

# Bazat dhe arsyet

- Të veçantat dhe sfidat e mësimin të gjuhës së prejardhjes
- Raporte të përvojave dhe shembuj konkretë për mësimin dhe planifikimin e tij
- Çështjet thelbësore të pedagogjisë, të didaktikës dhe të metodikës në vendet e emigrimit

Basil Schader

Botues

Materiale për mësimin në gjuhën e prejardhjes

**Doracak dhe libër pune**

---

Seria «Materiale për mësimin në gjuhën e prejdardhjes» (MGJP; në Zvicër GJKA (Mësimi në Gjuhën dhe Kulturën e Atdheut). Doracaku dhe libri i punës.

Botuar nga Qendra IPE (International Projects in Education) e Shkollës së Lartë Pedagogjike.



---

Udhëheqës i projektit / botuesi:

Drejtuuesi i projektit/autori: Basil Schader, Prof. dr. dr., ekspert për didaktikën e gjuhës në SHLP në Cyrih (PH Zürich), ekspert për didaktikën ndërkulturore, autor tekstesh mësimore.

---

Ilustrimet, koncepti i përgjithshëm pamor dhe realizimi:

Barbara Müller, Erlenbach

---

Përkthimi:

Brikena Kadzadej

---

Shtypi:

Shtypshkronja Printing Press, Prishtina/Kosova

---

Kjo seri u financua nga Fondi i Llotarisë i Kantonit të Cyrihut.

## **LOTTERIEFONDS KANTON ZÜRICH**

---

Seria «Materiale për mësimin në gjuhën e prejdardhjes» u mundësua me mbështetjen e Entit Federal Zviceran për Kulturë (BAK).



Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI  
**Bundesamt für Kultur BAK**

---

Ky projekt u financua pjesërisht me përkrahje të Komisionit Evropian. Përgjegjësinë për përmbajtjen e këtij botimi e bartin vetë hartuesit/et; Komisioni nuk merr përgjegjësinë për përdorimin e mëtejshëm të të dhënave të përmbajtjes.



Lifelong  
Learning  
Programme

---

Numri ISBN i botimit përkatës gjermanisht:

ISBN 978-3-280-04117-8

---

# Pasqyra e përmbajtjes

**Parathënie për serinë «Materiale për mësimin e gjuhës së prejardhjes»** 5

---

**Për doracakun dhe librin e punës «Bazat dhe arsyet»** 7

---

## **I Mësimi i gjuhës së prejardhjes (MGJP): Thelbi, specifikat, qëllimet, sfidat**

**1** Ç'është dhe cilat janë qëllimet e mësimit të gjuhës së prejardhjes (MGJP)?  
(*Basil Schader, Markus Truniger*) 10

---

**2** Cilat janë sfidat për mësuesit e MGJP-së?  
(*Selin Öndül, Rita Tuggener*) 21

---

## **II Pikat e forta të pedagogjisë aktuale, didaktikës dhe metodikës nga këndvështrimi i vendeve të emigrimit**

**3** Pikat e forta për një mësim të mirë. Këndvështrim përmbledhës  
(*Andreas Helmke, Tuyet Helmke*) 34

---

**4** Çështje kryesore të pedagogjisë së kohës në vendet e emigrimit I: Çështje të një rëndësie të veçantë «botëkuptimore» konsensusi  
(*Judith Hollenweger, Rolf Gollob*) 42

---

**5** Çështjet thelbësore të pedagogjisë aktuale në vendet e emigrimit II: Aspekte që lidhen me shkollën dhe me edukimin  
(*Wiltrud Weidinger*) 52

---

**6** Pikat kryesore të metodikës dhe didaktikës aktuale të vendeve të emigrimit I: Përzgjedhja e formave të përshtatshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies  
(*Dora Luginbühl, Xavier Monn*) 63

---

**7** Pikat kryesore të metodikës dhe didaktikës aktuale në vendet e emigrimit II: Vlerësimi i rezultateve i orientuar drejt përkrahjes së nxënësve  
(*Christoph Schmid*) 77

---

**8** Pikat e forta të didaktikës dhe metodikës aktuale në vendet e emigrimit III: Përkrahja e gjerë gjuhësore  
(*Claudia Neugebauer, Claudio Nodari*) 88

### MGJP-ja-Pikat specifike kyçe.

9	Përzgjedhja e temave dhe e përmbajtjeve të përshtatshme ( <i>Sabina Larcher Klee</i> )	104
10	Gjetja dhe përzgjedhja e materialeve të përshtatshme ( <i>Basil Schader, Saskia Waibel</i> )	113
11	Planifikimi konkret i mësimin në lidhje me specifikat e procesit mësimor të gjuhës së prejardhjes ( <i>Basil Schader</i> )	123
12	Bashkëpunim me shkollën e vendit të emigrimit ( <i>Regina Bühlmann, Anja Giudici</i> )	135

### Pjesa informuese: Arsyet, fushat problematike

13	MGJP-ja në vende të ndryshme të emigrimit dhe ndërlidhja e saj me sistemin shkollor të vendit. Vështrim i përgjithshëm, fakte dhe modele ( <i>Anja Giudici</i> )	148
14	Kualifikimi i mësimdhënësve të MGJP-së: Nevoja, modele ( <i>Basil Schader, Nuhi Gashi, Elisabeth Furch, Elfie Fleck</i> )	157
15	Kërkime rreth efektshmërisë së MGJP-së: Niveli, problematikat dhe nevoja e hulumtimeve ( <i>Hans H. Reich, Edina Krompàk</i> )	168
16	Përfundimi: Proces optimal mësimor i MGJP-së si pjesë e një kulture të re të edukimit gjuhësor, një vizion i së ardhmes ( <i>Ingrid Gogolin</i> )	176
	<b>Autoret dhe autorët e pjesës A</b>	182

# Parathënie për serinë «Materiale për mësimin në gjuhën e prejardhjes»

Mësimi në gjuhën amtare ose të prejardhjes (MGJP; në Zvicër GJKA, mësimi në gjuhën dhe kulturën e atdheut) luan një rol të rëndësishëm për zhvillimin gjuhësor dhe të identitetit si dhe për përkujdesjen për shumëgjuhësinë, si një rekurs vetjak dhe shoqëror me shumë vlerë. Lidhur me këtë fakt, hulumtimet, linjat drejtuese, si edhe rekomandimet e Këshillit të Evropës R(82) 18 dhe R (98) 6, janë të qarta që prej shumë kohësh. Megjithatë ky mësim zhvillohet, në krahasim me mësimin e rregullt, ende në kushte të vështira. Kjo gjë ndodh për arsye të ndryshme:

- Mësimi në gjuhën e prejardhjes në shumë vende, përsa i përket aspektit financiar dhe institucional, qëndron në themele të dobëta. Pagesa e mësimdhënësve në Zvicër është pothuaj si kudo çështje e vendeve të prejardhjes madje edhe e prindërve.
- Mësimi në gjuhën e prejardhjes është më së shumti i lidhur jo mirë me mësimin e rregullt. Kontaktet dhe bashkëpunimi me mësimdhënësit e klasave të rregullta, shpesh zhvillohen shumë dobët.
- Mësimi në gjuhën e prejardhjes zhvillohet në më të shumtën vetëm dy orë në javë, gjë që e vështirëson punën në vazhdimësi.
- Mësimi në gjuhën e prejardhjes është, në të shumtën, vullnetarisht, detyrimi për nxënësit nuk është shumë i fortë.
- Mësimi në gjuhën e prejardhjes, si rregull, zhvillohet si mësim në shumë klasa, në të cilin marrin pjesë njëkohësisht nxënës që nga klasa e parë e deri në klasën e nëntë. Kjo kërkon nga mësimdhënësit aftësi të lartë didaktike si edhe aftësi për të diferencuar nxënësit në klasë.
- Heterogjeniteti i bashkësisë së nxënësve në mësimin e gjuhës së prejardhjes është veçanërisht shumë i lartë edhe në raport me kompetencat gjuhësore të nxënësve, ndërkohë kur disa sjellin nga shtëpia njohuri të mira në variantet dialektore ose të standardit të gjuhës së parë, të tjerë e flasin këtë vetëm në dialekt. Shumica që jeton tashmë në gjeneratën e dytë apo të tretë në vendin e ri të emigrimit, gjuha e atij vendi (p.sh. gjermanishtja) është bërë gjuhë e fortë, derisa gjuhën e parë e zotërojnë vetëm në variantin dialektor, dhe atë vetëm gojarisht dhe me një leksik të kufizuar rreth temave familjare.

- Mësuesit e gjuhës së prejardhjes parimisht kanë marrë në vendet e tyre të prejardhjes një arsimim të mirë bazë, por nuk janë të përgatitur për realitetin dhe specifikat e mësimin në shkollat me shumë klasa në emigrim. Mundësitë e kualifikimit në vendet e emigrimit zhvillohen në masë ende të pamjaftueshme.

Seria «Materiale për mësimin në gjuhën e prejardhjes» i përkrah mësimdhënësit e këtij mësimi në detyrën e tyre të rëndësishme e me kërkesa të larta, e me këtë dëshiron të japë ndihmesë për një cilësi maksimale të tij. Nga njëra anë është me rëndësi dhënia e principeve dhe e arsyeve të pedagogjisë dhe didaktikës në vendet emigruese perëndimore dhe evropianoveriore, (krahaso vëllimin e paraqitur) nga ana tjetër dhënia e shtysave dhe modeleve mësimore praktike e konkrete. Përparësi përbën këtu përkrahja e kompetencave gjuhësore. Tek shtysat didaktike në mënyrë të vetëdijshme përdoren principet dhe metodat, të cilat për nxënësit janë të njohura nga mësimi i rregullt dhe tekstet mësimore përkatëse. Për këtë do të duhej që mësimi në gjuhën e prejardhjes dhe mësimi i rregullt, mundësisht t'i afrohen njëri-tjetrit në kuptim të një koherence të madhe. Përmes faktit që mësimdhënësit e mësimin në gjuhën e prejardhjes, njohin edhe elemente didaktike dhe metoda konkrete, që janë aktuale tek nxënësit në mësimin e rregullt, ata bëjnë njëkohësisht një pjesë kualifikimi dhe shpresojmë për një forcim të formimit të tyre si partnerë të barasvlershëm në procesin arsimor me nxënësit e rritur në sfondin dygjuhësor respektivisht dykulturor.

Seria «Materiale për mësimin në gjuhën e prejardhjes» botohet nga Qendra «International Projects in Education (IPE)» dhe Shkolla e Lartë Pedagogjike Cyrih. Ajo lindi mes një bashkëpunimi të ngushtë ndërmjet personave profesionistë zviceranë, atyre evropianoperëndimor në njërin anë, dhe të ekspertëve e mësimdhënësve të mësimin në gjuhën e prejardhjes, nga ana tjetër. Me këtë do të sigurohet se dhënia e informacioneve dhe e shtysave u përgjigjet gjendjes faktike, nevojave dhe mundësive të mësimin në gjuhën e prejardhjes dhe se janë funksionale e praktike për këtë mësim.



# Për doracakun dhe librin e punës «Bazat dhe arsyet»

Shtysa e parë për doracakun e paraqitur e ka burimin nga gulçima e thellë e një mësueseje të mësimit në gjuhën e prejardhjes (MGJP; në Zvicër; GJKA): «Ah, sikur të kishim diçka, për t'u orientuar më mirë në pedagogjinë dhe didaktikën aktuale të këtushme». Ideja për të krijuar në këtë kuptim me të vërtetë një ndihmë orientuese ishte kaq e kuptueshme dhe joshëse, sa që rreth tre vjetësh pas kësaj gulçime u arrit me të vërtetë doracaku i paraqitur.

Ky doracak është konceptuar për mësuesit e MGJP-së, si për ata që janë të rinj në punë, ashtu edhe për ata me përvojë, por edhe për ministritë që i dërgojnë ata, si dhe për institucionet të cilat përgjigjen për ta në vende të ndryshme të emigrimit (konsullata, autoritetet lokale të arsimit etj.). Ky doracak do t'u ofrojë të gjithëve në një mënyrë të mirëkuptueshme dhe afër praktikës informacione në tri fusha:

- Çështjet thelbësore të pedagogjisë aktuale, didaktikës dhe metodikës, sa janë ato karakteristike për trevat e shkollave të vendeve të emigrimit të Evropës Perëndimore dhe Veriperëndimore. Kapitulli 3–8 i shërben para së gjithash qëllimit për t'u orientuar më mirë në lidhje me këtë gjë. Ata tregojnë, ndër të tjera, se për cilat tipare të cilësisë së mësimit dhe se për cilat qëndrime pedagogjike ka vazhdim konsensi, se cilat forma të mësimdhënies dhe të mësuarit janë aktuale, se çfarë është e rëndësishme gjatë vlerësimit të arritjeve apo gjatë përkrahjes gjuhësore të nxënësve. Këto informacione janë të rëndësishme për të lidhur më mirë stilin e mësimit individual me atë të shkollës së rregullt, kështu që mundësisht të mos lindë asnjë e çarë midis MGJP-së dhe shkollës së rregullt.
- Kapitujt 9–12 futen në mënyrë specifike në aspekte praktike të mësimit për mësimin në gjuhën e prejardhjes me gjendjen e tij të veçantë. Ato trajtojnë zgjedhjen e përmbajtjeve, temave dhe materialeve për mësimin në gjuhën e prejardhjes, japin shtysa për planifikimin e mësimit dhe tregojnë mundësi të bashkëpunimit me mësimin e rregullt
- Në kapitujt 1 dhe 2 gjenden sfonde informuese për MGJP-në, qëllimet e tij, sfidat me të cilat konfrontohen mësuesit e MGJP-së, kapitujt 13–15 ofrojnë aspekte të tjera dhe fusha problematike p.sh. çështja e kualifikimit të mësuesve të MGJP-së apo modele të ndryshme të integritit të tyre në sistemin e rregullt shkollor, këta kapituj pasohen me kapitullin përmbyllës me një lloj vizioni për të ardhmen.

Kapitujt 1–15 janë ndarë në tri pjesë. Pjesa A përfshin tekstin në sfond, pjesa B e ilustron këtë me shembuj nga praktika nga MGJP-ja, raporte përvojash etj. Pjesa C sjell impulse për reflektim, diskutim dhe thellim në kapitullin përkatës.

Pjesa A garanton aktualitet dhe cilësi profesionale, pjesa B siguron lidhjen me praktikën e MGJP-së, ndërkohë që impulset në pjesën C mbështesin një marrje të thelluar në përmbajtje si edhe lehtësojnë futjen e doracakut si material pune në seminarët e kualifikimit apo në grupet e diskutimit.

Përballimi i një projekt libri si ky në një nivel të lartë nuk mund të mendohet pa bashkëpunimin e ekspertëve. Në të vërtetë në këtë doracak kanë bashkëpunuar jo më pak se 67 persona nga pesë vende dhe 17 grupe gjuhësh. Për pjesën A ishin 21 specialistë të njohur nga Zvicra, Gjermania dhe Austria, për pjesën B 33 mësues të MGJP-së dhe 10 nxënës nga Anglia, Suedia, Gjermania, Austria dhe Zvicra si edhe tre mësimdhënës dhe nëpunës nga Ministria. Në kuptimin e karakterit origjinal dhe të autencitetit teksteve u përshtatën në minimum nga ana redaksionale. Si pasojë tek pjesët A ka disa ndryshime në shkallën e konkretizimit, të cilat nuk shkaktojnë asnjë ndryshim.

Rekrutimi, instruktimi dhe koordinimi me një grup të tillë të gjerë autorësh pa diskutim që ishte një sfidë. Po ashtu, pa dyshim është fakti që ia vlejti gjithë shpenzimi i lidhur me të, dhe që doracaku nga ana teorike është i krijuar realizuar më së miri dhe është aktual, po ashtu tregon një shkallë të lartë në dobinë dhe lidhjen praktike, si edhe lejon një këndvështrim me perspektiva të shumta në përvojën e shumë vendeve dhe grupeve gjuhësore.

## Falënderimi

Në vend të parë kronologjikisht është për t'u falënderuar Nexhmije Mehmetaj, jo vetëm për gulçimën e thellë të përmendur më sipër dhe impulsin inicial por edhe për listën me shtysa plot vlerë që buroi prej saj.

Një falënderim i përzemërt u drejtohet të gjithë autorëve, të cilët e kryen punën tërësisht me mirëdashje, korrekte dhe në një nivel të lartë. Për mbështetjen efikase në rekrutimin e mësuesve për mësimin në gjuhën e prejardhjes falënderoj, ndër të tjerë, Claudia Ulbrich, Cyrih, Lutfi Vata, Londër, Hazir Mehmeti, Vjenë, dhe Rizah Sheqiri, Landskrona/Suedi.

Falënderim të veçantë meriton Fondi i Lotarisë së Kantonit Cyrih (Lotteriefonds Kantons Zürich) për financimin e projektit.

Kolegët e Qendrës IPE (International Projects in Education) të Shkollës së Lartë Pedagogjike Cyrih, si edhe Barbara Müller për konceptimi vizual dhe grafikën, i falënderoj për mbështetjen optimale dhe bashkëpunimin. Gjithashtu falënderime bashkëshortes sime, Erica Bauhofer, për mbështetjen e tërësishme, shënimet kritike dhe diskutimet e panumërta gjatë punës me librin.

*Basil Schader  
Cyrih, vjeshtë 2015*



**Mësimi i gjuhës së  
prejardhjes (MGP): Thelbi,  
specifika, qëllimet, sfidat.**

### 1. Hyrje: Koncepti i MGJP-së

Si mësim të gjuhës së prejdardhjes (MGJP) janë quajtur gjithmonë orët mësimore plotësuese dhe jo të detyrueshme që ofrohen në shumë vende emigruese, për nxënës të bazë emigrimi dhe jepeshin në gjuhën e tyre të prejdardhjes, ose siç quhet ndryshe, në gjuhën e tyre të parë. Në varësi të shtetit ose krahinave në vendet gjermanishtfolëse, mësimi i gjuhës së prejdardhjes quhet ndryshe edhe mësimi i gjuhës amtare (p.sh. në Austri dhe në Nordrhein-Westfalen), ose mësim në gjuhën dhe kulturën amtare (MGJK: si në zonën gjermanishtfolëse të Zvicrës). Në vendet frëngjishtfolëse quhet ELCO (enseignement de langue et culture d'origine), ndërsa në ato anglishtfolëse supplementary schools.

«Gjuha e prejdardhjes» i referohet gjuhës së prejdardhjes së nxënësve ose prindërve e gjyshërve të tyre dhe nënkupton gjuhën që flitet pjesërisht ose kryesisht nga individët në familje (duke përfshirë dhe prindërit). Me «mësim plotësues» kuptohet se mësimi i gjuhës së prejdardhjes zhvillohet si mësim shtesë ose plotësues gjatë procesit të rregullt mësimor.

Më poshtë do të shtjellojmë bazat dhe qëllimet e MGJP-së, por shkurtimisht ajo që vlen për t'u përmendur janë thellimet në gjuhën e prejdardhjes, fitimi i dijeve të kulturës së saj, si dhe përkrahja përsa i përket procesit të integritimit dhe orientimit si në shtetin dhe në vendin ku familjet jetojnë.

**Mësuesit e MGJP-së janë native speakers, që do të thotë se gjuhën në fjalë e flasin si gjuhë të parë ose amtare. Pjesën dërrmuese të tyre e zënë mësimdhënësit e shkolluar, shumica e të cilëve e ka kryer shkollimin në vendin e prejdardhjes.**

Përkohësisht MGJP-ja jepet në të shumtën e rasteve në një bllok prej dy (rrallëherë tri ose katër) leksionesh çdo javë dhe mësohet në shkollat shtetërore të rregullta. Në mjaft raste, në të njëjtën klasë të mësimin të gjuhës së prejdardhjes ka nxënës të moshave dhe të niveleve shkollare të ndryshme (nga kopshti, shkolla fillore dhe ajo e mesme).

Disa vende pritëse (si Kosova dhe Serbia) kanë hartuar një plan mësimor specifik të MGJP-së si një instrument të përgjithshëm mësimor ose bazë ligjore. Plane mësimore specifike të MGJP-së kanë arritur të përpilojnë edhe disa vende pritëse në bashkëpunim me ofruesit e saj. Në Zvicër, në kantonin e Cyrih-ut kjo quhet «Kurrikula mësimore për gjuhën dhe kulturën e prejdardhjes», e cila përdoret në shumë kantone të vendeve gjermanishtfolëse.

Materiale specifike mësimore (si tekstet mësimore etj.) për MGJP-në kanë krijuar vetëm disa nga këto vende. Mësuesit e gjuhëve dhe kombësive të tjera i krijojnë materialet në të shumtën e rasteve vetë, duke përshtatur dhe thjeshtuar tekstet e librave shkollorë të vendeve të prejdardhjes.

Në radhë të parë, propozimi i mësimin të gjuhës së prejdardhjes varet nga interesat, iniciativat dhe puna e prindërve, komuniteteve gjuhësore dhe të vendeve të tyre të origjinës. Llojet e sponsorizimit përfshijnë një gamë të gjerë të shoqatave të vogla lokale të prindërve, të cilat veprojnë së bashku me shoqatat e mësuesve në mbarë vendin, me më shumë ose më pak përkrahje nga vendet e prejdardhjes si dhe shumë institucione të organizuara në të njëjtat vende (p.sh. ambasadat dhe konsullatat), por edhe institucionet arsimore të vendeve të emigracionit, të cilat e ofrojnë mësimin e gjuhës së prejdardhjes në formën e një bashkëpunimi ose edhe në atë individuale.

Mjaft rregulla ligjore, organizatore dhe administrative ndryshojnë nga njëra-tjetra jo vetëm nga shteti në shtet, por edhe brenda vetë landeve përbërëse të Republikës Federale të Gjermanisë ose dhe nga kantoni në kanton. Kjo dhe të tjera lidhen me pyetjen se cili do të autorizohet si ofrues i MGJP-së i një grupi gjuhe (p.sh. konsullata dhe/ose pronësitë private), futja e mësimin të gjuhës së prejdardhjes në arsim, bashkëpunimi ndërmjet MGJP-së dhe shkollave të rregullta, punësimi, pagesa dhe mundësitë e vazhdimin të kualifikimit të mësuesve të MGJP-së. Njëra pjesë e pyetjeve gjendet në këtë tekst, aspekte të tjera do të trajtohen në kapitujt pasardhës.

## 2. Qëllimet e MGJP-së

Njësoj si dhe tek dokumentet aktuale të MGJP-së (kurrikulat mësimore, rregullorja, informacione dhe këshillat për prindërit etj., shih bibliografinë), përmenden gjithmonë të njëjtat shpjegime, detyra dhe qëllime, si ato të mëposhtmet, përta i përket mësimin të gjuhës së prejardhjes.

- **Mbështetja e nxënësve në gjuhën e tyre të prejardhjes**

**Për shumë nxënës me origjinë emigrimi, gjuha e vendit emigrues, (ajo që përdorin në rrethin shoqëror dhe që e mësojnë në mënyrë sistematike gjatë orëve të rregullta mësimore), është kthyer në një ndër gjuhët më të rëndësishme.**

Gjuhën e prejardhjes e zotërojnë mbi të gjitha individë nga familje të pashkolluara, zakonisht në regjistrin e folur të gjuhës së përditshme, si dhe në formën e tyre dialektore. Pa mbështetje letrare të mësimin të gjuhës së prejardhjes, shumica e tyre do të ktheheshin për një kohë të gjatë ose të shkurtër në analfabetë në gjuhën e tyre të parë dhe do të humbin lidhjen e kulturës së të shkruarit të gjuhës në fjalë. Fusha të rëndësishme të mbështetjes së gjuhës së parë ndër të tjera janë hyrja në shkronjat specifike ose në shkrimin e gjuhës së prejardhjes, ndërtimi i fjalorit, siguria gramatikore dhe lidhja me letërsinë e vendit të prejardhjes.

- **Zhvillimi dhe forcimi i dy a më shumë gjuhëve**

Kjo pikë është e lidhur ngushtë me atë të lartpërmendur. Aftësia për të folur shumë gjuhë është një pasuri individuale, sociale, kulturore, shoqërore dhe e lidhur me tregun e punës, për të cilën duhet përkujdesur. Këtu përfshihen edhe raste të tjera mësimi të MGJP-së, fjalori i të cilëve ndërtohet në mënyrë sistematike, ku bëhet i mundur krahasimi gjuhësor ose një ndërlidhje e qëllimshme e gjuhës së parë dhe të dytë.

- **Fitimi dhe zgjerimi i dijeve mbi kulturën dhe vendin ose vendeve të prejardhura**

Kjo nënkupton njohuritë e ndërmjetësuar e të përshtatshme sipas moshës mbi gjeografinë, historinë, kulturën (letërsinë, pikturën, muzikën etj.) të vendit të prejardhjes ose (p.sh në rastin e mësimin të gjuhës së prejardhjes arabike) të vendeve të prejardhjes. Mundësisht do të ishte mirë përdorimi i mediave, si interneti, Skype-i, etj., nëpërmjet të cilëve nxënësit mund të bëjnë të mundur dhe një kërkim të vetin. E rëndësishme është marrëdhënia dhe besimi me vendin me të cilin nxënësit janë njohur tashmë (krahasime: të përbashkëtat dhe ndryshimet; argumentime përse).

- **Përkrahja gjatë procesit të integritimit dhe orientimit në shkollat e vendeve të emigrimit**

Nga njëra anë kjo lidhet me faktin se, nxënësit dhe prindërit nga familje të pashkolluara mund të përfitojnë shumë, nëse në mësimin e gjuhës së prejardhjes marrin jo vetëm dije profesionale, por edhe informacione, strategji të të mësuarit, këshilla dhe motivim nëpërmjet një personi po nga e njëjta kulturë prejardhjeje. Nga ana tjetër, këtu mund të përmendim dhe studimin që vërteton se, «zotërimi i sigurtë i gjuhës së parë ose amtare [...], jo vetëm që është një vlerë në vetvete, por ndihmon gjatë procesit të të mësuarit të çdo gjuhe tjetër» (Landesinstitut Hamburg). Një mundësi me probabilitet të lartë është se frekuentimi i MGJP-së ka një efekt përgjithësisht pozitiv përta i përket përpërimit mësimor të nxënësve, gjë që lidhet me dy faktorët e sapopërmendur.

- **Përkrahja gjatë procesit të integritimit dhe orientimit në shoqërinë e vendeve të emigrimit**

**Ndër detyrat e MGJP-së, sipas të dhënave më të fundit, përfshihet dhe përkrahja e nxënësve (këtu përfshihen pjesërisht edhe prindërit e tyre) gjatë procesit të integritimit dhe orientimit në shoqërinë e vendeve të emigrimit.**

Ky funksion hedh poshtë detyrën qendrore të mëparshme të përkrahjes ndaj riemigrimit në vendin e prejardhjes dhe ndaj (ri)-përfshirjes në sistemin e atjeshëm shkollor. Arsyeja për këtë ndryshim është përfundimi se pjesa më e madhe e nxënësve nuk dëshirojnë ose nuk e mendojnë aspak të riemigrojnë. Me qëllim përmbushjen e këtij objektiv të përkrahjes, mësuesit të MGJP-së i vihet detyra e përfshirjes të tematikave jo vetëm të lidhura me vendin dhe gjuhën e prejardhjes, por edhe përfshirjen me qëllim të atyre tematikave mbi jetën si një njeri i ri me historik emigrimi në një mjedis multikulturor në po të njëjtin vend emigrimi, si dhe gjithashtu mundësitë dhe problemet (diskriminimet etj.) që lidhen me to. Krahaso përfundimin e nxjerrë nga Hamburg-u: «Stafi mësimor i mësimin të gjuhës së prejardhjes, që prej datës 01. 08. 2009, ka dy detyra: Ata japin mësim të MGJP-së dhe janë transmetues të gjuhës dhe kulturës së saj» (Instituti në Hamburg).

### • Promovimi i kompetencave dhe aftësive së të sjellurit ndërkulturore

Ky qëllim nuk i referohet vetëm mësimi të gjuhës së prejdardhjes, por gjithë procesit të shkollimit dhe edukimit. Gjatë mësimi të MGJP-së mund të trajtohen kontekste autentike të veçanta, meqenëse nxënësit gjatë rritjes së tyre kanë qenë të përqsar në ose ndërmjet dy kulturave me ndërkulturalitetin (p.sh. në një kulturë specifike sekondare ose terciare).

Një renditje të mirë të qëllimeve ose ideve kryesore i gjeni në kapitullin e tretë të kurrikulës së përgjithshme mësimore për Gjuhën dhe Kulturën e Prejdardhjes të Cyrihut, i cili mund të shkarkohet edhe nga interneti (shih bibliografinë).

## 3. Sponsorizimet: Emërimet dhe pagesat për mësuesit e MGJP-së

(Krahaso edhe kapitullin 13 A)

Mësimi i gjuhës së prejdardhjes të grupeve të ndryshme gjuhësore ofrohet dhe organizohet kryesisht nga tri lloje sponsorizimesh:

- 1) Nga institucionet e arsimit të vendit emigrues (si p.sh. në Suedi, Austri ose dhe në secilin land përbërës të Republikës Federale Gjermane).
- 2) Nga konsullatat ose ambasadat e vendeve të prejdardhjes (kjo vlen për MGJP-në portugeze, kroate dhe turke në Zvicër),
- 3) Nga sponsorizimet joshitetore (shoqata, fondacione p.sh. MGJP-ja shqiptare në Zvicër që u organizua nga shoqata e mësuesve dhe prindërve «Naim Frashëri», ose nga një MGJP kurde e mbajtur nga një shoqatë e prindërve).

Në secilën nga pikat 2) dhe 3) është e domosdoshme miratimi nga autoritetet e shteteve ose e kantoneve përkatëse të edukimit, me qëllim pranimin në shkollat publike të ofruesve të mësimi të gjuhës së prejdardhjes, një kërkesë për përdorimin e mjediseve shkollore si dhe shënimin e notave të MGJP-së në dëftesën e rregullt shkollore. Sipas rregullores, ky miratim lëshohet vetëm nëse MGJP-ja në fjalë është asnjëse dhe jo e orientuar sipas interesave politike dhe fetare, si dhe lëshohet nga mësues të kualifikuar.

Krahas sponsorizimeve të njohura ka edhe sponsorizime jo të njohura (si p.sh. shoqatat fetare), të cilat zhvillojnë një lloj MGJP-je në lokalitete private.

Në raste të veçanta ekzistojnë forma të ndërthurura të tri llojeve të lartpërmendura. Kështu, ka pasur edhe ka diku në Zvicër disa eksperimente shkollore (Shën Johanit në Bazel, Limmat A në Cyrih), tek të cilat pati një ndërthurje të ngushtë të MGJP-së me procesin e rregullt mësimor. Shkollat në fjalë iu përputhën llojit të parë edhe në rastet kur MGJP-ja është organizuar sipas llojit të dytë dhe të tretë në kantonet e mbetura.

Shtojmë këtu se, tek lloji i dytë (shteti i prejdardhjes si sponsorizues) kohëzgjatja e punës në vendin e emigrimit për shkak të principit të rotacionit në të shumtën e rasteve zgjaste p.sh. 4 vite. Por, ky nuk është rasti i sponsorizimeve jopublike. Për t'u theksuar është fakti që për marrjen përsipër të funksioneve në sektorin e përcimit të kulturës dhe të ndihmës në procesin e integritimit është fitimprurës zgjatja e kohës së qëndrimit në vendin e emigrimit.

Si rregull, emërimet dhe pagesat e mësuesve të MGJP-së bëhen nëpërmjet sponsorizimeve përgjegjëse, që d.m.th. (në përputhje me llojet e mësipërme nga 1–3) nëpërmjet ministrive të arsimit vendor, vendit të prejdardhjes ose sponsorizimeve private. Më të pafavorshmet janë financimet nëpërmjet sponsorizimeve jopublike në rastet kur ato nuk kanë kapital të mjaftueshëm dhe kështu u duhet prindërve që ta sigurojnë (krahaso këtu edhe Calderon & Fibbi (2013) Fq.9, 67f. Dhe 81ff). Shumë mësues nuk do të mund të siguronin jetesën vetëm mbi bazën e rrogës së tyre, por do të kërkonin punë të tjera. Vlen për t'u përmendur fakti, se për shkak të krizës financiare disa shtete të Evropës Jugore kanë probleme të mëdha të financimit të mëtejshëm të MGJP-së, prandaj kanë filluar të kërkojnë kontribute nga prindërit.

## 4. Integrimi në sistemin shkollor

(Krahaso edhe kapitullin 13 A)

Shkalla dhe lloji i integrit të MGJP-së në sistemet shkollore të rregullta të vendeve (ose të landeve, kantoneve, komuniteteve) ndryshojnë mjaft nga njëra-tjetra. Më të mirat janë ato situata ku MGJP-ja është pjesë e mësimi dhe procesi të rregullt mësimor, si në rastin e Suedisë, Vjenës, Hamburg-ut ose të Nordrhein-Westfalen-it. Organizimi dhe menaxhimi i procesit mësimor si dhe pagesa e mësuesve është detyrë e shtetit ose e institucioneve vendore të arsimit. Mundësitë e kualifikimit të vazhdueshëm për mësuesit e MGJP-së janë të vetëkuptueshme (në Hamburg p.sh. mësuesit e MGJP-së e kanë të detyrueshëm frekuentimin e një kualifikimi 30-orësh dhe çdo vit mund të zgjedhin nga pesë grupe seminaresh). Ky model ofron kushtet më të mira për një bashkëpunim frytdhënës dhe të koordinuar ndërmjet MGJP-së dhe mësimi të rregullt në klasë, efektet pozitive të së cilës janë dëshmuar veçanërisht në përparimin mësimor (krahaso Codina (1999), cituar në Reich dhe të tjera (2002), Fq.38).

Situatat jo aq të mira janë në rastet kur kufizohet integrimi i MGJP-së nga leja për përdorimin e ambienteve shkollore në ditët e zakonshme (pasdite vonë, ose në orët e lira dhe të shtunave), veç kësaj nuk ka kurrfarë bashkëpunimi me mësimin e rregullt. Mësuesve u duket si puna ashtu edhe vetja e tyre si e pavlerësuar, gjithashtu edhe për prindërit edhe për fëmijët e tyre ky veçim është padyshim shumë pak motivues (krahaso Kapitulli 1 B.3).

Vend të ndërmjetëm zënë kantonet, vendet dhe landet e Republikës Federale Gjermane, të cilat vërtet nuk kontribuojnë në pagesat e mësuesve, por kontribuojnë nëpërmjet miratimit të procesit të MGJP-së, bashkëpunimin institucional, shënimin e notave të saj në dëftesën e rregullt të mësimi, mundësi të tjera kualifikimesh, rekomandime për bashkëpunime pedagogjike etj., si dhe vlerësimin dhe funksionimin e MGJP-së në shkolla. Këtu përfshihen edhe mësuesit e klasave që të informojnë nxënësit me prejardhje emigrimi dhe prindërit e tyre dhe t'i regjistrojnë nëpër to.

**Një problem tjetër duket në faktin se MGJP-ja jepet si mësim jashtë orëve të zakonshme dhe në shkolla të ndryshme. Kjo gjë e vështirëson jashtëmase integrimin dhe bashkëpunimin e tyre me mësuesit e klasave të rregullta (krahaso këtu kapitullin 2 B.1).**

Faktikisht ky problem zgjidhet vetëm nëse mësimi i MGJP-së lidhet ngushtë me sistemin e rregullt shkollor, në mënyrë që mësuesit e saj të bëhen automatikisht pjesë e ekipit të shkollës dhe të paguhen për orët e tyre të koordinimeve dhe të mbledhjeve.

## 5. Nxënësit e MGJP-së

Pjesa më e madhe e klasave të MGJP-së karakterizohet nga një numër i lartë heterogjeniteti e që lidhet me aspekte të ndryshme (krahaso edhe artikullin në kapitullin 1 B dhe 2 B).

### • Moshë:

Ndodh shpesh që në të njëjtën klasë ose grupe mësimi të ketë nxënës të moshave dhe niveleve shkollore të ndryshme, në raste ekstreme nga parashkollorë deri dhe në nxënës të klasës së tetë dhe të nëntë.

### • Rreth së shkuarës së emigrimit dhe identitetit:

Disa nxënës sapo janë shpërngulur dhe mbase kanë krijuar tashmë një përvojë të mirë shkollore në vendin e tyre të prejardhjes, por janë tepër të përfshirë në procesin e integrit dhe orientimit gjuhësor dhe kulturor të vendit të ri. Disa të tjerë dhe kjo përfshin pjesën më të madhe të nxënësve kanë lindur këtu ose jetojnë prej një kohe të gjatë në vendin e emigrimit dhe e zotërojnë këtë gjuhë më mirë se gjuhën amtare. Një numër jo pak i konsiderueshëm i përket brezit të tretë. Shumë familje kanë marrë tashmë kombësinë e vendit emigrues dhe lëvizin lirish nga ana kulturore dhe gjuhësore e kulturës së parë dhe të dytë. Natyrisht që së paku për ta lidhet nocioni i «prejardhjes emigruese» në radhë të parë me prindërit ose gjyshërit e tyre

### • Për aftësitë gjuhësore:

Disa nxënës zotërojnë njohuri të mira të gjuhës së tyre të parë, disa të tjerë kanë mangësi, të tjerë e flasin me dialekt dhe të tjerë në regjistrin e gjuhës së përditshme. Niveli i aftësisë gjuhësore varet nga moshë; kështu ndodh që një fëmijë 9-vjeçar e flet më mirë gjuhën amtare sesa një 13-vjeçar.

### • Historiku familjar:

Disa nxënës vijnë nga familje të shkolluara, të cilat tregojnë interes për shkollimin e fëmijëve si dhe i ofrojnë mbështetjen e tyre. Disa kanë prindër, të cilët nuk kujdesen aspak për shkollimin e fëmijëve dhe që nuk i ofrojnë ose nuk mund t'u ofrojnë mbështetjen e tyre.

Mbi të gjitha, ajo që ka një rëndësi të veçantë për mësuesit e MGJP-së së saposhpërngulur është përfundimi i mëposhtëm.

**Çdo nxënës i MGJP-së zotëron në përmasa të ndryshme një shumëllojshmëri identitetesh, në të cilën përzihen elementë, përvoja dhe interesa të kulturës së prejardhjes, të kulturës së vendit emigrues si dhe të mjediseve të caktuara dhe kulturës sekondare të grupit të tyre.**

Çdo përcaktim i njëanshëm («Megjithatë ti si turk...») këtu përdoret shumë pak dhe ka të bëjë me realitetin dhe përvojën e nxënësve.

---

## 6. Specifikat e MGJP-së

Mësimi i gjuhës së prejardhjes ndryshon nga procesi mësimor në vendin e prejardhjes (si edhe prej atyre në vendin e emigrimit) në disa pika të qarta, të cilat do të vazhdojnë të shtellohen edhe në pjesën B të kapitullit 1 dhe 2. Disa prej tyre janë përmendur tashmë, kurse disa të tjera do të jenë më të thelluara në kapitullin 2. Pikat kryesore më të përgjithshme janë:

- Heterogjenitet më i theksuar tek klasat me drejtime të ndryshme (shih lart), sfida të veçanta të të mësuarit në grupe me moshë të ndryshme (mësim në disa klasa) dhe të të mësuarit individual.
- Si rregull, jepen vetëm dy deri në tri leksione çdo javë. Vazhdimësia ndërpritet dukshëm.
- Mësuesit nuk janë ose nuk janë të përgatitur mjaftueshëm nga shkollimi në vendin e prejardhjes rreth situatave specifike të mësimdhënies në vendin e emigrimit.
- Në vendin e ri ka pak mundësi për kualifikim të mëtejshëm.
- Orientim në dy ose tri plane mësimore: Në planin mësimor të MGJP-së të vendit të prejardhjes (nëse është një i tillë), në planin mësimor të MGJP-së në vendin e emigrimit (nëse është një i tillë), si dhe në planin e rregullt mësimor po të vendit të emigrimit.

---

- Mjetet e rregullta mësimore të vendit të prejardhjes shpesh nuk janë ose janë të përdorshme në mënyrë të kufizuar, p.sh. pasi janë kërkuese nga ana gjuhësore dhe nuk kanë lidhje nga ana e përmbajtjes kulturore me specifikat e nxënësve të MGJP-së, të cilët janë rritur në ose ndërmjet dy kulturave..

---

- Mjetet specifike mësimore janë në dispozicion vetëm për disa grupe gjuhësh.

---

- Detyra plotësuese të mësuesve përsa i përket bashkëpunimit me prindërit, nxitjes në procesin e integritimit si dhe transmetimin e kulturës.

---

- Lidhje e dobët e theksuar e mësuesve në sistemin vendor shkollor (kontakte të pakta me mësues vendës, pasiguria rreth orientimit etj.; krahaso këtu këshillat në kapitullin 1 B.5).

---

- Shpesh kushte të vështira pune: Orë mësimi në shumë shkolla, shpesh në orare të papërshtatshme dhe me nxënës të lodhur; pagesë pjesërisht specifike.

---

- Përsa u përket mësuesve të saposhpërngulur të MGJP-së, problematika individuale rreth orientimit dhe integritimit në kontekstet e reja, ndoshta probleme me gjuhën e vendit të emigrimit ose edhe probleme financiare.

---



## 7. Rreth historisë së MGJP-së

(krahajo kapitullin 13 A.2)

Mësimi i gjuhës së prejardhjes i ka fillimet pothuajse që në fillim të shekullit XX, ku disa vende industriale mundësuan jo vetëm punësimin e punëtorëve të huaj, por edhe bashkimin e familjeve të tyre. Në Zvicër (e cila që në shek. XIX ishte vetë një vend emigrues) ekziston që prej vitit 1930 mësimi i gjuhës së prejardhjes italiane, kurse në Francë që prej 1925-s (Burimi: Guidici/Bühlmann; «Francë»). Pas mbarimit të Luftës së Dytë Botërore dhe zhvillimit të ri të vendeve industriale, si Gjermania, Austria dhe Zvicra, në vitet 1950 deri në vitet 1970, punësuan përsëri një fuqi punëtore, por këtë herë në numër më të madh nga Evropa Jugore dhe Juglindore. Shumë prej tyre erdhën atëherë bashkë me familjet e tyre, edhe pse një pjesë e madhe e tyre donin të jetonin disa vite në emigrim dhe të fitonin para. Pikërisht prej këtij riatdhesimi u ofrua dhe u organizua për ta mësimi i gjuhës së prejardhjes, qëllimi primar i së cilës ishte sigurimi i (ri)integritet të nxënësve në fjalë në sistemin shkollor të vendit të tyre të prejardhjes. Vetë të arratisurit politikë, me iniciativën e tyre kanë ofruar mundësi të mësimi të gjuhës së prejardhjes, si p.sh. antifashistët italianë në Zvicër para dhe gjatë Luftës së Dytë Botërore. Me emigrimin e fuqisë punëtore në vitet 1990, u shtuan nga të huajt dhe të dënuarit politikë dhe të dënuarit e luftës, kështu siç ishin në mesin dhe në fundin e viteve 1999, shqiptarët nga Kosova, tamilët nga Sri Lanka ose dhe të dënuarit sirianë të luftës. MGJP-ja e gjuhëve në fjalë ndërmerrej, kërkohet dhe/ose ofrohet shpesh nga shoqatat e prindërve.

Me globalizimin dhe lëvizjen e lirë në Evropë është rritur që prej vitit 2000 emigrimi i personave të mirëkualifikuar. Vetë këta emigrantë «të rinj» janë të interesuar për mësimin e gjuhës së prejardhjes tek fëmijët e tyre dhe formojnë shoqata të prindërve për t'i ofruar këto mësim; shpesh me përkrahjen e vendeve të prejardhjes, por megjithatë jo nën drejtimin e tyre. Kjo përfshin Zvicrën me MGJP-në franceze, holandeze, ruse dhe kineze.

Paralelisht me ardhjen e grupeve të reja dhe me zgjerimin gjithmonë e më shumë të ofrimit të kurseve të gjuhës, ishte e vetëkuptueshme dhe aktivizimi i vendeve të emigrimit (secili land, kanton ose bashkësi) për vënien e rregullave, vlerësimeve etj., llojit dhe shkallën e integritet të MGJP-së në sistemin publik shkollor. Se si kjo gjë ka ndodhur edhe ndodh në mënyrë krejt tjetër, tregohet sipër në kapitullin 1.4. Një përmbledhje të mirë rreth Zvicrës, Gjermanisë, Francës dhe Austrisë jepet nga Guidici/Bühlmann (2014) fq.12–22.

## Bibliografia

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: [www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Deutschland (Beispiel Hamburg): Landesinstitut Hamburg (o.D.). Link: <http://li.hamburg.de/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Frankreich: Link: <http://eduscol.education.fr/cid45869/quel-avenir-pour-les-enseignements-des-langues-et-cultures-d-origine%A0.html>
- Guidici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK): Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- HSK-Info für Elternvereine. Informationen und Forum für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Link: [hsk-info.ch](http://hsk-info.ch)
- Österreich: Schule mehrsprachig, Österreich (o.D.). Link: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=46>
- Reich, Hans H.; Hans-Joachim Roth et al. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Link: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850330/data/download-pdf-gutachten-spracherwerb-zweisprachig-aufwachsender-kinder-und-jugendlichen.pdf>
- Schweiz (Beispiel Zürich). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk> (dort auch der Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK), herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011).
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

## 1. Djordje Damjanović: Fillimet e mia si mësues i MGJP-së në Vjenë

Djordje Damjanović është nga Bosnja-Hercegovina. Që prej 22 vitesh jeton në Vjenë ku është mësues i MGJP-së boshnjake/kroate/serbe.

Para se të vija në Austri, u diplomova për punë teknike (TW) në Kroaci dhe të njëjtën lëndë e jepja mësim në Zagreb. Për shkak të luftës m'u desh të largohesha nga Jugosllavia dhe në vitin 1992 u nisa drejt Vjenës. Viti im i parë si mësues për fëmijët e refugjatëve ishte në shumë drejtime i ngjashëm ose pothuajse i njëjtë më atë të nxënësve të mi të cilëve u jepja mësim. Unë isha refugjat, dhe ata po ashtu. Si unë edhe ata nuk donim që të vinim këtu, por kjo ishte diçka e detyrueshme. Asnjë nga ne nuk dinte gjermanisht. Rastësisht u takuam në klasë. Unë punoja në një shkollë 9-vjeçare, ku isha i punësuar falë kualifikimeve për lëndën e TW-së. Më pas m'u tha se duhet të jepja dhe lëndën e historisë dhe gjeografisë së Austrisë, si dhe disa lëndë të tjera në gjuhën amtare të nxënësve të mi. Megjithëse njohuritë e mia të gjermanishtes ishin jo të mira, në dispozicion kisha vetëm libra shkollorë austriakë. Gjatë kohës që merresha me përgatitjen e mësimit, arrita që në një periudhë kohore mjaft të shkurtër të mësoja aq shumë gjëra si asnjëherë më parë. Njëkohësisht mësonim të dy palët. Nxënësit më të mirë vazhduan rrugën e tyre, shumë prej të cilëve bënë madje edhe një karrierë universitare.

Vitin tjetër shkollor mora detyrën e një mësuesi të mirëfilltë të MGJP-së, atë të mësimit të gjuhës amtare. Mësimin e gjuhës amtare e ndava në variant integruar dhe pa ndërprerje. Sfidat më të madhe ishin se nxënësit zotëronin njohuri mjaft të ndryshme të gjuhës amtare dhe se praktikisht nuk kishte fare materiale mësimore. Vetëm në sajë të ndihmës dhe përkrahjes së stafit të kolegëve, Këshillit të Shkollës së Qytetit, Ministrisë Federale së Arsimit si dhe bashkëpunimit tonë të mirë, mundëm të përmbushnim deri diku detyrat tona. Madje në një kohë të shkurtër, edhe vetë kolegët të cilët kishin pasur një qëndrim skeptik kundrejt mësimit të gjuhës amtare ishin të mendimit që do të ma kishin nevojën jo vetëm në klasa dhe në shkollë, por edhe tek puna e prindërve dhe komunikimi ose dhe me komunitetin e emigrantëve. Klasat shumëgjuhëshe kanë nevojë për mësues shumëgjuhësh. Kështu pas 20 vitesh erdhëm në pikën që nxënësit e mi të atëhershëm japin sot mësim me mua.

## 2. Hyrije Sheqiri: Të qenët si mësuese e MGJP-së: Një detyrë me përgjegjësi dhe krenari.

Hyrije Sheqiri është nga Kosova. Që prej vitit 1995 jeton në Suedi, ku ka qenë ose më saktë është përgjegjëse për MGJP-në shqiptare në Ronneby, Karlskrona dhe që prej 2007 edhe në Karlshamn.

Kujtimi i herës sime të parë si mësuese e MGJP-së në Suedi, për arsye të veçanta, është e lidhur me emocione tepër të forta. Nga njëra anë kjo ishte periudha e luftës në Kosovë. Në kampet e refugjatëve kishte shumë fëmijë shqiptarë. Edhe pse shumica e tyre nuk kishin një lejeqëndrimi, u jepej e drejta e frekuentimit të shkollës dhe të mësimit në gjuhën amtare. Shumë ishin të traumatizuar nga lufta dhe arratisja; gjuhën suedeze nuk e dinte asnjë prej tyre. Përshtatja me shoqërinë dhe shkollën e re ishte ekstremisht e vështirë për ta; shtojmë dhe faktin e përballjes me doket dhe zakonet e reja, më të cilat nuk ishin njohur më parë. Pra, nuk ishte asnjë çudi që ata vinin me qejf në mësimin e gjuhës së prejardhjes dhe se unë nuk kisha thjesht rolin e mësueses, por edhe nga pak rolin e mamasë, këshillueses së tyre, motrës, psikologes dhe të përkthyeses. Shkurt: Unë përfaqësoja për ta gjuhën, kulturën dhe vendlindjen e tyre. Këto të gjitha së bashku: dashurinë e tyre, dhimbjen, shqetësimet dhe plagët i mora dhe unë plotësisht që në fillim. Në qendër të të gjithave mbeti roli im si mësuese e gjuhës së prejardhjes, të cilën e përmbusha me përkushtim të madh. Kjo ishte një punë e vështirë, e lodhshme dhe plot me përgjegjësi, por gjithashtu edhe e bukur e plot me kënaqësi.

Një shpenzim të veçantë kishte dhe prodhimi i materialeve mësimore, që së pari ishin të përshtatshme për MGJP-në shqiptare dhe të përputhshme me planin mësimor suedez (në Suedi MGJP-ja është pjesë e programit të rregullt mësimor dhe varet nga kurrikulat e tyre). Si shembuj për materialet mësimore që prodhohim, në të shumtën e rasteve marrim libra dhe materiale shkollorë suedeze. Në mënyrë që këtë gjë ta përshtatnim me nevojat dhe qëllimet tona, kërkohej shumë mund dhe profesionalizëm. Aftësitë përkatëse i fituam mbi të gjitha në sajë të kontaktit të ngushtë dhe të përditshëm me kolegët mësues suedezë, por edhe në sajë të bashkëpunimit me mësues të MGJP-së të grupeve të tjera gjuhësore.



### 3. Birsen Yılmaz Sengül: Shumë gjëra ishin ndryshe për mua ...

Birsen Yılmaz Sengül vjen nga Turqia. Që prej tri vitesh ajo jeton në Nürnberg, ku punon si mësuese e MGJP-së turke.

Në krahasim me mësimdhënien në Turqi, shumë gjëra ishin ndryshe për mua.

Secila klasë përbëhej nga nxënës të grupmoshave të ndryshme. Mësimi i gjuhës amtare turke zhvillohej gjithmonë pasditeve, pas mësimit «normal». Për këtë arsye disa fëmijë ishin të uritur dhe nuk mund të përqendroheshin mirë. Disa prej tyre thjesht nuk kishin më dëshirë që pas pesë ose gjashtë orësh mësimi të mblidhnin dhe njëherë veten dhe të mësonin dhe dy orë të tjera turqisht.

Frekuentimi i MGJP-së ishte dhe është me dëshirë. Kjo gjë sjell pasojën, që shumë nxënës e frekuentonin jo rregullisht ose fare. Shumë preferonin më mirë të luanin jashtë me shokët ose të bënin qejf në kopsht. Por, edhe tek ata që vinin, niveli linte shumë për të dëshiruar. Arsyeja është sepse në shtëpi gjuha amtare nuk flitej aspak dhe në rastet kur flitej, bëhej në një mënyrë fare të pasaktë. Shumë prindër nuk dinin vetë mirë të flisnin gjuhën turke si dhe gjuhën e folur nuk e zotëronin mirë, edhe pse nuk ishin të vetëdijshëm për këtë.

Meqenëse MGJP-ja është lëndë fakultative dhe jo e detyrueshme me notë, motivimi dhe përkushtimi i shumë nxënësve ishte i ulët. Prandaj përpiqesha të rrisja interesin e tyre me mënyra zbavitëse. Pesëmbëdhjetë minutat e para të çdo ore mësimi bëja një hyrje zbavitëse të mësimit dhe mundohesha t'i fusja sa më ëmbël në mësimin e gjuhës turke. Për këtë gjë kërkova dhe gjeta lojëra të ndryshme me anë të të cilave fëmijët të mund të kuptonin dhe të përdornin më mirë gjuhën turke. Me kalimin e kohës ia dola që në këtë mënyrë të rritej motivimi, pjesëmarrja të bëhej e rregullt si dhe ardhjen e shumë nxënësve në MGJP-ë.

Një problem tjetër ishte dhe është, se ne këtu nuk shihemi si mësues të vërtetë. As nga prindërit, as nga fëmijët dhe ndonjëherë as nga mësuesit bavarezë. Madje një herë edhe jam pyetur, nëse jam një mësuese e mirëfilltë, apo thjesht dikush që jep një herë në javë kurs për mësimin e gjuhës turke. Arsyeja primare qëndron në faktin se ne nuk vendosim nota nga ana formale dhe se përkatësisht notat tona janë të parëndësishme për dëftesën zyrtare të notave Gjithashtu, pjesëmarrja e prindërve në takimet me prindër është shumë e ulët. Madje edhe një pjesë e mësuesve e quajnë MGJP-në si të parëndësishme. Disa u këshillonin qartë prindërve, që të mos i dërgonin në këto mësim sepse përndryshe do t'u ngatërroheshin gjuhët.

Probleme të tjera, të cilat nuk i dija që nga Turqia, janë p.sh. njohuritë e shumta të ndryshme të nxënësve. Kështu mund të ndodhë që nxënës i klasës së pestë të ketë nivelin gjuhësor të një nxënësi të klasës

së dytë. Nga shteti turk ne kemi në dispozicion mjete mësimorë të kërkuara nga vetë ne, por është shumë e vështirë përshtatja e tyre në një spektër rezultatesh heterogjene. Risi ishte dhe për mua fakti se duhet të jepja mësim çdo ditë në shkolla të ndryshme. Prandaj është mjaft i rëndësishëm ndërtimi i kontakteve me mësues gjermanë. Një problem për mua fillimisht që dhe orientimi dhe kuptimi i një sistemi shkollor kaq i ndryshëm nga ai i Gjermanisë.

## 4. Hazir Mehmeti: Sfida të vjetra dhe të reja

Hazir Mehmeti vjen nga Kosova. Që prej shtatëmbëdhjetë vitesh jeton në Vjenë, ku që prej vitit 1999 punon në shkolla të ndryshme si mësues i MGJP-së shqiptare.

Kur fillova të punoja në Vjenë si mësues i MGJP-së, në klasën time kisha shumë fëmijë dhe të rinj të dëbuar prej luftës. Krahas problemeve dhe traumave që solli situata politike, pati dhe disa vështirësi metodiko-didaktike. Kështu nxënësit e mi të atëhershëm nga vendlindja e tyre ishin mësuar me një metodikë mësimore ndryshe dhe më të thjeshtë sesa ajo e Austrisë. Aktivitetet që kanë të bëjnë me lëndët e profesionit dhe të mësuarit konkret ishin për ta të panjohura, duke qenë se mbi të gjitha ata ishin mësuar me një përdorim pasiv të mësimit frontal në klasa të mëdha.

Këtu në Austri, kontakti me nxënësit është shumë i ndryshëm dhe ofrohen mundësitë të merresh dhe të punosh me fëmijët në mënyrë individuale. Mbi të gjitha, këto vlerësime, pika kryesore dhe metoda të tjera i mësova vetë nëpër seminarët që ofrohen këtu për mësuesit e MGJP-së. Kjo ishte një detyrë e rëndësishme përta të përket integritimit tim vetjak si mësues në Austri. Një element të rëndësishëm përbënte dhe përbën shkëmbimi i përvojave me kolegët.

Një sfidë tepër e veçantë që puna në «sistemet shumëklasore», me grupe nxënësish me moshë dhe nivele të ndryshme. Mësimdhënia në klasa të tilla heterogjene kërkon metoda të posaçme dhe principe pedagogjike, planifikim specifik dhe të bollshëm mësimor si dhe shumë kreativitet. Më të preferuarat ishin dhe janë për nxënësit vlerësimet e të mësuarit nëpërmjet lojërave, të cilat i japin ngjyrim mësimit dhe mbeten gjithmonë një sfidë më vete.

Procese të vërtetuara janë p.sh. mësimi i dy gjuhëve i cili ndihmon në një të kuptuar sa më të mirë, më pas të mësuarit nëpërmjet muzikës si dhe të metodës së lojërave me role, me të cilat në pikëpamje të ndryshme kam pasur përvoja të mira. Sot, përta të përket sigurimit të materialeve mësimore, i përfshij shumë nxënësit (me kërkime në internet ose në bibliotekë) dhe vetë e përdor internetin në shqip dhe në gjermanisht.

## 5. Valeria Bovina: Këshilla premtuese për mësuesit fillestarë të MGJP-së.

(krahaso edhe kapitullin 12)

Valeria Bovina vjen nga Bolonja e Italisë. Që prej vitit 2009 punon në Cyrih si mësuese e MGJP-së italiane.

Viti i parë si mësuese në një vend të ri, në një sistem shkollor të ri, në një kulturë të re shkollore, në një strukturë të re, është gjithmonë i vështirë. U mundova të sistemoja disi përvojat e mia lidhur me këtë në Cyrih dhe të nxirrja prej tyre një numër udhëzimesh. Ndoshta ato ndihmojnë kolegët që shpërngulen ose fillojnë së fundmi të japin mësim, për të filluar një punë sfiduese por të bukur dhe tërheqëse si mësimi i gjuhës së prejardhjes.

### Këshilla për mënyrën e drejtimit të shkollës (dhe sipas strukturës edhe me institucionet e arsimit)

- Lënia e një takimi për t'u prezantuar
- Vënia në dukje e gatishmërisë dhe interesit për bashkëpunim
- Të pyetet rreth planifikimit të pushimeve të shkollës dhe rreth takimeve të brendshme (ditët e sportit, konvikti, kualifikimet)
- Të informohen rreth zakoneve dhe sjelljeve në shkollë (salla e mësuesve, makineria e kafesë, mbyllja e dyerve ...)
- Të informohen rreth çështjeve organizative dhe strukturore (ku mund të bëhen fotokopje, si duhen lënë klasat pas mësimit, etj)
- Të sigurohen për vënien në dispozicion të klasave mësimore adekuate (ndonjëherë MGJP-së i lihen në dispozicion klasa të papërshtatshme, sepse fëmijët e huaj ngacmojnë çdo gjë dhe bëjnë zhurmë)
- Në rast konflikti të kontaktohen vendet e koordinimit të MGJP-së përkatëse (konsullata, shoqata e mësuesve ...), institucionet vendore të shkollimit ose sindikatat

### **Këshilla rreth marrëdhënieve me kujdestarin e konviktit**

(Kujdestari/ja e konviktit zë një vend të rëndësishëm në mjediset e shkollës dhe asnjëherë nuk është thjesht një nëpunës/e)

- Lënia e një takimi dhe prezantimi me të
- Informimi rreth rregullave të shtëpisë dhe mbajtja parasysh e tyre (cilat janë rregullat për vendin e pushimit, pajisjet e lojërave, ushqimi dhe pijet në dhomë, mbeturinat ...)
- Marrja e çelësit të shkollës dhe ruajtja e tij me përgjegjësi
- Të kërkohet falje në rast se diçka nuk shkon siç duhet ...

### **Këshilla rreth marrëdhënieve me mësuesit e mësimit të rregullt.**

- Prezantimi (p.sh në sallën e mësuesve ose në një nga konferencat e shkollës), kërkimi dhe lidhja e kontakteve
- Të tregohet gatishmëri dhe interes për bashkëpunim
- Të tregohet gatishmëria ndaj shkollës si një specialist në një fushë dhe kulturë të caktuar
- Të mos mërzhiteni nëse disa nga mësuesit vendës në fillim janë të distancuar dhe të rezervuar, ose kur lihet përshtypja e të qenit «i pasigurtë»
- Të pyetet rreth pajisjeve brenda shkollës (makineria e kafesë, fotokopja, etj.)
- Të mundoheni të shpjegoni funksionin dhe kuptimin e MGJP-së, të ftoni të interesuarit për një shkëmbim të ndërsjellë të vizitave të shkollave

### **Këshilla rreth marrëdhënieve me prindërit**

- Kujdesi ndaj një komunikimi të mirë nëpërmjet bisedave dhe mbrëmjeve prindërore (të paktën dy herë në vit)
- Prezantimi i përmbajtjes, qëllimeve dhe mënyrës së të vepruarit të mësimit
- Shpjegimi i pikave të rëndësishme pedagogjike dhe metodiko-didaktike
- Sqarim i rolit të prindërve dhe mësuesve (= person i specializuar për mësime)
- Pavarësisht kritikave eventuale, të mbani qëndrim të drejtë, të qetë, të hapur por edhe të qartë e të vendosur

### **Këshilla rreth kualifikimeve**

- Informim rreth mundësive lokale të kualifikimeve si dhe përdorimi i tyre (mundësi të shkollave të larta pedagogjike, të drejtorive arsimore, etj. Informacione të mëtejshme mund të japi dhe drejtori i shkollës)
- Eventualisht frekuentimi i kurseve për të përmirësuar zotërimin e gjuhës së vendit ku punohet (e rëndësishme për integrim dhe bashkëpunim)
- Të informohen rreth jetës kulturore të vendit të ri (programe kulturore, muze, biblioteka, shoqata, panairë, mundësi për nxënësit etj.)

### **Para dhe pas mësimit**

- Të paktën dhjetë minuta para mësimit të jeni në klasë (keni kohë për të përgatitur çdo gjë)
- Pas mësimit rregullim dhe sistemim patjetër, çdo gjë të lihet siç ishte më parë (tabela, tryeza, dyshe-meja ...)

# 1C

## Impulse për reflektimin, diskutimin dhe thellimin

---

1. Shikoni dhe njëherë qëllimet e MGJP-së në nëntitullin 2 të kapitullit 1 A. Mendojeni në fillim vetë, më pas në një grup të vogël se për cilat nga qëllimet keni pyetje ose paqartësi. I diskutoni këto pika.
  2. Shikoni përsëri qëllimet e MGJP-së në nëntitullin 2 të kapitullit 1 A. Mendoni dhe diskutoni se cilat nga këto qëllime janë më të rëndësishmet për ju dhe çfarë ju ndihmon në përmbushjen e këtyre qëllimeve.
  3. Kthehemi dhe njëherë tek qëllimet: Mendoni dhe diskutoni ku dhe si ju kanë ndihmuar qëllimi «Përkrahja gjatë procesit të integritit dhe orientimit në shoqërinë e vendeve të emigrimit» dhe «Përkrahja gjatë procesit të integritit dhe orientimit në shkollat e vendeve të emigrimit», si dhe çfarë do të mund të bënit ju për t'i përmbushur më mirë këto qëllime.
  4. Lexoni dhe njëherë nëntitullin 4: Integrimi në sistemin shkollor. Si ju duket gjendja e MGJP-së suaj? Cilat janë dëshirat ose vizionet tuaja dhe çfarë do të mund të ndërmerrnit (vetëm ose me të tjerë) me qëllim përmbushjen e tyre?
  5. Në nëntitullin 6 përshkruhen dimensione të heterogjenitetit të nxënësve. Mendoni dhe diskutoni rreth përvojave tuaja. Tregoni se çfarë keni ndërmarrë, për përmbushjen me sukses të problematikave të lidhura me to.
  6. Lexoni raportimet në pjesën B të kapitullit 2 (eventualisht dhe të kapitullit 3). Cilat prej përvojave të përshkuara keni kaluar dhe ju gjatë viteve të para si mësues të MGJP-së? Cila ju përafrohet?
  7. Kujtoni 1–2 vitet e fundit të punës suaj si mësues të MGJP-së: Cilat kanë qenë situatat ose momentet më të bukura? Shkëmbeni përvojat dhe motivoni njëri-tjetrin.
-

## 1. Hyrje

Cilat janë sfidat për mësuesit e MGJP-së? Një përgjigje e detajuar e kësaj pyetjeje, ashtu siç edhe tregohet në pjesën 2 B, sjell përfundime të ndryshme në vende të ndryshme emigrimi, pavarësisht nga përfshirja e mësimit të gjuhës së prejdardhjes në sistemin e rregullt shkollor. Por padyshim që ka edhe pika të përbashkëta. Nënkapitujt e mëposhtëm trajtojnë më hollësisht nëntë prej tyre; disa prej të cilave janë bërë tashmë të njohura në kapitullin 1A, kurse të tjerat do të thellohen në kapitujt në vazhdim. Qëllimi është që t'i bëjë sfidat në fjalë më të dukshme, për të mbështetur mësuesit në arritjet e tyre dhe për t'i ndërgjegjësuar ata për sa u përket mbingarkesave të mundshme.

## 2. Kushte të përgjithshme, strukturat e shkollës

Mësimi i gjuhës së prejdardhjes, në shumicën e vendeve, landeve, kantoneve dhe komunave mund të përzgjidhet vullnetarisht nga dy deri në katër orë (më rallë) në javë. Ky mësim ofrohet dhe organizohet, ashtu si u paraqit më i detajuar në kapitullin 1A.3, ose nga institucionet arsimore të vendit pritës, nga konsullata, ose nga ambasada e vendit të prejdardhjes, ose nga sponsorizimet joqeveritare (shoqata, fondacione etj.). Në varësi të sponsorizimeve, zakonisht ndryshojnë në mënyrë të konsiderueshme edhe kushtet e punësimit, edhe pagat e mësuesve të MGJP-së. Një studim në Zvicër (Calderon, Fibbi, Truong, 2013) tregon se niveli i pagës për çdo leksion lëviz nga 0 deri në 100 franga zvicerane. Në varësi nga lloji i sponsorizimit (po ashtu edhe nga numri i nxënësve), disa mësues të mësimit të gjuhës së prejdardhjes e ushtrojnë profesionin e tyre si punë kryesore, dytësore ose madje edhe si punë vullnetare.

Në lidhje me instrumentat e përgjithshëm mësimorë, kërkesat dhe pritshmërinë, mësuesi i MGJP-së duhet të orientohet me kërkesat ligjore të vendit të emigrimit, planin mësimor të vendit të prejdardhjes si dhe me pritshmëri të ndryshme (p.sh. nga institucionet zyrtare, kolegët e vendit pritës ose nga prindërit dhe

nxënësit) (shih edhe kapitullin 1A.2, qëllimet e MGJP-së, si dhe formulimin në kapitullin 2B.2). Kjo mund të çojë në konflikte luajaliteti dhe në probleme, nëse prindërit me parime të forta kombëtare, nxisin më fortë tek ata ndjenjën e patriotizmit. Por kurrikula e vendit pritës pa dyshim që luan një rol të rëndësishëm për një edukim sa më tolerant dhe një mirëkuptim të ndërsjellë. E rëndësishme është që mësuesi i mësimit të gjuhës së prejdardhjes të mbajë një qëndrim të qartë dhe të pajtueshëm edhe ndaj prindërve dhe kolegëve.

Mësimi i gjuhës së prejdardhjes, zakonisht zhvillohet jashtë orarit të rregullt shkollor dhe ka shumë pak ngjashmëri me mësimin e zakonshëm nëpër shkolla. Mësimi zhvillohet në ndërtesa të shkollave të ndryshme, ose komuna dhe pjesërisht në vende papërshtatshme dhe të pajisura jo mjaftueshëm. Të paktën, për sa u përket tri kushteve të para, një mësues i vetëm nuk mund të bëjë shumë ndryshime. Krahas bisedimeve të drejtpërdrejta me personat përgjegjës në komuna dhe shkolla ia vlen, t'u drejtohesh shoqatave profesionale, sindikatave si dhe institucioneve të larta, për të siguruar dhe arritur kushte të përgjithshme më të mira. Kushtet e pafavorshme, të përmendura dhe më lart, mund të çojnë në probleme motivimi, si për nxënësit ashtu dhe për mësuesit. Përveç bisedimeve dhe marrëveshjeve të sipërpërmendura, një masë e mirë në lidhje me problemin e motivimit, do të ishte dhe dhënia e një mësimi sa më interesant dhe sa më tërheqës, gjë që bëhet shtysë e motivim si për nxënësit ashtu dhe për mësuesit.

**Nëse të paktën arrihen bashkëpunime individuale me shkollat ose me mësuesit e mësimit normal mund të thuhet se kjo gjë nuk ndihmon thjesht në motivimin, por edhe në zhvillimin gjuhësor dhe psiko-social të nxënësve.**

Sugjerime të ndryshme në lidhje me këtë ofron kapitulli 12, konkretisht modelin e një udhëzuesi, me anë të të cilit mund të paraqiteni tek institucioni shkollor. Krahaso dhe këshillat konkrete për të ardhurit e rinj në mësimin e gjuhës së prejdardhjes nga Valeria Bovina në kapitullin 1B.5.

### 3. Përgatitja dhe ndihmesa në lidhje me detyrat si mësues i gjuhës së pre-jardhjes

Mësimdhënësit e MGJP-së e kuptojnë shpejt se mësimi i gjuhës së pre-jardhjes ndryshon shumë nga mësimi normal në shkolla. Këto ndryshime, ndër të tjera, përfshijnë: mësim në shumë klasa, grupe ekstremisht heterogjene, kufizim të orëve mësimore për çdo javë, nxënës, që kanë qenë përshtatur me një metodë mësimore të hapur dhe individuale, mjete mësimore të munguara dhe të papërshtatshme, përfshirje të paktë në sistemin normal shkollor etj.

**Ndaj këtyre ndryshimeve, mësimdhënësit e MGJP-së nuk janë të përgatitur. Lidhur me këtë, atyre iu duhen ndihma orientuese dhe mbështetje në formën e kualifikimeve të mëtejshme apo informacioneve të tjera.**

Një shembull i mirë për këtë paraqet moduli i detyrueshëm «Hyrje në sistemin shkollor të Cyrihut», i cili shpjegohet në kapitullin 14 A.3. Përveç kësaj hyrjeje të parë të koncepteve themelore, është gjithashtu e rëndësishme të njohim nga afër pikat e forta, siç janë pedagogjia, didaktika dhe metodika, çështjet specifike të planit mësimor dhe mundësitë e bashkëpunimit me mësimin normal. Për këtë gjë janë të nevojshme kualifikimet e mëtejshme, të ofruara nga ana e vendeve të emigrimit dhe të origjinës (krahaso me kapit. 14). Shpresojmë që ky libër pune (ndër të tjera me ndihmën e impulsive të diskutimit në pjesën C të çdo kapitulli) të mund të jetë i dobishëm gjatë përdorimit. Thelbësore mbeten padyshim kontaktet e mira dhe të vazhdueshme me kolegët e mësimin të gjuhës së pre-jardhjes, me mësues të tjerë të mësimin të rregullt e normal, gjithashtu edhe me autoritetet dhe përgjegjësit e shkollës në vendin emigrimit.

### 4. Meditimi kulturor dhe ndërmjetësi- mi si aspekt i ri i qëllimit profesional

Çdo mësues kujdestar, qoftë në vendin e pre-jardhjes, qoftë në atë të emigracionit, ka një qëllim të qartë profesional. Kompetencat që duhen për këtë, mundësohen më së shumti nga trajnimet e mësimdhënësve. Nëse dikujt do t'i duhet të shkojë të punoj si mësues i MGJP-së jashtë shtetit, ai do të haset me detyra të reja, për të cilat nuk është ende i kualifikuar. Këtu përfshihen raste të shumta të ndërmjetësimin dhe meditimit midis mësuesve dhe prindërve (ose dhe raste të tjera) të vendeve të emigracionit. Mësuesit e MGJP-së me njohuri të mira të gjuhës së vendit, mund të vërtetojnë se shumë shpejt mund të kërkojnë si përkthyes gjatë bisedimeve me prindërit. Kjo gjë mund të vlejë sidomos, nëse bëhet fjalë për nxënës të cilët janë të njohur si për mësuesit e MGJP-së, ashtu

edhe për mësuesit e tjerë të mësimin të zakonshëm. Kuptohet që në biseda të tilla bëhet fjalë për përkthime të lehta. Nuk do të ishte aspak korrekte, nëse mësuesit e MGJP-së, të thirrur për të ndihmuar në përkthim, të paguheshin për kohën dhe punën e tyre. Edhe nëse mësuesit e MGJP-së përkthejnë në situata të ndryshme, në të cilat janë përfshirë nxënës të pan-johur prej tyre, ata luajnë rolin e një ndërmjetësi apo të një përkthyesi kulturor. Duke qenë se nga njëra anë ata e njohin sistemin shkollor vendor dhe pritshmëritë e tyre, dhe nga ana tjetër edhe bagazhin kulturor të familjes dhe edukimin kulturor të nxënësve, ata mund të krijojnë ura të vlefshme, të plotësojnë boshllëqet gjatë informimit dhe t'i ofrojnë ndihmë si mësuesve kujdestarë ashtu edhe prindërve.

**E rëndësishme veçanërisht është transmetimi dhe tematizimi i normave dhe parashikimeve të pashkruara, të vlefshme në vendet e emigrimit, të cilat për prindërit e emigruar nga familje më pak të arsimuara, nuk janë të njohura fare.**

Këtu përmblihen rregullat e pashkruara, por të vetë-kuptueshme në lidhje me kohën "e duhur" se kur fëmijët e vegjël dhe të rriturit duhet të flenë, se çfarë duhet të hanë fëmijët, si duhet të merresh me detyrat e shtëpisë dhe mjedisin mësimor etj. Të informohesh për të tilla gjëra dhe t'i përcjellësh informacionet më tej, përbën një detyrë shumë të rëndësishme të mësuesve të MGJP-së.

Nëse mësuesi i MGJP-së njih mjaftueshëm sistemin shkollor vendor dhe «rregullat e pashkruara» të sipërpërmendura, ai mund të organizojë (mundësisht në bashkëpunim me shkollat vendore) takim me prindërit duke i informuar ata në lidhje me vlerat, qëndrimet dhe pritshmërinë e shkollave në vendet e emigracionit. Si përfundim mund të themi gjithashtu se tejet e rëndësishme është edhe fakti se vetëm njohja e dy gjuhëve nuk është e mjaftë të punosh si përkthyes. Sidoqoftë e rëndësishme është të mos mbingarkohesh me detyra me përgjegjësi të interpretimit ndërkulturor dhe të trajtosh me kujdes raste përkatëse.



## 5. Rëndësia dhe përfitime të MGJP-së

Një ndër sfidat e punës si mësues i MGJP-së është edhe fakti i të qenit i qartë dhe i vetëdijshëm ndaj rëndësisë, rolit dhe përfitimeve të këtij mësimi. Ne do të ndalemi vetëm në katër aspekte.

### a) Rëndësia e MGJP-së për zhvillimin e bilaritetit

Mësimi i gjuhës së prejdardhjes jep një ndihmesë të rëndësishme për zhvillimin e aftësive të dyanshme (të lexuarit dhe të shkruarit janë edhe në gjuhën e parë). Për të mësuar gjuhën e prejdardhjes në variantin gjuhësor standard të shkruar dhe për të arritur një shkrim sa më të plotë të të dyja gjuhëve, mund të thuhet se MGJP-ja mbetet më shumë a më pak i vetmi shans. Kjo vlen sidomos për nxënësit me familje më pak të arsimuara, në të cilat flitet kryesisht gjuhë dialektore dhe shumë pak lexohet e shkruhet.

Duke i ushtruar këto aftësi gjatë MGJP-së, fëmijët dhe të rinjtë në fjalë mund të bëhen përdorues kompetentë në gjuhën e tyre amtare. Kështu ata marrin dhe zhvillojnë një aftësi të veçantë e të rëndësishme si dhe një pjesë të integruar të identitetit të tyre dykulturore. Prandaj mësimi i gjuhës së prejdardhjes ua largon atyre rrezikun për të mos e humbur lidhjen me gjuhën e shkruar dhe për të mos mbetur analfabete në gjuhën e parë. Përveç kësaj fëmijët dhe të rinjtë me familje të emigruara, në të vërtetë kanë një fjalor, me anë të së cilit mund të përballojnë pa problem situata gjuhësore dhe familjare të jetës së përditshme. Por kur vjen puna për t'u angazhuar me tema më të komplikuar dhe tekste të vështira, ata hasin shumë vështirësi.

**MGJP-ja para së gjithash ka një funksion të rëndësishëm, konkretisht të zgjeroj fjalorin e gjuhës amtare dhe për ta bërë atë sa më të përdorshëm dhe funksional edhe në çështjet lidhur me shkollën.**

Kjo gjë mund të mënjanojë edhe aspektin problematik të fjalorit, i cili duhet pasur parasysh: fjalori individual familjar e i përditshëm është i pranishëm kryesisht në gjuhën amtare, kurse fjalori akademik më tepër në institucionet shkollore dhe në gjuhën zyrtare.

Të dyja funksionet, siç janë zgjerimi i aftësive dhe i një fjalori sa më të gjerë në gjuhën amtare, duhet të diskutohen me nxënësit dhe prindërit e tyre, në mënyrë që ata të jenë të vetëdijshëm për rëndësinë që ato mbartin

### b) Ndhimesa për një shoqëri shumëgjuhëshe

MGJP-ja mund të japë një ndihmesë të rëndësishme në zbatimin e dy postulateve gjuhësore të Bashkimit Evropian. E para ka të bëjë me përfitimin e së paku të dy gjuhëve të huaja, kurse e dyta kërkon nxitjen e shumëgjuhësisë derisa të gjithë shtetasit të kenë njohuri jo vetëm në gjuhën e tyre amtare, por së paku të zotërojnë edhe dy gjuhë të tjera (krah. Bashkimi Evropian, 2005: shih bibliografinë). Kusht i domosdoshëm për zgjidhjen e këtij pretendimi është që sistemi shkollos i zakonshëm të ofrojë kushte të përshtatshme për mësimin e gjuhës së prejdardhjes dhe t'i informojë prindërit vazhdimisht për këtë gjë dhe rëndësinë që ajo sjell.

### c) Rëndësia për fushën e Language Awareness/ndërgjegjësimit ndaj gjuhës

Të rritesh mes shumë gjuhëve është veçanërisht produktive, nëse këto gjuhë përftohen edhe në shkollë, gjë që nënkupton të lexuarit, të shkruarit, të zotëruarit e varianteve standarde apo të një fjalori të gjerë, si dhe ndërgjegjësimin ndaj gjuhës.

Në këtë aspekt MGJP-ja luan një rol të rëndësishëm, të cilin shkollat e zakonshme nuk mund ta arrijnë. Mësimi i gjuhës së prejdardhjes mund të japë një ndihmesë veçanërisht të madhe, në një aspekt shumë të rëndësishëm, siç është dhe Language Awareness/ndërgjegjësimi ndaj gjuhës.

**Duke qenë se nxënësit e MGJP-së qysh në fillim zotërojnë së paku dy gjuhë (gjuhën amtare; gjuhën e vendit të emigrimit ose ndoshta edhe gjuhët e huaja që ofron shkolla), në mësimin e gjuhës së prejdardhjes mund dhe duhet të ofrohen mundësi të ndryshme të krahasimit dhe reflektimit të gjuhëve. Këto shtypa interesante dhe tërheqëse të të mësuarit i ndihmojnë nxënësit për t'i ndërthurur më mirë gjuhët me njëra-tjetrën.**

Këtu mund të përmenden efektet pozitive të punës në fushën e Language Awareness/ndërgjegjësimin ndaj gjuhës, të cilat janë të njohura prej kohësh duke u mundësuar nxënësve prej vitesh mbajtjen e një dokumentimi gjuhësor në mbarë Evropën. Nga katalogu i gjerë i këtyre efekteve të James&Garett (1992), kemi zgjedhur sigurisht disa prej tyre që vlejné gjithashtu edhe për krahasimin midis gjuhëve gjatë MGJP-së:

- Të ngjallësh kureshtje dhe interes ndaj gjuhëve
- Të përmirësosh aftësitë gjuhësore mënyrën e të mësuarit të gjuhës
- Të nxisësh interesin dhe pranimin e diversitetit gjuhësor

- Të rritësh ndërgjegjësimin dhe krenarinë për shumëgjuhësisë tënde
- Të zgjosh dhe të forcosh dëshirën dhe motivimin për të mësuar gjuhën e huaj
- Të mbash një qëndrim vlerësimi për gjuhët dhe kulturat e tjera
- Të nxitësh aftësitë e vëzhgimit dhe analizës së gjuhës(ve) dhe të komunikimit
- Të ndërtohet aftësinë metagjuhësore

#### d) Përfitimet e mësuesve të MGJP-së

Puna si mësues i MGJP-së nuk është vetëm sfiduese por edhe e dobishme. Përvojat e ndryshme me detyrat gjatë punës pedagogjike, si dhe me ato që kanë të bëjnë me kulturën e vendit të emigrimit, ofrojnë një mundësi unike për të përforcuar më tej kompetencat transkulturore dhe, nëse është e nevojshme, për t'i përfshirë ato në një detyrë të re në profesionin e mësuesit.

## 6. Një sfidë e veçantë: Përfshirja individuale në vendin e emigrimit

Mësuesit që në bazë të një marrëveshjeje e ushtrojnë profesionin e tyre për një kohë të caktuar në vendin e emigrimit duhet që brenda kësaj kohe të integrohen në këtë vend por njëkohësisht të kenë parasysh edhe kohen e kthimit të tyre. Kjo gjë nënkupton se bashkimi familjar nuk është i mundur dhe se bashkëshortët jetojnë larg nga njëri tjetri, ashtu si dhe fëmijët jetojnë të ndarë nga prindërit e tyre. Mësuesit e MGJP-së nuk janë pjesë e një stafi të cilët shihen e takohen çdo ditë, por lëvizin nga njëra shkollë në tjetrën. Ata mbajnë një shkallë të lartë përgjegjësie personale. Kjo do të thotë se ata janë në kontakt me shumë persona përgjegjës dhe kompetent dhe duhet të orientohen me strukturat, rregullat dhe normat si dhe duhet të respektojnë kërkesat e tyre. Pasi të kenë gjetur vendstrehimin e duhur dhe të përshtatshëm, ata duhet të krijojnë marrëdhënie sociale në mjedisin ku ata jetojnë dhe njëkohësisht të kujdesen për mbarëvajtjen e këtyre kontakteve të krijuara. Njohuri të mira të gjuhës kombëtare, marrja përsipër e rrezikut, kureshtja, të qenit i shoqërueshëm, aftësia rezistuese janë kushte të domosdoshme për të qenë sa më të suksesshme takimet në shkollë dhe në kontekstin shoqëror. Nëse këtyre faktorëve nuk u kushtohet vëmendja e duhur, por dominojnë treguesit ekonomik apo arsyet e marr-

jes në punë të mësuesve të MGJP-së, do të kishim pasoja të atilla si: izolim, ngarkesë psikologjike dhe sëmundje.

**Rekomandohet se para marrjes në ngarkim të detyrës, çdokush duhet të informohet për vendin e emigrimit dhe kushtet e punës në mënyrë që të jetë i përgatitur në lidhje me rrethanat që e presin. Veçanërisht të rëndësishme janë njohuritë gjuhësore të vendit të emigrimit (në disa vende kërkohet niveli B1 sipas standardit të përbashkët evropian) dhe një vendbanim i siguar.**

## 7. Heterogjeniteti si mundësi dhe sfidë

Një tregues i dukshëm i klasave të MGJP-së, është numri i madh i heterogjenitetit mbi të gjitha në aspektin gjuhësor dhe biografik. Përgjegjëse për këtë gjë janë rrethanat historike, demografike si dhe rrethanat e tjera. Për heterogjenitetin në klasat e MGJP-së është folur në kapitullin 1 A.5; ne do të nxjerrim në pah dhe do të thellojmë tri nga këto pika.

#### a) Heterogjeniteti gjuhësor

MGJP-ja në formën e saj të origjinës ka qenë një mësim që vë në fokus të riadhesuarit, ky mësim duhet të lehtësonte përfshirjen e nxënësve në shkollat e vendit të prejardhjes. Në atë kohë, në këtë mësim kanë marrë pjesë kryesisht fëmijët e punëtorëve emigrant, qëndrimi i të cilëve në vendin e emigrimit, konsiderohej si i përkohshëm. Lidhjet familjare dhe njohuritë gjuhësore kanë qenë më tepër homogjene. Por sot nuk kemi të bëjmë me një rast të tillë. Kështu për shembull, fëmijët e brezit të tretë të emigrimit, por edhe të tjerë, të cilët kanë emigruar para pak muajsh së bashku me prindërit e tyre, mund të ndjekin MGJP-në italiane apo kroate në Zvicër ose në Gjermani. Përveç kësaj ka gjithmonë e më shumë fëmijë nga martesat të përziera, nga ku vetëm njëri prej prindërve flet gjuhën e prejardhjes ndërkohë që njohuritë e gjuhës amtare janë të pakta.

**Shprehja «gjuhë e parë», për shumë fëmijë dhe të rinj është në vetvete jo më shumë e qartë, qoftë nga fakti se ata janë rritur qysh nga lindja midis dy gjuhëve ose ngaqë njohuritë e tyre në gjuhën zyrtare në shkollë janë më të mëdha se ato në gjuhën e prejardhjes.**

Nuk përbën asnjë përjashtim fakti që nxënësit gjatë mësimin të gjuhës së prejardhjes, pushimeve midis orëve ose gjatë bisedave joformale, nuk flasin dhe nuk komunikojnë në gjuhën amtare, por në gjuhën zyrtare.



## b) Heterogjeniteti i moshës

Klasat e MGJP-së përbëhen pothuajse gjithmonë nga mosha të ndryshme; në raste ekstreme ata përfshijnë edhe nxënës të kopshteve deri tek klasat e nënta. Kjo e gjitha është edhe më e vështirë, pasi duke u nisur nga arsyet e sipërpërmendura, moshat dhe aftësia gjuhësore, jo domosdoshmërisht lidhen me mësimin e gjuhës së prejdardhjes (një nxënëse e klasës së tretë është ndonjëherë shumë më e mirë në gjuhën amtare, se sa një nxënëse e klasës së tetë, e cila e shumta e flet gjuhën amtare vetëm në shtëpi me nënën e saj). Përzierja e grupmoshave mund të jetë nga njëra anë një përparësi, pasi fëmijët në grupe të tilla mësojnë shumë nga njëri-tjetri. Por nga ana tjetër kjo gjë mund të sjellë dhe probleme, nëse ndryshimet në aspektin e njohurive dhe zhvillimit social janë aq të mëdha sa vështirë mund të gjenden interesa të përbashkët. Këtu vjen në ndihmë pikërisht kreativiteti didaktik i mësuesve të MGJP-së. Shkëmbimi dhe mbështetja e ndërsjellë mund të jenë një ndihmesë shumë e madhe. Të tjera informacione shtesë në lidhje me këtë ofrojnë edhe kapitujt 9–12 të këtij libri pune.

## c) Sfondi familjar

Një tjetër dimension i heterogjenitetit ka të bëjë edhe me formimin arsimor si dhe me kushtet e jetesës së familjeve të ndryshme. Edhe në qoftë se ata vijnë nga një vend, kushtet e jetesës apo dhe formimi arsimor në vendin e emigrimit etj ndryshojnë në mënyrë të konsiderueshme në familje të ndryshme. Kjo gjë lidhet dhe me faktin, se arsyet e ndryshme ekonomike dhe politike i detyrojnë familjet e shtresave të ndryshme të marrin rrugën e emigrimit. Formimet e ndryshme socio-kulturore të nxënësve përkatës së bashku me ndryshimet gjuhësore dhe ato të moshës, përbëjnë një sidë të fortë për mësuesit e MGJP-së. Në raste të caktuara këto ndryshime mund të bëhen objekt i rëndësishëm diskutimi.

**Atë çka nxënësit e MGJP-së kanë të përbashkët, janë përdorimi i dy ose më shumë gjuhëve, si dhe përfitimet e dyfishta prej tyre. Prandaj mësuesve të MGJP-së, të cilët punojnë me këta nxënës, u këshillohet që t'i informojnë ata tërësisht në lidhje me përdorimin e shumë gjuhëve.**

Parë në një këndvështrim mund të thuhet me siguri, se përdorimi i dy gjuhëve nuk do të thotë zotërim i përkryer dhe me shqiptim origjinal i të dyja gjuhëve. Nxënësit zakonisht kanë nivele të ndryshme gjuhësore dhe kjo gjë është krejt normale. Me rëndësi të madhe është edhe njohja e arritjeve dhe aftësive gjuhësore, veçanërisht të njohurive të gjuhës amtare, të cilat nuk pranohen dhe nuk vlerësohen siç duhet nga shoqëria dhe sistemet e zakonshme shkollore. Shumë i rekomanduar është libri «Psikolinguistika e dygjuhësisë» nga Grosjean & Li (2013). (Për fat të keq vetëm në gjuhën angleze «The Psycholinguistics of Bilingualism») Ky libër ofron njohuritë bazë dhe lehtësisht të kuptueshme si dhe ndihmon mësimdhënësit e MGJP-së në formimin e tyre të mëtejshëm dhe në këshillimin e

prindërve e të personave të tjerë të cilët janë skeptikë ndaj çështjeve të tilla siç janë mësimi i gjuhës së prejdardhjes dhe dygjuhësia.

## 8. Materialet mësimore dhe detyrat e shtëpisë

### a) Materialet mësimore

Një nga sfidat, me të cilat përballen shumë mësues të MGJP-së, ka të bëjë dhe me shqetësimet e tyre në lidhje me mjetet dhe materialet e posaçme mësimore (krahaso kapitullin 1A.6 dhe 2B.2). Më e detajuar kjo paraqitet në kapitullin 10A.4 («Burimet e mundshme të materiale mësimore»), ku (ashtu si në kapitullin 10A.5 dhe 6) jepen një sërë udhëzimesh konkrete dhe praktike për sigurimin e materialit mësimor. Shumë me vlerë është dhe shkëmbimi midis mësuesve në lidhje me materialet mësimore që ata përdorin dhe burimeve të tjera elektronike që ata shfrytëzojnë. Shumë prej mësuesve kanë dhe një sërë materialesh të krijuara vetë. Shkëmbimi apo krijimi i një arkivi (mundësisht në formë elektronike) mund të jetë për shumë mësimdhënës një ndihmë tejet e madhe dhe e dobishme.

### b) Detyrat e shtëpisë

Në thelb, detyrat e shtëpisë janë shumë të dobishme për mësimin e gjuhës së prejdardhjes, pasi numri i leksioneve të marra gjatë javës apo vitit është shumë i kufizuar. Megjithatë praktikimi me detyrat e shtëpisë ndryshon nga njëri vend në tjetrin. Kështu që është e rëndësishme të orientohesh sipas rregullave përkatëse të sistemit shkollor vendor. Aspekte të tjera të cilat duhen pasur parasysh janë edhe detyrimet e tjera të fëmijëve gjatë javës si dhe koha e lirë që kanë ata në dispozicion.

**Nëse detyrat e shtëpisë paraqesin një mbingarkesë për nxënësit, kjo do të ishte një arsye më shumë për të mos shkruar më në mësimin e MGJP-së. Por nëse ato janë detyra plotësuese të dobishme dhe lehtësisht të punueshme, atëherë mund të mbështesin procesin mësimor dhe të përkrahen njëkohësisht edhe nga prindërit.**

Po aq e rëndësishme sa sasia është edhe cilësia e detyrave të shtëpisë. Për detyra tërheqëse, të qarta dhe atraktive, nxënësit marrin dhe pak nga koha e tyre e lirë, ndërsa për detyrat e detyrueshme dhe të mërzitshme edhe 20 minuta janë shumë.

## 9. Vlerësimi i aftësive dhe i rezultateve të nxënësve

Gjatë punës me një grup heterogjen nxënësish, individualizimi i pjesëshëm i qëllimeve, i objektivave dhe i kërkesave, përbën një mundësi shumë të mirë për ofrimin e një mësimi sa më cilësor (krahaso gjithashtu edhe kapitullin 3 në lidhje me karakteristikat e një mësimi sa më të mirë). Me individualizimin janë të lidhura dhe çështjet e sfidave përsa i përket vlerësimit të rezultateve. Kapitulli 7 (Të vlerësosh rezultatet nga pikëpamja edukative) trajton aspekte aktuale dhe thelbësore, në pjesën 7 B ka shembuj praktikë që japin sugjerime të duhura. Por paralelisht kemi të bëjmë dhe me një çështje pamundësie, duke marrë parasysh klasat heterogjene dhe kohën e shkurtër, për të dhënë notat e duhura dhe të drejta, të cilat vlerësojnë aftësitë e ndryshme të nxënësve.

I rëndësishëm është gjithashtu dhe fakti se çfarë pritshmëri kanë nga njëra anë prindërit dhe nga ana tjetër mësuesit e mësimin të zakonshëm në lidhje me notat e MGJP-së. Mësuesit vendor duan të shikojnë rezultate objektive, prej të cilave dalin përfundime të sigurtat e konkrete në lidhje me punën e tyre. Prindërit duan gjithashtu të shikojnë mundësisht rezultate të mira, pasi notat e këqija i shtyjnë prindërit, që t'i çregjistrojnë fëmijët e tyre nga mësimi i gjuhës së prejdardhjes, e cila po t'i referohemi aspektit fakultativ të mësimin, është krejtësisht e mundshme. Zgjidhje kësaj dileme i japin pikërisht bisedimet e frytshme e të dyja palëve, pra midis prindërve dhe mësuesve kujdestarë. Por problematike mund të jetë ngarkesa e madhe kohore e mësuesve të MGJP-së. Në këtë rast është e këshillueshme, të reduktohet komunikimi me disa prej nxënësve, të cilët shfaqin anomali të veçanta, ose për të cilët për arsye të tjera, (p.sh. pas një emigrimi të suksesshëm kohët e fundit) përkrahja e përbashkët është shumë e rëndësishme.

**Vlerësimi i nxënësve të MGJP-së ka në vetvete një potencial të lartë të mbingarkesës, gjë e cila nuk duhet të nënvlerësohet aspak.**

Ne ju këshillojmë që kjo gjë të merret seriozisht dhe kjo çështje të diskutohet edhe me përgjegjësit vendor. Përsa i përket aspektit të përkrahjes së nxënësve, rekomandohet jo thjesht vënia e notave, por edhe dhënia e një feedback-u me shkrim ose me gojë për të forcuar aftësitë e tyre për vetëvlerësim nëpërmjet kritereve të zbatueshme.

## 10. Drejtimi i klasës dhe disiplina: Si të sillemi me nxënësit

Përveç kompetencave të specialitetit, një detyrë e shkollës është edhe ndërmjetësimi i vlerave dhe kompetencave sociale (kjo i përgjigjet detyrës së shkollës filllore si institucion arsimor). Megjithatë, në këtë drejtim, mbizotërojnë pjesërisht prioritete dhe nevoja të ndryshme të vendeve specifike. Kështu për shembull, sistemi shkollor në një vend mund t'i kushtojë më shumë rëndësi të qenit i pavarur, ndërkohë që një vend tjetër radhit si kompetenca kryesore zellin, bindjen dhe përpikërinë. Ka dhe vende të tjera, të cilat në qendër të vëmendjes vënë edukimin qytetar (krahaso gjithashtu kapitujt 4,5, që ndërthurin së bashku aspektet kryesore, për atë që në vendet e Evropës Perëndimore dhe Veriore përbën një rëndësi të veçantë).

Ndryshimet e përmendura, të cilat vihen re dhe nga njëri mësimdhënës tek tjetri, ndikojnë në drejtimin dhe zbatimin e rregullave të klasës. Nxënësit janë të njohur me drejtimin e klasës të vendit të emigrimit dhe e shohin këtë si krejt normale. Megjithatë, mënyra e drejtimit të klasës ndryshon dukshëm nga njëri mësimdhënës i MGJP-së tek tjetri. Por e rëndësishme është që këto ndryshime të dihen dhe të vendosin një sërë rregullash gjatë të folurit me nxënësit.

**Jo rrallë mësimdhënësit e MGJP-së raportojnë për «problemet disiplinore» të hamendësuar, për shkak se drejtimi i klasave të tyre ndryshon nga ai i vendit të emigrimit, dhe se nxënësit dhe mësuesit kanë pritshmëri të ndryshme ndaj njëri-tjetrit.**

Ne u rekomandojmë mësimdhënësve të MGJP-së, gjatë vizitave dhe bisedave në shkolla të ndryshme që të njohin më nga afër mënyrat e të sjellurit, ndarjen e roleve (nxënës-mësues) si dhe ritualet e klasave. Pas kësaj ata me ndërgjegje mund të vendosin rregullat e tyre autentike nëpër klasa. Kjo mund të lidhet me vlerat, normat dhe ritualet si të vendit të emigrimit, ashtu dhe vendit të prejdardhjes. Nëse rregullat si edhe pasojat e shkeljes së rregullave diskutohen bashkë me nxënësit, atëherë ato janë më të pranueshme dhe respektohen më tepër.

## Bibliografia

- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Europäische Union (2005): Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. Link: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11084\\_de.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_de.htm) oder <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Grosjean, François; Ping Li (2013): The Psycholinguistics of Bilingualism. Malden, MA, & Oxford: Wiley-Blackwell.
- James, Carl; Peter Garrett (1992): The Scope of Language Awareness. In: C. James and P. Garrett (eds.): Language Awareness in the Classroom. London: Longman, S. 3–20.
- Schader, Basil; Nexhat Maloku (2015): Förderung des Schreibens in der Erstsprache (= Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»; Didaktische Anregungen 1). vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts» (div. Beiträge).

## 1. Violeta Brakus: Cilat janë problemet me të cilat ballafaqohen mësuesit e MGJP-së, si sillem unë me probleme të tilla?

Violeta Brakus vjen nga Serbia. Ajo punon në zonën frengjishtfolëse të Zvicrës (Lausanne, Crissier, Clarens, Leysin, Neuchatel) si mësuese e MGJP-së serbe.

Problemet me të cilat ballafaqohen mësuesit e MGJP-së janë të natyrave të ndryshme. Do të përmend këtu disa prej tyre. Në vendet e prejardhjes (p.sh. në Ballkan) ofrohen kualifikime për mësuesit, të cilat i përgatisin ata për punën e tyre jashtë vendit (të tilla si: program masteri, që do t'u mundësonte mësuesve përvetësimin e kompetencave socio-kulturore, metodike dhe didaktike). Në shumicën e rasteve, mësuesit e MGJP-së ballafaqohen vetëm pas mbërritjes në vendin e emigrimit me një model krejtësisht të ri mësimdhënie të MGJP-së. Duke pasur parasysh kushtet e ndryshme organizative të mësimin, si dhe grupin e nxënësve, të cilëve gjuha mëmë shpesh u përcillet si gjuhë e huaj, mësuesit e MGJP-së detyrohen deri diku të bëjnë rolin e nxënësve duke improvizuar, duke sjellë risi apo duke vazhduar studime kualifikuese si dhe duke u orientuar sipas konteksteve të reja kulturore, didaktike dhe pedagogjike.

Librat e mësimin, librat dhe fletët e ushtrimeve, si dhe literatura edukative e vendit tonë bazohen në një qasje njëgjuhëshe dhe monokulturore. Për fëmijët e emigrantëve, të cilët kanë lindur në një trevë të re, këto materiale janë zakonisht të pamjaftueshme, shumë të vështira nga ana gjuhësore dhe praktikisht vështirë për t'u përdorur, pasi ata nuk bazohen në një përdorim dygjuhësh. Gjithashtu ndihet mungesa e fletëve të ushtrimeve, të cilat janë konceptuar jo në mënyrë të diferencuar, pra jo të shkruara në dy-ose shumë gjuhë. Të shumë dëshirueshme do të ishin materialet mësimore, të cilat bazohen në metodikën bilinguale, të shoqëruara nga libra ushtrimesh, të ilustruara me të dhëna për historinë, qytetërimin, muzikën dhe artin e vendit të prejardhjes.

Gjendja aktuale e MGJP-së (në Zvicër) nuk është aspak motivuese. Pas mësimin të rregullt në shkollë shpesh edhe pas aktiviteteve sportive, vazhdohet me mësimin e gjuhës së prejardhjes në orarin 17.00-20.00. Frekuentimi i këtij mësimi ndodh kryesisht (me tepër tek nivelet e përparuara) pasi nxënësit detyrohen nga prindërit dhe jo se ata kanë dëshirë për ta bërë një gjë të tillë. Heterogjeniteti i madh i klasave (për sa i përket moshës, niveleve gjuhësore etj.) si dhe shkë-

putja apo largimi nga mësimi (sikur thjesht edhe dy orë në javë), përbën për mësuesit një sfidë të madhe dhe vështirëson planifikimin e mësimin.

Shembull: Në të njëjtin grup unë kam nxënës të të gjitha moshave, që nga parashkollorët deri tek të rriturit. Kështu gjatë mësimin unë ndodhem rregullisht midis grupeve të ndryshme jo vetëm për sa i përket moshës por edhe nivelit. Duke qenë se unë jap mësim në shkollë dhe komuna të ndryshme, mund të thuhet se jam gjithashtu vazhdimisht «mbi shina» si një lloj udhëtar i përjetshëm.

Të gjitha këto probleme bëjnë, që mësimi i gjuhës së prejardhjes të jetë shpeshherë i mërzitshëm dhe lodhshëm. Për një brez nxënësish, të cilët rriten në një mjedis shumëgjuhësor, mësimi do të ishte, si nga ana e përbajtjes ashtu dhe nga ana organizative, jo shumë tërheqës.

Për mua si praktikante, do të ishte urgjentisht e nevojshme, që vendet e prejardhjes dhe ato të emigrimit të bashkëpunonin më mirë. Duhet të zhvillohen strategji të përbashkëta dhe të krijohet një institucion, i cili të merret me ruajtjen e identitetit kulturor të fëmijëve me sfond emigrimi. Gjatë punës së përbashkët të ekspertëve dhe praktikantëve të të dyja vendeve duhen bërë përmirësime organizative dhe përshtatje metodologjike të kurrikulave ekzistuese, si dhe duhet të përpunohen materiale të përshtatshme. Ekziston një nevojë urgjente për forma të reja organizative të mësimdhënies, për krijimin e një pune më dinamike, për përdorimin e mjeteve mësimore dhe mediave moderne në mësim. Përveç kualifikime të mëtejshme të përkohshme në vendin e prejardhjes ose të emigrimit, është e nevojshme që të iniciohen projekte të përbashkëta arsimore, si p.sh. projekte kërkimore apo dhe seminare profesionale. Tashmë vërtet ka projekte të rralla, por shumica janë projekte pilot të pamjaftueshme dhe shumë të shkurtra.

Unë vetë, pas përfundimit në vendin e prejardhjes, unë gjatë punës sime kam zbuluar gjithnjë e më tepër «të fshehtat» e mësimin të gjuhës së prejardhjes, kam mësuar përveç punës dhe i kam raportuar problemet e mësimin të gjuhës së prejardhjes në seminare të shumta në vendin e prejardhjes si dhe në Zvicër; jam kualifikuar më tej, kam krijuar materiale të shkruara në dy gjuhë si dhe kam marrë pjesë në projektet pilot të MGJP-së dhe të shkollave zvicerane. Në mënyrë që mësimi i gjuhës së prejardhjes të jetë sa më i qëndrueshëm dhe sa më cilësor, ai ka nevojë për një mobilizim sa më të plotë të mësuesve dhe një bashkëpunim gjithëpërfshirës në këtë mjedis arsimor. Jo më pak e rëndësishme është edhe një përfshirje e MGJP-së dhe problemeve apo shanseve të saj në rrjetin mediatik si dhe në diskutimet publike mbi çështjet arsimore dhe shkollore.

## 2. Yergahem Belay: Tri sfida të mëdha

Yergahem Belay vjen nga Etiopia. Ajo jeton që prej vitit 1995 në Londër, ku prej vitit 2001 jep MGJP-në në gjuhën Tigrinya.

Qysh në vitin 2002 kam filluar si mësuese e MGJP-së në gjuhën etiopiane. Që në tri javët e para u ballafaqova me çështjet dhe problematikat e mëposhtme:

Si mund të merrem me pritshmëritë e grupeve të ndryshme (grupeve të nxënësve, prindërve, mësuesve të shkollave shtetërore)? Për të filluar rregullisht me mësimin, ne duhet të fillojmë të bisedojmë me nxënësit, t'i ndajmë ata në tri grupe dhe tua komunikojmë këtë gjë prindërve. Kjo që e vështirë, pasi ndarja në grupe e nxënësve sipas moshës nuk kishte ndonjë kuptim: Disa nxënës (edhe më të rinjtë) e dinin gjuhën që në fillim, kurse të tjerët (gjithashtu edhe më të rritur) nuk kishin njohuri. Pra ne na duhej t'i ndanim grupet, jo sipas moshës, por sipas njohurive të gjuhës amtare, gjë e cila do të krijonte të tjera probleme.

Çfarë më duhet të bëj nga ana metodike dhe didaktike? Duke pasur parasysh heterogjenitetin e madh të grupmoshave, dhe stilet e ndryshme të të mësuarit sipas moshës, unë duhet të isha shumë kreative, për të ndjekur interesat e të gjithë nxënësve. Shumë shpejt e kuptova që mënyra më e mirë ishte mësimi interaktiv, duke i bërë nxënësit më aktiv.

Çfarë më duhet të bëj me sfidat në lidhje me librat dhe materialet shkollore? Nga ana e autoriteteve etiopiane nuk m'u vu në dispozicion asnjë material për mësimdhënien jashtë vendit. Krijimi i një programi, i cili do të merrte parasysh dhe do të kapërcente barrierat ndërkulturore, ishte pa ndihmën e mjeteve të tjera, tejet e vështirë dhe kërkuese. Në fillim u mbështeta vetëm tek librat shkollor etiopian. Pasi njoha më mirë historikun e nxënësve, e kuptova se përdorimi i një teksti të caktuar në Etiopi, nuk do të ishte i përshtatshëm për situatën në Angli. Por diçka e re ishte e nevojshme, diçka që kishte të bënte me marrëdhënien midis Etiopisë dhe Anglisë. Si rezultat krijova vetë materiale me temë «Tradita dhe kultura etiopiane», për t'i ndërgjegjësuar nxënësit me çështjet e identitetit dhe vlerave kulturore. Kjo punë kërkonte shumë kohë, edhe për faktin se «qasja Top-Down» e punuar në Etiopi, nuk funksionon në Angli, por edhe sepse shumë tekste ekzistuese nuk përshtaten përvoja të përmbajtjes. Shpesh kam qenë e pakënaqur, por tashmë jam e lumtur, që këto vitet e fundit kam mësuar të përdor internetin si burim për gjetjen e materialeve.

## 3. Hyrije Sheqiri: Aktualisht problemi më shqetësues për mua

vjen nga Kosova. Ajo jeton që prej vitit 1995 në Suedi, ku fillimisht ka qenë përgjegjëse e mësimin të gjuhës së prejardhjes në shqip në Ronneby, Karlskrona dhe që prej vitit 2007 në Karlshamm. Teksti i mëposhtëm është paragrafi i fundit i rrëfimit të saj në kapitullin 1B.2.

Aktualisht problemi më shqetësues për mua, i sigurt edhe për shumë prej kolegëve të mi, është pjesëmarrja e sa më shumë nxënësve në mësimin e gjuhës së prejardhjes. MGJP-ja përbën një rol të rëndësishëm për fitimin e njohurive dhe suksesin në shkollat suedeze, në të cilat hulumtimi shkencor dhe pedagogjik nuk lë vend për dyshim. Unë shpresoj, se me një përkushtim më të madh dhe me një vetëdije të sigurt nga ana e prindërve, do mund ta kalojmë edhe këtë pengesë. Pjesëmarrja e gjerë e nxënësve shqiptarë në mësimin e gjuhës së prejardhjes, ashtu edhe siç është ofruar në mënyrë të integruar në sistemin shkollor suedez, në të vërtetë varet nga prindërit. Kjo lidhet me interesat e tyre, që fëmijët ta mësojnë gjuhën mëmë, sepse në këtë mënyrë ata e kanë më të lehtë të mësojnë lëndët e tjera dhe në të njëjtën kohë të forcojnë identitetin e tyre dygjuhësor dhe dykulturor. Kemi të bëjmë këtu me një gjuhë të dyfishtë dhe me përfitime kulturore. Si individë, nxënësit e MGJP-së zgjerojnë aftësitë dhe vlerat e tyre personale. Në këtë mënyrë ata nuk bëhen të vlefshëm dhe kompetentë vetëm për familjet e tyre, por edhe për shoqërinë dhe vendin, ashtu si dhe për vetë vendin e tyre të prejardhjes.

Unë jam e bindur, se ky shqetësim im (i cili në të njëjtën kohë është shqetësim dhe për shumë mësues të tjerë të MGJP-së), me angazhimin dhe mbështetjen e madhe të prindërve (shqiptarë në Suedi), në të ardhmen e afërt do të jetë krejt i papërfillshëm.

## 4. Tri jetëshkrimet e nxënësve të MGJP-së

### Gulcani (f, 8), jeton në Angli (Rrëfim i mësueses Zuleyha Toprak, London)

Gulcani u lind në vitin 2006 në Londër. Të dy prindërit janë turq. Ajo ka një motër më të madhe. Babai i saj u largua nga familja kur Gulcani qe pesë vjeçe. Kjo gjë ishte shumë e vështirë për të pasi kishte një marrëdhënie të ngushtë me të atin. Nëna e saj është një grua e re me aftësi të kufizuara fizike dhe mendore. Edhe pse ajo jeton prej më shumë se dhjetë vjetësh në Angli, ajo nuk flet anglisht. Nëna e saj nuk ka asnjë të afërt në Angli. Edhe pse familja e të atit jeton po këtu, Gulcani dhe motra e saj nuk marrin asnjë përkrahje prej tyre. Nëna e Gulcanit përpiqet t'i çojë të bijat gjatë pushimeve verore në Turqi, në mënyrë që ato të mësohen me mbështetjen dhe dashurinë e familjes së saj. Gulcanit i pëlqejnë këto pushime, ashtu si dhe fakti i të qenit bashkë me gjyshërit, sepse atje ajo mund të luajë gjatë jashtë, aq sa dëshiron. Udhëtimin për në Turqi e paguajnë gjyshërit e saj, ndërsa pushime të tjera, për arsye financiare, janë krejt të pamundshme.

Gulcani u regjistrua nga e ëma në mësimin e gjuhës së prejardhjes, pasi në mësimin e zakonshëm e të rregullt ajo nuk binte në sy dhe kishte nevojë për mbështetje. Sipas nënës së saj, ajo u keqtrajtua në shkollë për shkak të mbipeshës por edhe sepse ajo mësonte më ngadalë se të tjerët. Ajo ka shumë pak shoqe në shkollën shtetërore, por me disa fëmijë në mësimin e gjuhës së prejardhjes, ajo kuptohet shumë mirë.

Hobet e saj janë lojërat kompjuterike, televizioni dhe ushqimi. Ajo është e «çmendur» pas «Littlest Pet Shop Toys» (kafshët lodër për fëmijë të vegjël), me të cilat ajo mund të luajë me orë të tëra. Ajo kujdeset me shumë dashuri për to, duke të lënë një përshtypje të mirë.

### Aylin (f, 10), jeton në Gjermani

Emri im është Aylin. Unë jam 10 vjeçe. Aktualisht jetoj me familjen time në Senden. Ky është një qytet i vogël në perëndim të Mynsterit në Gjermaninë perëndimore. Hobet e mia janë muzika, kërcimi, si dhe leximi. Gjithashtu mua më pëlqen të shkoj në kinema. Kohën e lirë e kaloj kryesisht me shoqet e mia që jetojnë në të njëjtën lagje. Kam shokë gjermanë dhe kurdë. Por kam edhe disa shokë nga Turqia, Rusia, Polonia, Bosnja etj.

Prindërit e mi janë nga Anadulli juglindor, në territorin kurd të Turqisë dhe janë pjesë e një grupi etnik turk. Atje ata jetonin në një fshat të vogël të quajtur Bahcin. Fshati ekziston ende dhe ndodhet në afërsi të qytetit Mardin. Ne jemi pjesë e një komuniteti fetar. Unë kam katër motra dhe vëllezër dhe jam rritur në një familje të madhe, gjë të cilën e vlerësoj shumë, pasi ne motrat dhe vëllezërit kemi qëndruar gjithmonë me

njëri-tjetrin. Familja ime jeton prej më shumë se 20 vjetësh në Gjermani. Shumica e vëllezërve dhe motrave kanë lindur në Gjermani, ashtu si dhe unë. Në vështrim të parë, unë jam rritur me gjuhën kurde dhe gjermane. Në shtëpi flas me prindërit gjuhën kurde. Megjithatë me vëllezërit dhe motrat flas gjermanisht.

Behar (m, 17), jeton në Suedi

Unë quhem Behar dhe jam 17 vjeç, jam lindur dhe jam rritur në vendin tim, Kosovë, derisa erdha dy muaj para se të mbushja 10 vjeç në Suedi, ku unë tashmë jetoj dhe ndjek vitin e parë të gjimnazit. Jeta në Kosovë është jashtëzakonisht ndryshe nga ajo në Suedi. Në Kosovë ka shumë varfëri, kurse këtu në Suedi jetohet më lehtë dhe shumë më mirë. Edhe shkollat janë shumë ndryshe. Në shkollat suedeze dreka ofrohet falas, duke përfshirë këtu edhe pijet, ndërsa në Kosovë duhet të paguhet gjithçka. Në Kosovë unë bëra katër vite shkollë. Ne ishim 45 nxënës në klasë dhe kishim vetëm një mësues. Këtu në Suedi ne jemi vetëm 25 nxënës dhe për secilën lëndë kemi nga një mësues. Suedishten dhe anglishten e mësova shumë shpejt. Që nga klasa e shtatë unë mësoj gjithashtu edhe gjermanisht.

Gjithmonë kam dashur të qëndroj në Kosovë, por prindërit e mi u zhvendosën këtu dhe unë duhet të qëndroja me ata. Kur unë të rritem edhe ca dhe të kem përfunduar shkollën, do të kthehem në Kosovë, për të punuar atje. Pasi në Suedi erdhëm për të pasur një jetë më të mirë dhe për t'u larguar varfërisë. Në Kosovë ka më shumë disiplinë, pasi atje ka respekt ndaj mësuesit. Këtu ka shumë nxënës mendjemëdhenj, të cilët e teprojnë me gjithçka dhe nuk e dëgjojnë mësuesin. Nëpër lajme është bërë gjithashtu e ditur, se cilësia e mësimdhënies këtu ka rënë. Mësimi në shkollat e Kosovës është shumë më i mirë, vetëm se shteti nuk ka shumë para që të investojë në shkolla. Kur unë të kem fëmijë, nuk do t'u lejojë atyre të harrojnë gjuhën dhe kulturën shqiptare. Më duket krejt absurde, që një fëmijë të shkojë në Kosovë dhe të mos di më të flas shqip. Kjo nuk ka për t'u ndodhur kurrë fëmijëve të mi.



1. Në kapitullin 2 A.6 përshkruhet me të drejtë përfshirja e mësuesve të MGJP-së në vendin e emigrimit, si një sfidë e rëndësishme (largimi nga vendlindja, gjetja e strehimit, orientimi dhe përshtatja në shoqëri dhe shkollë në vendin e emigrimit etj.). Ju lutem, shkëmbeni mendimet dyshe apo treshe në lidhje me kujtime të tilla dhe bëni një listë me pikat kryesore, të cilat mund t'ju vijnë në ndihmë kolegëve të rinj.
2. Ju lutem mendohuni dhe diskutoni, se cilat kanë qenë ose do të ishin, sipas jush, sfidat më të rëndësishme në fazat e ndryshme të jetës profesionale (gjatë fillësive të punës, pas disa vitesh, sot).
3. Në kapitullin 2 A.10 është folur për konceptet specifike të vendeve në lidhje me drejtimin e klasës, angazhimin e nxënësve, sjelljen dhe disiplinën e tyre. A keni pasur përvoja të tilla? Çfarë bëni në të tilla raste, nëse fëmijët në vendin e emigrimit sillen tërësisht ndryshe nga fëmijët në vendin e prejardhjes?
4. Në këtë kapitull por edhe në tjetrin, vihet më shumë në dukje se sa të rëndësishme dhe të dobishme mund të jenë bisedat me mësuesit e mësimit të rregullt si dhe vizitat në këto shkolla. Ju lutem diskutoni me kolegët e MGJP-së, se çfarë përvojash kanë pasur ata në lidhje me këtë, si mund të vihen në përdorim aspektet pozitive dhe se si mund të shmangen anët negative të këtyre përvojave. Formuloni dhe realizoni së paku një projekt konkret të vogël në lidhje me këtë, të cilin mund ta vini në përdorim në javët në vazhdim.
5. Mendoni dyshe ose treshe me njëri-tjetrin, se çfarë doni të mësoni nga një mësues i mësimit të rregullt (ose nga një përfaqësues tjetër i sistemit shkollor vendor), ose se çfarë doni të shikoni dhe të vizitoni gjatë vizitës në një shkollë. Përpiloni një lloj udhëzuesi në formë interviste dhe planifikoni një takim konkret e specifik.
6. Në kapitullin 2 A.5 përshkruhen disa nga shanset dhe përfitimet e MGJP-së. Lexoni dhe plotësoni këtë listë. Mendoni, se si ju gjatë një referimi të shkurtër, të mund t'ju parashtroni p.sh. prindërve apo kolegëve skeptikë të vendit të prejardhjes, përfitimet që ofron mësimi i gjuhës së prejardhjes.
7. Në kapitullin 2 A.8 flitet për detyrat e shtëpisë dhe rëndësinë e detyrave stimuluese dhe motivuese. Ju lutem diskutoni se si procedoni ju personalisht me detyrat e shtëpisë. Më pas tregoni së paku dy tipe konkrete dhe tërheqëse detyrash dhe i përdorni këto në tri javët e tjera në vazhdim.
8. Ju lutem lexoni përsëri rrëfimet e mësuesve në kapitullin 2 B ose tri jetëshkrimet e nxënësve të MGJP-së. Shkëmbeni mendime në grupe të vogla, se çfarë ju ka prekur e pëlqyer veçanërisht dhe pse.





**Pikat e forta të pedagogjisë  
aktuale, didaktikës dhe metodikës  
nga këndvështrimi i vendeve të  
emigrimit**



### 1. Hyrje

Ngase dallohet një mësues «i mirë»? Duke u nisur nga fakti se cilat nga detyrat e shumëllojshme të profesionit të mësuesit merren për bazë (mësimdhënia, edukimi, këshillimi, diagnostikimi, risitë), përgjigjet janë krejtësisht të ndryshme. Por, edhe nëse kufizohemi tek funksioni kryesor i shkollës ose procesit mësimor nuk mund të shpresojmë për një përgjigje të thjeshtë: (1) Se çfarë është një mësimdhënie «e mirë», varet së pari se cilat nga kriteret më kryesore merren për bazë, pra, «e mirë për cilën gjë»? Sukses afatshkurtër në shkollë apo sukses afatgjatë gjatë studimeve dhe në profesion, aftësi profesionale apo aftësi kyçe ndërdisiplinore? (2) Se çfarë është «e mirë» varet edhe nga perspektiva, pra «e mirë» nga cili këndvështrim? Hulumtimet mbi mësimdhënien tregojnë se, ndërmjet vetëvlerësimit të mësimdhënies vetjake, feedback-ut kolektiv dhe vlerësimit të nxënësve, shih kapitullin 3B, shpesh ka ndryshime të rëndësishme.

Më poshtë do të trajtohen veçoritë kryesore e të padiskutueshme të cilësisë së mësimdhënies, përkatësisht mbi efektshmërinë e të mësuarit. Rreth kësaj ka hulumtime dhjetëvjeçare empirike të procesit mësimor, të të mësuarit dhe të mësimdhënies (teaching effectiveness), të cilat lidhin të gjitha qëndrimet e hulumtimeve në të gjithë botën rreth rezultateve shkollore pra, nuk është vetëm studimi i dalë së fundmi nga Hattie (2012), duke formuar kështu një bazë dijes solide.

### 2. Tipare të cilësisë së mësimin të cilat mbështesin të nxënësit

Në hulumtimet rreth shkollimit ka një marrëveshje lidhur me veçoritë sipërfaqësore të organizimit (si mësimi i përhapur në klasa, madhësia e klasave etj.,) janë po aq pak vendimtare për suksesin e të mësuarit, sa edhe përdorimi i metodave të caktuara (si mësimi frontal ose i hapur).

**Kjo varet nga aftësia e mësimdhënësit, ose nga tipare cilësore të thella që e kapërcejnë profesionin, dhe që janë të rëndësishme në çdo lloj shkolle për nivele të moshave dhe lëndëve të ndryshme (edhe për MGJP-në).**

Rreth këtyre principeve të mësimdhënies dhe mësimnxënies sa më të efektshme do të flitet më poshtë.

#### 2.1 Menaxhimi i efektshëm i klasës si kusht i përgjithshëm

Një mësimdhënie e efektshme në të mësuar nënkupton disa kushte të përgjithshme të caktuara, të cilat përmbledhen nën emërtimin e «menaxhimi të klasës». Këtu futen (a) themelimi dhe përmbajtja konsekuente i një sistemi rregullash parandaluese ndaj çrregullimeve, (b) ndërtimi i disa aktveprimeve, sinjaleve dhe procedurave, të cilat thjeshtojnë rrjedhën mësimore dhe njëkohësisht çlirojnë mësimdhënësin.

#### 2.2 Nxitja në përpunimin e informacionit

Një grup i dytë i madh i tipareve të cilësisë së mësimdhënies ka të përbashkët atë se bëhet fjalë për masa direkte për nxitjen e përpunimit të informacioneve, pra për nxitjen, thjeshtimin dhe grumbullimin e fitimit të dijeve. Sipas kësaj, një mësimdhënie sa më e efektshme në të mësuar, karakterizohet nga veçoritë e mëposhtme:

- Qartësia

Qartësia dhe kuptueshmëria sipas perspektivës së nxënësve: koherencë e materialit të paraqitur, vijë logjike e dallueshme, por edhe përpikëri gjuhësore si mënyrë e qartë e të folurit, retorikë e përshtatshme, gramatikë e rregullt, fjali lehtësisht të kuptueshme, si dhe shmangie e pleonazmave, fjalive e frazave për të dalë nga situata dhe fjalëve të pakuptimta që shprehin pasiguri: «në një fare mënyre», «nga ta di unë», «po e them njëherë», «pak a shumë», si dhe kuptueshmëri të mjaftueshme (volum i zërit, ton i përshtatshëm, përdorim i gjuhës standarde, pra shmangia e dialekteve dhe regjolekteve të përdorura me tepriçë.

- Aktivizim kognitiv

Kjo përbën thelbin e efektshmërisë së të mësuarit dhe ka të bëjë fillimisht me fitimin e strategjive e teknika-ve të të mësuarit si dhe aftësive metakognitive, pra njohuritë dhe drejtimi i të mësuarit vetjak. Rastet e të mësuarit në grup Hattie i quan si ekstremisht nxitëse në procesin e të mësuarit, gjatë të cilës nxënësit ndërmarin provizorisht rolin e mësuesit (reciprocal teaching, peer tutoring, WELL – Wechselseitiges Lehren und Lernen: Mësimdhënie dhe mësimnxënie e ndërsjellë).

**Shpesh këtu ndodh një keqkuptim mjaft i përhapur, pasi mësimdhënësit duhet të distancohen nga roli i drejtuesit ose moderatorit të të mësuarit. Përkundrazi: mësimdhënësi duhet fillimisht që për fazë të tilla të të mësuarit në grup të luajnë një rol tejet aktiv për përfitimin e strategjive të të mësuarit. Kështu, para se kjo të funksionojë, duhet të mësohen dhe të ushtrohen rrënjësisht rregullat dhe procedurat e të mësuarit në grup si dhe të luajnë një rol aktiv.**

Tek fitimet e strategjive të të mësuarit, «demonstrimi» në formën e të menduarit me zë është një mënyrë e veçantë veprimi.

- Strukturimi

Lehtësimi i procesit të të mësuarit nëpërmjet masave që lehtësojnë njohjen e lidhjeve dhe konteksteve, si p.sh. në formën e udhëzimeve të strukturuar. (programi, përmbledhja, rëndësia, njohuri të përgjithshme paraardhëse/të organizuara e të avancuara rreth detyrave të të mësuarit.)

- Mundësi jogjuhësore të të mësuarit

Përdorimi i mundësive të shumëllojshme të mënyrave të të mësuarit jogjuhësor, veçanërisht me anë të vizualizimit (portretizim, paraqitje grafike, mindmap) dhe të mësuarit e orientuar nga veprimi, pothuajse në formën e të mësuarit skenik (matematika e trupave).

- Përforcimi

Arritja e sa më shumë mundësive të mjaftueshme për përdorimin, ushtrimin dhe sigurimin për përmirësimin e të mësuarit dhe të rifeskimit të njohurive. E rëndësishme këtu është të kuptuarit se pikërisht në sektorin gjuhësor, gjatë leximit, aftësi të caktuara duhet të automatizohen në mënyrë të atillë, sa asnjë kapacitet i panevojshëm i kujtesës të përthithet, vetëm kështu mund të përballohen detyrat komplekse të të mësuarit. Kjo gjë kërkon «mësim tejet të theksuar» deri në automatizim të «ushtrimit inteligjent».

## 2.3 Nxitja e gatishmërisë së të mësuarit

Veçoritë e mëposhtme të zbatuara janë të efektshme në mënyrë jo të drejtpërdrejtë në procesin e të mësuarit: ato nxisin gatishmërinë ndaj të mësuarit duke ndikuar pozitivisht tek rezultati i saj.

- Orientimi ndaj nxënësve

Me këtë gjë mendohet që mësimdhënësit krijojnë një ide të proceseve të ndryshme individuale të të mësuarit të nxënësve të tyre dhe përpiqen të shohin mësimin nëpërmjet perspektivës së tyre (ndërmarrja e perspektivës, «ndjeshmëri kognitive»). Ata pozicionohen si bashkëbisedues, përfshijnë nxënësit në vendime dhe marrin feedback-un e tyre rreth mënyrave të të mësuarit dhe rreth perceptimit të mësimin.

- Klima nxitëse ndaj të mësuarit

Kjo veçanti karakterizohet nëpërmjet respektit të ndërsjellë, mirësjelljes, përzemërsisë dhe vlerësimit nga ana e mësimdhënësit, si dhe nëpërmjet një atmosfere çlodhëse të të mësuarit, në të cilën ka shaka dhe të qeshura, në të kundërt mësimi do të ishte si «një zonë pa kurrfarë humori» ku «nuk ka asgjë për të qeshur». Me rëndësi të madhe për procesin e të mësuarit para së gjithash është kultura pozitive ndaj gabimeve: gabime të cilat shfaqen gjatë proceseve të të mësuarit, por që nuk gjykohen negativisht, përkundrazi, ato merren si mundësi për të parë proceset mësimore të vazhdueshme por ende të papërfunduara ose të papërshtatshme për t'u zhvilluar si dhe për të përkrahur nxënësit nëpërmjet reagimeve dhe udhëzimeve ndihmuese e të përshtatura. Gjithashtu, element të tjerë të një klime nxitëse ndaj të mësuarit janë toleranca ndaj ngadalësisë («durimi») dhe kohë e mjaftueshme pritjeje për përgjigjet e nxënësve.

Ëndrra e pedagogëve janë nxënësit që mësojnë «plotësisht vetë», pasi kjo u fal atyre kënaqësi ndaj aftësive dhe në rastin më të mirë fitojnë dhe përjetime gëzimesh. Megjithatë, do të ishte diçka naive të mbështeteshim në një motivim shkollor të të mësuarit tërësisht të brendshëm. E shprehur në mënyrë figurative: Sa më shumë motorë të ndizen, me qëllim përfshirjen e nxënësve në sa më shumë aktivitete të të mësuarit dhe në raste vështirësish ose mërztije sa më gjatë të qëndrohet aq më mire është. Prandaj dhe një mësim motivues zgjon dhe motive të jashtme, veçanërisht nëpërmjet tematizimit të përdorimit dhe rëndësisë së detyrave të të mësuarit (rreth përditshmërisë, rreth njerëzimit, rreth profesionit dhe karrierës së vazhdueshme akademike). Motive të tjera rreth nxitjes së të mësuarit janë kureshtja (e nxitur nga mundësi të larmishme), konkurrenca (nëpërmjet sfidave me të tjerë dhe me veten) si dhe vlerësimi social (mbrojtja e vlerave, lëvdatave nëpërmjet personave të referuar mbi të gjitha nëpërmjet mësuesve dhe prindërve). Shpesh harrohet fakti se, edhe mësimdhënësit motivohen nga idhujt, idealët e tyre («të mësuarit me model»). Kënaqësia e dallueshme nga mësimdhënësit, kënaqësia e dukshme gjatë mësimin, përkushtimi dhe frymëzimi (entuziazmi) ndikojnë në mënyrë direkte (nëpërmjet «emotional contagion») në motivimin e të mësuarit të nxënësve.

## 2.4 Orientimi ndaj aftësive

Më parë ishte e mjaftueshme që gjatë mësimin në shkollë të «trajtohej» diçka dhe të bazohej në librat shkollorë dhe pedagogjikë. Një ndryshim themelor vihet re dy dhjetëvjeçarët e fundit pikërisht përse i përket orientimit ndaj aftësive. Një proces mësimor i orientuar ndaj aftësive ndjek rregulla disi më të ndryshme sesa ato tradicionalet, mësim i orientuar ndaj «trajtimit të materialeve»: kurrikulat mësimore, detyrat dhe njësitë mësimore konceptohen nga frytet e tyre të përcaktuara, pra nga aftësitë e provuara të nxënësve. Kjo kërkon nga ana e mësimdhënësit aftësi diagnostikuese në një masë të gjerë, d.m.th. njohjen dhe përdorimin profesional të instrumenteve matës të përfshirjes së aftësive, në rastin e MGJP-së si p.sh. Kuadri Evropian i Referencave të Gjuhëve, në të cilën gjendeshin edhe instrumenta rreth vetëvlerësimit të aftësisë të të shkruarit (<https://www.uni-marburg.de/spra-chenzentrum/lehrangebot/selbsteinschaetzung>).

## 2.5 Marrëdhënia me kushte heterogjene të të mësuarit

Harmonizimi i procesit mësimor në kushtet e shumta dhe përherë të ndryshueshme të të mësuarit është një element kryesor i cilësisë së mësimin, në të cilën me «kushte të të mësuarit» nuk nënkuptohen vetëm ndryshime të njohurive paraprake, por edhe tipare të një sfondi kulturor e gjuhësor, ndryshime të gjuhëve, si dhe pengesave («përfshirje»). Principi themelor është përshtatja (d.m.th. se situatat e të mësuarit dhe detyrat e të mësuarit mundësisht të orientohen në mënyrë optimale sipas kushteve të nxënësve), kjo kërkon jo vetëm përdorimin e një variacioni përmbajtës dhe metodash por edhe përputhjen e vështirësive të detyrave dhe të shpejtësisë së procesit mësimor në të dhënat faktike. E rëndësishme për suksesin e instrumenteve matës të diferencimit dhe individualizimit është që këto, të marra si metodë ose teknikë, të mos paraqesin asnjë mbivlerë kundrejt mësimin të zakonshëm, përkundrazi, ai varet nga cilësia e tyre: shpërblimi, takti dhe planifikimi i orës, por mbi të gjitha lidhja me principet e përgjithshme të shpjeguara më përpara të një procesi mësimor të efektshëm në të mësuar.

**Ndër të tjera ekziston edhe një mit, sipas të cilit një propozim i caktuar mësimor që për gjithë nxënësit e një klase do të ishte njëlloj si i mirë apo i keq, si i efektshëm në të mësuar si jo, hulumtimi tregoi qartë, se ka efekte të forta të ndryshme ndërmjet metodave të të mësuarit dhe tipareve të nxënësve dhe aftësive të pakta:**

Kështu nxënësit me njohuri paraprake të paqëndrueshme dhe aftësi të mangëta kanë nevojë për një mburojë të fortë (Scaffolding), për një feedback më të ngadaltë dhe struktura të qarta; Për ta do të ishte i stërmundimshëm një proces mësimor i hapur dhe të mësuarit zbatues. Në krahasim me këtë nxënësit e përparuar, të cilët tashmë kanë fituar aftësi të mjaftueshme të të mësuarit, përfitojnë më shumë nga proceset e hapura mësimore.

### 3. Përmbledhje

Sot mësimi nuk organizohet në bazë të principeve dhe vlerave, por nga mësimdhënësit. Sa më rëndësi t'i jepet menaxhimit të dijeve ndaj principeve të një procesi mësimor të efektshëm në të mësuar, aq edhe më i qartë dhe i mirëdëshmuar është roli i personalitetit dhe i profesionizmit të mësuesit. Edhe pse nuk është temë kryesore e këtij artikulli, duhet të përmenden tipare që vlejné si pika qendrore për një veprimtari të suksesshme profesionale; duke u bazuar në mendimet e nxënësve në kapitullin 3 B. Këto do të mund t'i cilësonim si udhëzime që çojné drejt realizimit të qëllimit. Në Gjermani, studentëve të mësuesisë u kërkohet që të kenë marrë të paktën njohuri nga profili i kërkuar i profesionit të mësuesit, edhe nëse janë nga portali CCT (Career Counseling for Teachers, CCT, siehe <http://www.cct-switzerland.ch>) ose nga portali «Fit für den Lehrerberuf» (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; <http://www.coping.at/index.php?fit-l-nutzen#>). Inventari i fundit i përmendur përfshin vlerësimet vetjake dhe të tjerëve me 21 tipare kërkuese të spikatura të katër sektorëve: stabilitet psikik (aftësi për përpunimin e mosukseseve ofensive, tolerancë ndaj ndjenjave të pakënaqësisë, aftësi për t'u shpłodhur dhe relaksuar, qëndrueshmëri përsa u përket ngarkesave emocionale dhe rezistencë ndaj stresit). Aktivitete, motivime dhe aftësi motivuese (ndjenja lumturie rreth marrëdhënive me fëmijët dhe të rinjtë, gatishmëri ndaj përgjegjësisë, humor, nevoja për t'u informuar dhe për të ditur më shumë, gatishmëri ndaj lodhjeve dhe nevojave, aftësia për t'u frymëzuar dhe idealizëm profesional). Aftësi sociale (aftësia për t'ia dalë mbanë në situata komunikuese, ndjeshmëri sociale, siguri në takimet e hapura dhe ndjenja miqësore) dhe aftësi dhe përsosmëri themelore (zëri, fleksibiliteti, aftësi didaktike, aftësi për t'u shprehur, aftësi ndaj detyrave të arsyeshme).

---

### Bibliografia

- Hattie, John A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schaarschmidt, Uwe; Ulf Kieschke (Hrsg.) (2007): *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

## «Mësim i mirë» nga këndvështrimi i nxënësve të MGJP-së.

Përfundimet e një pyetësi të shkurtër. Sipas anketimeve të klasave të MGJP-së së Sakine Koç, Dragana Dimitrijević, Valeria Bovina, Nexhmi-je Mehmetaj dhe të Nexhat Maloku dhe të vlerësuara nga Basil Schader.

Si diçka plotësuese e orientuar nga praktika për pjesën A të këtij kapitulli dhe si një propozim nga vetë autori, Prof. Helmke, në pesë klasa MGJP-je në Zvicër u ndër-mor një pyetësor i shkurtër dhe krejtësisht joformal. Qëllimi ishte krahasimi i mënyrës së këndvështrimit të orientuar nga hulumtimi dhe shkenca i pjesës A, me këndvështrimet e nxënësve të përfshirë në mënyrë direkte. Nga perspektiva e tyre, kur është një «mësues i mirë», cilat janë për ta disa tipare për një mësim të mirë?

Në anketim nuk mund të ketë pretendime rreth përfaqësimit ose vetëm rreth solidaritetit shkencor lidhur me hollësitë e anketimit dhe të përbërjes së provës rastësore, si edhe përfundimet e dala nuk mund të tregojnë më shumë se një përshkrim të gjendjes.

Shkurtimisht rreth formulimit të anketimit. Për fat të keq, mësuesve të përkthimit iu dha në javët sfillitëse para pushimeve verore 2014 porosia apo lutja, për të plotësuar në klasat e tyre të MGJP-së (ose në një klasë çfarëdo) në formën e një modeli të shtypur me kompjuter, detyra e mëposhtme (e dhënë gjithashtu edhe mosha e gjinia):

«Plotësoni pjesën tjetër të fjalive të filluara:

- Një mësues i mirë është për mua ...
- Mësimi është i mirë për mua kur ...
- Për nocionit «mësues» më vjen ndërmend ...»

Katër klasa me gjithsej 76 nxënës plotësuan anketimin në lidhje me mësuesit dhe mësimin, një klasë tjetër modifikoi vetë pyetësin duke listuar përgjigje për pyetjen «Cilat janë kriteret për një mësim të mirë?».

Anketim me tri fillime fjalish (shih më sipër, katër klasa)	Mosha e ulët (8–9 vjeç)		Mosha e mesme (10–12 vjeç)		Mosha e lartë (13–15 vjeç)		Totali
	f	m	f	m	f	m	
MGJP-ja turke Kantoni i Cyrihut (S. Koç)	7	3	3	1	0	0	14
MGJP-ja serbe Kantoni i Aargaut (D. Dimitrijević)	4	0	3	3	7	1	18
MGJP-ja italiane Kantoni i Cyrihut (V.Bovina)	0	0	6	5	0	0	11
MGJP-ja shqiptare Kantoni i Juras (N.Mehmetaj)	4	0	10	7	10	2	33
<b>Totali</b>	<b>15</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>3</b>	<b>76</b>

29 fletët shtesë me përgjigje rreth pyetjeve lidhur me kriteret për një proces mësimor të mirë të MGJP-së, janë nga dy klasat e MGJP-së së Nexhat Malokut në Cyrih (vetëm moshë e ulët dhe e mesme). Për fat të keq, këtu mungojnë të dhënat rreth moshës dhe gjinisë.

Në listimet e mëposhtme të rezultateve të spikatura do të shtjellojmë së pari vetëm 76 anketime me fillimet e fjalive të plotësuar. Për grupimin e përgjigjeve u bënë selektime induktive (p.sh. «emërtime rreth qëndrimeve pedagogjike») si dhe nënkategori (p.sh. «është gazmore», «bën shaka»). Krahasime sistematike sipas grupmoshave, gjinive ose grupimeve gjuhësore nuk mundësohen përkundrajt të dhënave të pamjaftueshme.

### «Një mësues i mirë për mua është dikush që më ndihmon»

(Milos, 10 vjeç.)

Përgjigjet rreth impulsit: «Një mësues i mirë është për mua.» ndahen në tri grupe të mëdha:

	Numri i emërtimeve
• Emërtime të përgjithshme të cilësive të karakterit («i sjellshëm», «i qeshur», «i mirë»):	<b>26</b> (17f / 9m)
• Emërtime rreth qëndrimeve pedagogjike (Me nëntë nënkategori)	<b>76</b> (54f / 22m)
• Emërtime rreth aftësive didaktike dhe profesionale (tri nënkategori)	<b>40</b> (30f / 10m)

Rreth karakterizimit të një mësuesi të mirë u përdorën shumë shpesh (29 herë) moria e cilësive si «i gatshëm për ndihmë, përkrahës, i duruar.» Në radhë të dytë radhiten cilësi të përgjithshme të karaktereve («i sjellshëm» etj, 26 emërtime). Pothuajse me të njëjtën shpeshësi (25 herë) u përdor aftësia didaktiko-profesionale «na sjell diçka (gjatë mësimin)»; e ndjekur nga «shpjegon qartë, ndihmon» dhe «është e repretë, por mund të jetë edhe gazmore», si dhe «nuk fyen dhe nuk ulërin» (nga 10 herë).

Radhitja e mësipërme vlen për të gjitha grupet, brenda të cilave mund të ketë edhe ndryshime të vogla (p.sh. tek nxënësit turq dhe serbë cilësitë e përgjithshme të karakterit zënë vend të parë dhe cilësia «i gatshëm për ndihmë» në vend të dytë).

### «Një mësim i mirë është kur mësojmë diçka të re» / «... kur unë arrij ta kuptoj»

(Simona, 10 vjeç.; Rodolfo, 11 vjeç.)

Përgjigjet rreth fillimeve të fjalive, pra impulseve: «Një mësim është i mirë për mua kur ...» u ndanë në pesë kategori ose kriterë me 0–4 nënkategori:

	Numri i emërtimeve
• Kriteri i efektshmërisë së të mësuarit («kur unë mësoj diçka të re»)	<b>35</b> (30f / 5m)
• Kriteri i aspektit metodiko-didaktik (me katër nënkategori)	<b>35</b> (27f / 8m)
• Kriteri i klimës mësimore/në klasë (dy nënkategori)	<b>17</b> (12f / 5m)
• Kriteri i aspekteve pedagogjike* (dy nënkategori)	<b>13</b> (9f / 4m)
• Kriteri i aspekteve sociale (të takosh shokë, pushim etj)	<b>6</b> (3f / 3m)

\*) Tek kriteri «aspekte pedagogjike» do të hasni shpesh emërtime të ngjashme si tek impulsi «Një mësues i mirë është dikush ...»

Dallim të theksuar shohim tek shpeshësia (35 herë) e efektshmërisë së të mësuarit («që të mësoj diçka [të re]»), kur bëhet fjalë për të karakterizuar një proces mësimor të mirë. Me emërtime më të pakta e lehtësisht të dukshme (nga 13) janë «kur është interesante/cool» dhe «kur ia kalojmë mirë», «kur unë ndihem mirë», «kur atmosfera është e mirë». Në vend të tretë vjen emërtimi «kur luajmë lojëra»; nga 10 prej këtyre emërtimeve, 8 u ranë fëmijëve të moshës së ulët. Vendin e katërt me 8 emërtime e zë aspekti pedagogjik «kur mësuesi shpjegon mirë çdo gjë» dhe kriteri «mësim i larmishëm».

Edhe këtu kemi ndryshime jo shumë të rëndësishme ndërmjet grupimeve të gjuhëve; kështu tek nxënësit turq kriteri «mësim i larmishëm» dhe «të bërët lojëra» është në vend të parë, dhe efektshmëria në të mësuar në vend të dytë.



## «Ajo duhet të jetë shembullore, pra të mos bëjë gjëra të papërshtatshme [qesharake]»

(Demet, 11 vjeç.)

Me impulsin «për nocionin «mësues» ose «didaktik» më vjen ndërmend ...» përgjigjet ishin më pak të bollshme krahasuar me dy impulsat e para. Emërtimet u radhitën me nga katër kategori me 1–5 nënndarje:

	Numri i emërtimeve
• Aspekte të karakterit të mësimeve (tri nënkategori)	<b>19</b> (13f / 6m)
• Asociacione rreth qëndrimeve pedagogjike të mësimeve (dy nënkategori)	<b>4</b> (2f / 2m)
• Aspekte metodiko-didaktike të lidhura me profesionin (dy nënkategori)	<b>17</b> (12f / 5m)
• Asociacione të ndryshme (pesë nënkategori)	<b>53</b> (38f / 15m)

Asociacioni më i shpeshtë për mësues është jo shumë i përputhshëm: «Shkollë, të mësuarit, ndryshe lëndë shkollore» (24 herë), i ndjekur nga «detyra, teste, kontrole, nota» (23 herë) dhe «dikush që mund të na sjellë diçka» (17 herë). Mjaft interesant është fakti se tek kategoria «aspekte të karakterit» 12 nga 19 emërtime («idhull», «respekt» etj.) janë nga grupi shqiptar i kantonit të Jura-s. Kjo na sjell ndërmend një shprehje të 17-vjeçarit të quajtur Behar nga Suedia, i cili deri në moshën 10-vjeçare jetoi në Kosovë ku dhe shkoi në shkollë: «Në Kosovë ka më shumë disiplinë, sepse atje ka respekt për mësuesin. Këtu në Suedi ka shumë nxënës të shkolluar që bëjnë sikur dinë gjithçka. (...)». Për të nxjerrë përfundime më të detajuara e më të specifikuar kulturore rreth nocionit të respektit ka kërkesa themelore më të plota.

## «Një ekskursion me klasën në Europapark! Kamping me çadra!!»

(Nxënësit e MGJP-së shqiptare)

29 fletët me përgjigjet rreth pyetjeve mbi kriteret për një mësim të mirë të MGJP-së (të plotësuar nga nxënës të moshës së mesme dhe të lartë) të krahasuara me pyetësorët e referuar më lart janë të fokusuara mjaft dukshëm tek aspektet metodiko-didaktike. Interesant mbetet fakti se si mësimi dhe forma të të mësuarit me të cilat nxënësit janë mësuar tashmë në

mësimin e rregullt, huazohen nga MGJP-ja. Kështu nxënësit kërkojnë më shumë lojëra rreth të mësuarit zbavitës, më shumë punë në grupe, më shumë referate (në grup), punë në formën e teatrit shkollor, më pak monokulturë didaktike («të mos bëhen gjithmonë të njëjtat gjëra [përkatesisht: të lexohet teksti dhe t'u përgjigjen pyetjeve rreth tij]»), leksione interesante, ekskursione, aktivitete me mësuesit, vizita në muze, punë në kompjuter, të shihen filma së bashku. Krahas këtyre, pika të ngjashme në pyetësorin e mësipërm ishin: Mësuesi duhet të ndihmojë/të përkrahë/t'i kushtojë më shumë kohë nxënësit/të jetë i rreptë/të bëjë më shumë provime etj.

Mësuesi i klasave në fjalë, një pedagog i njohur, angazhuar dhe me vlera arrin në përfundimin se, nxënësit vërtet duhet dhe mund të përfshihen më shumë në organizim, por kjo të bëhet me program jo të zgjeruar me dy orë në javë, pasi mësimi në shumë klasa thjesht nuk i lejon dëshirat e shumta.



# 3C

## Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Shënoni tri ose katër nga idetë më kryesore për ju nga teksti në kapitullin 3 A. I Diskutoni, nëse është e mundur me kolegët.
  2. Bëni të njëjtën gjë me thëniet kryesore të kapitullit 3 B. Çfarë është më e rëndësishme për ju, pse?
  3. Krahasoni thëniet kryesore të kapitullit 3 B me tekstin e paraqitur në kapitullin 3 A. Ku janë të përbashkëtat dhe ndryshimet?
  4. Tek kapitulli 3 A, a ka tipare, përsa i përket cilësisë së mësimin dhe personalitetit të mësimdhënësit që nga pikëpamja e nxënësve (3 B) janë pa interes? Dhe e kundërta, ka thënie të nxënësve pa ekuivalencë nga ana e hulumtimit empirik?
  5. Kujtoni përvojat tuaja të MGJP-së. Cilat nga tiparet e treguara të tekstit në fillim të kapitullit, kanë një rëndësi të veçantë për MGJP-në? Sipas mendimit tuaj, a ka dhe tipare të efektshmërisë së të mësuarit që mund të jenë jorelevante?
  6. Krahasoni edhe njëherë thëniet kryesore të tekstit në fillim të kapitullit 3 (Weidinger) dhe 6 (Helmke & Helmke), ku tregohet interferenca dhe koherenca, ndryshimet në vlerësimet dhe argumentimet?
  7. Cilat tipare të efektshmërisë së të mësuarit të procesit mësimor janë më të rëndësishmet, tek cilat prej tyre do të shtonit pika të tjera?
-

## Qasja me shumëllojshmërinë dhe njohja e të tjerëve.

### 1. Hyrje

Në vendet e mëdha të emigrimit në pjesën perëndimore, qendrore dhe veriore të Evropës, për të cilat bëhet fjalë edhe në këtë doracak për mësuesit e MGJP-së, mbizotëron tërësisht dakortësia në lidhje me një sërë çështjesh dhe postulatesh pedagogjike dhe ideologjike. Kjo gjë nënkupton kryesisht postulatet lidhur me mundësitë e barabarta, barazinë gjinore (barazia e vajzave dhe djemve, krahaso 4 B.2), edukimin për demokracinë, vlerësimin e shumëllojshmërisë dhe ndryshueshmërisë si dhe me aspektin kulturor dhe gjuhësor (krahaso 4 B.3), qasjen e temave dhe përmbajtjeve mundësisht joideologjike etj. Vetëkuptohet që shumë nga këto çështje janë pranuar dhe vënë në zbatim edhe në disa ose në të gjitha vendet e prejardhjes. Duke iu referuar kontekstit të përdorimit të këtij doracaku (ndihmë orientuese në vendet e emigrimit), do të përqendrohemi vetëm tek çështjet dhe standardet kryesore, të pranuar në këto vende.

Çështjet e mëposhtme do të përqendrohen kryesisht në disa pika dhe kërkesa kryesore, të tjerat do të trajtohen në kapitujt 5 dhe 9.

### 2. Pritshmëritë shoqërore për shkollat

Arsimimi i aftëson njerëzit për të qenë sa më të pavarur në jetën shoqërore, si edhe për t'i dhënë asaj kuptimin e duhur duke e bërë atë edhe më të larmishme. Prandaj përpjekjet në lidhje me arsimin duhen kuptuar gjithmonë në aspektin e marrëdhënieve dhe zhvillimeve sociale, politike dhe ekonomike. Shtetet kanë ide të ndryshme lidhur me faktin se: kush, sa dhe cili formim është i nevojshëm.

A është gabim nëse vajzat pas shkollës fillore të detyrueshme nuk i nënshtrohen një shkollimi të mëtejshëm? Sa shumë duhet të bëjë shkolla edhe atëherë kur prindërit nga kultura dhe shtesa të caktuara e konsiderojnë këtë gjë si më pak të rëndësishme? A duhet të ndërmarrë diçka Ministria e Arsimit, nëse fëmijët e minoriteteve nuk arrijnë të gjejnë rrugën e duhur në arsimin e lartë?

Nëse pjesëmarrja e grupeve të caktuara sociale në formimin e shoqërisë nuk është e dëshirueshme ose konsiderohet e pakuptimtë, atëherë për arsimimin e këtyre grupeve, në të shumtën e rasteve investohet akoma dhe më pak. Kështu, struktura shoqërore ruhet dhe boshllëqet ekzistuese kalojnë tek brezat e tjerë.

Gjithsesi nëse struktura shoqërore, familja dhe prejardhja nuk e paracaktjnë më pozicionin shoqëror, atëherë e ardhmja për individin është parimisht e hapur (Hradil 2009, 89). Kjo gjë mbetet sot një dëshirë e madhe e shoqërive demokratike, të cilat mbështeten më shumë tek një zhvillim i qëndrueshëm i burimeve njerëzore, dhe më pak tek shfrytëzimi i tyre.

Arsimimi rrit kështu lëvizshmërinë sociale dhe ofron mundësi për avancim shoqëror. Për këtë arsye në shoqërinë post-industriale sigurimi i arsimimit më të mirë të mundshëm për të gjithë fëmijët dhe të rinjtë merr një rëndësi të madhe. Nëse arrihet një vlerë e lartë, kryesisht me punonjës të kualifikuar, atëherë shoqëria ka interes të madh për t'u mundësuar të gjithë të rinjtë të talentuar rrugën për një arsimim sa më të mirë. Qytetarët e mirarsimuar dëshirojnë gjithashtu të jenë pjesë e jetës politike. Në këtë mënyrë, kontrolli politik, social dhe ekonomik nuk qëndron më në dorën e një grupi të vogël, të gjithë anëtarët e një shoqërie duhet të mbajnë përgjegjësi për mbarëvajtjen e të gjithëve (Turowski, 2006, 447).

Të gjitha vendet e emigrimit në Evropën Perëndimore, Qendrore dhe Veriore janë vende demokratike me një kuptim më shumë a më pak liberal të shtetit, i cili vendos si përgjegjësinë ashtu edhe gatishmërinë për të ndihmuar qytetarët e tij. Në varësi të llojit të demokracisë (demokraci e drejtpërdrejtë, demokraci përfaqësuese etj.) krijohen probleme më tepër me nivel lokal ose qendror si dhe më shumë zgjidhje në nivel lokal por edhe kombëtar. Në Zvicër (si shembull i një de-

mokracie të drejtpërdrejtë) kantonet më të fuqishme solidarizohen me ato më pak të fuqishme nëpërmjet transfertave të parave, sigurimet shoqërore sigurojnë kështu bazën jetësore të të varfërve. Në këtë mënyrë arrihet një barazi si dhe mundësohet bashkëjetesa ndërmjet grupeve dhe rajoneve gjuhësore dhe kulturore të ndryshme. Në pavarësi nga shteti, shumë njerëz në shumicën e vendeve angazhohen dhe në shoqërinë civile. Kështu vetëm në fushën sociale, veprojnë shumë shoqata të cilat angazhohen edhe për njerëz të tjerë. Atje ata japin ndihmë dhe mbështetje, pasi problemet ekzistuese nuk janë nën kompetencat shtetërore ose këto probleme nuk zgjidhen me efikasitet nga ndërhyrja e shtetit (Emmerich, 2012).

Në gjysmën e parë të shekullit të 19, në shumë vende u ndërtua shkolla e parë fillore e detyrueshme si për shembull edhe në kantonin e Cyrihut (Ligji i arsimin, 1982). Kështu që shteti mori përgjegjësinë për arsimimin e të gjithë fëmijëve të të gjitha shtresave shoqërore. Se sa krenare kanë qenë në atë kohë komunat dhe kantonet në lidhje me këtë detyrë të re, shihet ende sot në ndërtimet tipike të shkollave. Në atë kohë bëhej fjalë për luftën kundër punës së fëmijëve dhe për ndërmjetësimin e njohurive bazë, kurse sot detyrat shoqërore dhe arsimore janë bërë më të vështira. Gjithashtu, detyrat e shkollës dhe të familjes kanë qenë dikur qartësisht të ndara (për arsimin, për edukimin), sot këto duhet të ndërlidhen njëra me tjetrën dhe të mbështeten në mënyrë të ndërsjellë. Ajo çka mbetet për t'u kryer, është siguri i kohezionit social të shoqërisë si dhe kualifikimi i fëmijëve dhe të rinjve (Tröhler&Hardegger 2008).

Pikërisht për këtë arsye shoqërore dhe historike, duhen kuptuar dhe përpjekjet për arsimim në vendet e përmendura të emigrimit.

**Në lidhje me barazinë ose ngjashmërinë e mundësive, shkolla nuk duhet të mjaftohet vetëm me faktin, që nxënësit të sigurojnë një arsimim mundësisht të duhur, pavarësisht nga prejardhja e tyre. Ajo duhet të përcjellë edhe vlera sociale dhe shoqërore. Mendimet e shumta të popullsisë së sotme, pasqyrohen edhe në ditët e zakonshme të shkollës, të gjithë pjesëmarrësve u kërkohet të japin një kontribut sa më konstruktiv.**

Prandaj ruajtja e vlerës dhe njohja mbeten parime kryesore e vendimtare. Ato kërkojnë qasjen aktive dhe me vlerë, me shumëllojshmërinë gjuhësore dhe kulturore. Bëhet fjalë për arritje dhe solidaritet, për interesin e individit dhe mirëqenien e shoqërisë, për mbështetje dhe sfida. «Arsimimi është një sipërmarrje e guximshme shumëdimensionale dhe këto dimensione nuk duhet të mbajnë nën kontroll njëri-tjetrin», siç konstaton dhe Prisching (2008, 226). Kjo gjë duhet të arrihet nga njëra anë me anë të zhvillimit të mëtejshëm të shkollave, kurse nga ana tjetër nëpërmjet ruajtjes së të drejtave individuale të nxënësve.

### 3. Të jetosh demokracinë. Çfarë do të thotë kjo për shkollën?

Kush flet për demokracinë duke iu referuar shkollës, në shumicën e rasteve mendon fillimisht për çështjet rreth temave të mundshme mësimore. Çfarë duhet të mësojnë nxënësit? Çfarë duhet të dinë ata për strukturat e demokracisë? Çfarë hapësire zënë temat në secilën nga lëndët? Prandaj njohuria deklarative qëndron në plan të parë, bëhet fjalë për njohuri të fakteve rreth demokracisë, pra rreth «Njohurive, që ...». Së dyti mund të përmendim çështjet e pjesëmarrjes së nxënësve në organizimin e shkollës, përfaqësimi i nxënësve në mënyrë të rregullt sipas ligjit, pjesëmarrja formale e mësuesve ose përfaqësimi i prindërve në komisione. Këtu bëhet fjalë për «Njohuri si ...», pra për njohuri procedurale ose përjetimi dhe zbatimi i sekuencave demokratike të të vepruarit. Demokracia është një vlerë, një qëllim i vlerësuar pozitivisht në të gjitha vendet e emigrimit në Evropën Perëndimore dhe Veriore.

**Një shkollë e orientuar në mënyrë demokratike dëshiron që nxënësit të kenë një marrëdhënie pozitive me demokracinë. Ata duhet të krijojnë bindje demokratike dhe shkolla duhet të japë ndihmesë, në mënyrë që nxënësit të bëhen vetë demokratë.**

Bëhet fjalë për gatishmërinë dhe kapacitetin për përdorimin sa më me përgjegjësi të parimeve demokratike në organizimin e jetës.

Nëse ne diskutojmë për demokracinë lidhur me shkollën (në të cilin përfshihet dhe mësimi i gjuhës ë prejardhjes) duhet të mendojmë gjithmonë për të dyja aspektet: si për temat mësimore ashtu edhe për strukturat dhe proceset ekzistuese në shkollë. Gjithashtu bëhet fjalë gjithmonë dhe për vlerat dhe përfitimet e domosdoshme, të cilat duhen shprehur dhe përjetuar në mënyrë të veçantë në çdo shkollë (Retzl 2014).

Demokracia është kështu një fakt që është i nevojshëm për t'u përshkruar. Nga ana tjetër, demokracia është një vlerë, të cilën ne duhet ta pranojmë me bindje dhe ta praktikojmë në mësim. Temat mund të mundësohen, atyre u ndahen orë dhe rezultatet e nxënësve mund të kontrollohen. Të barazosh vlerat dhe faktet do të ishte padyshim një gabim i madh. Nëse vlerat përçohen si temë mësimore, atëherë arrihet një manipulim. Vlerat e kanë bazën e tyre në përvojë. Demokracia si vlerë është detyrueshme e varur nga kjo përvojë. Një mësim dhe një shkollë që këto vlera nuk i bën vetë pjesë të realizimit të mësimin, duhet të heq dorë përfundimisht, për ta dhënë në mësim demokracinë si fakt (Krainz 2014).

Do të ishte një keqkuptim i madh për t'i kërkuar shkollës stimulimin e demokracisë. Këtë ajo nuk mundet dhe s'duhet ta bëjë. Shkolla ka një strukturë të qartë dhe i ka të shpërndara në mënyrë të qartë rolet. Shkolla është një instrument i demokracisë dhe në të njëjtën kohë, një vend jetese për demokratët e ardhshëm, ku përgjegjësia dhe përfshirja përjetohen sipas moshës dhe në mënyrë specifike. Me fjalë të tjera, gjatë kohës së tyre shkollore nxënësit duhet të përfitojnë (përfshirë dhe MGJP-në), një mënyrë të sjelluri demokratike, e cila vijon dhe jashtë shkollës. Për zbatimin konkret duhen përzgjedhur fusha veprimi, në të cilat mund të zhvillohen dhe përjetohen kompetencat demokratike të të vepruarit të individit si dhe një shkollë me demokraci cilësore.

Me rëndësi të madhe në kontekstin e shkollës është sigurisht mësimi. Mësimi përjetohet nga nxënësit si një vend dhe mjedis për proceset negociuese dhe feedback-un, si një vend bashkëpunimi, në të cilin nxënësit dhe mësuesit e trajtojnë njëri-tjetrin në frymën e njohjes reciproke. Të drejtat e njeriut dhe të fëmijëve për shembull, janë produkt i një praktike shkollore demokratike dhe motivuese (krahaso linket në bibliografi).

Projektet shkollore janë shumë të përshtatshme, për të trajnuar dhe mundësuar planifikimin e përbashkët, një pjesëmarrje të barabartë, një organizim të akorduar bashkërisht, si dhe një evoluim dhe vlerësim transparent. Me vlerë nga ana pedagogjike dhe demokratike janë shpesh projektet që i përkasin mënyrës së të mësuarit nëpërmjet angazhimit, të ashtuquajturës Service Learning (shembull: projekt i përbashkët i një ekspozite dhe shitjes së punëve me dorë për një projekt bamirësie). Përbajtja dhe qëllimi duhet të jenë gjithmonë pika kyçe, në qendër duhet të jetë gjithmonë procesi i zbatimit, i cili në vetvete është demokratik. Projekte të tilla u mundësojnë nxënësve përvoja dhe arritje personale dhe duhet të dokumentohen dhe certifikohen në formën e një portofoli, sa herë që të jetë e mundur.

E gjithë shkolla, pa marrë parasysh ndryshimet e mëdha, mund të ketë në vetvete një zhvillim demokratik. Pushteti është i legjitimuar, zgjidhjet gjenden së bashku me anë të mjeteve të komunikimit, delegimit dhe përfshirjes. Por shkolla është e hapur edhe për komunitetin duke u treguar nxënësve se si mund të kombinohen veprimet me vlerë në botën aktuale me mësimin e shoqëruar me projekte. Projekte të tilla, të bazuara në komunitet karakterizohen nga fakti që ato, veprimin aktiv e bëjnë në të njëjtën kohë dhe objekt të mësimin. Se cili lloj projekti mund të jetë i duhur për vënien në përdorim të parimeve demokratike në vende, në sistemin arsimor dhe në secilën nga shkollat, në të cilat mësuesit e MGJP-së punojnë, apo dhe çfarë materialesh mësimore përdoren atje, dalin më mirë gjatë bisedimit me kolegët e vendit përkatës.

Si më e përshtatshme për përdorimin në mësimin e gjuhës së prejdardhjes apo edhe për projektet e përhapura, është gjetja e materialeve të duhura, për këtë ne i referohemi serisë së vëllimeve EDC/HRE, «Living Democracy», të Këshillit Evropian, i cili për çdo vëllim është i botuar deri në 10 gjuhë të ndryshme dhe mund të blihet si libër ose mund të shkarkohet falas nga interneti ([http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources\\_for\\_teachers\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Resources/Resources_for_teachers_en.asp)).

---

#### 4. Të jetojmë së bashku shumëllojshmërinë. Ndryshueshmëria dhe përfshirja

Ashtu siç u tregua edhe në kapitullin 4 A.3., duhet jo vetëm t'i aftësojë të rinjtë për të zhvilluar personalitetin e tyre, por shumë më tepër ata duhet të jenë aktiv edhe në formimin e shoqërisë. Një shoqëri demokratike jeton nga shumëllojshmëria e mendimeve, angazhimi me mendimin e të tjerëve dhe nga përfshirja e të gjithëve për gjetjen e zgjidhjeve të qëndrueshme. Por ajo jeton gjithashtu nga detyrimet e përbashkëta për kuptimin e shtetit, për vlera të përbashkëta dhe për respektimin e interesave të pakicave kombëtare. Nga kjo gjë rezulton se në të gjitha fushat e jetës ka konflikte midis ndryshueshmërisë dhe barazisë, të cilat duhen trajtuar në mënyrë konstruktive. Shkolla fillore, si institucion shtetëror, nuk i shpëton dot kësaj dinamike dhe është e detyruar të zhvillojë një qasje sa më kuptimplotë. Ajo duhet gjithashtu të japë ndihmesën e saj në lidhje me kohezionin social të shoqërisë dhe në të njëjtën kohë të sigurojë të drejtën individuale të çdo fëmije për t'u arsimuar. Prandaj ndryshueshmëria dhe përfshirja janë koncepte kryesore në rishikimin e ndryshueshmërisë në shkollë (Ainscow, Booth & Dyson 2006).

Përdorimi i nocionit «pabarazi» nënkupton theksim dhe vlerësim të ndryshimeve; «Ndryshueshmëria» ose «diversiteti» nga ana tjetër, njeh ndryshime duke mos i vlerësuar njëkohësisht. Në diskutimet e sotme, kategoria e diversitetit përgjithësisht do të thotë një angazhim i vetëdijshëm me çështjet e ndryshueshmërisë dhe shumëllojshmërisë. Tipare si gjinia, moshë, nacionaliteti, etniciteti, gjuha, situata sociale, orientimi seksual, gjendja shëndetësore, paftësia përkatëse, shërbejnë si përshkrime të diversitetit. Për këtë arsye pakicat kombëtare nuk duhet të jenë vetëm të duruara, por prej tyre kërkohet edhe përshtatje si dhe asimilim. E thënë më konkretisht, të prekurit kthehen në përfshirës dhe zgjidhja e problemeve (aty ku ka) duhet riparë bashkërisht. Nocioni «Përfshirje» i referohet këtij procesi dhe në shkolla, ka si qëllim parësor përbashkimin e problemeve dhe vështirësive gjatë të mësuarit si edhe aktivizimit në të. Ndërsa në kategorinë «integrim» pritet veçanërisht arritja e një përshtatjeje të pakicave kombëtare, nga nocioni «përfshirje» kërkohet ndihmesë aktive për një zgjidhje të përbashkët (Vojto-

vá, Bloemers&Johnstone 2006). Një shkollë përfshirëse merret në mënyrë aktive me diversitetin, siguron një hap të sigurt për arsimimin e të gjithëve. Njëkohësisht ajo ka kërkesa të larta cilësie për veten e saj dhe pritshmëri të lartë tek të gjithë nxënësit (Nasir et al. 2006).

Përse nxënësve me histori emigrimi u caktohen shpesh masa të veçanta pedagogjike lidhur me mesataren? Si është e mundur që të rinjtë, të lënë pas dore në aspektin social, në fund të shkollës nuk marrin formim të mjaftueshëm? Përse shumëkush ndjek një rrugë tjetër deri në mundësitë e barabarta ose për ngjashmërinë (krahaso kapitulli 4 B.1)? Përse ambiciet e prindërve për arsimim kanë një ndikim gjurmëlënës? Këto pyetje bëhen në një shkollë përfshirëse që në fillim të shkollës, ose në fillim të proceseve mësimore. Me hyrjen në fuqi të ligjit të ri për shkollat fillore në kantonin e Cyrihut (për të dhënë një shembull), u vendosën fuqimisht masa pedagogjike të veçanta integruese për t'iu kundërvënë pasojave negative të përkrahjes izoluese. Disa shkolla ndërtojnë grupe mësimore sipas moshës dhe nivelit për të arritur kështu një personalizim sa më të madh të mësimin. Me krijimin e grupeve të prindërve dhe rritjes së bashkëpunimit midis prindërve, shkollat përqipen të arrijnë për të gjithë nxënësit një rrjet të qëndrueshëm mbi përgjegjësinë e përbashkët. Projekti «Peizazhe arsimore» (krahaso listën e linkeve në bibliografi) i Fondacionit Jacobs dhe ekipit drejtues arsimor të kantonit të Cyrihut shkon madje një hap më tej, duke përfshirë edhe mjediset jashtë shkollës. Më konkretisht bëhet fjalë për një reduktimin të pengesave të krijuara, të cilat i ndeshim ende sot çdo ditë tek fëmijët me aftësi të kufizuara.

Një shkollë përfshirëse jo vetëm që zhvillohet vazhdimisht, por gjithashtu ndërhyr çdo ditë për respektimin e të drejtave të të gjithë fëmijëve dhe të rinjve. Në themel nuk janë vetëm të drejtat e fëmijëve të Kombeve të Bashkuara, por edhe të drejtat e njerëzve invalidë, të cilat përforcohen edhe në Konventën e të Drejtave të Invalidëve. Shumica e vendeve të emigrimit në Evropën Perëndimore dhe Veriore i kanë nënshkruar dhe ratifikuar të dyja konventat. Këto konventa sigurojnë jo vetëm një arsimim falas për të gjithë fëmijët dhe të rinjtë, por u kërkojnë shkollave, të kompensojnë gjithashtu disavantazhet, të cilat mund të krijohen nga prejardhja, gjymtimet ose problemet e tjera shëndetësore. Parimisht, mundësia për shkollim duhet të përshtatet dhe me kushtet e fëmijëve, pasi të drejta të njëjta nuk do të thotë, t'i afrosh të gjithëve të njëjtën gjë. «Premisa të tilla homogjeniteti» duhet t'u vijë në ndihmë mësuesve të sotëm për të kuptuar më mirë personalizimin e të mësuarit. Për këtë ata duhet të merren veçanërisht edhe me përfytyrimet e drejtësisë vetjake (Bloch 2014).

Mësuesit e MGJP-së mund të japin një kontribut mjaft të vlefshëm tek nxënësit e tyre në lidhje me mundësitë e barabarta dhe përfshirjen. Kjo gjë, nga njëra anë, mund të arrihet vetë në mësim me anë të angazhimit dhe orientimit të mësuesve (krahaso këtu edhe kapit 5 A.2), nga ana tjetër, edhe jashtë mësimin me anë të bisedave dhe këshillimeve me prindërit si dhe me mësuesit e mësimin të rregullt (shih kapitulli 12).

---

## 5. Mësimdhënia dhe të mësuarit si një proces i përbashkët për zgjidhjen e problemeve

Nëse të gjithë nxënësit nuk merren më me të njëjtën gjë në të njëjtën kohë, atëherë edhe mësuesi nuk mund të mjaftohet gjithmonë me një metodë, apo një plan mësimor apo kurrikul fikse. Personalizimi dhe demokratizimi i arsimin, i përshkruar më sipër, shfaqet jo vetëm në organizimin e orës mësimore nga mësuesit, por edhe në mjetet dhe planet mësimore të vendeve të emigrimit në Evropën Perëndimore, Qendrore dhe Veriore. Gjatë organizimit të mësimin duhet pasur parasysh që nxënësit përkrah sekuencave të udhëzuara, të kenë mundësinë e të mësuarit në mënyrë autodidakte (Kiper& Mischke 2008). Mjetet mësimore nënkuptojnë një punë më të madhe me detyra më të vështira, të cilat kërkojnë lloje të ndryshme ushtrimesh me anë të formave të ndryshme sociale dhe mjete të ndryshme mësimore. Planet mësimore aktuale (si p.sh. plani mësimor 21, i cili për kantonet gjermanishtfolëse të Zvicrës është në zhvillim e sipër) bazohen tek kompetencat, të cilat përvetësohen dhe përdoren në situata të ndryshme. Në vend të kushteve paraprake, pra për atë çka nxënësve i ofrohet, vëmendja përqendrohet më tepër tek output-i, pra tek rezultatet e shkollimit (krahaso gjithashtu kapitulli 5 A.1).

**Duke u nisur edhe nga ajo, çka një pjesë e gjerë nënkupton dhe pranon, mësimi kuptohet si një proces aktiv dhe interaktiv. Bashkë me marrjen e informacionit, arrihen edhe kushtet e para të të mësuarit, por nxënësit duhet gjithashtu të përqipen për t'i kuptuar ato.**

Dija duhet kombinuar, në mënyrë të tillë që ajo të mund të përdoret për zgjidhjen e çështjeve më të vështira. Pas kryerjes së një detyre, ajo çka arrihet duhet kontrolluar dhe vlerësuar. Mësimdhënia dhe të mësuarit duhet të plotësojnë njëra-tjetrën në atë mënyrë, sa që të dyja të mund të ndihmojnë në zgjidhjen e problemeve. Mësuesi ndihmon për zgjedhjen e temave sipas moshës dhe interesave, për ta kuptuar problemin sa më mirë, për nxitjen e motivimit të nxënësve, për të treguar problemin e paraqitur dhe për ta zgjidhur atë. Informacionet, njohuritë dhe zotësia e nevojshme për zgjidhjen e problemeve, përpunohen së bashku, mësuesi përkrah aq sa është e nevojshme dhe ofron ndihmë. Pasi bazat janë përpunuar,



mund të kalohet në planifikim konkret. Nëse është gjetur rruga e përshtatshme, nxënësit bëjnë detyrat e nevojshme dhe më pas kontrollojnë përfundimet e arritura. Proceset e mësimdhënies dhe mësimnxënies lidhen me njëra-tjetrën dhe ndërveprimi i ofron nxënësve një mundësi të përshtatshme, sipas nevoja të tyre për ndihmë, autonomi dhe ndjenjë përkatësie (Rohlf 2011). E gjithë kjo vlen pa dyshim edhe për mësimin e gjuhës së prejdardhjes dhe mund të përdoret gjithashtu shumë mirë në leksionet e saj, njësoj si në mësimin e rregullt.

Vështirësitë më të shpeshta në mësimin e gjuhës së prejdardhjes janë problemet në lidhje me gjuhën standarde dhe të kuptuarit gjatë leximit në gjuhë përkatëse, duke qenë se shumë nxënës e flasin gjuhën e tyre vetëm në variant dialektor dhe mezi flasin e shkruajnë në gjuhën e parë (krahaso këtu edhe kapitulli 8). Për këtë, aftësia e mësuesit luan një rol të rëndësishëm për t'i kapur sa më herët vështirësitë dhe për t'i lokalizuar ato siç duhet. Për këtë gjë, fillimisht u duhet referuar situatave mësimore specifike, të cilat mund t'i shkaktonin probleme një fëmije. Shpesh shkaku është se fëmija në fjalë, nuk i ka përvetësuar kompetencat, përshtatet në mënyra të tjera të ndërveprimit, në shtëpi apo në mësim përdor strategji të ndryshme të të mësuarit. Nëse fëmijët, me gjithë mundësinë për një shkollim të personalizuar, shfaqin në shkollë probleme të vazhdueshme, duhen realizuar në shumë vende të ashtuquajturat biseda në mjediset shkollore (krahaso listën e linkeve në bibliografi; sipas rajonit ndryshon dhe nocioni). Ato kanë për qëllim, të bashkojnë pikëpamjet e të gjithëpërfshirësve, të bëjnë një analizë të situatës së fëmijës dhe të caktojnë së bashku objektiva, të cilët më pas bëhen bazë e planifikimit të masave që duhen marrë. Nga zhvillimi i bisedave në mjediset e shkollës, arrihet si rregull një plan i dobishëm. Pas një kohe të caktuar, bisedat përsëriten dhe arritja e objektivave rishqyrtohet. Prosesi i bisedave në mjediset e shkollave zhvillohet në shumë vende, nëse për nxënësit është e nevojshme mësimi në gjuhën e vendit si gjuhë e dytë. Kuptohet që mësuesit e MGJP-së janë partner të vyer gjatë bisedave të tilla shkollore.

Personalizimi i arsimit, i përshkruar këtu, nënkupton gjithashtu, se i gjithë potenciali i një fëmije pranohet dhe vlerësohet si nga ana e shkollës, ashtu dhe nga mësuesi. Gjithsesi nuk bëhet fjalë vetëm për cilësi por edhe për aftësi të veçanta, të cilat për mësimin në shkollë mund të konsiderohen të dobishme.

**Për të vepruar me aftësi, si një njeri i përgjegjshëm, në një shoqëri të hapur, individi duhet përkrahur për të gjitha dhuntitë e tij. Këtu përfshihet edhe shfrytëzimi i duhur i potencialit që ka një fëmijë, si p.sh. gjuha e tij e parë, historiku i tij specifik kulturor, si dhe përvojat e tij të deritanishme në jetë.**

Në ndryshim nga të kuptuarit gabim të «individualizimit», «personalizmi» nuk synon një rrallim të shkollimit, por marrjen parasysh të personit, fëmijës, si dhe të të drejtave të tyre, përgjegjësisë dhe detyrimeve (OECD 2006). Për këtë arsye, të gjithë fëmijët dhe të rinjtë duhen trajtuar si të barabartë (Emmerich & Hormel 2013). Në qendër nuk qëndron shfrytëzimi i tyre si nxënës të mirë, por përvetësimi i kompetencës dhe zhvillimi i saj. Me nocionet: «diversitet» dhe «përfshirje», procesi i shndërrimit përkufizohet këtu i plotë. Pa pranimin e «diversitetit», përfshirja kthehet në një masë të detyrueshme, por pa «përfshirje», diversiteti zëvendëson paarsyeshmërinë dhe indiferencën. Vetë të dyja së bashku, i tregojnë shkollës demokratike rrugën drejt së ardhmes, e cila duhet arritur nga të gjithë personat e përfshirë.

## Bibliografie

- Ainscow, Mel; Tony Booth; Alan Dyson (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Bloch, Daniel (2014): *Ist differenzierender Unterricht gerecht? Wie Lehrpersonen die Verteilung ihrer Förderbemühungen rechtfertigen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emmerich, Johannes (2012): *Die Vielfalt der Freiwilligenarbeit. Eine Analyse kultureller und sozialstruktureller Bedingungen der Übernahme und Gestaltung von freiwilligem Engagement*. Münster: Lit-Verlag.
- Emmerich, Marcus; Ulrike Hormel (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hradil, Stefan (2008): *Sozialstruktur und gesellschaftlicher Wandel*. In: Oscar W. Gabriel; Sabine Kropp (Hrsg.): *Die EU-Staaten im Vergleich. Strukturen, Prozesse, Politikinhalt* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89–123.
- Kiper, Hanna; Wolfgang Mischke (2008): *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krainz, Ulrich (2014): *Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nasir, Na'ilah Suad; Ann S. Roseberry; Beth Warren; Carol D. Lee (2006): *Learning as a Cultural Process. Achieving Equity through Diversity*. In: R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 489–504.
- OECD (2006): *Personalising Education*. Paris: OECD.
- Retzl, Martin (2014): *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rohlf, Carsten (2011): *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tröhler, Daniel; Urs Hardegger (Hrsg.) (2008): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule*. Zürich: NZZ Verlag.
- Turowski, Jan (2006): *Voraussetzungen, Differenzen und Kongruenzen Sozialer Demokratie*. In: Thomas Meyer; Jan Turowski: *Praxis der Sozialen Demokratie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 447–485.
- Vojtová, Vèra; Wolf Bloemers; David Johnstone (2006): *Pädagogische Wurzeln der Inklusion*. Berlin: Frank & Timme.

## Links

- Centre of Human Rights Education, Lucern University of Teacher Education: <http://www.phlu.ch/en/dienstleistung/centre-of-human-rights-education>
- Children's Rights, Oxfam Education: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/childrens-rights>
- Compasito. Manual on human rights education for children: <http://www.eycb.coe.int/compasito>
- Projekt Bildungslandschaften Jacobs-Stiftung: <http://bildungslandschaften.ch>
- Teaching Human Rights. Practical activities for primary and secondary schools. United Nations: <http://www.ohchr.org/documents/publications/abcchapter1en.pdf>
- Training and Education Materials, Human Rights Education Series, United Nations High Commissioner for Human Rights: <http://www.ohchr.org/en/publicationsresources/pages/trainingeducation.aspx>
- Verfahren Schulische Standortgespräche, Bildungsdirektion Kanton Zürich: [http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb\\_und\\_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare\\_ssg.html](http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/ssg/formulare_ssg.html)

## 1. Attila Ender: Reflektime rreth mundësive të barabarta, kompetencës ndërkulturore dhe edukimit demokratik

Attila Ender vjen nga Turqia. Ai jeton që prej 33 vjetësh në Vjenë, ku punon si mësues i MGJP-së në gjuhën turke dhe si kujdestar pa pagesë për të dënuarit me kusht.

Megjithëse shumë gjëra varen nga përbërja e klasave përkatëse dhe nga atmosfera në shkollë, po të hedhim vështrimin në një ditë të zakonshme në shkollë, si dhe arritjet pedagogjike, apo dhe humbjet e një mësuesi të gjuhës amtare, mund të themi se disa gjëra mbeten për t'u përgjithësuar. Unë do të ndalem këtu në tri pikëpamje.

### Mundësi të barabarta

Në një ditë të zakonshme të shkollës mund të flitet shumë rrallë për mundësi të barabarta. Shumica e familjeve me prejardhje turke jetojnë në apartamente të vogla, të vjetra dhe me një çmim të ulët. Pothuajse në asnjë apartament nuk më ka zënë syri libra ose instrumenta muzikorë. Por pothuajse në çdo shtëpi gjendet një televizor tepër i madh. Shumica e prindërve nuk flasin fare ose jo mjaftueshëm gjermanisht. Me përjashtim të shumë pak rasteve, nënat janë shtëpiake. Për shkak të njohurive të pakta gjuhësore, ato nuk mund t'u vinë shumë në ndihmë fëmijëve të tyre në çështjet e shkollës. E gjithë kjo do të thotë se në lidhje me shtëpinë e prindërve, nuk bëhet fjalë për mundësi të barabarta për fëmijët austriakë të shtresës së mesme. Edhe më e rëndësishme është mbështetja që ofron shkolla dhe atë çka kompenson mësimi i gjuhës së prejardhjes.

Si kundërmasë, para disa vitesh kam filluar së bashku me një kolege, një projekt të suksesshëm për nënat. Për këtë, ne kemi bërë vizita të rregullta në shtëpi dhe kemi diskutuar për tema të rëndësishme arsimore. Pas skepticizmit fillestar, nënat u hapën, shfaqën më shumë interes dhe u bënë më bashkëpunuese. Dy prej tyre madje ndiqnin një kurs gjermanishteje, me qëllim që të mund të ndihmonin më mirë fëmijët e tyre

### Përkrahja e kompetencës ndërkulturore

Lidhur me këtë temë, duhet përmendur me doemos roli i xhamive të vendit dhe i sekteve të tjera fetare. Në dhjetë deri pesëmbëdhjetë vitet e fundit, shumica prej tyre për arsye politike dhe financiare kanë marrë nën ndikimin e tyre shumë prindër. Për këtë arsye, për disa prindër është krijuar një konceptim themelor për botën. Me anë të këtij konceptimi, jo pak fëmijë kanë filluar të largohen nga shokët e tyre të klasës. Prirja për vetëizolim merr kohë pas kohe përmasa drastike. Si kundërmasë unë, si trajner futbollit i shkollës, krijoj skuadra të përziera për të krijuar një identitet bashkëpunues (Corporate-Identity) të ri dhe për të krijuar gjithashtu të përbashkëta të reja.

### Edukimi demokratik

Mendoj se kjo temë është pika kulminante e të gjitha përpjekjeve. Një edukim demokratik i suksesshëm mund të zgjidhë shumicën problemeve aktuale. Duke qenë se pjesa më e madhe e prindërve ishin fshatarë të thjeshtë para emigrimit, nuk mund të kenë gjithsesi një mënyrë demokratike të të menduarit. Në lidhje me edukimin demokratik, unë gjithmonë përdor lojërat me role. Për shembull, ne luajmë lojëra vendimmarrëse (kush merr vendimin, vetëm njëri apo gjithsecili duhet të shprehë mendimin e tij), ose bëjmë lojëra mbi rolin e grave dhe të burrave duke kuptuar kështu se të dyja gjinitë duhet të kenë të drejta të njëjta. Këto lojëra me role u sjellin fëmijëve shumë kënaqësi, padyshim ato dhe nga ana edukative janë shumë domethënëse.



## 2. Nexhmije Mehmetaj: Planifikimi i një leksioni të dyfishtë mbi parimin e barazisë gjinore për tri grupmosha dhe nivele

Nexhmije Mehmetaj vjen nga Kosova. Ajo jeton prej vitit 1993 në kantonin Jura në Zvicër, ku ka krijuar dhe drejton mësimin e gjuhës së preardhjes në shqip, përveç kësaj ajo është dhe autore e mjeteve dhe teksteve mësimore.

### Tema e trajtuar dhe qëllimi për të tria grupet:

Të qenit i ndërgjegjshëm për barazinë gjinore dhe çështjet lidhur me të (barazia e djemve dhe vajzave, burrave dhe grave). Veç kësaj objektiva gjuhësore dhe sociale sipas nivele përkatëse.

### Temat dhe objektivat për tri nivelet sipas grupmoshave:

- Niveli fillestar (klasat 1–3). Tema «Edhe vajzat luajnë futboll»(marrë nga mjeti mësimor i MGJP-së në shqip «Unë dhe të tjerët»). Qëllimet mësimore: Përfytyrimet gjinore dhe paragjykimet. Qëllimet gjuhësore: Kompetencat e të lexuarit dhe të shprehurit. Puna për vetëdijen gramatikore dhe sintaksore
- Niveli mesatar (klasat 4–6). Tema «Te drejtat dhe detyrimet e djemve dhe vajzave në klasën tonë», bashkëngjitur një fletë ushtrimesh me impulse diskutimi. Qëllimet si më sipër duke iu referuar situatës individuale si nxënës.
- Niveli i përparuar (klasa 7–9). Tema «Të drejtat tona si fëmijë dhe të rinj» me anë të një kopjeje së Kartës së të Drejtave të Fëmijëve (Përzgjedhja e 9–12 të drejtave). Qëllimet si më sipër. Në fushën gjuhësore, kryesisht tipologji tekstore, përkufizim nocioni dhe të shkruarit

## Zhvillimi i leksionit të dyfishtë

gri = aktivitetet, në të cilat mësuesja merr pjesë

Koha	Niveli fillestar/Niveli I	Niveli mesatar/Niveli II	Niveli i përparuar/Niveli III
10'	Hyrie e përbashkët në temë; diskutim i moderuar. Çfarë është «tipike» për djemtë, çfarë është «tipike» për vajzat? A qëndron kjo? (Impulse të përgatitura nga mësuesi)		
5'	Shpjegim i detyrave për nxënësit e nivelit mesatar dhe të përparuar		
20'	Mësuesja lexon me grupin tekstin «Edhe vajzat luajnë futboll» dhe shpjegon paqartësitë nga ana e përmbajtjes dhe ato gjuhësore	Punë sipas detyrës: të diskutohen në dyshe impulset tek fleta e ushtrimeve «Të drejtat dhe detyrimet e djemve dhe vajzave në klasën tonë» dhe të shënohen mendimet.	Punë sipas detyrave: 1. Në grupe me tre veta të diskutohen për secilin nga tri të drejta të fëmijëve, bazuar tek impulset e fletës së ushtrimeve.
20'	Fëmijët përgatitin në dyshe një fletë me pyetje rreth tekstit.	Leximi dhe diskutimi i tekstit, diskutim i përfundimeve me nxënësit. Angazhim i thelluar me temën: Çfarë të drejtash dhe detyrimesh ka secili në shtëpi?	2. Secili grup prezanton një poster (A3) me tri të drejtat dhe përgatitet për një prezantim.
10'	Pushim		
20'	Vazhdimi i punës me ushtrimet dhe më pas detyrë krijuese. Vizatim i vajzave dhe djemve, të cilët luajnë dhe bëjnë role jo të zakonshme.	Detyrë e re: Përpilim i tekstit me temë «Kjo më gëzon/mërzit në rolin tim si vajzë/djalë» ose «Sikur të isha vajzë/djalë».	Sqarim, nëse prezantimi është gati dhe në rregull. Mësuesja tregon dokumentin me 42 të drejtat (Link në internet). Është kërkuar që ky dokument të lexohet në shtëpi.
5'	Disa nxënës prezantojnë para klasës vizatimet e tyre. *)	Dëgjojnë me vëmendje.	
5'	Dëgjojnë me vëmendje.	2–3 tekste lexohen me zë. *)	Dëgjojnë me vëmendje.
5'	Dëgjojnë me vëmendje.		1–2 grupe prezantojnë dhe komentojnë posterin e tyre. *)
5'	Shpjegimi i detyrave të shtëpisë, këngë në përfundim.		

\*) Ata fëmijë, të cilët nuk mundën ta prezantojnë detyrën e tyre, do ta bëjnë këtë në fillim të leksionit tjetër si hyrie.

### 3. Arifa Malik: Parimi i ndër-kulturalitetit sipas shembullit të «Ngjyrave»; një plan leksioni

Arifa Malik vjen nga Bangladeshi. Ajo jeton në Londër, ku punon si mësuese e MGJP-së në gjuhën bengale.

#### Qëllimet

- Nga ana e përmbajtjes: Nxënësit (3-grupmosha) duhet të merren me ngjyrat dhe mbiemrat me ngjyra në kulturën e tyre të prejardhjes (gjuha bengale) dhe në anglisht.
- Nga ana gjuhësore: Memorizimi i mbiemrave me ngjyra në gjuhën bengale dhe angleze. Për nxënësit e përparuar: Forcimi i formës së të shkruarit në shkrim bengal. Krahasim i formimit të mbiemrave të përbërë (e gjelbër në të kaltër, e kuqe e hapur etj) në të dyja gjuhët.

#### Materiali

- Fletushka A5 me ngjyra të ndryshme. Fletushka me mbiemrat përkatës të ngjyrave në gjuhën bengale, fletushka me mbiemrat e ngjyrave në anglisht.
- Fotografi (nga Bangladeshi p.sh. veshje tradicionale nga Anglia p.sh. kostume popullore ose fotografi të mbretëreshës Elizabet me kostume në ngjyra të ndryshme, të gjitha që mund të gjenden në internet), nëse është e mundur, veshje origjinale nga Bangladeshi.

#### Zhvillimi

1.	5'	Aktivitet i shkurtër si hyrje: Të gjithë nxënësit ndodhen para meje. Unë them se cilët fëmijë duhet të ngrihen njëherësh dhe i lë ta gjejnë ata qëllimin e këtij veprimi. (zgjidhje: Ngjyra e pulovrës ose e këmishës).
2.	5'	Informacione rreth temës dhe qëllimet e leksionit. Si hyrje, fëmijët emërtojnë të gjithë mbiemrat me ngjyra, të cilat i njohin në të dyja gjuhët.

3.	10'	Unë vendos fletushkat me ngjyra të ndryshme, nxënësit rendisin fletushkat me fjalë në gjuhën angleze me ato në gjuhën bengale. Kush nuk e zotëron ende shkrimin në gjuhën bengale, atëherë fletushkat me fjalë lexohen me zë nga një nxënës me e madhe në moshë dhe më pas një tjetër e përsërit pas tij.
4.	25'	Punë me tri detyra të diferencuara sipas nivelit: a) Veshje (ose foto të tyre) me ngjyra të «thjeshta» (vetëm 1–2 ngjyra, asnjë ose shembuj të thjeshtë). Detyra: Të emërtohen ngjyrat dhe të shkruhen, mundësisht në të dyja gjuhët. b) Veshje (ose foto të tyre) me ngjyra dhe shembuj më të vështirë. Detyra, si më sipër, mundësisht përshkrim i saktë. c) Veshje (ose foto të tyre) me ngjyra dhe shembuj akoma më të vështirë. Detyra, si më sipër, mundësisht përshkrim i saktë, plus mundësisht koment individual.
Pushim		
5.	10'	Secili grup prezanton shkurtimisht përfundimet e tij, të tjerët komentojnë.
6.	10'	Të dhëna gjuhësore: Si mund të shprehën nuancat dhe ngjyrat e ndryshme në gjuhën bengale dhe angleze (fjalëformimi, p.sh. light blue, dark blue etj.)? Bashkëngjitur të tregohen mundësisht foto të mbretëreshës Elizabet me kostume të ndryshme, të emërtohen nuancat në të dyja gjuhët.
7.	10'	Diskutim/bisedë në klasë me temë «Ngjyrat në kulturën bengale dhe angleze». Fillimisht përgatitje/diskutim në 4 grupe të ndryshme sipas moshës: a) Cilat ngjyra janë tipike në Bangladesh/Anglir? b) Cilat ngjyra janë tipike për qytetet në Bangladesh/Angli? c) Cilat ngjyra mbizotërojnë në përgjithësi në Bangladesh/Angli? d) Me çfarë ngjyre do ta karakterizonit gjendjen tuaj, kur mendoni për Bagladeshin/Anglinë?
8.	15'	Diskutim/bisedë në klasë rreth katër temave të mësipërme. Fundi i leksionit.

1. Në hyrje (kapitulli 4 A.1) janë listuar një sërë çështjesh kryesore dhe postulate, për të cilat ka konsensus të gjerë në vendet e emigrimit (mundësi të barabarta, barazi gjinore, edukim demokratik, vlerësim i shumëllojshmërisë etj.). Reflektoni dhe diskutoni, ju lutem, se si i përjetoni ju këto postulate a) në sistemin arsimor të kulturës suaj të prejardhjes b) duke iu referuar vendit, ku ju aktualisht jetoni dhe jepni mësim.
2. Cilat janë, sipas prejardhjes dhe arsimit tuaj, çështjet pedagogjike, parimet dhe postulatet, të cilat ju duken të drejta në situatat e emigrimit dhe do të donit t'i praktikoni?
3. Shikoni ju lutem edhe një herë listën e postulateve në kapitullin 4 A.1. Çfarë mund të bëni ju personalisht në mësimin tuaj, për t'u përballur me këto mundësi? Çfarë keni bërë tashmë, çfarë mund të bëhet më tej? Planifikoni, nëse është e mundur me kolegët, orë konkrete mësimi gjatë 3–4 javëve në vazhdim.
4. Shumë herë është folur në pjesën A, por edhe në kapitullin 4 B.1, për barazi mundësish për të gjithë fëmijët. Si duket kjo gjë në vendin, ku ju punoni aktualisht si mësues i MGJP-së? Ku shikoni ju probleme dhe nevoja për përmirësim? Çfarë mund të bëni ju konkretisht? Si mund të realizohet kërkesa për barazi mundësish në vendin tuaj të prejardhjes?
5. Shikoni edhe një herë kapitullin 4 A.3 rreth edukimit demokratik. Qëllimet e formuluar atje, veçanërisht edukimi i nxënësve tek njerëzit me vetëdije demokratike, i përket sigurisht edhe mësimin të gjuhës së prejardhjes. Mendoni dhe diskutoni ju lutem se çfarë ndihmese mund të jepni ju me mënyrën tuaj të mësimdhënies edhe në përzgjedhjen e temave në lidhje me këto qëllime. Planifikoni me kolegët 2–3 orë konkrete mësimi gjatë javëve në vazhdim, me të cilat ju mund të jepni ndihmesën tuaj lidhur me këto qëllime
6. Shikoni ju lutem në internet materialet e Këshillit të Evropës mbi edukimin demokratik (shih linkun në bibliografi). Cilat prej tyre mund të merrni dhe të përdorni në mësim gjatë javëve në vijim?
7. Kapitulli 4 A. 5 titullohet «Mësimdhënia dhe të mësuarit si një proces i përbashkët për zgjidhjen e problemeve». Çfarë nënkupton ky titull (i cili njëkohësisht është edhe një lloj postulati)? Diskutoni pjesë të orëve mësimore, në të cilat ju keni hasur një problem bashkë me nxënësit ose në të cilat ju ia keni dalë, për t'u treguar nxënësve një temë apo problem tërheqës e sfidues për ta punuar.
8. Në kapitullin 4 B.2 und 4 B.3 gjeni dy planifikime mbi parimet: «barazinë gjinore» dhe «ndërkulturalitetin». Diskutoni rreth këtyre temave, mendoni ju lutem se si ju vetë mund të krijoni në lidhje me këto tema të rëndësishme, një ose më shumë orë mësimore.

## 1. Hyrje

Paradigmat shoqërore dhe pikat e forta në politikën arsimore, ashtu si u sqaruan edhe në kapitullin e mëparshëm, karakterizojnë sistemet shkollore në Evropën Qendrore, Veriore dhe Perëndimore.

Ato janë një lloj udhëzuesi, sipas parimeve dhe rolit të të cilit funksionon shkolla dhe mësimi në këto vende. Si duhet të zhvillohet mësimi dhe në ç'perspektivë shihen nxënësit, varet nga konceptimi i njeriut që i referohet shoqëria dhe sistemi shkollor. Shtyllat ideologjike mbi të cilat bazohen sistemet arsimore dhe shkollore në vendet e lartpërmendura, i njohëm në kapitullin 4, pra pranimin ndaj dhënies së shanseve të barabarta, integritimit, ndërkulturalitetit, shumëgjihësisë, arsimimit gjithëpërfshirës, edukimit drejt demokracisë e aktivizimit në shoqëri. Të gjitha këto ndikojnë direkt apo indirekt në mënyrën se si shihen nxënësit dhe mësuesi, si duhet kuptuar të mësuarit dhe cilët duhet të jetë në të vërtetë qëllimi dhe përmbytja e shkollës.

Në kapitullin që vijon do të parashtrihen kriteret më të rëndësishme të cilësisë në kulturën e shkollës dhe të mësimdhënies në Evropën Qendrore, Perëndimore dhe atë Veriore, të cilat u referohen edukimit dhe formimit në shkolla.

Ato klasifikohen sipas tri fushave të rëndësishme përkatëse apo perspektivave:

- Këndvështrimi ndaj nxënësit
- Këndvështrimi ndaj mësuesit
- Perceptimi i të mësuarit dhe i mësimdhënies

## 2. Këndvështrimi ndaj nxënësit

### Orientimi ndaj nxënësit

Mësimi në shkollat e vendeve të përmendura të emigracionit, si rregull ndjek, parimin e orientimit ndaj nxënësve. Ky i fundit i referohet faktit, që mësimi si në strukturën ashtu edhe në përzgjedhjen dhe përmbytjen e tij, duhet të orientohet sipas nevojave të nxënësve. Orientim ndaj nxënësve do të thotë të nisesh nga individualiteti i atyre që mësojnë apo t'i njohësh nxënësit si individë me personalitet të veçantë (Helmke 2012).

**Në mësimin e orientuar ndaj nxënësit, ky i fundit trajtohet dhe respektohet si personalitet, pavarësisht nga arritjet apo sukseset në mësim.**

Kjo do të thotë, që merren në konsideratë dhe respektohen interesat, biografia, rrethanat, kushtet e jetesës si edhe nevojat specifike të nxënësve. Të gjitha këto ndikojnë pozitivisht në vetëbesimin dhe në motivimin e nxënësve për të mësuar. Njëherazi kanë edhe një efekt pozitiv në marrëdhënien ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, duke qenë se nxënësi ndihet më mirë në një mësim të orientuar ndaj tij, në të cilin respektohet si individ. Kjo do të thotë që nxënësit mund t'i drejtohen mësuesit jo vetëm për çështjet e lidhura me mësimin, por edhe për pyetje apo probleme të tjera. Në këtë mënyrë, krahas funksionit formues, del ne pah edhe funksioni edukues i shkollës.

Krahas këtij dimensionit emocional dhe afektiv, mësimi i orientuar ndaj nxënësit bazohet në planifikimin dhe zbatimin e tij, po ashtu edhe në shkollën e formimit të secilit nxënës, duke marrë në konsideratë dijet paraprake, pikënisjen, përvojat dhe jetën e tij.

**Nxënësit shihen si subjekt aktiv, veprues dhe jo thjesht si objekt i mësuesit apo i programit mësimor.**

Një parim bazë në mësimin e orientuar ndaj nxënësit, është edhe se ata duhen nxitur sa më shumë drejt aktivizimit vetjak.

Nga kjo del që mësuesi në këtë koncept të mësimdhënies nuk është më në qendër të mësimin, por e planifikon dhe organizon mësimin duke u nisur nga nxënësit, së bashku me ta, fokusuar te ata. (Wiater 2012). Apo siç thotë Helmke (2012): Mësimi i orien-

tuar ndaj nxënësve karakterizohet nga fakti që pjesëmarrja e tyre në mësim është e lartë dhe që ata afrohen në mënyrë aktive me ngjarjen. Përballë mësimin tradicional të përqendruar tek mësuesi, siç e njohin edhe disa mësues të MGJP-së nga koha e tyre e shkollës apo arsimimit, përkufizimi i ndryshuar i roleve paraqet një ndryshim të dukshëm në mësimin e përqendruar tek nxënësi, krahaso poshtë paragrafin «Roli i ri i të kuptuarit: Mësuesi si trajner dhe drejtues».

## Orientimi për mbështetje

Nëse mësimdhënia do të orientohet ndaj nxënësit, kjo do të prekë edhe këndvështrimin mbi rezultatet e tyre dhe mbi mënyrën, se si do të vlerësohet ky rezultat. Natyrisht mësimdhënësit duhet të zotërojnë aftësi dhe njohuri të gjera diagnostikuese, nëse duan të kontribuojnë në aftësitë individuale të nxënësve. Ata duhet të jenë gjithashtu të aftë të përshtatin me nxënësit dhe kërkesat e tyre, nivelin e kërkueshmërisë të aktiviteteve dhe çështjeve të ndryshme që shtrihen në mësim, po ashtu dhe të pyetjeve dhe detyrave që janë për t'u zgjidhur. Veçanërisht në klasa heterogjene, ku ndryshon rezultati dhe mosha, kjo do të thotë që detyrat dhe pyetjet që shërbejnë për vlerësimin e rezultatit, duhen vazhdimisht të formulohen në nivele të ndryshme dhe respektivisht për nivele të ndryshme (për këtë shihni gjithashtu më poshtë kapitullin 6 «Diferencimi dhe individualizimi»).

Me qëllim që nxënësit të mbështeten optimalisht, mësimdhënia e orientuar ndaj nxënësit duhet të shqyrtojë dhe vlerësojë progresin dhe rezultatit e tyre me një perspektivë individuale dhe të lidhur me objektivat mësimorë.

## Në mësimdhënien me orientim përkrahjen e nxënësve, vlerësimi kryhet jo vetëm përmblendtas por edhe formativ.

Kjo do të thotë që rezultati do të vërehet dhe komentohet për një periudhë më të gjatë kohore dhe do të diskutohet gjithashtu edhe me nxënësit. Një vlerësim i orientuar në mbështetje të nxënësit nënkupton gjithashtu që do të caktohen qartësisht objektivat mësimorë dhe që ata do të jenë gjithashtu transparentë për nxënësit. Në të njëjtën kohë mësimdhënia e orientuar në mbështetje të nxënësit përfshin të gjitha palët: Nxënësit, prindërit, mësuesit me orar të rregullt dhe specialistë të tjerë.

Kapitulli 7 e trajton në mënyrë të detajuar temën e vlerësimit të rezultatit i cili është i orientuar në mbështetje të nxënësit. Për një ndihmesë të mirë edhe praktike për MGJP-në, me modele, lista etj. ne i referohe mi broshurës së Nüesch etj.(shih bibliografinë).

## Orientim për kompetencat.

Mësimdhënia në shumë vende të Evropës Qendrore, Perëndimore dhe Lindore, është udhëhequr që prej pothuajse një dekade nga orientimi për kompetencat. Me këtë kuptohet:

- Qëllimet që janë për t'u përmbushur nga nxënësit do të paraqiten në formën e fushave dhe niveleve të ndryshme të kompetencave. Pikë referimi për njohuritë që merren në shkollë nuk do të jenë vetëm disa tema të ngjashme ose përmbajtje të caktuara me të cilat duhet të punohet, por një mori kompetencash të ndërtruara mbi njëra tjetrën, të cilat duhet të përvetësohen nga nxënësit.

- Niveli mësimor dhe progresi i nxënësve do të matet nëpërmjet rezultatit, të cilin ata e shfaqin (këtu mund të përdoret edhe folja «performoj» sepse në vend të rezultatit më shumë bëhet fjalë për një performancë) me një nivel të caktuar kompetencash që zotërojnë.

Në shkencën e mësimdhënies ekzistojnë disa përkufizime, se çfarë bën pjesë te «kompetencat». Ai më i përdoruri në vendet gjermanishtfolëse është përkufizimi i Franz E. Weinert: «Kompetencat janë aftësitë dhe zotësitë, të cilat mund të fitohen ose gjenden te një individ dhe që shërbejnë për t'i dhënë zgjidhje problemeve të caktuara. Aftësia dhe gatishmëria sociale për t'i përdorur në mënyrë të vullnetshme dhe me sukses këto zgjidhje, në një sërë situatash të ndryshme.» (Weinert 2014). Nuk bëhet fjalë vetëm për njohuri faktesh, por sidomos për aftësitë që shërbejnë për zgjidhjen e problemeve dhe për qëndrimin dhe motivimin e nevojshëm për këtë. Në didaktikë do të vihet në dukje një ndryshim ndërmjet kompetencave profesionale dhe atyre të përgjithshme. Në kompetencat profesionale hyjnë të gjitha ato kompetenca që janë të lidhura ngushtë me një disiplinë të mësuar. Një shembull në lidhje me MGJP-në do të ishte: «Nxënësit në fund të vitit të tretë të njohin sistemin e shkrimit të gjuhës së tyre të parë dhe janë madje në gjendje edhe të shkruajnë mesazhe të thjeshta në këtë gjuhë». Si kompetenca të përgjithshme do të përcaktohen aftësitë dhe zotësitë, të cilat janë të domosdoshme për të përballuar jetën dhe nuk janë të lidhura me një disiplinë që mësohet. Këtu bëjnë pjesë p.sh. kompetencat personale (të qenit i pavarur, të reflektosh etj.), kompetencat shoqërore (aftësitë bashkëpunuese, aftësitë për të zgjidhur konfliktet etj. ) por edhe kompetencat metodike (aftësitë komunikuese, aftësitë për të zgjidhur probleme). Është e qartë se krijimi i gjithë këtyre kompetencave mund dhe duhet të ndodhë gjithashtu edhe te MGJP-ja.

Sipas orientimit për kompetencat, kërkesa përshtatet më së miri në orientimin sipas nxënësve dhe sipas mbështetjes. Përmbledhtas mund të themi se mësimi i orientuar për kompetencat karakterizohet nga tiparet e mëposhtme. (krahaso Lersch 2010 dhe Meyer 2013):

- Aktivizim i bazuar në njohuritë e nxënësve nëpërmjet detyrave me kërkesa të larta, por të harmonizuara mirë me njëra-tjetrën
- Gërshetim i dijeve të sapopërfutuara me aftësitë dhe njohuritë ekzistuese
- Të ushtruarit inteligjent
- Kërkim i situatave të përshtatshme për përdorim
- Ndjekja individuale e procesit mësimor
- Pasqyrim i përparimit të të mësuarit nga ana e nxënësve (njohuritë vetjake)

### 3. Perspektivat e mësuesit

#### Rëndësia e drejtimit të klasës (Classroom Management)

Drejtimi i suksesshëm i një klase është një nga kushtet paraprake për një mësimdhënie sa më cilësore e të një niveli të lartë. Drejtimi i klasës përbën kornizën kohore dhe motivuese të mësimdhënies, ai ndihmon në mënjanimin e çrregullimeve dhe rrëmujave të panevojshme. Siç dihet edhe nga hulumtimet ndërkom-bëtare, ekziston një lidhje e drejtpërdrejtë ndërmjet drejtimit të klasës dhe intensitetit në të cilën nxënësit bëjnë përparime të të mësuarit. Gjë kjo e vërtetuar edhe nga një postanalizë e gjerë nga Hattie (2013), në të cilën tregohet se ekziston një efekt i qartë (mesatar deri dhe i lartë) i rezultatit të të mësuarit të nxënësve tek klasat e mirorganizuar dhe me një angazhim të lartë të mësuesve në fushën e Classroom Management. Lidhur me këtë, ndër faktorët më të rëndësishëm mund të përmendim përgatitjen e brendshme të mësuesve (motivimi, angazhimi) dhe intensiteti i aftësive të tyre për të kuptuar dhe reaguar mbi problemet e sjelljeve të nxënësve.

Gjithashtu edhe pikat e mëposhtme janë në thelb të punës konkrete për drejtimin e klasës gjatë orës së mësimit të gjuhës së prejardhjes, (shih Woolfolk 2008):

- Përgatitje e mirë e klasave mësimore (materialet, rregullimi i bankave, ana organizative etj.)
- Mundësisht aktivizim i lartë dhe i njëjtë i të gjithë nxënësve nëpërmjet detyrave zbatimëse, shtjelluese; njohja dhe zbatimi i aktiviteteve fiktive
- Rregulla dhe mënyra të të sjellurit sa më të qarta, të kuptueshme dhe në rastin më të mirë të përcaktuara nga të dyja palët (p.sh. varja e një pllakati që përmban rregullat e të folurit dhe të sjelljes në klasë)
- Vënia në dukje e pasojave ndaj sjelljeve të papërshtatshme; trajtimi i problemeve disiplinore pa shumë zhurmë dhe pa ndërprerje të orës së mësimit
- Nga mësuesi të mos shfaqen shenja pasigurie dhe dyshimi
- Përkujdesja ndaj një ecurie të rrjedhshme të orës së mësimit, shmangia e pakënaqësive dhe të ndërprerjeve të panevojshme të saj

Material më të detajuar rreth mënyrave vetjake drejtuese mund t'i gjeni tek impulsjet mbi reflektimet, diskutimet dhe thellimet (5 C. Impuls 6 dhe 7). Nëse dikush dëshiron të thellohet më tej, mund t'i referohet edhe botimeve të Meier (2011): Të drejtosh nxënësit me kompetencë; Cyrih: shtëpia botuese Pestalozzianum.

#### Kuptimi i ri i rolit: Mësuesi si trajner dhe drejtues.

Që të ketë një pjesëmarrje sa më aktive të nxënësve, duhet që procesi mësimor të jetë i orientuar drejt dijeve dhe aftësive të reja. Në mënyrë që kjo të jetë e mundur, mësuesi duhet të planifikojë aktivitetet e përshtatshme të procesit mësimor (sigurisht mbi bazën e niveleve të ndryshme), të shoqërojë nxënësit gjatë aktiviteteve të tyre dhe sipas nevojave t'i përkrahë në mënyrë aktive. Këtu mësuesi gjithnjë e më shumë merr rolin e «mësuesit-trajner», pra të nis-mëtarit, përkrahësit dhe të vlerësuesit të proceseve mësimore; ai merr gjithnjë e më pak rolin tradicional të docentit.

Për të përmbushur këtë koncept të ndërrimit të roleve, duhet që, së pari, mësuesi të mund të vlerësojë premisat dhe nevojat e të mësuarit të çdo nxënësi (pra



sa më nxitës e përkrahës). Detyra të tjera përfshijnë planifikimin sa më stimulues të situatave mësimore si nga ana didaktike dhe nga përmbajtja, vëzhgimin dhe vrojtimin e procesit mësimor, si dhe ndërhyrje në raste problemesh. Bashkëngjitur këtij rendi të të mësuarit i shtohet edhe përmbledhja e arritjeve mësimore (cilat qëllime apo aftësi duhet të thellohen më tej; cilat vlerësime apo nota ka gjasa të jepen?)

Përveç kësaj, duhet që në bashkëbisedim me nxënësit të ketë një reflektim për mësimnxënien e tyre dhe të dokumentohen rezultatet. Për këtë përdoren sot mundësi të tilla si krijimi i një ditari të të mësuarit dhe krijimi i një dosjeje, në të cilën mbledhen punimet e paraqitura nga nxënësit. Të dyja mund të zbatohen mirë edhe në MGJP.

Kur shoqërojmë proceset e mësimnxënies është thelbësore që të nxisim nxënësit të mendojnë thellë për të mësuarit e tyre. Duhet t'i udhëzojmë për pikat e tyre të forta por gjithashtu edhe për potencialet e tyre që mund të zhvillohen dhe t'u ofrojmë atyre mundësi dhe materiale të përshtatshme për të mësuar.

Në këtë aspekt të ndjekjes së mësimin, bën pjesë edhe përcimi i qartë i strategjive, të cilat duhet ta ndihmojnë nxënësin për një mësimnxënie optimale. Strategjitë e mësimnxënies mund të kenë në fokus direkt objektivat e mësimnxënies dhe kompetencat e trajnueshme (p.sh. strategjitë për përpunimin e tekstit, për të kontrolluar në fjalor dhe për të kryer kërkime në internet) ose të mbështetin në mënyrë jodirekte përkrahjen e mësimnxënies (strategjitë për planifikimin e punës, të mësuarin tandem etj.). Si pjesë e kësaj serie «Materiale për mësimin në gjuhën e prejdardhjes» është planifikuar edhe një broshurë me strategjitë e mësimnxënies, e cila është specifike për MGJP-në.

E gjitha kjo nënkupton gjithashtu që kontakti dhe bashkëpunimi ndërmjet mësimdhënësve dhe nxënësve të ketë më tepër partneritet dhe të jetë më intensiv se mësimdhënia tradicionale, tek e cila mësimdhënësi kryesisht ligjëronte dhe që mbështetej te autoriteti tij si një zyrtar. Për mësimdhënësit e MGJP-së, të cilët janë ambientuar me vendlindjen e tyre dhe ende më shumë me konceptin e rolit tradicional, përshtatja me këtë rol dhe këtë frymë të re bashkëpunimi mund të jetë një sfidë për ta.

Megjithatë ata duhet të jenë gjithashtu të vetëdijshëm se nxënësit e tyre, të përshtatur me mësimdhënien që i ofrohet atje ku ndodhen, janë mësuar më shumë me imazhin e ri të mësuesit. Për këtë arsye ata nuk janë edhe aq të gatshëm të ndjekin një orë mësimi, e cila do të drejtohet në mënyrë tradicionale dhe autoritare dhe që ka në qendër vetëm mësuesin.

## 4. Kuptimi i të mësuarit dhe mësimdhënies

### Futje konstruktive

Në shumicën e shkollave të Evropës Qendrore, Perëndimore dhe Veriore do të aplikohet i ashtuquajtura kuptimi i të mësuarit konstruktiv. Kjo bazohet në dy hipoteza themelore. (shih Woolfolk-un 2008):

1. Nxënësit janë subjekt aktive në procesin e mësimnxënies dhe i «ndërtojnë» vetë njohuritë e tyre (ata zhvillohen mbi bazën e njohurive të tyre të përditshme p.sh. përfytyrimet dhe «modele» që kanë ata për ndërrimin e natës me ditën, për luftën dhe për ndryshimin mes koncepteve «i pasur» dhe «i varfër»)
2. Ndërveprimet shoqërore janë të rëndësishme për këtë proces të ndërtimit të dijes.

Kuptimi i të mësuarit konstruktiv supozon që nxënësi ka nevojë për mjedisin si nxitje dhe si bazë për zhvillimin e tij. Shtysa kryesore për të mësuar vjen nga vetë ai. Sipas këtij kuptimi nxënësit tregohen aktivë për të kërkuar përgjigje për ato gjëra që i mendojnë më së shumti përreth («përse errësohet në darkë?», «Përse kaq shumë njerëz nga vendi im jetojnë në emigrim?»). Në këtë mënyrë ata ndërtojnë dije nëpërmjet zgjidhjeve të këtyre problemeve. Pra mësimnxënia do të kuptohet si një riorganizimin i vazhdueshëm i elementeve të njohurisë. Strukturat që gjenden tek nxënësit dhe që ndërtohen nga vetë ata zgjerohen në çdo proces ose hap të të mësuarit, rigrupohen ose ndërtohen tërësisht të reja.

Në didaktikën konstruktive ndërtimi dhe përdorimi i njohurive dhe kompetencave janë prioritet përballë ruajtjes, thërritjes dhe riprodhimit të fakteve, koncepteve dhe zotësive (Woolfolk 2008). Didaktika konstruktive vendos si objektiva të mësimnxënies zhvillimin e aftësive që shërbejnë për zgjidhjen e problemeve, zhvillimin e të menduarit kritik, zhvillimin e ngritjes së çështjeve, zhvillimin e vetëvendosjes dhe të të qenit i hapur ndaj mënyrave të ndryshme për t'i dhënë zgjidhje diçkaje. Sipas pikëpamjes konstruktive do të jepen rekomandime të tilla për mësimdhënien:

- Mësimnxënia duhet të jetë e lidhur me mjedisin mësimor dhe çështje, të cilat duhet të jenë komplekse, realiste dhe të përshtatshme. Këto i përkrahin nxënësit për «ndërtimin e njohurive» dhe për një të mësuar eksplorues.



- Nxënësit duhet të inkurajohen për t'u integruar në perspektiva dhe këndvështrime të ndryshme dhe për të diskutuar. Për këtë nxënësve duhet t'u ofrohen gjithashtu qasje me tema dhe përmbajtje të ndryshme. Po në këtë mënyre duhet të ofrohen mundësitë për diskutime të drejta dhe shkëmbime mendimesh me njëri tjetrin.
- Duhet t'i jepet mbështetje ndërgjegjësimit të nxënësve se janë vetë ata përgjegjës për mësimnxënien e tyre dhe për cilësinë e saj (kjo nënkupton njëkohësisht një forcim të vetëdijes dhe të kuptuarit se ajo çfarë mësojmë është gjithmonë në ndërtim e sipër).

Transmetimi i thjeshtë i njohurive dhe fakteve «, që karakterizon mësimdhënien tradicionale, do të kalojë kështu dukshëm në sfond. Kjo kërkon gjithashtu një mënyrë të re të menduari nga mësimdhënësit përse i përket planifikimit të detyrave. P.sh. nëse detyra ka këtë përmbajtje: «Mësoni përmendësh emrat që vijojnë të kafshëve dhe të bimëve», atëherë ajo mund të jepet në këtë formë: «Diskutoni dhe mbani shënim në grupe prej tre vetash se në cilën shtresë të bimësisë në pyll ndodhen këto bimë dhe kafshë dhe çfarë roli të rëndësishëm luajnë. Bëni edhe një poster të vogël për ato».

### Të qenët i pavarur dhe të mësuarit në mënyrë të ndërgjegjshme

Në kuadër të mësimnxënies konstruktive, mësimdhënia në shkollat e Evropës Qendrore, Perëndimore dhe Veriore është e fokusuar në dimensionin e rëndësishëm e të qenit i pavarur dhe e të mësuarit në mënyrë të ndërgjegjshme. Këtu është në qendër koncepti i mësimnxënies të vetëpërcaktuar. Me këtë nënkuptohet që nxënësit e drejtojnë (përcaktojnë) dhe kontrollojnë vetë procesin e të mësuarit dhe progresin e tij (duke përfshirë këtu p.sh. punimet me detyrat e shtëpisë ose projekte afatgjata si në një referat). Po në këtë kontekst, të mësuarit në mënyrë të pavarur do të thotë që nxënësit mund t'i marrin vetë vendimet në orën e mësimit mbi aspektet e ndryshme e të mësuarit dhe të jenë vetë përgjegjës për to.

Këto vendime kanë të bëjnë kryesisht me fushat në vijim:

<b>Objektivat e mësimnxënies:</b>	Çfarë duhet/dua të jem në gjendje të bëj?
<b>Përmbajtjet për t'u mësuar:</b>	Çfarë duhet/dua të di/ të mësoj?

<b>Metodat e mësimnxënies:</b>	Si do ta mësoj këtë, cilat janë metodat dhe strategjitë që do të përdor?
<b>Mediat e mësimnxënies:</b>	Cilat mjete ndihmëse do të përdor për këtë?
<b>Afati kohor</b>	Sa kohë do të më duhet të shpenzoj për këtë ose sa kohë kam në dispozicion?
<b>Ritmi i punës:</b>	Sa shpejt do të punoj?
<b>Partneri gjatë mësimnxënies:</b>	A do punoj vetëm? A do punoj me një partner? Apo do punoj në grup?

Në praktikën shkollore objektivat e mësimnxënies dhe përmbajtjet për t'u mësuar do të jepen paraprakisht, ndërsa nxënësit mund të përcaktojnë vetë kohën, ritmin e punës, partnerin dhe pjesërisht edhe metodat e të mësuarit. Kjo është gjithashtu e mundur edhe në MGJP, nëse do të aplikohet në mënyrë të qartë dhe e orientuar drejt nxënësit (shih Kapitullin 6). Strategjitë e mësimnxënies që u përmendën më sipër, kanë një rëndësi të madhe për të mësuarit në mënyrë të pavarur. Këto janë kushtet paraprake që nxënësit ta planifikojnë, organizojnë dhe ta drejtojnë vetë të mësuarit e tyre në mënyrë të pavarur dhe të përgjegjshme. Natyrisht kjo është gjithashtu shumë e dobishme për të mësuarit në mënyrë të pavarur dhe të vetëpërcaktuar, por gjithashtu edhe për ndërtimin e kompetencave që sjellin si rezultat vetëvlerësimin. Kjo në qoftë se nga mësimdhënësit do të ofrohen objektiva të mësimnxënies dhe përmbajtje për t'u mësuar, të cilat u përgjigjen niveleve të ndryshme të ngarkesës dhe vështirësisë dhe mes të cilave nxënësit mund të zgjedhin në mënyrë të pavarur të duhurën për ta. (shembull: Tekste për Turqinë në shekullin e 19 të ndara në tri shkallë vështirësie; Testime njohurish për bujqësinë në Itali të ndara në tri nivele)

### Lidhja me botën që na rrethon

Mësimdhënia, e cila orientohet drejt nevojave të nxënësve, në përzgjedhjen e përmbajtjeve të saj, duhet të jetë sa më afër me aktualitetin dhe të ardhmen e botës që na rrethon. Që do të thotë të zgjedhësh përmbajtje të tilla, të cilat janë kuptimplotë dhe aktuale për nxënësit. Wolfgang Klafki ka formuluar një pyetje me vend për këtë që para më shumë se 50 vjetësh. «Sa e rëndësishme është përmbajtja në fjalë ose më mirë të themi përvoja, aftësia ose zotësia që fitohet nga kjo temë për aftësitë logjikuuese dhe arsyetuese të nxënësve të klasës time? Çfarë rëndësie duhet të

përmbajë ajo, e vëzhguar kjo nga pikëpamja pedagogjike?» (Klafki, 1958). Përzgjedhja e përmbajtjeve nuk do të vendoset vetëm nga rëndësia e së tashmes, por edhe nga rëndësia që kanë tema të ndryshme për të ardhmen e nxënësve.

**Është në dorë të mësuesit zgjedhja e përmbajtjeve, të cilat kanë lidhje me jetën dhe janë të rëndësishme si për të tashmen ashtu edhe për të ardhmen.**

Postulati i lidhjes së përmbajtjeve mësimore me botën që na rrethon do të thotë një kërkueshmëri e lartë kundrejt mësimdhënësve, kundrejt aftësive të tyre profesionale dhe nivelit të informacionit që zotërojnë mbi botën që na rrethon, mbi problemet dhe mbi kushtet paraprake e të qenit mësimdhënës. Për mësuesit e MGJP-së ky postulat do të thotë veçanërisht se nuk duhet harruar që nxënësit e tyre janë rritur në emigrim, brenda dhe ndërmjet dy kulturave të ndryshme dhe me një tërësi përvojash, të cilat ndryshojnë dukshëm nga çdo nxënës i vendit të prejardhjes. Tema të tilla si «Jeta në fermë», «Përralla dhe gojëdhëna», «Unë pas 20 vitesh», «Minoritetet» etj. duhet të shqyrtohen ndryshe në qoftë se ato do të trajtohen p.sh. në një mësim të rregullt në Kroaci ose në MGJP-në e gjuhës kroate në Zvicër ose në Austri. Në rastin e dytë duhen të merret patjetër parasysh tërësia e përvojave të tjera dhe kompetencat e fëmijëve të rritur në dy kultura, por gjithashtu edhe njohuritë e tyre më të dobëta në gjuhën dhe kulturën e prejardhjes. Veç kësaj, një sërë temash, të cilat në vendin e prejardhjes janë të zakonshme edhe tradicionale (p.sh. tema patriotike dhe historike), në kontekstin e emigrimit janë shumë pak të rëndësishme. Ndërkohë tema të tilla si «Jeta brenda dhe ndërmjet dy kulturave», «Minoritetet» etj. janë shumë aktuale dhe kuptimplotë.

### **Përshtatja me moshën**

Siç u përmend edhe në pjesën «orientimi drejt nxënësve», organizimi i orës së mësimi duhet të orientohet në nivelin e zhvillimit të nxënësve, në përbërjen e grupeve mësimore si dhe në personalitetin e nxënësve. Kryesisht në një orë mësimi me shumë klasa njëkohësisht, gjë që është karakteristike për MGJP-në, fiton rëndësi gjithashtu edhe dimensionin e përshtatjes me moshën. Nxënësit në gupet mësimore të përbëra nga disa klasa janë vendosur bashkë pa një kriter të caktuar moshe. Ata duhen të përkrahen në mënyrë të ndryshme dhe individuale nga pikëpamja e zhvillimit psikologjik si edhe duke pasur parasysh përvojat e deritanishme mësimore.

**Një nxënës i klasës së parë mund dhe dëshiron të përpunojë diçka ndryshe nga një nxënës i klasës së tretë.**

Një diferencim i bazuar vetëm në sasinë e detyrave që duhet të punohen nuk do të mjaftonte. Më shumë bëhet fjalë për një përzgjedhje cilësore të përmbajtjeve dhe metodave të përshtatura me moshën. Një

sfidë e veçantë me të cilën përballlet MGJP-ja është se moshë dhe kompetencat e gjuhës se parë herë herë ndryshojnë shumë me njëra-tjetrën. P.sh. ka raste kur një nxënës i klasës së gjashtë, i cili e ndjek MGJP-në vetëm prej dy vitesh, e lexon dhe e shkruan gjuhën e parë shumë herë më keq se një nxënës i klasës së tretë, i cili është rritur në një familje të arsimuar. Pavarësisht kësaj, nuk do të ishte e përshtatshme për fëmijët të klasës së gjashtë të punonin me tekste shumë pak kërkuese sepse kjo do t'i shkruajonte dhe nënvlerësonte ata. Në vend të kësaj ai ka nevojë për versione me një gjuhë të thjeshtëzuar dhe me përmbajtje të përshtatshme për moshën e tij. Ai ka nevojë gjithashtu edhe për shumë përkrahje individuale.

### **Diferencimi dhe Individualizimi**

Si një rezultat logjik i kërkesave për një mësimdhënie që orientohet drejt nxënësit, kushtet paraprake që duhet të plotësohen për ta, interesat, nevojat dhe moshë (shih sipër), ekziston që prej plot 30 vitesh postulati që është akoma aktual, për të diferencuar dhe individualizuar mësimin. E thënë në mënyrë figurative do të ishte:

**Në vend që çdo nxënës t'i shtrohet mbi tavolinë e njëjta meny, të cilën ata duhet në të njëjtën kohë dhe në të njëjtin vëllim ta konsumojnë dhe të jenë në gjendje ta përtypin (çfarë do të ishte një iluzion i vërtetë), çdo nxënës duhet t'i ofrohet ajo meny, e cila për të është e mirë, e përtypshme dhe e përshtatshme.**

Kjo duket sfiduese dhe është ashtu në të vërtetë, veçanërisht për mësuesit të cilët e kanë këtë koncept shumë pak të njohur nga formimi i tyre. Ndërkohë individualizimi dhe diferencimi është bërë aq i njohur në praktikë edhe në instrumentat e mësimdhënies, sa që janë të paktë ata mësues, të cilët japin ende mësim sipas një modeli klasik me mësuesin në qendër. Sigurisht që në mësimin e rregullt dhe gjithashtu në mësimin e gjuhës së prejardhjes janë gjetur metoda dhe zgjidhje realiste dhe të praktikueshme. Në një klasë me 20 nxënës nuk është e mundur dhe njëkohësisht nuk duhen të përgatiten 20 programe mësimore individuale. Përkundrazi shumë më e përshtatshme do të ishte vënia në dispozicion e teksteve mësimore edhe detyrave me shkrim, të cilat u përgjigjen tri ose katër niveleve të ndryshme. Në këtë mënyrë fëmijët kanë mundësi të gjejnë diçka të përshtatshme për veten. Në vend të një individualizimi të plotë këtu bëhet fjalë më shumë për një diferencim të brendshëm në mësimdhënie (në grupe të ndryshme moshash dhe nivelesh). Krahas kësaj, diferencimi i jashtëm zbatohet në disa lloje të ndryshme shkollash (jo në MGJP, por në sistemin e shkollave shtetërore në Gjermani), kryesisht në arsimin e mesëm të ulët (gjimnazi, shkolla me kërkesa të gjera ose të kufizuara të arsimit të mesëm të ulët, shkolla për fëmijë me aftësi të kufizuara etj.).

Ajo çfarë ofrojmë për të mësuar duhet dhe mund të planifikohet që të jetë e përdorshme nga nxënësit në mënyra të ndryshme, lidhur me shkallën e vështirësisë, kompleksitetin, formën dhe kohëzgjatjen e përpunimit të saj. Sipas këtij parimi klasa do të shpërndahet me qëllim që çdo nxënësi të mund t'i ofrohet diçka e përshtatshme për të mësuar dhe nëpërmjet së cilës të nxitet në mënyrën më të mirë të mundshme. Në këtë kontekst do të flitet gjithashtu edhe për «mësimdhënien e përshtatshme», e cila orientohet në karakteristikat individuale të nxënësve dhe kërkesat e mësimnxënies, por gjithashtu përshtat në mënyrën e duhur mësimdhënien, detyrat, ndihmën gjatë mesimnxënies, materialet etj.

## Vështrim

Dimensionet e mësimdhënies, të trajtuara në kapitullin 5, u përgjigjen pikave themelore të pedagogjikës dhe didaktikës aktuale të aplikuara në vendet e emigrimit në Evropën Qendrore, Perëndimore dhe Veriore. Sigurisht ky listim i tyre nuk është diçka përfundimtare sepse didaktika dhe pedagogjia zhvillohen vazhdimisht në mënyrë dinamike. Shumë i rëndësishëm është kryesisht një element, i cili shfaqet gjithnjë e më shumë, por që megjithatë nuk është sqaruar në mënyrë të thelluar. Ky element është motivimi i nxënësve.

## Çdo mësim ka si detyrë dhënien e një shtyese pozitive në mësimnxënie dhe nxitjen e veprimtarisë dhe të aktivitetit

Të gjitha pikat themelore të mësimdhënies synojnë këtë drejtim dhe e shohin ndërtimin e mësimdhënies po nga ky këndvështrim. Vetëm ai që është i motivuar për të mësuar, mund të marrë përgjegjësi për veten, t'i vendosë vetë qëllimet e tij, të reflektojë dhe të planifikojë të mësuarit e tij, pra të jetë vetëprijësi i aktiviteteve të mësimnxënies. Kjo mund të arrihet nëpërmjet organizimit të duhur të mësimdhënies nga ana e mësimdhënësit dhe angazhimit të tyre për të nxitur njohuritë, kompetencat dhe mendimet e nxënësve ose më qartë, nxitjen e personalitetit të tyre.

## Bibliografia

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutsche Ausgabe von «Visible Learning». Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.) Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, Heft 10, S. 450–471.
- Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Hessisches Kulturminderministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. Link: [http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010\\_lersch\\_kompetenzen.pdf](http://didaktik.mathematik.hu-berlin.de/files/2010_lersch_kompetenzen.pdf)
- Mandl, Heinz; Helmut F. Friedrich (2006): Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Meier, Albert et al. (2011): Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Aufbau von grundlegenden Führungskompetenzen für Lehrpersonen. Ein Arbeitsheft. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Meyer, Hilbert (2013): Was ist guter Unterricht? (9. Aufl.) Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag. Link: [edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf](http://edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf)
- Weinert, Franz E. (2014): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wiater, Werner (2012): Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen–Basiswissen Schulpädagogik. (5. Aufl.) Donauwörth: Auer.
- Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium.

## 1. Božena Alebić: Marrëdhënia ime me parimin e individualizimit

Božena Alebić Ajo është me prejardhje nga Kroacia (Split-i). Në vitet 2004–2008 dhe 2010–2014 ka punuar si mësuese në MGJP-në për gjuhën kroate në Cyrih.

Në mësimdhënien e gjuhës kroate jashtë vendit është domosdoshmërisht i nevojshëm zbatimi i parimit të individualizimit për arsyen se fëmijët janë mësuar me një mësimdhënie normale ku zhvillohet diskutimi me të gjithë klasën. Për këtë arsye unë përpiqem gjithmonë që për një kohë sa më të shkurtër të njihem me çdo fëmijë dhe me kompetencat e tij gjuhësore, njohuritë paraprake, aftësitë dhe vështirësitë e tij.

Individualizimi fillon që me përzgjedhjen dhe planifikimin e temave. Kam vënë re që një temë mund të trajtohet në nivele, në shkallë vështirësie dhe për moshë të ndryshme. Unë zakonisht filloj më një fazë të përbashkët, në të cilën të gjithë nxënësit sqarohen në gjuhën kroate për kërkesat dhe konceptet themelore që janë të nevojshme për temën. Këto janë kryesisht koncepte të zakonshme dhe të konsumuara edhe më parë, por ka edhe të tjera, të cilat duhen të bëhen të njohura për ta. Më tej pason një ushtrim individual me shkrim, i cili duhet të përpunohet vetëm ose me partnerë. Për këtë krijoj fletë pune për nivele të ndryshme kërkueshmërie dhe vështirësish. Unë sigurohem që çdo version dhe çdo fletë pune të fillojë me ushtrime të thjeshta dhe vështirësia të rritet shkallë shkallë, në mënyrë që në fund të ngelen detyrat më të ndërlikuara. Kështu edhe nxënësit më të dobët mund të përjetojnë shijen e suksesit, duke ia dalë me ushtrimet e para (të thjeshta). Në kontrollet gjatë të mësuarit dhe gjithashtu në provime i kushtoj rëndësi këtij shkallëzimi. Pastaj mund të kërkoj p.sh. që nxënësit më të dobët t'u përgjigjen të paktën pesë pyetjeve të para, mesatarët dhjetë prej tyre, ndërsa më të mirët t'u japin përgjigje 15 pyetjeve. Qëllimi kryesor i këtij procesi është që çdo fletë pune të përshtatet në mënyrë optimale me nevojat dhe mundësitë e nxënësve.

Principin e individualizimit e kam parasysh edhe në ushtrimet e gjuhës dhe në detyrat me gojë. Fillimisht tregohem gjithmonë e kujdesshme që çdo nxënës të ketë kuptuar përmbajtjen e referuar. Shpesh u shpjegoj ushtrimet e njëjta në mënyra të ndryshme dhe ka raste që ua shpjegoj ato nxënësve të pasigurtë edhe njëherë individualisht. Përmbajtjet e detyrave dhe temave që diskutohen në klasë i zhvilloj në atë mënyrë që të jenë të afërta me botën e çdo fëmije. Unë përpi-

qem që të zgjedh tema dhe çështje, të cilat u interesojnë atyre dhe që prekin përvojat, kompetencat dhe njohuritë paraprake të tyre. Për arsyen se nxënësit dhe nxënëset janë të ndryshëm nga njëri-tjetri nga vetë moshë, gjinia, interesat etj., disa tema nuk i lë që të diskutohen në klasë, por në grupe të vogla. Çdo grup në fund prezanton shkurtimisht se çfarë ka zbuluar dhe përvetësuar.

Në krahasim me mësimin e rregullt në Republikën e Kroacisë, heterogjeniteti i nxënësve është një sfidë e madhe në MGJP. Shpesh në të njëjtin grup gjenden fëmijë nga kopshti deri në klasën e tetë. Në një grup të tillë është shumë e vështirë për të gjetur një motivim të përbashkët për të punuar, madje edhe atëherë kur bëhet fjalë thjesht për t'u përqendruar në një lojë.

Krahas individualizimit, në tiparet e mësimdhënies sime bëjnë pjesë edhe parime të tjera pedagogjike. Si më të rëndësishmet po përmend parimin e të qenit i pavarur, parimin e mësimnxënies në formën e lojës dhe parimin e kreativitetit. Parimet e të mësuarit në formën e lojës dhe kreativitetit përpiqem t'i përdor sa herë më jepet mundësia, sepse që nga emri «lojë» ajo bëhet motivuese për nxënësit. Në këtë aspekt ne zhvillojmë lojëra të ndryshme gjuhësore, lojëra memorizuese, lojëra të të mësuarit përmendësh, lojëra përqendrimi etj., të cilat kanë sigurisht një efekt të madh në mësimnxënie. Për ta zhvilluar mësimnxënien në këtë mënyrë kërkohet shumë angazhim dhe kreativitet. Gëzimi dhe pjesëmarrja e nxënësve tregon megjithatë se e gjitha kjo ia vlen medoemos.

## 2. Saliha Salih Alcon: Individualizimi dhe përkrahja e të qenit i pavarur. Disa arsye dhe një shembull

Saliha Salih Alcon e ka prejardhjen nga Spanja. Ajo jeton që prej 9 vitesh në Vjenë dhe punon atje që prej 2 vitesh si mësuese e gjuhës amtare për arabisht dhe spanjisht.

Në mesimdhënien time të gjuhës arabe ka nxënës me kërkesa dhe nivele të ndryshme gjuhësore.

Shumë fëmijë vijnë nga martesat të përziera, tek të cilët kryesisht babai flet arabisht. Këta fëmijë mezi flasin edhe kuptojnë arabisht. Në më të shumtën e rasteve MGJP-ja i ofron atyre mundësinë e vetme për ta mësuar arabishten «siç duhet».

Veç kësaj në klasën time ka nxënës, të cilët i kanë të dy prindërit arabë. Po për arsyen se ata vijnë nga vende të ndryshme të Arabisë dhe flasin dialekte komplet të ndryshme, kanë zakonisht edhe vështirësi për të kuptuar gjuhën letrare arabe ose arabishten standarde. Disa nga nxënësit e mi mund të shkruajnë, por nuk janë në gjendje të lexojnë dhe njëkohësisht të kapin kuptimin e asaj që lexojnë. Disa të tjerë kanë një shqiptim, që duhet menjëherë të përmirësohet. Ka nga ata që flasin mirë dhe kuptojnë shumë, por nuk dinë as të shkruajnë edhe as të lexojnë. Në përgjithësi gati çdo fëmijë ka kompetenca të ndryshme në gjuhë dhe në lexim, nevoja të ndryshme mësimore, kërkesa dhe njohuri të ndryshme. Detyra ime e parë është të dalloj se çfarë niveli ka secili prej nxënësve dhe në cilat fusha duhet të përkrahen ata.

Në lidhje me këtë parimet pedagogjike të individualizimit dhe të të qenit i pavarur janë shumë të rëndësishme. Trajtimi i klasës si «grup homogjen» dhe të ofruarit për të gjithë nxënësit të të njëjtin material për të mësuar, do të ishte absolutisht i pamundur. Nuk mund të konceptohet mesimdhënia pa individualizimin dhe diferencimin. Unë i nxis nxënësit të jenë të pavarur, në mënyrë që ata jo vetëm të mësojnë për të përballuar vetëm ose në grup detyrat që do t'i jepen, por edhe të zhvillojnë aftësinë për të reflektuar mbi nivelin e tyre të njohurive dhe mbi nevojat e tyre mësimore.

Një parim tjetër i rëndësishëm është orientimi drejt kompetencave të mesimdhënies. Për mua kjo nënkupton që unë duhet të mendoj thellë para çdo mësimi ose renditje temash, se çfarë kompetencash faktike, gjuhësore, personale dhe sociale përvetësojnë nxënësit ose cilat duhet të thellohen tek ata dhe si mund ta përcaktoj më vonë, nëse është arritur ndërtimi i këtyre kompetencave. Një shembull do të ishte: Planifikimi i një mësimi për klasat fillore duke aplikuar diferencimin e brendshëm. Tema: «Bashkëjetesa fetare».

1. Hyrja: Fillimisht pyes fëmijët nëse kanë qenë ndonjëherë në kishë ose në xhami dhe i lë ata të tregojnë rreth kësaj. U sqaroj atyre që sot do të shpjegojmë së bashku këtë temë dhe u tregoj se si do të organizohet mësimi.
2. Zhvillimi: Shikojmë të gjithë së bashku një video në gjuhën arabe për kishat dhe xhamitë. Pasi kemi sqaruar problemet kuptimore, i ndaj fëmijët në dy grupe. Fëmijët që janë të aftë në lexim marrin një tekst me vende bosh dhe bashkë me të fjalët që mungojnë për t'i prerë dhe për t'i ngjitur në tekst. Kur të kenë mbaruar duhet të vinë tek unë. E diskutojmë së bashku se si e kanë zgjidhur detyrën, çfarë mund të bëjnë mirë dhe ku mund t'i përmirësojnë më tej kompetencat e tyre. Më pas ata marrin një figurë të një xhamie ose të një kisha për ta pikturuar. Fëmijët e tjerë i caktoj të shkruajnë në arabisht dhe të ushtrohen me shkronjat e para të koncepteve «xhami» dhe «kishë» duke i kopjuar nga dërrasa. Pasi të kenë mbaruar më tregojnë punimet e tyre dhe marrin një feedback për to. Më pas marrin edhe ata një figurë për ta pikturuar.
3. Rishikimi i gjërave kryesore: Duke u bazuar në kishat dhe xhamitë e pikturuara kontrolloj konceptet e përmendura në video (kulla/minare, priftërinjtë)
4. Përmbyllja: Ne diskutojmë si klasë temën se të jesh arab nuk do të thotë domosdoshmërisht të jesh mysliman sepse shumë arabë janë të krishterë. Një marrëdhënie me respekt ndaj njëri-tjetrit është e rëndësishme për një bashkëjetesë në harmoni.



### 3. Gaca Radetinać: Një shembull i vogël i orientimit drejt nxënësve dhe roli im si trajnere e mësimnxënies.

Gaca Radetinać është me prejardhje nga Bosnja. Ajo jeton në Karlskrona (Suedi) dhe punon atje prej shumë vitesh si mësuese e gjuhës amtare për gjuhën boshnjake, kroate dhe serbe.

Gjatë mesimdhënies unë përpiqem të jem sa më e tërhequr për t'i lënë hapësira nxënësve që të jenë sa më aktiv që të jetë e mundur. Kjo vlen gjithashtu edhe për mësimet relativisht «konvencionale». Këtë lloj mesimdhënie nuk e njoh duke u nisur nga arsimit im. Megjithatë kjo është mundësia e vetme për vetë faktin se nxënësit janë mësuar në shkollat suedeze me këtë formë të punuari. Këtë lloj mesimdhënie dhe rolin e ri të mësuesit e kam njohur këtu në Suedi, gjithashtu edhe në bisedat dhe gjatë orëve mesimore të kolegëve të mi suedeze.

#### Tema e mësimit (2 orë mësimi)

Të drejtat e fëmijëve

#### Viti shkollor

Nga klasa e 2-të deri te klasa e 6 (më të rriturit punojnë me një projekt tjetër); 14 nxënës.

#### Prejardhja dhe qëllimet

Pavarësisht nëse je nga një vend me mirëqenie të lartë si Suedia ose nga një vend i varfër, ndodh që fëmijët të përballen me situata të këqija. Kryesisht ata dinë shumë pak rreth UNICEF-it (Konventës mbi të Drejtat e Fëmijëve). Çdo shkollë mban përgjegjësinë për të informuar fëmijët mbi të drejtat e tyre. Në Suedi madje kjo kërkohet edhe me një ligj në arsim.

Si mësuese e MGJP-së është e rëndësishme që të jepem këto informacione gjithashtu edhe në gjuhën e parë dhe të diskutohet me fëmijët për to.

#### Materiali

- Rreth 20–30 figura fëmijësh (të marra p.sh. nga revistat ose interneti me shprehi të ndryshme të fytyrës si: i gëzuar, i trishtuar, i plogët etj).
- Pesë copa letre me pika për t'u diskutuar: «Përshkruani gjendjen emocionale të fëmijëve nëpër figurave me të paktën 3 mbiemra. Mundohuni të kuptoni se përse fëmijët ndihen kështu; Krijoni nga një histori të shkurtër për çdo figurë, të cilat do na ndihmojnë të kuptojmë shprehitë e fytyrës së fëmijëve.»

- Kopje të neneve më të rëndësishme të Konventës mbi të Drejtat e Fëmijëve. Mundësisht në një version të thjeshtëzuar.

#### Rrjedha e mësimit

1. Fillimisht informoj klasën shkurtimisht mbi temën dhe qëllimin e mësimit.
2. I vendos 20–30 figurat mbi dysheme. Për këtë më ndihmojnë një ose dy fëmijë.
3. Fëmijët ndahen dy nga dy në grupe. Çdo skuadër zgjedh dy ose tri fotografi dhe i caktohet një fletë me pika diskutimi dhe i kërkohet që pas 10 minutash të tregojnë shkurtimisht se çfarë përfundimesh kanë nxjerrë. (Gjatë krijimit të skuadrave kam parasysh që fëmijët me vështirësi më të mëdha gjuhësore të punojnë së bashku me fëmijët me aftësi më të mira në këtë fushë)
4. Rreth 10 minutash diskutim dhe mbajtje shënimesh në skuadër.
5. Krijoj dy grupe të vendosura në formë rrethi. Në njërin grup bëjnë pjesë tri dhe në tjetrën katër skuadra (14 nxënës). Në të dy grupet skuadrat shfaqin figurat e tyre dhe tregojnë se çfarë përfundimesh kanë nxjerrë rreth tyre. Unë qëndroj e tërhequr thjesht si dëgjuese
6. Disa të dhëna nga unë shkurtimisht rreth Konventës mbi të Drejtat e Fëmijëve. (Çfarë është ajo, kur është themeluar etj.)
7. Çdo fëmijë merr nga një letër me të drejtat e fëmijëve (<http://unicef.se/barnkonventionen>). Ata krijojnë grupe prej tre vetash dhe secili grup zgjedh tri të drejta rreth të cilave ata dëshirojnë të diskutojnë dhe pastaj t'ua prezantojnë të tjerëve. (Çfarë kërkon kjo e drejtë, çfarë rastesh konkrete na vinë në mendje etj.). Unë sigurohem që çdo e drejtë të trajtohet të paktën njëherë.
8. Prezantimi bëhet në plenum.
9. Unë u tregoj atyre për aplikacionin e ri «Alla Barns Rätt» (të gjitha të drejtat e fëmijëve) dhe u rekomandoj që t'i shohin ato në shtëpi. Vështrim: Javën tjetër do të diskutojmë të drejta të tjera.

- 
1. Ju lutem hidhni përsëri një sy kapitullit 5 pasi ta keni lexuar njëherë dhe mendoni, diskutoni se cilat janë ato parime pedagogjike që i keni të njohura nga arsimi juaj dhe cilat janë ato që nuk i keni hasur më parë.

---

  2. Çfarë ju duket e thjeshtë në parimet e ilustruara dhe te zbatimi i tyre në mësimdhënie? Çfarë mënyrash përdorni ju aktualisht dhe si i vini ato në përdorim?

---

  3. Çfarë ju duket e komplikuar ose problematike në parimet e ilustruara dhe në zbatimin e tyre në mësimdhënie. Përse? Cilat do të ishin zgjidhje të mundshme?

---

  4. Deri në çfarë shkalle jeni përballur me faktin që nxënësit tuaj janë ambientuar nga mësimi i tyre i rregullt me koncepte pedagogjike dhe didaktike, të cilat ju ndoshta nuk i keni njohur në arsimin tuaj. (Të kuptuarit e roleve mësues-nxënës, kuptimi i mësimnxënies në mënyrë të pavarur etj.). Si i keni trajtuar situata të tilla?

---

  5. Ju lutem gjeni dhe mbani shënime ose diskutoni, duke u bazuar në praktikën tuaj të mësimdhënies, të paktën tre shembuj, tek të cilat keni aplikuar (keni vënë në jetë) një ose disa nga parimet që vijojnë: orientimi drejt nxënësve, orientimi drejt përkrahjes së nxënësve, orientimi drejt kompetencave, të kuptuarit të rolit të ri, përforcimi i të qenit të pavarur, individualizimi, lidhja me jetën që na rrethon, përshtatja me moshën.

---

  6. Çfarë stili përfaqësoni në edukimin dhe menaxhimin e klasës? Atë më shumë autoritar me menaxhimin e rreptë të klasës apo atë integruar dhe demokrat? Në çfarë lloji dhe mënyre e zbatoni këtë stil edukimi në mësimdhënie në menaxhimin e klasës (classroom management)?

---

  7. Cilat janë ato pika të forta në drejtimin tuaj të klasës dhe në mënyrën e të kuptuarit të roleve, të cilat ju doni t'i ruani në mësimdhënien tuaj? Cilat janë ato strategji dhe metoda në këtë fushë që ju doni t'i zhvilloni rishtas?

---

  8. Shprehni mendimin tuaj për tre artikujt e mësipërm të pjesës praktike (5 B). Si shfaqen deklaratat dhe zbatimet në këtë pjesë kundrejt përvojave tuaja personale.
-



# 6

## Pikat kryesore të metodikës dhe didaktikës aktuale të vendeve të emigrimit I: Përzgjedhja e formave të përshtatshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies

### 6A

#### Teksti bazë

*Dora Luginbühl, Xavier Monn*

### 1. Hyrje

Qëndrimet ndaj vlerave kulturore dhe ideologjike, koncepte të cilësisë së mësimdhënies dhe aspekte të cilësisë së arsimit modern shfaqen në aktivitetet metodike dhe pedagogjike të klasave ku zhvillohet mësimi. Përkrahja, pavarësia, përgjegjshmëria si dhe lidhja me botën që na rrethon dhe grupmoshat (krahaso me kapitullin 5), kërkojnë një mënyrë më të zgjeruar të mësimnxënies dhe mësimdhënies.

Përveç kësaj, klasat me përbërje heterogjene (për shkak të diferencave kulturore, sociale dhe konjitive) kërkojnë zhvillimin e koncepteve të ndryshme mësimore nga shkollat dhe mësimdhënësit. Mbi të gjitha kjo gjë varet më shumë se kurrë nga kushtet dhe mundësitë e ndryshme të zhvillimit të nxënësve.

Masat e përzgjedhura të diferencimit të brendshëm dhe të procesit mësimor adekuat kanë për qëllim ofrimin e shanseve dhe mundësive sa më optimale dhe të përshtatshme të të mësuarit. Një proces mësimor sa më efektiv në të mësuar nuk karakterizohet as nga tipare si mospërfillja e diferencave ekzistuese dhe as nga individualizimi «radikal», të cilat përcaktojnë për çdo nxënës një program të vetin.

Një proces mësimor efektiv sidomos në MGJP karakterizohet në sajë të një përdorimi të ndërgjegjshëm, të qëllimshëm dhe të balancuar të formave të ndryshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Ai përshtat qëllimet, përmbajtjet dhe kohën e të mësuarit si dhe në këtë rast edhe mjediset e ndryshme të kushteve të të mësuarit të nxënësve dhe mban parasysh mjete të shumëllojshme të këndvështrimeve dhe të punës. Mësimdhënësit nxisin me anë të detyrave të përshtatura proceset e të nxënësve dhe të kuptuarit e nxënësve. Ata i shoqërojnë dhe i këshillojnë në organizimet me klasa, në grupe ose dhe individualisht në lidhje me hapat e ardhshëm të të mësuarit. Një diferencim është i mundur jo vetëm në radhën e sekuencave të vërejtura, por edhe të hapura të mësimin.

Për përzgjedhjen e arsyeshme të formave të mësimdhënies dhe -nxënies, aspektet e mëposhtme janë qendrore:

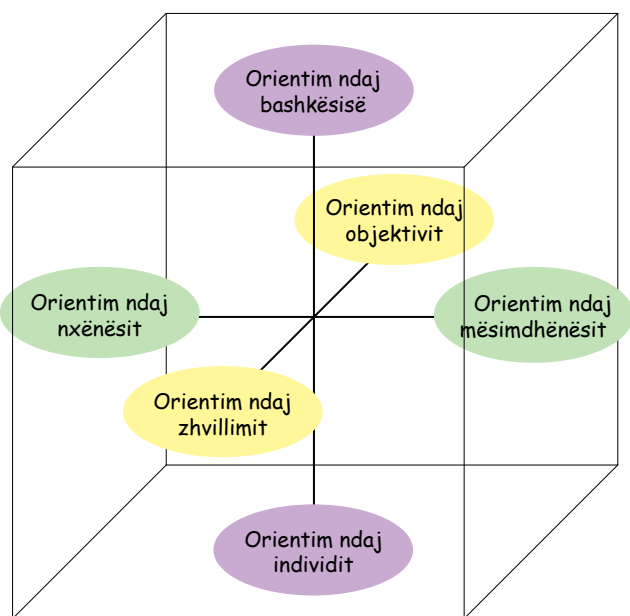
- Efikasiteti i të mësuarit tek nxënësit
- Përzgjedhja e një metode sa me adekuate dhe të përshtatshme
- Aftësi vepruese metodike nga ana e mësimdhënësit

Këto do të paraqiten në nënkapitujt e mëposhtëm përgjatë temave të mësimdhënies dhe mësimnxënies në klasat heterogjene, formave të zgjeruara të tyre si edhe detyrave të të mësuarit dhe do të reflektohen në MGJP. Ndonjëherë kushtet shumë të ndryshme të konteksteve të MGJP-së janë të përfshira medoemos në trajtimet metodike. Pjesa më e madhe e mësimin, ndarë me subjekte që minimizohet pjesërisht në hapësirën e orëve të planifikuara, nuk mund të ndërtohet pjesërisht mbi bazat e njëjta metodologjike si tek mësimi i rregullt në shkollat fillore.

Një përmbledhje e përgjithshme është e paraqitur në broshurën «Lern- und Unterrichtsverständnis», «Të kuptuarit e mësimnxënies dhe mësimdhënies» (Zyra për Shkollën Fillore Thurgau, 2013), e përpunuar nga bashkautorit Xavier Monn për drejtorinë e shkollës fillore të Thurgau-t, pjesë të së cilës janë marrë direkt për këtë tekst.

## 2. Mësimdhënia dhe mësimnxënia në klasat heterogjene

Një mësim i bazuar në kushtet heterogjene të të mësuarit të nxënësve duhet të zhvillohet në bazë të kushteve dhe qëllimeve pjesërisht kontradiktore. Kjo gjë hap fusha të ndryshme problematikash, siç e tregon modeli kubik në figuren 1 (sipas Friedli Deuter 2013, fq.27; i bazuar në një artikull të pabotuar nga Eckhart dhe Becker). Për këtë duhet siguruar ndërmjetësim lidhur me përzgjedhjen e temave mësimore midis orientimit objektiv (p.sh. objektivat mësimore sipas planit mësimor) dhe orientimit mbi ecurinë e zhvillimit të fëmijëve dhe adoleshentëve. Përveç kësaj, përmasa e diferencimit kërkon një balancim të vijueshëm ndërmjet orientimit të individit dhe dëshirës së përfjetimeve të përbashkëta të të mësuarit (orientim drejt bashkësisë). Një fushë tjetër problematike shfaqet në sektorin e mundësimit dhe drejtimit të mësimdhënies. Ku është përqendrimi i nxënësve më i nxitur në të mësuar dhe ku ka më shumë të ngjarë një mësim direktivë, në të cilën mësimdhënësi kontrollon procesin e të nxënit?



Fushat e problematikave në mësim sipas Friedli Deuter (2013, fq.27)

Një mësim me grupe heterogjene të të mësuarit nuk bazohet në parimin ose-ose, por në atë jo vetëm-por edhe. Çfarë është e nevojshme, është një balancim konstant, situativ dhe i drejtuar për nga qëllimet e kundërshtive të tipareve të quajtura kryesore. Për mësimdhënësit kjo gjë është një sfidë: «Lëvizja në fusha të tilla diskutimesh mësimore mund të shkaktojë pasigurira». Gjithashtu ajo hap edhe hapësira të ndryshme veprimi si edhe është një shtysë për njohjen dhe provat e ndryshme të vlerësimeve plotësuese.

«Kjo nuk duhet të çojë në një arbitraritet [...], por kërkon një praktikë vetjake që vazhdon të zhvillohet gjatë procesit mësimor dhe që mund të kërkohej në kushtet e shumëllojshme të të nxënësve dhe rezultateve në klasë» (Eckhart 2008, fq.107).

Në këtë kontekst, Meyer-i (2011) flet për një «balancim të detyrave» të mësimdhënësve dhe bën një lidhje të kriterëve cilësorë të «shumëllojshmërisë së metodave» me propozimet e mëposhtme:

- Të analizohet repertori i metodave vetjake dhe të zgjerohet hap pas hapi
- Të balancohen kurset, punët dhe projektet vullnetare
- Të balancohet mësimi i plenumit, ai i organizuar dhe puna individuale
- Punë sistematike përsa i përket repertorit të metodave të nxënësve (jo përdorim i metodave trajnuese të izoluara, por të integruara në punën e shpjegimit të përbajtjes së detyrave)
- Ndërtim i formave të të mësuarit në grup gjatë procesit mësimor
- Evidentimi i nivelit të të nxënësve dhe kërkimi dhe zhvillimi i instrumentave përkatëse

Në lidhje me propozimet përkatëse të përgjithshme mësimdhënësve të MGJP-së u kërkohej edhe detyra specifike të balancuara për situatën e tyre:

- Balancim ndërmjet të kuptuarit e mësimdhënies, mësimnxënies së vendit emigrues me kulturën vetjake të prejardhjes
- Përçim i gjuhës së parë, e cila shpesh është gjuhë e pakicës dhe me «status të pakët» në shoqërinë e vendeve emigruese
- Projekte të vogla kohore, që jo detyrimisht i përkasin procesit mësimor

Përveç këtyre detyrave kërkuese të balancuara, MGJP-ja mund të përfshijë një vetëdashje të ndjekjes së procesit mësimor dhe mundësisht një përkrahje të madhe familjare (krahaso edhe kapitullin 2).

Si ndihmë ndaj orientimit dhe reflektimit të diskutimeve konkrete me dimensionet e modelit kubik, dallohen pyetjet e mëposhtme, që mund të diskutohen dhe reflektohen në lidhje me procesin vetjak mësimor:

### **Orientim ndaj individit – Orientim ndaj bashkësisë (Dimensioni i diferencimit)**

- Ekzistojnë forma të diferencuara të punës (punë, mundësi, seminare ose punë me stacione etj.)
- Çfarë rëndësie ka përmbajtja e të mësuarit për vetë nxënësit (lidhja me botën që na rrethon. Krahaso kapitullin 5 dhe 6 B, shembulli 1)?
- A formohen në mënyrë të vetëdijshme grupet e arsimimit (gjinia, rezultati, moshë, interesi)?
- Në cilat situata krijohet, ushtrohet dhe përjetohet bashkëpunimi?
- Si zgjidhen konfliktet? Trajnim konfliktesh ndër-kulturorë si pjesë përbërëse e MGJP-së
- Ekzistojnë forma që nxisin punën në grup (rituale, projekte, këshilli i klasës...)?
- ...

### **Orientim ndaj objektivit – Orientim ndaj zhvillimit (Dimensioni i përmbajtjes së të mësuarit)**

- A mund të ketë dallime ndërmjet materialit bazë dhe atij plotësues?
- A mund të ndahet përmbajtja dhe qëllimet e të mësuarit në atë mënyrë që të mund të punohet me nivele të ndryshme të të mësuarit dhe shkallë të ndryshme vështirësie)?
- A janë në dispozicion mjete ndihmëse të ndryshme dhe të mësuarit nxitës me anë të ilustrimeve?
- A ka instrumente për të kuptuar gjendjen e zhvillimit dhe të të mësuarit të secilit nxënës të gjuhës së tyre të familjes ose të parë?

- A formohen grupet e të mësuarit mbi bazën e niveleve të ndryshme?

• ...

### **Orientimi ndaj nxënësve – orientimi ndaj mësimdhënësve (dimensioni i përçimit)**

- A ndryshojnë format e mësimdhënies, mësimnxënies?
- Si udhëzohen nxënësit drejt një mësimnxënieje të vetëdrejtuar?
- Si është strukturuar mjedisi i të mësuarit?
- Cilat janë mundësitë ndihmëse?
- Si ndiqen dhe dokumentohen proceset e të mësuarit (p.sh. dosjet)?
- Si formohet tërësia e ushtrimeve?
- Si ndiqen dhe drejtohen nxënësit e dobët?
- A ka sistem tutorësh (ortakëri në të mësuar, punë dyshe)?
- Cilat janë rregullat, marrëveshjet dhe kufizimet për një klimë sa më të mirë të punës?
- ...

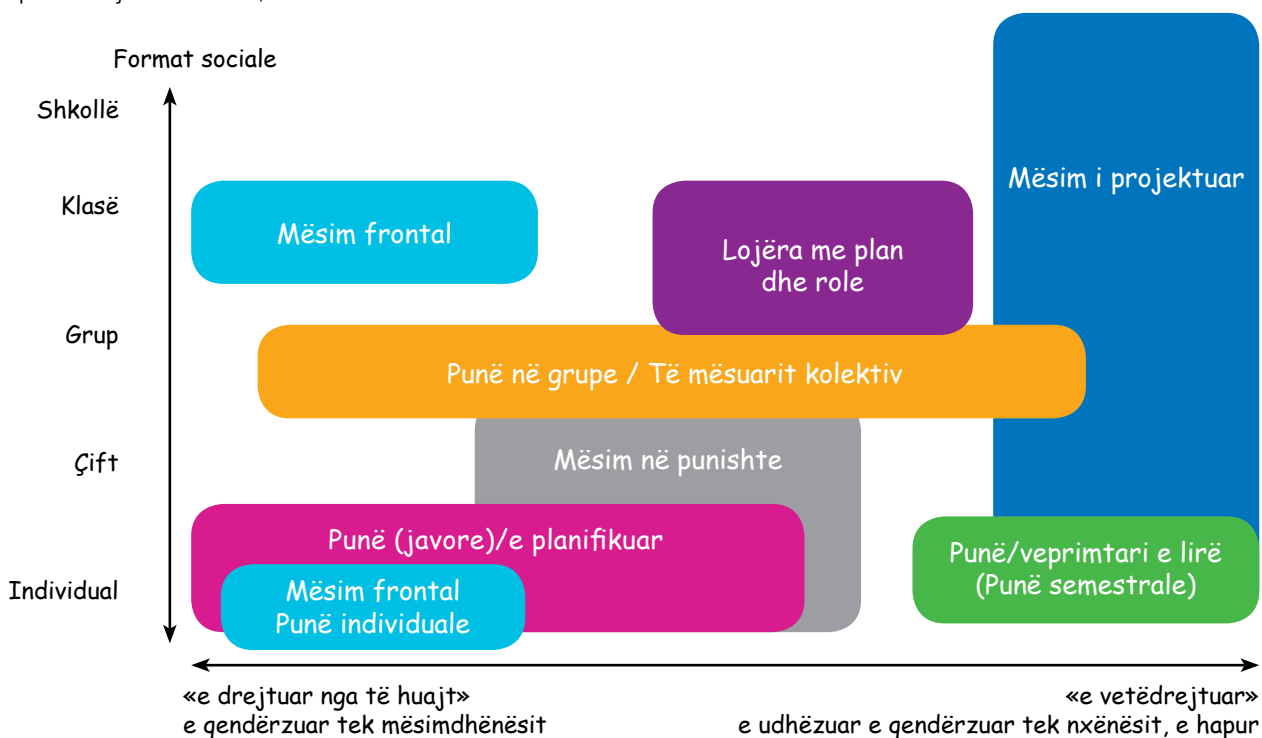
Në varësi se nga cilat prej dimensioneve të skicuara në modelin kubik lëviz mësimdhënësi, ndryshon dhe roli i procesit të mësimdhënies, mësimnxënies. Sipas kuptimit të vetë roleve bëhet nga ana tjetër dhe përzgjedhja e formës mësimore.

### 3. Forma të zgjeruara të mësimdhënies, mësimnxënies

Siç u tregua edhe më lartë, mësimdhënia, përsa i përket të paraqiturit, të shpjeguarit, të bërjes pyetje dhe detyrave, është gjithmonë e rëndësishme, megjithatë, bëhet shtysë e vetëdrejtimit të të mësuarit. Figura 2 paraqet disa forma të proceseve mësimore që hasen shpesh në praktikë në përputhje me format e tyre sociale dhe drejtimet e proceseve mësimore. Qasjet e ndryshme metodologjike, të cilat sot mund të gjenden në shkollat fillore, janë të vendosura nga njëra anë e boshtit të emërtuar me «format sociale» (që nga puna individuale e deri tek të punuarit duke përfshirë të gjithë shkollën) dhe nga ana tjetër ndërmjet poleve «e drejtuar nga të huajt» (të udhëzuara, forma mësimore që qendërzojnë mësimdhënësin) dhe «e vetëdrejtuar» (të hapura, forma mësimore që qendërzojnë nxënësin).

#### Disa forma të përhapura të mësimdhënies, mësimnxënies

(Marrë nga Zyra për Shkollat Fillore 2013:9; i bazuar nga një artikull i pabotuar i Keller, 2009)



Tek boshti «drejtuar nga të huajt-e vetëdrejtuar», duhet treguar kujdes. Emërtime si «e qendëruar tek mësimdhënia/e udhëzuar» dhe «e qendëruar tek nxënësit/ e hapur», janë përkufizime shumë të përgjithshme të procesit mësimor dhe që i referohen drejtimit nëpërmjet mësimdhënësit. Kështu ato bëhen shkak për polarizim. Situata të hapura të të mësuarit janë sequenca të udhëzuara mësimore dhe si të tilla nuk duhet as të mbivlerësohen as të nënvlerësohen. Shkalla e përhapjes ose e udhëheqjes nuk është vendimtare për cilësinë mësimore. Sequencat e udhëzuara mësimore mund të përfshijnë mjaft mirë tema të hapura, konjitive dhe stimuluese të detyrave. Përsa u përket situatave të hapura të të mësuarit, në të cilat nxënësit përcaktojnë p.sh. radhën, kohëzgjatjen dhe formën sociale, megjithatë mundësitë mund të kufizohen duke paracaktuar mënyrën e punimit dhe zgjidhjen e detyrave me një përfundim të vetëm të

saktë. Kjo është diçka e rëndësishme për MGJP-në. Mësimdhënës, të cilët duke u nisur nga shkollimi i tyre bazohen në një proces frontal mësimor të orientuar nga të huajt, mund të zgjerojnë programin e tyre metodik në mënyrë të ngadaltë dhe me shumë kujdes. Si qëllim qendror duhet të jetë gjithmonë të nxënësit efektiv si një pikë kryesore e përgatitjes dhe pasqyrit të procesit mësimor. Për këtë duhet pasur parasysh se: sa më i hapur procesi mësimor, aq edhe më i rëndësishëm është një strukturim i qartë. Të mësuarit sistematik në format e hapura mësimore nuk është diçka e ngadaltë dhe nuk ndjek një mënyrë lineare veprimi. Përkundrazi, është shumë herë më e thjeshtë që mësimnxënia të bëhet në një mjedis praktikimi. Mënyrat në këtë mjedis janë të ndryshme. Koordinata të caktuara ndihmojnë dhe orientojnë në realizimin e qëllimeve të synuara të të nxënësit.

## 4. Përmbledhje e formave të ndryshme të mësimdhënies dhe mësimnxënies

Asnjë nga format e mësimdhënies ose të mësimnxënies nuk mund t'i përfshijë të gjitha. Secila prej tyre ka avantazhet dhe disavantazhet e veta dhe përkon veçanërisht me përcaktimin specifik të qëllimeve dhe përmbajtjes mësimore. Përpilimi i mëposhtëm i paplotë jep një përmbledhje se cilat duhet të jenë pikat themelore për një zgjerim të formave të mësimdhënies dhe të mësimnxënies. Një shumëllojshmëri e varianteve metodike të këtyre formave themelore është paraqitur qartë dhe shkurtimisht në librin «Methodenprofi» «Profesionisti i metodave» (Assmann, 2013).

<b>Mësimi frontal</b>	
Është zakonisht i orientuar tematikisht dhe proces mësimor i përqendruar në transmetimin gjuhësor. Mësimdhënësi drejton dhe kontrollon klasën që punon bashkërisht. Këtu futen gjithashtu edhe faza të të punuarit individualisht.	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qëllime të qarta dhe transparente</li> <li>• Pasqyrim i qëllimeve</li> <li>• Puna individuale, në çift ose në grup bën të mundur diferencimin</li> <li>• Përkujdesja ndaj një mendimi të mjaftueshëm</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dhënia e një përmbledhjeje</li> <li>• Transmetimi i dijeve themelore të lëndës, që janë të pandryshueshme dhe për hapat e tjera profesionale të të nxënësve</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	Mirë është që të përhapen gjithmonë sekuenca të shkurtra (5–15') të punës individuale ose në grup, të cilat përmbajnë detyra që zgjidhen në mënyra të ndryshme sipas niveleve të rezultateve.

<b>Seminare (punë me ndalesa/stacione)</b>	
Që d.m.th. se nëpër klasa ose në vendet e ndryshme të ndalesave të punës janë vendosur «stacione», në të cilat nxënësit përpunojnë në mënyrë të pavarur detyrat e punës e të të nxënësve me pak ose shumë mundësi zgjedhjeje. Detyrat e të nxënësve të punuarit zgjidhen në mënyrë individuale sipas renditjes dhe interesit. Dokumentet dhe materialet janë të përgatitura më përpara nga mësimdhënësit.	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qëllime të qarta dhe transparente</li> <li>• Punime të shkurta, të thjeshta dhe të kuptueshme, të cilat zgjidhen në mënyrë individuale</li> <li>• Materiale të ndryshme mësimore që kanë të bëjnë me kanale të ndryshme mësimore</li> <li>• Shoqërim i përshtatshëm i të nxënësve nëpërmjet mësimdhënësve</li> <li>• Mbajtja parasysh e arsimimit të bashkësisë. Gjatë periudhave të gjata të të punuarit në praktikë të organizohen faza shkëmbimi (përvojash) në klasa ose të përgatiten punime në grupe</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nxiti përgjegjshmërinë dhe pavarësinë</li> <li>• Mundëson diferencimin</li> <li>• Përvoja nga praktika: Të zbuluarit individual dhe përvoja nga përmbajtjet e mësimorit (p.sh. 6 B, shembulli 2)</li> <li>• Ushtrimet në praktikë: (p.sh. zgjerimi i fjalorit)</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puna me ndalesa ose stacione në një shtrirje të vogël (2–6 leksione) i përshtatet mirë p.sh. pas një hyrjeje të shkurtër në bazë të një teme.</li> <li>• Përvoja nga praktika: Për një temë ofrohen mundësi të ndryshme mësimore, të cilat mund të përpunohen në mënyrë individuale sipas nivelit dhe interesit mësimor.</li> </ul>

<p><b>Punë e planifikuar (javore ose ditore)</b></p> <p>Në planin mësimor nxënësit marrin në formën e një programi punime me shkrim të fushave të ndryshme studimore, të cilën e përpunojnë gjatë një periudhe kohore të dhënë (p.sh. gjysmë dite, një ditë ose një javë) dhe që përbëhet nga disa leksione. Një planifikim i punës me disa leksione rreth një mësimi të specializuar do të ishte i tepërt.</p>	
<p><b>Pika të rëndësishme referimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marrja në konsideratë e mënyrave të ndryshme të të nxënit</li> <li>• Specifikimi i detyrave shtesë dhe pjesës së detyrueshme</li> <li>• Vendosje e qartë e qëllimeve</li> <li>• Plan/Fletore për të planifikuar dhe për të paraqitur punën e bërë</li> <li>• Reflektime/Biseda mësimore rreth mënyrës së të punuarit dhe të të nxënit</li> </ul>
<p><b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nxit pavarësinë dhe përgjegjshmërinë</li> <li>• Mundëson diferencimin</li> <li>• Përpunon vështirësitë individuale (p.sh. trajnim i drejtshkrimit)</li> <li>• Ruan detyrat dhe ushtrimet formuese</li> <li>• Mban parasysh dhe fushën e artit</li> </ul>
<p><b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b></p>	<p>Puna e planifikuar në MGJP është në periudha të shkurtra kohore. Ajo mund të jetë e dobishme vetëm në thellimin individual të një teme. Pas një hyrjeje, mbi bazën e nevojave të të nxënit për njësi mësimore mund të hartohen «programe të shkurtra» të përcaktuara, të cilat përmbajnë detyra të mjaftueshme në mënyrë që fëmijët të kenë një mundësi zgjedhjeje dhe t'i përpunojnë në mënyrë të pavarur. Këtë e bën të mundur mësimdhënësi duke e punuar ose bashkëbiseduar leksionin individualisht me fëmijët.</p>

<p><b>Puna në grupe/ Të mësuarit kolektiv</b></p> <p>përkruan përgatitjet mësimore si puna në çift ose në grup me qëllim zgjidhjen e përbashkët të një problematike ose të të zhvilluarit e përbashkët të opinioneve të ndryshme rreth një situatë.</p>	
<p><b>Pika të rëndësishme referimi</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detyra të strukturuar në grup me role dhe alternim rolesh</li> <li>• Lloje të «cooperative learning» (sipas principit «think, pair, share», d.m.th. punë në tri faza 1. Të menduarit individual 2. Formim i dy grupeve, diskutim, 3. Prezantim dhe diskutim i përfundimeve në klasë)</li> <li>• Mësimnxënie nëpërmjet mësimdhënies</li> </ul>
<p><b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punë në çift, punë në grup</li> <li>• Mësimnxënie e dyanshme ose në bashkëpunim</li> <li>• Puzzle në grup (krahaso 6 B, shembulli 1)</li> <li>• Sisteme specializimi, konferenca të të shkruarit, etj. Mbajtja parasysh edhe e pjesës krijuese</li> </ul>
<p><b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b></p>	<p>Të gjitha llojet e punës në çift ose në grup e deri tek rebusi në grup (krahaso 6 B, shembulli 1) ose lloje të tjera të të nxënit kolektiv, janë mjaft të dobishme për MGJP-në.</p>

<b>Në mësimin e projektuar</b>	
<p>Grupi punon për një qëllim të përbashkët (detyra, produkti përfundimtar). Ai planifikon mënyrën e të vepruarit dhe në mënyrë të orientuar përgatitet drejt objektivit. Këtu futen edhe projektet individuale.</p>	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gjetja e tematikave, përcaktimi i qëllimeve me pjesëmarrësit</li> <li>• Tutorim i përshtatur nga mësimdhënësit</li> <li>• Pasqyrim i punës dhe i procesit</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifikim së bashku i një udhëtimi ose ekskursioni me shkollën</li> <li>• Zhvillimi së bashku i një ekspozite</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	<p>Projektet e zgjatura që në shkollën fillore mund të zgjasin më shumë se një javë të tërë shkollore, me shumë gjasa për MGJP-në janë të vështira për t'u realizuar. Shembulli 2 në kapitullin 6 B është krijuar si një bazë por edhe si një mësim i një lloji të projektuar. Projektet e vogla janë sigurisht të realizueshme.</p>

<b>Puna/ veprimtaria e lirë</b>	
<p>Nxënësit ndjekin për një periudhë të caktuar (gjysmë ore në javë deri në një punë semestrale afatgjatë) interesat dhe tematikat e tyre, duke krijuar përvoja të reja dhe duke fituar njohuri më të thelluara.</p>	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tek hyrja të mundësohet një listë idesh me mundësitë e ofruara (propozim, këshillim në marrjen e vendimeve)</li> <li>• Mjedis mësimor motivues nëpërmjet materialeve të ndryshme</li> <li>• Tutorim i përshtatur nga mësimdhënësit</li> <li>• Shkëmbim i përfundimeve (produkte).</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ndjekje e tematikave të vetëkrijuar</li> <li>• Punime të formësuara (përgatitja, kërkimi, etj. i sekuencave të tematizuara me figura, pllakate, fotografi, shembuj etj.)</li> <li>• p.sh. punë semestrale, me projekt në shkollën 9-vjeçare</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	<p>Pavarësisht periudhës kohore të kufizuar të MGJP-së, kjo formë e procesit mësimor krijohet vetëm në raste të veçanta. Ajo kombinohet më së miri me formën e praktikave dhe projekteve, që duke marrë parasysh karakterin e saj tërheqës, duhet të bëhen edhe një ose dy herë në vit. Kjo mund të bëhet qoftë në formën e një aktiviteti të lirë të vetëzgjedhur (p.sh. për temën «nga jeta e gjyshërve tanë»), qoftë në formën e një «bufeje mësimore», tek e cila mësimdhënësi vë në dispozicion një sërë mundësish mësimore me lojëra të të mësuarit, libra, kompjutera, dëshmi të printuara si një mënyre vetëshërbimi të hapur.</p>



<b>Tek lojërat me role</b>	
Nxënësit luajnë në situata të vetëpërcaktuara ose të dhëna më parë.	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udhëzime të qarta të roleve</li> <li>• Dhënia e mundësisë së parapërgatitjes rreth roleve</li> <li>• Diskutim rreth lojës</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lojëra me situata problematikash dhe konfliktesh (përfshirë këtu edhe zgjidhjet)</li> <li>• Marrja përsipër e një roli tjetër (p.sh. një personazh nga historia)</li> <li>• Epilog të teksteve të lexuara, thellim i të kuptuarit të leximit</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	Shumë e përshtatshme për MGJP-në në të gjitha klasat. Sigurisht që mund dhe duhet të arrihet një diferencim i nivelit dhe një gatishmëri për ndihmë nëpërmjet udhëzimeve të roleve. Rolet mund të formulohen edhe nga vetë nxënësit.

<b>Tek lojërat me plan</b>	
Riluhet realiteti bazuar në situata dhe role të përcaktuara.	
<b>Pika të rëndësishme referimi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situata të mirësquara</li> <li>• Role të shpjeguara qartë</li> <li>• Analizim i ecurisë së lojës (nga ana e përmbajtjes dhe personale)</li> </ul>
<b>Shembuj rreth përdorimit të procesit mësimor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulim i realitetit (p.sh. vendosja e një emigranti në parlamentin e shoqërisë politike)</li> </ul>
<b>Mbajtja parasysh e MGJP-së</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Këshillohet të fillohet që në klasën e tetë</li> <li>• Kërkon shumë përgatitje për përshkrimin e roleve, të cilat duhet të shkruhen vetë ose të kërkohen në mjedisin rrethues.</li> </ul>

Nxënësit mund të motivohen nëpërmjet një variacioni të përshtatshëm dhe të kuptueshëm të qasjeve metodike. Sot, krahas formave të reja të të mësuarit, një faktor tjetër motivues janë edhe mediat e reja, të cilat ndihmojnë në fitimin e dijeve dhe në detyrat sipas niveleve (krahaso 6 B, shembulli 2. Të kërkuarit në internet).

**Megjithatë mund të ndodhë mjaft lehtë që pa-varësisht faktit se mund të punohet në mënyrë të shumëllojshme metodike, të mos arrihet një mësimnxënie e vërtetë e thelluar dhe e qëndrueshme. Një mësimnxënie efektive kërkon mbi të gjitha detyra nxitëse dhe sfiduese ndaj të mësuarit, si dhe nxënës të motivuar.**

## 5. Detyra mësimore të një cilësie të lartë

Në fund të fundit, nuk është vendimtare ajo që në pamje të parë mund të duket si një aktivitet, por mbi të gjitha një cilësi e dukshme e punimeve, motivimit dhe aktivizimit individual të nxënësve. Ky është një konstatim i bazuar në një kërkim të fundit nga John Hattie (2009). Në një analizë të gjerë të studimeve ndërkombëtare të efektivitetit ai parashtroi se, krahas faktorëve të nxënësve që shpjegojnë gjysmën e rezultateve të ndryshme, mësimdhënësit ose cilësia e mësimdhënies së tyre ka rëndësinë më të madhe për një mësimnxënie sa më të suksesshme (30%). Strukturat e dukshme, si përgatitjet metodike, janë më pak të rëndësishme nga sa shpesh pretendohet. Vendimtar është niveli i motivimit përse i përket punimeve, të cilat vendosen duke u përshtatur nga mësimdhënësi në strukturat metodike (krahaso këtu edhe kapitullin 3).

Në këtë kontekst, Reusser (2009) dallon strukturën sipërfaqësore të mësimdhënies nga ajo e thelluar. Me strukturë sipërfaqësore nënkuptohen tiparet e dukshme të mësimdhënies, si p.sh. veprimet metodike të dallueshme ose format e zgjedhura metodike të mësimdhënies dhe mësimnxënies. Nga ana tjetër, strukturat e thelluara synojnë të kuptuarit dhe të nxënësve të qëndrueshëm që, edhe pse u referohen veprimeve metodike, nuk janë gjithmonë drejtpërdrejt të dallueshme. Se cila është lidhja ndërmjet strukturës sipërfaqësore dhe asaj të thelluar, nuk është akoma plotësisht e shpjeguar. Megjithatë, ne mund të dalim në përfundimin se një zgjerim i formave të mësimdhënies ndihmon për një proces të vijueshëm dhe të mëvetësishëm të të nxënësve. Për këtë arsye, formulimi dhe krijimi i detyrave të mira të të nxënësve kërkon në çdo formë mësimore një konsideratë të veçantë.

Në këtë kontekst, detyrat e mira të të nxënit kanë rëndësi themelore. Në rastin më ideal, ato plotësojnë kriteret e mëposhtme (Reusser 2013):

- Ato fokusohen në bazat e një dege specialiteti dhe mundësojnë ndërtimin e dijeve të specifikuar sipas lëndëve.
- Ato janë të përfshira në kontekste kuptimplota, kanë një përdorim të lartë në përditshmëri dhe ngjallin kureshtjen (krahaso edhe kapitullin 5).
- Ato mundësojnë dhe përkrahin struktura të pavarura dhe përdorim të dijeve.
- Ato motivojnë në ndërthurjen e përmbajtjeve të të nxënit dhe që sjell një kuptim të thelluar të tij.
- Ato bëjnë të mundur trajnimin e strategjive të zgjidhjes së problematikave të të nxënit.
- Ato zgjidhen në bazë të nivele të ndryshme dhe për këtë arsye janë të përshtatshme si për nxënësit e mirë ashtu dhe për të dobët.
- Ato mundësojnë shumëllojshmëri qasjesh me mënyra të të menduarit dhe të të nxënit.
- Ato krijojnë kushtet për përjetimin e arritjeve të të nxënit nëpërmjet përpunimit të suksesshëm.

## 6. Përfundime

Shumë fëmijë dhe të rinj në MGJP nxjerrin nga mësimi i rregullt përvoja me forma të zgjeruara të të nxënit. Për këtë arsye është mjaft e rëndësishme për mësimdhënësit e MGJP-së, zgjerimi metodik i repertorit të tyre të të vepruarit. Kjo gjë ndihmon në afrimin e MGJP-së me mësimin e rregullt dhe formon një urë ndërmjet dy tipave shkollorë.

Prandaj nuk duhet të harrohet kurrë, se metodat ose format e të nxënit si të tilla nuk sjellin asnjëherë një të nxënë efektiv. Punimet, në të shumtën e rasteve në format e ndryshme të tyre mund të formulohen në mënyrë të atillë që të nxisin procese të individualizuara dhe të thelluara. Krahas metodave të shumëllojshme është përparësi edhe vëmendja ndaj përshtatjes përkatëse sipas qëllimeve dhe përmbajtjes së mënyrave metodike e cilësisë së detyrave të të nxënit. Dy shembujt mësimor në kapitullin 6 e konkretizojnë këtë gjë dhe ilustrojnë një qasje të mundshme në MGJP me forma të zgjeruara të mësimdhënies, mësimnxënies.

## Bibliografia

- Amt für Volksschule Thurgau (Hrsg.) (2013): Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick. Frauenfeld. (Download unter: [www.av.tg.ch](http://www.av.tg.ch) →Themen/Dokumente → Lern- und Unterrichtsverständnis).
- Assmann, Konstanze (2013): Methodenprofi. Kooperatives Lernen. Oberursel: Finken.
- Eckhart, Michael (2008): Zwischen Programmatik und Bewährung – Überlegungen zur Wirksamkeit des offenen Unterrichts. In: Kurt Aregger; Eva Maria Waibel (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg: Brigg, S.77–110.
- Friedli Deuter, Beatrice (2013): Lernräume. Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen. Bern: Haupt.
- Hattie, John A.C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. Oxon: Routledge.
- Keller, Martin (2009): Heutige Lehr- und Lernformen – oder: Vom Lehren zum Lernen. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich. Unveröffentlicht.
- Meyer, Hilbert (2011): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Reusser, Kurt (2009): Unterricht. In: Sabine Andresen, (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 881–896.
- Reusser, Kurt (2013): Aufgaben – das Substrat der Lerngelegenheiten im Unterricht. Profil 3/2013. Bern: Schulverlag, S 4–6.

(Paralelisht me temën «Përzgjedhja e formave të përshtatshme të mësimnxënies dhe mësimdhënies» krahasoni dhe projektet mësimore në kapitujt 4 B, 5 B, 7 B, 8 B, 9 B, 10 B, 11 B, 12 B!)

## 1. Kemail Çallaku:

### **Përdorim i formave të ndryshme sociale dhe mësimore në një leksion të dyfishtë rreth temës «Miqësia, paragjykime, bashkëjetesa», klasa 5–10.**

Kemail Çallaku është nga Kosova. Që prej 22 vitesh jeton në Gjermani (Arnsberg, Nordrhein-Westfalen) dhe ka 17 vjet që punon si mësues i MGJP-së shqiptare.

#### **Shënime paraprake**

Konteksti i leksionit të dyfishtë është puna rreth temës «(Bashkë-)jetesa në shkollë».

Grupi mësimor përfshin 15 vajza dhe 11 djem nga klasa e pestë deri tek e dhjeta. Nxënësit frekuentojnë me dëshirë MGJP-në dhe janë të motivuar edhe nëse mësimi i tij bëhet në orën e 7-të dhe të 8-të të mësimin të rregullt shkollor. Nivelet e rezultateve të nxënësve janë mjaft të ndryshme.

Tema e leksionit është e lidhur ngushtë me botën që na rrethon dhe me përvojat e nxënësve. Ajo i përshtatet më së miri trajtimit të formave komunikuese të të nxënësve. Mbi të gjitha dua të provoj formën mësimore të quajtur «Grup ekspertësh», tek e cila grupet e ndryshme të nxënësve fillimisht diskutojnë rreth një aspekti të temës dhe më pas në grupe të reja të përziera shkëmbejnë dijet e tyre.

#### **Qëllimet**

- Nga ana e përmbajtjes: Nxënësit duhet të grumbullojnë dhe të diskutojnë rreth përvojave të tyre të bashkëjetesës dhe të miqësisë, si edhe rreth paragjykimeve, problemeve dhe zgjidhjeve të tyre, duke i lidhur me vetë realitetin e tyre.
- Nga ana sociale: Nga vetë tema, por mbi të gjitha nëpërmjet punës së grupeve heterogjene duhet të mësojnë, mbështesin dhe përkrahin njëri-tjetrin.
- Nga ana gjuhësore: Mendimet e tyre rreth temave kërkuese mund të formulohen në mënyrë korrekte me gojë ose pjesërisht edhe me shkrim.
- Në lidhje me mënyrat dhe teknikat e të nxënësve: Nxënësit duhet të mësohen me forma dhe teknika të ndryshme të tij.

#### **Material**

Tekst leximi «Ani, pianistja» (Ani, die Pianistin), tekst plus fletë pune me pyetje dhe impulse rreth tij (nga gjuha shqipe, vëllimi 4, krahaso [http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha\\_4\\_maq\\_ok/27](http://issuu.com/e-ucebnici/docs/gjuha_4_maq_ok/27)).

## Ecuria e orëve të dyfishta

Koha	Përmbajtja	Forma e të nxënit/mësuarit
5'	Përsëritja, Hyrja: Informacion rreth temës me leksion të dyfishtë: Miqësia, paragjykimet, bashkëjetesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hyrja informative/Inputi</li> </ul>
15'	Përgatitje e një diskutimi në klasë: Nxënësit ndahen në tri grupe dhe secili nga grupet diskuton një nga impulset e mëposhtme dhe përgatitin me pika kryesore një prezantim të shkurtër (5 Min) me anë të një «pallakati» (A3): a) Çfarë kuptoj unë me miqësi? (Thellim/plotësim: Si do të ishte jeta pa miqësi?) b) Ku dhe si jam hasur me paragjykimet? (Thellim/ plotësim: A ekzistojnë grupe ndaj të cilëve unë kam paragjykimet, pse?) c) Cilat janë sipas mendimit tonë anëtarë pozitivë dhe negativë të bashkëjetesës së njerëzve me kultura të ndryshme?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Punë në grupe *)</li> <li>Diskutim, gjetja e një zgjidhjeje të përbashkët, krijimi i «pallakati»)</li> </ul> <p>*) Tek klasat e mëdha mund të ndërtohen për secilin impuls nga dy grupe!</p>
30'	Të tri grupet prezantojnë sipas radhës mendimet dhe «pallakat» e tyre (secili 5'); pas çdo prezantimi rreth 4' kohë për pyetje ose komente. Në fund sigurisht një përmbledhje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezantim i grupeve</li> <li>Diskutim me klasat</li> </ul>
<b>Pushim</b>		
25'	Ndërtimi i tri «grupeve ekspertësh» me 2–3 nxënës nga grupet e mësipërme a), b) dhe c). Detyra: 1. Punë individuale (5'): Mendoni rreth pyetjes: Çfarë të përbashkëtash kanë temat «miqësia», «paragjykimet» dhe «bashkëjetesa»? Mbani shënime. 2. Diskutoni në grup rreth mendimeve tuaja. Përpiquni t'i përmbledhni me disa fjali; hartoni së bashku një tekst me fjali të shkurtra rreth kësaj dhe shkruajeni në një fletë me madhësi A3. Gjeni titullin e përshtatshëm.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Punë individuale</li> <li>Diskutim në tri «grupe ekspertësh»*)</li> <li>Redaktim i përbashkët i tekstit</li> </ul> <p>*) Tek klasat e mëdha mund të formohen edhe 6 grupe ekspertësh.</p>
15'	Secili grup prezanton shkurtimisht tekstet e tyre, nxënësit e tjerë mund të bëjnë pyetje ose të komentojnë.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Prezantim i grupeve</li> <li>Diskutim në klasë</li> </ul>
10'	Të tri tekstet varen afër njëri-tjetrit. Mësimdhënësi jep impulset e mëposhtme për një diskutim në klasë: Vlen ajo çfarë keni shkruar posaçërisht për situatën tuaj këtu në vendin e ri, apo e ngjashme do të ishte edhe në vendlindjen tuaj? - Në fillim 2 minuta për t'u menduar në mënyrë individuale ose në grup pastaj - diskutim në plenum (mund të zhvillohet edhe herën tjetër) Detyra: Shkruajini mirë mendimet tuaja rreth këtij impulsi; sillni një tekst gjysmë faqe ose një faqe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflektim individual</li> <li>Bisedë në klasë</li> </ul>

## 2. Sakine Koç: Puna me forma të ndryshme të mësimdhënies/-nxënies në një kapitull mësimor rreth temës «Ditët e kremtimeve dhe të festave»

Sakine Koç vjen nga Turqia. Ajo jeton që prej pesë vitesh në Cyrih ku dhe punon prej një kohe të gjatë si mësues MGJP-së.

### Shënime paraprake

Ditët e festave në kulturën turke kanë një traditë të gjerë. Pjesa më e madhe e festave turke (Türk Bayramları) sjellin ndërmend ngjarje të rëndësishme të një niveli kombëtar. Për shembull, me datë 23 prill ne festojmë ditën kombëtare të pavarësisë dhe ditën e fëmijëve. Në mësimin e MGJP-së turke e festojmë këtë festë edhe në Zvicër çdo vit në pranverë. Festat fetare dhe ditët e kremtimeve nuk janë temë e këtij kapitulli; ato do të trajtohen në mënyrë të ndarë.

Kur bëhet fjalë për temat e festave dhe kremtimeve, janë të rëndësishme jo vetëm përvojat personale të nxënësve të kulturës turke dhe zvicerane, por edhe njohuritë rreth këtyre ditëve të kremtimit të të dyja kulturave. Tema i përshtatet mjaft mirë përdorimit të formave të ndryshme të të nxënësve si dhe qasjeve multikulturore.

Organizimi, kohëzgjatja: Kapitulli i mësimin për bëhet nga 5 leksione e gjysmë të ndara në tri javë. Në javën e parë nxënësit marrin në gjysmëorëshin e fundit «detyrën e hulumtimit» dhe organizohen. Në javën e dytë jepen të dy leksionet për punën e prezantimit të temës «festat dhe kremtimet». Në javën e tretë prezantimet mblidhen dhe vlerësohen.

### Qëllimet

- Nga ana e përmbajtjes: Nxënësit thellojnë njohuritë e tyre themelore rreth ditëve të festave dhe kremtimeve të kulturës turke dhe zvicerane. Ata krahasojnë ngjarjet në të dy kulturat dhe shkëmbejnë mendimet e tyre rreth të përbashkëtave dhe ndryshimeve, ndërkohë që zgjerojnë aftësitë e tyre multikulturore.
- Nga ana gjuhësore: Nxënësit thellojnë aftësitë e tyre në fushën e të shkruarit dhe të folurit (leximi dhe shkrimi, aftësitë e hasura). Ata do të aktivizohen rreth çështjeve të krahasimeve gjuhësore dhe të përkthimit (emërtimet e ditëve të festave dhe të kremtimeve) dhe ndërtojnë aftësitë e tyre mediati-ke (kërkimi në internet).

- Përsa i përket anës sociale dhe në lidhje me mësimnxënien e tyre, nëpërmjet përdorimit të qëllimshëm të ndryshëm të mësimnxënies/-dhënies, nxënësit zgjerojnë pavarësinë e tyre si dhe spekterin e tyre të formave bashkëpunuese dhe strategjitë e përvetësimit të njohurive. Për më tepër, rritet dhe motivimi i tyre.

### Material

Mësimdhënësi duhet të jetë informuar paraprakisht rreth këtyre festave dhe ditëve të kremtimeve në Turqi dhe në Zvicër (përfshirë këtu dhe festat lokale dhe të kantoneve) dhe të dijë se ku mund të gjendet informacioni përkatës për nxënësit (linket në internet).

Mësimdhënësi duhet të sigurohet që të gjithë nxënësit kanë qasje në internet me kompjuterat e tyre në mënyrë që të bëjnë kërkimet e tyre.

Për «hulumtimet» mes javës së parë dhe të dytë duhet të përgatiten fleta pune me detyra të qarta, të cilat përgatiten në bazë të tri niveleve përkatëse.

## Ecuria

Koha	Përmbajtja	Forma e mësimdhënies/nxënies
<b>Java 1, 30 minutat e fundit</b>		
30'	Mësimdhënësja informon për projektin hulumtues «Ditët e kremtimeve dhe festave në Turqi dhe në Zvicër». Ajo thekson përparësinë e burimeve të dy gjuhëve dhe kulturave. Mësimdhënësja shpjegon detyrat për kërkimin në internet që janë për t'u bërë për javën tjetër dhe thotë saktësisht se çfarë duhet të sjellin nxënësit herën tjetër. (Informacione, fotografi etj. për secilën nga ditët e kremtimeve dhe festave turke dhe zvicerane). Detyrat do të dorëzohen me shkrim në bazë të tri niveleve përkatëse. Sqarim i pyetjeve dhe çështjeve organizative (ndërtimi i grupeve dyshe, qasja e kompjuterave, strategji të kërkimit në internet etj.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Input i mësimdhënësit</li> <li>• Diskutim rreth sqarimit të pyetjeve dhe organizimit të punës</li> </ul>

<b>Koha midis javës 1 dhe 2</b>		
	Nxënësit kërkojnë në internet sipas detyrave në mënyrë individuale ose në grupe dyshe rreth ditëve të festave dhe kremtimeve turke dhe zvicerane.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kërkim/punë e pavarur, përdorimi i internetit dhe burimeve të tjera.</li> </ul>

<b>Java 2, leksion i dyfishtë</b>		
15'	Nxënësit informojnë rreth kërkimeve të tyre: çfarë shkoi mirë, ku pati probleme, çfarë duhet bërë tjetër? Reagimet e para të ndërsjella dhe udhëzime/këshilla të të mësuarit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informime të shkurtra, diskutime, reagime</li> </ul>
15'	Detyrat: a) Të përgatiten informacionet e mbledhura rreth ditëve të kremtimeve dhe festave turke dhe zvicerane për një prezantim të shkurtër (referat rreth 5 minutash, me pllakat A3 ose A2 me figura dhe tekst). b) plus të përgatitet një fletë pune ose pyetësor me 3–4 pyetje ose detyra. Të diskutohet së bashku se cilat kritere duhet të përmbushë referimi dhe fleta e punës (kërkesa të ndryshme sipas moshës specifike). Lista e këtyre kritereve duhet të varet në tabelën në mur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Input</li> <li>• Sqarim i përmbajtjes së pyetjeve</li> <li>• Diskutim i kritereve për referimet</li> </ul>
50'	Punë me përgatitjet/detyrat e prezantimit dhe të fletëve të punës. Mësimdhënësja ndihmon, këshillon dhe është e gatshme nëse nevojiten informacione të tjera.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punë e pavarur vetjake dhe punë në grup</li> </ul>
15'	Diskutim/sqarim i pyetjeve rreth prezantimit të javës tjetër, risqarim i detyrave dhe kritereve, sipas të cilave do të vlerësohen prezantimet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Input, diskutim</li> </ul>

<b>Koha midis javës 2 dhe 3</b>		
	Përfundim i prezantimeve (duke përfshirë pllakatin dhe fletën e punës).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punë individuale.</li> </ul>

<b>Java 3, leksion i dyfishtë</b>		
10'	Hyrje e shkurtër: ripërmbledhje e kritereve për prezantimet, sqarim i pyetjeve të fundit.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Input</li> </ul>
60'	Prezantimet, secila nga 5 minuta, plus afërsisht 5 minuta për pyetje dhe fletën e punës ose pyetësorin. Pas secilit prezantim, diskutim/vlerësim i shkurtër në lidhje me kriteret e vendosura më përpara. Nëse ka pak kohë në dispozicion, disa nga prezantimet do të mbahen në fillim të javës tjetër.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punë e pavarur individuale ose në grup.</li> <li>• Punë e përbashkët (fletë pune ose pyetësor).</li> </ul>
20'	Diskutimi përfundimtar: Të përbashkëtohet dhe ndryshimet (sipas llojit, edhe mënyrën sesi festohen) ditët e festave dhe kremtimeve në Turqi dhe në Zvicër. Rishikim i «projektit hulumtues». Vlerësim, si iu duk nxënësve.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bisedim me klasën</li> <li>• Vlerësim</li> </ul>

# 6C

## Impulse rreth refleksioneve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Cilat prej metodave mësimore njihni më mirë (duke u nisur nga arsimimi dhe praktika juaj e tanishme mësimore)? Mbani shënime dhe diskutoni në grup prej dy ose tre vetash se ku ruhen më shumë ose ndoshta më pak këto forma.
  2. Nga cili këndvështrim doni të thelloni programin tuaj metodik; cilat metoda dhe forma që përdoren dhe në mjedisin tuaj doni t'i njihni dhe t'i përdorni më mirë? Për t'u orientuar shikoni dhe format e ndryshme mësimore në kapitullin 6 A.4.
  3. Cilat shihni si mundësi konkrete për të ndërtuar programin tuaj metodik (pjesëmarrja në proceset mësimore të kolegëve të MGJP-së; leksione; diskutime)? Diskutoni me kolegët dhe hartoni të paktën një plan konkret.
  4. Planifikoni (më mirë në grup prej dy ose tre vetash) një ose më shumë sekuenca konkrete mësimore, në të cilën ju në 3–4 javët e ardhshme doni të provoni diçka të re metodike. Frymëzohuni edhe nga kapitulli 6 A.4 dhe shembujt e kapitullit 6 B. Realizoni planin dhe diskutoni rreth përvojave tuaja.
  5. Shihni edhe një herë modelin kubik në kapitullin 6 A.1 dhe rilexoni tekstin. Cilat prej tri fushave të diskutimeve ju duken të njohura dhe ju shkaktojnë ndonjëherë probleme gjatë procesit mësimor?
  6. Në fund të kapitullit 6 A.2 jepen tre katalogë me pyetje të dobishme rreth tri fushave të diskutimeve të modelit kubik. Zgjidhni tri ose më shumë pyetje që ju duken më interesante; mbani shënime dhe diskutoni rreth mendimeve tuaja.
  7. Në kapitullin 6 A.5 theksohet rëndësia e cilësisë së detyrave të të mësuarit për mësimin dhe suksesin e tij. (Kritere rreth detyrave të të mësuarit cilësor dhe të niveleve të larta i gjeni në katalogun e Reusser-it në fund të kapitullit 6 A.5) Mendoni dhe diskutoni a) shembuj të detyrave të të mësuarit nga praktika juaj e deritanishme, të cilat kanë qenë vërtet të suksesshme (stimuluese, produktive) dhe b) mundësisht detyra të të mësuarit cilësor me nivel të lartë, të cilat do të mund t'i jepnit në javët në vijim rreth temave tuaja aktuale.
-



# 7

## Pikat kryesore të metodikës dhe didaktikës aktuale në vendet e emigrimit II: Vlerësimi i rezultateve i orientuar drejt përkrahjes së nxënësve

### 7A

#### Teksti bazë

Christoph Schmid

### 1. Hyrje

Gjykimi, vlerësimi, rekomandimi, kontrolli, testimi, çmimi, përpunimi, certifikimi dhe vënia e notës janë veprimtari të përgjithshme shkollore, të cilat kanë një ndikim të madh tek nxënësi. Ato sjellin vlerësim dhe nxisin ambicien, shkaktojnë si gëzim dhe ankth, motivojnë dhe demoralizojnë, përkrahin sigurinë në vetvete dhe prishin vetëbesimin. Vlerësimet në shkollë u referohen procesit mësimor, detyrave, rezultateve, përparimit të të nxënësve dhe kryesisht vetë nxënësit. Në klasë mësuesit vlerësojnë nxënësit dhe anasjellas, sigurisht me mjete dhe përfundime të ndryshme. Gjithë pranimi dhe shumëllojshmëria e veprimtarive vlerësuese në shkollë janë të lidhura me vlerësime të ndryshme, me kërkesa të paplotësueshme, kontradikta, ideologji, grindje, paqartësi dhe shumë punë.

Për të qartësuar këto parime informon dhe teksti i mëposhtëm rreth postulateve dhe strukturave të përzgjedhura. Këtu përfshihen dhe komponentët e përzgjedhur pedagogjik të një perspektive pedagogjike vlerësimi në sektorin shkollor.

### 2. Të vlerësuarit si kulturë dhe art

Vlerësimi i dijeve dhe aftësive është si mësimdhënia e një arti por edhe më komplekse, sesa t'i konsiderosh si pikëpamje të zakonshme. Shembuj të kuptueshëm praktike, të cilat të verbojnë nga problemet e shumta të vlerësimit, ka me shumicë. Kjo gjë fillon që me fjalimin problematik të shoqërimit dhe vlerësimit të procesit mësimor. Mësimnxënia është një konstrukt mjaft kompleks që përfshin shumë heterogjenitet. Veprimtaria mendore i shpëton po ashtu perceptimit të drejtpërdrejtë, matjes, gjykimit si edhe shoqërimit. Shqisat zbulojnë pjesërisht aftësitë dhe veprimtaritë e të nxënësve si dhe emocionet përkatëse. Në përdorim tregues për të nxënësit dhe të të mësuarit. Për këtë arsye, numri i madh i treguesve potencialë duhet të kufizohet dhe të thjeshtohet masivisht.

**Gjatë vlerësimit, një dilemë e madhe është rregullimi dhe reduktimi i njëkohshëm i perceptimit. Kujt duhet t'i drejtohet vëmendja e përhershme që është shumë e kufizuar? Dhe si duhet vlerësuar ajo gjë që shkëput perceptimin?**

Natyra fragmentuese me të cilën mjaftohemi në gjatë praktikës, nga pikëpamja e korrektesisë dhe e përpikmërisë së vlerësimit është me pasoja më të rënda sesa gabimet e tematizuara shpesh të perceptimit ose tendencat e deformuara perceptuese si për shembull efekti përshëndetës, tek i cili vlerësimi i një tipari mbart në mënyrë jo të dukshme karakteristika të një tipari tjetër. Një tjetër shembull është dhe efekti i njëpasnjëshëm, që sjell atë që vlerësimet e mëparshme padashur të ndikojnë në rezultatet pasuese.

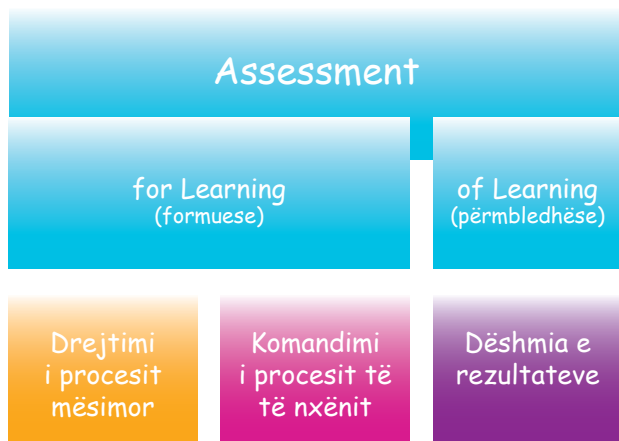
Mënyrat e vlerësimit në përditshmërinë shkollore janë pjesë e formave të marrëdhënies me fëmijët dhe të rinjtë. Kështu ajo është pjesë e kulturës dhe shpreh norma, që në demokraci vendosen nëpërmjet qytetarëve (shih p.sh. Drejtoria për Arsimin e Kantonit Cyrih, 2013). Kushtet e veprimeve mund të analizohen shkencërisht, por udhëzimet e veprimeve nuk mund t'i ngarkohen shkencës. Pohimet e parashkruara nuk duhet të ngatërrohen me ato shkencoret. Diçka e mirë do të ishte kompromisi në një diskurs të hapur.

### 3. Fusha problematike e përkrahjes dhe përzgjedhjes

Mësuesit kanë një detyrim të dyfishtë: ndaj fëmijës ose të riut dhe ndaj shoqërisë. Në këtë kontekst flitet shpesh për kontradiktë midis përkrahjes dhe përzgjedhjes. Në shërbim të shoqërisë, mësime të certifikojnë rezultatet e të nxënësve në dëftesë me një notë dhe kështu ndihmojnë në seleksionimin e tyre. Vlerësimet e rezultateve, gjykimet e renditjeve dhe rekomandimet për karrierën arsimore ndikojnë në mundësitë e punësimit. Që këto vlerësime të mund të përdoren si informacione për paralajmërime të karrierës, që në të vërtetë duhet të shërbejnë vetëm për zhvillimin më të lartë të veprimtarisë mësimore dhe kushteve të të nxënësve, lidhet konstatimi primar që ka për detyrë përkrahjen ndaj secilit nxënës, me procesin e funksionit të përzgjedhjes. Në terrene të zgjeruara të konvertimeve të rëndësishme jo rrallëherë perceptohet si «shpata e Demokleit».

### 4. Funksionet e vlerësimit

Vlerësimet (assessments) ndër të tjerash duhet të motivojnë dhe të vendosin disiplinë. Për këtë dallohen lehtësisht një duzinë e tërë funksionesh dhe qëllimesh të ndryshme (Schmid, 2011, fq. 239). Në varësi të funksionit mbartja merr një kuptim tjetër dhe mënyrat dhe format e të vepruarit ndryshojnë. Për një ide të përgjithshme ndihmon përqendrimi në dy deri në tri funksione kryesore (shih poshtë ...).



#### Funksionet kryesore të vlerësimit

Themelore është nëse vlerësimi i shërben përmirësimit të të nxënësve (assessment for learning), apo që në këtë duhet të vlerësohet se çfarë dijet dhe aftësi disponon dikush (assessment of learning). Kur bëhen vlerësimet, duhet që pjesëmarrësit të jenë të informuar rreth kësaj nëse do të zhvillohet me këtë proces mësimor dhe aftësitë e të nxënësve ose do të evidentohen

rezultatet vetjake (kompetencat) si dhe duhet të dëshmojnë. Parimisht këshillohet: më shumë vlerësim formues i orientuar drejt përkrahjes «Assessment for learning» dhe më pak «Assessment of learning». Arritja e mirë e aftësive të dëshiruara duhet të mbetet kryesore. «Assessment of Learning» përmbledhëse mundet me të vërtetë të nxënësve dhe motivojë konkurrencën, por mund të ketë dhe pasoja negative përsa i përket të sjellurit social, të të nxënësve si dhe të zhvillimit të personalitetit.

Me dallime të pakta ndërmjet tyre mund të përkrahin tri funksionet e mëposhtme:

#### • Vlerësim formues:

Synon drejtimin sa më të mirë të veprimtarive të mësimeve dhe -nxënësve të njohurive paraprake, strategjive të të mësuarit, qëllimeve, nevojave dhe interesave të nxënësve.

#### • Vlerësim përmbledhës:

Evidenton dhe dokumenton të dhëna rreth gjendjes së njohurive të nxënësve në fund të një kapitulli ose periudhe mësimore.

#### • Vlerësim paralajmërues:

Jep të dhëna rreth ndarjes së tipeve të caktuara shkollare dhe bën paralajmërime për karrierën akademike.

(sipas Allal, 2010, fq. 348)

Një shembull tipik i vlerësimit të përgjithshëm është nota e përgjithshme që mësimeve të MGJP-së shënojnë në fund të semestrit në vërtetimin zyrtar të shkollës ose në dëftesë. Kjo formë vlerësimi karakterizon vende-vende klimën në shkollë sidomos përsa i përket garës dhe konkurrencës. Me pasoja më të rënda janë parashikimet negative të bëra para kohe. Mësimeve duhet të ushtrojnë nëpër shkollat fillore vetëpërmbytje maksimale. Vlerësimet paralajmëruese janë subjekt i gabimeve vetëm në një masë të kufizuar dhe i gabimeve të pashmangshme në shkollë.

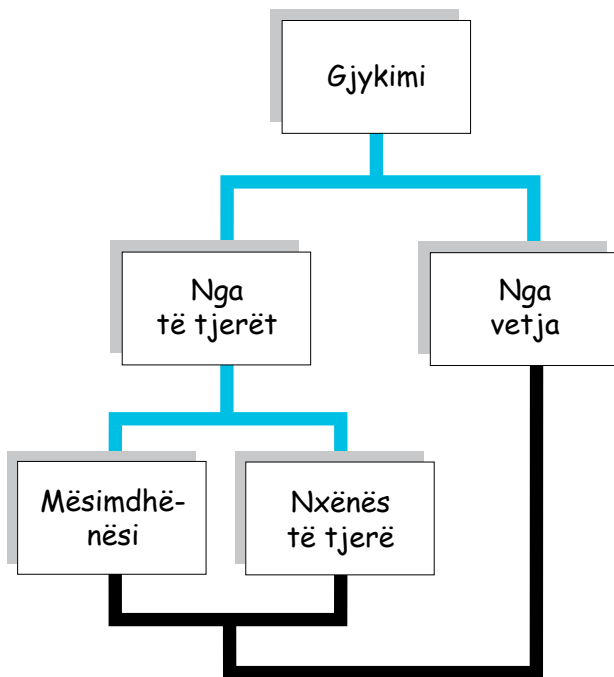
**Nëse është e mundur dhënia e ndjesisë tek nxënësve që aftësia e të vlerësuarit përparon në mësimeve të tyre, atëherë qëllimi kryesor është arritur. Kjo gjë jep vlerësim formues (lat. «formare»: formim, krijim).**

Ajo është e lidhur ngushtë me konceptet e vetërregullimit dhe të mendimit (Metakognition), ku bëhet fjalë për mbikëqyrjen, kontrollimin, vlerësimin, rregullimin dhe drejtimin e sjelljeve përkatëse (të të nxënësve). Vlerësimet formuese ndihmojnë në një kuptim të gjerë të rregullimit të të nxënësve: Reagimet, vetërregullimi, rregullimi nëpërmjet ndihmës së të tjerëve ose të atyre vetë (bashkërrregullim), rregullimi nëpërmjet

përzgjedhjes së detyrave të përshtatshme të të nxënit, konteksteve dhe teknologjisë së të mësuarit. Vlerësimi formues është i lidhur ngushtë me rregullimin e të perceptuarit, emocionet, motivimin dhe të sjellurit dhe përmirëson krahas aftësive të të nxënit, edhe aftësitë vetërregulluese, metakognitive dhe strategjike në të mësuar.

## 5. Format e vlerësimit

Përvoja shkollore e përditshme përfshin dhe përvojën që të vlerësohemi jo vetëm nga të tjerët, por edhe nga vetja. Mbase dhe shkolla është ai vend ku përjetohe vlerësimet e shpeshta të shumëllojshme. Bashkëveprimi i formave të ndryshme (shih poshtë ...) është kështu qendror nëse mbështetet pjekuria, mbrohet individualiteti dhe sistematizohet dhe intensifikohet e nxëna.



**Në të ardhmen, të dyja format e vlerësimit në shkollë nëpërmjet nxënësve të tjerë (Peer-Assessment, Peerfeedback) si dhe gjykimit nga vetja do të luajnë një rol madhor.**

Kjo gjë lidhet ngushtë me një mënyrë praktike jo shumë të theksuar nga ana autoritare si dhe me format e hapura mësimore, në të cilat fëmijët dhe të rinjtë mësojnë gjithmonë e më shumë si në mënyrë të pavarur edhe në mënyrë kolektive në grup e ndonjëherë edhe me mosha të ndryshme. Tek të mësuarit e vetëpërcaktuar lind nevoja e perceptimit të vlerësimeve të qarta dhe të vetëdrejtimit e pikërisht në të gjitha fazat e procesit të të nxënit (Schmid, 2014, fq. 313): 1. Orientimi, qëllimi (gjykimi i pritshmërive, vlerësimi i rëndësisë dhe përpjekjeve të të mësuarit). 2. Planifikim dhe përgatitje e të mësuarit (gjykimi i përvojave të mëparshme të të nxënit, ruajtja e rrugëve të mundshme të të nxënit). 3.

Zhvillimi i hapave dhe veprimtarive të planifikuara të të mësuarit (vlerësimi i strategjive të të nxënit, ruajtja e motivimit) dhe 4. Vlerësimi i suksesit të të mësuarit, vështrim dhe rikujtim (vetëvlerësim, gjykim i rezultateve të të nxënit).

## 6. Shkalla e vlerësimit dhe normat që lidhen me të

Kush vlerëson, sjell variante të reja në lojë:

- a) Dije dhe aftësi të zotëruara më parë.
- b) Kuptimin e plotë të një fakti, realizim shembullor dhe ideal të një zotësie ose
- c) rezultatet e tjetrit

Për këtë arsye janë në fokus fakte të ndryshme:

- **Norma individuale:**

Krahasim i rezultateve të tyre të mëparshme. Shkalla e lidhjes është ndërindividuale dhe lidhet me përparimin e të nxënit.

- **Norma objektive:**

Lidhje me aftësitë dhe nivelet e aftësive. Norma është e orientuar nga kriteret, qëllimet e të nxënit dhe aftësitë, gjithashtu është e programuar dhe e lidhur me kurrikulën mësimore absolute. Shkalla e të nxënit renditet dhe krahasohet me një aftësi të përkufizuar. Një shembull për këtë janë gjashtë nivelet e zotërimit të gjuhës (A1 deri në C2) të Kuadrit të Përbashkët Evropian për Referimin e Gjuhëve (GER).

- **Norma sociale:**

Krahasimi me rezultatet e tjetrit. Tek kjo mënyrë e fortë konkurruese e vlerësimit, kuadri i lidhjes është ndërindividual, më e shumta një klasë ose grup më i madh mësimor. Vendimtar për vlerësimin është pozicionimi në rang.

Vlerësimi krahasues midis personave është një sipërmarrje mjaft delikate dhe e dyshimtë nga ana etike me potencial jomotivues, aspak për t'u mbivlerësuar.

## 7. Përkrahja dhe përdorimi i vetëvlerësimit

Vetëvlerësimi ngjan si një pjesë qendrore e të mësuarit të vetëpërcaktuar dhe autodidakt. Ai tregon një fushë të rëndësishme të aftësive metakognitive. Vetëvlerësimet zhvillohen në mënyrë automatike dhe zotësitë e vetëvlerësimit përftohen në mënyrë të pavëmendshme dhe të pavetëdijshme, pra jo drejtpërdrejtë. Vetëvlerësimi lind konceptet individuale të shkollimit dhe zhvillohet në mënyrë moderne si shumë kompozita të tjera me «vetë», si p.sh. vetëpërgjegjësi dhe vetëreflektim. Ai pasqyron gjithashtu forma të larta partneriteti të marrëveshjeve të përbashkëta në shkollë dhe arsimim dhe është në harmoni me ditaret klasik didaktik të të mësuarit, dosjet, planifikimin javor të procesit mësimor dhe të punës së lirë. Përkundrejt të gjitha kuptimeve të shumta pozitive, vetëvlerësimi është diçka me rrengje. Mjaft lehtësisht mund të futen dyvalencat, kundërshtitë, mbingarkesa, koha e humbur, joefikasiteti, marrja nën tutelë dhe sidomos shtypja. Për shembull, vetëvlerësimi në rezultatet shkollore nën mesatare mund të qasi forma të vetëdeklimit, vetëgjyqimit dhe të vetëpërlëvizjes.

**Vetëvlerësimi është i rëndësishëm për marrjen përsipër të përgjegjësisë, vetëkontrollit, pavarësisë nga të tjerët dhe për zhvillimin e autonomisë.**

Aftësitë për vetëvlerësim shfaqen në mënyra shumë të ndryshme. Vetë studentët tregojnë lodhje, pamundësi për të vlerësuar, nëse p.sh. ata e kanë kuptuar diçka saktë ose nëse ata zotërojnë premisa të caktuara të të nxënësve. Pavarësisht se vetëvlerësimi duhet të mbështetet qëllimisht, mungon një kurrikul përkatëse. Deri tani kemi në dispozicion vetëm një bazë relativisht të kufizuar empirike rreth teknikave të suksesshme të vetëvlerësimit në shkollë.

## 8. Orientimi ndaj kriterëve, si parim themelor

Esenciale për vetëvlerësimin janë kriteret: «Tek vetëvlerësimi i orientuar ndaj kritikës nxënësit sigurojnë të dhëna lidhur me rezultatet dhe ecurinë e tyre. Ata i lidhin këto të dhëna me kritere, qëllime ose standarde të përkufizuara qartë dhe e drejtojnë të mësuarin e tyre të mëtejshëm në vrotimet e fituara». (sipas Andrade & Valtcheva, 2009, fq.12). Listat orientuese me kritere të niveleve të ndryshme (të ashtuquajturat Scoring Rubrics) mund të ofrojnë shërbime mjaft të mira. Megjithatë, jo të gjitha llojet e shembujve të këtyre listave të kontrollit të të mësuarit, mund të jenë të vlefshme. Kriteret e hollësishme dhe nivelet e mirëdiferencuara të zbatimit duhet medoemos të jenë përshkruar qartë. Në rast se ka mungesë të niveleve, atëherë kemi të bëjmë me lista të dobëta vlerësimi

(«Rating Scales»). Nxitja e motivimit dhe e të nxënësve të orientuar me qëllim, si edhe lehtësimi i vetëvlerësimit dhe feedback-ut nëpërmjet mësimdhënësve ose nxënësve të tjerë rregullojnë vetëm listat orientuese të kriterëve të qarta dhe të përshkrimeve të përpunuara të niveleve.

**Është e dobishme sigurisht nëse kriteret e vlerësimit zhvillohen bashkërisht me nxënësit dhe përshtaten në mënyrë individuale. Në mënyrë joproduktive veprojnë shkallët sipërfaqësore, të mbipërgjithësuara, të paqarta dhe të gabuara.**

Pavarësisht përdorimit të kriterëve, praktikimi i vetëvlerësimit është më nivel të lartë. Kompetencat që synohen duhet të ndërtohen në mënyrë jo të drejtpërdrejtë dhe, nëse është e mundur, duhet që pritjet të përkufizohen bashkërisht qartazi. Hapat pasardhës të praktikës mund të planifikohen mirë. Edhe vetëkorrigjimet përbëjnë një sfidë të madhe për nxënësit. Mbi të gjitha, nxënësit jo shumë të përparuar duhet të orientohen me kujdes përpara i përket vetëvlerësimit dhe të ndihmohen që ta përdorin në mënyrë të suksesshme. Prandaj këto nuk duhet të zhvillohen vetëm në fund të një sekuence të të nxënësve, por gjithashtu edhe në fillim e gjatë zhvillimit të një procesi të tillë. Nuk këshillohet që vetëvlerësimet të përdoren për një vlerësim me notë. Certifikimi në dëftesë është diçka që i përket vetëm mësimdhënësit.

## 9. Portofolio për më shumë dëshirë ndaj të mësuarit

Në vitet e fundit portofoliot janë bërë diçka mjaft popullore. Ato ofrojnë mundësi të shumëllojshme për ushtrimin e vetëvlerësimeve si dhe të reflektimit sistematik të mënyrave, përvojave, sukseseve, vështirësive dhe strategjive. Shkurtimisht, portofoliot janë «një lloj sistematik i rrugës së mbledhjes dhe dokumentimit të proceseve të të nxënësve, shembujve të rezultateve personale dhe të stilit vetjak të të mësuarit» (Paris & Ayres 1994, fq. 167). Parimisht, portofoliot mund të përdoren si për vlerësimin e suksesit të të nxënësve (Assessment of Learning), edhe për përmirësimin e tij (Assessment for Learning), më përparësi por jo për të dyja njëkohësisht. Portofoliot prezantues (portofoliot e pasqyimit) u nënshtrohen kufizimeve të forta. Ato vërtet ofrojnë një fushë ushtrimesh për vlerësime përmblendhëse të diferencuara, por mundësohen si zëvendësim për veprime objektive dhe të thjeshta për t'u vlerësuar (teste dhe kontrole të të nxënësve) dhe janë jo shumë bindëse. Kur punët e mira nuk zënë vend qendror, por zhvillimi dhe të nxënësve gjatë kohës (portofoliot e zhvillimit, procesit dhe të punës), shfaqet për vlerësimin formues një tjetër fushë dhe fantazive didaktike nuk u vendosen kufij. Përpara i përket përdorimit sistematik në mësim dhe të një klime të mirëbesueshme, portofoliot mund të bëhen instrumenta nxitës dhe komunikimi. Por, gjatë praktikës nuk duhet të shuhet të gjitha

shpresat që kanë të bëjnë me to (Allemann-Ghionda, 2002; Lissmann, 2010). Në studimet e vlefshme për ndikimin, dobinë e vlerësimit të ecursisë të të nxënësve shfaqet mangësia midis marrëdhënies me vështirësitë e të nxënësve dhe nxitjes së strategjive të saj. Studim ky i bërë nga Portofoli Evropian i Gjuhëve (ESP; Giudici & Bühlmann, 2014).

## 10. Aftësia për të vlerësuar dhe certifikuar (Performanzassessment)

«Aftësia drejtuese e një automobili» nuk mund të provohet vetëm nga evidentimi i dijeve teorike mbi drejtimin e mjetit në qytet, por vetëm mbi bazën e një udhëtimi nëpër qytet. Prodhi i produkteve, shfaqjet, ekspozitat, përcaktimi i cilësisë së ujit: detyrat e përditshmërisë me bazë praktike dhe zbatimi kërkohen nëse aftësitë relevante janë në qendër të saj.

**Aftësitë, zotësitë pra kompetencat kudo ku janë të mundura mund të vlerësohen për nga forma në të cilën ato kërkohen jashtë shkolle. Vlerësimin «autentik» kushtëzon edhe kontekstet e situatave të provuara.**

Një shembull i mundshëm për MGJP-në: Nxënësit (nga klasa 4–6) patën detyrën e dokumentimit në një pllakat të tre shembujve për bashkëjetesën e gjuhëve dhe kulturave të ndryshme në mjedisin e tyre, tre shembuj të situatave me konflikt të lidhura me këtë dhe paraqitjen e zgjidhjeve të mundshme (nga klasa 6–9). Në fund, përfundimet e kësaj detyre do të diskutohen dhe vlerësohen me notë mbi bazën e kriterëve të qarta, të përcaktuara dhe të deklaruara më parë.

## 11. Minimizimi i efekteve anësore të padëshiruara

Qëllimi i formimit dhe kërkesat ndaj kompetencave të planeve mësimore nuk janë përshtatja e testeve dhe kontrollit të të nxënësve, por procesi i verifikimit të kurrikulës. Aftësitë dhe zotësitë, ashtu siç përdoren edhe vetë në jetë, të kuptuarit, zhvendosjet dhe ato që janë qendrore në një proces mësimor, duhet të portretizojnë verifikimet e kompetencave. Më pas këto mund të zhvillohen pozitivisht në procesin mësimor dhe në të nxënësve, nëse i referohen thelbit të të mësuarit dhe të kualifikuarit. Parimisht duhet që çdo veprim i vlerësimit (Assessment) të përputhet dhe të harmonizohet me qëllimet e procesit mësimor (Curriculum) dhe të aftësive të të nxënësve («Alignment»).

Gjatë vlerësimit shpesh humbet ideja se rezultatet e nxënësve varen masivisht nga raportet ekonomiko-kulturore, nga mjedisi social, shkolla, mësimdhënësit, prindërit, nxënësit e tjerë dhe nga aktorë të tjerë. Rezultatet e një individi nuk izolohen nga përcaktorë të mjedisit të tij. Kjo përfshin në një masë të gjerë një pjesë të nxënësve të MGJP-së, që për shkak të prejardhjes emigruese, prejardhjes arsimore të prindërve dhe të «gjuhës së huaj» të tyre, shpesh kanë vetëm mundësi të kufizuara. Një ndjeshmëri e mëtejshme duhet të konsiderohet. Në shumë vende vlerësimi i suksesit të të mësuarit («Assessment of Learning») kthehet në kërcënim për mbytjen e vlerësimit të orientuar nga përkrahja të të mësuarit («Assessment for learning»). A kanë nxënësit në përgjithësi kohë të mjaftueshme për të mësuar me produktivitet? Kur me të vërtetë munden, a mund të tregojnë diçka, apo duhet të turpërohen në mënyrë të vazhdueshme me detyra të të testuarit, kur ndërkohë është e qartë se nuk mund t'i zgjidhin? Të dëshirueshme janë kontrollat e të mësuarit që nxisin interesin e nxënësve dhe që motivojnë për të mësuar diçka të re.

Për certifikimin dhe vendosjen e notes, është e nevojshme ajo që secili fëmijë dhe i ri është vërtet i aftë të bëjë, pra kompetencat që i zotërojnë mjaft mirë prej kohësh. Futjet e vlefshme si «diagnostikim i statusit» janë pohime të hapave të mëtejshme të zhvillimit dhe qëllimet pasardhëse të të mësuarit.

**Esenciale është zhvillimi afatgjatë i kompetencave. Kur bëhet fjalë për MGJP-në sigurisht bëhet fjalë në radhë të parë për kompetencat në fushata) zotërimi i gjuhës së parë, b) përfundimi i dijeve të kulturës së prejardhjes dhe c) përfundimi i kompetencave përsa i përket orientimit në situata shumëgjuhëshe, multikulturore të vendit të emigrimit (krahajo këtu kapitulli 1 dhe 2).**

Një mori ngatërrimesh të minikompetencave të çfarëdoshme duhet të mënjanohet. Fokusimi tek ecuritë e të nxënësve si dhe vlerësimi i tij me shtruarjen e detajave të përditshme, që mundësojnë reagime mjaft ndihmuese për një të mësuar të mëtejshëm, janë pjesë e kulturës së vlerësimit, që i përshtatet një kulture të të nxënësve aktual dhe stimulojnë një nxitje të shkollimit. Këtu përfshihen më së fundmi përfshirja e nxënësve tek zhvillimi i kontrolleve të të mësuarit, vlerësimi kritik dhe kujdesja ndaj kushteve të të mësuarit tek vlerësimi i rezultateve njësoj si mënjanimi i çdo stereotipi të të nxënësve. Një drejtim i zgjuar i dilemave duhet me qëllim që procedimi i verifikimit të mos sjellë ngushtim të kurikulës të lehtëauditueshme dhe të krijimit të një ndjesie jo negative vetërespekti që çon në perceptimin, njohjen dhe mbrojtjen e paktë të cilësive individuale.

## Bibliografia

- Allal, Linda (2010): Assessment and the Regulation of Learning. In: Penelope Peterson; Eva Baker; Barry McGraw (Eds.): International Encyclopedia of Education. Vol. 3. Oxford: Elsevier, S. 348–352.
- Allemann-Ghionda, Christina (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Heinz Rhy (Hrsg.): Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Andrade, Heidi ; Anna Valtcheva (2009): Promoting Learning and Achievement through Self-assessment. *Theory Into Practice*, 48, 12–19.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2013): Beurteilung und Schullaufbahnentscheide. Über das Fördern, Notengeben und Zuteilen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (downloadbare Broschüre).
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Lissmann, Urban (2010): Leistungsbeurteilung gestern, heute, morgen. In: Günter L. Huber (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Juventa, S. 2–41.
- Nüesch Birri, Helene; Monika Bodenmann; Thomas Birri (2008): Fördern und fordern. Schülerinnen- und Schülerbeurteilung in der Volksschule. St. Gallen: Kantonalen Lehrmittelverlag. Link: [edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf](http://edudoc.ch/record/32505/files/foerdernfordern.pdf)
- Paris, Scott G.; Linda R. Ayres (1994): *Becoming Reflective Students and Teachers With Portfolios and Authentic Assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schmid, Christoph (2011): Beurteilen. In: Hans Berner; Barbara Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 235–266.
- Schmid, Christoph (2014): Abschied von der Schwachbegabtenpädagogik. Handlungsmöglichkeiten im Bereich Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. In: Reto Luder; André Kunz; Cornelia Müller Bösch (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der Pädagogischen Hochschule Zürich, S. 303–331.

## 1. Dragana Dimitrijević: Udhëzues vlerësimi për një gjykim transparent dhe sipas kriterëve. Shembull

Dragana Dimitrijević vjen nga Beogradi, Serbia. Ajo punon që prej vitit 1999 në kantonin e Cyrihut si mësuese e MGJP-së serbe.

Së bashku me nxënësit kemi zhvilluar një udhëzues vlerësimi për fusha të ndryshme pune (p.sh. mbajtja e referimeve, leximi i diçkaje para klase, shkrimi i një teksti aventuresk etj.). Për këtë gjë më frymëzuan

udhëzuesit e vrojtimit të materialit mësimor «Sprachland», i cili përdoret në shumë kantone zvicerane për klasat nga 4-6. Ishte i rëndësishëm për mua zhvillimi bashkë me nxënësit i udhëzuesit, me qëllim që ata t'i krijojnë dhe kuptojnë kriteret në fjalë.

Udhëzuesit i përdora me klasën, në mënyrë që nxënësit të zhvillonin aftësinë e kritikës dhe të vrojtimit, gjithashtu më nevojiten edhe për vlerësimet e mia personale.

Udhëzimet e formuara janë të ndara mirë sipas niveleve: me «I» janë shënuar kriteret e thjeshta, të cilat mund të plotësohen edhe nga nxënësit e vegjël, më pas vijnë pikët e tjera për moshën dhe nivelin përkatës mesatar dhe të lartë (të shënuar «II» dhe «III»).

### Shembull i udhëzimit të vlerësimit për referimet (mund dhe duhet të ndërtohet)

Emri dhe klasa e nxënësit. Data:					
Tema e referatit:					
Kriteri	I pamjaftueshëm	Pothuajse i mjaftueshëm	Mirë	Shumë mirë	Shënime
Informim i qartë, kuptohet se për çfarë bëhet fjalë (I–III)					
Hyrje interesante, lind kureshtja se çfarë do të vijë më pas (II–III)					
Përmbajtja është e kuptueshme (I–III)					
Strukturë e qartë, transparente (III)					
Tek ilustrimet futen edhe fotografitë, muzika, objekte, etj. (II–III)					
Në fund ka një përmbledhje me pikat kryesore (III)					
Ka një fletë pune, një pyetësor ose një diskutim rreth referimit (II, III)					
Referimi është mbajtur me zë mjaftueshëm të lartë dhe është i kuptueshëm (I–III)					
Referimi është i larmishëm dhe jo monoton (II, III)					
Kontakt i mirë pamor me publikun (II, III)					

Një alternativë mjaft e mirë, selektuese dhe formuese për katër kolonat (nga «e pamjaftueshme» deri tek «mirë») do të ishin përkatësisht vetëm dy kolonat: «Kjo gjë më pëlqeu shumë në referimin tënd» (mak-

simumi shënimi i katër kriterëve) dhe «Herën tjetër ki më shumë parasysh këtë pikë» (maksimumi shënimi i dy kriterëve).



## 2. Aida Haziri: Komente të diferencuara si bazë për punën e synuar të mëtejshme

Aida Haziri vjen nga Elbasani i Shqipërisë. Ajo jeton në Londër që prej 16 vitesh, ku që prej vitit 2004 punon si mësuese e MGJP-së shqiptare. Nxënësja Amanda B. frekuenton klasën e katërt të MGJP-së shqipe.

**Koment i ushtrimit të përkthimit të ilustruar më poshtë** (komenti vlen edhe për pjesët e tjera të provimit, që i përkasin këtij përkthimi):

Ke bërë një punë të mirë.  
Herë tjetër ki parasysht pikat e mëposhtme:

- Përdorimi i thonjzave (« »).
- Përdorimi i shkronjës së madhe në fillim të fjalës (Janar, etj).
- Fjalja fillon me shkronjë të madhe.

• Përdorimi i dypikëshit: vetëm në rastet kur duam të bëjmë një listë ose të numërojmë diçka.

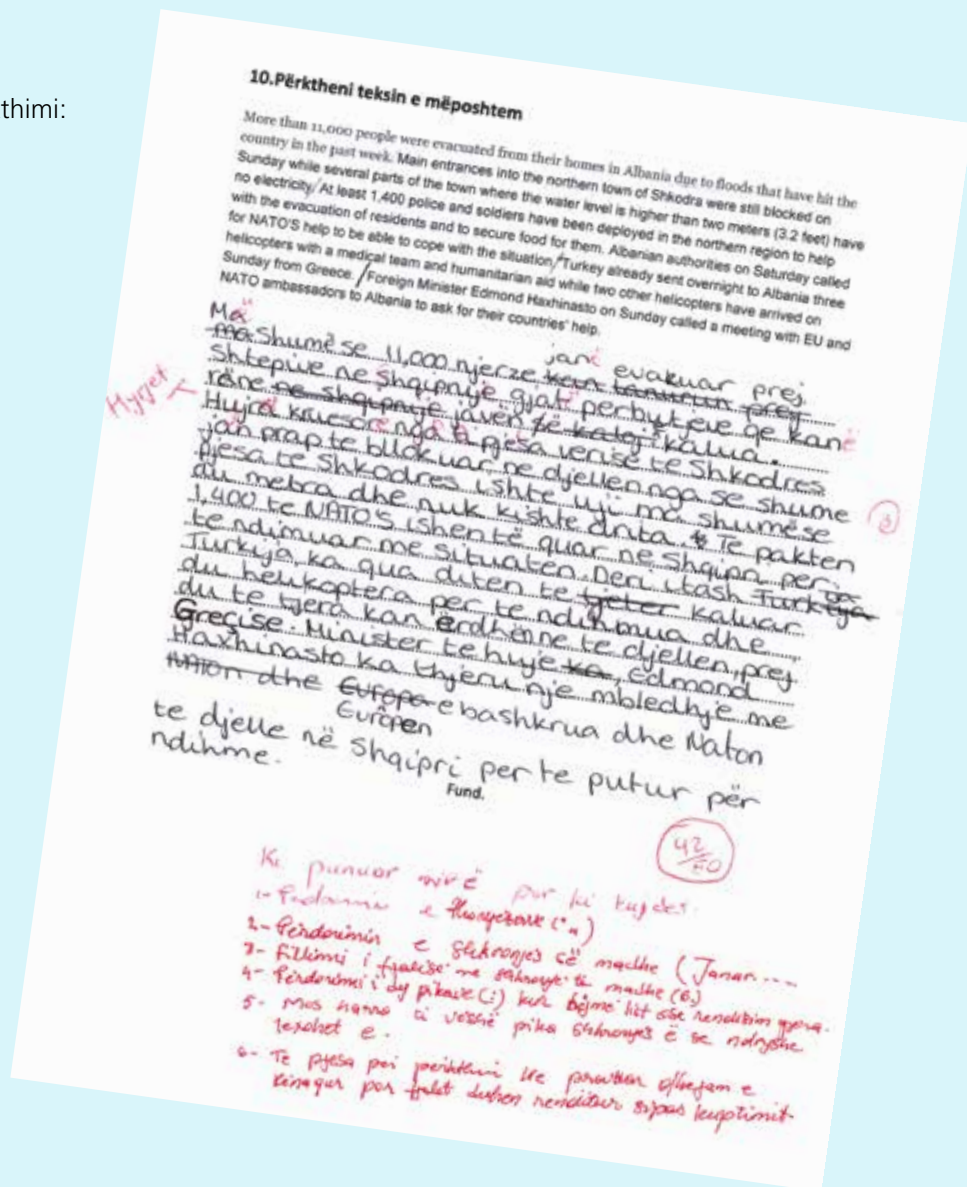
• Mos harro pikat mbi ë, sepse ndryshe lexohet e.

• Jam e kënaqur me përkthimin tënd. Por ki parasysht që fjalët (edhe në shqip) kanë një radhë kuptimore.

### Hapat e mëposhtëm të punës së mëtejshme i diskutoj me nxënësit gojarisht:

- Në cilat nga tri pikat e komentit tim ke dëshirë të vazhdosh të punosh?
- Të propozoj ushtrimin e mëposhtëm: ... (p.sh. shkruaj vetë një tekst të shkurtër, në të cilin të jenë vendosur saktë të paktën 5 thonjza. Shkruaj një lajm të shkurtër, në të cilin secila fjali të fillojë saktë me shkronjë të madhe (shënoje këtë me të kuqe). Një tekst të shkurtër përktheje nga anglishtja në shqip dhe ki parasysht veçanërisht rendin e fjalëve në fjali, etj.)

Ushtrim i korigjuar përkthimi:



### 3. Birsen Yılmaz Sengül: V lerësim i bazuar në stërvitjen e një ushtrimi gramatikor të zgjedhimit në kohën e tashme

Birsen Yılmaz Sengül vjen nga Turqia. Ajo jeton që prej tri vitesh në Nyrnberg ku dhe punon si mësuese e MGJP-së turke. Nxënësja Açelya K. ka lindur në Gjermani dhe frekuenton vitin e 5-të të gjimnazit.

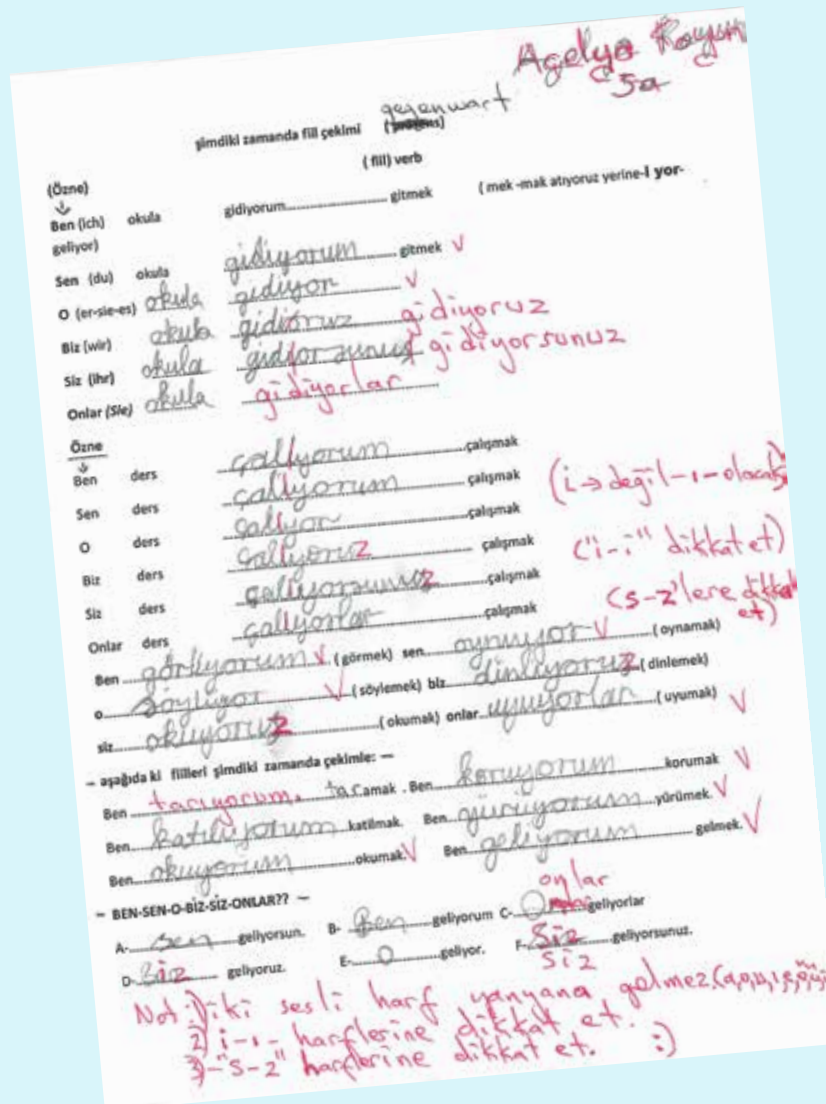
#### Koment i bërë me shkrim rreth fletës së mëposhtme të ilustruar të punës:

Shënime rreth ushtrimit:

- Në gjuhën turke (ndryshe nga ajo gjermane) nuk mund të rrinë dy zanore njëra pas tjetrës.
- Ki parasysh ndryshimin ndërmjet «i» dhe «ı» dhe «s» me «z»!

Açelya, ti mendon në gjuhën gjermane edhe kur je në mësimin e gjuhës turke. Por je një nxënëse shumë e përkushtuar. Me pak më shumë mundim do t'i heqësh këto gabime dhe me siguri që herën tjetër nuk do t'i bësh më!

Fletë pune e korigjuar:



### Program i shkurtër stërvitor, ku nxënësit mësojnë se si duhet dhe mund të përpunojnë konkretisht probleme të rëndësishme.

- Kujdes me zanoret njëra pas tjetrës me «y»: Gidiorum, jo gidiorum. Shkruaj një tekst të shkurtër me këtë «problem» ku të shfaqet të paktën tri herë.

- Në turqisht, shkronjat i dhe ı janë të ndryshme. İstanbul dhe İstanbul nuk është e njëjta gjë. Gjej 10 fjali të tilla në turqisht për t'u ushtruar.

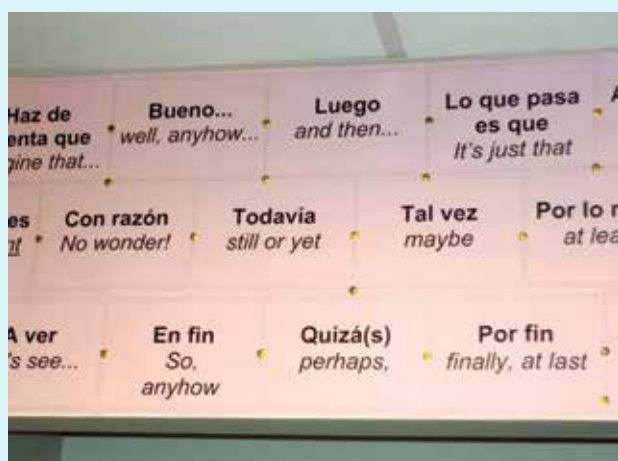
- Në vetën e parë shumës mbaresa është gjithmonë «z» jo «s».

- Okuyoruz: Biz gazete okuyoruz, jo okuyorus. Shkruaj 5 fjali të shkurtra ku të shfaqet kjo formë.

Kujdes: «s» shqiptohet në gjermanisht ndonjëherë si «z» (i zëshëm, shembull «Sonne»). Në turqisht është gjithmonë jo i zëshëm (si tek «es»). Prandaj bën shpesh gabime.

#### 4. Mësues të MGJP-së spanjolle në Londër: Ndihmë për hartimin e teksteve të larmishme

Botuesit të këtij libri i ranë në sy posterat e ilustruar të mëposhtëm dhe «dekorimet në mur» në shkollën St. Augustine’s në Oxford Road në Londër. Mësuesit e atjeshëm të MGJP-së spanjolle, i vënë në dispozicion nxënësve të tyre mjete gjuhësore, me qëllim formimin e larmishëm të teksteve të tyre. Pllakata ose fletë të tilla ndihmojnë mjaft në një punë sa më të orientuar në fushën e të shkruarit si dhe në vlerësimin dhe trajtimin kritik.



(Falënderojmë përzemërsisht mësuesit e MGJP-së spanjolle për lejen e stampimit të fotografive.)

1. Pasi ta keni lexuar, shikoni dhe njëherë tekstin në kapitullin 7 A. Cilat nga tri pikat janë për ju të reja dhe me rëndësi të veçantë? Shënojeni dhe diskutojini më pas shënimet tuaja në grup dyshe ose treshe.
2. Rreth nënkapitullit 7 A.4, funksionet e vlerësimit. Mendoni nga praktika juaj si mësues i MGJP-së nga 1–2 shembuj për vlerësime formuese dhe nxitëse si dhe vlerësime përmbledhëse në fund të një kapitulli mësimor. Diskutojini shembujt me kolegët.
3. Shikoni shembujt 2 dhe 3 në kapitullin 7 B. Bëhet fjalë për shembujt të vlerësimit formues dhe nxitës. Mendoni dhe diskutoni se çfarë mund të bëni ju vetë në 2–3 muajt e tjerë për këtë lloj vlerësimi. Kërkoni 2–3 shembuj për grupe të moshave të ndryshme dhe ushtrojini në klasë.
4. Në kapitullin 7 A.5 përshkruhet vlerësimi i rezultateve nëpërmjet nxënësve të tjerë (Peer-Assessment, Peerfeedback). A keni ju vetë përvojë me këtë lloj forme? Në këtë drejtim, çfarë mund të provoni në 2–3 muajt e ardhshëm? Planifikoni raste konkrete.
5. Në kapitullin 7 A.6 shpjegohen normat individuale, objektive dhe sociale. Gjeni dhe diskutoni rreth secilës normë një rast vlerësimi nga vetë procesi juaj mësimor (d.m.th. një ose më shumë shembuj, ku qendrore të jetë norma individuale, objektive, sociale).
6. Rëndësi të madhe ka nxitja e aftësisë së vetëvlerësimit. Gjeni dhe diskutoni a) raste në të cilat i keni bërë këto në procesin tuaj mësimor, b) raste konkrete në të cilat ju do të mund ta bënit këtë në javët ose muajt e ardhshëm.
7. Vlerësimi duhet të jetë gjithmonë i orientuar nga kritika, pasi vetëm kështu është transparent dhe i drejtë për nxënësit. Shikoni shembullin 1 në kapitullin 7 B dhe mendoni/diskutoni situata në të cilat jeni ndodhur. Planifikoni për secilën shkallë moshe të paktën një shembull konkret dhe ushtrojini.
8. Çfarë dini rreth praktikës së vlerësimit me notë dhe jo vetëm të shkollave të rregullta në vendin tuaj, ku ju jetoni dhe punoni momentalisht? Jepni këtu një ndihmë ose udhëzim (p.sh. broshurat e shkarkuara nga interneti «Beurteilung und Schullaufbahntscheide» të Drejtorisë Arsimore të Cyrihut)? Diskutojini këto me kolegët tuaj të MGJP-së dhe të mësimit të rregullt. Për interesin e nxënësve tuaj do të ishte e rëndësishme që praktika juaj e vlerësimit të përputhej deri diku me atë të mësimdhënësve të mësimit të rregullt.



## 1. Hyrje

Tema «Përkrahja e gjerë gjuhësore» përmban tri dimensione në lidhje me kontekstin e këtij libri.

- Vlerësimi që i jepet në shkollë shumëgjuhësisë dhe përkrahja për formimin e dy ose më shumë gjuhëve të nxënësit. Për këtë postulat shih kapitullin 4.
- Përkrahja e njohurive të gjuhës që flitet në shkollë dhe gjuhës që flitet në vendin e emigrimit. Kompetencat përkatëse janë vendimtare për përzgjedhjen në shkollë, për perspektivat profesionale dhe për integrimin në vendin e emigrimit. Këto duhen mundësisht të përkrahën në të gjitha lëndët në mënyrë të vetëdijshme dhe me një synim të mirëpërcaktuar.
- Për fëmijët dhe të rinjtë me prejardhje emigrimi. Përkrahja e gjerë e kompetencave në gjuhën e parë për një zhvillim të balancuar dygjuhësor në të folur dhe në të shkruar (bilateraliteti). Pa një përkrahje të mirëstrukturuar me një synim të mirëpërcaktuar, kryesisht në variantet standarde dhe variantet e të shkruarit të gjuhës së parë, shumë nga këta fëmijë dhe të rinj do të mbeteshin analfabetë në gjuhën e parë dhe do të humbisni kontaktet me shkrimin dhe leximin e kësaj gjuhe (shih për këtë tregimet autobiografike të fëmijëve të MGJP-së në kapitullin 8 B.1 dhe përvojën e hidhur të Agnesës në kapitullin 8 B.2 ). Nga kjo kuptohet që MGJP-ja luan një rol qendror te fëmijët dhe të rinjtë me familje më pak të arsimuar, sepse prindërit në fjalë do të mbingarkoheshin me detyrat përkatëse.

Shtjellimet e mëposhtme kanë të bëjnë me sfonde dhe modele që lidhen me kompetencat gjuhësore dhe tekstore dhe që janë të një rëndësie të madhe për gjuhën e parë dhe gjuhën e dytë . Atje ku do jetë e mundur do të krijohen natyrisht lidhje direkte me MGJP-në dhe nxënësit e saj.

**Një rol vendimtar për diskutimin mbi përkrahjen e gjerë gjuhësore në një mjedis shumëgjuhësor, luan dallimi midis gjuhës së shkollës dhe gjuhës së përditshme. Gjuha e shkollës dhe gjuha e përditshme ndryshojnë rrënjësisht me njëra-tjetrën, qoftë kjo në MGJP ose në mësimin e rregullt.**

Nga njëra anë në shkollë do të përdoren një fjalor i veçantë (për përmbajtjet mësimore, veprimtaritë gjatë të mësuarit, lëndët e shkollës ) dhe forma të veçanta gramatikore (ndërtimet e pësore, fjalitë e nënrenditura etj.), të cilat rrallë herë hasen në gjuhën e përditshme. Nga ana tjetër mësimnxënien në shkollë kërkon një kompetencë të gjerë e të theksuar në marrëdhënie me një gjuhë tekstuale dhe jo të lidhur me situatat d.m.th. një gjuhë e organizuar dhe e planifikuar me vetëdije.

Në vijim do të jepen fillimisht dimensionet e rëndësishme për mësimnxënien në shkollë të kompetencave gjuhësore. Në këtë kontekst do të diskutohen ndryshimet ndërmjet gjuhës së përditshme dhe gjuhës së shkollës dhe më pas do të bëhet i njohur koncepti i kompetencës tekstore. Kapitulli përmbyllet me shembuj konkretë që tregojnë se cilat rezultate rrjedhin nga një përkrahje e gjerë gjuhësore në MGJP.

## 2. Dimensionet e kompetencës gjuhësore

Me konceptin «kompetenca gjuhësore» do të kuptohen aftësitë dhe zotësitë në rrafshet e ndryshme të përpunimit dhe përdorimit të gjuhës. Portmann-Tselikas (1998) bën dallimin e mëposhtëm:

- Kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë.
- Kompetenca pragmatike.
- Kompetenca logjike gjuhësore.
- Kompetenca strategjike.

Një përpilim i mirë i qëllimeve dhe parimeve udhëzuese gjendet në kapitullin 3 të kurrikulës mësimore sipas modelit të Cyrihut për gjuhën dhe kulturën e prejdardhjes dhe ofrohet në internet në 20 gjuhë të ndryshme (shih bibliografinë).

### a) Kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë

Te kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë bëjnë pjesë këto njohuri të sistemit gjuhësor: Zotërimi i fjalorit në një masë të caktuar, njohuritë gramatike, njohuritë mbi sistemin tingullor dhe mbi prozodinë e një gjuhe (theksi, ritmi). Këto janë të domosdoshme për të mundur të kuptuarit dhe të shprehurit.

**Te kompetenca gjuhësore në një kuptim më të ngushtë bëhet fjalë për zotësi bazë, të cilat i mundësojnë një personi për të përballuar së paku nevojat gjuhësore në një gjuhë të caktuar.**

Për vetë faktin se fjalori, gramatika, sistemi tingullor dhe prozodia ndryshojnë nga njëra gjuhë te tjetra, duhet që të paktën pjesërisht kompetenca gjuhësore në kuptimin më të ngushtë të përvetësohet rishtas te çdo gjuhë.

Kryesisht në MGJP nxënësit zotërojnë nga kjo kompetencë gjuhësore, aq sa të paktën kanë aftësinë për të kryer biseda të thjeshta të përditshme. Shpesh niveli gjuhësor është dukshëm shumë më i ulët se sa bashkëmoshatarët që rriten në vendin e prejdardhjes. Një problem i veçantë që lind në disa gjuhë është se kryesisht fëmijët që vijnë nga familje më pak të arsimuara dhe të paformuara në shkrim dhe lexim, zotërojnë një variacion dialektor të gjuhës së prejdardhjes. Kështu mund të pengohet negativisht të kuptuarit ndërmjet nxënësve, deri sa të arrihet një nivel i caktuar në variacionin e përbashkët gjuhësor (i cili është kryesisht varianti standard i gjuhës ose varianti i shkruar).

Reflektimet mbi variacionet e ndryshme të gjuhës së prejdardhjes (gjuha standarde, dialektet, e folmja, gjuha e njerëzve të rinj dhe të vjetër, zhargonit, Code-Switching (përzjerja e disa gjuhëve) dhe krahasimet me gjuhën e dytë, janë shumë të vlefshme dhe të dobishme për orientimin dhe vetëdijen gjuhësore (language awareness) të fëmijëve, të cilët rriten me disa gjuhë.

Duke nisur që nga klasat fillore mësuesit e MGJP-së mund dhe duhet që të krijojnë aktivitete të përshtatshme të të mësuarit dhe t'i nxisin nxënësit të kryejnë krahasime të thjeshta të dialekteve dhe gjuhëve në rrafshin leksikor dhe gramatikor.

### b) Kompetenca pragmatike

Me kompetencë pragmatike do të kuptohet njohuria e të mbajturit një lloj qëndrimi kulturor në një rajon me një kulturë ose me një gjuhë të caktuar. Një person me kompetencë pragmatike mund të sillet në

mënyrë të duhur në situata të ndryshme shoqërore brenda një komuniteti me një gjuhë të caktuar. Ai e di për shembull se si t'i drejtohet dikujt me respekt, cilat pyetje mund dhe nuk duhet të bëjë ose kë, kur dhe si përhëndet në mënyrën e duhur.

**Normat pragmatike ndryshojnë nga gjuha në gjuhë dhe shpesh herë madje edhe brenda një gjuhe të një rajoni.**

Njerëzit, të cilët jetojnë në një komunitet me një kulturë dhe një gjuhë të ndryshme, duhet për këtë arsye të njohin dhe të dinë të respektojnë normat specifike të komunitetit, nëse nuk duan të ofendojnë dikë ose të duken si të pasjellshëm. Diskutimi mbi normat pragmatike dhe specifike gjuhësore e kulturore është tashmë një pjesë e konfirmuar e mësimdhënies së gjuhës dhe sjell si rezultat edhe në MGJP aktivitete të rëndësishme të reflektuarit dhe të mësuarit. Kjo formë është më tërheqëse dhe më autentike sesa të merret shkas direkt nga përvojat e nxënësve, të cilët rriten brenda dhe ndërmjet dy gjuhëve dhe dy kulturave të ndryshme.

Diskutimi metalinguistik mbi normat pragmatike mund të nxitet nëpërmjet pyetjeve të mëposhtme:

- Çfarë di për formën e të drejtuarit me «ti» dhe me «ju» në kulturën e vendit tonë të prejdardhjes dhe këtu ku jetojmë? Kush mund kujt t'i drejtohet me «ti»? Kush duhet kujt t'i drejtohet me «ju», etj.?
- Kush përhëndet kë dhe si? Cilat rregulla të përhëndetjes njeh ti? Kur do të përdoren cilat mënyra të përhëndetjes dhe të përcjelljes këtu dhe në kulturën e vendit të prejdardhjes?
- Çfarë ju vjen në mendje me fjalët si volumi i zërit, kontakti trupor, distanca ndërmjet folësve, nëse krahasoni dy kulturat me njëra-tjetrën?

### c) Kompetenca logjike-gjuhësore

Kompetenca logjike-gjuhësore i referohet aftësisë për të riprodhuar çështje të ndërlikuara në një mënyrë të kuptueshme dhe koherente ose aftësisë për të kuptuar tekstet përkatëse. Ajo i mundëson një fëmijë të jetë i aftë të ndjekë një tregim, të kuptoj ose të formulojë vetë nga ana gjuhësore një proces prej disa hapash. Kompetenca logjike-gjuhësore është e nevojshme gjithashtu edhe në shumë situata të MGJP-së, p.sh. kur mësimi për nxënësit më të rritur është i përbërë vetëm me tekste dhe detyra me shkrim sepse mësuesja po punon më nxënësit më të vegjël.

**Kompetenca logjike-gjuhësore nuk është e lidhur vetëm me një gjuhë të caktuar dhe për këtë arsye nuk është e domosdoshme të ndërtohet rishtas në çdo gjuhë.**

Bëhet fjalë më shumë për një kompetencë, e cila përvetësohet vetëm njëherë dhe pastaj mund të vihet në përdorim në të gjitha gjuhët e mësuara.

Normalisht nxënësit duhen të sjellin në MGJP njohuritë e duhura paraprake të fituara në mësimin e rregullt. MGJP-ja mund të bazohet te këto njohuri për t'i zhvilluar më tej ato. Me nxënësit më të vegjël kompetenca logjike-gjuhësore mund të mbështetet me ushtrime në formën e lojërave (të vendosen figurat në rendin e duhur, në bazë të figurave të tregojnë një histori me fjalët e tyre, tregimet e prera të bashkohen siç duhet, të lexohen tabelat, të lidhen bashkë ato që përkojnë me njëra-tjetrën). Nxënësit më të rritur punojnë për aftësimin e kompetencës logjike-gjuhësore p.sh. duke mbajtur një referat të shkurtër ose duke shkruar një raport në bazë të disa specifikimeve të qarta që do t'i jepen.

#### **d) Kompetenca strategjike**

**Kompetenca strategjike përfshin aftësinë për të zgjidhur problemet kuptimore-gjuhësore dhe ato gjatë të mësuarit të një gjuhe.**

Nxënësit me kompetenca të mëdha strategjike dinë p.sh. se si të pyesin për vështirësitë komunikuese, si dhe ku sigurohet informacioni nëpër libra dhe në internet, si kërkohet ndihmë dhe si veprohet, kur duhet të kuptojmë ose të shprehim diçka të ndërlikuar nga ana gjuhësore. Ashtu si kompetenca logjike-gjuhësore edhe kompetenca strategjike, nuk është e lidhur vetëm me një gjuhë të caktuar dhe mund të përdoret në gjuhë të ndryshme. Në MGJP kompetenca strategjike mund të përkrahet nëpërmjet detyrave të herëpashershme dhe të mirëstrukturuara. Veprimet gjuhësore, të cilat zhvillohen gjithmonë në të njëjtën mënyrë si p.sh. markimet dhe nënvijëzimet, përsëritja e fjalëve, të mësuarit përmendësh, gjetja e fjalëve në një tekst, planifikimi i një teksti, kërkimi në fjalor ose në internet etj. kthehen me kalimin e kohës në diçka rutinë. Reflektimi mbi këto mënyra të vepruarit (të bëhemi të vetëdijshëm për strategjitë) është tashmë i mundur me nxënësit më të vegjël dhe në bazë të përvojës rezultojnë që ai ndikon suksesshëm në zhvillimin e kompetencës strategjike.

#### **Veçanërisht nxitës i të mësuarit: Veprimi i koordinuar**

Kompetenca strategjike dhe logjike-gjuhësore janë vendimtare për suksesin në shkollë. Këto kompetenca nuk janë të lidhura vetëm me një gjuhë dhe mund të mbështeten si në MGJP gjithashtu edhe në mësimin e rregullt të gjuhës së dytë ose gjuhës kombëtare. Optimale do të ishte një veprim i koordinuar i MGJP-së dhe i mësimin të rregullt. Në qoftë se p.sh. nxënësit do të ushtroheshin njëkohësisht në MGJP dhe në mësimin e rregullt për të gjetur dhe për të nënvijëzuar pjesë të rëndësishme të tekstit, atëherë kjo do të dyfishonte efektin e mësimnxënies. Kjo, sepse ata kanë

më shumë kohë për t'u ushtruar dhe bëhen gjithashtu të vetëdijshëm që kjo mënyrë e të vepruarit është e dobishme në çdo gjuhë.

**Është patjetër me vlerë të madhe lidhja e kontakteve nga ana e MGJP-së me mësuesit kujdestarë të klasave dhe marrja e informacioneve se cilat strategji dhe metoda ushtrohen në mësimin e rregullt dhe mund të vihen në praktikë edhe në MGJP.**

---

### **3. Gjuha e përditshme. Gjuha e shkollës BICS – CALP**

Rreth viteve 1980, studiuesi i arsimit me orgjinë nga Kanadaja Jim Cummins ka bërë të njohur dallimin ndërmjet dy llojeve ose dy dimensioneve të kompetencës gjuhësore: BICS(Basic Interpersonal Communicative Skills; aftësitë themelore dhe gjuhësore të komunikimit të përditshëm) dhe CALP (Cognitive Academic Language Proficiency; aftësitë gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën). Kompetencat e gjuhës së përditshme (BICS) mësohen kryesisht nga të gjithë njerëzit në kontaktin shoqëror. Pjesëmarrja në një bisedë të përditshmërisë, të lexosh ose të shkruash informacione të shkurtra si p.sh. një sms, të pyesësh për rrugën etj. Të gjitha këto janë veprime gjuhësore, për të cilat nuk është e nevojshme ndihmesa e shkollës. Nga ana tjetër nëse duhen të kryhen shërbime më të komplikuar gjuhësore, janë të nevojshme kompetencat gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën (CALP). Ato përkojnë gjerësisht me kompetencat logjike-gjuhësore dhe kompetencat strategjike, të cilat u përshkruan në kapitullin e mëparshëm dhe nuk janë aftësi që i referohen vetëm një gjuhe, çka do të thotë që kush i përvetëson këto kompetenca në një gjuhë, i ka ato në dispozicion edhe në gjuhët e tjera. Ato janë të një rëndësie tejet të madhe për suksesin në shkollë dhe po ashtu për perspektivat profesionale dhe integrimin shoqëror. Kjo është arsyeja kryesore pse një veprim i koordinuar në këtë fushë i MGJP-së dhe i mësimin të rregullt, është domosdoshmërisht e dëshirueshme për interesin e nxënësve.

#### **Hipoteza e ndërvarësisë**

Ndërmjet dy gjuhëve të zotëruara nga një njeri qëndron njëfarë varësisë ose ndërvarësie. Me të ashtuquajturën «hipoteza e ndërvarësisë» Jim Cummins-i mundi të sqaronte përse fëmijët që rrjedhin nga familje të arsimuara dhe kanë baza të forta njohurish të fituara në shkollë, mund të mësojnë një gjuhë të dytë në mënyrë më efikase dhe më të shpejtë sesa fëmijët që u përkasin familjeve të paarsimuara dhe të dobëta në aspektin gjuhësor. Falë kompetencave të theksuara të CALP-it, të cilat prindërit e arsimuar mund t'i përcjellin nëpërmjet mënyrës së tyre të diferencuar të përdorimit të gjuhës, tregimit të historive, sqarimit të



proceseve dhe fakteve etj. mundet që një fëmijë, i cili vjen nga një familje e tillë, të përqendrohet në sfidat gjuhësore (fjalori, gramatika, theksi, pragmatika etj.) të gjuhës së vendit të ri, ku ai jeton. Nga ana tjetër fëmijët nga familjet e paarsimuara, të cilët nuk rriten me gjuhën e shkollës ose me gjuhën e vendit ku jetojnë, duhet të përvetësojnë në mësimin e rregullt njëkohësisht gjuhën e dytë dhe kompetencat konjitive të lidhura me shkollën (CALP-in). Kjo paraqet një sfidë të dyfishtë gjuhësore dhe është një nga arsyet e ecurisë së dobët në shkollë.

**Mësuesit e MGJP-së mund të japin një kontribut të çmuar në përmirësimin e shanseve, nëse ata punojnë në një mënyrë sa më aktive në MGJP dhe në një mënyrë të koordinuar në mësimin e rregullt për të ndërtuar te nxënësit kompetencat CALP dhe kompetencat strategjike dhe logjike-gjuhësore.**

#### 4. Kompetenca tekstore

Në didaktikën e gjuhës, zotësitë ose fushat e mëposhtme ndahen tradicionalisht në këtë mënyrë: dëgjimi, leximi, të shkruarit dhe të folurit. Megjithatë edhe brenda përbrenda secilës prej këtyre fushave do të kërkohej kapacitete konjitive të ndryshme, në varësi kjo edhe nga vështirësia dhe ngarkesa e çështjes që shtrohet. P.sh. nuk është njëllorë e thjeshtë të shkruash një SMS dhe të hartosh një raport të detajuar. Po ashtu kërkesat konjitive janë ndjeshëm më të ulëta në rastin kur nxënësit bisedojnë mes njëri-tjetrit për pushimet, se sa kur ata duhet të mbajnë para një publiku një

referat për një epokë nga historia e vendit të prejardhjes. Ato çfarë u përshkruan në kapitujt e mëparshëm si CALP-i (kompetencat gjuhësore konjitive të lidhura me shkollën), si kompetencat logjike-gjuhësore dhe kompetencat strategjike, përkufizohen nga Portmann-Tselikas dhe Schmölder-Eibinger (2008) si kompetencë tekstore. Me këtë koncept ai bën një diferencim nga modeli BICS-CALP i Cummins-it. Në modelin e tij të kompetencës tekstore ai bën një ndarje të kapaciteteve gjuhësore në katër fusha.

Nga njëra anë janë madhësitë sipas të cilave bëhet ndarja kryesore:

- Orientimi tematik në jetën e përditshme dhe
- orientimi tematik në njohuritë sistematike

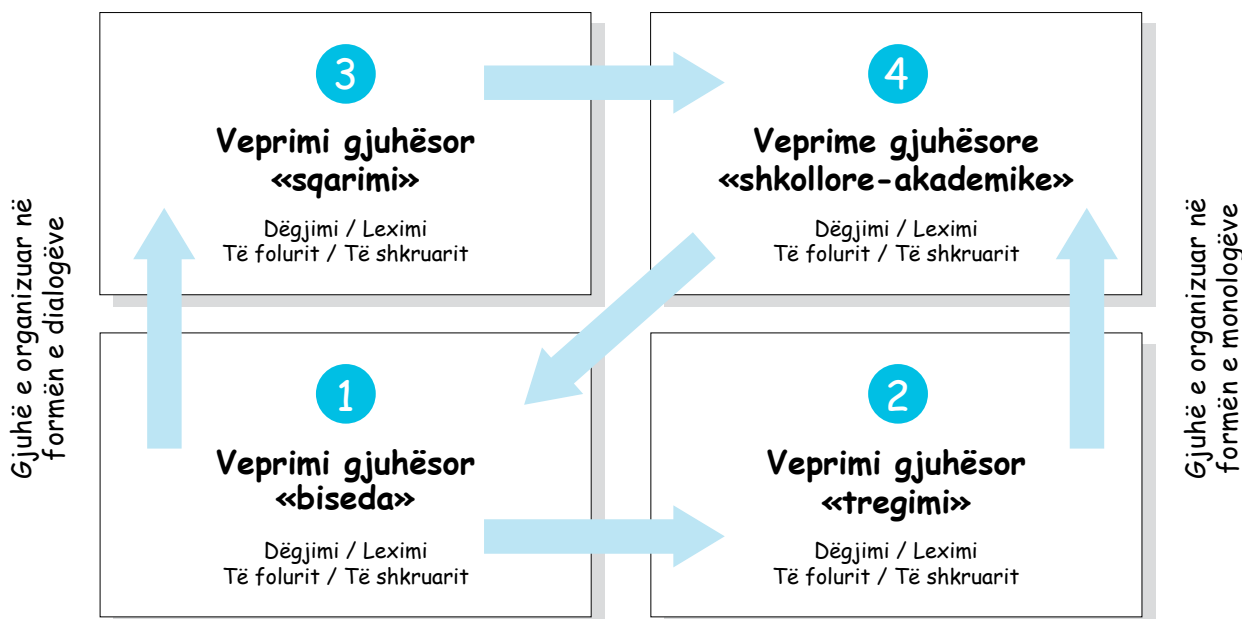
Nga ana tjetër te modeli i kompetencës tekstore bëhet dallimi ndërmjet

- produkteve gjuhësore të organizuara në dialogë dhe
- produkteve gjuhësore të organizuara në monologë d.m.th. produkte gjuhësore «të organizuara» me një formim tekstor

Në do ta shtjellojmë në vazhdim me më shumë hollësi modelin e kompetencës tekstore, për arsyen se ky model nuk është aktual vetëm në diskutimin e sotëm didaktiko-gjuhësor, por gjithashtu është me rëndësi dhe me interes të madh edhe për MGJP-në dhe për përkrahjen gjuhësore që zhvillohet atje.

#### Veprime gjuhësore të ndryshme.

Orientimi tematik: Bota e njohurive sistematike



Orientimi tematik: Bota e jetës së përditshme

## 1 Veprim gjuhësor «Biseda»

Kuadrati numër 1 i referohet veprimeve gjuhësore në formën e dialogëve, të cilat janë të lidhura me përmbytje të jetës së përditshme. Këtu përfshihet një pjesë e madhe e aktiviteteve tona gjuhësore konjitive që i përkasin kryesisht kohës së lirë. Pavarësisht se njerëzit në këto lloj situatash shkëmbejnë informacione të reja me njëri-tjetrin, kjo nuk sjell si rezultat ndërtimin e njohurive të reja (në kuptimin e koncepteve, konteksteve dhe fakteve të reja etj.).

**Veprimet gjuhësore në fjalë janë pak ose aspak të planifikuara, kryesisht rrjedhin në mënyrë spontane dhe shpesh herë janë të përsëritura dhe të përmendura edhe më parë.**

Ato mund të përmbliken të gjitha nën konceptin e «bisedës», megjithëse te ky kuadrat bëjnë pjesë edhe forma të tjera shkrimore të cilat nuk kërkojnë ndonjë nivel të lartë aftësish (tekste të shkurtra si p.sh. leximi dhe të shkruarit e SMS-ve, kartolinave përshëndetëse, listave kur bëjmë pazar etj.). Në mënyrë që kompetencat konjitive të mund të funksionojnë në kuadratin e parë, ato fitohen që shumë herët nga njeriu në kontaktin me shoqërinë dhe fillimisht në gjuhën e tij të parë. Kur fëmijët hyjnë në shkollë, ata e mësojnë vetvetiu se si zhvillohet bashkëbisedimi. Ato çfarë ata duhet të përvetësojnë në shkollë dhe në MGJP janë para së gjithash fjalë dhe thënie të rëndësishme për jetën e përditshme po ashtu edhe normat specifike dhe pragmatike e të folurit në grup.

## 2 Veprimi gjuhësor «Tregimi»

Kuadrati numër 2 lidhet me veprime gjuhësore, në të cilat produktet gjuhësore janë të organizuara dhe «të formuara» në mënyrë shumë më tekstore. Kjo përfshin të gjitha format e tregimeve, raporteve etj. Një përrallë p.sh. që tregohet nga një person i rritur, ka një formim të theksuar tekstor, çka do të thotë se tregimi do të vijë me fjali të plotë, me një rrjedhë të plotë rrëfimi dhe me një fjalor të një niveli më të lartë. E njëjta gjë vlen sigurisht edhe për tregime, raporte, hartime etj. të shkruara, të cilat kërkojnë një nivel shumë më të lartë aftësish e njohurish se sa bisedat e thjeshta. Kompetencat konjitive e të qenit i aftë për të ndjekur dhe kuptuar një tregim, për të folur mbi to dhe për të shkruar vetë të tilla, zhvillohen nga fëmijët mbi bazën e kompetencave të kuadratis të parë. Kjo nis që shumë herët si p.sh. me historitë që i tregohen fëmijëve para se të flenë.

**Fëmijët e familjeve të arsimuara, ku tek të cilët tregimet zënë një vend të rëndësishëm që në moshën dy vjeçare, e fitojnë shumë herët aftësinë që nëpërmjet impulseve gjuhësore të mund të ndjekin dhe të kuptojnë një histori.**

Fëmijët e rritur me tregime dhe histori mësojnë në këtë mënyrë që në bazë të inputeve gjuhësore të krijojnë imazhe dhe përfytyrime të brendshme për ta parë tregimin në imagjinatën e tyre si një film dhe gjithashtu

të mund të shprehen mbi këto filma (në këtë kontekst mund të flasim gjithashtu edhe për përfaqësime mendore). Në krahun tjetër fëmijët e familjeve të paarsimuara, të cilët nuk janë rritur me tregime dhe histori, hyjnë zakonisht në kopsht me mungesën e këtyre kompetencave. Shkolla dhe MGJP-ja mund dhe duhet që në një masë të kufizuar të kompensojnë këto kompetenca të fëmijët duke kontrolluar dhe duke treguar kujdes në mënyrë të vetëdijshme për tregimin e historive, të folurit mbi to dhe për krijimin e përfytyrimeve të brendshme.

## 3 Veprimi gjuhësor «Sqarimi»

Bazat e kompetencave konjitive të kuadratis të tretë ndërtohen gjithashtu që herët në moshë, që në të ashtuajturën mosha e pyetjeve «pse». Sapo fëmijët fillojnë të ngrenë pyetje, ata përballen me përgjigje të ndërlikuara. Prindërit, të cilët duke marrë shkas nga pyetjet «pse» zhvillojnë biseda intensive me fëmijët, u përçojnë atyre jo vetëm njohuri të rëndësishme nga bota, por kontribuojnë gjithashtu në mënyrë thelbësore në ndërtimin e strukturave konjitive, si për shembull në ato shkak-pasojë (nëse-atëherë), kusht/pranim (në rast se...) ose në skenarë të ndryshëm me «nëse» (kjo do të ishte kështu, vetëm nëse...). Veprimet gjuhësore në kuadratin e tretë organizohen në formën e dialogëve, çka do të thotë se partnerët në komunikim ndërrojnë me njëri-tjetrin radhën e folësve, gjithsesi jo aq shpesh sa në kuadratin e parë. Në këto biseda ndodhin shpesh edhe sekuenca të gjata në formën e monologëve, si për shembull kur një person i rritur shpjegon diçka në një formë të detajuar ose kur një fëmijë do që të kuptojë diçka në mënyrë sa më specifike. Në tekstet e shkruara që i përkasin këtij kuadratis do të bënte pjesë p.sh. një intervistë me një ekspert, ku secila prej pyetjeve pason me një përgjigje më shumë ose më pak të gjatë.

**Shumë fëmijëve nga familje të paarsimuara u mungojnë përvojat e të qenit pjesë e bisedave sqaruese dhe për këtë arsye kompetencat përkatëse i kanë të zhvilluara vetëm në një nivel elementar.**

Në lidhje me kompetencën e «sqarimit» MGJP-ja ka dy detyra: Së pari ajo duhet të ofrojë ushtrimet dhe detyrat e duhura për nxënësit si p.sh. «sqaro përse diçka (rrjedha e një veprimi, proces historik ose kulturor- gjeografik i një vendi) është kështu ose ashtu!». Së dyti ajo duhet t'i mbështesë nxënësit që të mund t'i përballojnë këto detyra nga ana e ndërtimit dhe fjalorit të tyre në gjuhën e parë. Kjo kërkon shpesh përgatitje të veçanta, sepse shumë nxënës të MGJP-së kanë vështirësi të mëdha me aspekte të vështira dhe të ngarkuara të gjuhës së tyre të parë.

## 4 Veprime gjuhësore «shkollore-akademike»

Kuadrati nr. 4 u referohet veprimeve gjuhësore të formës gojore dhe shkrimore, të cilat kanë një formim tekstor (të formuara në një nivel të lartë aftësish dhe

njohurish) dhe transmetojnë në thelb njohuri të reja. Tekste të tilla nxënësit i hasin kryesisht në shkollë. Që në kopsht fëmijët duhet të jenë të aftë të ndjekin sqarime konkrete (të kuptuarit e asaj çfarë dëgjuan). Në shkollën fillore atyre u kërkohet të mbajnë një referat të shkurtër për një kafshë (të folurit), të lexojnë një tekst faktik (të kuptuarit e asaj çfarë lexuan) ose të mbajnë shënim zhvillimin e një eksperimenti (të shkruar). Këto veprime gjuhësore kërkojnë kompetenca konjitive, të cilat duhet të ndërtohen në shkollë dhe të mbështeten në një bazë e fortë dhe e mirëzhvilluar në kuadratin e tretë dhe të katërt.

**Për suksesin në arsim kompetencat konjitive janë në këtë fushë thelbësore, shih më sipër shtjellimin e bërë mbi CALP-in.**

Në lidhje me këtë kuadrat MGJP-ja sigurisht mund të mbështetet në kompetenca dhe teknika, të cilat nxënësit i kanë të fituara nga mësimi i rregullt. Megjithatë ajo duhet të krijojë mundësi dhe aktivitete të ndryshme (të ofrojë dhe mbështetjen e duhur) ku këto kompetenca, të lidhura gjithashtu edhe me tema të MGJP-së, të mund të vihen në zbatim në gjuhën e prejardhjes.

**Nëpërmjet përkrahjes në shkollë të arrihen veprime gjuhësore të ndërlikuara**

Zhvillimi gjuhësor e ka pikënisjen në kuadratin e parë. Kompetencat në kuadratin e dytë dhe të tretë mund të zhvillohen vetëm nëse fëmija i vogël ka ndërtuar një bazë aftësish në komunikim. Nëse fëmijët nuk patën mundësi t'i ndërtonin në shtëpi kompetencat e kuadratis të dytë dhe të tretë, atëherë është detyra e kopsh-teve, shkollave dhe MGJP-ve që t'u japin atyre një përkrahje në këto fusha me një synim të mirëpërcaktuar. Një përkrahje e tillë mund të arrihet p.sh. nëpërmjet tregimit të herëpashershëm dhe ritregimit me fjalët e veta të historive të thjeshta ose nëpërmjet sqarimit dhe shpjegimit të detajuar të fakteve dhe proceseve në një mënyrë të thjeshtë dhe të përshtatur me moshën.

Kompetencat në kuadratin e katërt mund të zhvillohen vetëm nëse janë ndërtuar kompetencat themelore në kuadratin e dytë dhe të tretë. Një rrugë direkte që të çon nga kuadrati i parë te kuadrati i katërt nuk ekziston. Megjithatë kompetencat e kuadratis të katërt janë ndikuese në kuadratin e parë sepse njerëzit që kanë mësuar të formulojnë një tekst dhe të shprehën qartë dhe kuptueshëm mbi një ndodhi etj. flasin kryesisht ndryshe edhe në jetën e përditshme. Pra janë të diferencuar nga njerëzit, të cilët nuk zotërojnë fare ose shumë pak kompetenca të kuadratis të katërt.

**Detyra e veçantë e MGJP-së në të gjitha këto procese është të mbështesë fëmijët që edhe në gjuhën e prejardhjes të kryejnë hapat dhe zhvillimet e duhura.**

Shumë nxënës paraqesin një nivel shumë më të mirë në gjuhën e shkollës të vendit ku emigrojnë se sa në gjuhën e prejardhjes, gjë që nuk përbën ndonjë çudi të madhe për vetë faktin se në këtë gjuhë atyre u

jepet një përkrahje me caktimin e 30 orëve mësimore për javë, ndërsa për MGJP-në janë vetëm dy të tilla. Prandaj është akoma më e rëndësishme që këto dy orë mësimore të përdoren me sa më efikasitet dhe me një përkrahje sa më të madhe gjuhësore.

**Një sfidë e dyfishtë: Përvetësimi i sistemit gjuhësor dhe ndërtimi i kompetencës tekstore**

Për përkrahjen gjuhësore në një mjedis shumëgjuhësor dhe për MGJP-në gjithashtu, duhet të merret veçanërisht parasysh që mësimdhënia e gjuhës duhet të fokusohet njëkohësisht në dy dimensionet e ndryshme gjuhësore.

Nga njëra anë duhet të mbështetet përvetësimi i sistemit gjuhësor. Me këtë presupozohet kryesisht sistemi i varianteve standarde dhe varianteve të shkrimit.

Nga ana tjetër duhen njëkohësisht të ndërtohen dhe të zgjerohen aspektet e ndryshme të kompetencës tekstore (CALP-i, kompetenca logjike-gjuhësore dhe kompetenca strategjike), për vetë arsyen se ato janë vendimtare në suksesin në shkollë dhe në arsim. MGJP-ja mund dhe duhet të lidhet me bazën e atyre çfarë nxënësit kanë fituar në mësimin e rregullt.

**Sa më i mirë të jetë bashkëpunimi ndërmjet mësuesve kujdestarë të MGJP-së dhe atyre të mësimin të rregullt dhe të ofrohen p.sh. të njëjtat strategji në lexim dhe në të shkruar në gjuhën e parë dhe në gjuhën e dytë, aq më i qëndrueshëm do të jetë efekti i mësimnxënies.**

Një fokusim i njëanshëm vetëm në përvetësimin e sistemit gjuhësor jep një kontribut jo të madh në mësimnxënien e suksesshme të një fëmije në shkollë.



## 5. Rezultatet e një përkrahjeje të gjerë gjuhësore

Përvojat e praktikës tregojnë që në një pjesë të madhe të mësimdhënies, veprimet gjuhësore në formën e dialogëve qëndrojnë në plan të parë. Në grafikun me katër kuadrate të kompetencës tekstore (shih më sipër) këto veprime gjuhësore i takojnë kuadratis të parë dhe të tretë. Mësimdhënësi diskuton p.sh. me nxënësit për pushimet (kuadrati i parë) ose ai flet me ta për bujqësinë në vendin e prejardhjes (kuadrati i tretë).

Një përkrahje e gjerë gjuhësore supozon që në të gjitha lëndët, në të cilat gjuha luan një rol të rëndësishëm, duhen të përkrahen me një synim të mirëpërcaktuar gjithashtu edhe veprimet gjuhësore në formën e monologëve (pra veprimet gjuhësore të kuadratis të dytë dhe të katërt). Shembujt didaktikë të mëposhtëm tregojnë se si kjo mund dhe duhet të ndodh gjithashtu në MGJP dhe në lidhje me gjuhën e prejardhjes.

### a) Njëpërmjet detyrave mbështetëse të arrihen veprime gjuhësore të ndërlikuara

Detyrat mbështetëse për të folurit dhe të shkruarit janë detyra dhe udhëzime, të cilat u ofrojnë nxënësve materiale gjuhësore dhe ndihma për strukturimin dhe formimin e një teksti. Një shembull për këtë janë fillimet dhe gjymtyrët e ndryshme të fjalisë, të cilat janë pasqyruar me figura në kapitullin 7 B.4. Ato i ndihmojnë nxënësit e MGJP-së në shkollën «St. Augustin» në Londër që t'i formojnë tekstet e tyre me më shumë larmishmëri.

**Me detyra mbështetëse nxënësit mund të përkrahen në atë formë që gjatë të folurit dhe të shkruarit të vënë në përdorim fjalë, formulime dhe ndërtime, të cilat pa ndihmë nuk do të mund t'i përdornin në mënyrë produktive.**

Në didaktikën gjuhësore flitet këtu për një Scaffolding (angl. Scaffolding=skelë). Detyrat formojnë një skelë, e cila me kalimin e kohës (nëse është zhvilluar dhe është kthyer në rutinë) nuk do jetë më e nevojshme. Nëse nxënësit me ndihmën e detyrave mbështetëse arrijnë rezultate të mira, kjo sjell shpesh një rritje të motivimit për të pasur një rendiment më të lartë. Në të njëjtën kohë një punim i rregullt me këto detyra mbështetëse çon në ndërtimin hap pas hapi të një repertori me mjete dhe strategji gjuhësore dhe çon në zhvillimin e rutinave. Të gjitha këto do të përdoren gjithmonë në mënyrë të pavarur nga nxënësit.

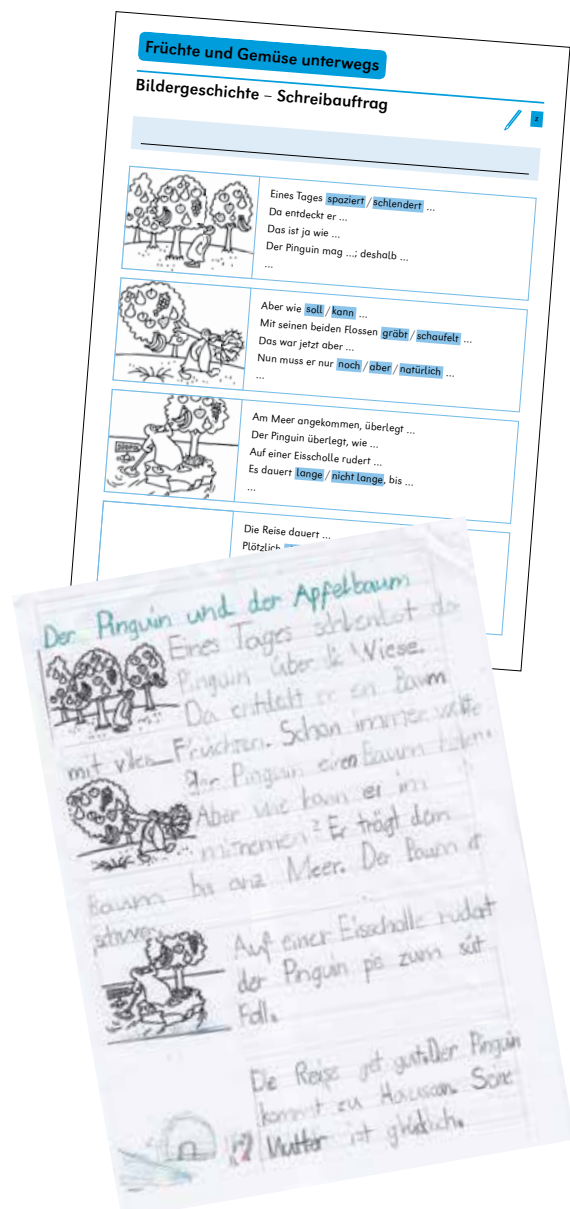
Shembulli i mëposhtëm tregon se si një fëmijë 8-vjeçar, i dobët në aspektin gjuhësor, shkruan një tekst duke u mbështetur te një histori me figura. Fëmijës i jepet një model (shih djathtas), nga e cila ai mund të marrë si bazë strukturën dhe disa pjesë të dhëna të tekstit. Në fjalinë e tretë të tekstit të shkruar prej tij ai përdor madje një pjesë («Gjithnjë ai donte...») që e kishte hasur edhe më parë në një histori me figura të

formuluara prej tij (shih faqen tjetër). Kjo provon që pjesët e tekstit ruhen në kujtesë dhe vihen gjithashtu në dispozicion për tekste të tjera.

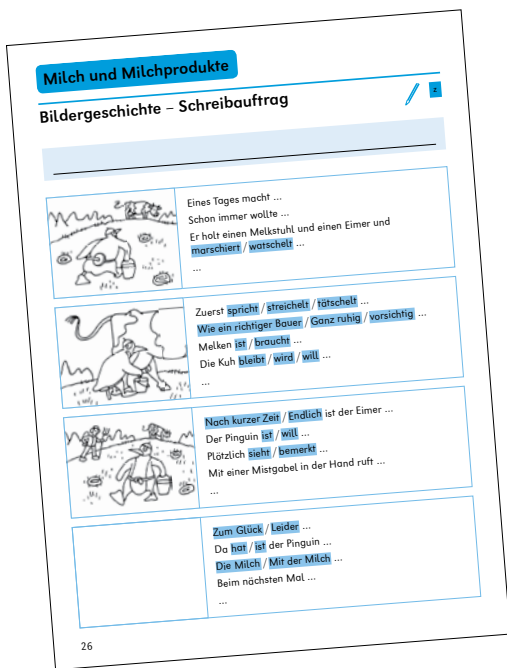
Me kalimin e kohës «skela» e një lloji të caktuar teksti përvetësohet dhe bëhet pjesë e tyre. Tani mësimdhënësi mund të fillojë me një lloj të ri teksti (p.sh. me referate të thjeshta dhe të shkurtra) dhe gjithashtu edhe këtu si fillim të vendosë në dispozicion skela të dobishme p.sh. mjete gjuhësore.

Natyrisht që modele të ngjashme mund të krijohen pa problem edhe në gjuhën e prejardhjes për MGJP-në. Fushat e përdorimit: Skela për histori me figura/ për hartime rreth një ndodhie të caktuar/ për tekste faktike me informacione të ndryshme/ për referate të shkurtra etj. (Ndërtimi, modele për fillimin dhe për mbylljen e një punimi të tillë); Përmbledhje të ndryshme se si fillon fjalia dhe e mjeteve të tjera gjuhësore si në kapitullin 7. B.4.

**Një bollëk me ide në lidhje me këtë gjendet në pjesën e tretë të broshurës «Förderung des Schreibens in der Erstsprache» (Përkrahja e të shkruarit në gjuhën e pare) në serinë «Materiale për MGJP-në».**







## b) Ndërtimi i një fjalori që mundëson veprime gjuhësore të ndërlikuara

Fëmijët dhe të rriturit mësojnë vazhdimisht fjalë të reja, gjithashtu edhe kur këto inpute nuk vijnë nga shkolla. Për një mësimnxënie të suksesshme në shkollë duhet që ky mësim i fjalëve, i cili nuk kontrollohet nga ne, të plotësohet nëpërmjet një pune me fjalor me një synim të mirëpërcaktuar. Kjo vlen dyfish për gjuhën e parë ose gjuhën e prejardhjes, në të cilën shumë nxënës të MGJP-së (dhe veçanërisht ata që nuk ndjekin programet e MGJP-së.) janë më të dobët se sa në gjuhën e shkollës të vendit ku kanë emigruar. Një rrezik i veçantë përbën e ashtuquajtura shpërbërja e fjalorëve. Kjo nënkupton që fëmijët i dinë kryesisht në gjuhën e prejardhjes (edhe pse shpesh në dialekt) fjalët, të cilat përdoren për gjëra brenda familjes dhe shtëpisë. Ndërsa për gjithçka që lidhet me shkollën (shkallët e vlerësimit, çantë gjimnastike, oborri i shkollës, masa, pesha) ata dinë vetëm emërtimet në gjuhën e shkollës.

**Një detyrë e rëndësishme e MGJP-së është ndalimi i kësaj shpërbërjeje të fjalorëve duke punuar në gjuhën e prejardhjes për fjalorin që aplikohet në shkollë. Kjo punë duhet të zhvillohet në mënyrë të vetëdijshme dhe me një synim të mirëpërcaktuar.**

Kjo mund dhe duhet të ndodh gjithmonë duke qenë e lidhur gjithashtu me gjuhën e vendit të emigrimit, siç e ilustron edhe shembulli i planit mësimor nga Etleva Mançe në kapitullin 8 B.3 (shih edhe deklaratën e një mësueseje në kapitullin 8 B.4: «Nga përvoja ime unë mund të them që me anë të një mësimdhënieje paralele në gjuhën gjermane dhe atë rromë fëmijët e mësojnë shumë më mirë gjuhën amtare.»)

Me qëllim që nxënësit të bëhen të aftë për veprime gjuhësore të ndërlikuara, ata duhet të shoqërohen dhe përkrahen në mënyrë sistematike në ndërtimin e një fjalori që e tejkalon gjuhën e përditshmërisë. Për të punuar drejt këtij qëllimi, praktika ka treguar të vlefshme që mësimdhënësit, gjatë përgatitjes së një teme, të shkruajnë një tekst të shkurtër, i cili është formuluar në atë mënyrë se çfarë pritshmërie kanë ata ndaj nxënësve të tyre në fund të kapitullit mësimor. Për nxënësit e vegjël mësimdhënësi mund të ketë si synim një tekst të thjeshtë të referuar nga ata, ndërsa për ata më të mëdhenjtë një tekst të formuluar me shkrim. Një tekst i tillë fiktiv i krijuar për nxënësit sqaron në mënyrë të qartë se cilat fjalë dhe formulime janë thelbësore për të punuar me temën. Në këtë tekst fiktiv do të shënohen fjalët përkatëse. Kështu ndërtohen bazat për krijimin e një liste fjalësh të qarta dhe të përshtatura me moshën, të cilat duhet të bëhen pjesë e fjalorit produktiv. Sigurisht që në bazë të këtyre teksteve fiktive për nxënësit mund të krijohen edhe dy ose tri lista fjalësh në varësi të niveleve të ndryshme.

Shembulli i mëposhtëm është shkëputur nga një trajnim dhe tregon detyrën që iu caktua mësimdhënëseve dhe propozimin e një mësuesi, i cili u jep mësim nxënësve të moshës 11 deri 12 vjeç.

### Detyrë

Hartoni një tekst fiktiv për nxënësit mbi një temë aktuale në mësimin tuaj. Hartojeni tekstin në bazë të këtyre pyetjeve udhëzuese:

Çfarë duhet të jenë në gjendje nxënësit të thonë ose të shkruajnë deri në fund të kapitullit? Cilat fjalë të rëndësishme duhet që të njohin dhe të përdorin ata?

(Propozimi i një mësuesi)

### Tema: Epoka e gurit-zjarrit?

Njerëzit mësuuan ta **kontrollonin** zjarrin.

Ata mundën ta ndiznin vetë zjarrin dhe ta **përdornin** zjarrin.

Zjarrin u ofronte **mbrojtje nga** kafshët dhe **insektet** e natës dhe u dhuronte dritë.

Zjarrin **mundësonte** mbijetesën në **rajonet** më të ftohta. Në zjarr **mund** të **piqej** mishi. **Në këtë mënyrë** mishi u bë më lehtë i **tretshëm**.

Përveç kësaj në zjarr **mund të prodhohej** rrëshirë nga lëvorja e mështeknës.

### c) Fjalori produktiv/aktiv dhe joproduktiv/pasiv

Në punën me fjalorin është i rëndësishëm dallimi ndërmjet fjalorit produktiv dhe atij joproduktiv. Fjalori produktiv përfshin fjalë dhe shprehje të rëndësishme që përdoren shpesh dhe të cilat nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i përdorin në mënyrë aktive (në shembullin tonë do të ishin këto fjalë: kontrollonin, mundësonite, i tretshëm. Gjithashtu edhe ndërtimet me foljen ndihmëse «mund» etj.). Për këtë ata kanë nevojë që t'u krijohen mundësitë ku mund t'i përdorin këto fjalë, p.sh. të kërkojnë nga nxënësit që t'i përdorin ato dy ose tri herë në një tekst të referuar ose të shkruar prej tyre. Fjalori joproduktiv përfshin fjalë dhe shprehje më të rralla, të cilat nxënësit duhet të jenë në gjendje t'i kuptojnë në mënyrë pasive, por që nuk duhet (ende) me patjetër t'i mësojnë për t'i vënë vetë në përdorim (sipas shembullit tonë është kjo fjalë: rrëshirë mështekne etj.)

Në lidhje me fjalët, të cilat duhen «vetëm» të jenë të kuptueshme për ta, dallimi i mëposhtëm është i dobishëm:

1. Fjalë, shprehje, ndërtime pa ndonjë përdorim të madh. Këtu mjafton një sqarim i shkurtër me gojë.
2. Fjalë ose formulime, të cilat do të jenë të nevojshme në mënyrë të përsëritur gjatë punës së mëtejshme me temën. P.sh. në tekstet që janë për t'u lexuar ose në shtjellimin e mësimdhënësit. Në këtë rast me rëndësi nuk është vetëm sqarimi por edhe mbajtja shënim e kuptimeve të tyre.

Veçanërisht gjatë punës me tekste teknike dhe shkencore diskutohen shpesh me gojë shumë fjalë dhe formulime. Nxënësit, të cilëve shumica e fjalëve po u sqarohet për herë të parë, kanë shumë pak mundësi që të ruajnë gjithçka në kujtesë. Duke i mbajtur sqarimet shënim në një poster të ngjitur në mur, në një fletore fjalësh të reja, me shënime të mbajtura në krah ose në copa letrash që ngjiten, ato janë në dispozicion edhe gjatë punës në vijim.

### d) Mjetet lidhëse. Të rëndësishme për veprime gjuhësore të ndërlikuara.

Me qëllim që të bëhen të mundura lidhjet dhe formulimet e ndërlikuara, të cilat i kalojnë kufijtë strukturorë të fjalisë, nxënësit kanë nevojë për një grup të veçantë fjalësh. Këto janë fjalë si p.sh. «sepse», «por», «së shpejti» ose gjithashtu edhe «papritur». Fjalë të tilla do të trajtohen në mësim në mënyrë të qartë dhe të shtjelluar. Ato gjenden shpesh edhe në listat e fjalëve, të cilat mësimdhënësit i kanë krijuar për klasën (shih edhe posterin në kapitullin 7 B.4.). Këto fjalë kanë funksion për të lidhur mendimet në fjali ose në tekst. Për këtë arsye ato do të emërtohen si «mjete lidhëse» ose «fjalë funksionale». Me qëllim që nxënësit të kuptojnë së çfarë shprehin këto mjete lidhëse, ato duhet t'i hasin këto të lidhura me një kontekst të qartë dhe kuptimplotë. Nëse në mësim do të lexohet teksti i një nxënësi ose një nxënëse, mësimdhënësi mund të shkëpusë një fjali që ka brenda saj një mjet lidhës dhe të pyesë për funksionin e tij. Në këtë moment nxënësit do të tregojnë interes për pyetje të tilla metagjuhësore. Kështu mund të diskutohet p.sh. përse në një vend të caktuar duhet të qëndrojnë lidhëza «ose» në vend të lidhëzës «dhe». Me nxënësit më të rritur mund të trajtohet kuptimi i ndryshëm ndërmjet fjalive «Ne nuk dalim jashtë, sepse po bie shi» dhe «Ne nuk dalim jashtë, nëse bie shi». Diskutimet mbi efektin e fjalëve dhe shprehjeve si «papritur», «pas një çasti», «unë pres i emocionuar» mund t'u japin një shtysë nxënësve për të shkruarit e tyre.

tojnë së çfarë shprehin këto mjete lidhëse, ato duhet t'i hasin këto të lidhura me një kontekst të qartë dhe kuptimplotë. Nëse në mësim do të lexohet teksti i një nxënësi ose një nxënëse, mësimdhënësi mund të shkëpusë një fjali që ka brenda saj një mjet lidhës dhe të pyesë për funksionin e tij. Në këtë moment nxënësit do të tregojnë interes për pyetje të tilla metagjuhësore. Kështu mund të diskutohet p.sh. përse në një vend të caktuar duhet të qëndrojnë lidhëza «ose» në vend të lidhëzës «dhe». Me nxënësit më të rritur mund të trajtohet kuptimi i ndryshëm ndërmjet fjalive «Ne nuk dalim jashtë, sepse po bie shi» dhe «Ne nuk dalim jashtë, nëse bie shi». Diskutimet mbi efektin e fjalëve dhe shprehjeve si «papritur», «pas një çasti», «unë pres i emocionuar» mund t'u japin një shtysë nxënësve për të shkruarit e tyre.

**Kuptohet se reflektime të tilla (gjithashtu edhe krahasimi me gjuhën e shkollës në vendin e emigrimit) mund të kontribuojnë shumë për të rritur ndjeshmërinë ndaj gjuhës së prejardhjes dhe kompetencat brenda saj.**

## Bibliografia

(Shih edhe broshurat e serisë «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht / didaktische Anregungen» [Materiale për Mësimin e gjuhës së prejardhur/shtysa didaktike])

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprachen und Kultur (HSK).  
Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clivedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?  
Link: [http://www15.gencat.net/pres\\_casa\\_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf](http://www15.gencat.net/pres_casa_llengues/uploads/articles/Bilingual%20Childrens%20Mother%20Tongue.pdf)

(Deutsch: Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule; Link: [http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins\\_bedeutung\\_der\\_muttersprache.pdf](http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/cummins_bedeutung_der_muttersprache.pdf)).

Krompæk, Edina (2014): Spracherwerb und Erstsprachförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: vpod Bildungspolitik, Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 20 f.

Neugebauer, Claudia; Claudio Nodari (2013): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998). Sprachförderung im Unterricht. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Portmann-Tselikas, Paul R.; Sabine Schmolzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 39, S. 5–16.

## 1. Të rritesh me shumë gjuhë, brenda shumë gjuhëve dhe ndërmjet tyre. Nxënës të MGJP-së raportojnë

### Nuhati jeton në Gjermani

Emri im është Nuhat. Jam 12 vjeç dhe kam lindur në Gjermani. Unë jetoj me familjen time në Mynster në rajonin e Hilstrup-it. Në kohën time të lirë më pëlqen të luaj futboll dhe jam gjithashtu pjesë e një ekipi futbollli. Kur takohem me shokët e mi unë kam qejf të dëgjoj muzikë kurde dhe të luaj playstation. Miqtë e mi janë kryesisht nga Kurdistanin dhe Gjermania. Kam gjithashtu shokë rusë dhe polakë. Unë kam tre vëllezër e motra dhe jam fëmija i mesëm. Prindërit e mi jetojnë këtu që prej vitit 1985. Ne jetojmë në një shtëpi me shumë breza, sepse edhe gjyshërit e mi banojnë tek ne. Gjyshërit e mi nuk dinë gjermanisht. Unë, nga ana tjetër, e flas keq gjuhën kurde. Për shkak të këtyre vështirësive në komunikim, mësimi në gjuhën amtare është shumë i rëndësishëm për mua sepse ne në shtëpi flasim në gjuhën kurde. Motrat dhe vëllezërit e mi më të mëdhenj e flasin mirë këtë gjuhë, ndërsa unë për fat të keq jo. Unë vetë jam rritur me gjuhën gjermane dhe atë kurde. Me shokët e mi kurdë unë flas si në gjuhën kurde ashtu edhe në gjuhën gjermane, por me shokët e mi që nuk janë nga Kurdistanin ne bisedojmë në gjermanisht. Gjuhë të tjera që unë has në mjedisin ku jetoj janë rusishtja, polonishtja, anglishtja, arabishtja dhe italishtja

### Marlene jeton në Zvicër

Emri im është Marlene Pinto. Unë jam 13 vjeçe dhe jam aktualisht në klasën e shtatë në qytetin e Frauenfeld-it. Jam lindur në Zvicër dhe jetoj këtu. Në shtëpi nuk flas vetëm portugalisht, por gjithashtu edhe gjermanishten që flitet në Zvicër. Këtë gjuhë e flas kryesisht me motrën time dhe me shoqërinë në kohën e lirë. Që prej moshës shtatë vjeç unë shkoj çdo javë në shkollën e gjuhës portugeze. Edhe pse ajo më zë mbasditen time të vetme të lirë, unë jam gjithmonë e lumtur për arsyen se e mësoj me dëshirë një gjuhë tjetër. Nëpërmjet kësaj gjuhe unë mund të flas me të afërmit e mi dhe mund të orientohej me shoqërinë dhe veçantitë e vendeve si Portugalia dhe Brazili. Në shkollën time unë mësoj dhe flas jo vetëm gjuhën letrare gjermane, por edhe anglishten dhe frëngjishten. Një përparësi e imja e të folurit në dy gjuhë është se unë mund të ngulis në mendje shumë fjalë nga portugalishtja, të cilat shpesh janë të ngjashme me gjuhët e tjera. Gjuhët luajnë një rol të rëndësishëm në jetën time, për këtë arsye anglishtja është një nga lëndët e mia të parapëlqyera

### Vanessa jeton në Suedi

Unë quhem Vanessa, jam 14 vjeçe dhe jam në klasën e shtatë. Jam lindur dhe jam rritur në Suedi dhe prindërit e mi janë shqiptarë. Përveç suedishtes dhe anglishtes unë mësoj në shkollë edhe spanjisht. Gjuha ime e preferuar është gjuha shqipe. Këtë unë e mësoj edhe e flas jo vetëm në shtëpi, por edhe në mësimin e gjuhës shqipe në shkollë. Ne kemi kushte optimale në shkollën tonë. Të gjithë nxënësit kanë nga një laptop dhe mundësi për të hyrë në internet. Kompjuteri është «mjete» ynë kryesor në mësim. Edhe në mësimin e gjuhës shqipe ne e përdorim atë p.sh. për të gjetur materiale në shqip nëpër faqe interneti. Në këtë mënyrë ne mund të mësojmë shumë dhe unë jam shumë më afër me vendin tim të prejardhjes dhe me të afërmit e mi në Kosovë.

### Arbëri dhe Nora jetojnë në Vjenë

Arbëri dhe Nora morën në MGJP-në e gjuhës shqipe një fletë me një fëmijë të vizatuar dhe me detyrat e mëposhtme: «Përfytyro sikur të ishe ti fëmija në fletë. Mendo tani çfarë gjuhësh flet ti vetë ose çfarë gjuhësh dëgjon përreth në vendin ku jeton? Te cili vizatim do të përshtateshin këto gjuhë? Ngjyrosi ato me ngjyra të ndryshme dhe shkruaj në krahasim se cila ngjyrë i përket secilës prej gjuhëve.»



### Abiri jeton në Angli (raporti i mësueses Ola Koubayssi, Londër)

ka lindur në Londër dhe është vajzë e një nëne franceze dhe e një babai nga Sudania. Ajo flet rrjedhshëm frëngjisht dhe anglisht dhe ka ardhur në MGJP-në e gjuhës arabe për të mësuar arabishten, gjuhën e babait të saj. Një nga hobet e Abirit është të lexojë dhe të shkruajë histori në gjuhën frënge. Unë i propozova asaj që t'i sillja tekste të shkurtra të shkruara në gjuhën frënge dhe pastaj t'ia përktheja në gjuhën arabe. Kjo ide e motivoi shumë atë. Ne punojmë në më-



nyrë intensive dhe ndërkohë ajo kupton, lexon edhe shkruan më mirë arabisht se sa pjesa më e madhe e nxënësve të klasës. Në verë ajo do iki me pushime në Sudan dhe atje do mund të bisedojë në arabisht me gjyshërit e saj.

## 2. Një përvojë e hidhur: Humbja e lidhjeve me gjuhën e pare

**Agnesa ka rrënjë shqiptare dhe jeton në Zvicër.**

Emri im është Agnesa. Unë jam 16 vjeçe dhe kam lindur në Zvicër. Gjuha ime amtare është shqipja. Për momentin unë jam në një shkollë për përgatitje profesionale. Dëshira ime më e madhe është të shkoj me pushime në atdhe dhe të zotëroj gjuhën shqipe. Për fat të keq kjo është pothuajse e pamundur për mua. Unë kam gjithmonë shumë vështirësi të komunikoj atje me njerëzit, qoftë në një qendër tregtare ose në rrugë. Gjithashtu është e mundimshme për mua të komunikoj me të njohurit e mi atje nëpërmjet SMS-ve ose facebook-ut. Zakonisht më duhet të mendoj mirë se si ta përkthej një fjalë nga gjermanishtja në shqip ose se si të ndërtoj një fjali. Shpesh herë më vjen turp që nuk e zotëroj mirë gjuhën time amtare.

Unë jetoj që prej shumë kohësh këtu në Buchs. Për fat të keq këtu s'ka pasur MGJP të gjuhës shqipe. Kjo është gjithashtu arsyeja kryesore që unë ndodhem sot në këtë situatë. Nëse do të kishte pasur MGJP të gjuhës shqipe do ta kisha ndjekur atë me dëshirë dhe me krenari. Sipas mendimit tim çdo fëmijë ka të drejtë ta mësoj gjuhën e tij amtare sepse është e rëndësishme dhe shoqëria ka nevojë për këtë. Unë e kam parë vetë që njeriu mund të ketë nevojë për gjuhën e tij amtare edhe në lidhje me profesionin sepse cili është ai i ri që nuk do të punojë në një biznes, i cili u përket bashkatdhetarëve të tij dhe ku do të jetë e nevojshme kjo gjuhë. Por në qoftë se nuk e zotëron gjuhën mjaf-tueshëm, atëherë nuk do të ekzistojë më një mundësi e tillë.

## 3. Shembuj konkretë të planeve mësimore me në fokus përkrahjen e gjerë gjuhësore

**Samia Hamdan-El Ghaban: Struktura bazë për një punim gjuhësor në dy orë mësimore në MGJP-në e gjuhës letrare arabe, arsimit fillor. Fillestar**

**Samia Hamdan-El Ghaban është me prejardhje nga Libani dhe punon në Genf si mësuese për MGJP-në e gjuhës letrare arabe.**

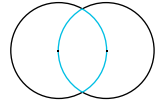
1. 15 minuta diskutim/bisedë me klasën, tema është e zgjedhur nga mësuesja ose nxënësit. Qëllimi: Nxitja e të shprehurit në mënyrë të thjeshtë me gojë në një atmosferë jokushtëzuese. Në të njëjtën kohë nxënësit do të shohin forma të ndryshme rajonale dhe dialektore të arabishtes së folur.
2. 15 minuta përsëritje e shkronjave dhe fjalëve të mësuara deri tani. Një herë në muaj diktim. Qëllimi: Përvetësimi i shkronjave arabe dhe i fjalorit të gjuhës letrare arabe.
3. 35 minuta i takojnë programit të ri. Shpjegimi i një shkronje të re në mënyra të ndryshme metodike. Leximi i shkronjës së re me shqiptime të ndryshme dhe leximi i fjalëve ku bën pjesë shkronja e re. Qëlli met janë të njëjta si tek pika nr. 2.
4. 15 minuta pushim
5. 25 minuta bisedë mbi tekstin e një libri shkollor. Qëllimi: Puna me kompetencën e të folurit në gjuhën letrare arabe.
6. 10 minuta punë individuale (plotësimi ose ngjyrosja e diçkaje etj.). Përkrahje individuale e mësueses për nxënësit e saj. Si përfundim çdo nxënës i klasës tregon se çfarë ka bërë.
7. 10 minuta bëhet përmbyllja me këngë (këtu jepen edhe udhëzime për një shqiptim korrekt) ose me leximin e historisë me zë të lartë.

**Etleva Maççe: Puna me fjalorin dhe gjuhën në kuadër të dy orëve mësimore me temën «Ushqime dhe pije/Të ushqyerit e shëndetshëm»; Klasat 1–10 (tri grupe të niveleve të ndryshme)**

**Etleva Maççe është me prejardhje nga Shqipëria. Ajo jeton që prej 22 vjetësh në Këln dhe punon që prej 5 vjetësh si mësuese e MGJP-së në gjuhën shqipe.**

Tema e mësimit: Ushqime dhe pije. Fusha: Të ushqyerit e shëndetshëm. Qëllimet dhe kontributet gjuhësore: Trajnimi dhe konsolidimi i një fjalori të lidhur me temën (emrat e frutave dhe perimeve); Përdorimi: Krijimi i një lidhjeje ndërmjet gjuhës së parë me gjuhën e dytë. Thelbi: Rritja e ndërgjegjësimit për një të ushqyer të shëndetshëm dhe për produktet e vendit të prejardhjes. Kontributi shoqëror: Forcimi i kompetencave bashkëpunuese dhe shoqërore në punimet në grup.

## Skema e një plani mësimor:

Faza/koha	Rrjedha e mësimi	Mediat dhe materialet	Komenti metodiko-didaktik
10 min. Hyrja  Vazhdimi i hyrjes	Mësuesi përshëndet nxënësit. Të gjithë nxënësit qëndrojnë para në formën e rrethit. Hyrja në temë me ndihmën e një shporte të vogël me fruta dhe perime. Të gjitha duhen të emërtohen nga nxënësit në shqip dhe gjermanisht.  Mësuesi shpërndan letrat (figurat dhe emrat e frutave dhe perimeve në gjermanisht dhe shqip) në formë të çrregullt mbi tavolinë. Nxënësit bashkojnë emrat me figurat përkatëse.	Shportë e vogël me fruta dhe perime. Letra	Krijimi i kontakteve/zgjidhjeve të kureshtjes. Aktivizimi i njohurive paraprake.  Aktivizimi i fjalorit. Krijimi i lidhjes midis gjuhës së parë me atë të dytë.
15 min. Zhvillimi 1  5 min. Rishikimi 1	Çdo nxënës merr një frutë ose një lloj perimeje dhe kërkon letrën që përkon me atë (në shqip dhe në gjermanisht). Më pas letrat me emra do të vendosen në formën e rrethit. Majtas emrat në shqip, djathtas ato gjermanisht. Në pjesën ku priten rrathët futen fjalë si «banane», të cilat janë identike në të dyja gjuhët ±.  Si përfundim shqyrtohen dhe diskutohen edhe njëherë me klasën rezultatat	Letra të vogla. Shportë Fruta dhe perime. Dy rrathë, të cilat priten pjesërisht me njëra-tjetrën, të vendosura mbi dyshe	Bërja i vetëdijshëm nëpërmjet prekjes dhe vëzhgimit të tyre.    Të kuptuarit dhe konsolidimi i koncepteve Ndryshimet dhe të përbashkëtat ndërmjet dy gjuhëve.
20 min. Zhvillimi 2	Do të krijohen tri grupe në varësi të moshave. • Klasat 1–4: Nxënësit marrin nga një fletë pune me figura, fjali dhe fjalë që shërbejnë si zgjidhje për ushtrimet e ndryshme (nga «Libri i gjuhës» fq. 34–37). Diferencimi: Fletë pune alternative • Klasat 5–7: Nxënësit marrin një tekst për të lexuar me temën se cilat fruta dhe perime rriten këtu dhe në vendin e prejardhjes. Diferencimi/Alternativa: vjersha «Blega, dega dhe shega», leximi i saj dhe të shkruarit (p.sh. zëvendësimi i «shegës» nëpërmjet llojeve të tjera të frutave) • Klasat 8–10: Nxënësit marrin një fletë pune për dy paragrafë teksti (tekst faktik i detajuar) dhe duhet ta përvetësojnë shumë mirë paragrafin që do t'i jepet. Diferencimi: Nxënësit më të dobët marrin një fletë pune më të thjeshtë. («Nëna në qytet sot ka blerë shëndet») Detyra: Ritregimi me fjalët e veta i përmbajtjes ose komentimi i saj.	Fletë pune klasat 1–4  Fletë pune klasat 5–7  Fletë pune klasat 8–10	Të punuarit me partner, të kontrolluarit e njëri-tjetrit.  Verifikimi i aftësive në të lexuar dhe në të shkruar. Feedback nga partneri. Puna në grup, zhvillimi i kompetencave shoqërore  Nxitja e aftësisë për të punuar në grup.
5 min.	Pushim		
10 min. Përsëritje dhe rishikim 2	Nxënësit krahasojnë zgjidhjet me grupin e tyre.  Ata i paraqesin klasës përfundimet e tyre dhe i diskutojnë/ komentojnë ato.	Fletë pune	Shkëmbime mendimesh mes njëri-tjetrit.  Kontrolli
20 min. Zhvillimi 3	• Klasat 1–4 Fletë pune luajnë domino, puzzle. Nxënësit punojnë vetëm, nga dy vetë ose në një grup • Klasat 5–7. Nxënësit marrin një fjalëkryq në dy gjuhë dhe pikturojnë piramidën e shëndetit. • Klasat 8–10: Me anë të një Mind-Map-i nxënësit flasin për pika të ndryshme.  Diferencimi i brendshëm: nxënësit që mësojnë shpejt marrin edhe një fletë pune shtesë.	Lojëra Fletë pune Mind-Map (hartë e mendjes)  Postera të vegjël (A3)	Nxitja e aftësisë për të punuar në grup dhe e kompetencës shoqërore. Trajnimi i aftësive argumentuese. Konsolidimi i gjërave të mësuara me lojëra të ndryshme.
5 min. Rishikimi 3	Prezantim dhe diskutim i rezultateve të fazës së mëparshme me të gjithë klasën me anë të disa posterave të vegjël.	Fletë pune Postera të vegjël (A3)	Konsolidimi, forcimi i vetëbesimit. Motivimi
5 min. Feedback	Nxënësit përpiqen të gjejnë një mendim të përbashkët/konsensus. Nxënësit japin vlerësimin e tyre në lidhje me progresin që kanë bërë në mësimnxënien e tyre. Nxënësit pyesin me anë të një fletëpune «Was magst du?» (çfarë të pëlqen ty?) njëri-tjetrin dhe si detyrë shtëpie pyesin edhe pjesëtarët e familjes..	Fletë pune letra-smiley (shprehje fytyre) (3 smileys: i gëzuar,neutral, i mërzitur)	Nxënësit reflektojnë mbi kompetencat që sapo kanë fituar.

#### **4. Rabie Perić Jašar: «Kam përvoja të mira nga mësimdhënia në dy gjuhë»**

Rabie Perić Jašar është me prejardhje nga Maqedonia. Ajo jeton që prej 24 vjetësh në Vjenë, ku përveç të tjerash punon si mësuese e MGJP-së për gjuhën rome dhe në qendrën pedagogjike në Vjenë për fëmijë me aftësi të kufizuara.

Krahas mësimdhënies të MGJP-së për gjuhën rome unë përkujdesem gjithashtu edhe për fëmijët romë të sapoardhur. Këta janë shpesh shumë të dobët në gjuhën e tyre të parë, gjuhën rome, për vetë faktin se kanë përdorur kryesisht gjuhën e prejardhjes (p.sh. maqedonishten). Parimi im është që këta fëmijë duhet të mësojnë edhe gjermanishten paralelisht me gjuhën e tyre amtare (të jepen paralelisht në gjuhën gjermane dhe atë rome numrat ose ngjyrat, këngët dhe pjesët e shkurtra teatrale). Nga përvoja ime unë mund të them që me anë të një mësimdhënie paralele në gjuhën gjermane dhe atë rome fëmijët e mësojnë shumë më mirë gjuhën amtare.

1. Ju lutem shihni edhe njëherë të gjithë kapitullin (të vështirë dhe të ngarkuar me informacione) e përkrahjes së gjerë gjuhësore dhe mbani shënim se cilat janë për ju dy ose tri pikat, konstatimet më të rëndësishme. Nëse është e mundur i diskutoni këto pika me kolegët.
2. Shihni në kapitullin 8 B.1 «vizatimet e gjuhëve», të cilat i kanë bërë dy fëmijë nga Austria. Jepni edhe ju në klasën tuaj një detyrë të tillë për vizatimin e gjuhëve dhe flisni me nxënësit mbi to.
3. Hidhni edhe njëherë një sy në kapitullit 8 A.2 «Dimensionet e kompetencës gjuhësore». Gjeni nga një shembull për secilën nga katër kompetencat (p.sh. një situatë në mësim ku është kërkuar kompetenca përkatëse).
4. Bëni edhe njëherë një përmbledhje për atë çfarë keni lexuar mbi BICS-in dhe CALP-in. Ju lutem gjeni dhe diskutoni për secilën prej tyre një ose dy situata të përshtatshme, të cilat janë specifike për BICS-in dhe CALP-in.
5. Ju lutem shihni edhe njëherë grafikun me katër kuadratet e kompetencës tekstore. Gjeni për secilën nga katër kuadratet një ose dy aktivitete të përshtatshme për nxitjen e mësimnxënies ose situata të përshtatshme të marra nga vetë mësimdhënia juaj.
6. Të vepruarit me detyra mbështetëse (Scaffolding), e përshkruar në kapitullin 8 A.5a, është aktuale dhe e rëndësishme. Mendoni dhe diskutoni dy ose tri aktivitete konkrete nga mësimdhënia juaj, në të cilat ju me një synim të mirëpërcaktuar mund të veproni sipas kësaj metode. Idealja do të ishte nëse do të bënit një planifikim të shkurtër dhe të mund ta zbatoni atë në javët në vijim. Ndani përvojat tuaja me kolegët.
7. Në kapitullin 8 A.5b (puna me fjalorin) gjeni një detyrë të shkëputur nga një trajnim i bërë në Zvicër. Bëni të njëjtën detyrë duke e lidhur me një temë, e cila është aktuale në mësimin tuaj. Krijoni dy ose tri lista fjalësh në varësi të niveleve të ndryshme. Nënvizoni me ngjyrën blu ato fjalë që ju i caktoni në fjalorin aktiv dhe me ngjyrën e kuqe ato të fjalorit pasiv.
8. Hidhni një sy shembujve të planeve mësimore në kapitullin 8 B.3. Mendoni dhe diskutoni se çfarë ju duket veçanërisht e mirë dhe e dobishme dhe çfarë nuk ju pëlqen dhe pse.



## MGJP-ja Pikat specifike të forta



## 9A

## Teksti bazë

Sabina Larcher Klee

## 1. Pika orientimi në përzgjedhjen e temave dhe përmbajtjeve

*(Basil Schader)*

Gjatë planifikimit në vija të përgjithshme të mësimdhënies, (plan njëvjeçar, plan njësemestral ose gjysmësemestral) mësuesit e MGJP-së orientohen zakonisht nga faktorët përcaktues të mëposhtëm:

## Specifika të rregullores

1. Specifikat e planit mësimor në vendin e prejardhjes, nëse ekziston një plan i tillë (shih kapitulli 1 A).
2. Specifikat e planit mësimor të MGJP-së ose të rregullores të ngjashme në vendin e emigrimit, nëse ekzistojnë dokumente të tilla (shihni kapitulli 1 A).

Planet mësimore të MGJP-së në vendin e prejardhjes përqendrohen kryesisht në përmbajtje nga kultura, historia, gjeografia dhe gjuha e tyre. Ndërsa planet mësimore të MGJP-së në vendet e emigrimit (shih shembujt në referenca për kapitullin 1 A) fokusohen fuqishëm edhe në tema që lidhen me orientimin, integrimin dhe bashkëjetesën në emigrim.

**Këto dy fokuse të ndryshme nga njëra-tjetra nuk duhet të çojnë në një dilemë, por të vendosin mësimdhënësit e MGJP-së përballë një sfide emocionuese, e të pasurit parasysh të të dyja perspektivave, gjë që gjithashtu do t'i përgjigjej plotësisht realitetit dhe tërësisë së përvojave të nxënësve të tyre. Shih për këtë edhe kapitulli 2 A.**

## Mjetet mësimore dhe materiale të tjera për mësimdhënien

3. Mjetet mësimore të MGJP-së ose materiale të ngjashme të vendit të prejardhjes, nëse ka të tilla (shih kapitulli 1A dhe kapitulli 10). Si e tregojnë edhe reagimet e bëra nga shumë mësimdhënës të MGJP-së, një pjesë e mjeteve mësimore të vendosura në dispozicion nga vendet e prejardhjes duhen të përshtaten pjesërisht dukshëm, sepse herë-herë ato janë shumë të ngarkuara dhe/ose përmbajtja e tyre është shumë pak e lidhur me situatat specifike e të rriturit në emigrim.
4. Materiale të tjera (nga libra, revista, faqe interneti, mjete mësimore të vendit të emigrimit etj.; shih kapitulli 10), të cilat mësimdhënësi i ka mbledhur dhe përgatitur për qëllime mësimore.

## Mundësitë dhe kushtet lokale dhe institucionale

5. Kushtet dhe mundësitë që dalin si rezultat i bashkëpunimit me mësimin e rregullt në vendin e emigrimit (shih kapitulli 12 dhe 13). Nëse dhe në çfarë mase qëndrojnë këto mundësi (përzgjedhja e temave dhe e përmbajtjeve të përbashkëta, projekteve bashkëpunuese dhe javëve të projekteve ku trajtohet vetëm një temë e caktuar), kjo varet fuqishëm nga integrimi që ka MGJP-ja në specifikat e vendit dhe në sistemin shkollor. Atje ku MGJP-ja dhe mësimi i rregullt janë të ndërlidhura ngushtë institucionalisht, si p.sh. në Suedi, ofrohen mundësi të shumta dhe frytdhënëse. Atje ku MGJP-ja është gjerësisht e izoluar, edhe bashkëpunime të vogla, si përjashtime, paraqesin një arritje.

## Mendime pedagogjike dhe mbi psikologjinë e të nxënësve

6. Kushtet paraprake që duhet të plotësojnë, nevojat dhe interesat e nxënësve në aspektin e gjuhës dhe atë të përmbajtjes (shih kapitujt 3–5)



- 
7. Orientimi drejt parimeve dhe standardeve aktuale pedagogjike dhe atyre psikologjike mbi mësimnxënien (për këtë shih kapitujt 3–8).
- 

Pikat 6 dhe 7 formojnë pothuajse nga fillimi deri në fund praktikën konkrete të mësimdhënies dhe planifikimin e saj. Me këtë do të merret në mënyrë të detajuar kapitulli 11.

**Në vijim do të shtellohen disa pika si plotësim i kapitujve të përmendur. Marrja parasysh e tyre në përzgjedhjen dhe organizimin e përmbajtjeve dhe temave është e një rëndësie të madhe për një proces mësimor, i cili i përgjigjet dhe i përshtatet realitetit kulturor dhe gjuhësor të nxënësve të MGJP-së, tërësisë së përvojave të tyre, nevojave të mësimnxënies dhe kompetencave të tyre dygjuhësore dhe dykulturore.**

---

## 2. Mësimdhënie e menduar mirë. Të menduarit paraprak mbi përmbajtjen dhe temat

Që prej vitit 1960 është rënë dakort që përkrahja në shkollë e gjuhës që përdoret në mësim luan një rol primar në integrimin e suksesshëm të nxënësve me prejardhje emigrimi në sistemin e arsimit lokal. (Alleman-Ghionda et al. 2010). Nga ana tjetër vlera dhe rëndësia e gjuhës së parë ose gjuhës së prejardhjes të nxënësit, e parë kjo në ndikimin e saj për suksesin në arsim, vazhdon ende edhe sot të diskutohet e mbështetur shumë pak në të dhëna dhe pa u gjetur një mendim i përbashkët. Parimisht në qendër të kësaj qëndron pyetja nëse shoqërizimi dykulturore dhe dygjuhësor paraqet një problem apo një burim për fëmijët dhe të rinjtë. (e njëjta literaturë si më sipër. Shih gjithashtu dhe kapitullin 15 të këtij vëllimi). Edhe pse përfundime të shumta flasin për efekte pozitive dhe përvetësimi e zotërimi i shumë gjuhëve shihet si potencial, këta nxënës veprojnë në këto kontekste kundërshtuese të paqarta dhe formohen nga ndikimi i tyre. Kjo vlen edhe për programet dhe përmbajtjet e MGJP-së.

Ndoshta shkak për këtë është fakti se këto programe dhe përmbajtje rrallë vlerësohen sistematikisht për efektshmërinë e tyre. Në kontekstin e orientimit në rritje drejt kompetencave kjo vlen për të mbyllur boshllëqet e njohurive dhe hulumtimeve dhe për të zhvilluar perspektiva të reja, të cilat synojnë suksesin e këtyre nxënësve në arsim. Gjithashtu pranimi në shoqëri dhe njohja në shkollë e gjuhëve të emigrimit duhen të rikontrollohen vazhdimisht me kujdes. Megjithatë ato paraqesin në mënyrë të padiskutueshme një burim të rëndësishëm ekonomik dhe gjithashtu shoqëror, (Kavacik/Skenderovic 2011, fq. 33) ato u nënshtrohen tendencave politike, të cilat ndikojnë fuqishëm në sh-

kollë. Si mund që mësimdhënia e MGJP-së, përzgjedhja e temave dhe përmbajtjeve përkatëse të veprojnë këtu në një mënyrë mbështetëse?

Përfundimet e nxjerra nga hulumtimet në lidhje me mësimdhënien tregojnë që fëmijët dhe të rinjtë me prejardhje emigrimi kanë tendencë të marrin një zhvillim pozitiv në shkollë nëse mësimdhënia mundëson procese dhe performanca sistematike të transferimit. Qoftë kjo në MGJP ose në mësimin e rregullt në vendin e emigrimit. Kjo u theksua veçanërisht për efektet e krahasimeve gjuhësore dhe mbështetjes së proceseve të transferimeve gjuhësore. (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Për trajtimin e shumëllojshmërisë, veçanërisht çfarë është e lidhur me mësimnxënien dhe kompetencën ndërkulturore, janë të dobishme zhvillimi dhe mbështetja e kompetencave reflektive dhe kritike në procesin mësimor. (Blanck 2012, fq. 143).

**Rëndësia e vërtetuar e krahasimit gjuhësor dhe mësimnxënies ndërkulturore, për mësuesit e MGJP-së nënkupton vendosjen e proceseve të transferimit dhe kompetencave reflektive dhe kritike në qendër të një mësimdhënieje krahasuese ose më saktë, të një mësimdhënieje që peshon dukuritë dhe mendimet (Blanck, në të njëjtën literaturë që u përmend më sipër)**

Temat dhe përmbajtjet duhen të testohen se sa e bëjnë dhe e mundësojnë këtë në të vërtetë. Dimensionet e fushave dhe lëndëve të mësimdhënies përfshijnë këtu një gamë të gjerë për mënyrat e trajtimit metodik të shumëllojshmërisë dhe të formimit specifik të përmbajtjeve që ofrohen për qëllime arsimimi (Shih për këtë kapitullin 5.).

Në një mësimdhënie të menduar mirë, që mbështet transferimin, si për mësimdhënësit ashtu dhe për nxënësit, udhërrëfyese është pyetja «A mund të jetë ndryshe?» Temat dhe përmbajtjet i nënshtrohen nëpërmjet kësaj pyetjeje një krahasimi dhe kështu një reflektimi sistematik. Ne dhe të tjerët, ndoshta edhe të huaj, qëndrojnë në qendër të këtij procesi mësimor kritik, por jo ideologjik.

---

## 3. «A mund të jetë ndryshe?» Përkrahja e krahasimit dhe transferimit gjuhësor si dhe përkrahja e kompetencave të reflektimit kritik

Shumëllojshmëria gjuhësore dhe kulturore, duhet fillimisht të kuptohet si e tillë. Në kontekstin e një mësimdhënieje të menduar mirë kjo do të thotë të kuptuarit e diferencave dhe të përbashkëtave, jo një atributim i veçorive ose aftësive. Kjo vlen si për MGJP-në ashtu edhe për mësimin e rregullt. Prandaj caktimi i temave dhe përmbajtjeve të mësimdhënies duhet të ketë parasysh qëllimin, specifikën, fushat e zbatimit,

si dhe konceptin themelor të kulturës për kompetencën ndërkulturore dhe kompetencën e transferimit gjuhësor. Një shembull i suksesshëm në këtë aspekt janë temat për sferat e mësimdhënies «Gjuha, njeriu dhe mjedisi» në kuadrin e planit mësimor të MGJP-së në Cyrih (2011).

Si është kjo në lidhje me kërkesën ndaj metakonjicionit, siç u përmend në fillim me fjalët kyçe krahasim dhe transferim? Çfarë kushtesh paraprake kërkon një proces i tillë mësimor krahasues, i cili duhet të sjellë nga njëra anë përvetësimin dhe/ose perfeksionimin e gjuhës së prejardhjes, dhe nga ana tjetër zhvillimin e kompetencave ndërkulturore (shih kuadrin e planit mësimor 2011, fq. 7). Cilat vendime duhet të merren përsa u përket temave dhe përmbajtjeve?

Për mundësimin e proceseve dhe performancave sistematike të transferimit dhe për përkrahjen e kompetencave të reflektimit kritik të fëmijët dhe të rinjtë janë me siguri themelore hapat e mëtejshëm të procesit për planifikim e mësimdhënies.

Nga sferat e mësimdhënies të planit mësimor (plani mësimor i MGJP-së i vendit të prejardhjes, kuadri i planit mësimor i vendit të emigrimit), duke pasur parasysh kushtet paraprake që përmbushin nxënësit (shih për këtë kapitullin 5), do të përcaktohet dhe do të përftohet një përmbajtje e përshtatshme e cila lejon krahasimin dhe transferimin. Nëpërmjet kombinimit me pikëpamje të përzgjedhura (historike, gjeografike, kulturore, strukturore ose personale etj.) do të përcaktohen ato tema, të cilat kanë potencialin që të mund të zhvillohen në mënyra alternative. Në këtë kuptim pjesa praktike e kapitullit të dhënë (9B) tregon perspektiva të ndryshme. Tema të lidhura me kulturën e prejardhjes. Çështja e të qenit ndërmjet. Tema, të cilat e prekin direkt transferimin si dhe tema jospesifikive gjuhësore dhe kulturore. Duke synuar efektet e dëshiruara, të cilat janë shtjelluar në kuadrin e planit mësimor të Cyrihut, do të përzgjidhen mënyrat e përshtatshme të trajtimit metodik. Për këtë është e nevojshme që të qartësohet shkurtimisht koncepti i ndryshuar i mësimnxënies dhe orientimi drejt kompetencave që është i lidhur me të dhe po ashtu të trajtohet me pak fjalë të kuptuarit e kompetencës ndërkulturore.

### **a) Orientimi drejt kompetencave dhe koncepti i mësimnxënies.**

Orientimi drejt kompetencave përfshin një zgjerim të konceptit të mësimnxënies, duke integruar rishtas njohuri, aftësi, zotësi, qëndrime dhe motivime (shih kapitullin 5A). Mësimdhënia e menduar mirë, të menduarit në alternativa dhe kompetenca për të kryer transferime janë të lidhura me këtë. Planifikimi dhe organizimi i mësimdhënies është orientuar në mënyrë të përshtatshme drejt mësimnxënies dhe performancës së nxënësve, kjo si në atë afatgjatë ashtu edhe në atë afatshkurtër (nga të mësuarit në seanca të veçanta mësimore deri në të mësuarit përgjatë gjithë jetës). Prandaj mësimnxënia në kuptimin e një orientimi drejt

kompetencave duhet të kuptohet si proces që vendos kërkesa të ndryshme si ndaj nxënësit ashtu edhe ndaj mësimdhënësit. Pra kërkesa e të bërit të mundur metakonjicionin (në kuptimin e transparencës mbi hapat e mësimnxënies), e planifikimit të proceseve dhe kohës së mësimnxënies, e strukturimit të procesit mësimor etj.. është bërë më e madhe. Kjo vlen natyrisht edhe për MGJP-në. Dhënia e mësimi me orientim drejt kompetencave nuk është se shpik dhe nxjerr nga koka e saj një mësimdhënie dhe një mësimnxënie të re. Megjithatë ajo kërkon orientimin konsekuent drejt nxënësve dhe mësimnxënies. Fokusi konsekuent i personalizimit të mësimnxënies nënkupton që diagnozat, detyrat përkatëse, organizimi i ambientit të mësimnxënies, metakonjicioni dhe gjithashtu vlerësimi i rezultateve dhe përparimi i mësimnxënies të kërkojnë kompetenca të larta strukturimi dhe planifikimi nga ana e mësimdhënësit

### **b) Kompetenca ndërkulturore**

Gjatë përshkrimit të kompetencës ndërkulturore janë për t'u diskutuar dy modele. Nga njëra anë modelet listore dhe nga ana tjetër modelet strukturore. Nëse e para thjesht numëron një nga një kompetencat e pjesshme të rëndësishme, modelet strukturore klasifikojnë kompetencat e pjesshme të dimensionet e ndryshme të një procesi sistematik. Trajtimi i diçkaje në mënyrë të hollësishme duket më i rëndësishëm, sepse të dhënat ekzakte mungojnë shpesh herë edhe p.sh. në kuadrin e planit mësimor të Cyrihut. Por para së gjithash pyetja se për çfarë vlen në të vërtetë kompetenca ndërkulturore dhe në cilat situata është ajo e rëndësishme ka si përgjigje se varet nga cilat kompetenca të pjesshme përbëhet ajo, në cilat kontekste bëhen këto kompetenca të pjesshme të dukshme dhe nëse/si mund të përvetësohen dhe të përcillen ato të tjerët.(Rathje, 2006, fq. 3).

Nëse synojmë një zhvillim të pavarur të fëmijëve dhe të rinjve është e rëndësishme të nisemi nga një model që vendos në qendër bindjet e mëposhtme. Kultura ekziston brenda kolektivave njerëzore (Hansen 2000) dhe nuk lidhet në vetvete me një shoqëri ose me një komb; Kulturat dallohen nga diferencat dhe kundërshtimet. Kjo do të thotë që në të gjitha kolektivat komplekse ekzistojnë «jo vetëm shumëllojshmëri, por diversiteti, heterogjeniteti, divergjencat dhe kundërshtimet» (Në të njëjtën literaturë që u përmend edhe më sipër, fq.182.). Kultura mund të kuptohet si një grumbullim i preکشëm dhe i qartë këndvështrimesh dhe perspektivash të ndryshme që është tjetër nga kolektivi në kolektiv. Njerëzit, fëmijët dhe të rinjtë u përkasin kolektivave të ndryshëm, të cilat dallohen nga kulturat e ndryshme që kanë. Komplexiteti i nxënësve me prejardhje emigrimi është kështu mjaft i madh.

**Megjithatë siguria dhe stabiliteti nuk do të arrihen nëpërmjet thjeshtëzimit, caktimit kombëtar ose lokal, por nëpërmjet prodhimit të normalitetit të diferencave.**

Një kulturë «përkufizon normalitetin, dhe ky normalitet ka në mënyrën e tij një ndikim po aq detyrues dhe imponues sa dhe strukturat ligjore dhe shoqërore, ky është kriteri më themelor dhe shërbimi më efektiv dhe më i thellë i saj. Bashkimi i një kulture vjen pra nga normaliteti dhe bërja e njohur e diferencave që mbart ajo, dhe jo nga koherenca e saj. E zbatuar në çështjen e kompetencës ndërkulturore dhe ndërtimit të saj në mësim» (shih gjithashtu kapitullin 4 A), kjo përfshin aftësinë për të prodhuar normalitetin që mungon në ndërveprimet ndërkulturore dhe për të bërë të mundur kohezionin, duke bërë të njohur diferencat që nuk njihen. E formuluar ndryshe do të ishte: Kompetenca ndërkulturore «është një aftësi krijuese për të krijuar këtë rend të ri mes njerëzve me kultura të ndryshme dhe për ta bërë atë të frytshëm.» (Wierlacher 2003, fq. 216). Rezultati është kulturaliteti (Rathje 2004, fq. 301) dhe jo kombësia

## Bibliografia

- Allemann-Ghionda, Cristina et al. (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2011): Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK). Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- Blanck, Bettina (2012): Reflexiv-kritischer Umgang mit Vielfalt. In: Julia Košinàr; Sabine Leinweber; Heike Hegemann-Fonger; Ursula Carle (Hrsg.): Vielfalt und Anerkennung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Göbel, Kerstin; Svenja Vieluf; Hermann-Günter Hesse (2010): Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung. In: Cristina Allemann-Ghionda et al. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, 55. Beiheft, S. 101–122.
- Hansen, Klaus Peter (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kavacik, Zuhail; Damir Skenderovic (2011): Renaissance der Homogenitätsideologie. Integrationspolitik und Sprache in Deutschland und der Schweiz. WBZ Mitteilungen, Heft 131, S. 30–33.
- Rathje, Stephanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (3), S. 1–15.
- Wierlacher, Alois (2003): Das tragfähige Zwischen. Erwägen, Wissen, Ethik, 14 (1), S. 215–217.

## 1. Planifikimi i temave të lidhura me kulturën e prejardhjes

(Shih gjithashtu kapitullin 11 B.4 und 11 B.5)

### Silviya Ivanova Popova: Planifikimi semestral i përgatitur për nga klasa e katërt deri te klasa e gjashtë. Tema: «Gjuha, historia dhe festat bullgare»

Silviya Ivanova Popova është me prejardhje nga Bullgaria. Ajo jeton që prej 13 vjetësh në Cyrih dhe që prej 9 vjetësh punon si mësuese e MGJP-së për gjuhën bullgare.

Gramatikë	Njeriu dhe mjedisi	Festa
Folje: Forma të ndryshme të kohës së shkuar	Histori: Trakët, sllavët dhe bullgarët e parë	1 Marsi «Baba Marta», të cilën na e sjell Martenica. Ne e krijojmë vetë Martenicën. (përdredhim një fill të kuq dhe një të bardhë me njëri-tjetrin, krijojmë forma të ndryshme dhe e lidhim te kyçi i dorës. Ky është një simbol i shëndetit, dashurisë dhe fillimit të ri). Të njihemi me legjendat e Martenicës.
Folje: Forma të kohës së ardhme	Chan Asparuch- Themeluesi i Bullgarisë (681)	8 Marsi. Dita e nënës dhe e grave
Ndajfoljet	Zgjerimi dhe konsolidimi i shtetit të ri bullgar (Chan Omurtag, Terwel, Presian, Krum)	E diela e palmës. Dita e emrit për të gjithë njerëzit që kanë emra lulesh
Fjalja kryesore dhe fjalia e nënrenditur Rregullat e presjes	Krishterimi si feja e tyre: Miratimi i saj – Knjas Borisi i I-rë (866)	Pashkët, rilindja, përshëndetja e veçantë
Ligjërata e drejtë dhe ligjërata e zhdrejtë Shenjat e pikësimit	Bullgaria si fuqi e madhe. Car Simeoni i I-rë (893-927) – Bullgaria kufizohet nga tri dete. Lulëzimi i kulturës dhe njohurive	6 Maji. Dita e barinjve dhe e Shën Gjergjit
Ligjërata e zhdrejtë	Dita e ushtrisë dhe e guximit në Bullgari	24 Maji. Dita e alfabetit sllav dhe e kulturës Festë me valle popullore
Të shkruarit e një hartimi Rregullat dhe struktura	Alfabeti bullgar i vitit 855- Kyrilli dhe Methodusi dhe nxënësit e tyre (Kliment, Gorast etj.)	14 qershori, 10-vjetori i shoqatës «Rodna retsch».
Të shkruarit e një hartimi pasi është dhënë hyrja Ushtrime për ruajtjen e një linje në hartim	Vitet e kryengritjes Lufta për pavarësi Nën sundimin bizantin.	Udhëtim drejt Bullgarisë
Format se si mund t'i drejtohesh dikujt Mbaresa specifike Të shkruarit e një letre	Çlirimi nga sundimi bizantin 1185 Car Ivan-Aseni i I-rë & Petari i II-të	Do vizitojmë katër qytete, të cilat kanë luajtur një rol të madh në historinë tonë dhe një monument të veçantë në mal, i cili është një simbol i lirisë.
Të shkruarit e një hartimi me temën e dhënë Të tregohet kujdes për stilin, gramatikën, drejtshkrimin dhe strukturën	Car Kalojani (1190-1207), Car Ivan-Aseni i II-të (1218-1241) Kthimi i pushtetit bullgar nëpërmjet diplomacisë dhe shtëpisë së forte mbretërore	

## 2. Planifikimi i temave të lidhura me atdheun e ri. Fokusi mbi: «Të jetosh brenda, ndërmjet dhe mes dy gjuhësh dhe dy kulturash»

Në kapituj të ndryshëm të këtij libërthi gjenden shembuj të shkëlqyer që i përket kësaj kategorie. Ne po përmendim veçanërisht ato vijueset.

### Kapitulli 6 B.1

**Kemajl Çallaku (MGJP-ja e gjuhës shqipe në Arnsberg/Gjermani). Dy seanca mësimore për temën «Miqësia, paragjykimet, bashkëjetesa», klasat 5–10**

Autori tregon se si tema shumë aktuale në emigrim «Miqësia, paragjykimet, bashkëjetesa» mund të trajtohet në një mënyrë shumë tërheqëse gjithashtu edhe nga format e mësimdhënies, format sociale dhe ato ndërvepruese. Aty qëndrojnë në plan të parë përvojat autentike të nxënësve në atdheun e tyre të ri. Së fundmi, në diskutimin përmbyllës do të bëhet e mundur lidhja me kulturën e prejardhjes, e cila sigurisht mund të jetë subjekt dhe të thellohet në një seancë tjetër mësimore.

### Kapitulli 5 B.3

**Gaca Radetinać (MGJP-ja e gjuhës boshnjake/serbe/kroate në Karlskrona/Suedi). Dy seanca mësimore për temën «Të drejtat e fëmijëve»**

Autorja e trajton temën duke u orientuar drejt pikëpamjeve dhe veprimeve. Ashtu si në planifikimin e mëposhtëm nga Nexhmije Mehmetaj mbi çështjet gjinore edhe këtu ofrohet brenda një seance mësimore ose në një tjetër trajtimiti i ndryshimeve dhe ngjashmërive, avantazheve dhe të metave në fushën e të drejtave të fëmijëve në kulturën e prejardhjes dhe në atë të atdheut të ri. Po ashtu do të trajtohen edhe problemet dhe konfliktet në emigrim, të cilat janë të lidhura me to (Statusi i fëmijëve në familje, liritë, të drejtat dhe detyrat, ndoshta edhe një vështrim në të kaluarën rreth fëmijërisë së prindërve ose gjyshërve.).

### Kapitulli 4 B.2

**Nexhmije Mehmetaj (MGJP-ja e gjuhës shqipe në pjesën e Zvicrës frëngjishtfolëse). Dy seanca mësimore për temën drejtësia gjinore/gjinitë për tri grupe të moshave dhe niveleve të ndryshme**

Autorja tregon në planifikimin e bërë prej saj se si tema «Drejtësia gjinore» mund të trajtohet në atë mënyrë që çdo grup të gjej qasje në të, të përshtatur me moshën e tij (Niveli i ulët, klasat 1–3. Edhe vajzat luajnë futboll. Niveli i mesëm, klasat 4–6. Të drejtat dhe detyrat e djemve dhe vajzave në klasën tonë; niveli i lartë, klasat 7–9. Të drejtat e fëmijëve). Aty gjithashtu duhet dhe mund sigurisht (duke e futur si pjesë të mësimimit ose si temë e një mësimi tjetër) të reflektohet dhe diskutohet, nëse dhe si detyrat, sjelljet dhe kli-shetë e ndryshme të roleve mund të sjellin probleme ose madje dhe konflikte në kulturën e prejardhjes ose në atë të vendit të ri.

## 3. Planifikimi i temave të lidhura me kulturën e vendit të prejardhjes dhe me atë të atdheut të ri

**Dragana Dimitrijević: Një pjesë nga planifikimi i dy seancave mësimore me temën: «Familja». Niveli i lartë (klasat 7–9, paraqitje e thjeshtëzuar pa rubrikat format sociale dhe mediat)**

**Dragana Dimitrijević është me prejardhje nga Beogradi, Serbia. Ajo punon që prej 1999 në kantonin e Cyrihut si mësuese e MGJP-së për gjuhën serbe.**

E rëndësishme është: Si detyrë shtëpie për këtë mësim, nxënësit duhet të informohen në shtëpi se sa e madhe ishte familja në brezin e fundit dhe atë të parafundit, cilat role kanë/kishin disa të afërm të caktuar etj. (Arsimimi, marrëdhëniet, veshjet, të drejtat e grave, dita e parë e shkollës, gjuhët, lojërat, lodrat, arsyeja e emigrimit...).

Shih tabelën në faqen tjetër.



Koha	Përse ? Qëllimet konkrete specifike Hapat e të mësuarit dhe objektivat	Çfarë dhe si? Çfarë bën mësimdhënësi:	Çfarë dhe si? Këtë e bëjnë nxënësit:
7'	<p><b>1.</b></p> <p><b>Familja</b> Nxënësit sqarojnë me argumenta jetën dhe mjedisin përreth në vendin e prejardhjes dhe atë në Zvicër dhe zhvillojnë gatishmërinë për të diskutuar hapur me njëri-tjetrin. Me këtë diskutim të kryer në mënyrë të ndërgjegjshme me përvoja të marra nga familja, nga vendi i prejardhjes dhe Zvicra, ata hedhin një vështrim në shumëlojshmërinë e lidhjeve dhe bashkëveprimeve shoqërore.</p> <p>Qëllimi: Të njihen funksionet dhe format e familjes në varësi të kulturës dhe historisë.</p>	<p><b>1.</b></p> <p><b>U shpërndan</b> nxënësve pjesë të përgatitura të shkëputura nga një tekst (në gjermanisht). Tema është: «Familja në Zvicër».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sqaron fjalët e huaja dhe jep një detyrë leximi (lexim me një synim të përcaktuar). Lexoni tekstin, mblidhni informacionet më të rëndësishme (personat, madhësia e familjes, marrëdhëniet, vendi i veprimit, koha e veprimit).</li> </ul>	<p><b>1.</b></p> <p><b>Përpunojnë</b> më tej detyrat (Shih më sipër).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lexojnë pjesët e shkëputura nga libri «Das Leben über 80»</li> <li>E kuptojnë tekstin me ndihmën e pyetjeve të paradhëna</li> <li>Nxjerrin informacionet më të rëndësishme</li> </ul>
10'	<p><b>2.</b></p> <p><b>Nxënësit</b> në bazë të një teksti, <b>të kuptojnë dhe të përmendin</b> informacionet më të rëndësishme mbi një person (familja e tij, njohuritë e tij gjuhësore, arsimi, marrëdhëniet familjare, roli i secilit prej personave, arsyeja e emigrimit).</p>	<p><b>2.</b></p> <p><b>Sqaron</b> pyetjet e lidhura me tekstin dhe u ndan nxënësve pyetje të tilla p.sh. nga ishte babai/gjyshi i tij? Përse? Sa fëmijë kishte ai? Çfarë gjuhe fliste ai?</p>	<p><b>2.</b></p> <p><b>Shkëmbejnë</b> informacionet më të rëndësishme në bazë të informacioneve të mblledhura nga teksti.</p>
20'	<p><b>3.</b></p> <p><b>Marrëdhëniet</b> në familje (Serbi-Zvicër); Të përmenden të përbashkëtat dhe ndryshimet.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Të njihet dhe të kuptohet familja në Zvicër (madhësia, rolet, marrëdhëniet, ritualet ...)</li> <li>Të njihet dhe të kuptohet familja në Serbi (madhësia, rolet, marrëdhëniet, ritualet ...)</li> <li>Të dallojmë dhe të diskutojmë të përbashkëtat dhe ndryshimet</li> </ul> <p>Nxënësit përshkruajnë funksionet dhe format e familjes në Zvicër dhe në Serbi.</p>	<p><b>3.</b></p> <p><b>Përpunon</b> më tej detyrat e shtëpisë (Shih më sipër).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bën ndarjen e grupeve</li> <li>Koordinon diskutimin.</li> <li>Detyra për punimin në grup. Krahasoni informacionet e mblledhura për familjen serbe dhe zvicerane.</li> </ul>	<p><b>3.</b></p> <p><b>Të folurit</b> Flasin, diskutojnë dhe sqarojnë, në bazë të pyetjeve të përmendura më sipër, se çfarë u zbulua.</p>
8'	<p><b>4.</b></p> <p><b>Të përshkruajnë</b> rolet dhe familjet e tyre. Roli i nxënësit në familjen e tij (në Zvicër dhe në Serbi.).</p>	<p><b>4.</b></p> <p><b>Bën ndarjen në grupe</b> Detyra: Përshkruani rolin tuaj në familje (në Zvicër dhe në Serbi.).</p>	<p><b>4.</b></p> <p><b>Argumentojnë</b> rolin e tyre në familje në Zvicër dhe në Serbi, tregojnë në bazë të informacioneve të mblledhura historitë e tyre.</p>

Krahasoni në këtë kategori edhe planifikimet 4 B.3 (Arifa Malik, Londër. Parimi «Ndërkultura» në shembullin «Ngjyrat») dhe 6 B.2 (Sakine Koç, Cyrih. Kapitulli mësimor me temën: «Ditë pushimesh dhe ditë festash»)



#### 4. Planifikimi i temave që s'kanë lidhje specifike me kulturën e vendit të prejardhjes ose me atë të atdheut të ri

Parathënie: Në këtë kategori përfshihen tema që nuk janë specifike për kulturën dhe gjuhën (stinët, lulet, kafshët, natyra), por të cilat sigurisht mund të përdoren mirë edhe në lidhje me kulturën e vendit të prejardhjes dhe me atë të atdheut të ri.

#### Mariana Waked: Planifikimi i një vargu mësimesh me temën: «Kafshët dhe natyra» (gjashtë seanca mësimore për tri grupmosha dhe nivelesh të ndryshme)

Mariana Waked Waked është me prejardhje nga Libani, ku ka punuar si mësuese e gjuhës arabe. Që prej 14 vjetësh ajo jeton në Karlskrona, Suedi dhe që prej katër vitesh jep këtu mësim në MGJP-në e gjuhës arabe.

Mind-Map-i në gjuhën arabe me temën «Kali» (karakteristikat, ushqimi, vendbanimi)



	Qëllimi	Niveli i ulët	Niveli i mesëm	Niveli i lartë
Mësimi 1	Prezantimi	Dëgjimi i një historie ku marrin pjesë kafshë të ndryshme.	Të shihet një film dokumentar dhe të mbahen shënime. Më pas të tregohet, se çfarë u mësua për kafshët e caktuara.	Të dëgjohen ose të lexohen fakte mbi disa kafshë. Këto të mbahen shënime me shkrim.
Mësimi 2	Klasifikimi i kafshëve të ndryshme	Ushtrime logjike si material. Klasifikimi i kafshëve sipas ushqimeve që konsumojnë. Leximi i fjalëve me ndihmën e figurave. Të shkruarit e shkronjave të para ose emrave të kafshëve, vizatimi i kafshëve.	Klasifikimi i kafshëve sipas ushqyerjes së tyre, format e strehimit, mënyra e shumimit. Komentoni dhe interpretoni hartën e shpërndarjes gjeografike të kafshëve.	Krijimi i një liste me tiparet e përbashkëta të kafshëve, të cilat jetojnë në mjedisin e njëjtë (veçori fizike, të ushqyerit, shumimi). Të dallohet lidhja ndërmjet veçorive dhe ambientit.
Mësimi 3	Kafshë në fermë	Vizitë në një fermë. Vrojtme dhe diskutime	Vizita në një fermë. Përgatitja e një interviste dhe një dokumentimi fotosh, ndoshta edhe video.	Këtu në Suedi është e zakonshme që të kesh një kafshë si pjesëtar në familje. Si është në vendin tuaj të prejardhjes? Diskutoni. Çfarë mendoni ju vetë për këtë?
Mësimi 4	Përpunimi i vizitës në fermë	Krijimi i grupeve dhe përgatitja e aktiviteteve të ndryshme që lidhen me kafshët në fermë (fletë pune, quiz-e, gjëgjëza...). Të mësuarit e këngëve me kafshë.	T'i shkruhet një letër dikujt në vendin e prejardhjes, të raportohet vizita në fermë.	Krijoni një letër përshkruese me të dhëna mbi një kafshë që jeton në fermë. Përdorimi i internetit dhe bibliotekës për informacione.
Mësimi 5	Hartë mendimesh (mind-map)	Të sajohet një histori me dy ose tri kafshë të fermës, të shkruhet me ndihmën e mësimdhënësit dhe të ilustrohet nga vetë nxënësit. Këtu të futet edhe teknika e mind-map-it.	Të bëhet një mind-map për një kafshë të përzgjedhur. Kjo duhet të përfshijë të gjitha pikët që nevojiten për të shkruar një tekst pragmatik mbi një kafshë.	Të zgjidhet një kafshë që rrezikon të zhduket. Mendoni se si mund t'u vini në ndihmë atyre. Bëni një mind-map për të dhe shkruani një tekst.
Mësimi 6	Prezantime, ekspozimi	Të bëhet prezantimi dhe leximi i teksteve të seancës së pestë mësimore.	Prezantimi dhe diskutimi i teksteve pragmatike të seancës së pestë mësimore.	Prezantimi dhe diskutimi i teksteve pragmatike të seancës së pestë mësimore.



1. Në kapitullin 9 A.1 do të shtjellohen shtatë pika orientimi ose faktorë përcaktues, të cilat marrin pjesë në përzgjedhjen e temave dhe përmbajtjeve. Ju lutem, mendoni dhe diskutoni se cilat nga këto pika janë për ju veçanërisht të rëndësishme dhe si i merrni në konsideratë ato gjatë përzgjedhjes së temave.
2. A ka pika orientimi, të cilat për ju janë të rëndësishme, por që mungojnë në listën e kapitullit 9 A.1? Cilat pika do të dëshironit të përfshinit më shumë në mësimdhënien tuaj, ku mund ta përmirësoni në këtë drejtim planifikimin e mësimit tuaj?
3. Në kapitullin 9 A.3 përmendet që detyrat e orientuara ndaj transferimeve (kryesisht krahasime gjuhësore dhe kulturore) mund të kenë një ndikim pozitiv për zhvillimin në shkollë të fëmijëve dhe të rinjve me prejardhje emigrimi. Ju lutem, mendoni dhe diskutoni përse kjo është pikërisht kështu dhe çfarë përvojash dhe potencialesh mund të sjellin nxënësit tuaj.
4. Cilat elemente të orientimit ndaj transferimit (p.sh. veprimtari që nxisin mësimnxënien për krahasime gjuhësore dhe kulturore) përmban mësimi juaj në MGJP? Çfarë mund të bëni ju për të integruar më shumë dhe më mirë këtë perspektivë produktive (e cila qëndron gjithashtu në një lidhje të ngushtë me tërësinë e përvojave dhe me potencialet dygjuhësore dhe dykulturore të nxënësve tuaj)? Bisedoni mundësisht për veprimtari konkrete që nxisin mësimnxënien?
5. Në pjesën «Kompetenca ndërkulturore» në kapitullin 9 A.3 thuhet se në të gjitha kolektivat komplekse dhe/ose në të gjitha kulturat ekziston jo vetëm shumëllojshmëria, por gjithashtu edhe diversiteti, heterogjeniteti, divergjencat dhe kundërshtimet. Cilat pika ju vinë në mendje nga kultura juaj në lidhje me këtë? Cilat nga këto pika mund të përdorni si temë me nxënësit tuaj dhe si do të ishte kjo sekuencë e veçantë mësimore? Sillni mundësisht disa mendime konkrete për planifikimin e kësaj.
6. Në MGJP ekziston pjesërisht rreziku se kultura e një personi mund të paraqitet nëpërmjet mjeteve mësimore dhe mësimdhënies në një mënyrë të idealizuar, thjeshtëzuar dhe në këtë mënyrë e largët me realitetin. A është ky rrezik edhe për MGJP-në e kulturës së prejardhjes suaj? Çfarë mund të bëni ju që në vend të këtyre klisheve dhe thjeshtëzimeve, t'i udhëhiqni nxënësit tuaj drejt një këndvështrimi të diferencuar?
7. Ju lutem hidhni edhe njëherë një sy shembujve të planifikimit në kapitullin 9 B. Mendoni dhe diskutoni se cilat nga shembujt ju pëlqejnë në veçanti dhe pse. Jepni gjithashtu shembujt që ju pëlqejnë më pak dhe pse.

## 10A Teksti bazë

*Basil Schader, Saskia Waibel*

### 1. Hyrja: Gjetja e materialeve sot dhe më parë

Më parë me mësimdhënie shpesh do të kuptohej thjesht puna e vazhdueshme me një mjet mësimor dhe me ushtrimet që lidheshin me të. Materialet e tjera vështirë se mund të shqyrtoheshin. Sot, gjithashtu edhe në këtë aspekt, kërkesat për një mësimdhënie të mirë janë shumë më të larta. Postulatet si orientimi drejt nxënësve, lidhja me jetën dhe botën përreth, individualizimi, (shih kapitullin katër dhe pesë) vlejné edhe në përzgjedhjen e materialeve mësimore (tekstet, fletët e punës, mediat elektronike etj.). Orientimi drejt nxënësve, lidhja me jetën dhe botën përreth dhe orientimi që synon kompetencën ndërkulturore nënkuptojné që në mësimdhënien e MGJP-së duhet të trajtohet situata specifike të nxënësve të rritur brenda dhe ndërmjet dy kulturave, duke ndaluar një rikthim të tekstet e përdorura në shkollat e vendit të prejardhjes. Sidoqoftë një rikthim i tyre vështirë se do të ishte i mundur, duke marrë parasysh klasat heterogjene dhe nivelet e ndryshme në shumicën e klasave. Ai gji- thashtu nuk do të përshtatej dot me gamën e gjerë të formave të mësimdhënies dhe mësimnxënies, me të cilën nxënësit janë ambientuar në mësimin e rregullt (Shih kapitullin gjashtë.). Edhe atje ku janë vënë në dispozicion mjete mësimore të mirëfillta të MGJP-së, të sjella nga vendi i prejardhjes, mësimdhënësi duhet që të gjejë materiale shtesë, të cilat i referohen situatës specifike në vendin përkatës të emigrimit dhe aktualiteteve politike. Për fat të mire e gjitha kjo tani nuk sjell patjetër një mbingarkesë të plotë të mësimdhënësit.

**Angazhimi i nxënësve në mënyrë aktive në gjetjen e materialeve për tema të caktuara është ndryshe nga më parë jo vetëm e lejueshme, por në lidhje me postulatet e orientimit drejt nxënësve, e të qenit i pavarur, lidhjes me jetën dhe botën përreth dhe kompetencës mediatike, është madje edhe shumë e dobishme.**

Në klasën e parë dhe të dytë kjo mund të nënkuptojë që nxënësit të sjellin me vete figura, libra me figura ose objekte për temat si «Koha e lirë» dhe «Kujtime nga pushimet». Nga klasa e tretë dhe e katër nxënësit kryesisht mund të kërkojnë vetë pa problem në biblioteka dhe internet dhe këtu mund të përfitojné edhe nga kompetencat që kanë në të dyja gjuhët.

### 2. Çfarë quhen «materiale të përshtatshme»? Gjashtë kriteret.

Duke iu referuar titullit të kapitullit, pyetja se çfarë kuptohet me materiale mësimore të përshtatshme, mbetet ende e hapur. Për këtë mund të shkruhen libra të tërë. Ne po kufizohemi te lista e shkurtër me pyetje që ndodhet më poshtë. Pikat, të cilat mund të përgjigjen me «po», duhet të vlejné si kriteret për «materialet e përshtatshme».

- A i përgjigjet materiali (teksti, figurat, website-i) moshës së nxënësve, me të cilët unë dua të punoj? (Kriteri i përputhshmërisë me moshën).
- A ka materiali ngjyra ideologjike, fetare ose polemike? A do të paraqiten çështjet dhe faktet kritike njëanshmërisht ose të shtrembëruara? (Kriteri i një neutraliteti sa më të madh fetar dhe ideologjik, ashtu siç e kërkojnë edhe shumica e vendeve të emigrimit).
- A e përkrah materiali të menduarit e pavarur të nxënësit? (Kriteri i orientimit drejt nxënësve dhe i përkrahjes së të qenit i pavarur).
- A i referohet materiali, atje ku është e mundur dhe e arsyeshme, realitetit, tërësisë së përvojave dhe kompetencave dygjuhësore dhe dykulturore të nxënësve, të cilët rriten brenda dhe ndërmjet dy gjuhëve dhe dy kulturave? (Kriteri i orientimit drejt nxënësve e lidhur posaçërisht me MGJP-në).
- A nuk do t'u mësohet klisheve të roleve në material, a vijnë të dyja gjinitë të barabarta? (Kriteri i së drejtës të gjinisë).
- A mund që materiali, atje ku është e mundur dhe e arsyeshme, të përgatitet në atë mënyrë që të jetë interesant dhe i qasshëm për nxënës me nivel të dobët, të mesëm dhe të lartë? (Kriteri i përshtatshmërisë për një mësimdhënie individuale dhe të orientuar optimalisht drejt nxënësve).

### 3. Arkivimi i materialeve mësimore

Përpara se të komentohen poshtë një sërë burimesh për gjetjen e informacionit, duhen njëherë të jepen udhëzime se çfarë do të thotë arkivim dhe ruajtje e materialeve. Sidomos në mësimdhënien e ndërlkuar të MGJP-së, ku i jepet mësim shumë klasave njëkohësisht, është shumë e vlefshme që për sa i përket këtij procesi të veprohet që në fillim në një mënyrë sa më të qartë dhe sa më efektive. Nëse bëhet kjo, materialet do t'i keni në dispozicion pa problem edhe për vitin tjetër. Nëse nuk veprohet kështu, do t'ju duhet të qëndroni përpara një grumbulli dokumentash të pasistemuar dhe do të humbisni shumë kohë duke kërkuar.

**Një arkiv eficient përfshin sot dy dimensione. Së pari një «folder» elektronik në kompjuter me dosje dhe nëndosje të emëtuara qartë për temat dhe klasat e ndryshme. E rëndësishme është: Të bëhen rregullisht kopje reserve. Dhe i dyti është ai «reali» me modele, figura, fletë pune, lojëra etj.**

Një variant i thjeshtë është krijimi i një zarfi ose një kutie arkivuese të madhe për çdo temë. Më pas brenda kutisë ose zarfit mund të ruhen p.sh. në katër qese dokumentash materialet për nivelin e ulët, të mesmin, të lartit dhe së fundmi ato materiale të cilat mund të përshtaten për të gjitha nivelet.

Ndërtimi dhe mirëmbajtja e një «arkivi» të tillë kërkon pak kohë dhe disiplinë vetjake, por e lehtëson punën në mënyrë të jashtëzakonshme.

---

### 4. Burime të mundshme për materialet mësimore

#### a) Mjete mësimore nga vendi i prejardhjes

Te mjetet mësimore bëhet një dallim ndërmjet atyre që përdoren në mësimin e rregullt në vendin e prejardhjes dhe atyre që krijohen dhe përpunohen në vendin e prejardhjes posaçërisht për MGJP-në e gjuhës përkatëse.

Të pasurit në dorë si burime potenciale materialesh mjetet mësimore, të cilat përdoren në mësimin e rregullt në vendin e prejardhjes (p.sh. libra për gjuhën ose libra për t'u lexuar), është sigurisht e dobishme. Megjithatë përshtatja e tyre është e kufizuar për të paktën këto dy arsye: Së pari ato janë si nga ana gjuhësore dhe pjesërisht nga përmbajtja me kërkesa të larta. Në përgjithësi nxënësit e MGJP-së nuk e zotërojnë gjuhën e tyre amtare (kryesisht në variantet e shkruara dhe standarde) po aq mirë sa edhe moshatarët e tyre në vendin e prejardhjes. Së dyti librat shkollor të mësimin të rregullt logjikisht nuk i referohen realitetit, tërësisë së përvojave dhe kompetencave të nxënësve të MGJP-së, të cilët rriten në një mjedis

të ndryshëm kulturor. Përkundër gjithë kësaj këto libra mund të shërbejnë herë pas here si burime për tekste, figura etj., nëse ne jemi të vetëdijshëm për të dyja kufizimet dhe tregohemi të kujdesshëm për të shmangur paraqitjet e njëanshme ideologjike dhe politike (p.sh. në libra historik).

Mjetet mësimore, të cilat u zhvilluan posaçërisht për mësimdhënien e gjuhës së prejardhjes, zotërohen p.sh. nga MGJP-ja e gjuhës shqipe dhe portugeze (shih ilustrimet në pjesën B). Krijimi dhe përpunimi i mjeteve mësimore të gjuhës shqipe u arrit përmes një ekipi të përzier me mësues të MGJP-së nga katër vende të ndryshme dhe me specialistë nga Kosova. Kjo garantonte që në fillim një përfaqje praktike me situatën e emigrimit. Për çdo nivel (të ulët, të mesëm dhe të lartë) u krijuan gjashtë fashikuj, aty bën pjesë edhe një broshurë për arsimin parashkollor. Të gjashtë fashikujt për çdo nivel përfshijnë secili në gjysmën e vet tema specifike për Shqipërinë (gjeografi dhe histori, gramatikë, letërsi) ose përkatësisht tema të lidhura me jetën në atdheun e ri («Puna dhe koha e lirë», «Unë dhe të tjerët», «Një botë për të gjithë»). Mjetet mësimore të posaçme për MGJP-në nuk do të thotë që janë automatikisht të mira dhe funksionale. Kjo u vërtetua p.sh. në tekstet e mëparshme në gjuhën shqipe, të cilat ishin përpiluar ekskluzivisht nga ekspertë në vendin e prejardhjes dhe i mbingarkonin nga ana gjuhësore nxënësit në MGJP.

**Materialet e projektuara mirë dhe në mënyrë specifike për MGJP-në (në hartimin e tyre duhet të përfshihen edhe mësuesit e MGJP-së), janë padyshim një ndihmë dhe lehtësim tepër i madh dhe duhen mundësisht të synohen nga të gjitha grupet e gjuhëve.**

#### b) Materiale nga internet

Interneti luan një rol gjithnjë e më të rëndësishëm gjatë kërkimit për materiale mësimore të përshtatshme dhe aktuale. Mësuesit dhe nxënësit e MGJP-së kanë avantazhin e madh që mund të shfrytëzojnë të dyja ofertat gjuhësore, atë të gjuhës së prejardhjes dhe të vendit të emigrimit.

Te kërkimi dhe tek ofertat dallohen dy forma.

Së pari kërkimi në faqet e internetit që është specifik për mësuesit dhe ku mund të gjendet material didaktik (fletë pune, planifikimi seancave mësimore etj.) për të gjitha temat. Këto faqe janë në shumë gjuhë të prejardhjes dhe në gjuhë të vendit të emigrimit. Shembuj për të dyja kategoritë gjenden në pjesën praktike (kapitulli 10B.1 dhe 2). Është patjetër me vlerë të kërkosh në këto faqe interneti edhe nëse shpesh herë orientimi është fillimisht pak i ndërlkuar.

Lloji i dytë i kërkimit dhe ofertës lidhet me tema dhe koncepte fikse të përcaktuara mirë, për të cilat kërkohen me kënaqësi materiale. Një tekst pragmatik për qentë në gjuhën kroate, diçka rreth gjeografisë së Sri Lankës, poezi për pranverën në gjuhën ruse.

Duke filluar nga klasa e tretë dhe e katërt, kërkimi në internet mund të kryhet edhe nga nxënësit. Duke marrë parasysh rëndësinë e edukimit mediatic dhe kompetencës mediatike në shumicën e vendeve, nxënësit vijnë me disa kushte të mira paraprake të plotësuara në mësimin e rregullt.

Atje ku këto mungojnë, mundet që nxënësit më të rritur të ndihmojnë gjatë procesit mësimor të MGJP-së ata më të vegjël. Gjatë kërkimeve nëpër faqet e internetit të gjuhës amtare mund të lindin probleme, nëse konceptet fikse për të cilat po kryhet kërkimi të shkruhen gabim nga ana drejtshkrimore. Këtu ndoshta mund të jap një ndihmë mësuesja ose të ketë së pari një konsultim për një fjalor (elektronik).

### c) Materiale nga libra, revista, gazeta, fletëpalosje etj.

Krahas kërkimit në internet, burime gjithnjë të rëndësishme dhe shumë të dobishme për materiale mësimore janë sigurisht edhe mediat tradicionale të shtypura si librat, revistat, gazetat, vëllimet me figura, librat me figura etj. Në përputhje me situatën dy gjuhësore në të cilën rriten nxënësit e MGJP-së, krahas mediave në gjuhën e prejardhjes mund të përdoren më së miri edhe të tilla në gjuhën e vendit ku jetojnë.

Librat në gjuhën e vendit të emigrimit gjenden përveç të tjerash edhe në bibliotekë. Bibliotekat ndërkulturore, të cilat ndërkohë ndodhen në shumë qytete, përmbajnë koleksione të mëdha librash në gjuhë të ndryshme të vendeve të prejardhjes (për vendodhjen e tyre në Zvicër shih (www.interbiblio.ch/). E rëndësishme është gjithashtu nxitja e nxënësve për të sjellë libra, revista etj. për temat aktuale. Kërkimi i materialeve nuk duhet në asnjë mënyrë të jetë vetëm një çështje e mësimdhënësit.

**Krahas librave të mirëfilltë (libra pragmatikë, vepra letrare, vëllime me figura, enciklopedi, libra me figura etj.) një shërbim të mirë kryejnë edhe revistat (këtu përfshihen revistat e fëmijëve dhe e të rinjve). Ato janë më të lehta për t'u gjetur dhe mund të sillen (ashtu sikurse edhe librat) me vete pas pushimeve në vendin e prejardhjes.**

E njëjta gjë vlen edhe për fletëpalosjet dhe reklamat e tjera të cilat, si pjesë e konceptit aktual të mësimdhënies së MGJP-së, mund të përdoren potencialisht si veprimtari tërheqëse për nxitjen e mësimnxënies, zgjerimin e fjalorit dhe për krahasime. Ato gjithashtu mund të priten në copa të vogla dhe të përdoren p.sh. për kolazhe. Gazetat ditore janë veçanërisht për çdo gjuhë të lehta për t'u gjetur dhe duke nisur nga klasa e katërt krijojnë veprimtari frytdhënëse dhe aktuale për nxitjen e të lexuarit dhe diskutimit në klasë. Megjithatë këtu duhet veçanërisht të bëhet kujdes se mos është fjala për media me ngjyrë të njëanshme politike, fetare ose ideologjike. Shumë gazeta të përditshme ose javore kanë edhe një rubrikë me vizatime komike, gjëgjëza dhe artikuj të tjerë, të cilat pjesërisht janë të dobishme edhe për klasa më të ulëta.

### d) Mjete mësimore dhe materiale ilustruese të vendit të emigrimit.

Kryesisht për temat, tek të cilat nuk qëndron në qendër vendi i prejardhjes, por situata e emigrimit ose krahasimi me vendin e emigrimit, ia vlen që të marrim kontakte me mësuesit e mësimin të rregullt. Është mjaft e mundur që këta të fundit të jenë të interesuar për një përpunim të përbashkët të temës (ky do të ishte rasti optimal) ose të paktën kanë materiale të përshtatshme në lidhje me temën. Disa shembuj: Krahasime ndërmjet vendit të emigrimit me vendin e prejardhjes duke iu referuar temave si «Kafshë në fermë», «Profesione», «Fëmijëria» dhe «Koha e lirë sot dhe më parë» etj.; tema etike si «Shoqëria», «Të luajmë së bashku», «Racizmi dhe diskriminimi», «Integrimi» etj.. Për projektet bashkëpunuese shih edhe kapitullin 12.

## 5. Materiale mësimore të krijuara nga vetë nxënësit

**Siç u tha që në pjesën e parë, sigurimi i materialeve mësimore është në konceptin aktual pedagogjik një temë, tek e cila duhet dhe mund të përfshihen patjetër edhe nxënësit.**

Te kërkesat e orientimit drejt nxënësve, të qenit i parvarur, përdorimit të burimeve të klasës etj. shkon më së miri përfshirja e nxënësve p.sh. në kërkimin e materialeve në internet dhe në bibliotekë, por gjithashtu edhe në krijimin e posterave, dokumentave dhe fletëve të punës. Këtë e ilustron në pjesën B shembujt e pjesës 10 B.4.; një poster për pjesët e trupit (përvetësim i fjalorit), një faqe e një libri të krijuar së bashku me fjalë të ilustruara me figura, dy postera (klasa e tretë dhe e katërt) të referatit të nxënësve përkatës, 2 shembuj të fletëve të punës, të cilat këta nxënës i shpërndanë si teste të lidhura me referatet e tyre. Lista e materialeve ilustruese dhe fletëve të punës, të cilat nxënësit i krijuan për njëri-tjetrin, vazhdon edhe më tej. Ushtrime të thjeshta gjuhësore, të cilat nxënësit më të rritur, sipas një modeli të qartë, ua përgatisin atyre më të vegjëlve (p.sh. përdorimi i formave të shumës ose shënimi i kundrinorëve), fletë pune me pyetje mbi tekstet që janë për t'u lexuar, kontributet e tyre për një libër të përbashkët me poezi ose për një gazetë të përbashkët, një quiz për një temë pragmatike etj. Veçanërisht e rëndësishme është këtu të kuptuarit se nuk bëhet aspak fjalë thjesht për lehtësimin e barrës së mësimdhënësit, por që nxënësit të mësojnë dhe të thellohen shumë në njohuri gjatë prodhimit të materialeve të punës (si gjithashtu dhe gjatë kërkimit për materiale të përshtatshme).



## 6. Përdorimi i mediave elektronike nga nxënësit

Që në mësimin e rregullt, por edhe në shtëpi, pjesa më e madhe e nxënësve sot janë mësuar që herët (të paktën që nga klasa e katërt) me forma të thjeshta të përdorimit të kompjuterit. Këto kompetenca mund të vihen në përdorim edhe në MGJP dhe pikërisht në dimensionet e mëposhtme:

### a) Për gjetjen e informacionit

Këtu nuk duhet të na vij në mendje vetëm interneti. Informacionet mund të merren shumë mirë edhe në formë të shkruar përmes email-it ose sms-së, nëse ka kohë të mjaftueshme në dispozicion (p.sh. nga njëra javë në tjetrën). Gojarisht informacionet merren nëpërmjet formave si intervista (ndoshta me një celular), biseda telefonike duke mbajtur shënime/protokoll, përdorimi i skype-it si alternativë më e lirë e telefonit. Nëse kërkimi zhvillohet në internet ekziston edhe mundësia për të hedhur një vështrim të përgjithshëm mbi temën ose konceptin kyç në faqen e wikipedia-s.

### b) Për shkëmbimin dhe ndërlihdjen

Rrjetet sociale përshtaten shumë mirë për grupet dhe klasat për të krijuar një platformë vetjake me qëllim shkëmbimin e ideve mbi temën e dhënë. Platforma e fotove «Flickr» është e përshtatshme për shkëmbimin dhe komentimin e fotove. Në rrjetin social «Facebook» është e mundur të formohet një grup i mbyllur për të shfrytëzuar funksionet e chat-it, e mesazheve personale, e krijimit të një albumi etj. Për klasat e MGJP-së dhe mësuesit e tyre në Zvicër është shumë e rekomandueshme platforma educanet2 (<https://www.educanet2.ch>). Çdo klasë ka këtu aksesin e saj me tryeza pune personale, hapësira për klasa dhe grupe. Për komunikimin këtu ekzistojnë shumë mundësi: Email, chat, forumet, wiki, blog-e, foto albume, shkëmbimi i materialeve shkollore etj.

### c) Për prezantimin e informacioneve

Duke nisur nga klasa e katërt dhe e pestë nxënësit duhet të kenë mundësinë të prezantojnë përpara klasës me mbështetjen e mediave. Vizualizimi i njohurive dhe përgatitja për një prezantim është e vështirë dhe shumë kërkuese dhe duhet patjetër të ketë përkrahjen e mësimeve të mësimdhënësve. Prezantimet mund të zhvillohen me ndihmën e posterave, fletëve të punës, mbështetjen e Powerpoint-it ose me ndihmën e aplikacioneve nëpërmjet I-Pad-it. Disa aplikacione të përshtatshme për prezantime janë: BookCreator, ComicLife dhe iMovie.

### d) Për organizimin e veprimtarive mësimnxënëse që nxisin të shkruarit.

Tekste, të cilat punohen në kompjuter dhe ilustrohen me fotografitë tuaja ose me imazhe të marra nga interneti lënë shpesh herë një përshtypje më tërheqëse dhe më profesionale sesa tekste të shkruara me dorë. Kjo vlen për të gjitha llojet e mundshme të teksteve: Teksti i veçantë (p.sh. raport i një përjetimi) poster, fletë pune, gazeta e klasës, një libër i përgatitur së bashku. Krijimi i minibooks-ave që sqarohet në këtë adresë [www.minibooks.ch](http://www.minibooks.ch) (në të njëjtën kohë në këtë faqe interneti mund edhe të «publikohen» minibooks-at), kjo nuk është tërheqëse vetëm për nxënësit më të rinj. Interesant është edhe programi Talktyper (<https://talktyper.com/>), i cili e shndërron tekstin e folur në të shkruar, por për fat të keq kjo funksionon vetëm për një numër të kufizuar gjuhësh.

Është e kuptueshme që në MGJP shpesh mungojnë mjetet teknike dhe koha, por duke ditur që studentët mund të përdorin një kompjuter në shtëpi ose në orët e tjera mësimore, projektet përkatëse lihen kryesisht si detyra shtëpie për t'u punuar brenda një jave.

### e) Për të përvetësuar ose për t'u thelluar në përmbajtjet që janë për t'u mësuar

Për këtë ka aplikacione, programe ushtrimesh, e-books-a, programe kompjuterike për mësimnxënie etj.. Nëse oferta të tilla vihen në dispozicion edhe për gjuhët e prejardhjes, kjo duhet të verifikohet rregullisht. Ofertat janë në ndërtim dhe në rindërtim të vazhdueshëm. Dy mundësi të ndryshme janë paraqitur këtu si shembuj:

Faqja e internetit me akses falas [www.quizlet.com](http://www.quizlet.com) të jep mundësinë për të mësuar fjalë në mënyra të ndryshme. Pra ka shumë lista në dispozicion dhe të cilat mund të gjenden nëpërmjet funksionit të kërkimit. Gjithashtu është e mundur përgatitja e listave tuaja, për të cilat duhet megjithatë të regjistroheni.

Aplikacioni dhe CD-ROM-i «Multidingsda» është një program mësimnxënës për ndërtimin dhe forcimin e fjalorit bazë me ndihmën e «Wimmelbildern-it» (figura me shumë objekte). 600 fjalë do të mësohen me anë të 40 situatave të përditshme nëpërmjet dëgjimit, leximit dhe të shkruarit. Për këtë mund të përzgjidhni 14 gjuhë, të cilat janë: gjuha shqipe, arabe, boshnjake, gjermane, angleze, frënge, italiane, kroate, maqedonase, portugeze, ruse, serbe, spanjolle, gjuha tamilishte dhe ajo turke.

### f) Për reflektim gjuhësor

Komunikimi i nxënësve mes njëri-tjetrit, por gjithashtu edhe me anëtarë të familjes ose me shokë në vendin e prejardhjes, ndodh shpesh nëpërmjet mediave dixhitale (kryesisht sms-ve dhe chat-it). Këto

tekste janë të përshtatshme për krahasime tërheqëse ndërmjet gjuhës së shkruar dhe asaj së folur. Ku janë ndryshimet, ku ka paralele? A do të përzihen ato me njëra-tjetrën? Cilat shkurtime dhe simbole do të përdoren? Kjo sigurisht nuk behët për të dhënë vlerësim. Si përfundim i kësaj analize kërkohet të tregohet më shumë se, në varësi të rastit dhe formës së komunikimit, vihen në përdorim dhe janë funksionale regjistra të ndryshëm.

## Bibliografia

- Maloku, Nexhat; Basil Schader (2014): Zeitgemässe Lehrmittel: Ein innovatives Konzept. In: vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 53 f.
- Nodari, Claudio; Sabina Wittwer (2010): Multidingsda. Training Grundwortschatz Deutsch und Erstsprache. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. (CD-ROM, auch als App verfügbar)
- Schieder-Niewierra, Steffi (2011): Schreibförderung im interkulturellen Sprachunterricht. Der Computer als Werkzeug. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schrackmann, Iwan et al. (2008): Computer und Internet in der Primarstufe. Aarau: Sauerländer. Das ganze Buch als pdf: <http://www.ictip.ch>





# 10B Pjesa praktike

## 1. Shembuj për website me materiale didaktike në disa prej gjuhëve të prejdardhjes.

### Website me materiale mësimore për gjuhë të ndryshme

<http://modersmal.skolverket.se/>  
(Website e shkëlqyeshme me materiale në shumë gjuhë; patjetër ta shikoni!)

<http://bildungserver.hamburg.de/sprachen/>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>  
(Bosnisch/Kroatisch/Serbisch; Türkisch; Albanisch)

<http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-Materialien/>

### Website me materiale mësimore për gjuhën italiane

<http://www.dienneti.it/risorse/italiano/stranieri.htm>

[www.italianol2.info/](http://www.italianol2.info/)

[www.italianoperlostudio.it](http://www.italianoperlostudio.it)

[www.learningpaths.org/italianindex.htm](http://www.learningpaths.org/italianindex.htm)

[http://www.puntolingua.it/esercizi\\_intro\\_ita.asp](http://www.puntolingua.it/esercizi_intro_ita.asp)

<http://venus.unive.it/italslab/quattropassi/uno.htm>

[http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda\\_di\\_attitudine\\_alle\\_LS\\_L2.doc](http://venus.unive.it/italslab/files/Scheda_di_attitudine_alle_LS_L2.doc)

### Website me materiale mësimore për gjuhën turke

<http://uzaktakiyakinlarimiz.meb.gov.tr/http://>

<http://oenelverlag.com>

<http://bildungserver.hamburg.de/tuerkisch/>

<http://www.ders.at/>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>

<http://www.egitimhane.com/downloads.html>

### Website me materiale mësimore për gjuhën shqipe

<http://www.masht-gov.net> (= Webfaqe e Ministrisë së Arsimit të Republikës së Kosovës; Tekste mësimore për MGJP i gjeni në:  
<http://www.masht-gov.net/advCms/#id=1354>)

<http://albas.al> (dort zB. Tests, Unterrichtspläne, Lehrerkommentare)

<http://www.gjuhaime.com/>

<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=9>

<http://modersmal.skolverket.se/albanska/>

## 2. Shembuj nga Websitet me materiale didaktike në gjermanisht, anglisht dhe suedisht

### Gjermanisht

<http://bildungserver.hamburg.de>

<http://www.schule.at>

<http://materials.lehrerweb.at/>

<http://www.schulportal.de/>

<http://www.iik.ch/cms/home-2/jubiläumsgeschenk>  
(Përralla në gjuhë të ndryshme)

[www.supra-lernplattform.de/](http://www.supra-lernplattform.de/) (Për fushat Natyra & Teknika si dhe Koha & Historia)

[www.grundschulstoff.de](http://www.grundschulstoff.de)  
(Gjeneratori i fletëve të punës etj.)

[www.sachunterricht-grundschule.de](http://www.sachunterricht-grundschule.de)

[www.unterrichtsmaterial-grundschule.de](http://www.unterrichtsmaterial-grundschule.de)

[www.unterrichtsmaterial-schule.de](http://www.unterrichtsmaterial-schule.de)

[www.4teachers.de](http://www.4teachers.de)

[www.lernarchiv.bildung.hessen.de](http://www.lernarchiv.bildung.hessen.de)

<http://www.manfred-huth.de/>

<http://www.aufgaben.schubert-verlag.de/>  
(Detyra dhe fletë pune për gjermanishten si gjuhë e dytë; mund të adaptohen mirë)

<http://online-tools-im-sprachunterricht.wikispaces.com/%C3%9Cbersicht+der+Tools>  
(Bankë e të dhënave me vjegëza për programe të ndryshme)

### Të tjera

<http://www.eun.org/>  
(Euroeopan Schoolnet; Englisch)

[www.educationworld.com](http://www.educationworld.com) (Englisch)

<http://www.abcteach.com/> (Englisch)

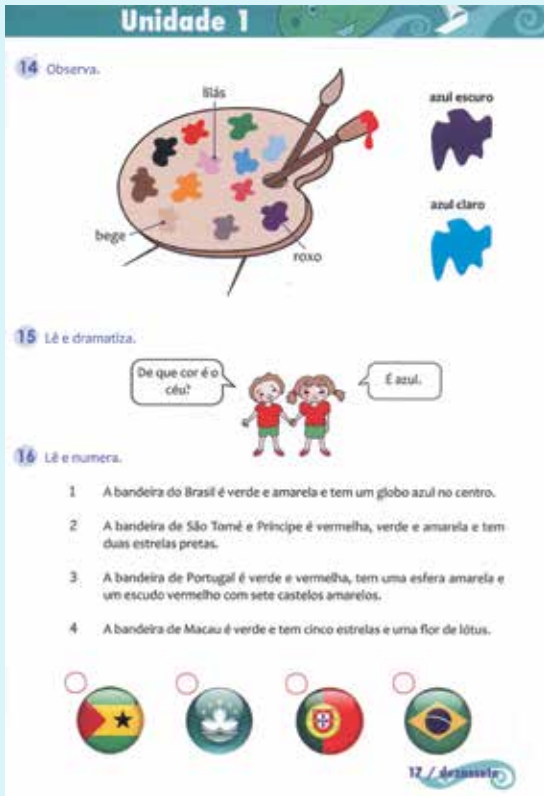
<http://modersmal.skolverket.se/> (Schwedisch)

<http://www.elodil.umontreal.ca/>

<http://www.elodil.com>

### 3a) Dy faqe nga mjetet mësimore të përdorura në MGJP-në portugeze «Timi», vëllimi 3

(Isabel Borges dhe të tjerë (2011): Timi 3 [për nivelin A2]. Lisboa: Lidel)



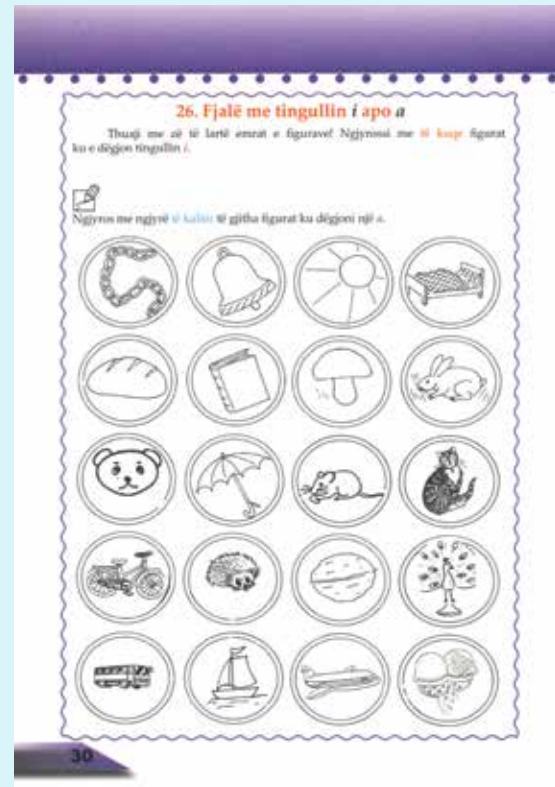
Fq. 17



Fq. 122

### 3b) Dy faqe nga mjetet mësimore të MGJP-së shqiptare

(Grupe autorësh; Botues Ministria e Arsimit të Kosovës (2011-2013); Pejë: Dukagjini [19 numra; 6 për çdo nivel plus një për parashkollorin])



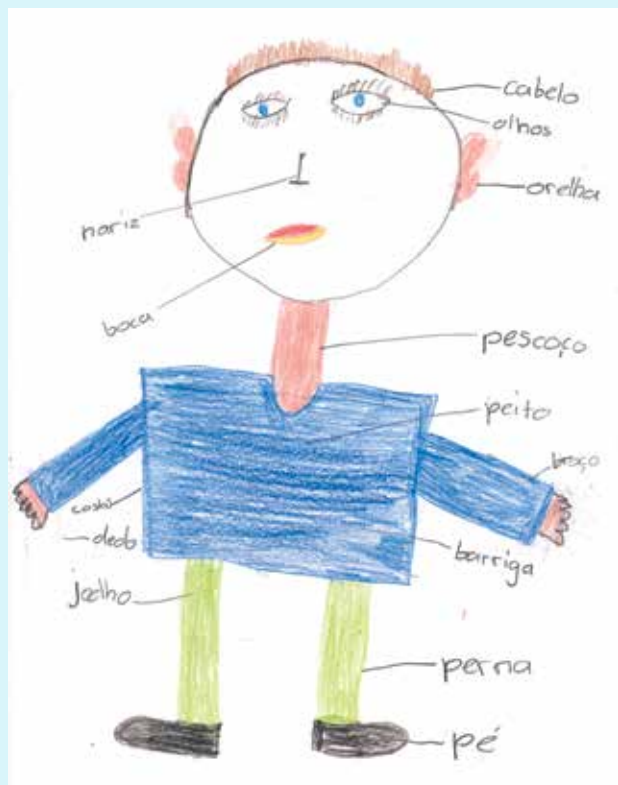
Fq. 30 nga libri parashkollor (ushtrime për diferencimin akustik)



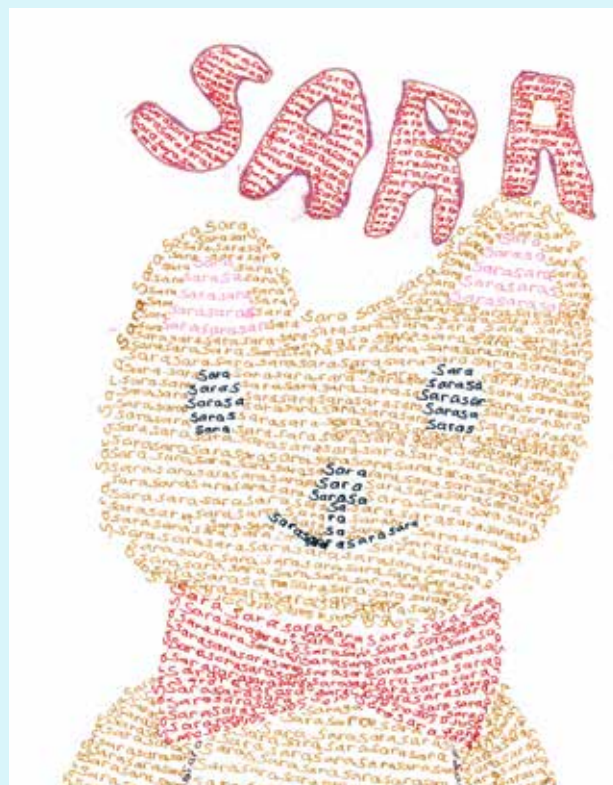
Fq. 23 nga libri Unterstufen, «Kultura shqiptare»

#### 4. Shembuj nga materialet mësimore, të cilat janë realizuar nga vetë nxënësit.

Shembujt vijnë nga mësimi i MGJP-së portugeze nga Elisa Aeschmann Ferreira dhe Raquel Rocha (Zvicër, Kantoni i Luzernit dhe Argaut).



Poster për pjesët e trupit, klasa 2



Kontribut për një libër me foto fjalësh, klasa 4

*Helaine*

### Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern

**A Cidade de Luzern:**  
Luzern é uma cidade no centro da Suíça. Com muitos emigrantes portugueses! Luzern é visitada por vários turistas de todo o mundo. Tem a ponte de madeira mais longa de Europa chamada "Kappelbrücke". Essa faz o caminho por cima do rio chamado: "Reuss". E nessa Cidade se fundou o nosso

**Rancho que compêitou 6 anos no passado dia 21 de outubro.**

**Histórico do nosso Rancho:**  
O Rancho Folclórico Terras de Portugal de Luzern foi fundado em 21 de Outubro 2007 e conta com cerca de 55 elementos. Somos os únicos a divulgar a nossa cultura e as nossas tradições no cantão de Luzern. O traje e dançar são recolhas feitas de norte a sul de Portugal. A juventude realça e embelece este grupo e demonstra que as nossas tradições e as nossas raízes estão bem vivas e que nos enchem de orgulho em sermos Portugueses.





Një prej tri fletëve për prezantimin e një grupi folklorik portugez (klasa 8)

### Luzern

- a) Como se chama a ponte de madeira mais longa da cidade de Lucerna?

\_\_\_\_\_

b) Como se chama o rio que ela atravessa?

\_\_\_\_\_
- a) Como se chama o Rancho folclórico de Lucerna, ao qual se refere este trabalho?

\_\_\_\_\_

b) Em que ano foi fundado?

\_\_\_\_\_
- De que zona de Portugal provém o dançar e o traje deste grupo?

\_\_\_\_\_
- Quais são os instrumentos musicais mais usados neste Rancho?

\_\_\_\_\_
- Completa:

a) Alguns dos trajes são os que eram usados por Dama Rica, \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

b) Os elementos do Rancho calçam \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_

c) Os principais acessórios são \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

*Seu trabalho*

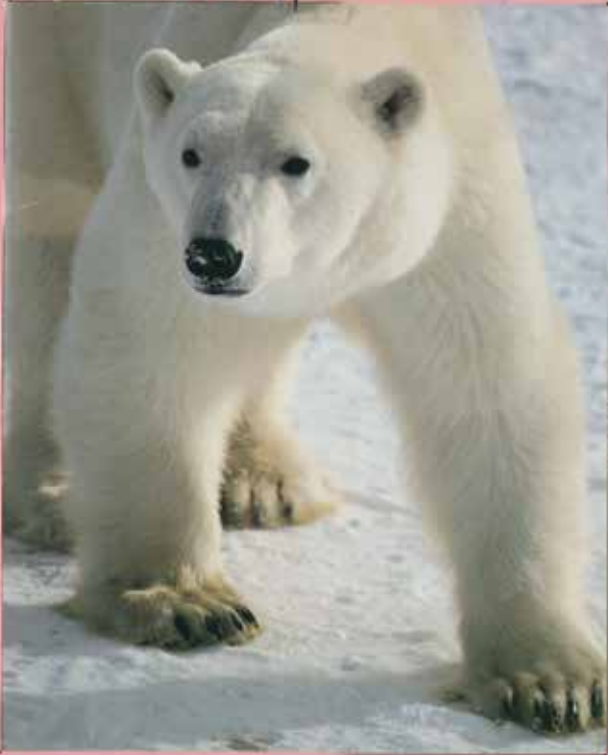
Fletë me pyetje, që nxënësja e kishte bërë për referimin (Kontrolli i të nxënësit)



# Urso polar

O urso polar tem os pelos de uma cor muito boa para se esconder e atacar os animais.

Este urso é da raça dos ursos marítimos.



Matilde  
Nota: Muito Bom  
Parabéns

O urso polar é um mamífero.

O urso polar é da família dos ursos castanhos e pretos.

Një prej tri posterave për një referim mbi arinjtë e akullit (klasa 3)

### Urso Polar

- 1- De que cor é o urso polar?  
\_\_\_\_\_
- 2- O urso polar é 

{

ovíparo   
 mamífero
- 3- O furo do urso polar serve para ele \_\_\_\_\_
- 4- Por que razão é que o urso polar tapa o focinho quando quer atacar uma foca?  
\_\_\_\_\_
- 5- Os ursos polares vivem no Polo Norte ou Polo Sul?  
\_\_\_\_\_
- 6- Os ursos polares comem \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

*Bom trabalho*

Fletë me pyetje, që nxënësja i kishte bërë për referim (Kontrolli i të nxënit.)

# 10C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Ju lutem mendohuni se si veproni gjatë kërkimit të një materiali dhe cilat burime shfrytëzoni për këtë. Shkëmbeni me kolegët burimet dhe strategjitë tuaja.
2. Ju lutem hidhni një sy vetëm ose në një grup të vogël nënkapitujve 4a–4d. Cilat janë përvojat tuaja me burimet e ndryshme? Cilat do të mund të përdornit më mirë? Mendoni dy deri në tri ide konkrete për muajt në vazhdim. Të paktën një ide, një projekt duhet të ketë lidhje me pikën 4d.
3. Si veproni gjatë arkivimit ose ruajtjes së materialeve mësimore? Lexoni edhe një herë nënkapitullin 2 dhe bisedoni me kolegët tuaj rreth teknikave tuaja të arkivimit dhe mundësive për ta përmirësuar atë.
4. Përfshirja e nxënësve në gjetjen ose përgatitjen e materialeve mësimore I: A keni përfshirë edhe ju nxënës në gjetjen dhe përgatitjen e materialeve mësimore? Si? Bisedoni rreth kësaj me kolegët tuaj.
5. Përfshirja e nxënësve në gjetjen ose përgatitjen e materialeve mësimore II: Ju lutem shihni edhe një herë nënkapitullin 1 dhe 5 dhe shihni shembujt në pjesën praktike 10 B.4. Mendohuni ose diskutoni tri mundësi konkrete se si mund t'i përfshini në tre/katër muajt në vazhdim nxënësit e klasave dhe niveleve të ndryshme në gjetjen ose prodhimin e materialeve mësimore.
6. Ju lutem shikoni disa nga linket në pjesën praktike, kapitulli 10 B.1. Çfarë ju ofrojnë ato? A njihni dhe a përdorni linke të tjera, qoftë në vendin e prejar-dhjes ose në atë të emigrimit?
7. Përdorimi i mediave elektronike nga nxënësit (shihni nënkapitullin 6). Ju lutem mendohuni dhe diskutoni se çfarë keni bërë deri tani në lidhje me këtë dhe çfarë problemesh keni parë. Diskutoni për disa zgjidhje realiste për këto probleme.
8. Përdorimi i mediave elektronike nga nxënësit II. Ju lutem lexoni deri në fund nënkapitujt 6a–f. Shikoni disa nga adresat dhe programet e dhëna. Mendoni tri deri në katër ide konkrete nga nënkapitujt 6a–f që mund të vini ju në zbatim.

# 11

## Planifikimi konkret i mësimit në lidhje me specifikat e procesit mësimor të gjuhës së prejardhjes

### 11A Teksti bazë

Basil Schader

#### 1. Hyrje; Rreth rëndësisë së planifikimit.

Mësimdhënia është një proces kompleks, në të cilën ndërthuren së bashku një sërë aspektesh të planifikueshme me një sërë faktorësh aspak ose jo të planifikuar. Tek aspektet e planifikuara përfshihen si më poshtë: Sqarimi i kushteve, vendosja e qëllimeve, përzgjedhja e përmbajtjeve, përcaktimi i formave të procesit mësimor, krijimi i rrjedhës së leksioneve, mendimit se si mund të vlerësohet ose arrihet suksesi i të nxënësve.

Tek aspektet e paplanifikuara ose të vështira për t'u planifikuar futen ndër të tjera, dispozicioni i secilit ose i gjithë nxënësve (i cili mund të ndikohet nga një konflikt i pushimit të fundit ose nga probleme familjare), dispozicioni i mësuesve, moti (p.sh. i nxehtë që pengon të nxënësve), shpërqendrimi si pasojë e arsyeve të lartpërmendura (mjedisi i klasave, pushimet, provimet), proceset dinamike në grup etj. Meqenëse këta faktorë bashkëveprojnë gjithmonë, një planifikim optimal nuk ofron asnjë garanci 100% për mbarëvajtjen me sukses të procesit mësimor.

**Por që pa planifikim nuk mund të bëhet dot asgjë, askush nuk e di më mirë se mësuesit e MGJP-së, të cilët në të shumtën e rasteve duhet të japin mësim në të njëjtën kohë në klasa dhe nivele të ndryshme. Pa reflektime të sakta se çfarë, kur dhe ku duhet të bëjë cili grup, do të krijoheshin menjëherë gjendje kaotike dhe motivimi i nxënësve do të ishte sigurisht zero.**

Një gjë e tillë do të ishte fatale, sidomos prej faktit se në pjesën më të madhe të vendeve MGJP-ja është fakultative dhe do të mund të mbijetonte vetëm nëse do të arrinte një cilësi dhe tërheqje mundësisht sa më të lartë e që nga ana tjetër pa një planifikim profesional do të ishte e pamundur.

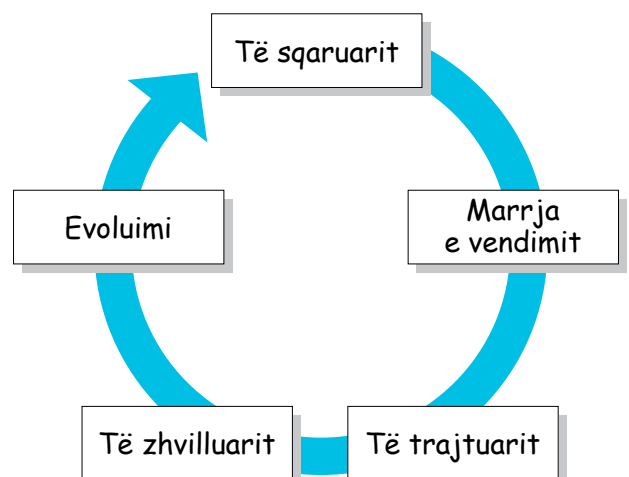
Fillimisht do të shtjellojmë më poshtë faktorët dhe elementët e ndryshëm të planifikueshëm. Për këtë gjë do të orientohemi sipas një instrumenti aktual të planifikimit, hartuar nga specialistë të Shkollës së Lartë Pedagogjike të Cyrihut duke e specifikuar këtë për situatën e MGJP-së. Në fund do të tematizohen dhe

rrafshet e ndryshme kohore të planifikimit që nga planifikimi vjetor e deri tek planifikimi i sekuencave të vetme. E rëndësishme për konkretizimin e këtyre të dyjave janë shembujt dhe shkrimet tek pjesa B, të cilat janë marrë nga praktika e procesit mësimor të mësuesve të MGJP-së.

#### 2. Një vështrim i përgjithshëm i hapave dhe elementëve të planifikimit

Sqarimet e mëposhtme u përkasin planifikimeve të përafërta dhe të hollësishme të orëve të dyfishta, pasi mbi këtë bazë ndahet MGJP-ja në pjesën më të madhe të vendeve (një leksion i dyfishtë në javë). Vetëkuptohet që të njëjtat reflektime vlejné si për leksionet teke edhe për blloqet më të mëdha. Për planifikimet vjetore, 3-mujore ose të temave shih më poshtë.

Sipas një vështrimi të përgjithshëm, me planifikim të procesit mësimor kuptohet një cikël që të çon nga një leksion i dyfishtë në tjetrin, nga një javë në tjetrën. Secili nga hapat (që ndahen në tri faza paramendimet – zbatimet – vlerësimet) do të sqarohen në mënyrë të detajuar më poshtë.





## 1. Paramendimet, planifikimet e përafërta dhe të hollësishme

### Të sqaruarit

Sqarimi i «kompozimit të përgjithshëm», të temave (tematikave), të kushteve etj. Bëhet fjalë për paramendimet rreth planifikimit të përgjithshëm: Dalin shënimet e para.

Pyetjet, të cilave u janë kthyer përgjigje gjatë kësaj faze:

- «Kompozimi i përgjithshëm»: planifikoj një leksion të dyfishtë rreth një teme të përbashkët për të gjitha nivelet (p.sh. «Miqësia»), me detyra të ndara sipas niveleve, ose planifikoj një leksion të dyfishtë me 2–3 tema të specifikuar sipas niveleve (p.sh. klasa e parë dhe e dytë: Hyrje e shkronjave të reja; klasa e tretë: Trajnim në të lexuar; klasa e katër deri në klasën e gjashtë: Punim rreth temës «Shkrimi i teksteve»; klasa e shtatë deri në të nëntën: Përgatitje rreth prezantimeve) ose planifikoj një formë të përzier (p.sh. 20 minuta diskutim së bashku rreth temës «Miqësia», më pas 40 minuta aktivitete të specifikuar sipas niveleve rreth temave gjuhësore, pastaj 30 minuta para e një filmi së bashku dhe diskutimi rreth tij).
- Përzgjedhja e temës/ e temave të specifikuar ose shtrimi i detyrave për nivelet e secilit grup (për shembuj rreth temave shih më lartë).
- Rëndësia pedagogjike, pikat qendrore të përmbajtjes, gjetja e lidhjes së temës ose temave me botën që na rrethon për nxënësit.
- Kushtet për nxënësit: Cilat kushte dhe dije paraprake duhet të disponojnë nxënësit në lidhje me temat e leksioneve të dyfishta? Cilat aftësi dykulturore dhe bilinguale mund të parashtrojnë rreth kësaj, si mundem unë ta lidh këtë në mënyrë optimale me botën dhe realitetin e tyre? Me çfarë mund ta lidh atë çka kemi bërë që nga java e kaluar, çfarë mund të thelloj?

### Marrja e vendimeve

Të vendoset se cilat qëllime dhe përmbajtje do të zgjidhen për secilin grup, cilat forma sociale dhe mësimore u përshtaten dhe si duhet të zhvillohet sukcesi i të nxënit. Bëhet fjalë për konkretizimin e paramendimeve. Rreth kësaj mbahen shënime të diferencuara ose eventualisht regjistrimet e para tek formulari i planifikimit.

Pyetje të cilave u është kthyer përgjigje në këtë fazë:

- Qëllimet/Përmbajtjet: Cilat qëllime do të vendos për secilën nga nivelet e grupeve; cilat përmbajtje do të zgjedh për ta? (Këtu ose mund të filloj nga qëllimet dhe të kërkoj përmbajtje rreth tyre ose të filloj nga përmbajtjet dhe të përkufizoj qëllimet rreth tyre). Shembuj: Nxënësit përmirësojnë aftësitë e tyre të shkruarit të gjuhës së prejdardhjes [= qëllim], në të cilën ata përpilojnë sipas një hyrjeje përshkrime të thjeshta të sendeve [= përmbajtja] ose: nxënësit lexojnë mbi bazë të kasetave poezi [= përmbajtje] dhe kështu ushtrojnë aftësinë e të shprehurit [= qëllimi].
- Format mësimore dhe sociale: Cilat nga format mësimore (diskutim, prezantim, mësim i përpunuar, punë me fleta pune etj) dhe cilat nga format sociale (punë individuale, dyshe, në grup etj.) u përshtaten qëllimeve dhe përmbajtjeve që kam zgjedhur për secilin grup? A është përzgjedhja e formave sociale dhe mësimore realiste në lidhje me procesin tim mësimor në shumë klasa? A kam planifikuar për secilin nga nivelet e grupeve detyra që mund të zgjidhen pa ndihmën time, në mënyrë që të jem e lirë për grupet e tjera?
- Vlerësimi i suksesit të të nxënit: Si mundem të përcaktoj nëse qëllimet e mia janë përmbushur, nëse nxënësit faktikisht kanë kuptuar dhe mësuar çfarë i kam lënë të mësojnë? Mundësitë: biseda përmbyllëse (më mirë: shënime përmbyllëse të nxënësve) rreth pyetjes «Çfarë kam mësuar unë sot konkretisht?» Vrojtme/shënime të mësimdhënësit rreth të nxënit të secilit nxënës. Detyrë nxënësve për të shpjeguar edhe një herë në grup prej dy vetash atë që kanë mësuar; teste me shkrim si kontroll i të nxënit (por kjo duhet të jetë vetëm një formë ndër të tjera).

### Trajtimi

Trajtimi i leksionit (leksioneve) në një skemë konkrete planifikimi, në mënyrë që të tregojë rrjedhën kronologjike, aktivitetet e mësimdhënësit dhe grupet e ndryshme të nxënësve dhe gjatë kohës së leksionit të shërbejë si «skanar». Qëllimi këtu është zbatimi i gjetjeve të dy hapave të mëparshëm në një planifikim konkret të hollësishëm e të detajuar, pra regjistrimi në një formular planifikimi të rrjedhës kronologjike.

- Rëndësi të veçantë për procesin mësimor në shumë klasa, që është edhe karakteristike për MGJP-në, duhet të ketë ndarja e aktiviteteve nga mësimdhënësit dhe nxënësit. Secila nga nivelet e grupeve duhet që të paktën një herë të ketë mësimdhënësin «për vete» ku, sipas rregullit, nxënësit më të vegjël në moshë kanë nevojë për më shumë përkujdesje sesa nxënësit më të rritur. Natyrisht që do të ishte diçka e mirë (si dhe kuptimplotë), që nxënësit më të rritur t'u shpjegojnë më të ve- gjëlve ose që nxënësit të punojnë me njëri-tjetrin në grupe prej dy ose prej pak vetash, gjë që do të ishte edhe një lehtësim për mësimdhënësin.
- Formulari i planifikimit duhet të jetë funksional dhe i kapshëm. Në çdo rast duhet të jetë i pajisur nga ana e majtë me kolonë kohore, pra me një kolonë ku të përmbahen të dhënat kohore. Nëse rastis që të jepet mësim paralelisht në tri grupe nivelesh, atëherë përkrah këtyre kolonave kohore të krijohen tri kolona (një për secilin nivel ose shkallë), në të cilat të tregohen aktivitetet përkatëse të secilit grup. Të shënuara me ngjyrë (ose të nënvizuara me gri) janë ato faza, gjatë të cilave mësimdhënësi punon me grupet përkatëse. Nëpërmjet këtyre markimeve është e qartë se ku është mësimdhënësi kur. Krahaso këtu dhe shembullin në kapitullin 11 B.6.

### Shembull i një formulari planifikimi

(krahaso këtu edhe shembullin në 11 B.6)

Të dhëna të përgjithshme			
Data	Klasa, vendi		
Tema e leksionit (të dyfishtë)			
Tema Shkalla e ulët/Niveli I	Tema Shkalla e mesme/Niveli II	Tema Shkalla e lartë/Niveli III	
Qëllimet e leksionit (të dyfishtë)			
Qëllimet Shkalla e ulët/Niveli I	Qëllimet Shkalla e mesme/Niveli II	Qëllimet Shkalla e lartë/Niveli III	
Mediat për t'u përgatitur			
Detyrat e shtëpisë			
Detyrat e shtëpisë Shkalla e ulët/Niveli I	Detyrat e shtëpisë Shkalla e mesme/Niveli II	Detyrat e shtëpisë Shkalla e lartë/Niveli III	
Konkrete Lektionsplanung			
(Markoni se ç'sekuencë do të punojë mësimdhënësi me grupet përkatëse, krahaso shembullin në kapitullin 11 B.6!)			
Koha	Shkalla e ulët/Niveli I	Shkalla e mesme/Niveli II	Shkalla e lartë/Niveli III

Nëse bëhet një planifikim vetëm për njërin nga grupet e niveleve ose klasave, formulari mund të krijohet në mënyrë të diferencuar, siç tregohet dhe në shembullin e mëposhtëm:

Të dhëna të përgjithshme				
Data	Klasa, vendi			
Tema e leksionit (të dyfishtë)				
Qëllimet e leksionit				
Mediat për t'u përgatitur				
Detyrat e shtëpisë				
Planifikime konkrete të leksionit				
koha	Aktivitetet e nxënësve	Të dhëna rreth qëllimeve të pjeshme, formave sociale etj.	Aktivitetet e mësimitdhënësit	Mediat

## 2. Zhvillimi i leksionit (leksioneve).

### Të zhvilluarit

Këtu tregohet, siç u theksua dhe në paragrafin e parë, se jo çdo gjë e planifikuar mund të zhvillohet dhe të arrihet pa hasur ndonjë problem. Kjo nuk është diçka tragjike dhe kërkon kreativitet dhe fleksibilitet nga ana e mësimitdhënësit.

Po aq i rëndësishëm është edhe hapi pasardhës:

## 3. Evoluimi

### Të evoluuarit

Të evoluuarit

Deri në çfarë pike u arrit ajo çka kisha planifikuar, përse nuk u arrit diçka e caktuar; ku duhet të thelloj ose të përsëris diçka, çfarë do të vijë më pas?

Qartësimi i këtyre pyetjeve i shërben së pari reflektimit dhe profesionalitetit. Së dyti është i domosdoshëm si bazë e punës së mëtejshme në leksionet pasardhëse, pra për pikën «Qartësimi i kushteve». Në këtë mënyrë përfundon qarkullimi i planifikimit, që paraqet grafiku në fillim të kapitullit.

### 3. Planifikimi në dimensione të ndryshme: nga planifikimi vjetor deri tek sekuencat e vetme

Në realitetin shkollor, planifikimi i detajuar i secilit prej leksioneve (të dyfishta), të cilin e kaluam në mënyrë të hollësishme, në një proces më të gjatë zë vendin e fundit. Kjo gjë nis normalisht me një planifikim vjetor ose semestral relativisht të përpunuar por të dobishëm si orientim, i cili më pas thjeshtohet dhe specifikohet më tej në një planifikim 1-mujor, 3-mujor ose tematikor, derisa në fund arrihet një kontekst dhe bazë solide, brenda të cilave secila prej leksioneve të kenë vend dhe kuptim.

Planifikimet vjetore apo semestrale, janë të rëndësishme për arsye të ndryshme:

- Ato mundësojnë një pasqyrim të periudhave më të gjata dhe shërbejnë si baza lidhjeje ose referuese për planifikime më të detajuara.
- Ato janë arsye për sigurimin e përputhshmërisë së përmbajtjeve të paracaktuara me planet mësimore të vendeve të prejardhjes dhe emigrimit.
- Ato duhet të jenë arsye që gjatë përzgjedhjes së temave të kërkohen të atilla që të ofrojnë një bashkëpunim me procesin e rregullt mësimor. Në këtë aspekt, më e mira do të ishte që marrëveshjet me stafin e rregullt mësimor të bëheshin më përpara

Nga një shembull për një planifikim semestral ose tematikor do të gjeni në pjesën B (11 B.4 dhe B.5), në njëjtën kohë ilustron këto shembuj lloje dhe mundësi të ndryshme të sistematikës. Planifikimi semestral në 11 B.4 disponon 5 kolona që plotësohen me të dhënat mujore, tema të përhapura (nëse nevojiten) dhe të dhëna të sakta për tri shkallët dhe nivelet. (Shih më poshtë: Shembulli planifikimit semestral).

Planifikimi tematikor në 11 B.5 bazohet në një planifikim vjetor ose semestral në të cilën blloqe të mëdha tematike janë njëra pas tjetrës (të ngjashme me temat mujore si më lartë, por ndoshta pak më fleksible). Sistematika këtu është mbi bazën e katër fushave të mëdha të punimit të gjuhës: të folurit, të lexuarit, të dëgjuarit dhe të shkruarit, për të cilat është parashikuar nga një kolonë. Kjo gjë sigurisht mund të zgjerohet fare lehtë me kolona si: «njohuri rreth gjeografisë», përmbajtje ndërkulturore», «të mësuarit letrar». (Shih më poshtë: shembulli planifikimi i temave).

Vetëkuptohet që skema e kapitullit 11 B.4 mund të përdoret edhe për planifikimin e temave, si dhe e kundërta, edhe skema në kapitullin 11 B.5 mund të merret si bazë për planifikimin vjetor.

Çka mbetet për t'u shtuar është fakti se klasa e parë dhe pjesërisht edhe e dyta kanë një status të veçantë, sepse këtu renditja alfabetike bëhet mbi bazën e gjuhës së parë, e cila sipas gjuhës ose sistemit të shkronjave kërkon më shumë ose më pak kohë. Për këtë klasë ose klasa përgatitet një plan i specifikuar.

#### Shembulli një planifikimi semestral

Muaji	Tema	Shkalla e ulët/ niveli I	Shkalla e mesme/ niveli II	Shkalla e lartë/ Niveli III

#### Shembull i një planifikimi të temave

Tema, kohëzgjatja në javë:				
Niveli	Të folurit	Të lexuarit	Të dëgjuarit	Të shkruarit
Shkalla e ulët/ Niveli I				
Shkalla e mesme/ Niveli II				
Shkalla e lartë/ Niveli III				

## Bibliografia

- Grunder, H.-U. et al. (2012): Unterricht verstehen – planen – gestalten – auswerten. 3. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Schneider, Jost; Schlechter, Dirk (2013): Unterricht einfach planen und vorbereiten: Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer.
- Zumsteg, Barbara et al. (2014): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 5. Aufl. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vgl. auch den von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich herausgegebenen und in 20 Sprachen übersetzten Rahmenlehrplan für Heimatliche Sprache und Kultur (HSK) von 2011. Link: <http://www.vsa.zh.ch/hsk>
- 

## Falënderim

Për vështrimin kritik dhe plotësimin e tekstit një falënderim i përzemërt për Barbara Zumsteg nga Shkolla e Lartë Pedagogjike Cyrih.

# 11B Pjesa praktike

## 1. Mendimet e dy prej mësuesve të MGJP-së rreth planifikimit të tyre mësimit

Dragana Dimitrijević

Dragana Dimitrijević është nga Beogradi, Serbia. Ajo punon që prej vitit 1999 në kantonin e Cyrihut si mësuese e MGJP-së serbe.

Për *planin semestral* shënoj në formë tabelare:

- Qëllimet e përafërta për secilën shkallë/nivel.
- Temat dhe leksionet e planifikuara rreth tyre për çdo javë ose muaj (për secilën shkallë).
- Metodën mësimore, format sociale dhe mediat që duhet të përdoren

Për këtë kujdesem që planifikimi të përfshijë ditët tona të festave dhe pushimit dhe elemente të tjera të rëndësishme të kulturës sonë

Për *planifikimet mujore ose tematikore*, i konkretizoj gjetjet e mësipërme në lidhje me një temë të caktuar (mundësisht një temë të përbashkët për tri ose të paktën dy shkallët, me përshtatje të specifikuar të qëllimeve, përmbajtjeve dhe kërkesave sipas shkallëve). Për qëllimet dhe përmbajtjet bazohem tek plani mësimit i MGJP-së serbe dhe tek kuadri i planit mësimit të GJKP-së (gjuhës dhe kulturës së prejardhjes) të Cyrihut (i cili përdoret në të gjithë pjesën gjermane të Zvicrës). Mbi të gjitha mundohem të mbështetem në njohuritë faktike paraprake, kushtet dhe interesat e nxënësve. Procesi im mësimit ndjek principin e përqendruar spiral: përmbajtjet dhe qëllimet e shkallës së ulët përdoren përsëri në shkallën e mesme dhe të lartë, por në formë më të përhapur dhe më të larmishme.

Nëse qëllimet përmbushen apo jo, i vlerësoj në sajë të mënyrave mbështetëse të të nxënësve (vrojtimeve, bisedave, ndihmesës në ushtrime) dhe pjesërisht edhe në sajë të kontrolleve me shkrim dhe me gojë të të nxënësve. Këto duhet që mundësisht t'i ngjajnë sa më pak karakterit të provimeve dhe të mos shkaktojnë stres.

*Materialet mësimore* nga Serbia duhet t'i përshtas për nxënësit e mi të MGJP-së, ku p.sh. në fillim të zëvendësoj shkrimin cirilik me atë latin, t'i formuloj detyrat në mënyrë më të thjeshtë, të përshtas tekstin me fjalorin e fëmijëve. Menjëherë pas këtyre përpunimeve dhe lehtësimeve nxënësit mund të fillojnë të punojnë në mënyrë efikente.

Nadia El Tigani Mahmoud

Nadia El Tigani Mahmoud vjen nga Sudani. Ajo jeton në Londër që prej vitit 1992, ku dhe punon si mësuese e MGJP-së arabe në klasa të rregullta dhe në klasa fillore (për fëmijët me gjuhë të huaja nga klasa e 2–6).

Planifikimi mësimit më ndihmon të përcaktoj se çfarë duhet të mësojnë nxënësit, si mund të formoj dhe të udhëheq procesin tim mësimit dhe si mund të zhvilloj suksesin e mësimit.

Normalisht, leksionet e mia i planifikoj 2–3 javë përpara. Për këtë bazohem tek plani mësimit. Planifikimi im ka parasysh rrafshet e mëposhtme: qëllimet, aftësitë gjuhësore, aspektet gjuhësore (fjalori etj), aktivitete të tjera. Gjithashtu kujdesem shumë që planifikimet e mia të përmbajnë lloje të ndryshme të të nxënësve (auditive, vizuale dhe kinestetike), në mënyrë që të motivojë nxënësit gjatë procesit të të nxënësve.

Po kështu, në planifikimin tim futen gjetjet e formave të vlerësimit të të nxënësve. Vetëm kështu mund të siguroj se procesi i të nxënësve u krye me sukses dhe vetëm kështu mund të shoh se ku dhe me cilët nxënës ose me një klasë të tërë duhet të thellohem më shumë në diçka të caktuar.





## 2. Ajo çfarë tre mësues MGJP-je nga Zvicra do t'u këshillojnë kolegëve të tyre më të rinj

(krahajo dhe këshillat nga Valeria Bovina në kapitullin 1 B.5)

### Sakine Koç (mësuese e MGJP-së turke në Cyrih)

Në mënyrë që nxënësit të mos bien në konflikt kulturor dhe gjuhësor, këshillohet që të krijohet një kontakt me stafin mësimdhënës të sistemit shkollor zviceran. Për këtë është i rëndësishëm fokusimi sidomos në mësimin e gjuhës. Për nxënësit e klasës e parë ka mjaft rëndësi të trajtohen fusha të njëjta materialesh në të dyja gjuhët p.sh. shkronjat ose historitë e njëjta.

### Dragana Dimitrijević (MGJP-ja serbe në Cyrih)

Kolegëve më të rinj u këshilloj që qëllimet dhe përmbajtjet e planeve të tyre mësimore kombëtare t'i lidhin që në fillim me doemos me planet mësimore të vendeve të emigrimit (në Zvicër: plani mësimor i kuadrit të gjuhës dhe kulturës së prejardhjes). Të rëndësishme janë edhe mbështetjet gjuhësore, lidhjet me gjuhën e vendit të emigrimit (të cilën nxënësit e zotërojnë më mirë se atë të prejardhjes), si edhe lidhje me të dhënat dhe kulturën e vendit të emigrimit. Nxënësit mund të kuptojnë kështu mjaft përmbajtje dhe procesi mësimor i referohet aftësive të tyre bilinguale dhe dykulturore.

### Nexhmije Mehmetaj (MGJP-ja shqipe në kantonin e Cyrihut)

E rëndësishme është që gjatë planifikimit dhe realizimit të procesit mësimor të mbahet gjithmonë parasysh gjendja e zhvillimit faktik të nxënësve në gjuhën e tyre të parë.

Qëllimet e procesit mësimor duhet të jenë në çdo kohë të qarta dhe të provueshme. Vetëm në këtë mënyrë mund të vlerësoj, nëse u mësua vërtet diçka apo jo.

Vështirësitë dhe problemet duhet të shmangen nëpërmjet një strukture të qartë dhe një planifikimi transparent (nga më e thjeshta tek më e vështira).

Të gjithë nxënësit. Përfshirë edhe të dobët, duhet të përfshihen dhe integrohen. Të gjithë duhet të marrin një feedback konstruktiv, strukturës dhe konkret.

## 3. Skemë e përafërt e planifikimit vjetor

Nexhmije Mehmetaj është nga Kosova. Ajo jeton që prej vitit 1993 në kantonin e Jura-s në Zvicër, ku ka krijuar dhe drejton procesin mësimor të MGJP-së shqipe.

Për planifikimin vjetor të vitit shkollor dalloj përkatësisht dy tipe leksionesh:

- Leksione, që mundësojnë fitimin e njohurive të reja (75%) dhe
- Leksione, që mbi të gjitha mundësojnë thellimin, përsëritjen dhe përdorimin e asaj që është mësuar (25%)

Përsa u përket lëndëve, dalloj sektorët e mëposhtëm, tek të cilët ndaj edhe buxhetin kohor:

- Arsimim kulturor dhe komunikim (përfshirë aspekte ndërkulturore): 60% ose 48 leksione,
- Arsimim gjuhësor (struktura gramatikore, fjalor etj.): 40% ose 32 leksione. Fushat gjuhësore të punës si të dëgjuarit, të lexuarit, të folurit, të shkruarit janë të integruara në të dy sektorët e mëdha.

### Skemë e përgjithshme për planifikimin vjetor

Buxheti kohor: 80 leksione (40 javë nga 2 leksione)	Niveli I (Klasa 1–3)	Niveli II (Klasa 4–6)	Niveli III (Klasa 7–9)
Përfitimi i njohurive të reja	64 leksione (32 x 2)	64 leksione (32 x 2)	64 leksione (32 x 2)
Thellimi, përsëritja, përdorimi	16 leksione (8 x 2)	16 leksione (8 x 2)	16 leksione (8 x 2)

## 4. Shembull i një planifikimi semestral

Danijela Stepanović është nga Pozrevač-i i Serbisë. Ajo jeton që prej 12 vitesh në Stuttgart, ku punon si mësuese e MGJP-së serbe.

(krahaso dhe shembullin në kapitullin 9 B.1!)

Muaji	Tema	Shkalla e ulët (klasa 1–3)	Shkalla e mesme (klasa 4–6)	Shkalla e lartë (klasa 7–9)
Shtator	Imazhe nga atdheu	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verifikimi i aftësive verbale</li> <li>Ushtrime me gojë</li> <li>Jetesa, shtëpia, koha shkollore</li> <li>Transporti</li> <li>Këngë Popullore</li> <li>Ushtrime rreth vërejtjeve dhe përshkrimeve</li> <li>Hyrje në shkrimin latin dhe cirilik</li> <li>Përpunim i letrave.</li> <li>Dusan Kostić: Shtator (këngë, poezi, poet).</li> <li>Lj. Ršumović: Au, shkolla e bukur</li> <li>Dragan Lukić: çfarë është babai?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raportime (me gojë dhe me shkrim). Gjatë pushimeve ishim në ...</li> <li>Histori familjare, emigrimi</li> <li>Atdheu më përpara dhe tani</li> <li>Drejtskrimi dhe gramatika: shkronjat e mëdha, mbaresat që bien. Ku? Për ku? Me çfarë? Gabimet më të shpeshta në fjalë dhe shkrim. Hyrje në shkrim latin dhe cirilik</li> <li>D.Erić: Atdheu</li> <li>B.Nušić: Autobiografi</li> <li>Gjetja në hartë e qyteteve, lumenjve, maleve, banjave termale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raportime të pushimeve</li> <li>P. Ugrinov: Shtëpia e vjetër e familjes</li> <li>Histori, aspekte sociale dhe institucionale</li> <li>Krahasim i jetesës në Zvicër dhe Serbi</li> <li>Gjetja në hartë e qyteteve, lumenjve, maleve dhe banjave termale</li> <li>Ivo Andrić</li> <li>Cilët janë stërgjyshërit tani dhe ku jetonin ata?</li> <li>Pema e prejardhjes, personat më të dashura në familje</li> </ul>
Tetor	Familja e prejardhjes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tingulli, shkronja, fjala, fjalia</li> <li>Familja, vizita</li> <li>Miq, miqësi</li> <li>Të rinj dhe të reja</li> <li>Familje e vogël dhe e madhe</li> <li>Emrat e pjesëtarëve të familjes</li> <li>Leksione nga Bukvar-i</li> <li>Krijuesi i alfabetit, Vuk Stefanović Karadžić.</li> <li>Proverba, rima, fjalë ngatërruese</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atdheu-Simbole</li> <li>Lidhjet familjare dhe fisnore</li> <li>Emrat e pjesëtarëve të familjes përsa u përket grave dhe burrave</li> <li>Punë me tekstin «Pastir iz Tršića»</li> <li>«Emra të njohur» në gjeografi, botanikë etj</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Para hartës së Serbisë</li> <li>Pema e prejardhjes</li> <li>Njohja e diversitetit</li> <li>Punë me tekstin «Pastir iz Tršića»</li> <li>Fjali komplekse</li> <li>Letërsi Popullore</li> <li>Fjalë ngatërruese</li> <li>Fjalë të urta, Shprehje frazeologjike</li> <li>Eposi; klasifikimi i këngëve epike.</li> </ul>
Nëntor	Alfabeti serb dhe themeluesi i tij	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zjerim fjalori</li> <li>Familja, profesionet, stinët e vitit, periudhat e ditës</li> <li>Përpunim i shkronjave latin/cirilike</li> <li>Fjalët zvogëluese</li> <li>Punë me tekste nga Bukvar</li> <li>Reflektim gjuhësor: të përbashkëtat dhe të veçantat me gjuhën gjermane</li> <li>Serbia, kryeqyteti, simbole, nga kanë ardhur stërgjyshërit e mi?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vuk Stefanovic Karadžić: jeta, vepra</li> <li>Emrat: përkufizim dhe kuptim, llojet</li> <li>Ritregimet dhe përmbledhjet</li> <li>Përrallat</li> <li>Serbi-Zvicër: Krahasim topografik</li> <li>Një udhëtim nga Serbia në Zvicër: plan i pushimeve.</li> <li>Ballkani në Kohët prehistorike dhe antike</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vuk St. Karadžić: jeta dhe tradita e popullit serb</li> <li>Si u krijua alfabeti? Renditja alfabetike në Serbi</li> <li>Hyrje në krishtërim, ciril dhe metodë</li> <li>Raste: Krahasime me gjermanët</li> <li>Emigrimi i serbëve dhe qëndrimet kundrejt popullit turk</li> <li>Dinastia Obrenović</li> <li>Lufta e çlirimit dhe pavarësia</li> <li>Parku kombëtar, mjedisi</li> </ul>
Dijetor	Alfabeti serb dhe themeluesi i tij Traditat – një urë që lidh popujt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Llojet e fjalive (dëftore, pyetëse, urdhërore)</li> <li>Ditët e javës</li> <li>Muajt</li> <li>Krishtlindja, Kërshëndellat, plaku i Vitit të Ri</li> <li>Këngë Krishtlindjesh</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>V. Ilić «Mëngjes dimri»</li> <li>Interpretim me gojë dhe me shkrim</li> <li>Mbiemrat: Përkufizime, kuptime, shifra, gjini; krahasim me gjermanishten</li> <li>Shën Stefani</li> <li>Krijimi i shtetit të parë serb</li> <li>Shën Karadžić</li> <li>Zakone</li> <li>Krishtlindjeje, Këngë Krishtlindjeje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kryengritja e parë serbe</li> <li>Milan Đ.Milićević</li> <li>Karadorde (portret)</li> <li>Engjëll mbrojtës, besime, tradita, ceremoni fetare</li> <li>Jetesa dhe zakonet ne Serbi dhe Zvicër</li> <li>Ditë të krishtera festash: Mbrëmja e Krishtlindjes</li> </ul>
Janar	«Të udhëtosh pa një rrugë, dhe rruga lind pas teje». Shën Sava.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zhvillim i aftësive gojore p.sh. mbi bazën e imazheve</li> <li>Karakterit dhe puna e Shën Savës</li> <li>Himni i Shën Savës</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Paraqitje me gojë ose me shkrim mbi bazën e festave të Krishtlindjes</li> <li>«Në asnjë vend nuk është qielli më i bukur se në vendin tim» D. Maksimović</li> <li>Dinastia e Nemanjić shek 12–14.</li> <li>Manastiret-Qendër e kulturës</li> <li>Karakterit dhe puna e Shën Savës.</li> <li>Këngë popullore nga «Shën Sava».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emra: Përkufizime dhe sisteme (gjinia, shifra, ndryshimet nëpërmjet rënieve)</li> <li>Rastko Nemanjić</li> <li>Shën Sava në letërsi</li> <li>Manastiret serbe dhe shenjtërimi</li> </ul>

## 5. Shembull i një planifikimi tematikor rreth Turqisë (afërsisht 4 javë)

Sakine Koç është nga Turqia. Ajo jeton që prej pesë vitesh në Cyrih dhe prej po kaq vitesh punon si mësuese e MGJP-së.

(Krahaso edhe shembullin në kapitullin 9 B.4!)

Niveli	Të folurit	Të lexuarit	Të dëgjuarit	Të shkruarit
<b>Shkalla e ulët</b>	Impulse bisedore: Raportime rreth qytetit nga i cili vini. Rrëfëni dhe tregoni në hartë, çfarë keni parë të veçantë në Turqi. Përshkruani foto/suvenire nga Turqia. Gabimet korrigjohen në fund. Të ndërtohen lidhje me vendin e prejardhjes.	Të lexohen tekste të thjeshta rreth Turqisë. Kuptimi i përmbajtjes është parësor. Gjatë leximit të kujdeset për saktësinë dhe qartësinë.	Të shpjegohen histori rreth pavarësisë së Turqisë. Të jepen dhe përmblihen informacione rreth himnit dhe falmurit kombëtar.	Raportime me shkrim rreth qyteteve të vizituara etj. në Turqi. Pikat kryesore: struktura dhe drejtshkrimi.
<b>Shkalla e mesme</b>	Karakteristika rreth rajoneve të caktuara (ushqimi, male, ndërtesa). Çfarë përjetuat në vende të ndryshme? Të tregohen të përbashkëta me Zvicrën, të krijohen lidhje me Zvicrën.	Të lexohen tekste rreth Turqisë. T'u kthehen përgjigje pyetjeve. Të lexohen tekste rreth jetës së përditshme në Turqi, krahasime me Zvicrën. Shqiptimi.	Lojë turke me hije, të shihet(karagöztheater) Shpjegim i figurave dhe traditave kryesore	Të mbarohet së shkruari një histori e filluar. Foljet të mund të zgjedhohen saktë.
<b>Shkalla e lartë</b>	Sistemi i maleve, luginave, lumenjve, fushave, deteve në Turqi. Krahasim me Zvicrën. Arsyetime, përdorimi i fjalëve pyetëse.	Të lexohet teksti rreth Turqisë. Gjuhë e lartë, relativisht e detajuar. Ajo që u lexua riprodhohet (ngjarje, persona, kohë). Njohja e thënieve kryesore dhe e «moralit».	Dëgjimi i historive (p.sh. «Unë dëgjoj Stambollin»). Njohja e temës kryesore, e ndodhisë dhe e kohës. Informacione rreth poetit dhe kuptimit të tij.	Të përgatitet dhe të mbahet një prezantim. Të përdoren shprehjet dhe fjalë të urta, të ndërtohen fjali të pjesshme.

## 6. Shembull i një leksioni të dyfishtë për klasën e 1–6

Nexhat Maloku është nga Gjilani (Kosovë). Ai jeton në Cyrih që prej vitit 1991 ku dhe është mësues i MGJS-së shqiptare.

(Krahaso dhe shembullin në kapitullin 4 B.2 [klasa 1–9], 8 B.3 etj.)

Koha	Shkalla e ulët, klasa 1	Shkalla e mesme, klasa 2/3	Shkalla e lartë, klasa 4–6
5'	Fillim me të tria gupet, përshëndetja; grupeve 2/3 dhe 4–6 t'u shpjegohen detyrat		
8'	Klasa 1: Hyrje në shkronjën «j». Identifikim akustik, imazhe të shkronjës «j».	Klasa 2/3: Tema «Unë dhe të tjerët». Intervista dyshe: Çdo dy nxënës i tregojnë njëri-tjetrit për familjet e tyre.	Tema «Foljet», e shkuara. Fletë punë me 20 fjali. Detyrë: Nënvizimi i foljeve; markimi, cilat nga format e së shkuarës u përdorën.
8'	Punë individuale në fletë pune për katër ushtrimet rreth J-së, j-së.		
10'	Kontroll i fletës së punës. Rishqiptim i fjalëve që fillojnë me J. Ndarja e fjalëve që fillojnë me J si java, jata. Folja ndihmëse «jam». Shpjegimi i fletës së re të punës.		
5'		Prezantim rreth familjes i fëmijës së intervistuar. Leksione individuale të «Në familjen e Albanës», të markohet çfarë s'u kuptua.	
8'			Kontrolli i fletës së punës. Krahasim i përdorimit të formave të së shkuarës në shqip dhe gjermanisht.
3'	Kontroll i fletës së re të punës. Detyrë e re: të vizatohen 4 imazhe të shkronjës J.		Punë me tekstin nga «Gjuha shqipe 3» (Të nënvizohen foljet përsipër)
7'		Sqarimi i problemeve tek teksti «Familja a Albanës». Lexim me pjesë historie. Pyetje logjike rreth kuptimit të tekstit. Detyrë: Secili të vizatojë familjen.	
15'	Pushim		
10'	Nxënësit lexojnë një tekst të thjeshtë. Unë i ndihmoj nëse kanë vështirësi	Përpunim i mëtejshëm (shih më lart).	Leksione individuale të tekstit «Princi i lumtur». Të gjithë përgatisin nga një paragraf për ta lexuar.
20'	Detyrë, ushtroni tekstin (shih më lart) si diktim, format e përshtatshme të njohura trajnuese (Punë dyshe ose individuale.).	Punë me shtruarjen e detyrave në përputhje me mjetet mësimore dhe me fleta të ndara pune.	Nxënësit janë të vendosur në rreth dhe secili tregon rreth paragrafit të tij të përgatitur. Mësuesi dëgjon dhe nëse është e nevojshme ndërhyr me shpjegime.
3'	Kontroll i detyrave të mësipërme. Detyra shtëpie: Të mësohen fjalët e tekstit si diktim.		
5'		Diskutim rreth tekstit, fokus në krahasimin e jetës familjare Kosovë-Zvicër. Detyrë shtëpie: Pyetësor rreth motiveve të emigrimit.	
3'			Sqarim i pyetjeve. Detyrë shtëpie: Përgjigje pyetjeve nga materialet mësimore.
5'	Sqarim i pyetjeve të fundit, ndarja		

Gri= aktivitetet në të cilat merr pjesë mësuesi.

# 11C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Gjatë arsimimit tuaj si mësues me siguri keni mësuar diçka rreth temës së planifikimit mësimor. Ku ju është dashur gjatë punës tuaj si mësues i MGJP-së, çfarë ju ka munguar? Ku qëndrojnë vështirësitë më të mëdha gjatë planifikimit të MGJP- së?
2. Shihni vetë ose dyshe paragrafin në 11 A.2, «Një vështrim i përgjithshëm i hapave dhe elementëve të planifikimit». Shënoni ose diskutoni: Cilët nga hapat janë më të larmishëm për ju? Përse?
3. Shkëmbeni dyshe ose treshe përvojën tuaj gjatë planifikimit mësimor (nga planifikimi vjetor, semestral deri tek i leksioneve. Çfarë ju është vërtetuar nga ana e një qasjeje eficiente dhe të praktikueshme? Ku shihni mundësi optimizmi?
4. Si veproni konkretisht me vendosjen e qëllimeve dhe përmbajtjeve? Tregojini njëri-tjetrit dhe mendoni se si mund të ofrohen këto aspekte të rëndësishme.
5. Si veproni konkretisht me vlerësimin e suksesit të të nxënit, cilat mundësi përdorni. Cilat të tjera mund të përdoren? (Lexoni dhe njëherë paragrafin në fjalë). Tregojini njëri-tjetrit dhe mendoni se si mund të mundësohet mbi të gjitha ky aspekt, që krahas provimeve klasike dhe të tjera, të përdoren forma kreative të kontrollit të të nxënit.
6. Shihni dhe njëherë skemat e ndryshme të planifikimit që paraqiten në pjesën A dhe B të këtij kapitulli. Ç'mendim keni? Cilat skema mund të provoni ju vetë ndonjëherë; për cilat rrafshe keni zhvilluar një variant më të mirë?
7. Lexoni (vetëm ose në grup të vogël) paragrafin B.2 në pjesën B «Ajo çfarë tre mësues MGJP-je do t'u këshillonin kolegëve më të rinj». Çfarë do t'u këshillonit ju vetë kolegëve tuaj më të rinj? Cilat janë për ju pikat kryesore në një planifikim

## 12A Teksti bazë

Regina Bühlmann, Anja Giudici

## 1. Hyrje

Evropa është një kontinent ku fliten shumë gjuhë, ruajtja dhe përkrahja e larmisë gjuhësore dhe kulturore si një pasuri e çmuar është një qëllim tashmë i qartë i shteteve të saj. (Shih kapitullin 13). Kjo gjë në praktikë është pa dyshim një sfidë. Secili prej vendeve ka zgjedhur rrugë të ndryshme për përkrahjen e shumëgjuhësisë. Por të gjitha kanë të përbashkët kontributin e konsiderueshëm që shkollat publike japin rreth kësaj çështjeje: detyra e tyre kryesore përfshin ndër të tjera, mësimin e gjuhës shkollore me qëllim përfshirjen e barabartë të të gjithë nxënësve në procesin mësimor, pra edhe për nxënësit që e mësojnë si gjuhë të dytë si edhe mësimin e një numri të caktuar gjuhësh të huaja, ku në disa vende të mund të llogariten edhe gjuhë të vendeve të emigrimit.

Integrimi i MGJP-së në brendësi të sistemit arsimor apo mbështetja shtetërore e saj në vendet evropiane dhe pjesërisht brenda këtyre vendeve në nivel rajonal dhe lokal, është rregulluar në mënyra të ndryshme. Në varësi të vendit të punës mësimdhënësit ndeshen me kushte të ndryshme të mësimdhënies dhe të bashkëpunimit me shkollat publike.

## Marrja e njohurive orientuese

Pikënisja për një mësimdhënës të ri MGJP-je që së shpejti do të dalë në profesion është marrja e njohurive të para orientuese.

Një rrugë të mundshme e ofrojnë informacionet online të EURYPEDIA rreth sistemeve shkollore në Evropë: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main\\_Page](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page) (20. 10. 2014).

Disa vende i publikojnë informacionet specifike për mësimdhënësit e MGJP-së në serverat e tyre të arsimit ose në faqen e Autoritetit të tyre arsimor. Shpesh, në Autoritetet Arsimore janë në dispozicion edhe persona kontaktues për informime ose këshillime. Nga perspektiva e një didaktike gjithëpërfshirëse shumëgjuhëshe, është bashkëpunimi ndërmjet të gjithë mësimdhënësve një kusht themelor në më-

nyrë që të mund të sigurohet një zhvillim koherent gjuhësor i nxënësve (një diskutim rreth didaktikës shumëgjuhësore ose të didaktikës gjuhësore të integruar gjendet p.sh. tek Hutterli 2012, fq.64: HSU-Lehrpersonen sind dabei wichtige Partner der staatlichen Schulen – Personeli mësimdhënës për këtë është partner i rëndësishëm i shkollave shtetërore). Mjaft mësimdhënës të shkollave shtetërore janë të hapur për bashkëpunim me mësimdhënësit e MGJP-ve, p.sh. për shkëmbimin e gjendjes gjuhësore të nxënësve ose edhe për planifikimin e temave të caktuara ose secuncave mësimore. Por, edhe në ato shkolla ku bashkëpunimi me mësuesit e MGJP-së nuk është krijuar ose është shumë pak, ka mundësi për realizimin e tij.

Shembujt e mëposhtëm mund të stimulojnë diçka të tillë.

## 2. Fushat e bashkëpunimit

1. Takimi si pikë fillestare

2. Formësimi i shkollës dhe procesit mësimor

3. Planifikim i përkrahjes dhe i të nxënësve

4. Bashkëpunimi me prindërit



## 1. Takimi si pikë fillestare

Baza e çdo bashkëpunimi është njohja dhe të kuptuarit. Për këtë gjë nevojitet nga të dyja palët gatishmëri dhe sinqeritet në mënyrë që të mësojnë nga njëri – tjetrin dhe me njëri – tjetrin. Bashkëpunimi sjell marrëveshje. Për këtë gjë duhet të gjendet një gjuhë e përbashkët, si në kuptimin tekstual ashtu edhe figurativ.

**Aftësitë e mira gjuhësore të gjuhës vendase nga mësimit të MGJP-së (të paktën niveli B1 të kuadrit evropian referent të gjuhëve), janë të domosdoshme për një bashkëpunim pedagogjiko-didaktik me mësimit të shkollave publike. Koha e investuar në mësimin e gjuhës vendase ia vlen në çdo rast.**

### Krijimi i kontakteve profesionale

Hapi i parë drejt bashkëpunimit është afrimi me njëri-tjetrin: Mësimdhënësia është një detyrë e larmishme dhe shkëmbimi i pyetjeve me mësimit të tjerë do të ishte një faktor ndihmues. Shoqatat e MGJP-ve ofrojnë shpesh mundësi të tilla formale, si p.sh. takime të rregullta shkëmbimesh, mbledhje ose shkollime të mëtejshme për mësimit të tjerë. Edhe nëse nuk ka takime të tilla ose forma formale takimesh shkëmbimi në një shoqatë merr parasysh edhe mundësi të tjera, qoftë edhe joformale.

- A ka mësimit të tjerë në mjedisin tim, që është i interesuar në një shkëmbim profesional ose në një trajnim reciprok?
- A organizojnë autoritetet vendore të arsimit mundësi shkëmbimesh, p.sh. konferenca të rregullta, ku unë mund të marr pjesë?
- A ka sindikata ose organizata mësimit të tjerë ku unë mund t'u përkushtohem shkëmbimeve të dëshiruara prej meje?
- A ka mundësi të tjera shkollimi të mëtejshme të institucioneve arsimore të mësimit të tjerë ose të mësimit të tjerë (shkolla të larta pedagogjike etj) për një ndërlidhje ose shkëmbim profesional ndërmjet tyre?

### Njohja e shkollës vendëse

Mësimit të tjerë të MGJP-së, të cilët janë të rinj në ushtrimin e profesionit të tyre në një shkollë, duhet që mbi të gjitha të informohen se cilët janë personat që mund të kontaktojnë për çështjet e tyre me rëndësi të përgjithshme, se kush do t'u mundësojë atyre futjen në infrastrukturën shkollore dhe kush do t'u vërë në dispozicion informacionet e nevojshme, p.sh. drejtuesit dhe drejtorja e shkollës ose sekretaria (shih dhe këshillat në kapitullin 1 B.5).

- A ka në shkollë materiale informuese që mund të më interesojnë mua (lista adresash të mësimit të tjerë, lista nxënësish, kalendar ku të jenë të shënuar takimet etj.)?
- A ka materiale/inventarë librash (shumëgjuhësh) që mund t'i përdor për MGJP-në?
- Cilën infrastrukturë kam në dispozicion (fotokopje, internet, kuti postare në sallën e mësimit të tjerë etj.)?
- A ofron shkolla ose administrata vendore e shkollës mbështetje, p.sh. të informimit të prindërve rreth mundësisë së MGJP-së ose për mënyrat e regjistrimit?
- A ka pasur më parë bashkëpunim ndërmjet mësimit të tjerë të shkollave publike dhe atyre të MGJP-së?

Shpesh mësimit të tjerë të MGJP-së punojnë në shumë shkolla, tek të cilat secili ka normat dhe «ligjet» (e pashkruara) vetjake. Lokalitetet, veç kësaj, përdoren nga shumë grupe dhe persona. Kjo lloj bashkëjetese bëhet sigurisht më e thjeshtë kur të gjithë u përbahen rregullave të caktuara që duhet të bëhen të ditura.

- A ka ndonjë rregullore të shkollës ku të jenë shkruar të drejtat dhe detyrimet e mia? Cilat janë rregullat për përdorimin e hapësirave (p.sh. klasave) dhe infrastrukturës?
- A kam të drejtë hyrjeje në sallën e mësimit të tjerë, bibliotekës së shkollës, sallës së kompjuterave etj.? A duhet ose mund të marr pjesë në konferencat e stafit?

**Autoritetet përkatëse të arsimit japin shpesh udhëzime mbi të drejtat dhe detyrimet e mësimit të tjerë të MGJP-së ose/dhe vënies në dispozicion me shkrim të materialeve informuese ose formularëve për ta, madje edhe të përkthyer në gjuhë të ndryshme të emigrimit.**

## Krijimi i kontaktit me mësimdhënësit (e klasave)

Bashkëpunimi konkret zhvillohet fillimisht ndërmjet mësimdhënësve të MGJP-së dhe mësimdhënësve perkatës të shkollave shtetërore (veçanërisht mësimdhënësit e gjuhëve dhe të klasave). Në qendër është promovimi i përbashkët i nxënësve. Mundësitë e bashkëpunimit janë të shumta. Nëse hapi i parë nuk ndodh nga ana e shkollës, atëherë ia vlen që mësimdhënësi i MGJP-së t'i kërkojë vetë kontaktet në mënyrë aktive.

- Prezantohuni përpara mësimdhënësve të klasave së nxënësve tuaj nëse është e mundur personalisht.

- Krijoni një «profil» të shkurtër tuajin dhe jepni mësimdhënësve të klasave ku ju jepni mësim. Profili përmban të paktën emrin tuaj, kontaktet (telefon, email) dhe të dhënat, kur dhe ku mund të gjendeni si mësimdhënësi i MGJP-së në shkollë. Të dhëna të tjera shtesë mund të jenë: shkollimi ose kualifikime të mëtejshme, njohuritë gjuhësore, fushat e punëve të mëparshme dhe/ose të mëtejshme dhe interesat specifike. Së bashku me fotografinë tuaj, kolegët tuaj të ardhshëm do të krijojnë edhe një përfytyrim tuajin të parë

### Profili i Gordana Todorov-ës

Mësimdhënëse e MGJP-së maqedonase



Të dashur mësimdhënësi dhe mësimdhënëse,

që prej pak kohësh punoj në një shkollë si mësimdhënëse e MGJP-së. Jam e lumtur për detyrën time të re dhe ndihem e gatshme të marr pjesë në mënyrë aktive në aktivitetet e shkollës dhe në promovimin e fëmijëve të klasave tuaja.

Këtu do të gjeni informacionet kryesore rreth meje si dhe kontaktet e mia.

Jam e lumtur për një bashkëpunim sa më të mirë!

*G. Todorova*

#### Shkollimi dhe kualifikimi im i mëtejshëm

Jam lindur dhe jam rritur në Maqedoni, pas maturës studiova në Universitetin e Shkupit maqedonisht dhe gjermanisht dhe u arsimova për mësimdhënëse. Nga viti 2002 deri 2008 ushtroja profesionin e mësueses në një shkollë 8-vjeçare. Në 2009-n emigrova së bashku me bashkëshortin tim, i cili gjeti një vend pune si muzikant koncertesh, në Gjermani bashkë me dy fëmijët tanë Elisabetën dhe Zoranin. Që prej 2011 punoj ndër të tjerash si mësimdhënëse e MGJP-së maqedonase në shkollën tuaj. Marr pjesë në kurse kualifikimesh dhe do të doja të filloja një master për psikologji. Në kohën e lirë kam dëshirë të lexoj dhe t'u bie veglave muzikore.

Njohuritë e mia gjuhësore

- Maqedonisht (gjuhë amtare)
- Gjermanisht (GER C2), Anglisht (GER C1)
- Shqip (GER B2)
- Turqisht (e folur GER A2)

Puna ime

Për momentin punoj si mësuese e MGJP-së në shkollat e mëposhtme:

- E hënë 16.30–18.00: Shkolla fillore Anne-Frank
- E martë 16.30–18.00: Shkolla fillore Grossendorf
- E mërkurë 14.00–16.00: Shkolla fillore Eva-Ries

Kontakte e mia

Telefon: 0049 123 456 789  
Email: gordana@dmil.mk  
Adresa: Alban-Berg-Straße 77



## 2. Formësimi i shkollës dhe i procesit mësimor

Në disa vende, si p.sh. në Suedi ose në Bundesland-in gjerman Nordrhein-Westfalen, formësimi i jetës shkollë dhe procesit mësimor është i vetëkuptueshëm dhe i mirëthemeluar. Nga ana tjetër, në vende dhe rajone të tjera, hapat në këtë drejtim janë relativisht të rinj ose duhet që fillimisht të bëhen pjesë e tyre. Se si është gjendja në vendin tuaj të punës, mësimdhënësit e MGJP-së mund ta mësojnë nga kolegët e punës ose nga autoritetet përkatëse arsimore, është e vlefshme, nëse ndërtohet mundësisht mbi përvojat ekzistuese.

### Konferencat e mësimdhënësve dhe mbledhjet e stafit

Në shkolla zhvillohen diskutime dhe merren vendime që kanë të bëjnë si me përditshmërinë shkollë ashtu edhe me procesin mësimor p.sh. planifikimi i aktiviteteve shkollë dhe projekteve ose diskutimi i çështjeve pedagogjiko-didaktike rreth promovimit të nxënësve. Se në cilat fusha mund të ndikojë vetë shkolla ose se cili është marrësi i vendimeve, varet nga vendi ose rajoni. Por edhe këtu vlen këshilla e pyetjes së kolegëve tuaj atje.

Pika të tjera takimesh të rëndësishme janë konferencat e mësimdhënësve ose mbledhjet e stafit, në të cilat shpesh mësimdhënësit e MGJP-së mund (ose duhet) të kontribuojnë në një formë të shumtë ose të pak institucionalizuar:

- A është e detyrueshme pjesëmarrja ime në konferencat e mësimdhënësve ose në mbledhjet e stafit (= pjesë e detyrës sime të punës si mësimdhënës i MGJP-së)?
- A është e zakonshme në shkollat ku unë jap mësim, që mësimdhënësit e MGJP-së të marrin pjesë në to? Nëse jo, si mund ta mundësoj një pjesëmarrje

Si mësimdhënës të MGJP-së ata punojnë shpesh në shkolla të ndryshme dhe burimet e tyre janë të kufizuara. Prandaj, rreth angazhimeve vullnetare pyesni veten rreth pyetjeve të mëposhtme:

- Cilat angazhime janë të rëndësishme për mua si mësimdhënës i MGJP-së? Tek cilat përparësi do të përqendrohem?
- A ka ndonjë mundësi që angazhimet e mia të mund të shpërblehen financiarisht (p.sh. nga një buxhet i brendshëm i shkollës ose nga ndonjë buxhet i veçantë i autoriteteve përkatëse arsimore)?

## Festat shkollë dhe javët e projekteve

Aktivitetet e përbashkëta shkollë janë doemos raste mjaft të mira për t'u njohur dhe për të prezantuar punën e bërë në MGJP.

Shpesh herë ekzistojnë në shkolla aktivitete të institucionalizuara në të cilat mund të ndihmohet në organizimin e tyre ose mund të merret pjesë në to, p.sh. festa e maturës në fund të vitit shkollor, netët e leximit (shumëgjuhësh) në bibliotekat e shkollave ose lagjeve, javët e projektit, në të cilat punohet me të gjithë klasën rreth temave specifike, ose aktivitete në kuadrin e ditëve dhe viteve kombëtare ose ndërkombëtare (p.sh. 26 shtatori: Dita Evropiane e Gjuhëve).

- Cilat aktivitete ekzistojnë në shkollat e mia dhe cili është përgjegjës për organizimin e tyre? Krahas kësaj: Ndonjëherë, persona jashtëshkollë organizojnë edhe aktivitete të tilla, si p.sh. biblioteka të komunitetit ose shoqata të prindërve.
- A ofron aktiviteti një platformë që të mund të prezantohet MGJP-ja? A munden nxënësit e mi të japin ndihmesën e tyre, p.sh. përsëritja e publikut në gjuhë të ndryshme, leximi ose luajtja skenike e një poezie ose e një përralle të shkurtër në gjuhën tonë? Mbase këtu mund të marrin pjesë edhe prindërit e nxënësve të MGJP-së.
- Ekziston mundësia për propozimin dhe (bashkë) krijimin e p.sh. një jave projekti të një tematike të caktuar?

### Vizita të ndërsjella në klasa/ hospitime nëpërmjet mësimdhënësve

Procesi i mësimdhënies në shkollat publike dhe MGJP-ja mund të duken sipas kontekstit si dy botë «të huaja», shkurt: ato nuk njihen ose njihen shumë pak. Për këtë gjë ka arsye të ndryshme, që mund të veprojnë së bashku: integrimi i dobët i MGJP-së në sistemin shtetëror arsimor në përgjithësi; mësimdhënësit e shkollave publike janë pak ose aspak të informuar rreth MGJP-së, mësimdhënësit e MGJP-së janë shumë pak prezentë në shkollë ose janë të pranishëm në hapësirat e ndërmjetme të mësimit, kushtet gjuhësore për një shkëmbim ndërmjet kolegëve nuk janë optimale etj. Premisa të tilla vështirësojnë bashkëpunimin.

**Megjithatë: njohja e ndërsjellë krijon besim. Nëse është e nevojshme bëjeni ju hapin e parë dhe ftojini kolegët tuaj të shkollave publike p.sh. në një vizitë në klasën tuaj të MGJP-së. Gjithashtu pyesni nëse mund të shkoni në një vizitë në shkollë- dhe gjithmonë në cilën gjuhë: një rrugë komunikimi gjendet (pothuajse) gjithmonë.**

Më poshtë disa këshilla se cilat tema të MGJP-së mund t'i prezantoni kolegëve tuaj të shkollave publike gjatë një vizite në shkollë dhe që mund t'i thelloni me ta:

- Puna me klasat heterogjene: MGJP do të thotë p.sh. shpesh mësimdhënie në një klasë me moshë të ndryshme dhe me nivele të ndryshme gjuhësore të nxënësve, adaptimi i qëllimeve të ndryshme të nxënësve të vendit të emigrimit dhe atij emigrues etj.
- Puna me nxënësit në një situatë transkulturore. Ku ndiheni si në shtëpi? Çfarë lidhjesh të ndryshme ju ofron jeta juaj? Cilat pritshmëri familjare dhe shoqërore ju ofrohen?
- Puna me prindërit: Cilat pengesa mund të hasin prindërit me prejardhje emigrimi gjatë kontaktit me shkollën publike

### Mësimdhënie e përbashkët

Ka mënyra të ndryshme se si mësimdhënësit e MGJP-së dhe mësimdhënësit e shkollave publike mund të zhvillojnë së bashku sekuenca mësimore. Për disa modele mësimore ka materiale. Tri lloje interesante janë p.sh.:

- EO/LE/ELBE (përdoret në Zvicër: Lloji «Eveil aux langues/Language awareness/ Begegnung mit Sprachen» e ka prejardhjen nga didaktika britanike gjuhësore dhe ka për qëllim forcimin e përgjithshëm të vetëdijes gjuhësore. Prandaj përshtatet mjaft mirë në mënyrë që të punohet së bashku me nxënësit që flasin gjuhë të ndryshme. Kjo gjë bëhet në Zvicër në kontekste të ndryshme (shih Giudici dhe Bühlmann 2014, Saudan et al. 2005, Schader 2010 (DVD) dhe 2012).
- Koala (e përhapur në Gjermani): Rezultatet e dala në kuadër të një projekti për promovimin e fëmijëve që flasin gjuhën turke «Alfabetizim i koordinuar gjermanisht/ turqisht në procesin fillestar mësimor» tregojnë për rëndësinë e përmbytjes dhe metodikës së koordinuar të promovimit. Autorët ofrojnë jo vetëm materiale, por tregojnë edhe rrugët për thjeshtimin e koordinatave ndërmjet sistemeve të ndryshme mësimore (www.koala-projekt.de; 11.11.2014).

- Cross curricular links and primary languages (nga Britania e Madhe): Në kuadër të fushatave kombëtare për promovimin e gjuhëve u zhvilluan në Britaninë e Madhe modele për koordinimin e kurrikulave të shkollave publike me MGJP-në. Rezultatet e kësaj pune janë sot lehtësisht të aksesuara dhe ofrojnë udhëzime, këshilla dhe materiale interesante, që të mund të bëhet i dobishëm promovimi i gjuhës së prejardhjes në lëndë të ndryshme shkollore në shkollat publike. (<http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>; Gjendja: 12.11.2015).

### Vizita bashkërisht e bibliotekës

Tregimet dhe historitë luajnë një rol të rëndësishëm në shkollë. Për këtë arsye, ato janë të lidhura mjaft mirë me aktivitetet e përbashkëta të MGJP-së dhe të mësimit të rregullt. Në shkollat më të mëdha, sipas kushteve ka nga një bibliotekë të vetën, ose mësimdhënësit u drejtohen mundësisë së bibliotekave të lagjes. Të ashtuajturat biblioteka ndërkulturore përmbajnë sasi librash shumëgjuhësh dhe për këtë arsye kanë rëndësi të veçantë për MGJP-në (p.sh. në Zvicër është rrjeti i bibliotekave ndërkulturore Interbiblio, [www.interbiblio.ch](http://www.interbiblio.ch)): Kërkoni dhe në mjedisin tuaj.

- A ka një bibliotekë të shkollës ose një bibliotekë tjetër në afërsi të shkollës, ku jepen hua libra në gjuhë prejardhjes të ndryshme? Ose ka ndonjë shërbim huaje për shkollat për leksione dygjuhëshe të klasave?
- A mundem unë së bashku me mësimdhënësin kujdestar të klasës të ndërmarr një vizitë në bibliotekë ose të zhvilloj me të një projekt leksionesh dygjuhësh?
- A mund të pajiset biblioteka me libra shumëgjuhësh? Nëse nuk ka financime për këtë, mos ndoshta do të ndihmonin prindërit e nxënësve të MGJP-së, të cilët të jepnin privatisht librat e lexuar prej tyre

### 3. Planifikim i të nxënit dhe të promovimit

Nxënësit e MGJP-së veprojnë në dy kontekste shkollorë të ndryshme, si në atë të shkollës publike dhe atë të klasës së MGJP-së. Mësimdhënësit e MGJP-së krijojnë një opinion rreth nxënësve të tyre, i cili, nga perspektiva e mësimdhënësve të shkollës publike, paraqet një plotësim të vlefshëm. Ky është një shans për një planifikim të plotë shkollor të të nxënit dhe promovimit të fëmijëve që rriten me shumë gjuhë.

#### Planifikimi i përbashkët i promovimit për nxënësit me shumë gjuhë

Duke shkëmbyer përvoja, mësimdhënësit e MGJP-së dhe të shkollave publike mund të plotësojnë vlerësimet e tyre të nxënësve dhe të planifikojnë masa të përshtatshme promovimi.

- Kontaktoni me mësimdhënësin kujdestar të klasës së nxënësve tuaj dhe pyeteni se në ç'mënyrë pritet dhe dëshirohet të bëhet një shkëmbim nën drejtimin profesional.
- Sillini vërejtjet tuaja rreth nxënësve dhe nxisni një planifikim të përbashkët promovimi.

#### Pika takimi për planifikimin e temave dhe përmbajtjeve të procesit mësimor

Veçanërisht kur mësimdhënësi i MGJP-së jep mësim në një grup fëmijësh në të njëjtën klasë të shkollës publike, është e vlefshme kur të dy mësimdhënësit bëjnë bashkërisht planifikimin e përmbajtjeve të caktuara. Kjo përfshin temat në mësimin e gjuhës (p.sh. ndërtimi i fjalorit, ushtrime sintaksore), por edhe temat nga lëndët njerëzitet dhe mjedisi etj. janë të përshtatshme.

- Informoni mësimdhënësin kujdestarë të klasave rreth temave që do të trajtohen në MGJP. Pyesni nëse ka mundësi për pika takimi rreth përmbajtjeve. Këshilla të mira gjeni p.sh. në broshurën «Mehrsprachig und interkulturell» – «Shumëgjuhësh dhe ndërkulturor» të Drejtorisë Arsimore të Kantonit të Cyrihut (Öndül und Sträuli 2011, fq. 25–28), në Schader 2010 dhe 2013 dhe në revistat «Shtysat didaktike» të serisë së paraqitur

### Ndihma në vlerësimin e rezultateve të nxënësve

Sektori i vlerësimit të formalizuar të rezultateve është i rregulluar në mënyrë ekzakte në të gjitha vendet. Prandaj është e rëndësishme të njihni mënyrën e të praktikuarit në vendin e emigrimit:

- A duhet t'i vlerësoj me notë nxënësit e mi të MGJP-së për rezultatet e tyre? Cilat kushte paraprake duhet të kem parasysh? Ka ndonjë udhëzues për vlerësimin dhe vendosjen e notave? Kujt kur duhet t'ia jap notat e mia?
- A e pranon shteti i vendit të emigrimit një vërtetim frekuentimi ose një vlerësim për MGJP-në në dëftesën zyrtare të shkollës apo jo?
- Gjithashtu sqaroni nëse rezultatet që sjellin nxënësit në MGJP do të merren ose jo parasysh në rrafshin formal dhe joformal në konvertimin e vendimeve

### 4. Bashkëpunimi me prindërit

Në sistemin shkollor evropian, bashkëpunimi ndërmjet shkollës dhe prindërve luan një rol të rëndësishëm. Mësimdhënësit presin nga prindërit interesim përsa u përket ngjarjeve në shkollë dhe përkrahjes së planifikimit të rrjedhës profesionale të fëmijëve të tyre. Për disa prindër që sapo kanë emigruar kjo mund të jetë e pazakontë dhe e vështirë, p.sh. kur ata nuk kuptojnë aspak ose vetëm pak gjuhën e vendit dhe nuk njohin strukturat dhe zakonet e shkollës. Këtu mësimdhënësit e MGJP-së mund të ndihmojnë duke i transmetuar dhe përkrahur.

#### E rëndësishme: siguria e roleve

Si mësimdhënësi MGJP-je jeni shkolluar nga ana pedagogjiko-didaktike, që ju kualifikon për mësimdhënie në një klasë. Sigurisht që këtu shtohen dhe kualifikime nga shkollime të mëtejshme dhe praktika.

Si mësimdhënësi MGJP-je jeni një person kyç ndërmjet shkollës dhe prindërve me prejardhje emigrimi. Detyra të mëtejshme, si p.sh. interpretim ose transmetim ndërkulturor, nuk i përkasin normalisht fushës së detyrave tuaja. Në shumë vende mundet që shkollat veç kësaj t'u drejtohen shërbimeve të interpretimit dhe transmetimit, gjë që do të ofronte një mbështetje profesionale për bashkëpunimin me prindërit (në Zvicër këto shërbime janë të organizuara nga shoqëritë drejtuese të interpretëve, [www.inter-pret.ch](http://www.inter-pret.ch)). Krahaso këtu dhe kapitullin 2 A.4.



## Të kontribuosh ndaj mbledhjeve me prindër

Mbledhje me prindërit, ku ftohen të gjithë prindërit e një klase, zakonisht janë të institucionalizuara. Ato zhvillohen dy deri në tri herë gjatë vitit shkollor dhe organizohen e drejtohen nga mësuesi kujdestar. Mbledhjet me prindër ndoshta mund të paraqesin edhe për mësimdhënësit e MGJP-së mundësi shumë të përshtatshme për të njohur prindërit dhe për të prezantuar veten dhe MGJP-në.

- Mendoni nëse është interesante për ju të qenit i pranishëm në një mbledhje prindërisht (p.sh. nëse keni shumë nxënës të MGJP-së nga e njëjta klasë e shkollës së rregullt) dhe bisedoni me mësuesin kujdestar për një pjesëmarrje të mundshme.

## Të kontribuosh në bisedat me prindërit

Bisedat me prindërit janë biseda individuale ndërmjet mësuesve (kujdestarë) dhe prindërve dhe shpesh zhvillohen, kur p.sh. duhet të merren vendime se çfarë arsimit do ndjekë nxënësi në vazhdim. Ato mund të shërbejnë gjithashtu edhe për të diskutuar mbi problemet individuale të nxënësve ose për të biseduar mbi një mënyrë të përbashkët të vepruarit për t'i përkrahur ata. Bisedat me prindërit janë po ashtu si organizimi i mbledhjeve me prindërit detyrë e shkollave publike. Në varësi të kontratës së punës pjesëmarrja në mbledhje me prindërit dhe/ose në biseda me ta është një shërbim shtesë dhe vullnetar nga mësimdhënësit e MGJP-së dhe mundësisht kjo pjesëmarrje duhet të kompensohet aq sa i takon.

- Juve ndoshta mund t'ju kërkohet nga mësuesi kujdestar që të merrni pjesë në një bisedë të caktuar me prindër. Qartësoni plotësisht se çfarë pritet prej jush dhe mendoni se çfarë kontributi mund të jepni ose jo ju personalisht.

- Ndoshta juve mund t'ju kërkohet nga prindërit (ose ju e konceptoni si të arsyeshme) që të merrni pjesë në një bisedë. E rëndësishme është që në çdo rast të sqaroni rolet paraprakisht. Vendimi se kush merr pjesë në bisedë i takon mësimdhënësit të shkollës publike që cakton se kush do të jetë i ftuar. Natyrisht që juve ju jepet liria për të kryer biseda me prindërit

## 3. Përmbyllja

Sigurisht që fushat e bashkëpunimit dhe sugjerimet e përzgjedhura në kapitullin 12 nuk duhen të shihen si diçka e përfunduar. Shumë të ndryshme janë kontekstet, të cilat ju i gjeni në vendin tuaj të punës, dhe gjithashtu kushtet tuaja paraprake personale (p.sh. nëse ju për herë të parë jepni mësim në një vend ose prej një kohe të gjatë). Shumë e rëndësishme është që ju të mos e humbisni energjinë dhe gatishmërinë për të bashkëpunuar, pavarësisht gjithë vështirësive të mundshme.

## Bibliografia

- Council of Europe: Education and Languages, Language Policy. Link: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?)
- European Commission (2014). European Encyclopedia on National Education Systems (Eurydice). Link: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Switzerland:Overview>
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Hutterli, Sandra (Hrsg.; 2012): Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern: EDK. Link: <http://www.edk.ch/dyn/25876.php>
- Öndül, Selin; Barbara Sträuli (2011): Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule. Zürich: Volksschulamt. Link: <http://edudoc.ch/record/99952?ln=en>
- Saudan, Victor; Christiane Perregaux u. a. (2005): Lernen durch die Sprachenvielfalt. Schlussbericht zum Projekt JALING Suisse. Bern: EDK. Link: <http://edudoc.ch/record/463/files/StuB22.pdf>
- Schader, Basil (2010): Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis. Ein Unterrichtsfilm der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: Schulverlag plus.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachenunterrichts» (div. Beiträge, v.a. S. 38 f., 41 f., 96 f., 100 f.)





## 1. Renate Neubauer, Hazir Mehmeti: Projekti «Atelia» i shkollës fillore europiane Goldschlagstrasse në Vjenë

Renate Neubauer është nga Austria. Ajo jeton në Vjenë që prej 40 vitesh, ku që prej 21 vitesh punon si mësuese.

Hazir Mehmeti është nga Kosova. Ai jeton që prej 17 vitesh në Vjenë, ku që prej vitit 1999 punon në shkollë të ndryshme si mësues i MGJP-së shqiptare.

Shkolla jonë bën pjesë në qarkun e pesëmbëdhjetë të Vjenës. Kush e njih Vjenën sadopak, e di se rrethi i qarqeve të brendshme (të shtrenjta) ndahet nga lagjet e jashtme e (paksa) më të lira. Shumë emigrantë përdorin banesat-substandarde (që janë prej kohësh të pamiratuara) në ato rrethe ku jetesa është e përballueshme ku në një hapësirë të ngushtë jetojnë shumë persona duke paguar kështu më pak qira. Për këtë arsye, zona jonë e bazës ka qene gjithmonë shumëgjuhëshe. Në mënyrë që të krijojmë një ambient më tërheqës për vendndodhjen e shkollës sonë dhe të shmangim një shkollim getoje, kishim nevojë për një ofertë tërheqëse. Kështu lindi koncepti i «Shkollës fillore evropiane»: Një English-native –speaker jep mësim në klasa tri deri në pesë herë në javë anglisht si gjuhë pune. Konceptin e vlerësova unë. Anglishtja në shkollën fillore ka tërhequr prindërit e interesuar të të gjitha gjuhëve dhe grupeve sociale dhe për të siguruar një përzierje të plotë. Pas ndryshimit të udhëheqjes nëntë vite më parë, u ndërtua nën drejtimin e drejtores së re një skuadër e zhvillimit shkollor. Këtë ia vura vetes si detyrë që jo vetëm gjuhën angleze, por edhe shumë gjuhë të tjera amtare të nxënësve tanë të vihen në qendër të vëmendjes si dhe të përdoren më mirë burimet ekzistuese.

Në shumë orë, skuadra zhvilloi së bashku me kolegët e procesit mësimor të gjuhës së prejardhjes planin e gjuhëve- atelie, në mënyrë që të gjitha gjuhët të vlerësohen njësoj.

Tani ishte ideja se çfarë do të nevojitej për të sjellë gjuhët prestigjioze të varfra të emigrimit në imazhin e gjuhës angleze. Si fillim, duhej që mësuesit e gjuhës së prejardhjes të njiheshin nga të gjithë nxënësit. Për këtë arsye, ata u paraqiteshin çdo vit klasave të reja atelie (klasat e dyta) dhe prezantonin atdheun e tyre, pak kulturë, bënin shaka rreth këtyre në mënyrë që të mësonin më shumë. Në këto atelie ftohen fëmijë, gjuha e prejardhjes e së cilëve nuk është ajo në fjalë.

*Pra bëhet fjalë që gjuhët që flasin nxënësit e tjerë, të njihen si gjuhë të huaja, në mënyrë që gjuhës së huaj t'i merret e huaja.*

Nëpër klasa sigurohen harta, të cilat shërbejnë për të mbledhur materiale, fletë pune, fotografi, tekste këngësh etj dhe për të krijuar një kujtim të një lloji të veçantë. Në atelienë franceze u poqën p.sh. brioshë dhe iu servirën nxënësve të klasës për të provuar shijen e tyre. Në hartë gjejmë vetëm një fotografi të delikatesës, por pavarësisht se aroma vjen vite më vonë.

Për një përshkrim atelie ne kemi përlogaritur gjashtë javë. Në këto gjashtë kapituj (1–2 leksione) fëmijët mësojnë të njohin tingullin e gjuhës, të përshëndesin, të numërojnë, disa fraza elementare etj. Sigurisht që ata tani nuk mësojnë ta flasin gjuhën, gjë që nuk është as qëllimi. Kemi diskutuar rreth kësaj, pra nëse për fëmijët vërtetë të interesuar do të ofronim pasditeve një kurs gjuhe, por kështu siç duket, fëmijët janë tejmase të interesuar rreth kulturës dhe njohjeve, por nuk mund të vendosin për një gjuhë të cilën duan ta mësojnë sistematikisht.

Mundësia e ateliesë zhvillohet nga klasa e dytë deri në të katërtën çdo të enjte paradite. Për klasën e katërt u krijuan kurse për nxënësit e përparuar, në mënyrë që, duke marrë pjesë edhe njëherë në një atelie, të mësojnë diçka të re. Mundësia e gjuhëve ndiqet gjithmonë nga mësimdhënësit e gjuhëve të prejardhjeve, për arsye se si mësimdhënësit duam vetëm native-speakers. Tani për tani, ofrojmë në atelietë tona gjuhët e mëposhtme: shqip, arabisht, gjuhën boshnjake, kroatisht, serbisht, spanjisht, portugalisht, çekisht, sllovakisht, turqisht, hungarisht.

Pas çdo përshkimi bëhet një takim me mësuesit e përfshirë, ku bisedohet rreth pyetjeve të ideve të të reja. Paralelisht me këtë, një grup pune i përbashkët merret me zhvillimin e një kurrikule për atelietë, gjë e cila mund të jetë veçanërisht e dobishme për të sapoardhurit.

Link:

<http://www.evsgoldschlagstrasse.at/ateliers.html>

## 2. Shkolla Sunnadal, Karlskrona; Rizah Sheqiri: Projekti «Jo pa gjuhën time» i shkollës Sunnadal dhe i muzeumit Marine në Karlskrona/Suedi

Shkolla Sunnadal ndiqet nga rreth 400 nxënës nga kopshti deri në klasën e nëntë, ku pjesa më e madhe e të cilëve nuk ka gjuhën suedeze si gjuhë amtare.

Link: <https://www.karlskrona.se/sv/Grundskolor/Sunnadalskolan/>.

Rizah Shaqiri është nga Kosova. Ai jeton në Suedi dhe që prej vitit 1995 punon si mësues i MGJP-së shqipe në Karlskrona.

«Jo pa gjuhën time» është një projekt bashkëpunimi i suksesshëm ndërmjet shkollës Sunnadal (tek e cila mësimi i gjuhës së prejardhjes është i mirintergruar) dhe muzeumit Marine në Karlskrona. Qëllimi i projektit është ngritja e statusit të gjuhës amtare nëpërmjet formave të ndryshme të të nxënësve jashtëshkollor.

Si qëllim të parë të pjesshëm planifikuar ndërtimin e «mini-guidave turistike» për vizitorët e muzeut në gjuhë të ndryshme. Kështu duhet të formoheshin urat gjuhësore dhe kulturore, si dhe kultura e historia e Karlskronës të mund t'u përcillej edhe pjesëtarëve të kulturave të tjera (mbase fillimisht pjesëtarëve të familjes së nxënësve tanë) në gjuhën e tyre.

Ky koncept u zhvillua mbi të gjitha nga gjashtë mësuesit përkatës të MGJP-së, të cilët më pas këshilluan se MGJP-ja duhet të punohet së bashku me pedagogët e muzeumit. Në të njëjtën kohë, mësim-

dhënësit e MGJP-së ishin një gjymtyrë lidhëse midis shkollës, muzeumit dhe tërësisë së prindërve. Për të përmbushur këto kërkesa, u vetëshkolluan fillimisht si cicero muzeumi dhe përmbloodhën në gjuhë të ndryshme një broshurë si mjet ndihmës për nxënësit, të cilët do të aftësoheshin vetë si mini-cicero muzeumi të ardhshëm.

Ajo çka ishte dhe është interesante në këtë projekt, është se përdorimi i gjuhës së prejardhjes vendoset në një kontekst autentik jashtëshkollor dhe në lidhje me institucione kulturore të rëndësishme të qytetit. Vetëkuptohet që projekti nuk zëvendëson procesin mësimor të MGJP-së (i cili është i integruar rregullisht në planin mësimor), ai paraqet më shumë një plotësim dhe vlerësim të vetin.

Ndërkaq janë formuar tashmë vetëm nga bashkësia shqiptare rreth 20 nxënës për «mini-guidat e muzeve». Katër prej të cilëve janë angazhuar edhe tek një redaksi shqiptare e një prospekti të muzeumit. Përmbytjet, ilustrimet dhe zbukurimet e këtij prospekti u përpunuan së bashku me nxënësit e grupeve të tjera dhe me kolegët suedez.

Projekti u vlerësua shumë pozitivisht nga pedagogët e muzeumit, stafi mësimor suedez dhe i MGJP-së. Siç u shpreh dhe një mësuesi në MGJP-së, kjo gjë dha një kontribut vendimtar në rrjetëzimin e shkollës, prindërve, qytetit, institucioneve kulturore dhe përmbytjeve si dhe në integrimin në përgjithësi.



### 3. Urs Loppacher, Nexhat Maloku: Një projekt pionier: Përmbledhja e poezive «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel ...»

Urs Loppacher i dha mësim në periudhën e viteve 1975–1998 në nivelin e mesëm i në Cyrih në rrethin e pestë të qytetit në klasa me pjesëmarrje të lartë nga nxënësit me prejardhje emigrimi.

Nexhat Maloku është nga Gjilani (Kosova). Ai jeton që prej vitit 1991 në Cyrih, ku që prej 1992 punon si mësues i MGJP-së shqiptare.

Ky projekt i përshkruar «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel ...» Jeta është lëvizja e krahëve të zogjve « Poezi të nxënësve në dhjetë gjuhë» është një projekt pionier i bashkëpunimit ndërmjet procesit të rregullt mësimor dhe të gjuhës së prejardhjes në Zvicër. Ajo u krijua nga një periudhë e lumtur e një eksperimenti shkollor në vitet 1990, ku në shkollën kulturore, gjuhësore dhe mjaft heterogjene Limmat A, procesi mësimor i gjuhës së prejardhjes ishte integruar në mënyrë të qëndrueshme në procesin e rregullt mësimor (krahaso vlerësimin shkencor në internet tek faja «Integrierter Fachbereich – Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur im Oberstufenschulhaus Limmat A»).

Të gjithë nxënësit e nivelit të lartë duhet të ndiqnin në këtë vit MGJP-në në gjuhën e tyre të prejardhjes. Nxënësit zviceranë ndiqnin një kurs zviceran; për grupet e vogla pa MGJP, u krijua një kurs ndërkombëtar.

Çdo vit realizohej nëpërmjet një bashkëpunimi të ngushtë midis klasave të rregullta dhe mësuesve të MGJP-së të paktën një projekt i përbashkët ndërkulturor. Ky më pas u prezantohej prindërve, mësimdhënësve dhe ndonjëherë dhe publikut të interesuar.

Në vitin shkollor 1996/1997 tema e projektit ishte «Të shkruash poezi». Nxënësit hartonin poezi fillimisht në gjuhën e tyre të nënës dhe në fund, bashkë me ndihmën e mësimdhënësve, u përkthyen në gjuhën gjermane.

Në kuadrin e projektit të poezive aftësitë e para gjuhësore të nxënësve u përdorën gjerësisht: lexim poezish, diskutime rreth tyre, të shkruarit vetë të poezive. Mbi të gjitha, nxënësit mësuan se si t'i shprehin në mënyrë të diferencuar ndjenjat e tyre në gjuhën e nënës, mësuan fjalë të reja dhe panë se, gjuha e nënës është një burim i rëndësishëm dhe me vlera.

Si një pikë finalizimi motivues është mbledhja e poezive të formuara dhe botimi i tyre si një publikim i mirëkrijuar me ndihmën e disa sponsorëve nga një shtëpi e mirë botuese. «Leben ist die Bewegung der Vogelflügel ...» përmbledh poezi nga 11 gjuhë: në shqip, arabisht, gjuhën boshnjake, gjermanisht, ita-

lisht, portugalisht, gjermanishten që flitet në Zvicër, serbisht, spanjisht, turqisht, vietnamisht; për secilën dhe përkthimi në gjermanisht. Në fund të vitit shkollor u organizua një mbrëmje letrare në praninë e shumë prindërve, mësimdhënësve dhe rretheve të tjera të interesuara. Tashmë, revista është e botuar deri në numrin e pestë (Shtëpia Pestalozzianum Zürich; ISBN 3-03755-044-9).



Projekt i është shembull i asaj që mund të çojë në produkte të vlefshme bashkëpunimi të mësimdhënësve të gjuhës së prejardhjes dhe të procesit të rregullt mësimor. Ajo që në këtë revistë është e kuptueshme në mënyrë të tërthortë, është gëzimi i madh, angazhimi i pamasë dhe atmosfera e mirë, që karakterizuan të gjithë punën në këtë projekt të mrekullueshëm bashkëpunimi.

# 12C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Lexoni shembujt e praktikën në kapitullin 12 B. Cilat prej tyre mund t'i përdorni në mjedisin tuaj në një formë të ngjashme (ose të reduktuar). Ç` ide të tjera ju frymëzojnë tri projektet e paraqitura?
  2. Mendoni, diskutoni dhe planifikoni të paktën dy raste, tema ose projekte mjaft konkrete, sesi ju mund të bashkëpunoni gjatë 6-mujorit tjetër me mësimdhënësit e shkollës shtetërore.
  3. Krijoni një listë me emra, koordinata dhe shkurtimisht disa profile të personave dhe institucioneve kryesore, me të cilët ju keni kontakte të rregullta gjatë përditshmërisë suaj në punë.
  4. Mendoni dhe shënoni edhe se me cilët persona ose institucione do të donit të kishit një kontakt më të ngushtë ose një bashkëpunim më intensiv. Mendoni dhe diskutoni mundësitë se si do të mund të realizohej kjo.
  5. Në kapitullin 12 A.1 stimulohet dhe ilustron me shembull se si të përgatisni një profil tuajin që më pas të mund t'ia dorëzoni mësuesve të tjerë të klasave. Krijojeni diçka të tillë.
  6. Mendoni se cilat nga kushtet e përgjithshme keni aktualisht si mësimdhënës MGJP-je dhe shënoni se me cilat prej tyre jeni ose nuk jeni të kënaqur. Mendoni nëse ose cilat mundësi keni për të ndryshuar ato pika me të cilat nuk jeni të kënaqur. Merrni dy ose tri masa konkrete që do t'i zbatoni përpara fundit të vitit shkollor ose në fillim të vitit të ri shkollor.
  7. Mendoni dhe diskutoni se si është konkretisht sistemi i shkollimit në kontekstin tuaj aktual të punës (llojet e shkollave, kriteret e përzgjedhjes, mundësitë e përkrahjes në fushat gjuhësore ose të tjera etj). Ku mund të gjeni material plotësues (internet/kolegë)?
  8. Mendoni dhe diskutoni se cilat të përbashkëta dhe ndryshime ekzistojnë kundrejt sistemit shkollor të shtetit tuaj të prejardhjes. Skiconi një krahasim të të dy sistemeve të shkollimit dhe të përbashkëtat dhe ndryshimet qendrore. Prej cilave nga ndryshimet mund të lindin probleme për nxënësit, cilat veçori të vendit të emigrimit janë një mundësi për nxënësit tuaj?
  9. Lexoni planin mësimor shtetëror p.sh. rreth fushave të aftësive të gjuhës shkollore ose njeriu dhe mjedisi. Mendoni dhe diskutoni se si ose nëse do të mund t'i lidhnit me MGJP-në.
- 





**Pjesa informuese:  
Arsyet, fusha problematike**



## 13A Teksti bazë

Anja Giudici

### 1. Hyrje

Përkrahja e gjuhëve gëzon një prioritet tejet të rëndësishëm në shkallë politike mbarevropiane. Për një kohë të gjatë një qëllim i deklaruar ka qenë këtu kryesisht mësimi i gjuhës së përdorur në shkollë dhe i një gjuhe tjetër të huaj evropiane.

**Me forcimin e emigrimit ndërkombëtar, integritet evropian dhe vëmendjes në rritje mbi gjuhët minoritare dhe rajonale, që prej vitit 1990 në fokusin politik u kthyen fuqishëm edhe gjuhët e prejardhjes të fëmijëve që mësojnë në shkollat e Evropës.**

Edhe pse Këshilli i Evropës në «Recommendation 814 on modern languages in Europe» tregoi për rëndësinë e MGJP-së, këto rekomandime të para mbetën megjithatë shumë të paqarta. Përveç kësaj shpesh herë nuk u bë dallimi ose u bë vetëm një dallim i vogël ndërmjet gjuhëve rajonale të minoriteteve kombëtare me gjuhët e emigrimit (shih p.sh. «White Paper on education and training» të Komisionit Evropian të vitit 1995 ose Rezolutën e 12 të UNESCO-s të vitit 1999).

Kjo ka ndryshuar. Në rekomandimet më të fundit të vitit 2006 «Recommendation 1740, The place of mother tongue in school education» Këshilli i Evropës bën diferencimin ndërmjet modeleve «të fuqishme» dhe «të dobëta» të formimit dygjuhësor në lidhje me MGJP-në. Si «të fuqishme» cilësohen ato sisteme të formimit, qëllimi i të cilave është zhvillimi i nxënësve që flasin në gjuhë të huaj, në individë që zotërojnë në shkrim dhe në lexim dy ose më shumë gjuhë. Nga ana tjetër si «të dobëta» do të cilësohen modelet, në të cilat MGJP-ja është vetëm një mjet për një përkrahje më efektive të gjuhës që përdoret në shkollë. Këshilli i Evropës rekomandon shtetet anëtare që të promovojnë modele të «fuqishme» dygjuhësore, pasi ato do të sillnin dobi për të gjithë shoqërinë. Përveç kësaj Këshilli i Evropës mbështet edhe përpjekjet pedagogjike në këtë fushë, për shembull nëpërmjet platformës REPA-CARAP (carap.eclm.at; të gjitha Webseite-et janë hapur për herë të fundit më 17 nëntor 2014).

Megjithatë këto rekomandime interpretohen ndryshe në shtetet evropiane. Qëllimi i këtij kapitulli është sistemimi i zbatimeve dhe realizimeve të ndryshme dhe identifikimi i avantazheve dhe disavantazheve.

**Njohja e sistemit në të cilën bën pjesë MGJP-ja në vendin tuaj bën të mundur një orientim më të mirë, njohjen e të drejtave vetjake dhe shfrytëzimin e mundësive që vijnë prej tyre. Përveç kësaj përvojat dhe rezultatet e shteteve të tjera mund të shërbejnë si bazë informacioni për punën në zhvillimin e mëtejshëm të MGJP-së në vendin tuaj.**

Informacionet e paraqitura këtu vijnë kryesisht nga këto tri burime: a) nga dokumentat e Eurydice-s, të cilat janë përpiluar në kuadër të punës së Komisionit të Evropës, b) nga raporti «Language Rich Europe» (Extra dhe Kulay) i hartuar në emër të Këshillit të Evropës dhe c) nga baza e të dhënave të GJKV-së (Gjuha dhe kultura e vendlindjes) të Konferencës Zvicerane të Drejtorëve Kantonalë të Arsimit (EDK) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) dhe nga raporti i mësimdhënies të GJKV-së, shembujt e një praktike të mirë që vjen nga Zvicra (Giudici dhe Bühlmann, 2014). Këto materiale janë të përshtatshme si bazë për hulumtime të thella, kryesisht nëse ato përmbajnë një shumicë burimesh dhe referimesh.

### 2. Historia dhe përhapja e MGJP-së

(shih gjithashtu kapitullin 1 A.7)

Sot ka të ngjarë që MGJP-ja në një lloj forme të ndodh në shumicën e vendeve evropiane. 2/3 e shteteve anëtare të Bashkimit Evropian kanë miratuar ndërkohë rekomandime në këtë fushë (Eurydice, 2009, 22). Megjithatë kryesisht MGJP-ja mbahet nga ana financiare dhe organizative plotësisht nga komunitetet e emigrantëve. Mbështetja e qeverisë është e kufizuar në shumë vende. Traditën më të madhe MGJP-ja e ka në rajonet klasike të emigrimit. Franca, Gjermania, Suedia ose kantonet më të urbanizuara të Zvicrës e njohin MGJP-në që prej valëve të para të mëdha të

emigrimit si një ofertë shtesë e shkollës së rregullt, e vendosur kjo nëpërmjet marrëveshjeve formale me shtetet e prejardhjes më të rëndësishme të asaj kohe. Por oferta të tilla ka pasur pjesërisht që në vitet 1930. Megjithatë qëllimi i mëparshëm i MGJP-së nuk ishte së pari përkrahja e kompetencave gjuhësore të fëmijëve të emigruar, por ruajtja e marrëdhënieve me vendin e tyre të prejardhjes me qëllim që pas kthimit atje të mund të krijohej integrimi në shkollë. Kjo traditë vazhdon të luaj ende një rol për sa kohë që në disa vende mbështetjet shtetërore janë të kufizuara në to dhe grupe tradicionale të emigrimit. Më rritjen e emigrimit ndërkombëtar dhe integritimit evropian edhe shtete të tjera nisën ta njihnin MGJP-në dhe pjesërisht ta mbështesnin atë. Veçanërisht në shtetet e reja të Bashkimit Evropian, njohja e minoriteteve kombëtare të tanishme solli krijimin në shkallë të gjerë të programeve për përkrahjen e gjuhëve të tyre të para, nga të cilat mund të përfitonin edhe komunitetet e emigrantëve. Shkalla dhe lloji i mbështetjes shtetërore për MGJP-në do të ndikohen nga faktorë të ndryshëm. Fakti që MGJP-ja është para së gjithash e përhapur në shtetet dhe qytetet tradicionale të emigrimit dhe atje jepet edhe një mbështetje më e madhe shtetërore, tregon që prania e grupeve më të mëdha që flasin në gjuhë të huaj mund të nxisë përpjekjet shtetërore në këtë fushë. Megjithatë nuk mund të provohet një lidhje direkte me këtë të dhënë (Eurydice, 2009, 31). Faktorë të tjerë ndikues si objektivat politikë të një komuniteti, struktura dhe veçanërisht centralizimi i sistemit shkollor, luajnë gjithashtu një rol të rëndësishëm në këtë çështje.

### 3. Modele të MGJP-së në Evropë

**Është e vështirë të kategorizosh shtete të veçanta nga marrëdhënia që kanë me MGJP-në dhe trajtimin e saj.**

Në shtetet e organizuara në mënyrë të decentralizuar, veçanërisht si Britania e madhe, Gjermania, Spanja dhe Zvicra, mund të ekzistojnë modele të ndryshme në varësi të rajonit. Por gjithashtu edhe në disa shtete të organizuara në mënyrë të centralizuar, si p.sh. Suedia, bashkësitë e veçanta shkollore (bashkësia e mësimdhënësve, e nxënësve, po ashtu edhe prindërit e një shkolle) zotërojnë kompetenca në lidhje me këtë. Në shumë vende, pjesërisht me mbështetjen e shtetit, qytete të veçanta kanë sjellë në jetë projektet e veta bashkëpunuese ndërmjet MGJP-së dhe shkollës së rregullt, siç mund të përmendim në Spanjë dhe në Zvicër. Për këto arsye edhe shembujt e shtjelluar më poshtë janë klasifikuar në nivele të ndryshme (shtet, kanton, rajon, land, qytet, bashkësi shkollore). Një kategorizim plotësisht i qartë pengohet për më tepër edhe nga fakti se dallimi ndërmjet mësimi të gjuhës për minoritete kombëtare dhe MGJP-së për komunitetet e emigrimit është ngaherë i vështirë. Ndonjëherë ofertat që janë krijuar për minoritete kombëtare mund të merren parasysh edhe nga emigrantë ose fëmijë me

prejardhje emigrimi. Nuk përjashtohen raste kombini. Komplexiteti dhe shtresat e shumta në këtë fushë janë arsyeja pse nuk mund të ndërtohen kategori të ndara me thikë nga njëra-tjetra, të cilat mund t'i caktojmë qartazi në vende të veçanta të Bashkimit Evropian. Duke marrë parasysh këtë fakt ne propozojmë një sistematizim të tillë sipas të cilit modelet ekzistuese do të mund të ndahen nga dy kritere dalluese. Nga njëra anë në lidhje me ruajtjen e MGJP-së si lëndë e pavarur (kundrejt integritimit të përmbajtjeve të saj ose gjuhëve të prejardhjes në zhvillimin e mësimi të rregullt). Nga ana tjetër në lidhje me shkallën e mbështetjes që ofron shteti për MGJP-në, duke bërë dallimin ndërmjet mungesës së mbështetjes shtetërore, mbështetjes së pjesshme dhe mbështetjes së fuqishme nga ana e tij. Për çdo model të paraqitur do të prezantohen një ose shumë portrete të rajoneve dhe vendeve përkatëse, tek të cilat në varësi të organizimeve të sistemeve të tanishme do të vihen në fokus karakteristika të tjera. Krahasime alternative sistematike me anë të kriterëve të paracaktuara gjenden në dokumentat dhe raportet e mësipërme.

#### 3.1 Mbështetja e MGJP-së si ofertë mësimore më vete

Në shumicën e shteteve MGJP-ja ekziston si lëndë apo ofertë mësimore më vete, ku mund të gjendet e gërshtuar pak a shumë me shkollën e rregullt. Ne paraqesim disa modele, të grupuara sipas nivelit të mbështetjes së dhënë nga ana e vendeve të emigrimit.

##### a) Aspak ose pak mbështetje

**Në shumë vende evropiane të emigrimit, MGJP-ja nuk mbështetet në mënyrë aktive nga instancat shtetërore, ndërkaq organizimi dhe financimi i saj u lihet nismave të bashkësive vendore ose vendeve të prejardhjes.**

Këto situata krijohen mbi të gjitha tek vendet me emigrim të vogël ose më së tepërmi të vonshëm. Diku tjetër u hoq dorë nga një mbështetje e tillë në mënyrë të ndërgjegjshme siç tregon edhe shembulli.

### MGJP-ja në Holandë

Holanda u rreshtua në vitet 1970 në politikën e vendeve të mëdha të emigrimit: Nga 1974 e pas MGJP-ja u mbështet dhe u përkrah shtetërisht (Benedictus van den Berg, in Extra und Kutlay, 2012, 164). Asokohe MGJP-ja u ushtrua si ofertë mësimore më vete në kuadër të shkollës së rregullt dhe personeli mësimor u pagua nga shteti. Megjithatë në vitin 2003/2004 oferta nuk u zbatua më nga shkollat fillore, gjë që solli me vete shkarkimin e 1400 personave nga stafi mësimor. Qeveria e arsyeoi vendimin e saj me atë se mësimi i gjuhës vendase dhe i asaj shkollore do ishte synimi parësor i politikës integruese holandeze. Mbështetja shtetërore e MGJP-së pengoi arritjen e atij qëllimi (Extra und Yagmur, 2006, 55). Komunitetet lokale (veçanërisht popullata turqishtfolëse) janë përpjekur qysh atëherë ta mbajnë të mëkëmbur këtë ofertë. Ata organizojnë MGJP-në në shkollat fillore, në shkollat SEKONDARE (nga klasa e 5-të deri te e 8-a) mund të bëhen përzgjedhje më vete midis një shumëllojshmërie të madhe gjuhësh të huaja, midis të cilave edhe gjuhët e emigrimit si arabishtja, spanjishtja, turqishtja, rusishtja etj dhe të përpiqen nëpërmjet rrugëve ligjore të ripërftojnë mbështetjen shtetërore. Gjer më tani pa sukses: Gjykatat ndërkombëtare mbajnë qëndrimin se vendimi i shtetit holandez nuk bie ndesh me sugjerimet evropiane dhe se (mos)mbështetja e MGJP-së do të ishte çështje vetjake e secilit shtet (krahaso: [www.aa.com.tr/en/world/251542—turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue](http://www.aa.com.tr/en/world/251542—turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue)).

Vende të tjera tek të cilat nuk ekziston asnjë mbështetje shtetërore për MGJP-në janë Italia, Portugalia, Uells apo Hungaria (shih Extra und Kutlay, 2012).

### b) Mbështetje e pjesshme

Një model i mëtejshëm është lënia e përgjegjësive të MGJP-së mbi mbartësit vendor, por duke i mbështetur ata shtetërisht në sfera të caktuara. Niveli i mbështetjes mund të ndryshojë fuqimisht e të shkojë nga mbështetja formale e MGJP-së nëpërmjet ndihmëdhënies organizative (vënia në dispozicion e hapësirave etj) gjer tek financimi i projekteve të veçanta shkollore ose ofertave vendore të MGJP-së.

### MGJP-ja në Zvicër

Në Zvicrën e organizuar federalisht, përgjegjëse për sistemin arsimor e kësisoj edhe për mbështetjen e MGJP-së janë kryesisht kantonet.

**Sidoqoftë një sërë kantonesh janë detyruar që prej 2007, përmes artikullit 4.4 të të ashtuquajturit Harmo S Konkordats, të mbështesin MGJP-në nëpërmjet masave organizative. Ky detyrim zbatohet në praktikë në mënyra të ndryshme.**

Në kantone të caktuara, shkollat detyrohen joformalisht t'u vënë në dispozicion mbartësve të MGJP-së hapësira të lira dhe infrastrukturë. Në kantonet me të urbanizuara Cyrih ose Bazel nga ana tjetër janë zhvilluar metoda mbështetjeje dhe koordinimi. Mbartësit, të cilët detyrohen të plotësojnë kërkesa të caktuara, midis të tjerash, të ofruarit e një mësimdhënieje pa ndikime politike dhe fetare ose të përmbajturit në planet mësimore të miratuara, njihen zyrtarisht dhe mbështeten në mënyrë aktive nga administratat në organizimin e MGJP-së. Administratat e kantoneve koordinojnë p.sh. regjistrimin e nxënësve, sigurojnë shpërndarjen e ambienteve mësimore dhe rrjedhjen e informacionit midis shkollës dhe MGJP-së, organizojnë oferta për zhvillim të mëtejshëm për personelin mësimor dhe kujdesen që rezultatet e arritura në MGJP të përfshihen në dëftesën zyrtare shkollore të fëmijëve (Giudici dhe Buehlman, 2014).

### MGJP-ja në Estoni

Estonia ka qenë deri më 1991 pjesë e Bashkimit Sovjetik dhe është kësisoj një shtet krahasimisht i ri me një minoritet rusishtfolës relativisht të gjerë. Në 2003, në Estoni u lëshuan garanci zyrtare për mësimin e gjuhëve minoritare, ndërkaq në 2004 këto garanci u zgjeruan më tej duke përfshirë edhe personat me prejardhje emigrimi (shih Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Education policy principles and organisation of education, vecanërisht pika 2.3).

**Nëse të paktën 10 nxënës e kërkojnë, shkollat janë të detyruara t'u ofrojnë atyre mundësinë në përputhje me kornizat ligjore, për të ndjekur mësimdhënien në gjuhën e tyre të prejardhjes.**

Kostot e krijuara në paga dhe materiale i ngarkohen shtetit estonez dhe mësimdhënia kryhet përgjatë periudhës së rregullt shkollore. Përgjegjësia për MGJP-në si edhe për trajtën i bie përsipër personelit përkatës mësimor, që përgjatë vlerësimit duhet të ndjekë një rregullore të përcaktuar e të miratuar. Nxënësve, përdorues të gjuhëve të huaja, u lejohet që prej 2006 të zgjedhin gjuhën e tyre të parë si gjuhë të tretë të huaj me detyrim. Kjo ofertë është shfrytëzuar pak deri më tani (Eurydice, 2009, 25f.).

### c) Organizimi i MGJP-së prej vendit të emigrimit

Numri i vendeve të emigrimit që kujdesen gjithan-shmërisht në financimin, organizimin dhe zbatimin e MGJP-së, është i kufizuar. Sidoqoftë, vende të caktuara e kanë bërë këtë hap, sipas të cilit, MGJP-ja ofrohet në këtë lloj forme para së gjithash në shkollën fillore, ndërkaq në shkollën sekondare gjuha e thelluar gjatë MGJP-së mund të përzgjidhet lehtësisht si gjuhë e huaj.

#### MGJP-ja në Austri

Në 1992 MGJP-ja u përfshi në ofertën e sistemit shkollor austriak. Shteti austriak ka marrë përsipër rregullimin, sigurimin, kontrollimin si dhe pjesërisht financimin e kësaj oferte (Guidici dhe Buehlmann, 2014, 21f.). Personeli mësimor i MGJP-së publike përzgjidhet, punësohet dhe paguhet nga instancat shkollore.

Edhe në Austri, 10 fëmijë të interesuar vlerësohen si kushtëzim për sigurimin e një oferte të tillë mësimore.

#### Me kalimin e kohës ofrohen rreth 23 gjuhë të cilat mësohen në shkollën e rregullt paralelisht ose të integruara në dy leksione javore.

«Paralelisht» do të thotë se MGJP-ja kryhet në të njëjtën kohë me lëndët që nuk ndiqen nga fëmijët që kanë përparësi gjuhën amtare të prejardhjes (p.sh. mësimi fetar). Në MGJP-në e integruar, përmbajtjet e shkollës së rregullt jepen në gjuhën e prejardhjes. Meqenëse MGJP-ja është pjesë e ofertës së rregullt shkollore, për mësuesit është hartuar një plan i ndërlidhur mësimor që parashikohet të përkrahë koordinimin e HSU-së dhe të mësimdhënies së shkollës së rregullt.

MGJP-ja ndiqet fuqimisht në Austri. Në vitin shkollor 2009/2010 rreth 30% e të gjithë nxënësve austriakë u përfshinë në të (Nagel et al. In Extra und Kutlay, 84f.; www.schule-mehrsprachig.at).

#### MGJP-ja në Suedi

Në Suedi, MGJP-ja u bë pjesë e shkollës së rregullt si masë integruese. Në shumicën e shkollave kjo mësimdhënie vihet në gatishmëri si ofertë mësimore shtesë, në të cilën në përputhje me ligjin suedez, mund të gëzojnë të drejtë përfshirjeje të gjithë fëmijët tek të cilët një gjuhë tjetër përveç suedishtes, mund të ushtrojë një ndikim të ndjeshëm mbi situatën e tyre sociale. Pothuajse gjysma e fëmijëve që i përkasin këtij kriteri (1/5 e nxënësve në tërësi) marrin pjesë në MGJP.

#### Në Suedi, më tepër se 90 gjuhë ofrohen nëpër gjimnaze dhe shkolla të detyrueshme.

Bashkësitë janë përgjegjëse për MGJP-në. Sapo 5 fëmijë të dëshirojnë një kurs, instancat shkollore vendore janë të detyruara ta organizojnë atë. Për këtë, në disa shkolla shtetërore u punësua personel mësimor

me kohë të plotë me qëllim që të siguroheshin modele mësimdhënieje më integruese (Lehmann, 2013; <http://modersmal.skolverkt.se>).

#### MGJP-ja në Gjermani.

Në Gjermani janë landet përgjegjëse për praktikën arsimore dhe kësajsoj edhe për MGJP-në. Në një nivel të mbivendosur përkrahja e gjuhëve të para mbështetet nga konferenca e ministrave të kulturës. Në shumicën e landeve gjermane, organizimi i MGJP-së qëndron mbi komunitetet e emigrimit. Në Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen dhe Rheinland-Pfalz, MGJP-ja është integruar sidoqoftë në shkollën e rregullt, ku drejtoritë e shkollave të atjeshme janë përgjegjëse për organizimin e saj.

Kështu në Nordrhein-Westfalen MGJP-ja «për gjuhët e folura më shumë» organizohet shtetërisht, kjo në rast se regjistrohen mjaftueshëm nxënës të interesuar. Instancat kanë lëshuar udhëzime shtrënguese për hartimin e planeve mësimore dhe kanë hartuar një listë mjetesh të lejuara mësimore. Për t'u punësuar nga shteteti, personeli mësimor i MGJP-së duhet që të plotësojë kushte të caktuara gjuhësore dhe profesionale, ndaj për to organizohen trajnime të detyrueshme për formimin e mëtejshëm (Guidici dhe Buehlmann, 2014, 19f.; Gogolin et al. in Extra und Kutlay, 2012, 135ff.)

## 3.2 Integrimi i gjuhëve të prejardhjes në shkollën e rregullt

Në rast integrimi të gjuhëve të prejardhjes në mësimdhënien e shkollës së rregullt, MGJP-ja nuk zhvillohet si ofertë mësimore më vete, ndërsa përmbajtjet e saj përçohen në forma të tjera. Nga njëra anë mundet që gjuhët e prejardhjes të shërbejnë si gjuhë mësimdhënieje në lëndët e rregullta, ose nga ana tjetër të integrohen në ofertën mësimore të gjuhëve të huaja, ku mund të bëhen pjesë e kurrikulave të rregullta.

### a) Gjuhët e prejardhjes si gjuhë të huaja

#### Në vende të ndryshme, sidomos në nivelin e mesëm (Sekundarschule), gjendet mundësia për të ndjekur mësimdhënien e gjuhëve të caktuara të prejardhjes si gjuhë të huaja.

Kështu, gjuhët e prejardhjes vlerësohen si lëndë të rregullta mësimore me sistem notash, plan mësimor, objektiva dhe material mësimor vetjak. Në shumicën e vendeve, kjo ofertë mësimore është e vlefshme duke filluar nga niveli i mesëm 1 (Sekundarschule 1).

### Gjuhët e huaja në Angli

Në kurrikulën e re kombëtare ([www.gov.uk/government/collections/national-curriculum](http://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum)), që është në fuqi prej Shtatorit 2014, parashikohet përfshirja e një gjuhe të parë të huaj që prej vitit të tretë shkollor dhe e një gjuhe të dytë të huaj që prej vitit të katërt. Madje edhe përpara hyrjes në fuqi të kurrikulës së re, thuhet gjysma e shkollave angleze e plotësonin këtë kushtëzim. Shkollat gëzojnë liri në përzgjedhje të ofertës mësimore të gjuhës së huaj, por duhet që, përgjatë formulimit të objektivave mësimore, t'i përmbahen kurrikulës kombëtare. Gjuha më së tepërmi e përzgjedhur deri tani është frëngjishtja, ndjekur nga spanjishtja (Board dhe Tinsley, 2014, 8). Gjuhët e emigrimit jepen më rrallë, gjithsesi disa projekte të caktuara ngjajnë se mund të premtojnë sukses.

### Gjuhët e huaja në Francë

Nxënësve të shkollave sekondare franceze u gjendet në dispozicion një spektër i gjerë gjuhësh si lëndë me detyrim dhe me zgjedhje. Para së gjithash ofrohen gjuhët e shteteve amtare të BE-së si dhe gjuhë të shteteve që bashkëndajnë me Francën synime të caktuara në politikën e jashtme (p.sh. arabisht, kinezisht, japonisht). Këto gjuhë mund të ndiqen deri në maturë, ndërkaq në 2011 u testuan 57 gjuhë në provime (Calvet in Extra und Kutley, 2012, 118ff.).

Në Francë MGJP-ja është ofruar bashkërisht me personelin e huaj mësimor nëpër shkollat shtetërore që prej vitit 1925 (Giudici dhe Buehlmann, 2014, 21). Përkundrazi, përpjekjet për bartjen e MGJP-së në ofertën shkollore të gjuhëve të huaja, përkojnë me data më të vona dhe janë të varura veçanërisht me ndërtimin e mësimdhënies në gjuhë të huaj brenda shkollës së rregullt.

#### b) Mbështetja e përgjithshme gjuhësore

Për t'u përmendur së fundi janë disa projekte rajonale dhe lokale, ku u integrua mbështetja e gjuhës së prejardhjes në mësimin e rregullt. Së shumti kjo do të thotë që personeli i MGJP-së vendoset nga shkollat e rregullta, me qëllim që gjuhët e prejardhjes të integrohen në mësimin e klasave dhe kështu të mbështeten gjithë fëmijët me shumë gjuhë. Modele të tilla u aplikuan veçanërisht në qytetet me një pjesëmarrje të madhe të fëmijëve me gjuhë të huaja. Ato kanë shpesh një karakter lokal dhe mbështeten në angazhimin e personave të veçantë apo komisione specialistësh. Gjatë realizimit shpesh kjo gjë varet nga mbështetja e autoriteteve rajonale dhe kombëtare. Shembuj të projekteve të tilla gjenden ndër të tjera në Zvicër (qytetin Bazel, Genf dhe Cyrih), në Suedi apo Austri.

## 4. Fjala Përmbyllëse

Përzgjedhja në shembujt e parashtruar këtu tregon se sa diferencueshëm e trajtojnë shtetet e ndryshme tematikën e MGJP-së e bashkërisht me të edhe kërkesat që lindin prej saj. Duke mos i marrë për bazë shtetet që nuk ofrojnë kurrfarë mbështetjeje, dy modele bashkëndimi ravijëzohen veçanërisht. Ndërkohë që njëra palë e shteteve e përkrah MGJP-në krejtësisht formalisht dhe për nga organizimi (ashtu si p.sh. Estonia ose disa pjesë të Zvicrës), pala tjetër e shteteve merr pjesë në mënyrë aktive në punën pedagogjike përbrenda kornizës së MGJP-së (p.sh. Austria ose lantë të veçanta të Gjermanisë).

Përparësia e modelit të parë është liria e madhe e cila u lihet bashkësive në trajtimin e MGJP-së, gjithashtu në të njëjtën kohë, puqja e pjesshme e pabarazive financiare dhe sasiore midis bashkësive të veçanta përmes ndihmesave financiare dhe organizative.

Përparësia e një pjesëmarrjeje më të përfortuar pedagogjike në MGJP nga ana e instancave të shtetit të emigrimit, p.sh. nëpërmjet sigurimit të planeve dhe mjeteve mësimore ose përmes trajnimeve të përgjithshme e atyre të mëtejshme, qëndron pa dyshim në favor të një mundësie më të mirë të koordinimit midis MGJP-së dhe shkollës së rregullt. Gërshetimi i përbajtjeve dhe metodave të MGJP-së me ato të mësimdhënies së rregullt, ose për më tepër përthithja e pjesëve të MGJP-së në mësimdhënien e rregullt, sjell për nxënësit përparësi të mëdha si edhe përkrah procesin e nxënies. Njëkohësisht, nga një integrim më i fortë i MGJP-së mund të përfitojnë edhe fëmijët që rriten monolingualë.

**E rëndësishme është gjithsesi njohja e politikës gjuhësore të një vendi të cilin punon. Vetëm në këtë mënyrë arrijmë të mundësojmë përmirësimin e MGJP-së dhe kushteve të saj në rrafshet e ndryshme. Që njohuritë mbi shembujt e mirë të vendit amtar sikurse të atyre të huaja përmbajnë një dobi të lartë, kjo është mëse e qartë.**



## Bibliografia

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur.  
Link: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/101de.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf)
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), S. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: [http://www.poliglotti4.eu/docs/Language\\_Rich\\_Europe/LRE\\_English\\_Language\\_Rich\\_Europe\\_-\\_Trends\\_in\\_Policies\\_and\\_Practices\\_for\\_Multilingualism\\_in\\_Europe.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf)
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: [http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes\\_EU/Estonia\\_Newly\\_Arrived\\_Children\\_in\\_the\\_Estonian\\_Education\\_System.pdf](http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf)
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: vpod Bildungspolitik (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 76–78.



## Nuhi Gashi: Vërejtje për MGJP-në shqipe në vende të ndryshme të Bashkimit Evropian

Nuhi Gashi, i cili ka kryer magjistraturën, ka qenë mësues dhe drejtor shkolle, pastaj mësues i MGJP-së në Berlin dhe është prej shumë vitesh përgjegjës në Ministrinë e Arsimit të Republikës së Kosovës për MGJP-në e gjuhës shqipe në Evropë dhe më tej. Përmes kontakteve dhe vizitave të tij të shumta nëpër shkolla si dhe po ashtu nëpërmjet seminareve verore të organizuara prej tij për mësuesit dhe mësueset e MGJP-së shqipe nga e gjithë bota, ai e njeh në mënyrë optimale situatën e MGJP-së në vende të ndryshme dhe është i predispozuar për të dhënë një vështrim të përgjithshëm dhe për të bërë një krahasim në lidhje me këtë, që është i vlefshëm edhe për grupe të tjera gjuhësore. Teksti është i shkurtuar në krahasim me dorëshkrimin origjinal.

### Vështrim i përgjithshëm

Mësimi i gjuhës shqipe si gjuhë e prejardhjes (MGJP-ja) ofrohet në shumë shtete ku jetojnë shqiptarë. Ajo ndiqet kryesisht nga pjesëtarë të diasporës (që prej viteve 1960) dhe më pak nga ata, të cilët u përkasin valëve më të hershme të emigrimit. Deri në vitet 1990 MGJP-ja shqipe ishte në shumë vende pjesë të mësimin plotësues jugosllav brenda së cilës ajo qëndronte pothuajse plotësisht në hije (kufizim i përmbajtjeve, ofertë aspak e plotë). Në lidhje me tensionet politike në rritje, të cilat arritën pikën më të lartë me luftën e Kosovës (1998/99) dhe me shpalljen e pavarësisë së Kosovës në vitin 2008, në vitet 1990-1995 u zhvilluan plane dhe mjete mësimore të veçanta për MGJP-në e gjuhës shqipe. Njëkohësisht numri i shqiptarëve në diasporë u rrit për shkak të luftës dhe refugjatëve nga Republika e Shqipërisë në atë masë sa që aktualisht një e treta e të gjithë shqiptarëve jetojnë aktualisht në emigrim.

Qëllimet e MGJP-së së gjuhës shqipe, fillimisht, para së gjithash, sigurimi i riintegritimit në shkollë pas kthimit në atdhe, kanë ndryshuar dukshëm që prej atëherë dhe mund të përcaktohen si në vijim:

- Ruajtja e identitetit gjuhësor dhe kulturor të prejardhjes edhe në vendin e ri.
- Mbështetja për integrimin në shoqërinë e vendit të emigrimit nëpërmjet një identiteti të mirëzhvilluar dykulturore dhe nëpërmjet kompetencës ndërkulturore.
- Lehtësimi i integritimit në kulturën e prejardhjes në rastin e një kthimi në atdhe

### Plane mësimore, statusi ligjor, numri i nxënësve të përfshirë

Nga pala shqiptare dokumente me rëndësi të madhe për MGJP-në janë: «Kurrikula për mësimin plotësues të gjuhës shqipe në diasporë» (e botuar në vitin 2007 nga Ministria e Arsimit të Kosovës), 19 fashikujt me materiale mësimore (nga gjashtë fashikujt për çdo nivel, nivelin fillor, nivelin e mesëm, nivelin e avancuar dhe një për atë parashkollor), të krijuara në bashkëpunim me Shkollën e Lartë Pedagogjikë në Cyrih (2010-2013). Po ashtu janë edhe programi mësimor dhe mjetet mësimore të tri niveleve, të cilat janë botuar nga Republika e Shqipërisë nga viti 2010 deri në vitin 2012.

Në vendet e emigrimit ka instrumenta të ndryshëm themelore dhe në kuadër të GJKV-së, që kufizohen në parime, fusha etj. të përgjithshme. Dokumente të këtij lloji i kanë zhvilluar, ndër të tjera, edhe Suedia, Austria, disa lande të Gjermanisë dhe disa kantone të Zvicrës, ku më e mirëfillta e këtyre instrumentave është plani mësimor në kuadër të Cyrihut. Disa shtete kanë prodhuar madje edhe materiale dhe libra mësimore në gjuhën shqipe, siç është Suedia dhe Austria (krahaso <http://modersmal.skolverket.se/albanska/>, <http://www.schulemehrsprachig.at/index.php?id=47>).

Ekziston një spektër i gjerë përsa i përket statusit ligjor të MGJP-së në vende të ndryshme. Ai varion nga një mungesë e madhe e të marrit në konsideratë nga ana e shtetit mbi gjuhët dhe kulturat e prejardhjes deri te një integrim i qartë dhe i suksesshëm i MGJP-së në sistemin shkollor të vendit të emigrimit. Në varësi të kësaj mund të bëjmë një ndarje përgjithëse të tri formave të ndryshme të organizimit të MGJP-së, të cilat janë:

- Integrimi i MGJP-së në sistemin shkollor (p.sh. Finlandë, Suedi, disa lande të Gjermanisë)
- Integrim i pjesshëm (p.sh. disa kantone të Zvicrës)
- Kufizimi i bashkëpunimit vetëm në projekte të caktuara ndërkulturore deri te një organizim i realizuar plotësisht vetë nëpërmjet shoqatave shqiptare të arsimit dhe kulturës (p.sh. Italia, Greqia, Britania e madhe, Belgjika).

Pra në disa shtete MGJP-ja (duke përfshirë edhe shpërblimin e mësuesve) është e integruar plotësisht në sistemin shkollor dhe bëhet gjithashtu objekt studimesh linguistike dhe pedagogjike, ndërsa në shumë vende të tjera ndodh ndryshe. MGJP-ja shihet si një ofertë në formë vullnetare, organizimi dhe pagesa e saj do t'u lihet shoqatave kulturore dhe arsimore të grupit gjuhësor përkatës, shoqata të cilat kryesisht nuk arrijnë një cilësi profesionale dhe mund t'i përgjigjen vetëm një numri të kufizuar nxënësish. Në këtë tip edhe mundësitë e trajnimeve për mësuesit e MGJP-së janë minimale ose inekzistente dhe kontaktet me mësuesit që punojnë në shtet janë të kufizuara në minimum. Statusi dhe kënaqësia kundrejt punës është shumë e ulët.

Për të thënë është gjithashtu që deri tani as Kosova dhe as Shqipëria nuk ia ka dalë mbanë për ta përmirësuar këtë situatë nëpërmjet marrëveshjeve dypalëshe me vendet e emigrimit ose nëpërmjet kontributeve financiare nga vetë ata.

Interesante është se në ato shtete, të cilat e kanë integruar MGJP-në në sistemin e rregullt shkollor, njëkohësisht është rritur dukshëm edhe suksesi në shkollë i fëmijëve dhe të rinjve me prejardhje emigrimi në sistemin e rregullt shkollor. Kjo me siguri si rrjedhojë e integritit dhe kompetencës ndërkulturore të përmirësuar. Në këtë aspekt nuk është rastësi që në universitetet e Suedisë, Austrisë ose Nordrhein-Westfalen-it gjenden shumë më shumë shqiptarë të brezit të dytë të emigrantëve sesa në universitetet e Parisit, Brukselit, Romës ose Athinës, ku MGJP-ja qëndron pothuajse plotësisht në hije. Nuk ka dyshim që MGJP-ja paraqet një ndihmesë të madhe për ndërtimin e një karriere në shkollë.

Sipas të dhënave statistikore të Ministrisë së Arsimit në Kosovë rreth 30.000 nxënës shqiptarë ndjekin MGJP-në shqipe. Këta nuk janë më shumë se 2% e fëmijëve shqiptarë në diasporë që ndjekin arsimin e detyrueshëm. E rëndësishme për t'u vënë në dukje është shpërndarja nëpër vende: Përqindjen më të madhe të ndjekësve të MGJP-së e zë Finlanda (MGJP-ja e integruar; rreth 80 %). Më pas vijnë Suedia (70%), Austria (50%), Gjermania (10 %, me luhatje të mëdha ndërmjet landeve), Zvicra (më tepër se 8%) etj. Për të mos u harruar është se në disa vende evropiane,

pavarësisht numrit të konsiderueshëm të emigrantëve shqiptarë, nuk ofrohet MGJP-ja për shkak të arsyeve të ndryshme.

### Problematika të hapura

Nga ana shkencore (ndërkulturore, didaktike, linguistike dhe psikologjike) rëndësia e MGJP-së nuk vihet aspak në diskutim. Megjithatë përpunimi dhe krijimi i një baze teorike dhe udhëzimeve të dobishme didaktike-metodike është vështirësuar masivisht në shumë vende nga statusi i saj jo i sigurt ligjor (ofertë në formë vullnetare) dhe nga kushtet e pafavorshme për krijimin dhe zhvillimin e saj (koha e kufizuar, pagesa jo të mira, ofrime të pakta trajnimesh etj.). Kësaj i shtohen edhe ngarkesa në rritje e kurrikulës së mësimi të rregullt nëpërmjet lëndëve dhe ushtrimeve të reja dhe gjithashtu «lufta» e ofruesve nga më të ndryshëm për të zënë kohën e lirë të nxënësve.

Për shkak të numrit tejet të vogël të nxënësve mësimi duhet gjithashtu shpesh të kryhet në një sistem prej disa klasash me grupe që janë shumë të ndryshme përsa i përket moshës, kompetencës gjuhësore, prejardhjes familjare etj. Puna si mësuese në klasa të tilla është jashtëzakonisht e ngarkuar dhe kërkon përgatitje dhe kualifikime, të cilat shkojnë përtej trajnimit të rregullt.

Vetëm nëqoftëse mësuesit e MGJP-së mbështeten si nga vendi i prejardhjes ashtu edhe nga vendi i emigrimit jo vetëm institucionalisht (integrim më i mirë në sistemin e rregullt shkollor, pagesë e arsyeshme etj.), por gjithashtu të mbështeten në mënyrë aktive për trajnimin e tyre p.sh. në përvetësimin dhe zbatimin e parimeve të mësimnxënies së individualizuar, mësimnxënies përmes lojërave dhe asaj dixhitale. Vetëm atëherë mund të shfaqet MGJP-ja si një ofertë tërheqëse dhe e rëndësishme.

# 13C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Ju lutem shihni edhe njëherë në pjesën A nënkapitullin 2 «Modele të MGJP-së në Evropë». Mendoni thellë dhe diskutoni se cili model i përgjigjet situatës në vendin ose në qytetin ku ju banoni dhe punoni aktualisht.
  2. Çfarë ju duket pozitive të situata e MGJP-së në vendin ku ju banoni dhe punoni?
  3. Çfarë ju duket juve negative, e pakënaqshme ose që ende mund të përmirësohet në situatën e MGJP-së në vendin ose në qytetin ku ju banoni dhe punoni? Ju lutem përpunoni një listë mundësisht konkrete dhe të detajuar me pika.
  4. Nëse behët fjalë për përmirësimin e disa pikave të veçanta nga lista juaj, cila instancë do të ishte përgjegjëse për këto pika? Si mund ose si duhet të silleni për të informuar instancat përkatëse ose për t'i motivuar ato për përmirësime?
  5. Shumë vendime dhe mundësi përmirësimi zhvillohen në nivele më të larta politike dhe qeveritare, të cilat një mësimmhënës i vetëm vështirë se mund të ketë ndikim.
  6. Krahas situatave problematike, të cilat mund të zgjidhen vetëm në nivele më të larta, ekzistojnë më së shumti probleme më të vogla, tek të cilat ndoshta edhe ju ose kolegët tuaj mund të jepni një kontribut. Mendoni dy deri në tri situata të tilla të vogla që janë të përmirësueshme dhe jepni zgjidhje konkrete për to.
  7. Ajo çfarë të ngjall interes është krahasimi që bëhet me vendet e tjera, siç e tregon edhe artikulli në kapitullin 13 B. Ju lutemi mendohuni thellë dhe diskutoni se nëpërmjet cilave rrugë elektronike dhe personale mund të informoheni për situatat e kolegëve të MGJP-së në vende të tjera dhe si mund ta vini në jetë këtë shkëmbim.
-

## 14A Teksti bazë

Basil Schader (14 A.1 dhe A.3); Nuhi Gashi (A.2); Elisabeth Furch dhe Elffie Fleck (A.4)

## 1. Hyrje

Mësuesit e MGJP-së punojnë në një mjedis për të cilin ata nuk janë përgatitur në arsimin e tyre primar në vendin e prejardhjes. Që trajnimi për ata është një çështje themelore, kjo as që nuk vihet në diskutim, krahaso për këtë edhe deklaratat në pjesën praktike të këtij kapitulli. Përmbajtjet për të cilat flitet aty variojnë në varësi të kohëzgjatjes së punës dhe qëndrimit në vendin e emigrimit. Në fillim të punës janë në qendër sigurisht njohuri elementare për specifikën e MGJP-së dhe për sistemin lokal shkollor brenda të cilit zhvillohet ajo. Më vonë me shumë gjasa trajtohen sqarime dhe diskutime të thelluara me kolegët që lidhen me profesionin dhe përmbajtjen, fitimin e njohurive të thelluara metodike dhe didaktike dhe mundësitë e bashkëpunimit me mësimin e rregullt. Nevojat për zhvillim të mëtejshëm mund të njohin një kurorëzim paraprak, prej nga ku mund të përftohet një certifikatë shtese me anë të së cilës mësuesit e MGJP-së vendosen në rrafsh të barabartë për punësim me personelin mësimor vendas.

Oferta trajnimesh dhe kualifikimesh do të bëhen së paku nga të dyja palët. (Shih për këtë edhe kapitullin 1 dhe Calderon-in, Fibbi-n, Truong-in, 2013, fq. 90).

- a) **Nga institucionet e vendit të prejardhjes** (konsullatat, ministritë e arsimit, shoqatat e prindërve dhe mësuesve etj.).

Shembuj: Seminarët verore për mësuesit e MGJP-së nga e gjithë Evropa, të organizuara çdo vit nga Ministria e Arsimit të Shqipërisë së bashku me atë të Kosovës (shih më poshtë); Seminarët kualifikuese për mjetet e reja mësimore të MGJP-së, të organizuara nga shoqëritë shqiptare të mësuesve dhe prindërve. Shoqëri të cilat e kryejnë veprimtarinë në Zvicër.

- b) **Nga institucionet e vendit të emigrimit** (Institucione publike si drejtoritë e arsimit, shkollat e larta pedagogjike, universitetet etj., institucione private si shkollat e gjuhëve, shkollat kualifikuese për të rritur).

Shembuj: Kurset e detyrueshme për hyrjen në sistemin kantonal shkollor, ashtu siç i ofrojnë disa kantone të Zvicrës. Kurset kualifikuese të shkollave të larta dhe universiteteve të ndryshme pedagogjike, të cilat janë specifike për MGJP-në. Ofertat e rregullta të kualifikimit lokal të mësuesve, të arritshme edhe për mësuesit e MGJP-së. «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration» (Kursi mësimor austriak «Mësimdhënia e gjuhës amtare: Mësimdhënia e gjuhëve të para në kontekstin e migrimit») (shih më poshtë); Kurse për gjuhën dhe integrimin nga ofruet të ndryshëm privatë.

Në dallim me kurset e ofruara nga vendi i prejardhjes, te ofertat e vendit të emigrimit janë zakonisht të domosdoshme njohuri të mira në gjuhën që flitet në vend. Kjo mund të vështirësoj tej mase qasjen për disa mësues të MGJP-së. Krahas ndjekjes së kurseve të mirëfillta të gjuhëve, në Zvicër e ka provuar veten si të përshtatshme edhe një model tek i cili njohuritë e gjermanishtes fitohen paralelisht për përcimin e përmbajtjeve të rëndësishme shkollore. Shkalla e ofertave për kualifikime, veçanërisht nëse bëhet fjalë për oferta specifike për mësimdhënësit e MGJP-së, ndryshon nga vendi në vend (përkatësisht nga landi në land dhe nga kantoni në kanton). Shihni për këtë edhe deklaratat në kapitullin 14 B. Ndërsa në Hamburg p.sh. ekziston një gamë e gjerë ofertash dhe një detyrim kualifikimi prej 30 orësh në vit (shih kapitullin 1A.4), në ndonjë vend tjetër (në disa kantone të Zvicrës) nuk gjendet pothuajse asgjë. Nga paleta e gjerë në lidhje me këtë, kemi zgjedhur dy shembuj vijues. Modulin e detyrueshëm «Einführung ins Zürcher Schulsystem» (Hyrje në sistemin shkollor të Zvicrës) si model i një mbështetje solide për fillimin e profesionit (shihni kapitullin 14 A.3) dhe kursin mësimor austriak «Mësimdhënia e gjuhës amtare. Mësimdhënia e gjuhëve të para në kontekstin e emigrimit si model i një kursi mësimor gjithëpërfshirës, i zhvilluar në një formë shkencore dhe i shoqëruar me një certifikatë (14 A.4). Si fillim po paraqesim si shembull një nga ofertat kualifikuese të organizuara nga vendi i prejardhjes, programin e seminarit të 10-të veror të mësuesve të MGJP-së shqipe (14 A.2).

## 2. Një ofertë kualifikimi nga pala e vendit të prejardhjes. Programi i 10-të veror për mësuesit e MGJP-së shqipe, Berat/Shqipëri, 29.07.–1.08.2014

### Parathënie:

Që prej 10 vjetësh Ministria e Arsimit të Kosovës dhe Shqipërisë organizojnë seminare kualifikimi tre-katër ditore për mësuesit e MGJP-së shqipe në të gjithë Evropën. Seminaret zhvillohen të alternuara në Kosovë, Shqipëri dhe në pjesët shqipfolëse të Maqedonisë dhe Malit të Zi. Ato do të ndiqen prej afërsisht 130–150 mësuesish të MGJP-së. Pjesëmarrja, strehimi dhe ushqimi janë të financuara. Veçanti e këtyre seminareve është se referatet, workshop-et etj. drejtohen në mënyrë ekuivalente nga shkencëtarë nga fusha e gjuhësisë shqipe (p.sh. ekspertë të Universitetit të Tiranës ose Prishtinës) dhe nga mësues praktikantë të MGJP-së shqipe në të gjithë Evropën. Çdo vit janë të ftuar gjithashtu si referues dhe pjesëmarrës ekspertë nga vendet e emigrimit në fushën e pedagogjisë ndërkulturore.

Krahas kualifikimit profesional dhe shkëmbimit të vlefshëm përtej kufijve kombëtar seminare të përmbushin edhe funksione të rëndësishme shoqërore dhe integruese.

### Programi i seminarit katërditor në Berat (Shqipëri):

Dita e pare 29 korrik 2014 (Universiteti i Beratit)	
Ora 14:00–17:00	
Hapja e prezantime	Referateve nga nxënësit e seminarit të Beratit
Fjalë përshëndetëse:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Një mësuese e MGJP-së nga Greqia.</li> <li>Ministri i Arsimit të Shqipërisë dhe Kosovës ose përfaqësuesit e tyre.</li> <li>Kryebashkiaku i Beratit</li> </ul>
Ora 17:00–21:00	
Vështrim i përgjithshëm mbi programin	Inputi: MGJP-ja shqipe dhe perspektivat e saj aktuale për t'u zhvilluar (N. Gashi, B. Arbana)
Pushim	pastaj debate dhe diskutim i hapur
Si vijim:	Darkë e përbashkët dhe prezantime kulturore (prezantime librash etj.)

Dita e dytë 30 korrik 2014 (Salla plenare e Universitetit të Beratit)	
Ora 09:00–13:00	
Referate dhe inpute videosh:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Njësimi i planeve mësimore të Shqipërisë dhe Kosovës (G. Janaqi)</li> <li>Zhvillimi i vetëdijes historike te familjet (L. Qoshi)</li> <li>Njohja e trashëgimisë kulturore me anë të lojërave tradicionale (B. Avdia)</li> <li>Filmi dokumentar «Vera, mësuesja e dy ishujve» (A. Melonashi, A. Ashiku)</li> <li>Pushim për kafe</li> <li>Dokumentimi i një videoje: Ekskursioni mësimor dhe efektet e tij (K. Çallaku)</li> <li>Të mësuarit me anë të lojërave p.sh. lojëra me zare (R. Hamiti).</li> </ul>
Ora 13:00–17:00	
Ngrënia e drekës – pushimi pas dreke	
Ora 17:00–22:00	
Oferta shoqërore dhe kulturore:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vizitë në qytet, muze etj.</li> <li>Darkë e përbashkët dhe prezantime kulturore (prezantime librash etj.)</li> </ul>
Dita e tretë 31 korrik 2014 (salla plenare dhe klasa të ndryshme të Universitetit të Beratit)	
Ora 09:00–11:00	
Referate dhe inpute videosh:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mësimdhënia si «veprimtari ekzakte» dhe kontributi ynë për të</li> <li>Përkthimi dhe komunikimi në emigrim (...) (D. Kajtazi)</li> <li>Prezantimi i monografisë për MGJP-në shqipe në Selanik (D. Zace)</li> <li>Pushim për kafe</li> </ul>
Ora 11:00–12.30	
Përzgjedhje e lirë e disa Workshop-eve:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Klasa heterogjene dhe puna me to (N. Mehmetaj)</li> <li>- Mësimi i gjuhës shqipe në gjimnazin e Vjenës dhe disa probleme të lidhura me të (I. Arapi)</li> <li>- Stile të ndryshme të procesit mësimor, ndryshimet dhe kualitetet e tyre (Y. Spahiu)</li> <li>- Puna në tema historike për historinë e Shqipërisë (F. Xhemalaj)</li> </ul>
Ora 12.30–15:00	
Ngrënia e drekës – pushimi pas dreke	

Ora 15:00–22:00	
Oferta shoqërore dhe kulturore:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekskursion në malin e Tomorit ose në kanionet dhe ujëvarat e Osumit</li> <li>• Ngrënia e darkës</li> </ul>
<b>Dita e katërt</b>	<b>1 gusht 2014 (salla plenare e Universitetit të Beratit)</b>
Ora 9:00–11:00	
Referate:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Për zhvillimin e të lexuarit në gjuhën e parë (E. Koleci)</li> <li>• Lënda «Gjuha shqipe» në planet mësimore të Kosovës (R. Gjoshi)</li> <li>• Monografia «Shqiptarët në Zvicër», fokusi në MGJP-në shqipe (R. Rifati)</li> <li>• Pushim për kafe</li> </ul>
Ora 11:00–12:00	
Përzgjedhje e lirë e disa Workshop-eve:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundësitë e punës ndërdisiplinore në MGJP-në shqipe (A. Tahiri)</li> <li>• Një mësim model për gjuhën shqipe në klasën e parë (K. Gjoka)</li> <li>• Dy mënyra konkrete të vepruarit për të përkrahur të kuptuarit e leximit në fushën e teksteve letrare dhe pragmatike (R. Sheqiri)</li> </ul>
Ora 12:00–15:00	
Mbyllja formale e seminarit të 10-të	Shpërndarja e certifikatave të pjesëmarrjes
Si vijim:	Darkë e përbashkët dhe udhëtimi për në shtëpi

### 3. Moduli «Hyrje në sistemin shkollos zviceran» i Shkollës së Lartë Pedagogjike në Cyrih

#### Parathënie:

Ndjekja e këtij moduli të përbërë nga shumë pjesë me një total prej 42 leksionesh është (krahas dëshmisë të një trajnimit të kryer për mësues ose një kualifikimi ekuivalent dhe dëshmi e njohurive të mjaftueshme të gjermanishtes) një nga kushtet paraprake të detyrueshme për pranimin si mësues i MGJP-së në kantonin e Zvicrës. Kush nuk ka ende njohuri të mjaftueshme në gjermanisht (niveli B1), mund të ndjekë një modul përgatitor në lidhje me këtë në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Cyrihut.

<b>E hënë</b>		<b>5 janar 2015</b>
08.30–12.00	Fillimi:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informacione për organizimin e modulit</li> <li>• Prezantim në formën e rrethit</li> </ul>
	Hyrja në sistemin shkollos të kantonit të Cyrihut:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspekte ligjore dhe strukturore</li> </ul>
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Hyrja në sistemin shkollos të kantonit të Cyrihut (pjesa e dytë)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizimi i shkollës</li> </ul>
	Caktimi i detyrës së parë	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Të vizitohet shkolla dhe atje të bëhet prezantimi</li> </ul>
<b>E martë</b>		<b>6 janar 2015</b>
08.30–12.00	Ofrimi i mbështetjes për nxënësit me nevoja të veçanta pedagogjike	
	Institucionet rreth shkollës	
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Hyrje në kurrikulën mësimore të GJKV-së (Gjuha dhe Kultura e Vendlindjes)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funkzioni dhe rëndësia</li> </ul>
	Gjuha e parë, e dytë dhe gjuha e huaj:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bazat e didaktikës të gjuhës së dytë</li> <li>• Koncepte dhe modele të shumëgjuhësisë</li> </ul>
	Caktimi i detyrës së dytë:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizim i vizitave të ndërsjella në procesin mësimor</li> </ul>
<b>E mërkurë</b>		<b>4 mars 2015</b>
08.30–12.00	Mësimdhënia e GJKV-së në kontekstin e emigrimit. (HSK = HSU)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidhja me botën dhe ambientin përreth</li> <li>• Të mësuarit ndërkulturor</li> </ul>
	Programi QUIMS (Qualität in multi-kulturellen Schulen, cilësi në shkollat multikulturale)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Film: Schulerfolg für alle (Sukses në shkollë për të gjithë)</li> </ul>
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Planifikimi i mësimit, projekte të shumëgjuhësisë në mësim:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shembuj</li> </ul>
	Caktimi i detyrës së tretë:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifikimi, kryerja dhe reflektimi mbi një njësi mësimore</li> </ul>



E enjte		5 mars 2015
08.30–12.00	Vlerësimi dhe shkëmbimi i përvojave mbi detyrën e pare:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Të vizitohet shkolla dhe atje të bëhet prezantimi</li> </ul>
	Një vështrim mbi përditshmërinë në shkollë të një drejtoreshe shkollë (Idil Calis)	
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Një vështrim mbi praktikën mësimore të një mësimdhënësi të GJKV-së (Jun-Hi)	
	Mjetet mësimore në mësimdhënien e GJKV-së:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Marktplatz (tregu)</li> </ul>

E enjte		21 maj 2015
08.30–12.00	Vlerësimi dhe shkëmbimi i përvojave mbi detyrën e tretë:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifikimi, kryerja dhe reflektimi mbi një njësi mësimore</li> <li>Tipare të një planifikimi të mirë e i lidhur me kurrikulën mësimore të GJKV-së.</li> </ul>
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Hyrje në caktimin e notave dhe në vlerësimin në procesin mësimor të GJKV-së:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mbledhje në shkollë midis prindërve, mësuesve dhe punonjësve të tjerë për problematikën e ndryshme të nxënësve.</li> <li>Vlerësimi i rendimentit në gjuhë.</li> </ul>

E premte		22 maj 2015
08.30–12.00	Vlerësimi dhe shkëmbimi i përvojave mbi detyrën e dytë:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vizita të ndërsjella në mësim</li> <li>Tipare të një procesi mësimor të mirë</li> </ul>
	Një vështrim mbi praktikën mësimore të një mësimdhënësi të një klase të rregullt	
Pushimi i drekës		
13.30–17.00	Përmbledhja e pikave të rëndësishme dhe sqarimi i pyetjeve që janë ende të hapura.	
	Vlerësimi Përmbyllja	

## 4. Kursi mësimor në mbarë vendin «Mësimdhënia e gjuhës amtare: Mësimdhënia e gjuhëve të para në kontekstin e emigrimit» e Shkollës së Lartë Pedagogjike në Vjenë

### 4.1 Mësimi i gjuhës amtare në Austri: Të dhënat përmbledhëse më të rëndësishme.

Mësimi i gjuhës amtare është pjesë e shkollës dhe mësimi të rregullt në Austri që prej vitit 1992. Ndryshe nga shumë shtete të tjera evropiane, si për shembull Zvicra, ky mësim në Austri nuk bazohet në marrëveshje dypalëshe me vendet e prejardhjes dhe gjithashtu nuk u është deleguar shoqatave të emigrantëve. Austria, duke e marrë mbi vete përgjegjësinë për përkrahjen në shkollë të gjuhëve të para të nxënësve, jep edhe një sinjal të qartë, mesazhi i të cilit është: Angazhimi për shumëgjuhësinë si pjesë e rëndësishme për jetën dhe ambientin që na rrethon është një qëllim dhe çështje që i përket politikës së arsimit. Gjuhët e nxënësve e kanë vendin në shkollë dhe ato duhet të lejohen për t'u zhvilluar atje si veprimtari.

Mësuesit e gjuhës amtare, ashtu si të gjithë arsimtarët e tjerë, punësohen dhe paguhen nga autoritetet e arsimit dhe u nënshtrohen kontrolleve të cilësisë nga organet mbikëqyrëse austriake. Librat shkollorë dhe materialet e tjera mësimore vendosen gjithashtu pa pagesë në dispozicion.

#### • Grupi i synuar

Si pjesëmarrës në mësimdhënien e gjuhës amtare vijnë të gjithë nxënësit, të cilët në rrethin familjar nuk përdorin gjuhën gjermane ose fëmijët që rriten me dy gjuhë. Kjo pa u marrë parasysh nënshtetësia, vendi i lindjes, kompetenca në gjuhën gjermane dhe për sa kohë e ka ndjekur shkollën në Austri. Vitet e fundit kjo ofertë është marrë gjithnjë e më shumë në konsideratë nga fëmijë që vijnë nga familje me dy gjuhë.

#### • Plane mësimore për mësimin e gjuhës amtare

Aktualisht ekzistojnë tri plane mësimore që janë neutrale në aspektin gjuhësor, pra plane mësimore, të cilat mund të aplikohen për të gjitha gjuhët, gjë që ka edhe përparësinë se me futjen e një gjuhe të re mund të përdoren të njëjtat plane mësimore ekzistuese.

- Niveli fillor (nga viti i parë shkollor deri tek i katërti)
- Niveli i mesëm 1 (nga viti i pestë shkollor deri te i teti)
- Niveli i avancuar i shkollave të larta për formim të përgjithshëm (nga viti i nëntë shkollor deri te i dymbëdhjeti)

Edhe pse në shkolla të mesme dhe të larta për formim profesional krijimi i kurseve të gjuhës amtare është i mundur brenda caqeve të autonomisë së shkollës, ajo gjithsesi nuk është vënë në praktikë. Megjithatë nxënësit e interesuar janë të lirë që të marrin pjesë p.sh. në një kurs të AHS-së, nëse janë akoma vende në dispozicion (AHS = allgemein bildende höhere Schulen, shkolla të larta për formim të përgjithshëm).

#### • Bazat ligjore-shkollore dhe organizmi

Mësimi do të ofrohet te niveli fillor si një ushtrim jo i detyrueshëm (pjesëmarrje me dëshirë dhe pa vlerësime), duke u nisur nga niveli i mesëm 1 ajo do të ofrohet si lëndë e lirë (pjesëmarrje me dëshirë dhe me vlerësime) ose gjithashtu si një ushtrim jo i detyrueshëm.

Mësimi i gjuhës amtare mund të ofrohet si plotësuës në formën e një kursi (p.sh. pas orës së fundit të mësimt ose në mbasdite) ose si integruese në formën e Team-Teaching. Kjo nënkupton që arsimtarët e gjuhës amtare e japin mësimin së bashku me mësuesin kujdestar ose me mësuesin e lëndës dhe e përpunojnë temën e dhënë mësimore në gjuhën përkatëse të nxënësve. Për formën e kursit është i nevojshëm një numër minimal i caktuar pjesëmarrësish, ku mund të krijohen edhe grupe mikse prej shkollave, klasave dhe nivele të ndryshme çka do të ishte veçanërisht e dobishme për gjuhët pak të përhapura.

#### • Mësuesit

Shumica e arsimtarëve, të cilët janë emëruar për mësimdhënien në gjuhën amtare, e kanë përfunduar formimin e tyre të parë arsimor në vendin e prejardhjes, ku kualifikimet e marra ndryshojnë në mënyrë të theksuar. Disa kanë përfunduar studimet për një lëndë të caktuar për nivelin e mesëm 1, por janë të punësuar në një shkollë fillore. Të tjerët mund të dokumentojnë më diplomë p.sh. një arsim në shkencë natyrore ose në matematikë, por nuk kanë një diplomë për studime në gjuhësi. Të tjerë pastaj janë arsimuar (në Austri ose jashtë vendit) për interpretues, përkthyes, gjuhëtar ose punonjës social.

Për arsyen se shumica e arsimtarëve nuk mund të paraqesin një diplomë të Shkollës së Lartë Pedagogjike të Austrisë, ata janë punësuar me kontrata të veçanta, çka sjell si pasojë që nga ana ligjore ata të kenë një klasifikim më të ulët në detyrë dhe në pagesë.

## 4.2 Kursi mësimor. Historia e krijimit

Gjatë «Language Education Policy Profile» Austrisë iu rekomandua nga ekspertët e Këshillit të Evropës që t'i kushtohej rëndësi «një trajnimi të përshtatshëm gjuhësor dhe didaktik profesional» për arsimtarët e gjuhës amtare. (shih bm:ukk & BM.W\_F, 2008, fq. 102).

Duke iu referuar këtij rekomandimi, në vitin 2011 Shkolla e Lartë Pedagogjike e Vjenës u ngarkua nga Ministria e Arsimit me detyrën për të zhvilluar një kurrikul për një kurs mësimor që kryhet krahas profesionit të tyre nga mësuesit e gjuhës amtare. Për të garantuar përshtatjen e grupeve të synuara dhe cilësinë e këtij kursi mësimor, të gjithë mësuesve aktivë të gjuhës amtare iu paraqit një anketë online, me të cilën u përcaktuan kualifikimet ekzistuese dhe çfarëdo mangësirash profesionale, po ashtu dhe pikat e rëndësishme që shihen si të domosdoshme nga grupi i synuar dhe që lidhen me përmbajtjen e kursit mësimor të planifikuar. Me krijimin dhe vlerësimin e pyetësorëve u ngarkua Prof. Dr. Brigitta Busch e Universitetit të Vjenës në vitin 2011. Rezultatet e kësaj ankete, në të cilën kishin marrë pjesë më shumë se 60 % e personave të regjistruar, u përdor si udhëzues për hartimin përfundimtar të kurrikulës.

Njëkohësisht Ministria e Arsimit ndërmori bisedime me Zyrën e Kancelarit (ZK) dhe me Ministrinë e Financave (MF) me synimin për të përmirësuar situatën e mësuesve me kontratë të veçantë. Rezultati i këtyre bisedimeve është një direktivë e re, e cila u bë e njohur në tetor të vitit 2012 dhe që për shumë mësues me kontratë të veçantë dhe gjithashtu për të diplomuarit e ardhshëm në kursin mësimor, sjell si rezultat një klasifikim më të leverdisshëm.

## 4.3 Rreth kursit mësimor

Në vitin akademik 2012/2013 u krijua mbi bazën e kurrikulës kursi mësimor në shkallë vendi «Mësimdhënia e gjuhës amtare: Mësimdhënia e gjuhëve të para në kontekstin e emigrimit» në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Vjenës. Ky kurs mësimor vlerësohet me 30 KE (= Caktimi i krediteve evropiane sipas European Credit Transfer System/ECTS). Për vetë faktin se ky kurs mësimor është hartuar në atë mënyrë që të mund të studiohet krahas ushtrimit të profesionit, ku zhvillohen gjithsej 6 module me një ndarje 50 % prania në kurs dhe 50 % studim i pavarur. I gjithë kursi mësimor mund të përfundojë në katër semestra.

Teksti që vijon i është shkëputur pjesërisht shkresës së dorëzuar që i është drejtuar Komisionit Studimor të Shkollës së Lartë Pedagogjike në Vjenë në vitin 2012 (shih Furch/Fleck 2012):

### • Qëllimi arsimor

Ky kurs mësimor i shërben një kualifikimi më të mirë për personat në mbarë Austrinë që janë të emëruar si mësues të gjuhës amtare. Thelbësor aty duket veçanërisht specializimi i pjesëmarrësve në fushat e gjuhësisë, metodikës dhe didaktikës në mësimdhënie e gjuhës së parë brenda kontekstit të situatës aktuale të arsimit dhe duke marrë parasysh një sërë teorish shkencore, metodash dhe doktrinash.

Po ashtu një pjesë të madhe në kursin mësimor do të zërë përgjegjësia ndaj zhvillimit të shoqërisë. Trajtimi dhe diskutimi i ndryshimeve aktuale në bashkëjetesën e njerëzve në Austri do të çojë në një profesionalizëm bashkëkohor të të diplomuarve në këtë kurs.

Ky kurs mësimor ka si synim para së gjithash mësuesit e gjuhës amtare në të gjithë Austrinë që janë aktualisht aktivë në profesionin e mësimdhënies. Më tej do të mendohet edhe për pjesëmarrës që janë të rinjtë me disa gjuhë në këtë profesion, të cilët pas diplomimit në mësuesi (në një shkollë të lartë pedagogjike ose në universitet) kanë dëshirën që të emërohen si mësimdhënës të gjuhës amtare në një ose disa gjuhë të caktuara.

### • Kontributi për zhvillimin e shkollës

Rol thelbësor, për zhvillimin shkollor në të ardhmen në shkolla me vendndodhje të ndryshme ku gjenden kryesisht prindër dhe nxënës me disa gjuhë, do të luante kontributi i mësimdhënësve të kualifikuar nëpërmjet kursit mësimor. Kjo sigurohet nëpërmjet gjykitimit dhe vlerësimit të vazhdueshëm të vetes dhe nëpërmjet hulumtimit shkencor dhe atij të lidhur me profesionin. Me përfundimin e këtij kursi mësimor, pjesëmarrësit kanë marrë një input të madh për realizimin e shanseve të barabarta shoqërore dhe shanseve të drejta, duke mësuar në mënyrë të thelluar shkencore dhe profesionale për të shmangur pabarazitë në shanse.

### • Vështrim i gjerë mbi përmbajtjen e kursit mësimor

Kursi mësimor i aftëson pjesëmarrësit:

- Për të reflektuar mbi situatën e përgjithshme të nxënësve me disa gjuhë, të cilët gjermanishten nuk e kanë gjuhën e tyre të parë.
- Për të dhënë mësim si mësimdhënës të gjuhës amtare në një ose dy gjuhë të përzgjedhura për nxënës që e (i) përdorin këtë/këto gjuhë në familje dhe në përditshmëri.
- Për përkujdesjen dhe këshillimin brenda veprimtarive shkollore por edhe ato jashtëshkollore të nxënësve me gjuhë tjetër të parë ndryshe nga gjermanishtja.
- Për këshillimin e mësuesve në marrëdhënie me nxënësit me disa gjuhë, të cilët nuk e kanë gjermanishten gjuhën e tyre të parë.
- Për vetëreflektimin si mësimdhënës në mësimin e gjuhës amtare.
- Për nxitjen e një vetëvlerësimi dhe vetëgjykimi realist të nxënësve në ballafaqimin me mjedisin e tyre specifik gjuhësor-kulturor.
- Për të ndërmarrë bisedime me prindërit, mësuesit, nxënësit dhe institucionet përkatëse jashtëshkollore në lidhje me problemet specifike gjuhësore dhe ato të mësimnxënies

• Vështrim i përgjithshëm mbi modulet

- M1:** Hyrje në temë
- 
- M2:** Njohuri bazë nga hulumtimet mbi përvetësimin e gjuhës amtare, nga sociolinguistika dhe nga hulumtimet mbi emigrimin
- 
- M3:** Didaktika gjuhësore. Rugët drejt një mësimi kompetent të gjuhëve të para
- 
- M4:** Komunikimi në kushte dhe rrethana shumëgjuhësore dhe multikulturore
- 
- M5:** Koncepte pedagogjike inovative me theks të veçantë mbi shumëgjuhësinë
- 
- M6:** Diskutime dhe sqarime mbi realitetin në shkollë

Informacione më të detajuara dhe udhëzime mbi konceptin e plotë të kursit mësimor gjenden në website-in e Shkollës së Lartë Pedagogjike në Vjenë:

<http://www.phwien.ac.at/index.php/hochschullehr-gaenge-fortbildungsangebot/lehrgaenge>

## 4.4 Rezultate dhe vështrim i përgjithshëm

Fazën e parë të këtij kursi mësimor e kanë përfunduar me sukses 22 mësues nga disa bundeslande të Austrisë. Shumica e mësuesve janë për gjuhën boshnjake, kroate, serbe dhe turke, por gjithashtu edhe për gjuhën shqipe dhe perse.

Një hulumtim shkencor mbi bazën e intervistave individuale, të cilat kanë një strukturë të mirëpërcaktuar dhe që zhvillohen me pjesëmarrësit dhe me përgjegjësit e kursit mësimor, ka dhënë si rezultat një nivel të lartë kënaqshmërie me përmbajtjen, procesin dhe qëllimet e vendosura.

«Kursi mësimor përmirëson pjesëmarrësit në lidhje me zhvillimin e aftësisë për të diskutuar bazuar në një gjuhë teknike dhe shkencore të mirëargumentuar, me zhvillimin e ndërgjegjes profesionale dhe perceptimit si pozitë profesionale, me zhvillimin e kolegjalitetit dhe institucionalizimit të këshillimit kolegjal, me zhvillimin e aftësisë diferencuese dhe marrëdhënies me heterogjenitetin, me zhvillimin e të shikuarit të vetes si aktorë bashkëformues dhe kontribues në funksionimin e arsimit. Këta shembuj vlejné në literaturën e fushës si dimensione thelbësore të profesionalizmit, gjë që kon-

firmon realizimin e suksesshëm të qëllimeve të kursit mësimor. Si të dobishme për mësimnxënien e kanë dëshmuar veten mësimnxënja e përbashkët e institucionalizuar, rëndësia e përmbajtjeve mësimore të përzgjedhura, klima në punë, referuesit, personeli i kualifikuar dhe drejtuesit e kursit mësimor.» (Moser 2013).

Për shkak të kërkesës së lartë kursi mësimor duke nisur nga muaji gusht i 2014-s do të ofrohet për herë të dytë. Për faktin së nga më shumë se 70 të interesuar mund të pranoheshin vetëm 26 prej tyre, faza të tjera do të synohen, nëse burimet financiare dhe ato të personelit e lejojnë këtë.

## Bibliografia

- bm:ukk und BM.W\_F (Hrsg.) (2008): Language Education Policy Profile: Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. Wien.
- Calderon, Ruth; Rosita Fibbi; Jasmine Truong (2013): Arbeitssituation und Weiterbildungsbedürfnisse von Lehrpersonen für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur. Neuchâtel: rc consulta. Link: [http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung\\_d\\_def.pdf](http://www.rc-consulta.ch/pdf/HSK-Erhebung_d_def.pdf)
- Fortbildungsangebote des National Resource Centre for Supplementary Education (NRCSE) in London. Link: <http://www.supplementaryeducation.org.uk>
- Furch, Elisabeth; Elfie Fleck (2012): Curriculum Lehrgang «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration». Link: [http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt\\_VR/Punkt%204/PH\\_Wien\\_LG\\_Muttersprachlicher\\_Unterricht\\_genehmigt.pdf](http://www.phwien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%204/PH_Wien_LG_Muttersprachlicher_Unterricht_genehmigt.pdf)
- Moser, Maria (2013): Endbericht der Begleitforschung zum Lehrgang: «Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration».
- vpod Bildungspolitik (2014): Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», Beiträge S. 58 und 61 f.

## 1. Sami Thaçi, Gjermani

Sami Thaçi është me prejardhje nga Kosova. Ai jeton në Vupertal dhe punon që prej vitit 1987 si mësues i MGJP-së shqipe në Vupertal, Remshajd dhe komuna të tjera. Pjesë të shkëputura nga deklaratat e tij:

Në Gjermani MGJP-ja nuk organizohet njëllor në të gjitha landet. Nordrhein Westfalen-i (NRW) ndryshon nga landet e tjera sepse MGJP-ja këtu organizohet nga Ministria e Arsimit dhe Kualifikimit. Megjithatë edhe këtu ndjekja e MGJP-së është në mënyrë vullnetare. Për të rinjtë në profesion Instituti Rajonal i Arsimit vë në dispozicion oferta të ndryshme (seminare, ushtrime praktike në lidhje me procesin mësimor etj.), tek të cilat fitohen njohuri në metodikë dhe didaktikë.

Në mënyrë që të jemi koherent për zhvillimet në didaktikë, ne kemi nevojë për aktivitete të lidhura me zhvillimet më të fundit të realizimit të procesit mësimor, p.sh. për sa u përket koncepteve aktuale të orientimit standard të procesit mësimor. Për këto dhe risi të tjera metodike zyrtarë arsimorë ofrojnë aktivitete trajnuese 1-ditore, të cilat unë i ndjek me kënaqësi sepse ato me të vërtetë sjellin diçka. Me vlerë është edhe shkëmbimi i përvojave që zhvillohet këtu.

Oferta në fushën e profesionalizimit bëjnë gjithashtu edhe Instituti Rajonal në Soest dhe specialistë të shkëlqyer të institucioneve të ndryshme të NRW-së. Këtu hyjnë gjithashtu workshop-e të ndryshme, tek të cilat ne mund të shkëmbejmë dhe prezantojmë material në lidhje me tema të ndryshme.

Një burim i rëndësishëm informacioni janë edhe seminarët disa ditore, të cilat organizohen çdo verë nga Ministria e Arsimit të Kosovës në Kosovë, Shqipëri ose Maqedoni. Në qendër është këtu shkëmbimi ndërmjet kolegëve të MGJP-së shqipe nga e gjithë Evropa.

## 2. Yinying Kong, Zvicër

Yinying Kong është me prejardhje nga Kina. Ajo jeton që prej 3 vitesh në Cyrih, ku gjithashtu prej shumë kohësh punon si mësuese e MGJP-së kineze. Pjesë të shkëputura nga deklaratat e saj:

Më bëhet shumë qejfi që këtu ekziston një aktivitet i detyrueshëm kualifikues, përkatësisht hyrja në sistemin shkollor të Cyrihut. Këtu kam mësuar me të vërtetë shumë mbi sistemin shkollor të kantonit të Cyrihut. Diçka e tillë nuk duhet të jetë vetëm në Cyrih, por në të gjithë Zvicrën.

Përveç kësaj që prej shumë kohësh uroj që të ketë më shumë mundësi për trajnim pedagogjik për njerëz si mua, pra për mësues të MGJP-së, të cilët dëshirojnë të kenë një vështrim të përgjithshëm mbi pedagogjinë dhe baza të fushave të veçanta teknike.

Unë e vlerësoj si pozitive që në kuadër të sistemit shkollor zviceran ne po na kushtojnë seriozisht vëmendje si mësues të MGJP-së. E pyes veten shpesh se çfarë ka bërë në të vërtetë për ne vendi ynë i prejardhjes. Jo edhe aq shumë. A nuk do të ishte mirë p.sh. nëse do të ofroheshin shkolla verore ose qëndrime të shkurtra në Kinë? Në këtë mënyrë nxënësit mund të trajnonin gjuhën e tyre dhe të mësonin të njihnin dhe të kuptonin më mirë vendin dhe kulturën e tij. Në të njëjtën kohë ne mësuesit do të mund të aktualizojmë njohuritë tona në lidhje me profesionin.

## 3. Rizah Sheqiri, Suedi

Rizah Sheqiri është me prejardhje nga Kosova. Ai jeton në Suedi dhe që prej vitit 1995 është i punësuar si mësues i MGJP-së shqipe në Karlskrona. Pjesë të shkëputura nga deklaratat e tij:

Një shkollë ka nevojë për mësues të aftë dhe të lartë në aspektin profesional, të cilët zotërojnë «misterin e mësimdhënies». Për fat të mirë bordet drejtuese të shkollave në shumë komuna këtu e kanë kuptuar këtë prej kohësh dhe veprojnë tani në mënyrë aktive dhe me devotshmëri për profesionalizimin e mësuesve së bashku me universitetet dhe shkollat e larta pedagogjike. Është e kuptueshme që, gjithashtu edhe unë si mësues i MGJP-së i shfrytëzoj këto oferta dhe së bashku me shumë kolegë kam ndjekur kurse pasuniversitare pedagogjike dhe didaktike të nivelit C dhe D. Ne jemi shumë të kënaqur me suksesin e studimeve tona sepse vetëm mësuesit më të mirëkualifikuar mund ta tërheqin, ashtu siç bëjnë edhe lokomotivat, më tej

shkollën dhe mësimdhënien dhe ta zhvillojnë atë për të ardhmen. Megjithatë formimi ynë i mëtejshëm nuk ka përfunduar ende. Përkundrazi formimi i mëtejshëm është një proces që zgjat gjatë gjithë jetës. Edhe diçka tjetër: Në procesin e zhvillimit të mësimdhënies dhe formimit të mëtejshëm edhe vetë ne mësuesit mund t'i japim dhe mësojmë shumë njëri-tjetrit. Ne mund t'i bëhemi njëri-tjetrit burim inspirimi, duke e vëzhguar dhe komentuar punën në mënyrë kritike. Këto forma të intervizionit dhe diskutimit kolegjal janë me më shumë vlerë sepse mund të ndërtohen dhe zhvillohen mirë dhe thjesht në përditshmërinë në shkollë.

---

#### 4. Hazir Mehmeti, Austri

**Hazir Mehmeti (ka përfunduar magjistraturën) është me prejardhje nga Kosova. Ai jeton që prej 17 vitesh në Vjenë, ku ai punon që prej 1999 në shkolla të ndryshme si mësues i MGJP-së shqipe. Pjesë të shkëputura:**

Në atdheun tim nuk kisha krijuar një përvojë, të cilën mund ta kisha si bazë për ta zhvilluar këtu në mësimdhënien integruese dhe në MGJP. Kështu që unë duhej të shihja se ku të përftoja njohuritë e duhura për një mësimdhënie dhe mësimnxënie të përshtatshme në MGJP. Unë ndoqa seminare në lidhje me temën për sfidat e integritimit, por edhe ajo çfarë mësova aty nuk mjaftonte. Me duhej të «shpikja» vetë metoda që përshtateshin me kushtet e veçanta të MGJP-së. E ndieja domosdoshmërinë e një trajnimi specifik për integritimin dhe për të mësuarit e gjuhës së prejardhjes. E rëndësishme është që seminare të tilla gjithmonë kanë si objekt trajtimi dhe tematizojnë zhvillimet dhe tendencat teknologjike dhe sociale, të cilat janë vazhdimisht në ndryshim. Mendoj se do të ishte mirë një formim multigjuhësor, multikulturor dhe multidimensional i grupeve të trajnimit, ku ne mund të vihem në dijeni të konstatimeve dhe zhvillimeve më të fundit.

---

#### 5. Mahamuud Ali Adam, Suedi

**Mahamuud Ali Adam është me prejardhje nga Somalia, ku ai ka punuar si mësues i historisë. Ai jeton që prej 6 vitesh në Suedi. Që prej një viti ai punon si mësues i MGJP-së për Somalinë në Karlshamm. Pjesë të shkëputura:**

Përsa i përket trajnimit unë kam shumë dëshirë që të kualifikohem sa më shpejt të jetë e mundur si një mësues i mirë i gjuhës amtare. Zgjidhja më e mirë do të ishte kurset intensive. Dëshira ime më e madhe do të ishte përvetësimi i një kualifikimi jo vetëm si mësues i gjuhës, por edhe si mësues i edukatës shoqërore dhe historisë.

Deri më tani unë kam ndjekur kryesisht trajnime njëditore, të cilat janë organizuar nga shkollat ku unë kam punuar. Të rëndësishme për kualifikimin tim kanë qenë edhe kontaktet me të tjerët, me mësues të MGJP-së me përvojë, nga të cilët kam marrë shumë. Për arsyen se sistemet shkollore të Somalisë dhe Suedisë ndryshojnë shumë nga njëra tjetra, kurset hyrëse në sistemin shkollor lokal janë të një rëndësie të madhe. Kjo vlen gjithashtu për vizitat nëpër shkollat dhe në mësues të tjerë. Do të ishte e mrekullueshme nëse shteti im do të më mbështeste më mirë me material dhe libra shkollorë, të cilat janë hartuar specifikisht për MGJP-në. Për fat të keq libra të tillë mungojnë plotësisht.

---

#### 6. Svetlana Matić, Austri

**Svetlana Matić është me prejardhje nga Serbia dhe jeton në Vjenë. Ajo punon që prej 20 vitesh si mësuese e MGJP-së për gjuhën kroate, serbe, boshnjake dhe ka shkruar libra të ndryshëm.**

Një kualifikim dhe një formim i mëtejshëm profesional është i një rëndësie të madhe për mësuesit e MGJP-së, kjo me synimin drejt një realizimi inovativ të detyrave arsimore dhe edukuese. Te seminarët dhe leksionet e ofruara deri tani vëmendja u përqendrua në teorinë pedagogjike si edhe në praktikën e mësimdhënies. Unë mendoj se në të ardhmen duhet të ketë një orientim gjithnjë e më të madh drejt nevojave konkrete të mësuesve dhe nxënësve. Kjo mund të arrihet nëpërmjet më shumë hulumtimeve shkencore në këtë fushë. E rëndësishme për këtë është që edhe në fushën e pedagogjisë objekt trajtimi të jenë pyetjet aktuale teorike dhe praktike në lidhje me arsimin dhe mësimdhënien.

Austria është një nga të paktat vende, të cilat i kushtojnë një rëndësi të madhe MGJP-së. Këtu do të zhvillohet një politikë arsimore shumë e përgjegjshme. Që nga fillimi përgjegjëse për MGJP-në kanë qenë autoritetet e shkollës. Që prej vitit 1992 MGJP-ja është pjesë e sistemit shkollor austriak, kështu që duke parë p.sh. gjuhën kroate, boshnjake dhe serbe vendet e prejardhjes nuk e kanë më mundësinë për të ushtruar ndikim në organizimin e mësimdhënies. Megjithatë duhet llogaritur që këto vende do të tregojnë interes gjithnjë e më të madh për MGJP-në, për vetë faktin se në Austri jetojnë shumë njerëz nga territori i ish-Jugosllavisë. Arsimi i mëtejshëm dhe kualifikimi i personelit mësimdhënës në fushën e pedagogjisë dhe didaktikës është një domosdoshmëri për çdo shoqëri moderne. Në këtë aspekt unë jam përpjekur gjithnjë që të përmbush kërkesat dhe detyrat që më janë vendosur. Prandaj unë gjithashtu marr pjesë rregullisht në seminare dhe konferenca shkencore. Përveç kësaj unë jam e vëmendshme për të përfshirë në mënyrë konkrete njohuri të reja në mësimin tim të përditshëm. Nëpërmjet publikimeve të mia jam përpjekur që të



përmbledh përvojat e mia dhe për t'i bërë të prekshme dhe gjithashtu të dobishme edhe për të tjerët. Në të njëjtën mënyrë po punoj aktualisht doktoraturën time për MGJP-në në shkollat e arsimit të detyrueshëm në Vjenë.

## 7. Gulderen Ozyildirim, Angli

**Gulderen Ozyildirim Gulderen Ozyildirim është me prejardhje nga Turqia. Ajo jeton në Londër ku punon prej shumë vitesh si mësuese për MGJP-në turke.**

Si bazë unë kam diplomën time si mësuese, të cilën e kam përfunduar në Turqi. Krahas kësaj kam qëndruar gjithmonë koherente dhe e informuar përsa i përket mësimdhënies së turqishtes me nxënës, të cilët janë rritur në Angli ose kanë ardhur këtu që shumë herët. Për kualifikimin tim kanë kontribuar edhe materiale mësimore, të cilat unë i kam zhvilluar vetë: Mjete ndihmëse për përvetësimin e alfabetit turk dhe materiale për vizualizimin e mësimi p.sh. karta memorie për alfabetin. Gjetja e materialeve mësimore është për më tepër shpesh herë e vështirë edhe pse në disa librari gjenden rezerva të vogla mjetesh mësimore për gjuhën turke. Kryesisht bëhet fjalë për materiale shumë elementare për fillestarë. Kjo ofertë duhet me patjetër të zgjerohet. Ndoshta edhe Ministria e Arsimit në Turqi mund të ndërmarrë diçka në lidhje me këtë.

# 14C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Ju lutem, mendohuni mirë dhe diskutoni se cilat ishin dhe janë nevojat tuaja për kualifikime gjatë punës suaj si mësues i MGJP-së. (Në fillimin e punës suaj, pas disa kohësh, tani.) Cilat përmbajtje dhe tema ju kanë interesuar dhe ju interesojnë akoma.
  2. Çfarë ofertash për kualifikime keni shfrytëzuar ju deri tani dhe çfarë suksesi ka pasur? A ka oferta, të cilat ju mund t'ia sugjeronit kolegëve tuaj?
  3. Ju lutem bëni një listë vetëm ose së bashku me një tjetër të atyre temave kualifikimesh, të cilat do t'ju interesonin në mënyrë të veçantë. Bëni ndryshimin ndërmjet atyre që duhet të ofrohen në vendin tuaj të prejardhjes dhe të tillat që duhet të ofrohen nga vendi juaj ku ju jetoni dhe punoni. Mendohuni mirë se si mund t'i plotësoni këto nevoja për kualifikime.
  4. Çfarë mundësish ka, sipas jush, për të marrë pjesë në një kualifikim së bashku me kolegët tuaj të mësimit të rregullt (p.sh. në një kualifikim në shkollë). Cili mund të ishte kontributi juaj aty. Çfarë mund të bëni ju për t'u përfshirë në mënyrë të barabartë në ofertat e rregullta kualifikuese (nëse kjo nuk ka ndodhur tashmë?)
  5. Studimi i Calderon-it, Fibbi-t dhe Troung-it (shih literaturën) tregon se shumë mësues të MGJP-së nuk dinë aspak se çfarë ofertash kualifikuese ekzistojnë nga ana e vendit të emigrimit. A vlen kjo edhe për ju? A jeni ju në dijeni se çfarë ofertash ka? Ku dhe si mund të bëhet regjistrimi? A i njihni katalogët ose website-et ku mund të jenë të publikuara ofertat kualifikuese? Diskutoni me kolegët dhe mësime të mësimin të rregullt deri sa të keni në dispozicion informacionet e nevojshme.
  6. Në kapitullin 14 A.2 do të përshkruhet kursi hyrës në sistemin shkollor të Cyrihut, të cilin duhet ta ndjekin me domosdoshmëri të gjithë mësuesit e MGJP-së. A ka diçka të ngjashme atje ku punoni ju? Si janë përvojat tuaja? Ku i keni krijuar njohuritë mbi sistemin lokal shkollor?
  7. Në kapitullin 14 A.3 do të përshkruhet kursi mësimor shumëpërfshirës dhe mbresëlënës në Austri «Mësimdhënia e gjuhës amtare: Mësimdhënia e gjuhëve të para në kontekstin e emigrimit». A ka diçka të tillë atje ku jetoni dhe punoni? Si duhet të veprohet për të nisur një projekt të ngjashëm?
  8. Në kapitullin 14 B mësuesit e MGJP-së nga vende të ndryshme kanë paraqitur nevojat e tyre për kualifikime dhe përvojat që kanë pasur në to. Lexoni dhe diskutoni të gjitha ose disa shembuj dhe lidhni ato me përvojat tuaja.
-

## 15A Teksti bazë

Hans H. Reich

### 1. Çështja

Rreth efektshmërisë së procesit mësimor të gjuhës së prejdardhjes shpesh pyetet thjesht për njohuri. Është vetë pyetja që në të shumtën e rasteve i referohet asaj çka ky proces mësimor disponon. Për autorizimin e tij në sistemin shkollor kërkohen argumenta pro dhe kundër. Prandaj edhe hulumtimet e procesit mësimor të gjuhës së prejdardhjes nuk kanë të bëjnë shumë me metodat mësimore, mjetet e mësimnxënies dhe mësimdhënies, vendime që kanë të bëjnë me organizimin shkollor, ose me ndikime të cilësive gjuhësore-strukturore ose gjuhësore-sociologjike të gjuhëve të ndryshme të prejdardhjes rreth rrjedhës dhe suksesit të të nxënësve, por për çështje mjaft të përgjithshme, si p.sh. nëse pjesëmarrja në MGJP do të ndihmojë sado pak në suksesin arsimor në vendin e emigrimit apo jo, që edhe mund ta kundërshtojë.

Për të kuptuar këtë çështje duhet ta shohim më nga afër. Ajo mund të kuptohet në mënyrë të tillë, nëse pyetja u referohet rezultateve që sillen në MGJP, të njohura dhe brenda sistemit shkollor, nëse ato ashtu si dhe lëndët e tjera paraqesin një pjesë të rezultateve të suksesit shkollor. Por, rrallëherë çështja ka këtë nënkuptim. Ajo mund të kuptohet dhe në një mënyrë tjetër, kur bëhet fjalë se çfarë rëndësie ka procesi mësimor i gjuhës së prejdardhjes në arritjen e objektivave kryesore të sistemit shkollor, që janë të vlefshme për të gjitha lëndët, nëse ai p.sh. përmirëson vetëdijen gjuhësore, forcon aftësitë ndërkulturore ose përkrah aftësinë e të nxënësve autonom. Nga ana shkencore, deri tani, nuk janë hulumtuar mundësi të tilla efektshmërie. Në të shumtën e rasteve çështja nënkuptohet sikur procesi mësimor i gjuhës së prejdardhjes, ashtu siç është përkrah, rrezikon, ose vështirëson integrimin e nxënësve në sistemin shkollor të vendit të emigrimit, nëse shkollimi në gjuhën e prejdardhjes përkrah ose pengon fitimin e gjuhës së procesit mësimor ose të vendit të emigrimit.

**Kjo është një çështje paksa e pazakontë, pasi nuk mund të pyesësh nëse mësimi i fizikës ndikon në të nxënësve të matematikës ose mësimi i frëngjishtes përmirëson rezultatet e gjuhës angleze.**

Por në rastin e mësimin të gjuhës së prejdardhjes pyetet kështu dhe kjo mënyrë e të pyeturit ka një interes relativisht të gjerë dhe nuk mungojnë as qasjet e politike dhe pedagogjike të të menduarit. Më poshtë do të parashtrihen vetëm disa botime që përbushin standardet shkencore.

### 2. Hulumtimet në SHBA

Hopf-i (2005;2011), i cili mbështetet në hulumtimet amerikane të viteve 1970 që studion lidhjet ndërmjet kohës së procesit mësimor me rezultatet e nxënësve që përdoren për përpunimin (inter-) aktiv të detyrave mësimore («time on task»), mban një qëndrim mjaft kritik përse i përket MGJP-së, duke e argumentuar: «Sa më shumë kohë të përdorin nxënësit emigrantë për mësimin e L2-shit [= gjuha e dytë ose gjuha e shkollës; Anm.d.Red.], aq më shumë do të zhvillohen aftësitë e tyre për atë gjuhë. Por nëse ata investojnë kohë, që është gjithmonë e kufizuar, në mësimin e L1-shit [= gjuha e parë; Anm.d.Red.], natyrisht që mbetet më pak kohë për gjëra të tjera» (Hopf 2011, fq.26). Megjithatë, ky argumentim është jo i plotë, pasi me të njëjtin pohim krejtësisht i kuptueshëm, i përgjithshëm didaktik ndryshon konkurrencën në mënyrë jo të kuptueshme midis dy lëndëve dhe për këtë arsye mbetet i pa argumentuar, se përse MGJP-ja emërtohet si konkurrent i të nxënësve të gjuhës gjermane. (Në fund të fundit, edhe anglishtja, sporti, vizatimi, matematika dhe lëndë të tjera marrin kohë nga të mësuarit). Kjo tezë e Hopf-it ka nevojë të vërtetohet.

Këtë detyrë e ndërmori fillimisht Zëni (2005). Ajo i drejtohet hulumtimeve amerikane rreth efektshmërisë së modeleve shkollore të edukimit dygjuhësh («effectiveness of bilingual education») dhe mban një qëndrim kritik ndaj kërkimeve më të reja. Për këtë ajo i referohet veçanërisht dy metaanalizave, pra punëve, që vlerësojnë një pjesë të madhe të studimeve vet-

jake dhe përmbledhin rezultatin e tyre në mënyrë të krahasuar. Rezultati: Nuk ekziston «asnjë dëshmi që programet shkollore dygjuhëshe kanë një efekt negativ tek rezultatet shkollore të gjuhës së dytë (L2). Kjo gjë u hulumtua veçanërisht në lidhje me ndikimet në aftësitë e të lexuarit. Ky pohim themelor relativisht i sigurt, që procesi mësimor dygjuhësh ose informacioni shtesë që dëmton ose jo gjuhën mëmë, nënkupton edhe që «hipoteza time-on-task» (...) në këtë kontekst nuk mund të vërtetohet. Nëse një pjesë e orëve mësimore zhvillohet në një gjuhë ndryshe nga ajo e procesit të rregullt mësimor, sigurisht që nuk çon në rezultate të dobëta në gjuhën e dytë dhe në lëndët jogjuhësore.» (a.a.O., fq. 64).

**Hulumtuesit amerikanë bien dakort në një pikë tjetër: MGJP-ja përmirëson nivelin e gjuhës së prejardhjes në një shkallë të konsiderueshme, përtej asaj çka ofrohet në komunikimin e përditshëm. (krahaso ebd. fq 60).**

Në pamje të parë kjo gjë mund të duket si diçka normale, por duke pasur parasysh marrëdhëniet gjuhësore në emigrim dhe kushtet shpesh të vështira të mësimdhënies, duhet të vlerësohet si një zhvillim pozitiv.

Hulumtuesit amerikanë nuk ndajnë të njëjtin mendim kur bëhet fjalë për efektet e mundshme pozitive tek gjuha e dytë, në këtë rast tek gjuha angleze. Edhe për këtë Zëni është shprehur: «Rreth hipotezës se programet dygjuhëshe ose procesi mësimor i gjuhës mëmë ka një ndikim jo vetëm neutral, por edhe pozitiv tek aftësitë dhe rezultatet shkollore të L2-shit, por në gjendjen e atëhershme të hulumtimeve nuk kishte prova të qarta dhe bindëse. Në varësi të modelit të procesit mësimor dhe karakteristikave të tjera kontekstuale varion dhe efekti midis neutralës dhe asaj pjesërisht të konsiderueshme pozitive» (a.a.O.,fq 64;krah. Esser 2006, fq 387-398). Po kështu, edhe studimet e kryera në vitet në vijim në SHBA nuk kanë mundur t'i përfundojnë këto përplasje. Sondazhi më i fundit (Grooms 2011) përmbillet duke thënë: «Një pjesë e madhe hulumtimit hedh hipotezën se një shkollim dygjuhësh që parashikon programe shkollore vetëm në anglisht nuk jep asnjë udhëzim themelor rreth një modeli mësimor, prandaj ka akoma debate për vendimet e ndryshme në politikat arsimore dhe praktikat mësimore».

Shkak për moslejimin e një gjykimi përfundimtar janë mbi të gjitha dobësitë metodike të shumë kërkimeve dhe probleme të krahasueshmërisë së modeleve të ndryshme në SHBA. Nga perspektiva e sistemeve shkollore gjermanishtfolëse shtohet se «bilingual education» në SHBA nuk mund të krahasohet në mënyrë direkte me modelet e MGJP-së në Gjermani, Austri dhe Zvicër, pasi këto po ashtu korrespondojnë me një pjesë të vogël të modeleve amerikane dhe janë përshtatur në kontekste të tjera politiko-arsimore.

### 3. Hulumtimet në fushën gjermanishtfolëse

**Studimet përkatëse shkencore në hapësirën gjermanishtfolëse janë të rralla dhe në një fushë veprimi të kufizuar. Madhësia e sondazheve të tyre nuk krahasohet me atë të dimensioneve amerikane.**

Në vitet 2005/06 u zhvillua në kantonin e Cyrihut një kërkim me 51 nxënës shqipfolës dhe 29 turqishtfolës të klasës së 4-6, që frekuentonin MGJP-në, si dhe 46 fëmijë, që nuk e frekuentonin atë. Nxënësit u pyetën rreth efektshmërisë të procesit mësimor të gjuhës së prejardhjes për nivelin e rezultateve dhe progresin brenda një viti në shqip, turqisht ose gjermanisht (Caprez-Krompæk 2010; më e zgjeruar në kapitullin 15 B). Si bazë u morën rezultatet e testit me shkrim (C-Test) në secilën nga dy gjuhët. Mund të kuptohet lehtë që për gjuhën shqipe nxënësit që frekuentojnë MGJP-në kanë një nivel rezultatesh dhe arritjesh më të lartë dhe të përparuar sesa nxënësit që nuk e frekuentojnë atë, ndryshim ky mjaft domethënës nga ana statistikore. Nga ana tjetër, rezultatet e turqishtes nuk bien në kontradiktë me të lartpërmendurin, por për shkak të raporteve të sondazheve janë të pasigurt të dalin në një konkluzion përfundimtar. Në gjuhën gjermane tregohet se progresi i të nxënësve shqiptarë varet pothuajse vetëm nga njohuritë e arritura më përpara në gjermanisht, ndërkohë që frekuentimi i MGJP-së nuk luan asnjë rol. (Tek nxënësit turqishtfolës u hoq dorë nga vlerësimi i zhvillimit të gjuhës gjermane për shkak të pasigurive të përmendura). Studimi i parë madhor në fushën gjermanishtfolëse del pra në përfundime të ngjashme me gjendjen e diskutimeve në SHBA.

Në vitet 2006 deri në 2008 u zhvillua në Cyrih një hulumtim (Moser etj. 2010) në një kopsht, ku u krahasuan me njëri-tjetrin progreset e të nxënësve të 181 fëmijëve që u përkrahën sistematikisht në gjuhën e tyre të parë dhe 118 fëmijëve që kanë marrë vetëm përkrahjen në gjuhën gjermane.

Gjuhët e para të fëmijëve ishin gjuha shqipe, boshnjake/kroate, serbe, portugeze, spanjolle dhe tamilishtja. Gjatë hulumtimit u studiuan progreset e të nxënësve gjatë praktikës fonologjike, fjalorit, njohjes së shkronjave ose gjatë leximit të parë në gjuhën e parë dhe në gjuhën e dytë gjermanisht. Në të dyja gjuhët tregohet se progresi përcaktohet relativisht shumë nëpërmjet nivelit të njohurive të arrira ndërsa çështja në është përkrahur gjuha e parë apo jo nuk luan ndonjë rol vendimtar. Megjithatë, në fushën e njohjes së shkronjave apo të leximit të parë u dëshmuar në një shkallë të mesme një ndikim i aftësive të gjuhës së parë tek aftësitë e gjuhës gjermane. Edhe ky studim tregon po ashtu se udhëzimet e gjuhës së parë kanë një rol relativisht të parëndësishëm. Autorët shprehen në mënyrë të hapur, nëse sasia dhe cilësia e përkrahjes pavarësisht gjendjes gjuhësore të fëmijëve mund të shihet si një e tërë e mjaftueshme për të arritur efekte të transferimit (a.a.O.S.664f).

## 4. Një temë më e përgjithshme: Dygjuhësia dhe sukcesi shkollor

Kur bëhet fjalë për efektivitetin e MGJP-së, përdoren shpesh botime të tilla, që në mënyrë të përgjithësuar, pra pa iu referuar direkt mësimit, pyesin rreth lidhjes ndërmjet dygjuhësisë dhe suksesit shkollor. Meqenëse këto çështje janë të lidhura me njëra-tjetrën, do të ishte mjaft e arsyeshme të merreshin në konsideratë këto argumentime.

Rreth këtij fenomeni ka tërhequr vëmendje sidomos pozicionimi i Eser-it (2006). Ai i referohet një hulumtimi të madh amerikan që kishte zbuluar efekte pozitive të dygjuhësisë në rezultatet e të lexuarit në gjuhën angleze. Megjithatë, Eser-i dyshonte se për këtë gjë luante rol vendimtar prezenca specifike e gjuhës së prejdardhjes dhe, nëpërmjet një rillogaritjeje përkatëse, mund të tregojë se faktikisht efekti i saj është me të vërtetë i papërfillshëm. Ai del në konkluzionin që vetëm njohuritë e gjuhës angleze janë të rëndësishme në rezultatet shkollore dhe jo njohuritë e gjuhës mëmë (a.a.O., fq 371–379).

Si një riverifikim i këtij pozicionimi, në fushën gjermanishtfolëse mund të shihet hulumtimi i Dollmann-it dhe Kristen-it (2010). Në vitet 2004–2006, në Këln, ata përlllogaritën me anë të testit me shkrim (C-Test) njohuritë e turqishtes dhe gjermanishtes të 739 fëmijëve turko-gjermanë të klasës së tretë, të dhënat e të cilave i vendosën në relacion me rezultatet e një testi të përgjithshëm të inteligjencës, të të lexuarit dhe të matematikës. Nga kjo u tregua që fëmijët me njohuri shumë të mira të gjuhës gjermane, pavarësisht faktit nëse zotëronin ose njohuri të mira edhe për gjuhën turke, patën një rezultat më të mirë në teste, ndërkohë fëmijët me njohuri më të dobëta, përsëri pa marrë parasysh nivelin e njohurive të turqishtes, patën një rezultat të dukshëm më të dobët në teste. Autorët dolën në përfundimin që edhe pse dygjuhësia si e tillë nuk ndikon në rezultatet e testit, është vendimtare në suksesin e njohurive të gjuhës gjermane dhe nuk paraqet asnjë burim shtesë në njohuritë e gjuhës mëmë.

Një kontekst i pamenduar më parë, por mjaft bindës, ka tërhequr vëmendjen dhe është pikërisht një kërkim përfaqësues në rang kombëtar rreth aftësive të gjuhës angleze dhe gjermane të nxënësve të klasës së nëntë në Gjermani (DESI-Konsortium 2008). Ai dëshmon një superioritet të njohurive të testuara të gjuhës angleze të nxënësve që bashkë me gjermanishten janë rritur edhe me një gjuhë tjetër, kundrejt atyre që janë rritur vetëm me atë gjermanen (a.a.O., fq 215–219). Pavarësisht kundërshtisë së Eser-it (2006, fq 379f), ky është një kontekst që vlen për t'u marrë parasysh dhe që duhej të ishte analizuar.

## 5. Potenciale dhe shanse të MGJP-së

**Pasiguritë e mëparshme të përgjithshme të hulumtimeve në lidhje me efektet e mundshme pozitive të MGJP-së tek të nxënësit e gjuhës së dytë dhe tek nxënësit tregojnë që kërkimet e reja metodike të kontrolluara janë të nevojshme me tema precize dhe të diferencuara.**

Vetë Eser-i, i cili kundërshton në mënyrë kritike MGJP-në, pranon se: «Me këtë gjë (d.m.th. me gjendjen e deriatëhershme të hulumtimeve, H.R.) nuk mund të përjashtohet se rezultati i një studimi të vetëm do të mund të ishte provë e një efekti që ia vlen të përmendet, qoftë kjo edhe në kushte të veçanta..» (Eser 2006, fq. 398). Në hulumtim janë përmendur mjaft kushte që duhet të merren në konsideratë, si: organizimi dhe cilësia e mësimdhënies, prestigje të ndryshme të gjuhëve, klima kulturore në shkollë, përfytyrimi i gjuhësor vetjak i emigrantëve etj.

Rreth njëres prej këtyre kushteve, të koordinimit të MGJP-së me pjesën tjetër të mësimit, ekziston një kërkim i kryer në Këln në vitet 2006–2010 (Reich 2011;2015). Gjatë këtij kërkimi u ndoq zhvillimi i aftësive të të shkruarit tek 66 nxënës turko-gjermanë gjatë periudhës së shkollës fillore. Për shkak të kushteve të zhvillimit të sondazhit ato nuk mund të krahasohen. Qëllimi i kërkimit është krahasimi i efektshmërisë së tri koncepteve të përkrahjes gjuhësore: alfabetizimi i koordinuar, përkrahja e gjuhës gjermane me mësim plotësues nga gjuha mëmë dhe përkrahja e gjuhës gjermane pa elemente të gjuhës së prejdardhjes. Koncepti i alfabetizimit të koordinuar përfshin jo vetëm nxënien e shkrimit dhe leximit në dy gjuhë, por një planifikim të mëtejshëm metodik dhe me përmbajtje të procesit mësimor të gjuhës turke dhe gjermane, duke përfshirë gjatë orëve praninë e dy mësimdhënësve në klasë (Team-Teaching). Mbi të gjitha, efekte që vlejné për t'u përmendur, veçohen tek shkrimi i teksteve, ku grupi me përkrahje të koordinuar arriti rezultate më të mira në vitin e dytë shkollor në gjuhën turke sesa në dy grupet e tjera. Në gjuhën gjermane efekte të tilla dalin në pah në mënyrë rudimentare në vitin e tretë, dhe më dukshëm në të katërtin. Ato çojnë në rezultate më të mira të nxënësve me mësim të koordinuar e sidomos tek shumëllojshmëria e fjalorit dhe llojit të teksteve.

## 6. Përfundimet

Gjendja e hulumtimit nuk është e kënaqshme. Ekzistojnë dy rezultate rreth të cilave nuk duhet debatuar më: (1) MGJP-ja përkrah përfitim të gjuhës së prejar-dhjes. (2) MGJP-ja nuk ka asnjë ndikim negativ tek të nxënësit e gjuhës gjermane. Kështu kemi një rezultat aq të hapur dhe të paqartë, sa që nuk ofron asnjë orientim për veprime pedagogjike dhe që (3) nuk mund të dëshmojë një ndikim përkrahës e i padiskutueshëm i MGJP-së tek të nxënësit e gjuhës gjermane dhe sidomos rezultate të veçanta shkollore.

**Në të ardhmen do të ishte i mundur përcaktimi në mënyrë të diferencuar i ndikimeve dhe hulumtimi i kushteve në të cilat ato ndodhin. Këtu merren parasysh aftësitë e shumta gjuhësore dhe kulturore si dhe kushtet e shumta shoqërore, institucionale dhe personale.**

Më e pakta, se çfarë parashtrohet është që aftësitë ndërgjuhësore tekstuale dhe aftësitë e të nxënësit të gjuhëve të tjera do të mund të ishin objekte të vlefshme hulumtimi dhe që afërsia ose distanca me MGJP-së me «punën normale» të shkollës të konsiderohet si një faktor themelor ndikues.

## Bibliografia

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkindern. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, S. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschulinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschulern und Grundschulinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.



## Shënim paraprak

Në vend të kontributeve së vetë praktikës së MGJP-së, pjesa praktike e këtij kapitulli do të paraqesë një raport rreth një projekti konkret hulumtimi të MGJP-së në Zvicrën gjermanishtfolëse.

## MGJP-ja në fokus. Përfundimet e projektit hulumtues «Zhvillimi i gjuhës së parë dhe të dytë në kontekst ndërkulturor»

Edina Krompák

Mësimi i gjuhës së prejardhjes, ose siç quhet ndryshe në Zvicër, mësimi i gjuhës dhe kulturës së prejardhjes (MGJKP) qëndron shpesh në qendër të diskutimeve të politikave arsimore. Nga njëra anë, këshillohet shprehimisht mundësia e MGJKP-së nga Konferencat Zvicerane të Drejtorive Arsimore të Kantoneve dhe mundësohen ndihma financiare nëpërmjet nenit të 16 të ligjshmërisë së gjuhëve në Zvicër për «Zhvillimi i njohurive i personave që flasin një gjuhë tjetër në gjuhën e tyre të parë». Nga ana tjetër, përkrahja institucionale e gjuhës së parë është subjekt i një presioni legjitim të vazhdueshëm (Krompák, 2014, krahaso këtu edhe Reich-in kapitulli 15 A). Presioni kryesor legjitim argumentohet duke u bazuar në faktin se përkrahja e gjuhës së parë favorizon zhvillimin e gjuhës së dytë. Pas këtij supozimi fshihet hipoteza e pavarur e Cummins-it (1981), e cila përdoret gjithmonë si një pikënisje e studimeve empirike të efekteve të gjuhës së parë dhe të dytë.

## Baza teorike të projektit të hulumtimit

Projekti i hulumtimit «Zhvillimi i gjuhës së parë dhe të dytë në kontekst ndërkulturor» (Caprez Krompák, 2010) kishte si qëllim hulumtimin e kurseve të MGJKP-së (ose MGJP-së) të pastudiuara më parë në pjesën gjermanishtfolëse të Zvicrës si dhe fitimin e njohurive të zhvillimit të gjuhës së fëmijëve me prejardhje emigrimi. Në qendër të studimit ishin çështjet e mëposhtme: Si ndikon frekuentimi i MGJP-së në zhvillimin e aftësive gjuhësore të gjuhës së parë dhe të dytë? Cilat janë kushtet që karakterizojnë kurset e MGJKP-së

zvicerane? Pjesën teorike të studimit e përbënin studimet rreth dështimeve të fëmijëve dhe të rinjve me prejardhje emigrimi si dhe «hipoteza e pavarur» e Cummins-it (1981), thelbi i së cilës përmban një lidhje pozitive ndërmjet zhvillimit të gjuhës së parë dhe të dytë. Citate origjinale janë dy kushte të rëndësishme të pavarësisë, si arrihet formulimi i përkrahjes së vazhdueshme të dy gjuhëve dhe motivimi i përshtatshëm, të cilat vështirësojnë verifikimin empirik të hipotezës. Në lidhje me hipotezën mendohet se një nivel me kërkesë të lartë i gjuhës së dytë mund të arrihet vetëm atëherë kur edhe gjuha e parë është e zhvilluar mjaftueshëm. Ky supozim rrjedh nga hipoteza e niveleve të shkallëzuara së Cummins-it (1984) \*. Hipoteza e niveleve të shkallëzuara, e cila më vonë u diskutua në mënyrë kritike nga vetë autori (Cummins, 2000), nuk korrespondon më me kërkimet e hulumtimeve të reja gjuhësore. Ndryshe nga hipoteza e niveleve të shkallëzuara, zhvillimi gjuhësor nuk cilësohet si një model i përshkallëzuar, por si një model zhvillimi dinamik (Herdina & Jessner 2000). Me konceptin e «Translanguaging-it» (Garcia, 2009) vihet në pah dhe theksohet zhvillimi dinamik i gjuhëve, që tek individët që flasin dy ose më shumë gjuhë ku nuk ekziston asnjë kufi i qartë ndërmjet gjuhëve të vetme.

\*) Nga hipoteza e niveleve të shkallëzuara të Cummins-it (1984) del se zhvillimi i gjuhës së parë dhe të dytë kalon në tri shkallë nivelesh. Në shkallën më të ulët qëndron semilingualism (gjysmëgjuhësia), e cila është tregues i aftësive gjuhësore të ulta dhe çon në efekte konjitive negative. Dygjuhësia dominuese nuk tregoi as efekt pozitiv e as negativ, në të cilën një nga dy gjuhët zotërohet me nivel të lartë. Në dygjuhësinë e shtuar bëhet fjalë për aftësi të larta gjuhësore si në gjuhën e parë ashtu edhe në të dytën. Kjo shkallë e lartë niveli ka ndikime pozitive përse i përket zhvillimit konjitiv (Caprez-Krompák, 2010).

## Zbulimet qendrore të studimit

Për të pasur një pamje të diferencuar të MGJKP-së (MGJP-së), u zgjodh për studim një dizajn hulumtues që do të kishte parasysh fusha të ndryshme si rrafshin e individit, rrafshin e shtëpisë prindërore dhe rrafshin shkollor.

Në fushën e rrafshit të individit u testuan nxënës shqipfolës dhe turqishtfolës të vitit të tretë dhe të katërt shkollor në dy pika kohore me C-Testin në gjuhën e parë dhe të dytë. Në harkun e parë kohor grupi me MGJP-së përbëhej nga 126 nxënës dhe grupi pa MGJP nga 55 nxënës. Në harkun e dytë kohor morën pjesë 80 fëmijë dhe 46 pa MGJP. Si variabla të kontrollit gjatë analizimit u përfshinë motivimi për mësimin e gjuhës, statusi socio-ekonomik i prindërve, qëndrimet gjuhësore dhe kulturore të tyre si dhe nxitja gjatë mësimin të gjuhës. Zbulimi qendror i këtij studimi të gjatë ishte se frekuentimi i MGJP-së nën mbikëqyrjen e variablave të kontrollit ushtron një ndikim pozitiv në zhvillimin e gjuhës së parë (shqipen) (për shkak të numrit në rënie të pjesëmarrësve të grupeve të kontrollit të fëmijëve turqishtfolës pa MGJP u desh detyrimisht të hiqej dorë nga analizimi i C-Testit të gjuhës turke).

Frekuentimi i MGJP-së si dhe nxitja prindërore ndikuan në zhvillimin e gjuhës shqipe në mënyrë pozitive tek personat e marrë në hulumtim. Tek zhvillimi i gjuhës së dytë gjermane u dëshmuua një zhvillim paralel i të dy grupeve, ku fëmijët me MGJP arritën rezultate shumë më të mira tek të dy harqet kohore sesa fëmijët pa MGJP. Megjithatë ky ndryshim nuk mund të shpjegohej me efektin pozitiv të MGJP-së. Variablat e kontrollit si statusi social-ekonomik i prindërve dhe motivimi nuk ushtruan asnjë rol domethënës në zhvillimin e aftësive gjuhësore të gjermanishtes. Rezultatet gjuhësore në gjermanisht në harkun e dytë kohor u shpjeguan vetëm nëpërmjet rezultateve gjuhësore të harkut të parë kohor.

Në mënyrë të përmbledhur u dol në përfundimin se përkrahja e institucionalizuar e gjuhës së parë, edhe pse zhvillohet vetëm një herë në javë, ushtron një efekt pozitiv tek gjuha e parë dhe nuk ndikon në përkrahjen e gjuhës së dytë. Provat dëshmojnë po ashtu edhe një ndikim pozitiv tendencioz në aftësitë e përgjithshme gjuhësore, nga ku përfiton edhe gjuha e dytë (gjermanishtja).

Duke u bazuar në rezultatet e analizës sasiore të 111 pyetësorëve të prindërve në rrafshin e shtëpisë prindërore u bë e qartë, që nxitja prindërore përsa i përket zhvillimit të gjuhës luan një rol të rëndësishëm, por megjithatë jo vendimtar. Ai tregoi një model të ndryshëm në përkrahjen e gjuhës së parë, ndërsa nënat komunikojnë në mënyrë të qartë me fëmijët e tyre e më shpesh në gjuhën e parë, përdorimi i gjuhës ndërmjet baballarëve dhe fëmijëve karakterizohej nga një ndërrim gjuhësor (ode-switching) (krahajo këtu edhe Schader 2006). Analiza e të dhënave cilësore theksoi rëndësinë e qëndrimeve prindërore

rreth përkrahjes së gjuhës. Ata prindër, fëmijët e të cilëve frekuentonin MGJP-në, vinin në dukje rëndësinë e përkrahjes së gjuhës së parë, shumëgjuhësisë dhe transmetimin e dijeve të vendit të prejardhjes së prindërve si dhe integrimin në shoqërinë zvicerane.

Në rrafshin shkollor, rezultatet qendrore të pyetësorit sasiore të 338 mësimdhënësve të MGJP-së në Zvicrën gjermanisht-folëse treguan integrimin e munguar të MGJP-së në procesin e rregullt mësimor dhe kështu edhe mosbashkëpunimin me mësimdhënësit zviceranë si dhe pasigurinë lidhur me financimin e kurseve të MGJP-së. Nga njëra anë, financimi i këtyre kurseve kryhej nga prindërit, nga ana tjetër nëpërmjet konsullatave dhe ambasadave dhe në pak raste nëpërmjet kantoneve ose qytetit (krahajo këtu edhe kapitullin 1A.3 në këtë vëllim). Në varësi dhe të rrethanave, lindin dallime të mëdha në pagesa si dhe kushte të pasigurta punësimi.

Një tjetër rezultat tregoi mangësi në shkollimin dhe kualifikim të mësimdhënësve të MGJP-së (krahajo kap. 14). Pavarësisht faktit se pjesa më e madhe e të pyeturve kishin kryer një shkollim terciar në vendin e prejardhjes, vetëm 50% e tyre zotëronin një shkollim si mësimdhënës gjuhe. Pjesëmarrja në mundësi të tjera shkollimi vështirësohej për shkak të financimit dhe orareve të punës (në shumë raste mësimdhënësit duhet t'i merrnin vetë përsipër shpenzimet e financimit). Në lidhje me përkrahjen e gjuhës së dytë u paraqit kjo panoramë e njëanshme: Qëllimi kryesor i mësimdhënësve të pyetur të MGJP-së ishte vetëm në përkrahjen e gjuhës së parë dhe në transmetimin e njohurive të vendit përkatës të prejardhjes.

## Rezyme dhe përmbledhje e përgjithshme

Në mënyrë të përmbledhur mund të dilet në përfundimin se hipoteza e pavarësisë ka dhënë një kontribut të rëndësishëm rreth perceptimit të diferencuar të aftësive gjuhësore të fëmijëve që flasin dy gjuhë. Megjithatë hipoteza nuk ka të bëjë me legjitimitetin e MGJP-së. Nga njëra anë vërtetësia e hipotezës vështirësohet nëpërmjet kushteve të formulara, nga ana tjetër argumentimi i përkrahjes së gjuhës së parë duhet të merrte një tjetër drejtim, i cili njih shumëgjuhësinë individuale dhe shoqërore si një normë duke e përkrahur dhe vlerësuar (pavarësisht nga një ndikim i pritur i gjuhës së dytë).

Do të ishte për t'u vlerësuar nëse përkrahja institucionale e gjuhës së parë të ndërtohej dhe mundësohej nëpërmjet MGJP-së në fushën e integritit si dhe në shkollimin dhe kualifikim e mësimdhënësve të MGJP-së. Në lidhje me këtë, tematika a dygjuhësisë dhe shumëgjuhësisë ose Translanguaging (Garcia, 2009) duhet të marrë një rol më të rëndësishëm në lidhje me heterogjenitetin në shkollimin e mësuesve. Një hulumtim i mëtejshëm nevojitet në lidhje me praktikën e shumëllojshme të shumëgjuhësisë së fëmijëve dhe të rinjve si dhe në familje e në institucionet arsimore. Diversiteti i gjuhëve të shekullit XXI do të mund dhe do të duhej të zgjerohej nën kujdesjen e masave të lartpërmendura dhe në sistemin shkollor për t'u përfshirë në të si një burim i rëndësishëm i dukshëm dhe i prekshëm.

## Bibliografia

- Caprez-Krompàk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster: Waxmann.
- Caprez-Krompàk, Edina (2011): Was bringt der HSK-Unterricht für die Sprachentwicklung? *vpad bildungspolitik*, 174, S. 9–11.
- Cummins, Jim (1981): The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In: California State Department of Education (ed.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, S. 3–49.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia (2009): *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Herdina, Philip; Ulrike Jessner (2000): The Dynamics of Third Language Acquisition. In: Jasone Cenoz; Ulrike Jessner (eds.): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 84–98.
- Krompàk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Rudolf Leiprecht; Anja Steinbach (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S. 64–83.
- Schader, Basil (Hrsg.) (2006): *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, sprach- und schulbezogene Untersuchungen*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

# 15C Impulse rreth reflektimeve, diskutimeve dhe thellimeve

---

1. Ku i shihni ju vetë, pavarësisht nga të gjitha përfundimet e hulumtimit, efektet pozitive të MGJP-së (pra të mësimit tuaj) tek nxënësit? Formuloni, argumentoni dhe diskutoni disa prej këtyre pikave.
  2. Në çfarë aspekti nuk jeni të bindur rreth efektshmërisë dhe përdorimit të MGJP-së (ose mësimit tuaj) aty ku ato dallohen? Përse? Formuloni, argumentoni dhe diskutoni edhe rreth këtyre pikave.
  3. Shihni dhe njëherë kapitullin 15 A.2 «Hulumtimet në SHBA». Si e vlerësoni ju vetë efektin e MGJP-së tek zotërimi i gjuhës mëmë ose të parë të nxënësve tuaj?
  4. Shihni dhe njëherë kapitullin 15 A.2 «Hulumtimet në SHBA». Cilat efekte shihni ndërmjet frekuencimit të MGJP-së dhe arritjes së sistemit shkollor në vendin e emigrimit? Diskutoni këto efekte sipas mendimit tuaj sidomos rreth fushës së MGJP-së ose lidheni me faktin nëse MGJP-ja frekuentohet kryesisht nga fëmijë, familjet e të cilëve janë të afërt me shkollimin (pra nga fëmijë që sidoqoftë kanë një perspektivë të mirë në shkollë)?
  5. Në kapitullin 15 A.4 flitet në mënyrë kritike rreth pozicionit të Harmut Eser-it. Aty thuhet se, njohuritë e gjuhës së parë ose gjuhës mëmë nuk luajnë asnjë rol për suksesin shkollor gjatë emigrimit. Vendimtare do të ishte aftësia e gjuhës së vendit të emigrimit. Çfarë mendoni për këtë? Cila tezë do ta kundërshtonte ose plotësonte Eser-in?
  6. Nga kapitulli 15 A.5 tregohet se një koordinim më i mirë i MGJP-së dhe i procesit të rregullt mësimor do të ishte diçka e mirëpritur lidhur edhe me rezultatet e nxënësve të MGJP-së. A keni ju vetë përvoja të tilla, dhe/ose cilat dëshira ose shpresa do të kishit rreth kësaj?
  7. Në kapitullin 15 B, Edina Kompák paraqet zbulimet qendrore të projektit të saj të hulumtimit rreth MGJP-së në pjesën gjermane të Zvicrës si dhe një pasqyrë të përgjithshme. Sa larg janë këto zbulime dhe perspektiva me tuajat? Ku ka ndryshime, që mund të lidhen me situatën specifike të vendit tuaj, ku tani jetoni dhe jepini mësim?
  8. Lidhur me temën e këtij kapitulli: Kërkime rreth efektshmërisë së MGJP-së, niveli, problematikat dhe nevoja e hulumtimeve. Sipas këndvështrimit tuaj, çfarë do të ishte e rëndësishme për një kërkim dhe hulumtim të thelluar në vendin tuaj, ku jetoni e punoni, lidhur me MGJP-në, për përmirësimin e efektit tij?
-

## Shënim paraprak

Tek kontributet e këtij manuali paraqiten në shumë vende dhe në mënyra nga më të ndryshmet argumente dhe shembuj për një MGJP të mirë. Nga njëra anë, këto përfshijnë kushtet themelore për një proces të mirë mësimor, pra për lokalizimin e tij në sistemin shkollor, pajisjet e materialeve ose kualifikimet e mësimdhënësve. Ato përfshijnë pjesën tjetër të përmbajtjeve dhe karakteristikat e procesit të mësimdhënies, pra parimet e një realizimi të suksesshëm të procesit mësimor. Nëse në të gjitha prej këtyre vendeve do të mund të ishin realizuar të gjitha idetë e mira të përmbledhura në këtë manual, me shumë siguri do të kishim një përfundim të një MGJP-je optimale.

Do të bëhej fjalë për një proces mësimor, i cili zë vendin e tij të natyrshëm në sistemin shkollor dhe kontribuon në arritjen e qëllimeve shkollore të kundënjohura. Mësimet e mësuara aty përmbajnë vlera shkollore. Personat që do të jepnin mësim do të ishin të arsimuar dhe kualifikuar në mënyrën më të mirë. Ata do të ishin formalisht të barabartë me të gjithë mësimdhënësit e tjerë, me të drejta dhe detyrime të njëjta. Meqë MGJP-ja në këtë manual është vetëm në kontekstin gjuhësor dhe kulturor të shoqërisë heterogjene të emigrimit, qëllimet e procesit mësimor dhe praktika e nxënësve është e orientuar që ata t'u afrohen atyre aftësive gjuhësore që do t'i nevojiteshin për një jetë të mirë, përgjegjshme, të vetëpërcaktuar dhe që ndryshon me shpejtësi në mjedisin e tyre. Këtu renditet MGJP-ja në një rresht me mësimet e gjuhëve, që ofrohen në një sistem shkollor, ajo është e vërtetë, e barabartë, por edhe me qëllime të përgjithshme të njëjta si procesi i detyruar mësimor. Gjithashtu realizohet sipas principeve «e bërë mirë», të cilat shpjegohen në kapitullin 3 të këtij manuali nga Andreas dhe Tuyet Helmke.

Disa aspekte të përfytyrimit tim të MGJP-së optimale do të doja t'i shpjegoja si më poshtë.

## 1. MGJP-ja optimale kërkon aftësinë e shumëgjuhësisë

Pyetjet rreth funksionit, rëndësisë dhe formës së MGJP-së optimale mund të përgjigjen duke u bazuar në një kontekst të gjerë, se cilat kushte shoqërore, ekonomike, teknike dhe kulturore has shkolla dhe mundësitë jashtëshkollore të edukimit të shekullit XXI, sepse në fund të fundit është detyra e edukimit shkollor (dhe jo vetëm) t'u sigurojë fëmijëve dhe të rinjve një qasje me aftësitë që zotërojnë në mënyrë që të drejtojnë jetën e tyre me përgjegjshmëri dhe duke e vetëpërcaktuar rrjedhën e saj pavarësisht nga kushtet e paparashikueshme të së ardhmes. Globalizimi, lëvizshmëria ndërkombëtare dhe emigrimi, janë sfida të rëndësishme të së tashmes dhe të së ardhmes së parashikueshme që do të duhen të përballen me sisteme shkollore. Për këto zhvillime nuk ka kthim pas, përkundrazi pritet vetëm përforcimi i tyre. Pasojat e këtij zhvillimi janë heterogjenitetet sociale, ekonomike, kulturore dhe gjuhësore në rritje në mjedisin e përditshëm të njerëzve, e pothuajse në të gjithë botën. Tek aftësitë që duhet të shtohen në sistemet shkollore të shekullit XXI, me qëllim që në këto kushte të mundësohet mirëkuptimi dhe pjesëmarrja, bën pjesë dhe «global communication» (Griffin et al.2012). Kjo mund të përkthehet: Aftësia për të vepruar në situata të ndërthurura të diversitetit gjuhësor, shpesh edhe të pasigurive gjuhësore ose, e thënë shkurt: Aftësia e shumëgjuhësisë.

**Aftësia e shumëgjuhësisë, ku më shumë e ku më pak, qëndron në zotërimin e më shumë se një gjuhe. Në të njëjtën kohë ajo konsiston në arritjen e komunikimit në situata me diversitet gjuhësor. Tek aftësitë e shumëgjuhësisë futen dhe ndjeshmëria dhe fleksibiliteti gjuhësor dhe aftësia e arritjes së mjeteve të mirëkuptimit edhe atëherë, kur gjuha (gjuhët) nuk zotërohen në mënyrë rudimentare në të cilën (cilat) komunikohet.**

Diçka e parashikuar tashmë është që ndërthurjet e shumëgjuhësisë do të përcaktojnë në të ardhmen gjithmonë e më shumë përditshmërinë gjuhësore. Kjo gjë vlen veçanërisht për rajonet urbane. Rreth përbërjes gjuhësore së popullsisë në vendet evropiane kemi pak të dhëna të sigurta, kjo pasi nuk janë të besueshme. Ndryshe nga vendet e tjera «klasike» të emigrimit (si p.sh. SHBA-ja, Kanadaja ose Australia), në Evropë rreth tyre nuk zhvillohen statistika gjuhësore. Studime individuale kanë treguar se bashkëjetesa e gjuhëve të ndryshme në qytetet e mëdha evropiane vështirë se është shumë më e ndryshme nga ato tradicionalet në vendet klasike të emigrimit (Gogolin 2010). Në një qytet të madh mund të gjenden fare lehtë qindra gjuhë.

Ndeshja me gjuhët e ndryshme dhe të shumëllojshme mund të ndodhë kudo dhe kurdo, prandaj është pjesë e aftësisë së shumëgjuhësisë edhe një mënyrë e të sjellit të relaksuar dhe spontan të këtyre situatave gjuhësore. Shumëgjuhësia është e tashmja dhe e ardhmja jonë dhe sa më shumë ta pranojmë (ose në rastin më të mire, të mos e durojmë dot), aq më e lehtë do të jetë për ne ta përballojmë.

Aftësia e shumëgjuhësisë është se shkollat dhe institucione të tjera arsimore duhet të mundësojnë njerëz të rinj e të besueshëm me qëllim që ata të mund të vlerësojnë kërkesat gjuhësore të shekullit XXI. Kjo është një sfidë edhe e institucioneve arsimore, të cilat krahas sistemeve zyrtare shkollore japin kontributin e tyre në formimin gjuhësor. Kjo gjë vlen për secilin nga mësimit e gjuhës, si për gjuhën e arsimit të përgjithshëm, ashtu edhe për mësimin e gjuhëve të huaja dhe MGJP-në.

**Një mësim optimal MGJP-je ndihmon që nxënësit të fitojnë aftësinë e shumëgjuhësisë.**

## 2. Shumëgjuhësia si burim

Fëmijët dhe të rinjtë të cilët që në moshë të vogël rriten duke përdorur në mënyrë aktive dy ose më shumë gjuhë, kanë kushte më të përshtatshme për zhvillimin e shumëgjuhësisë. Pjesë e këtyre kushteve të mira është edhe fakti se, duke u rritur me dy ose më shumë gjuhë, aftësitë themelore për përvetësimin e gjuhëve të tjera trajnohen në mënyrë të shkëlqyer. Veçanërisht fëmijët e rritur me dy ose më shumë gjuhë kanë më shumë avantazhe gjatë zhvillimit të vetëdijes gjuhësore sesa fëmijët e rritur vetëm me një gjuhë. Kështu për shembull, ata e dallojnë më shpejt sesa fëmijët e rritur me një gjuhë dallimin ndërmjet formës dhe përmbajtjes së asaj çka thuhet. Ky është një rezultat mjaft i mirë mendor që nxitet nëpërmjet rritjes me dy ose më shumë gjuhë. Pra, trajnohen aftësitë konjitive, ku bën pjesë një njohuri rreth gjuhëve dhe mënyrës së funksionimit të tyre, si dhe një ndjeshmëri rreth funksioneve dhe ndikimeve të mënyrave të ndryshme të të shprehurit, po ashtu edhe aftësia për të vendosur mbi mundësitë e përshtatshme të të shprehurit kur ka më shumë se një në dispozicion. Aftësi të tilla quhen aftësi metagjuhësore.

Në kërkimet shkencore është dëshmuar, se fëmijët që rriten me dy ose më shumë gjuhë i përftojnë këto avantazhe kur hyjnë në një institucion arsimor. Studimet e deritanishme kanë përfshirë mbi të gjitha fëmijë ndërmjet moshës katër, gjashtë ose shtatë vjeç (Bialystok dhe Poarch 2014). Për procesin e të nxënës, rëndësi të veçantë ka kalimi i njohurive themelore të fituara një herë në një gjuhë në një tjetër, me qëllim çiftëzimin e mundësive me transfertë pozitive. Nuk është nevoja që një fëmijë të mësojë për secilën gjuhë se diçka e së shkuarës përshkruhet ndryshe nga diçka e së ardhmes. Ajo që është për t'u mësuar është se vetëm pjesa tjetër e sipërfaqes mund të shprehet në gjuhë të ndryshme në të ardhmen ose në të shkuarën.

**Rritja dhe jetesa me shumë gjuhë sjell avantazhe për zhvillimin mendor të fëmijëve si dhe kushte të mira për të nxënësit e mëtejshëm, jo vetëm gjuhësore. Kështu, në çdo proces mësimor gjuhësor do të duhej të synohej përqafimi i këtyre kushteve të mira dhe ndihmesa për zhvillimin e tyre të mëtejshëm.**

Nuk mund të thuhet me siguri se fëmijët do të vazhdojnë t'i zhvillojnë këto kushte të mira për të nxënësit gjuhësor dhe të nxënës në përgjithësi përgjatë rrugës së tyre drejt arsimimit. Më saktë, atyre do t'u duhej që, nëpërmjet mësimit brenda ose jashtë shkollës, të përforconin në mënyrë aktive këto aftësi dhe do t'u duhej të kishin një përkrahje sistematike në ndërtimin e tyre. Kjo kërkon një këndvështrim të orientuar drejt burimeve të dijeve dhe aftësive të tyre dy a më shumëgjuhëshe që zotërojnë. Diçka e vetëkuptueshme është që në kontekstin e MGJP-së këto «dije dhe aftësi» nuk janë të përkryera. Aftësitë jetësore të nxënësve që në lindje ndryshojnë shumë nga njëra – tjetra, në sajë të



rrethanave që janë përftuar. Ky heterogjenitet është paraqitur gjerësisht në kapituj të ndryshëm të këtij manuali dhe nuk mund të refuzohet vetëm sepse përbën vështirësi në mësimdhënie. Megjithatë, bëhet fjalë për bazamentin mbi të cilën duhet të ndërtohen të nxëniet e mëtejshme dhe zhvillimet e mëtejshme gjuhësore.

Në një proces mësimor optimal MGJP-je fokusi nuk do të vendoset mbi mangësitë e nxënësve, pra ajo se çfarë ata nuk mund të bëjnë, ose bëjnë gabim. Përkundrazi, vëmendje do t'u kushtohet sidomos aftësive dhe përvojave tashmë ekzistuese. «Mundësia e të nxëniet» do të projektohet në atë mënyrë që nxënësit të mund të lidhin dijet me aftësitë e tyre gjuhësore (jo vetëm të prejardhjes) dhe që do t'u hapë rrugën drejt hapit tjetër të të nxëniet. Ky parim i cili mbështetet në zbulimet psikologjike zhvillimore të Lew Wygotski (Wygotski 1964), që mundëson që nxënësit të mund të mbështeten në një bazament gjithmonë të qëndrueshëm për të nxënë të tyre të mëtejshme. Vlerësimi i njohurive dhe aftësive të tyre u mundëson që ta konsiderojnë veten si nxënës kompetentë dhe ky është një kusht i rëndësishëm për suksesin e të nxëniet.

**Në mësimin optimal të gjuhës së prejardhjes, përvojat gjuhësore dhe aftësitë e nxënësve përdoren si burime për të mësuarit e mëtejshëm dhe kujdeset që ata ta mësojnë këtë si nxënës kompetentë.**

Aftësitë metagjuhësore të përshtatshme të mjedisit të tyre janë pjesë e burimeve të veçanta të fëmijëve dhe të rinjve që bashkëjetojnë me dy ose më shumë gjuhë. Në mënyrë që ato të mos ndalen ose të shteren, nevojiten udhëzime profesionale të procesit mësimor. Pra, bëhet fjalë për rritjen e aftësive në mënyrë të ndërgjegjshme dhe strategjike dhe me qëllim përvetësimin e gjuhës dhe praktikës së gjuhës së përditshme. Përkrahja e këtyre aftësive ndodh kur përfshihen praktika metagjuhësore në mënyrë eksplicite në rrjedhën e procesit mësimor. Kjo bëhet kryesisht që nxënësit të krahasojnë në mënyrë sistematike gjuhët dhe varietetet ku jetojnë. Kjo gjë mund të ndodhë në të gjitha rrafshet e mundshme gjuhësore, në rrafshin e artikullimit, p.sh. në marrëdhënien ndërmjet tingujve dhe shkronjave (për përkrahjen e të nxënurit ortografik), në rrafshin e parimeve gramatikore të ndërtimit të gjuhës (për përkrahjen e zhvillimit morfosintaksor, në rrafshin e kuptimeve kumbuese të fjalëve ose mënyrave të të shprehurit (për përkrahjen e zhvillimit pragmatik dhe aftësive metaforike) ose në rrafshin e mimikës shoqëruese-gjuhësore dhe mjeteve të gjuhës së trupit (pasi dhe këtu kuptimet nuk janë kurrsesi universale, por janë të lidhura me tradita dhe zakone gjuhësore-kulturore). Përfshirja sistematike e të nxëniet gjuhësor të krahasuar në MGJP është për këtë proces mësimor një pjesë specifike e aktivizimit konjitiv që përbën bërthamën e efektshmërisë së të nxëniet (krahaso Helmke në po këtë vëllim, kapitulli 3 A.2.2).

**Në MGJP-në optimale, të nxënë të gjuhësor të krahasuar përdoren sistematikisht si mjet për aktivizimin konjitiv. Baza për këtë është përvoja jetësore e sjellë nga dijet dhe aftësitë vetjake dhe gjuhësore të nxënësve.**

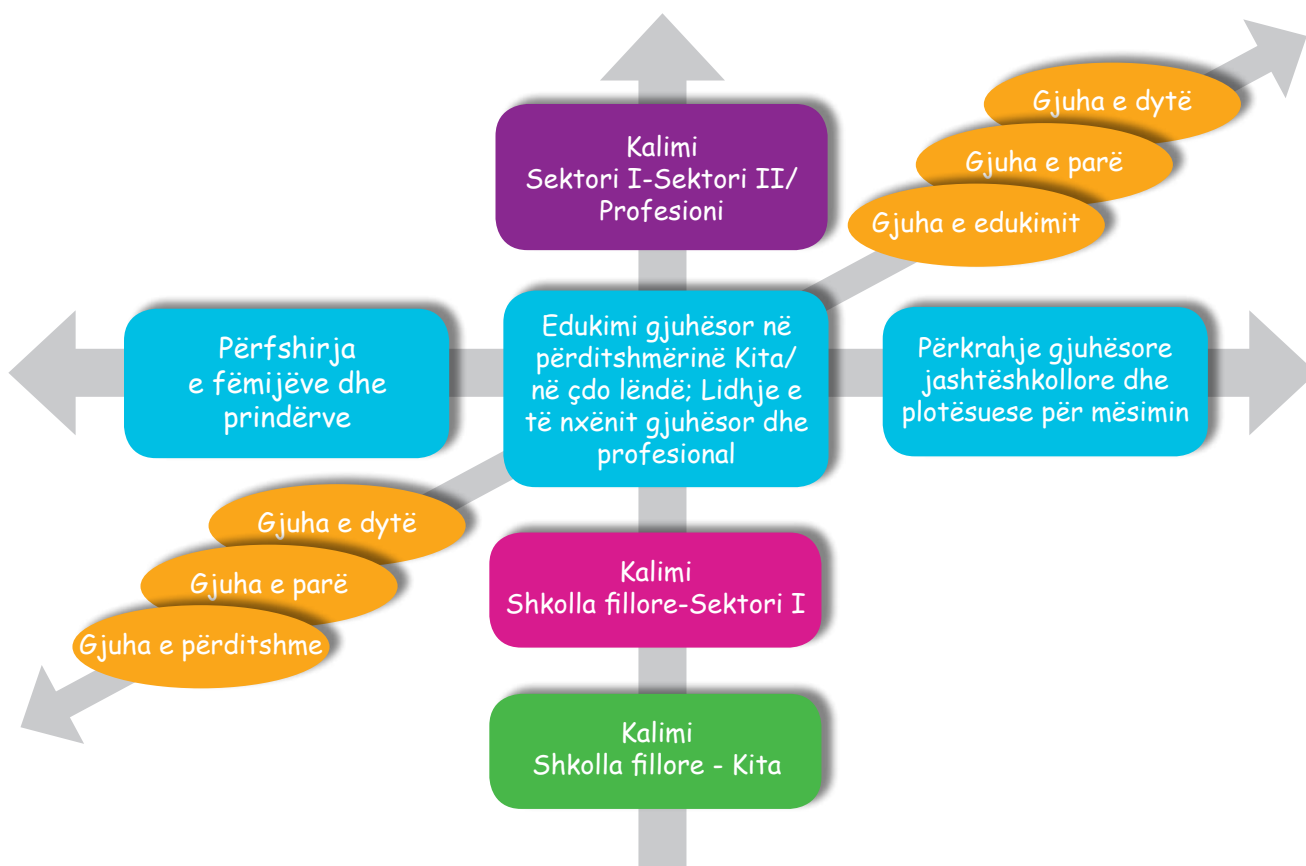
### **3. MGJP-ja si element i vazhdueshëm i edukimit gjuhësor**

Një MGJP që kontribuon që nxënësit të mund të arrijnë aftësitë gjuhësore për shekullin XXI është padyshim një pjesë zyrtare dhe e njohur publikisht e sistemit arsimor dhe e integruar në të. Integrim ky që mund të bëhet në forma të ndryshme organizative me pasurimin e gjuhëve, të cilat mund të jenë prezente në një shkollë potencialisht nga nxënësit, nuk është gjithmonë e mundur t'u përgjigjen nevojave vetëm me një formë organizimi. Më mirë do të ishte arritja e mundësive kreative të integritit në rrafshet e rregullta shkollore dhe dhënia e legjitimitetit të tyre.

Në kontekstin e programit model «Përkrahja e fëmijëve dhe të rinjve me prejardhje emigrimi (FörMig)» u zhvillua një model udhëzues që mund të tregojë rrugën drejt një integrimi të tillë. Modeli i edukimit të vazhdueshëm gjuhësor (Gogolin et al. 2011). Zhvillimi i modelin kishte si qëllim të tregonte rrugën drejt një «kulture të re edukimi gjuhësor», me të cilin mund të reagohej me kujdes ndaj sfidave të diversitetit gjuhësor dhe kulturor.

Nocioni i edukimit gjuhësor u zgjodh për të bërë më të qartë se nuk bëhet fjalë për të marrë masa sporadike rastësore, si p.sh. një projekt të vetëm mësimor në një vit shkollor. Përkundrazi, ajo bëhet që procesi mësimor në tërësinë e tij të formësohet në një mënyrë të edukimit gjuhësor dhe se në të gjithë shkollën është e dukshme një klimë përkrahëse dhe e vëmendshme ndaj gjuhës. Reagimi i referohet njohurive se përpunimi gjuhësor është një element themelor po aq i mirë sa në çdo proces edukimi. Objektet mësimore ofrohen kryesisht nga na gjuhësore, pa marrë parasysh se për cilin mësim bëhet fjalë. Përvetësimi i njohurive bëhet kryesisht nga ana gjuhësore. Si përfundim, vërtetimi dhe vlerësimi i suksesit të përvetësimit zhvillohet i bazuar në anën gjuhësore. Me anë të modelit të vazhdueshëm të edukimit gjuhësor theksohet në këtë dimension çdo proces arsimor dhe pretendohet se procesi mësimor vë në dispozicion atë çka kërkohet nga nxënësit në dijet dhe aftësitë gjuhësore.

Nocioni i vazhdimësisë u referohet tri modeleve të dimensionit që përmenden dhe në grafik:



Modeli FörMig i edukimit të vazhdueshëm gjuhësor

### 1. Dimensioi biografik arsimor

Ky dimension shpreh se kërkesat e dijeve dhe aftësive gjuhësore ndryshojnë përtej biografisë së përgjithshme arsimore. Repertori gjuhësor që është i nevojshëm për depërtimin e një poezie surrealistike të Orhan Veli-së, nuk mund të transmetohet në mënyrë të kuptueshme në mësimin gjuhësor fillestar, përkundrazi ajo përmendet kur nxënësit merren me këtë detyrë.

### 2. Dimensioi bashkëpunues

Me këtë aludohet se vënia në dispozicion e njohurive dhe aftësive gjuhësore që nxënësve dhe të rinjve u nevojiten për vlerësimin e kërkesave arsimore përtej biografisë së tyre arsimore, nuk është detyra e «një» procesi mësimor. Përkundrazi, çdo proces mësimor kontribuon në objektet mësimore me mënyrën e tij specifike dhe të përshtatshme. Sa më shumë harmoni të ketë ndërmjet palëve rreth rrugëve dhe qëllimeve si dhe pjesëve të tyre përkatëse në edukimin gjuhësor, aq më të larta janë mundësitë që nxënësve t'u ndodhë një proces i suksesshëm përvetësimi. Kjo gjë bazohet në postulatit e bashkëpunimit, pasi nëse të gjithë kontribuojnë së bashku por me punë të ndara për edukimin gjuhësor, mund të arrihet një proces efikas edukimi.

### 3. Dimensioi i zhvillimit gjuhësor

Këtu nënkuptohet se është detyra e procesit mësimor që t'u ndërtojë nxënësve ura ndërmjet përvojave të sjella jetësore, gjuhësore të përditshme të praktikës së gjuhës dhe ndërmjet kërkesave gjuhësore që duhen vlerësuar për një proces të suksesshëm edukimi. Praktika gjuhësore jetësore zhvillohen në pjesën më të madhe me gojë, shpesh në dialektet ose variantet sociale të një gjuhe. Pra, këto janë ato që duhet të presin mësimdhënësit si kërkesa të edukimit për mësimin e tyre. Nga ana tjetër, kërkesat edukuese shkollore ndjekin zakonisht parimet ndërtimit të përdorimit të gjuhës së shkruar. Transmetimi i artit të të lexuarit dhe të të shkruarit, mundësimi i qasjes me botën e shkrimit është detyra eksplicite e sistemit arsimor. Këtu përfshihet dhe kërkesa e edukimit të vazhdueshëm gjuhësor në këtë dimension: Ndërtimi i urave ndërmjet përvojave gjuhësore që bëhen jashtë sistemit arsimor dhe çdo kërkesë që ofron vetë sistemi, nga përdorimi i gjuhës së përditshme tek gjuha e edukimit, nga shumëgjuhësia jetësore në shumëgjuhësinë e edukimit gjuhësor (shih këtu dhe kontributin e Neugebauer dhe Nodari në këtë vëllim).

Nuk ekziston asnjë recetë fikse që të integrojë modelin e edukimit të vazhdueshëm gjuhësor në praktikë. Më shumë kërkohet një përshtatje e kushteve në të cilat vepron një institucion arsimor. Lidhur me MGJP-në, vetëkuptohet se në komunitetin e shkollës ku fëmijëve u jepet mësim me më pak gjuhë prejardhjeje të përbashkëta duhet të punohet më ndryshe sesa në shkollat që frekuentohen nga fëmijë me njëzet, tridhjetë gjuhë prejardhjeje të ndryshme. Përvojat me zhvillimin e mundësive të arsimimit që u përgjigjen situatave të veçanta u mblodhën dhe u dokumentuan në kotekstin e programit model – FörMig, sigurisht që ato nuk mund të «përpunohen», por të gjitha njëherësh ofrojnë këshilla dhe udhëzime të dobishme (krahaso këtu p.sh. Gogolin et al. 2011b ose mënyrat e shumëllojshme në faqjen e internetit [www.foermig.uni-hamburg.de](http://www.foermig.uni-hamburg.de)).

## 4. Shembuj për një MGJP optimale

Në përfundim të këtij kontributit tim do të paraqiten dy shembuj, ku do të dallohen modele të një MGJP-je optimale sipas ideve të përshkruara. Të dyja shembujt janë nga praktika reale. Ato janë njëkohësisht të provuara dhe utopike.

### Alfabetizimi në parimin e një zinxhiri

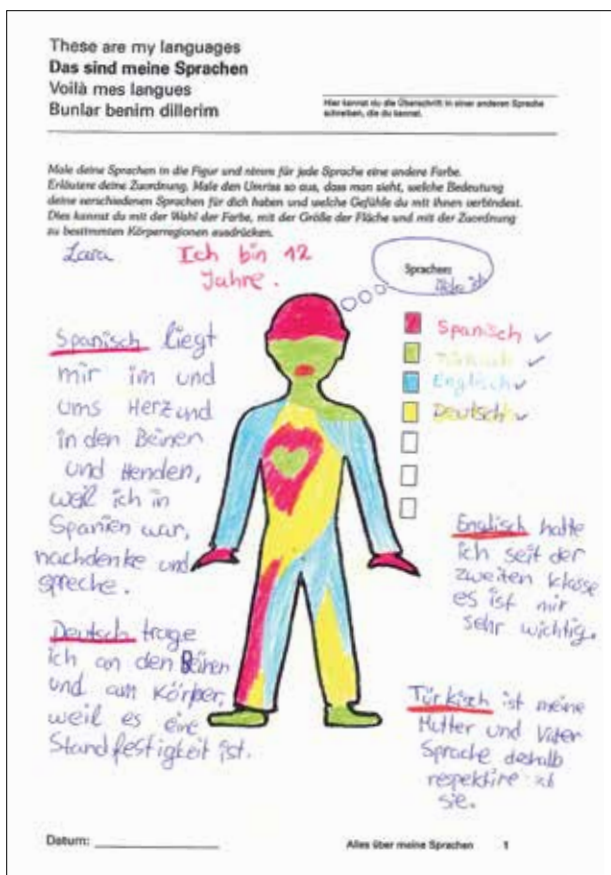
Le të përfytyrojmë një MGJP optimale në një shkollë fillore. Ky mësim është pjesë e përditshmërisë shkollore, pra zhvillohet në kuadrin e programit të rregullt dhe mësuesit kanë mundësi të bien dakort me njëritjetrin që të projektojnë bashkërisht njësitë mësimore të javës në vijim. Qëllimi i mësimit gjuhësor është hyrja në shkronjat e para, kurse i bashkëpunimit ndërmjet mësuesve është futja e strategjive të transferimit të të mësuarit të shkrimit tek fëmijët. Le të përfytyrojmë një komunitet shkollor me fëmijë të gjuhëve të ndryshme të prejardhjes, ku transkriptimi ndodh në mënyra të ndryshme.

**Në një gërshetim të tillë këshillohet të ndiqet parimi i alfabetizimit të një zinxhiri dhe të MGJP-së, siç përshkruhet në kontributin e Hans Reich-it (në këtë kapitull). Në gjuhën e përbashkët mësimore për të gjithë fëmijët (për shembullin tonë: gjuha gjermane) realizohet lidhja ndërmjet shkronjave dhe fonemave të mësuar, në gjuhët e ndryshme të prejardhjes merren karakteret e njohura dhe zëvendësohen me format e grafologjisë të përshtatshme për secilën gjuhë.**

Sipas këtij parimi të bashkëveprimit midis mundësive të të mësuarit në gjermanisht dhe MGJP-së, procesi mësimor projektohet gjatë gjithë periudhës shkollore të shkollës fillore që shpreh se fëmijëve u ofrohet një fjalor themelor i përshtatshëm arsimor në të dyja gjuhët në mënyrë të krahasuar, që kështu ata të ndeshen krahasimisht me zhanret letrare ose që funksionet e fenomeneve sintaksore t'i njohin si parime të ndryshme ndërtimi të gjuhëve. Në këtë mënyrë hapet për secilën gjuhë në fjalë një hapësirë specifike mësimore, por aktivizimi konjitiv në procesin mësimor bëhet sipas një parimi të përbashkët që ndihmon fëmijët në ndërtimin e strategjive që çojnë drejt qëllimit të përvetësimit të gjuhëve dhe të përdorimit të mjeteve gjuhësore.

## MGJP-ja si një dritare për edukimin e vazhdueshëm gjuhësor

Fëmijët dhe të rinjtë që frekuentojnë MGJP-në kanë privilegjin të jetojnë me dy ose më shumë gjuhë. Një shqetësim i MGJP-së do të duhej të ishte lejimi i komuniteteve të nxënësve dhe mësuesve për të ndarë këtë privilegj. Kjo gjë mund të bëhet e mundur duke zhvilluar aktivitete të përbashkëta që çojnë në njohjen e shumëgjuhësisë dhe avantazheve të saj. Një shembull për këtë vjen nga një gjimnaz në Sachsen, një bundesland gjerman me emigrim të kufizuar që u përfshi në programin e modelit FörMig. Në shkollën e marrë si shembull u ofrua gjuha ruse si gjuhë e MGJP-së, por morën pjesë edhe nxënës të gjuhëve të tjera të pre-jardhjes. Shkolla paraqiti me krenari «Profilin e saj të shumëgjuhësisë». Një aktivitet i kthyer në ritual është se në çdo fillim shkolle rriten përvojat gjuhësore të nxënësve që hyjnë për herë të parë në klasën e pestë (viti i parë i gjimnazit). Këtu mësimdhënësit e gjermanishtes bashkëpunojnë me mësuesit e MGJP-së. Kjo rritje bëhet me ndihmën e «Portreteve gjuhësore» të projektuara nga Ursula Neumann: figura në formë skice të një vaje ose djali në të cilat fëmijët vizatojnë me ngjyra gjuhët që «kanë» (Gogolin dhe Neumann, 1991); krahaso figurën e mëposhtme.



Këto portrete i shërbejnë shkollës sonë të marrë si shembull në Sachsen për një nga rifreskimet e «regjistrimit të nivelit të gjuhës» me të cilën vepohet rregullisht në të gjithë shkollën. Ato shërbejnë gjithashtu si bazë e tematizimit të identitetit gjuhësor dhe nxitjes së vetëdijes gjuhësore me fëmijët në mësim. Kjo gjë mund të ndodhë nëpërmjet punës së përbashkët të MGJP-së, mësimin të gjermanishtes dhe mësimin të gjuhës së huaj në portofoliot gjuhësore, ku zhvillimi i shumëgjuhësisë fiksohet tek çdo fëmijë (Drejtoria Arsimore e Kantonit të Cyrihut 2010).

**Janë ura të tilla lidhëse ndërmjet botës gjuhësore të fëmijëve dhe të të rinjve, të zhvillimit të shumëgjuhësisë që përkraket nga procesi mësimor dhe të kontributeve në një «kulture të re të edukimit gjuhësor», që ndihmojnë mundësimin e MGJP-së në botën shumëgjuhëshe.**

## Bibliografia

- Bialystok, Ellen; Gregory Poarch (2014): Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (3), S. 433–446.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (Hrsg.) (2010): Unterrichtsmaterialien und -ideen für die Arbeit mit dem Europäischen Sprachenportfolio. Unterstützungsmaterialien zur Einführung des Europäischen Sprachenportfolios ESP (Portfolino, ESP I, ESP II). Zürich.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), S. 529–547.
- Gogolin, Ingrid; Ursula Neumann (1991): Sprache – Govor – Lingua – Language. Sprachliches Handeln in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift, 5 (43), S. 6–13.
- Gogolin, Ingrid; Inci Dirim; Thorsten Klinger; Imke Lange; Drorit Lengyel; Ute Michel, et al. (2011a): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig). Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Imke Lange; Britta Hawighorst; Christiane Bainski; Andreas Heintze; Sabine Rutten; Wiebke Saalman, (2011b): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster: Waxmann.
- Griffin, Patrick; Barry McGaw; Esther Care (eds.) (2012): Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Amsterdam: Springer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1964): Denken und Sprechen. (Übersetzung der russischen Originalausgabe von 1934 durch Gerhard Sewekow.) Berlin: Akademie-Verlag.

# Autoret dhe autorët e pjesës A

(Të dhënat për autoret dhe autorët e pjesës B ndodhen direkt para artikujve përkatës.)

**Regina Bühlmann**, e diplomuar për mësuese filloje dhe për arsimimin e të rriturve, ka studiuar për filozofi, gjermanistikë dhe histori arti, bashkëpunëto-re shkencore dhe e ngarkuar për çështjet e emigracionit në Sekretarinë e Përgjithshme të Konferencës Zvicerane të Drejtorëve të Kantoneve të Edukimit (EDK). Publikim për MGJP-në (me Anja Giudici): Mësimi në gjuhën dhe kulturën e atdheut (GJKA). Një përzgjedhje e praktikës së mirë në Zvicër; EDK 2014. Përgjegjës për të dhënat e MGJP-së (shih <http://edk.ch/dyn/19191.php>).

**Elfie Fleck**, MA. Ka kryer studimet për mësuesi, anglistikë dhe romanistikë, po ashtu për gjermanishten si gjuhë e huaj dhe e dytë. Mësuese e gjuhës angleze në një shkollë të lartë të përgjithshme deri në 1992. Që prej 1992 në Seksionin për Emigrimin dhe Shkollën në Ministrinë Austriake Federale për Arsimin dhe Gratë, ku përgjigjet për gjermanishten si gjuhë e dytë, mësimin e gjuhës mëmë, shumëgjuhësinë dhe ndërkulturalitetin.

**Elisabeth Furch**, Prof. dr. Docente në Shkollën e Lartë Pedagogjike në Vjenë dhe në Universitetin e Vjenës. Hulumtuuese, referuese dhe bashkëpunëto-re në projekte të ndryshme kombëtare dhe ndërkombëtare. Pikat kyçe të hulumtimit: Bilingualizmi, fitimi i gjuhës së dytë, metodika e gjuhës gjatë mësimin të gjuhës së dytë. Koordinatorë për Cultural Awareness, të kursit mësimi i gjuhës mëmë: «Të mësosh gjuhët e para në kontekst të emigrimit».

**Nuhi Gashi**, MA. Ka kryer studimet për gjuhën shqipe dhe letërsi. Kualifikimi: Mësues dhe drejtor shkollë në Mramor, Kosovë. Mësues i MGJP-së në Berlin. Që prej shumë vitesh në Ministrinë e Arsimit të Republikës së Kosovës, përgjegjës për MGJP-në shqiptare në Evropë dhe përtej oqeanit. Organizues i seminareve verore të përvitshme për mësuesit e MGJP-së shqiptare. Bashkëpunëto-re për materialet e reja mësimore të MGJP-së shqiptare si edhe, në projekte të tjera bashkëpunimi ndërkombëtare.

**Anja Giudici**, MA. Doktorante. Bashkëpunëto-re Shkencore për projekte dhe asistente në Institutin për Shkencat e Edukimit të Universitetit të Cyrihut. Interesat e saj hulumtuuese janë në politikën gjuhësore dhe atë të shkollës. Së bashku me Regina Bühlmann ka hartuar raportin e EDK-së në vitin 2014, mësimi në gjuhën dhe kulturën e atdheut (HSK). Një përzgjedhje e praktikës së mirë në Zvicër.

**Ingrid Gogolin**, Prof. dr. dr. h.c. Drejtuese e grupit «Diversity in Education Research» (DivER)- të Universitetit të Hamburg-ut. Ka kryer studimet për mësuesi si edhe pedagogji. Doktoratura dhe profesura në Universitetin e Hamburg-ut. Titullin e nderit Doktor në Universitetin Teknik të Dortmund-it. Bashkëkoordinatore e grupit të ekselencës së Landit Linguistic Diversity Management në Urban Areas (LiMA) të Universitetit të Hamburg-ut. Koordinatorë e programit me pika të forta për hulumtim në krejt federatën «Formimi gjuhësor dhe shumëgjuhësia».

**Rolf Gollob**, Prof. dr. h.c. Bashkëdrejtues i Qendrës për Projektet e Formimit (IPE) në Shkollën e Lartë Pedagogjike Cyrih. Ka kryer studimet për Etnologji në Universitetin e Cyrihut. Pikat kyçe të punës: Didaktika, pedagogjia ndërkulturore, demokracia dhe të drejtat e njeriut (EDC/HRE – Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education). Që prej dy dekadash punon si eksperte dhe autore e materialeve mësimore për Këshillin e Evropës (Evropën Lindore dhe Juglindore).

**Andreas Helmke**, Prof. dr. rer. nat. Ka kryer studimet për shkencat e drejtësisë dhe psikologji. Doktoraturën në Universitetin e Konstancës. Profesurën në LMU Mynih. Deri në daljen në pension: Departamenti për psikologjinë e zhvillimit në Universitetin Koblenz-Landau. Që atëherë në Universitetin e Konstancës. Pikat kyçe të hulumtimit: Hulumtimi në mësimdhënie dhe në formim. Konsulent në ministri të ndryshme të kulturës si edhe në Ministrinë Vietnameze të Edukimit. Autor i tekstit mësimor standard «Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität für die Lehrerausbildung» (Cilësia e mësimdhënies dhe profesionaliteti i mësuesve për kualifikimin e mësuesve).

**Tuyet Helmke**, Dr. phil. Universiteti Konstanz/AG, hulumtimi për formimin empirik. Më parë mësimdhënieje në PH Hanoi/Vietnam. Drejtuese departamenti në Ministrinë Vietnameze për Edukim. Doktoratura në Universitetin e Potsdamit. Senior Researcher në projektet për hulumtimin e arsimit të KMK në Universitetin Koblenz-Landau. Drejtimi psikologji. Koordinimi i hulumtimit të arsimimit gjermano-vietnamez në fushën e shkollës dhe asaj të shkollës së lartë. Pikat kyçe të hulumtimit: Hulumtimi i të nxënimit dhe të mësimdhënies, diagnostika pedagogjike, shëndeti i mësuesve.



**Judith Hollenweger**, Prof. dr. phil. Ka kryer studimet për shkenca edukimi dhe psikologji. Docente dhe drejtuese e pikave kyçe të punës. Formimi inkluziv në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Cyrihut. Konsulente për UNICEF-in dhe Organizatën Botërore për Shëndetin, përfaqësimi i Zvicrës në European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Pikat kyçe të hulumtimit: Diversiteti dhe inkluzioni, sistemet e klasifikimit dhe të indikatorëve në fushën e formimit dhe të kufizimit. Pedagogjia e veçantë krahasuese ndërkombëtare.

**Edina Krompák**, Dr. phil. Shkencëtare për edukimin. Ka kryer studimet në Hungari dhe në Zvicër. Doktoratura në Universitetin e Cyrihut me temë: Zhvillimi i gjuhës së parë dhe të dytë në kontekstin ndërkulturor. Një kërkim empirik mbi ndikimin e Mësimi të Gjuhës dhe të Kulturës së Atdheut (GJKA) në zhvillimin e gjuhës. Docente në Shkollën e Lartë Pedagogjike të FHN. Pikat kyçe të hulumtimit. Fitimi i gjuhës së parë dhe të dytë, shumëgjuhësia si edhe gjuha dhe identiteti.

**Sabina Larcher Klee**, Prof. dr. Shkencëtare për edukimin, zëvendësrektore për kualifikimin dhe hulumtimin e Shkollës së Lartë Pedagogjike Cyrih. Hulumtimi dhe publikimet në çështjet e zhvillimit profesional dhe shkollor.

**Dora Luginbühl**, Prof. lic. phil. Mësuese filloreje dhe shkencëtare për edukimin. Docente për pedagogjinë e veçantë dhe pedagogjinë ndërkulturore në Shkollën e Lartë Pedagogjike Thurgau (PHTG) dhe këtu zëvendësrektore. Mësimdhënieje. Anëtare e grupit të specialistëve Pedagogjia Ndërkulturore e COHEP dhe e Komisionit për Formimin dhe Emigrimin e EDK-së. E ngarkuar për heterogjenitetin në PHTG, në vitet e fundit është marrë para së gjithash me komunikim, shumëllojshmërinë kulturore në formimin e mësuesve.

**Xavier Monn**, lic. phil. Punon si specialist për zhvillim e shkollave që prej 2010-s në Zyrën për Shkollën Fillore në Thurgau. Më parë, për rreth 20 vjet, ka punuar si mësues filloreje në Kantonin e Cyrihut. Më pas studioi pedagogji, pedagogji special, letërsi popullore dhe mediat në Universitetin e Cyrihut.

**Claudia Neugebauer** është docente për gjermanishten si gjuhë e dytë dhe anëtare e grupit hulumtues literaturë, motivim dhe të mësuar në Shkollën e Lartë Pedagogjike Cyrih. Ajo është autore e teksteve të ndryshme mësimore për fëmijë dhe të rinj, të cilët mësojnë gjermanishten si gjuhë e dytë. Pikat kyçe të hulumtimit: Projekte për mësimin dhe zhvillimin e shkollave në komuna dhe lagje me një numër të madh fëmijësh që rriten me shumë gjuhë; Video-Coachings për ndërveprimin midis specialistëve dhe fëmijëve në moshën parashkollore.

**Claudio Nodari**, Prof. dr. phil. Drejton Institutin për Komunikim Ndërkulturor (.iik.ch) dhe është docent për didaktikën e gjermanishtes si gjuhë e dytë në Shkollën e Lartë Pedagogjike Cyrih. Ai është autor i teksteve mësimore dhe kurrikulave për gjermanishten si gjuhë e dytë dhe drejtues i kualifikimeve të ndryshme dhe projekteve për mbështetjen gjuhësore në shkollat me shumë gjuhë.

**Selin Öndül**, lic. phil. I. Specialiste për integrimin dhe QUIIMS (Cilësia në shkollat multikulturore) në Drejtorinë Arsimore të qytetit të Cyrihut. Shkencëtare për edukimin dhe mësuese e matematikës, ish-mësuese për MGJP-në. Projekte dhe publikime për bashkëpunimin midis personelit mësimdhënës të MGJP-së dhe shkollës fillore. Pika kyçe aktuale: shoqërimi dhe konsulenca e shkollave të qytetit të Cyrihut në komunikim me heterogjenitetin socio-kulturor.

**Hans H. Reich**, Prof. dr. em. Gjermanist dhe shkencëtar në edukim, ish-drejtuës në Institutin për Formimin në Moshën e Fëmijërisë dhe të Rinisë në Universitetin Koblenz-Landau, fusha formim ndërkulturor, mësimdhënia në fushat e pedagogjisë ndërkulturore dhe gjermanishtes si gjuhë e dytë. Pikat kyçe të hulumtimit: Situata e formimit të shkollave të emigrantëve në shtetet evropiane, politika gjuhësore, didaktika e dygjuhësisë, zhvillimi dygjuhësor i fëmijëve në fushën elementare dhe primare.

**Basil Schader**, Prof. dr. dr. phil. Gjermanist dhe albanolog. Punon si docent në Shkollën e Lartë Pedagogjike Cyrih. Drejtues projektesh në Qendrën e atjeshme për International Projects in Education (IPE). Pikat kyçe të hulumtimit: Didaktika e gjermanishtes si gjuhë e parë dhe e dytë, orientimi ndërkulturor i mësimi, gjuha shqipe, kultura dhe emigrimi. Përvojë e pasur me hulumtime dhe publikime edhe në fushën e MGJP-së.

**Christoph Schmid**, Prof. dr. phil. Shkolla e Lartë Pedagogjike Cyrih. Drejtues i departamentit zhvillimi dhe identiteti profesional. Pikat kyçe të hulumtimit: Procesi afatgjatë të të mësuarit, çështje teorike bazë të dijes, të të nxënimit dhe transferimit, çështje të ngritjes së kompetencave dhe zhvillimit të ekspertizës, koncepte të gjykimit, zhvillimi i aftësive të të nxënimit, përkrahja e të menduarit dhe të inteligjencës si edhe përmirësimi i strategjive të të nxënimit.

→



**Markus Truniger**, drejtues i programit «Cilësi në shkollat multikulturore (QUIMS)», drejtorja për formimin e Kantonit të Cyrihut. Kualifikimi dhe praktika si mësues në shkollën fillore. Pikat kyçe të punës janë: Zhvillimi i shkollës në kontekstin shumëgjuhësor dhe multikulturore, zhvillimi i kushteve të përgjithshme, ndër të tjera, edhe për mësimin e gjermanishtes si gjuhë e dytë për MGJP-në.

**Rita Tuggener**, është përkthyesë e diplomuar. Po ashtu ka studiuar didaktikë për gjuhën DaF (gjermanishtja si gjuhë e huaj). Docente në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Cyrihut. Drejtuese e departamentit gjermanishtja si gjuhë e dytë. Punon për arsimimin dhe kualifikimin e mësuesve. Për vite me radhë drejtuese e modulit të detyruar «Hyrje në sistemin shkollor të Cyrihut» për mësues në të ardhmen të MGJP-së; Nismëtare dhe drejtuese e ofertave të tjera të Shkollës së Lartë Pedagogjike të Cyrihut për personelin mësimdhënës të MGJP-së.

**Saskia Waibel**, lic.phil.I. Punon si docente për gjermanishten dhe DaZ (gjermanishten si gjuhë e dytë) në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Cyrihut. Ajo është bashkautore e materialeve gjuhësore (anglisht për nivelin e lartë, gjermanisht për nivelin primar) si edhe drejton kualifikimet për përkrahjen e gjuhës në shkollat me shumë gjuhë dhe për futjen e mediave në lëndët gjuhësore.

**Wiltrud Weidinger**, Dr. Bashkëdrejtuese e Qendrës për Projektet Ndërkombëtare të Formimit (IPE) në Shkollën e Lartë Pedagogjike të Cyrihut. Ka kryer studimet për pedagogji dhe psikologji në Vjenë dhe New York. Pikat kyçe të punës: Bashkëpunim ndërkombëtar për projekte dhe transferë e dijeve me fokus transmetimin e kompetencave të specialitetit dhe të mbispecialitetit në shkollat ndërlidhëse- profesion si edhe në fushën e Life Skills të nxënësve. Didaktikë e përgjithshme; Komunikimi me diferencat transkulturore.