

PERCEPTIMET NDAJ MENDIMIT KRITIK TË MËSUESVE TË SHKOLLAVE TË MESME NË KATËR QYTETE TË SHQIPËRISË

Rudina Guleker

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: Assoc. Prof. Dr. Petrit Muka

Tiranë, Maj 2016

DEKLARATA E AUTORËSISË

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar nga unë dhe nuk është prezantuar asnjëherë para një komisioni apo institucioni tjetër për vlerësim. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër, përveç rasteve të cituara dhe të referuara.

ABSTRAKT

Cilësia në arsim dhe përgatitja e nxënësve për shoqërinë globale dhe shekullin e 21 ka qënë dhe mbetet qëllimi i reformave të vazhdueshme arsimore. Mendimi kritik është parë si element i rëndësishëm në këtë rrugëtim dhe është pjesë e dokumentave arsimore dhe kurrikulave të arsimit para universitar. Ky studim pati si qëllim eksplorimin e perceptimeve që mësuesit e shkollave të mesme të larta në katër qytete shqipëtare kanë rreth mendimit kritik. Metoda e kombinuar sasiore dhe cilësore është përdorur me qëllim kuptimin më të thellë të çështjes në fjalë. Dy instrumente u zhvilluan për mbledhjen e të dhënave rreth konceptimit të mendimit kritik, perceptimit rreth përfshirjes së tij në mësim, si dhe perceptimet rreth përgatitjes profesionale si dhe pengesave të hasura nga mësuesit. Si studim eksplorues, ky punim studjoi edhe ndryshimet në perceptimet e mësuesve sipas faktorëve të përvojës në mësimdhënie, lëndës së dhënë dhe arsimit të marrë. 132 mësues të shkollave të mesme të larta nga nëntë shkolla në katër qytete të Shqipërisë morën pjesë në studim. Të dhënat cilësore u mbledhën nëpërmjet intervistave me mësues të lëndëve dhe përvojave të ndryshme.

Mësuesit pjesëmarrës në studim kanë një konceptim të nivelit mesatar të mendimit kritik i cili përfshin kryesisht nivelet e larta të mendimit sipas taksonomisë së Bloomit. Elementë të rëndësishëm të mendimit kritik lëndor nuk përmenden në përkufizime. Mësuesit shfaqën një nivel të lartë perceptimi rreth rëndësisë së mendimit kritik në kurrikulën e lëndës përkatëse dhe nivelit të përgatitjes profesionale për përfshirjen e tij në mësim. Mësuesit e lëndëve të fushës së gjuhës dhe komunikimit shquhen në këtë aspekt. Ata i japin më shumë rëndësi mendimit kritik, raportojnë se e përfshijnë atë në planet mësimore, besojnë më

shumë në aftësitë e tyre dhe ndihen më të ndihmuar nga arsimi i lartë për përfshirjen e tij në mësim në krahasim me mësuesit e fushës së shkencave natyrore duke paraqitur nevojën e rikonceptimit të mësimdhënies së lëndëve shkencore, një trend aktual edhe në botë. Mungesa e trajnimit është cilësuar si pengesë kryesisht nga mësuesit e gjuhës dhe komunikimit ndërkohë që numri i nxënësve është vlerësuar nga i gjithë komuniteti i mësuesve si pengesë për përfshirjen e mendimit kritik në mësim.

Fjalët kyçe: Mendim kritik, mësues, arsim i mesëm i lartë, perceptime.

ABSTRACT

Quality in education and student readiness for the global society and the 21st century have been at the center of the ongoing educational reforms in Albania. Critical thinking is viewed as an important element in this journey and is part of documents and curricula in K-12 education. The purpose of this study was to examine the perceptions on the definition, importance, application, preparation, and obstacles of critical thinking among high school teachers in four big cities in Albania. Two instruments were developed to collect data about their perceptions on its definition, importance, classroom application, preparation and obstacles in teaching critical thinking. This was a descriptive study and used a mixed methods methodology. It also aimed at looking for any changes according to teaching experience, the subject matter taught, and the attended higher education program. 132 teachers from nine high schools in four Albanian cities participated in the study. The qualitative data were gathered from interviews with teachers of different subjects.

The participants had a limited conceptualization of critical thinking and its elements with more knowledge about the high levels of thinking from Bloom's taxonomy. Subject specific critical thinking was not mentioned in the definitions. The teachers showed agreement that developing critical thinking skills is an important objective in their curricula and they believe in their abilities to teach them. Language arts teachers differ from the others. They perceive critical thinking as more important for their curricula, believe they include it more in lesson plans, are confident in their abilities to teach it and feel better equipped by their attended higher education program compared to science teachers. This finding supports the need for restructuring science education in Albania, which is also a

global trend today. The lack of training is considered an obstacle mostly by language arts teachers and large student numbers in the classroom is viewed as an obstacle accros the board.

Key Words: Critical thinking, teachers, high-school education, perceptions.

PËRMBAJTJA E LËNDËS

DEKLARATA E AUTORËSISË.....	ii
ABSTRAKT.....	iii
ABSTRACT.....	v
LISTA E TABELAVE.....	vii
KAPITULLI I: HYRJE	
1.1. Hyrje.....	1
1.2. Parashtrimi i problemit.....	3
1.3. Qëllimi i punimit.....	8
1.4. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat e studimit.....	8
1.5. Korniza Teorike	10
1.6. Rëndësia e studimit.....	13
1.7. Kufizimet e studimit.....	15
1.8. Përkufizimet e termave.....	15
1.9. Organizimi i Punimit.....	16
KAPITULLI II: PERMBLEDHJA E LITERATURES	
2.1 Hyrje.....	18
2.2. Historiku i mendimit kritik.....	18
2.3. Përkufizime të mendimit kritik.....	23
2.3.1 Qasja Filozofike.....	24
2.3.2. Qasjet psikologjike.....	30
2.3.3 Qasja Arsimore.....	31
2.3.4. Përmbledhje.....	35

2.4 Rëndësia e mendimit kritik në arsim.....	36
2.5. Mësimdhënia e mendimit kritik.....	45
2.6. Faktori mësues në mendimin kritik.....	51
2.7 Mendimi kritik dhe pengesat.....	55
2.8 Mendimi kritik në kurrikulën e arsimit të mesëm.....	59
2.8.1 Mendimi kritik në objektivat e përgjithëshme.....	60
2.8.2 Mendimi kritik në nivelin e linjave	64

KAPITULLI III: METODOLOGJIA

3.1. Hyrje.....	73
3.2. Pjesëmarrësit në studim.....	74
3.3. Instrumenti për matjen e të dhënave sasiore.....	75
3.4 Instrumenti për matjen e të dhënave cilësore.....	78
3.5. Mbledhja e të dhënave.....	80
3.6. Përpunimi i të dhënave.....	81

KAPITULLI IV: REZULTATET

4.1. Hyrje.....	86
4.2. Të dhënat demografike.....	87
4.3. Të dhënat sasiore.....	90
4.4. Të dhënat cilësore.....	114
4.4.1 Të dhënat e pyetjeve të pyetësorit 1	114
4.4.2 Të dhënat e intervistave.....	116
4.5 Përmbledhje.....	118

KAPITULLI V: DISKUTIMI I REZULTATEVE

5.1. Hyrje.....	119
5.2. Diskutimi i rezultateve.....	119
KAPITULLI VI: PËRMBLEDHJE, PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME	
6.1. Hyrje.....	131
6.2. Përmbledhje.....	131
6.3. Përfundime.....	132
6.4. Rekomandime.....	134
REFERENCAT.....	137
SHTOJCA 1.....	146
SHTOJCA 2.....	147
SHTOJCA 3.....	153
SHTOJCA 4.....	154
SHTOJCA 5.....	155
SHTOJCA 6.....	156

LISTA E TABELAVE

Tabela 1: Lista e aftësive dhe kategorive përkatëse të mendimit kritik sipas panelit të drejtuar nga Facione.....	26
Tabela 2: Taksonomia e Bloomit: origjinale dhe e versioni i modifikuar.....	31
Tabela 3: Aftësi të të lexuarit dhe të dëgjuarit që inkurajojnë mendimin kritik sipas Nosich & Paul (1993) dhe kurrikulës shqipëtare	69
Tabela 4: Aftësi të të shkruarit dhe të komunikuarit që inkurajojnë mendimin kritik sipas Nosich & Paul (1993) dhe kurrikulës shqipëtare	70
Tabela 5: Karakteristikat e mësuesëve të intervistuar.....	79
Tabela 6: Rubrika për kodimin e përgjigjeve të hapura.....	83
Tabela 7: Kategoritë e analizës së pyetjeve të hapura.....	83
Tabela 8: Pjesëmarrësit sipas moshës.....	87
Tabela 9: Pjesëmarrësit sipas gjinisë.....	88
Tabela 10: Pjesëmarrësit sipas viteve të përvojës në mësimdhënie.....	89
Tabela 11: Pjesëmarrësit sipas arsimit përkatës.....	89
Tabela 12: Pjesëmarrësit sipas fushave të nxënies.....	90
Tabela 13: Konceptimi i mendimit kritik.....	92
Tabela 14: Dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas përvojës.....	93
Tabela 15: Dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas lëndëve mësimore.....	93

Tabela 16: Dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas arsimit të mësuesëve.....	94
Tabela 17: Perceptimet e mësuesëve rreth rëndësisë që i jepet mendimit kritik në kurrikulën përkatëse.....	95
Tabela 18: Perceptimet e mësuesve rreth përfshirjes së mendimit kritik në planet mësimore.....	95
Tabela 19: Ndërlidhja ndërmjet përdorimit të mendimit kritik në plane mësimore dhe nivelit të konceptimit të tij.....	96
Tabela 20: Perceptimet e mësuesëve ndaj pranisë në mendimit kritik në tekstet shkollore.....	97
Tabela 21: Qëndrimet e mësuesëve rreth nevojës së përfshirjes më të madhe të mendimit kritik në kurrikula.....	97
Tabela 22: Perceptimet e mësuesëve rreth pazbatueshmërisë së mendimit kritik në praktikë.....	98
Tabela 23: Perceptimet e mësuesëve ndaj suksesit të nxënësve që mësojnë përmendësh në lëndën e tyre.....	99
Tabela 24: Perceptimet e mësuesve ndaj përshtatshmërisë së mendimit kritik me nxënësit me rezultate të ulta	99
Tabela 25: Perceptimet e pjesëmarrësve rreth përfshirjes së mendimit kritik në mësim.....	100
Tabela 26: Dallimet në perceptime rreth përfshirjes së MK sipas përvojës në mësimdhënie.....	102
Tabela 27: Dallimet rreth përfshirjes së MK sipas lëndëve mësimore.....	103

Tabela 28: Dallimet në përfshirjen e MK sipas arsimit të pjesëmarrësve.....	104
Tabela 29: Perceptimet rreth aftësive për të ushtruar mendimin kritik në klasë.....	105
Tabela 30: Perceptimet rreth njohurive të terminologjisë dhe koncepteve të mendimit kritik.....	105
Tabela 31: Perceptimet rreth faktorëve që kanë ndihmuar në zhvillimin e njohurive të MK	106
Tabela 32: Dallimet në perceptime rreth përgatitjes profesionale për MK sipas përvojës	106
Tabela 33: Dallimet në perceptime rreth përgatitjes profesionale për MK sipas lëndëve mësimore	107
Tabela 34: Dallimet në perceptime rreth përgatitjes së mësuesëve sipas arsimit të marrë.....	108
Tabela 35: Perceptimet e mësuesëve rreth pengesave të mendimit kritik.....	109
Tabela 36: Dallimet në perceptimet mbi pengesat e MK sipas përvojës në mësimdhënie.....	111
Tabela 37: Dallimet në perceptime mbi pengesat e MK sipas lëndëve mësimore.....	112
Tabela 38: Dallimet në qëndrime mbi pengesat e MK sipas arsimit të mësuesëve.....	113

KAPITULLI I: HYRJE

1.1. Hyrje

Sistemi ynë arsimor po pëson një transformim të vazhdueshëm si rezultat i nevojës për të konkuruar në tregun dhe arenën ndërkombëtare. Aspiratat për thellimin e procesit të demokratizimit të të gjithë shoqërisë dhe zhvillimi i shpejtë i teknologjisë në rang global, ka kërkuar ndryshime rrënjësore në shumë aspekte të sistemit arsimor. Arsimi duhet t'i përgjigjet kërkesave të shoqërisë prandaj vizioni i Strategjisë së Zhvillimit të Arsimit 2014-2020 është krijimi i një "sistemi arsimor që ka në qendër nxënësin, mbështet zhvillimin e qëndrueshëm ekonomik dhe i shërben konsolidimit të shoqërisë demokratike" (MAS, 2014a, f.32). Institucionet arsimore shërbejnë si mjeti kryesor për të përgatitur fëmijët/të rinjtë për jetën dhe karrierën. Pritshmërive të familjes dhe shoqërisë i shtohet dhe sfida e shekullit të 21. Kudo në botë mbizotëron pyetja: si t'i edukojmë fëmijët e sotëm për një jetë frytdhënëse në një të ardhme të paparashikueshme dhe shumë të ndryshme nga e tashmja? Në trendin aktual duket se shkollimi nuk mund të ofrojë të gjithë njohuritë e nevojshme jetësore. Tashmë informacioni dhe dija nuk është më i fshehur në libra të cilët lexohen vetëm nga pakica e privilegjuar. Ai është vetëm një klikim larg dhe në kontekstin shqipëtar është më i bollshëm jashtë se brenda shkollës. Sa herë ndeshen me një pyetje, nxënësit e sotëm kanë tendencën për t'ju drejtuar internetit. Ai është shndërruar në një mësues të disponueshëm çdo kohë dhe në një shkollë pa vështirësi. Megjithë sasinë marramendëse të informacionit në dispozicion, njerëzimi rrezikon t'i ketë të gjithë përgjigjet por të mos i kuptojë dhe të mos dijë si t'i përdori ato. Si të mësojmë dhe si të mendojmë janë dy shtyllat e zhvillimit intelektual për të ardhmen. Analfabeti i së ardhmes nuk do të jetë njeriu që nuk

di të lexojë por ai që nuk di si të mësojë dhe mendojë. Kështu nxënësve u mbetet për detyrë domosdoshmëria për (vetë)arsimim gjatë tërë jetës, i cili arrihet nëpërmjet aftësive dhe kompetencave që ata duhet të zotërojnë. Në këtë aspekt shkolla mund të luaj një rol vendimtar duke i pajisur nxënësit me këto kompetenca e aftësi dhe jo thjesht informacione dhe dije. Siç e ka thënë dhe Albert Einstein shumë vjet më parë ‘Edukimi është çfarë mbetet pasi njeriu ka harruar atë që ka mësuar në shkollë’. Një ndër kompetencat kyçe të nevojshme për jetën dhe punën dhe si rrjedhojë synimi i arsimit para universitar është kompetenca e të mënduarit.

Mendimi kritik është një mjet i cili i ndihmon nxënësit të përfitojnë sa më shumë edhe pasi kanë harruar dijet e mësuara në shkollë. Aftësitë e mendimit kritik janë cilësuar si kyçe për suksesin e brezave të rinj në shekullin e 21 dhe përfshihen në të gjitha kompetencat e listuara nga Rrjeti i Kualifikimeve Europiane dhe Projekti Aftësitë e Shekullit të 21 (KKE, 2005). Arsytimi, llogjika dhe gjykimi në përgjithësi vlerësohen si aftësi konjitive të domosdoshme si në shkolla ashtu dhe në vënde pune. Sikurse këto janë dhe ndër komponentët e rëndësishëm të mendimit kritik, kuptohen arsyet pse sistemet arsimore këmbëngulin në përfshirjen e tij në mësimdhënie. Testimet ndërkombëtare (PISA) ingranojnë këto aftësi në strukturën e tyre dhe eliminojnë testimin e dijes përmëndësh. Megjithëse ka shumë përkufizime, mendimi kritik përcaktohet si një nga nivelet më të larta të mendimit. Ai është mendim reflektiv, arsyetues dhe i qëllimtë që na ndihmon të krijojmë bindjet dhe perceptimet tona (Ennis:1993). Mendimi kritik është vlerësimi i provave dhe fakteve rreth pohimeve të ndryshme, përcaktimi nëse përfundimet e nxjerra janë rrjedhime llogjike të argumentave të paraqitura si dhe marrja në konsideratë e shpjegimeve dhe

zgjidhjeve alternative. Mendimtarët kritikë janë të predispozuar për të qënë të hapur, skeptikë, tolerantë dhe kërkues (Griggs et al., 1998). Megjithëse mendimit kritik i ka fillimet në kohën e Sokratit, ishte filozofi, psikologu dhe edukatori amerikan John Dewey ai i cili konsiderohet babai i traditës moderne të mendimit kritik. Sipas tij, qëllimi kryesor i arsimit është të mësosh si të mendosh (Dewey:1933). Mendimi kritik ofron çelësin drejt pavarësisë sonë intelektuale. Institucionet arsimore kanë përgjegjësinë të pajisin nxënësit / studentët me mjetet e duhura për të arritur këtë qëllim.

1.2. Parashtrimi i problemit

Kudo në botë është shprehur shqetësimi se megjithëse mendimi kritik gjykohej si i rëndësishëm për të ardhën e shoqërisë demokratike, realizimi i tij nëpërmjet sistemeve arsimore nuk është i kënaqshëm. Studimet në Amerikë tregojnë se një përqindje e madhe e nxënësve të shkollave të mesme nuk pajisen me dijet dhe aftësitë e nevojshme për sukses në shkollën e lartë ose në vendin e punës (Marin & Halpern, 2011). Ndër aftësitë me më shumë mangësi u listuan ato që shpesh shoqërohen me mendimin kritik. Banka Botërore në prill 2013, duke marrë shkas nga testimi ndërkombëtar PISA 2009, ngriti shqetësimin se dijet e të rinjve nuk janë funksionale. Ai që është emërtuar ‘analfabetizmi funksional’, është në masën 57% në Shqipëri, por edhe Austria, Republika Çeke dhe Britania e Madhe e kanë respektivisht në nivelet e 30%, 23% dhe 21% (Musai, 2014). Në vendin tonë reformat e shumta arsimore kanë synuar ngritjen e nivelit të arsimit në atë të standarteve të vendeve të zhvilluara por ky rrugëtim nuk duket i lehtë. Fakti që stacioni ku duam të mbërrijmë nuk është statik, e bën edhe më të vështirë këtë sipërmarrje. Arsimi dhe edukimi i brezave të rinj qëndron në themelin e shoqërisë prandaj cilësia në këtë proces duhet të jetë prioritet

kombëtar. Sipas strategjisë së zhvillimit të arsimit para universitar (SZHAPU) 2014-2020 "në kushtet aktuale nxënësit nxënë më shumë fakte; të mësuarit është kryesisht verbal; mungojnë aftësi të tilla si të menduarit kritik, të menaxhimit të informacionit nga burime të larmishme..... që formojnë synimet themelore të kurrikulave të vendeve të zhvilluara" (f.25). SZHAPU (MAS, 2014a) gjithashtu konstaton se "'Aftësitë e vlerësimit, të analizës dhe të interpretimit nuk përputhen si duhet me standardet bashkëkohore dhe provohen kompetenca profesionale jo të mira të hartuesve dhe të zhvilluesve të testeve" (f.28). Metodatat dhe stili i mësimdhënies trashëgon akoma karakteristikat e sistemit të vjetër dhe ka një prirje që t'u jepet nxënësve informacion i gatshëm duke iu kërkuar atyre më shumë riprodhimin e tij, në vend që të inkurajohet të menduarit kritik (MAS, 2008). Nga reforma në reformë rezulton se pikërisht ajo që duam të ndyshojmë më shumë vendnumëron duke lenë nxënësit përballë rrezikut të mospajisjes me aftësitë e domosdoshme për shekullin e 21. Nga ana tjetër, mendimi kritik është bërë pjesë e kurikulës në çdo nivel. Kështu, korniza e re kurrikulare e arsimit parauniversitar përshkruan shkathtësitë e mendimit kritik si përbërës të kompencës së të menduarit, një nga shtatë objektivat kryesore të sistemit arsimor parauniversitar. Sipas këtij dokumenti, shkathtësitë kyçe që synohen të përcillen te nxënësit janë:

- Analizë, sintezë, gjykim, vlerësim, interpretim, krijim dhe mbrojtje e qëndrimit të pavarur.
- Marrje vendimesh në bazë të informacioneve të plota e të verifikuara.
- Vendosja e lidhjeve midis vendimeve dhe pasojave.
- Aftësi vlerësimi dhe vetëvlerësimi.

- Zgjidhje problemesh.
- Zotërim kompetencash në fushat kryesore të dijes (matematikë, shkenca natyrore e shoqërore, teknologji etj.) (MASH, 2014b)

Katër shkathtësitë e para janë pjesë e përkufizimeve të mendimit kritik të pranuar nga shumica e autoriteteve në këtë fushë ndërsa dy të fundit janë të lidhur me qëllimin e mendimit kritik. Gjithashtu si një shembull përfaqësues për përfshirjen e tij në lëndë të veçanta, programi i lëndës së historisë për klasat 10-12 liston shkathtësitë e mendimit kritik si rezultate të lëndës.

"Studimi i lëndës së historisë i ndihmon nxënësit që të dallojnë diferencën midis supozimit dhe faktit, të kuptojnë kompleksitetin e çështjes historike, të mos besojnë në përgjigjen e paargumentuar dhe të respektojnë vërtetësinë e burimeve historike duke dalluar analogjinë false, të njohin abuzimet nga "mësimet" historike, të peshojnë pasojat që vijnë prej tyre.Detyra e programit të historisë është të drejtojë nxënësit për t'u bërë pjesëtarë të përgjegjshëm të shoqërisë, të cilët dinë se si të trajtojnë në mënyrë kritike një fenomen të epokës së tyre dhe të së shkuarës (f.4).

Studime të shumta kanë treguar se arritjet e nxënësve varen më shume nga faktori mësues se sa nga faktorë të tjerë si shkolla, statusi ekonomik ose arritjet e mëparshme akademike. Kjo gjetje tregon se nëse mendimin kritik e duam të ingranuar në klasat e sotme dhe të së ardhmes, studimet duhet të fillojnë nga mësuesit. Gjithashtu Musai (2014) thekson se çdo politikë arsimore mbështetet kryesisht në tre shtylla kryesore: kapacitetet, menaxhimi dhe financat. Kapacitetet arsimore, pra mësuesit dhe profesorët, janë bartësit e çdo reforme dhe si të tillë ata luajnë një rol të rëndësishëm në zbatimin e tyre. Në Shqipëri, programet Bachelor për mësuesi i ndjekin studentët që nuk kanë shumë zgjedhje ose ata me rezultate më të ulta nga studentët të cilët zgjedhin profesione të tjera. Këtë e tregon numri i pikëve që të lejon të regjistrohesh në fakultetet e edukimit. E njëjta gjë vlen dhe për programet e Masterit të mësuesisë në UT që përgatit mësues për shkollën e mesme. Numri i kuotave

është gjithnjë më i lartë se ai i kërkesave, duke i dhënë mundësi të regjistrohet kujt do që ka mbaruar nivelin Bachelor, pavarësisht nivelit të përgatitjes shkencore të arritur. (SPA-ZU 2014-2020). Pagat e ulta dhe vështirësia në profesion mund të jenë dy nga arsyet e këtij fenomeni. Këto tregues gati gati i japit të drejtë citatit të Bernard Show: "Ai që mundet bën. Ai që nuk mundet mëson të tjerët." Më shumë se kurdoherë, nxënësit e sotëm duhet të mësojnë të punojnë në grupe, të zgjidhin probleme, të përshtaten dhe të jenë të hapur ndaj ndryshimit. Megjithatë praktikatat aktuale inkurajojnë punën vetjake, konkurrencën, mësimin e thatë të informacionit dhe aftësive në izolim dhe përdorimin e rutinave të caktuara duke i rezistuar eksperimentimit me të rene sepse ajo duket hektike dhe e paparashikueshme. Në sondazhin e vitit 2009 mbi Klimën e Investimit (ICS), 51% e firmave të mëdha, 41% e eksportuesve dhe 48% e firmave të huaja raportuan aftësitë si një prej pengesave kryesore për zhvillim të mëtejshëm. Mbi 35% e firmave që futën teknologji të reja kanë përmendur arsimimin e forcës punëtore si një prej pengesave kryesore (Banka Botërore, 2013). Përgatitja e nxënësve për forcën puntore të së ardhmes kërkon njëloj tjetër mësimdhënie. Tradicionalisht shkolla ka kërkuar nga nxënësit të mësojnë, mbajnë mend, analizojnë dhe zgjidhin probleme pa i mësuar si t'i bëjnë ato (Halpern, 2013). Nuk është diçka e mençur të supozojmë se aftësitë e mendimit kritik do të zhvillohen automatikisht si rrjedhojë e rritjes dhe zhvillimit të nxënësit (Nickerson et. al., 1985); ato mund të mësohen e ushtrohen dhe profesioni i mësuesit duhet t'i refektojë këto aftësi. Në një studim të rëndësishëm në programet e degës së mësuesisë në Kaliforni, Paul, Elder dhe Bartell (1997) zbuluan se megjithëse shumica dërmuese e pedagogëve pohuan se mendimi kritik ishte objektivi kryesor mësimor, vetëm 19% prej tyre dhanë një shpjegim të qartë se çfarë është mendimi kritik. Ndërsa në botë studimet empirike rreth aftësisë së mendimit kritik të mësuesëve po

shtohen dhe këto të dhëna po shërbejnë dhe për studime të tërthora ku mundësohet vlerësimi në rang ndërkombëtar, studime të tilla në Shqipëri mungojnë. Në fakt statistikën dhe të dhënat në arsim të lënë shumë për të dëshiruar. "Sipas OECD-së, Shqipëria është i vetmi vend, të dhënat për familjet e të cilit për PVNN (PISA) 2012 nuk janë të besueshme". Raporti vazhdon se "është kritike që të ketë mekanizma për të siguruar cilësinë e mbledhjes së të dhënave në mënyrë që politikat të mbështeten në prova (Banka Botërore, 2014). Duke qenë se profesioni i mësuesit është në kategorinë e profesioneve të rregulluar me ligj, në një të ardhme të afërt do të ndihet nevoja për të dhëna me të cilat rezultatet e provimeve të mund të krahasohen. Ndërsa perceptimi i drejtë dhe zoterimi i një sërë aftësish për mendimin kritik të mësuesit nuk garanton transmetimin e tyre tek nxënësi, mungesa e këtyre aftësive do të krijonte një boshllëk të madh në zbatimin e kurrikulës së arsimit bazë dhe të mesëm. Mësuesët marrin pjesë në seanca zhvillimi profesional por siç është shprehur dhe në SZHAPU(2014-2020) këto nuk kanë qenë efektive për shkaqe të ndryshme. Nuk dihet nëse mos aplikimi i parimeve të mendimit kritik në klasë shkaktohet nga padija e mësuesëve apo nga mungesa e burimeve, mundësisë, planifikimit dhe llogaridhënies. Nga ana tjetër, në kontekstin shqipëtar jemi akoma në fazën e eksperimentimit me kurrikulat, prandaj studimet rreth elementeve kyç siç është mendimi kritik janë të domosdoshme dhe mungojnë. Duhet të jenë pikërisht rezultatet e hulumtimeve të mirëfillta shkencore ato që duhet të përdoren si një bazë e sigurtë prej ku të bëhen rekomandime për përmirësime në politikat arsimore. Rezultatet e këtij studimi do të vlejnë për të pasur të dhëna më të detajuara rreth perceptimeve të mësuesëve në shkollat e mesme mbi mendimin kritik dhe zbatimin e tij në klasë.

1.3. Qëllimi i punimit

Ky punim ka për qëllim të eksplorojë perceptimet e mësuesëve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipëri rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në klasë. Punimi synon të evidentojë nivelin e konceptimit të mendimit kritik nga ana e mësuesve, si dhe perceptimet e mësuesve rreth përfshirjes së mendimit kritik në klasë, përgatitjes së tyre rreth tij dhe perceptimet mbi pengesat që hasen gjatë përfshirjes së MK në mësim. Gjithashtu punimi synon të përcaktojë dallimet e mundëshme në këto perceptime sipas faktorëve të tillë si lënda, përvoja në punë dhe arsimit i mësuesve.

1.4. Pyetjet kërkimore dhe hipotezat e studimit

Ky punim është bazuar tek të dhënat e dala nga testimi i hipotezave që rrjedhin nga shtatë pyetje kërkimore të cilat maten nga të dhënat sasiore dhe cilësore të komunitetit të mësuesve pjesëmarrës. Kështu, pyetjet që shtron punimi renditen si më poshtë:

Pyetja Kërkimore 1: Në ç’nivel paraqitet konceptimi i mendimit kritik në mësimdhënie te mësuesit e shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë?

Pyetja Kërkimore 2: A ekzistojnë dallime në nivelin e konceptimit të mendimit kritik nga mësuesit sipas:

- a. përvojës
- b. lëndës mësimore
- c. arsimit

Pyetja Kërkimore 3: Në ç'nivel paraqiten perceptimet e mësuesve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë mbi përfshirjen e MK në mësimdhënie?

Pyetja Kërkimore 4: A ekzistojnë dallime në nivelin e perceptimeve të mësuesve rreth përfshirjes së MK në mësimdhënie sipas

a. përvojës

b. lëndës mësimore

c. arsimit

Pyetja Kërkimore 5: Në ç'nivel paraqiten perceptimet e mësuesve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë mbi përgatitjen e tyre për përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie?

Pyetja Kërkimore 6: A ekzistojnë dallime në nivelin e perceptimeve të mësuesve rreth përgatitjes së tyre për përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie sipas

a. përvojës

b. lëndës mësimore

c. arsimit

Pyetja Kërkimore 7: A ekzistojnë dallime në nivelin e perceptimeve të mësuesve mbi pengesat që hasen në përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie sipas

a. përvojës

b. lëndës mësimore

c. arsimit

Hipotezat e studimit

H.1. Mësuesit nuk kanë një konceptim të nivelit të lartë rreth mendimit kritik.

H.2. Niveli i konceptimit ndryshon sipas lëndës, përvojës dhe arsimit.

H.3. Mësuesit kanë një nivel të lartë perceptimi të përfshirjes së mendimit kritik në mësim.

H.4. Niveli i perceptimit rreth përfshirjes së mendimit kritik në mësim nuk ndryshon sipas lëndës, përvojës dhe arsimit.

H.5. Mësuesit nuk paraqisin një nivel të lartë perceptimi mbi përgatitjen e tyre për përfshirjen e mendimit kritik në mësim.

H.6. Niveli i perceptimit rreth përgatitjes së tyre ndryshon sipas lëndës, përvojës dhe arsimit.

H.7. Niveli i perceptimit të mësuesve mbi pengesat që hasen në përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie nuk ndryshon sipas lëndës, përvojës dhe arsimit.

1.5. Korniza Teorike

Teoritë që mbështesin mendimin kritik janë të shumta dhe kanë origjina të ndryshme. Rrënjët e mendimit kritik burojnë nga qasje të hershme filozofike si metodat epistemologjike të pyetjes sokratike dhe deduktimit aristotelian. Mendimi kritik në këtë studim do të shikohet në kuadrin e principeve konstruktiviste të mësimdhënies. Teoria konstruktiviste e konsideron mësimdhënien si një proces aktiv ku qëllimi nuk është vetëm dhënia e informacionit por gjithashtu stimulimi i nxënësve për të menduar dhe vepruar.

Piaget, me theksin e tij në rëndësinë e kontributit të nxënësit në procesin e nxënies përmes veprimtarive sociale dhe individuale, parapriu Vygotsky-n i cili solli konceptin e zhvillimit nëpërmjet marrëdhënieve sociale me anëtarët më të ditur të shoqërisë (Bunning, et.al, 2004). Parimet e kësaj teorie kanë ndikuar në kurrikulat dhe praktikat mësimore në mbarë botën. Disa shembuj të aspekteve të edukimit në të cilat kjo teori ka kontribuar janë:

1. zgjedhja e materjaleve të cilat nxënësit mund t'i manipulojnë ose t'i përdorin për të bashkëvepruar me mjedisin,
2. zgjedhja e detyrave dhe veprimtarive mësimore të cilat inkurajojnë nxënësit të vëzhgojnë, grumbullojnë të dhëna, testojnë hipoteza dhe marrin pjesë në aktivitete mësimore jashtë klase,
3. zbatimi i metodave të mësimdhënies që përfshijnë mësimin bashkëveprues dhe diskutimet,
4. integrimi i kurrikulës më qëllim përfshirjen e projekteve tematike si dhe ndërlidhjen e lëndëve kyçe mësimore si matematika, shkenca, gjuha dhe leximi (Bunning et, al., 2004, fq. 195).

Këto parime janë përfshirë dhe në kornizën e re kurrikulare shqiptare. Teoria konstruktiviste vë theksin te nevoja e eksperiencave që mundësojnë ndërtimin e dijes dhe zhvillimin e mendimit. Aftësitë e mendimit kritik si identifikim dhe analizë e burimeve të informacionit, reflektim mbi dijet paraprake dhe formulim i lidhjeve dhe i përfundimeve janë eksperiencia të bazuara në teorinë konstruktiviste (Miri, et.al., 2007). Në vija të përgjithëshme, koncepti i mendimit kritik përmban katër komponentë kryesorë. I pari është

dija të cilën ne përdorim ose përvetësojmë gjatë angazhimit në mendim kritik. Dijet paraprake mundësojnë nxënësit të gjykojnë besueshmërinë e informacionit, analizojnë qëllimet dhe objektivat e tyre dhe zgjidhin problemat (Bruning et al., 2004). Komponenti i dytë janë inferencat ose “lidhjet ndërmjet dy ose më shumë njësive të dijes” (Bruning et al., 2004, fq.182). Përbërësi i tretë është vlerësimi i cili i referohet aftësive të tilla si analiza ose aftësia për të piketuar dhe zgjedhur dijet dhe informacionet që kërkohen, gjykimi i cili kërkon vlerësimin dhe besueshmërinë e burimeve, peshimi që i referohet procesit të krahasimit, përzgjedhjes dhe organizimit të informacionit si dhe marrja e vendimeve që përfshin përdorimin e vlerave për të formuluar përgjigje dhe reagime etike, morale dhe emocinale. Elementi i katërt janë proceset metakognitive të cilat ndihmojnë nxënësit të mendojnë rreth procesit të tyre të mendimit. Bruning et al. (2004) shprehen se

Proceset metakognitive janë thelbësore për mendimin kritik sepse mundësojnë monitorimin se sa i përshatshëm është informacioni mbi të cilin bazojmë opinionet tona; si dhe sa e saktë është logjika mbi të cilën ndërtojmë lidhjet dhe përfundimet (fq. 183).

Megjithëse konstruktivizmi vlerëson perspektivat dhe experiencën e nxënësit në ndërtimin e dijeve, mësuesi luan një rol kritik në krijimin e mjedisit të duhur për zhvillimin e dijes. Besimet dhe vlerat e mësuesëve mund të përgatisin terrenin për nxënien dhe mendimin kritik. Mësuesit që vlerësojnë mendimin kritik dhe janë reflektivë në profesion kanë gjasa më të mëdha për të organizuar orë mësimi që sfidojnë, stimulojnë dhe angazhojnë nxënësit. Një përkufizim i përgjithshëm i cili përfshin të gjithë proceset dhe strategjitë cognitive si dhe tendencat për tu angazhuar në mendim kritik është marë për bazë në analizën e përkufizimeve të dhëna gjatë intervistave dhe pyetjeve të hapura të pyetsorit. Kjo qasje e dyfishtë ndihmon në studimin tërësor të mendimit kritik si dhe mundëson një analizë më përfshirëse të perceptimeve të mësuesëve. Facione (1990) me një panel ekspertësh paraqiti

në mënyrë të detajuar natyrën e aftësive konjitive dhe tendencave afektive për një mendimtar kritik. Një individ mund të mos ti ketë të gjithë treguesit e listuar por një kombinim i interpretimit, analizës, vlerësimit, nxjerrjes së përfundimeve, shpjegimit, dhe vetërregullimit është tregues i mendimit kritik (Facione, 1990, p. 6). Megjithatë pa tendenca ose predispozita të tilla si të qëniet të hapur ndaj të resë dhe tolerantë ndaj alternativave të ndryshme si dhe të qëniet skeptik dhe kërkues, përdorimi i mendimit kritik nuk mund të konsiderohet si i qëndrueshëm.

1.6. Rëndësia e studimit

Në një atmosferë ndryshimi dhe reformash të vazhdueshme, dilema e mësuesve për llojin e aftësive që duhet të përcjelin te nxënësit ruan vendin e saj: a duhet mësuesi të fokusohet te dijet bazë apo duhet të "harxhojë" kohën me vlerë që ka në dispozicion për aftësitë e mendimit të shkallës së lartë? Ç'është gjithë kjo zhurmë për mendimin kritik dhe a është ai më i vlefshëm se dijet e mirëfillta në lëndët specifike? Nxënësit tanë mund të dinë të kryejnë veprimet bazë aritmetike por nuk mund të lundrojnë dhe llogjikojnë dot përmes problemeve komplekse matematikore ose shkencore. Ata mund të jenë të aftë të shkruajnë fjali të rregullta por kjo s'do të thotë se ata mund të ndërtojnë një argument ose analizë. Sipas raportit të Bankës Botërore "Pavarësisht tendencës në rritje, performanca e përgjithshme e Shqipërisë mbetet e ulët. Rezultatet e PVNN 2012 të Shqipërisë janë më të ultat në gjithë Europën dhe Azinë Qendrore dhe ndër më të ultat nga të gjitha shtetet pjesëmarrëse në PVNN. Në përgjithësi, Shqipëria është rreth një vit shkollor mbrapa vendeve si Bullgaria, Rumania dhe Serbia dhe rreth dy vjet e gjysëm shkollorë (rreth 100

pikë PVNN) mbrapa mesatares së OECD-së (Banka Botërore, 2014). Shumë faktorë ndër të cilët dhe mësuesi kanë përgjegjësinë e tyre në këto rezultate.

Një ndër qëllimet kryesore të mësuesit është të mësojë nxënësin si të bëjë diçka. Një qëllim akoma më i rëndësishëm është ti mësojë atij si të zgjidhi një problem edhe nëse dijet që ka mësuar përmendshëm janë harruar. Sipas SZHAPU, tekstet aktuale lënë shumë për të dëshiruar si nga ana e përmbajtjes ashtu dhe nga ajo e metodikës. Në këto kushte mësuesi është burimi kryesor nëpërmjet të cilit nxënësit mund të lidhin dijet me botën reale dhe mund të përballojnë sfidat. Në këtë këndvështrim, mësuesi i mençur do ta kuptojë rëndësinë e mendimit kritik.

Mësuesit duhet të jenë të aftë të përdorin aftësitë e mendimit kritik dhe duhet të mundësojnë praktikimin dhe përvetësimin e këtyre aftësive nga ana e nxënësve si në arsimin bazë ashtu dhe në atë të mesëm. Deri tani studimet e mirëfillta në këtë fushë në Shqipëri kanë munguar. Hulumtimi i perceptimeve rreth mendimit kritik të mësuesit e shkollave të mesme do të thellojë dijet mbi praktikat aktuale mësimore dhe do të na mundësojë paraqitjen e rekomandimeve me qëllim përmirësimin e arritjeve të nxënësve. Gjetjet e këtij studimi i shërbejnë zgjerimit të dijeve dhe qartësimin të problemeve në fushën e edukimit. Ato do të kontribuojnë në identifikimin e problemeve lidhur me pikëpamjet e mësuesëve rreth mendimit kritik, përgatitjen e tyre rreth tij, si dhe perceptimet e tyre ndaj pengesave që hasen në procesin e përfshirjes së tij në mësim. Më gjerë studimi do të ndihmojë në:

- 1.hartimin e seancave të zhvillimit profesional sipas nevojës së mësuesëve
- 2.hartimin e kurrikulave dhe përmirësimin e standarteve që inkurajojnë mendimin kritik

3. zgjerimin e dijes mbi nxënien dhe mësimdhënien në Shqipëri

1.7. Kufizimet e studimit

Ky studim bazohet në përgjigjet e vetëraportuara të pjesmarrësve prandaj vlefshmëria e tij varet nga sinqeriteti i përgjigjeve. Së dyti, studimi shtrihet në një masë të kufizuar shkollash dhe mësuesish të qyteteve të zgjedhura dhe rezultatet mund të shfaqin ndryshime nga studime me një popullatë më të gjerë dhe përfshirëse. Së treti, shkollat rurale nuk u përfshinë në studim duke lënë jashtë një pjesë të rëndësishme të sistemit arsimor.

1.8. Përkufizimet e termave

Shkathtësi: Kapacitet (mendor/fizik) i fituar për të arritur rezultatet e parashikuara, shpesh me shpenzim minimal të kohës ose energjisë, ose të të dyjave. Shkathtësia mund të jetë e përgjithshme ose e veçantë (MAS, 2014b, fq.56).

Aftësi: Kapacitet i lindur ose i fituar që e lejon personin të ndërtojë njohuri, për të vepruar me sukses në situata të caktuara (MAS, 2014b, fq.53).

Perceptime: Perceptimet janë imazhet e përftuara përmes ndjesive dhe përshtypjeve. Perceptimet "bazohen në përshtypje" ose " në ndjesi të interpretuara përmes eksperiencës". Ato influencohen nga konceptimet ose kuptimet njerëzit kanë mbi botën përreth. (Pratt, 1992, fq. 1).

Perceptimi është “aftësia për të njohur të zakonshmet, të diturat dhe për të kuptuar çfarë nuk di, nuk njeh” (Musai, 1999, f.129)

Konstruktivizëm: Teori e të nxënës që bazohet në parimin se personi e ndërton njohurinë në mënyrë aktive duke ndërvepruar me mjedisin dhe shoqërinë (MAS, 2014b, fq.55).

Tendenca ndaj mendimit kritik: tendenca drejt mënyrave të veçanta të sjelljes intelektuale që kushtëzojnë dhe drejtojnë sjelljet (Facione et al., 2000).

1.9. Organizimi i Punimit

Ky punim është strukturuar në gjashtë kapituj kryesorë. Kapitulli i parë përmban çështjet themelore të studimit. Në të është paraqitur një hyrje e shkurtër, parashtrimi i problemit, qëllimi i punimit, pyetjet kërkimore dhe hipotezat mbi të cilat mbështetet studimi, koncepti teorik, rëndësia e punimit, kufizimet e studimit dhe përkufizimet e termave të rëndësishme për punimin. Kapitulli përfundon me strukturën e punimit ku ofrohen të dhëna të përgjithshme lidhur me përmbajtjen e secilit kapitull. Kapitulli i dytë paraqit një përmbledhje të literaturës dhe kërkimit shkencor rreth mendimit kritik, rëndësisë dhe zbatimit të tij në arsim, rolit të mesuesit në të si dhe pengesat që hasen gjatë përpjekjeve për përfshirjen e tij në mësimdhënie. Pjesa e fundit e kapitullit të dytë përmban objektivat e përgjithëshme si dhe ato specifike të lëndëve kryesore që pasqyrojnë shkathtësitë e mendimit kritik në kurrikulën e arsimit të mesëm të lartë. Kapitulli i tretë përshkruan metodologjinë e punimit. Ai fillon me një hyrje të shkurtër ku trajtohet aspekti sasior dhe cilësor i punimit. Kjo ndiqet nga përshkrimi i pjesëmarrësve dhe metoda e përzgjedhjes së tyre, procedura e mbledhjes së të dhënave sasiore dhe cilësore, instrumentet e përdorura për matjet sasiore dhe cilësore, mënyra e përpunimit të të dhënave pasuar me një përmbledhje të shkurtër. Kapitulli i katërt përmban gjetjet e studimit. Në të paraqiten gjetjet kryesore sipas pyetjeve kërkimore të studimit.

Kapitulli i pestë vazhdon me diskutimin e rezultateve dhe gjetjeve të studimit. Këtu prezantohen gjetjet sasimore dhe cilësore sipas pyetjeve kërkimore dhe njëkohësisht bëhet krahasimi me të dhënat e studimeve të mëparshme. Në kapitullin e gjashtë jepen perfundimet dhe rekomandimet e studimit. Në pjesën përmbyllëse, paraqiten referencat, pyetsorët, protokolli i intervistave si dhe një listë e plotë e përgjigjeve të pyetjeve të hapura.

KAPITULLI II: PËRMBLEDHJA E LITERATURËS

2.1 Hyrje

Ky kapitull përmban një përmbledhje të literaturës e studimeve rreth mendimit kritik dhe zbatimit të tij në fushën e arsimit. Pas hyrjes, pjesa e dytë përmban një historik të shkurtër i ndjekur nga çështja e përkufizimit të mendimit kritik. Më tej janë paraqitur rëndësia e mendimit kritik në arsim si dhe mësimdhënia e tij me debatet aktuale në këtë fushë. Pjesa e gjashtë paraqit mësuesin dhe pozicionimin e tij në lidhje me mendimin kritik. Pjesa e shtatë parashtrohet disa nga pengesat për mësimdhënien e mendimit kritik ndërsa pjesa e tetë paraqit objektivat dhe kompetencat e arsimit të mesëm të përgjithshëm shqipëtar që pasqyrojnë shkathtësitë e mendimit kritik. Së fundmi, pjesa e nëntë paraqit një përmbledhje të kapitullit.

2.2. Historiku i mendimit kritik

Historia e filozofisë është e mbushur me postulate dhe teori mbi mendimin dhe rolin e tij në zhvillimin e njerëzimit. Sokrati, filozofi grek i cili inkurajoi të rinjtë e Athinës së lashtë të dyshonin, të pyesnin dhe të mendonin vetë është konsideruar si pioneri i mendimit kritik. 2500 vjet më parë ai zbuloi se nën presionin e pyetjeve shumica e njerëzve nuk mbështetnin dot atë ç'ka pretendonin të dinin prandaj ai përdori pyetje dialektike të njohura dhe si pyetje sokratike për ti shtyrë nxënësit të kuptonin kufinj të asaj që dinin dhe asaj që nuk dinin. Kjo formë dialektike inkurajonte përdorimin e logjikës dhe arsyetimit në formimin e botëkuptimeve ose zgjidhjen e problemeve (Paul & Elder, 2007). Sokrati hodhi dritë mbi parimet kryesore të mendimit kritik: nevojën për lidhjet logjike dhe qartësinë në mendim.

Mbas vdekjes, nxënësi i tij Platoni, Aristoteli dhe skeptikë të tjerë grekë vazhduan në gjurmët e tij duke theksuar se gjërat shpesh nuk janë ashtu si duken dhe vetëm mendja e stërvitur mund të shikojë realitetet e fshehura nën sipërfaqe (Paul, Elder & Bartell, 1997). Në mesjetë Thomas Aquinas vazhdoi traditën e mendimit kritik duke e konsideruar përgjigjen ndaj kritikave që i bëheshin si mundësi për të zhvilluar idetë dhe mendimet e tij. Ai gjithashtu theksoi nevojën që arsyetimi të jetë sistematik dhe i shqyrtuar nga kënde të ndryshme. Në Angli dhe në Francë, Francis Bacon dhe Descartes shkruan librat "Avancimi i Nxënies" dhe "Rregullat për Udhëheqjen e Mëndjes" të cilat konsiderohen si librat e parë në mendimin kritik. Bacon theksoi nevojën e studimit të botës në mënyrë empirike dhe shtroi themelet e shkencës moderne sidomos me kontributin e tij në procesin e grumbullimit të informacionit. Ai paraqiti argumentin se njeriu mund të zhvillojë vese të këqija mendimi nëse lihet i pamësuar. Descartesi gjithashtu paraqiti nevojën e drejtimit sistematik të mendjes në mendim (Paul, Elder & Bartell, 1997). Programet e studimit në universitetet europiane të asaj kohe theksonin zhvillimin e llogjikës dhe mendimit racional që qëndron në qëndër të mendimit kritik. Studentët inkurajoheshin të studjonin të gjithë aspektet e pyetjeve dhe problemave dhe të përcaktonin vlerën e secilës (Daly, 1961, cituar në Barnhill, 2010). Në shekullin e 18 dhe 19 mendimi kritik u shtri në shumë fusha kyçe të jetës shoqërore si ekonomi, politikë, antropologji, linguistikë etj. Filimet e shekullit të 20 prodhuan formulime më të qarta dhe të detajuara të mendimit kritik. Ndër figurat që dhanë kontribut të rëndësishëm në zhvillimin e konceptimit të mendimit kritik dhe zbatimit të tij në mësim mund të përmendim William Graham Sumner, John Dewey, Edward Glaser, Jean Piaget dhe Lev Vigotsky. Në vitin 1902 në veprën e tij "Mënyrat Popullore" e cila u bë një

pikë referimi për sociologjinë dhe antropologjinë e asaj kohe Sumner shpreh nevojën për mendim kritik në jetë dhe në arsim:

"Kritika është studimi dhe testimi i pohimeve të ç'do lloji me qëllim përcaktimin nëse ato i përkasin realitetit apo jo. Aftësitë kritike janë rezultat i arsimit dhe trajnimit. Ato janë zakone të mendjes. Trajnimi i burrave dhe grave me të tilla aftësi është çështje parësore e mirëqënies së njerëzimit. Kjo është garancia jonë e vetme kundër mashtrimit, iluzionit, supersticionit, dhe keqkuptimeve të vetes dhe mjedisit që na rrethon. Arsimi është i mirë nëse prodhon aftësi të mira kritike. Një mësues i çfarëdo lënde i cili ngul këmbë tek saktësia dhe kontrolli i arsyeshëm i të gjitha proceseve dhe metodave, dhe i mban çështjet e hapura për verifikim dhe rishikim pa kufizim, kultivon këtë metodë në mënyrë të natyrshme të nxënësit. Njerëzit e mësuar me këto aftësi nuk mund të nxitohen, përkundrazi, atyre u duhet kohë të besojnë. Ata i konsiderojnë çështjet nga të gjithë këndvështrimet e mundshme, pa vështirësi megjithëse nuk kanë siguri. Ata sigurojnë prova, i peshojnë ato dhe i rezistojnë tundimit për të paragjykuar. Arsimi që mëson shkathtësitë kritike është i vetmi për të cilin mund të themi se përgatit qytetarë të mirë" (Sumner, 1902, f.702).

Në të njëjtën kohë John Dewey shkruante veprat të cilat qëndrojnë në bazat e arsimit modern ku do të shpjegonte karakterin pragmatik të mendimit njerëzor dhe qëllimet e objektivat e tij. Si pragmatist Dewey kërkonte vlerësimin e dijeve të mëparshme të nxënësve, mbështeste përdorimin e pyetjeve të hapura që kërkonin shtjellim, mendim dhe gjykim nga ana e nxënësit dhe nxiste atmosferën e kërkimit në klasë. Arsimimi i vërtetë ndodh përmes eksperiencave efekti i të cilave ka dy aspekte: aspekti i parë është ai i pajtimit ose jo me to ndërsa aspekti i dytë ka të bëjë me ndikimin e tyre në eksperiencat e ardhëshme. Dewey besonte se arsimi është pjesë e jetës dhe jo thjesht përgatitje për të (Dewey 1897). Jeta dhe arsimi janë të ndërthurura dhe mësuesi duhet të krijojë dhe mundësojë eksperiencë pozitive në arsim. Nxënësit mësojnë duke bërë dhe ekspozimi ndaj përvojave të ndryshme është jetik për zhvillim. Megjithëse nuk përdori termin mendim kritik ai paraqiti elementet universale të mendimit kritik në përkufizimin e mendimit reflektiv si aktiv dhe këmbëngulës i cili shqyrton bindjet ose format e tjera të dijes duke konsideruar arsyet mbi të cilat ato bazohen dhe konkluzionet e nxjerra prej tyre" (Dewey 1910, f. 6). Kjo do të thotë që mendimi kritik shikohej si një proces aktiv me në qendër

nxënësin. Dewey mbronte se mësimi i shkathtësive të mendimit ishte i domosdoshëm sepse tendencat natyrore dhe shoqërore na bëjnë të dalim nga rruga e drejtë. Megjithatë ai argumentonte se duhet të ketë disa pika fillestare të cilat procesi i edukimit duhet të ngulli rrënjët si kurioziteti, sugjerimet dhe vazhdimësia. Ai nënvizoi dhe rëndësinë e mësuesit si model në zhvillimin e mendimit të nxënësi: "Mësuesi me gjërat që bën dhe me mënyrën se si i bën ato stimulon një përgjigje të nxënësi në një mënyrë ose në një tjetër. Çdo përgjigje e tillë përcakton sjelljen e nxënësit në një mënyrë apo një tjetër" (Dewey, 1910, f. 47). Bertrand Russell gjithashtu përdori termin "zakonet e mendimit gjykues" të cilat sipas tij janë aftësitë për të formuluar mendime personale, për të gjetur zgjidhje të paanëshme dhe për të dyshuar supozime të ndryshme. Russell identifikoi qëndrimin kritik si dijeni rreth gabimeve njerëzore, të qenit të hapur dhe konsiderimi i provave në shpjegimin e botës që na rrethon (Hitchcock, 2001). Glaser gjithashtu kontriboi gjerësisht në studimet e kësaj fushe. Ai mbështeti mësimdhënien e mendimit kritik dhe krijoi testin 'Vlerësimi i mendimit Kritik Watson-Glaser'. Glaser përkufizoi mendimin kritik si (a) tendencë e të qenit i prirur për të konsideruar me kujdes çështjet dhe problemet që hasim, (b) njohuri rreth metodave të kërkimit dhe arsyetimit logjik dhe (c) aftësi në aplikimin e këtyre metodave (cituar në Scriven & Paul, f.2). Piaget, një biolog i cili ka i dhënë kontribute të mëdha shkencës në fushën e pjekurisë dhe zhvillimit të fëmijëve, krijoi teorinë e cila është konsideruar si më gjithëpërfshirësja mbi zhvillimin intelektual. Teoria e tij përfshin çështje të ndryshme si gjuha, arsyetimi logjik, gjykimet morale dhe koncepti i kohës (Ormrod, 2004). Piaget formuloi konceptin e skemës dhe shtoi se dija mund të kuptohet nëpërmjet strukturave dhe veprimeve (operacioneve) të cilat përmes asimilimit dhe akomodimit ndryshojnë përgjatë zhvillimit konjitiv të fëmijëve (Berk, 2007). Sipas

Piaget, zhvillimi konjitiv përbëhet nga katër struktura të cilat përkojnë me etapat e zhvillimit të fëmijës. Fëmijët kalojnë përmes llojeve të ndryshme të mendimit gjatë rrugëtimit të tyre drejt mendimit të pjekur të moshës së rritur (Berk,2007). Ndonëse Piget nuk përdori termin mendim kritik në shpjegimet e ativeve mendore, ka ngjashmëri midis përshkrimit të tij të mendimit formal dhe një përshkrimi të përgjithshëm të mendimit kritik ‘aftësia për të bërë përgjithësime, consideruar mundësi të reja, dhe pezulluar gjykimin’’ (Meyers, 1986). Në ndryshim nga pikëpamjet e Piaget rreth nxënies si një përpjekje vetjake, Vygotsky nxorri në pah rëndësinë e ekperiencave të shkuara, dijeve të mëparëshme, shoqërisë dhe kulturës në zhvillimin konjitiv të individëve. Piaget u mor më shumë me cilësitë që shfaqin fëmijët e moshave të caktuara, ndërsa Vygotsy u fokusua në procesin e zhvillimit. Ai besonte se dija zhvillohet nëpërmjet bashkëveprimit social dhe të nxënies ndodh përmes gjuhës dhe ndarjes së përvojave me të tjerët. Të rriturit mbështesin të nxëniet e fëmijëve në mënyrë të vetëdijëshme dhe deri diku sistematike (Ormrod, 2004). Perspektiva socio-kulturore e Vygotskit ka në qendër konceptin e Zonës së Zhvillimit të Përafët (ZZP), me anë të cilës ai shpjegon se të nxëniet është një aktivitet social dhe limitet e potencialit njerëzor varen nga cilësia e bashkëveprimeve sociale. Sipas tij, proceset konjitive nisin si rezultat i bashkëveprimeve sociale në kuadër të kulturave të veçanta dhe zhvillohen kur fëmijët diskutojnë dhe përvetësojnë këto procese. Të rriturit transmetojnë te fëmijët mënyrat se si kultura respektive interpreton dhe i përgjigjet ngjarjeve dhe situatave nëpërmjet bisedave informale dhe arsimit formal (Ormrod, 2004). Megjithatë fëmijët nuk kanë aftësi për të kryer në mënyrë të pavarur detyra të caktuara, ZZP i ndihmon ata të zhvillohen me ndihmën dhe mbështetjen e personave më të ditur derisa ata të arrijnë performancë të kënaqshme. Mbas përvetësimit të shkathtësive të ndryshme dhe suksesit në

kryerjen e detyrave të caktuara, nxënësit kalojnë në shkathtësi dhe probleme më komplekse me ndihmën e procesit të mbështetjes ose skelës. Në këtë mënyrë ndihma e mësuesëve dhe shokëve të cilët punojnë në një mjedis kolaborativ i ndihmon ata të përvetësojnë materialin dhe t'i japin kuptin informacionit që hasin në botën që i rrethon.

2.3. Përkufizime të mendimit kritik

"Nuk ka fjalë që kemi më shpesh në gojë sesa medoj dhe mendim. Kuptimet që i veshim këtyre fjalëve janë aq të shumta sa përkufizimi i tyre bëhet i vështirë" (Dewey, 1910, f. 1)

Në literaturën e sotme është e vështirë të gesh një përkufizim të vetëm të mendimit kritik për shkak të disiplinave të ndryshme të cilat ai prek. Shumë përkufizime shprehin të njëjtën gjë me fjalë të ndryshme ndërsa disa prej tyre shprehin gjëra të ndryshme me të njëjtat fjalë. Në një përmbledhje të literaturës mbi mendimin kritik, Fischer & Spiker arritën në përfundimin se shumica e përkufizimeve të termit përfshijnë arsyetim/llogjikë, gjykim, vetëmonitorim, refleksion, pyetje, dhe proçese mendore (Fischer & Spike në Halpern, 2014). Nga ana tjetër nuk mungojnë dhe ekspertë që mbrojnë se mendimi kritik nuk duhet përkufizuar. Ai duhet shpjeguar me anë të komponentëve, cilësive, hapave dhe karakteristikave të tij (Riddell, 2007). Në fakt shumica e përkufizimeve përmbajnë një ose më shumë nga pikat e përmendura nga Riddell. Tre fusha kanë ndikuar në zhvillimin e tij si koncept: filozofia, psikologjia dhe së fundmi fusha e edukimit. Përkufizimet e mëposhtëme do të paraqiten në kuadrin e këtyre tre qasjeve. Nuk është koençidencë që John Dewey, një filozof, psikolog, dhe edukator është konsideruar babai i mendimit kritik (Sternberg, 1986).

2.3.1 Qasja Filozofike

Veprat e Sokratit, Platonit, Aristotelit dhe më së fundmi, Ennis, Lipman dhe Paul kanë hedhur dritë mbi bazat e mendimit kritik i parë nga këndvështrimi filozofik. Kjo shkollë e mendimit është përqëndruar më shumë në sistemin e logjikës se sa në praktikën e mendimit kritik në klasë. Sternberg (1986) argumenton se kjo qasje analizon mendimin kritik në kushte ideale duke listuar cilësitë dhe karakteristikat e mendimtarit ideal dhe duke mos marrë parasysh faktorët që ndikojnë në performancën e njeriut në botën reale. Kjo qasje na ndihmon të dijmë potencialin dhe kufijtë e mendimit kritik pavarësisht asaj që kemi mundësi të bëjmë (Sternberg, 1986). Autorët e kësaj tradite kanë hartuar lista me cilësitë dhe standartet e mendimit. Ennis e përkufizon mendimin kritik si mendim reflektiv dhe i përgjegjshëm i cili na ndihmon të vendosim çfarë të besojmë apo bëjmë. (Ennis, 1986, f.10)

Ai shkroi se mendimi kritik ndahet në shprehje dhe tendenca ndaj mendimit kritik. Tendencat ndaj mendimit kritik përmbajë bagazhin që secili sjell në aktin e mendimit si dijet, ndjenjat, besimet dhe vlerat. Tre tendenca kryesore janë: kujdesi që besimet të jenë të vërteta dhe vendimet të jenë të justifikuara, kujdesi për të paraqitur qëndrimin që mban në mënyrë të ndershme dhe të qartë si dhe kujdesi për dinjitetin dhe vlerën e çdo njeriu. Nga ana tjetër Ennis përgatiti një taksonomi me 12 shprehjet e mendimit kritik: (1) përqëndrim në pyetje, (2) analizë e argumentit, (3) pyetje dhe përgjigje qartësimi, (4) gjykim i besueshmërisë së burimit të informacionit, (5) studim dhe vëzhgim i lidhjeve, (6) nxjerrje e përfundimeve dhe vlerësimi i tyre, (7) paraqitja e shkaqeve dhe vlerësimi i tyre, (8) gjykime mbi vlerat, (9) përkufizim termash dhe vlerësimi i tyre, (10) përcaktimi i supozimeve, (11) vendimi për veprim, (12) dhe bashkëveprimi me të tjerët (f.12-15, Kennedy et al, 1991)

f.31). Lipman një tjetër përfaqësues i mendimit kritik e përkufizon atë si mendim i aftë dhe i përgjegjshëm që mundëson një gjykim të mirë sepse 1) mbështetet mbi kritere, 2) vetë-korrigjohet dhe 3) është i ndjeshëm ndaj rrethanave dhe kontekstit (Lipman, 1988, f. 39). Sipas tij mendimi kritik rrit sasinë dhe cilësinë e kuptimit që nxënësit marrin nga ato që lexojnë dhe dëgjojnë për të përmirësuar atë që shkruajnë dhe thonë (f. 43). Kur nxënësit mendojnë në mënyrë kritike ata janë të aftë të përdorin logjikën dhe arsyetimin për marrjen e vendimeve dhe formulimin e koncepteve dhe konkluzioneve në vend të përsëritjes së thatë të asaj që dëgjojnë dhe mësojnë. McPeck iu referua mendimit kritik si tendencë dhe aftësi për t'u angazhuar në një situatë me skepticizëm dhe reflektim (McPeck, 1990, f. 8). Në fund të viteve 80-të Shoqata Amerikane e Filozofisë ndërmori misionin e përcaktimit të një përkufizimi të mendimit kritik. Një panel me 46 ekspertë nga fusha të ndryshme u përpoq të arrinte një konsensus rreth përkufizimit dhe elementëve të tij. Pas dy vitë pune, Facione (1990) përmbledhi rezultatet duke dhënë një përkufizim të miratuar nga grupi i ekspertëve:

"Për ne mendimi kritik është mendim i qëllimshëm, gjykim i vetërregulluar që rezulton në interpretim, analizë, vlerësim, dhe inferencë si dhe shpjegimi i elementëve konceptualë, metodologjikë, ose kontekstualë që janë marrë në konsideratë përpara marrjes së vendimeve dhe gjykimeve."

Grupi përkufizoi gjashtë aftësitë bazë të mendimit kritik (Tabela 1) interpretim, analizë, vlerësim, konkluzion, shpjegim dhe vetërregullim (Facione, 1990, f.15) dhe përshkroi tendencat të cilat shprehin prirjet e një mendimtari ideal si: kërkshëri, besim në procesin e kërkimit, besim në aftësitë e arsyetimit dhe logjikimit, mendje e hapur ndaj pikëpamjeve të ndryshme, konsideratë për mendimet e të tjerëve, ndershmëri në përballjen me paragjykime, dhe dëshirë për të ndryshuar kur ndryshimi është i domosdoshëm (Facione, 1990, f. 28). Grupi gjithashtu rekomandoi përfshirjen e mendimit kritik në nivelin e arsimit të mesëm përkrah atij të lartit. Konsensusi i ekspertëve nuk zgjati gjatë dhe perspektiva të

ndryshme rreth mendimit kritik si psh. rreth rolit të tendencave vazhduan të mbizotërojnë në punimet e mëvonëshme.

Tabela 1 Lista e aftësive dhe kategorive përkatëse të mendimit kritik, sipas panelit të drejtuar nga Facione

Aftësi	Kategori	Përkuftizim
Interpretim	Kategorizim Deshifrim i rëndësisë Qartësim i kuptimit	Kuptimi dhe shprehja e kuptimit ose domethënies rreth një game të gjerë përvojash, situatash, të dhënash, ngjarjesh, gjykimesh, besimesh, rregullash, procedurash ose kriteresh
Analizë	Studim idesh Identifikim argumentash Analizë argumentash	Identifikimi i lidhjeve ndërmjet pohimeve, pyetjeve, koncepteve, përshkrimeve, ose formave të tjera që shprehin besim, gjykim, arsye, të dhëna ose mendime.
Vlerësim	Vlerësim i pretendimeve Vlerësim i argumentave	Vlerësimi i besueshmërisë së formulimeve ose perceptimeve të njerëzve, eksperiencave, situatave, gjykimeve, mendimeve si dhe vlerësimi i gradës së llogjikës midis pohimeve, përshkrimeve, pyetjeve ose të formave të tjera të përfaqësimit
Inferenca	Pyetje rreth provave/evidencave Suposim alternativash Nxjerrje përfundimesh	Identifikimi i elementëve të nevojshëm për të nxjerrë përfundime të arsyeshme, për të formuar supozime dhe hipoteza, për të konsideruar informacionet e duhura, për të nxjerrë rrjedhimet nga pohime, parime, prova, gjykime, besime, mendime, koncepte, përshkrime, pyetje ose forma të tjera përfaqësimi
Shpjegim	Shprehje e rezultateve Justifikim i procedurave Prezantimi i argumentave	Shprehje e rezultateve të arsyetimit vetjak; justifikim i arsyetimit ku rezultatet u bazuan dhe shpjegimi i arsyetimit me argumenta bindëse

Vetë Rregullim	Vetë egzaminim Vetë korrigjim	Vetë monitorim i qëllimshëm i aktiviteteve mendore, elementeve të përdorura në ato aktivitete si dhe rezultate të nxjerra veçanërisht duke përdorur aftësite e analizës dhe vlerësimit mbi gjykimet perfundimtare me një tendencë pyetje, konfirmimi, miratimi ose korrigjimi të arsyetimit ose përfundimeve
----------------	----------------------------------	--

Nga: Facione, P.A.(1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report: Research findings and recommendations. Washington, DC: American Philosophical Association, f.6-11.

Sipas Facione (1990), interpretimi përfshin aftësi të tilla si kategorizim dhe qartësim kuptimi e mendimi dhe i referohet përpjekjeve për të shprehur domethënien e ngjarjeve ose situatave si p.sh. identifikimi i qëllimit të autorit bazuar në veprat e mëparshme ose biografinë e tij. Nëpërmjet aftësisë së dytë, analizës, individët identifikojnë lidhjet e drejtpërdrejta dhe të tërthorta midis pohimeve, pyetjeve, koncepteve, përshkrimeve ose formave të tjera të përfaqësimit që shprehin dhe përshkruajnë besime, gjykime, eksperiencë, arsyetime, ose mendime. Një shembull analize mund të konsiderohet identifikimi i ngjashmërive dhe dallimeve midis dy qasjeve në zgjidhjen e një problemi. Vlerësimi përfaqëson përcaktimin e besueshmërisë së pohimeve ose përfaqësimeve të cilat janë shprehje e eksperiencave, perceptimeve, qëndrimeve, gjykimeve dhe mendimeve. Ai gjithashtu përfaqëson vlerësimin mbi llogjikën e lidhjeve midis formave të shprehjes së mendimit. Vlerësimi shfaqet kryesisht në bashkëpunim me aftësitë e tjera si p.sh. analizimi i zgjidhjes së mundëshme të një problemi praprin vlerësimin mbi përshtatshmërinë ose besueshmërinë e kësaj zgjidhje. Aftësia e katërt, inferenca, i referohet identifikimit të elementeve të nevojshme për nxjerren e përfundimeve llogjike, formulimin e hipotezave,

deduktimin e përfundimeve që rrjedhin nga të dhënat, informacioni në dispozicion, pohimet, besimet dhe format e tjera të shprehjes. Një nxënës përdor inferencën kur ai parashikon pasojat e një zgjidhje përpara se të vendosë nëse ajo është zgjidhja më e përshtatëshme. Shpjegimi u përkufizua si aftësia për të paraqitur rezultatet e arsytimit personal. Për shembull, një nxënës përdor shprehinë e shpjegimit kur paraqit të gjithë shkaqet e mundëshme të një çështje sociale. Nxënësit duhet të shfaqë shprehi të mira shpjeguese në mënyrë që të shprehin mendimin e tyre dhe t'i bëjnë të tjerët të kuptojnë çështjet me rëndësi. Aftësia e fundit qëndron në themel të aftësive të tjera dhe konsiderohet si epiqendra e mendimit kritik. Vetë-rregullimi kontrollon vazhdimisht funksionimin e pesë aftësive të tjera bazuar në fidbekun e brendshëm që rrjedh nga vetë-reflektimi dhe fidbekun e jashtëm të dhënë nga mjedisi. Ai i referohet aftësisë së monitorimit të qëllimshëm dhe vetëdijshëm të proceseve konjitive, elementeve të këtyre proceseve dhe përfundimeve të nxjerra nga to.

Një figurë tjetër e rëndësishme në fushën e mendimit kritik, Richard Paul e trajton atë në këndvështrimin e përsosshmërisë së mendimit. Sikurse Ennis dhe Facione, ai përkrahu një qasje që përmban qëndrime dhe shkathtësi të cilat përdorin standarte dhe kritere të marra kyesisht nga fusha e llogjikës. Paul dhe Scriven (1987) shkruajnë se mendimi kritik përbëhet nga dy komponentë kryesorë: një sërë shkathtësish që rezultojnë në formimin e dijes dhe besimeve si dhe zakoni i mendimit i bazuar në përkushtimin intelektual për të përdorur këto shkathtësi me qëllim drejtimin e sjelljes së njeriut. Ai e përkufizoi mendimin kritik si mendim i kontrolluar dhe i drejtuar nga vetë njeriu dhe si shembulli i përsosshmërisë së mendimit në një fushë të caktuar. Për Paul mendimtari përdor kritere dhe

standarte intelektuale në mënyrë sistematike mbi mendimin duke e drejtuar dhe vlerësuar efektivitetin e mendimit sipas qëllimit, kritereve dhe standarteve (Paul, 1993). Ai e strukturon arsyetimin dhe mendimin kritik në elemente, standarte (kritere intelektuale), dhe tipare. Dhjetë janë sipas tij elementet e mendimit rreth një problemi: qëllimi, pyetja që kërkon përgjigje, këndvështrimi brenda të cilit njeriu punon, të dhënat e përdorura, interpretimi i të dhënave, konceptet ose idetë qendrore të mendimit, përfundimet, supozimet, implikimet dhe pasojat (Paul, 2012, f. 362). Standartet më të rëndësishme të mendimit janë qartësi, saktësi, specifikim, lidhje me çështjen, thellësi, shtrirje, dhe logjikë. Paul (2012 f. 363) mbron përdorimin e standarteve duke shkruar se

"Standartet intelektuale universale janë standarte të cilat mund të aplikohen kur një njeri do të kontrollojë cilësinë e arsyetimit në lidhje me një problem, çështje apo situatë. Të mendosh në mënyrë kritike do të thotë ti zotërosh këto standarte".

Ai thekson se mësuesi përmes pyetjeve të vazhdueshme duhet ti kultivojë këto standarte derisa ato të mbizotërojnë mendimin e nxënësve. Tiparet e karakterit intelektual janë: modesti, kurajë, vendosmëri, mirësjellje, ndershmëri, kuriozitet, përgjegjshmëri, pavarësi, drejtësi dhe besim në arsyetim (Paul, 2012, f.316). Paul gjithashtu shkruan se mendimi kritik shfaqet në dy forma: i dobët dhe i fuqishëm.

"Nëse mendimi synon t'i shërbejë interesave të një individi ose grupi të veçantë, duke përjashtuar persona dhe grupe të tjerë përkatëse, unë e quaj atë sens të dobët të mendimit kritik. Nëse mendimi është i ndërtuar në mënyrë që të marrë parasysh interesat e personave apo grupeve të ndryshme, unë e quaj atë sens i fortë i mendimit kritik".

Mendimtari kritik që shfaq formën e parë mund të jetë argumentues i mirë, por nuk mund të jetë në të vërtetë njeri i arsyeshëm (Paul, 2012). Në këtë këndvështrim shprehet nevoja e mendimtarit që përpiqet të arrijë një ideal intelektual dhe moral të arsyeshëm dhe drejtësisë sepse kur bazohet në motive egoiste i shërben interesave vetjake dhe si i tillë është i gabuar

në aspektin intelektual megjithëse nga ana pragmatike mund të jetë i suksesshëm (Paul & Scriven, 1987). Paul dhe Scriven (1987) shtojnë se mendimi kritik ndryshon nga 1) përvetësimi i dijes në izolim sepse përfshin një mënyrë specifike të përfuturit të saj; 2) përvetësimi i disa shkathtësive në izolim sepse përfshin përdorimin e vazhdueshëm të tyre; dhe 3) përdorimi i këtyre shkathtësive vetëm si ushtrim pa pranuar rezultatet e tyre (Paul & Scriven, 1987). Ata theksojnë se përsosshmëria në mendim kritik është një proces që vazhdon gjatë gjithë jetës. Në kuadrin e standarteve dhe kriterëve në mendimin kritik, Bailin (2002) e përkufizon mendimin kritik si mendim i një cilësie të caktuar i cili ka kriterë specifike dhe përmbush standartet e saktësisë dhe përshtatshmërisë.

2.3.2. Qasjet psikologjike

Qasjet psikologjike të mendimit kritik ndryshojnë nga ato filozofike për faktin se psikologët kryesisht punojnë me paradigma eksperimentale prandaj ata përqendrohen më shumë në mënyrën se si njerëzit mendojnë në kushte reale ndërkohë që filozofët meren me mënyrën se si ata mund ose duhet të mendojnë në kushte ideale. Psikologët kanë prirje ta përkufizojnë mendimin kritik me anë të llojeve të sjelljeve duke formuluar lista me aftësitë që shfaqen nga mendimtarët kritikë (Sternberg, 1986). Kjo qasje është kritikuar nga filozofët me argumentin se është shumë e thjeshtuar dhe se mendimi kritik nuk duhet të barazohet me komponentët e tij. Ai është më shumë se shuma e pjesëve përbërëse (Sternberg, 1986). Sternberg (1986) e përkufizon mendimin kritik si procese mendore, strategji dhe përfaqsim që njerëzit përdorin për të zgjidhur problema, marrë vendime, dhe kuptuar koncepte të reja. Halpern një tjetër autore e rëndësishme në këtë traditë shkruan se mendimi kritik është përdorimi i atyre aftësive konjitive ose strategjive që rrisin gjasat e një

rezultati të dëshiruar. Ky term përshkruan mendimin që është i vetëdijshëm, i arsyeshëm, dhe i drejtuar nga një qëllim. Ai është lloji i mendimit që ndihmon në zgjidhjen e problemeve, formulimin e rrjedhimeve, llogaritjen e mundësive dhe marrjen e vendimeve duke përdorur aftësi që janë të menduara dhe efikase në një kontekst ose situatë mendimi të veçantë. (Halpern, 2014, f. 8). Halpern thekson se si shkenctarë që merren me studimin e aftësive konjitive të njeriut ata shumë shpesh mund të harrojnë aspektin afektiv të mendimit kritik. Nuk ka shumë rëndësi nëse një njeri di ose mëson të mendojë në mënyrë kritike nëse ai nuk tregon vullnet për ta përdorur atë.

2.3.3 Qasja Arsimore

Edhe në këtë qasje nuk egziston një bashkësi shkathtësish të mendimit kritik rreth të cilave studjuesit bien dakort me përjashtimin e taksonomisë së Blumit. Më shumë se dyzet vjet më para Taba (1971) përmblodhi arsyet se pse na mundon kaq shumë çështja e mendimit kritik:

“ Mendimi kritik ka mbetur në sferën e “shpresës” sepse gati çdo gjë nga inagjinata tek shpikja e konceptit të relativitetit mund dhe është klasifikuar si mendim. Kjo mungesë analize se çfarë quhet mendim ka rezultuar në nxënien dhe mësimdhënien joefektive të “mendimit”.

Edukatorë të ndryshëm kanë dhënë kontributet e tyre në fushën e mendimit kritik me Benjamin Bloom në krye. Taksonomia e zhvilluar nga ai dhe kolegët e tij (Bloom, 1974) është një nga burimet më të famshme për mësuesit kudo në botë dhe është përdorur si kornizë për objektiva mësimore, hartim kurrikulash dhe testesh. Tabela 2 paraqet taksonominë origjinale dhe atë të modifikuar nga nxënësit e tij në 1991.

Tabela 2 Taksonomia e Bloomit: origjinale dhe e versioni i modifikuar

Taksonomia e Bloomit-versioni original	Taksonomia e Bloomit –
--	------------------------

	versioni i modifikuar
Vlerësim	Të krijuarit
Sintezë	Të vlerësuarit
Analizë	Të analizuarit
Aplikim	Të zbatuarit
Kuptim	Të kuptuarit
Njohje	Të kujtuarit

Të nxënësve u nda në gjashtë nivele të bazuara në kompleksitetin dhe vështirësinë e aftësive. Tre nivelet e fundit (analizë, sintezë dhe vlerësim) kërkojnë shkallë më të lartë mendimi prandaj pranohen si lloje të mendimit kritik (Kennedy et.al, 1991). Si të tilla ato përfshihen dhe në listën e aftësive të përpiluara nga Facione dhe grupi i ekspertëve i përmendur më lart. Njohja i referohet marrjes së informacionit dhe mbajtja mend e dijeve të mëparëshme. Kuptimi nënkupton kuptimin dhe lidhjet midis informacionit të ri dhe atij egzistues. Aplikimi është aftësia për të transferuar dijen në situata të ndryshme. Analiza kërkon aftësi për të identifikuar elementet dhe pjesët përbërëse të një problemi me qëllim gjetjen e zgjidhjeve të ndryshme. Sintezë është aftësia për të kombinuar dije të ndryshme me qëllim krijimin e diçkaje të re dhe vlerësimi i referohet zhvillimit të aftësive gjyquese (Bloom, 1974). Bloom argumenton se nxënësit lëvizin vertikalisht në shkallën e mendimit duke përvetësuar shkallët e para në fillim. Anderson dhe Krathwohl (2001) e rishikuan taksonominë me qëllim thjeshtimin e saj në mënyrë që të përdorej më lehtë në shkrimin e objektivave mësimore. Ata pohuan se nxënësit nuk lëvizin vetëm vertikalisht nga poshtë sipër dhe shprehën se "mendimi kritik dhe zgjidhja e problemeve përshkojnë rreshtat dhe kolumnat e taksonomisë" (p.312). Në taksonominë e modifikuar, u listuan folje që përshkruajnë aktivitetet mësimore për secilin nivel. Sintezë u quajt të krijuarit dhe u vu në

krye të taksonomisë duke ndërruar vënd me vlerësimin. Autorët gjithashtu pohuan se niveli i mendimit nuk varet nga kompleksiteti i dijes; nxënësit mund të nxiten të përdorin nivelet e larta të mendimit edhe me dije dhe përmbajtje të thjeshta (Bloom, 1974). Taksonomia e Bloomit është përkthyer në shumë gjuhë dhe përdoret gjërësisht në sistemin parauniversitar duke përfshirë dhe Shqipërinë. Një nga avantazhet e saj është karakteri hierarkik i cili mund të drejtojë mësuesin në mësimdhënien graduale nga aftësitë më të thjeshta konjitive te ato më komplekse. (Bloom, 1974).

Në arsimin parauniversitar, niveli i mendimit shumë herë paraqitet si mendim i nivelit të lartë dhe mendim i nivelit të ulët. Mendimi i nivelit të ulët përfaqësohet nga detyra të tilla si mësim përmendësh i përmbajtjes, lidhjen e termave me përkufizimet ose identifikimin e personazheve kryesore në një vepër letrare. Mendimi i nivelit të lartë i cili është konsideruar dhe si shprehje e mendimit kritik, konsiston në përdorimin e dijes ose interpretimin e kuptimeve që nuk janë paraqitur në mënyrë direkte (Halpern, 1998). Ai përfshin kuptimin midis rreshtave, aplikimin e dijes në kontekste të reja, analizën e pjesëve të veçanta, bashkimin e pjesëve për të formuar diçka të re etj. Taksonomia e Blumit përdoret gjërësisht për të treguar nivelin e mendimit gjatë përgatitjes së objektivave në plane mësimore. Institucionet arsimore parauniversitare anëmbanë botës përfshirë dhe ato shqipëtare kanë përdorur këtë taksonomi për mësimdhënien e mendimit. Kurrikulat e sotme shqipëtare përdorin terminologjinë e taksonomisë për të ndarë objektivat e arritjeve të nxënësve në tre shkallë: (a) njohja dhe të kuptuarit (b) zbatimi dhe analiza (c) sinteza dhe vlerësimi. Për secilën nga këto objektiva janë përcaktuar në detaje treguesit e tre niveleve të arritjeve të nxënësve; nivelit bazë, nivelit të detyrash përfaqësuese të nivelit përkatës.

Por kritikën nuk kanë munguar rreth saj. Paul (2012) theksoi se historikisht mësuesit e kanë përdorur taksonominë si recetë të gatëshme pa demonstruar mendim kritik (Paul, 2012). Taksonomia neglizhon karakterin dhe dinamikën dialektike të mendimit kritik. Sipas tij një gjeneratë e tërë mësuesish e kanë përvetësuar këtë taksonomi dhe mendojnë se të mësosh si të mendosh në mënyrë kritike do të thotë të pyesësh pyetje analize, sinteze dhe vlerësimi. Në këtë pikëpamje, mësimdhënia e mendimit kritik është e thjeshtë dhe e drejtpërdrejtë: formulimi i pyetjeve të tilla nuk kërkon një ndryshim thelbësor të filozofisë së mësimdhënies ose praktikave mësimore. Ai vijon me këshillën se gjëja më e dobishme për një mësues në lidhje me mësimdhënien e mendimit kritik janë eksperiencat e tij gjatë studimeve universitare në të cilat mësuesi ushqen dhe analizon aftësitë e veta të mendimit. Paul e kritikon Bloom gjithashtu edhe për parimin e të qenit neutral. Sipas tij mendimi kritik duhet të përdoret për gjykime vlerash.

Marzano dhe Kendall (2007) e rishikuan taksonominë e Blumit dhe krijuan një taksonomi të re të mendimit. Ata gjithashtu pohuan se taksonomia e Blumit ishte problematike në aspektin e përdorimit hierarkik të shkallëve të vështirësisë të cilat formojnë nivelet e ndryshme të saj. Taksonomia e tyre përbëhet nga tre sisteme të mendimit: sistemi personal i cili përdoret në gjykime të cilat kanë lidhje me aktivimin ose jo në një detyrë ose situatë, sistemi metakognitiv i përdorur në formimin e synimeve dhe strategjive për t'i arritur ato, dhe sistemi konjitiv i cili përdoret në përpunimin e informacionit. Për arse se detyrat e sotme varen nga dija, ky model përfshin tre fushat e dijes të përcaktuara si: informacion, procedurat mendore, dhe procedurat psikomotor. Këto përbërës janë ndarë më tej në kategori: informacioni është ndarë në organizimin e ideve dhe detaje ndërsa dy procedurat e

tjera janë ndarë në aftësi dhe procese. Sipas Marzano dhe Kendal (2007), kjo taksonomi mund të përdoret në formulimin e objektivave, standarteve, vlerësimeve dhe testeve si në përmbajtje ashtu dhe në mesimdhënien e aftësive të mendimit. Ata besojnë se ky model përmirëson taksonomine e Blumit sepse bën të mundur formulimin e një sistemi hierarkie në mendimit e njeriut sipas dy kritereve: 1) rrjedhjes së informacionit dhe 2) nivelit të vetëdijes .

DeBono është një kontribues tjetër në fushën e mendimit kritik në këtë qasje me një sërë teknikash për zhvillimin e mendimit. De Bono (1976) sugjeroi se mësimdhënia e shkathtësive të mendimit mund të mos realizohet si duhet nëpërmjet proceseve të llogjikës formale mbi të cilën studjuesit në qasjen filozofike mbështeten. Sipas tij parimet dhe aksiomat mund të kenë pak kuptim në situatat mësimore prandaj ai zhvilloi qasje dhe programe për mësimin e tij.

Ndryshe nga qasjet filozofike dhe psikologjike, qasja arsimore bazohet në eksperiencën në klasë dhe vëzhgimet se si nxënësit mësojnë dhe si e tillë është e përhapur në praktikën shkollore. Megjithatë kritikët thonë se këto taksonomi dhe teknika nuk janë testuar as shumë sa ato të dy kategorive të tjera (Sternberg, 1986).

2.3.4. Përmbledhje

Përkufizimet e mendimit kritik janë ndikuar nga fusha në të cilën studjuesit e caktuar operojnë megjithatë pikat e përbashkëta nuk kanë munguar në përshkrimin e tij. Përmes përkufizimeve dhe përshkrimeve të ndryshme mund të thuhet se mendimi kritik është ndarë në aftësi, të cilat kanë lidhje me aspektin konjktiv të mendimit, dhe tendenca të cilat kanë

lidhje me aspektin afektiv të tij. Aftësitë e mëposhtëme përmenden shpesh në literaturë: identifikimi i supozimeve, direkte ose të nënkuptuara, qartësim, përqëndrim dhe lidhje me temën, kuptim i logjikës (përfshirë inferencat, rrjedhimet), gjykimi i burimeve për saktësi dhe besueshmëri. Tendencat përfshijnë të qenit të hapur dhe të ndjeshëm ndaj të tjerëve, të qenit brenda temës, të qenit i paanshëm, pezullim i gjykimit, vënia në pikëpyetje e perspektivave personale dhe përdorimi i aftësive kritike (Kenedy, et.al.1991). Tre janë pikat në të cilat shumë autoritete të fushës bien dakort: mendimi kritik është një formë arsyetimi e cila kërkon kombinim të aftësive, dijes dhe tendencave (Johnson, 1996, f.205). Nga ana tjetër mosmarëveshjet konsistojnë në çështjen nëse aftësitë e mendimit kritik janë të përgjithësueshme, pra nëse ato transferohen nga një disiplinë në tjetrën. Megjithatë ata bien dakort me transferimin e mundshëm të aspektit afektiv ndaj mendimit kritik ose tendencës për të menduar në mënyrë kritike.

2.4. Rëndësia e mendimi kritik në arsim

Në fëmijërinë e hershme, kërshëria e natyrshme e fëmijëve rreth botës që i rrethon injorohet shpeshherë nga prindërit dhe mësuesit të cilët janë të prirur të japin përgjigje dhe mbajnë qëndrime që dekurajojnë dhe ndalojnë kuriozitetin e tepërt. Pa dashje ata u mësojnë fëmijëve të pranojnë përgjigjet pa i kuptuar ato. Fëmijët mësojnë të përsërisin përgjigjet e drejta pa vënë në dyshim vërtetësinë e tyre. Kjo mund të shkaktojë ndërtimin e një botëkuptimi që nuk përputhet plotësisht me realitetin. Si pasojë, fëmija mund të zhvillojë bazat për hipokrizi e vetëmashttrim dhe në nivelin intelektual ai mëson se parandjenjat dhe mendimet spontane nuk janë pjesë e shkollimit. Fëmijët hyjnë në periudhën e adoleshencës me mendimin se çfarë mësohet në shkollë nuk lidhet me jetën e përditëshme (Paul, 1990).

Adoleshenca, një sfidë për nxënësin, prindin dhe mësuesin, është një periudhë në të cilën ndryshimet fizike dhe mendore influencojnë konceptin e identitetit tek personi. Kriza ndodhin shpeshherë gjatë procesit të eksperimentimit me vlerat dhe objektivat (Berk,2007). Adoleshentët shqipëtarë sikurse dhe ata në vënde të tjera jetojnë në një botë ku ndryshimet marramendëse lëkundin sensin e sigurisë çdo ditë. Shtimi i akteve kriminale, abuzimi ndaj drogës dhe fëmijëve, shpërbërja e familjeve janë vetëm disa nga sfidat që adoleshentët e sotëm përballen në fushën sociale. Këtyre i shtohen dhe sfidat e shekullit të 21 si:

- nevoja për t'u bërë pjestar i një ekonomie ku konkurenca rritet vazhdimisht, ku mundësia e punësimit zvogëlohet dhe ku kërkesa për t'u përshtatur dhe qenë i pavarur bëhet e domosdoshme (Paul,1992).
- nevoja për t'u bërë qytetarë të përgjegjshëm të cilët përballojnë me sukses sfidat e demokracisë (Kennedy, 1997).
- nevoja për të menaxhuar sasinë e informacionit në dispozicion në botën e teknologjisë dhe informacionit.

Krahasuar me fëmijët, adoleshent arsyetojnë më mirë për shkak të zhvillimit të aftësive të mbajtjes mend të informacionit dhe kombinimit të tij në forma dhe përfaqësime të ndryshme. Një nga arritjet më të mëdha të kësaj periudhe është formimi i identitetit. Ndonëse formimi i identitetit fillon shumë më përpara se periudha e adoleshencës, në këtë interval individi rishikon dhe rikonsideron pikëpamjet rreth vetes, bindjet dhe planet për të ardhmen (Berk,2007). Në këtë kuadër, proceset konjitive luajnë një rol të rëndësishëm. Mënyra se si adoleshentët trajtojnë bindjet dhe vlerat e ndryshme ndikon në formimin e

identitetit. Duke pasur parasysh dhe përkufizimin e Paul (1990) se mendimi kritik ka në themel aftësinë dhe tendencën për të menduar në mënyrë të arsyeshme dhe të drejtë, roli i mendimit kritik si pjesë e zgjidhjes së problemeve të botës së sotme konsiderohet i rëndësishëm. Ai duhet të bëhet pjesë e repertorit të shkathtësive të nxënësve të sotëm dhe si i tillë tashmë është një nga kompetencat e arsimit në botë dhe në Shqipëri. Megjithëse ai është vlerësuar si i rëndësishëm për të përballuar sfidat e shekullit të 21 të cilat janë bërë më komplekse se kurrë, Broëne dhe Keely (1997) shkruajnë se vihet re një tendencë për t'u bërë marrës pasivë të informacionit duke pranuar pa reflektim ato që shikojmë, dëgjojmë dhe lexojmë. Duke qenë se studimet rreth zhvillit të trurit njerëzor sugjerojnë se mosha e adoleshencës dhe e rinisë së hershme është optimale për zhvillimin e proceseve konjitive të nivelit të lartë (Marin dhe Halpern, 2011), vitet e shkollës së mesme janë mëse të domosdoshme në zhvillimin e shkathtësive të mendimit kritik. Në kuadrin e zhvillimit konjitiv, sipas Vigotskit, adoleshenti rrit performancën kur asistohet nga një person më i ditur. Zona e përafërt e zhvillimit është platforma në të cilën roli i mësuesëve dhe prinderve si ndermjetës dhe figura eksperte është domethënëse në periudhën e rrugëtimit drejt zhvillimit të arsimit abstrakt dhe mendimit kritik. Ky zhvillim fillon me regullimin e nxënësit nga të tjerët, kryesisht mësuesi, prindi dhe shokët, dhe ka si qëllim zhvendosjen drejt vetërregullimit ku nxënësi vetëmonitoron sjelljet dhe proceset konjitive. Fatkeqësisht, në kuadrin e mësimdhënies, mësuesit shpesh ballafaqohen me dilemën se çfarë, kur dhe si t'i mësojnë nxënësve mendimin kritik. Shumë mësues janë ende ngushtësisht lëndorë, megjithëse shumë nga njohuritë për të cilat ata këmbëngulin dhe nxënësit përpiqen çdo ditë t'i përvetësojnë do të treten dhe harrohen. Ajo çfarë mbetet pasi harrohen shumë nga ato që janë mësuar janë konceptet dhe shkathtësitë dhe pikërisht këto duhet të jenë në qendër të

arsimit. Pjesa më e madhe e mësuesve dhe nxënësve nuk e konsideron përmbajtjen e lëndës si një mënyrë të menduari apo kornizë brenda së cilës duhet menduar por më tepër si një listë gjërash/temash që do të mbulohen në një renditje të caktuar. Kur përmbajtja ofrohet në këtë mënyrë, nuk ka bazë për rritjen intelektuale, nuk formohen struktura të thella të dijes, dhe zotërimi afatgjatë i saj bëhet gati i pamundur (Paul, 2010). Nxënësit mësojnë që herët se shkolla është vendi ku duhet të përsërisin çfarë thotë mësuesi ose libri dhe se ndjekja e hapave të caktuar të con në përgjigjen e saktë e cila zakonisht është vetëm një. Mësuesi shikohet si përgjegjësi për të përcaktuar hapat e nevojshme dhe për t'i transmetuar ato te nxënësi. Megjithëse në jetën e përditëshme ka raste kur mendimi i nivelit të lartë nuk është i domosdoshëm, në botën e sotme këto situata sa vijnë e pakësohen. Sipas Paul (2012), mendimi kritik nuk është një nga qëllimet e arsimit; ai është qëllimi qëndror i tij. Dija nuk mund të transmetohet nga mendja e një njeriu apo faqja e një libri te një njeri tjetër. Nxënësit duhet të ndërtojnë dijen nëpërmjet mendimit llogjik dhe kritik. Dewey (1933) ka theksuar se nëse nxënësit nuk mendojnë në mënyrë reflektive mbi përmbajtjen, ajo çka ata mësojnë mund të mos jetë shumë e dobishme. Mendimi është mjeti më i fuqishëm në dispozicion të të nxënës. Mësuesit në përgjithësi synojnë arritje të larta dhe përvetësim të lëndës nga nxënësi por këto nuk mund të arrihen pa mendim të thellë rreth materialit. Sternberg (2003) theksoi se mendimi inteligjent është i rëndësishëm për kënaqësi personale dhe zhvillim kombëtar. Ai vazhdon se mësimi i mendimit kritik dhe reflektiv duhet të jetë qëllimi parësor i arsimit për arsye se nxënësit mund të kenë dije por nëse nuk janë stërvitur të mëndojnë në mënyrë analitike, ata mund të bien prehë e llogjikës së gabuar të politikanëve ose të mediave e shprehur në forma dhe mënyra të ndryshme. Synimi bazë i arsimit është kultivimi i mësimi gjatë gjithë jetës duke inkurajuar dhe zhvilluar aftësitë e

zgjidhjes së problemave dhe situatave në të cilat nxënësit gjenden me qëllimin final që t'i aplikojnë zgjidhjet jo vetën në kushtet e shkollës por edhe në problemet e hasura në jetën e përditëshme. Paul (2012) këshillon se për t'ju përshtatur kërkesave të shekullit të 21, mësuesit duhet të kultivojnë mendje që shqyrtojnë llogjikën e sistemeve aktuale dhe atyre të mundëshme ose alternative. Në vend të mësimit përmendësh të përfundimeve të të tjerëve, nxënësit duhet të arrijnë në përfundime që rrjedhin nga mendimi i tyre i stërvitur. Megjithatë në kushtet e sotme institucionet arsimore nuk janë të mirë përparimtare për ndryshimet që po ndodhin në shoqëri dhe paralelisht mësuesit dhe nxënësit nuk duket se e kanë të qartë çfarë mendimi kritik është dhe si arrihet ai. Nxënësit dhe studentët duhet të bëhen të përgjegjshëm për mendimet, sjelljet dhe jetën e tyre dhe mësuesit duhet të inkurajojnë këtë përgjegjshmëri dhe zhvillojnë aftësitë e zgjidhjes së problemave përmes mësimit të argumentimit dhe mendimit kritik. Facione (2006) gjithashtu theksoi vlerën e mendimit kritik dhe nevojën për një qytetar të mirëinformuar i cili mund të gjykojë drejt. Sipas tij kjo arrihet duke praktikuar zakonet ose tendencën për të aplikuar mendimin kritik. Ai sugjeroi se mendimtari ideal kritik karakterizohet jo thjesht nga shkathtësitë e tij konjitive por edhe se si ai i qaset jetës.

Cuban (1984) argumentoi se megjithë përpjekjet e psikologëve dhe filozofëve për t'i dalluar ato, shpeshherë fjalët mendim kritik, mendim i shkallës së lartë, mendimi krijues, arsyetim, dhe zgjidhje problemesh përdoren në vend të njëra tjetrës në kontekstin mësimor dhe dallimet mes tyre zhduken në klasë. Mos rënia dakort ndërmjet studjuesëve rreth çfarë është mendimi kritik dhe si përkufizohet ai, ndikon në aplikimin e tij në arsim. Nuk mungojnë studjuesit që ekuivalentojnë mendimin kritik me zgjidhjen e problemeve. Sipas

Garrison (1991) mendimi kritik përfshin zgjidhjen e problemeve dhe mendimin krijues dhe ndihmon në transferimin e dijeve dhe shkathtësive të fituara gjatë arsimit shkollor në jetën e përditëshme. Në të njëjtën mënyrë, Erwin (1998) barazoi mendimin kritik me zgjidhjen e problemeve në jetë. Ai argumentoi se megjithëse mendimi kritik dhe zgjidhja e problemeve janë dy koncepte të ndryshme, ato përputhen në shumë aspekte, veçanërisht përsa i përket proceseve të zgjidhjes së problemave në jetën e përditëshme. Përsa i përket dallimit midis mendimit kritik dhe atij krijues kufinj të janë gjithashtu të turbullt. De Bono dallon midis mendimit vertikal i cili vlerëson pohime por nuk ndërton hipoteza të reja dhe atij lateral i cili përfshin krijimin e mënyrave të reja për të vlerësuar situata të ndryshme.

Nga ana tjetër shumë kritikë mbështesin mendimin se “çmenduria” për të është një fazë si shumë të tjera që do ta humbi shkëlqimin e saj (Halpern, 2014). Zotërimi i përmbajtjes do të çojë në mendim ekspert të nivelit të lartë. Në fakt megjithëse i famshëm vetëm në dekadat e fundit, siç u përmend dhe më lart, mendimi kritik ka një histori të gjatë. I vetmi ndryshim është se nëse në të shkuarën angazhimi në mendim kritik vetëm i pakicës ka mjaftuar, tanimë për një zhvillim të qëndrueshëm shoqëror dhe ekonomik, shumica e njerëzve dhe si rrjedhojë e nxënësve duhet të angazhohet në të (Torff, 2011). Një nga shembujt e shumë cituar për të ilustruar nevojën e mendimit kritik në shkolla është një pyetje testimi e vitit 1983 drejtuar nxënësve 13 vjeçarë amerikanë rreth sasisë së autobusave që duheshin për të transportuar një numër të caktuar ushtarësh. Shumica e nxënësve (70%) nuk patën probleme me kryerjen e veprimit të pjestimit. Problemi qëndroi në faktin se ata nuk e interpretuan rezultatin në mënyrë të drejtë duke dhënë përgjigje me mbetje ose me presje dhjetore. Vetëm 23 % e nxënësve e interpretuan përgjigjen në mënyrë

të saktë (Halpern, 2014). Problemi në fakt i kërkonte nxënësve të reflektonin mbi përgjigjen e marë dhe ta përshtasnin atë me tipin e problemit. Ky shembull dhe shumë të tjerë si ky mund të na japin përgjigjen e pyetjes nëse na duhet mendimi kritik në arsim apo jo. Për shkak edhe të kuptimeve të ndryshme të fjalës kritike, mendimi kritik është keqkuptuar në arsim. Halpern (1998) shkruan se :

"Në termin mendim kritik, fjala kritik nuk nënkupton "gjetje gabimesh", si mund të përdoret për të përshkruar dikë që bën gjithmonë komente negative. Ajo është përdorur në sensin "kritik", i cili përfshin vlerësimin ose gjykimin, me qëllim prodhimin e sugjerimeve në interes të përmirësimit të procesit të të menduarit"(f.451).

Anderson & Garrison (1995, f. 187) shpjeguan se në kuadrin e mendimit, termi “kritik” përfshin nevojën për të seleksionuar arsyet që qëndrojnë në themelin e fakteve, përfundimeve, opinioneve dhe hipotezave. Ata e konsideruan mendimin kritik si kombinimi i mendimit dhe veprimit dhe pohuan se veprimi realizohet nëpërmjet diskursit kritik në klasë.

Termi mendim kritik shfaqet në forma të ndryshme në fushën e arsimit. Një një kërkim në google nga Coffman (2013) rreth termave të mendimit kritik në disiplina të ndryshme, rezultatet treguan karakterin e shumëfishtë të tij: në fushën e shkencave sociale dalin në pah terma të tilla si marrje vendimesh, mendim reflektiv, mendim i nivelit të lartë, lexim kritik, mendim ndërdisiplinor, pedagogji kritike ndërsa në fushën e gjuhës dhe letërsisë hasim termat analizë kritike, lexim kritik dhe argumentim. Në disiplinën e matematikës mbizotërojnë termat, aftësi arsyetimi, arsyetim algjebrik, inteligjencë hapsinore dhe zgjidhje problemesh. Në shkencat natyrore hasim metodën shkencore, llogjikë shkencore,

aftësi përpunimi, zgjidhje problemesh dhe mendim i nivelit të lartë. Në këtë kuadër shumë studjues kanë mbrojtur mendimin se duhet konsideruar konteksti kur kemi të bëjmë me mendim kritik dhe zgjidhje problemesh.

Cështja nëse shkathtësitë e mendimit kritik zhvillohen vetvetiu përmes eksplorimeve në shkollë dhe jashtë saj apo duhet të mësohen si pjesë e kurrikulës ka qënë pjesë e debatit midis autoriteteve në fushën e mendimit kritik. Willingham (Willingham, 2007) mbështeti idenë se fëmijët në moshë shumë të re janë të aftë të angazhohen në mendim kritik. Nga ana tjetër, argumenti se mendimi është në fakt një proces natyror, por nëse nuk drejtohet mund të shndërrohet në mendim paragjykses, të pjesshëm, të keqformuar dhe të shtrëmbur (Duron et, al.,2006) nuk është i ri. John Stuart Mill thekson nevojën e ushtrimit të llogjikës dhe mendimit sepse “në veprimet që kanë lidhje me intelektin është më e lehtë të ndjekësh rrugën e gabuar se atë të drejtën”. Është gati e pamundur për mendjen të jetë vigjilente ndaj gjithë devijimeve të mundëshme. Ndryshimi kryesor midis një mendimtari të mirë dhe atij mediokër qëndron në përgjegjësinë për të mos u mashtruar (Nickerson,2004). Ekselencia në mendim duhet kultivuar. Roberts & Billings (2008) shkruajnë se që të mësohesh si të mendosh kërkon praktikë të vazhdueshme dhe mësuesit duhet ta trajtojnë atë si shkathtësi bazë pavarësisht nga lënda që japin. Shumë studime kanë nënvizuar nevojën për mësimdhënien e shkathtësive të mendimit kritik (Earburton & Torff, 2005; Zohar & Dori, 2003; Marin & Halpern, 2011). Nickerson (1994) gjithashtu paraqiti nevojën e mësimit të menduarit në mënyrë efektive i cili u përshkrua si mendim kritik, koherent dhe krijues. Detyrat e klasës me nivel të lartë mendimi kritik ndihmojnë dhe inkurajojnë nxënësit të mendojnë në mënyrë kritike (Warburton & Troff, 2005). Mësimi i bazuar në probleme,

mësimi i bazuar në kërkim si dhe projektet ndërdisiplinore janë parë si kontekste në cilat nxënësit mund të angazhohen në mendim kritik. Në një analizë të studimeve empirike rreth ndikimit të mësimdhënies në përmirësimin e shkathtësive dhe tendencave ndaj mendimit kritik, Abrami, et.al., (2008) shqyrtuan 117 studime me rreth 20,698 pjesmarrës. Ata arritën në përfundimin se formimi i këtyre shkathtësive nuk mund të nënkuptohet pa ndërmarë hapa konkrete për zhvillimin e tyre. Sæartz (2003) përmend tre implikime të mësimdhënies së mendimit kritik: (1) impakti të nxënësit rritet me sasinë e mësimdhënies së mendimit kritik në mënyrë të qëllimtë dhe eksplisit, (2) mësimdhënia që krijon atmosferën e të menduarit në klasë rrit dëshirën dhe vlerësimin për mendimin cilësor, (3) kur mësimi i mendimit gërshetohet me përmbajtjen, nxënësit mendojnë më shumë rreth saj.

Megjithëse nxënësit kanë një aftësi të lindur për të menduar në mënyrë kritike, kjo gjëndet në sasi të ndryshme në nxënës të ndryshëm prandaj është e rëndësishme që mësuesi t'i ndihmojë dhe drejtojë nxënësit për zhvillimin e këtyre shkathtësive. Në librin e tij “Mendimi kritik: Çfarë i duhet njeriut të mbijetojë në një botë që ndryshon më shpejtësi” Paul (2012) përshkruan si mësuesit mund të inkurajojnë një mendim të pavarur të nxënësit. Ai këshillon që në vend të diskutimit të ideve në tekstet shkollore, mësuesi mund t'i inkurajojë nxënësit që të formulojnë idetë e tyre për diskutim ose në vënd të pajisjes me kategori të gatshme dhe të parapërgatitura për klasifikim në disiplina të ndryshme, mësuesi mund të kërkojë angazhimin e nxënësve në vetë formulimin e kategorive dhe modeleve të klasifikimit. Pauli shton se nxënësi mëson më mirë kur përfshihet në shkëmbime të konsiderueshme pikëpamjesh ose pikash referimi. Nëse mësuesit duan të përgatisin nxënës me aftësi mendimi gjatë gjithë jetës, ata duhet të përqendrohen dhe inkurajojnë përdorimin

e këtyre aftësive në klasë. Nëse nxënësit shikojnë dhe kuptojnë vlerën e këtij lloji mendimi atëherë motivimi për t'u angazhuar në të rritet. Për këtë mësuesi në klasë duhet të krijojë një atmosferë pozitive me shumë mundësi për praktikë dhe aplikim.

2.5. Mësimdhënia e mendimit kritik

Shumica e shkencëtarëve dhe mësuesve bien dakort me rëndësinë e mësimdhënies së mendimit kritik por ndahen në format dhe mënyrat me anë të cilave arrihet ajo. Këon dhe Wong (2015) konstatojnë se ka të paktën gjashtë mënyra përkufizimi për mendimin kritik: llogjikë, aftësi, pedagogji, mënyra e të qenit (një bashkësi tendencash, qëndrimesh dhe zakonesh), qasje zhvillimi dhe qasje përfshirëse. Një nga debatet në këtë fushë ka të bëjë me çështjen nëse mendimi kritik duhet të mësohet brenda një disipline të veçantë (matematikë, histori, letërsi), apo si një lëndë e pavarur. Disa studjues të fushës e konsiderojnë të menduarit kritik si një aftësi e përgjithshme arsyetimi që është e pavarur nga konteksti dhe mund të mësohet e pavarur nga përmbajtja e lëndëve mësimore si një bashkësi aftësish që mund të aplikohen në shumë disiplina. Pasi mësohet, mendimi kritik mund të përdoret në kontekste dhe situata të ndryshme. Kjo qasje e mbështetur nga Ennis (1989) është kundërshtuar nga McPeck cili duke arsyetuar se asnjëri nuk mund të mendojë pa menduar rreth diçka, mbrojti teorinë se mendimi kritik është një bashkësi e aftësive të mendimit në disiplina të ndryshme (Paul, 1992). Përkrahësit e mësimdhënies së mendimit kritik brenda kornizave disiplinore argumentojnë se që njerëzit të mendojnë në mënyrë kritike ata duhet të kuptojnë strukturën e brëndëshme të disiplinës. Kështu, nëse mësuesi inkurajon nxënësin për ta "parë një çështje nga perspektiva të shumta" shumicën e rasteve ai do të mësojë se duhet ta bëjë këtë gjë, por nëse ai nuk ka njohuri rreth asaj çështje, nuk

mund të mendojë për të nga perspektiva të ndryshme (Willingham 2007). Këshilli Kombëtar i Kërkimit në SHBA nënvizoi se “Si mësimi vetëm i përmbajtjes ashtu dhe angazhimi në kërkim pa përmbajtjen e duhur, nuk sjellin zotërimin e dijes në lëndët shkencore” (Willingham, 2007). Bailin (2002) shton se karakteristikat e përbashkëta të mendimit kritik janë aq të përgjithëshme sa ato nuk janë të dobishme. Për më tepër, disa aspekte të mendimit kritik janë më të rëndësishme në disa lëndë dhe jo në të tjera. P.sh. një aspekt i rëndësishëm i të menduarit kritik në histori është përzgjedhja e burimeve dhe diskutimi rreth saktësisë së tyre (MAS & IZHA, 2015), kush dhe kur janë shkruar, si dhe motivi i autorit. Diskutimi i burimeve të dokumenteve është më pak i rëndësishëm në fusha si shkenca dhe matematika. Për këto arsye, shumë studjues janë bashkuar me qëndrimin që mendimi kritik duhet të mësohet përmes përmbajtjes së disiplinave të caktuara (Eillingham, 2007). Një shembull i kësaj qasje vihet re sot në kurrikula ku ndeshemi me termat mendim historik, mendim shkencor, mendim letrar etj. Bazur në mënyrën se si mësohet mendimi kritik, qasjet e mësimdhënies së tij janë katër: e përgjithëshme, ndërthurëse, zhytëse dhe metoda mikse (Ennis,1989). Metoda e përgjithëshme konsiston në mësimin e shkathtësive dhe qëndrimeve ndaj mendimit kritik në izolim të pa shoqëruara me përmbajtjen e lëndëve. Shembujt e dhënë me qëllim praktikimin e shkathtësive përfshijnë tema të çështjeve shoqërore ose përmbajtje që nxënësit kanë përvetësuar më parë. Mësimi i mendimit në këtë mënyrë mund të kryhet në lëndë të veçanta si përsëmbull lënda e filozofisë në shkollat e mesme ose module të veçanta në lëndë të ndryshme që fokusohen vetëm te mendimi kritik. Programe dhe module të shumta u krijuan për mësimdhënien e mendimit kritik sipas këtij modeli për të gjitha moshat (Lipman, Convington, deBono etj). Megjithatë shumë studime kanë arritur në përfundimin e ndikimit pozitiv të programeve, nuk është studjuar efekti i

tyre afatgjatë. Willingham(2007) shprehet se programe të tilla kanë përmirësuar të menduarit e nxënësve lidhur me llojin e problemeve të praktikuara në to, por nuk kanë luajtur rol në përmirësimin e mendimit në llojet e tjera të problemeve. Qasja ndërthurëse konsiston në mësimin e principeve të mendimit kritik në mënyrë të drejtpërdrejtë dhe të qartë brenda përmbajtjes së lëndës. Nga ana tjetër qasja e zhytjes e pozicionon mësimin e mendimit kritik gjithashtu brenda një disipline por principet e tij nuk i mësohen nxënësve në mënyrë të hapur por lihen të nënkuptohen.Tradicionalisht, mësuesit kanë praktikuar këtë qasje duke përdorur pyetjet dhe diskutimin për t'i shtyrë nxënësit të mendojnë dhe arsyetojnë përtej fakteve të mësuara përmendësh. Qasja ndërthurëse ka pasur shumë mbështetës (Paul & Elder, 2007; Halpern, 1998; Willingham, 2007; Marin & Halpern, 2011) të cilët kanë bërë të qartë se mësimi i drejtpërdrejtë i shkathtësive të mendimit kritik në kuadrin e secilës disipline është rruga për të ecur përpara. Ennis (1985) dhe Sternberg (1987) kanë mbështetur qasjen mikse sipas të cilës krahas ndërthurjes me lëndën nxënësit marin dhe trajnim mbi mendimin kritik si modul i veçantë. Studjuesit që mbrojnë mësimdhënien e mendimit kritik nuk sugjerojnë lënien pasdore të përmbajtjes. Nickerson, Perkins dhe Smith (1985) argumentojnë se dija dhe mendimi janë të ndërlidhura. Dewey (1933) vetë mbështeste mësimin e mendimit në kuadër të zhvillimit të dijes në disiplina të caktuara. Facione (1990) shkruan se:

Megjithëse identifikimi dhe analiza e shkathtësive të mendimit kritik kapërcen kufirin e lëndëve dhe disiplinave të caktuara, mësimi dhe aplikimi i këtyre shkathtësive në situata të ndryshme kërkon dije të fushave të veçanta. Shumë vlera humbasin nëse mendimi kritik perceptohet thjesht si një listë e disa veprimeve llogjike dhe nëse dija shikohet thjesht si një grumbull informacionesh (f.10).

Në rishikimin e studimeve të bëra rreth metodave të mësimdhënies së mendimit kritik, Abrami et. al. (2008) arritën në përfundimin se ndërmjet qasjeve të përmendura më lart,

metoda mikse pati ndryshimet më domethënëse te nxënësit dhe metoda zytëse ku principet e mendimit kritik nuk mësohen në mënyrë të hapur dhe të drejtpërdrejtë tregoi ndryshimin më të vogël ndërmjet katër metodave. Kjo gjetje sugjeron se mësuesit duhet të gërshetojnë mësimin nëpërmjet përmbajtjes me atë të mendimit ku shkathtësi specifike vihen në qendër të mësimdhënies. Angeli & Valanides (2008) në një studim me grupe dyshe studentësh të cilët u testuan me TAMKK (Testin e aftësive të mendimit kritik të Kalifornisë) përpara dhe pas trajnimit me një nga tre metodat e përmendura më sipër arriti në përfundimin se qasja e ndërthurjes dhe zhytjes arritën të kalonin në performancë vetëm grupin e kontrollit. Pra nuk u vendos ndonjë superioritet midis metodave. Një studim i cili egzaminoi performancën e nxënësve të arsimit fillor dhe të mesëm të ulët në testet e përvitshme në Amerikë, arriti në përfundimin se nxënësit që kishin mësuar nëpërmjet mësimit përmendësh dhe mendimit kritik patën rezultate më të larta se ata që mësuan vetëm përmendësh ose vetëm nëpërmjet mendimit kritik (Sternberg, 2003). Një rezultat i tillë tregon se përmbajtja e gërshetuar me mendimin kritik ka rezultate me të larta se secila e bërë në izolim.

Transferimi

Një çështje tjetër diskutimi në fushën e mësimdhënies së mendimit kritik është transferimi i shkathtësive nga një kontekst në tjetrin. Sic e ka shprehur dhe Willingham (2007) "nëse transferimi i dijeve dhe shkathtësive që shërbejnë për të zgjidhur një problem në zgjidhjen e problemeve të tjera do të ishte i pamundur, atëherë shkollimi do të ishte i panevojshëm". Transferimi është konceptuar tradicionalisht si aplikim i asaj që dihet në kontekste të reja. Kjo aftësi për të aplikuar njohuritë dhe shkathtësitë e mësuara në situata të ndryshme është një komponent i rëndësishëm i mendimit kritik. Perkins dhe Salmon (1988) përdorin termat

"rrugë e poshtëme" dhe "rrugë e sipërme" për të përshkruar proceset e transferimit të dijes. Rruga e poshtëme përshkruan transferimin e zakoneve të përsëritura shumë herë në zonën e automatizimit nga ku transferohen lehtë në situata të tjera deri diku të ngjashme si psh drejtimi i një autobuzi pas mësimi të drejtimit të një makine veturë. Transferimi i rrugës së sipërme është "abstagimi i vetëdijshëm dhe i kujdesshëm i dijes." (fq. 25). Pikërisht ky transferim nuk ndodh në mënyrë spontane dhe mundësohet nga mësimdhënia. Në të gjitha rastet, transferimi ndodh kur dijet ose shkathtësitë e një konteksti kapërcejnë kufijtë për të pasuruar një tjetër kontekst (fq.22). Në këtë mënyrë, çdo proces i transferimit të dijes është i lidhur me mendimin kritik sepse i kërkon nxënësit të mendojë rreth dhe përmes konteksteve të ndryshme.

Ndërsa shumë studime tregojnë se të menduarit kritik apo të menduarit e nivelit të lartë mund të mësohet, transferimi i këtyre aftësive paraqit vështirësi për nxënësit. (Halpern, 1998; Tsui, 2002). Mundësia e transferimit është mbrojtur nga shumë ekspertë, veçanërisht në qoftë se nxënësve u jepet mundësia për t'i praktikuar këto shkathtësi në rrethana të ndryshme si dhe nëse nxënësit janë mësuar në mënyrë drejtpërdrejtë për t'i transferuar ato (Kennedy et al., 1991). Perkins & Solomon (1998) listojnë fazat e zhvillimit të mendimit kritik si: përvetësimi, automaticiteti dhe transferimi. Shumica e programeve të zhvillimit të mendimit kritik përqëndrohen në fazën e parë prandaj ata argumentojnë se shkathtësitë mbeten vetëm në kuadrin e lëndës së mësuar. Ata argumentuan se disa shkathtësi të përgjithëshme janë të ngjashme përmes disiplinave të ndryshme. Për shembull elementi i analizës në taksonominë e Blumit mund të aplikohet si në analizën e gjuhës figurative në një tekst letrar ashtu dhe në studimin e sistemit trupor të gjitarëve në biologji ose dhe në

shkaqet e luftës së dytë botërore. Në çdo rast transferimi i shkathtësive është i rëndësishëm edhe ndonëse nxënësit hasin vështirësi të kuptojnë dhe mësuesit nuk bëjnë lidhjen se ka shumë shkathtësi të njëjta që mësohen në lëndë të ndryshme me emërtime të ndryshme.

Në shqyrtimin e tij të literaturës, Nickerson (1988) arrin në përfundimin se suksesi i çfarëdo metode transferimi varet nga materiali që mësohet dhe mënyra se si ai mësohet. Për shembull, programet mësimore që kanë si qëllim përmirësimin e aftësive metakognitive të nxënësve kanë qenë më të suksesshme se programet rreth proceseve bazë si vëzhgim, matje, dhe klasifikim. Gjithashtu, imitimi i situatave të botës reale dhe diskutimi i problemeve lidhur me to ndikon në zhvillimin e shkathtësive të mendimit. Metoda të tjera efikase për inkurajimin dhe transferimin e shkathtësive të mendimit kritik janë diskutimet në grup, loja me role, bashkëveprimi midis mësuesit dhe nxënësit (Staib, 2003), detyrat reflektive me shkrim (Tsui, 1999) si dhe metodat të tjera të të nxënësit aktiv. Së fundmi, si me çdo term tjetër, edhe termi transferim ka mospërputhje në përkufizim. Është e rëndësishme të përcaktohet nëse bëjmë fjalë për transferim shkathtësish brenda një disipline apo ndërmjet disiplinave të ndryshme. Termi transferim po përdoret gjithnjë e më shumë edhe në përshkrimin e procesit të aplikimit të shkathtësive të fituara në shkollë në jetën e përditshme. Shumica e studiuesve bien dakord se transferimi nuk ka gjasa të ndodhë nëse nxënësit nuk janë mësuar për të transferuar shkathtësitë. Çfarë do të thotë kjo nga pikëpamja mësimore? Së pari, nxënësit duhet t'i jepet mundësia për të aplikuar aftësitë e të menduarit kritik në një gamë të gjerë kontekstesh dhe fushash. Sternberg (2001) rekomandon përdorimin e situatave nga jeta reale në mënyrë që shkathtësitë të transferohen jashtë klasës. Së dyti, procesi mësimor duhet të theksojë përdorimin e aftësive

metakonjitive si vendosjen e objektivave, planifikimin, dhe monitorimin e progresit drejt objektivave (Kennedy et al., 1991). Mësuesit mund të përdorin si model procesin e tyre të menduarit, kështu që mendimi që është zakonisht i fshehtë bëhet i hapur dhe hidhet për shqyrtim nga vetja dhe të tjerët (Halpern, 1998, 2014). Së treti nxënësit duhet të mësohen të njohin strukturën e një problemi duke përdorur shenja ose tregues që shoqërojnë zakonisht struktura të caktuara. Mësuesi mund të përdori të njëjtat shkathtësi me tema të ndryshme dhe të theksojë karakteristikat e veçata në secilin rast. Në këtë mënyrë, nxënësit mësojnë të përdorin shkathtësitë në bazë të këtyre treguesëve (Halpern, 1998, 2014). Hapa të tillë ndihmojnë nxënësit në transferimin e shkathtësive në kontekste të ndryshme. Cështja arrin kulmin dhe në të njëjtën kohë zgjidhjen kur nxënësit i përvetësojnë dhe i bëjnë të tyret këto shkathtësi në mënyrë që t'i përdorin automatikisht pa u menduar çfarë aftësie duhet të përdorin në secilën situatë. Në një analizë të 23 studimesh eksperimentale të MK (të zgjedhura sipas kriterëve të studimit nga 191 studime) (Higgins et al., 2005), ekspertët nuk hasën ndonjë efekt negativ të mësimi të derjtpërdrejtë të mendimit kritik mbi nxënësit. Rezultatet gjithashtu treguan se nxënësit me arritje të ulta përfituan vecanërisht me përfshirjen e strategjive metakonjitive dhe se aftësitë e mendimit të mësuar u transferuan në lëndë të tjera, koncept i cili shihet si i domosdoshën nga Halpern për angazhim në mendim kritik.

2.6. Faktori mësues në mendimin kritik

Mungesa e një konstrukti të vetëm për mendimin kritik do të thotë që nxënësit ndeshen me praktika të ndryshme dhe jo gjithmonë koherente në mësimdhënien e tij. Kuptimi që i jepet këtij koncepti varet edhe nga dijet paraprake dhe bindjet e mësuesit.

Bindjet e mësuesëve

Shumë studjues bien dakort se bindjet ndikojnë gjërësisht në praktikat e mësimdhënies (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Në fakt disa studime tregojnë se ato kanë përparësi mbi dijet në praktikat mësimore për shkak të karakterit vlerësues dhe afektiv që ato mbajnë (Pajares, 1992). Ertmer (2005) shprehu se bindjet ndikojnë më shumë se dija në formulimin dhe organizimin e detyrave dhe problemeve. Bindjet e mësuesëve janë përkufizuar në vija të përgjithëshme si supozimet e pashprehura të tyre mbi nxënësit, nxënien, mësimdhënien, klasat dhe lëndët që japin (Kagan, 1992) por ka pasur mosmarrëveshje të shumta midis studjuesve rreth përkufizimit dhe emërimit të tyre. Një nga çështjet problematike qëndron në dallimin midis bindjeve dhe dijes. Bindjet e kanë pikënisjen të gjykimet dhe vlerësimet personale ndërsa dija mbështetet në fakte të verifikueshme (Pajares, 1992). Megjithatë kur dija shikohet nga këndvështrimi konstruktivist, ndryshimet mes këtyre dy koncepteve zvogëlohen. Sipas teorisë konstruktiviste, dija interpretohet nëpërmjet bindjeve dhe eksperiencave të njeriut. Me gjithë ndryshimet në mënyrën e përkufizimit të termit dhe fokusit të studimit, studimet empirike kanë arritur në përfundimin se bindjet e mësuesëve janë relativisht të qëndrueshme dhe janë të lidhura me mënyrën e mësimdhënies (Kagan, 1992, fq.66). Bindjet si konstrukte personale rreth praktikës mësimore të një mësuesi drejojnë vendimet e marra në lidhje me procesin mësimor, influencojnë menaxhimin e klasës dhe ofrojnë një dritare për të kuptuar situatat mësimore (Roehrig & Luft, 2004). Në këtë këndvështrim, praktikat konkrete mësimore varen pjesërisht nga bindjet jokonkrete të mësuesve. Martin et al.(2000) arriti në përfundimin se konteksti ndikon në mënyrë të konsiderueshme në marrëdhëniet mes bindjeve të mësuesve, qëllimeve dhe praktikave të

mësimdhënies. Sipas Kagan (1992), mësuesit shpeshherë e gjejnë veten në situata kaotike dhe të paparashikuara të cilat përjashtojnë çdo planifikim të bërë. Kur ata e ndiejnë veten të paqartë mbi planin e veprimit, tendojnë të mbështeten në sistement e bindjeve dhe besimeve personale për drejtim dhe rrugëzgjdhje. Nëse bindjet ndikojnë në ndërveprimin e mësuesit me nxënësin, interpretimin e lëndës, dhe përgjegjësinë që mësuesit ndiejnë për edukimin e nxënësve atëherë është e logjikshme të mendohet se bindjet e mësuesëve mbi mendimin kritik ndikojnë në mënyrën se si ai është ndërthurur në kurrikul dhe zbatuar në klasë. Torff (2005) shprehu se bindjet e mësuesve ndikojnë në thellimin e ndryshimit midis shkathtësive të mendimit të nxënësve të dobët dhe atyre të mirë. Ai arriti në përfundimin se mësuesit ekspertë mbështetnin më shumë përdorimin e detyrave dhe ushtimeve që kërkonin mendim kritik dhe ishin më pak të prirur t'i ndryshonin ato sipas nivelit të nxënësit. Ndërsa mësuesit jo ekspertë favorizonin nxënësit e mirë për detyrat që kërkonin mendim kritik. Megjithë studimet që tregojnë se të gjithë nxënësit, pavarësisht nga aftësia e tyre konjitive, përfitojnë nga mësimdhënia e mendimit kritik (Nickerson et al, 1985), mësuesit besojnë se ai është i përshtatshëm dhe efektiv vetëm për nxënësit e suksesshëm. Fatkeqësisht bindja se ushtrimet me nivel të lartë të mendimit sfidojnë më shumë se duhet nxënësit e dobët në një mënyrë jo produktive është pjesë e praktikës së mësuesit (Zohar & Dori, 2003; Warburton & Torff, 2005). Mendimi kritik nuk është i lehtë, përkundrazi ai është i vështirë dhe kërkon kohë por nuk është vetëm për njerëzit e mënçur (Marin&Halpern, 2011). Sipas Neëman et. al.(1988) një mësues që inkurajon mendimin duhet të pyesë pyetje ose të japi detyra sfiduese. Gjatë këtij procesi, ai/ajo duhet të 1. konsiderojë shpjegimet dhe arsyet e përfundimeve, 2. shtyjë nxënësit të justifikojnë dhe qartësojnë pohimet e tyre, 3. inkurajojë nxënësit të prodhojnë ide origjinale, 4. forcojë ndërgjegjësimin se jo të gjithë pohimet nga

burime të ndryshme janë të sigurt dhe absolute, 5. përfshijë eksperiencën personale të nxënësve në mësim, dhe 6. shfaqë karakteristikat e një njeriu mendimtar. Mungesa e këtyre karakteristikave mund të çënojë suksesin e nxënësve për tu bërë mendimtarë të mirë. Për shembull një mësues që nuk kërkon arsye dhe shpjegime për pohimet e nxënësve, përcjell mesazhin se nxënësit mund të thonë çdo gjë pa konsideruar pasojat e tyre.

Dijet dhe trajnimi i mësuesëve

Mendimi kritik është një formulim që përdoret në disiplina të ndryshme si gjuhë dhe komunikim, matematikë, shkenca natyrore dhe shoqërore. Por studimi i tij është i vështirë për shkak të mungesës së një përkufizimi të qëndrueshëm si dhe ndryshimeve konceptuale të disiplinave të ndryshme (Abrami et al., 2008). Literatura tregon se përkufizimet dhe dijet që mësuesit kanë rreth mendimit kritik ndikojnë në mësimdhënien e tij. Në një studim të ngjashëm me atë të Paul, Elder & Bartell (1997), Thomas (1999) u fokusua te bindjet, perceptimet dhe praktikat e mësuesve të shkollave të mesme në Los Angeles. Autori zhvilloi intervista me 40 mësues dhe vëzhgoi 33 prej tyre në klasë. Rezultatet konfirmuan ato të studimit të mëparshëm: një pjesë e madhe e mësuesve nuk kishte fjalorin e duhur për të diskutuar standartet e mendimit kritik dhe nuk ishte e aftë të identifikonte aftësitë e mendimit kritik. Shumica e mësuesve që shfaqën praktika të mira në aplikimin e mendimit kritik në klasë raportuan se nuk kishin marrë trajnim nga programet e mësuesisë, fakt që tregon magësinë e këtyre programeve në këtë drejtim. Studimi gjithashtu tregoi se ka një ndryshim mes mësimdhënies së mendimit kritik ndaj nxënësve me rezultate të larta dhe atyre të ulta. Nxënësit me rezultate të larta dhe ato në klasa të avancuara mësoheshin zakonisht nga mësues me praktika të mira në mendimin kritik (Thomas, 1999). Në një

studim me mësues të matematikës së shkollave të mesme të ulta ($n=32$), Thomson (2008) arriti në përfundimin se mënyra e konceptimit të mendimit kritik nga ana e mësuesve lidhej me nivelin e mendimit në pyetjet e testimit të përgatitur nga to. Kështu, mësuesit që i përkufizonin nivelet e larta të mendimit si zgjidhje problemesh, zbulim rregullsie, interpretim informacioni and kuptim konceptual ishin më të prirur të përfshinin pyetje me nivel të lartë mendimi në teste se sa mësuesit që përdorën termat vështirësi e nivelit të problemeve, problema algjebrike dhe probleme me shumë hapa. Megjithëse kategoria e dytë e mësuesve përgatitnin pyetje me nivel të ulët mendimi, ata mendonin se pyetjet e përgatitura përmbanin nivel të lartë mendimi. Pra mësuesit jo vetëm nuk kishin dijet e mjaftueshme por edhe nuk ishin në dijeni të mangësisë së tyre. Rezultate të ngjashme u raportuan nga Stronge et al., (2011). Sipas tij, mësuesit efikasë përpiqen të pajisin nxënësit me aftësitë bazë pa lënë mënjanë mendimin kritik ndërsa ata jo efikasë janë më pak të aftë në kategorinë e dytë (Stronge et al., 2011). Abrami et.al. (2008) në analizën e studimeve të bëra në këtë fushë arritën në përfundimin se ndërhyrjet për mësimin e mendimit kritik ishin më të sukseshme kur mësuesit kishin marrë trajnim paraprak ose kur ishin mbikqyrur vazhdimisht. Megjithëse mësuesit mund të kenë dije të shkëlqyera mbi përmbajtjen e lëndës, përfshirja e shkathtësive të mendimit kritik mund të jetë një sfidë për ta.

2.7 Mendimi kritik dhe pengesat

Mendimi kritik është krahasuar me metodën shkencore të kërkimit dhe është parë si një qasje sistematike e procedurale ndaj procesit të mendimit (Scriven & Paul, 2007). Si i tillë ai duhet t'i mësohet nxënësve nëpër shkolla. Megjithëse rëndësia e tij është pranuar gjërësisht si nga studjuesit ashtu dhe nga mësuesit, suksesi i kufizuar që është arritur në

klasë është indikator i pengesave të rëndësishme në këtë proces. Snyder and Snyder (2008) identifikojnë katër kategori që në përgjithësi pengojnë integrimin e mendimit kritik në procesin mësimor: mungesa e trajnimit, mungesa e burimeve, besimet dhe paragjykimet, dhe kufizimet në kohë. Së pari mësuesve u mungon përgatitja e duhur në metodologjinë e mendimit kritik. Gjatë studimeve universitare, mësuesit e arsimit bazë dhe të mesëm mësojnë rreth lëndës si dhe metodologjive të mësimdhënies por pak mësojnë rreth përfshirjes së mendimit kritik në klasë. 58 studentë të masterit profesional në mësimdhënien e gjuhës angleze u anketuan rreth përdorimit të tendencave ndaj mendimit kritik si të qenit të hapur e pa paragjykime, të qenit të drejtë, kërkues, të përshtatshëm, të prirur për të konsideruar pikëpamje të ndryshme dhe për të kërkuar arsye në mbështetje të pohimeve (Guleker, 2014). Krahasime u bënë midis raportimit të përdorimit të këtyre qëndrimeve gjatë programit të masterit dhe dëshirës për t'ja transmetuar këto aftësi nxënësve në të ardhmen. Rezultatet treguan se megjithëse studentët raportuan përdorimin e tyre në programin e masterit, ata nuk shprehën dëshirën për të transmetuar disa nga këto qëndrime duke treguar se përdorimi i tyre gjatë programit master nuk ka qenë i planifikuar dhe i qëllimtë po thjesht aksidental. Në këtë mënyrë mësuesit e ardhshëm nuk e dinë rëndësinë e këtyre tipareve për nxënësit e shekullit të 21. Së dyti, shumë pak tekste shkollore përmbajnë materiale mbi mendimin kritik. Pyetje për diskutim mund të jenë të pranishme vende vende por një manual i qartë dhe burime të mëtejshme për mësuesin mungojnë. Në kontekstin shqipëtar, problematika me tekstet jo cilësore shprehet dhe nga raportet e Ministrisë së Arsimit ku u raportua se vetëm në vitin 2014 u hoqën nga qarkullimi 120 tekste shkollore për të meta me natyrë shkencore dhe pedagogjike (GPRAPU, 2014). Së treti, si mësuesit dhe nxënësit kanë bindje dhe paragjykime rreth

mendimit kritik. Mënyra se si mësuesi e përkufizon mendimin kritik ndikon në aftësinë e tij për ti përdorur ato me nxënësit. Gjithashtu mësuesit që ingranojnë në mënyrë sistematike dhe të planifikuar mendimin kritik në mësim zakonisht besojnë në aftësië e tyre për ta bërë këtë. Nga ana tjetër mësuesit mund t'i mos kuptojnë ose interpretojnë objektivat në të njëjtën mënyrë. Një mësues mund ta interpretojë kuptimin e përmbajtjes si tregim se çfarë ndodh në fillim, në mes dhe në fund të tregimit ndërsa një tjetër mund të nënkuptojë këtë plus detaje mbi personazhet e tregimit. Së katërti, literatura bie dakort se për një mësimdhënie efektive, mësuesit kanë nevojë për trajnim në aftësitë dhe tendencat e mendimit kritik (Lipman, 1988; Johnson, 1996). Një njeri nuk mund t'i mësojë të tjerëve atë c'ka nuk di vetë. Njohuritë rreth përmbajtjes së disiplinës dhe objektivave të lëndës nuk janë të mjaftueshme për mësimdhënien e mendimit kritik. Mësuesit mund të ndihen të aftë në dy fushat e mësipërme por mund të mos ndihen mirë në mësimin e mendimit sepse nuk janë trajnur për këtë. Bazat e mendimit kritik mund të mungojnë në edukimin e mësuesve dhe kjo transmetohet tek nxënësit. Në një anketë me mësuesit e lëndëve shoqërore që pohonin se mendimi kritik ishte një nga qëllimet kryesore të lëndës, Fox (1962) raportoi se nivel e larta të mendimit u cilësuan si më të vështira në mësimdhënie. Kur u pyetën për arsyen, 28 % shprehën mungesën e interesit nga nxënësit, 10% fajësuan kohën e pamjaftueshme dhe 30 % përmendën aftësitë e limituara të nxënësve. Në fakt studimet e shumta kanë arritur në përfundimin se faktorët konjitiv dhe motivimi luajnë rol të rëndësishëm në zhvillimin e shkathtësive të mendimit kritik të nxënësit (Kwan & Wong, 2015). Megjithatë Kwan & Wong (2015) në një studim me 967 nxënës nga Hong Kongu arritën në përfundimin se përdorimi në sasi i strategjive konjitive nuk rezultoi në rritje të mendimit kritik duke sugjeruar se është e rëndësishme për mësuesit të stërvisin nxënësit si

t'i përdorin strategjitë në mënyrë efektive. Nëse nxënësit nuk mësohen të përdorin shkathtësitë e mendimit kritik, ata mund të mos jenë të aftë të mendojnë në mënyrë kritike kur paraqitet nevoja. Përsa i përket motivimit, studimi arriti në përfundimin se qëllimet dhe objektivat kishin ndikim pozitiv në mendimin kritik. Si motivimi i brendshëm ashtu dhe ai i jashtëm u shoqëruan me rritjen e mendimit kritik. Në këtë këndvështrim, mësuesit mund t'i bëjnë detyrat më efektive përsa i përket angazhimit në mendim kritik duke shpjeguar vlerën e tyre për të rritur motivimin e brendshëm dhe duke dhënë stimuj për të rritur motivimin e jashtëm. Faktori kohë është një pengesë tjetër e shumë raportuar në literaturë. Në përgjithësi mësuesëve u duhet të mbulojnë një program lënde të ngjeshur e cila i shtyn ata të sakrifikojnë thellimin në çështje të ndryshme në shkëmbim të sasisë së materialit të mbuluar në klasë. Monologu i mësuesit në mësim është më i shpejtë dhe i thjeshtë se mësimi me anë të diskutimeve, dialogjeve, projekteve dhe metodave aktive ku nxënësit kanë mundësi për të praktikuar aftësitë e mendimit. Testimi dhe vlerësimi i niveleve të larta të mendimit gjithashtu kërkon më shumë kohë dhe përkushtim nga mësuesët. Në një tjetër studim mësuesit identifikuan 11 faktorë që luajnë rol në formimin e besimeve dhe marrjen e vendimeve mbi mendimin kritik. Disa faktorë ishin provimet, motivimi dhe aftësia e nxënësve si dhe menaxhimi i klasës (Torff & Sessions, 2006). Si vlerësimet e jashtëme ashtu dhe ato të brendëshme nëpër shkolla përmbajnë matje të thata të dijes ku nxënësve u kërkohet riprodhimi i tyre ose kuptimi pa përpunim i informacionit. Gjithashtu sipas Fisher (2001), shumica e mësuesëve e ndjejnë veten të pasigurtë në vlerësimin e shkathtësive të mendimit kritik për shkak të trajnimit të pamjaftueshëm që ata kanë rreth tij. Testet tipike me shumë alternative nuk inkurajojnë si duhet mendimet e niveleve të larta. Sipas Brookfield (1997) “ Vlerësimi i mendimit kritik duhet t'i lejojë nxënësit të demostrojnë dhe

justifikojnë angazhimin e tyre në mendimin kritik”. Politikat e reja arsimore të vlerësimit në anë të portofolit të nxënësit mund të luajnë një rol të rëndësishëm në zhvendosjen e nivelit të mendimit në klasë dhe jashtë saj.

2.8 Mendimi kritik në kurrikulën e arsimit të mesëm

Marrja, përpunimi dhe menaxhimi njohurive në mënyrë kritike janë shumë të rëndësishme për të nxënë por edhe për të marrë vendime e zgjidhur probleme në shekullin e 21. Nxënësit e sotëm kanë nevojë jo vetëm të marrin informacion por edhe të zhvillojnë aftësitë për të menduar në mënyrë kritike, ndërvepruese dhe krijuese. Kurrikulat e sistemit arsimor parauniversitar (SAPU) shqipëtar kanë pësuar ndryshime rrenjësores në dekadat e fundit duke kaluar në tre faza kryesore:

- Faza e korrektimit të brendisë së arsimit (deri në vitin 1995).
- Faza e përgatitjeve për ndryshim, (1995-2010).
- Faza e reformimit të mëtejshëm të SAPU, (2012 e në vijim) (Grupi i punës për reformimin e arsimit parauniversitar-GPRAPU, 2014)

Faza e parë pati si qëllim çlirimin e kurrikulës nga ndikimet politike. Në fazën e dytë, në bashkëpunim me Bankën Botërore dhe organizata të tjera ndërkombëtare u hartuan dy strategji kombëtare dhe u zbatuan dy projekte madhore për rritjen e cilësisë (2000-2005; 2006-2010). Si rezultat, kurrikula e arsimit të mesëm u strukturua në nëntë fusha të nxëni dhe u organizua sipas linjave dhe nënlinjave. Rezultatet e të nxënit u shprehen nëpërmjet objektivave, të cilët bazoheshin në standardet e të nxënit (GPRAPU, 2014; IZhA, 2010). Objektivat ndahen në tre nivele sipas taksonomisë së Bloomit: niveli bazë që përfshin të

njohurit dhe të kuptuarit, niveli mesatar me aplikimin dhe analizën dhe niveli i lartë me sintezën dhe vlerësimin.

Në vitin 2014 u ndërmor një reformë tjetër e SAPUs me qëllim përmirësimin e cilësisë në të gjithë aspektet e sistemit arsimor dhe “formimin e një brezi të ri të aftë për të përdorur njohuri në praktikë”. Faza e pilotimit u bë me klasat e para dhe të gjashta. Kurrikula e re e arsimit parauniversitar bazohet në qasjen e nxënies me kompetenca dhe synon të zhvillojë kompetencat kyçe, të krahasueshme me kompetencat e kornizës europiane të të nxënit gjatë gjithë jetës, si dhe strukturohet sipas rezultateve të nxënies për kompetenca dhe për fusha të nxëni (GPRAPU,2014). Krahasimi i reformave është një temë jashtë qëllimit të këtij punimi por këndvështrimi i tyre ndaj mendimit kritik na ndihmon të kuptojmë ku jemi dhe drejtimin që po marrim në lidhje me këtë aspekt të edukimit. Duke qenë se kurrikulat e reja janë ende në fazën e parë të zbatimit, u supozua se mësuesit do të ishin më shumë të informuar rreth përmbajtjes dhe strukturimit të atyre paraardhëse.

2.8.1 Mendimi kritik në objektivat e përgjithëshme

Kurrikulat e vitit 2008-2010 përshkruajnë objektivat e përgjithëshme të secilës lëndë. Më poshtë vijojnë objektivat që përfaqësojnë shkathtësitë e mendimit kritik në katër lëndë përfaqësue të katër fushave kryesore të kurrikulës. Kështu, në përfundim të gjimnazit, nxënës/i,-ja duhet:

Matematikë

- të përdorë matematikën si një mjet në jetën e përditshme dhe në veprimtari shoqërore;
- të besojë në aftësitë, shprehjet dhe në gjykimin e tij/saj;

- të mendojë në mënyrë logjike dhe kritike;
- të përdorë lidhjet brenda lëndës së matematikës, si dhe lidhjet e saj me fusha të tjera;
- të zotërojë shprehjet e punës së pavarur, sistematike dhe të saktë;
- të ketë kureshtje dhe imagjinatë të zhvilluar;
- të modelojë matematikisht situata të jetës së përditshme;
- të përdorë figurat, formulat, modelet në mbështetje të të menduarit;
- të jetë i motivuar për ta studiuar matematikën si fushë që ka rëndësi për jetën sociale dhe profesionale.

Kimi

- të realizojë lidhjen e kimisë me dukuritë e jetës së përditshme, me mirëqenien e njeriut dhe të shoqërisë;
- të jetë i/e aftë të kërkojë dhe përpunojë informacione rreth dukurive kimike, vetive të substancave me rëndësi praktike, duke përdorur kërkimin shkencor dhe mënyra të tjera të nxënies aktive, si dhe të vlerësojë saktësinë dhe rëndësinë e informacioneve;
- të përdorë njohuritë kimike në diskutimet në lidhje me natyrën, mjedisin dhe teknologjinë, në procesin e vendimmarrjes si konsumator për të mbajtur një shëndet të mirë dhe për të nxitur zhvillimin e qëndrueshëm;

Gjuhë shqipe dhe Letërsi

- të zhvillojnë mendimin kritik nëpërmjet mundësive të përditshme për të lexuar, për të shkruar, për të folur, për të vështuar dhe për të dëgjuar tekste të formave të ndryshme letrare, joletrare e mediatike;
- të familjarizohen me konceptet kryesore të letërsisë, për të vlerësuar domethënien e teksteve duke u nisur nga kultura e tyre, me qëllim ndërtimin e identitetit dhe të kulturës individuale;
- të zhvillojnë të menduarit kritik e krijues, duke zgjeruar njohuritë e përgjithshme në letërsi, si dhe mprehtësinë e shprehësinë artistike e imagjinative, për të ndërtuar imazhin e tyre për botën;
- të përvetësojnë aftësi analitike për të analizuar, për të interpretuar, për të vlerësuar dhe për të prodhuar tekstet e tyre për një larmi funksionesh;
- të zbatojnë njohuritë dhe strategjitë e procesit të të lexuarit për t'u bërë lexues të pavarur e të rrjedhshëm, si dhe për të kuptuar tekste dhe materiale të llojeve të ndryshme;

Histori

- Të zhvillojë aftësitë intelektuale për të analizuar dhe për të interpretuar informacionin historik në mënyrë kritike, nëpërmjet dialogut, kërkimit të së vërtetës dhe përmes debatit të hapur.
- Të shpjegojë ndryshimin dhe vazhdimësinë e ngjarjeve historike, brenda dhe përtej periudhave historike.
- Të realizojë empatinë për një ngjarje ose personazh të shkuar historik.

- Të krijojë një tabelë kronologjike të periudhave historike, duke e pasuruar atë në vazhdimësi me informacionin e ri.
- Të analizojë ngjarjet historike në lidhjet e tyre shkak– pasojë.
- Të bëjë analizën e materialit, ngjarjes, fenomenit dhe personazhit
- Të dallojë faktet historike nga interpretimi historik.
- Të bëjë punë kërkimore për studimin e ngjarjeve të ndryshme të historisë, duke u bazuar në burime alternative historike.
- Të ndërtojë hipotezën e tij, (mbajnë qëndrimin) për argumentimin e një ngjarjeje historike, duke u bazuar në burime historike.
- Të argumentojë vlerat e trashëgimisë historike, duke vlerësuar këtë trashëgimi si pjesë e përcaktimit të identitetit të një populli.
- Të mbajë qëndrim të pavarur dhe argumentues ndaj informacioneve në përgjithësi dhe atyre mediatike në veçanti.
- Të jetë i vëmendshëm ndaj argumenteve të të tjerëve dhe të mos u kundërvihet me paragjykime.
- Të zhvillojë përmes studimit të historisë aftësitë qytetare, të cilat ndihmojnë në rritjen e tyre personale si individë, në përgatitjen e tyre për në jetë, punë dhe shoqëri.
- Të kuptojë detyrimet e përgjegjësitë qytetare në kuadrin e shtetit ligjor, nëpërmjet pajisjes me kulturë të plotë demokratike.

Në kornizën e re kurrikulare aftësitë e mendimit janë një nga shtatë kompetencat kyçe me të cilat kompetencat e lëndëve të veçanta lidhen e ndërthuren për një formim të plotë të

nxënësit. Në këtë kurrikul duket se mësuesit do ta kenë më të qartë çfarë pritet nga termi aftësi mendimi. Kompetencat e të menduarit të shprehura nëpërmjet rezultateve të nxënësit janë:

Në fund të arsimit të mesëm të lartë, nxënësit:

- identifikojnë, lokalizojnë dhe përdorin informacionin e duhur;
- përpunojnë në mënyrë kritike informacionin (analizojnë, sintetizojnë, organizojnë, shfrytëzojnë dhe zbatojnë);
- zbatojnë hapat për zgjidhjen e problemit;
- gjykojnë drejt, në bazë të analizës dhe sintezës paraprake të fakteve e situatave;
- ilustruojnë me mjete konkrete të menduarit abstrakt;
- vlerësojnë mundësitë e ndryshme dhe marrin vendime të drejta;
- lidhin në mënyrë të përgjegjshme vendimet e tyre me pasojat;
- vlerësojnë cilësinë, rëndësinë dhe vlerën e informacionit, kundrejt qëllimit për të cilin nevojitet ky informacion;
- vlerësojnë paraqitjen vetjake përkundrejt rezultateve të pritshme;
- menaxhojnë informacionin në mënyrë kritike, krijuese dhe të përgjegjshme;
- zgjidhin problemet në nivelin e caktuar të vështirësisë (MAS, 2014b)

2.8.2 Mendimit kritik në nivelin e linjave

Reforma aktuale në arsim ka si qëllim kryesor shndërrimin e tij në arsim të bazuar në kompetenca. Ky lloj arsimi kërkon nga mësimdhënësit dhe nxënësit të largohen nga programet mësimore ku përmbajtja e lëndës është në qendër të arsimit dhe të përqëndrohen

tek rezultatet që priten të arrihen nëpërmjet shkollimit. Mesazhi thelbësor i arsimit me bazë kompetencat është qartësimi i pyetjes se çfarë duhet të mësojnë nxënësit. Një element kryesor i kurrikulës së re është aspekti kros-kurrikular i cili ka si qëllim aplikimin e dijeve, shkathtësive dhe qëndrimeve në mënyrë të integruar. Kompetencat e lëndëve të veçanta ndërthuren dhe me shtatë kompetencat kyce ndërmjet të cilave gjendet dhe mendimi kritik. Në këtë aspekt, kurrikula e re ofron një platformë për arsimtarët me qëllim mundësimin e aplikimit të mendimit kritik në mësim dhe më gjerë. Nga ana tjetër, megjithëse arsimi i bazuar në kompetenca duket i përkryer në letër dhe në deklaratat zyrtare, problemet në fushën e implementimit janë të shumta. Integrimi dhe ndërlidhja e temave dhe linjave të përmbajtjes në mënyra më kuptimplote për nxënësit nuk është një ndërmarje e thjeshtë. Tashmë jemi në një periudhë kritike të zhvillimit të arsimit. Politikat arsimore mbështesin dhe favorizojnë mësimdhënien e mendimit për të akomoduar sfidat e shekullit të 21. Në kurrikulat aktuale, si u përmend dhe më lart, mendimi kritik nuk mungon në objektivat e përgjithëshme të lëndëve dhe në arritjet e projektuara të nxënësit. Po çfarë ndodh në nivelin e temave dhe linjave të programeve të veçanta tek të cilat mësuesit bazohen gjatë formulimit të planeve mësimore. Nëse analizojmë linjat dhe temat e lëndëve të ndryshme vëmë re se terminologjia e taksonomisë së Blumit është përdorur për të përshkruar nivelet e objektivave: (1) njohja dhe të kuptuarit (2) zbatimi dhe analiza (3) sinteza dhe vlerësimi. Objektivat e linjave dhe nënlinjave të kurrikulave të tre lëndëve përfaqësuese u studjuan në detaje për të analizuar praninë e mendimit kritik.

Lënda e Matematikës (Klasa e 10-të)

Matematika ka qenë dhe mbetet një nga lëndët kryesore në kurrikulën botërore dhe shqipëtare. Vecanërisht prindërit shqipëtarë e vlerësojnë suksesin e fëmijës në këtë lëndë e cila konsiderohet njëkohësisht si lëndë dhe si fushë studimi. Ajo ndihmon zhvillimin e arsyetimit logjik dhe mendimit racional tek nxënësi. Objektivat e linjave të programit janë ndarë në tre nivelet e sipër përmendura sipas taksonomisë së Blumit. Për secilën nga këto objektiva janë përcaktuar në detaje treguesit e tre niveleve të arritjeve të nxënësve; nivelit bazë, nivelit të mesëm dhe atij të lartë. Këto janë shpeshherë të shoqëruara me detyra përfaqësuese për të ilustruar çdo nivel. Pra si objektivat e nivelit të parë të taksonomisë (njohja dhe të kuptuarit) ashtu dhe ato të nivelit të tretë (sinteza dhe vlerësimi) kanë standarte për përvetësimin elementar, mesatar dhe avancuar. Udhëzuesi kurrikular i matematikës së klasës së 10-të paraqit një pamje të balancuar përsa i përket përfshirjes së objektivave nga të tre nivelet e taksonomisë (u identifikuan 19 objektiva të nivelit të parë 23 të nivelit të dytë dhe 17 të nivelit të tretë). Si rrjedhojë pritet që përvetësimi i mesëm dhe i avancuar i nivelit të tretë të objektivave t'i angazhojë nxënësit në mendim kritik. Nëse studjohen shembujt model të ushtrimeve dhe problemave të paraqitura për këto nivele arritjesh vihet re mungesa e detyrave me shumë hapa të bazuara sado pak në eksperiencat e jetës së përditëshme. Mësuesit mund ta dijnë dhe përdorin fjalorin për të shkruajtur objektiva të shkallës së lartë. Çfarë duket se mungon është lidhja e materialit lëndor me detyra kuptimplote për nxënësin sepse edhe në nivelet më të larta të arritjeve lëvrimi i mendimit kritik lë për të dëshiruar. Fjalët analizë dhe argumentim nuk kanë shumë kuptim nëse nxënësi nuk angazhohet në to por përsërit vetëm c'ka dëgjuar në klasë. Për shembul, në një detyrë rreth ilustrimit me shembuj të koncepteve të mësuara në klasë, nxënësi nuk

angazhohet në analizë dhe zbatim nëse përsërit shembujt e dhënë nga mësuesi. Në udhëzuesin kurrikular të lëndës (IZHA,2010 b) shprehet se

“Lidhja e matematikës me jetën e përditshme dhe modelimi matematik kanë përparësi në kurrikulën e re të gjimnazit. Kjo u siguron nxënësve një parapërgatitje të nevojshme për situatat reale në të cilat përdoret matematika. Nxënësit kuptojnë vlerën e matematikës si shkencë dhe si lëndë shkollore dhe motivohen për ta mësuar atë. Lidhja e matematikës me botën reale ndikon pozitivisht edhe në qëndrimin e nxënësve ndaj matematikës si lëndë shkollore.”

Pra lidhja me jetën e përditshme është e rëndësishme jo vetëm për angazhimin në mendim kritik por edhe për të qënë në të suksesshëm dhe për të arritur objektivat e lëndës. Në të njëjtin dokument, në një shembul ushtrim të dhënë për të ilustruar objektivin e nivelit të tretë “të shkruajë ekuacionin kanonik të rrethit me qendër (a,b) dhe rreze të dhënë r ” nxënësit i kërkohet të shkruajë ekuacionin e një rrethit me rreze të dhënë dhe bashkëqëndror me një rreth tjetër ekuacioni i të cilit është gjithashtu i dhënë. Megjithëse zgjidhja përfshin një nivel të lartë mendimi i cili kërkon në fillim gjetjen e qendrës së rrethit të dhënë dhe objektivi konsiderohet si i nivelit të lartë sepse nxënësi duhet të krijojë dicka të re (të shkruajë ekuacionin e një rrethi), ai nuk angazhohet në mendim të tellë kritik sepse pyetja ka pak kontekst dhe lidhjet me jetën e përditëshme janë të paqarta. Gjithashtu nxënësit nuk mësojnë shumë rreth hapave që duhet të ndjekin në zgjidhjen e një problemi sepse dimensionin i limituar i pyetjes i bën ato të panevojshme. Nëse pyetja do të kishte më shumë kontekst nga jeta e përditëshme dhe përshfshinte shumë hapa zgjidhjeje atëherë niveli i mendimit të nxënësve do të lëvizte poshtë e lart taksonomisë duke iu përafëruar mendimit kritik. Një problem më i përshtatshëm do të ishte: një park do të ndërtohet rreth një shatërvani rrethor me ekuacionin e dhënë. Ndërtoni një skicë dhe paraqitni në formë ekuacioni parqe me rreze të ndryshme. Probleme të tilla mund të hasen në tekstë të

ndryshme shkollore, por rëndësia e tyre duhet të bëhet e ditur në çdo dokument kurrikular nëpërmjet shembujve dhe jo vetëm përshkrimeve dhe direktivave të përgjithëshme. Udhëzuesi kurrikular gjithashtu pranon se megjithëse dihet që mësimdhënia e matematikës mbështetet në zgjidhjen e problemave, formimi i dëshiruar matematik i nxënësve arrihet nëpërmjet kombinimit të disa llojeve të mësimdhënies prandaj metoda të ndryshme më pak konvencionale për matematikën si prezantimet duhet të përdoren herë pas here. Paraqitja e zgjidhjeve të mundëshme të problemeve me shumë hapa të zgjidhura në grup nuk duket se largohet shumë nga forma tradicionale që mbart matematika. Ndonëse udhëzuesit kurrikularë të lëndëve të tjera me karakter shoqëror dhe gjuhësor përmbajnë orë mësimi model, udhëzuesi kurrikular i matematikës përmban vetëm ushtrime model duke venë në dukje faktin e konceptimit të matematikës si lëndë ku zgjidhen problemet në izolim dhe ku metodat aktive janë ende të vështira për tu zbatuar. Nëse mësuesit nuk e kanë të qartë se janë pikërisht këto lloj ushtrimesh që inkurajojnë punën bashkëpunuese dhe angazhimin në mendim kritik atëherë çfarë jemi duke bërë në klasë aktualisht lë shumë për të dëshiruar. Hartuesit e kurrikulave duhet të përpilojnë një bankë më ushtrime e detyra që inkurajojnë mendimin kritik dhe orë mësimi të regjistruara që modelojnë angazhimin ose jo në të.

Lënda e historisë (Klasa e 10-të)

Lënda e historisë është pjesë e kurrikulës bërthamë e cila synon të njohë nxënësit me eksperiencat historike, për të kuptuar më mirë jetën aktuale dhe për të qenë të aftë për të projektuar të ardhmen. Kjo synohet të arrihet duke nxitur mendimin kritik dhe zhvillimin e aftësitësive për të kuptuar perspektivat e ndryshimit, në një botë në ndryshim (IZHA,

2010c). Programi i kësaj lënde paragjithë gjithashtu një shtirje të balancuar të nivelit të objektivave: 47 të nivelit të parë, 42 të nivelit të dytë dhe 49 të nivelit të tretë. Shembuj të objektivave sipas shkalëve të ndryshme të arritjeve (bazë, mesatar dhe i lartë) janë dhënë shkurtimisht me qëllim udhëzimi. Theksi është vënë në zhvillimin e mendimit krahas dijeve me anë të formave të ndryshme të shprehjes së nxënësit. Orët e mësimi model tregojnë qartësisht zhvillimin e mësimi aktiv me nivel të larmishëm të niveleve të mendimit. Nuk mungojnë veprimtaritë me në qendër shpjegimin e jetës së sotme duke përdorur përmbajtjen e materialit historik në kurrikulë. Rëndësi të veçanti i është dhënë sqarimit të parimeve të argumentimit dhe mendimit cilësor për mësuesit.

Lënda e Gjuhës dhe Letërsisë Shqipe ((Klasa e 10-të)

Në kurrikulën e gjuhës dhe letërsisë shqipe pamja është e ngjashme. Objektivat e arritjes klasifikohen në tre kategoritë e taksonimisë së Blumit dhe rëndësi të veçantë i është dhënë zhvillimit të aftësive të menduarit kritik rreth zhanrave të ndryshme si dhe zhvillimit të aftësive të shkrimit dhe të folurit efikas. Nosich dhe Paul (1993) pas një studimi të sponsorizuar nga ministria e arsimit të Shteteve të Bashkuara identifikuan aftësitë e mëposhtme si tregues të mendimit të nivelit të lartë në gjuhë dhe letërsi. Tabela 3 përmban aftësitë që inkurajojnë mendimin kritik në fushën e të lexuarit dhe të dëgjuarit sipas Nosich dhe Paul (1993) dhe objektiva të ngjashme nga kurrikula shqipëtare.

Tabela 3 Aftësi e të lexuarit dhe të dëgjuarit që inkurajojnë mendimin kritik sipas Nosich & Paul (1993) dhe kurrikulës shqipëtare

Nosich & Paul (1993)	Kurrikula e Gjuhës dhe Letërsisë
Të krijojë një interpretim të saktë të teksteve	të interpretojë një vepër në drejtim të arritjes artistike, gjuhësore, filozofike, shoqërore e psikologjike; të vlerësojë stilin e autorit në tekste të ndryshme

Të vlerësojë qëllimin e autorit (shkrimtarit ose oratorit)	të identifikojë qëndrimin e autorit/autores në një tekst; të vlerësojë në mënyrë kritike qëndrimin ose këndvështrimin e autorit të tregojë sesi zgjedhja e fjalëve dhe e gjeveve zbulojnë qëllimin e folësit
Të identifikojë saktësisht pyetjet mbi çështjen ose problemin që diskutohet	të bëjë pyetje të përshtatshme që demonstrojnë të dëgjuarit e qëllimshëm
Të identifikojë saktësisht konceptet bazë rreth çfarë është shkruar ose thënë	të ndjekë koherencën dhe kohezionin e argumenteve për të zbuluar pozicionin e autorit në një tekst bindës të bëjë dallimin ndërmjet retorikave gojore bindëse dhe emotive
Të kuptojë implikimet e rëndësishme të pikëpamjes që paraqitet	të dallojë prirjet (anësitë) dhe stereotipet në llojet e ndryshme të teksteve
Të identifikojë, kuptojë dhe vlerësojë supozimet e një këndvështrimi të caktuar	të identifikojë premiset e vërteta dhe jo të vërteta të një argumenti; të dallojë faktin nga opinioni duke përdorur informacione nga teksti, argumente koherente dhe këndvështrimin vetjak
Të identifikojë provat, argumentet dhe kuptimet e nëntekstit në shkrime dhe prezantime	të përdorë informacionin e tekstit për të zbuluar nëntekstin dhe për të nxjerrë përfundime
Të vlerësojë besueshmërinë e një autori ose oratori	të vlerësojë logjikën dhe vlefshmërinë e argumenteve; të vlerësojë cilësinë e informacionit të përzgjedhur nga autor/i,-ja e tekstit të vlerësojë besueshmërinë e folësit të vlerësojë efektivitetin e teknikave që autori përdor për të mbështetur pozicionin e tij
Të kuptojë perspektivën e një shkrimtari ose oratori	të analizojë qëndrimin e autorit ndaj “lëndës” që trajton dhe ndaj lexuesit të cilit i drejtohet të analizojë mënyrën në të cilën stili dhe struktura e një fjalie ose ligjërate mbështet a kundërshton domethënien ose qëllimin e saj
Të arsyetojë në mënyrë empatike brenda kornizës së	të rindërtojë tekstin sipas një këndvështrimi

pikëpamjes së një autori	vetjak, duke e pasuruar materialin me përvojën e tij/saj jetësore dhe kulturore
--------------------------	---

Tabela 4 përmban aftësitë që inkurajojnë mendimin kritik në fushën e të shkruarit dhe të komunikuarit.

Tabela 4 Aftësi të të shkruarit dhe të komunikuarit që inkurajojnë mendimin kritik sipas Nosich & Paul (1993) dhe kurrikulës shqipëtare

Nosich & Paul (1993)	Kurrikula e Gjuhës dhe Letërsisë
Të identifikojë dhe shpjegojë pikëpamjen personale dhe implikimet e saj	të vlerësojë si ndikojnë mbi audiencën elemente të tilla, si: stili, mjetet letrare, përzgjedhja e fjalëve, toni, përmbajta e këndvështrimi; të interpretojë efektin e përgjithshëm të veprës tek lexuesi; të përdorë efektivisht stilin vetjak për të mbështetur qëllimin dhe për të përfshirë audiencën në shkrimin e tij.
Të komunikojë në mënyrë të qartë me shkrim ose me gojë çështjen në fjalë	Të shkruajë lloje të ndryshme tekstesh që zhvillojnë një ide dhe kanë një organizim strukturor të përshtatshëm me qëllimin, audiencën dhe kontekstin
Të paraqisë në mënyrë të qartë supozimet	
Të paraqisë mendimin personal në mënyrë të saktë, të drejtë dhe të plotë dhe paraqit argumenta llogjike dhe të drejtë që lidhen me çështjen në fjalë	Të shkruajë lloje të ndryshme tekstesh të cilat mbështesin gjykimet me të dhëna të përshtatshme e thelbësore dhe paraqesin përfundime koherente
Të citojë prova dhe paraqisë eksperiencën për të mbështetur pozicionin e marrë	të përdorë burimet e <i>para</i> dhe të <i>dyta</i> për të paraqitur të dhëna, justifikime ose qëndrime duke cituar burimet nga librat, periodikët, burimet elektronike të shkruajë një studim kërkimor që sintetizon dhe citon të dhëna, duke përdorur informacione të marra për të mbështetur shkrimin e tij/saj;
Të studjojë, formulojë dhe konsiderojë pikëpamje alternative dhe këndvështrime të kundërta duke vlerësuar supozimet dhe provat për secilën	
Të Ilustrojë konceptet kryesore me shembuj domethënës dhe tregojë aplikimet e tyre në situata reale	Të shkruajë lloje të ndryshme tekstesh me detaje të përzgjedhura,
Të akomodojë kundërshtimet nga pikëpamje të ndryshme nga ajo personale	

Tabelat e mësipërme tregojnë qartë praninë e mendimit kritik në objektivat e linjave të ndryshme të lëndës së gjuhës dhe lëtërsisë shqipe.

Përmbledhje

Mendimi kritik në arsimin shqipëtar nuk është një pasjon i përkohshëm. Ai është këtu për të qëndruar. Sic shikohet dhe nga analiza e disa lëndëve kyce të kurrikulës ai është i pranishëm dhe brenda standarteve të literaturës. Vihet e se lëndët shoqërore e theksojnë më shumë atë ndërsa lëndët shkencore vlerësojnë aftësitë e zgjidhjes së problemeve që duken se paraqisin pak kontekst dhe aplikim për botën reale por kanë fuqinë e pamohueshme të zhvillimit të arsytimit llogjik dhe justifikimit të zgjidhjes.

KAPITULLI III: METODOLOGJIA

3.1. Hyrje

Ky studim eksplorues përdori një metodologji të kombinuar, cilësore dhe sasiore për arsye se një kombinim i tillë mund t'i ofronte përgjigje më tërësore pyetjeve të punimit që patën si qëllim studimin e konceptimit dhe perceptimeve të mësuesve rreth mendimit kritik. Të dhënat janë mbledhur në dy forma: përmes pyetsorëve si dhe intervistave gjysëm të strukturuar me mësuesit. Për më tepër, Creswell dhe Clark (2007) e përshkruajnë metodologjinë e kombinuar si trekëndore në funksion të përforcimit të të dhënave ku "studiuesi mbledh dhe analizon të dhëna sasiore dhe cilësore veç e veç rreth të njëjtit fenomen dhe pastaj rezultatet e ndryshme bashkohen gjatë interpretimit" (f. 64). Fraenkel and Wallen (2006) theksuan se nuk ka dyshim mbi avantazhet e metodave të kombinuara. Duke përfshirë si metoda sasiore ashtu dhe ato cilësore, të dhënat paraqisin një pasqyrë më të plotë të fenomenit se do të kishte bërë secila nga metodat e vetme (f.443).

Studimi pati si qëllim eksplorimin e konceptimit dhe perceptimeve të mësuesve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë mbi mendimin kritik dhe përfshirjen e tij në procesin mësimor. Më konkretisht studimi u përqëndrua në konceptimin e mendimit kritik, përfshirjen e tij në klasë, si dhe perceptimet ndaj përgatitjes profesionale dhe pengesave të hasura gjatë procesit të përfshirjes së tij në mësim. Më tej u pa nëse egzistojnë dallime në konceptim dhe perceptime sipas përvojës në mësimdhënie, nivelit të arsimit si dhe lëndës së dhënë.

Metodologjia transformative u përdor për adresimin e pyetjes së parë kërkimore: në ç'nivel paraqitet konceptimi i mendimit kritik te mësuesit e shkollave të mesme në katër qytete të

Shqipërisë. Një nga modelet e kësaj metodologjie është modeli nëpërmjet të cilit të dhënat cilësore (si p.sh. nga pyetjet e hapura të një pyetsori) kodohen dhe më pas transformohen në të dhëna sasiore (Driscoll et al, 2007). Pyetjet e tjera u adresuan me anë të metodave sasiore dhe rezultatet u kontrolluan me të dhënat cilësore. Të dhënat cilësore të grumbulluara në studim ndihmuan në kuptimin e fenomenit në fjalë nga perspektiva e pjesëmarrësve dhe jo nga ajo e studjuesit (Meriam, 2009). Këto të dhëna u mbledhën me anë të intervistave në fazën e dytë të studimit. Intervistat plotësuan të dhënat e pyetjeve të hapura të pyetsorit 1 dhe mundësuan shprehjen në hollësi e detaje të perceptimeve të pjesëmarrësve rreth mendimit kritik të adresuara në pyetsorin 2. Intervistat gjithashtu i ofruan mundësi pjesëmarrësve të justifikonin zgjedhjet e tyre dhe reflektonin mbi besimet personale përgjegjëse për këto perceptime. Metodat sasiore bënë kryesisht të mundur eksplorimin e perceptimeve të mësuesve rreth nivelti të përfshirjes së mendimit kritik në mësim, përgatitjes së tyre profesionale, si dhe pengesave që hasen në zbatimin e tij (Pyetsori 2).

3.2. Pjesëmarrësit në studim

Popullsia e këtij studimi janë mësuesit e shkollave të mesme publike urbane në katër qytete të Shqipërisë: Tiranë, Shkodër, Elbasan dhe Kavajë. Në pamundësi për ta shtrirë studimin në të gjithë qytetet e Shqipërisë, fokusi i studimit u zhvendos në dhjetë qytete me popullsi më të madhe në Shqipëri. Tirana si qyteti kryesor dhe më i madh u zgjodh automatikisht për pjesëmarrje. Tre qytetet e tjera u zgjodhën nga lista e dhjetë qyteteve më të populluara. Në bazë të vjetarit 2013-2014 të Ministrisë së Arsimit të Shqipërisë, në vitin shkollor 2013-2014 në këto katër qytete ka pasur gjithësej 2730 mësues të arsimit të mesëm të lartë nga të

cilët 2022 janë mësues në arsimin publik urban. 1384 ose 68 % e kësaj popullsie janë femra. Kampjoni i këtij punimi përfshiu gjithsej 132 mësues. Nga mësuesit e anketuar, 100 ose 75.8 % janë të gjinisë femërore dhe 32 ose 24.2 % janë të gjinisë mashkullore. Mbledhja e të dhënave është realizuar në 9 shkolla të mesme në këto qytete. Shkollat pjesëmarrëse ishin: Kostandin Kristoforidhi, Dhaskal Todri, Ahmet Dakli, Aleksander Moisiu, 28 Nëntori, Jordan Misja, Oso Kuka, Partizani dhe Harri Fultz. Popullata u përzgjedh nga shkollat urbane dhe nuk u përfshinë arsimtarë që punojnë në shkolla rurale. Përzgjedhja e kampjonit është bërë me metodën e kampjonit të volitshëm, një teknikë që përdoret për studimet eksploruese ku studjuesi dëshiron të eliminojë koston e mostrës së rastësishme ose nuk ka mundësi ta realizojë atë. Me anë të kësaj metode, autorja zgjodhi shkollat në të cilat pati akses. Kjo metodë kampjonimi u zgjodh në pamundësi të kampjonimit të rastësishëm që do të kërkonte marjen e lejeve nga shumë instanca zyrtare duke mos patur garanci se do të realizohej sipas rigorozitetit të këtij lloji kampjonimi.

3.3. Instrumenti për matjen e të dhënave sasiore

Një pyetsor (Shtojca 2) u formulua me qëllimin kryesor marrjen e të dhënave sasiore për pyetjet 3-7. Hartimi i këtij pyetsori është bërë duke marrë për bazë çështjet e paraqitura në literaturë. Veçanërisht studimi i Newman et al. (1988) mbi mendimin e nivelit të lartë në shkencat shoqërore në shkollat e mesme amerikane ndihmoi në përcaktimin e dy kategorive të pyetsorit: perceptimet mbi përfshirjen e tij në mësim dhe pengesat gjatë këtij procesi. Disa nga pyetjet e veçanta të këtyre kategorive u formuluan nga temat e dala nga ky studim, veçanërisht ato rreth perceptimeve mbi nxënësit dhe përfshirjen e mendimit kritik në

kurrikula, ndërsa të tjerat u frymëzuan nga punime të ndryshme të literaturës (Thurman, 2009; Thomas, 1999; Steffen, 2011).

Instrumenti i përdorur në këtë punim është organizuar në katër pjesë të cilat janë hartuar në kuadër të pyetjeve kërkimore. Pjesa e parë u hartua për të marrë perceptimet e mësuesve rreth përfshirjes së mendimit kritik në klasë. Ajo përbëhet nga pesë pyetje të tipit të shkallës Likert, ku pjesmarrësve u është kërkuar të qarkojnë një nga mundësitë në vijim për çdo pohim sipas shkallës së dakortësisë: (5) jam plotësisht dakort, (4) jam pjesërisht dakort, (3) jam e/i lëkundur, (2) nuk jam pjesërisht dakort, (1) nuk jam aspak dakort. Kjo pjesë përmban pohime rreth vendit që zë mendimi kritik në kurrikulën e lëndës përkatëse, përfshirjen e mendimit kritik në planet mësimore, praninë e mendimit kritik në tekstet mësimore, nevojën për rritjen e sasisë së mendimit kritik në kurrikul si dhe sa i zbatueshëm është ai në kontekstet aktuale mësimore. Pjesa e dytë përmban gjashtë pohime me përgjigje të shkallës Likert mbi perceptimet e mësuesëve rreth dijeve dhe përgatitjes së tyre profesionale për mendimin kritik. Më hollësisht, ai përmban pohime mbi perceptimet e mësuesve rreth aftësive të tyre të mendimit kritik si dhe burimeve nga të cilat ata kanë mësuar rreth tij si studimet e larta, literatura, seancat e zhvillimit profesional, shkëmbimet me kolegët etj. Pjesa e tretë e pyetsorit përmban dymbëdhjetë faktorë që mund të pengojnë përfshirjen e mendimit kritik si trajnimi i pamjaftueshëm, programi i ngjeshur, numri i nxënësve në klasë, aftësitë kognjitive të nxënësve, motivimi i nxënësve, dijet e nxënësve, mungesa e burimeve, ngarkesa javore, mungesa e mbështetjes nga drejtoria, kurrikulat dhe provimet. Pyetja e fundit kërkon nga pjesmarrësit një pengesë që nuk është përmendur në listë. Pjesa e katërt dhe e fundit përmban pesë pyetje me qëllim marrjen e të dhënave

demografike dhe të përgjithshme si mosha, gjinia, vitet e përvojës në mësimdhënie, arsimi i marrë dhe lënda mësimore (Shtojca 2 – Pyetsor rreth Mendimit Kritik).

Instrumenti i hartuar për anketim i është nënshtruar një kontrolli paraprak nga tre mësues me qëllim ekzaminimin e saktësisë së gjuhës si dhe qëllimit të pyetjeve në përgjithësi. Ndryshime të vogla u bënë në formulimin e disa pyetjeve. Një ndryshim tjetër konsistoi në reduktimin e numrit të pyetjeve të hapura. Pas testimit paraprak u paraqit rreziku i mosplotësisht të pyetjeve të hapura për shkak të vështirësisë dhe mungesës së kohës. Fillimisht çdo pjesë e pyetsorit përmbante një pyetje të tillë por më pas numri i pyetjeve të hapura u reduktua nga 4 në 1. Pyetjet e eliminuara i kërkonin mësuesit të përshkruanin një situatë mësimore ku sipas tyre ishte përdorur mendimi kritik si dhe listimin e cilësive të një nxënësi që mendon në mënyrë kritike. Eliminimi tërësor i pyetjeve të hapura nuk u konsiderua si alternativë e mundëshme për arsyet e përmendura më sipër megjithatë ato u përfshinë në një instrument tjetër. Në çdo rast, intervistat u menduan se do të shërbenin për një grumbullim më të hollësishëm të të dhënave rreth pyetjeve të pyetsorit. Pyetja ‘Përbushja e programit të lëndës ka përparësi mbi thellimin në tema të ndryshme’ u hoq. Pilotimi i instrumentit tregoi se kjo pyetje nuk ishte shumë kuptimplotë për mësuesit dhe u mendua se asnjë rezultat interesant nuk do të rridhte nga kjo pyetje. Fillimisht alternativat e pyetësorit ishin hartuar si (5) jam plotësisht dakort, (4) jam dakort, (3) jam e/i lëkundur, (2) nuk jam dakort, (1) nuk jam aspak dakort. Pas pilotimit të pyetësorit, respondentët shprehën se alternativat mund të krijojnë konfuzion. Si rezultat ato u ndryshuan në (5) jam plotësisht dakort, (4) jam pjesërisht dakort, (3) jam e/i lëkundur, (2) nuk jam pjesërisht dakort, (1) nuk jam aspak dakort me qëllim dallimi më të qartë të një alternative nga tjetra.

3.4 Instrumenti për matjen e të dhënave cilësore

Të dhënat cilësore përbëhen nga "thëniet e njerëzve mbi përvojat, opinionet, ndjenjat, dhe dijet" të përftuara nga intervistat; "përshkrime të detajuara të aktiviteteve, veprimeve dhe sjelljes së njerëzve" të regjistruara nga vëzhgimet si dhe "fragmente, citime ose pjesë të tëra" të marra nga lloje të ndryshme dokumentash. (Patton, 2002, e cituar në Merriam, 2009). Në kuadrin e këtij studimi u mbodhën dy lloje të dhënash cilësore. Lloji i parë ishin të dhënat e pyetsorit 1 (Shtojca 1) i cili nëpërmjet pyetjeve të hapura, synoi evidentimin e nivelit të konceptimit të mendimit kritik tek mësuesit pjesëmarrës. Pyetja e parë kërkimore u adresua me anë të këtij instrumenti. Më konkretisht, ai përbëhet nga dy pyetje të hapura rreth konceptimit të termit mendim kritik. Pjesëmarrësve u kërkohet të plotësohet fjalia " Për mua mendimi kritik është...." (Paul, Elder, Bartell, 1997). Autorja ka përfshirë me qëllim një pyetje të hapur në vend të pyetjeve të mbyllura me alternativa për arsye studimin dhe analizën e konceptimit dhe terminologjisë së mendimit kritik që mësuesit zotërojnë pa sugjerime nga pyetsori. Një pyetje tjetër rreth komponentëve të mendimit kritik është përfshirë me qëllim marrjen e informacionit më në detaje dhe dhënien e mundësisë për të reflektuar mbi dhe shpjeguar përgjigjet. Pyetja e hapur mbi konceptimin e mendimit kritik u zgjerua me 'Jeni në dijeni të komponentëve përbërës të mendimit kritik' dhe ' cilët janë ato' në mënyrë që të merreshin përgjigje sa më të gjata dhe të detajuara mbi konceptimin e mendimit kritik. Studimet kanë treguar se niveli i konceptimit të mendimit kritik dhe terminologjia e përdorur në përkufizim lidhet me përdorimit e tij në klasë (Newman, et al, 1988; Thomson, 2008). Lloji i dytë i të dhënave cilësore ishin të dhënat e mbledhura nga intervistat. Intervistat u zgjodhën si mënyrë e përshtatshme për t'u thelluar në perceptimet e mësuesve rreth mendimit kritik. Patton shpjegon se:

Ne intervistojmë njerëz për të zbuluar ato gjëra që nuk mund t'i shikojmë me sy..... Nuk mund të shikojmë ndjenjat, mendimet dhe qëllimet. Edhe sjelljet e shkuara janë të pa observueshme. Nuk mund të vëzhgojmë gjithashtu kuptimet që njerëzit i japin botës përreth. Për të gjithë këto dhe shumë të tjera duhet të pyesim pyetje për të marrë përgjigjet që duam. Qëllimi i intervistave është mundësia e njohjes së perspektivave të njerëzve të tjerë (Marriam, 2009, f.88)

Për shkak se plani i punimit kërkonte intervista me disa mësues, një protokoll interviste u hartua me qëllim sigurimin e përgjigjeve më të hollësishme rreth pjesëve kryesore të pyetsorit 1 & 2. Disa pyetje patën si qëllim kuptimin e arsyeve prapa pohimeve të ndryshme të mësuesve. Kështu një format gjysmë i strukturuar siguroi një kornizë të përgjithshme për intervistat por gjithashtu lejoi fleksibilitetin e nevojshëm për të ndjekur çështjet të tjera me interes për pyetjet e studimit. U formulua një protokoll për intervistat (Shtojca 3, Protokoll i intervistës). Pyetjet u ndërtuan duke marrë për bazë të gjithë pyetjet kërkimore megjithëse prioritet iu dha më shumë të parës dhe të tretës përkatësisht konceptimit të mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në klasë. Intervistat mundësuan përforsimin e të dhënave sasiore dhe i dhanë mundësinë mësuesve për të shpjeguar me tej konceptet me fjalë në një mjedis të ndryshëm nga ai i plotësimit të një pyetsori. Të dhënat e mësuesëve të intervistuar janë paraqitur në tabelën 5.

Tabela 5 Karakteristikat e mësuesëve të intervistuar

Kodi	Diplomimi	Lëndët që jep
M 1	Master shkencor	Gjeografi, Shkencë toke
M 2	Sistem 4-vjekar	Gjuhë Letërsi
M 3	Master Profesional	Histori
M 4	Sistem 4-vjekar	Fizikë
M 5	Master shkencor	Anglisht

M 6	Sistem 4-vjecar	Gjeografi
M 7	Sistem 4-vjecar	Kimi

3.5. Mbledhja e të dhënave

Në fazën e parë, drejtuesit e shkollave u kontaktuan nga të njohur që kishin kontakte me ta: një punonjëse e zyrës së pranimeve të një universiteti e cila ka pasur kontakte paraprake me drejtuesit e shkollave të mesme kontaktoi drejtuesit e katër shkollave të Tiranës, një anëtare e stafit akademit të një universiteti jopublik kontaktoi drejtuesit e tre shkollave në Shkodër dhe katër në Elbasan. Shkolla e mesme në Kavajë u kontaktua nga autorja. Atyre iu shpjegua natyra dhe qëllimi i studimit dhe në rast pranimi pjesmarrje u siguruan se procesi nuk do të pengonte në asnjë mënyrë mbarëvajtjen e mësimdhënies. Drejtuesve iu kërkuar ardhja e autores për kryerjen e anketimit. 9 nga 11 drejtues u përgjigjën pozitivisht dhe autorja së bashku me një kolege shkoi në shkollat përkatëse për shpërndarjen e pyetsorëve. Përvec shkollës së Kavajës, një shkolle në Tiranë dhe një në Elbasan, formularët iu lanë drejtueses dhe u grumbulluan disa ditë më vonë. Të gjithë mësuesit pjesmarrës u informuan paraprakisht me shkrim për qëllimin e anketës, temën dhe natyrën e pjesmarrjes ku theksi u vu në karakterin e anonimitetit të mësuesëve. Mësuesve gjithashtu iu shpjegua se nuk ka përgjigje të drejtë apo të gabuar dhe se anketuesja kërkon vetëm mendimet e tyre të sinqerta. Për më tepër pjesmarrësit u siguruan se ata kanë të drejtë të tërhiqen nga plotësimi i pyetsorëve, në çdo moment madje edhe pas fillimit të plotësimit të tyre (Shtojca 4). Anketimet që u bënë në prezencë të autores, u zhvilluan në sallën e mësuesve të shkollave përkatëse. Disa mësues shprehën dëshirën për pjesmarrje në një orë të vonë të ditës, mbas

mësimin ose gjatë orëve të pushimit. Anketuesi i akomodoi kërkesat e tyre me qëllim sigurimin e shprehjes së lirshme të mendimeve. Pjesëmarrësit u informuan se mund të kërkojnë ndihmë nga anketuesi në raste paqartësie. Pyetsorët u përgatit edhe me "google forms" për ata pjesëmarrës që preferuan të përgjigjeshin elektronikisht. Vetëm katër pjesëmarrës plotësuan pyetsorët në formë elektronike.

Në fazën e dytë të grumbullimit të të dhënave përzgjedhja e të intervistuarve u bë në bazë vullnetare. Në fund të pyetsorit të përgatitur për fazën e parë të studimit u kërkuar që pjesëmarrësit e interesuar të shënonin numrin e tyre të telefonit ose adresën e mailit për një intervistë të mëvonëshme. Njëmbëdhjetë pjesëmarrës pranuan të intervistohen. Intervista u kryen vetëm me shtatë prej tyre. Të intervistuarit u informuan paraprakisht me telefon ose e mail rreth kohëzgjatjes së planifikuar për çdo intervistë (30 min) dhe vendit të takimit (zakonisht ambjete publike të përshtatshme për të dy palët) si dhe regjistrimin e intervistës. Regjistrimet u bënë me një nga programet në telefonin e autores. Në fillim të takimit, pjesëmarrësit u njohën me formularin e miratimit të pjesëmarrjes (Shtojca 4, Formulari i miratimit të pjesëmarrjes në intervistë) duke u lënë kohë për lexim dhe sqarim për çdo paqartësi. Autorja i filloi intervistat me pyetje relativisht neutrale (Merriam, 2009) me qëllim rehatimin e të intervistuarve dhe përshtatjen e të dyja palëve me procesin e intervistës. Intervista përfshiu pyetje rreth konceptimit të mendimit kritik, përfshirjes së tij në mësim si dhe pengesat e hasura.

3.6. Përpunimi i të dhënave

Pas mbledhjes së të dhënave sasiore, është bërë kodimi dhe përpunimi i tyre përmes paketës statistikore për shkencë sociale (Statistical Package for Social Science – SPSS) versioni 22.

Të dhënat sasiore janë koduar sipas pyetjeve dhe më pas janë analizuar duke përdorur të njëjtin program. Të dhënat cilësore të mbledhura nëpërmjet pyetjeve të hapura të pyetsorit 1 janë koduar me qëllim identifikimin e kategorive të parapërcaktuara ndërsa të dhënat e mbledhura nga incizimet e intervistave dhe shënimet e autores janë transkriptuar dhe analizuar për të gjetur temat e përbashkëta. Për të kryer analizën e përmbajtjes, teksti kodohet në kategori të tilla si fjalë ose fraza dhe më pas analizohet prania e marrëdhënieve midis tyre me qëllim nxjerrjen e temave të përbashkëta. Përgjigjet e njëjta të tre ose më shumë pjesëmarrësve konsiderohen si pika të përbashkëta (Creswell, 2009). Analiza e të dhënave është bërë sipas pyetjeve kërkimore ku më pas janë nxjerrë përfundime rreth hipotezave të formuara:

1. Në ç'nivel paraqitet konceptimi i mendimit kritik te mësuesit e shkollave të mesme të katër qyteteve të Shqipërise? Pëgjigjja e kësaj pyetje dhe vërtetimi ose rrëzimi i hipotezës “Mësuesit e shkollave të mesme nuk kanë një konceptim të nivelit të lartë rreth mendimit kritik” është realizuar me anë të analizës së teksteve të shkruara nga pjesëmarrësit në pyetsorin 1. Konstruktet e raportimeve të dijeve personale nuk janë pa probleme sepse bindjet dhe perceptimet nuk janë rrjedhojë direkte e sjelljes së mësuesëve dhe për më tepër shumë mësues nuk kanë gjuhën e duhur për t'i shprehur ato. Për këtë arsye, pyetje me karakter të gjërë janë eliminuar dhe mësuesëve u është kërkuar të shpjegojnë dijet dhe perceptimet e tyre mbi terma specifike (Kagan, 1992). Metoda e transformimit të të dhënave cilësore në sasiore u përdor me qëllim krahasimin e tyre me faktorët demografikë si dhe për të arritur një analizë të ngjashme me pyetjet e tjera kërkimore. Përgjigjet u analizuan për praninë e kategorive të parapërcaktuara nga literatura. Prania e tre kategorive

u përcaktua si e domosdoshme për vlerësimin e konceptimeve të mendimit kritik: aftësitë e mendimit kritik, tendenca dhe predispozita, si dhe mendimi kritik sipas disiplinave të veçanta. Këtyre kategorive iu shtuan dhe dy kategori të tjera të përdorura nga Thomas (1999) në analizën e intervistave mbi konceptimin e mendimit kritik të mësueve të shkollave të mesme amerikane: zgjidhje problemesh dhe vetëmonitorim. Tabela e mëposhtme e përshtatur nga Thomas (1999) është përdorur në vlerësimin e përgjigjeve. Kategorive iu dha vlera nga një deri në tre ku 1 paraqit mospërmendje të konceptit, 2 përfaqëson përmendje të shoqëruar me shtjellim të pamjaftueshëm dhe 3 përfaqëson shtjellim të detajuar të kategorisë.

Tabela 6 Rubrika për kodimin përgjigjeve të hapura

1 Nuk përmendet	Nuk përmendet asnjë nën kategori
2 Shtjellim i kufizuar	Një ose dy kategori janë përdorur me shpjegim vetëm për njëren prej tyre
3 Shtjellim i detajuar	Mbi tre nën kategori janë përmendur ku të paktën njëra prej tyre është shpjeguar.

Tabela 7 Kategoritë e analizës së pyetjeve të hapura

Kategori	Bazuar në
Përshkrim i shkathtësive bazë të mendimit	Paul (2012), Facione (1990), Ennis (1989)
Përshkrimi i tendencave/predispozitave	Paul (2012), Facione(1990), Ennis (1989)
MK disiplinor	Thomas (1999), Paul (1992)
Zgjidhje problemesh	Thomas (1999), Halpern (1998)

Analizat u bënë me anë të statistikave përshkruese të këtyre kategorive. Si pjesë e kësaj analize, në kuadrin e paraqitjes së të dhënave cilësore janë cituar fragmente me interes nga tekstet e shkruara.

2. Dallimet në konceptimin e mendimit kritik të mësuesëve sipas përvojës, lëndës dhe arsimit (dhe vërtetimi ose rrëzimi i hipotezës së dytë) janë përcaktuar me analizën e variancës (ANOVA) të njëanëshme.

3. Analiza perceptimeve të mësuesve mbi përfshirjen e MK në mësimdhënie u bë me anë të statistikave përshkruese të pohimeve të pjesës së parë të pyetsorit 2. Të dhënat ndihmuan në vërtetimin ose hedhjen poshtë të hipotezës së tretë.

4. Dallimet në perceptime mbi përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie sipas lëndës, përvojës dhe arsimit (dhe vërtetimi ose rrëzimi hipotezës së katërt) u matën me analizën e variancës (ANOVA) të një anshme.

5. Analiza e perceptimeve të mësuesve mbi përgatitjen profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie u bë me anë të statistikave përshkruese të pohimeve të pjesës së dytë të pyetsorit 2. Të dhënat shërbyen për vërtetimin ose hedhjen poshtë të hipotezës së pestë.

6. Dallimet në perceptimet e mësuesëve mbi përgatitjen profesionale për përfshirjen e mendimit kritik sipas lëndës, përvojës dhe arsimit u matën me analizën e variancës (ANOVA) të një anshme. Të dhënat ndihmuan në vërtetimin ose hedhjen poshtë të hipotezës së gjashtë.

7. Dallimet në perceptimet e mësuesve mbi pengesat që hasen në përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie sipas lëndës, përvojës dhe arsimit u matën me analizën e variancës (ANOVA) të një anshme. Të dhënat ndihmuan në vërtetimin ose hedhjen poshtë të hipotezës së shtatë.

Në çdo test ANOVA, mesataret e pohimeve të pyetsorit sipas grupimeve demografike u krahasuan me njëra tjetrën me qëllim piketimin e dallimeve. Në vlerësimin e rezultateve të të gjitha testeve statistikore është marrë për bazë niveli .05 i domethënies, nivel i cili rekomandohet për shkencat sociale.

Analiza e të dhënave cilësore nga intervistat shërbeu për kontrollim dhe shpjegim të rezultateve. Ato u analizuan për tema të cilat do të kontrollohen me të gjithë përbërësit e mendimit kritik të përmendur nga Facione (1990), Paul (2012) dhe Ennis (1989). Qëllimi është përfshirja e sa më shumë aspekteve të mendimit kritik për të kapur edhe konceptimet e skajshme të mësuesëve.

KAPITULLI IV: REZULTATET

4.1. Hyrje

Në këtë kapitull përshkruhen rezultatet e nxjerra nga përpunimi i të dhënave sasiore dhe cilësore të punimit. Përpunimi dhe paraqitja e të dhënave është bërë sipas pyetjeve kërkimore të studimit duke vërtetuar ose rrëzuar hipotezat përkatëse. Rezultatet përshkruese dhe dallimet sipas faktorëve demografikë të shprehura nëpërmjet tabelave si dhe shpjegimeve narrative do të paraqiten në vijim.

Qëllimi i këtij punimi ishte eksplorimi i perceptimeve të mësuesve të shkollave të mesme rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në mësim. Më konkretisht katër kategori u përdorën për këtë studim: konceptimi i mendimit kritik, perceptimet mbi përfshirjen e tij në klasë, perceptimet mbi përgatitjen profesionale si dhe perceptimet mbi pengesat e hasura në aplikimin e tij. Këto fusha u zgjodhën duke u bazuar në studimet e mëparshme. Studimet tregojnë se mësuesit zotërojnë një sërë bindjesh dhe perceptimesh rreth mësimdhënies dhe se këto ide dhe luajnë rol në praktikën e tyre mësimore (Kagan 1992, Pajares, 1992). Një qëllim tjetër i studimit ishte ekzaminimi i këtyre kategorive sipas lëndës mësimore, përvojës në mësimdhënie dhe arsimit përkatës të mësuesëve. Për analizën e të dhënave sasiore janë përdorur testet e përshtatëshme për çdo pyetje kërkimore. Analiza e frekuencave dhe e mesatareve të të dhënave të punimit është zbatuar për të paraqitur të dhënat përshkruese. Për të analizuar dallimet, sipas kategorive të lëndës, përvojës dhe arsimit, është përdorur analiza e ANOVAs së një anëshme. Për analizën e të dhënave cilësore është përdorur analiza tematike, ku janë analizuar temat kryesore të përmendura gjatë intervistave gjysëm të strukturuar dhe teksteve të shkruara në pyetsorin 1 i cili

grumbulloi të dhëna për të matur nivelin e konceptimit të mendimit kritik. Si pjesë e kësaj analize, në paraqitjen e gjetjeve të të dhënave cilësore, janë cituar edhe fragmente me interes të shkëputura nga çfarë mësuesit shprehën me shkrim dhe në intervista.

4.2. Të dhënat demografike

132 pjesëmarrës plotësuan pyetjet demografike të pyetsorit ndonëse disa prej tyre patën mangësi në një ose dy zëra. Tre pyetsorë nuk u morën parasysh sepse u mungonin të dhënat demografike. Këto të dhëna ishin të rëndësishme për katër nga pyetjet e studimit dhe për vërtetimin ose hedhjen poshtë të katër hipotezave. Pjesëmarrësve iu kërkua të jepnin të dhëna mbi moshën, gjininë, përvojën në mësimdhënie, nivelin e arsimit si dhe lëndës që japin zakonisht. Mosha dhe gjinia u pyetën vetëm për përshkrimin më të plotë të kampionit por nuk u përfshinë në analizën e të dhënave.

Tabela 8 Pjesëmarrësit sipas moshës

Mosha	Frekuenca	Përqindja
22-30	18	13.6
31-35	36	27.3
36-45	40	30.3
46-60	38	28.8
Total	132	100.0

Si tregohet dhe nga tabela 8, përvec moshës 22-30 kemi një shpërndarje pothuajse të barabartë midis grupmoshave. Ky fakt tregon se pjesëmarrësit janë diplomuar kryesisht në një sistem arsimor tradicional ku dijet transmetohen nga mësuesi te nxënësi. Megjithatë, shumë mësues kanë ndërmarrë sfidat e mësimi gjatë gjithë jetës dhe kanë vazhduar

studimet e masterit profesional ose shkencor (Tabela 11). Tabela 9 tregon se shumica e pjesëmarrësve ishin femra me 75.8 % përqindje kjo pak më e lartë se përqindja e arsimtareve në popullatën e studimit (68 %).

Tabela 9 Pjesëmarrësit sipas gjinisë

Gjinia	Frekuenca	Përqindja
Femër	100	75.8
Mashkull	32	24.2
Total	132	100.0

Për sa i përket përvojës në mësimdhënie, një numër i barabartë mësuesish prej 24 (18.2%) kishin midis një dhe pesë vjet si dhe gjashtë deri në dhjetë vjet eksperiencë në mësimdhënie. 51 (38.6%) mësues kishin 11 deri në 20 vjet eksperiencë dhe 33 (25%) mësues kishin 21 vjet e më shumë eksperiencë në mësimdhënie (tabela 10). Vlen për t'u përmendur fakti se numri i pjesëmarrësve me 1-10 vjet përvojë (48) është përafërsisht i njëjtë me ata me 11-20 vjet përvojë në mësimdhënie (51). Një shpërndarje e tillë e balancuar mund të rrisi vlefshmërinë e kampjonit. Tabela 12 paraqit nivelin e asrimit të mësuesëve pjesëmarrës. Niveli i arsimit ishte shpërndarë si vijon: 65 (49.2%) arsimtarë kishin arsim të lartë të sistemit 4-vjecar, 28 (21.2 %) kishin mbaruar masterin profesional dhe 38 (28%) mbanin titullin e masterit shkencor. Dy pjesëmarrës nuk e cilësuan arsimin e marrë. Pak më shumë se gjysma e pjesëmarrësve kanë kryer studime pas universitare të cilat presupozohet të përfshijnë më shumë dije dhe metoda rreth mendimit kritik i cili është listuar si rezultat i shumë programeve master.

Tabela 10 Pjesëmarrësit sipas viteve të përvojës në mësimdhënie

Përvoja	Frekuenca	Përqindja
1-5	24	18.2
6-10	24	18.2
11-20	51	38.6
+21	33	25.0
Total	132	100.0

Tabela 11 Pjesëmarrësit sipas arsimit përkatës

Arsimi	Frekuenca	Përqindja
sistem 4-vjecar	65	49.2
master professional	28	21.2
master shkencor	37	28.0
Total	130	98.5
Mungojnë	2	1.5
Total	132	100.0

Në lidhje me lëndën mësimore, grupimi i lëndëve u bë sipas fushave të nxënies të parashikuara në kornizën kurrikulare (MAS, 2014 b): gjuha dhe komunikimi, matematika, shoqëria dhe mjedisi, shkencat natyrore, teknologji dhe arte. Teknologjia, artet dhe edukimi fizik u kodua si një kategori (TAF) për faktin se numri i pjesëmarrësve i secilës ishte i vogël. Sipas këtij grupimi 39 (29.5 %) mësues jepnin lëndë të fushës gjuhë dhe komunikim si gjuhë, letërsi dhe gjuhë të huaja; 15 (11.4 %) jepnin matematikë, 31 mësues (23.5 %) jepnin lëndë të fushës së shoqërisë dhe mjedisit si historia, gjeografia, qytetaria, ekonomia

etj.; 28 (21.2 %) jepnin lënda nga fusha e shkencave natyrore si fizikë, biologji dhe kimi; dhe 13(9.8 %) jepnin lëndë nga fusha TAF si histori e artit, teknologji, dhe edukim fizik (tabela 12).

Tabela 12 Pjesëmarrësit sipas fushave të nxënies

Fushat e nxënies	Frekuenca	Përqindja
Gjuhë dhe komunikim	39	29.5
Matematikë	15	11.4
Shoqeria dhe mjedisi	31	23.5
Shkenca natyrore	28	21.2
TAF	13	9.8
Total	126	95.5
Mungojnë	6	4.5
Total	132	100.0

4.3. Të dhënat sasiore

Pyetja e parë u adresua me anë të të dhënave cilësore të pyetsorit 1 të cilat u transformuan në të dhëna sasiore dhe u analizuan sipas metodave sasiore. Pyetjet 2-7 u adresuan gjithashtu me anë të të dhënave sasiore të grumbulluara nga pyetsori 2. Pjesëmarrësve iu kërkua të përcaktonin shkallën e dakortësisë nga një deri në pesë për secilën prej pohimeve të pyetësorit. Intervallet e mëposhtme janë përdorur për të analizuar dhe interpretuar mesataret e përgjigjeve në tërësi të studimit: 1.00-1.49 është konsideruar si nuk jam aspak dakort; 1.50-2.49 është konsideruar si nuk jam pjesërisht dakort; 2.50-3.49 është konsideruar si jam i/e lëkundur; 3.50-4.49 si jam pjesërisht dakort dhe 4.50-5.00 është konsideruar si jam shumë dakort. Për një analizë më përmbledhëse në funksjon të pyetjeve

kërkimore dhe hipotezave të studimit 1.00-2.49 është konsideruar si nivel i ulët pajtimi, 2.50-3.49 është konsideruar si nivel mesatar pajtimi dhe 3.49-5.00 është konsideruar si nivel i lartë pajtimi me pohimin.

Konceptimi i mendimit kritik tek mësuesit e shkollave të mesme

Pyetja e parë kërkonte analizimin e nivelit të konceptimit të mendimit kritik nëpërmjet përgjigjeve të shkruara të mësuesëve në pyetsorin 1. Hipoteza e nxjerrë nga kjo pyetje parashikonte se mësuesit nuk kanë një konceptim të nivelit të lartë ndaj mendimit kritik. Një rubrikë vlerësimi bazuar në Thomas (1999) u zhvillua me qëllim kodimin e këtyre konceptimeve dhe shndërrimin e tyre në formë sasiore për përcaktimin e dallimeve sipas faktorëve demografikë. Rubrika konsistonte në një vlerësim të bazuar në një shkallë tre pikëshe ku 1 përfaqëson mos përmendje të komponentëve të parapërcaktuar (tabela 7), 2 përfaqëson shtjellimin e pjesshëm të tyre duke përmendur 1 ose 2 komponentë dhe 3 përfaqëson shtjellim të detajuar me tre ose më shumë kategori ose shpjegime dhe shembuj për të paktën një komponent (tabela 7). Tabela 13 paraqit të dhënat e marra për pyetjen e parë me anë të mesatares dhe devijimit standart. Për efekt analize mesataret në intervalin 1-1.49 u konsideruan si konceptim i nivelit të ulët, ato në 1.50-2.49 si konceptim i pjesshëm ose i nivelit mesatar dhe mesataret nga 2.50 deri në 3 u emërtuan si konceptim i nivelit të lartë. Vlen për t'u përmendur se vetëm 101 pjesëmarrës plotësuan këtë pjesë të pyetsorit. 31 mësues zgjodhën të mos shkruanin asgjë në këtë pjesë. Të dhënat tregojnë se mësuesit shtjelluan në nivelin e pjesshëm ose mesatar shkathtësitë e mendimit kritik por paraqitën nivel të ulët konceptimi të komponentëve të predispozitave ose tendencave të mendimit kritik, vetëmonitorimit, mendimit kritik specifik për disiplinat përkatëse si dhe komponentit

të zgjidhjes së problemeve. E thënë ndryshe mësuesit nuk e shikojnë mendimin kritik në funksion të zgjidhjes së problemeve ose aftësive vetëmonitoruese. Ata nuk e shpjeguan atë sipas kriterëve specifike të disiplinave përkatëse dhe nuk përmendën predispozitat të cilat ndikojnë në përdorimin e tij. Mësuesit tentuan ta përkufizojnë atë nëpërmjet tre shkallëve të larta të taksonomisë së Bloomit: analizë, sintezë, dhe vlerësim megjithatë nuk munguan dhe përkufizime të detajuara të ngjashme me atë të Ennis(1989) dhe ekspertëve të tjerë të fushës. Një përmbledhje me konceptimet e nivelit të lartë dhe të ulët gjëndet në nënndarjen e paraqitjes së të dhënave cilësore.

Tabela 13 Konceptimi i mendimit kritik

Elementet e MK	n	Mesatarja	Devijimi i Standartit
përfshirja e shkathtësive	101	2.04	.77944
përfshirja e predispozitave	101	1.25	.43940
mendim disipline	101	1.14	.35738
zgjidhje problemash	101	1.27	.48767
vetëmonitorim dhe vetëvlerësim	101	1.01	.14001

Ndryshimet në konceptimin e mendimit kritik sipas faktorëve demografikë

Mesataret e konceptimit nga ana e mësuesëve të çdo komponenti të mendimit kritik u krahasuan sipas grupimeve të parapërcaktuara të përvojës në mësimdhënie, lëndës së dhënë dhe arsimit të marrë me anë të testit ANOVA. Tabela 14 paraqit dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas përvojës. Rezultatet tregojnë se nuk ka ndryshim statistikor domethënës ndërmjet mësuesëve me përvoja të ndryshme. Konceptimi i mendimit kritik nuk ndryshon sipas përvojës në mësimdhënie.

Tabela 14 Dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas përvojës

Pohim në pyetsor	Mesatare				F	p
	1-5	6-10	11-20	> 20		
	n=24	n=24	n=51	n=33		
Shkathtësi	1.86	2.29	2.10	1.95	1.145	.335
Predispozita/tendenca	1.31	1.17	1.27	1.22	.381	.767
Mendim disipline	1.00	1.11	1.22	1.18	2.045	.113
Zgjidhje problemash	1.22	1.17	1.40	1.13	1.804	.151
Vetëmonitorim	1.04	1.00	1.00	1.04	.869	.460

Tabela 15 paraqit dallimet sipas lëndëve mësimore. Rezultatet nuk tregojnë ndonjë ndryshim statistikor duke indikuar se konceptimi i mendimit kritik nuk ndryshon sipas lëndës së dhënë. Dallimet sipas arsimit të mësuesëve janë paraqitur në tabelën 16. Rezultatet përsëri nuk tregojnë ndonjë ndryshim domethënës sipas arsimit 4 vjeçar, master profesional apo master shkencor.

Table 15 Dallimet në konceptimin e mendndimit kritik sipas lëndëve

Pohim në pyetsor	Mesatarja					F	p
	GK	M	SM	SN	TAF		
	n=39	n=15	n=31	n=28	n=13		
Shkathtësi	2.23	1.81	1.95	2.13	1.63	1.591	.183
Qëndrime/tendenca	1.36	1.27	1.13	1.27	1.18	1.036	.393
Mendim disipline	1.13	1.00	1.13	1.27	1.09	1.279	.284

Zgjidhje problemash	1.30	1.27	1.21	1.22	1.36	.229	.922
Vetëmonitorim	1.00	1.00	1.00	1.04	1.09	1.174	.327

GK: Gjuhë & Komunikim; M:Matematikë; SM: Shoqëria & Mjedi; SN: Shkenca Natyrore; TAF: Teknologji, Art, Edukim fizik.

Tabel 16 Dallimet në konceptimin e mendimit kritik sipas arsimit të mësuesëve

	Mesatarja				
	4-V	MP	MSH	F	p
	n=65	n=28	n=37		
Pohim në pyetsor					
Shkathtësi	1.98	2.10	2.14	.436	.648
Qëndrime/tendenca	1.25	1.15	1.32	.903	.409
Mendim disipline	1.15	1.2	1.10	.392	.677
Zgjidhje problemash	1.25	1.4	1.21	.929	.398
Vetëmonitorim	1.01	1.05	1.00	.724	.483

4-V: sistem 4-vjekar; MP: master profesional; MSH: master shkencor

Pyetja e tretë kishte për qëllim analizën e perceptimeve të respondentëve mbi përfshirjen e mendimit kritik në arsim. Kjo pyetje (dhe hipoteza e rrjedhur prej saj) u shtjellua me anë të të dhënave të marrë nga tetë pohimet në pjesën e parë të pyetsorit 2. Pyetja e katërt kërkoi krahasimin e këtyre të dhënave në bazë të lëndës, përvojës, dhe arsimit të marrë.

Perceptimet mbi përfshirjen e mendimit kritik në mësim

Tabela 17 Perceptimet e mësuesëve rreth rëndësisë që i jepet mendimit kritik në kurrikulën përkatëse

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
-----------------------	-----------	-----------

nuk jam aspak dakort	1	.8
nuk jam pjesërisht dakort	7	5.3
jam i/e lëkundur	31	23.5
jam pjesërisht dakort	49	37.1
jam shumë dakort	44	33.3
Total	132	100.0

Pjesa më e madhe e pjesëmarrësve (70.4 %) duket se janë dakort me pohimin se zhvillimi i aftësive të mendimit kritik zë një vend të rëndësishëm në kurrikulën e lëndëve përkatëse. Vetëm tetë mësues nuk ishin dakort me pohimin duke indikuar se ka dhe mësues të cilët akoma nuk kanë kuptuar rëndësinë e tij në lëndët e tyre. Kjo gjetje mund të shpjegohet me faktin se shumica e këtyre mësuesëve i përkisnin grupit TAF i cili përfshin lëndën e edukimit fizik ku aftësitë fizike konsiderohen më të rëndësishme se ato mendore.

Tabela 18 Perceptimet e mësuesve rreth përfshirjes së mendimit kritik në planet mësimore

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam pjesërisht dakort	9	6.8
jam i/e lëkundur	33	25.0
jam pjesërisht dakort	58	43.9
jam shumë dakort	32	24.2
Total	132	100.0

Tabela e mësipërme (tabela 18) tregon se 68.1 % e mësuesëve janë dakort dhe pjesërisht dakort me pohimin se ata përfshijnë pyetje dhe ushtrime që kërkojnë mendim kritik në planet e tyre mësimore. Për të krahasuar këtë rezultat me atë të konceptimit të mendimit kritik u përdor korrelacioni i Pearson. Tabela 19 tregon se nuk ka ndonjë ndërlidhje midis

perceptimeve të përfshirjes së ushtrimeve dhe pyetjeve që inkurajojnë mendimin kritik dhe konceptimit të mendimit kritik sipas përkufizimeve të mësuesëve duke sugjeruar se mësuesit që kanë njohuri rreth mendimit kritik jo domosdoshmërisht mendojnë se përfshijnë atë në planet mësimore. Nga ana tjetër, mospërputhja e niveleve të konceptimit të mendimit kritik (nivel mesatar) dhe nivelit të perceptimit të përfshirjes së mendimit kritik në plane mësimore (nivel i lartë) indikon se shumë mësues mendojnë se përfshijnë mendimin kritik në planet ditore por nuk mund të shpjegojnë ç'është ai.

Tabela 19 Ndërlidhja ndërmjet përdorimit të mendimit kritik në plane mësimore dhe nivelit të konceptimit të tij

		përfshirje në planet mësimore	Përfshirja shkathtesive përkufizim	e në
Përfshirje në planet mësimore	Pearson	1	.190	
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)		.057	
	N	132	101	
Niveli i konceptimit	Pearson	.190	1	
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	.057		
	N	101	101	

Tabela 20 paraqit perceptimin e mësuesëve rreth pranisë së ushtrimeve dhe pyetjeve me qëllim inkurajimin e mendimit kritik në tekstet mësimore. Rezultatet tregojnë se një përqindje e konsiderueshme mësuesish (36.4) janë të pavendosur në këtë aspekt. 48 mësues ose 36.4 % nuk mund të mbajnë një anë ndërkohë që 58 (43.9 %) mësues shfaqin një nivel të lartë pajtimi se tekstet mësimore kanë një sasi të mjaftueshme ushtrimesh dhe pyetjesh që inkurajojnë mendimin kritik.

Tabela 20 Perceptimet e mësuesëve ndaj pranisë në mendimit kritik në tekstet shkollore

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam aspak dakort	5	3.8
nuk jam pjesërisht dakort	20	15.2
jam i/e lëkundur	48	36.4
jam pjesërisht dakort	32	24.2
jam shumë dakort	26	19.7
Total	131	99.2
Mungojnë	1	.8
Total	132	100.0

Të pyetur nëse janë dakort me pohimin se sa e rëndësishme është rritja e përfshirjes së mendimit kritik në kurrikulat e lëndës përkatëse, 81.9 % e pjesëmarrësve shprehën nevojën për një përfshirje më të madhe të mendimit kritik në kurrikula (Tabela 21). Mësuesit e kuptojnë rëndësinë e mendimit kritik dhe duan më shumë përfshirje në procesin mësimor.

Tabela 21 Qëndrimet e mësuesëve rreth nevojës së përfshirjes më të madhe të mendimit kritik në kurrikula

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam aspak dakort	2	1.5
nuk jam pjesërisht dakort	5	3.8
jam i/e lëkundur	17	12.9
jam pjesërisht dakort	67	50.8
jam shumë dakort	41	31.1
Total	132	100.0

Mësuesëve iu mor mendimi gjithashtu rreth zbatueshmërisë së mendimit kritik në praktikë. Qëllimi ishte të merreshin mendimet e sinqerta të mësuesëve nëse ata vetë

besojnë në përfshirjen e mendimit kritik në situatën aktuale apo presin ndryshime rrënjësore nga jashtë. Rezultatet e paraqitura në tabelën 22 tregojnë se vetëm 28.8 % e pjesëmarrësve nuk janë dakort me pohimin se mendimi kritik është i përkryer në teori por i pazbatueshëm në praktikë. Sipas të dhënave, 43.1 % e pjesëmarrësve mendojnë se mendimi kritik është i pazbatueshëm në klasat e sotme gjë që indikon një perceptim të pengesave të shumta për zbatimin e tij në sistemin e sotëm arsimor.

Tabela 22 Perceptimet e mësuesëve rreth pazbatueshmërisë së mendimit kritik në praktikë

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam aspak dakort	8	6.1
nuk jam pjesërisht dakort	30	22.7
jam i/e lëkundur	36	27.3
jam pjesërisht dakort	36	27.3
jam shumë dakort	21	15.9
Total	131	99.2
Mungojnë	1	.8
Total	132	100.0

Tabela 23 paraqit perceptimet e mësuesëve rreth suksesit të nxënësve që mësojnë përmendësh në lëndën e tyre. Sipas të dhënave pak më shumë se gjysma e mësuesëve (58.4 %) nuk janë dakort se nxënësit që mësojnë përmendësh në lëndën e tyre janë të suksesshëm. 34 mësues janë dakort me faktin se mësimi përmendshën sjell sukses, gjetje e cila tregon dhe për nivelin e mendimit në mënyrën e vlerësimit të nxënësve. Testet dhe mënyrat e vlerësimit akoma vënë theksin tek riprodhimi i informacionit me pak mundësi për përpunimin dhe rikombinimin e tij në forma të ndryshme.

Tabela 23 Perceptimet e mësuesëve ndaj suksesit të nxënësve që mësojnë përmendësh në lëndën e tyre

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam aspak dakort	34	25.8
nuk jam pjesërisht dakort	43	32.6
jam i/e lëkundur	19	14.4
jam pjesërisht dakort	22	16.7
jam shumë dakort	12	9.1
Total	130	98.5
Mungojnë	2	1.5
Total	132	100.0

Tabela 24 paraqit perceptimet e mësuesve në lidhje me pohimin se mendimi kritik nuk është për të gjithë nxënësit: nxënësit e dobët përfitojnë më shumë nga nivelet e ulëta të mendimit në pyetje dhe ushtrime. 56% e mësuesëve bien dakort me këtë pohim duke vlerësuar ushtrimet me nivel të ulët mendimi më të përshattëshme për nxënësit me arritje të ulta. Rezultati sugjeron se mësuesit e ndryshojnë nivelin e mendimit në klasë sipas nivelt të nxënësve.

Tabela 24 Perceptimet e mësuesve ndaj përshtatshmërisë së mendimit kritik me nxënësit me rezultate të ulta

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam aspak dakort	11	8.3
nuk jam pjesërisht dakort	17	12.9
jam i/e lëkundur	28	21.2
jam pjesërisht dakort	39	29.5
jam shumë dakort	35	26.5

Total	130	98.5
Mungojnë	2	1.5
Total	132	100.0

Në përmbledhje të rezultateve të pyetjes së tretë, Tabela 25 paraqit mesataret dhe devijimet standart të pohimeve të mësipërme.

Tabela 25 Perceptimet e pjesëmarrësve rreth përfshirjes së mendimit kritik në mësim

Pohimet në pyetsor	n	Mesatarja	Devijim Standart
rëndësia në kurrikul	132	3.96	.924
përfshirje në planet mësimore	132	3.85	.866
tekstet mësimore	131	3.41	1.087
më shumë MK në kurrikul	132	4.06	.853
MK i pazbatueshëm në praktikë	131	3.24	1.157
MK nuk është për të gjithë nxënësit	130	3.53	1.252
nxënësit që mësojnë përmendësh janë të suksesshëm	130	2.50	1.295

Kategoria e përfshirjes së mendimit kritik më gjërësisht në kurrikula ka mesataren më të madhe në këtë grup ($M=4.06$, $DS=.853$). Mësuesit pjesmarrës besojnë se mendimi kritik duhet të zë një vend më të rëndësishëm në kurrikulën e lëndës së tyre. Mësuesit janë pjesërisht dakort gjithashtu me rëndësinë e mendimit kritik si dhe përfshirjen e tij në planet e tyre mësimore. Mësuesit besojnë se ata përfshijnë ushtrime dhe detyra që nxisin mendimin kritik në planet ditore. Megjithatë mësuesit janë të lëkundur në praninë e mendimit kritik në tekstet mësimore ($M= 3.41$, $DS= 1.087$). Mësuesit janë gjithashtu të

lëkundur në zhabatueshmërinë e mendimit kritik në klasë ($M=3.24$, $DS=1.157$). Në fakt vihet re se mësuesit kanë mendime të ndryshme dhe nuk bien dakort në këto dy pika. Mësuesit janë pjesërisht dakort me pohimin se nxënësit e dobët përfitojnë më shumë nga nivelet e ulta të mendimit ($M=3.53$). E thënë ndryshe mësuesit mund të hezitojnë të përdorin ushtrime, pyetje dhe detyra që përmbajnë mendim kritik me nxënësit me arritje të ulta duke e thelluar më tej ndarjen midis tyre dhe atyre me arritje të larta. Një e dhënë pozitive është se mësuesit nuk ranë dakort me pohimin se mendimi kritik nuk është për të gjithë nxënësit e cila sugjeron se mësuesit mendojnë se të gjithë nxënësit mund të arrijnë të mendojnë në mënyrë kritike.

Dallimet në perceptimet rreth përfshirjes së mendimit kritik në mësim sipas faktorëve demografikë

Pyetja e katërt kërkimore synon të evidentojë dallimet në perceptimet e mësuesëve rreth përfshirjes së mendimit kritik në klasë sipas faktorëve demografikë. Mesataret e pohimeve të pjesës së parë të pyetsorit 2 u krahasuan sipas grupimeve të përvojës, lëndës dhe arsimit nëpërmjet analizës së variancës ANOVA. Analiza u kontrollua me testin Tukey HSD i cili ndihmoi në përcaktimin e grupeve që ishin statistikisht domethënëse.

Dallimet sipas përvojës janë paraqitur në tabelën 24. Rezultatet e ANOVA s së një anëshme treguan se ka një ndryshim domethënës ndërmjet grupeve të mësuesvë të ndarë sipas përvojës përse i përket vëndit që zë mendimi kritik në kurrikulën e lëndës përkatëse ($F(3,128) = 2.692$, $p = .049$). Testi Tukey HSD përcaktoi se mësuesit me 6-10 vjet

eksperiencë (M= 4.37) mendojnë se mendimi kritik zë një vend më të madh në kurrikul se sa mësuesit me 11-20 (M=3.74) vjet eksperiencë (p=.029).

Tabela 26 Dallimet në perceptime rreth përfshirjes së MK sipas përvojës në mësime

Pohim në pyetsor	Mesatare				F	p
	1-5 n=24	6-10 n=24	11-20 n=51	> 20 n=33		
Rëndësia në kurrikul	3.95	4.37	3.74	4.03	2.692	.049*
Përfshirje në plan mësime	3.66	4.12	3.78	3.90	1.321	.270
Përfshirje në tekste mësimore	3.25	3.83	3.21	3.53	2.114	.102
Më shumë MK në kurrikul	3.91	4.00	4.01	4.27	.985	.402
Mësimi përmendësh	2.62	2.75	2.36	2.43	.586	.625
MK nuk është për të gjithë	3.45	3.62	3.52	3.56	.077	.972
MK i pazbatueshëm në praktikë	3.29	3.50	3.00	3.4	1.382	.151

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin <.05.

Dallimet sipas lëndës së dhënë janë paraqitur në tabelën 27. Të dhënat tregojnë se ka ndryshime domethënëse ndërmjet mësuesëve që japin lëndë të ndryshme përse i përket rëndësisë së mendimit kritik në kurrikulën e lëndës përkatëse, përfshirjen e tij në plane mësimore dhe tekstet shkollore. Me anë të testit Tukey HSD, u përcaktuan kategoritë që shfaqin ndryshim. Mësuesit që japin lëndët në kategorinë gjuhë dhe komunikim mendojnë se mendimi kritik zë një vend më të rëndësishëm në kurrikulën e lëndës së tyre (M=4.20) se mësuesit e lëndëve të shkencave natyrore (M=3.42) me p=.006. Gjithashtu mësuesit e lëndëve të gjuhë dhe komunikimit mendojnë se përfshijnë më shumë pyetje dhe ushtrime

në planet e tyre mësimore ($M=4.07$) se ata të shkencave natyrore ($M=3.39$) me $p=.012$. Së fundmi, të njëjtët mësues besojnë se tekstet shkollore përmbajnë më shumë ushtrime dhe pyetje me nivel kritik ($M=3.84$) në krahasim me mësuesit e lëndëve të shkencave natyrore (2.96) me $p=.011$.

Tabela 27 Dallimet rreth përfshirjes së MK sipas lëndëve mësimore

Pohim në pyetsor	Mesatarja					F	p
	GK	M	SM	SN	TAF		
	n=39	n=15	n=31	n=28	n=13		
Rëndësia në kurrikul	4.20	4.06	4.06	3.42	3.92	3.361	.012*
Përfshirje në plan mësimor	4.07	3.80	3.93	3.39	3.76	2.860	.026*
Përfshirje në tekste mësimore	3.84	3.53	3.29	2.96	3.15	3.130	.017*
Më shumë MK në kurrikul	4.28	4.13	3.96	3.89	3.76	1.426	.229
Mësimi përmendësh	2.69	2.66	2.83	2.10	1.90	2.035	.094
MK nuk është për të gjithë	3.35	3.93	3.75	3.60	3.00	1.425	.230
MK i pazbatueshën në praktikë	3.60	3.60	3.09	3.17	3.84	1.837	.126

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin $<.05$. GK: Gjuhë & Komunikim; M:Matematikë; SM: Shoqëria & Mjedis; SN: Shkenca Natyrore; TAF: Teknologji, Art, Edukim fizik.

Dallimet sipas arsimit të mësuesëve janë paraqitur në tabelën 28. Të dhënat nuk tregojnë ndonjë ndryshim domethënës ndërmjet mësuesëve me sistem 4-vjekar, master profesional dhe master shkencor.

Tabela 28 Dallimet në përfshirjen e MK sipas arsimit të pjesëmarrësve

Pohim në pyetsor	Mesatarja				
	4-V	MP	MSH	F	p
	N=65	N=28	N=37		
Rëndësia në kurrikul	3.87	4.03	4.08	.660	.516
Përfshirje në plan mësimor	3.78	3.96	3.89	.470	.626
Përfshirje në tekste mësimore	3.53	3.42	3.21	.972	.381
Më shumë MK në kurrikul	4.16	3.89	4.05	1.077	.344
MK i pazbatueshën në praktikë	3.18	3.03	3.51	1.521	.222

4-V: sistem 4-vjecar; MP: master profesional; MSH: master shkencor

Perceptimet rreth përgatitjes profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim

Pyetja e pestë kërkimore pati si qëllim eksplorimin e qëndrimeve të mësuesëve rreth nivelit të përgatitjes profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim. Perceptimet e mësuesëve rreth kësaj çështje u përcaktuan nga të dhënat e grumbulluara në seksionin e dytë të pyetsorit 2 me anë të përcaktimit të dakortësisë rreth gjashtë pohimeve. Rezultatet që vijojnë do të shpjegohen nëpërmjet frekuencave, përqindjeve dhe mesatareve. Tabela 29 paraqit perceptimet e mësuesve në lidhje me aftësitë vetjake për ushtrimin e mendimit kritik në klasë. Rezultatet tregojnë se mësuesit janë konfidentë në aftësitë e tyre për përfshirjen e mendimit kritik me 90.2 % që zgjedhën shumë dakort dhe pjesërisht dakort. Vlen për tu theksuar fakti se gati gjysma e pjesëmarrësve besojnë tërësisht në aftësitë e tyre për të ushtruar mendimin kritik në klasë.

Tabela 29 Perceptimet rreth aftësive për të ushtruar mendimin kritik në klasë

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
-----------------------	-----------	-----------

nuk jam aspak dakort	1	.8
nuk jam pjesërisht dakort	1	.8
jam i/e lëkundur	11	8.3
jam pjesërisht dakort	60	45.5
jam shumë dakort	59	44.7
Total	132	100.0

Të pyetur sa të informuar e ndjejnë veten ata rreth terminologjisë dhe koncepteve të mendimit kritik, optimizmi vihet re përsëri në përgjigje me 75 % dakort ose pjesërisht dakort me të qenit i informuar rreth termave të mendimit kritik (Tabela 30).

Tabela 30 Perceptimet rreth njohurive të terminologjisë dhe koncepteve të mendimit kritik

Shkalla e dakortësisë	Frekuenca	Përqindja
nuk jam pjesërisht dakort	11	8.3
jam i/e lëkundur	21	15.9
jam pjesërisht dakort	63	47.7
jam shumë dakort	36	27.3
Total	131	99.2
Mungojnë	1	.8
Total	132	100.0

Tabela 31 paraqit perceptimet rreth faktorëve që kanë ndihmuar mësuesit në zhvillimin e njohurive mbi mendimin kritik dhe ushtrimin të tij në klasë. Katër faktorë u përcaktuan si të rëndësishëm: studimet e larta, seancat e zhvillimit profesional, literatura e lexuar si dhe shkëmbimet me kolegët.

Tabela 31 Perceptimet rreth faktorëve që kanë ndihmuar në zhvillimin e njohurive të MK

Pohime	N	Mesatarja	Devijimi Standartit
arsimi i lartë	130	4.01	.972

seancat e zhvillimit profesional	132	3.93	.974
literatura që kam lexuar	129	4.06	.849
shkembimet me koleget	131	4.03	.871

Rezultatet tregojnë se mësuesit janë pjesërisht dakort se të gjitha kategoritë e përmendura kanë qenë me vlerë në zhvillimin e njohurive rreth mendimit kritik. Asnjëra nga kategoritë nuk është vlerësuar si më e vlefshme nga të tjerat.).

Dallimet në perceptimet rreth përgatitjes profesionale për mendimin kritik sipas faktorëve demografikë

Në tabelën 32, ANOVA nuk tregon ndonjë ndryshim domethënës sipas kategorisë së përvojës në mësimdhënie. Mësuesit e rinj apo ata me përvojë besojnë njëloj në përgatitjen e tyre për përfshirjen e mendimit kritik në mësim. Ndryshimet sipas lëndëve janë paraqitur në tabelën 33. Rezultatet tregojnë se mësuesit në grupin e lëndëve të teknologjisë, artit dhe edukimit fizik ishin më të sigurt në vetëvete ndërmjet grupeve të tjerë (M=4.63) duke u shprehur se besonin plotësisht në aftësitë e tyre për mendim kritik në mësim.

Tabela 32 Dallimet në perceptime rreth përgatitjes profesionale për MK sipas përvojës

Pohim në pyetsor	Mesatarja				F	p
	1-5 n=24	6-10 n=24	11-20 n=51	> 20 n=33		
besoj në aftësitë e mia për MK	4.29	4.45	4.31	4.27	.343	.794
jam i mirëinformuar rreth MK	4.04	4.00	4.00	3.75	.713	.546
arsimi i lartë me ka ndihmuar	3.87	4.20	4.14	3.78	1.386	.250
seancat e zhvillimit profesional me	3.83	4.16	3.96	3.78	.798	.497

kanë ndihmuar							
literatura që kam lexuar me ka	4.20	4.29	4.04	3.83	1.564	.201	
ndihmuar							
shkëmbimet me koleget më kanë	4.04	3.87	4.12	4.03	.422	.737	
ndihmuar							

Tabela 33 Dallimet në perceptime rreth përgatitjes profesionale për MK sipas lëndëve mësimore

Pohim në pyetsor	Mesatarja					F	p
	GK	M	SM	SN	TAF		
	n=39	n=15	n=31	n=28	n=13		
besoj në aftësitë e mia për MK	4.46	4.40	4.03	4.14	4.69	3.043	.020*
jam i mirëinformuar rreth MK	4.10	3.86	3.80	3.78	3.91	.716	.582
arsimi i lartë	4.32	4.06	3.93	3.60	4.07	2.282	.062**
seancat e zhvillimit profesional	4.00	4.20	3.67	3.75	4.30	1.607	.177
literatura që kam lexuar	4.15	3.78	4.00	3.96	4.46	1.317	.267
shkëmbimet me koleget	4.20	4.13	3.90	3.78	4.30	1.480	.212

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin $<.05$

**Tregon përafrim të nivelit të domethënies

GK: Gjuhë & Komunikim; M:Matematikë; SM: Shoqëria & Mjedisit; SN: Shkenca Natyrore; TAF: Teknologji, Art, Edukim fizik.

ANOVA dhe Tukey treguan se ndryshimi ndërmjet këtij grupi dhe atij që jepnin lëndët e fushës së nxënies të shoqërisë dhe mjedisit ($M=4.03$) ishte domethënës në nivelin .05. Një ndryshim tjetër domethënës i zbuluar nga testi Tukey ishte dhe ai midis mësuesëve të

fushës së lëndëve të shkencave të natyrës dhe atyre të gjuhës dhe komunikimit në lidhje me dobinë e arsimit të lartë në zhvillimin e njohurive rreth mendimit kritik. Mësuesit e fushës së gjuhës dhe komunikimit janë më shumë dakort se arsimi i lartë i ka ndihmuar ata në mësimdhënien e mendimit kritik në krahasim me ata të shkencave natyrore. Në lidhje me llojin e arsimit të marrë rezultatet (Tabela 34) tregojnë se mësuesit që kishin mbaruar masterin profesional ndiheshin më të ndihmuar nga arsimi i lartë në lidhje me MK se sa ata me arsim të lartë 4-vjekar. Grupi i mësuesëve me master shkencor nuk paraqiti ndryshim statistikor.

Tabela 34 Dallimet në perceptime rreth përgatitjes së mësuesëve sipas arsimit të marrë

Pohim në pyetsor	Mesatarja			F	p
	4-V n=65	MP n=28	MSH n=37		
besoj në aftësitë e mia për MK	4.23	3.53	4.37	1.852	.161
jam i mirëinformuar rreth MK	3.84	3.92	4.10	1.045	.355
arsimi i lartë më ka ndihmuar	3.82	4.35	4.11	3.169	.045*
seancat e zhvillimit profesional më kanë ndihmuar	3.96	3.85	3.97	.147	.864
literatura që kam lexuar më ka ndihmuar	3.95	4.32	4.11	.1886	.156
shkëmbimet me koleget më kanë ndihmuar	3.95	4.07	3.94	.504	.605

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin <.05

4-V: sistem 4-vjekar; MP: master profesional; MSH: master shkencor

Perceptimet rreth pengesave të mësimdhënies së mendimit kritik

Një nga faktorët e rëndësishëm që ndikon nivelin e përfshirjes së mendimit kritik në mësim janë pengesat e perceptuara nga mësuesit. Duke qenë se bindjet dhe perceptimet e

mësuesëve ndikojnë në praktikën e mësimdhënies (Kagan 1990, Pajares, 1992) , eksplorimi i perceptimeve mbi pengesat, mund të vlejë për rekomandime mbi ndryshime afat shkurtëra dhe afat mesme. Për këtë arsye, pyetja e shtatë kërkimore synoi të përcaktonte dallimet në perceptime ndaj pengesave të hasura në përfshirjen e mendimit kritik në mësim. Literatura ndihmoi në përcaktimin e kategorive të pengesave. Megjithëse lista nuk është gjithëpërmbledhëse, aspekte të përbashkëta të shumë studimeve u zgjodhën dhe u përfshinë në pyetsor. Të dhënat rreth kësaj pyetje u grumbulluan nga seksioni i tretë i pyetsorit 2.

Dymbëdhjetë kategori u përcaktuan nga literatura dhe pjesëmarrësve iu kërkua të shprehnin mendimin e tyre sipas shkallës së dakortësisë nga 1-5. Rezultatet u paraqitën me anë të mesatareve dhe devijimeve standart (Tabela 35). Mësuesit ishin pjesërisht dakort se mungesa e informacionit, mungesa e trajnimit, programi i ngjeshur, numri i madh i nxënësve në klasë, mungesa e materialeve në dispozicion dhe rëndësia që i jep kurrikula mendimit kritik janë pengesa për përfshirjen e tij në mësim. Mësuesit ishin të pavendosur nëse mungesa e kërkesës nga drejtorja (M= 2.95), pranisë së MK në provime (M=3.34), aftësitë konjitive (M=3.04), njohuritë (M=3.26) dhe motivimi i nxënësve (M=2.98) konsideroheshin si pengesa për angazhimin në mendim kritik në mësim.

Tabela 35 Perceptimet e mësuesëve rreth pengesave të mendimit kritik

Pohim në pyetsor	n	Mesatare	Devijim Standart
mungesa e informacionit	131	3.84	1.026
mungesa e trajnimit	132	3.76	1.017
program i ngjeshur	132	3.64	1.034

numri i nxënësve në klasë	131	3.74	1.292
aftësitë konjitive të nxënësve	131	3.04	1.188
njohuritë e nxënësve	130	3.26	1.096
motivimi i nxënësve	132	2.98	1.165
ngarkesa javore	132	3.59	1.216
mungesa e materjalit	132	3.77	1.239
mungesa e MK në provime	132	3.34	1.077
rëndësia që i jep kurrikula MK	131	3.50	1.055
mungesa e kërkeses nga drejtoria	130	2.95	1.160

Pyetja e trembëdhjetë në këtë pjesë të pyetsorit 2 i kërkonte mësuesve pjesëmarrës të shtonin dhe një pengesë tjetër të pa përmendur në alternativat e pyetsorit. Vetëm 13 mësues shkruajtën diçka rreth kësaj pyetje. Përgjigjet më të spikatura përfshijnë: “lloji i lëndës”, “mungesa e trajnimit të mësuesëve të lëndëve të veçanta”, “mungesa e literaturës bashkëkohore në shkollë”, “mungesa e teknologjisë”, “përkrahja e familjes”, “vetë nxënësit”, “ndikimi i familjes”, “mungesa e nxitjes së mendimit kritik në familje dhe shoqëri”, “niveli i ulët i nxënësve”, “mungesa e fjalës së lirë për shkak të raportit jo gjithmonë të drejtë mësues-nxënës”.

Dallimet në perceptimet e mësuesëve mbi pengesat e MK sipas faktorëve demografikë

Tabela 36 paraqit dallimet sipas përvojës në mësimdhënie. Rezultatet e ANOVA dhe testit Tukey treguan se ka ndryshim statistikor të besueshëm midis mësuesve me 1-5 vjet përvojë (M=58) dhe atyre me 6-10 vjet në profesion (3.58) përsa i përket kërkesës nga drejtoria si

pengesë e mësimdhënies së mendimit kritik. Mësuesit me 6-10 vjet eksperiencë në punë mendojnë se mungesa e kërkesës nga drejtorja është një pengesë për mendimin kritik në klasë ndërsa mësuesit me 1-5 vjet përvojë nuk e shikojnë atë si pengesë për MK. Gjithashtu, rezultatet tregojnë se mësuesit me më shumë se 20 vjet eksperiencë në punë bien më shumë dakort (M=3.43) se nxënësit nuk kanë aftësitë e duhura konjitive për mendim kritik në krahasim me mësuesit e rinj me 1-5 vite punë (M=2.58).

Tabela 36 Dallimet në perceptimet mbi pengesat e MK sipas përvojës në mësimdhënie

Pohim në pyetësor	Mesatarja				F	p
	1-5 n=24	6-10 n=24	11-20 n=51	> 20 n=33		
Mungesa e informacionit	3.83	3.95	3.84	3.78	.137	.938
Trajnim i pamjaftueshëm	3.79	3.66	3.84	3.69	.225	.879
Program i ngjeshur	3.95	3.75	3.54	3.48	1.232	.301
Aftësitë konjitive të nxënësve	2.58	3.16	2.96	3.43	2.634	.053**
Njohuritë e nxënësve	3.12	3.08	3.25	3.51	.891	.448
Motivimi i nxënësve	2.75	3.12	3.00	3.03	.454	.715
Numri i nxënësve në klasë	3.95	3.62	3.78	3.59	.442	.723
Ngarkesa javore mësimore	3.87	3.41	3.49	3.66	.755	.521
Materjale të pamjaftueshme	4.00	3.41	3.74	3.90	1.073	.363
Mungesa e MK në provime	3.54	3.25	3.39	3.21	.532	.667
Mungesa e rëndësisë në kurrikul	3.50	3.66	3.41	3.50	.313	.816
Mungesa e kërkesës nga drejtorja	2.58	3.58	2.88	2.87	3.475	.018*

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin <.05

Dallimet sipas lëndës së dhënë janë paraqitur në tabelën 37. Rezultatet e ANOVËS dhe Tukey tregojnë se mësuesit që japin lëndët në fushën e gjuhë dhe komunikimit mendojnë se mungesa e trajnimit është pengesë për mësimdhënien e mendimit kritik ndërsa mësuesit e lëndëve të fushës së shoqërisë dhe mjedisit nuk e konsiderojnë atë si të tillë. Gjithashtu dallime vërehen midis këtyre dy grupeve në kategorinë e rëndësisë që i jep kurrikula mendimit kritik. Mësuesit e lëndëve shoqërore nuk mendojnë se ka një mungesë rëndësie të mendimit kritik në kurrikula ndërkohë që mësuesit e lëndëve të gjuhës dhe komunikimit mendojnë se kurrikulat janë pengesë për mësimdhënien e mendimit kritik në një nivel më të lartë.

Tabela 37 Dallimet në perceptime mbi pengesat e MK sipas lëndëve mësimore

Pohim në pyetësor	Mesatarja						
	GK	M	SM	SN	TAF	F	p
	n=39	n=15	n=31	n=28	n=13		
Mungesa e informacionit	4.17	3.73	3.54	3.78	3.83	1.803	.133
Trajnim i pamjaftueshëm	4.15	3.80	3.19	3.78	3.76	4.206	.003*
Program i ngjeshur	3.82	3.60	3.41	3.71	3.38	.897	.468
Aftësitë konjitive të nxënësve	3.18	3.33	3.06	2.96	2.53	.999	.411
Njohuritë e nxënësve	3.38	3.50	3.35	2.92	2.66	1.886	.117
Motivimi i nxënësve	3.02	3.26	2.87	2.92	2.84	.360	.837
Numri i nxënësve në klasë	4.00	4.00	3.67	3.44	3.46	1.100	.360
Ngarkesa javore mësimore	3.61	3.20	3.51	3.67	3.69	.455	.768
Materjale të pamjaftueshme	3.76	3.80	3.70	3.75	3.92	.070	.991

Mungesa e MK në provime	3.53	3.06	3.25	3.28	3.23	.643	.633
Mungesa e rëndësisë në kurrikul	3.81	3.66	3.09	3.42	3.36	2.242	.068**
Mungesa e kërkesës nga drejtoria	3.18	3.46	2.61	3.96	3.76	1.878	.119

* Tregon ndryshimet domethënëse në nivelin $<.05$

**Tregon përafrim të nivelit të domethënies

GK: Gjuhë & Komunikim; M:Matematikë; SM: Shoqëria & Mjedis; SN: Shkenca Natyrore; TAF: Teknologji, Art, Edukim fizik.

Dallimet sipas arsimit janë paraqitur në tabelën 38. Rezultatet e ANOVËS tregojnë se mësuesit me sistem 4-vjekar, master profesional dhe shkencor nuk mendojnë ndryshe përsa i përket pengesave të për mësimdhënien e mendimit kritik.

Tabela 38 Dallimet në qëndrime mbi pengesat e MK sipas arsimit të mësuesëve

Pohim në pyetësor	Mesatarja			F	p
	4-V N=65	MP N=28	MSH N=37		
Mungesa e informacionit	3.76	4.14	3.78	1.428	.244
Trajnim i pamjaftueshëm	3.76	3.78	3.78	.004	.996
Program i ngjeshur	3.53	3.60	3.91	1.672	.192
Përfshirje në plan mësimor	3.78	3.96	3.89	.470	.626
Përfshirje në tekste mësimore	3.53	3.42	3.21	.972	.381
Më shumë MK në kurrikul	4.16	3.89	4.05	1.077	.344
Numri i nxënësve në klasë	3.64	4.03	3.72	.915	.403
Ngarkesa javore mësimore	3.46	3.92	3.59	1.451	.238
Materjale të pamjaftueshme	3.69	4.10	3.67	1.285	.280
Mungesa e MK në provime	3.33	3.46	3.29	.202	.817

Mugesia e rëndësisë në kurrikul	3.39	3.67	3.54	.759	.470
Mungesa e kërkesës nga drejtorja	3.00	2.89	2.91	.105	.901

4-V: sistem 4-vjekar; MP: master profesional; MSH: master shkencor

4.4. Të dhënat cilësore

Analiza e të dhënave cilësore u krye me anë të temave që dolën nga intervistat me mësues nga lëndë të ndryshme si dhe nga analiza e përmbajtjes të teksteve të shkruara nga pjesëmarrësit në pyetsorin 1. Intervistat u regjistruan dhe transkriptuan. Më pas këto transkripte u analizuan për tema të përbashkëta. Tre ose më shumë përgjigje të njëjta u konsideruan si tema të përbashkëta (Creswell, 2009).

4.4.1. Të dhënat e pyetjeve të pyetsorit 1

Të dhënat e pyetjeve të pyetsorit 1 do të paraqiten sipas vlerësimeve në çdo kategori: shkathtësi, predispozita/tendenca, mendim në disiplinë, zgjidhje problemesh dhe vetëmonitorim. Konceptimet që morën vlerësim të lartë në kategorinë e shkathtësive përfshinë shkathtësitë bazë të mendimit kritik si arsyetim logjik, bazim në argumenta, gjykim, dhe arritje në përfundim. Nuk munguan dhe standartet e mendimit (Paul, 2012) si mendim i qartë, i tellë dhe i lidhur.

“të lexosh përmes rreshtave, të japësh zgjidhje të reja në situatë të ndryshme, të mbash qëndrimin tënd mbi një çështje dhe ta argumentosh atë / të kuptuarit logjik, arsyetimi dhe zgjidhja e problemit”

“lloj i të menduarit i cili kërkon analizë dhe gjykim. Mendimi kritik përmirëson cilësinë e të menduarit të nxënësve pasi nxit të menduarit e thellë, racional, dhe të qartë. Gjykimi dhe reflektimi mbi një çështje të caktuar ndihmon në zgjidhjen e problemeve ”

“proçesi i konceptimit në mënyrë të qartë dhe aktuale, duke aplikuar, analizuar dhe vlerësuar informacionin për të arritur një përgjigje ose konkluzion”

“grykimi i mprehtë i bazuar në standarte; është të menduarit racional, aktiv, duke analizuar, vlerësuar, sintetizuar një informacion për të arritur në një përfundim. Mendimi kritik përfshin të menduarit produktiv, reflektiv dhe vlerësimin e fakteve”

Një temë tjetër e diskutuar edhe në literaturë është konsiderimi i mendimit kritik si mendim krijues:

“përfshirja e ideve dhe burimeve në mënyrë krijuese dhe i rikonceptualizmit dhe ristrukturimit të ideve. Bazohet në aftësinë për të grykuar dhe për të reflektuar mbi atë që dimë ”

“të menduarit ku përfshihen aspekte kritike dhe krijuese të mëndjes, si përdorimin e arsyes dhe gjenerimin e ideve”

“për mua mendimi kritik është një nga metodat, strategjitë e të nxënës. Është proçesi i integritetit të ideve, i konceptimit, i ristrukturimit në mënyrë krijuese”

Mendimi kritik u pa si i vlefshëm për zhvillimin e shoqërisë dhe ecjen përpara:

“domosdoshmëri për zhvillimin individual dhe shoqëror në përgjithësi! Mendimi kritik është epi i zbulimit dhe cilësia më e lartë e të menduarit. Ai përfaqëson leximin mes rreshtave ”

“mënyrë kërkimi; sfidë teorike; domosdoshmëri për zhvillim; shkaputje nga klishetë; mjet (mënyrë) civilizuese shoqërore ”

Predispozita/tendenca për mendim kritik u përmend kryesisht nëpërmjet përfshirjes së këndvështrimeve të ndryshme dhe të qenit kërkues të informacionit:

“aftësia për të menduar, për të pyetur, dhënë disa mendime njëherësh”

Mendim kritik në kuadrin e lëndëve të veçanta u shpreh si më poshtë:

“të mësuarit logjik dhe jo riprodhim, mbajtja e qëndrimit të nxënësit bazuar në komentet dhe njohuritë e veta; nxjerrja e përfundmieve nga të dhënat experimentale”

Zgjidhja e problemeve u përdor më gjërësisht në krahasim me mendimin lëndor por nuk pati një konceptim të detajuar.

“të menduarit dhe analiza e thellë e një problemi”

“zgjidhja e problemeve; vendim-marrje ”

“një gamë e gjërë njohurish që nevojitet për të zgjidhur problemet ”

“i domosdoshëm, sepse ka avantazhin e shmuëlllojshmërisë të zgjidhjes së problemit dhe përdorimit të mekanizmave në aktivizimin me shumë të nxënësve në mësim ”

Vetëmonitorimi dhe vetëvlerësimi ishte kategoria më pak e përfshirë në konceptimin e mendimit kritik.

“aftësi për të gjykuar dhe për të reflektuar se çfarë di dhe mendon nxënësi”

Konceptimet që morën vlerësime të ulëta nuk prekën asnjë nga fushat e sipërpërmendura. Ato ishin përshkrime të përgjithshme që nuk përmendnin kategori specifike të lidhura me mendimin kritik.

“një mendim i drejtë, i saktë për një temë të caktuar ”

“të menduarit të përfshin shprehjen e ideve në mënyrë kritike në lidhje me dëkë të caktuar ”

“është një komponent i rëndësishëm e ndihmues për nxënësit që të formohen mirë në zhvillimin intelektual. Gjithashtu dhe mësuesit në lëndët e tyre për të bërë një konsiderim të drejtë ”

4.4.2. Të dhënat e intervistave

Të intervistuarit theksuan faktin se mendimi kritik është një term shumë i përdorur por informacionet specifike rreth çfarë ai është dhe si arrihet në klasë mungojnë. Asnjë nga të intervistuarit nuk kishte marrë pjesë në një seancë zhvillimi profesional rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në klasë. Të pyetur sa të vlefshëm kanë qenë seancat e zhvillimit profesional, u theksua se ato nuk merren seriozisht. Mësuesit nuk janë të interesuar sepse temat nuk janë interesante dhe përmbajnë vetëm informacione të ditura. *“Mësuesit luajnë me telefona gjatë seancave të zhvillimit profesional. Ndonjëherë ndodh që vijnë nga drejtoria e arsimit për të prezantuar tezat e tyre, asnjë nuk dëgjon. Të gjithë rrudhin buzët dhe kritikojnë cilësinë”*. Pagesa që mësuesve u duhej të paguanin në fakt sipas tyre ia ul vlerën këtyre seancave sepse krijohet mendimi se dhënia e parave është e mjaftueshme për marrjen e certifikatës. *“Në momentin që na thanë se duhet të paguanim u mor vesh pse po organizoheshin. Pastaj, edhe gjërat që prezantohen janë të ditura, psh. si të bejmë ditarin”*. U theksua fakti se mendimi kritik nuk mund të arrihej me të gjithë nxënësit dhe se ai kërkon shumë kohë, përgatitje dhe orë mësimi dhe aktivitete të tilla nuk mund të bëhen shpesh. Të pyetur nëse mund të përshkruanin një situatë në klasë ku është përdorur mendimi kritik, pjesëmarrësit u kapën në befasi dhe patën vështirësi në artikulum. Tre nga shtatë të intervistuarit e kaluan këtë pyetje. Një pjesëmarrës përshkroi punë në grupe dhe aktivitete me nivel të lartë të angazhimit të nxënësve. Një intervistues përmendi shkrimin e eseve ku nxënësve u duhet të argumentojnë mendimin e tyre, ndërsa një tjetër dha shembullin e aplikimit të dijeve të mësuara në situata jetësore reale. Një mësuese matematike u shpreh si më poshtë:

“Në orën e matematikës nxënësve u duhet të mendojnë vazhdimisht në mënyrë kritike. P.sh. në zgjidhjen e ushtrimeve atyre u duhet të përdorin logjikën dhe në raste të tjera u duhet të

zbatojnë atë që mësojnë në ushtrime të ngjashme në një shkallë më të vështirë ose në ushtrime më të komplikuar. Në lëndën time nuk ka shumë pikëpmje të ndryshme, llogjika dhe zbatimi është kryesorja''.

Të pyetur rreth faktorëve që i kanë ndihmuar më shumë për informacion rreth mendimit kritik mësuesit u shprehën: *“Kam lexuar rreth tij në programin e masterit dhe në shkëmbimet me kolegët atje”; “ Më është dashur dashur të lexoj gjatë shkrimit të tezës së masterit shkencor”.* Përsa i përket ndryshimeve që nevojiten për një përfshirje më të madhe të mendimit kritik në klasë numri i nxënësve, materialet dhe trajnimet u përmendën si faktorë të rëndësishëm.

“Materialet didaktike janë të rëndësishme sidomos për nxënësit e dobët. Unë i blej vetë materialet që duhen, por zakonisht kam vetëm një set. Do ishte mirë sikur të kishim disa që dhe nxënësit të kenë mundësi të mësojnë me mjete konkrete”.

“Tani është më mirë se më parë por përsëri kemi një numër të madh nxënësish. Është e pamundur të kontrollosh grupet që ulen në fund të klasës”.

“Edhe trajnimi është i rëndësishëm dhe të ndihmon”.

4.5. Përmbledhje

Kapitulli i katërt paraqiti rezultatet e studimit. 132 mësues plotësuan pyetsorët nga 200 të shpërndarë. Të dhënat sasiore u paraqitën në formë narrative dhe me anë të tabelave për çdo pyetje kërkimore. Të dhënat cilësore u paraqitën në formën e temave dhe citimeve të përkufizimeve dhe intervistave. Kapitulli i pestë do të paraqisë diskutimin e rezultateve të këtij studimi.

KAPITULLI V: DISKUTIMI I REZULTATEVE

5.1. Hyrje

Ky kapitull merret me diskutimin e rezultateve kryesore të punimit "Perceptimet ndaj mendimit kritik të mësuesëve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë". Punimi ka për qëllim të hedhi dritë mbi perceptimet e mësuesve të shkollave të mesme të larta të katër qyteteve të Shqipërisë mbi mendimin kritik dhe më konkretisht mbi konceptimin e tij, zbatimin në klasë, përgatitjen profesionale dhe pengesat që hasen në përfshirjen e tij në mësim. Studimi tenton të përcaktojë dallimet në këto perceptime edhe sipas ndikimit që kanë variabla të tilla si lënda e dhënë, përvoja në mësimdhënie si dhe arsimi i marrë. Këto rezultate diskutohen duke i krahasuar me studime të ndryshme në literaturë. Diskutimi i gjetjeve sasiore do të ndërthuret me gjetjet cilësore për të paraqitur një analizë sa më më detaje dhe për të depërtuar më thellë në botën e mësuesëve.

5.2. Diskutimi i rezultateve

Konceptimi i mendimit kritik

Analiza e rezultateve tregon se konceptimi i mendimit kritik lë ende për të dëshiruar në komunitetin e mësuesëve të shkollave të mesme të katër qyteteve të studjuara. Rezultatet mbështesin hipotezën 1 “mësuesit nuk kanë një konceptim të nivelit të lartë rreth mendimit kritik”. Mësuesit shfaqën një konceptim të nivelit mesatar të mendimit kritik (Tabela 13) përsa i përket përshkrimit të aftësive përbërëse ($M=2.04$), të cilat u cituan kryesisht nga taksonomia e Blumit, dhe një konceptim të nivelit të ulët të predispozitave/tendencave të tij ($M=1.25$), si dhe formave specifike që ai mer në lëndë të ndryshme ($M=1.14$). Paul dhe

Scriven (1987) theksojnë se mendimi kritik përbëhet nga dy komponentë kryesorë: një sërë shkathtësish që rezultojnë në formimin e dijes dhe besimeve si dhe zakoni i mendimit i bazuar në përkushtimin intelektual për të përdorur këto shkathtësi me qëllim drejtimin e sjelljes së njeriut. Nga përkufizimet dhe konceptimet e shkruara në përgjigje të pyetjeve të hapura të pyetsorit 1 duket se zakonet e mendimit ose të menduarit si një mënyrë e të qenit nuk konsiderohen esenciale për mendimin kritik ose nuk dihen mjaftueshëm nga mësuesit. Gjithashtu zgjidhja e problemeve nuk është konsideruar në shpjegimin e tij (Tabela 13). Madje as mësuesit e lëndëve të matematikës dhe shkencave natyrore nuk e kanë përmendur zgjidhjen e problemeve në shpjegimin se çfarë mendimi kritik është. Të pyetur nëse përfshijnë ushtrime apo pyetje me qëllim zhvillimin e mendimit kritik në plane mësimore, 68 % paraqitën nivel të lartë dakortësie duke shfaqur besimin e tyre në këtë aspekt. Megjithatë nuk vërehet ndërlidhje midis konceptimit të mendimit kritik dhe perceptimeve ndaj përfshirjes së tij në plane mësimore. Në një studim të bërë me mësuesit e lëndëve shoqërore në Taivan, Tsai (1996 cituar në Thomson, 1999) arriti në përfundimin se megjithëse mësuesit mendonin se përdornin mendimin kritik në mësim, ata nuk njihnin përkufizimet e mendimit kritik dhe strategjitë për përfshirjen e tij në mësim. Kjo gjetje mbështetet dhe nga të dhënat cilësore të intervistave ku një mësuese fizike nguli këmbë se mendimi kritik është me shumë për lëndët shoqërore dhe se ai nuk ka shumë aplikime në lëndën e saj ku *“gjërat janë ashtu si janë jo të hapura për diskutim”*. Shpjegimet e mendimit kritik me anë të terminologjisë specifike të lëndëve gjithashtu munguan në konceptimin e tij. Kjo gjetje tregon në fakt një shpëputje midis kurrikulës dhe njohurive të mësuesve. Korniza kurrikulare përshkruan zhvillimin e aftësive të mendimit të parë nga perspektiva e çdo lënde. Mësuesit pjesmarrës duket se nuk kishin dije të thela rreth saj duke

justifikuar pohimin se gjërat në letër ndryshojnë nga praktika. Ata duket se nuk e kanë internalizuar çdo të thotë të mendosh në mënyrë kritike në lëndën përkatëse dhe përdorin postulate të përgjithshme të termave të taksonomisë së Blumit. Intervistat gjithashtu mbështetën njohuritë e pamjaftueshme rreth mendimit kritik në lëndë të veçanta ku mësuesit nuk mundën të përshkruajnë një situatë në klasë e cila zhvillon mendimin kritik te nxënësit. Disa mësues përshkruan punë në grup pa vënë theksin tek objektiva ose mënyra specifike për zhvillimin e mendimit. Thomson (1999) theksoi se mësuesit ngatërrojnë çfarë është e nevojshme për angazhim në mendim kritik me treguesit minimalë për angazhimin në të. Kështu, angazhimi aktiv i nxënësve me materjanin është i nevojshëm për mendimin kritik, por një nxënës mund të jetë aktiv dhe i angazhuar pa u përfshirë në mendim kritik. Në përputhje dhe me trendin e përmendur në literaturë, mësuesit duken se zhvillimin e këtyre aftësive dhe tendencave tek nxënësit e lënë në dorë të fatit duke shpresuar të jetë një efekt anësor i metodave bashkëkohore të mësimdhënies. Megjthëse studime të shumta kanë treguar se metodat e të nxënësve aktiv zhvillojnë aftësitë e mendimit kritik, studjuesit kanë theksuar se zhvillimi i këtyre aftësive duhet të jetë i planifikuar dhe i qëllimshëm.

Nga ana tjetër, konceptimi i nivelit të lartë të mendimit kritik nuk mungoi, gjë që tregon se cilësia mund të rritet me ndryshimet e duhura. Është e rëndësishme të përmendet se disa nga pjesëmarrësit përdorën fjalë si reflektim dhe vlerësim në përkufizime të cilat konsiderohen si komponentë të rëndësishëm të mendimit kritik përkrah analizës dhe arsyetimit llogjik (Riddell, 2007). Literatura ka treguar se gjuha e përdorur në përkufizimin dhe konceptimin e mendimit kritik lidhet me përdorim e tij në mësim (Thompson, 2008). Ky studim nuk përfshiu vëzhgime të drejtpërdrejta në klasë prandaj një krahasim i tillë nuk

mund të bëhet, por pajisja me aftësinë e shpjegimit dhe përkufizimit të mendimit kritik është e rëndësishme për mësuesin në mënyrë që ta modelojë atë për nxënësin.

Proçesi i tranzicionit të vazhdueshëm në sistemin tonë arsimor reflekton dhe tek mësuesit.

Zhvendosja nga mësimdhënia me objektiva në ndërtimin e programeve mbi bazë

kompetencash ka si qëllim reflektimin e misionit të sistemit të arsimit në shërbim të

zhvillimit të shoqërisë. Si e ka shprehur dhe Davies dhe Durkin (1991) tashmë në krye të

piramidës së fuqisë qëndron punëdhënësi, nevojat e të cilit janë kryesore. Më pas vjen

punonjësi i cili angazhohet në masën e kërkuar nga punëdhënësi dhe në fund pozicionohet

arsimi i cili duhet të përpiqet t'i mbajë lidhjet e forta me të dy palët. Tashmë fokusi në

arsim nuk është më në ato ç'ka di por në ato ç'ka di të bëjë në mënyrë që nxënësi të

përballojë me sukses sfidat e jetës. Në këtë kontekst të ri, mësuesëve u duhet të jenë më

vigjilentë ndaj programit, objektivave dhe rezultateve që rrjedhin prej tyre si dhe

kompetencave që zhvillohen tek nxënësi si rezultat i mësimi. Mbështetja dhe varja e tepërt

në objektivat specifike të nxënies mund të cojë në lënien pas dore të situatës së

përgjithshme duke e reduktuar arsimin në një listë zërash, kryerja e të cilave jo gjithmonë

do të thotë që nxënësi ka mësuar atë çfarë kërkohet. Kjo qasje mund të anashkalojë

formimin e një sensi të shëndoshë gjykimi ose të një individi të kompletuar. Taksonomia e

Blumit është dhe do të mbetet një nga mjetet më të vlefshme për mësuesit dhe hartuesit e

kurrikulave, por arsimi i ri i bazuar në kompetenca si dhe objekti i këtij studimi, mendimi

kritik, kërkojnë një shpërndarje nga përdorimi ekskluziv i taksonomisë sidomos kur

inkurajohen nivelet e larta të mendimit. Terma të mësuar përmendësh si analizë, sintezë dhe

vlerësim kanë pak kuptim nëse nuk shoqërohen me një konceptim të thellë në lëndët

përkatëse dhe me anlizën e nivelit të mendimit që rezultojn nga secila prej tyre në kontekste të ndryshme. Sikurse mbështetet dhe nga Paul (2012), mësuesit historikisht e kanë përdorur taksonominë si recetë të gatëshme pa u angazhuar në mendim kritik. Sipas tij, breza të tëra mësuesish mendojnë se të mësosh si të mendosh në mënyrë kritike do të thotë të bësh pyetje analize, sinteze dhe vlerësimi. Në këtë pikëpamje, angazhimi në mendim kritik është thjesht i drejtpërdrejtë. Megjithatë formulimi i pyetjeve të tilla nuk kërkon një ndryshim thelbësor të filozofisë së mësimdhënies ose praktikave mësimore. Paul (2012) sugjeron se angazhimi në mendim kritik i mësuesëve, veçanërisht gjatë studimeve universitare, krijon një precedent dhe ndihmon ata në kultivimin e tij te nxënësit.

Analiza e të dhënave tregon gjithashtu se konceptimi i mendimit kritik nuk ndryshon sipas variablave demografike (tabela 14, 15, 16) duke mbështetur hipotezën 2 se ‘niveli i konceptimit të mendimit kritik nuk ndryshon sipas përvojës, lëndës dhe arsimit. Ky rezultat tregon se kjo është një çështje e përbashkët për të gjithë komunitetin e arsimtarëve.

Diskutimi i rezultateve rreth përfshirjes së mendimit kritik në klasë

Diskutimi i rezultateve të studimit mbështet hipotezën 2 se “ mësuesit kanë një nivel të lartë perceptimi të përfshirjes së mendimit kritik në klasë”. Mësuesit e pranojnë rëndësinë e mendimit kritik në kurrikulat e tyre ($M=3.96$), dhe pretendojnë se e përfshijnë atë në planet mësimore ($M=3.85$) (tabela 24) gjetje e cila tregon një njohje të kurrikulës që nuk transferohet në aftësi konceptimi ose përkufizimi. Mësuesit gjithashtu mendojnë se nevojitet një përfshirje më e madhe e mendimit kritik në kurrikula ($M=4.06$). Edhe kjo gjetje mbështet njohjen e cekët të kurrikulave të cilat nuk kanë mungesë të mendimit kritik. Objektivat e përgjithëshme dhe linjat e veçanta përmbajnë elemente të kënaqshme të tij.

Megjithatë, në studimin e kurrikulave për praninë e mendimit kritik u vu re se ndonëse ai ishte i pranishëm në objektivat e përgjithëshme dhe specifike të lëndëve, treguesit (ushtrimet dhe problemet model) të objektivave të nivelit të lartë, sidomos ato të lëndëve shkencore, paraqitën nivel mesatar mendimi. Cilësia e mendimit varet nga dimensionet e pyetjeve dhe problemave me të cilët nxënësit përballen. Për këtë arsye, përveç hartuesve të teksteve dhe kurrikulave, një barrë e madhe i bie dhe mësuesve në strukturimin e orës së mësimit dhe zgjedhjes së problemeve dhe detyrave (të klasës dhe të shtëpisë) të cilat synojnë përdorimin e dijeve nga pika të ndryshme referimi dhe zhvillimin e nivelit të lartë të mendimit. Gjetja tjetër e këtij studimi se 71.2 % e mësuesëve mendojnë se mendimi kritik është i përkryer në teori po i pazbatueshëm në praktikë tregon paqartësi të përmbajtjes dhe metodave të realizimit të tij. Ndërkohë 34 mësues ranë dakort me pohimin se mësimi përmendësh sjell sukses në lëndën e tyre gjë që tregon për nivelin e mendimit në mënyrën e vlerësimit të nxënësve (Tabela 23). Testet dhe provimet aktuale tejmbështeten në mbajtjen mend të njohurive. Mësuesit bien pjesërisht dakort me pohimin se mendimi kritik nuk është për të gjithë nxënësit dhe se nxënësit e dobët përfitojnë më shumë nga nivelet e ulta të mendimit. Kjo gjetje mbështetet dhe nga shumë studime të literaturës (Torff, 2005; Worburton & Torff, 2005) të cilat treguan se mësuesit janë të prirur të ndryshojnë nivelin e mendimit në pyetje dhe ushtrime sipas perceptimeve të niveleve të nxënësve.

Rezultatet hedhin poshtë hipotezën e katërt se “niveli i perceptimit të përfshirjes së mendimit kritik në arsim nuk ndryshon sipas lëndës, përvojës dhe arsimit”. Niveli i perceptimit ndryshon sipas përvojës në mësim. Mësuesit me 6-10 vjet eksperiencë

mendojnë se mendimi kritik zë një vend më të madh në kurrikul se ato me 11-20 vjet (Tabela 25). Lumpe et al. (1998) arriti në përfundimin se mësuesit me më pak vite eksperiencë kishin më shumë prirje për të përdorur situata mësimore që zhvillojnë mendimin kritik sesa kolegët e tyre më me përvojë. Kështu nëse mësuesit janë të prirur të përdorin më shumë mendim kritik ata e perceptojnë dhe kurikulën si më akomoduese për të. Nga ana tjetër, të pyetur rreth shkallës së dakortësisë mbi përfshirjen e ushtrimeve që kërkojnë mendim kritik në plane mësimore, përgjigjet nuk shfaqën ndryshim statistikor megjithëse mësuesit me 6-10 vite eksperiencë patën mesataren më të lartë të përfshirjes ($M=4.12$). Kjo gjetje mbështetet gjithashtu edhe nga intervistat e mësuesve. Një mësuese e intervistuar shpjegon: “*Në vitet e para të mësimdhënies mendoja më shumë për mënyra të ndryshme dhe interesante në organizimin e orës së mësimi. Tani të them të drejtën më humb durimi dhe nuk mendoj gjë tjetër vec shpjegimit të mësimi*”. Gjithashtu, analiza e të dhënave tregon se niveli i perceptimit të përfshirjes së mendimit kritik ndryshon sipas lëndës së dhënë. Mësuesit që japin lëndët në fushën e nxënies së gjuhës dhe komunikimit mendojnë se mendimi kritik zë një vend më të rëndësishëm në kurrikulën e lëndës së tyre në krahasim me ata të lëndëve të fushës së shkencave natyrore. Intervistat tregojnë qartë entuziazmin për rëndësinë e mendimit kritik: “*Mendimi kritik është i rëndësishëm në kurrikulën time sepse nxënësit duhet të analizojnë dhe kuptojnë pikëpamjen e autorit dhe të formulojnë qëndrimin e tyre*”. Studimi i programeve dhe udhëzuesëve lëndor të kurrikulës aktuale për lëndët e gjuhës dhe letërsisë, historisë dhe matematikës e mbështetin këtë gjetje. Objektivat, metodat, modelet, dhe shembujt e paraqitur në udhëzuesin e lëndëve të gjuhë-letërsisë si dhe historisë përmbajnë më shumë mundësi dhe referenca rreth mendimit kritik sesa ai i matematikës ku shpesh herë aftësitë matematikore specifike duket se kishin

përparësi mbi aftësitë e qasjeve të zgjidhjes së problemave. Një fokus i tillë, ndonëse e ndihmon nxënësit të zhvillojë arsyetimin dhe llogjikën në materialin e mësuar, nuk krijon lidhje të shëndetshme me botën e jashtme dhe nuk i angazhon nxënësit në plane multi dimensionale mendimi i cili mundëson reflektimin mbi materialin e mësuar. Kurrikula e re (MAS, 2014a) e cila specifikon kompetencat e të menduarit mund t'i përgjigjet kërkesës për më shumë mendim kritik në programet mësimore por trajnime specifike nevojiten rreth organizimit të aktivitetit mësimor me në qendër kompetencat kyçe kurrikulare dhe sidomos atë të mendimit. Përsa i përket përfshirjes së mendimit kritik në tekstet mësimore, mësuesit janë të lëkundur dhe nuk favorizuan një qëndrim të caktuar. Ky rezultat tregon cilësinë dhe perceptimet e ndryshme ndaj teksteve mësimore. Sipas rezultateve të këtij studimi, mësuesit e lëndëve të gjuhës dhe komunikimit besojnë se tekstet shkollore përmbajnë më shumë pyetje dhe ushtrime që inkurajojnë mendimin kritik në krahasim me mësuesit e lëndëve të shkencave natyrore gjetje e cila mbështet dhe një herë perceptimin më të fortë që kategoria e parë e mësuesëve kanë rreth mendimit kritik në krahasim me atë të dytën. Në një studim të teksteve të kimisë, Salvato (2011) arriti në përfundimin se këto tekste përmbajnë më shumë pyetje aplikimi dhe kanë një sasi të pamjaftueshme pyetjesh sinteze dhe vlerësimi sipas taksonomisë së Bloomit. Intervistat pasqyruan gjetjet sasiore dhe mësuesit pranuan se ka prezencë të mendimit kritik në tekste por mund të ketë më shumë pyetje të niveleve të larta të mendimit. Mësuesit e intervistuar theksuan se pyetjet e niveleve të larta në tekstet e zgjedhura ishin të mjaftueshme për lëndët e tyre. Nga ana tjetër, rezultatet treguan se niveli i perceptimit të përfshirjes së mendimit kritik në mësim nuk ndryshon sipas niveli të arsimit të mësuesëve. Kjo gjetje tregon se si mësuesit e arsimuar në sistemin e vjetër ashtu dhe ata të arsimuar në sistemin e ri e vlerësojnë

mendimin kritik si komponent të domosdoshëm të lëndës së tyre dhe arsimit në përgjithësi. Teknologjia e informacionit dhe programet e trajnimit kanë luajtur një rol të rëndësishëm në procesin e sensibilizimit të të gjithë kategorive të arsimtarëve. Mësuesit nuk mbajtën një qëndrim të caktuar rreth zbatueshmërisë së mendimit kritik në klasat e sotme shqipëtare duke treguar se nëse jepet mbështetja e duhur mendimi kritik mund të bëhet pjesë integrale e procesit të mësimdhënies.

Diskutimi i gjetjeve rreth përgatitjes profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim

Perceptimi ndaj aftësive profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim u përcaktua si një nga fushat kryesore të këtij studimi. Rezultatet tregojnë se hipoteza 5 “Mësuesit nuk paraqisin një nivel të lartë perceptimi mbi përgatitjen e tyre për përfshirjen e mendimit kritik në mësimdhënie” bie poshtë. 90 % e mësuesëve besojnë në aftësitë e tyre për përfshirjen e mendimit kritik në klasë. Shumica e tyre (75 %) mendojnë se janë të mirë informuar rreth terminologjisë dhe koncepteve të mendimit kritik. Mësuesit ranë dakort se arsimi i lartë, zhvillimi profesional, literatura e lexuar dhe shkëmbimet me kolegët kanë ndihmuar në shtimin e njohurive që ata kanë rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në mësim. Një perceptim i tillë nuk mbështetet nga konceptimi i mendimit kritik i paraqitur prej tyre në këtë studim dhe as nga të dhënat e intervistave. Një arsye për këtë përfundim mund të jetë reflektimi i pamjaftueshëm në praktikën e vetë mësuesëve. Ka gjasa që mësuesit shfaqin optimizëm të pambështetur për shkak të mosreflektimit rreth praktikave mësimore ose mungesës së dëshirës për të pranuar mangësitë.

Rezultatet e studimit mbështesin hipotezën e 6 “niveli i perceptimit mbi përgatitjen profesionale rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në mësim ndryshon sipas përvojës, lëndës dhe arsimit”. Mësuesit e lëndës së gjuhës dhe komunikimit ndihen më të ndihmuar nga arsimi i lartë sesa mësuesit e shkencave natyrore përse i përket përfshirjes së mendimit kritik në mësim. Një gjetje e tillë nënvizon dhe njëherë nevojën e përfshirjes më të gjerë të mendimit kritik në metodologjinë e shkencave natyrore ku duket se mbizotëron përmbajtja dhe aplikimi i formulave duke i lënë pak kohë angazhimit në mendim kritik. Kjo traditë fillon në bankat universitare të mësuesve të rinj dhe vazhdon në orët mësimore në klasa e sotme të lëndëve shkencore ku mendimi kritik nuk duket të jetë përparësi. Reforma për rregullimin e kurrikulës universitare të përgatitjes së mësuesve dhe planifikimi i programeve trajnuese efikase në kuadrin e zhvillimit profesional janë dy elemente kryesore që ndikojnë në rritjen e performancës së mësuesëve. Rëndësia për praninë e mendimit kritik në programet e mësuesisë është shprehur gjërë në literaturë (Paul, 2012; Thomson, 2008) ku theksohet nevoja e përfshirjes së moduleve të veçanta për trajnim rreth mendimit kritik me qëllim që mësuesit të modelojnë si duhet aftësitë e mendimit përpara nxënësve dhe të aplikojnë në mënyrë efektive strategjitë që inkurajojnë atë. Module të tilla kanë filluar të bëhen pjesë e programeve të mësuesisë por nevoja për mbështetjen e vazhdueshme profesionale është e domosdoshme për një aplikim më efikas në praktikë. Një arsye tjetër mund të jetë dhe keqkuptimi mbi mendimin kritik si mjet që përdoret për kritikë dhe për të shfaqur mendimin personal, një përkufizim ky i përdorur shpesh nga mësuesit. Thomson (1999) në një intervistë me një mësuese të lëndëve shkencore piketoi këtë problem dhe theksoi se vetëm mbas shpjegimit se mendimi kritik përmban dhe elementet e zgjidhjes së problemeve dhe arsytimit llogjik, mësuesja arriti të pranojë se mendimi kritik ishte diçka

që ajo përdorte në klasë. Intervista e mësueses së fizikës së përmendur më sipër e ilustron këtë çështje. Mungesa e dijeve dhe konceptimeve të sakta rreth mendimit kritik nuk sjell domosdoshmërisht mos përfshirjen e tij në klasë, por një perceptim mangësie rreth përgatitjes profesionale nga ana e mësuesve dhe perceptim rëndësie relativisht të vogël në kurrikul është një tregues i situatës së mendimit kritik në orët e mësimit në lëndët e fushës së shkencave natyrore dhe më gjërë në lëndët me karakter shkencor në shkollat e mesme. Ristrukturimi i këtij arsimit është bërë përparësi në vëndet e zhvilluara me qëllim mbështetjen e zhvillimit teknologjik, shkencor dhe ekonomik të shoqërisë. Rishikimi i mësimeve dhe metodave në këto lëndë mund të përmirësojë drejtimin e arsimit shkencor në vendin tonë. Gjithashtu niveli i perceptimit mbi përgatitjen profesionale ndryshon sipas arsimit të marrë. Mësuesit që kishin mbaruar masterin profesional ndihen më të ndihmuar nga arsimi i lartë sesa mësuesit e lëndëve të shkencave natyrore dhe ata të sistemit 4-vjeçar. Gjetja se mësuesit me master profesional kanë një nivel të lartë perceptimi rreth përgatitjes së tyre profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim tregon se ristrukturimi i trajnimit të mësuesve është në rrugën e duhur dhe se masteri profesional duhet të jetë kusht i domosdoshëm në procesin e licensimit.

Perceptimet mbi pengesat e mendimit kritik

Mësuesit mendojnë se mungesa e informacionit, mungesa e trajnimit, numri i nxënësve në klasë, programi i ngjeshur, mungesa e materialit dhe ngarkesa javore janë pengesa për përfshirjen e mendimit kritik në klasë. Mësuesit ishin të lëkundur mbi rolin e aftësive konjitive, motivimit dhe njohurive të nxënësve si pengesa për përfshirjen e mendimit kritik në mësim. Rezultatet e studimit hedhin poshtë hipotezën e shtatë se niveli i perceptimit të

mësuesëve rreth pengesave të mendimit kritik nuk ndryshon sipas përvojës, lëndës dhe arsimit të marrë. Mësuesit me 20 vjet eksperiencë e sipër bien më shumë dakort se aftësitë konjitive të nxënësve janë pengesë për përfshirjen e mendimit kritik në mësim në krahasim me mësuesit e rinj me 1-5 vjet eksperiencë. Studimet tregojnë se mësuesit anojnë më shumë nga ana tradicionale e mësimdhënies mbasi ndeshen me kaosin dhe problematikat e mësimdhënies. Pra mësuesit me më shumë përvojë mund të kenë humbur entuziazmin, shpresën dhe besimin se nxënësit janë të aftë për mendim kritik për arsye të viteve të tëra problematikash të pazgjidhura. Gjithashtu, mësuesit me 1-5 vjet eksperiencë në punë nuk e shikojnë mungesën e kërkesës nga drejtoria si pengesë në krahasim me ato me më shumë eksperiencë gjetje që mund të shpjegohet me dinamikat dhe perceptimet e ndryshme që mësuesit e rinj kanë në krahasim me ato me më shumë përvojë. Mësuesit e rinj mund të mos kenë pasur eksperiencë dhe reflektim të mjaftushëm mbi këtë çështje.

Një gjetje tjetër që hedh poshtë hipotezën 7 është se mësuesit e lëndëve të gjuhës dhe komunikimit mendojnë se mungesa e trajnimit dhe e rëndësisë së mendimit kritik në kurrikula janë pengesa më të mëdha se mësuesit e lëndëve të shoqërisë dhe mjedisit. Kjo gjetje ilustron dhe një herë rëndësinë e madhe që mësuesit e lëndëve të gjuhës dhe komunikimit i japin mendimit kritik si dhe dëshirës për një përfshirje më të madhe të tij në mësim. Në të njëjtën kohë mësuesit e lëndëve shoqërore janë në dijeni të vëndit që mendimi kritik zë në lëndët e tyre megjithëse ky grup nuk u shqua në konceptim. Intervistat mbështesin gjetjen se mësuesit e lëndëve shoqërore janë në dijeni të rëndësisë së mendimit kritik në kurrikulën e tyre por nuk kanë shprehur të mjaftueshme për një shpjegim të detajuar. Pyetjes së autores rreth ekzistencës së trajnimeve me qëllim njohjen më të thellë të

kurrikulave dhe rezultateve lëndore, gjashtë nga shtatë pjesëmarrësit ju përgjigjën negativisht. Kështu evidentohet nevoja e seancave të zhvillimit profesional që synojnë vecanërisht zhvillimin e aftësive të mendimit kritik në lëndë specifike.

KAPITULLI VI: PËRMBLEDHJE, PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME

6.1 Hyrje

Kapitulli i gjashtë paraqit një vështrim të përgjithshëm të studimit. Përmbledhja përmban shkurtimisht përmbledhjen e studimit. Më pas paraqiten përfundimet të cilat do të mbështesin rekomandimet për praktikën mësimore dhe kërkimin shkencor.

6.2 Përmbledhje

Sistemet e arsimit në mbarë botën po përpiqen të bëjnë ndryshimet e duhura në mënyrë që jo vetëm të mos konsiderohen si të vjetëruara në dinamikën e ditëve të sotme, por edhe të sigurojnë të ardhmen e vendit duke pajisur nxënësit me arsenalin e duhur për të paparashikueshmen. Në këtë tablo, mendimi kritik është vlerësuar si një nga aftësitë e shumë kërkuara në funksion të zhvillimit dhe stabilitetit kombëtar dhe ndërkombëtar. Megjithëse mendimi kritik ka rrënjë të hershme duke filluar me Sokratin dhe është studjuar gjatë gjithë kohës në kuadrin e zgjerimit të shkencës së zhvillimit njerëzor, kanë qënë ndryshimet e fundit të shekullit 20 ato që kanë bërë të ndihet nevoja e mendimtarëve kritikë si kurrë më parë. Në krahasim me të shkuarën, mendimi kritik sot është bërë i domosdoshëm për shumicën e qytetarëve. Në këtë kuadër, edhe arsimi shqipëtar ka ndërmarë reforma të shumta për modernizimin e sistemit arsimor me qëllim edukimin e nxënësve në mënyrë më efikase. Në kurrikulat e sotme mendimi kritik zë një vend të rëndësishëm në rezultatet e përgjithshme të programit si dhe ato specifike të lëndëve dhe linjave të veçanta (MAS 2014b). Studimet kanë treguar se faktori mësues është kyc në zbatimin e reformave dhe programeve si dhe në suksesin e tyre. Perceptimet e mësuesve

rreth mendimit kritik ndikojnë praktikat mësimore (Pajares,1992; Thomson,2008; Thomas, 1999).

Ky punim pati si qëllim studimin e perceptimeve të mësuesëve të shkollave të mesme në katër qytete të Shqipërisë rreth mendimit kritik dhe përfshirjes së tij në mësim. Punimi synoi të evidentojë konceptimin e mendimit kritik, perceptimet e mësuesve rreth përfshirjes së tij në mësim, perceptimet rreth përgatitjes profesionale si dhe rreth pengesave të hasura gjatë këtij procesi. Gjithashtu punimi synoi të përcaktojë dallimet e mundëshme në këto perceptime sipas faktorëve të tillë si lënda e dhënë, përvoja në mësimdhënie dhe arsimi i mësuesve. Kampjoni i këtij studimi përshkruar përbëhet nga 132 mësues të nëntë shkollave të mesme publike në katër qytete të Shqipërisë: Tiranë, Shkodër, Elbasan dhe Kavajë.

6.3 Përfundime

Konkluzionet e mëposhtëme rrjedhin nga gjetjet e këtij studimi:

1. Mësuesit e shkollave të mesme të larta të qyteteve të Tiranës, Shkodrës, Elbasanit dhe Kavajës e perceptojnë mendimin kritik si të rëndësishëm për përfshirje në procesin mësimor.
2. Mësuesit e shkollave të mesme të larta të qyteteve të Tiranës, Shkodrës, Elbasanit dhe Kavajës shfaqin një nivel të lartë perceptimi rreth përgatitjes profesionale për përfshirjen e mendimit kritik në mësim megjithëse shfaqin një konceptim të limituar rreth tij.

3. Mësuesit e shkollave të mesme të larta të qyteteve të Tiranës, Shkodrës, Elbasanit dhe Kavajës shfaqin një konceptim të nivelit mesatar rreth mendimit kritik. Ky konceptim përbëhet nga termat e taksonomisë së Bloomit por lë jashtë elementë të rëndësishëm të mendimit kritik lëndor si dhe predispozitat e mendimit kritik .
4. Mësuesit e shkollave të mesme të larta të qyteteve të Tiranës, Shkodrës, Elbasanit dhe Kavajës mendojnë se përfshijnë mendimin kritik në planet mësimore.
5. Mësuesit e lëndëve të fushës së nxënies së gjuhës dhe komunikimit shfaqin një nivel më të lartë perceptimi mbi përfshirjen e mendimit kritik në mësim se ata të lëndëve të fushës së shkencave natyrore duke besuar se
 - mendimi kritik zë një vënd më të rëndësishëm në kurrikul,
 - përfshijnë më shumë pyetje dhe ushtrime në plane mësimore,
 - tekstet shkollore përmbajnë më shumë pyetje që inkurajojnë mendimin kritik.
6. Mësuesit e lëndëve të fushës së gjuhës dhe komunikimit dhe mësuesit me master profesional shfaqin një nivel më të lartë perceptimi të përgatitjes profesionale për mendim kritik si rrjedhojë e arsimit të lartë se ata të lëndëve të fushës së shkencave natyrore dhe mësuesit e sistemit 4-vjekar. Mësuesit me master shkencor nuk shfaqën ndyshim domethënës.
7. Seancat e zhvillimit profesional nuk kanë piketuar mendimin kritik.

8. Mungesa e informacionit, e materialit dhe e trajnimit së bashku me numrin e nxënësve në klasë u panë si pengesat kryesore të përfshirjes së mendimit kritik në mësim.
9. Mësuesit e lëndëve të fushës së nxënies së gjuhës dhe komunikimit perceptojnë mungesën e trajnimit dhe kurrikulat si pengesa më të mëdha në krahasim me mësuesit e lëndëve të fushës së shoqërisë dhe mjedisit.

6.4 Rekomandime

Rekomandime për praktikën mësimore

1. Vendi i mendimit kritik në kurrikulat e çdo lëndë duhet të përcaktohet qartë. Kurrikula e re duket se ka bërë një hap përpara rreth standardizimit të konceptit të mendimit dhe përcaktimit të standarteve kornizë, por nevojitet më shumë në nivelin mikro. Hartuesit e kurrikulave duhet të përcaktojnë përkufizimin e mendimit kritik në fusha të veçanta me qëllim shmangjen e konfuzjonit të mësuesëve dhe qartësimin e pritshmërive ndaj tyre. Treguesit dhe rezultatet e aftësive të mendimit kritik në nivel linjash duhet të përcaktohen për çdo disiplinë, të shoqëruara me modele dhe shembuj të detajuar.
2. Kurrikula e përgatitjes së mësuesve në sistemin universitar duhet të përfshijë zhvillimin evident të aftësive dhe tendencave të mendimit kritik. Vecanërisht, sistemi i vlerësimit duhet të reflektojë përfshirjen e një niveli të lartë mendimi krahas njohurive të përgjithëshme në mënyrë që ai të bëhet praktikë pune për mësuesit e rinj. Module brenda kurseve të ndryshme duhet të synojnë reflektim të vazhdueshëm mbi mënyrën se si konceptet kyçe në edukim inkurajojnë dhe zhvillojnë mendimin kritik.

3. Përmbajtja e programit të shkollave të mesme duhet të rishikohet në mënyrë që mësuesit të kenë kohë të mjaftueshme për zhvillimin e mendimit kritik rreth materialit mësimor.
4. Lëndët shkencore duhet të përfshijnë më shumë metodën e kërkimit dhe krijimtaria duhet të bëhet pjesë e vlerësimit. Ato duhet të përfshijnë projektete ndërkurrikulare dhe theksojnë lidhjet me botën që na rrethon.
5. Përmirësimi i kushteve fizike me një numër të arsyeshëm nxënësish, mjetesesh mësimore dhe teknologji elementare në dispozicion të mësuesit është detyrim ndaj sistemit arsimor.
6. Orë model të regjistruara me qëllim zhvillimin e aftësive të mendimit kritik për çdo lëndë duhet të përgatiten nga ekspertë ose mësues specialistë dhe duhet të ndiqen e diskutohen rregullisht nga mësuesit e fushave të ndryshme.
7. Seancat e zhvillimit profesional duhet të synojnë mendimin kritik dhe duhet të përfshijnë strategji praktike për zhvillimin e tij në klasë. Një sistem raporti vjetor si pjesë e portofolit të mësuesit ku të shpjegohet me shkrim si këto seanca u kanë ardhur në ndihmë në orët e tyre mësimore mund të rrisi nivelin e përgjegjshmërisë dhe reflektimit.
8. *Rekomandime për hulumtime të mëtejshme*
 1. Studime rreth nivelit të mendimit kritik në lëndë të veçanta mund të kryhen të shoqëruara me vëzhgime në klasë.

2. Studime me një karakter të ngjashëm mund të kryhen me një numër më të madh mësuesish dhe shkollash. Institucionet arsimore rurale mund të përfshihen për më shumë përfaqësim dhe krahasime më të plota.
3. Studime të mëvonshme mbi rolin e kurrikulës së re tek niveli i përfshirjes së mendimit kritik në mësim mund të jenë të dobishme për të përcaktuar efektivitetin e saj.

REFERENCAT

- Abrami, C.P., Bernard, M. R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, A. M., Tamim, R. & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*. 78(4), 1102-1134.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Neë York, NY: Addison Ëesley Longman Inc.
- Anderson, T., & Garrison, D. R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconference context. *High Education*, 29, 183-199.
- Angela, C., Valanides, N. (2008). Instructional effects on critical thinking: Performance on ill-defined issues. *Learning and Instruction*. 19 (4), 322-334.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11(4), 361-375.
- Banka Botërore- Shqipëria, (2013). *Një vështrim i programit të partneritetit*. Marë nga <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/eca/Albania-Snapshot-al.pdf>, (parë më 31 korrik 2015).
- Banka Botërore, (2014). *Cilësia e Arsimit dhe Mundësitë për Zhvillimin e Aftësive në Shqipëri*, Raport nr. 90742 (fq. ix).
- Barnhill, E. J. (2010). *Teaching strategies for critical thinking: Perceptions of liberal arts faculty*. Disertacion doktoral, Universiteti Arkansas.
- Black, S. (2005). Teaching students to think critically. *The Education Digest*, 70(6), 42-47.
- Berk, L. (2007). *Infants, Children, and Adolescents*. Botimi i 6 të.
- Bloom, B. (1974). *The taxonomy of educational objectives: Affective and cognitive domains*. New York: David McKay Company, Inc. Book for Teaching Thinking.
- Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookfield, S. (1997). Assessing critical thinking. In A. Rose & M. Leahy (Eds.), *Assessment Themes and Issues. Neë Directions for Adult and Continuing Education*, 75(Fall), 17- 29. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broëne, M. N., & Keeley, S. (1997). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (5th ed.). Mahwah, NJ: Prentice Hall.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., & Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Paul, R., Scriven, M. (1987). A statement by Michael Scriven & Richard Paul, presented at the *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Marrë nga www.criticalthinking.org

Cauffman, D.,M. (2013). Thinking about Thinking: An Exploration of PreService Teachers' Views about Higher Order Thinking Skills.Tezë Dizertacioni.

Creswell, J., & Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuban, L.(1984). *How Teachers Taught*. Longman.

De Bono, E. (1976). *Teaching thinking*. London: Penguin

Delaney, E. (1991). Applying geography in the classroom through structured discussion. *Journal of Geography*, 90 (3), 129–133.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, pp77-80. Marrë nga <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>, (pare më 25 prill 2015).

Dewey, J. (1933). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.

Driscoll, D. L.,Yeboah, A., Salib,P., & Rupert, D. J. (2007). *Merging Qualitative and Quantitative Data in Mixed Methods Research: How To and Why Not* (2007). Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia). Paper 18. <http://digitalcommons.unl.edu/icëdmeea/18>

Duron, R., Limbach, B., & Waugh, W. (2006). Critical thinking framework for any discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160-166.

Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18, 4-10.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.

Ennis, R. H. (1986). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In R. J. Sternberg & J. B. Baron (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman and Company.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39

Erëin, T. D. (1998). *Definitions and assessment methods for critical thinking, problem solving, and writing*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Marrë nga: <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000195.pdf>, (pare më 20 qeshor 2015).

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of education, assessment and instruction*. Executive Summary: The Delphi Report (1998 printing). San Jose, CA: California Academic Press. ED 315 423. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED315423.pdf>, (parë më 28 qeshor 2015).

Facione, P. A. (2006). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Marrë nga www.insightassessment.com më mars 2015.

Facione, P., Facione, N. C, & Giancarlo, C. A. (2000). The disposition toëard critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.

Fisher, A. (2001). Assessing thinking skills. In A. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource*.

Fraenkel, J., & Wallen, N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed.). Neë York, NY: McGraë-Hill.

Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: A conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303.

Grupi i Punës për Reformimin e Arsimit Parauniversitar (2014). *Reforma e Sistemit Arsimor Parauniversitar: Raporti Paraprak*. Marrë nga http://www.arsimi.gov.al/files/userfiles/parauniversitar/RAPORTI_Korrik.pdf, (parë më 20 maj 2015).

Guleker, R. (2015). Critical thinking dispositions: Albanian pre service teachers' perspectives. *Punim i paraqitur në 2nd Teaching and Education Conference in Florence*, 16-19 Shtator, 2015.

Halpern, D. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5th Ed. Psychology Press. Taylor & Francis Group.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(9), 449-455.

Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V., Moseley, D. (2005) A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. In: *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Hitchcock, D (2001). *Russell and Critical Thinking*. Marrë nga <https://escarpmentpress.org/russelljournal/article/vieëFile/2021/2046>, (parë më 20 prill 2015).

IZhA (2015). *Programi i lëndës së historisë shkalla e pestë dhe e gjashtë*. Marë nga izha.edu.al, (parë më 25 korrik 2015).

IZhA (2010). *Udhëzues Kurrikularë*. Marrë nga <http://izha.edu.al/Vieë/biblioteka.php>, (parë më 25 korrik 2015).

IZhA (2010c). *Udhëzues Kurrikularë i historisë*. Marrë nga <http://izha.edu.al/Vieë/biblioteka.php>, (parë më 25 korrik 2015).

Jaka, B. (2003). *Metodika e Mësimit Elementar të Matematikës* (për studentët e Fakultetit të Edukimit , Dega e Mësimit Klasor. Prishtine, Fakultetit Filozofik, Dega e Pedagogjisë.

Johnson, R (1996). *The problem of defining critical thinking. The Rise of Informal Logic: Essays on Argumentation, Critical Thinking, Reasoning, and Politics*. Vale Press Edition. Marrë nga <https://books.google.al/books?id=ZFCaBQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Kagan, D.(1992). Implications of research on teacher belief. *Educational psychologist*. 27(1), 65-90.

Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, Neë Jersey: Laërence Erlbaum & Associates.

King, A. (1994). Inquiry as a tool in critical thinking. In D. Halpern (Ed.), *Changing college classrooms* (pp.13-38). San Francisco: Jossey-Bass.

Komisioni i Komunitetit Evropian. (2005). *Drejt një kuadri evropian të kualifikimit për të mësuarin gjatë gjithë jetës*.

Këan Y.Ë., Ëong, A.F.L., (2015). Effects of the constructivist learning environment on students' critical thinking ability: Cognitive and motivational variables as mediators. *International Journal of Educational Research*, 70 (2015) 68–79

Lipman, M. (1988). Critical thinking-ëhat can it be?, *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

Lumpe, A. T., Haney, J. J., & Czerniak, C. M. (1998). Science teacher beliefs and intentions to implement science-technology-society (STS) in the classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 9(1), 1-24

Marin, L.M., Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*. 6 (1), 1-13.

Marin, M. L., Halpern, F. D.(2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1-13.

Martin, E., Prosser, M., Trigëell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2000). Ëhat university teachers teach and hoë they teach for it. *Instructional Science*, 28, 387-412.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.

Ministria e Arsimit dhe e Sporteve (2014 c). *Vjetari statistikor për arsimin : 2012-2013 dhe seri kohore*.

McPeck, J. (1990). *Teaching critical thinking*. New York: Routledge

Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (2nd ed.). Jossey-Bass.

Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministria e Arsimit dhe e Sporteve (2014 a).*Strategjia për Zhvillimin e Arsimit Parauniversitar*. Marrë nga http://ëëë.arsimi.gov.al/files/userfiles/apu/karta/Strategji_APU_dokumenti_perfundimtar_24_03_2015.pdf, (parë më 30 korrik 2015).

Ministria e Arsimit dhe e Sporteve (2014 b). *Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Shqipërisë*. Tiranë. Marrë nga http://ëëë.izha.edu.al/Programet%20e%20Kualifikimit%202015/Udhezimet%20qe%20duh%20per%20mesuesit/Korniza%20Kurrikulare_%2031.07.2014.pdf, (pare më 30 korrik 2015).

Ministria e Arsimit të Shqipërisë (MAS) (2008). *Strategjia kombëtare për arsimin e lartë (SKALA) 2008-2013*. Tiranë.

Miri, B., David, B.-C, & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education*, 37(4), 353-369.

Musai, B. (1999). *Psikologji Edukimi: zhvillimi, të nxënit, mësimdhënia*. Tirane: Pegi.

Musai, B. (2014, 11/26). Arsimi në Kosovë e Shqipëri vetëm sa mbijeton. *Gazeta Ekspres*.

Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of Research in Education* (pp.3-57). Washington, DC: American Educational Research Association.

Nickerson, R. S.(2004). Teaching reasoning. Botuar në volumn e edituar nga Jacqueline P. Leighton dhe Robert J. Sternberg, *The Nature of Reasoning*. Cambridge University Press.

Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E. (1985). *The teaching of thinking*. Laërence Erlbaum Associates.

Ormrod, J. E. (2004). *Learning theory and the educational process*. Boston: Pearson

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Partnership for 21st Century Skills. (2007). *Frameëork for 21st Century Learning*. Marrë nga www.21stcenturyskills.org, (pare më 25 korrik 2015).

Paul (2010). *Handbook grades 6-9*. Marrë nga

<http://www.criticalthinking.org/data/pages/92/a66a7d506f094bf905dcf0d728b3088751366d8846f9f.pdf>

Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how? *New Directions for Community Colleges*, (77), 3–24.

Paul, R. (1997). *Critical thinking: basic theory and instructional structures*. Wye Mills, MD:Foundation for Critical thinking.

Paul, R. (2012). *What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Marrë nga <http://www.criticalthinking.org/pages/richard-paul-anthology/1139>, (pare më 25 maj 2015).

Paul, R., & Elder L. (2007). Critical thinking: The art of Socratic questioning. *Journal of Developmental Education*, 31(1), 36-37.

Paul, R., Binker A.J.A. (2012). *Critical thinking handbook: K-3 grades*. Foundation for Critical Thinking Press. Marrë nga www.criticalthinking.org, (pare më 20 maj 2015).

Paul, R., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, CA: State of California.

Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.

Review of Research in Education (pp.3-57). Washington, DC: American Educational Research Association.

Riddell, T. (2007). Critical assumptions: Thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46(3), 121-126.

Roberts, T., & Billings, L. (2008). Thinking is literacy, literacy thinking. *Educational Leadership*, 65(5), 32-36.

Roehrig, G. & Luft, J. (2004). Inquiry teaching in high school chemistry classrooms: The role of knowledge and beliefs. *Chemical Education Research*, 81(10), 1510-1516

Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842.

Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842.

Salvato, S.W. (2011). *Comparative Analysis of a Nontraditional General Chemistry Textbook and Selected Traditional Textbooks used in Texas Community Colleges*. Disertacion paraqitur në Universitetin e Texas A&M.

Smith, P .L, & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design*. John Wiley & Sons Inc.

Snyder, L., & Snyder, M. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50, 90-99.

Staib, S. (2003). Teaching and measuring critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 42(11), 498–508.

Steffen, C. (2011). *Perceptions of how teachers perceive their teaching of critical thinking skills and how students perceive their learning of critical thinking skills*. Disertacion Doktorat. Universiteti Baptist i Misurit.

Sternberg, R. (2001). Teaching problem solving as a way of life. In A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. Alexandria, VA: ASCD.

Sternberg, R. J. (2003). What is an "expert student"? *Educational Researcher*, 32(8), 5-9.

Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What makes good teachers good? A cross--case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Teacher Education*, 62, 339-355.

Sumner, W. G. (1902). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. Marrë nga www.pgdp.net, eBook #24253.

Swartz, R. (2003). Infusing critical and creative thinking into instruction in high school classrooms. Ne D. Fasko (Ed.), *Critical thinking and reasoning*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Thomas, P. (1999). *Critical thinking instruction in selected greater Los Angeles area high schools*. Disertacion doktorat, School of Education and Behavioral Studies, Azusa Pacific University, Azusa, CA.

Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 3(2), 96-107.

Thurman, B. (2009). *Teaching of critical thinking skills in the English content area in South-Dakota public high schools and colleges*. Disertacion doktorat. Universiteti I Dakotës së Jugut.

Torff, B. (2005). Developmental changes in teachers' beliefs about critical-thinking activities. *Journal of Educational Psychology*, 97, 13-22.

Torff, B. (2011). Teacher beliefs shape learning for all students. *Phi Delta Kappa International*, 93(3), 21-23.

Torff, B., Sessions, D. (2006). Issues influencing teacher's beliefs about use of critical thinking activities with low-advantage learners. *Teacher Education Quarterly*, 33, 77-92.

- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: evidence from four institutional case studies. *The Journal of Higher Education*. 73(6), 740-763
- Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*. 53 (1), 41-46.
- Warburton, E. C., & Torff, B. (2005). The effect of perceived learner advantages on teachers' beliefs about critical-thinking activities. *Journal of Teacher Education*, 56, 24–33.
- Willingham, D.(2007). *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*, American Educator. Marë nga http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf, (parë më 18 qeshor 2015).
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181.

SHTOJCA 1

Pyetsor 1

Ju falenderoj për kohën dhe dëshirën për t'ju pergjigjur këtij pyetsori.

Ky studim ka për qëllim studimin e perceptimeve të mësuesëve të shkollave të mesme rreth mendimit kritik dhe përfshirjes të tij në klasë.

I. Konceptimi i mendimit kritik.

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

2. Jeni në dijeni të komponentëve përbërës të mendimit kritik?

PO

JO

3. Nëse përgjigjja e pyetjes së mësipërme është po, ju lutem shkruani komponentët e mendimit kritik.

SHTOJCA 2

Pyetsor 2

Ju falenderoj për kohën dhe dëshirën për t'ju përgjigjur këtij pyetsori.

Ky studim ka për qëllim studimin e perceptimeve të mësuesëve të shkollave të mesme rreth mendimit kritik dhe përfshirjes të tij në klasë.

Ju lutem përgjigjuni sipas shkallës së dakortësisë së mëposhtëme:

5	4	3	2	1
jam shumë dakort	jam pjesërisht dakort	jam i lëkundur	nuk jam pjesërisht dakort	nuk jam
				aspak dakort

I. Mendimi kritik në klasë

1. Zhvillimi i aftësive të mendimit kritik zë një vend të rëndësishëm në kurrikulën e lëndës sime.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2. Përfshij pyetje dhe ushtrime që përmbajnë mendimin kritik në planet e mija mesimore.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

3. Tekstet shkollore që përdor kanë një sasi të mjaftueshme ushtrimesh dhe pyetjesh që inkurajojnë mendimin kritik.

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

4. Është e rëndësishme të rritet përfshirja e mendimit kritik në kurrikulat e lëndës sime .

5 4 3 2 1

5. Mendimi kritik është i përkryer në teori por i pazbatueshëm në praktikë.

5 4 3 2 1

6. Nxënësit që mësojnë përmendësh janë në përgjithësi të suksesshëm në lëndën time.

5 4 3 2 1

7. Mendimi kritik nuk është për të gjithë nxënësit. Nxënësit e dobët përfitojnë më shumë nga nivelet e ulta të mendimit në pyetje dhe ushtrime.

5 4 3 2 1

8. Ndikimi im në zhvillimin e aftësive mendore të nxënësve është i madh.

5 4 3 2 1

II. Përgatitja profesionale për mendim kritik

9. Besoj në aftësitë e mia për të përdorur mendimin kritik në klasë.

5 4 3 2 1

10. Jam e/i mirëinformuar rreth terminologjisë dhe koncepteve të mendimit kritik.

5 4 3 2 1

11. Arsimi që kam marrë gjatë studimeve të larta më ka ndihmuar në mësimdhënien e aftësive të mendimit kritik.

5 4 3 2 1

12. Pjesmarrja në seancat e zhvillimi profesional më kanë ndihmuar në përdorimin e aftësive të mendimit kritik në klasë.

5 4 3 2 1

13. Literatura që kam lexuar më kanë ndihmuar në përdorimin e aftësive të mendimit kritik në klasë.

5 4 3 2 1

14. Shkëmbimet me kolegët më kanë ndihmuar në përdorimin e aftësive të mendimit kritik në klasë.

5 4 3 2 1

III. Pengesat në mësimdhënien e mendimit kritik.

(Ju lutem shënoni se sa dakort jeni me faktorët e mëposhtëm si pengesa për përfshirjen e mendimit kritik në mësim).

15. Mungesa e informacionit dhe dijeve rreth mendimit kritik

5 4 3 2 1

16. Trajnim i pamjaftueshëm

5 4 3 2 1

17. Program i ngjeshur

5 4 3 2 1

18. Numri i madh i nxënësve në klasë

5 4 3 2 1

19. Aftësitë konitive të nxënësve (nxënësit nuk kanë kapacitetin e duhur për MK)

5 4 3 2 1

20. Njohuritë e nxënësve

5 4 3 2 1

21. Motivimi i nxënësve

5 4 3 2 1

22. Ngarkesa javore mësimore

5 4 3 2 1

23. Materjalet e pamjaftueshme në dispozicion

5 4 3 2 1

24. Mungesa e mendimit kritik në provimet e përgjithshme

5 4 3 2 1

25. Mugesia e rëndësisë që i jepet mendimit kritik në kurrikul

5

4

3

2

1

26. Mungesa e kërkesës nga drejtoria

5

4

3

2

1

27. Arsye tjetër _____

5

4

3

2

1

IV. Pyetje demografike

1. Cila është mosha juaj?

☐ 22-25

☐ 26-30

☐ 31-35

☐ 36-40

☐ 41-45

☐ 46-60

2. Ju lutem qarkoni një:

☐ Femër

☐ Mashkull

3. Sa vjet keni në mësimdhënie?

☐ 1-5

☐ 6-10

☐ 11-20

☐ 21 e sipër

4. Ju lutem qarkoni një ose më shumë nivele që keni mbaruar

☐ sistem 4-vjekar

☐ master profesional

☐ master shkencor

5. Ju lutem shkruani lëndën që jepni zakonisht?

Faleminderit!

Shënoni numrin e telefonit ose adresën e e mailit nëse pronomi të kontaktoheni për intervista të mëtejshme.

SHTOJCA 3

Protokolli i Intervistës

Hyrje

Sa vjet keni në mësimdhënie?

Çfarë shkolle keni mbaruar?

Çfarë lëndësh keni dhënë gjatë viteve të mësimdhënies?

Pyetje në lidhje me pyetjet kërkimore

1. Keni marrë ndonjëherë pjesë në ndonjë trajnim ose seancë zhvillimi profesional rreth mendimit kritik? Sa të dobishme kanë qenë trajnimet në rritjen e informacionit rreth MK?
2. A mund të përmendni ndonjë faktor që ju ka ndihmuar ju personalisht të zhvilloni nivelin e njohjes dhe mësimdhënies së mendimit kritik?
3. Çfarë mendon për përfshirjen e mendimit kritik në kurrikula? Sa rëndësi I jepet mendimit kritik në lëndën tënde?
4. A mendoni se mendimi kritik mund të zbatohet në klasat tona aktuale?
5. Çfarë duhet të ndryshojë për një përfshirje më të madhe të mendimit kritik në klasa?
6. Çfarë kuptoni me mendim kritik?
7. A mund të përshkruani një situatë në klasë kur keni përdorur mendimin kritik?

SHTOJCA 4

Formulari i pranimit për pjesëmarrje në intervistë

Ky studim ndërmerret me qëllim të punimit të temës së doktoraturës: *Perceptimet ndaj mendimit kritik te mësuesit e shkollave të mesme të larta*

Si pjesë e këtij studimi do të organizohen intervista me mësimdhënës të shkollave të ndryshme me qëllim mbledhjen e të dhënave cilësore në lidhje me temën e studimit. Ky diskutim do të jetë anonim dhe të gjitha të dhënat do të jenë konfidenciale/të fshehta. Emri juaj nuk do të përdoret në asnjë dokument të shkruar. Ju do të keni të drejtën të tërhiqeni nga intervista në çdo kohë pa çdo lloj pasoje. Me nënshkrimin e këtij dokumenti ju:

- Pranoni të merrni pjesë në intervistë
- Kuptoni se ju jeni të lirë për t'u tërhequr nga intervista në çdo moment
- Kuptoni se nuk ka përgjigje të drejta apo të gabuara dhe se mendimi juaj i sinqertë është i rëndësishëm për studimin
- Aprovoni incizimin e intervistës së zhvilluar për qëllime të regjistrimit të të gjitha informacioneve.
- Kuptoni se identiteti juaj do të mbahet plotësisht i fshehtë.

Nënshkrimi juaj do të thotë që ju keni lexuar të dhënat e mësipërme dhe pranoni të merrni pjesë në intervistë.

Nënshkrimi: _____

Data: _____

SHTOJCA 5

Formulari shoqërues i pyetësorit

Ky studim ndërmerret me qëllim të punimit të temës së doktoraturës: *Perceptimet ndaj mendimit kritik te mësuesit e shkollave të mesme të larta.*

Si pjesë e këtij studimi, mësuesve të shkollave të mesme iu kërkohet të shprehin mendimin e tyre nëpërmjet plotësimit të këtij pyetsori. Pjesëmarrja juaj do të jetë anonim dhe të gjitha të dhënat do të jenë konfidenciale/të fshehta. Emri juaj nuk do të përdoret në asnjë dokument të shkuar. Ju keni të drejtën të tërhiqeni nga pjesëmarrja në çdo kohë pa çdo lloj pasoje.

SHTOJCA 6

Përgjigjet e plota të pyetjeve të hapura të pyetsorit

Kodi i pyetësorit: E 01

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të lexosh përmes rreshtave, të japësh zgjidhje të reja në situatë të ndryshme, të mbash qëndrimin tënd mbi një çështje dhe ta argumentosh atë”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“të kuptuarit logjik*
 - *Arsyetimi*
 - *Zgjidhja e problemit“*

Kodi i pyetësorit: E 02

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të vlerësosh me kujdes, të analizosh situatat, të nxjerrësh përfundime mbi analizën e tekstit apo të situatave, fakteve eksperimentale”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“vrojtim*
 - *analizë*
 - *sintezë*
 - *arsyetim*
 - *nxjerrja e përfundimeve“*

Kodi i pyetësorit: E 03

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësi për të menduar dhe gjyjuar në mënyrë krijuese në situata të ndryshme ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-“

Kodi i pyetësorit: E 08

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“procedurë. Teknikë e veçantë dhe metodë reflektuese në lidhje me problemet, fenomenet, dukuritë dhe idetë e ndryshme. Të ngrihesh mbi idetë e dhëna duke dhënë mendimet vetijake”

4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“debati I krijuar*
 - *mendimet reflektuese dhe vetijake në lidhje me fenomene“*

Kodi i pyetësorit: E 09

5. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia për të menduar në mënyrë analitike, krijuese, kritike ne situatë të ndryshme të jetës së përditshme”
6. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sinteza*
 - *vlerësimi“*

Kodi i pyetësorit: E 10

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia për të reflektuar mbi konceptin e dhënë për të sygjëruar zgjedhje të mundshme”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“aftësi gjuhësore për tu shprehur*
 - *njohja e koncepteve bazë të lëndës (dije të mjaftueshme)*
 - *analize*
 - *reflektim“*

Kodi i pyetësorit: E 11

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të neduarit në mënyrë kritike. Te analizosh çështjet qe lidhen me të menduarit me nivelet më të larta të arsytimit”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“ _ “

Kodi i pyetësorit: E 12

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“të gjykuarit e problemeve dhe të parit e tyre nga këndvështrime të ndryshme”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“ _ “

Kodi i pyetësorit: E 13

7. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia për të gjykuar, analizuar konceptet e dhëna dhe reflektimi për zgjidhje të mundëshme”
8. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sinteza*
 - *vlerësimi“*

Kodi i pyetësorit: E 15

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“i domosdoshëm. Lejon nxënësit të mendojnë në mënyrë racionale. Mendimi kritik ka të bëjë me analizën, gjykimin, dhe reflektimin mbi një informacion të caktuar”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“ _ “

Kodi i pyetësorit: E 16

9. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia e të menduarit për gjetjen e zgjidhjes së problemit konkret praktik duke analizuar variante teknologjike apo praktike individuale”
10. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza e një situate praktike mësimore në një profil*
 - *teknikat e zbatimit*
 - *koha e zbatimit*
 - *teknologjia e përdorur“*

Kodi i pyetësorit: E 17

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“I domosdoshëm. Askujt nuk duhet ti mungojë mundësia e dhënies së idesë (mendimit) personale për zgjidhjen e një problem duke analizuar dhe interpretuar zgjidhje në dhënë ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza e situatës,*
 - *Teknika e zbatimit*
 - *Koha e zbatimit”*

Kodi i pyetësorit: E 18

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësi që kanë nxënësit për të menduar në mënyrë kritike pëe sítuate të ndryshme, duke e analizuar në fillim atë ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sinteza*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: E 19

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit duke kërkuar analizën dhe gjykimin për në çështje të caktuar ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *Sinteza*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: E 20

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“I lloj I të menduarit I cili kërkon analizë dhe gjykim. Mendimi kritik përmirëson cilësinë e të menduarit të nxënësve pasi nxit të mënduarit e thellë, racional, dhe të qarte. Gjyrimi dhe reflektimi mbi një çështje të caktuar ndihmon në zgjidhjen e problemeve ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“apilimi- perdorimi I dijeve dhe të kuptuarit*
 - *analiza- ndarja e infomacionit në komponentë*
 - *sinteza- integrimi dhe kombinimi I burimeve të ndryshme të informacionit*
 - *vlerësimi ”*

Kodi i pyetësorit: T 21

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“aftësi për të gjykuar dhe për të shprehur se çfarë di dhe çfarë mendon kushdo. Kërkon dhe qëndrim të vëmëndshëm dhe krijues gjithashtu”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *reflektim*
- *mendim krijues”*

Kodi i pyetësorit: T 22

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“Për mua mendimi kritik është një nga metodat, strategjitë e të nxënës. Është procesi i integritetit të ideve, i konceptimit, i ristrukturimit në mënyrë krijuese”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“njohja- kuptimi i informacionit*
- *lidhja e informacionit me të ri me të hershmin*
- *gjykimi, analiza, qartësimi dhe krijimi i ideve*
- *transferimi i të nxënës nga një fushë në një tjetër*
- *zgjidhja e problemit*
- *marja e vendimeve”*

Kodi i pyetësorit: T 23

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“sinteza e të argumentuarit të informacioneve të mara nga teksti, veprimtaritë në klasë dhe ballafaqimet me mendimet e tjera alternative ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza dhe argumentimi*
- *reflektimi dhe përpunimi i njohurive*
- *vlerësimi dhe krijimi i opinionit”*

Kodi i pyetësorit: T 24

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“të analizosh, të diskutosh dhe të arrish në një përfundim të sakte dhe objektiv për çfarë kërkohet ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *diskutimi*
- *përfundimi”*

Kodi i pyetësorit: T 25

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“proçesi I konceptimit në mënyrë të qarte dhe actual, duke aplikuar, analizuar dhe vlerësuar informacionin për të arritur nje përgjigje ose konkluzion ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“obzervimi*
 - *Interpretimi*
 - *Analizimi, shpjegimi dhe ‘njohje nëpërmjet njohjes’ ”*

Kodi i pyetësorit: T 26

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“arsyetimi, analizimi, vlerësimi, vendimmarrja ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“aplikimi*
 - *snaliza*
 - *sinteza*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: T 27

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“gjykimi I mprehtë I bazuar në standarte; është të menduarit racional, aktiv, duke analizuar, vlerësuar, sintetizuar një informacion për të arritur në një përfundim ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“Mendimi kritik përfshin të menduarit produktiv, reflektiv dhe vlerësimin e fakteve
 - *përcaktimi i problemit*
 - *argumentimi rreth problemit*
 - *arsyetimi (deduktiv/ induktiv)*
 - *vleësimi përfundimtar”*

Kodi i pyetësorit: T 28

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“mendimi racional, aktiv, sintetizuar ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“përcaktimi i problemit*
- *argumentimi rreth problemit*
- *arsyetimi*
- *vleësimi”*

Kodi i pyetësorit: T 29

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“nënyre kërkimi; sfidë teorike; domosdoshmëri për zhvillim; shkëputje nga klishtë; mjet (mënyre) civilizuese shoqërore ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *Sinteza*
 - *parashtrimi*
 - *debate*
 - *argumentimi*
 - *faktet*
 - *vlerësimi objektiv”*

Kodi i pyetësorit: SH 30

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizimi I gjërave në mënyrë të thellë për të arritur në një konkluzion ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 31

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“një mendim I drejtë, I saktë për një temë të caktuar ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 32

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“hulumtim, kërkim alternativash, perceptim ndryshe nga tradicionalja ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“reflektim*

- *perceptim*
- *hulumtim*
- *analizim*
- *sintezë*”

Kodi i pyetësorit: SH 33

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“konsiderim i alternativave duke u fokusuar në arsyetime alternative dhe thellim në reflektim ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“_”

Kodi i pyetësorit: SH 34

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“_”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“_”

Kodi i pyetësorit: SH 35

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“zhvillim”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“_”

Kodi i pyetësorit: SH 36

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“mendim alternative; thellim në mendime”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analizimi*
 - *vlerësimi*
 - *konceptimi*
 - *sintetizimi”*

Kodi i pyetësorit: SH 37

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizim dhe argumentim me fakte dhe logjikë I mendimit”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 38

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“thellimi në studim duke përfshirë edhe mendime alternative nga tradicionalja”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“argumentim*
 - *reflektim I thellë*
 - *marja në konsideratë e mendimeve alternative’*

Kodi i pyetësorit: SH 39

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“vlerësimi dhe analizimi I thelluar alternativ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 42

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit dhe analiza e thellë e një problemi”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 43

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“arsyetimi I problemeve nga këndvështrime të tjera alternative. Kjo ndihmon nxënësit në riprodhim”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 44

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“mendim I thellë dhe I drejtë për një temë të caktuar”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 45

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizim kritik përmes gjykimeve të thella”
4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza e situatës*
 - *vlerësimi I situatës*
 - *marja e vendimeve mbi alternativat”*

Kodi i pyetësorit: SH 47

5. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizim I thellë në situatë të caktuara, I cili të lejon të bësh një gjykim të duhur”
6. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza e situatës*
 - *sinteza”*

Kodi i pyetësorit: SH 48

7. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizimi dhe argumentimi alternativ”
8. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analizimi*
 - *argumentimi*
 - *alternativat”*

Kodi i pyetësorit: SH 49

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të arsyetosh një mendim në mënyrë të thellë”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 50

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“arsyetimi I një mendimi me logjikë”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 54

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“thellim në analizim, reflektim kritik mbi informacione alternative për të arritur një konkluzion ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 55

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“arsyetim ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 57

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“analizim siuate ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: SH 58

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“hulumtim, perceptim, zhvillim ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - “hulumtim
 - Perceptim
 - zhvillim”

Kodi i pyetësorit: SH 59

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“analiza kritike/alternative ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analizë*
- *arsyetim*
- *sintezë*
- *reflektim”*

Kodi i pyetësorit: SH 60

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“evolim mbi atë që di dhe do të krijosh ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“krijim*
- *perceptim”*

Kodi i pyetësorit: K 62

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“mendim për të nxitur një arsyetim të thellë”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“-”

Kodi i pyetësorit: K 63

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“aspekti I shikimit të ghërave në realitet dhe të qënurit objektiv në drejtim të permirësimit të gjërave ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“këndvështrimi objektiv*
- *analiza*
- *grykimi”*

Kodi i pyetësorit: K 64

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“zgjidhja e problemeve; vendim-marrje ”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“qartësi*

- *saktësi*
- *thellësi*
- *shtrirje*
- *drejtësi*”

Kodi i pyetësorit: K 66

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“_”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“_”

Kodi i pyetësorit: K 68

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“*një gjykim duke e parë problemin më në thellësi, mendimi kritik të lejon të debatosh, të rrahësh mendime positive dhe negative*”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - “*të kuptuarit dhe ta njohësh në thelb problemin*
 - *Të analizuarit në thelb dhe në fund të arrish në një konkluzion*”

Kodi i pyetësorit: K 69

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“*zgjidhja e problemeve*”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - “*qartësi*
 - *saktësi*
 - *thellësi*
 - *shtrirje*
 - *drejtësi*”

Kodi i pyetësorit: K 71

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“*përfshirja e ideve dhe burimeve në mënyre krijuese dhe I rekonceptualizmit dhe ristrukturimit të ideve. Bazohet me aftësinë për të gjykuar dhe për të reflektuar mbi atë që dime*”
4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *sinteza*
- *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: K 72

5. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit të përfshin shprehjen e ideve në mënyrë kritike në lidhje me diçka të caktuar ”
6. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sinteza*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: K 73

7. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit thellësisht të gjërave, të mendosh anët positive dhe negative, të nxjerrësh përfundime positive dhe negative ”
8. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“anët positive dhe negative të dukurive të ndryshme”

Kodi i pyetësorit: K 74

9. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“janë njohuritë e përgjithshme për ti dhënë zgjidhje problemeve ”
10. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: K 75

11. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“një gamë e gjërë njohurish që nevojitet për të zgjidhur problemet ”
12. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: K 76

13. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“është një komponent I rëndësishëm e ndihmues për nxënësit që të formohen mirë në zhvillimin intelektual. Gjithashtu dhe mësuesit ne lëndët e tyre për të bërë një konsiderim të drejtë ”

14. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“perdorimi I dijeve dhe të logjikës, ndarja e informacionit në komponentë përkatës”

Kodi i pyetësorit: K 77

15. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“një qëndrim kundër apo pro një fenomeni ”

16. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“argumentimi I mendimit*
- *të dhënat”*

Kodi i pyetësorit: K 78

17. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“vlerësim dhe analizë që mund ti bëhet dukurive fizike dhe lëvizimeve I mendimeve të shokëve ”

18. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“-”

Kodi i pyetësorit: K 80

19. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“arsyetimi më i thellë i mendimeve e njehurive duke nxjerrë në pah anët e mira e rë këqija të tyre ”

20. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“-”

Kodi i pyetësorit: K 81

21. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“zgjidhja e problemeve, e vendimmarrjeve në një gjykim më të thellë ”

22. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“-”

Kodi i pyetësorit: K 85

23. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“vlerësim I opinioneve dhe fenomenteve bazuar në aftësite njohese dhe kapacitetin e mendimeve dhe logjikës personale ”

24. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *Arsyetim*
- *Vlerësimi dhe zgjidhja e problemeve sipas aftësive njohëse”*

Kodi i pyetësorit: K 86

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“një proces I përfshirjes së ideve dhe burimeve në mënyrë krijuese, I rikonceptualizmit dhe ristrukturimit të ideve. Mendimi kritik bazohet në aftësinë për të gjykuar dhe për të reflektuar se çfarë din dhe mendon dikush”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *sinteza”*

Kodi i pyetësorit: K 87

25. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“domosdoshmëri për zhvillimin individual dhe shoqëror në përgjithësi! Mendimi kritik është epi I zbulimit dhe cilësia më e lartë e të menduarit. Ai përfaqëson leximin mes rreshtave ”

26. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- “Mendimi kritik është*
- *i arsyeshëm dhe racional*
- *reflektues*
- *hetues*
- *kërkues*
- *konfrontues (përballje mendimesh)*
- *autonomy*
- *fokusues dhe*
- *analizues”*

Kodi i pyetësorit: K 86

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“një proces I përfshirjes së ideve dhe burimeve në mënyrë krijuese, I rikonceptualizmit dhe ristrukturimit të ideve. Mendimi kritik bazohet në aftësinë për të gjykuar dhe për të reflektuar se çfarë di dhe mendon dikush”

4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sintezë”*

Kodi i pyetësorit: K 88

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia për të gjykuar dhe për të reflektuar se çfarë di dhe mendon dikush”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“njohuritë*
 - *aftësitë*
 - *shkathhtësia dhe shprehite*
 - *qëndrimet dhe vlerat”*

Kodi i pyetësorit: K 89

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit ku përfshihen aspekte kritike dhe krijuese të mendjes, si përdorimin e arsyes dhe gjenerimin e ideve”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sintezë*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: K 90

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“kuptimi mbi konceptimin didaktik të të pyeturit. Një mjet shumë I fuqishëm për të nxitur dhe zhvilluar mendimin kritik është edhe teknika e të bërit të pyetjeve”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sintezë*
 - *vlerësimi”*

Kodi i pyetësorit: K 91

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“aftësia e nxënësit për të qenë sa më bashkëpunues me mësuesit gjatë zhvillimit të orës mësimore. Jo mësim përmëndësh”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“realizimi (metodë bashkëkohore)*
- *reflektimi”*

Kodi i pyetësorit: K 92

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“zhvillimi I aftësive të mësimnxënies sa më shumë nga pjesa dominuese e klasës”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“evokimi*
- *realizimi*
- *reflektimi*
- *metodat e mësimdhënies”*

Kodi i pyetësorit: K 93

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“rritja e aftësive krijese të të nxënit; rritja e vetëbesimit”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“realizimi*
- *reflektimi*
- *metodat e reja”*

Kodi i pyetësorit: K 94

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“është një component I rëndësishëm. E ndihmon nxënësin të formohet mirë në zhvillimin intelektual, gjitahstu dhe mua në lëndën time për të bërë një vlerësim të drejtë”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“analiza*
- *sinteza”*

Kodi i pyetësorit: K 95

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“nxitja, rritja e aftësive krijuese, kompetencave të të nxënit, vetëbesimit të nxënësve rreth asaj cka mendojnë lidhur me një problem që kërkon një zgjidhje”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“aftësia për të menduar, për të pyetur, dhënë disa mendime njëherësh*
 - *Zgjedhja e përgjigjes që mendohet më e saktë duke sjellë argumenta”*

Kodi i pyetësorit: K 96

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“kocepti didaktik I të pyeturit. Duhet zhvilluar teknika e të pyeturit”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“analiza*
 - *sintezë”*

Kodi i pyetësorit: E 101

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“i domosdoshëm, sepse ka avantazhin e shmuëllojshmërisë të zgjidhjes së problemit dhe përdorimit të mekanizmave në aktivizimin me shumë të nxënësve në mësim ”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“zgjidh situatat e dala gjatë mesimit, vë në punë më mirë nxënësit”*

Kodi i pyetësorit: E 102

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“i vlefshëm. Dikutimi me nxënësit është mendimi kritik. Është I vlefshëm sepse e fut nxënësin në mendime për ta bërë punën më tërheqëse dhe e fut në botën e profilit”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“mendimi kritik e fut nxënësin në profil, e motivon atë për më shumë krijimtari”*

Kodi i pyetësorit: E 103

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të mënduarit, të kuptuarit e të gjykuarit të problemit sipas këndvështrimit individual”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“_“

Kodi i pyetësorit: E 104

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia e të meduarit kritik, rrahja e mendimeve midis nxënësve për një problem të caktuar”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
-

Kodi i pyetësorit: E 105

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“liri dhe ecje perpara. Mendimi kritik varet ne nje shkalle te madhe nga niveli I nxenesve ne kalse”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“bashkëbisedimi*
 - *debati*
 - *mendimi ndyshe*
 - *ide të reja*
 - *bashkëpunimi midis personave të ndeyshëm, etj”*

Kodi i pyetësorit: E 106

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“Fjala e lire e thënë me zë të lartë, e artikuluar drejt, pro shumicës”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“ffjala e lirë,*
 - *ballafaqimi,*
 - *profesionalizmi,*
 - *guximi,*
 - *artikulimi”*

Kodi i pyetësorit: E 107

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“nje term I përgjithshëm për të dhënë një gamë të gjërë të aftësive intelektuale, të nevojshme për identifikimin, analizën dhe vlerësimin e problemeve”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- “vezhgim
- aplikim
- analizë
- sintezë
- vlerësim”

Kodi i pyetësorit: E 108

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“mendim ndryshe”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: T 110

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“një lloj I të menduarit për çdo temë apo përmbajtje me të cilën njeriu përmirëson cilësinë e të menduarit”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: T 111

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“dhënia e zgjedhjeve të një situate problemore dhe marrja e vendimeve për të realizuar me sukses këto situate që paraqiten”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“situate e dhënë*
 - *rruget e zgjidhjes së kësa situate*
 - *marrja e vendimeve për kapërcimin e situatës së dhënë”*

Kodi i pyetësorit: T 112

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të menduarit kritik është shumë I rëndësishëm dhe trajtohet gjerësisht në lëndët shoqërore”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“hulumtimi*
 - *Analiza*

- *Trajtimi logjik ne vartësi të linjës së temës*

Kodi i pyetësorit: T 113

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“reflektim, analizë, kritikë, qëndrim, vëmëndje, krijmtari, etj”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“diskutimet dhe integrimi*
 - *analiza*
 - *sinteza”*

Kodi i pyetësorit: T 114

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“mendimi që për çdo situatë problemore kërkon pse-në; arsyen pse ndodh”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“subjektiviteti*
 - *analiza sintetike*
 - *sinteza e njohurive”*

Kodi i pyetësorit: T 115

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të mësuarit logjik dhe krijues”
4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“nxjerja e përfundimeve logjike*
 - *të mësuarit logjik dhe jo riprodhues*
 - *jep konkluzionet e duhur duke u bazuar në eksperimente”*

Kodi i pyetësorit: T 117

5. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësi për të gjykuar dhe për të reflektuar se çfarë di dhe mendon nxënësi”
6. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“aplikim: përdorimi I dijeve dhe të kuptuarit*
 - *analiza*
 - *sinteza: integrimi dhe kombinimi I burimeve të informacionit*
 - *vlerësimi: matja e vlerësimit, meritës ose çdo informacioni me vlerë”*

Kodi i pyetësorit: T 118

7. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“një mënyrë e lirë e të shprehurit për problem të ndryshme”

8. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
“-”

Kodi i pyetësorit: T 119

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të mësuarit logjik dhe jo riprodhim, mbajtja e qëndrimit të nxënësit bazuar në komentet dhe njohuritë e veta; nxjerrja e përfundimeve nga të dhënat experimentale”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
- *“nxjerrja e përfundimeve duke u nisur nga të dhënat experimentale*
- *të mësuarit logjik dhe jo përmendësh*
- *mban qëndrim ndaj fenomeneve ”*

Kodi i pyetësorit: T 120

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të japësh një ide tënden duke e mbrojtur me argumenta përkatëse”

4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
- *“analiza e idesë*
- *subjektiviteti ”*

Kodi i pyetësorit: E 121

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“aftësia për të menduar në mënyrë analitike, krijuese, kritike në situatë të ndryshme të jetës së përditshme”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
- *“analiza*
- *sinteza*
- *vlerësimi“*

Kodi i pyetësorit: E 124

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“një lloj I të menduarit për çfarëdo subjekti, temë me përmbajtje në të cilin njeriu përmirëson cilësinë e të menduarit duke analizuar, vlerësuar dhe riprodhuar”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“aplikimi- përdorimi I dijeve dhe të kuptuarit*
 - *analiza- ndarja e informacionit ne komponentë*
 - *sinteza- integrimi dhe kombinimi I burimeve të ndryshme të informacionit*
 - *vlerësimi- matja e vlerësimit, meritës, çdo informacioni me vlerë“*

Kodi i pyetësorit: E 125

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“mendimi në të cilin çdo moment duhet të nxjerrim arsyet e argumentat e zhvillimit të këtij mendimi”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“të mendosh në mënyrë kërkuese, argyumentuese nga nxënësii dhe pyetjet që u drejtohen të kërkojnë mendim e reflektim“*

Kodi i pyetësorit: E 126

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“shprehja e mendimit personal ngritur mbi një bazë faktesh e të dhënash mbi të cilat arsyetohet dhe argumentohet duke mbajtur një qëndrim të caktuar”
2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“përdorimi I dijeve*
 - *analiza e infomacionit*
 - *sinteza e infomacionit*
 - *vlerësimi“*

Kodi i pyetësorit: E 127

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të gjykuarit e një cështje (mendim- referiti të caktuar) mbi bazën e argumentave kompetente të fushës përkatëse, duke mabjtur edhe qëndrim personal”
4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?
 - *“përcaktimi I cështjesh kryesore*
 - *mbështetja në njohuri, fakte, të dhëna te shushës*
 - *mendimi përgjithësies, vlerësues“*

Kodi i pyetësorit: E 128

5. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....
“të analizosh me arsye një cështje”

6. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“faktet*
- *arsyet*
- *dijet me logjike“*

Kodi i pyetësorit: SH 133

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“konceptim I shembujve të dhënë në klasë në këndvështrime të tjëra të cilat e ndihmojnë nxënësin të riprodhojë arsyetime të veçanta dhe të avancuara”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“- “

Kodi i pyetësorit: T 133

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“të lexosh përmes sheshtave, të japësh zgjidhje të reja në situatë të ndryshme, të mbash qëndrim mbi një ceshtje dhe ta arghumentosh atë”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

- *“të kuptuarit logjik*
- *Arsyetimi*
- *Zgjidhja e problemit“*

Kodi i pyetësorit: T 134

3. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“është shume I rëndësishmëm në proçesin mësimor”

4. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“- “

Kodi i pyetësorit: T 135

1. Ju lutem plotësoni fjalinë: Për mua mendimi kritik është.....

“reflektim, regim ndaj problemeve”

2. Cilat janë komponentët e mendimit kritik?

“- “

