

MËSIMDHËNIA E DIFERENCUAR DHE NDIKIMI I SAJ NË MËSIMNXËNIE NË KLASA HETEROGJENE

Asllan Vrap

Dorëzuar
Universitetit European të Tiranës
Shkollës Doktorale

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

Udhëheqës shkencor: prof. dr. Valier Peshkëpia

Numri i fjalëve: 55 128

UET, nëntor, 2015

Deklaratë statutore.

Me përgjegjësinë time deklaroj se ky punim shkencor është shkruar nga unë, përveç materialeve të cituara dhe të referuara sipas udhëzimeve të Universitetit Evropian të Tiranës. Gjithashtu ky punim nuk është prezantuar asnjëherë për vlerësim në institucione të tjera.

E drejta e autorit © 2015. Të gjitha të drejtat i rezervohen autorit.

Emri, Mbiemri: **Asllan Vrap**

Firma:

Mirënjohje dhe falenderime.

Mirënjohje dhe falenderim shumë i veçantë në realizimin dhe finalizimin e këtij studimi i adresohet udhëheqësit tim shkencor, prof. dr. Valier Peshkëpia. Bashkëpunimi shumë i ngushtë, konsultat, diskutimet dhe vërejtjet e tij mbi punimin shkencor krijuan vazhdimisht ridimensionimin e përpjekjeve të mia mbi punën kërkimore shkencore që qëndron në themel të këtij studimi.

Mirënjohje dhe falenderime gjithashtu për profesorët e nderuar të Universitetit Evropian të Tiranës: Prof. Erleta Mato, Prof. Dr Vilma Tafani. Prof. Mimoza Shahini. Prof. Asoc. Dr Tomi Treska, Prof. Asoc. Dr. Yljet Aliçka e të tjerë që me ndërhyrjet dhe diskutimet e tyre në ditët doktorale, kolokiumet doktorale dhe në diskutimet e lira krijuan një vizion të qartë për përgatitjen e studimit të paraqitur.

Falenderime edhe për ish-profesorët e mi të matematikës: Prof. Dr. Agron Tato dhe Dr Niko Dimashi për mbështetjen, sidomos në hapat e para të këtij studimi.

Falenderoj drejtuesit, mësuesit dhe nxënësit e shkollave 9-vjeçare “Ptoleme Xhuvani“, 9-vjeçare Pajun, 9-vjeçare Vidhas të qarkut të Elbasanit, shkolla 9-vjeçare “Xhorxh Soros“ të Bashkisë Rrogozhinë, të shkollave të mesme të përgjithshme “Dhaskal Todri“, Elbasan dhe “Babë Dudë Karbunara“ Berat, të shkollave profesionale “Ali Myftiu“, Elbasan dhe “Kristo Isak“ Berat, si edhe të shkollës së mesme të përgjithshme jopublike “Inkus” Elbasan.

Mirënjohje Zj. Anila Çota drejtoreshë e shkollës 9-vjeçare “Qamil Guranjaku”, Elbasan për ndihmesën e dhënë për studimin statistikor krahasues të të dhënave në klasat e nënta.

Mirënjohje e veçantë i takon bashkëshortes dhe dy fëmijëve të mi për mjedisin e krijuar dhe mbështetjen në përpunimin e të dhënave të grumbulluara nga anketimet e realizuara.

Abstrakt.

Ndryshimet e mëdha që kanë ndodhur në sistemin arsimor në Republikën e Shqipërisë gjatë njëzet viteve të fundit kanë bërë që krahas arritjeve pozitive të sjellin një përshtjellim jo të vogël mbi mësimdhënien dhe mësimnxënien, pedagogëve dhe mësuesve. Përshtjellimi ka të bëjë kryesisht me :

- Ndryshimet e vazhdueshme në strukturën dhe kurikulën mësimore;
- Numrin e madh të nxënësve në klasa;
- levizjet demografike të popullsisë dhe niveli ndryshëm kulturor që mbartin;
- Përgatitja shkencore dhe profesionale e mësuesve, si edhe aftësitë e tyre në mësimdhënie;
- Zhvillimin arsimor jo të barabarte të nxënësve të sistemit, ,etj.

Këto dhe të tjera shqetësime i kanë bërë studiuesit e pedagogjisë të mendojnë për të gjetur forma dhe metoda në realizimin me sukses të programit mësimor-edukativ. Synimi është i qartë: nëpërmjet mësimdhënies të arrihet përvetësimi cilësor i programit mësimor. Jetojmë në kohën kur kanë marrë vërtetë zhvillim të vrullshëm shkenca, teknologjia, informacioni , komunikimi, etj . Sistemi arsimor është kryesisht i karakterit masiv. Mirë masiviteti, por, në fund të fundit duhen arritjet cilësore. Objektivi i shkollës sonë gjithashtu është: përgatitja mësimore e profesionale i individit për një jetë cilësisht më të mirë, zhvillimi i shoqërisë dhe i ekonomisë, duke zhvilluar aftësitë njerëzore në nivelin që kërkon vetë sistemi arsimor por edhe më gjerë shoqëria demokratike dhe tregu i punës. Me gjithë vështirësitë që hasen, mësimdhënia ndikon mbi mësimnxënien dhe përgatitjen për të ardhmen. Dihet se klasa ka nxënës të ndryshëm. Mjeshtëria e mësuesit përcaktohet në mësimdhënie të ndryshme për nxënës apo grupe nxënësish të ndryshëm.

Pra, aftësia e mësuesit është realizimi i mësimdhënies së diferencuar. Mësimdhënia e diferencuar nënkupton marrëdhënie të reja mësues-nxënës në funksion të të nxënit.

Fjalëkyçe : mësimdhënie e diferencuar, arritje cilësore, aftësitë njerëzore, marrëdhënie të reja mësues-nxënës, mësimdhënie sipas nxënësve, mësimnxënie.

DIFFERENTIATED TEACHING AND ITS INFLUENCE IN THE LEARNING.

ABSTRACT

The big changes that have happened in the education system in the Republic of Albania during the twenty years but especially the most recent years, beside the positive achievements, have brought about quite a confusion in teaching for pedagogues and teachers. The confusion has to do mainly with:

- Constant changes in the teaching structure and curriculum
- Large number of students in class
- Demographic movements of population and the cultural level they carry along
- Scientific and professional preparation of teachers, as well as their skills in teaching, etc.

These and other concerns have made the researchers and pedagogues think about finding other forms and methods to successfully realize the teaching and educational program.

The goal is clear: reaching a qualitative absorption of curriculum through teaching. We are living a time when science, technology, information, communication, etc. have taken a vigorous development. The educational system has mainly a massive character. Ok about massiveness, but qualitative achievements must be there in the end. The objective of our school is also: the learning and professional preparation of individual for a better quality life, the development of society and economy, by developing human skills in the level that they are required from the educational system itself, and even wider from the democratic society and the labor market. Despite of the difficulties encountered, the teaching influences learning and the preparation for the future. It is well known that the class has different students. The gift of teacher is defined in

various teaching for various students of group of students. Therefore the skill of the teacher is in realizing a differentiated teaching. The differentiated teaching means new relations teacher-student to the function of student.

Key words: differentiated teaching, qualitative achievements, human skills, new relations teacher-student. teaching by students. learning.

PËRMBAJTJA E LËNDËS.

PARATHËNIA.	16
--------------------	-----------

STRUKTURIMI I KAPITUJVE.	19
---------------------------------	-----------

KAPITULLI I PARË.

1. METODOLOGJIA E HULUMTIMIT.	22
--------------------------------------	-----------

1.1. Shtrimi i problemit.	22
---------------------------	----

1.2. Qëllimi i studimit.	24
--------------------------	----

1.3. Objektivat e studimit.	25
-----------------------------	----

1.4. Burimet e referimit.	26
---------------------------	----

1.5. Instrumentet e studimit.	26
-------------------------------	----

1.6. Variablat.	27
-----------------	----

1.7. Pyetja kërkimore.	28
------------------------	----

1.8. Hipoteza.	29
----------------	----

1.9. Kampioni i përzgjedhur për studim.	29
---	----

1.10. Procedura e përzgjedhjes së kampionit.	31
--	----

1.11. Mundësitë dhe kufizimet.	33
--------------------------------	----

KAPITULLI I DYTË

2. VËSHTRIM TEORIK DHE ANALITIK MBI MËSIMDHËNIEN E DIFERENCUAR.

2.1Çfarë është mësimdhënia e diferencuar?	34
---	----

2.2 Mendime kritike dhe emërtime të përafërta për mësimdhënien e diferencuar.	36
---	----

2.3 Historia e mësimdhënies së diferencuar.	37
2.4 Mësimdhënia e diferencuar dhe përvoja historike.	39
2.5 Sqarimi i nocioneve themelore mësimdhënie e diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues.	42
2.8 Krahاسimi dhe dallimi i mësimdhënies së diferencuar me mësimdhënien tradicionale.	
2.8.a. Mësimdhënia tradicionale.	44
2.8.b. Mësimdhënia e diferencuar.	45
2.9 Shkollat pa klasa.	46
2.10 Teoria e inteligjencave të shumëfishta.	47
2.11 Inteligjencat e shumëfishta dhe pritshmëritë në mësimnxënie.	52
2.12 Teoria e inteligjenciave të shumëfishta dhe të mësuarit e diferencuar.	55
2.13 Teoria analizo-praktiko-krijo e bazuar mbi inteligjencat dhe mësimdhënien e diferencuar.	56
2.14 Teoria e bazuar në përvoja.	57
2.14 Tre parimet e të mësuarit sipas inteligjencave.	57
2.16 Neuronet dhe hulumtimi i trurit.	59
2.17 Truri dhe proceset e të kuptuarit.	60
2.18 Barazia dhe ekselencia.	62
2.19 Klasa homogjene apo heterogjene?	63
2.20 Grupet homogjene brenda klasës.	67

2.21 Ekuilibri ndërmjet standardeve individuale dhe standardeve të grupit.	68
2.23 Elementët e diferencimit të nxënësve.	70
2.24 Roli i mësuesit në mësimdhënie.	72
2.25 Përballja me problemet.	74
2.26 Mësues i suksesshëm. Disa karakteristika dalluese të mësuesit të suksesshëm.	75
2.27 Mësuesit në mësimdhënien e diferencuar përshtatin përmbajten, procesin dhe produktin.	79
2.28 Komunikimi në mësimdhënie.	84
2.29 Mësuesit dhe nxënësit bashkëpunojnë në mësimdhënie.	85
2.30 Qartësia në mësimdhënien e diferencuar.	87
2.31 Përfundime të kapitullit të dytë.	88

KAPITULLI I TRETË.

3. KONTEKSTI HISTORIK DHE METODOLOGJIA E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

3.1 Konteksti historik i studimit.	90
3.2 Arsimi gjithëpërfshirës, të mësuarit me në qendër nxënësin dhe mësimdhënia e diferencuar.	
3.3 Një mënyrë e re të menduari rreth mësimdhënies.	93

3.4 Edhe mësimdhënia është e ndryshueshme.	94
3.5 Klima e ndryshimit në shkolla.	95
3.6 Objektivat mësimore.	96
3.6.a Kuptimi i objektivit.	98
3.6.b Shembuj objektivash lëndorë sipas niveleve.	101
3.7 Planifikimi i mësimdhënies së diferencuar.	101
3.8. Organizimi i mësimdhënies së diferencuar.	102
3.9. Udhëzimet mësimore, bazë për mësimdhënien e diferencuar.	104
3.10. Nxënësit mësojnë më mirë përmes tejkalimit të sfidave.	107
3.11. Tetraedri dinamik i të mësuarit.	110
3.12. Mësimdhënia, si një ngjarje në hapësirë dhe në kohë.	114
3.13. Nga faktet tek aftësitë dhe kompetencat për të gjykuar e vepruar.	117
3.14. Motivimi dhe nevoja për rritjen e angazhimit të nxënësve.	119
3.15. Strategjitë e rritjes së motivimit.	124
3.16. Motivimi dhe angazhimi i nxënësve në veprimtari shkollore.	126
3.17. Krijimi i një mjedisi të shëndetshëm në mësimdhënie.	128
3.18 Modeli Hunter, mësimdhënia e drejtëpërdrejtë.	130
3.19 Të mësuarit zbulues, mësimdhënia jo e drejtëpërdrejtë.	134
3.20 Të mësuarit me projekte.	137

3.21 Detyrat e mësuesit në fillim dhe gjatë zhvillimit të mësimdhënies së bazuar në projekte.	146
3.22 Shembull.	147
3.23 Të mësuarit përmes zgjidhjes së problemave.	150
3.24. Disa mënyra praktike për nxitur të menduarin krijues në zgjidhjen e problemave.	154
3.25 Struktura e modelit 3C3R të Hung-ut.	157
3.26 Teknikat e të mësuarit të diferencuar.	158
3.26.1. Teknika e të punuarit në grupe.	159
3.26.2. Teknika mendo-puno-grupo- ndaj përfundimet. (think-pair-share).	160
3.26.3. Teknika e grupeve bashkëpunuese në mbajtjen e shënimeve. (cooperative note-taking pairs).	160
3.26.4. Teknika e detyrave me shkrim (writing assignments).	160
3.26.5. Teknika e të provuarit të koncepteve (concept tests).	161
3.26.6. Teknika e esesë një minutëshe (one minute paper).	161
3.26.7 Teknika e komunikimit masiv.	162
3.26.8. Teknika e të mësuarit individual.	162
3.26.9. Teknika e të mësuarit në grup.	163
3.26.10. Teknika e të mësuarit përmes internetit.	164

3.26.11. Teknika e kërkimit në web-faqe.	165
3.26.12. Ekipet e nxënësve për mbështetje teknike (ENMT).	166
3.27 Detyrat e shtëpisë.	166
3.27.a Detyrat e shtëpisë si pjesë e të mësuarit të diferencuar.	168
3.27.b Diferencimi i pjesshëm i detyrave të shtëpisë.	169
3.27.c Strategjia shkollore për detyrat e shtëpisë.	170
3. 27.d Përfshirja e prindërve në detyrat e shtëpisë.	171
3.28 Kontrolli dhe vlerësimi.	173
3.29 Modele praktike mësimore në mësimdhënien e diferencuar.	166

KAPITULLI I KATËRT

4. REZULTATE DHE DISKUTIME 1.

ANKETIMI TË MËSUESVE RRETH PRODUKTIVITETIT TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

4.1 Rezultatet e anketimit, interpretimi i tabelave dhe i diagrameve.

Kampioni i anketuar: Mësues.	183
------------------------------	-----

4.2 Diskutime dhe komente rreth anketimit të mësuesve mbi mësimdhënien e diferencuar dhe ndikimin e saj në mësimnxënie.	197
---	-----

KAPITULLI I PESTË

5. REZULTATE DHE DISKUTIME 2.

ANKETIMI I NXËNËSVE RRETH PRODUKTIVITETIT TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

5.1 Rezultatet e anketimit të nxënësve dhe interpretimi i tyre rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar.

Kampioni i anketuar: Nxënës. 202

5.2 Diskutime dhe komente rreth anketimit të nxënësve mbi mësimdhënien e diferencuar.

212

KAPITULLI I GJASHTË

6. HULUMTIMI KRAHASUES MBI PRODUKTIVITETIN E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR DHE TË MËSIMDHËNIES SË ZAKONSHME.

6.1 Rezultatet e nxënësve në mësimdhënien e zakonshme dhe në mësimdhënien e diferencuar në klasa heterogjene. 214

6.2 Disa karakteristika të hulumtimit krahasues. 216

6.3 Rezultatet e hulumtimit mbi produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar në grupin eksperimental. 218

6.4 Rezultatet e hulumtimit mbi produktivitetin e mësimdhënies së zakonshme në grupin kontrollues. 222

6.5 Interpretimi i gjetjeve statistikore të hulumtimit krahasues.	224
6.6 Përfundime të kapitullit të gjashtë mbi krahasimin i produktiviteteve të mësimdhënies së diferencuar dhe mësimdhënies tradicionale.	

VËRTETIMI I HIPOTEZËS.	228
-------------------------------	------------

KAPITULLI I SHTATË

7. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME.

7.1 Përfundime	229
-----------------------	------------

7.2 Rekomandime	232
------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	233
---------------------	------------

ANEKS.

Tabelat për kampionin anketues mësues	241
--	------------

Tabelat për kampionin anketues nxënës.	244
---	------------

LISTA E DIAGRAMEVE.

Diagrami D.A1 Përvoja në mësimdhënie e mësuesve.	249
---	------------

Diagrami D.A2 Profili i mësuesve në anketim.	249
---	------------

Diagrami D. A3 Lloji i klasës	250
--------------------------------------	------------

Diagrami D.4 Formimi i klasave	250
---------------------------------------	------------

Diagrami D. 5 Zhvilloni mësimdhënie të diferencuar.	251
--	------------

Diagrami D6. Efektiviteti i mësimdhënies së diferencuar	251
Diagrami D.7 Mundësia për mësimdhënie të diferencuar.	252
Diagrami D.8 Organizimi i mësimdhënies së diferencuar.	252.
Diagrami D.9 Numri i nxënësve në grup.	253
Diagrami D.10 Niveli i nxënësve të grupit.	253
Diagrami D11. Fokusimi i mësimdhënies.	254
Diagrami D12. Vlerësimi i nxënësve.	254
Diagrami D13 Kualifikimi i mësuesve.	255
Diagrami D14. Elementët e diferencimit.	255
Diagrami D15. Llojet e detyrave të shtëpisë.	256

Rezultatet e anketimit të nxënësve dhe interpretimi i tyre rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar.

Diagrami D.B1. Nxënës sipas shkollave.	256
Diagrami D.B2. Lloji i klasës.	257
Diagrami D.B3. Klasa që preferojnë nxënësit.	257
Diagrami D.B4. Zhvillimi i mësimdhënies së diferencuar.	258
Diagrami D.B5. Dëshira e nxënësve për mësimdhënie të diferencuar.	258

Diagrami D.B6. Teknika e mësimdhënies së diferencuar.	259
Diagrami D.B7. Përbërja e grupit.	259
Diagrami D.B8. Mësimdhënia e diferencuar sipas lëndëve.	260
Diagrami D. B9. Konsultime mësimore.	260
Diagrami D .B10. Nevoja për konsultime.	261
Diagrami D.B11. Arsye mbi konsultimet.	261
Diagrami D.B12. Kurse private.	262
Diagrami D.B13. Kurset private sipas lëndëve mësimore.	262

6.1 Rezultatet e nxënësve në mësimdhënien e zakonshme dhe në mësimdhënien e diferencuar në klasa heterogjene.

Diagrami D2. Diagrami krahasues i mësimdhënies së diferencuar (grupi eksperimental) me mësimdhënien e zakonshme (grupi kontrollues).	263
--	-----

PARATHËNIA

Mësimdhënia, të mësuarit, mësimnxënia janë disa nga veprimtaritë e hershme dhe të rëndësishme të njeriut. Në kohë të ndryshme, sipas mundësive, kërkesave, nevojave dhe kapaciteteve njerëzore këto veprimtari kanë pasur zhvillimet, përmirësimet, dështimet, sukseset dhe arritjet e tyre. Në këto veprimtari njerëzore aktorët dhe faktorët kryesorë kanë qenë mësuesit, nxënësit, prindërit dhe gjithë shoqëria njerëzore. Si një prej përfaqësuesve të armatës së madhe të mësuesve, vendosa që të jap edhe unë ndihmesën time modeste në përmirësimin e transformimin e mësimdhënies, si veprimtari njerëzore, por edhe si proces.

Fokusi i punimit tim studimor është mësimdhënia e diferencuar. Nga përvoja ime, por edhe e shumë mësuesve në mësimdhënie, rrjedh fakti i pakundërshtueshëm se nxënësit ndryshojnë njëri nga tjetri gjatë procesit të mësimnxënies, gjatë veprimtarisë së tyre në këtë proces, rezultateve që ata arrijnë, të afësive të tyre për të vetvepruar etj. Atëhere, duke pranuar faktin se nxënës të ndryshëm mësojnë në mënyra të ndryshme, lind nevoja sesi mësuesi të planifikojë, të organizojë, të drejtojë, të monitorojë, të kontrollojë dhe të motivojë nxënësit e tij që ata të përparojnë, sipas mënyrave të tyre të të mësuarit.

Problemi shtrohet se si t'i mësojmë nxënësit që të mësojnë. Përvoja më ka mësuar se në se mësuesi arrin të zbulojë mënyrat, stilet dhe aftësitë e nxënësit për të depërtuar në thellësinë e informacionit të paraqitur atëherë ai do të jetë i qartë në planifikimin e mësimdhënies.

Problematika, mbi të cilin është përqëndruar studimi, është një problematikë e njohur në rrethet akademike dhe këshillat mësimore, si dhe nga çdo mësues në veçanti. Faqe të tëra janë shkruar për aspekte të veçanta të përgatitjes mësimore, e cila qëndron në themel të mësimdhënies. Zakonisht mësuesit, përgatitjen mësimore për mësimdhënien, e bazojnë në tërësinë e dijenive shkencore e profesionale, por edhe në përvojën personale. Personalisht, unë kam një përvojë 28-vjeçare në mësimdhënie. Nga përvoja kam konstatuar se nxënësit ndryshojnë nga njëri-tjetri, në aspektin mësimor, edukativ, social, etj. Problematikat fillojnë të shfaqen në nivelet e ndryshme të rezultateve të nxënësve, në mënyrat e ndryshme të të mësuarit të njohurive, në gatishmëritë e nxënësve për të mësuar. Një klasë e zakonshme është një klasë heterogjene.

Çfarë është një klasë heterogjene? Një klasë heterogjene është një klasë e zakonshme, në të cilën mund të gjenden nxënës të nivelve, të aftësive dhe të mënyrave të ndryshme të të mësuarit. Duke patur parasysh përbërjen heterogjene të klasës, me qëllim plotësimin sa më të mirë të nevojave, të kërkesave dhe të pritshmërive është e nevojshme realizimi i mësimdhënies së diferencuar. Për të gjitha këto, le të ndalemi konkretisht, në shtjellimin analitik të studimit.

Në klasa heterogjene, zakonisht gjenden nxënës të rezultateve, të niveleve, të gatishmërive të ndryshme në mësimnxënie. Ekzistojnë qasje të ndryshme mbi këtë problem, mbi zhvillimin jo të barabartë të të nxënësve, të rezultateve të ndryshme, të niveleve të përvetësimit të njohurive nga nxënës të ndryshëm, pavarësisht se janë të së njëjtës moshë, studiojnë në të njëjtën klasë, përgatiten nga të njëjtët mësues, si edhe të shumë faktorëve të tjerë të njëjtë.

Vijimisht, në çdo kohë dhe në klasa të ndryshme, mësuesit konstatojnë nxënës me nivele të ndryshme të përvetësimit, të interpretimit apo të pasqyrimin të njohurive në mësimnxënie,

vetëveprim apo punë të pavarur etj. Pavarësisht përpjekjeve të mësuesve, të prindërve dhe të nxënësve, gjenden nxënës me nivele të ndryshme të përvetësimit e të zotërimit të njohurive.

Ekzistojnë studime të pjesshme mbi gjendjen dhe shkaqet mbi raste të veçanta, por jo studime të plota dhe të thelluara për diferencat që ekzistojnë përsa i përket niveleve të të kuptuarit, të përvetësimit, aftësive të të shprehurit, të njësuarit, të vetvepruarit e nxënësve etj.

Dëshira e mësuesve, e prindërve dhe e shoqërisë në përgjithësi ka qenë dhe mbetet përvetësimi në shkallë të lartë i njohurive nga ana e nxënësve dhe e studentëve. Në përvojën e gjatë si mësues, vijimisht jam përpjekur për të arritur rezultate të larta me nxënësit e mi. Për këtë, përveç përkushtimit, kam synuar që të zbatoj në mësime strategji, metoda dhe teknika në përputhje me gjendjen, nivelin, aftësitë, me mënyrën e të mësuarit dhe gatishmëritë e nxënësve. Në këto vite përvoja e mësimit kam vlerësuar se zhvillimi i mësimit, sipas gjendjes, nivelit, aftësive, gatishmërive dhe mënyrave të të mësuarit jep rezultate më të larta në mësuesin e nxënësve. Një mënyrë e tillë e të mësuarit quhet mësime të diferencuara në klasa heterogjene. Pra, mësime të diferencuara në klasa heterogjene është zhvillimi dhe përshtatja e mësimit sipas gjendjes, nivelit, aftësive, gatishmërive dhe mënyrave të të mësuarit të nxënësve duke filluar që nga parapërgatitja, planifikimi dhe realizimi i saj përmes një varg metodash dhe teknikash mësimore e deri tek bashkëpunimi me grupet e manovrueshme në orën mësimore e jashtë saj.

STRUKTURIMI I KAPITUJVE.

Ky punim shkencor është strukturuar në kapituj sipas natyrës së tij, vështrim historik, teorik, metodologjik e më tej sikurse kërkohet një punim i tillë.

Në kapitullin e parë parashtrohet metodologjia e punimit shkencor. Fillimisht gjatë shtrimit të problemit theksohe se si arsye e realizimit të këtij studimi është gjendja dhe rezultatet jo të mira në përvetësimin e programit mësimor të nxënësve në vendin tonë. Këtë konstatim e mbështesim në rezultatet e vlerësuesve të pavarur nga shkolla siç janë vlerësuesit e Provimeve Kombëtare të Arsimit Bazë dhe të Provimeve Kombëtare të Maturës Shtetërore. Ky konstatim përforcohet edhe nga përfundimet e nxjerra nga vlerësues të jashtëm të arsimit në Republikën e Shqipërisë, konkretisht përfundimet studimit të programit PISA për vitin 2012 të publikuara në Dhjetor 2013.

Ndër hapat e tjerë të metodologjisë së studimit përmendim variablate studiit që kanë të bëjnë me cilësinë e mësimnxënies në mësimdhënien e diferencuar dhe në mësimdhënien e zakonshme. Mësimdhënia e diferencuar përmirëson cilësinë e mësimnxënies përbën thelbin e hipotezës së ngritur në këtë studim.

Në kapitullin e dytë theksohet se mësimdhënia e diferencuar përveç të tjerave është të përshtaturit e mësimdhënies si pas nivelit, gjendjes, gadishmërisë dhe mënyrave se si nxënësit dëshirojnë të mësojnë. Të mësuarit në grup është një nga format kryesore si në mësimdhënien e diferencuar ashtu dhe për të mësuarin në bashkëpunim. Theksohet se të dyja këto metodologji mësimore kanë të përbadhekta dhe dallime. Thelbi i dallimeve qëndron në vetë mënyrën e formimit të grupit. Më poshtë në këtë kapitull theksohen dallimet ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe mësimdhënies tradicionale (të zakonshme).

Shtjellimi i pjesës teorike që kanë të bëjnë me inteligjencat dhe përvojën, të pasuara nga teoritë mbi hulumtimin e trurit, neuronet dhe proceset e të kuptuarit të cilat mbështesin zhvillimin e diferencuar intelektual të nxënësve. Njëkohësisht studimi i tyre shërben si bazë e ndërtimit të mësimdhënies në funksion të gjendjes së çdo nxënësi apo grup nxënësish.

Disa elemente të diferencimit të nxënësve dhe organizimi i mësimdhënies së diferencuar me ata trajtohen në kapitullin e tretë. Ndërtimi i mësimdhënies së diferencuar dhe roli i mësuesit me gjithë përgatitjen shkencore dhe pedagogjike sikurse trajtohen në këtë kapitull nuk mund të shikohen jashtë arritjes së objektivave mësimore për çdo nivel nxënieje.

Mësimdhënia e diferencuar realizohet përmes aplikimit të disa metodove dhe teknikave mësimore, sikurse shtjellohet në kapitullin e tretë. Qëllimi është nxitja e veprimtarisë së nxënësve, puna e pavarur e tyre për të përmirësuar mësimnxënien. Në fund të kapitullit të tretë jepen modele praktike të zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar.

Në kapitullin e katërt dhe të pestë jepen rezultatet e studimit të realizuara përmes anketimit të dy kampionëve që janë aktorët kryesorë: mësuesi dhe nxënësi. Përpunimi i rezultateve të anketimeve të realizuara me mësues dhe nxënës të shkollave arsimit bazë dhe të arsimit të mesëm, arsimit publik dhe jo publik, në zona urbane e rurale.

Me qëllimin e mirë për të realizuar një studim sa më të plotë dhe për t'u ruajtur nga subjektivizmat e mësuesve dhe nxënësve nuk u mjaftuam vetëm me studimin anketues përmes pyetsorëve, por studiuam akoma më tej. Krahاسimi i produktiviteteve të mësimdhënies së diferencuar me mësimdhënien e zakonshme të realizuar në një shkollë nga më të mirat në qytetin e Elbasanit trajtohet në kapitullin e gjashtë.

Rezultatet e studimit, kryesisht, të këtij kapitulli dhe të kapitujve të katërt dhe të pestë shërbyen në vërtetimin e hipotezës së përcaktuar më parë mbi produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar dhe mundësinë e realizimit të saj.

Përfundimet dhe rekomandimet nga studimi mbi produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar të vlefshme për studime të mëtejshme apo për individë dhe institucione të interesuara, pasyrohen në kapitullin e shtatë.

KAPITULLI I PARË

1. METODOLOGJIA E HULUMTIMIT.

1.1 Shtrimi i problemit.

Shpeshherë gjatë punës mësimore–edukative me nxënësit dëgjojmë nga mësuesit të ngrihen shqetësime mbi vështirësitë që ata hasin me nxënës të veçantë, deri tek rezultatet shumë të mira të arritura nga një pjesë tjetër e nxënësve dëgjojmë të ngrihen probleme mbi nevojën e organizimit të mësimdhënies së diferencuar me nxënësit. Me mësimdhënie të diferencuar me nxënësit do të nënkuptojmë organizimin e orës mësimore, sipas niveleve të nxënies, mundësive dhe aftësive të nxënësve për të kuptuar, interpretuar dhe transmetuar njohuritë e mara.

Është e qartë se njerëzit në përgjithësi dhe nxënësit në vecanti janë sa të ngjashëm, po aq edhe të ndryshëm. Kjo, përsa i përket si pamjes se jashtme të tyre, por aftësive të të menduarit, të të kuptuarit, të të vepruarit etj. Mësuesi dhe ndoshta me pak pedagogu kanë në misionin e mësimdhënies se tyre përshtatjen e planifikimit dhe zhvillimit të punës së tyre, sipas cilësive dhe aftësive të nxënësve. Realizimi i strategjive produktive (formave, metodave, teknikave) mundëson alternativa të shumta në procesin e të nxënës dhe kjo bën që te nxënësit të zhvillojë aftësitë organizative e menaxhuese, aftësitë komunikative, të nxitë diversitetin në të nxënës e nxënësve, aftësitë krijuese e vetvepruese të tyre. Sjell në vëmendje se përdorimi dhe realizimi i strategjive cilësore e funksionale i jep kuptim rolit menaxhues të mësimdhënësit në procesin e të nxënës, krijon baza të shëndosha për realizimin e të mësuarit gjatë gjithë jetës.

Nxënësit dallohen nga njëri - tjetri si nga zhvillimi psiko - fizik, nga kërkesa e interesa të ndryshme, afinitete, stile të ndryshme etj. Gjithashtu nxënësit dallojnë edhe në procesin e të nxënies. Klasa pra, nuk është kolektiv, ansambël i individëve të njëjtë. Ajo nuk duhet të shikohet si grumbull “kukullash” të përmasave e të veçorive të njëjta. Klasa nuk duhet të kuptohet as si “turmë amorfe”, ku secili nxënës ecën me të njëjtin hap dhe ritëm me të tjerët. Këto edhe arsye të tjera, kanë bërë që në vend të mësimdhënies tradicionale të kërkohet që të zbatohet mësimdhënia bashkëkohore, që për mendimin tim, sikurse del nga ky studim duhet të jetë mësimdhënia e diferencuar.

Studimi përpiket t’i japë përgjigjie pyetjes: Çfarë mësimdhënie të zhvillojë mësuesi për përmirësimin e treguesve cilësorë? A do të përmirësohet mësimnxënia, nëse mësuesi do të zbatojë mësimdhënien e diferencuar? A është i mundur zbatimi i saj?

Dikush tjetër mund të pyesë se përse pikërisht tani lind e nevojshme ndërmarrja e një studimi të tillë? Personalisht, prej disa vitesh kam synuar që të realizoja një studim të tillë. Arsyeja, se përse pikërisht tani, erdhi si nxitje e problematikave të shumta, me të cilat përballlet prej disa vitesh sistemi ynë arsimor, veçanërisht rezultatet që ai ka prodhuar këto vite e konkretisht :

1. Rezultatet e ulëta të shënuara nga nxënësit tanë në Provimet e “Maturës Shtetërore”, ku përqindja e notave pakaluese e të ulëta është shumë e lartë.
2. Rezultatet e ulëta të kandidatëve në testimin e Provimit të Shtetit për profesionet e rregulluara që tregojnë për rezultate të ulëta të arsimit tonë të lartë.
3. Rezultati i publikuar nga raporti i programit PISA një vit e ca më parë për gjendjen e arsimit në Shqipëri nënvizon se 57 % e 15 vjeçarëve në shkollat tona janë analfabetë funksionalë.(PISA 2012)

4. Në vlerësimin e cilësisë së arsimit në Shqipëri për vitin 2012, në kuadrin e vlerësimit ndërkombëtar të realizuar nga programi PISA vihet re se: “Nga 65 vende që kanë marrë pjesë në këtë klasifikim cilësor, Shqipëria renditet në vendin e 57-të, me 394 pikë, për njohuritë e përgjithshme në matematikë dhe në vendin e 62-të për njohuritë e nxënësve tanë në gjuhë amtare dhe shkenca natyrore, duke lënë pas vetëm Katarin, Indonezinë dhe Perunë”. (Raport i Programit PISA. 07.12.2013).

Këto dhe problematika të tjera, të shënuara përpara këtyre, shërbyen si shtysë për t’u përfshirë në një studim të tillë për të ndikuar në përmirësimin e kësaj gjendje, në të cilën ndodhen mësimdhënia dhe sidomos mësimnxënia.

1.2 Qëllimi i studimit.

Studimi ka për qëllim :

1. Të evidentojë, nëse mësimdhënia e diferencuar është një zgjidhje për përmirësimin e treguesve mësimorë.
2. Të studiojë varësinë e të nxënit nga mësimdhënia e diferencuar.
3. Të studiojë nëse mësimdhënia e diferencuar përmirëson mësimnxënien e nxënësve dhe se nxënësit mësojnë më mirë, nëse mësuesit aplikojnë këtë lloj mësimdhënie.
4. Të sugjerojë strategji, metoda dhe teknika mësimore që kanë në bazë të tyre aplikimin e drejtëpërdrejtë të mësimdhënies së diferencuar apo rezultate që burojnë prej tyre.
5. Të hapë një dialog komunikimi përmes debatit dhe diskutimit me mësuesit, me nxënësit, me prindërit, me institucionet dhe me lexuesit mbi mundësinë e zhvillimit të

mësimdhënies së diferencuar, sipas nevojave, aftësive, mundësive dhe gatishmërive të aktorëve kryesorë të përfshirë në procesin mësimor që janë nxënësit dhe mësuesit

1.3 Objektivat e studimit.

Me preokupimin e shtuar për të studiuar efektivitetin e mësimdhënies së diferencuar në krahasim me mësimdhënien e zakonshme përpara këtij studimi qëndrojnë disa objektiva:

- a) Të verifikojë produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar në klasat heterogjene, përsa i përket nivelit të përvetësimit të njohurive **aftësive, qëndrimeve dhe vlerave, sipas prirjes së sotme të të mësuarit, bazuar në kompetenca**, gatishmërive të nxënësve për mësimnxënie;
- b) Të evidentojë raportet midis formave të ndryshme të realizimit të mësimdhënies së diferencuar: me grupe, me grupe dyshe, individuale, etj;
- c) Të studiojë mundësitë kohore dhe intelektuale për realizimin e mësimdhënies së diferencuar dhe raportet e saj me mësimdhënien e zakonshme;
- d) Të hulumtojë interferencën e mësimdhënies së diferencuar me strategjitë, metodat dhe teknikat mësimore të tilla si: arsimi gjithëpërfshirës, mësimdhënia me në qendër nxënësin, të mësuarit socialo - emocional, të mësuarit e bazuar në zgjidhjen e problemave, të mësuarin aktiv, të mësuarin me projekte, të mësuarin bazuar në zbulim dhe eksplorim, të mësuarin në kohën e duhur, të mësuarin bashkëpunues e ndërveprues etj.

1.4 Burimet e referimit.

Si burime referimi kanë shërbyer:

1. Literatura bashkëkohore e huaj dhe ajo shqiptare.
2. Planifikimi, përgatitja, organizimi dhe monitorimi nga ana e mësuesit e procesit mësimor – edukativ.
3. Gjendja e nxënësve, sipas niveleve të përvetësimit, të veprimtarisë dhe të ecurisë së tyre.
4. Përvoja e mësuesve gjatë mësimdhënies me nxënës, sipas niveleve të ndryshme.

1.5 Instrumentet e studimit.

Me qëllimin e mirë për të arritur rezultate sa më reale mbi ndikimin e mësimdhënies së diferencuar në përmirësimin e treguesve cilësorë të mësimnxënies janë përdorur disa instrumente studimore. Instrumentet mësimorë të përdorur janë:

1. Shqyrtimi i dokumenteve zyrtare mbi treguesit cilësorë të mësimdhënies dhe mësimnxënies në institucionet arsimore parauniversitare;
2. Anketime me nxënës dhe mësues;
3. Studim rasti. Hulumtim krahasues: Produktiviteti i mësimdhënies së diferencuar dhe të zakonshme;
4. Shqyrtimi/ekzaminimi i dokumenteve të mësuesve;
5. Vrojtimi.

Për të marrë informacionin sa më real, pyetsorët për mësuesit dhe nxënësit janë ndërtuar në një mënyrë të tillë që pyetjet kanë rrjedhshmërinë e mundshme logjike për të dhënë përgjigje sa më të sakta. Pyetjet në anketim janë të mbyllura, të hapura e të kombinuara.

Përveç pyetësorve janë zhvilluar edhe diskutime e bashkëbisedime me mësues dhe drejtues shkollash. Gjatë diskutimeve u është dhënë mundësia e shprehjes së lirë të mendimeve dhe të sugjerimeve të mësuesve për problemin e shtruar, ndikimi dhe mundësia e realizimit në procesin mësimor të mësimdhënies së diferencuar dhe ndikimit që ka ajo në mësimnxënie.

Me rëndësi të madhe dhe ndikim të rëndësishëm kanë pasur në këtë studim edhe intervistat e realizuara me specialistë dhe personalitete të shquara në fushën arsimore dhe pedagogjike.

Në fund, theksojmë se me rëndësi thelbësore ishte edhe studimi krahasues statistikor i realizuar në shkollën 9-vjeçare Qamil Guranjaku me nxënësit e dy klasave të nënta duke aplikuar në njërën mësimdhënien tradicionale dhe në tjetrën atë të diferencuar.

Krijimi i bazës së të dhënave dhe përfundimet e nxjerra nga kjo bazë të dhënash mendoj se ka qenë përmbyllja më e mirë e përfundimeve të studimit që prezantojmë.

1.6 Variablat.

Është e qartë se cilësia e përvetësimit të programit mësimor varet nga një sërë faktorësh të natyrës objektive dhe subjektive, të cilat varen nga mësuesi por edhe nga nxënësi. Për qëllime studimi këtu vëmendja është përqëndruar në dy variabla që kanë të bëjnë me cilësinë e përvetësimit të njohurive në raport me mësimdhënien e realizuar, pra ndikimin e saj në mësimnxënie.

Variabli i pavarur: Mësimdhënia e diferencuar në klasa heterogjene dhe produktiviteti i saj në mësimnxënie.

Variabli i varur: Cilësia e përvetësimit të njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave sipas trendit të sotëm të të mësuarit bazuar në kompetenca (niveli i mësimnxënies) në rastin e aplikimit të mësimdhënies së diferencuar.

1.7 Pyetjet kërkimore.

Pyetja kërkimore kryesore:

Me qëllim të identifikimit të kësaj problematike, nga studimi i literaturës e kemi parë si shumë të nevojshme të studimin e disa çështjeve lidhur me dy variablat kryesore të këtij studimi, mësimdhënien e diferencuar në klasa heterogjene dhe cilësimë e përvetësimit të njohurive gjatë realizimit të saj, krahasuar me cilësinë e përvetësimit të njohurive në rastin e realizimit të mësimdhënies së zakonshme.

Pyetja kryesore rreth së cilës përqendrohen dhëniet e përgjigjeve në këtë studim është:

- A përvetësohen më mirë nga nxënësit njohuritë, aftësitë, qëndrimet dhe vlerat, kur mësuesi zhvillon mësimdhënie të diferencuar në krahasim me rastin kur mësuesi zhvillon mësimdhënie të zakonshme?

Pyetjet kërkimore ndihmëse:

- Si ndikon puna e mësuesit në përvetësimin e njohurive, aftësive dhe vlerave të kurrikulës mësimore dhe a zhvillojnë mësuesit mësimdhënie të diferencuar me nxënësit e tyre?

- A është e mundur zhvillimi i mësimdhënies së diferencuar në orën mësimore dhe sa është ajo e nevojshme për nxënësit?
- Si ndikojnë faktorët objektivë dhe subjektivë në përvetësimin e diferencuar të programit mësimoro-edukativ?
- Çfarë formash, metodash, teknikash mësimdhënieje duhet të zhvillojnë mësuesit për ngritjen e cilësisë së përvetësimit të programit mësimor?
- Çfarë formash dhe metodash studimi të edukojmë tek nxënësit për lehtësimin e përvetësimit cilësor të njohurive?

1.8 Hipoteza.

Hipoteza bazë.

Mësimdhënia e diferencuar përmirëson cilësinë e përvetësimit të njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave të kurrikulës mësimore nga nxënësit.

Hipoteza ndihmëse:

Produktiviteti i mësimnxënies varet nga lloji i mësimdhënies, metodat, teknikat dhe strategjitë që aplikon mësuesi me nxënësit e tij.

1.9. Kampioni i përzgjedhur për studim.

Studimi në terren pëqendrohet në dy pjesë.

Pjesa e parë: Studimi empirik. Kampioni i përzgjedhur përbëhet nga 290 nxënës të shkollave 9-vjeçare dhe të mesme dhe 64 mësues të këtyre shkollave. Përzgjedhja ka qenë e rastësishme por duke mbajtur parasysh kërkesën që studimi të ishte gjithëpërfshirës për këtë qëllim studimi u

zhvillua me mësues dhe nxënës të shkollave në zona urbane dhe rurale, të arsimit publik dhe jopublik, të arsimit të mesëm të përgjithshëm dhe profesional. Konkretisht, kampioni i përzgjedhur në këtë studim dhe analizuar në studimin e paraqitura në kapitullin e pestë sikurse sqarohet edhe më poshtë përbëhet nga:

- a) 4 shkolla 9-vjeçare, konkretisht: 9-vjeçare Pajun (zonë rurale), 9-vjeçare Vidhas (Urbane) Elbasan, 9-vjeçare “Ptoleme Xhuvani“ Elbasan, 9-vjeçare “Xhorxh Soros“ Rrogozhinë (publike);
- b) 2 shkolla të mesme: shkolla e mesme e përgjithshme “Dhaskal Todri“ Elbasan (publike), Shkolla e mesme e përgjithme “Babë Dudë Karbunara“ Berat (publike);
- c) 2 shkolla profesionale: e mesme profesionale “Ali Myftiu“ Elbasan dhe e mesme profesionale “Kristo Isak“ Berat;
- d) 1 shkollë e mesme e përgjithme jo publike, shkolla e mesme e përgjithshme “Inkus” Elbasan;

Konkretisht shkollat, nxënësit dhe mësuesit e përfshirë në studim paraqiten në tabelën më poshtë:

Nr	Shkolla	Cikli shkollor	Lloji i shkollës	Vend ndodhja	Mësues	Nxënës
1	Ptoleme Xhuvani	9-vjeçare	Publike	Elbasan	9	30
2	Vidhas	9-vjeçare	Publike	Elbasan	10	30
	Pajun	9-vjeçare	publike	Elbasan	8	30
3	Xhorxh Soros	9-vjeçare	Publike	Rrogozhinë	10	40
4	Daskal Todri	Përgjithshme	Publike	Elbasan	8	40
5	Babë Dudë Karbunara	Përgjithshme	Publike	Berat	8	40

6	Ali Myftiu	Profesionale	Publike	Elbasan	4	30
7	Kristo Isak	Profesionale	Publike	Berat	4	30
8	Inkus	Përgjithshme	Jo publike	Elbasan	3	20
9	Gjithsej				64	290

Pjesa e dytë: Studimi statistikor krahasues. Për studimin statistikor krahasues të përaqitur në kapitullin e gjashtë kampioni i përzgjedhur përbëhet nga nxënës të dy klasave të nënta të shkollës 9-vjeçare “Qamil Guranjaku” Elbasan (publike) të vitit shkollor 2013-2014 në të cilin pasqyrohet krahasimi statistikor i treguesve cilësor të përvetësimit të programit mësimor të përfshirë në mësimdhënien e zakonshme (tradicionale) dhe në mësimdhënien e diferencuar.

Një përmbledhje prezantuese pasqyrohet në tabelën e mëposhtme:

Shkolla	Cikli shkollor	Lloji i shkollës	V. ndodhja	Nx në mesidhënie tradicionale	Nx. në mësimdhënie të diferencuar
Q. Guranjaku	9-vjeçare	Publike	Elbasan	30	30

1.10 Procedura e përzgjedhjes së kampionit.

Në pjesën e mësipërme “Kampionimi” jepet përbërja dhe përzjedhja e tij në disa shkolla ku si kampionë të studimet janë marrë aktorët kryesorë të zhvillimit të procesit mësimor : mësuesit dhe nxënësit për pjesën e parë të hullumtimit dhe dy klasa të një shkollë për pjesën e dytë të studimit. Por si u përzgjedh kampioni dhe cila është përbërja e tij?

Le të sqarojmë fillimisht se metoda e përzgjedhjes së kampionit është metoda kampionimit të thjeshtë rastësor.

Për kampionin e pjesës së parë u përcaktua fillimisht nga hulumtuesi numri i shkollave në zona urbane, dhe rurale, numri shkollave në arsimin e mesëm të ulët dhe në atë të mesëm të lartë, në arsimin publik dhe në arsimin jopublik, numri i shkollave në Qarkun e Elbasanit, në Qarkun e Beratit dhe një shkollë në Bashkinë e Rrogozhinës.

Paraprakisht u përcaktua numri i shkollave për secilin nga specifikimet e mësipërme. Pas kësaj mbi bazën teorike të përzgjedhje së kampionit të thjeshtë rastësor u hodh shorti me fletë letre në të cilat u shënua klasa dhe paralelja. Kjo procedurë u krye në çdo shkollë pasi aty, në shkollën përkatëse informoheshë për numrin e paraleleve për çdo klasë të secilës shkollë.

Le të sqarojmë edhe dy momente të rëndësishme. Paraprakisht ishte përcaktuar nga hulumtuesi numri i nxënësve për secilën shkollë p.sh. 30. Në rastet kur klasa kishte më shumë se 30 nxënës anketimi u realizua me 30 nxënësit e parë sipas shpërndarjes duke filluar ngatek dera e klasës të pyetsorëve nga ana e nxënësve. Kur në banga apo tavolina kishte 3 nxënës pyetsorët iu dhanë 2 nxënësve anash e jo nxënësit të mesit, kjo që nxënësit e anketuar të mos ndikoheshin njeri nga tjetri. Në ato shkolla me numër të madh nxënësisht u përzgjedhën dy klasa me nga 20 nxënës të intervistuar sipas procedures së mësiopërme.

Le të sqarojmë edhe diçka mbi përzgjedhjen e kampionit “Mësues”. Për plotësimin e anketimeve nga ana e mësuesve u veprua kështu: Anketuesi kërkoi që anketimi të plotësohej nga mësuesit që hynin në sallën e mësuesve pas pësfundimit të orës së gjashtë të mësimit Kishte raste që mësues të ndryshëm refuzuan të plotësonin pyetsorët e afruar.

Ndërsa për pjesën e dytë mbi studimin statistikor krahasues u përcaktua fillimisht se hulumtimi do të realizohej me nxënësit e klasave të nënta. Rastësisht me short u përzgjedhën dy klasa të

nënta nga tri që kishte shkolla. Me short u përcaktuan se cila do të ishte klasa eksperimentale dhe kontrolluese.

1.11 Mundësitë dhe kufizimet.

Studimi do të përqëndrohet kryesisht:

- a. Tek nxënësit dhe shkollat me nxënës me zhvillim normal;
- b. Në shkollat e Shqipërisë së Mesme për efekt të kohës dhe të shpenzimeve financiare. Kjo nuk përbën ndonjë kufizim thelbësor, pasi hulumtimi nuk ka karakter specifik zonal;
- c. Nuk do të studiohet mësimdhënia e diferencuar me nxënësit me aftësi të kufizuara si vështirësi në dëgjim, në shikim, zhvillim të vonuar mendor etj.;
- d. Nuk do të studiohet mësimdhënia në arsimin e lartë.

KAPITULLI I DYTË

2. VËSHTRIM TEORIK DHE ANALITIK MBI MËSIMDHËNIEN E DIFERENCUAR.

2.1. Çfarë është mësimdhënia e diferencuar?

Një mënyrë e ndryshme se çfarë fëmijët kërkojnë të mësojnë... një sistem i ofrimit të një game të gjerë në të njëjtën kohë të njohurive duke marrë parasysh se cilat janë nevojat individuale që kanë sjellë prapambetjen e tyre. Seymour Sarason. 1990. The Predictable Failure of Educational Reform. Can We Change Course Before It's Too Late? San Francisco: Jossey-Bass.

Por çfarë është më konkretisht mësimdhënia e diferencuar?

Mësimdhënia e diferencuar është planifikimi, organizimi, zhvillimi, përforsimi, kontrolli, vlerësimi i njohurive, parashtrimi i tyre për orën mësimore të ardhshme, në përputhje me gjendjen specifike të nxënësit, nivelin e të nxënës, mënyrën e të mësuarit, aftësitë dhe gatishmëritë e nxënësve për të mësuar. Termi mësimdhënie e diferencuar është përdorur edhe më parë në literaturën shkencore e pedagogjike.

Këtu, në këtë studim, nuk është fjala për mësimdhënien që zhvillohet vetëm brenda orës mësimore, por për një koncept më të gjerë që përfshin të gjithë elementët e përmendur më lart. Për mësimdhënien e diferencuar ka mënyra të ndryshme të interpretimit që e mbështetin apo e kundërshtojnë atë.

Shpeshherë mësuesit, edhe pa e ditur, por vetëm nga pasioni kalojnë në mësimdhënien e diferencuar. Kjo për faktin se në disa raste dallimet midis mësimdhënies së zakonshme dhe mësimdhënies së diferencuar janë të vogla. Në shumë raste dallimet janë të vogla, por sa më shumë thellohesh në studimin dhe zbatimin e njohurive në mësimdhënie aq më i madh bëhet dallimi midis tyre. Atëherë çfarë është mësimdhënia e diferencuar?

Mësimdhënia e diferencuar është një metodologji mësimore për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies, e cila synon që t'u përgjigjet nevojave, dëshirave, shkathtësive dhe aftësive të të gjithë nxënësve, sipas niveleve të tyre të arsimimit.

Mësimdhënia e diferencuar për Dotrens: “Është një formë mësimore që mbështetet në marrjen parasysh të faktit se fëmijët dallohen njëri nga tjetri dhe se kanë karakteristikat e veta personale, shkallën dhe mënyrën e inteligjencës, manifestimin e temperamentit të tyre, cilësitë e karakterit, etj. Puna e individualizuar nuk ngulmon në kryerjen e detyrave të njëjta për të gjithë nxënësit por në zgjidhjen e atyre detyrave që u përgjigjen më së miri atyre”. (Musai. 1999. 15).

Gjithashtu, sipas studiuesit Musai, duke perifrazuar Gruenlund, mësimi i individualizuar nënkupton rrugët përmes së cilave mund të plotësohen nevojat e çdo nxënësi në mënyrë që të ndikojë në maksimum në procesin e të nxënit dhe të zhvillimit të tij. (Musai. 1999. 17).

Duke patur parasysh diferencimin e nxënësve dhe metodat që u duhen përshtatur atyre Gardneri gjatë studimit të inteligjenciat e shumëfishta thekson se “Nxënësit dallojnë nga njëri-tjetri nga mënyra se si duan të futen në mësim nga pika të ndryshme dhe nga rrugë që ata i mendojnë si më të përshtatshme për t'u ndjekur, sapo të jenë futur brenda. Ndërgjegjësimi i mësuesit ndaj këtyre

pikave hyrëse mund ta ndihmojnë atë në paraqitjen e materialit të ri, sipas asaj metode që mund të rroket me lehtësi nga një numër i madh nxënësish”. (Gardner. 2003. 312).

Sipas Karol Ann Tomlison: “Mësimdhënia e diferencuar është mësimdhënia, në të cilën nxënësit ndjehen mirë për faktin se nga vetë mënyra e organizimit të mësimdhënies, mësojnë në mënyra dhe rregulla të ndryshme. (Tomlison. 1999. 8).

2.2 Mendime kritike dhe emërtime të përafërta për mësimdhënien e diferencuar.

Në literaturën pedagogjike apo në studime e autorë të ndryshëm gjenden emërtime të ndryshme për mësimdhënien e bazuar në:

- a) nivelin e përvetësimit të njohurive nga nxënësit;
- b) aftësitë e nxënësve për përvetësimin e një vëllimi të caktuar njohurish;
- c) gatishmëritë e ndryshme që paraqesin nxënësit për të mësuar njohuritë;
- d) mundësitë e ndryshme që paraqet shoqëria njerëzore, shkolla për realizimin e saj.

Kështu Dotrens (1934), Gruenlund (1970), Musai (1999) përdorin emërtimin “të mësuarit e individualizuar”, Sarason (1990) përdor emërtimin “të mësuarit e diferencuar”, ndërsa Tomlison (1999) përdor emërtimin “klasë e diferencuar” ku nënkupton përbërjen heterogjene, sipas nivelit të saj.

Studiuesi amerikan Sarason përdor emërtimin “të mësuarit e diferencuar”. Është e qartë se të mësuarit është proces nxënieje, ndërsa mësimdhënia është proces i dhënies së njohurive. Sipas mendimit tim, që këtu, kuptohet se mësimdhënia e diferencuar është njëkohësisht një koncept më i gjerë se “të mësuarit e individualizuar” apo “të mësuarit e diferencuar”, ndërsa “klasa e

diferencuar” në kuptimin e përbërjes së saj është koncepti që nënkupton “mësimdhënien e diferencuar” si metodologji mësimdhënieje dhe me ndikim në mësimnxënie.

Nga këtu mund të theksojmë se “të mësuarit e individualizuar”, sipas Dotrens (1934), Gruenlund (1970), Musai (1999) do të vinte në dyshim klasën mësimore si njësi bazë e zhvillimit të procesit mësimor, pasi procesi mësimor kurrësi nuk mund të derivojë në mënyrë permanente, sipas çdo individualiteti të klasës. Garnje flet për “diferencim racional të teknikave mësimore sipas nxënësve” (Shahini, L. & Shahini, J. 2012.¹).

Emërtimet e tjera të përmendura më lart “të mësuar i diferencuar”, sipas Sarason (1990) dhe “klasë e diferencuar” sipas Tomlison (1999) janë më pranë emërimit “mësimdhënie e diferencuar”, sipas këtij hulumtimi. Mësimdhënia e diferencuar në kuptimin e paraqitur në këtë studim, krahas karakterit unik që ka procesi mësimor, merr parasysh edhe specifikat e veçanta të nxënësve.

2.3 Historia e mësimdhënies së diferencuar.

Mësimdhënia si proces ndërpersonal, ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, i ka fillesat e saj si “të mësuar i individualizuar”. Në periudhën e fundit të shoqërisë primitive dhe në hapat e para të diferencimit klasor të pasurit ua besuan gjithnjë e më shumë edukimin e fëmijëve të tyre personave më të ditur të kohës. Kështu mësimdhënia ka kaluar nga të mësuarit e individit te të mësuarit e klasës mësimore.

¹ Të mësuarit në shekullin XXI. Tiranë. F. 40

Sot ne marrim për hulumtim mësimdhënien e diferencuar që është e të mësuarit e klasës, sipas specifikave të nxënësve që e përbëjnë atë. Mësimdhënia e diferencuar është mësimdhënia e aplikuar sipas nivelit, mundësive, aftësive dhe shkathtësive të nxënësve, por edhe sipas mundësive të mësuesit, mjedisit mësimor, kohës dhe një varg faktorësh të tjerë. Në vartësi të këtyre faktorëve, mësimdhënia e diferencuar mund të organizohet përmes tri formave themelore të saj, siç janë:

- a. Të mësuarit në grupe;
- b. Të mësuarit në çifte;
- c. Të mësuarit e individualizuar.

Të mësuarit e diferencuar i ka fillimet me kërkimet e studiuesit amerikan Preston më 1908, të njohura si Preston Search. Duke studjuar dallimet dhe rezultatet e ndryshme të nxënësve në mësimnxënieje, ai hartoi një plan skematik se si t'ua përshtate mësimdhënien nxënësve të niveleve të ndryshme. Për t'u përmendur është edhe veprimtaria e Bërkut (Burk) në përgatitjen e materialeve mësimore për diferencimin dhe individualizimin e të mësuarit të nxënësve. Idetë e Burkut i përpunoi më tej Woshburne që ishte mësues në shkollën e Burkut. Projekti i prezantuar nga Woshburne njihet me emrin "Plani Dalton" dhe ky plan mbështetet në parimin e individualizimit të mësimdhënies së nxënësve.

Diferencimi i të mësuarit të nxënësve nëpërmjet fishave nga Dotrens në Gjenevë gjatë periudhës 1926-1953 shënon një përpjekje, një tendencë mjaft të rëndësishme drejt mësimdhënies së diferencuar. Nga Dotrens kjo praktikë mësimore njihet me emrin “Mësim i individualizuar”.

Studiues të ndryshëm në varësi të fokusimit të studimeve të tyre dallohen edhe nga terminologjia e përdorur për të emërtuar mësimdhënien e diferencuar. Kështu studiuesja Karol Ann Tomlison nga ShBA, më 1999, në shumë raste përdor emërtimin “klasë e diferencuar” dhe për organizimin e saj “udhëzime të diferencuara”.

2.4 Mësimdhënia e diferencuar dhe përvoja historike.

Për mendimin tim shembulli më tipik i mësimdhënies së diferencuar është mësimdhënia në shkolla me klasa kolektive. Në këtë studim, nuk kam për qëllim që të trajtoj këtë lloj mësimdhënie, por le ta nisim me këtë shembull historik të njohur. Vite më parë në Shqipëri, në periferi të qyteteve, një mësues zhvillonte mësim me disa klasa së bashku. Në këto klasa një mësues i vetëm duhej të mësonte nxënës të klasave dhe moshave të ndryshme. Në këto klasa zakonisht kishte nxënës nga klasa e parë deri në klasën e katërt dhe të moshave të ndryshme, përgjithësisht nxënës nga gjashtë deri në njëmbëdhjetë vjeçarë.

Kjo praktikë mësimdhënie vazhdon edhe sot në shumë shkolla, përgjithësisht fillore, në zonat e thella rurale të Shqipërisë dhe në vende të tjera. Këto shkolla njihen me emrin shkolla me klasa kolektive. Shkolla me klasa kolektive ka jo vetëm në arsimin fillor, por në mjaft zona edhe në arsimin e mesëm të ulët. Në arsimin fillor, sipas numrit të nxënësve një mësues zhvillon mësim me dy, tre apo dhe me më shumë klasa. Në arsimin e mesëm të ulët një mësues në të njejtën orë

mësimore, sipas numrit të nxënësve zhvillon mësim përgjithësisht me dy klasa. Numri i këtyre shkollave është relativisht i madh. Funksionimi i këtyre shkollave përcaktohet nga terreni dhe numri i ulët i nxënësve në klasa.

Duhet theksuar se edhe vende të tjera si : Zvicra, Austria, etj., madje edhe në shumë vende ballkanike, kanë shkolla që funksionojnë në mënyrë të tillë. Unë vetë kam qenë nxënës i një shkolle fillore të tillë. Përveç kësaj, për shumë vite kam qenë mësues dhe drejtues i këtyre shkollave. Në të vërtetë të zhvillosh mësim në këto klasa është një detyrë e vështirë dhe sfiduese për mësuesin.

Shumë njerëz apo specialistë të arsimit që i vëzhgojnë nga jashtë këto klasa komentojnë në mënyra të ndryshme procesin mësimor në këto klasa. Në këto rreshta nuk kam për qëllim të bëj krahasime të rezultateve të përvetësimit të programit mësimor-edukativ, por nga përvoja ime dhe rezultatet e nxënësve të këtyre shkollave në raport me shkolla të tjera kanë treguar të paktën rezultate të krahasueshme me bashkëmoshatarët e tyre. Është e kuptueshme se mësuesi në këto klasa duhet të merret me njohuritë, interesat, veçoritë kulturore, aftësitë dhe zotësitë e ndryshme të nxënësve të klasës.

Përse përmenden këtu këto lloj klasash dhe mësimdhënia në këto klasa?

Arsyeja është:

1. Mësimdhënia e zhvilluar në këto shkolla është një formë e zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar.

2. Ashtu sikurse një mësues i suksesshëm realizon mësimdhënien në këto shkolla, aq më tepër është e mundur realizimi i mësimdhënies së diferencuar në një klasë mësimore të zakonshme.

Në klasa normale, në klasa ku një mësues zhvillon mësim me një klasë me nxënës të së njëjtës moshë, mësuesit vazhdojnë të përballen me vështirësi të tjera e një pjesë e të cilave të njëjta me ato të shkollave me klasa kolektive. Në klasa ka nxënës të niveleve të ndryshme të përvetësimit të njohurive, interesave të ndryshme, të gatishmërive të ndryshme dhe dëshirave të ndryshme për mësimnxënie, të interesave personale, të botëkuptimeve kulturore, këndvështrimeve dhe përvojave personale mbi botën.

Mund të përmendim disa shembuj të praktikës së pjesshme të mësimdhënies së diferencuar. Mësuesi i Abetares u paraqet një listë fjalësh nxënësve të tij, disave u kërkon të shkruajnë fjalët me shumë rrokje, disave me më pak rrokje dhe disave shkronjat e mësuara. Mësuesi i matematikës tregohet tepër aktiv në hyrjen të dhënies së njohurive të reja dhe më pas përdor një sërë udhëzimesh të drejtëpërdrejta teorike e praktike, grupon dhe rigrupon nxënësit për të zbatuar realisht njohuritë e mësuara apo që kërkohen të mësohen duke u dhënë nxënësve, sipas nivelit dhe nevojave detyra të ndryshme.

Mësuesja e Biologjisë u ofron nxënësve një shumëllojshmëri mundësish, kur është koha për të krijuar një produkt nga njohuritë e mësuara mbi botën shtazore. Ajo i bazon udhëzimet e saj mbi interesat e nxënësve në mënyrë që ata të kenë mundësinë të lidhin atë që ata kanë mësuar me diçka që ka rëndësi për ata.

Këtu dua të sqaroj se ashtu sikurse mësuesi në klasën kolektive duhet të realizojë mësimdhënie sipas klasës, moshës, nevojave dhe mundësive të nxënësve aq më tepër mësuesi në klasat

normale mund të gjejë mundësinë dhe duhet të përpiqet që të relizojë mësimdhënien në lëndën apo orën mësimore në përputhje me nevojat dhe veçoritë e nxënësve të tij, pra duhet të realizojë mësimdhënien e diferencuar për të rritur produktivitetin e mësimnxënies së nxënësve të tij.

2.5 Sqarimi i nocioneve themelore mësimdhënie e diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues.

Mësimdhënia e diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues janë metodologji mësimore që kanë në qendër të vëmendjes së nxënësin individin si pjesëtar të të mësuarit në grupe. Sikurse e theksuam më sipër: Mësimdhënia e diferencuar është një metodologji progresive për përmirësimin e cilësisë së mësimdhënies e cila synon që t'u përgjigjet nevojave, gatishmërive, dëshirave, shkathtësive dhe aftësive të të gjithë nxënësve sipas niveleve të tyre të arsimimit.

Ndërsa të mësuarit bashkëpunues është gjithashtu një metodologji mësimore, në të cilën procesi i bashkëpunimit ndërmjet nxënësve realizohet, sipas një grupimi të caktuar, jo sipas niveleve të nxënësve.

Të përbashkëta ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues:

1. Në bazë të funksionalizimit të mësimdhënies qëndron në pjesën më të madhe puna në grup. Puna në grup do të thotë: "...nxënësit punojnë sëbashku si një ekip apo grup për një qëllim të përbashkët ku ata punojnë në një detyrë praktike, në një problem që kërkon zgjidhje ose diskutojnë mbi pikëpamjet e tyre rreth një çështje."(Baines, Blatchford, Kutnick. April 2007²)
2. Të dyja janë metodologji mësimdhënie me në qendër nxënësin.

² Paper presented at symposium 'International Perspectives on Effective Groupwork: Theory, Evidence and Implications', American Educational Research Annual Meeting, Chicago, p 3

3. Të dyja kanë në themel të tyre procesin e bashkëpunimit.
4. Të dyja sigurojnë trajtim të njohurive në spektër sa më të gjerë të mundshëm.

Dallimet kryesore ndërmjet mësimdhënie së diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues:

1. Mësimdhënia e diferencuar nënkupton edhe të mësuarin e individualizuar ndërsa të mësuarit në bashkëpunim individi është pjesë e grupit bashkëpunues.
2. Në mësimdhënien e diferencuar nxënësit grupohen sipas niveleve të njohurive që zotërojnë ndërsa në të mësuarin bashkëpunues nxënësit grupohen sipas llojit të njohurive, problemeve, çështjeve që trajtohen.
3. Në mësimdhënien e diferencuar nuk ndjehet dallime e aspektit social pasi në shumicën e rasteve qoftë nga niveli mësimor apo social-ekonomik nxënësit janë në pozita të përafërta ndërsa në të mësuarin bashkëpunues pozita sociale e nxënësit më të mirë të grupit (liderit) mund të krijojë shpërpjestime në aspektin mësimor dhe social pasi është e qartë se procesi i bashkëpunimit lidhet me pikëpamjen sociale të konstruktivizmit që të mësuarit është një ndërtim social (Rockwood,1995, p 13).
4. Në mësimdhënie e diferencuar, diferencimi përgjithësisht realizohet në një pjesë të orës mësimore ndërsa në të mësuarin bashkëpunues detyrat mund të jenë ndarë që në fillim të saj.
5. Në mësimdhënien e diferencuar grupet janë fleksibël, mund të ndërtohen dhe të ndryshojnë varësisht nga nevoja dhe niveli i njohurive.

2.8 Krahasimi dhe dallimi i mësimdhënies së diferencuar me mësimdhënien tradicionale.

Diferencimi është një mënyrë e organizuar, e shpejtë, që përshtat në mënyrë aktive mësimdhënien dhe të mësuarin për të gjithë nxënësit dhe të ndihmojë ata për të siguruar produktivitetin maksimal në mësimnxënie.

Mësimdhënia në përgjithësi ka veçoritë e saj në shumë aspekte. Mësimdhënia e diferencuar, megjithatë, ndryshon në mënyra të dukshme në krahasim me mësimdhënien tradicionale.

Më poshtë paraqiten disa nga karakteristikat dhe dallimet e mësimdhënies së diferencuar në raport me mësimdhënien tradicionale

2.8.a. Mësimdhënia tradicionale.

1. Dallimet dhe ndryshimet midis nxënësve janë të padukshme ose shfaqen kur ndodh ndonjë problem.
2. Vlerësimi zakonisht kryhet në fund të mësimin për të parë se cila është gjendja e përgjithshme e nxënësit.
3. Mbizotëron një formë e vetme e inteligjencës.
4. Evidentohen arritjet dhe rezultatet duke u përqëndruar në një synim të vetëm.
5. Interesat e nxënësve nxiten dhe studiohen rrallë.
6. Merren në konsideratë pak profile të mundshme të të mësuarit.
7. Mbi zotëron udhëzimi i njëjtë “për të tërë klasën”.
8. Objektivat mësimore janë të përcaktuara në tekste dhe kurrikulën mësimore nga standardet e përmbajtjes.

9. Fokusi i të mësuarit është zotërimi i fakteve dhe aftësive duke iu referuar standardeve të përmbajtjes.
10. Detyra të zakonshme janë detyrat me një mundësi zgjidhjeje.
11. Koha është e njëjtë dhe e pandryshueshme për të gjithë nxënësit e klasës.
12. Mbi zotëron një tekst i vetëm mësimor për tërë klasën.
13. Zakonisht kërkohet një interpretim, komentim për idetë dhe ngjarjet.
14. Mësuesi është në qendër të procesit mësimor dhe drejtues i sjelljeve të nxënësve.
15. Mësuesi zgjidh të njëjtat detyra dhe probleme për gjithë klasën, nxënësit i referohen modelit.
16. Mësuesi përcakton dhe siguron standarte të njëjta kontrolli dhe vlerësimi për klasën.
17. Zakonisht përdoret një formë e vetme vlerësimi.

2.8.b. Mësimdhënia e diferencuar.

1. Dallimet dhe ndryshimet midis nxënësve studiohen mbi bazën e planifikimeve të mësuesit.
2. Vlerësimi është i vazhdueshëm duke u shoqëruar me udhëzimet për të cilat ka nevojë nxënësi.
3. Është i dukshëm fokusimi në forma të shumta të inteligjencës.
4. Gjendja e klasës përcaktohet nga arritjet dhe rezultatet e individëve të saj.
5. Të mësuarit e nxënësve realizohet në bazë të interesave dhe të nevojave të tyre.

6. Merren në konsideratë shumë mundësi për profile të ndryshme të të mësuarit.
7. Përdoren praktika të shumta mësimore, sipas nevojave të nxënësve.
8. Objektivat mësimore përcaktohen nga gatishmëria, interesat e nxënësve dhe profilet e të mësuarit.
9. Fokusi i të mësuarit është përdorimi i aftësive për të kuptuar konceptet dhe parimet kryesore mbi bazën e objektivave të arritjeve.
10. Përdoren shpesh detyra me mundësi dhe alternativa të shumta zgjidhjeje.
11. Koha përdoret në mënyrë të ndryshueshme në varësi të nevojave të secilit nxënës.
12. Materiale të shumta mësimore vihen në dispozicion të nxënësve.
13. Kërkohen perspektiva të shumta idesh dhe ngjarjesh për interpretim dhe komentim
14. Mësuesi stimulon aftësitë e nxënësve për të punuar në mënyrë të pavarur, nxënësi në qendër të procesit mësimor.
15. Mësuesi dhe nxënësit zgjidhin problemet së bashku, nxënësit ndihmojnë njëri-tjetrin.
16. Nxënësit dhe mësuesi bashkëpunojnë për të siguruar qëllimet e përgjithshme dhe individuale.
17. Nxënësit vlerësohen në mënyra dhe forma të shumta e të larmishme.

2.9 Shkollat pa klasa.

Në këto shkolla nxënësit grupohen sipas nivelit të tyre. Në shkollat e zakonshme nxënësit e një klase janë përgjithësisht moshatarë me njëri-tjetrin. Në shkollat pa klasa një gjë e tillë nuk

ndodh. Në këto shkolla në të njëjtin nivel gjenden nxënës të moshave të ndryshme por që kanë nivel afësisht të njëjtë.

Karakteristikë e këtyre shkollave është:

1. Lëndët mësimore ofrohen në nivele te ndryshme.
2. Nxënësit janë në mosha te ndryshme, por që kanë arritur nje nivel te caktuar.
3. Kalimi nga një nivel në tjetrin më të lartë nuk bëhet si kalimi i klasës në fund të vitit shkollor por kur nxënësi zotëron njohuritë e nivelit ku ndodhet.

2.10 Teoria e inteligjencave të shumëfishta.

Një nga shqetësimet e shumta që ka shoqëruar procesin mësimor - edukativ ka qenë dhe vazhdon të mbetet fakti i njohur: Rezultatet e ndryshme për të njëjtat kushte të zhvillimit të procesit mësimor. Me këtë dua të them se nxënës që mësojnë në të njëjtën klasë, mësohen nga të njëjtët mësues në të njëjtat lëndë mësimore e të tjerat kushte të njëjta nuk e kuptojnë njëloj procesin e dhënies së mësimi, shpjegimin, sqarimet, veprimet etj, të mësuesit në klasë.

Nxënësit kanë dallime të theksuara në procesin e mësimnxënies e për më tepër diferenca shpesh herë të mëdha sidomos në procesin e vetveprimit e të punës së pavavur. Disa nxënës përparojnë shpejt, disa më ngadalë e deri tek disa që pothuajse nuk përvetësojnë asgjë.

Atëherë lind pyetja: Si t'i përgjigjet shkolla shpejtësive të ndryshme të nxënësve të ndryshëm, përse i përket përvetësimit të procesit mësimor?

Si duhet ta paramendojë, planifikojë, organizojë mësuesi procesin mësimor, si duhet ta kontrollojë, motivojë dhe vlerësojë ai procesin e mësimnxënies së nxënësve të tij?

Mësimdhënia është një proces në ndryshim të vazhdueshëm, me synim përmirësimin cilësor të programit mësimor-edukativ.

Mësimdhënia është art e shkencë dhe njëkohësisht përpjekje e palodhur. “Mësimdhënia si “art” mbështetet fuqimisht në intuitën, e cila është bazë për veprim”. (Grup autorësh, 1995³.)

Duke qenë “art”, akti i të dhënit mësim është gjithmonë bashkëveprim dinamik i individëve (mësues me mësues, mësues me nxënës, nxënës me nxënës), ku të gjithë vazhdimisht marrin vendime në varësi të situatave dhe të objektivave që duhet të përmbushen. Mësimdhënia është shkencë pasi mësuesi me formim të mirë shkencor është i aftë që nëpërmjet artit të mësimdhënies t’i transmetojë njohuritë shkencore tek nxënësit e tij. Klasa, si bashkësi heterogjene, përbëhet nga individë me formim arsimor, kulturor dhe me përvoja të ndryshme.

Nisur nga ky realitet, mësuesi duhet të krijojë bindjen se nxënësit, si individë, kanë aftësi dhe ritme të ndryshme të të nxënës. Për pasojë, mësuesi duhet të parashikojë, të përcaktojë dhe të realizojë objektiva dhe veprimtari, të tilla që i vënë në lëvizje të gjithë nxënësit, të cilët përfshihen në mësimnxënie, në varësi nga aftësitë individuale pavarësisht niveleve të ndryshme të njohurive që zotërojnë.

Studiues të shumtë të shkencave të edukimit, të pedagogjisë, të psikologjisë, të sociologjisë etj, janë marrë me faktin e njohur që nxënës të ndryshëm paraqesin aftësi dhe veçori të ndryshme në mësimnxënie. Një ndër më të njohurit në këtë drejtim ishte profesori dhe psikologu i Shkollës së Lartë të Edukimit në Universitetin e Harvardit, Howard Gardner. Howard Gardner ishte përfaqësues i rrymës konjektiviste. Më 1983 ai publikoi veprën e tij shumë të rëndësishme

³ Strategjitë e të mësuarit. Eureka '95, faqe 4

“Dimensionet e mendjes”. Përvoja e tij e gjatë me të sëmurë mendorë, si pasojë e aksidenteve, paralizave të sistemit nervor qendror e tjera e çuan atë në përfundimin se: Inteligjencia nuk është një e vetme. Madje ai pohonte se ajo është gati e pamundur të matet me prova të thjeshta që të vlerësojnë koeficientin e ekzistencës së saj. Deri në atë kohë, mendohej se inteligjencia ishte një e vetme. Gardneri në veprën e tij argumentoi se tek njeriu kemi shumë inteligjencia. Pse Gardneri arriti në këtë përfundim? Mbi të gjitha ai arriti në këtë përfundim si pasojë e vëzhgimeve, e studimeve dhe e testimeve që ai dhe bashkëpunëtorët e tij kryenin me pacientë të dëmtuar në tru pavarësisht humbjes së inteligjencës në një drejtim pacientët shfaqnin aftësi intelektuale në drejtime të tjera. Por çfarë është inteligjencia, sipas Gardnerit? Sipas tij “Inteligjencia është aftësia për të zgjidhur probleme të caktuara ose për të krijuar produkte të vlefshëm në një ose më shumë bashkësi kulturore”. (Howard Gardner. 1987⁴). Sipas tij inteligjencia nuk është një e vetme, madje as që mund të matet me një test të thjeshtë që tregon koeficientin e inteligjencës. Në veprën e tij Gardneri pranon ekzistencën e të paktën tetë lloj inteligjencash dhe shumë sugjerime të tjera.

Inteligjenciat sipas Gardnerit

1-Inteligjenca linguistike: Njerëzit që mbartin këtë lloj inteligjence kanë prirje të flasin, të diskutojnë, të lexojnë, të shkruajnë etj.

2-Inteligjenca logjiko - matematike: Njerëzit me inteligjencë të tillë kanë rezultate të mira në matematikë, pëlqejnë lojërat logjike, zgjidhin shpejt e saktë problemet etj.

⁴ Dimensionet e mendjes.

3- **Inteligjenca hapësinore.** Njerëzit me inteligjencë të fortë hapësinore si rregull orientohen mirë dhe shpejt në terren e në hartë. Janë të mirë në gjeometri dhe stereometri, mund të bëhen piktorë e artistë.

4-**Inteligjenca muzikore.** Njerëzit me inteligjencë të tillë ndjejnë kënaqësi dhe vlerësojnë shfaqjen muzikore, mund të këndojnë, të kompozojnë, të luajnë me instrumente, të shijojnë muzikën etj.

5-**Inteligjenca kinetiko – trupore.** Njerëzit me inteligjencë të lartë kinetiko – trupore ndjejnë nevojën e lëvizjes, janë fizikisht aktivë, mund të bëhen atletë ose dashamirës të sporteve.

6-**Inteligjenca natyraliste.** Njerëzit me inteligjencë të lartë natyraliste ndjejnë kënaqësinë e qëndrimit në ajër të pastër, kanë dëshirë të vëzhgojnë natyrën, gjallesat bimore e shtazore e në përgjithësi kanë sensin e të kuptuarit të botës natyrore.

7-**Inteligjenca ndërpersonale.** Njerëz të tillë mësojnë nëpërmjet shkëmbimit të ideve me të tjerët, preferojnë bashkëpunimin me njerëzit tjerë për projekte dhe si rregull ndjejnë kënaqësi duke takuar ose kaluar kohën me njerëz të tjerë.

8-**Inteligjenca interpersonale.** Njerëzit me inteligjencë të fortë interpersonale zakonisht mësojnë, fillimisht në mënyrë të pavarur dhe individuale duke mbivlerësuar aftësitë e tyre në të kuptuar e në të menduar.

Gardner dhe bashkëpunëtorët e tij u shprehën dhe për inteligjencën e nëntë që ishte **inteligjenca ekzistenciale**. Këtë inteligjencë ata nuk e shënuan në të njëjtin stad me tetë inteligjencat e tjera. Arsyeja ishte se inteligjencës ekzistenciale nuk i përgjigjej një zonë e përcaktuar të sistemit nervor qendror si tetë inteligjencave të tjera, të cilave u korrespondojnë zona të caktuara në tru, sistemin qendror nervor. Tradicionalisht sistemi arsimor ka bërë përpjekje për realizimin cilësor

të njohurive dhe të praktikave mësimore. Le të shkruajmë edhe disa rreshta për të mësuarin eksperimental të bazuar në teorinë e inteligjencave të shumëfishta të Gardnerit.

Shembulli më e spikatur i të mësuarit të bazuar në teorinë e inteligjencave të shumëfishta është Komuniteti i të Nxënit të Bazuar në Zgjidhjen e Problemave, ose ndryshe Shkolla 12 vjeçare Publike, K-12, në Indianapolis të shtetit Indiana në ShBA. Ky komunitet i të nxënit u themelua në vitin 1987 për të aplikuar teorinë e Gardnerit nga një grup mësuesish të cilët mendonin se do të arrinin përmirësime në rezultatet e mësuarit. Matura e parë e të mësuarit të bazuar në inteligjencat e shumëfishta përfundoi studimet në vitin 2003.

Zbulimet dhe publikimet e Gardnerit dhe bashkëpunëtorëve të tij kanë rëndësi shumë të madhe për psikologët, mësuesit, pedagogët, edukatorët, mjekët etj. Për shumë kohë edhe në të kaluarën ishte folur për nxënës dhe me njerës me prirje në drejtime të caktuara. Zbulimet e Gardnerit janë baza shkencore i përvojave të deriatëhershme. Teoria e Gardnerit u përqaftua dhe vazhdon të aplikohet në shkolla. Shumë mësues vazhdojnë ta aplikojnë atë në metoda apo teknika të shumëllojshme për personalizimin e të mësuarit të nxënësve të tyre. Teoria Gardner e inteligjencës të shumta siguron një bazë teorike për njohjen e aftësive të ndryshme dhe talentet e nxënësve.

Kjo teori pranon, se ndërsa të gjithë studentët mund të mos jenë me gjuhësi ose matematikisht të talentuar, fëmijët mund të kenë një ekspertizë në fusha të tjera, të tilla si muzikë, marrëdhëniet hapësinore, ose njohuri ndërpersonale. Zhvillimi dhe vlerësimi i të mësuarit në këtë mënyrë lejon një gamë më të gjerë të nxënësve për të marrë pjesë me sukses në mësim në klasë.

2.11 Inteligjencat e shumëfishta dhe pritshmëritë në mësimnxënie.

Mësuesit, pedagogët, edukatorët dhe të gjithë punonjësit që merren me nxënësit apo të rriturit për të patur sukses gjatë aplikimit të teorisë së Gardnerit mbi inteligjencat e shumëfishta është e nevojshme që:

Së pari, të njohin dhe të studiojnë teorinë e inteligjencave të shumëfishta.

“Sipas një përkufizimi, mësues i aftë është ai që, për të njëjtin koncept, mund të hapë një numër të ndryshëm dritaresh...

Një mësues i suksesshëm shërben si një “ndërmjetës midis nxënësit dhe programit mësimor”, gjithmonë i gatshëm për protetikën edukuese – tekste, filma, programet kompjuterike, të cilat mund të ndihmojnë në shpiegimin e përmbajtjes, në një mënyrë sa më të efektshme, për nxënësit që shfaqin karakteristika për këtë formë të mësuarit”. (Howard Gardner, 2003⁵)

Së dyti, mësuesit të njohin nxënësit e tyre duke vëzhguar dhe arsyetuar mbi çdo përgjigje, levizje, qëndrim apo aktivizim të tij për të përcaktuar dhe diferencuar mësimdhënien. “Diferencimi i të mësuarit është përgjigje imediate e mësuesit ndaj nevojave të nxënësve, e cila udhëhiqet nga disa parime të përgjithshme të tilla si: ndarja e detyrave të ndërsjella, krijimi i grupeve fleksibël, vlerësim sistematik dhe korrektim i gabimeve apo pasaktësive. Mësuesi mund të diferencojë përmbajtjen, procesin dhe produktin e të mësuarit, në përputhje me aftësitë e

⁵ Dimensionet e mendjes, Tiranë, , faqe 214.

nxënësve për të lexuar, me interesat dhe profilin e tyre në të nxënë’’. (Karol Ann Tomlinson, 1999⁶).

Së treti, nga përvoja e gjatë në mësimdhënie, nga diskutimet dhe bisedat e lira me nxënës, prindër, mësues dhe më gjerë duket se është e nevojshme të hapen diskutime mbi inteligjencat e shumëfishta tek çdo nxënës duke evidentur ato që shfaqen më shumë. Në këtë drejtim, të suksesshme kanë rezultuar proceset e njohjes dhe të përcaktimit të saktë të aftësive dhe inteligjencave të shfaqura nga nxënësit. Kjo në dukje është një detyrë normale por jo e mjaftueshme në shumë raste. Përcaktime të tilla mund të arrihen vetëm mbi bazën e studimeve të përqëndruara nga të gjithë mësuesit gjatë gjithë viteve të shkollimit.

Mbajtja saktë dhe e dokumentuar e arritjeve, e përshtypjeve, e mendimeve nga çdo mësues për secilin nxënës. Me rëndësi është gjithashtu organizimi i diskutimeve midis mësuesve madje i dokumentuar. Veprimtari të tilla mund të organizohen që nga klasa e parë e në vazhdim. Në klasën e fundit të cikleve të shkollimit si në klasën e nëntë apo të dymbëdhjetë të arsimit parauniversitar diskutime të tilla do të ishin të domosdoshme. Aktualisht në këto klasa zhvillohet lënda mësimore “Edukim për karrierën”. Zhvillimi i kësaj lënde është në të vërtetë një arritje e mirëpritur në këtë drejtim. E rëndësishme është ndërtimi strukturor dhe përmbajtësor i saj. Ndërkohë që nga vëzhgimet jo në pak raste lënda mësimore “Edukim për karrierën” zhvillohet pa seriozitetin dhe korrektësinë e nevojshme.

Diçka më ndryshe mund të flasim për lëndën mësimore “Këshillim për karrierën” që zhvillohet në klasën e dymbëdhjetë, ndoshta për vetë pozitën, në cilën ndodhen në këtë klasë nxënësit, në

⁶ Responding to the Needs of All Learners, p 15

prag të përcaktimit të ardhmërisë së tyre në jetë. Në kuadrin e reformimit të kurrikulës shkollore jemi të mendimit se ka akoma vend për më tepër njohuri për të tashmen dhe të ardhmen e vetë nxënësit. Në përfundim të cikleve të shkollimit vetë nxënësi krahas dëshirës së tij për shkollim e cila duhet në çdo rast të merret në konsideratë besoj se është e domosdoshme organizimi i diskutimeve mbi inteligjencat që shfaq çdo nxënës. Theksojmë këtë, pasi ka raste që nxënës p.sh me inteligjencë kinetiko – trupore shkojnë për të vazhduar studimet p.sh.për matematikë ndërkohë që inteligjencën logjiko- matematike e kanë pak të zhvilluar.

Duke e përmbledhur sa thamë më sipër veçojmë:

- 1- Mësuesit duhet të thellojnë njohuritë e tyre mbi teorinë e inteligjencave të shumëfishta.
- 2-Mësuesit mbi bazën e njohjes së lëndën së tyre dhe më gjerë të përcaktojnë inteligjencat që shfaq çdo nxënës në lëndën mësimore që ata zhvillojnë.
- 3- Duhet që t’i jepet rëndësia që i takon lëndës mësimore “Edukim për karrierën” apo Këshillim për Karrierën” që zhvillohet në klasat e fundit të cikleve shkollimit.
- 4-Organizimi i diskutimeve me të gjithë mësuesit që u kanë dhënë mësim nxënësve sidomos në klasat e fundit të cikleve të shkollimit, të prindërve e pse jo dhe të nxënësve me objekt prezantimin e mendimeve mbi inteligjencat e shumëfishta që shfaq çdo nxënës.
- 5-Veprimtari të tilla të planifikuara dhe të mbikqyrura nga drejtori i shkollës t’u ngarkohen mësuesve kujdestarë dhe të realizohen më korrektësi. Veprimtari të tilla do të shërbenin si një rast i mirë për pjesëmarrjen e prindërve si kontributorë në problemet e mësimnxënies dhe të shkollës.

2.12 Teoria e inteligjencave të shumëfishta dhe të mësuarit e diferencuar.

Përse mund të pyesë dikush inkuadrohet këtu, në të mësuarin e diferencuar, teoria e inteligjencave të shumëfishta?

Janë disa arsye që e inkuadrojnë teorinë e inteligjencave të shumëfishta në të mësuarin e diferencuar dhe konkretisht :

Së pari, mësimxënia është e suksesshme, nëse të mësuarit realizohet, sipas nevojave, interesave, mundësive dhe të zotësive të çdo nxënësi. Të mësuarit e diferencuar mbi bazën e të aktivizuarit të çdo nxënësi integron në arritjen e rezultateve, të të gjithë nxënësit;

Së dyti, nëpërmjet aplikimit të teorisë së inteligjencave të arrihet të aktivizohen në mësimnxënie një llojshmëri mundësish të të nxënësit;

Së treti, dhe më e rëndësishme është fakti se mësimdhënia e diferencuar ka në bazë, përveç të tjerave, të ndërtuarin e saj mbi bazën e njohjes së inteligjencave të shumëfishta duke fuqizuar inteligjencën më të zhvilluar dhe përmirësuar inteligjencat më të dobëta.

Nevoja e të mësuarit të diferencuar vjen si rrjedhë e natyrshme e vetë zhvillimeve që ndodhin çdo ditë dhe më tepër në sistemin arsimor. Duke parë rezultatet e matshme të nxënësve sidomos në Provimet e Lirimit dhe të Maturës Shtetërore, në të cilat mbizotërojnë rezultate të dobëta, fare mirë mund të bindesh se procesi i mësimdhënies dhe i të nxënësit paraqesin problematika të shumta. Kjo tregon se modeli ynë arsimor nuk u përgjigjet nevojave, interesave dhe diferencave të të kuptuarit, të një numri të madh nxënësish. Përderisa rezultatet janë të ulta, kjo tregon se mësimdhënia e zakonshme, pothuajse uniforme për të gjithë ka dështuar. Atëherë, cila do të ishte

zgjidhja? Zgjidhjet mund të ishin të shumta, por një nga zgjidhjet mund të ishte pikërisht marrja për bazë e diferencave midis nxënësve, që në këtë rast do të ishte mësimdhënia e diferencuar.

Në këtë kontekst është e domosdoshme që të intensifikohen përrpjekjet e mësuesve për të aplikuar gjerësisht mësimdhënien e diferencuar mbi bazën e nevojave, e kërkesave dhe të interesave të nxënësve. Duke pasur parasysh mësimdhënien e diferencuar mbi bazën e individualiteteve që e përbëjnë klasën Tomlison thekson se “diferencimi i të mësuarit është përgjigjja imediate e mësuesit ndaj nevojave të nxënësve, e cila udhëhiqet nga disa parime të përgjithshme, të tilla si ndarja e detyrave respektive, krijimi i grupeve fleksibël, vlerësimi sistematik dhe korrektimi i gabimeve apo pasaktësive”. (Tomlison, A, Carol. 1999⁷)).

Mbi bazën e njohjes së nxënësve me vështirësi në të nxënë Prof. Ardjan Turku shprehet se “Çdo shenjë apo karakteristikë e fëmijëve me paaftësi në të nxënë është mangësi specifike dhe e rëndësishme arritjeje në prani të një inteligjence të përgjithshme të mjaftueshme. (Turku, A. 2012⁸).

Duke patur parasysh të gjitha, çfarë parashtrova më sipër, mendojmë se mësimdhënia e diferencuar e organizuar, sipas specifikave dhe gatishmërive të nxënësve është një metodologji mjaft e rëndësishme për mësimnxënieje produktive. Zhvillimi i shpejtë, në mënyrë të vecantë i teknologjisë së komunikimit dhe të infomacionit do të sjellë një larmi gjithnjë e më të madhe të

⁷ *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. P. 15

⁸ Hyrje në edukimin special. F, 96

shembujve dhe përdorimeve të inteligjencave të shumëfishta në mësimdhënie dhe në atë të diferencuar në veçanti.

2.13 Teoria analizo-praktiko-krijo e bazuar mbi inteligjencat dhe mësimdhënien e diferencuar.

Kjo teori bazohet në përfundimet e studimeve të Robert Sternberg (1985, 1988, 1997). Ky studiues arrin në përfundimin se ekzistojnë tri lloje të inteligjencës:

- a. analitike;
- b. praktike;
- c. krijuese

të cilat kanë edhe lidhje midis tyre. Para tyre, studiues të tjerë, të tillë si: Thorndike, Thurstone, dhe Guilford (Horowitz & O'Brien 1985), lloje të ndryshme të identifikuara si të “veprimit të fshehtë”.

2.14. Teoria mbi inteligjencat e bazuara në përvoja.

Sipas kësaj teorie inteligjencia është fluide, jo fikse. Niveli i inteligjencës së fëmijëve, sipas kësaj teorie përcaktohet nga përvoja. Me fjalë të tjera, duke u siguruar fëmijëve përvojat e pasura të të mësuarit mund të plotësojmë inteligjencën e tyre, dhe duke u mohuar atyre pasuri të tilla të përvojës mund të pakësojmë aftësitë e tyre të zbulimit. (Caine & Caine, 1991. P.28). Sipas kësaj teorie, përderisa përvojat janë të ndryshme edhe të mësuarit e fëmijëve ndryshon njëri nga tjetri.

2.15. Tre parimet e të mësuarit sipas inteligjencave.

Në vazhdim po paraqesim tre parime të të mësuarit dhe mësimit efektiv. Mësuesit dhe edukatorët për një periudhë shumë të gjatë nuk i kanë njohur ose mbështetur ose nuk i kanë kushtuar rëndësinë e merituar tri nga parimet thelbësore, në të cilat duhet të mbështetet mësimit dhe mësuesit si veprimtari personale e nxënësit. Këto parime janë:

1. Inteligjenca është e ndryshueshme.

Mund të tërheqim vëmendjen në të paktën tri konkluzione të rëndësishme nga studimi i inteligjencës nga fundi i shekullit të kaluar.

Së pari, inteligjenca është shumë dimensionale, nuk është një gjë e vetme.

- a. Howard Gardner (1991, 1993, 1997 cituar nga Judith Colbert. 1999⁹.) sugjeron se njerëzit kanë tetë inteligjencës: verbalo-gjuhësore, logjiko-matematikore, vizualo-hapësinore, truporo-kinestetike, muzikore, ndërpersonale, interpersonale dhe natyraliste;
- b. Robert Sternberg (Sternberg, R.J. 1990¹⁰.) sugjeron tri lloje të inteligjencës: analitike, praktike, dhe krijuese. Para tyre, studiues të tjerë, të tilla si Horowitz & O'Brien 1985 (Jakson, N. E. 2004¹¹.), lloje të identifikuara të ndryshme të shërbimit të fshehtë. Ndërsa emrat e inteligjencës ndryshojnë, edukatorë, psikologë dhe hulumtuesit kanë nxjerrë dy konkluzione të rëndësishme:
 - i. Ne mendojmë, mësojmë, dhe për të krijuar në mënyra të ndryshme;

⁹ Brain Development Research Can Influence Early Childhood Curriculum. P. 4

¹⁰ Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. Cambridge U.P.: Cambridge, England. P. 36

¹¹ Moving into the Mainstream? Reflections on the Study of Giftedness. P. 29

- ii. Zhvillimi i potencialit tonë përcaktohet nga ndeshja midis asaj që kemi mësuar dhe se si ne mësojmë me inteligjencat tona të veçanta.
2. Inteligjencia është fluide. Një konkluzion i dytë i rëndësishëm në lidhje me inteligjencën është se ajo është fluide, jo fikse. Mësuesit duhet të kenë parasysh që inteligjenca nuk është karakteristikë fikse dhe e pandryshueshme. (Myftiu, J. 2013¹²). Me fjalë të tjera, duke u siguruar fëmijëve përvoja të pasura të mësuarit mund të plotësojmë inteligjencën e tyre dhe duke u mohuar atyre pasuri të tilla të përvojës mund të pakësojmë aftësitë e tyre të zbulimit. (Caine & Caine, 1991. P, 32).
3. Neuronet dhe hulumtimi i trurit. Ky parim i tretë ka të bëjë me neuronet, mënyrën e përdorimit dhe përvojat e fituara. (Caine & Caine, 1991; Sylwester, 1995).

2.16 Neuronet dhe hulumtimi i trurit.

Një përfundim i rëndësishëm rrjedh nga fusha e zbuluar tani vonë e hulumtimit të trurit (Caine & Caine, 1991; Sylwester, 1995). Neuronet, kur përdoren në mënyrë aktive rriten dhe zhvillohen, ndërsa kur ato nuk përdoren, atrofizohen. Të mësuarit fuqishëm ndryshon fiziologjinë e trurit. Teoria e bazuar në funksionimin e neuroneve është një fushë e rëndësishme për inteligjencat personale të nxënësve. Këto teori sugjerojnë disa implikime të qarta për mësuesit. Për shembull, mësuesit duhet të jenë efektive në zhvillimin e lloje të shumta të inteligjencës, pasi nuk kemi të bëjmë me një të vetme. Gjithashtu, nxënësve në shkollë, të cilëve u mungojnë përvojat e pasura të mësuarit mund të humbasin terren në qoftë se ata nuk gjejnë përvoja të pasura në klasat e tyre. Të gjithë nxënësit dhe studentët

¹² Psikologji edukimi. 302

vazhdimisht ndodhen në dilemën: të vazhdojnë fuqishëm procesin e të mësuarit ose ata të rrezikojnë ta humbasin atë.

2.17 Truri dhe të kuptuarit.

Në saj të përparimeve me teknologjinë e imazhit në fushën e mjekësisë, ne tani mund të shohim brenda trurit të njeriut se si funksionon ai. Vëzhgimet e tilla kanë zgjeruar me shpejtësi të kuptuarit e mësimdhënies dhe të mësuarit. Ne tani dimë detaje të rëndësishme mbi atë që punon më mirë për trurin dhe të mësuarit (Caine & Caine, 1991, 1994, 1997; Jensen, 1998; Kalbfleisch, 1997; Sylwester, 1995).

Truri kërkon modele kuptimplotë dhe i rezistojnë gjërave të pakuptimta. Edhe pse truri e mban të izoluar apo në copa të ndryshme informacionin, ai është shumë më efikas në mbajtjen e informacionit që është "chunked", që është copëzuar, futur thellë në kujtesë. Informacioni chunked (i thelluar) është i organizuar rreth kategorive dhe ideve që rrisin kuptimësinë tij. Truri vazhdimisht kërkon të lidhë pjesët me të tërën. Sipas kësaj teorie individët mësojnë diçka të re duke e lidhur me diçka që seri tani e dinin. Truri mëson më mirë kur informacioni mund të vijë nëpërmjet njohurive të kuptueshme se sa informacioni që imponohet mbi të. Truri nuk përgjigjet shumë për gjërat që bartin vetëm një kuptim sipërfaqësor. Ai përgjigjet shumë më efektivisht dhe efektshëm për diçka që mbart kuptim të thellë dhe të personalizuar, diçka që është thelbësore,

relevante, e rëndësishme apo emocionuese. Këto dhe shumë kuptime të tjera na tregojnë shumë për individualitetin e nxënësve dhe për natyrën e programit mësimor efektiv e perspektivën e tij.

Hulumtimi i trurit n'a tregon se truri i çdo nxënësi është unik. Mësuesit dhe edukatorët duhet të ofrojnë shumë mundësi për nxënësit e ndryshëm për t'u dhënë kuptim ideve dhe informacioneve.

Hulumtimi n'a tregon se kur ne kemi përcaktuar për nxënësit një roman të njohur, ai roman që është i njohur për një fëmijë tashmë mund të jetë i panjohur për një tjetër dhe anasjelltas.

Hulumtimi i trurit tregon se kurrikula duhet të kultivojë kuptimin e rimarrjes. Ajo duhet të jetë e organizuar rreth kategorive, koncepteve dhe parimeve të hierarkisë. Në qoftë se ne duam që nxënësit dhe studentët të mbajnë mend, të kuptojnë, dhe të përdorin ide, informacionin dhe aftësitë, ne duhet t'u japim atyre mundësi të mjaftueshme për t'i bërë të kuptimshëm ato, ose "vetëkuptueshëm" me anë të përfshirjes në situata komplekse të të mësuarit. Hulumtimi i trurit gjithashtu e bën të qartë se, në qoftë se të mësuarit është një proces që lidh të panjohurat me të njohurat, mësuesit duhet të krijojnë mundësi të bollshme për nxënësit për të lidhur të renë me të vjetrën. Kjo detyrë përmbledhet në tri pjesë.

- a. Së pari, mësuesit duhet të identifikojnë konceptet, parimet dhe aftësitë e nxënësve e tyre;
- b. Së dyti, ata duhet të bëhen ekspertë rreth nevojave mësimore të nxënësve të tyre;
- c. Së treti, ata duhet të përdorin këtë informacion për nevojat e të mësuarit për të siguruar mundësi të diferencuara për studentët për të ndërtuar mirëkuptimin për të lidhur atë që ata e dinë me atë që është më e domosdoshme, e shoqëruar kjo me përpjekjet për të mësuar.

2.18 Barazia dhe ekselencia.

Shumë nga nxënësit dhe studentët e sotëm vijnë nga familje ku mbështetja dhe inkurajimi janë të pamjaftueshme. Këta fëmijë kanë potencial të madh për mësim, por ata arrijnë në shkollë nivele jo të kënaqshme. Shpeshherë kjo vjen nga mungesa e përvojës, e mbështetjes, e mungesës së modelit, e mungesës së planifikimit, etj.

Nga ana tjetër, tek shumë nxënës të tjerë që vijnë në shkollë aftësitë dhe njohuritë janë shumë më përpara se sa niveli i kurrikulës standarde. Mësimdhënësit, shpesh flasin për fëmijë të tillë. Fëmijë të tillë konsiderohen të grupit të ekselencës, të talentuar dhe gift.

Shkolla duhet t'u përkasë të gjithë këtyre nxënësve. Në të vërtetë, barazia dhe ekselencia duhet të jetë në krye të rendit të ditës për të gjithë fëmijët.

Ne nuk mund të arrijmë barazinë për fëmijët që ndjehen të rrezikuar të mbeten prapa në të mësuar në shkollë, nëse ne nuk kemi siguruar që këta nxënës vijojnë në klasa ku mësuesit janë të gatshëm për të ndihmuar ndërtimin e llojeve, përvojave dhe pritshmëritë që bota jashtë klasës mund të mos ketë qenë në gjendje për të ndërtuar për ata.

Ne, nuk mund të arrijmë përsosmërinë për fëmijët në rrezik të dështimit shkollor, pa u shprehur prerazi, sistematikisht, fuqishëm, dhe në mënyrë efektive duke parë zhvillimin e plotë të potencialit të tyre. Mësuesit punojnë me ata për të qenë në partneritet të vazhdueshëm për të ndihmuar ata të rriten në drejtim të këtyre ëndrrave për të ardhmen. Barazia dhe përsosmëria duhet të jenë një pjesë e hartës sonë rrugore për këta nxënës. Në mënyrë të ngjashme, fëmijët e avancuar që vijnë në shkollë përtej pritshmërive të klasës në një apo më shumë lëndë mësimore kërkojnë barazi e mundësi për t'u rritur në pikat e tyre më të forta.

Mësuesit nevojiten të tregohen të vendosur dhe këmbëngulës për të siguruar që potenciali i tyre nuk do të sfumohet. Këta fëmijë, gjithashtu, kanë nevojë për mësues, të cilët t'i përgëzojnë dhe t'i drejtojnë ata drejt arsimimit së tyre. Çifti barazi-ekselencë duhet të jetë pjesë e përpjekjeve të mësuesve që nënkupton arsimim për të gjithë, por edhe arsimim për nevoja të veçanta të nxënësve si individë apo grup individësh. Çdo fëmijë e ka të nevojshme përkrahjen, entuziazmin, kohën dhe energjinë e mësuesit. Të gjithë fëmijët kanë të drejtë që mësuesit të bëjnë gjithçka me përgatitjen dhe aftësitë e tyre për t'i ndihmuar ata të kuptojnë potencialin e tyre çdo ditë përmes sfidave. Kjo është e papranueshme për çdo mësues për t'iu përgjigjur ndonjë grupi fëmijësh (ose çdo fëmijë si individ) edhe sikur mundësitë, koha të ishin të pamjaftueshme, ose nuk kanë nevojë për vëmendje të fokusuar.

2.19 Klasa homogjene apo heterogjene?

Shkollat janë përpjekur për të përmbushur nevojat e kërkesat e nxënësve të avancuar, të talentuar dhe gift duke tërhequr ata nga klasa të rregullta si gjithë të tjerët. Gjithashtu me këta nxënës punohet që të përfshihen në veprimtari të rregullta, para ose pas procesit mësimor. Gjithashtu edhe për nxënësit që paraqesin vështirësi shkolla, mësuesit përpiqen që ata të integrohen në klasa të zakonshme me nxënësit e tjerë.

Gjithashtu ekziston edhe praktika tjetër, sipas së cilës nxënësit grupohen në klasa sipas nivelit dhe aftësive të tyre. Formohen, sipas këtij modeli, klasa mësimore me nxënës të avancuar, gift ose të talentuar dhe klasa mësimore me nxënës të prapambetur, me vështirësi.

Pra, përmbledhtas klasat formohen në këto mënyra:

1. Klasa heterogjene. Në këto klasa nxënësit janë të niveleve dhe të aftësive të ndryshme : nxënës të avancuar, mesatarë, nxënës me vështirësi në të nxënë.
2. Klasa homogjene. Në këto klasa nxënësit janë të të njejtit nivel ose të niveleve të përafërt. Për shembull, një klasë formohet me nxënës të talentuar ose shumë të mirë, në klasën tjetër nxënës mesatarë apo të mirë dhe në një klasa tjetër formohet me nxënës të dobët ose që kanë nevojë për përkujdesje.

Këto janë përgjithësisht dy modelet e formimit të klasave. Atëherë natyrshëm lind pyetja: Cili është modeli më i mirë në formimin e klasave, modeli heterogjen apo modeli homogjen? Cili është më i zakonshmi? Cilat janë arsyet dhe avantazhet e njërit dhe tjetrit?

Pyetja që shtrohet është: Si mund t'i formojmë klasat: homogjene apo heterogjene?

Për klasat homogjeme kërkuesit më të mirë shkencore duke mbështetur ecurinë e klasave speciale, të veçanta me nxënës të njëjtë dhe mësues, të cilët kanë njohuri dhe aftësi për të përmbushur nevojat e tyre unike të ngjashme sugjerojnë që klasat e formuara sidomos me nxënës në vështirësi përpjekjet për të mësuar, të homogjenizuar kanë shkuar dëm, pra pa efektivitet (Oakes, 1985; Slavin, 1987, 1993, sipas Peter Blatchford, Peter Kutnick, Ed Baines, April 2007¹³).

Shumë shpesh në këto klasa, pritjet e mësuesve për nxënësit në vështirësi vërejnë rënie, materialet janë thjeshtuar, niveli i diskursit është më pak i sprovuar dhe ritmi i vetveprimit të nxënësve pakësohej. Me gjithë përpjekjet, fare pak nga këta nxënës arrinin të shenonin shumë

¹³ Pupil grouping for learning in classrooms: Institute of Education, American Educational Research Annual Meeting, Chicago, p, 4

pak përmirësim. Shumë pak nxënës të tejkalojnë nivelin e këtyre klasave për t'u bashkuar në klasa më të avancuara. Nga ana tjetër në përputhje të plotë me sensin e përbashkët dhe përvojën në klasë, shumë nga hulumtuesit më të mirë (Peter Blatchford, Peter Kutnick, Ed Baines, April 2007¹⁴) sugjerojnë se, kur ne formojmë klasa homogjene me nxënës të përparuar, ata përfitojnë një ritëm më të shpejtë, stimulojnë diskutimin, pritshmëritë e mësuesve, avancojnë dhe rezultatet përmirësohen. Me fjalë të tjera, ato vazhdojnë të përparojnë.

Teorikisht klasa heterogjene duhet të adresojë barazi dhe përsosmëri për të gjithë nxënësit. Ka tri të meta të mëdha në këtë supozim, të paktën si shkollat që e kanë praktikuar atë në këtë pikë.

Së pari, nxënësit nuk do të përjetojnë më shumë sukses afatgjatë duke u vendosur në klasa heterogjene, nëse ne nuk jemi të gatshëm dhe të aftë për të përmbushur pritshmëritë në pikat e tyre të gatishmërisë. Nxënësit dhe studentët të tejkalojnë sistematikisht nivelet e të mësuarit të tyre, derisa pritshmëritë të jenë në gjendje të funksionojnë si kompetencë dhe me bindje për të gjithë nxënësit. Shpesh pohohet se klasat heterogjene përfaqësojnë shpresa të mëdha për nxënësit me vështirësi, por ne pastaj i lëmë ata në vetëpërcaktimin e tyre se si të ngremë pritshmëritë e tyre. Një qasje e tillë nuk do të rezultojë rritjen dhe përsosmërinë e vërtetë për të gjithë nxënësit;

Së dyti, nxënësit e avancuar shtrojnë dhe zgjidhin vetë një problem tjetër të ngjashëm. Një herë në një klasë heterogjene, nxënësve të avancuar iu kërkua shpesh për të bërë një volum më të madh të punës që tashmë ata dinin të bënin. Njëkohësisht për të siguruar suksesin e nxënësve të tjerë, nxënësve të avancuar iu kërkua që të shërbenin si trajnerë për kolegët, ndërsa nxënësit me

¹⁴ Pupils grouping for learning in classrooms. Institute of Education, American Educational Research Annual Meeting, Chicago. p, 7

aftësi më pak të avancuara të vazhdonin të punonin për zotërimin e aftësive të zotëruara tashmë nga nxënësit e përparuar. Në disa raste, në mënyrë të qartë, është vënë re që nxënësit e avancuar ndodheshin në pozita të veçanta, sepse ata i kishin përvetësuar standardet mësimore. Përsëri, kjo qasje nuk siguroi rritje të vërtetë për nxënësit e avancuar. Në këto raste ecuria e klasës varet nga përkushtimi dhe aftësitë e mësuesit.

Së treti, një problem që vihet re në klasat heterogjene, siç praktikohet zakonisht është supozimi se çfarë ndodh në klasa heterogjene për "nxënësit problematikë" është ajo që pritej të ndodhte, modelimi për t'i integruar ata në klasë si të gjithë nxënësit e tjerë. Në raste të tilla disa mendojnë se të gjithë mund të përfitojnë nga klasa normale, heterogjene. Nxënësit më të dobët kryesisht mund të marrin njohuri edhe nga nxënësit e përparuar.

Së katërti, është problemi social. Përgjithësisht nxënësit më probleme sociale paraqesin në të shumtën e rasteve më tepër mangësi. Krijimi i klasave homogjene do të çonte në diskriminime të tjera sociale. Për më tepër një rrugë tjetër konkurruese që i vë nxënësit kundër njëri-tjetrit janë edhe mënyrat destruktive të diferencimit shoqëror.(Chaskin & Raunner. 1995¹⁵).

Megjithatë, heterogjeniteti zakonisht është një përpjekje përshtatjeje e të gjithëve, ku procesi mësimor mund të mos përfshijë disa prej nxënësve dhe favorizon disa të tjerë. Zakonisht supozohet se një fëmijë të një moshe të caktuar është i mjaftueshëm, si të gjithë fëmijët e tjerë të së njëjtës moshë që ai ose ajo duhet të kalojë nëpër të njëjtin kurrikulum, në të njëjtën mënyrë, me të gjithë studentët e tjerë të së njëjtës moshë.

Më tej, mësimdhënia realizohet sikur të gjithë fëmijët duhet të zgjidhin të njëjtat detyrat në klasë, në të njëjtën kohë. Viti shkollor është njëlloj i gjatë për të gjithë nxënësit. Për këtë qëllim,

¹⁵ Teaching themes of care. f.691

shkolla miraton një tekst të vetëm për të gjithë nxënësit. Po kështu testi në fund të kapitullit zakonisht është i njëjtë për të gjithë nxënësit. Gjithashtu edhe sistemi i vlerësimit është zakonisht i njëjtë për të gjithë fëmijët.

Së pesti, klasat homogjene zakonisht formohen në ato shkolla me disa klasa paralele e kjo është e mundur në qytete të mëdha, ndërsa është e pamundur formimi i klasave homogjene në fshatra ose qendra të vogla urbane ku numri i nxënësve formon një ose dy klasa paralele. Përvoja të tilla të formimit të klasave homogjene ka kryesisht në arsimin e mesëm të përgjithshëm, p.sh, në Elbasan, gjimnazet “Dhaskal Todri”, “Kostandin Kristoforidhi” etj.

2.20 Grupet homogjene brenda klasës.

Klasa ndahet në grupe në bazë të:

1. Aftësive;
2. Interesave;
3. Objektivave;
4. Nevojave.

Karakteristika të grupeve homogjene:

1. Klasa ndahet në grupe homogjene;
2. Grupet homogjene nuk janë me të vërtetë homogjene por në fakt afërsisht homogjene;
3. Lehtësojnë zbatimin e programeve, por përsëri kanë nevojën e mesimdhënie të diferencuar, ndonëse jo si tek klasat e zakonshme;

4. Ne klasat e përparuara ekziston rreziku i neglizhimit të nxënësve më pak të përparuar;
5. Ne klasat me nxënës problematikë në nxënien e njohurive shkencore, mesuesit ndjehen të shqetësuar, pasi ndjejnë vështirësitë nga problemet që shkaktohen nga mos realizimi i programit mësimor me këta nxënës.

2.21 Ekuilibri ndërmjet standarteve individuale dhe standarteve të grupit.

Në praktikën pedagogjike një nxënës p.sh. i klasës së nëntë konsiderohet “i pasuksesshëm”, i dobët p.sh. në matematikë, nëse ai nuk arrin të njehsojë elementët e kërkuar të një figure gjeometrike, të njehsojë syprinën, vëllimin e një trupi gjeometrik, të njehsojë vlerën numerike të një shprehje shkronjore, të vërtetojë një identitet, të zgjidhë një ekuacion apo një sistem me një nga mënyrat e mësuara, të paktën këto në formën e tyre më të thjeshtë.

Është e qartë se në këto raste dhe për këto përcaktime rol luan edhe subjektivizmi i mësuesit.

Mësuesi me personalitetin, profesionalizmin e tij, në hartimin e standardeve bazohet në:

- a. Standardet e përmbajtjes së tekstit mësimor por edhe të teksteve të tjerë alternativë me të;
- b. Standardet e arritjeve të nxënësve të klasës;
- c. Standarde të caktuara p.sh. të testit të Provimit të Lirimit për klasën e nëntë dhe të provimit me detyrim e të pjekurisë së Maturës Shtetërore në klasën e dymbëdhjetë;
- d. Standardet e përvojës pedagogjike.

Një mësues i tillë nuk do të gabonte për përcaktimin në saktësinë më të madhe të mundshme të normave që disa i quajnë standarde të grupit, klasës dhe të normave apo standardeve individuale të nxënësve të veçantë. Në mësimdhënien e diferencuar mësuesit përgjithësisht udhëhiqen nga dy qëllime kryesore:

Së pari, të përshpejtojnë sa më shpejt të jetë e mundur të kuptuarit e njohurive dhe të koncepteve të nxënësit, aftësimin e nxënësve për zbatimin e tyre në praktikë si dhe nxitjen e krijimtarisë së tyre.

Së dyti, është për të siguruar që nxënësit dhe prindërit të jenë të vetëdijshëm për qëllimet individuale të nxënies dhe rritjen e gjendjes relative të nxënies në klasë. E njëjta gjë, është e vërtetë, kur një nxënës ka avancuar përtej pritshmërive të nivelit të klasës.

“Që mësimdhënia e diferencuar të jetë efektive, vlerësimi, udhëzimet, reagimet dhe kategorizimet të konsiderohen si norma të grupit ndërsa qëllimet dhe arritjet si norma individuale” shkruan Tomlison, A. Carol. & Ibeau, M, B. më 2010¹⁶.

Mësuesi bën përpjekje të vazhdueshme për t’iu përgjigjur nevojave të mësimin të nxënësve. Ai udhëhiqet nga parimet e përgjithshme për të lehtësuar mësimnxënien e nxënësve të klasës, në të cilën vëmendja ndaj individëve është efektive. Pastaj ai sistematikisht modifikon përmbajtjen, procesin, ose produktet bazuar në gatishmërinë e nxënësve për temën e dhënë, materialet, aftësitë, interesat personale dhe profilet e të mësuarit. Për ta bërë këtë, mësuesi zbaton një varg strategjish mësimore dhe të menaxhuese.

¹⁶ Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development. USA. P.34

Mësuesi nuk përpiqet të dallojë çdo gjë për të gjithë nënësit çdo ditë. Kjo është e pamundur sepse kjo do të shkatërrojë ndjenjën e tërësisë në klasë. Në vend të kësaj, mësuesi zgjedh momente gjatë mësimdhënies për të dalluar dhe nxitur aftësitë personale të nxënësve, bazuar në vlerësimin formal ose joformal. Gjithashtu, mësuesi përzgjedh kohën gjatë mësimin për të planifikuar dhe orientuar nxënësit për veprimtari të pavarur, siguron mundësinë që disa të punojnë vetëm dhe të tjerët së bashku, disa që t'u japin kuptim ideve dhe të tjerët për të arritur të mësuarit në një mënyrë vizuale.

2.22. Elementët e diferencimit të nxënësve.

Pjesa më e madhe e mësuesve të suksesshëm shprehen të mendimit se mësimdhënia e diferencuar përcaktohet në një shkallë të madhe nga:

- a) Njohja e nxënësve;
- b) Koha në dispozicion për mësimdhënie me nxënësit.

Howard Gardner shprehet se: “Gabimi më i madh i këtyre shekujve në mësimdhënie është se fëmijët janë trajtuar sikur të ishin variante të të njëjtit individualitet duke justifikuar mësimdhënien e së njëjtës lëndë në të njëjtën mënyrë”. (Siegel & Shaughnessy, 1994¹⁷)

- Mësues të ndryshëm kanë shpeshherë mendime të ndryshme lidhur me elementët e diferencimit. Megjithatë, shumë mësues dhe studiues, pajtohen në një pikë që ka të bëjë me njohjen e nxënësve bazuar tek inteligjencia e tyre. Mësues të vëmendshëm mund të

¹⁷ Educating for Understanding, p 45.

diferencojnë nxënësit e tyre, sipas tetë inteligjencave të përcaktuara nga Haëard Gardner.

Një mësues i përgatitur dhe i vëmendshëm mund të përcaktojë:

- Nxënësit e talentuar së bashku me interesat, prirjet dhe aftësitë e tyre;
- Nxënësit me aftësi të kufizuara në dëgjim, shikim, lëvizshmëri, zhvillim të vonuar mendor;
- Nxënësit e ngadaltë;
- Nxënësit me stile të ndryshme të të mësuarit, të cilat mësuesit duhet t'i njohin ato, gjithashtu inteligjencien më të zhvilluar tek secili nga nxënësit e tij.

Mbi bazën e njohjes mësuesi duhet të planifikojë llojin, formën, nivelin dhe mënyrën e mësimdhënies që do të zhvillojë me nxënësin.

Një element tjetër i rëndësishëm është koha në dispozicion për mësimdhënien. Dihet se koha në mësimdhënie është e përcaktuar nga ora mësimore. E rëndësishme është se ora mësimore, pavarësisht gjatësisë së saj të përcaktuar zakonisht dyzet e pesë minuta, të shfrytëzohet me intensitetin të lartë. Mësuesit pasionantë shfrytëzojnë si kohë edhe para ose pas orës mësimore, pas përfundimit të orarit mësimor. Si kohë në dispozicion të mësuesit shërben edhe koha për organizimin e veprimtarive të tilla si : rrethet jashtëshkollore, konkurse, gara sportive, pasdite letraro-artistike, debatet, bashkëbisedimet etj.

Në mësimdhënien e diferencuar ndjehen mirë për faktin se nga vetë mënyra e organizimit mësimdhënies në të. Carol Ann Tomlison shkruan se në mësimdhënien e diferencuar nxënësit ndjehen mirë, sepse mësojnë në mënyra dhe rregulla të ndryshme. (Tomlison, A, Carol. 1999¹⁸)

¹⁸ *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* F. 8.

Karol Ann Tomlison është studiuese e spikatur në SHBA si autore e një numri të madh botimesh mbi klasat e diferencuara. Në klasa të diferencuara, siç e quan Tomlison, mësime ndihen e diferencuar, mësuesi ndeshet me një gamë të gjerë nxënësish. (Tomlison, A, Carol. & Ibeau, M, B. 2010¹⁹). Në mësime ndihen e diferencuar mësuesit janë në kontakt me nxënës me mendime të ndryshme, gjithashtu edhe me:

- a. Ngjashmëritë e nxënësve me njeri-tjetrin;
- b. Dallimet midis nxënësve.

Mësimdhënia nuk është një veprim i thjeshtë mekanik, por art i vërtetë. Mësuesi nevojitet të jetë mjeshtër dhe “aktor profesionist” i saj. Nevojitet që ai të përfshijë në mënyrë aktive si ngjashmëritë, edhe dallimet e nxënësve në mësimnxënie.

2.23 Roli i mësuesit në mësimdhënie.

Mësuesi është figura kyçe, figura mjaft e rëndësishme e procesit mësimor. Mbi rolin dhe figurën e mësuesit dhe të pedagogut në shkollë dhe jashtë saj, historikisht që nga vetë lindja e këtij profesioni ka pasur dhe vazhdon të ketë mendime, debate, diskutime, përcaktime nga optika dhe këndvështrime të ndryshme. Në pamje të parë duket si diçka e thjeshtë përkufizimi i profesionit

¹⁹ Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development. USA, p. 34.

të mësuesit, por në fakt nuk është edhe aq e thjeshtë përkufizimi profesionit të mësuesit. Atëherë çfarë është mësuesi?

Prof Musa Kraja shkruan: “Mësuesi është hallka kryesore e veprimtarisë në shkollë. Ai është drejtues, organizues i procesit mësimor, interpretues i dokumentacionit shkollor, nga puna e tij varet veprimtaria e tërë hallkave që veprojnë në shkollë, ose në lidhje e në bashkëveprim me të.” (Kraja. M, 2009.²⁰).

Prof. Valier Peshkëpia në librin e tij shkruan: “Gjithmonë në opinionin publik, në rrethet pedagogjike të mësuesve e të pedagogëve, në treva dhe krahina të ndryshme, në rrjedhë të viteve është shtruar çështja se cili quhet mësues, cili quhet mësues apo pedagog i suksesshëm, çfarë mishëron ai dhe se a mund të bëhësh i tillë?” (Valier Peshkëpia. 2012²¹).

Bagley, C. & Hunter thehsojnë se “Mësuesi është burimi kryesor i njohurive dhe i mençurisë, e cila transferohet nga ai tek nxënësit”. (Bagley, C. & Hunter. 1992²².).

2.24 Përballja me problemet.

Gjatë ushtrimit të detyrës së tij me nxënësit në orën e mësimi para ose pas saj, në klasë ose jashtë klase mësuesi mund të përballlet me problem apo vështirësi të parashikuara ose jo. Një

²⁰ Pedagogjia, Tiranë, f, 257

²¹ Mësimdhënia, mësimnxënia, raportet e tyre me integrimin evropian. Sht. Bot. Fan Noli. Tiranë, f. 17

²² Educational Technology. P.8

mësues me përvojë disa prej problemeve mund t'i ketë parashikuar që më parë gjatë përgatitjes ditore. Gjithashtu një mësues i përgatitur mund të zgjidhë shpejt dhe siç duhet problemin apo vështirësinë e krijuar. Dinamika e zhvillimit modern të shkollës e diktuar nga ndryshimet formaliste dhe përmbajtësore të vetë shkollës dhe procesit mësimor-edukativ, ndryshimet që ndodhin vazhdimisht në mendësi të mësuesve, nxënësve, prindërve, komunitetit të diktuar nga faktorë të brendshëm dhe të jashtëm, integrimet evropiane shtron për zgjidhje një sërë problematikash. Mësuesi në këtë proces thuajse në mënyrë kategorike është përballur me këto probleme:

Problemet e metodave të mësimdhënies. Në ato raste kur mësuesi e shikon se me metodën e përzgjedhur nuk është duke arritur rezultat, objektivat e paracaktuara, mësuesi duhet të kalojë në përdorimin e një metode tjetër mësimdhënie. Në çdo rast mësuesi duhet të tregohet elastik, krijues në përdorimin e metodës tjetër të përshtatshme për zhvillimin dinamik të mësimdhënies. Në këtë rast mësuesi duhet të njohë mirë metodat e mësimdhënies, epërsitë dhe mangësitë e përdorimit të tyre.

Problemet e motivimit. Në disa raste nxënësit janë aktivë gjatë procesit mësimor, por në disa raste të tjera pasiviteti i tyre bëhet shqetësues. Eksperienca tregon se me rritjen e nxënësve diferencohet edhe dëshira e tyre për pjesëmarrje në mësim. Nxënësit fillojnë të bëhen më individualistë dhe disa humbasin dëshirën dhe motivin në mësimnxënie. Është detyrë e mësuesit që mbi bazën e njohjes së saktë të nxënësve të tij të hartojë dhe të planifikojë detyra për gjetjen e formave dhe të mënyrave për motivim e pjesëmarrje të nxënësve në procesin mësimor.

Problemet e menaxhimit. Në klasa dhe në shkollë një rëndësi të madhe marrin edhe problemet e menaxhimit. Menaxhimi klasës sidomos i nxënësve të painteresuar për mësimdhënie dhe

veprimtari të tjera është një problem që duhet të menaxhohet nga mësuesi. Rëndësi merr menaxhimi i nxënësve me probleme sociale ose probleme të edukimit. Mësuesi me përgatitjen dhe aftësitë e tij intelektuale është e nevojshme të përdorë teknika dhe metoda aktive për t'i bërë nxënësit të vëmendëshëm dhe pjesëmarrës në problemet e shkollës.

Problemët e vlerësimit. Vlerësimi është një drejtë dhe njëkohësisht detyrë e mësuesit, por në rast se realizohet gabim mund të sjellë problematika. Vlerësimi i nxënësve dhe i studentëve duhet të jetë i drejtë, real, bindës, i argumentuar me qëllim që nxënësi apo studenti të kuptojnë vetë shkallën e njohurive shkencore e praktike të përvetësuara. Synimi është që vlerësimi të shërbejë si nxitës dhe motivues për rezultatet më të mira.

2.25 Mësues i suksesshëm. Disa karakteristika dalluese të mësuesit të suksesshëm (të aftë).

Shpeshherë në analiza të ndryshme pedagogjike, në trajnime, në bashkëbisedime, intervista e diskutime dëgjojmë të thuhet; mësues i suksesshëm, mësues efektiv, mësues i përgatitur e shumë epitete të tjera si këto. Nuk janë të pakta edhe epitetet apo emërtimet me kuptim të kundërt me këto. Atëherë kush quhet dhe si mund të përkufizohet një mësues i suksesshëm?

Mësues i suksesshëm është ai që nxit, respekton, përkrah dhe motivon të gjithë nxënësit, pranon ndryshimet e tyre, i dëgjon dhe i ndihmon të bëhen zgjidhës të problemeve.

Mësues i suksesshëm është ai që njeh dhe organizon stile të ndryshme të të nxënësit.

Njeh dhe stimulon teorinë e inteligjencave të shumëfishta duke punuar për të përforcuar inteligjencën më të spikatur. Mësuesi i suksesshëm i jep përparësi të mësuarit me në qendër

nxënësin si një mësimdhënie aktive, interaktive, reflektive duke realizuar pjesëmarrjen e nxënësve, udhëheqjen dhe mbështetjen e tyre.

Gjatë menaxhimit të klasës shfaqet miqësor në aspektin social dhe shfaqet thellësisht i përkushtuar në promovimin e eksperiencave positive të nxënësve.

Mësues i suksesshëm është ai që shërben dhe bëhet model për nxënësit e tij duke përforduar pavarësinë në të nxënë dhe qëndrime e sjellje pozitive. Kur flasim për një mësues të suksesshëm gjithmonë kemi parasysh ose i referohemi përgjigjeve të pyetjeve të mëposhtme:

- Çfarë përgatitje shkencore dhe pedagogjike ka ai/ajo?
- Si sillet ai/ajo?
- Çfarë di ai/ajo?
- Si i trajton nxënësit ai/ajo?
- Çfarë kualifikimesh dhe trajnimesh ka kryer ai/ajo?
- Kujt i ngjan (modeli që përfaqëson) ai/ajo?
- Cili është koncepti i tij/saj për mësuesin e mirë?

Mësuesi i suksesshëm është ai, i cili me mënyrën e veprimit dhe qëndrimin e tij respekton të gjithë nxënësit, i dëgjon ata dhe i ndihmon të bëhen zgjidhës të problemeve, si edhe të ndajnë ide të mira mes tyre. “Mënyra se si jepni mësim është po aq e rëndësishme sa çfarë ju jepni mësim”. Qëndrimi dhe sjellja e mësuesit është po aq e rëndësishme sa edhe aktivitetet që ai zhvillon me

fëmijët. Mësuesi i aftë është ai që di të përdorë teknika të ndryshme në mësimdhënie për të ndihmuar të gjithë nxënësit e tij se si të mësojnë.

Në praktikën e së folurit të përditshëm përdoren si sinonime shprehje të tilla si: i suksesshëm, i aftë, i zoti, efektiv, i përgatitur, kompetent, specialist, mjeshtër. Duke u bazuar në literaturën legislative në dallim nga literatura pedagogjike dy emërtimet e fundit tregojnë një status tjetër të dallueshëm nga emërtimet e tjera të përmendura më lart. Gjashtë emërtimet e para tregojnë një pozite profesionale ndërsa dy emërtimet e fundit tregojnë më tepër një marrëdhënie ligjore. Sikurse thuhet në ligjin për Sistemin Arsimor Parauniversitar në Republikën e Shqipërisë: “Kategoritë e kualifikimit të mësuesve janë tri:

a. Mësues i kualifikuar;

b. Mësues specialist;

c. Mësues mjeshtër.

“Rritja në kategori e mësuesit bëhet nëpërmjet përvojës, trajnimit dhe, pasi të ketë dhënë me sukses provimin përfundimtar për kategorinë përkatëse të kualifikimit”²³.

Atëherë nga sa parashtruam më sipër mund të formulojmë disa kriterë bazë për të përcaktuar një mësimdhënie efektive. Disa nga këto kriterë janë:

1. Mësuesi e planifikon dhe e paraqet materialin me një rrjedhshmëri logjike;
2. Mësuesi e zhvillon mësimin, sipas nivelit të nxënësve duke marrë në konsideratë dallimet, aftësitë dhe zotësitë individuale të nxënësve;

²³ Ligji nr. 69/ 21.06.2012. për Sistemin Arsimor Parauniversitar në R.Sh. f, 19.

3. Nxiti dhe stimulon nxënësit për të praktikuar e aplikuar njohuritë e mësuara;
4. U krijon nxënësve mundësinë të kuptojnë se çfarë duhet të dinë dhe se çfarë pritët nga ata;
5. Monitoron, kontrollon dhe vlerëson arritjet e nxënësve e u krijon mundësinë atyre të mësojnë nga gabimet, të vetëkontrollohen dhe vetëkorrigjohen.

Mësues i aftë është ai që:

- është i qartë në dhënien e sqarimeve dhe udhëzimeve;
- është entuziast dhe i orientuar nga detyrat;
- shkruan qartë;
- përdor shumëllojshmëri metodash dhe strategjish;
- i krijon hapësira nxënësve të nxënë vetë dhe motivon ata që të arrijnë sukses;
- bën komente dhe sugjerime konstruktive;
- vlerëson kontributin e të gjithë nxënësve;
- respekton nxënësit;
- tregon kujdes, ndershmëri dhe bashkëpunim.

Një mësues efektiv mëson dhe inkurajon nxënësit të zhvillojnë aftësitë e të menduarit dhe zgjidhjes së problemit, të përfshihen dhe motivohen gjithnjë e më shumë në procesin e të nxënit.

Një mësues efektiv përpiqet të mësojë nxënësit se si të mendojnë, si të nxënë dhe si të kontrollojnë procesin e tyre të të nxënës. Për të arritur këto, mësuesi duhet që paraprakisht të ketë përcaktuar objektiva të qarta.

2.26. Mësuesit në mësimdhënien e diferencuar përshtasin përmbajten, procesin dhe produktin.

Mësues i vërtetë i mirë është dikush që kupton se si një nxënës mund të mësojë. Për të nxitur mësimnxënien, mësuesi mund të integrojë veten në mjedisin e të mësuarit, fjalë për fjalë duke marrë një vend në mesin e konglomeratit të tavolinave, duke dëshmuar se ai apo ajo gëzon përkushtimin për t'u përfshirë, për t'u shoqëruar, për të vlerësuar se çfarë mendon dhe thotë se është më e rëndësishme se ajo apo ai për të mbushur boshllëqet.

Mbi bazën e kontrollit dhe vlerësimit siç theksuam më lart mësuesi ndërton mësimdhënien për të ardhmen. Gjatë ndërtimit të mësimdhënies së re mësuesi mund të përshtatë përmbajten, procesin dhe produktin.

- A. Përmbajtja janë njohuritë që nxënësi duhet të mësojë si dhe materialet ose mekanizmat përmes të cilave realizohet mësimnxënia.
- B. Procesi është përshkrimi i aktiviteteve, veprimtarive të përcaktuara që nxënësit të përdorin aftësitë kryesore për të siguruar pëvetësimin e ideve thelbësore dhe të informacionit të dhënë;
- C. Produktet janë nxënësit së bashku me njohuritë që kanë mësuar.

Nxënësit dhe studentët ndryshojnë në gatishmëri, interes, dhe profilin e të mësuarit. Gatishmëria është një pikë hyrje për nxënësin në lidhje me një kuptim apo aftësi të veçantë.

Nxënësit me gatishmëri më pak të zhvilluar, mund të kenë nevojë:

1. Për t'u ndihmuar që të identifikojnë dhe të plotësojnë boshllëqet në të mësuarit e tyre në mënyrë që ata mund të përparojnë;
2. Për më shumë mundësi për udhëzime apo praktika të drejtpërdrejta;
3. Për aktivitete apo produkte që janë më të strukturuar ose më shumë konkrete, me më pak hapa, më afër përvojave të tyre dhe duke shfrytëzuar aftësitë për përvetësimin e njohurive të thjeshta;
4. Për planifikimin e ritmit të të mësuarit.

Nxënësit e avancuar, nga ana tjetër, mund të kenë nevojë

- për të zotëruar aftësi praktike dhe mirëkuptimi me pjesëtarët e tjerë të grupit;
- për mbështetje me materiale të avancuara leximi për aktivitete dhe produkte që janë mjaft komplekse, të papërcaktuara, abstrakte etj.
- një ritëm të shpejtë të punës, apo ndoshta një ritëm më të ngadaltë për të lejuar për thellësi më të madhe të eksplorimit të një teme, të një çështjeje në të gjithë hapsirën dhe kohën e nevojshme.

Qëllimi është që t'u referohemi prirjeve të çdo nxënësi, kureshtjes, apo pasionit për një temë apo aftësi të veçantë. Një nxënës mund të mos jetë i gatshëm për të mësuar njohuritë matematikore në lidhje me përpjesëtimet, pasi ai mund të i interesuar të studiojë muzikë. Mësuesi i tij i

matematikës i tregon atij se si përpjesëtimet kanë të bëjnë me muzikën, p.sh. notat muzikore, prandaj del e nevojshme që krahas muzikës nxënësi duhet të mësojë edhe matematikën.

Profili mësimor ka të bëjë me mënyrën se si ne mësojmë. Ai mund të jetë formuar nga preferencat e inteligjencës, gjinisë, kulturës, apo stilit të të mësuarit. Disa nxënës kanë nevojë për të folur mbi idetë me kolegët e tjerët për të mësuar prej tyre. Disa të tjerë punojnë më mirë vetëm. Disa nxënës mësojnë më lehtë si pjesë e së tërës. Disa nxënës preferojnë qasje logjike apo analitike të të mësuarit. Shokët e tjerë të klasës preferojnë veprimtari krijuese, mësimet e aplikimit të orientuar dhe me shkrim. Mësuesit mund të përshtatin një ose më shumë nga elementet kurrikulare (përmbajtja, proces, produkte) në bazë të një ose më shumë karakteristikave të nxënësve (gatishmërinë, interesin, profilin e të mësuarit) në çdo moment në një mësim apo kapitull. Megjithatë, nuk mund të të dallohen të gjitha elementet në të gjitha mënyrat e mundshme. Megjithatë mësimdhënia e diferencuar përfshin shumë herë të gjithë klasën. Në mësimdhënien e diferencuar, qëllimet për të gjithë nxënësit janë kuptimet dhe aftësitë esenciale të caktuara.

Megjithatë, disa nxënësve u duhen përsëritje të shumta për t'i zotëruar ato, nxënës të tjerë i zotërojnë ato shpejt. Mësuesi gjatë mësimdhënies së diferencuar duhet të tregojë respekt për nxënësit duke mos injoruar dallimet e tyre gjatë procesit të të mësuarit. Ai vazhdimisht duhet të përpiqet për të kuptuar se çfarë individualite nxënësit duhet të mësojnë në mënyrë sa më efektive dhe përpiqet që të ofrojë opsione të të mësuarit që janë një përshtatje të mirë për çdo nxënës sa herë që ai mundet.

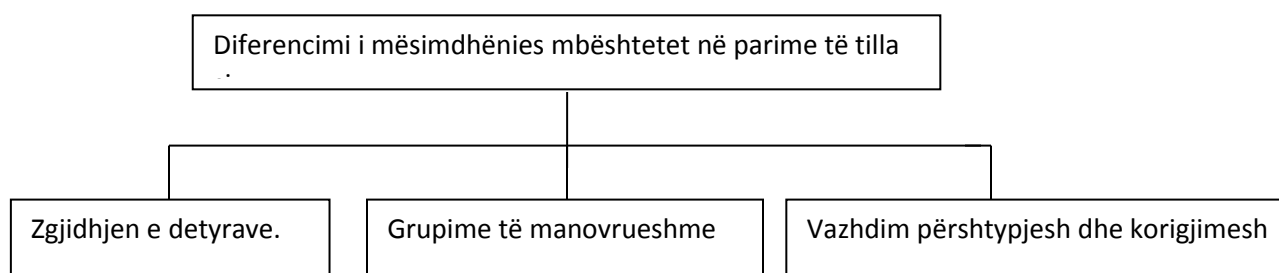
Mësuesi tregojnë respekt për nxënësit duke patur parasysh si për të përbashkëtat edhe për dallimet e tyre, në këtë rast kuptohet se trajtimi i nxënësve nuk është i njëllotë, kjo për faktin e dallimeve dhe veçorive që ata paraqesin.

Pavarësisht se në mësimdhënien në klasë nuk ka receta standarte, një mësues në mësimdhënien e diferencuar duhet të respektojë të paktën katër kërkesat e mëposhtme:

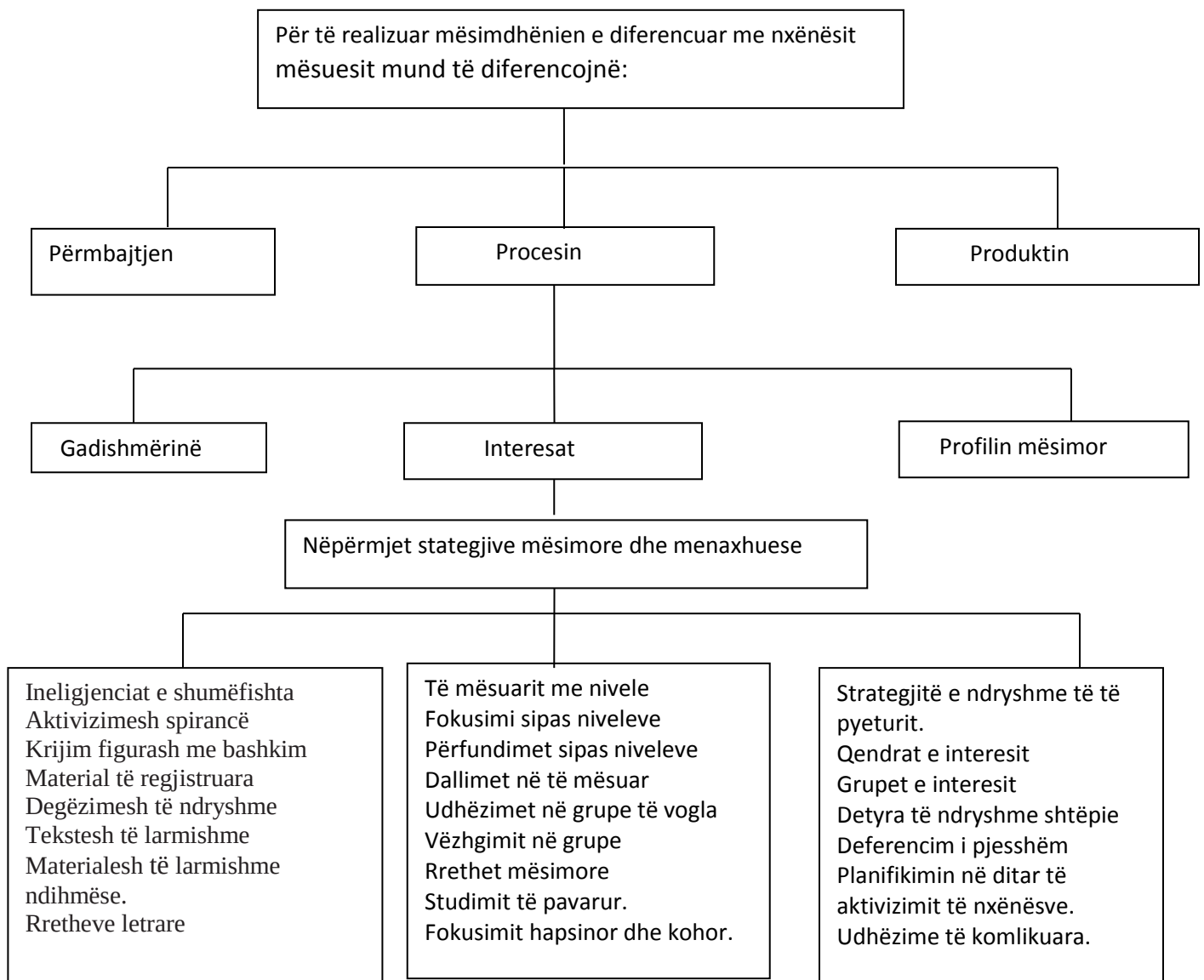
- a. Të respektojë nivelin, gatishmërinë e secilit nxënës;
- b. Të presë që të gjithë nxënësit të angazhohen, duke mbështetur zhvillimin e tyre të vazhdueshëm;
- c. T'u ofrojë mundësi të gjithë nxënësve për të eksploruar kuptime themelore dhe aftësi në shkallë të vështirësisë që tejkalojnë vazhdimisht nivelin e të kuptuarit dhe aftësinë e tyre;
- d. T'u ofrojë oferta të gjithë nxënësve që të angazhohen në mënyrë të barabartë për detyrat që duken interesante, pavarësisht nivelit të ndryshëm të tyre.

Le të paraqesim skematikisht përshkrimin e mësipërm në skemat e mëposhtme:

1. Skema e parimeve, në të cilat mbështetet mësimdhënia e diferencuar.
2. Skema e mësimdhënies së diferencuar në procesin mësimor.



Skema.1 Parimet në të cilat mbështetet mësimdhënia e diferencuar.



Skema.2 Mësimdhënia e diferencuar në procesin mësimor.

2.27 Mësimdhënia dhe komunikimi.

Në mësimdhënie dhe mësimnxënie në përgjithësi por në atë të diferencuar në veçanti një rëndësi të veçantë merr procesi i komunikimit ndërmjet mësuesit dhe nxënësit, ndërmjet nxënësve me njeri-ijetritin, ndërmjet mësuesve.

“Komunikimi human është ndryshimi i informacionit në formën e mesazheve, të simboleve, të shenjave dhe të opinioneve që kanë njerëzit njëri me tjetrit” (Peshkëpia, V. 2012²⁴). Ne sot jetojmë në një botë në ndryshim të vazhueshëm ku edhe komunikimi pëson ndryshime të vazhdueshme. Pavarësisht ndryshimeve të vazhdueshme në teknika dhe mjete, dallohen disa teknika komunikimi, të cilat mund të grupohen në:

- Komunikimi verbal, nënkupton komunikimin nëpërmjet fjalës, gjuhës dhe të folurit;
- Komunikimi joverbal, nënkupton komunikimin nëpërmjet gjendjes fizike, emocionale, pamjen e fytyrës, të gjesteve, etj.;
- Komunikimi shkrimor, nënkupton komunikimin përmes shkrimit, librave, romaneve, monografive, shënimeve, korrigjimeve, siglimeve, etj
- Komunikimi dëgjimor, nënkupton komunikimin përmes zërit, muzikës, radios, televizionit, kompjuterit, etj.;
- Komunikimi pamor, nënkupton komunikimin përmes pikturës, skulpturës, fotografisë, vallzimit, televizionit, kompjuterit, projektorit, etj.
- Komunikimi me simbole, nënkupton komunikimin përmes shenjave, simboleve, hieroglifëve, etj.

²⁴ Mësimdhënia dhe mësimnxënia, raportet e tyre me integrimin evropian. f, 237.

Një rëndësi të veçantë gjatë komunikimit të mësuesit me nxënësit ka mënyra e të folurit, timbri i zërit, vazhdimësia e tij, etj. Komunikimi është veçanërisht i rëndësishëm në mësimdhënien e diferencuar ku ndërveprimi ndërmjet aktorëve të procesit mësimor luan rol parësor për vetë faktin se kërkon që t'u përgjigjet nevojave të të gjithë nxënësve.

2. 28. Mësuesit dhe nxënësit bashkëpunojnë në mësimdhënie.

Mësuesit janë regjisorët kryesorë të mësimdhënies. Nxënësit, ashtu si në një shfaqje teatrale, i japin jetë asaj. Dihet se një shfaqje teatrale, sado e arrirë të jetë pjesa e shkruar, suktesi i saj në një masë të konsiderueshme përcaktohet nga loja e aktorëve ta saj. Edhe në mësimdhënie, sado i aftë të jetë mësuesi, sado të mundohet në planifikim dhe ndërtimin e mësimdhënies, qoftë dhe e diferencuar, rëndësi ka veprimtaria e nxënësve në të. Përvoja tregon se nxënësit diku më shumë e diku më pak marrin pjesë në procesin mësimor. Nxënësit ndihmojnë në hartimin dhe ndërtimin e mësimdhënies. Detyra e mësuesit është që të angazhojnë dhe përfshijë në mësim të gjithë nxënësit e klasës, të ndryshojnë qasjen mësimore të bazuar në një shumëllojshmëri qëllimesh, për të siguruar funksionimin e duhur të klasës dhe për të parë se koha përdoret me mençuri.

Megjithatë, nxënësit kanë shumë mundësi për të dhënë ndihmesën në lidhje me të kuptuarit e tyre. Në mësimdhënien e diferencuar, mësuesi është udhëheqës, por si të gjithë liderët efektivë, ai ndiqet nga afër për pasuesit e tij dhe i përfshin ato tërësisht në udhëtim. Së bashku, mësues dhe

nxënës, planifikojnë qëllimet e caktuara, monitorojnë progresin, analizojnë sukseset dhe dështimet e kërkojnë të shumohen sukseset dhe të mësojnë nga dështimet.

Disa vendime përfshijnë klasën si një e tërë. Të tjerat janë specifike për një individ. Në çdo ditë dhe më shumë jemi duke u hasur me dukuri, ngjarje dhe fenomene që vijnë duke e theksuar shfaqjen diverse të shoqërisë njerëzore. Diversiteti shoqëror vjen duke u theksuar. “Konflikti dhe diversiteti janë ndoshta karakteristikat më kryesore të shoqërive, në të cilat rriten fëmijët sot.” (Myftiu, J. 2013²⁵). Ndoshta, ne që kemi jetuar në një shoqëri kolektiviste dy dekada e ca më pare, e ndjejmë shumë më tepër diversitetin e sotëm shoqëror në përgjithësi dhe atë shkollor në veçanti.

Duke u shprehur për implementimin e mesimdhënies së diferencuar në klasat heterogjene Tomlison nënvizon: “Në mesimdhënien e diferencuar mësuesit duhet të përdorin fleksibiliteten e kohës, një sërë strategjish mësimore dhe të bëhen partnerë me nxënësit e tyre se çfarë është mësuar, çfarë do të mësojmë dhe se si t’ua mësojnë”. (Tomlison, A. Carol, 1999²⁶). Nëpërmjet mesimdhënies, mësuesi lehtëson procesin e të nxënit të nxënësve përmes realizimit të strategjive të llojllojshme e të përshtatshme mësimore me forma, metoda, të cilat bëjnë që të ndërrohet roli i nxënësit dhe të mesimdhënësit, ku nxënësi bëhet aktor kryesor (të mësuarit me në qendër nxënësin) e jo spektator i thjeshtë. Nuk ka rëndësi se sa i zgjuar je, por ka rëndësi për çfarë je i zgjuar...të gjithë kemi një aftësi për të zgjidhur probleme të llojeve të ndryshme”. (Howard Gardner. 2003²⁷.).

²⁵ Psikologji edukimi. Elbasan. Dija-Poradeci. f. 403

²⁶ *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria. USA. F,9.

²⁷ Dimensionet e Mendjes. F. 215

Sipas teorisë së inteligjencës së shumfishtë është e domosdoshme nga mësimdhënësi që të njohin dhe nxitin në një hapësirë më të gjërë talentet dhe aftësitë e nxënësve që do të thotë se mësimdhënësit, krahas njohjes së vështirësive që kanë nxënësit në të nxënë dhe përpjekjet për t'i lehtësuar ato, ata gjithashtu duhet të përqëndrohen në talentet e nxënësve. Për rolin dhe ridimensionimin e personalitetit të mësuesit dhe të pedagogut Prof. Valier Peshkëpia shkruan: “Ai udhëheq nxënësin apo edhe studentin në procesin e marrjes së informacionit, që me ndihmën e tij ai të jetë i përgatitur e i aftë të shtjellojë e të zgjidhë çdo problematikë të komplikuar të veprimtarisë së tij shkollore e jetësore”. (Peshkëpia, V. 2012²⁸).

2.29 Qartësia në mësimdhënien e diferencuar.

Nxënësit e kanë të vështirë të mësojnë çdo gjë që ka teksti, pa ndihmën e mësuesit apo të të tjerëve. Edhe tek njerëzit më të aftë truri është i strukturuar në mënyrë të tillë që të harrojë shumë prej njohurive të mësuara. Me rëndësi janë për këtë, artikulet dhe këmbëngulja për përforcimin e mësuesit mbi njohuritë dhe konceptet thelbësore. Qartësia e mësimdhënësit siguron që nxënësit duke luftuar të përqëndrohen në kuptimin thelbësor të aftësive, të mos mbyten mbyten në “pishinë” e fakteve pa lidhje.

Në mënyrë të ngjashme, mësuesi siguron që nxënësit e talentuar të ndeshen me kompleksitetin e njohurive të rëndësishme në vend të përsëritin mësimdhënien për atë që ata tashmë e dinë. Qartësia e mësimdhënësit sidomos në mësimdhënien e diferencuar siguron që mësimi të bëhet i kuptueshëm por dhe interesant. Qartësia siguron lidhje të forta midis mësuesit, nxënësit, lëndës,

²⁸ Mësimdhënia dhe mësimnxënia, raportet e tyre me integrimin evropian, Fan Noli. Tiranë. 2012, f, 18

vlerësimit, udhëzimeve, rregullave dhe formulave. Rezultantja në këto raste, nga përvoja dhe literature, është ngritja formimi i nxënësve dhe suksesi individual i secilit nxënës.

2.30 Përfundime të kapitullit të dytë (Përmbledhje).

Duke përmbledhur shkurtimisht vështrimin teorik mbi mësimdhënien e diferencuar të parashtruar në këtë kapitull theksojmë disa përfundime të rëndësishme:

1. Mësimdhënia e diferencuar është një metodologji mësimore, e cila ka synim kryesor përshtatjen e mësimdhënies:
 - a. klasës, sipas standarteve mësimore;
 - b. grupeve të nxënësve, sipas niveleve, nevojave, mundësive dhe gatishmërive të tyre për të mësuar;
 - c. çdo nxënësi, sipas specifikave individuale dhe mënyrave të tyre të të mësuarit.
2. Ekzistojnë disa emërtime të përafërta në mësimdhënien e diferencuar si: “të mësuar i individualizuar”, “të mësuar i diferencuar”, “klasë e diferencuar”, ku trajtohen forma të veçanta të mësimdhënies së diferencuar.
3. Mësimdhënia e diferencuar në varësi të situatave mund të organizohet në tri forma:
 - a. Të mësuarit në grupe;
 - b. Të mësuarit në çifte;
 - c. Të mësuarit e individualizuar.
4. Mësimdhënia e diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues kanë të përbashkët të mësuarin në grup si forma kryesore, por kanë dallime thelbësore me njëri-tjetrin, sepse në

mësimdhënien e diferencuar nxënësit grupohen, sipas mësimnxënies, afërsisht me nivel të njëjtë nxënieje, ndërsa në të mësuarin bashkëpunues, brenda grupit, ka nxënës të niveleve të ndryshme mësimnxënieje.

5. Teoria e inteligjencave të shumëfishta, teori të tjera mbi inteligjencat: analitike, praktike, krijuese, si edhe teoritë mbi neuronet e hulumtimin e trurit qëndrojnë në themel të mësimdhënies së diferencuar.

KAPITULLI I TRETË.

3. KONTEKSTI HISTORIK DHE METODOLOGJIA E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

3.1 Konteksti historik i studimit.

Ky studim realizohet në vitet 2012-2015. Në kapitujt dhe pjesët e mësipërme të këtij studimi, janë pasqyruar disa nga arsyet, nevojat dhe treguesit që shërbyen si nxitje për të realiuar një studim të tillë. Më poshtë parashtrohet edhe diçka më shumë mbi kontekstin historik të këtij studimi ku përveç të tjerave përmendim;

1. Vetëm disa vite më parë kishte filluar të aplikohet “Procesi i Bolonjës” në Arsimin e Lartë të Republikës së Shqipërisë. Aplikimi i këtij procesi evidentoi disa vështirësi dhe problematika, të cilat nuk kishin të bënin vetëm me problematikat e fillimit të një procesi të ri strukturor, institucional apo akademik, por edhe me problematika të arsimimit të kontigjenteve të reja të ardhura nga arsimi parauniversitar.
2. Vlerësimi ndërkombëtar PISA 2012 që u realizua në arsimin parauniversitar që, sikurse theksohet në këtë punim, e renditi vendin tonë në fund të listës së vendeve të përfshira në këtë studim. Në themel të studimit të realizuar nga programi PISA 2012 qëndrojnë treguesit kryesisht cilësor për arritjen e të cilave arsimit shqiptar shfaqte problematika që kanë të bëjnë me mësimdhënien dhe mësimnxënien.
3. Procesi i përafrimit dhe integritit të Shqipërisë dhe arsimit shqiptar në veçanti me Bashkimin Evropian jo vetëm në aspektin ligjor por edhe menaxhues dhe vlerësues të

cilësisë së arritjes së objektivave, realizimit të kompetencave në fushën e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave të kurrikulës mësimore.

4. Për një periudhë mbi njëzetëvjeçare arsimi shqiptar është duke pësuar ndryshime të mëdha, qoftë në aspektin ligjor, qoftë edhe në atë institucional, si në aspektin e strategjive, metodave dhe të teknikave mësimore, por edhe në atë kurrikulare.
5. Ndryshime të mëdha kanë ndodhur këto vitë edhe tek aktorët kryesorë të procesit mësimor, mësuesit dhe nxënësit. Mësuesi dhe shumë më tepër nxënësi i sotëm ndryshon shumë nga nxënësi i disa viteve më parë. Ndryshime të shumta kanë ndodhur në aspektin ekonomik, social, kulturor dhe demografik. Efektet e këtyre ndryshimeve të shoqëruara edhe me zhvillimin e shpejtë teknologjik e kanë shëndrruar klasën e sotme mësimore në një bashkësi shumë më tepër heterogjene se sa heterogjeniteti normal i prejardhje apo trashëgimisë së saj. Heterogjeniteti lidhet me pjesëmarrjen e nxënësit në rrjedhën e ndryshimeve dhe me përfshirjen e tyre të vrullshme të ndryshimeve.

3.2 Arsimi gjithëpërfshirës, të mësuarit me në qendër nxënësin dhe mësimdhënia e diferencuar.

Le të sqarojmë edhe disa koncepte themelore :

Arsimi gjithëpërfshirës: Për disa vite me radhë MAS dhe institucionet e saj të varësisë si IZHA, ISHA, AKP si dhe studiues arsimor janë duke theksuar domosdoshmërinë e aplikimit të strategjisë kombëtare për arsimin gjithëpërfshirës. Në aspektin e ngushtë gjithëpërfshirja ka të bëjë me përfshirjen në procesin mësimor të të gjithë nxënësve përfshirë edhe nxënësit me aftësi të kufizuara. Në një aspekt më të gjerë gjithëpërfshirja ka të bëjë me përfshirjen në procesin mësimor të të gjitha kapaciteteve, aftësive dhe gatishmërive të nxënësve me synimin e vetëm

përvetësimin e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave që burojnë nga kurrikula shkollore e bazuar në kompetenca.

Të mësuarit me në qendër nxënësin: Shumë studiues, mësues dhe specialist të arsimit janë të mendimit se të mësuarit dhe, sidomos, të nxënësve kanë pësuar ndryshime domethënëse. Për të mbështetur këtë mjafton të theksojmë se nxënësi i sotëm ndryshon në shumë parametra dhe tregues nga nxënësi i njëzet apo më shumë viteve më parë. Koncepti i sotëm i mësimdhënësit gjithashtu ka ndryshuar. Mësimdhënësi i sotëm nuk mjaftohet me dhëniën e sasisë sa më të madhe të mundshme e njohurive, prezantimin e zgjidhjeve të një numri të caktuar detyrash. Suksesi i mësimdhënësit të sotëm përcaktohet nga parimi “mësimdhënie për të nxënë” Prej kësaj kuptojmë se mësimdhëniet nuk mund të ndahet nga të nxënësve dhe nuk duhet kuptuar si përbërës formal, apo thjesht detyrë e mësuesit për të thënë ato që ka në plan për të thënë por duhet hedhur vështrimi e synuar cilësia e të nxënësve. (QTKA. 2005²⁹). Ashtu sikurse theksuam se nxënësit e sotëm janë përgjithësisht të ndryshëm nga nxënësit e dy-tre dekadave më parë ashtu edhe mësimdhëniet e sotme nevojitet të pësojë ndryshime.

Mësimdhëniet e diferencuara: Më lart përmendëm Arsimin gjithëpërfshirës si strategji kombëtare në mësimdhënie dhe të mësuarit me në qendër nxënësin si metodën bazë rreth së cilës derivojnë të gjitha metodat e tjera të mësimdhënies sipas trendit të sotëm të bazuar në standarde dhe kompetenca. Atëherë, duke vazhduar arsyetimin sipas kësaj linje, lind pyetja: Çfarë metodologjie duhet të aplikojnë mësuesit për të realizuar strategjinë kombëtare të arsimit gjithëpërfshirës duke u bazuar në metodën mësimore me në qendër nxënësin. Mësimdhëniet e diferencuara është metodologjia mësimore që realizon gjithëpërfshirjen e nxënësve në procesin mësimor përmes

²⁹ Qendra për Trajnim dhe Kualifikim në Arsim. Dhjetor 2005. Të mësuarit me në qendër nxënësin. Tiranë. F 12

zbatimit të të mësuarit me në qendër nxënësin pasi merr për bazë veçoritë individuale të nxënësit si individ dhe pjesëtar i grupit(QTKA. 2005³⁰).. Të mësuarit me në qendër nxënësin, mësimdhënia e diferencuar dhe arsimi gjithëpërfshirës, jo vetëm që mbështetin njëri-tjetrin si metodë, metodologji dhe strategji, por edhe konvergojnë tek njëra-tjetra sipas situatave konkrete që krijohen në klasë gjatë procesit mësimor.

3.3 Një mënyrë e re të menduari rreth mësimdhënies.

Zhvillimi i procedurave racionale të shëndosha mësimore duhet të marrë në konsideratë karakteristikat të tilla të nxënësit si kapacitetet, pjekurinë eksperimentale, dhe gjendjen aktuale të njohurive. Faktorë të tillë të bëhen Parametrat e projektimit të ndonjë programi të veçantë të mësimi (Gagné.1987.p.5)

Ne mund të mbushim vëllime me kuptime të shumta se si mësojnë fëmijët e sotëm. Ne mund të shkruajmë vëllime të tjera lidhur me njohuritë e mësuesve dhe zbatimin e tyre në praktikën shkollore.

Në botën e zhvilluar, dhuna në moshat e reja në shkollë dhe jashtë saj është bërë kohë te fundit një sëmundje e rrezikshme duke privuar shumë të rinj nga jeta liria dhe kënaqësia e saj. (Sautter, R. C. 1995³⁰.)

Ky nuk është qëllimi i këtij studimi por është e rëndësishme për të thënë se disa nga njohuritë e kohëve të fundit janë shumë të rëndësishme për mësimdhënie dhe mësimnxënie duke veçuar këtu

³⁰ Standing up to youth violence. F. 385

mësimdhënien e diferencuar. Kuptohet se vetë njohuritë, mësimdhënia dhe mësimnxënia janë objekt ndryshimesh të vazhdueshme.

Në themel të mësimdhënies së diferencuar qëndrojnë udhëzimet e diferencuara, të cilat janë, para së gjithash, njohje e mirë e klasës dhe e individualiteteve të saj. Shumë kuptime aktuale rreth të mësuarit sigurojnë mbështetje të fuqishme për njohjen e klasës, njohjen dhe kultivimin e individualitetit të gjithësecilit nxënës.

3.4 Edhe mësimdhënia është e ndryshueshme.

Le të mendojmë përsëri mësimdhënien e shumë viteve më parë, p.sh. 100- vjet më parë. Tani dhe çdo ditë gjërat ndryshojnë me shpejtësi. Ndryshime të mëdha kanë ndodhur dhe ndodhin vazhdimisht. Bujqësia në 100 vjet më parë dhe sot ka pësuar ndryshime të mëdha si në mentalitetet njerzore, mekanizim, strukturën organizative të saj. Le të mendojmë për mjekësinë 100 vjet më parë dhe sot. Mjekësia është një fushë e veprimtarisë njerëzore, madje shumë e rëndësishme e saj e cila ka pësuar ndryshime të mëdha në njohuri, pajisje, personel mjeksor, etj. Imagjinojmë transportin 100 vjet më parë dhe sot. Ndryshime të mëdha kanë pësuar rrjetet e transportit, mjete, kapacitetet transportuese si dhe shpejtësitë e tyre. Tani për tre orë përshkruan rrugën Tiranë – Prishtinë, kurse 100 vjet më parë duheshin disa ditë.

Le të mendojmë për ndryshimet e mëdha të shekullit të 20-së në inxhinieri, veshje dhe komunikimit. Ndërtesa gjigande ngrihen çdo ditë, me elementë ndërtimorë nga më të ndryshmit. Besoj se është e pakundërshtueshme se ndryshimi më i madh i takon teknologjisë së informacionit dhe të komunikimit. Transformimi është marramendës! Ndonëse disa prej nesh do të dorëzoheshin ndaj nostalgjisë së sjelljes në kujtesë për "ditë apo gjëra të mira të së kaluarës "

Disa të tjerë besoj se do të përgjigjeshin dukshëm dallueshëm lidhur me mjekësinë e djeshme apo të sotme, për sistemet e transportit të djeshëm apo të sotëm, për sistemet e informacionit dhe të komunikimit të djeshëm apo të sotëm, për modën e djeshme apo të sotme. Transformimi dhe zhvillimi në këto fusha është i madh. Po shkolla, mësimdhënia, mësimnxënia ku ndodhen lidhur me fushat e tjera të veprimtarisë njerëzore? A kanë ndryshuar metodat, strategjitë dhe teknikat e mësimdhënies? A u përgjigjen ato ndryshimeve dhe kërkesave të fëmijëve, nxënësve, studentëve apo shoqërisë në përgjithësi?

1. Jemi të mendimit se është e qartë dhe e pranueshme se edhe shkolla, sistemet arsimore nuk kanë qenë statike, fusha e edukimit, gjithashtu, është rritur dhe ka ndryshuar. Sot ne kuptojmë që shumë gjëra në lidhje me mësimdhënien dhe të nxënësit kanë ndryshuar. Shumë njohuri jo nga nxënësit por nga mësuesit nuk direshin jo një shekull, apo edhe disa dekada, apo vite më parë. Pa përmendur këtu që edhe disa nga njohuritë e kohës nuk dihen akoma nga mësuesit dhe nxënësit.
2. Disa nga këto njohuri varen nga shkalla e zhvillimit të shkencës dhe nga psikologjia e zhvillimit të trurit, proceset fiziologjike dhe konjetive që ndodhin në të. Ndryshime të vazhdueshme vihen re për shembull në klasa, mjafton një vëzhgim i thjeshtë në to. Ndryshimet arsimore janë pak a shumë si revolucioni i kalimit nga lapsi në makinën e shkrimit dhe prej këtij tek kompjuteri personal.

3.5 Klima e ndryshimit në shkolla.

Si të ndërtojmë një mjedis pozitiv të të mësuarit në shkolla?

Është e vërtetë se një klimë pozitive në shkollë promovon faktorë që përmirësojnë mjedisin e të mësuarit dhe arrijtjet akademike në të gjitha nivelet e shkollimit. Përvoja shqiptare dhe botërore sjell shembuj të shumtë në këtë drejtim. Kështu drejtori i një shkolle fillore, Peter De Witt dhe eksperti në fushën e studimit të fëmijëve, Sean Slade udhëzojnë në atë se si duhet vepruar për të krijuar një klimë shkollore më pozitive për nxënësit dhe mësuesit. Hapat dhe këshillat në vazhdim na ndihmojnë për këtë:

- Krijimi i një mjedisi mikpritës, bashkëpunues dhe të sigurt shkollor;
- Angazhimi i nxënësve dhe palët e interesuara të shkollës, në përmirësimin e procesit të të mësuarit;
- Nxitja e përfshirjes dhe e barazisë së të gjithë aktorëve në shkollën tuaj;
- Ushqimi i nevojave sociale e emocionale të nxënësve;
- Përdorimi nga nxënësit dhe edukatorët i strategjive të ndryshimeve klimatike në shkollë për të kapërcyer pengesat më të vështira për përmirësimin e arritjeve të nxënësve, mirëqenies, dhe suksesit. (De Witt,P, Slade,S. 2014. P. 23).

3.6 Objektivat mësimore.

Një objektiv është një përshkrim i një performance, ku mësuesi planifikon që nxënësit të jenë në gjendje të shfaqin aftësitë e tyre. Një objektiv i përshkruan një rezultat të synuar të mësimin, në vend se procesi i vetë mësimin. (Mager, R. F. 1984. f. 5) Bota pedagogjike prej shumë kohësh është e përfshirë nga studime dhe publikime të shumta mbi objektivat mësimore. Pjesa e pedagogjisë që merret me objektivat njihet me emrin “Pedagogjia nëpërmjet objektivave” shkurt

PNO. Sipas saj, mësuesi përcakton se çfarë do t'u mësojë, për periudhën njëvjeçare ose për periudha më të shkurtra mujore, javore apo ditore, nxënësve të tij. Gjithashtu vlerëson strukturën dhe vështirësitë e lëndës, nivelin e të kuptuarit dhe të nxënësve tek nxënësit e tij.

Për organizimin e veprimtarive mësimore mësuesi parashtron, u përshtat objektivat, këto pyetje:

1. Çfarë duhet t'u mësojë nxënësve në këtë mësim: të mësuarit e përmbajtës, zhvillimin e proceseve psikologjike, përforcimin e shprehive, promovimin e vetveprimit etj?
2. Çfarë duhet të dinë dhe si t'ua paraqesë dhe ngulitë njohuritë e reja nxënësve?
3. Cilat do të jenë etapat mësimore lidhur me zhvillimin logjik të lëndës apo strukturës së mësimin në funksion të kapërcimit të vështirësive të të mësuarit?
4. Cilat janë mjetet (të gatshme, rrethore apo që duhen krijuar) që do të përdorë për të realizuar mësimin?
5. Deri në çfarë mase dhe deri kur duhet t'i realizojë ato?
6. Si do të sigurohet që nxënësit i kanë arritur objektivat që ka planifikuar? Cilat janë mënyrat e vlerësimit që do të përdorë ose krijojë për të njohur saktë nivelin e përvetësimit të programit mësimor dhe vështirësitë që nxënësit kanë hasur?

Këto pyetje relativisht të thjeshta i dhanë shtytje një zhvillimi shumë të madh, pedagogjisë nëpërmjet objektivat (PNO).

Le të parashtrojmë diçka më shumë për prejardhjen e kësaj lëvizje pedagogjike, rëndësinë dhe të rolit që luajtën teoritë e mësimdhënies në raport me praktikën e përditshme dhe me teoritë e mësimnxënies.

3.6.a Kuptimi i objektivit.

Fjala “objektiv” mund të marrë kuptime nga objektivi më i përgjithshëm, deri tek përcaktimi më i hollësishëm dhe i kufizuar. Përcaktueshmëria e një objektivi varet nga disa faktorë, por e domosdoshme në çdo rast është dobia e përcaktimit të jetë deri në atë masë sa të saktësojë atë se çfarë duhet të bëjë dhe të realizojë nxënësi për të provuar se e ka realizuar atë objektiv. Në të kundërt, përcaktueshmëria e objektivit është ose e pamjaftueshme ose e tepërt. Objektivat mund të jenë të vlefshëm ose jo. Karakteristika themelore e objektivave të vlefshme është identifikimi i një përfundimi që kërkohet të arrihet, i cili duhet të pranohet si provë e vlefshmërisë se nxënësi e ka realizuar këtë objektiv.

Por çfarë është objektivi?

Objektivi është një synim që jepet nëpërmjet një deklarate ku përshkruhet përmirësimi që dëshirojmë të arrijmë tek nxënësi, deklaratë, në të cilën të shprehet qartë se ku duhet të ndryshojë nxënësi, pasi të ketë realizuar një mësim të caktuar.

D. Hameliene në veprën e mrekullueshme “Objektivat pedagogjike në formimin fillestar dhe kualifikimin e vazhdueshëm”, Bot, 1979, f, 200, jep këtë përkufizim për objektivin: “Një objektiv është një qëllim, i komunikuar nëpërmjet një fjalie që përshkruan përmirësimin që dëshirojmë të arrijmë tek nxënësi, frazë që saktëson se në ç’drejtim duhet të shndërrohet nxënësi, pasi të ndjekë këtë apo atë lloj arsimi. Bëhet fjalë për përshkrimin e një bashkësie sjelljesh (arritjesh) që ne dëshirojmë të shohim tek nxënësi, i cili të jetë në gjendje t’i shfaqë ato”.

Cezar Birzeas emrin “Objektiv” e shoqëron me më shumë se 30 fjalë përcaktuese që do të thotë se kemi të bëjmë me lloje të ndryshme të tyre.

Një emërtesë me tre nivele (i përgjithshëm, specifik, i veprimit) është përdorur nga De Ketele (1975, f, 10). Në këtë rast bëhet dallimi midis objektivave specifike dhe atyre të veprimit. Le të sqarojmë kuptimin e secilit prej tyre.

1. Objektiv i përgjithshëm, është formulimi më përgjithshëm i asaj që do të arrihet nëpërmjet procesit mësimor në një periudhë të gjatë ose të shkurtër kohe. Ndryshe nga Rowntre edhe Londsheere që konsiderojnë objektivat e përgjithshëm si afatgjatë që përkojnë me të gjithë arsimin shkollor, madje përtej tij, De Ketele ka një koncept më të ngushtë që lidhet me periudhën e shkollimit apo me periudha më të kufizuara.
2. Objektiv specifik është “...përcaktimi i detajuar i një objektivi i paraqitur në një nivel më të lartë”. Pra në tërësinë e formulimit të përgjithshëm, objektivi specifik saktëson veprimtaritë specifike konkrete që duhet të zhvillohen në procesin e mësimdhënies.
3. Objektivi i veprimit është “përcaktimi i një objektivi në planin e veprimeve të vëzhguara, që varen nga kushte specifike”. Këto janë në funksion të etapave të mësimin dhe të veprimeve të vëzhguara.

Objektivat e veprimit mund të jenë tre llojesh:

- A. Objektivi përfundimtar është “objektiv i veprimit ose i një tërësie objektivash të veprimit që nxënësi duhet t’i përvetësojë në fund të një etape mësimi;
- B. Objektivi i ndërmjetëm është “objektiv i veprimit paraprak që vlerësohet i domosdoshëm për të arritur objektivin përfundimtar”;

C. Objektivi paraprirës është objektivi i veprimit që përbën kushtin e nevojshëm për të përvetësuar një objektiv apo disa objektiva përfundimtare të mëtejshme në procesin mësimor;

Lavalee më 1975 bën një ndarje tjetër të objektivave si më poshtë:

1. Objektivat e kërkimit që i referohen faktorëve të tillë me ndikim të rëndësishëm në procesin e të mësuarit siç janë: mësuesit, sistemet mësimore, sistemet e vlerësimit, përdorimi i teknologjisë në mësim, etj.
2. Objektivat e përvetësimit të mësimit, ku nënkuptohen objektivat e një situatë konkrete mësimore gjatë së cilës këto objektiva duhen realizuar.

Shumë studiues dhe pedagogë kanë paraqitur punimet e tyre në këtë fushë të rëndësishme të njohjes, hartimit dhe realizimit të objektivave në procesin e mësimdhënies. Një ndihmesë me vlerë në këtë aspekt ka dhënë edhe studiuesi Gronlund, më 1970, i cili duke i studiuar objektivat nga nivele të ndryshme paraqet pesë çifte objektivash mbi bazën e kriterëve të tyre të përkufizimit si më poshtë:

1. Mbi bazën e nivelit të përvetësimit;
2. Mbi bazën e konkretizimit të produkteve që duhet të vlerësohen;
3. Mbi bazën e specifikës që ka në raport me lëndët mësimore në shkollë.
4. Mbi bazën natyrës së realizimit;
5. Mbi bazën e veprimit real në kuadrin e programit shkollor;

Është me interes që të përmendim objektivat lëndorë që përdoren sot në mësimdhënien e njohurive:

6. Mbi bazën e arritjeve lëndore:

- a. Objektivi minimal;
- b. Objektivi mesatar;
- c. Objektivi maksimal.

3.6.b Shembuj objektivash lëndorë sipas niveleve.

Në tekstin mësimor Matematika 9 Albas në temën mësimore: “Shumëkëndëshi i mysët, paralelogrami, vetitë”, objektivat lëndorë për këtë temë mësimore, sipas niveleve janë:

Objektivi minimal: Nxënësit të dallojnë dhe të vizatojnë shumëkëndështa të mysët dhe paralelogramin.

Objektivi mesatar: Nxënësit të jenë të aftë që në përfundim të orës mësimore të vërtetojnë nëse katërkëndëshi i mysët i dhënë është paralelogram duke shfrytëzuar vetitë e paralelogramit.

Objektivi maksimal: Nxënësit të të zgjidhin ushtrime dhe problema duke shfrytëzuar vetitë e paralelogramit.

3.7 Planifikimi i mësimdhënies së diferencuar.

Mësuesit gjatë mësimdhënies së diferencuar, me gjithë përpjekjet dhe rezultatet produktive që mund të arrijnë nuk mund të arrijnë të gjitha zgjidhjet e mira të mundshme. Edhe në rastin më të mirë të mundshëm të aktivizimit të nxënësve në mësimdhënie, mësuesit mundohen se si të zbulojnë një mënyrë më të mirë për organizimin dhe realizimin e objektivave të mësimdhënies.

Pra mësuesit mundohen të përgatisin “modele mësimore” për mësimdhënien e re.

Në këtë process, shpeshherë kemi shkëmbim të ideve ose marrjen e ideve nga mësues të tjerë. Në këtë proces ndërtimi të mësimdhënies së re të diferencuar mësuesi duhet të kujdeset që idetë e

reja të huazuara të përshtaten me nevojat dhe aftësitë e nxënësve. Në këtë mënyrë njohuritë vijnë duke u zgjeruar dhe pasuruar.

Në të vërtetë, në këtë proces, nuk ka receta të gatshme. Si mbështetje filozofike në këtë rast shërben këshilla e Konfucit se: Dikush mund të zbulojë për ne “një qoshe” të njohur, por ne duhet të gjejmë vetë “tri qoshet” e tjera. Unë e di se shumë prej mësuesve të jenë të zhgënjyer, të zemëruar dhe përfundimisht të paorientuar nga fakti se askush nuk ua treguar atyre të gjitha qoshet... Kjo është një detyrë e vazhdueshme për të zbuluar, kërkuar dhe bashkëpunuar me nxënësit për të gjetur tri qoshet e tjera. Për shkak se mësimi duhet të jetë një kontratë e rinovueshme, ne nuk përfundojmë së kërkuari kuptimin e ri.

Ne do të zbulojmë se qoshja që ne mendonim se e dinim shumë mirë do të n’a rrëshqasë larg. Ka ndryshime të vazhdueshme dhe delikate në klasë. Një i vetëm nuk mund të jetë i sigurtë për të ditur planin e zbulimit. (Ohanian, 1988, f. 60). Pra sipas Ohanian-it për të ndërtuar mësimdhënien mësuesi duhet të jo vetëm të jetë i përgatitur por edhe të bashkëpunojë me kolegët e tjerë.

3.8. Organizimi i mësimdhënies së diferencuar.

1. Si rregull mësimdhënia e diferencuar nuk fillon që në fillim të një kurrikule, lënde mësimore apo kapitulli. Ajo fillon pasi mësuesi ka vënë re se nxënësit ndjejnë vështirësitë e para për nxënësit me probleme në të nxënë ose dëshirojnë të përparojnë më shpejt se niveli mesatar, kjo për nxënësit e talentuar dhe gift.

2. Mësuesit tregohen të gatshëm për të vepruar dhe për të angazhuar nxënësit e tyre në mësim përmes modaliteteve dhe strategjive, duke u apeluar intresave të ndryshme duke përdorur nivele të ndryshme udhëzimesh përmes shkallëve të ndryshme të përvetësimit cilësor të programit mësimor.
3. Në mësimdhënien e diferencuar mësuesit sygjerojnë nxënësit se ai konkuron ndaj vetvetes më shumë se sa ai konkuron përballë nxënësve të tjerë, dhe se duke u matur me veten ai mëson më shumë se sa kur matet me nxënësit e tjerë.
4. Në mësimdhënien e diferencuar mësuesit sigurojnë mënyra specifike për çdo individ për të mësuar sa më thellë të jetë e mundur dhe sa më shpejt të jetë e mundur pa supozuar se “harta rrugore” e një nxënësi është identike me atë të një nxënësi tjetër.
5. Mësuesit sigurohen se mësimdhënia u përmbahet standardeve që nxënësit të punojnë me dëshirë për të siguruar avancimin e mësimnxënies, për të arritur më shumë se objektivat e vendosura.
6. Mësuesit tregohen të ndërgjegjësuar se të mësuarit nënkupton përpjekje, vështirësi dhe fitore personale.
7. Në mësimdhënien e diferencuar mësuesit përdorin fleksibiliteten e kohës, një sërë strategjish mësimore dhe bëhen partnerë me nxënësit e tyre se çfarë është mësuar, çfarë do të mësojmë dhe se si t’ua mësojnë.
8. Mësuesi fillon mësimdhënien e diferencuar me një synim të qartë dhe me bindjen e fortë se cilat janë njohuritë bazë dhe çfarë modifikimesh duhen bërë që nxënësit të kuptojnë dhe zbatojnë njohuritë e mara.

9. Mësuesit lejojnë dhe mund të nxisin shumë mënyra zgjidhjeje për problemin e paraqitur për zgjidhje.
10. Mëgjithëse duket si një proces i lehtë, diferencimi duhet të sigurojë të punuarit në një drejtim të përbashkët pavarësisht individualiteteve që e përbëjnë klasën.

3.9. Udhëzimet mësimore, bazë për mësimdhënien e diferencuar

Mësimdhënia e diferencuar ka në themel të saj udhëzimet. Për të ndërtuar mësimdhënien e diferencuar një nga kushtet paraprake është planifikimi, përdorimi dhe konkretizimi i udhëzimeve të detajuara për të. Në përgjithësi ky proces nuk është i lehtë. Mësuesit që e realizojnë mësimdhënien e diferencuar shpeshherë ndjejnë vështirësi në hartimin dhe realizimin në orën mësimore të udhëzimeve të diferencuara. Udhëzimi i diferencuar ofron një kornizë për adresimin e gjendjes së nxënësit nga një komponente kritike në planifikimin mësimor.(Carol Ann Tomlison&Jay McTighe. 1999³¹).

Mësuesi që e mendon këtë proces të lehtë do të thotë se nuk është thelluar në brendësinë e njohurive, e fakteve, e koncepteve, e shprehjeve, e aftësive që trajton ose kërkon të realizojë. Le të sjellim si shembull një ngjarje të ndodhur në një klasë pak kohë më parë. Mësuesi u kishte kërkuar kohë më parë nxënësve të klasës së shtatë që të lexonin të njëjtin roman. Kur erdhi ora mësimore e planifikuar, mësuesi paraprakisht ndodhej përpara dilemës se si të organizonte mësimdhënien e diferencuar rreth romanit të planifikuar.

³¹ Integrating, Differentiated Instruction. ASCD. American Society for Deaf Children, p 29.

Udhëzimet e diferencuara për detyrat e shtëpisë sipas niveleve të gatishmërisë dhe aftësive të nxënësve ishin:

- të krijojnë një përmbledhje të re për romanin;
- të përcaktojnë idetë dhe mesazhet për një kapitull të romanit;
- të analizojnë një nga personazhet;
- të rishkruajnë fundin e romanit;
- të zhvillojnë një bisedë mes një karakter në këtë roman dhe një karakteri në një roman tjetër që kanë lexuar këtë vit shkollor.

Është e nevojshme që të gjithë fëmijët të marrin për bazë:

- Të kuptuarit në lidhje me librin;
- Mirëkuptimin me të tjerët.

Krijimi i versionit të një aktiviteti ose produkti merr kohë. Krijimi i dy, tre dhe sidomos pesë është detyrë shumë intensive.

Dy elementë të rëndësishëm të të mësuarit.

Gjatë viteve, kam qenë i mahnitur nga reagimet e nxënësve në lidhje me atë që ndodh në klasa. Kam pasur adoleshentë të rinj të më thonë me saktësi diagnostike se "klasa e tyre është shumë zbavitëse. Ne nuk mësojmë shumë në tërësi, por kjo është një klasë zbavitëse". Që një klasë të jetë zbavitëse janë të nevojshme dy elementë: angazhimi dhe mirëkuptimi. Angazhimi ndodh, kur një mësim kap imagjinatën e nxënësve, duke integruar në të kuriozitetin e tyre, ndez mendimet e tyre, apo hap rrugicat e fshehta në shpirtrat e tyre. Angazhimi është magnet që tërheq

vëmendjen, botëkuptimin e nxënësve dhe që bën të mundur të mësuarit e qëndrueshën. Kuptimi do të thotë shumë më tepër se sa kujtesa. Kjo do të thotë që nxënësi e ka konceptin e p.sh. “rrethit”, ndonëse nuk i ka të qarta kuptimet të ndryshme rreth tij, pavarësisht ideve të ndryshme mbi të.

Nxënësi zotëron idenë. Nxënësi, i cili kupton idenë, mund:

- të shpjegojë në mënyrë të qartë kuptimin, duke dhënë shembuj;
- ta përdorë atë;
- të krahasojë konceptet në kontrast me konceptet e tjera;
- ta bëjë atë subjekt në raste të tjera studimi, subjekte të tjera, dhe përvojat e jetës personale;
- ta transferojë atë në parametrat e panjohura;
- të zbulojnë konceptin brenda një problemi, romani etj;
- të kombinojë në mënyra të tjera të përshtatshme idetë e tjera;
- të paraqesë probleme të reja që ilustrojnë me shembuj apo mishërojnë konceptin;
- të krijojë analogji, modele, metafora, simbole, ose fotografi të konceptit;
- të paraqesë dhe t’i përgjigjet pyetjeve “çfarë-nëse” që ndryshojnë variablat në një situatë problematike;
- të gjenerojë pyetje dhe hipoteza që çojnë në njohuri të reja e pyetje të mëtejshme;
- të përgjithësojë specifikat për të formuar koncepte;
- të përdorë njohuritë për të vlerësuar siç duhet punën e tij ose të saj, apo të dikujt tjetër.

Le të përmendim edhe disa këshilla me vlerë për nxënësit që të ndjehen të angazhuar dhe të vlefshëm gjatë mësimdhënies. Studiuesit amerikanë Judy Rex & Nanci Smith, midis të tjerave këshillojnë mësuesit që të kenë parasysh:

1. Të gjithë duhet të ndjehen të vlerësuar.
2. Zonën aktive të të mësuarit.
3. Alternativat për ngritjen e dorës.
4. Aktivë të përhershëm.
5. Zbulimin e mesazhit, e misterit.
6. Pranimin e diversitetit.
7. Mesazhet e vlerësimit dhe falënderimit.
8. Pa poshtërime. (Judy Rex & Nanci Smith 2002³².)

Mësimet që nuk angazhojnë mendjet e nxënësve janë destinuar të harrohen. Në këtë rast mësimi nuk arrin të përshtasë lidhjen e nxënësit me atë që është e rëndësishme për jetën e tyre. Njohuritë në këtë rast janë pak të qëndrueshme. Kështu, nxënësi nuk ka nevojë afatgjatë për mësimet që nuk ngjallin angazhim dhe nuk shprehin mirëkuptimin e tij.

3.10. Nxënësit mësojnë më mirë përmes tejkalimit të sfidave.

Përmes zhvillimit të psikologjisë dhe të kuptuarit të trurit, ne tani e dimë se individët mësojnë më mire, kur ata janë në një kontekst që ofron një sfidë të moderuar (Adolescent literacy, research and practice. Tamara L. Jetton & Janice A. Dole. 2004. P. 228). Kjo ndodh, kur një detyrë është

³² ASCD. American Society for Deaf Children. P.14

shumë e vështirë për një nxënës, nxënësi ndjehet i kërcënuar dhe "i nënshtuar" në kushtet e vetëmbrojtjes. Një nxënës i kërcënuar nuk do të vazhdojë me të menduarit apo me zgjidhjen e problemeve. Nga ana tjetër, një detyrë e thjeshtë, gjithashtu dekurajon të menduarit e nxënësit dhe zgjidhjen e problemeve.

Dy situata ekstreme:

1. Nxënësit apo studentët, të cilët vazhdimisht dështojnë të humbasin motivimin e tyre për të mësuar.
2. Studentët, të cilët kanë sfida të cilat i kalojnë me sukses shumë të lehtë mundet edhe të humbasin motivimin e tyre për të mësuar.

Në të dy situatat e mësipërme nevojitet që nxënësi apo studenti mos të ndodhet në situatë ekstreme por të një sfide të moderuar, të përshtatshme për të.

Një detyrë është në mënyrë të përshtatshme e sfiduese, kur ajo u kërkon nxënësve të rrezikojnë një hap në të panjohurën, por ata e ndjejnë të mjaftueshme për të filluar dhe të kenë mbështetje shtesë për të arritur një nivel të ri të të kuptuarit. Për të mësuar, për të vazhduar, nxënësit duhet të besojnë se puna e madhe është e nevojshme, por puna e madhe shpesh shpërblehet me sukses. Mësuesit gjithashtu duhet të mbajnë mend se çfarë është sfidë e moderuar sot nuk do të ofrojë të njëjtën sfidë nesër.

Sfidat duhet të rritet sikurse rriten studentë bashkë me të mësuarit e tyre. Besoj se është e qartë se për një sfidë njohurish të reja mësuesit dhe pedagogët duhet të ofrojnë udhëzime të reja. Çfarë është moderuar sfiduese dhe motivuese për një nxënës mund të jetë më shumë ose më pak sfidë dhe motivuese për një nxënës tjetër të klasës. E njëjta detyrë mund të jetë shumë e vështirë për një tjetër shok klase.

Detyrat e mësimi duhet të rregullohen në zonën e duhur e të mësuarit të nxënësve. Më tej, detyrat duhet të shkallëzohet në kompleksitet dhe tejkalimin e sfidave për nxënësit për të mësuar vazhdimisht. Gjatë gjysmë shekullit të kaluar apo më shumë, kontigjenti i nxënësve dhe studentëve ka ndryshuar në mënyrë dramatike. Sot, të gjithë fëmijët, janë të prirur për të ardhur në shkollë, të çfarëdo gjinie, statusi socialo-ekonomik, apo sfidë fizike apo mendore. Ne tani mësojmë shumë fëmijë familjet e të cilëve kanë vetëm një prind. Kjo për arsye të rritjes me shpejtësi të çifteve të divorcuara dhe për arsye të emigracionit të lartë të prindërve e kryesisht të babait. Në shumë raste mungon procesi i vëzhgimit dhe i përkujdesjes për të monitoruar progresin e shkollës ose detyrat e shtëpisë apo edhe për të dëgjuar për ngjarjet e një dite shkollore.

Ne mësojmë fëmijët, të cilët për mirë apo për keq (dhe ndoshta të dyja), janë pasardhës të epokës elektronike. Bota e tyre është edhe më e madhe, por gjithashtu edhe më e vogël. Dikush mund të thotë se çfarë do të thotë kjo? Nxënësit shohin, dëgjojnë apo dinë shumë gjëra, por ata kuptojnë pak nga ato që ata shohin, dëgjojnë apo dinë. Ata janë mësuar me argëtim të shpejtë, të gatshëm dhe ende imagjinata e tyre është më pak aktive. Ata duhet të përballen me realitetin dhe problemet që dikur do të kishin qenë të panjohura për fëmijët.

Sot shumë fëmijë kanë sisteme dukshme më të vogla mbështetëse për hulumtuar këto probleme. Ata janë të vetëdijshëm për të gjitha llojet e mundësive pozitive në botën që “zgjerohet” vazhdimisht, por ato kanë aftësi më të “ngushta” se si të ndërtojnë “ura” për t’i arritur ato. Të rinjtë e sotëm janë të aftë për përdorimin e teknologjive dixhitale, disa prej të cilave të habitshme dhe të frikshme për prindërit e tyre. Sot shumë prej fëmijëve që vijnë apo vijnë në shkollë sjellin me vete një gamë të madhe të prejardhjes dhe nevojave të tyre. Shumë nga këta fëmijë

nuk kanë ndihmën dhe mbështetjen e jetës së hershme që prindi në vitetet e para të shollimit dikur ua jepte.

Ata janë pasuruar nga ana material, por në të njëjtën kohë janë varfëruar nga ana e mbështetjes së mësuesve dhe prindërve, sepse me rritjen e tyre rritet pavarësia e tyre e zvogëlohet përkujdesja për ata. Më tej, ka një hendek në mes të fëmijëve, të cilët kanë përvojat e pasura të fëmijërisë dhe atyre që nuk kanë pasur të njëjtat mundësi.

2.11. Tetraedri dinamik i të mësuarit.

Le të sjellim një shembull nga diskutimet në këshillat mësimore. Një mësuese e re, e përgatitur dhe e përkushtuar në punën mësimore, shtroi për diskutim angazhimin e saj nga njëra anë dhe për gjendjen jo të mirë të nxënësve të klasës së saj në lëndën e matematikës. Vura re se ajo kishte njohuri të mira në fushën e gjeometrisë. Megjithatë nxënësit e saj adoleshentë ishin problematikë si në rezultatet në shkollë, por edhe në marrëdhëniet midis njëri-tjetrit. Kjo klasë, sipas mësueses, i kishte premisat për të qene një klasë shembullore. Vura re se nxënësit mezi prisni të binte zilja për të dalë jashtë. Duke parë problematikën mësuesja më pyeti: “Përse klasa nuk ecën mirë”? Më pas ajo shtoi: “Ku qëndron gabimi”? Ashtu si shumë mësues, nuk kam pasur shumë raste për të deklaruar në mënyrë të qartë bindjet e mia në lidhje me krijimin e një mjedisi të shëndetshëm të mësuarit. Disa orë mësimore dhe disa herë duke qenë edhe në detyrën e drejtorit të shkollës ndoqa nga afër ecurinë e procesit mësimor në këtë klasë. Në këtë klasë vihej re se:

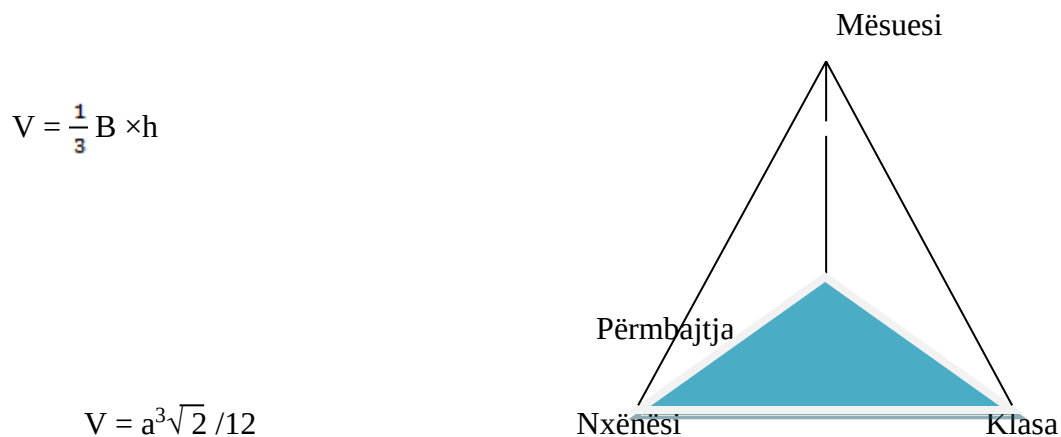
1. Mësuesja ishte vazhdimisht e përgatitur. Organizonte orë mësimore me nivel profesional e shkencor të mirë.
2. Klasa kishte disa individualitete cilësore por marrëdhëniet midis nxënësve ishin problematike. Vihej re shpeshherë mosmarrëveshje midis nxënësve.

3. Marrëdhëniet e mësueses me nxënësit në shumë raste karakterizoheshin nga probleme e mosmarrëveshje.
4. Përmbajtja e lëndës mësimore shpeshherë nuk ishte në përputhje me dëshirat dhe interesat e nxënësve.

Bazuar në konstatimet e mësipërme, i sugjerova mësueses se mësimdhënia është pak a shumë si modeli i tetraedit. Çfarë është tetraedi ose shqip fuga? Fuga është një piramidë trekëndore me bazë trekëndësh barabrinjës siç tregohet në skemën 3. Faqet e saj gjithashtu janë trekëndësha barabrinjës. Është e qartë se vëllimi i fugës gjendet me anë të formulës: $V = \frac{1}{3} B \times h$

Vëllimi fugës rritet, kur rritet sipërfaqja e bazës. Sipërfaqja e bazës rritet, kur rriten brinjët e bazës. Ndryshe, sa më e madhe është lartësia e fugës, aq më i madh është edhe vëllimi i saj.

Është e qartë se edhe lartësia është funksion i gjatësisë së brinjës. Pra, sa themë më lart, vëllimi është funksion i brinjës së fugës.



Skema 3 Dinamika e të mësuarit.

Sa më e madhe është gjatësia e brinjës, aq më i madh është edhe vëllimi i fugës. Në rastin e përgjithshëm, sa më të mëdha janë brinjët e piramidës, aq më i madh është vëllimi i saj. Dikush

mund të vazhdojë të pyesë: Çfarë na kujton fuga dhe vëllimi i saj? Në figurën e paraqitur më lart në kulmet e trekëndëshit të bazës së fugës janë shënuar nxënësi, nxënësit e klasës dhe përmbajtja mësimore. Në kulm është shënuar mësuesi. Fuga si trup gjeometrik, piramidë, ka një veçori krejt të veçantë. Sido që ta rrotullojmë, zhvendosim ose “rrëzojmë” njëri kulm mbetet gjithmonë lart. Meqenëse brinjët e fugës janë të barabarta dhe faqet e saj trekëndësha barabrinjës të barabartë, fuga gjithmonë ka të njëjtin pozicion në hapësirë, gjithmonë njëri kulm ndodhet lart në të njëjtën lartësi nga baza.

Në kuadër të mësimdhënies gjithpërfshirëse dhe me nxënësin në qendër, në kulmin lart mund të ndodhet secili nga aktorët e mësimdhënies: mësuesi, nxënësi, nxënësit e klasës apo përmbajtja mësimore. Sido që të jetë vendosja e mësuesit në kulmin lart si pozicion udhëheqës, lideri është plotësisht e përligjur. Mësuesi është drejtuesi dhe udhëheqësi i procesit mësimor. Një mësues, i cili është në thelb i pasigurt në lidhje me veten e tij nuk ka gjasa për të krijuar një klimë të shëndetshme mes tij dhe nxënësve, apo në mesin e nxënësve. Kjo nuk do të thotë se tek një mësuese e sigurtë mungon dyshimi, pasiguria, ose është e palëkundur në pozitat e saj. Në një klasë dinamike pasiguria është e pashmangshme, madje dhe e befasishme, pasi vazhdimisht mund të paraqiten momente të papritura. Ndonëse mësuesja e dinte shkëlqyeshëm përmbajtjen, ajo ishte e pasigurt, lidhur me marrëdhëniet e saj me nxënësit dhe të nxënësve ndërmjet tyre.

Në këtë rast pozicioni “lart” është relative, pasi secili nga të katër kulmet tek fuga ndodhet njëlloj larg bazës përballë. Nga sa parashtrova më lart, lidhur me aktorët dhe faktorët ndikues të procesit të nxënies, arrijmë në këto përfundime:

1. Mësuesi. Sa më i lartë të jetë kulmi, sa më e madhe lartësia, aq më i madh vëllimi. Kuptimi, sa më i përgatitur nga ana profesionale dhe shkencore të jetë mësuesi, sa më i përkushtuar të jetë ai, aq më të mëdha janë edhe premiset për sukses në mësimdhënie.
2. Klasa. Sa më të mira të jenë marrëdhëniet midis nxënësve në klasën mësimore, sa më të fuqishme të jenë marrëdhëniet midis nxënësve, në funksion të mësimdhënies, aq më i lartë do të jetë rendimenti i efektivitetit të mësimdhënies.
3. Nxënësit si individë. Sa më të përgatitur të jenë nxënësit apo nxënësi si individ, sa më mirë të organizohet mësimdhënia e diferencuar, aq më e suksesshme do të jenë të mësuarit dhe mësimnxënia si veprimtari individuale.
4. Përmbajtja e lëndës mësimore. Sa më e përshtatshme të jetë përmbajtja e lëndës mësimore, sa më e përshtatshme të jetë ajo për nivelin, nevojat dhe pritshmëritë e nxënësve, sa më mirë të trajtohet në mësimdhënie nga mësuesi, sa më mirë të përvetësohet ajo nga nxënësit, aq më i lartë do të jetë produktiviteti i mësimdhënies së realizuar.
5. Përfundimisht, sa më të mëdha të jenë përmasat e piramidës, aq më i madh do të jetë vëllimi i saj. E thënë ndryshe, sa më të përgatitur të jenë aktorët e mësipërm, sa më shumë kontribuojnë ata në procesin e të mësuarit, aq më i madh do të jetë vëllimi i njohurive të përvetësuara nga nxënësit.

Atëherë, si mund ta shpjegojmë problematikën, me të cilën ndeshej mësuesja e gjeometrisë? Përgjigjja do të ishte: “Ju duhet të kujdeseni që të mos keni probleme me të tre kulmet e bazës (këmbët):

- a. nxënësin si individ;

- b. nxënësit si klasë;
- c. përmbajtjen mësimore.

Mësuesi duhet që të krijojë marrëdhënie harmonike që t'i përgjigjet kërkesave të kurrikulës shkollore dhe dinamizmit të nxënësve të klasës së tij. Në këtë rast një rëndësi shumë të madhe për gjetjen e zgjidhjes së problematikës në fjalë luan komunikimi mësues-nxënës sikurse është theksuar më lart në këtë studim por edhe konsiderimi i nxënësve jo vetëm si objekte të mësimdhënies por edhe si subjekte aktivë të saj nëpërmjet të mësuarit me në qendër nxënësin. Duke sqaruar më tepër theksojmë paralelizmin ndërmjet tetraedrit dhe dinamikës së zhvillimit të procesit mësimor me nxënësit.

3.12. Mësimdhënia, si një ngjarje në hapësirë dhe në kohë.

Mësimdhënia është një ngjarje. Si çdo ngjarje edhe mësimdhënia sa më shumë gjurmë të formojë në kujtesën e nxënësit aq më të qëndrueshme do të jenë nohuritë që trajtohen në të. Dihet se çdo ngjarje zhvillohet në hapësirë dhe kohë. Po kështu edhe mësimdhënia është ngjarje që zhvillohet në hapësirë dhe në kohë të caktuar. Në këtë rast, hapësira është klasa, kabineti, laborator, ofiçina, punishtja, natyra apo çdo mjedis tjetër ndihmës mësimor i përshtatshëm për zhvillimin e saj. Koha është ora mësimore, dita, muaji apo viti shkollor, kur zhvillohet me nxënësin apo nxënësit një njohuri mësimore e caktuar. Në këtë hapësirë dhe kohë nxënësi shoqërohet me të gjitha ndjenjat, emocionet, kujtimet, shqetësimet personale, vërejtjet, diskutimet, madje edhe ngacmimet e nxënësve të tjerë, etj.

Meqenëse nxënësit ndryshojnë njëri nga tjetri edhe faktorë hapësinorë, kohorë, emocionalë e socialë ndikojnë në mënyra të ndryshme tek nxënësit. Tek disa nxënës luan rol të rëndësishëm hapësira ku zhvillohet procesi mësimor tek disa të tjerë ndikimi mund të jetë minimal, tek disa nxënës ndikon shumë koha, ora mësimore se, kur zhvillohet procesi mësimor p.sh. se kur zhvillohet mësimi orën e dytë apo të tretë më efektiv, ndërsa ora e gjashtë më pak efektive të mësimdhënia. Po kështu mund të vazhdojmë me faktorë të tjerë. Përvoja ime në mësimdhënie është e gjatë. Gjatë mësimdhënies, lidhur me këto faktorë hapësinorë dhe kohorë, do të përshkruaj disa nga përfundimet e mia mbi bazën e shënimeve dhe konstatimeve mbi to.

Për hapësirën:

1. Kur mësimdhënia zhvillohet në klasë, kabinet, laborator, ofiçinë, në natyrë, etj. vihet re se nxënë, i përvetësojnë njohuritë më mirë e më shpejt, nxënësit mbi nivelin mesatar.
2. Në fakt ndikimi është pozitiv tek të gjithë nxënësit, por ajo që theksoj është se tek nxënësit shumë të mirë rendimenti i efektivitetit të orës mësimore është më i lartë.
3. Tek nxënësit e dobët, ndikimi pozitiv është shumë i vogël përveç të mbajturit mend të njohurive të thjeshta si rezultat i konkretizimit të ndikuara nga hapësira e zhvillimit të mësimi.

Përfundimet për efektin kohë:

Lidhur me ndikimin e faktorit kohë fillimisht do të parashtroj një studimin të realizuar vite më parë.

Studimi: Studimi është realizuar në formë eksperimentale në vitin shkollor 2006-2007 **për interesat e mia profesionale**. Me nxënësit e klasës së tetë të shkollës 9-vjeçare Pajun u krye ky studim, si më poshtë: Në semestrin e parë, orari i zhvillimit të lëndës Matematikë ishte i zakonshëm. Ora e matematikës u zhvillua në orë të ndryshme, sipas orarit, të hënën në orën e parë, të martën orën e dytë, të enjten në orën e katërt, të premten në orën e gjashtë. Nëpërmjet testimeve standard, me të cilat ishin përdorur për të njëjtin tekst dhe botim matematike edhe një vit më parë, u matën rezultatet e rendimenti i përvetësimit të njohurive në semestrin e parë.

Në të njëjtë kohë vazhdimisht herë pas here nga mësuesi u kryen edhe miniteste për të matur rendimentin e orës së mësimi. Në semestrin e dytë për të studiuar efektin “kohë”, orari mësimor u ndryshua. Në të katërta ditët e zhvillimit të lëndës së matematikës orari ishte i tillë, dy ditë në orën e pestë dhe dy ditë në orën e gjashtë, pra në orët e fundit. Nga testimet e standardizuara për kapitujt dhe minitestet e realizuara, u vu re se rendimenti i efektivitetit të orës mësimore ishte më i ulët në semestrin e dytë, në krahasim me rendimentin në semestrin e parë. Në fakt kushdo që ka punuar mësues përgjithësisht i qëndron mendimit se në semestrin e dytë rendimenti i mësimi është më i lartë se në semestrin e parë.

Përfundimi ynë në këtë rast ishte me këtë domethënie: Mësimdhënia përcaktohet përveç të tjerave edhe nga faktori kohë.

Disa përfundime të studimit mbi kohën:

1. Kur mësimdhënia zhvillohet orët e para, produktiviteti i mësimdhënies është më i lartë, se sa kur mësimi zhvillohet në orën e pestë apo të gjashtë.

2. Rendimenti i përvetësimit të njohurive me kalimin e orëve të para bie më shpejt tek nxënësit e lëvizshëm, të papërqëndruar ku sistemi i nxitjes është më i lartë se sistemi i frenimit.
3. Rendiment më i ulët i orës mësimore vihet re në orën e fundit, sidomos tek nxënësit e dobët ose që kanë nevojë për përkujdesje.
4. Tek nxënësit shumë të mirë rendimenti i orës mësimore në orën e fundit, ndonëse ka një rënie, nuk është shumë i theksuar.
5. Përfundimi: Faktori kohë është më i ndjeshëm tek nxënësit e dobët dhe shumë më pak tek nxënësit shumë të mirë.

3.13. Nga faktet tek aftësitë dhe kompetencat për të gjykuar e vepruar.

Hilda Taba (. 1992³³) kuptoi para shumë të tjerëve se të mësuarit ka disa dimensione.

Ne mund të mësojmë fakte, ose copa diskrete të informacionit që ne besojmë që janë të vërteta. Ne mund të zhvillojmë koncepte, apo kategori të gjëra me elemente të përbashkëta që na ndihmojnë të organizojmë, të ruajmë dhe të përdorim informacionin e njohuritë.

Ne mund të kuptojmë parimet, të cilat janë rregullat që “qeverisin” konceptet. Me rëndësi është mbajtja e qëndrimeve, apo përshkallëzimi i përkushtimit ndaj ideve dhe perspektivave të mësimit. Mësuesit tregohen të kujdesshëm që nxënësit të zotërojnë aftësitë, të cilat janë kapacitete për të realizuar objektivat e parashtruar.

³³ The Dynamics Of Education: A methodology of progressive educational thought, p 22

Të mësuarit e plotë dhe të larmishëm përfshin të gjitha këto nivele. Konceptet dhe parimet janë të nevojshme për të arritur kuptime të caktuara. Kjo do të thotë se pa aftësitë e nevojshme për të përkthyer ato në veprim konceptet dhe parimet e humbasin fuqinë e tyre.

Mësuesit dhe nxënësit duhet të kuptojnë se parimet e shkencës, të matematikës, të historisë dhe të artit janë po ato që gjejmë në një sallë, në një pishinë, në frikën tonë dhe në thellësinë e ndërgjegjes dhe të kurajës sonë që na bëjnë më krenarë se ankthet tona. Një vektor është "një linjë që ju merr nga një vend dhe ju dërgon në tjetrin" (Bauer, 1996, fq. 37). Koncepti i energjisë dhe parimi i lëvizjes përbëjnë faktin se trupi lëviz, konceptin zhvendosje. "Çdo trup mbetet në një gjendje të pushimit apo lëvizje së njëtrajtshme në vijë të drejtë, nëse nuk veprojnë mbi atë forca nga jashtë. Në pishinë, në qetësi, një top pishine nuk do të shkojë asgjëkundi, nëse nuk goditet nga diçka dhe sapo ai fillon duke lëvizur, ai ka nevojë për diçka për të ndaluar atë, si një hekurudhë, një tjetër top, apo fërkimi në tryezë." (Bauer, 1996, f. 177).

"...Në të mësuarin me kompetenca rëndësi të madhe kanë jo çfarë nxënësit dinë (faktet), por ato që ata kuptojnë (konceptet dhe parimet) dhe veprimet (aftësitë) që nxënësit kryejnë për realizimin e tyre. ...Unë jam duke parë kudo trupat gjeometrike, topin në formë diamanti, zogjtë fluturonin në formacion V. Unë kam rrush për drekë dhe mendoj për qarqet". ka nënvizuar (Bauer, 1996, fq. 141).

Të gjitha subjektet janë ndërtuar mbi konceptet dhe parimet thelbësore. Të gjitha subjektet, nga natyra e tyre, ofrojnë përdorimin e shkathtësive kryesore, të cilat profesionistët i përdorin ato në terren. Disa koncepte janë të përgjithshme dhe të përcaktuara për të gjitha subjektet e natyrshme

dhe lidhjet që formojnë. Shembuj të koncepteve të përgjithshme janë modelimet, diferencat, ndërruesia, perspektiva, pjesa dhe e tëra.

Koncepte të tilla vlejnë si për shkencat natyrore dhe shoqërore, madje edhe për shkencat apo fusha të tilla studimi si : edukimi fizik, letërsia, shkencat kompjuterike, pra pothuajse në të gjitha fushat e studimit. Disa koncepte janë specifike dhe se ato janë thelbësore për një ose më shumë disiplina, por ato nuk janë aq të fuqishme në të tjerët. Shembuj të koncepteve të veçanta lëndore janë probabiliteti në matematikë, kompozimi në art, zëri në letërsi, struktura dhe funksioni në shkencë dhe burimet dokumentare në histori. Në mënyrë të ngjashme, aftësitë mund të jenë specifike, të përgjithme apo subjektive. Aftësitë që janë subjekte specifike përfshijnë balancimin e një ekuacioni në matematikë, transpozimin në muzikë, përdorimin e gjuhës së metaforës në letërsi, shkrimet dhe sinteza e burimeve dokumentare në histori.

Gjatë planifikimit, një mësues duhet të gjenerojë pritshmëritë specifike të asaj që nxënësit duhet të dinë (faktet), të kuptojnë (konceptet dhe parimet) dhe të jenë në gjendje të bëjnë (shkathtësitë) brenda kohës së përcaktuar. Pastaj, mësuesi duhet të krijojë një bazë ku të angazhohen veprimtari që ofrojnë mundësi të ndryshme për të kryer procedurat që nevojiten, të cilat realizojnë mësuesin e diferencuar. Këto veprimtari duhet t'u mundësojnë nxënësve të kuptojnë ose të ndjejnë nevojën e koncepteve dhe të parimeve kyçe duke përdorur aftësitë kryesore.

3.14. Motivimi dhe nevoja për rritjen e angazhimit të nxënësve.

Motivimi i lartë dhe angazhimi në mësim vazhdimisht lidhen me zvogëlimin e numrit të nxënësve që nuk e përfundojnë arsimin dhe me suksesin më të madh të nxënësit.

Megjithatë që të mbahet interesi i nxënësve në shkollë dhe nxënësit të motivohen që të jenë më të suksesshëm, këto janë sfida që parashtrihen çdo vit, madje edhe para mësuesve me shumë përvojë. Në fakt, shumë studime kanë dëshmuar se angazhimi i nxënësve bie me rritjen e tyre. Kur nxënësit arrijnë në shkollë të mesme, tek shumë nxënës vërehet mungesa e interesit për kryerjen e detyrave të shtëpisë, ndërsa, kur e fillojnë shkollën e mesme, shtohet numri i atyre që nuk dëshirojnë ta vazhdojnë arsimin dhe që nuk janë mjaft të motivuar të tregojnë përkushtim për të arritur sukses në shkollë

Ekzistojnë shumë faktorë që ndikojnë në interesin dhe në pjesëmarrjen aktive të nxënësve në mësim, ndërsa mësuesit kanë kontroll të vogël ndaj shumicës së tyre. Megjithatë hulumtimet tregojnë se mësuesit mund të ndikojnë ndaj motivimit të nxënësve; disa ushtrime të caktuara ndikojnë me qëllim që të rritet koha që nevojitet për t'u kryer disa detyra dhe ekzistojnë mënyra se si të bëhet një detyrë e caktuar më efikase për nxënësit e të gjitha niveleve. Duke u fokusuar në aktivitetet shkollore dhe në detyrat e shtëpisë, mësuesit mund të ofrojnë disa strategji praktike për promovimin e angazhimit të nxënësit në mësim.

Ekzistojnë shkaqe të shumta për atë se, pse nxënësit duke u rritur, bëhen më pak të interesuar për mësimin, përfshirë edhe ndikimet e jashtme e ato brenda vetë shkollës. Ndikimet më të hershme ndaj motivimit të nxënësve vijnë nga prindërit dhe të tjerët në familje. Kur nxënësit fillojnë të shkojnë në shkollë, niveli i tyre i interesit dhe dëshirës që të inkuadrohen në mësim, varet nga ndikimi i mësuesve, nga mjedisi shkollor dhe nga nxënësit e tjerë përreth, ndonëse ndonjëherë duket se mësuesit nuk kanë kontroll ndaj qëndrimit të nxënësve. Stipek, sipas Anderman dhe

Midgley, thekson se “nxënësit mësojnë, deri në atë shkallë, në të cilën mësuesi pret që ata të mësojnë”. (Anderman dhe Midgley .1998³⁴.)

Faktorët zhvillimorë dhe perceptimet e nxënësve për aftësitë e tyre luajnë rol të madh ndaj shkallës së angazhimit të tyre në mësim. Ashtu si rriten, nxënësit marrim më pak përsipër që të tejkalojnë vështirësitë e që të angazhohen plotësisht në veprimtaritë, për të cilat nuk janë të sigurt se do të kenë sukses t’i realizojnë. Disa fëmijë të vegjël kanë perspektiva më të mëdha se do të kenë sukses edhe përkundër disa përpjekjeve fillestare të pasuksesshme, kjo nuk është e njëjtë në rastin e nxënësve më të rritur. Për nxënësit më të rritur, mossuksesi që vjen pas investimeve të mëdha duket se sjell më shumë implikime negative, veçanërisht për aftësitë e tyre, sesa mossuksesi që rezulton me kurrfarë përpjekjesh ose me përpjekje minimale.

Qëndrimet e nxënësve për aftësitë e tyre dhe interpretimi i tyre për sukses dhe mossukses ndikojnë në mënyrë plotësuese në dëshirën e tyre që të angazhohen në mësim. Për shembull, nxënësit që e dinë se suksesi i dobët është rezultat i mungesës së shkathtësive të përvetësuar, e jo mungesë personale, janë më shumë të gatshëm që ta përsëritin ushtrimin derisa t’ia dalin që ta kryejnë me sukses. Nxënësit që konceptin e tyre personal e ngrenë në një varg mossuksesesh, do të jenë më pak të motivuar për mësim. Mek Iver dhe Ruman (përmendur nga Anderman dhe Midgley .1998³⁵) shtojnë se shkalla e angazhimit të nxënësve për mësim në shkolla të mesme është nën ndikimin e madh të moshatarëve të tyre.

³⁴ Motivimi and middle school students. P, 428

³⁵ Motivimi and middle school students. P, 432

Ashtu si rriten nxënësit, ashtu edhe ndikimi i grupit të tyre social bëhet thuajse i barabartë, prandaj është më i madh se ai i arsimtarëve, i prindërve dhe i të tjerëve nga mjedisi i tyre. Edhe pse ndikimi i moshatarëve mund të jetë edhe pozitiv ose negativ, shumë shpesh ndodh që nxënësit më të rritur të ushtrojnë ndikim të dekurajimit të të tjerëve, me qëllim që ata të mos marrin pjesë aktive në shkollë, pa marrë parasysh se a është zvogëlimi i angazhimit të nxënësve rezultat i nxënësve të pamotivuar ose i praktikës së klasës që nuk arrin t'i inkuadrojë në mënyrë aktive të gjithë nxënësit në mësim, megjithatë hulumtimet propozojnë mënyra, modele që kjo gjendje të ndryshojë.

Motivimi i nxënësve në përgjithësi “i referohet gatishmërisë, nevojës, dëshirës dhe detyrimit të nxënësit që të marrë pjesë dhe të jetë i suksesshëm në procesin e të mësuarit”. Skinneri dhe Bellmonti e zhvillojnë këtë teori me vërejtje se nxënësit që janë të motivuar për mësim “i selektojnë” detyrat në nivel të caktuar, sipas mundësive të tyre, iniciojnë aksion kur ka mundësi për këtë dhe shfaqin mund dhe përqendrim të madh në zbatimin e detyrave të mësuara; në përgjithësi shfaqin emocione pozitive gjatë mësimit, përfshirë edhe optimizëm, entuziazëm, kërshtëri dhe interes. Nga ana tjetër, nxënësit që janë më pak të angazhuar dhe më pak të motivuar, janë më pasivë, nuk përpiqen shumë dhe dorëzohen lehtë para sfidave.

Motivimi i nxënësve shpesh është i ndarë në dy kategori:

Motivimi i jashtëm: Një nxënës mund të jetë i motivuar nga jashtë, kur ai mëson “vetëm që të marrë shpërblim ose që t'i shmanget ndonjë dënimi”. Praktika shkollore që i motivon nxënësit nga jashtë e përmend theksimin e nxënësve të suksesshëm (duke u dhënë bonbone ose

shpërblime të tjera) dhe duke ua ndaluar privilegjet (ndalesa për përdorimin e pushimeve ndërmjet orëve) në bazë të angazhimit të tyre akademik;

Motivimi i brendshëm: Një nxënës përshkruhet si i motivuar nga brenda kur ai është i motivuar prej brenda: nxënësit me motivacion të brendshëm angazhohen në mësim për shkak të kërshërisë, interesit, kënaqësisë ose që të arrijnë një qëllim personal ose intelektual.

Nxënësi që është motivuar nga brenda nuk ka nevojë për shpërblim që ta iniciojë ose ta kryejë detyrën. Edhe në rastet, kur motivimi është sado i paktë, është më i mirë se mosekzistimi i kurrëfarë motivimi, megjithatë ekzistojnë dëshmi se nxënësit që kanë motivim të brendshëm shfaqin më shumë dituri, se ata që kanë motivim të jashtëm.

Në fakt hulumtimet kanë dëshmuar se përdorimi i motivimeve të jashtëm që të motivohen fëmijët në mësim, e zvogëlon nivelin e suksesshmërisë dhe të ndikimit negative ndaj motivimit të nxënësit. Nxënësit që janë të motivuar ta kryejnë detyrën vetëm që të shmangin disa pasoja të caktuara ose që të fitojnë një notë, shumë shpesh investojnë më shumë se përpjekja e duhur që ta përvetësojnë materien në bazë të mundësive të tyre. Ata lehtë dekurajohen dhe motivacioni i tyre i brendshëm për mësim mund të zvogëlohet. Disa studiues mendojnë se shpërblimet e jashtme e mbajnë produktivitetin, por “e zvogëlojnë interesin për detyrën. Kështu zvogëlohet edhe mundësia që herën e ardhshme detyra të kryhet.” Nxënësit që janë të motivuar nga brenda përparojnë në shumë fusha.

Disa karaktetristika të nxënësve me motivacion të brendshëm:

1. Kanë nota më të larta se nxënësit me motivacion të jashtëm.
2. Përshtaten më mirë në shkollë.

3. Zbatojnë strategji që kërkojnë më shumë mund dhe që mundësojnë procesim më të thellë të informacioneve.
4. Janë më të sigurtë në aftësitë e tyre për përvetësimin e materialit të ri.
5. Përdorin strategji më logjike të mbledhjes informatike dhe marrjes së vendimeve, sesa nxënësit me motivacion të jashtëm.
6. Janë më të angazhuar në detyra sfiduese, ndërsa nxënësit me motivacion të jashtëm më shumë i zgjedhin ato detyra që kërkojnë më pak mund.
7. Janë më të vendosur në kryerjen e detyrave të dhëna.
8. Memorimi i informacioneve dhe koncepteve është më afatgjatë dhe rrallë kanë nevojë për freskimin e njohurive.
9. Zakonisht vazhdojnë të mësojnë edhe jashtë arsimit formal, kur përfundojnë me marrjen e diplomave.

Këtu patjetër, duhet të përmendet se disa shkencëtarë nuk e pranojnë ndarjen në motivacion të jashtëm dhe të brendshëm të nxënësve. Për shembull, Sternberg-u dhe Lubart-i, mendojnë se kjo ndarje është shumë e thjeshtë që të mund t'i paraqesë faktorët kompleksë që ndikojnë ndaj motivimit të nxënësit që ata të kenë sukses në shkollë. Ata theksojnë se njerëzit më të suksesshëm janë të motivuar edhe nga jashtë edhe nga brenda e sugjerojnë që mësuesit të punojnë në të dyja llojet e motivimit. (Anderman dhe Midgley .1998³⁶.)

3.15 a. Strategjitë e rritjes së motivimit.

Një numër i madh i hulumtimeve kanë treguar se praktika shkollore mund të ndikojë ndaj nivelit të motivimit të nxënësve, megjithatë Skinner-i dhe Bellmont-i (përmendur nga Anderman dhe

³⁶ Motivimi and middle school students. P, 449

Midgley,1998. Motivimi and middle school students. P, 438) tërheqin vërejtjen se ky ndikim nuk është kurdoherë pozitiv.

Nëse arsimtarët e realizojnë mësimdhënien, sipas niveleve interesave dhe gatishmërive, atëherë motivimi i nxënësve do të vijë duke u përforcuar. Është e rëndësishme për fëmijët që hyjnë në klasë të motivuar. Megjithatë tek fëmijët që vijnë me shkallë të ulët të motivacionit ka më shumë mundësi që ajo të zvogëlohet në kushte të mjedisit, jo favorizues të mësimdhënies.

Sido që të jetë, përpjekjet për promovimin e motivimit të nxënësve nuk duhet të jenë të orientuara vetëm në drejtim të nxënësve me motivim të ulët. Të gjithë nxënësit (madje të gjitha shkollat) do të arrijnë më shumë, nëse kanë shkallë më të lartë të angazhimit dhe motivimit për të pasur sukses.

Për të nxitur dhe promovuar motivimin e nxënësve rëndësi të madhe ka aplikimi i formave të ndryshme që stimulojnë atë. Motivuesit e jashtëm janë më efikasë, kur shpërblimet janë të lidhura ngushtë me detyrën e kryer. Po ashtu, shpërblimet duhet të jepen vetëm, kur janë të merituar qartë. Nëse jepen shpërblime për punë minimale, kjo e përcjell mesazhin se edhe munda minimal është i pranueshëm dhe kështu shpërblimi bëhet i pavlefshëm.

Të priturat nga realizimi dhe sjellja në klasë duhet të jenë të qarta dhe të vijueshme. Mësuesit duhet të mbështetin nxënësit që të kuptojnë kriteret e detyrave individuale me atë që do t'u jepen shembuj detyrash të kryera me sukses të lartë, me sukses mesatar dhe me sukses të ulët. Mësuesit njëkohësisht duhet që t'u bëjnë të qartë nxënësve edhe procedurën që do të ndiqet për diskutimin e vlerësimit të tyre.

Duhet bërë përpjekje që nxënësit të ndjehen të përkrahur dhe në një mjedis të ngrohtë. Në veçanti, fëmijët e shkollave fillore kanë nevojë të ndjejnë se mësuesit janë të inkadruar në jetën

e tyre. Në vazhdim, parashtrohen disa porosi që mësuesit duhe të kenë parasysh në marrëdhëniet me nxënësit për të nxitur dhe promovuar motivimin e tyre. Duhet kujdes dhe kohë që të njoftohen, të komunikohet me ata individualisht dhe “të shfaqen kënaqësi nga ndërveprimi me ata”.

T’u jepet përgjigje pyetjeve të nxënësve dhe të lavdërohen për detyrat e kryera mirë.

3.16 b. Motivimi dhe angazhimi i nxënësve në veprimtari shkollore.

Sa më interesante që është detyra, aq më e madhe është mundësia që nxënësit të inkuadrohen në të dhe ta kryejnë atë me sukses. Madje edhe nxënësve me motivacion të lartë u duhen aktivitete shkollore me të cilat do të angazhohen në zhvillimin e interesave të njohurive të tyre paraprake.

Paraprakisht lind pyetja se si mësuesi ta bëjë mësimdhënien më interesante?

Si mund ta nxitim nxënësin të jetë më i angazhuar në një aktivitet të projektit sesa në një tjetër?

Si mundet mësuesi të planifikojë dhe përvijojë mësimin për të siguruar motivimin dhe angazhimin e nxënësve në njohuritë e reja.

Hulumtimet tregojnë se mësuesit që janë më të suksesshëm në angazhimin e nxënësve në fakt i zhvillojnë aktivitetet duke i pasur parasysh nevojat themelore psikike dhe intelektuale të nxënësit. Marrë në përgjithësi, nxënësve u nevojitet punë për të zhvilluar ndjenjën e kompetencës që u mundëson t’i zhvillojnë marrëdhëniet me të tjerët që u jep një shkallë të caktuar të autonomisë dhe u jep mundësi për origjinalitet të shprehjes së vetvetes. Atëhere sfida, me të cilën ballafaqohen mësuesit është që të krijojnë mjedis motivues e angazhues për mësim, i cili i përgjigjet pjesës më të madhe të këtyre nevojave, konkretisht:

1. Sigurimi i materialit mësimor për mësimdhënie, i cili duhet të jetë i ndërlidhur me jetën e nxënësve dhe theksoni mënyrat sesi të zbatohet ky mësim në situata e përditshme jetësore.
2. Krijimi i mundësive që nxënësit të kenë një shkallë të caktuar të kontrollit ndaj asaj që e mësojnë. Kjo mund të bëhet në disa mënyra:
 - a. përmes mundësisë që nxënësit të zgjedhin detyra të ndryshme;
 - b. të zvogëlohet mbikëqyrja në përpunimin e projekteve grupore;
 - c. nxënësve t'u lejohej ta ndjekin dhe ta vlerësojnë përparimin e tyre.

Kjo nuk do të thotë se arsimtarët duhet ta humbin kontrollin në klasë, por edhe mundësitë e vogla për zgjedhje se a do të punojë në grup ose vetë, nxënësve u japin ndjenjë më të madhe të autonomisë.

3. Detyra shkollore duhet të jetë në funksion të nxënësve, brenda dhe jashtë shkollës. Nxënësit më shumë angazhohen në aktivitete, me të cilat mund ta shpërblejnë diturinë e kaluar dhe të krijojnë lidhje të qarta ndërmjet asaj që e mësojnë dhe botës, në të cilën jetojnë. Ato po ashtu kanë nevojë të ndjehen se aktivitetet shkollore janë të rëndësishme dhe të vlefshme për punën e tyre.
4. Hartimi i detyrave përmes nxitjes së garës, por edhe realisht të realizueshme për të gjithë nxënësit, përfshirë edhe fëmijët problematikë dhe nxënësit me pengesa në zhvillim. Detyrat që duken si “të pamundshme” shumë lehtë i dekurajojnë nxënësit, ndërsa efekti i njëjtë arrihet edhe me ato detyra që përsëriten. Disa përmbajtje të caktuara që i kufizojnë nxënësit në aktivitete që zhvillojnë vetëm shkathtësi themelore, në fakt nuk lejojnë të rritet angazhimi i nxënësve në punën e tyre shkollore dhe shpesh kjo rezulton me mospërfundim. Nxënësit kanë nevojë të ndjehen të vlerësuar për suksesin e arritur.

5. Nxitja e dëshirës së nxënësve për temën që mësohet. Strong, Silver dhe Robinson (Elizabeth R. Bowen.1995³⁷) propozojnë të përdoret qasja e ashtuquajtur “mister” me të cilën nxënësve u prezantohen informacione fragmentare ose kontradiktore për një temë të caktuar dhe prej tyre pritet t’i hulumtojnë informacionet e dhëna dhe të zhvillojnë pikëpamje të tyre personale. Ky lloj i aktivitetit e zhvillon dëshirën e nxënësve për kompetencë dhe autonomi, duke u dhënë mundësi për hulumtim dhe “për zbulim të vetvetes”.
6. Hartimi i projekteve që do t’u mundësojnë nxënësve të këmbejnë njohuri të reja me të tjerët. Strong, Silver dhe Robinson (Elizabeth R. Bowen.1995³⁸) vërtetuan se, kur nxënësit e punojnë detyrën që e lexon vetëm mësuesi, ata hyjnë në një marrëdhënie “jo të ndërsjellë”. Mësuesi zakonisht e di materien dhe nuk ka nevojë për atë që ofron nxënësi. Projektet më shumë i angazhojnë nxënësit, sepse ata e këmbejnë materien në “marrëdhënie të ndërsjellë”, siç janë projektet bashkëpunuese, ku dituria e secilit nxënës është e nevojshme për të tjerët në grup që të kryhet detyra.
7. Me rëndësi është të theksohet se disa elemente të atmosferës shkollore, siç janë renditja e karrigeve dhe bankave, si ehe sjellja e nxënësve, ndikojnë ndaj asaj sesa do të punojnë nxënësit në detyrë dhe sa do të angazhohen në punën e tyre. që mësuesit t’i marrin parasysh qëllimet e aktiviteteve individuale, kur e përcaktojnë renditjen e bankave në klasë.

³⁷ Student Engagement and Its Relation to Quality Work Design.p. 3

³⁸ Student Engagement and Its Relation to Quality Work Design.p. 5

3.17. Krijimi i një mjedisi të shëndetshëm në mësimdhënie.

Mësuesi i ndihmon nxënësit të përvetësojnë njohuritë nëpërmjet metodave të tyre bashkëkohore të mësimdhënies. Mësuesi u jep informacion edhe njohuri të reja nxënësve. Për nxënës të ndryshëm edhe konteksti metodologjik i tyre është i ndryshëm. Në mësimdhënien e diferencuar informacioni dhe njohuritë shoqërohen me mendime, pyetje dhe zbulime. Studiuesi Bob Strachota nënvizon se “...nëse ne do të përfshihemi në kompleksitetin e luftës dhe të shpikjeve do të zbulojmë se njohuritë tona mbeten boshe. Nëse kjo është e vërtetë, unë nuk mund të transferoj njohuritë dhe përvojën time tek fëmijët që mësoj. Në vend të kësaj unë kam për të gjetur mënyra për të ndihmuar fëmijët të marrin përgjegjësi për të shpikur tek ata kuptimin e tyre për botën dhe si të jetojnë në të. Për ta bërë këtë, unë duhet të luftoj kundër të dyjave, trajnimit tim dhe instinkteve të mia që kërkojnë me forcë të jenë përcaktuese për t’u treguar fëmijëve se çfarë unë di, për t’u treguar atyre se çfarë të bëjnë”. (Bob Strachota. 1996³⁹).

Mësuesi aktivizon nxënësit për mësimdhënie: mësuesit në klasat e suksesshme vazhdimisht ftojnë nxënësit dhe studentët e tyre për të qenë pjesë e mësimdhënies. Ata e bëjnë këtë në një numër mënyrash:

- ❖ Së pari, këta mësues bëjnë të mundur që studentët të mësojnë nga njëri-tjetri. Ata besojnë se çdo nxënës apo student është një mësues i efektshëm i disa gjërave në disa momente kohore, por në raste të tjera ata duhet të mësohen;
- ❖ Së dyti, ata angazhojnë nxënësit në bisedat rreth rregullave të klasës, orareve dhe procedurave;

³⁹ On Their Side: Helping Children Take Charge of Their Learning. p.5

- ❖ Së treti, ata bëjnë mësim të hapura. Kjo ndodh, kur mësuesi shpjegon për nxënësit dhe studentët gjëra të tilla si se si ata planifikojnë gjërat për klasën, çfarë çështjesh të panjohura, enigmash ka klasa dhe se si ata planifikojnë ecurinë. Si në çdo rast mësuesit vazhdojnë rolin e tyre udhëheqës. Ata në këto raste të kuptojnë se nxënësit e tyre sjellin sasi të madhe të dijes së heshtur, një kuptim të qartë të asaj që punon në botën e tyre, njohuri të vlefshme për veten e tyre dhe shokët e tyre.
- Mësuesi stimulon pavarësinë e nxënësve. Në mësimdhënie ka përvoja dhe praktika të ndryshme. Stimulimi i pavarësisë së nxënësve është një praktikë e njohur. Nëse mësuesi mundohet të bëjë vetë çdo gjë në mësim, do të ishte vërtetë një dështim, sepse në këtë rast do të frenonin krijimtarinë dhe vetveprimin e nxënësve. Këto lloje të mësuesve nuk ofrojnë zgjidhje, kur studentët mund të ndeshen me gjërat jashtë vetes se tyre. Mësues të tillë shpeshherë shprehen se nxënësit janë të paaftë, të vegjël për të punuar në mënyrë të pavarur. Ata u ofrojnë udhëzime të pafundme nxënësve duke i çoroditur më keq, duke mos u lënë kohë dhe besim për veprime të pavarura. Në këto raste ofrimi i zgjidhjeve të gatshme do t'i kthente nxënësit në pasivë dhe do t'i dekurajonte ata. Gjithmonë, në çdo moshë, në çdo klasë mësuesi duhet të stimulojë pavarësinë e nxënësve të tij.

3.18 Modeli Hunter, mësimdhënia e drejtëpërdrejtë.

Mësimdhënia e drejtëpërdrejtë është një model mësimdhënieje, në të cilën mësuesit tregojnë, shpjegojnë, demonstrojnë për konkretizimin e mësimi. Mësuesit e organizojnë mësimin në një formë të tillë për ta përshtatur, sipas moshës dhe aftësive të nxënësve të tyre. Në mësimdhënien e drejtëpërdrejtë merr përparësi përvetësimi i njohurive i bazuar në fakte të njohura ose të

siguruara. Mësimdhënia e drejtëpërdrejtë kërkon kombinimin e fakteve dhe të rregullave në nivelin e të njohurit dhe të të kuptuarit nëpërmjet disa veprimeve zbatuese që mund të përvetësohen përmes vëzhgimit, përsëritjes dhe të veprimtarisë së pavarur.

Nxënësit mund të mësojnë përgjigjet e drejta, duke i kujtuar dhe praktikuar sjelljet që modelon mësuesi. Në mësimdhënien e drejtëpërdrejtë në më të shumtën e rasteve paraqitet një sjellje e niveleve të ulëta dhe të thjeshta të fushave njohëse, emocionale dhe psikomodore. Këto përfshijnë nivelet e të njohurit, të të kuptuarit dhe të zbatimit të fushës njohëse, nivelet e ndërgjegjësimit, e reagimit dhe të vlerësimit të fushës emocionale, nivelet e imitimit, e manipulimit dhe të saktësisë së fushës psikomodore.

Modeli më i spikatur i mësimdhënies së drejtëpërdrejtë është modeli i Madëlin Hunter (Madaline Hunter).

Ky model mësimor realizohet nëpërmjet këtyre fazave:

1. Hyrja. E rëndësishme në këtë hap është gatishmëria dhe vëmendja e nxënësve. Sipas kësaj metode, ora mësimore fillon me një periudhë të shkurtër për të përsëritur dhe rikujtuar njohuritë që mund të kërkohen në orën mësimore. Pas kësaj, nxënësit duhet të orientohen që të përqëndrohen në njohuritë që do të mësohen. Çdo mësues, është e nevojshme që të planifikojë drejt këtë periudhë pa e tepruar në mënyrë të panevojshme. Në rast zgjatjeje, nxënësit mund të shpërqëndrohen. Mësuesi duhet të ndërhyjë dhe të udhëzojë, kur e gjykon se nxënësit janë të gatshëm për mësimin në vazhdim.

2. Objektivat dhe qëllimet e tyre. Në këtë hap mësuesi duhet të njohë nxënësit me objektivat e mësimin, përse duhet mësohen njohuritë e reja dhe çfarë duhet të dinë ata në përfundim të mësimin. Në këtë moment sipas Hunterit është e nevojshme të njihen nxënësit me qëllimet se

përse duhet të mësojnë dhe të përvetësojnë përmbajtjen e mësimit, të kapitullit apo të lëndës mësimore etj. Midis të tjerave, në këtë moment dallohen mësuesit e aftë nga përcaktimi i saktë i objektivave dhe lidhja e tyre me objektivat e orëve të mëparshme dhe shkalla e realizimit të tyre.

3. Dhënia e njohurive. Mësuesi duhet të përcaktojë se si të arrijë objektivat e parashikuara, cilat janë informacionet, njohuritë e nevojshme dhe të domosdoshme që u duhen dhënë nxënësve që ata të arrijnë objektivat dhe qëllimet mësimore. Mësuesi duhet të ketë të qartë se si do të arsyetojë për arritjen e tyre. Është e domosdoshme që mësuesi të gjykojë mbi gatishmërinë e nxënësve për mësimdhënie, përcaktimin e dëshirës dhe të nevojave të nxënësve, thellësinë e njohurive, planifikimin mbi mundësinë e realizimit të veprimtarive apo veprimeve të tjera të nevojshme për procesin e të mësuarit në vijimësi.

4. Modelimi. Hunter poroset se është e rëndësishme që nxënësit të shohin raste konkrete të aplikimit të njohurive të reja. Nxënësit të shohin përfundime, produkte të vlefshme për ta. Gjatë modelimit mësuesi duhet të kombinojë komunikimin gojor, fjalën me anën pamore të dukurisë apo konceptit për të siguruar përqëndrim të nxënësve në njohuritë që kërkohet të mësohen.

5. Kontrolli mbi të kuptuarin. Krahas mësimdhënies mësuesi duhet të sigurohet se njohuritë janë kuptuar nga nxënësit. Mësuesi duhet të shqetësohet se cili është niveli i përvetësimit, të kuptuarit të njohurive nga nxënësit? Ai duhet të vlerësojë në mënyrë të vazhdueshme këtë nivel.

6. Praktikë e udhëhequr. Në këtë fazë të mësimit mësuesi duhet të ndjekë nga afër përpjekjet e nxënësve për të mësuar dhe zbatuar njohuritë e mësuara.. Ai duhet t'i vëzhgojë ata mbi nivelin e njohurive të mësuara. Nxënësit duhet të praktikohen në zbatimin e njohurive të tyre dhe njëkohësisht mësuesi duhet t'i kontrollojë, me qëllim qartësimin e riparimin e e mundshëm të gabimeve.

7. Praktikë e pavarur. Pas fazave të mësipërme dhe pas riparimit të gabimeve kryesore nxënësit mund të zbatojnë njohuritë, sipas kërkesave të mësuesit dhe tekstit, si punë me shkrim ose me karakter praktik, detyrë shtëpie, etj. Modeli Hunter është bërë shumë i përhapur. Kjo është një metodë që mundësonë mësimdhënie të diferencuar. Aktualisht ky model zbatohet në mësimdhënie nga shumë mësues në shumë tema e lëndë mësimore.

Në shumë orë mësimore e kam aplikuar këtë metodë mësimore. Duke u nisur nga përvoja personale dhe rezultatet e arritura me të, mendoj se janë me vend disa sugjerime mbi përdorimin e mësimdhënies së drejtëpërdrejtë e konkretisht:

- Mësimi të fillojë me një përmbledhje të njohurive, të ideve dhe të koncepteve të nevojshme për mesimin e ri që do t'u zhvillohet nxënësve;
- Gjatë zhvillimi të mësimin, mësuesi duhet të përdorë pyetje për të mbajtur nxënësit të motivuar dhe të kontrollojë vazhdimisht të kuptuarin e njohurive;
- Mësuesi duhet të jetë vigjilent ndaj shenjave të humbjes së vëmendjes apo mërzitjes dhe të përfshijë nxënësit në veprimtari të ndryshme;
- Mësuesi nuk duhet t'u shpjegojë nxënësve njohuri që ata i dinë, pasi jo vetëm se harxhohet kohë, por edhe vëmendje nga nxënësit;
- Përmbajtja e tekstit duhet të jetë e përshtatshme për mësimdhënie të drejtëpërdrejtë e, nëse jo, të zbatohet lloj tjetër mësimdhënie si p.sh, mësuesi mund të realizojë mësimdhënie jo të drejtëpërdrejtë ose kombinim të tyre;
- Mjaft e rëndësishme gjatë aplikimit të kësaj metode mësimdhënieje është hapësira që siguron kjo metodë për të realizuar mësimdhënien e diferencuar sidomos gjatë praktikës

së pavarur të nxënësve. Në varësi nga materiali mësimor mësuesi mund të organizojë veprimtarinë mësimore në grupe, në grupe dyshe përgjithësisht, sipas bankave ose edhe individualisht.

Pavarësisht, sa parashtruam më sipër, është dhe duhet të jetë mësuesi që me aftësitë e tij shkencore dhe profesionale, si edhe me përvojën e tij të zgjedhë metodën dhe strategjinë mësimore që e vlerëson më të suksesshme.

3.19 Të mësuarit zbulues, mësimdhënia jo e drejtëpërdrejtë

Mësimdhënia jo e drejtëpërdrejtë është një metodë e organizimit të procesit mësimor. Filozofia udhëheqëse e saj është nxënësi përshtatës dhe krijues. Dinamika e ndryshimeve sociale kërkon që nxënësit t'u përshtaten ndryshimeve dhe të kontribuojnë me krijimtarinë e tyre në mjediset mësimore dhe jetësore. Në shumë situata nuk është e mjaftueshme njohja e fakteve dhe e njohurive, madje as zotërimi i teknikave mësimore.

Mësimdhënia që nxit të mësuarin zbulues dhe problemor krijon hapësira dhe mundësi për kontributin edhe të nxënësve në procesin mësimor, krahas kontributit të mësuesit në të. Në disa raste është më e efektshme që mësuesi të organizojë mësimdhënien në atë mënyrë që të orientojë nxënësit që të mendojnë për mënyrën ose për mënyra të ndryshme të zgjidhjes së problemit. Në shumë raste nxënësit mund të orientohen për të punuar në mënyrë të pavarur.

Gjatë mësimdhënies jo të drejtpërdrejtë, objektivi është të përfshihen nxënësit në shqyrtim dhe hetim, që ndihmon në formimin dhe zhvillimin e koncepteve në formën e modeleve dhe abstragimeve. Mësuesi, në mënyrë të vazhdueshme, përdor pyetjet për të udhëhequr nxënësit të zbulojnë dhe përgjithësojnë e të jenë në gjendje të vlerësojnë përgjigjet e tyre. Kur shihet që konceptet janë ende të pakonsoliduara, atëherë përdoret diskutimi në grup që zëvendëson rolin udhëheqës të mësuesit dhe i lejon nxënësit të shprehen në forma të ndryshme, konsolidon formimin e koncepteve. Gjatë mësimdhënies jo të drejtpërdrejtë shpesh paraqiten sjellje të niveleve më të larta dhe më të ndërlikuara të këtyre fushave. Ato përfshijnë objektiva në nivelet e analizës, të sintezës, të vlerësimit të fushës njohëse, nivelet e organizimit, e karakterizimit të fushës emocionale dhe nivelet e artikulimit të fushës psikomotore.

Duke patur parasysh këto është e nevojshme të theksojmë disa rekomandime të nevojshme për mësuesit se si të realizojnë mësimdhënien e diferencuar për të arritur suksesin e saj:

1. Është mirë që mësuesi të përdorë pyetjet për t'i drejtuar nxënësit, drejt kërkimit të informacionit, zbulimit të njohurive, zgjidhjes së problemit, të përdorë kontradiksione dhe të mundohet më pas t'i zgjidhë ato duke nxitur fillimisht veprimtarinë zbulues e kërkimore shkencore.
2. Mësuesi duhet të vihet në rolin e nxitësit që nxënësit të përdorin shembuj dhe modele nga përvoja, të kërkojnë të qartësojnë gjërat e paqarta si dhe të ndërtojnë modele të mbajturit mend ne kujtesë të njohurive që mësojnë.
3. Mësuesit duhet të organizojnë zhvillimin e diskutimeve në grupe për të nxitur mendimin kritik ndaj asaj që zbulojnë si dhe të zbulojnë alternativa të tjera zgjidhjeje, të gjykojnë

dhe të debatojnë mbi zgjidhjet, si dhe të arrijnë në përgjithësime mbi zgjidhjen apo zbulimet e realizuara.

Ndër studiuesit më të njohur që ka shkruar për mësimdhënien jo të drejtëpërdrejtë përmendim Brunerin. Në punimet e tij të trajtuara në këndvështrimin konjetiv Bruneri thekson karakterin zbulues të mësimdhënies jo të drejtëpërdrejtë. Duke u bazuar në qasjen teorike konjektiviste të Brunerit mësuesi shfrytëzon karakterin zbulues i cila qëndron në themel të mësimdhënies jo të drejtëpërdrejtë. Ekzistojnë programe specifike për të mësuarit e strategjive konjitive (si ato të përsëritjes, të organizimit, të përpunimit), është fatkeqësi që këto programe nxënësi i mëson vetë. Për pasojë, jo të gjitha mësohen mirë dhe aplikohen mirë nga të gjithë (Lefrançois Guy, R.1999. *Psicologia per insegnare*. Roma. Armando. F, 161). Karakteri zbulues përbën një avantazh të kësaj metode për veprimtari të pavarur dhe krijuese të nxënësve të veçantë apo të aktivizimit të kryerjes së punës në grup.

Veçanërisht i një rëndësie të madhe është tejkalimi e vështirësive, sidomos në lëndët matematikë, fizikë, kimi, etj, në gjetjen dhe zbulimin e mënyrave të ndryshme zgjidhjeje për detyra, ushtrime dhe problema të këtyre lëndëve mësimore. Veprimtaria e mësuesit gjatë aplikimit të mësimdhënies jo të drejtëpërdrejtë, duhet të përqëndrohet në:

- a. veprimtarinë në grup;
- b. veprimtarinë hetuese dhe zbuluese;
- c. krijimtarinë dhe iniciativën personale.

Parashtruam më lart mësimdhënien jo të drejtëpëdrejtë si metodë që mundëson mësimdhënien e diferencuar, pasi nga vetë shqyrtimi i ecurisë së mësimdhënies me këtë metodë krijohen hapësira kohore për të tria format e organizimit të mësimdhënies së diferencuar:

- me grupe;
- me çifte;
- individualisht.

3.20 Të mësuarit me projekte.

Të mësuarit me projekte është modeli i zhvendosjes së procesit mësimor nga mjedisi i mbyllur i klasës mësimore në veprimtari nxënieje me në qendër nxënësin, vetveprimin e tij aktiv. Projektet janë afatgjata, ndërdisiplinore dhe të integruara me probleme të botës reale.

Karakteristikat kryesore të mësimin përmes projekteve janë:

Produktet finale. Nxënësit punojnë me qëllim që të krijojnë produkt. Ky mund të jetë: send, mekanizëm, lojë, film, prezantim, hulumtim, etj.

Puna në grupe. Nxënësit punojnë në ekipe.

Detyrat e komplikuar. Detyrat e projektit zakonisht kërkojnë të zgjidhin probleme më të komplikuar dhe për to duhet kohë më shumë se një orë.

Detyrat autentike. Nxënësit punojnë në projekte për zgjidhjen e problemeve të jetës reale.

Qasja interdisiplinare. Detyrat e projektit zakonisht përfshijnë përmbajtje nga më shumë lëndë, prandaj duhet të bashkëpunojnë me shumë mësues.

Të menduarit kreativ. Nga nxënësit kërkohet që vetë të gjejnë zgjidhje.

Të menduarit kritik. Nxënësit i analizojnë problemet dhe mendojnë për opsionet e ofruara.

Hulumtimi i pavarur. Nxënësit përdorin burime të ndryshme të të mësuarit edhe që të arrijnë, deri te informacionet, madje shpeshherë përdorin TIK.

Orientimi nga mësuesi. Mësuesi i mbështet nxënësit, siguron materiale dhei orienton drejt planifikimit, zbatimit dhe vlerësimit tëdetyrës.

Nga se dallohet të mësuarit me projekte nga mësimdhënia tradicionale?

Mësimdhënia tradicionale:

1. Dhënia e udhëzimeve nga mësuesi.
2. Përsëritja dhe rikujtesa e fakteve.
3. Nxënësi dëgjon dhe reagon ndaj pyetjes së bërë.
4. Përvetësimi i njohurive, i përmbajtjes, i fakteve etj.
5. Përvetësimi i teorive nga nxënësit.
6. Veprimtaria e nxënësve varet nga mësuesi.

Mësimdhënia me anën e projekteve:

1. Nxënësit vectorientohen drejt organizimit të aktiviteteve në mësimdhënie.
2. Nxënësit studiojnë, përfshijnë dhe prezantojnë informacionin.
3. Nxënësit komunikojnë dhe ndërmarrin përgjegjësitë së bashku për mësimin.
4. Kuptimi i procesit të mësimin përmes zgjidhjes së problemave dhe hulumtimit.
5. Kontrollonhet dhe zbatohet teoria.
6. Nxënësit mbështeten dhe nxiten nga mësuesi për të vetvepruar.

Hapat që ndiqen në të mësuarit e bazuar në projekte.

1. Formulimi i pyetjes themelore.
2. Planifikimi i veprimtarive.

3. Programimi i kohës
4. Monitorimi. Prezantimi i punimeve.
5. Vlerësimi.
6. Analiza e rezultateve.

Metoda e të mësuarit me projekte është një mënyrë e mësimdhënies, e cila përfaqëson funksionet universale të objektivave të mësimdhënies siç janë:

- a. aftësitë metodike;
- b. bashkëpunuese;
- c. aftësitë e punës së pavarur;
- d. të ndjenjës së përgjegjesisë.

Kjo metodë realizon mënyrën e të nxënës, e cila bazohet në zhvillimin e personalitetit, i cili mund të ndihmojë në të përfutur të aftësive profesionale të kërkuar nga tregu i punës dhe për t'i bërë ata qytetarë të aftë profesionalisht. Të mësuarit me projekte është ndryshe nga të mësuarit tradicional dhe ka karakteristika të veçanta që mund të sigurojnë synimet e tij për arritjen e objektivave educative, të cilat janë të orientuara në trans-disiplinë, vetorganizimi i procesit të të mësuarit, korrelacioni social etj.

Të mësuarit të bazuar në projekte është një qasje instruktive e ndërtuar aktivitetet të të mësuarit që angazhojnë interesat dhe motivimin e nxënësve. Këto aktivitete projektohen për t'iu përgjigjur një pyetje apo për të zgjidhur një problem dhe përgjithsisht reflektojnë tipet e të mësuarit dhe punët që njerëzit kryejnë në jetën e përditshme jashtë klasës. Të mësuarit me projekte është sinonim me të mësuarit e thelluar apo të mësuarit me themel. Një projekt i menduar mirë i bën nxënësit të argumentojnë mbi konceptet qendrore dhe parimet e një discipline shkencore. Ky lloj

i të mësuarit, synon t'i pajisë nxënësit me njohuri dhe aftësi për të përballuar sfidat e shekullit të 21.

Këto përfshijnë aftësitë e komunikimit dhe të prezantimit, aftësitë e organizimit e të menaxhimit të kohës, aftësitë e kërkimit dhe kërkesës së reflektimit dhe aftësitë e pjesëmarrjes të lidershit. Të mësuarit me projekte zakonisht bëhet nga një grup studentesh që punojnë së bashku drejt një qëllimi të zakonshëm. Performanca kryhet në bazë individuale dhe merr në konsideratë cilësinë e produktit të prodhuar, thellësinë apo brendësinë e konceptit të të kuptuarit, të demonstruar dhe kontributet e bëra në procesin e vazhdueshëm dhe të realizimit të projektit.

Ky stil i të mësuarit është i vlefshëm për studentë e nxënës që aplikojnë metodën “STUDENT-DIRECTED TEACHING”-të mësuarit të drejtuar nga studenti. Në këtë lloj praktike studenti bëhet zot dhe orienton të nxënit. Ky lloj i të mësuarit është për nxënës që janë të aftë të bëjnë zgjedhjet e tyre dhe gjithashtu praktikatat e duhura për t'i përforcuar e për t'i bërë ato zgjedhje të dobishme. Në këtë proces të të mësuarit mësuesi duhet:

- Të sigurojë një plani që ka të bëjë me arritjen e objektivave të shkruar në një gjuhë që studentet mund ta kuptojnë;
- Të sigurojë instruksione formale;
- Të limitojë këto instruksione në jo më shumë se 25% të kohës për të siguruar kohë për realizimin e projektit;
- Të sigurojë një zonë instructive;
- Të japë një sasi zgjedhjesh në praktikë të lidhura me instruksionet;
- Të sigurojë përgjigjet çelës;

- Të përdorë teknika të mira pyetjesh dhe të orientojë studentët drejt pavarësisë së veprimtarisë së tyre.

Në këtë proces nxënësit duhet:

- Të dëgjojnë instruksionet;
- Të marrin në konsideratë çfarë dinë dhe çfarë nuk dinë ndërsa selektojnë tipin e praktikës;
- Të deklarojnë objektivin e pritshëm për secilin perceptim;
- Të zhvillojnë më shumë se një concept, nëse objektivat e deklaruara nuk janë arritur brenda faktorëve.
- Të mësojnë duke vepruar përmes shoqërizimit.

Të mësojnë eksperimental është zemra e të mësojnë në projekte. Përveç këtij të mësojnë, pjesëmarrësit përvetësojnë, jo vetëm aftësitë në projekt, por dhe aftësitë në jetë si: marrja e vendimeve, zgjidhja e problemeve, të komunikuarit dhe ndërveprimi me të tjerët, duke kërkuar, analizuar, duke përdorur informacionin e duke zhvilluar pavarësinë.

Prezantimi: Roli i liderit në projekt përveç shumë të tjerave është roli i mësuesit. Mësuesit me të suksesshëm janë ata të cilët inkurajojnë studentët të mësojnë përveç të mësojnë zhvillues dhe eksplorues mbi çështjet që atyre u interesojnë. Mësuesit efektivë i ndihmojnë këto studentë të reflektojnë në ato çka kanë mësuar nga eksperiencat e tyre dhe se si kjo eksperiencë mund të aplikohet në situata të ngjashme dhe të ndryshme.

Përmirësimi i pjesëmarrjes duke inkurajuar nxënësit për të marrë pjesë në diskutime. Sipas Jane Willis, ky tip i të mësojnë fokusohet në paracaktimin e detyrës, në ciklin dhe në fokusin mbi detyrën. Përbërësit janë:

- a) qëllimet dhe objektivat;
- b) inputi, aktivitetet;
- c) roli i mësuesit;
- d) roli i nxënësit.

Një detyrë apo projekt përfshin një fokus në kuptimin pragmatik. Një detyrë ka disa hapësira boshe që lënë vend për ngritjen e çështjeve të reja për diskutim. Nxënësit apo studentët zgjedhin materialet dhe burimet e duhura për të plotësuar detyrën.

Si fillim, mësuesi prezanton apo paraqet se çfarë pritet prej studentëve në detyrë duke e shoqëruar dhe në të prezantuarit e fjalëve kyçe si dhe një model projekti, me qëllim që t'i mbështesë studentët në punët e tyre. Gjatë fazës së punës studentët performojnë detyrat kryesisht në grupe të vogla megjithatë kjo varet dhe nga detyra e ngarkuar dhe pse mësuesi luan një rol të vecantë në detyrë. Roli i tij fokusohet më shumë në atë të një vëzhguesi apo këshilluesi.

Kjo është arsyeja që ky lloj i të mësuarit quhet metodologjia me qender nxënësin. Pasi nxënësit kanë plotësuar detyrën, ata përgatitin një raport me shkrim apo me gojë për t'ia prezantuar klasës. Mësuesi drejton dhe monitoron nxënësit. Gjatë prezantimit të punës, mësuesi mund të sigurojë dhe të shtojë të tjera detyra, së bashku me nxënësit që janë tashmë në rolin e dëgjuesit.

Modeli që do të ndiqet në realizimin e këtyre hapave për zbatimin e të mësuarit e bazuar në projekte do të jetë ai i përshkruar në skemën: KËRKIM- ZGJIDHJE – KRIJIM-SHKËMBIM INFORMACIONI:

Në momentin e analizës fokusi kthehet tek mësuesi, i cili bën një përmbledhje të asaj çfarë ndodhi. Gjatë detyrës, problemet mangësitë dhe risitë që e sollën në prezantim. Gjithashtu gjatë fazës së praktikës mësuesi e rifokuson vëmendjen me përmbledhjen e bërë gjatë analizës, me qëllim që të ketë mundësi të theksojë fjalët kyçe dhe qëllimin e detyrës.

Avantazhet: Të mësuarit me projekte ka avantazh, sepse është i fokusuar tek nxënësi dhe ka vetëm atë në qendër. Gjithashtu ky proces lejon një komunikim kuptimplotë dhe shpesh siguron aftësi specifike për detyrën e ndërmarrë nga nxënësit. Plus kësaj, të mësuarit me projekte i shkathtëson dhe i zhdërvjelltëson nxënësit nëpërmjet bashkëveprimit që ata kanë gjatë punës në projekte. Pavarësisht se mësuesi prezanton fjalet kyçe (“key-words”) dhe problematikat kryesore, nxënësit janë të lirë në hulumtimet që kryejnë dhe të lirë në të konceptuarit e detyrës, sipas mënyrës së tyre. Kjo liri në zgjedhjen e materialit dhe mënyrës së përpunimit të tij, u lejon atyre të shikojnë çështje të tjera të rëndësishme dhe të japin mendimin kritik për to. Në temat e komunikimit, ndërveprimi i aplikuar në punën me projekte i aftëson nxënësit në kryerjen e negociatave dhe të marrëveshjeve përfituese (në këtë rast të nxënësit) duke i bërë ata negociatorë të suksesshëm.

Disavantazhet. Si çdo lloj të mësuarit, edhe ky lloj i të mësuarit ka disavantazhet e tij. Këto disavantazhe përfshijnë rrezikun që nxënësit mund të qëndrojnë brenda kufijve të ngushtë të dijeve apo informacioneve që ofrojnë tekstet shkollore pa dashur të hulumtojnë më tepër. Ky lloj disavantazhi buron nga dëshira për të shmangur përpjekjet e mëdha dhe riskun e gabimit në selektimin e materialeve. Një disavantazh tjetër është që, gjatë punës në grup, një pjesë e studentëve mund të fshihen pas grupit ose të mbështeten tek të tjerët në kryerjen e detyrave për bashkëpunim thjesht duke pretenduar t’i marrin të gatshme e të sintetizuara.

Një sfidë e dytë është që një nga avantazhet e këtij të mësuarit të kthehet në disavantazh pasi për arritjen e qëllimeve të vendosura mund të mos jetë e përfshirë një planifikim i mjaftueshëm ose mund të ndodh keq-menaxhimii kohës. Si pasojë, materialet e reja nuk mund të përftohen dhe të përforcohen gjatë procedimit. Një sfidë e tretë është dhe vështirësia që has kjo metodë në

implementimin e saj aty ku klasat janë të mëdha dhe hapësira është e limituar. Me rëndësi në këtë metodë e mësimdhënies është përfshirja e parimeve dhe e teknikave instruktive.

Metodat më të zakonshme në dhënien e mësimit mund të përfshijnë pjesëmarrjen e nxënësve, demonstrimin, recitimin, memorizimin ose kombinime të të gjithave këtyre. Zgjedhja e metodës apo metodave të mësimdhënies që përdoren, varen gjerësisht në informacionin apo aftësitë që mësohen të zhvillohen dhe që gjithashtu influencohen nga entuziazmi i nxënëve dhe gatishmëria e tyre. Ky lloj të mësuarit mundëson mësimdhëniesn e diferencuar Bashkëpunimi i lejon nxënësit të marrin pjesë aktivisht në procesin e të mësuarit nga të folurit me njëri-tjetrin dhe të dëgjuarit e këndvështrimeve të të tjerëve.

Bashkëpunimi vendos një lidhje personale nëpërmjet nxënësve e temës së studimit dhe i ndihmon nxënësit të mendojnë në pikëpamje më pak personale. Projektet në grup dhe diskutimet janë shembuj të kësaj metode mësimdhënieje, e cila mund të quhet si metoda e “Fishboël discussions”. Kjo do të thotë që pas disa përgatitjeve dhe në role qartësisht të përcaktura një diskutim mund të japë qartë pjesën më të madhe të mësimit. Në këtë rast mësuesi mund të bëjë vetëm një përmbledhje të shkurtër në fund apo gjatë mësimit tjetër.

Aristoteli thotë: “Gjërat që ne duhet të mësojmë, mund t’i bëjmë përpara se t’i mësojmë ato, ne i mësojmë duke i bërë ato”. Aktiviteti ku formohen eksperiencat janë mjetet më të fuqishme të mundshme që ekzistojnë. Ato kërkojnë iniciativë dhe dëshirë e qëllim për të mësuar. Pjesa më e madhe e edukatorëve kuptojnë rolin e rëndësishëm që eksperiencia mund të luajë në procesin e të nxënësve, pasi këtu futet dhe roli i ndjenjave dhe emocioneve gjatë procesit të përfshirjes në aktivitete të ndryshme me qëllim bazë të nxënësve.

E rëndësishme në këtë lloj të mësuarit është fakti që nxënësit inkurajohen që të përfshijnë direkt vetveten në këto eksperiencë dhe të reflektojnë mbi të duke përdorur aftësitë analitike për të bërë të mundur kuptimin sa më të drejtë të njohurisë së re që synojnë të përvetësojnë. Reflektimi nga ana tjetër është një pjesë thelbësore e procesit të të mësuarit në projekte dhe si vetë forma e këtij të mësuarit ai mund të jetë i thjeshtëzuar ose i pavarur.

“Pjesët përbërëse të mendimit kritik rriten racionalisht, përmes njëra-tjetrës dhe mbështetnin njëra-tjetrën, duke krijuar kështu mbështetje për të mësuarit e mëtejshëm dhe përvojave të mëtejshme” (Dewey, John <https://archive.org/details/schoolsociety00dewerich>). Në këtë mënyrë duke bashkëpunuar me metodat e tjera të mësimdhënies krijojnë të mësuar të qëndrueshëm e të përhershëm.

Të mësuarit me projekte dhe reflektimi për ta bërë sa më të kuptueshëm materialin është një aftësi sfiduese dhe analitike, por këtu hyn roli i mësuesit si orientues duke bërë pyetjet e duhura dhe duke orientuar studentët në bashkëbisedim reflektiv para, gjatë dhe pas punës së një projekti. Kjo strategji ndihmon në një mënyrë të re, të fuqishme të të menduarit dhe të nxënës. Gjatë këtij procesi nxënësit mësojnë të marrin kontrollin mbi përvojat e tyre të të mësuarit. Megjithatë, aspekti kyç i këtij lloji të nxënës është të kuptuarit e informacionit. Gjithashtu është e rëndësishme për nxënësit të dinë se çfarë ata kuptojnë ose jo. Duke vepruar në këtë mënyrë ata mund të monitorojnë vetë aftësitë e tyre mbi njohuritë. Gjithashtu në këtë lloj të mësuarit bëhet e mundur që nxënësit të bëjnë një dialog ndërmjet tyre, i cili bën të mundur verbalizimin e të kuptuarit të tyre dhe mbi këtë bazë ballafaqimi të ridimensionojnë mësimnxënien dhe për më

tepër ta vetkontrollojnë atë. Kjo është arsyeja, se përse themi se mësimdhënia e bazuar në projekte ka në themel të saj elementë të shumtë të mësimdhënies së diferencuar.

3.21 Detyrat e mësuesit në fillim dhe gjatë zhvillimit të mësimdhënies së bazuar në projekte.

1- Përcaktoni se cilat aftësi dhe koncepte do të zhvillohen te nxënësit dhe formuloni qëllime të qarta mësimore që kanë të bëjnë me programin mësimor.

2-Inkuadroni nxënësit në përgatitjen e planit të hollësishëm për rrjedhën e aktiviteteve (përkufizimi i detyrës hulumtuese në të cilën do të punojnë nxënësit, formimi i grupeve, përcaktimi i rolit dhe përgjegjësive të anëtarëve të grupeve).

3-Merruni vesh bashkë me nxënësit për mënyrat e punës së projektit.

4-Mendoni për bashkëpunimin me kolegët në projekt interdisiplinar.

5-Integroni teknologji TIK aty ku ka mundësi.

6-Përgatisni burime dhe materiale të nevojshme dhe mundësoni që ato të jenë të lehta për përdorim.

7-Rikujtoni nxënësve rolin dhe përgjegjësinë e secilit anëtar të grupit.

8-Planifikojeni qysh më parë kontrollin dhe vlerësimin bashkë me nxënësit.

Kontrolli dhe vlerësimi i projekteve përfshin:

1- Kontrollin dhe vlerësimin e procesit të punës dhe të rezultateve të arritura gjatë aplikimit të të mësuarit me projekte.

2-Kontrollin dhe vlerësimin e raportit mbi projektin.

3-Vlerësimin e nxënësit ose nxënësve nga mësuesi.

4-Vlerësimi i nxënësve për njëri-tjetrin, për vetkontrollin dhe vetvlerësimin.

3.22 Shembull.

FAZA E PARË: Parapërgatitje për projektin (Diskutim me nxënësit për të pëcaktuar temën e projektit)

TEMA E PROJEKTIT: Gjuha standarte shqipe dhe përdorimi saj në institucione të ndryshme apo ambiente publike

SYNIMET E PROJEKTIT:

Ky projekt synon:

- Të mësojë nxënësit të kërkojnë informacion për një çështje të caktuar;
- Të organizojë nxënësit të punojnë në grupe;
- Të realizojë një format të ri të mësimin.

QËLLIMET E PROJEKTIT:

- Të nxitet pjesëmarrja maksimale e nxënësve në një veprimtari të procesit mësimor;
- Të aftësohen nxënësit të zbatojnë në praktike njohuritë e funksionimit të skemës së komunikimit;
- Të praktikojnë shprehjet për një punë kërkimore frytdhënëse;
- Të aftësohen në të punuarit në grup dhe me projekte.

OBJEKTIVAT E PROJEKTIT:

- Të nxitin nxënësit të punojnë me grupe;
- Të aftësohen për punë kërkimore në mënyrë të pavarur, përmes vëzhgimit;

- Të praktikohen në përdorimin e gjuhës letrare e standarde në mjedise të ndryshme apo dhe në përdorimin e përditshëm;
- Të nxitet procedura e vetëvlerësimit të nxënësve;
- Të jenë të aftë të dallojnë keqpërdorimet e gjuhës në ligjërime të ndryshme.

PJESËMARRËS NE PROJEKTE:

1. Nxënësit në grup.
2. Grupet midis tyre.
3. Mësuesi i lëndës dhe grupet.
4. Nxënësit e klasave midis tyre.
5. Nxënësit me persona të ndryshëm, sipas rendit të vëzhgimit.

MJETET E NEVOJSHME PËR PROJEKTIN:

Interneti, aparat regjistrimi, kamera, bllok për mbajtje shënimesh, aparat fotografik etj.

PRODUKTI I PROJEKTIT:

Hartimi i një “teksti” përfundimtar ku të përmbledhet e gjithë puna e bërë nga pjesëtarët e çdo grupi në varësi të nëntemës së zgjedhur dhe të vendit të vëzhguar.

- Ndarja e nxënësve në grupe;
- Përcaktimi i nëntemës për çdo grup;
- Përcaktimi i vendit të vëzhgimit për çdo grup.

Duke nisur nga numri i nxënësve për klasë, ndahet klasa në 5 grupe dhe çdo grup zgjedh një kryetar të tij. Detyra e kryetarit të grupit është:

- Të organizojë punën në grupe;
- Të caktojë detyrat për çdo anëtar;
- Të diskutojë me anëtarët çdo problem që lind gjatë punës;
- Të bëjë përmbledhjen dhe sistemimin e punës në formatin përfundimtar.

FAZA E DYTE: Puna për zbatimin e projektit, ndahen vendet e vëzhgimit.

Çdo ditë në orën e leterisë nxënësit dalin në terren për të vënë në zbatim projektin e tyre. Kështu me anë të vëzhgimit intervistës, anketës dhe “punës investiguese” ata kërkojnë të gjejnë në komunikimin mes njerëzve elementë të ndryshëm të tij, sidhe situatë që krijohen gjatë këtij komunikimi. E gjithë puna e çdo grupi bazohet në udhëzimet e mara, si edhe në strukturën e projektit formuluar me ndihmën e mësuesit. Pjesëtarë të grupeve që merren me intervistat dhe anketat përgatistn pyetësorët që përmbajnë pyetje specifike rreth qëllimit të projektit të tyre. Në këtë fazë të projektit, i kushtohet rëndësi grumbullimit të informacionit dhe të përgatitjes së tij drejt një formati përfundimtar. Gjatë kësaj faze nxënësit ruajnë çdo detaj të punës së tyre, fotot, incizimet, regjistrimet (kamera apo telefon celularë, shënimet e mbajtura në blloqe intervistash, anketash, pyetësorësh etj.)

FAZA E TRETË: Grumbullimi i informacionit dhe formulimi përfundimtar i projektit.

Në këtë fazë, çdo grup do të dalë me një punë të vetën të përgatitur dhe formuluar në trajtën e një materiali të plotë, arkivuar në dosje personale.

Nisur nga tema e projektit dhe vendi i vëzhgimit për çdo grup, çdo kryetar i grupit në bashkëpunim me anëtarët e tjerë ka përpiluar vetë një nëntemë, e cila ka gjetur zbatim në punën me projekte. Në këtë paraqitje të projektit anëtarë të çdo grupi (kryesisht kryetarët, por edhe te tjerë referojnë për punën e çdo grupi duke u mbështetur në çështje të rëndësishme si :

- Ç'është gjuha standarde dhe si funksionon ajo?
- Si komunikojnë njerëzit në situata dhe mjedise të ndryshme?
- A mund të flitet për gjuhë standarde në çdo institucion apo mjedis publik?
- Ndikimi i dialekteve në gjuhën e përditshme dhe atë standarde.
- Si ndikon gjendja emocionale në mënyren e komunikimit?
- Si funksionon skema e komunikimit në situatë dhe në mjedise të ndryshme.

Në përmbyllje të kësaj faze, duke u mbështetur në punët e nxënësve dhe tek diskutimi i tyre rreth këtyre punëve formulohen përfundimet e projektit.

Përfundimet e projektit

1. Qëllimi dhe roli i madh i një gjuhe është mbajtja gjallë e një kombi si element dallues nga kombet e tjerë.
2. Përsosmëria e një gjuhe qëndron në lidhjet e saj me elementë të tjerë të jetës shoqërore dhe ndryshimeve që ajo kalon.
3. Duke qenë e lidhur me ndryshimet e mëdha shoqërore gjuha konsiderohet si një organizëm i gjallë, gjithmonë në proces evoluimi.
4. Mënyra, se si një gjuhë përdoret dhe manipulohet tregon për nivelin kulturor dhe arsimor të një kombi.
5. Një komb ka kulturë arsimore gjuhësore etj, ku flet gjuhën standarde në çdo institucion.

P.S. (të gjitha keto formulime janë përzgjedhur nga opinionet që dhanë vetë nxënësit) në fund të projektit bëhet vlerësimi i nxënësve, sipas punës së bërë në grup.

3.23 Të mësuarit përmes zgjidhjes së problemave.

Të mësuarit përmes zgjidhjes së problemave është një metodologji, në të cilën nxënësit përfshihen në të mësuar përmes inkurajimit të tyre në procesin e zgjidhjes së problemave. Problemat mund të zgjidhen me dy ose më shumë mënyra por mund të zgjidhen edhe me një mënyrë. Një pjesë janë problema të jetës reale që lindin ose dalin përpara nxënësve gjatë procesit të të mësuarit. Ato mund të jenë pjesë e orës mësimore ose pjesë e një projekti më të madh.

Të mësuarit përmes zgjidhjes së problemave është e njohur prej shumë vitesh më pare por studimet e njëzet viteve të fundit kanë treguar produktivitetin e tij në krahasim me mësimdhënien klasike. Konkluzionet e disa studiuesve e paraqesin atë si më të avancuar përsa i përket rezultateve të arritura në procesin mësimor. Kështu Barrow më 1996, Dods më 1997, Torp dhe Sage më 2002 (Natália BORZA. 05.06.2013⁴⁰. Hungary. p. 192) e mbivlerësojnë këtë metodë përsa i përket mbajtjes mend afatgjatë të njohurive, zhvillimit të aftësive, kënaqësisë që ndjejnë nxënësit dhe mësuesit në përfundim të zgjidhjes së problemave sidomos të shkencave dhe më pak në mësimin e gjuhëve të huaja. Nga ana tjetër, kundërshtarët e kësaj metode e konsiderojnë si të kushtueshme dhe jo funksionale për të arritur shpejt të njëjtat rezultate. Studiues si : Kirshner, Sueller dhe Klark (Natália BORZA. 05.06.2013. Hungary. p.193⁴¹) theksojnë pamjaftueshmërinë konjitive të njerëzve për t'iu përshtatur një qasje të tillë.

Këto janë disa nga arsyet që debati midis përkrahësve dhe kundërshtarëve vazhdon. Arsyet e debatit kanë të bëjnë kryesisht se nuk ka një matës real të cilësisë së metodave të ndryshme, pasi edhe përvojat janë të ndryshme. Njëkohësisht pozicionet, nga të cilat nisen dhe variablat, në të

⁴⁰ Natália BORZA. PROBLEM-BASED LEARNING: AN INSTRUCTION METHOD FOSTERING LEARNER AUTONOMY Published online: 05.06.2013. Hungary. p. 192

⁴¹ Po aty p. 193

cilat mbështeten ndryshojnë. Kështu Gijbels me pasuesit e tij fokusohet tek të kuptuarit nga ana e nxënësve të lidhjeve midis parimeve dhe koncepteve.

Thelbi të mësuarit mëpërmjet zgjidhjes së problemave qëndron në faktin se të mësuarit fillon në momentin që shfaqet një problem i cili shtrohet për zgjidhje përpara nxënësve. Në këtë moment nxënësi mëson ose një pjesë e rikujton njohurinë që nevojitet për zgjidhjen e problemit.

MBZP metodë me në qendër nxënësin.

Karakteristikat e të mësuarit përmes zgjidhjes së problemave.

Disa nga karakteristikat kryesore janë:

1. Nxënësit analizojnë një problem të jetës reale dhe përpiqen të gjejnë zgjidhje duke zgjedhur për këtë strategji sa më të përshtatshme.
2. Nxënësit punojnë në grupe të vogla.
3. Fokusimi mbi të mësuarin përmes eksperiencave të lidhura me hetimin dhe zgjidhjen e problemave të pastrukturuara.
4. Përforcon njohuritë e mësuara më pare nëpërmjet zbatimit të tyre në zgjidhjen e problemave.
5. Nxit proceset e kompikuara mendore,dhe fuqizon zhvillimin e shkathtësive komunikative, zgjidhjen e situatave problemore.

Zhvillon shkathtësitë e mësimit dhe të punës së pavarur të nxënësve.

6. Mësuesi mbështet nxënësit, siguron material për mësimin dhe i orienton në përkufizimin, në zbatimin, dhe në vlerësimin e punës së tyre.

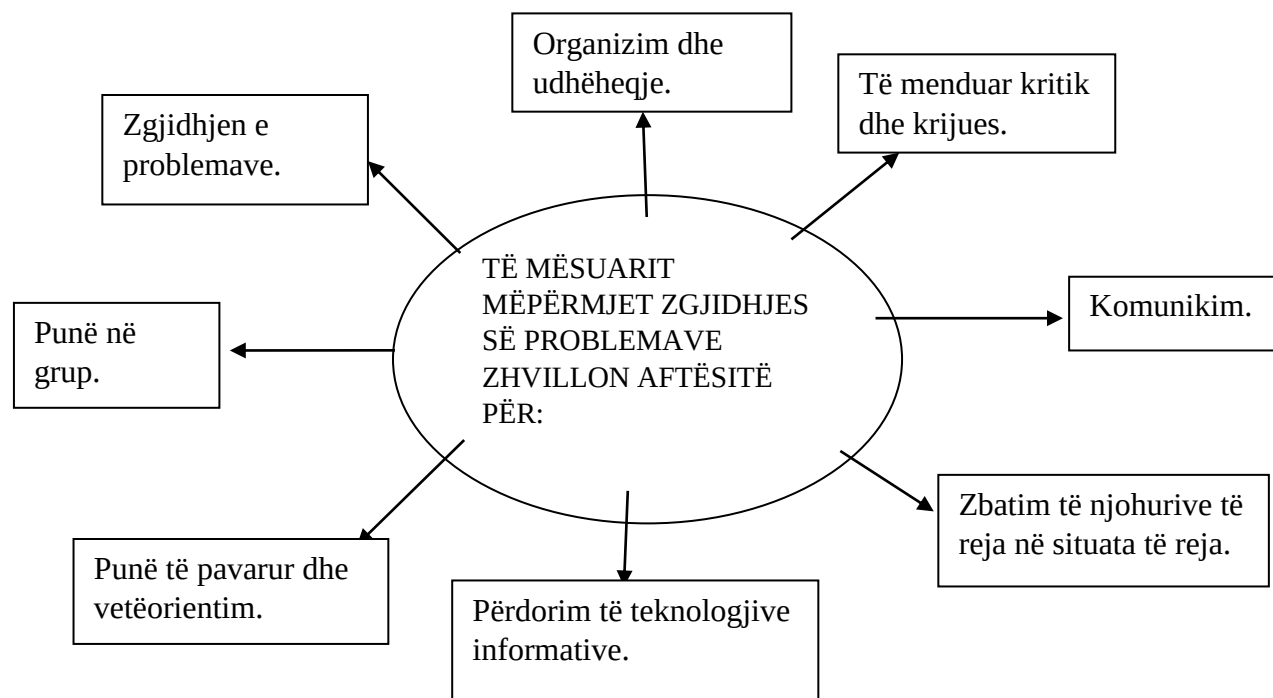
Mësimi përmes zgjidhjes së problemave zhvillon:

- a) Shkathtësi për zgjidhjen e problemave;
- b) Shkathtësi për organizim dhe udhëheqje;
- c) Shkathtësi për komunikim dhe ndërveprim;
- d) Shkathtësi të të menduarit kritik dhe krijues;
- e) Shkathtësi për punën në grupe dhe diskutim të rezultateve;
- f) Shkathtësi për zbatimin e njohurive të reja në situata të reja;
- g) Shkathtësi për përdorimin e teknologjisë së informacionit.

Krahasimi.

Mësimdhënia tradicionale.	Të mësuarit përmes problemave:
Mësuesi përcjell informacionin nëpërmjet ligjërimit.	Nxënësit prezantohen me problemin e identifikuar nga vetë ata duke ecur në shtigje të panjohura më parë për zgjidhjen e tij.
Mësuesi përcakton detyrat për nxënësit, ofron literaturë ndihmëse, i orienton ata drejt zgjidhjes së problemit.	Nxënësit dhe mësuesi përcaktojnë se çfarë duhet të dinë për të arritur zgjidhjen e problemit.
Nxënësit zakonisht mbajnë mend informacionin e ri ose të mësuar më parë.	Nxënësit dhe mësuesit zgjidhin problemin.
Nxënësit marrin për detyrë që të ushtrojnë dhe ta zbatojnë atë që e kanë mësuar.	Nxënësit mësojnë dhe zbatojnë njohurinë e re për të zgjidhur problemin.

Figura. Të mësuarit nëpërmjet zgjidhjes së problemave.



Disa porosi dhe këshilla që mësuesit duhet t'i kenë parasysh gjatë të mësuarit nëpërmjet zgjidhjes së problemave:

1. Zbuloni për një problem të jetës reale. Problemat reale që kanë të bëjnë me përmbajtjen mësimore mund t'i merrni nga ngjarjet e jetës reale përmes bisedave, gazetave, revistave etj.
2. Përfshini edhe nxënësit në dhënien e ideve.
3. Përshtateni detyrën, sipas njohurive të nxënësve dhe sipas nivelit të tyre të pavarësisë në punë.
4. Sipas kërkesës dhe natyrës së problemës mund të hartoni një skemë të thjeshtë ilustrimi për të ndihmuar zgjidhjen. Skiconi zgjidhjen!
5. Përgatiteni detyrën në formë të shkruar, ashtu që ajo të jetë mjaft konkrete dhe e përkufizuar saktë që kështu të mund të kuptohen detajet më të rëndësishme.
6. Përpiquni ta shpjegoni situatën problemore, në atë mënyrë që do të jeni të sigurtë se të gjithë nxënësit e kanë kuptuar atë.
7. Diskutoni për procesin dhe hapat e mësimit përmes problemeve.
8. Përdorni stuhi idesh dhe mendimesh që t'i përfshini të gjithë nxënësit.
9. Merruni vesh për rolin dhe përgjegjësitë e nxënësve dhe përgjegjësitë tuaja.
10. **Nuk duhet të harrojmë kontrollin dhe vlerësimin e njohurive!**
11. Duhet të mbahet parasysh se mësimi problemor mund të kontrollohet dhe të vlerësohet në mënyra të ndryshme.
12. Duhet të vëzhgojmë diskutimet e nxënësve dhe të nxitim diskutimet e tyre.
13. Të vlerësojmë prezantimet gojore dhe punimet me shkrim të nxënësve.

14. Të nxitim nxënësit për kontroll, vlerësim dhe vetvlerësim të ndërsjellë mes tyre.

3.24. Disa mënyra praktike për nxitur të menduarin krijues në zgjidhjen e problemave.

Praktika personale por edhe e shume mësuesve të tjerë kolegë të mi si dhe një pjesë shumë e madhe e literaturës tregon se arrijnë me shumë sukses mësimnxënie ata nxënës që janë të lidhur ngushtë me:

1. Problemet shkollore.
2. Që zhvillojnë aftësitë e tyre të menduarit duke ndërlidhur krijimtarinë, vetveprimin madje edhe gjuhën e tyre të përditëshme me praktikën e larmishme të mësimdhënies që planifikon dhe organizon shkolla.
3. Hartimi dhe përdorimi nga mësuesi i strategjive që nxisin nxënësit në krijimtari, zgjidhjen krijuese të problemave dhe shprehjes së mendimit inovativ.

Në këto ide ka arritur edhe eksperti i “kreativitetit” Patti Drapeau në Shtator 2014. Ai sygjeron pasurimin me ide dhe strategji të reja të Hartës së Kreativitetit Rrugor të tilla si:

- a) Krijimi i kushteve themelore të të mësuarit krijues në klasë.
- b) Mësimi Tweak plan (të mësuarit gërmues) në mënyrë që nxënësit t’u adresohen standardeve të menduarit kritik.
- c) Përdorimi i strategjive të mësimdhënies që angazhojnë nxënësit në zgjidhjen krijuese të problemeve dhe nxitjes së të menduarit inovativ.

- d) Mënyra të reja qasjeje krijimtarie në përpjekjet e mësuesve për të arritur më shumë nga nxënësit tyre. (Drapeau, P. Sparking September 2014⁴²)

Këto dhe ide të tjera të tipit “fillo dhe vazhdo” mund të sjellin një ndryshim të mirëpritur në teoritë, metodat, strategjitë, praktikat e mësimdhënies e të mësimnxënies.

3.25 Struktura e modelit 3C3R të Hung-ut.

Modeli 3C3R është një strukturë konceptuale e ndërtimit të lëndës që bazohet në të mësuarin përmes zgjidhjes së problemave (MBZP). Kjo strukturë u jep mësuesve një model efektiv, të nevojshëm për tejkalimin e problematikave që lindin gjatë MBZP. Përbërësit bazë të këtij modeli të njohur si 3C janë: Content-përmbajtja, Context-konteksti, Connection-lidhja. Të tre këto përbërës kryesorë janë lidhur me përbërësit e proceseve të MBZP të njohur ndryshe si 3R që janë:

- a) Research-kërkimi;
- b) Reasoning-arsyetimi;
- c) Reflecting-reflektimi.

Përbërësit kryesorë 3C qëndrojnë në themel të strukturimit të njohurive të lëndës. Në këtë rast duhet të respektohet kushti që konceptet dhe problemat e trajtuara të jenë të lidhura e jo të pavarura nga njëra-tjetra.

Përbërësit e proceseve 3R që lidhen me kërkimin, arsyetimin dhe reflektimin ndihmojnë në angazhimin në një miniproces hetimi shkencor për zgjidhjen e problemave.

⁴² Student Creativity: Practical Ways to Promote Innovative Thinking and Problem Solving. ASCD Premium, Select, and Institutional Plus Member book.

Zbatimi i strukturës konceptuale të Hung-ut sipas modelit 3C3R i ndihmon mësuesit në procesin e mësimdhënies përmes këtyre hapave:

- 1) Hartimit të qëllimeve dhe objektivave
- 2) Kryerjes së analizës së përmbajtjes dhe detyrave.
- 3) Hulumtimit të specifikave kontekstuale (A janë problemet në kontekst me tematikën dhe objektivat).
- 4) Hulumtimi dhe specifikimi i problemave.
- 5) Shqyrtimi i zgjidhjes së problemit.
- 6) Vendosja e ndërlidhjeve dhe ndëvartësive.
- 7) Realizimi i matjeve dhe njehsimeve.
- 8) Ndërtimit të përbërësit të reflektimit.
- 9) Vlerësimit të marrëdhënieve reciproke të përbërësve të modelit 3C3R.

Tre hapat e para janë një analizë e hollësishme e zbatimit të metodes MBZP. Hapi i katërt dhe i pestë kanë të bëjnë me analizën e problemit të zgjedhur. Hapi i gjashtë dhe i shtatë kanë të bëjnë me analizën e përballimit dhe të përshtatjes së problemit të zgjedhur. Hapi i tetë analizon ndërtimin e përbërësit të reflektimit. Hapi i fundit vlerëson apo analizon marrëdhënieve reciproke të përbërësve të modelit 3C3R..Modeli prej 9 hapash i Hungut ka për qëllim që të orientojë përvetësimin e njohurive dhe vetë procesin e të nxënit në të gjitha aspekte e lëndës, për të siguruar rritjen e aftësive për zgjidhjen e problemave dhe të mësuarit e vetëdrejtuar.

3.26 Teknikat e të mësuarit të diferencuar.

Ndër teknikat kryesore të të mësuarit të diferencuar përmendim:

3.26.1. Teknika e të punuarit në grupe.

Ndahet klasa në grupe zakonisht 2-5 vetë. Caktohet mbajtësi i shënimeve të grupit. U lihet nxënësve rreth 5 minuta kohë për:

- Të rikujtuar një njohuri të mësuar më parë;
- Të drejtuar një pyetje apo për t'iu përgjigjur një pyetje;
- Për të planifikuar zgjidhjen e një problem;
- Për të përcaktuar hapat e zgjidhjes së problemit;
- Për të formuluar një shembull apo aplikim konkret të një njohurie të caktuar;
- Për të gjetur gabimin në një detyrë apo problem të zgjidhur;
- Për të propozuar metoda të tjera zgjidhje;
- Për të shpjeguar një dukuri apo fenomen;
- Për të thënë përmbledhjen e mësimit.

Në përfundim të kohës së parapërcaktuar mësuesi grumbullon përgjigjet e nxënësve duke thirrur në mënyrë të rastësishme nxënës për të lexuar shënimet e grupit dhe në të njejtën kohë nxit nxënësit e tjerë për të kontribuar me përgjigjet e tyre.

3.26.2. Teknika mendo-puno-grupo- ndaj përfundimet. (think-pair-share).

Kjo teknikë realizohet në këtë mënyrë: klasës apo nxënësve u parashtrohet një problem. U lihet kohë që të punojnë në mënyrë individuale. Pastaj nxënësit grupohen në grupe. Krahasohen përgjigjet e dhëna me pjesëtarët e tjerë të grupit, debatohet rreth tyre, përmirësojnë përgjigjet. Më pas nxënësit ndajnë përgjigjet me klasën. Në fakt aplikimi i kësaj teknike kërkon kohë më tepër se sa një aktivitet çfarëdo. Avantazhi qëndron në faktin se nxënësit punojnë individualisht në mënyrë të pavarur dhe në fund të nxënësve rezulton përgjithësues.

3.26.3. Teknika e grupeve bashkëpunuese në mbajtjen e shënimeve. (cooperative note-taking pairs).

Sipas kësaj teknike nxënësit formojnë grupe për mbajtjen e shënimeve gjatë mësimdhënies në klasë. Pas disa minutave grupet e përmbledhin materialin e mbajtur shënim nga grupet e tjera. Ndërkohë që grupi tjetër shton, korigjon apo përmirëson shënime mbi njohurinë. Kjo metodë përdoret kryesisht për të përmirësuar mbajtjen e shënimeve për njohurinë e dhënë.

3.26.4. Teknika e detyrave me shkrim (writing assignments).

Sipas kësaj teknike nxënësit i kërkohet që të reflektojnë mbi të mësuarin e tij si brenda ashtu edhe jashtë shkollës. Të mësuarit në këtë rast bëhet i efektshëm nëse trajtohet një material i ri interesant. Fillimisht nxënësve u kërkohet që të shprehin se përse përdoren detyrat me shkrim dhe cilat janë përfitimet prej tyre. Procedura e ndjekur në teknikën e detyrave me shkrim në klasë zakonisht ndjek këtë rrjedhë:

1. Fillimisht u kërkohet nxënësve të shkruajnë se çfarë dinë për një koncept, njohuri apo temë të caktuar, përpara se sa të jepet njohuria e re.

2. Pas 10 - 15 minutash të zhvillimit të mësimin të ri u kërkohet nxënësve që të shprehen mbi njohuritë e marra dhe të bëjnë një përmbledhje të ideve rreth tyre.
3. U kërkohet që të shkruajnë (lidhje, barazime, formula, reaksione, skema, etj) që ekzistojnë midis madhësive, koncepteve, njohurive të reja e të kaluara.
4. Nxënësve u kërkohet që të hartojnë një listë me zbatimet në praktikë të njohurive, dukurive, fenomeneve, etj të studiuara në mësimin e ri.

3.26.5. Teknika e të provuarit të koncepteve (concept tests).

Sipas kësaj teknike nxënësve u paraqitet një listë lidhur mbi koncepte, njohuri, dukuri të shoqëruara me një sërë përgjigjesh apo zgjidhjesh alternative. Një pjesë e përgjigjeve apo zgjidhjeve qëllimisht janë dhënë të gabuara apo të pasqaruara. Nxënësve më pas u kërkohet që individualisht të reflektojnë mbi zgjidhjet e paqarta apo të gabuara. Në fund nxënësit diskutojnë mbi zgjidhjet apo alternativat e duhura.

3.26.6. Teknika e esesë një minutëshe (one minute paper).

Është një teknikë që sunon të japë rezultat të shpejtë. Shërben që të matë nivelin e kuptimit të materialit të ri, të njohurive, koncepteve, etj. Pas zhvillimit të mësimdhënies së re u kërkohet nxënësve që nxjerrin mbi tavolinë një fletë të bardhë dhe pasi të dëgjojnë një pyetje që u drejtohet nga mësuesi të shkruajnë përgjigjet e duhura në të. Kjo mund të aplikohet edhe gjatë orë mësimore për të kuptuar nëse nxënësit janë duke e ndjekur apo kuptuar materialin e ri. Kjo metodë mund të aplikohet edhe ndryshe, në vend të shkrimit të pikave të qarta të mësimdhënies mund t'u kërkohet që të shkruajnë pika të paqarta të saj. Pas kësaj procedure ose në fillim të orës tjetër sqarohen pikat e paqarta të evidentuara në esenë një minutëshe nga nxënësit. Në këtë rast

nëse mësuesi planifikon mire kohën mund të realizohet sqarimi i paqartësive edhe në përfundim të orës mësimore.

3.26.7 Teknika e komunikimit masiv.

Teknikat e komunikimit masiv pësuan zhvillim të madh me zhvillimin e teknologjive mesimore. Shtytje kryesore kesaj faze i dha dëshira për të provuar e përdorur paisjet hardware në arsim dhe veçanërisht në mësimdhënie. Një nga rezultatet e kësaj faze ishte përdorimi në masë të gjerë i televizioneve me qark të mbyllur në përpjekje për të përmirësuar cilësinë e mësimdhënies pavarësisht nga numri i madh të nxënësve në ndërtimin e një stafi të caktuar mësuesish. Kështu në shkolla apo universitete në salla apo mjedise të mëdha nëpërmjet televizioneve me qark të mbyllur mbaheshin leksione me anë të videoregjistruesve nëpërmjet monitorëve televizive.

Fillimisht një metodë e tillë ishte tepër tërheqëse dhe interesante, i dha frytet e saj në përvetësimin e disa njohurish por më vonë u vu re se kjo metode kishte mangësitë e saj. Kjo praktike nuk ishte shumë e sukseshme nga pikpamja e cilësisë dhe e mjeshtërisë së të mësuarit. Kjo vinte për vetë faktin se aty përqëndrohej një numër shumë i madh nxënësish apo studentësh prandaj studiuesit filluan të mendojnë për teknika të reja.

3.26.8. Teknika e të mësuarit individual.

Pas fazës së parë të komunikimit masiv fazë tjetër kryesore e zhvillimit të teknologjisë mesimore

u përqëndrua në filozofinë dhe teknikat e të mësuarit individual. Teoria bazë që nxiti zhvillimin e saj ishte psikologjia e sjelljes e filluar nga studiuesi Burhauz Fridrihc Skinner pas viteve 50' të shekullit XX. Kjo çoi më vonë në zhvillimin e piketave të të mësuarit individual të programuar. Më vonë teknika e të mësuarit individual të programuar u pasurua me prodhimin e sistemeve të plota të instruksioneve të individualizuara.

Psikologjia e sjelljes, ashtu si deget e tjera të psikologjise arsimore të sjelljes, synon të zbulojë se si realizohet të mësuarit dhe për rjedhojë si mund të nxitet të mësuarit efektiv. Kjo teori ka natyrë parashikuese, fillimisht duke synuar të zbulojë se cilat kushte janë të përshtatshme për ndodhjen e një sjellje të caktuar dhe më pas duke synuar të riprodhojë këto kushte me qëllim që të riprodhojë sjelljen e dëshiruar. Të mësuarit e sjelljes është relativisht komplekse, ai mund të arrihet siç pretendohet nëpërmjet një sasi të përcaktuar të situatave stimul-pergjigjeje. Sipas kësaj teorie një numër i caktuar stimulimesh të realizuara me kujdes çon në një numër të caktuar pergjigjesh të parapërcaktuara. Skinner theksonte se çdo hap vijues stimul-pergjigje duhet të jetë mjaftueshmerisht i vogël për të siguruar që nxënësi është gjithmonë i saktë në pergjigjen e tij. Kjo ka kuptimin që nëpërmjet pyetjeve e veprimeve të thjeshta në pamje dhe që ndryshojnë pak nga njëri-tjetri të arrihen pergjigje që gjithashtu ndryshojnë pak nga njëra-tjetra por në evoluim. Fusha fillestare e punës së Skinnerit ishte tek kafshët, veçanërisht me shpendët si pëllumbat. Më pas studimet evoluuan tek njerëzit.

Zbatimi i parë në situatë klase i kërkimeve të Skinnerit ishte të mësuarit e programuar linear. Në këtë lloj të mësuarit çështje të lëndës janë ndarë në hapa e vegjël që vijojnë logjikshëm njëra pas tjetrës. Çdo hap paraqet vetëm një pjesë të vogël të koncepteve apo të njohurive që do të mësohen. Hapat përmbajnë sasi të vogla njohurish të reja prandaj edhe pergjigjet e pyetjeve gjatë kontrollit praktikisht sigurojnë saktësinë e tyre, meqenëse ndryshojnë pak nga të

mëparshmet. Gjithashtu një zbatim tjetër i teorisë së Skinnerit është të mësuarit të programuar të degëzuar.

3.26.9. Teknika e të mësuarit në grup.

Teknikat e të mësuarit individual përveç të mirave që përmendëm më sipër ka edhe këto anë negative:

- nuk u jep mundësi nxënësve apo studentëve të ndërveprojnë njeri me tjetrin.
- të zhvillojnë aftësi në grup të tilla si, aftësinë e diskutimit dhe aftësitë ndërpersonale të komunikimi.

Për këtë arsye realizimi i aftësive të të mësuarit në grup janë një fazë e rëndësishme e studimit për teknologët arsimorë. Bazë teorike për zhvillimet moderne të teknologjisë së të mësuarit në grup është psikologjia humaniste. Kjo psikologji u zhvillua dhe u përpunua nga Karl Rogers gjatë viteve 60'. Thelbi i kësaj psikologjie është të vepruarit e të mësuarit e njerëzve njeri nga tjetri në situatat e grupeve të vogla.

3.26.10. Teknika e të mësuarit përmes internetit.

Interneti i plotëson një pjesë të nevojave dhe kërkesave të mësuesve dhe nxënësve dhe zvogëlon varësinë nga koha dhe hapësira që janë faktorë kufizues në shkolla. Ai ofron mënyra të fuqishme dhe të llojllojshme për nxënësit dhe mësuesve në procesin e mësimin, mundëson gjetjen e të dhënave të ndryshme dhe krijon mundësi për hulumtim. Interneti është mjet që mund të përdoret thuajse në secilën lëndë mësimore. Ai i bën të mundshëm edhe burimet plotësuese të

informacioneve. Të mësuarit përmes internetit rrit komunikimin dinamik dhe e lehtëson bashkëpunimin mësues-nxënës, nxënës-nxënës, nxënës-komunitet,etj.

3.26.11. Teknika e kërkimit në web-faqe.

Kërkimi në web është aktivitet i orientuar drejt kërkimit të të dhënave nga të cilat shumica gjenden në internet. Ai përfshin punë në grupe, në këtë rast nxënësit bashkërisht punojnë në projekte hulumtuese. Nga ana tjetër kërkimi në ueb-faqe përfshin edhe të menduar kritik përmes mbledhjes së të dhënave nga ueb-faqet dhe analizë të tyre me qëllim të arritjes në përfundime ose për t'u përgjigjur në pyetje.

Si përfundim teknikat e parashtruara më lart nxitin dhe stimulojnë aktivitetin e nxënësve. Ndëlidhin pyetje dhe problematika që shtrohen në orën mësimore ose shtrihen edhe jashtë saj të cilat në radhë të parë kërkojnë aktivizim individual të nxënësve apo dhe të punuarit dhe bashkëpunuarit në grup. Në se një mësimdhënie shoqërohet me një ose disa aktivitete që lidhen me tematikën mësimore, nxënësit do të mbajnë më shumë mend ato që bëhet gjatë këtyre aktiviteve se sa ato që vetëm shpjegohen. Sipas kërkimeve është provuar se nxënësitt kanë pasur rezultate shumë më të larta të të mësuarit gjatë integritit të aktiviteteve gjatë mësimnxënies (Brent, Fedler, 2009. P. 53). Vërtetësinë e kësaj thenie të Brent dhe Fedler unë e kam konstatuar që shumë vite më parë kur fillova punën si mësues në shkollën e mesme Dorëz të rrethit të Librazhdit në fillim të viteve '90.

3.26.12. Ekipet e nxënësve për mbështetje teknike (ENMT).

ENMT janë grupe të nxënësve që kryejnë mirëmbajtje parandaluese të infrastructures së kompjuterëve në shkollë dhe ndihmojnë mësuesit në përdorimin e përditshëm të kompjuterëve. Secila shkollë duhet të ketë ENMT për çdo sallë kompjuterike që administron, krahas mësuesit kujdestar të informatikës për to.

ENMT u jep nxënësve mundësi që të përmirësojnë aftësitë dhe zotësitë e tyre teknike dhe shkathtësitë e zgjidhjes së problemeve. Njëkohësisht ekipet e nxënësve për mbështetje teknike (ENMT) ndihmojnë praktikisht mësuesit e informatikës që të vendosin në punë sa më shpejt pajisjet elektronike e kompjuterike përmes mbështetjes praktike teknike. Roli i nxënësve në këto ekipe është me rëndësi të jashtëzakonshme.

3.27 Detyrat e shtëpisë.

Praktika pedagogjike në mësimdhënie e konsideron si të zakonshme dhe normale dhënien e detyrave për në shtëpi. Mësues dhe studiues të ndryshëm vazhdojnë të kenë mendime të ndryshme për to. Disa mësues dhe prindër i konsiderojnë detyrat e shtëpisë një pjesë të rëndësishme të procesit mësimor. Disa të tjerë e kundërshtojnë me argumentin se duhet të merret parasysh praktika dhe situata reale e familjeve.

Familja aktualisht pëson tronditje nga dukuri të tilla si dhuna, divorci, emigracioni i njërit ose të dy prindërve, zhvillimet demografike, diferencat kulturore, ekonomike etj. Disa kritikë thonë se jo të gjithë fëmijët shkojnë në shtëpi në atmosferë të këndshme e të qetë, kështu që kanë pak mundësi të jenë të suksesshëm në zgjidhjen e detyrave të shtëpisë.

Në Finlandë prej kohësh aplikohet një program i caktuar mësimi e studimi. Fëmijëve të klasave fillore u jepen pak ose aspak detyra shtëpie, ndërsa ata të ciklit 8-9 vjeçar kanë pak libra për të mësuar në shtëpi. Rezultatet tregojnë se nxënësit finlandezë arrijnë të marrin pikët maksimale në testet ndërkombëtare, ndryshe nga nxënësit e shteteve ku jepen detyra shtëpie për çdo lëndë dhe që janë paraqitur dobët në të njëjtat teste. Ndërkohë në SHBA dhe Australi prej disa vitesh nxënësit i zhvillojnë detyrat e shtëpisë në klasë në orët pas mësimave.

Ndër debatet kryesore lidhet me detyrat e shtëpisë.

Janë të shumtë ata që kërkojnë se detyrat e shtëpisë duhet të hiqen fare. Sipas tyre, ato thjesht sa harxhojnë kohë, e cila mund të kalohet në familje. Mbështetësit e mosdhënies së detyrave të shtëpisë theksojnë se fëmijët duhet që pasditen ta kalojnë më së shumti në aktivitete me prindërit apo moshatarët dhe jo të mbyllur brenda në një dhomë ku pretendohet se po mësojnë.

Në Amerikë dhe Australi detyrat bëhen në shkollë në orët pas mësimave. Me ndihmën e mësuesve dhe punës në grup, detyrat e shtëpisë bëhen më zbavitëse dhe të thjeshta, sepse nxënësit kanë mundësinë e bashkëpunimit me bashkëmoshatarë e tyre duke qenë pranë njërit-tjetrit. Njëkohësisht fëmijët janë të motivuar për të punuar më shumë sesa në shtëpitë e tyre.

Nga detyrat e shtëpisë fëmijët duhet të mësojnë diçka të re dhe krijuese. Sido që të jetë, debati nëse duhet të jepen apo jo detyra shtëpie, do të vazhdojë për një kohë të gjatë dhe vështirë të ketë një zgjidhje përfundimtare. Gjithashtu, të tjerët thonë se detyra e shtëpisë mund të kontribuojë dukshëm në zhvillimin e qëndrimit negativ të nxënësit në raport me shkollën, veçanërisht, nëse ajo është burim i konfliktit ndërmjet nxënësve dhe prindërve ose nëse është e lidhur me ndëshkimin ose me pasoja të tjera në shkollë. Mbështetësit e detyrës së shtëpisë arsyetojnë se detyra e shtëpisë ka qëllime të shumta dhe se nxënësit mund të kenë dobi të madhe, nëse e

punojnë si duhet atë. Gjatë dhënies së tyre mësuesit duhet të mbajnë parasysh dobitë kryesore të dhënies dhe zhvillimit të detyrave të shtëpisë.

3.27.a Detyrat e shtëpisë si pjesë e të mësuarit të diferencuar.

Detyrat e shtëpisë janë të dobishme sepse:

1. Detyra e shtëpisë u jep mundësi nxënësve që të përsërisin dhe të ushtrojnë atë që është mësuar në klasë në orën e mësimit.
2. Detyra e shtëpisë është formë mësimnxënieje e diferencuar, pasi nxënësi përgjithësisht i zhvillon ato në mënyrë të pavarur, sipas specifikimeve të përcaktuara nga mësuesi.
3. Në raste të caktuara detyra e shtëpisë integron njohuritë e mësuara më parë me njohuritë e reja, madje në një shkallë më të avancuar duke i përgatitur nxënësit për orën e ardhshme.
4. Detyra e shtëpisë u jep mundësi nxënësve të verifikojnë dhe të mësohen si të përdorin burime të të mësuarit, siç është biblioteka, interneti, udhëzues dhe burimet e tjera informacioni duke zhvilluar tek ata aftësitë e punës së pavarur.
5. Nëpërmjet realizimit të detyrës së shtëpisë nxënësi mundëson hulumtim më të thellë për tema të caktuara, më shumë se sa ka mundësi gjatë vetë orës së mësimit.
6. Detyrat e shtëpisë i mësojnë nxënësit të punojnë në mënyrë të pavarur të zhvillojnë pavarësinë e tyre dhe shprehitë e kërkimit të pavarur shkencor.
7. Nëpërmjet realizimit të detyrave të shtëpisë nxënësit zhvillojnë shkathtësi për organizimin e mësimit dhe të studimit.
8. Nxitin nxënësit të mësojnë e përvetësojnë njohuritë.

9. Nëpërmjet realizimit me sukses të detyrave të shtëpisë nxënësi fiton besim dhe siguri në vetvete mbi shkallën e përvetësimit të njohurive të mësuara.

10. Në disa raste dhe për disa lloj detyrash realizohet e manifestohet ndjenja dhe forma kolektive e bashkëpunimit nxënës-nxënës, nxënës-prindër, nxënës-mësues, nxënës-komunitet.

11. Ridimensionon konceptet hapësinore, të menduarin dhe vetveprimin logjik të nxënësve.

Përkrahësit e detyrave të shtëpisë kanë mendime ndonjëherë të ndryshme lidhur me efektin e llojeve të ndryshme të tyre, lidhur me moshën dhe me aftësitë e nxënësve. Disa mendojnë se rëndësia e tyre është më e madhe në shkollën fillore, ndërsa disa të tjerë mendojnë se produktiviteti i tyre më i madh është në shkollën e mesme. Ndër mbështetësit më të fortë të produktivitetit së dhënies dhe të zhvillimit të detyrave të shtëpisë në shkollën e mesme janë studiuesit amerikanë Kuper dhe Blek.

3.27.b Diferencimi i pjesshëm i detyrave të shtëpisë.

Për të arritur objektivat maksimale të detyrave të shtëpisë është e nevojshme të mbahen parasysh gjithmonë disa kriterë gjatë dhënies së tyre:

1. Diferencimin e pjesshëm të detyrave të shtëpisë: Nxënësve u jepen detyra shtëpie, sipas nivelit, mundësive dhe aftësive që kanë nxënësit për zgjidhjen dhe kryerjen e tyre, por duke iu përmbajtur përgjithësisht progamit mësimor. Gjithmonë nxënësve mund t'u jepet një pjesë e njëjtë e tyre dhe një pjesë e ndryshme.

2. Vëllimi i detyrave. Mësuesi gjatë planifikimit dhe dhënies së tyre kanë të qartë vëllimin apo sasinë e tyre për t'i mundësuar nxënësit realizimin me sukses të tyre. Sipas përvojës vëllimi i lartë, i madh i detyrave të shtëpisë nuk sjell gjithmonë përvetësim të mire të njohurive. Vazhdimisht kërkohet të gjendet masa për sukses.
3. Shkallën e vështirësisë së detyrave. Shkalla e vështirësisë duhet të jetë në përshtatje me moshën dhe aftësitë e nxënësit. Një detyrë e lehtë nuk do ta motivonte atë, në të ardhmen me siguri do të pëballej me detyra të vështira, sipas programit mësimor, të cilat nuk do të zhvilloheshin dot. Një detyrë shtëpie e vështirë do ta demoralizonte atë, do t'i humbte dëshirën për zhvillimin e tyre në të ardhmen.
4. Koha e realizimit. Përgjithësisht mësuesit japin detyra shtëpie për orën e ardhme, por ato duhet të përputhen me vëllimin dhe me shkallën e vështirësisë. Në qoftë se detyra është në sasi të madhe dhe me vështirësi të lartë mund të aplikohet dhënia e tyre për afate më të gjata. Në këto raste është me rëndësi kontrolli dhe vlerësimi i tyre, ndryshe realizimi i detyrave të shtëpisë do të zbehej e do t'i lihej harresës. Detyrat me afat të gjatë nga përvoja janë të nevojshme, në mënyrë të vecantë në periudha pushimesh, festash. Gjatë tyre ka kohë për realizimin dhe nevojshmëri të domosdoshme për mbajtjen e nxënësit të lidhur me librin dhe me mësimnxënien.
5. Diferencimi i pjesshëm i detyrave të shtëpisë. Detyrat e shtëpisë përgjithësisht jepen nga mësuesit, sipas njohurive të mësuara dhe nivelit të grup-nxënësve. Zakonisht ato janë modele të detyrave të klasës me ndryshime të caktuara në përputhje me njohuritë e mara në orën ose në orët e mëparshme të mësimi. Në raste të rralla, detyrat e shtëpisë kërkojnë diferencim të pjesshëm dhe hulumtim njohurish jashtë procesit mësimor të zhvilluar në shkollë.

3.27.c Strategjia shkollore për detyrat e shtëpisë.

Nga përvoja e gjatë në mësimdhënie mendoj se është me interes dhe rezultat që shkolla të hartojë strategjinë e saj për detyrat e shtëpisë. Strategjia shkollore për ato duhet të ketë parasysh standartet e përmbajtjes dhe arritjes së procesit mësimor.

Në strategjinë shkollore mund të përfshihen:

- vlefshmëria e detyrave të shtëpisë, detyrat e nevojshme për t'u realizuar nga mësuesit, nxënësit dhe prindërit.
- harmonizimi i vëllimit dhe sasisë së detyrave të shtëpisë midis mësuesve që japin mësim në të njejtën klasë për të ruajtur ngarkesë pothuajse të barabartë.
- nivel pothuajse të njejtë të kërkesës për to, pasi ndodh që një mësues jep detyra dhe një tjetër jo.
- harmonizimin e qëndrimeve që duhet të mbajnë mësuesit për motivimin e nxënësve në zhvillimin e detyrave.

3. 27.d Përfshirja e prindërve në detyrat e shtëpisë.

A mund të jetë produktive ndihma që u ofrojnë prindërit fëmijëve të tyre për të bërë detyrat e shtëpisë që ua japin mësuesit në shkollë?

Rezultati: pjesa më e madhe e formës së pjesëmarrjes së matshme të prindërve, ka sjellë pak përfitime shkollore për fëmijët, pa marrë parasysh nivelin arsimor të nënës dhe babait. Në librin “The broken compass” profesorët amerikanë të sociologjisë, Keith Robinson e Angel Harris.

“Kemi mbetur të habitur nga rezultati, duke pasur parasysh se që nga vitet ’70, kultura amerikane është përqendruar shumë në rritjen e përfshirjes së prindërve në shkolla”, ka nënvizuar Keith Robinson. Sipas këtij studimit: “Duke u nisur që nga shkolla e mesme, përfshirja e prindërve në detyrat e shtëpisë së fëmijëve, ka pasur një ndikim negativ në rezultatet e provimeve që ata bëjnë. Në të njëjtën mënyrë, fëmijët e prindërve që takohen shpesh me mësuesit dhe drejtorët, duket se përmirësohen në mënyrë më të ngadaltë në krahasim me fëmijët, prindërit e të cilëve janë më pak të pranishëm në shkollë” (Keith Robinson e Angel Harris. 2010. P, 12⁴³).

Ndërkohë, ndërhyrjet, si vëzhgimi në klasë, ndihma për të zgjedhur drejtimin e studimeve, zbatimi i rregullave strikte për të bërë detyrat e shtëpisë, janë një bumerang i vërtetë për nxënësit dhe studentët. “Pjesa më e madhe e prindërve, pavarësisht nga raca, nga përkatësia sociale dhe nga mosha, rezultojnë joeficiente në ndihmën që u japin fëmijëve të tyre për të bërë detyrat e matematikës, gjuhës, historisë, letërsisë, gjeografisë etj.” (Keith Robinson e Angel Harris. 2010. P, 24⁴⁴).

Arsyet? E vështirë të thuhet me siguri të plotë. Ndoshta vjen për shkak të një lloji hendeku mes brezave. Konkretisht, për fëmijët që janë në shkollën e mesme, aftësia e prindërve për t’i ndihmuar fëmijët në detyrat e shtëpisë ulet ndjeshëm, sepse ata nuk e njohin programin e tyre mësimor ose e kanë harruar komplet atë. Ndryshe realizohet ndihma e prindërve tek fëmijët e moshave të reja, ku edhe angazhimi i prindërve është shumë i përhapur. Shumica e prindërve ndihmojnë fëmijët për detyrat e shkollës që nga mosha 5 deri 15 vjeç, ndërsa një pjesë të vogël prej tyre, jo vetëm që i ndihmojnë, por edhe ua bëjnë vetë detyrat, që nga fillimi deri në fund dhe

⁴³ Keith Robinson e Angel Harris. The Broken Compass How British Politics Lost its Way. March 2010. P, 12

⁴⁴ Po aty. P. 24

shumë shpesh këtë gjë e bëjnë për të mbajtur fëmijën të motivuar ose për të mbrojtur atë nga ndonjë dështim.

Ndonjëherë, prindërit ndërhyjnë edhe nisur nga ndjenja e hipermbrojtjes. Një përgjigje tjetër mund të gjendet tek e kaluara shkollore e prindërve, e cila, në rast se ka qenë e keqe, ata nuk duan që të përsëritet te fëmija e tyre ose kur ka qenë e ndritur, prindërit kanë prirjen që ta trashëgojnë patjetër te pasardhësit. Pra, këto “arsye”, sociologët i quajnë të gabuara. Përkundrazi, fëmijët do të përfitonin dhe do të dilnin me rezultate më të mira në shkollë, nëse ata do të kishin një dimension të lirë, larg vështirësive të së kaluarës së prindërve.

Përfshirja e prindërve në procesin e zhvillimit të detyrave të shtëpisë në shumicën e rasteve është e domosdoshme. Gjithmonë, në këtë process, duhet edhe angazhim i prindërve, por edhe të mbajturit e një distance nga procesi i të zhvilluarit të detyrave. Distanca e përmendur ka kuptimin e dhënies dhe të sigurimit të pavarësisë së nxënësve në procesin e zhvillimit të detyrave të shtëpisë. A do të kishte një recetë për arritje suksesi lidhur me detyrat e shtëpisë? Nga përvoja: Një recetë e suksesit për fëmijët në shkollë është:

- Shoqërimi me njerëz të arsimuar.

Duke patur parasysh studiuesit e mësipërm mendoj se mësimnxënia e fëmijëve do të përmirësohej, nëse ata do të shoqëroheshin me persona të rritur të arsimuar dhe me karriera interesante.

Megjithatë, mendoj se duhet pranuar fakti se ndihma e prindërve për fëmijët është e rëndësishme.

3.28 Kontrolli dhe vlerësimi.

Në mësimdhënien e diferencuar kontrolli dhe vlerësimi janë të vazhdueshëm. Ata përdoren nga mësuesi si mjet për njohjen e gjendjes së nxënësve. Gjithashtu vlerësimi përdoret për korrigjimin e gabimeve dhe plotësimin e të metave të tyre. Qëllimi i mësuesve gjatë kontrollit dhe vlerësimit është të vrojtojnë dhe të zbulojnë gatishmërinë e nxënësve për pjesëmarrje dhe zgjidhjeje të detyrave që përcaktohen në procesin mësimor, të evidentohet dhënia e ideve, nxitja e veprimeve të pavarura të nxënësve, shfaqja e afësive interpretuese, njehsuese, komentuese të tyre.

Kontrolli dhe vlerësimi janë mjete të rëndësishme që mund të përdoren nga mësuesit për të përcaktuar sa më saktë të jetë e mundur profilin e secilit nxënës. Qëllimi i kontrollit nuk është thjesht vlerësues. Kontrolli duhet të shërbejë si element nxitës dhe motivues për përmirësimin e mësimnxënies së nxënësit. Kontrolli i njohurive, nëse përqëndrohet në evidentimin e përvetësimit të njohurive në një çështje mësimore, grup njohurish apo kapitulli nuk është i plotë, në këto raste ai nuk e ka arritur qëllimin e tij.

Në mësimdhënien në përgjithësi dhe në mësimdhënien e diferencuar në veçanti kontrolli dhe vlerësimi janë mjetet për të kuptuar të sotmen dhe për të modifikuar, për të përshtatur përgatitjen dhe udhëzimet e mësuesit për të nesërmen, për të ardhmen. Vlerësimi formues mund të arrihet nga diskutimi me grupe të vogla mësuesish dhe nxënësish, diskutimi me të gjithë klasën, shënimet në ditar, shënimet në portofolin e nxënësve, regjistër, detyrat e shtëpisë, opinionet e nxënësve, vrojtimit e mësuesit, në shënime të ndryshme individuale të mësuesve, etj.

Në këtë fazë kontrolli dhe vlerësimi sigurojnë një pamje përgjatë procesit të të kuptuarit mbi gjendjen dhe aftësitë individuale të secilit nxënës. Mbi këtë bazë mësuesi ndërton mësimdhënien e tij për të ardhmen, por në varësi të kohës përshtat edhe mësimdhënien e sotme, sipas specifikave të çdo nxënësi. Në rast se kjo mund të realizohet sot është shumë më efikase se sa për nesër. Në këto raste veprimet përcaktohen nga shumë faktorë si : koha, mundësia, aftësitë e mësuesit apo nxënësit, por dhe nga gatishmëria e nxënësit. Në fund të kapitullit mësuesit zakonisht organizojnë kontrollin e njohurive dhe vlerësimin e arritjeve të nxënësve. Për të arritur në përfundime sa më të sakta mbi përvetësimin e njohurive dhe aftësitë shprehëse të nxënësve zakonisht duhet të përdoren forma të larmishme.

Në këtë mënyrë, mund të evidentohen edhe veçoritë dhe individualitetet e klasës. Zakonisht rezulton që një nxënës lexon saktë dhe një tjetër me vështirësi, një nxënës kryen saktë veprimet matematikore dhe një tjetër me gabime, një nxënës orientohet saktë në hartë, hapsirë dhe kohë kurse një tjetër gabon në përcaktime të tilla, etj. Në këto raste vlerësimi krahas zbulimit dhe vënies në dukje të gabimeve dhe mangësive ka si qëllim përfundimtar ndërtimin e mësimdhënies për të ardhmen. Evidentimi i gabimeve dhe mangësive nuk duhet të përdoret si mjet ndëshkimi, por si bazë nga duhet filluar mësimdhënia në vazhdim, veçanërisht ajo e diferencuar.

3.29 Modele praktike mësimore në mësimdhënien e diferencuar.

MATEMATIKË Klasa e 8^{te}. Pegi.

Tema mësimore: Ekuacioni i fuqisë së parë me një ndryshore.

Objektivat: Në fund të orës së mësiminxënësit të jenë të aftë:

Niveli bazë: Të zgjidhin ekuacione të fuqisë së parë të formës: $ax+b=0$.

Niveli mesatar: Të zgjidhin ekuacione të fuqisë së parë që nuk janë në formë të rregullt, që përmbajnë kllapa.

Niveli i lartë: Të zgjidhin ekuacione të fuqisë së parë me një ndryshore që përmbajnë thyesa dhe të tregojnë hapat e zgjidhjes.

Konceptet themelore: Ekuacion i fuqisë së parë me një ndryshore, koeficientë të ekuacionit, rrënjë të ekuacionit.

Metodat e përdorura:

- Punë individuale;
- Punë në grupe;
- Diskutime.

Organizimi i orës së mësimi:

Nr.	Veprimtaritë	Metodat	Koha
1	Hyrje	Diskutimi	5 minuta

2	Informacion i ri	Problemore-diskutim	15 minuta
3	Punë e udhëhequr	Bashkëbisedimi	10 minuta
4	Punë e pavarur	Punë në grupe	10 minuta
5	Vlerësimi	Minitesti	5 minuta.

Zhvillimi i orës së mësimi:

Hyrje.

Kontrolli dhe, nëse shikohet e nevojshme, diskutimi i detyrave të shtëpisë, në rast se nxënësit nuk kanë zgjidhur ose nuk e kanë pasur të qartë zgjidhjen e ndonjë ushtrimi.

Të rikujtojmë sëbashku:

Nxënësve u kërkohet të shprehen se çfarë dinë mbi:

- Vetitë e barazimeve;
- Barazimet e njëvlerëshme;
- Vetinë e përdasisë së shumzimit në lidhje me mbledhjen ose me zbritjen;
- Nxjerrjen e kufizave nga kllapat kur përpara tyre është shenja minus ose plus;
- Rregullin e kalimit të kufizave nga njëra anë në anën tjetër;
- Veçimin e shkronjave në formulat e njohura.

Informacioni i ri.

Zhvillimi i përmbajtjes (Metoda problemore).

Nxënësit ndahen në dy grupe sipas rreshtave të bangave. U kërkohet të shëndrrojnë në simbole matematike problemin:

Grupi i parë: Shuma e trefishit të një numri të panjohur me gjashtë është zero.

Grupi i dytë: Ndryshesa e dyfishit të një numri të panjohur me tre është zero.

Pasi nxënësit përkthejnë me simbole matematike vihet re se ekuacionet marrin formën:

$3x+6=0$ dhe $2x-3=0$. Në këtë moment, kërkohet ndërhyrja e mësuesit për të përkufizuar diçka të re. Trajta e rregullt e ekuacioneve në këtë rast është e formës: $ax+b=0$. Të gjithë ekuacionet e trajtës $ax=b$ quhen ekuacione të fuqisë së parë me një ndryshore.

Jepet përkufizimi nga mësuesi dhe nxënësit. Në ekuacionin e fuqisë së parë me një ndryshore a dhe b janë koeficientë, ku koeficienti $a \neq 0$.

U kërkohet nxënësve që të përcaktojnë koeficientët a dhe b në ekuacionet e mësipërme.

Punë e pavarur (Diskutim).

Në ekuacionet që formuat gjeni një vlerë që e kthen ekuacionin në barazim numerik të vërtetë.

Pasi nxënësit ta kenë gjetur theksohet nga mësuesi se vlera që ju gjetët quhet rrënjë e ekuacionit.

Pastaj, u kërkohet të formulojnë pohimin: Rrënjë e ekuacionit quhet...

Zgjidhni ekuacionin:

Punë e udhëhequr (Metoda e bashkëbisedimit). Në këtë fazë të zhvillimit të orës mësimore por edhe të zhvillimit të njohurive të reja konkretisht të zgjidhje së ekuacioneve të fuqisë së parë me një ndryshore nuk është i nevojshëm diferencimi i mësimdhënies pasi është e domosdoshme

marrja e njohurive bazë nga e gjithë klasa. Jepen detyrë klase ushtrimet e mëposhtme sipas shkallëve të vështirësisë.

Niveli bazë $5x+7=-8$

Niveli mesatar $4(x-1)+3x=17$

Niveli i lartë $2(x+3)-5(x-4)=14$

Mbi bazën e veprimtarisë së pavarur të nxënësve dhe të rolit udhëheqës të mësuesit në këtë fazë është e nvojshme që mësuesi të kuptojë shkallën e përvetësimit të njohurive dhe të aftësive të nxënësve për zgjidhjen e ekuacioneve të fuqisë së parë me një ndryshore. Kërkohet nga nxënësit që të tregojnë shëndrrimet që kryejnë në çdo rast. Në përfundim pasi të bëjnë provën të japin përgjigjen për rrënjën e ekuacionit.

Praktikë e pavarur. Më pas në grupe sipas niveleve jepen këto ekuacione nxënësit punojnë në zgjidhjen e ekuacioneve të mëposhtme:

Niveli bazë $5x+2=0$ $4x=0$

Niveli mesatar $2,5x-4,6=0,5(5x-9)-0,1$

Niveli i lartë $3x^2 - x(2+3x)=7-2x$

Diskutimi. Diskutohen me nxënësit rrënjët e ekuacioneve të mësipërme. Sa rrënjë mund të ketë një ekuacion i fuqisë së parë me një ndryshore? Në këtë moment duhet që të angazhohen në përgjigje të gjithë nxënësit.

Pasi merren përgjigjet nga nxënësit konkludohet se ekuacioni i fuqisë së parë me një ndryshore ka një rrënjë, një pafundësi rrënjësh ose nuk ka fare rrënjë.

Të zgjidhet ekuacioni (Minitesti):

Niveli bazë $2x-3=7$

Niveli mesatar $6(4-3x)=13-x$

Niveli i lartë $12-3(5x-6)=3(x-4)-2(2x+5)$.

Në këtë fazë, realizohet të mësuarit individualisht dhe me grupe. Është e rëndësishme që në varësi të nivelit të përvetësimit të njohurive të reja, përkatësisht zgjidhjes së ekuacioneve mësuesi pas përfundimit të minutave të minitestit mund të lejojë ose të stimulojë edhe të mësuarin bashkëpunues. Njëkohësisht ekuacionet e dhëna më sipër të zgjidhen nga nxënësit në tabelën e klasës, me qëllim që e gjithë klasa të mësojë zgjidhjen e ekuacioneve të shkallëve të ndryshme të vështirësisë.

Në fund, kunkuzionet dhe vlerësimet.

Detyra shtëpie.

1. Detyrë e njejtë për të gjithë nxënësit e klasës: 2/b; 3/118.
2. Detyrë e diferencuar:

Nxënësit e nivelit dobët dhe mjaftueshëm: 1/c; dhe 2/d; faqe 118.

Nxënësit e nivelit mesatar dhe mirë: 4 dhe 5/a; faqe 118.

Nxënësit e nivelit shumë mire dhe shkëlqyeshëm: 5/b dhe 7 faqe 118.

3.26 Përfundime të kapitullit të tretë.

Në këtë kapitull kemi trajtuar, shtjelluar çështje që kanë të bëjnë me procesin e të mësuarit në mësimdhënien e diferencuar dhe në përfundim kemi dalë me këto konkluzione :

1. Mbi bazën e përvojës mësuesi duhet të planifikojë, të organizojë dhe të realizojë llojin, formën, nivelin dhe mënyrën e mësimdhënies së diferencuar me nxënësit, sapo të dallojë vështirësitë e tyre.
2. Gjatë realizimit të mësimdhënies së diferencuar mësuesit duhet të tregohen të kujdesshëm në ndërhyrjet dhe në dhënien e udhëzimeve, pasi udhëzimet e përshtatshme, përveç të tjerave, sigurojnë suksesin e mësimdhënies së diferencuar.
3. Motivimi dhe angazhimi i nxënësve në mësimnxënie janë elementë të rëndësishëm për të siguruar mësimdhënie produktive. Motivimi i brendshëm siguron mësimnxënie më të qëndrueshme se sa motivimi i jashtëm, sepse motivimi i brendshëm lidhet me dëshirën dhe pasionin e nxënësve për mësimnxënie, ndërsa tek nxënësit me motivim të jashtëm mësimnxëniet janë sipërfaqësore, pasi bazohet në interesa të momentit që mund të jenë interesa materialë, financiarë etj.
4. Detyrat e shtëpisë janë elementë mjaft të rëndësishëm për rritjen e produktivitetit të mësimnxënies pasi angazhimi përgjithësisht individual për kryerjen e tyre siguron përforsim të njohurive të mësuara në klasë, rrit besimin në vetvete tek nxënësit për veprimtari të pavarur. Me qëllim që nxënësit e dobët, të mos ndjehen përpara vështirësive për të mos kryer detyrat zbatohet diferencimi i pjesshëm në dhënien e detyrave, me

qëllim që disa t'i zhvillojnë vetë dhe për disa të tjera të bashkëpunojnë me nxënësit e tjerë.

5. Metoda të tilla mësimore si: mësimdhënia e drejtëpërdrejtë, mësimdhënia jo e drejtëpërdrejtë, të mësuarit me projekte, të mësuarit bazuar në zgjidhjen e problemave, të mësuarit me projekte etj. janë disa nga metodat mësimore që mundësojnë realizimin e mësimdhënies së diferencuar përmes diferencimit të përmbajtjes mësimore, udhëzimeve të diferencuara e veprimtarisë së pavarur të nxënësve.
6. Teknika të tilla mësimore si: teknika e të punuarit në grupe, teknika mendo-puno-grupon-daj përfundimet, teknika e grupeve bashkëpunuese, teknika e detyrave me shkrim, teknika e të provuarit të koncepteve, teknika e esesë një minutëshe, teknika e të mësuarit individual, teknika e të mësuarit në grup shërbejnë si ndihmëse për realizimin e mësimdhënies së diferencuar.
7. Mësuesi me aftësitë dhe përgatitjen e tij shkencore duhet të jetë i aftë që për realizimin e mësimdhënies së diferencuar të zbatojë metodën apo teknikën më të përshtatshme për klasën dhe nxënësit e tij, për lëndën dhe orën mësimore që zhvillon.

KAPITULLI I KATËRT

4. REZULTATE DHE DISKUTIME (1).

ANKETIMI TË MËSUESVE RRETH PRODUKTIVITETIT TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

Studimi shkencor i realizuar gjatë periudhës tre vjeçare 2012-2015 na ndihmoi për të analizuar dhe nxjerrë përfundime të vlefshme rreth zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar dhe ndikimit të saj në mësinxënie në klasa heterogjene. Ky studim na jep një panoramë të plotë mbi produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar në raport me mësimdhënien tradicionale. Për këtë qëllim u zhvilluan anketime me mësues dhe nxënës të shkollave të përmendura më parë.

Rezultatet e përpunuara mbi bazën e anketimeve të kryera gjatë periudhës së përmendur më lart paraqiten nëpërmjet tabelave T.A1-T.A14 për anketuesit mësues dhe T.B1-T.B16 për anketuesit nxënës. Me anë të tabelave interpretohen rezultatet e anketimeve për të dy mostrat e këtij hulumtimi (mësues dhe nxënës). Në tabela dhe në diagramet përkatëse të tyre paraqiten qartëdenduritë dhe përqindjet mbi përgjigjet e dhëna nga individët anketues lidhur me pyetjen e drejtuar.

4.1 Rezultatet e anketimit, interpretimi i tabelave dhe i diagrameve.

Kampioni i anketuar: Mësues.

Anketa A (Mësuesit).

Pyetja 4: Përgjigjet e mësuesve për pyetjen: Përvoja juaj në mësimdhënie?

Përcaktimet e mësuesve për përvojën e tyre në mësimdhënie jepen në tabeën T.A1 dhe diagramin D.A1. Siç vihet re nga kjo tabelë dhe nga paraqitja me diagram rrethorë 55% e mësuesve janë me përvojë në mësimdhënie mbi 10 vjet. Gjithashtu 28% e mësuesve të anketuar deklarojnë se janë me përvojë në mësimdhënie 6-10 vjet. Ky është një tregues pozitiv se edhe përgjigjet e tyre janë një kontribut i rëndësishëm në hulumtimin e paraqitur. Përvoja e gjatë në mësimdhënie i ka përballur mësuesit me nxënës të ndryshën, me përpjekje për të arritur sukses, ndonjëherë edhe me problematika të vështira zgjidhje.

Në këtë periudhë përvoja mësimdhënie, mësuesit kanë aplikuar metoda, teknika dhe strategji mësimore afatshkurtra dhe afatgjata për përmirësimin e cilësisë së mësimnxënies. Në vazhdim sqarojmë se kjo pyetje u është drejtuar të anketuarve në këtë rast mësuesve edhe si mjet verifikimi që hulumtuesi të jetë i qartë se mostra e tij e studimit është një mostër, nga e cila mund të rrjedhin përfundime të vlefshme për këtë hulumtim. Për të arritur rezultate sa më të vlefshme mësuesve u është komunikuar fillimisht arsyeja e hulumtimit. U është bërë e qartë se hulumtimi nuk ka të bëjë aspak me arsye administrative, punësimit të mësuesve, etj por kryhet vetëm për qëllime studimore.

Pyetja 5: Përgjigjet e mësuesve për pyetjen: Cili është profile juaj lëndor?

Tabela T.A2 dhe diagram D.A2

Në hulumtimin e realizuar është përfshirë kjo pyetje me qëllimin e vetëm për të parë nëse mostra e përfshirë në studim është përfaqësuese, nëse ajo përfshin të gjitha profilet mësimore që

zhvillohen në shkollat tona. Siç vihet re nga hulumtimi 20% e mësuesve të anketuar i përkasin profilit mësuesor Gjuhë-Letërsi, 19% profilit Matematikë-Fizikë, 11% i përkasin profilit Biologji-Kimi, 12% i përkasin profilit Histori-Gjeografi, 11% i përkasin profilit Anglisht, 35% i përkasin profilit Frëngjisht, 9% i përkasin profilit të Arsimit Fillor, 2% i përkasin profilit Teknologji Informacioni dhe Komunikimi, 5% janë mësues që japin lëndët mëimore të grupit Njohuri për Ekonominë, 3% mësues (inxhinierë) që japin mësim në lëndët Mjete transporti në shkollat e mesme profesionale, 3% mësues të edukimit fizik dhe 2% mësues të edukimit muzikor.

Të gjitha këto duken qartë në diagramin “Profili mësuesor i mësuesve”. Të gjitha këto përmenden për të treguar se monstra jonë përfshin jo vetëm një numër sa më të madh profilesh mësuesore por edhe profilet e përfshira janë pothuajse në përputhje edhe me sasinë e orëve mësuesore të strukturës kurrikulare shkollare. Në këtë studim, është përfshirë një numër më i vogël mësuesish nga Arsimi Fillor kjo për arsyen se hulumtuesi e ka përqëndruar hulumtimin e tij në arsimin e mesëm të ulët dhe në arsimin e mesëm të lartë ku është edhe fokusi kryesor i hulumtimit. Lëndët kryesore si Gjuhë-Letërsi dhe Matematikë-Fizikë kanë përqindjen më të madhe të mësuesve të përfshirë në hulumtim.

Pyetja 6. Përgjigjet e mësuesve lidhur me pyetjen: Ju zhvilloni mësim në klasa homogjene apo heterogjene?

Tabela T.A3 dhe diagrami D.A3

Pyetja është e rëndësishme për të verifikuar se si janë të ndërtuara klasat mësuesore nëse janë klasa homogjene apo heterogjene. Nga përgjigjet e mësuesve të paraqitura në tabelën T.A3 dhe

në diagramin me shtylla D3 vihet re se 81% shprehen se zhvillojnë mësim në klasa heterogjene. Klasa heterogjene ka kuptimin e një klasë ku gjenden nxënës të niveleve të ndryshme përsa i përket përvetësimit të njohurive ose aftësive të ndryshme për të përvetësuar njohuritë e dhëna. Klasa heterogjene kuptohet se nga mësuesit do të kërkojë që edhe procesi mësimor të zhvillohet në përputhje me gjendjen e nxënësve të klasës që e përbëjnë. Nga anketimi vihet re se kësaj pyetje 19% e mësuesve të anketuar i janë përgjigjur se zhvillojnë mësim në klasa homogjene. Këta janë mësues të shkollës “Dhaskal Todri” Elbasan ku kryesisht ndiqet një praktikë e tillë e formimit të klasave sipas notës mesatare të klasës së nëntë. Përgjigje të tilla vihen re edhe në shkolla profesionale, ku, sipas mësuesve, niveli i nxënësve është pathuajse i njëjtë.

Pyetja 7. Përgjigjet e mësuesve lidhur me pyetjen se si do të dëshironit ju, të formoheshin klasat homogjene apo heterogjene?

Tabela T.A4 dhe diagrami D.A4

Në pyetjen 6 u anketuan mësuesit se si janë klasat mësimore kurse në pyetjen 7 se si duhet të formoheshin ato? Vihet re ka pak ndryshime midis faktit se si janë formuar klasat mësimore dhe se si duhej të formoheshin ato? 25% e mësuesve pra çereku i tyre shprehen se do të dëshironin që klasat mësimore të formoheshin në formën homogjene. Kjo përqindje është më e lartë se gjendja aktuale e formimit të tyre. Kjo do të thotë se një formë e tillë është e përkrahur deri në një masë të caktuar. Disa nga mësuesit, përkrahës të kësaj forme, e arsyetojnë këtë me vështirësitë e organizimit të procesit mësimor në klasa me nxënës të niveleve të ndryshme. Më tepër dëshirojnë formimin e klasave homogjene me mësues të shkollave të mesme ku numri i lartë i

nxënësve në klasë është i madh, ku edhe rregulli e disiplina në klasa është shqetësues për mësuesit dhe për nxënësit e tjerë.

Nga tabela T.A4 dhe nga diagrami D.4 duket qartë se treçereku i mësuesve preferojnë që formimi i klasave të ishte në formën e zakonshme heterogjene.

Pyetja 9: Përgjigjet e mësuesve në pyetjen: A zhvilloni mësimdhënie të diferencuar me nxënësit tuaj?

Tabela T.A5 dhe diagrami D.A5

Kjo është një nga pyetjet më themelore të anketimit. Mësuesve për këtë pyetje iu dhanë 5 alternativa. Nga 5 alternativat pjesa dërrmuese e mësuesve shprehen se zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar. Konkretisht :44% shprehen se zhvillojnë “gjithmonë” mësimdhënie të diferencuar, 27% shprehen se zhvillojnë “shpeshherë” mësimdhënie të diferencuar, 12% e mësuesve shprehen se zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar “rrallëherë”.

Mësuesit që shprehen se nuk zhvillojnë “asnjëherë” mësimdhënie të diferencuar përbëjnë rreth 11%, nga këta 5 prej tyre i përkasin shkollave të mesme profesionale, sepse shprehen se niveli i nxënësve është i ulët dhe kryesisht të të njëjtit nivel. Mësues të tjerë si arsye të mos zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar theksojnë kohën e pamjaftueshme për t’u marrë me të gjithë nxënësit e klasës. Gjenden edhe mësues që nuk shprehen, nëse zhvillojnë apo jo mësimdhënie të diferencuar, të cilët rezultojnë 6%.

Të dhënat e mësipërme janë rezultat i anketimit të zhvilluar me kujdes. Për të arritur në përfundime të sakta dhe reale mësuesit u sqaruan mbi anketimin, arsyet hulumtues të tij. U

sqaruan se ai nuk ka efekte në vlerësimin e performancës së mësuesve në mësimdhënie apo më gjerë. Edhe nëse të dhenat hulumtuese rreth kësaj pyetje do të merreshin me rezerva del e qartë se mësuesit zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar.

Pyetja 11. Si mendoni: A është efektive mësimdhënia e diferencuar?

Tabela T.A6 dhe diagram D.A6

Efektiviteti është një element i rëndësishëm i mësimdhënies. Mësimdhënia duke u matur me vëllimin e njohurive, cilësinë, qëndrueshmërinë e tyre në një masë të madhe kërkon të vlerësohet në se ajo është apo jo efektive. Është e qartë se efektiviteti i mësimdhënies përcaktohet në radhë të parë nga cilësia dhe qëndrueshmëria e përvetësimit të njohurive. Diagrami D.6 Efektiviteti i mësimdhënies së diferencuar.

Duke studiuar tabelën e të dhënave mbi denduritë absolute apo për denduritë relative të shprehura në përqindje vihet re se 53% e mësuesve të anketuar shprehen “Po, gjithmonë” mësimdhënia e diferencuar është efektive në kuptimin se ajo ndikon në përvetësimin sasior dhe cilësor të njohurive. Duke u shprehur ndryshe mësimdhënia e diferencuar ndikon pozitivisht në mësimnxënie. Ky është një përfundim shumë i rëndësishëm për hulumtimin tonë. Madje me interes është gjithashtu se edhe 27% e mësuesve të anketuar shprehen se mësimdhënia e diferencuar është “shpeshherë” efektive.

Përcaktimi “shpeshherë” 27%, mësimdhënia e diferencuar ndikon pozitivisht në mësimnxënie, së bashku me përgjigjen dominuese “gjithmonë”, 53% mbështesin pozitivisht hipotezën e parashtruar në këtë studim se mësimdhënia e diferencuar ndikon pozitivisht në mësimnxënie.

Përcaktimi” ndonjëherë” prej 9% se mësimdhënia e diferencuar është efektive është gjithashtu i kuptueshm nëse gjatë orës mësimore marrim parasysh dinamizmin, problematikat dhe vështirësitë që dalin përpara mësuesit dhe nxënësve. Rëndësia e një përcaktimi të tillë lidhet edhe me faktin se jo gjithmonë është e mundur të organizohet mësimdhënia e diferencuar. Nuk është një rezultat i papritur përqindja 8% se mësimdhënia e diferencuar “Asnjëherë” nuk është efektive. Në përgjithësi për mostrën e hulumtimit mësues përcaktimet e të anketuarve (mësues) janë mjaft të rëndësishme dhe me një peshë të konsiderueshme për studimin.

Përcaktimet mbi opsionet “gjithmonë”, “shpeshherë” janë në një dendësi relative të lartë sa që del qartë se mësimdhënia e diferencuar është efektive, pra ndikon pozitivisht në mësimnxënie. Pavarësisht se hulumtuesi sqaroi paraprakisht anketuesit mbi rëndësinë studimore të anketimit, ai është i ndërgjegjshëm se në përqindjet e larta të përgjigjeve positive mbi efektivitetin e mësimdhënie së diferencuar mund përmbajnë edhe subjektivitetin dhe qëndrime konformiste të tyre. Përderisa përqindjet janë të larta siç duken edhe nga tabela T. A6 dhe akoma më qartë nga diagrami D.6 “Efektiviteti i mësimdhënies së diferencuar”. Është me interes të theksojmë se nga sudimi i hollësishëm i anketimeve të mësuesve vihet re se shprehen në përqindje më të lartë se mësimdhënia e diferencuar është efektive mësuesit që japin mësim në shkollat e arsimit të mesëm të ulët. Siç e përmendëm më lart në anketim janë përfshirë edhe 6 (9%) mësues të Arsimit fillor. Nga këta 5 prej tyre shprehen se “gjithmonë” ose “shpeshherë” mësimdhënia e diferencuar është efektive dhe vetëm njëri “ndonjëherë”. Në Arsimin Fillor, sikurse duket nga ky hulumtim, më tepër se kudo nga përgjigjet e mësuesve vihet në dukje funksionaliteti dhe produktiviteti i mësimdhënies së diferencuar.

Gjithashtu e lartë është përqindja e mësuesve të arsimit të mesëm jopublik, 75% që shprehen se mësimdhënia e diferencuar është efektive “gjithmonë” ose “shpeshherë”. Përqindja e mësuesve

që e mbështetin efektivitetin është më e ulët në arsimin e mesëm profesional. Në arsimin e mesëm profesional vetëm 22”% shprehen “Po, gjithmonë” ose “shpeshherë” mësimdhënia e diferencuar është efektive duke e shpjeguar me përbërjen e klasave dhe aftësitë përvetësuese të nxënësve të tyre.

Pyetja 12. A është i mundur realizimi i mësimdhënies së diferencuar?

Tabela T.A7 dhe diagram D.A7

Nga pyetja e mëipërme doli qartë se mësimdhënia e diferencuar është efektive. Por është e qartë se pavarësisht efektivitetit, pavarësisht dëshirës së mirë për t’a aplikuar atë, shtrohet pyetja se “A është e mundur aplikimi i mësimdhënies së diferencuar?” Kjo është një pyetje interesante për tu hulumtuar. Të paktën për të verifikuar se në çfarë raportesh janë debatet mbi rëndësinë dhe mundësinë e aplikimit të saj. Ndër mundësitë në radhë të parë përmendim kohën, mjetet, hapirën e klasës, sigurimin e qetësisë së klasës si dhe afësitë e mëimdhënësit për organizimin e saj.

Nga anketimi vihet re se 18% shprehen se është “gjithmonë” i mundur aplikimi i mësimdhënies së diferencuar siç tregohet në tabelën T.A7 dhe diagramin D7, ndërsa pak më pak se gjysma, 42% e mësuesve përcaktojnë alternativën “shpeshherë” gjendet mundësia që të mund të aplikohet mësimdhënia e diferencuar gjatë orës mësimore. Edhe përgjigjia “ndonjëherë” 23% është një përgjigje inkurajuese për këtë studim, pasi edhe zhvillimi “ndonjëherë” tregon një mundësi zhvillimi. Përgjigjet “asnjëherë” u përkasin mësuesve që theksonin se nuk zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar. Masa prej 5% “pa përgjigje” u takon mësuesve që nuk janë të

sigurtë për përcaktimet e tyre ose nuk përcaktojnë dallimet ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe tradicionale.

Sipas përcaktikeve të mësuesve lidhur me alternativat e mësipërme duket qartë se është e mundur të gjendet koha, mjetet, hapësira e klasës dhe sigurohet qetësia e nevojshme për zhvillimin e mësimdhënies së diferencuar.

Pyetja13. Përcaktimet e mësuesve për mënyrën e organizimit të mësimdhënies së diferencuar në pyetjen: Mësimdhënien e diferencuar (në qoftë se) e organizoni në grupe, në grupe dyshe, apo individualisht?

Tabela T.A8 dhe diagrami D.A8

Kur mësuesit zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar është me interes që të studiojmë edhe mënyrën e teknikave të përdorura si më të zakonshme nga mësuesit për zhvillimin e saj. Sipas pyetsorit të përgatitur përcaktimet e mësuesve kushtëzoheshin në një nga alternativat:1) me grupe, 2) me grupe dyshe, 3) individualisht, 4) pa përgjigje.

Nga përcaktimet e mësuesve vihet re se 44% përdorin teknikën e punës në grupe, 23% teknikën e punës me grupe dyshe. Duket interesante se vetëm 19% shprehen se aplikojnë mësimdhënie individuale të nxënësve. Për të qenë i sinqertë besoj se mësimdhënia individuale mund të ishte në një përqindje më të lartë. Të dhënat në këtë moment të studimit në fakt përforcojnë karakterin gjithëpërfshirës të mësimdhënies së diferencuar. Kjo për faktin se nga përvoja ime mësimdhënia e diferencuar në grupe kërkon një përgatitje më të strukturuar, mësuesi detyrimisht duhet të jetë i

përgatitur që në përdatitjen ditore për procedorën e punës me secilin grup mbi bazën e njohjeve të orëve të kaluara.

Kjo nuk përjashton një ngarkesë të tillë në mësimdhënien e individualizuar por megjithatë në mësimdhënien e individualizuar veprimtaria konkrete e mësuesit lidhet dhe ndërtohet me problematika konkrete të momentit për të cilën nxënësi ka nevojë. Në kategorinë “Pa përgjigje” përfshihen mësues që nuk zhvillojnë mësimdhënie të diferencur ose nuk kanë siguri për përgjigjen e tyre.

Pyetja14. Përcaktimet e mësuesve për madhësinë e formimit të grupit në pyetjen: Nëqoftë se organizoni me grupe me sa nxënës e formoni grupin?

Tabela T.A9 dhe diagrami D.A9

Pyetjet e këtij pyetsori janë të ndërtuara në mënyrë të tillë që të sigurojmë informacion të thelluar për problemin që trajtohet dhe për të verifikuar sat ë jetë e mundur vërtetësinë e përcaktimeve të mësipërme. Kështu që logjika është e tillë që kur analizohet një e dhënë verifikohet sesa ka rrjedhshmëri logjike përcaktueshmëria e mësuesit mbi problemin që studiohet.

Kështu alternativat me grupet e nxënësve: 2-3 nxënës (23%), 4nxënës (33%), 5 nxënës (8%) dhe më shumë se 5 nxënës (5%) përbëjnë me pak diferencë po aq sa përbëjnë në pyetjen e mësipërme përgjigjet: me grupe (44%) dhe me grupe dyshe (23%). Me këtë dua të them se duke nënkuptuar subjektivizmin e të anketuarve në këtë rast të mësuesve studimi përmban përputhshmëri dhe rrjedhshërinë e domosdoshme.

Siç vihet re nga tabela T.A9 dhe diagrami D9. “Numri i nxënësve në grup” rezulton se preferohet që numri nxënësve në grup të jetë 4 nxënës që përbën 33%, preferohen gjithashtu grupe të vogla me 2-3 nxënës (23%). Nuk preferohet që grupet të ndërtohen me 5 ose më shumë nxënës. Kjo arsyetohet me ruajtjen e dinamizmit dhe të harmonisë së grupit.

Pyetja15. Grupet formohen me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë apo Brenda grupit ka nxënës të niveleve të ndryshme.

Tabela T.A10 dhe diagram D.A10.

Kjo pyetje mbi nxënës afërsisht të njëjtë brenda grupit apo grupi përmban nxënës të niveleve apo aftësive të ndryshme bën dallimin ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe të mësuarit në grupe bashkëpunues.

Më parë në pjesën teorike u sqarua se mësimdhënia në përgjithësi, mësimdhënia e diferencuar po ashtu edhe ajo në grupe bashkëpunuese janë veprimtari bashkëpunimi. Nryshe nga mësimdhënia në grupe bashkëpunuese, mësimdhënia e diferencuar specifikohet në grupe me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë. Nga tabela T.A10 dhe diagrami D10 vihet re se grupet formohen me nxënës me nivel mësimor dhe aftësi mësimnxënie afërsisht të njëjta (63%).

Pyetje 16. Mësimdhënia duhet të fokusohet në inteligjencën më të zhvilluar apo në inteligjencën më të dobët (Në pikën më të fortë apo në pikën më të dobët).

Tabela T.A11 dhe diagrami D.A11.

Në këtë studim është përfshirë kjo pyetje për fokusimin në mësimdhënie për të përforcuar konceptin mbi mësimdhënien e diferencuar. Kur shprehem fokusimi nuk kemi aspak qëllime përjashtimi të njërit grup nxënësish kundrejt tjetrit. Konceptet mbi inteligjencën më të zhvilluar apo më të dobët janë të vlefshme për të ndërtuar mësimdhënien e diferencuar, për të planifikuar veprimtaritë mësimore por edhe për t'i këshilluar nxënësit për vazhdimin e mëtejshëm të të mësuarit të njohurive. Përcaktimi i mësuesve se mësimdhënia duhet të fokusohet në inteligjencën më të zhvilluar (56%) është i rëndësishëm si në formimin e grupeve, në trajtimin e nxënësve gift dhe të talentuar.

Fokusimi në inteligjencën më të dobët ndonëse më i vogël (44% T.A11 dhe diagrami D11) gjithashtu shpreh sensin pozitiv të përkujdesjes së mësuesve për të përfshirë në mësimdhënie dhe mësimnxënie edhe nxënësit me prapambetje në të nxënë. Fokusimi i mësimdhënies është gjithashtu i rëndësishëm për të kuptuar dhe përfshirë në mësimdhënie të gjithë nxënësit që e përbëjnë klasën.

Pyetje 17. Nxënësit duhet të vlerësohen mbi bazën e arritjeve apo mbi bazën e kapaciteteve për të zgjidhur problemet jetësore.

Tabela T.A12 dhe diagram D.A12.

Konceptet mbi bazën e arritjeve dhe mbi bazën e zgjidhjes së problemeve jetësore nuk janë koncepte që kundërshtojnë njëri-tjetrin. Të mësuarit mbi bazën e kapaciteteve për të zgjidhur problemet jetësore duhet se është një nga konceptet më të përkrahura 52,5% siç tregohet në T.A12 dhe Diagramin D12.

Duke vëzhguar këtë duket se marrim prioritet disa nga veprimtaritë mësimore si praktika e pavarur e nxënësve, projektet kurikulare, veprimtaritë innovative, etj. Këto janë disa nga elementët e rëndësishëm të të mësuarit të diferencuar.

Pyetje18. Kualifikimet e mesuesve kryesisht për aspektin shkencor duhet të kryhet nga Universitetet apo nga agjensitë kualifikuese të liçensuara?

Tabela T.A13 dhe diagrami D.A13.

Me shqetësimin e madh se mësimdhënia e diferencuar mund të realizohet parasëgjithash nga mësues të aftë nga ana shkencore dhe profesionale iu drejtuam mësuesve që të përcaktoheshin se cilët institucione mund të realizojnë kualifikimin e tyre. Për të qenë më të qartë u veçua kualifikimi shkencor. Praktika e deritanishme bazohet në kualifikimin nga agjensitë kualifikuese të liçensuara nga IZHA. Sipas studimit 65% T.A13 dhe diagrami D13 kualifikimi I mësuesve duhet të realizohet shkencor i mësuesve duhet të realizohet nga universitetet. Kjo pyetje ka edhe një arsye tjetër që është përfshirë në këtë pyetsor pasi në gjendje

aktuale mjafton të marrësh pjesë në këto veprimtari, ndoshta edhe pasive dhe mund të quhesh i kualifikuar.

Pikërisht ky fakt shërben si mjet i rëndësishëm për të mësuarin gjatë gjithë jetës dhe mbajtjen e lidhjeve me universitetet të mësuesve të sistemit.

Pyetja 20. Përcaktimet e mësuesve për pyetjen: Në orën mësimore diferenconi, a) lëndën e re b) praktikën e udhëhequr c) punën e pavarur d) udhëzimet mësimore. Rretho të paktën një të paktën një prej tyre.

Tabela T.A14 dhe diagram D.A14

Përcaktimet e mësuesve për këtë pyetje janë të rëndësishme për të kuptuar se cilën nga alternativat e mësipërme diferencojnë më tepër mësuesit gjatë procesit mësimor. Nga anketimi del se 46% T.A14 dhe diagrami D14 diferencojnë punën e pavarur.

Gjithashtu diferencohen edhe praktika e udhëhequr 25% dhe udhëzimet mësimore 20%. Shumë e ulët është përqindja e mësuesve që diferencojnë lëndën e re në këtë pyetje mësuesit duhej të rrethonin të paktën një të paktën një nga alternativat. Sipas anketimit disa mësues diferencojnë dy ose më shumë nga elementët e mësipërm. Gjithashtu edhe diferencimi i udhëzimeve mësimore është i rëndësishëm për të ndërtuar mësimdhënien e diferencuar.

Pyetja 21. Detyrat e shtëpisë nxënësve ua jepni a) të njëjta , b) të diferencuara, c) pjesërisht të diferencuara.

Tabela T.A15 dhe diagram D.A15.

Pyetja është shumë e rëndësishme për të kuptuar më mirë të mësuarin e diferencuar si veprimtari që zhvillohet në klasë dhe jashtë saj edhe në shtëpi. Nga anketimi duket se detyrat pjesërisht të diferencuara përbëjnë përqindjen më të lartë 44% (T.A15 dhe diagrami D.15).

Mësuesit janë sqaruar se me detyra pjesërisht të diferencuara kuptojmë detyrat e shtëpisë kur disa detyra janë të njëjta dhe disa të ndryshme specifike sipas niveleve, aftësive dhe mundësive të

nxënësve. Detyra të njejta (29%) japin mësuesit që zhvillojnë mësim në klasa homogjene ku diferenat midis nxënësve janë të vogla. Përqindja e ulët e detyrave të shtëpisë plotësisht të diferencuara shpjegohet nga mësuesit me vështirësitë që hasin nxënësit e dobët për ti zhvilluar vetë ato për këtë qëllim preferohet dhënia pjesërisht e diferencuar e tyre. Kjo për faktin për të shërbyer jo si mjet abuziv siç është kopjimi i tyre por mjet konsultimi, shkëmbimi mendimesh dhe njëkohësisht veprimtarie të pavarur.

4.2 Diskutime dhe komente rreth anketimit të mësuesve mbi mësimdhënien e diferencuar dhe ndikimin e saj në mësimnxënie.

Nga hulumtimi vihet re se kampioni i përzgjedhur në procesi e anketimit të mësuesve është një kampion përfaqësues në radhë të parë nga përvoja siç tregohet në tabelën TA1, konkretisht përvojë në mësimdhënie 0-5 vjet, 6-10 vjet, mbi 10 vjet përkatësisht 17%, 28%, 55% janë të pranueshme pasi sipas statistikave mbi përvojën në mësimdhënie, përqindjet e përvojës në mësimdhënie të mësuesve të hulumtimit janë të përafërta me përqindjet e përvojës së mësuesve në vendin tonë. Në tabelën TA2 është treguar kujdes që profili mësimor i mësuesve të jetë sa më përfaqësues pasi duke përfshirë një numër sa më të madh profilesh mësimore arrijmë në njohjen më të mirë dhe konkluzione sa më të sakta.

Për të realizuar këtë është ndjekun teknika e zgjedhje së kampionit në strukturën e profileve, vjetërsisë, ngarkesës mësimore të mësuesve në bashkëpunim me drejtuesit e shkollave. Dihet se në bazë të kurrikulës mësimore se pasha specifike e lëndëve mësimore gjuhë-letërsi dhe matematikë-fizikë është dominante në raport me profilet e lëndëve të tjera. Më rëndësi të madhe

për ecurinë e mëtëjshme të studimit janë pyetja 6 mbi llojin e klasës ku mësuesi zhvillon mësim dhe pyetja 7 nëse mësuesit dëshirojnë që formimi i klasave të bëhet mbi nivelin e mësimnxënies, homogjene apo heterogjene. Ndonëse nga gjendja e tanishme e raporteve klasë heterogjene / klasë homogjene = 81% / 19% mësuesit shprehen se do të dëshironin raportet 75% / 25% që tregon një tendencë dëshire të mësuesve për të punuar me klasa homogjene premtuese për ecurinë e mëtëjshme të studimit përqindjet e larta mbi klasën heterogjene kundrejt klasës homogjene. E theksojmë këtë, pasi një raport i përmbysur do të vinte në dyshim edhe zhvillimin e mësimdhënies së deferencuar rëndësinë e saj dhe për pasojë edhe komplet këtë hulumtim. Në tabelat TA5, TA6 dhe TA7 gjenden të dhëna thelbësore për matarialin hulumtues pasi përkatësisht përqindjet e larta 44% “Gjithmonë” dhe 27% “Shpeshherë” në pyetjen 9, në vazhdim me 53% “Po, efektive” dhe 27% “Shpeshherë” efektive, të pasuara me mundësinë e zhvillimit gjatë orës mësimore tregojnë rëndësinë, efektivitetin dhe mundësinë e zhvillimit të saj. Me mundësi gjatë realizimit të anketimeve është sqaruar se së pari kuptohet koha mësimore, aftësitë dinamike të mësuesve për t’iu përgjigjur nevojave, aftësive dhe gatishmërive të nxënësve, etj.

Ndonëse përcaktimi 18% “Gjithmonë” tregon vështirësi në organizimin e saj përcaktimet e tjera “Shpeshherë” 42% dhe “Ndonjëherë” 12% tregojnë se mësuesi me atësitë e tij profesionale dhe shkencore mund t’ju përgjigjet të nxënësve sipas grup-niveleve të tyre. Theksohet kjo sidomos nga përvoja personale se nuk janë të paktë mësuesit që mangësitë organizative pët t’ju përgjigjur dinamikës të ndërveprimit me nxënësit përpiqen që t’i justifikojnë me mungesën e kohës për organizimin e mësimdhënie së diferencuar. Përcaktimet në pyetjen 11 siç shihet nga tabela T6

“Po efektive” dhe “Shpeshherë” përkatësisht 53% dhe 27% tregojnë sipas anketimit të realizuar me mësuesit se mësimdhënia e diferencuar ndikon pozitivisht në mësimnxnie. Me fjalë të tjera nxënësit nxënë më mirë kur me ata zhvillohet mësimdhënie e diferencuar.

Ky është një përfundim mjaft i rëndësishëm për vërtetimin e hipotezës së këtij hulumtimi. Hulumtuesi siç do të sqarohet më mirë edhe në pjesët e mëposhtme të këtij studimi beson se në përgjigjet e mësuesve ka edhe një përqindje jo të vogël konformizmi, për të qenë në rregull. Një gjë e tillë u konstatua në dy-tre raste në dhënien e përgjigjeve për të qenë në rregull se nuk i dihet se për çarë duhen këto”. Për të evituar këtë hulumtuesi sqaroi personalisht arsyet e realizimit të këtij dhe njëkohësisht në fletë-anketimin e prezantuar shpjegohej aryeja e realizimit të tij.

Në përcaktimet e mësuesve rreth pyetjes 13, tabela TA7 përqindja e ulët “Individualisht” 19% tregon vështirësi për tu marrë me çdo nxënës si individ, ruajtjen e tërësisë së klasës dhe njëkohësisht “grupin“ prej 4 nxënësisht si përbërjen më të zakonshme për organizimin e mësimdhënies së diferencuar sipas përcaktimeve në pyetjen 14 sikurse tregohet në tabelën TA9. Përgjigjet e pyetjes 15 sipas tabelës TA10 bëjnë dallimin ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe të mësuarit bashkëpunues të sqaruar në kreun e dytë. Në të mësuarin e diferencuar nxënësit grupohen sipas niveleve në mësimnxenie ndërsa në të mësuarin bashkëpunues grupet kanë nxënës të niveleve të ndryshme.

Raportet mbi nivelin e grupit në përcaktimet nxënës të nivelit afërsisht i njëjtë/me nxënës të niveleve të ndryshme = 63/37 tregojnë së pari dominancën e mësimdhënies së diferencuar ndaj të mësuarit bashkëpunues. Nxënësit të grupohen sipas niveleve në mësimnxenie dhe shumë më pak

grupi të përbëhet nga nxënës të niveleve të ndryshme. Pra, është më produktive mësimdhënia e diferencuar se sa të mësuarit bashkëpunues.

Pra, përfundimi i rëndësishëm që del nga paragrafi i mësipërm është: gjatë mësimdhënies mësuesi duhet të realizojë mësimdhënie të diferencuar shumë më tepër se sa të mësuarit bashkëpunues. Kjo tregon shumë për një mësues apo hulumtues në kuptimin që mësuesi duhet të tregohet i qartë dhe dinamik për të mos qëndruar konstant vetëm i mësimdhënies së diferencuar, sipas këtij hulumtimi por duhet të tregohet elastik për kalimin nga mësimdhënia e diferencuar në të mësuarin bashkëpunues dhe anasjelltas me synimin kryesor që nxënësit të mësojnë edhe nga njëri-tjetri.

Në mësimdhënien e diferencuar nxënësi tregon aftësitë e tij ndërsa në të mësuarin bashkëpunues aftësitë sidomos të nxënësve të dobët mbeten në hije kundrejt nxënësve të talentuar dhe gift.

Pyetja 12 është një nga pyetjet më të rëndësishme të këtij studimi. Nga përcaktimet e dhëna nga mësuesit rezulton se 18% shprehen “Gjithmonë”, 42% “Shpeshherë” që përbëjnë 60% të përgjigjeve njëkohësisht edhe përcaktimi “Ndonjëherë” 23% është një përcaktim inkurajues pasi tregon gjithashtu se mësimdhënia e diferencuar është e mundur.

Në pyetjen 16 mbi fokusimin e mësimdhënies përcaktimet e hulumtimit janë ndryshe nga një perceptim sipërfaqësor, me të cilin ndeshemi jo rrallëherë mbi përqëndrimin në inteligjencën më të zhvilluar apo më të dobët, ku shpeshherë flitet të merremi me nxënësit e dobët duke nënkuptuar inteligjencën më të pazhvilluar. Përcaktimet e nxënësve tregojnë se fokusimi mbi inteligjencën më të zhvilluar nuk nënkupton heqjen dorë nga nxënësit me vështirësi në të nxënë, por fuqizimin e inteligjencës më të zhvilluar për të arritur sukses të paktën në një drejtim ku

nxënësi shfaq inteligjencën më të zhvilluar, sipas teorisë së “Inteligjencave të shumëfishta” të Gardnerit.

Përgjigjja e pyetjes 17 mund të hapë diskutime. Vlerësimi i nxënësve nuk është dhe nuk duhet të shërbejë vetëm si njësi matëse e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave. Njohuritë mësohen dhe duhet më tepër të mësohen për zgjidhur problemet dhe detyrat që jeta shtron përpara nxënësve siç tregon tabela TA12 prandaj vlerësimi mbi bazën e kompetencave të tilla me siguri do të sjellë reformimin e kurrikulave shkollore. Këtu sqarimi është se askush nuk mohon vlerësimin e nxënësve mbi bazën e arritjeve por ajo që kërkohet është se përse shërbejnë njohuritë aftësitë, qëndrimet dhe vlerat e mësuara. Diskutimi është që të mësojmë njohuri apo t’i apikojmë ato. Nga tabela TA12 duket se pak më shumë se gjysma e mësuesve e shrytëzojnë vlerësimin në funksion të të mësuarit për të zgjidhur problemet jetësore.

Në përgjigjet e pyetjes 20, tabela TA14 vihet re se mësuesit gjatë procesit mësimor diferencojnë element të ndryshëm të këtij procesi. Me interes është se në përcaktimet e mësuesve për të paktën njërin nga këto alternative. Fokusimi i përcaktimeve të mësuesve në “Punën e pavarur” mbështet më së miri teorinë e paraqitur se gjatë mësimdhënies së diferencuar mësuesit diferencojnë përmbajtjen-lëndën e re, procesin-praktikën e udhëhequr dhe udhëzimet mësimore për t’a finalizuar me produktin-nxënsin, pikë së pari me veprimtarinë e tij të pavarur. Duke komentuar më tutje theksojmë se mësimdhënia e diferencuar konsiderohet, të paktën sipas mendimit tim, mësimdhënie me në qendër nxënësin.

Nga përcaktimet e mësuesve rreth pyetjes 21 kuptojmë se në dhënien e detyrave të shtëpisë mësuesit nuk mund të diferencojnë çdo gjë (tabela TA15). Dhënia e detyrave pjesërisht të diferencuara (44%) tregon se jo vetëm nuk mund të diferencojmë çdo gjë, por se nxënësit e dobët në rastin e diferencimit të plotë do të ndjeheshin të braktisur dhe pa mundësinë e të mësuarit nga njëri-tjetri.

KAPITULLI I PESTË

5. REZULTATE DHE DISKUTIME (2).

ANKETIMI I NXËNËSVE RRETH PRODUKTIVITETIT TË MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR.

5.1 Rezultatet e anketimit të nxënësve dhe interpretimi i tyre rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar.

Kampioni i anketuar: Nxënës.

Anketa B (Nxënësit).

Për të arritur në përfundime më të qarta rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar në anketime u përfshinë, siç është përshkruar edhe më parë në këtë studim, edhe nxënësit. Në studim janë përfshirë nxënës të arsimit të mesëm të ulët dhe të arsimit të mesëm të lartë. Në studim siç kemi theksuar edhe më lart janë përfshirë nxënës të arsimit publik dhe jopublik, të shkollave të zonave urbane dhe rurale.

Pyetja 3. Përkatësia e nxënësve, sipas shkollës ku mësojnë në pyetjen: Niveli i shkollës ku ju mësoni?

Tabela T.B1 dhe diagram D.B1

Nga tabela T. B1 dhe nga diagrami D. B1 duket se 45% e nxënësve janë të arsimit 9-vjeçar 34% janë të arsimit të mesëm të përgjithshëm dhe 21% i takojnë arsimit të mesëm profesional.

Hulumtuesi është kujdesur që në anketim të përfshihen sa më shumë nxënës, sipas niveleve të shkollave, si edhe duke patur afërsisht parasysh edhe raportet ndërmjet tyre në arsimin shqiptar në përgjithësi. Gjithashtu hulumtuesi është kujdesur që në fillim të anketimeve të sqarojë nxënësit për arsyen e zhvillimit të anketimit, kërkesën dhe lutjen për përcaktime të sakta sikurse ata e mendojnë dhe e ndjejnë mësimdhënien e diferencuar, produktivitetin e saj në mësimnxënie etj.

Pyetja 4. Klasa ku ju mësoni është homogjene apo heterogjene?

Tabela T.B2 dhe diagram D.B2.

Përcaktimet e nxënësve në se klasa ku ata mësojnë është apo jo heterogjene është mjaft e rëndësishme për ecurinë e anketimit sepse sikurse theksohet në pjesën teorike mësimdhënia e diferencuar është karakteristike e saj. Klasa heterogjene përmban nxënës të niveleve, aftësive, mundësive, dëshirave dhe gadishmërive të ndryshme për mësimnxënie.

Nga përcaktimet e nxënësve në tabelën T.B2 dhe diagrami D.B2 vihet re se 80% përcaktojnë klasën heterogjene dhe 20% klasën homogjene si njësinë e zhvillimit të mësimdhënies. 20% janë

nxënësit e anketuar kryesisht në shkollën “Dhaskal Todri” dhe “Ali Myftiu” Elbasan ku ekziston një praktikë e tillë, në mënyrë të vecantë në gjimnaz ku nxënësit e ardhur nga arsimi i detyrueshëm 9-vjeçar sistemohen në këto klasa kryesisht mbi bazën e notës mesatare, pra formohen klasa homogjene. Duhet të theksoj se përfudimet e anketimit të nxënësve me të dhënat e anketimit të nxënësve janë shumë të përafërta nëse bëjmë krahasimin midis tyre.

Kjo duket edhe në përcaktimet krahasuese për llojin e klasës edhe në këtë pyetje ku përcaktimet janë nga 81% me 19% tek mësuesit me 80% me 20% tek nxënësit. Kjo tregon se hulumtimi kryhet kryesisht në klasa heterogjene. Në pjesën teorike theksohet se edhe vetë klasave homogjene ka nevojë për mësimdhënie të diferencuar. Siç theksuam edhe më sipër këto përfundime janë një bazë premtues për vazhdimin e studimit dhe nxjerrjen e përfunimeve konform objektivave të këtij studimi.

Pyetja 5. Si mendoni, është më mirë që mësimi të zhvillohet në klasa homogjene apo heterogjene?

Tabela T.B3 dhe diagrami D.B3.

Ashtu sikurse edhe në anketimin me mësuesit edhe në anketimin me nxënësit drejtuam të njejtat pyetje. Hulumtimi nuk përqëndrohet vetëm në një sferë të ngushtë siç është problematika zhvillojnë apo jo mësuesit apo nxënësit mësimdhënie të diferencuar por edhe cila është gjendja dhe dëshira për organizimin e tyre. Kështu nga 20% e nxënësve që theksojnë se zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar shprehen se 8% më tepër (28%) do të dëshironin të zhvillonin

mësimdhënie të diferencuar. Nga analizimi me kujdes i përgjegjeve të nxënësve rezulton se dëshiruesit e klasave homogjene janë nxënësit me notë mesatare të lartë.

Gjatë përshkrimit të pjesës teorike theksuam disa nga arsytet se përse është më mirë mësimdhënia në klasa heterogjene se sa në klasa homogjene. Nga ky hulumtim del e qartë se 72% e nxënësve se është më mirë që mësimdhënia të zhvillohet në klasa heterogjene.

Pyetja 6. Përcaktimet e nxënësve mbi pyetjen A zhvillojnë mësuesit me ju mësimdhënie të diferencuar?

Tabela T.B4 dhe diagrami D.B4

Përcaktimet e nxënësve në këtë pyetje janë mjaft të rëndësishme për ecurinë e anketimit më tej. Të dhënat gjenden në tabelën T. B3 dhe më qartë paraqiten në diagramin rrethor D. B3 si më poshtë.

Nga diagrami vihet re se përgjigjet “gjthmonë” 26% dhe “shpeshherë” 34% përbëjnë 60% të përcaktimeve të nxënësve të anketuar. Në këtë rast përgjigjia “rrallëherë” ndonëse me kuptim pohues nuk është shpresëdhënëse për efektivitetin në të ardhmen etë mësimdhënies së diferencuar. Në kontigjentin e nxënësve që përgjigjen “rrallëherë” 18% dhe “asnjëherë” 22% kryesisht i përkasin shkollave të mesme profesionale. Përqindja më e lartë e përcaktimeve pohuese u përkasin nxënësve të arsimit 9-vjeçar. Rezulton se mësimdhënie e diferencuar në përqindje të lartë realizohet edhe në arsimin jopublik.

Pyetja 7. A e ndjeni ju të nevojshme zhvillimin e mësimdhënies së diferencuar?

Tabela T.B5 dhe diagrami D.B5.

Ekziston zakonisht një diferencë ndërmjet llojit të mësimdhënies së zhvilluar dhe nevojave apo dëshirës që nxënësit kanë për mësimdhënie. Kështu në pyetjen e drejtuar nxënësve më lart për anketim vihet re se nga 26% që deklarorin se “gjithmonë” zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar dëshira e nxënësve është për 31% siç tregohet në diagramin D.B5. Pra dëshirojnë më shumë.

Ndryshimi më i madh për dëndurinë e shprehur në përqindje vihet re në mos realizimin e mësimdhënies së diferencuar 22% në DB3 dhe të mungesës së dëshirës për zhvillimin “asnjëherë” 12% të saj. Duke analizuar të dhënat nga D.B4 me D.B3 vihet re se nxënësit kanë nevojë për më shumë mësimdhënie të diferencuar pasi siç del nga anketimi përqindja e nxënësve që nuk e ndiejnë të nevojshme mësimdhënie e diferencuar është gati 2 herë më e vogël se ata që deklarohen se nuk e zhvillojnë atë. Pra, e thënë ndryshe, **shumë më tepër nxënës e dëshirojnë mësimdhënien e diferencuar.**

Pyetja 8. Përcaktimet e nxënësve për mënyrën e zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar në pyetjen: Nëqoftë se mësuesit zhvillojnë me ju mësimdhënie të diferencuar e zhillojnë atë me grupe, me grupedyshe apo individualisht?

Tabela T.B6 dhe diagrami D.B6.

Në përcaktimet e nxënësve rreth teknikave që përdoren nga mësuesit për realizimin e mësimdhënies së diferencuar është me interes që të analizojmë se afro gjysma e nxënëve (49%) shprehën se zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar në grupe. Në se e krahasojmë përqindjen sipas nxënësve (anketa B) me përqindjet sipas mësuesve (në anketën A) vëmë re se teknikat e përdorura janë afërsisht të njëjta.

Ndryshim i madh vihet re në përqindjet për teknikën e punës individuale nga 19% tek mësuesit në 31% (D4) tek nxënësit. Më pak preferohet teknika e të punuarit çift. Pra duke e permledhur theksojmë se qoftë sipas përcaktimeve të mësuesve qoftë sipas përcaktimeve të nxënësve teknika më e përdorur është teknika e të punuarit në grup.

Pyetja 9. Grupet formohen me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë apo me nxënës të niveleve të ndryshme.

Tabela T.B7 dhe diagrami D.B7.

Me anën e kësaj pyetje, hulumtuesi ka për qëllim që të kuptojë indirekt se mësimdhënia e deklaruar është vërtet e diferencuar. Fakti që pothuajse dyfishi i nxënësve 65% (tabela T.B7; diagrami D.B7) përcaktojnë se grupet përbëhen nga nxënës afërsisht me nivel të njëjtë tregon se zhvillohet mësimdhënie e diferencuar. Tipari dallues ndërmjet mësimdhënies së diferencuar dhe të mësuarit me grupe bashkëpunuese është përveç të tjerave përbërja e grupeve.

Megjithatë, siç vihet re nga tabela T.B5 dhe diagrami D5, një e treta e nxënësve shprehen se grupet përbëhen nga nxënës të niveleve të ndryshme. Këtu është fjala për të mësuarin bashkëpunues. Është e qartë se mësimdhënia dhe mësimnxënia janë procese fleksibël ku mund të kalohet nga një metodë të mësuarit në tjetrën sipas nevojave dhe rrethanave të krijuara.

Pyetja 10. Në cilën lëndë mësimore mësuesit zhvillojnë me ju mësimdhënie të diferencuar?

Tabela T.B8 dhe diagrami D.B8.

Në këtë pyetje nxënësve u është kërkuar të rrethojnë një, më shumë se një ose asnjë nga alternativat e paraqitura nëse mësuesit zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar. Njëkohësisht për të qenë të hapur edhe ndaj përcaktimeve të tjera të paspecifikuara iu kërkuar nxënësve që t'i

specifikojnë ato. Nga përcaktimet e nxënësve vihet re se numri më i madh i përgjigjeve i përket lëndëve Matematikë-Fizikë 108 përcaktime, më pas 69 përcaktime i përket lëndëve Gjuhë-Letërsi. Numri i përcaktimeve për lëndët e tjera është i vogël. Duke njohur gjendjen në arsimin tonë nuk mund të shprehem se është interesant fakti se 64 nxënës nuk përcaktojnë asnjë lëndë, për të cilën zhvillohet mësimdhënie e diferencuar. Kjo kuptohet se mësimdhënia e diferencuar zhvillohet e pjesshme, në të nuk përfshihet e gjithë klasa.

Pyetja 13. Njohuritë mbahen mend më mirë kur ju hasni vështirësi për t'i kuptuar apo kur ju jepen sqarime të hollësishme?

Tabela T.B9.

Nga të dhënat vihet re se 54% e nxënësve shprehen se mbajnë mend më mirë njohuritë mësimore që kuptohen me vështirësi. Nga hulumtimi i përgjigjeve del se deklarues të tillë janë kryesisht nxënësve që janë me rezultate të mira. Ndryshe shprehen nxënësit me vështirësi në mësimnxënie (46%). Qëllimi se përse është përfshirë një pyetje e tillë në këtë pyetsor është se duam të zbulojmë se a duhet që nxënësve t'ua japim çdo njohuri të gatshme apo duhet në radhë të parë të aktivizojmë dhe angazhojmë nxënësit në veprimtari të pavarur, hapësira për të mësuar eksplorues dhe zbulues, të mësuar përmes problemave, projekteve, të mësuar në kohën e duhur, etj.

Pyetja. 14. A zhvillon ju konsultime mësimore me mësuesit pas mësimit?

Tabela T.B10 dhe diagrami D.B9.

Diskutimet mësimore janë forma plotësuese të mësimdhënies së diferencuar. Mësimdhënia në klasë përcaktohet nga koha 45 minuta e orës mësimore. Duke patur parasysh se mësimdhënia e diferencuar shtrihet edhe në proceset e paraveprimit dhe të pasveprimit të orës mësimore

hulumtuam mendimin e nxënësve për diskutimet mësimore si forma aplikative të mësimdhënies së diferencuar. Diskutimet mësimore mund të organizohen para (në mëngjes) ose pas mësimi. Një nga qëllimet se përse është përfshirë kjo pyetje është se hulumtuesi kërkon nevojën për mësimdhënie të diferencuar edhe jashtë orës mësimore.

Siç duket nga diagrami D. B9 pjesa më e madhe e nxënësve 45% shprehen “rrallëherë” dhe 36% “asnjëherë”. Është shumë e ulët përqindja e nxënësve që shprehen “gjithmonë” dhe “shpeshherë”. Është për t’u theksuar se nxënësit ngatërrojnë konsultimet mësimore në një pjesë me kurset private dhe një pjesë me konsultimet mësimore të planifikuara për lëndët që jepen “Provime lirimi” ose “Maturë Shtetërore”.

Pra vihet re se konsultimet mësimore në shkollë janë në përqindje të ulët.

Pyetja.15. A i ndjeni të nevojshme diskutimet mësimore (konsultimet) me mësuesit pas mësimi?

Tabela T. B11 dhe diagrami D.B10.

Problematikat e shënuara në pyetjen e mësipërme le t’ analizojmë edhe një here. Në këtë pyetje, këtë here, jo mbi bazën e gjendjes, por mbi bazën e nevojës për konsultime.

Nga tabela T. B11 dhe diagrami D.B10 vihet re se ka dallime ndërmjet gjendjes dhe nevojave të nxënësve për konsultime. Dallimi më i madh është në opsionin “shpeshherë” ku nga 17% që deklarohen se zhvillojnë nevoja shkon në 30 %. Pra nga 70% në total që shprehen se kanë nevojë “shpeshherë” dhe “rrallëherë” të kuptojmë se konsultimet janë të nevojshme si forma mbështetëse të të mësuarit të diferencuar dhe të mësimnxënies në përgjithësi. Nga këto del e nevojshme që shkollë dhe mësuesit të tregohen të kujdesshë që planifikojnë dhe të realizojnë

konsultime mësimore pas orëve mësimore për të trajtuar problematikat që lindin dhe nevojat e nxënësve për mësimdhënie të diferencuar shtesë.

Pyetja.16 Cila është arsyesja që ju nuk zhvilloni ose zhilloni shumë rrallë diskutime mësimore (konsultime) me mësuesit pas mësimit?

Tabela T.B12 dhe diagram D.B11.

Përfshirja e një pyetje të tillë në këtë studim ka për qëllim të evidentojë në radhë të parë sjelljen e aktorëve ndikues ndaj vetes dhe ndaj njeri-tjetrit. Problematika të tilla siç janë ndikimet sociale të bashkëmoshatarëve janë trajtuar edhe në aspektin teorik.

Duke studiuar me kujdes rezultatet e anketimit të këtij pyetsori zbulohet se përcaktimet më të shumta të nxënësve 133 përcaktime kanë qenë se “nuk lejohen nga nxënësit e tjerë”. Kjo vihet re në përqindje të lartë kryesisht në arsimin e mesëm. Sjellja sociale e bashkëmoshatarëve merr një përmasë problematike duke diktuar edhe mbarëvajtjen e nxënësve të rritur në veprimtari jashtë shkollore me funksion mësimnxënien. Një numër jo i vogël shprehen se pas mësimit “mbyllet shkolla” që duket se është gjithashtu një arsye për mungesën e organizimi të konsultimeve si forma të të mësuarit të diferencuar.

Gjithashtu një numër nxënësish, 58 përcaktime, shprehen se “nuk dëshirojnë mësuesit” për të zhvilluar konsultime pas mësimit, një pjesë në pyetjet e hapura theksojnë edhe ftesat për kurse private. Ndër përgjigjet duket se 46 nxënës shprehen se nuk dëshirojnë të zhvillojnë konsultime pas mësimit siç tregohet në diagramin D.B10.

Pyetja 17. A zhvillojnë mësuesit me ju kurse private?

Tabela T.B13 dhe diagram D. B12

Kjo pyetje ka qëllime thjesht mësimore. Nuk ka qëllime administrative sipas të cilave mësuesit nuk duhet të zhvillojnë kurse private të pa liçensuara. Objekti ynë është vetëm mësimor në funksion të produktivitetit të mësimnxënies. Duke qenë se hulumtimi merret vetëm me mësimdhënien dhe mësimnxënien përfshirja e kësaj pyetje kërkon të zbulojë në radhë të parë nevojën që ndjejnë nxënësit për mësimdhënie të diferencuar dhe në radhë të dytë faktin se në kurset private diferencohet përmbajtja mësimore, nxënësit mësojnë njohuri të reja të pa trajtuara në orën mësimore, diferencojnë produktin dhe procesin, nxënësin dhe mënyrën e prëvetësimit të njohurive.

Siç duket nga tabela T.B13 dhe diagrami D.B12 një përqindje e vogël 19% e nxënësve përgjigjen se zhvillojnë kurse private ose e shprehur ndryshe kanë nevojë për më shumë mësimdhënie të diferencuar. Pra në hulumtim del e nevojshme organizimi edhe kurseve private jo si mjete finaciare por si mjete plotësuese të nevojave të nxënësve për më shumë mësimdhënie të diferencuar.

Pyetja 18. Në cilën lëndë zhvillon kurse private?

Tabela T.B14 dhe diagram D.B13

Kjo pyetje ka shumë ngjashmëri me pyetjen 5 për zhvillimin e mësimdhënies së diferencuar. Që të dyja tregojnë për diferencimin e përmbajtjes mësimore. Dallimi është se në këtë rast kurset private janë trajtohen si dëshirë dhe nevojë personale e nxënësve për më shumë mësimdhënie në rastin e përgjithshëm dhe mësimdhënie të veçantë në rastin specifik.

Sikurse shikohet në tabelën T.B14 dhe diagramin D.B12 më shumë kurse private zhvillohen në lëndën e matematikës 24% e përgjigjeve, të anglishtes 18.5% e përgjigjeve, të gjuhë në arsimin

9-vjeçar 14% etj. Ka edhe pergjigje për kurse private në lëndën mjete transporti në shkolla profesionale.

Në këtë studim kur i referohemi kurseve private nuk kemi parasysh aspak korrelacionin negative si mjet korruptimi financiar ndërmjet nxënësit dhe mësuesit. Këtu kursi privat trajtohet si proces mësimdhënie dhe mësimnxënie dhe pikërisht si forma dhe nevoja që nxënësit kanë për mësimdhënie të diferencuar. Pra, vërehet se në lëndët bazë që janë edhe pjesë e provimeve në arsimin bazë dhe në arsimin e mesëm zhvillohet më shumë se në lëndët e tjera mësimdhënie e diferencuar.

5.2 Diskutime dhe komente rreth anketimit të nxënësve mbi mësimdhënien e diferencuar.

Nga anketimet e zhvilluara me nxënësit vihet re se në rreth 80% të rasteve mësimdhënia zhvillohet në klasa heterogjene sikurse vihet re në përcaktimet e tabelës TB2. Për tu theksuar është fakti se edhe dëshirat e nxënësve janë për zhvillimin e procesit mësimor në klasa heterogjene sikurse vihet re në përcaktimet e tabelës TB3. Duhet theksuar se megjithatë një tendencë rritje të përqindjes në favour të klasave homogjene. Kjo tendencë dëshirohet vihet re kryesisht tek nxënësit me rezultate të mira në mësim.

Nga përcaktimet e nxënësve në tabelat TB4 dhe TB5 vihet re përkatësisht se nxënësit zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar por dëshira dhe nevojat e tyre janë për më shumë mësimdhënie të diferencuar. Pra ashtu sikurse mësuesit në anketën A edhe nxënësit në anketën B vlerësojnë pozitivisht mësimdhënien e diferencuar si metodologji mësimore me ndikim të rëndësishëm në mësimnxënien e tyre. Nxënësit e anketur theksojnë se 31% dhe 35% përkatësisht kanë “gjithmonë” ose “shpeshherë” nevojë për mësimdhënie të diferencuar.

Duke analizuar mbi llojin e organizimit të mësimdhënies së diferencuar me nxënësit vihet re se afro gjysma e tyre (49%) shprehen për formën e organizimit të saj në grupe.

Me rëndësi është të theksojmë (tabelat TB6 dhe TB8) se mësimdhënia e diferencuar organizohet kryesisht me grupe në të gjitha lëndët mësimore por në përqindjen më të madhe në lëndët e shkencave të natyrës: matematikë, fizikë, kimi, si dhe gjuhën e huaj angleze.

Diagrami D.B7 tregon se 185 nxënës ose 65% e tyre përcaktohen për përbërjen e grupit me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë. Kjo tregon për rëndësinë e mësimdhënies së diferencuar në raport me të mësuarin në grupe bashkëpunuese.

Konsultimet mësimore, nevoja e shtuar për ato, si dhe kurset private (tabelat TB10, TB11 dhe TB12) ndonëse në përqindje të vogël në raport me numrin e nxënësve këto të fundit në këtë hulumtim tregojnë se nxënësit vlerësojnë mësimdhënien e diferencuar për efektin që ajo ka në mësimnxënie pasi sipas përkufizimit mësimdhënia e diferencuar shtrihet edhe në proceset e paraveprimet dhe të pasveprimet. Megjithatë nga anketimi dalin në dukje se ka edhe faktorë me ndikim negative në përqindjet e ulëta të konsultimeve. Për tu diskutuar është përqindja e lartë e nxënësve që rendisin si pengesë kryesore ndikimin negativ të bashkëmoshatarëve të tyre. Në klasa heterogjene jo në pak raste shfaqet e dhunës dhe të diktatit të “më të fortëve” të klasës që pengojnë nxënësit që kanë dëshirë për mësimdhënie të diferencuar gjatë procesit mësimor dhe sidomos pas tij.

KAPITULLI I GJASHTË

6. HULUMTIMI KRAHASUES MBI PRODUKTIVITETIN E MËSIMDHËNIES SË DIFERENCUAR DHE TË MËSIMDHËNIES SË ZAKONSHME.

6.1 Rezultatet e nxënësve në mësimdhënien e zakonshme dhe në mësimdhënien e diferencuar në klasa heterogjene.

Hulumtimi i paraqitur në kapitujt e kaluar përfshin rezultatet e anketimeve të nxënësve dhe të mësuesve lidhur me mësimdhënien e diferencuar dhe ndikimin e saj në mësimnxënie. Jemi të mendimit se hulumtimi nuk do të ishte i plotë, në qoftë se objekti i hulumtimit dhe përgjigjia e pyetjes kërkimore do të mjaftoheshin me kaq. Me shqetësimin dhe kujdesin për të paraqitur një hulumtim të plotë, për t'i dhënë përgjigje pyetjes kërkimore, për të arritur në konkluzione dhe në rekomandime mbi bazën e një punimi të thelluar shkencor, u mendua në bashkëpunim edhe me profesorin udhëheqës shkencor që ky punim të shtrihej edhe në rrafshin krahasimor të produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar në raport me mësimdhënien e zakonshme në klasa heterogjene.

Le ta sqarojmë më konkretisht:

Arsyet e zhvillimit të studimit doktoral, edhe në këtë dimension, janë të shumta. Këtu nuk e kemi fjalën tek mungesa e besimit të aktorëve të përfshirë në studim deri tani. Është evidente shprehja e lirë e mendimeve dhe e gjykimeve nga ana e tyre. Duket qartë se në periudhën e zhvillimit të hulumtimeve, përkatësisht të anketimeve, qoftë për nxënësit, qoftë për mësuesit, qoftë për prindërit, apo për aktorë të tjerë më periferik të këtij studimi, ndojtja për të dhënë përgjigje rreth

anketimeve aq më tepër pas bashkëbisedimeve dhe sqarimit të arsyeve është e tejkaluar. Megjithatë çdokush besoj e ka të qartë se hulumtimi i bazuar në anketimet hulumtuese të aktorëve të tillë përmban një nivel jo të vogël subjektivizmi në përcaktimet e tyre.

Me qëllim për të paraqitur një studim sa më real, larg ndikimeve subjektive aplikua edhe një studim rasti duke zbatuar metodologjinë hulumtuese statistikore mbi krahasimin bazuar në disa parametra statistikore të produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar në raport me mësimdhënien tradicionale.

Në kreun e parë duke përshkruar instrumentat e hulumtimit theksohet se me rëndësi ishte studimi statistikor i realizuar me nxënësit e klasave të nënta të shkollës 9-vjeçare “Qamil Guranjaku” në Elbasan. Me kujdesin dhe shqetësimin për të qenë sa më konkret hulumtimi u zhvillua në një lëndë mësimore, në lëndën e matematikës së klasës së nëntë. Mësuesja e klasave të nënta 2013-2014 ishte një mësuese specialiste shumë e aftë dhe njëkohësisht një bashkëpunëtoare mjaft e mirë. Gjithashtu në atë shkollë edhe ndihma e drejtoreshës si profesioniste e njohur e lëndës së matematikës ishte për tu përshëndetur. Me mësuesen, në bashkëpunim edhe me drejtoreshën, siç theksua edhe në rolin e profesionistes u zhvilluan takime, diskutime dhe bashkëbisedime të frytshme. Mësuesja u udhëzua që në grupin eksperimental të zhvillonte mësimdhënie të diferencuar dhe me grupin kontrollues të zhvillonte mësimdhënie tradicionale, të zakonshme. Në fillim të studimit, u vu re se nxënësit e të dy klasave (grupeve në studim) kishin tregues mësimor thuajse të njëjtë. Për këtë, hulumtimi u bazua në:

Së pari, rezultatet e nxënësve përkatësisht mesatarja aritmetike në qershor të vitit 2013 e të dy klasave që do të vazhdonin klasën e nëntë në vitin e ardhshëm shkollor, ishin pothuajse të njëjta.

Pra, për të dyja klasat eksperimentale dhe kontrollues hulumtimi filloi nga pozita thuajse të pëafërta.

Së dyti, nuk u morën për analizë fare rezultatet e përfundimeve vjetore të nxënësve. U veprua kështu për të shmangur ndikimin apo subjektivizmin e mësueses.

Së treti, për hulumtim u morën dhe u analizuan vetëm të rezultatet e Provimeve të Lirimit të Minimaturës. Por, ku bazohet besueshmëria e rezultateve në këtë hulumtim? Rezultatet e përfundimit të Provimeve të Lirimit të Minimaturës janë rezultate të pavarura nga subjektivizmi i mësuesve të tyre. Kjo për faktin se korigjimi i tyre bëhet nga korigjues dhe vlerësues të jashtëm konform procedurave të sekretimit, korigjimit, vlerësimit në udhëzimet e MASH dhe DAR. Gjithashtu shpallja e rezultateve të Provimeve të Lirimit bëhet nga KPL (Komisioni i Provimeve të Lirimit pranë DAR).

Së katërti, korigjuesit dhe vlerësuesit nuk kanë pasur dijeni për studimin që prezantohet pasi çdokush e ka të qartë sepse conform procedurave nuk dihej se cilët janë ata.

Së pesti, procesi i Provimeve të Lirimit sipas Rregullores së zhvillimit të tyre nuk influencohet prej aktorëve të interesuar si nxënës, mësues dhe prindër të nxënësve në proces.

Së gjashti, hulumtimi u zhvillua në Minimaturë dhe jo në Maturën Shtetërore sepse interesimi për notë qoftë edhe të pamerituar në maturë është shumë më i lartë se sa në minimaturë pasi nga përfundimet e maturës përcaktohet ardhmëria e nxënësve për studimet e mëtejshme ndërsa pas klasës së nëntë kjo nuk është shumë përcaktuese.

Së shtati, në këtë shkollë u gjet fryma e nevojshme dhe e përshtatshme për bashkëpunimin hulumtues-mësues.

6.2 Disa karakteristika të hulumtimit krahasues.

Sikurse u theksua më lart ky hulumtim konsiston në krahasimin e rezultateve të të nxënit nëpërmjet zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar (grupi eksperimental) me rezultatet e mësimnxënies në rastin e zhvillimit të mësimdhënies së zakonshme (grupi kontrollues) në klasa heterogjene. Për të shmangur çdo keqkuptim, numri i nxënësve në grupin kontrollues dhe eksperimental ishte i njëjtë nga 30 nxënës. Të dy grupet eksperimentale dhe kontrolluese ishin përkatësisht klasa të zakonshme heterogjene. Me qëllimin e mirë për të shmangur çdo keqkuptim mbi:

1. Përgatitjen shkençore dhe afësitë profesionale pedagogjike të mësimdhënësit u përzgjodhën për studim dy klasa ku mësimdhënëse ishte e njëjta mësuese.
2. Gjendjen, nivelin dhe aftësitë dhe gadishmëritë e nxënësve për përvetësimin dhe produktivitetin e tyre në të nxënë.
3. Studimi bazohet në hulumtimin e rezultateve krahasuese të klasave, grupit eksperimental me rezultatet e grupit kontrollues.
4. Studimi krahasues përqëndrohet që është më kryesorja në raportet e produktivitetit të mësimdhënies të të njëjtës klasë në fillim dhe në përfundim të vitit shkollor të zhvilluara nga e njëjta mësuese por në mësimdhënie të ndryshme, mësimdhënie e diferencuar grupi eksperimental dhe mësimdhënie e zakonshme grupi kontrollues.
5. Nuk ka pasur preferenca paraprake në përcaktueshmërinë se cili është grupi eksperimental dhe cili grupi kontrollues. Kjo ka qenë një zgjedhje e rastit. Një përzgjedhje e rastit mbi të cilën për qëllime studimore është ndërtuar gjatë gjithë vitit

shkollor mësimdhënia sikurse e theksuam më parë e diferencuar për grupin eksperimental dhe e zakonshme për grupin kontrollues.

Në këtë punim doktoral, u studiuan karakteristika të tilla të tipareve statistikore si **mesatarja aritmetike, mesorja, denduritë absolute dhe denduritë relative, kuartieri i poshtëm dhe kuartieri i sipërm, korrelacioni mësimdhënie tradicionale-mësimnxënie, mësimdhënie e diferencuar-mësimnxënie.**

6.3 Rezultatet e hulumtimit mbi produktivitetin e mësimdhënies së diferencuar në grupin eksperimental.

Në fillim të hulumtimit u studiuan rezultatet e nxënësve për secilin grup. Për këtë u bazuam në rezultatete nxënësve në klasën paraardhëse, në përfundim të klasës së tetë në lëndë e matematikës.

Gjendja e nxënësve në fillim të hulumtimit për grupin eksperimental. Në tabelën TC1 jepen rezultatet e nxënësve në fillin, të klasës së tetë.

Tabela e shpërndarjes së rezultateve në përfundim të klasës së tetë:

Tabela TC1.

Nota	4	5	6	7	8	9	10
Denduria	0	6	10	4	5	3	2

Shpërndarja e rezultateve në përfundim të klasës së tetë.

Mesatarja e notave në përfundim të klasës së tetë:

$$M_{mf} = \frac{4 \cdot 0 + 5 \cdot 6 + 6 \cdot 10 + 7 \cdot 4 + 8 \cdot 5 + 9 \cdot 3 + 10 \cdot 2}{30} = 6.83 \quad (1)$$

Nga tabela TC1 e të dhënave rezulton se mesorja është: $M_o = \frac{n+1}{2} = 6 \quad (2)$

Për qëllime studimore le të llogarisim edhe kuartierin e poshtëm dhe të sipërm. Kuartierët janë vlera që japin të dhëna për karakteristikat e shpërndarjes, të përafërta me mesoret për secilat gjysma.

Kuartieri i poshtëm është kufiza e tillë që çereku i të dhënave është më i vogël se vetë ajo (çereku është më i madh).

Kuartieri i poshtëm njehsohet me formulën:

$$K_p = \frac{n+1}{4} = 6 \quad (3)$$

Kuartieri i sipërm është kufiza e tillë që çereku i të dhënave është më i madh se ai (treçereku është më i vogli).

Kuartieri i sipërm njehsohet me formulën:

$$K_s = \frac{3(n+1)}{4} = 8 \quad (4)$$

Pas zhvillimit të mësimdhënies së diferencuar sikurse theksuam më lart u përcaktua nota mesatare e Provimit të Lirimit në lëndën e matematikës.

Në tabelën TC2 paraqitet shpërndarja sipas dendurive e rezultateve të arritura nga nxënësit e grupit eksperimental në Provimin Kombëtar të Arsimit Bazë (Minimatura) në lëndën Matematikë.

Tabela TC2

Nota	4	5	6	7	8	9	10
Denduria	0	5	9	3	3	5	5

Shpërndarja e rezultateve të Provimit të Lirimit.

Nota mesatare e Provimit të Lirimit (Minimatura) për lëndën matematikë:

$$M_{md} = \frac{4 \cdot 0 + 5 \cdot 5 + 6 \cdot 9 + 7 \cdot 3 + 8 \cdot 3 + 9 \cdot 5 + 10 \cdot 5}{30} = 7.46 \quad (5)$$

Mesorja e shpërndarjes së rezultateve:

$$M_o = \frac{n+1}{2} = 7. \quad (6)$$

Kuartieri i poshtëm:

$$Kp = \frac{n+1}{4} = 6 \quad (7)$$

Kuartieri i sipërm:

$$Ks = \frac{3(n+1)}{4} = 9. \quad (8)$$

Le të llogarisim edhe disa tregues të tjerë statistikor si produktiviteti statistikor i korelacionit mësimdhënie e diferencuar-mësimnxënie dhe produktiviteti relative lidhur me këtë korelacion.

Produktiviteti absolut statistikor i korelacionit mëimdhënie e diferencuar-mësimnxënie:

$$\Delta P_{s1} = Mmd - Mmf = 7.46 - 6.83 = 0.63 \quad (9)$$

Produktiviteti relativ i korelacionit mësimdhënie e diferencuar-mësimnxënie:

$$\Delta P_r = \frac{Mmd - Mmf}{Mmf} = \frac{7.46 - 6.83}{6.83} = \frac{0.63}{6.83} \approx 0.093 = 9.3\% \quad (10)$$

Sipas detyrave të përcaktuara që në fillim por në disa momente duke u munduar që t'i japë përgjigje disa nënpyetjeve të pyetjes kërkimore u njehsua matematikisht ndikimi i mësimdhënies së diferencuar në nxënësit e grupeve sipas niveleve mësimore: maftueshëm, mesatar, shumë mirë.

Për nivelin mësimor mjaftueshëm (nxënës me rezultate 5; 6). Shënojmë se në përfudimet e të dy klasave nuk ka nxënës dobët (ngelës).

Nga tabela TC1, nota mesatare e nxënësve të grupit me rezultate të ulëta dhe mjaftueshëm:

$$M_{nmj} = \frac{5 \cdot 6 + 6 \cdot 10}{16} = \frac{90}{16} = 5.7 \quad \text{ose përqindja } P = \frac{16}{30} = 53\% \quad (11)$$

Nga tabela TC2, nota mesatare e nxënësve që figuronin në fillim të vitit shkollor me rezultate të ulëta dhe mjaftueshëm (nxënësit e dobët):

$$M_{nmj} = \frac{5 \cdot 5 + 6 \cdot 9 + 7 \cdot 2}{16} = \frac{9}{16} = 5.8 \quad \text{ose përqindja } P = \frac{14}{30} = 47\% \quad (12)$$

Nga tabela TC1, nota mesatare e nxënësve të grupit me rezultate të nivelit mesatar është:

$$M_{nmj} = \frac{7 \cdot 4 + 8 \cdot 5}{9} = \frac{68}{9} = 7.6 \quad \text{ose përqindja } P = \frac{9}{30} = 30\% \quad (13)$$

Nga tabela TC2, nota mesatare e nxënësve që figuronin në fillim të vitit shkollor me rezultate të nivelit mesatar (7: 8) është :

$$M_{nmj} = \frac{7 \cdot 3 + 8 \cdot 3 + 9 \cdot 2 + 10 \cdot 1}{9} = \frac{73}{9} = 8.1 \text{ ose përqindja } P = \frac{6}{30} = 20\% \quad (14)$$

Shënim: Në këtë rast është lloaritur nota mesatare e nxënësve në mësimdhënien e diferencuar por që figuronin fillimisht nxënës të nivelit mesatar ndërsa në përqindje tregohet pesha specifike e tyre pas aplikimit të mësimdhënies së diferencuar.

Për nxënësit e nivelit të lartë (shumë të mirë e të talentuar) del se pesha specifike e tyre nga 17% pas aplikimit të mësimdhënies së diferencuar bëhet 33%.

6.4 Rezultatet e hulumtimit mbi produktivitetin e mësimdhënies së zakonshme në grupin kontrollues.

Sikurse thekohet në paragrafët e mëparshëm grupi kontrollues përbëhet nga një numër i njëjtë nxënësish 30 si në klasën që aplikon mësimdhënie të diferencuar. Në tabelën TD1 jepet shpërndarja e rezultateve të nxënësve të grupit kontrollues në ëprfundim të klasës së tetë, pra niveli i klasës në fillim të matjes së të dhënave.

TD1

Nota	4	5	6	7	8	9	10
Denduria	0	6	9	5	5	2	3

Nota mesatare në fillim të klasës së nëntë e grupit kontrollues (rezultate e perfundimit të klasës së tetë):

$$M_{1gk} = \frac{4 \cdot 0 + 5 \cdot 6 + 6 \cdot 9 + 7 \cdot 5 + 8 \cdot 5 + 9 \cdot 2 + 10 \cdot 3}{30} = \frac{207}{30} = 6.90 \quad (15)$$

Nga tabela TD1 e të dhënave llogarisim mesoren dhe kuartierët.

$$\text{Mesorja: } M_o = \frac{n+1}{2} = 6.5 \quad (16)$$

$$\text{Kuartieri i poshtëm: } K_{pk} = \frac{n+1}{4} = 6 \quad (17)$$

$$\text{Kuartieri i sipërm: } K_{pk} = \frac{3(n+1)}{4} = 8 \quad (18)$$

Sikurse kemi theksuar në grupin kontrollues gjatë gjithë vitit shkollor është aplikuar mësimdhënia e zakonshme. Në përfundim të vitit shkollor, përkatësisht të Provimeve të Lirimit në lëndën e matematikës u arritën rezultatet e mëposhtme.

Nota	4	5	6	7	8	9	10
Denduria	0	5	8	6	4	3	4

Tabela TD2. Shpërndarja e rezultateve të grupit kontrollues.

Le të llogarisim edhe këtu disa tregues statistikor për shpërndarjen e të dhënave të mësipërme.

$$\text{Nota mesatare: } M_{2gk} = \frac{4 \cdot 0 + 5 \cdot 5 + 6 \cdot 8 + 7 \cdot 6 + 8 \cdot 4 + 9 \cdot 3 + 10 \cdot 4}{30} = \frac{214}{30} = 7.13 \quad (19)$$

$$\text{Kuartieri i poshtëm: } K_{pk} = \frac{n+1}{4} = 6 \quad (20)$$

$$\text{Kuartieri i sipërm: } K_{pk} = \frac{3(n+1)}{4} = 8 \quad (21)$$

Produktiviteti absolut i korelacionit mësimdhënie e zakonshme-mësimnxënie:

$$\Delta P_{s2} = M_{2gk} - M_{1gk} = 7.13 - 6.90 = 0.23 \quad (22)$$

Produktiviteti relativ i korelacionit mësimdhënie e zakonshme-mësimnxënie:

$$\Delta P_r = \frac{M_{mz} - M_{mf}}{M_{mf}} = \frac{7.13 - 6.90}{6.90} = \frac{0.23}{6.90} \approx 0.033 = 3.3\% \quad (23)$$

Siç vihet re ka ndryshime të dukshme ndërmjet treguesve statistikor të produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar dhe treguesve statistikor të mësimdhënies së zakonshme. Produktiviteti absolut i mësimdhënies së diferencuar në grupin eksperimental është 0,63 ndërsa produktiviteti absolut i mësimdhënies së zakonshme është 0,23. Po kështu edhe treguesit e tjerë të cilët hollësisht trajtohen në pjesën e mëposhtme.

6.5 Interpretimi i gjetjeve statistikore të hulumtimit krahasues.

Në këtë hulumtim krahasues janë llogaritur disa tregues statistikor për të dy klasat mësimore (grupin eksperimental dhe grupin kontrollues). Klasat e përfshira në këtë studim kanë pasur disa premisa afërsisht të njëjta. Kështu:

1. Mësimdhënia është zhvilluar në të dyja klasat nga e njëjta mësuese.
2. Mësimdhënia është zhvilluar në të njëjtin vit shkollor me të njëjtin tekst mësimor me afërsisht të njëjtë faktorë të tjerë ambientit, klimës në klasë, orarit mësimor.
3. Treguesit fillestar statistikor kanë qenë afërsisht të njëjtë:
 - a. Nota mesatare në fillim siç tregohet në baraimet (1) dhe (15) përkatësisht 6.83 dhe 6.90.

- b. Kuartierët të njejtë qoftë i poshtmi qoftë i sipërmi të cilët ndonëse nuk janë tregues thelbësor por gjithësesi karakterizojnë shpërndarjen.
- c. Kalueshmëri e njejtë në të dyja klasat 100%.

Megjithatë ka një dallim të madh për të dyja këto klasa. Dallimi i madh ndërmjet të dyja klasave është mësimdhënia e ndryshme për të dyja klasat. Mësimdhënie e diferencuar për grupin eksperimental dhe mësimdhënie e zakonshme për grupin kontrollues.

Duke analizuar me vëmendje rezultatet e hulumtimit të parashtruara më sipër, vëmë re se:

- 1) Produktiviteti i mësimdhënies së diferencuar sipas të dhënave të hulumtimit është 0.63 ose 9.3% siç tregohet në barazimet (9) dhe (10). Kjo do të thotë se kur mësuesja zbaton mësimdhënien e diferencuar nota mesatare rritet mesatarisht me 0.63 për çdo nxënës të klasës, ose produktiviteti relativ bëhet 9.3% më i lartë krahasuar me notën mesatare në klasën e mëparshme. Kjo do të thotë se çdo tre nxënës të klasës dy prej tyre e përmirësojnë notën në matematikë, në lëndën në të cilën është zhvilluar hulumtimi, me një notë më shumë. Ky është një tregues me vlerë kur kemi parasysh që vlerësues të testimeve janë mësues të jashtëm sikurse kemi theksuar praktikën e korigjimeve dhe vlerësimeve të provimeve të Minimaturës.
- 2) Produktiviteti absolut i mësimdhënies së zakonshme rritet mesatarisht me 0.23 për çdo nxënës të klasës siç tregohet në barazimin (22) ose produktiviteti relative bëhet mesatarisht 3.3% më i lartë për çdo nxënës krahasuar me gjendjen në fillim të vitit shkollor. Kjo do të thotë se në rastin e zhvillimit të mësimdhënies së zakonshme nga pesë nxënës rezulton se vetëm një nxënës përmirëson me një vlerë notën e tij në matematikë.
- 3) Duke vazhduar të sqarojmë krahasimet ndërmjet rezultateve të klasave në mësimnxënie, konstatojmë se:

- 4) Në mësimdhënien e diferencuar nga 30 nxënës që ka klasa 20 prej tyre përmirësojnë mesatarisht me një notë vlerën e notës së tyre në matematikë.
- 5) Në mësimdhënien e zakonshme nga 30 nxënës $6 \div 7$ nxënës përmirësojnë me një notën mesataren e tyre.

Siç duket ky është një dallim i madh në favor të mësimdhënies së diferencuar.

- 6) Vihen re ndryshime në vlerat e kuartierëve. Kuartieri i sipërm në mësimdhënien e diferencuar rritet, bëhet më i lartë se kuartieri i sipërm në mësimdhënien e zakonshme siç tregohet në barazimet (8) dhe (21). Pavarësisht se vlerat e kuartierëve nuk janë tregues thelbësorë në një studim statistikor përsëri ato japin trendin e ndryshimit vlerave të vargut statistikor në studim. Kjo tregon se nxënësit e talentuar dhe gift përmirësojnë më shumë rezultatet e tyre se sa nxënësit e prapambetur apo të dobët.
- 7) Kuartierët e poshtëm nuk ndryshojnë, mbeten të njëjtë siç tregohet në barazimet (7) dhe (20). Kjo tregon se përmirësimi në përvetësimin e njohurive, aftësive, qëndrimeve dhe vlerave tek nxënësit e dobët është i vogël.

6.6 Përfundime të kapitullit të gjashtë mbi krahasimin i produktiviteve të mësimdhënies së diferencuar dhe mësimdhënies tradicionale.

Duke krahasuar produktivitetin absolut për të dyja mësimdhëniet vëmë re se:

1. Produktiviteti absolut i mësimdhënies së diferencuar në krahasim me mësimdhënien e zakonshme është:

$$a. \Delta P_s = \Delta P_{s1} - \Delta P_{s2} = 0.63 - 0.23 = 0.4 \quad (24)$$

- b. Pra, në qoftë se mësuesi aplikon mësimdhënien e diferencuar nota mesatare do të jetë 0.4 më e lartë se sa në rastin e aplikimit të mësimdhënies së zakonshme. Këtu është fjalla vetëm për njërën lëndë mësimore.
2. Ndërsa, për sa i përket produktivitetit relativ (barazimet 10 dhe 23) theksojmë se produktiviteti relativ në mësimdhënien e diferencuar është :
- $$\Delta P_r = \Delta P_{r1} - \Delta P_{r2} = 9.3\% - 3.3\% = 6\%$$
- Kjo do të thotë se ndryshimi relative i produktivitetit në mësimnxënie është 6% më shumë rezultativ kur zhvillohet mësimdhënie e diferencuar se sa kur mësuesi zhvillon mësimdhënie të zakonshme.
3. Në diagramin D3 tregohet se nota mesatare e grupit eksperimental nga 6.83, e cila ishte më e ulët se e grupit kontrollues përkatësisht 6.90 arrin që nëpërmjet mësimdhënies së diferencuar të arrijë notë mesatare 7.43 kundrejt notës mesatare 7.13 të grupit kontrollues.
4. Në përfundim të vitit shkollor grupi eksperimental arrin notën mesatare shumë më të lartë se grupi kontrollues. Nga diagrami D2 duket edhe njëherë qartë se mësimdhënia e diferencuar është më produktive se mësimdhënia e zakonshme.
5. Pra, nxënësit mësojnë më mirë, kur mësuesit zhvillojnë mësimdhënie të diferencuar.
6. Mësimdhënia e diferencuar është më produktive se sa mësimdhënia e zakonshme pasi në përfundim të vitit shkollor në klasën eksperimentale ku zbatohet mësimdhënia e diferencuar nga 30 nxënës që kishte klasa 20 prej tyre përmirësojnë mesataren me të paktën një notë ndërsa në klasën kontrolluese që zbaton mësimdhënie të zakonshme nga 30 nxënës 6÷7 nxënës përmirësojnë me një notën mesataren e tyre.
7. Nga diagrami D2 produktiviteti i mësimdhënies së diferencuar rritet shumë më shpejt se sa produktiviteti i mësimdhënies së zakonshme (shih pjerrësinë e grafikëve).

VËRTETIMI I HIPOTEZËS.

Në fillim të studimit në kapitullin e parë “Metodologjia e studimit” hodhëm hipotezën: Mësimdhënia e diferencuar përmirëson cilësinë e përvetësimit të njohurive të programit mësimor.

Në përfundim të studimit:

- 1. Nga shqyrtimi i literaturës shkencore mbi mësimdhënien e diferencuar në kapitujt dy dhe tre;**
- 2. Nga gjetjet e studimit në kapitujt e katërt dhe të pestë rreth anketimeve të realizuara me mësues dhe nxënës mbi mësimdhënien e diferencuar;**
- 3. Nga hulumtimi krahasues rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar të realizuar konkretisht në klasën eksperimentale në raport me produktivitetin e mësimdhënies së zakonshme të realizuar në klasën kontrolluese;**

Rezulton se: Mësimdhënia e diferencuar përmirëson cilësinë e përvetësimit të njohurive të programit mësimor.

Përfundimi i mësipërm tregon se hipoteza u vërtetua.

KAPITULLI I SHTATË

7. PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME.

7.1 Përfundime.

Ky punim shkencor, i shtjelluar, si në rrafshin teorik ashtu edhe në atë praktik, u realizua për të shpjeguar, trajtuar dhe sjellë qasje e prurje me metodologji shkencore, me argumente teorike, informacione konkrete e praktike disa shqetësime mbi raportet që vendosen ndërmjet mësimdhënies dhe mësimnxënies. Nga sa kemi parashtruar, analizuar, sjellë opinione e referenca teorike e ilustrime të shumta praktike e krahasuese për të argumentuar hipotezën e punimit doktoral, se mësimdhënia e diferencuar në klasa heterogjene është një metodë produktive didaktike, frytdhënëse e cilësore për përvetësimin e njohurive shkencore në klasa heterogjene, arritëm në këto përfundime:

1. Mësimdhënia e diferencuar në klasa heterogjene përmirëson cilësinë e përvetësimit të njohurive të programit mësimor nga nxënësit.
2. Kur mësuesit realizojnë mësimdhënie të diferencuar, rezulton se rritet produktiviteti i përvetësimit të njohurive gjatë orës së mësim, sepse nxënësit ndjehen të gjithë të përfshirë në atë.

3. Nga krahasimi i treguesve të përlllogaritjeve për produktivitetin absolut dhe relative për të dyja llojet e mësimdhënieve, të diferencuar dhe të zakonshme, rezulton se mësimdhënia e diferencuar përmirëson mësimnxënien e nxënësve në krahasim me mësimdhënien e zakonshme.
4. Nër të tria format e organizimit të mësimdhënies së diferencuar, forma e të mësuarit në grupe është forma kryesore, por ndryshe nga të mësuarit bashkëpunues, ku grupet formohen kryesisht nga gjashtë nxënës në mësimdhënien e diferencuar, numri i nxënësve në grup është katër.
5. Vështirësitë në organizimin e grupeve të manovrueshme gjatë mësimdhënies së diferencuar janë për arsye të mjediseve të kufizuara të klasave, prandaj shumë mësues detyrohen që të aplikojnë të mësuarin me grupe dyshe, në këtë rast zbatohet të mësuarit në çifte-dyshe, sipas tavolinave.
6. Vendosja e tavolinave në formë “U- je” dhe rrethore në klasë gjatë orës mësimore përcakton, në një masë të konsiderueshme, fleksibilitetin e formimit të grupeve dhe të punës në grup gjatë mësimdhënies së diferencuar.
7. Në përgatitjen ditore, të mësuesve mungojnë planifikimet për organizimin dhe realizimin e mësimdhënies së diferencuar, improvizimet e momentit për aplikimin e saj shkaktojnë çoroditje në klasë dhe mosarritje të produktivitetit të planifikuar.
8. Mësuesit me përvojë, kanë njohuri mbi mësimdhënien e diferencuar, të cilat përbëjnë shumë raste suksesi nga aplikimi i saj.

9. Mësimdhënia e diferencuar është e mundur që të organizohet nga mësuesit duke planifikuar saktë kohën dhe procedurën e orës mësimore, pavarësisht vështirësive që hasen në aplikimin e saj.
10. Nxënësit dëshirojnë që të zhvillojnë me mësimdhënie të diferencuar në klasë heterogjene e cila është forma kryesore e organizimit të klasës mësimore.
11. Mësimdhënia e diferencuar zbatohet shumë më tepër në arsimin bazë, sesa në arsimin e mesëm. Kjo është arsyeja se përse nxënësit e arsimit të mesëm ndjehen si të braktisur, të lënë pas dore për vetë distancën që krijohet me mësuesit, si pasojë e moshës dhe e mungesës së gatishmërisë nga ana e tyre.
12. Gjatë mësimdhënies së diferencuar, rezulton se nxënësit më të mirë të klasës, vazhdojnë të përmirësojnë rezultatet e tyre më shumë në krahasim me nxënësit me rezultate më të ulëta, tek të cilët përmirësimi cilësor i mësimnxënies është më pak i ndjeshëm.
13. Mësimdhënia e diferencuar zbatohet më shumë nga mësuesit e lëndëve të shkencave të natyrës dhe më pak në lëndët e shkencave shoqërore.
14. Nxënësit kanë dëshirë të zhvillojnë konsultime mësimore, pas përfundimit të mësimimit me njëri-tjetrin apo me mësuesin, por disa nxënës problematikë ushtrojnë tryzni ndaj nxënësve të kasës për të mos i zhvilluar ato.
15. Detyrat e shtëpisë pjesërisht të diferencuara krijojnë mundësi që edhe nxënësit e dobët të integrohen me nxënësit e tjerë duke bashkëpunuar me ata, ndërsa për pjesën e detyrave të diferencuara nxënësit ndjejnë përgjegjësinë që të mundohen t'i zhvillojnë vetë detyrat.

7.2 Rekomandime:

Për të gjithë mësuesit, nxënësit, prindërit, specialistët e arsimit në DAR dhe MAS dhe për të gjithë aktorët e interesuar që duan të dinë më shumë rreth vlerave të mësimdhënies së diferencuar në klasa heterogjene, si në rrafshin teorik, ashtu edhe në ata praktik, mendojmë se janë të vlefshme këto rekomandime:

1. Institucionet shkollore dhe agjencitë trajnuese duhet të organizojnë trajnime mbi metodat dhe teknikat mësimore e posaçërisht mbi mësimdhënien e diferencuar për t'ia përshtatur mësimdhënien nxënësve, sipas karakteristikave të tyre.
2. Mësuesit të planifikojnë në përgatitjen ditore mësimdhënie të diferencuar dhe të zhvillojnë mësimdhënien e diferencuar, sipas metodave dhe teknikave që nxënësit janë në gjendje të përmirësojnë rezultatet e tyre në të nxënë.
3. Të zbatohet më shpesh mësimdhënia e diferencuar në përputhje me format e saj duke mos qëndruar statike, vetëm në njërin nga format, por të kalojnë, sipas kërkesave nga mësimdhënia në grup në atë me çifte apo të mësuarit e individualizuar apo anasjelltas.
4. Mësuesit duhet që në fillim të orës të kenë të planifikuara se ku dhe sesi të grupohen nxënësit për të zhvilluar detyrat e tyre, duhet të kenë parasysh lëvizshmërinë, vendosjen e tavolinave, hapësirën, distancat, etj.
5. Mësuesit duhet që të përfshijnë të gjithë nxënësit në mësimdhënien e diferencuar.
6. Mësuesit të shfrytëzojnë të gjitha teknikat mësimore dhe mjetet teknologjike për të nxitur e stimuluar të nxënësit e nxënësve të tyre.

7. MAS dhe DAR të studiojnë mundësinë e uljes së numrit të nxënësve për klasë, jo më shumë se 30 nxënës për klasë, pasi numri i madh i nxënësve për klasë vështirëson realizimin e mësimdhënies së diferencuar.

BIBLIOGRAFIA

Burime parësore:

1. Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
2. Anderman, L.H., & Midgley, C. (1998). Motivation and middle school students [ERIC digest]. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421-481)
3. Turku, A. (2012). Hyrje në edukimin special. Botart. Tiranë.
4. Bagley, C. & Hunter, B. (July, 1992). Restructuring, technology, and constructivism: forging a new relationship. *Educational Technology.USA*
5. Beck, T.A. (2000). Using problem-solving steps and audience roles to increase student engagement in elementary civics classroom. ERIC Document Reproduction Service (ED 449 102).
6. Charles,W, Daliellis.(2010)''Group Theory-Classes, Representation and Connections, and Applications''. In *Mathematics Research Developments*. New York. USA
7. Coy, J. (2001). Teaching fifth grade mathematical concepts: Effects of word problems used with traditional methods. ERIC Document Reproduction Service (ED 452 054).
8. Dods, R.F. (1997). An action research study of the effectiveness of problem-based learning in promoting the acquisition and retention of knowledge. *Journal of the Education of the Gifted*, 20(4), 423-437.

9. Donald C. Orlich; Robert J. Harder; Richard C. Callahan; (1995). Strategjitë e të mësuarit: përvojë për një mësimdhënie më të mirë. përkth Tirane.
10. Fisher, D. (2008). Quick-start guide to building assets in your prevention
11. Fullan, M. (2001) Kuptimi i ri i ndryshimit në arsim. SOROS. Tiranë.
12. Gagne, Robert M. The Idea of the Schema. Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Atlanta, GA, February 26-March 1, 1987.
13. Gallagher, S. (1997). Problem-based learning: Where did it come from, what does it do, and where is it going? Journal for the Education of the Gifted, 20(4), 332-362.
14. Gardner, H. (2003). Mendje e pashkolluar. (Përkthim) ISP. Tiranë.
15. Gjini, F. (1998). Nxenesi dhe grupi. Elbasan. Sejko
16. Hmelo, C.E., & Ferrari, M. (1997). The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills. Journal for the Education of the Gifted, 20(4), 401-422.
17. Hunter, Barbara; Bagley, Carole A. 1995. Global Telecommunications Projects: Reading and Writing with the World.
18. Karaj, Th. (2010). Psikologjia e zhvillimit të fëmijës. Tiranë. Emal.
19. Kate B. Walsh (1999). Krijimi i klasave që kanë në epiqendër fëmijet e moshave 8,9 dhe 10 vjeçare: program për femijet dhe familjet : Përkth. Lilo, Tiranë.
20. Kraja, M. (2002). Pedagogjia. Tiranë.
21. Kraja, M. (2008). Pedagogji e zbatuar, Tiranë .

22. Jeannie L. Steele; Kurtis S. Meredith; (2000) Të nxënit me bashkëpunim. Lilo. Tiranë.
23. Mager, R. F. (1984). Preparing Instructional Objectives (2nd edition). Lake Publishing Company: Belmont, California.
24. Miller, B. Connecting with children in the classroom (2003)
25. Mills, G. (2003). Action Research: A Guide for the Teacher Researcher. Columbus, Ohio: Prentice Hall.
26. Muka, P.& Lahi, S. (1995) Të mësuarit me objektiva & Modeli A-94 . Tiranë
27. Musai B. School of everyone. CEU:2005.
28. Peshkëpia, V (2012). “Mësimdhënia dhe mësimnxënia, raportet e tyre me integrimin evropian”, Fan S. Noli. Tiranë.
29. Peshkëpia, V (2012). “Procesi i Bolonjës dhe disa zhvillime në arsimin tonë të lartë”, Fan S. Noli. Tiranë
30. QTKA. (2005). Mësimdhënia me në qendër nxënësin. Tiranë
31. Revista e shkencave të edukimit. (1999). Tiranë. Stelva.
32. Sarason B, Seymour (1990). The predictable failure of educational reform: can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass
33. Siegel, J& Shaughnessy, F. M (1994). Educating for Understanding: A Conversation with Howard Gardner. Phi Delta Kappan 75. No7.
34. Shahini, L.&Shahini, J, (2013). Të mësuarit në shekullin e XXI. IRVA Press. Tiranë.

35. Sylwester, Robert. (July 15, 1995). A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain. Paperback. Association for Supervision & Curriculum Development. USA.
36. Tomlison, A, Carol. (1999) The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria. USA
37. Tomlison, A. Carol. (2001). How to Differentiate Instructions in Mixed Ability Classrooms. Alexsandria. Assosation for Suprvizion and Curriculum Development. USA
38. Tomlison, A. Carol. & Ibeau, M, B. (2010) Leading and Managing a Differentiated Classroom. Alaxandria. Assosation for Suprvizion and Curriculum Development. USA
39. Tylor W. Ralph (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago. Illinois. University of Chicago Press.
40. Zekaj, Xh. (2011). Bazat e procesit mësimor. Kristal. Tiranë.
41. Woolfolk, A. (2011) Psikologji edukimi. Tiranë.

Burime interneti, parësore.

42. Drapeau, P. Sparking Student Creativity: Practical Ways to Promote Innovative Thinking and Problem Solving (ASCD Premium, Select, and Institutional Plus Member book, September 2014). (Parë për here të fundit më 21.01.2015)

43. De Witt.P, Slade,S. School Climate Change: Hoë Do I Build a Positive Environment for Learning?ASCD Arias botim, Print Edition E-Book. (Parë për here të fundit më 27.01.2015)
44. Jakson, N. E. (2004). Moving into the Mainstream? Reflections on the Stady of Giftedness. California. USA (Parë për here të fundit më 29.05.2015).
45. Judy Rex & Nanci Smith (2002) ASCD. American Society for Deaf Children. (Parë për here të fundit më 29.01.2015)
46. Ngeow, K., & Kong, Y. (2001). Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning. ERIC Digest #163. Retrieved online April 20, 2015: <http://eric.indiana.edu/ieo/digests/d163.html>
47. Learning Goals/Outcomes

W<https://teaching.berkeley.edu/learning-goalsoutcomes#sthash.xPI5FwWb.dpuf> (Parë për here të fundit më 20.05.2015)
48. Peter Blatchford, Peter Kutnick, Ed Baines. Pupil grouping for learning in classrooms. Institute of Education, American Educational Research Annual Meeting, April 2007. Chicago. (Parë për here të fundit më 29.05.2015)
49. Teaching and Learning Strategies for Students with Learning Difficulties and Disabilities. Edited by Tony Spinks and Chris Kilham, Universitety of Cambera, Australia, 2006. (Parë për herë të fundit më 23.05.2014)

Burime dytësore:

1. Black, S. (1996). The truth about homework. American School Board Journal, 183(10), 48-51.
2. Chaskin, R, J; Rauner, D, M. (1995). Teaching themes of care. Bloomington. Phi Delta.
3. Dawey, J. (2003). Shkolla dhe shoqëria. Plejad
4. Diane Larsen-Freeman Techniques and principles in language teaching. Oxford; New York : Oxford University Press, 2000
5. Gjini, F & Piluri, A. (1999). Hyrje në psikologji. Elbasan. Ylli.
6. Instituti i kurikulës dhe standarteve. (2007). Probleme psikopedagogjike e sociale. Tiranë.
7. Jeannie L. Steele; Kurtis S. Meredith; Charles Temple; (2000). Strukturë për zhvillimin e mendimit kritik gjatë kurrikulimit. Lilo, Tiranë.
8. Lefrançois Guy, R. (1999). Psikologi per insegnare. Armando Editore. Roma.
9. Llambiri, S. (2001). Braktisja e fshehte Tirane. Unicef.
10. Musai, B. (1999). Psikologji edukimi. Tiranë. Pegi.
11. Musai, B. (2003). Metodologjia e mësimdhënies, interpretime teorike dhe module praktike për mësimdhënie të suksesshme dhe nxënie produktive. Pegi. Tiranë.
12. Myftiu, J (2013). Psikologji edukimi. Elbasan. Dija-Poradeci.
13. Mita N. Metoda të mësimdhënies: manual për mësuesit e rinj. Toena, Tiranë 1999
14. Ohsakio, T. (1999). Dhuna në shkollë. Tiranë. Morava.
15. Qendra shqiptare për të drejtat e njeriut. (2001). Të drejtat e njeriut. Tiranë.
16. Reardon, A. B. (2001). Toleranca-pragu i paqes. (Për shkollën e mesme). UNESCO.
17. Reardon, A. B. (2001). Toleranca-pragu i paqes. (Për shkollën Filllore). UNESCO.
18. Soutter, R, C. (1995). Stading up to youth violence. Bloomington. Phi Delta.

Burime interneti, dytësore.

19. Deklarata e të drejtave të njiut.

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/aln.pdf. (Parë për here të fundit më 23.02.2014).

20. Rogers, B. (2011). You know the fair rule (Third Edition). Australia. ACER Press.

“School, Family, and Community Partnerships”. n.d. downloaded on 18.01.2015.

http://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/broen.edu.academics.educationalliance/files/uploads/KLOOM_sfcg_entire.pdf

21. Tamara L. Jetton & Janice A. Dole (2004) Adoleshent literacy, research and practice. Guilford Publications. New York. (Parë për here të fundit më 21.05.2015)

Aneks.

Tabelat për kampionin anketues mësues

Anketa A (Mësues)

Sqarim: Në tabelat më poshtë jepen përcaktimet e mësuesve të anketuar rreth mësimdhënie së diferencuar dhe ndikimit të saj në mësimnxënie në klasa heterogjene.

Pyetja 4: Përgjigjet e mësuesve për pyetjen: Përvoja juaj në mësimdhënie?

T.1.

Nr	Përvoja në mësimdhënie	Nr i mësuesve	Përgjindja
1	0 - 5 vjet	11	17
2	6 – 10 vjet	18	28
3	Mbi 10 vjet	35	55

Pyetja 5: Përgjigjet e mësuesve për pyetjen: Cili është profili juaj lëndor?

T.2.

Profili	Gj-L	M-F	B-K	H-Gj	Ang	Frgj	CU	TIK	Ekon	ED-F		Mj. Tr	E.M
Mesues	13	12	7	8	7	2	6	1	3	2		2	1

Pyetja 6 Përgjigjet e mësuesve lidhur me pyetjen: Ju zhvillonin mësim në klasa homogjene apo heterogjene?

T.3.

Lloji i klasës	Heterogjene	Homogjene
Numri	52	12

Pyetja 7. Përgjigjet e mësuesve lidhur me pyetjen se si do të dëshironit ju, të formoheshin klasa homogjene apo heterogjene?

T.4.

Lloji klasës	Heterogjene	Homogjene
Përgjigjet	46	15

Pyetja 9: Përgjigjet e mësuesve në pyetjen: A zhvilloni mësimdhënie të diferencuar me nxënësit tuaj?

T.5.

Nr	Alternativa	Përgjigjet	Përqindja
1	Gjithmonë	28	44%
2	Shpeshherë	17	27%
3	Rrallëherë	8	12%
4	Asnjëherë	7	11%
5	Pa përgjigje	4	6%

Pyetja 11. Si mendoni: A është efektive mësimdhënia e diferencuar?

T.6.

Gjithmonë	Shpeshherë	Ndonjëherë	Asnjëherë	Pa përgjigje
34	17	6	5	2

Pyetja 12. A është i mundur zhvillimi i mësimdhënies së diferencuar?

T.7.

Gjithmonë	Shpeshherë	Ndonjëherë	Asnjëherë	Pa përgjigje
12	27	15	8	3

Pyetja 13. Përcaktimet e mësuesve për mënyrën e organizimit të mësimdhënies së diferencuar në pyetjen: Mësimdhënien e diferencuar (n.q.s) e organizoni në grupe, në grupe dyshe, apo individualisht?

T.8.

Nr	Alternativat	Përgjigje	Përqindja
----	--------------	-----------	-----------

1	Me grupe	28	44%
2	Me grupe dyshe	15	23%
3	Individualisht	12	19%
4	Pa përgjigje	9	14%
5	Gjithsej mësues	64	100%

Pyetja 14. Përcaktimet e mësuesve për madhësinë e formimit të grupit në pyetjen: Në qoftë se organizoni me grupe me sa nxënës e formoni grupin?

T.9.

Nr	Alternativat	Përgjigjet	Përqindja
1	2-3	15	23%
2	4	21	33%
3	5	5	8%%
4	Më shumë se 5	3	5%
5	Pa përgjigje	20	31%
6	Gjithsej mësues	64	100%

Pyetja 15. Grupet formohen me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë apo brenda grupit ka nxënës të niveleve të ndryshme.

T.10.

Niveli	Nivel i njëjtë	Nivel i ndryshëm	Gjithsej.
Numri	37	22	59
Përqindje	63%	37%	100%

Pyetje 16. Mësimdhënia duhet të fokusohet në inteligjencën më të zhvilluar apo në inteligjencën më të dobët (Në pikën më të fortë apo në pikën më të dobët).

T.11.

Fokusimi	Inteligjencia më e zhvilluar	Inteligjencia më e dobët	Gjithsej.
----------	------------------------------	--------------------------	-----------

Numri	32	25	57
Përqindje	56%	44%	100%

Pyetje 17. Nxënësit duhet të vlerësohen mbi bazën e arritjeve apo mbi bazën e kapaciteteve për të zgjidhur problemet jetësore.

T.12.

Vlerësimi	Nxënësit duhet të vlerësohen mbi bazën e arritjeve.	Mbi bazën e kapaciteteve për të zgjidhur problemet jetësore.	Gjithsej.
Numri	29	32	61
Përqindja	47,5%	52,5%	100%

Pyetje18. Kualifikimet e mesuesve kryesisht për aspektin shkencor duhet të kryhet nga Universitetet apo nga agjensitë kualifikuese të liçensuara?

T13

Kualifikimi	Nga Universitetet	Nga agjensitë e liçensuara	Gjithsej
Mësues	39	21	60

Pyetja 20. Detyrat e shtëpisë i jepni a) të njejta, b) të diferencuara, c) pjesërisht të diferencuara.

T14

Të njejta	Të diferencuara	Pjesërisht të diferencuara	Gjithsej
18	15	28	63
29%	24%	44%	100%

Tabelat për kampionin anketues nxënës.

Anketa B (Nxënës).

Sqarim: Në tabelat më poshtë jepen përcaktimet e nxënësve të anketuar rreth mësimdhënies së diferencuar dhe ndikimit të saj në mësimnxënie në klasa heterogjene.

Pyetja 4. A zhvillojnë mësuesit me ju mësimdhënie të diferencuar?

TB1

Vazhdimisht	Shpeshherë	Rrallëherë	Asnjëherë
84	100	63	43
29%	34%	22%	15%

Pyetja 5. A e ndjeni ju të nevojshme zhvillimin e mësimdhënies së diferencuar?

TB2

Gjithmonë	Shpeshherë	Rrallëherë	Asnjëherë	Pa përgjigje
90	102	60	34	4

Pyetja 6. Në qoftë se mësuesit zhvillojnë me ju mësimdhënie të diferencuar e zhvillojnë atë me grupe, me grupe dyshe apo individualisht?

TB3

Lloje.	Me grupe	Me grupe dyshe	Individualisht
Numri	87	137	56
Përqindja	31%	49%	20%

Pyetja 7. Grupet formohen me nxënës të nivelit afërsisht të njëjtë apo me nxënës të niveleve të ndryshme.

TB4

Përbërja	Nx, me nivel afërsisht të njëjtë.	Nx, të niveleve të ndryshme	Gjithsej
Numri	185	104	289
Përqindja	64%	36%	100%

Pyetja 8. Klasa ku ju mësoni është homogjene apo heterogjene.

TB5

Lloji i klasës	Homogjene.	Heterogjene	Gjithsej
Numri	57	224	281
Përqindja	20%	80%	100%

Pyetja 9. Si mendoni, është më mirë që mësimi të zhvillohet në klasa homogjene apo heterogjene?

TB6

Lloji i klasës	Klasa homogjene	Klasa heterogjene
Numri	79	203
Përqindja	28%	72%

Pyetja 10. Në cilën lëndë mësimore mësuesit zhvillojnë me ju mësimdhënie të diferencuar?

TB7

Gj-L	M-F	B-K	H-GJ	Ang	Frg	Gj,tj	TIK	Nj, Ek	Mj, tr	Ed F	EM	Asnjë ra
69	108	34	26	32	14	9	25	8	6	3	5	64

Pyetja 13. Njohuritë mbahen mend më mirë kur ju hasni vështirësi për ti kuptuar apo kur ju jepen sqarime të hollësishme?

TB8

Njohuritë	Kur hasim vështirësi	Kur sqarohen hollësisht	Gjithsej
Numri	156	132	288
Përqindja	54%	46%	100%

Pyetja. 14. A zhvillonin ju diskutime mësimore me mësuesit pas mësimi?

TB9

Gjithmonë	Shpeshherë	Rrallëherë	Asnjëherë
31%	35%	21%	12%

Pyetja.15. A i ndjeni të nevojshme diskutimet mësimore (konsultimet) me mësuesit pas mësimit?

TB10

Nevoja për konsultime	Gjithmonë	Shpeshherë	Rrallëherë	Asnjëherë
Nxënës	16	85	115	68
Përqindja	6%	30%	40%	24%

Pyetja.16 Cila është arsyesja që ju nuk zhvilloni ose zhilloni shumë rrallë diskutime mësimore (konsultime) me mësuesit pas mësimit.

TB11

Nuk dëshironi ju	Nuk dëshirojnë mësuesit	Nuk ju lejojnë nxënësit e tjerë	Mbyllet shkolla	Apo arsye të tjera
46	58	133	68	65

Pyetja 17. A zhvillojnë mësuesit me ju kurse private?

TB12

Kurse private	Po	Jo	Nuk përgjigjen
Nxënës	55	193	42
Përqindja	19%	67%	14%

Pyetja 19 Studioni a) Gjithmonë vetëm, b) Bashkëpunoni ndonjëherë më të tjerët, c) Bashkëpunoni shpesh me të tjerët.

TB13

Studimi	Studioj gjithmonë vetëm	Bashkëpunoj ndonjëherë më të tjerët	Bashkëpunoj shpesh	Pa përgjigje
---------	-------------------------	-------------------------------------	--------------------	--------------

Nxënës	173	53	35	29
Përqindja	60%	18%	12%	10%

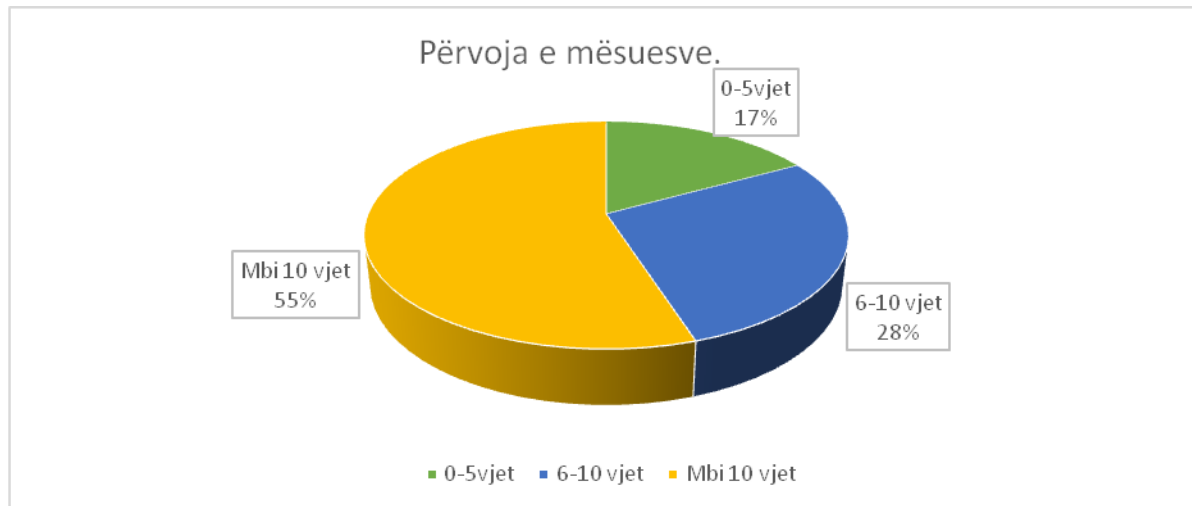
Pyetja 20. Ju bashkëpunoni me njëri-tjetrin a) për të studiuar mësimin e ri, b) për të zgjidhur detyrat, c) për të ndihmuar nënësin më të dobët.

TB14

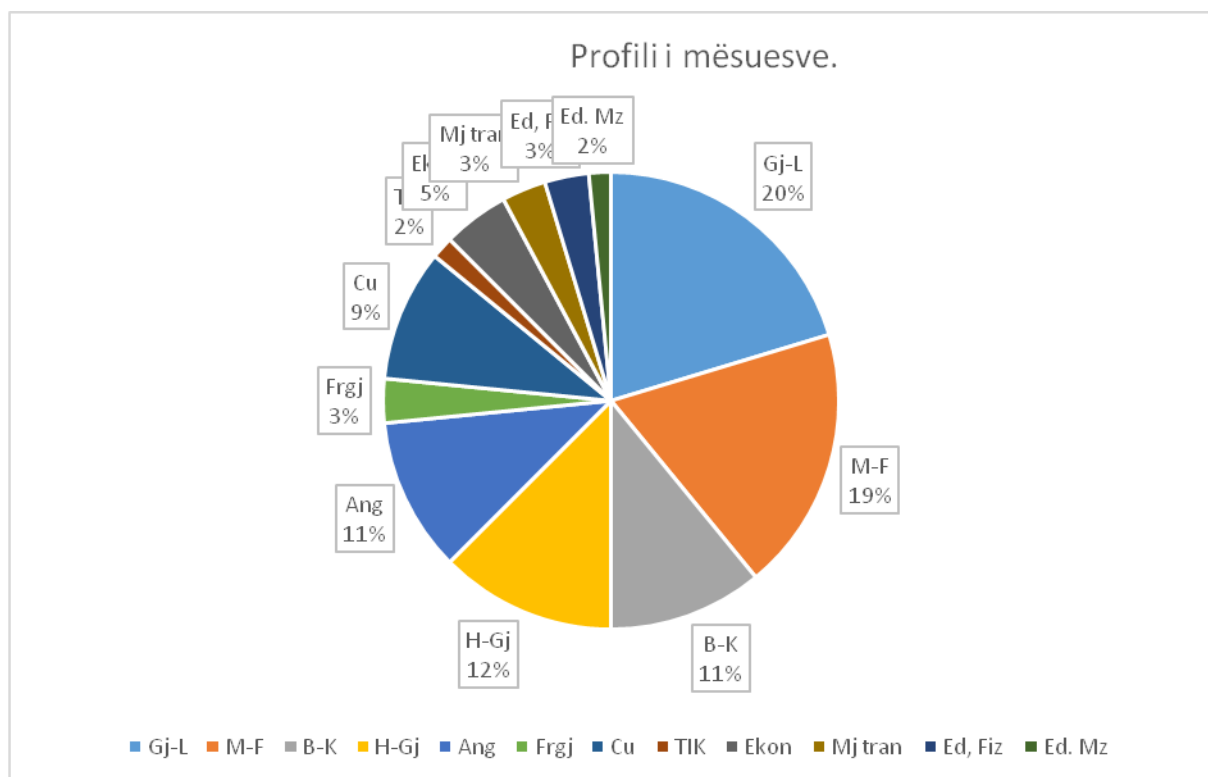
Bashkëpunimi	Për të studiuar mësimin e ri	Për të zgjidhur detyrat	Për të ndihmuar nxënësin më të dobët	Pa përgjigje
Nxënës	57	178	43	12
Përqindja	20%	61%	15%	4%

LISTA E DIAGRAMEVE.

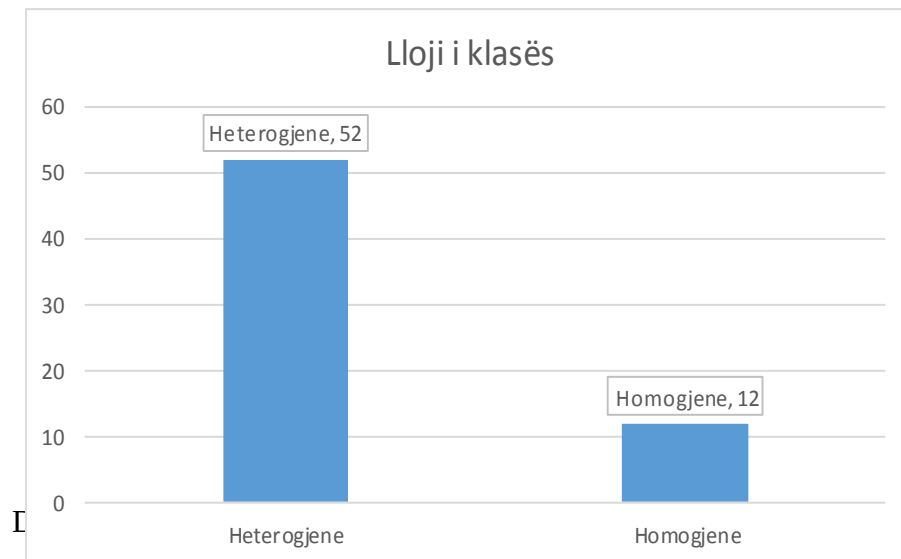
Rezultatet e anketimit të mësuesve rreth produktivitetit të mësimeve të ndryshme.



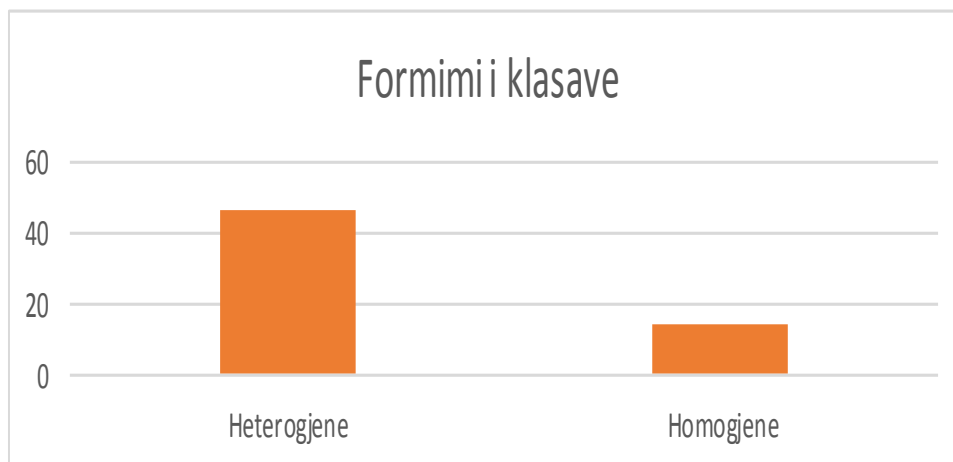
Diagrami D.A1 Përvoja në mësime të ndryshme të mësuesve.



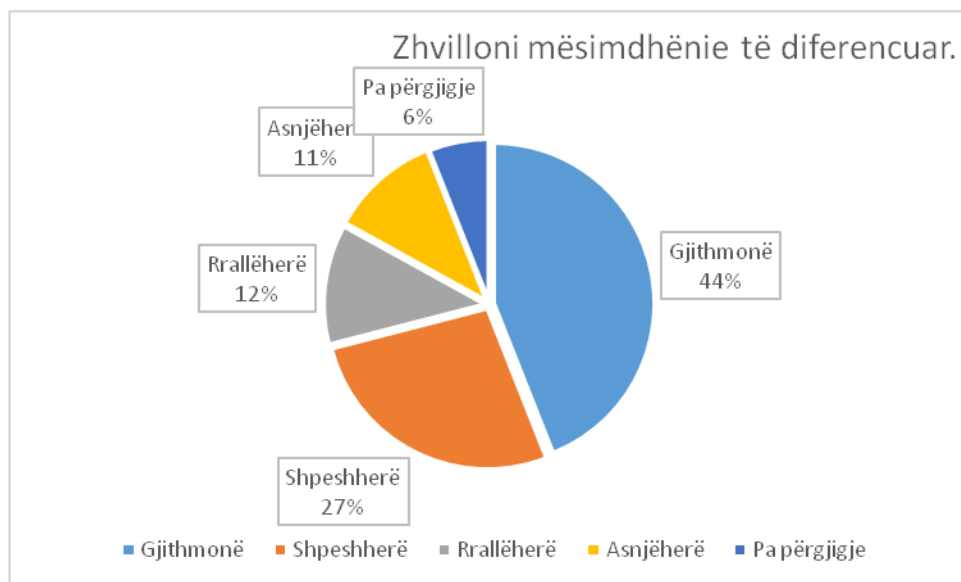
Diagrami D.A2 Profili i mësuesve në anketim.



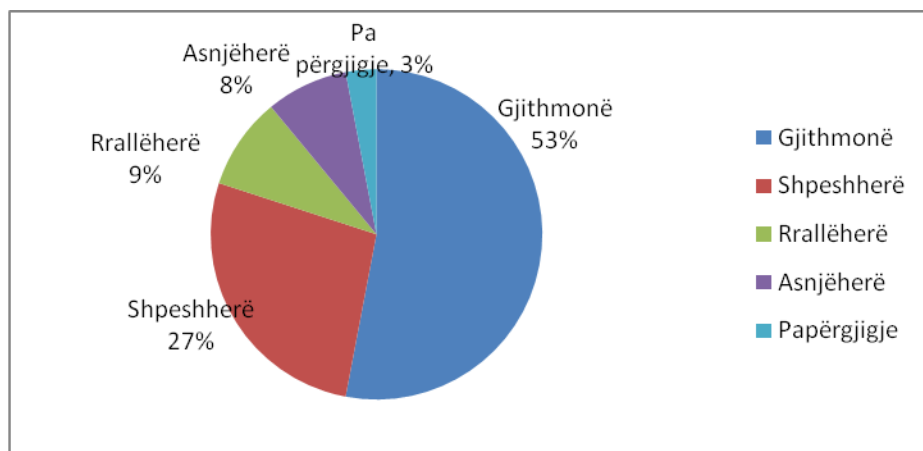
D.A3 Lloji i klases



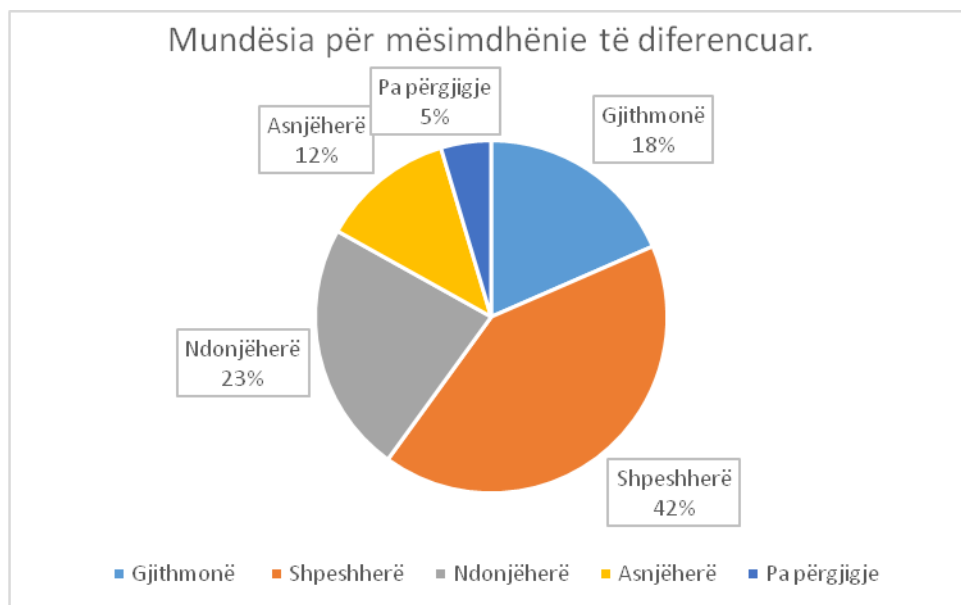
Diagrami D.A4 Formimi i klasave



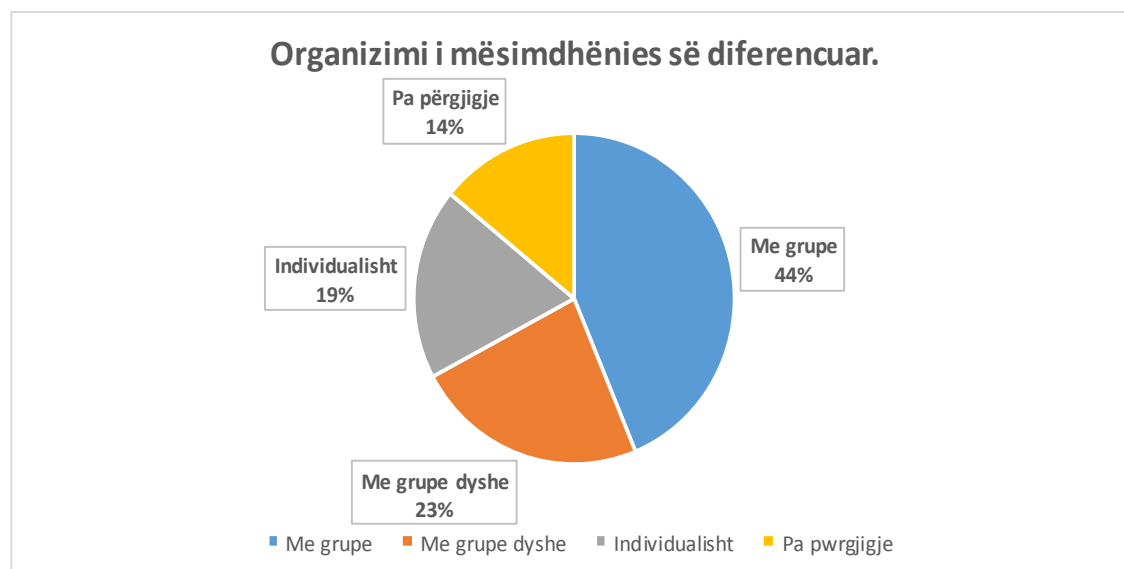
Diagrami D. 5 Zhvilloni mësimdhënie të diferencuar.



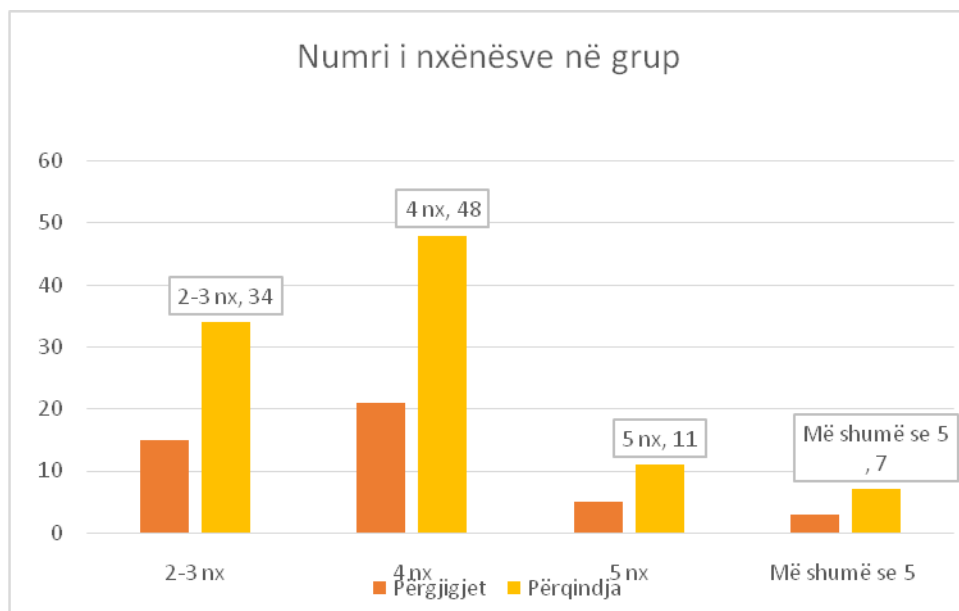
Diagrami D6. Efektiviteti i mësimdhënies së diferencuar.



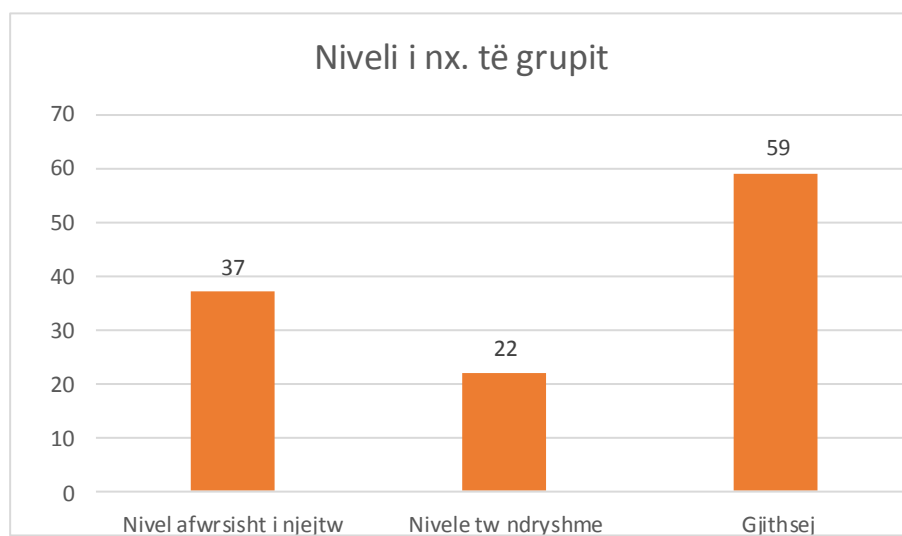
Diagrami D.7 Mundësia për mësimdhënie të diferencuar.



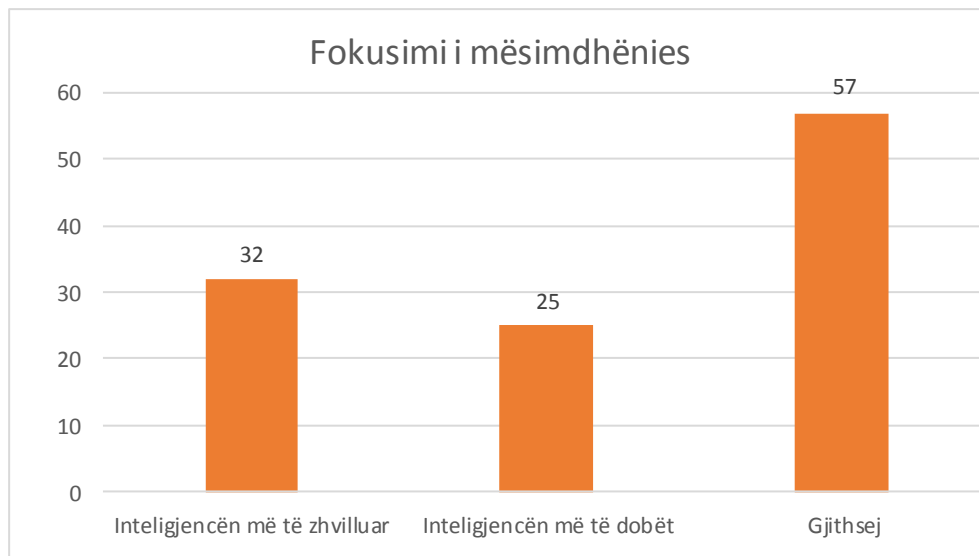
Diagrami D.8 Organizimi i mësimdhënies së diferencuar.



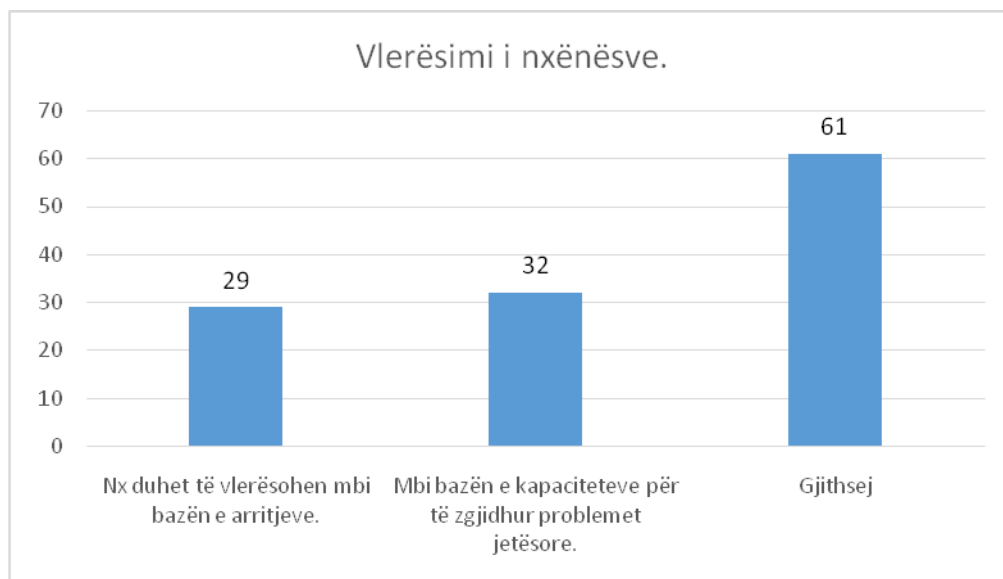
Diagrami D.9 Numri i nxënësve në grup.



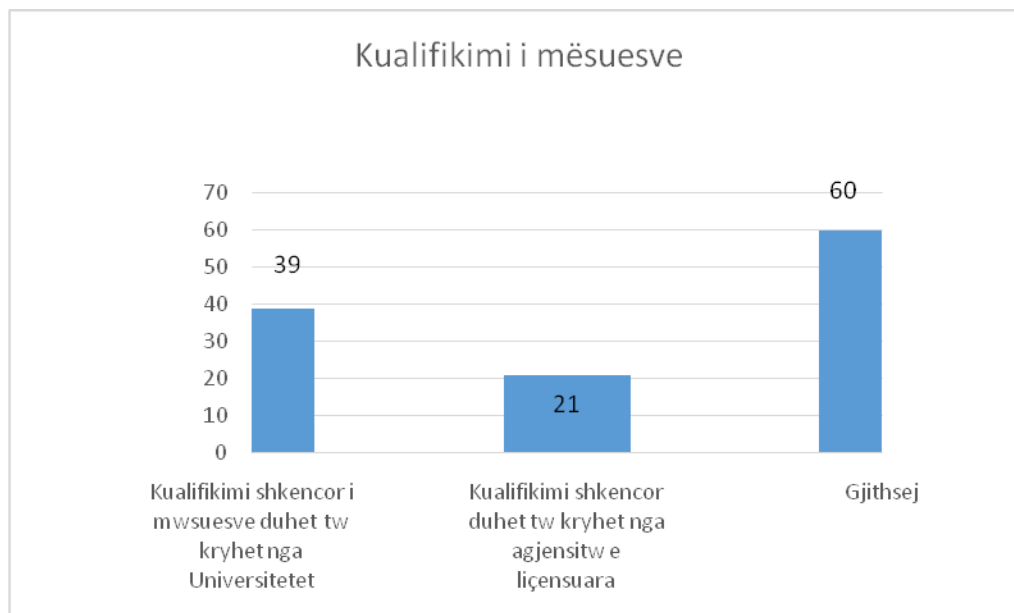
Diagrami D.10 Niveli i nxënësve të grupit.



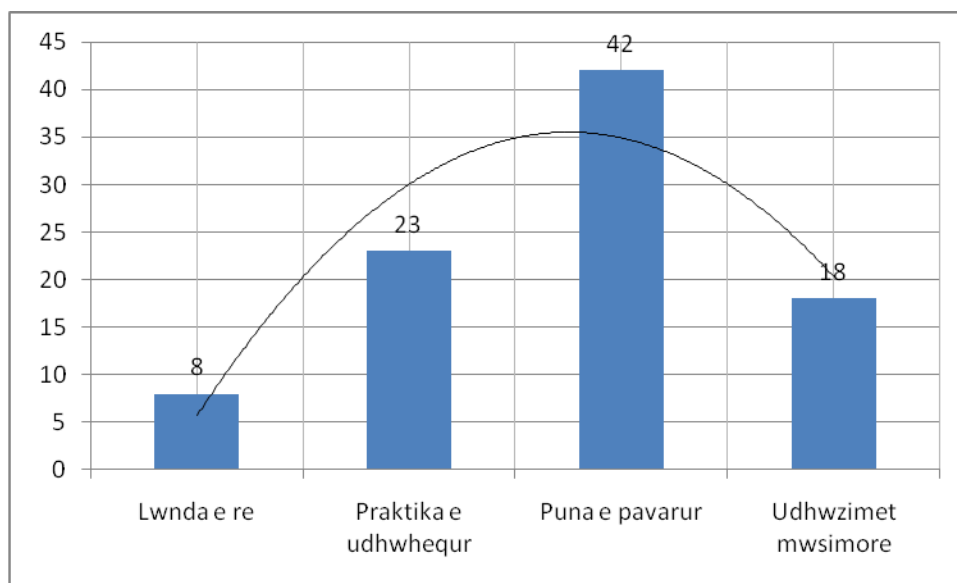
Diagrami D.A11. Fokusimi i mësimdhënies.



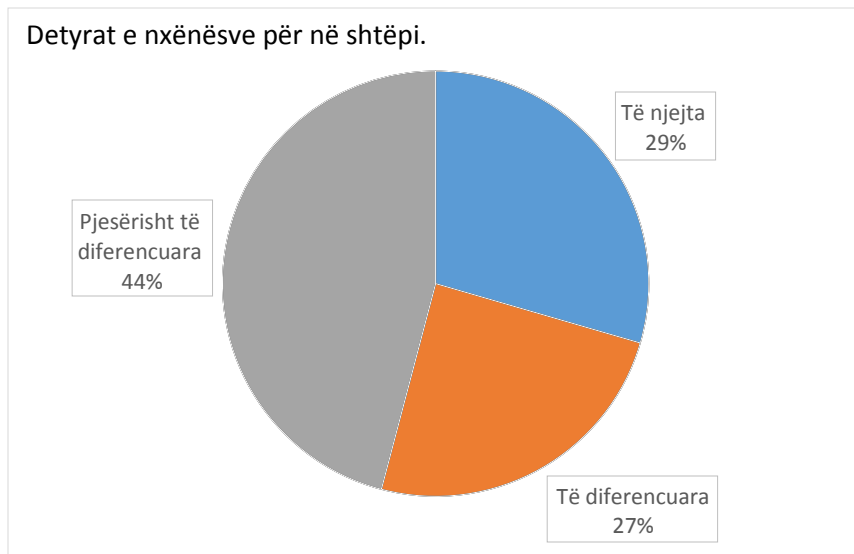
Diagrami D.A12. Vlerësimi i nxënësve.



Diagrami D13 Kualifikimi i mësuesve.

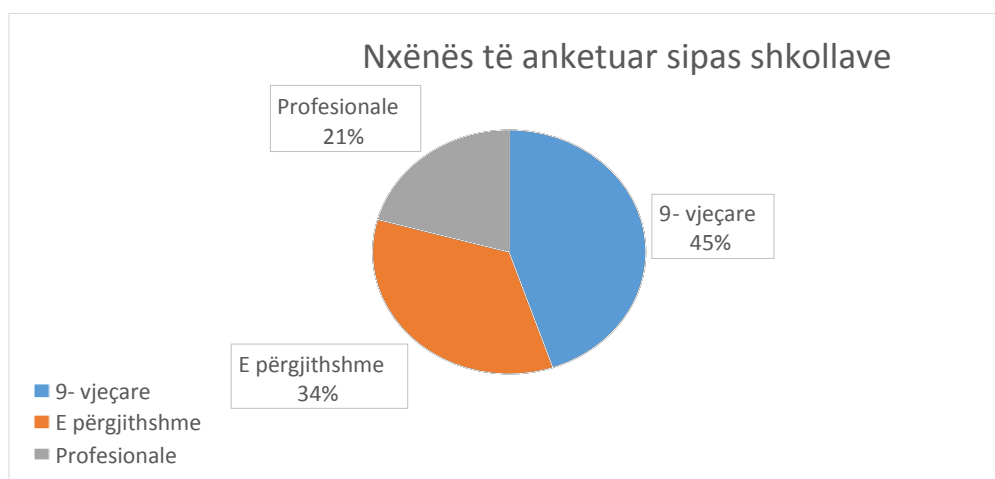


Diagrami D14. Elementët e diferencimit.

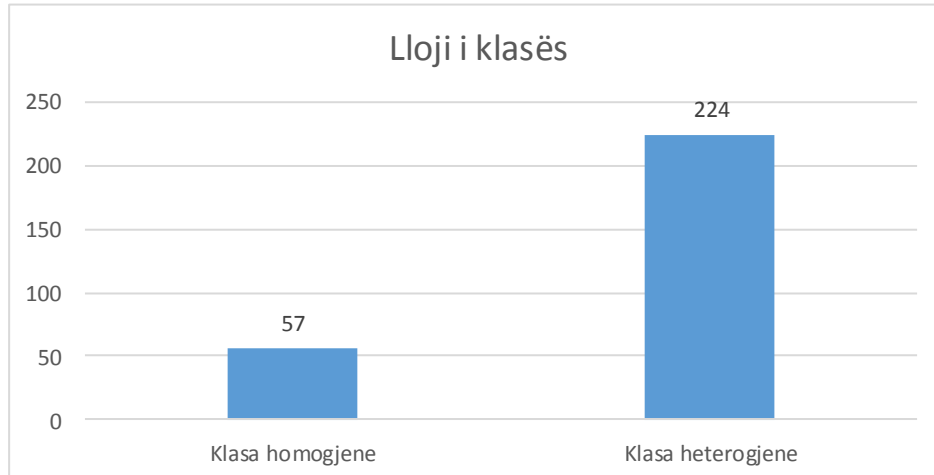


Diagrami D15. Llojet e detyrave të shtëpisë.

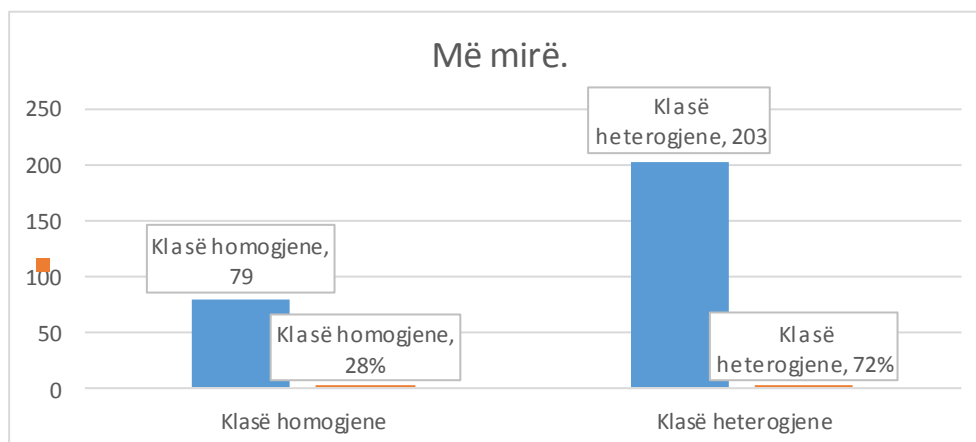
Rezultatet e anketimit të nxënësve dhe interpretimi i tyre rreth produktivitetit të mësimdhënies së diferencuar.



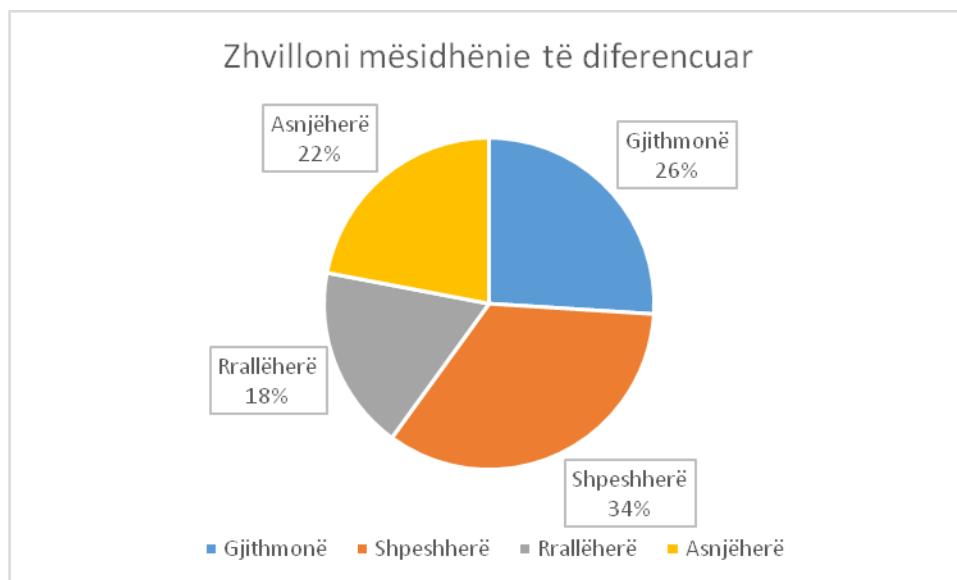
Diagrami D.B1. Nxënës sipas shkollave.



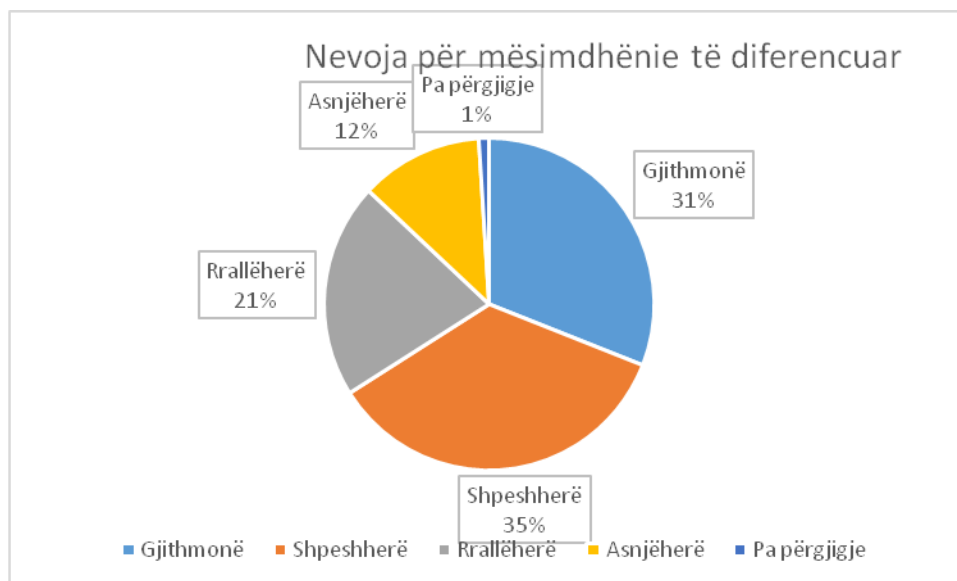
Diagrami D.B2. Lloji i klasës.



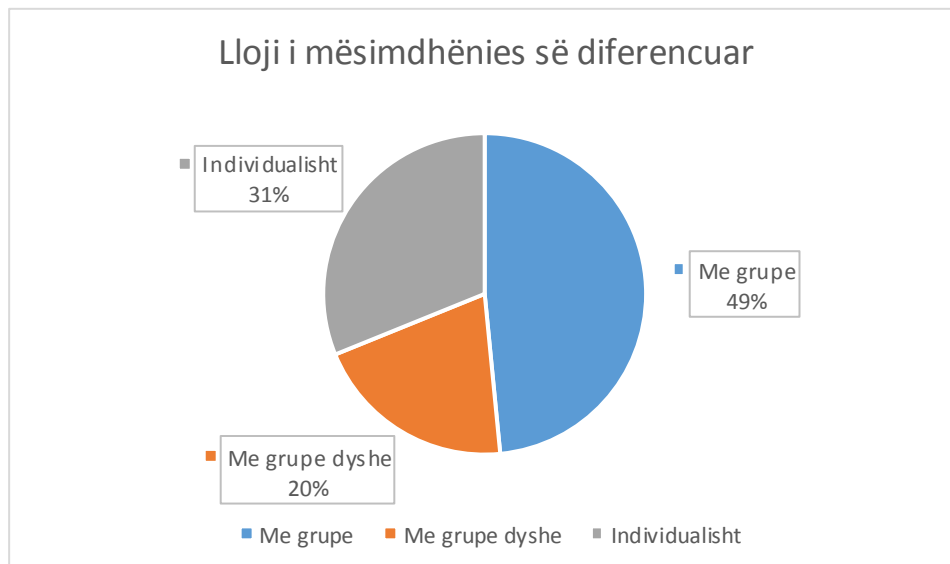
Diagrami D.B3. Klasa që preferojnë nxënësit.



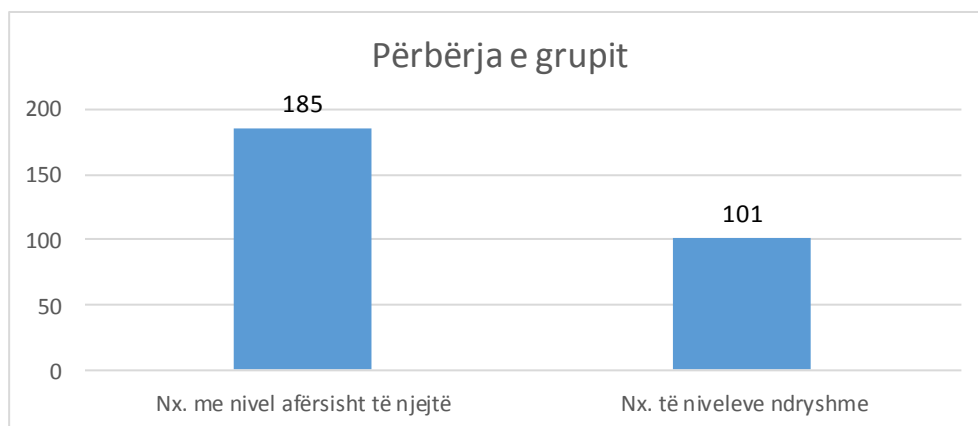
Diagrami D.B4. Zhvillimi i mësimdhënies së diferencuar.



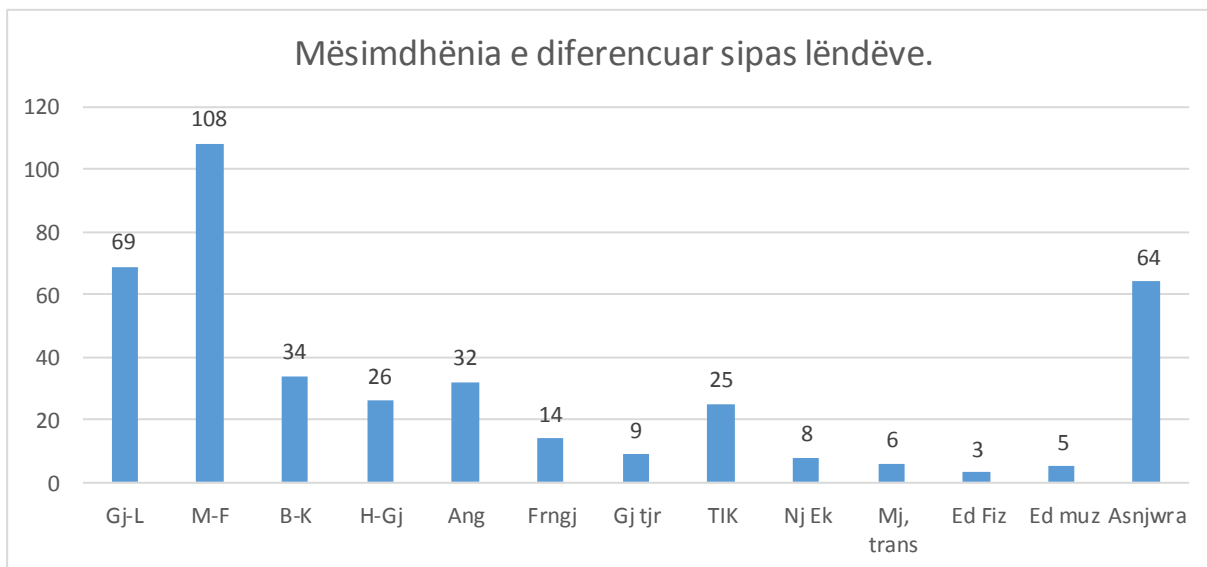
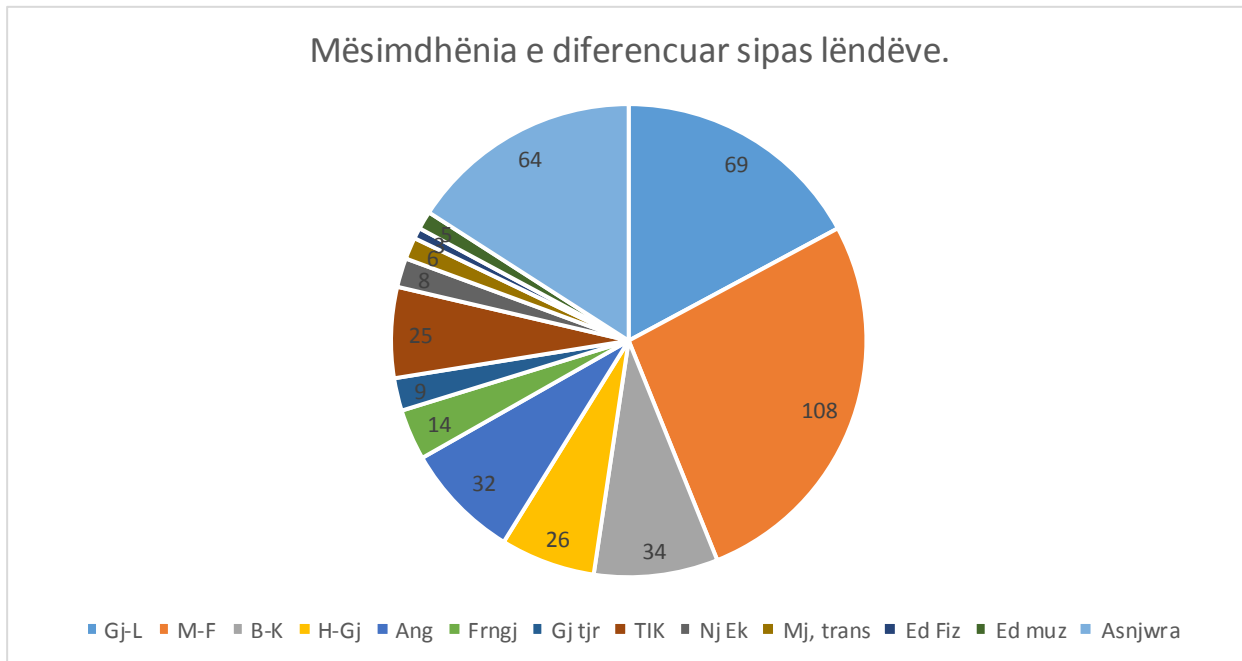
Diagrami D.B5. Dëshira e nxënësve për mësimdhënie të diferencuar.



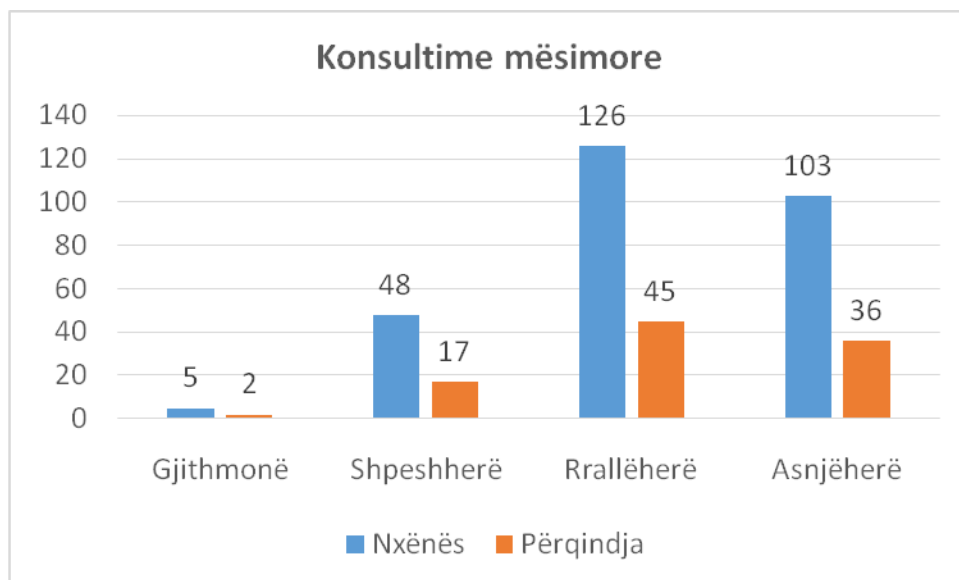
Diagrami D.B6. Teknika e mësimdhënies së diferencuar.



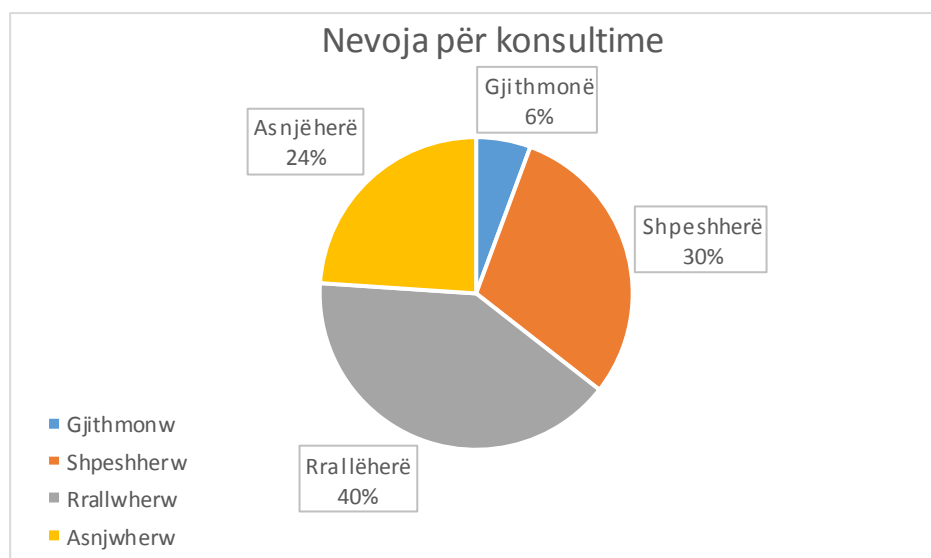
Diagrami D.B7. Përbërja e grupit.



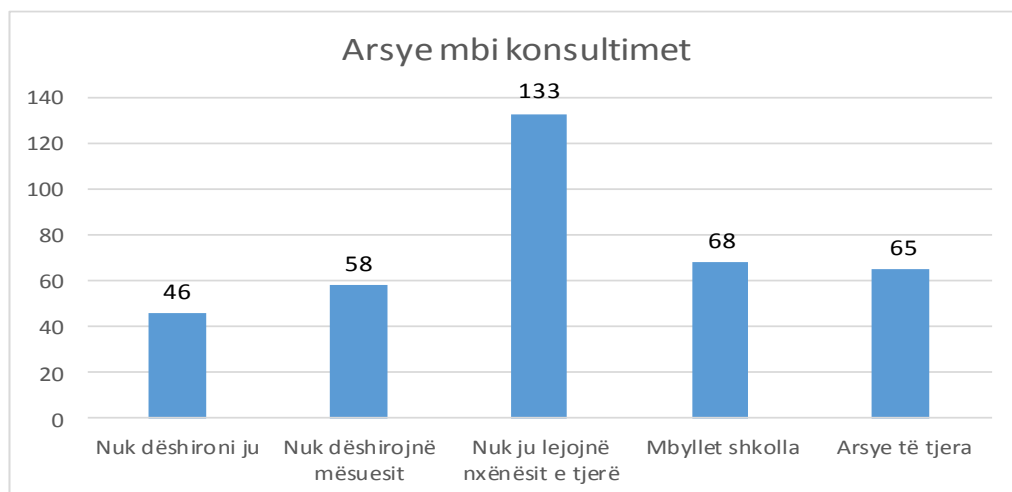
Diagrami D.B8. Mësimdhënia e diferencuar sipas lëndëve.



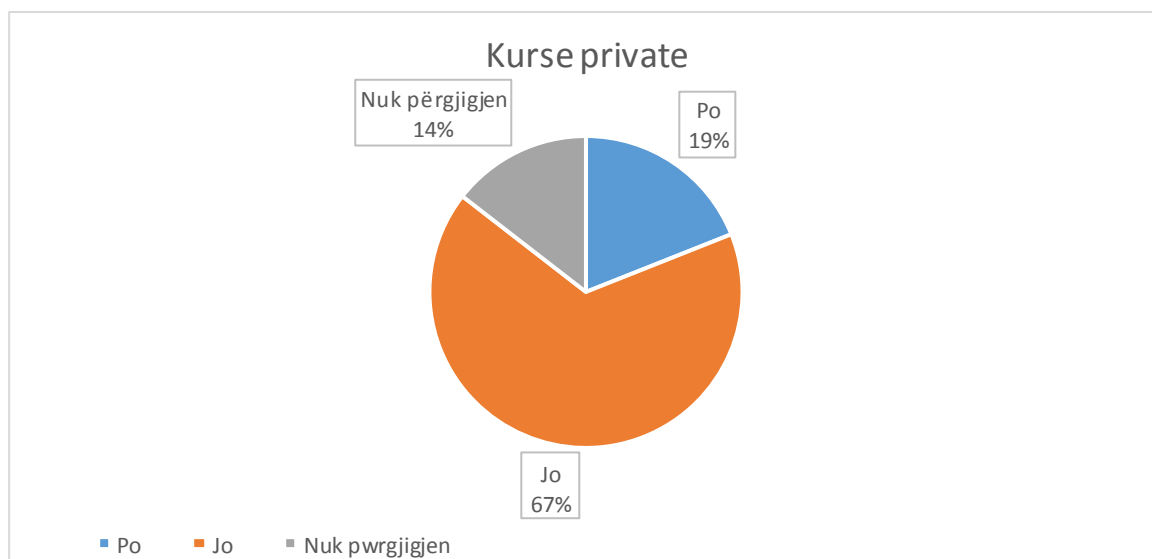
Diagrami D. B9. Konsultime mësimore.



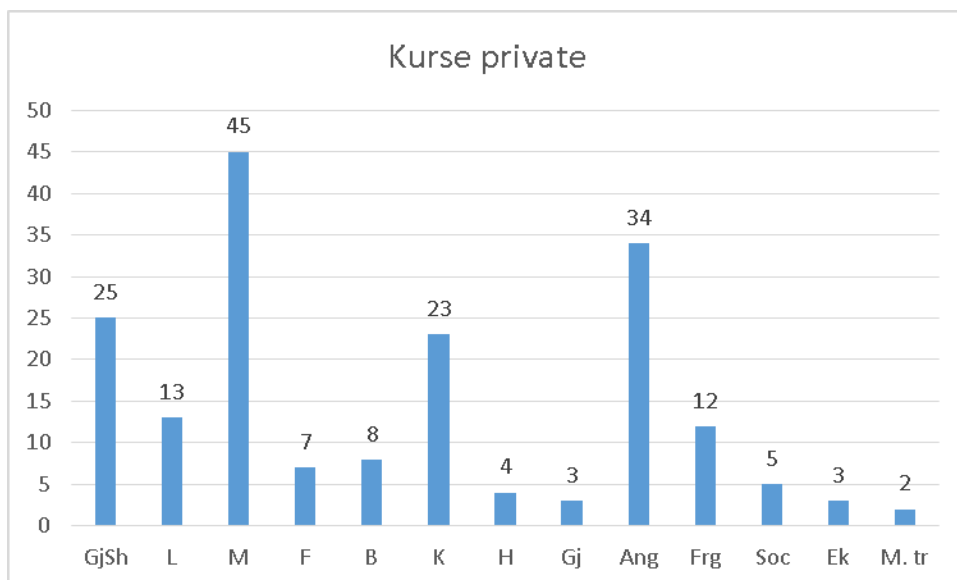
Diagrami D .B10. Nevoja për konsultime.



Diagrami D.B11. Arsyet mbi konsultimet.

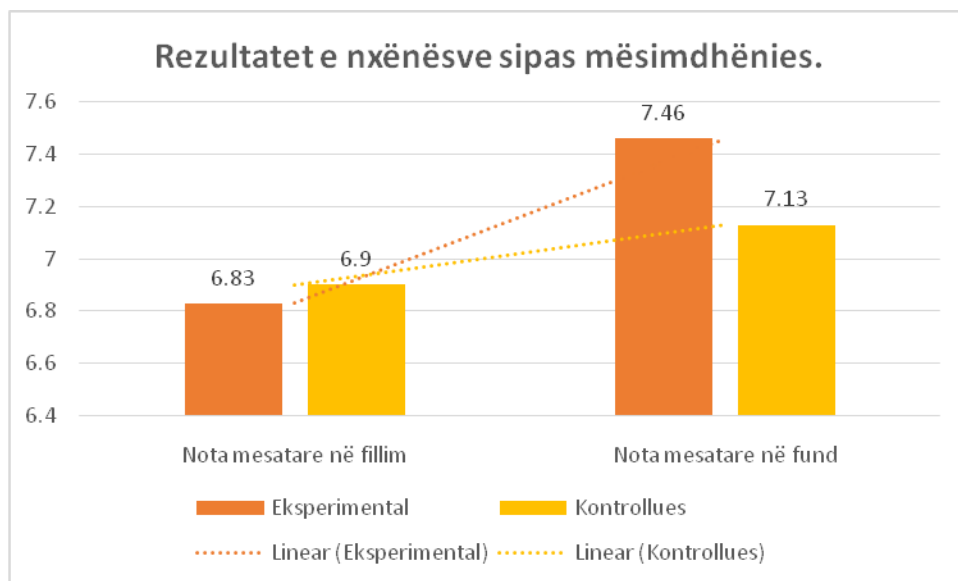


Diagrami D.B12. Kurse private.



Diagrami D.B13. Kurset private sipas lëndëve mësimore

6.1 Rezultatet e nxënësve në mësimdhënien e zakonshme dhe në mësimdhënien e diferencuar në klasa heterogjene.



Diagrami D.C1. Diagrami krahasues i mësimdhënies së diferencuar (grupi eksperimental) me msimdhënien e zakonshme (grupi kontrollues).

Ju faleminderit !