

PËRVOJAT PAS VLERËSIMIT PISA: ANALIZA DHE REFLEKSIONE

Ismet Potera
Belgyzare Kryeziu⁴

Abstrakt

Në këtë artikull janë shqyrtuar studimet lidhur me përvojat e vendeve pas PISA-s, duke përfshirë aspektet kryesore të identifikimit të sfidave dhe mundësive në arsim, përmirësimin e politikave arsimore, si dhe ndikimin në praktikën mësimore dhe trajnimin e mësimeve. Studimet tregojnë se vendet si Gjermania, Norvegjia dhe Japonia, kanë përdorur rezultatet e PISA-s për të krijuar politika dhe strategji që adresojnë ndryshimet në performancën e nxënësve, barazinë arsimore dhe efektivitetin e sistemeve të tyre arsimore.

Studimet kanë identifikuar një varg faktorësh lidhur me “dështimet” e nxënësve në testin ndërkombëtar. Rezultatet dhe analizat e këtyre studimeve tregojnë disa nga mangësitë dhe zbrazësitë e sistemit arsimor të atyre vendeve. Reagimi i Gjermanisë pas testit PISA paraqet shembullin unik se si një vend mund të përdorë rezultatet e një vlerësimi ndërkombëtar për të identifikuar dobësitë në sistemin e vet arsimor dhe për të ndërmarrë hapa konkretë për përmirësim.

Qëllimi i këtij studimi meta-analitik është të analizojë gjetjet kryesore të studimeve të bëra për rezultatet pas PISA-s në vende të ndryshme, rekomandimet dhe sugjerimet për sistemin si dhe ndërlidhjen e mundshme me kontekstin kosovar.

Disa nga gjetjet studiuesve të ndryshëm mund të kenë ngjashmëri me faktorët e përgjithshëm që mund të kanë ndikuar në rezultatet jo të kënaqshme në PISA të nxënësve kosovarë. Për këtë analizë, janë përzgjedhur disa nga studimet e botuara në revista të ndryshme shkencore.

Nga ky studim meta analitik do të përvijohen disa mësimet për institucionet arsimore relevante të vendit se si nuk duhet gjykuar bazuar në rezultatet pa studimin e faktorëve relevantë.

Fjalët çelës: faktorë të suksesit, mangësitë e sistemit, meta-analizë, përmirësim i gjendjes, rezultate të nxënësve.

⁴ Belgyzare Kryeziu, PhDc, drejtoreshë shkolle.

Hyrje

Programi Ndërkombëtar i Vlerësimit të nxënësve (PISA), i organizuar nga Organizata për Bashkëpunim Ekonomik dhe Zhvillim (OBEZh, nga anglishtja e njohur si OECD: Organization for Economic Cooperation and Development), është një nga instrumentet më të besueshme për vlerësimin e performancës arsimore të nxënësve në mbarë botën.

Programi ndërkombëtar i vlerësimit të nxënësve 15-vjeçar, i njohur si PISA (Program for International Student Assessment), gjegjësisht rezultatet e testit, çojnë në konstatimin e faktit të gjendjes, gjë që paraqet një mundësi të mirë për identifikimin e mangësive në sistem. Duke u bazuar në këto fakte vendet kanë ndërmarrë veprime për përmirësimin e sistemeve arsimore sipas kontekstit socio-ekonomik, kulturor dhe rrethanave përkatëse. Një element me rëndësi i këtij programi vlerësimi për të gjitha vendet pjesëmarrëse është edhe njohja e vendeve pjesëmarrëse me kahet e zhvillimeve në arsim. Pjesëmarrja në këtë vlerësim është e vullnetshme. Te shumica e vendeve pjesëmarrëse rezultati në fillim ka shkaktuar “ankth” në sistem, gjë që ka ndikuar në mobilizim të përgjithshëm për përmirësimin e hendeqeve të identifikuara, qoftë në sistem ose në ndonjërin nga hallkat e tij.

Lidhur me efektet e këtij programi vlerësimi, janë zhvilluar disa kërkime dhe analiza me interes, të cilat janë subjekt i këtij punim. Edhe në Kosovë ka pasur nisma e analiza fillestare, si Qehaja & Aliu (2015), sipas të cilave ka një ndërlidhje mes trajnimit të mësimeve dhe rezultateve të nxënësve në PISA. Ndërsa Osdautaj (2020) ka krahasuar rezultatet e nxënësve kosovarë me vendet e tjera, por pa u thelluar në elementet përbërës, por më tepër në çështjet e rangimit ndër shtete. Osdautaj rekomandon një varg ndryshimesh sistmore për të arritur një përparim PISA (Osdautaj, 2020). Në këtë punim janë përfshirë disa nga kërkimet dhe analizat të realizuara nga autorë të ndryshëm, disa nga konstatimet dhe faktet do t'i prezantojmë këtu.

Hasëm në qasje të ndryshme ndaj vetë PISA-s, filozofisë dhe qëllimit kryesor të këtij programi ndërkombëtar. Prezantimi i tyre është bërë duke u ndërlidhur me kontekstin kosovar të rezultateve të PISA-s. Nga shqyrtimi i studimeve të vendeve të ndryshme shihet që dominojnë disa aspekte në

reagimet e vendeve, sidomos të atyre që kishin rezultate më të ulëta. Ndër aspektet kryesore ishin: çështja e përzgjedhjes së mostrës, Kosova, çështje e mospërputhjeve mes kërkesave të testit dhe programeve mësimore, çështje të kontekstit socio-ekonomik, çështje të filozofisë së globalizmit që përpiqen ta promovojnë vendet e OECD-së, çështjeje të përkthimit nga gjuha burimore e testit në gjuhën e kontekstit, si dhe çështje të qasjeve ndaj mësimdhënies në vende të ndryshme. Disa nga këto çështje do të trajtohen në këtë punim.

Shqyrtimi i studimeve

Efekti i rezultateve të PISA-s në vendimmarrja

Studimet e shqyrtuara lidhur me rezultatet e PISA-s, pas ngjarjes ose "ex post facto", janë zhvilluar nga autorë të vendeve përkatëse, për rezultatet përkatëse ose krahasuese mes vendeve të ndryshme dhe sipas radhitjes së rezultateve. Thuhet të gjitha vendet i kanë trajtuar specifikat e kontekstit, të cilat kanë ndikuar ose supozohet se mund të ndikojnë në arritjet e nxënësve në vlerësimin ndërkombëtar. Disa nga shembujt po i paraqesim në vijim. Sipas Svein Sjøberg (2015), PISA ka rritur në mënyrë të vazhdueshme ndikimin në diskursin arsimor dhe politikat arsimore, ndërsa debati arsimor është bërë global dhe gara për të përmirësuar renditjen në PISA është bërë prioritet i lartë në shumë vende (Sjøberg, 2015). Gjithashtu, në Raportin e OECD-së (2012) theksohet se disa vende pjesëmarrëse në PISA politikëbërësit kanë bërë vetëm rregullime të vogla politikash për t'iu përgjigjur vlerësimit të PISA-s dhe për të përafruar cilësimet e politikave të sistemit me standardet ndërkombëtare (OECD, 2012). Shembull i mirë për këtë njihet Gjermania, pas publikimit të rezultateve të para, reagimi fillestar ishte një kombinim i tronditjes dhe reflektimit të thellë. Shteti federal dhe Landet filluan një seri analizash për të identifikuar dobësitë në sistemin arsimor dhe për të hartuar një plan veprimi për përmirësim (Sjøberg, 2015).

Vendet me performancë të lartë, si Koreja, Finlanda dhe Japonia, kanë miratuar reforma në përgjigje të një game të gjerë të rezultateve të PISA-s. Në të kundërtën, një grup i madh vendesh, të cilat performuan nën ose me mesataren e OECD-së, duke përfshirë Italinë, Indonezinë dhe Francën,

treguan shumë pak ndryshime të politikës në përgjigje të PISA-s (OECD, 2012). Studiuesit Mikko Puustinen, Janne Sääntti & Hannu Simola (2022) konstatojnë se shumë studime suksesin e nxënësve finlandezë në PISA e ndërlidhin me sistemin unik të përgatitjes së mësuesve (Puustinen, Sääntti & Simola, 2022). Nga kjo del të jetë mësuesi faktor kryesor i suksesit-mossuksesit të nxënësve në vlerësimin e jashtëm. Në vijim po i paraqesim përvojat e disa vendeve për identifikimin e shkaqeve që kanë ndikuar që rezultatet e programit të PISA-s ishin të pavoritshme për vendet e tyre.

Koreja: Bazuar në rezultatet e PISA, politikëbërësit në Kore e kanë marrë seriozisht faktin që hendeuku gjinor është zgjeruar dhe raporti i studentëve me performancë të lartë është më i ulët se në vendet e tjera me performancë të lartë (OECD, 2012).

Mbretëria e Bashkuar: “Renditja e përgjithshme dhe performanca e tendencës në PISA tregon se vendet e tjera po përmirësohen me një ritëm më të shpejtë dhe po na parakalojnë, duke demonstruar kështu domosdoshmërinë për reformat e përcaktuara në letërën e bardhë të vitit të kaluar”(OECD, 2012).

Skotlanda: “PISA është një masë kyçe, veçanërisht rënia jonë në renditjen ndërkombëtare dhe efekti i fortë socio-ekonomik, por vendimet e politikave merren në bazë të një ekuilibri të provave ndërkombëtare dhe kombëtare”, (OECD, 2012).

Në Gjermani një nga ndryshimet kryesore që u ndërmorën ishte përmirësimi i kurrikulave dhe metodave të mësimdhënies. Sidomos theksi u vu në zhvillimin e aftësive kritike dhe analitike të nxënësve, si dhe në aftësitë praktike që mund të aplikohen në situata të jetës reale. Gjithashtu, u bë një rishikim i plotë i programeve mësimore për të siguruar që ato të ishin më të përshtatshme dhe më të qëndrueshme me standardet ndërkombëtare. Një tjetër masë e rëndësishme ishte përmirësimi i zhvillimit profesional të mësuesve. Mësuesit u inkurajuan të përmirësojnë kualifikimet e tyre dhe të adoptojnë praktika të reja mësimdhënieje që janë më efektive dhe më të fokusuara në nevojat e nxënësve. Kjo përfshinte edhe përdorimin më të madh të teknologjive të reja në klasë për të bërë mësimin më të angazhuar dhe më tërheqës (OECD, 2012).

Debatet lidhur me PISA-n pas PISA-s

Në raportin e OECD (2012) janë përmbledhur disa nga reagimet e vendeve, si p.sh. rezultatet e PISA-2000 ishin mjaft zhgënjyese dhe patën një ndikim të lartë në politikën arsimore. Shtetet gjermane filluan shumë programe dhe projekte në nivel rajonal/lokal, si dhe në nivel federal, që t'i qasen problemeve që kishte zbuluar PISA (OECD, 2012). Ndërsa Singapori, si një vend me rezultate solide, të dhënat e PISA-s i shohin se informim për efektivitetin e sistemit arsimor (OECD, 2012). Ngjashëm ishte edhe reagimi i Izraelit, sipas të cilëve PISA ua ka ofruar treguesit për efektivitetin e programit për të përshpejtuar arritjet shkollore (OECD, 2012).

Sipas raportit të OECD-së, është e qartë se rezultatet e PISA-s janë element me ndikim në proceset e politikëbërjes në nivel nacional. Gjithashtu, rezultatet kanë filluar të përdoren dhe të integrohen në politikat dhe praktikat e vlerësimit, standardet kurrikulare dhe objektiva të performancës në nivele nacionale (OECD, 2012). Pra, nga një “shok” i përjetuar në disa vende, si Gjermani dhe Danimarkë, kaluan në politika orientuese për gjetjen e mangësive dhe përmirësimin e sistemit arsimor të atij vendi.

Nëpërmjet testit PISA, OECD-ja promovoi një fazë të re në ndikimin global, edhe në fushën e edukimit (Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Dihet se vendet e OECD-së janë vende të zhvilluara, prandaj kanë ndikim edhe në fushat e tjera të zhvillimit.

Autori Breakspear (2012) zbuloi se PISA ushtroi presion të konsiderueshëm normativ për të harmonizuar politikat e brendshme me standardet dhe kompetencat objektivat dhe masat e PISA-s (cituar sipas Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Ky presion ka pasur efekt pozitiv në shumicën e vendeve, pasi që ka ndikuar në përmirësim të sistemit dhe të rezultateve. Ndryshimet janë bërë në varësi me mangësitë e identifikuara në sistemin dhe kontekstin e vendit.

Në të njëjtin studim analitik të ndikimit të rezultateve të PISA-s (2006), në politikat arsimore të vendeve pjesëmarrëse Laura Figazzolo (2007), nxjerr disa të dhëna me interes, si:

1. PISA 2006 ka ndikuar jashtëzakonisht shumë debatin e politikave arsimore, në nivel botëror dhe kombëtar. Nga njëra anë, ajo ka qenë pikë referimi, për qeveritë, në reformat e tyre arsimore – qeveritë e qendrës së majtë dhe të qendrës së djathtë, por shumë shpesh me një qasje “ekonomike”, pra testimi i nxënësve, vlerësimi i mësuesve, me reforma, frymëzuar nga kriteret e efikasitetit ose konkurrencës. Nga ana tjetër, PISA është përdorur edhe nga sindikatat dhe partitë opozitare për të fajësuar qeverinë dhe për të sulmuar politikat e saj arsimore.
2. Politikëbërësit, në qeveri dhe në opozitë, janë të etur të sugjerojnë reforma në arsim, jo domosdoshmërisht për shkak të gjetjeve të PISA-s, por gjithnjë e më shumë duke iu referuar rezultateve të fundit të PISA-s si burim legjitimiteti për veprimet e tyre: "Ne do të propozojmë reforma të tilla, sepse siç tregohet në PISA, vendi ynë ka mbetur prapa...". Në fakt, gjysma e të anketuarve raportojnë se qeveria e tyre ka nisur reforma ose iniciativa në arsim si pasojë ose në lidhje me PISA 2006: renditjet dhe rezultatet janë përdorur për të justifikuar dhe mbështetur këto veprime (Frigazzolo, 2007).

Nga ky dhe shembuj të tjerë shihet tendenca për t'i përdorur dhe keqpërdorur të dhënat e PISA-s, edhe për qëllime të tjera, politike, sindikale etj. Ngritja dhe nxitja e debatit publik në media dhe në forume të tjera i ka nxitur qeveritë të ndërmarrin hapa seriozë drejt përmirësimit të gjendjes në arsim. Kjo është marrë si arsytim për rishikimin e sistemit dhe për nisjen e reformave në aspekte të veçanta në arsim, por edhe ndërmarrjen e shumë kërkimeve për t'i identifikuar faktorët që kanë ndikuar në rezultatin jo të kënaqshëm të atij vendi.

Richard Münch (2014) analizon ndikimin e serisë së testeve PISA të OECD-së në Gjermani, si një procedurë që i nënshtron traditat arsimore të ndryshme kombëtare në një koncept të përbashkët, globalisht uniform të arsimit. Ndërsa modelet globale të efikasitetit arsimor prekin botët e jetës së rritur historikisht, këto të fundit duhet të provojnë vlefshmërinë e tyre në dritën e njohurive shkencore sunduese. Autori Münch (2014) në studimin që i bën

rezultateve të PISA-së në Gjermani u referohet studimeve të hulumtuesve, sipas së cilëve detyrat e vendosura në lexim, në matematikë dhe në shkenca përputhen me modelin anglo-amerikan të kompetencave bazë përgjithësisht të përdorshme, i cili ndryshon thelbësisht nga modeli tradicional gjerman i një edukimi të larmishëm dhe të diferencuar (Münch, 2014). Këtu ndoshta mund të kërkohej rrënjët e problemit të suksesit jo të mirë të nxënësve gjermanë. Sipas tij, Testi PISA fokusohet në aftësitë bazë, derisa sistemi gjerman fokusohet në aftësitë specifike. Kjo, sipas tij, ka ndikuar në zgjidhjen e problemeve në testin PISA.

Kulturat lokale të arsimit, të cilat më parë pretendonin vlefshmërinë dhe dinjitetin e tyre, janë të ekspozuara ndaj standardeve arsimore që pretendojnë autoritet shkencor, gjë që standardet e zhvilluara në vend nuk mund të përputhen me to (sipas Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014). Po sipas këtyre autorëve, 'edukimi, si përbrendësim i një tradite kulturore, zëvendësohet nga një model investimi në zhvillimin e kapitalit njerëzor dhe kompetencave të dobishme globalisht. Në këtë proces, rrjetet transnacionale të studiuesve arsimorë në OECD largojnë nga pozicionet e tyre aktorë kombëtarë, si shoqatat e mësuesve dhe profesionistët në ministritë të arsimit. Ky transformim i thellë lehtësohet nga fakti se ai vepron si një profeci vetëpërmbythëse që gjeneron pikërisht ato norma, pritshmëri dhe struktura qeverisjeje që i nevojiten për të justifikuar avancimin e mëtejshëm të agjendës së saj globale (Meyer, Tröhler, Labaree & Hutt, 2014).

Sipas Tröhler, përveç dallimit ndërmjet kompetencave të supozuara si të rëndësishme dhe gjoja më pak të rëndësishme, PISA bën një dallim midis njohurive të dobishme dhe të padobishme. Ka njohuri që është "thjesht e mësuar" dhe ka njohuri të mësuara që mund të përdoren në jetën e ardhshme të nxënësve (Tröhler, 2010). Ky autor bën një analizë të kritikave në adresë të OECD-së dhe PISA-s. Sipas këtyre kritikave, përpjekjet për harmonizim të fushës së edukimit në nivel global nuk është në linjë me specifikat ekonomike, kulturore dhe traditat e popujve të veçantë, ata më të vegjël në veçanti. Po sipas Tröhler, motivet e qeverisjes së re arsimore globale i kanë rrënjët në një mjedis specifik kulturor të kohës nga Lufta e Ftohtë, më saktë në fund të viteve 1950, drejt një bote harmonike (Tröhler, 2010). Përpjekja për një qeverisje globale të arsimit, e harmonizuar, ishte një mundësi për

shmangien e dallimeve mes popujve. Por, sipas autorit, ideja e qeverisjes globale është e rrënjësuar në një kulturë specifike, instrumentet e saj rrezikojnë të prekin vetëm strukturat formale të arsimit në kulturat e tjera dhe jo në aktivitetet e brendshme të "indit arsimor"(Tröhler, 2010).

Çështjet gjuhësore dhe përkthimi në gjuhët e tjera

Sjøberg (2015) shtron edhe çështjen e autenticitetit të përkthimit të kërkesave nga origjinali (anglisht & frëngjisht), gjë që mund të kenë shkaktuar telashe në motivimin e nxënësve për zgjidhjen me sukses të detyrave në testin PISA. Një gjë të tillë e cek edhe Arffman (2010), sipas të cilës përkthimet e këqija gjithashtu mund t'i bëjnë lexuesit të humbin interesimin dhe motivimin për t'u angazhuar me tekstin dhe se kjo mund të ketë një efekt negativ në rezultatet e testeve (cit nga Sjøberg, 2015). Një analizë e kësaj krahasuese mes origjinalit dhe versionit të testit në gjuhën shqipe nuk është bërë në Kosovë.

Autorja Luela Liçi (2024) ka bërë një analizë të barasvlerës gjuhësore të përkthimit të testeve në gjuhën shqipe, e cila ka gjetur se cilësia e përkthimit është cenuar nga probleme të barasvlerës së përkthimit që lidhen me: 1) gabimet e përkthimit; 2) dallimet gjuhësore; 3) përkthyesin; 4) procedurën e përkthimit dhe të redaktimit (Liçi, 2024). Ndërkaq Avvisati, Buchholz, Piacentini, & Vargas-Madriz (2024) kanë trajtuar çështjen e presionit të kohës (Breakoff behavior) si njëri ndër faktorët që mund të ketë ndikuar në rezultate, si p.sh. pyetje/detyra që kërkojnë kohë për angazhim, përkushtim. Sipas tyre, sjellja e ndërprerjes u referohet të anketuarve që fillojnë një test ose një pyetësor, por nuk arrijnë ta plotësojnë atë për shkak të presionit të kohës' (Avvisati, Buchholz, Piacentini, & Vargas-Madriz, 2024). Nxënësit e lënë në gjysmë përgjigjen ose heqin dorë nga vazhdimi i zgjidhjes. Sipas Raportit të OECD (2024), ngutja për plotësim dhe ndërprerja (Breakoffs) ka ndodhur te 7.4% gjegjësisht te 8% e nxënësve pjesëmarrës në testim, shikuar për sa i përket përgjigjeve të artikujve, rreth 1.6% e tyre u identifikuan si supozime të shpejta (ngutje) dhe 1.6% e tjerë mungonin për shkak të ndërprerjes (OECD, 2024).

Edhe një tjetër aspekt që trajton Sjøberg (2015) është se pretendimet bazë të PISA-s janë të rinjtë se sa mirë janë “të përgatitur për sfidat e ardhshme”, nëse “mund të analizojnë, arsyetojnë dhe të komunikojnë në mënyrë efektive”, nëse kanë “kapacitetin për të vazhduar mësimin gjatë gjithë jetës? Dhe deri në çfarë mase ata i kanë fituar disa nga njohuritë dhe aftësitë thelbësore për pjesëmarrjen e plotë në shoqëri”. Ndërkaq Sjøberg vë në dilemë këtë pretendim kur konstaton:

Këto ambicie janë të mëdha, por kundërshtohen drejtpërdrejt nga vetë formati i testimit: Testi PISA është një test me stilolaps dhe letër, ku studentët ulen për 2 orë e gjysmë për t'u përgjigjur në pyetjet me shkrim, në vetmi dhe pa qasje në burimet e informacionit. Sa “jetë reale” është kjo situatë testimi? Si lidhet ai me sfidat me të cilat mund të përballen të rinjtë në jetën e vet të ardhshme si qytetarë, si pjesëmarrës në demokracinë e së nesërme dhe si fuqi punëtore e kualifikuar? E thënë në këtë formë, pyetjet janë retorike: situata e testit PISA nuk ngjan me asnjë situatë reale. I vetmi vend ku ulesh në vetmi me një test me shkrim është në fakt provimet në shkolla dhe universitete. Vendet e vetme ku nuk u lejohet të komunikoni ose të përdorni teknologji moderne të informacionit janë situata të ngjashme testimi (Sjøberg, 2015).

Bazuar në studimet e bëra lidhur me ndërlidhjen e rezultateve në PISA me kompetencat për tregun e punës hetohet diskrepancë mes tyre. Duke u bazuar në ‘studimet e kompanive për aftësitë e nevojshme për punë që ato i kërkojnë ‘... shihet se minojnë premisën themelore të PISA-s. Këshillat e bazuara në rezultatet e PISA-së mund të jenë në fakt kundërproduktive edhe për kompanitë që operojnë në tregun konkurrues global (Sjøberg, 2015). Sot kompanitë kërkojnë, kanë nevojë, për disa aftësi shtesë, të cilat nuk adresohen në testin PISA, si p.sh. aftësi motivimi për punë, aftësi vizionare, vetëbesim, aftësi vetë-vlerësimi etj.(Sjøberg, 2015).

Rezultate kundërtëhënëse mes testit PISA dhe shkencave të edukimit janë sheshuar gjatë analizës së bërë nga disa autorë. Një konstatim të tillë ka bërë

edhe Kjaernls et al. (2007), sipas të cilëve është konstatuar lidhje negative mes metodave të të mësuarit aktiv dhe punës eksperimentale (sipas Sjøberg, 2015). Gjithashtu, te ne është vërejtur një presion publik, jo i ekspertëve pedagogjikë, lidhur me shkallën e qasjen në teknologji dhe rezultatet në PISA. Po lidhur me këtë Sjøberg (2015) në studimin krahasues për vendet skandinave jep të dhëna me interes, si në vijim:

Një indeks lidhet me përdorimin e internetit në shkolla, tjetri lidhet me përdorimin e softuerit dhe të programeve edukative. Në një studim të detajuar të 5 vendeve nordike, Kjærnsli et al. (2007) dokumentojnë një lidhje të qartë negative midis përdorimit të TIK-ut dhe rezultatit PISA. Është gjithashtu interesante të theksohet se fituesi i PISA-s, Finlanda, është deri tani vendi nordik me përdorimin më të ulët të TIK-ut, në fakt nën mesataren e OECD-së. Në të kundërt, Norvegjia është në krye në OECD në të gjithë treguesit për përdorimin e TIK-ut në shkolla, por me rezultate mesatare PISA. Megjithatë, këshilla e politikave në Norvegji është rritja e përdorimit të TIK-ut në shkolla për të arritur një nivel më të lartë (Sjøberg, 2015).

Edhe disa akademikë finlandezë ngritën shqetësimin lidhur me PISA-n. Në letrën e dërguar në vitin 2014, 'Ata argumentojnë se PISA po vret gëzimin e të mësuarit dhe çon në dëm të vlerave bazë, për të cilat shkolla duhet të përpiqet (Sjøberg, 2015). Edhe studiues të tjerë këshillojnë që kur është në pyetje vendimmarrja për ndryshimin e politikave arsimore nuk duhet bazuar vetëm në rezultatet e PISA-s, pa u thelluar edhe në studimet e kontekstit, kulturës dhe traditës arsimore të vendeve veç e veç.

Gjithashtu, sipas studimeve, analizave të bëra rezultateve dhe qëllimit të vlerësimit PISA, mangësia kryesore qëndron në shmangien, mospasjen parasysh të specifikave dhe traditave të shkollave, vendeve, specifike, si organizimi i sistemit, qëllimi i arsimit të atij vendi, përmbajtjet kurrikulare të atij vendi, organizimi i brendshëm i mësimit, mësimdhënia etj. Ndërkaq, në studimin meta-analitik Perry & Ercikan (2015) përfundojnë se renditjet e vendeve të raportuara nga vlerësimet ndërkombëtare nuk duhet të përdoren

për të gjykuar cilësinë e arsimit që marrin nxënësit në vende të veçanta, sepse ka heterogjenitet të rezultateve dhe proceseve arsimore brenda vendeve dhe sepse bazimi i gjyqimeve për cilësinë e arsimit në rezultatet e arritjeve është shumë kufizues (Perry & Ercikan, 2015). Gjithashtu, edhe këta autorë trajtojnë çështjen e moshës së nxënësve dhe nivelin e shkollimit sipas vendeve të caktuara, gjë që kanë identifikuar lidhje mes tyre dhe performancës në testin PISA. Edhe mes statusit ekonomik të prejardhjes së nxënësve dhe rezultateve në test janë identifikuar korrelacione pozitive. Gjithashtu, gjetjet tregojnë se nxënësit nga vendet me nivele të larta të pabarazisë ekonomike kishin arritje të përgjithshme më të ulëta në matematikë në krahasim me studentët në vendet me ekonomi më të barabarta (Perry & Ercikan, 2015). Një relacion i tillë do të mund të ketë ndodhur edhe me performancën e nxënësve kosovarë në testin PISA. Lidhur me këtë, shumica e studimeve dhe e meta-analizave dëshmojnë se konteksti shoqëror dhe rrethanat kontekstuale kanë pasur efekt të rëndësishëm/domethënës në nivelin e performancës së nxënësve sipas vendeve.

Në kontekstin kosovar të arsimit ka disa dallime zhvillimore në krahasim me vendet e OECD-së. Reformat kanë ndodhur, por ende ka elemente të mendësisë kalimtare nga ish-sistemi socialist në atë demokratik-properëndimor, si dhe përpjekjeve për liberalizim dhe ideologjizim të arsimit. Ideja për treg global të punës dhe transferim të ideve dhe të shkathtësive punuese po lë pasoja në përgatitjen e mirëfilltë të brezit të ri për jetë dhe për punë të pavarur. Vitet e fundit dukuria e vrapit për ta zënë hapin me zhvillimet e teknologjisë dhe gjuhëve të huaja, që në fëmijëri të hershme, po e dëmton seriozisht edukimin formal shkollor, brenda shkollës. Ka nisur të zbehet interesimi për shkollim dhe mësim. Ky element, faktor, mund të ketë ndikuar në rezultatet e PISA-s për nxënësit kosovarë.

Anët e mira të testit PISA

Bazuar në analizën e studimeve dhe raporteve të autorëve dhe vendeve, përveç kritikave dhe shqetësimeve që shkaktuan rezultatet e vlerësimit PISA në vendet pjesëmarrëse, bëri jehonë dhe ndikoi në vendet në zhvillim për t'u krahasuar me vendet e OECD-së, si dhe vendet e zhvilluara mes veti.

Gjithashtu, u evidentuan nisma, reforma dhe investime nga vendet e ndryshme, për të mos u 'turpëruar' në krahasim me të tjerët në radhitje. Disa vende, si Estonia për shembull, arritën që të ngjiten shpejt në listën e vendeve me rezultate të mira. Gjithashtu, ndikimi i PISA-s është i një rëndësie të madhe edhe për pedagogët e shkencës; beteja për të përmirësuar rezultatet e testit mund të bjerë ndesh me punën tonë për ta bërë shkencën relevante, interesante dhe motivuese për nxënësit (Sjøberg, 2015), gjë që është një moment për reflektim për të gjitha palët e interesit. Po në këtë linjë lidhur me kontekstin kosovar autorët Shala & Graiçevci (2009) sugjerojnë që strukturat qeveritare në Kosovë duhet të ndërmarrin një sërë iniciativash për të përmirësuar arritjet e nxënësve në vend (Shala & Graiçevci, 2009).

Një aspekt pozitiv të PISA-s, që e argumenton Sjøberg, qëndron në faktin se i ka sjellë shkollat dhe arsimin në plan të parë në media dhe në debatet politike ndërkombëtare, por edhe më shumë në nivel kombëtar. Megjithatë, rezultatet e PISA-s duket se pranohen në vlerën e parë dhe ka pak zëra kritikë (Sjøberg, 2015), gjë që do të duhej të ndodhte gjithandej.

Problemet themelore janë gjithashtu të qenësishme në zhvillimin e një testi ndërkombëtar, të drejtë, i cili nga nevoja çon në artikuj pa kontekst. Studimet e kontekstit arsimor, tradita dhe rrethanat e tjera socio-ekonomike janë të domosdoshme për një vlerësim objektiv.

Përfundim

Sipas studimit të Figazzolo (2007) dhe studimet e tjera, vlerësimi PISA po bëhet gjithnjë e më i rëndësishëm për zhvillimin e politikave arsimore. Megjithatë, siç dëshmohet nga analiza e Edukimit Ndërkombëtar (EI) për ciklet e mëparshme të PISA-s, ajo është vetëm maja e ajërbergut të një procesi më të madh: tendenca drejt politikëbërjes së bazuar në prova, si një forcë në politikë në shkallë ndërkombëtare. Hulumtimet në përgjithësi, por edhe anketat krahasuese ndërkombëtare, në veçanti, po bëhen pjesë e avokimit dhe politikëbërjes, si dhe një element kyç i "arsenalit" bazë në luftën politike (Figazzolo, 2007). Ndërsa, reagimi i Gjermanisë pas testit PISA ka qenë një shembull i shkëlqyer i mënyrës se si një vend mund të përdorë rezultatet e

një vlerësimi ndërkombëtar për të identifikuar dobësitë në sistemin arsimor dhe për të ndërmarrë hapa konkretë për përmirësim. Përmes reformave të qëndrueshme dhe të fokusuara, Gjermania ka arritur të përmirësojë ndjeshëm performancën e vet arsimore dhe të sigurojë një të ardhme më të ndritur për nxënësit e saj.

Studimet pas PISA-s në Gjermani, si shembull që duhet veçuar, kanë shërbyer si bazë për orientimin e politikave arsimore dhe për të identifikuar sfidat dhe mundësitë në sistemin arsimor të vendit. Ky shqyrtim kontribuon në njohjen e rëndësisë së standardizimit të vlerësimit dhe të bashkëpunimit ndërkombëtar në përmirësimin e arsimit global.

Disa përfundime të dala nga studimet e bëra mbi PISA-n mund të përmbliken në disa nga veçantitë e përbashkëta të identifikuara:

1. Diferencat rajonale: Studimet kanë treguar ndryshime të mëdha në performancën e nxënësve në mes të vendeve të ndryshme pjesëmarrëse. Kjo ka nxitur përpjekjet për të rritur barazinë dhe për të zbutur ndarjet mes vendeve në performancën e nxënësve. Ky është një moment kyç në gjetjen e mundësive për një arsim cilësor global. Njëherësh zbutja e diferencave rajonale në arsim paraqet një ndër sfidat kryesore të OECD-së për një zhvillim ekonomik e shoqëror të balancuar. Këtë e kanë dëshmuar edhe autorët Perry & McConney (2010), sipas të cilëve studimet kanë treguar se profili socio-ekonomik i një shkolle është i lidhur ngushtë me rezultatet e nxënësve, më pak e kuptuar është se si kjo marrëdhënie mund të ndryshojë nëse statusi socio-ekonomik i nxënësit individual dhe i shkollës është i ndarë (Perry & McConney, 2010). Sidomos aspekti i dallimeve në zhvillimin ekonomik, tradita arsimore, ndikimet ndërkulturore në vendet e caktuara, si Kosova, mbetin sfiduese për OECD-në.

2. Kualiteti i mësimdhënies dhe aftësitë e mësimdhënësve: PISA ka përqendruar vëmendjen në cilësinë e mësimdhënies dhe të trajnimit të mësimdhënësve. Studimet janë përpjekur për të identifikuar praktikat më të mira dhe për të promovuar përmirësimin e aftësive të mësimdhënies nëpërmjet trajnimeve dhe të mbështetjes së mësimdhënësve, p.sh. Finlanda, si shembull i mirë.

3. Ndikimi i strukturës së shkollës: Hulumtimet pas PISA-s, për PISA-n, kanë theksuar rëndësinë e strukturës së shkollave dhe të organizimit arsimor në performancën e nxënësve. Diskutimet kanë përfshirë përmirësimin e infrastrukturës shkollore, reduktimin e nxënësve në klasa dhe rritjen e resurseve për të përmirësuar ambientin mësimor.

4. Edukimi dhe barazia gjinore: PISA ka adresuar edhe çështjen e barazisë gjinore në arsim. Studimet janë përqendruar në ndarjen gjinore të fushave të studimit dhe performancën e studentëve në varësi të gjinisë, duke nxitur përpjekjet për të zbutur ndarjet gjinore në nivelin e arsimit.

4. Përshtatja gjuhësore e testeve: Studimet kanë adresuar disa çështje gjuhësore të përkthimit nga versioni origjinal, frëngjisht-anglisht, në gjuhët e vendeve pjesëmarrëse. Përshtatja e kërkesave të testit në gjuhën e mjedisit, ku është zbatuar, ka pasur disa reflektime për zbehjen e origjinalitetit nga përshtatja. Përshtatja e një përmbajtjeje me kulturën e mjedisit tjetër, në të cilin zhvillohet procesi i mësimdhënies dhe i nxënies, supozohet se mund të ketë ndikuar në demotivimin e nxënësve për t'u përgjigjur. Si dukuri, një përqindje e vogël e nxënësve edhe kanë hequr dorë nga vazhdimi i përgjigjes ose zgjidhja e problemave. Disa çështje gjuhësore, të përkthimit, të cilat mund të kenë ndikuar në rezultatet e nxënësve kosovarë, i ka evidentuar edhe studiuesja Liçi (2024).

Referimi në PISA për të justifikuar dhe legjitimuar reformat arsimore është i përhapur. Ky ndikim duhet të hulumtohet dhe të shqyrtohet më mirë. PISA është në thelb një projekt politik, një perspektivë që shpesh bie jashtë agjendës së komunitetit të kërkimit arsimor (Sjøberg, 2015).

Perry & Ecikan (2015) mendojnë se “se renditjet e vendeve të raportuara nga vlerësimet ndërkombëtare nuk duhet të përdoren për të gjykuar cilësinë e arsimit që marrin nxënësit në vende të veçanta, sepse ka heterogjenitet të rezultateve dhe të proceseve arsimore brenda vendeve, si dhe bazimi i gjykimeve për cilësinë e arsimit në rezultatet e arritjeve është shumë kufizues (Perry & Ercikan, 2015). Një gjë e këtillë mund të thuhet edhe për nxënësit kosovarë, të cilët performuan jo kënaqshëm në testin PISA, ndërkaq gjykimet ishin më të ndryshmet për cilësinë e sistemit, pa u analizuar specifikat e vendit, si dhe faktorët e mundshëm që kanë ndikuar në radhitjen

e Kosovës në listën e vendeve të BE-së dhe të tjerët. Edhe pse disa nga elementet e përbashkëta që kërkohen me testet PISA nuk duhet të anashkalohen si çështje që duhet trajtuar me përkushtim, pasi që ‘testet e shkrim-leximit kanë të bëjnë kryesisht me atë nëse nxënësit mund t'i zbatonin njohuritë që kanë mësuar në shkollë, në vend të përmbajtjes së kurrikulës së shkollës së mesme, që është e zakonshme midis vendeve (J. Douglas Willms, 2015). Ndërsa, sipas Heinz-Dieter Meyer (2014), OECD me vlerësimin PISA ka zhvilluar një instrument që mat jo atë se çfarë dhe si u mëson një vend i caktuar nxënësve 15-vjeçar, por deri në çfarë mase ata në mbarë botën kanë zotëruar aftësitë që OECD-ja i konsideron të rëndësishme që të rinjtë të marrin pjesë në mënyrë produktive në ekonomi (Meyer, 2014).

Një kërkesë e këtillë, produktiviteti dhe efektiviteti, është e domosdoshme që të adresohet, pasi që shkollimi këtë funksion e ka në secilën shoqëri.

Bazuar në filozofinë e OECD-së për zbatimin e vlerësimit PISA shihet se qëllimi kryesor i tyre është ndihma vendeve anëtare dhe pjesëmarrëse në përgatitjen e kapitalit njerëzor për tregun e punës. Dilemat dhe shqetësimet fillestare që i kishin lidhur me nivelin e shkollimit për pjesëmarrje në testin PISA, sipas David Labaree (2014), ata dolën me përgjigje të zgjuara për këto dy probleme krahasimi, zgjodhën “për të matur se sa mirë të rinjtë e moshës 15 vjeç dhe për rrjedhojë po i afrohen fundit të shkollimit të detyrueshëm, janë të përgatitur për të përballuar me sfidat e sotme shoqëritë e dijes” (Labaree, 2014). Kjo zgjidhje, nga OECD-ja i përafroi mundësitë e nxënësve të vendeve të zhvilluara dhe të atyre në zhvillim për të hyrë në garë dhe për t'u krahasuar mes vete. Gjithashtu, ky projekt u paraqit si një udhërrëfyes për vendimmarrësit për t'i orientuar kahet e zhvillimit të sistemit arsimor në ato vende.

Ky trajtim meta-analitik shpresojmë të hap shtigje të reja për studime të të gjithë faktorëve, të cilët ndërlidhen me rezultatet në testet ndërkombëtare. Gjithashtu, do të ndikojë në zbutjen e gjykimeve dhe të paragjykimeve lidhur me performancën e nxënësve pa studimin e të gjithë faktorëve, të cilët mund të afektojnë rezultatet në testet ndërkombëtare.

Literatura

- Arffman, I. (2010). Equivalence of Translations in International Reading Literacy Studies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:1, 37-59, DOI: 10.1080/00313830903488460
- Artelt, C. & Schneider, W. (2015). Cross-Country Generalizability of the Role of Metacognitive Knowledge in Students' Strategy Use and Reading Competence, *Teachers College Record*, Volume 117 Number 1, 2015, p. 1-32, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17695, Date Accessed: 11/19/2016 7:47:27 AM.
- Avvisati, F., Buchholz, J., Piacentini, M. and Vargas-Madriz, L.F. (2024). Item characteristics and test-taker disengagement in PISA, OECD Education Working Paper No. 312, OECD
- Figazzolo, L. (2007). Impact of PISA 2006 on the education policy debate, Education International, www.ei-ie.org. shkarkuar 2023.
- Grajcevci, A., & Shala, A. (2021). A Review of Kosovo's 2015 PISA Results: Analysing the Impact of Teacher Characteristics in Student Achievement. *International Journal of Instruction*, 14(1), 489-506. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14129a>
- Labare, D. (2014). Let's Measure What No One Teaches: PISA, NCLB, and the Shrinking Aims of Education, *Teachers College Record* Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-14 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17533, Date Accessed: 4/6/2016 2:37:46 AM.
- Liçi, L. (2024). Cilësia e përkthimit në gjuhën shqipe të instrumenteve të vlerësimit të PISA-s dhe TIMSS-it, punim i prezantuar në Konferenca ndërkombëtare e IPK-së, 2024.
- Lim, J.H., Bong, M. & Woo, Y.(2015). *Teachers College Record* Volume 117 Number 1, p. 1-36 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17715, Date Accessed: 11/23/2016 3:48:39 AM.
- Meyer, H.D. (2014). The OECD as Pivot of the Emerging Global Educational Accountability Regime: How Accountable are the Accountants. *Teachers College Record* Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-20 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17543, Date Accessed: 4/14/2016 3:41:00 AM.

- Meyer, H.D., Tröhler, D., Labaree, F. D. & Hutt, E.L. (2014). Accountability: Antecedents, Power, and Processes, Teachers College Record Volume 116 Number 9, 2014, p. -
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 17547, Date Accessed: 10/9/2014 9:41:33 AM.
- Münch, R.(2014). Education under the Regime of PISA & Co.: Global Standards and Local Traditions in Conflict—The Case of Germany, Teachers College Record Volume 116 Number 9, 2014, p. 1-16,
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 17532, Date Accessed: 4/4/2016 11:27:04 AM.
- OECD, (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance OECD Education Working Paper number 71.
- Osdautaj, M. (2020). Gjendja e arsimit kosovar bazuar në rezultatet e testit PISA 2018, studim analitik, IPK, Prishtinë.
- Perry, F. N. & Ercikan, K. (2015). Moving Beyond Country Rankings in International Assessments: The Case of PISA, Teachers College Record Volume 117 Number 1, 2015, p. 1-10, <http://www.tcrecord.org> ID Number: 17694, Date Accessed: 11/16/2016 2:17:41 AM.
- Perry, L. B. & McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003, Teachers College Record Volume 112 Number 4, 2010, p. 1137-1162
<http://www.tcrecord.org> ID Number: 15662, Date Accessed: 1/23/2012 2:34:42 AM
- Puustinen, M., Sääntti ,J. & Simola, H. (2022). Five decades of persistent decontextualisation of academic teacher education in Finland, International Journal of Educational Research 116 102053.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications, Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2015, 11(1), 111-127
- Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research, Studies in

Philosophy and Education,

<https://www.researchgate.net/publication/317041699>, datë 24.10.2023.

Willms, J. D. (2015). School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes, Teachers College Record Volume 112 Number 4, 2010, p. 1008-1037 <http://www.tcrecord.org> ID Number: 15658, Date Accessed: 1/10/2012 2:20:55 AM