

Qasjet metodike të mësimdhënësit që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve

Ismet Potera*

*I forget what I was taught.
I only remember what I have learnt.*
(Patrick White)

Abstrakt

Qëllimi i këtij hulumtimi është eksplorimi i qasjeve metodike të mësimdhënësve që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësisë të buta (komunikimit dhe mendimi kritik) të nxënësve nga mësimdhënësi gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore. Mësimdhënësit e vëzhguar kanë përfunduar trajnimin për zhvillimin e shkathtësisë të buta të nxënësve.

Nëpërmjet vëzhgimit të mësimdhënies, analizës së materialeve mësimore-didaktike, janë hetuar praktikat, pyetjet, sfidat dhe mundësitë e zhvillimit të shkathtësisë të nxënësve.

Qasja cilësore hulumtuese është zbatuar për mbledhjen e të dhënave. Të dhënat janë mbledhur me anë të vëzhgimit, si dhe materialeve nga përgatitjet e orës mësimore. Analiza e të dhënave cilësore bazohet në metodologjinë e Creswell (2007) dhe Richardson (2009).

Rëndësia e hulumtimit është praktike dhe teorike. Rezultatet e hulumtimit ofrojnë rekomandime dhe sugjerime për rolin domethënës të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësisë bazë të nxënësve, por edhe do të orientojë kahet për mundësinë e ndërtimit të një teorie në hulumtimet e ardhshme të kësaj natyre.

Mostrën hulumtuese e përbëjnë njëzet mësimdhënës/e, ndërsa përzgjedhja ishte e qëllimshme. Rezultatet kërkimore dëshmojnë se trajnimi i mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësisë të buta të nxënësve nuk ka dhënë rezultate domethënëse.

Fjalët çelës: mësimdhënie, mendim kritik, pyetje mësimore, shkathtësi të buta, shkathtësi komunikimi

* Hulumtues për zhvillimin profesional të mësimdhënësve, PhD/c,
ismetpotera@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-7396-6784>

Abstract

The purpose of this research is to explore/observe the methodical approaches of the teachers that help the development of the soft skills (communication and critical thinking) of the students by the teacher during the elaboration of the teaching contents.

Through the observation of the teaching, the analysis of the teaching-didactic materials, the practices, challenges and opportunities for the development of the students' skills have been investigated.

Qualitative research approach was applied for data collection. Data were collected through observation as well as materials from lesson preparations. Qualitative data analysis is based on the methodology of Creswell (2007) and Richards (2009).

The importance of the research is practical and theoretical. The results of the research offer recommendations and suggestions for the significant role of the teacher in the development of the basic skills of the students, but will also guide the direction for the possibility of building theory in future research of this nature.

The research sample consists of twenty teachers, while the selection was intentional. The research results prove that the training of teachers for the development of soft skills of students has not given significant results.

Key words: critical thinking, learning questions, communication skills teaching, soft skills,

Hyrje

Qasja metodike e mësimdhënësit në kohën e shtimit të kërkesave për individë të shkathtë për jetë dhe për punë është luan rol të rëndësishëm. Shkathtësitë dhe qasjet metodike për frymëzimin e nxënësve për pjesëmarrje aktive në procesin e të nxënësve dhe zhvillimit shkathtësive dhe vlerave janë të domosdoshme. Rezultatet dhe matjet e bëra, si testi PISA, Testi i Arritshmërisë, Matura Shtetërore etj., tregojnë për mangësi të theksuara të përgatitjes së nxënësve të dy shkathtësive themelore, siç janë komunikimi efektiv dhe mendimi kritik. Prandaj, në fokus të këtij hulumtimi ishte çështja e zhvillimit të këtyre dy shkathtësive gjatë procesit të mësimdhënie. Zhvillimi apo formimi i këtyre shkathtësive të fëmijëve duhet të fillojë në familje, ndërsa forma institucionale, e organizuar dhe profesionale duhet të realizohet në shkollë. Personi kryesor në shkollë, i thirrur që në mënyrë profesionale-pedagogjike të realizojë/arrijë zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve, është mësimdhënësi. Prandaj, qasja metodike e mësimdhënësit ndaj zhvillimit të nxënësve komunikues efektiv dhe zhvillimit të shkathtësisë së mendimit kritik është kusht pa të cilin nuk bën (*conditio sine qua non*). Qasja dhe përkushtimi profesional-pedagogjik i mësimdhënësit nënkupton zbatimin e metodologjive, teknikave, strategjive dhe materialeve të ndryshme dhe të përshtatshme për arritjen e qëllimit, objektivave dhe rezultateve mësimore. Synimi kryesor i këtyre arritjeve është formimi i qytetarit të aftë për jetë dhe për tregun e punës, në një konkurrencë të ashpër në nivel vendi dhe global.

Gjatë shqyrtimit të literaturës, nuk hasëm ndonjë studim të thelluar për mangësitë dhe për shkaqet e mangësive të nxënësve kosovarë të shfaqur në vlerësimet e jashtme dhe të brendshme, sidomos aspekti i mendimit kritik dhe i komunikimit. Janë bërë përpjekje nga autorë të ndryshëm në nivel kosovar, por kanë mbetur në nivelin e trajtimit të rezultateve të PISA-s, por jo edhe të thellimit në studimin empirik të çështjes së rolit të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve. Prandaj ky hulumtim synon të bëjë një gjë të tillë, me fokus në rolin e mësimdhënësit në zhvillimin e këtyre shkathtësive. Disa sqarime të koncepteve përfshijnë shkathtësitë e buta, të dhëna nga autorë të ndryshëm, ndërsa do të shqyrtohen ato më kryesorët, si komunikimi dhe mendimi kritik. Rezultatet e këtij studimi do të

ndihmojnë përmirësimin e praktikave të mësimdhënësve për aspektet e zhvillimit të shkathtësive të nxënësve. Gjithashtu, hulumtimi do të krijojë mundësi të reja për orientimin e studimeve teorike për rëndësinë e zhvillimit të shkathtësive të buta të nxënësve gjatë procesit të shkollimit.

Shqyrtimi i literaturës

Çështja e zhvillimit të shkathtësive të nxënësve të domosdoshme për jetë dhe punë të suksesshme është bërë temë e epokës së teknologjisë. Zhvillimi i shkathtësive bazë/të buta është një element i rëndësishëm i sigurimit/përmirësimit të qëndrueshëm të të mësuarit dhe suksesit për jetë dhe punë. Në literaturë shkathtësitë janë trajtuar dhe janë ndarë, varësisht nga lloji i tyre, në shkathtësi të buta dhe të forta, sociale dhe profesionale. Pasi që në një punim të kësaj natyre janë mundësitë e kufizuara për hulumtimin dhe trajtimin e të gjitha shkathtësive, hulumtimi u orientua në dy më kryesoret, të cilat duhet të zhvillohen përgjatë procesit të mësimdhënies, siç janë shkathtësia e mendimit kritik dhe shkathtësia e komunikimit. Këto dy shkathtësi Cimatti (2015) i grupon në shkathtësi personale, mendimi kritik, dhe shkathtësi sociale, komunikimi (Cimatti, 2015, f. 199). Prandaj këto dy shkathtësi u përzgjedhën të ishin në fokus të këtij hulumtimi.

Qëllimi i edukimit si pikënisje për zhvillimin e shkathtësive

Të gjitha sistemet nacionale të arsimit, varësisht nga ajo se çfarë profili të qytetarit mëtojnë ta zhvillojnë, e përcaktojnë qartë qëllimin e edukimit. Ky qëllim përvijohet në politikën bazë të edukimit, siç është korniza e kurrikulës. Kurrikula skoceze si qëllim kryesor të sistemit arsimor ka paraparë që aktivitet bazë të ketë promovimin e kapaciteteve individuale: nxënës i suksesshëm, individ me vetëbesim, qytetar i përgjegjshëm dhe kontribuues efektiv (Biesta & Priestley, 2013, f. 35). Me Kornizën e Kurrikulës (KK) së Kosovës qëllimi i arsimit përvijon: zhvillimin e dijes, të shkathtësive, të qëndrimeve dhe të vlerave që i kërkon shoqëria demokratike (MASHT, KK, 2016). Ky qëllim është thuaja i njëjtë me atë të Kurrikulës paraprake. Përvijimi i këtillë i qëllimit të arsimit në KK, sidomos pjesa e

fundit e fjalisë, nuk është në harmoni të plotë me përvijimin e qëllimit të arsimit në Ligjin (04/L-032), ku me Nenin 1, alineja 2, paragrafi 2.1: zhvillimi i personalitetit, talentit dhe aftësisë mendore e fizike të nxënësit deri në potencialin e tij të plotë; 2.2: avancimi i krijimit të njohurive themelore shkencore, shkathtësive të komunikimit, vrojtimit dhe shkathtësive analitike, kreativitetit, mëvetësisë dhe aftësive të ndërldhura të mësimxënies (Kuvendi i Kosovës, 04/L-032, 2011, f. 1). Po ky nen vazhdon me përvijimin e vlerave të tjera që duhet të zhvillohen te nxënësit. Përkufizimet e këtilla, të përgjithësuara, lënë shumë hapësirë, por edhe dilema për të vepruar. Me Ligjin (04/L-032) janë përvijuar më shumë elemente të orientimit të aktiviteteve mësimore për zhvillimin e kapaciteteve të individit sesa me Kurrikulën. Sidoqoftë, si të këtilla dokumentet themelore, sikurse Ligji (04/L-032) edhe Korniza e Kurrikulës, mundësojnë qasje të shumta pedagogjike për zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve, në këtë rast komunikimin dhe mendimin kritik. Qëllimi i arsimit në KKK në formë të zgjeruar është adresuar në rezultatet e të nxënësve për kompetenca. Sipas këtyre rezultateve, qëllimi i edukimit do të mund të përkufizohet si zhvillim i individit komunikues efektiv, i cili aftësohet si të mësojë dhe ta shpreh mendimin kritik dhe kreativ që përkujdeset për mirëqenien shëndetësore, i cili është kontribuues produktiv në shoqëri. Promovimi i vazhdueshëm i zhvillimit të kapaciteteve individuale për komunikim efektiv për ta shprehur mendimin kritik dhe vetorganizimin e të nxënësve, duke u përkujdesur për mirëqenien shëndetësore për t'i kontribuar në mënyrë aktive zhvillimit të vlerave shoqërore. Zhvillimi i këtyre tipareve themelore cilësore të individit varet nga qasjet pedagogjike të mësimdhënies, që nga fëmijëria e hershme deri në përfundim të shkollimit të detyrueshëm. Mësimdhënia, gjegjësisht qasja metodike, është mekanizmi bazë për zhvillimin e tipareve themelore të individit të përvijuar në qëllimin e edukatës.

Mësimdhënia dhe zhvillimi i shkathtësive të buta të nxënësve

Mësimdhënia nuk konsiderohet vetëm si akt i transferimit të njohurive nga burimi deri te nxënësi, por si akt i përkrahjes së zhvillimit dhe i përshtatjes së vazhdueshme të individit me rrethanat e reja për punë dhe jetë të

suksesshme. Për konceptin mësimdhënie janë dhënë përkufizime të shumta, thuajse në secilin fjalor të fushës sociale. Një përkufizim dhe zbërthim të këtij e gjejmë edhe në fjalorin e Kozma Grillo (2002), sipas të cilit mësimdhënia gjithnjë është proces i qëllimshëm, ku duhet të realizohen objektivat e caktuar (Grillo, 2002, f. 182). Në KK mësimdhënia është përkufizuar si aktivitet që realizohet me qëllim të nxitjes së mësimin të nxënësit, duke përdorur një gamë të gjerë metodash që iu përshtaten stileve të mësimin të nxënësve (MASHT, 2016). Nëpërmjet mësimdhënies, te individit zhvillojmë njohuritë, vlerat dhe aftësitë e nevojshme për punë dhe për jetë. Sa i përket zhvillimit të aftësisë komunikuese dhe të mendimit kritik të nxënësve, bazuar në përkufizimet e konceptit ‘mësimdhënie’, atëherë mësimdhënësi ua mëson komunikimin dhe mendimin kritik apo ua lehtëson procesin e zhvillimit të këtyre dy shkathtësive. Nëse roli i mësimdhënësit është lehtësues i procesit të komunikimit dhe të zhvillimit e promovimit të mendimit kritik, atëherë vetë mësimdhënësi duhet t’i ketë të zhvilluara mirë këto shkathtësi. Nxënësi, sidomos në nivelin fillestar, në pjesë të madhe imiton të folurit dhe veprimet e mësimdhënësit. Kështu edhe i vendos bazat e shkathtësisë komunikuese, ndërsa nëpërmjet komunikimit zhvillohet edhe në procesin e të menduarit. Nivelet dhe thellësia e të menduarit varen nga qasjet pedagogjike të mësimdhënësit dhe përpjekjet për promovim të vazhdueshëm të tij. Sipas Bowring-Carr (2007), janë dy pyetje legjitime dhe të rëndësishme që duhet të parashtrihen nga nxënësi dhe mësimdhënësi: pse po e mësoj këtë, në këtë kohë, dhe si mund ta përshtat këtë me gjërat të tjera që kam mësuar?, ndërsa mësimdhënësi: pse po ua mësoj këtë, në këtë kohë, dhe si do ta përshtat me të gjitha gjërat tjera të mësuara nga mësuesit e tjerë? (Bowring–Carr, 2007, f.120). Sipas autores, përgjigjja në këto pyetje është më se e domosdoshme për ta bërë mësimdhënien efikase dhe motivuese për nxënësit.

Të menduarit, si proces intelektual, është shkathtësi apo aftësi e individit? Sipas Ruggiero (2009), të menduarit është aktivitet mendor që ndihmon ose zgjidh një problem, ose përmbush një dëshirë për të kuptuar (Ruggiero, 2009, f. 4). Sipas Cimatti (2015), mësimdhënia e aftësive të buta është aktivitet themelor edukativ që duhet të fillojë shumë herët në shkollën fillore

(Cimatti, 2015, f. 103). Elementet fillestare të këtyre aftësive duhet të nisin qysh në familje dhe në kopshte, duke u thelluar përgjatë fazave të shkollimit. Programet mësimore duhet të jenë në të mirë të zhvillimit të aftësive sociale, të cilat më vonë do të jenë element i rëndësishëm jo vetëm i punës, por edhe i jetës në përgjithësi. Sipas Parini (2005), mësimdhënia nuk është vetëm një punë, por edhe detyrë e mësimdhënësit që t'i ndërgjegjësojë e t'i përgatisë nxënësit për artin e të menduarit kritik (Parini, 2005, f. 10). Autorë të tjerë zhvillimin e kompetencave e shohin përtej shkathtësive dhe njohurive (Haskins & Fredriksson, 2008, f. 11) pasi që Kegan (2002) shprehet se kompetenca është sjellje e dukshme ose përmbajtje se çka ne dimë brenda procesit të krijimit të njohurive (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, f. 11). Autorë të shumtë shkathtësitë e buta, komunikimin dhe mendimin kritik, i trajtojnë si shkathtësi sociale dhe të sjelljes. Por, sipas Wilson & Sabee (2003), janë tri cilësi që ndërlidhen me kompetencën, si: njohuria, motivimi dhe shkathtësia (sipas Hargie, 2019, f. 16). Pra, njohuria është e nevojshme për ndërmjetësim nëpërmjet procesit të komunikimit në raportet sociale midis individëve, gjë që ky ndërmjetësim bëhet i shtyrë nga ndonjë nxitës për të arritur një qëllim, derisa kjo mundësohet nga shkathtësia e formuar, si shprehi, për ta shfaqur kompetencën komunikuese ose mendimin kritik.

Mësimdhënia ndihmon të nxënit

Nxënia nuk nis me fillimin e shkollimit, si formë e organizuar, e planifikuar me përmbajtje dhe mjete e mjedise të veçanta. Fëmija, tingujt, fjalët, shprehjet etj., i ka përvetësuar para se të nisë shkollimin, kuptohet në sasi e gjerësi përkatëse me moshën, ndërsa paraqitjen grafike të tingujve të mësuar nga përvoja fëmijërore, kontakti me mjedisin social e fizik, me rregull e nis me nisjen e shkollimit. Të nxënit sipas Kimble (1961) është ndryshim relativisht i vazhdueshëm në potencialin e sjelljes që ndodh si rezultat i përforcimit të praktikës (sipas Hergenhahn & Olsen, 2001, f. 1). Përforcimi i praktikës është proces i pandalshëm dhe në koherencë me procesin e zhvillimit të individit. Gjatë procesit të zhvillimit të individit kultivohet përvoja individuale. Përvoja individuale shndërrohet në shprehi dhe shkathtësi të veçanta, të cilat shpërfaqen në formë të komunikimit ose performancës praktike. Ndërsa, sipas Dunn, Halonen & Smith (2008),

mësimi i nxënësve për të menduar në mënyrë kritike, brenda ose jashtë klasës, përmirëson aftësitë e tyre për të vëzhguar, konkluduar, pyetur, vendosur, zhvilluar ide të reja dhe analizuar argumente (Dunn, Halonen & Smith, edits., 2008, f. 15).

Kompetencat-aftësitë kryesore

Varësisht nga qëllimi i edukatës, të cilin e përcaktojnë politikat arsimore të një vendi, janë përvijuar edhe aftësitë bazë në programet mësimore. Në vendet evropiane aftësitë bazë të shekullit XXI janë përvijuar në Kornizën e kompetencave, ose kompetencat kryesore për mësim gjatë gjithë jetës (CEC, 2005). Kjo kornizë përfshin gjithsej 8 kompetenca bazë, ndërsa secila prej tyre përmban tri konceptet kryesore: njohuritë, shkathtësitë dhe qëndrimet (CEC, 2005), të cilat duhet të zhvillohen përgjatë fazave të edukimit. Në kuadër të kësaj kornize nuk është përfshirë shkathtësia e mendimit kritik, si një shkathtësi sociale, por që lë të nënkuptohet si pjesë e kompetencave të tjera.

Pasi që konteksti i hulumtimit realizohet sipas qasjes kurrikulare, bazuar në arritjen e kompetencave, gjë që edhe mësimdhënia duhet të përshtatet me këtë, duhet cekur kompetencat bazë të kurrikulës kosovare. Korniza e Kurrikulës e Kosovës përfshin gjithsej gjashtë kompetenca bazë, si: Komunikues efektiv, Mendimtar kritik/kreativ, Nxënës i suksesshëm, Kontribuues produktiv, Individ i shëndoshë, Qytetar i përgjegjshëm (MASHT, KK, 2016), ndërsa në hulumtim janë përfshirë vetëm dy kompetenca, Komunikues efektiv dhe Mendimtar kritik.

Në literaturë, nga autorë të ndryshëm, ka dallime sa i përket përkufizimit të koncepteve aftësi dhe shkathtësi. Kështu sipas Colman (2009), shkathtësia është ekspertizë ose arritje në një fushë specifike (Colman, 2009, p. 703) derisa sipas Nushit (1987) është lloj i veprimtarisë së njeriut (Nushi, 1984, p. 285), ndërsa Grillo (2000) për shkathtësinë shprehet se është mundësia që bazohet në aftësinë e zhvilluar nëpërmjet mësimnxënies, ushtrimit, përvojës dhe fitimit të dijeve (Grillo, 2000, p. 295).

Edhe autorë të tjerë shprehin dilema nëse konceptet kompetencë dhe shkathtësi janë sinonime apo dallojnë në përmbajtjen e tyre. Kështu, sipas

Chisholm (2005), ato nuk kanë domethënie të njëjtë, pasi që kompetenca nënkupton aftësinë për të zbatuar njohuritë dhe shkathtësitë në situata të njëjtë ose të ndryshuar (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, p. 12). Po sipas Chisholm (2005), shkathtësia paraqet një aftësi të mësuar për ta shfaqur si rezultat i dëshiruar (sipas Haskins & Fredriksson, 2008, p. 12). Por, sipas Naiditch, në disa praktika të edukimit ndodhin kundërthënie dhe paradokse. Derisa shkollat, ose politikat arsimore, kërkojnë që edukimi të zhvillojë nxënësin mendimtar kritik i pavarur, nga ata kërkohet që të japin përgjigje të drejtë, pa mundësi që të shprehin mendimin e tyre (Naiditch, 2017, f. 7), sidomos në vlerësimet që iu nënshtrohen.

Zhvillimi i shkathtësisë/aftësisë së komunikimit - komunikues efektiv

Komunikimi është mjete themelor për të shprehur idetë dhe mendimet, por edhe për të krijuar raporte me të tjerët. Kompetenca e komunikimit Komunikues efektiv është rezultat i procesit të vazhdueshëm të punës nga fëmijëria deri në formimin e plotë të tij/saj. Korniza Evropiane e Kompetencave aftësinë komunikuese e ndan në gjuhën amtare dhe aftësinë e komunikimit në gjuhën e huaj. Sipas kësaj kornize, komunikimi është aftësia për t'i shprehur dhe interpretuar mendimet, ndjenjat dhe faktet në formë orale dhe të shkruar (dëgjimi, të folurit, leximi dhe shkrimi), si dhe ndërveprimi gjuhësor në mënyrë të përshtatshme në nivel të plotë të kontekstit social dhe kulturor - edukim dhe formim, punë, familje dhe kohë të lirë (CEC, 2005, f. 13). Nga përvoja e tij, Naiditch jep një shembull domethënës se si mësimitdhënësit në përpjekje për të zhvilluar komunikimin dhe mendimin kritik nxënësve u parashtrajnë pyetje të cilat bllokojnë komunikimin dhe mendimin, në vend se ta kultivojnë atë “Çka ka menduar autori?” (Naiditch, 2017, f. 87). Ku mund ta dijë nxënësi se çfarë ka menduar autori, gjë që nuk mund ta dijë as mësimitdhënësi.

Në literaturë ka dallime sa i përket përkufizimit të konceptit shkathtësi - aftësi. Komunikimi përfshihet në shkathtësitë sociale dhe sipas fjalorit të psikologjisë të Oxfordit (2009) veçohet komunikimi joverbal (Colman, 2009, f. 703). Në analizën e tij, Barrios trajton çështjen e kompetencave të mësimitdhënësve për mësimitdhënie të suksesshme. Sipas tij, kompetenca

pedagogjike për mësimdhënie, ku përfshihen njohuri dhe shkathtësi të mjaftueshme për punë efikase me nxënës (Barrios, 2021, f. 4), duke përfshirë edhe metodikën e mësimdhënies për zhvillimin e aftësive komunikuese dhe të mendimit kritik si proces vijanoz.

Zhvillimi i mendimit kritik te nxënësit

Koncepti mendim kritik në Kornizën Evropiane të Kompetencave nuk përfshihet si i veçantë, por si temë, koncept i ndërlidhur me të gjitha aftësitë e tjera. Sipas Wegerif (2010), i gjithë mendimi ka një element kritike, por në mënyrë specifike të menduarit kritik fokusohet në gjykimin për të zgjedhur idetë e mira nga ato jo të mira (Wegerif, 2010). Ndërsa, Hudgins (1988) të menduarit kritik e definojnë si një kompleks aftësish intelektuale, që zbatohen në mënyrë të vetëdijshme, të qëllimshme dhe të vazhdueshme nga një mendimtar kur ai ose ajo përballet me një grup të dhënash, nga të cilat duhet të nxirret një përfundim ose zgjidhje, ose nga një argument i një pale të tretë, e cila dëshiron që mendimtari të pranojë një të paracaktuar interpretimi, këndvështrimi ose përfundimi (sipas Taylor & MacKenney, 2008, f. 131). Sipas Taylor & MacKenney (2008), të menduarit kritik përbëhet nga dy nivele të shkathtësive mendore për zgjidhjen e problemeve. Niveli i parë i shkathtësive fokusohet në udhëzime dhe orientim të procesit të të menduarit kritik, derisa seti i dytë i shkathtësive përdoret për të zgjidhur problemet e rëndësishme (Taylor & MacKenney, 2008, p. 131). Një përkufizim gjithëpërfshirës e sugjerojnë autorët Wirth & Perkins, sipas të cilëve: Mendimi kritik është proces intelektualisht i disiplinuar i konceptualizimit, zbatimit, analizës, sintezës, dhe/ose vlerësimit aktiv dhe me aftësi të informacionit të marrë, ose të gjeneruar nga vrojtimi, përvoja, reflektimi, arsyetimi ose komunikimi si një udhëheqje për besim dhe veprim (Wirth & Perkins, 2008). Ndërsa, sipas Facione (1990), mendimi kritik është gjykim i qëllimshëm dhe i vetë rregulluar, që rezulton në interpretim, analizë, vlerësim dhe përfundim, si dhe shpjegimi i provave konceptuale, metodologjike, kriterologjike ose konsiderata kontekstuale, mbi të cilat gjykimi është bazuar (Facione, 1990, f. 2). Këtë koncept e hasëm edhe si “të menduar i vetëdijshëm” (Vojka-Ismajli, 2012, f. 39), gjë që të shtyn të analizosh për anën tjetër, “të

menduarit e pavetëdijshëm”, nëse ekziston ose jo, dhe cilin aspekt të të menduarit mund ta quajmë të pavetëdijshëm.



(E mësova Stripe (qenin) si të fishkëllejë. Nuk po e dëgjoj duke fishkëllyer. Unë thashë e mësova atë. Nuk e thashë se ai mësoi). Marrë nga (Wirth & Perkins, 2008)

Sipas Cottrell (2005) mendimi kritik është proces kompleks i shqyrtimit/diskutimit, i cili përfshinë një varg shkathtësish dhe qëndrimesh (Cottrell, 2005, f. 2). Po sipas kësaj autoreje, në aspektin akademik së pari nxënësit duhen aftësuar për të vlerësuar vetveten pastaj edhe mendimet e të tjerëve (Cottrell, 2005, f. 8), pasi që duke krijuar shkathtësi të argumentimit dhe arsyetimit të mendimeve dhe sjelljeve tona krijojmë siguri për vlerësimin edhe të mendimit të tjetrit. Gjëja elementare që duhet mësuar nxënësit është të analizojnë pse diçka është e mirë dhe pse tjetra jo.

Karikatura më lart paraqet problemin e mësimdhënies efektive, si dhe reflektimin për cilësinë e rezultatit. Paraqet procesin një kahesh të mësimdhënies. Kjo ndodh në shumicën e orëve mësimore. Sipas Leicester & Taylor, hapi i rëndësishëm në zhvillimin e mendimit kritik te nxënësit është zhvillimi i shprehisë (zakonit) për të bërë pyetje të mira (Leicester & Taylor, 2010, f. 8). Zhvillimi i shprehisë së nxënësit për të bërë pyetje të mira, të duhura, arrihet nëse vet mësimdhënësi iu parashtron pyetje të tilla. Zakonisht parashtrimi i pyetjes, fjalia pyetëse, duhet të përmbajë një folje me anë të së cilës orientojmë zhvillimin e mendimit kritik. Nëse i referohemi përkufizimit të më sipërm shohim foljet e Taksonomisë së Bloomit, zbatimi, analiza, vlerësimi etj.: krahaso gjethet e pemës X me të pemës Y, gjej dallimet dhe ngjashmëritë. Analizo procesin e avullimit dhe krahaso me procesin e ngrirjes së ujit etj.

Qëllimi i zhvillimit të mendimit kritik nuk qëndron vetëm në teknikat e kritikës, por duhet të mbështetet në arsyeshmërinë e shprehjes së mendimit kritik. Kjo sipas Michaud është të menduarit që pranon edhe gabimet në procedurat e tij, angazhimin në vetë korrigjimin e praktikës, në kuptimin e respektimit të drejtës së tjerëve, ndërsa arsyeshmëria e kësaj nënkupton kultivimin e të menduarit e shumanshëm (Michaud, 2017, f. 12).

Cottrell në analizën e saj përshkruan edhe pengesat që ndikojnë zhvillimin e mendimit kritik te nxënësit. Ndër to, ajo përmend edhe të keqkuptuarit, mungesën e strategjive dhe metodave, mungesën e praktikave, ngurrimi për t'i kritikuar ata me më shumë përvojë, arsyetimi afektiv, informatat e gabuara për arsyetim, pamjaftueshmëri e fokusit dhe përqendrimit në detaje (Cottrell, 2005, f. 12). Ndërsa, sipas Paul & Elder, mendimi kritik fillon aty/atëherë, ku/kur ne fillojmë të mendojmë lidhur me të menduarit tonë me synim për ta përmirësuar atë (Paul & Elder, 2014, f. 366). Këtë porosi të këtyre autorëve duhet promovuar dhe bërë pjesë të punës me nxënës kur synojmë zhvillimin e shkathtësive të buta, siç është mendimi kritik.

Gjithashtu, sipas Paul & Elder (2014), për të vlerësuar të menduarit kritik duhet mbështetur në cilësinë e arsytimit që individi bën. Lidhur me këtë, janë përcaktuar standardet e të menduarit kritik që paraqesin bazën e arsytimit intelektual nëpërmjet: qartësisë, saktësisë, përpikërisë, rëndësisë, thellësisë, gjerësisë, logjikës dhe të paanësisë (Paul & Elder, 2014, f. 127). Këto elemente paraqesin mundësinë e të shprehurit të mendimit kritik, por edhe të vlerësimit se individi e ka këtë shkathtësi. Pashmangshëm standardet e të menduarit kritik janë elemente kryesore të një komunikimi të mirëfilltë të individit me të tjerët. Ndërsa Carolin Yang (2012) me të drejtë thekson se 'mendimi kritik është i domosdoshëm për mësimdhënie dhe nxënie për shekullin 21. Në mënyrë që nxënësit ta përvetësojnë, ta praktikojnë dhe ta perfeksionojnë mendimin kritik, së pari mësimdhënësit duhet ta zotërojnë dhe ta zhvillojnë të njëjtën shkathtësi (Carolin Yang, 2012, f. 1129).

Parashtrimi i pyetjeve si mekanizëm për zhvillimin e komunikimit dhe të mendimit kritik

Sipas Fusco (2012) pyetjet lehtësojnë proceset mendore/intelektuale (Fusco, 2012, f. 59), nëse ato janë të planifikuara dhe të orientuara drejt arritjes së qëllimit të mësimi. Thuhet se formulimi dhe parashtrimi i drejtë dhe i saktë i pyetjeve gjatë mësimdhënies është gjysma e përgjigjes. Por, formulimi dhe parashtrimi i pyetjeve mësimore, gjatë mësimdhënies, përsëritjes, ose edhe gjatë vlerësimit, është akt i rëndësishëm që ndikon në zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik. Prandaj pjesë e rëndësishme e vëzhgimit të orëve mësimore, mësimdhënies, ishte edhe ky element i rëndësishëm. Autori Naiditch (2017) ceku një shembull të zakonshëm: “Çka ka menduar autori?”, ose pyetja rutinë në fund të shpjegimit - “a e keni të qartë” dhe përgjigja e nxënësve në kor “Po” nuk garanton se vërtet nxënësit e kanë të qartë atë çfarë u tha ose u shtjellua. Sipas Gjoka (2009), mjeshtëritë e të pyeturit të sotëm mbeten në fokusin e mësimdhënies së suksesshme (Gjoka, 2009, f. 7). Në vend të çka ka menduar autori, për ta zhvilluar të menduarit analitik, ‘çka na porosit autori...?, çfarë porosit na jep autori nëpërmjet ...’ (Buehl, 2014, f. 253). Kjo qasje, përveçqë ndihmon zhvillimin e të menduarit, shton vigjilencën e të lexuarit të tekstit ose të detyrës.

Bloom në Taksonominë e tij paraqiti nivelet e të menduarit, andaj edhe pyetjet për ta ndihmuar zhvillimin e të menduarit kritik dhe të komunikimit, si shkathtësi, duhet të përshtaten dhe të orientohen kah arritja e këtij synimi. Mësuesit janë të prirë të parashtrojnë pyetje që kërkojnë përgjigje varësisht nga niveli i njohurive që kërkon fakte, të kuptuar apo vlerësim, si niveli më i lartë i të menduarit. Nëse pyetja kërkon vetëm fakte, p.sh. defino termin kompjuter, kundrinën, fotosintezën etj., ose kur/ku ndodhi beteja X, i përket nivelit më të ulët të mendimit. Por, nëse kalojmë në nivelin më të lartë të të kuptuarit: a mund ta shpjegosh/sqarosh më..., ose a mund të zbatosh këtë..., a mund ta krahasosh... duke gjetur elementet e përbashkëta dhe dallimet mes X & Y etj., atëherë kemi ndihmuar zhvillimin e mendimit dhe komunikimit. Me të drejtë Gjoka (2009), duke iu referuar Dewey-it, konstaton se “Arti i mësimdhënies varet nga mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve, pasi ajo shërben si drejtim për ide të gjallë e të qarta, të nxit me shpejtësi imagjinatën dhe

mendimin, gjë që të shtyn për veprim” (sipas Gjoka, 2009, f. 7). Gjithashtu, po sipas Dewey-it, pyetja është mënyrë për ta stimuluar përgjigjen ose për ta ngacmuar kërkimin [...], si dhe pyetja është bërthama/esenca e mësimdhënies (sipas Fusco, 2012, f. 42).

Një çështje më vete, që e ndihmon ose pengon zhvillimin dhe kultivimin e shkathtësive të buta të nxënësve, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik, në këtë rast paraqitet mungesa e durimit të mësimdhënësit për t'i dhënë nxënësit kohën e duhur dhe mundësinë e përgjigjes në pyetjen e parashtruar. Nga përvojat, por edhe nga vëzhgimet e bëra në orë mësimore, shihet se shumë mësimdhënës nuk kanë durim të presin nxënësin derisa ta “bluajë” mirë përgjigjen, gjë që i duhen disa sekonda, dhe të shprehë mendimin për të. Sipas Potera (2013), të nxënit procedural është aspekt i rëndësishëm i zhvillimit të mendimit kritik (Potera, 2013, f. 9), prandaj është ‘mjeshtëria e përdorimit të pyetjeve (Gjoka, 2009) për të nxitur këtë shkathtësi te nxënësi. Durimi i mësimdhënësit për ta pritur “bluarjen” e përgjigjes nga ana e nxënësit është i rëndësishëm dhe mjaft domethënës. Në shumë raste, sidomos mësimdhënësit e fillores, duke menduar që t'i ndihmojnë nxënësit në gjetjen e përgjigjes, duke ua ofruar gjysmën, mendojnë se po e ndihmojnë zhvillimin e komunikimit dhe të mendimit të nxënësit. Përkundrazi, me këtë veprim vetëm sa e ngufatin procesin e të menduarit dhe të shprehurit e drejtë të tij. Një të dhënë me rëndësi e jep Stapleton (2019): duke u bazuar në studimet e bëra mësimdhënësit u parashtrojnë pyetje nxënësve mesatarisht çdo 72 sekonda, ose sipas një studimi tjetër rreth 5% të pyetjeve në klasë i parashtrojnë nxënësit, ndërsa 95% e pyetjeve i parashtrojnë mësimdhënësit (Stapleton, 2019, f. 150). Sipas Leicester & Taylor (2010), fëmijët kanë nevojë të zhvillojnë shprehinë e të bërit pyetje, por krahas kësaj ata kanë nevojë të mësojnë të njohin pyetjet e mira, si dha të vërejnë dallimin midis pyetjeve të ndryshme (Leicester & Taylor, 2010, f. 8). Shprehia e të bërit pyetje të mira, të duhura dhe të drejta, i ndihmon nxënësit të zhvillojnë mendimin kritik. Gjithashtu, ndërtimi i strukturës së drejtë sintaksore, të pasur me fjalë dhe koncepte të ndryshme, ndihmon zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit. Këtë shkathtësi të nxënësve mësimdhënësi e ka për detyrë ta zhvillojë dhe ta kultivojë në vazhdimësi. Sipas Freire, mendimi i mësuesit vërtetohet vetëm nga autenticiteti i të menduarit të nxënësve (Freire, 2014, f. 77),

prandaj nëse mësuesit i kanë të zhvilluara shkathtësitë e komunikimit dhe të menduarit kritik dhe përpiqen t'i zhvillojnë edhe te nxënësit, mund të arrijnë sukses në këtë aspekt.

Qëllimi i hulumtimit

Qëllimi i këtij hulumtimi është eksplorimi i qasjeve metodike të mësimit që ndihmojnë zhvillimin e shkathtësive të buta (komunikimit dhe mendimit kritik) të nxënësve gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore.

Pyetja e hulumtimit

1. *Si i zhvillojnë mësimit shkathtësitë e buta të nxënësve gjatë shtjellimit të përmbajtjeve mësimore?*
 - 1.1. *Çfarë mjetesh dhe teknikash përdorin mësimit në funksion të zhvillimit të shkathtësive të nxënësve?*
 - 1.2. *Cilat janë sfidat e mësimit për zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve?*

Rëndësia e hulumtimit

Rezultati i këtij studimi pritet të gjenerojë ide dhe hipoteza të reja për rëndësinë e qasjeve metodike të mësimit në zhvillimin e shkathtësive të nxënësve gjatë procesit të mësimit. Bazuar në rezultatet e këtij studimi, do të rekomandohen forma të zhvillimit profesional për mësimit, të cilët kanë mangësi në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve.

METODOLOGJIA

Modeli i hulumtimit

Për të vërtetuar rolin e mësimit dhe të mësimit në zhvillimin e shkathësive bazë - të buta të nxënësve, është realizuar vëzhgimi në orë mësimore. Përveç vëzhgimit, është bërë analiza e planeve për mësimit, për të parë se si janë adresuar elementet e zhvillimit të shkathësive, siç janë metodika mësimore, rezultatet e të nxënësve, pyetjet dhe mjetet e nevojshme. Analiza e përgatitjeve mësimore tregon cilësinë e adresimit të përmbajtjeve, metodave, teknikave dhe formave të punës mësimore që ndihmojnë zhvillimin e shkathësive të nxënësve. Përdorimi i vëzhgimit dhe analiza e planeve do ta fuqizojë argumentin për rolin e mësimit në zhvillimin e shkathësive të nxënësve. Analiza tematike e koncepteve të identifikuar gjatë vëzhgimit dhe ndërthurja me analizën e përgatitjeve për mësimit ndihmoi identifikimin e qasjes metodike ndaj mësimit, por edhe sfidat dhe mangësitë e zhvillimit të shkathësive të buta të nxënësve përgjatë këtij procesi.

Popullata dhe mostra

Popullatën e hulumtimit e përbëjnë mësimit dhe arsimi parauniversitar në Kosovë. Nga kjo popullatë janë përzgjedhur gjithsej 20 mësimit dhe/e të shkollës së mesme të lartë- gjimnazit, drejtimi shoqëror dhe shkencave të natyrës të komunave: Lipjan, Gjilan, Gjakovë dhe Prizren dhe Suharekë. Përzgjedhja e mostrës është e qëllimshme. Përzgjedhja e klasës ishte në varësi me orët e caktuara për vëzhgim.

Instrumentet

Për realizimin e hulumtimit jemi përcaktuar për instrumentet si: Protokollin e vëzhgimit, i strukturuar, për grumbullimin e të dhënave. Protokollin përmban të dhënat për mësimit dhe/e: emri, mbiemri, gjinia, përvoja, lënda, klasa, niveli i shkollës në të cilën punon. Në protokoll përfshihen të dhënat për mësimit, metodat, teknikat strategjike, format dhe mjetet e punës, materialet shtesë. Përgatitja për orë mësimore është analizuar duke evidentuar të dhënat relevante për hulumtimin, si: tema, rezultatet e pritura, pyetjet fillestare dhe pyetjet për reflektim, metodat dhe format e punës dhe materialet e tjera ndihmëse.

Procedura e mbledhjes së të dhënave

Të dhënat janë mbledhur nëpërmjet vëzhgimit në orë mësimore. Paraprakisht janë kontaktuar drejtori i shkollës dhe secili mësues për të treguar qëllimin e vëzhgimit të orës mësimore. Në marrëveshje me mësuesin, është caktuar ora e vëzhgimit, por edhe përgatitja paraprake e tyre për qëllimin e vëzhgimit. Për çështje etike të studimit, mësuesin janë pajtuar me qëllimin e vëzhgimit, si dhe për përdorimin e të dhënave vetëm për qëllimin e hulumtimit. Mbledhja e të dhënave është bërë me anën e protokollit të vëzhgimit, duke u fokusuar vetëm në dy nga elementet e zhvillimit të shkathtësive të buta, komunikimit dhe mendimit kritik. Në protokoll janë mbajtur edhe shënime të tjera të rëndësishme për hulumtimin. Për t'u siguruar se të dhënat e mbledhura gjatë vëzhgimit janë korrekte dhe të sakta, me secilin mësues të vëzhguar është zhvilluar një takim sy më sy.

Procedura e analizës/përpunimit të të dhënave

Analiza e të dhënave të regjistruara dhe të shkruara është realizuar duke u mbështetur në parimet e analizës së të dhënave cilësore sipas Cresvell (2007). Vëmendje e veçantë iu kushtua parashtrimit dhe strukturimit të pyetjeve nga ana e mësuesve dhe nxënësve, si dhe kërkesave për përgjigje nga ana e nxënësve, por edhe reflektimit të mësuesve ndaj përgjigjeve dhe reagimit të nxënësve.

Pas analizës është bërë identifikimi i kategorive dhe temave kryesore e që ishin objekt i narracionit, si p.sh. lloji i pyetjeve, strategjitë e mësimit, teknikat dhe materialet, përmbajtja dhe specifikat e materialeve etj.

REZULTATET

Nga vëzhgimi në orë mësimore dhe analiza e përgatitjeve për mësim janë paraqitur të dhënat relevante për studimin. Pas vëzhgimit është bërë kodimi i të dhënave dhe identifikimi i kategorive dhe temave kryesore lidhur me rolin e mësuesit në zhvillimin e shkathtësive të buta të nxënësve

nëpërmjet mësimdhënies. Një ndër çështjet e rëndësishme për zhvillimin e shkathtësive të buta është parashtrimi i llojit dhe përshtatshmërisë së pyetjeve para, gjatë dhe në fund të orës mësimore - mësimdhënies.

Pyetjet e parashtruara nga mësimdhënësit

Nëse pyetjet janë esenca e mësimdhënies (Dewey), sidomos planifikimi dhe ndërtimi i drejtë dhe i saktë i tyre, atëherë të dhënat dëshmojnë se mësimdhënësi kosovar ka telashe me mësimdhënien dhe, për pasojë, rezultate jo të kënaqshme të nxënësve. Tri janë momentet kur mësimdhënësit u parashtrojnë pyetje nxënësve: në fillim të orës, gjatë shtjellimit të temës dhe në përfundim të mësimi. Më të zakonshme ishin pyetjet rutinë: *çka kemi mësuar në orën e fundit/të kaluar? A keni pasur detyra shtëpie? A mund ta përsëritë dikush temën e kaluar?* etj. Hasëm edhe mësimdhënësit të cilët kishin parapërgatitur pyetje orientuese, ndërmjetësuese, në funksion të kalimit nga mësimi i kaluar në mësimin e ri.

Gjatë vëzhgimit të orëve mësimdhënësit kishin përgatitje dhe përvoja të ndryshme në mësimdhënie. Relacioni pyetje-përgjigje kryesisht ishte mësimdhënësi-nxënës, shumë rrallë nxënës-mësimdhënësi dhe fare nxënës-nxënës. Shumica e pyetjeve të parashtruara, sipas Taksonomisë së Bloom-it, ishin të nivelit të ulët, që si përgjigje kërkonin fakte ose riprodhim të thjeshtë të përgjigjes së dhënë për aspekte të caktuara të njësisë mësimore. Njëri ndër qëllimet e vëzhgimit ishte të shihet se sa pyetjet, të parapërgatitura në plan të orës, si dhe parashtrimi gjatë rrjedhës së orës mësimore, ndërliidhen me zhvillimin e shkathtësisë së komunikimit dhe të mendimit kritik të nxënësve. Disa nga elementet e identifikuara gjatë vëzhgimit u grupuan në dy aspekte/lloje: (i) Pyetje të parapërgatitura, të strukturuar mirë, por që kërkonin përgjigje riprodhuese, (ii) Pyetje ad-hoc, të zakonshme, që nuk kërkonin përgjigje të thelluara dhe të sakta. Në shumicën e rasteve të vëzhguara, mësimdhënësit kryesisht nxënësve u parashtronin pyetje, ata përgjigjen pa u thelluar në procesin e të menduarit, pa u përkujdesur për aspektin gjuhësor, si p.sh. strukturimi i drejtë i fjalisë si element themelor për aftësinë komunikuese. Edhe pyetjet e rralla të nxënësve ishin kryesisht sqaruese për ndonjë zgjidhje, por pa nxitje të

analizës së thelluar të asaj për çka bëhej pyetje. Në asnjë rast nuk hasa mësimdhënës të cilët përgjigjen në pyetjen e nxënësit ta kërkonin nga vetë parashtruesi i pyetjes ose nga kolegët. P.sh. Çka nuk e ke të qartë në këtë, ose cili është mendimi/zgjidhja jote për këtë çështje.

Pyetje të përgatitura, të strukturuar mirë - përgjigje riprodhuese

Kishte mësimdhënës që kishin parapërgatitur pyetje që adresonin zhvillimin e menduarit kritik, por që rrugës, gjatë marrjes së përgjigjes, devijonin: nxënësit jepnin përgjigje riprodhuese, ashtu siç ishte dhënë në libër. Një dukuri kjo e shpesh të mësimdhënësve, zakonisht nëse nuk e kanë hartuar një skenar të mirëfilltë të orës mësimore. Pyetjet parashtrohen aty për aty dhe shpesh zihen në befasi nga përgjigjet e nxënësve. Në njërin nga shkollat, mësimdhënësi i Biologjisë shpjegon njësinë mësimore për bimësinë e vendit. Aty afër gjendej një pjesë e pyllit ku kishte disa lloje pemësh drusore. Mësimdhënësi nuk e shfrytëzoi këtë afërsi, pyllin, si mjet të rëndësishëm për diskutim. Nga kjo, përveç të tjerash, mund të ndërtohej lidhja ndërmjet njohurive edhe nga lëndët e tjera, si p.sh. Gjeografia, në të cilën do të duhej të mësoheshin brezat e lartësisë mbidetare dhe zhvillimi i bimëve sipas tyre. Pra, shihen mangësi të zhvillimit të mendimit analitik, krahasues etj., si element të rëndësishme të zhvillimit të mendimit kritik. Nxënësit i dinin mirë funksionet e pjesëve të bimës, si p.sh. gjethit, lules, rrënjës, trungut etj., por nuk janë në gjendje të shpjegojnë dhe të zërthejnë drejt procesin e fotosintezës.

Pyetjet më të shpeshta, si në përgatitjen me shkrim për mësim, ashtu edhe gjatë shtjellimit të temës, ishin si në vijim: *Çfarë lloji letrar është poezia? Në çka bazohet autori? A ka edhe lloje të tjera? Si e shihni zhvillimin e teknologjisë? Pse bima i ka gjethet? Pse Amazona është i rëndësishëm për Brazilin? Kur bie shi? Pse janë të rëndësishme pjesët e ligjëratës? Ku buron Danubi? Pse rrushi kultivohet më shumë në Dukagjin? Cilët janë lumenjtë e Kosovës? Kush na i numëron pjesët e kompjuterit? Kur ndodhën kryqëzatat e para? Cilat janë veprat kryesore të Kadaresë? Sa vite jetoi Migjeni? Kush na e thotë përkufizimin çka është qeliza? Çka thotë Ligji i Dytë i Njutonit? Kur bimët lirojnë oksigjenin e thithin dyoksidin e karbonit*

dhe e kundërta? Si quhet piktura e famshme e Da Vinçit? etj. Në këtë format dhe nivel ishin pyetjet më të zakonshme që mësimit nxënësit ua parashtronin nxënësve gjatë dhe në fund të shtjellimit të njësisë mësimore. Edhe pse pyetjet, shumica syresh, kërkojnë fakte, por me një formulim ndryshe, ose nënpyetje, do të mund të kalonin në nivel më të lartë të taksonomisë. Në disa raste, kur përgjigja e nxënësit ishte jo e saktë, reagimi i mësimit ishte Jo, nuk është ashtu, e ke gabim... etj., në vend se të kërkonte: po a mund ta argumentosh/ arsyetosh këtë? Ose ku e mbështet këtë përgjigje/mendim? Çfarë mund t'i shtosh këtij mendimi? A keni lexuar diku/diçka lidhur me këtë? A mund ta plotësojë dikush me ndonjë argument/fakt tjetër? A mund ta krahasosh me...? A mund ta paraqitësh me grafik/diagram? A mund t'i gjesh dallimet dhe të përbashkëtat? Cili është mendimi yt tani, apo ka mbetur i njëjtë si në fillim? A mund ta trajtosh edhe pak në shtëpi? A mund ta diskutosh këtë me kolegun/ën e bankës ose në grup? Cila është zgjidhja/propozimi i çifti/grupit? Parashtrimi i tillë i formës së pyetjes dhe kërkesave të tjera thuhet se mungonte te të gjithë mësimit e vëzhguar.

Përgjigjet e pjesshme nga mësimit, si dukuri penguese e zhvillimit të shkathëtisë së komunikimit dhe të mendimit kritik

Mësimit parashtronin pyetje në vend se të nxisnin ata që të parashtronin pyetje. Sipas një studimi, 95% e pyetjeve i parashtronin mësimit (Stapleton, 2019, f. 150), ndërsa do të duhej të ishte e kundërta. Pastaj për shkak të “bombardimit” me pyetje, të cilat në shumicën e rasteve kërkojnë përgjigje të nivelit të ulët, fakte, definicione ose përgjigje po-jo, saktë-pasaktë, edhe nxënësit përpiqen të japin përgjigjen më të shkurtër. Rastet e këtilla dëmtojnë procesin e zhvillimit të shkathëtisë komunikuese dhe të pasurimit të fjalësisë të nxënësve. Këtë dukuri e regjistruam pothuajse te të gjithë mësimit e vëzhguar, me dallime të vogla mes tyre në shpeshësinë e përdorimit, dhënies së gjysmë-përgjigjes. Për shkak të mungesës së durimit të disa mësimit, ose dëshirës për t'i ndihmuar nxënësit, ofronin gjysmën e përgjigjes për të cilën nxënësi kishte më pak njohuri. Pyetja kur u bë beteja e...? Nxënësi: Beteja e u bë në vitin 1900 e...[Mësimit e plotëson] ‘45.

Gjetjet dhe konstatimet lidhur me parashtrimin e pyetjeve

Duke u bazuar në analizën e pyetjeve të regjistruara gjatë vrojtimin të orëve mësimore, mund të konstatojmë si në vijim. Në shumicën e rasteve pyetjet e parashtruara nga ana e mësimeve ishin të nivelit të ulët, sipas Taksonomisë së Bloom-it, pasi që kryesisht kërkonin përgjigje për faktet ose riprodhimin e tyre. Afërsisht ngjashëm ishte edhe me pyetjet e përfshira në përgatitjen me shkrim të orës mësimore.

Te një numër i konsiderueshëm i mësimeve konstatuam se përgjigjet në pyetjet e parashtruara ishin kryesisht kopje e përmbajtjes/përgjigjes në tekst, pa kërkuar që ta shprehin mendimin e tyre nxënësit lidhur me përmbajtjen e përgjigjes, ose ndonjë alternativë sipas nxënësit.

Patëm rastin të vëzhgojmë mësimeve shumë të përgatitur, në aspektin profesional, ligjërues shumë të zotët, por që u mungonte përgatitja pedagogjike për krijimin e klimës cilësore të të nxënësit. Ata kënaqeshin kur nxënësit përgjigjeshin në pyetjet e bëra ashtu siç e kishte thënë ai/jo, ose ashtu siç e kishte thënë autori në tekstin shkollor të asaj klase.

Shumicën e pyetjeve e parashtronin vetë mësimeve ndërsa nxënësit nuk nxiteshin për të bërë pyetje. Në mungesë të nxitjes së nxënësve për të bërë pyetje, në shumë raste, për ta mbushur kohën e tepërt, mësimeve parashtronin pyetje ad-hoc dhe në mungesë të përgjigjes nga ana e nxënësve përgjigjeshin vetë.

Te nxënësit vërehej ngurrimi, ose mungesa e kurajës, për ta shprehur mendimin për temën apo problemën që diskutohej. Lidhur me këtë vërejtëm një nivel jo të kënaqshëm të shkathtësisë komunikuese të nxënësve, fjalor të varfër dhe sintaksë të çrregullt të fjalisë.

Në raste të rralla mësimeve organizonin ndonjë debat mësimor për të rrahur mendimet lidhur me temën e caktuar, me qëllim të zhvillimit të shkathtësisë komunikuese dhe mendimit kritik. Mungesë e theksuar e të nxënësit ndërveprues nxënës-nxënës, ose duke plotësuar njëri-tjetrin në situata mësimore të caktuara.

Lëndët dhe temat mësimore të vëzhguara ishin të ndryshme (Gjuhë Shqipe, Gjuhë Angleze, Matematikë, Gjeografi, Histori, Psikologji, Logjikë,

Biologji etj.) dhe që ofronin mundësi të shumta për zhvillimin e shkathtësisë së mendimit kritik dhe komunikimit të nxënësit. Edhe pse mësimdhënësit kanë ndjekur trajnime të shumta dhe të ndryshme, të grupi i përfshirë në mostër edhe për shkathtësitë e buta, vërehej një hendek midis përgatitjes dhe aftësive profesionale e pedagogjike. Kjo dukuri vërehej sidomos në parapërgatitjet e skenarit të orës mësimore dhe qasjes metodike në orë. Në disa raste vërejtëm mospërputhje ndërmjet rezultateve të të nxënësit për njësinë mësimore dhe pyetjeve të parashtruara, të cilat duhet të adresojnë arritjen e tyre. Gjithashtu, pyetjet dhe detyrat që parashtronin në fund, si mundësi reflektimi të vlerësuar nëse është arritur qëllimi i njësisë mësimore, nuk ishin në koherencë.

PËRFUNDIME

Duke u bazuar në analizën e të dhënave të grumbulluara gjatë vëzhgimit në orë mësimore, si dhe analizën e përgatitjeve, skenarëve të orëve mësimore, dolën disa përfundime të rëndësishme.

Nxënësit duhet t'i parashtrohen pyetje për të verifikuar nëse i ka të qarta, i kanë kapur, ose për vetësuar njohuritë e caktuara, ose për t'i zgjeruar apo thelluar ato. Prandaj, mësimdhënësi u parashtron pyetje për të verifikuar nëse nxënësit e kanë të qartë, i kanë kapur njohuritë e transmetuara të nxënësit. Qëllimi tjetër i parashtrimit të pyetjeve nga ana e mësimdhënësit për nxënësit është edhe vlerësimi, reflektimi për nivelin dhe cilësinë e përgatitjes mësimore dhe të mësimdhënies. Praktikrat e identifikuar, nga rezultatet e vëzhgimit dhe të analizës, praktikrat aktuale të mësimdhënies, bëjnë pjesë në nivelin e ulët të të nxënësit, sipas Taksonomisë së Bloom-it. Duhet të jetë mësimdhënësi ai që këtë nivel të të nxënësit e shndërron në zhvillim të vazhdueshëm, gradual, të shkathtësive të domosdoshme, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik.

Bazuar në literaturën e shqyrtuar, del se zhvillimi i shkathtësive të buta të nxënësve është një proces i përbërë dhe ndikohet nga shumë faktorë. Elementi (faktori) kryesor në zhvillimin e tyre është mësimdhënia cilësore, e cila ngërthen përgatitjen në koherencë me përmbajtjen e temës mësimore,

rrethanat në klasë, strukturën demografike të nxënësve. Në kuadër të kësaj përgatitjeje përfshihet edhe përzgjedhja e mjeteve, formave të punës dhe metodave e strategjive për realizimin e mësimdhënies. Mësimdhënia, si proces i përbërë, nuk nënkupton vetëm transmetimin e thjeshtë, mekanik, të njohurive dhe vlerave nga burimi te pranuesi – nxënësi, por edhe marrjen e informatës kthyesë lidhur me shkallën dhe cilësinë e pranimit.

Nga vëzhgimet e bëra në orë mësimore rezulton se mësimdhënësit nuk kanë përgatitje të kënaqshme për zhvillimin e shkathtësive të domosdoshme gjatë shtjellimit të njësive mësimore. Në fokus të vëzhgimit ishte qasja metodike e mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësive të domosdoshme, komunikim dhe mendim kritik, me theks në cilësinë dhe efikasitetin e pyetjeve mësimore si instrument për zhvillimin e shkathtësisë komunikuese dhe mendim kritik. Megjithëse kishte mësimdhënës në nivel të mirë, të përgatitur profesionalisht, sa i përket njohjes së materies shkencore të lëndës, çalonin në aspektin pedagogjik, sidomos në formulimin dhe parashtrimin e pyetjeve mësimore për të nxitur komunikimin, për ta promovuar të menduarit kritik dhe për t'i nxitur nxënësit të bëjnë pyetje zhvillimore, por edhe të shprehin mendimin e tyre.

Bazuar në gjetjen, verifikimin e përgjigjeve, janë nxjerrë rekomandimet lidhur me rolin dhe përgjegjësinë pedagogjike të mësimdhënësve për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve, të domosdoshme për punë dhe jetë të suksesshme. Si sfidat më të theksuara nga shumica e mësimdhënësve ishin: mungesa e mjeteve të konkretizimit; parapërgatitja jo në nivel të nxënësve; raporti kohë mësimore-përmbajtje mësimore; pamjaftueshmëria e trajnimit për zhvillimin e shkathtësive të buta; mangësi të bashkëpunimit ndërkolegjial për këmbim përvojash etj. Sfidat u prezantuan gjatë diskutimit me mësimdhënësit, pas përfundimit të vëzhgimit.

Rezultatet hulumtimit dhe rekomandimet do të jenë të mirëseardhura për mësimdhënësit dhe për institucionet relevante, për avancimin e mësimdhënies, tejkalimin e sfidave, dhe në veçanti qasjen në zhvillimin e shkathtësive të buta, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik.

Rekomandime

Qasja metodike gjatë mësimdhënies është vendimtare për arritjen e qëllimeve mësimore, qoftë të njësisë mësimore ose të lëndës mësimore në përgjithësi. Përmbajtjet mësimore janë paraparë në tekstet shkollore që t'i ndihmojnë nxënësit të përgatiten për jetë dhe punë. Zhvillimi i shkathtësive bazë, siç janë komunikimi dhe mendimi kritik, paraqesin bazamentin për zhvillimin e shkathtësive të tjera jetësore dhe të suksesshme. Meqenëse mësimdhënësi paraqet bazë më të mirë, profesionale dhe pedagogjike, për zhvillimin e këtyre shkathtësive, atëherë rekomandimet kryesore u adresohen atyre, si:

- Shtjellimi i një ore mësimore, skenari i përgatitur më parë, duhet të ketë të qartë synimin se çfarë do të arrihet, cilat shkathtësi dhe aftësi, përveç njohurive, do t'i zhvillojë te nxënësit;
- Zhvillimi i shkathtësisë komunikuese dhe të menduarit kritik të nxënësve, duke iu ofruar nxënësve më shumë mundësi që të komunikojnë, të shprehin mendimin, të argumentojnë, të bëjnë pyetje dhe të parashtrojnë hipoteza për çështjet mësimore;
- Ndjekja e një trajnimi, zhvillimi profesional-pedagogjik, të bëhet me qëllim të zbatimit të njohurive dhe shkathtësive të fituara në punën me nxënës, jo vetëm për të fituar një certifikatë për pjesëmarrje;
- Menaxhmenti i shkollës dhe pedagogu, psikologu e koordinatori i cilësisë, duhet të bashkëpunojnë me mësimdhënësit, të cilëve u mungojnë përvoja pedagogjike dhe shkathtësitë e mësimdhënies, sidomos për zhvillimin e shkathtësive të nxënësve;
- Sfidat e adresuara duhet të diskutohen me kolegët, me udhëheqjen e shkollës, dhe me prindër e nxënës.

Kufizimet e hulumtimit

Hetimi i rolit të mësimdhënësit në zhvillimin e shkathtësive komunikuese dhe mendimit kritik, me anë të vëzhgimit në orë mësimdhënieje, i ka kufizimet e veta. Për matjen e saktë të efikasitetit të mësimdhënies në

zhvillimin e shkathtësive të nxënësve kërkon vëzhgim për një kohë më të gjatë, por edhe eksperimentim. Gjithashtu, rezultatet e hulumtimit cilësor nuk mund të përgjithësohen për popullatën e mësimdhënësve.

REFERENCAT

- Barrios, T. (2021). Teaching competencies for the 21st century, *Academia Letters*, Article 3183. <https://doi.org/10.20935/AL3183>.
- Buehl, D. (2014). (4th ed.). *Strategies for interactive learning*, Internationale Reading Asociation, Newark, DE.
- Carolyn Yang, Y.T. (2012). Cultivating critical thinkers: Exploring transfer of learning from pre-service teacher training to classroom practice, *Teaching and Teacher Education* 28, (1116-1130, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.007>).
- Carr, D. (2003). *Making sense of education: an introduction to the philosophy and theory of education*, Routledge Falmer 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.
- CEC (2005). *Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning*, Brussels.
- Cimatti, B. (2015). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises, *International Journal for Quality Research* 10(1) 97–130 ISSN 1800-6450 97.
- Colman, A.M. (2009). *Oxford dictionary of psychology*, 3rd edition, New York etj.
- Cottrell, S. (2005). *Critical Thinking Skills, Developing Effective Analysis and Argument*, PALGRAVE MACMILLAN, USA.
- Creswel, W.J. (2007). *Qualitative inquiry & research design, Choosing among five approaches*, SAGE.
- Dunn, D. S., Halonen, J. S., and Smith, R. A. Edits. (2008). *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices*, Blackwell Publishing Ltd. ISBN: 978-1-405-17402-2

- Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Millbrae: California Academic Press.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of the Oppressed*, 30rdt edition, Bloomsbury, New York, London etjFusco, E. (2012). Effective questioning strategies in the classroom, *Teachers College*, New York & London.
- Grillo, K. (2002). Fjalor edukimi (Psikologji, Sociologji, Pedagogji), ISP, Tiranë.
- Gjoka, F.(2009). Të dish të bësh pyetje si duhet, do të thotë të dish të japësh mësim, gazeta *Mësuesi*, Nr. 1 (2001). 07 janar, Ministria e Arsimit dhe e Shkencës, Tiranë.
- Hargie, O.(2019). Skill in theory: Communication as skilled performancën. In: Hargie Owen (2019). *Handbook of communication skills*, 4th edition, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- Hergenhahn, B. R., Oloson, M. H. (2001). *An introduction to the theories of learning*, 6th edition, Prentice Hall, New Jersey, USA.
- Hoskins, B. and Fredriksson, U. (2008). Learning to Learn: What is it and can it be measured? <http://ipsc.jrc.ec.europa.eu/>, <http://www.jrc.ec.europa.eu/>.
- Leicester, M. & Taylor, D. (2010). *Critical Thinking across the Curriculum*, Open University Press, London, UK.
- Michaud, O. (2017). *Philosophy for Children and Critical Thinking, Creating a Space for Children to Think in a Kindergarten Classroom*, Në: Naiditch, F. (edit). (2017). *Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Naiditch, F. (edit). (2017). *Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Naiditch, F. (2017). *Understanding Critical Thinking What Is It? Can We Teach It? How Do We Learn it? Në: Naiditch, F. (edit). (2017). Developing Critical Thinking, From Theory to Classroom Practice*, Published by Rowman & Littlefield, UK.
- Nushi, P. (1987). Fjalor i Psikologjisë, Instituti Albanologjik, Prishtinë

- Parini, J. (2005). *The art of teaching*, Oxford publisher, London.
- Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*, second edition, Published by Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Potera, I. (2013). Zhvillimi i kompetencës “mendimtar kritik”, Mësuesi i Kosovës, No 13, viti III, shkurt 2013, 8-9, MASHT, Prishtinë.
- Priestley, M., & Biesta, G. Eds. (2013). *Reinventing the Curriculum*, New Trends in Curriculum Policy and Practice, London, Bloomsbury.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data, a practical guide*, 2nd edition, Sage, California
- Ruggiero, R.V. (2009). *The art of thinking, A guide to critical thinking*, 9th edition, Longman, New York etj.
- Stapleton, K. (2019). Questioning, In: Hargie Owen (2019). *Handbook of communication skills*, 4th edition, by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon, OX14 4RN.
- Taylor, G. R., & MacKenney, L. (2008). *Improving human learning in the classroom: theories and teaching practices*, Published in the United States of America by Rowman & Littlefield Education, A Division of Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Vojka-Ismajli, H. (2012). *Teknologjia mësimore dhe të menduarit kritik*, *Libri Shkollor*, Prishtinë.
- Wirth, K. R. & Perkins, D. (2008). *Learning to Learn*, <http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html> (version 16 September 2008).

Dokumentet

- Kuvendi i Kosovës, (2011). *Ligji për Arsimin Parauniversitar në Republikën e Kosovës*.
- MASHT. (2017). *Korniza e Kurrikulës, e rishikuar*.
- MASHT. (2017). *Kurrikula Bërthamë, niveli para fillor dhe fillor, e rishikuar*
- MASHT . (2017). *Kurrikula Bërthamë, arsimi i mesëm i ulët 6-9, e rishikuar*.
- MASHT. (2016). *Udhëzimi Administrativ për Zbatimin e Kurrikulës*.

Për lexim të mëtejshëm sugjeroj edhe këto burime:

- Davis, B., Ellison, I., Browing-Carr, C. (2007). *School Leadership in the 21st Century, Developing a strategic approaches 2nd edition.*, RoutledgeFalmer, London, New York.
- Karameta, P. (2014). *Arsimi i gjeneratës tjetër, Konstruktivizmi, Kurrikula, Kompetenca*, Tiranë, Sara.
- Kelly, A.V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice, Fifth Edition*, SAGE, London
- Marzano, R. J., Toth, M. (2013). *Teacher evaluation that makes a difference: a new model for teacher growth and student achievement*, ASCD e-books, Virginia USA.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 11th edition, ISBN 978-0-13-385938-6, Pearson Education.
- Morris, P. (1988). *Teachers' attitudes towards a curriculum innovation: an East Asian study*, *Research in Education*, SAGE Journals, shkarkuar, më 10.01.2018.
- Penzenstadler, B., Schlosser, T., Haller, G., Frenzel, G. (2014). *Soft Skills Required: A practical approach for empowering soft skills in the engineering world*, Research Gate, <https://www.researchgate.net/publication/224135065>.
- Ross, E. Wayne, edit. (2001). *The social studies curriculum: purposes, problems, and possibilities*, State University of New York Press, Albany