UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE

PROGRAM I DOKTORATËS

TITULLI I PUNIMIT

TEMA: "EFEKTET E MENTORIMIT TË VAZHDUESHËM NË PËRGATITJEN E MËSUESVE TË ARDHSHËM"

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore "Doktor"

nga MA. BEATRIÇE GANI

Udhëhequr nga Prof. Dr BARDHYL MUSAI

TIRANË, 2015

UNIVERSITETI I TIRANËS

FAKULTETI I SHKENCAVE SOCIALE
PROGRAM I DOKTORATËS

TITULLI I PUNIMIT

TEMA: "EFEKTET E MENTORIMIT TË VAZHDUESHËM NË PËRGATITJEN E MËSUESVE TË ARDHSHËM"

Paraqitur në kërkim të gradës shkencore "Doktor"

nga MA. BEATRIÇE GANI

Udhëhequr nga Prof. Dr BARDHYL MUSAI

Juria e mbrojtjes

1. Prof. Dr. Theodhori KARAJ (Kryetar)
2. Prof. Dr. Adem TAMO (Oponent)
3. Prof. Dr. Ali JASHARI (Oponent)
4. Prof. Dr. Vilson KURI (Anëtar)
5. Prof. Dr. Sotir RRAPO (Anëtar)

TIRANË, 2015

DEKLARATË STATUORE

Nën përgjegjësinë time deklaroj se ky punim është shkruar prej meje, nuk është prezantuar asnjëherë para një institucioni tjetër për vlerësim dhe nuk është botuar i tëri ose pjesë të veçanta të tij. Punimi nuk përmban material të shkruar nga ndonjë person tjetër përveç rasteve të cituara dhe referuara.

Beatriçe Gani

©2015 Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit

TEMA: "EFEKTET E MENTORIMIT TË VAZHDUESHËM NË PËRGATITJEN E MËSUESVE TË ARDHSHËM"

MA. BEATRIÇE GANI

Korrik 2015

Abstrakt

Ky punim ndërmerret në kuadër të angazhimit në formimin fillestar të mësuesve të ardhshëm, bazuar në nevojën për të përgatitur dhe formuar mësues të aftë për t'iu përgjigjur kërkesave të kohës në shoqërinë e sotme të dijes. Përgatitja cilësore e mësuesve të ardhshëm është një aspekt i rëndësishëm në përmirësimin e arritjeve të nxënësve dhe në promovimin e të nxënit të vazhduar. Mentorimi është parë si një aspekt i rëndësishëm, që do të ndikojë në zhvillimin personal dhe profesional të studentëve praktikantë për mësimdhënie dhe mësimnxënie.

Ky studim synon të shqyrtojë efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përmirësimin e praktikave pedagogjike të studentëve që përgatiten për mësues në Arsimin Fillor në Fakultetin e Shkencave të Edukimit të Universitetit "A. Xhuvani" dhe të zbulojë faktorët e shumtë që ndikojnë në të.

Kampioni përbëhet nga 62 çifte studentë të regjistruar në vitin e tretë në programin e studimit Bachelor në "Mësues për Arsimin Fillor" dhe mësues mentorë, nga të cilët, 31 mësues u trajnuan për mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike. Praktikat pedagogjike të studentëve praktikantë, të udhëhequr nga mësues mentorë, të cilët morën pjesë në një trajnim 2-ditor mbi mentorimin, janë krahasuar me ato të studentëve praktikantë, të udhëhequr nga mësues mentorë, pa përgatitje të formalizuar mentoruese. Në këtë studim u përdor shkalla e Matjes së Cilësisë së Mësimdhënies (W.van de Grift & M.van der Wal, 2010); shkalla për Mentorimin e Mësimdhënies Efektive (MET, Hudson, 2007) dhe shkalla e Parimeve të Mentorimit të të Rriturve (PAMS, Cohen, 1998).

Të dhënat janë mbledhur në periudhën Nëntor 2010 - Qershor 2014. Matjet u bënë në faza të ndryshme të zhvillimit të praktikës pedagogjike. Në fazën e parë, nëntor 2010 - qershor 2011u evidentuan dhe analizuan vështirësitë në hyrjen në profesion të mësuesve fillestarë. Më pas u ideua, modelua dhe miratua një program trajnimi për

mentorimin e praktikave pedagogjike. Gjatë periudhës prill – qershor 2014 organizuam një seminar 2-ditor, i cili trajtoi çështje të lidhura me mentorimin dhe ndërtimin e marrëdhënieve pozitive gjatë zhvillimit të praktikave pedagogjike. Implementimi i këtij trajnimi për mentorimin e mësuesve që bashkëpunojnë me universitetin tonë ka shërbyer për mbledhjen e të dhënave.

Të dhënat e mbledhura u analizuan duke përdorur Paketën Statistikore për Shkencat Sociale (SPSS 20). Analiza krahasuese u përdor për të përcaktuar ndryshimin midis dy grupeve në studim lidhur me mentorimin, marrëdhënien mentoruese dhe rezultateve të të nxënit për mësimdhënie. Për krahasimet midis dy grupeve (grupi i trajtimit dhe grupi i kontrollit) është përdorur metoda joparametrike Mann-Whitney-Wilcoxon.

Studimi evidentoi se ekziston një marrëdhënie pozitive, e vlefshme nga ana statistikore mes trajnimit për mentorimin e praktikave pedagogjike dhe rezultateve të të nxënit tek studentët praktikantë. Studentët praktikantë, të udhëhequr nga mësues mentorë që marrin pjesë në trajnime mbi mentorimin, organizohen më me efektivitet, menaxhojnë më mirë orën mësimore dhe krijojnë praktika mësimdhënëse më të suksesshme në klasë.

Qendra për Kërkim dhe Zhvillim në Edukim (QKZHE) në FSHE do të mbështesë kërkimet e lidhura ngushtësisht me praktikën shkollore[1]. Kjo do t'i përgjigjet edhe nevojave të diktuara nga zhvillimet e vazhdueshme në fushën e arsimit. "...Këto qendra mund të ndihmojnë studentët për përsosjen e kompetencave profesionale, të aftësive dhe të kapaciteteve të nevojshme për kërkimin arsimor, si dhe mund të aktivizohen fuqimisht si operatorë profesionalë në tregun e shërbimeve trajnuese. Gjithashtu, qendrat mund të ndihmojnë në përgatitjen e mësuesve mentorë. Pjesë e tyre të jenë dhe shkolla ku mësuesit e ardhshëm zhvillojnë praktikën pedagogjike" (Reforma e Sistemit Parauniversitar, MAS, Tiranë, maj 2014)

Fjalë themelore: mentorim, mësues mentor, student praktikant, praktikë pedagogjike, praktikë mentoruese, zhvillim profesional, marrëdhënie mentoruese, trajnim.

[1] http://uniel.edu.al/index.php/al/kerkimi-shkencor-shkencat-edukimit

MIRËNJOHJE

Në këtë proces të gjatë kërkimi që fillon me studimet e thelluara pasuniversitare, zhvillimit të mikrotezës dhe përgatitjen e këtij studimi doktoral, mirënjohja e parë vjen për familjen time, që më ka mirëkuptuar dhe ka ndarë me mua ngarkesën për të përballuar këtë sfidë.

Duke shprehur mirënjohjen time, falenderim të veçantë ia rezervoj udhëheqësit shkencor të këtij studimi Prof. Dr. Bardhyl Musai që më ka mbështetur, ndihmuar dhe inkurajuar gjatë tërë punës sime për hartimin dhe realizimin e këtij studimi.

Pa inspirimin dhe mbështetjen e Departamentit të Pedagogjisë e Psikologjisë të Fakultetit të Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës; Departamentit të Metodologjisë së Mësimdhënies, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Universiteti "A.Xhuvani" Elbasan; dhe DAR Elbasan, ky punim do të ishte një mision i pamundur.

Në veçanti, falenderoj Rektorin e UE Prof. Dr. Liman Varoshi, Dekanin e Fakultetit Shkencave të Edukimit Elbasan, Prof. Dr. Vilson Kuri dhe Përgjegjësen e Departamentit të Metodologjisë së Mësimdhënies, Prof/As.Dr.Florinda Tarusha për bashkëpunim dhe gatishmërinë që kanë demonstruar.

Gjithashtu, do të doja të falenderoja të gjithë ata që kanë kontribuar në realizimin e këtij studimi: drejtuesit e shkollave 9-vjeçare, studentët praktikantë dhe mësuesit mentorë, të cilët kanë pranuar të pasqyrojnë gjendjen dhe preokupimet gjatë realizimit të praktikës mësimore; mësuesit e rinj, të cilët na kanë bërë të kuptojmë më mirë vështirësitë e hasura në fillim të karrierës; stafin akademik universitar në drejtimin e studentëve praktikantë dhe udhëzimet për një mësimdhënie dhe mësimnxënie të suksesshme; kolegët e mi, të cilët më kanë kritikuar, inkurajuar, sugjeruar e ndihmuar; miqtë, të cilët, pothuajse gjatë tërë kohës, më kanë dëgjuar të flas për këtë problem.

TABELA E PËRMBAJTJES

Deklaratë statuore.....ii
Abstrakt.....iii
Mirënjohje.....v
Tabela e përmbajtjes.....vi
Lista e tabelave.....xi
Lista e figurave dhe grafikëve.....xii

KAPITULLI I

1.1. Hyrje.....1
1.1.1. Konteksti i praktikës pedagogjike në FSHE.....5
1.1.2. Sfidat me të cilat përballet FSHE për praktikat pedagogjike.....6
1.1.3. Konteksti i programit të trajnimit.....8
1.2. Deklaratë e problemit.....10
1.3. Qëllimi i Studimit.....12
1.4. Natyra e Studimit.....13
1.5. Pyetjet Kërkimore.....14
1.6. Hipotezat.....14
1.7. Supozimet dhe kufizimet e studimit.....15
1.8. Përkufizimi i Termave.....16
1.9. Strukturimi i kapitujve.....18

KAPITULLI II: SHQYRTIMI I LITERATURËS

2.1. Përgatitja dhe zhvillimi për mësimdhënie nëpërmjet PP.....19
2.1.1. Të nxënët për mësimdhënie në praktikën pedagogjike.....19
2.1.2. Mësimdhënia: një profesion që i bën ballë kompleksitetit.....22
2.2 Mentorimi - një mjet mbështetës në përgatitjen dhe zhvillimin e mësuesve 24
2.2.1 Përkufizime dhe përcaktime mbi mentorimin.....24
2.2.2 Një praktikë e arrirë dhe ndërhyrja efikase e mësuesit mentor.....28
2.2.3 Mentorimi mësimor.....31
2.2.4 Marrëdhënia mentoruese.....34

2.3 Programi i praktikave pedagogjike dhe trajnimi për praktika mentoruese.....38
2.3.1 Mentorimi dhe mbështetja e studentëve për mësues.....40
2.3.2 Studentët praktikantë dhe nxënia e të rriturve.....41
2.3.3 Përgatitja e mentorëve dhe mundësitë e zhvillimit.....43
2.4 Modelet e mentorimit 47
2.4.1 Modeli i përvojës si nxënës.....47
2.4.2 Modeli i stadeve të mentorimit sipas Furlong dhe Maynard.....47
2.4.3 Modeli i mentorimit Anderson dhe Shannon.....48
2.4.4 Modeli i bazuar në kompetenca.....51
2.4.5 Modeli reflektiv.....51
2.4.6 Modeli i mentorimit për mësimdhënie efektive.....52
2.4.7 Modeli i Engerstrom CHAT.....53
2.4.8 Fushat e të nxënit të mësimdhënësve sipas Utsumi.....57
2.5 Problemet e vlerësimit të mentorimit në mjedisin mësimor.....59
2.5.1 Mentorimi dhe funksioni mësimdhënës.....61
2.5.2 Kushtet e arritjes së suksesit.....62

KAPITULLI III:
METODOLOGJIA.....66
3.0 Konteksti i programit për mentorimin e studentëve praktikantë.....66
3.1 Rezultatet e synuara të programit.....67
3.2 Pyetjet kërkimore të studimit.....68
3.3 Natyra dhe karakteristikat e kërkimit.....68
3.4 Kampionimi dhe popullata.....71
3.5 Përzgjedhja e kampionimit.....71
3.5.1. Përshkrimi i kampionit.....73
3.6 Instrumentat.....74
3.6.1. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për mentorimin e mësimdhënies.....77

3.6.4. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për cilësinë e mësimdhënies.....79
3.6.4. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për rolin dhe qëndrimet në marrëdhënien mentoruese (Shkalla e Parimeve të Mentorimit të të Rriturve PAMS).....81
3.6.4. Instrumenti 4: Pyetësor mbi përvojën mentoruese.....84
3.7. Variablat.....86
3.7.1. Procedura e mbledhjes dhe analizës së të dhënave.....86
3.7.2. Përshkrimi i burimeve dhe mbledhjes së të dhënave.....88
3.7.3. Procesi i analizës së të dhënave.....92
3.7.3.1. Analiza e të dhënave sasiore.....92
3.7.3.2. Analiza e të dhënave cilësore.....94
3.8. Përmbledhje.....95

KAPITULLI IV: GJETJET E HULUMTIMIT

4.1. Rezultatet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike.....97
4.2. Ndryshimi midis rezultateve për mësimdhënien e studentëve praktikantë të udhëhequr nga mësues mentorë të trajnuar dhe mësues mentorë të patrajnuar.....106
4.3. Përmbledhje e rezultateve për cilësinë e mësimdhënies së SP gjatë PP.....113
4.4. Rezultatet në lidhje me mentorimin dhe ndryshimet në nivelin e faktorëve mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar.....116
4.4.1. Përmbledhje e rezultateve mbi mentorimin gjatë PP 124
4.5. Rezultatet në lidhje me marrëdhënien SP-MM dhe ndryshimet statistikore midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar.....126
4.5.1. Përmbledhje e rezultateve mbi marrëdhënien mentoruese gjatë PP.....137
4.6. Rezultate nga analiza cilësore e të dhënave mbi mentorimin.....138
4.7. Përmbledhje e rezultateve të analizës së të dhënave..... 141

KAPITULLI V: DISKUTIMI I GJETJEVE, PERFUNDIME, REKOMANDIME

5.1. Diskutimi i gjetjeve..... 144

Pyetja kërkimore 1: Cilat janë perceptimet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike?.....144

Pyetja kërkimore 2: A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?..... 145

Pyetja kërkimore 3: Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Mentorimit për Mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike?.....147

Pyetja kërkimore 4: A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në nivelin mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar gjatë praktikave mësimore të studentëve praktikantë?..... 150

Pyetja kërkimore 5: Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Marrëdhënieve Mentoruese gjatë praktikës pedagogjike?.....151

Pyetja kërkimore 6: A ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore midis marrëdhënieve mentoruese të studentëve praktikantë me mësues të trajnuar për mentorim dhe mësuesve të tjerë të patrajnuar?..... 153

Pyetja kërkimore 7: Cilat janë perspektivat në mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikës së tyre mësimore?.....155

5.2. Rekomandime.....157

5.3. Kërkime për të ardhmen..... 158

REFERENCA 160

SHTOJCA **.....178**

Shtojca A **.....178**

Shtojca B **.....180**

Shtojca C **.....189**

Shtojca C.1 189

Shtojca C.2 199

Shtojca C.3 215
Shtojca C.4 220
Shtojca C.5 232
Shtojca C.6 239

LISTA E TABELAVE

Tabela 1.1. Fushat e theksuara në programin trajnues **10**
Tabela 3.5. Karakteristika demografike e pjesëmarrësve **73**
Tabela 3.6. Konceptet, variablat, instrumentat dhe marrëdhënia midis koncepteve..... **75**
Tabela 3.7. Burimet e të dhënave dhe metodat **88**
Tabela 3.8. Vëzhgimi i cilësisë së mësimdhënies **89**
Tabela 3.9. Vlerat alpha-Cronbach **90**
Tabela 4.1. Tabela e mesatareve dhe devijimit standart të mësimdhënies **98**
Tabela 4.2.1 Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni **107**
Tabela 4.2.2 Organizimi efikas i orëve mësimore **108**
Tabela 4.2.3 Mësim i qartë dhe i strukturuar **109**
Tabela 4.2.4 Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim **110**
Tabela 4.2.5 Udhëzime dhe detyra të diferencuara **111**
Tabela 4.2.6. Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit **112**
Tabela 4.4 Mentorimi për mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike **118**
Tabela 4.5 Marrëdhënia mentoruese **126**
Tabela 4.6 Perceptime të studentëve praktikantë mbi marrëdhëniet në PP **108**

LISTA E FIGURAVE DHE GRAFIKËVE

Figura 2.2 Aktivitetet mentoruese **37**

Figura 2.4. Konteksti i mentorimit **50**

Grafiku 4.1.1. Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni **99**

Grafiku 4.1.2. Organizimi efikas i orëve mësimore **102**

Grafiku 4.1.3. Mësim i qartë dhe i strukturuar **102**

Grafiku 4.1.4. Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim **103**

Grafiku 4.1.5. Udhëzime dhe detyra të diferencuara **104**

Grafiku 4.1.6. Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit **105**

Grafiku 4.1 Fushat e mësimdhënies **115**

Grafiku 4.3. Vlerat e shtuara të mësimdhënies **116**

Grafiku 4.4.1. Veçoritë personale **119**

Grafiku 4.4.2. Kërkesat e sistemit **120**

Grafiku 4.4.3. Njohuritë pedagogjike **121**

Grafiku 4.4.4. Modelimi **122**

Grafiku 4.4.5. Reflektimi **124**

Grafiku 4.4.. Vlerat e shtuara pët mentorimin **125**

Grafiku 4.5.1. Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi zhvillimin **128**

Grafiku 4.5.2 Marrëdhënia mentoruese-informimi **129**

Grafiku 4.5.3 Marrëdhënia mentoruese-lehtësimi **131**

Grafiku 4.5.4 Marrëdhënia mentoruese-sfida **132**

Grafiku 4.5.5 Marrëdhënia mentoruese-modelimi **134**

Grafiku 4.5.6 Marrëdhënia mentoruese-vizioni **135**

Grafiku 4.5. Funksionet në marrëdhënien mentoruese **137**

KAPITULLI I

Në qoftë se ne duam të rritemi në praktikë, kemi dy vende kryesore ku të punojmë: në sfondin e brendshëm, nga vjen mësimdhënia e mirë dhe komunitetin e mësuesve, nga të cilët mund të nxëmë më shumë për veten dhe profesionin tonë.

-Parker Palmer, 1998, fq. 141

1.1.Hyrje

Me fillimin e mijëvjeçarit të ri, shumë vende janë angazhuar në reforma arsimore serioze dhe premtuese. Një element kryesor në këto reforma është zhvillimi profesional i mësuesve, duke pranuar që ata nuk janë vetëm një "ndryshore" që duhet të ndryshojnë për të përmirësuar sistemin arsimor, por janë agjentë kryesorë të ndryshimit në këtë reformë. Ky rol i dyfishtë i mësuesit, si subjekt dhe objekt i ndryshimit, e bën fushën e zhvillimit profesional të tij një hapësirë gjithnjë e më të madhe dhe të ndryshueshme. Përmirësimi i cilësisë së procesit mësimor (mësimdhënie/nxënie) dhe, në veçanti, zhvillimi i profesionit të mësimdhënies[1] është një nga prioritetet kryesore për zhvillimin në sektorin e arsimit.

Programet e përgatitjes së mësuesve vënë theksin mbi komponentë të ndryshëm në kurrikul, duke përfshirë kurse dhe eksperienca që i adresohen lëndëve mësimore, studimeve profesionale, zhvillimit të nxënësve dhe praktikës pedagogjike. Çdo formim profesional fillestar e shikon një eksperiencë pune në situata konkrete si një element përbërës të zhvillimit të kompetencave dhe të identitetit profesional. Ky moment shpesh shihet nga mësuesi i ardhshëm si çasti kur ai do të mësojë me të vërtetë të japë mësim.

Literatura mbi përgatitjen dhe formimin e mësuesve të ardhshëm, mbi qëllimin e praktikës profesionale, të formimit me anë të kësaj praktike dhe ndikimin e mësuesve mentorë në këtë praktikë është e shumtë dhe trajton probleme të ndryshme, por jo shumë punime analizojnë efektet e saj. Vërejmë se është e vështirë nga pikëpamja metodologjike sepse:

[1]Strategjia Kombëtare e Arsimit 2004 - 2015

- Krahasimet midis sistemeve të formimit nuk janë shumë bindëse, duke patur parasysh përmbajtjen dhe diversitetin e praktikave profesionale (kohëzgjatja, llojet e vlerësimit, vendndodhjen e shkollave, mënyrat e inkuadrimit, etj.);
- Në brendësi të një sistemi, është e vështirë të përshtasësh apo të zgjedhësh influencat e ndryshme që do të kontribuojnë në "zhvillimin e vazhdueshëm" të një profesionisti. Entuziazmi për krijimin e programeve mentoruese nuk ka qenë i ndjekur nga qëllime të qarta në lidhje me mentorimin dhe mbështetja nuk i është nënshtruar shqyrtimit rigoroz empirik (Feiman-Nemser, 1996).

Për më tepër, zhvillimi i vazhdueshëm është shumëdimensional. Ai karakterizohet nga një identitet dhe personalitet profesional, i kuptuar si një tërësi dijesh, kompetencash, skemash, besimesh, vlerash, qëndrimesh, të cilat udhëheqin dhe strukturojnë praktikën e tij. Çdo profesionist ia dedikon një pjesë të këtij personaliteti profesional praktikave që ka ndjekur para se të çertifikohet, ndikimeve të tjera si përbërësit e formimit të tij fillestar, përvoja e mëparshme shkollore dhe përvoja e tij e jetës.

Si mund të përmirësojmë ndikimin e praktikave pedagogjike në ndërtimin profesional të studentëve për mësues?

Hulumtues të ndryshëm janë fokusuar mbi përgatitjen e mësuesve dhe rolin e tyre[2], udhëheqjen dhe zhvillimin e praktikës profesionale në shkollë[3]; mbi rolin dhe detyrat e studentit praktikant[4]; mbi zhvillimin dhe të nxënët e mësuesve të ardhshëm gjatë praktikës pedagogjike (Furlong & Maynard, 1995); mbi procesin e praktikës së tyre mësimdhënëse, si mënyrën më të mirë për të fituar njohuri profesionale dhe kompetencë si mësues (Hascher, Cocard, & Moser, 2004; He, 2010), si një mundësi mbrojtëse për eksperimentimin dhe socializimin brenda profesionit (Hascher et al., 2010); mbi problemet e hasura nga drejtuesit e praktikave profesionale në menaxhimin e mësuesve mentorë dhe mësuesve të rinj, veçanërisht në vitet e para të mësimdhënies (Cullingford, 2006); mbi partneritetin në përgatitjen e mësuesve fillestarë për të lehtësuar sistemin e mentorimit gjatë praktikës (Hagger & McIntyre, 1993), mbi

[2] Musai. B. Teacher's role and teacher education – A Central-East European View, ATHEE-Cahiers, nr. 10-1996
[3] Musai & al.Udhëheqja dhe zhvillimi i praktikës profesionale në shkollë AEDP, Tiranë 1998
[4] Turku. A, Guidë e praktikës pedagogjike. Sejko, 1998

marrëdhëniet midis mësuesit mentor dhe të mentoruarit (Maynard & Furlong, 1995); vendin gjithnjë e më të rëndësishëm të mësuesit mentor në formimin fillestar, duke analizuar kohën që i kushtohet praktikave profesionale në programin e formimit (Raymond e Lenoir, 1998), etj.

Kërkimi aktual mbështetet në gjetjen dhe krijimin e kushteve për të përmirësuar ndikimin e praktikës pedagogjike, duke u informuar rreth problemeve, përvojave dhe faktorëve ndikues në këto praktika.

Së pari, këto probleme janë objekt i vazhdueshëm i analizave dhe diskutimeve, duke qenë organizues dhe drejtues të praktikës profesionale, si dhe duke ushtruar përgjegjësitë në formimin praktik të mësuesve të ardhshëm, në organizimin dhe shoqërimin e praktikave profesionale, në përzgjedhjen dhe kualifikimin e mësuesve, me të cilët do të zhvillojnë praktikën studentët praktikantë, në hartimin dhe zhvillimin e programeve të praktikës profesionale.

Së dyti, këto çështje kanë të bëjnë me vënien në zbatim të praktikave të reja, bazuar në Deklaratën e Bolonjës në lidhje me formimin e mësuesve të ardhshëm. Në studimin "The prospects of Teacher Education in the South East-Europe" në vitin 2006, raporti i hartuar për Shqipërinë nga B. Musai, M. Dhamo, P. Muka & E. Rapti, analizon dhe trajton perspektikat për përgatitjen e mësuesve. Ndër të tjera, raporti thekson praktikën mësimore si një element kryesor për përgatitjen e mësuesve para shërbimit. Por "ky element nuk ka fituar vendin që meriton, ... me vetëm 8-10% të kurrikulit" (fq 109). Natyra e partneritetit profesional ndërmjet shkollave dhe universiteteve që përgatisin mësues është e paqartë dhe nuk ka dokumente të detyrueshme ose rregulla të vendosura nga Ministria e Arsimit dhe Sportit për të rregulluar këtë marrëdhënie. Me gjithë dëshirën pozitive sistematike apo të rastësishme të mësuesve për të bashkëpunuar me universitetin, ky bashkëpunim mbetet i pamjaftueshëm. Ky nivel i ulët rezulton nga burime të pakta financiare, pothuajse mosekzistuese në disa raste, për kryerjen e punës kërkimore; nivel i ulët i pjesëmarrjes së mësuesve në diskutime rreth kurrikulave universitare për përgatitjen dhe trajnimin e mësuesve; mungesa e projekteve kërkimore në fushën e mësimdhënies; shkolla ende nuk e konsideron universitetin si një qendër që ofron shërbime kualifikimi nga momenti kur universiteti është përjashtuar nga skema e

kualifikimit të mësuesve; universitetet vetë kanë bërë pak përpjekje për institucionalizimin e këtij roli.

Së treti, këto çështje kanë për ne një rëndësi të veçantë në angazhimin dhe rolin tonë si përgjegjës për zhvillimin, analizën dhe përmirësimin e vazhdueshëm të praktikave pedagogjike të studentëve për mësues. Praktika pedagogjike nuk është e orientuar në vendosjen e bashkëpunimit të vërtetë me shkollën. "Praktika pedagogjike në bllok realizohet në shkolla dhe vende të ndryshme dhe Universiteti e ka të vështirë të realizojë përgjegjësitë e tij mbikqyrëse. Mësuesit nuk kanë status të veçantë, apo nuk janë të kualifikuar për të udhëhequr procesin e praktikës pedagogjike" (Reforming Teacher Education in Albania: Innovations and Mentoring, fq 442)[5].

Fusha e këtij studimi përfshin studentët praktikantë dhe mësuesit mentorë për të bërë të mundur njohjen e vështirësive në fillim të ushtrimit të profesionit në mënyrë të pavarur, problemet e vërejtura dhe rrugët për zgjidhjen e tyre. Në këtë mënyrë hartimi dhe detajimi i programeve të praktikës profesionale, ndihma e dhënë studentëve praktikantë dhe mësuesve mentorë do të ishte më efikase dhe më pranë realitetit.

Për të orientuar këtë studim janë ndërtuar hipoteza, të cilat janë rezultat i shqyrtimit të literaturës specifike dhe përvojës në ndjekjen e vazhdueshme të praktikave profesionale. Janë trajtuar dhe zhvilluar probleme të rëndësishme mbi mënyrën e formimit të mësuesve të ardhshëm në praktikë. Është menduar dhe punuar për evoluimin e mekanizmave të shoqërimit të praktikave profesionale me mësues të kualifikuar në shkolla dhe është marrë pjesë në takime të ndryshme kombëtare e ndërkombëtare mbi kualifikimin e tyre.

Ndërtimi i hipotezave është udhëhequr edhe nga teori të ndryshme, të cilat japin thelbin e të kuptuarit të ndikimit formues të praktikave profesionale, duke mbajtur parasysh faktin se studentët praktikantë dhe mësuesit mentorë janë aktorë dhe mënyrat e qënies së tyre në një fushë sociale kanë kuptim duke i dhënë secilit vendin, rolin, shkallën e pavarësisë si dhe detyrat që duhet të zbatojnë. Në fokus të kërkimit do të jetë efekti i mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen për mësimdhënie të studentëve për mësuesi në arsimin fillor në UE.

[5] Musai. B. (2001). Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region: case studies in educational innovation/ ed. by Ronald G. Sultana, Peter Lang Publishing. Inc., New York

1.1.1. Konteksti i praktikës pedagogjike në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, në Universitetin "A. Xhuvani", Elbasan

Në vendin tonë praktika pedagogjike për përgatitjen në mësimdhënie i ka fillimet njëherazi me shkollën Normale, themeluar më 1909, si i pari institucion i përgatitjes së mësuesve. Pranë kësaj shkolle funksiononte shkolla ushtrimore ku nxënësit normalistë zhvillonin praktikën pedagogjike (Udhëheqja dhe zhvillimi i praktikës profesionale në shkollë AEDP, Tiranë 1998). Modeli i vendosur për zhvillimin e praktikave pedagogjike ekzistoi për një kohë të gjatë, pothuajse deri në vitin 1995, vit kur në Ministrinë e Arsimit u organizua një tryezë e rrumbullakët për domosdoshmërinë e përmirësimit të sistemit të praktikave pedogogjike.

Në Universitetin e Elbasanit takimi i parë në lidhje me përmirësimin e zhvillimit të praktikave profesionale u organizua më 14 prill 1995 nga Departamenti i Psikologjisë dhe Edukimit. Në vitin akademik 1995-1996 procesi i mentorimit u përfshi si pjesë e praktikës në kuadër të formimit të mësuesve të ardhshëm.

Në vitin 1996, projekti TEMPUS "Ristrukturimi i përgatitjes së mësuesve në Shqipëri" (JEP 011016-96), iniciuar dhe udhëhequr nga Prof. Dr Bardhyl Musai, përfshiu trajtimin e sistemit të mentorëve, duke synuar që mbikqyrësit e universitetit të punonin së bashku me mësuesit mentorë për të dhënë mbështetje maksimale për trajnimin e mësuesve gjatë praktikës pedagogjike. Kësaj nisme iu bashkua në vitin 1997 AEDP në kuadrin e projektit "Ristrukturimi i praktikave profesionale të fakulteteve që përgatitin mësues", duke u shtrirë në sistemin parauniversitar. Në kuadër të këtij bashkëpunimi u realizua botimi "Udhëheqja dhe zhvillimi i praktikës profesionale në shkollë" (1998) dhe udhëzues të praktikës profesionale. Në vjeshtë të vitit 1998, në Korçë u zhvillua një konferencë kombëtare për përmbylljen e projektit TEMPUS për praktikat pedagogjike.

Vitet e mëvonshme u vërejt zbehje dhe rënie interesi në këtë drejtim. Periudha e tranzicionit u karakterizua nga mungesa të dukshme të investimeve sistematike dhe të përqendruara për trajnimin e mësuesve. Vitet e fundit trajnimi i tyre është kryer në mënyrë të pakoordinuar. Agjenci të ndryshme joqeveritare vendase ose të huaja janë përfshirë herë pas here në trajnimin e mësuesve, por mungesa e një metode tërësore dhe

koherente ka ulur efektivitetin e këtyre trajnimeve (*Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005 – 2015, fq 14*).

Aktualisht, në planin mësimor të degës "Mësuesi për Arsimin Fillor", praktika pedagogjike zë një vend të rëndësishëm dhe është e strukturuar nga praktika javore dhe ajo e grupuar (shiko planin mësimor 2011-2014, Fakulteti i Shkencave të Edukimit, Dega Mësues në Arsimin Fillor). Bashkëpunimi midis UE dhe DAR Elbasan mundëson realizimin e saj. FSHE, dhe Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies organizon dhe menaxhon mbarëvajtjen e praktikës pedagogjike.

Mbas miratimit të marrëveshjes bashkëpunuese midis UE dhe DAR, departamenti ynë u dërgon dokumentacionin përkatës shkollave të miratuara, duke i bashkangjitur udhëzuesin për zhvillimin e praktikës pedagogjike të grupuar, listën e plotë të studentëve praktikantë dhe formularët vlerësues, të hartuara sipas standardeve të përcaktuara në "Rregullore e urdhrit të MASH nr.336, datë 14.7.2011- Për organizimin dhe zhvillimin e praktikave profesionale për profesionin e rregulluar të mësuesit" dhe "Udhëzues i Praktikës profesionale", AEDP, 1998. Drejtuesit e shkollës, kanë të drejtën të përcaktojnë mësuesit bashkëpunëtorë, bazuar në kriteret e përcaktuara në bashkëpunim me DAR dhe FSHE, sipas udhëzimit përkatës. Kur fakulteti merr aprovimin nga shkollat, lista përfundimtare e studentëve praktikantë për praktikën pedagogjike u dërgohet shkollave përkatëse.

1.1.2. Sfidat me të cilat përballet FSHE për praktikat pedagogjike

Mentorimi i studentëve praktikantë në praktikën pedagogjike është konceptuar si një proces thelbësor interaktiv, i cili në përgjithësi është i lidhur me arritjen e objektivave specifikë për praktikën pedagogjike. Në mënyrë të veçantë, jemi përqëndruar në lehtësimin e të nxënit dhe udhëheqjen e studentëve praktikantë drejt planifikimit dhe rritjes së efektshmërisë në mësimdhënie.

Fakulteti ynë përballet me shumë sfida në praktikën pedagogjike. Aktualisht nuk ka një sistem të qëndrueshëm mentorimi në programet e trajnimit të mësuesve. Praktika e zakonshme është diskutimi me drejtuesit apo përfaqësuesit e shkollës rreth udhëzimeve mbi procedurat e organizimit dhe zhvillimit të praktikës pedagogjike. Të tilla udhëzime

mund të mbulojnë çështje mbi procedurat e praktikës dhe mbikqyrjen, si dhe përfshijnë diskutime mbi plotësimin e formave vlerësuese dhe sistemin e vlerësimit. Vërehet se është e domosdoshme të punohet për trajnim të vazhdueshëm për rolin e mësuesit mentor dhe studentit praktikant, për rolin e marrëdhënieve mentoruese, si dhe praktikave të mentorimit në dhënien e njohurive praktike të mësimdhënies, metodave dhe burimeve, vëzhgimit, planifikimit, organizimit, mbështetjes personale (emocionale) dhe mësimdhënies reflektive.

Ka një boshllëk në komunikimin dhe ndërveprimin midis mësuesve mentorë, studentëve praktikantë dhe stafit të fakultetit në mbikqyrjen dhe vlerësimin e mësimdhënies/nxënies së studentit praktikant. Nevoja për të rritur praktikat përkatëse mentoruese, duke punuar sa më drejtpërdrejt për të ndërtuar raporte me drejtuesit e shkollës dhe me mësuesit mentorë është e domosdoshme. Krijimi i komunikimit dhe marrëdhënieve të mira në procesin e mentorimit dhe në bashkëveprim i jep formë këtij procesi dhe rrjedhimeve të tij.

Përputhja e mësuesve mentorë dhe studentëve praktikantë është parë si një aspekt i rëndësishëm i procesit të mentorimit. Mbasi është bërë zgjedhja e mësuesve mentorë nga drejtuesit e shkollës, ka patur raste, kur kriteret e shkollës në përzgjedhjen e mësuesve mentorë nuk janë përputhur me ato të fakultetit. Gjithashtu, shumica e mentorëve kanë qenë të pasigurt për rolin dhe praktikat mentoruese.

Rritja e numrit të studentëve në praktikë dhe stafit të kufizuar në fakultet, përbën një tjetër sfidë për të siguruar mbarëvajtje efektive të praktikës pedagogjike. Po ashtu, numri i shkollave në afërsi të fakultetit nuk është i mjaftueshëm për të përshtatur numrin e madh të studentëve në praktikën pedagogjike. Kjo rrit nevojën për të ofruar ndihmë plotësuese për praktikën në shkolla përmes zgjedhjes dhe trajnimit të mësuesve mentorë për të ruajtur dhe përmirësuar cilësinë e praktikave pedagogjike.

Në mënyrë të përmbledhur, vështirësitë me të cilat përballet fakulteti ynë janë: mungesa e një sistemi të qëndrueshëm mentorimi në praktikat e trajnimit formal të mësuesve mentorë dhe studentëve praktikantë; komunikimi dhe ndërveprimi midis mësuesve mentorëve dhe drejtuesve universitarë; mospërcaktimi i qartë i roleve dhe praktikave mentoruese të mësuesve mentorë; rritja e numrit të studentëve praktikantë në

praktikat pedagogjike dhe pamjaftueshmëria e mbështetjes mentoruese të studentëve praktikantë nga mësuesit mentorë.

Rezultatet e vëzhgimeve tregojnë qartë se ka nevojë për një program sistematik dhe formal trajnimi për mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë. Për këto arsye dhe të udhëhequr nga rishikimi i literaturës, shohim të përshtatshme hartimin, implementimin dhe hetimin e impaktit të trajnimeve të integruara dhe në përshtatje me nevojat e fakultetit.

1.1.3. Konteksti i programit të trajnimit

Kuadri i kësaj ndërhyrjeje është një program trajnimi, i implementuar me mësues të arsimit fillor, me të cilët realizojnë praktikën pedagogjike të grupuar studentët tanë. Për hartimin e këtij programi u studiuan ndryshimet e shumta me të cilat përballet fakulteti gjatë praktikës, u shqyrtuan modele mentorimi, programe dhe rezultate të grumbulluara nga shqyrtimi i literaturës mbi mentorimin e mësuesve dhe diskutime me stafin mësimor në fakultet. Reflektimi na ka sugjeruar një vështrim më objektiv të praktikës pedagogjike, duke e afruar atë më shumë me kërkesat e kohës dhe nevojat e studentit praktikant.

Programi i trajnimit u hartua dhe u diskutua në Departamentin e Metodologjisë së Mësimdhënies, më pas u miratua për t'u zbatuar nga dekanati i FSHE në bashkëpunim me DAR Elbasan. Programi u fokusua në mënyrë specifike mbi mentorimin gjatë praktikave pedagogjike dhe u hartua duke patur parasysh dy objektiva:

1. Të krijojë mundësi për reflektim mbi praktikat mentoruese të mësuesve mentorë
2. Të krijojë mundësi në identifikimin e natyrës së të nxënit të studentëve praktikantë, stilit të mentorimit nga mësuesit mentorë dhe marrjen parasysh të procesit të mentorimit gjatë vendosjes së marrëdhënieve mentoruese në praktikat pedagogjike.

Realizimi i këtij programi u bazua në zhvillimin e një trajnimi dy ditor mbi mentorimin me mësues mentorë dhe studentë praktikantë që do të zbatohej gjatë praktikës pedagogjike. Aprovimi për këtë program u mor edhe nga DAR Elbasan, në

kuadër të bashkëpunimit dhe bashkërendimit për realizimin e praktikave mësimore midis UE dhe DAR.

Ky program u realizua në 5-6 prill 2014 me mësues të arsimit fillor, ku do të realizonin praktikën pedagogjike studentët tanë praktikantë. Trajnimi u bazua në kërkime mbi mentorimin, takime pasuese me mentorët dhe studentët praktikantë për të eksploruar sukseset dhe dilemat e mësimdhënies, si dhe dokumentacionin rreth përcaktimit të qëllimeve dhe aktiviteteve mentoruese.

Ky trajnim theksoi mbështetjen e qëndrueshme për studentët praktikantë gjatë gjithë periudhës së praktikës dhe vuri në dukje se çfarë u nevojitej mësuesve mentorë për të nxënë në lidhje me mentorimin, p.sh., kompetencat e pritura nga mësuesi mentor në lidhje me studentin praktikant gjatë vendosjes në klasa, si janë përfshirë mësuesit në rolin mentorues dhe çfarë njohurish, shkathtësish dhe shprehish i ndihmojnë ata të mbështesin studentin praktikant përballë vështirësive në të nxënë për mësimdhënie në praktikën mësimore. Janë shqyrtuar efektet e mbështetjes së dhënë nga mentorët e trajnuar mbi praktikat në klasë të studentëve praktikantë dhe faktorët që ndikojnë në marrëdhëniet mentoruese.

Struktura e këtij seminari u projektua, në mënyrë që pjesëmarrësit të kishin mundësi për t'u angazhuar në biseda profesionale dhe aktivitete reflektive dhe për të zhvilluar njohuri mbi mentorimin dhe zbatimin e tyre. Njëkohësisht u përfshinë edhe aktivitete reflektive për pjesëmarrësit midis seancave. Studentët praktikantë morën pjesë gjithashtu, në aktivitete, të cilat lejuan socializimin dhe ndërveprimin e mësuesve dhe studentëve me njëri-tjetrin. Kërkuesi ishte personi përgjegjës në realizimin e këtij trajnimi.

Tabela 1.1 tregon komponentët që u trajtuan në seminar, për të theksuar mentorimin gjatë praktikës pedagogjike. Ky trajnim është përshkruar si integrues, sepse paraqet një bashkim të elementeve nga modele dhe trajtime të ndryshme mentoruese në studimin e programeve mentoruese. Ato janë selektuar si të duhura nga ana kulturore, për shkak të përshtatshmërisë dhe rëndësisë për nevojat, vlerat dhe kontekstin përkatës të praktikës pedagogjike (materiali i plotë gjendet në FSHE, Departameni i Metodologjisë së Mësimdhënies).

Tabela 1.1 Fushat e theksuara në programin trajnues

Çështet	Fushat
Profesionalizimi i mësuesve mentorë si formatorë në terren	Roli i mësuesit mentor. Udhëheqja sipas theksimit të modeleve dhe qasjeve të ndryshme mentoruese: udhëheqës, këshillues, shok, koleg, bashkëhetues dhe trajner
Zhvillimi dhe kompetencat profesionale të studentit praktikant	Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit, planifikimi dhe organizimi i mësimeve/ burimet e mësimdhënies Aftësitë menaxhuese të klasës Vëzhgimi i mësimdhënies Mësimdhënia bashkëpunuese
Bashkëpunimi dhe marrëdhëniet mentoruese	Cilësitë dhe qëndrimet personale Krijimi i marrëdhënieve mentoruese Aftësitë ndërpersonale komunikuese Theksi në zhvillimin e fazave në mentorim
Praktikat reflektive	Praktikat reflektive efektive Vëzhgimi i mësimdhënies dhe vlerësimi për metoda më reflektive

1.2. Deklaratë e problemit

Ky punim ndërmerret në kuadër të angazhimit në formimin fillestar të mësuesve të ardhshëm dhe i përgjigjet nevojës për të përgatitur dhe formuar mësues të aftë për t'iu përgjigjur kërkesave të kohës në shoqërinë e sotme të dijes. Praktika profesionale në klasa është raportuar të jetë një komponent i rëndësishëm në përgatitjen dhe formimin e mësuesve, pasi ajo i lejon ata që të praktikojnë mësimdhënien në një mjedis autentik (Brandenburg & Ryan, 2001; Brett, 2006; Graves, 2010; House of Representatives, 2007; Walkington, 2005a). Pavarësisht nga kjo, përvojat e studentëve praktikantë ndeshen me luhatje të mëdha dhe këto përvoja mund të jenë të lidhura drejtpërdrejt me mësuesin mentor dhe vendosjen e tyre në klasa. Disa nga këto mjedise të praktikës nuk përçonin zhvillim profesional dhe reflektonin pamjaftueshmëri të angazhimit përmes praktikës.

Hulumtimet, që lidhen me mentorimin në kontekstin e praktikave pedagogjike të studentëve për mësues, kanë arritur në përfundimin se pak mësues marrin trajnim ose përgatitje për mentorim. Edhe pse në shumë raste supozohet, se nëse një mësues është i suksesshëm në mësimdhënien në klasë, atëherë ai do të jetë në gjendje të kalojë aftësitë

dhe njohuritë e tij tek një student praktikant. Kjo nuk është një aftësi e natyrshme, por një aftësi që mund të zhvillohet përmes përgatitjes dhe trajnimit të tyre (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen & Bergen, 2011).

Në një zhvendosje nga modeli i një mbikqyrësi drejt atij të një udhëzuesi, është supozuar se mentorimi do të ndihmojë në zgjidhjen e mospërputhjeve në përvojat që studentët për mësues hasin gjatë zhvillimit të praktikave pedagogjike. Në një mjedis, ku mentorimi dhe mbikqyrja janë të ndërthurura, mungesa e besimit nga ana e mësuesit mentor, se si të sigurojë përvoja të vlefshme për studentët praktikantë, do të ekzistojë, nëse nuk është përcaktuar, apo nuk është siguruar një proces mentorimi (Hudson, 2004; Walkington, 2005b). Mentorimi mund të jetë një nga mjetet më efektive për të ndihmuar studentët për mësues të zhvillojnë mjeshtërinë e tyre profesionale, duke siguruar në këtë mënyrë mësimdhënie me cilësi të lartë dhe të nxënë të suksesshëm në shkolla (Boreen et al, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Wood and Stanulis, 2009).

Partneriteti bashkëveprues midis universitetit dhe shkollës thekson mentorimin në dy aspektet e tij: nga njëra anë përgjegjësia e mësuesit mentor ndaj nevojave të studentit në fillesat e profesionit të mësuesit; nga ana tjetër, zhvillimi i një kornize mbi të menduarin dhe marrjen në konsideratë të perspektivave të reja rreth kuptimit të mësimdhënies efektive. Mësuesit mentorë vlerësojnë të dhënat e mbledhura nga studentët për mësues gjatë praktikës pedagogjike, për t'i udhëhequr ata drejt një mësimdhënie/nxënie të vazhdueshme.

Gjetjet përqëndrohen në aspektin konceptual dhe praktik të mentorimit, duke përfshirë edhe diferencimin, zhvillimin e një repertori të praktikave mentoruese, si dhe të nxënët në dhe nga praktika e mentorimit. Sistemi i mentorëve, që ne kemi si objektiv ta realizojmë, synon të ndihmojë studentët praktikantë të rritin arritjet e tyre përmes zhvillimit të praktikave të efektshme mësimore, duke përfshirë zhvillimin e një përmbajtjeje të vlefshme, menaxhimin e fuqishëm të klasës dhe mënyrat për të motivuar dhe ndërtuar të nxënët e nxënësve.

Ka një tendencë në rritje për një përfshirje më të madhe të mësuesve të rinj, mësuesve stazhierë apo studentëve praktikantë në trajnime të organizuara në

universitete, qendra trajnimi, apo nga drejtoritë arsimore rajonale dhe shkollat[6]. Bashkëpunimi midis institucioneve arsimore mundëson mbarëvajtjen e realizimit me sukses të praktikës pedagogjike, por ka akoma nevojë për trajnime të përshtatshme të mësuesve mentorë. Kjo sugjeron nevojën për një mënyrë më të mirë të mentorimit gjatë praktikës mësimdhënëse.

Deri më sot, gjetjet mbi efektivitetin e sistemit mentorues në shkolla nuk kanë qënë përfundimtare dhe ka akoma fusha në mentorim që duhet të studiohen dhe hetohen më tej, veçanërisht fokusimi mbi gatishmërinë e mësuesve mentorë për rolet e tyre mentoruese. Nevojiten më shumë studime për të fituar njohuri dhe praktika më të mira për efektivitetin e mentorimit në përgatitjen e mësuesve të rinj.

1.3. Qëllimi i studimit

Qëllimi i këtij studimi është të hetojë efektet e mentorimit të mësuesve bashkëpunëtorë në mësimdhënien e studentëve praktikantë, brenda kontekstit të mbështetjes dhe vlerësimit të programit të praktikave mësimore. Ky studim bëhet në funksion të përmirësimit të praktikave mësimore të grupuara tek studentët për mësues në Arsimin Fillor, në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, Universiteti "A. Xhuvani" Elbasan dhe synon të zbulojë faktorët e shumtë që ndikojnë në të. Në këtë studim do të fokusohemi në marrëdhëniet midis angazhimit dhe praktikave mësimore të studentit praktikant dhe mësuesit mentor, duke adresuar pyetjen:

A ndikon mentorimi i vazhdueshëm i mësuesve në rritjen e efektivitetit të mësimdhënies së studentëve praktikantë gjatë praktikave mësimore?

Në këtë kuadër, përcaktuam *objektivat specifike* të studimit:

1. Të hetojë perceptimet e studentëve praktikantë mbi mentorimin në lidhje me variablat e Shkallës së Mësimdhënies
2. Të vlerësojë perceptimet e studentëve praktikantë mbi faktorët në praktikat mentoruese të mësuesve bashkëpunëtorë
3. Të krahasojë ndryshimet në perceptime midis grupeve të studentëve praktikantë mbi mentorimin e tyre gjatë praktikave në klasë

[6] "Strategjia e zhvillimit profesionale të mësuesve"; "Strategjia e zhvillimit profesional të drejtuesve të shkollës"; "Standardet e mësuesit, drejtuesit, trajnerit" (2008). IKT

4. Të hetojë faktorët që ndikojnë në marrëdhëniet mentoruese
5. Të testojë, nëse ka ndryshime të vlefshme nga pikëpamja statistikore në nivelin e mësimdhënies/nxënies së studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike
6. Të zbulojë, nëse ka një marrëdhënie të vlefshme nga ana statistikore mes mësimdhënies së studentëve praktikantë dhe marrëdhënieve me mësuesit mentorë
7. Të zbulojë potencialin për ndryshim të praktikave mësimore të studentëve praktikantë, udhëhequr nga mësues mentorë

1.4. Natyra e studimit

Që të marrim përgjigjet e duhura dhe të kënaqshme në lidhje me studimin, vëmendje e veçantë i është kushtuar zgjedhjes së rrugës së duhur kërkimore, duke u udhëhequr nga nocioni i "përshtatjes në lidhje me qëllimin" (Cohen et al., 2007, p.78), sipas të cilit, metodologjia dhe projektimi i një kërkimi duhet të përcaktohet nga qëllimet që kërkimi do të arrijë.

Duke pasur parasysh se ky kërkim është në thelb me natyrë eksploruese, pothuajse eksperimentale, është konsideruar më e përshtatshme përdorimi i metodave të kërkimit cilësor dhe sasior. Siç përshkruhet nga Merriam (2002), hulumtimi cilësor është në një farë mase fenomenologjik, pasi hulumtimi në modelin cilësor fokusohet në përvojën e individit dhe ndërtohet për të fituar një kuptim mbi thelbin e përvojës. Më konkretisht, hulumtimi cilësor është ndërtuar për t'iu përgjigjur pyetjeve në lidhje me përvojat e jetuara apo sociale dhe i jep kuptim këtyre përvojave (Merriam, 1998). Analiza sasiore e këtij studimi heton raportimet mbi praktikat mentoruese të mësuesve mentorë si dhe mësimdhënien e studentëve praktikantë.

Të dhënat janë mbledhur gjatë periudhës prill-qershor 2014. Matjet mbi praktikën pedagogjike u realizuan nëpërmjet vëzhgimeve dhe intervistave gjysmë të strukturuara dhe me fund të hapur, që të eksplorojë pikëpamjet e mentorëve. Për të matur perceptimet e studentëve praktikantë për mentorimin e tyre, duke mbajtur parasysh se praktikat mentoruese mund të maten nëpërmjet perceptimeve të të mentoruarve, si marrës të procesit të mentorimit, janë përdorur instrumente vëzhgimi të

bazuar empirikisht. Në këtë studim, për përpunimin e të dhënave është përdorur analiza përshkruese mbi mesataren, devijimin standard, analiza e përmbajtjes me grupet e ndërvarura, si dhe analiza krahasuese për grupet e pavarura.

1.5. Pyetjet kërkimore

Pyetjet kërkimore të mëposhtme do të specifikojnë kërkimin:

1. Cilat janë perceptimet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?
2. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?
3. Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Mentorimit për Mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike?
4. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në nivelin e faktorëve mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar gjatë praktikave mësimore të studentëve praktikantë?
5. Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Marrëdhënieve Mentoruese gjatë praktikës pedagogjike?
6. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore midis marrëdhënieve mentoruese të studentëve praktikantë me mësues të trajnuar për mentorim dhe mësuesve të tjerë të patrajnuar?
7. Cilat janë perspektivat në mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikës së tyre mësimore?

1.6. Hipotezat

Si rrjedhojë e pyetjeve kërkimore, janë testuar hipotezat kryesore të mëposhtme:

Ho 1. Nuk ka dallime statistikisht të rëndësishme në nivelin e kompetencave për mësimdhënie të studentëve praktikantë të udhëhequr nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar.

Ho 2. Nuk ka ndryshime statistikisht të rëndësishme në perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me cilësitë personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimin dhe reflektimin, të matura sipas Shkallës së Mentorimit për Mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike.

Ho 3. Nuk ka ndryshime statistikisht të rëndësishme në perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me rolin e mësuesit mentor në zhvillimin e marrëdhënies, informimin, lehtësimin, nxitjen, modelimin dhe vizionin, të matura me shkallën e Marrëdhënieve Mentoruese PAMS

1.7. Supozimet dhe kufizimet e studimit

Supozimet mbi të cilat ndërtohet ky studim janë si më poshtë:

- Perceptimet mbi cilësitë e mentorimit mund të maten nëpërmjet pyetësorëve
- Aktorët në studim do t'u përgjigjen saktë dhe sinqerisht deklaratave të pyetësorëve, duke reflektuar perceptimet dhe besimet në përvojat e tyre
- Të dhënat e pasura në thellësi dhe triangulimi nga burime të ndryshme ofrojnë mbështetje për besueshmërinë e gjetjeve në këtë studim.

Kufizimet e këtij studimi janë si më poshtë:

- Studimi i literaturës është bazuar kryesisht në studimet e realizuara në Amerikë, Evropë, Kanada, Azi, Australi, etj. dhe nuk ka studime të kryera në Shqipëri lidhur me ndikimin e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen e suksesshme të mësuesve të ardhshëm.
- Kampioni i studimit dhe madhësia e tij jantë të kufizuar dhe të përcaktuar. Studimi është realizuar me studentë praktikantë të degës "Mësues në Arsimin Fillor" në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, Universiteti i Elbasanit si dhe një numër relativisht të paktë të mësuesve mentorë (krahasuar kjo me numrin e kandidatëve për mësues në të gjitha degët që përgatit fakulteti ynë).
- Gjerësia e problematikave dhe faktorëve kufizojnë hulumtimin e hollësishëm të çdo aspekti të praktikave mësimdhënëse dhe mentoruese.

- Mungesa e niveleve të standardizuara për matjen e mësimdhënies së studentit praktikant përbën një kufizim tjetër të këtij studimi. Kjo ndikon besueshmërinë e vlerësimit të mësimdhënies/nxënies.
- Mungesa e standardeve për mentorimin ndikon në nivelin dhe besueshmërinë e vlerësimit të praktikave mentoruese.
- Studimi është i kufizuar nga përfaqësimi disproporcional në raportin meshkuj - femra. Në programet e studimit Mësues për Arsimin Fillor mbizotërojnë femrat. Në programet e studimit Mësues për Shkenca Humane dhe Mësues për Shkencat e Natyrës ka raporte më të drejta, nuk ka disproporcione të mëdha mes femrave dhe meshkujve. Një kampion më i balancuar në aspektin gjinor mund të pasqyronte më saktë ndikimin e trajnimeve mentoruese të mësuesve në mësimdhënien/nxënien e studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike
- Të dhënat nga mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë mund të jenë të ndikuara nga kërkuesi që është drejtues për praktikat pedagogjike dhe trajnon mentorët dhe studentët praktikantë

1.8. Përkufizimi i termave

Për qëllime të këtij studimi, qartësimi i fjalëve themelore është siguruar dhe nxjerrë nga rishikimi i literaturës.

Mësues mentor - një mësues me përvojë, që është përgjegjës për kujdesin ndaj studentëve të universitetit në programet e përgatitjes fillestare të mësuesve gjatë vendosjes së tyre në shkollë (Malderez. 2009). Mësuesi mentor shihet si një interpretues apo një drejtues, i cili përdor mësimin e përbashkët, modelimin, vëzhgimin dhe diskutimin; një instruktor, trajner, i cili ndihmon një student në mësimdhënie që të arrijë një nivel të caktuar në raport me tërësinë e kompetencave profesionale të përcaktuara më parë (Maynard and Furlong, 1995); në rolin e udhëheqësit, këshilluesit dhe modelit dhe që ndan me to përvojën dhe vizionin e tij; është një mësues me shumë vite eksperiencë pune si mësues klase, me rezultate shumë të mira në vazhdimësi dhe ka eksperiencë pune me studentët.

Mentorim: është një formë ndihme vullnetare, që favorizon zhvillimin e të nxënit në profesion, i bazuar në një marrëdhënie ndërpersonale mbështetje dhe shkëmbimi, në

të cilën një person me përvojë investon njohuritë dhe përvojën e tij, për të favorizuar zhvillimin e një personi tjetër që ka kompetenca për të përftuar dhe objektiva personalë për të arritur (Cuerrier, 2004, p. 520); një proces mësimi, në të cilin një person më i aftë apo me më shumë përvojë shërben si model, mëson, nxit, inkurajon, këshillon dhe miqësohet me një person tjetër me më pak përvojë për zhvillimin profesional dhe/ose personal (Anderson & Shannon, 1988, p.40)

Marrëdhënie mentoruese - Marrëdhënie ndërpersonale midis një mentori dhe të mentoruarit të tij që është e bazuar mbi respektin dhe besimin reciprok

I mentoruar - studenti që përgatitet për mësues (studenti praktikant, kandidati për mësues, stazhieri), i cili është duke zhvilluar praktikën pedagogjike dhe që është i mentoruar nga mësuesi mentor dhe përfiton ndihmën e tij për të arritur kompetencat, për të rritur besimin, qëndrimet dhe shanset në arritjen e suksesit në realizimin e objektivave të tij personale dhe profesionale. “ I mentoruar është tani termi i preferuar që reflekton më shumë marrëdhënie të hapura dhe më pak formale me një mentor ” (Field, 2001, fq 270). Termat e mësipërme do të përdoren në mënyrë të këmbyeshme për të referuar të njëjtin grup njerëzish. Kandidatët për mësues janë studentë që bëjnë trajnim për t'u bërë mësues. Studentë praktikantë janë studentë në vitin e fundit të formimit të tyre. Ata angazhohen në mësimdhënie aktuale, nën mbikëqyrjen e mësuesve të kualifikuar.

Dyshja mentoruese - Çift i formuar nga një mentor dhe i mentoruari i tij, të bashkuar me një lidhje specifike, në brendësi të së cilës formohet një rrjet privilegjues i ndërveprimit shoqëror

Shoqërimi - marrëdhënie mbështetje midis dy personave që ecin krah për krah, duke mbështetur, mbrojtur, respektuar, shërbyer dhe ndihmuar për arritjen e qëllimit (Le Bouwdec, G. 2002).

Mësimdhënie - veprimtaria mësimore, edukuese dhe formuese e mësuesit që përmban informimin, stimulimin, instruktimin, korrektimin dhe kontrollin e formimit të nxënësve; veprimtari e përbashkët e mësuesit dhe nxënësit; veprimtari intelektuale, praktike dhe morale (Fjalori Pedagogjik, fq 231-233)

Praktikë mësimore – veprimtari e planifikuar mësimore, që krijon mundësi për të përfituar përvoja që lidhen me profesionin dhe për të punuar në kushte reale pune (po aty, fq 304)

Praktikë pedagogjike – pjesë e përgatitjes profesionale të mësuesve të ardhshëm, kryhet në shkolla dhe fakultetet pedagogjike dhe vlerësohet si pjesë e detyrueshme e procesit mësimor në këto institucione (po aty, fq 304)

Program trajnimi – Seminare dhe veprimtari praktike të hartuara nga një organizëm për të vendosur mentorimin në funksion të objektivave të qarta dhe modaliteteve të ndryshme.

1.9. Strukturimi i kapitujve

Kjo tezë paraqitet në pesë kapituj:

Kapitulli I: Hyrja përfshin synimet dhe kontekstin e studimit. Ky kapitull parashikon hyrjen; sfondin e kërkimit, duke përfshirë kontekstin e praktikës pedagogjike dhe programin e mentorimit, qëllimin dhe rëndësinë e studimit, metodologjinë, kornizën teorike, kufizimet e studimit, përcaktimin e fjalëve kyçe dhe strukturimin e kapitujve në këtë kërkim.

Kapitulli II: Shqyrtimi i literaturës shqyrton përcaktimet mbi praktikat pedagogjike, mentorimin, modelet dhe programet mentoruese, teoritë përforcuese të këtyre modeleve dhe funksionet e dobitë e mentorimit.

Kapitulli III: Metodologjia siguron literaturën në mbështetje të metodologjisë dhe detaje të praktikave të përdorura në zbatimin e kërkimit, mjetet e përdorura për grumbullimin e të dhënave dhe analizën e të dhënave.

Kapitulli IV: Rezultate paraqet rezultatet e studimit që dalin si rrjedhojë e analizës përshkruese dhe krahasuese të të dhënave të grumbulluara.

Kapitulli V: Diskutime, Rekomandime detajon rezultatet dhe analizën e të dhënave, së bashku me diskutimet mbi gjetjet për programin e trajnimit të zbatuar me mësues mentorë mbi mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike. Këtu, identifikohen zbatimet e këtij studimi dhe jepen sugjerime mbi zhvillimin dhe zbatimin e mëtejshëm të mentorimit në shkolla, si dhe hedh sugjerime për kërkime të mëtejshme.

KAPITULLI II

SHQYRTIMI I LITERATURËS

Ky kapitull jep një rishikim të literaturës mbi mentorimin, e cila formon bazat e kornizës konceptuale të këtij punimi. Ajo shqyrton modele të përshtatshme trajnimi për praktika mentoruese dhe faktorët që lidhen me ndikimin e procesit mentorues në përgatitjen e suksesshme të studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike.

2.1. Përgatitja dhe zhvillimi për mësimdhënie nëpërmjet praktikës pedagogjike

2.1.1. Të nxënët për mësimdhënie në praktikën pedagogjike

Praktika pedagogjike, pjesë kryesore përbërëse e programit të formimit fillestar të mësuesve të ardhshëm, paraqet një periudhë të rëndësishme në zhvillimin profesional të një mësimdhënësi. Sistemi i praktikës pedagogjike synon:

- Të zhvillojë shprehitë bazë për mësimdhënien
- Të aftësojë studentët të mësojnë aspekte të ndryshme të mësimdhënies dhe të nxënit
- Të zhvillojë kuptim të qartë për shkollën dhe vendin e saj në komunitetin përreth
- Të inkurajojë analizën kritike, reflektimin e përvojës dhe problemeve që ngrihen në shkollë nga format e ndryshme të organizimit të punës
- Të inkurajojë zhvillimin e një qëndrimi profesional ndaj cilësive të mësuesit (AEDP, "Ristrukturimi i praktikave profesionale", fq 4, 1998)

Ky moment shpesh shihet nga mësuesi i ardhshëm si çasti kur ai do të mësojë me të vërtetë të japë mësim. Kërkime të shumta janë zhvilluar lidhur me të nxënët për mësimdhënie, të realizuar gjatë kësaj periudhe të formimit fillestar.

Gjatë viteve janë krijuar modele të zhvillimit profesional të një mësuesi. Kështu, përmendim modelin e Fuller (1969) të bazuar mbi evoluimin e shqetësimeve të një mësuesi. Modeli i Berliner (1998), i përpunuar duke u nisur nga studimet krahasuese të mësuesve të rinj dhe atyre me përvojë është një tjetër fakt. Më vonë, Kagan (1992) ka trajtuar etapat e ndryshme të zhvillimit të një mësuesi fillestar, duke bërë një sintezë të

shkrimeve të kësaj fushe në SHBA. Në Angli, Calderhead (1987) si dhe Furlong e Maynard (1995) kanë propozuar modelin e tyre.

Feiman-Nemser e Buchmann (1987), pa folur për etapat e zhvillimit gjatë një praktike profesionale, japin një përkufizim interesant të procesit të të nxënit të mësimdhënies. Sipas tyre, nëse mësimdhënia konsiston në shpërndarjen e njohurive dhe në të qënit të sigurtë që nxënësit mësojnë, mësuesi duhet të zotërojë shkathtësi ndërveprimi dhe të angazhohet tërësisht në promovimin e të nxënit dhe dijeve të nxënësve. Shkurt, një mësues duhet të përqëndrohet në mënyrën e të menduarit të nxënësve dhe në të nxënët e tyre. Ky parim i mësimdhënies dhe i rolit të mësuesit na çon në përcaktimin e mëposhtëm të të nxënit të profesionit të mësimdhënësit gjatë praktikës pedagogjike:

> "të mësosh të njohësh ndryshimin midis rutinave të mësimdhënies dhe lidhjeve midis këtyre rutinave dhe të nxënit të nxënësve, të zhvillosh shkathtësitë e mësimdhënies; dhe të zhvillosh një qëndrim ku dëshiron realisht të mendosh veprimin tënd pedagogjik" (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987, fq 257).

Kërkimi i Furlong e Maynard (1995) duket interesant, duke qenë se trajton zhvillimin dhe të nxënët e mësuesve të ardhshëm gjatë praktikës profesionale. Sipas tyre, të nxënët e profesionit përmban katër faza mjaft të ndryshme me njëra tjetrën: mësimdhënia fillestare, mësimdhënia e mbikqyrur, transmetimi nga preokupimi për mësimdhënie në preokupim të të nxënit të nxënësve dhe mësimdhënia autonome. Autorët përmendin gjithashtu edhe faktin se të nxënët në profesion nuk është linear dhe mësuesi mund t'i kthehet njërës apo tjetrës fazë për t'u thelluar më shumë në të.

Një drejtim i programit të praktikave mësimdhënëse është të ndihmojë studentët praktikantë të përshtaten me kulturën e shkollës (Huling-Austin, 1992), por thjesht përshtatja me kontekstin ekzistues nuk të bën automatikisht mësues efektiv (Cochran-Smith & Lytle, 1999). Siç tregon Wang dhe Odell (2003), dy praktikantë zhvilluan mënyra të ndryshme mbresëlënëse për t'u përshtatur ndaj një konteksi, e cila çoi në mësimdhënie me pasoja të ndryshme në të nxënët e nxënësve, edhe kur iu ofruan mundësi për të ndjekur axhendat e tyre në të njejtën klasë dhe duke punuar me të njëjtët mentorë.

Të nxënët për mësimdhënie mund të realizohet vetëm duke angazhuar studentin praktikant në detyra autentike të mësimdhënies (Ball & Cohen 1999; Feiman-Nemser & Beasley 1997b). Është e nevojshme që ata të marrin pjesë në detyrat thelbësore të mësimdhënies, në krahasim me pseudo-situatat mësimore (Feiman-Nemser &Buchmann 1987) nën drejtimin e një eksperti, në mënyrë që të mësojnë mjeshtëritë e profesionit (Brown et al. 1989).

Nga ana tjetër, Gauthier, Mellouki e Tardif (1993) identifikojnë 5 tipe të njohurive që zotëron një mësues: kurrikulare, disiplinare, përvoje, kulturore dhe profesionale. Në klasë, mësuesi gjen mundësitë e përshtatshme duke përdorur njërën apo më shumë nga këto njohuri. Sipas tyre, formimi i një mësuesi të ardhshëm në mjedisin universitar, si dhe në praktikën profesionale, konsiston në zbulimin e tyre, duke patur parasysh kontekstin real, në të cilin zhvillohet mësimdhënia.

Bélair (1998) flet më shumë për kompetencat që duhet të përftojë mësuesi i ardhshëm, sesa për dijet. Sipas autores, këto kompetenca kanë të bëjnë me shumë fusha të jetës në klasë, me raportet me nxënësit, me përmbajtjet e disiplinave dhe me kërkesat e shoqërisë. Ajo mbështet idenë se mësuesi i ardhshëm duhet të evoluojë personalisht gjatë formimit të tij fillestar. Përftimi i këtyre kompetencave duhet të kontribuojë në zhvillimin profesional të një mësuesi të mirë, i tillë që të orientojë veprimet e tij në drejtim të të nxënit të nxënësve.

Praktika mund të cilësohet e arrirë, kur ka të nxënë të mësimdhënies apo një zhvillim të njohurive, shkathtësive dhe qëndrimeve tek studenti praktikant. Schon (1987) identifikon vështirësitë që ekzistojnë në të nxënë, kur ajo që do të mësohet jepet vetëm nëpërmjet detyrave të profesionit, pa ditur akoma si të veprosh. Modeli i tij i mentorimit është në përputhje me paradigmën e trajnimit, lehtësimit dhe funksionimit autonom të Collins et al. (1989). Nxënia e detyrave intelektuale të mësimdhënies kërkon situata të nxëni, në të cilat realizimi është më i plotë, se sa duke vrojtuar dhe duke u përpjekur në detyrat që ai / ajo tenton për të nxënë (Brown et al 1989; Lave & Wenger 1991).

Nëpërmjet praktikës njohëse (Collins et al. 1989), studentët praktikantë mësojnë të njohin, të mendojnë dhe të veprojnë si mësuesit e tyre mentorë dhe modelet me më shumë përvojë. Mentorim do të thotë sigurim i mundësive të shumta dhe të ndryshme për fillestarët për të provuar detyra intelektuale dhe interaktive të mësimdhënies nën

drejtimin e mirëmenduar dhe të kujdesshëm të një mentori më të ditur (Noddings 1992/2005).

Schon (1987) gjithashtu, thekson se reflektimi në dhe mbi praktikë është një komponent i nevojshëm i të nxënit të një profesioni të tillë si mësimdhënia. Mentorimi mësimor përfshin mundësi për reflektim të thellë dhe të pasur mbi praktikën me pjesëmarrjen e një mentori, i cili ndihmon për të formuar dhe rrënjosur këtë tipar intelektual.

Të nxënët për mësimdhënie kërkon më shumë se mbështetje, ai kërkon përfshirjen dhe një kuptim të natyrës intelektuale të mësimdhënies dhe të nxënit për mësimdhënie. Mentorimi është një metodë e fuqishme për të nxënët për mësimdhënie (Achinstein & Athanases 2006; Feiman-Nemser et al 1999).

2.1.2. Mësimdhënia: një profesion që i bën ballë kompleksitetit

Shkollat, në fillim të shekullit 21, janë mjedise komplekse. Rritja e diversitetit në komunitetet e shkollave, ndryshimet e vazhdueshme të kurrikulës, vlerësimit dhe përgjegjësisë kontribuojnë në "kompleksitetin, sfidat, pasiguritë dhe paqartësitë e natyrshme në mësimdhënie" (Goodfellow & Sumsion, 2000, fq. 253). Kompleksiteti ofron sfida dhe mundësi. "Ndryshime të paparashikueshme, jolineare" (Fullan, 2001) mund të trondisin ose të frymëzojnë dhe ofrojnë një "potencial të madh për të gjetur zgjidhje krijuese" (fq 31). Me reformën për profesionalizimin e mësuesve, duke theksuar aftësinë e mësuesit për të përdorur gjykimin në marrjen e vendimeve përballë situatave gjithnjë e më komplekse, duket se hyrja në profesion bëhet gjithnjë e më komplekse. Brenda këtij mjedisi kompleks, roli i mësuesit është ai i një mendimtari kritik në një mjedis social-politik-moral, si dhe një reflektues krijues.

Organizimi i mësimdhënies në mjedisin shkollor është një ndërtim shoqëror, në ndërveprimin e aktorëve të veçantë apo kolektivë, të cilët, nëse ndjekin disa qëllime të përbashkëta, mund të ndjekin edhe interesa të përbashkëta. Në një mënyrë ose në tjetrën, aktorët janë të detyruar të bashkëpunojnë në një organizim të njëjtë. Ky bashkëpunim shpesh shoqërohet me tensione, konflikte dhe përballje (Tardif & Lessard, 1999).

Mësimdhënia shfaqet kështu si një veprimtari që zhvillohet në një kontekst të karakterizuar nga kundërshtime të heshtura në ndërveprimin njerëzor, në marrëdhëniet e pushtetit dhe në tipat e njohjes. Veç të tjerash, mësimdhënia është formuar nga orientimet dhe teknikat specifike të kësaj veprimtarie profesionale, nga raporti me nxënësit, nga kompetencat e praktikantëve si dhe nga mjedisi që i rrethon (Martineau, 2006).

Detyra si mësimdhënës karakterizohet edhe nga roli madhor që luan strukturimi gjuhësor dhe simbolik i situatave (të japësh mësim do të thotë, që në njëfarë mënyre të jesh "mjeshtër i fjalës") dhe nga një paqëndrueshmëri relative (korniza e një mësimi nuk jepet asnjëherë, por duhet të bëhet gjithnjë objekt i një ndërtimi ndërveprues). Të japësh mësim, do të thotë të realizosh një profesion, i cili përmban një ngarkesë të fortë etike, sepse mësuesi punon me njerëz, në një kuadër, ku dimensionet simbolike dhe interpretative janë shumë të larta (Martineau, 2006).

Marrëdhënia e mësimdhënësit do të realizohet në raporte shumëdimensionale: profesionale, personale, juridike, emocionale, etj. Mësimdhënia shfaqet si një punë emocionale ku raporti me nxënësit është qëndror. Ky raport, për një pjesë të mirë, është i natyrës efektive, ai është veç të tjerash motori i motivimit të mësuesve. Pra, raporti i mësuesit me objektin e tij të punës (nxënësin) karakterizohet nga mënyra e mëposhtme: marrëdhënia mësues-nxënës është pasuruese; nuk ekzistojnë marrëdhënie tipike, uniforme dhe universale të mësuesve me objektet e tyre; marrëdhënia e mësuesve me nxënësit dallohet edhe nga një tension, duke qenë njëkohësisht burimi kryesor i kënaqësisë dhe burimi kryesor i vështirësive.

Marrëdhënia me nxënësit (në kuadrin e praktikës) është gjithashtu, burim i zbulimit të vetvetes si njeri dhe si profesionist i ardhshëm dhe mbart probleme dhe dilema, të cilat, shpesh, nuk kanë zgjidhje të thjeshtë dhe të pagabueshme, madje, ndonjëherë, nuk përmbajnë asnjë zgjidhje. Kështu, rezultatet e punës së mësuesit mund të karakterizohen nga pasaktësi - nuk e dimë se kush do të jetë ekzaktësisht rezultati i ndërhyrjres edukative; dhe produkti i mësimdhënies duket i paprekshëm - nuk shohim plotësisht produkt të përfunduar (Hannoun, 1996; Martineau, 1997). Në tërësi, të japësh mësim do të thotë të realizosh një profesion kompleks ose, më saktësisht, t'i bësh ballë çdo ditë kompleksitetit. Zhvillimi profesional i mësuesve të ardhshëm përbën një

periudhë të vështirë, në të cilën studenti praktikant përballet me një tërësi eksperiencash, përvojash dhe situatash të reja, ndaj të cilave ai duhet të përshtatet me shpejtësi.

Pa patur mbështetje, është shumë e vështirë për të kaluar këtë etapë fillestare të zhvillimit profesional. Mësuesit mentorë janë lojtarë kyç në dhënien e thelbit dhe mbështetjes për përvoja të tilla (Clarke, 2001, Cochran-Smith, 1991; Shulman, 2004). Stanulis (1995) shkruan: "Është mësuesi në klasë, i cili nëpërmjet ndërveprimit të ngushtë gjatë praktikës mësimdhënëse, ushtron ndikim të madh në zhvillimin e një mësuesi të ardhshëm" (f. 331). Për këtë arsye, studentët praktikantë dhe mësuesit e rinj duhet të bashkëpunojnë në mënyrë të ngushtë me mësuesit me përvojë në fillimin e rrugëtimit të tyre profesional. Ky bashkëpunim, përkufizohet si një "mbështetje profesionale e studentit praktikant nga ana e mësuesit me përvojë - mësuesit mentor" (Dumoulin, M.-J. 2004, faqe 21 – 24).

2.2. Mentorimi - një mjet mbështetës në përgatitjen dhe zhvillimin e mësuesve

2.2.1. Përkufizime dhe përcaktime mbi mentorimin

Është e nevojshme të propozojmë disa përkufizime, duke filluar nga termat mentor dhe i mentoruar. Wood (1997) ka parashtruar një historik të ndryshimeve të ndodhura në termin "mentor" që prej shfaqjes së tij tek Odiseja e Homerit nën tiparet e Mentorit, i ngarkuar me edukimin e Telemakut, djalit të Uliksit. Fillimisht nënvizon se gjatë shekujve 18-19, termi bënte pjesë në titujt e disa librave të destinuar për të ndihmuar të rinjtë në përvetësimin e disa disiplinave të tilla si marina apo mjekësia. Koncepti i "mentorit" ishte koncept familjar tek ushtarakët, por edhe tek artizanët, të cilët ruanin një traditë të gjatë të mentorimit, në të cilën një person më i moshuar transmetonte dijet dhe profesionin e tij tek një tjetër që ishte pa përvojë.

Termi "mentor"u rishfaq në vitet '70 në fushën e administrimit dhe biznesit me luhatje herë të marrëdhënieve autoritare dhe herë të marrëdhënieve të barabarta midis palëve. Wood, mban përkufizimin e Megginson (1994):

> "(mentori) është një person që ndihmon një tjetër individ të adresojë kalimet kryesore apo pengesat, me të cilat përballet individi dhe t'a trajtojë atë në mënyrë zhvilluese (fq. 165).

Gjejmë në këtë përkufizim nocionin e marrëdhënies së barabartë midis palëve dhe një trajtim që favorizon të nxënët, ashtu si dhe në përkufizimin e Burlew (1991), të cilin Wood e nënvizon:

> "Mentor është dikush që jep udhëzime, mbështetje, njohuri e mundësi në çdo periudhë që mentori dhe i mentoruari e gjykojnë të nevojshme këtë ndihmë" (fq. 214)

Duke u mbështetur mbi këta autorë, Wood njeh rëndësinë e palëve në mentorim dhe inkurajon një trajtim të tillë në mjedisin edukativ. Përsa i përket konceptit të mentorimit, autorë si Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo (2005), si dhe Thorndyke, Gusic & Milner (2008) konstatojmë se nuk gjendet një konsensus në shkrime në lidhje me përkufizimin e mentorimit. Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss & Yeo (2005) kanë shënuar se që prej viteve '70 më shumë se 20 përkufizime, krejtësisht të ndryshme të termave "mentor" dhe "mentorim" janë shfaqur në literaturë. Duke u mbështetur në këto shkrime dhe duke treguar një farë fleksibiliteti, ata propozojnë përkufizimin e mëposhtëm të marrëdhënies mentoruese:

> "*Një marrëdhënie mentoruese* është ajo që mund të ndryshojë përgjatë një vazhdimësie nga informale/afatshkurtër në formale/afatgjate, në të cilin mësuesit me përvojë, njohuri, aftësi dhe /ose mençuri të vlefshme, ofrojnë këshilla, informata, udhëzime, përkrahje apo mundësi për një tjetër anëtar të stafit apo student për zhvillimin profesional të tij (fq. 67).

Studiues të tjerë përshkruajnë mentorimin si një koncept i procesit (Roberts, 2000). Të tjerët e përshkruajnë atë si një grup të veçantë aktivitetesh (Bowman & Bowman, 1990), ndërsa Moorhed & Griffin (2004) e konceptuan atë si një marrëveshje, në të cilën punonjës me më shumë përvojë ndihmojnë ata me më pak përvojë të rriten profesionalisht dhe të zhvillohen, duke siguruar këshilla, mbështetje dhe inkurajim. Ai është gjithashtu një proces menaxhues apo teknik që ka për qëllim përforcimin e kulturës organizative dhe filozofinë (Cox, 1997).

Garvey & Alfred (2003) përshkruan mentorimin si një partneritet të nxëni midis një individi me më shumë përvojë dhe një tjetri me më pak përvojë, ndërsa Grossman & Rhodes (2002) shohin mentorimin si një proces që përfshin anën emocionale (miqësi,

pëlqim, mbështetje etj) dhe informacion instruktues, stërvitje, përkrahje, mbështetje dhe një marrëdhënie që bëhet më ndikuese me kalimin e kohës.

Fjala mentor, sipas fjalorit online Merriam-Webster, është përcaktuar si "një këshilltar i besuar ose udhëzues"; i mentoruar është përcaktuar si "dikush që po udhëzohet", ose "person i favorizuar". Reed et al.(2002) përcakton mentorimin si "një proces udhëzimi, njëkohësisht personalisht dhe profesionalisht të një personi," (f. 103). Mësuesi mentor shihet si një interpretues apo një drejtues, i cili përdor mësimin e përbashkët, modelimin, vëzhgimin dhe diskutimin; një instruktor, trajner, i cili ndihmon një student në mësimdhënie që të arrijë një nivel të caktuar në raport me tërësinë e kompetencave profesionale të përcaktuara më parë (Maynard and Furlong, 1995). Në rastin tonë, një mentor është një mësues me përvojë, që mëson dhe udhëheq studentin praktikant në procesin e përvetësimit të aftësive për mësimdhënie (Musai, 2001).

Mentorimi është më i dukshëm dhe më shumë i përdorur në fushën e mësimdhënies duke qenë se ai lejon që t'i përgjigjemi nevojave të studentëve praktikantë në hapat e tyre të para në profesionin e mësimdhënësit dhe favorizon realizimin me sukses të objektivave të vendosura (Feiman-Nemser, 2003; Hargreaves dhe Fullan, 1999; Ingersoll dhe Kralik, 2004; Jokinen, Heikkinen, dhe Valijervi, 2005; Martin dhe Rippon, 2003; Martinez, 2004). Studimet e para pak kohëve tregojnë se mentorimi kontribuon në përmirësimin e rendimentit të të mentoruarve (Kardos , S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. dhe Liu, E. (2001); Rhodes dhe Beneicke, 2002) dhe lejon rritjen e performancës së ekipit në shkollë (Rhodes dhe Beneicke, 2002). Mentorimi është konsideruar si një mjet efikas për të thyer izolimin e mësuesve fillestarë në hapat e para të hyrjes në profesion (Boutinet, 2003; Cuerrier, 2004; Lamontagne, Arsenault dhe Marzouk, 2008); ai lehtëson edhe integrimin e tyre në shkollë si dhe rritjen e frekuencës së bashkëpunimit dhe rritjen e cilësisë së punës në ekip (Feiman-Nemser, 2003).

Me anë të transmetimit të dijeve dhe të përvojës së mësuesit mentor (Lamontagne, Arsenault dhe Marzouk, 2008), mentorimi mund të nxisë zhvillimin e potencialit të studentëve praktikantë, të përmirësojë njohuritë e tyre në fushën e mësimdhënies, të rrisë zbatimin e praktikave efikase dhe të favorizojë të nxënët e

nxënësve (Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. dhe Liu, E. (2001).

Mentorimi për studentët praktikantë fokusohet në zhvillimin e njohurive, kompetencave dhe besimit të nevojshëm për të ndërmarrë me sukses përgjegjësitë e tyre, të tilla si mbështetje sociale dhe emocionale në një mjedis të sigurt veteksplorimi, që rezulton në rezultate pozitive akademike dhe personale (Johnson, 2006). Në studimin e saj Malderez përcakton rolin e mësuesit mentor si ...n*jë mësues që është përgjegjës për kujdesin ndaj studentëve të universitetit në programet e përgatitjes fillestare të mësuesve gjatë vendosjes së tyre në shkollë (Malderez. 2009)*

Shumë përkufizime për mentorimin janë dhënë sipas tipit të procesit, të cilit i referohet: *procesi i shoqërimit; procesi i mësimdhënies; procesi i ndërveprimit dhe i marrëdhënieve*.

Që në fillim mentorimi është përcaktuar si *proces shoqërimi* nga shumë aktorë. Shoqërimi është një tërësi veprimtarish mbështetëse, individuale apo kolektive, i destinuar për të rinjtë në mësimdhënie. Sipas Desgagne (1995), mentorimi shihet si qëndrim i përshtatur nga mësuesi me përvojë në funksion të vështirësive të mësuesit fillestar. Bëhet fjalë për shoqërimin e mësuesit të ardhshëm, në një perspektivë të vazhdueshme dhe sipas një modeli reflektiv (Desgagne, 1995). Për Barette (2000), bëhet thjesht fjalë për një shoqërim të mësuesit fillestar nga një mësues me përvojë. Bedard (2000) shton faktin që mësuesit me përvojë duhet të ofrojnë një ndihmë profesionale dhe përcakton mentorimin si më poshtë: "shoqërim i fillestarëve nga mësues me përvojë, me qëllim që t'i udhëheqin dhe t'u ofrojnë ndihmë profesionale në zgjidhjen e problemeve të hasura nga mësuesit fillestarë" (Bedard, 2000). Dumoulin (2004), pa iu referuar në mënyrë direkte shoqërimit, është për një "mbështetje profesionale për mësuesit fillestarë nga ana e kolegëve me përvojë ", (Dumoulin, 2004, faqe 22); së fundmi, Lusignan (2003a) është padyshim autori që e ka çuar më larg përkufizimin e tij, duke shtuar aspektin marrëdhënor të procesit të ndërtimit të identitetit profesional:

"…një formë shoqërimi, me anë të së cilës, një mësues me përvojë mbështet një person fillestar, përmes një marrëdhënie bashkëpunimi, në një kalim drejt një realiteti të ri dhe në të nxënët e tij drejt zhvillimit të potencialit personal dhe profesional" (Lusignan, 2003a, fq. 45 – 46).

Nëse mësuesi mentor luan një rol aktiv në procesin e shoqërimit, mentorimi që mbështetet tek *procesi i mësimdhënies* i jep një vend akoma më të madh rolit të mësuesit mentor. Megjithatë, studimet mbi mentorimin që mbështetet tek procesi i mësimdhënies, nuk e shohin këtë tek aktorët e përfshirë në të, duke qenë se, ashtu siç citojnë Feiman - Nemser (2003), mësuesit fillestarë nuk shfaqen si nxënës dhe mësuesit mentorë nuk duken si mësues. Angelle (2002a) nxjerr në pah funksionin edukativ të mësuesit mentor dhe tregon që mentorimi është njëkohësisht një sistem mbështetje rastësore dhe një sistem që ka një funksion edukativ.

Tipi i fundit i përcaktimit i jep një rol më aktiv të mentoruarve, duke qenë se mentorimi është përkufizuar si një *proces ndërveprimi dhe marrëdhënie*. Për Latour (1994), bëhet fjalë për "një proces të shpeshtë ndërveprimi midis të paktën dy individëve: mentorit dhe të mentoruarit (Latour, 1994, fq. 22)".

Mentori duhet të jetë i aftë për të planifikuar, organizuar dhe negociuar; duhet të ketë një qëndrim pozitiv ndaj profesionit dhe të jetë i besuar; të ketë njohuri profesionale të mjaftueshme për të qenë i aftë që të kuptojë dhe të formojë përvojat e tij dhe të fillestarëve në profesion; të jetë në gjendje për të krijuar një klimë sinqeriteti dhe besimi dhe të vlerësojë cilësitë e të mentoruarit; të zotërojë aftësitë për trajnim dhe këshillim.

Kjo përfshin një angazhim të fortë nga ana e mentorit. Cilësia e marrëdhënieve midis mentorit dhe fillestarit është e rëndësishme. Puna së bashku në një qasje të hapur për zgjidhjen e problemeve rrit besimin për mësimdhënie të fillestarëve (Engels, e.a.,2003, fq. 14-15)

2.2.2. Një praktikë e arrirë dhe ndërhyrja efikase e mësuesit mentor

Studimet mbi përgatitjen dhe formimin e mësuesve konkludojnë se suksesi i një praktike profesionale për formimin e mësuesve të ardhshëm si mësimdhënës të mirë është përgjithësisht i varur nga tipi i marrëdhënies së mësuesit mentor gjatë vëzhgimit të studentit praktikant (Karmas e Jacko, 1977; Locke, 1984; Dodds, 1985; Guyton e McIntyre, 1990); mësimdhënia dhe të nxënit janë koncepte plotësuese dhe marrëdhëniet midis studentit praktikant dhe mësuesit bashkëpunëtor janë të lidhura (Cooper, 1999). Stanulis (1995) shkruan: "mësuesi në klasë, për shkak të ndërveprimit të ngushtë gjatë

praktikës së mësimdhënies, ushtron ndikim të madh në zhvillimin e një mësuesi të ardhshëm" (fq. 331).

Në një shkrim më të vonshëm, Raymond & Lenoir (1998) trajtojnë vendin gjithnjë e më të rëndësishëm të mësuesit mentor në formimin fillestar dhe marrin për provë kohën që i kushtohet praktikave të ndryshme profesionale në programin e formimit. Megjithatë, vetëm një nga tekstet që ata paraqesin përshkruan marrëdhëniet midis mësuesve mentorë dhe studentëve praktikantë. Nuk është asnjëherë vonë për të trajtuar ndërhyrjet efikase të mësuesit mentor, qofshin këto ndërhyrje në lidhje me të nxënët për mësimdhënie në praktikën pedagogjike. Për më tepër, shumë nga këto shkrime nuk përcaktojnë arritjen e suksesit apo përcaktojnë në mënyrë të vagët kriteret e arritjes së suksesit në një praktikë profesionale.

Disa kërkues të tjerë kanë trajtuar tematikat e mëposhtme: një praktikë profesionale e arrirë, ndërhyrjet efikase të një mësuesi mentor dhe lidhjet midis tyre. Barnes & Edwards (1984) e kanë përkufizuar një praktikë profesionale të suksesshme si një praktikë ku ka zhvillim të një sërë teknikash të mësimdhënies dhe vazhdimësi, zhvillim të aftësive dhe shkathtësive për të gjykuar për momentin e përshtatshëm të përdorimit të këtyre teknikave në mënyrë të integruar. Ata kanë identifikuar fillimisht këto praktika për të provuar më pas sjelljet dhe qëndrimet e mësuesve mentorë të lidhura me këtë sukses. Sipas këtij kërkimi, mësuesit mentorë, të cilët marrin pjesë në praktika të suksesshme, ndërveprojnë në mënyra të ndryshme me studentin praktikant, nëse i krahasojmë me mësues të tjerë mentorë, të cilët marrin pjesë në një praktikë pedagogjike më pak të arrirë.

Në një praktikë të suksesshme mësuesi mentor është më tepër aktiv dhe qëndron më pranë studentit praktikant; i mëson teknikat e administrimit në mënyrë të thjeshtë dhe ndihmon konkretisht studentin praktikant në planifikimin e tij, në vend që të presë që të shfaqen problemet e, më pas, të ndërhyjë për zgjidhjen e tyre; vendos lidhje pozitive me studentin praktikant.

Blair (1984), ka ndërmarrë një kërkim mbi ndërhyrjet e mësuesve mentorë, të cilët paraqiten të suksesshëm. Mësuesi mentor karakterizohet, midis të tjerash, me ndërhyrjet që kanë të bëjnë me ndërgjegjësimin për rolin e mësimdhënësit, me marrëdhëniet njerëzore, administrimin dhe organizimin, përfshirjen graduale,

mësimdhënien e diferencuar, vlerësimin dhe analizën e mësimdhënies. Edhe pse ka pyetur mësues mentorë të konsideruar si të suksesshëm, Blair nuk përcakton se çfarë përbën një praktikë profesionale e suksesshme.

Feiman-Nemser & Buchmann (1987) gjithashtu, kanë studiuar rolin madhor të ndërhyrjeve të mësuesve mentorë në suksesin e një praktike profesionale. Ato pohojnë se mësuesit mentorë duhet të ndërhyjnë në mënyra të ndryshme tek studenti praktikant, për të kontribuar në suksesin e një praktike pedagogjike, për të shpjeguar veprimet e tyre pedagogjike dhe për të treguar se si të thellohet mendimi i nxënësve, të udhëhiqet vëmëndja e studentit praktikant mbi treguesit e të kuptuarit apo të konfuzionit tek nxënësit, të ndihmohet studenti të diskutojë për arsyet e vendimeve dhe veprimeve të tij; për vështirësitë për të dalluar se çfarë dinë nxënësit dhe çfarë duhet të dinë ata. Sipas autorëve, vetëm në çastin kur parashtrojnë këto, mësuesit mentorë kanë përmbushur realisht rolin e tyre si formatorë të mësuesve të ardhshëm.

Roli "mbikqyrës" në përgatitjen e mësuesve ka mbetur, nga pikëpamja e të nxënit për mësimdhënie, si proces i drejtpërdrejtë i të praktikuarit "bëje mirë", me mbikqyrës që vlerësojnë përmes vëzhgimit, nëse ishte "bërë mirë" apo jo, duke kaluar në vlerësimin e tyre dhe duke dhënë këshilla sesi praktikanti të përmirësohet dhe të veprojë më mirë. Megjithatë, se çfarë përbën një mësimdhënie e mirë nuk është e dukshme dhe pikëpamjet e të nxënit për mësimdhënien kanë ndryshuar, duke përfshirë teoritë nisur nga perspektivat konstruktiviste (p.sh. Richardson 1997), socio-kulturore (p.sh. Lave & Wenger 1991) dhe aftësitë njohëse (psh Tomlinson 1995).

Përveç zhvillimit të shkathtësive në klasë, studentët praktikantë duhet të ndihmohen të marrin pjesë në një komunitet profesional, të jenë të gatshëm për të hetuar veten dhe mësimdhënien e tyre, të bëhen më të mirë në konstatim (Mason 2002), një aftësi përforcuese e rëndësishme për hetimet si dhe për mësimdhënie përgjegjëse dhe të zhvillojnë një "arsyetim të fuqishëm", kompleks dhe intuitiv (Johnson 1999). Roli "personal" në jetën dhe karrierën profesionale të mësuesve (Day 2004, Hobson et al 2006), mund të ketë ndikuar në zgjedhjen e emërtimit "mentor", duke e lidhur më shumë me aspektin e rolit mbështetës personal.

Maynard dhe Furlong (1995) pohojnë se faktorët personalë kanë një ndikim të konsiderueshëm në formimin e koncepteve, besimeve dhe pritshmërisë së studentëve

praktikantë, në lidhje me natyrën e mësimdhënies dhe të nxënit. Nëse roli i mësuesit mund të shikohet si "i papërshtatshëm" ose "i thjeshtë", argumentojnë ata, do të duhet pastaj një këshillues që të "drejtojë vëzhgimin e tyre", në mënyrë që ata të mund të rregullojnë ose të ripërcaktojnë konceptet e tyre.

Megjithatë, vetë mentorët sjellin perspektivat e tyre, të mbartura nga puna e tyre si mentorë. Pas studimit të tyre mbi zhvillimin e një mësuesi të ardhshëm gjatë praktikës profesionale, Furlong & Maynard (1995) propozojnë që mësuesi mentor të ndërhyjë në mënyra të ndryshme, sipas etapave të arritura të zhvillimit nga studenti praktikant. Kështu, mësuesi mentor duhet të marrë rolin e *modelit, trajnuesit, një miku që kritikon, bashkëkërkuesit* ose një përzierje e këtyre roleve. Zgjedhja e rolit më të përshtatshëm duhet të bazohet në etapën e zhvillimit dhe në të nxënët e studentit praktikant.

Furlong &Maynard (1995) sugjerojnë këto role, por nuk japin të dhëna të kërkimit mbi efikasitetin e tyre, lidhjet e mundshme dhe arritjen e suksesit në një praktikë profesionale. Ata më shumë i kanë nxjerrë këto role nisur nga fazat e zhvillimit të studentit praktikant, sesa i kanë identifikuar ato.

Sipas Elliot dhe Calder (1993, fq. 179) "supozimet në lidhje me natyrën e vërtetë të mësimdhënies dhe se si ndodh nxënia, sigurojnë një pjesë të arsyes për qasjet e mentorëve". Ata pretendojnë se konceptimet e paracaktuara rreth rolit të mentorimit do të ndikojnë në mënyrën se si ata e miratojnë atë. Është sugjeruar gjithashtu, se mentorimi është një praktikë e kontekstualizuar, e formuar nga kultura, kurrikula dhe organizimi i mësimdhënies (Hiebert, Gallimore, dhe Stigler 2002; Jones, 2009). Për më tepër, disa studentë praktikantë raportojnë për përvojat e tyre negative, kur ata perceptojnë mësuesin shoqërues me qëndrime të ndryshme nga besimet dhe vlerat e tyre (Eby et al., 2000).

2.2.3. Mentorimi mësimor

Feiman-Nemser (1998, 2001) shpiku termin "mentorimi mësimor" për të dalluar këtë lloj mentorimi të mësimdhënësve fillestarë nga shumë qasje të mbikqyrësve tradicionalë. Koncepti i mentorimit mësimor është bazuar në teoritë e të nxënit, të cilat e përshkruajnë nxënësin si një pjesëmarrës aktiv në procesin e të nxënit.

Formuar nga teoritë e njohjes së përbashkët shoqërore (Resnick 1991; Rogoff 1991; Tharp dhe Gallimore 1988), koncepti i mentorimit mësimor është i bazuar në teorinë e përvojës mësimore të Dewey (1938), në të cilën nxënësi ndërvepron me mjedisin e tij në mënyrë që të rezultojë në rritje. Në këtë tip mentorimi, mësuesit mentorë formojnë qëllimisht mundësi të nxëni për fillestarët, që t'i çojnë drejt një kuptimi më të mirë të mësimdhënies, të nxënit, dhe të nxënit për mësimdhënie.

Mentorimi bazohet në teoritë e të nxënit (Vygotsky, 1978, Tharp & Gallimore,1988), përmes procesit të ndërtimit të njohurive, udhëhequr nga një mësues i ditur, që modelon të nxënët e një tjetri deri në përvetësimin e tij. Mentorët angazhohen në mentorimin mësimor kur ata shkojnë përtej mbështetjes emocionale/psikologjike dhe gjetjes së burimevei dhe bazojnë praktikën e tyre mbi idenë se të nxënët për mësimdhënie, kërkon krijimin e mundësive të të nxënit që përfshijnë intelektualisht të mentoruarin në "zonën proksimale të zhvillimit" (Vygotsky 1978).

Të rriturit hyjnë në marrëdhënie mentorimi me përvoja jetësore të tyre. Këta individë, natyrisht, do të kërkojnë ndërveprimin, që përdor një qasje të ndryshme me atë të përdorur për mësimin e fëmijëve. Pfister (2004) pohoi:

> "edhe pse një numër i konsiderueshëm studimesh kanë hetuar efektet e mentorimit, shumë pak studime kanë synuar zhvillimin e një teorie që siguron themelin intelektual për të shpjeguar pse mentorimi është shpesh i suksesshëm për të ndihmuar individët të kapërcejnë stresin gjatë kohës së kalimit nga një stad në tjetrin (fq. 43).

Studentët praktikantë eksplorojnë fusha të tjera, që dallojnë shumë nga mjediset universitare dhe kanë nevojë të trajtohen nga mësues të mirëpërgatitur mentorë, për të lundruar me sukses përmes stresit kalimtar.

Të mbështetur nga shumë kërkime në fushën e nevojave të studentëve praktikantë, Grosman dhe Thompson (2004) theksuan se "hulumtimet ilustrojnë rëndësinë për mentorimin, për të kuptuar nevojat e mësuesve, të cilët nuk janë të trajnuar tradicionalisht dhe ndihen të pambrojtur" (fq. 44). Duke detajuar disa nga elementet e përfshira në mentorim, autorët më tej theksuan se, duke ofruar studentët praktikantë me mësues mentorë, që u sigurojnë qëndrime pozitive, mbrojtje dhe mbështetje, mund të

ndihmojmë për të promovuar një ndjenjë mirëqenie dhe vetëbesimi. Hyrja e tyre në një fushë të re sugjeron nevojë për vëmendje të veçantë në këto aspekte.

Procesi i mentorimit në praktikën e studentëve që përgatiten për mësues, përbën një faktor kritik në zhvillimin e tyre profesional. Hawkey (1997) pohon se mentorimi është ideosinkretik në kuptimin që mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë sjellin në procesin e praktikës shumëllojshmërinë e besimeve dhe shqetësimeve që çojnë në ndërveprimin kompleks dhe dinamika të komplikuara. Wang (2001) e shtrin këtë pikëpamje dhe tregon se perceptimet e ndryshme mund të ndikojnë në marrëdhënien dhe procesin e të nxënit që zhvillohet për mentorët dhe studentët praktikantë, duke ndikuar në mënyrën se si ata komunikojnë dhe çfarë kështillash japin. Në të njëjtën mënyrë, konceptualizime të ndryshme të mësimdhënies nënkuptojnë pikëpamje të ndryshme të proceseve të të nxënit për mësimdhënie dhe një vizion të ndryshëm të rolit të mentorit (Maynard & Furlong, 1993). Yang et al. (2005) konkludojnë se mentorimi mund të shihet si përpjekje dhe sfida, për shkak të kontradiktave mbi mënyrën se si është përshkruar nga studime të ndryshme mentorimi dhe aktorët e përfshirë në procesin e mentorimit.

Është sugjeruar që mentorët duhet të jenë të informuar në lidhje me nevojat e të mentoruarve të tyre, në mënyrë që të krijojnë një marrëdhënie efektive mentorimi (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009). Russell & Russell (2011) duke cituar Tauer (2002) mbështetin këtë nocion dhe mendimin se marrëdhëniet mentoruese më të suksesshme bazohen në vlera, qëllime dhe kuptime të përbashkëta, e për të kuptuar dinamikën e mentorimit, është e nevojshme të përmirësosh perspektivën e mentorit mbi marrëdhënien mentoruese. Kështu, boshllëqet perceptuese, nën të cilat ndodh mentorimi dhe të nxënit për mësimdhënie, janë komplekse.

Marrëdhënia midis studentit praktikant dhe mësuesit mentor ndikon në rezultatet e perceptuara të të nxënit të studentëve praktikantë (Femke Gerretzen, 2012). Në studimin e tyre Alysia D. Roehrig, Catherine M. Bohn, Jeannine E. Turner, Michael Pressley (2007) zbuluan faktorë që ndikonin në përmirësimin e praktikave në klasë. Sipas tyre, mësuesit mentorë më me eksperiencë në mentorimin e fillestarëve ishin më efektivë se sa mësuesit e tjerë bashkëpunëtorë.

2.2.4. Marrëdhëniet mentoruese

Mentorimi përbën një mjet veçanërisht efikas për të shoqëruar dhe mbështetur studentët praktikantë në procesin e praktikës së tyre profesionale. Konsultat e realizuara me aktorë të ndryshëm të mjedisit shkollor, duke përfshirë mësues të rinj dhe studentë praktikantë, nxjerrin në pah në mënyrë të qartë faktin se shoqërimi nga një mësues me përvojë, nëse nuk përbën rrugën e vetme të ndihmës së dhënë, është përgjithësisht më i domosdoshmi për të drejtuar studentin praktikant drejt arritjes së suksesit në profesion. Ata përshkruajnë marrëdhëniet midis mësuesve mentorë dhe studentëve praktikantë. Në një mjedis kompleks "ndërveprimet apo marrëdhëniet midis agjentëve të tij janë parime organizuese" (Lewin & Regine, siç citohet në Fullan, 2001, fq. 52).

Si mund ta cilësosh këtë marrëdhënie, që mund të krijohet gjatë praktikave pedagogjike? Parslow & Wray (2000), Megginson dhe Clutterbuck (1995) e përkufizojnë si një marrëdhënie reciproke dhe domethënëse që vendoset midis dy personave me qëllim realizimin me sukses të transmetimeve në nivelin e njohurive, punës dhe kompetencave. Kjo marrëdhënie karakterizohet nga prezenca e një ndjenje besimi të dyanshëm, e cila vendos përgjegjësinë si vlerë kryesore. Gordon (1983) e përshkruan në një mënyrë më të plotë. Për të, kjo marrëdhënie kërkon shkëmbimin e mirësive, ndonjëherë të shenjta, duke favorizuar aktualizimin e mentorit dhe të mentoruarit. Dallojmë, të nënkuptuar në këto përkufizime, konceptet e komunikimit, zhvillimit të të mësuarit dhe të menduarit, të cilat na paraqesin më qartë cilësinë e një marrëdhënie mbështetjeje që vendoset midis mentorit dhe të mentoruarit.

Një tjetër karakteristikë, shpesh e nxjerrë në pah nga autorë të ndryshëm, ka të bëjë me idenë që mentori të jetë i pranishëm ku e kërkon i mentoruari. Houde (1995) citon: "përbën avantazh rezervimi i fjalës mentor, personit që është i shqetësuar për perspektivën që duhet të ketë i mentoruari i tij". Në të njëjtin kuptim, Johnson dhe Sullivan nënvizojnë se, kur mentori të jetë i aftë të lërë mënjanë ambicjet, dëshirat dhe dyshimet e tij e të njohë ambicjet, dëshirat dhe dyshimet e të mentoruarit, atëherë ai do të mund të krijojë një marrëdhënie mentoruese dhe ndihmuese.

Mentori nuk është për të kritikuar, për të diktuar mënyrat e sjelljes e të veprimit, për të vlerësuar performancat, për t'u sjellë si një shpëtues ose për të krijuar me të

mentoruarin një kopje të vetvetes. Këto janë koncepte të gabuara të mentorimit dhe ilustrojnë sjellje, të cilat duhet të evitohen.

Cohen (1995), gjithashtu pranoi se mentorët ndërveprojnë me nxënësit e rritur në dy fusha: "rritjen në zhvillimin e tyre intelektual dhe emocional", (fq. 4). Në këtë drejtim, Cohen (fq.5) identifikon gjashtë funksione të sjelljes që mentori duhet të zotërojë: shprehja e marrëdhënies, e informacionit, theksi lehtësues, konfrontues, mentori si model dhe vizion i të mentoruarit". *Shprehja e marrëdhënies* kërkon që mentori të dëgjojë me vëmendje dhe pa gjykuar shqetësimet dhe ndjenjat e të mentoruarit. Mentori përdor *funksionin informues*, duke pyetur të mentoruarin për informacione specifike, që do të lejojnë atë të ofrojë udhëzime në marrjen e vendimeve të projektuara në arritjen e qëllimeve personale për nxënie dhe mësimdhënie. Me anë të *funksionit lehtësues*, mentori inkurajon të mentoruarin të angazhohet në një proces të detajuar vetëvlersimi për të inkurajuar opsionet alternative gjatë përcaktimit të planeve të karrierës dhe qëllimeve personale. Me theksin *konfrontues,* Cohen (1995) udhëzon mentorin të sfidojë të mentoruarin që të studiojë sjelljet që janë joproduktive, vendimet e pranuara apo të refuzuara dhe njohjen se disa sjellje duhet të ndryshohen. Në funksionin e *modelit*, mentori shërben si një model dhe ndan përvojën personale dhe ndjenjat me të mentoruarin, në mënyrë që të inkurajojë atë për të ndërmarrë rreziqe, vendime të nevojshme për të përparuar drejt qëllimeve, dhe për të "pasuruar marrëdhëniet" (fq. 191) midis mentorit dhe të mentoruarit. Funksioni i *vizionit* të mentoruarit kërkon që mentori të stimulojë të menduarit kritik të të mentoruarit, për të parashikuar të ardhmen e tij personale dhe profesionale. Cohen thekson, se qëllimi i këtij funksioni ishte "të inkurajojë të mentoruarin të funksionojë si një nxënës i rritur i pavarur, i cili të marrë iniciativa për të menaxhuar ndryshimin dhe për të negociuar tranzicionin konstruktiv përmes jetës personale dhe ngjarjeve në vendin e punës" (fq. 23). Cohen tregoi se mentori duhet të kryejë njëherësh të gjashtë funksionet për të krijuar një "efekt ndërveprues" (fq.5), ku marrëdhënia mentoruese bëhet më e fuqishme, se sa në gjashtë funksionet në mënyrë të veçuar. Është kjo ndërthurje e funksioneve që e bën mentorimin kuptimplotë për të mentoruarin.

Mësuesi mentor mund të jetë një ndihmës i madh për studentin praktikant, duke luajtur rol mbështetës, duke e dëgjuar, njëkohësisht duke ndarë së bashku mendimet,

idetë dhe përvojat profesionale. Kështu, me anë të shkëmbimit që realizohet midis një mësuesi mentor dhe një studenti praktikant, mentorimi lejon favorizimin e zhvillimit profesional të studentit praktikant, duke e bërë më të lehtë përshtatjen e tij me aspektet e ndryshme të profesionit.

Sipas Bateman, (Bateman, D. 2001, faqe 18), "roli i mësuesit me përvojë mund të jetë themelor, sepse këta lehtësojnë dhe shpejtojnë rrugëtimin e mësuesve të rinj drejt përvetësimit të profesionit të mësuesit". Nga ky fakt, shoqërimi i studentëve praktikantë nga mësuesit me përvojë lejon reduktimin e periudhës së provës dhe të gabimeve karakteristike në fillimet e para në profesion. Jo vetëm mësuesi i ri apo studenti praktikant përfiton nga ky mentorim, por edhe vetë nxënësit, pasi mësuesi tregohet më efikas në mësimdhënie, duke kërkuar realizimin e një mësimdhënie dhe nxënie të suksesshme dhe arritjen e suksesit mësimor të nxënësve.

Pjesa më e madhe e kërkimit mbi mentorimin është përqendruar kryesisht në perspektivat dhe rolin e mentorit (Harris, 2003). Më konkretisht, kërkimi ka shqyrtuar llojin e mbështetjes që ofrojnë mentorët, e cila mund të karakterizohet si emocionale apo psikologjike (Bruce, 1995; Haring, 1999; Iancu - Haddad & Oplatka, 2009). Hulumtimet nga Jacobi (1991) shqyrtuan mentorimin në arsim dhe përcaktuan tre kategoritë kryesore të rolit të mentorit, të cilat përfshijnë *mbështetjen personale, modelimin e rolit dhe zhvillimin profesional*. Për më tepër, kjo marrëdhënie është karakterizuar shpesh nga mentori si sigurim udhëzimesh, përkrahjeje dhe këshillimi (Bierema, 1996; Harris, 2003).

Marrëdhëniet më të suksesshme mentoruese janë të bazuara në vlerat e përbashkëta dhe të përgjithshme, qëllimet dhe mirëkuptimet (Tauer, 2002). Literatura në lidhje me mentorimin identifikon rolet kyç të mentorëve si udhërrëfyes, duke ofruar mbështetje (Ganser, 1996), duke vepruar si këshillues, trajnerë ose partnerë (Jones, 2001), po ashtu, edhe si edukatorë të të mentoruarit. Mentorimi është përkufizuar edhe si një marrëdhënie edukative, bazuar në besimin reciprok, që çon në zhvillimin dhe rritjen profesionale të mentorit dhe të të mentoruarit (Halai, 2006). E thënë thjeshtë, mentorimi siguron përfitime për dyshen mentor - i mentoruar dhe është ndjenjë kënaqësie, kur mentori shikon të mentoruarin të rritet profesionalisht (Reed, Phillips, Parrish, & Shaw, 2002).

Edhe pse ekzistojnë përkufizime të shumta për mentorimin, ka ngjashmëri, kur mendon për cilësitë e nevojshme të mentorëve efektivë dhe llojet e aktiviteteve që lehtësojnë mentorimin efektiv. Knox dhe McGovern (1988) pohojnë se ka gjashtë karakteristika vendimtare për mentorët:

(a) dëshira për të shkëmbyer njohuritë, (b) kompetenca, (c) dëshira për të lehtësuar rritjen, (d) ndershmëria, (e) dëshira për të dhënë reagime kritike, pozitive dhe konstruktive, (f) aftësia për t'u marrë direkt me të mentoruarin. Disa nga aspektet kryesore të modeleve të mentorimit efektiv përfshijnë realizimin e vëzhgimeve, duke siguruar reagime si dhe sigurimin e kohës për mentorin dhe të mentoruarin për të diskutuar rreth reagimeve dhe angazhimit në reflektim (Giebelhaus et al., 2002).

Aktivitete të ngjashme mentoruese janë pranuar nga Leeds Metropolitan University (1995) në kërkimin e tyre të publikuar në raportin *Mentoring: the 'Working for a Degree' project* si është paraqitur në figurën e mëposhtme[7]:

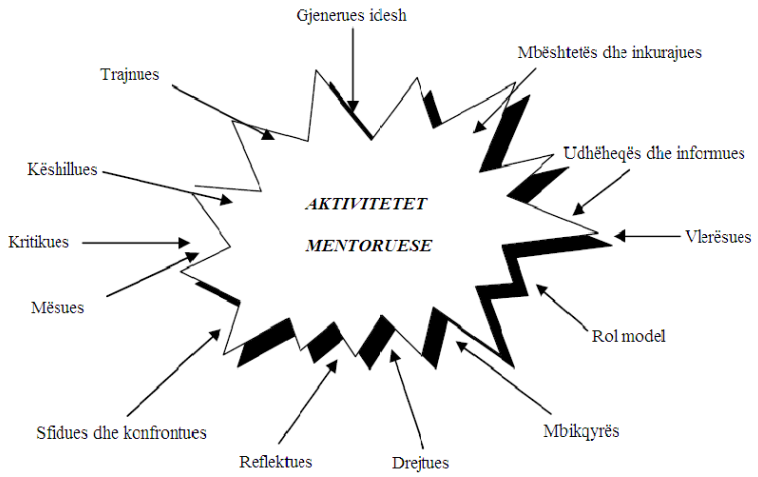


Fig 2.2 Aktivitetet mentoruese (Leeds Metropolitan University, 1995)

Sipas Giebelhaus (1999), modelet efektive mentoruese duhet të përfshijnë një metodë për përzgjedhjen dhe përgatitjen e mentorëve dhe të të mentoruarve të tyre, që të promovojnë bashkëpunimin dhe mundësitë për vëzhgimin e drejtpërdrejtë të mësimdhënies së tyre. Për më tepër, faktorë të tillë si personaliteti, aftësia për të

[7] Clutterbuck, D. and Lane, G. (2004). The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring, Gower Publishing Company

komunikuar parimet e mësimdhënies efektive dhe ngjashmëritë midis nivelit të klasës dhe përmbajtjes lehtësojnë mentorimin efektiv (Giebelhaus et al., 2002).

Hulumtues dhe studiues në fushën e mentorimit pranojnë se roli kryesor i mentorit është të japë udhëzime dhe mbështetje emocionale për mësuesin rishtar, i cili ka nevojë për mbështetje të konsiderueshme (Halai, 2006). Sipas Ganser (1996), mentori duhet të ketë optimalisht 8-15 vjet përvojë të kudondodhur në mësimdhënie, duke përfshirë edhe disa vite në shkollën, në të cilën ai është duke punuar. Veç kësaj, ata shfaqin karakteristikat e mëposhtme: (a) dëshirë, angazhim dhe entuziazëm; (b) aftësi për të bashkëpunuar me të rriturit; (c) perceptim të mësimdhënies, si një punë me të cilën ata janë të kënaqur. Në vitin 1978, Schein propozoi tetë role për mentorin: mësues, sponsorizues, i besuar, mirëpritës, model, zhvillues talenti, mbikëqyrës dhe udhëheqës.

Strategjitë kërkimore për promovimin e marrëdhënieve efektive mentoruese mund të lehtësojnë përvojat pozitive të praktikës për mësuesit bashkëpunëtorë, studentët praktikantë dhe mbikëqyrësit universitarë. Hulumtimet nga Roehrig et al. (2007) demonstrojnë rëndësinë e modelimit të përshtatshëm mentorues (p.sh., strategjitë efektive mësimore për të vëzhguar), si dhe nevojën për një linjë të qartë dhe të hapur të komunikimit gjatë përvojës mentoruese midis mentorit dhe të mentoruarit.

2.3. Programi i praktikave pedagogjike dhe trajnimi për praktika mentoruese

Duke ofruar njohuri të mëtejshme për rolet e mësuesit mentor, Stroble dhe Cooper (1988) studiuan programet e përgatitjes së mësuesve. Autorët gjetën pritje të përziera për rolet e mentorëve. Ata zbuluan se, kur mentorët janë vendosur në rolin e një vlerësuesi dhe gjykuesi formal, aspektet më të dobishme të një marrëdhënie mentor-rishtar janë të tendosura. Për më tepër, "të qënët i paqartë për rolin ndihmues dhe vlerësues përcakton kërkesa të ndryshme mbi mentorin dhe dëmton besimin e fillestarëve" (fq. 233). Studimi thekson se "anketimet e atyre që kanë qenë mentorë, zbulojnë këto probleme dhe tregojnë nevojën për përkufizime më produktive të roleve për mësuesit mentorë" (fq. 233).

Driscoll, Peterson, dhe Kauchak (1985) mbrojtën mendimin e krijimit të kushteve mbështetëse nga mësuesit dhe stafi i shkollës për përgatitjen dhe formimin e mësuesve të rinj. Ata theksuan në studimin e tyre: "Ata që kanë studiuar Projektin e

Vlerësimit të Mësuesit në Utah, sugjerojnë se ndihma formuese dhe reagimet e ofruara nga mentorët ndryshon qartë nga çdo lloj vlerësimi formal" (fq. 115). Për më tepër, "të qenët i hapur dhe besues, tipare të sistemeve të suksesshme mentoruese, nuk mundësohen kur mësuesit bashkëpunues veprojnë si vlerësues" (f. 116).

Faktori vlerësues u dallua si një tipar problematik në studimin e Hertzog (2002). Ai shpjegoi: "se duhet kohë për të ndërtuar besimin e nevojshëm në një fazë formale vëzhgim/reagim me një rishtar të papërgatitur, i cili mund të ndihet, gjithashtu i papërshtatshëm" (fq. 32). Hertzog arsyeton se një fazë formale këshillimi/vëzhgimi me shkrim mund të ndikojë në perceptimet fillestare të rishtarëve për marrëdhëniet mentoruese. Hertzog sugjeroi, gjithashtu: "Programet e mbështetjes duhet të hetojnë se si fazat vëzhgim/reagim mund të përdoren për të ndihmuar fillestarët në hetimin e mësimdhënies së tyre dhe të bëhen praktikues reflektues në kontekstin e një mjedisi të besuar" (fq. 32)

Duke theksuar nevojën për sqarimin e roleve të mentorëve, në një studim Hamdan (2006) zbuloi disa nga vështirësitë në këtë fushë. Hamdan konstatoi se kandidatët për mësues marrin shumë informacion, shpesh jo sistematik dhe prandaj pritjet bëhen konfuze. Kandidatët për mësues sugjeruan që, në vend të udhëzimeve të ndryshme nga burime të ndryshme, dikush duhet të marrë rolin udhëheqës në mbështetjen e tyre. Duke siguruar të dhëna të mëtejshme mbi elementet në programet efektive, Hayes (2006) mbështeti trajnimin për mësuesit mentorë, së bashku me krijimin e strukturës dhe llogaridhënies. Pa marrë parasysh se sa shumë përvojë mund të kenë mentorët si mësues, ata mund të përfitojnë nga programet e trajnimit për mentorim që përqëndrohen në mësimdhënien e të rriturve. Në këtë mënyrë pjesëmarrësit dinë se çfarë pritet prej tyre, vlerësimi i progresit dhe përgjegjësia për trajnimin e tyre. Disa nga elementet e sugjeruara të literaturës për të nxitur përgatitjen e mësuesve përfshijnë ndihmën për të kuptuar kulturën dhe proceset unike të shkollës, duke u siguruar që ata të ndjehen pjesë e komunitetit të shkollës, të ndërtojnë aftësitë për mësimdhënie dhe të kuptojnë dhe vlerësojnë të nxënët e nxënësve.

Zhvillimi i vetëbesimit është një tjetër aspekt i identifikuar si nevojë për mbështetje nga mësuesit mentorë që punojnë me studentët praktikantë. Sipas Simmons (2004), ndërtimi i vetëbesimit mund të realizohet duke u siguruar pjesëmarrësve të

praktikës një ndjenjë të arritjeve dhe njohjes. Ky element në programet e trajnimit u pa si thelbësor në një studim të kryer nga Simmons (2004). Studiuesi zbuloi se "duke u zhvilluar gjatë gjithë kohës, identitetet profesionale të këtyre mësimdhënësve ishin të lidhura me kuptimin e tyre të efikasitetit në klasë" (f. 141).

Klima sociale brenda një shkolle në përgjithësi mund të kuptohet në një periudhë të shkurtër kohe. Simmons (2004) ka kryer një studim mbi pjesëmarrësit dhe konstatoi se "një faktor që kontribuon në suksesin dhe këmbënguljen e tyre, ishte klima e shkollës, posaçërisht kolegjialiteti dhe mbështetja" (fq. 146).

2.3.1. Mentorimi dhe mbështetja e studentëve për mësues

Literatura zbuloi disa elemente të lidhura me mentorimin, si thelbësore për të promovuar përgatitjen dhe formimin e mësuesve të ardhshëm. Zhvendosja e studentëve për mësues nga auditorët e universitetit drejt praktikave në shkolla dhe integrimi me sukses i tyre mund të arrihet me zbatimin e kujdesshëm të elementeve të caktuara. Disa nga elementet e sugjeruara në literaturë për të nxitur përgatitjen e suksesshme të mësuesve përfshijnë ndihmën e studentëve praktikantë për të kuptuar se shkollat kanë kultura dhe procedura unike, duke u siguruar që ata të ndjehen pjesë e komunitetit të shkollës, të ndërtojnë aftësitë për mësimdhënie dhe të kuptojnë mësimin dhe gjendjen morale të nxënësit.

Duke mbështetur këtë qëndrim, Johnson dhe Reiman (2006) theksuan:

> "zhvillimi i mësuesve mentorë me cilësi të lartë është i domosdoshëm, ashtu si dhe mentorimimi me cilësi të lartë është një faktor kryesor në përgatitjen e mësuesve" (fq. 23).

Mësuesit pa përvojë bëjnë të pamundurën për të përshtatur situatat në klasë. Duke vënë në dukje potencialin në këtë drejtim, Uttley (2006) paralajmëroi, "pa përkrahje, studenti për mësues do të kthehet tek praktikat që ai/ajo di më mirë, praktika që mësuesit e tyre kanë përdorur përmes sistemit shkollor si nxënës" (fq. 24). Studiuesi shpjegoi se, "kur këta studentë për mësues vihen në një situatë ku nuk kanë zgjidhje të tjera, ata thjesht mbështeten në përvojat e tyre të fundit. Një program i qartë mentorimi mund të ndihmojë ata për të kapërcyer këto pengesa" (Uttley, 2006, f. 24).

Programet e trajnimit për mësuesit mentorë dhe instruktorët e tyre, para se ata të udhëheqin studentët për mësues, kanë më shumë mundësi të rezultojnë pozitive. Kjo është një çështje e institucioneve, që njohin ndikimin e këtij veprimi dhe që kanë mjetet për ta zbatuar atë. Institucionet arsimore mund të përfitojnë nga fakti se marrëdhëniet efektive të mentorimit janë një nga mjetet për të ndihmuar institucionet e tyre në përpjekjet për të arritur përgatitje të suksesshme të mësuesve. Kjo krijon një nevojë për vëmendje dhe kërkime të mëtejshme në përpjekje për të zhvilluar dhe për të ruajtur programe cilësore.

2.3.2. Studentët praktikantë dhe nxënia e të rriturve

Fawcett (1997) shtroi pyetjen: "A është një mësues i mirë gjithmonë një mentor i mirë?" Kjo pyetje krijon nevojën për njohuri në të nxënët e të rriturve. Fawcett vuri në dukje: "të jesh një mësues i mirë nuk do të thotë të jesh automatikisht një mentor i mirë; të punosh me të rriturit nuk është e njëjtë si me fëmijët"(fq. 1). Për më tepër, "është e domosdoshme, për ata që janë duke punuar me të rriturit, të jenë të vetëdijshëm për karakteristikat e veçanta të nxënësve të rritur" (fq. 1). Autori theksoi teoritë e të nxënit të të rriturve të Knowles në shpjegimin se si duhet të udhëhiqen ata.

Teoritë tregojnë se të nxënit është i bazuar në katër supozime. Këto supozime, sipas Knowles (1980), janë: (1) të rriturit duhet të jenë nxënës të vetë-drejtuar; (2) përvoja e të rriturve është një burim i pasur për të nxënë; (3) të nxënët e të rriturve është i lidhur me atë që ata duhet të dinë apo të bëjnë për të përmbushur rolet dhe përgjegjësitë e tyre; (4) nxënësit e rritur përqëndrohen tek problemi, në vend të subjektit.

Fawcett (1997) vazhdoi mbi këtë temë duke paralajmëruar se "edhe pse parimet e të nxënit (mund të përdoret për fëmijët dhe të rriturit) janë të njëjta, mësuesit mentorë duhet të merren me kandidatët për mësues shumë më ndryshe se si ata merren me fëmijët" (fq. 1).

Autori më tej thekson këtë nocion: "Mësuesit mentorë, të cilët janë zgjedhur për shkak të suksesit të tyre me fëmijët, janë në dijeni të nevojave të fëmijëve dhe ndërhyjnë me udhëzime të drejtpërdrejta, kur është e nevojshme" (fq. 1). Për më tepër, "ata mund të jenë të befasuar, kur kjo qasje e drejtpërdrejtë (këtu është ajo që ju duhet të bëni) nuk

është pranuar edhe nga kandidatët për mësues" (fq. 1). Studentët praktikantë që kanë kryer praktikën me mësues mentorë të trajnuar, kanë patur përvoja të pasura për t'u integruar me informacionin e ri që ata kanë marrë.

Fawcett (1997) sugjeroi se "mësuesit mentorë zbulojnë përvojat e rishtarëve dhe i ndihmojnë ata të ndërtojnë mbi atë bazë dhe t'iu përgjigjen pyetjeve, duke kërkuar më parë opinionet e tyre" (fq. 2). Fawcett, gjithashtu, shtoi se mënyra më e mirë për të ndihmuar mësuesin fillestar të bëhet një zgjidhës problemesh është të pyeturit. Është sugjeruar më tej se, kur fillestarëve u kërkohet përgjigje, ata përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zbulimit. Fawcett përfundon, "Kur mësimdhënës të mirë marrin në konsideratë karakteristikat e veçanta të nxënësve të rritur dhe përshtatin stilet e tyre të ndërveprimit në përputhje me rrethanat, ata do të jenë mentorë të mirë" (fq. 2).

Kilgore (2003) mbrojti një qasje holistike të planifikimit të programeve me të rriturit. Ai e sheh "planifikimin e programit si një koleksion të vazhdueshëm dhe vazhdimisht në ndryshim të ndërveprimeve sociale që ndodhin në një rrjet njerëzish, aktivitetesh dhe funksionesh administrative të ndërlidhura" (Kilgore & Rajs, 2003, f. 91). Për të punuar në një qasje holistike në përgatitjen e të rriturve, mentorët duhet të jenë të gatshëm për të përmbushur shumëllojshmërinë e nevojave të nxënësve të rritur. Duke diskutuar qasjen holistike për të punuar me të rriturit, Kilgore shpjegoi: "Ata sjellin me vete kombinime pafundësisht unike të përvojave, aftësive dhe perspektivave" (f. 91). Autori theksoi rëndësinë, jo vetëm të ndjeshmërisë, por edhe qasjes dhe gatishmërisë për të punuar me të rriturit.

Haberman (2005) theksoi se shumica e studentëve praktikantë janë shpesh në fazën e një fëmije, në të cilin ka pak shqetësim në lidhje me nivelet më të larta të të menduarit dhe fokus më të madh në frikën dhe kufizimet në lidhje me disiplinën në klasë dhe kontrollin. Haberman theksoi përfitimet e përvojave mentoruese, në atë që ato kontribuojnë në aftësinë për të integruar informacionin në zhvillimin e tyre njohës dhe emocional. Haberman deklaroi: "Nëse ne besojmë se mësimdhënia kërkon aftësi për nivelet më të larta të të menduarit, njohuri të avancuara të lëndës dhe aftësi për të zbatuar koncepte abstrakte, atëherë zhvillimi njohës dhe emocional i mësimdhënësve bëhet përcaktues vendimtar i suksesit" (fq.22). Përveç kësaj, Haberman ndan rezultatet e studimeve të shumta që theksojnë katër aftësi të përgjithshme zhvillimore që kanë të

bëjnë me suksesin në të gjitha fushat: (a) ndjeshmëria, (b) autonomia, (c) simbolizimi, (d) angazhimi për vlerat demokratike. Haberman arriti në përfundimin se të gjitha këto aftësi ndikojnë në një pjekuri më të madhe.

Një studim nga Hertzog (2002) gjithashtu ka hetuar fushën e formimit të të rriturve. Autori theksoi dallimin midis një trajtimi andragogy (mësimdhënia e të rriturve) dhe pedagogjik (mësimdhënia e fëmijëve) në trajnimin e mësuesve mentorë. Studentët për mësues janë të rritur dhe kanë nevojë të ndiejnë se opinionet dhe shqetësimet e tyre janë të njohura nga mësuesit profesionistë, të cilët mbajnë parasysh se këta nuk janë fëmijë dhe sjellin një pjesë të madhe të përvojave të jetës në mjedisin ku vendosen. Është e vështirë të trajtosh dy aktivitete të ndryshme: nga njëra anë, mësimdhënia me fëmijët, dhe nga ana tjetër, mentorimi i të rriturve, sepse secili grup kërkon një qasje të ndryshme për të nxënë. Të rriturit nuk duan të ndihen të papërfillur dhe mentorët mund të jenë më të suksesshëm duke e mbajtur këtë parasysh gjatë ndërveprimeve të tyre.

Duke kërkuar më tej në këtë tendencë, Little (1990) identifikoi sjelljet bashkëpunuese, si një aspekt i madh i ndërveprimit të përbashkët. Hertzog kontribuon në ndërtimin e një marrëdhënie bashkëpunuese, duke raportuar se "bashkëpunimi rreth përvojave të ngjashme, kuptimit dhe pritjeve të përbashkëta ndërton kolegjialitetin" (fq. 32). Është konstatuar se fillestarët kërkojnë marrëdhënie që janë bashkëpunuese dhe mbështetëse. Programet mentoruese mund të përfitojnë nga ky përfundim, ndërsa hartojnë programe mbështetëse.

2.3.3. Përgatitja e mentorëve dhe mundësitë e zhvillimit

Mentorët kanë nevojë për mundësi që të përgatiten për rolin e tyre të ri. Ashtu si çdo formë e mësimdhënies, mentorimi, siç është sugjeruar, (p.sh. Furlong & Maynard 1995), duhet të ndërtohet në një kuptim të qartë të proceseve të të nxënit që ajo synon të mbështetë . Prandaj sigurimi i mbështetjes për mentorët që të fitojnë njohuri shtesë, shkathtësi dhe qëndrime të nevojshme për rolin e tyre është thelbësor. Disa autorë sugjerojnë përgatitjen e mësuesve për t'u bërë mentorë bazuar në eksperiencë (Malderez & Bodoczky 1999, Garvey dhe Alred 2000) dhe dialog (Orland-Barack 2001, Pitton 2006). Përkrahja, gjithashtu, duhet të sigurojë kushtet për të transformuar "ndjeshmërinë e mentorit" drejt besimit, që i mentoruari të mos shpenzojë energji të vlefshme "për të

menaxhuar mentorët" (Maynard 2000). Koha është e nevojshme edhe për mentorët për të zhvilluar një "gjuhë, me të cilën do të mendojnë dhe flasin për mësimdhënie" (Malderez & Bodoczky 1999), po ashtu edhe për të zhvilluar një gjuhë mentorimi (Orland-Barack 2001).

Mentorimi ka shumë aspekte në afrimin sfidues të studentit për mësues në procesin e të nxënit për mësimdhënie. Ndërmjet tyre, veçoritë personale të mentorëve, të cilat përfshijnë dispozitat e tyre dhe aftësitë ndërpersonale, janë kryesore për zhvillimin e të mentoruarve (Galbraith & Cohen 1995; Ganser, 1996, 2002). Schmidt (2008) thekson rëndësinë e afrimit të mentorit me të mentoruarin. Këta kanë nevojë për ndihmë që të kapërcejnë sfidat në procesin e të nxënit për mësimdhënie, i cili kërkon udhëzime të qëndrueshme të mentorëve dhe mbështetje të një natyre bashkëpunuese (Freese, 1999; Norman & Feiman-Nemser, 2005; Okan & Yıdırım 2004: Schneider, 2008). Harrison et al. (2006) zbulojnë se cilësi mentoruese të tilla përfshijnë: të qenët dëgjues i mirë; fleksibël; aftësi për t'u përqëndruar mbi çështjet, mundësi për të diskutuar dhe reflektime mbi praktikën; aftësi për të krijuar mundësi për ta dhe për të zgjeruar përvojat e tyre; një vetëdije apo largpamësi për të njohur pikat e tensionit, të cilat mund të kërkojnë bashkëpunimin e mëtejshëm midis mentorit dhe të mentoruarit.

Në përgatitjen e studentit për mësues, mësuesi mentor mund të japë këshilla pedagogjike dhe udhëzime për zhvillimin e praktikave të tyre dhe në mbështetje të të nxënit të nxënësve (Schneider, 2008). Njohuritë praktike të mentorit përfshijnë njohuritë pedagogjike në kërkimet mbi arsimin. Studimi i Hudson, Usak, and Ayse (2009) tregon se për studenët për mësues janë të nevojshme njohuri të tilla të veçanta si: përmbajtja e njohurive, përgatitja për mësimdhënie, menaxhimi i klasës, kontrolli i njohurive të nxënësve dhe vlerësimi. Në të vërtetë, shumë hulumtues janë përqendruar në zhvillimin e mësimdhënësve nëpërmjet praktikave efektive të mentorimit. Hulumtimi tregon se mentorët duhet të sigurojnë njohuri pedagogjike për planifikimin (Jarvis, McKeon, Coates, dhe Vause, 2001, Schmidt, 2008), kalendarin e veprimtarive (Williams, 1993), strategjitë e mësimdhënies (Fleer, Jane, & Hardy 2007, Hudson, 2007, Schmidt, 2008), zgjidhjen e problemeve (Breeding & Whitworth, 1999), përmbajtjen e njohurive (Lenton & Turner, 1999) dhe zbatimin e tyre (Beck, Czerniak, dhe Lumpe, 2000).

Artikulimi i Schön për praktikat reflektuese si një mjet për rritjen profesionale, është pasuar nga studime për të eksploruar se si reflektimi në praktikë mund të transferohet në përmirësime pedagogjike (p.sh., Bean & Stevens, 2002). Për të ilustruar, Brandt (2008) paraqet argumente nga studiues të tjerë që theksojnë ndërlidhjen e reflektimit dhe të nxënit, ku përvojat janë vlerësuar "për zhvillimin e vetë-drejtuar të mësuesve" (fq. 42). Për më tepër, aftësitë reflektuese kanë tendencë për të karakterizuar atributet e mësuesve efektivë dhe, në veçanti, "zhvillimi i vlerave, njohurive dhe aftësive që mbështesin reflektimin në praktikë" (Frick, Karl, & Beets, 2010, fq. 422). Shumë studiues janë përpjekur për të kuptuar praktikat reflektuese duke argumentuar se si dhe kur të reflektosh. Vepra e Schön (1983, 1987) thekson reflektim-mbi-veprim (analizë kritike e një përvojë të kaluar mësimore) dhe reflektimin-në-veprim, ku analiza kritike ndodh në të tashmen, gjatë mësimdhënies. Reflektimi pa përparimin e praktikës bëhet një reagim pasiv, prandaj reflektimi i qëllimshëm kërkon një rezultat produktiv, që tregon se praktikat janë rritur (van Manen, 1977), gjë e cila mund të jetë veçanërisht e dobishme, kur ka një theks të qartë për praktikat specifike të mësimdhënies (Davis, 2006).

Ndërsa literatura për reflektim kritik është e shumtë, provat duken jovendimtare, mbi mënyrën, se si reflektimi kritik është kultivuar tek studentët për mësues (Hatton & Smith, 1995; Davis, 2006). Lee (2005) paraqet 10 studime të ndryshme që konturojnë nivelet e shkurtra/përmbajtjen e të menduarit reflektues, duke përfshirë tri nivelet e reflektimit (dmth, praktik/teknik, kontekstual/diskutues dhe kritik/dialektik) që ishin rimodelimi në kujtesë, racionalizimi dhe reflektimi. Lee liston shumë procese të ndryshme për të menduarit reflektues dhe përcakton variacionet midis studimeve. Si rrjedhojë, kërkimi i modeleve dhe kornizave për të hetuar dhe përfaqësuar praktikat reflektuese është në vazhdim. Më shumë duhet të kuptohet për mënyrën se si studentët për mësues zhvillojnë aftësitë e tyre reflektive dhe, më e rëndësishmja, se si këto transferohen në veprime brenda mjedisit në klasë. Edhe vetë-reflektimi kritik është thelbësor. Van Halen-Faber (1997), për shembull, thekson natyrën kritike të reflektimit të drejtuar së brendshmi për pavarësinë e vazhdueshme dhe vetëmotivimin në evoluimin e praktikave mësimore. Këto parime themelore janë marrë parasysh nga organet qeveritare që investojnë në një sistem të shëndoshë të arsimit.

Universitetet kanë përgjegjësi për të siguruar udhëzime të qarta paraprake për reflektimin kritik të studentëve për mësues, për të filluar një periudhë të studimeve në terren (Korthagen, 1985). Gay dhe Kirkland (2003) argumentojnë se pritjet për reflektim kritik duhet të vlerësohen "aty ku vetëdija kritike është pjesë e rutinës, si një kërkesë normative" (fq. 184). Për këtë arsye, studentët për mësues kërkojnë udhëzime nga mësuesit me përvojë, të cilët mund të lehtësojnë proceset reflektuese. Klasa ofron rutinë, mundësi të botës së vërtetë për studentët mësues që të nxënë për veten e tyre si mësues të mundshëm. Mundësi të tilla kërkojnë udhëzim nga një mësues kompetent (mentor), i cili ka njohuri të praktikave efektive në klasë dhe mbi natyrën individuale të nxënësve brenda klasës. Ka dëshmi që tregojnë se reagimet e një mentori mund të kontribuojnë në praktikat reflektuese dhe se "një mësues i efektshëm është një mësues reflektues" (Brandt, 2008, f. 42).

Në këtë fushë, roli i mësuesit mentor mund të përfshijë mbështetjen dhe sfidën për studentët praktikantë, duke promovuar një qasje për zgjidhjen e problemeve gjatë reflektimit rreth mësimdhënies dhe të nxënit e tyre. Një mentor efektiv inkurajon dhe lehtëson një qasje të qëndrueshme për reflektim dhe mund të ofrojë pikëpamje dhe perspektiva alternative, por ende lejon të mentoruarin për të vepruar në reflektimet dhe alternativat e gjykimit (Korthagen, 1985; Schon, 1983, 1987). Një student për mësues duhet të jetë një pjesëmarrës aktiv në të nxënit për mësimdhënie, e cila përfshin motivimin për vetë-reflektim (Larivee, 2000, 2009). Vetë-reflektimi efektiv kritik (në krahasim me kujtimet e përgjithshme ose të paqarta) duhet të zhvillohet gjatë një periudhe kohore brenda mjedisit shkollor për të kuptuar aftësitë dhe strategjitë e lidhura me praktikat efektive reflektuese (Lee, 2005; Loughran, 2002).

Studentët për mësues mund t'i përgjigjen reflektimit kur të pajisen me mjete për artikulimin e praktikave reflektive. Davis (2006) tregon se si reflektime të shkruara (p.sh., përdorimi i një ditari) mund t'i ndihmojnë ata të reflektojnë-në-veprim dhe lejojnë integrimin e njohurive duke nxitur kështu të menduarit pedagogjik. Davis rekomandon që studentët për mësues të lëvizin përtej përshkrimit, drejt analizës së thellë kritike të mësimdhënies dhe të nxënit dhe të rikonceptojnë praktikat përmes integrimit të njohurive. Në fund të fundit, reflektimi duhet të përkthehet në rezultate të dukshme, që tregojnë një përmirësim të praktikave të mësimdhënies (Ward & McCotter, 2004).

2.4. Modelet e mentorimit

2.4.1. Modeli i përvojës si nxënës

Ky model është i rëndësishëm brenda fushave të formimit dhe të trajnimit (Zeeger & Smith, 2002). Sipas këtij modeli, mësuesi mentor shihet si një profesionist i aftë, i cili zotëron aftësitë e nevojshme dhe është ekspert në mësimdhënie. Në kontekstin e përgatitjes fillestare të mësuesve, mësuesi mentor ka eksperiencën e nevojshme për mësimdhënie dhe mësimnxënie. Marrëdhëniet midis tij dhe studentit praktikant janë marrëdhëniet nxënës-mjeshtër dhe ndërtohen mbi vartësinë ndaj procesit mentorues. Sipas Brooks & Sikes (1997), ky model kontribuon në rritjen e mësimdhënies dhe të të nxënit në klasë.

Megjithatë, ky model është i limituar, duke qenë se studentët praktikantë përballen me shumë probleme në marrjen e njohurive apo aftësive profesionale të mësuesit mentor, njohuri të cilat përfshijnë dimensionet intelektuale, njohëse, të sjelljes dhe aftësitë profesionale (Furlong & Maynard, 1995). Është argumentuar që detyra e mësuesit mentor është të sigurojë aftësi, teknika, burime dhe kulturë mësimdhënëse, po edhe të japë këshilla dhe sugjerime kur studentët për mësues janë duke u përballur me probleme themelore dhe "të tërheqë mbështetjen, kur ata fitojnë besim në vetvete dhe veprojnë gjithnjë e më shumë si mësues" (Odell, 1990, fq. 10).

Pavarësisht disa problemeve, ky model është parë si i dobishëm, i vlefshëm dhe njihet si një strategji për zhvillimin profesional të studentëve praktikantë (Maynard & Furlong, 1993; Tomlinson, 1995). Veçanërisht, studentët praktikantë mund të përfitojnë nga vëzhgimi dhe imitimi i mësuesve mentorë në stadet fillestare të praktikës mësimdhënëse.

2.4.2. Modeli i stadeve të mentorimit sipas Furlong dhe Maynard

Ky model bazohet në pikëpamjen se mësuesit mentorë marrin përgjegjësi për të siguruar vazhdimësinë në nivele më të larta të zhvillimit profesional, në të cilën, zhvillimi i të kuptuarit se si nxënë studentët për mësimdhënie është themelor. Ky model propozon një kornizë të ngjashme për mentorimin, si modeli i praktikës pedagogjike, i

kompetencave dhe modeli reflektiv. Ky model është i ndarë në katër nivele apo stade në mentorim për të përshtatur nevojat e zhvillimit të studentëve praktikantë drejt profesionit (Maynard & Furlong, 1995). Këto stade janë (Brooke & Sikes, 1997, fq. 30):

a. Mësimdhënia fillestare, e karakterizuar nga: fokusi mbi të nxënët e studentëve (rregullat, parimet, rutinat dhe vendosja e autoritetit); roli mentorues (model); strategjitë kryesore mentoruese (vëzhgimi dhe mësimdhënia e përbashkët, duke u fokusuar mbi rregullat dhe rutinat)
b. Mësimdhënia e mbikqyrur, e karakterizuar nga: fokusi mbi të nxënët e studentëve (kompetencat e mësimdhënies); roli mentorues (trajnues); strategjitë kryesore mentoruese (vëzhgimi nga studentët, vëzhgimi sistematik dhe reagime mbi arritjet e studentëve)
c. Nga mësimdhënia në mësimnxënie, e karakterizuar nga: fokusi mbi të nxënët e studentëve (të kuptuarit e të nxënit të nxënësve, zhvillimi i mësimdhënies efektive); roli mentorues (mik kritik); strategjitë kryesore mentoruese (vëzhgimi i studentëve, rishqyrtimi i planifikimit të orëve mësimore)
d. Mësimdhënia autonome, e karakterizuar nga: fokusi mbi të nxënët e studentëve (hetimi mbi fushat e praktikës); roli mentorues (bashkë-hetues); strategjitë kryesore mentoruese (mësimdhënia dhe mbikqyrja në partneritet)

Proceset e mentorimit në këtë model zhvendosen nga stazhi i punës si nxënës, përmes të nxënit të strategjive të thjeshta, drejt reflektimit dhe arritjes së autonomisë. Në proces, roli i mentorit ndryshon nga ndërveprimi me studentët praktikantë drejt arritjes së objektivave të të nxënit për mësimdhënie dhe zhvillim profesional.

2.4.3. Modeli i mentorimit Anderson dhe Shannon.

Darling-Hammond dhe McLaughin (1996) krijuan një model për të përmirësuar cilësinë e mësuesit të ri. Darling-Hammond dhe McLaughin përshkruan rolet e mentorimit: "mentorët vëzhgojnë mësimin, sigurojnë reagimet, demonstrojnë metodat e mësimdhënies, ndihmojnë me planifikimin mësimor dhe ndihmojnë në analizimin e punës së studentëve dhe arritjen e të dhënave" (fq. 202).

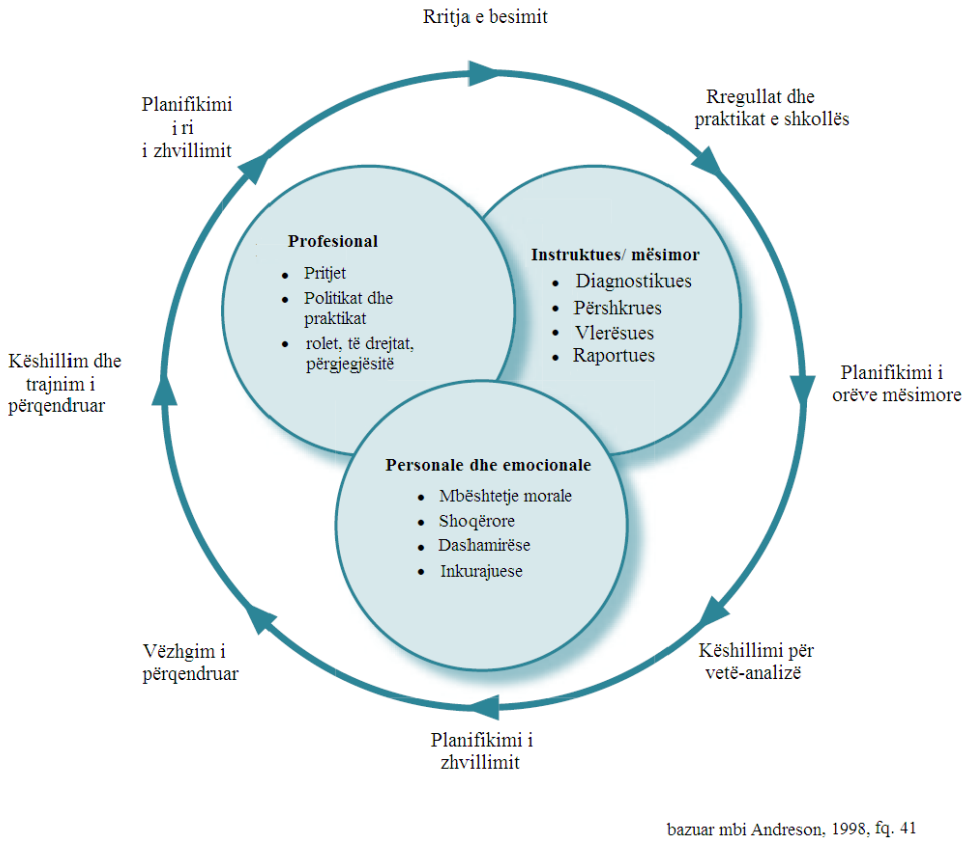
Darling-Hammond dhe McLaughin (1996) më tej shtojnë se caktimi rigoroz i mentorëve dhe procesi i zhvillimit profesional rrit suksesin e modelit të programit

mbështetës. Ky ishte një model, në të cilin mësuesit "krahasojnë hulumtimin dhe teorinë e drejtpërdrejtë, janë të angazhuar rregullisht në vlerësimin e praktikës së tyre dhe përdorin kolegët e tyre për ndihmë të ndërsjelltë" (fq. 3). Disa nga strategjitë e zhvillimit profesional të këtij programi që Darling-Hammond dhe McLaughin theksojnë janë: fokusimi tek përvoja në procesin e të nxënit dhe zhvillimit; të qenët i vëmendshëm ndaj pyetjeve, hetimit dhe hulumtimit profesional; të qenët bashkëpunues; të qenët i lidhur ndaj punës së tyre me nxënësit, shqyrtimi i metodave të mësimdhënies; mbështetja nëpërmjet modelimit, trajnimit dhe zgjidhjes së problemeve të aspekteve të veçanta problematike të praktikës.

Kjo qasje u pa si zhvendosje nga modelet e vjetra të trajnimit të mësuesve. Hulumtuesit e mentorimit Anderson dhe Shannon (1995) njohën rolin jetik të mentorëve, ndërkohë që shkollat dhe kolegjet projektojnë programe për kandidatët për mësimdhënie. Duke ofruar modelin për procesin e mentorimit, Anderson dhe Shannon paraqitën pesë atributet themelore të nevojshme për një marrëdhënie të suksesshme mentorimi:

(a) procesi i rritjes, (b) veprimi si një model, (c) pesë funksionet e mentorimit (mësimdhënia, mbështetja, inkurajimi, këshillimi dhe miqësia), (d) përqëndrimi në zhvillimin profesional apo personal , (e) një marrëdhënie kujdesi në vazhdimësi (Anderson & Shanon, 1995, fq 29).

Modeli i mentorimit i Anderson dhe Shannon (1995) përmban komponentë të bazuar në një sërë dispozitash apo modele të karakteristikave të lindura dhe cilësive dominuese të paraqitura nga mentorët. Anderson dhe Shannon identifikuan tri dispozitat thelbësore për situatat mentoruese: "(1) mentorët duhet të jenë të hapur ndaj të mentoruarve, t'i krijojnë mundësi të mentoruarit për t'i vëzhguar ato në veprim dhe t'i transmetojë atyre arsyet dhe qëllimet mbas vendimeve dhe performancës së tyre; (2) mentorët duhet të kenë prirje për të udhëhequr të mentoruarit e tyre hap pas hapi me kalimin e kohës; (3) mentorët duhet të kenë prirje për të shprehur kujdesin dhe shqetësimin për mirëqenien personale dhe profesionale të mentoruarit të tyre" (fq. 32).



bazuar mbi Andreson, 1998, fq. 41

Rolet e mentorit në modelin Anderson dhe Shannon (1995) ishin model, edukues dhe përkujdesës. *Funksioni* mbështetës përfshin: mbrojtjen, mbështetjen dhe promovimin, ndërsa funksioni inkurajues përfshin: afirmimin, frymëzimin dhe sfidën. Funksioni këshillues përfshin të dëgjuarin, të hetuarin, të qartësuarin, të këshilluarin dhe, më në fund, funksioni i miqësisë përfshin pranimin dhe lidhjen. *Aktivitetet e mentorimit*, të përshkruara në model, ishin demonstrim i mësimeve, vëzhgime, reagimeve dhe takimeve mbështetëse.

Shpesh kandidatët për mësues i kthehen praktikës që ata njohin më mirë; praktikave që ata kanë përjetuar me mësuesit e tyre përmes sistemit shkollor si nxënës. Ata mund të tërhiqen nga përvojat e tyre të kaluara, kur ata janë vënë në një pozicion ku nuk kanë zgjidhje të tjera (Anderson & Shannon, 1995). Një program i fortë mentorimi mund të ndihmojë kandidatin për mësues të kapërcejë këto pengesa.

2.4.4. Modeli i bazuar në kompetenca

Brook & Sikes (1997) përshkruajnë modelin mentorues të bazuar në kompetenca si një veprim nga modeli i stazhit si nxënës, për të nxënë mësimdhënien nëpërmjet vëzhgimeve dhe modelimeve, drejt procesit të zotërimit të kompetencave të pritura nga studentët praktikantë në praktikën mësimdhënëse. Në këtë model, mësuesi mentor vepron si një stërvitës sistematik i studentit praktikant (Al-Jamal & Cullingford, 2006). Ashtu si dhe në modelin e stazhit si nxënës, mësuesi mentor zotëron njohuritë dhe aftësitë e nevojshme për mësimdhënie dhe të nxënë. Ndryshimi qëndron në faktin se, në këtë model, mësuesi mentor ka përgjegjësi më të madhe në sigurimin e proceseve mentoruese dhe planifikimi për çdo student praktikant është më sistematik, i strukturuar dhe i mirëplanifikuar, për të lehtësuar përvetësimin dhe zotërimin e kompetencave të paracaktuara për t'u arritur gjatë praktikës mësimdhënëse

Siç përcaktohet nga Brooks dhe Sikes (1997), "modeli i kompetencave, në të cilin mentori luan rolin e një stërvitësi, është kryesor për të orientuar të menduarit dhe për të siguruar bazën për sistemim, të cilën duhet të plotësojë formimi fillestar i mësuesve" (fq. 51). Megjithatë, Schon (1987) argumenton se, duke plotësuar kompetencat e paracaktuara për t'u përvetësuar, ky model kufizon parametrat e kompetencave të pritura dhe kështu, praktikantët nuk zhvillojnë përshtatshmërinë në zgjedhjen nga kompetencat bazë për të zgjidhur problemet e papritura, me të cilat ata mund të ndeshen. Al-Jamal & Cullingford (2006, fq 135) argumentojnë gjithashtu se, kur të mentoruarit nxënë dhe përvetësojnë aftësitë mësimdhënëse, ato mund "të frenojnë të nxënët dhe arrijnë *një pllajë*". Mentorët, atëherë, duhet të mendojnë për të shmangur këtë, duke u siguruar që të mentoruarit kanë nevojë të jenë aktivë dhe që nxënia është një proces i vazhdueshëm.

2.4.5. Modeli reflektiv

Ky model është përdorur gjerësisht në përgatitjen e mësuesve dhe ka rezultuar me shumë ndikim në përmirësimin e mësimdhënies dhe proceseve të të nxënit, veçanërisht, në mbikqyrjen e studentëve praktikantë. Terma të ndryshëm si *edukim i orientuar drejt hetimit,* mësuesi si një *vendim-marrës* dhe mësuesi si një *profesionist* apo

problem-zgjidhës janë të lidhura me këtë model. Të gjitha termat qarkojnë disa nocione të reflektimit në zhvillimin profesional (Brooks & Sikes, 1997)

Schon (1987) thekson dy trajtime në reflektim: reflektimi në veprim (ngulitja automatike, e pashprehur e njohurive) dhe reflektimi mbi veprimin (kur profesionistët kthehen prapa dhe reflektojnë mbi praktikat e tyre përmes reagimeve nga të tjerët dhe nga ata vetë). Ai thekson rëndësinë e përdorimit të eksperiencave përkatëse të mëparshme dhe njohurive kontekstuale, më shumë se sa ritransmetimin e njohurive aktuale të marra gjatë trajnimit fillestar.

Ghaye & Ghaye (1998), përcakton dy tipe të reflektimit: reflektimi mbi praktikë dhe njohja në veprim. Reflektimi mbi praktikë është reflektimi mbas ngjarjes së ndërtuar në fillim për të përmirësuar veprimet e mëtejshme. Ai është procesi natyral i dhënies kuptim të veprimit profesional; i përdorimit dhe të nxënit nga eksperienca. Kjo nuk është e nevojshme vetëm për një mësimdhënie të mirë, por gjithashtu është domosdoshmëri themelore humane.

Reflektimi mbi praktikë ndihmon mësuesit të marrin vendime të zgjuara dhe parimore mbi atë që ndodh në klasën e tyre dhe në shkollë. Në këtë drejtim, ai është një proces krijues, i cili përfshin reflektime, i siguron mësuesit guxim dhe aftësi intelektuale për të ndryshuar në veprime të përmirësuara. Nuk është thjesht të nxënët nga përvoja, por udhëzimi dhe fuqizimi i mësuesve për të qenë krijues në ndërtimin e njohurive të tyre. Ky proces i ndihmon ata të parashikojnë, të mbajnë dhe të imagjinojnë kompleksitetin e situatave në zhvillim të mësimdhënies dhe nxënies (Ghaye & Ghaye, 1998; Schon, 1987)

2.4.6. Modeli i Mentorimit për Mësimdhënie Efektive

Një model i fuqishëm mentorimi është modeli pesë-faktorial i Hudson (2010), i cili ofron një kornizë teorike për mbledhjen e të dhënave cilësore nga mentorët dhe të mentoruarit. Ky model pesë-faktorial identifikon fushat kryesore si:

- Atributet personale të mentorit për lehtësimin e procesit të mentorimit;
- Mentorimi në lidhje me kërkesat thelbësore të sistemit të arsimit;
- Njohuritë pedagogjike të mentorit;
- Modelimi i praktikave të mësimdhënies së mentorit;

- Reagimet cilësore dhënë nga mentori.

Zhvillimi fillestar i modelit është informuar nga literatura dhe reagime nga më shumë se 300 studentë për mësues nga nëntë universitete në Australi. Programi i zhvillimit "Mentorimi për mësimdhënie efektive" (MET) është vërtetuar më tej me mbi 100 mentorë dhe rreth 1000 të mentoruar (Hudson., 2004, 2007). Ky model është i rëndësishëm, pasi është projektuar posaçërisht për profesionin e mësimdhënies dhe përfshin e trajton shumë nga temat e diskutuara nga autorët për mentorimin.

Megjithatë, ndërsa modeli pesë-faktorial i Hudson (2010) mund të nënkuptojë se mentorimi është një proces i drejtëpërdrejtë, duhet të marrim parasysh ndikimin e dëmshëm që mund të rezultojë nga një program mentorimi i strukturuar shumë ngushtë. Arritja e një ekuilibri është kryesore. Programi nuk mund të jetë aq joformal sa të jetë e vështirë për t'u monitoruar, as shumë formal, ku një strukturë imponuese mbyt rezultatin e dëshiruar dhe shuan motivimin e aktorëve përkatës.

2.4.7. Modeli i Engerstrom CHAT.

Përdorimi i një kuadri konceptual për të hetuar mentorimin në praktikën pedagogjike të studentëve për mësues ndihmon për të siguruar një kuptim të elementeve të përfshira në proces dhe se si ata ndërveprojnë me njëri-tjetrin. Duke kërkuar në sjelljen njerëzore nëpërmjet një sistemi aktivitetesh apo një modeli sistematik, japim një kuptim më të qartë të lidhjes ndërmjet elementeve dhe ndikimit të tyre të kombinuar në rezultat. Engestrom (1987) projektuan Modelin Teorik të Aktivitetit Kulturor Historik (CHAT).

Sipas Cole dhe Engestrom (1996), premisa udhëzuese e modelit Chat ishte se gjithë sjellja e njeriut zhvillohet në një sistem aktivitetesh. Cole dhe Engestrom dhanë një shembull të ndikimeve kontekstuale që të etiketonin çdo ndërveprim të procesit të mentorimit. Filozofia e këtij modeli është shpërndarja e njohjes, e cila ishte informuar nga psikologjia moderne njohëse, nga antropologjia dhe sociologjia. Qasja moderne njohëse, e ndërmarrë nga Cole dhe Engestrom ka në thelb idenë se dituria njerëzore është ndërtuar shoqërisht përmes përpjekjeve të përbashkëta për të arritur objektivat e përbashkëta, në vend të besimit tradicional që njohja ekziston vetëm në kokën e një

personi. Duke u ndalur në idenë e burimeve jashtë individëve, të cilat luajnë një rol në përvojën e tyre, Cole dhe Engestrom (1996) iu referuan modelit si një "trekëndësh ndërmjetsimi, i cili përfshin një komunitet njerëzish dhe të gjithë komponentët në model, duke ndërvepruar secili me njëri tjetrin" (fq. 8).

Duke diskutuar për modelin, Cole dhe Engestrom raportuan se analiza e një sistemi "zbulon se tranzicioni dhe riorganizimi ndodhin në vazhdim brenda dhe ndërmjet sistemeve të veprimtarisë, si pjesë e dinamikës së evolucionit të njeriut" (fq. 8). Autorët përshkruan më tej një sistem të veprimtarisë që vepron si me ekuilibër, ashtu dhe me përjashtim dhe tension përgjatë shqetësimeve dhe përparimeve lokale, duke qenë normë dhe duke rezultuar në evolucion. Me fjalë të tjera, sistemet e aktivitetit pritet të kenë elemente të mosmarrëveshjeve dhe vazhdojnë zhvillimin dhe ndryshimin gjatë rrugës.

Studimi i Schatz. Ky studim përdor këtë model për të gjetur karakteristikat e rëndësishme në vendosjen mentoruese. Komponentët e modelit CHAT janë subjekti, objekti, komuniteti, rregullat, ndarja e punës, dhe instrumentet. Schatz (2006) ka siguruar një përshkrim të përmbledhur të çdo komponenti, me mentorimin si aktivitet në sistem. Schatz e përshkroi aktivitetin në analizë si mentorim: "Subjekti është një grup ose një individ, perspektiva e të cilëve është marrë në analizë. Subjektet në këtë studim janë mentorët dhe të mentoruarit" (fq. 6). Schatz vazhdoi, "subjekti është i motivuar nga ndonjë objekt për të marrë pjesë në mentorim" (fq. 7). Duke paraqitur një ide të ndërveprimit, Schatz shpjegoi, "objekti për një mentor, për shembull, mund të jetë për të siguruar mbështetje emocionale për një student për mësues dhe ky objekt është shndërruar përfundimisht në rezultat" (fq. 7). Për më tepër, rezultati mund të jetë një i mentoruar, i cili ndihet i mbështetur dhe për këtë arsye përparon drejt profesionit të mësimdhënies. Komuniteti i referohet të gjithë individëve ose grupeve, të cilët ndajnë të njëjtat objekte të përgjithshme si subjekt dhe, në rastin e mentorimit, kjo përfshin mësues mentorë, studentë për mësues, administratorë (trajnues dhe specialistë) dhe organizata profesionale (fq. 7).

Duke përparuar përmes modelit të sistemit të rregullave, Schatz (2006) ka raportuar se këto rregulla mund të jenë "norma informale kulturore si dhe rregulla formale, që rregullojnë sistemin e aktivitetit dhe rregulla të mentorimit që përfshjnë kërkesat, të cilat mentorët dhe të mentoruarit duhet të plotësojnë" (fq. 8). Komponent

tjetër në sistemin e aktivitetit, në bazë të modelit, ishte ndarja e punës. Schatz shpjegoi se ndarja e punës "i referohet ndarjes së detyrave në mes subjekteve dhe komunitetit. Në mentorim kjo përfshin, edhe nëse është përgjegjësi e mentorëve ose të mentoruarve, krijimin dhe mbajtjen e kontakteve" (fq. 8). Schatz (2006) identifikoi komponentin e instrumentit si "objekte të tjera, si mjete konkrete (kompjuter) ose ideologjike (besimi në mësimdhënien konstruktiviste) që ndikon komponentët e tjerë të sistemit" (fq. 8). Autori vuri në dukje se mësimi konstruktivist është arritur duke udhëhequr nxënësit në ndërtimin e njohurive të tyre, duke bërë lidhjet midis informacionit të ri dhe përvojave ose njohurive të mëparshme. Duke siguruar disa shembuj të instrumenteve, Schatz vuri në dukje se "në instrumentet e rëndësishme të mentorimit përfshijmë komunikimin dhe është e nevojshme të shfaqen planet e veprimit të të mentoruarve dhe mentorëve"(f. 8). Duke e përshkruar ndërveprimin midis komponentëve të ndryshëm brenda sistemit, Schatz shpjegoi se ai "është dinamik dhe komponentët nuk mund të kuptohen plotësisht në mënyrë të izoluar nga të tjerët"(f. 8).

Duke ekzaminuar komponentë të tjerë të modelit, Schatz (2006) shpjegoi në parim kontradikta apo tensione, të cilat janë vërejtur si promovues të ndryshimit dhe evolucionit në sistemet e aktivitetit. Studiuesi ka dhënë një përmbledhje të dy linjave të kontradiktave apo tensioneve, të cilat janë kryesore dhe dytësore. Schatz i shpjegoi ato duke dhënë shembuj për secilin. Kontradikta kryesore është shpjeguar si konflikti mes mentorëve dhe të mentoruarve në fushën e objekteve. Shembulli i dhënë nga Schatz ishte: "mentori mund të angazhohet në mentorim për t'i siguruar të mentoruarit të tij ndihmë në zgjidhjen e problemeve të veçanta, kur i mentoruari mund të jetë në kërkim të një lloji më të plotë të mbështetjes, duke përfshirë mbështetje mësimore me mësime të modeluara" (fq. 9). Një kontradiktë dytësore, shpjegoi Schatz, "mund të jetë ndërmjet objektit të një këshilluesi për të ofruar mbështetje jo-kërcënuese për të mentoruarin dhe rregullit që thotë se mentori duhet të përfundojë vlerësimet formale të të mentoruarit" (fq. 9).

Për më tepër, "një kontradiktë dytësore mund të përfshijë vetëm dy komponentë ose të gjithë komponentët e përcaktimit të aktivitetit" (Schatz, 2006, fq. 9). Ai paraqiti një shembull të një kontradikte midis katër komponentëve: subjektit, mjetit, rregullave dhe komunitetit. Schatz lidhi elementet e mentorimit në katër komponentët e modelit për

të portretizuar modelin në veprim në vendosjen mësimore. Shembujt e dhënë nga Schatz ishin besimet arsimore (instrument) të të mentoruarit (subjekt) që mund të bien ndesh me rregullat e përcaktuara nga drejtues të shkollës, (anëtar komuniteti) të cilat janë për t'u zbatuar.

Duke përdorur sistemin e modelit të veprimtarisë CHAT, Schatz (2006) bëri një studim cilësor mbi studentët për mësues dhe mentorët e tyre. Studimi hetoi arsyet për pjesëmarrje në mentorim dhe zbuloi se mentorët dhe të mentoruarit përshkruajnë angazhimin në mentorim për të siguruar ose marrë "mbështetje mësimore, ndihmë në zgjidhjen e problemeve të veçanta, udhëzime të lokalizuara dhe/ose mbështetje emocionale" (fq. 69). Studiuesi shpjegoi se udhëzimet e lokalizuara mund të përfshijnë "ndihmën e të mentoruarit për të plotësuar kërkesat e caktuara për praktikën mësimore dhe të bëhen të vetëdijshëm për sfidat e veçanta, me të cilat përballen nxënësit e tyre" (fq. 70). Schatz gjeti një shembull interesant nga një program trajnimi i mësuesve në Angli, në të cilin mësuesit fillestarë kishin një pjesë të madhe të vështirësisë me programin mësimor dhe mendonin se ishin në izolim relativ; lidhur kjo me modelin CHAT, ata nuk kishin komunitet mbështetës për mentorimin e tyre.

Schatz (2006) përdori modelin e veprimtarisë CHAT si një bazë kryesore. Ai shprehet se "kjo na ndihmon për të marrë një kuptim të përgjithshëm të veprimtarisë së mentorimit dhe vendosjen së bashku për të ndikuar mbi mentorimin" (fq. 41); lidhjet ndërmjet modelit si një kuadër drejtues dhe hulumtimit aktual, për shembull, duke gjetur komponentin e ndarjes së punës, pastaj duke paraqitur pyetjen, çfarë detyrash duhet të marrë mentori dhe i mentoruari dhe si janë ndarë ato. Për fushën e kontradiktave, studiuesi kërkon përgjigje në pjesën kryesore dhe dytësore në sistemin e aktivitetit të mentorit. Përveç kësaj, Schatz (2006) ka gjetur se mentorët zgjedhin adresimin e problemeve specifike të të mentoruarve si objekt të mentorimit të tyre. Schatz ka gjetur përgjigje tek një mentor, që tregon se trajtimi i problemeve specifike të të mentoruarve ishte objekti i tij kryesor i mentorimit. Është interesante të theksohet se, kur një mentor dhe i mentoruari kanë objekte të ndryshme apo objektiva si qëllime të tyre, situata do të bjerë nën degën e kontradiktave të modelit të aktivitetit.

Faktorë plotësues që u shfaqën në studimin e Schatz (2006), si psh. të paturit e një ndikimi të fortë mbi mësuesin, ishin për mentorin dhe të mentoruarin qartësia në të

kuptuarit e pritjeve kryesore të programit të trajnimit dhe fushat e mbështetjeve mësimore. Një fushë tjetër që u dallua në rezultatet e studimit ishte marrja e vendimeve të kujdesshme në përputhje me mentorët dhe të mentoruarit. Një shembull i dhënë në këtë temë ishte kontradikta e mospërputhjes së një studenti për mësues me një mentorues relativisht të ri, për të cilën Schatz paralajmëroi se është "i përshkruar nga disa si më pak se ideal" (fq. 266). Studiuesi jep edhe rekomandime për përmirësimin e mentorimit. Ndër këto sugjerime janë tema që kanë dalë nga gjetjet gjatë studimit në shumë shqyrtime të literaturës. Schatz (2006) gjeti thelbësoren: përcaktimin e qartë të roleve dhe sigurimi se të gjitha palët e përfshira kuptojnë qëllimin e mentorimit, si dhe pritjet. Schatz mbështeti sigurimin e mentorit dhe përfshirjen e të mentoruarit si dhe krijimin e një programi trajnimi që merr popullatën studentore në konsideratë.

Një sugjerim unik që gjendet në studimin e Schatz (2006) ishte se "mentorët duhet të ndihmojnë studentët për mësues të bëjnë lidhjen me atë që janë duke nxënë në formimin e tyre të vazhdueshëm gjatë praktikës së tyre në klasë" (fq. 257). Një ide për të ndihmuar transferimin e njohurive të reja në praktikë mund të jetë mësimdhënia model e mentorëve dhe sigurimi i vëzhgimeve. Studentët për mësues, të anketuar në këtë studim, kanë shprehur edhe një dëshirë të fortë për të marrë këtë lloj mbështetjeje mësimore, e cila do të mund të jetë në formën e mësimeve të modeluara dhe vëzhgimeve.

2.4.8. Fushat e të nxënit të mësimdhënësve sipas Utsumi.

Fushat mësimore mund të ndihmojnë për të vlerësuar përparimin e të nxënit të mësimdhënësve. Fushat e të nxënit të mësuesve ose grupi i veprimeve që përcaktojnë funksionet e mësuesve do të shërbejë si një udhëzues për departamentin, mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë. Në një studim të tij, Utsumi (2002) përdori fushat e të nxënit të mësuesve për të udhëhequr pyetësorët. Pyetësorët u përqendruan në gjashtë fusha mbështetëse të të nxënit të mësuesve. Rishikimi i këtyre fushave dhe rezultatet e studimit kanë dhënë një kuptim më të mirë të komponentëve të mentorimit. Gjashtë fushat e përdorura në këtë studim ishin (a) mbështetja emocionale, (b) planifikimi dhe zbatimi i mësimdhënies, (c) njohuritë mbi përmbajtjen, (d) menaxhimi i klasës, (e) disiplina, (f) analizimi i mësimdhënies si dhe të nxënit, së bashku me detyrat jo-mësimore.

Rezultatet e këtij studimi i dhanë mundësi studiuesit që të zbulojë perceptimet e ndryshme të mbështetjes midis praktikantëve dhe mentorëve të tyre. Nëpërmjet gjetjeve të studimit, Utsumi (2002) thekson se dyshet mentoruese kanë nevojë për komunikim më të mirë, "trajnimin e mësuesve mentorë që fokusohet në lëvizjen përtej mbështetjes emocionale në fushat mësimore dhe modifikimin e projektimit aktual të mentorimit për të siguruar më shumë kohë për mentorim" (fq.1). Pas analizave të mëtejshme të rezultateve, Utsumi gjeti se mentorët mbështetën kandidatët për mësues në të gjitha fushat, përveç planifikimit të mësimit. Studiuesi, gjithashtu raportoi se "rezultatet janë të rëndësishme, sepse ato demonstrojnë fuqishëm se praktikat aktuale të mentorimit nuk po funksionojnë për të mbështetur efikasitetin mësimor" (fq.104).

Duke kërkuar në rezultate shtesë të studimit, studiuesi mori perceptime të ndryshme të mbështetjes. Utsumi (2002) gjeti se "44% e tyre nuk marrin ndihmë në menaxhimin e klasës dhe disiplinën e nxënësve" (f. 91). Ai sqaroi se, më shumë se gjysma e studentëve për mësues në studim, përcaktuan si prioritet ndihmën në menaxhimin e klasës. Për më tepër, "një numër i madh i praktikantëve raportuan se nuk kanë marrë mbështetje nga mentorët në tre fusha mësimore të përgatitjes së mësuesve: planifikim dhe zbatim i orëve mësimore, analizë dhe vlerësim të nxënësve dhe përmbajtjen e njohurive" (fq. 91).

Duke interpretuar këto rezultate, Utsumi (2002) paralajmëroi, "këto rezultate nënkuptojnë se mentorët nuk janë zhvendosur nga përgjegjësitë e mbështetjes emocionale dhe jo-mësimore drejt mbështetjes pedagogjike" (fq. 91). Rezultatet pozitive janë raportuar nga mentorët në fushën e mbështetjes së vazhdueshme në pesë nga gjashtë fusha. Planifikimi dhe zbatimi i mësimeve ishin përjashtim i këtyre rezultateve pozitive. Gjithashtu, perceptimet për nivelet e larta të mbështetjes nga mentorët ishin në kontrast me perceptimet e praktikantëve për mbështetjen e mentorit.

Nëpërmjet rezultateve të këtij studimi, Utsumi (2002) tregoi se pjesëmarrësit kishin perceptimet e ndryshme ndaj përkrahjes dhe sistemi kishte një furnizim të pamjaftueshëm të mentorëve. Zbulimet e mëtejshme ishin, se përqendrimi i mentorëve kryesisht mbi mbështetjen emocionale dhe jo-mësimore dhe shkallët e mbështetjes që masin fushat e të nxënit të mësimdhënësve, sigurojnë çelësin për përmirësimin e

përkrahjes së studentëve praktikantë. Duke gjetur fushat që kanë nevojë për përmirësim, Utsumi raportoi se qëllimet e mentorimit ishin të paqarta dhe jo-specifike.

Tendenca për pjesëmarrësit në këtë studim ishte për të parë mentorimin si një sistem të drejtuar drejt përmirësimit të përgatitjes së mësuesve përmes strategjive efektive. Utsumi (2002) sugjeroi: "mbështetja e fortë psikologjike duhet të mbetet, por me një ndryshim të madh drejt sferave të mësimdhënies dhe të nxënit" (f. 105). Aii planifikoi që të përdoren rezultatet e këtij studimi për të zhvilluar trajnime profesionale për zhvillimin e mentorëve, trajnerëve, së bashku me një udhëzues trajnimi për shkollat.

2.5. Problemet e vlerësimit të mentorimit në mjedisin mësimor

Duke shqyrtuar procesin e mentorimit më nga afër, Bey & Holmes (1990) vunë në dukje se programet trajnuese për mentorimin zakonisht përfshinin vëzhgim/përsëritje/reagim, cikël i ngjashëm me atë të një përvoje të mësimdhënies tradicionale. Megjithatë, ndryshimi qëndronte në frekuencë dhe mundësi shumë të pakta për studentin praktikant për të vëzhguar mësimdhënie efektive. Shumë edukatorë besojnë se një nga mënyrat më të mira për të nxënë është vëzhgimi i sjelljes së dëshiruar në veprim. Prandaj, është e rëndësishme që studentët për mësues të vëzhgojnë klasa me modele të roleve efektive të demonstrimit të teknikave të ndryshme. Lidhur me idenë se çfarë teknikash duhet të demonstrojnë mentorët, Perez, Swain, dhe Hartsough (1997) kanë raportuar se disa nga këto ndihma teknike të kërkuara nga fillestarët përfshijnë menaxhimin e klasës, menaxhimin e sjelljes, burimet dhe materialet, planifikimin, mësimdhënien dhe vlerësimin.

Sipas Luna dhe Cullen (1996), janë të pakta institucionet që vlerësojnë në mënyrë sistematike të dhënat e projektit të tyre të mentorimit. Vlerësimi i një programi trajnues për mentorimin ngre një numër të konsiderueshëm vështirësish, disa prej të cilave në drejtim të marrëdhënieve, si humbja e konfidencës dhe besimit në brendësi të marrëdhënieve mentoruese. Gjejmë kështu mundësinë e prishjes së karakterit kryesisht informal të kësaj marrëdhënie (Trorey & Blamires, 2006), i cili evoluon gradualisht, në mënyrë sistematike, gjë që mund ta bëjë të vështirë studimin (Boice, 1992).

Sipas Clutterbuck (2001), i cituar nga Trorey & Blamires (2006), vlerësimi bëhet në disa raste i papranueshëm nëse opinioni i mentorit është i lidhur me përfitimin e

një shpërblimi për të mentoruarin; nëse përmbajtja e diskutimit të marrëdhënies mentoruese është bërë e ditur. Përveç kësaj, ai përmend tre vështirësi, të cilat mund të justifikojnë vlerësimin e mentorimit: 1) rregullimi i problemeve të marrëdhënieve në një dyshe mentoruese; 2) dhënia e informacionit me qëllim përmirësimin e cilësisë së programit; 3) reflektimi tek personat përgjegjës mbi rezultatet e mentorimit.

Një tjetër vështirësi e mundshme për të vlerësuar mentorimin mund të shfaqet tek mungesa e konsensusit në planin e përkufizimeve, në dobësitë në planet teorike dhe metodologjike, të cilat reduktojnë dobinë e kërkimeve ekzistuese (Jaco, 1991). Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss dhe Yeo (2005) si dhe Thorndyke, Gusic e Milner (2008) dallojnë gjithnjë e më tepër që vetë termi "mentorim", sado i përdorur gjërësisht, nuk përbën konsensus në lidhje me një përkufizim operacional. Ata shënojnë se kriteret për të vlerësuar efikasitetin e mentorimit në mjedisin mësimor janë rrallë herë të identifikuara dhe indikatorët nuk janë përcaktuar me saktësi. Tek mekanizmat matës ka mungesa qartësie, kur bëhet fjalë për karakteristikat e programeve, funksionet respektive të aktorëve pjesëmarrës dhe rezultatet e pritura. Për më tepër, metodat e vlerësimit nuk janë të standardizuara. Thorndyke, Gusic e Milner (2008) shohin gjithashtu, mungesën e kërkimeve në lidhje me impaktin apo influencën e mentorimit në një arritje profesionale. Ata shohin, me keqardhje, që impakti i mentorimit mbi institucionin nuk identifikohet si një rezultat i pritshëm.

Për të lehtësuar këto mangësi Thorndyke, Gusic e Milner (2008) këshillojnë Mentorimin Funksional, domethënë një program mentorimi i bashkangjitur programit të përgatitjes dhe zhvillimit profesional, i cili mbështetet kryesisht në një projekt pedagogjik, ku mund të masim rezultatet sipas objektivave të përcaktuara më parë. Punimet e Sengupta e Leung (2002), të cilët matën impaktin e një programi mentorimi të bazuar mbi një projekt, rekomandojnë përdorimin e shumë instrumenteve matëse (pyetësorë, studime rasti, takime) për t'u ndërgjegjësuar për dinamikën midis perceptimit të përgjithshëm të suksesit apo mossuksesit të një programi mentorimi dhe rrugët për një ndërhyrje specifike në procesin e zhvillimit profesional të pjesëmarrësve.

Siç konstatohet nga Boyle dhe Boice (1998), disponojmë pak të dhëna, të cilat identifikojnë elementet specifike të një programi mentorimi që do të kishte impakt mbi suksesin e mësuesve të ardhshëm. Gjejmë në literaturë shumë dëshmi, të cilat pohojnë

efektet pozitive të mentorimit (p.sh, Dittmann Tracey (2006), Williams June (2008). Por, për Leslie, Lingard dhe Whyte (2005), nëse është përgjithësisht e pranuar se mentorimi rrit shanset e suksesit dhe të kënaqësisë së mësuesve të ardhshëm, ka mungesë kërkimesh për të mbështetur këtë konsensus. Ata shtojnë se disa kërkime të realizuara na lejojnë që të kemi një vizion më të mirë të fenomenit, por që ekziston një nevojë për të përshkruar proceset dhe për të identifikuar sfidat që shtron një mentorim efikas. Këto konstatime janë vërejtur edhe nga Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss dhe Yeo (2005), të cilët nënvizojnë idenë se kërkimet gjatë 25 viteve të fundit kanë dhënë lista përkufizimesh, funksionesh dhe rolesh të mësuesve mentorë dhe të të mentoruarve, përshkrime të programeve, por këto studime na çojnë më shumë tek hamendjet, sesa të dhënat e provuara dhe bindëse për vlerësimin e tyre. Ata veçse evidentojnë programet e analizuara.

Autorë si Luna & Cullen (1996) dhe Leslie, Lingard & Whyte (2005), rekomandojnë nga ana e tyre vlerësim të mentorimit formal dhe informal duke futur vlerësimin e eksperiencave të bazuara në metodat e reja (si mentorimi në grup apo kibermentorimi). Këto studime duken të nevojshme për të përcaktuar shkallën e efikasitetit të mentorimit në plotësimin e nevojave të mësuesve dhe institucioneve dhe për të kuptuar se përse disa programe janë më të suksesshëm se disa të tjerë.

2.5.1. Mentorimi dhe funksioni mësimdhënës

Funksioni i mësimdhënies përfshin realizimin e orës së mësimit, përgatitjen dhe vlerësimin e mësimdhënies, vëzhgimin, ndjekjen e nxënësve dhe veprimtari të tjera në funksion të mësimdhënies dhe mësimnxënies (Crespo, 2008). Nga pikëpamja e studentëve praktikantë, dimensioni pedagogjik përbën një element të një rëndësie të madhe në marrëdhënien mentoruese. Trorey dhe Blamires (2006) tregojnë se disa studime nxjerrin në pah faktin se veprimi i mësuesve mentorë në mësimdhënien e tyre përbën një nga elementet që studentët praktikantë e çmojnë më shumë në marrëdhënien mentoruese. Në studimin e tyre, këta autorë kanë konstatuar se çështjet e mësimdhënies dhe mësimnxënies kanë qenë më të diskutuarat në marrëdhënien mentoruese në një kohë që çështjet e tipit administrativ dhe organizativ kanë qenë më pak të trajtuara.

Kërkimi cilësor i Lyons dhe Kysilka (2000) vëren, nën perspektiva të shumta, impaktin e mentorimit formal mbi rendimentin e përcaktuar si kompetenca pedagogjike të përgjithshme dhe si praktika të administrimit të klasës. Autorët sugjerojnë që marrëdhënia mentoruese të paraprihet nga një formim bazë në pedagogji, i cili të ketë të bëjë me metodat e mësimdhënies dhe mësimnxënies dhe mentorimi të kontribuojë më pas në zgjerimin e këtij formimi pedagogjik bazë.

Barton dhe Holmes (2001) janë të mendimit se mentorimi lehtëson më së miri praktikat pedagogjike si tek mësuesit mentorë, ashtu dhe tek studentët praktikantë. Këta të fundit, me përvojë pothuajse fillestare në mësimdhënie, mund të hyjnë në strategjitë e përdorura nga mësuesit mentorë, ndërkohë që këta kanë mundur të shpalosin trajtime të reja.

2.5.2. Kushtet e arritjes së suksesit

Studime të ndryshme, të analizuara më sipër, na japin mësime, të cilat duhet t'i kemi parasysh për favorizimin e arritjes së suksesit të programeve të praktikave pedagogjike dhe trajnimit të mësuesve mentorë.

1. ***Përbërja e dyshes mentoruese***

Mësuesi mentor dhe studenti praktikant nuk kanë nevojë për të ndërtuar një binjakëzim të përkryer (Boice, 1992; Sorcinelli, 1995). Cilësitë ndërvepruese midis tyre janë më të rëndësishme sesa karakteristikat demografike, siç është raca dhe seksi (Lyons & Kysilka, 2000).

2. ***Karakteristika të lidhura me mësuesin mentor***

Në lidhje me cilësitë e kërkuara tek mësuesit mentorë, ata duhet të jenë mësues të mirë, por nuk është e nevojshme që të kenë marrë çmime gjatë ushtrimit të profesionit. Angazhimi në mënyrë vullnetare, entuziazmi, motivimi dhe këmbëngulja përbëjnë karakteristika po aq të rëndësishme për një mësues mentor, sa dhe mjeshtëria e mësimdhënies. (Sorcinelli, 1995).

Përsa i përket ndërhyrjeve të kryera, ndihma e mësuesit mentor duhet të orientohet drejt zhvillimit dhe mbështetjes, e natyrës më shumë individuale, sesa huazimi i një trajtimi të ngushtë "formim dhe zhvillim" i një natyre më shumë institucionale (Trorey dhe Blamires, 2006). Veç kësaj, mësuesit mentorë janë ndonjëherë

të heshtur në rolin e ndërhyrësit, duke preferuar që t'i lënë studentët praktikantë të kujdesen për të gjetur vetë zgjidhjet e duhura për problemet e hasura. Përveç pranisë së një vizioni global për njohuritë e studentit praktikant, duhet të ketë gjithashtu një ekuilibër të drejtë midis sfidave që i paraqiten atij dhe mbështetjes që mësuesi mentor i siguron sipas modelit të Daloz, i paraqitur nga Bower, Diehr, Morzinski, & Simpson, (1998). Programet që favorizojnë ndërveprime të tilla midis vizionit, sfidës dhe mbështetjes, do të favorizojnë shoqërizimin.

Lidhur me vlerësimin e rolit të mësuesit mentor, përfitimet e mentorimit janë reciproke dhe përfitojnë si mësuesit mentorë, ashtu dhe studentët praktikantë (Golding & Gray, 2002; Kamvounias, McGrath-Champ & Yip, 2008; Mathias, 2005; Schrodt, Stringer Cawyer &Sanders 2003). Përfitimet e brendshme si stimulimi ose motivimi që mentorët marrin në planin e zhvillimit të tyre profesional, janë më të rëndësishme sesa shpërblimet formale, si shpërblimi në para dhe çertifikata. Në të kundërt, organizuesit e programit të mentorimit duhet të favorizojnë format e mirënjohjes përkundrejt mësuesve mentorë dhe të vlerësojnë rolin që ata luajnë pranë të mentoruarve (Sorcinelli, 1995; Thorndyke, Gusic dhe Milner (2008).

3. Karakteristikat e lidhura me programet

Programet e trajnimit për mentorim gjatë mësimdhënies duhet të jenë fleksibël dhe në funksion të nevojave të studentëve praktikantë (Sorcinelli, 1995). Mentorimi duhet t'i korrespondojë kulturës dhe mjedisit të institucionit dhe mësuesit që do të luajnë rolin e mentorit, duhet të marrin pjesë në këto trajnime (Luna & Cullen, 1996). Sipas Moir dhe Bloom (2003), trajnime të tjera për mentorët kërkojnë pjesëmarrje në sesione trajnuese 2-ditore. Këto sesione fokusohen në teknikat e veçanta të vezhgimit, grumbullimin e të dhënave të arritjeve në klasë, përdorimin e të dhënave për të ndihmuar fillestarët të zhvillojnë planet e përmirësimit, të bëjnë vëzhgime në klasë për arritjen e kompetencave profesionale të mësuesit dhe krijimin e marrëdhënieve profesionale të besueshme. Trajnimi i mentorëve përfshin tema të tilla si: krijimi i vizionit për mësimdhënie cilësisore, identifikimi i nevojave, të kuptuarit e fazave të zhvillimit, zgjedhja e strategjive mbështetëse, vlerësimi i praktikës mësimdhënëse dhe arritjen e standardeve profesionale në mentorim. Mentorët, gjithashtu marrin pjesë në trajnime që i ofrojnë ato me zhvillimin e vazhdueshëm profesional.

4. Roli i koordinatorëve

Duhet caktuar një koordinator për të planifikuar, ngritur, vëzhguar dhe vlerësuar veprimtaritë mentoruese (Kamvounias, McGrath-Champ, & Yip, 2008 ; Sorcinelli, 1995). Boice (1992) është i mendimit se, duke i lënë të vetëm, shumica e palëve mentoruese kanë mungesë shtrirje përsa i përket temave të trajtuara në diskutimet e tyre. Ai ka dalluar gjithashtu efektin strukturues të analizave të ngritura në kuadrin e kërkimeve. Për shembull, kujdesi i vazhdueshëm ndaj mësuesve mentorë dhe studentëve praktikantë ka favorizuar takime të rregullta të dyshes mentoruese.

5. Roli i qendrave kërkimore universitare

Mentorimi shërben si mekanizëm ndryshimi i përdorur nga qendrat kërkimore universitare dhe misioni i tij është orientuar drejt vlerësimit dhe përmirësimit të mësimdhënies (Harnish & Wild, 1994). Universitetet në vendin tonë kryejnë trajnime jo vetëm në koordinim me qendrat e tjera trajnuese, por edhe drejtpërdrejt me vetë mësuesit. Këto mësues shërbejnë si mentorë për studentët praktikantë në drejtim të praktikës pedagogjike në marrëveshje me DAR. Megjithatë, ka ende disa paqartësi ligjore në drejtim të bazës për bashkëpunim (National Report, Albania, 2006).

Qendra për Kërkim dhe Zhvillim në Edukim (QKZHE) në FSHE do të mbështetë kërkimin rigoroz për të ofruar zgjidhje për problemet më kritike të edukimit të sotëm jo vetëm në rajonin e Elbasanit, por edhe më gjerë. Ajo synon të instalojë përvojën e kërkimit rigoroz, të lidhur ngushtësisht me praktikën shkollore, vendin ku ndeshen problemet, ku mund të lindin idetë, zhvillohen, testohen, përpunohen dhe aplikohen gjetjet më të fundit studimore. QKZHE do të zhvillojë programe kërkimi që u përgjigjen interesave dhe nevojave imediate të profesionistëve të edukimit duke inkurajuar kërkuesit, që të forcojnë lidhjet e partneritetit me kopshtet dhe shkollat, duke rritur në këtë mënyrë përshtatshmërinë praktike të gjetjeve kërkimore me punën dhe përpjekjet e përditshme të profesionistëve të edukimit[8].

Rikrijimi i sistemit të mentorëve dhe përvojës së ndjekur në fakultet do të mundësojë përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies së mësuesve të ardhshëm. Qendra kërkimore universitare do të zhvillojë rolin e konceptuesit dhe drejtuesit të takimeve

[8] http://uniel.edu.al/index.php/al/kerkimi-shkencor-shkencat-edukimit

midis mësuesve dhe të mentoruarve për t'i ndërgjegjësuar ndaj përgjegjësive dhe mundësive, të pandara nga implikimi i tyre në një marrëdhënie mentoruese, për t'u mësuar të përcaktojnë objektivat e një marrëdhënie mentoruese dhe temat e diskutimit për takimet e tyre. Barton dhe Holmes (2001) janë të mendimit se, edhe nëse programet e mentorimit mbulojnë një numër të konsiderueshëm temash, qendra ofron burimet dhe formimin, të lidhur në mënyrë të veçantë me mësimdhënien. Ndonjëherë, qendrat sigurojnë dhe kontribuojnë në koordinimin e etapave të ndryshme të programeve si përmirësimi, koordinimi, vlerësimi apo vazhdueshmëria (Kamvounias, McGrath-Champ, & Yip, 2008 ; Sorcinelli, 1995).

KAPITULLI III

METODOLOGJIA

Qëllimi i këtij studimi është të hetojë efektet e mentorimit të mësuesve bashkëpunëtorë në mësimdhënien e studentëve praktikantë, brenda kontekstit të mbështetjes dhe vlerësimit të programit të praktikave mësimore. Ky studim bëhet në funksion të përmirësimit të praktikave mësimore të grupuara tek studentët për mësues në Arsimin Fillor, në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, Universiteti "A. Xhuvani" Elbasan dhe synon të zbulojë faktorët e shumtë që ndikojnë në të.
Në këtë kapitull, do të përshkruajmë metodologjinë e studimit, e cila ofron këndvështrim të detajuar të metodave të përdorura.

3. Konteksti i programit për mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike

Ashtu siç u përshkrua në kapitullin e parë, qëllimi i këtij studimi është modifikimi, përmirësimi dhe rritja e praktikave pedagogjike gjatë vendosjes së studentëve praktikantë në shkolla. Kuadri është një program trajnues mbi mbështetjen dhe mentorimin e studentëve për mësues në Arsimin Fillor në FSHE, i implementuar me mësues të disa shkollave në Elbasan.

Programi u strukturua dhe u pasua me një seminar 2-ditor, i bazuar në studime mbi mentorimin, më pas me takime me mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë për të eksploruar sukseset dhe dilemat e mësimdhënies, si dhe dokumentacionin rreth përcaktimit e qëllimeve dhe aktiviteteve mentoruese javore.

Programi theksoi mbështetjen e qëndrueshme për studentët praktikantë gjatë praktikës së grupuar pedagogjike dhe vuri në dukje se çfarë duhet të mësojnë mentorët në lidhje me mentorimin (p.sh., si mësuesit duhet të përfshihen në rolin mentorues dhe çfarë njohurish dhe shkathtësish i ndihmojnë ata që të mbështesin studentët praktikantë gjatë të përjetuarit të vështirësive në të nxënit për mësimdhënie në praktikë, ndryshimet midis shoqërimit, trajnimit dhe mentorimit, fazat e zhvillimit të një marrëdhënie mentoruese etj).

Materiali për këtë trajnim mentorues është ideuar, zhvilluar dhe vlerësuar gjatë tre viteve. Duke punuar me studentët praktikantë, mësuesit e rinj dhe mësuesit mentorë, njohëm nevojën për përgatitjen sistematike të mësuesve me përvojë për rolin mentorues. Ne pamë se përvoja në klasë, kujdesi dhe qëllimet e mira nuk ishin të mjaftueshme për të siguruar lidhjen më të dobishme midis mentorit dhe studentit praktikant. Duke u mbështetur në konceptin e Feiman-Nemser, Zeichner, &Parker (1993) mbi mentorët si mësues, kemi dashur të ndryshojmë rolin e mentorëve, nga sigurimi kryesisht i mbështetjes emocionale drejt ndihmës sistematike përmes dialogut dhe reflektimit të studentëve praktikantë.

Programi mentorues rezultoi si rrjedhojë e të menduarit në mënyrë sistematike për zhvillimin e studentëve për mësues, për shqetësimet dhe nevojat e tyre në lidhje me planifikimin, menaxhimin e klasës dhe strategjitë mësimore në procesin fillestar të përfshirjes së tyre në profesionin e mësimdhënies. Nga ky kuadër fillestar, ne kemi zhvilluar një manual dhe aktivitet punëtorie për mësuesit mentorë që udhëheqin studentët praktikantë në programin e diskutuar në Departamentin e Metodologjisë së Mësimdhënies dhe të miratuar nga Universiteti (shih shtojcën). Ne ngritëm hipotezën se mësuesit mentorë të informuar dhe të përgatitur më mirë, do të ndikojnë në të mentoruarit e tyre, që do të reflektojë në praktikat në klasë të studentëve praktikantë. (Shih përmbledhjen e përmbajtjes së seminarit në tabelën 1, fq 9)

3.1. Rezultatet e synuara të programit

Për të siguruar një udhëheqje paraprake, më poshtë po japim rezultatet e synuara në programin trajnues për mentorimin e praktikave pedagogjike të studentëve praktikantë. Këto rezultate do të sigurojnë parametrat udhëzuese për planifikimin, zbatimin dhe vlerësimin e tij formues dhe përmbledhës.

- Ndërtimi dhe testimi i një trajnimi për mentorimin e studentëve praktikantë, që do të shërbente si një mbështetje efektive për përgatitjen e mësimdhënësve të ardhshëm, të shkallëzuar dhe të qëndrueshëm në afat më të gjatë;

- Zhvillimi i një kuadri të mësuesve mentorë që do të udhëheqin dhe do të ofrojnë mbështetje profesionale përmes mentorimit një-për-një të studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike;
- Ndërtimi dhe zhvillimi i kapaciteteve fillestare të studentëve për mësues në FSHE përmes përgatitjes profesionale dhe mentorimit.

3.2. Pyetjet kërkimore

Në këtë studim janë adresuar pyetjet kërkimore të mëposhtme:

1. Cilat janë perceptimet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?
2. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?
3. Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Mentorimit për Mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike?
4. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në nivelin e faktorëve mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar gjatë praktikave mësimore të studentëve praktikantë?
5. Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Marrëdhënieve Mentoruese gjatë praktikës pedagogjike?
6. A ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore midis marrëdhënieve mentoruese të studentëve praktikantë me mësues të trajnuar për mentorim dhe mësuesve të tjerë të patrajnuar?
7. Cilat janë perspektivat në mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikës së tyre mësimore?

3.3. Natyra dhe karakteristikat e kërkimit

Ky studim shqyrton efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen për mësimdhënie të studentëve praktikantë, nëse marrëdhënia midis mësuesit mentor dhe

studentit praktikant ndikon në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies dhe nxënies studentit praktikant ndikon në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies dhe nxënies. Nisur nga orientimi ndaj fenomenit që studiohet, ky studim përdor një metodë kërkimore të përzierë, të përshtatur për të hetuar ndikimin e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen për mësimdhënie të studentëve praktikantë gjatë praktikës së grupuar pedagogjike.

Creswell (2002) thekson se "trajtimi i metodës së përzier është ai, në të cilin studiuesi tenton të bazojë kërkesat e njohurive mbi baza pragmatike" (fq. 21). Nëpërmjet metodës mikse studiuesit kuptojnë më mirë problemin kërkimor. Më tej shton: "trajtimi i metodës së përzier, në të cilin studiuesi konvergon të dhënat sasiore dhe cilësore, ka për qëllim që të ofrojë një analizë gjithëpërfshirëse të problemit të kërkimit. Në këtë dizajn, studiuesi mbledh të dy format e të dhënave në të njëjtën kohë gjatë studimit dhe pastaj integron informacionin në interpretimin e rezultateve të përgjithshme. Gjithashtu, studiuesi ndërthur një formë të të dhënave brenda një tjetre, për të mbledhur të dhëna, në mënyrë që të analizojë pyetje të ndryshme, nivele apo njësi në një organizim" (fq 19).

Të tre elementet: zbatimi, përparësia, dhe integrimi, shërbyen për të drejtuar hartimin e përgjithshëm të këtij studimi. Sipas Creswell et al. (2003), "Zbatimi i referohet rendit që studiuesi përdor për të mbledhur të dhëna sasiore dhe cilësore" (fq. 25). Në këtë studim, në fazën sasiore, një kampion jorastësor studentësh praktikantë përfunduan një anketë për mentorimin me pesë-faktorë në mësimdhënie MET (Hudson et al., 2004, 2007); një pyetësor mbi rolet dhe qëndrimet në marrëdhënien mentoruese (Cohen, 1998). Gjithashtu, të dhënat sasiore mbi praktikat e studentëve praktikantë, bazuar në kompetencat për mësimdhënie, u mblodhën duke përdorur instrumentin për cilësinë e të nxënit dhe mësimdhënies. Në fazën cilësore, intervistat janë kryer me një kampion të qëllimshëm, të përbërë nga studentë praktikantë dhe mësues, të cilët ishin përzgjedhur nga kampioni i përdorur në fazën sasiore, që të zhvillojë një kuptim më të gjerë të perceptimeve mbi mentorimin gjatë praktikave pedagogjike.

Për këtë studim, të dhënat sasiore dhe cilësore janë mbledhur dhe analizuar në mënyrë të pavarur. Përveç kësaj, për integrimin e gjetjeve, Ivankova et al. (2004) identifikuan "pikat lidhëse" midis fazave sasiore dhe cilësore të kërkimit. Të dhënat për këtë hulumtim janë të lidhura në një fazë të ndërmjetme, ku rezultatet nga analiza e të

dhënave sasiore është përdorur për dy qëllime: për të na informuar përzgjedhjen e pjesëmarrësve dhe për të zhvilluar një protokoll interviste për fazën cilësore

Nisur nga perspektiva e metodës mikse, analiza e të dhënave është realizuar duke u bazuar në rezultatet sasiore të studimit, e ndjekur nga gjetjet cilësore të intervistave. Shqyrtimi i dy seksioneve tregon se analiza sasiore është diskutuar më gjerësisht se analizat cilësore. Në studim, u përdorën pyetësorë për të matur marrëdhëniet midis mentorimit dhe mësimdhënies së studentëve praktikantë. Në të njëjtën kohë, mentorimi hulumtohet duke përdorur pyetësorë të strukturuar dhe gjysmë të stukturuar, vëzhgime dhe fokus grupe me studentët praktikantë dhe mësuesit pjesëmarrës në praktikat pedagogjike. Instrumentet e përdorura sigurojnë përgjigje për rolet e mentorit dhe funksionet mentoruese që studentët për mësues perceptojnë gjatë praktikës pedagogjike dhe rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së studentëve praktikantë. Pyetësorët evidentojnë, matin, krahasojnë, dallojnë dhe grupojnë variablat.

Është përdorur një ndërtim krahasues. Në këtë kohë shumë pak kërkime janë bërë mbi efektet e mentorimit në rezultatet e të nxënit dhe modeli i përdorur në qasjen e mentorimit në këtë studim është një model pothuajse eksperimental. Ky model vlerëson ndikimin shkakësor të një ndërhyrje mbi kampionin e synuar të tij. Nisur nga ky model në studimin tonë variablat do të kontrollohen në kushtet e trajtimit. Meqë praktika e grupuar pedagogjike ka një shtrirje dhe mënyrë organizimi të ndryshme nga praktika seriale (0/4 orë/javë), ndërtimi i studimit me *grup kontrolli jo të barasvlefshëm vetëm me një post-test* (Green et al., 2006) do të mundësojë përcaktimin dhe krahasimin e nivelit të mësimdhënies së studentëve praktikantë dhe mentorimit të tyre nga mësuesit mentorë, për të analizuar ndikimet e pavarura dhe të njëkohshme të variablave të trajtuar mbi rezultatet. Modeli ndjek skemën: grupi A $X___O$; grupi B $___O$.

Ky studim mund të karakterizohet si bashkëpunues, pasi është punuar ngushtë me grupin e menaxhimit të programit për mentorim (drejtues të UE, anëtarë të Departamentit të Metodologjisë së Mësimdhënies në FSHE dhe pjesëmarrës nga DAR Elbasan) veçanërisht, për të lehtësuar strukturimin dhe afatet kohore dhe theksuar dobinë e aktiviteteve të monitorimit dhe mbledhjes së të dhënave.

Duke e përmbledhur, natyra e këtij studimi karakterizohet si bashkëpunuese, e bazuar në rezultat, krahasuese dhe *shpjeguese vijuese*. Mbledhja dhe analiza e të

dhënave sasiore dhe cilësore janë treguar si faza të veçanta dhe vijuese të hulumtimit. Qëllimi i modelit vizual synon të rritë lexueshmërinë e studimit dhe të përshkruaj "procedurat komplekse dhe të ndërlidhura të mbledhjes dhe analizës së të dhënave" (Creswell et al, 2003, f. 210)

3.4. Kampionimi dhe popullata

Studentë të degës "Mësuesi për Arsimin Fillor" të FSHE, të cilët kyejnë praktikën pedagogjike të grupuar gjatë vitit akademik 2013-2014, mësues mentorë dhe mësues bashkëpunëtorë të shkollave pritëse, pedagogë shoqërues dhe drejtues të shkollave përkatëse, janë popullata e zgjedhur pjesëmarrëse në programin e mentorimit.

Popullata e synuar në këtë studim përfshin dy grupime. Grupimi i parë përfshin studentët praktikantë që zhvillojnë praktikën pedagogjike të grupuar në shkolla dhe grupimi i dytë përfshin mësuesit mentorë dhe bashkëpunëtorë (jo-mentorë), të lidhur me këtë praktikë pedagogjike. Kërkimi është realizuar në shkollat e qytetit të Elbasanit, ku studentët tanë praktikantë realizojnë praktikën e grupuar pedagogjike. Kampioni i përzgjedhur për studim nga kjo popullatë përbëhet nga 31 çifte studentë praktikantë-mësues mentorë që përbëjnë edhe grupin e trajnimit dhe nga 31 çifte studentë praktikantë-mësues bashkëpunëtorë që në këtë studim janë marrë si grup kontrolli.

3.5. Përzgjedhja e kampionimit

Përzgjedhja e kampionimit është një element me rëndësi që duhet të mbahet parasysh në studim. Studiuesi duhet të jetë i kujdesshëm dhe i vetëdijshëm për numrin e pjesëmarrësve, për të përzgjedhur një grup që të jetë sa më përfaqësues për popullatën në studim (Gerson, 2002, fq. 33). Në këtë studim, numri i pjesëmarrësve është i lidhur me numrin e studentëve praktikantë që ndjekin praktikën e grupuar pedagogjike.

Përzgjedhja e kampionimit është realizuar duke përdorur strategjinë e kampionimit jorastësor. Kjo mënyrë kampionimi është e justifikuar në literaturë, në të cilën gjejmë të theksuar se "Në studimet kuazi-eksperimentale, investiguesi përdor grupin e kontrollit dhe grupin eksperimental, por cakton jorastësisht pjesëmarrësit në grupe, në dispozicion të studiuesit" Creswell (2003, fq 190).

Sigurisht, “informacioni i siguruar duke përdorur grupin e kontrollit varet shumë nga ngjashmëritë e grupit të kontrollit, krahasuar me grupin e eksperimentit” (Green et al., 2006). Ashtu si me çdo situatë, në të cilën një grup kontrolli është përdorur në një dizajn kuazi-eksperimental, hulumtuesit përdorin një grup joekuivalent kontrolli post-test duke marrë parasysh paragjykimet e përzgjedhjes (Green, et al., 2006). Paragjykimi i përzgjedhjes bëhet shqetësim në çdo kohë, kur nuk është përdorur përzgjedhja rastësore, meqë mungesa e zgjedhjes së rastësishme e bën të vështirë për studiuesin të përcaktojë, nëse rezultatet lidhen me trajtimin ose me dallimet ndërmjet grupeve.

Që të arrijmë qëllimin përfundimtar në këtë studim, duke krahasuar rezultatet post-test me secilin grup - grupi i krahasimit dhe grupi i trajtimit, me një dizajn me grup kontrolli jo të barasvlefshëm vetëm me një post-test, është mbajtur parasysh se dallimet ndërmjet grupit të krahasimit dhe grupit të trajtimit në studim nuk paragjykojnë padrejtësisht rezultatet e studimit (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Disa studiues kanë diskutuar përdorimin e metodave përzgjedhëse të bazuara në kriter (Patton, 1990; Merriam, 2002).

Kampioni i qëllimshëm i përzgjedhur për këtë studim plotëson kritere të tilla:

- kampioni të përfshijë studentë për mësuesi në Arsimin Fillor,
- studentët praktikantë që zhvillojnë praktikën e grupuar pedagogjike,
- pjesëmarrësit të jenë dakort të marrin pjesë në studim.

Gjithashtu, në përzgjedhjen e qëllimshme të mësuesve mentorë janë mbajtur parasysh kriteret që duhet të plotësojë mësuesi për të mentoruar studentin praktikant gjatë praktikës pedagogjike dhe fusha e njëjtë profesionale. Në këtë përzgjedhje është mbajtur parasysh marrëveshja midis UE dhe DAR Elbasan për realizimin e praktikave pedagogjike. Karakteristikat kryesore të përshkruara si kriteret e përfshirjes janë si në vijim:

- të jenë mësues në klasat I-V në arsimin fillor,
- me mbi 5 vjet përvojë në mësimdhënie,
- të kenë përvojë të mëparshme në udhëheqjen e praktikave të studentëve praktikantë,
- të jenë të mandatuar nga fakulteti,

- të tregojnë gatishmëri për pjesëmarrje,
- të marrin pjesë mbi baza vullnetare.

3.5.1. Përshkrimi i kampionit

Në këtë studim morën pjesë 62 studentë praktikantë të bashkëshoqëruar nga mësues mentorë dhe jomentorë. Studentët praktikantë që morën pjesë në këtë studim, në përgjithësi ishin femra (57 femra dhe 5 meshkuj). Tabela më poshtë paraqet vlerat përshkruese të këtij kampioni.

Tabela 3.5 Karakteristika demografike e pjesëmarrësve SP (gjinia)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mashkull	5	8.1	8.1	8.1
	femer	57	91.9	91.9	100.0
	Total	62	100.0	100.0	

Vërejmë se 91.9 % e studentëve praktikantë në këtë studim janë femra dhe 8.1% meshkuj. Ky nivel është i ndikuar nga trendet që kanë shoqëruar ndjekjen e Programit për Mësuesi në Arsimin Fillor. Numri i pjesëmarrësve na lejon të konfirmojmë se ky kampion është përfaqësues për popullatën e studiuar. Të gjithë studentët praktikantë nuk kishin përvojë të mëparshme në klasë, përveç një praktike pedagogjike një ditore një herë në javë (PP_1 me strukturë 0/4 dhe PP_2 me strukturë 0/4), duke përfshirë seanca vëzhgimi dhe reflektimi në grup. Studentët praktikantë janë shpërndarë në shkolla dhe klasa që, për arsye studimi, i kemi grupuar si "trajtimi" dhe "krahasimi".

Mësuesit mentorë dhe mësuesit jomentorë në këtë studim ishin të gjithë mësues me një përvojë mësimdhënie në klasë, më e pakta 4-vjet, të rënë dakord për të punuar me një student praktikant; ishin të gjithë femra dhe ushtronin profesionin e mësimdhënësit në Arsimin Fillor.

Një grup i mësuesve (n=31) ka marrë pjesë në një program mbi mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike, të realizuar me një trajnim 2- ditor, ku ata u inkurajuan për të shqyrtuar rolin e ri që do të marrin si mësues mentorë për studentët praktikantë të kësaj dege. Ky seminar u konsiderua si një eksperiencë trajnimi me një sesion të vetëm për mentorimin, të ngjashme me atë të përshkruar në kërkimin

nga Campbell & Campbell (2002). Sipas hulumtimit të tyre, seminaret e zgjeruara me shumë sesione shpesh rezultojnë në një humbje të pjesëmarrjes me kalimin e kohës, prandaj, një model i tillë për këtë rast ishte më praktik. Mësuesit mentorë pranuan përmbajtjen dhe angazhimin në aktivitetet mentoruese, lidhur me natyrën e rolit mentorues, nevojat e studentëve praktikantë dhe procesin e mentorimit (shih tabelën 1.1).

Mësuesit bashkëpunëtorë (n=31), që në studimin tonë përfshihen në grupin e krahasimit, kanë marrë orientim të thjeshtë, të dhënë nga drejtuesit e shkollës sipas "Udhëzimit për mbarëvajtjen dhe zhvillimin e praktikave pedagogjike", i cili i bashkangjitet dokumentacionit shoqërues të hartuar nga FSHE për studentët praktikantë. Nuk ka asnjë dokument të një orientimi sistematik ose sesioni trajnimi për këta mësues shoqërues të studentëve praktikantë gjatë praktikave të tyre të grupuara.

Studentët praktikantë me mësues mentorë të përgatitur u quajtën *studentë praktikantë të trajtimit*; pjesa tjetër e studentëve me mësues bashkëpunëtorë u quajtën *studentë praktikantë të krahasimit*. Në këtë studim, çiftet student praktikant-mësues mentor (n=31) dhe student praktikant-mësues bashkëpunëtor (n=31) përbëjnë grupet e trajtimit dhe të krahasimit.

3.6. Instrumentat

Për t'iu përgjigjur pyetjes qendrore në këtë hulumtim për ndikimin e mentorimit në rezultatet e të nxënit për mësimdhënie të studentëve praktikantë (SP), u përdorën katër instrumente. Një skemë mbi instrumentat e përdorura në këtë studim është treguar në tabelën 3.6.

Pyetësorët janë frymëzuar nga instrumentet e tezave të ndryshme të trajtuara në literaturë (Hudson,2003, 2004; Hudson et al., 2005; Grift, W., Van der Wal, 2011; Cohen, 1995a, 1998; Coffman, 1998; Jones, 1999; Stoner, 1996; HalleSky, 2001; Teja, 2003; Roehrig et al., 2007; Evertson & Smithey, 2000; Russell & Russell, 2011), si dhe në konceptet teorike të këtij studimi. Pyetësorët janë konsultuar me udhëheqësin shkencor, pedagogë, mësues mentorë, përfaqësues të DAR, drejtues shkollash. Këta kanë mundësuar dhënien e një ndihme të çmueshme për kërkuesen në sajë të përvojës së

tyre në programin e mentormit për SP dhe në sajë të përvojës në një program shoqërimi për SP gjatë viteve. Bazuar në komentet e tyre të dobishme, është mundësuar qartësimi i disa çështjeve, shtrimi i pyetjeve të tjera apo zëvendësimi i pyetjeve të formuluara jo në mënyrë të përshtatshme.

Tabela 3.6 Konceptet, variablat, instrumentat dhe marrëdhënia midis instrumentave dhe koncepteve

Koncepti	Variabli	Instrumenti	Marrëdhënia
Mentorimi	Praktikat mentoruese	Pyetësori 5-faktorial i mentorimit MET (Hudson)	Praktikat mentoruese të mësuesve të trajnuar janë në nivele më të larta se ato të mësuesve të patrajnuar
Marrëdhënia mentoruese	Marrëdhënia mentoruese (perceptime të SP)	Shkalla e Parimeve të Mentorimit të të Rriturve PAMS (Cohen, 1998)	Zhvillimi në nivele të larta i marrëdhënieve mentoruese krijon siguri për arritjen e suksesit në mësimdhënie të SP
	Faktorët në marrëdhëniet mentoruese	Pyetësori mbi mentorimin e praktikave pedagogjike	Efektet e përvojave në rritje janë të lidhura me komponentët kryesorë të mentorimit
Të nxënët për mësimdhënie	Cilësia e të nxënit për mësimdhënie	Pyetësori mbi cilësinë e mësimdhënies	Produktiviteti i lartë i perceptuar i mentorimit është i lidhur me rezultatet e larta të perceptuara të nxënies për mësimdhënie

Së pari, kërkuesja ka kërkuar lejen për realizimin e pyetësorëve, intervistave dhe tërë praktikës së ndjekur për realizimin me sukses të programit të mentorimit. Ndihma e dhënë nga UE, FSHE, Departamenti i Metodologjisë së Mësimdhënies, DAR Elbasan, drejtuesit e shkollave e më gjerë kontribuoi në hartimin dhe aplikimin e instrumenteve për këtë studim. Rezultatet e pyetësorëve kanë dhënë një kontribut të rëndësishëm në

studimin e efekteve të mentorimit në përgatitjen për mësimdhënie të studentëve praktikantë.

Së dyti, skema e intervistës me pyetje të hapura gjysmë të strukturuara (shiko shtojca B) përmban pyetje në lidhje me përvojat e jetuara në lidhje me praktikën pedagogjike, rolin e mentorit, pritshmëritë për lidhjen mentoruese dhe sugjerime për përmirësim. Objektivi i kësaj interviste ishte mbledhja dhe grumbullimi i sa më shumë të dhënave cilësore të mundshme. Sipas një rregulli të përcaktuar, pyetjet kanë çuar në krijimin e pyetësorëve më të përgjithshëm, të tipit përshkrues, dhe janë pasuar nga pyetje qartësuese, të bëra gjatë realizimit të intervistave për përshkrimin e mentorimit. Pyetjet më personale janë bërë nga mesi i intervistës, në momentin kur është krijuar apo vendosur besimi midis kërkueses dhe pjesëmarrësit në pyetësor (Merriam, 1998; Stake, 1995). Në planin e përmbajtjes, pyetjet janë hartuar në mënyrë të arsyeshme, jo vetëm që të jenë në koherencë me aspektet kryesore të kërkimit, por edhe të trajtojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë konceptet e tij teorike. Intervista synon të zbulojë marrëdhëniet mentoruese gjatë zhvillimit të praktikave pedagogjike, duke u fokusuar në: perceptimet mbi mentorimin; cilësitë e marrëdhënieve mentoruese; mësimdhënia në bashkëpunim dhe tematika për përmirësim.

Së treti, dokumentacioni pedagogjik është studiuar në thellësi, duke shqyrtuar, përveç temave të shfaqura, edhe zhvillimin e programit për mentorimin e SP dhe vlerësimin e tij. Përveç programit për mentorimin e SP, dokumentacioni pedagogjik i përdorur për këtë studim përfshin veprimtaritë e përgatitjes profesionale, të zbatuara gjatë programit të PP. Dokumentacioni pedagogjik është analizuar në dritën e elementeve të përmbledhjes së shkrimeve dhe të kuadrit konceptual.

Instrumentet që u përdorën në këtë studim realizojnë gjithëpërfshirjen, integritetin dhe mund të përdoren për vlerësimin e mësimdhënies dhe mentorimit tek studentët për mësues para shërbimit, ashtu dhe tek mësuesit në shërbim. Instrumentet janë e drejta e autorëve, por nuk ka kufizime për përdorimin e instrumenteve në kërkimin shkencor ose për qëllime edukative jo-fitimprurëse. Meqenëse këto instrumente nuk janë përdor në asnjë studim të ngjashëm në Shqipëri dhe burimi në literaturë është i disponueshëm në gjuhën angleze, u përdor përkthimi dhe përshtatja në gjuhën shqipe. Pas procesit të

përkthimit, i cili u bë nga lektorë të gjuhës angleze në universitet, u mor opinioni i ekspertëve për vlefshmërinë e përmbajtjes.

3.6.1. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për mentorimin e mësimdhënies

Pjesa e studimit sasior përdor një instrument empirik anketimi për të matur perceptimet e studentëve praktikantë për mentorimin e tyre në mësimdhënie. Anketa është e lidhur me modelin pesë faktorial të mentorimit (dmth, veçoritë personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimi dhe reagimi). Çdo faktor ka lidhur tipare dhe praktika që janë nxjerrë nga literatura kërkimore rreth mentorimit. Çdo tipar dhe praktikë kishte të paktën dy studime empirike të atribuara për elementet e anketës (p.sh., mentori duhet të jetë mbështetës i të mentotuarit, Hudson, 2004, 2007) dhe për faktorin (psh, faktori "Reagimi" ka gjashtë praktika të caktuara, që janë: mësuesi mentor artikulon pritjet për mësimdhënie, rishikon planifikimet e orëve mësimore, vëzhgon mësimdhënien për të dhënë mendime, jep përshtypjet me gojë, me shkrim dhe lehtëson vlerësimin e mësimdhënies, e cila duhet të jetë në përputhje me vetëreflektimin kritik (p.sh., shih Briscoe & Peters, 1997; Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002; Jarvis, McKeon, Coates, &Vause, 2001; Jonson, 2002; Mulholland, 1999; Schön, 1987).

Instrumenti i anketimit për mentorimin e mësimdhënies (Shtojca B) u zhvillua nëpërmjet një seri hetimesh paraprake mbi mentorimin (MEPST; Hudson,2003, 2004; Hudson et al., 2005; MEFLT; Hudson et al., 2007), në të cilën identifikuam lidhjet midis mësimdhënies dhe variablave në instrumentin anketë.

Ky instrument, i cili u fokusua në pesë faktorë: atributet personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimi dhe reagimi, u përshtat për të pasqyruar mentorimin për zhvillimin e mësimdhënies në arsimin fillor. Ky instrument përbëhet nga 34 elemente dhe pozicioni i këtyre ka mbetur i njëjtë si në anketat model. Perceptimet e studentëve praktikantë për mentorimin e mësimdhënies së tyre janë marrë përmes përdorimit të shkallës Likert (dmth, 1= nuk pajtohem aspak, 2=nuk pajtohen, 3=i pasigurt, 4=dakord, 5= shumë dakord) në këtë instrument pesë-faktorial.

Programi statistikor SPSS është përdorur për të përcaktuar rezultatet e shkallës mesatare, alpha Cronbach për të treguar nivelin e konsistencës së brendshme me

elementet e anketës të interpretuara nga pjesëmarrësit (Kline, 1998), dhe statistika përshkruese (përqindjet, mesataret, devijimi standard) për çdo variabël. Të dhënat e mbledhura me anë të kësaj ankete ishin objekt i analizave faktoriale konfirmuese (CFA; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995), që përcaktuan një marrëdhënie në mes të variablave të caktuara për secilin faktor.

Besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumentit.

Treguesit kryesorë të cilësisë së një instrumenti matës janë besueshmëria dhe vlefshmëria e njësive matëse. Procesi i zhvillimit dhe vlerësimit të instrumentit është fokusuar kryesisht në uljen e gabimeve në procesin e matjes. Përllogaritjet e besueshmërisë vlerësojnë qëndrueshmërinë e matjeve, konsistencën e brendshme të instrumenteve matëse dhe besueshmërinë ndërmjet vlerësuesve të rezultateteve të instrumentit.

Vlefshmëria është shkalla, në të cilën interpretimet e rezultateve të testit janë të garantuara, që varet nga përdorimi i veçantë për të cilin përdoret testi. Besueshmëria e instrumentit është matur nëpërmjet vlerësimeve të shumta të studentëve praktikantë për mentorimin e tyre gjatë praktikave pedagogjike. Në mënyrë të pavarur, ata u shprehën se *nuk pajtohen aspak* (1); *nuk pajtohen* (2), *janë të pasigurt* (3), *janë dakort* (4) ose *shumë dakort* (5).

Marrëdhënia ndërvlerësuese ishte në një masë të konsiderueshme 83%. Shqyrtimi i indikatorëve dhe shkallëve nga ekspertë akademikë dhe mësimorë vendosi vlefshmërinë e pamjes së jashtme. Prova e vlefshmërisë së ndërtimit është dhënë nga përpunimi statistikor kompjuterik Alpha Cronbach. Vlera e përgjithshme e besueshmërisë së instrumentit α=0,937 tregon se shkalla është e qëndrueshme në 34 tiparet e mentorimit për mësimdhënie. Ky instrument është i disponueshëm në internet.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.936	34

3.6.2. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për cilësinë e mësimdhënies

Instrumenti i vëzhgimit për cilësinë e mësimdhënies, është përdorur për të identifikuar treguesit e mësimdhënies së mirë dhe të nxënit. Së pari, duhet të theksojmë se instrumenti i përzgjedhur përmban të gërshetuara kompetencat për mësimdhënie, që duhet të zotërojë studenti praktikant apo kandidati për mësues, të përcaktuara në udhëzuesit e praktikës profesionale apo në rregulloren mbi "Profesionin e rregulluar të mësuesit". Së dyti, ky instrument është përdorur në studime mbi cilësinë e mësimdhënies së mësuesve në disa shtete të Evropës (Angli, Belgjikë, Gjermani dhe Holandë), gjë që mundëson plotësimin e kërkesave për të aplikuar këtë instrument në studimin tonë.

Strategjitë e mësimdhënies, të vëna në një format operacional në instrumentin e vëzhgimit nën gjashtë karakteristika të cilësisë, përbëhen së bashku nga 32 indikatorë. Fushat që përbëjnë këtë instrument vëzhgojnë (a) krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni, (b) organizimin efikas të orëve mësimore, (c) mësimin e qartë dhe të strukturuar, (d) aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim, (e) udhëzime dhe detyra të diferencuara dhe (f) mësimdhënien dhe strategjitë e të nxënit. Për çdo tipar në këtë shkallë, janë dhënë disa shembuj të "praktikave të mira". Këto fusha dhe tipare plotësojnë kërkesat për kompetencat profesionale që duhet të zotërojë studenti për mësues.

Ky instrument u pilotua fillimisht në një kampion të vogël (Dick & Carey, 2001) për të identifikuar ndonjë gabim të mundshëm dhe për të bërë modifikime. Bazuar në përpunimin statistikor të të dhënave nëpërmjet SPSS, për të patur saktësi në vlera, në studimin tonë kemi modifikuar këtë shkallë, duke dhënë vlerat e mëposhtme: 1=nuk e kam vëzhguar, 2=rrallë, 3=disi, 4=vazhdimisht dhe 5=gjithmonë (pra, kemi shmangur vlerën 0, që tregon një tipar të pavëzhguar, por që krijon pasaktësi në përpunimin kompjuterik të të dhënave). Ideuar dhe i mbështetur në modelin Rasch që mat cilësitë psikometrike (Grift, W., Van der Wal, 2011), ky instrument ka evoluar dhe është përdorur në vazhdim në studimet krahasuese për cilësinë e mësimdhënies dhe të nxënit në arsimin fillor në katër shtete evropiane (Grift, 2007).

Wim van de Grift (2007), në studimin e tij thekson se: "...ekziston një marrëveshje e madhe midis elementeve bazë dhe përgjegjëse për mësimdhënien me rezultatet e hulumtimit për të formuar bazën për zhvillimin e një instrumenti vëzhgimi ndërmjet inspektorateve të ndryshme evropiane; rezultatet e vëzhgimit maten nëpërmjet treguesve: (1) kryesisht dobët; (2) më shumë dobët se fort; (3) më shumë fort se dobët; (4) kryesisht fort; ...këto mund të ndihmojnë vëzhguesit të përqendrojnë vëmendjen në të njëjtat subjekte, ndërsa janë duke vëzhguar; ...ky instrument është i përmbledhur e i thjeshtë dhe mund të plotësohet lehtësisht nga një vëzhgues gjatë një ore mësimore (fq 12-13).

Instrumenti ka përputhje të brendshme ($\alpha > 0,70$), korrelacionet e gjetura në mes shkallëve të instrumentit të vëzhgimit dhe instrumenteve të tjera të dizajnuara për të njëjtin qëllim kanë vlefshmëri të mjaftueshme ndërtimi për t'u përdorur në krahasimet ndërkombëtare. Ky instrument është i disponueshëm në internet http://www.icsei.net/icsei2011

Besueshmëria dhe vlefshmëria e instrumentit.

Besueshmëria e instrumentit është matur nëpërmjet vlerësimeve të shumta duke vëzhguar orë mësimi. Në mënyrë të pavarur, vlerësuesit shprehen, nëse ato *nuk e kanë vëzhguar* (1) një praktikë; vëzhguar *rrallë* (2), *disi* (3), *vazhdimisht* (4) ose *gjithmonë* (5). Marrëdhënia ndërvlerësuese ishte në një masë të konsiderueshme 83%. Shqyrtimi i indikatorëve dhe shkallëve nga ekspertë akademikë dhe mësimorë vendosi vlefshmërinë e pamjes së jashtme. Prova e vlefshmërisë së ndërtimit është dhënë nga përpunimi statistikor kompjuterik Alpha Cronbach.

Vlera e përgjithshme e besueshmërisë së instrumentit $\alpha = 0,987$ tregon se shkalla është e qëndrueshme në 114 tiparet e cilësisë së një mësimdhënie të mirë.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.987	.987	114

3.6.3. Zhvillimi dhe përshkrimi i instrumentit për rolin dhe qëndrimet në marrëdhënien mentoruese (Shkalla e Parimeve të Mentorimit të të Rriturve PAMS)

Për shkak të natyrës unifikuese dhe karakteristikave sqaruese të përmbledhjeve të kërkimit të Cohen, Shkalla Parimet e Mentorimit të të Rriturve (Cohen, 1995a, 1998), forma e shkurtuar e tij PAMS, është zgjedhur si instrument për t'u përdorur për të ndihmuar në vlerësimin e efikasitetit të qëndrimeve dhe sjelljeve të mësuesve mentorë në marrëdhënien mentoruese, duke vënë theksin në mënyrë të vazhdueshme mbi rolin e tyre. Kjo shkallë përdor ndërtimin e gjashtë funksioneve të sjelljes që prodhojnë kompetencat e gjashtë roleve të mësuesit mentor: përparësia e një marrëdhënie (sjell besimin e studentit praktikant), përparësia e informacionit (për të zbuluar cilësitë e SP), lehtësimi (për të shqyrtuar mundësitë e SP), konfrontimi (për të sfiduar vendimet e SP), roli model (për të udhëhequr rritjen e SP) dhe roli vizionar (për të inkurajuar qëllimet e SP). Ky model është në gjendje të shpjegojë funksionimin e mentorimit të suksesshëm.

Instrumenti përmban një version të modifikuar të PAMS (Cohen, 1988). Mentorimi është një bashkëveprim i larmishëm ndërpersonal që përfshin një kombinim kompleks të sjelljeve. Këto aspekte të sjelljes mund të ndikojnë në përgatitjen e sukseshmne të SP. Shkalla propozon që një bërthamë e kompetencave të mësuesit mentor përbën rolin e plotë të tij mentorues; këto aftësi ndërpersonale të sjelljes janë thelbësore për bashkëveprim produktiv. Instrumenti i hartuar më parë për të matur një sërë variablash të pavarur në vendosjen mentoruese, PAMS (Cohen, 1998) është përshtatur për të matur karakteristikat e duhura të kampionit të studimit. Një numër studimesh kanë përdorur këtë instrument (Coffman, 1998; Jones, 1999; Stoner, 1996) dhe studime, të cilat përdorin një version kontekstual të PAMS (HalleSky, 2001; Teja, 2003).

Shkalla ndjek gjashtë nënshkallë që janë të përshkruara në funksionet e mentorimit. Instrumenti i referohet sjelljeve në fushat e mëposhtme:

- Përparësia e një marrëdhënie për të krijuar besim
- Përparësia e informacionit për të ofruar informacion
- Fokusi lehtësues për të prezantuar alternativa
- Fokusi konfrontues për të sfiduar supozimet

- Rol model për të motivuar veprimin
- Vizion të inkurajojë iniciativën

Të 55 deklaratat në këtë instrument përfshijnë gjashtë nënshkallët në këtë mënyrë: dhjetë deklarata për përparësinë e një marrëdhënie, dhjetë deklarata për përparësinë e informacionit, gjashtë deklarata për fokusin lehtësues, dymbëdhjetë deklarata për fokusin konfrontues, gjashtë deklarata për rol model dhe njëmbëdhjetë deklarata për vizionin (shih shtojcën B). Pjesëmarrësit janë udhëzuar të zgjedhin përgjigjen në tipin e shkallës Likert që ata konsiderojnë të jetë më përfaqësues i sjelljes së mentorëve të tyre. Pesë përgjigjet e mundshme janë: *kurrë, rrallë, ndonjëherë, shpesh* dhe *gjithmonë*. Çdo përgjigje vlerësohet me një pikë.

Më tej, deklaratat u modifikuan për të përfaqësuar perceptimin e sjelljes së mësuesit mentor për secilin nga deklaratat. Për shembull, deklarata "Unë përpiqem të planifikoj takimet e mia me të mbrojturin, kur nuk ka të ngjarë të më ndërpresin" u modifikua me " Në diskutimet me mua, marr masa që të mos na ndërpresin të tjerët apo edhe telefoni"

Përgjigjet për pyetjet janë koduar për lehtësimin e rezultateve. Për pyetjen e parë në lidhje me gjininë, përgjigja e koduar ishte e thjeshtë (1) ose (2), që përfaqëson M/F. Për pyetjet demografike, përgjigjet për secilën nga pyetjet u koduan numerikisht (0/1, 0/2, 0/3, 0/4, për mësuesit mentorë të trajnuar dhe 1/1; 1/2; 1/3; 1/4 për mësuesit mentorë të patrajnuar) dhe secili i anketuar ka marrë rezultatin e grumbulluar për karakteristikat e mësuesit mentor. Për rezultatet PAMS, përgjigjet janë koduar me numra (1-kurrë, 2-rrallë. 3-ndonjëherë, 4-shpesh dhe 5-gjithnjë), dhe janë konvertuar në rezultate numerike gjatë procedurave të analizës së të dhënave.

Vlefshmëria e studimit dhe besueshmërisë së instrumentit

Së pari, një panel ekspertësh të trajnimit, anëtarë të Departamentit të Metodologjisë së Mësimdhënies në FSHE të UE, shqyrtuan instrumentin e vrojtimit, komentuan qartësinë e drejtimeve, formulimin e pyetjeve specifike si dhe format e përgjigjes. Së dyti, ky instrument u paratestua për vlefshmërinë e paraqitjes dhe vlefshmërinë e përmbajtjes nga një panel trajnuesish, pjesëmarrës në programin për mentorimin e praktikave pedagogjike nga mësuesit mentorë.

Studiuesi ishte i pranishëm me pjesëmarrësit gjatë paratestit për të regjistruar sasinë mesatare të kohës së nevojshme për plotësimin e instrumentit (16 minuta). Të gjithë pjesëmarrësit, në plotësimin e pyetësorit, u pyetën për të identifikuar pyetjet konfuze dhe të vështira. Me sugjerimin e anëtarëve të fakultetit dhe trajnerëve, disa pyetje janë riformuluar dhe janë zgjeruar udhëzimet.

Kjo shërbeu si paratest për përpunimin e mëtejshëm të pyetjeve të sondazhit dhe të procedurave nga studiuesi dhe këshilluesi i tij dhe për krijimin e përmbajtjes dhe vlefshmërinë e pamjes së instrumentit të modifikuar. Sipas Merriam dhe Simpson (1995, fq.131), "Paratestimi i një instrumenti shmang problemet që mund të lindin, pasi janë mbledhur të dhënat. Gjithashtu, rishikimi paraprak i instrumentit për deklarata kryesore ose kërcënuese do të na mbrojë kundër paragjykimeve dhe rezultateve të dobëta të besueshmërisë". Ky instrument ka demonstruar tashmë besueshmëri (Cohen, 1995a; 1995b, 1993) dhe është një version i modifikuar i shkallës së Cohen.

Vlefshmëria dhe besueshmëria e këtij instrumenti është vërtetuar dhe raportuar më parë në literaturë (Cohen, 1995a). Analiza e besueshmërisë për PAMS tregon vlera të alfës 0.9490 në arsim dhe alfa 0.9606 për biznes (Cohen, 1995a). Aplikimi i kësaj shkalle në një popullsi arsimi, mund të ketë faktorë besueshmërie, sepse një instrument jo domosdoshmërisht mund të marrë një nivel të ngjashëm të besueshmërisë në një popullsi të ndryshme. Përveç kësaj, zgjidhje për këtë problem është para-testimi i instrumentit me një ekip mësuesish me përvojë mentoruese (Merriam&Simpson, 1995). Besueshmëria e këtij instrumenti është llogaritur me vlerën e alfas 0.986

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.986	.986	55

Kërcënimet ndaj vlefshmërisë së jashtme dhe besueshmërisë

Vlefshmëria është përcaktuar si "përshtatshmëria, kuptimësia dhe dobia e konkluzioneve të veçanta që studiuesit bëjnë në bazë të të dhënave që ata mbledhin"

(Fraenkel & Wallén, 1996). Vlefshmëria e jashtme e një studimi përcaktohet nga masa, në të cilën rezultatet e studimit mund të përgjithësohen (Frankel & Wallén, 1996).

Besueshmëria është përcaktuar si "qëndrueshmëria e rezultateve të marra: sa të qëndrueshme janë ata për çdo individ nga ... një set deklarimesh në një tjetër" (Fraenkel & Wallén, 1996). Besueshmëria ka të bëjë me qëndrueshmërinë e instrumentit të përdorur. Nëse besueshmëria i referohet aftësisë së një matje për të prodhuar rezultate të qëndrueshme dhe vlefshmëria tregon se një matje në fakt mat ashtu siç paraqitet (Hair et al, 1998, p.67; Rudestam & Newton, 1992, p.67), atëherë ne duhet të vlerësojmë kërcënimet për vlefshmërinë e studimit dhe besueshmërisë së instrumentit.

Nuk ka kërcënime për vlefshmërinë e jashtme të këtij studimi. Së pari, janë anketuar të gjithë SP që ndjekin praktikën e grupuar pedagogjike për mësues në arsimin fillor. Një tjetër kërcënim i mundshëm në vlefshmërinë e jashtme të këtij studimi është instrumenti i zhvilluar për t'u pëdorur në këtë studim. Burime të tilla si lloji i pyetjeve, formulimi i pyetjeve, kohëzgjatja e instrumentit, mënyra e administrimit si dhe gabime të intervistuara, do të mund të kenë ndikuar në vlefshmërinë e këtij studimi (Merriam & Simpson, 1995). Reagimi për të rregulluar kërcënimet ndaj këtij instrumenti ishte pilotimi për vlefshmërinë e pamjes dhe vlefshmërinë e përmbajtjes nga një ekip i trajnuar. Problemi i refuzimit për t'u përgjigjur mund të ketë qenë një kërcënim për vlefshmërinë.

Ky studim përdor planifikimin e kujdesshëm, duke patur norma të ulëta refuzimi (Scheaffer, Mendenhall &Ott, 1996), apo nuk ka patur fare refuzim. Pyetjet ishin të formuluara me kujdes për të shmangur ndjenjën e gjykimit, siç ishte hyrja dhe udhëzimi. Gjithashtu, për të siguruar besueshmërinë në përgjigjet e të anketuarve, një sistem numërimi për të koduar identitetin e tyre dhe angazhimet e nënshkruara nga studiuesi, është përdorur si garanci për fshehtësi (Fowler, 1993, p.90).

3.6.4. Instrumenti 4: Pyetësor mbi përvojën mentoruese

Një tjetër burim për grumbullimin e të dhënave për këtë studim ishin përgjigjet në pyetësor me fund të hapur, projektuar për të nxjerrë përvojat e jetuara të pjesëmarrësve. Të shprehurit përmes zërave të studentëve praktikantë, që të kuptojmë këndvështrimin e tyre si mbi përvojën e praktikës, ashtu dhe përvojën e mentorimit,

shërben si një kornizë për të ofruar informacion dhe kuptim në eksperiencat individuale, ndërkohë hetonim kuptimet themelore që qëndrojnë mbas përvojave të pjesëmarrësve (Watson et al., 2002).

Hartimi i një udhëzuesi për intervistat do të shërbejë për të marrë përgjigje mbi objektivat specifikë të kërkimit, në funksion të etapave të ndryshme (Paille, 1991). Depërtimi në përvojat dhe perspektivat e pjesëmarrësve mund të japë më mirë informacion për të kuptuar dhe gjykuar, si të lehtësojmë dhe përmirësojmë përvojën e praktikës për SP, mësuesit bashkëpunëtorë, mësuesit mentorë, madje edhe për mbikëqyrësit universitarë.

Siç përshkruhet nga Merriam (2002), të gjithë kërkimet cilësore në një farë mase janë fenomenologjike, sepse kërkimet nga paradigma cilësore përqëndrohen në përvojën e individit; Studimet fenomenologjike janë krijuar për të fituar një kuptim në thelbin e përvojës. Më konkretisht, hulumtimi cilësor është i dizajnuar për t'iu përgjigjur pyetjeve në lidhje me përvojat e jetuara apo shoqërore dhe i jep kuptim këtyre përvojave (Merriam, 1998).

Fillimisht, intervista është "e paramenduar" duke qenë se ajo ka si qëllim kuptimin e tre fenomeneve : 1) angazhimi dhe identiteti profesional; 2) transferimi i njohurive; 3) praktika bashkëpunuese (Guillemette, 2003, referuar Savoie-Zajc, 1997). Më pas u formuluan një seri pyetjesh sipas temave të ndryshme. Pas këtij hapi të parë, bashkëpunëtorët kanë punuar për strukturimin e brendshëm të udhëzuesit të intervistës, domethënë në vendosjen e temave sipas një rregulli logjik dhe gjithashtu sipas një shkalle që ka të bëjë me kompleksitetin e pyetjeve të lidhura me tematikat e trajtuara. Saktësia e hartimit të një udhëzuesi të intervistës në këtë mënyrë na lejon të përftojmë informacione të ngjashme dhe të arrijmë njëfarë vlefshmërie të rezultateve (Paillé, 1991). Së fundmi, intervistat janë realizuar nëpërmjet plotësimit të pyetësorëve.

Pyetjet janë testuar me një grup pjesëmarrësish, për t'i qartësuar ato para finalizimit. Besueshmëria e këtij instrumenti është testuar nga një test i besueshmërisë ndër-vlerësuesish. Prandaj një person i dytë vlerësoi përgjigjet e pyetësorëve për intervistë. Kjo rezultoi në një marrëveshje prej 88,89%. Konsistenca e këtij instrumenti për këtë arsye është e kënaqshme.

3.7. Variablat

Përkufizimet operacionale për *variablat e pavarur* janë:

Marrëdhënia Mentoruese: përgjigjja e pjesëmarrësit në pyetësor përcakton pjesëmarrjen në një marrëdhënie mentorimi, duke përcaktuar gjininë e personit të mentoruar.

Karakteristikat e mësuesit mentor: arsimimi, mosha, koha në mësimdhënie, ka mentoruar apo jo studentë praktikantë.

Funksionet e mentorit: rezultatet për secilin funksion mentorimi (shprehja e marrëdhënies, e informacionit, fokusi lehtësues, fokusi konfrontues, roli model dhe vizioni) përfaqësojnë variablat e pavarur.

Përkufizimi operacional për *variablin e varur* është si vijon:

Përgatitja për mësimdhënie/nxënie e SP: do të përcaktohet nga një shqyrtim i të dhënave të siguruara nëpërmjet vëzhgimeve gjatë praktikës pedagogjike të grupuar.

3.8. Procedura e mbledhjes dhe analizës së të dhënave

Para zhvillimit të procesit për mbledhjen e të dhënave është realizuar fillimisht një takim me drejtues të universitetit dhe anëtarë të Departamentit të Metodologjisë së Mësimdhënies, të cilët u informuan për qëllimet e këtij studimi, procedurat dhe afatet kohore të këtij studimi. Nga natyra e tij gjithpërfshirëse dhe bashkëpunuese, ky studim u pasua me hartimin e një programi për trajnimin e mësuesve mentorë për mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikave pedagogjike.

Hartimi i këtij programi trajnues u mundësua nga konsultime intensive me udhëheqësin shkencor të kërkimit, dekanin e FSHE dhe departamentin. Në prill 2013 është bërë referimi në departament, ku u morën në konsideratë vërejtjet dhe supozimet e bëra nga anëtarët e këtij departamenti. Pas miratimit të këtij programi trajnimi, u morën masa dhe është organizuar më 5-6 prill 2014 trajnimi i mësuesve për mentorimin e praktikave të grupuara pedagogjike gjatë periudhës prill-maj 2014, si rezultat i bashkëpunimit midis UE dhe DAR Elbasan.

Në këtë trajnim morën pjesë drejtues shkollash, mësues mentorë dhe studentë praktikantë. Ky seminar u konsiderua si një eksperiencë trajnimi me një sesion të vetëm për mentorimin, të ngjashëm me atë të përshkruar në kërkimin nga Campbell dhe Campbell (2002). Sipas hulumtimit të tyre, seminaret e zgjeruara me shumë sesione shpesh rezultojnë në një humbje të pjesëmarrjes me kalimin e kohës, prandaj një model i tillë për këtë rast ishte më praktik, se një seminar në vazhdim.

Të dhënat janë mbledhur në maj-qershor 2014 me grupin e *trajnimit* dhe grupin e *krahasimit*. Matjet u bënë në dy faza. Faza e parë përfshiu grumbullimin e të dhënave sasiore për mësimdhënien e SP gjatë praktikës pedagogjike dhe perceptimet e tyre mbi mentorimin gjatë kësaj praktike. Vëzhgimet për mësimdhënien e SP u realizuan nga anëtarë të tjerë (mësues të instruktuar për këtë qëllim), të cilët vëzhguan një sasi të njejtë orësh mësimore të SP nga të dy grupet gjatë tre javëve të fundit të praktikës. Vëzhguesve nuk iu tha nëse studentët praktikantë ishin në grupin e trajnimit apo të krahasimit, gjithashtu nuk ju tha nëse mësuesit në klasa kishin marrë pjesë në seminare mentorimi.

Faza e dytë përfshiu grumbullimin e të dhënave cilësore rreth PP, problemeve dhe nevojave për trajnim të mësuesve për mentorimin e SP gjatë PP. Në këtë fazë u përdorën instrumentet e intervistës dhe pyetjeve në grup me SP dhe MM. Pyetjet në grup u realizuan gjatë trajnimit të mësuesve mentorë për mentorimin e SP në PP.

Para shpërndarjes së pyetësorëve, iu shpjegua qëllimi i studimit dhe u inkurajuan ata që të lexojnë pyetjet me kujdes para se të përgjigjen. Ata ishin të siguruar për besueshmëri dhe fshehtësi. Studentët dhe mësuesit mentorë u koduan numerikisht duke mbetur anonim, duke ruajtur jo vetëm konfidencialitetin, por duke siguruar dhe përgjigje të sinqerta në plotësimin e instrumenteve. Të gjitha të dhënat e mbledhura u vunë në dispozicion për studiuesin.

U sigurua konfidencialiteti dhe ruajtja e të dhënave. Hulumtimet ndjekin tre parimet udhëheqëse: “(1)respektimi i personave pjesëmarrës - pëlqimi nga ana e tyre, të drejtën e tyre për privatësi dhe anonimitet; (2)dashamirësia – balancimi i të mirave të kërkimit kundrejt rreziqeve të individëve; (3) drejtësia - barazia për pjesëmarrje në studim” (Creswell, 2002).

3.8.1. Përshkrimi i burimeve dhe mbledhjes së të dhënave

Për këtë studim janë mbledhur të dhëna cilësore dhe sasiore. Në intervale kohore, u vëzhgua mësimdhënia e studentëve praktikantë, u anketuan dhe u intervistuan pjesëmarrësit. Përveç kësaj, janë mbledhur shënime dhe opinione të nevojshme. Secila prej këtyre burimeve të të dhënave është përshkruar më tej.

Tabela 3.7 Burimet e të dhënave dhe Metodat.

Burimet e të dhënave	**Metoda e mbledhjes së të dhënave**			
	Vëzhgimi	Pyetësor	Pyetësori	Anketa/ Pyetësori
Studentë praktikantë	Zhvillimi i praktikave pedagogjike të grupuara Prill-Maj, 2014	n = 62 (instrumenti përfshin kryesisht tipare të mbyllura, të shkallës Likert)	n = 62 (MET) dhe n=9 pyetësor me fund të hapur dhe të mbyllur)	n = 62 (PAMS) (instrumenti përfshin kryesisht tipare të mbyllura, të shkallës Likert)
Mësues mentorë	Zhvillimi i trajnimit për mentorimin e praktikave pedagogjike të grupuara 5-6 Prill, 2014			6 prill 2014 (pyetësor me fund të hapur)

Perceptimi i mësuesve mentorë për nevojat e studentëve praktikantë.

Përpara dhe gjatë seminarit mbi mentorimin, të gjithë mësuesit mentorë bënë një vlerësim të shkurtër mbi perceptimin e tyre rreth nevojave të studentëve praktikantë dhe mësuesve të rinj gjatë vendosjes së tyrë në praktikat pedagogjike në klasë. Vlerësimi u bazua në studimin e Fuller (1968) dhe Fuller & Brown (1975), të cilët zhvilluan një

model teorik për shqetësimet e mësuesve të rinj. Studentët praktikantë fokusohen në impaktin e mësimdhënies së tyre ndaj nxënësve vetëm kur i adresohen shqetësime të tilla. Qëllimi i këtij vlerësimi ishte të përcaktohej nëse mësuesit mentorë ishin të vetëdijshëm rreth nevojave të SP për mbështetje dhe të dokumentonin ndonjë ndryshim në ndërgjegjësim, pasi kishin marrë pjesë në seminarin trajnues.

Praktikat e mësimdhënies së studentit praktikant

Vëzhguesit u trajnuan dhe u praktikuan të përdorin një numër të ndryshëm procedurash të mbledhjes së të dhënave, duke përfshirë përshkrime narrative të ngjarjeve që ndodhin në klasë dhe shkallët e vlerësimit për mësimdhënien e studentëve praktikantë. Besueshmëria u arrit nëpërmjet krahasimit të niveleve të vëzhgimit dhe përshkrimit të cilësive të mësimdhënies së studentit praktikant. Në fund të trajnimit, të gjithë vëzhguesit arritën një kriter marrëveshje 83% deri ne 87% në të gjithat matjet e vëzhgimeve. Të dhënat e vëzhgimit të praktikave mësimore në klasë janë koduar duke përdorur kategoritë e praktikave të përshkruara në instrumente.

Vlerësimi i mësimit në klasë. Gjatë çdo vëzhgimi, vëzhguesit e trajnuar përdorën pyetësorin për vlerësimin e shkallës së cilësisë së mësimdhënies. Pas trajnimit të tyre, ata arritën 87% të kritereve të besueshmërisë së vlerësimit. Ky pyetësor është përdorur për të siguruar karakteristikat e mësimdhënies së studentëve praktikantë në gjashtë fusha: krijimi i një mjedisi të sigurt, organizimi efikas i orës së mësimit, mësimdhënie e qartë dhe e strukturuar, aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim, udhëzime të qarta dhe detyra të diferencuara dhe strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit. Çdo fushë ka tregues dhe për çdo tregues ka tipare të veçanta. Psh.

Tabela 3.8 Vëzhgimi i cilësisë së mësimdhënies së studentit për mësues

Fusha	Treguesi	Studenti Praktikant	Tipare të një praktike të mirë
Krijimi i një mjedisi të sigurt të nxëni.	1	siguron një atmosferë çlodhëse	... trajton nxënësit në mënyrë pozitive
			...reagon me humor dhe stimulon atë
			...tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nxënësve

Përcaktimi për çdo kategori është dhënë bashkë me udhëzime të qarta për përdorimin e shkallës me pesë nivele Likert. Çdo nivel në shkallë është përcakruar

qartësisht (psh. 5=sjellja shfaqet shpesh ose përshkrimi është shumë karakteristik). Vëzhguesit u trajnuan si të përdorin regjistrimet e aktiviteteve në klasë dhe si të plotësojnë formularin pas çdo vëzhgimi. Kriteri referuar i besueshmërisë midis vëzhguesve ishte 83%.

Fillimisht, ekspertët në mësimdhënie në Arsimin Fillor mbështetën vlefshmërinë e këtij instrumenti në gjashtë fusha, 32 tregues dhe 114 tipare të përfshira në të. Instrumenti gjithashtu, kishte vlefshmëri të brendshme të pranueshme. Vlerat alfa-Cronbach janë llogaritur për secilën nga fushat kryesore dhe treguesit. Ato shkonin 0,895-0,952. Vlerat e shënuara më lart se .60 janë konsideruar të pranueshme (Nunnally, 1978).

Tabela 3.9 Vlerat alfa-Cronbach të fushave të mësimdhënies

Fusha 1. Reliability Statistics			Fusha 2. Reliability Statistics			Fusha 3. Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0.895	0.895	15	0.952	0.952	20	0.946	0.946	21
Fusha 4. Reliability Statistics			Fusha 5. Reliability Statistics			Fusha 6. Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items	Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0.946	0.946	23	0.927	0.927	15	0.926	0.926	20

Studentët praktikantë janë vlerësuar në lidhje me secilin nga tiparet e përcaktuara në instrument, bazuar në shënimet në terren. Çdo zë specifikon një praktikë ose një karakteristikë në përputhje me mësimdhënien dhe vlera përcakton masën, në të cilën praktika e përshkruar në secilin zë është përfaqësues i praktikës së vëzhguar të SP. Për shembull, një tipar në fushën "Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni" (treguesi mbështet vetëbesimin e nxënësve) është "studenti praktikant reagon pozitivisht mbi pyetjet dhe përgjigjet nga nxënësit, bën komplimente për rezultatet dhe respekton

kontributin e dhënë prej tyre"; një tipar në fushën "Mësim i qartë dhe i strukturuar" (treguesi - inkurajon nxënësit të bëjnë maksimumin e tyre) është: "studenti praktikant vlerëson përpjekjet, bën të qartë pritshmëritë, shpreh pritje pozitive të lidhura me aftësitë e nxënësve, duke stimuluar nxënësit në lidhje me atë që ata janë duke mësuar/duke bërë (p.sh., "Dëgjoni me kujdes tregimin. Ju të gjithë do të gjeni përgjigjet për pyetjet e bëra"). Një tipar tek fusha "Organizim efikas i orëve mësimore" (treguesi - përfshin të gjithë nxënësit në mësim) është: "jep detyra që stimulojnë nxënësin në përfshirje aktive, përfshin të gjithë nxënësit në aktivitetet në klasë, siguron vëmendjen dhe vazhdimësinë e nxënësit, pret mjaftueshëm për reflektim të nxënësve ndaj pyetjeve, u jep mundësi për t'u përgjigjur nxënësve që nuk aktivizohen" duke stimuluar nxënësit në detyrë (psh. të paktën 80% e nxënësve janë vazhdimisht në detyrë dhe shumë të angazhuar në aktivitetet e klasës).

Vlerat mesatare nga 1,0 - 5,0 mund të llogariten për të gjashtë shkallët kryesore dhe për secilin nga treguesit brenda fushave kryesore. Vlerësimi përfundimtar që një student praktikant merr mbi çdo deklaratë (që përshkruan një sjellje në klasë) brenda një kategorie, përllogaritet në mesatare për të krijuar rezultatet e tipareve dhe të fushave.

Vëzhguesit plotësuan instrumentin për çdo SP pjesëmarrës, Fillimisht dy prej tyre vlerësuan të pavarur dy SP. Ata arritën një marrëveshje të përsosur, duke mos u pajtuar me jo më shumë se 1 pikë për 95% të zërave në instrument. Vlerësuesit shqyrtuan dhe diskutuan ndonjë ndryshim në kuadër të shënimeve të tyre, derisa arritën konsensus mbi vlerësimet për 100% të deklaratave.

Mentorimi i mësimdhënies së studentëve praktikantë. Perceptimet e SP ndaj praktikave mentoruese janë grumbulluar nëpërmjet pyetësorit pesë faktorial të mentorimit të mësimdhënies (MET) në përfundim të praktikës pedagogjike. Përgjigjet për këto deklarata ishin në shkallën Likert me pesë pjesë (dmth, AD = aspak dakort, ND = nuk jam dakort, P = e pasigurt, D = dakord, PD = plotësisht dakord). Këto të dhëna ishin objekt i analizave faktoriale konfirmuese (CFA; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995), që përcaktuan një marrëdhënie në mes të variablave (deklaratave) të caktuara për secilin faktor.

Përgjigjet e pakompletuara u hoqën (Hittleman dhe Simon, 2006). Rezultatet Alfa Cronbach >.70 konsiderohen të pranueshme për konsistencën e brendshme (Klein,

1998). Të dhënat janë analizuar në secilin nga pesë faktorët (dmth, atributet personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimi, dhe reagime) dhe statistikat përshkruese (dmth, përqindjet, mesataret dhe devijimet standarde) janë nxjerrë duke përdorur një paketë të analizës statistikore SPSS20. Përgjigjet e studentëve praktikantë për mentorimin e tyre gjatë praktikave pedagogjike përfaqësojnë 99.3 % në total.

3.8.2. Procesi i analizës së të dhënave

Ne krahasuam studentët praktikantë të asistuar nga mësues, që morën pjesë në seancat trajnuese për mentorimin, me studentë praktikantë të shoqëruar nga mësues në grupin e krahasimit, të cilët nuk kanë marrë pjesë në trajnim. Është respektuar ruajtja e fshehtësisë dhe anonimati.

Procesi i analizës së të dhënave për këtë studim është bazuar në përdorimin e metodës konstante krahasuese, e sugjeruar nga Merriam (1998). Glaser dhe Strauss (1967) e përshkroi metodën konstante krahasuese si evoluim të dhënash në qendër të një teorie në zhvillim. Metoda konstante krahasuese është një mjet për të zhvilluar teorinë e bazuar. Merriam shpjegoi: "Një teori e bazuar përbëhet nga kategori, cilësi dhe hipoteza që kanë lidhje konceptuale midis dhe ndërmjet kategorive dhe cilësive" (fq. 159).

Sipas Merriam, "cilësitë janë edhe koncepte, por ato përshkruajnë një kategori; cilësitë nuk janë shembuj të një kategorie, por dimensionet e saj"(fq. 190). Sa për konceptin e fundit në përkufizim, Merriam (1998) vazhdoi, "Hipotezat sugjerojnë lidhjet midis kategorive dhe cilësive" (fq. 190).

3.8.2.1. Analiza e të dhënave sasiore

Për t'iu përgjigjur pyetjes qendrore, ne krahasuam 31 çifte mësues mentorë - studentë praktikantë mbi mentorimin, marrëdhënien mentoruese midis mësuesit mentor dhe studentit praktikant dhe rezultatet e mësimdhënies së studentit praktikant. Të dhënat e grumbulluara janë koduar dhe hedhur në sistemin e përpunimit statistikor të të dhënave SPSS versioni 20.

Metoda konstante krahasuese.

Qasja e mentorit në praktika mentoruese përcaktohet duke analizuar rolet e luajtura nga mësuesi mentor dhe stilet e tij të mentorimit. Koncepti i marrëdhënieve të

studentit praktikant me mentorin e tij u ndërtua duke matur tre variabla: kënaqësinë e studentit praktikant me mësuesin e tij mentor, efektet e mentorimit në përvojën e studentëve praktikantë dhe afërsinë në marrëdhënie. Një rezultat i lartë në këto ndryshore tregon një marrëdhënie pozitive mentoruese. Këto variabla matin faktorët që ndikojnë në marrëdhënien mentoruese: rolin e mentorit, pritshmëritë për lidhjen mentoruese dhe motivimin e mësuesve për të shërbyer si mësues mentor. Për të përcaktuar rezultatet e të nxënit nga mentorimi është përdorur variabli i varur i perceptuar i produktivitetit të mësimdhënies. Produktiviteti i perceptuar i mësimdhënies së studentit praktikant është matur me anë të një pyetësori.

Për t'iu përgjigjur pyetjeve në lidhje me ndikimin e mentorimit në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies nga studentët praktikantë, rezultatet mbi produktivitetin e perceptuar të mësimdhënies janë krahasuar midis studentëve praktikantë. Këto studentë praktikantë përjetuan qasjen e një mësuesi mentor të trajnuar për mentorimin e tyre me produktivitetin e mësimdhënies së studentëve praktikantë të drejtuar nga mësues të patrajnuar gjatë mentorimit të praktikave pedagogjike. Për krahasimet midis dy grupeve (grupi i trajnimit dhe grupi i krahasimit) është përdorur metoda joparametrike Mann-Whitney – Wilcoxon (WMW).

Është përdorur kjo metodë, sepse: së pari, kemi të bëjmë me variable cilësorë; së dyti, kemi për të krahasuar dy grupe të pavarura që janë: grupi i parë me trajnim dhe grupi i dytë pa trajnim. Testi WMW nuk supozon se dallimi në mes kampionëve është shpërndarë normalisht apo që varianca midis dy popullsive është e barabartë. Meqë vlefshmëria e supozuar e testit është e diskutueshme në këtë studim, është përdorur testi WMW.

Për t'iu përgjigjur pyetjeve në lidhje me ndikimin e marrëdhënieve të studentit praktikant me mentorin e tij në produktivitetin e perceptuar të mësimdhënies/nxënies, do të realizohen dy analiza. Së pari, rezultatet në produktivitetin e perceptuar të mësimdhënies janë krahasuar midis studentëve, të cilët janë të kënaqur me mësuesit e tyre mentorë dhe ata, që nuk janë të kënaqur.

Rezultatet do të analizohen me një test Mann-Whitney-Wilcoxon. Së dyti, do të analizohen faktorët e ndryshëm në marrëdhënien mentoruese mbi produktivitetin e perceptuar të mësimdhënies. Prandaj rezultatet lidhur me produktivitetin e perceptuar të

mësimdhënies janë krahasuar për çiftet që janë konsideruar në marrëdhënie të larta mentoruese dhe ato me nivele më të ulta. Rezultatet do të analizohen përsëri me një test WMW. Për testimin e hipotezave është përdorur niveli i rëndësisë α=0.05. Statistika përshkruese u përdor për të llogaritur mesataret dhe devijimet standard të variablave.

3.8.2.2. Analiza e të dhënave cilësore

Sipas Hatch (2002), "Analiza e të dhënave është një kërkim sistematik për kuptimin. Kjo është një mënyrë për të përpunuar të dhënat cilësore e për t'ia komunikuar të tjerëve" (fq. 148). Qëllimi gjatë këtij procesi ishte të identifikoheshin modelet e reja dhe temat në të dhënat.

Në mënyrë që hulumtimi cilësor të jetë "i dobishëm, kuptimplotë dhe i besueshëm" (Creswell & Miller, 1995, f. 13), janë përdorur një numër teknikash për të siguruar vlefshmërinë e gjetjeve cilësore. Ne analizuam të dhënat e marra nga pyetësorët dhe anketat dhe kemi organizuar njësi domethënëse të përgjigjeve të hapura të pyetësorëve nëpër kategori dhe tema të ndryshme. Analiza e të dhënave përfshiu, gjithashtu, kërkimin për tema të ngjashme dhe modele që dolën në mes të përgjigjeve të pjesëmarrësve në studim. Ngjashëm me hulumtimet nga Weasmer dhe Woods (2003), ne kemi analizuar të dhënat duke përdorur metodën e analizës induktive, rishikimin e të dhënave në një përpjekje për të identifikuar fjalë, fraza, modele dhe ngjarje që ishin të rëndësishme. Fjalët dhe frazat që janë identifikuar brenda të dhënave ishin "kategori koduese" dhe kjo shërbeu si një mënyrë për klasifikim e të dhënave përshkruese, duke e bërë këtë më të lehtë për t'u menaxhuar (Bogdan & Biklen, 1982).

Analiza e të dhënave përfshiu procedurën në vijim. Fillimisht, ne kemi analizuar pyetësorin demografik për secilin pjesëmarrës, sferën e përmbajtjes si dhe informacionin shtesë demografik. Më pas, kemi analizuar përgjigjet e pjesëmarrësve për pyetësorët e hapur për të përcaktuar modele të përbashkëta përmes përdorimit të deklaratave të ndryshme, duke zhvilluar kategoritë dhe temat. Kemi përdorur sistemin Strauss dhe Corbin (1990) për organizimin e të dhënave për të klasifikuar tema nga provat tekstuale. Kjo strategji e analizës së të dhënave shqyrton të përbashkëtat mes përvojave të pjesëmarrësve ose perspektivat në mentorim. Sipas Davis, et al. (2004), gjetjet e kësaj natyre janë të vlefshme dhe prova tekstuale është deduktive (orientuese), duke lejuar

lexuesit të kuptojnë përvojat e pjesëmarrësve dhe shpesh për të hedhur dritë në fushën e kërkimit nën hetim. Për më tepër, citimet dhe përgjigjet e pyetësorit sigurojnë një shkallë të caktuar të pasurisë dhe thellësi së përvojave të të anketuarve dhe perspektivave "në fjalët e tyre".

Ne kemi përdorur trekëndëshin për të forcuar projektimin dhe rreptësinë e studimit kërkimor. Trekëndëshi i të dhënave lehtëson aftësinë e studiuesit cilësor për të rritur "sigurinë" dhe "besueshmërinë" e të dhënave (Merriam, 2002; Patton, 1990). Trekëndëshi u arrit nëpërmjet kombinimit të të dhënave nga anketa demografike dhe pyetësorët gjatë studimit kërkimor (Merriam, 1998). Ne realizuam shqyrtimet nga kolegët gjatë procesit të analizës së të dhënave për të rritur besueshmërinë e gjetjeve (Lincoln & Guba, 1985).

3.9. Përmbledhje

Në këtë studim, është përdorur një ndërtim i përzierë i metodës kërkimore për të përfituar nga pikat e forta të të dhënave sasiore dhe cilësore, për t'iu përgjigjur pyetjeve kërkimore. Studimi është udhëhequr nga paradigma e pragmatizmit, lidhur me ontologjinë, epistemologjinë, vlerat estetike dhe etike, përgjithësimet, lidhjet shkakore dhe logjikën induktive/deduktive.

Ndërtimi bashkëpunues i bazuar në rezultate, krahasues dhe shpjegues vijues për studimin është i dukshëm në dy faza të mbledhjes dhe analizës së të dhënave. Faza sasiore është prioritare për studimin, e gërshetuar nga faza cilësore. Të dhënat erdhën së bashku në një fazë të ndërmjetme dhe të integruar; dy grupet e të dhënave janë mbledhur dhe analizuar në mënyrë të pavarur.

Kampioni për fazën sasiore është formuar nga një popullsi me 62 studentë praktikantë që marrin pjesë në një program të praktikave pedagogjike të grupuara në klasa të arsimit fillor. Shkalla për funksionet mentoruese PAMS (1998), shkalla pesë-faktoriale e mentorimit të mësimdhënies MET (2007) dhe shkalla për cilësinë e mësimdhënies (2011) janë përdorur për fazën sasiore të kërkimit.

Janë marrë masa për të siguruar vlefshmërinë dhe besueshmërinë e instrumenteve. Për fazën cilësore, u përzgjodh një kampion i qëllimshëm prej nëntë

çiftesh pjesëmarrësish mësues mentorë – studentë praktikantë, bazuar në skajet ekstreme të shpërndarjes së rezultateve për variablin e varur. Gama dhe frekuencat e variablave të pavarura janë konsideruar për të siguruar një zë përfaqësues në kuadër të kampionit.

Mbledhja e të dhënave për fazën e hulumtimit cilësor përbëhej nga intervistat me anë të pyetësorëve dhe pyetjeve në grup. Të dhënat janë koduar nga studiuesi dhe janë grumbulluar në tema më të mëdha. Teknika për kontrollin dhe saktësinë janë përdorur për të forcuar cilësinë e përfundimeve në modelin e metodës kërkimre të përzier.

KAPITULLI IV

GJETJET E HULUMTIMIT

Qëllimi i këtij kapitulli është të paraqesë gjetjet nga fazat sasiore dhe cilësore të kërkimit. Rezultatet nga analizat sasiore janë shqyrtuar në bazë të hipotezave nul për studimin. Për këtë, ne i jemi drejtuar dy pyetjeve: (a) ishin të barabarta rezultatet e synuara për grupin e trajnimit dhe atë të krahasimit? (b) kishte përmirësim në rezultatet e synuara për grupin e trajnimit ndaj atij të krahasimit?

Rezultatet e marra nga analiza cilësore do të sigurojnë përshkrime narrative për të ndihmuar të pasqyrojmë gjetjet. Ky kapitull përmban rezultatet e studimit, duke përfshirë informacion të detajuar në lidhje me analizën e të dhënave dhe me pyetjet kërkimore specifike të studimit. Po e nisim këtë kapitull nga analiza e rezultateve të perceptuara të mësimdhënies së studentëve praktikantë për të analizuar më tej ndikimin e mentorimit të praktikave pedagogjike dhe faktorët në marrëdhëniet mentoruese.

4.1. Rezultatet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike.

Rezultatet mbi cilësinë e mësimdhënies në klasë, bazuar në kompetencat që duhet të zotërojë një student për mësues, janë interpretuar nëpërmjet analizës statistikore përshkruese, duke përdorur mesataren (M) dhe devijimet standarde (SD), të përftuara nga vlefshmëria e kampionit të 62 studentëve praktikantë, të grupuar në dy grupe: grupi i trajnimit dhe grupi i krahasimit (shih tabelën 4.1 për një përmbledhje të rezultateve mesatare për çdo kategori dhe interpretimet e tyre). Për shkak të numrit të madh të treguesve, analizën mbi rezultatet e perceptuara të cilësisë së mësimdhënies së SP do ta realizojmë bazuar në rezultatet e përmbledhura të gjashtë fushave kryesore. Për hollësi të mëtejshme shikoni tek shtojca C1-2.

Dallime të rëndësishme statistikore midis grupit të trajnimit dhe të krahasimit u vunë re në 105 nga 114 treguesit e shkallëve të vlerësimit të mësimdhënies, të përdorura për të vlerësuar praktikat mësimore të SP në klasë, të grupuara në 6 fusha: mjedis i sigurt

dhe stimulues të nxëni, organizim efikas i orëve mësimore, mësimdhënie e qartë dhe e strukturuar, aktivizim i nxënësve, udhëzime e detyra të diferencuara dhe strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit. Pjesëmarrësit në studim u vëzhguan dhe u vlerësuan për çdo fushë të mësimdhënies së tyre në nivele që varionin nga 1.00 (nuk e kam vëzhguar) deri tek 5.00 (sjellja shfaqet shpesh ose përshkrimi është shumë karakteristik).

Në tabelën e mëposhtme vërejmë një nivel relativisht të lartë në fushën: "Krijimi i një mjedisi të sigurt e stimulues të nxëni", M=4.13 me devijim standard 0.77 për grupin e trajnimit dhe M = 3.26 me devijim standard 0.73 për grupin e kontrollit, e ndjekur nga "Organizimi efikas i orëve mësimore" M=4.01, me SD =0.90 për grupin e trajnimit dhe M=3.36 me SD=0.90 për grupin e kontrollit; "Mësim i qartë dhe i strukturuar" me M=3.99 dhe SD=0.77 për grupin e trajnimit dhe 3.17 me SD=0.82 për grupin e kontrollit; "Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim" M=3.98 dhe SD=0.89 për grupin e trajnimit dhe 3.27 me SD=0.8 për grupin e kontrollit etj.

Fig. 4.1. Tabela e mesatareve dhe devijimit standard të mësimdhënies së SP

6 fushat e mësimdhënies	me trajnim		pa trajnim	
	M	SD	M	SD
Krijim i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni	4.13	0.771	3.26	0.728
Organizim efikas i orëve mësimore.	4.009	0.899	3.365	0.901
Mësim i qartë dhe i strukturuar.	3.993	0.769	3.169	0.824
Aktivizim i të gjithë nxënësve në mësim.	3.985	0.887	3.269	0.798
Udhëzime dhe detyra të diferencuara.	3.937	0.931	3.243	0.876
Strategjitë e Mësimdhënies dhe të nxënit	3.765	0.899	3.112	0.802

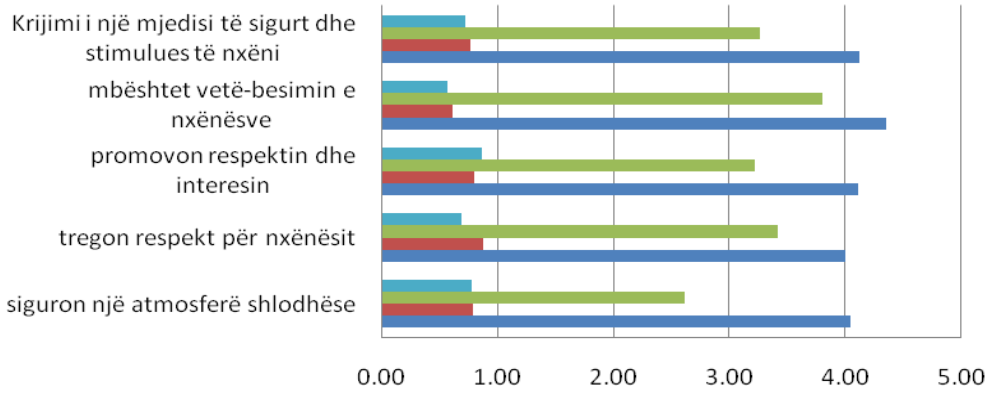
Mesataret e gjashtë fushave variojnë nga 4.14 më e larta (Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni) në 3.11 (Strategjitë e Mësimdhënies dhe të nxënit). Këto mesatare tregojnë se shumica e pjesëmarrësve gjithmonë, vazhdimisht apo ndonjëherë, shprehin cilësi dhe kompetenca të mësimdhënies. Ndryshimet tregojnë se studentët praktikantë janë më shumë të preokupuar dhe shprehin përpjekje të vazhdueshme për të menaxhuar dhe për të krijuar mjedis të sigurt të nxëni, por tek ata vërehet rrallë të punuarit me objektiva sipas nivelit të nxënësve apo ofrim i mësimit paraprak para fillimit të mësimit (M=2.871 për grupin e trajnimit dhe 2.193 për grupin e krahasimit).

Mesatarja dhe devijimi standard jepen të detajuara më poshtë për çdo fushë, tipar apo tregues të një mësimdhënie cilësore.

Fusha 1. Krijim i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni

Rezultatet në lidhje me krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni, të përcaktuara në grafikun 4.1.1, tregojnë se studentët praktikantë, gjithmonë (M=4.355 për grupin e trajnimit) dhe vazhdimisht (M=3.806 për grupin e krahasimit), shprehin tipare për të zhvilluar vetëbesimin e nxënësve. Duke analizuar tiparet e kësaj fushe, vërejmë se SP shpesh vlerësojnë dhe përgëzojnë nxënësit për rezultatet e tyre (M=4.548, me SD .568 për grupin e trajnimit), por rrallë bëjnë komente jokonfirmuese (M=2.774, me SD .956 GK).

Grafiku 4.1.1. Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni.



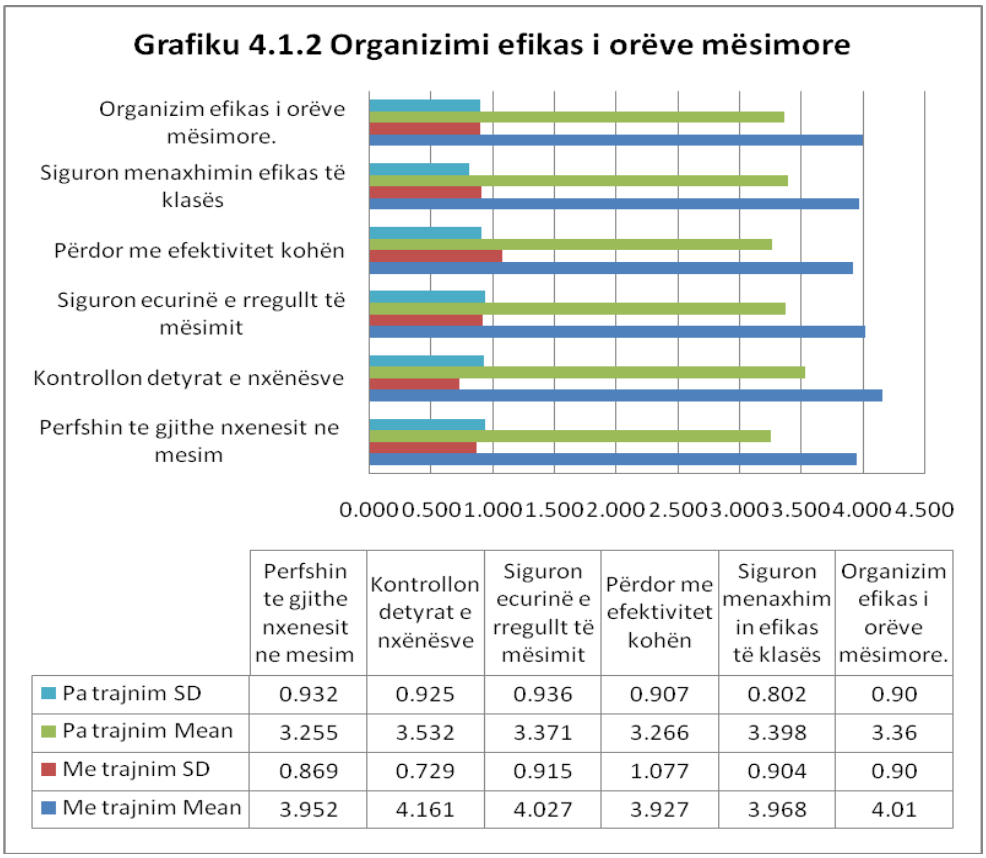
	siguron një atmosferë shlodhëse	tregon respekt për nxënësit	promovon respektin dhe interesin	mbështet vetë-besimin e nxënësve	Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni
Pa trajnim SD	0.78	0.70	0.86	0.57	0.73
Pa trajnim Mean	2.61	3.42	3.22	3.81	3.26
Me trajnim SD	0.79	0.88	0.81	0.61	0.77
Me trajnim Mean	4.04	4.00	4.11	4.35	4.13

Sjelljet më shpesh të shprehura nga SP në fushën e parë janë kryesisht në trajtimin e nxënësve në mënyrë pozitive me rreth 71%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë komentet jo të rolit konfirmues 27.4%. Duke përmbledhur të gjithë

tiparet dhe treguesit e fushës së parë, vërejmë se SP janë 68.8% vazhdimisht të preokupuar në krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni.

Vërejmë në këto rezultate se SP të GT shprehin shpesh tipare për krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni (M=4.13), ndërsa këto tipare vërehen disi të shprehura nga ST të GK (M=3.26)

Fusha 2. Organizim efikas i orëve mësimore.



	Perfshin te gjithe nxenesit ne mesim	Kontrollon detyrat e nxënësve	Siguron ecurinë e rregullt të mësimit	Përdor me efektivitet kohën	Siguron menaxhimin efikas të klasës	Organizim efikas i orëve mësimore.
Pa trajnim SD	0.932	0.925	0.936	0.907	0.802	0.90
Pa trajnim Mean	3.255	3.532	3.371	3.266	3.398	3.36
Me trajnim SD	0.869	0.729	0.915	1.077	0.904	0.90
Me trajnim Mean	3.952	4.161	4.027	3.927	3.968	4.01

Rezultatet mbi organizimin efikas të orëve mësimore, të përcaktuara në grafikun 4.1.2, tregojnë se studentët praktikantë ndjekin shpesh rutinën e zakonshme për kontrollin e detyrave të nxënësve (M=4.161me SD=0.915 për grupin e trajnimit dhe M=3.532 me SD=0.936 për grupin e krahasimit), shprehin shpesh tipare për sigurimin e ecurisë së rregullt të mësimit (M=4.027 me SD=0.915 për grupin e trajnimit dhe M=3.371 me SD=0.936 për grupin e krahasimit), organizojnë më mirë orën e mësimit (M=4.01 me SD=0.90 për grupin e trajnimit dhe M=3.36 me SD=0.90 për grupin e krahasimit) dhe menaxhojnë më mirë klasën (M=3.97 me SD=0.90 për GT dhe M=3.34

me SD=0.80 për GK), ndërsa duket se shprehin disi tipare të përdorimit me efektivitet të kohës (M=3.93 për GT dhe M=3.27 për GK).

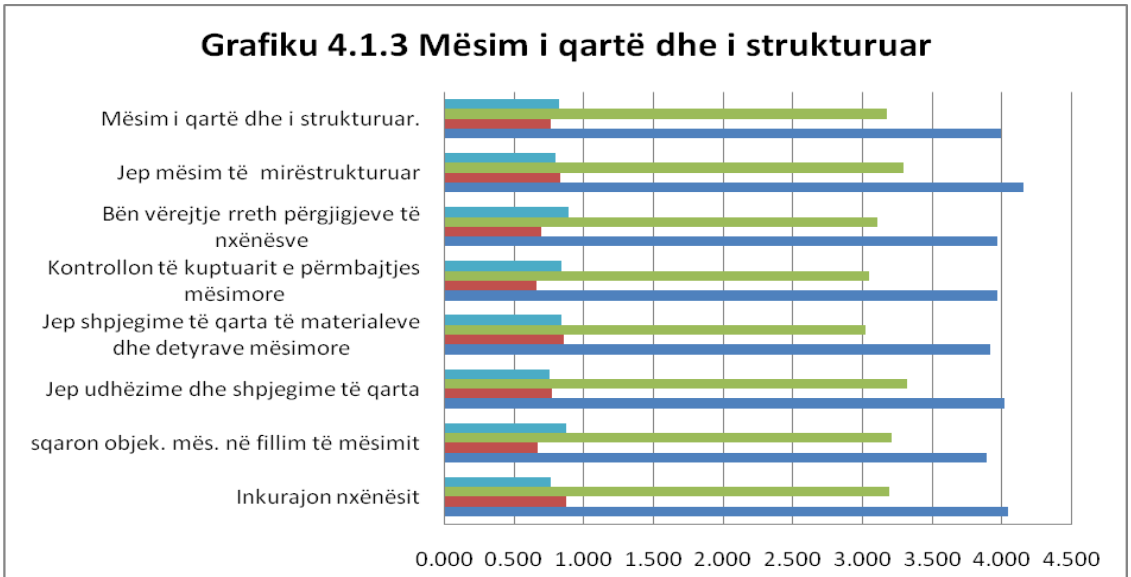
Vërejmë në këto të dhëna se SP janë vazhdimisht të shqetësuar që nxënësit të jenë të qartë mbi atë që do të bëjnë 61.3%, por sigurimi i qartësisë mbi ndihmën që nxënësit mund të marrin në realizimin e detyrave në klasë rezulton në nivele të ulëta 22.6 %. (shiko shtojca C2). Nisur nga rezultatet e kësaj fushe, themi se SP të GT shprehin shpesh tipare për organizimin efikas të orëve mësimore (M=4.01), ndërsa këto tipare vërehen disi të shprehura nga ST të GK (M=3.36)

Fusha 3. Mësim i qartë dhe i strukturuar.

Rezultatet në lidhje me zhvillimin e një mësimi të qartë dhe të strukturuar, të përcaktuara në grafikun 4.1.3, tregojnë se studentët praktikantë, në përgjithësi, shprehin shpesh tipare për të realizuar orë mësimore të mirëstrukturuara (M=4.153 për GT dhe M=3.29 për GK), për të inkurajuar nxënësit (M=4.043 për GT dhe M=3.19 për GK), për të dhënë udhëzime të qarta të materialeve dhe detyrave mësimore (M=4.016 për GT dhe M=3.315 për GK), por se ata rezultojnë të shrehim disi tipare të mësimdhënies në sqarimin e objektivave mësimorë në fillim të mësimit (M=3,887 për GT), në dhënien e shpjegimeve të qarta për materialet dhe detyrat mësimore (M=3.022 për GK) dhe në të kontrolluarit e të kuptuarit të materialeve mësimore (M=3.048 për GK).

Sjelljet më shpesh të shprehura nga SP në fushën e tretë janë shqetësimet e tyre për të bërë pyetje të kuptueshme 67.7 %, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë pritjet pozitive lidhur me aftësitë e nxënësve 29 %. Në përgjithsi, vërejmë se 59.4 % e SP janë vazhdimisht të preokupuar në realizimin e një mësimi të qartë dhe të strukturuar. Nisur nga rezultatet e kësaj fushe, themi se SP të GT shprehin shpesh tipare për organizimin efikas të orëve mësimore (M=3.99), ndërsa këto tipare vërehen disi të shprehura nga ST të GK (M=3.17).

Sjellje të tilla nga SP mund të shihen më shumë si një shqetësim i tyre për të dhënë lëndën, sesa kalimi drejt fazave më cilësorë të të kuptuarit e lëndës nga nxënësit. Gjithashtu vërejmë se ka pak dallim midis mësimdhënies nga studentët praktikantë të GT dhe GK, e lidhur me natyrën e përfshirjes fillestare në profesionin e mësimdhënësit dhe shqetësimet parësore të tyre në këtë fazë.



	Inkurajon nxënësit	sqaron objek. mës. në fillim të mësimit	Jep udhëzime dhe shpjegime të qarta	Jep shpjegime të qarta të materialeve dhe detyrave mësimore	Kontrollon të kuptuarit e përmbajtjes mësimore	Bën vërejtje rreth përgjigjeve të nxënësve	Jep mësim të mirëstrukturuar	Mësim i qartë dhe i strukturuar.
Pa trajnim SD	0.767	0.877	0.759	0.840	0.840	0.890	0.797	0.82
Pa trajnim Mean	3.194	3.210	3.315	3.022	3.048	3.108	3.290	3.17
Me trajnim SD	0.873	0.672	0.778	0.863	0.662	0.697	0.836	0.77
Me trajnim Mean	4.043	3.887	4.016	3.914	3.968	3.968	4.153	3.99

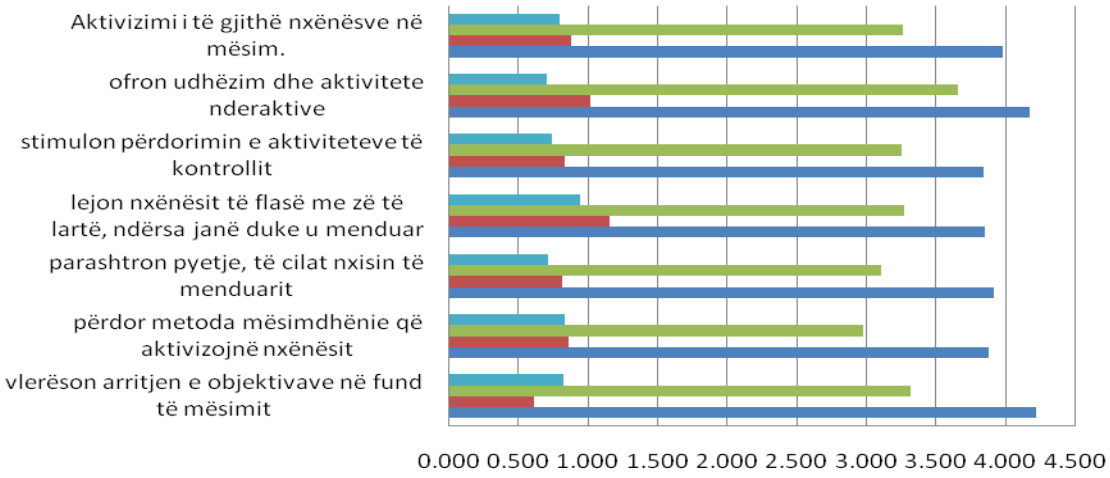
Fusha 4. Aktivizim i të gjithë nxënësve në mësim.

Rezultatet mbi aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim, të përcaktuara në grafikun 4.1.4, tregojnë se studentët praktikantë, në përgjithësi, vlerësojnë arritjet e objektivave në fund të mësimit (M=4.226 për GT dhe M=3.23 për GK), ofrojnë udhëzime dhe aktivitete ndëraktive (M=4.117 për GT dhe M=3.661 për GK), bëjnë kujdes të parashtrojnë pyetje që nxisin të menduarit (M=3.916 për GT dhe M=3.11 për GK) dhe shprehin disi përpjekje për të përdorur metoda mësimdhënie që aktivizojnë nxënësit në mësim (M=3.885 për GT dhe M=2.986 për GK). Rrallë vërejmë tipare të mësimdhënies në stimulimin e aktiviteteve të kontrollit (M= 2,986 për GK) dhe në zhvillimin e punës me grupe (M= 2.032 për GK).

Gjatë realizimit të procesit të mësimdhënies dhe nxënies vërehet se SP zhvillojnë shpesh punën me grupe 66.1 %, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara kanë të bëjnë me

përdorimin e TIK, 12.9%. Duke përmbledhur të gjithë tiparet dhe treguesit e fushës së katërt, vërejmë se 56.8 % e SP janë vazhdimisht të shqetësuar në aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim.

Grafiku 4.1.4 Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim.



	vlerëson arritjen e objektivave në fund të mësimit	përdor metoda mësimdhënie që aktivizojnë nxënësit	parashtron pyetje, të cilat nxisin të menduarit	lejon nxënësit të flasë me zë të lartë, ndërsa janë duke u menduar	stimulon përdorimin e aktiviteteve të kontrollit	ofron udhëzim dhe aktivitete nderaktive	Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim.
Pa trajnim SD	0.832	0.840	0.721	0.944	0.747	0.706	0.80
Pa trajnim Mean	3.323	2.986	3.110	3.274	3.258	3.661	3.27
Me trajnim SD	0.613	0.862	0.821	1.163	0.836	1.025	0.89
Me trajnim Mean	4.226	3.885	3.916	3.855	3.849	4.177	3.98

Nisur nga rezultatet e kësaj fushe, themi se në përgjithësi SP të GT shprehin shpesh tipare për aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim (M=3.98), ndërsa këto tipare vërehen disi të shprehura nga SP të GK (M=3.27).

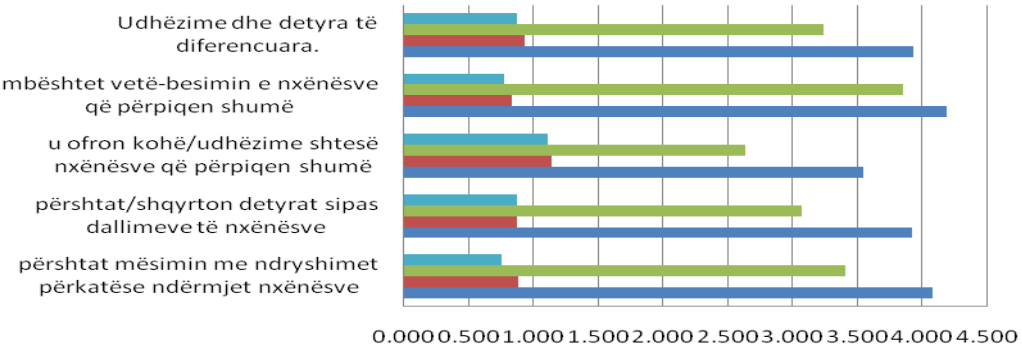
Fusha 5. Udhëzime dhe detyra të diferencuara.

Rezultatet mbi udhëzime dhe detyra të diferencuara të përcaktuara në grafikun 4.1.5 tregojnë se gjatë procesit mësimor SP në përgjithësi mbështetin vetëbesimin e nxënësve që përpiqen shumë (M=4.194 me SD=0.836 për GT dhe M=3.855 me SD=0.777 për GK), përshtatin mësimin me ndryshimet përkatëse ndërmjet nxënësve

(M=4.086 me SD=0.882 për GT dhe M=3.409 me SD=0.749 për GK), përshtatin detyrat sipas dallimeve të nxënësve (M=3.925 me SD=0.871 për GT dhe M=3.075 me SD=0.871 për GK) dhe më rrallë shprehin sjellje për t'i ofruar kohë shtesë nxënësve që përpiqen shumë (M=3.544 për GK dhe M=2.632 për GK).

Devijimi standard, relativisht i lartë (1.135 për GK dhe 1.108 për GT), tregon se brenda këtij tipari kemi vlera të shpërndara, të cilat na japin të kuptojmë që ky tipar nuk shprehet shumë qartë tek SP gjatë mësimdhënies. SP më shpesh lejojnë të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzime 64.5%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë ofrimi i kohës së mësimit shtesë nxënësve që përpiqen shumë dhe mësim paraprak para se të fillojë mësimi formal 22.6%. Duke përmbledhur të gjithë tiparet dhe treguesit e fushës së pestë, vërejmë se SP janë 60.8% vazhdimisht të shqetësuar në dhënien e udhëzimeve dhe detyrave të diferencuara.

Grafiku 4.1.5 Udhëzime dhe detyra të diferencuara



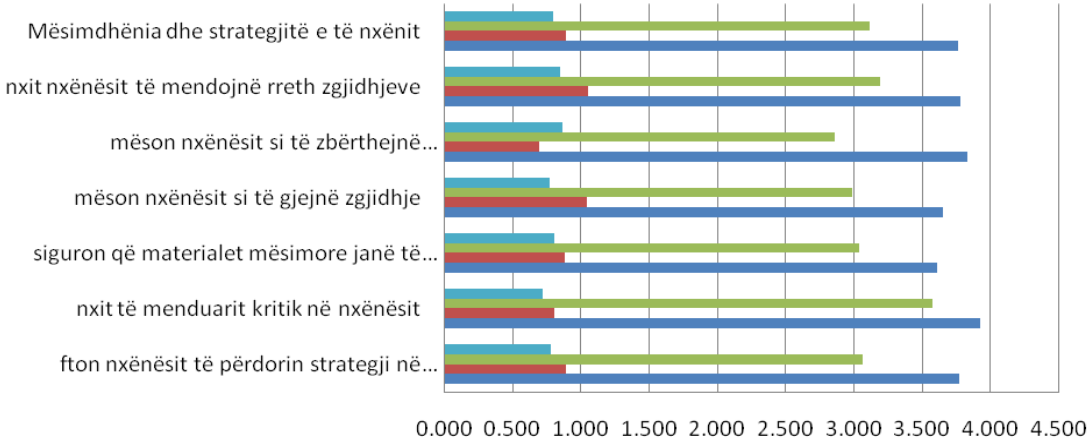
	përshtat mësimin me ndryshimet përkatëse ndërmjet nxënësve	përshtat/shqyrton detyrat sipas dallimeve të nxënësve	u ofron kohë/udhëzime shtesë nxënësve që përpiqen shumë	mbështet vetë-besimin e nxënësve që përpiqen shumë	Udhëzime dhe detyra të diferencuara.
Pa trajnim SD	0.749	0.871	1.108	0.777	0.88
Pa trajnim Mean	3.409	3.075	2.632	3.855	3.24
Me trajnim SD	0.882	0.871	1.135	0.836	0.93
Me trajnim Mean	4.086	3.925	3.544	4.194	3.94

Nisur nga rezultatet e kësaj fushe, themi se, në përgjithësi, SP të GT shprehin shpesh tipare për aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim (M=3.94), ndërsa këto tipare vërehen disi të shprehura nga SP të GK (M=3.24).

Fusha 6. Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit.

Përsa i përket fushës së fundit të trajtuar mbi mësimdhënien dhe nxënien, rezultatet e perceptuara të përcaktuara në grafikun 4.1.6 tregojnë se SP në përgjithësi janë të angazhuar në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve (M=3.927 me SD=0.811 për GT dhe M=3.581 me SD=0.722 për GK), mësojnë nxënësit si të zbërthejnë probleme të komplikuara në të thjeshta (M=3.839 me SD=0.702 për GT dhe M=2.860 me SD=0.865 për GK), nxitin nxënësit të mendojnë rreth zgjidhjeve (M=3.782 me SD=1.053 për GT dhe M=3.194 me SD=0.854 për GK), ftojnë nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen e problemeve (M=3.774 me SD=0.893 për GT dhe M=3.065 me SD=0.780 për GK).

Grafiku 4.1.6 Strategjitë e Mësimdhënies dhe të nxënit



	fton nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen problemeve	nxit të menduarit kritik në nxënësit	siguron që materialet mësimore janë të orientuara drejt transferimit	mëson nxënësit si të gjejnë zgjidhje	mëson nxënësit si të zbërthejnë probleme të komplikuara	nxit nxënësit të mendojnë rreth zgjidhjeve	Mësimdhënia dhe strategjitë e të nxënit
Pa trajnim SD	0.780	0.722	0.814	0.774	0.865	0.854	0.80
Pa trajnim Mean	3.065	3.581	3.043	2.989	2.860	3.194	3.12
Me trajnim SD	0.893	0.811	0.884	1.052	0.702	1.053	0.90
Me trajnim Mean	3.774	3.927	3.613	3.656	3.839	3.782	3.77

SP më shpesh ftojnë nxënësit që të japin mendimin e tyre 69.4%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë nxitja e nxënësve që të mendojnë rreth zgjidhjeve “u mëson atyre përdorimin e burimeve” 27.4 %. Duke përmbledhur të gjithë tiparet dhe treguesit e

fushës së gjashtë, vërejmë se SP janë 52.8% vazhdimisht të shqetësuar në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit.

Nisur nga rezultatet e kësaj fushe themi se, në përgjithësi, SP të GT shprehin shpesh tipare në përdorimin të strategjive të mësimdhënies dhe të nxënit (M=3.77), ndërsa këto tipare vërehen më pak të shprehura nga SP të GK (M=3.12).

4.2. Ndryshimi midis rezultateve për mësimdhënien e studentëve praktikantë të udhëhequr nga mësues mentorë të trajnuar dhe mësues mentorë të patrajnuar

Vlerësimi i ndryshimeve në rezultatet e mësimdhënies të studentëve praktikantë (shtojca C1) është realizuar duke përdorur testin Mann-Whitney – Wilcoxon (WMW) për të krahasuar dallimet në mes të dy grupeve të pavarura në studim (trajtimi dhe krahasimi) me dy mënyra të variancës për grupet: e para midis faktorëve dhe tipit të trajtimit (me trajnim dhe pa trajnim) dhe së dyti, midis faktorëve të grupit, duke përdorur mesataret e pabalancuara, si pasojë e dizenjos së pabalancuar (numër i pabarabartë midis çdo treguesi).

Së pari, analiza e rezultateve për mësimdhënien e SP është bazuar në ngritjen dhe testimin e hipotezave nul për çdo element përbërës të fushave. Për testimin e hipotezave është përdorur niveli i rëndësisë α=0.05. Pra, kemi trajtuar:

H^o – nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP midis dy grupeve

H_a – ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP midis dy grupeve

Nëse, p (sigma) < α, atëherë për p=0.00 < α=0.05, H^o bie poshtë, gjë që tregon se ka dallime midis grupeve apo elementeve.

Së dyti, hipoteza nul H^o janë ngritur për çdo tipar, por që të konkludojmë mbi karakteristikat themelore, ne do t'i trajtojmë ato të përmbledhura sipas gjashtë fushave kryesore (për hollësi të mëtejshme shiko shtojca C1). Rezultatet janë analizuar sipas fushave kryesore të përcaktuara.

Fusha 1. Krijim i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni

Për të analizuar rezultatet e kësaj fushe ngritëm hipotezën H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP për krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se vlerat e sigma-s varionin për të gjithë treguesit e analizuar nga .000-.001-.003-.014-.025-.043 < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Tabela e mëposhtme ilustron këtë analizë.

Tabela 4.2.1 Krijim i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of trajton nxënësit në mënyrë pozitive is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.014	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of reagon me humor dhe stimulon atë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of lejon nxënësin të bëjë gabime is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.025	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lejon nxënësit të përfundojë të folurin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of dëgjon atë që nxënësit kanë për të thënë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of bën komente jo të rolit konfirmues is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.043	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of inkurajon nxënësit të dëgjojnë njëri-tjetrin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ndërhyn kur nxënësit përgeshin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of merr në konsideratë dallimeve/veçori (kulturore) is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron solidaritetin mes nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of siguron se ngjarjet përjetohen si ngjarje grupi is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of reagime pozitive mbi pyetjet dhe përgjigjet nga nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of bën komplimente nxënësve për rezultatet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of respekton kontributin e sjellë nga nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Duke analizuar dhe krahasuar vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.1) rezulton që SP të grupit të trajtimit dallojnë kryesisht në sigurimin e një atmosfere çlodhëse me SP të grupit të kontrollit, me një ndryshim në vlerë mesatare 1.43. Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.84 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Fusha 2. Organizim efikas i orëve mësimore.

H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara për organizimin efikas të orëve mësimore midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se, në përgjithësi, vlerat e sigma-s varionin nga p= .000; .001; .002; .003; .005; .016; .020; .043 < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Gjithashtu, vërejmë p=.103; .433 > α=0.05, të cilat e ruajnë H^o. Në përfundim, themi se në përgjithësi kemi dallime në organizimin efikas të orëve mësimore midis dy grupeve, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në respektimin e orarit të fillimit të mësimit dhe hyrje-daljeve me rregull nga klasa. Tabela e mëposhtme ilustron rezultatet më tipike të vërejtura (shiko shtojca C3 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave)

Tabela 4.2.2 Organizim efikas i orëve mësimore

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of fillon mësimin në kohë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.103	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of nuk ka humbje kohe në fillim, gjatë, apo në fund të orës së mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of nuk ka momente të "vdekur" is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of nxënësit nuk janë lënë në pritje is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of bën të qartë cila materiale mësimore duhet përdorur is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of përgatit materialet mësimore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.020	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of përshtat materialet mës. me nivelin/përvojën e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of hynë dhe dalin nga klasa në mënyrë të rregullt is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.433	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ndërhyn me takt për çdo ndërprerje të rendit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of monitorues për të mirat uar kodet dhe rregullat e sjelljes is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.016	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron përfshirjen e gjithë nxënësve në aktivitetet e të nxënit deri në fund të mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of siguron qartësi mbi ndihmën që nxënësit mund të marrin në realizimin e detyrave në klasë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of siguron qartësi mbi mundësitë, kur nxënësit mbarojnë detyrat e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Duke analizuar dhe krahasuar vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.2) për treguesin "Përdor me efektivitet kohën", rezulton M=3.927 me SD=1.077 për grupin e trajtimit dhe M=3.266 me SD=0.907 për grupin e kontrollit. Brenda grupit të trajnimit vërehen nivele të ndryshme të sjelljeve. Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.65 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Fusha 3. Mësim i qartë dhe i strukturuar.

Për të analizuar rezultatet e kësaj fushe ne ngritëm hipotezën H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP për mësim të qartë dhe të strukturuar midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se vlerat e sigma-s varionin për të gjithë treguesit e analizuar nga p= .000; .002; .003; .004; .005; < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Tabela e mëposhtme ilustron këtë analizë.

Tabela 4.2.3 Mësim i qartë dhe i strukturuar

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of vlerëson përpjekjet e nxënësit për të bërë të pamundurën is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of bën të qartë pritshmëritë për të gjithë nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of shpreh pritjet pozitive të nxënësit lidhur me arritjet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of informon nxënësin në fillim lidhur me qëllimet e mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of sqaron qëllimin e detyrës dhe përfitimin ndaj saj is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of siguron qartësinë e detyrës nga çdo nxënës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of shpjegon lidhjen e detyrave me mësimin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of qartëson materialet mësimore ndihmëse is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of siguron komponentët e mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.004	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of paraqet mësimin nisur nga e thjeshtë tek komplekse is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of jep detyra të lidhura me të nxënët gjatë mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron lidhje midis mësimit, praktikës së udhëhequr dhe realizimit të detyrave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Duke analizuar dhe krahasuar vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.3) rezulton që SP të grupit të trajtimit kontrollojnë të kuptuarit e përmbajtjes

mësimore me një vlerë të shtuar mesatare 0.92 me SP të grupit të kontrollit. Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.82 më të lartë të mësimit të qartë dhe të strukturuar midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Fusha 4. Aktivizim i të gjithë nxënësve në mësim.

Për të analizuar rezultatet e kësaj fushe në ngritëm hipotezën H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP në aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se vlerat e sigma-s varionin për të gjithë treguesit e analizuar nga p= .000; .002; .004; .004; .010; .0.24; .0.44 < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Tabela e mëposhtme ilustron rezultatet më tipike të vërejtura (shiko shtojca C1 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave)

Tabela 4.2.4 Aktivizim i të gjithë nxënësve në mësim.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of kontrollon arritjet e nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of verifikon/vlerëson arritjet mësimore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of u ofron mundësi nxënësve për të dhënë zgjidhje is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.024	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of u kërkon nxënësve të zbatojnë zgjidhjet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of bën kujdes për të vlerësuar supozimet / leximin paraprak is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.044	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ka zgjidhje të lidhura me kontekstin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of stimulon përdorimin e aktiviteteve të kontrollit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.	Unable to compute.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lehtëson ndërveprimin reciprok mes nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of siguron ndërveprimin midis mësuesit dhe nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Vërejmë në këtë analizë se treguesi "stimulon përdorimin e veprimtarive të kontrollit" nuk mund të llogaritet nga ana e përpunimit statistikor. Duke analizuar dhe krahasuar

vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.4) rezulton që SP të grupit të trajtimit vlerësojnë arritjen e objektivave në fund të mësimit (M=4.226, SD=0.613) me një vlerë të shtuar mesatare 0.903 me SP të grupit të kontrollit (M=3.323, SD=0.832). Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.71 më të lartë në aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Fusha 5. Udhëzime dhe detyra të diferencuara.

Për të analizuar rezultatet e kësaj fushe ngritëm hipotezën H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP për udhëzime dhe detyra të diferencuara midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se, në përgjithësi, vlerat e sigma-s varionin nga p= .000; .002; .015; .0.17; 0.20; .043; .047 < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Gjithashtu, vërejmë p=.078; .251> α=0.05, të cilat e ruajnë H^o. Në përfundim, themi se, në përgjithësi, kemi dallime në udhëzime dhe detyra të diferencuara midis dy grupeve, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në mbështetjen e vetëbesimit të nxënësve në tiparin "respekton kontributin e tyre" dhe "lejon të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzim". Tabela e mëposhtme ilustron rezultatet më tipike të analizuara (shiko shtojca C1 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave)

Tabela 4.2.5 Udhëzime dhe detyra të diferencuara

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lejon të punojnë nxën. që kanë më pak nevojë për udhëzim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.078	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of jep udhëzim shtesë për grupe apo nxënës të veçantë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of i drejtohet të gjithë grupeve në klasë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of reagon pozitivisht në pyetjet dhe përgjigjet e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.020	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of shpreh pritshmëri pozitive për nxënësit që përpiqen shumë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.015	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of i bën komplimente për rezultatet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of respekton kontributin e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.251	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Duke analizuar dhe krahasuar vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.5) për treguesin "ofron kohë/udhëzime shtesë nxënësve që përpiqen shumë" rezulton M=3.544 me SD=1.135 për grupin e trajtimit dhe M=2.632 me SD=1.108 për grupin e kontrollit. Këto rezultate në nivelet më të ulëta në këtë fushë dhe me SD>1 tregojnë që SP shprehin në mënyrë të shpërndarë dhe të rastësishme këtë tipar në nivele të ndryshme sjelljeje. Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.70 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit dhe "mbështet vetëbesimin e nxënësve që përpiqen shumë" si sjelljen më shumë të perceptuar .

Fusha 6. Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit

Për të analizuar rezultatet e kësaj fushe ne ngritëm hipotezën H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të mësimdhënies së SP për strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit. Duke testuar këtë hipotezë me anë të testit WMW rezultoi se, në përgjithësi, vlerat e sigma-s varionin nga p= .000; .001;.002; .003; .006; .010; .0.12; .0.14; .0.17; .0.18; < α=0.05. Këto vlera hedhin poshtë H^o dhe vërtetojnë H_a që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara. Gjithashtu, vërejmë p=.052; .124> α=0.05, të cilat e ruajnë H^o.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of i jep nxënësit sugjerime rreth zgjidhjeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson ata të këtkojnë dhe t'i adresohen strategjive is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.014	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of u mëson atyre përdorimin e burimeve të organizimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.018	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ofron mundësi për zgjidhjen e problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of promovon përdorimin e vetëdijshëm të asaj që është mësuar në fusha të tjera is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson nxënësit si të përdorin zgjidhje në kontekste të tjera is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.052	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of lidh problemet aktuale me ato të zgjidhura më parë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.006	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of i kërkon nxënësve të identifikojnë arsyet pse ndodhin aktivitete specifike is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.012	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of i fton nxënësit që të japin mendimin e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.124	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of i kërkon nxënësve të reflektojnë mbi zgjidhjet ose përgjigjeve të dhëna is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of i fton nxënësit të japin shembuj të tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of fton nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.	Unable to compute.
2	The distribution of siguron udhëzime të qarta në strategjitë për zgjidhjen e problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of fton nxënësit për të shpjeguar avantazhet dhe disavantazhet e zgjidhjeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Në përfundim, themi se në përgjithësi kemi dallime në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit midis dy grupeve, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në "mëson nxënësit si të përdorin zgjidhjet në kontekste të tjera" dhe "fton nxënësit të japin mendimin e tyre". Vërejmë në këtë analizë se treguesi "fton nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen e problemeve të ndryshme" nuk mund të llogaritet nga ana e përpunimit statistikor. Tabela e mëposhtme ilustron rezultatet më tipike të analizuara (shiko shtojca C1 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave).

Duke analizuar dhe krahasuar vlerat e mesatareve dhe të devijimit standard (grafiku 4.1.6) rezulton që SP të grupit të trajtimit mësojnë nxënësit si të zbërthejnë probleme të komplikuara (M=3.639, SD=0.702) me një vlerë të shtuar mesatare 0.979 me SP të grupit të kontrollit (M=2.860, SD=0.865). Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një nivel 0.65 më të lartë në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit. Po ashtu, SD>1 tregojnë që SP e grupit të trajtimit shprehin në mënyrë të shpërndarë dhe të rastësishme sjellje "mëson nxënësit si të gjejnë zgjidhje" apo "nxit nxënësit të mendojnë për zgjidhje".

4.3. Përmbledhje për rezultatet e cilësisë së mësimdhënies së SP gjatë PP

Rezultatet e kërkimit mbi cilësinë e mësimdhënies së SP të paraqitur në grafikët 4.1.1-4.1.5 mund të interpretohen si përqindje mesatare e treguesve të shkallës së përdorur gjatë mësimdhënies së tyre. Analiza tregon se studentët praktikantë janë më shumë të preokupuar dhe shprehin përpjekje të vazhdueshme për të menaxhuar dhe për të krijuar mjedis të sigurt të nxëni, ndërsa vërehet rrallë të punuarit me objektiva sipas

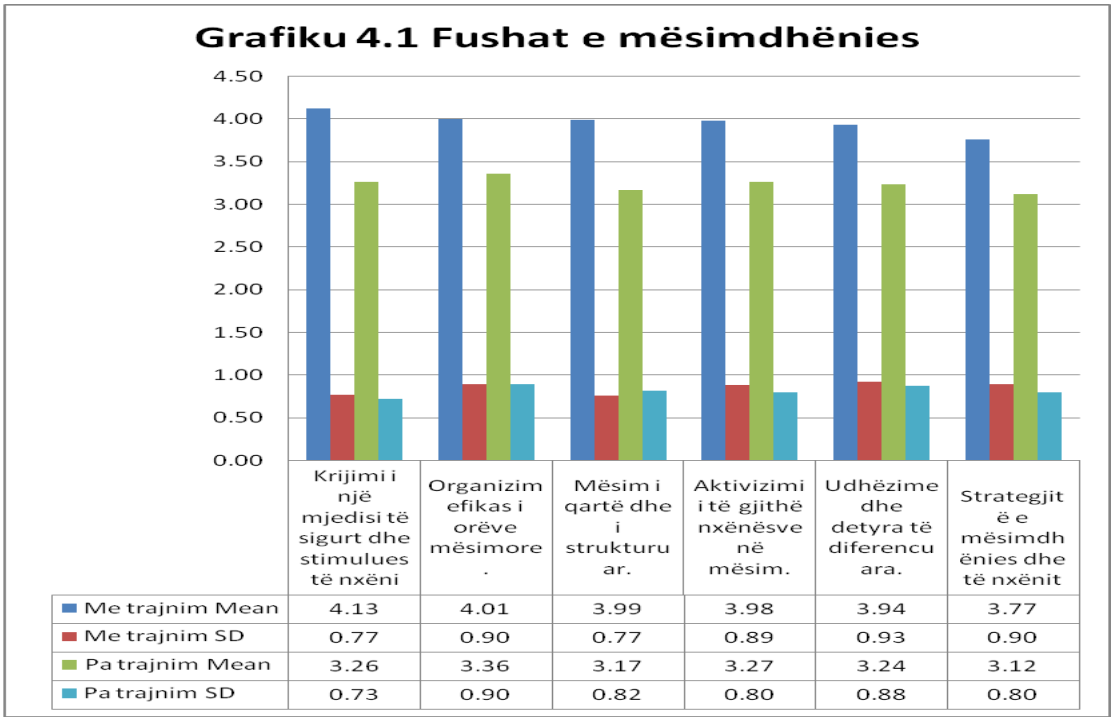
nivelit të nxënësve apo ofrim i mësimit paraprak para fillimit të mësimit (M=2.871 për grupin e trajtimit dhe 2.193 për grupin e krahasimit). Sjelljet e shprehura vazhdimisht janë kryesisht në trajtimin e nxënësve në mënyrë pozitive me rreth 71%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë komentet jo të rolit konfirmues 27.4%. Vërejmë se SP janë 68.8% vazhdimisht të preokupuar në krijimin e një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni. SP të grupit të trajtimit dallojnë kryesisht në sigurimin e një atmosfere çlodhëse me SP e grupit të kontrollit me një ndryshim në vlerë mesatare 1.43. Rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një mesatare 0.84 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Rezultatet në lidhje me organizimin efikas të orëve mësimore tregojnë se SP janë 61.3% vazhdimisht të shqetësuar që nxënësit të jenë të qartë mbi atë që do të bëjnë, por sigurimi i qartësisë mbi ndihmën e marrë në realizimin e detyrave në klasë rezulton në nivele të ulëta 22.6%. Ka dallime në organizimin efikas të orëve mësimore midis dy grupeve, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në respektimin e orarit të fillimit të mësimit dhe hyrje-daljeve me rregull nga klasa. Në përgjithësi, rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies evidentuan një mesatare 0.65 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Rezultatet në lidhje me zhvillimin e një mësimi të qartë dhe të strukturuar tregojnë që SP, në përgjithësi, janë të interesuar për të realizuar orë mësimore të mirëstrukturuara (M=4.153 GT dhe M=3.29 GK), por rezultojnë më pak të preokupuar në sqarimin e objektivave mësimorë në fillim të mësimit (M=3,887 GK) dhe në dhënien e shpjegimeve të qarta për materialet dhe detyrat mësimore (M=3.022 GK). Sjelljet më shpesh të shprehura nga SP janë shqetësimet e tyre për të bërë pyetje të kuptueshme 67.7%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara (29%) janë pritjet pozitive lidhur me aftësitë e nxënësit. Vërejmë se SP janë 59.4% vazhdimisht të preokupuar në realizimin e mësimit të qartë dhe të strukturuar. SP të GT kontrollojnë të kuptuarit e përmbajtjes mësimore me një vlerë të shtuar mesatare 0.92 me SP të GK. Në përgjithësi, rezultatet evidentuan një nivel 0.82 më të lartë të mësimit të qartë dhe të strukturuar midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

Analiza e rezultateve tregon se SP janë 56.8% vazhdimisht të preokupuar në aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim, në të cilën vërejmë një ndryshim në vlerë

mesatare 0.71 më të lartë tek GT ndaj GK. Studentët, në përgjithësi, vlerësojnë arritjet e objektivave në fund të mësimit(M=4.226, SD=0.613) me një vlerë të shtuar mesatare 0.903, por vërejmë sjellje më pak të perceptuara në stimulimin e aktiviteteve të kontrollit (M= 2,986 për GT) dhe në përdorimin e metodave që aktivizojnë të gjithë nxënësit (M= 2,986 për GK). Ata zhvillojnë shpesh punën me grupe 66.1%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë përdorimi i TIK 12.9%.

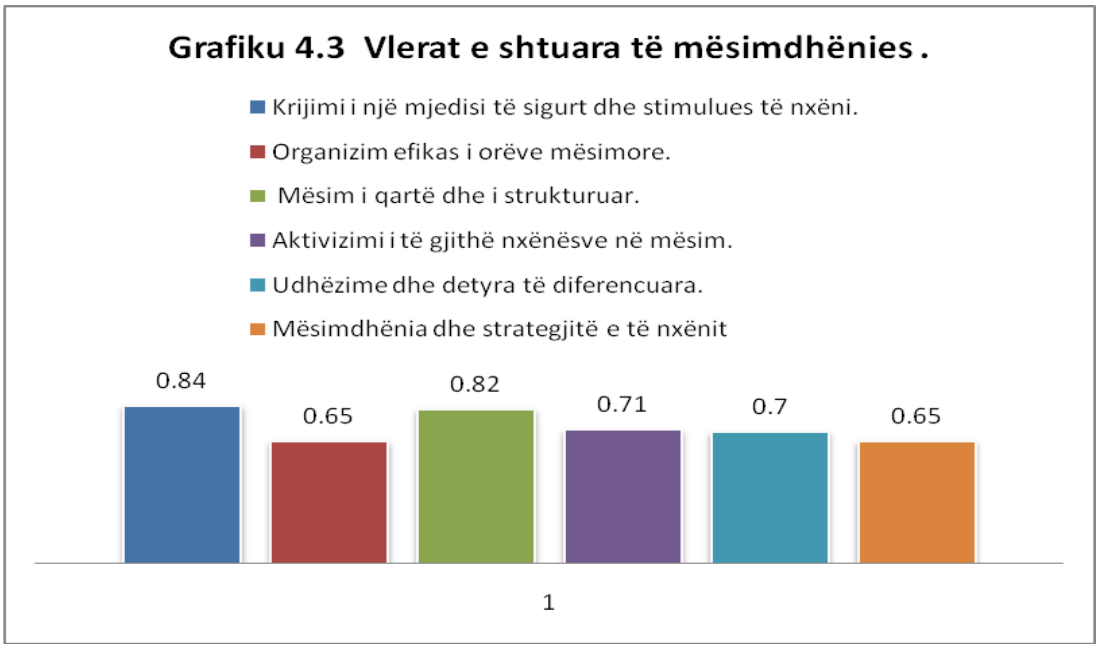


	Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni	Organizim efikas i orëve mësimore.	Mësim i qartë dhe i strukturuar.	Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim.	Udhëzime dhe detyra të diferencuara.	Strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit
Me trajnim Mean	4.13	4.01	3.99	3.98	3.94	3.77
Me trajnim SD	0.77	0.90	0.77	0.89	0.93	0.90
Pa trajnim Mean	3.26	3.36	3.17	3.27	3.24	3.12
Pa trajnim SD	0.73	0.90	0.82	0.80	0.88	0.80

Në përgjithësi, kemi dallime në udhëzime dhe detyra të diferencuara midis dy grupeve me një vlerë të shtuar mesatare 0.70 midis GT ndaj atij të krahasimit, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në mbështetjen e vetëbesimit të nxënësve në tiparin "respekton kontributin e tyre" dhe "lejon të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzim". SP më shpesh lejojnë të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzim 64.5%, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë ofrimi i kohës së mësimit shtesë nxënësve që përpiqen shumë dhe mësim paraprak para se të fillojë mësimi formal 22.6%.

Duke përmbledhur të gjithë tiparet dhe treguesit e fushës së pestë, vërejmë se SP janë 60.8% vazhdimisht të preokupuar në dhënien e udhëzimeve dhe detyrave të diferencuara. Gjithashtu, vërejmë se SP janë 52.8% vazhdimisht të preokupuar në

strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit. Ata janë të angazhuar në nxitjen e të menduarit kritik të nxënësve (M=3.927 për GT) dhe bëjnë më pak për të mësuar nxënësit të zbërthejnë problemet e komplikuara (M=2.860 për GK); 69.4% ftojnë më shpesh nxënësit të japin mendimin e tyre, ndërsa sjelljet më pak të perceptuara janë nxitja e nxënësve që të mendojnë rreth zgjidhjeve "u mëson atyre përdorimin e burimeve" 27.4%.



Në përgjithësi, rezultatet evidentuan një nivel mesatar 0.65 më të lartë në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit midis GT ndaj atij të krahasimit, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në "mëson nxënësit si të përdorin zgjidhjet në kontekste të tjera" dhe "fton nxënësit të japin mendimin e tyre". Grafiku 4.3 pasqyron ndryshimin e mësimdhënies së SP sipas grupimit (GT-GK) dhe fushave.

4.4. Rezultatet në lidhje me mentorimin dhe ndryshimet në nivelin e faktorëve mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar

Rezultatet në lidhje me mentorimin e SP gjatë zhvillimit të praktikës së grupuar pedagogjike eksplorojnë vlerën përshkruese të ndryshimit, bazuar në instrumentin MET mbi deklaratat e dhëna mbi pesë faktorët (veçoritë personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimi i rolit dhe reflektimi) dhe frekuencat, në të cilat

shfaqen këto faktorë. Këto rezultate janë interpretuar nëpërmjet analizës statistikore përshkruese dhe krahasuese, duke përdorur mesataren (M), devijimet standarde (SD) të përftuara nga vlefshmëria e kampionit të grupuar në dy grupe: grupi i trajnimit dhe grupi i krahasimit, si dhe ngritjes dhe testimit të hipotezave për të vlerësuar ndryshimet statistikore midis GT dhe GK.

Vlerësimi i ndryshimeve në rezultatet për mësimdhënien e studentëve praktikantë është realizuar duke përdorur testin Mann-Whitney–Wilcoxon (WMW) për të krahasuar dallimet në mes të dy grupeve të pavarura në studim. Për çdo faktor janë ngritur dhe testuar hipotezat nul. Për testimin e hipotezave është përdorur niveli i rëndësisë α=0.05.

Pra, kemi trajtuar:

H^o – nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet për mentorimin e SP midis GT ndaj GK

H_a – ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet për mentorimin e SP midis dy grupeve

Nëse p (sigma) < α, atëherë për p=0.00 < α=0.05, H^o bie poshtë, gjë që tregon se ka dallime midis grupeve apo elementeve.

Bazuar në analizën e të dhënave, vërejmë dallime të rëndësishme statistikore në 34 treguesit për mentorim. Pjesëmarrësit në studim vëzhguan dhe vlerësuan mentorimin e tyre në nivele që varionin nga 1.00 (aspak dakort) në 5.00 (plotësisht dakort, sjellja shfaqet shumë shpesh). Duke analizuar rezultatet mesatare për çdo faktor (tabela 4.4), shohim vlera mesatare më të larta në praktikat mentoruese të mësuesve të trajnuar ndaj atyre të patrajnuar për mentorimin e SP.

Rezultatet mesatare të shkallëzuara ndryshojnë me një vlerë të shtuar mesatare 1.54 (dmth, 2.78 - 4.32). Secili prej pesë faktorëve ishte shumë domethënës (p<.001). SP perceptuan faktorin e mentorimit "Modelimi" (M=4.544 me SD=0.567 GT dhe M=3.113 me SD=1.013 GK) si praktika më e përdorur e mësuesve mentorë.

Veçoritë personale, reagimi/reflektimi dhe njohuritë pedagogjike gjithashtu, ishin perceptuar të përdorura nga mësuesit mentorë gjatë mentorimit të SP. Megjithatë, SP theksuan se kërkesat e sistemit nuk ishin aq të dukshme sa faktorët e tjerë.

Tabela 4.4 Mentorimi për mësimdhënie gjatë PP

	Me trajnim			Pa trajnim		
Faktori mentorues	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
Veçoritë personale	31	4.441	0.600		2.758	0.895
Kërkesat e sistemit	31	4.003	0.593		2.372	0.922
Njohuritë pedagogjike	31	4.299	0.540		2.837	0.945
Modelimi	31	4.544	0.567		3.113	1.013
Reagimi/Reflektimi	31	4.323	0.652		2.805	1.066
Rezultatet mesatare		4.322	0.59		2.777	0.968

Rezultatet e Alfa Cronbach .936 janë konsideruar të pranueshme për çdo faktor (atributet personale = 0.93, kërkesat e sistemit = 0.84, njohuritë pedagogjike = 0.95, modelimi = 0.94 dhe reagime = 0.89). Të gjitha ishin më të mëdha se e kërkuar .70 (Kline, 1998) dhe të gjithë ishin statistikisht të rëndësishme (p <.001).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.936	34

Gjithashtu, SP vlerësuan si sjellje më shpesh të frekuentuar nga mësuesit mentorë gjatë mentorimit të tyre "modelimin" 68%. Të dhënat janë analizuar mbi cilësinë dhe praktikat e veçanta që lidhen me secilin faktor të shkallës për mentorimin e mësimdhënies.

Faktori 1. Veçoritë personale

Rezultatet mbi "veçoritë personale", treguan se mbi 66% e SP percepuan se mentorët kanë qenë përkrahës ndaj mentorimit të tyre në PP, 56% perceptojnë se mentorët e tyre ushqejnë besim dhe rrënjosin qëndrime pozitive për mësimdhënie tek ta. Vetëm 50% perceptuan se mentorët e tyre i dëgjonin me kujdes ata dhe i ndihmonin për të reflektuar mbi praktikat e tyre (shiko shtojca C 4).

Për të analizuar ndryshimet në rezultate për këtë faktor ne ngritëm hipotezën:

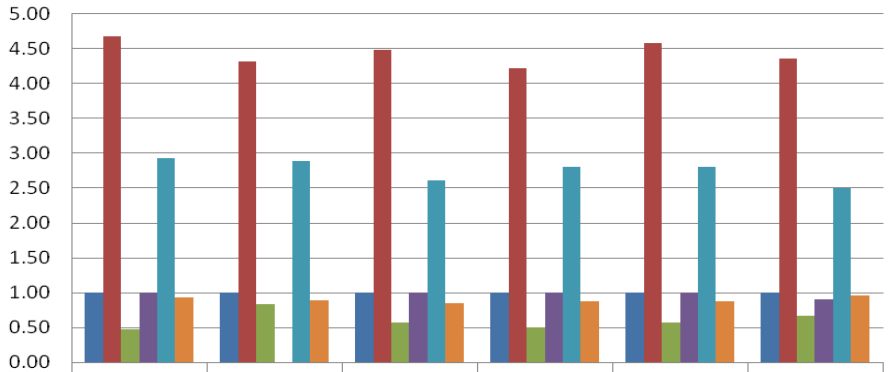
H^o: Nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të SP mbi veçoritë personale midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit.

Rezultatet e sigma-s p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW hedhin poshtë hipotezën H^o dhe vërtetojnë H_a , që ka dallime të vlefshme nga ana statistikore midis dy grupeve të krahasuara (shiko shtojca C3 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave).

Rezultatet në grafikun 4.4.1 tregojnë se mësuesit mentorë, në përgjithësi, kanë qenë përkrahës dhe mbështetës ndaj SP (M=4.68 me SD=0.48 për GT dhe M=2.94 me SD=0.93 për GK). Arritja e shkallëzuar mesatare varion 2.50-4.68 dhe SD 0.48-0.96.

Nga analiza krahasuese dalim në përfundimin se SP të GT perceptojnë veçoritë personale në mentorimin e tyre në një vlerë mesatare 1.68 më të lartë se SP të GK. Ndihma që mësuesi mentor i jep SP për të reflektuar mbi praktikat do t'i kërkojë atyre, jo vetëm të ndjehen mirë në bisedat për mësimdhënien me pyetje që nxisin përmirësime reflektuese pedagogjike, por edhe dëgjimin e kujdesshëm të SP për të përcaktuar cilësinë e reflektimeve.

Grafiku 4.4.1 Veçoritë personale



	Mbështetës	Rrënjos qëndrime pozitive	Ushqen besim	Ndjehej mire në biseda	Ndihmon në reflektim	Dëgjues i kujdesshëm
Me trajnim N*	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Me trajnim Mean	4.677	4.322	4.484	4.226	4.581	4.355
Me trajnim Std. D	0.475	0.833	0.570	0.497	0.564	0.661
Pa trajnim N*	1.00	0.000	1.00	1.00	1.00	0.90
Pa trajnim Mean	2.936	2.889	2.613	2.807	2.807	2.500
Pa trajnim Std. D	0.929	0.892	0.844	0.873	0.873	0.962

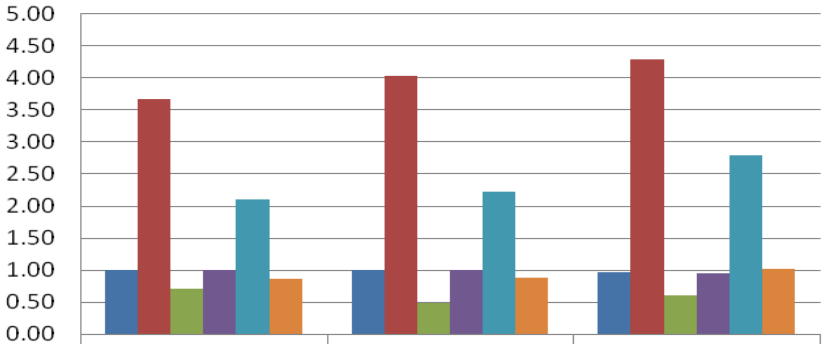
Faktori 2. Kërkesat e sistemit

Rezultatet në lidhje me "Kërkesat e sistemit" treguan se mbi 50% e SP perceptuan që mentorët kanë qenë përkrahës ndaj mentorimit të tyre në PP. Duke

analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet “plotësisht dakort” dhe “dakort”, vërejmë se SP perceptojnë që 61% e mësuesve mentorë diskutojnë ide për mësimdhënien, 58% e tyre përshkruajnë dokumentacionin kurrikular dhe në një nivel të ulët, 31%, diskutojnë politikat arsimore (shiko shtojca C4).

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të SP për faktorin e dytë gjatë mësimdhënies së tyre midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C3 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave).

Grafiku 4.4.2 Kërkesat e sistemit



	Diskutoi politikat shkollore	Përshkroi dokum kurrikular	diskutoi ide për m/dhënien
Me trajnim N*	1.00	1.00	0.97
Me trajnim Mean	3.677	4.032	4.300
Me trajnim Std. D	0.702	0.482	0.596
Pa trajnim N*	1.00	1.00	0.94
Pa trajnim Mean	2.097	2.226	2.793
Pa trajnim Std. D	0.870	0.884	1.013

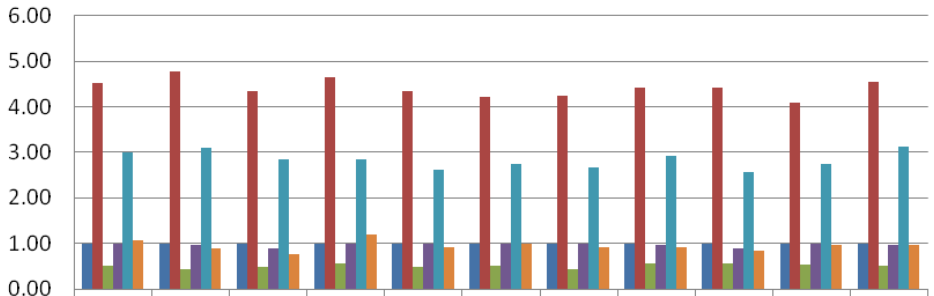
Rezultatet në grafikun 4.4.2 tregojnë se mësuesit mentorë diskutuan me SP ide për mësimdhënien (M=4.30 me SD=0.60 për GT dhe M=2.80 me SD=1.01 për GK). Vlera e shkallëzuar mesatare varion 2.09-4.30 dhe SD 0.48-1.01. Nga analiza krahasuese, dalim në përfundimin se SP të GT perceptojnë kërkesat e sistemit në mentorimin e tyre në një vlerë mesatare 1.63 më të lartë se SP të GK.

Faktori 3. Njohuritë pedagogjike

Rezultatet mbi faktorin e tretë treguan se mbi 61% e SP perceptuan që mësuesit e tyre mentorë kanë ndihmuar dhe udhëzuar rreth njohurive pedagogjike. Duke analizuar

frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet “plotësisht dakort” dhe “dakort”, vërejmë se SP perceptojnë si një sjellje më tipike tek mentorët e tyre mënyrën e vlerësimit të të nxënit të nxënësve 73%, udhëqeqjen e SP për përgatitjen e mësimit 70%, strategjitë e menaxhimit të klasës dhe planifikimin kohor të mësimdhënies 68%, por vlerësojnë më pak ndihmën e marrë për të zhvilluar strategjitë për mësimdhënie 52% (shiko shtojca C4).

Gragiku 4.4.3 Njohuritë pedagogjike



	udhë në përg mësim	ndihm menax klasës	ndih në strat. m/dhë	ndihm planif kohor	zhvilloi strateg	diskut o aftësit ë pyetë	diskut o njohur i	udhëz planifi k lënd	ofroi strat. Zgjidhj	dha k/vësh t të ri	tregoi vlerës. e nx
Me trajnim N*	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Me trajnim Mean	4.52	4.77	4.35	4.65	4.35	4.23	4.26	4.42	4.42	4.10	4.55
Me trajnim Std. D	0.51	0.43	0.49	0.55	0.49	0.50	0.44	0.56	0.56	0.54	0.51
Pa trajnim N*	1.00	0.97	0.9	1.00	1.00	1.00	1.00	0.97	0.9	1.00	0.97
Pa trajnim Mean	3.00	3.10	2.86	2.84	2.61	2.74	2.68	2.93	2.57	2.74	3.13
Pa trajnim Std. D	1.06	0.88	0.76	1.19	0.92	1.00	0.91	0.91	0.84	0.96	0.97

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të SP për mentorimin e njohurive pedagogjike gjatë mësimdhënies së tyre midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C2 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave).

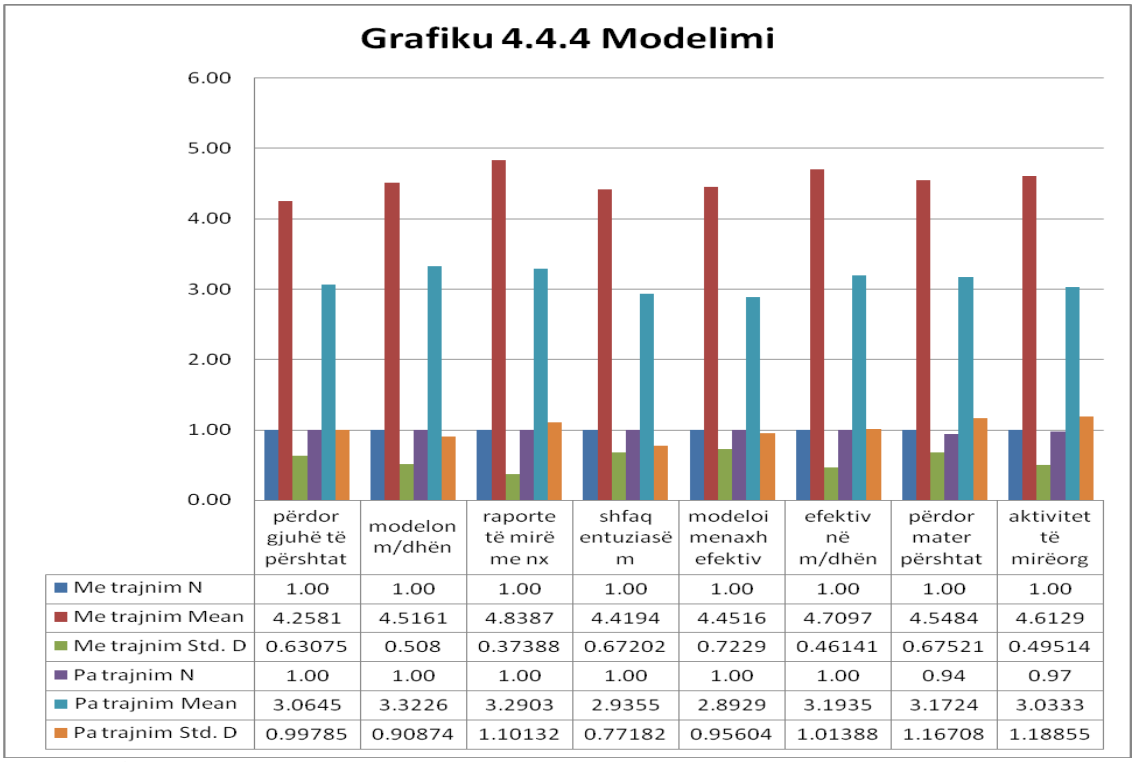
Rezultatet në grafikun 4.4.3 tregojnë se mësuesit mentorë ndihmuan SP në menaxhimin e klasës (M=4.77 me SD=0.49 për GT dhe M=3.10 me SD=0.88 për GK), ndihmuan në planifikimin kohor (M=4.65 me SD=0.55 për GT dhe M=2.86 me SD=0.78 për GK), udhëzuan në përgatitjen mësimore (M=4.52 me SD=0.51 për GT dhe M=3.00 me SD=1.06 për GK) dhe në vlerësimin e nxënësit. Si praktikë më pak të perceptuar, SP vlerësuan diskutimin dhe dhënien e një këndvështrimi të ri për mësimdhënien. Vlera e

shkallëzuar mesatare varion 2.57-4.77 dhe SD 0.43-1.19. Nga analiza krahasuese dalim në përfundimin se SP të GT udhëzohen dhe ndihmohen për zhvillimin e njohurive pedagogjike në mjedisin shkollor në një vlerë mesatare 1.58 më të lartë se SP të GK.

Faktori 4. Modelimi

Rezultatet treguan se mbi 68% e SP perceptuan se mësuesit e tyre mentorë ndihmuan mbi modelimin e rolit të mësuesit në mësimdhënie dhe në nxënien e nxënësve në klasë. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet "plotësisht dakort" dhe "dakort", vërejmë se SP perceptojnë, si sjelljen më tipike, raportin e mësuesit me nxënësit në klasë 79%, modelimin e mësimdhënies 76%, efektivitetin e mësuesve në mësimdhënie 74% dhe organizimin e aktiviteteve 73%. Duket se mësuesit mentorë punojnë më pak në drejtim të modelimit të menaxhimit efektiv të klasës dhe entuziazmit në mësim 56% (shiko shtojca C4).

Grafiku 4.4.4 Modelimi



	përdor gjuhë të përshtat	modelon m/dhën	raporte të mirë me nx	shfaq entuziasëm	modeloi menaxh efektiv	efektiv në m/dhën	përdor mater përshtat	aktivitet të mirëorg
Me trajnim N	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Me trajnim Mean	4.2581	4.5161	4.8387	4.4194	4.4516	4.7097	4.5484	4.6129
Me trajnim Std. D	0.63075	0.508	0.37388	0.67202	0.7229	0.46141	0.67521	0.49514
Pa trajnim N	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.94	0.97
Pa trajnim Mean	3.0645	3.3226	3.2903	2.9355	2.8929	3.1935	3.1724	3.0333
Pa trajnim Std. D	0.99785	0.90874	1.10132	0.77182	0.95604	1.01388	1.16708	1.18855

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara të SP për modelimin e rolit midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë

nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C3 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave).

Rezultatet në grafikun 4.4.4 tregojnë se mësuesit mentorë modeluan raporte te mira me nxënësit (M=4.84 me SD=0.37 për GT dhe M=3.29 me SD=1.10 për GK), janë efektivë në mësimdhënie (M=4.71 me SD=0.46 për GT dhe M=3.19 me SD=1.01 për GK), modeluan mirëorganizimin e aktiviteteve (M=4.61 me SD=0.97 për GT dhe M=3.03 me SD=1.19 për GK). Si praktikë më pak të perceptuar SP vlerësuan modelimin e menaxhimit efektiv të mësimdhënies (M=2.89 me SD=0.96 për GK). Vlera e shkallëzuar mesatare varion 2.89-4.84 dhe SD 0.37-1.19. Nga analiza krahasuese, dalim në përfundimin se mësuesit mentorë të trajnuar modelojnë rolin e mësuesit në një vlerë mesatare 1.43 më të lartë ndaj GK.

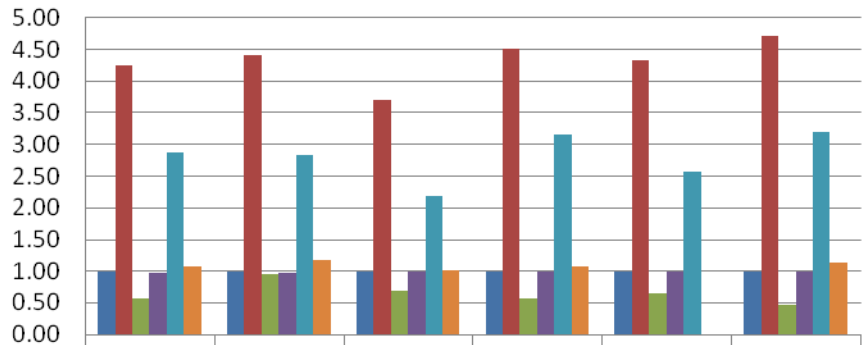
Faktori 5. Reflektimi

Rezultatet në lidhje me reflektimin, si një praktikë mentoruese, treguan se mbi 60% e SP vlerësojnë vëzhgimin e mësimdhënies së tyre dhe reflektimin mbi të nga mësuesit mentorë. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet "plotësisht dakort" dhe "dakort", vërejmë se mësuesit mentorë japin reagime për mësimdhënien e SP (77%) mbas vëzhgimeve të kryera; shqyrtojnë planifikimin e orëve mësimore para zhvillimit të mësimit (72%); diskutojnë cilësinë e mësimdhënies së SP (63%); ofrojnë vërejtje me gojë për mësimdhënien (61%), por tek ato vërehet se rrallë (35%) japin reagime me shkrim dhe artikulojnë nevojat për përmirësim të mësimdhënies së SP (53%). (shiko shtojca C4).

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në reagimet/reflektimet e mësuesve mentorë midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C3 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Rezultatet në grafikun 4.4.5 tregojnë se mësuesit mentorë gjithmonë japim reagime për mësimdhënien e SP pasi i vëzhgojnë ata (M=4.71 me SD=0.46 për GT dhe M=3.32 me SD=1.14 për GK), shqyrtojnë planifikimin e orëve mësimore para zhvillimit të tyre (M=4.52 me SD=0.57 për GT dhe M=3.16 me SD=1.07 për GK) dhe ofrojnë vërejtje me gojë mbi mësimdhënien (M=4.42 me SD=0.96 për GT

dhe M=2.83 me SD=1.07 për GK). Si praktika më pak të perceptuara, SP vlerësuan që mësuesit mentorë rrallë japin vlerësime me shkrim për mësimdhënien e tyre M=3.71 me SD=0.69 për GT dhe M=2.19 me SD=1.01 për GK). Vlera e shkallëzuar mesatare varion 2.19-4.71 dhe SD 0.46 -1.18. Nga analiza krahasuese, dalim në përfundimin se mësuesit mentorë të GT japin reagime dhe reflektojnë mbi mësimdhënien e SP në një vlerë mesatare 1.52 më të lartë ndaj GK.

Grafiku 4.4.5 Reagimi/Reflektim



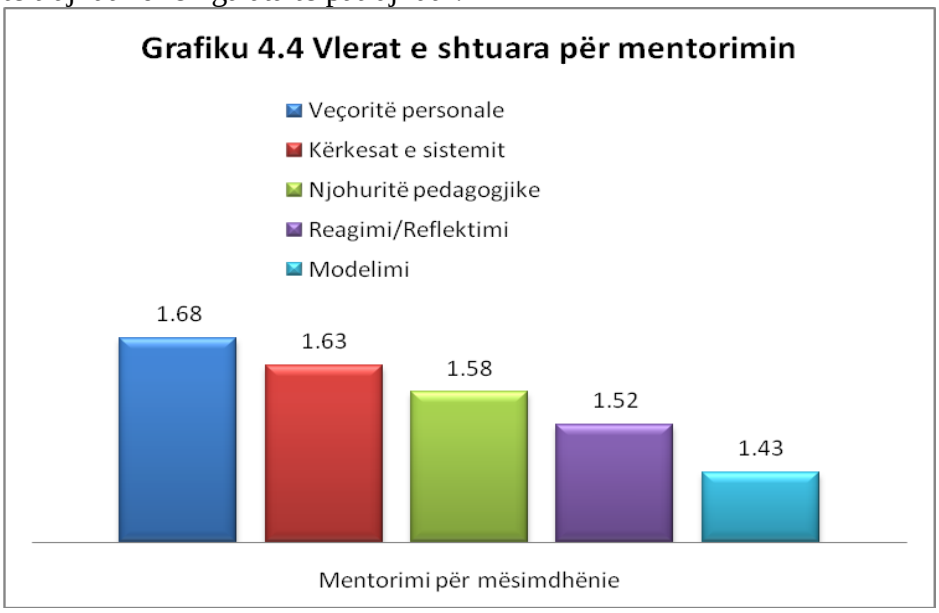
	diskutoi vlerës e m/dhën sime	ofroi vërejtje me gojë	ofroi reagime me shkrim	shqyrtoi planifik para mesimit.	artikuloi nevojat për përmir	vëzhgoi para reagim
Me trajnim N*	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Me trajnim Mean	4.2581	4.4194	3.7097	4.5161	4.3226	4.7097
Me trajnim Std. D	0.575	0.958	0.693	0.570	0.653	0.461
Pa trajnim N*	0.97	0.97	1.00	1.00	1.00	1.00
Pa trajnim Mean	2.8667	2.8333	2.1935	3.1613	2.5806	3.1935
Pa trajnim Std. D	1.074	1.177	1.014	1.068	0.000	1.138

4.4.1. Përmbledhje e rezultateve mbi mentorimin e SP gjatë PP

Rezultatet e perceptuara mbi mentorimin e SP gjatë mësimdhënies tregojnë se mentorimi në pesë faktorët e tij është i moderuar për të dy grupet (me trajnim dhe pa trajnim). Megjithatë, dallime të rëndësishme statistikore për efektin kryesor të trajnimit u zbuluan në të gjitha variablat e matur, të përdorura për të vlerësuar praktikat mësimore dhe mentoruese. Mentorimi i SP nga mësues mentorë të trajnuar tregon rezultate më të larta se ai nga mësues mentorë të patrajnuar.

- SP të GT perceptojnë veçoritë personale në mentorimin e tyre në një vlerë mesatare 1.68 më të lartë se SP të GK.
- SP të GT perceptojnë kërkesat e sistemit në mentorimin e tyre në një vlerë mesatare 1.63 më të lartë se SP të GK.
- SP të GT udhëzohen dhe ndihmohen për zhvillimin e njohurive pedagogjike në mjedisin shkollor në një vlerë mesatare 1.58 më të lartë se SP të GK.
- Mësuesit mentorë të trajnuar modelojnë rolin e mësuesit në një vlerë mesatare 1.43 më të lartë ndaj GK.
- Mësuesit mentorë të GT japin reagime dhe reflektojnë mbi mësimdhënien e SP në një vlerë mesatare 1.52 më të lartë ndaj GK.

Analiza e të dhënave evidentoi që përvojat e mësuesve mentorë të trajnuar ishin mjaft të fuqishme për të mbështetur studentët praktikantë në praktikat në klasë, në analizën dhe reflektimin ndaj mësimdhënies së tyre. Edhe pse SP perceptojnë më shpesh modelimin e rolit të mësuesit, vërejmë se ndryshime më të mëdha midis GT dhe GK ka në mentorimin e veçorive personale. Kjo rezulton nga fakti se mësuesit mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar, në përgjithsi, modelojnë rolin e tyre si mësimdhënës. Zbatimi i praktikave mbështetëse, inkurajuese dhe ndërtimi i besimit të ndërsjelltë midis SP dhe MM reflekton ndikimin e trajnimit të MM mbi mentorimin e mësimdhënies së SP gjatë PP. Grafiku 4.4 jep në mënyrë të përmbledhur ndryshimet në mentorimin e SP nga MM të trajnuar dhe nga ata të patrajnuar.



4.5. Rezultatet në lidhje me marrëdhënien SP-MM dhe ndryshimet statistikore midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar

Analiza e vlerësimit të efikasitetit të qëndrimeve dhe sjelljeve të mësuesve mentorë në marrëdhënien mentoruese është realizuar në bazë të gjashtë funksioneve të shkallës PAMS që përcaktojnë rolet e mësuesit mentor: përparësia e një marrëdhënie (sjell besimin e studentit praktikant), përparësia e informacionit (për të zbuluar cilësitë e SP), lehtësimi (për të shqyrtuar mundësitë e SP), konfrontimi (për të sfiduar vendimet e SP), modelimi (për të udhëhequr rritjen e SP) dhe roli vizionar (për të inkurajuar qëllimet e SP). Pesë përgjigjet e mundshme në tipin e shkallës Likert janë *kurrë, rrallë, ndonjëherë, shpesh* dhe *gjithmonë* . Gjithashtu janë analizuar edhe frekuencat. Këto rezultate janë interpretuar nëpërmjet analizës statistikore përshkruese dhe krahasuese, duke përdorur mesataren (M) dhe devijimet standarde (SD), të përftuara nga vlefshmëria e kampionit të grupuar në dy grupe: grupi i trajnimit dhe grupi i krahasimit, si dhe ngritjes dhe testimit të hipotezave për të vlerësuar ndryshimet statistikore midis GT dhe GK.

Bazuar në analizën e të dhënave, vërejmë dallime të rëndësishme statistikore në 55 treguesit për vlerësimin e qëndrimeve dhe sjelljeve në marrëdhënien mentoruese. Duke analizuar rezultatet mesatare për çdo funksion (tabela 4.5), shohim vlera mesatare më të larta në marrëdhëniet mentoruese midis MM-SP në GT ndaj GK.

Tabela 4.5 Marrëdhënia mentoruese

Marrëdhënia mentoruese	Grupi Trajtimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N/%	Mean	Std. D	N/%
Zhvillimi i marrëdhënies	3.969	0.731	0.94	2.419	0.889	0.87
Informimi	3.952	0.702	1	2.311	0.808	0.87
Lehtësimi	3.879	0.744	0.94	2.365	0.839	0.84
Sfida	3.927	0.739	1	2.414	1.065	0.90
Modelimi	4.027	0.676	1	2.429	0.763	0.90
Vizioni	3.985	0.721	0.97	2.314	0.806	0.77
Total	3.956	0.719		2.375	0.862	

Rezultatet mesatare të shkallëzuara ndryshojnë me një vlerë të shtuar mesatare 1.59 (dmth, 2.37 - 3.96). Secili prej pesë faktorëve ishte shumë domethënës ($p<.001$). SP

perceptuan modelimin e marrëdhënieve mentoruese (M=4.03 me SD=0.68 GT dhe M=2.43 me SD=0.73 GK), inkurajimin e tyre ndaj mësimdhënies nëpërmjet rolit vizionar të MM (M=3.98 me SD=0.72 GT dhe M=2.31 me SD=0.81 GK), përparësinë ndaj zhvillimit të një marrëdhënie (M=3.97 me SD=0.73 GT dhe M=2.42 me SD=0.89 GK), si funksionet më të përdorura. Rezultatet e alfa Cronbach .986 janë konsideruar të pranueshme për 55 pohimet e instrumentit (zhvillimi i marrëdhënies .921, informimi .932, lehtësimi .888, sfida .885, modelimi .914 dhe vizioni .950). Të gjitha vlerat ishin më të mëdha se vlera e kërkuar .70 (Kline, 1998) dhe të gjitha ishin statistikisht të rëndësishme ($p < .001$).

Vlerësimi i ndryshimeve në rezultatet mbi rolet mentoruese është realizuar duke përdorur testin Mann-Whitney–Wilcoxon (WMW) për të krahasuar dallimet në mes të dy grupeve të pavarura në studim. Për çdo faktor janë ngritur dhe testuar hipotezat nul. Për testimin e hipotezave është përdorur niveli i rëndësisë $\alpha=0.05$.

Pra, kemi trajtuar:

H^o – nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet perceptuara për sjelljet në marrëdhëniet mentoruese midis dy grupeve GT-GK

H_a – ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore në rezultatet e perceptuara për sjelljet në marrëdhëniet mentoruese midis dy grupeve GT-GK

Nëse p(sigma) < α, atëherë për $p=0.00 < \alpha=0.05$, H^o bie poshtë, gjë që tregon se ka dallime midis grupeve apo elementeve.

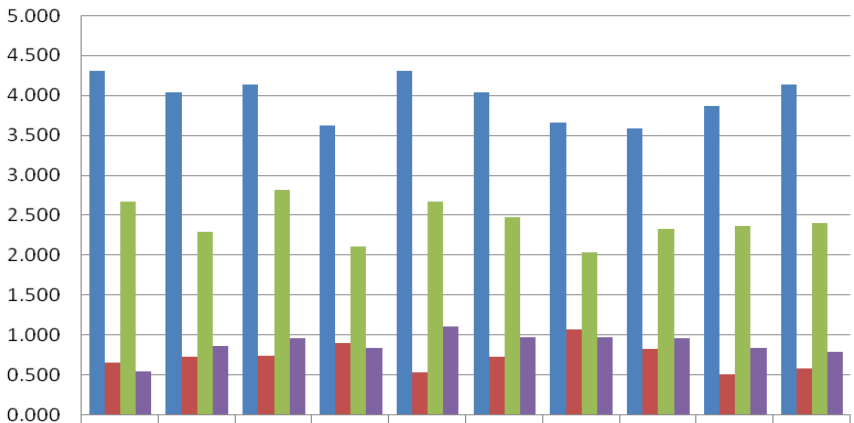
- **Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi zhvillimin**

Rezultatet mbi zhvillimin e marrëdhënies mentoruese treguan se mbi 91% e SP vlerësojnë se MM dëshmon besim tek ata. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë*, vërejmë se 43% e SP perceptojnë se mësuesit mentorë dëshmojnë mirëkuptim dhe gatishmëri me anë të një dëgjimi të vëmendshëm dhe aktiv, 61.3% e tyre vlerësojnë se MM marrin masa që të mos ketë ndërprerje gjatë bisedave mbi mësimdhënien por MM rrallë (24%), informohen mbi vizionin e SP për zhvillimin profesional, për t'i ndihmuar ato (shiko shtojca C6).

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin e mësuesve mentorë për zhvillimin e marrëdhënieve mentoruese midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Rezultatet në grafikun 4.5.1 tregojnë se mësuesit mentorë inkurajojnë SP të shprehen në lidhje me përvojat profesionale dhe shoqërore (M=4.31 me SD=0.66 për GT dhe M=2.67 me SD=0.55 për GK), dhe marrin masa që të mos i ndërpresin gjatë diskutimit me to (M=4.30 me SD=0.54 për GT dhe M=2.67 me SD=1.11 për GK).

Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë zhvillimin e marrëdhënies mentoruese në një vlerë mesatare 1.55 më të lartë ndaj GK.

Grafiku 4.5.1 Marrëdhënia mentoruese-zhvillimi i marrëdhënies



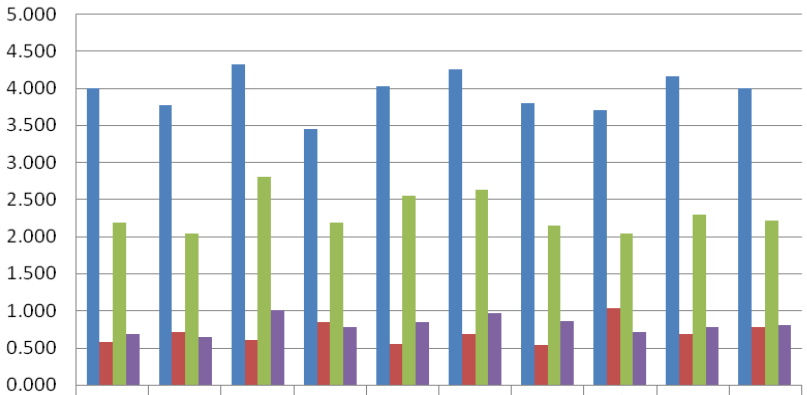
	më inkurajon të shprehem	Mbështesës	Kontakti vizual	informmbivizion	Merr masa për m/ndërpr	Komunkur shprehqëndrnegat	Dëgjokritikambirregullat e instituc	lejon shprehankth	Diskutndjenjdrejt kompeprof	Provon të qart problem
Grupi Trajnimit Mean	4.310	4.035	4.138	3.621	4.310	4.035	3.655	3.586	3.862	4.138
Grupi Trajnimit Std. D	0.660	0.731	0.743	0.903	0.541	0.731	1.078	0.825	0.516	0.581
Grupi Kontrollit Mean	2.667	2.296	2.815	2.111	2.667	2.482	2.037	2.333	2.370	2.407
Grupi Kontrollit Std. D	0.555	0.869	0.962	0.847	1.109	0.975	0.980	0.961	0.839	0.797

- **Marrëdhënia mentoruese bazuar në rolin informues të mësuesit mentor**

Rezultatet për rolin informues të MM në marrëdhënien mentoruese treguan se mbi 93% e SP vlerësojnë se MM sigurohen që kështillat e tyre janë të vlefshme dhe se ato mbështeten në një njohje të drejtë dhe të mjaftueshme të SP. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë*, vërejmë se 58% e SP perceptojnë se mësuesit mentorë u kërkojnë në mënyrë të drejtpërdrejtë fakte të

detajuara për zhvillimin dhe objektivat në formimin e tyre profesional duke i sugjeruar orarin dhe takimet ku do të diskutohet për mbarëvajtjen e tyre; 51.7% e tyre vlerësojnë se MM diskutojnë gjërësisht dhe afrojnë këshilla praktike për strategjitë në mësimdhënie; 48% e SP vlerësojnë se MM i ndihmojnë ata të përmirësojnë etapat e ndryshme në formimin si mësues dhe të përdorin strategji të përshtatshme, por më rrallë (27.4%) MM diskutojnë arsyet që kanë ndikuar zgjedhjen si mësues, zgjedhjen e veprimtarive të formimit e përsosjes dhe ndihmojnë SP të planifikojnë rrugët për një zhvillim të vazhdueshëm (kurse, seminare, konferenca, grupe pune, etj.) (shtojca C6).

Grafiku 4.5.2 Marrëdhënia mentoruese - informimi



	inform për arritj në realiz objekt profes	Më njeh me stafin e shkollës	sugj orarin dhe takim për p.p	Diskut arsyet ne zgjedhj en e karrier ës	inkur inform për arritj e mia	Diskut afron kësh pr për strat në mës,	Formu rekom mbi zhvill komp	Diskut ndihm në planif për zhvill të vazhd	ndihm të përmir dhe përdor strat përsht	Diskut rolin ment
Grupi Trajnimit Mean	4.000	3.774	4.323	3.452	4.032	4.258	3.807	3.710	4.161	4.000
Grupi Trajnimit Std. D	0.577	0.717	0.599	0.850	0.547	0.682	0.543	1.039	0.688	0.775
Grupi Kontrollit Mean	2.185	2.037	2.815	2.185	2.556	2.630	2.148	2.037	2.296	2.222
Grupi Kontrollit Std. D	0.681	0.649	1.001	0.786	0.847	0.967	0.864	0.706	0.775	0.801

Rezultatet në grafikun 4.5.2 tregojnë se mësuesit mentorë i sugjerojnë studentëve praktikantë orarin dhe takimet ku do të diskutohet për mbarëvajtjen e tyre (M=4. 32 me SD=0.60 për GT dhe M=2.81 me SD=1.01 për GK); diskutojnë me SP dhe ofrojnë këshilla për strategjitë në mësimdhënie, për të përmirësuar performancën e tyre (M=4.26 me SD=0.68 për GT dhe M=2.63 me SD=0.97 për GK); ndihmojnë studentët praktikantë të përmirësojnë etapat e formimit si mësues dhe si të përdorin strategjitë e përshtatshme (M=4.16 me SD=0.69 për GT dhe M=2.22 me SD=0.80 për GK); i inkurajojnë të

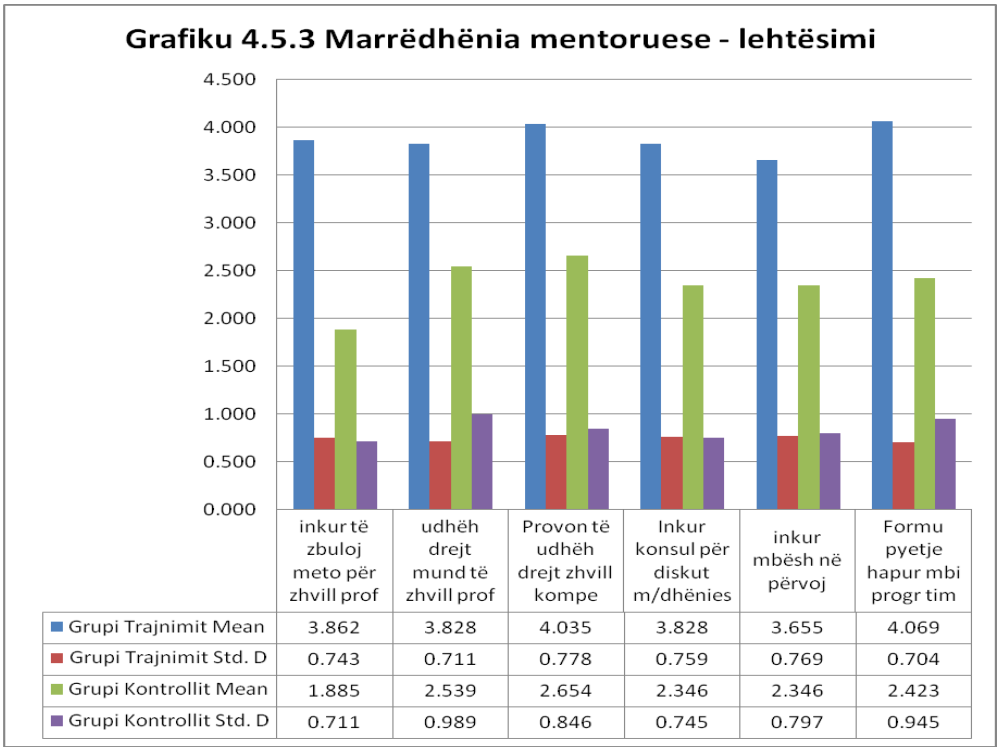
informojnë për ecurinë, arritjet dhe vështirësitë që kanë hasur gjatë viteve të studimit; të shprehen në lidhje me përvojat e tyre; të diskutojnë për rolin e mentorit me qëllim që pritshmëritë e studentit praktikant të jenë realiste dhe të përshtatshme.

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin informues të MM midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë rolin informues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.64 më të lartë ndaj GK.

- **Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi rolin lehtësues të mësuesit mentor**

Rezultatet në lidhje me rolin lehtësues të MM në marrëdhënien mentoruese treguan se mbi 79% e SP vlerësojnë se MM i drejtojnë ata, duke realizuar së bashku një zbulim të interesave, shkathtësive, ideve për mësimdhënien. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë*, vërejmë se 47% e SP perceptojnë se mësuesit mentorë i udhëheqin ata, duke zbuluar së bashku mundësi në mësimdhënie dhe mënyra në lehtësimin e formimit të tyre profesional; 45% e tyre vlerësojnë se MM formulojnë pyetje të hapura mbi përgatitjet për hyrjen në profesion dhe udhëheqin ata drejt zhvillimit të kompetencave por më rrallë (32%), MM inkurajojnë SP të konsultohen me ta për të diskutuar idetë, emocionet dhe shpresat e tyre në drejtim të formimit si mësimdhënës.

Rezultatet në grafikun 4.5.3 tregojnë se mësuesit mentorë formulojnë pyetje të hapura për studentët praktikantë që ata të shprehen mbi përgatitjen dhe zhvillimin e tyre si mësimdhënës (M=4. 07 me SD=0.70 për GT dhe M=2.42 me SD=0.94 për GK); provojnë të udhëheqin studentët praktikantë në zhvillimin e kompetencave, lejojnë ata të zbulojnë mundësi reale në lidhje me përgatitjen profesionale (M=4.03 me SD=0.78 për GT dhe M=2.65 me SD=0.85 për GK); inkurajojnë SP të zbulojnë metoda për të favorizuar zhvillimin e tyre profesional; udhëheqin SP të zbulojnë mundësi dhe mënyra lehtësimi të zhvillimit të tyre profesional.



	inkur të zbuloj meto për zhvill prof	udhëh drejt mund të zhvill prof	Provon të udhëh drejt zhvill kompe	Inkur konsul për diskut m/dhënies	inkur mbësh në përvoj	Formu pyetje hapur mbi progr tim
Grupi Trajnimit Mean	3.862	3.828	4.035	3.828	3.655	4.069
Grupi Trajnimit Std. D	0.743	0.711	0.778	0.759	0.769	0.704
Grupi Kontrollit Mean	1.885	2.539	2.654	2.346	2.346	2.423
Grupi Kontrollit Std. D	0.711	0.989	0.846	0.745	0.797	0.945

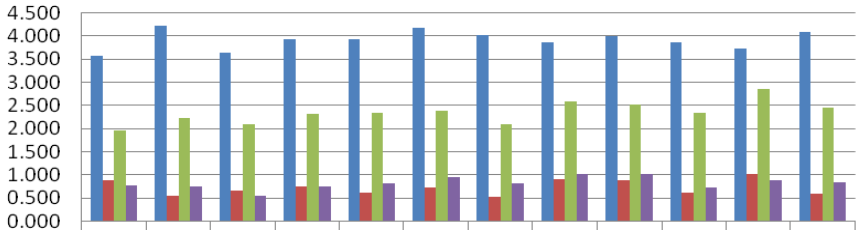
H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin lehtësues të MM midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë rolin lehtësues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.52 më të lartë ndaj GK.

- **Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi rolin sfidues të mësuesit mentor**

Rezultatet mbi rolin sfidues të MM në marrëdhënien mentoruese treguan se mbi 82% e SP vlerësojnë se MM kritikojnë butë shpjegimet dhe justifikimet e tyre në lidhje me refuzimin për të marrë vendime dhe veprime të vazhdueshme lidhur me rrugëtimin dhe zhvillimin profesional. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë,* vërejmë se 56% e SP perceptojnë se mësuesit mentorë shpjegojnë dobinë për të folur me të tjerët për problemet e përgatitjes profesionale, edhe nëse SP preferojnë të mos i zgjidhin ato menjëherë; 53% e tyre vlerësojnë se MM nuk hezitojnë të tregojnë rrugën në arritjen e objektikave profesionalë; 50% bëjnë kritikë

konstruktive, kur SP ngurrojnë të marrin vendime në dobi të të nxënit; nuk hezitojnë që t'ia adresojnë studentin praktikant një mësuesi tjetër me përvojë në marrëdhëniet e ndihmës mentoruese, nëse ai shfaq vështirësi serioze psikologjike dhe emocionale, të cilat nuk mund t'i zgjidhë vetë; por më rrallë (39%) MM pyesin SP për vendimet dhe veprimet që ndërmarrin përballë disa problematikave të vështira, kur shohin se zgjedhjet e dhëna prej tyre i duken të papërshtatshme.

Grafiku 4.5.4 Marrëdhënia mentoruese - sfida



	Mënjeh me mësu me përvo për ndih ment	treg rrugë në arritje objek ,	nxit intere për të folur me të tjerët	më përfs në ide kur obje mia janë të paplo	Më udhë të qart bes dhe vler	Përd shem b mbës në anga, përpj aftësi	Më ndërg për impa k neg, nëse nuk sig vazhd	Bën kritik ë konst mbi të nxën zhvill prof	Bën kome , nëse sjellja ime duket papër	pyet për vendi që ndër marr ndaj probl	Adres kritik a infor m për impa k e sjellje dësht	vler natyr e mard e aftës për b/pu n
Grupi Trajnimit Mean	3.581	4.226	3.645	3.936	3.936	4.194	4.032	3.871	4.000	3.871	3.742	4.097
Grupi Trajnimit Std. D	0.886	0.560	0.661	0.772	0.629	0.749	0.547	0.922	0.894	0.619	1.032	0.597
Grupi Kontrollit Mean	1.964	2.250	2.107	2.321	2.357	2.393	2.107	2.607	2.536	2.357	2.857	2.467
Grupi Kontrollit Std. D	0.793	0.752	0.567	0.772	0.826	0.956	0.832	1.031	1.036	0.731	0.891	0.860

Rezultatet në grafikun 4.5.4 tregojnë se mësuesit mentorë nuk hezitojnë t'i tregojnë rrugën SP për arritjen e objektikave profesionalë, për të përshtatur dhe administruar më mirë vështirësitë profesionale (M=4.22 me SD=0.56 për GT dhe M=2.25 me SD=0.75 për GK); përdorin shembuj nga përvoja personale për t'i treguar studentëve praktikantë që arritjet profesionale mbështeten në angazhim, përpjekje dhe aftësi për të përcaktuar objektiva konkretë (M=4.19 me SD=0.75 për GT dhe M=2.39 me SD=0. 96 për GK); mbajnë parasysh natyrën e marrëdhënies dhe aftësinë e studentëve praktikantë për të bashkëpunuar dhe bashkëvepruar, kur i vendosin ata përballë zgjedhjeve të tyre (M=4.1 me SD=0.60 për GT dhe M=2.47 me SD=0. 86 për GK); bëjnë komente të ndryshme për studentët praktikantë nëse sjellja e tyre duket e

papërshtatshme dhe kur janë të bindur që ata do të reagojnë pozitivisht (M=4 me SD=0.89 për GT dhe M=2.54 me SD=1.04 për GK); ndërgjegjësojnë studentët për impaktet e mundshme negative nëse nuk bëjnë përpjekje të duhura për të përmirësuar problemet e lidhura me zhvillimin e tyre profesional (M=4.03 me SD=0.55 për GT dhe M=2.11 me SD=0.83 për GK). Rrallë dhe ndonjëherë MM nuk ngurrojnë t'ia adresojnë studentin praktikant një mësuesi tjetër me përvojë në marrëdhëniet e ndihmës mentoruese nëse shfaqin vështirësi serioze psikologjike dhe emocionale, të cilat nuk mund t'i zgjidhin vetë (M=3.58 me SD=0.89 për GT dhe M=1.96 me SD=0.79 për GK).

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin sfidues të MM midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë rolin sfidues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.52 më të lartë ndaj GK (M =3.93 GTdhe M=2.41GK).

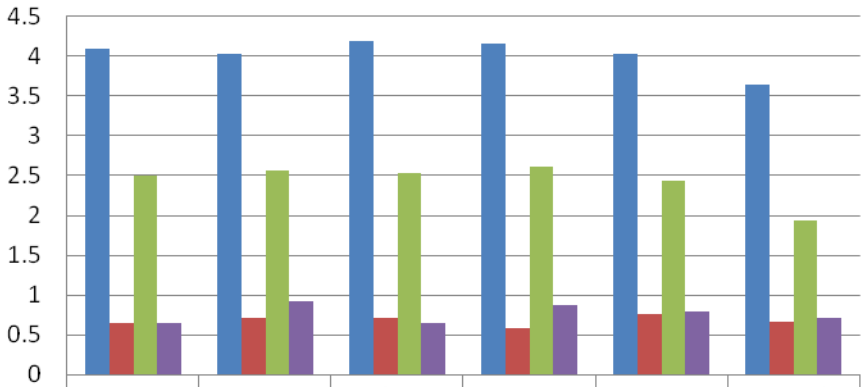
- **Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi rolin modelues të mësuesit mentor**

Rezultatet mbi rolin modelues të MM në marrëdhënien mentoruese treguan se mbi 95% e SP vlerësojnë se MM njohin SP me përvojën dhe emocionet e tyre, që të shërbejnë "si model", duke pasuruar kështu marrëdhënien mentoruese. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë*, vërejmë se 52% e SP perceptojnë se mësuesit mentorë shprehin besim mbi aftësitë e SP për të realizuar me sukses arritjen e objektivave profesionalë; 45% e SP perceptojnë se MM i njohin studentët praktikantë me mjetet që kanë përdorur për zhvillimin e tyre profesional, nëse kjo ndihmon të gjykojnë për përvojën personale. Më pak e perceptuar (27%) është njohja e studentëve praktikantë me ndjenjat dhe perceptimet e MM, nëse kjo është e dobishme për tematikën e diskutimit midis tyre.

Rezultatet në grafikun 4.5.5 tregojnë se MM, për të ndihmuar SP të gjykojnë për përvojën personale, njohin ato me mjetet e përdorura për përgatitjen dhe zhvillimin profesional (M=4.19 me SD=0.70 për GT dhe M=2.53 me SD=0.64 për GK); shprehin besim ndaj SP lidhur me aftësinë për të realizuar me sukses arritjen e objektivave profesionalë (M=4.16 me SD=0.70 për GT dhe M=2.61 me SD=0.87 për GK); diskutojnë me SP në lidhje me përcaktimin e objektivave reale për mësimdhënien, kur

dekurajohen përpara disa vështirësive (M=4.09 me SD=0.65 për GT dhe M=2.5 me SD=0.64 për GK); nuk hezitojnë të ndajnë me studentët praktikantë përvojën profesionale, nëse gjykojnë se kjo mund të lehtësojë mendimin e tyre dhe përdorin përvojën për t'i treguar SP mjetet e ndryshme mbështetëse për të rritur të nxënët e tyre (ndërrimi i roleve, udhëzime të veçanta etj).

Grafiku 4.5.5 Marrëdhënia mentoruese - modelimi



	Diskuton kur dekur përpara vështirës	Ndan me mua përvojën profesion	njeh me mjetet e përd në zhvill profes,	Shpreh besim në realiz e objektiv	Përdor përvojën personale për	Më njeh me ndjenjat dhe percepti
Grupi Trajnimit Mean	4.0968	4.0323	4.1935	4.1613	4.0323	3.6452
Grupi Trajnimit Std. D	0.65089	0.70635	0.70329	0.58291	0.75206	0.66073
Grupi Kontrollit Mean	2.5	2.5714	2.5357	2.6071	2.4286	1.9286
Grupi Kontrollit Std. D	0.63828	0.92009	0.63725	0.87514	0.79015	0.7164

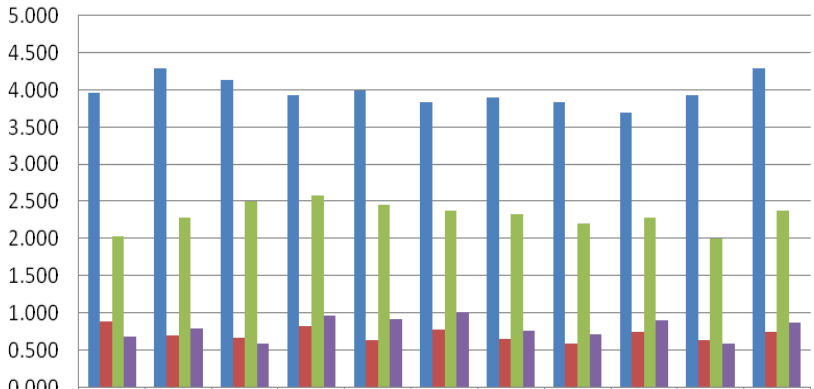
H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin modelues të MM midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë modelimin e rolit në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.6 më të lartë ndaj GK (M =4.027 GTdhe M=2.429GK).

- **Marrëdhënia mentoruese bazuar mbi rolin vizionar të mësuesit mentor**

Rezultatet mbi rolin largpamës të MM në marrëdhënien mentoruese treguan se mbi 80% e SP vlerësojnë se MM inkurajojnë SP të ndërmarrin iniciativa personale me

qëllim që të ndryshojnë dhe të përcaktojnë etapat dhe rrugën që duhet ndjekur për të realizuar kalime të suksesshme nga mjedisi universitar në mjedisin mësimdhënës në shkollë. Duke analizuar frekuencat dhe përqindjet, bazuar në vlerësimet *shpesh* dhe *gjithmonë*, vërejmë se sjellje më shumë e perceptuar (53%) nga SP mbi rolin vizionar është "mësuesi mentor diskuton me mua kompetencat në funksion të objektivave të përgatitjes profesionale"; 47% e SP perceptojnë se MM përpiqen të stimulojnë dhe inkurajojnë ata të mendojnë për domosdoshmërinë e investimit të energjisë dhe kohës, që të përgatiten për ndryshimet në jetën e tyre profesionale dhe personale; 45% e SP perceptojnë se MM nuk ngurrojnë t'i kujtojnë studentit praktikant se roli i tyre konsiston në dhënien e ndihmës, mbështetjes dhe këshillave, që ata të shohin më me qartësi objektivat e përgatitjes dhe zhvillimit të tyre profesional, kur shfaqen të pasigurtë në raport me objektivat e takimeve. Si sjellje më pak të përdorur (32%), SP perceptojnë zbulimin e angazhimit të tyre ndaj objektivave për karrierë profesionale dhe dëshirën për të investuar kohë dhe energji, në mënyrë që ta bëjnë të nxënët të dobishëm për arritjen e këtyre objektivave.

Grafiku 4.5.6 Marrëdhënia mentoruese - vizioni



	inkura të përft infor vazhd	inkura dmd invest në prof	Sig vazhd objekt jep udhëz	inkur të rishoh strate	Diskut për komp	propo diskut mbi komp profes	inkura infor vazhd mbi planif	Shpre besim në komp e mia	Zbulo angaz tim ndaj objekt	Kërko burim për persht PP	kujton rolin ndihm mbës këshil
Grupi Trajnimit Mean	3.967	4.300	4.133	3.933	4.000	3.833	3.900	3.833	3.700	3.933	4.300
Grupi Trajnimit Std. D	0.890	0.702	0.681	0.828	0.643	0.791	0.662	0.592	0.750	0.640	0.750
Grupi Kontrollit Mean	2.042	2.292	2.500	2.583	2.458	2.375	2.333	2.208	2.292	2.000	2.375
Grupi Kontrollit Std. D	0.690	0.806	0.590	0.974	0.932	1.014	0.761	0.721	0.908	0.590	0.875

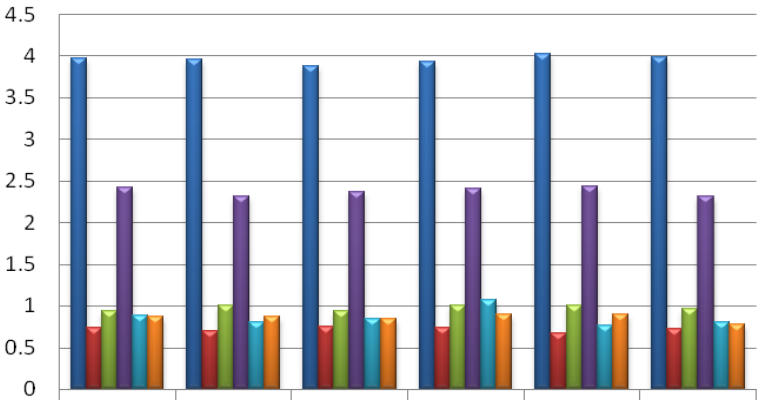
Rezultatet në grafikun 4.5.6 tregojnë se MM përpiqen të stimulojnë dhe inkurajojnë studentin praktikant të mendojë për domosdoshmërinë e investimit të energjisë dhe kohës, që të përgatitet për ndryshimet në jetën e tij profesionale dhe personale (M=4.3 me SD=0.70 për GT dhe M=2.29 me SD=0.86 për GK), si dhe të kujtojnë rolin ndihmës, mbështetës dhe këshillues, për më shumë qartësi në objektivat e përgatitjes dhe zhvillimit profesional (M=4.3 me SD=0.75 për GT dhe M=2.37 me SD=0.87 për GK); sigurojnë vazhdimësinë e objektivave të përcaktuara gjatë PP dhe udhëzojnë mbi zhvillimin e tyre profesional (M=4.13 me SD=0.68 për GT dhe M=2.50 me SD=0.59 për GK); inkurajojnë SP të përftojnë informacion të vazhdueshëm (M=3.96 me SD=0.89 për GT dhe M=2.04 me SD=0.69 për GK); rishohin strategjitë në funksion të faktorëve që lidhen me jetën e tyre personale dhe shoqërore (M=3.93 me SD=0.83 për GT dhe M=2.04 me SD=0.69 për GK); i kërkojnë studentit praktikant të zbulojë burimet, që të përshtaten më së miri ndaj ndryshimeve në formimin profesional dhe stresit gjatë praktikës së tyre (M=3.93 me SD=0.64 për GT dhe M=2.00 me SD=0.59 për GK); inkurajojnë studentin praktikant të informohet vazhdimisht, që të bëjë zgjedhjet e duhura në raport me planifikimin e profesionit të tij (M=3.90 me SD=0.66 për GT dhe M=2.33 me SD=0.76 për GK); diskutojnë me SP për një vështrim pozitiv të kompetencave profesionale (M=3.83 me SD=0.79 për GT dhe M=2.37 me SD=1.01për GK); shprehin besim në kompetencat profesionale të studentit praktikant, kur ai provon vështirësi në përmbushjen e detyrës së tij për shkak të presionit në futjen në mësimdhënie apo në marrëdhënie me aktorë të tjerë (M=3.83 me SD=0.59 për GT dhe M=2.20 me SD=0.72 për GK).

H^o - nuk ka ndryshim të vlefshëm nga ana statistikore në rolin modelues të MM midis grupit të trajtimit dhe grupit të krahasimit bie poshtë nga vlera p= .000 < α=0.05, të testuara me anë të testit WMW (shiko shtojca C5 për rezultatet e plota të testimit të hipotezave). Nëpërmjet analizës konstante krahasuese, mësuesit mentorë të GT theksojnë rolin vizionar në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.67 më të lartë ndaj GK (M =3.985 GTdhe M=2.314GK).

4.5.1. Përmbledhje e rezultateve mbi marrëdhënien mentoruese të MM me SP gjatë PP

Në suksesin e marrëdhënies mentoruese roli i mësuesit mentor është thelbësor, prandaj është e rëndësishme që mësuesi mentor të ketë një ndjenjë sigurie personale dhe të shfaqë vullnetin për të mësuar dhe ndarë njohuritë e tij, duke krijuar njëkohësisht kushtet që lehtësojnë të nxënët dhe zhvillimin profesional të studentit praktikant. Rezultatet nga analiza statistikore krahasuese dhe përshkruese na tregojnë ndryshime në nivelin e perceptuar midis roleve që luajnë MM në marrëdhënien mentoruese me SP gjatë zhvillimit të praktikës së grupuar pedagogjike.

Grafiku 4.5 Funksionet në marrëdhënien mentoruese



	zhvillimi marrëdh	informimi	lehtësimi	sfida	modelimi	vizioni
Grupi Trajnimit Mean	3.969	3.952	3.879	3.927	4.027	3.985
Grupi Trajnimit Std. D	0.731	0.702	0.744	0.739	0.676	0.721
Grupi Trajnimit N/%	0.94	1	0.94	1	1	0.97
Grupi Kontrollit Mean	2.419	2.311	2.365	2.414	2.429	2.314
Grupi Kontrollit Std. D	0.889	0.808	0.839	1.065	0.763	0.806
Grupi Kontrollit N/%	0.87	0.87	0.84	0.9	0.9	0.77

Dallime të rëndësishme statistikore u vunë re në 55 treguesit për vlerësimin e qëndrimeve dhe sjelljeve në marrëdhënien mentoruese. Rezultatet mesatare të shkallëzuara ndryshojnë me një vlerë të shtuar mesatare 1.59 (dmth, 2.37 - 3.96). MM të GT theksojnë zhvillimin e marrëdhënies në një vlerë mesatare 1.55 më të lartë ndaj GK; rolin informues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.64 më të lartë; rolin lehtësues dhe rolin sfidues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare

1.52 më të lartë; modelimin e rolit mentorues në një vlerë mesatare 1.6 më të lartë ndaj GK dhe rolin vizionar në një vlerë mesatare 1.67 më të lartë ndaj GK (grafiku 4.5).

4.6. Rezultatet nga analiza cilësore e të dhënave mbi mentorimin gjatë PP

- ***Kufizimet e studimit cilësor***

Pavarësisht nga pasurimi i të dhënave, ka disa kufizime në përdorimin e kërkimit cilësor. Meqë ky lloj kërkimi trajton të kuptuarit situativ ose kontekstual të asaj që është duke u studiuar, nuk mund të bëhen përgjithësime të shkëputura nga konteksti (Bogdan & Biklen, 2007; Merriam 2009, Willis, 2007). Për më tepër, disa argumentojnë se humb objektiviteti, pasi roli i studiuesit dhe pjesëmarrësit bëhet i paqartë (Willis, 2007). Në të vërtetë, Bogdan dhe Biklen (2007) pranojnë se një studiues cilësor nuk mund të shohë kërkimin e tij nga pikëpamje krejtësisht të paanshme. Përvoja e tij e jetës, pa marrë parasysh se sa shumë përpiqet ai, do të reflektohet në interpretimin e të dhënave (fq.38). Për të zvogëluar potencialin e këtij paragjykimi kam përshkruar mendimet dhe ndjenjat e mia në kuadër të shënimeve në terren (shih Creswell, 2003, Willis, 2007).

- ***Roli dhe paragjykimet e studiuesit***

Kërkuesi është personi kryesor i mbledhjes së të dhënave (Berg, 2009; Merriam, 2009) dhe interpretues i kërkimit, prandaj duhet të pranojmë paragjykimet e mundshme (Merriam, 2009). Si organizues dhe drejtues i praktikave pedagogjike për studentët që përgatiten për mësues në arsimin fillor në FSHE, unë kam pikëpamjet e mia mbi cilësitë e një mësuesi mentor. Siç thekson Corbin dhe Strauss (2008), njohja e këtyre paragjykimeve më bëri të vetëdijshme që mendimet dhe përvojat e mia ndikojnë në procesin e hulumtimit; prandaj, unë e kam të nevojshme të jem vetëreflektive ndaj këtyre ndikimeve. Mbledhja e perspektivave të shumta me anë të intervistave, vëzhgimeve dhe analizës së përmbajtjes së materialeve të grumbulluara dhe mbajtja e shënimeve në terren ndihmuan në besueshmërinë e këtij hulumtimi.

- ***Rezultatet mbi mentorimin gjatë praktikës pedagogjike***

Analiza cilësore e të dhënave përfshiu organizimin sistematik në njësi domethënëse të përgjigjeve të hapura të pyetësorëve në kategori dhe tema të ndryshme, kërkimin për tematika të ngjashme dhe modele që dolën nga përgjigjet e pjesëmarrësve në studim.

Rymer (2002) diskuton thelbin e mentorimit si një marrëdhënie e ngushtë zhvilluese, bazuar në besimin e ndërsjellë, i cili bazohet në mbështetje, sinqeritet dhe bashkëpunim. Marrëdhënia bashkëpunuese sipas Connor (1993), që përfshin qëllime të përbashkëta, ndërvarësinë, aftësinë për të fuqizuar dhe pjesëmarrje të barabartë, është zhvilluar nga Mullins (1999), i cili shprehet se, nëse mësuesi dhe i mentoruari bashkëpunojnë, procesi ndërveprues është më i madh se shuma e përbërësve të tij. Këta autorë, të cituar nga Frels et al. (2013) sugjerojnë se, nëse pjesëmarrësit kanë qëndrime të kundërta, programi mentorues mund të jetë joefektiv.

Në përshkrimin e tij të mësimdhënies si një profesion ndërpersonal, emocional dhe social, Hudson (2011) vë në dukje se e njëjta gjë mund të thuhet për mentorimin, duke theksuar se marrëdhëniet personale dhe ndërhyrjet në kohë janë të rëndësishme. Një kusht thelbësor për mentorim të suksesshëm, sipas Crasborn et al. (2010) është ekuilibri i mbështetjes në marrëdhëniet ndërpersonale në lidhje me mundësitë e duhura për të sfiduar studentin praktikant në të nxënët e gjërave të reja.

Çdo intervistë e kryer në rrjedhën e këtij hulumtimi identifikon perceptimin se mësuesit mentorë ndikojnë në marrëdhëniet me studentin praktikant dhe kjo reflektohet në përvojat e tyre mbi praktikën pedagogjike. Mësuesit mentorë, të cilët nuk ishin trajnuar për të mentoruar studentët praktikantë kishin më shumë mundësi për "përplasje personaliteti" me ta, gjë që çon në stres të panevojshëm dhe presion për të dy aktorët.

Kemi përdorur sistemin Strauss dhe Corbin (1990) për organizimin e të dhënave për të klasifikuar tema nga provat tekstuale. Kjo strategji e analizës së të dhënave shqyrton të përbashkëtat mes përvojave të pjesëmarrësve ose perspektivat në mentorim. Sipas Davis et al. (2004), gjetjet e kësaj natyre janë të vlefshme dhe prova tekstuale është deduktive (orientuese), duke lejuar lexuesit të kuptojnë përvojat e pjesëmarrësve dhe shpesh, për të hedhur dritë në fushën e kërkimit nën hetim. Duke synuar aspektet që mund t'i bëjnë SP të ndjehen të suksesshëm apo të pasuksesshëm dhe mënyrat për të rritur aftësitë e tyre në mësimdhënie, kemi analizuar të dhënat duke përdorur metodën e analizës induktive, rishikimin e të dhënave në një përpjekje për të identifikuar fjalë, fjali, modele dhe ngjarje të rëndësishme, bazuar dhe nga hulumtimet e Weasmer dhe Woods (2003). Fjalët dhe fjalitë që janë identifikuar brenda të dhënave janë "kategori koduese" dhe kjo shërbeu si një mënyrë për klasifikimin e të dhënave përshkruese në frekuenca,

duke u bërë më i lehtë për t'u menaxhuar (Bogdan & Biklen, 1982). Rezultatet janë dhënë në tabelën 4.6.

Tabela 4.6 Perceptime të SP mbi marrëdhëniet në praktikën pedagogjike			
Dobia e mësuesit mentor gjatë praktikës pedagogjike	Qëndrimi:	Nr	%
	i dobishëm; shumë i dobishëm	15	83.3
	Më ka vëzhguar	7	38.8
	Më ka këshilluar	4	22.2
	Më ka ndihmuar në komunikimin me nxënësit dhe në dhënien e detyrave	3	16.7
	Jo i dobishëm, disi i dobishëm	3	16.7%
	Mosaktivizim; mosbashkëpunim, mosangazhim; detyra të tjera		
Drejtimet e mentorimit të SP nga MM gjatë PP	Në formulimin e pyetjeve	6	33.3
	Aktivizimin e nxënësve në mësim	5	27.7
	Organizimin e mësimit	16	88.8
	Përdorimin e strategjive të mësimdhënies	11	61.1
	Plotësimin e dokumentacionit dhe vlerësimin	9	50
Zhvillimi emocional	ndrojtje, frikë, ankth,	8	44.4
	Siguri, përgjegjësi, gëzim, besim	10	55.6
Tipi i mbështetjes	Si koleg, më besoi klasën; mbështetje nga i gjithë stafi; pjesëmarrje dhe bashkëpunim në aktivitetet e shkollës	5	27.7
	Profesionale, bënte ndërhyrje të vogla dhe jepte mbështetje; ndihmoi në menaxhimin e klasës; përkrahje; këshillim;	8	44.4
	thjesht mirësjellje, asgjë tjetër;	3	16.7
Sjellja mentoruese	Vëzhgues; udhëzues; këshillues; motivues; ndihmue;	16	88.9
	nuk më kushtonte vëmendje;	2	11.1
Problematika gjatë praktikës shkollore	Menaxhimi i klasës	3	16.7
	Sigurimi i burimeve	2	11.1
	Puna me nxënës të veçantë	11	61.1
	Dokumentacioni	2	11.1

Gjatë shqyrtimit të pyetjes së parë holistike, 83.3% (n = 15) e SP përgjigjen se MM kanë qenë mbështetës për ta, por 16.7% (n = 3) mendojnë se MM nuk ishin mbështetës. Ata përmendën në këtë aspekt qëndrime të MM të tilla si indiferentë ndaj tyre; përdorën SP të kryejnë punën e tyre personale; nuk i aktivizonin në mësimdhënie; nuk ndihmonin në hartimin e planifikimit ditor të mësimdhënies, apo qëndrime disi të dobishme, duke e njohur vetëm me planditarin dhe duke dëgjuar mësimin e zhvilluar

prej tyre dhe kaq mjaftonte. 38,8% (n = 7) e SP u shprehën se janë vëzhguar nga MM, 22.2% (n=4) janë këshilluar për procesin e planifikimit dhe zhvillimit të orëve mësimore, 16.7% kanë marrë ndihmë nga MM në komunikimin me nxënësit dhe dhënien e detyrave.

Në lidhje me ndihmën e dhënë nga MM, studentët praktikantë vlerësuan ndihmën në aspektin e përgatitjes profesionale, duke theksuar organizimin e mësimit 88.8%, përdorimin e strategjive të mësimdhënies 61.1%, teknikat e të pyeturit 33.3% dhe aktivizimin e nxënësve në mësim 27.7%. Në lidhje me ndjesitë e përjetuara gjatë PP, 44.4% e studentëve praktikantë theksuan ndrojtje, frikë dhe ankth, ndërsa 55.6% e tyre përjetonin siguri, përgjegjësi, gëzim dhe besim.

Problematikat më të spikatura me të cilat u përballën SP gjatë PP ishin: puna me nxënës të veçantë 61.1%; menaxhimi i klasës 16.7%; sigurimi i burimeve dhe plotësimi i dokumentacionit shkollor me nga 11.1%.

4.7 Përmbledhje e rezultateve të analizës së të dhënave

Në këtë kapitull paraqitëm rezultatet e analizës sasiore dhe cilësore të të dhënave. Kjo analizë identifikoi raportet në cilësinë e mësimdhënies së studentit praktikant të udhëhequr nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar për mentorimin e tyre gjatë praktikës pedagogjike, raportet lidhur me cilësinë e mentorimit dhe marrëdhëniet mentoruese midis dy grupeve të studimit. Kjo analizë u bazua në testimin e hipotezave dhe në analizën krahasuese të rezultateve, duke përdorur metodën joparametrike Man-Whitney-Wilcoxon, frekuencat, mesataret dhe devijimet standarde.

Analiza cilësore e të dhënave u bazua në studimin e kënaqësisë së studentit praktikant me mësuesin e tij mentor, efektet e mentorimit në përvojën e tyre dhe afërsinë në marrëdhënien mentoruese.

Rezultatet janë raportuar për secilën nga pyetjet kërkimore në studim. Këto rezultate pasqyrohen në vijim:

- Studentët praktikantë janë më shumë të preokupuar dhe shprehin përpjekje të vazhdueshme për të menaxhuar dhe për të krijuar mjedis të sigurt të nxëni, ndërsa vërehet rrallë të punuarit me objektiva sipas nivelit të nxënësve apo ofrim i mësimit paraprak para fillimit të mësimit. Rezultatet në këtë fushë të mësimdhënies

evidentuan një mesatare 0.84 më të lartë midis grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit.

- Ka dallime në organizimin efikas të orëve mësimore midis dy grupeve, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në respektimin e orarit të fillimit të mësimit dhe hyrje-daljeve me rregull nga klasa.
- Rezultatet mbi zhvillimin e mësimit të qartë dhe të strukturuar evidentuan një nivel 0.82 më të lartë të grupit të trajtimit ndaj atij të krahasimit; SP në përgjithësi janë të interesuar për të realizuar orë mësimore të mirëstrukturuara, por rezultojnë më pak të preokupuar në sqarimin e objektivave mësimorë në fillim të mësimit dhe në dhënien e shpjegimeve të qarta për materialet dhe detyrat mësimore.
- Rezultatet mbi aktivizimin e të gjithë nxënësve në mësim evidentuan një ndryshim me vlerë mesatare 0.71 më të lartë tek GT ndaj GK. Studentët, në përgjithësi vlerësojnë arritjet e objektivave në fund të mësimit, por vërejmë sjellje më pak të perceptuara në stimulimin e aktiviteteve të kontrollit dhe në përdorimin e metodave që aktivizojnë të gjithë nxënësit, zhvillojnë shpesh punën me grupe, ndërsa përdorim më pak TIK.
- Kemi dallime në udhëzime dhe detyra të diferencuara midis dy grupeve me një vlerë të shtuar mesatare 0.70 midis GT ndaj atij të krahasimit, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në mbështetjen e vetëbesimit të nxënësve në tiparin "respekton kontributin e tyre" dhe "lejon të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzim".
- Rezultatet evidentuan një nivel mesatar 0.65 më të lartë në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit midis GT ndaj atij të krahasimit, por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht "mëson nxënësit si të përdorin zgjidhjet në kontekste të tjera" dhe "fton nxënësit të japin mendimin e tyre".
- Mentorimi i SP nga mësues mentorë të trajnuar krahasuar me mësues mentorë të patrajnuar tregon vlerë 1.68 më të lartë në veçoritë personale; 1.63 më të lartë në kërkesat e sistemit; 1.58 më të lartë në zhvillimin e njohurive pedagogjike; 1.43 më të lartë në modelimin e rolit të mësuesit dhe 1.52 më të lartë në dhënien e reagimeve/reflektimeve

- Përvojat e mësuesve mentorë të trajnuar ishin mjaft të fuqishme për të mbështetur studentët praktikantë në praktikat në klasë, në reflektim dhe analizë të mësimdhënies së tyre. Edhe pse SP perceptojnë më shpesh modelimin e rolit të mësuesit, vërejmë ndryshime më të mëdha për mentorimin e veçorive personale. Kjo rezulton nga fakti se mësuesit mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar, në përgjithsi modelojnë rolin e tyre si mësimdhënës. Zbatimi i praktikave mbështetëse, inkurajuese dhe ndërtimi i besimit të ndërsjelltë midis SP dhe MM reflekton ndikimin e trajnimit të MM mbi mentorimin e mësimdhënies së SP gjatë PP.
- Rezultatet tregojnë ndryshime në rolet që luajnë MM në marrëdhënien mentoruese me SP gjatë zhvillimit të praktikës së grupuar pedagogjike.
- Mësuesit mentorë të trajnuar theksojnë zhvillimin e marrëdhënies në një vlerë mesatare 1.55 më të lartë; rolin informues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.64; rolin lehtësues dhe rolin sfidues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.52; modelimin e rolit mentorues në një vlerë mesatare 1.6 dhe rolin vizionar në një vlerë mesatare 1.67 më të lartë.

KAPITULLI V

DISKUTIMI I GJETJEVE, PËRFUNDIME DHE PROPOZIME

Qëllimi i këtij studimi është të hetojë efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen për mësimdhënie të studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike. Ky kapitull ofron një pamje mbi gjetjet e studimit bazuar në rezultate, të lidhura me aspektet themelore të mësimdhënies dhe mentorimit të studentëve praktikantë, si një mënyrë drejt përmirësimit të praktikave pedagogjike në përfitimin dhe zotërimin e kompetencave profesionale të mësuesit dhe sugjerime për kërkime të mëtejshme.

5.1. Pyetja kërkimore 1. *Cilat janë perceptimet mbi cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike?*

Cilësia e mësimdhënies së studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike u analizua nëpërmjet përpunimit statistikor përshkrues dhe u vlerësua në bazë të nivelit të kompetencave që duhet të zotërojë mësuesi i ardhshëm në përshtatje me "Rregullore e urdhrit nr.336, datë 14.7.2011, në përputhje me nenin 11 të ligjit nr.10 171, datë 22.10.2009 "Për profesionet e rregulluara në Republikën e Shqipërisë", si dhe me "Roli dhe detyrat e studentit, udhëzues i praktikës profesionale" (1998). Kompetencat në lidhje me efektivitetin e procesit mësimor, të cilat përfshijnë mundësitë për të nxënë, kohën e të nxënit dhe mësimit, menaxhimin e klasës, klimën e të nxënit, mësimin dhe mësimdhënien përshtatëse, strategjitë e mësimdhënies dhe nxënies, monitorimin e rezultateve të të nxënit dhe aktivitetet e veçanta për të nxitur të nxënit dhe angazhimin e nxënësve, vijojnë në të njëjtën linjë edhe nga studime të tjera (Wim van de Grift, 2007, Bélair, 1998)

Studentët i kanë zhvilluar këto aftësi dhe shkathtësi gjatë praktikës pedagogjike. Nga rezultatet e studimit vërejmë se studentët praktikantë janë shumë të preokupuar dhe shprehin përpjekje të vazhdueshme për krijimin e një mjedisi të sigurt e stimulues të nxëni (M=4.14 për grupin e trajtimit dhe M = 3.49 për grupin e kontrollit), e ndjekur nga organizimi efikas i orëve mësimore (M=4.01, për grupin e trajtimit dhe M=3.33 për

grupin e kontrollit), mësim i qartë dhe i strukturuar (M=3.99 dhe për grupin e trajtimit dhe 3.33 për grupin e kontrollit), aktivizimin e nxënësve (M=3.98 dhe për grupin e trajtimit dhe 3.27 për grupin e kontrollit), udhëzime dhe detyra të diferencuara (M=3.94 dhe për grupin e trajtimit dhe 3.24 për grupin e kontrollit) dhe në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit(M=3.75 dhe për grupin e trajtimit dhe M=3.08 për grupin e kontrollit).

Ky përfundim mbështetet nga studimi i Haberman (2005), i cili theksoi se shumica e studentëve praktikantë janë shpesh në fazën e një fëmije, në të cilin ka pak shqetësim në lidhje me nivelet më të larta të të menduarit dhe fokus më të madh në frikën dhe kufizimet në lidhje me disiplinën në klasë dhe kontrollin. Haberman thekson: "Nëse ne besojmë se mësimdhënia kërkon aftësi për nivelet më të larta të të menduarit, njohuri të avancuara të lëndës dhe aftësi për të zbatuar koncepte abstrakte, atëherë zhvillimi njohës dhe emocional i mësimdhënësve bëhet përcaktues vendimtar i suksesit" (fq.22). Po ashtu, ky preokupim i administrimit dhe kontrollit të klasës nga studenti praktikant është shumë aktual në shkrimet e ndryshme (Locke,1984; Kagan,1992).

Studimi i Feiman-Nemser & Buchmann (1987), thekson se mësuesi duhet të zotërojë shkathtësi ndërveprimi dhe të angazhohet tërësisht në promovimin e të nxënit dhe dijeve të nxënësve. Duke u bazuar në këtë përcaktim, mund të pohojmë se studentët praktikantë kanë mësuar të japin mësim gjatë praktikës profesionale. Ata kanë zhvilluar aftësitë dhe shkathtësitë për të përdorur strategjitë e ndryshme të mësimdhënies. Ata mund të dallojnë gjithashtu ndryshimin midis një rutine në mësimdhënie dhe të nxënit e nxënësve.

Mësimdhënia zhvillohet në një kontekst organizues dhe shoqëror, ku funksione të tjera veç mësimdhënies duhen realizuar nga mësuesit. Si pasojë, të mësosh të japësh mësim duhet të përfshijë edhe të nxënët mbi detyrat që i ngarkohen një mësuesi në shkollë. Studentët praktikantë duhet të kuptojnë gjithashtu që realizimi i këtyre detyrave influencon mësimdhënien në tërësi.

5.2. Pyetja kërkimore 2. *A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike?*

Vlerësimi i ndryshimit në cilësinë e mësimdhënies së studentëve praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike rezultoi në dallime statistikore midis tyre. Ne arritëm në konkluzionin se studentët praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar tregonin, në përgjithësi, një cilësi më të lartë mësimdhënie në gjithë fushat: përpjekje të vazhdueshme për të menaxhuar dhe për të krijuar mjedis të sigurt të nxëni (0.84), ndërsa vërehet rrallë të punuarit me objektiva sipas nivelit të nxënësve apo ofrim paraprak i mësimit; organizim efikas të orëve mësimore (0.82), por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në respektimin e orarit të fillimit të mësimit dhe hyrje-daljeve me rregull nga klasa; mësimdhënie e qartë dhe e strukturuar (0.82); realizim të mësimit të mirëstrukturuar, por rezultojnë më pak të preokupuar në sqarimin e objektivave mësimorë në fillim të mësimit dhe në dhënien e shpjegimeve të qarta për materialet dhe detyrat mësimore; aktivizim të të gjithë nxënësve në mësim (0.71), ku vlerësojnë arritjet e objektivave në fund të mësimit, por vërejmë sjellje më pak të perceptuara në stimulimin e aktiviteteve të kontrollit dhe në përdorimin e metodave që aktivizojnë të gjithë nxënësit, zhvillojnë shpesh punën me grupe, ndërsa përdorin më pak TIK; udhëzime dhe detyra të diferencuara (0.70), por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në mbështetjen e vetëbesimit të nxënësve në tiparin "respekton kontributin e tyre" dhe "lejon të punojnë nxënësit që kanë më pak nevojë për udhëzim"; si dhe në strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënit (0.65), por vërejmë edhe sjellje të përbashkëta, kryesisht në "mëson nxënësit si të përdorin zgjidhjet në kontekste të tjera" dhe "fton nxënësit të japin mendimin e tyre".

Rezultatet e këtij studimi mbështesin studimin e Barnes & Edwards (1984) mbi praktikat profesionale të suksesshme, në të cilin ka zhvillim të një sërë teknikash të mësimdhënies dhe në vazhdimësi zhvillim të aftësive dhe shkathtësive për të gjykuar momentin e përshtatshëm të përdorimit të këtyre teknikave në mënyrë të integruar. Këto rezultate kanë provuar më pas sjelljet dhe qëndrimet e mësuesve mentorë të lidhura me këtë sukses. Sipas këtij kërkimi, mësuesit mentorë, në praktikat e suksesshme, ndërveprojnë në mënyra të ndryshme me studentin praktikant, nëse i krahasojmë me mësues të tjerë mentorë, të cilët marrin pjesë në një praktikë pedagogjike më pak të arrirë.

Në një praktikë të suksesshme mësuesi mentor është më tepër aktiv dhe qëndron më pranë studentit praktikant; i mëson teknikat e administrimit në mënyrë të thjeshtë dhe ndihmon konkretisht studentin praktikant në planifikimin e tij, në vend që të presë që të shfaqen problemet, e më pas të ndërhyjë për zgjidhjen e tyre.

Përgatitja profesionale e mësuesve të ardhshëm përbën një periudhë të vështirë, në të cilën studenti praktikant përballet me një tërësi përvojash dhe situatash të reja, ndaj të cilave, ai duhet të përshtatet me shpejtësi. Pa patur mbështetje është shumë e vështirë për të kaluar këtë etapë fillestare të zhvillimit profesional. Mësuesit mentorë janë lojtarë themelorë në dhënien e thelbit dhe mbështetjes për përvoja të tilla (Clarke, 2001, Cochran-Smith, 1991; Shulman, 2004).

Ndryshimi në cilësinë e mësimdhënies së mësuesve të ardhshëm është trajtuar edhe nga studiues të tjerë, të cilët theksojnë mentorimin në zhvillimin e potencialit të studentëve praktikantë, përmirësimin e njohurive në fushën e mësimdhënies, në zbatimin e praktikave efikase dhe në të nxënët e nxënësve (Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D. dhe Liu, E. (2001). Është e nevojshme që studentët praktikantë të marrin pjesë në detyrat thelbësore të mësimdhënies, (Feiman-Nemser &Buchmann 1987) nën drejtimin e një eksperti, në mënyrë që të mësojnë mjeshtëritë e profesionit (Brown et al. 1989).

5.3. Pyetja kërkimore 3. *Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Mentorimit për Mësimdhënie gjatë praktikës pedagogjike?*

Stanulis (1995) shkruan: "Është mësuesi në klasë, i cili nëpërmjet ndërveprimit të ngushtë gjatë praktikës mësimdhënëse, ushtron ndikim të madh në zhvillimin e një mësuesi të ardhshëm" (fq.331). Mentorimi i studentëve praktikantë nga mësuesit mentorë është element themelor në fillimin e rrugëtimit të tyre profesional.

Mentorimi për mësimdhënie i studentëve praktikantë nga mësuesit mentorë gjatë praktikës pedagogjike u analizua nëpërmjet përpunimit statistikor përshkrues dhe u vlerësua në bazë të pesë faktorëve mentorues: veçoritë personale, kërkesat e sistemit, njohuritë pedagogjike, modelimi i rolit dhe reflektimi. Sipas literaturës mbështetëse, një

mësues mentor përfshin veprime të tilla si krijimin e një mjedisi të përshtatshëm të nxëni, vendosjen e pritjeve, dhënien e reagimeve, inkurajimin dhe drejtimin (Hall et al 2008;. Kwan & Lopez-Real, 2005; Maynard, 2000).

Perceptimi i përgjithshëm i studentëve praktikantë në këtë studim ishte që të gjithë mësuesit mentorë mbështetën të nxënët profesional në praktikat pedagogjike, por thellësia, dedikimi dhe cilësia e kësaj mbështetje ishte e ndryshme. Është e qartë se sjelljet pozitive të mësuesve mentorë kontribuan në zhvillimin pedagogjik dhe profesional të SP. Dedikimi dhe serioziteti mbi rolet e tyre mentoruese ndikoi cilësinë e mësimdhënies në mënyra të ndryshme gjatë praktikës pedagogjike. Mbështetja mentoruese rriti vetëbesimin në mësimdhënie krijuese. Kjo përkon me sugjerimet e Odell (1990), Darling-Hammond&Sclan (1996) dhe Kals(2002).

Statistikat përshkruese treguan se shumica e mësuesve mentorë janë perceptuar si ndihmues të studentëve praktikantë në 34 pikat e anketimit. Studentët praktikantë perceptuan "Modelimin" (M=4.544 për grupin e trajtimit dhe M=3.113 për grupin e kontrollit) si praktika më e përdorur (68%) e mësuesve mentorë. Veçoritë personale (M=4.44 për grupin e trajtimit dhe M=2.76 për grupin e kontrollit), reagimi/reflektimi (M=4.32 për grupin e trajtimit dhe M=2.80 për grupin e kontrollit) dhe njohuritë pedagogjike (M=4.3 për grupin e trajtimit dhe M=2.83 për grupin e kontrollit) ishin perceptuar të përdorura nga mësuesit mentorë gjatë mentorimit të studentëve praktikantë, megjithatë, ata theksuan se kërkesat e sistemit (M=4.03 për grupin e trajtimit dhe M=2.37 për grupin e kontrollit) nuk ishin aq të dukshme sa faktorët e tjerë.

Vendosja e objektivave në planifikimin e mësimdhënies përbën një shqetësim të madh për shumicën e studentëve, të cilët me mbështetjen e mësuesve mentorë arritën të përcaktonin objektiva realë për mësimdhënien. Gjatë procesit të fitimit të njohurive pedagogjike, shumica e studentëve praktikantë mësuan si të punonin në grup me mësuesit mentorë dhe të zhvillonin respekt reciprok.

Mosmarrëveshjet e studentëve praktikantë me mësuesit mentorë mbi përmbajtjen e mësimdhënies, planifikimin e orëve mësimore dhe strategjive të mësimdhënies rezultoi në stres dhe ankth tek disa studentë. Sjelljet e papërshtatshme mentoruese të mësuesve mentorë u perceptuan si mungesë përkujdesi, përkushtimi, konsiderate dhe interesi.

Pozicioni mbrojtës, i tërhequr, mospranimi i sugjerimeve të mësuesit mentor dhe shmangia nga qasjet e planifikuara janë disa sjellje të papërshtatshme të studentit praktikant, të cilat ndikuan marrjen e mbështetjes mentoruese.

Të dhënat tregojnë se mikpritja dhe shpjegimi i kulturës dhe rregullave të shkollës krijon një mjedis që ndihmon në zhvillimin normal të praktikave pedagogjike. Studentët praktikantë ishin në përgjithësi të kënaqur nga kjo mbështetje. Në përputhje me modelin e mentorimit të Anderson & Shannon (1988), një nga mënyrat e dhënies së mbështetjes për kandidatin për mësues është krijimi i një mjedisi që krijon një fillim pa probleme në mësimdhënie, duke informuar mbi rregullat e shkollës (Feiman-Nemser &Parker, 1992). Corley (1998) gjithashtu, sugjeroi që është e rëndësishme për ta, që të përshtatin vetveten në mjedisin në të cilin do të zhvillojnë mësimdhënie.

Për më tepër, shumë pjesëmarrës kanë diskutuar se mentorimi zhvillon dhe zgjeron aftësitë e tyre mësimdhënëse dhe promovon vetëreflektim. Ndërtimi i vetëbesimit mund të realizohet duke u siguruar pjesëmarrësve në praktikë një ndjenjë të arritjeve dhe njohjes. Zhvillimi i vetëbesimit (M=2.61) është një tjetër aspekt i identifikuar si nevojë për mbështetje nga mësuesit mentorë që punojnë me studentët praktikantë. Ky element është shikuar si thelbësor në programet e trajnimit në një studim të kryer nga Simmons (2004), i cili zbuloi se "duke u zhvilluar gjatë gjithë kohës, identitetet profesionale janë të lidhura me kuptimin e efikasitetit të tyre në klasë" (f. 141).

Përkundër perceptimeve shumë pozitive të mentorimit, duke siguruar reagime, udhëheqje në përgatitjen e tyre dhe mbështetje për mësimdhënie, studentët praktikantë sugjeruan përmirësim të praktikave mentoruese. Strategji të tilla si ndihma e studentit praktikant në diskutimin e përmbajtjes së njohurive pedagogjike, dëgjimi i vëmendshëm i studentit praktikant dhe ndihma në planifikim janë përcaktuar si praktika efektive të mentorimit.

Këto rezultate afirmojnë gjetjet në studime të tjera që tregojnë pikat e forta dhe dobësitë e perceptuara në mentorim. Në studimet e Hudson&al. (2004, 2009, 2011), theksohet se, edhe pse 90% apo më shumë e mentorëve bien dakort për lehtësimin e praktikave mentoruese rreth përgatitjes, planifikimit të orës mësimore, menaxhimit të klasës, planifikimit dhe zbatimit të strategjive të mësimdhënies, më shumë se 30%

pohuan se nuk e kanë bërë këtë për përmbajtjen e njohurive, ose zgjidhjen e problemeve. Fawcett, gjithashtu, shtoi se mënyra më e mirë për të ndihmuar kandidatin për mësues të bëhet një zgjidhës problemesh është të pyeturit. Kur kandidatëve për mësues u kërkohet përgjigje, ata përfshihen në mënyrë aktive në procesin e zbulimit.

Gjithashtu, në studimin e tij Fawcett thekson se "kur mësimdhënës të mirë marrin në konsideratë karakteristikat e veçanta të nxënësve të rritur dhe përshtatin stilet e tyre të ndërveprimit në përputhje me rrethanat, ata do të jenë mentorë të mirë" (fq. 2). Mentorimi duhet të jetë më i qartë për studentët praktikantë për t'iu referuar praktikave të tilla dhe mësuesit mentorë duhet të shfaqin këto praktika të veçanta. Kjo kërkon trajnim të mëtejshëm të mësuesve mentorë mbi praktikat mentoruese. E rëndësishme është të theksohet, se perceptimet e studentëve praktikantë ndaj mentorimit të tyre mund të ndihmojnë në përcaktimin e nevojave për mentorim.

5.4. Pyetja kërkimore 4. *A ekziston ndryshim i vlefshëm nga pikëpamja statistikore në nivelin mentorues midis mësuesve mentorë të trajnuar dhe atyre të patrajnuar gjatë praktikave mësimore të studentëve praktikantë?*

Mentorimi duhet të përfshijë artikulimin e njohurive pedagogjike dhe mësimdhënies, duke bërë modelimin e kompetencave dhe praktikave të dëshirueshme profesionale. Sjellja shoqërore mësohet (Burton, Weston, dhe Kowalski, 2009), kështu që praktika e modelimit të mësimdhënies do të jetë thelbësore për të nxënët për mësimdhënie. E rëndësishme është sigurimi në kohën e duhur i reagimeve pas vëzhgimeve të praktikës, të cilat do të ndihmojnë studentin praktikant në zonën proksimale të zhvillimit.

Vlerësimi i ndryshimit në mentorimin e studentëve praktikantë nga mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike rezultoi në dallime statistikore midis tyre. Ne arritëm në konkluzionin se mësuesit mentorë të trajnuar tregonin, në përgjithësi, një nivel më të lartë mentorimi se sa mësuesit mentorë të patrajnuar në vlera: 1.68 në veçoritë personale; 1.63 në kërkesat e sistemit; 1.58 në zhvillimin e njohurive pedagogjike; 1.43 në modelimin e rolit të mësuesit dhe 1.52 në dhënien e reagimeve/reflektimeve.

Përvojat e mësuesve mentorë të trajnuar rezultuan në një nivel mesatar të përgjithshëm 1.55 më të lartë në mentorimin e studentëve praktikantë në praktikat në klasë. Ky përfundim mbështetet nga studimi i Schatz (2006), ku thekson se mentorët dhe të studentët për mësues përshkruajnë angazhimin në mentorim, në mënyrë që studenti praktikant të marrë apo të sigurojë "mbështetje mësimore, ndihmë në zgjidhjen e problemeve të veçanta, udhëzime specifike dhe/ose mbështetje emocionale" (fq. 69). Studiuesi shpjegoi se udhëzimet specifike mund të përfshijnë "ndihmën e studentit për mësues për të plotësuar kërkesat e caktuara për praktikën mësimore dhe të bëhen të vetëdijshëm për sfidat e veçanta, me të cilat përballen ato" (fq. 70).

Edhe pse studentët praktikantë perceptojnë më shpesh modelimin e rolit të mësuesit, vërejmë ndryshime më të mëdha në mentorimin e veçorive personale. Kjo rezulton nga fakti se mësuesit mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar modelojnë rolin e tyre si mësimdhënës.

Zbatimi i praktikave mbështetëse, inkurajuese dhe ndërtimi i besimit të ndërsjelltë midis studentit praktikant dhe mësuesit mentor reflekton ndikimin e trajnimit të tyre mbi mentorimin e mësimdhënies së studentëve praktikantë gjatë praktikës pedagogjike. Ky konkluzion mbështetet edhe nga studimi i Maynard dhe Furlong (1995), të cilët pohojnë se faktorët personalë kanë një ndikim të konsiderueshëm në formimin e koncepteve, besimeve dhe pritshmërisë së studentëve praktikantë, në lidhje me natyrën e mësimdhënies dhe të nxënit. Nëse roli i mësuesit mund të shikohet si "i papërshtatshëm" ose "i thjeshtë", do të duhet një këshillues që të "drejtojë vëzhgimin e tyre", në mënyrë që ata të mund të rregullojnë ose të ripërcaktojnë konceptet. Pas studimit të tyre mbi zhvillimin e një mësuesit të ardhshëm gjatë praktikës profesionale, Furlong & Maynard (1995) propozojnë që mësuesi mentor të ndërhyjë në mënyra të ndryshme, sipas etapave të arritura të zhvillimit nga studenti praktikant.

5.5. Pyetja kërkimore 5. *Cilat janë perceptimet e studentëve praktikantë në lidhje me variablat e Shkallës së Marrëdhënieve Mentoruese gjatë praktikës pedagogjike?*

Studimet mbi përgatitjen dhe formimin e mësuesve arrijnë në konkluzionin se suksesi i një praktike profesionale për formimin e mësuesve të ardhshëm si mësimdhënës të mirë është përgjithësisht i varur nga tipi i marrëdhënies së mësuesit mentor me studentin praktikant (Karmas e Jacko, 1977; Locke, 1984; Dodds, 1985; Guyton e McIntyre, 1990). Është e rëndësishme për studentët praktikantë të kenë marrëdhënie për "mësimdhënie të udhëhequr" me mësuesit e tyre mentorë, sepse këto marrëdhënie kanë një ndikim të rëndësishëm në të nxënët për mësimdhënie. Hulumtimet nga Glickman & Bey (1990) sugjerojnë se ndihma dhe udhëzimi i dhënë nga mësuesit mentorë është e lidhur drejtpërdrejt me efektivitetin e studentëve praktikantë.

Vlerësimi i qëndrimeve dhe sjelljeve të mësuesve mentorë në marrëdhënien mentoruese, i bazuar në gjashtë funksionet që përcaktojnë rolet e mësuesit mentor, tregoi se studentët praktikantë perceptuan kryesisht modelimin e marrëdhënieve mentoruese (M=4.03 grupi i trajtimit dhe M=2.43 grupi i kontrollit), ku mësuesi mentor dëgjon me vëmendje studentin praktikant, formulon pyetje të hapura, realizon një ndërveprim përshkrues, jep përgjigje dhe formulon gjykime që shfaqin besim tek studenti praktikant. Këto përfundime rezultojnë të bazuara në studimin e Weasmer & Woods (2003), sipas të cilëve modelimi gjatë praktikës së studentit praktikant është i dobishëm dhe është thelbësore për ta që të kenë modele të mira për të imituar. Këto rezultate mbështeten edhe nga studimi i Roehrig et al. (2007) të cilët demonstrojnë rëndësinë e modelimit të përshtatshëm mentorues dhe nevojën për një linjë të qartë dhe të hapur të komunikimit gjatë përvojës mentoruese midis mentorit dhe të mentoruarit.

Rezultatet treguan se studentët praktikantë perceptuan inkurajimin e tyre ndaj mësimdhënies nëpërmjet rolit vizionar të mësuesit mentor (M=3.98 grupi i trajtimit dhe M=2.31 grupi i kontrollit), i cili formulon pyetje mbi përgatitjen profesionale, risheh praktikat e tij të mëparshme, sukseset e arritura dhe përparimet e bëra, bën komente të cilat e angazhojnë studentin praktikant drejt zgjidhjeve të kërkuara dhe mbështetet në fakte konkrete për të dhënë mendime apo për të bërë pyetje të përshtatshme.

Studentët praktikantë përcaktuan rolin e mësuesit mentor dhe përshkruan pritjet e tyre për marrëdhëniet mentoruese. Ata shohin mësuesin mentor në marrëdhëniet mentoruese si një person burimor, udhëzues, model, mik dhe me përvojë profesionale. Këto rezultate ishin në përputhje me kërkimin (Yost, 2002) që përshkruan rolin e

mësuesit mentor si ekspert efektiv, udhëzues dhe mbështetës për kandidatin për mësues. Secili prej këtyre roleve, në fund të fundit ka një ndikim në të nxënët e studentëve.

Gjithashtu, rezultatet treguan se studentët praktikantë vlerësojnë informimin në marrëdhënien mentoruese (M=3.95 për grupin e trajtimit dhe 2.31 për grupin e krahasimit). Këto rezultate bazohen në studimin e kryer nga Iancu-Haddad & Oplatka (2009), sipas të cilit, mentorët duhet të jenë të informuar në lidhje me nevojat e të mentoruarve të tyre, në mënyrë që të krijojnë një marrëdhënie efektive mentorimi. Po ashtu, Russell & Russell (2011) mbështesin këtë dhe theksojnë se marrëdhëniet mentoruese më të suksesshme bazohen në vlera, qëllime dhe kuptime të përbashkëta dhe për të kuptuar dinamikën e mentorimit, është e nevojshme të përmirësosh perspektivën e mentorit mbi marrëdhënien mentoruese.

5.6. Pyetja kërkimore 6. *A ekziston ndryshim i vlefshëm nga ana statistikore midis marrëdhënieve mentoruese të studentëve praktikantë me mësues të trajnuar për mentorim dhe mësuesve të tjerë të patrajnuar?*

Vlerësimi i ndryshimit në marrëdhëniet mentoruese të studentëve praktikantë me mësues mentorë të trajnuar dhe të patrajnuar gjatë praktikës pedagogjike rezultoi në dallime statistikore midis tyre. Rezultatet mesatare të shkallëzuara ndryshojnë me një vlerë të shtuar mesatare 1.59. Kjo vlerëson ndikimin pozitiv në mentorimin e studentëve praktikantë nga mësuesit mentorë në praktikat pedagogjike. E mbështesin këtë përfundim studimi i Roehrig et al. (2007), të cilët theksojnë se mësuesit mentorë më me eksperiencë në mentorimin për mësimdhënie janë më efektivë se sa mësuesit e tjerë bashkëpunëtorë. Ndërsa Smith (1990) përshkruan se potenciali i mentorimit nga mësuesit bashkëpunëtorë, për të lehtësuar përvojën e praktikës studentore, është shpesh i pazhvilluar.

Praktikat e mentorimit në aspektin e marrëdhënieve priren të përqëndrohen në rolin mbështetës të tyre. Ky rezultat lidhet me kuptimet e ndryshuara që mësuesit kishin për rolet e mentorit. Mësuesit mentorë të trajnuar theksojnë zhvillimin e marrëdhënies në një vlerë mesatare 1.55 më të lartë ndaj mësuesve mentorë të patrajnuar. Në seminarin trajnues të organizuar me mësuesit mentorë mbi mentorimin gjatë praktikave pedagogjike, një ndër tematikat e trajtuara ishte dhe bashkëpunimi dhe marrëdhëniet

mentoruese (shih tabelën 1.1). Kjo rezulton në zhvillimin e marrëdhënieve të suksesshme mentoruese midis studentëve praktikantë dhe mësuesve mentorë. Është konstatuar se studentët praktikantë kërkojnë marrëdhënie që janë bashkëpunuese dhe mbështetëse. Kjo raportohet në studimin e Hertzog (2002), i cili kontribuon në ndërtimin e një marrëdhënie bashkëpunuese, duke raportuar se "bashkëpunimi rreth përvojave të ngjashme, kuptimit dhe pritjeve të përbashkëta ndërton kolegjialitetin" (fq. 32).

Gjithashtu, vërejmë se mësuesit mentorë të trajnuar theksojnë rolin informues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.64, rolin lehtësues dhe rolin sfidues në marrëdhënien mentoruese në një vlerë mesatare 1.52 dhe rolin vizionar në një vlerë mesatare 1.67 më të lartë. Rezultatet tregojnë se mësuesit mentorë të trajnuar janë më të vetëdijshëm për mbështetjen që ata u ofrojnë studentëve për mësues në praktikën pedagogjike në klasë.

Të nxënët për mësimdhënie kërkon më shumë se mbështetje, ajo kërkon përfshirjen dhe një kuptim të natyrës intelektuale të mësimdhënies dhe të nxënit për mësimdhënie. Mentorimi është një metodë e fuqishme për të nxënët për mësimdhënie (Achinstein & Athanases 2006; Feiman-Nemser et al 1999).

Mësuesit mentorë të trajnuar theksojnë modelimin e rolit mentorues në një vlerë mesatare 1.6. Procesi i mentorimit në praktikën e studentëve që përgatiten për mësues përbën një faktor kritik në zhvillimin e tyre profesional. Hawkey (1997) pohon se mentorimi është ideosinkretik në kuptimin që mësuesit mentorë dhe studentët praktikantë sjellin në procesin e praktikës shumëllojshmërinë e besimeve dhe shqetësimeve që çojnë në ndërveprimin kompleks dhe dinamika të komplikuara. Në hulumtimin e nevojave të mësuesve fillestarë, Doerger (2003) ka gjetur fushën e mbështetjes emocionale për të qenë një nga nevojat më të mëdha. Doerger shpjegoi se duhet të ekzistojë besimi midis kandidatit për mësues dhe mësuesit mentor, dhe mbështetja emocionale luan një rol të madh në krijimin e këtij besimi, duke kontribuar kështu në suksesin e marrëdhënieve në çift.

Është e qartë se studenti praktikant duhet të ketë një model, i cili është i aftë dhe me përvojë në mentorim dhe është ky lloj modelimi që mund të nxisë zhvillim pozitiv drejt përgatitjes së një mësuesi efektiv. Studenti praktikant modelon mësuesin mentor, e nëse mentorit i mungojnë aftësitë e duhura në mentorim, kjo mund të ndikojë në mënyrë

të konsiderueshme në zhvillimin profesional të studentit praktikant (Weasmer & Mays, 2003). Në një përpjekje për të rritur efektivitetin e përgatitjes së praktikantëve të rinj, është e rëndësishme që programet e formimit të mësuesve të vazhdojnë të punojnë në bashkëpunim me shkollat për të zhvilluar dhe zbatuar programe efektive mentorimi për studentët praktikantë, stazhierët dhe mësuesit në shërbim.

5.7. Pyetja kërkimore 7. *Cilat janë perspektivat në mentorimin e studentëve praktikantë gjatë praktikës së tyre mësimore?*

Zhvillimi i praktikës pedagogjike ka një ndikim të madh në përftimin e kompetencave kryesore për mësimdhënie dhe mësimnxënie të studentëve praktikantë, prandaj niveli i mbështetjes së tyre gjatë kësaj kohe formuese është kryesor për të ardhmen dhe, nga ana tjetër, ndikon në të gjithë sistemin.

Në kuadër të riorganizimit të programeve të përgatitjes së mësuesve dhe, në veçanti në riorganizimin dhe përmirësimin e praktikës pedagogjike, trajnimi i mësuesve për mentorimin e studentëve praktikantë thekson evoluimin e përvojave në terren në një natyrë më bashkëpunuese partneriteti universitet-shkollë.

Mbështetja mentoruese përfshin të gjitha aspektet e funksioneve mentoruese: praktikat në klasë, duke përfshirë teknikat e mësimdhënies, strategjitë, përmbajtjen e njohurive, planifikimin mësimor dhe familjaritetin me kulturën dhe politikat e shkollës; burimet e mësimdhënies; aftësitë e menaxhimit të klasës; vëzhgimin e mësimdhënies së mësuesit mentor dhe mësimdhënien në bashkëveprim. Nga ky studim rezulton se, studentët praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të trajnuar, në përgjithësi kanë më shumë përfitime në zhvillimin profesional dhe personal se sa studentët praktikantë të mentoruar nga mësues mentorë të patrajnuar. Në këtë proces zhvillimi, studentët praktikantë ishin më të aftë të përdornin njohuritë dhe përvojën pedagogjike të mësuesve të tyre mentorë dhe të punonin në bashkëveprim dhe në mënyrë kolegjiale. Johnson & Reiman (2006) theksuan: "zhvillimi i mentorëve me cilësi të lartë është i domosdoshëm, ashtu si mentorimi me cilësi të lartë është një faktor kryesor në përgatitjen e mësuesve" (fq. 23).

Mosarritja e suksesit mund të jetë rezultat i menaxhimit të dobët të sjelljes, mungesës së gatishmërisë, përmbajtjes së pamjaftueshme të njohurive dhe diskutimit të

kufizuar mësues mentor-student praktikant. Kur theksohen mospërputhjet në mënyrën se si mësuesit mentorë lehtësojnë praktikat e tyre mentoruese, është e qartë se mentorimi është i rastësishëm. Gjithashtu është e qartë se cilësia e mentorimit është e ndryshueshme.

Disa studime tregojnë se mësuesit mentorë të suksesshëm duhet të kenë mjeshtëri dhe kompetencë (Evertson & Smithey, 2000; Stallion & Zimpher, 1991; Wang & Odell, 2002) në fushën e mentorimit, në qoftë se ata do të ndihmojnë praktikantët e tyre të jenë më efektivë. Mentorët, të cilët kanë pasur përgatitje të përshtatshme, tregon hulumtimi, janë më të aftë për të ndihmuar të mentoruarit e tyre në menaxhimin e klasës, zgjidhjen e problemit dhe në dhënien e njohurive speciale në planifikimin e mësimit (Evertson & Smithey, 2000).

Mentorimi me të cilin ballafaqohet një praktikant për mësues është konsideruar shpesh "sukses apo humbje", prandaj programet e përgatitjes së mësuesve duhet të mbështesin shkollat që të sigurojnë zhvillim profesional për të përgatitur mësues për t'u bërë mentorë efektivë. Ky përfundim mbështetet edhe në literaturë (He, 2010), ku theksohet se pa një përgatitje të përshtatshme për mentorë, një numër i mësimdhënësve praktikantë mund të kenë përvoja që nuk i përgatitin mjaftueshëm ato për vitet e para shumë sfiduese të mësimdhënies. Në fakt, është raportuar se shumë mësues në klasë nuk janë të përgatitur mirë për mentorim, aq më tepër kur lindin vështirësi me mësuesin para shërbimit (Giebelhaus & Bowman, 2002; Valeni & Vogrinc 2007).

Informacioni i kufizuar dhe jo në vazhdimësi mbi të nxënët e të rriturve dhe mentorimin e studentëve praktikantë bën që pritjet të jenë konfuze. Duke siguruar të dhëna të mëtejshme mbi përmirësimin e praktikave pedagogjike, theksojmë trajnimin për mësuesit mentorë, së bashku me krijimin e strukturës dhe llogaridhënies. Pa marrë parasysh se sa shumë përvojë mund të kenë mësuesit si mentorë, ata mund të përfitojnë nga programet e trajnimit për mentorim që përqëndrohen në mësimdhënien e të rriturve. Në këtë mënyrë pjesëmarrësit dinë se çfarë pritet prej tyre, si vlerësimi i progresit, ashtu dhe përgjegjësia për trajnimin e tyre.

Mësuesit mentorë kanë nevojë për përgatitje për rolin e tyre të ri. Ashtu si çdo formë e mësimdhënies, mentorimi, siç është sugjeruar nga Furlong & Maynard (1995), duhet të ndërtohet në një kuptim të qartë të proceseve të të nxënit që ai synon të

mbështesë. Prandaj sigurimi i mbështetjes së menjëhershme për mentorët që të fitojnë njohuri, shkathtësi dhe qëndrime të nevojshme shtesë për rolin mentorues është thelbësor. Pjesëmarrësit në këtë studim janë shprehur se duhet të sigurohen seminare për mësuesit mentorë për t'i përgatitur më mirë ato për mentorimin e studentëve të tyre praktikantë. Shumë pjesëmarrës në këtë studim rekomanduan që seminare të tilla për mentorimin e vazhdueshëm të jenë pjesë e zhvillimit profesional, të detyrueshme për mësuesit mentorë, të cilët planifikojnë të presin studentë praktikantë. Sipas pjesëmarrësve, ky seminar u dha atyre një mundësi për të shprehur shqetësimet e tyre në lidhje me mentorimin e studentëve praktikantë, ngriti vetëdijen e tyre për rëndësinë e marrëdhënieve dhe zhvillimin e aftësive të tyre mentoruese.

5.8. Rekomandime

Ky studim është projektuar për të shqyrtuar efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen e suksesshme të mësuesve të ardhshëm. Rezultatet e këtij studimi u bazuan në shqyrtimin e marrëdhënies së studentit praktikant me mësuesin e tij mentor dhe ndikimin e mentorimit në rezultatet për mësimdhënie dhe të nxënë të efektshëm. Këto rezultate tregojnë se marrëdhënia e studentit praktikant me mësuesin e tij mentor ndikon në rezultatet për mësimdhënie dhe të nxënët.

Nisur nga ky përfundim, do të ishte e rekomandueshme që:

- T'i kushtohet më shumë vëmendje trajnimit të vazhdueshëm të mësuesve mentorë, përmes veprimtarive për zhvillim profesional, për rolin e tyre në mentorimin e studentëve praktikantë, si dhe në trajtimin e praktikave mentoruese me ta.
- Të krijohen mundësitë që partnerët në zhvillimin profesional të mësuesve mentorë të vendosin një mekanizëm të vazhdueshëm për shkëmbimin e ideve (takime, tavolina të rrumbullakta, etj), duke marrë secili përgjegjësitë përkatëse dhe pas ta institucionalizonë atë.
- Universiteti të ushtrojë përgjegjësinë e tij për të realizuar me efektivitet këto takime, në mënyrë që vëmendja të përqendrohet në të gjithë aspektet e

përgatitjes së mësuesve mentorë dhe të zhvillimit profesional të tyre bazuar në nevojat për trajnim.

- Universiteti të harmonizojë modalitetet e praktikës profesionale dhe të zbulojë rrugë të reja me qëllim rritjen e numrit dhe shumëllojshmërisë së këtyre praktikave për të marrë më mirë në konsideratë realitetet e shkollave pritëse, duke kontribuar në përgatitjen më të mirë të mësuesve të ardhshëm në mënyrë që t'i bëjnë ballë diversitetit dhe kompleksitetit të mësimdhënies dhe të nxënit dhe këto modalitete t'i bëjnë pjesë të praktikës profesionale përmes një procesi vlerësimi të vazhdueshëm.
- Të krijohet mjedis i favorshëm për të nxitur bashkëveprimin dhe bashkëpunimin produktiv midis fakultetit dhe shkollës i cili të ndikojë në përmirësimin e cilësisë së përgatitjes së mësuesve në universitet dhe në zhvillimin e tyre të vazhdueshëm profesional në shkollë..
- Të krijohet pranë universitetit rrjeti i mësuesve mentorë që do të mentorojnë praktikat profesionale të mësuesve të ardhshëm.
- Universiteti të zhvillojë në programet e formimit të mësuesve të ardhshëm, seanca që i kushtohen formimit të përgjithshëm të studentëve praktikantë në lidhje me dije dhe shprehi për zhvillimin e praktikës pedagogjike.
- Të hartohen standarde profesionale për mësuesit mentorë, pasi deri më sot në sistemin tonë arsimor nuk ka standarde për mentorimin. Nga kjo rrjedh nga mospërputhja në praktikat mentoruese të mësuesve mentorë.
- Standardizimi i instrumenteve matës të treguesve cilësorë për mësimdhënien. Kjo do të ndihmojë në vlerësimin sa më objektiv dhe përcaktimin e nevojave, mbi të cilat duhet të punojë studenti praktikant.
- Shkalla e cilësisë së mësimdhënies të përdoret për të kryer studime dhe hulumtime për përsosjen e sistemit të mentorimit.

5.9. Hulumtime për të ardhmen

Ky studim ofron hulumtime dhe praktika për të ardhmen, që inkurajojnë programet e përgatitjes së mësuesve të iniciojnë nisma sistematike për trajnimin në mentorimin e studentëve praktikantë, studentëve stazhierë apo mësuesve të rinj. Në një epokë ku cilësia e mësuesit përshkon çdo bisedë për përmirësimin e shkollës dhe kryeson listën e strategjive të reformës shkollore, programe të tilla trajnuese duhet të jenë prioritet, sepse ata premtojnë në të njëjtën kohë përmirësimin e cilësisë së mësuesve dhe performancën e nxënësit. Darling-Hammond (2006) shpjegon se programet e përgatitjes së mësuesve duhet të mbështesin praktikën mësimore, që zhvillon aftësi personale dhe profesionale të nevojshme për mësimdhënie. Kjo përfshin kuptim të thellë të "gjerësisë në të nxënë, kontekstit social dhe kulturor dhe mësimdhënies, e aftë për të nxjerrë këto kuptime në klasat komplekse, të cilat i shërbejnë nxënësve gjithnjë e më të ndryshëm" (fq. 302).

Rishikimi i programeve të përzgjedhjes, trajnimit dhe implementimit të përfshijë kërkime specifike mbi pritshmëritë e studentëve praktikantë dhe mësuesve mentorë ndaj njëri-tjetrit, si dhe mbi procesin mentorues. Gjithashtu, sugjerohen kërkime mbi forcimin e bashkëpunimit shkollë-universitet, kriteret dhe metodat e vlerësimit të mësuesit mentor dhe arritjeve të studentit praktikant në praktikën pedagogjike.

REFERENCA

Achinstein, Betty, and Steven Z. Athanases. (2006). "New Visions for Mentoring New Teachers." In *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers,* ed. Betty Achinstein and Steven Z. Athanases. New York: Teachers College Press.

AEDP, (1998). Roli dhe detyrat e studentit, *udhëzues i praktikës profesionale*. Tiranë

Al-Jamal, D. & Cullingford, C. (2006). Sitting with Nellie? Subject knowledge and the role of the mentor. In C. Cullingford (Ed.), *Mentoring in education: an international perspective* (pp. 135-151). England: Ashgate.

Anderson, Eugene M. and Anne Lucasse Shanno, "Toward a Conceptualization of Mentoring*". Journal of Teacher Education, American Association of Colleges for Teacher Education*, XXXIX: 1 (January/February) 1988.

Angelle, P. S. (2002a). *Beginning Teachers Take Flight : A Qualitative Study of Socialization.* Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX, February 14-15, 2002. (Document ERIC : 465 746)

Ball, Deborah L., and David K. Cohen. (1999). "Developing Practice, Developing Practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education." In *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice,* ed. Gary Sykes and Linda Darling-Hammond. San Francisco: Jossey-Bass.

Barnes, S. et Edwards, S. (1984). Effective student teaching experience: A qualitative-quantitative study. Research report no 9060. Research and development center for teacher education. Austin, TA: University of Texas at Austin.

Barrette, N. (2000). *Ressources évoquées par l'enseignant débutant de l'ordre primaire pour gérer ses incidents critiques,* Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal

Bean, T. W., & Stevens, L. P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice*, *3*(2), 205-218.

Bédard, Y. (2000). L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de *mentoring*, Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Rouyn-Noranda.

Bélair, L. (1998). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), Former des enseignants professionnels. *Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 63-76). Bruxelles: DeBoeck.

Berk, R. A., Berg, J., Mortimer, R., Walton-Moss, B., & Yeo, T.P. (2005). Measuring the Effectiveness of Faculty Mentoring Relationships. *Academic Medicine*, *80*(1), 66-70.

Berliner, D.C. (1988). Implications of studies on expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In New directions for teacher assessment, *Proceedings of the 1988 ETS invitational Conference* (p. 39-68). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Best, J. & Kahn, J. (2006). *Research in education*. Boston: Pearson Education, Inc

Bey, T., & Holmes, C. (1990). *Mentoring: Developing successful new teachers*. Reston, VA: Association of Teacher Educators.

Bierema, L. (1996). How executive women learn corporate culture. Human Resource and Development Quarterly, 7, 145–164.

Blair, T.R. (1984). Clinical indicators of effective cooperating teachers. Report by Texas A and M University, College of education, ED263 064.

Boudreau, P (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation, vol. 27*, n° 1, 2001, p. 65-84

Brandt, C. (2008). Integrating feedback and reflection in teacher preparation. *ELT Journal*, *62*(1), 37-46.

Briscoe, C., & Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Teacher Education, 81*(1), 51-64.

Brown, John, Allan Collins, and Paul Duguid. 1989. "Situated Cognition and the Culture of Learning." *Educational Researcher* 18 (1): 32–42.

Bruce, M. A. (1995). Mentoring women doctoral students: What counselor educators and supervisors can do. Counselor Education and Supervision, 35(2), 139–150.

Bullough, J. R., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271–288.

Burlew, L. D. (1991). Multiple Mentor Model : a Conceptual Framework. *Journal of Career Development, 17*(3), 213-221.

Calderhead, J. (1987). The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education, 10*(3), 269-278.

Clinard, L. M., & Ariav, T. (1997). What mentoring does for mentors: A Cross-cultural perspective. *European Journal of Teacher Education, 21*(1), 91-108.

Clutterbuck, D. and Lane, G. (2004). The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring, Gower Publishing Company

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-298.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). Research methods in education. (6th edition). Abingdon, Oxon: Routledge.

Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers.* Malabar, FL: Krieger

Cole, M., & Engestrom, Y. (1996). *A cultural-historical approach to distributed cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Colky, L. D., & Young, W. H. (2006). Mentoring in the virtual organization: Keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning, 14*(4), 433-447.

Collins, Allan, John Brown, and Susan E. Newman. 1989. "Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics." In *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glase,* ed. Lauren B. Resnick. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cooper, L. (1999). Pedagogical approaches to student supervision in social work. *Research Monograph: No 3*. Australia. P.E.P.E Inc.

Cox, M.D. (1997). Walking the tightrope: the role of mentoring in developing educators as professionals, In: C.A Mullen, et al (eds). *Breakig the circle of one: Redefining mentorship in the lives and writing of educators.* New York, Peterking.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Quantitative, qualitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209 – 240). Thousand Oaks, CA: Sage

Cuerrier, C. (2004). Le mentorat appliqué au monde du travail : analyse québécoise et canadienne. Carriérologie 9(3-4), 519-530

Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education, 22*, 281-301.

Day, C. (2004). A passion for teaching. London: RoutledgeFalmer

Desgagné, S., (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective *In* Garant, C., Lacourse, F. et Scholer, M. (dir.) *Nouveaux défis pour la formation des maîtres. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM)*, (p. 77-89). Éditions du CRP : Sherbrooke.

Dewey, John. 1938. *Experience and Education.* New York: Collier.

Dodds, P. (1985). Delusion of "Worth-it-ness": Field experiences in elementary physical education teacher education programs. In H. Hoffman et J. Rink (dir.), Physical education professional preparation: Insights and issues(p.90-109). Washington, DC: American Alliance for Health, Physical education, Recreation and dance.

Doerger, D. W. (2003). The importance of beginning teacher induction in your school. *International Electronic Journal for Leadership in Learning, 7*(21), 1-12.

Dumoulin, M.-J. (2004). Construire son expérience en situations indéterminées: préoccupations méthodologiques, *Formation et Profession, Bulletin du CRIFPE, Vol. 10*, No. 2, p. 21-24.

Eby, L. T., McManus, S. E., Simon, S. A., & Russell, J. E. (2000). The protégé's perspective regarding negative mentoring experiences: The development of a taxonomy, *Journal of Vocational Behaviour, 57,* 1-21. doi:10.1006/jvbe.1999.1726

Elliott, B., & Calderhead, J. (1993). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In D. MdIntyre, H. Hagger, & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education.* London: Kogan Page.

Engels, N. e.a. (2003). Induction support for beginning teachers. Recommendations for policy makers, school management and mentors., Brochure issued as a result of a Comenius project

Engestrom, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Retrieved from http://www.helsinki.orientakonsultit.com

Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.

Fawcett, G. (1997). Is a good teacher always a good mentor? *MLRN Mentor Journal, 1,* 1-4.

Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher mentoring: A critical review*. (EDO SP-95-2) ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, Washington, DC: (ERIC. Document Reproduction Service No. ED 392 749)

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach. Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17-30.

Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn, *Educationnal Leadership,* 60 (8), 25-29.

Feiman-Nemser, Sharon, and Kathrene Beasley. 1997a. "Discovering and Sharing Knowledge: Inventing a New Role for Cooperating Teachers." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March.

Feiman-Nemser, Sharon, and Kathrene Beasley. 1997b. "Mentoring as Assisted Performance: A Case of Co-Planning." In *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*, ed. Virginia Richardson. Washington, DC: Falmer.

Feiman-Nemser, Sharon, and Margret Buchmann. 1987. "When Is Student Teaching Teacher Education?" *Teaching and Teacher Education* 3 (4): 255–73.

Feiman-Nemser, Sharon, Cynthia Carver, Sharon Schwille, and Brian Yusko. 1999. "Beyond Support: Taking New Teachers Seriously as Learners." In *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers,* ed. Marge Scherer. Alexandria, VA: Association for Curriculum and Supervision Development.

Feiman-Nemser, Sharon. 1998. "Teachers as Teacher Educators." *European Journal of Teacher Education* 21 (1): 63–74.

Feiman-Nemser, Sharon. 2001. "Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Experienced Support Teacher." *Journal of Teacher Education* 52 (1): 17–30.

Frick, L., Carl, A., & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, *30*, 421-437.

Fullan, M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental characterisation.American Educational Research Journal, 6, 207-226.

Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge

Furlong, J. et Maynard, T. (1995). The mentoring of student teachers. London, UK: Routledge.

Ganser, T. (1996). What do mentors say about mentoring. Journal of Staff Development, 17(3), 36–39.

Ganser, T. (2002). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. Educational Forum, 66(4), 380-385.

Garvey, B. and Alred, G. (2000). Educating Mentors. *Mentoring and Tutoring, 8*(2),113-226

Garvey, M.C & Alfred, G. (2003). An introduction to the symposium on mentoring: Issues and prospects. British journal of Guidance and Counseling, 31

Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) (1993). Le savoir des enseignants: unité et diversité. Montréal: *Les Éditions Logiques*.

Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing cultural critical consciousness and self-reflection in preservice teacher education. *Theory into Practice, 42*(3), 181-187.

Ghaye, A. & Ghaye, K. (1998). *Teaching and learning through critical reflective practice*. London: David Fulton.

Giebelhaus, C., Carmen, R., Bowman, C. (2002). Journal of Educational Research, 95(4), 246–254.

Glickman, C., & Bey, T. (1990). Supervision. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 549–566). New York: Macmillan.

Goodfellow, J. & Sumsion, J. (2000). Transformative pathways: Field-based teacher educators' perceptions. *Journal of Education for Teaching,* 26(3), 245-257

Graham B (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teacher and Teacher Education*, 22, 1118–1129.

Green, J., Camilli, G., & Elmore, P. (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Grillo. K., Zekaj. Xh., Fjalori Pedagogjik, Shtëpia Botuese, Tiranë 2013

Grossman, J.B & Rhodes, J.E (2002). The test of time: Predictors and effects of Duration in youth mentoring. *American Journal of community Psychology*, 30.

Grossman, P., & Thompson, C. (2004). District policy and beginning teachers: A lens on teacher learning. *Educational Evaluation & Policy Analysis, 26*(4), 281-301.

Gullikson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research, 77*(4), 244–248.

Guyton, E. et McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences.In W.R. Houston (dir.), Handbook of research on teacher education (p. 514-534). Neë York, NY: Macmillan.

Haberman, M. (2005). *Star teachers: The ideology and best practice of effective teachers of diverse children and youth in poverty*. Houston, TX: Haberman Educational Foundation in association with North-East Magic Consulting.

Haring, M. J. (1999). The case for a conceptual base for minority mentoring programs. Peabody Journal of Education, 74(2), 5–14.

Harris, S. (2003). Student perceptions of the mentoring relating in higher education. In F. K. Kochan (Ed.), The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings (pp. 53–68). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 10,* 623-637.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education. 11* (1), 33-49.

Hawkey, K. (1997). Roles, responsibilities and relationships in mentor- ing: A literature revieë and agenda for research. *Journal of Teacher Education, 48,* 325-335. doi:10.1177/0022487197048005002

He, Y. (2010). Strength-based mentoring in pre-service teacher educa- tion: A literature revieë. *Mentoring and Tutoring: Partnership in learning, 17,* 263-275.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2011). Clarifying preservice teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058.

Hertzog, H. S. (2002). When, how, and who do I ask for Help?: Novices perceptions of problems and assistance. *Education Quarterly, 29,* 25-41.

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher, 31,* 3-15. doi:10.3102/0013189X031005003

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Kerr, K., Pell, R.G., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D., & Roper, T. (2006b) *Becoming a Teacher: student teachers' experiences of initial teacher training in England*. Nottingham: Department for Education and Skills.

Hudson, P. (2004). *From generic to specific mentoring: A five-factor model for developing primary teaching practices.* Paper presented at the Australian Association for Research in Education International Education Research Conference. Retrieved from: http://www.aare.edu.au/04pap/hud04076.pdf

Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing pre-service teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 15*(2), 201–217.

Hudson, P. (2010) Mentors Report on Their Own Mentoring Practices. *Australian Journal of Education,* Vol. 35(7), pp. 30 – 44

Hudson, P., Nguyen, T. M. H., & Hudson, S. (2009). Mentoring EFL preservice teachers in EFL writing. *TESL Canada Journal*, *27*(1), 85-102.

Hudson, P., Uşak, M., & Savran-Gencer, A. (2009). Employing the five-factor mentoring instrument: Analysing mentoring practices for teaching primary science. *European Journal of Teacher Education*, *32*(1), 1-11.

Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach. Journal of Teacher Education, 43(3), 173-180.

Iancu-Haddad D., & Oplatka, I. (2009). Mentoring novice teachers: Motives, process and outcomes from the mentor's point of view. *The New Educator, 5,* 45-65. doi:10.1080/1547688X.2009.10399563

IZHA, Përmbajtja dhe struktura e standardeve bazë për mësuesin e Arsimit Parashkollor Cikli i Ulët, Tiranë, 2010

IZHA, Standardet e përgjithshme bazë për mësuesin, Tiranë, 2010

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A review of the literature. Review of Educational Research, 61, 505–532.

Jarvis, T., McKeon, F., Coates, D., & Vause, J. (2001). Beyond generic mentoring: Helping trainee teachers to teach primary science. *Research in Science and Technological Education, 19*(1), 5-23.

Johnson, K.E. (1999). *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Boston: Heinle and Heinle

Johnson, L. E., & Reiman, A. J. (2006). Studying the disposition of mentor teachers. In J. Dangel (Ed.), *Research on teacher induction: Teacher education yearbook XIV* (pp. 1-150). Lanham, MD: Roman & Littlefield.

Johnson, W.B. (2006). On being a mentor: *A guide for higher Education Faculty. Mahwah NJ: Lawrence Eribaun*.

Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school based teacher training in England and Germany. Journal of Education for Teaching, 27(1), 76–94.

Jones, M. (2009). Supporting the supporters of novice teachers: An analysis of mentors' needs from twelve Europeancountries presented from an English perspective. *Research in comparative and International Education, 4*, 4-21.

Jonson, K. F. (2002). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.

Kagan D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.

Karmas, A.H., et Jacko, C.M. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education, 28*(5), 51-55

Kilgore, D. (2003). Planning programs for adults. *New Directions for Student Services,* 102, 81-88. doi: 10.1002/ss.92

Kilgore, D., & Rice, P. J. (2003). New directions for inquiry and practice. *New Directions for Student Services,* 102, 89-91. doi: 10.1002/ss.93

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. (Rev. ed.) Chicago, IL: Follett.

Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education, 36*(5), 11–15.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming a critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293–307.

Larrivee, B. (2009). *Authentic classroom management: Creating a learning community and building reflective practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Latour, N.-A. (1994). *Les composantes d'un programme de formation de mentors à la commission scolaire Berthier-Nord-Joli*. Rapport de recherche comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Université du Québec.

Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Le Bouwdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. Éducation permanente 153(4), 12-19

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 699-715.

Ligadu CP (2012). The impact of the professional learning and psychological mentoring support for teacher trainees. *Journal of Social Sciences*, 8 (3), 350-363.

Locke L. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education. Monograph 2*. Summer

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice in search of meanings in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), 33-43.

Lusignan, G. (2003a). Les nouveaux enseignants : un enjeu prioritaire à la commission scolaire des Sommets. *Vie pédagogique*, (128), 45-47.

Malderez, A. (2009). *Mentoring*. The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education. Cambridge: CUP.

Malderez, A., Bodsczky, C. (1999) *Mentor Courses: A Resource Book for Trainer-Trainers* (Cambridge Teacher Training and Development), Cambridge University Press

Mason, J. 2002 *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: RoutledgeFalmer

Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. In D. McIntyre, H. Hagger, & M. Ëilkin (Eds.), *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page.

Maynard, T., & Furlong, J. (2001). The student teacher and the school community of practice: A consideration of "learning as participation". *Cambridge Journal of Education, 31*, 39-52. doi:10.1080/03057640123915

Megginson, D. (1994). What's Happening in Mentoring Research ? *European Mentoring Center Conference, Sheffield Business School.*

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey Bass

Merriam, S. B. (2002). Phenomenological research. In S. B. Merriam (Ed.), *Qualitative research in practice*: Examples or discussion and analysis (pp. 93–95). San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley & Sons.

Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Moir, E., & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership, 60*, 58-60.

Moorhead, G. & Griffin, R.W, (2004). Organizational behaviour: managing people and organizations. USA Boston, Houghton Mifflin company.

Mulholland, J. A. (1999). *Beginning teachers and primary science: Learning and teaching science in the preservice to inservice transition.* Unpublished PhD thesis, Curtin University, Perth, WA.

Murrey.M., Owen. M, (1991). Beyond the Myths of mentoring: How to Facilitate an Effective Mentoring Program, Jossey-Bass, San Francisco fq. xiv.

Musaj, B. Teacher's role and teacher education – A Central-East European View, ATHEE-Cahiers, nr. 10-1996

Musaj, B., Simo, P. (1998). Udhëheqja dhe zhvillimi i praktikës profesionale në shkollë AEDP, Tiranë

Noddings, Nel. 1992/2005. *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education.* New York: Teachers College Press.

Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education, 21,* 679–697

Odell, S. J., Huling, L., & Sweeny, B. (1999). Conceptualizing quality mentoring: Background information. In S. J. Odell, & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers* (pp. 8-17). Indianaplolis, IN: Kappa Delta Pi.

Orland-Barak, L. (2001). Learning to Mentor as Learning a Second Language of Teaching. *Cambridge Journal of Education. 31*(1), 53-68

Palmer, P. (1998). The courage to teach. San Francisco: Jossey-Bass

Perez, K., Swain, C., & Hartsough, C. S. (1997). An analysis of practices used to support new teachers. *Teacher Education Quarterly, 24*(2), 41-52.

Pfister, V. R. (2004). Effects of faculty and peer mentoring on perceived stress and social support of college student athletes. (Doctoral dissertation, University of South Florida, 1990). *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences*, *66*(07), 2456. (AAT 3182709)

Pitton, D.E. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process*. Thousand Oaks: Corwin Press

Ragins, B. R., & Cotton, J. (1993). Gender and willingness to mentor in organizations. *Journal of Management, 19*(1), 97-111.

Raymond, D. et Lenoir, Y. (dir.) (1998). Enseignants de métier et formation initiale. Bruxelles: De Boeck et AQUFOM.

Reed, C., Phillips, A., Parrish, T., & Shaw, C. (2002). Joint reflections on mentoring: Creating a legacy of care. In F. K. Kochan (Ed.), The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings (p. 103–115). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Resnick, Lauren B. 1991. "Shared Cognition: Thinking as Social Practice." In *Perspectives on Socially Shared Cognition,* ed. Lauren B. Resnick, John M. Levine, and Stephanie D. Teasley. Washington, DC: American Psychological Association.

Richardson, V. (ed.) (1997) *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: Falmer Press

Roberts, A (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological Reading of the literature. *Mentoring and Teaching*,8(2).

Roehrig, A. D., et al. (2007) Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*

Rogoff, Barbara. 1991. "Social Interaction as Apprenticeship in Thinking: Guided Participation in Spatial Planning." In *Perspectives on Socially Shared Cognition,* ed. Lauren B. Resnick, John M. Levine, and Stephanie D. Teasley. Washington, DC: American Psychological Association.

Russell, M. I., & Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *The Professional Educator, 35*.

Schatz, P. H. (2006). Teacher and mentor descriptions of the important features in the activity setting of mentoring. *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences, 67*(10). (AAT No. 3236547)

Schmidt, M. (2008). Mentoring and being mentored: The story of a novice music teacher's success. *Teaching and Teacher Education, 24*, 635–648.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, California: Jossey Bass.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco, CA: Jossey-Bass

Shapiro, E. C., Hazeltine, F., & Rowe, M. (1978). Moving Up : Role Models, Mentors and Patron Systems. *Sloan Management Review, 78*(19).

Stanulis, R. N. (1995). Classroom teachers as mentors: Possibilities for participation in a professional development school context. *Teaching and Teacher Education, 11*(4), 331-344.

Strategjia Kombëtare e Arsimit Parauniversitar 2005 – 2015, Tiranë, Nëntor 2007, fq 14

Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education, 23*(2), 201–214.

Tauer, S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teacher and Teacher Education, 14,* 205- 218. doi:10.1016/S0742-051X(97)00036-X

Tauer, S. M. (1998). The mentor-protégé relationship and its impact on the experienced teacher. *Teacher and Teacher Education, 14*(20), 205–218.

Tharp, Roland G., and Ronald Gallimore. 1988. *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context.* New York: Cambridge University Press.

Thorndyke, L. E., Gusic, M. E, & Milner, R. J. (2008). Functional mentoring : A practical Approach with Multilevel Outcomes. *Journal of Continuing Education in the Health Professions, 28*(3), 157–164.

Tomlinson, P.D. (1995). *Understanding mentoring: reflective strategies for schoolbased teacher preparation*. Buckingham: Open University Press

Turku, A. (1998). Guidë e praktikës pedagogjike. Sejko

Uttley, P. L. (2006). The impact of first-year mentoring experiences on the attrition rates of alternatively certified teachers (Doctoral dissertation, Baylor University). *Dissertation Abstracts International: Section A. Humanities and Social Sciences, 67* (10). (AAT 3238482)

Van de Grift, W., Van der Wal. Measuring the development of professional competence among teachers, http://www.icsei.net/icsei2011

van Halen-Faber, C. (1997) Encouraging critical reflection in preservice teacher education: a narrative of a personal learning journey. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 51-60.

van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry, 6*(3), 205–228.

Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walkington, J. (2004). *Mentoring pre-service teachers: Recognising the importance of the teachers' personal and professional self in the mentoring relationship*. Paper presented at the 3rd International Biennial SELF conference. Retrieved from: http://www.self.ox.ac.uk/Conferences/2004_Ëalkington.pdf

Walkington, J. (2005b). Mentoring pre-service teachers in the preschool setting: Perceptions of the role. *Australian Journal of Early Childhood,* 30(1), 28-35.

Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education, 7*, 51-73. doi:10.1016/S0742-051X(00)00038-X

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research, 72(3*), 481-546.

Wang, J., & Odell, S. J. (2003). Learning to teach toward standards-based writing instruction: Experiences of two preservice teachers and two mentors in an urban multicultural classroom. *Elementary School Journal, 104*(2), 147-175

Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 20*, 243-257.

Wim van de Grift & Marieke van der Wal. (2010). Measuring the development of professional competence among teachers. *University of Groningen*

Woodd, M. (1997). Mentoring in Further and Higher Education: Learning from the literature. *Education and training*, *39*(9), 333-343.

Young, J. R., Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L. K, & Erickson, L. B. (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: Choosing compassion over enquiry. *Mentoring and Tutoring, 13,* 169-188. doi:10.1080/13611260500105477

Zgaga, Pavel (2006). The prospects of Teacher Education in the South East-Europe, Ljubljana : Pedagoška fakulteta, ISBN-10 86-7735-098-5 ISBN-13 978-86-7735-098-7

SHTOJCA

SHTOJCA A

SHTOJCA B

Format miratimi i mësuesit mentor

Titulli i kërkimit: Efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përgatitjen e mësuesve të ardhshëm

Unë,_____, pranoj të marr pjesë në kërkimin e Beatriçe Gani. Besoj që të dhënat e mbledhura do të përdoren vetëm për qëllim studimi dhe pranoj përdorimin e tyre për këtë qëllim.

datë,_____ Nënshkrimi_____

Format miratimi i studentë praktikantë

Ju ftoj të bëheni bashkëpunëtor duke plotësuar pyetësorin e mëposhtëm në kuadër të një studimi mbi praktikat pedagogjike. Ju siguroj se të dhënat janë konfidenciale dhe do të përdoren vetëm për qëllime studimi. Emrat nuk kërkohen, prandaj ju lutem mos lini asnjë pyetje të paplotësuar dhe përgjigjuni me sinqeritet. Pedagogët dhe mësuesit mentorë nuk do të kenë të drejtë mbi këtë informacion.

Duke ju falenderuar paraprakisht

Beatriçe Gani

FORMULAR PËR VËZHGIMIN E MËSIMDHËNIES SË STUDENTIT PRAKTIKANT

KODI…….

Mësuesi mentor M/F Studenti praktikant M/F

Ju lutem rrethoni përgjigjen e saktë:

Shkalla: 1 = nuk e kam vëzhguar; 2 = dobët ; 3 = disi ; 4 = fort; 5 = kryesisht fort

Studenti Praktikant	**Tipare të një praktike të mirë**	**shkalla**
…siguron një atmosferë shlodhëse	... trajton nxënësit në mënyrë pozitive	1 2 3 4 5
	...reagon me humor dhe stimulon atë	1 2 3 4 5
	...lejon nxënësin të bëjë gabime	1 2 3 4 5
	...tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nxënësve	1 2 3 4 5
... tregon respekt për nxënësit	.... lejon nxënësit të përfundojë të folurin	1 2 3 4 5
	... dëgjon atë që nxënësit kanë për të thënë	1 2 3 4 5
	... bën komente jo të rolit konfirmues	1 2 3 4 5
...promovon respektin dhe interesin e përbashkët	... inkurajon nxënësit të dëgjojnë njëri-tjetrin	1 2 3 4 5
	... ndërhyn kur nxënësit përqeshin	1 2 3 4 5
	... merr në konsideratë dallimeve/veçori (kulturore)	1 2 3 4 5
	... siguron solidaritetin mes nxënësve	1 2 3 4 5
	... siguron se ngjarjet përjetohen si ngjarje grupi	1 2 3 4 5
... mbështet vetë-besimin e nxënësve	... reagime pozitive mbi pyetjet dhe përgjigjet nga nxënësit	1 2 3 4 5
	... bën komplimente nxënësve për rezultatet e tyre	1 2 3 4 5
	... respekton kontributin e sjellë nga nxënësit	1 2 3 4 5
... inkurajon nxënësit që të bëjnë maksimumin e tyre	... vlerëson përpjekjet maksimale të nxënësit	1 2 3 4 5
	... bën të qartë pritshmëritë për të gjithë nxënësit	1 2 3 4 5
	... shpreh pritjet pozitive të nxënësit lidhur me aftëtë e tyre	1 2 3 4 5
sqaron objektivat mësimore në fillim	... informon nxënësit në fillim lidhur me qëllimet e mësimit	1 2 3 4 5
	... sqaron qëllimin e detyrës dhe përfitimin ndaj saj	1 2 3 4 5
... vlerëson arritjen në fund të mësimit	... kontrollon arritjet e nxënësit	1 2 3 4 5
	.. verifikon/vlerëson arritjet mësimore	1 2 3 4 5
.... jep udhëzime dhe shpjegime të qarta	... aktivizon njohuritë paraprake të nxënësve	1 2 3 4 5
	... shpjegon në vazhdimësi	1 2 3 4 5
	... bën pyetje të kuptueshme nga nxënësit	1 2 3 4 5
	... përmbledh materialet mësimore vazhdimisht	1 2 3 4 5
... jep shpjegime të qarta të materialeve dhe detyrave mësimore	... siguron qartësinë e detyrës nga çdo nxënës	1 2 3 4 5
	... shpjegon lidhjen e detyrave me mësimin	1 2 3 4 5
	... qartëson materialet mësimore ndihmëse	1 2 3 4 5
...përfshin të gjithë nxënësit në mësim	…jep detyra që stimulojnë nxënësin në përfshirje aktive	1 2 3 4 5
	...përfshin të gjithë nxënësit në aktivitetet në klasë	1 2 3 4 5
	... siguron vëmendjen dhe vazhdimësinë e nxënësit	1 2 3 4 5
	... pret mjaftueshëm reflektimet ndaj pyetjeve të nxënësve	1 2 3 4 5
	..jep mundësi për t'u përgjigjur nxënësve që nuk aktivizohen	1 2 3 4 5
... përdor metoda mësimdhënie që aktivizojnë nxënësit	... jep ushtrime të shkallëzuara	1 2 3 4 5
	...përdor forma bisede dhe diskutimi	1 2 3 4 5
	…zhvillon punën me grupe	1 2 3 4 5

	... përdor TIK	1 2 3 4 5
	... përdor shumëllojshmëri të strategjive të mësimdhënies	1 2 3 4 5
	…përdor detyra të larmishme	1 2 3 4 5
	…përdor materiale mësimore të larmishme	1 2 3 4 5
	... përdor materiale nga jeta e përditshme e nxënësve	1 2 3 4 5
	... bën pyetje të shumëllojshme	1 2 3 4 5
... parashtron pyetje, të cilat nxisin të menduarit	…mbas pyetjeve krijon hapësira për të menduarit e nx	1 2 3 4 5
	... inkurajon nxënësit të pyesin njëri-tjetrin	1 2 3 4 5
	... kërkon t'u shpjegojnë njëri-tjetrit kuptimin rreth temave	1 2 3 4 5
	... kontrollon rregullisht të kuptuarit	1 2 3 4 5
	... parashtron pyetje, të cilat nxisin komente	1 2 3 4 5
... kontrollon, te kuptuarit e përmbajtjes se mësimit	... parashtron pyetje që iniciojnë reflektim	1 2 3 4 5
	... kontrollon rregullisht të kuptuarit e nxënësve	1 2 3 4 5
... jep vërejtje rreth përgjigjeve të nxënësve	... e bën të qartë, nëse një përgjigje është e saktë ose jo	1 2 3 4 5
	... bën të qartë, përse përgjigja është e saktë ose jo	1 2 3 4 5
	... jep reagime se si nxënësit arrijnë në përgjigjet e tyre	1 2 3 4 5
... kontrollon përfundimin saktë detyrave	..kontrollon të kuptuarit e nxënësve mbi atë që do të bëjnë	1 2 3 4 5
	... sugjeron bashkëveprimin social në plotësimin e detyrave	1 2 3 4 5
... jep mësim të mirëstrukturuar	... siguron komponentët e mësimdhënies	1 2 3 4 5
	... paraqet mësimin nisur nga e thjeshtë tek komplekse	1 2 3 4 5
	... jep detyra të lidhura me të nxënët gjatë mësimit	1 2 3 4 5
	sig. lidhje mes mësimit, praktikës së udhëheq. dhe detyrave	1 2 3 4 5
... siguron ecurinë e rregullt të mësimit	... hyjnë dhe dalin nga klasa në mënyrë të rregullt	1 2 3 4 5
	... ndërhyn me takt për çdo ndërprerje të rendit	1 2 3 4 5
	... monitorues për të miratuar kodet dhe rregullat e sjelljes	1 2 3 4 5
	...siguron përfshirjen e nxënësve në aktivitetet e të nxënit	1 2 3 4 5
	siguron qartësi mbi ofrimin e ndihmës në realizim e detyra	1 2 3 4 5
	... siguron qartësi mbi mundësitë mbas mbarimit të detyrës	1 2 3 4 5
... përdor me efektivitet kohën	... fillon mësimin në kohë	1 2 3 4 5
	... nuk humb kohë në fillim, gjatë, apo në fund të mësimit	1 2 3 4 5
	... nuk ka momente të "vdekur"	1 2 3 4 5
	... nuk lë nxënësit në pritje	1 2 3 4 5
... siguron menaxhimin efikas të klasës	... bën të qartë cilat materiale mësimore duhet përdorur	1 2 3 4 5
	... përgatit materialet mësimore	1 2 3 4 5
	... përshtat materialet mës. me nivelin/përvojën e nxënësve	1 2 3 4 5
... përshtat mësimin me ndryshimet përkatëse ndërmjet nxënësve	lejon të punojnë nxën. që kanë më pak nevojë për udhëzim	1 2 3 4 5
	... jep udhëzim shtesë për grupe apo nxënës të veçantë	1 2 3 4 5
	… i drejtohet të gjithë grupeve në klasë	1 2 3 4 5
... përshtat dhe shqyrton detyrat	... bën dallim në objektiva midis nxënësve të veçantë	1 2 3 4 5
	... diferencon nxënësit në kohë përfundimin e detyrës	1 2 3 4 5

sipas dallimeve përkatëse të nxënësve	... lejon fëmijët të përdorin materiale ndihmëse	1 2 3 4 5
…u ofron nxënësve që përpiqen shumë kohë mësimore apo udhëzime shtesë	… ofron kohë të nxëni shtesë nxënësve që përpiqen shumë	1 2 3 4 5
	… ofron kohë mësimi shtesë nxënësve që përpiqen shumë	1 2 3 4 5
	... ofron për ta kohë shtesë për praktikë	1 2 3 4 5
	… ofron mësim paraprak para se të fillojë mësimi formal	1 2 3 4 5
	… ofron udhëzim shtesë, kur mësimi formal ka përfunduar	1 2 3 4 5
mbështet vetë-besimin e nxën që përpiqen shumë	…reagon pozitivisht në pyetjet dhe përgjigjet e nxënësve	1 2 3 4 5
	...shpreh pritshmëri pozitive për nxën që përpiqen shumë	1 2 3 4 5
	…u bën komplimente për rezultatet e tyre	1 2 3 4 5
	…respekton kontributin e tyre	1 2 3 4 5
...nxit nxënësit të mendojnë rreth zgjidhjeve	…i jep nxënësit sugjerime rreth zgjidhjeve	1 2 3 4 5
	... mëson ata të kërkojnë dhe t'i adresohen strategjive	1 2 3 4 5
	… u mëson atyre përdorimin e burimeve të organizimit	1 2 3 4 5
	… ofron mundësi për zgjidhjen e problemeve	1 2 3 4 5
...lejon nxënësit të flasë me zë të lartë, ndërsa mendohen	… u ofron mundësi nxënësve për të dhënë zgjidhje	1 2 3 4 5
	… u kërkon nxënësve të zbatojnë zgjidhjet e tyre	1 2 3 4 5
mëson nxënësit të zbërth probleme të kompl	... mëson nxënësit si të thjeshtojë problemet	1 2 3 4 5
	mëson nxënësit si të thjeshtëzojnë problemet e komplikuara	1 2 3 4 5
	mëson nxënësit si të vendosë rregull në proble të komplik.	1 2 3 4 5
..mëson nxënësit si të gjejnë zgjidhje	... mëson nxënësit se si të vlerësojnë rezultatet	1 2 3 4 5
	... mëson nxënësit të parashikojnë rezultatet	1 2 3 4 5
	... lejon nxënësit të lidhë rezultatet me situatat praktike	1 2 3 4 5
... siguron materiale mësimore të orientuara drejt transferimit	promovon integrimin në fusha të tjera	1 2 3 4 5
	mëson nxënësit si të përdorin zgjidhje në kontekste të tjera	1 2 3 4 5
	... lidh problemet aktuale me ato të zgjidhura më parë	1 2 3 4 5
... nxit të menduarit kritik në nxënës	kërkon nxënësve të identifik arsyet për aktivitete specifike	1 2 3 4 5
	... i fton nxënësit që të japin mendimin e tyre	1 2 3 4 5
	.i kërkon nxënësve të reflekt mbi zgjidhjet/përgjigjet	1 2 3 4 5
	... i fton nxënësit të japin shembuj të tyre	1 2 3 4 5
...fton nxënësit të përdorin strategji për zgjidhjen e problem. të ndryshme	fton nxënësit të shpjegojnë hapat në zgjidhjen e problemeve	1 2 3 4 5
	...siguron udhëzime të qarta për zgjidhjen e problemeve	1 2 3 4 5
	fton nxënësit të shpjegojnë përparësitë/pengesat e zgjidhjev	1 2 3 4 5
... stimulon përdorimin e aktivitet të kontrollit	…bën kujdes për të vlerësuar supozimet / leximin paraprak	1 2 3 4 5
	... ka zgjidhje të lidhura me kontekstin	1 2 3 4 5
	... stimulon përdorimin e zgjidhjeve alternative	1 2 3 4 5
... ofron udhëzim dhe aktivitet. interaktive	... lehtëson ndërveprimin reciprok mes nxënësve	1 2 3 4 5
	... siguron ndërveprimin midis mësuesit dhe nxënësve	1 2 3 4 5

Test për mentorimin e mësimdhënies efektive

Qëndrime t e mëposhtme janë të lidhura me përvojën mentoruese të mësimdhënies suaj, të realizuar gjatë praktikës pedagogjike. Ju lutem, shënoni shkallën, në të cilën ju pajtoheni ose nuk pajtoheni me secilën nga deklaratat e mëposhtme, duke qarkuar vetëm një përgjigje për shkallën e çdo qëndrimi:

AD=Aspak dakort; **ND**=Nuk jam dakort; **P**=E pasigurt; **D**=Dakort; **PD**=plotësisht dakort

Gjatë përvojës sime të fundit si student praktikant në mësimdhënie mësuesi mentor:

		AD	**ND**	**P**	**D**	**PD**
1	ishte mbështetës për mua në mësimdhënie					
2	përdor gjuhë të përshtatshme për kurrikulën mësimore aktuale					
3	më udhëheq mua në përgatitjen e mësimit					
4	diskuton me mua politikat shkollore të përdorura në mësimdhënie					
5	modelon mësimdhënien					
6	më ndihmoi me strategjitë e menaxhimit të klasës					
7	ka një raport të mirë me nxënësit					
8	më ndihmoi në zbatimin e strategjive të mësimdhënie					
9	shfaq entuziazëm kur jep mësim					
10	më ndihmoi në planifikimin kohor të mësimdhënies					
11	më përshkroi dokumentacionin kurrikular					
12	modeloi menaxhim efektiv të klasës gjatë mësimit					
13	diskutoi vlerësimin e mësimdhënie sime					
14	zhvilloi strategjitë e mia për mësimdhënie					
15	ishte efektiv në mësimdhënie					
16	më ofroi vërejtje me gojë mbi mësimdhënien time					
17	ndjehej mirë në biseda me mua mbi mësimdhënien					
18	diskutoi me mua aftësitë pyetëse për mësimdhënie efektive					
19	përdor materiale interaktive për mësimdhënie					
20	më ofroi reagime me shkrim mbi mësimdhënien time					
21	diskutoi me mua mbi njohuritë e nevojshme për të dhënë mësim					
22	rrënjosi tek unë qëndrime pozitive në drejtim të mësimdhënies					
23	më mdihmoi për të reflektuar në përmirësimin e praktikave të m/dhënies					
24	më dha udhëzime të qarta për planifikimin e lëndëve mësimore					
25	diskutoi me mua ide për mësimdhënien					
26	më bëri të ndjehem më I sigurt					
27	më ofroi strategji për të zgjidhur problemet gjatë mësimdhënies					
28	më shqyrtoi planifikimin e orëve mësimore para zhvillimit të tyre					
29	kishte aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit					
30	më dha mua një këndvështrim të ri mbi mësimdhënie					
31	më dëgjoi me vëmendje për çështje të mësimdhënies					
32	më tregoi si të vlerësoj të nxënët e nxënësve					
33	artikuloi qartë çfarë më nevojitet mua për të përmirësuar mësimdhënien					
34	më vëzhgoi para se te jepte reagime mbi mësimdhënien time					

Pyetësor

MBI ROLET DHE QËNDRIMET NË MARRËDHËNIEN MENTORUESE

KODI.....

Ju lutem, rrethoni përgjigjen që i përshtatet sjelljes tuaj aktuale lidhur me mësuesin mentor, pas leximit të çdo formulimi (në total 55) *sipas pikëzimit:*

1. Kurrë 2. Rrallëherë 3. Ndonjëherë 4. Shpesh 5. Gjithnjë

1.	Mësuesi më inkurajon të shprehem, për përvojat profesionale dhe shoqërore.	1	2	3	4	5
2.	Diskuton me mua, në përcakt e objektiva reale për m/dhënien.	1	2	3	4	5
3.	Gjatë takimeve dhe diskutimeve, informohet për arritjet e mia	1	2	3	4	5
4.	Më njeh me stafin e shkollës lidhur me objektivat dhe perspektivën në profesionin e mësuesit.	1	2	3	4	5
5.	Përpiqet të më mbështesë, kur jam i shqetësuar, duke diskutuar sfidat dhe vështirësitë e profes.	1	2	3	4	5
6.	Më sugjeron orarin dhe takimet, ku do të diskutohet për mbarëvajtjen e praktikës.	1	2	3	4	5
7.	Kontakti vizual është shumë i rëndësishëm gjatë takimeve me mua.	1	2	3	4	5
8.	Nuk ngurron të më njohë me mësues tjetër me përvojë në marrëdhëniet e ndihmës mentoruese,	1	2	3	4	5
9.	Gjatë takimeve, diskuton arsyet që kanë influencuar zgjedhjen e karrierës si mësues.	1	2	3	4	5
10.	Më inkurajon ta informoj për ecurinë dhe arritjet dhe vështirësitë gjatë viteve të studimit.	1	2	3	4	5
11.	Diskuton dhe afron këshilla praktike për strategjitë në mësimdhënie	1	2	3	4	5
12.	Merr informacion, mbi vizionin tim për ekuilibrin midis jetës personale dhe profesionale	1	2	3	4	5
13.	Në diskutimet me mua, merr masa, që të mos na ndërpresin të tjerët apo edhe telefoni.	1	2	3	4	5
14.	Më inkurajon të përftoj informacion të vazhdueshëm për përgatitjen profes. (kualifikim, etj).	1	2	3	4	5
15.	Më inkurajon të zbuloj metodat jotradicionale dhe më tradicionale për të nxitur zhvillimin profes	1	2	3	4	5
16.	Nuk ngurron të më tregojë rrugën që duhet të ndjek, në arritjen e objektikave profesionalë	1	2	3	4	5
17.	Përpiqet të më stimulojë të mendoj për domosdoshmërinë e investimit në jetën profesionale	1	2	3	4	5
18.	Më nxit interesin për të folur me të tjerët për problemet profesionale	1	2	3	4	5
19.	Formulon rekomandime për kualifikimin që duhet të ndjek dhe kompetencat që duhet të zhvilloj	1	2	3	4	5
20.	Siguron vazhdimësinë e objektivave të përcaktuara nga unë gjatë takimeve me të	1	2	3	4	5
21.	Nuk ngurron të më bëjë pjesë të ideve, kur objekt. e mia bazohen në infor. të gabuara	1	2	3	4	5
22.	Më udhëheq të zbulojmë së bashku mundësitë dhe mënyrat e lehtësimit të zhvillimit profesional.	1	2	3	4	5
23.	Nuk ngurron të komunikojë mendimet dhe perceptimet e tij/saj, kur shpreh qëndrime negative	1	2	3	4	5
24.	Diskuton me mua arsyet që ndikojnë në zgjedhjen e veprimtarive të formimit dhe përsosjes	1	2	3	4	5
25.	Provon të më udhëheqë drejt zhvillimit të kompetencave,	1	2	3	4	5
26.	Më inkurajon të rishoh strategjitë, në funksion të faktorëve të jetës personale dhe shoqërore.	1	2	3	4	5
27.	Më udhëheq të qartësoj besimet dhe vlerat, në të cilat mbështen zgjedhjet e profesionit.	1	2	3	4	5
28.	Nuk ngurron të ndaj me mua përvojën profesionale, kur gjykon se kjo gjë lehtëson gjykimin tim.	1	2	3	4	5
29.	Më njeh me mjetet për zhvillimin profesional	1	2	3	4	5
30.	Diskuton me mua për kompetencat që duhet të konsolidoj apo të zhvilloj, për përgat prof.	1	2	3	4	5
31.	Përdor shembuj të lidhur me përvojën personale për të më treguar.	1	2	3	4	5
32.	Shpreh besim ndaj meje, në aftësinë për të realizuar me sukses arritjen e objektivave profesional.	1	2	3	4	5
33.	Më ndërgjegjëson për ndikimet negative të mundshme	1	2	3	4	5
34.	Inkurajon konsultimet me mua, për të diskutuar idetë në drejtim të rrugëtimit si mësimdhënës.	1	2	3	4	5
35.	Më propozon diskutime mbi kompetencat profesionale.	1	2	3	4	5
36.	Përdor përvojën personale për të më treguar mjetet e ndryshme mbështetëse për të nxënët profes.	1	2	3	4	5
37.	Nuk ngurron të bëjë kritikë konstruktive ndaj meje.	1	2	3	4	5
38.	Më inkurajon ta informoj vazhdimisht mbi zgjedhjet e duhura në raport me planifik e profesionit.	1	2	3	4	5
39.	Më inkurajon të mbështetem në përvojën e jetës për të vepruar mbi realitetin profesional	1	2	3	4	5

40.	Më ndihmon të përmirësoj etapat në formimin si mësues dhe të përdor strategjitë e përshtatshme.	1	2	3	4	5
41.	Më njeh me ndjenjat dhe perceptimet, kur gjykon se janë në dobi për temën e diskutimit tonë.	1	2	3	4	5
42.	Dëgjon kritikat, lidhur me politikat dhe rregullat e institucionit dhe marrëdhënieve me kolegët.	1	2	3	4	5
43.	Bën komente, nëse sjellja ime i duket e papërshtat dhe kur jam i gatshëm të reagoj pozitivisht.	1	2	3	4	5
44.	Më informon që mund të shpreh ndjenja ankthi, dyshimi, mërzitje lidhur me realite profes.	1	2	3	4	5
45.	Shpreh besim në kompetencat e mia profesionale, kur provoj vështirësi në përmbushjen e detyrës	1	2	3	4	5
46.	Më pyet për vendimet dhe veprimet, kur sheh se zgjedhjet e dhëna duken të papërshtatshme.	1	2	3	4	5
47.	Diskuton me mua për ndjenjat negative dhe pozitive që ndjej (shfaq) përkundrejt kompetencave	1	2	3	4	5
48.	Adreson kritika ndaj meje dhe më informon për impaktin e sjelljes dështuese	1	2	3	4	5
49.	Formulon pyetje të hapura mbi progresin tim në hyrjen në profesion.	1	2	3	4	5
50.	Zbulon me mua angazhimin për objektivat dhe dëshirës për të investuar kohë dhe energji	1	2	3	4	5
51.	Mban parasysh natyrën e marrëdhënies dhe aftësinë për të bashkëvepruar për zgjedhjet e mia.	1	2	3	4	5
52.	Diskuton me mua mbi rolin e mentorit, që pritshmëritë të jenë realiste dhe të përshtatshme.	1	2	3	4	5
53.	Provon të qartësojë problematikat që shtroj, duke i kuptuar ato.	1	2	3	4	5
54.	Kërkon të zbuloj burimet, për t'u përshtatur ndaj ndryshimeve në formimin profesional	1	2	3	4	5
55.	Kur shfaqem i pasigurt lidhur me objektivat e takimeve tona, nuk ngurron të më kujtojë rolin ndihmës, mbështetës dhe këshillues, që të shoh më qartë objektivat e përgat. dhe zhvill. profes.	1	2	3	4	5

Ju Faleminderit

Pyetësor për studentët praktikantë mbi zhvillimin e praktikës pedagogjike

Ju lutemi jepni informacionin e mëposhtëm duke iu përgjigjur pyetjeve.

Gjinia: Femër Mashkull

1. Mendoni se mësuesi juaj mentor ka qënë ndihmues gjatë praktikës?

2. Si ju ka ndihmuar mësuesi mentor për tu përgatitur si një mësues i ardhshëm?

3. Çfarë ndjenjash përjetuat si mësues të ardhshëm gjatë praktikës pedagogjike?

4. Çfarë mbështetje ju siguruan gjatë praktikës pedagogjike? Ju lutem, shpjegoni dhe jepni shmbuj

5. Çfarë mund të thoni për mentorimin tuaj? Çfarë mendoni për komponentët e tij? A janë të rëndësishëm në këtë proces? (marrëdhëniet dhe komunikimi ndërpersonal, mbështetja emocionale, qëndrimet, aftësitë ndërpersonale, rolet mentoruese, mbështetja e praktikës në klasë-ndihma gjatë planifikimit të mësimit, strategjitë e mësimdhënies, burimet dhe praktika reflektive)

6. Çfarë mendoni për rolin mentorues që luajti mësuesi juaj mentor?

7. Si ju ka ndihmuar pedagogu juaj gjatë praktikës pedagogjike për t'ju përgatitur si mësues i ardhshëm?

8. Me çfarë problemesh u ndeshët gjatë praktikës shkollore?

SHTOJCA C

Shtojca C.1 Testimi i hipotezave të cilësisë së mësimdhënies

Komponenti I: Krijimi i një mjedisi të sigurt

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of trajton nxënësit në mënyrë pozitive is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.014	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of reagon me humor dhe stimulon atë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of lejon nxënësin të bëjë gabime is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.025	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lejon nxënësit të përfundojë të folurin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of dëgjon atë që nxënësit kanë për të thënë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of bën komente jo të rolit konfirmues is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.043	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of inkurajon nxënësit të dëgjojnë njëri-tjetrin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ndërhyn kur nxënësit përqeshin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of merr në konsideratë dallimeve/veçori (kulturore) is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron solidaritetin mes nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of siguron se ngjarjet përjetohen si ngjarje grupi is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of reagime pozitive mbi pyetjet dhe përgjigjet nga nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of bën komplimente nxënësve për rezultatet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of respekton kontributin e sjellë nga nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Komponenti II: Organizimi efikas i orëve mësimore

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of jep detyra që stimulojnë nxënësin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of përfshin të gjithë nxënësit në aktivitetet në klasë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of siguron vëmendjen dhe vazhdimësinë e nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of pret mjaftueshëm reflektimet ndaj pyetjeve të nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of kontrollon të kuptuarit e nxënësve mbi atë që do të bëjnë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of sugjeron bashkëveprimin social në plotësimin e detyrave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of hyjnë dhe dalin nga klasa në mënyrë të rregullt is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.433	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of ndërhyn me takt për çdo ndërprerje të rendit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of monitorues për të miratuar kodet dhe rregullat e sjelljes is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.016	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron përfshirjen e gjithë nxënësve në aktivitetet e të nxënit deri në fund të mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of siguron qartësi mbi ndihmën që nxënësit mund të marrin në realizimin e detyrave në klasë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of siguron qartësi mbi mundësitë, kur nxënësit mbarojnë detyrat e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of fillon mësimin në kohë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.103	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of nuk ka humbje kohe në fillim, gjatë, apo në fund të orës së mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of nuk ka momente të "vdekur" is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of nxënësit nuk janë lënë në pritje is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of bën të qartë cilat materiale mësimore duhet përdorur is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of përgatit materialet mësimore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.020	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of përshtat materialet mës. me nivelin/përvojën e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Komponenti III: Mësim i qartë dhe i strukturuar

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of vlerëson përpjekjet e nxënësit për të bërë të pamundurën is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.005	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of bën të qartë pritshmëritë për të gjithë nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of shpreh pritjet pozitive të nxënësit lidhur me aftësitë e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of informon nxënësit në fillim lidhur me qëllimet e mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of sqaron qëllimin e detyrës dhe përfitimin ndaj saj is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of aktivizon njohuritë paraprake të nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of shpjegon në vazhdimësi is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of bën pyetje të kuptueshme nga nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of përmbledh materialet mësimore vazhdimisht is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of siguron qartësinë e detyrës nga çdo nxënës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of shpjegon lidhjen e detyrave me mësimin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of qartëson materialet mësimore ndihmëse is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of parashtron pyetje që iniciojnë reflektim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of kontrollon rregullisht të kuptuarit e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of e bën të qartë, nëse një përgjigje është e saktë ose jo is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of bën të qartë, përse përgjigja është e saktë ose jo is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of jep reagime si nxënësit arrijnë në përgjigjet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of siguron komponentët e mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.004	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of paraqet mësimin nisur nga e thjeshtë tek komplekse is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of jep detyra të lidhura me të nxënët gjatë mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of siguron lidhje midis mësimit, praktikës së udhëhequr dhe realizimit të detyrave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Komponenti IV: Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of mbas pyetjeve krijon hapësira për të menduarit e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of inkurajon nxënësit të pyesin njëri-tjetrin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of kërkon t'u shpjegojnë njëri-tjetrit kuptimin rreth temave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of kontrollon rregullisht të kuptuarit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of parashtron pyetje, të cilat nxisin komente is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of kontrollon arritjet e nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of verifikon/vlerëson arritjet mësimore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of u ofron mundësi nxënësve për të dhënë zgjidhje is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.024	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of u kërkon nxënësve të zbatojnë zgjidhjet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lehtëson ndërveprimin reciprok mes nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of siguron ndërveprimin midis mësuesit dhe nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of jep ushtrime të shkallëzuara is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of zhvillon punën me grupe is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.004	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of përdor forma bisede dhe diskutimi is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of zhvillon punën me grupe is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of përdor shumëllojshmëri të strategjive të mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of përdor detyra të larmishme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
7	The distribution of përdor materiale mësimore të larmishme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of përdor materiale nga jeta e përditshme e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
9	The distribution of bën pyetje të shumëllojshme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of bën kujdes për të vlerësuar supozimet / leximin paraprak is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.044	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ka zgjidhje të lidhura me kontekstin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of stimulon përdorimin e aktiviteteve të kontrollit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.	Unable to compute.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Komponenti V: Udhëzime e detyra të diferencuara

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of lejon të punojnë nxën. që kanë më pak nevojë për udhëzim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.078	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of jep udhëzim shtesë për grupe apo nxënës të veçantë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of i drejtohet të gjithë grupeve në klasë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of reagon pozitivisht në pyetjet dhe përgjigjet e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.020	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of shpreh pritshmëri pozitive për nxënësit që përpiqen shumë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.015	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of i bën komplimente për rezultatet e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of respekton kontributin e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.251	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of bën dallim në objektiva midis nxënësve të veçantë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of diferencon nxënësit në kohë përfundimin e detyrës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of lejon fëmijët të përdorin materiale ndihmëse is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of u ofron kohë të nxëni shtesë nxënësve që përpiqen shumë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of u ofron kohë të nxëni shtesë nxënësve që përpiqen shumë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of ofron për ta kohë shtesë për praktikë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ofron që ta mësim paraprak para se të fillojë mësimi formal is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.047	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ofron udhëzim shtesë, kur mësimi formal ka përfunduar is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.043	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Komponenti VI: Strategjitë e Mësimdhënies dhe të nxënit

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of i jep nxënësit sugjerime rreth zgjidhjeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.010	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson ata të kërkojnë dhe t'i adresohen strategjive is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.014	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of u mëson atyre përdorimin e burimeve të organizimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.018	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ofron mundësi për zgjidhjen e problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of mëson nxënësit si të thjeshtojë problemet is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson nxënësit si të zbërthejë problemet e komplikuara në më të thjeshta is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of mëson nxënësit si të vendosë rregull në problemet e komplikuara is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of mëson nxënësit se si të vlerësojnë rezultatet is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson nxënësit të parashikojnë rezultatet is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of lejon nxënësit të lidhë rezultatet me situatat praktike is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of promovon përdorimin e vetëdijshëm të asaj që është mësuar në fusha të tjera is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of mëson nxënësit si të përdorin zgjidhje në kontekste të tjera is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.052	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of lidh problemet aktuale me ato të zgjidhura më parë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.006	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of i kërkon nxënësve të identifikojnë arsyet pse ndodhin aktivitete specifike is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.012	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of i fton nxënësit që të japin mendimin e tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.124	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of i kërkon nxënësve të reflektojnë mbi zgjidhjet ose përgjigjeve të dhëna is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of i fton nxënësit të japin shembuj të tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.017	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

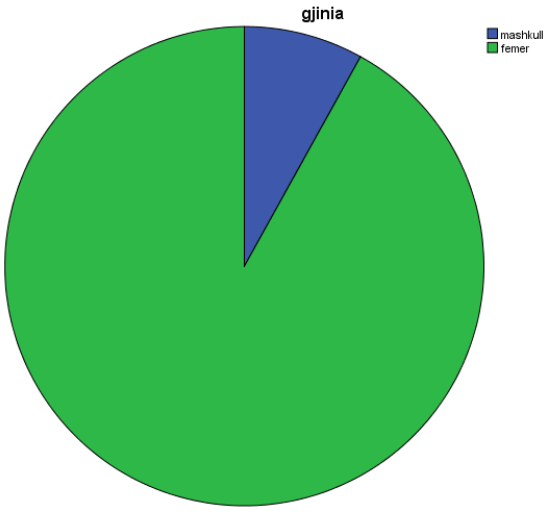
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of fton nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.	Unable to compute.
2	The distribution of siguron udhëzime të qarta në strategjitë për zgjidhjen e problemeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of fton nxënësit për të shpjeguar avantazhet dhe disavantazhet e zgjidhjeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.003	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

gjinia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mashkull	5	8.1	8.1	8.1
	femer	57	91.9	91.9	100.0
	Total	62	100.0	100.0	



Shtojca C.2 : Rezultate nga analiza statistikore përshkruese dhe krahasuese për mësimdhënien

Fusha 1: Krijimi i një mjedisi të sigurt dhe stimulues të nxëni.

Tipari 1. Siguron një atmosferë shlodhëse		trajton nxënësit në mënyrë pozitive		reagon me humor dhe stimulon atë		lejon nxënësin të bëjë gabime		tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nxënësve	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
	nuk e kam vezhguar					6	9.7	2	3.2
	dobët			8	12.9	2	3.2	1	1.6
	disi	3	4.8	18	29.0	27	43.5	18	29.0
	vazhdimisht	44	71.0	26	41.9	23	37.1	23	37.1
	gjithmone	15	24.2	10	16.1	4	6.5	18	29.0
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

6.1

Tipari 2. Tregon respekt për nxënësit		lejon nxënësit të përfundojë të folurin		dëgjon nxënësit …		bën komente jo të rolit konfirmues	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
	nuk e kam vezhguar			1	1.6	10	16.1
	dobët					4	6.5
	disi	12	19.4	10	16.1	27	43.5
	vazhdimisht	33	53.2	36	58.1	17	27.4
	gjithmone	17	27.4	15	24.2	4	6.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 3. Promovon respektin dhe interesin		inkurajon nxënësit të dëgjojnë nj-tj		ndërhyn kur nxënësit …		merr në konsideratë dallimeve/veçori		siguron solidaritetin mes nxënësve		sig. se ngjarjet përjet si ngjarje gr	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	1	1.6	4	3.2	5	8.1	5	8.1
	dobët	1	1.6	1	1.6	7	11.3	3	4.8	4	6.5
	disi	10	16.1	8	12.9	19	30.6	22	35.5	22	35.5
	vazhdimisht	38	61.3	32	51.6	23	37.1	26	41.9	21	33.9
	gjithmone	12	19.4	20	32.3	9	14.5	6	9.7	10	16.1
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 4. Mbështet vetë-besimin e nxënësve		reagime pozitive mbi pyetjet dhe përgjigjet e nxënësit		bën komplimente nxënësve për rezultatet e tyre		respekton kontributin e nxënësit	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar					1	1.6
	dobët			1	1.6		
	disi	7	11.3	5	8.1	14	22.6
	vazhdimisht	46	74.2	32	51.6	34	54.8
	gjithmone	9	14.5	24	38.7	13	21.0
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Fusha 2 : Organizim efikas i orëve mësimore.

Tipari 10. Përfshin të gjithë nxënësit në mësim		jep detyra që stimulojnë nxënësin		përfshin të gjithë nxënësit në aktivitetet në klasë		siguron vëmendjen e nxënësit		pret mjaftueshëm reflektimet ndaj pyetjeve të		jep mundësi për t'u përgjigjur nxënësve që nuk aktivizohen	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	5	8.1	3	4.8	7	11.3	7	11.3
	dobët	1	1.6	5	8.1	2	3.2	5	8.1	7	11.3
	disi	20	32.3	15	24.2	17	27.4	24	38.7	19	30.6
	vazhdimisht	29	46.8	24	38.7	33	53.2	21	33.9	22	35.5
	gjithmone	10	16.1	13	21.0	7	11.3	5	8.1	7	11.3
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 15. Kontrollon detyrat e nxënësve		kontrollon të kuptuarit e nxënësve mbi atë që		sugjeron bashkëveprimin social në plotësimin	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	2	3.2
	dobët	1	1.6	4	6.5
	disi	11	17.7	10	16.1
	vazhdimisht	38	61.3	32	51.6
	gjithmone	10	16.1	14	22.6
	Total	62	100.0	62	100.0

Tipari 17. Siguron ecurinë e rregullt të mësimit		hyjnë dhe dalin nga klasa në mënyrë të rregullt		ndërhyn me takt për çdo ndërprerje të rendit		monitorues për të miratuar kodet dhe rregullat e sjelljes		siguron përfshirjen e gjithë nxënësve në aktivitetet e të		siguron qartësi mbi ndihmën që nxënësit mund të marrin në		siguron qartësi mbi mundësitë, kur nxënësit mbarojnë	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	1	1.6	5	8.1	2	3.2	7	11.3	7	11.3
	dobët					1	1.6	1	1.6	6	9.7	8	12.9
	disi	1	1.6	17	27.4	18	29.0	16	25.8	21	33.9	19	30.6
	vazhdimisht	33	53.2	31	50.0	27	43.5	32	51.6	14	22.6	19	30.6
	gjithmone	26	41.9	13	21.0	11	17.7	11	17.7	14	22.6	9	14.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 18. Përdor me efektivitet kohën		fillon mësimin në kohë		nuk ka humbje kohe në fillim, gjatë, apo		nuk ka momente të "vdekur"		nxënësit nuk janë lënë në pritje	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	5	8.1	8	12.9	7	11.3
	dobët					8	12.9	4	6.5
	disi	5	8.1	12	19.4	21	33.9	23	37.1
	vazhdimisht	30	48.4	33	53.2	18	29.0	21	33.9
	gjithmone	25	40.3	12	19.4	7	11.3	7	11.3
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 19. Siguron menaxhimin efikas të klasës		bën të qartë materialet e duhura mësimore		përgatit materialet mësimore		përshtat materialet mës. me nivelin e nxënësve	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	1	1.6	5	8.1
	dobët	1	1.6	1	1.6	9	14.5
	disi	13	21.0	13	21.0	24	38.7
	vazhdimisht	35	56.5	33	53.2	16	25.8
	gjithmone	12	19.4	14	22.6	8	12.9
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Fusha 3 : Mësim i qartë dhe i strukturuar. 45.0

Tipari 5. Inkurajon nxënësit		vlerëson përpjekjet e nxënësit për të bërë të pamundurën		bën të qartë pritshmëritë për të gjithë nxënësit		shpreh pritjet pozitive të nxënësit lidhur me aftësitë e tyre	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar			3	4.8	6	9.7
	dobët			5	8.1	8	12.9
	disi	8	12.9	26	41.9	23	37.1
	vazhdimisht	30	48.4	20	32.3	18	29.0
	gjithmone	24	38.7	8	12.9	7	11.3
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 6. Sqaron objek. mës. në fillim të mësimit		informon nxënësit në fillim lidhur me qëllimet e mësimit		sqaron qëllimin e detyrës dhe përfitimin ndaj saj	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	2	3.2
	dobët	6	9.7	1	1.6
	disi	16	25.8	24	38.7
	vazhdimisht	32	51.6	31	50.0
	gjithmone	6	9.7	4	6.5
	Total	62	100.0	62	100.0

Tipari 8. Jep udhëzime dhe shpjegime të qarta		aktivizon njohuritë paraprake të nxënësve		shpjegon në vazhdimësi		bën pyetje të kuptueshme nga nxënësit		përmbledh materialet mësimore vazhdimisht	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	3	4.8	1	1.6	1	1.6	3	4.8
	dobët	3	4.8					10	16.1
	disi	16	25.8	19	30.6	10	16.1	22	35.5
	vazhdimisht	29	46.8	30	48.4	42	67.7	25	40.3
	gjithmone	11	17.7	12	19.4	9	14.5	2	3.2
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 9. Jep shpjegime të qarta të materialeve dhe detyrave mësimore		siguron qartësinë e detyrës nga çdo nxënës		shpjegon lidhjen e detyrave me mësimin		qartëson materialet mësimore ndihmëse	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	4	6.5	1	1.6	4	6.5
	dobët	2	3.2	1	1.6	12	19.4
	disi	27	43.5	24	38.7	16	25.8
	vazhdimisht	21	33.9	28	45.2	21	33.9
	gjithmone	8	12.9	8	12.9	9	14.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 13. Kontrollon, nëse nxënësit e kuptojnë përmbajtjen e mësimit		parashtron pyetje që iniciojnë reflektim		kontrollon rregullisht të kuptuarit e	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	1	1.6
	dobët	7	11.3	5	8.1
	disi	27	43.5	19	30.6
	vazhdimisht	21	33.9	28	45.2
	gjithmone	6	9.7	9	14.5
	Total	62	100.0	62	100.0

Tipari 14. Bën vërejtje rreth përgjigjeve të nxënësve		e bën të qartë, nëse një përgjigje është e saktë ose jo		bën të qartë, përse përgjigja është e saktë ose jo		jep reagime si nxënësit arrijnë në përgjigjet e tyre	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	3	4.8	6	9.7
	dobët			4	6.5	7	11.3
	disi	14	22.6	20	32.3	19	30.6
	vazhdimisht	38	61.3	29	46.8	26	41.9
	gjithmone	9	14.5	6	9.7	4	6.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 16. Jep mësim të mirëstrukturuar		siguron komponentët e mësimdhënies		paraqet mësimin nisur nga e thjeshtë tek komplekse		jep detyra të lidhura me të nxënët gjatë mësimit		siguron lidhje midis mësimit, praktikës së udhëhequr dhe	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	2	3.2	2	3.2	4	6.5
	dobët	1	1.6	2	3.2			5	8.1
	disi	18	29.0	14	22.6	16	25.8	20	32.3
	vazhdimisht	34	54.8	30	48.4	33	53.2	20	32.3
	gjithmone	7	11.3	14	22.6	11	17.7	13	21.0
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Fusha 4: Aktivizimi i të gjithë nxënësve në mësim.

42.2 14.6

Tipari 7. Vlerëson arritjen e objektivave në fund të mësimit		kontrollon arritjet e nxënësit		verifikon/vlerëson arritjet mësimore	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	3	4.8
	dobët			2	3.2
	disi	12	19.4	23	37.1
	vazhdimisht	37	59.7	23	37.1
	gjithmone	12	19.4	11	17.7
	Total	62	100.0	62	100.0

Tipari 11. Përdor metoda mësimdhënie që aktivizojnë nxënësit		jep ushtrime të shkallëzuara		zhvillon punën me grupe		përdor forma bisede dhe diskutimi		perdor Tik		përdor shumëllojshmëri të strategjive të		përdor detyra të larmishme		përdor materiale mësimore	përdor materiale nga jeta e
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	3	4.8	2	3.2	3	4.8	13	21.0	6	9.7	3	4.8	3	4.8
	dobët	4	6.5	1	1.6	2	3.2	11	17.7	8	12.9	1	1.6	6	9.7
	disi	19	30.6	6	9.7	19	30.6	23	37.1	20	32.3	25	40.3	29	46.8
	vazhdimisht	27	43.5	41	66.1	30	48.4	8	12.9	21	33.9	26	41.9	21	33.9
	gjithmone	9	14.5	12	19.4	8	12.9	7	11.3	7	11.3	7	11.3	3	4.8
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 12. Parashtron pyetje, të cilat nxisin të menduarit		mbas pyetjeve krijon hapësira për të menduarit e		inkurajon nxënësit të pyesin njëri-tjetrin		kërkon t'u shpjegojnë njëri-tjetrit kuptimin rreth temave		kontrollon rregullisht të kuptuarit		parashtron pyetje, të cilat nxisin komente	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent		
Valid	nuk e kam vezhguar			2	3.2	5	8.1	1	1.6	1	1.6
	dobët			6	9.7	11	17.7	2	3.2	4	6.5
	disi	27	43.5	10	16.1	25	40.3	28	45.2	28	45.2
	vazhdimisht	28	45.2	31	50.0	14	22.6	22	35.5	25	40.3
	gjithmone	7	11.3	13	21.0	7	11.3	9	14.5	4	6.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 25. Lejon nxënësit të flasë me zë të lartë, ndërsa janë duke u menduar		u ofron mundësi nxënësve për të dhënë zgjidhje		u kërkon nxënësve të zbatojnë zgjidhjet e tyre	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	4	6.5	7	11.3
	dobët	2	3.2	2	3.2
	disi	14	22.6	21	33.9
	vazhdimisht	33	53.2	19	30.6
	gjithmone	9	14.5	13	21.0
	Total	62	100.0	62	100.0

Tipari 31. Stimulon përdorimin e aktiviteteve të kontrollit		bën kujdes për të vlerësuar supozimet / leximin paraprak		ka zgjidhje të lidhura me kontekstin		stimulon përdorimin e zgjidhjeve alternative	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2			6	9.7
	dobët	2	3.2	1	1.6	1	1.6
	disi	16	25.8	30	48.4	25	40.3
	vazhdimisht	31	50.0	28	45.2	24	38.7
	gjithmone	11	17.7	3	4.8	6	9.7
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 32. Ofron udhëzim dhe aktivitete ndëraktive		lehtëson ndërveprimin reciprok mes		siguron ndërveprimin midis mësuesit dhe	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	3	4.8
	dobët				
	disi	12	19.4	15	24.2
	vazhdimisht	34	54.8	26	41.9
	gjithmone	14	22.6	18	29.0
	Total	62	100.0	62	100.0

Fusha 5 : Udhëzime dhe detyra të diferencuara. 42.9 17.9

Tipari 20. Përshtat mësimin me ndryshimet përkatëse ndërmjet nxënësve		lejon të punojnë nxën. që kanë më pak nevojë për		jep udhëzim shtesë për grupe apo nxënës të veçantë		i drejtohet të gjithë grupeve në klasë	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	4	6.5	2	3.2
	dobët			4	6.5	3	4.8
	disi	6	9.7	22	35.5	20	32.3
	vazhdimisht	40	64.5	22	35.5	26	41.9
	gjithmone	15	24.2	10	16.1	11	17.7
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 21. Përshtat/shqyrton detyrat sipas dallimeve të nxënësve		bën dallim në objektiva midis nxënësve të veçantë		diferencon nxënësit në kohë përfundimin e detyrës		lejon fëmijët të përdorin materiale ndihmëse	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	6	9.7	4	6.5	1	1.6
	dobët	3	4.8	4	6.5	4	6.5
	disi	27	43.5	18	29.0	16	25.8
	vazhdimisht	20	32.3	32	51.6	28	45.2
	gjithmone	6	9.7	4	6.5	13	21.0
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 22. Ofron kohë/udhëzime shtesë nxënësve që përpiqen shumë		u ofron kohë të nxëni shtesë nxënësve që		u ofron kohë mësimi shtesë nxënësve që përpiqen shumë		ofron për ta kohë shtesë për praktikë		ofron pë ta mësim paraprak para se të fillojë mësimi formal		ofron udhëzim shtesë, kur mësimi formal ka përfunduar		
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	
Valid	nuk e kam vezhguar	4	6.5	9	14.5	9	14.5	20	32.3	10	16.1	Valid
	dobët	4	6.5	7	11.3	5	8.1	9	14.5	13	21.0	
	disi	15	24.2	19	30.6	25	40.3	16	25.8	14	22.6	
	vazhdimisht	28	45.2	14	22.6	18	29.0	14	22.6	17	27.4	
	gjithmone	11	17.7	13	21.0	5	8.1	3	4.8	7	11.3	
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0	61	98.4	
										1	1.6	Missing
										62	100.0	Total

Tipari 23. Mbështet vetë-besimin e nxënësve që përpiqen shumë		reagon pozitivisht në pyetjet dhe përgjigjet e		shpreh pritshmëri pozitive për nxënësit që përpiqen shumë		i bën komplimente për rezultatet e tyre		respekton kontributin e tyre	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	2	3.2	1	1.6	4	6.5
	dobët								
	disi	7	11.3	17	27.4	3	4.8	6	9.7
	vazhdimisht	33	53.2	34	54.8	35	56.5	38	61.3
	gjithmone	20	32.3	9	14.5	23	37.1	14	22.6
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Fusha 6: Mësimdhënia dhe strategjitë e të nxënit

Tipari 24. Nxit nxënësit të mendojnë rreth zgjidhjeve		i jep nxënësit sugjerime rreth zgjidhjeve		mëson ata të kërkojnë dhe t'i adresohen		u mëson atyre përdorimin e burimeve të		ofron mundësi për zgjidhjen e problemeve	
				Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	7	11.3	10	16.1	2	3.2
	dobët	2	3.2	3	4.8	9	14.5	4	6.5
	disi	12	19.4	28	45.2	20	32.3	18	29.0
	vazhdimisht	34	54.8	19	30.6	17	27.4	25	40.3
	gjithmone	13	21.0	5	8.1	6	9.7	12	19.4
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	61	98.4

Tipari 26. Mëson nxënësit si të zbërthejnë probleme të komplikuara		mëson nxënësit si të thjeshtojë problemet		mëson nxënësit si të zbërthejë problemet e komplikuara në		mëson nxënësit si të vendosë rregull në probleme të	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	2	3.2	6	9.7	3	4.8
	dobët	1	1.6	4	6.5	11	17.7
	disi	23	37.1	21	33.9	24	38.7
	vazhdimisht	31	50.0	29	46.8	19	30.6
	gjithmone	5	8.1	2	3.2	5	8.1
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 27. Mëson nxënësit si të gjejnë zgjidhje		mëson nxënësit se si të vlerësojnë rezultatet		mëson nxënësit të parashikojnë rezultatet		lejon nxënësit të lidhë rezultatet me situatat praktike	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	1	1.6	8	12.9	6	9.7
	dobët	3	4.8	5	8.1	4	6.5
	disi	23	37.1	25	40.3	24	38.7
	vazhdimisht	29	46.8	19	30.6	24	38.7
	gjithmone	6	9.7	5	8.1	4	6.5
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 28. Siguron që materialet mësimore janë të orientuara drejt transferimit		promovon përdorimin e vetëdijshëm të asaj		mëson nxënësit si të përdorin zgjidhje në kontekste të tjera		lidh problemet aktuale me ato të zgjidhura më parë	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	5	8.1	4	6.5	2	3.2
	dobët	2	3.2	5	8.1	4	6.5
	disi	28	45.2	28	45.2	25	40.3
	vazhdimisht	23	37.1	24	38.7	25	40.3
	gjithmone	4	6.5	1	1.6	6	9.7
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 29. Nxit të menduarit kritik në nxënësit		i kërkon nxënësve të identifikojnë arsyet pse ndodhin		i fton nxënësit që të japin mendimin e tyre		i kërkon nxënësve të		i fton nxënësit të japin shembuj të tyre	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	4	6.5			4	6.5	2	3.2
	dobët	2	3.2			1	1.6		
	disi	24	38.7	5	8.1	19	30.6	10	16.1
	vazhdimisht	29	46.8	43	69.4	34	54.8	38	61.3
	gjithmone	3	4.8	14	22.6	4	6.5	12	19.4
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Tipari 30. Fton nxënësit të përdorin strategji në zgjidhjen problemeve		fton nxënësit të shpjegojnë hapat e strategjisë që ata		siguron udhëzime të qarta në strategjitë për zgjidhjen e		fton nxënësit për të shpjeguar avantazhet dhe disavantazhet e	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Valid	nuk e kam vezhguar	4	6.5	4	6.5	7	11.3
	dobët	1	1.6	3	4.8	11	17.7
	disi	22	35.5	27	43.5	22	35.5
	vazhdimisht	30	48.4	23	37.1	19	30.6
	gjithmone	5	8.1	5	8.1	3	4.8
	Total	62	100.0	62	100.0	62	100.0

Fig. 4.1.1 Krijimi i një mjedisi të sigurt

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
siguron një atmosferë çlodhëse	31	4.040	0.787
tregon respekt për nxënësit	31	4.000	0.878
promovon respektin dhe interesin	31	4.110	0.724
mbështet vetë-besimin e nxën.	31	4.355	0.611
Valid N (listwise)	31	4.35	0.61

a. me trajnim

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 1 :	31	2.611	0.780
Tipari 2:	31	3.419	0.695
Tipari 3:	31	3.219	0.870
Tipari 4:	31	3.806	0.572
Valid N (listwise)	31	3.81	0.57

b. pa trajnim

Tipari 1 :

	Descriptive Statistics[a]			**Descriptive Statistics[b]**	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
trajton nxënësit në mënyrë pozitive	31	4.355	0.486	4.032	0.482
reagon me humor dhe stimulon atë	31	4.097	0.746	3.129	0.806
lejon nxënësin të bëjë gabime	31	3.452	1.060	3.097	0.908
tregon ngrohtësi e ndjeshmëri ndaj të gjithë nx	31	4.258	0.855	3.484	0.926
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 2:

	Descriptive Statistics[a]			**Descriptive Statistics[b]**	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
lejon nxënësit të përfundojë të folurin	31	4.387	0.558	3.774	0.669
dëgjon atë që nxënësit kanë për të thënë	31	4.355	0.839	3.710	0.461
bën komente jo të rolit konfirmues	31	3.258	1.237	2.774	0.956
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 3:

	Descriptive Statistics[a]			**Descriptive Statistics[b]**	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
inkurajon nxënësit të dëgjojnë njëri-tjetrin	31	4.290	0.588	3.613	0.761
ndërhyn kur nxënësit përqeshin	31	4.419	0.564	3.807	0.910
merr në konsideratë dallimeve/veçori (kulturore)	31	4.000	0.817	2.839	1.003
siguron solidaritetin mes nxënësve	31	3.936	0.929	2.871	0.806
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 4:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
reagime pozitive mbi pyetjet dhe përgjigjet nga nxënësit	31	4.290	0.461	3.774	0.425
bën komplimente nxënësve për rezultatet e tyre	31	4.548	0.568	4.000	0.683
respekton kontributin e sjellë nga nxënësit	31	4.226	0.805	3.645	0.608
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Fig. 4.1.2 Organizimi efikas i oreve mesimore :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Perfshin t e gjithe nxen. ne mesim	31	3.960	0.882
Kontrollon detyrat e nxënësve	31	4.161	0.729
Siguron ecurinë e mësimit	31	4.027	0.915
Përdor me efektivitet kohën	31	3.927	1.077
Sig. menaxhimin efikas të klases	31	3.97	0.90
Valid N (listwise)	31	4.01	0.90

a. me trajnim

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 10:	31	3.089	0.933
Tipari 15:	31	3.532	0.925
Tipari 17:	31	3.371	0.936
Tipari 18:	31	3.266	0.907
Tipari 19:	31	3.398	0.802
Valid N (listwise)	31	3.36	0.90

b. pa trajnim

Tipari 10:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
jep detyra që stimulojnë nxënësin	31	4.129	0.846	3.290	0.693
përfshin të gjithë nxënësit në aktivitetet në klasë	31	4.065	0.998	3.065	1.093
siguron vëmendjen dhe vazhdimësinë e nxënësit	31	3.968	0.706	3.290	0.973
pret mjaftueshëm reflektimet ndaj pyetjeve të nxënësve	31	3.677	0.979	2.710	0.973
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari15:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
kontrollon të kuptuarit e nxënësve mbi atë që do të bëjnë	31	4.161	0.523	3.548	0.961
sugjeron bashkëveprimin social në plotësimin e detyra.	31	4.161	0.934	3.516	0.890
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 17:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
hyjnë dhe dalin nga klasa në mënyrë të rregullt	31	4.290	1.006	4.323	0.541
ndërhyn me takt për çdo ndërprerje të rendit	31	4.129	0.806	3.645	0.709
monitorues për të miratuar kodet dhe rregullat e sjelljes	31	3.936	0.892	3.290	1.131
Siguron përfshirjen e gjithë nx. në aktivitetet të nxënit	31	4.129	0.763	3.452	0.850
Sig. qartësi mbi ndihmën në realizimin e dety. në klasë	31	3.968	0.983	2.742	1.210
siguron qartësi mbi mundësitë pas detyrave	31	3.710	1.039	2.774	1.175
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 18:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
fillon mësimin në kohë	31	4.355	0.877	4.097	0.831
nuk ka humbje kohe në mësim	31	4.065	1.124	3.452	0.850
nuk ka momente të "vdekur"	31	3.581	1.177	2.677	1.013
nxënësit nuk janë lënë në pritje	31	3.710	1.131	2.839	0.934
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 19:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
bën të qartë materiale mësimore	31	4.129	0.846	3.677	0.653
përgatit materialet mësimore	31	4.129	0.846	3.742	0.729
përshtat materialet mësimore me nivelin e nxënësve	31	3.645	1.018	2.774	1.023
Valid N (listwise)	31				

Fig. 4.1.3 Mësim i qartë dhe I strukturuar :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Inkurajon nxënësit	31	4.043	0.873
sqaron obj. mës. në fillim të mësi	31	3.89	0.67
Jep udhëz. dhe shpjegime të qarta	31	4.016	0.778
Shpjeg. material & detyr mësimore	31	3.914	0.863
Kontrollon të kuptuarit e mësimit	31	3.968	0.662
Bën vërejtje rreth përgjigjeve të nx	31	3.968	0.697

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 5:	31	3.194	0.767
Tipari 6:	31	3.210	0.877
Tipari 8:	31	3.315	0.759
Tipari 9:	31	3.022	0.840
Tipari 13:	31	3.048	0.840
Tipari 14:	31	3.108	0.890

Jep mësim të mirëstrukturuar	31	4.153	0.836	**Tipari 16:**	31	3.290	0.797
Valid N (listwise)	31	3.99	0.77	Valid N (listwise)	31	3.17	0.82

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 5:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
vlerëson përpjekjet max të nxënësit	31	4.484	0.677	4.032	0.605
bën të qartë pritshmëritë për të gjithë nxënësit	31	3.903	0.944	2.903	0.746
shpreh pritjet pozitive sipas aftësive të nxënësit	31	3.742	0.999	2.645	0.950
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 6:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
informon nxënësit në fillim lidhur me qëllimet e mësimit	31	3.871	0.806	3.226	0.921
sqaron qëllimin e detyrës dhe përfitimin ndaj saj	31	3.903	0.539	3.194	0.833
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 8:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
aktivizon njohuritë paraprake të nxënësve	31	4.065	1.031	3.290	0.783
shpjegon në vazhdimësi	31	4.129	0.806	3.548	0.675
bën pyetje të kuptueshme nga nxënësit	31	4.258	0.514	3.613	0.667
përmbledh materialet mësimore vazhdimisht	31	3.613	0.761	2.807	0.910
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 9:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
siguron qartësinë e detyrës nga çdo nxënës	31	3.807	1.014	3.065	0.814
shpjegon lidhjen e detyrave me mësimin	31	4.194	0.543	3.129	0.619
qartëson materialet mësimore ndihmëse	31	3.742	1.032	2.871	1.088

Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 13:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
parashtron pyetje që iniciojnë reflektim	31	3.807	0.654	2.968	0.875
kontrollon rregullisht të kuptuarit e nxënësve	31	4.129	0.670	3.129	0.806
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 14:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
e bën të qartë, nëse një përgjigje është e saktë ose jo	31	4.226	0.497	3.516	0.724
bën të qartë, përse përgjigja është e saktë ose jo	31	3.903	0.790	3.097	0.908
jep reagime si nxënësit arrijnë në përgjigjet e tyre	31	3.774	0.805	2.710	1.039
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 16:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
siguron komponentët e mësimdhënies	31	4.000	0.632	3.387	0.882
paraqet mësimin nisur nga e thjeshtë tek komplekse	31	4.290	0.864	3.387	0.761
jep detyra të lidhura me të nxënët gjatë mësimit	31	4.226	0.805	3.419	0.672
siguron lidhje midis mësimit, praktikës & detyrave	31	4.097	1.044	2.968	0.875
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Fig. 4.1.4 Aktivizimi i te gjithe nxenesve

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Vler. arritjen e objekt. në fund të mësimit	31	4.226	0.613
përdor metoda aktive mësimdhënie	31	3.885	0.862
parashtron pyetje, që nxisin të menduarit	31	3.916	0.821
lejon nx të flasë me zë, kur mendohen	31	3.855	1.163
stimulon përdorimin e aktiviteteve të kontrol	31	3.849	0.836

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 7:	31	3.323	0.832
Tipari 11:	31	2.986	0.840
Tipari 12:	31	3.110	0.721
Tipari 25:	31	3.274	0.944
Tipari 31:	31	3.258	0.747

ofron udhëzim dhe aktivitete nderaktive	31	4.177	1.025	Tipari 32:	31	3.661	0.706
Valid N (listwise)	31	3.98	0.89	Valid N	31	3.27	0.80

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 7:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
kontrollon arritjet e nxënësit	31	4.290	0.588	3.613	0.715
verifikon/vlerëson arritjet mësimore	31	4.161	0.638	3.032	0.948
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 11:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
jep ushtrime të shkallëzuara	31	4.000	0.894	3.129	0.885
zhvillon punën me grupe	31	4.194	0.833	3.742	0.729
përdor forma bisede dhe diskutimi	31	3.839	0.934	3.387	0.882
zhvillon punën me grupe	31	3.484	1.122	2.032	0.912
përdor shumëllojshmëri të strategjive të mësimdhënies	31	3.774	1.023	2.710	0.973
përdor detyra të larmishme	31	4.032	0.795	3.032	0.706
përdor materiale mësimore të larmishme	31	3.807	0.601	2.677	0.748
përdor materiale nga jeta e përditshme e nxënësve	31	3.871	0.718	3.032	0.875
bën pyetje të shumëllojshme	31	3.968	0.836	3.129	0.846
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 12:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
mbas pyetjeve, krijon hapësirë për të menduarit e nxën	31	3.936	0.629	3.419	0.620
inkurajon nxënësit të pyesin njëri-tjetrin	31	4.161	0.860	3.355	0.985
kërkon t'u shpjegojnë njëri-tjetrit kuptimin rreth temave	31	3.677	1.077	2.548	0.768
kontrollon rregullisht të kuptuarit	31	3.903	0.944	3.258	0.575
parashtron pyetje, të cilat nxisin komente	31	3.903	0.597	2.968	0.657

Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 25:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
u ofron mundësi nxënësve për të dhënë zgjidhje	31	3.839	1.068	3.484	0.890
u kërkon nxënësve të zbatojnë zgjidhjet e tyre	31	3.871	1.258	3.065	0.998
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 31:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
bën kujdes për të vlerësuar supozimet / leximin paraprak	31	3.968	0.875	3.548	0.888
ka zgjidhje të lidhura me kontekstin	31	3.871	0.562	3.194	0.477
stimulon përdorimin e zgjidhjeve alternative	31	3.710	1.071	3.032	0.875
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 32:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
lehtëson ndërveprimin reciprok mes nxënësve	31	4.161	1.036	3.710	0.529
siguron ndërveprimin midis mësuesit dhe nxënësve	31	4.194	1.014	3.613	0.882
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Fig. 4.1.5 Udhezime e detyra te diferencuara

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Zhvill. mësimin në përshtatje me nx	31	4.086	0.882
përshtat/shqyrton detyrat sipas nx	31	3.925	0.871
u ofron kohë/udhëzime shtesë	31	3.544	1.135
mbështet vetë-besimin e nxënësve	31	4.194	0.836

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 20:	31	3.409	0.749
Tipari 21:	31	3.075	0.871
Tipari 22:	31	2.632	1.108
Tipari 23:	31	3.855	0.777

Valid N (listwise)	31	3.94	0.93

a. me trajnim

Valid N (listwise)	31	3.24	0.88

b. pa trajnim

Tipari 20 :

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
lejon të punojnë nx. që kanë më pak nevojë për udhëz	31	4.194	0.833	4.000	0.516
jep udhëzim shtesë për grupe apo nxënës të veçantë	31	4.000	1.000	2.968	0.836
i drejtohet të gjithë grupeve në klasë	31	4.065	0.814	3.258	0.893
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 21:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
bën dallim në objektiva midis nxënësve të veçantë	31	3.807	0.980	2.742	0.815
diferencon nxënësit në kohë përfundimin e detyrës	31	3.871	0.763	3.032	0.948
lejon fëmijët të përdorin materiale ndihmëse	31	4.097	0.870	3.452	0.850
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 22:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
ofron kohë të nxëni shtesë nxënësve që përpiqen	31	4.161	0.820	3.065	0.998
u ofron kohë mësimi shtesë nxënësve që përpiqen	31	3.839	1.186	2.645	1.170
ofron për ta kohë shtesë për praktikë	31	3.548	1.060	2.613	1.022
ofron mësim paraprak para fillimit të mësimit	31	2.871	1.432	2.194	1.046
ofron udhëzim shtesë pas mësimit	30	3.300	1.179	2.645	1.305
Valid N (listwise)	30				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 23:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D

reagon pozitivisht në pyetjet dhe përgjigjet e nxënësve	31	4.323	0.791	3.903	0.870
shpreh pritshmëri pozitive për nxënësit që përpiqen	31	3.936	0.998	3.613	0.558
i bën komplimente për rezultatet e tyre	31	4.419	0.807	4.129	0.562
respekton kontributin e tyre	31	4.097	0.746	3.774	1.117
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Fig. 4.1.6 Strategjitë e Mësimdhënies dhe të nxënit :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
fton nx. për strategji në zgjidh. e problem	31	3.768	1.049
nxit të menduarit kritik në nxënësit	31	3.839	0.702
Sig. materiale mësimore të përshtatshme	31	3.656	1.052
mëson nxënësit si të gjejnë zgjidhje	31	3.613	0.884
mëson nx, si të zbërthejnë problema...	31	3.927	0.811
nxit nxënësit të mendojnë rreth zgjidhjeve	31	3.699	0.950
Valid N (listwise)	31	3.77	0.90

a. me trajnim

Descriptive Statistics[b]

	N	Mean	Std. D
Tipari 24:	31	3.121	0.845
Tipari 26:	31	2.860	0.865
Tipari 27:	31	2.989	0.774
Tipari 28:	31	3.043	0.814
Tipari 29:	31	3.581	0.722
Tipari 30:	31	2.871	0.814
Valid N	31	3.12	0.80

b. pa trajnim

Tipari 24 :

	Descriptive Statistics[a]			**Descriptive Statistics[b]**	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
i jep nxënësit sugjerime rreth zgjidhjeve	31	4.129	0.846	3.677	0.748
mëson ata të kërkojnë dhe t'i adresohen strategjive	31	3.419	1.259	2.968	0.752
u mëson atyre përdorimin e burimeve të organizimit	31	3.323	1.376	2.677	0.945
ofron mundësi për zgjidhjen e problemeve	30	4.200	0.714	3.161	0.934
Valid N (listwise)	30				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 26:

	Descriptive Statistics[a]			**Descriptive Statistics[b]**	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
mëson nxënësit si të thjeshtojë problemet	31	3.968	0.547	3.194	0.833
mëson nx. si të zbërthejë problemet e komplikuara në	31	3.807	0.703	2.742	0.965
mëson nx. si të vendosë rregull në probleme të kompl	31	3.742	0.855	2.645	0.798

Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 27:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
mëson nxënësit se si të vlerësojnë rezultatet	31	3.871	0.846	3.290	0.643
mëson nxënësit të parashikojnë rezultatet	31	3.452	1.261	2.807	0.833
lejon nxënësit të lidhë rezultatet me situatat praktike	31	3.645	1.050	2.871	0.846
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 28:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
promovon përdorimin e vetëdijshëm të njohurive	31	3.742	0.773	2.871	0.922
mëson nxënësit si të përdorin zgjidhje në …	31	3.355	0.985	3.065	0.727
lidh problemet aktuale me ato të zgjidhura më parë	31	3.742	0.893	3.194	0.792
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 29 :

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
i kërkon nxënësve të identifikojnë arsyet	31	3.581	0.992	3.226	0.762
i fton nxënësit që të japin mendimin e tyre	31	4.258	0.445	4.032	0.605
kërkon nx. të reflektojnë mbi zgjidhjet	31	3.742	0.999	3.323	0.748
i fton nxënësit të japin shembuj të tyre	31	4.129	0.806	3.742	0.773
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

Tipari 30:

	Descriptive Statistics[a]			Descriptive Statistics[b]	
	N	Mean	Std. D	Mean	Std. D
fton nx. të shpjegojnë strategjitë në zgjidhjen e probl.	31	3.968	0.752	3.032	0.836
siguron udhëzime të qarta në strategjitë për zgjidhje	31	3.774	0.956	2.936	0.727
fton nx për të shpjeguar avantazhet/disavantazhet	31	3.355	1.142	2.645	0.877
Valid N (listwise)	31				

a. me trajnim b. pa trajnim

SHTOJCA C.3 Rezultatet e testit për mentorimin e praktikave mësimdhënëse të SP

Faktori 1: Veçoritë personale

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Mësuesi mentor ishte mbështetës për mua në mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ndjehej mirë në biseda me mua mbi mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of rrënjosi tek unë qëndrime pozitive në drejtim të mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më mdihmoi për të reflektuar në përmirësimin e praktikave të m/dhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më bëri të ndjehem më i sigurt is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më dëgjoi me vëmendje për çështje të mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 2: Kërkesat e sistemit

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diskuton me mua politikat shkollore të përdorura në mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më përshkroi dokumentacionin kurrikular is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diskutoi me mua ide për mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 3: Njohuritë pedagogjike

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më udhëheq mua në përgatitjen e mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ndihmoi mua strategjitë e menaxhimit të klasës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ndihmoi në zbatimin e strategjive të mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ndihmoi në planifikimin kohor të mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diskutoi me mua aftësitë pyetëse për mësimdhënie efektive is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of zhvilloi strategjitë e mia për mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diskutoi me mua mbi njohuritë e nevojshme për të dhënë mësim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më dha udhëzime të qarta për planifikimin e lëndëve mësimore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ofroi strategji për të zgjidhur problemet gjatë mësimdhënies is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më dha mua një këndvështrim të ri mbi mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më tregoi si të vlerësoj të nxënët e nxënësve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 4: Modelimi

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of përdor gjuhë të përshtatshme për kurrikulën mësimore aktuale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of modelon mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ka një raport të mirë me nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of shfaq entuziazëm kur jep mësim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of modeloi menaxhim efektiv të klasës gjatë mësimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ishte efektiv në mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of përdor materiale të përshtatshme për mësimdhënie is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of kishte aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 5: Reflektimi

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of diskutoi vlerësimin e mësimdhënie sime is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ofroi vërejtje me gojë mbi mësimdhënien time is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më ofroi reagime me shkrim mbi mësimdhënien time is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of me shyrtoi pälnifikimin e oreve mesiore para zhvillimit te tyre is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of artikuloi qartë çfarë më nevojitet mua për të përmirësuar mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of më vëzhgoi para se te jepte reagime mbi mësimdhënien time is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

SHTOJCA C.4 Rezultate nga analiza statistikore përshkruese dhe krahasuese për mentorimin

Tabela 4.3.1 "Veçoritë personale " për mentorimin gjatë PP						
	Me trajnim			Pa trajnim		
Praktikat mentoruese	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
Mbështetës	31	4.6774	0.47519	31	2.9355	0.92864
Rrënjos qëndrime pozitive	31	4.3226	0.83215	27	2.8889	0.89156
Ushqen besim	31	4.4839	0.56985	31	2.6129	0.8437
Ndjehej mire në biseda	31	4.2258	0.4973	31	2.8065	0.87252
Ndihmon në reflektim	31	4.5806	0.56416	31	2.8065	0.87252
Dëgjues i kujdesshëm	31	4.3548	0.66073	28	2.5	0.96225
		4.441	0.600		2.758	0.895

Tabela 4.3.2. "Kërkesat e sistemit " për mentorimin gjatë PP						
	Me trajnim			Pa trajnim		
Praktikat mentoruese	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
Diskutoi politikat shkollore	31	3.6774	.70176	31	2.0968	.87005
Përshkroi dokum kurrikular	31	4.0323	.48193	31	2.2258	.88354
diskutoi ide për m/dhënien	30	4.3000	.59596	29	2.7931	1.01346

Tabela 4.3.3. "Njohuritë pedagogjike" për mentorimin gjatë PP						
	Me trajnim			Pa trajnim		
Praktikat mentoruese	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
më udhëheq në përgatitjen e mësimit	31	4.5161	.50800	31	3.0000	1.06458
ndihmoi me str. e menaxh. të klasës	31	4.7742	.42502	30	3.1000	.88474
ndihmoi në zbat. strat. të m/dhënies	31	4.7742	.42502	28	2.8571	.75593
ndihmoi në planif koh. të m/dhënies	31	4.6452	.55066	31	2.8387	1.18594
më zhvilloi strategjitë për m/dhënie	31	2.6129	.91933	31	2.6129	.91933
diskutoi me mua aftësitë pyetëse	31	4.2258	.49730	31	2.7419	.99892
diskutoi me mua njohuritë për m/dhënie	31	4.2581	.44480	31	2.6774	.90874
udhëzime të qarta për planifik e lëndëve	31	4.4194	.56416	30	2.9333	.90719
ofroi strat. për zgjidhjen probl.gjatë m/dhënies	31	4.4194	.56416	28	2.5714	.83571
më dha një këndvështrim të ri mbi m/dhënien	31	4.0968	.53882	31	2.7419	.96498
më tregoi si të vlerësoj të nxënët e nxënësve	31	4.5484	.50588	30	3.1333	.97320

Tabela 4.3.4. "Modelimi" për mentorimin gjatë PP		
	Me trajnim	Pa trajnim

Praktikat mentoruese	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
përdor gjuhë të përshtatshme mësimore	31	4.2581	.63075	31	3.0645	.99785
modelon mësimdhënien	31	4.5161	.50800	31	3.3226	.90874
ka raport të mirë me nxënës	31	4.8387	.37388	31	3.2903	1.10132
shfaq entuziazëm në mësim	31	4.4194	.67202	31	2.9355	.77182
modeloi menaxhim efektiv të klasës	31	4.4516	.72290	28	2.8929	.95604
ishte efektiv në m/dhënie	31	4.7097	.46141	31	3.1935	1.01388
përdor materiale të përshtatshme	31	4.5484	.67521	29	3.1724	1.16708
aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit	31	4.6129	.49514	30	3.0333	1.18855

Tabela 4.3.5. "Reagimi/Reflektimi" për mentorimin gjatë PP

	Me trajnim			Pa trajnim		
Praktikat mentoruese	N	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D
diskutoi vlerësimin e mësimdhënie sime	31	4.2581	.57548	30	2.8667	1.07425
ofroi vërejtje me gojë mbi m/dhënien time	31	4.4194	.95827	30	2.8333	1.17688
ofroi reagime me shkrim mbi m/dhënien time	31	3.7097	.69251	31	2.1935	1.01388
shqyrtoi planifik e oreve mesiore para zhvill.	31	4.5161	.56985	31	3.1613	1.06761
artikuloi nevojat për përmirësim të m/dhënies	31	4.3226	.65254	31	2.5806	.92283
më vëzhgoi para reagimeve mbi m/dhënien	31	4.7097	.46141	31	3.1935	1.13782

Veçoritë personale

		Frequency	Percent∗
Valid	Mësuesi mentor ishte mbështetës në m/dhënie	41	66.2
	ndjehej mirë në biseda me mua mbi m/dhënien	33	53.2
	rrënjosi tek unë qëndrime pozitive për mësimdhënie	35	56.5
	më ndihmoi në reflektim për përmirësimin e m/dhënies	35	56.4
	më bëri të ndjehem më i sigurt	33	53.2
	më dëgjoi me vëmendje	31	50.
	Total		56.

∗përqindja e pohimeve "plotësisht dakort" dhe "dakort"

Kërkesat e sistemit

		Frequency	Percent∗
Valid	diskutoi politikat shkollore	19	30.7
	përshkroi dokumentacionin kurrikular	30	58.4
	diskutoi me mua ide për m/dhënien	36	61
	Total		50.

Njohuritë pedagogjike

		Frequency	Percent*
Valid	më udhëheq në përgatitjen e mësimit	44	70
	ndihmoi me str. e menaxh. të klasës	42	67.7
	ndihmoi në zbat. strat. të m/dhënies	33	53.2
	ndihmoi në planif koh. të m/dhënies	42	67.8
	më zhvilloi strategjitë për m/dhënie	32	51.6
	diskutoi me mua aftësitë pyetëse	38	61.3
	diskutoi me mua njohuritë për m/dhënie	35	56.4
	udhëzime të qarta për planifik e lëndëve	39	62.9
	ofroi strat. për zgjidhjen probl.gjatë m/dhënies	33	53.2
	më dha një këndvështrim të ri mbi m/dhënien	35	56.5
	më tregoi si të vlerësoj të nxënët e nxënësve	45	72.6
	Total		61.2

*përqindja e pohimeve "plotësisht dakort" dhe "dakort"

Modelimi

		Frequency	Percent*
Valid	përdor gjuhë të përshtatshme mësimore	40	64.6
	modelon mësimdhënien	48	76.4
	ka raport të mirë me nxënës	49	79.1
	shfaq entuziazëm në mësim	35	56.4
	modeloi menaxhim efektiv të klasës	35	56.4
	ishte efektiv në m/dhënie	46	74.2
	përdor materiale të përshtatshme	42	67.8
	aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit	45	72.6
	Total		68.4

*përqindja e pohimeve "plotësisht dakort" dhe "dakort"

Reagimi/Reflektimi

		Frequency	Percent*
Valid	diskutoi vlerësimin e mësimdhënie sime	39	62.9
	ofroi vërejtje me gojë mbi m/dhënien time	38	61.3
	ofroi reagime me shkrim mbi m/dhënien time	22	35.5
	shqyrtoi planifik e oreve mesiore para zhvill.	45	72.5
	artikuloi nevojat për përmirësim të m/dhënies	33	53.3
	më vëzhgoi para reagimeve mbi m/dhënien	48	77.4
	Total		60.5

Veçoritë personale

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Mësuesi mentor ishte mbështetës në m/dhënie	31	4.6774	.47519
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 1 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
Mësuesi mentor ishte mbështetës në m/dhënie	31	2.9355	.92864
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 17 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std.
ndjehej mirë në biseda me mua mbi m/dhënien	31	4.2258	.497
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ndjehej mirë në biseda me mua mbi m/dhënien	31	2.8065	.87252
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 22:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
rrënjosi tek unë qëndrime pozitive për mësimdhënie	27	2.8889	.89156
Valid N (listwise)	27		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
rrënjosi tek unë qëndrime pozitive për mësimdhënie	31	4.3226	0.83215
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 23:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi në reflektim për përmirësimin e m/dhënies	31	4.5806	.56416
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi në reflektim për përmirësimin e m/dhënies	31	2.8065	.87252
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 26:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më bëri të ndjehem më i sigurt	31	2.6129	.84370
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më bëri të ndjehem më i sigurt	31	4.4839	.56985
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 31:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më dëgjoi me vëmendje	31	4.3548	.66073
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më dëgjoi me vëmendje	28	2.5000	.96225
Valid N (listwise)	28		

a. trajnimi = patrajnim

Kerkesat e sistemit

Pyetja 4 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std.
diskutoi me mua politikat shkollore	31	2.0968	.870
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi me mua politikat shkollore	31	3.6774	.70176
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 11:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më përshkroi dokumentacionin	31	4.0323	.48193
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
përshkroi dokumentacionin	31	2.2258	.88354
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 25:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi ide për m/dhënien	30	4.3000	.59596
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi ide për m/dhënien	29	2.7931	1.01346
Valid N (listwise)	29		

a. trajnimi = patrajnim

Njohuritë pedagogjike

Pyetja 3:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më udhëheq në përg. e mësimit	31	4.5161	.50800
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më udhëheq në përgat e mësimit	31	3.0000	1.06458
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 6:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi me strategjitë e menaxhimit të klasës	31	4.774	.4250
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi me strategjitë e menaxhimit të klasës	30	3.100	.884
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 8:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi në zbatimin e strategjive të mësimdhënie	31	4.354	.4863
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

scriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
hmoi në zbatimin e ategjive të m/dhënies	28	2.857	.755
id N (listwise)	28		

rajnimi = patrajnim

Pyetja 10 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ndihmoi në planifikimin kohor të mësimdhënies	31	4.645	.5506
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ndihmoi në planifikimin kohor të mësimdhënies	31	2.838	1.1859
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 14:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	St. D
zhvilloi strategjitë e mia për mësimdhënie	31	4.129	.618
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	St. D
zhvilloi strategjitë e mia për mësimdhënie	31	2.612	.9193
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 18:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi aftësitë pyetëse	31	4.2258	.49730
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi aftësitë pyetëse	31	2.7419	.99892
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 21:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi njohuritë e nevojshme për m/dhënie	31	4.258	.444
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	St. D
diskutoi njohuritë e nevojshme për m/dhënie	31	2.677	.9087
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 24:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
dha udhëzime të qarta për planifikimin e lëndëve	30	2.933	.907
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më dha udhëzime të qarta për planifikimin e lëndëve	31	4.419	.564
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 27:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ofroi strategji për të zgjidhur problemet gjatë m/dhënies	31	4.419	.564
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ofroi strategji për të zgjidhur problemet gjatë m/dhënies	28	2.5714	.83571
Valid N (listwise)	28		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 30:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
dha këndvështrim të ri mbi mësimdhënien	31	2.7419	.96498
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
dha këndvështrim të ri mbi mësimdhënie	31	4.0968	.53882
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 32:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më tregoi si të vlerësoj nxën	31	4.5484	.50588
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më tregoi si të vlerësoj nxën	30	3.1333	.97320
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Modelimi :

Pyetja 2 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
përdor gjuhë të përshtatshme	31	4.2581	.63075
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
përdor gjuhë të përshtatshme	31	3.0645	.99785
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 5:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
modelon mësimdhënien	31	4.516	.508
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
modelon mësimdhënien	31	3.322	.908
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 7:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ka raport të mirë me nxënës	31	4.83	.373
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ka raport të mirë me nxënës	31	3.2903	1.101
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 9:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
shfaq entuziazëm në mësim	31	2.9355	.77182
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
shfaq entuziazëm në mësim	31	4.4194	.67202
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 12:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
modeloi menaxhim efektiv të klasës	28	2.893	.956
Valid N (listwise)	28		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
modeloi menaxhim efektiv të klasës	31	4.451	.7229
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 15:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ishte efektiv në m/dhënie	31	4.709	.46141
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ishte efektiv në m/dhënie	31	3.193	1.0138
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 19:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
përdor materiale të përshtatshme	29	3.172	1.167
Valid N (listwise)	29		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
përdor materiale të përshtatshme	31	4.548	.675
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 29:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit	30	3.0333	1.18855
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
aktivitete të mirëorganizuara për nxënësit	31	4.6129	.49514
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Reagimi :

Pyetja 13 :

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi vlerësimin e m/dhënie sime	30	2.8667	1.07425
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
diskutoi vlerësimin e m/dhënie sime	31	4.2581	.57548
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 16:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
ofroi vërejtje me gojë	30	2.8333	1.17688
Valid N (listwise)	30		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ofroi vërejtje me gojë	31	4.4194	.95827
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Pyetja 20:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ofroi reagime me shkrim	31	3.7097	.69251
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më ofroi reagime me shkrim	31	2.1935	1.01388
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 28:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
shqyrtoi planif e mesimit para	31	4.5161	.56985
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
shqyrtoi planif e mesimit para	31	3.1613	1.06761
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 33:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
artikuloi qartë nevojat për të përmirësuar mësimdhënien	31	4.3226	.65254
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
artikuloi qartë nevojat për të përmirësuar mësimdhënien	31	2.5806	.92283
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Pyetja 34:

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
vëzhgoi para se te jepte reagime	31	3.1935	1.13782
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = patrajnim

Descriptive Statistics[a]

	N	Mean	Std. D
më vëzhgoi para se te jepte reagime	31	4.7097	.46141
Valid N (listwise)	31		

a. trajnimi = metrajnim

SHTOJCA C 5. Testimi i hipotezave mbi marrëdhënien mentoruese

Faktori 1: Marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi zhvillimin e marrëdhënies

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Mësuesi më inkurajon të shprehem, lidhur me përvojat profesionale e shoqërore is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Përpiqet të më mbështesë, kur jam i shqetësuar, duke diskutuar për sfidat dhe vështirësitë e profesionit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Kontakti vizual është shumë i rëndësishëm gjatë takimeve me mua is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Merr informacion lidhur me vizionin tim për ekuilibrin midis jetës personale/profesionale, për të më ndihmuar në këtë drejtim is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Merr masa që të mos na ndërpresin diskutimin persona të tjerë apo edhe telefoni is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të komunikojë mendimet dhe perceptimet, kur unë shpreh qëndrime negative me sjellje joverbale (kontakti pamor, toni i zërit, shprehja e fytyrës). is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Dëgjon kritikat, lidhur me politikat dhe rregullat e institucionit dhe marrëdhënieve me kolegët is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më informon që gjatë takimeve tona mund të shpreh ndjenja negative, si ankthi, dyshimi, mërzitja dhe frika, lidhur me realitetin profesional is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton me mua për ndjenjat negative dhe pozitive që ndjej (shfaq) përkundrejt kompetencave të nevojshme për të arritur suksesin në karrierë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Provon të qartësojë problematikat që shtroj, duke i kuptuar ato is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 2: Marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi informacionin

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Informohet për arritjet e mia në realizimin e objektivave profesionale gjate takimeve is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më njoh me stafin e shkollës, për informacionin e duhur mbi objektivat dhe perspektivën në profesion is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më sugjeron orarin dhe takimet, për mbarëvajtje e praktikës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton arsyet që kanë influencuar zgjedhjen e karrierës si mësues is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon tal informoj për ecurinë dhe arritjet e mia në shkollë; dhe vështirësitë gjatë viteve të studimit is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton e më afron kështilla praktike për strategjitë në mësimdhënie, për të përmirësuar performancën time is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Formulon rekomandime mbi kualifikimin e kompetencat që duhet të zhvillojë mbështetur në informacionin që zotëron is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton arsyet që influencojnë në veprimtari të formimit e përsosjes dhe më ndihmon të planifikoj rrugët për një zhvillim të vazhdueshëm is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më ndihmon të përmirësoj etapat e ndryshme në formimin si mësues dhe të përdor strategjitë e përshtatshme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton me mua për perceptimin mbi rolin e mentorit me qëllim që pritshmëritë të jenë realiste dhe të përshtatshme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 3: Marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi lehtësimin

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon të zbuloj metodat për të favorizuar zhvillimin tim profesional is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më udhëheq, kundërzbulojmë së bashku mundësitë e karrierës dhe mënyrat e lehtësimit të zhvillimit profesional is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Provon të më udhëheqë drejt zhvillimit të kompetencave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Inkurajon konsultimet me mua, për të diskutuar idetë, emocionet dhe shpresat në drejtim të rrugëtimit si mësimdhënës is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon të mbështetem në përvojën e jetës për të vepruar mbi realitetin profesional nëse shpreh mungesë besimi në aftësitë mia is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Formulon pyetje të hapura mbi progresin tim në hyrjen në profesion is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 4: Mrrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi konfrontimin

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të më njohë me një mësues tjetër me përvojë në marrëdhëniet e ndihmës mentoruese, nëse shfaq vështirësi që s' mund t'i zgjidhë vetë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të më tregojë rrugën që duhet të ndjek, në arritjen e objektivave profesionalë, për të përshtatur/administruar vështirësitë profesionale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më nxit interesin për të folur me të tjerët për problemet profesionale, edhe nëse preferoj që të mos i zgjidh ato menjëherë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të më bëjë pjesë të ideve të tij/saj, kur sheh se ambiciet dhe objektivat e mia bazohen në informacione të gabuara apo të paplota is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më udhëheq të qartësoj besimet dhe vlerat is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Përdor shembuj që arritja profesionale mbështetet në angazhim, përpjekjet dhe aftësi për të përcaktuar objektiva reale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më ndërgjegjësoj për impaktet negative të mundshme, nëse nuk siguroj vazhdimësinë e vendimeve profesionale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të bëjë kritikë konstruktive ndaj meje, kur shikon se nuk marr vendime që favorizojnë të nxënët dhe ndihmojnë zhvillimin profesional is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Bën komente të ndryshme, nëse sjellja ime i duket e papërshtatshme dhe kur është i bindur se jam i gatshëm të reagoj pozitivisht is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më pyet për vendimet dhe veprimet që ndërmarr përballë disa problematikave të vështira, kur sheh se zgjedhjet e dhëna i duken të papërshtatshme is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Adreson kritika ndaj meje dhe më informon për impaktin e sjelljes dështuese mbi zgjidhjen e disa problemeve profesionale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Mban parasysh natyrën e marrëdhënies sonë dhe aftësinë për të bashkëpunuar dhe bashkëvepruar përballë zgjedhjeve të mia is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 5: Marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi modelimin e mentorit

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskuton me mua, kur dekurajohem përpara vështirësive, lidhur me përcaktimin e objektiva reale për mësimdhënien is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të ndaje me mua përvojën profesionale, kur gjykon se kjo gjë do të mund të lehtësojë gjykimin (mendimin) tim. is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më njeh me mjetet që ka përdorur për zhvillimin profesional, kur sheh se kjo më ndihmon të gjykoj për përvojën personale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Shpreh besim ndaj meje, lidhur me aftësinë për të realizuar me sukses arritjen e objektivave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Përdor përvojën personale për të më treguar mjetet e ndryshme mbështetëse për të rritur të nxënët (ndërrimi i roleve, trajnime, udhëzime të veçanta) is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më njeh me ndjenjat dhe perceptimet e tij/saj, nëse gjykon se kjo gjë është e dobishme për temën e diskutimit tonë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Faktori 6: Marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi vizionin e të mentoruarit

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon të përftoj informacion të vazhdueshëm per mundësitë e karrierës dhe këkesat që lidhen me të is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Përpiqet të më stimulojë/inkurajojë të mendoj pël domosdoshmërinë e investimit të energjisë e kohës, për ndryshimet në jetën profesionale/personale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Siguron vazhdimësinë e objektivave të përcaktuara nga unë gjatë takimeve me të dhe nuk heziton të japë udhëzime is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon të rishoh strategjitë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Diskutoj me mua për kompetencat që duhet të konsolidoj apo të zhvilloj, në funksion të objektivave të përgatitjes profesionale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më propozon diskutime mbi kompetencat profesionale is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Më inkurajon të informoj vazhdimisht mbi zgjedhje e duhura në raport me planifikimin is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Shpreh besim në kompetencat e mia profesionale, kur provoj vështirësi në përmbushjen e detyrës për shkak të presionit në futjen në mësimdhënie apo në marrëdhënie me aktorë të tjerë is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Zbulon me mua angazhimin tim përkundrejt objektivave të karrierës dhe dëshirës për të investuar kohë dhe energji, që ta bëjë të nxënët të dobishëm për arritjen e këtyre objektivave is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Kërkon të zbuloj burimet, për t'u përshtatur më mirë ndaj ndryshimeve në formimin profesional dhe stresit gjatë praktikës sime is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Nuk heziton të më kujtojë se roli konsiston në dhënien e ndihmës, mbështetjes dhe këshillave, kur shfaqem skeptik dhe i pasigurt në raport me objektivat e takimeve tona is the same across categories of trajnimi.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

SHTOJCA C6 : Rezultate nga instrumenti PAMS

Komponenti 1. Marrëdhënia mentoruese-zhvillimi i marrëdhënies

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	93.5
	Excluded[a]	2	6.5
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	27	87.1
	Excluded[a]	4	12.9
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese-zhvillimi i marrëdhënies	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Mësuesi më inkurajon të shprehem, lidhur me përvojat prof e shoq	4.3103	.66027	29	2.6667	.55470	27
Mbështesës kur jam i shqetësuar për vështirësitë e m/dhënies	4.0345	.73108	29	2.2963	.86890	27
Kontakti vizual është shumë i rëndësishëm gjatë takimeve me mua	4.1379	.74278	29	2.8148	.96225	27
Merr informacion mbi vizionin tim jetës personale/profesionale	3.6207	.90292	29	2.1111	.84732	27
Merr masa që të mos na ndërpresin persona të tjerë apo telefoni	4.3103	.54139	29	2.6667	1.1094	27
Komunikon kur unë shpreh qëndrime negative me sjellje joverbale	4.0345	.73108	29	2.4815	.97548	27
Dëgjon kritikat mbi politikat/rregullat e institucionit, madhën me koleg	3.6552	1.07822	29	2.0370	.97985	27
Më lejon të shpreh ankthi, dyshimi, mërzitje, frika, lidhur me m.dhen	3.5862	.82450	29	2.3333	.96077	27
Diskuton për ndjenjat negative dhe pozitive përkundrejt kompet prof	3.8621	.51576	29	2.3704	.83887	27
Provon të qartësojë problematikat që shtroj, duke i kuptuar ato	4.1379	.58089	29	2.4074	.79707	27
Total						

Komponenti 2. Marrëdhënia mentoruese-informimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	27	87.1
	Excluded[a]	4	12.9
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese - informimi	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Në takime inform për arritjet e mia në realizimin e objektivave profes.	4.0000	.57735	31	2.1852	.68146	27
Më njeh me stafin e shkollës, për informacionin mbi objektiv në m/dh	3.7742	.71692	31	2.0370	.64935	27
Më sugjeron orarin dhe takimet, për mbarëvajtjen e praktikës	4.3226	.59928	31	2.8148	1.0014	27
Diskuton arsyet që kanë influencuar zgjedhjen e karrierës si mësues	3.4516	.85005	31	2.1852	.78628	27
Më inkurajon ta informoj për ecurinë dhe arritjet e mia	4.0323	.54674	31	2.5556	.84732	27
Diskuton e afron këshilla praktike për strategjitë në mësimdhënie,	4.2581	.68155	31	2.6296	.96668	27
Formulon rekomandime mbi zhvillimin e kompetencat	3.8065	.54279	31	2.1481	.86397	27
Diskuton dhe ndihmon në planifik për një zhvillim të vazhdueshëm	3.7097	1.03902	31	2.0370	.70610	27
Më ndihmon të përmirësoj dhe të përdor strategjitë e përshtatshme	4.1613	.68784	31	2.2963	.77533	27
Diskuton mbi rolin e mentorit, që pritshmëritë të jenë të përshtatshme	4.0000	.77460	31	2.2222	.80064	27
Total						

Komponenti 3. Marrëdhënia mentoruese-lehtësimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	29	93.5
	Excluded[a]	2	6.5
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	26	83.9
	Excluded[a]	5	16.1
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese - lehtësimi	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Më inkurajon të zbuloj metodat për zhvillimin tim profesional	3.8621	.74278	29	1.8846	.71144	26
Më udhëheq drejt mundësive të zhvillimit profesional	3.8276	.71058	29	2.5385	.98917	26
Provon të më udhëheqë drejt zhvillimit të kompetencave	4.0345	.77840	29	2.6538	.84580	26
Inkurajon konsultimet për të diskutuar ide në drejtim të m/dhënies	3.8276	.75918	29	2.3462	.74524	26
Më inkurajon të mbështetem në përvojë, kur shpreh mungesë besimi	3.6552	.76885	29	2.3462	.79711	26
Formulon pyetje të hapura mbi progresin tim në hyrjen në profesion	4.0690	.70361	29	2.4231	.94543	26
Total						

Komponenti 3. Marrëdhënia mentoruese-sfida

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	28	90.3
	Excluded[a]	3	9.7
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese - sfida	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Më njeh me mësues me përvojë në marrëdh e ndihmës mentoruese	3.5806	.88597	31	1.9643	.79266	28
Nuk heziton të tregojë rrugën në arritjen e objekt,	4.2258	.56034	31	2.2500	.75154	28
Më nxit interesin për të folur me të tjerët për problemet profesionale	3.6452	.66073	31	2.1071	.56695	28
më bën pjesë të ideve, kur objektivat e mia janë të paplota	3.9355	.77182	31	2.3214	.77237	28
Më udhëheq të qartësoj besimet dhe vlerat	3.9355	.62905	31	2.3571	.82616	28
Përdor shembuj te mbështetjes në angazh, përpjekje dhe aftësi	4.1935	.74919	31	2.3929	.95604	28
Më ndërgjegjëson për impaktet negative, nëse nuk siguroj vazhdimë	4.0323	.54674	31	2.1071	.83174	28
Bën kritikë konstrukt kur nuk marr vendime mbi të nxënët&zhvill prof	3.8710	.92166	31	2.6071	1.0306	28
Bën komente, nëse sjellja ime i duket e papërshtatshme	4.0000	.89443	31	2.5357	1.0357	28
Më pyet për vendimet që ndërmarr përballë problemeve,	3.8710	.61870	31	2.3571	.73102	28
Adreson kritika dhe më informon për impaktin e sjelljes dështuese	3.7419	1.03175	31	2.8571	.89087	28
Mban parasysh natyrën e marrëdhënies dhe aftësinë për b/pununim	4.0968	.59749	31	2.4671	0.8603	28
Total						

Komponenti 4. Marrëdhënia mentoruese- modelimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	31	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	28	90.3
	Excluded[a]	3	9.7
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese - modelimi	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Diskuton me mua, kur dekurajohem përpara vështirësive,	4.0968	.65089	31	2.5000	.63828	28
Nuk heziton të ndaje me mua përvojën profesionale,	4.0323	.70635	31	2.5714	.92009	28
Më njeh me mjetet që ka përdorur për zhvillimin profesional,	4.1935	.70329	31	2.5357	.63725	28
Shpreh besim ndaj meje, në realiz me sukses arritjen e objektivave	4.1613	.58291	31	2.6071	.87514	28
Përdor përvojën personale për të më treguar mjetet mbështetëse	4.0323	.75206	31	2.4286	.79015	28
Më njeh me ndjenjat dhe perceptimet në dobi për diskutimin tonë	3.6452	.66073	31	1.9286	.71640	28
Total						

Komponenti 5. Marrëdhënia mentoruese- vizioni

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	96.8
	Excluded[a]	1	3.2
	Total	31	100.0

Trajnimi

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	24	77.4
	Excluded[a]	7	22.6
	Total	31	100.0

Krahasimi

Item Statistics

Marrëdhënia mentoruese - vizioni	Grupi Trajnimit			Grupi Kontrollit		
	Mean	Std. D	N	Mean	Std. D	N
Më inkurajon të përftoj informacion të vazhdueshëm	3.9667	.88992	30	2.0417	.69025	24
Më inkurajon për dmd e investimit të energjisë e kohës, në profesion	4.3000	.70221	30	2.2917	.80645	24
Siguron vazhdimësinë e objektivave dhe jep udhëzime	4.1333	.68145	30	2.5000	.58977	24
Më inkurajon të rishoh strategjitë	3.9333	.82768	30	2.5833	.97431	24
Diskutoj për kompetencat që duhet të konsolidoj	4.0000	.64327	30	2.4583	.93153	24
Më propozon diskutime mbi kompetencat profesionale	3.8333	.79148	30	2.3750	1.0135	24
Më inkurajon ta informoj vazhdimisht mbi r planifikimin	3.9000	.66176	30	2.3333	.76139	24
Shpreh besim në kompetencat e mia profesionale,	3.8333	.59209	30	2.2083	.72106	24
Zbulon me mua angazhimin tim përkundrejt objektivave	3.7000	.74971	30	2.2917	.90790	24
Kërkon të zbuloje burimet, për t'u përshtatur më mirë gjatë PP	3.9333	.63968	30	2.0000	.58977	24
Më kujton rolin e tij ndihmës, mbështetjës dhe këshillues	4.3000	.74971	30	2.3750	.87539	24
Total						

Frekuencat dhe % në përgjigjet "*shpesh"* dhe "*gjithmonë"* mbi marrëdhëniet mentoruese

zhvillimi i marrëdhënies

		Frequency	Percent*
Valid	Mësuesi më inkurajon të shprehem për përvojat prof & shoq.	29	46.8
	Përpiqet të më mbështesë,duke diskutuar për sfidat & vështirësitë	24	38.7
	Kontakti vizual është shumë i rëndësishëm gjatë takimeve me mua	33	53.2
	Informohet mbi vizionin tim jetën pers & prof, për të më ndihmuar	15	24.2
	Në diskutimet me mua, marr masa, që të mos na ndërpresin të tjerë	38	61.3
	komunik mendimet, kur unë shpreh qëndr neg joverbale	30	48.4
	Dëgjon kritikat, mbi politikat dhe rregullat e institucionit	22	35.5
	Bën komente të ndryshme, kur sjellja ime i duket e papërshtatshme	20	32.2
	Diskuton për ndjenjat negative dhe positive përkundrejt kompetenc të nevojshme	27	43.5
	Total		43

marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi informacionin

		Frequency	Percent*
Valid	informohet për arritjet e mia në realizimin e objektivave prof	29	46.8
	Më njoh me stafin e shkollës	19	30.7
	Më sugjeron orarin dhe takimet, ku do të diskutohet për praktikën	36	58.1
	diskuton arsyet që kanë influencuar zgjedhjen si mësues	17	27.4
	Më inkurajon ta informoj për ecurinë dhe arritjet e mia në shkollë	29	46.8
	Diskuton gjërësisht dhe më afron këshilla praktike për strategjitë në mësimdhënie	32	51.7
	Formulon rekomandime për kompetencat që duhet të zhvilloj	25	38.7
	Diskuton/ndihmon në zgjedhjen e veprimt të formimit dhe planifik për zhvillim	17	27.4
	Më ndihmon të përmirësoj dhe të përdor strategjitë e përshtatshme	30	48.4
	Diskuton mbi rolin e mentorit, që pritshmëritë të jenë të përshtatshme	25	40.3
	Total		42

marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi lehtësimin

		Frequency	Percent*
Valid	Më inkurajon të zbuloj metodat për të favorizuar zhvillimin tim profesional	21	33.9
	Më udhëheq në mundësitë e karrierës dhe mënyrat e lehtësimit të zhvill.	29	46.8
	Provon të udhëheqë drejt zhvillimit të kompetencave,	28	45.1
	Inkurajon konsultimet për të diskutuar idetë, emocionet dhe shpresat	20	32.3

	Më inkurajon të mbështetem në përvojën e jetës	21	33.8
	Formulon pyetje të hapura mbi progresin tim në hyrjen në profesion	28	45.2
	Total		40

marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi sfidën

		Frequency	Percent*
Valid	Nuk heziton të më njohë me të tjerë, nëse unë shfaq vësht. psik/emoc	31	50
	Nuk heziton të më tregojë rrugën në arritjen e objektikave profesionalë	33	53.3
	Më nxit interesin për të folur me të tjerët për problemet e mësimdhënies	35	56.4
	Nuk heziton të më bëjë pjesë të ideve të tij/saj,	25	40.3
	Më udhëheq të qartësoj besimet dhe vlerat kumbështen zgjedhjet e profesionit	25	40.3
	Përdor shembuj për mbështje në angazh, përpjekje e aft për të përcakt objekt	30	48.4
	Më ndërgjegjëson për impaktet negative, nëse nuk bëj përpjekje për përmirësim	30	48.4
	Nuk heziton të bëjë kritikë konstruk, kur ngurroj marr vendime në dobi të nxënët	31	50
	Bën komente të ndryshme, kur sjellja ime i duket e papërshtatshme	30	48.4
	Më pyet për vendimet dhe veprimet përballë disa problematikave të vështira	24	38.8
	Adreson kritika dhe inform për impaktin e sjelljes dështuese mbi zgjidhj e problem	26	41.9
	Mban parasysh natyr e marrëdh dhe aftës për të b/vepr përballë zgjedhjeve të mia	30	48.4
	Total		47

marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi modelimin e mentorit

		Frequency	Percent*
Valid	Diskuton kur dekurajohem përpara vështirësive,	26	41.9
	Ndan me mua përvojën prof, kur kjo mund të lehtësojë gjykimin (mendimin) tim	26	41.9
	Më njeh me mjetet e përdorur për zhvillimin prof, kur kjo më ndihmon të gjykoj	28	45.1
	Shpreh besim ndaj meje, mbi aftësinë për të realizuar me sukses arritjen e objekt	32	51.6
	Përdor përvojën personale për mjetet mbështetëse për të rritur të nxënët	26	41.9
	Më njeh me ndjenjat dhe perceptimet e tij/saj, kur është e dobishme për diskutim.	17	27.4
	Total		42

marrëdhënia e mentorimit e bazuar mbi vizionin e SP

		Frequency	Percent*

Valid	Më inkurajon për informacion të vazhd, mundësitë dhe kërkesat e karrierës	23	37.1
	më stimulon të mendoj për dmd për t'u përgatit për ndryshim në jetën prof e pers	29	46.8
	Siguron vazhdimësinë e objektivave gjatë takimeve dhe jep udhëzime per zhvillim	26	41.9
	Më inkurajon të rishoh strategjitë,	25	40.3
	Diskuton me mua kompetencat në funksion të objektivave të përgatitjes profesion	33	53.3
	Më propozon diskutime mbi kompetencat profesionale	29	44.8
	Më inkurajon ta informoj vazhdimisht mbi zgjedhjet per planifikimin e profesionit	23	37.1
	Shpreh besim në kompetencat e mia profesionale,	23	37.1
	Zbulon angazhimin tim që ta bëjë të nxënët të dobishëm për arritjen e objektivave	20	32.4
	Kërkon të zbuloj burimet, për te përshtatur ndryshimet dhe stresin gjatë praktikës	24	38.7
	më kujton se roli konsiston në dhënien e ndihmës, mbështetjes dhe këshillave,	28	45.2
	Total		41

“EFEKTET E MENTORIMIT TË VAZHDUESHËM NË PËRGATITJEN E SUKSESSHME TË MËSUESVE TË ARDHSHËM”

Abstrakt

Praktika pedagogjikë është një komponent kryesor i programeve të përgatitjes së mësuesve të ardhmën në Fakultetet e Edukimit. Mentorimi është parë si një strategji e vlefshme në përgatitjen sa më efektive të studentëve praktikantë për mësimdhënie dhe mësimnxënie. Qëllimi i këtij studimi është të shqyrtojë efektet e mentorimit të vazhdueshëm në përmirësimin e praktikave pedagogjike të studentëve që përgatiten për mësues në Arsimin Fillor në Fakultetin e Shkencave të Edukimit, në Universitetin “A. Xhuvani” dhe të zbulojë faktorët e shumtë që ndikojnë në të. Kampioni përbëhet nga 62 çifte studentë të regjistruar në vitin e tretë në programin e studimit Bachelor në “Mësues për Arsimin Fillor” dhe mësues mentorë. Në fillim u evidentuan dhe analizuan vështirësitë në hyrjen në profesion të mësuesve fillestarë. Më pas u ideua, modelua, miratua dhe u organizua një program trajnimi për mentorimin gjatë praktikave pedagogjike. Gjatë periudhës prill – qershor 2014 u mblodhën të dhëna mbi mësimdhënien dhe mësimnxënien e studentëve praktikantë gjatë praktikës së grupuar pedagogjike. Analiza krahasuese evidentoi se ekziston një marrëdhënie pozitive, e vlefshme nga ana statistikore mes trajnimit për mentorimin e praktikave pedagogjike dhe rezultateve të të nxënit tek studentët praktikantë. Gjetjet theksojnë strategji për përmirësim dhe rekomandime për hulumtime të mëtejshme.

Fusha e studimit: Mësimdhënia dhe zhvillimi profesional.

Fjalë themelore: mentorim, mësues mentor, student praktikant, praktikë pedagogjike, praktikë mentoruese, zhvillim profesional, marrëdhënie mentoruese, trajnimi i mentorëve

EFFECTS OF CONTINUOUS MENTORING IN THE SUCCESSFULL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Abstrakt

Teaching practice is a key component of future teachers preparation programs in the Faculty of Education. Mentoring is seen as a valid startegy in preparing student teachers as effectively as possible for teaching and learning. The main purpose of this study is to examine the effects of continuous mentoring in improving the pedagogical practices of students preparing to become teachers in the Elementary Education in the Faculty of Sciences and Education, in A. Xhuvani University and discover the many factors that affect it. The sample consists of 62 pairs of students registered in the third year of the Bachelor on the “Teachers for Elementary Education” program, and mentoring teachers. In the beginning the difficulties in entering in the profession of the beginning teachers were identified and analyzed. Later, a training program for mentoring during pedagogical practices was designed, modeled, approved and organized. During April - June 2014 was gathered data student teachers’ teaching and learning during the pedagogical group practice. Comparative analysis showed that there is a positive, statistically valid relationship between mentoring training for pedagogical practices and learning outcomes on student teachers. The findings highlight the strategies for improvement and recommendations for further research.

Field of study: Teaching and professional development.

Key words: mentoring, mentor teacher, student teacher, pedagogical practice, mentoring practice, professional development, mentoring relationships, mentor training

Adresa e FSHS: Bulevardi “Gjergj Fishta” , Tel: +355 4 223036