përgjigje në çdo rresht):

MËSIMDHËNIA DHE SHKOLLIMI		Nuk pajtohem fare	Nuk pajtohem pjesërisht	Pajtohem pjesërisht	Pajtohem plotësisht
1	Më pëlqen puna si mësimdhënës/e	a	b	c	d
2	Sikur ta filloj karrierën edhe një herë nuk do të bëhesha mësimdhënës/e	a	b	c	d
3	Unë vendos çfarë do të mësohet gjatë orës së mësimi	a	b	c	d
4	Unë bëj përzgjedhjen e teksteve dhe materialeve për orën e mësimi	a	b	c	d
5	Unë vendos për mënyrën e shtjellimit të programit mësimor	a	b	c	d
6	Rrallë bisedoj me kolegë rreth mësimdhënies	a	b	c	d
7	Bisedoj dhe bashkëpunoj rreth mësimdhënies me mësimdhënës të tjerë në shkollën time	a	b	c	d
8	Bisedoj dhe bashkëpunoj rreth mësimdhënies me mësimdhënës të shkollave të tjera	a	b	c	d
9	Edhe pse përpiqem shumë, është e pamundur t’i aftësoj të gjithë nxënësit e mij për të mësuar	a	b	c	d
10	Jam optimist/e për të ardhmen e arsimit në Kosovë	a	b	c	d
11	Nuk është mirë të ndryshohen praktikatat në bazë të sugjerimeve të nxënësve	a	b	c	d

2. a) Sa janë të pranishme këto aktivitete mësimore në orët e juaja mësimore (rrethoni **vetëm një** përgjigje në çdo rresht):

AKTIVITETET MËSIMORE	Më pak se një herë në muaj	Të paktën një herë në muaj	Të paktën një herë në javë	Të paktën një herë gjatë orës mësimore
----------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	--

1	Ligjëroj	a	b	c	d
2	Demonstroj dhe jap shembuj (përfshirë edhe demonstrimet laboratorike)	a	b	c	d
3	Udhëheq diskutime, ku unë flas më së shumti	a	b	c	d
4	Udhëheq diskutime, ku nxënësit flasin më së Shumti	a	b	c	d
5	Organizoj nxënësit për punë në grupe të vogla	a	b	c	d
6	Organizoj nxënësit për punë individuale	a	b	c	d
7	Ndihmoj nxënësit individualisht për t'i kryer eksperimentet ose detyrat	a	b	c	d
8	Ndihmoj nxënësit në grupe për t'i kryer eksperimentet ose detyrat	a	b	c	d

b) Ju lutemi rrethoni **tre** numra para aktiviteteve mësimore në tabelën e mësipërme (1-8) që e përshkruajnë më së miri orën tuaj mësimore.

3. a) Sa janë të pranishme këto aktivitete të nxënësve në orët e juaja mësimore (rrethoni **vetëm një** përgjigje në çdo rresht):

AKTIVITETET E NXËNËSVE		Më pak se një herë në muaj	Të paktën një herë në muaj	Të paktën një herë në javë	Të paktën një herë gjatë orës mësimore
1	Dëgjojnë dhe shënojnë gjatë tërë ores	a	b	c	d
2	I përcjellin demonstrimet dhe shembujt gjatë tërë ores	a	b	c	d
3	Hyjnë në diskutim me shokë dhe shoqe	a	b	c	d
4	Hyjnë në diskutime individuale me mua	a	b	c	d
5	Hyjnë në diskutime grupore me mua	a	b	c	d
6	Bëjnë punë eksperimentale ose praktike	a	b	c	d
7	Lexojnë në qetësi	a	b	c	d
8	Lexojnë me zë	a	b	c	d
9	Shkruajnë hartime dhe raporte	a	b	c	d
10	Bëjnë prezantime para klasës	a	b	c	d
11	I bëjnë ose i kontrollojnë detyrat e shtëpisë në klasë	a	b	c	d
12	Krijojnë projekte vetanake mësimore	a	b	c	d
13	Punojnë në zgjidhjen e detyrave me laps dhe letër	a	b	c	d

15	Punojnë në projekte të pavarura dhe afatgjata	a	b	c	d
16	Punojnë në zgjidhjen e problemeve që kanë shumë zgjidhje të ndryshme	a	b	c	d
17	Debatojnë për idetë e tyre ose i shpejtojnë ato në forma të tjera	a	b	c	d
18	Plotësojnë teste ose anketa	a	b	c	d
19	Përdorin punëdore ose modele për zgjidhjen e problemeve	a	b	c	d

b) Ju lutemi rrethoni **tre** numra para aktiviteteve të nxënësve në tabelën e mësipërme (1-19) që e përshkruajnë më së miri orën tuaj mësimore.

4. Sa i përdorni metodat e mëposhtme për vlerësimin e njohurive të nxënësve (rrethoni **vetëm një** përgjigje në çdo rresht):

METODA E VLERËSIMIT		Nuk e përdor	Nuk i kushtoj shumë rëndësi	I kushtoj rëndësi	I kushtoj shumë rëndësi
1	Testet objektive (p.sh. pyetjet me përgjigje alternative, PO/JO, përgjigje të shkurtëra, etj.)	a	b	c	d
2	Vlerësimi i punës eksperimentale, projekteve, Punëdore	a	b	c	d
3	Përcjellja sistematike e nxënësve (observimi i rregullt)	a	b	c	d
4	Përgjigjet me gojë	a	b	c	d
5	Përgjigjet me shkrim (hartimet, provimet, etj.)	a	b	c	d
6	Vlerësimet e nxënësve për njëri-tjetrin	a	b	c	d
7	Vetëvlerësimet	a	b	c	d
8	Sjellja e mirë në klasë	a	b	c	d
9	Sjellja jo e mirë në klasë	a	b	c	d

Informata themelore

1. Gjinia (rrethoni): 1. Mashkull 2. Femër

2. Viti i lindjes: _____

3. Niveli arsimor ku punoni: 1. Arsimi fillor (klasët 1-5) 2. Arsimi i mesëm i ulët (klasët 6-9)

5. Në cilën klasë jeni monitoruar sot: _____

6. Në cilën shkollë punoni? _____

7. Sa orë në javë i keni në klasën ku jeni monitoruar sot? _____

8. Cilat lëndë i mbani? (vetëm për arsimtarët lëndorë) _____

9. Sa vjet përvojë keni në mësimdhënie? _____

10. Sa vjet përvojë keni si mësimdhënës në shkollën ku punoni tani? _____

11. Çfarë kualifikimi shkollor keni? (rrethoni)

1. Shkolla e lartë 2. Fakulteti 3. Master

12. A keni marrur pjesë në trajnime të financuara nga organizata qeveritare dhe joqeveritare në 3 vitet e fundit?

1. PO 2. JO (Nëse “Jo” përfundoni plotësimin e pyetësorit)

13. Ju lutem numëroni programet e trajnimit ku keni marrur pjesë:

Faleminderit për bashkëpunimin dhe kontributin

PYTËSORI PËR NXËNËS

Të nderuar nxënës, ju lutemi ndihmoni hulumtimin tonë duke dhënë opinionet e juaja në këtë pyetësor. Ky pyetësor synon të marrë mendimet e nxënësve për mësimdhënien dhe për rezultatet e juaja mësimore në shkollën tuaj. Anketimi është anonim.

1. Ju lutemi na tregoni deri në ç’masë pajtoheni me këto pohime duke rrethuar vetëm një përgjigje në çdo rresht:

Shkolla dhe mësimdhënia		Asnjëherë	Rrallëherë	Shpeshherë	Gjithmonë
1	Shkolla e komuniteti e kanë prioritet arritjen e rezultateve të larta mësimore	a	b	c	d
2	Shkolla më përgaditë për mësimnxënie të pavarur e për shkollën e mesme	a	b	c	d
3	Mjedisi shkollor nxitë dhe zhvillon aftësitë e intesimet tona individuale	a	b	c	d
4	Arsimtarët na kërkojnë që t’i kuptojmë e analizojmë temat mësimore që i mësojmë nga tekstet e literatura tjetër	a	b	c	d
5	Arsimtarët na angazhojnë në prova e eksperimente të ndryshme mësimore	a	b	c	d
6	Në shkollën tonë jemi të knaqur me cilësinë e mësimdhënies dhe me trajtimin e mirë të nxënësve	a	b	c	d

2. Ju lutemi rrethoni për çdo rresht vetëm një nga opcionet me të cilat ju pajtoheni:

Aktivitetet mësimore të nxënësve		Asnjëherë	Rrallëherë	Shpeshherë	Gjithmonë
1	Nxënësit në klasën tonë ndihmojnë njëri-tjetrin në aktivitete mësimore	a	b	c	d
2	Ne për temën mësimore diskutojmë e debatojmë në klasë me arsimtar	a	b	c	d
3	Mësimin e zhvillojmë edhe duke bërë kërkime e prova mësimore	a	b	c	d
4	Unë pyes dhe kërkoj ndihmë kur nuk e kuptoj njësinë mësimore	a	b	c	d
5	Në klasë të gjithë nxënësit i kanë mundësitë e barabarta për të pyetur e për të marrë pjesë në diskutime	a	b	c	d
6	Në shkollë mësojmë edhe metoda për mësimnxënie aktive e efikase	a	b	c	d

3. Ju lutemi rrethoni vetëm një nga optionet me të cilat ju pajtoheni më tepër:

Rezultatet mësimore të nxënësve		Asnjëherë	Rrallëherë	Shpeshherë	Gjithmonë
1	Arsimtarët vlerësojnë kualitetin e njohurive tona mësimore	a	b	c	d
2	Sukseset e mia mësimore përputhen me aftësitë e angazhimet e mia	a	b	c	d
3	Arsimtarët njohuritë e angazhimet tona mësimore i vlerësojnë me objektivitet e profesionalizëm	a	b	c	d
4	Cilësia e metodat e mësimdhënies kanë ndikim në rezultatet mësimore	a	b	c	d
5	Arsimtarët na mbajnë të informuar për rezultatet tona mësimore	a	b	c	d
6	Unë jam i kënaqur me rezultatet e sukseset e mia mësimore	a	b	c	d

Jam nxënë i klasës së _____ në shkollën f.m.u. _____

Të nderuar nxënës ju faleminderit për bashkëpunimin e kontributin tuaj në këtë pyetësor.

Komuna nga janë nxënësit e anketuar			Shkolla		Total
			Nxënës i shkollës së Mendimit Kritik	Nxënës i shkollës tradicionale	
Komuna nga është nxënësi	Gjakovë	Count	111	93	204
		% within Shkolla	43.5%	35.5%	39.5%
	Rahovec	Count	58	81	139
		% within Shkolla	22.7%	30.9%	26.9%
	Malishevë	Count	86	88	174
		% within Shkolla	33.7%	33.6%	33.7%
Total		Count	255	262	517
		% within Shkolla	100.0%	100.0%	100.0%

Klasa e nxënësve të anketuar			Shkolla		Total
			Nxënës i shkollës së Mendimit Kritik	Nxënës i shkollës tradicionale	
Klasa	Klasa e VI-të	Count	60	44	104
		% within Shkolla	23.5%	16.8%	20.1%
	Klasa e VII-të	Count	56	75	131
		% within Shkolla	22.0%	28.6%	25.3%
	Klasa e VIII-të	Count	55	66	121
		% within Shkolla	21.6%	25.2%	23.4%
	Klasa e IX-të	Count	84	77	161
		% within Shkolla	32.9%	29.4%	31.1%
Total		Count	255	262	517
		% within Shkolla	100.0%	100.0%	100.0%

Komuna e shkollave në të cilat punojnë arsimtarët e anketuar			Trajnimi		Total
			Arsimtar i shkollës me MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Komuna në të cilën vepron shkolla	Gjakovë	Count	33	39	72
		% within Trajnimi	27.3%	34.5%	30.8%
	Rahovec	Count	46	40	86
		% within Trajnimi	38.0%	35.4%	36.8%
	Malishevë	Count	42	34	76
		% within Trajnimi	34.7%	30.1%	32.5%
	Total	Count	121	113	234
		% within Trajnimi	100.0%	100.0%	100.0%

Gjinia e arsimtarëve të anketuar			Trajnimi		Total
			Arsimtar i shkollës me MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Gjinia	Femër	Count	62	51	113
		% within Trajnimi	52.1%	47.2%	49.8%
	Mashkull	Count	57	57	114
		% within Trajnimi	47.9%	52.8%	50.2%
Total		Count	119	108	227
		% within Trajnimi	100.0%	100.0%	100.0%

Mosha e arsimtarëve të anketuar			Trajnimi		Total
			Arsimtar i shkollës me MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Mosha	25	Count	0	1	1
		% within Trajnimi	0.0%	0.9%	0.4%
	26	Count	4	0	4
		% within Trajnimi	3.3%	0.0%	1.8%
	27	Count	3	2	5
		% within Trajnimi	2.5%	1.9%	2.2%
	28	Count	2	4	6
		% within Trajnimi	1.7%	3.7%	2.6%
	29	Count	2	3	5
		% within Trajnimi	1.7%	2.8%	2.2%
	30	Count	4	1	5
		% within Trajnimi	3.3%	0.9%	2.2%
	31	Count	4	6	10
		% within Trajnimi	3.3%	5.6%	4.4%
	32	Count	1	0	1
		% within Trajnimi	0.8%	0.0%	0.4%
	33	Count	5	6	11
		% within Trajnimi	4.2%	5.6%	4.8%
	34	Count	2	1	3
		% within Trajnimi	1.7%	0.9%	1.3%
	35	Count	3	0	3

		% within Trajnimi	2.5%	0.0%	1.3%
	36	Count	2	6	8
		% within Trajnimi	1.7%	5.6%	3.5%
	37	Count	7	2	9
		% within Trajnimi	5.8%	1.9%	3.9%
	38	Count	1	2	3
		% within Trajnimi	0.8%	1.9%	1.3%
	39	Count	2	3	5
		% within Trajnimi	1.7%	2.8%	2.2%
	40	Count	2	2	4
		% within Trajnimi	1.7%	1.9%	1.8%
	41	Count	3	3	6
		% within Trajnimi	2.5%	2.8%	2.6%
	42	Count	1	1	2
		% within Trajnimi	0.8%	0.9%	0.9%
	43	Count	1	3	4
		% within Trajnimi	0.8%	2.8%	1.8%
	44	Count	8	3	11
		% within Trajnimi	6.7%	2.8%	4.8%
	45	Count	3	5	8
		% within Trajnimi	2.5%	4.6%	3.5%
	46	Count	2	2	4
		% within Trajnimi	1.7%	1.9%	1.8%
	47	Count	1	2	3

		% within Trajnimi	0.8%	1.9%	1.3%
	48	Count	1	1	2
		% within Trajnimi	0.8%	0.9%	0.9%
	49	Count	2	1	3
		% within Trajnimi	1.7%	0.9%	1.3%
	50	Count	3	2	5
		% within Trajnimi	2.5%	1.9%	2.2%
	51	Count	4	4	8
		% within Trajnimi	3.3%	3.7%	3.5%
	52	Count	3	4	7
		% within Trajnimi	2.5%	3.7%	3.1%
	53	Count	1	0	1
		% within Trajnimi	0.8%	0.0%	0.4%
	54	Count	5	2	7
		% within Trajnimi	4.2%	1.9%	3.1%
	55	Count	5	6	11
		% within Trajnimi	4.2%	5.6%	4.8%
	56	Count	3	4	7
		% within Trajnimi	2.5%	3.7%	3.1%
	57	Count	3	1	4
		% within Trajnimi	2.5%	0.9%	1.8%
	58	Count	7	5	12
		% within Trajnimi	5.8%	4.6%	5.3%
	59	Count	4	3	7

		% within Trajnimi	3.3%	2.8%	3.1%
	60	Count	3	3	6
		% within Trajnimi	2.5%	2.8%	2.6%
	61	Count	3	4	7
		% within Trajnimi	2.5%	3.7%	3.1%
	62	Count	5	4	9
		% within Trajnimi	4.2%	3.7%	3.9%
	63	Count	1	3	4
		% within Trajnimi	0.8%	2.8%	1.8%
	64	Count	4	3	7
		% within Trajnimi	3.3%	2.8%	3.1%
	Total		Count	120	108
% within Trajnimi			100.0%	100.0%	100.0%

Niveli i shkollimit të arsimtarëve të anketuar		Trajnimi		Total
		Arsimtar i shkollës me MK	Arsimtar i shkollës tradicionale	
Shkollë normale	Count	0	2	2
	% within Trajnimi	0.0%	1.8%	0.9%
Shkollë e Lartë Pedagogjike	Count	41	28	69
	% within Trajnimi	34.2%	25.5%	30.0%
Fakultet	Count	76	74	150
	% within Trajnimi	63.3%	67.3%	65.2%
Master	Count	3	6	9

	% within Trajnimi	2.5%	5.5%	3.9%
Total	Count	120	110	230
	% within Trajnimi	100.0%	100.0%	100.0%

Suksesi I nxënësve të arritur në Testin e Arritshmërisë				
	Komuna e shkollës		Nr i nx. të shk. të test. në Testin e Arritshmërisë	% e pikëve nga totali i lëndëve mësimore
Shkollë e Mendimit Kritik	1	Gjakovë	207	71.11
	2	Gjakovë	22	72.04
	3	Gjakovë	12	66.15
	4	Rahovec	85	54.28
	5	Rahovec	23	60.30
	6	Rahovec	55	58.85
	7	Rahovec	50	48.88
	8	Malishevë	109	72.13
	9	Malishevë	42	67.52
	10	Malishevë	43	75.20
	Sum	20	648	646.46
	Geometric Mean	1.83	47.45	64.0861
Shkollë tradicionale	1	Gjakovë	57	62.52
	2	Gjakovë	23	70.21
	3	Gjakovë	53	45.92
	4	Rahovec	83	47.92
	5	Rahovec	57	54.31
	6	Rahovec	72	55.30
	7	Malishevë	49	68.83
	8	Malishevë	45	64.73
	9	Malishevë	46	65.43

	10	Malishevě	39	26.07
	Sum	21	524	561.24
	Geometric Mean	1.91	49.79	54.2418
Total	Sum	41	1172	1207.70
	Geometric Mean	1.87	48.60	58.9588

Drejtorisë së Arsimit Gjakovë

Lënda: Kërkesë

Unë Ruzhdi Kadrija doktorant në Universitetin Europian të Tiranës lus drejtorinë e lartëpërmendur që të më mundësoj hulumtimin e temës doktorale në shkollat e komunës së Gjakovës. Tema doktorale “ **Efeket e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës** ” do të hulumtohet në 3 komunat e rajonit.

Në komunën e Gjakovës planifikojmë që hulumtimin të e realizojmë gjatë muajve prill e maj të këtij viti shkollor, në gjithësej 4 shkolla urbane e rurale. Konkretisht nga komuna e Gjakovës në hulumtim do të përfshihen 100 arsimtar, 200 nxënës dhe 4 drejtorë shkollash. Për mbledhjen e të dhënave nga subjektet tona hulumtuese do të përdorim anketën, intervistën dhe hulumtimin e dokumentacionit shkollor.

Gjatë hulumtimit do të respektoj maksimalisht etikën hulumtuese, orarin mësimor dhe rendin shtëpiak të shkollave. Poashtu me kërkesë për leje hulumti do t'u drejtohem edhe shkollave ku planifikojmë të e realizojmë hulumtimin.

Me respekt: Ruzhdi Kadrija

044 828 921 – rkadrija@hotmail.com

F. KRALAN

Gjakovë

10.03.2015

Republika e Kosovës - Republika Kosovo			
Komuna e Gjakovës - Opština Gjakovica			
Pranoj - Prizajevë			
Pranuar - Prizajevë 10.03.15			
Niveli i shkollës Org. e shkollës	Niveli i Bros	Shtesa Opština	Vendi Ishmire
04-6M-			



REPUBLIKA E KOSOVËS/REPUBLIKA KOSOVA/REPUBLIC OF KOSOVO
KOMUNA E GJAKOVËS
OPŠTINA DJAKOVICA/MUNICIPALITY OF GJAKOVA



DATE/A:	11/03/2015
REFERENC-Ë:	Zyrt. 04/787
PËR/ZA/TO:	Ruzhdi Kadrija
CC:	Shkollat fillore të komunës së Gjakovës
PËRMES/PREKO/THROUGH:	Drejtorisë së Arsimit në Gjakovë
NGA/OD/FROM:	Znj. Diana Qarkaxhija, Drejtor i Drejtorisë për Arsim
TEMA/SUBJEKAT/SUBJECT	Pëlqim



Drejtoria Komunale e Arsimit në Gjakovë, ka shqyrtuar kërkesën tuaj paraprake të dt.10/03/2015 me numër protokolli 04-611-19476 dhe ju njofton se kërkesa e juaj aprovohet për hulumtimin e temës suaj gjatë muajit prill dhe maj të vitit 2015. Ju preferohet që për kohën dhe detajet të aktivitetit tuaj në shkollat fillore të komunës së Gjakovës, të bëni për secilën shkollë nga një marrëveshje me drejtorin e shkollës, në mënyrë që aktiviteti i juaj të jetë i koordinuar me kohë dhe të respektohet etika hulumtuese dhe që të mos pengohet procesi mësimor.

Me respekt !

Drejtorisë së Arsimit Rahovec

Lënda: Kërkesë

Unë Ruzhdi Kadrija doktorant në Universitetin Europian të Tiranës lus drejtorinë e lartëpërmendur që të më mundësoj hulumtimin e temës doktorale në shkollat e komunës së Rahovecit. Tema doktorale “ **Efeket e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës** ” do të hulumtohet në 3 komunat e rajonit.

Në komunën e Rahovecit planifikojmë që hulumtimin të e realizojmë gjatë muajve prill e maj të këtij viti shkollor, në gjithësej 4 shkolla urbane e rurale. Konkretisht nga komuna e Rahovecit në hulumtim do të përfshihen 100 arsimtar, 200 nxënës dhe 4 drejtorë shkollash. Për mbledhjen e të dhënave nga subjektet tona hulumtuese do të përdorim anketën, intervistën dhe hulumtimin e dokumentacionit shkollor.

Gjatë hulumtimit do të respektoj maksimalisht etikën hulumtuese, orarin mësimor dhe rendin shtëpiak të shkollave. Poashtu me kërkesë për leje hulumti do t’u drejtohem edhe shkollave ku planifikojmë të e realizojmë hulumtimin.

Me respekt: Ruzhdi Kadrija
044 828 921 – rkadrija@hotmail.com

Rahovec
10.03.2015



Republika e Kosovës / Republika Kosovo / Republic Of Kosovo



Komuna Rahovec / Opština Orahovac / Municipality Rahovec

Drejtoria për Arsim
Odeljenje za Obrazovanje
Department for Education

Datë/Datum/Date:	24.04.2015
Referenc-ë	07/102
Për/Za/To:	Ruzhdi Kadrija
CC:	
Përmes/Preko/Through:	DKA
Nga/Od/From:	Vjollca Vuçitërna, Drejtoreshë
Subjekti/Predmet/Subject:	PËLQIM

Në bazë të kërkesës me Nr.814 të dates 10.03.2015, adresuar në DKA me datë 24.04.2015 nga Ruzhdi Kadrija, Drejtoria Komunale e Arsimit në Rahovec jep këtë:

PËLQIM

Me të cilin i lejohet ,parashtruesit të kërkesës Ruzhdi Kadrija çasje në shkollat e komunës së Rahovecit, me qëllim të hulumtimit për temën e doktoraturës:
“Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve të SHFMU-ve , në rajonin e Gjakovës”.

Andaj:

Kërkojmë nga drejtortë e shkollave dhe personeli arsimor t’i ofrojnë bashkëpunimin e duhur.

Drejtorisë së Arsimit Malishevë

Lënda: Kërkesë



Unë Ruzhdi Kadrija doktorant në Universitetin Europian të Tiranës lus drejtorinë e lartëpërmendur që të më mundësoj hulumtimin e temës doktrale në shkollat e komunës së Malishevës. Tema doktrale “ **Efeket e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës** ” do të hulumtohet në 3 komunat e rajonit.

Në komunën e Malishevës planifikojmë që hulumtimin të e realizojmë gjatë muajve prill e maj të këtij viti shkollor, në gjithësej 4 shkolla urbane e rurale. Konkretisht nga komuna e Malishevës në hulumtim do të përfshihen 100 arsimtar, 200 nxënës dhe 4 drejtore shkollash. Për mbledhjen e të dhënave nga subjektet tona hulumtuese do të përdorim anketën, intervistën dhe hulumtimin e dokumentacionit shkollor.

Gjatë hulumtimit do të respektoj maksimalisht etikën hulumtuese, orarin mësimor dhe rendin shtëpiak të shkollave. Poashtu me kërkesë për leje hulumti do t’u drejtohem edhe shkollave ku planifikojmë të e realizojmë hulumtimin.

Me respekt: Ruzhdi Kadrija
044 828 921 – rkadrija@hotmail.com

Malishevë
10.03.2015



REPUBLIKA E KOSOVËS
KOMUNA E MALISHEVËS



Drejtoria për Arsim dhe Edukim

Nr i Pr: 11/292
Dt: 31/03 2015

Në mëshitetje të kërkesës tuaj nr.11/155 datë; 10.03.2015, për të bërë hulumtimin në shkollat e komunës së Malishevës me temën: Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare.

Drejtori i Drejtorisë për Arsim dhe Edukim më datë 31/03 /2015 lejon këtë:

Leje

Për :z/ Ruzhdi Kadria nga fshati Karlan KK- Klinë

Lënda: Leje për të bërë hulumtimin në shkollat e komunës së Malishevës me temën: Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare.

Lejohet që të bëjë hulumtimin për mbledhjen e të dhënave, gjatë hulumtimit mund të përdorë anketën, intervistën dhe hulumtimin e dokumentacionit shkollor. Ditët, koha dhe ora duhet të vaktotet në bashkëpunim me organet udhëheqëse në shkollë me qëllimin më të mirë që mos të pengohet zhvillimi i procesi edukativo-arsimor.

Malishevë, më 31/03 /2015



Për drejtorinë e shkollës fillore të mesme të ulët

Lënda

Kërkesë për hulumtimin

Kërkoj nga drejtoria e kësaj shkolle të më mundësoj, që edhe në këtë shkollë të e realizoj hulumtimin e temës doktrale: **“Efektet e programit trajnues Mendimi Kritik në rezultatet mësimore të nxënësve në shkollat 9 vjeçare të Rajonit të Gjakovës”**

Në këtë shkollë do të anketojmë arsimtarët dhe nxënësit e nga një paralele nga klasa VII-VIII. Planifikojmë që përmes dokumentacionit shkollor të e regjistrojmë suksesin mësimor të një gjenerate nga klasa e parë deri në klasën e nëntë. Gjithashtu për rezultatet mësimore të nxënësve dhe për praktikën mësimore të shkollës synojmë të e realizojmë edhe një intervistë të shkurtër me drejtorin e shkollës.

Paraprakisht për projektin hulumtues kam konsultuar Ministrinë e Arsimit dhe kam marrë lejen e Drejtorive Arsimore Komunale. Gjatë hulumtimit do t'i përmbahem etikës hulumtuese dhe do të jem bashkëpunues me shkollën për të mos e penguar proqesin mësimor.

Me respekt

Ruzhdi Kadrija

rkadrija@hotmail.com. Tel: 044 828