

**UNIVESITETI I EVROPËS
JUGLINDORE**



**FAKULTETI I GJUHËVE, I KULTURAVE
DHE I KOMUNIKIMIT**

Cikli i tretë i studimeve

Tema e disertacionit të doktoratës:

***VLERËSIMI FORMATIV NË ARSIMIN FILLOR NË KOSOVË DHE LIDHJA E TIJ ME TË
ARRITURAT SHKOLLORE TË NXËNËSVE***

Kandidatja:

M.Sc. Vjollca Ahmedi

Mentori:

Prof. dr. Zeqir Kadriu

Mars, 2019

Deklaratë statutore

Unë deklaroj me përgjegjësi të plotë se i gjithë informacioni në këtë dokument është marrë dhe është paraqitur në përputhje të plotë me rregullat metodologjike akademike dhe me rregullat e sjelljes etike. Gjithashtu, unë deklaroj se bazuar në këto kërkesa dhe rregulla kam cituar të gjithë materialin dhe gjithë rezultatet që nuk janë origjinale në këtë punim.

Vjollca Ahmedi

©2018 Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

MIRËNJOHJE

Së pari, i jam mirënjohëse Zotit të Gjithëmëshirshëm që më dha shëndetin dhe më mundësoi që ky projekt shkencor të realizohet në kohën e duhur.

Dëshiroj të shpreh vlerësimin dhe mirënjohjen time për të gjithë ata që kanë qenë pjesë e këtij rrugëtimi tim për arritje profesionale.

Sinqerisht, e falënderoj mentorin tim, prof. dr. Zeqir Kadriu, për udhëzimet e tij profesionale, këshillat, inkurajimin, profesionalizmin e treguar dhe mbështetjen e pandërprerë gjatë gjithë procesit. I jam vërtet mirënjohëse për mbështetjen profesionale në udhëtimin tim të doktoratës.

Falënderime u dedikoj profesorëve, studenteve dhe menaxhmentit të Fakultetit të Edukimit në Universitetin “Hasan Prishtina” në Prishtinë, e në veçanti koleges Edona Berisha-Kida, që gjatë viteve të studimit kanë treguar respekt e mbështetje dhe kanë dhënë kontribut në zhvillimin tim profesional. Gjithashtu, i jam mirënjohëse fakultetit, i cili përmes Programit të Lidershipit Transformues – Bursave dhe Partneriteteve (TLP-SP), më dha rastin që një pjesë të punës së kësaj doktrate ta bëj në Universitetin Indiana të ShBA-së. Me këtë rast, e falënderoj në veçanti prof. Evan Mickey, i cili gjatë qëndrimit tim në Indiana më mbështeti lidhur me përdorimin e resurseve *online* dhe më udhëzoi për shfrytëzimin e programeve adekuate të fushës statistikore.

Dhe së fundmi, një falënderim të veçantë e me rëndësi të madhe ua shpreh prindërve të mi, motrave, vëllait, nusës, mbesave dhe nipërve, të cilët më motivuan dhe më përkrahën pa rezervë. U jam tejet mirënjohëse për durimin dhe mbështetjen që më dhanë. Besimi i tyre i vazhdueshëm në aftësitë e mia më mbajti çdoherë të përkushtuar në punën time dhe më frymëzoi për t’ia arritur qëllimit tim.

DEDIKIM

Këtë titull ua dedikoj prindërve të mi, Ismailit dhe Rivajetës, për mbështetjen e vazhdueshme, hallë Esmës dhe burrit të saj, Shukriut, që tërë jetën më dhanë përkrahje të pakursyer!

Abstrakt

Vlerësimi formativ është risi në praktikën mësimore në Kosovë, por i zbatuar tash e disa dekada në vende të ndryshme të botës. Në bazë të shumë studimeve, është konstatuar se vlerësimi formativ ofron arritje më të mëdha te nxënësit, në veçanti u ndihmon atyre që kanë vështirësi në të nxënë. Ai ka për qëllim që nxënësit t'i mbajnë të informuar në mënyrë të vazhdueshme mbi të arriturat e tyre në mënyrë që të evidentohen dobësitë dhe të përmirësohen në mënyrë graduale. Përmes informatës kthyesë, mësimdhënësit i mbajnë të informuar nxënësit rreth të arriturave të tyre, si dhe përdorin mënyra që nxënësit të jenë aktivë.

Në hulumtimet e ndryshme për vlerësimin mund të hasen ndarje, strategji e teknika të ndryshme të vlerësimit, mirëpo në këtë temë do të trajtohet vlerësimi formativ në përgjithësi, rëndësia e tij, lidhshmëria e vlerësimit formativ me të arriturat shkollore, disa nga komponentët e vlerësimit formativ që aplikohen më së shpeshti në praktikën mësimore, ndikimi i vlerësimit formativ në vetërregullim dhe reflektim. Andaj, vlerësimi formativ i referohet një shumëllojshmërie komponentësh, që mësimdhënësi i përdor gjatë procesit të mësimin dhe vlerësimit të nxënësve. Qëllimi i këtij studimi është bërë evidentimi i situatës aktuale të përdorimit të vlerësimit formativ në shkollimin fillor të Kosovës dhe ndikimi i tij në të arriturat e nxënësve.

Në bazë të rezultateve, është konstatuar se vlerësimi formativ me modalitetet e tij zbatohet në një nivel deri diku të kënaqshëm. Diku rreth 40 % e mësimdhënësve vlerësimin formativ e zbatojnë në shumicën e orëve, 35.2 % e tyre vlerësimin formativ e zbatojnë në shumicën e ditëve, 15.2 % e tyre vlerësimin formativ e zbatojnë çdo javë, 3.7 % çdo gjysmëvjetor dhe 5.9 % e mësimdhënësve vlerësimin formativ nuk e zbatojnë asnjëherë. Gjithashtu, rezultatet e analizave ANOVA, $F = 7.17$, $p = 0.010 \leq 0.05$, për krahasimin e mesatareve të suksesit në mes të grupeve të mësimdhënësve që kanë përdorur dhe nuk kanë përdorur vlerësimin formativ, tregojnë se ka dallim të rëndësishëm statistikor në mes të këtyre grupeve. Sipas gjetjeve, del se grupi i mësimdhënësve që përdor vlerësimin formativ ka rezultate më të mira shkollore në krahasim me grupin e mësimdhënësve që nuk e përdor këtë metodologji të vlerësimit.

Ky studim kontribuon në vlerësimin e situatës aktuale të procesit të mësimdhënies dhe mësimnxënies konform Kornizës së re Kurrikulare në Kosovë dhe konform trendeve të reja shkencore që sqarojnë raportet në mes të metodologjisë së mësimdhënies dhe mësimnxënies.

Fjalët kyçe: *vlerësim formativ, arsim fillor, të arritura shkollore, nxënës, mësimdhënës.*

Abstract

Formative assessment is an innovation in Kosovo teaching practice, while it has been implemented for several decades in different parts of the world. Based in many studies, it has been ascertained that formative assessment supports higher achievements for students, particularly helping those with learning disabilities. It aims to keep students continually informed upon their achievements in an effort to identify weaknesses and gradually improve them. Through feedback, teachers keep students informed about their achievements and practice in order to keep them active.

In different researches on the assessment there may be different units, strategies and assessment techniques. But, in the actual thesis, there will be treated only formative assessment, its importance, the connection between formative assessment and academic achievements, there will be addressed the formative assessment components that are mostly applied in teaching practices, the impact of formative assessment on self-regulation and also in reflective abilities. Therefore, formative assessment refers to variety of components that the teacher uses during his/her teaching and students' assessment process. The purpose of this research is to evidence the current situation formative assessment usage in Kosovo primary education and its impact on students' academic performance.

Based on results, it has been concluded that the formative assessment and its modalities is implemented to a relatively satisfactory level. Around 40 % of the teachers apply the formative assessment in majority of lessons, 35.2 % of them apply formative assessment for the most of the days, 15.2 % of them apply formative assessment every week, 3.7 % every half-year and 5.9 % of teachers do not apply formative assessment at all. Moreover, the ANOVA analyses results, $F = 7.17$, $p = 0.010 \leq 0.05$, for the comparison of success rates between the groups of teachers who used and did not use formative assessment, show that there is a significant statistical difference between these groups. According to the findings, it appears that the students group of teachers that use formative assessment has better school outcomes compared to the group of students that has teachers who do not use this assessment method.

The actual study research contributes through evaluating the current situation of teaching and learning process based on The New Curriculum Framework of Kosovo Education System and commensurate to new science trends that clarify the correlation between the teaching and learning methodology.

Key words: formative assessment, primary education, school achievements, student, teacher.

Përmbajtja

Abstrakt.....	5
Përmbajtja.....	6
LISTA E TABELAVE.....	10
LISTA E FIGURAVE.....	13
LISTA E GRAFIKËVE.....	14
KAPITULLI I	15
HYRJE.....	15
1.1. Vështrim i përgjithshëm	15
1.2. Qëllimi i hulumtimit	18
1.3. Objektivat dhe pyetjet e hulumtimit	19
1.4. Hipotezat	20
KAPITULLI II.....	21
KORNIZA TEORIKE MBI VLERËSIMIN FORMATIV.....	21
2.1. Teoria konstruktiviste në vlerësimin formativ	23
2.2. Teoria sociokonstruktiviste në vlerësimin formativ	25
2.3. Teoria sociokulturore në vlerësimin formativ	27
2.4. Teoria metakognitiviste në vlerësimin formativ.....	29
KAPITULLI III.....	31
SHQYRTIMI I LITERATURËS MBI VLERËSIMIN FORMATIV NË SHKOLLAT FILLORE DHE LIDHJET E TIJ ME TË ARRITURAT SHKOLLORE.....	31
3.1. Vështrim i përgjithshëm rreth procesit të vlerësimit formativ.....	31
3.2. Ndikimi i vlerësimit formativ në përmirësimin e të arriturve shkollorë	34
3.3. Komponentët e vlerësimit formativ.....	38
3.3.1. Përfshirja e nxënësve në të nxënë	40
3.3.2. Vetëvlerësimi në vlerësimin formativ	41
3.3.3. Vlerësimi i njëri-tjetrit	44

3.4. Rëndësia e informatave kthyesë në vlerësimin formativ dhe në të arriturat shkollore	47
3.5. Ndikimi i vlerësimit formativ në vetërregullim dhe reflektim	54
KAPITULLI IV	57
METODOLOGJIA E HULUMTIMIT	57
4.1. Dizajni i studimit	58
4.2. Popullata e studimit dhe grupi përfaqësues	59
4.2.1. Popullacioni	59
4.2.2. Grupi përfaqësues (mostra e studimit)	60
4.3. Instrumentet për grumbullimin e të dhënave	63
4.3.1. Instrumentet për mësimdhënës	63
4.3.2. Instrumentet për nxënës	66
4.3.3. Mënyra e administrimit të instrumenteve të hulumtimit (testimi pilot).....	67
4.3.4. Besueshmëria e instrumenteve matëse.....	68
4.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave	73
4.5. Analiza e të dhënave.....	75
4.6. Konsiderata të etikës shkencore.....	76
KAPITULLI V	77
REZULTATET EMPIRIKE.....	77
5.1. Rezultatet e përgjithshme nga instrumentet matëse	77
5.2. Rezultatet kryesore që lidhen me objektivat dhe hipotezat e studimit	101
5.2.1 Objektivi 1: Të ekzaminohet shkalla në të cilën vlerësimi formativ aplikohet në sistemin e edukimit nga mësimdhënësit në Kosovë.	101
5.2.2 Objektivi 2 Të përcaktohet lidhja ndërmjet vlerësimit formativ dhe qasjes reflektive të mësimdhënësve	107
5.2.3 Objektivi 3: Të përcaktohen lidhjet ndërmjet vlerësimit formativ, të arriturave shkollore dhe vetërregullimit për mësimnxënie.	110

KAPITULLI VI.....	114
DISKUTIMI I REZULTATEVE.....	114
6. 1. Diskutimi i rezultateve nga frekuenca e rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimdhënësit kanë njohuri për qasjen e vlerësimit formativ.....	114
6. 2. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë dallime në përdorimin e komponenteve të ndryshme në kuadër të vlerësimit formativ.....	115
6. 3. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ka dallime ndërmjet të qëndrimeve dhe veprimeve të vlerësimit formativ te mësimdhënësit.	118
6.4. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimdhënësit që e përdorin vlerësimin formativ janë më reflektues në aspektin profesional sesa ata që nuk e përdorin vlerësimin formativ.	119
6. 5. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë ndërlidhje ndërmjet të menduarit reflektiv dhe aplikimit të komponentëve të ndryshme të vlerësimit formativ	120
6. 6. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Nxënësit që i janë nënshtruar vlerësimit formativ kanë rezultate më të mira shkollore në krahasim me ata që nuk i janë nënshtruar këtij vlerësimi.....	121
6. 7. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë dallime me rëndësi statistikore ndërmjet tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie te nxënësit që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atyre që nuk i nënshtrohen kësaj metodologjie	122
REKOMANDIME.....	124
BIBLOGRAFI.....	127

LISTA E TABELAVE

Tabela 1. Karakteristikat e vlerësimit formativ dhe përmbledhës në klasë.....	37
Tabela 2. Të dhënat për popullacionin e nxënësve në bazë të gjinisë	59
Tabela 3. Të dhënat për popullacionin e mësimitdhënësve në bazë të gjinisë	60
Tabela 4. Popullacioni sipas komunave (viti shkollor 2016 – 2017).....	60
Tabela 5. Të dhënat e grupit përfaqësues të mësimitdhënësve në bazë të gjinisë dhe komunës përmes numrave dhe përqindjeve	61
Tabela 6. Grupi përfaqësues i mësimitdhënësve sipas zbatimit të vlerësimit formativ	62
Tabela 7. Të dhënat e grupit përfaqësues të nxënësve varësisht nga gjinia dhe komuna përmes numrave dhe përqindjeve	62
Tabela 8. Grupi përfaqësues i nxënësve në bazë të nënshtrimit të vlerësimit formativ	62
Tabela 9. Instrumentet matëse për mësimitdhënës dhe nxënës	63
Tabela 10. Instrumentet për mësimitdhënës	63
Tabela 11. Instrumentet për nxënës	63
Tabela 12. Koeficientet e besueshmërisë së instrumentit të Aftësisë për reflektim sipas modelit Alfa Cronbach	69
Tabela 13. Koeficientet e besueshmërisë së instrumentit të Aftësisë për reflektim sipas modelit Guttman	70
Tabela 14. Besueshmëria e instrumentit të vlerësimi formativ për mësimitdhënës sipas modelit Alfa Kronbah	70
Tabela 15. Koeficientet e besueshmërisë për instrumentin e vlerësimit formativ për mësimitdhënës sipas modelit Guttman	70
Tabela 16. Besueshmëria e instrumentit të vlerësimi formativ për nxënës sipas modelit Alfa Kronbah.....	70
Tabela 17. Besueshmëria e instrumentit të vlerësimi formativ për nxënës sipas modelit Guttman.....	72
Tabela 18. Besueshmëria e instrumentit të vetërregullimit sipas modelit Alfa Kronbah.....	72
Tabela 19. Besueshmëria e instrumentit të vetërregullimit sipas modelit Guttman	73
Tabela 20. Qëndrimi i mësimitdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies.....	78
Tabela 21. Veprimet e mësimitdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies	80
Tabela 22. Të dhënat përshkruese për përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit	81

Tabela 23. Të dhënat mbi statistikën deskriptive për përfshirjen e nxënësve në procesin mësimor si te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo	81
Tabela 24. Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj modelimit të kualitetit	83
Tabela 25. Veprimi i mësimdhënësve ndaj modelimit të kualitetit	84
Tabela 26. Të dhënat përshkruese për modelimin e kualitetit	85
Tabela 27. Të dhënat mbi statistikën deskriptive të modelimit të kualitetit te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo	86
Tabela 28. Rezultatet mbi qëndrimin e mësimdhënësve ndaj informatave kthyesë	88
Tabela 29. Veprimi i mësimdhënësve për dhënien e informatave kthyesë	89
Tabela 30. Statistika përshkruese lidhur me informatën kthyesë	90
Tabela 31. Të dhënat mbi statistikën deskriptive lidhur me dhënien e informatave kthyesë te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohet vlerësimit formativ ose jo	90
Tabela 32. Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj vetëvlerësimit	92
Tabela 33. Veprimet e mësimdhënësve për vetëvlerësimin	94
Tabela 34. Stastika përshkruese për vetëvlerësimin	95
Tabela 35. Të dhënat mbi statistikën deskriptive për vetëvlerësimin te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo	95
Tabela 36. Të dhënat deskriptive (mesatarja dhe devijimi standard) për rregullimin e jashtëm dhe të brendshëm	99
Tabela 37. Rezultatet e frekuencës për të menduarit reflektiv	101
Tabela 38. Rezultatet e mësimdhënësve lidhur me qëndrimin ndaj vlerësimit formativ	103
Tabela 39. Veprimet e mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ	104
Tabela 40. Rezultatet univariate lidhur me përfshirjen në procesin e nxënies, modelimit të kualitetit, dhënies së informatave kthyesë dhe vetëvlerësimit të nxënësve si modalitete të vlerësimit formativ	104
Tabela 41. Korrelacioni në mes të qëndrimeve dhe veprimeve të mësimdhënësve	105
Tabela 42. Dallimet në mes të qëndrimit dhe veprimit lidhur me vlerësimin formativ	106
Tabela 43. Rezultatet e qëndrimit e të veprimit ndaj vlerësimit formativ dhe reflektimit	108
Tabela 44. Rezultatet e T-Testit lidhur me reflektimin te mësimdhënësve që e zbatojnë dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ	109

Tabela 45. Koeficientet e korrelacionit në mes të menduarit refektiv të mësimeve nga njëra anë dhe qëndrimi për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe për modelimin e kualitetit dhe veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe veprim për modelim	110
Tabela 46. Rezultatet ANOVA për total, suksesi i nxënësve për mësues	111
Tabela 47. Rezultatet e T-Testi lidhur me vetërregullimin e jashtëm dhe të brendshëm për mësime	113

LISTA E FIGURAVE

<i>Figura 1. Kompetencat kryesore të KK-së dhe shembull në domenin e matematikës</i>	<i>17</i>
<i>Figura 2. Modeli i zhvillimit proksimal në mësimnxënie</i>	<i>24</i>
<i>Figura 3 .Qarku i vlerësimit formativ</i>	<i>38</i>
<i>Figura 4. Metodologjia dhe procesi i punimit</i>	<i>57</i>
<i>Figura 5. Procedura e analizës së të dhënave</i>	<i>75</i>

LISTA E GRAFIKËVE

Grafiku 5.1. Distribucioni i mesatareve për variablin: Rregullimi i jashtëm.....96

Grafiku 5.2. Distribucioni i mesatareve për variablin: Rregullimi i brendshëm.....97

Grafiku 5.3. Distribucioni i mesatareve për variablin: Rregullimi i identifikuar.....97

Grafiku 5.4. Distribucioni i mesatareve për variablin: Motivimi intrinzik.....98



KAPITULLI I HYRJE

1.1. Vështrim i përgjithshëm

Kosova pas luftës u gjet në një tranzicion të vrullshëm politik dhe socioekonomik, i cili, si në shumë vende të tjera, sfidoi dhe vazhdon të sfidojë çdo aspekt të mirëqenies qytetare. Sistemi edukativo-arsimor në Kosovë u dëmtua rëndë gjatë luftës së vitit 1999 dhe, sipas të dhënave, diku 45% e shkollave u shkatërruan plotësisht (UNICEF, 2004). Edhe pse gjatë këtyre viteve rindërtimi i shkollave thuajse u bë, për shkak të migrimit të madh të popullsisë nga zonat rurale në ato urbane, hapësira shkollore është bërë çështje problematike në shkollat urbane. Po ashtu gjatë fazës së tranzicionit pas luftës së fundit numri i madh i braktisjeve u bë problem kritik për sistemin edukativo-arsimor në Kosovë. Përderisa rindërtimi dhe përshtatja e objekteve, ku do të zhvillohej procesi mësimor, kërkonin thjesht mjete financiare dhe ishin urgjencë e viteve të para të pasluftës, sfida kryesore mbetej përgatitja profesionale e mësuesve si dhe ndryshimi i kurrikulave në përputhje me zhvillimet bashkëkohore. Një varg reformash në politikat arsimore u ndërmorën gjatë kësaj periudhe kohore për realizimin e të cilave u konkludua se është e nevojshme të bëhet edhe avancimi i personelit mësimdhënës. Trajnime të shumta nga akterë të ndryshëm iu ofruan mësimdhënësve, nga të cilët u kërkua të fillojnë implementimin e qasjeve të reja metodologjike në punën e tyre me nxënës. Sidoqoftë, koherenca dhe kualiteti i këtyre praktikave nuk është saktësisht i matshëm edhe sot e kësaj dite dhe ofrimi i edukimit dhe i arsimimit cilësor konsiderohet të jetë sfidë aktuale e institucioneve në vendin tonë.

Me kalimin e viteve është bërë i domosdoshëm ndërrimi i roleve të subjekteve brenda shkollës dhe bazë kyçe e procesit të të mësuarit është bërë pajisja me shkathtësi, njohuri e dituri për t'i përdoruar ato në situata të ndryshme jetësore, për të zgjidhur probleme e jo për të bërë vetëm mësim mekanik. Për t'ua dhënë këto “armë” nxënësve është bërë reformimi i dokumenteve arsimore, duke përfshirë metodologjinë e mësimdhënies, të vlerësimit, të planifikimit të planeve e të programeve mësimore, të cilat përmirësojnë procesin e mësimdhënies, duke nxitur të nxënit efektiv të nxënësit.

Menjëherë pas përfundimit të luftës në Kosovë u bë analiza e situatës për sistemin e arsimit në vend dhe një raport u përgatit dhe iu dorëzua Këshillit Britanik. Ky raport thekson se përveç vështirësive

teknike në mbarëvajtjen e procesit mësimor, ekzistonin edhe sfida që lidheshin me kurrikulat e centralizuara, stilet e mësimdhënies/nxënies, qasjet pedagogjike të vjetruara etj. (Davies, 1999). Avancimi i metodologjisë së mësimdhënies dhe përfshirja e qasjes inkluzive u cilësuan si mënyra më adekuate për të adresuar edhe shumë probleme psiko-sociale, që u shfaqën pas luftës në vendin tonë. Prandaj, në kampanjën globale kundër punës së rëndë të fëmijëve të vitit 2008, u bë thirrje për ngritjen e kapaciteteve të sistemeve edukativo-arsimore me qëllim të largimit të fëmijëve nga puna (ILO, 2002; ILO, 2005).

Hyrja në reformimin e plotë të sistemit të arsimit u bë në kohën kur u themelua Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (MASHT) në mars të vitit 2002. Zhvillimi dhe zbatimi i shpejtë i reformave ishin rezultate të kushteve të imponuara 10-vjeçare nga okupimi serb. Shkëputja për 10 vjet nga zhvillimet normale të procesit mësimor e kishin konsumuar kohën e përgatitjeve dhe të zbatimit të reformës hap pas hapi (Osmani, 2011). Por, historikisht, edhe më herët, gjatë viteve në të cilat Kosova ishte pjesë e Jugosllavisë së udhëhequr nga Tito, por edhe më vonë, vendi ishte kryesisht i izoluar nga reformat arsimore që në atë kohë po ndodhnin në vendet e tjera të Evropës. Kjo ishte në një kohë kur inovacione të tilla si arsimi me nxënësin në qendër kishin zënë fill në shumë vende të tjera (Morphy, R., Hamer, J., 2014). Prandaj reforma në sistemin e arsimit në Kosovë ishte e domosdoshme dhe e udhës që të fillonte hovshëm. Ajo përfshinte nevojën për ndërhyrje në kornizën ligjore, zhvillimin e plan-programeve të reja, aftësimin e mësimdhënësve dhe rikualifikimin e tyre. Kështu, menjëherë pas hartimit dhe daljes së Kurrikulës së vitit 2001, përmes trajnimeve të mbështetura nga partnerë të ndryshëm, filloi edhe ngritja e kapaciteteve të mësimdhënësve. Sidoqoftë, në kuadër të procesit të reformimit në metodologjinë vlerësuese, vlen të theksohet rëndësia e hartimit të Planit dhe të Programit për punë me klasën e parë në vitin 2003. Përmes këtij plani dhe programi, vëmendje e veçantë iu kushtua kultivimit të qëndrimit pozitiv ndaj të nxënit si dhe veçanërisht mënyrës së vlerësimit të arritjeve të nxënësit të mbështetura në objektiva (MASHT, 2003). Gradualisht, përgjatë viteve 2002-2006, plane dhe programe të tilla u përpiluan për të gjitha nivelet e arsimit parauniversitar (klasat 1-13). Këta ishin hapat e parë në proces të reformimit dhe një përpjekje e kontrollit institucional mbi reformat. Ky proces 10-vjeçar i reformimit u kurorëzua me zhvillimin dhe daljen e Kornizës së re Kurrikulare të vitit 2011. Për dallim prej Kurrikulës së vitit 2001, e cila ishte shumë urdhëruese, me një grup të fortë të objektivave në lidhje me atë se çfarë duhet të mësohet në të gjitha shkollat e Kosovës, kjo Kornizë Kurrikulare është e bazuar në kompetenca dhe kërkon mësim të integruar, mësim të bazuar në rezultate,

mësim zgjedhor, gjithëpërfshirje dhe i ofron shkollës, përkatësisht mësimdhënësit autonomi më të madhe funksionale (MASHT, 2011, 2013).

Kompetencat kryesore sipas kurrikulës re të Kosovës:

1. Kompetenca e komunikimit dhe e të shprehurit
2. Kompetenca e të menduarit
3. Kompetenca e të mësuarit
4. Kompetenca për jetë, për punë dhe për mjedis
5. Kompetenca personale
6. Kompetenca qytetare

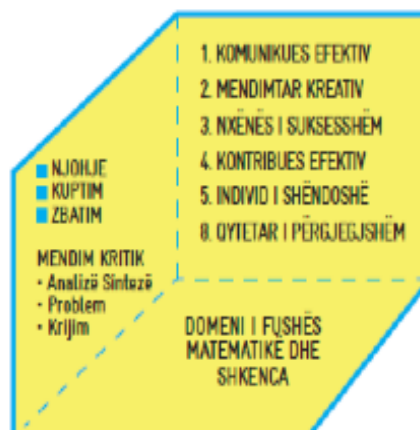


Figura 1. Kompetencat kryesore të KK-së dhe shembull në domenin e matematikës (Burimi: Haziraj, 2013; MASHT,2011)

Raporti i vitit 2014 mbi situatën ekzistuese në shkollat e Kosovës thekson se kjo Kurrikulë, në të njëjtën kohë, vendos një numër të kërkesave të reja mbi shkollat dhe mësuesit, por që në këtë fazë as njëra e as tjetra nuk janë të pajisura mjaftueshëm në aspektin teknik e në atë të kapaciteteve njerëzore, madje as shkollat pilotë nuk kanë kapacitete të mjaftueshme.

Këto kërkesa janë kryesisht në drejtim të:

- **Strukturës:** elementet e qasjeve të integruara dhe ndërkurrikulare në mes të lëndëve të ndryshme;
- **Fokusit:** larg (të paktën teorikisht) nga një theks mbi përmbajtjen e lëndës dhe drejt zhvillimit të shkathtësive dhe kompetencave të nxënësve;
- **Vlerësimit:** fokusim në përdorimin e vlerësimit formativ e me qëllim të vlerësimit dhe njëkohësisht të zhvillimit të qëndrimeve, të vlerave dhe të sjelljes.

Tejkalimi i brezave të traditës gjithmonë është një detyrë e vështirë. Jo të gjithë janë të kënaqur me drejtimin e ri të reformës arsimore. Zvogëlimi i fuqisë dhe i autoritetit të fituar në bazë të moshës dhe të lidhjeve politike dhe zëvendësimi i tyre me nevojën e njohurive profesionale, të përvojës dhe të zotësisë nuk është i mirëpritur nga të gjithë (Buleshkaj, 2009 in Morphy, R., Hamer, J., 2014). Po ashtu ngritja e kapaciteteve përmes trajnimeve nga partnerë të ndryshëm jo gjithmonë ka ofruar koherencë në ngritjen e cilësisë. Prandaj sfida aktuale e institucioneve vendore të arsimit është kontrolli i ofrimit të cilësisë përmes burimeve koherente,¹ kontrollit të ngritjes së kapaciteteve përmes mekanizmave të mbledhjes së

¹P.sh., siç janë ndërmarrë hapat e parë në këtë drejtim, përmes ndryshimit të politikave në bartjen e përgjegjësisë për cilësi në

të dhënave nga terreni dhe evidentimi i arritjes së kompetencave përmes vlerësimeve të jashtme kombëtare dhe ndërkombëtare. Studime të veçanta për raportet ekzistuese në mes të dinamikave të aftësive profesionale të mësimdhënësve dhe performancës së tyre në kërkesat e sipërpërmendura në lidhje me **strukturën, fokusin dhe vlerësimin** e procesit mësimor janë të domosdoshme.

1.2. Qëllimi i hulumtimit

Reformat e vrullshme nëpër të cilat ka kaluar dhe po kalon sistemi i arsimit në Kosovë përgjatë dekadës së fundit sfidojnë në vazhdimësi mësimdhënësit dhe procesin e mësimdhënies. Për institucionet vendore është e rëndësishme matja e suksesit të praktikave me qëllim të miratimit për replikim. Raporti i vitit 2014 mbi situatën ekzistuese në shkollat e Kosovës thekson se Korniza Kurikulare e vitit 2011 u ka dhënë fleksibilitet mësimdhënësve, por bashkëme të u ka parashtruar disa kërkesa, të cilat për t'u përmbushur kërkojnë hapësirë teknike dhe aftësi profesionale. Një ndër këto kërkesa ka të bëjë me qasjen vlerësuese, që kërkon kombinim të llojeve të vlerësimit, duke u përdorur në masë të shtuar vlerësimi formativ. Përmes këtij të fundit synohet zhvillimi dhe avancimi i shkathtësive të nxënësve për të arritur kompetencat e synuara (Morphy, R., Hamer, J., 2014). Gjithsesi se (mos)suksesi i qasjeve të reja dhe (mos)aplikimi i metodave të reja konform kërkesave kurrikulare duhet të dëshmohej edhe në mënyrë empirike. Këto studime do të kontribuonin në vlerësimin e situatës aktuale të procesit të mësimdhënies dhe të mësimnxënies në Kosovë. **Prandaj qëllimi gjeneral i këtij studimi është konstatimi i situatës aktuale të zbatimit të vlerësimit formativ në shkollat fillor të Kosovës dhe lidhja e këtij vlerësimi me të arriturat shkollore të nxënësve.**

1.3. Objektivat dhe pyetjet e hulumtimit

Objektivat :

1. Të ekzaminohet shkalla në të cilën vlerësimi formativ aplikohet në sistemin e edukimit nga mësime dhënësit në Kosovë.
2. Të përcaktohet lidhja ndërmjet vlerësimit formativ dhe qasjes reflektive të mësime dhënëse.
3. Të përcaktohen lidhjet ndërmjet vlerësimit formativ, të arritave shkollore dhe vetërregullimit për mësime nxënie.

Pyetjet hulumtuese:

- 1.1 Çfarë është qëndrimi i mësime dhënëse ndaj vlerësimit formativ?
- 1.2 Sa aplikohet vlerësimi formativ nga mësime dhënësit në Kosovë?
- 1.3 Cili komponent i vlerësimit formativ përdoret më shumë nga mësime dhënësit?
- 2.1 A ekzistojnë dallime ndërmjet qasjes reflektive të mësime dhënëse që përdorin vlerësimit formativ dhe atyre që nuk e përdorin?
- 3.1 A ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet të tipareve të vetërregullimit për mësime nxënie?
- 3.2 A ka dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet raportimit të mësime dhënëse dhe përdorimit të vlerësimit formativ në klasë?
- 3.3 Çfarë është lidhja ndërmjet vlerësimit formativ dhe rezultateve të nxënimit?

1.4. Hipotezat

1. Mësimdhënësit kanë njohuri mbi qasjen e vlerësimit formativ.
2. Ekzistojnë dallime në përdorimin e komponenteve të ndryshme në kuadër të vlerësimit formativ.
3. Ka dallime ndërmjet të qëndrimeve dhe veprimeve të vlerësimit formativ te mësimdhënësit.
4. Mësimdhënësit që e përdorin vlerësimin formativ janë më reflektues në aspektin profesional sesa ata që nuk e përdorin vlerësimin formativ.
5. Ekzistojnë ndërlidhje ndërmjet të menduarit reflektiv dhe aplikimit të komponentëve të ndryshme të vlerësimit formativ.
6. Nxënësit që i janë nënshtruar vlerësimit formativ kanë rezultate më të mira shkollore në krahasim me ata që nuk i janë nënshtruar këtij vlerësimi.
7. Ekzistojnë dallime me rëndësi statistikore ndërmjet tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie te nxënësit që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atyre që nuk i nënshtrohen kësaj metodologjie.



KAPITULLI II

KORNIZA TEORIKE MBI VLERËSIMIN FORMATIV

Në baza zhvillimit mund të përmbledhim se për herë të parë ishte Cronbach që në vitin 1963 hodhi idenë e përdorimit të vlerësimit si një mjet për përmirësimin e programeve kurrikulare (Cronbach, 1963). Ndërsa, më vonë, Michael Scriven në vitin 1967, duke u bazuar në punën e Cronbach-it, propozoi termin "vlerësim formativ", si një mënyrë për të qartësuar dhe për të diferencuar rolet e secilit lloj të vlerësimit (Black, P. & Wiliam, D., 1998b). Bloom në vitet e 70-ta aplikoi terminologjinë e Scriven-it për të përshkruar qasjet udhëzuese për zotërimin e të nxënit si proces që përdor të dhënat për të përmirësuar procesin e të nxënit, por edhe atë të mësimdhënies (Bloom, 1971). Gjatë viteve 1980 dhe 1990 studiuesit e fushës së arsimit vazhduan t'i zgjerojnë idetë dhe teoritë mbi vlerësimin formativ. Sadler në vitin 1989 propozoi një teori të vlerësimit formativ, e cila u bazua në definicionet e ofruara nga studiuesit e mëhershëm, por që theksoi rolin e nxënësit në këtë proces, duke vendosur edhe vetëvlerësimin si një faktor të rëndësishëm në përmirësimin e të nxënit përmes vlerësimit formativ. Kohët e fundit, Gipps dokumentoi se si deri më tani ka ndryshuar qasja e komunitetit të edukimit në raport me llojet e vlerësimit (Gipps, 2012). Ndikimi i vlerësimit është studiuar nga këndvështrimi i mësimdhënies dhe i mësimnxënies. Termat **vlerësim sumativ (përmbledhës)** dhe **vlerësim formativ (formues)** janë përdorur për herë të parë nga Michael Scriven në vitin 1967. Ai kishte për qëllim të shpjegonte rëndësinë e veçantë që ka procesi vlerësues në vlerësimin e të nxënit dhe përmbushjes së kurrikulës. Në vitet që pasuan, Benjamin Bloom dhe kolegët e tij (1969, 1971) sugjeruan qasje të ngjashme për vlerësimin si metodë dhe proces metodologjik (Black, P. & Wiliam, D., 1998b) (Bloom, 1971). Më pas, termat formativ dhe sumativ janë bërë terma bazë për të shpjeguar dhe për të kuptuar vlerësimin në arsim. Vlerësimi sumativ (përmbledhës) fokusohet në përmbledhjen e arritjeve në të nxënit e nxënësve, ndërsa vlerësimi formativ (formues) mbështetet në reagime aktive unazore që ndihmojnë të nxënit e nxënësit (IOWA CORE, 2010). Tradicionalisht vlerësimi sumativ është aplikuar në masë të madhe, por, kohët e fundit, me reformat dhe qasjet e reja metodologjike, vlerësimit formativ po i kushtohet një vëmendje e veçantë. Praktika dhe studimet moderne në fushën e arsimit e kanë shtuar entuziazmin për rëndësinë e vlerësimit formativ.

Mund të thuhet se korniza teorike mbi vlerësimin formativ është në ndërtim e sipër edhe sot e kësaj dite, pasi studiues modernë, si: Paul Black, Dylan Wiliam dhe Margaret Heritage ende janë duke

kontribuar në qartësimin dhe formësimin e plotë të kornizës teorike mbi vlerësimin formativ. Konceptet e para të kësaj kornize teorike u mbështetën me studime empirike shumë më herët edhe nga studiues e hulumtues, si: Black dhe Wiliam (1998). Kontribute lidhur me zhvillimin e konceptit të vlerësimit formativ janë bërë kryesisht nga studiues që vinin nga Shtetet e Bashkuara të Amerikës, Mbretëria e Bashkuar, Australia dhe Zelanda e Re (Gareis,R.C.& Grant, W.L. , 2013).

Janë bërë hulumtime të shumta rreth teorive të ndryshme të të nxënit, të cilat kanë ngjallur interes që të vazhdohet më tej me shqyrtimin e rëndësisë së vlerësimit formativ. Janë hulumtuar rolet e mësuesve dhe të nxënësve në procesin e vlerësimit, si rezultat i natyrës komplekse dhe dinamike të vlerësimit në mësimdhënien dhe mësimin e shkrimit, si në teori ashtu edhe në praktikë (Black & Wiliam, 1998; James, 2006; Perrenoud, 1998; Sadler, 1989).

Zhvillimi i njohurive pedagogjike dhe të kuptuarit e teorive të të mësuarit nga ana e mësuesit u japin atyre vullnet për të aplikuar vlerësimin formativ në klasat e tyre dhe të kuptojnë potencialin e tij në mbështetjen e të nxënit. Për t'i përfshirë nxënësit në procesin e vlerësimit si dhe për t'i inkurajuar ata të përqendrohen në të nxënit e njohurive, mësimdhënësit duhet të zhvillojnë procesin mësimor duke u përqendruar në objektivat e të mësuarit dhe t'ju japin informata kthyesë nxënësve për ecurinë e tyre drejt synimeve. Në këtë mënyrë ata do të inkurajonin vetëvlerësimin si proces të vlerësimit formativ dhe nuk do të përqëndorheshin vetëm në grumbullim pikësh nga suksesi. (Leahy et al., 2005; McManus, 2008).

Gavin Brown dhe Gerrit Hirschfeld (2007) dolën me deklaratën se studimi i tyre mbështet teorinë e vetërregullimit, pra besimin se një individ ka kontroll mbi mënyrën e të mësuarit të tij përmes vendimeve që ai merr.

Vlerësimi formativ ka gjashtë elemente bazë që e bëjnë të konsiderohet si i tillë. Ato janë:

- Krijimi i një atmosfere në klasë që mundëson dhe inkurajon interaksionin dhe aplikimin e mjeteve të ndryshme të vlerësimit;
- Përdorimi i qasjeve të ndryshme për të vlerësuar të kuptuarit e nxënësve;
- Përdorimi i metodave të ndryshme udhëzuese për të përmbushur nevojat e ndryshme të nxënësve;
- Përcaktimi i qëllimeve të të nxënit dhe përcjellja e suksesit të nxënësve përgjatë arritjes së atyre qëllimeve;
- Përfshirja aktive e nxënësve në procesin e të nxënit;
- Gatishmëria për komente kthyesë dhe instruksione adaptuese. (Gipps, 2012)

2.1. Teoria konstruktiviste në vlerësimin formativ

Më shumë se një teori e bashkuar, konstruktivizmi është një grup i gjerë teorish që shpjegon përvetësimin e njohurive dhe të mësuarit. Ka lidhje me fusha të tjera, duke përfshirë shkencën sociale, filozofinë, politikën dhe historinë, ku secila prej tyre pranon se nxënësit interpretojnë ndjenjat e tyre të përvojës dhe të informacionit që marrin (Jordan, Carlile&Stack, 2008). Von Glasersfeld pohon se njohuria është proces dhe produkt i trurit njerëzor, andaj, sipas tij, shkalla në të cilën dija reflekton realitetin e jashtëm nuk mund të përcaktohet (2007).

Në aspektin filozofik vlerësimi formativ e ka zanafillën në teorinë konstruktiviste, meqë përmes saj synohet stimulimi i të nxënit. Fokusi për zhvillimin e të kuptuarit konceptual dhe aftësinë për të aplikuar shkathtësitë e fituara në baza shkencore/mësimore, ashtu siç mundëson vlerësimi formativ,² është në linjë të ngushtë me teorinë e konstruktivizmit. Janë mjaft të njohura implikimet e kësaj qasjeje filozofiko-teorike në procesin e të mësuarit dhe të vlerësimit, e që janë konsideruar nga disa si dy anët e të njëjtës monedhë (Badders, 2000).

Në këtë kontekst, Peating dhe Warrick theksuan se nxënësit nuk konsiderohen enë boshe që duhet të mbushen me njohuri (Peating, 2000; Warrick, 2000), por në mënyrë aktive përpiqen t'i ndërtojnë njohuritë e tyre (Woolfolk, 2011; Musai, 2014). Andaj teoria e konstruktivizmit fokusohet në mënyrën se si njerëzit ndërtojnë kuptimin e njohurive dhe kanë kuptuar botën përmes organizimit të strukturave, koncepteve dhe parimeve në skemë (mental modele). Për shembull, parimi konstruktiv që mësimi duhet të fillojë nga njohuria dhe mirëkuptimi ekzistues i nxënësit, nevoja e përfshirjes aktive dhe të përgjegjshme nga nxënësit në procesin mësimor, rëndësia e krijimit të komunitetit të diskursit të lëndëve në klasë dhe rëndësia e zhvillimit metakognitiv (Black et al., 2003; Black&William, 2003).

Të mësuarit është shumë i individualizuar, andaj mësimi duhet të jetë i adaptuar ndaj kontekstit (Giebelhaus&Bowman, 2002). Duke pasur parasysh se mësimi paraprak ka ndikim në të mësuarit e ri, vlerësimi formativ del si një element i rëndësishëm në teorinë konstruktiviste, përmes saj, mësimi integrohet në procesin e të nxënit të nxënësve (me shembuj, pyetje, dialogë në klasë, detyra të hapura, protokolle me zë të lartë dhe me hartim të koncepteve). Kështu ata janë në gjendje që përmes njohurive të tyre të strukturuara t'i aplikojnë konceptet dhe strategjitë në situata të reja (Black&William, 1998b; James, 2006; Roos&Hamilton, 2005). Ndërveprimi i vazhdueshëm midis individit dhe të tjerëve përshkruhet nga Vygotsky si zona e zhvillimit proksimal (ZPD) (Vygotsky, 1978). Ai e përkufizoi zonën

² Kështu kërkon edhe Korniza Kurikulare e bazuar në arritjen e kompetencave perkatëse.

e zhvillimit proksimal si potencial intelektual të një individi (që njeriu e zotëron), i cili arrihej me ndihmën e dikujt, një të rrituri ose të një bashkëmoshatari (Musai, 2014).



Figura 2. Modeli i zhvillimit proksimal në mësimnxënie sipas Vygotsky-t (1978)

Qëllimi i këtij modeli është që nxënësi të mësojë pikërisht kur të arrijë në zonën e zhvillimit proksimal (Vygotsky, 1978), pasi këtu kemi një proces në të cilin kontributi është i përbashkët në mes të mësimdhënësit dhe nxënësit (Pryor&Torrance, 1996, cituar në Rushton, 2005), kështu duke argumentuar se vlerësimi formativ që zhvillohet në këtë zonë lehtëson performancën më të mirë. Është një bashkëpunim aktiv në mes të mësuesit dhe nxënësit për të përmirësuar performancën. Perspektiva konstruktiviste e vlerësimit formativ lejon mësimdhënësit t'i ngarkojnë nxënësit më shumë përgjegjësi për të mësuarit e tyre profesional dhe me këtë promovojnë kapacitetin e tyre për të përmirësuar njohuritë dhe aftësitë mësimore. Nga perspektiva konstruktiviste, vlerësimet formative janë më të vlefshme për nxënësin (Lamon, 2007). Një numër studimesh tregojnë se vlerësimi formativ është i lidhur fort me teorinë konstruktiviste, duke theksuar që të mësuarit është një proces aktiv, përmes të cilit ndërtohen njohuritë, përvoja, shkathtësitë dhe interesat (Harlen, 1998; James, 2006; Shepard, 2000). Duke i parë këto argumente me plotë të drejtë mund të konkludohet se kjo teori i ka paraprirë idesë së vlerësimit formativ.

Kur mësimdhënësit preokupohen, duke u kërkuar nxënësve të shpjegojnë se si arritën në një përgjigje, ka të ngjarë që këta mësues të veprojnë nga një perspektivë konstruktiviste që i sheh nxënësit si ndërtues të kuptimit. Duke hetuar origjinën e një përgjigjeje të gabuar, mësuesi mund të zbulojë

proceset e të menduarit të nxënësit, duke sfiduar dhe duke rafinuar konstruktet mendore të gabuara (Jordan, Carlile& Stack, 2008).

Teoria konstruktiviste bazohet në të nxënit e ndërtuar, në përvojë, padyshim se përvoja është individuale, personale dhe arrihet gjatë përballjes me situata të ndryshme jetësore, mirëpo individualja nuk mund të krijohet pa ndërveprim me rrethin, botën sociale. Bashkëpunimi me të tjerët është konsideruar si një metodologji tejet e rëndësishme, pasi nxënësit mësojnë edhe nga përvojat e njëritjetrit. Një plotësim i teorisë konstruktiviste, që ka të bëjë me përfshirjen e socialitetit, është teoria sociokonstruktiviste.

2.2. Teoria sociokonstruktiviste në vlerësimin formativ

Teoria sociokonstruktiviste ofron një bazë teorike që mbështet vlerësimin formativ. Konstruktivizmi social thekson rolin që luan shoqëria dhe kultura në të mësuarit. Në këtë kategori të mendimit të konstruktivizmit, kultura dhe komunitetet sociale formojnë mënyrën në të cilën individët perceptojnë, interpretojnë dhe bashkojnë kuptimet për përvojat e tyre, shoqëria formon si dhe çfarë mendojnë njerëzit (Jordan, Carlile&Stack, 2008). Vygotsky thekson rëndësinë e kulturës dhe kontekstit në formimin e mirëkuptimit. Mësimi nuk është një proces thjesht i brendshëm, as nuk është një formim pasiv i sjelljeve (Vygotsky, 1986). Vygotsky e përshkroi të mësuarit si një proces shoqëror që ndodh pasi fëmijët ndërveprojnë me njerëz më të rritur, me objekte dhe ngjarje që ndodhin në mjedisin në të cilin rriten. Mjediset e të mësuarit duhet të përfshijnë ndërveprime që lejojnë fëmijët të reflektojnë dhe të ndryshojnë konceptet e tyre përmes komunikimit (Lamon, 2007).

Konstruktivizmi dallohet nga sociokonstruktivizmi, pasi, sipas pikëpamjes konstruktive, nxënësit mësojnë duke i marrë njohuritë e reja, duke i analizuar dhe duke i sistemuar ato në hartën (skemën) ekzistuese të njohurive të tyre, kurse pikëpamja sociokonstruktive e sheh të nxënit brenda një konteksti të përbashkët shoqëror (Gipps, 1994).

Studime të shumta që zhvillojnë teori për vlerësimin mbështesin konstruktivizmin social, siç është studimi i vlerësimit për të mësuarit, pasi kjo teori vë theksin mbi rolin e formave të ndërveprimit shoqëror gjatë procesit të ndërtimit të njohurive dhe të të kuptuarit (Pritchard&Woollard, 2010). Brenda koncepteve konstruktiviste shoqërore vlerësimi formativ përshkruhet si një proces dinamik në të cilin mësuesit ose shokët e klasës i ndihmojnë nxënësit të lëvizin nga ajo që tashmë e dinë në atë që ata janë në gjendje të bëjnë më pas, duke përdorur zonën e tyre të zhvillimit proksimal (Shepard, 2005). Kjo

aftësi potenciale është më e madhe se aftësia aktuale e individit kur të mësuarit lehtësohet nga një person me ekspertizë më të madhe (Wertsch, 1991). Klima e tillë në klasë inkurajon të mësuarit bashkëpunues dhe aktiv, të menduarit krijues dhe inkurajon nxënësit që të mësojnë së bashku (Black et al., 2006).

Teoria e konstruktivizmit shoqëror vë vëmendjen në domosdoshmërinë që nxënësve t'u jepet kohë për të folur hapur, ku roli i mësuesit është dëgjues dhe vëzhgues aktiv i nxënësve. Black dhe William (2009) diskutojnë më tej teorinë e konstruktivizmit social dhe rëndësinë e përfshirjes së saj në vlerësimin arsimor si dhe japin udhëzime se si mësuesit mund të zhvillojnë procesin e të mësuarit brenda një konteksti të caktuar. Duke theksuar këtë teori, Torrance dhe Pryor (1998) tregojnë se procesi i vlerësimit në klasë, brenda një kuadri sociokonstruktivist, realizohet nga mësuesit dhe nxënësit përmes ndërveprimeve shoqërore dhe pedagogjike. Vlerësimi nuk është një aktivitet, por realizohet me anë të ndërveprimit social në të cilin praktikat e pjesëmarrësve kanë një efekt kritik mbi rezultatin. Rezultatet e vlerësimit më shumë janë prodhuar në mënyrë aktive sesa që janë zbuluar dhe janë shfaqur gjatë procesit të vlerësimit (Pryor&Torrance, 2000).

Në klasat sociokonstruktiviste mësuesit dhe nxënësit kanë role të ndryshme gjatë procesit mësimor dhe atij vlerësues. Prandaj roli i mësuesit kryesisht ngjason në atë të një agjenti "reflektues" për të bërë të mësuarit më efektiv (Pollard, siç përmendet në Gipps, 1999). Si të tillë, mësimdhënësit në klasë janë faktori përgjegjës për dhënien e detyrave në klasë dhe marrjen e përgjigjeve nga nxënësit e tyre. Për më tepër, është detyra e mësuesit që të ofrojë mundësi për nxënësit që t'i aktivizojnë ato gjatë përditshmërisë. Në rrethana të tilla, ky rol varet nga vlerësimi i saktë i predispozitave të një nxënësi dhe shtrihet në vlerën formative të vlerësimit të nxënësve (Gipps, 1999). Megjithatë, vlen të theksohet se përgjigjet nga nxënësit ndonjëherë mund të jenë të vështira për t'u interpretuar dhe ato mund të bëhen mjaft të paqarta. Zakonisht, mësuesit e shkollave fillore duhet të kenë njohuri të gjera për nxënësit e tyre, lidhur me mënyrën e mësimin dhe lidhur me çështjet që lidhen me vlerësimin. Për shembull, mësuesit e efektshëm gjithmonë mësojnë nga një perspektivë konstruktive, e cila arrin të rregullojë shumëllojshmërinë dhe intensitetin e ndihmës që i jepet çdo nxënësi individual. Prandaj, përmes kësaj teorie, mësuesit krijojnë qëllime dhe përqendrohen në nevojat e nxënësve për të mësuarit, duke u ndihmuar nxënësve të zhvillojnë kuptime të thella në fushën e tyre të interesimit. Kjo u ndihmon mësuesve të ndërtojnë shprehitë mësimore që ndihmojnë të nxënit pasues të nxënësve (Richardson, 2003). Filer dhe Pollard (2000) pajtohen gjithashtu se vlerësimi i klasës bazohet në të kuptuarit dhe në njohuritë e mësuesve dhe të nxënësve të tyre, e kjo përfshin gjithashtu një sërë aktiviteteve sociale dhe

akademike. Për ta bërë të mësuarit më efektiv, Adams (2006) u sugjeron mësuesve rekomandimet e mëposhtme:

- Përqendrohuni në të mësuarit dhe jo në performancën;
- Shikoni nxënësit si bashkëndërtues aktivë të kuptimit dhe të njohurive;
- Krijoni marrëdhëniet mësues – nxënës mbi idenë e udhëzimit dhe jo të urdhërimit;
- Kërkoni t'i angazhoni nxënësit në detyra;
- Promovojeni vlerësimin si një proces aktiv të zbulimit, duke mbjellë mirëkuptimin e përbashkët.

Për të arritur një vlerësim efektiv, mësuesit duhet të kenë një kuptim më të mirë teorik të konstruktivizmit social dhe metakognicionit, përndryshe vlerësimi gjithmonë do të jetë jashtë të nxënës dhe mësuesit, por edhe nxënësit gjithmonë do të luajnë rol tradicional dhe jobashkëkohor në procesin e mësimit dhe mësimdhënies (Dixon&William, 2003). Konstruktivizmi shoqëror është një term epistemologjik i mishëruar në shumë perspektiva teorike që përfshin gjithashtu termin e ndërveprimit simbolik (Crotty, 1998).

Nga mësuesit kërkohet të ndryshojnë qëndrimin e tyre, të besojnë si dhe të mendojnë në lidhje me atë që i pengon ata të heqin dorë nga mbajtja e koncepteve të mëparshme për vendin dhe rolin e vlerësimit në mësim (Dixon&William, 2003). Ky studim sugjeron që mësuesit në klasë të bëhen “ndërmjetësues efektivë të të mësuarit”, duke e përshtatur në mënyrë efektive teorinë socio-konstruktiviste, ku mësuesit dhe nxënësit të jenë pjesëmarrës aktivë në procesin e vlerësimit në klasë për të ndihmuar procesin e të nxënës dhe mësimdhënies.

2.3. Teoria sociokulturore në vlerësimin formativ

Teoria sociokulturore fillet e para i ka nga puna e LS Vygotsky-t (1978). Pikëpamjet aktuale të kësaj teorie të tjerët i kanë përpunuar dhe i kanë zhvilluar më tej, duke u bazuar në veprën e tij fillestare (Wertsch& Toma, 1995). Nga perspektiva sociokulturore, vlerësimi formativ, ashtu si mbështetja, është një proces bashkëpunues dhe përfshin diskutimin e të kuptuarit në mes të mësuesit dhe nxënësit rreth pritshmërive dhe përmirësimit të performancës (Shepard, 2005).

Përveç kësaj, Vygotsky vuri theksin mbi kulturën dhe shoqërinë, duke argumentuar se të gjitha funksionet e larta mendore kanë bazë sociale në origjinë dhe janë ngulitur në kontekstin e mjedisit sociokulturor.

Sipas Wertsch-it dhe Toma-s (1995), Vygotsky synon të argumentojë:

- Së pari, që proceset mendore kanë origjinën në ndërveprimet shoqërore;
- Së dyti, që të kuptuarit e proceseve mendore kërkon një qasje zhvillimore;
- Së treti, që të gjitha veprimet njerëzore, individuale dhe shoqërore janë të ndërmjetësuara nga objekte semiotike, si dhe materiale.

Nga këndvështrimi sociokulturor, vlerësimi formativ përfshin procesin e ndërveprimit mësues – nxënës në procesin e të mësuarit. Hulumtimi mbi vlerësimin formativ vjen nga disiplina të shumta, duke përfshirë sjelljen, njohjen, psikologjinë sociale, si dhe bazohet në shumë teori të disiplinave të veçanta, si: teoria e kontrollit, teoria e attributeve, vendosja e qëllimeve ose teoria e njohjes shoqërore, të cilat nxjerrin në pah rëndësinë e tri strategjive kyçe të vlerësimit formativ në nxitjen e nxënësve për të nxënit, pyetje dhe vetëvlerësim (Crooks, 1988; Hattie&Timperley, 2007; Kluger&DeNisi, 1996; Natriello, 1987).

Vetëm kohët e fundit studiuesit e arsimit kanë filluar të eksplorojnë një perspektivë sociokulturore si bazë për thellimin e kuptimit tonë mbi rolin dhe vlerën e vlerësimit formativ në mësim dhe zhvillim (Ash&Levitt, 2003; Pryor&Crossouard, 2008).

Jordan, Carlile dhe Stack japin këshilla se si duhen mbështetur nxënësit që do të kenë nevojë për mbështetje shtesë ose të veçantë. Për të shmangur riprodhimin e disavantazhit kulturor dhe social, mësimdhënësit mund t'i ndjekin këto këshilla:

- Mbështetja e nxënësve me vështirësi gjuhësore;
- Vlerësimi i kompetencës gjuhësore nëpërmjet ushtrimeve të hershme formuese;
- Mësimdhënia e lëndëve specifike;
- Mësimi i konventave të të shkruarit dhe të të folurit në gjuhën përkatëse (2008).

Po ashtu edhe për përdorimin e vlerësimit me ndjeshmëri:

- Nga përdorimi i një sërë metodash vlerësimi;
- Duke i bërë të qarta kriteret për sukses;
- Nga përdorimi i vlerësimit formativ dhe i vetëvlerësimit në veçanti;
- Duke u ndihmuar studentëve t'i vendosin qëllimet personale (2008).

Padyshim se aftësia e ndërveprimit vjen nga baza trunore, e realisht çdo gjë varet nga ajo. Duke qenë se themeli i vlerësimit formativ cilësohet ndihma që i ofron mësimdhënësit (për të programuar punën në të mirë të arritjes sa më të lartë të nxënësit) dhe nxënësit për t'i identifikuar mangësitë e për t'i shmangur ato (e këtë e arrijnë në ndërveprim mes vete, duke dhënë e duke marrë informacione nga njëri-tjetri), ata duhet të jenë të aftë edhe të dinë dhe të dallojnë çfarë në të vërtetë dinë dhe duhet të dinë. Një sqarim më të detajuar të këtij procesi e jep metakognicioni apo aftësia për të menduar rreth të menduarit.

2.4. Teoria metakognitiviste në vlerësimin formativ

Metakognicioni është “aftësia për të menduar rreth të menduarit” (Musai, 1999). Nga se “nxënësit që mund të mendojnë në mënyra të tilla, si analiza e eksperimentit, për të parë se çfarë shkoi gabim, tregon se ata po mësojnë nga e kaluara në mënyrë që të parandalojnë që problemet e njëjta të ndodhin në të ardhmen. Bërja më shumë sesa e njëjta kur e njëjta nuk funksionon nuk është metakognitive” (Burke, 2009 faq 107). Pra, metakognitivizëm do të thotë njohuri rreth të menduarit (Musai, 1999). Termi metanjohe i referohet një procesi të vetëmonitorimit dhe reflektimeve të përgjithshme mbi të menduarit e vetë njeriut. Një vetëvlerësim i tillë është një komponent kyç i vlerësimit formativ, pasi nxënësit bashkëpunojnë me mësuesit për të zhvilluar një kuptim të përbashkët të situatës aktuale të të mësuarit dhe identifikimit si të ecin përpara (Sadler, 1989). Ai përfshin njohjen e proceseve njohëse dhe produktive dhe aftësinë për të kontrolluar, për të monitoruar dhe për të vlerësuar proceset njohëse (Flavell, 1979). Procesi metakognitiv përfshin katër faza. Faza e parë përfshin detyrë-përkufizimin (nxënësit përcaktojnë detyrën e tyre për të studiuar). Faza e dytë, vendosjen e qëllimeve dhe planifikimin. Nuk thuhet rastësisht se suksesi është planifikim. Planifikimi është një proces gjatë të cilit planifikuesi parashihë stadin e zhvillimit të një fenomeni (Hyseni dhe të tjerët, 2003) Faza e tretë ka të bëjë me miratimin (përdorimi i strategjive për të përmbushur ato plane), dhe faza e fundit e adaptimit (ndryshimet e bëra në procesin e të mësuarit bazuar në përvojat e tyre) (Winne&Hadwin, 1998). Dituritë dhe shkathtësitë metakognitive kanë të bëjnë me dituritë për veten si nxënës, anët e dobëta dhe të forta vetjake në mësimnxënie, dituri për detyrë, njohuri për mënyrat e ndryshme të të mësuarit, dituri se si duhet të zgjidhet ndonjë detyrë, dituritë strategjike për atë se kur duhet të shfrytëzohen dituritë e caktuara, si të planifikohet të mësuarit, çka duhet të bëhet kur të përballemi me probleme.

Nxënësit shfrytëzojnë procese të ndryshme të të menduarit si dhe strategji për të fituar dituri dhe për t'i zgjidhur detyrat që u parashtrihen dhe jo çdoherë janë të vetëdijshëm për to. Hulumtimet thonë se

personat që janë të vetëdijshëm për atë se si mësojnë, si i zgjidhin problemet dhe si i zbatojnë dituritë në situata të reja janë më të suksesshëm në mësimnxënie (BZHA, 2015). Prandaj, theksi vihet në të vërtetë në përfitimin e diturive dhe të shkathtësive metakognitive. Duke i bërë nxënësit të ndërgjegjshëm se ata mund të mendojnë mbi të menduarit e tyre, mësuesi do t'u ndihmojë atyre edhe të përmirësojnë sjelljet e tyre kognitive si rezultat i përmbushjes më të mirë të veprimtarive në klasë. Kjo aftësi bëhet e dukshme kur nxënësit dhe mësuesi marrin vendime të përbashkëta (Musai, 1999).

Mësimdhënësi ka një rol të rëndësishëm në zhvillimin e shkathtësive metakognitive, proces gjatë të cilit ai mund të ndihmojë duke parashtruar pyetje që i nxitin nxënësit të mendojnë e të sqarojnë se si kanë arritur deri te përfundimet e te zgjidhjet e caktuara, si mund ta zgjidhin ndryshe detyrën, i përkrahin nxënësit “të mendojnë zëshëm“, i përkrahin të mësojnë nga gabimet vetanake, i mësojnë nxënësit të shfrytëzojnë harta mendore, të përdorin organizatorë grafikë, diagrame, i nxitin nxënësit të mendojnë se ku mund të zbatojnë mënyrë të caktuar të zgjidhjes së problemit, i nxitin nxënësit të mendojnë se çka i ndihmon dhe çka i pengon në mësimnxënie, nxisin parashtrimin e qëllimeve dhe planifikimin e mësimnxënies, krijojnë situata dhe japin detyra të hapura për zgjidhjen e të cilave nxënësit vetë duhet të vendosin se cilat dituri procedurale dhe deklarative do t'i shfrytëzojnë, i vlerësojnë nxënësit në mënyrë reciproke dhe bisedojnë për atë se si e kanë zgjidhur detyrën. Vlerësimi formativ është kyç në proceset metakognitive dhe ndikon në zhvillimin e shkathtësive metakognitive (Musai, 1999).

Fushat që shqyrtojnë aspektet njohëse të të nxënësve kanë një rëndësi të konsiderueshme në njohuritë e nxënësve para hyrjes në klasën përkatëse, shpesh duke sugjeruar që njohja paraprake është thelbësore për të mbështetur mësimin e ri dhe për të mundësuar transferimin e të nxënësve në vazhdim. Megjithatë, proceset e vlerësimit formativ lidhen drejtpërdrejt me strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënësve, me performancën aktuale të nxënësve. Hulumtuesit identifikojnë se nxënësit kanë nevojë për mbështetje dhe argumentojnë se përfshirja e nxënësve përmes një qasjeje metakognitive ka rëndësi në vlerësim (Pryor&Crossouard, 2008). Qëllimi i një procesi të tillë është t'i inkurajojë nxënësit dhe mësuesit të jenë të hapur ndaj sfidave të reja gjatë zhvillimit të praktikës formuese (Bangert-Drowns, R., Hurley, M. M.,&Wilkinson, B. 2004).

Nxënësi konsiderohet si subjekt dhe, kështu, i përfshirë në procesin vlerësues, ai përdor trurin për të arsyetuar (marrja e informatave kthyesë), rrethin social për të ndërvepruar (vlerësimi i njëri-tjetrit) dhe metakognicionin (për t'i pranuar vetes ato që di). Të gjitha këto, të ndërlidhura, ndihmojnë në zbatimin dhe në kultivimin e të mirave të vlerësimit formativ.



KAPITULLI III

SHQYRTIMI I LITERATURËS MBI VLERËSIMIN FORMATIV NË SHKOLLAT FILLORE DHE LIDHJET E TIJ ME TË ARRITURAT SHKOLLORE

Vlerësimi është një nga mjetet më të fuqishme arsimore për promovimin e efektivitetit të të mësuarit. Por duhet të përdoret në mënyrën e duhur, të jetë në përdorimin e mësimdhënies e të mësimit, në mënyrë që të ngrihet niveli i arritjeve shkollore të nxënësve (Black&Wiliam, 1998b).

Një temë si vlerësimi është shumë e rëndësishme në arsim. Për këtë arsye shumë mësues kanë treguar interesim për hulumtime në lidhje me vlerësimin në arsim. Gjatë dyzet viteve të fundit vlerësimi është studiuar gjerësisht në të gjithë botën, në përdorimin e vlerësimit dhe për ta përmirësuar të mësuarit.

Vlerësimi bëhet formativ kur informacioni që përdoret i përshtatet mësimdhënies dhe mësimit për të plotësuar nevojat e nxënësve. Vlerësimi formativ mund të jetë një burim i rëndësishëm dhe lehtësisht i arritshëm i mësimit të nxënësve (Kingston & Nash , 2011).

3.1. Vështrim i përgjithshëm rreth procesit të vlerësimit formativ

Në vitet e fundit në Kosovë, vlerësimi ishte kryesisht i fokusuar në përshkrimin e asaj që nxënësit e dinin në bazë të kualifikimeve shkollore. Vlerësimi për të nxënë apo vlerësimi formativ është bërë një term i njohur për shumicën e mësimdhënësve që kur filloi së zbatuari Kurrikula Bërthamë dhe Korniza Kurrikulare e Kosovës.

Për zhvillimin e vlerësimit formativ një kontribut të veçantë ka dhënë Michael Scriven (1967), i cili prezantoi prejardhjen e vlerësimit formativ dhe bëri ndarjen e vlerësimit nga përdorimi i rezultateve. Vlerësimi formativ është bërë një çështje shumë e diskutuar në arsim, sidomos pasi Black dhe Wiliam botuan gjetjet e tyre të cituara në artikullin Brenda kutisë së zezë. Ngritja e standardeve përmes vlerësimit në klasë. Ata pohuan se vlerësimi është një proces i natyrshëm social dhe përdorimi i termit vlerësim formativ i referohet çdo veprimi në klasë, që përdoret nga mësuesit ose nga nxënësit, që ofrojnë informata përmbajtësore për të mësuarit, përmbajtjen mësimore, për proceset që përfshijnë vetëvlerësimin dhe strategjitë metanjohëse (Black&Wiliam, 1998b).

Në kuptimin e saj të ngushtë apo të gjerë, vlerësimi formativ mund të konsiderohet si një instrument, një produkt, një proces ose një paketë që do të përpunohet nga kurrikula ose politikëbërësit e

vlerësimit (Pinchok, Brandt&Learning Point, 2009). Termi *vlerësim formativ* ka evoluar gjatë dyzet viteve të fundit, por ideja kryesore është që mësuesit duhet të përdorin dëshmi të të mësuarit për t'i përshtatur mësimet. Dëshmitë janë deklarata përmes të cilave bëhet vlerësimi, përmes tyre bëhet vlerësimi me notë që është real, i arsyeshëm, i drejtë, i besueshëm. Ato deklarojnë saktë, shkurt dhe qartë qëllimin e kërkesës, mbështeten në rezultatet e të nxënësve në mënyrë që të mbulojnë të gjitha njohuritë, aftësitë, zotësitë, shkathtësitë relevante dhe vlerat e kërkuara për një vlerësim të besueshëm (GIZ,2015).

Clark (2012) argumenton se vlerësimi formativ nuk është një test apo një mjet, por një proces që ka potencialin për të mbështetur mësimin, duke zhvilluar strategjitë e mësimit. Kurse Pellegrino (2012) e përshkroi atë si një mjet të hartuar për të vëzhguar sjelljen e nxënësve dhe për të prodhuar të dhëna që mund të përdoren për të nxjerrë informata të arsyeshme në lidhje me atë që ata e dinë. Nëse një mësues u jep informata kthyes nxënësve dhe përshtat strategjitë mësimore me synim që të përparojë më tej drejt qëllimeve mësimore, mësuesi është duke u angazhuar në vlerësimin formativ (Greenstein, 2010). Bennett adresoi çështjen nëse vlerësimi formativ duhet të konsiderohet një instrument apo një proces i përshkruar nga perspektivat alternative dhe, në fund, argumentoi për një integrim të të dyjave. Ai deklaroi se vlerësimi formativ mund të konceptohet jo vetëm si një test e as si një proces, por, edhe më mirë, si një integrim i menduar i procesit dhe i dizajnuar me qëllim që të ndihmojë metodologjinë e mësimdhënies (Bennett, 2011). Mosmarrëveshjet për mënyrën e definimit të termit *vlerësim formativ* janë të dukshme në literaturën kërkimore, e cila mund t'i ngatërrojë më tej mësuesit dhe t'i pengojë ata që ta aplikojnë vlerësimin formativ në klasat e tyre (Bennett, 2011).

Mund të keqkuptohet përpjekja për t'i integruar procesin dhe instrumentet, duke u menduar se kështu injorohet natyra themelore e vlerësimit formativ që përfshin shkëmbimin dinamik në mes të mësimdhënësit dhe nxënësit në Kosovë dhe që ka një proces përsëritës të vlerësimit e të përshtatjes nga ana e mësuesit dhe e nxënësit. Ndonëse instrumenti përdoret si pjesë e procesit, ai nuk identifikohet me vetë procesin. Hulumtuesit pohojnë se përdorimi i vlerësimit formativ ka një efekt pozitiv mbi nxënësin (Black&Wiliam, 1998; Popham, 2008; Wiliam, Lee, Harrison&Black, 2004).

Në Shtetet e Bashkuar të Amerikës, në vitin 2006, u krijuan Këshilli i Shkollave Shtetërore Zyrtare – KSHSHZ (Council of Chief State School Officers – CCSSO), Vlerësimi Formativ për Studentët dhe Mësuesit – VFSM (Formative Assessment for Student and Teachers – FAST) dhe Bashkëpunimi Shtetëror mbi Vlerësimin dhe Standardet e Studentëve – BSHVSS (State Collaborative on Assessment and Student Standards – SCASS) në të mirë të vlerësimit formativ (Popham, 2008). Pas konsultave në

mes të Këshillit të Vlerësimit Formativ për Studentët dhe Mësuesit (VFSM) dhe Bashkëpunimit Shtetëror mbi Vlerësimin dhe Standardet e Studentëve (BSHVSS) për të përcaktuar një përkufizim të vlerësimit formativ, ata erdhën në përfundim se: Vlerësimi formativ është një proces i zbatuar nga mësuesit dhe nga nxënësit gjatë mësimit, që siguron informata kthyesë për të përshtatur mësimin që të përmirësojë arritjet e nxënësve në rezultatet e synuara mësimore (CCSSO, 2012). Anëtarët e Grupit të Reformës së Vlerësimit (ARG) kryen kërkime mbi vlerësimin formativ, që solli revolucione dhe reforma në formën tradicionale të vlerësimeve. Studimet nga ARG-ja treguan se vlerësimi formativ është duke bërë përmirësime të ndjeshme në performancën e nxënësve (Harlen, 2007; Bennett, 2011; Cowie&Bell, 1999; Tucker, Stronge, Gareis,&Beers, 2003).

Pra, vlerësimi formativ përdoret për të përshtatur, për të modifikuar dhe për të udhëzuar mësimin (Larson, et al. 2012). Ai përdoret për të bërë përmirësime në mënyrë që të formojë të mësuarit e ri (Shepard, 2008). "Vlerësimi formativ është një proces i planifikuar në të cilin vlerësimet e nxjerra nga rezultatet e nxënësve përdoren nga mësuesi për të përshtatur planifikimet mësimore në mënyrë të vazhdueshme ose nga nxënësit për të përshtatur strategjitë aktuale të të mësuarit" (Popham, 2008 faq. 6).

Vlerësimi formativ, sipas përshkrimit të Sutton-it (1992), është një proces i vazhdueshëm që kryhet në formën formale dhe joformale me anë të së cilës nxirren informacionet dhe provat për të mësuarit e një nxënësi dhe kështu ato përdoren për të planifikuar hapin tjetër ose ofrojnë udhëzime për një detyrë të caktuar. Vlerësimi formativ i jep mësuesit një provë se sa ka përparuar një nxënës në procesin e të nxënës (McLaren, 2012). Pra, si proces i shkurtër është përdorur në programin e zhvillimit profesional të mësuarit në rrugën e duhur (Keep Learning on Track) , nga ETS-ja, që përcakton definicionin e idesë së madhe për vlerësimin formativ, ku nxënësi dhe mësuesi përdorin dëshmi të të mësuarit për të përshtatur mësimdhënien dhe të mësuarit, si dhe për të përmbushur nevojat e menjëhershme të të mësuarit nga minuta në minutë dhe nga dita në ditë (Thompson&Wiliam 2008). Për ta sqaruar këtë, Wiliam dhe Thompson krijuan një tipologji të dallimit të vlerësimit formativ për ciklin e gjatë (përgjatë periudhave të shënimit, tremujorëve, gjysmëvjetorëve ose viteve), ciklin e mesëm (brenda dhe mes njëjësive mësimore) dhe ciklin e shkurtër (brenda dhe ndërmjet mësimoreve) (2008). Secila prej këtyre kornizave bart të ndarë boshllëkun, duke kërkuar të identifikojë përdorimin e vlerësimit formativ dhe duke u fokusuar në atë që është e vëzhgueshme, në natyrë të ciklit të shkurtër të vlerësimit formativ (d.m.th., përdorimi moment – nga-momenti i vlerësimit formativ brenda një instruksioni të sesionit të vetëm).

Në mënyrë që vlerësimi të jetë formativ, informacioni i dhënë duhet të përdoret dhe përdorimi i

këtij informacioni përfshin dy hapa: hapi i parë është që mësuesi ose nxënësi të jetë në gjendje të perceptojë një boshllëk midis qëllimit që duam të arrijmë dhe gjendjes aktuale. Hapi i dytë është që mësuesi ose nxënësi të ndër marrë veprime për të plotësuar këtë boshllëk (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989).

Qëllimi i vlerësimit formativ është që të përcaktojë nëse aktivitetet mësimore kanë rezultuar me realizmin e qëllimit të caktuar (Wiliam, 2013), duke monitoruar progresin e nxënësit drejt tij, kështu duke kërkuar të plotësohet boshllëku në mes të të mësuarit aktual të nxënësit dhe dëshirës për rezultate më të larta (Clark, 2012).

Vlerësimi formativ nuk ka vlerë nëse informacioni nuk përdoret për të ndryshuar dhe për të përmirësuar mësimin. Shumë hulumtime kanë nxjerrë rezultate pozitive lidhur me ndikimin që ka procesi i vlerësimit. Pasi një mësues është në gjendje t'i identifikojë fushat në të cilat nxënësit kanë vështirësi, udhëzimet mund të ndryshohen pas periudhës së përfundimit të klasës ose njësisë së tërë. Paratestet i lejojnë një mësuesi që të planifikojë një njësi të bazuar në njohuritë ekzistuese të nxënësve. Testet e përditshme i lejojnë mësuesit të përcaktojë se sa e zotërojnë nxënësit objektivin ditor. Testet e mesme (sondat) i lejojnë një mësuesi të ndryshojë planin mësimor sapo të mësojë ku qëndron problemi. Të gjitha këto informacione mund të përdoren si një mënyrë që prodhon arsimim të përshtatshëm për secilin nxënë. Vlerësimi formativ është çelësi për planifikimin dhe për monitorimin e mësimin.

3.2. Ndikimi i vlerësimit formativ në përmirësimin e të arriturave shkollore

Në bazë të analizës dhe shqyrtimit të literaturës së fundit, lidhur me vlerësimin formativ dhe arritjet shkollore të nxënësve, hulumtuesit kanë mbështetur me anë të provave se përdorimi i vlerësimit formativ në klasë ofron arritje shkollore më të mëdha te nxënësit, sidomos për ata që kanë vështirësi në të nxënit e tyre (Black et al., 2004; Leahy et al., 2005; Moss, 2009; Morton&McMenamin, 2011; Abrams, 2007). Zbatimi i vlerësimit formativ përmban përfitime të mëdha për arritjet e nxënësve në përgjithësi. Përveç arritjeve të nxënësve, ndihmon edhe në ngritjen e cilësisë së mësimdhënësit dhe Moss theksoi me të drejtë se vlerësimi formativ përfaqëson një mënyrë ndikimi si në cilësinë e mësimdhënësve, ashtu edhe në arritjet e nxënësve. Unë kurrë nuk kam parë një iniciativë tjetër që ka aq shumë ndikim në cilësinë e mësuesve dhe në arritjet e nxënësve (Moss, 2009).

Black dhe Wiliam propozuan se vlerësimi formativ është strategji e mësimdhënies së efektshme për të ngritur të arriturat shkollore në nivele më të larta për të gjithë nxënësit (1998). Në vlerësimin e

cilësisë së punës apo të performancës së nxënësve, mësuesit duhet të zotërojnë një koncept të cilësisë së duhur për detyrën dhe të gjykojnë punën e nxënësve në lidhje me këtë koncept (Sadler, 1989). Kur nxënësit kanë objektiva të qarta mësimore dhe modele të punës së mirë, ata kuptojnë se çfarë po mësojnë (Stiggins, 2005; 2007).

Aktualisht, përdorimi më i zakonshëm i vlerësimeve është në formën e një mase përmbledhëse. Vlerësimi përmbledhës është një matje në fund të mësimit për të përcaktuar arritjet e nxënësve në fund të programit apo kursit.

Për të përmirësuar arritjet e nxënësve në klasë, vlerësimi formativ duhet të jetë strategjik, i planifikuar dhe i zbatuar vazhdimisht. Vlerësimi formativ realizohet nëpërmjet angazhimit të nxënësve në klasë, nëpërmjet përsëritjeve, aktiviteteve, angazhimeve, përgjigjeve të çastit, komenteve, detyrave të shtëpisë, kuizeve, debateve, prezantimeve, eseve, teknikave, testeve, portofolieve, projekteve dhe nëpërmjet punës në kabinet, si dhe realizohet gjatë gjithë vitit shkollor, duke u bazuar në rezultatet e të nxënësve dhe duke i dhënë nxënësit komente konstruktive për arritjen e atyre rezultateve (MASHt, 2015/2016).

Rezultatet e vlerësimit formativ evidentohen në ditarin personal të mësimit të nxënësve me komente për nivelin e arritjes së rezultateve të të nxënësve. Ky vlerësim bazohet në rezultatet e të nxënësve dhe ka për qëllim t'i informojë nxënësit për punën e bërë drejt arritjes së rezultateve të të nxënësve derisa ata të jenë duke nxënë njohuri apo duke i zbatuar shkathtësitë e tyre. Rezultatet u raportohen nxënësve dhe prindërve me komente konstruktive që motivojnë dhe orientojnë përparimin e nxënësve (BEP/MASHt, 2013; MASHt, 2015/2016).

Dunn dhe Mulvenon (2009) kishin kritika lidhur me metodologjitë e hulumtimit të përdorura për shqyrtimin e efektit të vlerësimit formativ, mirëpo ata bënë të qartë se qëllimi i tyre nuk ishte të mohonin efektet pozitive të vlerësimit formativ, por më tepër të nxitnin hulumtimin e vazhdueshëm në të. Ata treguan se hulumtimi u diskutua në rishikimin e Black-ut dhe Wiliam-it (1998) dhe hulumtimet e diskutuara këtu japin njëfarë mbështetjeje për ndikimin e vlerësimit të formimit mbi arritjet e nxënësve. Megjithatë, siguron mbështetje më të madhe për të kryer kërkime në të cilat do të përdoren metodologji dhe dizajne më efikase që dërgojnë në rezultate më bindëse dhe në të kuptuarit e ndikimit të vlerësimit formativ dhe vlerësimin e arritjeve të nxënësve (Dunn&Mulvenon, 2009).

Në vijim po paraqesim disa hulumtime që argumentojnë se vlerësimi formativ ndikon në arritjen e rezultateve shkollore. Veçanërisht, vlerësimi formativ njihet gjerësisht për arritjen në rritje të të nxënësve

të nxënësve. Prandaj ka shumë studime që mbështesin vlerësimin formativ dhe këto studime ofrojnë dëshmi mbi arritjet e nxënësve.

Të gjeturat e para të mëdha kërkimore në nivel të vlerësimit formativ ishin paraqitur në metaanalizën e Terry Crooks-it (1988) , i cili artikuloi efektin që vlerësimi formativ mund të ketë në mësimdhënie dhe në këtë mënyrë në arritjen shkollore të nxënësve.

Në një sintezë tjetër të mbi 800 metaanalizave që kanë të bëjnë me arritjet e nxënësve, John Hattie zbuloi se nga 138 ndikime në arritjet e nxënësve, (duke përfshirë ndikime të tilla, si: marrëdhëniet mësues – nxënës, shtëpi – mjedis, statusi socioekonomik dhe madhësia e klasës), ndikimi i tretë më pozitiv në arritjen e nxënësit ishte vlerësimi formativ, me madhësi të efektit prej 0.9. Gjetja e tij bën një deklaratë që mbështet efikasitetin e vlerësimit formativ që duhet ta praktikojë mësimdhënësi në punën e tij (Hattie, 2009).

Hulumtimi i kryer nga Lisa Smith raportoi se realizimi i shpeshtë i vlerësimeve mund të parashikojë arritje në masat e progresit adekuat vjetor. Smith zhvilloi kërkime në një shkollë të mesme me rreth 2.900 nxënës, në një periudhë mbi trevjeçare. Gjatë shqyrtimit të të dhënave, rezultatet e vlerësimeve formative posttestum, të dhëna në baza tremujore, japin parashikime për rritjen e testin e matjes së AYP (AYP është matje e përcatkuar nga ligji federal i Shteteve të Bashkuara të Amerikës për arritjet akademike të nxënësve) të shtetit. Për çdo njësi rritjeje të rezultatit tremujor në vlerësimin postformativ mund të parashikohet një ngritje pozitive të nxënësit. Modeli i hulumtimit parashikonte saktësisht pjesëmarrjen prej 84.87 % të rezultateve (Smith, 2008).

Një indeks citimi, që nënkupton të gjitha referencat shkencore dhe që thekson faktin se vlerësimi formativ përmirëson arritjet shkollore të nxënësve, është cituar më shumë se një mijë herë. Indeksi i Shkencave Sociale tregon se në shkollë dhe në gazeta i është referuar 194 herë, gjë që tregon se përfundimisht vlerësimi formativ bën përmirësimin e të mësuarit dhe se përfitimet në arritjet e nxënësve janë ndër më të mëdhatë të raportuara ndonjëherë. Megjithatë, është e rëndësishme të theksohen disa çështje që u identifikuan në tetë artikujt kërkimorë. Black dhe Wiliam kërkuar prova që treguan se vlerësimi formativ bën një ndryshim në arritjet e nxënësve. Kërkimi i tyre përfshinte mbi 580 artikuj apo kapituj. Siç është përmendur më lart, gjetjet e tyre kanë deklaruar se vlerësimi formativ është efektiv në ngritjen e arritjeve të nxënësve. Përveç kësaj, shumë prej këtyre studimeve arrijnë në një përfundim tjetër të rëndësishëm se vlerësimi u ndihmon nxënësve me arritje më të ulëta se të tjerët, duke zvogëluar gamën e njohurive dhe duke rritur arritjet e tyre (Black & Wiliam, 1998).

Rëndësi për vlerësimin formativ ka dhe përdorimi i metodave dhe i teknikave mësimore. Sipas Hysenit dhe të tjerëve, metodat dhe teknikat janë procedura standarde që i përdorin mësuesit në bashkëveprim me nxënësit për paraqitjen dhe për zhvillimin e materialeve e të veprimtarive mësimore për t'i arritur qëllimet dhe objektivat mësimore (2003).

Vlerësimet formative janë projektuar në masë të madhe për të përmirësuar performancën në vlerësimet sumative, që këto të fundit janë mjaft të ndryshme nga vlerësimet formative që ndodhin në ose afër pikës së mësimit, duke u lejuar mësuesve dhe nxënësve t'i marrin vendimet e duhura për mësimdhënien në kohën e duhur për arsyet e duhura (Gallagher ,1982). Johnston (1997) ofron një pikëpamje dalluese midis këtyre dy llojeve të vlerësimeve dhe sugjeron se mund të interpretohen ose si kërkesa të vërteta për informacione, ose si pohime të kontrollit. Në tabelën 1 janë paraqitur karakteristikat e vlerësimit formativ dhe vlerësimit sumativ. Roli dhe ndikimi i tyre, ndonëse ka disa suaza të përafërta, është i ndryshëm, mirëpo si njëri ashtu edhe tjetri arrijnë qëllimin e synuar, duke përfshirë këtu kohën e realizimit, motivimin, rolin e mësuesit e të nxënësit. (McMillan, 2007)

Tabela 1. Karakteristikat e vlerësimit formativ dhe përmbledhës në klasë (McMillan, 2007 faq.2)

Karakteristikat e testimit	Formativ	Sumativ
Qëllimi	Të sigurojë reagime të vazhdueshme për të përmirësuar mësimin	Studimi i të nxënësit të nxënësve në fund të një segmenti mësimor
Kur kryhet	Gjatë mësimit	Pas mësimit
Përfshirja e studentëve	Inkurajuese	Dekurajuese
Motivimi i studentit	I brendshëm, zotërim i orientuar	I jashtëm, i orientuar drejt performancës
Roli i mësuesit	Të sigurojë reagime të menjëhershme, specifike dhe korrigjime mësimore	Të masë mësimin e nxënësve dhe të japë nota
Nivelet e theksuara njohëse	Zbatim i thellë i të kuptuarit dhe i të arsytuarit	Njohuri dhe kuptim
Niveli i specifikimit	Shumë specifike dhe individuale	I përgjithshëm dhe i orientuar kah grupi
Struktura	Fleksibil, i adaptueshëm	I ngurtë, shumë i strukturuar
Teknikat e vlerësimit	Joformal	Formal
Efekti në të mësuarit	I fortë, pozitiv dhe afatgjatë	I dobët dhe i qëndrueshëm

Ndikimi i vlerësimit formativ në të arriturat shkollore është në përqindje të lartë, e për të fituar këtë përqindje, ai përmbledh në vete edhe shumë elemente të tjera, ku secili është i ndërlidhur me tjetrin dhe kështu kompletton këtë lloj vlerësimi, në fakt mundëson realizimin e tij.

3.3. Komponentët e vlerësimit formativ

Vlerësimi formues mbikëqyr ecurinë, procesin, përparimin e programeve, të projekteve, të individëve dhe siguron një fidbek për të sjellë përmirësime. Komponentët e vlerësimit formativ janë përfshirja e nxënësve në të nxënë, vetëvlerësimi, vlerësimi i njëri-tjetrit, informata kthyesë dhe ndikimi i vlerësimit formativ në vetërregullim e në reflektim. Mësuesit dhe nxënësit do të kuptojnë vlerën e vlerësimit formativ gjatë përvojave të parashërbimit, kështu që praktika bëhet pjesë e planifikimit të mësimit dhe praktikës së klasës. Ndarja e qëllimeve të mësimit, pyetjet efektive, vlerësimi i njëri-tjetrit dhe reagimet efektive janë katër elemente bazë të vlerësimeve formuese (Black et.al., 2003; Clarke, 2001; Davies & Hill, 2009). Kështu, gjatë mësimdhënies, duke monitoruar studentët dhe duke bërë pyetje, mësuesit përcaktojnë se çka nxënësit dinë, kuptojnë dhe mund të bëjnë (vlerësimin), si dhe informatat kthyesë gjatë aktiviteteve. Ky reagim pasohet nga aktivitete mësimore (korrigjuese) që do të ndërtohen mbi kuptimin aktual për të zgjeruar dhe për të përmirësuar mësimin ose keqkuptimet (Fullan, 2007)

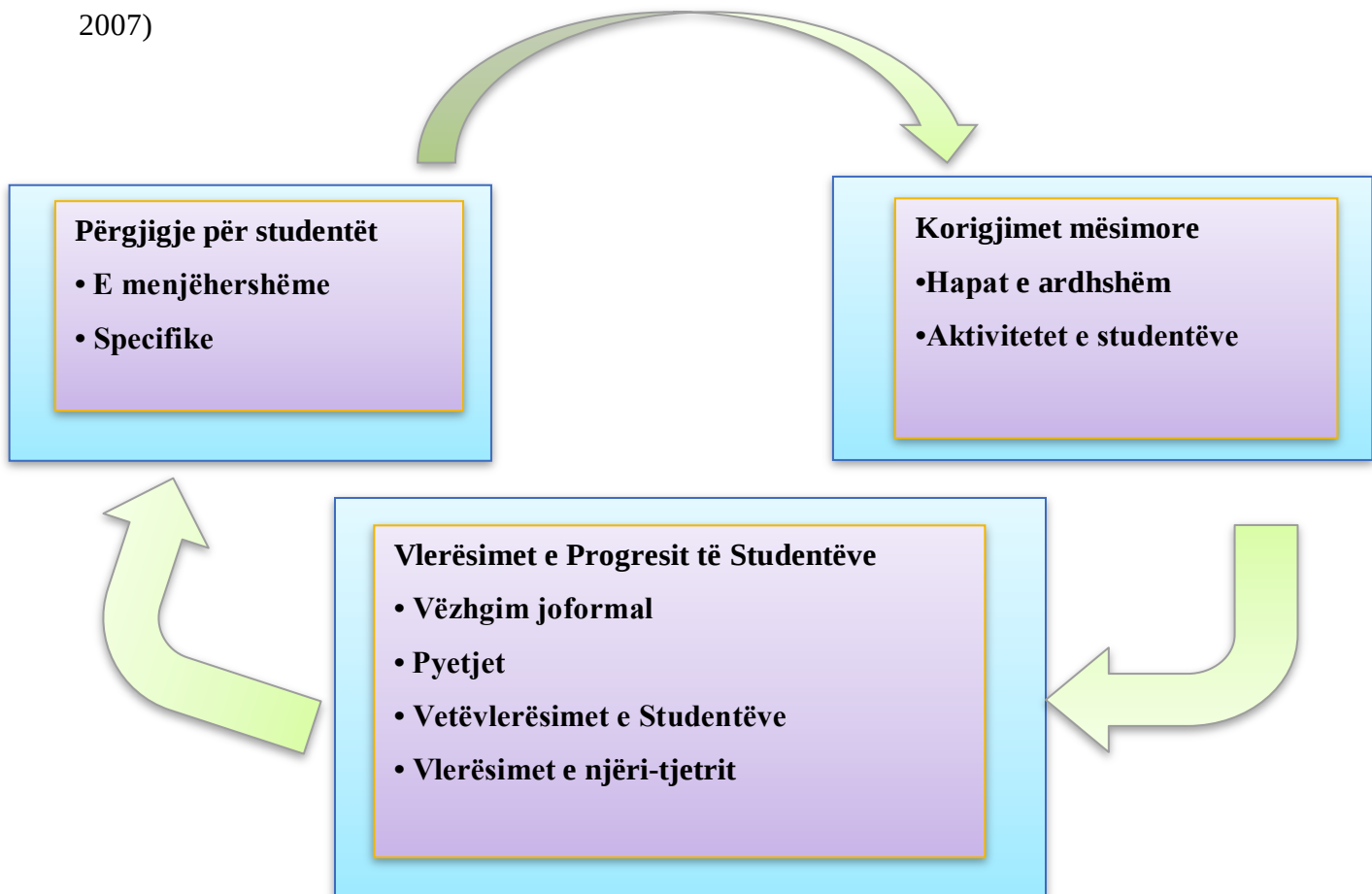


Figura 3 .Qarku i vlerësimit formativ (McMullan,2007 faq.3)

Vlerësimi formativ është përmirësimi i motivimit dhe i mësimit të nxënësve. Për të arritur këtë qëllim, mësuesit duhet të punojnë në formën e një qarku, si një proces i vazhdueshëm që përfshin vlerësimet e tyre të punës dhe sjelljes së nxënësve, reagimet ndaj nxënësve dhe korrigjimet mësimore (Figura 3). Kështu, gjatë mësimdhënies, monitorimit të studentëve dhe përgjigjeve në pyetje, mësuesit përcaktojnë se çka nxënësit dinë, kuptojnë dhe mund të bëjnë vlerësimin, si dhe informatat kthyesë të aktiviteteve. Ky reagim pasohet nga aktivitete mësimore (korrigjimet) që do të ndërtohen mbi kuptimin aktual për të zgjeruar dhe për të përmirësuar mësimin ose keqkuptimet e sakta (McMillan, 2007). Pra, paraqiten tri veprimet kryesore të vlerësimit nga ana e mësuesve, përfshirja e nxënësve në procesin e vlerësimit në klasë, rritja e komenteve përshkruese dhe specifike prej mësuesit dhe rritja e reagimeve vlerësuese.

Black dhe Wiliam (1998) tregojnë se përmirësimi i të nxënësve përmes vlerësimit varet nga pesë faktorë kryesorë:

1. Sigurimi i informatave kthyesë efektive për nxënësit;
2. Përfshirja aktive e nxënësve në mësimin e tyre;
3. Përshtatja e mësimdhënies, duke marrë në konsideratë rezultatet e vlerësimit;
4. Njohja e vlerësimit të thellë ka ndikim në motivimin dhe vetëvlerësimin e nxënësve, të cilat janë ndikime vendimtare në mësim;
5. Nevoja që nxënësit të jenë në gjendje të vlerësojnë veten dhe të kuptojnë se si të përmirësohen.

Për të funksionuar si tërësi vlerësimi, duhet të përfillen dhe komponentët e tij. Komponenti kryesor, çelësi i çdo metodologjie bashkëkohore ka të bëjë me vendosjen e nxënësit në qendër. I gjithë procesi mësimor realizohet për nxënësit, ndaj përfshirja e tyre në këtë proces jep mundësinë e perfeksionalizimit të tij. Pasi nxënësit përfshihen drejtpërdrejt, ata mësojnë të përdorin vlerësimin për të menaxhuar të mësuarit e tyre.

3.3.1. Përfshirja e nxënësve në të nxënë

Përfshirja e nxënësve në procesin e të mësuarit është shumë e rëndësishme. Dëshmi të konsiderueshme nga hulumtimi zbuluan se nxënësit do të arrijnë më shumë rezultate, nëse janë të angazhuar plotësisht në procesin e të mësuarit. Ata argumentojnë se nëse nxënësit e dinë se çfarë kanë nevojë për të mësuar, përse kanë nevojë ta mësojnë atë dhe pastaj të vlerësojnë në mënyrë aktive të kuptuarit e tyre, boshllëqet në njohuritë e tyre dhe në fushat për të cilat duhet të punojnë, ata do të arrijnë rezultate më të mira sesa të mësuarit në mënyrë pasive në një klasë që punon përmes ushtrimeve, pa e pasur të qartë qëllimin e të mësuarit të ushtrimit ose pse ai mund të jetë i rëndësishëm. Në esencë, vlerësimi formativ është një mënyrë për të informuar dhe për t'i përfshirë nxënësit në procesin e vlerësimit e të mësimin (Black & Wiliam, 1998b).

Atributi përfundimtar i identifikuar nga CCSSO-ja është bashkëpunimi, sipas rezultatit të zbatimit të attributeve të vlerësimit formativ në udhëzimet në klasë dhe vlerësimi i nxënësve. CCSSO-ja e ka thënë në këtë mënyrë: "Një kulturë e mirë e punës në klasë arrihet kur mësuesit dhe nxënësit krijojnë partneritet në procesin e të mësuarit" (McManus, 2008 faq 5). Gjithashtu, Popham e përshkroi bashkëpunimin si nivelin 3 të vlerësimit formativ, ndërsa niveli 1 është përdorimi i informacionit vlerësues nga ana e mësimeve dhe niveli 2 është përdorimi i vlerësimit formativ dhe i aftësive të veta nga ana e nxënësve për të marrë vendime rreth të mësuarit. Është kombinim i këtyre dy niveleve që, sipas Popham-it, krijon një klimë bashkëpunimi në klasë mes personash të ndryshëm me interes të përbashkët në mësim. (Popham, 2008).

Në studime të ngjashme rreth perceptimeve të nxënësve për mënyrën e vlerësimit e të notimit, vërehet se ky proces ndikon në klimën e klasës. Kur nxënësit vlerësoheshin më shpesh i kishin të qarta objektivat e tyre të të mësuarit, ndaj përmbushja e këtyre synimeve u bë e qartë si për nxënësit, ashtu edhe për mësuesit, pasi ato klasa u bënë mjedise më të hapura e bashkëpunuese. Po kështu, mësuesit raportuan se nxënësit zhvilluan qëndrime më pozitive që u shfaqën përmes sjelljes respektuese, përfundimit të detyrave të shtëpisë dhe komenteve më pozitive rreth detyrës. Vetëfikasiteti i nxënësve u rrit, siç tregohet nëpërmjet angazhimit të nxënësve në procesin e të mësuarit (McManus, 2008).

Sipas të dhënave, nxënësit që u përfshinë në të nxënë e tyre, përvetësuan më shumë njohuri për të mësuarit e tyre. Kjo rezultoi në arsyetimin e përgjigjeve dhe në analizimin e zgjidhjeve, kështu çdoherë synohet të rritet pjesëmarrja e nxënësve në aktivitetin mësimor, duke realizuar teknika e metoda të ndryshme. Meqë një ndër qëllimet e vlerësimit është që të mbështesë aftësitë individuale të nxënësve,

atyre duhet t'u sigurohet hapësirë për t'u përfshirë në të nxënë, në procesin e vlerësimit e të vetëvlerësimit dhe në vlerësimin e njëri-tjetrit.

3.3.2. Vetëvlerësimi në vlerësimin formativ

Vetëvlerësimi është tejet i rëndësishëm për të nxënit e vetëdrejtuar. Ai ndihmon për të njohur veten, për t'i qartësuar objektivat mësimorë dhe për t'i zhvilluar aftësitë për vetëvlerësim. Vetëvlerësimi është komponent i rëndësishëm i vlerësimit formativ. Nëse dëshirojmë që vlerësimi formativ të jetë produktiv, nxënësit duhet të ushtrohen që të vetëvlerësohen, ashtu që të mund ta kuptojnë funksionin kryesor të të mësuarit të tyre dhe ashtu të kuptojnë se çka duhet të bëjnë që t'ia arrijnë qëllimit (Black & Wiliam, 1998).

Vetëvlerësimi është një strategji që kohët e fundit është duke gjetur zbatim mjaft të shpeshtë. Që të zbatohet vetëvlerësimi, nxënësit duhet të pajisen me njohuri se si ta matin punën e tyre. Vetëvlerësimi i nxënësve është mjet i vlefshëm për të matur të nxënit, nëse nxënësit janë të angazhuar në vlerësimin e punës së tyre, ata do të përpiqen t'i mësojnë kriteret për një performancë të cilësisë së lartë dhe janë të gatshëm t'i aplikojnë ato (Herrera et al., 2007).

Vetëvlerësim i referohet përfshirjes së nxënësve në marrjen e vendimeve për mësimin e tyre (Boud&Falchikov, 1989). Duke e futur vetëvlerësim në mësim, nxënësit vlerësojnë dhe monitorojnë të nxënit e tyre, bëhen kujdestarë të përvojës së tyre të të nxënit (Danielson et al., 2008). Brew dhe tw tjeret mendojnë se përmes vetëvlerësimit nxënësit përfitojnë duke u bërë më të sigurt, më të pavarur, reflektues dhe gjithashtu ata marrin një kuptim më të thellë në të mësuarit hulumtues (2009). Vetëvlerësimi është proces gjatë të cilit mësimdhënësi, shkolla dhe nxënësit mbledhin informacion për veten e tyre dhe bëjnë gjykim mbi informatat e grumbulluara. Vetëvlerësimi nga nxënësit realizohet duke u bazuar në kriteret e dhëna nga mësimdhënësi, ku nxënësi vëren se cilat i ka përmbushur dhe nëse ka kritere të tjera për të përmbushur, duke krahasuar rezultatet e veta me rezultatet e nxënësve të tjerë apo duke zgjedhur teknika të ndryshme të vetëvlerësimit. Pra, vetëvlerësimi është thelbësor për mësimin (Sadler, 1989). Shumë studiues dhe mësues që janë përpjekur të zhvillojnë aftësitë e vetëvlerësimit, kanë gjetur se detyra e parë dhe më e vështirë është që t'i nxitin nxënësit të mendojnë për punën e tyre në kuptimin e një sërë objektivash. Për aq kohë sa e bëjnë këtë, ata fillojnë të zhvillojnë një pasqyrë të

punës në mënyrë që të bëhet e mundur ta menaxhojnë dhe ta kontrollojnë veten, me fjalë të tjera ata po zhvillojnë aftësinë për të qenë në një nivel metakognitiv.

Black dhe Wiliam deklaruan se aftësia për të vetëvlerësuar është "komponent thelbësor i vlerësimit formativ" (1998b). Nxënësit duhet të jetë në gjendje të dinë se ku duhet të drejtohen, ku ata aktualisht janë dhe si ta plotësojnë zbrazëtirën e njohurive. Nxënësit duhet të trajnohen për të vetëvlerësuar dhe për të kuptuar qëllimin kryesor të mësimit dhe të rifokusohen në mësimin dhe përmirësimin e të nxënësve (Black&Wiliam, 1998b; Chappuis&Stiggins, 2002). Në bazë të studimeve, mësuesit që zbatuan metodën e vetëvlerësimit në klasën e tyre arritën rezultate më të mëdha në të mësuar (Shepard, 2005).

Vetëvlerësimi i bazuar në kriteret e suksesit është i drejtë, krijon bazë për motivim, si dhe mundëson qasje për t'u përmirësuar më tej arritjet në të nxënësve. Si instrumente për vetëvlerësim përdoren: pyetësorët, shkalla vlerësuese, tabelogramet, grafikët, regjistrimet në magnetofon, dosja e nxënësve (Hyseni dhe të tjerët, 2003).

Ndër teknikat e vetëvlerësimit janë: ngjyrat e semaforit që u ndihmojnë mësimeve të vëzhgojnë se sa nxënës arrijnë ta kuptojnë mësimin, por edhe i sinjalizojnë se sa ata e kanë kuptuar mësimin. Nxënësit punonin me qendra fleksibile, duke përdorur kartela me ngjyra ose kartela me fjalë në të cilat janë përdorur: fletët e gjelbra (të mira), të verdha (deri diku) ose të kuqe (të pasakta) për të vendosur kartat pas çdo përgjigjeje. Nxënësit shpejt e kuptojnë se cilat kartela tregojnë nevojën për ta rishikuar detyrën, kurse dosja e nxënësve u ndihmon mësimeve për përcjelljen e progresit të nxënësve në mënyrë të vazhdueshme.

Brookhart shkruante: Në mënyrë ideale, të dyja: vetëvlerësimi (reagimet e brendshme) dhe komentet/informata kthyesë të mësuesve (reagimet e jashtme) duhet t'u ndihmojnë nxënësve ta kontrollojnë mësimin e tyre. Strategjitë që sugjeroni dhe modeli që përdorni do të bëhen pjesë e repertorit të nxënësve për ushtrimin e kësaj aftësie. Gradualisht, realizohet më shumë procesi i vetëvlerësimit kur konceptet bëhen më të njohura, nxënësit dalin me strategjitë e tyre të mësimit dhe nevojiten më pak reagime nga mësuesit (Brookhart, 2008).

Në një hulumtim të kryer nga studiuesit portugezë, Fontana dhe Fernandes, në vitin 1994, njëzet e pesë mësues të matematikës dhe 354 nxënës të moshës 8 – 14 vjeç u angazhuan në teste para dhe pas një kursi të veçantë. Të dyja grupet kanë kaluar në të njëjtën kohë dhe kanë mbuluar të njëjtat tema dhe të dyja grupet treguan shenja të përmirësimit. Megjithatë, grupi që vetëvlerësoi punën e vet arriti afërsisht dyfishin e suksesit krahasuar me grupin tjetër. Kjo ndoshta ishte për shkak të faktit se

nxënësit i mësuan kriteret, atyre iu dha një zgjidhje e detyrave dhe ata vlerësuan rezultatet e tyre të të mësuarit .Një përfitim tjetër i nxënësve që kontrolloan apo vlerësuan punën e tyre para mësuesit bën që vetë nxënësit të përmirësojnë punën dhe të mësojnë më shumë. Përveç kësaj, sugjerimet e mësuesit për përmirësim do të minimizohen, në këtë mënyrë bëhen rritjet e vetëvlerësimit të nxënësve. Në mënyrë që kjo të funksionojë, nxënësit duhet të jenë plotësisht të vetëdijshëm për kuptimin e kriterëve të vlerësimit dhe për skemat e shënimeve. Nxënësit kërkojnë kohë në klasë për të trajtuar këto çështje në të njëjtën mënyrë që ata kërkojnë kohë për t'u marrë me reagimet për punën e tyre.

Shpeshherë, nxënësit nuk janë të aftë që të vlerësojnë me saktësi cilësinë e punës së bërë prej tyre ose të gjykojnë përparimin që kanë bërë përgjatë një periudhe të caktuar kohe.Nxënësit duhet të pajisen me mundësi për të matur vetë punën e tyre, shpesh duke përdorur një rubrikë vlerësimi. Ndonëse këto lloj vlerësimesh nuk luajnë rol vendimtar në vlerësimin final, ato ofrojnë një mjet informacioni shumë të fuqishëm për vetë nxënësit mbi cilësinë e performancës së tyre.Mats Oscarsson, një studiues i njohur në fushën e vetëvlerësimit, ofron gjashtë arsye të ndryshme se përse vetëvlerësimi mund të ketë efekt përfitues në mësim:

- Së pari, ai thekson se vetëvlerësimi promovon të mësuarit qartë dhe thjesht. U jep nxënësve përvojë në vlerësim, gjë që rezulton me përfitim në procesin e mësimit;
- Së dyti, u jep si mësuesve, ashtu edhe nxënësve një nivel të lartë përgjegjësie mbi nivelet e aftësive. Trajnimi mbi vetëvlerësimin, edhe në formën e tij më të thjeshtë, si në ngritjen e pyetjes: “Çfarë kam mësuar unë?”, i inkurajon nxënësit që të shikojnë përmbajtjen e lëndës në një mënyrë më kritike;
- Së treti,është tejet motivuese për sa i takon vënies së qëllimeve;
- Së katërti,përmes përdorimit të metodologjive të vetëvlerësimit në klasë kemi një zgjerim dhe një shtrirje më të gjerë të teknikave të vlerësimit. Si rezultat i përdorimit të vetëvlerësimit, nxënësi e zgjeron spektrin e tij'e saj të përvojave në fushën e vlerësimit;
- Së pesti,duke praktikuar vetëvlerësimin, nxënësit marrin pjesë në vlerësimin e vetvetes. Ata, në fakt, ndajnë peshën e vlerësimit me mësuesit e tyre;
- Së fundi,duke i përfshirë me sukses nxënësit në vlerësimin e vetvetes, ato që do të pasojnë janë efekte mjaft pozitive të pas kursit.(1984)

Një nga komponentët kryesorë të përmbushjes së sfidave të shekullit njëzet e një përfshin përdorimin e vetëvlerësimeve dhe vlerësimeve të njëri-tjetrit për të drejtuar në kompleksitetin e një

komuniteti global (Burke, 2009). Për të realizuar një punë, ne motivohemi nga ambienti i jashtëm apo i brendshëm dhe rëndësi më e madhe i kushtohet të brendshmit, pasi rezultatet e tij janë më afatgjata. Pikërisht vetëvlerësimi nxit këtë lloj motivimi. Vetëvlerësimi dërgon në suksese të mëtejme. Ai konsiderohet si një nga aktivitetet më të rëndësishme të përdorura në vlerësimin formativ. Nëse nxënësit i mësojnë të jenë vetëvlerësues objektivë dhe efikasë, ata do të mund të realizojnë edhe procesin tjetër të vlerësimit të njëri-tjetrit.

3.3.3. Vlerësimi i njëri-tjetrit

Një tipar tjetër qendror i vlerësimit formativ, përveç vetëvlerësimit, është edhe vlerësimi i njëri-tjetrit.

Vlerësimi i shokëve të klasës i bën nxënësit të realizojnë nevojat e tyre të të mësuarit dhe fuqizon objektivat e tyre të ardhshëm të të mësuarit nga perspektivat e tyre. Për shembull, nxënësit, kur korrigjojnë punën e shokëve të tyre në mësim, gradualisht mësojnë të pranojnë reagimet nga miqtë e tyre. Si rezultat, nxënësit mësojnë të pranojnë kritika dhe të respektojnë mendimet e të tjerëve për punën e tyre. Ndonjëherë, këto opinione, reagime dhe kritika pranohen shumë më mirë nga shokët sesa nga mësuesit e tyre (Black et al., 2004). Vlerësimi i të tjerëve është një komponent plotësues i vlerësimit formativ (Black dhe Wiliam, 1998b) dhe siguron një lidhje thelbësore me mësimin (Boud, 1995; Crooks, 2001). Vlerësimi i bazuar në kompetenca është gjithashtu gjithëpërfshirës dhe shkon përtej një procesi njëkahësh, mësimdhënësit ende i vlerësojnë nxënësit, por ata mundësojnë edhe vetëvlerësimin dhe vlerësimin e ndërsjellë, duke i angazhuar nxënësit në procesin e nxënies dhe të vlerësimit të vetvetes me qëllim të përmirësimit të punës së tyre (BEP/MAShT, 2013).

Aftësia për t'i vlerësuar të tjerët është pjesë e vetë procesit të mësimit dhe një nga faktorët që e mbështesin atë janë komentet nga shokët nxënës (Hall & Burke, 2004). Ato janë të vlefshme kur për punën e tyre nxënësit japin dhe pranojnë kritika nga shokët më lirisht sesa nga mësimdhënësit e tyre dhe kur nxënësit i japin njëri-tjetrit komente me gjuhë që mund të kuptohet më lehtë sesa gjuha e shkollës (Black et al., 2003). Gjatë vlerësimit të njëri-tjetrit, nxënësit vlerësojnë punën e shokëve të klasës në krahasim me kriteret e vendosura nga mësuesi apo nga nxënësit dhe mësuesi. Sipas Gipps-it (1992), vlerësimi i njëri-tjetrit u mundëson nxënësve t'i zhvillojnë aftësitë dhe shkathtësitë që u mohohen në një

mjedis të të nxënit, ku mësuesi vlerëson punën e tyre.

Vlerësimi i shokëve, si plotësues i vetëvlerësimit (Black et al., 2004), është i njohur përgjithësisht si një komponent integral i vlerësimit formativ (Noonan&Duncan, 2005). Edhe pse përkufizimi për vlerësimin e njëri-tjetrit ndryshon, vlerësuesit përgjithësisht pajtohen se vlerësimi i njëri-tjetrit përfshin punën kur një nxënës bën vlerësimin e performancës apo suksesin e një nxënësi tjetër (Noonan&Duncan, 2005). Ky proces mund të përfshijë lloje të ndryshme të aktiviteteve të tilla, si: informata kthyesë, vetëvlerësimi dhe të nxënit nga shokët (Falchikov, 1995). Qëllimi kryesor i vlerësimit të shokëve është për t'i kuptuar nxënësit se si aftësitë e shokëve janë transformuar, janë rritur apo janë zhvilluar (Brown, Bull&Pendlebury, 1997; WNCP, 2006).

Vlerësimi i shokëve është një strategji formuese dhe kritike për ndërveprimin e nxënësve, të kuptuarit dhe të mësuarit e tyre (Anthony&Lewis, 2008). Kjo u mundëson nxënësve të marrin kontrollin mbi mësimin e tyre dhe fitojnë njohuri për performancat apo paraqitjet e tyre (Heywood, 2000). Një numër studimesh në këtë fushë gjetën se vlerësimi i kolegëve rrit ndërveprimet shkollore; nxënës – nxënës dhe mësues – nxënës (Butler&Hodge, 2001; Falchikov, 2005; LeMare&Rubin, 1987; McGourty, 2000; Sluijsmans dhe të tjerët., 1999, të gjitha të cituara në Anthony&Lewis, 2008).

Vlerësimi i shokëve ndihmon që të krijohet një komunitet i të mësuarit brenda një klase. Nxënësit që mund të reflektojnë ndërsa janë të përfshirë në mësimin e tyre, merren me të menduarit metakognitiv. Me vlerësimin e shokëve, nxënësit e shohin njëri-tjetrin si burime për të kuptuar dhe për të kontrolluar punën cilësore sipas kriterëve të përcaktuara më parë. Gjatë zbatimit të teknikave të vlerësimit del në pah se vlerësimi nga njëri-tjetri është mjaft efektiv. Nxënësit e vlerësojnë punën e shokëve të tyre dhe i shkëmbejnë idetë e tyre për qëllimet e të nxënit dhe për kriteret e suksesit (MASHt, 2014). Gjatë aplikimit të kësaj teknike, duhet të merren parasysh të dëgjuarit, mosndërprerja gjatë vlerësimit, kërkimi i sqarimeve, fillimi me inkurajime, anashkalimi i kritikave ndaj tyre, besimi te vlerësimi i tyre etj.

Ndër teknikat e vlerësimit të njëri-tjetrit janë:

- Tekste të shkurtra për të përmirësuar të shkruarit që mund t'u ndihmojë nxënësve më të dobët, sepse u jep mundësi që të shohin shembuj të eseve më të avancuara të nxënësve të tjerë (Anastasiya et al. 2008);
- Teknika dy yje dhe një dëshirë realizohet duke u ndihmuar nxënësve të vlerësojnë dhe të raportojnë për punën e njëri-tjetrit;
- Kontrollimi para fluturimit realizohet përmes udhëzimeve që jep mësimdhënësi dhe përmes

kritereve që nxirren bashkë me nxënësit.

Në fakt, vlerësimi i bashkëmoshatarëve mund të kontribuojë në zhvillimin personal dhe shoqëror të nxënësve, pasi gradualisht mësojnë të komunikojnë me kolegët e tyre në mënyra jogjyquese. Nxënësit e kuptojnë më tej nëse duan reagime konstruktive që duhet të jenë të ndjeshme në lidhje me llojin e reagimeve që u japin të tjerëve (Weeden et al., 2002).

Kur nxënësit gjykojnë punën e tyre dhe të të tjerëve, ata e përmirësojnë aftësinë për të parë gabimet e tyre dhe për të mësuar rreth objektivave dhe kritereve të të nxënësve për detyrat në vazhdim dhe për të sjellë përmirësime. Sipas Black-ut dhe të tjerëve (2003), vlerësimi i njëri-tjetrit do të ketë sukses kur mësuesit u ndihmojnë nxënësve të tyre, veçanërisht nxënësve të ngadalshëm në zhvillimin e aftësive. Për shembull, Greenstein (2010) u rekomandon mësuesve t'i përgatitin rubrikat për nxënësit për ta ndihmuar vlerësimin e punës së tyre në vlerësim të ndërsjellë.

Rubrika përfaqëson një nga idetë kryesore të vlerësimit formues dhe, gjithashtu, ajo siguron një strukturë për përcaktimin e qëllimeve për nxënësit dhe rrugën e arritjeve të tyre nga fillimi i deri në fund të mësimit (Greenstein, 2010). Një grup i rubrikave të dizajnuara me kujdes, me nivele të ndryshme të cilësisë nga e shkëlqyer në të dobët, mund t'u ofrojë nxënësve udhëzime të qarta, pa kufizuar kreativitetin e tyre (Hamm & Adams, 2009).

Me zbatimin e vlerësimit ndaj njëri-tjetrit, nxënësit janë gjithnjë e më të mirë në vërejtjen e gabimeve në punën e shokëve të tyre, kështu që mësuesit mund të fillojnë me një proces të thjeshtë (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). Për shembull, mësuesi mund t'u kërkojë nxënësve të gjejnë gabime drejtshkrimi ose gabime të thjeshta gramatikore në një fjali.

Sipas Musait, “rreziku i parë dhe më serioz është kur nxënësit shohin se vlerësimi që u bëhet përparimit të tyre është më i ulët se ai i shokëve që kanë nivel të njëjtë me ta, ose që është më i ulët se një standard i caktuar si i arritshëm prej tyre. Për këtë ata mund të dëshpërohen dhe dekurajohen” (Musai, 2003, p.245, 2014, p.259). Ndërsa vlerësimi i kolegëve është i rëndësishëm për vlerësimin formativ. Black dhe Wiliam (1998b) paralajmërojnë se ai duhet të menaxhohet me kujdes. Nuk është qëllimi që nxënësit të krahasohen me të tjerët, por me arritjet e tyre të mëparshme.

Vlerësimi i shokëve duhet të zbatohet me sukses në klasë, Dochy ,Segers dhe Sluijsmans (1999) sugjerojnë se kriteret e vlerësimit të shokëve duhet të bëhen paraprakisht dhe të paraqitura në kushtet operacionale me të cilat të gjithë nxënësit janë të njohur Dochy ,Segers dhe Sluijsmans argumentojnë më tej se vlerësimi i shokëve ka efekt kur këto kritere janë të përcaktuara bashkërisht nga mësuesit dhe nxënësit (1999).

Që rezultatet e vlerësimit të shokëve të jenë të besueshme e të vlefshme, (Falchikov dhe Magin, 1997, në Anthony & Lewis, 2008), sugjerohet që nxënësit duhet:

- Të jenë të përkushtuar dhe plotësisht ta kuptojnë qëllimin arsimor të vlerësimit të shokëve;
- Të dinë të bëjnë përcaktimin e kriterëve në pajtim me shkallën e notimit dhe procedurën e vlerësimit;
- Të marrin reagime mbi rezultatet e vlerësimit të shokëve;
- Përzgjedhja e shembujve të punës së nxënësve dhe paraqitja e tyre para nxënësve të tjerë të bëhet duke pasur për qëllim të nxënësve;
- Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje të bëhet për të treguar se si ka vepruar në mënyrë që të diagnostikohet gabimi;
- Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje të bëhet për t'i demonstruar klasës se si ai/ajo ka bërë diçka;
- Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje të bëhet për të dhënë sugjerime se si diçka mund të përmirësohet;
- Të jepen shabllone apo struktura për aktivitetet me shkrim;
- T'u tregohet nxënësve një seri e punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që të vlerësojnë performancën;
- T'u tregohet nxënësve një seri e punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që të vlerësojnë progresin;
- T'u tregohet nxënësve një seri e punës së nxënësve të tjerë për të modeluar apo për të dhënë si shembuj kriteret.

Padyshim që mësimdhënësi ka rol kyç për realizimin e gjithë procesit mësimor, për menaxhimin e tij, për rregullimin e klimës në klasë dhe për zbatimin e duhur të llojeve të vlerësimit dhe komponentëve të tij. Duke qenë se roli i tij është edhe i udhëzuesit, ai duhet të ofrojë informata dhe udhëzime të sakta, të qarta dhe të thjeshta për nxënësit. Mirëpo, për tu arritur të gjitha këto, nevojitet një bashkëpunim i mirëfilltë mësues – nxënës. Komunikimin e mundëson marrja dhe dhënia e informatave, ndaj një komponent i rëndësishëm është dhe *feedback-u*, i cili ndihmon jashtëzakonisht shumë në procesin e vlerësimit formativ.

3.4. Rëndësia e informatave kthye në vlerësimin formativ dhe në të arriturat shkollore

Studime të ndryshme sugjerojnë se vlerësimi i llojllojshëm me një komponent, siç është informata kthye, duhet të ishte efektiv në procesin e të nxënësve, i cili përqendrohet në vlerësimin formativ. Informata kthye efektive mund të ndikojë pozitivisht në bindjet e nxënësve për aftësinë e tyre për arritje shkollore (Black dhe Wiliam, 1998). Informatë kthye është secili reaksion verbal dhe joverbal i mësuesit lidhur me rezultatin e të mësuarit të nxënësit: koment, notë, lëvdatë,

kritikë, gjest etj., i cili, kur e përkrah dhe e përmirëson të mësuarit, bëhet formativ (DZHA, 2015).

Kurrikula Bërthamë e Kosovës mbështet mendimin se vlerësimet duhet të jenë në funksion të sigurimit të informatave kthyesë, me qëllim që ta përmirësojnë të nxënit, t'i motivojnë nxënësit për nxënie, t'i përcaktojnë shkaqet e ngecjes apo të përparimit, ta përmirësojnë mësimdhënien dhe zhvillimin individual të nxënësit (MASHT, 2016). Dhënia e informatave kthyesë (*feedback-u*), si një ndër komponentët kryesorë të vlerësimit formativ, mbështetet nga shumë hulumtime, si faktor që ndikon në nxitjen e mësimit. Ky komponent i vlerësimit formativ ka si fokus procesin e të nxënit të nxënësve për të ngritur rezultatet në të arriturat e tyre shkollore.

Për ta bërë informatën kthyesë më efektive në klasë, janë disa metoda që sugjerohen në hulumtime të ndryshme (Crooks, 1988). Informata kthyesë është më efektive kur jep informacion dhe fokusohet te nxënësi për përparimin e tij/saj drejt zotërimit të një detyre arsimore dhe kështu rrit vetefikasitetin, kufizon vëmendjen ndaj praktikave krahasuese (Black et al., 2006; Black&William, 1998a, 1998b; Crooks, 1988; Stiggins&Chappuis, 2005). Informatat kthyesë duhet të ndodhin në procesin mësimor, ku mësimdhënësi duhet të reagojë shumë shpejt, gjatë ose pas përfundimit të detyrës, kurse nxënësi duhet të jetë në gjendje të tregojë zotësi ose të përmirësojë të mësuarit, pasi është dhënë komenti kthyes (Black&William, 1998b; Crooks, 1988; Leahy et al., 2005). Nxënësve gjithashtu duhet t'u jepen kritere të qarta të mësimit, që janë të larta, por të arritshme dhe marrin reagime të duhura të drejtuara në arritjen e këtyre standardeve (Chappuis&Stiggins, 2002; Stiggins, 2007). Informata kthyesë duhet të jetë efektive, specifike, e thjeshtë, përshkruese dhe e fokusuar në detyrë. Me këtë lloj të metodologjisë së punës nxënësit vendosin pritshmëri të qarta për veten dhe marrin vendime që ndikojnë në suksesin e tyre (Butler 1987; Shute, 2007; Stiggins, 2008). Mund të konstatojmë se reagimi në procesin e vlerësimit formativ përfaqëson informacionin që i komunikohet nxënësit që ka për qëllim të modifikojë mendimin ose sjelljen e nxënësit me qëllim të përmirësimit të të nxënit (Shute, 2007). Në procesin e të nxënit, reagimet duhet të përqendrohen në më shumë se një aspekt të të mësuarit, kështu që jepen reagime formuese mbi produktin (caktimin ose performancën), mbi procesin (si është bërë) dhe mbi progresin (përmirësimin me kalimin e kohës) e mësimit (Shute 2007; Stiggins 2008).

Metodologjia bashkëkohore e punës në vlerësimin formativ, me komponent të veçantë informatën kthyesë, na ndihmon ta përmirësojmë mësimin tonë, t'i ndihmojmë nxënësit që t'i përshtatin stilet e tyre të të mësuarit dhe të zhvillojnë në klasë një klimë që fokusohet më shumë në mësim sesa në klasifikim.

Hattie dhe Timperley (2007) argumentojnë se reagimet janë ndër dhjetë faktorët më me ndikim në lidhje me arritjet e nxënësve. Përgjigja është një aspekt i pandarë i të gjitha praktikave formative të

vlerësimit dhe është e rëndësishme për mësuesit dhe nxënësit. Mësimdhënësit marrin reagime nga nxënësit dhe mjedisi i klasës nëpërmjet vëzhgimit, shqyrtimit të punës së nxënësve dhe dialogut me nxënësit. Përgjigjet për nxënësit rrjedhin nga një shumëllojshmëri e gjerë burimesh, si: mësuesi, vetja, teksti, interneti ose një program kompjuterik, si dhe mund të realizohen përmes mjeteve të shumta, siç janë: pyetja, duke shënuar ose duke komentuar mbi performancën ose produktet, siç janë: projektet, letrat, fletët e punës dhe përgjigjet, listat e kontrollit ose rubrikat, vëzhgimet joformale, instruksioni i asistuar në kompjuter, duke siguruar që të kuptohet informacioni, shenja, analogjia, shpjegimet ose shembujt dhe testet ose kuizet (Crooks, 1988).

Kur jepen reagime në kontekstin e arritjes së një qëllimi, një nxënës me përvojë ka më shumë gjasa t'i përshtatë strategjitë metanjohtëse, për t'i rregulluar veprimet e tij ose të saj ndaj këtij qëllimi, siç janë planifikimi dhe ndarja e burimeve para se të mësohet (Bandura&Cervone, 1983; Bandura&Schunk, 1981).

Rezultatet e hulumtimit lidhur me reagimet nuk adresojnë një grup të qëndrueshëm parametrash dhe për këtë arsye gjetjet e raportuara ndonjëherë duken kontradiktore, duke bërë që konkluzionet në të gjitha studimet të jenë të vështira. Faktorët individualë të ekzaminuar në disa studime përfshijnë vetefikasitetin, aftësinë, vendndodhjen e kontrollit, nivelin e besimit dhe moshën e nxënësit. Këta faktorë ndërveprojnë me variablat e tjerë, të tillë si: llojet e reagimeve, shtrirja e përpunimit të reagimeve ose produkti në të cilin mbështetet përshtypja, pa konsistencë në konkluzionet që zbatohen për të gjithë nxënësit ose karakteristikat e vlerësimit. Për shembull, Mathan dhe Koedinger (2002, cituar sipas Shute, 2008) kanë raportuar se nxënësit fillestarë dhe nxënësit me aftësi të ulëta përfitojnë më shumë nga reagimet shpjeguese sesa nga reagimet korrigjuese ose verifikimi, ndërsa Bangert-Drowns et al. (1991, cituar sipas Shute, 2008) raportoi se reagimet korrektuese janë përgjithësisht më të dobishme sesa verifikimet, por nuk e marrin për bazë nivelin e përvojës së nxënësit. Pavarësisht nga këto, mund të konkludohet në përgjithësi se reagimet janë më efektive kur ato janë në shënjestër, të përpunuara mjaftueshëm dhe në kohë, që do të thotë se nxënësit kanë mundësi t'i inkorporojnë reagimet për t'i përmirësuar aftësitë ose kuptimet e tyre.

Kontrollimi dhe notimi i të arriturave të nxënësve mund të kuptohen si një lloj i dialogut ndërmjet mësimdhënësit dhe nxënësit për cilësinë e mësimi, të mësimdhënies dhe të të arriturave. Komunikimi i tillë i dyanshëm siguron informacione kthyesë që mundësojnë diagnostikim më cilësor të vështirësive me të cilat ballafaqohet nxënësi gjatë procesit të mësimi (USAID-AED, 2008). Gjithashtu, mundëson edhe diagnostikim të shkaqeve që i sjellin ato vështirësi, krijon kushte për orientim të përbashkët dhe për

përmirësim të mëtutjeshëm të mësimit, ndihmon për përshtatje më të suksesshme dinamike të mësimit në pajtim me nevojat e nxënësit, si dhe për prezantim më të lirë të asaj që është mësuar. Efektet e informacionit kthyes formativ të nxënësit varen nga koha kur jepet, nga mënyra se si jepet, nga përmbajtja dhe nga mënyra se si është strukturuar dhe është interpretuar. Nxënësit duhet të jenë në gjendje të shprehin të kuptuarit dhe të marrin reagime specifike nga një shumëllojshmëri e burimeve, duke filluar nga vetja, nga shkolla dhe nga mësuesi (Leahy et al., 2005).

Roli i reagimeve është të rritë arritjet e nxënësve dhe dëshirën e tyre për të mësuar. Tan, Biswas dhe Schwartz (2006) krahasuan efektet në arritjen e nxënësve të dy formave të ndryshme të reagimeve: korrektive-njohëse dhe udhëheqëse-metakognitive. Ky studim përbëhej nga nxënës të klasës së pestë që punonin me një sistem të bazuar në kompjuter. Një grup mori reagime korrektuese, ndërsa të tjerët morën reagime udhëzuese. Rezultatet treguan se reagimet e menjëhershme korrigjuese kishin ndikim në arritjen e menjëhershme të qëllimeve të nxënësve dhe reagimet e udhëhequra e përgatitën më mirë nxënësin për qëllimet e të mësuarit në të ardhmen. Nxënësit që morën reagime korrektuese performuan më mirë në vlerësim të menjëhershëm të konceptit të mësimit, por nuk ishin në gjendje ta mbanin atë njohuri për mësimin e ardhshëm. Rezultatet e këtij studimi sugjerojnë se ndihma e udhëzuar metakognitive u ndihmon studentëve t'i mësojnë shkathtësitë, t'i zbatojnë njohuritë dhe, në thelb, ta inkurajojnë të mësuarit, ndërkohë që reagimet korrektuese ndikojnë në ecurinë e performancës së nxënësve në nivel më të ulët të njohurive. Të dyja kanë një ndikim pozitiv në arritjet e nxënësve, por u adresohen nivele të ndryshme të të mësuarit dhe të zbatimit të atij mësimi (Tan, Biswas&Schwartz, 2006).

Studime të ndryshme kanë ofruar prova kërkimore për t'i mbështetur efektet pozitive që kanë reagime të sakta, specifike dhe me kohë në lidhje me të mësuarit e nxënësve në arritje dhe motivim (William et al., 2004; Stiggins&Chappuis, 2008). Hulumtimi i ekzaminuar ka treguar se mësimi i nxënësve është përmirësuar kur nxënësit kanë marrë reagime specifike mbi pikat e forta dhe dobësitë me metodat e përmirësimit. Studimet që treguan ndikimin më të madh nuk e lidhën një notë me këto reagime. Ato kanë vërtetuar se përdorimi i pikëve numerike ose notave ka pasur efekt negativ dhe inkurajoi nxënësit të injorojnë komentet si reagime kur ato jepen (Black et al., 2004).

Feedback-u është ndër elementet më të rëndësishme të vlerësimit formativ (Black et al., 2003; Greenstein, 2010) dhe është gjithashtu veçori parimore që dallon vlerësimin formativ nga vlerësimi rutinë në klasë (Torrance & Pryor, 1998). Sigurisht, reagimet cilësore janë thelbësore për t'i ndihmuar nxënësit të lidhë hendekun midis asaj që ata dinë dhe çfarë duhet të dinë (Hall & Burke, 2004). Në të

vërtetë, është proces që siguron lidhjen konceptuale në mes të asaj që nxënësit besojnë se është e vërtetë dhe kapet në njohuritë e dhëna nga mësuesit, prindërit, tekste të tjera e nga burimet që janë në dispozicion të tyre si pika referimi (Earl, 2013).

Në fakt, reagimet informojnë nxënësin se çfarë është e mirë apo e keqe për punën ose veprimtarinë e tij dhe reagimet formative gjatë një njësie i tregojnë nxënësit se mësuesi është i interesuar për të dhe për përparimin e tij (Greenstein, 2010). Një tjetër aspekt i rëndësishëm i reagimeve është reagimi që shtyn përpara. Sipas Moss-it dhe Brookhart-it, që jepet para kohës, gjithashtu u ndihmon nxënësve ta shfrytëzojnë funksionimin e mendjeve të tyre në mënyrat e mëposhtme.

- Përmirëson përpunimin njohës;
- Nxitkëmbënguljen përballë sfidës;
- I ofron nxënësit strategji të veçanta për hapin tjetër (2009).

Me reagime efektive, mësime ndihmësi mund të rritë të mësuarit në lidhje me çdo standard ose aftësi të nxënësit. Në të njëjtën kohë, u ndihmohet nxënësve dhe mësuesve për të reflektuar mbi punën e tyre dhe për të dalë me plane praktike dhe aktive për përparim (Hamm&Adams, 2009). Këto plane në thelb ua lehtësojnë mësuesve për t'i ndryshuar aktivitetet në kuadër të mësimit të vazhdueshëm, kurse nga ky proces përfitojnë nxënësit. Megjithatë, për të formuluar reagime efektive, mësuesi duhet të marrë vendime në disa raste, para se të bëhet një angazhim dhe shpesh ka pak kohë për analizë reflektuese (Black&William, 2009).

Në mënyrë të ngjashme, Greenstein (2010) vëren rëndësinë e dhënies së reagimeve konstruktive ndaj nxënësve se si të arrihen objektivat dhe masat udhëzuese përgjatë procesit mësimor. Crooks (1988), gjithashtu, beson se reagimet janë më efektive nëse përqendrohen në vëmendjen e nxënësve, në zhvillimin e tyre, në zotërimin e një aktiviteti ose të një detyre arsimore. Për shembull, Butler dhe McMunn sugjerojnë një reagim efektiv për të pasur karakteristikat e mëposhtme:

- Nëse është i shkruar, të jetë i qartë, të kuptohet lehtë dhe të jetë i lexueshëm;
- I saktë si në sjelljen e nxënësit, ashtu edhe në atë të mësuesit;
- Konkluzionet;
- Preciz, bazuar në sjellje specifike, jo vetëm në përgjithësime;
- Selektiv, përfshirja e vëzhgimeve të rëndësishme, veçanërisht modelet e sjelljes së vërejtur;
- Në kohë, të jepet sa më shpejt të jetë e mundur (2006).

Për të pasur një ndikim të rëndësishëm në procesin e reagimeve, është mirë që ta jepni atë sapo të mbarojë një punë e caktuar për të cilën duhet dhënë reagimi. Në të njëjtën mënyrë, Weeden et al. (2002)

rekomandojnë që procesi i reagimit të ndodhë sa më shpejt, pasi nxënësit (dhe mësuesit) kanë tendencë ta harrojnë punën shpejt, pasi të kenë kaluar në një detyrë të re.

Biggs (1998) argumenton se efektiviteti i vlerësimit formativ varet nga perceptimi i saktë i nxënësit për hendekun, si dhe motivimi për ta adresuar atë. Ky argument, sipas Rushton-it (2005), lehtësohet nga një perspektivë konstruktiviste që e konsideron përfshirjen e nxënësve në proces si thelbësore dhe për këtë arsye mbron përdorimin e strategjive të tilla si vetëvlerësimi.

Studime të shumta kanë sugjeruar se komentet më të dobishme, duke prodhuar fitimet më të mëdha, janë ato që u ndihmojnë nxënësve të bëhen të vetëdijshëm për boshllëqet që ekzistojnë midis qëllimit të të nxënësit dhe njohurive, mirëkuptimit ose aftësive aktuale nëpërmjet reagimeve specifike dhe të fokusuara me kujdes (Ames&Ames, 1984). Kur nxënësit i dinë qëllimet e mësimit të një detyre të veçantë, ata bëhen më të motivuar dhe të orientuar në kryerjen e asaj detyre. Arritja e ulët shpesh vjen si rezultat i dështimit të nxënësve për të kuptuar se çfarë kërkon mësuesi prej tyre (Black&William, 1998b; Gray&Tall, 1994), duke mos kuptuar reagimet shkollore.

Kur komunikojmë reagimet shkollore, shumica e studiuesve vlerësojnë metodën e dialogut përmes komenteve me gojë e me shkrim (Clarke, 2003). Çdo dialog ndërmjet nxënësve dhe mësimeve duhet të jetë i zhytur në mendime reflektuese, të fokusuara për të ndjellë dhe për të eksploruar të kuptuarit në mënyrë që të gjithë nxënësit të kenë një mundësi për të menduar dhe për t'i shprehur idetë e tyre (Black&William, 1998a; Leahy et al., 2005).

Në vitet e fundit, Gipps dhe Tunstall (1996) identifikuan dy lloje të reagimeve: reagime vlerësuese dhe reagime përshkruese. Reagimi vlerësues përfshin një gjykim të mësuesit bazuar në normat e nënkuptuara dhe të qarta. Ai promovon vetëqeverisjen dhe pavarësinë. Përshtypjet përshkruese, nga ana tjetër, fokusohen në rezultatet e identifikuar të mësimit dhe u referohen referencave specifike për arritjet e nxënësit. Për ta përmirësuar vlerësimin formativ, Black dhe William u sugjerojnë mësuesve të klasës që të vënë më shumë theksin në reagimet përshkruese sesa në ato vlerësuese (1998b). Reagimet specifike, përshkruese që përqendrohen në suksesin, tregojnë rrugën drejt përmirësimit dhe kanë një efekt pozitiv (Osmond, Mery&Reiling, 2002). Reagimi efektiv përshkrues fokusohet në të mësuarit e synuar, identifikon pikat e forta specifike, vë në dukje fushat që kanë nevojë për përmirësim, sugjeron një rrugë veprimi të tillë që nxënësi të mund të ndërmarrë hapa për ta plotësuar hendekun e njohurive të tij. Duhet marrë parasysh sasia e reagimeve korrektuese që nxënësi mund të veprojë në një kohë dhe të modelojë llojin e të menduarit të nxënësve që do të angazhohen kur të vetëvlerësojnë (Chappuis&Chappuis, 2007/2008).

Për të arritur këtë, Black dhe Wiliam (1998b), Chappuis dhe Chappuis (2007/2008) dhe Chappuis dhe Stiggins (2002) sugjeruan të promovohet një kulturë e suksesit në të cilën çdo nxënës mund të ketë arritje, duke u bazuar në ecurinë e tyre të mëparshme dhe jo në krahasim me të tjerët. Kjo bazohet në informimin e nxënësve për pikat e forta dhe të dobëta të demonstruara në punën e tyre dhe në dhënien e reagimeve lidhur me hapat e tyre të ardhshëm, duke i identifikuar problemet dhe zgjidhjet e mundshme. Vlerësimi, siç tregohet më lart, është i nënkuptuar në procesin e të mësuarit dhe duhet t'i përfshijë nxënësit në të kuptuarit, duke çuar në zhvillime gjatë procesit të mësimit.

Wiliam (2006) përshkroi tri lloje të *feedback-ut* bazuar në kohë. Cikli i gjatë që kalon nëpër periudha të shënimit dhe mund të jetë nga katër javë në një vit. Cikli i mesëm që është brenda dhe midis njërive mësimore dhe mund të jetë nga një deri në katër javë. Cikli i shkurtër që është brenda dhe midis mësimeve dhe mund të jetë nga pesë sekonda deri në dy ditë. Përshtypjet korrektuese janë më efektive me cikle më të shkurtra kohore, sepse nxënësi mund të përdorë reagimet për detyrat e ardhshme me qëllim që të shënojnë arritje për zotërimin e tyre.

Dhënia e informatave kthyese është thelbësore për vlerësimin formativ. Informatat kthyese kanë të njëjtin qëllim që të përmirësojnë të nxënit, pasi jepet reagimi i duhur për të intervenuar në mangësitë dhe në dobietë e nxënësve.

3.5. Ndikimi i vlerësimit formativ në vetërregullim dhe reflektim

Reflektimi është proces i analizës kritike që përfshin edhe elementin njohës, edhe elementin afektiv, të cilat ndikojnë në vlerësimin formativ. Procesi i reflektimit ndaj mësimdhënies përfshin: të menduarit kritik, vetëdrejtimin, zgjidhjen e problemit dhe të menduarit krijues. Të menduarit kritik është proces i reflektimit të arsyeshëm që përqendrohet në marrjen e vendimeve se çfarë do të besojmë ose do të bëjmë paraprakisht (Musai, 1999). Burke sugjeron që nxënësit, grupet bashkëpunuese dhe mësuesit t'i kushtojnë më shumë rëndësi procesit të përpunimit të asaj që kanë bërë dhe të reflektojnë mbi të mësuarit e tyre. Nëse nxënësit krijojnë një lidhje në mes të mësimit të kaluar dhe mësimit të ri, ata kanë më shumë gjasa ta kuptojnë dhe të mos e harrojnë atë që e kanë mësuar (2009). Në zhvillimin e mendimit reflektues vërehet dhe ndikimi i mësimdhënësit. Sipas Earl-it, kur mësuesit përqendrohen në vlerësimin si mësim, ata përdorin vlerësimin në klasë si mjet për t'u ndihmuar nxënësve që t'i zhvillojnë praktikatat e nevojshme për t'u bërë mendimtarë kritikë, duke qenë të kënaqur me reflektimin dhe të nxëniet e tyre (2013). Në vend të mendimit që mësimi është një proces i bazuar në transmetimin e njohurive nga mësimdhënësit, mësimi tani është më shumë i konceptuar si një proces gjatë të cilit nxënësit në mënyrë aktive ndërtojnë njohuritë dhe aftësitë e tyre (De Corte, 1996; Nicol, 1997). Në bazë të saj kemi të bëjmë me të ashtuquajturin mësim të vetërregulluar që udhëhiqet nga metakognicioni (mendimi për të menduarit), veprimi strategjik (planifikimi, monitorimi dhe vlerësimi i progresit personal kundër një standardi) dhe motivimi për të mësuar (Butler&Winne, 1995). Mësimi i vetërregulluar është një proces aktiv konstruktiv gjatë të cilit nxënësit përcaktojnë: qëllimet e mësimit të tyre, bëjnë monitorimin, rregullimin dhe kontrollin e njohurive, motivimin dhe sjelljen, të udhëhequra dhe të kufizuara nga qëllimet e tyre dhe nga tiparet kontekstuale të mjedisit.

Vetëvlerësimi, vetëmonitorimi dhe vetërregullimi janë në qendër të të nxëniet pasiqë janë procese të avancuara kognitive që e ndihmojnë autonominë personale në procesin e të mësuarit dhe në mënyrë të pandashme lidhen me procesin e vlerësimit. Sidomos qasja e vlerësimit formativ promovon zhvillimin e këtyre aftësive të avancuara kognitive të nxënësit. Mësimi është gjithashtu shumë i varur nga vetëmonitorimi dhe vetëdijesimi. Nxënësit e vetërregulluar janë të suksesshëm, sepse kontrollojnë mjedisin e tyre të mësimit. Ata ushtrojnë këtë kontroll, duke i drejtuar dhe duke i rregulluar veprimet drejt qëllimeve të të mësuarit të tyre. Ata zhvillojnë rutinën njohëse për organizimin, sintetizimin dhe riorganizimin e ideve, si dhe për përdorimin e vetëvëzhgimit për ta siguruar veten me reagime që çojnë në shfaqjen e ideve të reja, kombinimeve ose modeleve. Në klasë, përzgjedhja e formave të vlerësimit jo

vetëm që do ta përmirësojë mësimin, por, gjithashtu, mund t'u ndihmojë nxënësve që të bëhen nxënës të vetërregulluar (Black&Wiliam, 1998b; Nicol&Macfarlane-Dick, 2006).

Në vlerësimin formativ vetërregullimi i nxënësve është shumë i lidhur me metanijohjen. Nxënësit e vetërregulluar rregullojnë në mënyrë adaptive përdorimin e teknikave e të strategjive njohëse në detyrat e tyre (Winne, 1995). Siç thekson Dweck (2000), edhe kur nxënësit nuk përjetojnë suksesin, ata mund të mësojnë të shohin aftësinë si diçka që ata mund ta arrijnë, siç dëshmohet nga përgjigjet e tyre ndaj sfidave. Sidoqoftë, mbështetja e mësuesve është e rëndësishme për të përfshirë një qasje të sigurt e të vazhdueshme të nxënësve.

Eral e paraqet vlerësimin si mësim dhe siguron një teori unifikuese të mësimdhënies, e cila ndihmon për ta udhëhequr praktikën, si dhe për ta përmirësuar procesin e të mësuarit, duke mundësuar zhvillimin e strategjive vetërregulluese të nxënësve (2013). Mësim i vetërregulluar ndihmon në studimin e aftësive adaptive dhe autonome të mësimdhënies, që kërkohen për të rritur angazhimin në procesin e të mësuarit dhe performancën e suksesshme.

Vetërregullimi nënkupton një gamë të funksioneve të varura që janë me interes për hulumtuesit nëpër disiplina, duke përfshirë psikologjinë, arsimin dhe neuropsikologjinë. Shtrirja e interesit në këtë koncept reflekton premtimin që vetërregullimi (SR) ofron për të zgjeruar arritjet akademike (Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle&Graham, 2005), të mbështetura nga zhvillimi i aftësive të studimit, për të përmbushur qëllimet personale, kundër të cilave mund të arrihet progresi i monitoruar dhe i vlerësuar (Wolters, 2011; Harris et al., 2005). Ka pasur një përpjekje të përbashkët midis universiteteve dhe institucioneve më të larta të të mësuarit për të përfshirë mendimin kritik në kurrikulën e tyre. Megjithatë, siç është evidentuar nga hulumtimet (Choy&Cheah, 2009; Rudd, 2007; Black, 2005; Vaske, 2001), nxënësit mund të mos jenë në gjendje të mendojnë në mënyrë kritike, sepse mësuesit e tyre nuk janë në gjendje të integrojnë mjaftueshëm mendimin kritik në praktikën e tyre të përditshme, siç ajo kërkon një sasi të caktuar reflektimi. Përveç kësaj, të menduarit kritik është barazuar në aftësitë e të menduarit të rendit të lartë të “Taksonomisë së Bloom-it”: analiza, sinteza dhe vlerësimi (Bloom, 1976) dhe mësuesit hasin në vështirësi për t'i përfshirë këto nivele në mësimet e tyre (Choy&Cheah, 2009). Mendimi reflektues mundohet të përmirësojë mendimin kritik (Dewey, 1933). Kjo është pjesë e procesit të të menduarit kritik që i referohet në mënyrë specifike procesit të analizimit e të gjykimit të asaj që ka ndodhur. Prandaj, mendimi kritik përfshin një gamë të gjerë të aftësive të të menduarit dhe çon drejt rezultateve të dëshirueshme, kurse të menduarit reflektues ndihmon për të integruar këto aftësi të të menduarit, duke ndihmuar me gjykimet (Shermis, 1999). Një rol i rëndësishëm i të menduarit reflektues

është të veprojë si një mjet për ta nxitur mendimtarin gjatë situatave të zgjidhjes së problemeve, sepse ai siguron një mundësi për t'u kthyer prapa për të menduar për strategjitë më të mira për të arritur qëllimet (Rudd, 2007). Prandaj mësuesit, që janë në gjendje të përdorin praktikat reflektuese, do të jenë më të aftë për ta përdorur këtë strategji, për t'u ndihmuar nxënësve që të mendojnë në mënyrë kritike (Bigge & Shermis, 1999).

Praktikat Reflektuese të Mendimit të Mësuesit, sipas Boody-t (2008), në përgjithësi, mund të karakterizohen, si: retrospektiva, zgjidhje e problemeve, analizë kritike dhe vendosje e mendimeve në veprim. Boody, lidhur me të menduarit reflektues, bazohet në karakteristikat e mëposhtme: a) reflektim si analizë retrospektive, b) reflektim si zgjidhje e problemeve, c) reflektim kritik të vetes dhe d) reflektim mbi besimet për vetveten dhe vetefikasitetin (2008). Pasqyrimi i mësuesve si analizë retrospektive (aftësia për të vetëvlerësuar). Kjo qasje merr reflektim si mendime të përshtatshme për t'i përfshirë paraprakisht përvojat dhe si këto përvoja mund të ndikojnë në praktikat aktuale të mësuesve. Kjo analizë retrospektive, gjithashtu, përfshin aftësinë për të vetëvlerësuar. Në përmbledhje, reflektimi kritik mund të mendohet si proces i analizimit, i rishqyrtimit dhe i marrjes në pyetje të përvojave brenda një konteksti të gjerë të çështjeve, si: praktikat etike, teoritë e të mësuarit dhe përdorimi i teknologjive (Boody, 2008). Supozimet që mbajnë individët janë subjekt i shtrembërimeve dhe mund të kufizojnë pikëpamjet e tyre të realitetit. Reflektim mbi besimet rreth vetes dhe vetefikasitetit: Ndjenjat dhe besimet, që mësuesit kanë ndaj vetes dhe ndaj të tjerëve, ndikojnë në atë se si ata i mësojnë të tjerët. Këto besime janë më efektive sesa njohuritë në ndikimin se si individët organizojnë detyra dhe probleme dhe ishin parashikues më të mirë se si mësuesit sillen në klasë (Pajares, 1992). Përveç kësaj, vetefikasiteti gjithashtu luan një rol të rëndësishëm në përcaktimin e praktikave reflektuese të mësuesve.

Mësuesit me vetefikasitet të lartë besojnë që të gjithë nxënësit mund të motivohen dhe janë të gatshëm të eksplorojnë përmes detyrave, të cilat do ta mbajnë vëmendjen e tyre në procesin e të mësuarit. Duke pasur parasysh thirrjen për shkathtësi të shekullit 21, hulumtuesit, mësimdhënësit dhe krijuesit e politikave janë të prirë për ta shfrytëzuar potencialin që ofron vetërregullimi (SR), për të zhvilluar njerëz të rinj adaptues, të cilët mund të përgjigjen në mënyrë kreative dhe efikase në kontekste dhe sfida të reja, pa shkaktuar stres të panevojshëm në aspekte të tjera të jetës së tyre. Shumë artikuj kanë theksuar se të menduarit kritik është në natyrë sociale dhe kërkon reflektim nga ana e nxënësit. Megjithatë, duhet të theksohet gjithashtu se mësuesit që janë duke zbatuar mësimet e tyre reflektuese, do të ndikojnë gjithashtu në aftësitë e të menduarit kritik të nxënësve.



KAPITULLI IV METODOLOGJIA E HULUMTIMIT

Në kapitullin metodologjia prezantohet konstrukti metodologjik hulumtues që do të shërbejë për të kuptuar në mënyrë metodologjike e statistikore relevancën e rezultateve të fituara. Në pjesën e metodologjisë së hulumtimit përshkruhet dizajni i përzgjedhur i hulumtimit dhe se si hulumtimi ka vazhduar brenda këtij dizajni të strukturuar.

Elementet që përbëjnë pjesën e metodologjisë së hulumtimit janë: dizajni i hulumtimit, popullata e studimit, *madhësia e grupit përfaqësues (mostra)*, instrumentet matëse, instrumentet për mësimdhënës, instrumentet për nxënës, besueshmëria e instrumenteve, *mënyra e administrimit të instrumenteve të hulumtimit (testimi pilot)*, mbledhja e të dhënave, *analiza e të dhënave dhe etika shkencore*.



Figura 4. Metodologjia dhe procesi i punimit

Në figurën 4, në mënyrë figurative janë paraqitur veprimet që janë kryer për ta ndërtuar dhe për ta dizajnuar punimin. Fillimisht është ideuar tema e studimit, janë gjetur e janë shfletuar burime të shumta,

ku bëhet fjalë për vlerësimin formativ, të cilat kanë ndikuar në pjekjen e idesë, është gjetur popullata e studimit dhe nga popullata është përzgjedhur grupi përfaqësues. Nga grupi përfaqësues janë siguruar të dhënat, të cilat janë përpunuar e janë analizuar. Në bazë të rezultateve, kemi arritur në përfundime e në rekomandime.

4.1. Dizajni i studimit

Një dizajn kërkimor është rregullimi i kushteve për mbledhjen dhe analizën e të dhënave në një mënyrë që synon të kombinojë rëndësinë me qëllimin e hulumtimit. Në fakt, dizajni i hulumtimit është struktura konceptuale brenda së cilës zhvillohet hulumtimi dhe përbën planin për mbledhjen, matjen dhe analizën e të dhënave (Kothari, 2004).

Në këtë hulumtim është përdorur qasja sasiore (kuantitative). Studimi sasior konsiston në përdorimin e pyetësorëve të mësimdhënësit dhe nxënësit, pyetësorë që matin zbatimin e vlerësimit formativ, reflektimit e vetërregullimit. Vlerat e fituara janë përdorur për të shprehur shpeshhtësinë, dallimet, lidhjen korrelacionale etj. Në hulumtimin e këtij studimi “sipas qasjes sasiore apo të strukturuar të kërkimit gjithçka që e formon procesin e hulumtimit – objektivat, modeli, mostrat, pyetjet që planifikoni t’ua bëni të anketuarve – është e paracaktuar” (Kumar, 2017 faq 15). Kjo “qasja sasiore e ka zanafillën në filozofinë e racionalizimit, ajo respekton një varg procedurash të eksplorimit, të cilat janë jofleksibile, të strukturuar dhe të përcaktuara më parë dhe ka për synim përcaktimin e sasisë së ndryshimit në një dukuri: e vë në fokus matjen e variablave dhe objektivitetin e procesit; beson në mbështetje të së vërtetës në bazë të përmasës së madhe të mostrës; i jep rëndësi vlefshmërisë dhe besueshmërisë së gjetjeve dhe i përçon gjetjet në formë analitike e të bashkuar, duke nxjerrë përfundime e kuptime që mund të përgjithësohen” (Kumar, 2017 faq 15).

Për ta realizuar hulumtimin është dashur të respektohen të gjitha që në një apo formë tjetër, direkte apo indirekte, është dashur të përfshihen në hulumtim. Miratimi për realizimin e këtij hulumtimi studimor në shkollat e Kosovës është marrë nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë në Kosovë (shih shtojcën 2).

Së pari, janë analizuar politikat dhe dokumentet institucionale që promovojnë vlerësimin formativ. Pastaj është bërë një matje e shpeshhtësisë së aplikimit të kësaj metodologjie në procesin mësimor të nivelit fillor. Në kuadër të kësaj analize të situatës është bërë një ndarje në mes të

mësimdhënësve që e përdorin këtë lloj të metodologjisë vlerësuese dhe atyre që nuk e përdorin. Gjithashtu, është bërë krahasimi i rezultateve në mes të grupit të nxënësve që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atij që nuk i nënshtrohen këtij vlerësimi. Pra, studimi është dizajnuar që të jetë deskriptiv, por edhe korrelacional, pasi, në disa raste, është vlerësuar nëse variabla të caktuara korrelojnë me vlerësimin formativ apo kanë ndikim në zbatimin e vlerësimit formativ. Është vlerësuar ndërlidhja e variablave të caktuara për të vlerësuar ndikimin e zbatimit të vlerësimit formativ në reflektimin e mësimdhënësve apo në vetërregullimin akademik të nxënësve.

4.2. Popullata e studimit dhe grupi përfaqësues

4.2.1. Popullacioni

Studimi ka synuar popullatën që përbëhet nga nxënësit dhe mësimdhënësit e shkollave fillore në Kosovë, në vitin shkollor 2016 – 2017, gjegjësisht nxënësit dhe mësimdhënësit e klasave 1 – 5. Të dhënat e përdorura janë siguruar nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë. Në arsimin fillor të Kosovës, në vitin shkollor 2016 – 2017, janë regjistruar gjithsej 132.438 (njëqind e tridhjetë e dy mijë e katërqind e tridhjetë e tetë) nxënës, prej tyre 68.507 (gjashtëdhjetë e tetë mijë e pesëqind e shtatë) nxënës të gjinisë mashkullore dhe 63.931 (gjashtëdhjetë e tre mijë e nëntëqind e tridhjetë e një) nxënës të gjinisë femërore. Numri i nxënësve, në komunat ku është organizuar hulumtimi, ka qenë 53.559 (pesëdhjetë e tre mijë e pesëqind e pesëdhjetë e nëntë) (shih tabelën nr. 2). Në këtë vit shkollor, numri i mësimdhënësve për nivelin fillor dhe të mesëm të ulët ka qenë 17.410³ (shtatëmbëdhjetë mijë e katërqind e dhjetë), prej tyre 8.043 (tetë mijë e dyzetë e tre) të gjinisë mashkullore, ndërsa 9.367 (nëntë mijë e treqind e gjashtëdhjetë e shtatë) mësimdhënës të gjinisë femërore (shih tabelën nr. 3). (Të dhënat mbi Arsimin, 2016 – 2017).

Tabela 2. Të dhënat për popullacionin e nxënësve në bazë të gjinisë

Nxënësit sipas klasave	Meshkuj	Femra	Gjithsej
Klasa 1	13.846	12.835	26.681
Klasa 2	13.587	12.914	26.501
Klasa 3	13.661	21.825	26.486
Klasa 4	13.629	12.553	26.182
Klasa 5	13.784	12.804	26.588
Total	68.507	63.931	132.438

³ Ky është numri i mësimdhënësve të shkollës fillore dhe të mesme të ulët, pasi nuk ka qenë e mundur të sigurohet numri i saktë i mësimdhënësve vetëm për shkollën fillore.

Tabela 3. Të dhënat për popullacionin e mësimdhënësve në bazë të gjinisë

Mësimdhënësit sipas gjinisë		
Femra	Meshkuj	Total
9.367	8.043	17.410

Hulumtimi empirik është realizuar në 7 komuna të Republikës së Kosovës: Prishtinë, Gjiilan, Ferizaj, Podujevë, Fushë-Kosovë, Obiliq, Rahovec dhe numri i përgjithshëm i nxënësve e i mësimdhënësve në këto komuna është paraqitur në tabelën nr. 4. Në bazë të të dhënave që janë siguruar, në vitin shkollor 2016 – 2017, në këto 7 komuna, kanë vijuar mësimin 53.559 (pesëdhjetë e tre mijë e pesëqind e pesëdhjetë e nëntë) nxënës dhe kanë punuar si mësimdhënës 5.842 (pesë mijë e tetëqind e dyzetë e dy) mësimdhënës.

Tabela 4. Popullacioni sipas komunave (viti shkollor 2016 – 2017)

Komunat	Numri i nxënësve	Numri i mësimdhënësve
Ferizaj	8.882	1.138
Fushë-Kosovë	3.339	271
Gjiilan	6.390	983
Obiliq	2.687	248
Podujeve	7.317	953
Prishtinë	16.674	1.638
Rahovec	4.135	611
Totali	53.559	5.842

4.2.2. Grupi përfaqësues (mostra e studimit)

Në bazë të të dhënave për popullatën që e përbën problematikën e hulumtimit, është bërë përzgjedhja e grupit përfaqësues. Për shkak të natyrës së studimit, fillimisht është dashur të caktohen dy grupet kryesore: nxënës dhe mësimdhënës. Nga grupi i mësimdhënësve të përcaktohen dy nëngrupe: ata që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe ata që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ, ndërsa nga grupi i nxënësve të përcaktohen nëngrupet: nxënësit ndaj të cilëve zbatohet dhe nxënësit ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ. Pasi grupi përfaqësues është dashur të përbëhet nga mësimdhënës që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe nga ata që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ dhe nxënës ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ dhe nxënës ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ, është dashur që grupi përfaqësues të përcaktohet në bazë të kriterëve. Që përzgjedhja e grupit përfaqësues të

bëhet në bazë të kriterëve të caktuara, nuk ka qenë e mundur të zbatohet metoda e rastësishme e grupit përfaqësues, por grupi përfaqësues është përzgjedhur në bazë të metodës grupore. Fillimisht janë identifikuar grupet (klasat) ku zbatohet vlerësimi formativ dhe grupet ku nuk zbatohet vlerësimi formativ. Pas identifikimit të këtyre dy grupeve, është organizuar hulumtimi empirik, por duke u mundur të ruhet proporcionaliteti i pjesëmarrësve në bazë të qasjes (atyre që e zbatojnë dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ).

Grupin përfaqësues të këtij hulumtimi e përbëjnë gjithsej 629 pjesëmarrës, prej të cilëve 47 mësimdhënës dhe 582 nxënës. Prej 47 mësimdhënësve, 43 janë të gjinisë femërore dhe 4 janë të gjinisë mashkullore, ndërsa nga 582 nxënës, 280 janë të gjinisë femërore dhe 302 të gjinisë mashkullore.

Ndarja e grupit përfaqësues:

Mësimdhënësit:

- **Grupi i parë:** 23 mësimdhënës që e aplikojnë vlerësimin formativ.
- **Grupi i dytë:** 24 mësimdhënës që nuk e aplikojnë vlerësimin formativ.

Nxënësit:

- **Grupi i parë:** 295 nxënës që i janë nënshtruar vlerësimit formativ.
- **Grupi i dytë:** 287 nxënës që nuk i janë nënshtruar vlerësimit formativ.

Tabela 5. Të dhënat e grupit përfaqësues të mësimdhënësve në bazë të gjinisë dhe komunës përmes numrave dhe përqindjeve

GJINIA		KOMUNA							Total
		Prishtinë	Fushë-Kosovë	Podujevë	Rahovec	Obiliq	Gjilë	Ferizaj	
Femër	Numri	17	9	9	1	3	2	2	43
	Përqindja	36.2%	19.1%	19.1%	2.1%	6.4%	4.3%	4.3%	91.5%
Mashkull	Numri	0	2	0	1	1	0	0	4
	Përqindja	0.0%	4.3%	0.0%	2.1%	2.1%	0.0%	0.0%	8.5%
Total	Numri	17	11	9	2	4	2	2	47
	Përqindja	36.2%	23.4%	19.1%	4.2%	8.5%	4.3%	4.3%	100%

Tabela 6. Grupi përfaqësues i mësimeve sipas zbatimit të vlerësimit formativ

Grupi sipas përdorimit të VF		KOMUNA							Total
		Prishtinë	Fushë-Kosovë	Podujevë	Rahovec	Obiliq	Gjilane	Ferizaj	
Mësime që përdorin VF	Nr	9	5	4	1	2	1	1	23
	%	19.2%	10.6%	8.6 %	2.1%	4.3%	2.1 %	2.1%	49 %
Mësime që nuk përdorin VF	Nr	8	6	5	1	2	1	1	24
	%	17%	12.8%	10.6%	2.1%	4.3%	2.1 %	2.1%	51 %
Total	Nr	17	11	9	2	4	2	2	47
	%	36.2%	23.4%	19.2%	4.2%	8.6%	4.2 %	4.2%	100 %

Tabela 7. Të dhënat e grupit përfaqësues të nxënësve varësisht nga gjinia dhe komuna përmes numrave dhe përqindjeve

GJINIA		KOMUNA							Total
		Prishtinë	Fushë-Kosovë	Podujevë	Rahovec	Obiliq	Gjilane	Ferizaj	
Femër	Numri	94	68	44	12	30	2	30	280
	Përqindja	16.2%	11.7%	7.6%	2.1%	5.1%	0.3%	5.1%	48.1%
Mashkull	Numri	104	68	62	14	16	12	26	302
	Përqindja	17.9%	11.7%	10.7%	2.4%	2.7%	2.1%	4.4%	51.9%
Total	Numri	198	136	106	26	46	14	56	582
	Përqindja	34.1%	23.4%	18.3%	4.5%	7.8%	2.4%	9.5%	100.0 %

Tabela 8. Grupi përfaqësues i nxënësve në bazë të nënshtrimit të vlerësimit formativ

Grupi sipas përdorimit të VF		KOMUNA							Total
		Prishtinë	Fushë-Kosovë	Podujevë	Rahovec	Obiliq	Gjilane	Ferizaj	
Nxënës që i nënshtrohen VF	Nr	102	64	56	15	24	8	26	295
	%	17.5%	11%	9.6%	2.6%	4.1%	1.4%	4.5%	50.7 %
Nxënës që i nënshtrohen VF	Nr	96	72	50	11	22	6	30	287
	%	16.5%	12.4%	8.6%	1.9%	3.8%	1%	5.1%	49.3 %
Total	Nr	198	136	106	26	46	14	56	582

4.3. Instrumentet për grumbullimin e të dhënave

Për realizimin e hulumtimit janë përdorur instrumentet mbi shkathtësitë moderne pedagogjike, me theks të veçantë në metodologjinë moderne të vlerësimit. Lidhur me këtë hulumtim janë përdorur pesë instrumente matëse: katër pyetësorë të strukturuar, dy pyetësorë për mësimdhënës dhe dy pyetësorë për nxënës, si dhe deklarata e suksesit mbi vitin e fundit shkollor për subjektet e përfshira, e dhënë nga mësimdhënësit. Për mësimdhënës janë përdorur pyetësorët për vlerësimin formativ dhe të menduarit reflektiv, ndërsa për nxënësit janë përdorur pyetësorët për vlerësimin formativ dhe vetërregullimin akademik. Pyetësorët që janë përdorur në hulumtim janë pyetësorë të standardizuar, të cilët kanë qenë në gjuhën angleze dhe janë përkthyer në gjuhën shqipe nga përkthyes të licencuar. Pyetësorët e përkthyer u janë dhënë ekspertëve të lëmit të edukimit, të cilët kanë përvojë edhe në hulumtime shkencore dhe nga ta janë kërkuar sugjerimet lidhur me përshtatshmërinë në kontekstin vendor. Pas sugjerimeve të ekspertëve, sërish janë përkthyer nga gjuha shqipe në gjuhën angleze për të parë a ka pësuar ndryshime. Në tabelën 9 janë paraqitur instrumentet matëse për mësimdhënës dhe për nxënës.

Tabela 9. Instrumentet matëse për mësimdhënës dhe për nxënës

Pyetësorët për mësimdhënës	Pyetësorët për nxënës
Vlerësimi formativ	Vlerësimi formativ
Të menduarit reflektiv	Vetërregullimi akademik Deklarata mbi suksesin shkollor

4.3.1. Instrumentet për mësimdhënës

Instrumentet e këtij studimi për mësimdhënësit kanë qenë dy pyetësorë të strukturuar. Instrumentet për mësimdhënës janë përdorur për të evidentuar situatën aktuale të përdorimit të vlerësimit formativ në shkollimin fillor dhe lidhja e kësaj qasjeje metodologjike në procesin mësimor në përmbushjen e kërkesave të kurrikulës.

Tabela 10. Instrumentet e mësimdhënësve

1. Pyetësor për mësimdhënës – vlerësimi formativ	2. Pyetësor për mësimdhënës mbi të menduarit reflektiv
Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit	Aftësia për vetëvlerësim
Modelimi i kualitetit	Njohuritë rreth mënyrës se si një person mëson
Dhënia e informatave kthyesë	Metanjoja
Vetëvlerësimi	Zhvillimi i aftësive për mësim gjatë gjithë jetës

Instrumentet që janë përdorur për mësimdhënësit janë: pyetësi për vlerësimin formativ (shih shtojcën A) dhe pyetësi për të menduarin reflektiv (shih shtojcën D). Pyetësi për vlerësimin formativ është hartuar nga organizata Autoriteti i Kualifikimit dhe i Kurrikulumit (QCA) e Mbretërisë së Bashkuar. Për ta zbatuar këtë instrument, është kërkuar leja, por kjo organizatë është mbyllur (shih shtojcën 3) dhe më është propozuar që këtë leje ta kërkoj nga Departamenti i Edukimit. Pastaj, leja për këtë pyetësor më është mundësuar nga Departamenti i Edukimit në Londër (shih shtojcën 4 dhe numrin e referencës: 2018-0006314).

Përmes instrumentit të mësimdhënësve për vlerësimin formativ është analizuar gjendja e vlerësimit formativ, përdorimi apo jo i vlerësimit formativ dhe komponentët që përfshihen në vlerësimin formativ. Instrumenti i hulumtimit për vlerësimin formativ është pyetësor i shkallës së Likertit, përbëhet nga 30 pyetje-artikuj dhe është i ndarë në dy pjesë. Në pjesën e parë janë përfshirë variabla për karakteristikat demografike (mosha, gjinia, përvoja në mësimdhënie), ndërsa në pjesën e dytë janë përfshirë variablat në përbërje të katër shkallëve:

- **përfshirja e nxënësve në procesin mësimor** – përbëhet nga 6 artikuj-subshkallë;
- **modelimi i kualitetit** – përbëhet nga 8 artikuj;
- **dhënia e informatave kthyesë** – përbëhet nga 10 artikuj; dhe
- **vetëvlerësimi** – përbëhet nga 6 artikuj.

Në instrumentin për vlerësimin formativ janë vlerësuar qëndrimet e mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ dhe veprimet e mësimdhënësve në zbatimin e vlerësimit formativ. Për vlerësimin e qëndrimeve të mësimdhënësve janë përdorur 5 alternativat në vijim: A=shumë e vlefshme, B=e vlefshme, C=nuk kam pikëpamje të fortë, D=pak e vlefshme, E=aspak e vlefshme. Ndërsa alternativat për veprimet e

mësimdhënësve, se sa shpesh i përdorin strategjitë në klasë, janë: 5=në shumicën e orëve mësimore, 4=në shumicën e ditëve, 3=çdo javë, 2= çdo gjysmëvjetor, 1=asnjëherë.

Instrumenti i hulumtimit me mësimdhënës mbi të menduarit reflektiv është pyetësor i standardizuar, i hartuar në gjuhën angleze nga S. Chee Choy dhe Pou San Oo, por është përkthyer në gjuhën shqipe nga përkthyes i licencuar. Për përdorimin e pyetësorit me mësimdhënës, mbi të menduarit reflektiv (teachers Reflective, thinking questionnairre) është marrë leja nga autorët S. Chee Choy dhe Pou San Oo (shih shtojcën 5).

Pyetësori për të menduarit reflektiv është i shkallës Likert. Është i ndarë në 2 pjesë dhe përbëhet nga 33 pohime (pyetje). Në pjesën e parë janë përfshirë variabla për karakteristikat demografike (mosha, gjinia, përvoja në mësimdhënie), ndërsa në pjesën e dytë janë përfshirë variablat në përbërje të katër shkallëve dhe secila shkallë është e ndarë në subshkallë.

Pjesa e dytë e instrumentit të hulumtimit për të menduarit reflektiv përbëhet nga 4 shkallë, nga 11 subshkallë dhe nga 33 artikuj (items) që përmbajnë shkathtësitë, siç janë:

1. Aftësia për vetëvlerësim – 4 subshkallë dhe 12 pyetje:

- 1.1. Vëzhgohet performanca personale – 3 pyetje;
- 1.2. Përdorimi i informatave kthyesë – 3 pyetje;
- 1.3. Gjetjet dhe analiza e modeleve – 3 pyetje;
- 1.4. Të gjykuarit – 3 pyetje.

2. Njohuritë rreth mënyrës se si një person mëson – 3 subshkallë dhe 9 pyetje:

- 2.1. Konceptet dhe idetë jo të sakta – 3 pyetje;
- 2.2. Ndërtimi i njohurive – 3 pyetje;
- 2.3. Metanjohja – 3 pyetje.

3. Zhvillimi i aftësive për mësim gjatë gjithë jetës – 3 subshkallë dhe 9 pyetje:

- 3.1. Zhvillimi i identitetit si nxënës – 3 pyetje;
- 3.2. Transferimi i njohurive në kontekstet e tjera – 3 pyetje;
- 3.3. Të kuptuarit e të nxënës si një proces që ndodh gjatë gjithë jetës – 3 pyetje.

4. Ndikimi i besimit për veten dhe vetefikasitetin – 1 subshkallë dhe 3 pyetje:

- 4.1. Zhvillimi i një sistemi personal të besimit – 3 pyetje.

Për të menduarit reflektiv të mësimdhënësve janë përdorur 5 alternativat:

5: tregon që pajtoheni plotësisht, 4: pajtoheni, por keni disa dyshime, 3: jeni neutral ndaj pohimeve, 2: nuk pajtoheni, por keni disa dyshime, 1: nuk pajtoheni aspak.

4.3.2. Instrumentet për nxënës

Instrumentet për nxënës janë përdorur për të hulumtuar situatën aktuale të përdorimit të vlerësimit formativ në shkollimin fillor dhe performancën e nxënësve në vlerësimin formativ.

Tabela 11. Instrumentet e nxënësve

3. Pyetësor për nxënësit – vlerësimi formativ	4. Pyetësor i vetërregullimit akademik për nxënësit
Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënës	Pse i bëj detyrat e shtëpisë?
Modelimi i kualitetit	Pse i bëj detyrat e klasës?
Dhënia e informatave kthyesë	Pse provoj t'u përgjigjem pyetjeve të vështira në klasë?
Vetëvlerësimi	

Për këtë hulumtim janë përdorur 3 instrumente të natyrës së shkallës së Likertit.

Instrumenti i parë për nxënës është adaptuar nga instrumenti i mësimitdhënësve, që ka të bëjë me përdorimin e vlerësimit formativ në klasë nga ana e mësimitdhënësve. Pyetësi për vlerësimin formativ është i shkallës Likert, përbëhet nga 24 pohime (pyetje) dhe është strukturuar në 2 pjesë. Në pjesën e parë janë përfshirë variabla për karakteristikat demografike, ndërsa në pjesën e dytë janë përfshirë variablat në përbërje të pesë shkallëve.

- **Pjesa e parë: karakteristikat demografike – 4 pyetje (artikuj);**
- **Pjesa e dytë: përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënës – 4 pyetje (artikuj);**
- **Pjesa e tretë: modelimi i kualitetit – 4 pyetje (artikuj);**
- **Pjesa e katërt: dhënia e informatave kthyesë – 5 pyetje (artikuj);**
- **Pjesa e pestë: vetëvlerësimi – 7 pyetje (artikuj).**

Për vlerësimin formativ ndaj nxënësve janë përdorur 3 alternativa: 3. Gjithmonë, 2. Ndonjëherë, 1. Kurrë.

Instrumenti i dytë, i përdorur me nxënës, është vetërregullimi akademik për nxënësit. Ky është një instrument i standardizuar, i shkallës Likert, që përbëhet nga 36 pyetje (pohime) dhe është i strukturuar në dy pjesë.

Në pjesën e parë të instrumentit, vetërregullimi akademik për nxënësit, janë përfshirë variabla për karakteristikat demografike, ndërsa në pjesën e dytë janë përfshirë variablat në përbërje të pesë niveleve.

- **Pjesa e parë: karakteristikat demografike – 4 artikuj;**

- **Pjesa e dytë: detyrat e shtëpisë – 8 artikuj;**

- **Pjesa e tretë: detyrat e klasës – 8 artikuj;**

- **Pjesa e katërt: arsyeja e përgjigjes në pyetjet e vështira në klasë – 8 artikuj;**

- **Pjesa e pestë: arsyeja përse dëshiron të jetë i mirë në klasë – 8 artikuj.**

Për pyetësin vetërregullimi akademik i nxënësve janë përdorur 4 alternativa: 4. Shumë e vërtetë, 3. Disi e vërtetë, 2. Jo shumë e vërtetë, 1. Aspak e vërtetë.

Përmes variablave të ndryshme, të shpërndara në këto nivele dhe të bazuara në çelësin standard për nxjerrjen e rezultateve, arrihen të dhëna mbi forma të ndryshme të vetërregullimit. Këto forma maten përmes nënskalave të ndryshme (me çelës të standardizuar në kuadër të pyetësorit). Këto nënskala janë:

1. **Rregullimi i jashtëm:** paraqet vetërregullimin e bazuar te personat e tjerë;
2. **Rregullimi i brendshëm:** paraqet vetërregullimin e bazuar nga brenda;
3. **Rregullimi i identifikuar:** paraqet vetërregullimin e bazuar nga sjellja e vetëpërcaktuar, e bën atë me dëshirë për arsye personale dhe jo nga presioni i jashtëm.

Instrumenti i tretë është një deklaratë e dhënë nga mësimdhënësit në lidhje me suksesin e nxënësit në vitin e fundit shkollor, marrë nga të dhënat e ditarit.

4.3.3. Mënyra e administrimit të instrumenteve të hulumtimit (testimi pilot)

Me qëllim të eliminimit të mangësive e të paqartësive eventuale në instrumentet e hulumtimit, matjes së kohës për plotësimin e instrumentit dhe për të testuar besueshmërinë dhe vlefshmërinë e instrumenteve, fillimisht është bërë pilotimi i instrumenteve të hulumtimit.

Për ta realizuar pilotimin e instrumenteve është përzgjedhur një kampion prej mësimdhënësve dhe një kampion prej nxënësve të shkollës fillore. Hulumtimi provues është ndërmarrë me 15 mësimdhënës dhe 60 nxënës të shkollës fillore “Xhemail Mustafa” në Prishtinë. Pilotimi i instrumentit është bërë me anë të metodës së lotarisë, ku emrat e të gjithë nxënësve të paraleleve të klasave përkatëse (1 – 5) dhe emrat

mësimdhënësve (ndaras) janë futur në një vazo. Nga emrat e të gjithë nxënësve të klasës përkatëse, në mënyrë lotarike janë tërhequr 12 letra me emrin e nxënësit dhe në total është siguruar numri prej 60 nxënësve ($12 \times 5 = 60$). Procedura e njëjtë është bërë edhe me mësimdhënësit, vetëm se për mësimdhënësit në secilën klasë janë marrë nga 3 mësimdhënës dhe në total në pilotimin e instrumentit kanë marrë pjesë 15 mësimdhënës ($3 \times 5 = 15$). Vlen të theksohet se grupi prej 60 nxënësish dhe prej 15 mësimdhënësish nuk u përfshinë në kampionin përfundimtar të studimit.

Për plotësimin e instrumenteve një nxënësi i nevojiteshin 40 – 45 minuta, po aq i nevojiteshin edhe një mësimdhënësi. Gjatë plotësimit të pyetësorëve, pjesëmarrësit janë pyetur për paqartësitë dhe, pas pilotimit të instrumenteve, në pjesët e instrumenteve, ku është vërejtur se kanë qenë të pakuptueshme, jemi munduar t'i rregullojmë e t'i përshtatim.

Pyetësorët kanë qenë të dizajnuarashtu që respondentët të mund t'i plotësojnë vetë. Secili pyetësor ka pasur edhe udhëzimet e thjeshta për të lehtësuar plotësimin e tij. Për të siguruar pjesëmarrje dhe përgjigje sa më të plotë të mësimdhënësve dhe nxënësve, pyetësorët janë shpërndarë në formatin letër nëpërmjet drejtorive të shkollave, ku është organizuar hulumtimi.

4.3.4. Besueshmëria e instrumenteve matëse

Testimi i besueshmërisë siguron që instrumenti i hulumtimit të prodhojë rezultate të njëjta përgjatë hulumtimeve të përsëritura me masat e njëjta ose brenda të njëjtës popullatë ose me një popullatë të ngjashme. Një studim i besueshëm është përgjithësues dhe prandaj pritët të riprodhojë rezultate të ngjashme në të gjitha cilësimet.

Analiza mbi karakteristikat metrike të instrumenteve të përdorura matëse është realizuar përmes metodës së analizës së konsistencës së brendshme Alpha Chronbach's dhe Guttman.

Interpretimi i besueshmërisë së matësit në lidhje me koeficientin Alfa (α) mund të bëhet si më poshtë:

- Nëse $\alpha < 0.50$, matësi është i papranueshëm;
- Nëse $\alpha \geq 0.50$, besueshmëria e matësit është e dobët;
- Nëse $\alpha \geq 0.60$, matësi është i diskutueshëm;
- Nëse $\alpha \geq 0.70$, matësi është i besueshëm;
- Nëse $\alpha \geq 0.80$, besueshmëria e matësit është e mirë;
- Nëse $\alpha \geq 0.90$, besueshmëria e matësit është e shkëlqyeshme (George and Mallery 2003).

4.3.4.1. Besueshmëria e instrumenteve për mësimdhënës

Testimi i besueshmërisë së instrumenteve për mësimdhënës është aplikuar për dy instrumentet e hulumtimit: të menduarit reflektiv dhe vlerësimi formativ. Testimi i besueshmërisë së instrumenteve matëse është bërë përmes dy metodave (modeleve): Alfa Kronbah dhe Guttman.

a. Pyetësi mbi të menduarit reflektiv

➤ Modeli Alfa Kronbah

Nga rezultatet e paraqitura në tabelë, mund të shihet se instrumenti matës që mat reflektimin plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës, respektivisht vlerat e besueshmërisë për Alfa Kronbah. Matësi është i besueshëm, pasi $\alpha=0.733$.

Tabela 12. Koeficientet e besueshmërisë së instrumentit të aftësisë për reflektim sipas Alpha Chronbachs

Reliability Statistics			
<i>Cronbach's Alpha</i>	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items		N of Items
.733	.732		24

➤ Modeli Guttman

Sipas modelit Guttman, koeficienti më i ulët i besueshmërisë për aftësinë për reflektim plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës. Vërehet nga gjashtë koeficientet e llogaritura, vlera më e ulët është 0.687 lambda, ndërsa vlera më e lartë është 0.907 lambda. Në bazë të këtyre rezultateve vërehet se matësi është i besueshëm. Në bazë të rezultateve të paraqitura në tabelën nr. 11, ku është bërë testimi i besueshmërisë për instrumentin *aftësitë reflektuese*, vërehet se instrumenti është i besueshëm dhe e plotëson kushtin për aplikim.

Tabela 13. Koeficientet e besueshmërisë së instrumentit të aftësisë për reflektim sipas modelit Guttman

<i>Reliability Statistics</i>		
<i>Lambda</i>	1	.687
	2	.701
	3	.717
	4	.740
	5	.818
	6	.907
<i>N of Items</i>		24

b. Pyetësi mbi vlerësimin formativ

➤ **Modeli Alfa Kronbah**

Nga rezultatet e paraqitura në tabelë, mund të shohim se instrumenti matës që mat vlerësimin formativ plotësisht kënaq kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës, respektivisht vlerat e besueshmërisë për Alfa Kronbah. Matësi është me shkallë të lartë të besueshmërisë, pra besueshmëria është e shkëlqyeshme, pasi $\alpha=0.927$.

Tabela 14. Besueshmëria e instrumentit vlerësimi formativ për mësimdhënës sipas modelit Alfa Kronbah

<i>Reliability Statistics</i>			
<i>Cronbach's Alpha</i>	Cronbach's	Alpha	N of Items
	Based on Standardized Items		
.927	.907		57

➤ **Modeli Guttman**

Sipas modelit Guttman, instrumenti për vlerësimin formativ plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim. Nga tabela nr. 13 shihet se nga gjashtë koeficientet e llogaritura, vlera më e ulët është 0.859 lambda, ndërsa vlera më e lartë është 0.943 lambda. Në bazë të këtyre rezultateve, mund të konstatohet se matësi është shumë i besueshëm.

Tabela 15. Koeficientet e besueshmërisë për instrumentin e vlerësimit formativ për mësimdhënës sipas modelit Guttman

Reliability Statistics		
Lambda	1	.949
	2	.933
	3	.949
	4	.890
	5	.859
	6	.943
N of Items		57

Në bazë të rezultateve të paraqitura në tabelat e mësipërme, lidhur me besueshmërinë e instrumentit vlerësimi formativ përmes modeleve Kronbah dhe Guttman, mund të konstatohet se instrumenti është shumë i besueshëm.

4.3.4.2. Besueshmëria e instrumenteve për nxënës

Besueshmëria e instrumenteve për nxënës është matur përmes testeve statistike të besueshmërisë: Alfa Kronbah dhe Guttman.

a. Pyetësi për vlerësim formativ

➤ Modeli Alfa Kronbah

Nga rezultatet e paraqitura në tabelë, mund të shohim se instrumenti matës që mat vlerësimin formativ plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës, respektivisht vlerat e besueshmërisë për Alfa Kronbah. Vlera e Alfa Kronbahut është 0.781, ndërsa koeficienti i pritur i besueshmërisë është 0.782. Koeficienti i besueshmërisë dhe koeficienti i pritur janë shumë afër dhe janë mjaftë të larta, andaj mund të themi se matësi për vlerësimin formativ është i besueshëm.

Tabela 16. Besueshmëria e instrumentit vlerësimi formativ për nxënës sipas modelit Alfa Kronbah

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Alpha	N of Items
.781	.782		20

➤ **Modeli Guttman**

Sipas modelit Guttman, koeficienti më i ulët i besueshmërisë së instrumentit për vlerësim formativ plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës. Në bazë të tabelës 15, vërehet se vlera më e ulët është 0.738 lambda, ndërsa vlera më e lartë është 0.818 lambda. Në bazë të këtyre rezultateve, mund të konstatohet se matësi për vlerësimin formativ me nxënës është i besueshëm.

Tabela 17. Besueshmëria e instrumentit vlerësimi formativ për nxënës sipas modelit Guttman

Reliability Statistics		
Lambda	1	.787
	2	.738
	3	.777
	4	.768
	5	.818
	6	.807
N of Items		20

Nëse analizohen dy tabelat e mësipërme, ku është bërë testimi i besueshmërisë së instrumentit të nxënësve për vlerësimin formativ, mund të vërehet se besueshmëria e instrumentit përmes të dy testeve Alfa Konbah dhe Guttman është e pranueshme.

b. Pyetësi mbi vetërregullimin

➤ **Modeli Alfa Kronbah**

Nga rezultatet e paraqitura në tabelë nr. 16, mund të shohim se instrumenti matës që mat vetërregullimin e plotëson kushtin në nivel të lartë për aplikim të instrumentit matës, respektivisht vlerat e besueshmërisë për Kronbah alfa. Koeficienti i përgjithshëm i Alpha Chronbach's i besueshmërisë së matësit është 0.878 e që është vlerë e lartë dhe tregon se instrumenti i përdorur është shumë i besueshëm, ndërsa koeficienti 0.879 është koeficienti i pritur. Të dyja këto vlera të koeficienteve janë të përafërta në mes vete dhe është tregues se instrumenti është i besueshëm.

Tabela 18. Besueshmëria e instrumentit të vetërregullimit sipas modelit Alfa Kronbah

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	
.878	.879	32	

➤ Modeli Guttman

Nga rezultatet e paraqitura në tabelën nr. 17, mund të shohim se instrumenti matës që mat vetërregullimin plotëson kushtin më të rëndësishëm për aplikim të instrumentit matës. Në bazë të tabelës, vërehet se vlera më e ulët e besueshmërisë për Guttman është 0.807 lambda, ndërsa vlera më e lartë është 0.882 lambda. Në bazë të këtyre rezultateve, mund të konstatohet se matësi për vlerësimin formativ me nxënës është shumë i besueshëm.

Tabela 19. Besueshmëria e instrumentit të vetërregullimit sipas modelit Guttman

<i>Reliability Statistics</i>		
<i>Lambda</i>	1	.869
	2	.869
	3	.842
	4	.882
	5	.807
	6	.868
<i>N of Items</i>		32

Në bazë të testimit sipas modeleve Alfa Kronbah dhe Guttman, instrumenti *vetërregullimi* është i besueshëm dhe e plotëson kushtin për aplikim.

4.4. Procedura e mbledhjes së të dhënave

Para se të aplikohet pyetësi, është kërkuar leja nga MASH-T-i, nga komunat ku është organizuar hulumtimi, nga drejtuesit e shkollave ku janë përzgjedhur klasat (mësimdhënësit dhe nxënësit) e përfshira në kampionin e studimit. Pas marrjes së pëlqimit nga institucionet përkatëse, në bashkëpunim me drejtuesit e shkollave, është organizuar hulumtimi. Aplikimi i pyetësorëve të mësimdhënësve dhe të nxënësve është bërë gjatë vitit shkollor 2016 – 2017. Pyetësorët e strukturuar u janë shpërndarë mësimdhënësve dhe nxënësve, mirëpo para plotësimit të tyre, nxënësit dhe mësimdhënësit janë informuar dhe kanë marrë udhëzimet e nevojshme se si të plotësohet pyetësi. Jemi munduar që pjesëmarrësit të jenë të udhëzuar me shkrim (në instrumente), por edhe gojarisht për mënyrën e plotësimit, të kërkohej gojarisht që japin përgjigje sa më të sinqerta dhe të kenë kujdes në dhënien e përgjigjeve. Për t'i evituar vështirësitë dhe me qëllim që të mos pengohet procesi mësimor, në bashkëpunim me drejtuesit e shkollave dhe pjesëmarrësit në hulumtim (nxënësit dhe mësimdhënësit),

hulumtimi është organizuar pas përfundimit të procesit mësimor në një ambient të përshtatshëm fizik për t'i plotësuar pyetësorët.

Pjesëmarrja e nxënësve dhe e mësimitdhënësve ka qenë vullnetare. Gjatë kësaj kohe është bërë shumë kujdes për t'u respektuar dinjiteti i mësimitdhënësve dhe i nxënësve, si dhe për të siguruar anonimitetin e tyre. Disa mësimitdhënës dhe nxënës kanë preferuar t'i kthejnë pyetësorët menjëherë pas plotësimit të tyre, një pjesë tjetër e mësimitdhënësve kanë kërkuar që t'i kthenin pyetësorët ditën e nesërme.

Pyetësorët për mësimitdhënës, përveç të dhënave demografike, përmbajnë 63 pohime/pyetje, ndërsa pyetësorët për nxënës përmbajnë 60 pohime/pyetje, andaj për plotësimin e këtyre pyetësorëve nevojitej një kohë afërsisht 40-45 minuta. Pyetësorët janë plotësuar në një kohë pas mësimit në prani të studiuesit të problematikës (duke përjashtuar ata që kanë kërkuar që pyetësorët t'i kthenin të nesërmen). Nëse gjatë plotësimit të pyetësorëve pjesëmarrësit kanë ndier nevojë për ndonjë sqarim, studiuesi i problematikës i ka dhënë secilit sqarimet e duhura.

Gjatë procedurës së anketimit, nga 620 pyetësorë sa janë shpërndarë për nxënës, 38 prej tyre nuk janë plotësuar apo janë plotësuar pjesërisht. Gjithashtu, nga 54 pyetësorë sa janë shpërndarë për mësimitdhënës, vetëm 47 janë kthyer të plotësuar mirë, ndërsa 7 pyetësorë ose janë plotësuar pjesërisht, ose nuk janë plotësuar fare. Pyetësorët që janë plotësuar pjesërisht dhe ata që nuk janë plotësuar fare nuk janë marrë në konsideratë gjatë përpunimit të mëtutjeshëm të rezultateve.

Gjatë punimit do të manipulohet me shkurtesat: GR-1 dhe GR-2.

Gr-1 – Grupi që e zbaton (mësimitdhënësit) ose ndaj të cilit zbatohet (nxënësit) vlerësimi formativ;

Gr-2 – Grupi që nuk e zbaton (mësimitdhënësit) ose ndaj të cilit nuk zbatohet (nxënësit) vlerësimi formativ.

4.5. Analiza e të dhënave

Pas pranimit, pyetësorët janë adaptuar për programin SPSS 21, me të cilin edhe janë përpunuar dhe janë analizuar të dhënat e pyetësorëve të mësimdhënësve e të nxënësve. Pyetjet janë futur në programin SPSS, duke u shndërruar në variabla përkatëse. Përveç të dhënave të përgjithshme, pyetjet lidhur me çështjen janë koduar me shkallë tre – pesë nivelesh të Likertit.

Për ta testuar qëndrueshmërinë e brendshme të instrumentit, është përdorur Alpha Cronbach, duke marrë vlerën mbi 0.7 si vlerë që dëshmon nëse pyetësi ka ose jo qëndrueshmëri të brendshme, si dhe testin Guttman me 6 nivelet e tij të vlerësimit.

Për vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është vendosur niveli i domethënies statistikore 0.05.

Për të matur marrëdhëniet në mes të variablave dhe për të parë dallimet në mes të grupeve të pavarura (mësimdhënësit që e zbatojnë dhe ata që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ), është aplikuar t-testi. Pra, përdorimi i këtij testi statistikor na ka shërbyer për të refuzuar apo për të konfirmuar hipotezë. T-testi bazohet në rangimin e mesatareve të grupeve dhe, në bazë të dallimeve që ekzistojnë në mes tyre, mund të konstatohet nëse dallimi ka relevancë statistikore.

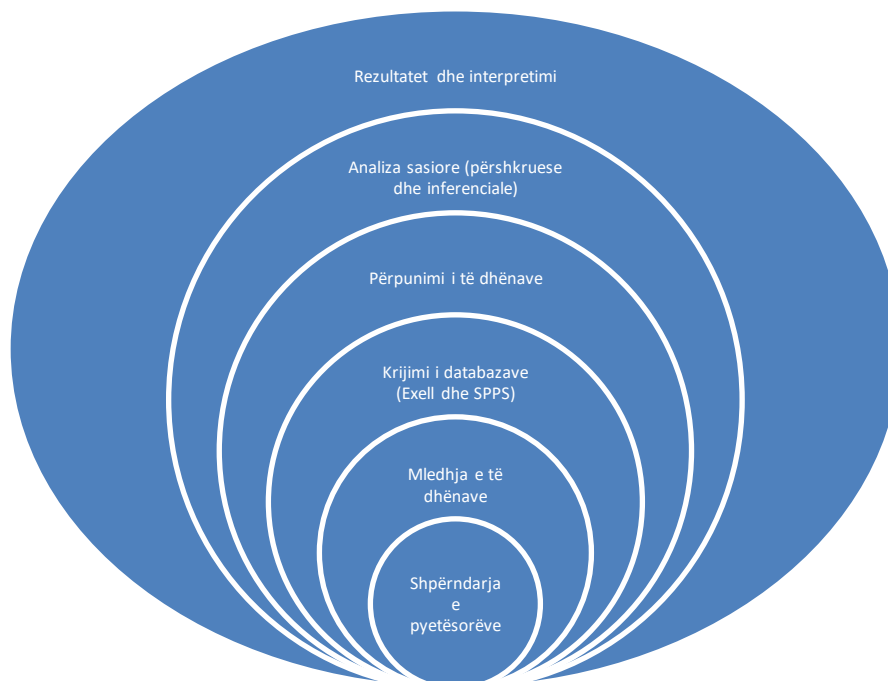


Figura 5. Procedura e analizës së të dhënave

Në figurën nr. 5, në mënyrë figurative, është paraqitur procedura nga shpërndarja e pyetësorëve, mbledhja e të dhënave, krijimi i bazës së të dhënave në programet Excel dhe SPSS, përpunimi i të dhënave, analizimi dhe interpretimi i rezultateve.

4.6. Konsiderata të etikës shkencore

Është konsideruar se etika e shkencës ka të bëjë me atë se çfarë është e gabuar dhe çfarë është e drejtë kur kryen një hulumtim. Për këtë arsye, të gjithë studiuesit, pavarësisht nga hartimi i hulumtimit, marrja e mostrave, instrumentet dhe nga zgjedhja e metodave, u nënshtrohen konsideratave etike (Gratton&Jones, 2010).

Diskutimet mbi parimet etike në hulumtimet shkencore kanë tendencë të sillen rreth çështjeve të caktuara që përsëriten në forma të ndryshme. Ekzistojnë katër fusha kryesore të parimeve etike që hulumtuesi duhet t'i ketë parasysh:

- Studiuesi duhet ta shmangë dëmin e pjesëmarrësit;
- Ta sigurojë pëlqimin e pjesëmarrësit;
- Ta respektojë privatësinë e pjesëmarrësit; dhe
- Ta shmangë mashtrimin (Bryman&Bell, 2011; Gray, 2009).

Në këtë hulumtim janë respektuar këto aspekte të etikës:

- Respondentët janë njohur me qëllimin dhe objektivat e hulumtimit;
- Është kërkuar leja nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë (shih shtojcën 1);
- Është aprovuar leja nga Ministria e Arsimit, e Shkencës dhe e Teknologjisë për aplikimin e pyetësorëve;
- Është marrë pëlqimi dhe miratimi për hulumtim nga drejtorët e shkollave;
- Është bërë informimi dhe është marrë pëlqimi nga mësimdhënësit dhe nxënësit;
- Respondentët janë njoftuar se të dhënat do të përdoren vetëm për qëllime studimi;
- Respondentët janë siguruar se do të mbesin anonimë;
- Është bërë shumë kujdes për të siguruar dinjitetin e nxënësve dhe të mësimdhënësesve;
- Nxënësit dhe mësimdhënësit janë informuar për plotësimin e pyetësorit;
- Nxënësit dhe mësimdhënësit janë informuar se anketimi nuk ka të bëjë me ndonjë testim-vlerësim;
- Hulumtimi është kryer në përputhje me kërkesat etike për të raportuar gjetjet në një mënyrë gjithëpërfshirëse dhe të ndershme.



KAPITULLI V REZULTATET EMPIRIKE

Në këtë kapitull përshkruhen rezultatet e arritura që janë nxjerrë nga përpunimi i të dhënave kuantitative (sasiore) të studimit. Për prezantim sa më të qartë dhe sa më logjik të rezultateve nga analizat e bëra statistikore, të dhënat do të prezantohen edhe në formë tabelare. Paraqitja e rezultateve është ndarë në dy pjesë: 5.1 Rezultatet e përgjithshme që lidhen me variablat e ndryshme të instrumenteve matëse dhe me raportin e tyre me karakteristikat demografike të mostrës, si dhe 5.2 Rezultatet kryesore që lidhen me hipotezat e studimit aktual.

5.1. Rezultatet e përgjithshme nga instrumentet matëse

5.1.1 Rezultatet nga instrumentet e vlerësimit formativ të aplikuara te mësimdhënësit dhe nxënësit

Këtu do të paraqiten të dhënat për qëndrimet dhe veprimet e mësimdhënësve. Ashtu siç është potencuar gjatë përshkrimit të instrumenteve matëse në pjesën e metodologjisë, të gjitha variablat e instrumentit të lidhura me komponentët e veçantë të vlerësimit formativ janë matur në formë të qëndrimit e të veprimit/sjelljes. Pra, instrumenti i aplikuar te mësimdhënësit merr të dhëna mbi qëndrimet e tyre për vlerësimin formativ dhe mendimet se sa ata personalisht e aplikojnë vlerësimin formativ. Rezultatet nga ky instrument janë prezantuar si: A. Qëndrime dhe B. Veprime. Ndërsa instrumenti i aplikuar te nxënësit merr mendimet e nxënësve në lidhje me aplikushmërinë e komponentëve të vlerësimit formativ nga ana e mësimdhënësve. Rezultatet nga ky instrument janë prezantuar si: C. Të dhënat nga nxënësit për secilin komponent të vlerësimit formativ.

5.1.1.1. A: Përfshirja e nxënësve: Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies

Në kuadër të rezultateve, lidhur me qëndrimin e mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e të nxënies, janë përfshirë rezultatet krahasuese në mes të grupit të mësimdhënësve që e zbaton vlerësimin formativ dhe mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ, si dhe rezultatet e përgjithshme për të dyja grupet. Në këto rezultate janë përfshirë këto variabla: T'u tregosh nxënësve

çfarë shpreson se do të mësojnë dhe (ndonjëherë) pse janë duke e mësuar atë temë; T'i ftosh nxënësit që të kontribuojnë dhe të ndërtosh mësimin bazuar në kontributet e tyre; Të krijosh kërkesa të dizajnuara në atë formë që u mundësojnë nxënësve t'i realizojnë vetë; T'i nxitësh nxënësit të bashkëpunojnë në grupe për të arritur një rezultat të përbashkët; T'i nxitësh nxënësit për punë të mëtejshme, duke u dhënë komente inkurajuese, të veçanta e të fokusuara, p.sh. nëse janë në rrugën e duhur; Angazhimi i një nxënësi për t'i ndihmuar një nxënësi tjetër.

Në bazë të rezultateve, lidhur me vlerësimin e qëndrimit të mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies, mund të konstatohet se: 2.2 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 4.8 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk i konsiderojnë aspak të vlershme veprimet e hulumtuara; 0.7 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se këto veprime janë pak të vlershme; 2.2 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 6.9 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk kanë pikëpamje të forta lidhur me çështjet e trajtuara; 25.3 % e mësimdhënësve që zbatojnë dhe 36.1 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se këto çështje janë të vlershme; dhe 70.3 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 51.5 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se çështjet që lidhen me përfshirjen e nxënësve në të nxënë janë shumë të vlershme. Nga këto rezultate vërehet se mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë qëndrim më pozitiv ndaj përfshirjes së nxënësve në të nxënë sesa mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Nëse shikohen rezultatet e të gjithë mësimdhënësve pjesëmarrës, pa dallim grupi, vërehet se 3.5 % e mësimdhënësve i konsiderojnë si aspak të vlershme veprimet që lidhen me përfshirjen e nxënësve në të nxënë; 0.4 % e tyre konsiderojnë se është pak e vlershme; 4.5 % e mësimdhënësve nuk kanë pikëpamje të fortë; 30.7 % e tyre konsiderojnë se veprimet që lidhen me përfshirjen e nxënësve në të nxënë janë të vlershme dhe 60.9 % e tyre konsiderojnë se kjo është shumë e vlershme. Pra, shumica e mësimdhënësve pjesëmarrës kanë qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ

Tabela 20. Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies

Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies	Aspak e vlershme		Pak e vlershme		Nuk kam pikëpamje të fortë		E vlershme		Shumë e vlershme	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	2.2	4.8	0	0.7	2.2	6.9	25.3	36.1	70.3	51.5
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<i>Totali për të dyja grupet</i>	3.5%		0.4%		4.5%		30.7%		60.9%	

5.1.1.1. B: Përfshirja e nxënësve: Veprimi i mësimdhënësve për përfshirjen e nxënësve në procesin e nxënies

Pas rezultateve të qëndrimit të mësimdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies, janë nxjerrë rezultatet empirike edhe për veprimet që i ndërmarrin mësimdhënësit për përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënës, duke përfshirë: T'u tregosh nxënësve çfarë shpreson se do të mësojnë dhe (ndonjëherë) pse janë duke e mësuar atë temë; T'i ftosh nxënësit që të kontribuojnë dhe të ndërtosh mësimin bazuar në kontributet e tyre; Të krijosh kërkesa të dizajnuara në atë formë që u mundësojnë nxënësve t'i realizojnë vetë; T'i nxitësh nxënësit të bashkëpunojnë në grupe për të arritur një rezultat të përbashkët; T'i nxitësh nxënësit për punë të mëtejshme, duke u dhënë komente inkurajuese, të veçanta e të fokusuar, p.sh. nëse janë në rrugën e duhur; Angazhimi i një nxënësi për t'i ndihmuar një nxënësi tjetër.

Nga rezultatet krahasuese në bazë të shpeshësisë së aplikimit të veprimeve të caktuara që lidhen me vlerësimin formativ, rrjedhimisht me përfshirjen e nxënësve në procesin e nxënies, vërehet se: 2.8 % e grupit të mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe 11.3 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ asnjëherë nuk i përfshijnë nxënësit në aktivitetet e caktuara që lidhen me vlerësimin formativ; Rreth 0.7 % e mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe 6.9 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ këto aktivitete i zbatojnë shumë rrallë, çdo gjysmëvjetor; Rreth 2.1 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 18 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ aktivitetet që lidhen me vlerësimin formativ i zbatojnë çdo javë; 29.9 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 36 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ këto aktivitete i zbatojnë në shumicën e ditëve, ndërsa 64.5 % e mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe 27.8 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ aktivitetet në fjalë i zbatojnë në shumicën e orëve mësimore. Nga rezultatet vërehet se mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ dukshëm më shpesh i praktikojnë veprimet që lidhen me përfshirjen e nxënësve në procesin e nxënies sesa mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Nga rezultati i të dyja grupeve të mësimdhënësve, lidhur me veprimet e tyre për përfshirjen e nxënësve në procesin e nxënies, vërehet se: 7 % e mësimdhënësve aktivitetet që lidhen me vlerësimin formativ nuk i zbatojnë fare; 3. % e tyre i zbatojnë çdo gjysmëvjetor; 10 % i praktikojnë çdo javë; 33 % i praktikojnë në shumicën e ditëve dhe 46.2 % e mësimdhënësve veprimet e lartcekura i praktikojnë në shumicën e orëve mësimore.

Nëse i krahasojmë rezultatet e tabelës nr. 18. dhe 19., vërehet se përqindje më e lartë e mësimitdhënësve kanë qëndrim pozitiv ndaj veprimeve që lidhen me vlerësimin formativ sesa e atyre që i praktikojnë këto veprime. Pra, edhe mësimitdhënësit që mendojnë se një veprim është i mirë dhe ndikon në përmirësimin e të nxënësve, kur është fjala për praktikim të tij, nuk e praktikojnë.

Tabela 21. Veprimet e mësimitdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies

Veprimet e mësimitdhënësve ndaj përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies	Asnjëherë		Cdo gjysmëvj.		Cdo javë		Në shumicën e ditëve		Në shumicën e orëve mësimore	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	2.8	11.3	0.7	6.9	2.1	18%	29.9	36%	64.5	27.8
	%	%	%	%	%		%		%	
Totali për të dyja grupet	7%		3.8%		10%		33%		46.2%	

5.1.1.1. C: Përfshirja e nxënësve: Të dhënat nga nxënës

Përfshirja e nxënësve në procesin e nxënies, si karakteristikë e vlerësimit formativ, nuk ka shpërndarje normale te popullata e nxënësve të shkollimit fillor. Vlerat prej -0.486 për skewness dhe -0.204 për kurtosis sugjerojnë se i tejkalojnë vlerat kritike për 0.05 dhe 0.01. Minimumi i rezultatit për secilën respondent është 6 dhe maksimumi 20. Nga të dhënat e tabelës 20 evidentohet se nxënësit në mostrën e përzgjedhur në subshkallën për vlerësimin e përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies arrijnë mesatare në nivelin mesatar ($M=15.62$, devijimi standard = 2.91). Gabimi standard i mesatares së mostrës është 0.12. Duke pasur parasysh këtë gjë, mund të themi se ka një shans prej 95% që mesatarja e gjithë popullatës së nxënësve të shkollave fillore në Kosovë të jetë sa mesatarja e mostrës ± 2 njësi të devijimit standard të mesatares së mostrës.

Në tabelën 21 vërehet se mesatarja e përfshirjes së nxënësve në procesin e të nxënësve, për grupin e nxënësve që janë të përfshirë në vlerësimin formativ, është 15.69, me devijim standard 2.96, me gabim standard të mesatares së mostrës 0.172, mediana 16, skewnes -0.467 dhe kurtosis -0.294. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, që i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 15.35 – 16.03.

Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në procesin e të nxënësve, për grupin e nxënësve që nuk janë të përfshirë në vlerësimin formativ, është 15.60, me devijim standard 2.79, me gabim standard të mesatares

së mostrës 0.1653, mediana 16, skewnes -0.473 dhe kurtozis -0.146. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në procesin e nxënies në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 15.27 – 15.92.

Tabela 22. Të dhënat përshkruese për përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit

Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit		
N	Valid	582
	Missing	0
Mean		15.6220
Std. Error of Mean		.12059
Std. Deviation		2.90907
Skewness		-.486
Std. Error of Skewness		.101
Kurtosis		-.204
Std. Error of Kurtosis		.202
Minimum		6.00
Maximum		20.00

Tabela 23. Të dhënat mbi statistikën deskriptive për përfshirjen e nxënësve në procesin mësimor si te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo

<i>Grupi_sipas_përdorimit_të_VF-së</i>				<i>Statistic</i>	<i>Std. Error</i>
<i>Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit</i>	Nxënës të Grupit 1	Mean		15.6939	.17274
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.3539	
			Upper Bound	16.0338	
		5% Trimmed Mean		15.8012	
		Median		16.0000	
		Variance		8.773	
		Std. Deviation		2.96190	
		Minimum		6.00	
		Maximum		20.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.467	.142
		Kurtosis		-.294	.283

<i>Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënësve</i>	Nxënës të Grupit 2	Mean		15.6014	.16535
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.2759	
			Upper Bound	15.9269	
		5% Trimmed Mean		15.6659	
		Median		16.0000	
		Variance		7.820	
		Std. Deviation		2.79634	
		Minimum		6.00	
		Maximum		20.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.473	.144
		Kurtosis		-.146	.287

5.1.1.2. A: Modelimi i kualitetit: Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj modelimit të kualitetit

Për t'i nxjerrë rezultatet e mësimdhënësve për modelimin e kualitetit, fillimisht janë marrë informata rreth qëndrimit të mësimdhënësve ndaj modelimit të kualitetit. Në kuadër të rezultateve të modelimit të kualitetit janë përfshirë këto variabla:

Përzgjedhja e shembujve të punës së nxënësve dhe paraqitja e tyre para nxënësve të tjerë me qëllim të nxënësve; Angazhimi i një nxënësi/nxënësve për të treguar se si ka vepruar në mënyrë që të diagnostikohet gabimi; Angazhimi i një nxënësi/nxënësve për t'i demonstruar klasës se si ai/ajo ka bërë diçka; Angazhimi i një nxënësi/nxënësve për të dhënë sugjerime se si diçka mund të përmirësohet; Dhënia e shablloneve apo e strukturave për aktivitetet me shkrim apo për t'i regjistruar informatat e gjetura; T'u tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që të vlerësojnë performancën; T'u tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që të vlerësojnë progresin; T'u tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë për të modeluar apo për t'i dhënë si shembuj kriteret.

Në bazë të rezultateve krahasimtare të të dyja grupeve të mësimdhënësve, bazuar në zbatimin ose jo të vlerësimit formativ, vërehet se 12 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 11 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se zbatimi i aktiviteteve të lartcekura është pak i vlershëm, 1 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 0.5 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk kanë pikëpamje të forta, 16 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 13 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se zbatimi i këtyre aktiviteteve është i vlershëm, ndërsa 71 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 75.5 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se

zbatimi i aktiviteteve që lidhen me modelimin e kualitetit është shumë i vlershëm. Në bazë të këtyre rezultateve, sa i përket modelimit të kualitetit, vërehet se mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ kanë qëndrim më pozitiv sesa mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ.

Në bazë të rezultateve të përgjithshme për çështjet në fjalë, vërehet se 11.5 % e mësimdhënëseve pjesëmarrës konsiderojnë se aktivitetet që lidhen me modelimin e kualitetit janë pak të vlershme, 0.8 % e tyre nuk kanë pikëpamje të forta, 14.5 % e tyre konsiderojnë se këto aktivitete janë të vlershme dhe 73.2 % e mësimdhënëseve pjesëmarrës këto aktivitete i konsiderojnë shumë të vlefshme. Pra, shumica e mësimdhënëseve kanë qëndrim pozitiv ndaj zhvillimit të aktiviteteve që lidhen me modelimin e kualitetit.

Tabela 24. Qëndrimi i mësimdhënëseve ndaj modelimit të kualitetit

Qëndrimi i mësimdhënëseve ndaj modelimit të kualitetit	Aspak e vlershm e		Pak e vlershme		Nuk kam pikëpamje të fortë		E vlershme		Shumë e vlershme	
	Gr 1	Gr 2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	0	0	12%	11%	1%	0.5	16%	13%	71%	75.5
	%	%				%				%
Totali për të dyja grupet	0		11.5%		0.8%		14.5%		73.2%	

Në vazhdim do t'i paraqesim rezultatet nga analiza deskriptive, e cila vlerëson qëndrimin e mësimdhënëseve ndaj modelimit të kualitetit.

5.1.1.2. B: Modelimi i kualitetit: Veprimi i mësimdhënëseve për modelimin e kualitetit

Qëndrimi i mësimdhënëseve ndaj një numri të aktiviteteve dhe zbatimi në praktikë në shumë raste kanë dallime të theksuara. Me qëllim të konstatimit të shpeshtësisë së zbatimit të aktiviteteve nga ana e mësimdhënëseve, mësimdhënësit janë pyetur lidhur me shpeshtësinë e aktiviteteve të poshtëshënuara:

Përzgjedhja e shembujve të punës së nxënësve dhe paraqitja e tyre para nxënësve të tjerë me qëllim të nxënësve; Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje për të treguar se si ka vepruar në mënyrë që të diagnostikohet gabimi; Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje për t'i demonstruar klasës se si ai/a jo ka bërë diçka; Angazhimi i një nxënësi/nxënëseje për të dhënë sugjerime se si diçka mund të përmirësohet; Dhënia e shablloneve apo e strukturave për aktivitetet me shkrim apo për t'i regjistruar informatat e gjetura; T'u tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që ta vlerësojnë performancën; T'u

tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë në mënyrë që ta vlerësojnë progresin; T'u tregosh nxënësve një seri të punës së nxënësve të tjerë për t'i modeluar apo për t'i dhënë si shembuj kriteret.

Në bazë të rezultateve, vërehet se 11 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ asnjëherë nuk i praktikojnë aktivitetet e lartcekura, 11 % e të njëjtit grup të mësimitdhënësve çdo gjysmëvjetor i praktikojnë këto aktivitete, 9 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 35.4 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ aktivitetet për modelimin e kualitetit i zbatojnë çdo javë, 45 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 31.7 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e ditëve i zbatojnë aktivitetet që lidhen me modelimin e kualitetit, 46 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 10.9 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e orëve i zbatojnë aktivitetet që lidhen me modelimin e kualitetit. Nga rezultatet krahasuese të të dyja grupeve të mësimitdhënësve, vërehet se mësimitdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ i praktikojnë më shpesh aktivitetet që lidhen me modelimin e kualitetit. Nëse shikohen rezultatet e përgjithshme, lidhur me modelimin e kualitetit, vërehet se 5.5 % e mësimitdhënësve pjesëmarrës asnjëherë nuk i praktikojnë këto aktivitete, 5.5 %, i praktikojnë çdo gjysmëvjetor, 22.2 % i praktikojnë çdo javë, 38.3 % i praktikojnë në shumicën e ditëve dhe 28.5 % e mësimitdhënësve këto aktivitete i praktikojnë në shumicën e orëve.

Nëse shikohen rezultatet nga tabela nr. 22 dhe tabela nr. 23, vërehet se mësimitdhënësit e të dyja grupeve nuk i praktikojnë veprimet për të cilat kanë qëndrime pozitive dhe mendojnë se ndikojnë pozitivisht në mësimitdhënie dhe në të nxënë. Nëse shikohen rezultatet, vërehet diskrepancë e madhe në mes të qëndrimeve të tyre dhe praktikimit të aktiviteteve që lidhen me modelimin e kualitetit.

Tabela 25. Veprimi i mësimitdhënësit ndaj modelimit të kualitetit

Veprimi i mësimitdhënësve ndaj modelimit të kualitetit	Asnjëherë		Cdo gjysmëvj.		Cdo javë		Në shumicën e ditëve		Në shumicën e orëve mësimore	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	0	11%	0%	11%	9%	35.4	45%	31.7	46%	10.9
	%					%		%		
Totali për të dyja grupet	5.5%		5.5%		22.2%		38.3%		28.5%	

3.1.1.2 C: Modelimi i kualitetit: Të dhënat nga nxënësit

Modelimi i kualitetit, si karakteristikë e vlerësimit formal, ka shpërndarje pothuaj normale te popullata e nxënësve të shkollimit fillor. Vlerat prej 0.181 për skewness dhe 0.232 për kurtosis sugjerojnë se nuk i tejkalojnë vlerat kritike për 0.05 dhe 0.01. Modelimi i kualitetit është matur me testin që mat vlerësimin formativ të përgjithshëm. Minimumi i rezultatit për secilin respondent është 4 dhe maksimumi 20. Nga të dhënat e tabelës 24 evidentohet se nxënësit në mostrën e përzgjedhur në subshkallën për vlerësimin e modelimin e kualitetit arrijnë mesatare në nivelin mesatar ($M = 12.32$, devijimi standard = 3.12, gabimi standard i mesatares së mostrës është 0.13).

Mesatarja për nxënësit e grupit që i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me modelimin e kualitetit, është 12.63, devijimi standard është 3.44, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.2, mediana 12, minimumi 4, maksimumi 20, skewness 0.192, kurtosis 0.076. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në modelimin e kualitetit, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 12.23 – 13;

Mesatarja për nxënësit e grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me modelimin e kualitetit, është 12.02, devijimi standard është 2.73, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.16, mediana 12, minimumi 4, maksimumi 18, skewness -0.064, kurtosis -0.088. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në modelimin e kualitetit, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, të grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 11.7 – 12.33.

Tabela 26. Të dhënat përshkruese për modelimin e kualitetit

Totali i modelimit të kualitetit		
N	Valid	582
	Missing	0
Mean		12.3230
Std. Error of Mean		.12951
Std. Deviation		3.12430
Skewness		.181
Std. Error of Skewness		.101
Kurtosis		.232
Std. Error of Kurtosis		.202
Minimum		4.00
Maximum		20.00

Tabela 27. Të dhënat mbi statistikën deskriptive të modelimit të kualitetit të submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo

Grupi sipas përdorimit të VF-së				Statistic	Std. Error
Modelimi i kualitetit	Nxënës të Grupit 1	Mean		12.6327	.20089
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	12.2373	
			Upper Bound	13.0280	
		5% Trimmed Mean		12.6168	
		Median		12.0000	
		Variance		11.865	
		Std. Deviation		3.44450	
		Minimum		4.00	
		Maximum		20.00	
		Range		16.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		.192	.142
		Kurtosis		.076	.283
	Nxënës të Grupit 2	Mean		12.0210	.16165
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	11.7028	
			Upper Bound	12.3392	
		5% Trimmed Mean		12.0233	
		Median		12.0000	
		Variance		7.473	
		Std. Deviation		2.73372	
		Minimum		4.00	
		Maximum		18.00	
		Range		14.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.064	.144
		Kurtosis		-.088	.287

5.1.1.3 A: Informata kthyesë: Qëndrimi i mësimdhënësve ndaj dhënies së informatave kthyesë

Rezultatet e paraqitura janë nga hulumtimi i kryer me 47 mësimdhënës dhe 582 nxënës. Informata kthyesë është baza e vlerësimit formativ, andaj konsiderohet shumë e rëndësishme në mësimdhënie dhe të nxënë, pasi nxënësi informohet për vështirësitë dhe të metat që i ka dhe i mundësohet t'i përmirësojë ato. Me qëllim të konstatimit se çfarë qëndrimesh kanë mësimdhënësit

lidhur me informatën kthyesë ndaj nxënësve, të njëjtit janë përgjigjur në disa pyetje se sa i konsiderojnë të vlershme veprimet konkrete.

Mësimdhënësit është dashur t'u përgjigjen këtyre pyetjeve:

Përdorimi i pyetjeve kontrolluese për t'i diagnostikuar arritjet e nxënësve; Analizimi i punëve të kryera për të kuptuar pse një nxënës ka arritur apo nuk ka arritur sukses; Dhënia e shpërblimeve vetëm kur arritjet janë të kënaqshme për një nxënës/e (me komente të veçanta që i referohen suksesit të nxënësve); Shprehja e miratimit kur arritshmëritë janë të kënaqshme; Marrja e vendimeve të vetëdijshme për t'iu shmangur nevojës për të thënë që një nxënës/e ka gabuar; T'u tregosh nxënësve çfarë kanë arritur, duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar; T'u tregosh nxënësve çfarë nuk kanë arritur, duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar; Të përshkruash pse një përgjigje është e saktë; Të specifikosh një mënyrë më të mirë/të ndryshme se si diçka bëhet; Të shkruash një shënim vlerësues për punën e nxënësve dhe për t'i shërbyer nxënësit.

Nga rezultatet vërehet se 1.7 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 3.7 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se aktivitetet e lartcekura që lidhen me informatën kthyesë nuk janë aspak të vlershme, 3.7 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ këto aktivitete i konsiderojnë pak të vlershme, 3.3 % e atyre që e zbatojnë dhe 10 % atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk kanë pikëpamje të forta, 33 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 39.7 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se këto aktivitete janë të vlershme, 62 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 42.9 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se aktivitetet në fjalë janë shumë të vlershme. Në bazë të këtyre rezultateve vërehet se mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë qëndrim më pozitiv sesa ata që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ, karshi aktiviteteve që lidhen me informatën kthyesë.

Nëse shikohen rezultatet e përgjithshme lidhur me qëndrimin e mësimdhënësve ndaj informatës kthyesë, vërehet se 2.7 % e mësimdhënësve konsiderojnë se këto aktivitete janë të pavlershme, 1.9 % e mësimdhënësve mendojnë se këto aktivitete janë pak të vlershme, 6.6 % nuk kanë pikëpamje të forta, 36.3 %, konsiderojnë se aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë janë të vlershme dhe 52.5 % e mësimdhënësve konsiderojnë se këto aktivitete janë shumë të vlershme.

Tabela 28. Rezultatet mbi qëndrimin e mësimeve ndaj informatave kthyesë

Rezultatet mbi qëndrimin e mësimeve ndaj informatave kthyesë	Aspak e vlerëshme		Pak e vlerëshme		Nuk kam pikëpamje të fortë		E vlerëshme		Shumë e vlerëshme	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	1.7	3.7	0	3.7	3.3	10	33%	39.7	62%	42.9
	%	%	%	%	%	%		%		%
Totali për të dyja grupet	2.7%		1.9%		6.6%		36.3%		52.5%	

Në vazhdim do t'i paraqesim rezultatet nga analiza deskriptive, e cila vlerëson veprimin konkret lidhur me qëndrimin e mësimeve ndaj dhënies së informatave kthyesë.

5.1.1.3 B: Informata kthyesë: Veprimi i mësimeve për dhënien e informatave kthyesë

Rezultatet e paraqitura janë nga hulumtimi i kryer me 47 mësime dhe 582 nxënës.

Përveç qëndrimit të mësimeve që duhet të jetë pozitiv, me rëndësi shumë të madhe është veprimi që e ndërmerr mësime për dhënien e informatës kthyesë. Lidhur me këtë, mësimit janë anketuar për veprimet që i ndërmarrin për dhënien e informatës kthyesë.

Mësimit është dashur të përgjigjen lidhur me këto aktivitete:

Përdorimi i pyetjeve kontrolluese për të diagnostikuar arritjet e nxënësve; Analizimi i punëve të kryera për të kuptuar pse një nxënës ka arritur apo nuk ka arritur sukses; Dhënia e shprehjeve vetëm kur arritjet janë të kënaqshme për një nxënës/e (me komente të veçanta që i referohen suksesit të nxënësve); Shprehja e miratimit kur arritshmëritë janë të kënaqshme; Marrja e vendimeve të vetëdijshme për t'iu shmangur nevojës për të thënë që një nxënës/e ka gabuar; T'u tregosh nxënësve çfarë kanë arritur, duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar; T'u tregosh nxënësve çfarë nuk kanë arritur, duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar; Të përshkruash pse një përgjigje është e saktë; Të specifikosh një mënyrë më të mirë/të ndryshme se si diçka bëhet; Të shkruash një shënim vlerësues për punën e nxënësve dhe për t'i shërbyer nxënësit.

Në bazë të rezultateve, vërehet se 1.7 % e mësimeve që e zbatojnë dhe 9.6 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ asnjëherë nuk i praktikojnë aktivitete që lidhen me informatën kthyesë, 0.9 % e mësimeve që e zbatojnë dhe 9.2 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ çdo gjysmëvjetor i praktikojnë aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë, 10 % e mësimeve që e

zbatojnë dhe 24.1 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ i zbatojnë çdo javë aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë, 27 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 30.9 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e ditëve i zbatojnë aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë, 60.4 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 26.2 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e orëve mësimore i zbatojnë aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë. Në bazë të këtyre rezultateve vërehet se mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ më shpesh i praktikojnë aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë.

Nëse shikohen rezultatet e përgjithshme të mësimdhënësve lidhur me dhënien e informatës kthyesë, vërehet se 5.7 % e mësimdhënësve asnjëherë nuk e zbatojnë asnjë aktivitet që lidhet me informatën kthyesë, 5 % e tyre këto aktivitete i zbatojnë çdo gjysmëvjetor, 17 % e mësimdhënësve aktivitetet që lidhen me informatën kthyesë i zbatojnë çdo javë, 29 % e mësimdhënësve aktivitetet i ndërmarrin në shumicën e ditëve dhe 43.3 % e mësimdhënësve këto aktivitete i ndërmarrin në shumicën e orëve.

Tabela 29. Veprimi i mësimdhënësve për dhënien e informatave kthyesë

Veprimi i mësimdhënësve për dhënien e informative kthyesë	Asnjëherë		Cdo gjysmëvj.		Cdo javë		Në shumicën e ditëve		Në shumicën e orëve mësimore	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	1.7	9.6	0.9	9.2	10	24.1	27%	30.9	60.4	26.2%
	%	%	%	%	%	%		%	%	
Totali për të dyja grupet	5.7%		5%		17%		29%		43.3%	

Në bazë të rezultateve, vërehet se mësimdhënësit më shumë kanë qëndrim pozitiv ndaj aktiviteteve që lidhen me informatën kthyesë, mirëpo më rrallë i zbatojnë këto aktivitete.

5.1.1.3 C: Informata kthyesë: Të dhënat nga nxënësit

Dhënia e informatës kthyesë, si karakteristikë e vlerësimit formativ, ka shpërndarje pothuaj normale te popullata e nxënësve të shkollimit fillor. Vlera e skewness-it është -0.445, vlera e kurtosis është 0.5. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të shkollës fillore është 17.89, devijimi standard 3.65, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.151, minimumi i rezultatit për secilin respondent është 5 dhe maksimumi 25.

Mesatarja për nxënësit e grupit që i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me dhënien e informatës kthyesë, është 18.27, devijimi standard është 3.66, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.213,

mediana 19, varianca 13.44, minimumi 5, maksimumi 25, skewness -0.447, kurtosis 1.015. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në informatën kthyese, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, që i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 17.85 – 18.69.

Mesatarja për nxënësit e grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me dhënien e informatës kthyese, është 17.51, devijimi standard është 3.61, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.21, mediana 19, minimumi 9, maksimumi 25, skewness -0.485, kurtosis -0.02. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në dhënien e informatës kthyese, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, të grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 17 – 17.93.

Tabela 30. Statistika përshkruese lidhur me informatën kthyese

Dhënia e informatës kthyese		
N	Valid	582
	Missing	0
Mean		17.8900
Std. Error of Mean		.15150
Std. Deviation		3.65485
Skewness		-.445
Std. Error of Skewness		.101
Kurtosis		.500
Std. Error of Kurtosis		.202
Minimum		5.00
Maximum		25.00

Tabela 31. Të dhënat mbi statistikën deskriptive lidhur me dhënien e informatave kthyesë te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo

Grupi_sipas_përdorimit_të_VF-së				Statistic	Std. Error
Totali për dhënien e informatës kthyesë	Nxënës të Grupit 1	Mean		18.2721	.21382
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17.8513	
			Upper Bound	18.6929	
		5% Trimmed Mean		18.3424	
		Median		19.0000	
		Variance		13.441	
		Std. Deviation		3.66621	
		Minimum		5.00	
		Maximum		25.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-.447	.142
		Kurtosis		1.015	.283
Totali për dhënien e informatës kthyesë	Nxënës të Grupit 2	Mean		17.5175	.21373
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17.0968	
			Upper Bound	17.9382	
		5% Trimmed Mean		17.6061	
		Median		19.0000	
		Variance		13.065	
		Std. Deviation		3.61450	
		Minimum		9.00	
		Maximum		25.00	
		Range		16.00	
		Interquartile Range		4.00	
		Skewness		-.485	.144
		Kurtosis		-.002	.287

5.1.1.4 A: Vetëvlerësimi: Qëndrimet e mësimdhënësve ndaj vetëvlerësimit

Rezultatet e paraqitura janë nga hulumtimi i kryer me 47 mësimdhënës dhe 582 nxënës. Vetëvlerësimi është shumë i rëndësishëm për të nxënë, pasi nxënësi është në gjendje ta vlerësojë veten për nivelin që mendon se është në lëndën e caktuar. Lidhur me këtë janë parashtruar çështje që lidhen me vetëvlerësimin, duke përfshirë:

T'i nxitësh nxënësit që të sugjerojnë mënyra se si ata mund të përmirësohen; Të negociosh një mënyrë se si diçka mund përmirësohet; T'u ofrosh nxënësve kohë që të reflektojnë e të flasin për procesin e të nxënësve; T'i nxitësh nxënësit që ta rishikojnë punën e tyre dhe ta regjistrojnë progresin e tyre; T'u ndihmosh nxënësve që të kuptojnë cilat janë të arriturat e tyre dhe të dinë se çfarë duhet të bëjnë më tutje për t'u avancuar; T'u japësh mundësi nxënësve që ta vlerësojnë punën e tyre dhe të tjerëve dhe të japin informata kthyesë për njëri-tjetrin.

Në bazë të rezultateve, vërehet se 4.8 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin e nxënësve nuk janë aspak të vlershme, 0.7 % e mësimitdhënësve të të njëjtit grup konsiderojnë se këto aktivitete janë pak të vlershme, 8 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 8 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk kanë pikëpamje të forta lidhur me këtë çështje, 16.7 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 32.5 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se aktivitete që lidhen me vetëvlerësimin janë të rëndësishme, ndërsa 75.3 % e mësimitdhënësve që e zbatojnë dhe 54 % e mësimitdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ konsiderojnë se zbatimi i aktiviteteve që lidhen me vetëvlerësimin është shumë i vlershëm. Në bazë të këtyre rezultateve, vërehet se mësimitdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë qëndrim më pozitiv ndaj vetëvlerësimit sesa mësimitdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ.

Në bazë të rezultateve të përgjithshme për të dyja grupet, vërehet se 2.4 % e mësimitdhënësve konsiderojnë se aspak nuk është e vlershme të zbatohen aktivitete që lidhen me vetëvlerësimin, 0.4 % e tyre konsiderojnë se këto aktivitete pak janë të vlershme, 8 % nuk kanë pikëpamje të forta, 24.6 % e mësimitdhënësve konsiderojnë se zhvillimi i aktiviteteve që lidhen me vetëvlerësimin është i vlershëm, ndërsa 64.6 % e mësimitdhënësve konsiderojnë se zhvillimi i aktiviteteve që lidhen me vetëvlerësimin është shumë i vlershëm. Në bazë të këtyre rezultateve, vërehet se një numër mjaft i madh i mësimitdhënësve kanë qëndrim pozitiv ndaj zbatimit të aktiviteteve që lidhen me vetëvlerësimin.

Tabela 32. Qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj vetëvlerësimit

Qëndrimet e mësimitdhënësve ndaj vetëvlerësimit	Aspak e vlershme		Pak e vlershme		Nuk kam pikëpamje		E vlershme		Shumë e vlershme	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	0%	4.8%	0%	0.7%	8%	8%	16.7%	32.5%	75.3%	54%
Totali për të dyja grupet	2.4%		0.4%		8%		24.6%		64.6%	

Në vazhdim do t'i paraqesim rezultatet nga analiza deskriptive, e cila vlerëson veprimin konkret lidhur me veprimin rreth qëndrimit të mësimdhënësve ndaj vetëvlerësimit.

5.1.1.1 B: Vetëvlerësimi: Veprimet e mësimdhënësit për vetëvlerësimin

Rezultatet e paraqitura janë nga hulumtimi i kryer me 47 mësimdhënës dhe 582 nxënës. Veprimet e mësimdhënësve janë shumë të rëndësishme që të realizohet vetëvlerësimi dhe nëse mësimdhënësit nuk i nxitin nxënësit që të bëjnë vetëvlerësim, atëherë është e vështirë që të ndodhë kjo. Me qëllim që të konstatohet nëse mësimdhënësit zhvillojnë aktivitete me anë të të cilave mund të realizohet vetëvlerësimi, janë parashtruar disa çështje që lidhen me vetëvlerësimin, duke përfshirë:

T'i nxitësh nxënësit që të sugjerojnë mënyra se si ata mund të përmirësohen; Të negociosh një mënyrë se si diçka mund përmirësohet; T'u ofrosh nxënësve kohë që të reflektojnë e të flasin për procesin e të nxënës; T'i nxitësh nxënësit që ta rishikojnë punën e tyre dhe ta regjistrojnë progresin e tyre; T'u ndihmohsh nxënësve që të kuptojnë cilat janë të arriturat e tyre dhe të dinë se çfarë duhet të bëjnë më tutje për t'u avancuar; T'u japësh mundësi nxënësve që ta vlerësojnë punën e tyre dhe të tjerëve dhe të japin informata kthyesë për njëri-tjetrin.

Në bazë të rezultateve krahasuese, vërehet se 11.1 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ asnjëherë nuk i zbatojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin, 0.7 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ çdo gjysmëvjetor i zbatojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin, 7.2 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 16% e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ çdo javë i zbatojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin, 30.5 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 50.7% e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e ditëve i zbatojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin, 62.4 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 21.5 % e mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ në shumicën e orëve mësimore i zbatojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin. Në bazë të këtyre rezultateve, vërehet se mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ i zbatojnë më shpesh aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin sesa mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ.

Nga rezultatet e përgjithshme, vërehet se 5.5 % e mësimdhënësve asnjëherë nuk i zhvillojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin, 0.4 % e tyre i zhvillojnë çdo gjysmëvjetor, 11.5 % i zbatojnë çdo javë, 40.6 % e mësimdhënësve këto aktivitete i zhvillojnë në shumicën e ditëve dhe 42 % e

mësimdhënësve këto aktivitete i zhvillojnë në shumicën e orëve mësimore. Në bazë të këtyre të dhënave, vërehet se shumica e mësimdhënësve i zhvillojnë aktivitetet që lidhen me vetëvlerësimin. Nëse analizohen tabela nr. 30 dhe tabela nr. 31, vërehet se si rëndom ka dallime në mes të qëndrimit dhe veprimit të mësimdhënësve në raport me zhvillimin e aktiviteteve që lidhen me vetëvlerësimin. Mësimdhënësit në numër më të madh kanë qëndrim pozitiv ndaj zhvillimit të aktiviteteve, mirëpo në praktikë ky numër është më i vogël.

Tabela 33. Veprimet e mësimdhënësve për vetëvlerësimin

Veprimet e mësimdhënësit për vetëvlerësimin	Asnjëherë		Cdo gjysmëvj.		Cdo javë		Në shumicën e ditëve		Në shumicën e orëve mësimore	
	Gr 1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	0	11.1	0%	0.7	7.2	16%	30.5	50.7	62.4	21.5%
	%	%		%	%		%	%	%	
Totali për të dyja grupet	5.5%		0.4%		11.5%		40.6%		42%	

5.1.1.1 C: Vetëvlerësimi: Të dhënat nga nxënësit

Vetëvlerësimi, si karakteristikë e vlerësimit formativ, ka shpërndarje të moderuar te popullata e nxënësve të shkollimit fillor. Vlera e skewness-it është -0.524, vlera e kurtosis-it është -0.30. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të shkollës fillore është 17.48, devijimi standard 4.78, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.198, minimumi i rezultatit për secilin respondent është 5 dhe maksimumi 25.

Mesatarja për nxënësit e grupit që i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me vetëvlerësimin, është 17.77, devijimi standard është 4.61, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.268, mediana 17, varianca 21.26, minimumi 5, maksimumi 25, skewness -0.451, kurtosis -0.047. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në vetëvlerësim, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë që i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 17.24 – 18.3.

Mesatarja për nxënësit e grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, lidhur me vetëvlerësimin, është 17.19, devijimi standard është 4.97, gabimi standard i mesatares së mostrës 0.29, mediana 17, minimumi 5, maksimumi 25, skewness -0.565, kurtosis -0.588. Mesatarja e përfshirjes së nxënësve në vetëvlerësim, në popullatën e nxënësve të shkollave fillore në Kosovë, të grupit që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, ka një shans prej 95% të jetë diku në intervalin 16.61 – 17.77.

Tabela 34. Statistika përshkruese për vetëvlerësimin

Vetëvlerësimi		
N	Valid	582
	Missing	0
	Mean	17.4880
	Std. Error of Mean	.19851
	Std. Deviation	4.78908
	Skewness	-.524
	Std. Error of Skewness	.101
	Kurtosis	-.308
	Std. Error of Kurtosis	.202
	Minimum	5.00
	Maximum	25.00

Tabela 35. Të dhënat mbi statistikën deskriptive për vetëvlerësimin te submostra e nxënësve varësisht nga ajo nëse i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo

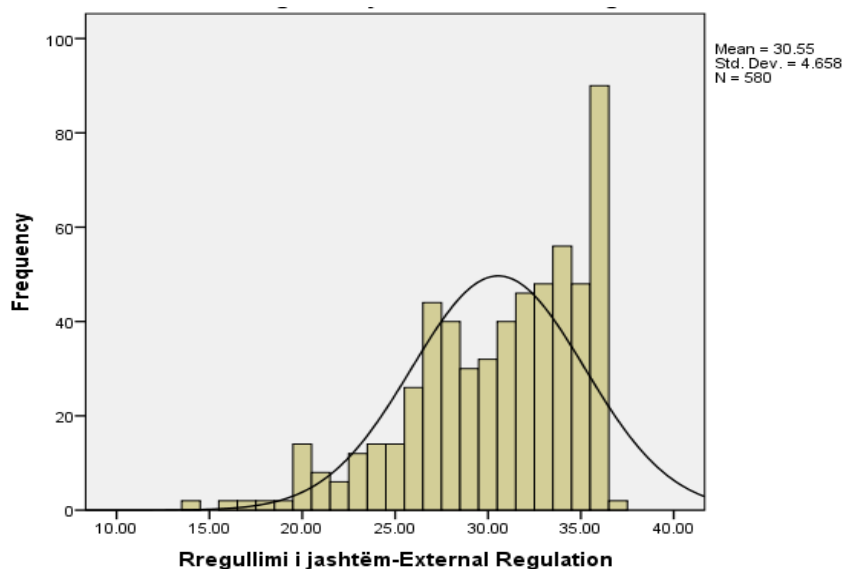
Grupi_sipas_përdorimit_të_VF-së				Statistic	Std. Error
Totali i vetëvlerësimit	Nxënës të Grupit 1	Mean		17.7755	.26895
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	17.2462	
			Upper Bound	18.3048	
		5% Trimmed Mean		17.9826	
		Median		17.0000	
		Variance		21.267	
		Std. Deviation		4.61160	
		Minimum		5.00	
		Maximum		25.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-.451	.142
		Kurtosis		-.047	.283
	Nxënës të Grupit 2	Mean		17.1958	.29399
		95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	16.6171	
			Upper Bound	17.7745	
		5% Trimmed Mean		17.3621	
		Median		17.0000	
		Variance		24.719	
		Std. Deviation		4.97186	
		Minimum		5.00	
		Maximum		25.00	
		Range		20.00	
		Interquartile Range		6.00	
		Skewness		-.565	.144
		Kurtosis		-.588	.287

5.1.2 Rezultatet nga instrumenti i vetërregullimit

Lidhur me rezultatet e vetërregullimit, nga gjithsej 582 nxënës, sa kanë qenë pjesë e hulumtimit, përgjigje kanë dhënë 580 nxënës, pra dy nxënës të gjinisë mashkullore nuk janë përgjigjur në pyetjet që kanë të bëjnë me vetërregullimin. Sipas përshkrimit të instrumentit në pjesën e metodologjisë, është sqaruar se ky instrument mat pesë aftësi vetërregulluese/motivuese të nxënësit përmes pesë nënskalave që ka (nënskala e rregullimit të jashtëm, nënskala e rregullimit të brendshëm, nënskala e rregullimit të identifikuar, nënskala e rregullimit intrinziq, si dhe indeksi i përgjithshëm i autonomisë relative).

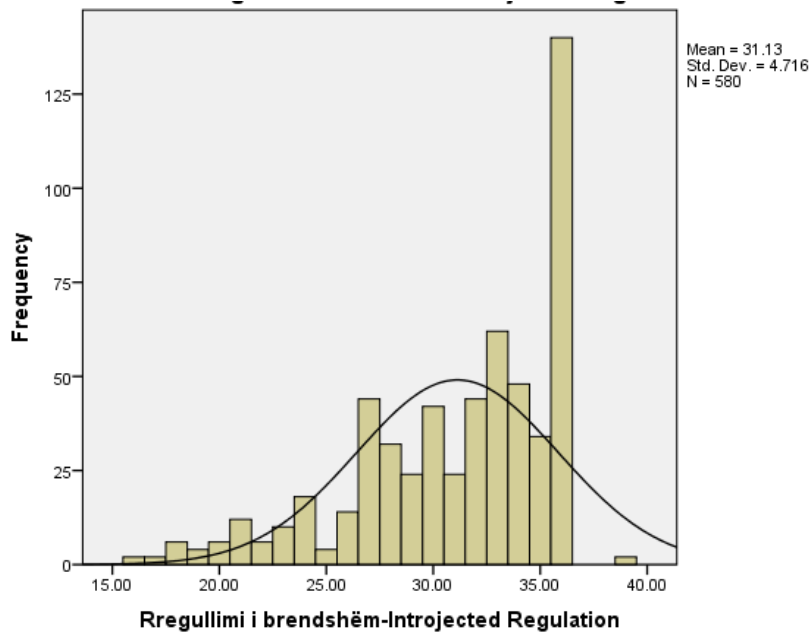
5.1.2.1. Shpërndarja e modaliteteve të vetërregullimit sipas nënskalave

- a. **Rregullimi i jashtëm** – Në histogramin nr. 1 janë paraqitur të dhënat për rregullimin e jashtëm. Nga rezultatet e distribucionit, vërehet se mesatarja e përgjithshme e nxënësve lidhur me rregullimin e jashtëm është $M=30.55$, ndërsa devijimi standard është $DS=4.658$. Nga histogrami mund të vërehet se rezultatet nuk kanë shpërndarje normale.



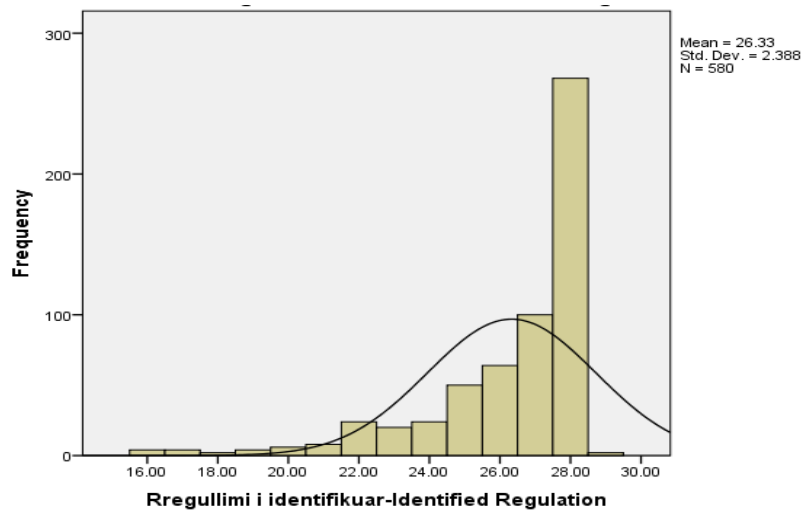
Grafiku1. Distribucioni i mesatareve për variablin *rregullimi i jashtëm*

- b. **Rregullimi i brendshëm** – Lidhur me rezultatet për rregullimin e brendshëm, mesatarja është $M=31.13$, ndërsa devijimi standard $DS=4.716$. Në bazë të rezultateve të paraqitura në histogramin nr. 2, mund të vërehet se rezultatet nuk kanë shpërndarje normale.



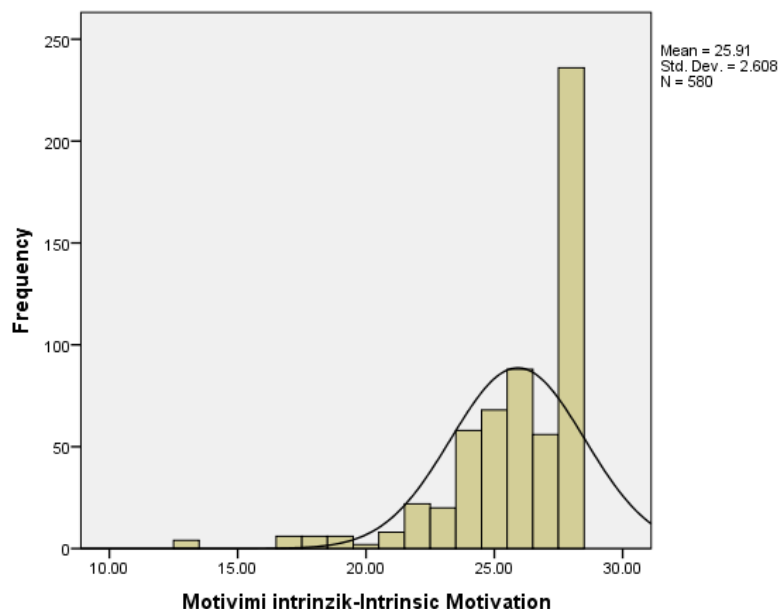
Grafiku2. Distribucioni i mesatareve për variablin *rregullimi i brendshëm*

c. Rregullimi i identifikuar – Nga rezultatet e paraqitura në histogramin nr. 3, vërehet se mesatarja e rezultateve për rregullimin e identifikuar është $M=26.33$, ndërsa devijimi standard $DS=2.388$. Paraqitja grafike tregon për një shpërndarje jonormale të rezultateve.



Grafiku3. Distribucioni i mesatareve për variablin *rregullimi i identifikuar*

d. Motivimi intrinzik – Në bazë të rezultateve të paraqitura në histogramin nr. 4, lidhur me motivimin intrinzik, vërehet se mesatarja e rezultateve është $M=25.91$, ndërsa devijimi standard $DS=2.608$. Nga grafiku shihet se shtrirja e rezultateve për motivimin intrinzik është jonormale.



Grafiku4. Distribucioni i mesatareve për variablin *motivimi intrinzik*

5.1.2.2 Dallime gjinore në mes të tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie

Për të eksploruar raportin e vetërregullimit në mësimnxënie në bazë të gjinive, është kryer një analizë dykahëshe e t-testit.

Analiza diferenciale vërtetoi se:

- Vlera e t-testit $t=-0.24$; $p>0.05$ për dallimet gjinore të nxënësit, varësisht nga tipari i vetërregullimit në mësimnxënie, sugjeron se **nuk** ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në kontekst të **rregullimit të jashtëm** të mësimnxënies. Nxënëset të cilat vërehet prezencë e vetërregullimit të jashtëm në mësimnxënie nuk arrijnë mesatare më të larta ($M=30.50$) për dallim prej kolegëve ($M=30.59$).
- Nga ana tjetër, analiza diferenciale nuk vërtetoi dallime gjinore edhe në tiparin e **vetërregullimit të brendshëm në mësimnxënie**, respektivisht vlera e t-testit $t=0.89$; $p>0.05$ për dallimet gjinore të nxënësit, varësisht nga tipari i vetërregullimit në mësimnxënie, sugjeron se **nuk** ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në kontekst të rregullimit të brendshëm në mësimnxënie. Nxënëset të cilat vërehet prezencë e vetërregullimit të brendshëm në mësimnxënie nuk arrijnë mesatare më të larta ($M=31.31$) për dallim prej kolegëve ($M=30.57$).

c. Gjithashtu, analiza diferenciale nuk vërtetoi dallime gjinore edhe në tiparin e **vetërregullimit të identifikuar në mësimnxënie**, respektivisht vlera e t-testit $t=0.89$; $p>0.05$ për dallimet gjinore të nxënësve, varësisht nga tipari i vetërregullimit në mësimnxënie, sugjeron se **nuk** ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në kontekst të rregullimit të brendshëm në mësimnxënie. Nxënëset të cilat vërehet prezencë e vetërregullimit të identifikuar në mësimnxënie nuk arrijnë mesatare më të larta ($M=26.53$) për dallim prej kolegëve ($M=26.15$),

Në tabelën nr. 34 janë prezantuar të dhënat deskriptive mbi vetërregullimin për mësimnxënie dhe subkomponentët që e përbëjnë vetërregullimin në fjalë.

Tabela 36. Të dhënat deskriptive (mesatarja dhe devijimi standard) për rregullimin e jashtëm dhe të brendshëm

	GJINIA	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
<i>Rregullimi i jashtëm- External Regulation</i>	Femër	30.500 0	4.69347	.28049
	Mashku ll	30.593 3	4.63244	.26745
<i>Rregullimi i brendshëm- Introjected Regulation</i>	Femër	31.314 3	4.72936	.28263
	Mashku ll	30.966 7	4.70454	.27162
<i>Rregullimi i identifikuar- Identified Regulation</i>	Femër	26.528 6	2.33853	.13975
	Mashku ll	26.146 7	2.42172	.13982

5.1.3 Rezultatet nga instrumenti i reflektimit

5.1.3.1 Rezultatet e frekuencës së reflektimit

Në kuadër të kësaj pjese do të paraqiten rezultatet e frekuencës për pyetësonin e reflektimit, ku do të përfshihen rezultatet lidhur me variablat për këtë pjesë, duke përfshirë:

Gjithmonë i mendoj gjërat që të përmirësohem; I ndjek udhëzimet inovative; I analizoj problemet e fushës që ta përmirësoj mësimdhënien; Ndihej i shqetësuar nga informatat kthyesë; Informatat kthyesë janë të rëndësishme; Informatat kthyesë shërbejnë si tregues të anëve të forta e të dobëta; Veprimi në orë mësimi është tregues i efikasitetit tim; Përmbajtja dhe konteksti ndikojnë; I ndërlidh përvojat jetësore në mësim; Mësoj nga gabimet; E di se bëj gabime, por s'mund ta ndryshoj këtë fakt; E di që gabimet që bëj mund të kenë ndikim në nxënësit; Unë jam i/e interesuar t'i përfundoj si duhet orët e mia; Nuk kam kohë e as interes të bisedoj me kolegët rreth strategjive; Kam dëshirë të di se si performoj gjatë mësimdhënies, prandaj i kërkoj informatat kthyesë nga mbikëqyrësit; Sot nxënësit mësojnë më ndryshe; Duhet të gjej strategji të reja që mësimdhënia të jetë më e mirë; Unë e kam mënyrën time të mësimdhënies me të cilën ndihem rehat; Nuk e di çfarë më shtyn të veproj ashtu, por ndodh vetiu; Unë gjithmonë jam i/e interesuar ta zbuloj veten për mënyrën se si i bëj gjërat me qëllim që t'i zbatoj njohuritë dhe ta perfeksionoj veten në mësimdhënie; Mundohem të reflektoj për gjërat që bëj gjatë orëve mësimore; Ndonjëherë inspirohem nga bisedat me kolegët; Unë e di çfarë jam duke bërë dhe nuk kaloj shumë kohë duke reflektuar mbi praktikën e punës sime; E di që i kam anët e mia të forta dhe të dobëta dhe që mësimdhënia është një punë e vështirë për ta realizuar; Unë duhet vazhdimisht t'i vëzhgoj praktikën e mia në mënyrë që të jem më efektive në orët e mia mësimore; E di që mënyra se si i prezantoj orët e mia mësimore dhe si sillen ndikon në mënyrën se si nxënësit sillen karshi lëndës; Besoj që kam nevojë të kujdesem fillimisht për nevojat e mia para se të kujdesem për nevojat e njerëzve të tjerë; E di që ato që besoj në lidhje me veten time dhe të tjerët në fund të fundit do ta kontrollojnë sjelljen time; Jam i vetëdijshëm në lidhje me besimet e mia dhe e di që këto besime do të ndikojnë në sjelljen time kundrejt vetes dhe të tjerëve.

Në bazë të rezultateve krahasuese, bazuar në grupet që e zbatojnë dhe në ato që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ, vërehet se 3.4 % e pjesëmarrësve që zbatojnë vlerësimin formativ dhe 5.8 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ nuk pajtohen aspak me pohimet që lidhen me të menduarit reflektiv, 8.1 % e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe 9.5 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ

nuk pajtohen, por kanë disa dyshime lidhur me pohimet që lidhen me të menduarit reflektiv, 9.2 % e pjesëmarrësve që e zbatojnë dhe 16.1 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ janë neutralë ndaj pohimeve, 30.3 % e pjesëmarrësve që e zbatojnë dhe 29 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ pajtohen me pohimet që kanë të bëjnë me të menduarit reflektiv, por i kanë disa dyshime, 49 % e pjesëmarrësve që e zbatojnë dhe 39.6 % e atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ pajtohen plotësisht me pohimet që lidhen me të menduarit reflektiv. Në bazë të rezultateve krahasuese, vërehet se pjesëmarrësit që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë qëndrime pozitive ndaj të menduarit reflektiv në krahasim me pjesëmarrësit që nuk janë pjesë e vlerësimit formativ.

Rezultatet e përgjithshme në tabelën nr. 35 për të menduarit reflektiv tregojnë se 4.6 % e pjesëmarrësve nuk pajtohen aspak me pohimet që lidhen me të menduarit reflektiv, 8.8 %, nuk pajtohen, por kanë disa dyshime, 12.6 % janë neutralë, 29.7 %, pajtohen, por kanë disa dyshime dhe 44.3 % pajtohen plotësisht me pohimet që lidhen me të menduarit reflektiv. Sa i përket të menduarit reflektiv, një numër i madh i pjesëmarrësve ka qëndrim pozitiv.

Tabela 37. Rezultatet e frekuencës për të menduarit reflektiv

Pyetjet	Nuk pajtohem aspak		Nuk pajtohem, por kam disa dyshime		Jam neutral ndaj pohimit		Pajtohem, por kam disa dyshime		Pajtohem plotësisht	
	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2	Gr1	Gr2
Rezultatet për secilin grup	3.4	5.8	8.1	9.5	9.2	16.1	30.3	29%	49	39.6
	%	%	%	%	%	%	%		%	%
Totali për të dyja grupet	4.6%		8.8%		12.6%		29.7%		44.3%	

5.2. Rezultatet kryesore që lidhen me objektivat dhe hipotezat e studimit

5.2.1 Objektivi 1: Të ekzaminohet shkalla në të cilën vlerësimi formativ aplikohet në sistemin e edukimit nga mësimdhënësit në Kosovë.

Pyetjet hulumtuese:

- 1.1 Çfarë është qëndrimi i mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ?
- 1.2 Sa aplikohet vlerësimi formativ nga mësimdhënësit në Kosovë?
- 1.3 Cili komponent i vlerësimit formativ përdoret më shumë nga mësimdhënësit?

5.2.1.1 Hipoteza 1: Mësimdhënësit kanë njohuri për qasjen e vlerësimit formativ.

Për ta testuar këtë hipotezë janë përdorur të dhënat e dala nga instrumenti i vlerësimit formativ, i aplikuar te mësimdhënësit. Duke i matur qëndrimet e tyre mbi vlerësimin formativ dhe nivelin e raportuar të aplikimit të kësaj metodologjie të vlerësimit nga ana e tyre, ne konkludojmë se hipoteza 1 është aprovuar. Kjo do të thotë se një përqindje e lartë e mësimdhënësve kosovarë kanë informata për vlerësimin formativ. Në mënyrë të detajuar këtë hipotezë e aprovojnë rezultatet e strukturuar, si në vijim:

- **Rezultatet që lidhen me qëndrimet e mësimdhënësve për vlerësimin formativ**

Duke u bazuar në rezultatet për secilën subshkallë dhe për secilën pyetje që lidhet me qëndrimet e mësimdhënësve, mund të nxirren rezultatet e përgjithshme të frekuencës lidhur me qëndrimet e mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ. Në këto rezultate janë përfshirë rezultatet për secilën shkallë. Lidhur me përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënësve, vërehet se 60.8 % e pjesëmarrësve kanë pohuar se kjo është shumë e vlerëshme, ndërsa, në ekstremin tjetër, vetëm 3.5 % e mësimdhënësve konsiderojnë se t'i përfshish nxënësit në procesin e të nxënësve nuk është aspak e vlerëshme.

Sa i përket qëndrimit të pjesëmarrësve ndaj modelimit të kualitetit, vërehet se 73 % e mësimdhënësve konsiderojnë se është shumë e vlerëshme. Pjesëmarrësit në hulumtim e konsiderojnë të vlefshme dhënien e informatave kthyesë, pasi 52.5 % e pjesëmarrësve konsiderojnë se është shumë e vlefshme informata kthyesë, 36.3 % e tyre konsiderojnë se është e vlerëshme, ndërsa vetëm 2.7 % e pjesëmarrësve konsiderojnë se informata kthyesë nuk është aspak e vlerëshme.

Lidhur me rëndësinë e vetëvlerësimit, shumica e pjesëmarrësve e konsiderojnë të rëndësishëm, pasi 64.6 % e pjesëmarrësve vetëvlerësimin e konsiderojnë shumë të vlefshëm, ndërsa vetëm 2.4 % e tyre e konsiderojnë aspak të vlefshëm.

Në bazë të rezultateve të përgjithshme në tabelën 36, vërehet se rreth 88.6 % e pjesëmarrësve kanë qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ, 6.3 % e tyre kanë qëndrim negativ, ndërsa 5.1 % e pjesëmarrësve kanë qëndrim disi neutral.

Tabela 38. Rezultatet e mësimdhënësve lidhur me qëndrimin ndaj vlerësimit formativ

	Shkallët	Aspak e vlershme	Pak e vlershme	Nuk kam pikëpamje të fortë	E vlershme	Shumë e vlershme
<i>Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit</i>	3.5%	0.4%	4.3%		31%	60.8%
<i>Modelimi i kualitetit</i>	0%	11.5%	0.7%		14.5%	73.3%
<i>Dhënia e informatave kthjese</i>	2.7%	1.9%	6.6%		36.3%	52.5%
<i>Vetëvlerësimi</i>	2.4%	0.4%	8%		24.6%	64.6%
TOTALI	1.7%	4.6%	5.1%		25.1%	63.5%

- Rezultatet që lidhen me veprimet e mësimdhënësve për vlerësimin formativ**

Sa u përket veprimeve të mësimdhënësve lidhur me zbatimin e vlerësimit formativ, vërehet se ka dallime në krahasim me qëndrimet e tyre ndaj vlerësimit formativ, megjithatë përqindjet nuk janë të ulëta sa i përket shpeshësisë së zbatimit të vlerësimit formativ. Lidhur me përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënit, vetëm 7 % e pjesëmarrësve pohojnë se mësimdhënësit këtë veprim nuk e bëjnë asnjëherë, pjesa tjetër pohojnë se zbatohet, mirëpo si zbatim më të shpeshtë në shumicën e ditëve dhe në shumicën e orëve mësimore e pohojnë rreth 79.2 % e pjesëmarrësve.

Sa i përket modelimit të kualitetit, mbi 60 % e zbatojnë minimumi në shumicën e ditëve, ndërsa 5.5 % e pjesëmarrësve konsiderojnë se modelimi i kualitetit nga ana e mësimdhënësve nuk zbatohet asnjëherë.

Lidhur me informatën kthjese, rreth 43.4 % e pjesëmarrësve pohojnë se zbatohet në shumicën e orëve, ndërsa 29 % pohojnë se informatat kthjese jepen në shumicën e ditëve, 5.6 % pohojnë se asnjëherë nuk jepen informata kthjese.

Rreth 42 % e pjesëmarrësve pohojnë se vetëvlerësimi mundësohet në shumicën e orëve mësimore, ndërsa 40.6 % e tyre pohojnë se kjo mundësohet në shumicën e ditëve, rreth 5.5 % e pjesëmarrësve pohojnë se vetëvlerësimi nuk mundësohet asnjëherë.

Në bazë të rezultateve në tabelën 37, vërehet se mësimdhënësit e zbatojnë vlerësimin formativ në shpeshësi mjaft të madhe dhe vetëm 5.9 % nuk e zbatojnë asnjëherë, si dhe 3.7 % e zbatojnë çdo gjysmëvjetor, pjesa tjetër e zbatojnë çdo javë, në shumicën e ditëve apo edhe në shumicën e orëve mësimore.

Tabela 39. Veprimet e mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ

	Shkallët Asnjëherë	Cdo gjysmëvj.	Cdo javë	Në shumicën e ditëve	Në shumicën e orëve mësimore
Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit	7%	3.8%	10%	33%	46.2%
Modelimi i kualitetit	5.5%	5.5%	22.2%	38.3%	28.5%
Dhënia e informatave kthyesë	5.6%	5%	17%	29%	43.4%
Vetëvlerësimi	5.5%	0.4%	11.5%	40.6%	42%
TOTALI	5.9%	3.7%	15.2%	35.2%	40%

5.2.1.2 Hipoteza 2: Ekzistojnë dallime në përdorimin e komponenteve të ndryshme në kuadër të vlerësimit formativ

Për të dhënë përgjigje adekuate në këtë hipotezë, ne i kemi analizuar të dhënat e dala nga instrumenti i vlerësimi formativ, aplikuar te nxënësit. Mesataret e raportimit të nxënësve të të dyja gjinive mbi modalitetet e vlerësimit formativ, të aplikuara në klasë nga ana e mësimdhënësve, na bëjnë me dije se “dhënia e informatës kthyesë” është ndër komponentët më të përdorura. Pastaj vijnë me radhë “vetëvlerësimi”, “përfshirja e nxënësve” dhe në fund “modelimi i kualitetit”. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë femërore, lidhur me dhënien e informatës kthyesë, është 18.2721, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë mashkullore është 17.5175 dhe vlera e $p < 0.05$. Rezultatet empirike në tabelën 38 treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të rezultateve të nxënësve në bazë të gjinisë së tyre lidhur me dhënien e informatës kthyesë.

Tabela 40. Rezultatet univariate lidhur me përfshirjen në procesin e nxënies, të modelimit të kualitetit, të dhënies së informatave kthyesë dhe të vetëvlerësimit të nxënësit si modalitete të vlerësimit formativ

Group statistics					
	Grupi sipas gjinisë	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit	Femër	280	15.6939	2.96190	.17274
	Mashkull	302	15.6014	2.79634	.16535
Modelimi i kualitetit	Femër	280	12.6327	3.44450	.20089
	Mashkull	302	12.0210	2.73372	.16165
Dhënia e informatës kthyesë	Femër	280	18.2721	3.66621	.21382
	Mashkull	302	17.5175	3.61450	.21373
Vetëvlerësimi	Femër	280	17.7755	4.61160	.26895
	Mashkull	302	17.1958	4.97186	.29399

5.2.1.3 Hipoteza 3: Ka dallime ndërmjet të qëndrimeve dhe veprimeve të vlerësimit formativ të mësimitdhënësve

Për ta testuar këtë hipotezë, ne i kemi analizuar të dhënat e dala nga pyetësi në lidhje me qëndrimet dhe veprimet e mësimitdhënësve ndaj vlerësimit formativ. Analizat statistikore të aplikuara në këtë rast kanë qenë korrelacioni Pearson dhe T-testi.

- **Rezultatet e korrelacionit**

Në bazë të rezultateve, vërehet se ekziston një korrelacion i nivelit të lartë, pozitiv dhe të rëndësishëm në mes të qëndrimeve dhe veprimeve të mësimitdhënësve në raport me zbatimin e vlerësimit formativ. Koeficienti i korrelacionit është $r=0.620$ dhe statistikisht i rëndësishëm $p=0.000$. Pra, ndikimi i qëndrimeve të mësimitdhënësve në raport me vlerësimin formativ nuk ka ndonjë ndikim që të njëjtët ta zbatojnë ose jo vlerësimin formativ në praktikën e tyre mësimore. Në bazë të këtij rezultati, mësimitdhënësit që kanë qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ nuk do të thotë që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe mësimitdhënësit që nuk kanë qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ nuk do të thotë që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ.

Tabela 41. Korrelacioni në mes të qëndrimeve dhe veprimeve të mësimitdhënësve

Paired Samples Correlations			
	N	Correlation	Sig.
Totali i qëndrimit & Totali i veprimet/sjelljes	47	.620	.000

- **Rezultatet e t-testit të mësimitdhënësve lidhur me dallimet**

Në bazë të rezultateve, vërehet se vlera e $t=5.178$, mesatarja e rezultateve të mësimitdhënësve lidhur me qëndrimin ndaj vlerësimit formativ $M=4.38$, $DS=0.617$, mesatarja e veprimit të mësimitdhënësve në zbatimin e vlerësimit formativ është 3.91 , $DS=0.74$, ndërsa vlera e $p=0.000<0.05$. Në bazë të këtyre rezultateve në tabelën nr. 40, mund të konstatohet se ka dallime në mes të qëndrimit dhe veprimit/sjelljes së vlerësimit formativ.

Tabela 42. Dallimet në mes të qëndrimit dhe veprimit lidhur me vlerësimin formativ

Paired Samples Statistics			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Qëndrimi i mësimdhënësit ndaj vlerësimit formativ	4.3808	.61745	.09104
Veprimi i mësimdhënësi ndaj vlerësimit formativ	3.9199	.74296	.10954

Paired Samples Test							
	Paired Differences					t	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference			
				Loëer	Upper		
Dallimi në mes të qëndrimit dhe veprimit lidhur me vlerësimin formativ	.46094	.60374	.08902	.28165	.64023	5.178	.000

Në bazë të rezultateve korrelacionale dhe të t-testit, mund të konstatohet se hipoteza: ka ndërlidhje të rëndësishme statistikisht në mes të qëndrimit të mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ dhe zbatimit të vlerësimit formativ nga ana e tyre, nuk është mbështetur. Lidhur me rezultatet e korrelacionit të rezultateve, vërehet se nxënësit kanë një vlerësim më të lartë të veprimeve të mësimdhënësve sesa vetë mësimdhënësit. Në bazë të rezultateve të mësimdhënësve, vërehet se nuk ka ndonjë korrelacion të lartë në mes të qëndrimit dhe zbatimit të vlerësimit formativ nga ana e mësimdhënësve, ka dallime në mes të qëndrimit dhe veprimit të mësimdhënësve lidhur me vlerësimin formativ dhe vlera e $p < 0.05$. Ky, pra, është tregues se nuk ka ndërlidhje, por ka dallime në mes të qëndrimit dhe veprimit të mësimdhënësve në raport me vlerësimin formativ. Në bazë të këtyre rezultateve, mund të konstatohet se mësimdhënësit kanë tjetër qëndrim dhe tjetër veprim lidhur me vlerësimin formativ. Kryesisht, ka risi në metodologjinë e mësimdhënies dhe mësimdhënësit, edhe pse pajtohen me ato risi, ngurojnë t'i zbatojnë.

5.2.2 Objektivi 2 Të përcaktohet lidhja ndërmjet vlerësimit formativ dhe qasjes reflektive të mësimdhënësve

Pyetjet hulumtuese:

2.1 A ekzistojnë dallime ndërmjet qasjes reflektive të mësimdhënësve që përdorin vlerësimin formativ dhe atyre që nuk e përdorin?

5.2.2.1 Hipoteza 4: Mësimdhënësit që e përdorin vlerësimin formativ janë më reflektues në aspektin profesional sesa ata që nuk e përdorin vlerësimin formativ

Për ta testuar këtë hipotezë, së pari janë analizuar të dhënat univariate (mesataret dhe devijimi standard), përfshirë analizat deskriptive (përqindjet / frekuencat). Është bërë analiza e të dhënave nga instrumenti i vlerësimit formativ, aplikuar te mësimdhënësit, si dhe instrumenti mbi reflektimin, aplikuar te të njëjtët. Pas rezultateve përshkruese mbi variablat e secilit instrument, është bërë edhe analiza e rezultateve, duke i lidhur përgjigjet e të dyja instrumenteve. Për t'u arritur kjo, së pari analizat e univariate kanë bërë të mundur që mësimdhënësit të ndahen në dy grupe (mësimdhënës që e përdorin dhe që nuk e përdorin vlerësimin formativ). Pra, përmes analizës bivariate (me dy ndryshore, si në rastin konkret: vlerësim formativ dhe reflektim) të t-testit, është bërë dallimi në mes të grupit të mësimdhënësve që e përdorin dhe që nuk e përdorin vlerësimin formativ dhe nivelit të reflektimit profesional. Rezultatet tregojnë, si në vijim:

- **Rezultatet e qëndrimit e të veprimit ndaj vlerësimit formativ dhe reflektimit**

Duke i llogaritur qëndrimet e mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ, veprimet apo aktivitetet që i zbatojnë lidhur me vlerësimin formativ, si dhe reflektimin, vërehet se në përgjithësi ata kanë qëndrim dhe veprim pozitiv ndaj vlerësimit formativ.

Nëse shikohen rezultatet e përgjithshme në tabelën nr. 41, sa i përket vlerësimit formativ, vërehet se 63.5 % e mësimdhënësve kanë qëndrim plotësisht pozitiv ndaj vlerësimit formativ, 40 % e tyre kanë veprim plotësisht pozitiv, 25.1 % kanë qëndrim pjesërisht pozitiv, ndërsa 35.2 % e mësimdhënësve kanë veprim pjesërisht pozitiv, 5.1 % kanë qëndrim neutral, ndërsa 15.2 % veprim neutral, 4.6 % kanë qëndrim pjesërisht negativ, ndërsa 3.7 % e tyre kanë veprim pjesërisht negativ, 1.7 % e mësimdhënësve kanë qëndrim tërësisht negativ, ndërsa 5.9 % mësimdhënësve kanë veprim tërësisht negativ. Sa i përket

reflektimi, 4.6 % e mësimdhënësve kanë qëndrim tërësisht negativ, 8.8 %, pjesërisht negativ, 12.7 % neutral, 29.6 % pjesërisht pozitiv dhe 44.3 % tërësisht pozitiv.

Tabela 43. Rezultatet e qëndrimit e të veprimit ndaj vlerësimit formativ dhe reflektimit

	<i>Totali</i>	<i>Tërësisht negativ</i>	<i>Pjesërisht negativ</i>	<i>Neutral</i>	<i>Pjesërisht pozitiv</i>	<i>Plotësisht pozitiv</i>
<i>Qëndrimi ndaj vlerësimit formativ</i>	1.7%	4.6%	5.1%	25.1%	63.5%	
<i>Veprimi ndaj vlerësimit formativ</i>	5.9%	3.7%	15.2%	35.2%	40%	
<i>Reflektimi</i>	4.6%	8.8%	12.7%	29.6%	44.3%	
TOTALI	4%	5.7%	11%	30%	49.3%	

- **Dallimet në mes të rezultateve të mësimdhënësve që e përdorin ose jo vlerësimin formativ dhe nivelit të të menduarit reflektiv**

Për ta eksploruar ndërthurjen në mes të reflektimit dhe përdorimit ose jo të vlerësimit formativ nga ana e mësimdhënësve, është kryer një analizë dykahëse e t-testit dhe testit të Levinit mbi homogjenitetin e variancës të mësimdhënësve, varësisht nga aftësia e përgjithshme për të reflektuar ose jo. Vlera e t-testit për dallimet mes mësimdhënësve që e përdorin vlerësimin formativ ose jo tregojnë $t=2.83$, rezultati i sig (dydrejtimësh), tregon se ka dallime të rëndësishme në mes të grupeve, $p=0.007 < 0.05$.

Në bazë të rezultateve, vërehet se mesatarja e 23 mësimdhënësve pjesëmarrës që e zbatojnë vlerësimin formativ është $M=117.30$ dhe $DS=8.12$, ndërsa mesatarja e rezultateve për mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ është $M=110.04$ dhe $DS=9.39$. Mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë aftësi më të larta reflektuese sesa mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ.

Analiza e t-testit pohon vërtetësinë e hipotezës me të cilën pohohej ekzistimi i dallimeve në aftësinë e përgjithshme për reflektim në mes të mësimdhënësve që e zbatojnë dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ e kanë të menduarit reflektiv më të theksuar sesa mësimdhënësve që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ.

Tabela 44. Rezultatet e t-Test lidhur me reflektimin e mësimdhënësve që e zbatojnë dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ

Group statistics						
	Grupi sipas përdorimit të VF-së	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Error
Reflektimi	Grupi 1: Mësimdhënës që përdorin VF-në	23	117.3043	8.12647	1.69449	
	Grupi 2: Mësimdhënës që nuk e përdorin VF-në	24	110.0417	9.39231	1.91720	

Independent Samples Test									
Reflektimi	Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	Lower Upper
Variansa e barabartë	.247	.622	2.830	45	.007	7.26268	2.56671	2.09306	12.43230
Variansa e pabarabartë			2.838	44.549	.007	7.26268	2.55870	2.10776	12.41760

5.2.2.2 Hipoteza 5: Ekzistojnë ndërlidhje ndërmjet të menduarit reflektiv dhe aplikimit të komponentëve të ndryshme të vlerësimit formativ

Për ta eksploruar ndërlidhjen në mes të **veprimeve të mësimdhënësve rreth përfshirjes së nxënësve, respektivisht veprimit për modelim kualiteti dhe të menduar reflektiv**, është kryer një analizë korrelacionale.

Në bazë të rezultateve, vërehet se nuk ka korrelacion në mes të qëndrimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe qëndrimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv, pasi $r=-0.193$, gjithashtu nuk ka as rëndësi statistikore, $p=0.193>0.05$.

Në bazë të vlerave të korrelacionit, të paraqitura në tabelën nr. 43, shihet se ekziston një korrelacion i ulët, pozitiv dhe i rëndësishëm statistikisht në mes të veprimit për përfshirjen e nxënësve

në nxënie dhe veprimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv, $r=0.345^*$ dhe $p=0.017<0.05$. Pra, në mes të komponentit të të menduarit reflektiv dhe veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe për modelimin e kualitetit, ekziston korrelacion që statistikisht është i rëndësishëm, respektivisht në mes të mendimit reflektiv dhe veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe për modelimin e kualitetit ekziston korrelacion. Mësimdhënësit të cilët vërehet veprim i shtuar për përfshirjen e nxënësve në procesin e nxënies, si dhe veprim për modelim kualitativ njëkohësisht, kanë të menduar reflektiv më të avancuar.

Tabela 45. Koeficientet e korrelacionit në mes të mendimit reflektiv të mësimdhënësve nga njëra anë dhe qëndrimin për përfshirjen e nxënësve në nxënie e për modelimin e kualitetit dhe në mes të veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie e në veprim për modelimin e kualitetit

	Pearson Correlation	Të menduarit reflektiv
Qëndrimi për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe qëndrimi për modelimin e kualitetit	r	-.193
	Sig.	.193
	N	47
Veprimi për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe në veprim për modelimin e kualitetit	r	.345*
	Sig.	.017
	N	47

5.2.3 Objektivi 3: Të përcaktohen lidhjet ndërmjet vlerësimit formativ, të arriturave shkollore dhe vetërregullimit për mësimnxënie.

Pyetjet hulumtuese:

- 3.1 A ekzistojnë dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet të tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie?
- 3.2 A ka dallime të rëndësishme statistikore ndërmjet raportimit të mësimdhënësve dhe përdorimit të vlerësimit formativ në klasë?
- 3.3 Çfarë është lidhja ndërmjet vlerësimit formativ dhe rezultateve të të nxënit?

5.2.3.1 Hipoteza 6: Nxënësit që i janë nënshtruar vlerësimit formativ kanë rezultate më të mira shkollore në krahasim me ata që nuk i janë nënshtruar këtij vlerësimi.

Për ta matur nëse nxënësit e mësimdhënësve që e kanë aplikuar vlerësimin formativ kanë sukses më të mirë në krahasim me nxënësit e atyre që nuk e kanë aplikuar vlerësimin formativ, janë analizuar të

dhënat që kanë dalë nga: pyetësi i vlerësimi formativ, aplikuar te mësime dhënësit, si dhe deklarata e mësime dhënësit mbi suksesin e nxënësve të përzgjedhur nga klasat e tyre në mënyrë rastësore si subjekte të këtij studimi. Rezultati i analizave ANOVA ($F(1, 48)=7.17$, $p=0.010$ ($p \leq 0.05$)) për krahasimin e mesatareve të suksesit në mes të grupeve të mësime dhënësit që kanë përdorur dhe nuk kanë përdorur vlerësimi formativ tregon se ka dallim të rëndësishëm statistikor në mes të këtyre grupeve. Ndërsa analiza e mesatareve bën me dije se mesatarja e suksesit është më e lartë te grupi i parë sesa te grupi i dytë. Këto të dhëna që aprovojnë hipotezën 6 janë paraqitur në tabelën nr. 46, si më poshtë.

Tabela 46. Rezultatet ANOVA për totalin e suksesit të nxënësve për mësues

	N	Mean	Std. Dev	Std. Err	95% Conf. Inter. for Mean		Min	Max
					Lower Bound	Upper Bound		
Grupi 1: Mësimdhënësi që përdorin VF-në	23	4.376	.6240	.1248	4.118	4.634	2.8	5.0
Grupi 2: Mësimdhënësi që nuk e përdorin VF-në	24	3.772	.9388	.1878	3.384	4.160	2.0	5.0
Total	47	4.074	.8458	.1196	3.834	4.314	2.0	5.0

ANOVA

Totali i suksesit të nxënësve për mësues

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4.560	1	4.560	7.178	.010
Within Groups	30.496	46	.635		
Total	35.056	47			

5.2.3.2 Hipoteza 7: Ekzistojnë dallime me rëndësi statistikore ndërmjet tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie te nxënësit që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atyre që nuk i nënshtrohen kësaj metodologjie

Për ta eksploruar ndërthurjen në mes të tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie, në bazë të nënshtimit ose jo të vlerësimit formativ nga ana e nxënësve, është kryer te nxënësit një analizë dykahëshe e t-testit dhe testit të Levinit mbi homogjenitetin e variancës.

- Rregullimi i jashtëm. Vlera e t-testit $t=0.66$, rezultati i sig (dydrejtimësh), tregon se nuk ka dallime të rëndësishme në mes të grupeve dhe vlera e $p=0.506 > 0.05$. Mesatarja e rezultateve të

nxënësve ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ arrin mesatare në vetërregullimin e jashtëm për mësimnxënie $M=30.68$ dhe $DS=4.57$, ndërsa nxënësit ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ arrijnë mesatare $M=30.42$ dhe $DS=4.76$. Për dallimet e nxënësve, varësisht nga tipari i vetërregullimit në mësimnxënie dhe varësisht nëse nxënësit i nënshtrohen vlerësimit formativ ose jo, sugjeron se nuk ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në kontekst të rregullimit të jashtëm të mësimnxënies.

- b. Nga ana tjetër, analiza diferenciale nuk vërtetoi dallime në vetërregullim të brendshëm për mësimnxënie, varësisht nga nënshtimi ose jo në vlerësimin formativ, pasi vlera e t-testit $t=-0.219$, ndërsa $p=0.82>0.05$. Për dallimet mes nxënësve që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe nxënësve që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ, në kontekst të tiparit të vetërregullimit të brendshëm në mësimnxënie, sugjeron se nuk ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme në mes të këtyre grupeve të nxënësve. Nxënësit ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ arrijnë mesatare $M=31.10$ dhe $DS=4.87$, ndërsa nxënësit ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ, në kontekstin e vetërregullimit të të nxënësve, arrijnë mesatare $M=31.19$ dhe $DS=4.56$. Duke u bazuar në këto rezultate, mund të konkludohet se nuk ka dallime në mes të nxënësve sa i përket vetërregullimit të brendshëm të nxënësve.
- c. Nga ana tjetër, analiza diferenciale nuk vërtetoi dallime në vetërregullim të identifikuar për mësimnxënie, varësisht nga nënshtimi ose jo në vlerësimin formativ, respektivisht vlera e t-testit $t=-0.80$, ndërsa $p=0.42>0.05$. Për dallimet në mes të nxënësve që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe nxënësve që nuk i nënshtrohen në kontekst të tiparit të vetërregullimit, të identifikuar në mësimnxënie, sugjeron se nuk ekzistojnë dallime statistikisht të rëndësishme. Nxënësit të të cilët zbatohet vlerësimi formativ nuk vërehet se arrijnë mesatare më të lartë sa i përket vetërregullimit të identifikuar në mësimnxënie dhe $M=26.25$, $DS=2.32$, për dallim prej nxënësve ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ, $M=26.41$, $DS=2.45$.

Analiza diferenciale nuk e mbështet hipotezën me të cilën pohohej ekzistimi i dallimeve në mes të nxënësve që i nënshtrohen ose jo vlerësimit formativ, në kontekst të tri tipareve të vetërregullimit në mësimnxënie, si të atij të identifikuar, të jashtëm, ashtu edhe në kontekst të vetërregullimit të brendshëm në mësimnxënie.

Tabela 47. Rezultatet e t- Test lidhur me vetërregullimin e jashtëm dhe të brendshëm për mësimnxënie

<i>Group statistics</i>									
		Grupi sipas përdorimit të VF-së	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean			
<i>Rregullimi i jashtëm-External Regulation</i>	<i>i</i>	Nxënës të Grupit 1	295	30.6849	4.57057	.26747			
		Nxënës të Grupit 2	287	30.4266	4.76167	.28156			
<i>Rregullimi i brendshëm-Introjected Regulation</i>	<i>i</i>	Nxënës të Grupit 1	295	31.1027	4.87610	.28535			
		Nxënës të Grupit 2	287	31.1888	4.56370	.26986			
<i>Rregullimi i identifikuar-Identified Regulation</i>	<i>i</i>	Nxënës të Grupit 1	295	26.2466	2.32294	.13594			
		Nxënës të Grupit 2	287	26.4056	2.45732	.14530			

<i>Independent Samples Test</i>									
		Levene's Test for Equality of Variances		T-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Diff.	Std. Error Diff.	95% Interval of the Diff. Lower	Confidence Interval Upper
<i>Rregullimi i jashtëm</i>	Variansa e barabartë	1.009	.316	.666	.506	.25836	.38819	-.5048	1.02080
	Variansa e pabarabartë			.665	.506	.25836	.38835	-.5041	1.02113
<i>Rregullimi i brendshëm</i>	Variansa e barabartë	.967	.326	-.219	.827	-.08607	.39302	-.8579	.68585
	Variansa e pabarabartë			-.219	.827	-.08607	.39275	-.8576	.68532
<i>Rregullimi i identifikuar</i>	Variansa e barabartë	.064	.800	-.800	.424	-.15902	.19886	-.5491	.23157
	Variansa e pabarabartë			-.799	.425	-.15902	.19898	-.5494	.23180



KAPITULLI VI DISKUTIMI I REZULTATEVE

6. 1. Diskutimi i rezultateve nga frekuenca e rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimdhënësit kanë njohuri për qasjen e vlerësimit formativ

Pjesëmarrësit mësimdhënës e perceptojnë vlerësimin formativ si mjet të fuqishëm që ndihmon të përmirësohet mësimi i nxënësve. Zbatimi i tij nuk është gjithmonë i lehtë, ashtu siç është raportuar në disa hulumtime (Black & Wiliam, 1998b; Carless, 2007). Funkcioni i këtij procesi është t'u ndihmojë mësuesve dhe nxënësve të bëjnë përmirësime që do të ndihmojnë në arritjen e qëllimeve të planifikuara kurrikulare (Popham, 2008). Këtë e mbështet edhe Kurrikula e Kosovës, e cila vlerësimin formativ e paraqet si proces të vazhdueshëm që lejon të merret informacioni mbi pikat e forta dhe të dobëta, mbikëqyr përparimin gjatë procesit të të nxënës, siguron informata kthyesë për ta lehtësuar të nxënësit dhe për ta përmirësuar mësimdhënien dhe të nxënësit (MASHT, 2009d), i realizuar nga mësimdhënësi (MASHT 2011a, 2016), e nganjëherë edhe nga nxënësit për të udhëzuar, për ta lehtësuar, për të mundësuar, për ta motivuar e për ta drejtuar mësimnxënien (MASHT, 2014 – Pisa). Andaj, sipas të dhënave të kësaj hipoteze, nga raporti i përgjithshëm vërehet se një përqindje e lartë e mësimdhënësve kosovarë janë të informuar rreth vlerësimit formativ. Nga gjetjet tona të përgjithshme vërehet se rreth 88.6% e pjesëmarrësve kanë qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ, 6.3% prej tyre kanë qëndrim negativ, ndërsa 5.1% e pjesëmarrësve kanë qëndrim disi neutral. Nga raportimi mbi komponentët e vlerësimit formativ, vërehet se mësimdhënësit kanë njohuri për modelimin e kualitetit me 73.3%, ndërsa për përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënësit me 60.8%, komponenti i tretë me më pak njohuri është vetëvlerësimi me 64.4%, si dhe dhënia e informatave kthyesë me 52.5%. Në bazë të rezultateve vërehet se mësimdhënësit e zbatojnë vlerësimin formativ shumë dhe vetëm 5.9% nuk e zbatojnë asnjëherë. 3.7% e zbatojnë çdo gjysmëvjetor, pjesa tjetër e zbaton çdo javë në shumicën e ditëve apo edhe në shumicën e orëve mësimore. Ndërsa nga ky raportim i përgjithshëm në veprimin/sjelljen e vlerësimit formativ të mësimdhënësit kemi një ndryshim, ku përfshirja është si komponent i parë më e zbatueshëm me 46%, pastaj informata kthyesë me 43%, vetëvlerësimi me 42% dhe, e fundit, modeli i kualitetit me 28.5 %. Por duhet të kemi parasysh që ata e zbatojnë vlerësimin pothuajse gjatë tërë kohës, pa e ditur rëndësinë e

vlerësimit formativ. Andaj Dixon dhe Williams me të drejtë argumentojnë që mësimdhënësit teorikisht mund ta kuptojnë dobishë e vlerësimit formativ, por ata ende nuk kanë njohuri të plotë e të thellë, ku qëndron rëndësia e vlerësimit formativ dhe si përdoret ai (2003).

Edhe pse disa studime kanë treguar se arritjet e rëndësishme janë rezultat i përdorimit të vlerësimeve të shpeshta formative (Fontana&Fernandes, 1994; Whiting et al., 1995), ka ende shumë kërkesa dhe kufizime që duhet të adresohen në mënyrë që t'i bëjnë efektive vlerësimet formative.

Pra, siç shihet, pikë e fortë këtu është qëndrimi pozitiv ndaj vlerësimit, gjë që lë për të shpresuar se në të ardhmen ai do të zbatohet më shumë, pasi vlera e tij tani kuptohet nga mësimdhënësit kosovarë dhe ata e dinë se, nëse duan sukses në punën e tyre, duhet të zbatohet me përpikëri, pasi gjatë procesit të mësimin ofron reagime për ta përshtatur mësimin dhe për t'i përmirësuar arritjet e nxënësve për rezultatet e synuara mësimore (Popham, 2008).

6. 2. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë dallime në përdorimin e komponenteve të ndryshme në kuadër të vlerësimit formativ.

Kjo hipotezë është testuar përmes mesatares dhe devijimit në standarde, duke krahasuar mesataret e nxënësve lidhur me zbatimin e metodave specifike, informatat kthyes, vetëvlerësimin, përfshirjen e nxënësve, modifikimin e kualitetit të aplikuar te nxënësit. Nga raportimi i përgjithshëm i mësimdhënësve, shohim që veprimet/sjelljet e tyre në raport me komponentët e vlerësimit formativ kanë ngjashmëri me raportin e nxënësve. Këtë e vërteton edhe kjo hipotezë që, sipas raportimit të nxënësve të të dyja gjinive mbi komponentët e vlerësimit formativ, zbatueshmëria e “dhënies së informatës kthyes” është më e përdorura nga mësimdhënësit. Rezultatet empirike kanë treguar se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të rezultateve të nxënësve në bazë të gjinisë së tyre lidhur me dhënien e informatës kthyes. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë femërore lidhur me dhënien e informatës kthyes është 18.2721, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë mashkullore është 17.5175 dhe vlera e $p < 0.05$. Andaj Miller, Finley dhe McKinley (1990) kanë deklaruar se ekziston një marrëdhënie midis gjinisë dhe qasjeve ndaj motivimit për të nxënë. Ata kanë gjetur se femrat janë më të motivuara dhe më të organizuara në të nxënë dhe në integrimin e informacioneve të reja në krahasim me meshkujt. Sipas gjetjeve tona, kjo na vërteton se përveçqë janë të motivuara, të organizuara dhe të integruara me informacione të reja në të nxënë, gjithashtu nxënëset kërkojnë nga mësimdhënësit më tepër informata kthyes mbi procesin mësimor. Nga ajo që u tha më lart, shohim se nxënëset kanë mesatare më të lartë në komponentët e “dhënies së informatave kthyes” që kërkojnë nga mësimdhënësit më shumë në

zhvillimin e ideve, arsyetimin e vlerësimeve të ndryshme, janë të zhvilluara në aspektin verbal në arritjen e informacioneve, kanë komunikim më të shpeshtë për diagnostifikimin e arritjet e tyre, kërkojnë përgjigje të sakta. Ndërsa sipas rezultateve të meshkujve, shohim që ata janë të përfshirë në përqindje më të vogël në “dhënien e informatës kthyesë” që kërkojnë nga mësimdhënësit. Edhe hulumtimet e tjera kanë treguar se mesatarisht femrat arrijnë rezultate më të larta sesa djemtë, duke arritur edhe vetëvlerësim më të lartë (Richardson & Woodley, 2003; Tinklin, 2003).

Në shqyrtimin e literaturës kemi përmendur rëndësinë tejet të madhe që ka informata kthyesë si te zhvillimi emocional i nxënësve, ashtu edhe në rregullimin e procesit të të nxënësve tek ata. Informata kthyesë konsiderohet si bazë për të mësuarit (Black & Wiliam, 1998b; Brookhart, 2008; Chappuis & Chappuis, 2007/ 2008). Çdoherë duhet pasur parasysh që informata të jetë e saktë, e qartë dhe e përshtatshme për moshën kronologjike e mendore të nxënësve. Informata kthyesë është konsideruar si komponent qendror i vlerësimit formativ (Black & Wiliam, 1998a). Rëndësia e reagimeve efektive duhet të theksohet dhe mësuesit duhet të zhvillojnë shkathhtësi dhe strategji në dhënien e reagimeve mbi punën e nxënësve (Black & Wiliam, 2002). Reagimi efektiv është ai që u tregon studentëve se ku janë ata, çfarë kanë bërë mirë, çfarë kanë bërë keq dhe se si mund të përmirësohen (Williams, 2001). *Feedback-u* u ndihmon nxënësve t’i kuptojnë objektivat mësimore ku gjenden në lidhje me objektivat dhe çfarë duhet të bëjnë për t’i arritur ato (Hattie dhe Timperley, 2007).

Ndërsa komponenti i dytë më i zbatueshëm, sipas raportimit të nxënësve, është “vetëvlerësimi”. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë femërore lidhur me vetëvlerësimin është 17.7755, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë mashkullore është 17.1958 dhe vlera e $p > 0.05$. Lidhur me vetëvlerësimin, Terri Fایتel (2007) gjithashtu raportoi se përdorimi i praktikave të vetëvlerësimit mund të rritë të kuptuarit e mësuesve për nivelin e njohurive të nxënësve të tyre. Sipas Hysenit dhe të tjerëve, vetëvlerësimi është proces që e shoqëron jetën dhe veprimtarinë e shkollës dhe të mësuesit (2003). Përveç që ndihmon në mbledhjen e informatave dhe gjykimin e vetes, po ashtu u ndihmon nxënësve që të mësohen të jenë sa më objektivë dhe t’i pranojnë dobësitë e tyre e të punojnë për t’i eliminuar ato. Disa nxënës të mirë e nënvlerësojnë punën e tyre. Ata mendojnë se gjithçka që ata bëjnë është në standardin e vendosur nga mësuesi apo të tjerët. Ky problem i vogël sot në të ardhmen do të shkaktojë probleme të mëdha te këta individë, të cilët edhe në punën e tyre të ardhshme nuk do të kenë besim në aftësitë e tyre. Nga ana tjetër, disa nxënës të dobët në mënyrë joreale mendojnë se gjithçka që ata bëjnë është e shkëlqyer. Më vonë, gjatë jetës së tyre, këta nxënës do të hasin në një realitet jo të këndshëm, si për shembull, të marrin rezultate të pakënaqshme në shkollë apo edhe më vonë gjatë studimeve a në një

punë të mëvonshme. Pra, problemi do të rritet nëse nuk arrijmë ta zgjidhim këtë problem që në moshë të re. Vetëvlerësimi kërkon një analizim kritik të punës vetanake, u ndihmon nxënësve që të krijojnë një panoramë më të qartë e më të saktë për veten e tyre.

Vetëvlerësimi është një nga komponentët më të rëndësishëm të përdorur në vlerësimin formativ, që konsiderohet të jetë një mënyrë për t'u ndihmuar nxënësve që të zhvillojnë shkathtësi të vlerësuara të të nxënit, si: vetëreflektimi, mendimi kritik, disiplina vetanake dhe të mësuarit e pavarur (Black & Wiliam, 1998). Rezultatet nga një studim i kryer nga Black dhe të tjerët (2004) përforcuan rëndësinë e procesit të vetëvlerësimit, pasi, përmes tij, nxënësit janë në gjendje ta kuptojnë objektivin e të mësuarit dhe të vetëvlerësojnë përparimin e tyre. Në përputhje me hulumtimet e ndërmarra, pjesëmarrës në këtë studim aktual sugjeruan që vlerësimi formativ mund t'i nxitë motivimin dhe vetëvlerësimin e nxënësve, duke siguruar reagime për të nxënit e qëndrueshëm. (ARG, 2002; Black & Wiliam 1998b; WNCB 2006).

Sa i përket përfshirjes së nxënësve në procesin e të nxënit, sipas rezultateve empirike, siç e kemi përmendur më lart, shohim se komponenti i tretë është më i përdorshëm, sipas raportimin të përgjithshëm të nxënësve. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë femërore lidhur me përfshirjen e tyre në procesin e të nxënit është 15.6939, ndërsa mesatarja e rezultateve për nxënësit e gjinisë mashkullore është 15.6014, vlera e $p > 0.05$. Chappuis dhe Stiggins (2002) sugjeruan që përfshirja e nxënësve do të thotë se nxënësit mësojnë të përdorin vlerësimin si informacion për të menaxhuar të mësuarit e tyre në mënyrë që ata të kuptojnë se si ata mësojnë më mirë, dinë saktësisht se ku janë në lidhje me të nxënit e përcaktuar, prandaj kështu synojnë, i planifikojnë e i ndërmarrin hapat e ardhshëm në mësimin e tyre.

Lidhur me modelimin e kualitetit, sipas raportimit të nxënësve, komponenti i katërt është më pak i përdorur nga mësuesit. Mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë femërore lidhur me modelimin e kualitetit është 12.6327, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve të gjinisë mashkullore është 12.0210 dhe vlera e $p < 0.05$. Rezultatet empirike treguan se ka dallime statistikisht të rëndësishme në mes të rezultateve të nxënësve në bazë të gjinisë së tyre. Komponenti i modelimit të kualitetit është nga komponentët më pak të përdorur nga mësuesit për t'i paraqitur shembujt e nxënësve, veprimet, demonstrimet e tyre, shabllonet, sugjerimet, performancën, vlerësimin si progres për qëllim të nxënit e nxënësve. Studentët ndryshojnë në njohuritë, aftësitë, stilet e mësimin dhe qëndrimet ndaj të nxënit dhe vlerësimeve (Stiggins, 2002), ndaj ata mund të kenë edhe dallime në format e vlerësimit formativ, duke i inkuadruar nxënësit në procesin mësimor zhvillojmë ndjenjën e vetëbesimit të ta dhe kështu krijohet dhe

një autonomi më e madhe për ta. Të menduarit krijues inkurajon nxënësit vazhdimisht si të mësojnë së bashku (Black et al., 2006; Senge, 1990). Pjesëmarrësit e një studimi perceptuan që studentët të angazhohen në procesin e të nxënit, ata kanë nevojë për të siguruar një komunikim, dialog dhe mjedis interaktiv (Cowie & Bell, 1999).

6. 3. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ka dallime ndërmjet të qëndrimeve dhe veprimeve të vlerësimit formativ te mësimdhënësit.

Lidhur me këtë hipotezë është bërë analiza korrelacionale për mësimdhënësit pjesëmarrës në hulumtim dhe nxënësit. Në bazë të rezultateve të nxënësve, ekziston korrelacion i fuqishëm, pozitiv dhe i rëndësishëm në mes të qëndrimeve dhe veprimeve të mësimdhënësve. Koeficienti i korrelacionit të Pirsonit është shumë i lartë $r=1.000$ dhe statistikisht i rëndësishëm $p=0.000<0.05$, ndërsa, në bazë të rezultateve të mësimdhënësve, mund të konstatohet se ekziston një korrelacion i nivelit relativisht të lartë, pozitiv dhe i rëndësishëm në mes të qëndrimeve dhe veprimeve të mësimdhënësve në raport me zbatimin e vlerësimit formativ. Koeficienti i korrelacionit është $r=0.620$ dhe statistikisht i rëndësishëm $p=0.000$. Rezultatet e t-testit treguan se ka dallime në mes të qëndrimit të mësimdhënësve ndaj vlerësimit formativ dhe veprimit të tyre për ta zbatuar vlerësimin formativ. Në bazë të rezultateve që janë nxjerrë nga korrelacioni dhe testimi përmes t-testit, mund të konstatohet se ka dallime në mes të qëndrimit dhe veprimit të mësimdhënësve lidhur me zbatimin e vlerësimit formativ. Këtë hipotezë e përforcojnë dhe pyetjet e paraqitura te kapitulli më lart, ku kishte të bënte me zbatimin dhe qëndrimin pozitiv ndaj vlerësimit formativ, ku më shumë se sa e vinin në funksion atë, ata e çmonin rëndësinë e tij në procesin e mësimdhënies. Ndërsa vlerësimiformativ mund të ketë një efekt të rëndësishëm në qëndrimet e nxënësve dhe arritjet, rezultatet e hulumtimit. Qëndrimet dhe veprimet në klasë ndikojnë në procesin e ndryshimeve të mësimdhënësve, prandaj konsiderohen të rëndësishme për t'i kuptuar praktikatat në klasë që u ndihmojnë mësuesve për të zhvilluar të menduarit dhe gjithashtu synojnë të ndryshojnë praktikatat brenda procesit. Sipas Schoenfeld-it (1992), qëndrimet dhe perceptimet ndikojnë te mësuesit jo vetëm se si, por edhe se çka ai/ajo mëson. Qëndrimet e mësimdhënësve për zbatimin e vlerësimit formativ janë pozitive, mirëpo, në shumë raste, mësimdhënësit nuk e zbatojnë vlerësimin formativ ose nuk e zbatojnë si dhe sa duhet. Pra, ekzistojnë dallime në mes të qëndrimeve të mësimdhënësve për zbatimin e vlerësimit formativ dhe zbatimit në praktikë të vlerësimit formativ. Është një rrugë e gjatë, derisa individi të formojë një qëndrim dhe atë ta zbatojë në praktikë. Pasi

vlerësimi formativ mund të konsiderohet risi në shkollat kosovare, mund të arsyetohet moszbatimi ose zbatimi jo në nivelin e duhur. Me kalimin e kohës dhe me zbatimin më të shpeshtë të vlerësimit formativ, mësimdhënësit do t'i shohin edhe rezultatet pozitive në ngritjen e cilësisë dhe mund të nxiten që vlerësimi formativ të zbatohet me qëllim të identifikimit të problemit dhe të arriturave në rezultatet e të nxëniet. Veprime quhen të gjitha aktivitetet që bëhen nga ana e njeriut lidhur me çështjen e caktuar e që lidhet me qëndrimet e njeriut ndaj asaj çështjeje. Lidhja midis qëndrimeve dhe sjelljes së individit nuk është gjithmonë e drejtpërdrejtë (Morris, CH. & Maisto, A., 2008) dhe nuk është e domosdoshme të kenë lidhje të fuqishme. Ka raste kur një person mund të ketë qëndrim për një çështje të caktuar, mirëpo të mos e zbatojë në praktikë qëndrimin e tij. Disa njerëz në mënyrë konsistente i harmonizojnë veprimet e tyre me qëndrimet, ndërsa persona të tjerë janë më të përmbajtur dhe në shumë raste veprimet nuk i bëjnë në harmoni të plotë me qëndrimet e tyre (Morris & Maisto, 2008). Pra nuk është e mjaftueshme që mësimdhënësit të kenë vetëm qëndrim pozitiv ndaj vlerësimit formativ, por është e nevojshme që të shihen edhe rezultatet, edhe efektet e vlerësimit formativ. Kjo ndihmon të analizohen veprime konstruktive që duhet të merren në vend se të zbatohet një rregullim i shpejtë (Boody, 2008). Sfida është që nxënësi të jetë në gjendje të demonstrojë atë që mësohet në klasë. Shumë mësues nuk arrijnë të lidhen mes procesit të mësimin të tyre dhe asaj që ata janë duke e praktikuar në të vërtetë dhe anasjelltas (Rudd, 2007).

6.4. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Mësimdhënësit që e përdorin vlerësimin formativ janë më reflektues në aspektin profesional sesa ata që nuk e përdorin vlerësimin formativ.

Hipoteza është testuar përmes *t-i Test-it*, duke krahasuar mesataret midis grupit të mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Analiza e t-testit pohon vërtetësinë e hipotezës me të cilën pohohej ekzistimi i dallimeve në aftësinë e përgjithshme për reflektim në mes të mësimdhënësve që e zbatojnë dhe atyre që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Mësimdhënësit që e zbatojnë vlerësimin formativ kanë të menduar reflektiv më të theksuar sesa mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ. Në bazë të rezultateve, kuptohet se mesatarja e rezultateve të mësimdhënësve që e zbatojnë vlerësimin formativ është 117.3043, ndërsa mesatarja e rezultateve për mësimdhënësit që nuk e zbatojnë vlerësimin formativ është 110.0417 dhe vlera e signifikancës $p=0.007$. Në bazë të këtyre rezultateve mund të konstatojmë se ka dallime signifikante midis grupit të mësimdhënësve që e zbatojnë dhe mësimdhënësve që nuk e zbatojnë

vlerësimin formativ, sa i përket reflektimit profesional në shumë aspekte, pasi dallimi i mesatareve në mes të këtyre dy grupeve është i dukshëm dhe $p < 0.05$.

Dallimi në mes të këtyre dy grupeve është si rezultat i zbatimit të shumë aspekteve të vlerësimit formativ, të cilat ndikojnë në reflektimin në të menduar. Në kapitullin e ndikimit të mësimin formativ në vetërregullimin e nxënësve dhe në të reflektuarit e tyre paraqitet rëndësia tejet e madhe e vlerësimit formativ për zhvillimin e duhur të këtyre dy proceseve. Reflektimi i mësuesit, si një proces i zgjidhjes së problemeve (vetëdija se si mësohet), mund të mendohet të jetë si ndërmarrje e hapave të nevojshëm për t'i analizuar dhe për t'i artikuluar problemet, para se të ndërmarrin veprime. Edhe te nxënësit, edhe te mësimdhënësit procesi i vlerësimit formativ është një shtytje drejt reflektimit të punës së tyre. Sipas Zenelit, qëllimi kryesor i tij është të sigurojë sukseset dhe dështimet paravepruese të nxënësit dhe të arsimtarit (2003). Kështu, duke e zbatuar këtë lloj vlerësimi, ata reflektojnë rreth përdorimit të strategjive e metodave të duhura.

6. 5. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë ndërlidhje ndërmjet të menduarit reflektiv dhe aplikimit të komponentëve të ndryshme të vlerësimit formativ

Analiza korrelacionale është bërë me qëllim të konstatimit të ndërlidhjes në mes të qëndrimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe qëndrimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv dhe në mes të veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe veprim për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv. Nga analiza korrelacionale, ka rezultuar se koeficienti i korrelacionit në mes të qëndrimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe qëndrimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv $r = -0.193$, ndërsa $p = 0.193 > 0.05$. nga ky rezultat mund të konstatohet se nuk ka ndërlidhje korrelacionale në mes të qëndrimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe qëndrimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv dhe nuk ka rëndësi statistikore. Koeficienti i korrelacionit në mes të veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe veprimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv $r = .345^*$, ndërsa $p = 0.017 < 0.05$. Nga ky rezultat mund të konstatohet se korrelacioni në mes të veprimit për përfshirjen e nxënësve në nxënie dhe veprimit për modelimin e kualitetit dhe të menduarit reflektiv është i ulët dhe statistikisht i rëndësishëm. Të nxënit është proces i qëndrueshëm, elementete bazë të të cilit janë ndryshimi dhe përvoja (Musai, 1999). Pra, pasi të nxënit është në krah të nxënësve, përfshirja e tyre dhe modelimi i kualitetit në procesin e nxënies janë të domosdoshme, pasi nëse nuk do të kishte përfshirje dhe modelim të kualitetit të tyre në të, realisht nuk do të zhvillohej procesi i të nxënit të qëndrueshëm. Kur nxënësit përfshihen dhe modelojnë kualitetin

brenda procesit mësimor, padyshim se mësuesit do të reflektojnë rreth atij procesi. Kështu, mësuesi reflektues synon të nxjerrë dhe të bëjë publike konceptet e nxënësve, të inkurajojë komunikimin dhe argumentimin, të monitorojë dhe zgjerojë konceptet e nxënësve, si dhe të reflektojë mbi kuptimet e nxënësve (Ayala, 2005).

6. 6. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Nxënësit që i janë nënshtruar vlerësimit formativ kanë rezultate më të mira shkollore në krahasim me ata që nuk i janë nënshtruar këtij vlerësimi.

Hulumtuesit kanë vazhduar të përqendrohen në vlerësimin, si një inovacion i madh në arsim dhe kanë kontribuar në dëshminë se vlerësimi është, në vetvete, një mjet i fuqishëm mësimor që mësuesit mund ta përdorin për të rritur të nxënësve dhe të arriturat e nxënësve (Black et al., 2003; James & Pedder 2006; Marzano, 2006; Popham, 2011; Siggins, 2001). Gjithashtu, WNCP-ja (2006) në studimet aktuale të tyre perceptojnëse përdorimi i qëllimshëm i vlerësimit në klasë nxit të mësuarit dhe përmirëson të arriturat shkollore të nxënësve. Sipas tyre, praktika të tilla të vlerësimit formativ kanë një efekt pozitiv në qëndrimet dhe arritjet shkollore të nxënësve. Rezultatet e këtij studimi për krahasimin e mesatareve të suksesit në mes të grupeve të mësimdhënësve që kanë përdorur dhe të atyre që nuk kanë përdorur vlerësimi formativ tregojnë se ka dallim të rëndësishëm statistikor në mes të këtyre grupeve. Shohim që grupi i mësimdhënësve që përdor vlerësimin formativ ka rezultate më të mira shkollore të nxënësve në krahasim me grupin e mësimdhënësve që nuk e përdor këtë metodologji të vlerësimit. Hulumtimet tregojnë për një korrelacion të fortë midis saktësisë së perceptimit të mësuesve se sa përqind e klasës ishte më objektive me nivelin e pritshëm të të kuptuarit dhe rritjes së përgjithshme të arritjeve të nxënësve. Ky studim sugjeron që mësuesit që mbledhin të dhëna formative dhe i përdorin të dhënat e tilla për të informuar për vendimet mësimore kanë një ndikim më të madh në arritjen e nxënësve (Herman & Choi, 2008). Gjithashtu, Black dhe Wiliam (1998) konkludojnëse "përdorimi i rregullt i vlerësimit formues në klasë do të rriste arritjet e nxënësve me 0.4 në 0.7 devijime standarde, të mjaftueshme për të ngritur Shtetet e Bashkuara në pesë vendet e para ndërkombëtare në arritjet shkollore të matematikës" (Wiliam, 2007: 189). Pra, është e domosdoshme që institucionet t'i zbatojnë politikat e duhura arsimore për avancimin e sistemit arsimor dhe në këtë kontekst të nxiten nxënësit që në të nxënë të jenë aktivë, kreativë dhe të mos fokusohen vetëm në grumbullim të pikëve. Është e domosdoshme që nxënësit të rifokusohen për të mësuar dhe t'i largohen fiksimit të fitimit të pikëve ose të shpërblimit (Black & Wiliam, 1998). Hulumtime të ndryshme raportojnë se vlerësimi për qëllime formuese përfshin

përdorimin e vlerësimit në klasë për të rritur arritjet e nxënësve (Black et al., 2004; Chappuis & Chappuis, 2007/2008 ; Leahy dhe të tjerët, 2005).

Sipas gjetjeve tona, shohim se mesatarja e suksesit është më e lartë te mësimdhënësit që e përdorin vlerësimin formativ, ndërsa mesatarja e suksesit për mësimdhënësit që nuk e përdorin vlerësimin formativ është më e ulët. Andaj në fushën e arsimit duhet të kemi një shtrirje të vlerësimit formativ, sepse studimet tregojnë domeni kryesor për të nxitur dhe për të përmirësuar të nxënit është nxënësi. Megjithatë nxënësi në sistemin aktual arsimor është i fokusuar në "shpërblime", të njohura si "nota" ose "renditje në klasë". Nxënësit po i shmangen të nxënit autentik nga frika e notave të dobëta ose pikëve të pakta, kështu që përqendrohen në gjetjen e përgjigjeve në vend të gjenerimit të përgjigjeve. Është e domosdoshme që nxënësit të rifokusohen për të mësuar dhe t'i largohen fiksimit të fitimit të pikëve ose të shpërblimit (Black & Wiliam, 1998). Një shenjë numerike nuk u tregon studentëve se si të përmirësojnë punën e tyre dhe në mënyrë të tillë mundësia për të rritur të mësuarin e tyre është humbur (Black et.al, 2002). Andaj, duke e përdorur vlerësimin formativ, të fokusohemi që nxënësit t'i orientojmë në gjenerim të përgjigjeve, të jenë aktivë, kritikë e krijues në mënyrë që të nxisin të nxënit.

6. 7. Diskutimi i rezultateve lidhur me hipotezën: Ekzistojnë dallime me rëndësi statistikore ndërmjet tipareve të vetërregullimit për mësimnxënie te nxënësit që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atyre që nuk i nënshtrohen kësaj metodologjie

Hipoteza është testuar duke krahasuar mesataret midis grupit të nxënësve që i nënshtrohen vlerësimit formativ dhe atyre që nuk i nënshtrohen vlerësimit formativ. Në kuadër të kësaj hipoteze, është testuar rregullimi i jashtëm, rregullimi i brendshëm dhe rregullimi i identifikuar.

Mesatarja e rezultateve në rregullimin e jashtëm për nxënësit ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ është 30.6849, ndërsa mesatarja e rezultateve të nxënësve ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ është 30.4266 dhe vlera e $p > 0.05$. Sa i përket rregullimit të jashtëm, vërehet se dallimet në mes të rezultateve të nxënësve ndaj të cilëve zbatohet dhe ndaj atyre që nuk zbatohet vlerësimi formativ nuk janë të rëndësishme statistikisht. Musai (1999) thekson serregullimi i jashtëm ndikohet direkt nga motivimi jashtëm, ku motivimi i jashtëm është motivim i krijuar nga shpërblime të jashtme. Nga pikëpamja e tillë, pra, jepet rëndësia e vlerësimit dhe elementit kyç që ka, të nxënit e njohurive dhe jo vetëm marrja e notave. Vlen të theksohet këtu se notat dhe shpërblimet e tjera të jashtme nuk janë të vetmit faktorë që pengojnë vetëbesimin e ulët të nxënësve. Ka edhe faktorë të jashtëm.

Mesatarja e rezultateve në rregullimin e brendshëm për nxënësit ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ është 31.1027, ndërsa mesatarja e rezultateve të grupit të nxënësve ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ është 31.1888 dhe $p > 0.05$. Sa i përket rregullimit të brendshëm, vërehen dallime në mes të rezultateve të nxënësve ndaj të cilëve zbatohet dhe ndaj atyre që nuk zbatohet vlerësimi formativ, por nuk janë të rëndësishme statistikisht. Sipas Musait, rregullimi i brendshëm ka bazë në motivimin e brendshëm, i cili është motivim i shoqëruar me veprimtari që vetëshpërblehen (1999). Ky lloj motivimi dërgon në efikasitet më të lartë edhe në përdorimin e vetëvlerësimit, vetëfikasitetit, në të nxënësve të qëndrueshëm dhe në të menduarit reflektues për punën e bërë. Një nga pesë faktorët kyçë të vlerësimit efektiv formativ, të identifikuar nga Black dhe Wiliam (1998), është njohja e ndikimit të thellë që vlerësimi ka mbi motivimin dhe vetëvlerësimin e nxënësve, të cilët kanë ndikime të rëndësishme në mësim.

Mesatarja e rezultateve për rregullimin e identifikuar për nxënësit ndaj të cilëve zbatohet vlerësimi formativ është 26.2466, ndërsa mesatarja e rezultateve për nxënësit ndaj të cilëve nuk zbatohet vlerësimi formativ është 26.4056, vlera e $p > 0.05$. Sa i përket rregullimit të identifikuar, vërehet se dallimet në mes të rezultateve të nxënësve ndaj të cilëve zbatohet dhe ndaj atyre që nuk zbatohet vlerësimi formativ nuk janë të rëndësishme statistikisht. Nxënësit e vetërregulluar rregullojnë në mënyrë adaptive përdorimin e taktikave e tëstrategjive njohëse në detyrat e tyre (Winne, 1995). Vetëmonitorimi i nxënësve dhe përshtatja e të mësuarit u mundëson atyre të zhvillojnë shkathtësi e strategji njohëse për të përmirësuar të nxënësve të tyre. Kështu që rregullimi i identifikuar paraqet një motivim qëkryhet për shkak të vetëdëshirës së nxënësit për të pasur performancë më të suksesshme në të arriturat shkollore, që mbështet edhe komponentët e vlerësimit formativ. Kur kemi përdorimin e vlerësimit formativ, patjetër se kemi edhe përdorimin e teknikave, tëmetodave e tëstrategjive nga ana e mësimeve, por me këtë kemi edhe metoda që ndihmojnë vetërregullimin e nxënësve. Sipas Morris dhe Maistos-it, rëndësia e vetërregullimit është e madhe, pasi ndikon në mirëqenien e nxënësit, duke i dhënë një dozë të lartë për sukses. Edhe nga ana psikologjike janë më të aftë për të arritur suksese sesa nxënësit që i shtypin ndjenjat dhe kanë mungesë të vetërregullimit (2008).

Nxënësit me vetërregullim zhvillojnë shkathtësi njohëse për organizimin, sintetizimin dhe riorganizimin e ideve, duke përdorur vetëvëzhgimin për ta siguruar veten me informata kthyesë që të çojnë në drejtim të ideve të reja, modeleve dhe hartave të ndryshme të të menduarit. Nxënësit që kanë zhvilluar rregullimin e jashtëm, të brendshëm dhe të identifikuar janë më të suksesshëm, sepse kontrollojnë duke i drejtuar dhe duke i rregulluar veprimet e tyre në drejtim të qëllimeve të mësimin.

REKOMANDIME

Rekomandime praktike

Ky studim mbi vlerësimin formativ në arsimin fillor në Kosovë dhe lidhja e tij me të arriturat shkollore të nxënësve ka vënë në pah disa çështje që janë të rëndësishme për praktikën shkollore. Duke u bazuar në gjetjet e këtij studimi, është menduar të jepen këto rekomandime praktike:

Rekomandime për politikëbërësit dhe vendimmarrësit në arsim:

- ✚ Të organizojnë trajnime të vazhdueshme për mësuesit e shkollës fillore lidhur me Kornizën e Kurrikulës së Kosovës, në veçanti për tematikën e ndikimit të vlerësimit formativ, si faktor në arritjet e suksesit të nxënësve, në mënyrë që ata të kenë njohuri më të plota mbi mënyrat e vlerësimit, parimet kryesore të vlerësimit formativ, përfshirjen e nxënësve në procesin e të nxënësve, modelimin e kualitetit, dhënien e *feedback-ut* përshkrues etj.
- ✚ Të organizohen takime me mësimdhënësit dhe të bëhen diskutime lidhur me mënyrat më të mira për vlerësimin e nxënësve që për efekt do të kishte ngritjen e cilësisë në shkollë;
- ✚ Të bëhen botime me udhëzimet për zbatimin e vlerësimit formativ, e paraparë edhe në kurrikulën bërthamë;
- ✚ Të ofrohen tekste shkollore të përshtatshme me nivelin e nxënësve dhe me parimet e kurrikulës;
- ✚ Të bëhen inspektive të vazhdueshme të përgatitjes profesionale të mësimdhënësve, si dhe inspektive të zhvillimit të procesit mësimor brenda shkollave;
- ✚ Të krijohen ekipe të ekspertëve për zhvillimin profesional, gjë që do t'i ndihmonte mësuesit të fitojë aftësitë e nevojshme për t'i plotësuar metodat bashkëkohore të mësimdhënies.

Rekomandime për shkollat:

- ✚ Shkollat fillimisht duhet t'i identifikojnë vështirësitë që i kanë mësimdhënësit në vlerësimin e nxënësve, në kontekst të arritjeve të rezultateve të mira në mësim;
- ✚ Shkolla duhet të kultivojë frymë bashkëpunuese mes mësimdhënësve për përgatitjen e programeve mësimore, planeve dhe rishikimin e metodave e strategjive që përdorin;
- ✚ Shkollat duhet t'u ndihmojnë mësimdhënësit në zhvillimin e karrierës profesionale, në veçanti në

drejtim të vlerësimit formativ ;

- + Të organizohen takime brendapërbrenda shkollës, të diskutohet për vlerësimin formativ dhe rolin e tij dhe të shikohet ku janë pikat që duhen përmirësuar me qëllim të përforcimit të tyre;
- + Shkolla duhet t'i përkrahë mësimdhënësit në iniciativat që ata ndërmarrin, në ngritjen e cilësisë së vlerësimit duke shfrytëzuar mjete motivuese ;
- + Mentorimi i vazhdueshëm , sistematik në frymën e motivimit të mësimdhënësve për efikasitetin e aplikimit të vlerësimit formativ në mësimdhënie dhe mësimnxënie.

Rekomandime për mësuesit e shkollës fillore:

- + Rekomandohet vijueshmëria në trajnimet lidhur me metodat bashkëkohore të mësimdhënies, me theks të veçantë në vlerësimin formativ për ciklin fillor të mesëm të ulët;
- + Rekomandohet bashkëpunimi me mësimdhënësit të tjerë brenda shkollës, por edhe jashtë saj lidhur me planifikimin e programeve mësimore;
- + Rekomandohet përdorim i larmishëm i metodave, i teknikave, i strategjive e aktiviteteve mësimore që nxisin interes e kureshtje për të nxënësit, por njëherësh formojnë vetëbesim te ta për të arritur nivele të larta vetëvlerësuese, si dhe të vlerësimit të tjerëve;
- + Rekomandohet promovimi dhe përdorimi më i madh e më efektiv i vlerësimit formativ dhe modaliteteve të tij;
- + Rekomandohet dhënia e *feedback-ut* nga mësimdhënësit, pasi kjo i mban të informuar nxënësit për gjendjen e tyre;
- + Rekomandohet që mësimdhënësit ta zbatojnë vetëvlerësimin dhe vlerësimin e njëri-tjetrit;
- + Rekomandohet të pranohen pikat që kanë nevojë për t'u përmirësuar në aspektin profesional dhe të kërkohet ndihmë për t'i eliminuar ato;
- + Rekomandohet një angazhim që, duke e përdorur vlerësimin formativ, të identifikohen dobësitë individuale të nxënësve dhe t'u ofrohet mbështetja e duhur profesionale nga ana e mësimdhënësve;
- + Rekomandohet kreativitet më i madh për zhvillimin e mësimin, duke mos e pasur vetëm librin si burim të vetëm të marrjes së informacioneve;
- + Rekomandohet që të zhvillohen njohuritë mbi teoritë e të mësuarit (konstruktivizmi, sociokonstruktivizmi etj.) për mbështetjen që kanë në zbatimin e vlerësimit formativ;

-
- ✚ Rekomandohet që mësime dhënësit ta zhvillojnë filozofinë e tyre për përdorimin e vlerësimit formativ në klasë, që nxënësit të zhvendosin fokusin në zhvillimin e të mësuarit për arritje shkollore të nxënësve.

Rekomandime për studime të mëtejshme:

- ✚ Të realizohet një studim eksperimental për t'i evidentuar efektet e vlerësimit formativ në nxitjen e nxënësve për të nxënë;
- ✚ Të realizohen studime longitudinale me grup përfaqësues dhe grup punues më të madh;
- ✚ Të organizohen studime për të evidentuar efektin edhe të vetëm një elementi të vlerësimit formativ në të nxënë, p.sh. të evidentohet efekti i *feedback-ut*.

BIBLOGRAFI

- Abrams, L. M., (2007). Implications of high-stakes testing for the use of formative classroom assessment. In H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp.8–28). New York: Teachers College Press.
- Adams, Roy J., (2006). *Labor Left Out, Canada's Failure to Protect and Promote Collective Bargaining as a Human Right*, Ottawa, Canadian Centre for Policy Alternatives.
- Ames, C., & Ames, R.,(1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Anastasiya, A., Lipnevich, J., & Smith, K. , (2008). "Response to Assessment Feedback: The Effects of grades, praise and source of information", University of Otago, New Zealand.
- Anthony, M. C. & Lewis, D. (2008). *Alternative assessment: An action research study on the use of peer assessment as a learning tool for education students in a university in Jamaica*. Retrieved from: <http://www.waikato.ac.nz>.
- Ash, D., & Levitt, K. (2003). Working within the zone of proximal development: Formative assessment as professional development. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 1–26.
- Assessment Reform Group – ARG , (2002) , *Testing, Motivation and Learning*, Assessment Reform Group, London, United Kingdom.
- Assessment Reform Group – ARG , (1999). *Assessment for learning: Beyond the Black box*. In University of Cambridge School of Education (Ed.). Cambridge: ARG.
- Ayala, C. (2005). On the Development of CAESL/FAST Reflective Lessons. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Badders, W. (2000). *Methods of Assessment*. Houghton Mifflin Company.
- Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.

-
- Bennett,R.E.(2011).Formative assessment:A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* , 18(1),5-25.
- BEP/ MASHT(2013e). Vlerësimi sipas kurrikulës së bazuar në kompetenca (udhëzues për mësimdhënës). Prishtinë.
- Bigge, M.L., and S.S. Shermis (1999). *Learning Theories for Teachers*, 6th ed. Longman, New York.
- Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for formative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 103-110.
- Black (2005). Teaching Students to Think Critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Black, P. &Wiliam, D.(1998a), “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education*, 5, 7-71.
- Black, P. &Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144.
- Black, P. &Wiliam, D.(2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment*.
- Black, P. and Wiliam,D.(2003), In Praise of Educational Research: Formative Assessment , *British Educational Research Journal*, Vol. 29(5), pp. 623-637.
- Black, P. J.; Harrison, C.; Lee, C.; Marshall, B. & Wiliam, D (2002) Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. London, UK: King’s College London School of Education.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., &Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., &Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006) Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry, *Research Papers in Education*, 21(2), 119–132.
- Bloom, B. (1971). *Learning for mastery*. New York: McGraw.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: new roles, new means: the 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (part II)* (Vol. 69(2), pp. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, NY, US:McGraw-Hill.

-
- Boody, R. (2008). Teacher reflection as teacher change, and teacher change as moral response. *Education*, 128, 498–506
- Boud, D. (1995) *Enhancing Learning through Self Assessment*. London, Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00138746>
- Brew, C., Riley, P., & Walta, C. (2009). Education students and their teachers: comparing views on participative assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(6), 641–657.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997) *Assessing Student Learning in Higher Education*, London: Routledge.
- Brown, G.T.L. and Hirschfeld, G.H.F. 2007. Students' conceptions of assessment and mathematics achievement: Evidence for the power of self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7: 63–74.
- Burke, K. (2009). *How to assess authentic learning*. United Kingdom: Corwin.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Butler, D. L. and Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical syntheses. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474–482.
- Butler, S A. & Hodge, S. R. (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator*, 58 (1), 30-42.
- Butler, S. M. & McMunn, N. D. (2006). *A teacher's guide to classroom assessment: Understanding and using assessment to improve student learning*. CA: Jossey-Bass, Inc. Press.
- BZHA .(2015), *Notimi formativ në mësimin klasor (doracak)*. Shkup.
- Carless, D., Joughin, G. & Liu, N. F. (2007) *How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action*. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- CCSSO & McManus, S. (2008). *Attribute of effective formative assessment*. A work product coordinated by Sarah McManus for the FAST SCASS.

-
- Chappius, S. & Chappius, J. (2007, December/2008, January). The best value in formative assessment, *Educational Leadership*, 65(4), 14-18
- Chappius, S. & Chappius, J. (2007, December/2008, January). The best value in formative assessment, *Educational Leadership*, 65(4), 14-18.
- Chappuis, S & Stiggins, R. J. (2008). Finding balance: Assessment in the middle school classroom. *Middle Ground*, 12(2), 12-15.
- Chappuis, S., & Stiggins, R. J. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, volume 60 (1), 40-43.
- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198– 206.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: Policy, perspectives and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(2), 158–180
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Clarke T J, Rose D, Bradshaw M F, Field D T, Hampson S E, (2003) ``Perceiving emotion from point-light displays of interpersonal communication behaviours'', paper presented at Applied Vision Association meeting Vision in a 3D World, London, UK.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom*. London, England: Hodder & Stoughton Educational.
- Clarke, S. (2003). *Enriching feedback in the primary classroom*. London, England: Hodder & Stoughton.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2012). *Framework for English language proficiency development standards corresponding to the Common Core State Standards and the Next Generation Science Standards*. Washington, DC: Author.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education*, 6(1), 102–116.
- Croley, T. E., II, and C. L. Luukkonen, 2003. Potential climate change impacts on Lansing, Michigan ground water. *Journal of the American Water Resources Association*, 39(1): 149-163.
- Cronbach, L. (1963). *Course improvement through evaluation*. Teacher's College Record.

-
- Crooks, T. (2001). 'The Validity of Formative Assessment', Paper presented to the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, 13-15 September 2001. Retrieved from: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm
- Crooks, T.J. (1988), 'The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students,' Review of Educational Research, Vol. 58, pp. 438 – 481.
- Crotty, M. (1998). The foundations of social research. London: Sage.
- Danielson J.A., Fales-Williams A.J., Sorden S.D., Myers R.K., Bender H.S., Mills E.M.,(2008). Peerassessment of a final-year capstone experience for formative evaluation of a pathology curriculum. J VetMed Educ.;35(3):466-474.
- Davies, A., & Hill, M. (2009). Classroom assessment practices. Wellington, NZ: NZCER.
- Davies, L. (1999). *Education in Kosova: Report to the British Council*. Birmingham: Centre for International Education and Research.
- de Corte, E. (1996). Instructional psychology: Overview. In E. de Corte & E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 33-43). Oxford: Elsevier Science. XX PP.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books. (Original work published 1910).
- Dixon, H. R. & Williams, R. (2003). Formative assessment and the professional development of teachers: Are we focussing on what is important. SET: Research Information for Teachers, 2, 35-39.
- Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D.M.A. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Dunn, E.K & Mulvenon, W.S. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: *Practical Assessment: Research and Evaluation*, Vol14.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Faitel, T. (2007). Increasing student achievement and motivation on high stakes standardized tests. Unpublished EdD dissertation, Wayne State University, Michigan.

-
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking-Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 175-187.
- Filer, A., & Pollard, A. (2000). *The social world of pupil assessment*. New York, NY: Continuum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
- Fontana, D., & Fernandes, M. (1994). Improvements in mathematics performance as a consequence of self-assessment in Portuguese primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 64(3), 407-417.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, 4th Edition. New York: Teachers College Press.
- Gallagher, J. (1982). *Leadership*. New York: Trillium Press
- Gallagher, M., & Pearson, P. D. The role of reading in content area instruction. Paper presented at the National Reading Conference, Clearwater, Florida, December 4, 1982.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gareis, R. C. & Grant, W. L. (2013). *Teacher Made Assessment-How to Connect Curriculum, Instruction and Student Learning*. New York: Routledge.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press.
- Gipps, C. (1999). Socio-Cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355 – 392.
- Gipps, C. (2012). *Beyond testing Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge.
- Gipps, C. 1992. Equal opportunities and the SATs for seven year olds. *The Curriculum Journal*, 3: 171–18
- GIZ, (2015). Vlerësimi përmbledhës dhe hartimi i testit klasa 1-9 (doracak për mësimdhënësit)
- Glaserfeld, E. von (2007). *Key works in radical constructivism* (M. Larochelle, Ed.). Rotterdam: Sense Publishers
- Gray & Tall, 1994 Gray, E. M., Tall, D. O., 1994. Duality, Ambiguity, and Flexibility: A “Proceptual” View of Simple Arithmetic. *J. Res. Math. Educ.* 25, 116–140.

-
- Greenstein, L., (2010) What Teachers Really Need to Know about Formative Assessment . Alexandria, Virginia: Association for Supervision & Curriculum Development .
- Hall, K., & Burke, W. M. (2004). *Making formative assessment work: Effective practice in the primary classroom*. Berkshire, England: Open University Press
- Hamm, M., & Adams, D. (2009). *Activating assessment for all students - Innovative activities, lesson plans and informative assessment*. Plymouth, England: Roëman& Littlefield Education.
- Harlen, W. (1998) Classroom assessment: A dimension of purposes and procedures. In K. Carr (Ed.), SAMEpapers (pp. 75–87). Hamilton, New Zealand: Centre for Science, Mathematics and Technology Educational Research, University of Waikato.
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Harris, K. R., Friedlander, B. D., Sadler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *Journal of Special Education*, 39, 145-156.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81 -112.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Herman, L. J.& Choi, K. (2008). *Formative assessment and the improvement of middle school science learning : the role of teacher accuracy , cress report 740*, University of California, Los Angeles.
- Herrera, C., Grossman, J.B., Kauh, T.J., Feldman, A.F., & McMaken, J. (with Jucovy, L.Z.), (2007). *Making a difference in schools: The Big Brothers Big Sisters school-based mentoring impact study*. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures
- Heywood, J. 2000 *Assessment in Higher Education*, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hyseni, H., Mita, N., Salihaj, J and Pupovci, D (2003). *Qeverisja dhe udhëheqja në Arsim Prishtinë: Qendra për Arsimin e Kosovës*.
- ILO. (2002). *SCREAM: Stop Child Labour-Supporting Children's Rights Through Education, Art and Media*. Geneva: ILO PUBLICATIONS.
- ILO. (2005). *Doracak për mësues*. Prishtinë: ILO PUBLICATIONS.
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 104-115). London: Hodder& Stoughton.

-
- James, M., & Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138.
- Johnston, P.H.(1997) *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. York, ME:Stenhouse.
- Jordan, A ., Carlile., O and Stack, A., (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*: New York: CPI group
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(4), 28-37
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kothari, C.R. (2004) *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2nd Edition, New Age International Publishers, New Delhi.
- Lamon, S. J. (2007). Rational numbers and proportional reasoning: Toward a theoretical framework for research. In F. K. Lester Jr. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 629-668). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Larson, M., Fennel, F., Adams, T., Dixon, K.J., Kobett,Mc.,B., and Wray, A.,J. (2012) *Common core mathematics in a plc at work grades k-2*. Solution Tree Press. Bloomington, IN.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., &Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MAShT (2009c) .Hyrje në menaxhimin e kurrikulës së re të Kosovës (moduli 4) , Prishtinë.
- MAShT (2011 b) Kodi Etik për Vlerësimin e nxënësve (Udhëzues). 2011 b. MASHT, Prishtinë.
- MAShT (2012 b) Standardet e vlerësimit (Udhëzues) , Prishtinë.
- MAShT . (2009a) .Mentorimi (modeli 2) , Prishtinë
- MAShT . (2009d) .Vlerësimi në funksion të zhvillimit të kompetencave të nxënësve (moduli 5, Prishtinë.
- MAShT /BEP . (2014). Vlerësimi formativ (doracak) , Prishtinë.
- MAShT(2009 b) Mësimdhënia dhe të nxënësve (moduli 3) , Prishtinë.

-
- MAShT(2012a) Kurrikula bërthamë për klasën parafillore dhe arsimin fillor , Prishtinë .
- MAShT(2014). Ndikimi i vlerësimit të nxënësve në cilësinë e arsimit (Kosova në PISA 2015). Prishtinë.
- MAShT(2015/2016).Udhëzimi administrativ(MAShT) nr.13/ 2015 Pilotimi i kornizës së kurrikulës së arsimit parauniversitar të Republikës së Kosovës dhe Kurrikulës bërthamë. Prishtinë.
- MAShT(2016b)Kurrikula bërthamë për klasën përgatitore dhe arsimin fillor të Kosovës (Klasat 0, I, II, III, IV dhe V). Prishtinë.
- MAShT(2016c) Kurrikula bërthamë e arsimit të mesëm të ulët të Kosovës (Klasa VI, VII, VIII dhe IX),, Prishtinë.
- MAShT. (2003). *UA/Plani dhe Programi për klasën e parë*. Prishtinë: <http://masht.rks-gov.net/uploads/2015/05/53-ua-53-01-b-u-a-klasa-e-pare.pdf>.
- MAShT. (2013). *Korniza Kurikulare e Kosoves 2011*. Retrieved April 8, 2016, from ëëë.masht.rks-gov.net: <https://masht.rks-gov.net/uploads/2015/06/prezantim-kkk-vleresimi-dhe-zbatimi-23-shkurt-2013.pdf>
- McLaren, P. (2012) Objection Sustained: revolutionary pedagogical praxis as anoccupying force. *Policy Futures in Education*, 10(4), 487-495
- McManus, S., Ed. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- McManus, S., Seville,E.,Vargo, J., and Brunsdon,D., (2008).“A facilitated process for improving organizational resilience.” *Nat. Hazards Rev.*, 9(2), 81–90
- McMillan, J.H (2007). “Formative classroom assessment: theory into practice”. United States of America: Teacher College Press.
- Miller, C. D., Finley, J., & McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31, 147–154.
- Morphy, R., Hamer, J. (2014). *Situational Analyses of School Education in Kosovo*. Pristinë: Alpha Plus.
- Morris, C.G and Maisto, A.A. 2006.*Understanding psychology*,Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

-
- Morton, M., & McMenamin, T.,(2011). Learning together: Collaboration to develop curriculum assessment that promotes belonging. *Support for Learning*, 26(3), 109-114.
- Moss, C., & Brookhart, S. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: a guide for instructional leaders*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Musai, B. (1999). Psikologji edukimi, zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia, Tiranë: Pegi.
- Musai, B. (2014). Metodologji e mësimdhënies (botimi i dytë), Tiranë: CDE.
- Musai, B. (2003). Metodologji e mësimdhënies, Tiranë: Pegi.
- Natriello, G., & McPartland, J. (1987). Adjustments in High School Teachers' Grading Criteria; Accomodation or Motivation? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, D.C.: April.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. J. (1997) Research on learning and higher education teaching, UCoSDABriefingPaper 45 (Sheffield, Universities and Colleges Staff Development Agency).
- No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, § 115, Stat. 1425 (2002).
- Noonan, B., & Duncan, C. R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(17). Available at <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=17>
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218.
- O'Connor, Timothy (2002). "Dualist and Agent-Causal Theories," in Robert Kane, ed., *Oxford Handbook on Free Will*. New York: Oxford University Press, 337-355.
- OECD. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD.
- Olina, Z. & Sullivan, H.J. (2002). Effects of teacher and self-assessment on student performance. Paper presented at the Annual Convention of the American Educational Research Association, April 1-5, 2002, New Orleans, LA.
- Oscarsson, M. (1984). Self-assessment of foreign language skills: A survey of research and development work. Strasbourg, France: Council of Europe.

-
- Osmani, N. (2011). *Reforma e Sistemit të Arsimit në Kosovë 2000-2010*. Prishtinë.
- Osmond, P., Mery, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using students derived marking criteria in peer and self- assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309- 323.
- Pajares, F. (1996), “Self-efficacy Beliefs in Academic Settings”, *Review of Educational Research*, Vol. 66, pp. 543-578.
- Pajares, M.F. (1992) Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peating, L. (2000). Introducing Students to Peer and Self-assessment. Brindabella Christian College, Lyne ham, ACT. A paper presented at the Australian association for Research in Education at the University of Sydney 4 -7 December 2000. Retrieved October 1, 2008, from: <http://www.aare.edu.au/00pap/pea00469.htm>.
- Pellegrino, J.W. (2012). Assessment of science learning: Living in interesting times. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(6), 831-841.
- Përlala, Dava.(2010). Psikologjia e edukimit (botimi i dytë), “Ufo”, Tiranë.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Pinchok, N., & Brandt, W. C. (2009). Connecting formative assessment research to practice: An introductory guide for educators. Washington, DC: Learning Point Associates. Retrieved from <http://www.learningpt.org/pdfs/FormativeAssessment.pdf>
- Pollard, A. and Filer, A. (2001) ‘The myth of objective assessment: an analysis in relation to primary education’, *Education* 3-13, Autumn
- Pongrac, S. (1980). Ispitivanje i ocjenjivanje u obrazovanju. Zagreb: Školska knjiga.
- Popham, W. J. (2006). Phony formative assessments: Buyer beware! *Educational Leadership*, 64(3), 86–7.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11.

-
- Popham, W. J. (2009). *Instruction that measures up: Successful teaching in an age of accountability*. Alexandria, VA: ASCD.
- Popham, W. J. (2011). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, W. J. (2005). *Assessment for Educational Leaders*. Upper Saddle River, NJ: Allyn & Bacon.
- Poskitt, W. J. (2005). Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development. *Teachers' Work Journal*, 2 (2), page 136-151.
- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010) *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. New York: Routledge.
- Pryor, J. & Torrance, H. (2000) Questioning the Three Bears. *The Social Construction of the Classroom*, in: A. Filer (Ed) *Assessment. Social Practice and Social Product*. London, RoutledgeFalmer.
- Pryor, J. & Torrance, H. (1996) Teacher–pupil interaction in formative assessment: assessing the work or protecting the child? *The Curriculum Journal*, 7, pp. 205–226.
- Pryor, J., and B. Crossouard. (2008). A sociocultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education* 34(1): 1–20
- Pučko, D. (1998): Poslovođenje znanja in vplivi na strateško poslovođenje in analizo, *Organizacija*, Vol. 31, 557-565
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback, *Behavioral Science*, 28.
- Reeves, D. (Ed.) (2007). *Ahead of the curve: The power of assessment to transform teaching and learning*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Richardson, J.T.E., & Woodley, A. (2003). Another Look at the Role of Age, Gender and Subject as Predictors of Academic Attainment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 28(4), 475-93.
- Richardson, V. (2003). Preservice teachers' beliefs. In J. Raths & A. C. McAninch (Eds.), *Teacher beliefs and classroom performance: The impact of teacher education* (pp.1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Robson, C. (2011) *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. Wiley Chichester
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncii, A., and C. (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and their caregivers. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 236, Vol. 58(8).

-
- Roos, B., & Hamilton, D. (2005). Formative assessment: a cybernetic viewpoint. *Assessment in Education*, 12(1), 7-20.
- rsdheSluijsmans (1999),
- Rudd, R. D. (2007). Defining Critical Thinking. *Techniques*, 82(7), 46-49.
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: A key to deep learning? *Medical Teacher*, 27, 509–513.
- Rushton, J.P., & Jensen, A.R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11, 235–294
- Sadker, M., P., & David Miller Sadker. 1997. Mësuesit shkolla dhe shoqëria, “Koha”, Prishtinë.
- Sadler ,D.R.(2010) 'Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 35: 535-50.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, V -5(1), 77–85.
- Sadler, D.R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sadler, D.R. (2009a). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 34. (Online DOI: 10.1080/02602930801956059).
- Sadler, D.R. (2009b). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. In *Assessment, learning and judgement in higher education*, ed. G. Joughin. Dordrecht: Springer
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to Think Mathematically: Problem Solving, Metacognition, and Sense-Making in Mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370). New York: MacMillan.
- Schraw, G. & Sperling–Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation, In RE Stake (Ed) *AERA, mongraph series on cuirriculum evaluation*, nr. 1, Chicago: Rand McNally.
- Segers, M. &Dochy, F. (2001) New assessment forms in problem-based learning: the valueaddedof the students’ perspective, *Studies in Higher Education*, 26(3), 327–343.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

-
- Shema. I. (2000). Çështje të arsimit kombëtar shqiptar, Prishtinë: Libri shkollor.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L. A. (2008). Formative assessment: caveat emptor. In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 279-303). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 275-326). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shepard, L.A. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. ETS Invitational Conference 2005. *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, New York.
- Shute, V. J. (2007). Focus on formative feedback. Princeton, NJ: ETS
- Shute, V.J., (2008) Focus on formative feedback, *Review of Educational Research*, 78, 153-189
- Smith, L. (2008). Using Formative Assessment Results to Predict Student Achievement on High Stakes Tests (doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/58820445.pdf>
- Stiggins, R. (2005), "Rethinking the motivational dynamics of productive assessment", *Manitoba Association of School Superintendents Journal*, Spring 2005, 8–12: <<http://ati.pearson.com/tools-resources/papers.html>>.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22–26.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student-involved classroom assessment* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stiggins, R. J. (2010). Conquering the formative assessment frontier. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment* (pp. 8-28). New York, NY: Teachers College, Columbia University
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute
- Stiggins, R. (2002), "Assessment crisis: the absence of assessment FOR learning", *Phi Delta Kappan*. 83(10), 758–765: <<http://electronicportfolios.org/afl/Stiggins-AssessmentCrisis.pdf>>.
- Stiggins, R. (2005), "From formative assessment to assessment FOR Learning: path to success in standards-based schools", *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328: <<http://ati.pearson.com/tools-resources/papers.html>>
- Stiggins, R., & DuFour, R. (2009). Maximizing the power of formative assessments. *Phi Delta Kappan* 90(9), 640-644.

-
- Stiggins, R., and Chappuis, J., (2006). what a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Stiggins, R., and J. Chappuis. 2005. Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice* 44 (1): 11–18.
- Stiggins, R.J. (2008) *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balance Assessment Systems*. A position paper published by the ETS Assessment Training Institute, Portland, Oregon.
- Stiggins, Richard J. (2006). Assessment for learning: A key to motivation and achievement. *Edge*, 2(2), 3-19.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through student eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22-26.
- Sutton, B.C. (1992). The genus *Glomerella* and its anamorph *Colletotrichum*. In: *Colletotrichum Biology, Pathology and Control* (eds. J.A. Bailey and M.J. Jeger). CAB International, Wallingford, UK: 1-26.
- Tamo, A. 1995. Testimi i diturisë, teoria dhe praktika, SHBLU, Tiranë.
- Tan, Biswas, dhe Schwartz (2006) Tan, J., Biswas, G., and Schwartz, D. (2006), Feedback for Metacognitive Support in Learning by Teaching Environments. Feedback for Metacognitive Support in Learning by Teaching Environments, The 28th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Vancouver, Canada, 828-833.
- Taras, M (2002) Using assessment for learning and learning from assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thomas, S., & Oldfather, I. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: “That’s my grade. That’s me.” *Educational Psychologist*, 32(2) 107- 123.
- Thompson, M., & William, D. (2008). Tight but loose: a conceptual framework for scaling up school reforms. In E. C. Wylie (Ed.), *Tight but loose: scaling up teacher professional development in diverse contexts* (RR-08-29, pp. 1-44). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Thompson, S. (2006) *The Political Theory of Recognition: A Critical Introduction*. Cambridge: Polity
- Tinklin, T. (2003) Gender Differences and High Attainment, *British Educational Research Journal*, 29, pp. 307–325.
- Tomlinson, C.A. (2007, December/2008, January). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 54-59.

-
- Torrance,H. & Pryor,J. (1998) Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in the classroom .Philadelphia, PA Open University Press.
- Trifani, A., 2001. “Vlerësimi dhe testimi i studentëve”, Educologia, nr. 4., UP, Prishtinë.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? Educational Administration Quarterly 39 (5), 572-602.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a Typology. British Educational Research Association. 22 (4), 389-404
- UNICEF. (2004). *Puna e fëmijëve në Kosovë*. Prishtinë.
University of Chicago Press
- USAID – AED;Mësimdhënia dhe mësimi në shekullin 21 – Doracak për arsimtarët e arsimit fillor.Shkup.
- USAID-AED (2008) . Zbatimi i standardeve të notimit të nxënësve (përktheu Zeqirja Ibrahimimi).Shkup.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), The development and meaning of psychological distance (pp. 35-62). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vaske,J.M. 2001.(“Critical Thinking in Adult Eduaction: An Elusive Quest for a Defination of theField.”Ed.D.dissertation, Drake University,2001.(ED 456 251)
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Vygotsy,L. (1986) Thought and Language (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Warrick, W.R. (2000). Constructivism: Pre-historical to Post-modern, George MamsonUniversity.Available at: <http://www.mason.gmu.edu/~wwarrick/Portfolio/Products/constivism.pdf>.
- Weeden, P., Winter, J. & Broadfoot, P. (2002) Assessment: what’s in it for schools? London:Routledge Falmer).
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J., & Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. In S. J.

Gale (Ed.), *Constructivism in education* (pp.159-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education. (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning . Retrieved from: <http://www.wncp.ca/media/40539/rethink.pdf>

Whiting, B., Van Burgh, J. W., & Render, G F. (1995). Mastery learning in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3/4), 283-289.

Wiliam, D. (2007). Keeping learning on track: classroom assessment and the regulation of learning. In F. K. Lester Jr (Ed.), *Second handbook of mathematics teaching and learning* (pp. 1053-1098). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. and Black, P. (2004) Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education*, 11(1), 49-65.

Winne, P. H. (1995). Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30(4), 223-228

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Wiliam, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning . *Voices from the Middle*, 21 (2) 15-20.

Wolters, C.A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.

Woolfolk, A. (2011). *Psikologji edukimi (botimi i njëmbëdhjetë)*, CDE, Tiranë.

Zeneli, I. (2003). “Bazat e standardizimit dhe vlerësimit në arsim”. Prishtinë: Libri shkollor

Shtojca 1: Kërkesa për lejim të hulumtimit

Universiteti i Prishtinës
 UNIVERSITAS STUDIORUM PRISHTINENSIS
 Agim Ramadani, 10000 Prishtinë, Kosovë
 Tel: +381-38-244183 URL: http://www.uni-pr.edu
 Fax: +381-38-244187 Mail: rektorati@uni-pr.edu

FAKULTETI I EDUKIMIT
QENDRA - PRISHTINË
 Tel: ++381-38-229201

Për: Z. Avni Rexha-udhëheqës i Divizionit për Asim të Përgjithëshëm/Departmenti Fillor
 Nga: Phd.Kand Vjollca Ahmedi -asistente në Fakultetin e Edukimit

Lënda: Kërkesë
 Data: 2 Qershor 2016

KËRKESË

I nderuar z. Rexha,

Jam Vjollca Ahmedi, asistente e lëndëve pedagogjike në Fakultetin e Edukimit/Universiteti "Hasan Prishtina" ne Prishtinë. Jam kandidate për doktoratë në Universitetin e Evropës Juglindore Maqedoni . Në kuadër të studimit tim shkencor të titulluar **"Vleresimi formues ne arsimin fillor ne Kosove dhe lidhja e tij me performancen akademike te nxenesve"**. Qëllim gjeneral i këtij studimi është evidentimi i situatës aktuale të përdorimit të vlerësimit formues në shkollimin fillor dhe impakti i kësaj qasje metodologjike në procesin mësimor dhe në përmbushjen e kërkesave të Kurrikulës. Prandaj, përmes kësaj shkrese zyrtare, ju drejtohem që të ërkoj lejen dhe miratimin tuaj për aplikimin e instrumenteve matëse te nxënësit e ciklit të ultë ilor në shkolla të ndryshme të Kosovës, me 400 nxënës dhe 40 mësimdhënës.

oj në përkrahjen dhe aprovimin tuaj!

respekt,

a Ahmedi

redh

Shtojca 2: Leja e hulumtimit nga MASHT-i



3
1

2436/2437
31.05.16

Republika e Kosovës
 Republika Kosovo - Republic of Kosovo
 Qeveria - Vlada - Government

Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë
 Ministarstva za Obrazovanje, Nauku i Tehnologiju
 Ministry of Education, Science and Technology

01.06.2016

LISTË DISTRIBUIMI/ CIRKULARNO PISMO/ ROUTING SLIP

REFERENCË:	
PËR/ZA/TO:	Drejtorisë Komunale të Arsimit në Prishtinë, Obiliq, Drenas, Podujevë, Fushë Kosovë.
CC:	Valbona Fetiu-Mjeku, u.d. e DPAP
PËRMES/PREKO/THROUGH:	
NGA/OD/FROM:	Avni Rexha, udhë. i divizionit të arsimit të përgjithshëm
TEMA/SUBJEKAT/SUBJECT:	Rekomandim për lejimin e hulumtimit në nivelin e arsimit filloz, nga 3 shkollat në secilën komunë të lartpërmendur, lidhur me temën e doktoratës

Të nderuar Drejtore Komunal të Arsimit,
 Ministria e Arsimit, Shkencës dhe Teknologjisë ka pranuar 2 kërkesa me nr. 2436 dhe 2437, të dt. 31.05.2016 nga asistentet e Fakultetit të Edukimit në Prishtinë znj. Vjollca Ahmedit dhe znj. Edona Berisha, candidate doktorante.
 Kërkesa ka të bëjë me hulumtim në shkollat lidhur me 2 tema:
 1. Vlerësimi formues në arsimin filloz në Kosovë dhe lidhja e tij me performancën akademike të nxënësve, dhe
 2. Eksplorimi i lidhjeve në mes të traumës dhe transmetimit të saj përmes komunikimit formal në shkollat publike të Kosovës dhe atij jo formal në komunitet.
 Prandaj MASHT, rekomandon DKA-të për mbështetje dhe bashkëpunim, duke shpresuar se ky hulumtim do të kontribuojë avancimit të njohurive mbi mirëqenien psiko-sociale dhe performancën akademike në shkollat tona.

Shtojca 3:Leja që është kërkuar nga Autoriteti i Kualifikimit dhe i Kurrikulumit (QCA)–(shih shtojcën 4)

QCA / QCDA has now closed.
Please contact the UK
Department for Education
[https://www.gov.uk/
government/organisations/
department-for-education](https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education)

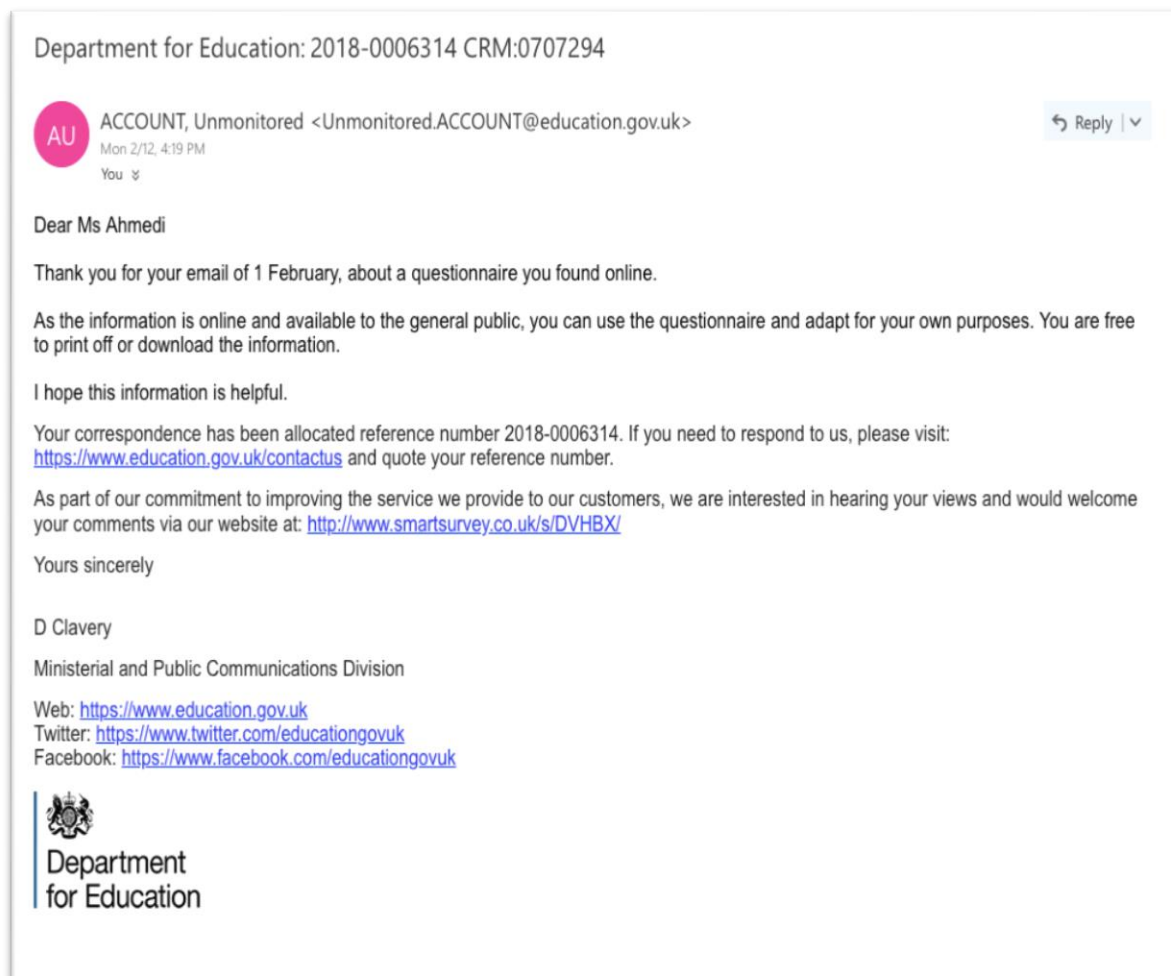


GOV.UK

**Department for Education -
GOV.UK**

The Department for Education is
responsible for children's services
and education, including higher and
further education policy,
apprenticeships and wider skills in E...
gov.uk

Shtojca 4: Leja për përdorimin e pyetësorit mbi vlerësimin formativ – për mësimdhënës



Shtojca 5: Leja për përdorimin e pyetësorit të mësimdhënësve mbi të menduarit reflektiv

On Mon, May 9, 2016 at 5:06 AM, **Choy** Siew Chee <choysc@mail.tarc.edu.my> wrote:
Yes go ahead but please reference appropriately.

Thank you.

Assoc. Prof. Dr. **Choy** Siew Chee
Branch Campus Head
Tunku Abdul Rahman University College
Perak Branch Campus

> From: Edona Berisha-Kida <edona.berisha-kida@uni-pr.edu>
Date: Mon, 9 May 2016 01:48:12 +0200
Subject: Teachers Reflective Thinking Questionnaire
To: choysc@mail.tarc.edu.my, pops@mail.tarc.edu.my
Cc: vjollca ahmedi <vjollcahmedi@hotmail.com>

Dear **Choy** & Oo,

I am Edona Berisha Kida, a PhD student from Kosovo (Albania-Europe).

I am writing on my personal name and also on behalf of my colleague Vjollca Ahmedi. Through this email we would kindly ask to get your permission to adapt and use your Teachers Reflective Thinking Questionnaire for our study purposes?

Anxiously waiting for your respond,

Best Regards,

--

Shtojca 6: Leja për përdorimin e pyetësorit të vetërregullimit – për nxënës

Research on Self-Determination Theory has included laboratory experiments and field studies in several different settings. In order to do this research, we have developed many questionnaires to assess different constructs contained within the theory. Each questionnaire page will typically include not only the scale itself, but also a description of the scale, a key for the scale, and references for articles describing studies that used the scale.

In order to access these questionnaires you must first register and log into the website. On the registration page you will be asked to agree terms and conditions stating that you will only use the scales for academic research. Once this is complete you will have access to the scales while logged in to the website.

*** Please note that all questionnaires on this web site, developed for research on self-determination theory, are copyrighted. You are welcome to use the instruments for academic (non-commercial) research projects. However, you may not use any of them for any commercial purposes without written permission to do so from Edward L. Deci and Richard M. Ryan. (To inquire about a commercial request, please email info@selfdeterminationtheory.org)

Click on any questionnaire name below to access the scale or set of questionnaires and other information.

Self-Regulation Questionnaires (SRQ)

This is a family of questionnaires that assesses the degree to which an individual's motivation for a particular behavior or behavioral domain tends to be relatively autonomous versus relatively controlled. It includes academic (for children), prosocial, health care, learning (for adults), gymnastics/exercise, religion, and friendship.

Your registration info for selfdeterminationtheory.org

Inbox x



SDT info systems@immersyve.com via wpengine.com

Jun 8 (4 days ago)

to me

Thank you for registering for selfdeterminationtheory.org

Your registration information is below.
You may wish to retain a copy for your records.

username: vjollcaahmedi@hotmail.com
password: *****

You may login here:
<http://selfdeterminationtheory.org/registration/>

You may change your password here:
<http://selfdeterminationtheory.org/user-profile/>

This is an automated message from selfdeterminationtheory.org
Please do not reply to this address

Shtojca A: Pyetësor për mësimdhënës lidhur me vlerësimin formativ

Shtojca 1: Pyetësori

Pyetësor për Mësimdhënës

Vlerësimi Formativ

Do të ishte e dobishme po t'i dinim informatat në vijim për ju:

Unë punoj në

KS 1	KS 2	KS 3	Post 16
---------	---------	---------	------------

Ju lutem fshini sipas nevojës

Punoj në fushës e mësimdhënies për

0- 2	2- 10	10+ vite
---------	----------	-------------

Ju lutem fshini sipas nevojës

Hyrje

Shumë hulumtime të kryera së fundmi tregojnë që vlerësimi formativ ngrit standardet dhe në praktikë mund të jetë duke funksionuar edhe për ju.

Ju lutem plotësoni këto fjali duke jap nga një arsye.

Pengesat në vlerësim.

Pjesa një

Ju lutem rrethoni numrin dhe shkronjën që më së shumti përputhet me opinionet tuaja për strategjitë e paraqitura më poshtë.

Ju lutem rrethoni
sa të vlershme janë
strategjitë në vijim:

A = shumë e vlershme
B = e vlershme
C = nuk kam pikëpamje të fortë
D = pak e vlershme
E = aspak e vlershme

Ju lutem rrethoni
sa shesh i përdorni
strategjitë në vijim

1 = shumicën e orëve mësimore
2 = shumicën e ditëve
3 = çdo javë
4 = çdo gjysmëvjetor
5 = asnjëherë

Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënësve

1. Të iu tregosh nxënësve çfarë shpreson se do të mësojnë dhe (ndonjëherë) pse janë duke e mësuar atë temë
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | B | C | D | E | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

cilat i referohen suksesit të nxënësve)

	Ju lutem rrethoni sa të vlershme janë strategjitë në vijim:	Ju lutem rrethoni sa shesh i përdorni strategjitë në vijim
	A = shumë e vlershme B = e vlershme C = nuk kam pikëpamje të fortë D = pak e vlershme E = aspak e vlershme	1 = shumicën e orëve mësimore 2 = shumicën e ditëve 3 = çdo javë 4 = çdo gjysmëvjetor 5 = asnjëherë
4.	Shprehja e miratimit kur arritshmëritë janë të kënaqshme	A B C D E 1 2 3 4 5
5.	Marrja e vendimeve të vetëdijshme për t'iu shmangur nevojës për të thënë që një nxënës/e ka gabuar	A B C D E 1 2 3 4 5
6.	Të iu tregosh nxënësve çfarë kanë arritur duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar	A B C D E 1 2 3 4 5
7.	Të iu tregosh nxënësve çfarë nuk kanë arritur duke u referuar në mënyrë të veçantë në atë se çfarë ata kanë mësuar	A B C D E 1 2 3 4 5
8.	Të përshkruash pse një përgjigje është e saktë	A B C D E 1 2 3 4 5
9.	Të specifikosh një mënyrë më të mirë / të ndryshme se si diçka bëhet	A B C D E 1 2 3 4 5
10.	Të shkruash një shënim vlerësues për punën e nxënësve dhe për t'i shërbyer nxënësit	A B C D E 1 2 3 4 5

Vet-vlerësimi

- | | | |
|----|--|---------------------|
| 1. | Të nxisësh nxënësit që të sugjerojnë mënyra se si ata mund të përmirësohen | A B C D E 1 2 3 4 5 |
| 2. | Të negociosh një mënyrë se si diçka mund përmirësohet | A B C D E 1 2 3 4 5 |
| 3. | Të iu ofrosh nxënësve kohë që të reflektojnë dhe që të flasin për procesin e të nxënësve | A B C D E 1 2 3 4 5 |
| 4. | Të nxisësh nxënësit që të rishikojnë punën e tyre dhe të regjistrojnë progresin e tyre | A B C D E 1 2 3 4 5 |
| 5. | Të iu ndihmosh nxënësve që të kuptojnë cilat janë të arriturat e tyre dhe të dinë se çfarë duhet të bëjnë më tutje për tu avancuar | A B C D E 1 2 3 4 5 |
| 6. | Dhënia e mundësive për nxënësit që të vlerësojnë punën e tyre dhe të tjerëve dhe të japin informata kthyesë për njëri tjetrin | A B C D E 1 2 3 4 5 |

Unë, e nënshkruara, jam përkthyes zyrtar nga anglishtja në shqip, dhe përmes kësaj konfirmoj që ky dokument është përkthim i plotë dhe i saktë i dokumentit origjinal që përmban emrat dhe vultat ashtu siç janë paraqitur.

Shtojca B: Pyetësor për vlerësimin formativ – për nxënës

PYETËSOR

Fëmijë të dashur, ju lutem, rrethojeni *O* përgjigjen që ju e mendoni se është e drejtë.

A / Të dhëna të përgjithshme:



- **Jeni:** a/ b/
- **Klasa:** a/ I b/ II c/III d/ IV e/V
- **Vendi:** _____
- **Shkolla:** _____
(Shëno emrin e shkollës)

1. Përfshirja e nxënësve në procesin e të nxënit

	3. Gjithmonë	2. Ndonjëherë	1. Kurrë
Mësuesi/ja më angazhon në punë grupore	3	2	1
Mësuesi/ja më lavdëron kur arrij rezultate në mësim	3	2	1
Mësuesi/ja më angazhon që t'u ndihmoj shokëve të klasës	3	2	1
Mësuesi/ja më angazhon në mësim	3	2	1

2. Modelimi i kualitetit

	3. Gjithmonë	2. Ndonjëherë	1. Kurrë
Mësuesi/ja përdor shembuj të punës sime para nxënësve të tjerë	3	2	1
Mësuesi/ja më angazhon për t'i treguar (demonstruar) klasës se si e kam bërë një gjë/detyrë	3	2	1
Mësuesi/ja më angazhon që t'u tregoj nxënësve të tjerë si mund të përmirësohet diçka	3	2	1

Mësuesi/ja më jep punimet e nxënësve të tjerë që t'i vlerësoj nëse janë në rregull	3	2	1
--	---	---	---

<u>3. Dhënia e informatave kthyesë</u>	3. Gjithmonë	2.Ndonjëherë	1.Kurrë
Mësuesi/ja e komenton punën time në klasë	3	2	1
Mësuesi/ja më komenton pas vlerësimit që më bën	3	2	1
Unë mësoj nga komentet e marra nga mësuesi/ja	3	2	1
Komentet që marr <u>nuk</u> më ndihmojnë për t'u përmirësuar	3	2	1
Nga komentet që marr e kuptoj se si dhe pse jam vlerësuar ashtu	3	2	1

<u>4. Vetëvlerësimi</u>	3. Gjithmonë	2.Ndonjëherë	1.Kurrë
Unë bisedoj me mësuesin si mund të përmirësohem në mësim	3	2	1
Unë jap ide si të përmirësohem në mësim	3	2	1
Mësuesi/ja na jep kohë që të flasim për suksesin në mësim	3	2	1
Unë e shikoj punën që e kam bërë dhe gjej ku jam përmirësuar në mësim	3	2	1
Mësuesi/ja më tregon si i kam punët me mësim dhe ku të angazhohem më tepër	3	2	1
Unë i di dobësitë e mia në mësim	3	2	1
Unë e vlerësoj punën e nxënësve të tjerë	3	2	1

JU FALEMINDERIT!

Shkalla (versioni standard)

PSE I BËJ GJËRAT

Emri: _____ Mosha: _____

Klasa: _____ () Djalë apo Vajzë () Mësimdhënësi/ja: _____

1. Pse i bëj detyrat e shtëpisë?

1. Sepse dua që mësimdhënësi/ja të mendojë që jam nxënës/e i/e mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

2. Sepse më dalin probleme nëse nuk i bëj.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

3. Sepse është kënaqësi.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

4. Sepse ndihem keq nëse nuk i bëj.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

5. Sepse dua ta kuptoj lëndën.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

6. Sepse duhet të veproj ashtu.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

7. Sepse më pëlqen të bëj detyrat e shtëpisë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

8. Sepse është e rëndësishme për mua që t'i bëj detyrat e shtëpisë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_acad.html
UH2004-78

Pika Translations – Translations Bureau
Agim Ramadani Str. nr. 10000 Pristine, Kosovo
Tel.: +377 45 927 209
E-mail: pikatranslations@gmail.com

2. Pse i bëj detyrat në klasë?

9. Në mënyrë që mësimdhënësi/ja të mos më bërtas.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

10. Sepse dua që mësimdhënësi/ja të mendojë që jam nxënës/e i/e mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

11. Sepse dua të mësoj gjëra të reja.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

12. Sepse do të më vinte turp nga vetja po të mos i përfundoja.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

13. Sepse është kënaqësi.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

14. Sepse ashtu janë rregullat.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

15. Sepse më pëlqen të bëj detyrat e klasës.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

16. Sepse është e rëndësishme për mua të përfundoj detyrat e klasës.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

3. Pse provoj të iu përgjigjem pyetjeve të vështira në klasë?

17. Sepse dua që nxënësit e tjerë të mendojnë se jam i/e mençur.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

18. Sepse më vjen turp nga vetja kur nuk provoj.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_acad.html
UH2004-78

Pika Translations – Translations Bureau
Agim Ramadani Str. nn, 10000 Pristine, Kosovo
Tel.: +377 45 927 209
E-mail: pikatranslations@gmail.com

19. Sepse më pëlqen të përgjigjem në pyetje të vështira.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

20. Sepse ashtu duhet të veproj.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

21. Në mënyrë që ta kuptoj nëse e kam përgjigjen e saktë apo të gabuar.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

22. Sepse është kënaqësi të përgjigjem në pyetje të vështira.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

23. Sepse është e rëndësishme për mua të provoj të përgjigjem në pyetje të vështira në klasë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

24. Sepse dua që mësimdhënësi/ja të thotë gjëra të mira për mua.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

4. Pse provoj të jam i/e mirë në shkollë?

25. Sepse ashtu duhet të veproj .

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

26. Në mënyrë që mësimdhënësi/ja të mendojë që jam nxënës/e i/e mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

27. Sepse është kënaqësi t'i kryej punët e shkollës mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

28. Sepse më dalin probleme nëse nuk kam performancë të mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_acad.html
UH2004-78

Pika Translations – Translations Bureau
Agim Ramadani Str. nn, 10000 Pristine, Kosovo
Tel.: +377 45 927 209
E-mail: pikatranslations@gmail.com

29. Sepse ndihem shumë keq nëse nuk kam performancë të mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

30. Sepse është e rëndësishme për mua që të kem performancë të mirë në shkollë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

31. Sepse do të ndihem shumë krenar/e me vetën nëse kam performancë të mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

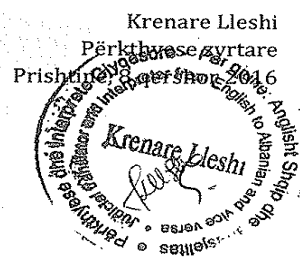
32. Sepse mund të shpërblehem nëse kam performancë të mirë.

Shumë e vërtetë Disi e vërtetë Jo shumë e vërtetë Aspak e vërtetë

http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/selfreg_acad.html
UH2004-78

Unë, e nënshkuara, jam përkthyes zyrtar nga anglishtja në shqip, dhe përmes kësaj konfirmoj që ky dokument është përkthim i plotë dhe i saktë i dokumentit origjinal që përmban emrat dhe vulat ashtu siç janë paraqitur.

Pika Translations – Translations Bureau
Agim Ramadani Str. nr. 10000 Pristine, Kosovo
Tel.: +377 45 927 209
E-mail: pikatranslations@gmail.com



Shtojca D: Pyetësor për mësimdhënës mbi të menduarit reflektiv

Teacher's Reflective Thinking Questionnaire, S. Chee Joy & Pao San Oo 2012

Tabela 1. Pyetësor për Mësimdhënës mbi të Menduarit Reflektiv

I nderuar pjesëmarrës,

Ju lutem rrethoni pohimet të cilat përshkruajnë mënyrën se si ju mendoni për praktikat tuaja të mësimdhënies në shkallë prej 1 deri 5, ku:

5: tregon që pajtoheni plotësisht

4: pajtoheni por keni disa dyshime

3: jeni neutral ndaj pohimit

2: nuk pajtoheni por keni disa dyshime

1: nuk pajtoheni aspak

Aftësia për vet vlerësim

Kur vëzhgoj performancën personale

1 Gjithmonë mendoj rreth gjërave që kam bërë gjatë orëve mësimore në mënyrë që ta përmirësoj ato edhe më shumë. (A) 5 4 3 2 1

2 Kam tendencë të ndjek urdhrat më shumë se sa të jem inovative për arsye se nuk dua të kem probleme. (H) 5 4 3 2 1

3 Mundohem të mendoj rreth gjërave që iu mësoj nxënësve në fushën time më mënyrë që të përmirësoj mësimdhënien time. (M) 5 4 3 2 1

Përdorimi i informative kthyese dhe dëshmime

4 Ndihej shumë i/e shqetësuar për informatat kthyese që i marr nga nxënësit sepse më duket sikur janë duke më vlerësuar dhe gjykuar mua si person. (H) 5 4 3 2 1

5 Mendoj se informatat kthyese të nxënësve janë shumë të rëndësishme pasi që më ndihmojnë t'i kuptoj ata më mirë. (M) 5 4 3 2 1

6 Mendoj se informatat kthyese nga nxënësit janë të rëndësishme pasi që këto do të shërbenin si tregues të anëve të mia të forta dhe të dobëta. (A) 5 4 3 2 1

Gjetja dhe analizimi i modeleve

7 Gjithmonë mendoj që ato që i bëj gjatë një mësimi dhe mënyra se si i bëj ato veprime janë tregues të rëndësishëm të efikasitetit tim. (H) 5 4 3 2 1

8 E di që në një mësim ka shumë fusha, si përmbajtja dhe konteksti të cilat mund ta bëjnë mësimin më të efektshëm apo ta dëmtojnë atë. (M) 5 4 3 2 1

9 Gjithmonë mundohem të gjejë pika të cilat ndërlidhin atë që do ta shpjegoj dhe si do ta shpjegoj me përvojat e mia jetësore. (A) 5 4 3 2 1

Të gjykuarit

10 Kurdo që ballafaqohem me një gabim të cilin e kam bërë mundohem të bëj ndërlidhje dhe të mësoj nga përvoja ime dhe pastaj ta përdori për të ecur përpara. (A) 5 4 3 2 1

11 E di që bëj gabime por ndonjëherë ndihem që nuk mund të bëj asgjë në lidhje me këtë. (H) 5 4 3 2 1

12 Si mësues/e e di që gabimet të cilat i bëj unë mund të kenë (M) 5 4 3 2 1

ndikim në jetën e nxënësve të mi.

Njohuritë rreth mënyrës se si një person mëson

Konceptet dhe idetë jo të sakta

13 Kur nxënësit më japin informata kthyesë nuk i marr shumë parasysh sepse mendoj se janë opinionet e tyre. Nuk shqetësohem shumë për ato përderisa mendoj se jam duke e kryer punën time. (H) 5 4 3 2 1

14 Mendoj që është e rëndësishme që marr parasysh informatat kthyesë të nxënësve, pasi që kjo do të më ndihmojë të përmirësoj gjërat që i bëj tani dhe në këtë mënyrë performanca ime në të ardhmen do të jetë më e mirë. (M) 5 4 3 2 1

15 Kam dëshirë të marr parasysh mënyrën se si kam performuar në të kaluarën dhe ta integroj atë me gjërat që jam duke bërë tani për të më ndihmuar më shumë në të ardhmen. (A) 5 4 3 2 1

Ndërtimi i njohurive

16 Unë jam i/e interesuar që t'i përfundoj si duhet orët që më janë caktuar, sepse thjeshtë nuk kam kohë dhe as interes të bisedoj me kolegët e mi rreth strategjive dhe qëllimeve të tyre për orët e tyre mësimore. (M) 5 4 3 2 1

17 Kam dëshirë të di se si perfomoj gjatë mësimdhënies time, prandaj çdo herë që kam rast dua të kem informata kthyesë nga mbikëqyrësit e mi në mënyrë që të përmirësoj mësimdhënien time. (H) 5 4 3 2 1

18 Nxënësit mësojnë shumë ndryshe nga koha kur unë kam mësuar në shkollë. Unë duhet të shikojë strategji të reja në mënyrë që mësimdhënia ime të jetë më e mirë dhe në mënyrë që të jem i/e përshtatshme tani dhe në të ardhmen. (A) 5 4 3 2 1

Metanjoja

19 Unë e kam mënyrën time se si jap mësim dhe me të cilën ndihem rehat. Nuk e di çfarë më shtyn të veproj ashtu, por vetëm ndodh. (H) 5 4 3 2 1

20 Unë jam gjithmonë i/e interesuar që të zbuloj vetën në mënyrë që të zbatoj njohuritë për mënyrën se si i bëj gjërat dhe ndoshta ta perfeksionoj vetën në një mësimdhënës/e më të mirë. (M) 5 4 3 2 1

21 Mundohem të reflektoj mbi gjërat të cilat i bëj gjatë orëve mësimore në mënyrë që t'i pasuroj strategjitë të cilat unë i përdori me strategji më të reja dhe më efektive. Ndonjëherë unë inspirohem nga bisedat me kolegët e mi nga fushat e tjera. (A) 5 4 3 2 1

Zhvillimi i aftësive për mësim gjatë gjithë jetës

Zhvillimi i identitetit si nxënës

22 Ndonjëherë informatat kthyesë të cilat i marr nga nxënësit e mi dhe mbikëqyrësi janë aq konfuze sa nuk di se si t'i shfrytëzoj ato. Nuk mendoj se do të më ndihmojnë të mësoj ndonjë gjë rreth mënyrës se si i zhvilloj mësimet e mia. (H) 5 4 3 2 1

23 E di që jam akoma duke mësuar për të qenë mësimdhënës/e më i/e mirë dhe informatat kthyesë që i marr nga nxënësit dhe mbikëqyrësit e mi mund të jenë të dobishme për të (M) 5 4 3 2 1

	përmirësuar performancën time në të ardhmen.								
24	E di që jam duke mësuar mbi profesionin tim gjatë gjithë kohës dhe tashmë kam një lloj të praktikave me të cilat ndihem rehat, edhe pse informatat kthyesë që i marr nga nxënësit dhe mbikëqyrësi im gjithmonë do të më ndihmojnë që t'i përmirësoj ato praktika edhe më shumë.	(A)	5	4	3	2	1		
	Transferimi i njohurive në kontekstet tjera								
25	Zakonisht marr komente të mira nga nxënësit prandaj mendoj që jam duke bërë një punë mjaft të mirë me mesimdhënien time përgjithësisht.	(H)	5	4	3	2	1		
26	E di që të gjitha informatat kthyesë janë vetëm opinionet e të tjerëve për mua. Duhet të ketë pak të vërtetë në atë që ata shohin, nëse jo nuk do të ndikojnë në opinionet dhe supozimet që unë i kam për vetën.	(M)	5	4	3	2	1		
27	E di që bëj supozime për shumë gjëra dhe kur të tjerët më japin opinionet e tyre rreth mënyrës se si unë jap mesim unë duhet t'i marr parasysh. Mbi të gjitha unë mund të mësoj nga të gjitha informatat kthyesë që i marr.	(A)	5	4	3	2	1		
	Të kuptuarit e të nxënit si një proces që ndodh gjatë gjithë jetës								
28	Unë e di çfarë jam duke bërë si mesimdhënës/e dhe nuk kaloj shumë kohë duke reflektuar mbi praktikën e punës time.	(H)	5	4	3	2	1		
29	E di që i kam anët e mia të forta dhe të dobëta dhe mesimdhënia është një punë e vështirë për ta realizuar. Unë duhet vazhdimisht t'i vëzhgoj praktikën e mia në mënyrë që të jam më efektiv/e me orët e mia mësimore.	(M)	5	4	3	2	1		
30	E di që mënyra se si i prezantoj orët e mia mësimore ndikon në mënyrën se si nxënësit sjellën karshi lëndës. Çdo herë që e prezantoj një mesim duhet të di që më nevojitet të reflektoj mbi mënyrën se si e kam realizuar mesimin dhe nëse është e nevojshme të bëj ndryshime për herën tjetër.	(A)	5	4	3	2	1		
	Ndikim i besimit për Vetën dhe Vet-Efikasitetin								
	Zhvillimi i një sistemi personal të besimit								
31	Besoj që kam nevojë të kujdesëm fillimisht për nevojat e mia para se të kujdesëm për nevojat e njerëzve të tjerë.	(H)	5	4	3	2	1		
32	E di që ato që i besoj në lidhje me vetën time dhe të tjerët në fund të fundit do të kontrollojnë sjelljen time.	(M)	5	4	3	2	1		
33	Jam i/e vetëdijshme në lidhje me besimet e mia dhe e di që këto besime do të ndikojnë në sjelljen time kundrejt vetës dhe të tjerëve	(A)	5	4	3	2	1		
A = Avancuar			M = Mesatar			H = Hyrëse			

Unë, e nënshkruara, jam përkthyesë zyrtare nga anglishtja në shqip, dhe përmes kësaj konfirmoj që ky dokument është përkthim i plotë dhe i saktë i dokumentit origjinal që përmban emrat dhe vultat ashtu siç janë paraqitur.

Krenare Lleshi
Përkthyesë e përkthyesëve
Prishtinë, 8 qershor 2016

Pika Translations – Translations Bureau
Agim Ramadani Str. nr. 10000 Pristina, Kosovo
Tel.: +377 45 927 209
E-mail: pikatranslations@gmail.com

Krenare Lleshi
Përkthyesë zyrtare
Prishtinë, 8 qershor 2016
Përkthyesë e përkthyesëve
Prishtinë, 8 qershor 2016



