

**UNIVERSITETI I PRISHTINËS “HASAN PRISHTINA”**

**FAKULTETI I EDUKIMIT**

**PROGRAMI MËSIMDHËNIA DHE KURRIKULA**



## **TEZA MASTER**

Efekti i mësimdhënies me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve

**Mentori/ja:**

Prof. Asoc. Hatixhe Ismajli

**Kandidati/ja:**

Egzona Bojaxhiu - Rysheni

Prishtinë, 2022

**UNIVERSITY OF PRISHTINA “HASAN PRISHTINA”**

**FACULTY OF EDUCATION**

**DEPARTMENT OF TEACHING AND CURRICULUM**



## **MASTER THESIS**

**The effect of teaching with the “Student-centered” philosophy on  
the encouraging students’ critical thinking**

**Mentor:**

Prof. Asoc. Hatixhe Ismajli

**Candidate:**

Egzona Bojaxhiu

Prishtinë, 2022

FAKULTETI I EDUKIMIT  
STUDIMET MASTER  
PROGRAMI: MËSIMDHËNIE DHE KURRIKULË  
TEZË MASTERI

E paraqitur nga: Egzona Bojaxhiu

Në kërkim të gradës Master

Mentori: Dr.sc. Hatixhe Ismajli, prof. asoc.

Tema: Efekti i mësimdhënies me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve

Ky punim diplome u mbrojtë më \_\_\_\_\_ para komisionit vlerësues në përbërje të:

1. Dr.sc. Hatixhe Ismajli \_\_\_\_\_ mentore
2. Dr.sc. Ganimete Kulinxha \_\_\_\_\_ anëtare
3. Dr.sc. Eda Vula \_\_\_\_\_ anëtare

Komisioni vlerësues e vlerësoi punimin me notën \_\_\_\_\_

## DEKLARATA E AUTORËSISË

Kjo deklaratë është bërë me datë 10.3.2021, nga \_\_\_\_\_.

Unë, Egzona Bojaxhiu me numër ID 171412200025, studente në Fakultetin e Edukimit në programin Mësimdhënia dhe kurrikula, deklaroj me përgjegjësi të plotë se punimi i titulluar “Efekti i mësimdhënies me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve” është puna ime origjinale. Të njëjtin nuk e kam kopjuar nga asnjë punim i studentëve tjerë, apo nga ndonjë burim tjetër, përveç atyre burimeve të cituara në mënyrë të rregullt, apo për të cilat është vënë shpjegim eksplicit në tekst. Poashtu, punimi im nuk ka qenë pjesë e ndonjë punimi të shkruar më parë nga unë apo dikush tjetër.

Gjthashtu, njoftoj se punimi im nuk çënon të drejtat e ndonjë autori dhe nëse ndodh e kundërta unë jam në gjendje të mbaj përgjegjësi ligjore.

*Këtë punim ia dedikoj babit tim, Misin Bojaxhiu, i cili më shumë se çdo gjë dëshironte  
dijen. Ai më mbështeti në çdo aspekt, veçanarisht në shkollim.*

## **FALËNDERIME**

Ky punim paraqet kurorëzimin e studimeve te mia, niveli master dhe me këtë rast shpreh mirënjohjen e thellë për ndihmesën e dhënë nga individë, bashkëpunëtorë për mbështetjen dhe inkurajimin e pandërprerë të tyre. Para së gjithash, shpreh mirënjohjen time të thellë për mentoren time të temës Prof. Asoc. Hatixhe Ismajli për ndihmën profesionale të dhënë në çdo fazë studimi. Sugjerimet e pakursyera, udhëzimet e saj të dobishme dhe udhëheqja akademike kanë dërguar deri në finalizimin e këtij punimi të diplomës. Falënderime i takojnë familjes sime, profesorëve të Universitetit të Prishtinës dhe miqve të mi për mbështetjen e dhënë në çdo rast. Iu detyrohem të gjithëve për fillimin dhe finalizimin me sukses të këtij udhëtimi, sa të vështirë aq edhe të bukur.

## Përmbajtja

<b>ABSTRAKTI</b> .....	9
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>LISTA E TABELAVE</b> .....	11
<b>LISTA E GRAFIKËVE</b> .....	12
<b>1. HYRJE</b> .....	13
<a href="#">1.1. Problemi i hulumtimit</a> .....	14
1.2. Qëllimi i hulumtimit .....	15
1.3. Pyetjet e hulumtimit.....	16
<b>2. SHQYRTIMI I LITERATURËS</b> .....	17
2.1. Klasa me nxënësin në qendër.....	17
2.2. Roli i mësuesit në klasat me nxënësin në qendër.....	19
2.3. Historiku i filozofisë “Nxënësi në qendër” .....	20
2.4. Metodrat dhe teknikat që kanë në qendër veprimtarinë e nxënësit .....	21
2.5. Mendimet e para të fëmijeve.....	25
2.6. Përkufizimet rreth të menduarit kritik.....	27
2.7. Pyetjet dhe të menduarit kritik .....	29
2.8. Teknologjia mësimore dhe të menduarit kritik.....	34
2.9. Metodrat të cilat e bëjnë mësimdhënien më në qendër nxënësin dhe nxitjen e të menduarit kritik.....	34
2.10. Struktura ERR dhe mendimi kritik .....	36

<b>3. METODOLOGJIA E HULUMTIMIT .....</b>	<b>40</b>
3.1. Hipotezat e hulumtimit .....	40
3.2. Mostra e studimit.....	40
3.3.Të dhënat demografike - MËSIMDHËNËSIT .....	41
3.4. Të dhënat demografike –NXËNËSIT .....	45
3.5. Instrumentet e hulumtimit .....	48
3.6. Procesi i mbledhjes së të dhënave .....	49
<b>4. REZULTATET E HULUTIMIT .....</b>	<b>50</b>
4.1. Të dhënat sasiore - mësimdhënësit .....	50
4.2. Të dhënat sasiore – nxënësit .....	54
4.3. Vërtetimi i hipotezave .....	57
4.4. Analiza e normalitetit.....	62
<b>5.DISKUTIMI DHE KONKLUDIMET .....</b>	<b>66</b>
5.1. Përfundimet e studimit .....	66
5.2.Rekomandimet.....	71
5.3. Limitet.....	73
<b>6. REFERENCAT BIBLIOGRAFIKE .....</b>	<b>74</b>
<b>SHTOJCAT.....</b>	<b>78</b>
<b>Shtojca A: Pyetësor për mësimdhënës.....</b>	<b>79</b>
<b>Shtojca B: Pyetësor për nxënës.....</b>	<b>82</b>



## ABSTRAKTI

Filozofia “Nxënësi në qendër” së bashku me mendimin kritik përbëjnë dy nocione themelore të kohës në të cilën po jetojmë. Filozofia “Nxënësi në qendër” nga njëra anë është e rëndësishme sepse në të gjitha vendet e botës ose ka ndryshuar ose është duke ndryshuar pozita e mësimit dhe nxënësi duke u vënë në qendër të mësimit bëhet mendues, hulumtues më aktiv, përderisa mësimit bëhet fasilitator dhe mentor, në vend se burim i informatave. Në anën tjetër mendimi kritik si një shkathtësi e shekullit XXI është i rëndësishëm, sepse nxënësit çdo ditë e më tepër, kanë nevojë të zhvillojnë kapacitete për t’iu çasur njohurive në mënyrë kritike, kreative dhe ndërvepruese.

Studimi i ndërmarrë këtu është i natyrës sasiore dhe ka për qëllim të shqyrtojë efektin që ka mësimit me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve të shkollës fillore. Përveç qëllimit kryesor ka edhe objektivat, të cilat janë: Paraqitja e perceptimeve të nxënësve dhe mësimit sa dhe si zbatohet filozofia “Nxënësi në qendër”, sa ofrohen mundësi të nxitjes së mendimit kritik, etj. Hipoteza kryesore nga e cila jemi nisur është si vijon: Shumica e mësimit në shkollat fillore e zbatojnë filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe me këtë ndihmojnë në nxitjen e mendimit kritik në klasë. Kurse pyetjet kryesore të hulumtimit janë: 1. Çfarë ndikimi ka mësimit me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve të shkollës fillore? 2. Sa zbatohet mësimit me filozofinë “Nxënësi në qendër” në shkollat tona? Mostra e studimit është marrë nga 12 klasa të pestës të shkollës fillore, në komunën e Dragashit dhe Prizrenit. Shkollat gjenden në zona rurale dhe urbane. Mostra përbëhet nga 100 nxënës dhe afër 40 mësimit. Teknika e studimit është anketa, kurse instrumente, pyetësi për nxënës dhe pyetësi për mësimit.

Rezultatet e arritura janë një përgjigje pozitive e pyetjeve të hulumtimit, aprovim i hipotezave, krahasime të ndryshme, etj. Anketa me mësimit dhe nxënës ishin material shumë i vlefshëm për të argumentuar ndikimin e mësimit me nxënësin në qendër në nxitjen e mendimit kritik.

**Fjalët kyçe:** *Nxënësi në qendër, mësimit, të menduarit kritik, mësimit.*

## ABSTRACT

The "Student-centered" philosophy together with critical thinking constitute two basic notions of the time in which we are living. The "Student-centered" philosophy, on the one hand, is important because it has either changed or is changing the position of the teacher all over the world, and the student being put at the center of learning becomes a more active thinker, researcher, while the teacher becomes a facilitator and mentor rather than information source. On the other hand, critical thinking as a 21st century skill is important because more and more students need to develop the capacity to access knowledge critically, creatively and interactively.

This undertaken study is of quantitative nature and aimed to examine the effect that teaching with the "Student-centered" philosophy has on the promotion of critical thinking of primary school students. In addition to the main purpose, there were also objectives, which are: Presenting the perceptions of students and teachers, how much and how the "Student-centered" philosophy is applied, how many opportunities are offered to encourage critical thinking, etc. The main hypothesis from which we started was as follows: Most primary school teachers apply the "Student-centered" philosophy and thus help foster critical thinking in the classroom. Whereas the main research questions are: 1. What impact does teaching with the "Student-centered" philosophy has on the promotion of critical thinking in primary school students? 2. How much is teaching with the "Student-centered" philosophy applied in our schools?

The study sample was taken from 12 fifth grades of primary school in the municipalities of Dragash and Prizren. Schools are located in rural and urban areas. The sample consists of 100 students and close to 40 teachers. The study technique was a survey, and the instruments were a questionnaire for students and a questionnaire for teachers.

The achieved results are a positive answer to research questions, hypothesis approval, various comparisons, etc. Surveys with teachers and students were very valuable material to argue the impact of student-centered teaching on fostering critical thinking.

**Keywords:** *Student-centered, teaching, critical thinking, teacher.*

## LISTA E TABELAVE

**Tabela 1.** Llojet e pyetjeve sipas Taksonomisë Bloom

**Tabela 2.** Të dhënat bazë të mësimeve pjesëmarrës

**Tabela 3.** Të dhënat bazë të nxënësve pjesëmarrës

**Tabela 4.** Analiza statistikore e seksionit të parë të pyetësorit për mësimeve

**Tabela 5.** Analizë statistikore e seksionit të dytë të pyetësorit për mësimeve

**Tabela 6.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e parë të pyetjeve

**Tabela 7.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e dytë të pyetjeve

**Tabela 8.** Testi Chi Square për aplikimin e filozofisë “Nxënësi në qendër”

**Tabela 9.** Korrelacioni mes filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe mendimit kritik

**Tabela 10.** Korrelacioni mes variablës së varur dhe të pavarur e studimit

**Tabela 11.** Testi i normalitetit Kolmogorov-Smirnov dhe Shapiro-Wilk

**Tabela 12.** Korrelacioni mes përvojës së punës së mësimeve në aplikimin e filozofisë nxënësi në qendër dhe nxitjes së mendimit kritik

## LISTA E GRAFIKËVE

**Grafiku 1:** Vendbanimi i mësimdhënësve

**Grafiku 2:** Gjinia e mësimdhënësve

**Grafiku 3:** Shkollimi i mësimdhënësve

**Grafiku 4:** Zona e punës së mësimdhënësve

**Grafiku 5:** Pjesëmarrja e mësimdhënësve në trajnime

**Grafiku 6.** Vendbanimi i nxënësve

**Grafiku 7.** Gjinia e nxënësve pjesëmarrës

**Grafiku 8.** Shkolla ku vijojnë mësimet nxënësit

**Grafiku 9.** Suksesi në mësimet e nxënësve

**Grafiku 10:** Analiza statistikore e seksionit të parë të pyetësorit të mësimdhënësve

**Grafiku 11.** Analiza statistikore e seksionit të dytë të pyetësorit për mësimdhënës

**Grafiku 12.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e parë të pyetjeve

**Grafiku 13.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e dytë të pyetjeve

**Grafiku 14.** Krahasimi mes mësimdhënësve të zonës rurale dhe urbane

**Grafiku 15.** Varshmëria e zhvillimit të mendimit kritik nga mësimdhënësia me nxënësin në qendër

**Grafiku 16.** Korrelacioni mes mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe zhvillimit të menduarit kritik

**Grafiku 17.** Histogrami “Nxënësi në qendër”

**Grafiku 18.** Histogrami “Mendimi kritik”

## 1. HYRJE

Në Kosovë, kohët e fundit po mbahen shumë trajnime dhe janë bërë shumë ndryshime në fushën e arsimit me qëllim të përmirësimit të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Shumë studiues vënë në pah se në shumicën dërrmuese të rasteve ora e mësimi në shkollat tona dominohet nga fjala e mësuesit. Përfundimet e studimit, të paraqitura në librin e Peterson, tregojnë se nxënësit mbajnë në mend vetëm 10% të asaj që lexojnë, 20% të asaj që dëgjojnë, 30% të asaj që shohin, 50% të asaj që dëgjojnë dhe shohin, 70% të asaj që thonë dhe 90% të asaj që thonë pasi e kanë bërë. Kjo vë në pah faktin se nuk funksionojnë mirë strategjitë e tilla. Leksioni është përdorur me sukses në të kaluarën, por jo më në botën bashkëkohore të teknologjisë. Edhe roli i mësuesit në të kaluarën u përqendrua vetëm si prezantues. Në krahasim me sistemin e tanishëm të arsimit, mësuesi vepron më shumë si lehtësues i njohurive që nxënësit të përgatiten dhe sensibilizohen më mirë për të prodhuar dhe përdorur situata mësimore në mënyrë efektive (Avalos, 2011).

Suksesi në shkollë, në ditët e sotme kërkon një proces mësimor aktiv, rinovuar në përmbajtje e në formë, gjë që gjen shprehjen konkrete në përdorimin e metodave, strategjive e teknikave mësimore bashkëkohore ndërvepruese dhe gjithëpërfshirëse (Zhitija-Gjelaj, 2011). Në anën tjetër, Qendra e trajnimit dhe kualifikimit në arsim (QTKA) vlerëson se vëmendja e shkollës së sotme sa vjen e drejtohet me përparësi tek përgjegjësitë që duhet të marrin nxënësit gjatë procesit të të mësuarit dhe të të nxënimit. Gjithnjë e më shumë artikullohet togu didaktik, mësimdhënia më në qendër nxënësin. Në këtë tip mësimdhënjeje mësuesi duhet të zërë vend si një faktor i një rëndësie të veçantë drejtimi dhe organizimi të procesit mësimor. Megjithëse pozita dhe roli i mësimdhënësit në kushte të ndryshme historiko-shoqërore ka qenë e ndryshme, puna e mësimdhënësit, shikuar nga aspekti i vlerës dhe i rëndësisë së saj, është çmuar dhe respektuar gjithmonë (Zylfiu, 2004). Kështu, që nga koha e Greqisë antike puna e arsimtarit është vlerësuar lart. Platoni duke e vënë në dukje rolin e mësuesit në përgatitjen e brezit të ri për jetën, mësuesin e veçon në shoqëri për nga roli dhe rëndësia që ka. Krahas zhvillimit të mendimit pedagogjik, puna dhe pozita e mësimdhënësit gjithnjë ka qenë në vëmendjen e gjithë mendimtarëve të shquar, dhe çdo herë në tranzicion. Derisa në një periudhë dominonte mendimi i pedagogëve të kohës, ku fjala e mësuesit ishte gjithçka që i duhej nxënësit, ajo ishte e pandryshueshme dhe e padiskutueshme. Më vonë kalojmë në kohën ku mësuesi e humb

autoritetin e tij madje konsiderohet i panevojshem. Është kjo faza e teorive ekstreme, teoria pragmatike, ekzistencializmi, eksperimentalizmit etj., të cilat ishin rruga e ndryshimit të pozitës së nxënësit në klasë, nga objekt mësimi në subjekt aktiv, të cilat tema do ti trajtojmë më gjerësisht në këtë studim.

### 1.1. Problemi i hulumtimit

Zhvillimi i vrullshëm i shoqërisë së sotme, rritja e informacionit, mjetet e shumëllojëshme të transmetimit kanë bërë të mundur që mësimdhënia të ndryshojë. Më herët mësuesi ishte burim kryesor i informacionit për nxënësit dhe transmetues kryesor i dijes, ndërsa sot është një udhëheqës dhe ndihmues për nxënësin që të kërkojë në mënyrë të pavarur informacionin. Sot, në qendër të mësimi është nxënësi. Prandaj një studim që pasqyron gjendjen reale në Kosovë në lidhje me rolin e mësimdhënësit dhe nxënësit në klasë, pra ndikimi filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe zhvillimin e mendimit kritik besoj që është i mirëpritur dhe është ndër arsyt kryesore që e kam ndërmarrë këtë studim. Aryesja tjetër e studimit është se më ka interesuar dhe më intereson shumë aspekti aplikativ i mësimdhënies më nxënësin në qendër si dhe mendimit kritik në Kosovë. Megjithatë i mbetëm besnike idesë se mendimi kritik vazhdon të jetë një fushë studimi pa fund. Siç theksojnë edhe Paul & Edler se të gjithë mendojnë, është në natyrën tonë të mendojmë, por pjesa më e madhe e të menduarit tonë është e pastudiuar, është tendencioze, e shtrembëruar dhe e pjesëshme, është e pambështetur në fakte ose është krejt paragjyquese. Por, edhe cilësia e jetës sonë dhe e asaj që ne prodhojmë varet pikërisht nga cilësia e të menduarit tonë (Paul, R & Elder, L, 2006).

Rëndësia e këtij studimi qëndron në faktin se paraqet një pasqyrë se sa aplikohen mësimdhënia me nxënësin në qendër dhe mendimi kritik në shkollat tona, sa u ofrohet mundësi nxënësve që të mendojnë dhe sa mundësi praktike u krijojnë mësimdhënësit që ata të jenë qendra e klasës, sa u ofrojnë mësimdhënësit - nxënësve metodologji efektive të organizmit të një mësimdhënieje, e cila e nxit zhvillimin e mendimit kritik të nxënësve. Të menduarit kritik konsiderohet si një shkathtësi kognitive e nivelit të lartë dhe shkollat bashkëkohore duhet të përgatisin nxënës që do të përballën me sfidat e shekullit XXI, e cila ishte arsyeja tjetër që na shtyri të ndërmarrim këtë studim.

Studimi është i trajtuar në disa kapituj. Fillon si zakonisht me abstraktin dhe hyrjen, vazhdon me kapitullin e parë ku është bërë një shqyrtim i hollësishëm i literaturës, janë sqaruar konceptet themelore, tipet dhe metodat e mësimdhënies, planifikimin mësimor, zhvillimin e të menduarit të nivelit të lartë, pyetjet, diskutimet, të nxënët në bashkëpunim etj., janë mbarështruar libra dhe artikuj shkencor që i përshtaten temës. Pjesa në vazhdim përbehet nga metodologjia dhe pjesa e fundit me analizën e gjetjeve nga pyetsoret e shpërndarë nëpër shkolla. Ky studim nuk jep detaje të zhvillimit të tyre të plotë, por ofron bazë të fuqishme për t'iu ndihmuar në rrugën e nisur mësimdhënësve, studentëve dhe akterëve tjerë të mësimi.

## 1.2. Qëllimi i hulumtimit

Një numër i studimeve të reja të bëra nga ekspertët kanë arritur në përfundim se mendimi kritik dhe mësimdhënia me nxënësin në qendër janë çështje themelore për një shoqëri racionale dhe demokratike. Për të përgatitur nxënësit të mendojnë në mënyrë kritike, të aftë për të zgjidhur probleme duke u nisur nga mjedisi më i ngushtë deri te ai global, i përgjigjet hulumtimi i ndërmarrë këtu.

Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë efektin që ka mësimdhënia me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve të shkollës fillore. Përveç qëllimit kryesorë ka edhe objektivat të cilat janë paraqitja e përceptimeve të nxënësve dhe mësimdhënësve sa dhe si zbatohet filozofia “Nxënësi në qendër”, pastaj nxitja e nxënësve për të menduar në mënyrë kritike, etj., të cilin qëllim përfundimisht e kemi arritur.

Nga formulimi i qëllimit të hulumtimit rrjedhin edhe detyrat operative të hulumtimit të cilat janë:

- Të analizojë dhe studiojë mundësitë që ofron mësimdhënia me nxënësin në qendër për nxitje të mendimit kritik
- Të evidentohen vëshirësitë rreth nxitjes së mendimit kritik
- Të grumbullohen të dhënat përmes pyetësorëve dhe të interpretohen rezultatet e fituara

- Të nxirren përfundimet dhe rekomandimet e nevojshme.

### 1.3. Pyetjet e hulumtimit

Fokusi kryesor i hulumtimit është roli i mësimit në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve dhe për këtë arsye janë hartuar pyetjet kërkimore si vijon:

- Çfarë ndikimi ka mësimit me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve të shkollës fillore?
- Sa zbatohet mësimit me filozofinë “Nxënësi në qendër” në shkollat tona?
- Cilat janë perceptimet e nxënësve për zbatimin e filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe ndikimi i saj në nxitjen e të menduarit kritik?
- A ka dallime mes zonës rurale dhe urbane sa i përket mësimit me nxënësin në qendër dhe nxitjen e të menduarit kritik?



## 2. SHQYRTIMI I LITERATURËS

Ndryshimet e shpejta që po ndodhin në shoqërinë tonë paraqesin sfidë për mësuesit që përgatisin nxënësit e shekullit XXI, të aftë për tu përshtatur lehtë me kërkesat e standardet e reja të kohës. Nga hartuesit e kurrikulave dhe politikave asimore deri te mësuesit në klasë përballën me sfidën: Si të përgatitën fëmijët për jetë dhe punë, për sfidat e shekullit XXI?!

Mësuesia është profesioni më i vjetër dhe tani po hynë në një epokë të re, e cila mbartë me vete shumë sfida dhe elemente të reja të cilat i përgjigjen shkollës bashkëkohore. Duke bërë një analizë dhe mbarështrim të veçorive të shkollës dhe mësuesit tradicional vëmë re se ka ndryshuar pothuajse totalisht mënyra e mësimit dhe mësuesit. Mësuesia bashkëkohore nënkupton ndryshimin e roleve të mësuesit dhe të nxënësit, pjesëmarrje në komunitetin jashtë shkollës dhe të shumë faktorëve tjerë edukativ (QTKA, 2005). Shumë studiues, mësues dhe specialistë të arsimit janë të mendimit se të mësuarit dhe, sidomos të nxënësve kanë pësuar ndryshime domethënëse. Për të mbështetur këtë mjafton të themi se nxënësi i sotëm ndryshon në shumë parametra dhe tregues nga nxënësi i para një apo dy dekadave. Poashtu edhe mësuesi i sotëm nuk mjaftohet me dhënien e sasisë sa më të madhe të njohurive, prezantimit të zgjidhjeve të një numri të caktuar detyrash. Suksesi i mësimit të sotëm përcaktohet nga parimi “mësuesi për të nxënë”. Nga këtu kuptojmë se mësuesia nuk mund të ndahet nga të nxënësve, pra duhet të veprojnë të dyja së bashku mësuesi-nxënësi. Kështu me ndryshimin e mënyrës së mësimit dalin në pah edhe shumë koncepte të reja ndër të cilat janë edhe mësuesia në qendër nxënësin dhe mendimi kritik, të cilat e plotësojnë harkun e koncepteve mbi të cilat ngrihet mësuesia bashkëkohore. Në shumë studime “mësuesi bashkëkohore” cilësohet ajo mësuesi e cila e lehtëson të nxënësit e nxënësve. Në këtë mënyrë nxënësit zhvillojnë aftësitë për të realizuar të nxënë të pavarur, zhvillojnë iniciativë dhe pavarësi, nxënësin respektimin e diversitetit, zhvillojnë aftësi menaxhuese dhe organizuese, nxënësin vetëvlerësimin, etj.

### 2.1. Klasa me nxënësin në qendër

Ka përkufizime të ndryshme për atë se si duket klasa me nxënësin në qendër. Disa nga të përbashkëtat përfshijnë identifikimin e nxënësve si pronarë të të mësuarit të tyre, konstruktivist,

bashkëpunues dhe mësuesi që përmbush një rol lehtësues (Lee & Hannafin, 2016). Komunikimi është gjithashtu një faktor kryesor në zhvillimin e një klase të suksesshme me nxënësin në qendër. Calder e përcakton si një mbështetje e qëllimshme e nxënësve në klasë nga mësuesi, sepse aktivitetet nxënësi nuk mund ti marrë në mënyrë të pavarur. Mbështetja e mësuesit mundëson që nxënësi të merret plotësisht me aktivitetin (Calder, 2015).

Në përfundimet e nxjerra në hulumtimin e (Leonard, 2018) theksohet se detyra e mësimit është të përgatisin nxënësit për jetë jashtë klasës. Mësuesit duhet të jenë lehtësues të të nxënësve. Ata duhet të trajtojnë problemet me të cilat mund të përballen në jetën reale. Puna në grupe me nxënësin në qendër përmirëson dhe rritë aftësitë e komunikimit, aftësitë shoqërore dhe ndihmojnë nxënësin të bëhet më i sigurtë. Rezultatet e këtij hulumtimi kanë treguar se mësimit me nxënësin në qendër është një metodë e suksesshme e edukimit në klasë, sepse përmirëson aftësitë e studentëve për zgjidhjen e problemeve dhe të menduarit kritik dhe të zotërojnë më mirë njohuritë e tyre.

Janë një mori studimesh që tregojnë se mësimit me nxënësin në qendër është më fitimprurëse për nxënësin, ata kanë hapësirë më të madhe për të qenë aktivë gjatë mësimit, përdorin diskutimin, eksperimentojnë, kurse mësimit janë ndihmës, lehtësues gjatë kryerjes individuale ose grupore të detyrave ose eksperimenteve. Kur roli i mësuesit nënkuptohet si një partner në të nxënësve, ku nxënësit sjellin ide, energji të reja dhe përfshihen gjallërisht dhe mësojnë nga skemat e të gjithë nxënësve, shkëmbejnë ide, përvoja, të gjithë nxënësit bëhen “mësues” dhe klasa bëhet një komunitet i fort i të nxënësve (Zhitija-Gjelaj, 2011). Shumë faktorë bashkohen për të frymëzuar mjedisin e individit/nxënësit – faktorë që janë si brenda ashtu edhe jashtë shkollës. Megjithatë, suksesi i nxënësve posa hyjnë në shkollë ndikohet shumë prej cilësisë së mësimit dhe faktorëve tjerë të lidhur me mjedisin e të nxënësve (MASHT, 2017).

Mirëpo, duhet pasur parasysh se edhe mësimit me nxënësin në qendër i ka anët negative. Simon (1999) theksoi se mësimit me nxënësin në qendër mund të jetë e rrezikshme sepse përqendrohet shumë tek individi dhe nuk merr parasysh nevojat e gjithë klasës. Simon thekson më tej se nëse secili fëmijë është unik dhe secili kërkon një çasje pedagogjike të përshtatshme për të dhe në këtë mënyrë parimet e mësimit në këtë rast bëhen të pamundura

(Simon, 1999). *“Për më tepër kjo formë e të mësuarit shoqërohet me rrezikun ku më fuqizimin e një individi, ekziston rreziku i mundshëm të izolimit të një nxënësi tjetër”* (Edwards, 2001, p. 42).

## 2.2. Roli i mësuesit në klasat me nxënësin në qendër

Mësuesi i trajnuar në disa disiplina akademike, zë vendin qëndror në mësime të mësimdhënies me nxënësin në qendër. Rolet më kryesore dhe më të rëndësishme që merr mësuesi në procesin mësimor janë organizues mësimi, udhëheqës, motivues, vlerësues, partner në komunikim dhe ndërveprim në klasë. Ai drejton pyetje, jep mesazhe verbale dhe joverbale, jep mendime gjykime si dhe i nxit nxënësit për të shprehur mendimet e tyre, siguron informatë kthyesë në lidhje me përgjigjet ose detyrat e nxënësve, lidh përmbajtjen kurrikulare me njohuritë dhe përvojën ekzistuese, qon më tej opinionet e nxënësve, pranon reagimet e nxënësve, plotëson punën e klasës, fton nxënësit të komentojnë, analizojnë, krahasojnë, drejton punën e pavarur dhe ofron ndihmë etj. (QTKA, 2005). Një karakteristikë që përmendet në shumicën e literaturës si vendore edhe asaj botërore e mësuesit është që të jetë një zhvillues i spikatur i materialeve kurrikulare shtesë.

QTKA paraqet disa prej karakteristikave të mësime të mësimdhënies më në qendër nxënësin të cilat janë listuar në vazhdim:

- Pjesëmarrja dhe përgjegjësia e nxënësve për të realizuar objektivat është e lartë
- Mësuesi luan rol ndihmës
- Përfshirja e nxënësve është në disa nivele: intelektuale, emocionale, shoqërore, shpirtërore, fizike, etj.
- Nxënësit nxitën të mendojnë në mënyrë paralele
- Inkurajohet zhvillimi i disa aftësive si dëgjimi, komunikimi, parashikimi, marrja e vendimeve, etj
- Përdorimi i udhëzimeve dhe materialeve burimore është i rëndësishëm, etj.

Edhe Majkëll Fullan, poashtu (Fullan, 2002) është optimist se çdo arsimar duhet të përpiqet të bëhet një agjent efektiv i ndryshimit. Kur qëllimin vetjak e kanë shumë njerëz ai i jep forcë ndryshimit më të thellë. Asgjë nuk është më shpërblyese psikologjisht, sesa të përpiqesh të

bësh një ndryshim që ecën mirë dhe që ka dobi për nxënësin, suksezi mund të sjellë sukseste të reja, thekson Fullan.

Mirëpo, kjo nuk do të thotë se mësuesi duhet të jetë pasiv, kjo më bukur theksohet nga autorë shqiptarë të cilët citojnë se ndryshimi i kurrikulës duke injoruar mësuesin nuk çon në ndryshim të efektshëm (Hyseni.H, Mita.N, Salihaj.J, & D, 2003). Komentimet dhe vlerësimet bëhen nga këndvështrime të ndryshme laike dhe profesionale, të tilla si “liri e tepruar” të nxënësve lidhur me strategjitë bashkëkohore të mësimdhënies. Pra, duhet pasur një harmonizim dhe shtrirje lineare të rolit të mësimdhënësit dhe nxënësit në klasë, në mënyrë që të mos vijmë deri te situata të tilla të padëshiruara, e gjithë kjo varet nga mësimdhënësi, sepse siç do të përmendet më gjerësisht më vonë është drejtuesi dhe organizuesi kryesor i mësimi.

Duke u bazuar në thënien e Majkëll Fullan, i cili citon se duhet të kapeshin peshq shumë më të mëdhenjë, nëse mendohej t’i jepet arsimit një rol kryesor në zhvillimin e shoqërisë (Fullan, 2001), pra na duhen psikologjia dhe psikologët, pedagogjia dhe pedagogët që janë ekspertë të mirëfilltë, që merren me analizat e çështjeve madhore të arsimit siç janë reformat, përndryshe paraqiten gabime psikologjike, gabime pedagogjike, programore, sociologjike, etj.

### 2.3. Historiku i filozofisë “Nxënësi në qendër”

Metodologjia e punës me fëmijën në qendër ka mbështjettjen filozofike progresiviste të Xhon Djuj, i cili e ndante mendimin e tij me Vigotskin, Montesorin, Piazhënë e Eriskonin. Ata mendonin se metodologjia e edukimit duhet të jetë me fëmijën në qendër dhe edukimi të jetë aktiv dhe interaktiv dhe duhet të përfshijë komunitetin. Djuj në veprën e tij “Education and experience” (1938) sa i përket mësuesit theksonte se duhet t’i japë rëndësi vlerave dhe nevojave të familjes, duhet të jenë të përgjegjshëm kur bëjnë planifikimin e përmbajtjeve mësimore. Ata kanë nevojë për asistencë përderisa janë duke e kuptuar realitetin që e rrethon. Me këtë asistencë Djuj nënkuptonte se detyrë e mësuesit është të vëzhgojë punën e fëmijeve dhe në këtë mënyrë të përcaktojë se për çka kanë nevojë dhe interes fëmijet.

Në literaturën pedagogjike kemi edhe versionin e Karl Rogjers sa i përket filozofisë “Nxënësit në qendër”, të cilën ai e emërtoi terapia “Klienti në qendër”. Ai theksonte se edukatorët duhet të kenë parasysh nevojën e fëmijeve që përkujdesja mentale të jetë element

gjatë të mësuarit. Këtu vërejmë lidhjen që ka nxënësi në qendër me të menduarit, që do të thotë se kjo lidhje dhe ide ka ekzistuar qysh në fillesat e pedagogjisë. Metodologjia me fëmijën në qendër është e lidhur edhe me pikpamjen e transformimit në kornizën e kurrikulit të Millerit. Kjo pikpamje fokusohet në ndryshimet personale dhe sociale gjatë procesit të të mësuarit. Mësuesit promovojnë zhvillimin e të menduarit të ndryshëm duke u fokusuar në jetën e brendshme të fëmijëve. Në këtë metodologji përdoren strategji kreative të të menduarit, të mësuarit në bashkëpunim, edukimi në lëvizje etj. Edhe Maria Montessori besonte se fëmijet janë në gjendje të koncentrohen kur janë të rrethuar me gjera interesante dhe iu jepet liria për t'i përdorur ato. Mbi të gjitha thekson se shenja më e mirë e suksesit për mësuesin është kur ai thotë “Fëmijet tani po punojnë sikur unë të mos ekzistojë fare aty” (Mooney, 2000).

Metodologjia me fëmijën në qendër u pasurua edhe më shumë me teorinë e Jean Piaget, i cili mendonte se fëmijet më së miri mësojnë kur veprojnë dhe krijojnë vet kuptimet për atë se çfarë po ndodh në vend se t’iu jepen shpjegime nga të rriturit, pra fëmijet kanë nevojë t’iu jepet çdo mundësi që ata vetë të punojnë për vetëvetën. Më e rëndësishmja nga të gjitha që Piazhe thekson është individualizimi në mësim, që është një ndër shtyllat kryesore të filozofisë me nxënësin në qendër në njërin anë dhe nga ana tjetër e mendimit kritik.

#### 2.4. Metodatat dhe teknikat që kanë në qendër veprimtarinë e nxënësit

Në vitete e fundit shumë didakticientë e metodistë të edukimit dhe arsimit janë përpjekur dhe po përpiqen të harmonizojnë veprimtarinë e mësimdhënësit me nxënësit, të cilët janë në qendër të mësimin. Shumica e studiuesve janë të mendimit se teknikat dhe metodatat që kanë në qendër veprimtarinë e nxënësit ndahen në disa nëngrupe:

- A) Teknikat dhe metodatat e punës në grup
- B) Teknikat dhe metodatat e hulumtimit
- C) Teknikat dhe metodatat për zhvillimin e të menduarit krijues dhe kritik.

Sa i përket grupit të parë të **metodave dhe teknikave të punëve në grupe**, janë ndër më kryesoret për shkak të rëndësisë dhe peshës që kanë në afirmimin e nxënësit në qendër të klasës duke bashkëvepruar ndërmjet vete. Në këtë mënyrë këto teknika dhe metoda që e kanë në thelb ndërveprimin sigurojnë kushte që nxënësit të paraqesin idetë, pikëpamjet dhe informacionet që

ata zotërojnë. Ndër më kryesoret dhe më të thjeshtat metoda janë diskutimet që bëhen në klasë dhe zakonisht fillojnë me parashtrimin e ndonjë pyetjeje qoftë nga nxënësit apo nga mësuesi. Sipas Garos, diskutimi mund të përkufizohet si një bisedë e qëllimshme, e cila ka një objektiv të caktuar dhe i mëson nxënësit më mirë si të mendojnë. Procesi i diskutimit iu jep mundësi nxënësve t'i përpunojnë konceptet, duke i kuptuar kështu më thellë. Diskutimet në një farë mënyre janë një mendim që shërben për t'i trajnuar nxënësit me shkathtësi komunikuese dhe për krijimin dhe zhvillimin e shprehjeve të reja sociale. Kontributi madhor i diskutimit është mundësia që jepet për të praktikuar të menduarit kritik dhe krijues (Garo, 2011). Me anë të diskutimit mundësohet që e tërë klasa të ketë qasje në mësim. Mbi të gjitha, ato janë mundësi që nxënësit të mësojnë duke marrë informacion, duke menduar për argumentet dhe duke zhvilluar e krijuar shkathësitë, për të testuar idetë që hidhen. Poashtu vlera e metodës së diskutimit lidhet me pozicionin qëndror në të cilin ajo e vë nxënësin. Nga kjo nënkuptojmë se diskutimi si metodë përkrahë edhe mësuesin me nxënësin në qendër dhe të menduarit kritik.

Autorë të ndryshëm diskutimin e ndajnë në dy kategori kryesore. E para, mësuesi orkestron bisedën duke e shfrytëzuar metodën sokratike (bënë pyetje dhe orkestron bisedën) dhe e dyta kategori, kur mësuesi përpiqet të veprojë kryesisht si mediator dhe të bëjë që biseda të zhvillohet mes nxënësve. Në një diskutim të vërtetë të gjithë anëtarët e grupit shfaqin mendimin personal. Po këtu, patjetër që duhet të bisedën ta drejtojë drejt shtigjeve të reja dikush. E ky është mësuesi. Mirëpo, duhet kushtuar kujdes se drejtuesi nuk duhet të zotërojë diskutimin sepse pengohet pjesëmarrja e lirë.

Paneli dhe debati janë metoda të cilat përdoren zakonisht në fund të orës mësimore ose në fund të një kapitulli. Është shumë efektive për klasat me më shumë nxënës me ç'rast ofrohen pikpamje dhe alternativa të ndryshme. Shumica e studiuesve panelet i shohin si takime pak a shumë informale ku diskutimi bëhet ndërmjet 4-6 pjesëtarëve. Auditori ose klasa e dëgjon bisedën dhe pastaj kalohet në një seancë pyetje-përgjigje e drejtuar nga kryetari. Ndërsa debati konsiderohet si metodë formale, që konsiston në një numër fjalimesh nga pjesëmarrësit e dy skuadrave opozitare dhe dhënien e provave për të kundërshtuar dhe hedhur poshtë si false idetë e skuadrës kundërshtare. Fillimisht, procedura kërkon përcaktimin e çështjes për të cilën do të debatohet si dhe aktivizohet edhe një person që do të masë kohën e folësit.

Pas panelit dhe debatit si metoda që e afiromojnë pozitën qëndrore të nxënësit dhe zhvillon të menduarit të nxënësve në të njëjtën kohë, radhitet metoda problemore. Shumica e nxënësve sot “kanë njohuri” për shumë gjëra (niveli i parë i taksonomisë së Bloom) dhe “kuptojnë” një pjesë të mirë të tyre (niveli i dytë i taksonomisë së Bloom), e disa të tjerë janë në gjendje t’i zbatojnë ato që kuptojnë (niveli i tretë i taksonomisë), por është e vështirë të gjesh mësues që tu kenë shpjeguar nxënësve si të veprojnë në situata të reja (niveli i katërt i analizës në taksonominë e Bloomit). Vështirësia është se ky nivel kërkon shkathtësi analitike (Garo, 2011). Në mënyrë formale Gyorgy Polya e përkufizon zgjedhjen problemore si proces i marrjes së një zgjidhjeje të pranueshme, për një situatë ose problem të pandeshur më parë. Sipas tij, mësuesit që dëshirojnë t’u shpjegojnë këtë metodë nxënësve, duhet të ndjekin strategjinë që bazohet në hapat e mëposhtëm:

- Identifikimi i problemit aktual,
- Të menduarit rreth specifikave të problemit, identifikimi i njohurive që kërkohen,
- Mbledhja e informacionit,
- Skicimi i zgjedhjes ose i zgjedhjeve alternative,
- Zgjidhja e problemit e propozuar si më e arsyeshmja,
- Verifikimi i zgjidhjes dhe i korrektesisë së arsyetimit.

Pasi prezantohen këta hapa, procedura që këshillohet të ndiqet është kjo:

- Klasa ndahet në grupe të vogla, secili grup ka dy anëtarë kryesorë zgjidhësin (**Z**) e problemit dhe dëgjuesin (**D**),
- Anëtari **Z** lexon me zë të lartë problemin dhe shpjegon me sa mundet përpjekjen për ta zgjidhur,
- **D** i dëgjon dhe duhet të përpiqet të kuptojë në detaje arsyetimin e **Z** dhe i bën pyetje të tilla si “*Pse e thoni këtë?*”, “*Se kuptoj, mund të ma shpjegoni?*”, etj.,
- **D** nuk duhet të përpiqet ta zgjidhë problemin, roli i tij është vetëm të ndihmojë **Z** të arrijë drejt një zgjidhjeje racionale,
- Nxënësit e tjerë nuk ndërhyjnë, ata vetëm mendojnë dhe mbajnë shënime. roli i tyre bëhet aktiv dhe debatues vetëm pasi anëtarët kryesorë të kenë përfunduar rolet e tyre,

- Roli i mësuesit është fillimisht t'i bëjë nxënësit të t'iu përmbahen rregullave. Ai ulet pranë nxënësve dhe monitoron pjesëmarrjen e tyre.

Sipas Asllan Vrapit (Vrapi, 2015) mësimdhënia me anë të zgjidhjes së problemeve zhvillon aftësitë për organizim dhe udhëheqje, zgjidhjen e problemeve, punë në grupe, komunikim, zbatim të njohurive, punë të pavarur dhe vetëorientim, përdorim të teknologjive informative dhe në fund por jo më pak e rëndësishme zhvillon të menduarit kritik dhe krijues. Metodës problemore i jepet rëndësi në shumë vende, po rolin lider e ka në Japoni. Në një klasë tipike japoneze mësuesi i matematikës parapëlqen të mos fillojë me shpjegimin e njohurive po fillimisht e paraqet një problem para nxënësve nga jeta e përditshme. Pas saj radhitet puna në grupe të vogla, e cila mundëson një mjedis aktiv në klasë dhe me anë të kësaj arrihet të sigurohet të nxënët ndërveprues dhe krijimi i atmosferës që karakterizohet me shkëmbimin e informacionit.

Grupet e ekspertëve – Këtu përfshihen një grup teknikash që përfshijnë përdorimin e panelit, debatit, simpoziumit, tavolinën e rumbullakët, forumit, etj., të gjitha këto teknika i sigurojnë kushte dhe mundësi nxënësve që të prezantojnë idetë, opinionet, informacionet dhe shprehjet e pikëpampjeve në këndvështrime të ndryshme (QTKA, 2005). Nxënësit në këtë mënyrë afirmohen më në qendër të mësimit si dhe krijojnë ide dhe mendime të cilat arrijnë në një stad më të lartë dhe quhen mendim kritik dhe krijues. Nxënësve u kërkohet të jenë krijues dhe novator edhe kur përdoret loja me role dhe stimulimi, me ç'rast nxënësit i ndahet një rol dhe ata e luajnë në një situatë të veçantë. Në këtë mënyrë nxënësi behet kreativ dhe kritik.

**Teknikat dhe metodat e hulumtimit** u japin nxënësve rastin dhe mundësinë të nxënë, të praktikojnë aftësitë e tyre intelektuale, të nxjerrin përfundime dhe përgjithësime dhe t'i zbatojnë ato në situata të reja. Mirpo meqenëse këto metoda janë të parapara për nxënësit e moshave më të mëdhaja, nuk do t'i trajtojmë më gjatë në këtë studim.

Studimi i rastit konsiston në studimin e hollësishëm të një rasti apo shtate të veçantë, të një institucioni, vendimi apo një çështjeje.

Puna me projekte ka të bëjë me një lloj veprimtarie individuale ose në grup që kërkon investigimin dhe zgjidhjen e problemeve. Sipas përkufizimeve të ndryshme të gjetura për mësimin e bazuar në projekte, projektet janë detyra komplekse, bazuar në pyetje sfiduese, ku



nxënësit përfshihen në dizajn, veprimtari për zgjidhjen e problemeve, hetime, arritje të vendimeve. Nxënësve u jepet mundësi për të punuar në mënyrë autonome, për periudha të zgjatura kohore dhe nxjerrjen e konkluzioneve nga vetë nxënësit me prezantime reale (Jones, B. F., Rasmussen, C. M., Moffitt, M. C., 1997).

Hulumtimet e ndryshme që janë bërë në lidhje me nxënësin në qendër arritën në përfundim se kjo filozofi e përdorur në klasa ndikon në rritjen e nivelit të të menduarit dhe motivimit në të njëjtën kohë (Boddy, K, & P, 2003). Nga një perspektivë tjetër (Keiler, 2018) theksohet se ndryshimi i pozicionit të mësimdhënësit duke u larguar nga të qenët fokusi i klasës drejt një roli mbështetës, pra duke u larguar nga të qenët yll (qendër e klasës), në drejtues mësimi ndikon në rritjen e aktivitetit të mësuarit dhe të menduarit.

**Teknikat dhe metodat për zhvillimin e të menduarit krijues dhe kritik** - Të menduarit është një proces aktiv, ndërveprues dhe i ndërlikuar. Ai realizohet nëpërmjet të folurit dhe të shkruarit, dhe kërkon kushte siç janë mjediset që e nxisin dhe e përkrahin atë. Është një proces i vazhdueshëm që duhet të zhvillohet në mënyrë sistematike. Të menduarit krijues dhe kritik nuk është pjesë e një kurrikuli të veçantë, është proces që përshkon të gjitha lëndet pavarësisht se në cilën klasë apo cikël zhvillohet (QTKA, 2005). Këtu kemi ndërlidhjen e parë mes nxënësit në qendër dhe të menduarit kritik. Këtu e hasim edhe ndërlidhjen e parë të mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe mendimin kritik, të cilën lidhje do ta trajtojmë më poshtë.

## 2.5. Mendimet e para të fëmijeve

Fëmijet fillojnë të mendojnë shumë herët, qysh në fazën senzimotorike (Siger & Revenson, 1996), dhe orientimi drejt krijimit të shprehisë së mendimit të fëmijeve duhet të fillojë që në fëmijërinë e hershme, fillimisht nga prindërit. Aftësimi i fëmijëve për të menduar, për të parë lidhjet dhe për të bërë lidhje është një detyrë parësore, më vonë për mësuesit (Balhysa, 2001). Mësuesit duhet të veprojnë si shembuj për nxënësit e tyre, duke ua deshmuar nxënësve që kanë studiuar dhe kanë kualifikime të nivelit të lartë (Townsend & Bates, 2007).

Nga citimet e mësipërme vërehet se fëmijëve duhet kushtuar vëmendje qysh nga lindja, nëse dëshirojmë që ta krijojmë një mendimtar të mire për gjithë jetën. Fillimisht janë mendime të

lira mbi botën dhe më vonë kalojnë në mendime më të thella, siç është mendimi kritik. Zhan Piaze është optimist se nxënësit gjatë moshës parashkollore duhet të jenë më tepër aktiv gjatë të nxënësive, duke marrë pjesë drejtpërdrejt në ndërtimin e njohurive në mënyrë aktive. Sipas tij, p.sh fëmijet mund të jenë të interesuar se si rriten bimët, nëse mësuesja lexon një njësi mësimore se si rriten pemët, ky mësim do të rritë nivelin e njohurive të nxënësve. Por, nëse fëmija do ta ketë mundësinë që në të vërtetë vetë të mbjellë një fidan, niveli i njohurive përveç se është i lartë është edhe i qëndrueshëm. Metodatat dhe planprogramet që lidhin aspektin teorik me atë praktik dhe iu përshtaten aftësive kuptimore dhe kureshtjes së fëmijeve, sigurisht që tek këta fëmijë do të ketë të menduar më të zhvilluar krahasuar me nxënësit që nuk i jepet një mundësi e tillë.

Piaze gjithashtu thekson rëndësinë e lojës si rrugë për zhvillimin e skemës së të menduarit tek fëmijët dhe si aktivitet shumë i rëndësishëm për të nxënë. Fëmijet, pothuajse në asnjë aktivitet, nuk hezitojnë t'i përgjigjen ftesës për lojë dhe në këtë mënyrë ndihmon zhvillimin kognitiv të tyre. Zhvillimi i të menduarit te çdo fëmijë kalon në të njëjtat faza, të cilat ai i numëroi katër dhe i emërtoi a) Faza sensimotorike (0-24 muaj), b) Faza paraoperacionale (2-7 vjet), c) Operacionet konkrete (7-12 vjet), d) Operacionet formale (mbi 12 vjet) (Karaj, 2005).

Para se të mbarështrijmë teorinë dhe idetë mbi të menduarit kritik do të bëjmë një rekapitulim mbi të menduarit që nga e kaluara. Mësimi mekanik, të nxënësit riprodhues apo të mësuarit përmendësh konsiderohen si dukuri të trashëguara nga e kaluara. Nëse një nga sfidat e arsimit është përgatitja e nxënësve për një botë në ndryshim, atëherë del qartë nevoja që ata duhet të mësohen të mendojnë në mënyrë kritike. Mendimtari që e ka të zhvilluar mendimin kritik është hulumtues dhe i informuar mirë, i besueshëm, tolerant, fleksibël, i drejtë në vlerësim, i ndershëm në përballimin e gjykimeve, i kujdesshëm për të bërë gjykime, i gatshëm për të menduar, i qartë për tema të ndryshme, i rregullt për çështje komplekse, i zellshëm për të kërkuar informacion, arsyetues në përzgjedhjen e kriterëve, i përqendruar në kërkimin e të dhënave, këmbëngulës në arritjen e rezultateve precize, etj. (Facione, 1990). Të menduarit kritik është një formë e re e mësimdhënies dhe të nxënësive bashkëkohore që zhvillohet në të gjitha nivelet e arsimit. Shkolla e sotme përmes reformave dhe strategjive, synon që me anë të programeve të reja mësimore t'i ndihmojë fëmijet t'i zhvillojnë dijet dhe shkathtësitë të cilat mund t'i shfrytëzojnë në jetën reale. Nëse arrijmë të realizojmë këtë qëllim në rrethin e stimuluesve në të cilët

fëmijet dëshirojnë të mësojnë, sepse ajo që ofrohet në klasë është interesante dhe thelbësore, atëherë njohuritë dhe shkathësitë e fituara do t'i ruajnë gjatë tërë jetës (Miller, 2003).

Të menduarit kritik, duke qenë një përvojë e sprovuar në shumë vende të botës, është aktualizuar edhe në mjedisin tonë me qëllim që të përgatisë njerëz të aftë për tu përballuar me problemet e jetës në njerën anë dhe në anën tjetër të ndikojnë në ndryshimin e nxënies së njohurive, në kuptimin që nxënësit të mos riprodhojnë në mënyrë mekanike njohuritë, por të mendojnë me “kokën e tyre” dhe të përfitojë njohuritë në mënyrë kritike dhe krijuese (Vojka-Ismajli, 2012).

## 2.6. Përkufizimet rreth të menduarit kritik

Në literaturën didaktike gjejmë një numër përkufizimesh për mendimin kritik. Në “Fjalorin pedagogjik” të menduarit kritik përcaktohet si veti e të menduarit, i cili ka të bëjë me analizën e gjithanshme dhe me kontrollimin kritik të fakteve, hipotezave dhe të dhënave tjera të cilat përvetësohen. Vlerësimi kritik i hipotezave bënë të mundshëm seleksionimin e përgjigjeve, hedhjen poshtë të atyre që nuk mundësojnë të arrihet qëllimi dhe fiksimi i atyre që qojnë kah zgjidhja e problemit (Pedagoška Enciklopedia, 1989). Në literaturën amerikane (Musai, 2003) për nocionin “të menduarit kritik” autorët japin përkufizime në mënyra të ndryshme. Më poshtë kemi veçuar disa përcaktime për të menduarit kritik sipas ekspertëve:

- Mendimi kritik është formimi i përfundimeve logjike,
- Mendimi kritik është vendimmarrja e arsyeshme dhe e reflektuar për atë çka duhet të besojmë dhe të bëjmë,
- Mendimi kritik është arti i të menduarit për ta bërë të menduarin tuaj më të mirë, më të qartë, më të saktë, më të justifikueshëm,
- Mendimi kritik është arti i të pasurit të drejtë.

Shikuar nga një perspektivë tjetër, mendimi kritik është një proces kompleks i integritit të ideve dhe burimeve në mënyrë kritike, i rikonceptimit të koncepteve dhe informacionit (Balhysa, 2001). Në lidhje me mendimin kritik ka përkufizime të llojllojshme, por në thelb qëndron e njëjta gjë, pra një mendim i thellë, përtej asaj që kërkohet, një mendim origjinal që buron nga vetë nxënësi. Edhe në Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, mendimi kritik është një

ndër rezultatet themelore që duhet të arrihet tek nxënësit. Një përkufizim tjetër nga literatura shqipe është si vijon: Mendimi kritik nuk ndodh rastësisht, ai kërkon vëmendje, kohë dhe kujdes nga nxënësit për tu përmbushur. Kjo do të thotë se mendimtarët kritikë janë aktivë, e pranojnë me lehtësi informacionin e ri, e përshtatin me informacionin e mëparshëm, analizojnë, arsyetojnë, reflektojnë dhe në këtë mënyrë ata zgjidhin probleme të ndryshme, si dhe prodhojnë ide të reja (Musai B. , 2004). Mendimi kritik nënkupton një mendim të mirë, që është i kundërt me mendimin jologjik dhe joracional. Sot arsimit publik më së shumti nuk po arrihet të kultivojë shprehjet themelore të nxënësve dhe studentëve për të menduarit kritik. Pjesa dërrmuese e nxënësve në shkollë dhe studentëve, nuk po arrijnë të nxjerrin përfundime të arsyeshme nisur nga faktet. Në të shumtën e rasteve atyre u mësohet, çfarë të mendojnë dhe shumë pak prej tyre dinë të mendojnë.

Të menduarit kritik e krijues ndodh atëherë kur nxënësit fillojnë të reflektojnë ndaj asaj që lexojnë, fillojnë të bëjnë pyetje, fillojnë të krijojnë lidhje ndërmjet njohurive që dinë dhe njohurive të reja që mësojnë, seleksionojnë informacionin, analizojnë sjellje, veprime e situata, argumentojnë dhe mbajnë qëndrime të caktuara ndaj tyre. Mësimdhënia e ndërtuar mbi parimet dhe metodologjitë e të menduarit kritik krijojnë klasa më në qendër fëmijën, krijojnë vërtet bashkësi të fuqishme të nxënësve. Mësuesi zhvillon me nxënësit veprimtari të ndërthurura shkrimi, leximi dhe të foluri, krijon kushte që nxënësit të kërkojnë, të mësojnë, të analizojnë, të reflektojnë dhe të shfaqin gjithë potencialin e tyre, të demonstrojnë jo vetëm atë që e dinë po edhe atë që janë në gjendje të bëjnë.

Nga përkufizimet e lartpërmendura në përgjithësi flitet mbi zhvillimin e shkathtësive për të menduar, që në thelb kanë arsyetimin dhe zgjidhjen. Për tu arritur këto shkathësi Lauren Starkey në vepren “Critical Thinking Skills Success” nënvizon veprimet: Të vërejturit, nxitja e kureshtjes, kërkimi i pyetjeve dhe gjetja e burimeve të reja, sfida dhe kontrollimi i asaj që besojnë, supozimi dhe mendimi për faktet kundërtëse, vlerësimi dhe paraqitja e argumenteve, marrja e vendimeve dhe gjetja e zgjidhjeve të vlefshme, argumentimi logjik i fakteve dhe situatave (Starkey, 2004).

Nga të gjitha që u thanë më lart mund të përfundojmë se mendimi kritik bazohet në aftësinë për të gjykuar dhe reflektuar mbi situata dhe ide të ndryshme. Ai konsiston në

përcaktimin e bindjve, pranimin e këndvështrimeve të reja dhe vlerësimin e mendimeve të të tjerëve.

Gjatë shqyrtimit të literaturës hasen konceptet “mendim kritik dhe kreativ” që do të thotë se shumë autorë i përdorin të dy terminogjitë në një. Lidhur me këtë, mendimi më i duhur është si vijon: Mendimi kritik dhe kreativ, mund të konsiderohen dy anët e monedhës së njejtë. Nickerson (1999) thotë se mund të argumentohet se të mendosh mirë kërkon aftësi kritike dhe kreative që nuk kanë efekt pa njëra tjetrën. Këto nuk janë vetëm aftësi personale të nxënësve por është edhe roli i mësimdhënësit në nxitjen e nxënësve dhe sigurimin e mjedisit të duhur që do të lejojë nxitjen e të menduarit kritik (Padget, 2008).

---

## 2.7. Pyetjet dhe të menduarit kritik

*“Nxënësit nxënë më mirë kur ata: Kujtojnë atë që dinë, bëjnë pyetje dhe konfirmojnë njohuritë”* (Charles Temple et al, 2006, p. 12). Nga kjo rrjedh se aspekt shumë i rëndësishëm mbi nxitjen e mendimit kritik janë edhe pyetjet që bëhen në klasë në përgjithësi dhe nga mësimdhënësi në veçanti. Djuji (Dewey), për sa i përket pyetjeve shprehet se të dish të bësh pyetje si duhet, do të thotë të dish të japësh mësim. Më shumë se çdo gjë tjetër arti i bukur i mësimdhënies varet nga mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve, pasi ajo shërben si drejtim për ide të gjalla dhe të qarta, që nxit me shpejtësi imagjinatën dhe mendimin, gjë që të shtyn për veprim (Garo, 2008). Pyetjet e nxënësve gjatë zhvillimit të mësimin dhe veprimtarive në klasë janë forma të veçanta që flasin për mendimin e nxënësve. Studiues të ndryshëm veçojnë pyetjet që nuk janë riprodhuese dhe informuese janë treguesi më pozitiv i aktivizimit të të menduarit të nxënësve. Woolfolk thekson se teknikat e efektshme të bërjes së pyetjeve mund të jenë ndër mjetet më të fuqishme që mësuesit mund të përdorin gjatë orëve të mësimin. Pyetjet luajnë role të shumta në njohje. Ato mund të ndihmojnë nxënësit të përsërisin informacionin për ta mbajtur mend më mirë. Ato mund të funksionojnë për të identifikuar mangësitë në fondin e njohurive si dhe për të nxitur kureshtjen dhe interesin afatgjatë (Woolfolk, 2010). Disa kërkues arsimorë kanë përlloritur se një mësues tipik bën rreth 30 deri në 120 pyetje në një orë, ose 1500000 pyetje gjatë karrierës së tij si mësues (Sadker & Sadker, 1986).

Autorë të ndryshëm duke pasur parasysh modele të ndryshme pyetjesh duke përfshirë edhe ato konvergjente dhe divergjente janë të mendimit se modelet më të mira të pyetjeve për nxënësit më të vegjel dhe për nxënësit me aftësi të kufizuara të çdo moshe, janë pyetjet e thjeshta që mundësojnë një përqindje të lartë përgjigjesh të sakta, inkurajim më të madh, ndihmë kur nxënësit nuk gjejnë dot përgjigjen e saktë dhe lavdërim. Në klasë mund të bëhen ato lloj pyetje që nxitin të menduarit në çdo nivel të Taksonomisë së Blumit në fushën konjitive. Woolfolk në Psikologjinë e Edukimit e ilustron më mirë me anë të tabelës:

Kategoria	Lloji i të mendurit që pritet	Shembuj
Njohja (të mbajturit mend)	Rikujtimi ose njohja e informacionit të mësuar	Perkufizoni ... Cili është kryeqyteti ... Ç' thuhet në tekst për ...
Përvetësimi tërësor (kuptimi)	Demonstrim i kuptimit të materialeve; shndërrim, riorganizim ose interpretim.	Shpjegoni me fjalët tuaja ... Krahasoni ... Cila është ideja kryesore e ...? Përshkruani se çfarë patë ...
Zbatimi (duke zbatuar)	Përdorim i materialit për të zgjidhur një problem, e një përgjigje të vetme të saktë.	Cili parim demonstrohet në ...? Llogarisni sipërfaqen e ... Zbatoni rregullën e ... për të zgjidhur ...
Analiza (duke analizuar)	Të menduarit kritik; identifikimi i arsyeve dhe i motiveve, bërje deduksionesh në bazë të dhënash specifike; analizë përfundimesh për të parë nëse mbështetën në fakte.	Çfarë ka ndikuar në shkrimet e ...? Pse u zgjodh Uashington DC ...? Cilat nga këto që vijnë janë fakte dhe cilat opinione ...? Duke u mbështetur në eksperimentin tuaj, cili është kimikati ...?
Sintezë (duke krijuar)	Të menduar divergjent original; plan, propozim,	Cili do të ishte një emër i mirë për ...? Si mund të mbledhim

	projekt ose tregim origjinal.	para (fonde) për ...? Si do të ishin Shtetet e Bashkuara po të kishte fituar Jugu...?
Vlerësim (duke vlerësuar)	Gjykim i meritave të ideve, ofrim opinionesh, zbatim standardesh.	Cili senator i SHBA-së është më i efektshëm? Cila pikturë mendoni se është më e mirë? Pse? Pse do ta favorizonit ju?

**Tabela 1.** Llojet e pyetjeve sipas Taksonomisë Bloom.

Rezultatet e të nxënësve të shprehura në nivele të ndryshme të Taksonomisë Bloom bëhen themeli për zgjedhjen dhe hartimin e detyrave, mësimdhënien, strategjitë, leximet dhe materialet udhëzuese dhe teknologjia mësimore. Duke përdorë taksonominë e Bloom, mësimdhënësit mund të krijojnë një plan të detajuar të një ambienti mësimor më në qendër nxënësive që në anën tjetër e nxit të menduarit kritik dhe procesin e ndërtimit të njohurive. Poashtu filozofia “Nxënësi në qendër” lehtëson identifikimin e nxënësve që kanë vështirësi në të nxënë dhe vetëvlerësimin e mësimdhënësve në të mësuarit e nxënësve (Lakshmi, 2014).

Një mori studimesh botërore konkludojnë se metodat tradicionale të leksioneve dhe prezantimeve në Power Point, të përqendruara në mësuesit të cilat përdoren zakonisht, provojnë të jenë të mërzitshme për shumicën e nxënësve dhe të lënë pas dore për të ofruar aftësi të mendimit kritik. Metodatat më në qendër nxënësive janë të ndryshme sepse këto metoda përfshijnë disa stile të të mësuarit, aktivitete bashkëpunuese, madje edhe teknologji në mënyrë që të angazhojnë nxënësive dhe të promovojnë aftësi të të menduarit kritik. Mendimi kritik është i rëndësishëm për t’u përvetësuar nga nxënësit, sepse u jep atyre aftësi për të kapërcyer gjërat e dukshme dhe për të bërë lidhje individuale me tekstin. Bazuar në analizën e rezultateve të studimit (Sayre, 2013), përfundohet se nxënësit e shekullit XXI kanë nevojë për të mësuar se si të komunikojnë dhe të bashkëpunojnë për të zgjidhur probleme të botës reale, dhe mësimdhënia më në qendër nxënësive e inkurajon këtë. Ky studim, poashtu tregoi se vetëm në një ditë duke përdorur metodat më në qendër nxënësive u gjetën aftësi të rritura të mendimit kritik. Vet autorja tregon se sa të mërzitshme ishin leksionet tradicionale duke përdorur Power Point, madje dëshmon se mësimdhënia me nxënësive në qendër ka më shumë përfitime në klasë sesa mësimdhënia tradicionale. Ajo vet dëshmon se gjatë praktikës brenda klasës së saj ka arritur që nxënësit e saj

të ecnin përreth duke biseduar me secilin gjatë kohës që ka dhënë mësim por edhe pasi mësimi ka përfunduar.

Autorët L. Edler dhe R. Paul duke studiuar metodën e Sokratit dhe rëndësinë e pyetjeve në zhvillimin e të menduarit kritik theksojnë se pyetjet kultivojnë mendjen e disiplinuar (Elder & Paul, 2006). Nga shumë autorë që janë marrë me pyetjet e nxënësve vihet në pah se pyetjet e nivelit të lartë që kërkojnë aktivitet më të lartë intelektual, nxisin të menduarit kritik të nxënësve. Nxënësit u përgjigjen pyetjeve të nivelit kritik, ndërsa mësimdhënësit zhvillojnë mësimdhënie produktive. Nxënësit i pelqejnë pyetjet. Kur fillimisht nxiten të përfshihen në procese mendore të ndërlikuara, duke u kërkuar tu përgjigjen pyetjeve të ndryshme, në fillim ata janë të heshtur. Kjo kërkon përpjekje të përsëritura dhe siguri nga ana e nxënësve, ngaqë këto janë të reja për ta, e kërkojnë më shumë përgjigje të përpunuara. Nxënësit, gjithashtu kanë nevojë të binden se mjedisi është i sigurtë për ta dhe se askush nuk do ti vërë në lojë, edhe kur japin përgjigje të papërshtatshme, pra nuk do të ketë nëpërkëmbje me përgjigjet e tyre të çdollojshme. Tallja ose vënia në lojë e mbyt mendimin (Steele, J.L., Meredith, K.L., Temple C, 1998).

Mirëpo, kjo nuk do të thotë se duhet nxënësve poashtu të iu jepet leja të jenë mendjehetë dhe të mendojnë në mënyrë të pakuptimtë. Mësimdhënien e drejton mësuesi dhe ai vendos kornizat në të cilat nxënësit të kenë kujdes dhe të jenë brenda kontekstit të mësimi. Shumë autorë kanë pohime të përafërta dhe theksojnë se atëherë kur përmes pyetjeve nxënësit kanë qasje reflektuese, kritike, imagjinojnë, analizojnë të dhëna, sintetizojnë ide, krijojnë apo vlerësojnë njohuritë, tregon se të menduarit e nxënësve është i një niveli të lartë. Nga ana tjetër Garo thekson se për zhvillimin e mendimit kritik shumë të rëndësishme janë edhe pyetjet që bëjnë nxënësit. Ata duhet të inkurajohen që të bëjnë pyetje. Ju, si mësues keni bërë shumë nëse arrini që nxënësit të vazhdojnë të mendojnë edhe pasi ora e mësimi ka mbaruar.

---

Kriteret për të bërë pyetje efektive janë:

- Një pyetje duhet të kërkojë diçka të përcaktuar,
- Ajo duhet të shprehet në një gjuhë të thjeshtë, të qartë dhe të drejtpërdrejtë, në mënyrë që nxënësit ta kuptojnë,
- Pyetja është e mirë kur është sfiduese dhe provokon mendimin,



- Jepni kohë (Pedagogët rekomandojnë rregullën e numërimit të paktën deri në 5 për të pritur përgjigjen e kërkuar (Woolfolk, 2010).

Duke u bazuar te pika e fundit (Sadker & Sadker, 1986) paraqesin pikpamjen e tyre, e cila thotë se mësuesit mësojnë të bëjnë pyetje dhe pastaj presin të paktën 3 deri në 5 sekonda përpara se të ngrenë një nxënës për tu përgjigjur, nxënësit priren të japin përgjigje të gjera, më shumë nxënës prirën për të marrë pjesë, të bëjnë pyetje dhe të japin vullnetarisht përgjigje, shtohen edhe komentet e nxënësve që përfshijnë analizën, sintezën, deduksionin, dhe hamendësimin dhe nxënësit përgjithësisht janë më të sigurtë në përgjigjet e tyre. Në këtë rast, mendoj se nevojitet edhe jeshhtëria e mësimit të nxënësve t'i përballojë ata 5 sekonda heshtje në mënyrë që koha të ikë pa u vërejtë nga nxënësit me heshtje të përgjithshme. Kurse, sa i përket përzgjedhjes së nxënësve për tu përgjigjur Anita Woolfolk inkurajon që të mos ngrihen vetëm vullnetarët sepse po të ngrihen vetëm ata, mund të fitoni një ide të gabuar për nivelin e të kuptuarit të mësimit nga nxënësit. Nga ana tjetër të njëjtit nxënës do të përgjigjen përsëri e përsëri.

PKM është një shkurtesë që e hasim në terminologjinë e Sofokli Garo-s që nënkupton “pyetje që kërkon mendim”. Këto janë pyetje që s’kanë asnjë përgjigje korrekte. Garo inkurajon mësimit të nxënësve të përpiqen të këmbëngulin në arsyetime të vlefshme e logjike. Nxënësit duhet të shprehin në atë mënyrë që ata të mbrojnë mendimin e tyre (Garo, 2008) Një pohim i ngjajshëm është si vijon “Atëherë kur përmes pyetjeve nxënësit kanë qasje reflektuese, kritike, imagjinojnë, analizojnë të dhëna, sintetizojnë ide, krijojnë apo vlerësojnë njohuritë, tregojnë se të menduarit e nxënësve është i një niveli të lartë” (Vojka-Ismaçli, 2012). Për zhvillimin e mendimit kritik shumë të rëndësishme janë edhe pyetjet që bëjnë nxënësit. Ata duhet të inkurajohen që të bëjnë pyetje. Ju, si mësues, keni bërë shumë nëse arrini që nxënësit të vazhdojnë të mendojnë edhe pasi ora e mësimit ka mbaruar, thekson Garo. Mësimit të nxënësve gjatë përpilimit të pyetjeve duhet të ketë parasysh të jenë të qarta dhe të renditura sipas Taksonomisë së Blumit, të cilat i kemi paraqitur më lart me anë të tabelës.

## 2.8. Teknologjia mësimore dhe të menduarit kritik

Një aspekt tjetër shumë i rëndësishëm për zhvillim të mendimit kritik është teknologjia mësimore. Hulumtimi i Vojka-Ismajlit nxori përfundim se zbatimi i drejtë i teknologjisë mësimore në masë të konsiderueshme ndikon pozitivisht në përkrahjen dhe zhvillimin e të menduarit kritik. Depërtimi i vrullshëm i informacioneve në shekullin në të cilin po jetojmë mundëson që përdorimi i kompjuterit ndikon në rritjen e aftësisë për të krijuar, analizuar, gjeneralizuar dhe vlerësuar njohuritë, veçanarisht në zhvillimin e aftësive logjike.

Në përfundimet e nxjerra në librin (Vojka-Ismajli, 2012) vërtetohet se në kushtet e zbatimit të teknologjisë mësimore ndryshon edhe pozita e nxënësve në mësim. Përdorimi i teknologjisë mësimore rrit aktivitetet e pavarura dhe nxit nxënësit për të shtruar pyetje të cilat zhvillojnë aftësitë logjike dhe të menduarit kritik. Efektet e zbatimit të kësaj ndikojnë në afirmimin e pozitës së nxënësit në ato faza të procesit mësimor në të cilat, në mësimin tradicional, ka qenë kryesisht pasiv. Mësimdhënia efikase mund të arrihet atëherë kur njohuritë krijohen gjatë procesit të perceptimit, vrojtimit dhe zbulimit të njohurive për objektet dhe dukuritë, realizimi i këtyre proceseve mundëson nxitjen dhe zhvillimin e të menduarit kritik dhe të aftësive të tjera intelektuale. Butzin (2001) dhe Cooper (2002) demonstrojnë se kur teknologjia u përdor si pjesë e integruar e kurrikulës, nxënësit u angazhuan më shumë në periudha të gjata kohore, arriten aftësi më të larta akademike dhe kishin më pak sjellje problematike të raportuara. Për më tepër rishikimi i literaturës tregon se inkoorporimi i teknologjisë në klasë ka përfitime të panumërta (Singh, 2011), duke filluar nga notat më të mira akademike, aftësia për të eksploruar në mënyrë aktive, gjeneron një numër aftësish të shekullit XXI, të tilla si aftësitë kritike dhe kreative, inovative, digjitale dhe ndërpersonale, rritjen e motivimit dhe vetëvlerësimin e studentëve.

## 2.9. Metodatat të cilat e bëjnë mësimdhënien më në qendër nxënësin dhe nxitjen e të menduarit kritik

Metoda të tjera të mësimdhënies që e bëjnë mësimdhënien më në qendër nxënësin dhe që ndihmojnë në nxitjen e mendimit kritik janë edhe shkrimet, diskutimet, panelet dhe debatet, të mësuarit në projekte etj. Të mësuarit me projekte është pikëtakimi tjetër i të menduarit kritik dhe mësimdhënies më nxënësin në qendër. Kjo do të thotë se mësimdhënia me nxënësin në qendër

dhe mendimi kritik janë të lidhuar ngushtë me njëra tjetrën dhe ndihmojnë në zhvillimin e njëra-tjetrës, pasi që metodat e njëjta ndihmojnë në afirmimin e të dyjave edhe nxënësit në qendër në njëerën anë dhe mendimit kritik në anën tjetër. Edhe diskutimi vlerësohet se e nxit të menduarit dhe aftëson nxënësit për të menduar në mënyrë kritike, për të parë lidhjet dhe marrëdhëniet, shkëmbejnë ide, gjenerojnë ide të reja dhe përfshihen në proceset e nivelit të lartë. Diskutimi i ndihmon nxënësit të shprehin vetën qart, të argumentojnë opinionet dhe të tolerojnë pikëpamje të ndryshme. Diskutimi u jep gjithashtu mundësi nxënësve të pyesin për sqarime, të shqyrtojnë dhe të enduarit e vet, të ndjekin interes vetjake dhe të marrin përgjegjësi duke marrë role udhëheqëse në grup dhe duke u afirmuar më në qendër të klasës. Duke menduar së bashku, duke sfiduar shoku-shokun dhe duke sugjeruar e vlerësuar shpjegime të mundshme, nxënësit kanë më shumë gjasa të arrijnë kuptimin e vërtetë të mesazheve. Mirëpo, ka edhe disavantazhe. Diskutimet në klasë janë krejtësisht të paparashikueshme dhe mund të degradojnë lehtësisht në shkëmbime të padituriisë. Juve si mësues do t'ju duhet të bëni një përgatitje mjaftë të mirë për të siguruar se pjesëmarrësit të kenë njohuri mbështetëse të mjaftueshme për diskutimin. Në anën tjetër ndodh që një pakicë nxënësish dominojnë diskutimin, ndërsa të tjerë shohin ëndrra me sy hapur (Woolfolk, 2010).

Sa i përket të shkruarit, ai është një mjet i fuqishëm për të menduar në mënyrë kritike, megjithatë mësuesit duhet të krijojnë mjedise të tilla të të nxënësve në klasë, të cilët u japin liri për mendimin kritik dhe të shkruarin. Për lehtësimin e zhvillimit të mendimit kritik mësuesit duhet të lejojnë shkruarit të shkruajnë lirisht, pa shqetësime për mënyrën e të shkruarit si dhe për rregullat gramatikore ose gabimet drejtshkrimore (Garo, 2008). Pra, nxënësit me anë të të shkruarit reflektojnë mbi të mësuarit e tyre si brenda ashtu edhe jashtë shkollës. Fillimisht nxënësve u kërkohet të shkruajnë se çfarë dinë për një koncept, temë të caktuar para se t'iu jepet njohuria e re, pas 10-15 minutash u kërkohet që të shprehin mbi njohuritë e marra dhe të bëjnë një përmbledhje të ideve rreth tyre. U kërkohet që të shkruajnë (lidhje, barazime, formula, reaksione, skema) që ekzistojnë midis madhësive, koncepteve të njohurive të reja dhe të kaluara. Në fund nxënësve u kërkohet që të hartojnë një listë me zbatimet në praktikë, të njohurive, dukurive, fenomeneve të studiuara në mësimin e ri (Vrapi, 2015).

Shumë studime kanë gjetur se teknikat e mësimdhënies si shkrimi i letrave, punimi i prezantimeve zhvillojnë mendimin kritik, por (Arend, 2009) demonstroi se si instruksionet e

dhëna për bashkëveprim janë çelës i bashkpunimit. Paul dhe Elder (2006) gjeten se mendimtarët kritik efektivë bëjnë pyetje thelbësore dhe vlerësojnë informacionin përkatës, qasën objektivist në pyetje, komunikojnë në mënyrë efektive dhe nxjerrin përfundime të arsyeshme, logjike për probleme komplekse (Paul, R & Elder, L, 2006). Në anën tjetër teknologjia mësimore duke e vendosur nxënësin në qendër motivon pjesëmarrjen aktive, parashtrimin e pyetjeve produktive, nxitjen e imagjinatës dhe ideve të reja. Nxitja dhe zhvillimi i të menduarit kritik bënë që nxënësit më pak të memorizojnë njohuritë, dhe më shumë të jenë dhënë të ideve për të dhënë rezultate konkrete (Vojka-Ismajli, 2012).

### 2.10. Struktura ERR dhe mendimi kritik

Shkolla është vendi që i ndihmon nxënësit jo vetëm të kërkojnë informacionin bazë por gjithashtu edhe t'i mësojë strategji frytdhënëse dhe t'i pajisë me shprehitë e të nxënit që do t'i shërbejnë atyre gjatë gjithë jetës. Howard Gardner (Howard Gardner), themeluesi i teorisë së inteligjencave të shumëfishta, një nga psikologët konstruktivist më me zë, në librin e tij "Mendja e pashkolluar" thotë "Synimi i shkollës është të zhvillojë tek nxënësit aftësinë për të kuptuar".

Struktura trifazëshe e mësimi **ERR** ndihmonë në afirmimin e nxënësit në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik, sepse pothuajse në secilën fazë të saj nxënësit i kërkohet të mendojë dhe të shpreh atë që di. **Evokimi** është faza e parë e fillimit të strukturës për zhvillimin e të menduarit dhe të nxënit. Mësuesi në këtë fazë mund të nxjerrë disa mendime nga nxënësit, duke i pyetur rreth ideve të cilat nuk janë diskutuar më parë. Gjatë kësaj faze është e rëndësishme që mësuesi t'i përmbahet procedurës nga biseda deri në zgjerimin e mundshëm të bisedës, e cila zgjat aq sa ai e sheh të arsyeshme dhe më pas i lë nxënësit të flasin. Roli i mësuesit është të drejtojë dhe të kuptojë mendimin e të dëgjojë me kujdes idetë e nxënësve. Në këtë hap të parë kryhen veprimtaritë e ndryshme njohëse. Së pari nxënësi është i përfshirë aktivisht në rikujtimin e tyre çfarë di rreth temës së mësimi. Kjo e përqendron atë të shqyrtojë njohuritë e tij dhe të fillojë të mendojë më thellë rreth temës. Qëllimi tjetër i fazës së evokimit është të aktivizojë nxënësin të krijojë arsyetim të kuptimshëm, të qëndrueshëm dhe kritik përmes përfshirjes aktive në procesin e të nxënit. Përmes përfshirjes aktive nxënësit bëhen të ndërgjegjshëm për të menduarit e tyre. Duke diskutuar në grupe rritet interesi i nxënësve dhe zbulohet karakteri i vërtetë i njohurive të tyre. Qëllimi i tretë, por jo më pak i rëndësishmi i evokimit është arsyetimi i

vijueshëm, procesi për të lidhur informacionin e ri me skemat e mëparshme. Përmes kësaj faze vendoset interesi dhe qëllimi në shqyrtimin e temës. Studiuesi Pirsën (*Pearson*) ka sugjeruar se përcaktimi i të kuptuarit në këtë moment është “*të sigurosh përgjigjet për pyetjet që bënë vet*”.

Faza e dytë e strukturës së të menduarit dhe të nxënët quhet **realizimi i kuptimit**. Është kjo faza ku nxënësi bije në kontakt me informacionin ose idetë e reja. Është faza ku mësuesit kanë më pak ndikim tek nxënësit dhe mësuesi duhet t'i ndihmojë të mbajnë angazhim të qëndrueshëm. Një ndër teknikat që përdoret në këtë fazë është INSERT për të cilën do të flasim në vazhdim. Faza e tretë është ajo e **reflektimit**, ku nxënësit marrin njohuritë e reja vetë. Këtu ndodh të nxënët e qëndrueshëm. Ky ndryshim ndodh vetëm atëherë kur nxënësit përfshihen aktivisht në ristrukturimin e planit të tyre për të përshtatur të nxënët e ri. Përmes lejimit të diskutimit në fazën e reflektimit nxënësit janë të ekspozuar ndaj një shumëllojshmërie ndërtimesh që duhet marrë parasysh.

Sipas hartuesve të udhëzuesit “Modele për mësimdhënie të suksesshme” struktura **ERR** është një kuptim i shkëlqyer i udhëheqjes së nxënësve në të gjitha kategoritë e niveleve përmes tekstit shkollor, i cili në më të shumtën e rasteve është përshkruar dhe ekspozuar. Pyetjet e tilla janë të hapura, por drejtojnë të lexuarit e nxënësit. Duke qenë të hapura struktura nuk e pengon analizën kritike dhe fton parashikimin dhe mendimin e hapur. Në këtë mënyrë struktura ERR:

- U lejon nxënësve të vendosin qartë qëllimet,
- Ruan angazhimin aktiv,
- Provokon diskutim të hapur,
- Nxënët nxënësit të krijojnë dhe të bëjnë pyetjet e tyre,
- Ndihmon shprehjen e mendimeve të nxënësve,
- Ruan motivimin e nxënësve për të lexuar,
- Siguron një atmosferë ku respektohen mendimet,
- U lejon nxënësve të zhvillojnë simpatinë për personazhet,
- Krijon një shtresë për reflektim në atë që nxënësit vlerësojnë,
- Shërben si stimulim për ndryshim,
- Ngjallë shpresë për angazhimin kritik të nxënësve,
- Ndihmon mendimin kritik në nivele të ndërlikuara.

Në ç'mënyrë është e lidhur kjo strukturë për mësimdhënien dhe të nxënët me mendimin kritik?! Mendimi kritik kërkon aftësinë për të gjykuar dhe reflektuar mbi atë që flitet, lexohet ose mendon dikush. Përpara se të ndodh kjo, nxënësit duhet të sjellin më parë njohuritë dhe arsyetimin e tyre në nivel të vetëdijëshëm. Shpesh nxënësit dështojnë në aktivizimin e njohurive të tyre të mëparshme, duke e bërë këtë më të vështirë për të reflektuar mbi informacionin, duke u shprehur në terma të pakuptimshëm. Për të menduar në mënyrë kritike është thelbësore që nxënësit të njohin çfarë dinë, theksohet në librin e përgatitur në Kuadrin e Projektit “Zhvillimi i të menduarit kritik gjatë të lexuarit dhe të shkruarit” (Balhysa, 2001). Reflektimi dhe analiza kritike kërkon qëndrim të vëmendshëm dhe krijues rreth mënyrës si mund të zbatohen njohuritë në arsyetimin e mëparshëm dhe rreth asaj si ky arsyetim mund të ndryshohet për të përshtatur informacionin e ri. Ky është një proces aktiv. Ai kërkon kohë vëmendje dhe kujdes për tu përmbushur. Ai nuk ndodh spontanisht.

Mësimdhënia për zhvillimin e të menduarit përqendrohet rreth proceseve njohëse dhe metanjojëse. Është proces njohës, sepse nxënësit duhet të mendojnë rreth përmbajtjes rreth ideve dhe arsyetimit, rreth informacionit dhe njohurive të përgjithshme. Megjithatë, është gjithashtu metanjojës në atë se ata mund të mendojnë rreth të menduarit të tyre. Ata që mendojnë në mënyrë kritike pyesin vetën:

- “Çfarë mendoj unë rreth kësaj?”
- “Si përshtatet ky informacion me ato që di unë?”
- “Çfarë mund të bëjë në mënyrë të ndryshme tani që kam informacion të ri?”
- “Si ndikohen konceptet e mia nga këto ide të reja?”

Mendimtarët kritikë janë aktivë, punojnë në mënyrë sistematike, reflektojnë ndaj njohurive bazë për të ripërceptuar vetën dhe kanë si tipar mënyrën si e përceptojnë botën e tyre gjatë rritjes dhe të nxënësimit. Nuk mund të merret si e vërtetë se nxënësit do të vijnë tek mendimi kritik në mënyrë të natyrshme apo vetëm sepse deklarohet se ai është i rëndësishëm (Musai B. , 2003).

Praktika personale, por edhe një pjesë e madhe e literaturës tregojnë se fëmijet zhvillojnë aftësitë e tyre të të menduarit duke ndërlidhur krijimtarinë, vetëveprimin. Hartimi dhe përdorimi nga mësuesi i strategjive nxisin nxënësin në krijimtari, zgjidhjen krijuese të problemeve dhe

shprehjes së mendimit inovativ. Këto strategji i përmend edhe eksperti i kreativitetit Patti Drapeau, i cili sugjeron pasurimin me ide dhe strategji të Hartës së Kreativitetit Rrugor, të tilla si:

- a) Krijimin e kushteve themelore të të mësuarit krijues në klasë,
- b) Mësimi Tweak Plan (të mësuarit gërmues), në mënyrë që nxënësit tu adresohen standardeve të të menduarit kritik,
- c) Përdorimi i strategjive të mësimdhënies që angazhojnë nxënësit në zgjidhjen krijuese të problemeve dhe nxitjes së të menduarit inovativ,
- d) Mënyra të reja qasjeje krijimtarie në përpjekjet e mësuesve për të arritur më shumë nga nxënësit e tyre (Drapeau, 2014).

Gjatë analizës së literaturës pedagogjike, veçanarisht asaj didaktike dhe metodike konstatohet se mësimdhënia me nxënësin në qendër është e lidhur ngushtë me mendimin kritik dhe në tejkalimin nga mësimdhënia tradicionale në mësimdhënien bashkëkohore nxënësit zhvillojnë të menduarit kritik, pavarësinë në të nxënë, fantazinë, fleksibilitetin kureshtjen, zgjidhjen e problemeve dhe punën krijuese.

Bazuar në literaturën e shfletuar, mësimdhënia më në qendër nxënësin e rrit edhe shkallën e nxitjes së mendimit kritik dhe këto dy variabla kanë lidhje të forte me njëra tjetrën. Ndërlidhjen më të madhe e kanë në metodat që përdorën për të dyja rastet. Secila metodë që e afirmon pozitën e nxënësit në qendër, poashtu ndihmon në nxitjen e mendimit kritik. Përveç metodave edhe një numër i madh i teknikave mësimore ndikojnë në të dyja rastet dhe me plotësimin e variablës së parë e të parës realizohet e dyta. Me plotësimin e ndryshimet e shpejta që po ndodhin në shoqërinë tonë paraqesin sfidë për mësimdhënësit që përgatisin nxënësit e shekullit XXI të aftë për tu përshtatur lehtë me kërkesat e standardet e reja të kohës. Nga hartuesit e kurrikulave dhe politikave asimore deri te mësuesit në klasë përballën me sfidën: Si të përgatitën fëmijët për jetë dhe punë, për sfidat e shekullit XXI?!

### 3. METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Metodologjia e këtij hulumtimi është sasiore. Hulumtimi përmban qasjen sasiore të cilën e përshkruan më mirë pyetësi, për arsye se të dhënat e mbledhura janë numerike dhe duke qenë se struktura e studimit është sasiore, për kryerjen e analizave janë përdorur metodat statistikore. Arsyeja përse kam vendosur që hulumtimi të jetë i natyrës sasiore është se mund të bëhen analiza statistikore dhe mund të dalim me konkludime të sakta (Mattheus, 2010). Metoda sasiore (kuantitative) na ka ndihmuar për të shfaqur nivelin e zbatimit të mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik. Duke e përdorë pyetësin, janë mbledhur të dhënat e strukturuar, ku të anketuarit kanë zgjedhur njërin nga alternativat e gatshme për tu përgjigjur, në përjashtim të pyetjes së fundit të pyetësit për mësimdhënës, e cila ka qenë e hapur dhe ata kanë pasur mundësi të shprehen lirshëm rreth metodologjive që mendojnë se ndihmojnë aktualizimin e nxënësit në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik në të njëjtën kohë.

Për nga perspektiva e objektivave hulumtimi është korrealtiv dhe synimi është për të përcaktuar mardhënien mes mësimdhënësit, që punon me filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe nxitjes së mendimit kritik të nxënësve.

#### 3.1. Hipotezat e hulumtimit

Hipoteza themelore nga e cila jemi nisur është:

**Hipoteza kryesore:** Shumica e mësimdhënësve në shkollat tona e zbatojnë filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe me këtë ndihmojnë në nxitjen e mendimit kritik në klasë.

Kurse **hipoteza ndihmëse** është si në vazhdim:

Zbatimi i filozofisë “Nxënësi në qendër” e rrit nivelin e zhvillimit të mendimit kritik në klasë.

#### 3.2. Mostra e studimit

Mostra e studimit është marrë nga katër shkolla fillore. Ishin gjithsej 140 subjekte nga të dy shkollat, afër 100 nxënës të klasëve të pesta dhe 40 mësimdhënës të ciklit fillor. Shkollat pjesëmarrëse ishin Shkolla fillore “Fatmir Berisha” dhe “Abdyl Frashëri” në Prizren, shkolla



fillore “Shaban Shabani” me tri paralele të ndara në fshatrat Plavë, Buçe dhe Brezne dhe shkolla fillore “28 Nëntori” Bresanë, në komunën e Dragashit. Populacioni i studimit janë mësimdhënësit dhe nxënësit e regjionit të Prizrenit dhe Dragashit. Shkollat që përfaqësojnë zonen rurale janë dy shkollat në fshatrat e komunës së Dragashit, si dhe nxënësit dhe mësimdhënësit e shkollave fillore “Fatmir Berisha” dhe “Abdyl Frashëri” përfaqësojnë zonën urbane, me ç’rast arrihet të bëhen krahasime rreth mënyrës së mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Përzgjedhja e mostres është bërë me propabilitet në mënyrë rastësore, e cila është varur nga listat që i kemi siguruar nga drejtorët e shkollave.

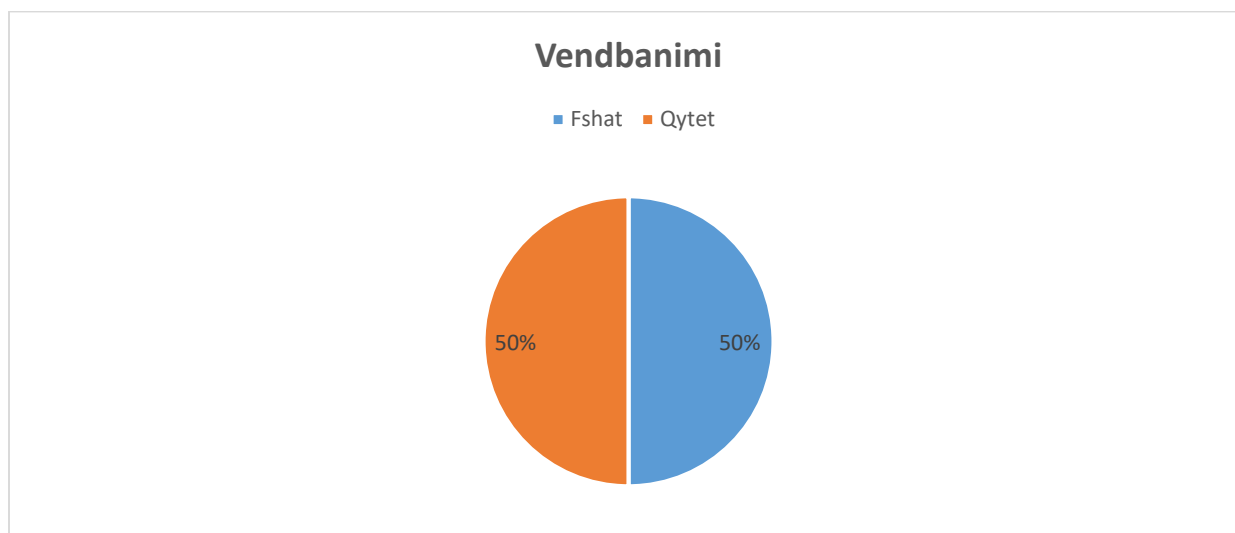
### 3.3. Të dhënat demografike - MËSIMDHËNËSIT

Në hulumtim morën pjesë gjithsej 38 mësimdhënës, ku prej tyre 19 ishin nga vendet rurale dhe 19 të tjerë nga ato urbane. Prej tyre, 19 ishin meshkuj dhe 19 femra, kurse me kualifikim të lartë ishin 2 mësimdhënës, 32 me kualifikim bachelor dhe 4 të tjerë me master. Nga ta 18 punojnë në vendet urbane dhe 20 të tjerë në vendet rurale. Prej tyre 25 kanë marrë pjesë në trajnime të financuara nga organizata qeveritare dhe jo-qeveritare, kurse 13 të tjerë nuk kanë marrë pjesë.

<b>Vendbanimi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Fshat	19	50.0
Qytet	19	50.0
<b>Gjinia</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Mashkull	19	50.0
Femër	19	50.0
<b>Shkollimi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
I lartë	2	5.3
Bachelor	32	84.2
Master	4	10.5
<b>Punoni</b>	<b>N</b>	<b>%</b>

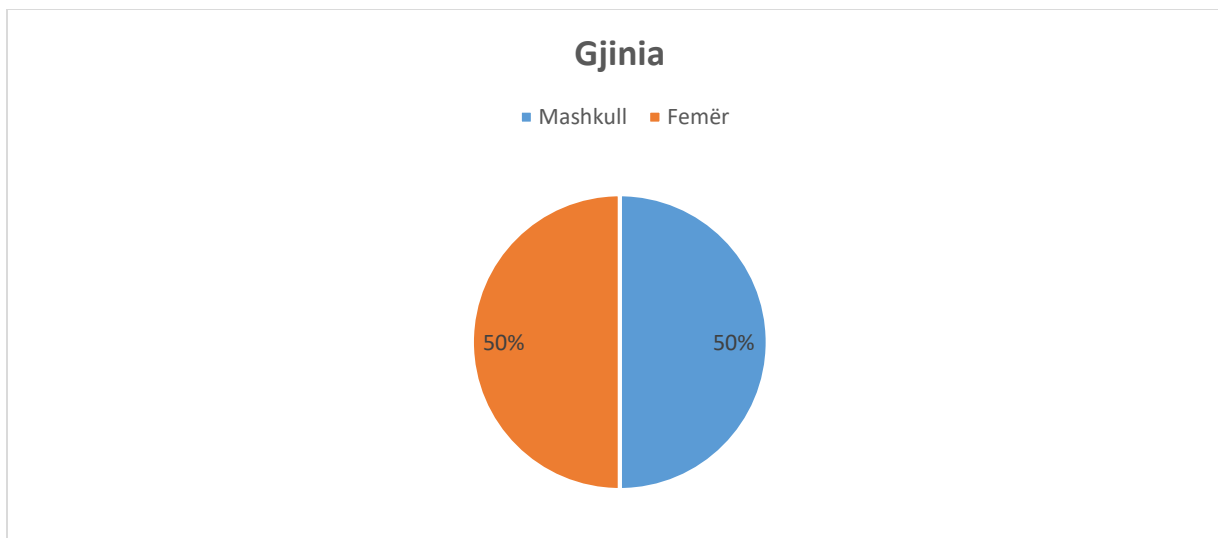
Qytet	18	47.4
Fshat	20	52.6
<b>A keni marrë pjesë në trajnime të financuara nga organizata qeveritare dhe jo-qeveritare në pesë vitet e fundit?</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Po	25	65.8
Jo	13	34.2

**Tabela 2.** Të dhënat bazë të mësimeve pjesëmarrësve



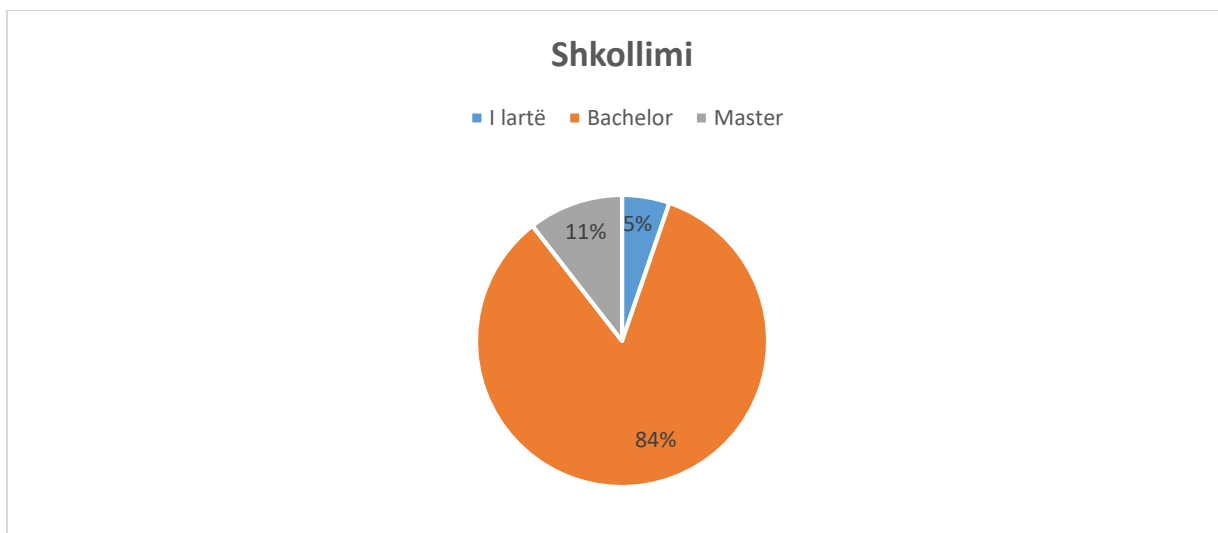
**Grafiku 1:** Vendbanimi i mësimeve pjesëmarrësve

Nga diagrami i mësipërm vërehet se mësimeve pjesëmarrësve ishin të ndarë në përqindje të barabartë, prej tyre gjysma ishin që punojnë në zonë rurale, dhe gjysma tjetër në zonë urbane. E gjitha kjo me qëllimin kryesor, për të bërë krahasime mes dy zonave në mënyrën e mësimeve dhe mësimeve.



**Grafiku 2:** Gjinia e mësimeve

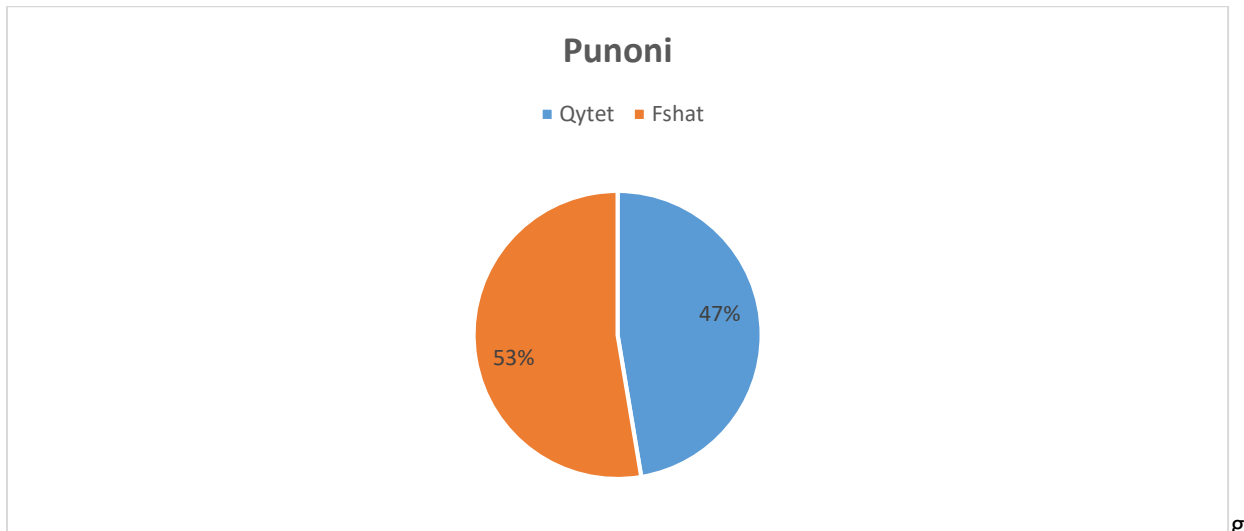
Diagrami i dytë paraqet gjininë e mësimeve, i cili tregon se pyetësorët janë shpërndarë në mënyrë të barabartë, si për mësimeve meshkuj ashtu edhe për femrat.



**Grafiku 3:** Shkollimi i mësimeve

Grafiku i tretë paraqet nivelin e shkollimit të mësimeve pjesëmarrës, shihet se shumica e mësimeve janë me gradën Bachelor. Mund të konsiderohet si limit i parë i studimit prania e vogël e mësimeve me gradë Master, si dhe përparësi mund të

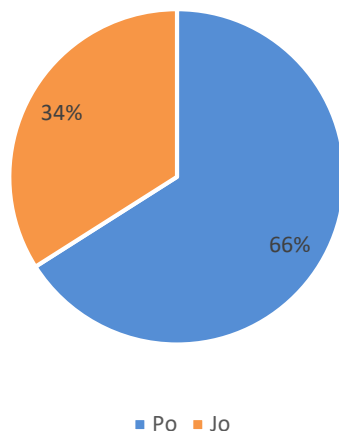
konsiderohet prania edhe me e vogël e mësimitdhënësve me shkollim të lartë. Kjo e fundit tregon se në shkollat tona ka shumë pak ose fare mësimitdhënës me shkollim të lartë pedagogjik.



**Grafiku 4:** Zona e punës së mësimitdhënësve

Grafiku i katërt pasqyron zonën e punës së mësimitdhënësve pjesëmarrës. Edhe në këtë rast shpërndarja e pyetësorëve ishte pothuajse e barabartë si në zonën urbane ashtu edhe në zonën rurale. Gjysma e mësimitdhënësve ishte nga zona rurale dhe gjysma tjetër nga zona urbane.

A keni marrë pjesë në trajnime të financuara nga organizatat qeveritare dhe jo-qeveritare në pesë vitet e fundit?



**Grafiku 5:** Pjesëmarrja e mësimeve në trajnime

Përparësi tjetër e studimit e konsiderojmë pjesëmarrjen e mësimeve nëpër trajnime. Shumica e mësimeve shprehën se kanë marrë pjesë në trajnime të organizuara në pesë vitet e fundit, i cili fakt na bënë optimist për mësime dhe mësime kualitative.

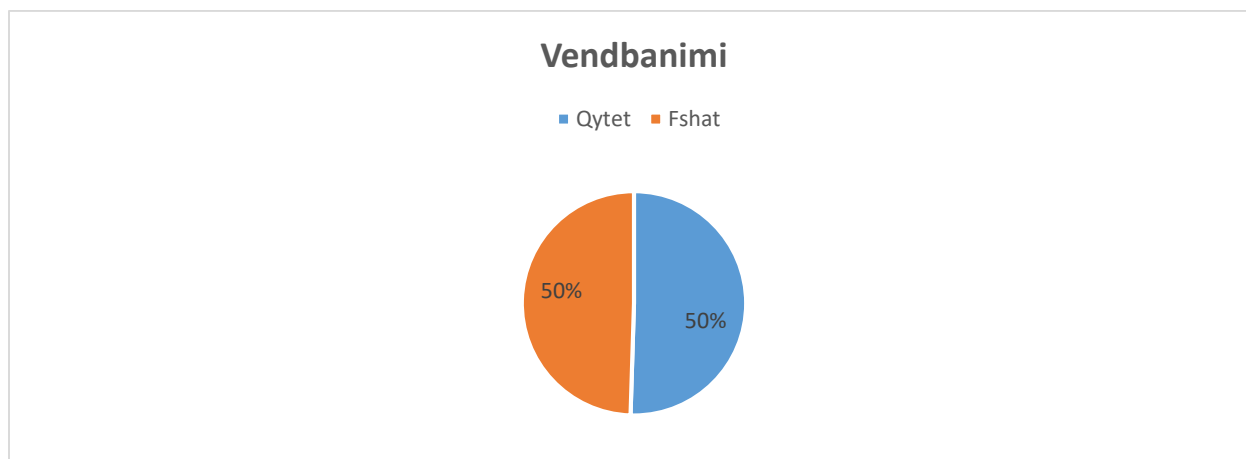
### 3.4. Rezultatet demografike –NXËNËSIT

Në hulumtim morën pjesë gjithsej 101 nxënës, ku prej tyre 51 ishin nga vendet urbane dhe 50 nga vendet rurale. Prej tyre 48 ishin të gjinisë mashkullore, kurse 53 të gjinisë femërore. Nga shkolla “Abdyl Frashëri” ishin 31 nxënës, nga shkolla “Fatmir Berisha” 20 nxënës, pastaj nga shkolla “Shaban Shabani” 18 nxënës dhe nga shkolla ‘28 Nëntori’ 32 nxënës. Me sukses të shkëlqyeshëm ishin 57 nxënës, 30 me sukses shumë të mirë, 14 me sukses të mirë dhe mjaftueshëm nuk kishte.

Vendbanimi	N	%
Qytet	51	50.5
Fshat	50	49.5
Gjinia	N	%
Mashkull	48	47.5

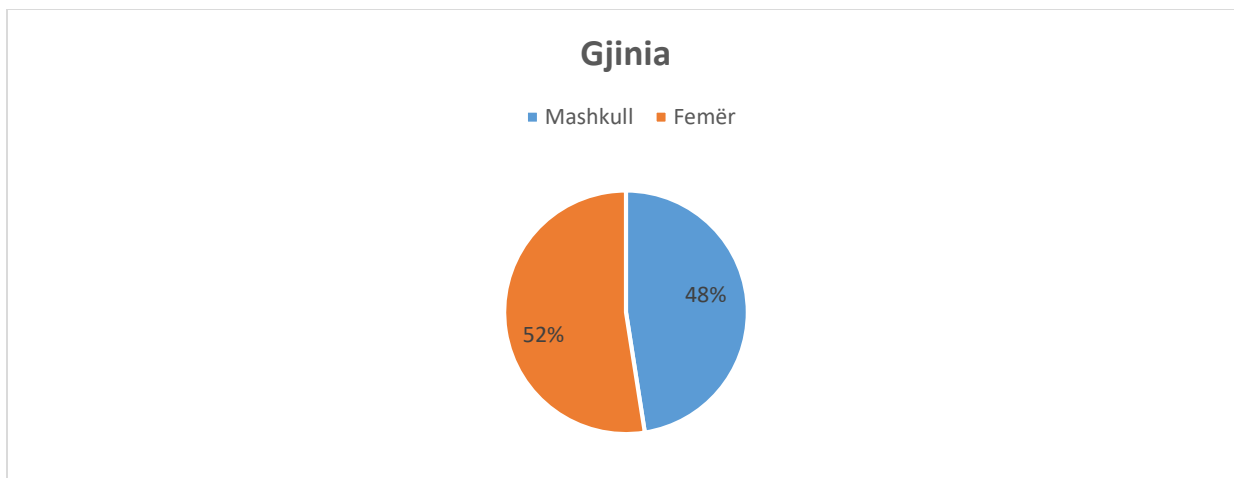
Femër	53	52.5
<b>Shkolla fillore</b>		
'Abdyl Frashëri'	31	30.7
'Fatmir Berisha'	20	19.8
'Shaban Shabani'	18	17.8
'28 Nëntori'	32	31.7
<b>Suksesi në mësim</b>		
	<b>N</b>	<b>%</b>
Shkëlqyeshëm	57	56.4
Shumë mire	30	29.7
Mirë	14	13.9
Mjaftueshëm	0	0.0

**Tabela 3.** Të dhënat bazë të nxënësve pjesëmarrës



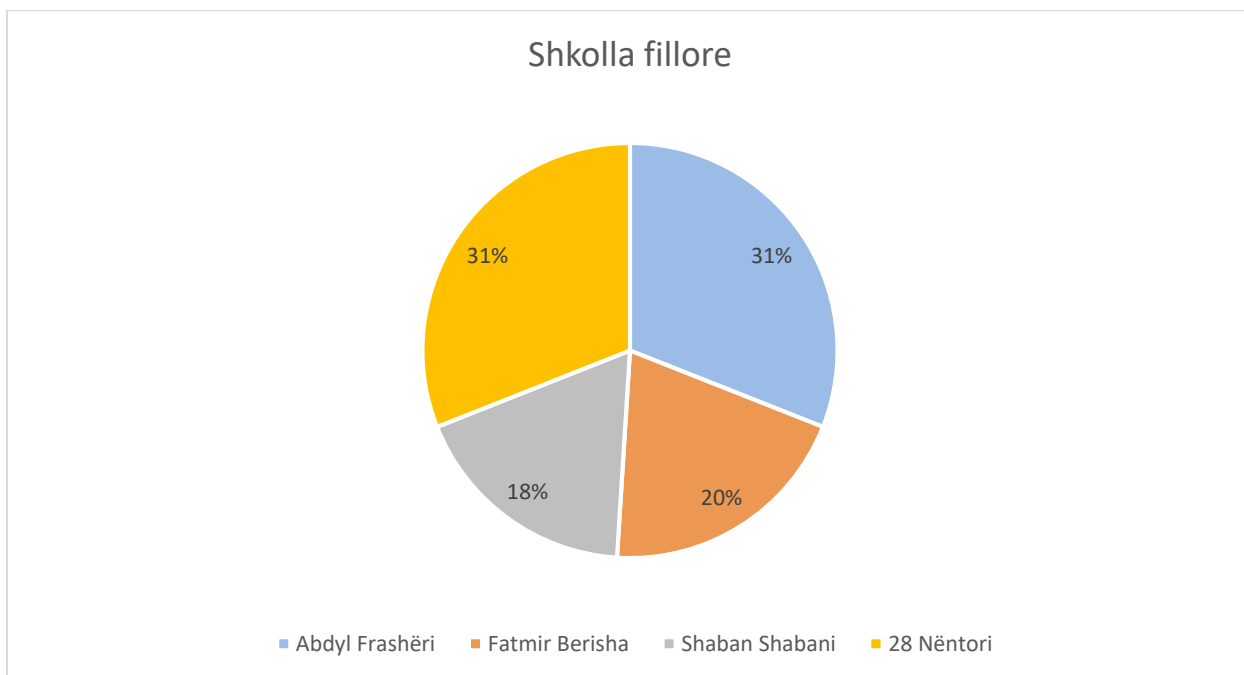
**Grafiku 6.** Vendbanimi i nxënësve

Diagrami i mësipërm tregon një shpërndarje plotësisht të barabartë të pyetësorëve. Për të pasur një pasqyrë reale të gjendjes së mësimnxënies, 50% të nxënësve kanë qenë nga fshati dhe 50% të tjerë nga qyteti.



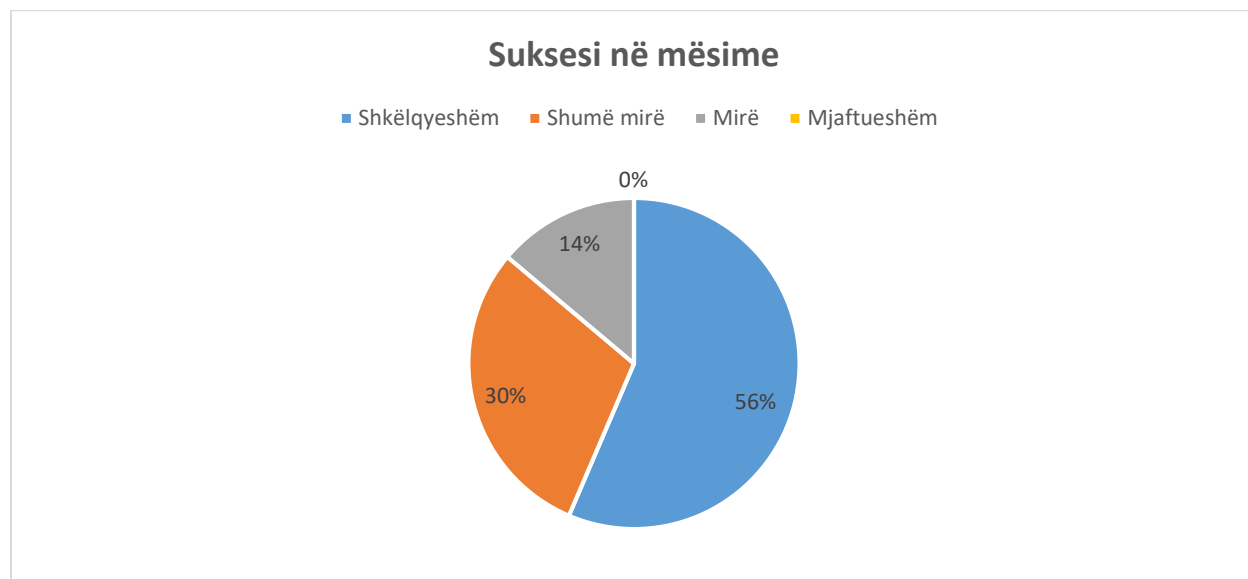
**Grafiku 7.** Gjinia e nxënësve pjesëmarrës

Grafiku i shtatë paraqet gjininë e nxënësve pjesëmarrës në studim. Prap kemi shpërndarje të barabartë të pyetësorëve. Pothuajse gjysma e nxënësve janë të gjinisë mashkullore dhe gjysma tjetër të gjinisë femërore.



**Grafiku 8.** Shkolla ku vijojnë mësimet nxënësit

Nga grafiku i dhjetë vërehet se kanë marrë pjesë katër shkolla në studim. Nxënësit e këtyrë shkollave që ishin rreth 100, kanë kompletuar mostrën e hulumtimit. Dy shkolla ishin nga fshati, ato janë shkolla fillore “Shaban Shabani” dhe shkolla “28 Nëntori”, të cilat për nga përqindja përbëjnë afër 50% të mostrës. Gjysma tjetër mbushet me nxënësit e shkollave fillore “Abdyl Frashëri” dhe “Fatmir Berisha” në Prizren, të cilat përfaqësojnë shkollat e zonës urbane.



**Grafiku 9.** Suksesi në mësimet e nxënësve

Nxënësit pjesëmarrës në studim ishin të tri kategorive “Shkëlqyeshëm” mbi 50%, në një përqindje më të ulët ishin nxënësit me sukses të shumë mire rreth 30%, dhe rreth 14% ishin me sukses të mirë. Me sukses të mjaftueshëm nuk kishte sepse në asnjërën nga klasat pjesëmarrëse nuk kishte nxënës të tillë. Neve na gëzon ky fakt edhe pse ndoshta do të ishte më mirë të kishte edhe nxënës të tillë për të pasur një pasqyrë sa më reale të gjendjes së arsimit të Kosovës.

### 3.5. Instrumentet e hulumtimit

Të dhënat janë grumbulluar me anë të pyetësorit të hartuar për nxënësit dhe pyetësorit për mësimdhënësit, teknika e anketës, të cilët përmbajnë pyetjet, të cilat përkojnë me pyetjet e kërkimore të hulumtimit.

Pyetjet e formuluar në pyetësorin për nxënës ishin 18, kurse pyetësi për mësimdhënësit kishte 15 pyetje. Përgjigjet e nxënësve dhe mësimdhënësve janë listuar me anë të Shkallës së



Likertit, që e bënë më të lehtë mbledhjen e përceptimeve të nxënësve, lidhur me rolin që ka mësimdhënësia me filozofinë “Nxënësi në qendër” në nxitjen e mendimit kritik të tyre.

Dizajni i pyetësorit për nxënës ishte i atillë që përmbante dy seksione. Në seksionin e parë ishin pyetje rreth mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe zbatimin e kësaj filozofie në shkollën fillore. Kishte pyetje rreth organizimit të mësimin në klasë, pyetje për mësimdhënësin në veçanti për mënyrën se si e organizon orën mësimore, çfarë teknika ose metoda përdor, etj. Nga seksioni i dytë u mblodhën të dhëna rreth shpeshësisë së parashtrimit të detyrave të ndryshme nga ana e mësimdhënësit për nxënësin që në fokus kanë nxitjen e mendimit kritik, të tilla si përdorimi i teknologjisë mësimore, puna në grupe, vrojtimi, etj.

Kurse pyetësori për mësimdhënësit përmbante afërsisht tri seksione, i pari mblodhi të dhënat rreth metodologjisë mësimore që përdorin ata për ta afirmuar nxënësin në qendër, të tilla si përdorimi i debatit, diskutimit, mësimin problemor, mësimin të individualizuar, teknologjisë mësimore, etj. Seksioni i dytë përmbante pyetje se si e shohin nga perspektiva e tyre mësimin e suksesshëm. Kishte pyetje të ndryshme rreth shkollimit të tyre, edukimit të nxënësve, si e shohin ata vetën e tyre, si i shohin nxënësit, etj. Pjesa e tretë e pyetësorit i dedikohet një pyetjeje të hapur, ku mësimdhënësit kishin mundësi të shkrujnë lirshëm, më gjerësisht rreth formave dhe metodave që ata përdorin për të nxitur mendimin kritik në klasë dhe në të njëjtën kohë për të afirmuar pozitën e nxënësit më në qendër të klasës, pra seksioni i tretë ishte një rubrikë për t’iu dhënë pjesëmarrësve mundësinë të shtojnë informacione për përgjigjet e tyre, pasi pyetjet ishin të tipit të mbyllur.

### 3.6. Procesi i mbledhjes së të dhënave

Procedurës së mbledhjes së të dhënave i ka paraprirë kërkesa me shkrim në dy drejtoritë e arsimit në Dragash dhe Prizren. Me aprovimin e kërkesave ka filluar shpërndarja e pyetësorëve. Procedura e mbledhjes së të dhënave, është planifikuar të zhvillohet në dy mënyra, online dhe në mënyrë fizike. Mirëpo, fatmirësisht për shkak të lehtësisë së masave anti-covid, e gjithë mbledhja e të dhënave është realizuar në mënyrë fizike. Janë dorëzuar pyetësorët nëpër shkolla dhe brenda javës janë mbledhur të gjithë pyetësorët. Në anketë morën pjesë mbi 100 nxënës dhe afër 40 mësimdhënësit të shkollave të përcaktuara për hulumtim. U garantua anonimiteti i subjekteve dhe u realizua sipas planifikimit edhe shpërndarja dhe mbledhja e pyetësorëve.

## 4. REZULTATET E HULUTIMIT

### 4.1. Të dhënat sasiore - mësimdhënësit

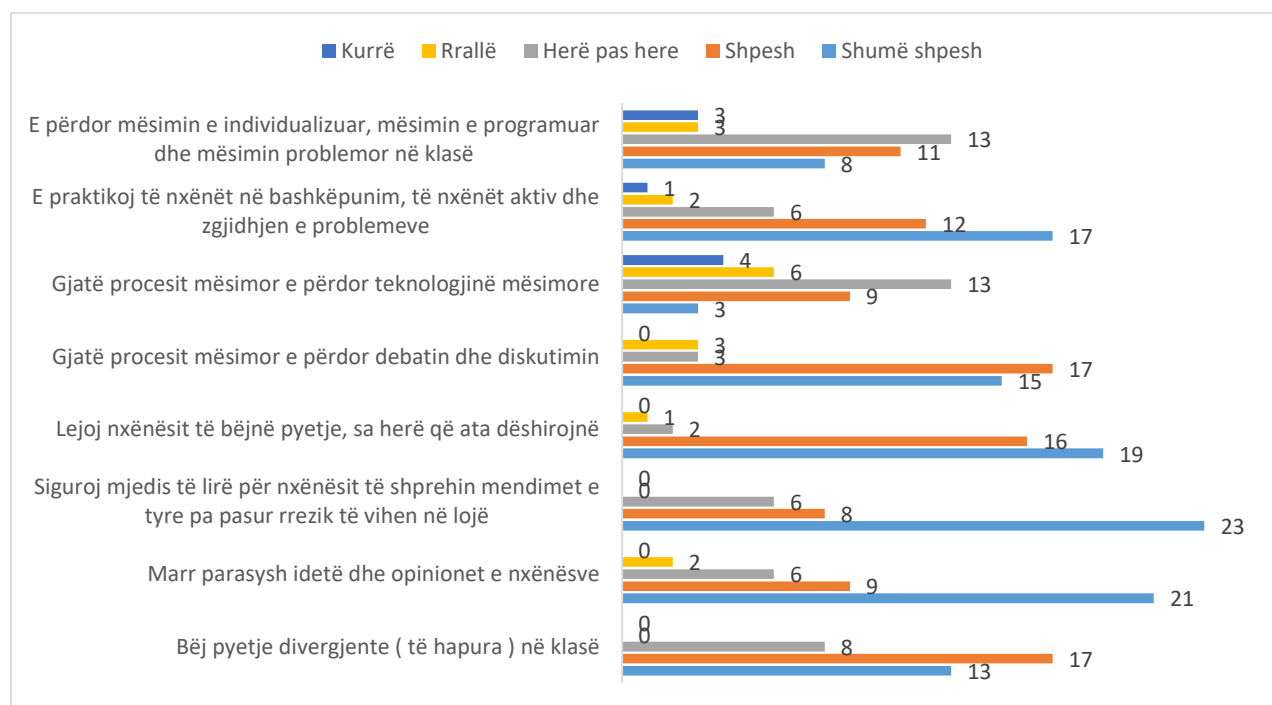
Në bazë të rezultateve të nxjerra me anë të paketës SPSS, shohim edhe opinionin e mësimdhënësve në raport me aspekte të ndryshme të cilat lidhen me qasjen ndaj nxënësve. Sipas rezultatit shohim se shumica e mësimdhënësve shprehen se u bëjnë pyetje divergjente, të hapura në klasë, kurse ata gjithashtu marrin parasysh idetë dhe opinionet e nxënësve gjatë procesit mësimor. Ata shprehen se ofrojnë një mjedis të lirë për nxënësit të shprehin mendimet e tyre pa pasur rrezik të vihen në lojë, e gjithashtu lejojnë nxënësit të bëjnë pyetje, sa herë që ata dëshirojnë.

Kuptojmë se gjatë procesit mësimor ata përdorin debatin dhe diskutimin, e poashtu praktikojnë të nxënësit në bashkëpunim, të nxënësit aktiv dhe zgjidhjen e problemeve, kurse më pak zbatojnë teknologjinë mësimore dhe mësimin e individualizuar, mësimin e programuar dhe mësimin problemor në klasë. Të gjitha pasqyrohen më poshtë:

	Shumë shpesh		Shpesh		Herë pas Here		Rrallë		Asnjëherë	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bej pyetje divergjente në klasë	13	34.2%	17	44.7%	8	21.1	0	0.00%	0	0.00%
Marr parasysh idetë dhe opinionet e nxënësve	21	55.3%	9	23.7%	6	15.8%	2	5.3%	0	0.00%
Siguroj mjedis të lirë për nxënësit të shprehin mendimet e tyre pa pasur rrezik të vihen në lojë	23	62.2%	8	21.6%	6	16.2%	0	0.00%	0	0.00%
Lejoj nxënësit të bëjnë pyetje, sa herë që ata dëshirojnë	19	50.0%	16	42.1%	2	5.3%	1	2.6%	0	0.00%
Gjatë procesit mësimor e përdor debatin dhe diskutimin	15	39.5%	17	44.7%	3	7.9%	3	7.9%	0	0.0%
Gjatë procesit mësimor e përdor teknologjinë mësimore	3	8.6%	9	25.7%	13	37.1	6	17.1%	4	11.4%
E praktikoj të nxënësit në bashkëpunim, të nxënësit aktiv dhe zgjidhjen e problemeve	17	44.7%	12	31.6%	6	15.8%	2	5.3%	1	2.6%

E përdor mësimin e individualizuar, mësimin e programuar dhe mësimin problemor në klasë	8	21.1%	11	28.9%	13	34.2%	3	7.9%	3	7.9%
---	---	-------	----	-------	----	-------	---	------	---	------

**Tabela 4.** Analiza statistikore e seksionit të parë të pyetësorit për mësimdhënës

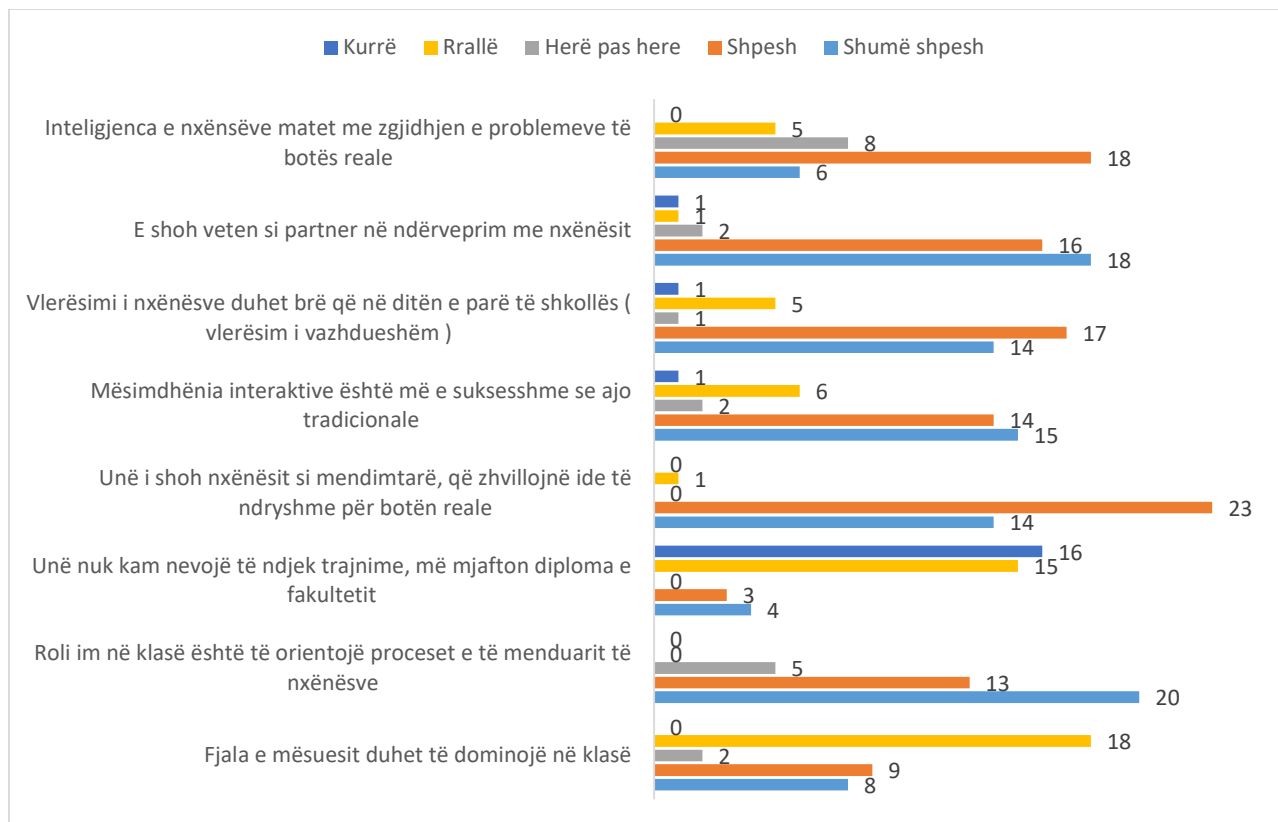


**Grafiku 10:** Analiza statistikore e seksionit të parë të pyetësorit të mësimdhënësve

Seksioni i dytë i pyetësorit për mësimdhënës është paraqitur më poshtë me anë të tabelës dhe nga ajo shohim se ata shprehen se fjala e mësuesit nuk dominon në klasë, ndërsa e konsiderojnë se roli i tyre duhet të orientojë proceset e të menduarit të nxënësve. Ata shprehen se kanë nevojë të ndjekin trajnime për zhvillimin e tyre profesional. Sipas mësimdhënësve nxënësit janë mendimtarë, që duhet të zhvillojnë ide të ndryshme për botën reale dhe se mësimdhënia interaktive është më e suksesshme se sa ajo tradicionale. Konsiderohet se nxënësit duhet të vlerësohen në mënyrë të vazhdueshme, kurse e shohin veten si një partner në ndërveprim me nxënësit dhe se inteligjenca e nxënësve matet me zgjidhjen e problemeve të botës reale.

	Pajtohem Plotësisht		Pajtohem		Nuk e di		Nuk pajtohem		Aspak nuk pajtohem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Fjala e mësuesit duhet të dominojë në klasë	8	21.6%	9	24.3%	2	5.4%	18	48.6%	0	0.0%
Roli im në klasë është të orientojë proceset e të menduarit të nxënësve	20	52.6%	13	34.2%	5	13.2%	0	0.0%	0	0.0%
Unë nuk kam nevojë të ndjek trajnime, më mjafton diploma e fakultetit	4	10.5%	3	7.9%	0	0.0%	15	39.5%	16	42.1%
Unë i shoh nxënësit si mendimtarë, që zhvillojnë ide të ndryshme për botën reale	14	36.8%	23	60.5%	0	0.0%	1	2.6%	0	0.0%
Mësimdhënia interaktive është më e suksesshme se ajo tradicionale	15	39.5%	14	36.8%	2	5.3%	6	15.8%	1	2.6%
Vlerësimi i nxënësve duhet bërë që në ditën e parë të shkollës (vlerësim i vazhdueshëm)	14	36.8%	17	44.7%	1	2.6%	5	13.2%	1	2.6%
E shoh veten si partner në ndërveprim me nxënësit	18	47.4%	16	42.1%	2	5.3%	1	2.6%	1	2.6%
Inteligjenca e nxënësve matet me zgjidhjen e problemeve të botës reale	6	16.2%	18	48.6%	8	21.6%	5	13.5%	0	0.0%

**Tabela 5.** Analizë statistikore e seksionit të dytë të pyetësorit për mësimdhënës



**Grafiku 11.** Analizë statistikore e seksionit të dytë të pyetësorit për mësimdhënës

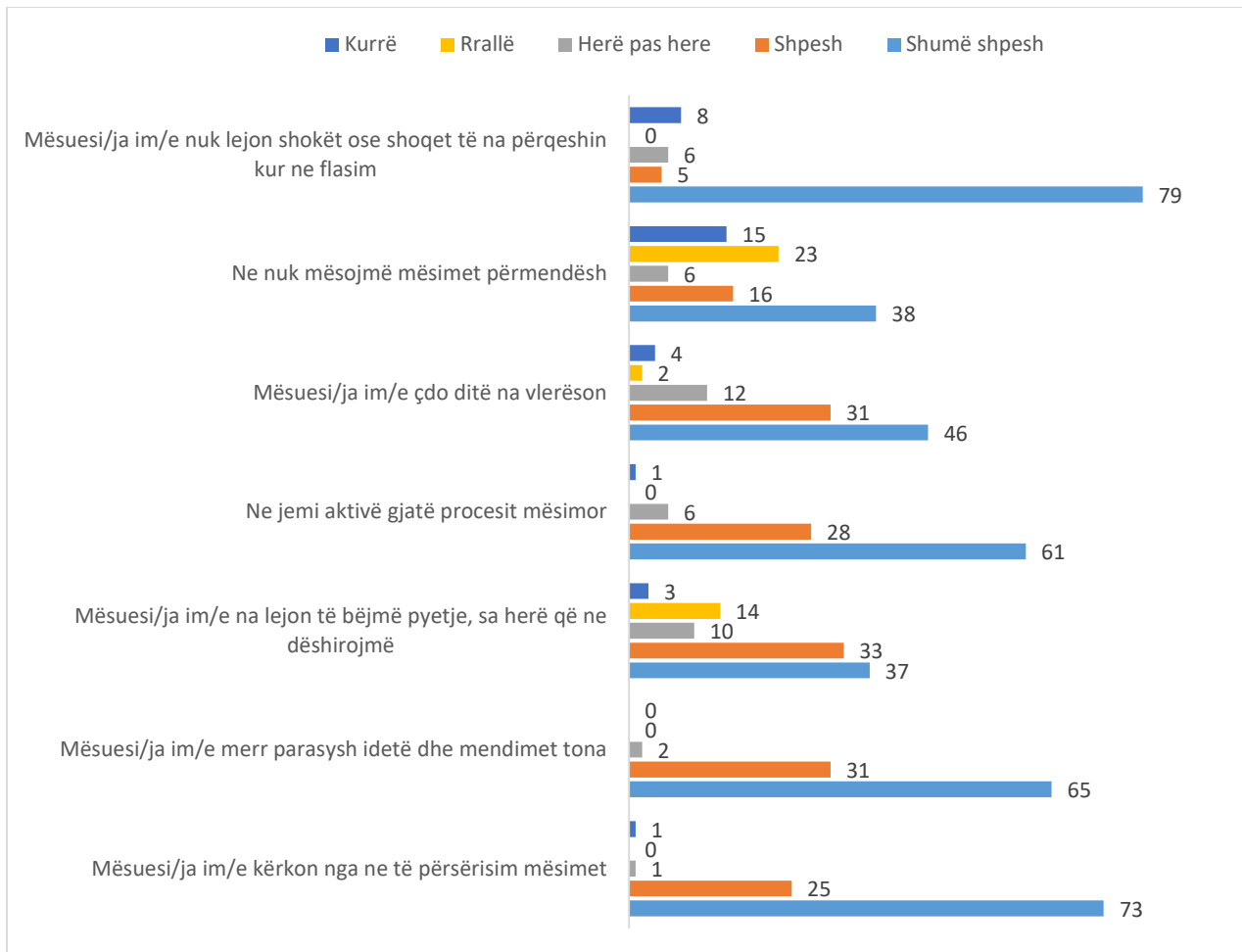
Nga grafiku vërehet qartë shpeshësia e përdorimit të metodave e teknikave që kanë për qëllimin afirmimin e pozitës në qendër të klasës të nxënësve. Me deklaratimet e tyre mësimdhënësit na bindin se u ofrojnë nxënësve mundësi për të zhvilluar mendimin kritik. Ata janë optimist dhe e shohin vetën si partner në ndërveprim me nxënësit. Ata nuk pajtohen të mos ndjekin trajnime, edhe pse e kanë diplomën e fakultetit, ata nuk mjaftohen. E kuptojnë rolin e tyre në klasë, vlerësimin e bëjnë që në ditën e parë të shkollës dhe inteligjencën e nxënësve e masin me zgjidhjen e problemeve të botës reale.

#### 4.2. Të dhënat sasiore – nxënësit

Sipas nxënësve ata shprehen se mësuesit e tyre kërkojnë nga ata t'i përsërisin mësimet dhe se i marrin parasysh idetë dhe mendimet e tyre. Konsiderojmë se mësuesit i lejojnë të bëjnë pyetje sa herë që dëshirojnë, por ajo që është e rëndësishme është se ata e konsiderojnë veten se janë aktiv gjatë procesit mësimor. Vlerësimi nga mësuesit bëhet çdo ditë dhe se nuk lejojnë shokët apo shoqet t'i përqeshin kur ata flasin.

	Pajtohem		Nuk e di				Nuk pajtohem		Aspak nuk pajtohem	
	plotësisht		Pajtohem		Nuk e di		pajtohem		pajtohem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mësuesi/ja im/e kërkon nga ne të përsërisim mësimet	73	73.0%	25	25.0%	1	1.0%	0	0.0%	1	1.0%
Mësuesi/ja im/e merr parasysh idetë dhe mendimet tona	65	66.3%	31	31.6%	2	2.0%	0	0.0%	0	0.0%
Mësuesi/ja im/e na lejon të bëjmë pyetje, sa herë që ne dëshirojmë	37	38.1%	33	34.0%	10	10.3%	14	14.4%	3	3.1%
Ne jemi aktivë gjatë procesit mësimor	61	62.9%	28	28.9%	6	6.2%	0	0.0%	1	1.0%
Mësuesi/ja im/e çdo ditë na vlerëson	46	48.4%	31	32.6%	12	12.6%	2	2.1%	4	4.2%
Ne nuk mësojmë mësimet përmendësh	38	38.8%	16	16.3%	6	6.1%	23	23.5%	15	15.3%
Mësuesi/ja im/e nuk lejon shokët ose shoqet të na përqeshin kur ne flasim	79	80.6%	5	5.1%	6	6.1%	0	0.0%	8	8.2%

**Tabela 6.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e parë të pyetjeve



**Grafiku 12.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e parë të pyetjeve

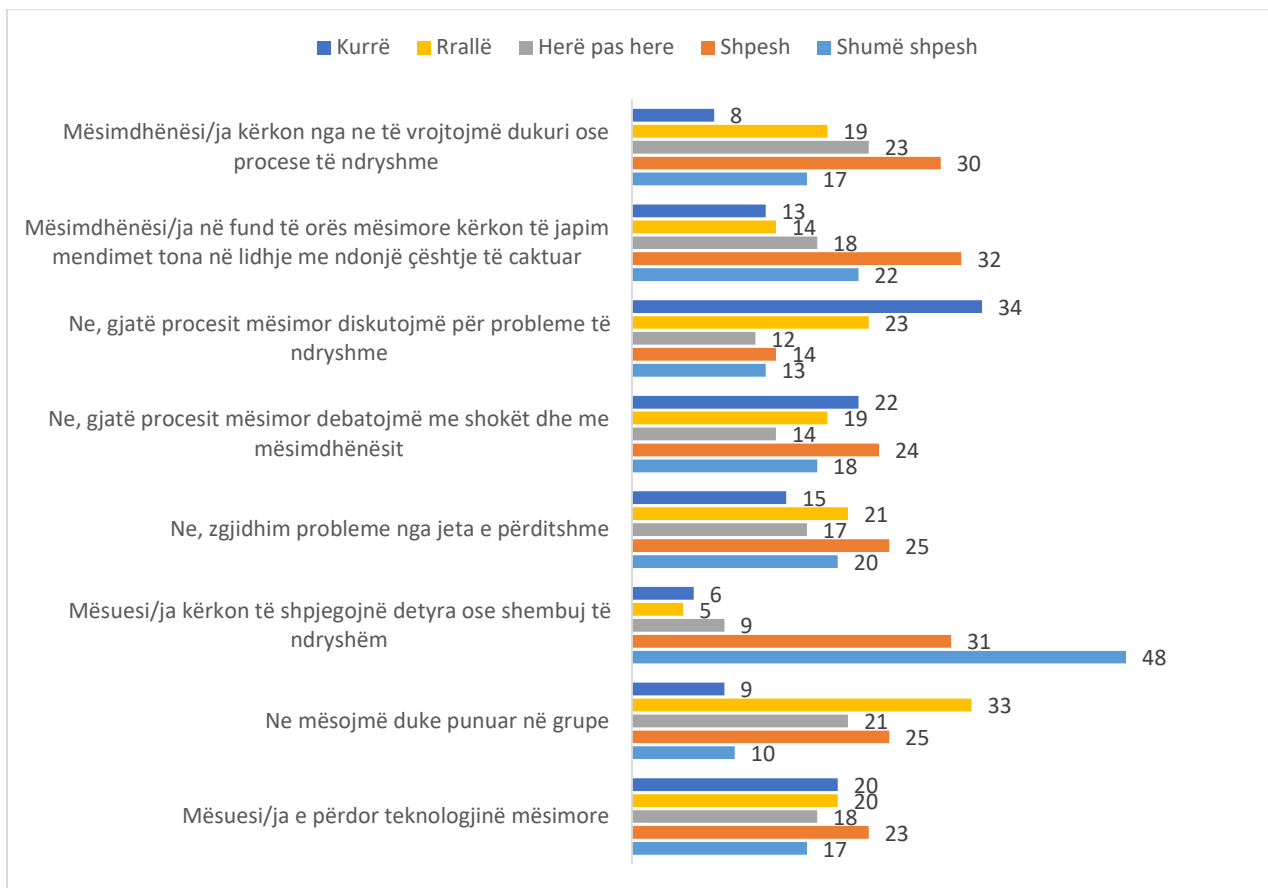
Paraqitja grafike e përceptimeve të nxënësve për sa i përket seksionit të parë të pyetësorit e tregon më mirë numrin e saktë të nxënësve dhe mendimet e tyre. Ata deklarohen se rrallë ndodh të mësojnë mësimet përmendësh dhe se vlerësohen për çdo ditë nga mësuesi apo mësuesja e tyre. Ata janë të lirë të bëjnë pyetje kurdo që dëshirojnë, pa hezituuar për ndonjë çështje të caktuar, sepse edhe mësuesi nuk i lejon nxënësit të tjerë t'i përqeshin edhe kur shprehin ndonjë mendim të gabuar. Ata deklarohen se janë gjatë gjithë kohës aktiv në procesin mësimor. Përsëritja e mësimet të kaluara poashtu është shumë aktuale, nxënësit shprehin se i përsërisin mësimet sepse mësuesi ua kërkon një gjë të tillë.

Analiza e seksionit të dytë të pyetësorit për nxënës është paraqitur në tabelën e mëposhtme. Aty shohim se ajo që nuk aplikohet sa duhet është përdorimi i teknologjisë mësimore nga mësuesit e tyre dhe se puna në grupe nuk është e aplikueshme. Ata shprehen se mësuesit e tyre u kërkojnë të shpjegojnë detyra ose shembuj të ndryshëm, kurse debati gjatë procesit mësimor me shokët dhe me mësimdhënësit nuk është i aplikueshëm. Nuk është e kënaqshme dhënia e mendimeve të nxënësve pas përfundimit të orës mësimore dhe se nuk ka ndonjë qasje mbi aplikimin e vrojtimit mbi dukuri ose procese të ndryshme.

	Shumë shpesh		Shpesh		Herë pas here		Rrallë		Kurrë	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mësuesi/ja e përdor teknologjinë mësimore	17	17.3%	23	23.5%	18	18.4%	20	20.4%	20	20.4%
Ne mësojmë duke punuar në grupe	10	10.2%	25	25.5%	21	21.4%	33	33.7%	9	9.2%
Mësuesi/ja kërkon të shpjegojnë detyra ose shembuj të ndryshëm	48	48.5%	31	31.3%	9	9.1%	5	5.1%	6	6.1%
Ne zgjidhim probleme nga jeta e përditshme	20	20.4%	25	25.5%	17	17.3%	21	21.4%	15	15.3%
Ne, gjatë procesit mësimor debatojmë me shokët dhe me mësimdhënësit	18	18.6%	24	24.7%	14	14.4%	19	19.6%	22	22.7%
Ne, gjatë procesit mësimor diskutojmë për probleme të ndryshme	13	13.5%	14	14.6%	12	12.5%	23	24.0%	34	35.4%
Mësimdhënësi/ja në fund të orës mësimore kërkon të japim mendimet tona në lidhje me ndonjë çështje të caktuar	22	22.2%	32	32.3%	18	18.2%	14	14.1%	13	13.1%
Mësimdhënësi/ja kërkon nga ne të vrojtojmë dukuri ose procese të ndryshme	17	17.5%	30	30.9%	23	23.7%	19	19.6%	8	8.2%

**Tabela 7.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e dytë të pyetjeve





**Grafiku 13.** Përceptimet e nxënësve për seksionin e dytë të pyetjeve

Grafiku i trembëdhjetë paraqet përceptimet e nxënësve sa i përket disa pyetjeve që lidhen me mësimdhënien dhe mësimnxënien. Kjo pjesë e fundit e analizës së rezultateve mund të themi që na i ul pritshmëritë tona. Ata shprehen se mësimdhënësit nuk e përdorin teknologjinë mësimore sa duhet, nuk e përdorin as teknikën e vrojtimit gjatë mësimit e në të njëjën gjendje qëndron edhe puna në grupe. Të gjitha këto janë aspekte shumë të rëndësishme për nxitjen e mendimit kritik dhe zbatimin e filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe si të tilla nuk qëndrojnë në nivel të kënaqshëm.

### 4.3. Vërtetimi i hipotezave

**Hipoteza 1:** Shumica e mësimdhënësve në shkollat tona e zbatojnë filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe me këtë ndihmojnë në nxitjen e mendimit kritik në klasë.

Kurse **hipoteza ndihmëse** është si në vazhdim: Zbatimi i filozofisë “Nxënësi në qendër” e rrit nivelin e zhvillimit të mendimit kritik në klasë.

Analizës statistikore të të dhënave i bashkangjitet testi i normalitetit, me anë të të cilit shikohet shpërndarja e të dhënave, nëse është normale ose jonormale. Për të vërtetuar këtë shtrirje ekzitojnë mënyra të ndryshme grafike dhe statistikore. Në këtë studim është përdorur testi i normalitetit (Test of normality), i cili cilësohet si një ndër teknikat apo metodat që pasqyrojnë rezultate të sakta

1. Nëse  $p < .05$  kemi domethënie statistikore dhe të dhënat janë jonormale,
2. Nëse  $p > .05$  testi nuk është domethënës dhe kemi shpërndarje normale të të dhënave.

Për të matur nëse mësimdhënësit aplikojnë filozofinë “Nxënësi në qendër” kemi aplikuar testin  $H_i^2$ , kurse është krahasuar në mes të mësimdhënësve që punojnë në fshat dhe atyre që punojnë në qytet. Me këtë themi se nuk ka ndonjë dallim të theksuar sa i përket aplikimit të kësaj metode.

*Chi-Square Tests*

	Value	Df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.000 <sup>a</sup>	20	0.088
Likelihood Ratio	39.183	20	0.006
Linear-by-Linear Association	0.997	1	0.318
N of Valid Cases	38		

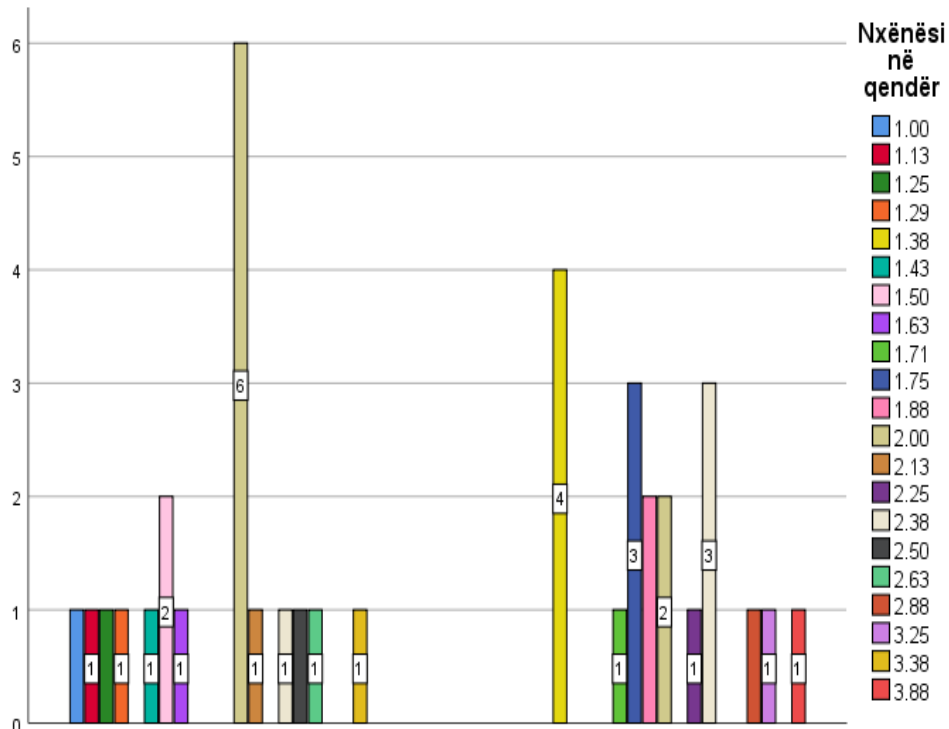
a. 42 cells (100.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 0.50.

**Tabela 8.** Testi Chi Square për aplikimin e filozofisë “Nxënësi në qendër”

Sipas rezultateve shohim se Chi square = 29.900, shkallë të lirisë prej 20, kurse p-value = 0.088 e cila tregon se nuk ka dallime dhe se aplikimi i kësaj metode është relativisht i njëjtë nga të gjithë mësimdhënësit.

Zona urbane

Zona rurale



**Grafiku 14.** Krahasimi mes mësimeve të zonës rurale dhe urbane

**1. Opinioni i nxënësve në lidhje me aplikimin e filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe ndikimin që ka kjo në ngritjen e mendimit kritik.**

Edhe në këtë rast për të matur lidhjen në mes aplikimit të filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe ndikimi që ka kjo në ngritjen e mendimit kritik, në këtë rast të opinionit të nxënësve, kam aplikuar korrelacionin.

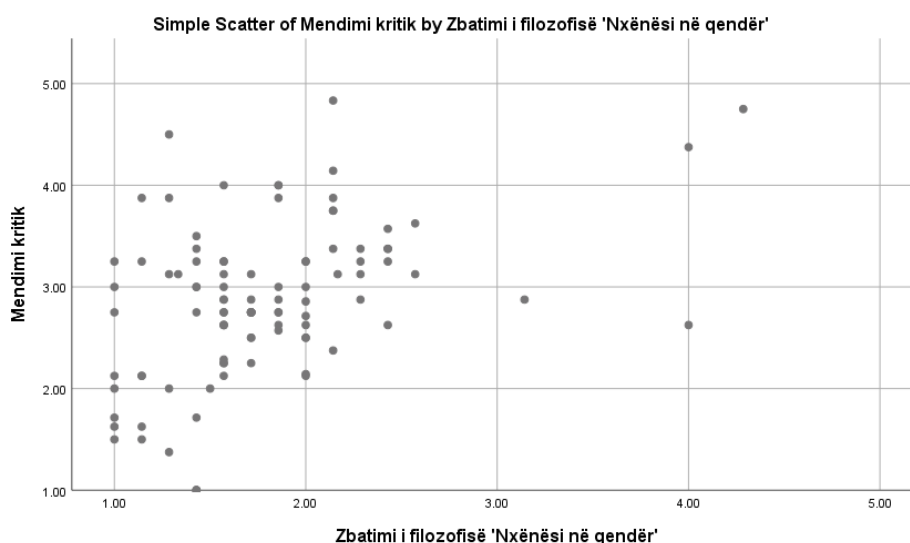
*Correlations*

		Zbatimi i filozofisë 'Nxënësi në qendër'	Mendimi kritik
Zbatimi i filozofisë 'Nxënësi në qendër'	Pearson Correlation	1	0.441**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N		101
Mendimi kritik	Pearson Correlation		1
	Sig. (2-tailed)		
	N		

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

**Tabela 9.** Korrelacioni mes filozofisë nxënësi në qendër dhe mendimit kritik

Sipas rezultateve të mësipërme shohim se kemi gjetur korrelacion sinjifikant në mes të zbatimit të filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe mendimit kritik ( $r=0.441^{**}$ ,  $p\text{-value}=0.000$ ), e cila është sinjifikante në 0.01 të margjinës së gabimit. Me këtë themi se edhe nxënësit janë të mendimit se filozofia “Nxënësi në qendër” ka ndikim në ngritjen e mendimit kritik tek ta.



**Grafiku 15.** Varshmëria e zhvillimit të mendimit kritik nga mësimdhënia me nxënësin në qendër

Me këtë **pranojmë hipotezën** dhe themi se opinioni i nxënësve tregon se zbatimi i filozofisë “Nxënësi në qendër” ndikon në ngritjen e mendimit kritik të nxënësve.

**2. Opinioni i mësimdhënësve në lidhje me aplikimin e filozofisë “Nxënësi në qendër” dhe ndikimin që ka kjo në ngritjen e mendimit kritik tek nxënësit.**

Për të matur opinionin e mësimdhënësve se me aplikimin e filozofisë “Nxënësi në qendër” kemi ndikim në ngritjen e mendimit kritik tek nxënësit, kemi aplikuar testin e korrelacionit. Në bazë të kësaj shohim se variabla e pavarur është nxënësi në qendër, kurse mendimi kritik është

variabla e varur. Pra, me nivelin e zbatimit sa më të lartë të filozofisë “Nxënësi në qendër” kemi aq më shumë zhvillim të të menduarit kritik. Me rritjen e njerës rritet edhe tjetra dhe sigurisht me uljen e njerës kemi ulje edhe nga ana tjetër.

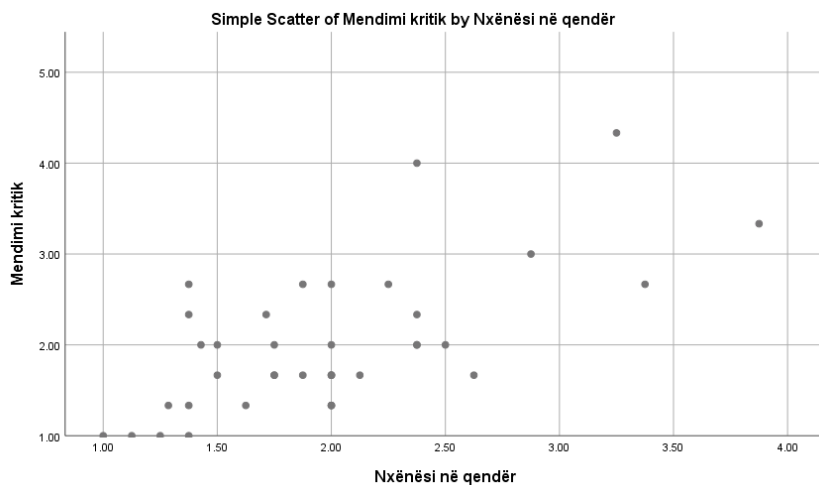
*Correlations*

		Nxënësi në qendër	Mendimi kritik
Nxënësi në qendër	Pearson Correlation	1	0.659**
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N		38
Mendimi kritik	Pearson Correlation		1
	Sig. (2-tailed)		
	N		

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

**Tabela 10.** Korrelacioni mes variablës së varur dhe të pavarur e studimit

Sipas rezultateve që mësipërme shohim se kemi gjetur korrelacion sinjifikant në mes të nxënësit në qendër dhe mendimit kritik ( $r=0.659^{**}$ ,  $p\text{-value}=0.000$ ) e cila është sinjifikante në 0.01 të margjinës së gabimit. Me këtë kuptojmë se zbatimi i mësimdhënies me filozofinë “Nxënësi në qendër” ka ndikim në ngritjen e mendimit kritik te nxënësit. Me këtë rast aprovojmë hipotezën dhe themi se opinioni i mësimdhënësve tregon se e aplikojnë filozofinë “Nxënësi në qendër” dhe me këtë ndikojnë në ngritjen e mendimit kritik tek nxënësit.



**Grafiku 16.** Korrelacioni mes mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe zhvillimit të të menduarit kritik

#### 4.4. Analiza e normalitetit

Testi i normalitetit tregon nëse të dhënat tona kanë shpërndarje normale apo jo-normale, e nuk mund të përcaktojnë dallime.

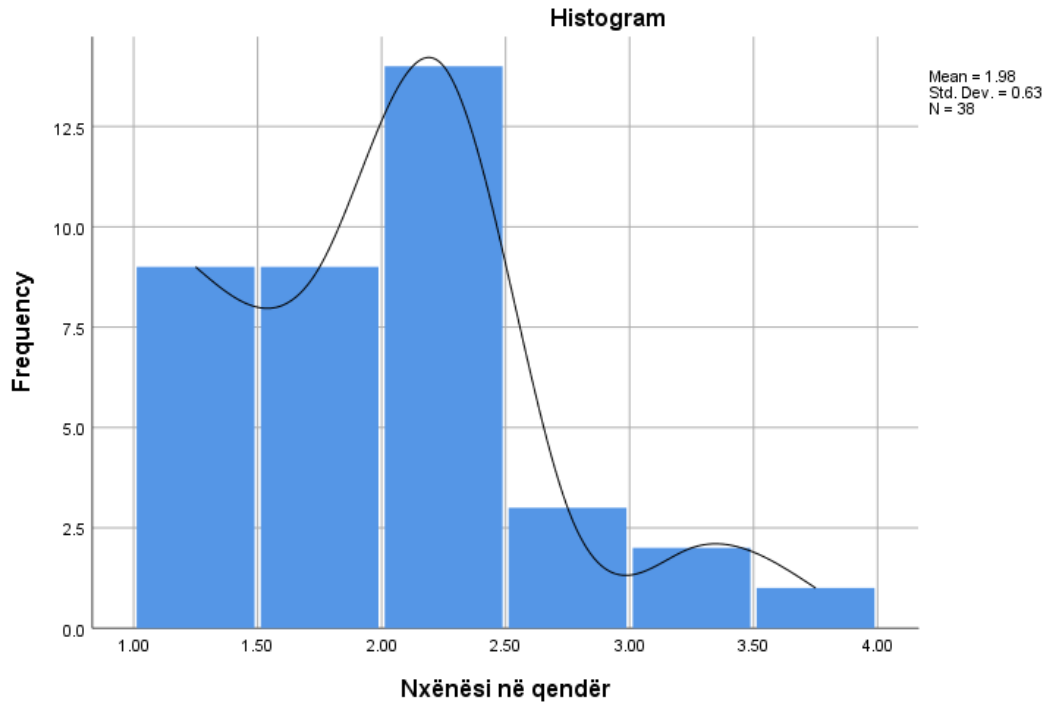
Në bazë të rezultateve të mëposhtme shohim se të dhënat kanë shpërndarje jo-normale, në të dy rastet si në fshat ashtu edhe në qytet. Me këtë ne konfirmojmë se rezultatet kanë shpërndarje jo-normale apo jo-parametrike dhe duhet aplikuar testet jo-parametrike.

##### *Tests of Normality*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Nxënësi në qendër	0.173	38	0.006	0.927	38	0.016
Mendimi kritik	0.184	38	0.002	0.898	38	0.002

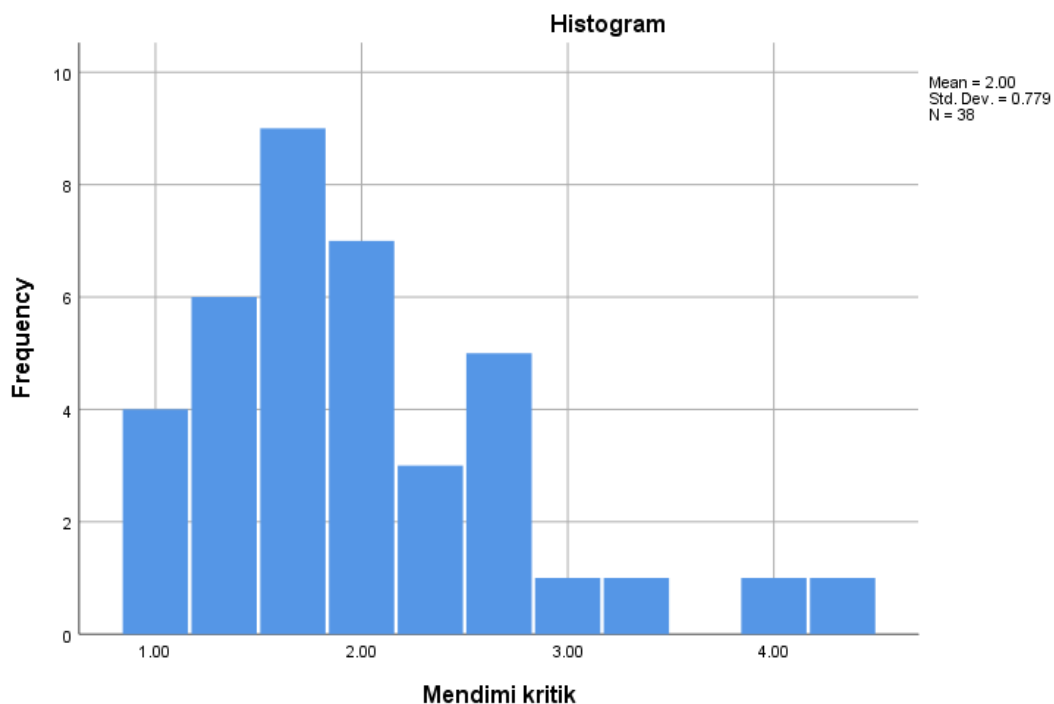
a. Lilliefors Significance Correction

**Tabela 11.** Testi i normalitetit Kolmogorov-Smimov dhe Shapiro-Wilk



**Grafiku 17.** Histogrami “Nxënësi në qendër”

Grafiku i mësipërm paraqet përgjigjet e subjekteve për pyetjet rreth filozofisë “Nxënësi në qendër”. Në të majtë është paraqitur frekuenca, ndërsa në të djathtë mesatarja aritmetike e cila ka dalë 1.98, pastaj devijimi standard i pyetje me rezultat 0.63 si dhe numri i rasteve gjithsej 38.



**Grafiku 18.** Histogrami “Mendimi kritik”

Grafiku i tetëmbëdhjetë dhe i fundit paraqet matjen e mesatarës aritmetike e cila rezulton e barabartë me 2.0, devijimin standard të barabartë me 0.779 dhe numrin e rasteve 38, përndryshe rezultatet janë interpretuar me lartë.

**3. Korrelacioni në mes të përvojës së punës së mësimdhënësve dhe opinionit të tyre mbi mendimin kritik dhe nxënësin në qendër.**

*Correlations*

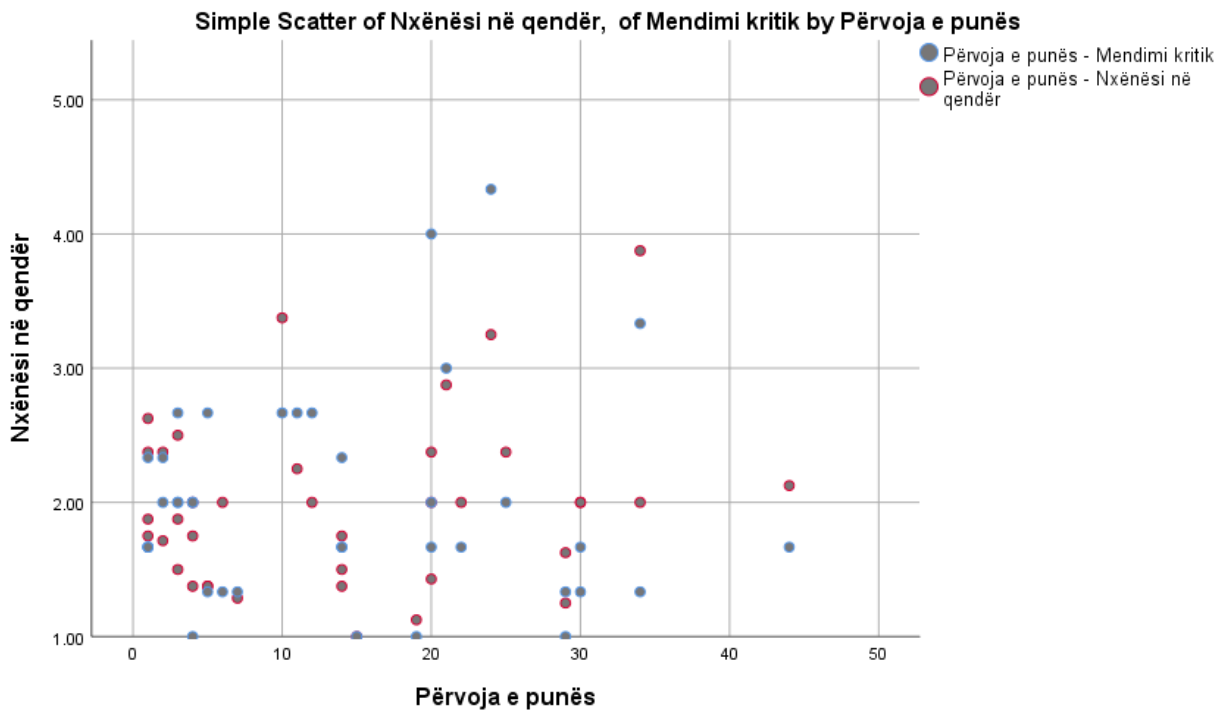
		Përvoja e punës	Nxënësi në qendër	Mendimi kritik
Spearman's rho	Përvoja e punës	1.000	0.095	-0.116
			.572	0.487
	N	38	38	38

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

**Tabela 12.** Korrelacioni mes përvojës së punës së mësimdhënësve në aplikimin e filozofisë nxënësi në qendër dhe nxitjes së mendimit kritik



Në bazë të rezultateve shohim se nuk është gjetur korrelacion në mes të përvojës së punës dhe opinionit të tyre mbi aplikimin e nxënësit në qendër dhe mendimit kritik, pra përvoja e punës nuk është faktor me rëndësi në vendimmarrjen dhe opinionin e mësimeve.



**Grafiku 19.** Ndikimi i përvojës së punës së mësimeve në aplikimin e filozofisë nxënësi në qendër dhe nxitjes së mendimit kritik

## 5. DISKUTIMI DHE KONKLUDIMET

Përfundimet dhe rekomandimet e nxjerra nga ky studim janë fituar nga të dhënat kuantitative. Të njëjtat janë shqyrtuar dhe analizuar përmes analizave statistikore me të cilat jam munduar që me kujdes të konsiderueshëm të sigurojmë saktësinë e rezultateve dhe të nxjerrim të dhëna sa më të besueshme dhe të vlefshme për çështjet e trajtuara në këtë hulumtim. Në përgjithësi këto të dhëna na tregojnë për nivelin e zbatimit të mësimdhënies me nxënësin në qendër, në njërën anë dhe lidhjen që ka ky zbatim në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve, në anën tjetër. Mësimdhënësit e anketuar janë përgjigjur në të gjitha pyetjet dhe për këtë arsye madhësia e mostrës së përzgjedhur paraqet rezultate që mundësojnë përfundime dhe rekomandime të sakta dhe të drejtpërdrejta, për organet kompetente e përgjegjëse. Shikuar nga një këndvështrim tjetër shohim se në kuadër të këtyre përfundimeve kemi raste kur kërkohet trajtim shtesë për gjetjen e zgjidhjeve adekuate, pra nevojiten që të realizohen edhe hulumtime të tjera në të ardhmen nga studiues të tjerë. Në bazë të të gjeturave të prezantuara në këtë studim më poshtë janë dhënë përfundimet kryesore sipas fushave tematike që janë në fokus të studimit.

### 5.1. Përfundimet e studimit

Çdo periudhë ka qenë me risi dhe trashëgimi në arsim. Çdo kohë ka lënë vulën e pashlyeshme. Nga duart e mësuesve kanë lindur punëtorët, luftëtarët dhe shkencëtarët. Në ditët tona metodat dhe teknikat e mësimdhënies po ndryshojnë me shpejtësi për t'iu përshtatur zhvillimit të vrullshëm digjital të njerëzimit. Metodatat e mësimdhënies nuk mund të mbeten pas këtij zhvillimi, pasi në këtë mënyrë shkolla do të bëhej e pavlefshme. Në këtë mënyrë nga ky studim mund të përfundojmë se mendimi kritik dhe nxënësi në qendër janë dy koncepte shumë të rëndësishme të kohës të cilën po jetojmë dhe si të tilla kanë nevojë të trajtohen dhe të studiohen gjërë e gjatë.

Qëllimi i parë i studimit ishte që të shikohej si dhe sa zbatohet mësimdhënia me filozofinë “Nxënësi në qendër”. Analiza e bërë tematike identifikoi tema të ndryshme të cilat karakterizojnë dhe përshkruajnë më mirë mësimdhënien me nxënësin në qendër. Të dhënat u mblodhen me anë të pyetësorëve të hartuar për nxënësit dhe mësimdhënësit, me afërsisht 15 pyetje për secilin. Rezultatet u paraqitën më lart së bashku me analizat. Nga përpunimi statistikor i rezultateve arritëm në vërtetimin e hipotezës themelore dhe asaj ndihmëse në të cilën

parashikohej se mësimdhënia me nxënësin në qendër ndikon në zhvillimin e të menduarit kritik tek nxënësit.

Në mbështetje të literaturës së përgjithshme pedagogjike, didaktike dhe nga lëmi i psikologjisë së edukimit, por duke u bazuar edhe në rezultatet përfundimtare që dalin nga hulumtimi empirik, i cili u zhvillua në disa shkolla të mjedisit urban dhe rural në Kosovë kemi nxjerrë përfundimet dhe rekomandimet e më poshtme. Nga analiza teorike e problemit përfundojmë se literatura e vendit dhe e huaj, vënë në pah faktin e ndikimit të mësimdhënies me nxënësin në qendër në nxitjen e të menduarit kritik, ndërsa zvogëlon riprodhimin mekanik të fakteve. Në këtë drejtim nxitja e nxënësve për të menduar në mënyrë kritike paraqet një ndër çështjet më aktuale të kohës në të cilën po jetojmë.

Duke u bazuar nga disa këndvështrime tjera, përfundojmë se pikpamjet pedagogjike e përkufizojnë të menduarit në mënyra të ndryshme. Me i theksuari mbetet ai që e përcakton atë si një proces psikik, si formë e pasqyrimit të përgjithshëm të realitetit, në vetëdijën e njeriut përmes nocioneve, arsytimeve dhe gjykimeve.

Nga mbarështrimi teorik i problemit, është konstatuar se në literaturën pedagogjike ende nuk kemi përcaktim të përbashkët të autorëve rreth përkufizimit të përmbajtjes së nocioneve “mendim kritik” dhe “mendim kritik dhe kreativ”. Disa autorë e përdorin vetëm “mendim kritik” me anë të së cilës përkufizojnë një mendim të thellë, si aftësi e njerëzve që të vlerësojnë pikpamjet e tyre dhe të te tjerëve, të japin alternativa dhe në mbështetje të argumenteve, të nxjerrin përfundime të arsyeshme. Ndërsa autorë të tjerë nuk e ndajnë me mendimin kreativ dhe e përdorin së bashku “mendim kritik dhe kreativ” me të cilin nënkuptojnë mendimin kritik dhe krijues sepse nxënësi kur është kritik është edhe krijues, inovator. Të menduarit kritik është përkrahur dhe zhvilluar nga shumë filozofë dhe teoricienë si Zh. Piazhe, Vigotski, B. Blumi, H. Gardner, etj. Sipas Blumit nga të gjitha aftësitë e tjera të të menduarit, të menduarit kritik është niveli më i lartë. Mendimi kritik mbështetet në aftësinë për të gjykuar, reflektuar dhe vlerësuar.

Gjatë hulumtimit empirik është vërtetuar shkalla e ndikimit të mësimdhënies me nxënësin në qendër në zhvillimin e të menduarit kritik. Në pajtim me qëllimin e hulumtimit, është parashtruar hipoteza themelore dhe krahas kësaj edhe hipoteza ndihmëse. Përpunimi statistikor dhe prezantimi i rezultateve nga hulumtimi, lejojnë mundësinë e konkludimit afirmativ të hipotezës themelore, se shumica e mësimdhënësve në shkollën fillore e zbatojnë filozofinë “nxënësi në qendër” dhe më këtë ndihmojnë në nxitjen e mendimit kritik.

Rezultatet e nxjerra nga hulumtimi, argumentojnë se në shkollat tona mungon përdorimi i teknologjisë mësimore. Situata ekzistuese në shkollat fillore sa i përket zbatueshmërisë së teknologjisë mësimore në mjedisin urban dhe veçanarisht atë rural, është në gjendje jo të mirë. Pavarësisht se mendimi pedagogjik bashkëkohor teknologjinë mësimore e konsideron si faktor të rëndësishëm në rritjen e efikasitetit të mendimit kritik. Shumica dërrmuese e nxënësve shprehen se mësimdhënësi i tyre nuk e përdor teknologjinë mësimore. Vlerësojmë se kjo vjen si pasojë e bazës së dobët materiale dhe aftësi i pamjaftueshëm i stafit mesimor për përdorimin e tyre.

Nga analiza e bërë, së pari u kuptua se mësimdhënësit kishin mjaftueshëm njohuri rreth mësimdhënies me filozofinë “Nxënësin në qendër”. Mësimi me nxënësin në qendër përfshin metodat që zhvendosin fokusin e mësuesi tek nxënësi. Mësimi më në qendër nxënësin përqendrohet në aftësi dhe praktika që mundësojnë të mësuarit gjatë gjithë jetës dhe zgjidhjen e pavarur të problemeve. Teoria dhe praktika e mësimit me nxënësin në qendër bazohet me teorinë e të mësuarit konstruktivist që thekson rolin kritik të nxënësit, ndërtimin e kuptimit nga informacioni i ri dhe përvoja paraprake.

Nga ky studim mund të konkludojmë se qenka e mundur që nxënësit të angazhohen thellësisht, duke punuar dhe mesuar siç mësojnë njerëzit e rritur, duke zgjidhur probleme reale. Qenka e mundur, poashtu që mësimdhënësi të përqendrohet në nevojat e nxënësve dhe të pranojë dallimet individuale tek nxënësit, dhe në këtë mënyrë të identifikohen pikat e forta dhe të dobëta të nxënësve e më pas të përfshihen në procesin mesimor.

Të gjitha klasat kanë një larmi nxënësish, me një gamë të përvojave dhe larmi njohurish e aftësish dhe me këtë hulumtim u vërtetua se ka edhe nga ata nxënës që mësojnë në sipërfaqe dhe kanë tendencë të mos mendojnë thellë lidhur me një çështje të caktuar. Ata janë të paraprirë që mësimdhënësi është i paguar për të dhënë mësim dhe duhet të fillojë mësimin. Tradita e të folurit për mësimdhënësin është e vjetër. Duhet ende shumë kohë për të kaluar nga kjo traditë drejt qasjeve të përqendruara tek nxënësi, sepse shumica e mësimdhënësve shprehen se fjala e mësuesit duhet të dominojë në klasë.

U vërtetua, gjithashtu se mësuesit që kanë më shumë vite përvojë pune dhe kanë një diplomë të marrë më herët, poashtu nuk kanë marrë pjesë në trajnime të kohëve të fundit, janë më tradicional dhe i kushtojnë më pak rëndësi mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe nxitjes së mendimit kritik. Në anën tjetër mësimdhënësit bashkëkohor që kanë përvojë pune më pak se dhjetë vite, janë më të hapur sa i përket nxënësit në qendër dhe e aplikojnë këtë filozofi në klasat

e tyre. Në këtë kuptim, ndryshimi i pozitës së mësimdhënësit në favor të nxënësit, përkatësisht aplikimi i filozofisë “Nxënësi në qendër”, e cila ndikon në zhvillimin e të menduarit kritik si dhe në ngritjen e cilësisë së mësimin, për dallim nga mënyra e zakonshme e punës mësimore që realizohet me mësimdhënësin në qendër. Rezultatet e nxjerra nga anketa me mësimdhënës dhe nxënës dhe analiza e tyre në punim, ishin material shumë i vlefshëm për të argumentuar ndikimin e mësimdhënies me nxënësin në qendër në zhvillimin e të menduarit kritik.

Vlerësohet se zbatimi i drejtë i filozofisë “Mësimdhënia më në qendër nxënësin” në masë të konsiderueshme ndikon pozitivisht në përkrahjen dhe në zhvillimin e të menduarit kritik, në krahasim me mësimin, i cili në praktikën e përditshme organizohet me fjalën e mësimdhënësit dominante në klasë. Në këtë mënyrë nxënësit duke e zhvilluar të menduarit kritik, arrijnë të krahasojnë, të gjykojnë, të përfundojnë, dhe të vlerësojnë njohuritë e tyre.

Pyetjet e nxënësve janë element i domosdoshëm në procesin e zhvillimit të mendimit kritik. Orët e mësimin të kësaj natyre duhet të orientohen drejt komunikimit të nxënësve, duke u dhënë mundësi të shprehin mendimet dhe idetë, të cilat zhvillojnë të menduarit logjik, krijojnë përfytyrime të reja dhe nxisin imagjinatën e tyre. Nxitja e pyetjeve dhe diskutimit në klasë, parashtrimi i pyetjeve divergjente ndihmojnë që nxënësit të kalojnë në nivel kritik të përgjigjeve, kurse mësuesit të zhvillojnë mësimdhënie produktive. Edhe diskutimi e ndihmon afirmimin e pozitës së nxënësit në qendër të klasës si dhe formulojnë ide të reja, nxjerrin përfundime, mendojnë në mënyrë kritike dhe marrin në konsideratë pikpamje të ndryshme.

Mësimdhënia bashkëkohore realizohet nëpërmjet mësimin të individualizuar, mësimin të programuar dhe mësimin problemor. Zbatimi i këtyre sistemeve ndikon pozitivisht si në afirmimin e pozitës së nxënësit ashtu edhe në nxitjen e mendimit kritik, mirëpo këto sisteme në shkollat tona, fatkeqsisht mbetën të panjohura fare, ose të përdorshme në një masë të vogël, saktësisht vëtëm nga mësimdhënësit të cilët kanë kryer një trajnim kohët e fundit, ose kanë një diplomë mastër në edukim.

Mund të përfundohet se, në krahasim me mësimin tradicional, mësimi bashkëkohor e pozicionon mësuesin në pozitën e drejtuesit, udhëheqësit, ndihmuesit, bashkëpunuesit në zbulimin e njohurive. Puna e tij rezulton më cilësore gjatë orientimit të procesit të të menduarit të nxënësve drejt niveleve më të larta, kurse nxënësi tani ndodhet në pozitën e hulumtuesit, krijuesit të ideve.

Për zhvillimin e të menduarit kritik konsiderojmë se nxënësit duhen vlerësuar që nga dita e parë e shkollës me anë të metodave të llojëllojshme të vlersimit, veçanarisht duke u bazuar në mënyren se si ata zgjidhin probleme të ndryshme nga bota reale. Vlerësimi bëhet çdo ditë duke lejuar nxënësit të shprehin mendimet e tyre pa pasur rrezik të vihen në lojë, edhe kur mendimet dalin jashtë kontekstit të temës së paracaktuar.

Sa i përket punës në grupe, si një formë e afirmimit të pozitës së nxënësit në qendër dhe në të njëjtën kohë nxitjen e të menduarit kritik, mund të konstatojmë se nuk është e aplikueshme dhe mbetet shqetësues ky fakt në kohën për të cilën po jetojmë dhe veprojmë. Në të njëjtën pozitë të jo aplikimit gjendet edhe debati, i cili nuk është i aplikueshëm në shkollat tona si në ato të mjedisit urban, poashtu edhe rural.

Poashtu, nuk është i kënaqshëm edhe aplikimi i vrojtimit dhe dhënia e mendimeve të nxënësve për një dukuri ose çështje të caktuar, pavarësisht se mësimit nxënësve shprehen se iu kërkojnë nxënësve të shprehin mendimet e tyre, nxënësit pohojnë të kundërtën. Këmi këtu një diskrepansë të mendimeve të cilat nuk janë se tregojnë pozitivitet sa i përket mësimit dhe mësimit në shkollat tona. Poashtu, i dukshëm është fakti se mësimit tradicionalë e parapëlqejnë mësimit tradicionalë, ndërsa të tjerë shprehen se mësimit interaktive është më e suksesshme se ajo tradicionale, dhe jemi optimist se me radhë do të ndryshojnë ideologjitë e tjera të mësimit.

Në anën tjetër, nga analizat e kryera është vërtetuar se nuk ka ndonjë dallim të theksuar në mes të mësimit të tradicional, dhe atyre bashkëkohor, kjo duke u bazuar në përvojën e punës së mësimit. Mund të konkludojmë se përvoja e punës ka ndikuar pozitivisht tek mësimit tradicional në lidhje me mësimit me nxënësin në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik. Aftësitë dhe shkathtësitë që mësimit tradicionalë ua ka dhënë përvoja, mësimit bashkëkohorë ua kanë dhënë studimet dhe trajnimet e kryera kohëve të fundit. Dallime ka, por nuk janë aq të theksuara sa të qojnë peshë dhe t'ia ndërrojnë kahjen e studimit. Pavarësisht (Zafer, U., & Aslihan, U., 2012) përfundimit se mësuesit me më shumë vite përvojë në mësimit kishin qëndrime të ndryshme, ndërveprime të mira, kontroll në klasë, si në marrjen e vendimeve më efektive.

Nga pyetësorët e plotësuar vërehet tendenca e mësimit të tradicional që ngurojnë të ndryshojnë pozitën e tyre, pra të ndryshojnë rolet me nxënësit, të kalojnë nga mësimit me mësuesin në qendër në mësimit me nxënësin në qendër. Ndërsa sa i përket zhvillimit të të

menduarit kritik dhe metodologjitë që qojnë drejt zhvillimit të tij, ata nuk janë skeptikë dhe punojnë me metodologjitë e reja, lejojnë nxënësit të bëjnë pyetje, të diskutojnë, vrojtojnë, analizojnë, gjykojnë, etj.

Poashtu nuk është vërejtur ndonjë dallim i theksuar mes mësimdhënësve që jetojnë dhe punojnë në fshat me mësimdhënësit që jetojnë dhe veprojnë në qytet. Ata shprehen se përdorin metodologjitë pothuajse të njejta dhe me këtë mund të përfundojmë se nuk ka dallime të theksuara mes zonës urbane dhe rurale sa i përket mësimdhënies dhe mesimnxënies. I njëjti përfundim vjen edhe nga analiza statistikore e përshkruar në pjesën më lartë si dhe më gjerësisht e bashkangjitur te shtojca e punimit.

Në seksionin e fundit të pyetësorit për mësimdhënës ka qenë pyetja e hapur rreth teknikave, metodave që mësimdhënësit përdorin për nxitjen e mendimit kritik. Është vërejtur dallim shumë i madh mes të mësimdhënësve që kanë kryer një trajnim ose master në edukim, kohëve të fundit. Mësimdhënësit e tillë janë shprehur mirë dhe drejt rreth metodologjisë që përdorin, ata përdorin punën me projekte, panelet, debatet, diskutimet, punën në grupe, mësimin e individualizuar, bëjnë pyetje të hapura, komente, kërkojnë gjykime, arsyttime prej nxënësve, etj. Ndërsa mësimdhënësit të cilët kanë përfunduar studimet më herët kanë zgjedhur të mos japin komente shtesë në pjesën e fundit të pyetësorit, kanë parapëlqyer të heshtin para pyetjes se parashtruar.

## 5.2. Rekomandimet

Nga përfundimet e prezantuara më lartë, të cilat dëshmojnë për efektet pozitive në kushtet e zbatimit të filozofisë së mesimdhënies më në qendër nxënësin dhe ndikimin e saj në zhvillimin e të menduarit kritik mund të rekomandojmë:

- Institucionet kompetente të arsimit të zgjerojnë mundësitë për aftësimin e mësimdhënësve për aktualizimin e mësimdhënies me nxënësin në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik përmes trajnimeve të ndryshme në mënyrë të barabartë për të gjithë mësimdhënësit.
- Të pajisen shkollat dhe mësimdhënësit me teknologji mësimore në mënyrë që ta përdorin dhe të mos kenë mungesë kushtesh, në të njëjtën kohë të ofrohen trajnime për mësimdhënësit më të vjetër për përdorimi në TIK-ut.

- Të përgatitën mësimdhënësit e rinjë që në studimet themelore që të planifikojnë, organizojnë dhe menagjojnë mësimin me nxënësin në qendër dhe nxitjen e mendimit kritik. Do të thotë të ketë së paku një kurs rreth çështjeve të lartëshënuara në programin studimor përkatës.
- Të zhvillohet të menduarit kritik përmes metodave, teknikave dhe mundësive që ofron mësimdhënia bashkëkohore, të shfrytëzohen mjetet, materialet që janë në dispozicion, por edhe për ato që nuk janë në dispozicion të përkujdesen komunat për pajisjen e shkollave e mjete të ndryshme didaktike-metodike.
- Shkollat duhet të inkurajojnë mësimdhënësit që me anë të organizimit të garave të ndryshme, ekskurzioneve, organizimit të punës me projekte, ekspozita të ndryshme e të tjera metodologji që ndikojnë në nxitjen e mendimit kritik dhe aktualizimit të nxënësit në qendër.
- Organet kompetente arsimore veçanarisht kuvendet komunale të inkurajojnë mësimdhënësit me anë të ndarjes së shpërblimeve, medaljeve e të ngajshme për nxënësit dhe mësimdhënësit që bëjnë më shumë në këtë fushë, si dhe të kundërtën duke penalizuar mësimdhënësit të cilit nuk angazhohen sa duhet në këtë pjesë.
- Studime, hulumtime të tilla sa i përket çështjeve aktuale të mësimdhënies dhe mësimnxënies të jenë sa më të shpeshta dhe të jenë të çasshme për të gjithë që kanë interes dhe dëshirë të lexojnë dhe thellojnë studimet e tyre, veçanarisht për hulumtuesit kosovarë të cilët kanë shumë pak ose fare çasje në faqe e platforma ku ngarkohen dhe mund të përdoren nga ata.
- Të ndryshojë mënyra e vlerësimit të nxënësve, duke kaluar nga testet tradicionale që e vlerësojnë memorizimin e fakteve, në teste më specifike të inteligjencës, ku vlerësohet potenciali i nxënësve dhe të përgatitin ndonjë lloj kornize të vlersimit të tillë.
- Të organizohet monitorimi i kohë pas kohshëm i orëve mësimore. Sistemi i monitorimit dhe raportimit do të shërbenin për të përmirësuar politikat dhe praktikat e përgjithshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe jo vetëm të zhvillimit të të menduarit kritik.



### 5.3. Limitet

Përkundër faktit që ky studim është realizuar me kujdes në secilën pjesë veç e veç, ka pasur edhe kufizimet apo limitet e veta.

Si limit i parë mund të konsiderohet pjesëmarrja e vogël e mësimeve të mësimdhënësve që kanë studime postdiplomike. Prej tyre vetëm katër mësime të mësimdhënësve kanë qenë me studime postdiplomike master, gjë e cila ka ndikuar pastaj edhe në rezultatet e analizave të bëra.

Një limit tjetër mund të konsiderohet edhe pjesëmarrja jo e njëjtë e nxënësve, kanë marrë pjesë nxënës me sukses të shkëlqyeshëm, shumë të mirë dhe mirë, kurse ata me sukses të mjaftueshëm nuk kanë marrë pjesë. Kjo gjë mund të ndikojë edhe në gjetjet e analizave.

Si limit i radhës dhe i fundit në këtë studim mund të potencohet fakti se pyetësi kishte pyetjen e fundit të hapur dhe një pjesë e madhe e mësimeve të mësimdhënësve nuk janë përgjigjur para asaj pyetje.

## 6. REFERENCAT BIBLIOGRAFIKE

- Arend, B. (2009). Encouraging critical thinking in online threaded discussions. *Journal of educators online*, 1-23. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ904064.pdf>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Elsevier*, 27(1), 10-20. Retrieved from teaching and teacher education: <https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education/vol/27/issue/1>
- Balhysa, A. et al (2001). *Modele për mësimdhënie të suksesshme, Teknika për zhvillim të të menduarit kritik*. Tiranë: EduALBA.
- Boddy, N. W. (2003). *A trial of the five Es: A referent model for constructivist teaching and learning*. *Research in Science Education* 33, 27(42).
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Calder, N. (2015). Student wonderings: Scaffolding student understanding within student-centered inquiry learning. *Zdm: The International Journal on Mathematics Education*, 47, 1121-1131.
- Charles Temple et al. (2006). *Strategji të mësimdhënies dhe të të nxëniet për klasat mendimtare*. Tiranë: CDE.
- Drapeau, P. (2014). *Sparking Student Creativity*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD. Retrieved from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/books/sparking-student-creativity-sample-chapters.pdf>
- Edwards, R. J. (2001). *Meeting individual learner needs: Power, subject, subjection*. London: Sage.
- Elder, L., & Paul, R. (2006). *Art of Socratic Questioning*. Foundation for critical thinking.
- Facione, P. (1990). The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purpises of Educational Assessment and Instruction. *The California Academic Press*, 3-112.
- Fullan, M. (2001). *Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim*. Tiranë: SOROS.
- Fullan, M. (2002). *Forca e ndryshimit*. Tiranë: EduALBA.
- Garo, S. (2008). *Mësimdhënia bashkëkohore*. Tiranë: TOENA.
- Garo, S. (2011). *Metodologjia dhe praktika e mësimdhënies*. Tiranë: U.F.O.

- Hyseni.H, Mita.N, Salihaj.J, & D, P. (2003). *Qeverisja dhe udhëheqja në arsim*. Prishtinë.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving.: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Karaj, T. (2005). *Psikologji e zhvillimit të fëmijes*. Tiranë: Progress.
- Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*, 34, 1-20.
- Kumar, R. (2014). *Metodologjia e hulumtimit*. Indiana: SAGE Publications Ltd.
- Lakshmi, N. (2014). Creative Thinking and Student Centred Learning in UG classroom: A Small Survey. 2(3), 18-23. Retrieved from <https://ëëë.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v2-i3/4.pdf>
- Lee, E., & Hannafin, N. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*.
- Leonard, B. (2018). Student-Centered Collaborative Classrooms and Critical Thinking Skills. *Northwestern College, Iowa NWComons*. Retrieved from [https://nwcommons.nëcioëa.edu/cgi/vieëcontent.cgi?article=1098&context=education\\_masters](https://nwcommons.nëcioëa.edu/cgi/vieëcontent.cgi?article=1098&context=education_masters)
- MASHT. (2011). *Kurrikula bërthamë*. Retrieved from Ministria e arsimit, shkencës dhe teknologjisë: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-berthame-2-final.pdf>
- MASHT. (2017). *Kornizë strategjike për zhvillimin e mësimdhënësve në Kosovë*. Prishtinë.
- Mattheus, B. &. (2010). *Research Methods: A practical Guide for the Social Sciences*. New York: Pearson.
- Miller, B. (2003). *Si të krijohet kontakt i suksesshëm me nxënësit*. Ferizaj: QPEA.
- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood, An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. USA: Redleaf Press.
- Musai, B. (2003). *Metodologjia e mësimdhënies*. Tiranë: PEGI.
- Musai, B. (2003). *Të menduarit kritik: Çfarë është dhe çfarë mund të jetë?, " Mprehtësi"*. Tiranë.
- Musai, B. (2004). *Zhvillimi i mendimit kritik*. Prishtinë: KEC.

- Padget, S. (2008). *Creativity and critical thinking*. Retrieved from <https://www.steveslearning.com/Korean%20Resources/Creativity%20and%20Critical%20Thinking%20for%20Teachers%20in%20Training.pdf>
- Paul, R & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Columbus: Pearson Prentice Hall.
- Pedagoška Enciklopedia*. (1989). Novi Sad.
- QTKA. (2005). *Mësimdhënia më në qendër nxënësin*. Tiranë.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986). *Questioning Skills*. Boston: D.C. Heath.
- Sayre, E. (2013). *Integrating Student-Centered Learning to Promote Critical Thinking in High School Social Studies Classrooms*. Florida: STARS.
- Siger, G. D., & Revenson, A. T. (1996). *A Piaget Primer, How a Child Thinks*. New York: Plume books.
- Simon, B. (1999). *Why no pedagogy in England?* London: Sage.
- Singh, N. (2011). Student- centered learning (SCL) in classrooms— A comprehensive overview. *Educational Quest*, 2(2), 275-282.
- Starkey, L. (2004). *Critical Thinking Skills Success*. New York: LearningExpress.
- Steele, J.L., Meredith, K.L., Temple C. (1998). *Zhvillimi i mendimit kritik*. Tiranë.
- Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical Thinking Development—A Necessary Step in *sustainability*. Retrieved from file:///C:/Users/Admin/Downloads/sustainability-10-03366.pdf
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Standards and Professionalism: Peace talks? Handbook of Teacher Educations, Globalization, Standards and professionalism in Times of Change*. Netherlands: Springer.
- Vojka-Ismajli, H. (2012). *Teknologjia mësimore dhe të menduari kritik*. Prishtinë: Libri shkollor.
- Vrapi, A. (2015). *Mësimdhënia e diferencuar dhe ndikimi i saj në mësimnxënie në klasa heterogjene*. Tiranë: UET. Retrieved from [http://uet.edu.al/images/doktoratura/Asllan\\_Vrapi.pdf](http://uet.edu.al/images/doktoratura/Asllan_Vrapi.pdf)
- Woolfolk, A. (2010). *Psikologji edukimi*. Tiranë: CDE.

Zafer, U, & Aslihan, U. (2012). The impact of years of teaching experience on the classroom management approaches of elementary school teachers. *International Journal of instruction*, 5(2). Retrieved from <https://www.e-iji.net/>

Zhitija-Gjelaj, M. (2011). *Roli i mësuesit në klasat me nxënës në qendër*. Prishtinë: Libri shkollor.

Zylfiu, N. (2004). *Didaktika*. Prishtinë: Libri shkollor.

# Shtojcat

## Shtojca A: Pyetësor për mësimdhënës

Të nderuar mësimdhënës,

Pyetësori që keni në dorë është përpiluar për të grumbulluar të dhëna në lidhje me rolin që ka mësimdhënësia me filozofinë ‘‘Nxënësi në qendër’’ në nxitjen e mendimit kritik të nxënësve. Nga ju pritët të kontribuoni duke dhënë mendimet tuaja se në çfarë shkalle qëndron mendimi kritik i nxënësve. Për të ndihmuar në këtë proces do t’iu jam shumë mirënjohëse nëse do të ndanit kohë për të ofruar mendimet tuaja në lidhje me temën e lartshënuar. Keni parasysh që pjesëmarrja juaj është vullnetare, identiteti juaj anonim si dhe të dhënat e mbledhura do të përdoren vetëm për qëllime shkencore.

Faleminderit për bashkëpunim,

Data\_\_\_\_\_

Egzona Bojaxhiu

Të dhënat bazë (rrumbullakëso)

Gjinia:    Mashkull    Femër

Shkollimi:    I lartë    Bachelor    Master    Doktoratë

Punoni në:    Qytet    Fshat

Përvoja e punës (sheno) \_\_\_\_vite

A keni marrë pjesë në trajnime të financuara nga organizata qeveritare dhe joqeveritare ne pesë vitet e fundit?            Po            Jo

I.    Shënoni përgjigjen duke vendosur  $\surd$  në katrorin përkatës

ASPEKTE PËR PËRGJIGJE	Shumë shpesh	Shpesh	Herë pas here	Rrallë	Kurrë
Sa shpesh bëni pyetje divergjente					

(të hapura) në klasë?					
A merrni parasysh idetë dhe opinionet e nxënësve?					
A siguroni mjedis të lirë për nxënësit të shprehin mendimet e tyre pa pasur rrezik të vihen në lojë?					
A i lejoni nxënësit të bëjnë pyetje, sa herë që ata dëshirojnë?					
Gjatë procesit mësimor a e përdorni debatin dhe diskutimin?					
Sa shpesh e përdorni teknologjinë mësimore?					
Sa shpesh e praktikoni të nxënëtit në bashkëpunim, të nxënëtit aktiv dhe zgjidhjen e problemeve?					
Sa shpesh e përdorni mësimin e individualizuar, mësimin e programuar dhe mësimin problemor në klasë?					

II. Shënoni përgjigjen duke vendosur  $\sqrt$  në katrorin përkatës

Aspekte për përgjigje	Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Nuk e di	Nuk pajtohem	Aspak nuk pajtohem
Fjala e mësuesit duhet të dominojë në klasë					
Roli im në klasë është të orientojë proceset e të menduarit të nxënësve					



Unë nuk kam nevojë të ndjek trajnime, më mjafton diploma e fakultetit					
Unë i shoh nxënësit si mendimtarë, që zhvillojnë ide të ndryshme për botën reale					
A mendoni se mësimdhënia interaktive është më e suksesshme se ajo tradicionale?					
Vlerësimi i nxënësve duhet bërë që në ditën e parë të shkollës (vlerësim i vazhdueshëm)					
A e shihni vetën si partner në ndërveprim me nxënësit?					
Inteligjenca e nxënësve matet me zgjidhjen e problemeve të botës reale					

III. Si mendoni, në cilat forma, metoda nxitet mendimi kritik tek nxënësit?

---



---



---

## Shtojca B: Pyetësor për nxënës

Të dashur nxënës,

Pyetësori që keni në dorë është përpiluar për të grumbulluar të dhëna në lidhje me rolin që ka mësimdhënia bashkëkohore në nxitjen e mendimit kritik tuajin. Nga ju pritët të kontribuoni duke dhënë mendimet tuaja se në çfarë shkalle qëndron mendimi kritik në klasën tuaj. Për të ndihmuar në këtë proces do t'iu jam shumë mirënjohëse nëse do të ndanit kohë për të ofruar mendimet tuaja në lidhje me temën e lartshënuar. Keni parasysh që pjesëmarrja juaj është vullnetare, emri juaj nuk do të shkruhet askund si dhe të dhënat e mbledhura do të përdoren vetëm për qëllime shkencore.

Faleminderit për bashkëpunim,

Data \_\_\_\_\_

Egzona Bojaxhiu

Të dhënat bazë (rumbullakëso)

Gjinia:    Mashkull    Femër

Shkolla fillore: \_\_\_\_\_

Suksesi juaj në mësim:    Shkëlqyeshëm    Shumë mirë    Mirë    Mjaftueshëm

I.    Shënoni përgjigjen duke vendosur  $\surd$  në katrorin përkatës

ASPEKTE PËR PËRGJIGJE	Pajtohem plotësisht	Pajtohem	Nuk e di	Nuk pajtohem	Aspak nuk pajtohem
Mësuesi/ja im/e kërkon nga ne të përsërisim mësimet					
Mësuesi/ja im/e merr parasysh idetë dhe mendimet tona					

Mësuesi/ja im/e na lejon të bëjmë pyetje, sa herë që ne dëshirojmë					
Ne jemi aktivë gjatë procesit mësimor					
Mësuesi/ja im/e çdo ditë na vlerëson					
Ne nuk mësojmë mësimet përmendësh					
Mësuesi/ja im/e nuk lejon shoket ose shoqet të na përqeshin kur ne flasim					

II. Shënoni përgjigjen duke vendosur  $\sqrt$  në katrorin përkatës

Aspekte për përgjigje	Shumë shpesh	Shpesh	Herë pas here	Rrallë	Kurrë
A e përdor mësuesi/ja juaj teknologjinë mësimore?					
A mësoni duke punuar në grupe?					
A kërkon mësuesi/ja juaj të shpjegoni detyra ose shembuj të ndryshëm?					
A zgjidhni probleme nga jeta e përditshme?					
Ne gjatë procesit mësimor debatojmë me shokët dhe e mësimdhënësin					
Ne gjatë procesit mësimor diskutojmë për probleme të ndryshme					

<p>A kërkon mësimdhënësi juaj në fund të orës mësimore të jepni mendimet tuaja në lidhje me ndonjë çështje të caktuar?</p>					
<p>A kërkon mësimdhënësi juaj të vrojtoni dukuri ose procese të ndryshme?</p>					