



UNIVERSITETI I TIRANËS  
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA  
DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE



# DUKURITË PSIKOLOGJIKE NË PROCESIN MËSIMOR

dhe shfrytëzimi i tyre në favor të përvetësimit  
të gjuhëve të huaja sipas standarteve  
Europiane

Punim për gradën “Doktor i shkencave” në fushën e gjuhësisë  
Specialiteti: Didaktikë e gjuhëve të huaja

**Disertante:**  
Msc.Daniela (Dilo) GORDI

**Udhëheqëse shkencore:**  
Prof. Dr. Andromaqi HALOÇI

Tiranë, 2021



## Abstrakti

*Në këtë studim jemi përpjekur të paraqesim ndikimin e dukurive psikologjike në procesin e mësimnxënies dhe shfrytëzimin e tyre në favor të përvetësimit të gjuhëve të huaja sipas standarteve Europiane. Kemi trajtuar karakteristikat kryesore të mësimin të gjuhës së huaj e parë në tre dimensione. Gjithashtu kemi folur për njohjen dhe përdorimin e stileve dhe strategjive të nxënies në mësimin e gjuhës së huaj, duke vënë në dukje se çdo individ ka stile të ndryshme të mësimnxënies. Pra mësuesit i lind detyrë të marrë në konsideratë këto stile dhe t'u propozojë nxënësve aktivitetet të përshatura me stilet e tyre.*

*Është trajtuar tema e profilit të nxënësit në mosha të ndryshme si dhe psikologjia e mësuesve dhe përdorimi i mirë i saj nga ana e tyre. Ka shumë faktorë që ndikojnë te marrëdhëniet dhe atmosfera në klasë të cilat ndikojnë për një proces mësimor cilësor. Roli i mësuesit është thelbësor në procesin e mësimnxënies dhe në këtë studim jemi përpjekur të paraqesim rolin e tij në gjithë këtë marrëdhënie.*

*Trajtohen gjithashtu qasje metodike për zhvillimin e aftësive gjuhësore e komunikative dhe të mendimit kritik nëpërmjet mësimin të gjuhës së huaj dhe veçanërisht zhvillimi i të menduarit vizual. Por çfarë mund të bëjmë më mirë? Analiza e të dhënave na jep një pasqyrë të realitetit dhe të asaj se çfarë mund të përmirësojmë në procesin e mësimnxënies.*

*Fjalët kyçe: dukuri psikologjike, mësimnxënie, stile, roli i mësuesit, aftësi.*

## Abstract

*In this study we have tried to present the impact of psychological phenomena in the learning process and their use in favor of foreign language acquisition according to European standards. We have dealt with the main characteristics of foreign language learning seen in three dimensions. We also have talked about recognizing and using learning styles and strategies in foreign language learning, emphasizing that each individual has different learning styles. So the teacher's duty is to take in consideration these styles and to propose to the students the activities tailored to their styles.*

*The topic of the profile of students at different ages as well as the psychology of teachers and its use by them, is addressed in this study. There are many factors that affect the relationships and the atmosphere in the classroom, which have an impact in a qualitative learning process. The role of the teacher is crucial in the learning process and in this study we have tried to present his role in this relationship.*

*Methodical approaches to the development of language and communication skills and critical thinking through foreign language learning and especially the development of visual thinking are also addressed. But what can we do better? Data analysis gives us an overview of the reality and what we can improve in the learning process.*

*Key words: psychological phenomena, learning, styles, teacher role, skills.*



**UNIVERSITETI I TIRANËS  
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA  
DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**



**DUKURITË PSIKOLOGJIKE NË PROCESIN MËSIMOR DHE  
SHFRYTËZIMI I TYRE NË FAVOR TË PËRVETËSIMIT TË  
GJUHËVE TË HUAJA SIPAS STANDARTEVE EUROPIANE.**

Punim për gradën “Doktor i shkencave” në fushën e gjuhësisë

Specialiteti: Didaktikë e gjuhëve të huaja

*Disertante:*

*Msc. Daniela (Dilo) GORDI*

*Udhëheqëse shkencore:*

*Prof.Dr.Andromaqi HALOÇI*

*Tiranë, 2021*



**UNIVERSITETI I TIRANËS  
FAKULTETI I GJUHËVE TË HUAJA  
DEPARTAMENTI I GJUHËS ANGLEZE**



**DUKURITË PSIKOLOGJIKE NË PROCESIN MËSIMOR DHE  
SHFRYTËZIMI I TYRE NË FAVOR TË PËRVETËSIMIT TË  
GJUHËVE TË HUAJA SIPAS STANDARTEVE EUROPIANE.**

Punim për gradën “Doktor i shkencave” në fushën e gjuhësisë

Specialiteti: Didaktikë e gjuhëve të huaja

**KOMISIONI I MBROJTJES**

Nr.	Titulli shkencor / Emri mbiemri	Pozicioni	Firma
1.	Prof. Dr. Saverina PASHO	Kryetar/e	_____
2.	Prof. Dr. Viktor RISTANI	Oponent/e	_____
3.	Prof. Dr. Daniela TAMO	Oponent/e	_____
4.	Prof. Asoc. Dr. Aida GJINALI	Anëtar/e	_____
5.	Prof. Asoc. Dr. Lorena DEDJA	Anëtar/e	_____

*Tiranë, 2021*

## ***Falenderime***

*“Fjalët e mira mund të jenë të shkurtra dhe të lehta për t’u thënë, por jehona e tyre është vërtet e pafundme.”*

*Nënë Tereza*

*Është e vështirë të gjejë fjalët e duhura për të shprehur mirënjohjen time për të gjithë ata që ma lehtësuan punën në këtë rrugë të vështirë.*

*Falënderoj dhe shpreh mirënjohjen time të thellë për Prof. Dr. Andromaqi Haloçin, udhëheqësen time, për mbështetjen dhe inkurajimin e vazhdueshëm, sygjërimet e shumta, këshillat dhe udhëzimet e vlefshme që më ka dhënë gjatë punimit të temës së doktoratës. I jam thellësisht mirënjohëse për përkrahjen dhe mbështetjen e vazhdueshme që ka treguar, për forcën dhe besimin që më ka dhënë!*

*Mirënjohja dhe falënderimet e mia shkojnë për drejtuesit e Fakultetit të Gjuhëve të Huaja dhe për drejtuesin e Departamentit të Gjuhës Angleze, Prof. Dr. Viktor Ristani, që më më kanë përkrahur për të vazhduar studimet për doktoraturë pranë këtij fakulteti.*

*Mirënjohje për të gjithë ata, mësues të Gjuhës Angleze dhe nxënës të shkollave të mesme dhe nëntëvjeçare, studentë të Fakultetit ekonomik, Dega Financë që u bënë pjesë e këtij studimi. Mirënjohje për kolegët e mi në qendrën e Gjuhëve të huaja Wall Street Albania dhe për të gjithë nxënësit e kurseve të Gjuhës Angleze që ma lehtësuan punën gjatë studimit.*

*Këtë punim, ia dedikoj dy njerëzve të shtrenjtë të jetës sime: djalit tim Vinsent dhe bashkëshortit tim Lorent! Për kohën dhe vëmendjen e munguar, për durimin dhe mirëkuptimin e vazhdueshëm. Për këshillat e vlefshme dhe dashurinë e treguar!*

*Faleminderit nga zemra!*

## PASQYRA E LËNDËS

PASQYRA E TABELAVE .....	VII
PASQYRA E GRAFIKËVE.....	VIII
PASQYRA E FIGURAVE .....	IX
PASQYRA E SHKURTESAVE.....	X
HYRJE .....	XI

KAPITULLI I: TRE DIMENSIONET E TË NXËNIT .....	1
1.1. Dimensioni psikologjik .....	1
1.2. Dimensioni gjuhësor .....	6
1.3. Dimensioni metakonjitiv .....	7
1.4. Gjendja emocionale dhe të nxënët .....	8
1.4.1. Të nxënët dhe emocioni .....	10
1.4.2. Gjendja emocionale dhe konceptimi pedagogjik .....	11
1.4.3. Si ndikojnë faktorët emocionalë në mësimin e një gjuhe të huaj.....	13
1.4.3.1. Ankthi.....	14
1.4.3.2. Vlerësimi i vetvetes.....	17
1.4.3.3. Qëndrimet dhe besimet.....	18

KAPITULLI II: NJOHJA DHE PËRDORIMI I STILEVE DHE STRATEGJIVE TË NXËNIES NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ.....	20
2.1. Stilet e mësimnxënies.....	20
2.1.1. Stilet Konjitive .....	21
2.2. Reflektime mbi ndryshimet ndërmjet stileve të nxënies .....	23
2.2.1. Nuk mund të hartojmë portretin-robot të çdo nxënësi .....	23
2.2.2. Mësuesi nuk është neutral .....	24
2.2.3. Të gjesh të mesmen e artë .....	24
2.4. T'u mësosh nxënësve strategjitë e të nxënët në mënyrë që përdorimi i gjuhës së huaj prej tyre të përmirësohet.....	25
2.4.1. Lidhjet midis situatave të mësimdhënies, llojeve të njohurive, proceseve njohëse dhe strategjive të mësimnxënies. ....	27
2.4.2. Situatat e leximit dhe dëgjimit .....	28
2.4.3. Situatat ushtruese dhe zgjidhja e problemave .....	28
2.4.4. Si t'ua mësojmë strategjitë e mësimnxënies në klasë?.....	29
2.5. Faktorët që ndikojnë në zgjedhjen e strategjive të të nxënët .....	31

2.5.1. Faktorë që lidhen me personalitetin .....	31
2.5.2. Faktorë që lidhen me gjininë dhe grupmoshën .....	31
2.5.3. Tipologjia e strategjive të përdorura në përshtatje me profilin psikologjik të nxënësit.....	32
2.5.4. Profili i nxënësit të mirë .....	33
<b>KAPITULLI III: PERSONALITETET INDIVIDUALE DHE DUKURITË E GRUPIT .....</b>	<b>34</b>
3.1. Marrëdhëniet në klasë dhe psikologjia e individëve .....	34
3.2. Profili i nxënësit në moshë të ndryshme në përvetësimin e gjuhës së huaj .....	34
3.2.1. Fëmijët.....	36
3.2.2. Adoleshentët.....	36
3.2.3. Të rriturit .....	37
3.3. Përse mësimi i gjuhës së huaj që në shkollën fillore? .....	38
3.3.1. Teoritë që mbështesin mësimin e gjuhëve të huaja në shkollën fillore.....	40
3.3.1.1. Psikologjia e zhvillimit .....	40
3.3.1.2. Neurofiziologjia .....	40
3.3.1.3. Antropologjia .....	41
3.3.1.4. Pedagogjia .....	42
3.4. Psikologjia e mësuesve.....	42
3.4.1. Grupi dhe dukuritë në grup .....	44
3.4.2. Puna në grupe .....	45
<u>3.4.3. Pedagogjitë e grupit .....</u>	<u>45</u>
<b>KAPITULLI IV: ATMOSFERA DHE MARRËDHËNIET NË KLASË .....</b>	<b>47</b>
4.1. Faktorët që ndikojnë për një atmosferë negative gjatë mësimit të gjuhës së huaj .....	47
4.1.1. Një mjedis negativ në shkollë. ....	49
4.1.2. Sjelljet shqetësuese.....	49
4.1.3. Bullizmi.....	51
4.2. Ndikimi i mjedisit në zhvillimin e mësimit të gjuhës së huaj të çliruar nga tensionet psikologjike e pedagogjike .....	53
4.3. Motivimi i nxënësve për përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj.....	54
4.4. Modelet e motivimit .....	55
4.5. Aspektet e motivimit .....	57
4.6. Karakteri social e psikologjik i motivimit.....	59

4.6.1. Dinamika e motivimit.....	59
4.6.2. Një perspektive psikologjike .....	60
4.6.3. Klima e kënaqësisë.....	60
4.6.4. Karakteristikat e motivimeve .....	62
4.6.5. Motivimi i nxënësve të shkollave nëntëvjeçare .....	63
<b>KAPITULLI V: PROFILI DHE ROLI SHUMËPLANËSH I MËSUESIT TË GJUHËS SË HUAJ.....</b>	<b>65</b>
5.1. Profili i mësuesit të gjuhës së huaj .....	65
5.2. Aftësitë e mësuesit të gjuhës së huaj.....	66
5.3. Rolet shumëplanëshe të mësuesit .....	66
5.4. Roli i mësuesit në nivel gjuhësor .....	71
5.5. Roli i mësuesit si mediator ndërkulturor .....	76
5.6. Roli i mësuesit në menaxhimin e klasës.....	77
5.6.1. Klasat e populluara, kaotike dhe komplekse.....	80
5.6.2. Kontrolli dhe disiplina.....	82
5.7. Roli i mësuesit në motivimin e nxënësit .....	84
5.8. Çfarë është autoriteti i mësuesit? .....	86
5.8.1. Autoriteti dhe ligjshmëria .....	93
5.8.2. Themelet e autoritetit të mësuesit.....	94
5.8.3. Nxënësit e vështirë .....	97
5.8.4. Ligji dhe rregullat e klasës .....	98
<b>KAPITULLI VI: QASJE METODIKE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE GJUHESORE E KOMUNIKATIVE DHE MENDIMIT KRITIK NËPËRMJET MËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ .....</b>	<b>104</b>
6.1. Zhvillimi i të menduarit vizual.....	104
6.1.2 Vizualizimi, një metodë thelbësore për të mësuar gjuhët e huaja .....	104
6.1.3. Të vizatuarit dhe të menduarit vizual.....	111
6.1.4. Supozimet.....	113
6.1.5. Zhvillimi i monologut të vazhduar (tregimi i një ngjarjeje, një përralle, prezantimi i një raporti, një projekti, mbrojtja e pikpamjeve, argumentimi, analiza /sinteza) .....	122
6.1.6. Zhvillimi i ndërveprimit me shkrim.....	124
6.2. Qasja vepruese dhe vlerësimi në mësimin e gjuhëve të huaja në perspektivën e standardeve evropiane .....	126



6.3. Të rejtat që sjell Kuadri në fushën e mësimdhënies/nxënies të gjuhëve të huaja .....	127
6.3.1. Fushat e përdorimit të gjuhës së huaj .....	129
6.3.2. Parimet themelore të Kuadrit .....	131
6.4. Skenari mësimveprim.....	133
6.4.1. Gjenezat dhe përkufizimi i termit veprim (aksion) .....	133
6.4.2. Çfarë është skenari i të nxënësve veprues? .....	134
6.4.3. Vlerësimi në perspektivën vepruese.....	136
<b>KAPITULLI VII: METODOLOGJIA KËRKIMORE, ANALIZA E TË DHËNAVE DHE GJETJET.....</b>	<b>138</b>
7.1. Hyrje.....	138
7.2. Të dhëna demografike mbi nxënësit dhe mësuesit.....	141
7.3. Perceptimi i nxënësve për metodat e motivimit .....	143
7.4. Ndikimi i dukurive psikologjike në mënyrën e mësimnxënies dhe të mësimdhënies .....	145
7.5. Njohja e standarteve nga ana e nxënësve, burim për ndikimet psikologjike pozitive.....	153
7.6. Mendime të nxënësve për përmirësimin e kushteve në klasë që lidhen me marrëdhëniet si edhe me kushtet fizike:.....	155
7.7. Përgjigjet e mësuesve .....	157
7.8. Përfundime të analizave dhe gjetjet. ....	171
<b>PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME .....</b>	<b>172</b>
<b>BIBLIOGRAFI .....</b>	<b>178</b>
Libra .....	178
Materiale Online.....	183
<b>SHTOJCA .....</b>	<b>185</b>
Shtojca 1: Pyetësi i nxënësve .....	185
Shtojca 2: Pyetësi i mësuesve .....	190
Shtojca 3: Materiale nga metodat e përdorura .....	195

## PASQYRA E TABELAVE

Tabela 2.4.1.1. Situatat e mësimnxënies.....	27
Tabela 2.4.4.1. Fletë pune për të monitoruar punën .....	30
Tabela 7.2.1: Të dhëna mbi shkollën ku studiojnë .....	141
Tabela 7.2.2: Të dhëna mbi gjininë e nxënësve.....	141
Tabela 7.2.3: Të dhëna mbi moshën e nxënësve .....	141
Tabela 7.3.1. Mendime të nxënësve se si mund t'i motivojë mësuesi për të mësuar më mirë. ....	144
Tabela 7.7.1. Menaxhimi i ankthit para provimit nga mësuesit.....	165
Tabela 7.7.2. Zhvillimi i vetëbesimit tek nxënësit, sipas mësuesve .....	167
Tabela 7.7.3. Strategjitë e motivimit sipas mësuesve .....	169
Tabela 7.7.4. Ndikimi i bullizmit në procesin mësimor sipas mësuesve.....	170

## PASQYRA E GRAFIKËVE

Grafiku 7.2.1: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (gjinia).....	142
Grafiku 7.2.2: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (mosha) .....	142
Grafiku 7.2.3: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (inst.) .....	143
Grafiku 7.4.1 Vlerësimi i marrëdhënies me mësuesin .....	146
Grafiku 7.4.2 Komunikimi miqësor si mjet motivimi .....	147
Grafiku 7.4.3 Komunikimi pozitiv si metodë inkurajuese.....	147
Grafiku 7.4.4. Inkurajimi përtej gabimeve në këndvështrimin e nxënësit.....	148
Grafiku 7.4.5. Mbipopullimi i klasave ul cilësinë e mësimit.....	149
Grafiku 7.4.6. Përdorimi i vlerësimeve pozitive si motivues .....	149
Grafiku 7.4.7. Prezenca e ankthit gjatë orëve të mësimit .....	150
Grafiku 7.4.8. Kompleksi i të folurit në një gjuhë tjetër.....	151
Grafiku 7.4.9. Projektet shtojnë ankthin tek nxënësit .....	151
Grafiku 7.4.10. Gjendja psikologjike gjatë debateve.....	152
Grafiku 7.4.11. Frika nga gabimet .....	153
Grafiku 7.6.1 Ndikimi i marrëdhënies në klasë .....	155
Grafiku 7.6.2 Cilësia e ambjentit fizik.....	156
Grafiku 7.7.1. Mësuesit (gjinia).....	157
Grafiku 7.7.2. Mësuesit (eksperienca) .....	157
Grafiku 7.7.3. Mësuesit (institucioni) .....	158
Grafiku 7.7.4. Mësuesit (vlerësimi i marrëdhënies) .....	158
Grafiku 7.7.5. Mësuesit (klima në klasë) .....	159
Grafiku 7.7.6. Mësuesit (komunikimi dhe stresi) .....	160
Grafiku 7.7.7. Mësuesit (teknologjia dhe veprimtaritë).....	160
Grafiku 7.7.8. Mësuesit (puna e diferencuar) .....	161
Grafiku 7.7.9. Mësuesit (komentimi pozitiv).....	161
Grafiku 7.7.10. Mësuesit (inkurajimi i nxënësve) .....	162
Grafiku 7.7.11. Mësuesit (mbipopullimi i klasave) .....	163
Grafiku 7.7.12. Mësuesit (vlerësimet pozitive, mjete motivuese) .....	163
Grafiku 7.7.13. Mësuesit (njohja e nevojave gjuhësore) .....	164

## PASQYRA E FIGURAVE

Figura 2.1.1. Stilet e mësimnxënies (ilustrim nga një klasë) .....	20
Figura 2.2.1.1. Ilustrim i portretit-robot.....	23
Figura 2.2.2.1. Mësuesi nuk është neutral (ilustrim) .....	24
Figura 2.2.3.1. Mësuesi gjen mënyrat (ilustrim).....	24
Figura 6.1.2.1. Figurë optike.....	107
Figura 6.1.2.2. Figurë optike.....	108
Figura 6.1.2.3. Figurë optike.....	109
Figura 6.1.2.4. Figurë optike.....	110
Figura 6.1.2.5. Figurë optike.....	110
Figura 6.1.3.1. Man and the dog .....	112
Figura 6.1.4.1. Tower in bangkok.....	122
Figura 6.1.4.2. Fire rescue .....	123

## **PASQYRA E SHKURTESAVE**

### **A. SHKURTESA NGA GJUHA SHQIPE**

**KPERGJ**      Kuadri i Përbashkët European i Referencave për Gjuhët.

**KE**              Këshilli European

**KPER**          Kuadri i Përbashkët European i Referencave

**PEGJ**          Portofoli European i Gjuhëve

**BE**              Bashkimi European

### **B. SHKURTESA NGA GJUHA ANGLEZE**

**PBS**            Positive Behaviour Support

**AITSL**        Australian Institute for Teaching and School Leadership

**CEFRL**        Common European Framework of Reference for Languages

# HYRJE

## 0.1. Përligjia e punimit.

*Pasioni im për mësimdhënien dhe gjuhët, besimi, frymëzimi dhe përkushtimi për të marrë përgjegjësi si dhe vullneti për t'i ndryshuar realitetet e mësimdhënies në mjedisin ku punoj, në përputhje me kërkesat metodologjike të kohës, janë arsye të forta që më kanë nxitur në realizimin e këtij studimi.*

*Nga këndvështrimi im personal, interesi i veçantë për gjetjen e mundësive dhe zbatimin e metodologjive të reja në mësimdhënien e gjuhëve të huaja, konkretisht, në gjuhën angleze, erdhi si rezultat i formimit tim profesional dhe përvojës disavjeçare në fushën e metodologjisë së mësimdhënies dhe vlerësimit të nxënies së gjuhëve të huaja. Është një studim që e ka filluesën gjatë studimeve të mia të nivelit të dytë që u kurorëzuan me mbrojtjen e mikrotezës në të njëjtën fushë kërkimore.*

*Në aspektin profesional, e gjej me vend të vë në dukje përvojën time disavjeçare dhe arritjet e problemet në institucionin ku unë punoj, ndaj mendoj se është e rëndësishme të thuhet dy fjalë lidhur me zhvillimin dhe ndryshimet që ka pësuar mësimdhënien e gjuhëve të huaja, përvetësimi cilësor i tyre si një argument i mëtejshëm që përlligj këtë temë.*

*Si pedagoge me kohë të pjesshme në Fakultetin Ekonomik të Universitetit të Tiranës prej disa vitesh dhe si mësuese e gjuhës angleze e drejtuese e Qendrës së Gjuhëve të huaja Wall Street Albania në Tiranë, kam krijuar një njohje të gjerë të situatës mësimore të mësimdhënies e të nxënies të gjuhëve në nivele të ndryshme.*

*Gjatë kësaj kohe, kam arritur të evidentoj pengesat dhe vështirësitë e hasura prej nxënësve të cilat transferohen nga një nivel studimi në tjetrin. Mendoj se natyra e profesionit më ka krijuar hapësirën e nevojshme të cilën e kam shfrytëzuar për të eksploruar më tej me nxënësit gjetjen e rrugëve më të efektshme në përvetësimin cilësor të kompetencave gjuhësore e kulturore nga nxënësit.*

*Për të aktualizuar këtë punë kërkimore, përveç literaturës bashkëkohore të huaj dhe vendase, kam marrë pjesë në disa konferenca dhe kolokiume e seminare kombëtare e ndërkombëtare ku janë trajtuar probleme të metodologjisë së mësimdhënies/nxënies e vlerësimit në gjuhën e huaj. Vënia në zbatim e këtyre njohurive të reja dhe rezultatet e arritura e bëjnë këtë punim shkencor jo vetëm bashkëkohor nga pikëpamja e ridimensionimit dhe pasurimit të procesit mësimor të gjuhëve të huaja, por edhe të qenësishëm e të domosdoshëm për të ardhmen e shoqërisë shqiptare, si dhe, në një rrafsh më të gjerë e bën sistemin tonë arsimor të vlefshëm e të karahasueshëm me sistemet arsimore të vendeve europiane në gjirin e të cilave aspirojmë të integrohemi.*

*Ky punim ka për qëllim të japë një informacion të bollshëm të kohëve të fundit mbi metodologjinë bashkëkohore dhe risitë në përvetësimin e kompetencave gjuhësore në funksion të zhvillimit të kompetencës së komunikimit në gjuhë të huaj duke shfrytëzuar të gjitha kapacitetet që ofron mjedisi shkollor si ato njerëzore, psikologjike e metodike e të atmosferës në klasë, të motivimit etj.*

*Me anë të këtij punimi do të tregojmë nëpërmjet eksperimenteve dhe punës kërkimore në terren, nëpërmjet pyetësorëve, anketimeve e testeve, se metodologjia dhe strategjitë e mësimdhënies/nxënies kanë ndryshuar në funksion të përmirësimit të kompetencës së komunikimit në gjuhë të huaj duke përcaktuar qartë objektivat e mësimdhënies/nxënies në vijim të procesit mësimor si edhe duke krijuar kushte të favorshme psikologjike e pedagogjike për një klimë pozitive e motivuese në mjedisin e mësimi.*

*Kur mësimi i gjuhës së huaj përqëndrohet tek kompetencat e nxënësit, ky i fundit përballet me një sërë situatash që kërkojnë burime njohurish dhe kapacitete të domosdoshme për të kapërcyer vështirësitë duke inkurajuar punën e pavarur në funksion të zhvillimit të kompetencës gjuhësore e komunikative.*

*Kur disa persona gjenden të mbledhur sëbashku qoftë rastësisht, qoftë me dëshirën e tyre, apo të detyruar nga institucioni ku punojnë ose mësojnë, është e pamundur që të mos hyjnë në komunikim me njëri tjetrin.*

*Në institucionet arsimore, protagonistët kryesorë, studentët e pedagogët, nxënësit dhe mësuesit nuk mund t'i shpëtojnë detyrimit të praktikës komunikative. Situata e komunikimit në klasë apo auditor është disi e veçantë, u përgjigjet disa rregullave rituale. Pedagogu apo mësuesi me autoritetin e tyre, u jepin fjalën nxënësve ose ua refuzojnë atë, në emër të "rregullit e qetësisë në klasë". Ka raste të tjera kur mësimdhënësit nuk i vënë aq rëndësi faktit se sa kohë duhet të flasim ata dhe sa kohë i mbetet nxënësit për të folur, gjë që ka të bëjë me organizimin e orës së mësimi dhe raportet midis veprimtarive të ndryshme mësimore në klasë. Vala e metodave komunikative e vepruese duhet me çdo kusht t'i përmbysë këto raporte si edhe rregullat e ngurta dhe ritet e deritanishme që frenojnë veprimtarinë e personalitetin e nxënësve apo studentëve. Në kuadrin e ngushtë të katër mureve të klasës apo auditorit mësimdhënësit duhet të përpiqen të plotësojnë nevojat, dëshirat dhe kënaqësitë e komunikimit me auditorin e tyre.*

*Nisur nga përvoja ime e deritanishme si mësimdhënëse dhe nga vëzhgimet e ndryshme në kuadrin e këtij studimi, është i pamohueshëm fakti që nxënësit kanë ritme të ndryshme të nxëni, përdorin stile e strategji të ndryshme për përvetësimin e gjuhës së huaj; për këtë arsye, krijimi i nje klime të favorshme psikologjike, i një atmosfere motivuese dhe të çliruar nga tensionet pedagogjike, me anë të përdorimi të metodave bashkëkohore dhe zhvillimit të veprimtarive të larmishme gjuhësore në mjedisin shkollor do të përbënte një faktor sukcesi në përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj si mjet komunikimi.*

## **0.2. Arsyetja e përzgjedhjes së temës dhe qëllimi i punimit.**

*Zgjedhja e kësaj teme është bërë në përputhje me nevojat e mësuesve të gjuhëve të huaja për t'u aftësuar në njohjen dhe zbulimin e dukurive psikologjike të nxënësve, me qëllim shfrytëzimin e tyre në zhvillimin e një procesi mësimor sa më efektiv dhe të përqëndruar tek nxënësi. Tema e studimit ka karakter praktik i mbështetur në një kuadër teorik bashkëkohor.*

*Realiteti i zbatimit të kuadrit teorik dhe i studimeve të ndryshme do të jetë klasa si një mori marrëdhëniesh të larmishme që ndikojnë drejt përdrejt në procesin e*

*përvetësimin të gjuhëve të huaja. Nga bisedat me mësues e studentë kemi konstatuar një mungesë formimi në këtë fushë dhe ndihet nevoja e studimeve të kësaj natyre për aftësimin e tyre jo vetëm nga ana gjuhësore por edhe nga ana psikopedagogjike.*

### **0.3. Qëllimi i punimit**

*Realizimi i këtij punimi ka për qëllim:*

- *Të japë kontributin dhe ndihmesë në formimin e mësuesve në aspektin psikopedagogjik e metodik në fushën e mësimit/nxënies së gjuhëve të huaja.*
- *Të argumentojë rëndësinë e dukurive psikologjike në mësimin e gjuhëve të huaja.*
- *Të aftësojë mësuesit në zbulimin dhe njohjen e dukurive psikologjike në realitetin e klasës dhe përdorimi i tyre në funksion të përmirësimit të procesit të përvetësimit të gjuhëve të huaja.*
- *Bashkëveprimin midis mësuesve dhe nxënësve për një mësimitnxënie sa më efektive.*
- *Aftësimi i mësuesve të gjuhëve të huaja për përdorimin e metodave, teknikave dhe përpunimin e materialeve didaktike në përshtatje me veçoritë psikologjike dhe personalitetin e nxënësve me të cilët punon dhe në funksion të përmbushjes së objektivave pedagogjike të procesit mësimit.*

### **0.4. Rezultatet e pritshme të punimit:**

- *Përmirësim cilësor i mësimit/nxënies së gjuhëve të huaja sipas kërkesave bashkëkohore evropiane.*
- *Përmirësim dhe riorientim i procesit të formimit fillestar dhe të vazhdueshëm të mësuesve nga ana metodike e psikopedagogjike me qëllim formimin e aftësive të tyre profesionale.*
- *Përshtatje dhe zhvillim i praktikave profesionale në realitetin e klasës sipas veçorive psikologjike të grupmoshave si edhe niveleve gjuhësore që synohet të përvetësohen.*
- *Vendosja e marrëdhënieve të bashkëpunimit dhe bashkëveprimit midis mësuesve dhe nxënësve si burim motivimi për një mësimitnxënie e nxënie cilësore të gjuhëve të huaja.*
- *Zhvillimi i mendimit kritik dhe i personalitetit të nxënësve në funksion të aftësimit të tyre për punë të pavarur dhe të nxënësve autonom.*

### **0.5. Zbatueshmëria e punimit në procesin e mësimit/nxënies apo më gjerë.**

*Ky studim gjen zbatueshmërinë e tij në një publik shumë të gjerë në fushën e mësimit/nxënies së gjuhëve të huaja.*

- *Studentët e nivelit Master në Mësuesi në Fakultetin e Gjuhëve të Huaja.*
- *Fëmijët dhe mësuesit në shërbim që punojnë me këtë grupmoshë.*
- *Adoleshentët si edhe mësuesit në shërbim që punojnë me këtë grupmoshë.*
- *Gjimnazistët dhe mësuesit në shërbim që punojnë me këtë grupmoshë.*
- *Prindërit, punëdhënësit, inspektorët, politikabërësit, vendimarrësit si edhe vlerësuesit e procesit mësimit të mësimit/nxënies së gjuhëve të huaja.*
-



## **0.6. Metodologjia e kërkimit dhe literatura bazë shkencore.**

- *Studimi i literaturës bashkëkohore për fushën metodike dhe psikopedagogjike që ka në fokus mësimdhënien dhe përvetësimin e gjuhëve të huaja.*
- *Vëzhgime në nivele të ndryshme gjuhësore dhe grupmosha të ndryshme.*
- *Pyetësorë (për nxënës dhe mësues)*
- *Përpunimi i të dhënave dhe nxjerrja e rezultateve në funksion të objektivave të studimit.*

## **0.7. Hipotezat e punimit**

*Nisur nga objektivat e punimit, kemi formuluar hipotezat e mëposhtëme:*

1. *Nisur nga përvoja ime e deritanishme si mësimdhënëse dhe nga vëzhgimet e ndryshme në kuadrin e këtij studimi, është i pamohueshëm fakti që nxënësit kanë ritme të ndryshme të nxëni, përdorin stile e strategji të ndryshme për përvetësimin e gjuhës së huaj; për këtë arsye,*
2. *Krijimi i nje klime të favorshme psikologjike, i një atmosfere motivuese dhe të çliruar nga tensionet pedagogjike, me anë të përdorimit të metodave bashkëkohore dhe zhvillimit të veprimtarive të larmishme gjuhësore në mjedisin shkollor do të përbënte një faktor suksesi në përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj si mjet komunikimi. Çështjet kërkimore që do të përbëjnë objektin e studimit në funksion të vërtetimit ose jo të hipotezës së formuluar më sipër do të jenë si vijon:*
  - *Si ndikojnë faktorët afektivë gjatë procesit të mësimin të gjuhës së huaj në realitetin e klasës?*
  - *Identifikimi i këtyre faktorëve afektivë, të tillë si ankthi, vlerësimi i vetes, qëndrimet, besimet, stilet e të nxënit dhe roli i mësuesit në menaxhimin e tyre.*
  - *Ndikimi i marrëdhënieve që krijohen brenda grupit në krijimin e një atmosfere motivuese dhe ndërvepruese gjatë procesit mësimor.*
  - *Roli i veprimtarive gjuhësore të larmishme dhe metodologjia e mësimdhënies në përputhje me profilin psikologjik të nxënësve në grupmosha të ndryshme.*
  - *Pedagogjia e grupit dhe pedagogjia e diferencuar si instrumenta të sigurimit të arritjeve të objektivave të mësimdhënies/nxënies në gjuhën e huaj sipas standardeve europiane dhe Kuadrin të Përbashkët Europian të Referencave për Gjuhët (KPERGJ).*

## **0.8. Korpusi i studimit dhe metodologjia kërkimore**

*Korpusi gjuhësor që përbën objektin e studimit të këtij punimi do të përmbajë materialin gjuhësor që do t'i duhet nxënësit në të pesë veprimtaritë komunikative (aftësitë gjuhësore, leksikore, fonetike ) që duhet të përvetësojnë nxënësit në gjuhën Angleze nga A1 deri në B2, me qëllim zhvillimin e aftësisë së komunikimit dhe realizimin e detyrave gjuhësore në nivelet e sipërpërmendura.*

*Për realizimin e këtij studimi është marrë në konsideratë dhe rëndësia e mendimit kritik në mësimdhënien/nxënien e gjuhëve të huaja. Ne nuk besojmë gjithmonë atë çfarë shohim. Po ashtu si dhe në jetë, gjërat shihen nga këndvështrime të ndryshme. Mendimi që kemi për një çështje të caktuar apo mënyra se si e shohim atë, varet nga këndvështrimi që e shohim. Ndonjëherë ndihemi aq të turbullt saqë kemi nevojë për ndihmën e të tjerëve për t'i parë gjërat qartësisht.*

## 0.9. Struktura e punimit

*Ky studim është realizuar në shtatë kapituj. Në kapitullin e parë do të flitet për karakteristikat kryesore të mësimit të gjuhës së huaj duke përmendur në mënyrë skematike vetëm tre dimensione: një dimension psikologjik, një dimension gjuhësor, një dimension metakonjitiv, për inteligjencat e shumëfisha si dhe për faktin se si ndikon gjëndja emocionale e nxënësit në aspekte të ndryshme të mësimit të gjuhës së huaj.*

*Në kapitullin e dytë të titulluar: “Njohja dhe përdorimi i stileve dhe strategjive të nxënies në mësimin e gjuhës së huaj”, do të vëmë në dukje se çdo individ ka stile të ndryshme të mësimit, gjë që shpjegon se një situatë pedagogjike nuk perceptohet në mënyrë identike nga të gjithë nxënësit. Në këtë kapitull jemi përpjekur me ndihmën e shqyrtimit të literaturës, t’u përgjigjemi disa pyetjeve dhe shqetësimeve të mësuesve të tilla si: “Si mund t’i marrin parasysh mësuesit këto stile të veçanta përgjatë mësimit të tyre? Si mund t’u propozojnë ata nxënësve të tyre aktivitete të përshtatura me stilet e tyre të larmishme të mësimit? Cilat janë përmasat pedagogjike të shfrytëzimit të tyre?”*

*Në kapitullin e tretë vëmë në dukje Personalitetet individuale dhe dukuritë e grupit. Marrëdhëniet në klasë dhe psikologjia e individëve. Profili i nxënësit në mosha të ndryshme si tek fëmijët, adoleshentët dhe të rriturit. Psikologjia e mësuesve dhe përdorimi i mirë i saj nga ana e mësuesve. Grupi dhe dukuritë në grup: (dukuria e konformizmit, ndryshimi dhe rezistenca ndaj ndryshimit, rolet e nxënësve në gjirin e grupit-klasë) si edhe përdorimi i pedagogjive të grupit.*

*Në kapitullin e katërt kalojmë tek atmosfera dhe marrëdhëniet në klasë, tek faktorët që ndikojnë për një atmosferë negative dhe pozitive gjatë mësimit të gjuhës së huaj. Zakonisht reagimi ndaj një problemi është shpeshherë më i madh se vet problemi. Shumë njerëz i shmangin problemet ose i mohojnë derisa është shumë vonë. Një problem është një mundësi. Njerëzit e gëzuar shpeshherë i mirëpresin dhe madje i kërkojnë ato duke i parë si sfida për të përmirësuar gjërat. Qëllimi i këtij kapitulli është që të tregohet se kur nxënësit janë të kënaqur edhe nxënësia është më cilësore dhe bëhet me dëshirë e besim në vetevete, menaxhohet më mirë frika dhe ankthi, mosbesimi dhe konfliktet për shkak të bullizmit, ngacmimeve e konflikteve të ndryshme e nga më të paparashikuarat që mund të ndodhin në klasë.*

*Në kapitullin e pestë trajtohen çështje të profilit dhe rolit shumëplanësh i mësuesit të gjuhës së huaj të përshkruar në shumë dimensione: jo vetëm si një person i zakonshëm që ka personalitetin e tij si njeri, por edhe si mësues i pajisur me njohuri në shumë disiplina dhe që transmeton njohuri, por edhe si një aktor social, si një model, si një artizan, si një mësues reflektiv, si teknikien, si një autoritet ligjor por jo autoritar, si krijues e si menaxhues etj., i cili përpiket të mësojë dhe të përsosë kompetencat e tij profesionale gjatë gjithë jetës në kërkim të metodave bashkëkohore sa më frytdhënëse për mësimit të gjuhës së huaj.*

*Në kapitullin e gjashtë trajtohen qasje metodike për zhvillimin e aftësive gjuhësore e komunikative dhe mendimit kritik nëpërmjet mësimit të gjuhës së huaj dhe veçanërisht zhvillimi i të menduarit vizual. Ky kapitull ka karakter praktik me ushtrime që përdoren në klasë për zhvillimin e mendimit kritik.*

*Për të ndihmuar nxënësit që të bëhen të ndërgjegjshëm për perceptimet e tyre dhe se si ato mund të ndryshojnë nga njëri-tjetri, mësuesit e gjuhëve të huaja mund të përdorin iluzionet optike në klasë. Këto lloj ushtrimesh do t'u mësojnë nxënësve mënyra të ndryshme të të parit dhe do t'i bëjnë ata të kuptojnë që njerëzit mund të perceptojnë të njëjtat gjëra në mënyra të ndryshme.*

*Kjo është një tjetër çështje me rëndësi në zhvillimin e të menduarit kritik nëpërmjet gjuhës së huaj. Ne nuk besojmë gjithmonë atë çka shohim. Po ashtu si dhe në jetë, gjërat shihen nga këndvështrime të ndryshme. Mendimi që kemi për një çështje të caktuar apo mënyra se si e shohim atë, varet nga këndvështrimi që e shohim. Ndonjëherë ndihemi aq të turbullt saqë kemi nevojë për ndihmën e të tjerëve për t'i parë gjërat qartësisht. Në këtë kapitull jepet edhe një shembull ore mësimi me veprimtari të pasura me shkrim dhe me gojë që ka për qëllim zhvillimin e kompetencave gjuhësore e komunikative të nxënësve si edhe zhvillimin e mendimit kritik nëpërmjet mësimin të gjuhës së huaj.*

*Në kapitullin e shtatë dhe të fundit trajtojmë gjithë analizën e të dhënave dhe rezultatet e studimit në lidhje me perceptimet e nxënësve dhe të mësuesve mbi dukuritë psikologjike që ndodhin në klasë dhe faktorë të ndryshëm psikologjikë e emocionalë që përjetohen nga nxënësit gjatë procesit të mësimdhënies/nxënies së gjuhës së huaj si edhe në lidhje me marrëdhëniet që vendosen me mësuesit apo edhe brenda grupit klasë.*

*Punimi mbyllet me përfundimet e arritura gjatë hulumtimit tonë me karakter përgjithësisht empirik, të cilat i konsiderojmë si një kontribut modest në zhvillimin e mëtejshëm cilësor të mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja duke marrë parasysh si dimensionin konjitiv ashtu edhe atë afektiv dhe gjithë faktorët e tjerë që analizuam gjatë punimit. Këto përfundime shpresojmë të shërbejnë si orientime për zhvillimin e mëtejshëm profesional të mësuesit edhe në dimensionin psikologjik të mësimdhënies, jo vetëm të gjuhëve të huaja por edhe të të gjitha disiplinave të tjera shkollore.*

## KAPITULLI I: TRE DIMENSIONET E TË NXËNIT

Të nxënit e një gjuhe të huaj përmban, në një mënyrë skematike (pasi ne do të marrim parasysh vetëm karakteristikat kryesore), tre dimensione: një dimension psikologjik, një dimension gjuhësor, një dimension metakonjitiv.

### 1.1. Dimensioni psikologjik

#### a. Perceptimi i gjuhës dhe kulturës së përgjithshme

Çdo nxënës zhvillon perceptime përballë një gjuhe të huaj. Me perceptim duhet të kuptojmë: *“imazhin që krijojmë për një degë, një nocion ose një aktivitet”*<sup>1</sup> dhe që përziem: *“paragjykimet, idetë e krijuara ose njohuritë fragmentuese, imazhet e nënkuptuara”*.<sup>2</sup> Pra perceptimet janë të nivelit subjektiv dhe ato përmbajnë konceptin e të nxënit si dhe të gjuhës dhe universit kulturor që gjuha transmeton.

Nxënësi tashmë është përballur me përvoja të ndryshme të të nxënit. Përveç kësaj ai ka zhvilluar perceptime mbi atë që për atë është të nxënit e një gjuhe. M. Pandanx propozon një test për të shfaqur këto koncepte të të nxënit të nxënësve me qëllim për të mos destabilizuar radikalisht (për shembull duke përdorur një metodologji komunikative *“të ashpër”* me nxënësit pak të mësuar, nga tradita kulturore, me marrjen e fjalës në klasë ose lojërat me role, me qëllimin që të modifikojë në mënyrë progresive këto koncepte të të nxënit me anë të sekuencave didaktike të përshtatura.<sup>3</sup>

Nxënësi trajton studimin e një gjuhe të huaj me perceptimet që ai ka për sa i përket kësaj gjuhe, perceptime të lidhura me:

- “lehtësinë” ose “vështirësinë” e tij (kështu për shumicën e nxënësve, spanjishtja cilësohet si më e lehtë sesa gjermanishtja);
- Përdorimin social: një gjuhë konsiderohet si një faktor i promovimit social;
- Vlerën e dallimit social (frëngjishtja është cilësuar për një kohë të gjatë si gjuha e dallimit social aq shumë e nevojshme për atë që synon një status social superior si ai i artit të të folurit mirë, të shkruarit letra të zbukuruara, të diturit të kërcesh, të vizatosh, ...).

Këto perceptime të lidhura me gjuhën dhe universin kulturor mund të jenë:

- Pozitive (të nxënit e gjuhës mund të shihet si një hyrje në letërsi, në format e kulturës: moda, gastronomia, moderniteti ... të vlerësuara nga nxënësi);
- Ose negative (në rastin e marrëdhënieve historike konfliktuale midis dy vendeve, qëndrimeve ideologjike radikalisht të kundërta...).

Është e rëndësishme të njohësh perceptimet e nxënësve për sa i përket gjuhës që do mësohet, sepse ato do të përcaktojnë sjelljen e tyre (një përzierje ndjenjash dhe

<sup>1</sup>Pandanx, Michèle, Les activités d'apprentissage en classe de langue, p.10, Paris, Hachette. 1998.

<sup>2</sup> Po aty

<sup>3</sup> Po aty

vlërësimesh për gjuhën e synuar), sepse ato do të luajnë edhe si faktorë thjeshtësues, edhe si frena për mësimnxënien, dhe sepse mësuesi mund të ndërhyj tek perceptimet dhe t'i ndihmojë të zhvillohen me ndihmën e një pune specifike.

## **b. motivimi**

Përfaqësimet veprojnë mbi motivimin e nxënësve dhe luajnë një rol të rëndësishëm të të nxënësve të një gjuhe, një mësimnxënie e cila është një detyrë e vështirë e cila kërkon shumë përpjekje, investime të përkohshme dhe financiare. Në psikologjinë e të nxënësve, motivimi përkufizohet si një qëllim për t'u arritur dhe dallojmë, sipas Gardner dhe Lambert, një motivim integrativ (të brendshëm) i cili është më i qëndrueshëm për një kohë më të gjatë se sa nga një motivim instrumental i cili mund të ndryshojë për një kohë të shkurtër.<sup>4</sup>

*“Orientimi është quajtur instrumental nëse objektivat e të nxënësve të një gjuhe reflektojnë një vlerë më tepër utilitare të performancës gjuhësore, për shembull kur kjo e fundit duhet të shërbejë për të bërë karrierë. Në të kundërt orientimi është integrativ (i brendshëm) nëse nxënësi dëshiron të mësojë më shumë mbi komunitetin tjetër kulturor sepse interesohet me një mendje të hapur që një moment të pranohet si anëtar i grupit tjetër.”<sup>5</sup>*

Motivimi integrativ do të çonte (përdorimi i kushtores në këtë rast është i rëndësishëm sepse si shumë të dhëna të psikologjisë të të nxënësve, kjo kërkon të konfirmohet) në rezultate më të mira në përvetësimin e një gjuhe të huaj.

## **c. Stilet konjitive**

Dimensioni psikologjik i të nxënësve të një gjuhe përmban gjithashtu mënyrën individuale të të marrit dhe të trajtuarit të informacionit, atë që e quajmë stilet konjitive.

Koncepti i stileve konjitive lejon të rigrupojë nxënësit në :

- Nxënës të varur nga konteksti, duke patur një qasje më globale, një vizion më të përgjithshëm të problemeve;
- Dhe në nxënës të pavarur nga konteksti, më analitik, më të prirur për të ndarë thelbin nga aksesori. Këto stile konjitive përcaktojnë strategjitë e diversifikuara.

Koncepti i stileve konjitive na çon gjithashtu në mënyrën e trajtimit mental të të dhënave, qoftë ai vizual apo auditiv (ose në rastin më të mirë, vizual dhe auditiv). Ky trajtim është në lidhje me specializimin e hemisferave cerebrale (hemisfera e majtë, e lidhur me gjuhësinë, me mendimin linear, duke qënë analitik; hemisfera e djathtë, e lidhur me marrëdhëniet hapsinore, duke qënë globaliste). Për të njohur më mirë nxënësit, mësuesi mund të bëjë teste të thjeshta që mundësojnë që të identifikojë pjesën dominuese, vizuale ose auditive, në menaxhimin mental të të dhënave, të

<sup>4</sup>Gardner et Lambert, in P. Bogaards, 1988, p. 54-55.

<sup>5</sup>Bogaards, Paul, Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues, Paris, Crédif/Hatier, coll. L.A.L., 1988.

përcaktojë mënyrën personale të përvetësimit të të dhënave të cilat, në rastin e veçantë të të nxënit të një gjuhe të huaj, do të luajnë një rol të rëndësishëm përgjatë procesit të memorizimit. Ky test, në rastin e një dominancë ekskluzive të njërit tip, nuk ka për qëllim ta mbyllë nxënësin në stilin e tij konjitiv, por të sugjerojë zhvillimin e veprimtarive të stërvitjes me tipin tjetër të menaxhimit të të dhënave me qëllim që nxënësi të mund të orientohet në qasjet e tjera plotësuese në menaxhimin e të dhënave.

#### **d. Inteligjencat e shumëfishta**

Teoria e inteligjencave të shumëfishta është zhvilluar nga Howard Garder, profesor në Universitetin e Harvardit, në Shtetet e Bashkuara. Sipas tij, ne kemi minimumi tetë forma të ndryshme të inteligjencës dhe ato mund të përdoren për të gjitha llojet e të nxënit dhe të mësimdhënies. Më poshtë po prezantojmë një përmbledhje të mirë të bërë nga Bruno Hourst, në veprën e tij “Kënaqësia e të mësuarit”.<sup>6</sup> Në kapitullin 7, “Inteligjenca: një realitet i shumëfishtë”, teoria e Howard Gardner prezantohet me pistat e aplikimeve si vijon:

Sipas Gardner, ne mund të vërejmë tetë inteligjenca: <sup>7</sup>

##### *Inteligjencën verbale/gjuhësore*

Këtu është kapaciteti për të qënë i ndjeshëm ndaj strukturave gjuhësore në të gjitha format e saj. Ajo është e zhvilluar veçanërisht tek shkrimtarët, poetët, oratorët, politikanët, publicistët, gazetarët, etj. E gjejmë veçanërisht këtë inteligjencë tek dikush që i pëlqen të lexojë, i cili flet lirshëm, i pëlqen të tregojë histori dhe i pëlqen të lexojë, të cilët i pëlqejnë lojrat e fjalëve (fjalëkryq, Scrabble, etj.). Shumica e sistemeve të mësimdhënies e njohin këtë inteligjencë. Nëse ajo nuk është e zhvilluar mjaftueshëm, arrijmë lehtësisht në një dështim shkollor. Mungesa e kapacitetit për t'i vendosur në fjalë mendimet mund të krijojë gjithashtu ndjesinë e të moskuptuarit (sidomos përballë atyre që e zotërojnë më mirë këtë inteligjencë) dhe mund të çojë në reagime të dhunshme.

##### *Inteligjenca muzikale/ritmike*

Këtu është kapaciteti i të qënit i ndjeshëm ndaj strukturave ritmike dhe muzikale. Ajo është e zhvilluar sigurisht veçanërisht të muzikantët (kompozitorët, interpretuesit, shefat e orkestrës), dhe të gjithë “teknikët e zërit” (inxhinieri i zërit, prodhuesi i instrumentave muzikore, akorduesit). Ajo gjendet gjithashtu dhe tek poetët, dhe në kulturat me traditë të fortë orale. Mund ta gjejmë këtë inteligjencë tek dikush që këndon shpesh nën zë, lëkund këmbën, këndon, fillon të kërcëjë me ritmin më të vogël; dhe ata të cilët kapin menjëherë theksin e një gjuhe të huaj. Nëse ky kapacitet nuk është i zhvilluar mjaftueshëm, humbasim një pjesë të pasurive të transmetuara nga tingujt, nëpërmjet tingujve të organizuar si muzika, ose variacionet e pafundme të gjuhësisë.

---

<sup>6</sup>Hourst, Bruno, Au bon plaisir d'apprendre, InterÉditions, 2005, 3e éd.

<sup>7</sup>Gardner, Howard, Les intelligences multiples, Paris, Retz, 2004.

### *Inteligjenca ndërpersonale*

Ky është kapaciteti për të hyrë në marrëdhënie me të tjerët. Ajo është e zhvilluar veçanërisht te politikanët, mësuesit dhe trajnuesit, konsulentët dhe këshilltarët, shitësit, personat e ngarkuar me marrëdhëniet publike. E gjejmë këtë inteligjencë veçanërisht te dikush që hyn lehtësisht në një marrëdhënie dhe ambientohet po kaq lehtë; tek ata të cilët ju pëlqen të jenë me të tjerët dhe kanë shumë miq, ata që pëlqejnë aktivitetet në grup; tek ata të cilët komunikojnë mirë (dhe manipulojnë ndonjëherë), tek ata që pëlqejnë të zgjidhin konflikte, ose të luajnë ndërmjetësin. Nëse ky kapacitet nuk është i zhvilluar mjaftueshëm, rrezikon një mbyllje të personalitetit; shpëputemi nga kënaqësia e të qenit me të tjerët, të punuarit së bashku; humbasim pasuritë e arritura nga puna bashkëpunuese. Rrezikojmë të bëhemi të hidhët, mizantropë, kritikë të njerëzimit në tërësi.

### *Inteligjenca trupore/kinestetike*

Ky është kapaciteti për të përdorur trupin tuaj në një mënyrë fine dhe të përpunuar, për tu shprehur nëpërmjet lëvizjes, të jesh praktik me objektet. Ajo është e zhvilluar veçanërisht te kërcimtarët, aktorët, atletët, mimuesit, kirugët, artizanët, mekanikët. Këtë inteligjencë e gjejmë kryesisht tek dikush i cili kontrollon mirë lëvizjet e trupit të tij; tek ata që pëlqejnë të prekin, janë praktikë me punët e dorës; ata që pëlqejnë të bëjnë sport, pëlqejnë të luajnë komedi; tek ata që mësojnë më mirë duke lëvizur; që ju pëlqen të krijojnë përvoja; mësuesi do e dallojë tek nxënësi i cili tundet nëse nuk ka shumë mundësi të lëvizë, te ai që ngrihet në klasë për të mprehur majën e lapsit ose për të hedhur një letër në kosh. Nëse ky kapacitet nuk zhvillohet mjaftueshëm, fëmija si dhe i rrituri rrezikon ta ndjejë trupin si një pengesë në situata të shumta në jetën e përditshme.

### *Inteligjenca vizuale/hapsinore*

Ky është kapaciteti i të krijuarit imazhe mentale, dhe të perceptuarit të botës së dukshme në tre dimensionet e saj. Ajo është veçanërisht e zhvilluar të arkitektët, peizazhistët, piktorët, skulptorët, natyralistët, ata që tentojnë të shpjegojnë universin, strategët e fushbetejave, rregjizorët, etj. Këtë inteligjencë e gjejmë veçanërisht te ai që ka një sens të mirë orientimi; te ata që krijojnë lehtësisht imazhe mentale; ata që pëlqejnë puzzles, ata që pëlqejnë të mbajnë në rregull hapësirën; ata që kujtohen me imazhe; ata që kanë një sens të mirë të ngjyrave; ata që kanë nevojë për një vizatim për të kuptuar; etj.

Nëse ky kapacitet nuk është i zhvilluar mjaftueshëm, mund të kemi vështirësi në procesin e memorizimit dhe të zgjidhjes së problemeve. Sepse imazhet e prodhuara në tru ndihmojnë në mendim dhe reflektim. Për shumë shkencëtarë të famshëm, zbulimet e tyre më të rëndësishme kanë ardhur nga modele hapsinore dhe jo nga arsyetime matematikore.

### *Inteligjenca matematikore/logjike*

Ky është kapaciteti i të arsyetuarit, të llogariturit, i të mbajturit një arsyetim logjik, të urdhëruarit botën, të numëruarit. Kjo është inteligjenca të cilën Piaget e ka përshkruar me shumë kujdes dhe detaje si “inteligjencë”.

Ajo është e zhvilluar veçanërisht tek matematicienët dhe shkencëtarët, inxhinierët, hetuesit, juristët, etj.

Kjo inteligjencë njihet kryesisht tek dikush që i pëlqen të zgjidhë problema; tek ata që kërkojnë arsye për çdo gjë; kërkojnë lidhjen shkak-pasojë; ata që pëlqejnë strukturat logjike, dhe që pëlqejnë të eksperimentojnë në mënyrë logjike; tek ata që preferojnë marrjen e shënimeve në mënyrë lineare; etj.

Nëse ky kapacitet nuk është i zhvilluar mjaftueshëm, kemi vështirësi për të organizuar detyra komplekse, për ti dhënë një rend përparësie një sërë aktesh; për të kuptuar kuptimin e një procesi shkencor, për të kuptuar kuptimin e një fenomeni; për të çmontuar një pajisje ose proces për të kuptuar pjesët e tij; të përdorin arsyetimin deduktiv; për të përdorur pajisje që funksionojnë me logjikë të lartë (siç është një kompjuter).

### *Inteligjenca personale*

Ky është kapaciteti i të njohurit shumë mirë veten. Ajo është e zhvilluar veçanërisht te shkrimtarët, “të diturit”, filozofët, mistikët.

Këtë inteligjencë e gjejmë veçanërisht tek dikush që ka një njohje të mirë të forcave dhe dobësive të tij, të vlerave dhe kapaciteteve të tij; tek ata që vlerësojnë vetminë; që dinë ta motivojnë vetveten; që ju pëlqen të lexojnë, të cilët shkruajnë një ditar; që kanë një jetë të fortë të brendshme. Nëse ky kapacitet nuk është zhvilluar sa duhet, është e vështirë të përfitosh nga përvojat, të reflektosh çfarë ka ecur mirë dhe si të përmirësosh atë që nuk funksionoi mirë; të marrësh kontrollin e jetës tënde, të mësimit tënd, të vendosësh synime; ne jemi më të ndjeshëm ndaj opinionëve të grupeve; ne kërkojmë (dhe gjejmë) dikë jashtë përgjegjës për dështimet tona.

### *Inteligjenca e natyralistit*

Kjo i është shtuar shtatë të tjerave nga Howard Gardner në 1996. Ky është kapaciteti i të njohurit dhe klasifikuarit, të identifikuarit të formave dhe strukturave në natyrë, në format e tyre minerale, bimore dhe shtazore. Ajo është e zhvilluar veçanërisht te natyralisti, i cili di të njohë dhe klasifikojë bimët dhe kafshët; te të gjithë ata që interesohen për funksionimit e natyrës, nga biologu te psikologu, nga sociologu te astronomi.

Ne e njohim atë te ata që dinë të organizojnë të dhëna, përzgjedhin, grupojnë, bëjnë lista; te ata që janë magjepsur nga kafshët dhe sjellja e tyre, të cilët janë të ndjeshëm ndaj mjedisit dhe bimëve të tyre natyrore; tek ata që kërkojnë të kuptojnë dhe përfitojnë nga natyra (nga shumimi te biologjia); tek ata që janë të apasionuar pas funksionimit të trupit të njeriut, të cilët kanë një vetëdije të mirë për faktorët shoqërorë, psikologjikë dhe njerëzorë.



## 1.2. Dimensioni gjuhësor

Mësimi i një gjuhe ka një dimension të rëndësishëm gjuhësor të cilin W. Klein (1989) e përmbledh nën emrin e "katër detyrave të nxënësit".<sup>8</sup>

- 1) Të gjithë nxënësit duhet të përfshihen në një aktivitet të analizimit të prodhimeve gjuhësore që u janë paraqitur atyre, duhet t'i analizojnë ato në nivelin e zërit, t'u japin atyre një kuptim. Aktiviteti i analizës është i shqetësuar nga prania e gjuhës së parë (një prani e theksuar nga V. Castellotti, 2001, fq. 47: "*Në lidhje me mësimin e gjuhëve të huaja, është e qartë se ne nuk mund të injorojmë gjuhën e parë të nxënësve, e cila figuron në qendër të përfaqësimeve të tyre dhe, si e tillë, përbën një pikë ankorimi e cila vepron si sitë fonologjike. Sistemi fonologjik i një gjuhe është si një sitë përmes së cilës kalon gjithçka që thuhet.*"<sup>9</sup> "*Vetëm shenjat fonetike përkatëse mbeten në sitë për të individualizuar fonemat,*"<sup>10</sup> që do të thotë se është e vështirë të perceptosh dhe riprodhosh fonemat që nuk ekzistojnë në gjuhën e tij të parë, sesa sintaksore: këto janë atëherë faktet e ndërhyrjeve ose formave të gabuara që vijnë nga një lloj shtrese e gjuhës së parë. Për shembull, një nxënës italian do të thotë: "ata na vijnë të shpëtojnë" (në vend të "*ata vijnë të na shpëtojnë*" e cila është fjalia e duhur) duke gjurmuar shprehjen italiane: *ci vengono a salvare*. Por të gjitha prodhimet e gabuara të nxënësve nuk lidhen vetëm me këto ndërhyrje, por janë gjithashtu gjurmë të ndërtimit të ndërgjuhës.<sup>11</sup>
- 2) Detyra e dytë e nxënësit është një detyrë e sintezës, e ndërtimit të thënies. Nxënësi duhet të mësojë të kombinojë fjalët për të formuar fjali. Ai duhet të përpunojë sintaksën e tij të gjuhës, për të ndërtuar një sistem gjuhësor ndërgjuhësor ose të përafërt midis gjuhës burimore dhe gjuhës së synuar. Ndërgjuhësia përkufizohet si "*gjuha e cila formohet te një nxënës i një gjuhe të huaj pasi ai ballafaqohet me elementë të gjuhës së synuar, pa qenë plotësisht i koordinuar me këtë gjuhë të synuar. Në kushtetutën e ndërgjuhës futen gjuha amtare, sigurisht dhe gjuhë të tjera të huaja të fituara më parë, dhe gjuha e synuar.*"<sup>12</sup> Ndërgjuhësia dallohet nga karakteristika shumë specifike, "*të lidhura veçanërisht me karakterin e saj të shpejtë evolucionar (thjeshtimi, përshkueshmëria, paqëndrueshmëria, fosilizimi, regresioni*".<sup>13</sup>
- 3) Nxënësi duhet të përshtasë shprehjen e tij me situatën e komunikimit, të përdorë kontekstin e situatës për të zhvilluar prodhimin e tij gjuhësor dhe të kompensojë zotërimin e tij të pamjaftueshëm të gjuhës së huaj (për shembull me gjeste).

<sup>8</sup>Kein, Wolfgang, L'acquisition de langue étrangère, Paris, A. Colin, 1989.

<sup>9</sup>Castellotti, Véronique, La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE international, 2001.

<sup>10</sup>Troubetzkoy Nicolas, Principes de phonologie, trad. J. Cantineau (1e éd., 1970, nouveau tirage corrigé par Luis J ; Prieto, 1976), Paris, éd. Klincksieck, 1986.

<sup>11</sup> Po këtu

<sup>12</sup>Vogel, K., L'interlangue, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 1995

<sup>13</sup>Castellotti, Véronique, La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE international, 2001.p 72

- 4) Detyra e fundit e nxënësit është një aktivitet krahasues: ai duhet të krahasojë prodhimet e tij me deklaratat në gjuhën e synuar. Vetëdija për hendekun midis këtyre dy llojeve të prodhimit është forca shtytëse e përparimit të nxënësit. Kur ky i fundit nuk percepton më ndonjë dallim midis deklaratave të tij dhe atyre të gjuhës së synuar, të nxënit ndalon dhe shumë shpesh në një fazë që nuk është ekuivalente me kompetencën mesatare të një folësi amtar. Kështu "fosilizohet" në një përafrim të gjuhës së synuar.

### 1.3. Dimensioi metakonjitiv

Mësimi i një gjuhe gjithashtu përfshin procese metakonjitive, domethënë gjithçka që konsiston në reflektimin mbi procesin e të nxënit të dikujt, kuptimin e kushteve që e favorizojnë atë, planifikimin e tij, organizimin, kuptimin e qëllimeve të aktiviteteve të kërkuara. Prandaj të mësuarit mobilizon strategji mësimore që mund të përcaktohen si më poshtë: një *"grup operacionesh dhe burimesh mësimore, të planifikuara nga subjekti me qëllim promovimin më të mirë të arritjes së objektivave në një situatë mësimore..."*<sup>14</sup>

Strategjitë e të mësuarit, ndryshe nga të dhënat për moshën, gjininë dhe gjuhën e parë, të cilat nuk mund të modifikohen, i nënshtrohen zhvillimit përmes punës specifike. Ata synojnë :

- në kuadrin e të mësuarit: ato kanë të bëjnë me organizimin, planifikimin e mësimit, kërkimin e kushteve optimale të të nxënit;
- mbi aktivitetet konjitive që do të mobilizohen: ato synojnë të zhvillojnë aftësinë e dikujt për të nxjerrë përfundime, për të ndërtuar kuptim të ri nga e njohura; ato lidhen me memorizimin e njohurive të reja me anë të procedurave të ndryshme (leximi i letrave / shënimeve / kujtimeve në intervale pak a shumë të rregullta, etj.
- në dimensionin social: mësimi i një gjuhe presupozon një dëshirë për përfshirje personale në ndërveprime ose për të kërkuar sqarime dhe detaje, ose për të testuar aftësitë gjuhësore të dikujt, testuar hipotezat e veta mbi ndërtimet sintaksore, etj., që përmbledh në formën e rekomandimeve strategjitë mësimore që duhen zbatuar për të mësuar një gjuhë. Për të komunikuar me të tjerët në gjuhën e synuar, nxënësi duhet të shkojë përtej fazës së asaj që J. Anderson e quan *"njohuri deklarative"* ("njohuri abstrakte që mund të deklarohen dhe formalizohen") dhe të arrijë në fazën e *"njohurisë"* procedurale, *"njohuri të përdorshme drejtpërdrejt për komunikim, dhe që supozon automatizimin e njohurive deklarative"*.<sup>15</sup>

### Si përfundim

Për një kohë të gjatë, në mësimdhënien e gjuhëve, ne jemi përqëndruar në dimensionin e mësimdhënies, të njohurive që do të transmetohen. Kjo çështje e njohurive që do të transmetohet është sigurisht e rëndësishme, por nuk duhet të errësojë faktin se, në situatën arsimore, është nxënësi që luan rolin kryesor, ai që zhvillon njohuritë e tij.

<sup>14</sup>Cyr, Paul, Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 1998, p.4 (ouvrage très stimulant et très facile d'accès sur l'apprentissage).

<sup>15</sup>Anderson J., « Acquisition of cognitive skill », Psychological Review, 1982, n° 89, p. 369-406.

Pyetja se çfarë përfshihet në aktin e të mësuarit të një gjuhe të huaj kërkon një përgjigje komplekse (ne kemi parë vetëm përbërësit kryesorë të këtij procesi) e cila nënvizon pjesën e madhe të psikologjisë dhe individit mësuesin e një gjuhe.

Vetëdija për rëndësinë e dimensionit individual në mësimin e gjuhës ka çuar në futjen e nevojshme sa më herët të "*të mësuarit për të mësuar*", në kushtet që favorizojnë shfaqjen e autonomisë së nxënësit, sepse "*të mësuarit për të mësuar* (... ) është gjithashtu një situatë *sine qua non* (e domosdoshme) për sukses e arritje".<sup>16</sup>

#### 1.4. Gjendja emocionale dhe të nxënët

##### Përkufizimi i gjendjes emocionale (afektivitetit)

Nga studimet psikologjike dhe literatura që kemi shfletuar, *afektiviteti* përkufizohet si « *bashkësia e dukurive afektive* ». Dukuritë afektive mund të asimilohen nga emocionet dhe emocionin në vetevete përkufizohet si "një reagim afektiv intensiv". Nëse studiojmë etimologjinë e termit emocion, është interesant fakti që ky term vjen nga termi *motivacion*, duke patur një rrënjë të përbashkët, fjalën *muovere*, lëviz. Pra, në mënyrë klasike, *emocionin* do ta përkufizonim si *një reagim i vrullshëm dhe i fortë afektiv* që do t'i korrespondonte deri në një farë niveli, aktivizimit dhe vënies në lëvizje të individit. Sipas H. Wallon, (1934). "*emocioni përgatit veprimtarinë psikike të subjektit, sepse nëpërmjet ndjeshmërisë proprioceptive dhe interoceptive, ai i thërret ndërgjegjes trupore dhe një ndjenje tjetër dmth një premise për shoqërim që është e domosdoshme për fëmijën që të bëhet burrë*".<sup>17</sup>

##### Fiziologjia e gjendjes emocionale

Dihet prej kohësh që emocionet shkaktojnë shpërthimin e dukurive të tilla si shpejtim ose ngadalësim të pulsit dhe të frymëmarrjes, djersitje, zbehje apo skuqe të fytyrës, nëse citojmë vetëm këto shfaqje. Këto ndryshime varen nga sistemi nervor dhe e kanë origjinën në qendrën e hipotalamusit. Qendra e emocioneve gjendet saktësisht në sistemin limbik dhe veçanërisht në amigdale. Kjo e fundit jep një valencë pozitive ose negative gjatë procesit të të nxënës në funksion të suksesit apo dështimit, duke sjellë si pasojë lehtësimin ose vështirësinë e të nxënës. Kjo lidhet me ligjin e efektit të Thorndike (1898) i cili thotë: "*Një veprim që ndiqet nga një gjendje e këndshme për subjektin ka më shumë shanse për t'u përsëritur. Kur një veprim ndiqet nga një situatë e pakëndëshme, ka më shumë shanse të mos përsëritet*".<sup>18</sup> Pastaj amigdali e transformon emocionin e ndjerë në motivim nëpërmjet veprimit të substancave aminoacide dhe në fund *nucleus accumbent*, qendra e kënaqësisë, e transformon motivimin në veprim.

Kështu, çdo pedagogji e përqëndruar rreth kërkimeve të kënaqësisë, duket se ndërmer veprime të ndjeshme ndaj suksesit dhe arritjeve gjatë nxënës së një veprimi të synuar. Megjithatë stresi emocional është pak a shumë pjesë e të nxënës dhe e lidhur

<sup>16</sup>Holec, Henri, « Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé », Le Français dans le Monde, Recherches et applications, février-mars 1992.

<sup>17</sup>Wallon, H. (1934). Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité. [The origins of character in the child. Forerunners of the feeling of personality]. Boivin.

<sup>18</sup> Gray, 2011, p. 108–109. I referohet ligjit të Thorndike 1898.

ngushtë me personalitetin e secilit. Megjithatë, dukuria e gojës së thatë gjatë një periudhe tensioni nervor, është i njohur për secilin nga ne. Është Young i pari, që në vitin 1961 bën lidhjen midis sekrecioneve pështymore me çrregullimet emocionale. Gjithashtu Bricken, bën lidhjen midis Ph pështymor dhe stresit emocional. Më pas, Ramouzov dhe Zimkine shprehen dhe vënë në dukje rritjen e viskozitetit të pështymës dhe koncentrimin e joneve të H+ si edhe rritjen e katekolaminës tek atletët gjatë garës. Pra, të gjithë tregojnë se tensioni emocional vepron në ekuilibrin oksidobazik të pështymës.

Pra shpjeguar shkurtimisht bazat fiziologjike të faktorëve afektivë që veprojnë gjatë gjendjeve emocionale të nxënësve në procesin e të nxënës.

### **Klasifikimi i gjendjeve emocionale (afektive)**

- *emocionet*: ato shfaqen përgjithësisht në mënyrë të papritur dhe në formë krizash pak a shumë kalimtare. Frika, zemërimi dhe ankthi i përgjigjen këtij përkufizimi.
- *ndjenjat*: ato ngjajnë shumë me emocionet sepse janë gjendje afektive, por ndryshojnë prej tyre sepse janë më të qëndrueshme, zgjasin, dhe veçanërisht më pak intensive. Simpatia, dashuria, xhelozia dhe urrejtja bëjnë pjesë në to.
- *pasioni*: ka pak nga të dy të parat. Nga emocionet ka marrë intensitetin, i cili na verbon nga realiteti, me ndjenjat ndajnë zgjatjen në kohë.

### **Emocioni dhe performanca**

Emocionet, deri në një farë mase kanë vlerën e tyre në lidhje me performancën lëvizore të individit duke ndikuar që ai të jetë në nivelin e tij optimal. Përkundrazi, ato mund të bëhen faktor çrregullimi deri në një farë pragu. Sipas Paillard, niveli optimal i aktivizimit varet nga:

- Natyra e detyrës (e thjeshtë apo komplekse)
- Ngarkesa e vëmendjes (niveli i aktivizimit)
- Stadi i nxënësit (fillestar apo ekspert)

Suksesi i të nxënësit mund të arrihet vetëm nëse nxënësi zotëron në mënyrë afektive situatën e mësipërme. Në këto raste bëhen teste autokontrolli sipas testit të Cattell, (Cattell, R. B., & Kline, P. (Eds.). (1977) duke marrë parasysh rëndësinë e faktorit të I-rë (ngarkesa emocional) e në raport me njeshmërinë emocionale).<sup>19</sup> Trajnimi në këtë drejtim duket se është një mjet shumë i rëndësishëm për çdramatizimin e situatës. Trajnuesi ose mësuesi në rastin tonë, duhet të vërë në zbatim pedagogjinë e suksesit, me qëllim që të mos shkaktohet një neurozë dështimi. Kjo lloj pedagogjie nxit motivimin për të shkuar nga suksesi në sukses.

Në Francë, E. Thill, ( 2004), në tezën e saj të doktoratës në ciklin e tretë të studimeve në psikologji përshkruan profile të ndryshme sportistësh sipas sporteve që praktikojnë. Ajo praktikon testin e Guilford-Zimmerman duke përfutur një nivel të

---

<sup>19</sup> Cattell, R. B., & Kline, P. (Eds.). (1977). The scientific analysis of personality and motivation. Academic Press.

lartë të faktorit G (impulsivitet, energji) duke provuar nivelin e përkeqësuar emocional që qëndron brenda çdo sportisti.<sup>20</sup>

Në fakt, B. Jeu ka përdorur emocionet në klasifikimin e veprimtarive sportive. Për të, sporti është një veprimtari e cila nëpërmjet sipërfaqes nxit emocion.<sup>21</sup>

#### 1.4.1. Të nxënësit dhe emocionet

Sipas J. Piaget, çdo informacion është kryesisht një çështje marrëdhëniesh njerëzore dhe çdo marrëdhënie njerëzore është emocionale. Afektiviteti është motorri që vë në lëvizje veprimet, por nuk ndërhyr në strukturimin e tyre. Piaget vazhdon: “*ne themi se një sjellje lëvizore supozon një aspekt energjetik dhe afektiv dhe një aspekt kognitiv*”.<sup>22</sup> Për J. Piaget, jetët kognitive dhe afektive janë të pandashme. Por afektiviteti, nëse ndërhyr shpesh pozitivisht për të ndërmarrë një veprim, mund të rezultojë hera herës edhe e dëmshme duke vendosur lidhje negative (emotiviteti) dhe e çon individin në një ulje të performancës së dëshiruar.<sup>23</sup> H. Wallon ka vënë në dukje dy pika themelore për të studiuar lidhjet emocionale:

- Nocioni i lidhjes për të ndërtuar personalitetin, dhe
- vetë personaliteti që ndërtohet me anë të alternimit të fazave centripete dhe centrifuge.

Pra, praktikimi i veprimtarive sportive është vendi i përshtatshëm “*par excellence*” për shkëmbimin e këtyre lidhjeve, gjë që P. Parlebas e quan sjellje sociomotore. Fraza e filozofit Sokrat: “*Nuk mund t’i mësoj asgjë*” ilustron më së miri rëndësinë e marrëdhënies ndërpersonale që duhet të vendosen për ta realizuar deri në fund procesin e të nxënësit.

Në gjithë sistemin tonë edukativ ka një numër shumë të madh nxënësish, 589,604 sipas INSTAT për vitin 2020-2021 dhe një numër i konsiderueshëm punonjësish të arsimit. Në gjithë këtë univers njerëzor, marrëdhëniet emocionale janë aq të shumta sa edhe mund të injorohen. Duke shqyrtuar literaturën pedagogjike e psikologjike përgjatë zhvillimit të metodologjive të mësimdhënies dihet fare mirë që nxënësi është konsideruar si një objekt që duhet mbushur me dije, që duhet t’i bindet autoritetit të të rriturit dhe duhet të flasë kur t’i jepet leje nga mësuesi, autoriteti i të cilit mbizotëron në klasë. Ka pak kohë, me fillimin e metodave komunikative, që nxënësin e konsiderojmë si një individ që ka personalitetin e tij, zhvillimin e tij intelektual e psikologjik, me të gjitha karakteristikat e zhvillimit moshor, që ka të drejtën për të mësuar dhe për të marrë fjalën gjatë mësimin dhe jo si një i rritur në miniaturë.

---

<sup>20</sup> “From Environmental Factors to Outcomes: A Test of an Integrated Motivational Sequence. [https://www.researchgate.net/profile/JamesReich/publication/19445336\\_The\\_effect\\_of\\_state\\_anxiety\\_on\\_personality\\_measurement/links/5b41690da6fdccbcf90a8b81/The-effect-of-state-anxiety-on-personality-measurement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JamesReich/publication/19445336_The_effect_of_state_anxiety_on_personality_measurement/links/5b41690da6fdccbcf90a8b81/The-effect-of-state-anxiety-on-personality-measurement.pdf)

<sup>21</sup> Bernard Jeu, La contre-société sportive et ses contradictions, Nouvelle Série, No. 428 (10) (Octobre 1973), pp. 391-416 (26 pages). Published By: Editions Esprit.

<sup>22</sup> J. Piaget, Le langage et la pensée chez l’enfant, botuar nga Delachaux & Niestlé 30 qershor, 1997

<sup>23</sup> J. Piaget, Inconscient affectif et inconscient cognitif, 1971 : 11-20)

Megjithatë, shkolla kërkon të ndrydhë ndjenjat sepse janë të padukshme, të paprekshme dhe rrjedhimisht të pavlerësueshme deri në atë pikë sa të konsiderohen si të rritur individët që veprojnë më shumë me arsye se sa me zemër dhe shikohen me më shumë dashamirësi, por edhe një farë përçmimi adoleshentin që mbyllet në vetevete dhe apasionohet. A duhet mësuesi të marrë si shembull këtë model të përcjellë nga shoqëria dhe të ndrydhë ndjenjat e nxënësve gjatë procesit edukativ e veçanërisht të mësimdhënies? Sipas mendimit të Thorndike dhe sipas ligjit të tij të efektit, të nxënët varet kryesisht nga nevojat dhe motivimet e individit. Në fakt, mësohet më mirë dhe më lehtë kur individit ka një projekt, ka një dëshirë dhe një qëllim. Në një nga veprat e tij, shkruan që « *nxënia është një funksion i nevojave fizike dhe shoqërore të mjedisit që na rrethon* »<sup>24</sup>. Sipas tij, një nga nevojat e para për një individ, është reagimi dhe përgjigjia ndaj një stimuli që ai ndjen. Si rrjedhojë kushtëzimet vendosen shumë shpejt kur subjekti mëson të bëjë lidhjen midis stimullit dhe një reagimi emocional dhe këto kushtëzime janë shumë të qëndrueshme. Nga ana tjetër, studiuesit e kësaj fushe kanë treguar se te kafshët gjendet një zonë e cila sapo stimulohet nxit një emocion të këndshëm. Pra ekziston mundësia e një të nxëni emocional.

#### **1.4.2. Gjendja emocionale dhe konceptimi pedagogjik**

Sistemi ynë arsimor, ashtu si gjithë sistemet e vendeve të tjera pa përjashtim, është ndërtuar në mënyrë burokratike, me rregulla të detyrueshme për të gjithë armatën që punon në fushën e mësimdhënies/nxënies i ndjekur nga një zinxhir i tërë programesh, objektivash, qëllimesh, synimesh, provimesh, vlerësimesh, ku vetëm aspekti afektiv nuk gjen vend. Megjithatë, disa nga mësuesit tanë me intuitë dhe me ato pak njohuri teorike që kanë marrë gjatë shkollimit të tyre mundohen të marrin parasysh dhe të vlerësojnë me rëndësinë e duhur edhe dimensionin emocional në klasë. Ata mendojnë se pëlqimi ose jo i një lënde nga nxënësit varet shumë nga marrëdhëniet që vendosen midis mësuesit të kësaj lënde dhe nxënësit, madje shkojnë edhe më tej duke konfirmuar se në një klasë me klimë të mirë e të favorshme midis nxënësve punët shkojnë më mirë se sa kur nxënësit nuk kanë marrëdhënie të mira me njëri tjetrin dhe shkaktojnë konflikte që dëmtojnë atmosferën në klasë. Por në fund të fundit edhe këta mësues mendojnë më tepër e punojnë për qëllimin final të provimeve e të vlerësimeve.

Pra ky sistem arsimor që pretendon dhe propagandon zhvillimin e përgjithshëm të nxënësit si individ, lë mënjanë qënien njerëzore tek ata me veçoritë e gjendjes së tyre afektive, lëvizore e mendore. Studimi i J. Marsenach na tregon se si ka ndryshuar dhe është zhvilluar përgjatë kohëve raporti midis ndjeshmërisë dhe marrëdhënies pedagogjike. Ky raport ka kaluar nga asgjëja e fillim shekullit të XX, (periudha e metodave tradicionale), me një mësues që drejton klasën në mënyrë autoritare e duke mos shprehur asnjë lloj gjendje shpirtërore, me nxënës të ndrydhur, të bindur e pasivë që duhet të përgjigjeshin kur t'u jepej leja nga mësuesi.<sup>25</sup> Kjo marrëdhënie pedagogjike konsiderohet si vertikale e njëanëshme, për të kaluar në vitet '60 (periudha e metodave audio-vizuale), kur filloi të njihej dhe vetëm sa flitej

<sup>24</sup>J. Le Boulch, Lo sport nella scuola. Psicocinetica e apprendimento motorio, 2009, J Le Boulch - 2009 - books.google.com

<sup>25</sup>Jacqueline MARSENACH, Les pratiques des enseignants d'éducation physique et sportive dans les colleges) i botuar në Revue française de pédagogie No. 89 (Octobre-Novembre-Décembre 1989), pp. 7-10.

për dimensionin emocional, sikur mësuesit të ishin të pafuqishëm për të përballuar këtë faqe të re të edukimit dhe në vend të termit afektiv parapëlqenin termin performancë, por asgjë e ligjëruar nëpër rregullore për këtë aspekt.

Trekëndëshi i deriatëhershëm pedagogjik nxënës –përmbajtje- mësues, duhej ristrukturuar në mënyrë të tillë që situatat dhe veprimtaritë që zhvilloheshin në klasë të nxisnin dëshirën tek nxënësit. Dëshirën për të provuar, dëshirë për të marrë pjesë, dëshirë për të qënë aktiv, dëshirë për të patur sukses, pra, dëshirë për të nxënë. Edhe në këtë rast ne shohim rëndësinë e lidhjes midis emocionit dhe të nxënësit. Në fakt të nxënësit mbështetet në marrëdhëniet pedagogjike. Kush flet për marrëdhënie midis qënieve njerëzore duhet të flasë domosdoshmërisht edhe për dukuritë emocionale. Është shumë e vështirë t'i anashkalojmë këto dukuri emocionale për arsyt e mëposhtëme:

- Së pari, vetë anashkalimi është një zgjedhje emocionale e jona që buron nga frika se mos nuk jemi në gjendje të ushtrojmë pushtetin dhe autoritetin tonë mbi nxënësin.
- Së dyti, në çdo lloj nxënieje nuk mund të mos marrim parasysh dëshirën që i jep forcë e kurajo dhe jetëson suksesin e të nxënësit.
- Së treti, dukuritë emocionale në formën e identitetit apo të tërheqjes emocionale janë pjesë e brendshme e pandarë e qënies njerëzore.

Të gjithë e dimë që dëshira për të qënë tërheqës përpara nxënësve është shumë e madhe tek mësuesit dhe i preokupon ata në çdo orë mësimi. Nëse një nxënës del nga klasa i kënaqur nga mësuesi, atëherë ky i fundit ia ka arritur qëllimit dhe e ka kryer misionin e tij edukativ. Mund të mendohet nga mësues të ndryshëm, që një mësim i tillë reduktohet në një lojë të thjeshtë duke e humbur konceptin e stileve të ndryshme të mësimdhënies dhe nxënies, por kënaqësia përjetohet edhe kur kapërcehen vështirësitë, gjë që na bën të ecim përpara dhe pikërisht nxënësi e ndjen më shumë këtë kënaqësi.

Megjithatë, veprimtaria pedagogjike në shkollat tona ashtu si në të gjitha vendet e botës ka karakter institucional dhe zhvillohet sipas disa rregullave e ligjeve të caktuara që janë universale, pra, zhvillohet në një institucion të caktuar, në një periudhë kohore të caktuar, brenda një klase ku nxënësit janë të një moshe, zhvillojnë të njëjtat lëndë dhe kanë të njëjtat objektiva për të realizuar, gjuha e përdorur në klasë, në institucion nuk mund të jetë ajo që përdoret në rrugë etj. Pra, nxënia nuk mund të lihet krejtësisht në dëshirat e nxënësve, apo as të sakrifikohen dëshirat e tyre vetëm për të dhënë sa më shumë njohuri në klasë. Edukimi në përgjithësi duhet të konsiderohet si një qëllim dhe mësimi si një mjet për të arritur këtë qëllim. Për këtë arsye, mësuesi nuk duhet të përqëndrohet të vetja, tek programi, tek notat, tek vlerësimi, por tek nxënësit e tij që vendosen në qendër të procesit edukativ dhe të veprimtarisë pedagogjike. Përdorimi i pedagogjisë se diferencuar, puna me grupe sipas nevojave, puna me grupe sipas niveleve, pranimi i dialogut, janë në vetvete praktika që marrin parasysh dimensionin afektiv të secilit individ në klasë dhe lehtësojnë procesin e të nxënësit. Në këtë kontekst, roli i mësuesit është që të nxisë dëshirën për të nxënë, të mësojë nxënësit se si të nxënë, se si të zbulojnë pak nga pak enigmat e të nxënësit dhe të zgjidhin situata problemore, pra të bëhen gradualisht të pavarur.

## Emocioni dhe motivimi

Të dyja këto ndjeshmëri bëjnë pjesë në fushën afektive. Janë ndjeshmëri që përjetohe dhe zhvillohen në funksion të nxënies që kërkohet të përvetësohet. Dihet që vetëm përsëritja e të nxënies nuk e garanton “ipso facto” progresin. Ngjyrimi emocional që shoqëron të nxëniet është shumë i rëndësishëm. Nëse nxëniesi nuk është i interesuar, ai nuk shqetësohet për rezultatin e të nxënies. Është e domosdoshme që të mënjanohe zhgënjimet në hapat e para të të nxënies duke iu dhënë nxëniesve detyra të përshtatura për nivelin e tyre për të zbuluar kapacitetin që kanë. Disa nga motivimet siç janë etja dhe uria janë të pandërgjegjshme: kur kemi uri, hamë dhe kur kemi etje, pimë, por gjendja emocionale siç është kënaqësia, zë një vend të rëndësishëm tek të rinjtë në çfarëdo lloj nxëniesje, e sidomos në mësimin e gjuhës së huaj. Mund të përmendim këtu L.D Hainault & B. Bolmont,( 2004), që shkruajnë: “*Barometri i çdo mësuesi, a nuk është e qeshura dhe kënaqësia e nxëniesit?*”<sup>26</sup>

### 1.4.3. Si ndikojnë faktorët emocionalë në mësimin e një gjuhe të huaj

Rëndësia e faktorëve emocionalë në nxënien e gjuhëve të huaja si në çdo fushë njerëzore është tashmë jashtë çdo dyshimi. Dukuri të tilla si ankthi, vlerësimi i vetes, qëndrimet dhe besimet si edhe stilet e të nxënies janë të pranishme në mjedisin e klasës gjatë procesit të të nxënies.

Para shumë vitesh, psikologu dhe edukatori humanist Carl Roger (1975, pp. 110), kritikonte institucionet edukative të epokës sepse, sipas tij, ishin përqëndruar aq shumë tek njohuritë sa që edukonin vetëm nga « *qafa e lart* », gjë që shkaktonte shumë pasoja të rënda sociale, gjë që preokupon studiuesit dhe mësuesit e vërtetë të cilët e konsiderojnë si një objektiv të tyre të ndihmojnë nxëniesit për të zhvilluar dhe shpalosur gjithë potencialin e tyre si nxënës dhe si individë.<sup>27</sup> Kjo kërkim domosdoshmërisht që të merret në konsideratë dimensionin emocional, me të cilin kuptojmë ndjenjat, emocionet, besimet dhe qëndrimet që kushtëzojnë qënien dhe sjelljen tonë në mënyrë të dukshme pa humbur nga sytë për asnjë çast rëndësinë e kapaciteteve kognitive të nxëniesit. Ky vizion mbështetet në një paradigmë të re që buron nga kërkimet e neuroshkencës e cila merret me njohjen e modaliteteve të mësimin që stimulojnë sa më shumë të jetë e mundur kushtet neurologjike për një funksionim sa më të mirë dhe të efektshëm të procesit të nxënies. Kjo paradigmë mbështet gjithnjë e më shumë në aspektin emocional. (Damasio 1994)<sup>28</sup>.

Në gjendjen aktuale të kërkimeve neuroshkencat pohojnë se aftësia kognitive nuk mund të ndahet nga aspekti emocional. Sipas Oatley dhe Jenkins (1996), «*emocionet nuk janë vetëm plotësuese, ato janë në zemrën e jetës mendore të çdo qenieje njerëzore dhe bëjnë lidhjen midis asaj që është e rëndësishme për secilin nga ne dhe botës njerëzore, sendeve dhe ngjarjeve.*”<sup>29</sup> Joseph Le Doux (1996), arrin deri

<sup>26</sup> L.D Hainault & B. Bolmont, (Influence del’etat d’anxiete sur des performances de temps de reaction simple et de choix. Une etude premilinaire, 2004, referuar në konferencën : JOURNEES NATIONALES D’ETUDE DE LA SOCIETE FRANCAISE DE PSYCHOLOGIE DU SPORT

<sup>27</sup> C.R. Rogers, Empathetic: An unappreciated way of being; The Counseling Psychologist, 5, 1975, pp. 1-10.

<sup>28</sup> AR Damasio, H Damasio - Large-scale neuronal theories of the Brain, 1994 - books.google.com  
Cortical systems for retrieval of concrete knowledge: The convergence zone framework.

<sup>29</sup> Oatley, J. & Jenkins, J. (1996). Understanding Emotions. Cambridge, MA: Blackwell. 122.



aty sa të thotë që mendjet pa emocione nuk janë realisht mendje. Përmasat afektive emocionale prekin gjitha aspektet e qënies sonë dhe veçanërisht në mënyrë të drejtpërdrejtë atë çka ndodh në klasë në mësimin e gjuhës së huaj.<sup>30</sup> Meqënëse ndikimi i faktorëve emocionalë është shumë i gjerë në fushën e mësimin të gjuhëve të huaja, e gjejmë me vend ta nisim me një thënie të Stevick (1980 :4) “ *Suksesi në mësimin e gjuhës së huaj varet më pak nga materialet, teknikat dhe analizat gjuhësore se sa nga ajo që ndodh tek dhe ndërmjet personave në klasë gjatë mësimin.* ”<sup>31</sup>

Kjo do të thotë që suksesi varet me pak nga « sendet » sesa nga « personat ». Me shprehjen « tek personat » nënkuptojmë faktorët individualë siç është *ankthi, ngurimi, vlerësimi i vetes, aftësia për të rrezikuar, stilet e të nxënës, vetë-efektshmëria dhe motivimi*. Me shprehjen « ndërmjet personave » kuptohen marrëdhëniet që vendosen dhe kanë lidhje me aspektin ndërkulturor siç është « përplasja kulturore » në rastin e mësimin të gjuhëve të huaja, ndërveprimet në klasë si edhe qëndrimet e mësuesit për të krijuar një klimë të përshtatëshme në favor të nxënës së gjuhës së huaj si mjet komunikimi. Nëse duam që nxënës të marrin fjalën e ta përdorin gjuhën e huaj për të komunikuar mendimet, dëshirat ndjenjat e tyre pa ngurim, pa frikë se bëjnë gabime dhe pa patur ankthin e vlerësimit, atëherë duhet të marrim parasysh e të mos mënjanojmë nga procesi mësimor faktorët emocionalë që zvogëlojnë efektet negative dhe rrisin ndikimin e efekteve pozitive në klasë.

Le të analizojmë me rradhë disa nga faktorët emocionalë të përmendur më sipër që kushtëzojnë më shumë mësimin e gjuhës së huaj :

#### **1.4.3.1. Ankthi**

Ankthi është një nga faktorët emocionalë negativë që ndeshet më dendur në orët e mësimin të gjuhës së huaj dhe që mund të kushtëzojë në mënyrë domethënëse objektivat e të nxënës. Ankthi ka të bëjë me ndjenja të tilla si frika, tensionimi, pasiguria, zhgënjimi. Një nga përfundimet e studimeve të kryera në këtë fushë të mësimin të gjuhëve të huaja është se ka një ankth të veçantë e specifik të lidhur me nxënien e një gjuhe të dytë. (Horwitz, Horwitz & Cope, 1996,) (Rubio 2004 ).<sup>32</sup>

Mënyra se si shprehet ky ankth nuk është e lehtë për t’u dalluar.

*“Asnjë nga lëndët shkollore nuk shkakton aq ankth sa mësimi i gjuhës së huaj ku nxënësi duhet të marrë fjalën përpara shokëve dhe mësuesit duke përdorur një instrument gjuhësor të pasigurtë e të pa stabilizuar akoma. Në raste të tjera, vetë metodologjia e përdorur mund t’a zvogëlojë ankthin, sic është rasti i ushtrimeve gramatikore ku nxënësit ndjekin modelin e mësuesit pa shumë vështirësi. Përkundrazi, në metodat e përqëndruara tek komunikimi rritet rreziku i ankthit gjatë marrjes së*

<sup>30</sup> LeDoux, J. (1996). The Emotional Brain. New York: Simon & Schuster.

<sup>31</sup>Stevick, E. (1980). Teaching Languages. A Way and Ways. Rowley, MA: Newbury House.

<sup>32</sup> Horwitz, Horwitz & Cope, 1996,

(<https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783097722-004/html> ; Rubio 2004, Applied psychology, 2004 Susana Rubio, Eva Díaz, Jesús Martín, José M. Puente, (<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00161.x>).

*fjalës. Në këto raste mësuesi duhet të bëjë përpjekje për të krijuar një mjedis të sigurtë dhe të çliruar nga emocionet negative”.*<sup>33</sup>(Arnold & Brown 1999)

Pa dyshim, ankthi është armiku i të nxënësve dhe duhet kufizuar ndikimi i tij në klasë. Rubio vëren se deri tani mësuesit nuk janë ndërgjegjësuar në mënyrë të mjaftueshme për rëndësinë e kësaj dukurie në mësimin e gjuhës së huaj për dy arsye : « *së pari nga mosnjohja e kësaj dukurie si edhe nga mungesa e instrumentave dhe mjeteve teknike e metodologjike për të parandaluar, kufizuar dhe zvogëluar efektet e ankthit* ». <sup>34</sup> Megjithatë mësuesi ka përpara dy mundësi për të zvogëluar ankthin e nxënësve: të mënjanojë shkaqet e ankthit kur kjo është e mundur dhe të ndihmojë nxënësin ta përballojë atë. Ankthi mund të zvogëlohet dhe zhduket edhe nga qëndrimi i mësuesit dhe atmosfera në klasë që ky i fundit krijon.

Në një studim kërkimor që Ellis (2000 ) ndërmori me studentë në fushën e komunikimit, punoi lidhur me « konfirmimin e mësuesit» gjë që ka të bëjë me mesazhet verbale dhe joverbale që nxënësi merr nga mësuesi dhe që e bëjnë atë të ndihet i pranuar dhe i vlerësuar. Qëndrimi konfirmues i mësuesit mund të krijojë tek nxënësi një zonë të sigurtë që e bën atë të mos ketë frikë të ndërmarrë rrezikun për të marrë fjalën në gjuhë të huaj në publik, përpara shokëve.<sup>35</sup> Në një studim tjetër hungarez, (Dörnyei dhe Csizér, 1998) vihet në dukje se faktori më i rëndësishëm për të nxitur motivimin e nxënësve ishte qëndrimi inkurajues i mësuesit dhe klima pozitive e krijuar në klasë e çliruar nga tensionet pedagogjike.<sup>36</sup> Rubio, në 2004, tregoi ekzistencën e teknikave, disa prej të cilave të përshtatura nga kontekste klinike, që mund të zvogëlojnë ankthin në dy plane : fiziologjik dhe psikologjik. Lidhur me të parin është e mundur t’u mësohet nxënësve se si të ç’tensionohen duke u vënë në sfond muzikë të lehtë dhe duke i ftuar ata që për pak çaste të vëzhgojnë frymëmarrjen e tyre dhe të ndjejnë se si zhduket në mënyrë progresive tensioni brenda trupit të tyre. Në çdo frymëmarrje ata mund të imagjinojnë se po thithin qetësinë dhe po nxjerrin problemet dhe ankthin. Nëse nuk kanë bërë asnjëherë ushtrime të tilla, do të ishte mirë t’u shpjegoheshin të mirat që sjell ky veprim sidomos kur janë në periudhë provimesh.

Përsa i përket nivelit psikologjik, është e mundur dhe e domosdoshme që të përdoren teknikat konjitive siç është modifikimi i dialogut të brendshëm. Një nxënës që ka ankth ka të ngjarë që flet me vete duke përdorur shprehje të tilla si : « është e vështirë... », « nuk do t’ia dal dot », « do të tallen me mua » etj. Shpesh ne nuk jemi të ndërgjegjshëm për këtë dialog të brendshëm, por fjalët që i drejtojmë vetes prekin gjithë qënien tonë, qëndrimin tonë kundrejt zgjidhjes së detyrës dhe si rrjedhojë edhe rezultatit e nxënies. Së pari duhet të bindim nxënësin të ndërgjegjësohet për ekzistencën e këtyre teknikave dhe të këtij dialogu të brendshëm dhe më pas, ta

---

<sup>33</sup> (Arnold & Brown 1999 : Cambridge University Press 0521659639 - Affect in Language Learning Edited by Jane Arnold.

<sup>34</sup> Rubio, An Evaluation Study of Diversity Training for Field Instructors: A Collaborative Approach to Enhancing Cultural Competence. 2004: 74

<sup>35</sup> Task-based research and language pedagogy, Rod Ellis First Published July 1, 2000 Research Article <https://doi.org/10.1177/13621688000400302> Volume: 4 issue: 3, page(s): 193-220, Issue published: July 1, 2000

<sup>36</sup> Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study Zoltán Dörnyei, Kata Csizér, First Published July 1, 1998 Research Article <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>.

ndihmojmë të ndryshojë këto mendime negative dhe kufizuese e penguese duke i zëvendësuar ato me mendime të tjera pozitive e të nevojshme. P.sh, në vend të shprehjes « është e vështirë » të themi : « kjo është një sfidë për mua », ose në vend të shprehjes « nuk mund ta mësoj » , të themi : « mund ta mësoj nëse punoj më shumë ».

Ankthi shfaqet e shprehet në nivele të ndryshme, por kur flasim për ankthin në klasë bëhet fjalë për atë pengues e frenues që duhet ta luftojmë e ta zvogëlojmë. Për këtë do të sygjeronim si vijon :

- Trajtimin e nxënësit me respektin e duhur duke u përpjekur që të mbrohet uni i tij.
- T'i japim nxënësit mundësinë të shprehë preokupimet dhe shqetësimet e tij.
- Fakti që ai zbulon se të njëjtat probleme i kanë edhe shokët e tij e zvogëlon ndjenjën e pasigurisë. Për të ngjallur debatin për këtë temë mund të përgatisim një pyetësor se cilat janë aspektet e klasës dhe të nxënies së gjuhës së huaj që shkaktojnë gjendje ankthi.
- “Të krijohet në klasë një atmosferë bashkëpunimi në vend të konkurrencës.”<sup>37</sup> Covington e Teel (1996 : 107) flasin për efektet negative të klimës konkurruese dhe të garimit në klasë. “*Megjithëse kohë pas kohe organizohen lojëra ku grupet konkurojnë me njëri tjetrin, është verifikuar që bashkëpunimi është më i domosdoshëm dhe më frytdhënës në klasë, sidomos në mësimin e gjuhës së huaj.*”<sup>38</sup>(Casal 2001 dhe Crandall 1999).
- Të mos nxitet nxënësi të marrë fjalën kur nuk është akoma gati dhe nuk e ndjen veten të sigurtë. Metoda e quajtur “Përgjigje Fizike Totale”, bazohet në parimin që nxënësi merr në fillim shumë informacion dhe arrin gradualisht nivelin e të kuptuarit, në fillim duke u përgjigjur "jo verbalisht por me një gjest miratimi deri sa të ndihet i aftë për të marrë fjalën”. Një mënyrë tjetër për të punuar në këtë drejtim është “*të mendosh dhe të ndash me të tjerët*”, (think-pair-share), origjina e të cilës është në të nxënit bashkëpunues. (Kagan 1994)<sup>39</sup>. Mësuesi propozon një temë për debat dhe u kërkon nxënësve të shënojnë mendimet e tyre. Pas kësaj ata duhet t'i ndajnë këto mendime me shokun e tyre dhe në fund të këtyre shkëmbimeve mund të marrin fjalën përpara shokëve të klasës. Kjo procedurë mundëson produkte gjuhësore më të sakta dhe të çliruara nga ndjenja e ankthit.
- Të bëhet një politikë e korigjimit të gabimeve në mënyrë të tillë që të mos përjetohet si ndëshkim nga ana e nxënësit. Megjithëse studimet tregojnë se nxënësi ka nevojë të mësojë dhe të ketë informacion mbi prodhimin e tij gjuhësor, kjo gjë duhet të bëhet në mënyrë të përshtatshme. (Abello Contesse, 1996)<sup>40</sup>

Produkti i tij mund të mos jetë i pranueshëm gjuhësisht dhe nga ana kuptimore, por nxënësi është gjithmonë aty, në klasë, duke vazhduar punën për nxënien e gjuhës së huaj. Teoritë e përvetësimit të gjuhëve të huaja theksojnë se ka disa nivele gjuhësore gjatë procesit të të nxënit që quhen ‘ndërgjuhë’, që janë të

<sup>37</sup> Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10193-000>

<sup>38</sup> Casal 2001 dhe Crandall 1999). Cituar në “How to integrate the affective dimension in the teaching of French as a foreign language” Auma Rose, Joyce Kasili, Ms Clara Bulili URI: <https://repository.maseno.ac.ke/handle/123456789/2988>, Date: 2020-08-08.

<sup>39</sup> Kagan 1994, Cooperative Learning.

<sup>40</sup> Cituar nga Trish Delamere, në “The importance of interlanguage errors with respect to stereotyping by native speakers in their judgements of second language learners' performance” ELSEVIER,1996.

përafërta me produktet e sakta dhe ku gabimet janë të natyrshme dhe të pashmangshme. Në këtë fazë mësuesi nuk duhet ta kursejë ndihmën e tij duke inkurajuar nxënësit dhe duke e quajtur këtë fazë si periudhë zhvillimi, si periudhë tranzitore, për të tejkaluar gabimet dhe për t'a bërë nxënësin më autonom në procesin e të nxënimit të gjuhës së huaj.<sup>41</sup>

#### 1.4.3.2. Vlerësimi i vetvetes

Ndërmjet propozimeve të bëra më sipër për zvogëlimin e ankthit në klasë gjatë procesit të të nxënimit të gjuhës së huaj (Oxord R. 1989) është edhe vlerësimi i vetvetes dhe besimi në vetvete: *“është e rëndësishme të favorizojmë vlerësimin e vetvetes dhe besimin në vetvete tek nxënësit që kanë patur vazhdimisht ankth në klasë në orën e mësimin të gjuhës së huaj.”*<sup>42</sup> Në fakt të dyja këto dukuri, si ankthi ashtu edhe vlerësimi i vetvetes dhe besimi në vetvete janë dy anë të së njëjtës realitet emocional ku njëra e pengon dhe tjetra e mbështet veprimtarinë e nxënësit në klasë. Opinioni dhe imazhi që kemi për vetveten kushtëzon në një farë mënyre edhe vlerësimin për veten dhe veprimet tona. Në këtë këndvështrim, me vlerësim të vetvetes duhet të kemi parasysh që nxënësi vetë të vlerësojë në mënyrë realiste se deri ku shkojnë aftësitë e tij të nxënimit dhe të mos ngatërrohet me ndonjë shfaqje mendjemadhësie e vetëvlerësimi të pamerituar që e dëmton të nxënësit dhe ecjen përpara.

Duhet patur parasysh se ka raste kur nxënësi ka një vlerësim të lartë për veten dhe aftësitë e tij dhe ka raste të tjera kur nxënësi ka një vlerësim të ulët për veten dhe aftësitë e tij. Pra të dyja janë të dëmshme dhe çojnë në rezultate të rreme e të pamerituara. Në rastin kur vlerësimi i vetes është i ulët, nxënësi humbet besimin në aftësitë e tij dhe mendon se nuk e kryen dot detyrën; ai tërhiqet dhe nuk merr pjesë në mësim. Në rastet kur vlerësimi i vetes është i lartë, nxënësi nuk bën shumë përpjekje për realizimin e detyrës duke menduar që i di të gjitha dhe ia del me lehtësi, pra nuk bën përpjekjet e nevojshme për të ecur përpara. Në këtë situatë duhet bërë një punë e palodhur nga mësuesi për të nxitur tek nxënësit përgjegjshmërinë për të bërë një vlerësim real të aftësive të tyre për të zgjidhur problemet dhe për të realizuar detyrat në mësimin e gjuhës së huaj duke zvogëluar në këtë mënyrë ndikimin e emocioneve negative që Krashen e quante filtër emocional.<sup>43</sup> (Krashen 1982)

Më poshtë po japim disa sygjerime për zhvillimin e vlerësimin të vetvetes në klasë në mësimin e gjuhës së huaj:

- T'i tregojmë nxënësit që ai është i vlerësuar. Një mënyrë për ta bërë këtë është mësimi i emrave të tyre dhe t'a bëjmë zakon që para ose pas mësimin të flasim me ta dhe të interesohemi për problemet e tyre dhe t'i dëgjojmë ata.
- T'i bëjmë nxënësit që të marrin pjesë në organizimin e klasës duke kërkuar opinionin e tyre për normat e rregullat e funksionimit të klasës si edhe për

---

<sup>41</sup>Sipas Vygotskit, 1978: 86 (Mind in society: The development of higher psychological processes, L.S Vygotsky, Harvard university press) Socio-cultural theory LS Vygotsky - Mind in society, 1978 - etec.cltl.ubc.ca.

<sup>42</sup>Variables affecting choice of language learning strategies by university students, Modrne language Journal,73 (3), 291-300),

<sup>43</sup> (Krashen 1982, Krashen's theory of affective filter, in Principles and Practice in Second Language Acquisition Stephen D Krashen).

veprimtaritë që ata mendojnë se duhet të zhvillojmë në klasë dhe që janë me interes dhe më të efektshme për ta.

- T'u tregojmë nxënësve që kemi besim në aftësitë e tyre për të mësuar gjuhën dhe të vlerësojmë suksesin e tyre.
- Të zhvillojmë veprimtari që kanë jo vetëm objektiva gjuhësore por edhe me karakter personal për të njohur më mirë shokët e klasës dhe veten e tyre.
- T'i ndihmojmë nxënësit që zbulojnë e të kuptojnë pikat e tyre të forta dhe të kërkojnë strategji për të luftuar dobësitë.
- Të krijojmë në klasë kushte dhe hapësira që nxënësit të ndajnë me njëri tjetrin, nëse e dëshirojnë, interesat e tyre, dëshirat, preokupimet dhe ndjenjat.
- Kur nxënësit shfaqin sjellje të papërshtatëshme, duhet të interesohemi për shkaqet që fshihen pas kësaj sjelljeje dhe të kërkojmë zgjidhje.
- Të ndërtojmë teste vlerësimi objektivi i të cilëve të përcaktohet në mënyrë të tillë që nxënësit të vlerësohen për atë që dinë dhe jo të ndëshkohen për atë që nuk dinë.

### 1.4.3.3. Qëndrimet dhe besimet

Në fushën e mësimit të gjuhëve të huaja, qëndrimet e nxënësve lidhen me vetë gjuhën që mësohet, me komunitetin e folësve të kësaj gjuhe si edhe me interesat dhe vlerat e mësimit të gjuhës. Qëndrimet janë të favorshme ose të pafavorshme në shkallë të ndryshme, pra e duam apo e pëlqejmë diçka ose nuk e duam ose e urrejmë dhe tentojmë të ruajmë stabilitetin edhe nëse pësojmë ndryshime. Të gjithë studiuesit bien dakord përse i përket faktit që qëndrimet e nxënësit ndaj mësimit të gjuhës së huaj ndikojnë në rezultatin e të nxënësit, prandaj duhet të merren parasysh. Por nuk janë vetëm qëndrimet ato që ndikojnë në suksesin apo mosp suksesin e nxënësit, por edhe gjithçka që rrethon procesin si mësuesi, veprimtaritë e zgjedhura dhe dinamika e klasës.

Përse u përket besimeve, Secord dhe Backman (1968) theksojnë se: “*struktura jonë afektive përcaktohet më së shumti jo aq nga faktet objektive se sa nga ajo që besojmë*”.<sup>44</sup> Puchta. H, (1999) thekson ndikimin e besimeve në procesin e të nxënësit të gjuhës së huaj. Të ndërtuara mbi përvojat, nevojat dhe vlerat e një personi, besimet kushtëzojnë sjelljen tonë. Besimet që prekin të nxënësit e një gjuhe të huaj janë të ndryshme e të shumta dhe kanë të bëjnë me aspekte të tilla si gjuha që mësohet (është e lehtë apo e vështirë, e bukur ose jo), apo procesi i të nxënësit (duhet të shkosh në vendin ku flitet gjuha për ta mësuar atë), folësit autoktonë të gjuhës (janë interesantë ose jo, janë të këndshëm, miqësorë apo të mërziqësorë e të ftohtë) etj., por pa dyshim, besimi që ndikon më shumë në procesin e të nxënësit është ai që nxënësi ka për veten: (nuk e mund ta mësoj këtë gjuhë, më duket e vështirë, nuk arrij të kuptoj dhe të flas saktë)<sup>45</sup>etj.

Puchta. H. në kumtesën e tij: mbështet idenë që “*besimet negative kushtëzojnë pritshmëritë e nxënësve tanë dhe çdo pritshmëri e kufizuar sjell si rrjedhojë zvogëlimin e nivelit të motivimit*”.<sup>46</sup> Në këtë situatë çdo dështim apo rezultat i pakënaqshëm përjetohet si pohim i besimeve që nxënësi kishte në fillim të

<sup>44</sup> Secord dhe Backman (A Social Psychological View of Education, 1968)

<sup>45</sup> Puchta. H, 1999, “Beyond materials techniques and linguistic analysis: the role of motivation, beliefs and identity”.

<sup>46</sup> Beyond materials techniques and linguistic analysis: the role of motivation, beliefs and identity”, mbajtur në konferencën vjetore të Edinburgut në prill 1999.

procesit të nxënies së gjuhës. Kjo ndjenjë që përjetohet nga nxënësit në këtë situatë nuk varet nga faktet por nga besimet që ai ka patur në fillim, të cilat nuk shprehin realitetin objektiv të nxënies, por subjektivizmin e nxënësit, prandaj është shumë e vështirë që ato të transformohen nga negative e penguese në pozitive e motivuese.

Brown (1998:86) propozon një mënyrë të thjeshtë për të transformuar besimet nëpërmjet asaj që ai e quan loja pamore. Ai këshillon nxënësit të shikojnë me sytë e mendjes, të imagjinojnë veten sikur po flasin me një folës të huaj dhe kur ai të ketë rastin për ta bërë vërtet këtë gjë, do t'i duket e lehtë dhe do t'i duket sikur e ka përjetuar njëherë këtë përvojë.<sup>47</sup> Është një teknikë që përdoret në garat sportive. Gjatë përgatitjes sportistët, balerinët përsërisin me mendje çdo lëvizje që duhet të bëjnë gjatë ushtrimit të aktivitetit. Meqënëse ekziston një lidhje e drejtpërdrejtë midis ndjenjave tona dhe figurave tona mendore, nëse një nxënës e imagjimon veten duke bërë detyrat dhe duke përdorur gjuhën, ai do të motivohet më shumë, do ta ndjejë veten më të aftë, do t'i duket më e lehtë për t'i realizuar objektivat e të nxënësit.

Ne si mësues gjithashtu duhet të mbajmë parasysh se besimet tona ndikojnë në mbarëvajtjen ose jo të nxënësve tanë. Nëse mësuesi në komunikimin e tij në klasë shprehet me fraza të tilla si: “Jeni shumë të dobët”, “Më keni zhgënjyer me këto rezultate”, “Nuk e kaloni klasën kështu” etj, kjo nuk do të ndihmonte aspak në zvogëlimin e ankthit apo të ndikimit negativ të të gjithë faktorëve emocionalë që përmendëm më lart, përkundrazi, nxënësit do të demotivoheshin dhe do të humbnin besimin në aftësitë e tyre për të vazhduar më tej.

Që kjo të mos ndodhë dhe të kemi një ide më të qartë për ndikimin e faktorëve emocionalë tek nxënësit tanë gjatë procesit të mësimdhënies/nxënies së gjuhës së huaj, ne mësuesit na del për detyrë të njohim dhe të zbulojmë se si mësojnë nxënësit tanë, të njohim stilet e tyre të të nxënësit në gjuhën e huaj, mënyrat që ata pëlqejnë për trajtimin e materialit që janë duke mësuar. Reid thekson se ka ndryshime të rëndësishme e të qënësishme në mënyrat se si mësojnë nxënësit duke theksuar të mirat që vijnë nga njohja dhe respektimi i stileve strategjive të tyre të nxënies. Do të ketë një motivim më të madh, një përgjegjësi dhe një ndërgjegjësim më të madh nga ana e nxënësve në realizimin e detyrave të ngarkuara brenda grupit.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Brown (1998:86) What do I know about language learning? The story of the beginning teacher, mbajtur në kongresin e 23- të të Shoqatës Australiane të Gjuhësisë, qershor 1998.

<sup>48</sup> Reid ed, Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston: Heinle and Heinle, 119-25.  
rtlets/recordDetails/detailmini.jsp?\_nfpb=true&\_ERICExtSearch\_SearchValue\_0=EJ372622&ERIC

## KAPITULLI II: NJOHJA DHE PËRDORIMI I STILEVE DHE STRATEGJIVE TË NXËNIES NË MËSIMIN E GJUHËS SË HUAJ

### 2.1. Stilet e mësimnxënies

Secili nga ne ka një stil të veçantë veti për të mësuar, brenda të cilit përdorim një mënyrë të veçantë për të organizuar informacionet. Në pedagogji dhe në psikologji këtë mënyrë e quajmë stilet e mësimnxënies. Çdo individ ka stile të ndryshme të mësimnxënies. Çfarë shpjegon se një situatë pedagogjike nuk perceptohet në mënyrë identike nga të gjithë nxënësit.



**Figura 2.1.1. Stilet e mësimnxënies (illustrim nga një klasë)<sup>49</sup>**

Si mund t'i marrin parasysh mësuesit këto kritere përgjatë mësimdhënies së tyre? Si mund t'u propozojnë ata nxënësve të tyre aktivitete të përshtatura me stilet e tyre të ndryshme të mësimnxënies? Cilat janë përmasat pedagogjike? Më poshtë po japim disa përkufizime për të sqaruar më mirë këtë nocion të rëndësishëm në fushën e mësimdhënie/nxënies së gjuhëve të huaja.

#### Çështje të përkufizimit

*“Stili i mësimnxënies është mënyra se si çdo nxënës fillon të përqëndrohet mbi një informacion të ri dhe të vështirë, si e trajton dhe mban mend atë.”<sup>50</sup>*

<sup>49</sup> J-P ASTOLFI, "A propos des styles d'apprentissage" in Les cahiers pédagogiques n°336, sept. 1995(1) D'après Antoine de la Garanderie.

“Stilet e mësimnxënies janë sjellje konjitive, afektive dhe psikologjike, karakteristika të individëve dhe të cilat shërbejnë si indikator relativisht të qëndrueshëm me mënyrën me të cilën nxënësit e perceptojnë, ndërveprojnë dhe përgjigjen në një mjedis mësimnxënës”<sup>51</sup>.

Stilet e mësimnxënies do të ishin sipas disa teoricienëve mënyra ose mënyrat në të cilën një nxënës është i programuar të mësojë në mënyrën më efektive. Nxënësit do të kishin rrjedhë mendimi më të shpejta dhe më efektive sesa të tjerët dhe ata do të preferonin këtë fakt punimi duke e përdorur atë. E gjejmë me vend të bëjmë dallimin midis dy nocioneve të rëndësishme për procesin mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja:

Nuk duhet të ngatërrojmë nocionin e “stilit të mësimnxënies” me atë të “strategjive të mësimnxënies”, të cilat janë “veprime të vullnetshme (ose të pavullnetshme) të një nxënësi që shërbejnë për të përmirësuar një pjesë të mësimnxënies së tij ose të zgjidhë një problem përgjatë të prodhuarit të një gjuhe”. Për shembull mund të përkthejmë një fjalë për t’u mbajtur mend.

Stili i mësimnxënies dhe stili konjitiv janë koncepte të qarta edhe pse shpesh ngatërrohen. Për puristët, stili konjitiv është natyral ose i qëndrueshëm ndërkohë që stili i mësimnxënies rezulton natyral dhe i përveçësueshëm dhe mund të evoluojë me eksperiencë. Në letërsinë shkencore stilet konjitive përgjithësisht ecin paralelisht.

### 2.1.1. Stilet Konjitive

Tabela e mëposhtme identifikon disa stile konjitive përmes më klasikëve dhe i karakterizon ata me disa fjalë.

**Tabela 2.2.1. Stilet konjitive**

<b>Auditiv (1)</b> <sup>52</sup>	<b>Vizual</b>
Ju mund të integroni më thjeshtë sesa të dëgjoni. Ju mbështeteni sidomos te kronologjia, zhvillimi i diskutimit për të memorizuar.	Ju mund të integroni më thjeshtë sesa të shikoni dhe ju i vizualizoni këto elemente në kokën tuaj. Ju i referoheni imazheve në kokë për t’u kujtuar.
<b>Në varësi të fushës së studimit</b> (2) <sup>53</sup> Ju preferoni tju japin një kuadër pune të qartë. Ju jeni i ndjeshëm ndaj kontekstit afektiv dhe social. Ju jeni i gatshëm të nxirrni informacione më të gjerësishme sesa ato që ju janë kërkuar.	<b>I pavaruar nga fusha e studimit</b> Ju shqetësoheni së pari nga përmbajtja e punës që duhet bërë, cilidoqoftë konteksti. Ju i përgjigjeni në mënyrë strikte pyetjes së bërë. Keni tendencën të besoni referimeve personale, me origjinë të brendshme. Mësimnxënia juaj është ndërpersonale, që do

<sup>50</sup>Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12. Boston, MA: Allyn & Bacon.

<sup>51</sup>Keefe, J.W., (1979). “Learning Style: An Overview,” in Keefe, J.W., ed., Student Learning Styles Diagnosing and Prescribing Programs, Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.

<sup>52</sup> Herman Witkin et Michel Huteau, Learning styles 1970.

<sup>53</sup> Po aty.



<p>Ju keni tendencën tu besoni informacioneve me origjinë të jashtme, mjedisore.</p> <p>Ju keni tendencën ti rivendosni të dhënat siç ju janë propozuar.</p> <p>Ju keni nevojë për qëllime të jashtme.</p> <p>Ju jeni një nxënës sintetik.</p>	<p>të thotë që ju mund të mësoni pa u influencuar nga konteksti social dhe afektiv.</p> <p>Ju keni tendencën të ristrukturoni personalisht të dhënat.</p> <p>Ju jeni një nxënës analitik.</p>
<p><b>Refleksive (3)<sup>54</sup></b></p> <p>Ju hezitoni të merrni fjalën dhe e modeloni përgjigjen tuaj me qëllim që të siguroheni që nuk po gaboni.</p> <p>Ju do të privilegjoni pavendosmërinë për të mos bërë gabime, me rrezikun për tu penduar që keni folur.</p>	<p><b>Impulsive</b></p> <p>Ju e merrni shumë thjesht fjalën për tu përgjigjur pa patur frikë se do të bëni gabime.</p> <p>Arsyetimi juaj ndërtohet pak nga pak duke u shprehur. Ju nuk e toleroni pasigurinë.</p>
<p><b>Përqëndrimi (4)<sup>55</sup></b></p> <p>Ju preferoni të trajtoni vetëm një informacion, ta qartësoni këtë pikë dhe ti shkoni deri në fund objektivit tuaj para se të kaloni në pikën tjetër.</p> <p>Puna juaj është intensive pasi ju nuk pëlqeni të bëni shumë gjëra në të njëjtën kohë.</p>	<p><b>Përzgjedhja</b></p> <p>Ju kryeni me dëshirë shumë aktivitete në të njëjtën kohë pa përfunduar gjithmonë secilën prej tyre. Ju ndërtoni dijen tuaj në mënyrë progresive. Puna juaj është e tepruar sepse ju pëlqeni të shkoni sa para mbrapa midis aktiviteteve tuaja.</p>
<p><b>Hemisfera e majtë</b></p> <p>Ju jeni i logikshëm, analitik, dixhital, racional, në harmoni me teorinë.</p> <p>Hemisfera e majtë drejton gjuhësinë, kodet. Ky është vendi i abstraktes.</p> <p>Studimi është i përqëndruar mbi detajet.</p>	<p><b>Hemisfera e djathtë</b></p> <p>Ju jeni intuitiv, krijues. Ju përdorni me dëshirë krahasi,met dhe metaforat.</p> <p>Hemisfera e djathtë drejton imazhet, ajo është sintetike, globale. Ajo funksionon jo me kode por me analogji, ajo është vendi i konkretes, i të prekshmes, veprimit.</p>

Duke studiuar tabelat e mësipërme mund të sqarojmë se:

- 1) Ky prezantim në formën e tabelës mund të sugjerojë që stile të ndryshme konjitive kundërshtojnë njëri-tjetrin. Në fakt secili kundërshtim i tabelës përfaqëson në realitet vetëm ekstremet e një spektri shumë më të diversifikuar. Në çdo rast bëhet fjalë për një vazhdimësi me një shigjetë që mund të zhvendoset në funksion të secilit.
- 2) Të gjitha mënyrat e të mësuarit janë apriori gjithashtu të vlefshme si njëra si tjetra. Nuk ka stil mësimnxënie të mirë apo të keq. Të gjitha stilet janë në një marrëdhënie të ngushtë dhe nuk përjashtojn njëra-tjetrën. Për shembull, të dëgjuarit dhe të folurit i kërkojnë nxënësit të jetë në të njëjtën kohë dhe intuitiv dhe analitik, autitiv dhe vizual.

<sup>54</sup> Kagan. (1994). "Cooperative Learning".

<sup>55</sup> Jérôme Bruner, A study of Thinking, (1956).

- 3) Këto diferenca të stilit i korrespondojnë, sipas Dunn dhe Dunn, një mënyrë sjelljeje vështirësisht të modifikueshme.<sup>56</sup> Kështu Herman Witkin mundi të testonte të njëjtët persona me një interval prej 20 vjetësh dhe rigjen te ata stile konjitive të pandryshueshme. Që nuk do të thotë se mënyra jonë e të mësuarit të jetë e programuar ose e përcaktuar. Garanderie ka folur për këtë temë me “profil individual” që përshatet sipas natyrës së aktiviteteve.

## 2.2. Reflektime mbi ndryshimet ndërmjet stileve të nxënies

Jean-pierre Astolfi na propozon për këtë temë 3 reflektime:

### 2.2.1. Nuk mund të hartojmë portretin-robot të çdo nxënësi



**Figura 2.2.1.1. Ilustrim i portretit-robot<sup>57</sup>**

Stilet e mësimnxënies nuk lejojnë të klasifikojmë individët në kategori strikte. Ata reflektojnë vetëm një aspekt të veçantë të kompleksitetit të personave. Për pasojë, është e pamundur të rindërtosh duke u nisur nga këto të dhëna (tabela në faqen e mësipërme), tërësia e personalitetit të një nxënësi ose të normalizosh qasjen e mësimnxënies së nxënësve. Atëherë mësuesi duhet ekzaminojë për çdo ushtrim se cili aspekt i përket në mënyrë direkte.

Psh. Përgjatë një punë autonome, do të favorizojmë varësitë nga fusha e studimit nëse ju propozojmë një gamë të gjerë zgjedhjeje temash ku secili dotë mund të gjejë një temë që i korrespondon. Por në të njëjtën kohë mund të favorizojmë pavarësinë nga fusha e studimit duke propozuar një kuadër të hapur përse i përket prodhimtarisë së pritshme, fjalive të punimit, modaliteteve të organizimit të nxënësve. Pra çdo gjë varet nga modalitetet e qarta që organizon mësuesi.

<sup>56</sup>Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7-12. Boston, MA: Allyn & Bacon

<sup>57</sup>J-P ASTOLFI, "A propos des styles d'apprentissage" in Les cahiers pédagogiques n°336, sept. 1995(1) D'après Antoine de la Garanderie.

## 2.2.2. Mësuesi nuk është neutral



**Figura 2.2.2.1. Mësuesi nuk është neutral (ilustrim)<sup>58</sup>**

Mënyra jonë e të dhënit mësim reflekton mënyrën tonë të të mësuarit. Ne harrojmë shpesh që ne jemi vetvetja e vendosur diku në lidhje me këto stile, që ne nuk jemi neutralë. Jean-Louis Gouzien përkufizon dy karakteristika për secilën, nga njëra anë “sistemin personal të pilotazhit të mësimnxënies” (S.P.P.M1) dhe nga ana tjetër “sistemin personal të pilotazhit të mësimdhënies” (S.P.P.M2). ai tregon se sistemi jonë S.P.P.M1 influencon shumë sistemin tonë S.P.P.M2. Atëherë një mësues duhet t’i diversifikojë mënyrat e tij (në vend që të përsërisë gjithmonë ato me të cilat ai ndjehet rehat) me qëllim që të mos i penalizojë nxënësit që kanë një stil mësimnxënie të ndryshëm nga i veti.

Për shembull, një mësues më një stil më tepër impulsiv që privilegjon zakonisht nxënësit që i përgjigjen në mënyrë spontane pyetjeve të tij, do të mund t’u kërkonte kohë pas kohe nxënësve të merrnin kohën për të reflektuar (dhe eventualisht të shkruanin në letër të papastër) para se të përgjigjeshin. Atëherë mësuesi do të duhet të vërë re ndërhyrjen e një nxënësi që qëndron gjithmonë i heshtur kur duhet të përgjigjet në mënyrë spontane.

## 2.2.3. Të gjesh të mesmen e artë



**Figura 2.2.3.1. Mësuesi gjen mënyrat (ilustrim)<sup>59</sup>**

Dy mënyra të mësimdhënies mund ta bezdisin nxënësin në mësimnxënies e tij:

<sup>58</sup> J-P ASTOLFI, "A propos des styles d'apprentissage" in Les cahiers pédagogiques n°336, sept. 1995(1) D'après Antoine de la Garanderie.

<sup>59</sup> J-P ASTOLFI, "A propos des styles d'apprentissage" in Les cahiers pédagogiques n°336, sept. 1995(1) D'après Antoine de la Garanderie.

- T'i propozosh një aktivitet qëllimi i të cilit është tepër larg mundësive të tij (ai dekurajohet).
- T'i propozosh aktivitete tepër të përshtatura, duke privilegjuar vetëm mundësitë e tij imediate (ai nuk do të përparojë).

Për pasojë, mësimdhënia jonë do të duhet të:

Mos penalizojë nxënësin stili i të cilit i largohet nga i yni. Evitojmë të mbyllim këdo në sistemin e vet dhe t'i propozojmë nxënësit një evolucion të mundshëm për mësimnxënien e tij. Duhet ta ndihmojmë nxënësin të ndërjegjësohet për preferencat e tij por gjithashtu dhe për nevojat e tij të mësimnxënies, që do të thotë për cilësitë që ai nuk i ka akoma dhe që duhet ti zhvillojë.

Si përfundim mund të themi se:

Është e pamundur të klasifikosh një nxënës në një “kategori” mësimnxënieje. Duke qënë se mësuesi është githmonë përballë një publiku nxënësish heterogjen përsa i përket stileve të tyre të mësimnxënies, mësuesi duhet të diversifikojë aktivitetet e tij me qëllim që të mos privilegjojë një “lloj” nxënësi. Mësuesi mund ta ndihmojë nxënësin të zbulojë stilet e tij “dominante” të mësimnxënies dhe mund të diskutojë me klasën e tij metodat e tij të përdorura. Mësuesi duhet ti përshtatet nxënësit duke e ndihmuar ta tejkalojë veten. Prandaj çdo nxënës ka nevojë për një pedagogji të përshtatur dhe të përshtatet me pedagogji të tjera.

#### **2.4. T'u mësosh nxënësve strategjitë e të nxënit në mënyrë që përdorimi i gjuhës së huaj prej tyre të përmirësohet.**

Sylvie Cartier, asistente profesore në Departamentin e psikopedagogjisë dhe andragogjisë në Universitetin e Montrealit thekson në kërkimet e saj se : “*Për të mësuar në mënyrë domethënëse, me kuptim, duhet të duash dhe të mundësh.*”<sup>60</sup> Kur bëhet fjalë për mësimdhënie parauniversitare, shumë mendojnë (ose shpresojnë të paktën) që nxënësit kanë në dorë çdo gjë për të mësuar me logjikë. Por, a është vërtetë kjo? Përqindja e rëndësishme e dështimeve apo braktisjes në 9 vjeçare na bën të mendojmë që nxënësit vijnë më pak të përgatitur sesa e besojnë disa nga mësuesit, prindërit apo punonjës të fushës arsimore.

Me qëllimin për të parandaluar tek nxënësit disa vështirësi për të mësuar, duhet t'i përgjigjemi tri pyetjeve: Çfarë duhet të dimë mbi strategjitë e mësimnxënies për të ndihmuar nxënësit e 9 vjeçares të mësojnë më mirë dhe më shumë? Si duhet t'ua mësojmë këto strategji në klasë? Dhe së pari, pse duhet të interesohemi për strategjitë e të nxënit?

#### **Përse të interesohemi mbi strategjitë e të nxënit?**

Tre janë arsyet kryesore që justifikojnë rëndësinë që duhet t'i japim strategjive të mësimnxënies. Kërkuesit, si Weinstein (1994), kanë treguar se nxënësit që ja dalin

<sup>60</sup>Cartier, S. Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes (thèse de doctorat inédite), Montréal, Université de Montréal, 1997, 203 p.

më mirë në mësim janë ata që përdorin strategjitë e duhura të mësimnxënies për të përmbushur me sukses aktivitetet e ndryshme që ju propozohen.<sup>61</sup>

Një arsye tjetër qëndron mbi faktin që nxënësit e ciklit 9 vjeçar duhet të tregojnë autonominë e tyre në mësimnxënie. Ndërkohë, për të arritur këtë nivel autonomie, ata duhet të njohin dhe përdorin me qëllim të mirë strategjitë e mësimnxënies të cilat i lejojnë ata të përvetësojnë njohuritë dhe kompetencat mbi të cilat bazohen studimet e tyre.

Dhe në fund, duhet të theksojmë se strategjitë e përvetësuara të mësimnxënies nga nxënësit në ciklin 9 vjeçar do ju shërbejnë atyre për të mësuar përgjatë gjithë jetës së tyre. Kjo vlen, nga njëra anë, si për ata që ndjekin studimet e tyre në universitet, dhe nga ana tjetër, për nxënësit që integrohen në tregun e punës dhe që do kenë në dorë të ripërtërihen dhe perfeksionohen.

### **Si ti ndihmojmë nxënësit të mësojnë më mirë dhe më shumë?**

Me qëllimin për të kuptuar si mund të jetë më i përshtatshëm përdorimi i strategjive të mësimnxënies për nxënësit në kontekstin shkollor dhe në kontekstin e arsimimit të vazhdueshëm, ne kemi përpunuar, me kolegët, kuadrin e referencave të strategjive të mësimnxënies.<sup>62</sup> Duke lidhur strategjitë e mësimnxënies me proceset njohëse të cilat nxënësi përdor, ky kuadër krijohet mbi të gjitha, mbi ato të Weinstein et Mayer (1986) dhe Boulet, Savoie-Zajc dhe Chevrier (1996). Ndërkohë vihet re nga fakti që aplikohen proceset njohëse në katër situata të mësimnxënies të cilat vlejné po njësoj në kontekstin shkollor si në kontekstin e arsimimit të vazhdueshëm. Kuadrot e tjera të referencave të përmendura më lart janë aplikuar sigurisht në situata vetëm shkollore si të kalosh një provim apo të studiosh.

Katër situatat e privileguara të mësimnxënies në kuadrin e referencave janë *leximi i teskteve*, *dëgjimi i prezantimit ose shpjegimi i një teme*, *realizimi i ushtrimeve dhe zgjidhja e problemave*. Tabela e 1-rë prezanton marrdhënien e këtyre katër situatave të mësimnxënies dhe llojet e njohurive të cilat ato lejojnë secila për të përvetësuar. Këto lloj njohurish janë gjithashtu të lidhura me tabelën 1 me proceset njohëse që nxënësi përdor për të mësuar. Dhe në fund është dhënë një shembull strategjie mësimnxënie për secilin proces njohës.

---

<sup>61</sup>Weinstein, C. E. « Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 257-274.

<sup>62</sup>Cartier, S., Debeurme, G. et R. Viau. « La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence », dans L. Sauvé et al. (dir.), *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système*, Québec, Société pour l'apprentissage à vie, 1997, p. 33-45

**2.4.1. Lidhjet midis situatave të mësimdhënies, llojeve të njohurive, proceseve njohëse dhe strategjive të mësimnxënies.**

**Tabela 2.4.1.1. Situatat e mësimnxënies<sup>63</sup>**

<i>Situatat e mësimnxënies</i>	<b>Llojet e njohurive të përvetësuar</b>	<b>Proceset njohëse të zbatuara</b>	<b>Strategjitë e përdorura të mësimnxënies</b>
<i>Të lexojmë :</i> <i>manuale</i> <i>artikuj revistash</i> <i>artikuj gazetash</i> <i>gramatikë</i> <i>fjalorë</i> <i>libra me referenca</i> <i>enciklopedi</i>	Deklarative	Përzgjedhja	Të kërkosh një fjalë kyçe në tekst
		Përsëritja	Të rilexosh një pjesë të tekstit
		Zhvillimi	Të nxjerrësh shembujt e idesë kryesore
		Organizimi	Të kategorizosh idetë e rëndësishme në një tabelë
<i>Të dëgjosh një :</i> <i>prezantim</i> <i>demonstrim</i> <i>prezantim të një video/film</i>	Deklarative	Përzgjedhja	Të shënosh përkufizimet e prezantuara
		Përsëritja	Të rishkruash atë që është thënë
		Zhvillimi	Parafrazo idetë e shprehura duke ja shpjeguar dikujt
		Organizimi	Grupo idetë në mënyrë hierarkike në një tabelë
<i>Të bësh ushtrime</i> <i>Apliko :</i> <i>rregulla</i> <i>proçedura</i> <i>njëqasje</i> <i>(etapat e njohura)</i>	Proçeduriale	Proçedurimi	Praktiko disa proçedura, njëra pas tjetrës
		Përbërja	Praktiko proçedurat afatgjata
<i>Analizo dhe zgjidh problemet</i> <i>Analizo dhe redakto tekste :</i> <i>e opinionit</i> <i>informative</i> <i>teatrale</i> <i>poetike</i> <i>romaneske</i>	Kushtore	Përgjithësimi	Nxirr shembujt e problemit
		Diskriminimi	Nxirr kundër shembujt e problemit
	Proçeduriale	Proçedurimi	Praktiko tërësinë e një proçedure
		Përbërja	Rigrupo proçedurat çdo herë që është e mundur

<sup>63</sup>Cartier. S. Debeurme. G. et R. Viau., (1997), "La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence", dans L. Sauvé et al. (dir.), Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système, Québec, Société pour l'apprentissage à vie.

#### **2.4.2. Situatat e leximit dhe dëgjimit**

Situatat e leximit dhe dëgjimit lejojnë përvetësimin e njohurive deklarative. Për të përvetësuar këtë lloj njohurish, nxënësi duhet të kryejë disa procese njohëse si përzgjedhja, përsëritja, organizimi dhe zhvillimi. Këto procese janë të favorizuara nga përdorimi i strategjive të mësimnxënies. Për shembull, përgjatë leximit të një artikulli në një revistë, një nxënës, për të përzgjedhur idetë kryesore të tekstit, mund të përdorë strategjitë e mësimnxënies të cilat konsistojnë në kërkimin e fjalëve kyçe në tekst dhe t'i shkruajë ato anash. Qëndrojmë gjithmonë te leximi, por këtë herë për të përvetësuar njohuritë përgjatë leximit të një teskti argumentativ, nxënësi mund të përdorë procesin e përsëritjes nga përdorimi i strategjive si rileximi i tekstit, përsëritja e përgjithshme e informacioneve që ai lexon ose kopjimi i fjalive të veçanta.

Strategjitë relative me proceset e përzgjedhjes dhe përsëritjes, që sapo prezantuam, janë përgjithësisht mjaftueshëm mirë të përdorura nga nxënësit e sistemit 9 vjeçar. Gjithsesi keta të fundit njohin më pak strategjitë e lidhura me proceset e zhvillimit dhe organizimit, dhe ato meritojnë t'ju mësohen sepse janë këto strategji që lejojnë më mirë përvetësimin e njohurive në mënyrë domethënëse dhe efikase.

Procesi i zhvillimit është ai i cili i lejon nxënësit të bëj lidhjet midis njohurive dhe informacionit të mësuar. Kështu, për të aktivizuar këtë proces në momentin e dëgjimit të një prezantimi, nxënësi mund të përdorë strategjitë e mësimnxënies si ato që konsistojnë për të gjetur vetë shembuj të cilët ilustrojnë informacionet e prezantuara ose për t'ia thjeshtësuar dikujt me fjalët e tij. Kështu, përgjatë prezantimit të analizave të veprave poetike, nxënësi mund të vendosë t'i shpjegojë një kolegu atë që ai ka kuptuar dhe i ka ngelur në mendje nga ky prezantim. Për të favorizuar procesin e organizimit i cili lejon të vendos në dukje strukturën dhe koherencën e informacioneve të trajtuara, nxënësi mund të zgjedhë të ndërtojë hartat semantike, skemat, grafikët, etj. Në një mësim, për shembull, nxënësi mund të bëjë një skemë duke riprodhuar kategori të ndryshme dhe nën kategori të informacioneve të rëndësishme, si dhe një tabelë krahasuese.

#### **2.4.3. Situatat ushtruese dhe zgjidhja e problemave**

Situatat *ushtruese* dhe *zgjidhja e problemave* lejon përvetësimin e njohurive proceduriale. Për të përvetësuar këtë lloj njohurish, nxënësi duhet të drejtohet të procesi i procedurimit dhe përbërjes. Procesi i parë i lejon nxënësit të përvetësojë një procedurë. Ky proces mund të jetë i favorizuar nga përdorimi i shumë strategjive të mësimnxënies të cilat shërbejnë për të prezantuar tërësinë e procedurave për t'u zbatuar, më pas për të rigrupuar procedurat sipas etapave të zbatimit. Në anglisht për shembull, nxënësi mund të praktikojë procedurat e redaktimit të një teksti të llojit krahasues duke i rigrupuar sipas etapave të redaktimit.

Procesi i dytë, procesi i përbërjes, i lejon nxënësit ta automatizojë këtë procedurë. Ky proces mund të jetë i favorizuar nga përdorimi i shumë strategjive të mësimnxënies dhe praktikës të procedurave afatgjata, dhe kjo, çdo herë që është e mundur. Për shembull, për të praktikuar procedurat e përsëritjes së përmbledhjes së teksteve, nxënësit mund ti jepet si detyrë t'i përdorë ato çdo herë që ai duhet të shkruajë një tekst.

Për më tepër për të lejuar përvetësimin e njohurive proceduriale, situata e zgjidhjes së problemeve favorizon gjithashtu përvetësimin e njohurive kushtëzuese. Ky përvetësim bëhet nëpërmjet ballafaqimit të proceseve të përgjithshme dhe të diskriminimit. I pari e lejon nxënësin të njohë tërësinë e problemeve përdorimi i të cilave në procedurë është i qartë. Ky proces mund të jetë i favorizuar nga përdorimi i shumë strategjive të mësimnxënies ku bëjnë pjesë kërkimi i shembujve të përdorimit të procedurave dhe krahasimi i i dy shembujve. Kështu, në momentin e analizës të një problemi, nxënësi mund të nxjerrë karakteristikat e përgjithshme duke u munduar të gjejë ngjashmëri midis këtij lloji problemi dhe të tjerëve të ngjashëm që ai ka analizuar. I dyti lejon nxënësin të pajiset kundër një përgjithësi abuziv të procedurave në problemet ku ato nuk aplikohen. Ky proces mund të jetë favorizuar nga përdorimi i disa strategjive të mësimnxënies ku bëjnë pjesë kërkimi i kundërshembujve të përdorimit të procedurave dhe veçantive të këtij lloji problemi. Për shembull, për të analizuar një stil letrar të veçantë, si ai i romanit, nxënësi mund të gjejë veçantitë në mënyrë që të zgjedhë procedurat që i përshtaten.

Kjo është ajo çfarë duhet të mbajmë mend nga kuadri i referencave të strategjive të mësimnxënies të kontekstualizuara ose aplikuar në situatat e mësimnxënies shkollore dhe të arsimimit të vazhdueshëm: për të arritur mësimnxënie domethënëse, është e rëndësishme që nxënësit të përdorin strategjitë që kërkojnë proceset njohëse të lidhura me tipet e njohurive të përvetësuara; kërkimi i çdo procesi njohës mund të bëhet nga përdorimi i strategjive të ndryshme të mësimnxënies të cilat janë të lidhura; strategjitë e mësimnxënies përkufizohen si një tërësi veprimesh ose mënyrash të vëzhgueshme dhe jo të vëzhgueshme (sjelljet, mendimet, teknikat, taktikat); kjo tregon që ato mund të operacionalizohen në mënyra të ndryshme (psh. Mënyra të ndryshme për të ndërtuar një tabelë ose një skemë).

#### **2.4.4. Si t'ua mësojmë strategjitë e mësimnxënies në klasë?**

Rëndësia e strategjive të mësimnxënies për arritjen shkollore të nxënësve duhet t'i bëjë mësuesit që t'ua mësojnë ato atyre. Ideja e parë për një mësimdhënie të tillë është që duhet bërë në një kontekst natural dhe autentik, pra brenda mësimit të zakonshëm dhe duke përmblusur aktivitetet reale të këtyre mësimeve. Ky princip, lidhur me qasjen e kontekstualizimit të mësimnxënies, është ngritur në punimet e Tardif (1992)<sup>64</sup> dhe Weinstein (1994).<sup>65</sup> Këta shkencëtarë rekomandojnë mësimdhënien e strategjive të përgjithshme (ai strategjitë e mësimnxënies) në kontekstin e përvetësimin të njohurive specifike (si ato që i përkasin një fushe të studiuar).

Ideja e dytë për t'u mbajtur mend për mësimdhënien e strategjive të mësimnxënies është që mësuesi duhet të favorizojë tek nxënësi një punë reflektimi mbi strategjitë që ai përdor spontanisht. Për të arritur aty, Bazin dhe Girerd (1997) propozojnë t'i mësojnë nxënësit të njohë strategjitë që ai përdor për situatën e mësimnxënies. Puna e të qenit i ndërgjegjshëm për vetvlerësimin mund ta çojë nxënësin të ketë nevojë 1) të vazhdojë të aplikojë disa strategji në disa situata, 2) të

<sup>64</sup>Tardif, J. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques, 1992, 480 p.

<sup>65</sup>Weinstein, C. E. « Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 257-274.



rregullojë strategjitë që ai përdor në situata të tjera, 3) të përdorë strategjitë e njohura në situata të tjera dhe 4) të argumentojë, sipas nevojës, repertorin e tij të strategjive.

**Tabela 2.4.4.1. Fletë pune për të monitoruar punën** <sup>66</sup>

Java e \_\_\_\_\_ Analiza e punës time

Data	Situatat	Ajo që duhet të bëj...	Ajo për të cilën unë mendoj...	Ajo që shkruaj...	Ajo që do ribëj dhe modifikoj...
	Leximi i një teksti				
	Dëgjimi i një shpjegimi				
	Zgjidhja e një problemi				
	Ushtrimi i aplikimit				

Ideja e tretë për tu mbajtur mend është që duhet t'u mësojmë qartësisht strategjitë e mësimnxënies që nxënësi nuk njeh ose që ai nuk përdor në mënyrë ose kontekst të mirë. Për ta bërë këtë, Weinstein dhe Hume (1988) propozojnë të përdorin tre metodat e mësimdhënies: mësimdhënia direkte e cila konsiston të thotë cila është strategjia e aplikimit dhe si ta përdorësh atë;<sup>67</sup> Modelimi njohës dhe metakonjitiv, i cili ka për qëllim thjeshtëzimin e arsytimit që shoqëron planifikimin e realizimit të një detyre, për të vendosur në dukje rëndësinë e kontrollit të realizimit të detyrës dhe komunikuar sjelljet (Hensler, 1999);<sup>68</sup> dhe në fund, praktika e drejtuar me retroaction, i cili propozon diskutimin e karakteristikave dhe aplikimeve të mundura dhe të pamundura të strategjisë.

### **Pushteti i të mësuarit**

Shpresojmë që ky tekst t'i jetë përgjigjur dy pyetjeve që kishin të bënin me pushtetin e të mësuarit të nxënësit në 9 vjeçare dhe sigurisht, mbi përdorimin e strategjive të mësimnxënies. Theksuam se përvetësimi i strategjive të mësimnxënies nga nxënësit në 9 vjeçare është i rëndësishëm, sepse ai do ju mësojë jo vetëm të mësojnë në kontekstin shkollor, por për të gjithë jetën e tyre, edhe kur studimet e tyre të jenë përfunduar. Nga ana tjetër vumë në dukje faktin që mësuesit që duan t'i ndihmojnë nxënësit, duhet t'iu mësojnë atyre jo vetëm njohuritë dhe kompetencat në fushat e tyre të studimit, por gjithashtu dhe strategjitë që u mundësojnë atyre t'i vënë në praktikë këto njohuri. Duke vepruar kështu, këta mësues kontribuojnë në rritjen

<sup>66</sup> BAZIN, S. et R. GIRERD. « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire », dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), La métacognition, une aide au travail des élèves, Paris, ESF, 1997, p.63-93.

<sup>67</sup>Weinstein, C. E. and L. M. HUME. Study Strategies for Lifelong Learning, Washington, American Psychological Association, 1998, 111 p.

<sup>68</sup>Hensler, H. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive », Revue de formation et d'échange pédagogiques, avril 1999, p. 2-5.

pushtetit të të mësuarit të nxënësve të tyre dhe i ndihmojnë ata të bëhen nxënës të pavarur për jetën e cila është dhe një nga kompetencat e kurrikulës në arsimin parauniversitar.

## **2.5. Faktorët që ndikojnë në zgjedhjen e strategjive të të nxënësve**

### **2.5.1. Faktorë që lidhen me personalitetin**

Nga përvoja e mësimdhënies dhe vëzhgimet e kryera, mund të pohojmë se mësuesit që kanë tendencën të jenë më komunikues me të tjerët dhe që kanë interes për të njohur personalitetin nxënësve të tyre, kanë gjasa që të jenë më të suksesshëm sesa të tjerët që e shikojnë mësimin vetëm si trasmetim rutinë njohurish. Nga ana tjetër stili i të dhënit mësim që përqëndrohet te marrëdhëniet ndërpersonale më shumë sesa tek mësimi mund të funksionojë vetëm nëse grupi që mëson e pranon këtë strategji.

Ka shumë faktorë që ndikojnë në zgjedhjen e strategjive të të nxënësve dhe disa prej tyre lidhen me personalitetin. Të gjithë ne mësuesit jemi të ndërgjegjshëm që në një klasë përballemi me një larmishmëri personalitetesh të nxënësve. Kështu që dhe mënyra e të nxënësve është individuale tek gjithsecili.

Më poshtë po përmendim disa nga karakteristikat e personalitetit të nxënësve me të cilët punojnë mësuesit, për shembull:

- i heshtur /llafazan, aktiv/i turpshëm, optimisit /pesimist, i mbyllur/i hapur, aktiv/reagues/ i ndrojtur.
- tregon ndjenjë fajësie ose jo, ndjenjë turpi ose jo, i ngurtë/ i çlirët, shpirtgjerë/shpirtngushtë.
- spontan/i përmbajtur, inteligjent ose jo, i kujdesshëm/neglizhues, ka kujtesë të mirë ose jo.
- krijues/dembel, ambicioz ose jo.

### **2.5.2. Faktorë që lidhen me gjininë dhe grupmoshën**

Gjinia i referohet tipareve të njerëzve si meshkuj dhe femra. Gjinia përfshin njohuritë, të kuptuarit dhe pranimin e të qenit mashkull ose femër.<sup>69</sup> (Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009). Rolet gjinore përshkruajnë se si meshkujt dhe femrat duhet të mendojnë, veprojnë dhe ndjejnë. Për shembull të qenurit agresiv është më karakteristik për meshkujt dhe përkujdesja është më karakteristike për femrat.

Ka mënyra të ndryshme për të parë zhvillimin gjinor. Disa pikëpamje vënë theksin në faktorët biologjikë të sjelljes, të tjerët vënë theksin në faktorët socialë. Gjithsesi ekspertët e gjinisë pranojnë që vajzat dhe djemtë trajtohen në mënyra të ndryshme për shkak të diferencave fizike dhe rolit të ndryshëm. Pikpamjet sociale të gjinisë veçanërisht vënë theksin te rëndësia e konteksteve sociale të ndryshme në të cilat fëmijët zhvillohen, veçanërisht familjet, moshatarët, media. (Blakemore,

---

<sup>69</sup>Blakemore, J.E.O., Berenbaum, S.A., & Liben, L.S. (2008). Gender Development (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203889756>

Berenbaum, & Liben, 2009).<sup>70</sup> Prindërit lejojnë që djemtë e tyre të jenë më të pavarur sesa vajzat. Pas një vëzhgimi të bërë në një shkollë fillore, djemtë shoqëroheshin me djemtë dhe vajzat me vajzat.

Psikologjia Eleanor Maccoby që ka studiuar gjinitë, del në konkluzionin që bashkëmohatarët luajnë një rol të rëndësishëm social gjinor që u mëson të tjerëve çfarë është dhe çfarë nuk është sjellje gjinore e pranueshme. Mësuesit luajnë një rol të rëndësishëm të djemtë dhe vajzat.<sup>71</sup>

Media gjithashtu luan një rol duke portretizuar meshkujt dhe femrat në role të caktuara gjinore. (Dubow, Huesmann, & Greenwood, 2007)<sup>72</sup> Sipas kërkimeve të fundit, studiuesit akoma besojnë që televizioni i paraqet meshkujt më të zotët sesa femrat. (Strasburger, Wilson, & Jordan, 2008)<sup>73</sup>

Përveç faktorëve biologjikë dhe socialë, faktorët konjitivë ndikojnë në zhvillimin e gjinive të fëmijëve. (Martin & Ruble, 2009.)<sup>74</sup> Teoria e skemës për gjinitë thotë që gjinia shfaqet sapo fëmijët kuptojnë çfarë është e përshtatshme dhe çfarë jo për gjininë në kulturën e tyre. Skema teorike e gjinive thotë që lloji gjinor shfaqet me zhvillimin gradual të fëmijëve. Skema gjinore e organizon botën në sajë të qënurit mashkull ose femër. Pak nga pak, fëmijët mësojnë çfarë është e përshtatshme apo e papërshtatshme në kulturën e tyre. Fëmijët janë të motivuar të veprojnë konform skemës gjinore dhe mënyrës se si janë rritur dhe edukuar në mjedisin e tyre familiar.

### **2.5.3. Tipologjia e strategjive të përdorura në përshtatje me profilin psikologjik të nxënësit**

Nxënësit kanë nivele të ndryshme motivimi, qëndrime të ndryshme rreth të mësuarit dhe përgjigje të ndryshme të situatave specifike në klasë. Tre kategori të shumëllojshmërisë që kanë rëndësi të veçantë për mësimdhënien dhe të nxënësit janë: - ndryshimet në stilin e të mësuarit (mënyrat e marrjes dhe përpunimit të informacionit), - mënyra e të mësuarit (strategjitë, sipërfaqja, thellësia), - ndryshimet intelektuale (qëndrimi kundrejt njohurisë, se si ajo përthithet dhe vlerësohet).

Shumëllojshmëria e nxënësve në klasë, pra diversiteti i personaliteteve ia vështirëson punën mësuesit. Atij i duhet të merret me çdo profil psikologjik nxënësish. Kjo nuk do të thotë që mësuesi duhet të mësojë çdo nxënës individualisht

---

<sup>70</sup> Blakemore, J.E.O., Berenbaum, S.A., & Liben, L.S. (2008). *Gender Development* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203889756>

<sup>71</sup> Maccoby, E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 54-58. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/20182766.pdf>

<sup>72</sup> Dubow, E. F., Huesmann, L. R., & Greenwood, D. (2007). Media and Youth Socialization: Underlying Processes and Moderators of Effects. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 404–430). The Guilford Press.

<sup>73</sup> Strasburger, V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2009). *Children, adolescents, and the media* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

<sup>74</sup> Martin, C.L., & Ruble, D.N. (2009). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*, 61, 353-381.

<http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.093008.100511>

dhe ekskluzivisht në mënyrën më të mirë që i përshtatet atij. Është e pamundur të zbulosh gjithçka që ndikon në atë çfarë mëson nxënësi në klasë. Edhe nëse mësuesit do të mundeshin kjo do të ishte ideale, por shumë e vështirë të zbatohet në një klasë me më shumë se 2 nxënës.

Është e kotë të marrësh në konsideratë kërkesat që i përshtaten çdo nxënësi sepse çfarë do lloj përpjekje nuk mund të përmbushë kërkesat e secilit prej tyre. Çdo përpjekje tjetër që ka si synim vetëm një lloj profili psikologjik, ndoshta do të ishte më efektive por përsëri dështon për të përmbushur nevojat e shumicës së studentëve. Pra del si detyrë e mësuesit për të gjetur një balancë e cila i përshtatet shumëllojshmërisë dhe nevojave të nxënësve. Kjo është më e mira që mund të bëjë një mësues.

#### **2.5.4. Profili i nxënësit të mirë**

Cilët janë cilësitë e mira të nxënësit të mirë? Bazuar në përvojën time dhe në kërkimet e mia, më poshtë janë të listuara cilësitë e një nxënësi të mirë:

- 1) *Qëndrimi*: Një nxënës i mirë ka aftësinë dhe dëshirën të mësojë gjëra të reja dhe kur temat nuk janë interesante.
- 2) *Aftësi akademike*: Aftësitë akademike janë aftësitë më të rëndësishme për një nxënës. Aftësia për të lexuar tërësisht, të shkruarit efektiv, të folurit rrjedhshëm dhe komunikimi i qartë janë zonat kyçe në të cilat një nxënës i mirë duhet të jetë i aftë. Nëse nxënësi është i aftë në të gjitha këto fusha, ai do të shkëlqejë në klasë.
- 3) *Aftësi*: Një nxënës i mirë ka aftësinë t'i vëri në praktikë rezultatet e tij të të mësuarit në një mënyrë krijuese dhe të arrijë qëllimin.
- 4) *Perceptimi*: Se sa mirë një student mund të interpretojë dhe perceptojë kuptimin e një dialogu përcakton se sa i mirë është ai. Një nxënës i mirë gjithmonë percepton informacionin e duhur nga një bashkëbisedim, por një nxënës mesatar shpeshherë i keqkupton mendimet e folësit ose të shkruarit dhe nxjerr përfundime të gabuara.
- 5) *Vetë disiplina*. Disiplina për të menaxhuar kohën është një faktor i rëndësishëm që çdo student duhet të ketë. Shpesh herë, vonesa në detyrat me shkrim mund të ndikojë negativisht në aftësinë e nxënësit për të arritur qëllimin.
- 6) T'i kuptosh më shumë sesa t'i mësosh përmendësh konceptet: Shumë vëzhgime kanë dalë në përfundimin që studentët duhet t'i kuptojnë konceptet më shumë sesa t'i mësojnë përmendësh. Ato që mësohen përmendësh do të mbahen mend deri sa të largohesh nga shkolla apo universiteti. Pastaj sapo të mbarojë, ato do të harrohen totalisht. Prandaj është e rëndësishme që një nxënës të kuptojë konceptin.
- 7) Nxënësit e mirë frekuentojnë rregullisht orët e mësimit. Ata janë të përpiktë. Dëgjojnë dhe janë të vëmendshëm. Nxënësi i mirë mban përgjegjësi për veten dhe veprimet e tij!
- 8) Nxënësi i mirë përfiton nga mundësitë që i ofrohen. Ai është i interesuar për notën dhe mundohet ta përmirësojë. Ata shpeshherë bëjnë detyrat që shumica e nxënësve i shmang.
- 9) Nxënësi i mirë është i vëmendshëm në klasë. Ai nuk flet apo shikon nga dritarja. Ai është aktiv, merr pjesë në mësim, bën pyetje.

## **KAPITULLI III: PERSONALITETET INDIVIDUALE DHE DUKURITË E GRUPIT**

### **3.1. Marrëdhëniet në klasë dhe psikologjia e individëve**

Marrëdhëniet në klasë janë po aq të larmishme sa janë dhe individët e saj. Të gjithë në mësuesit kërkojnë të krijojnë një marrëdhënie të mirë dhe të qëndrueshme me nxënësit tanë, por kjo jo gjithmonë është e lehtë. Mësuesit përballen me karaktere dhe personalitete të vështira, nxënës agresivë, të dhunshëm, të pasjellshëm, të pabindur, të papërqëndruar, nxënës të cilët nuk janë të interesuar në mësim dhe pengojnë zhvillimin e mësimit normal.

Ka arsye të ndryshme të cilat provokojnë këto sjellje, por një prej tyre është dhe personaliteti i individit. Çdo situatë e krijuar në klasë mund ta ketë zanafillën në fëmijërinë e tyre dhe mund të mos nxiten krejtësisht nga situata e momentit. Kështu pra, ne si mësues na lind për detyrë të njohim dhe sjelljet e nxënësve për të krijuar një atmosferë pozitive dhe për një proces mësimor sa më normal. Pra, ne duhet ta shohim nxënësin si një individ, i vendosur në marrëdhënie të ndryshme, me mësuesit, prindërit, shokët. Dikur thuhej që mësuesi është një prind i dytë. Shpeshherë nxënësit (sidomos ata të fillores) nuk arrijnë të bëjnë ndryshimin mes prindërve dhe mësuesve. Kështu që një mësues i mirë duhet të jetë gjithashtu dhe një psikolog i mirë, të njohë nevojat dhe psikologjinë e individëve. Dikur komunikimi i mësuesve me nxënësit ka qënë gati i pamundur sepse mësuesit mbanin distancë për të ruajtur autoritetin. Tani marrëdhëniet kanë ndryshuar dhe shkolla po shkon drejt një kontrate bashkëpunimi dhe partneriteti mes mësuesve dhe nxënësve, prandaj sugjerohen tavolinat e rrumbullakta ku të gjithë të ndihen si të barabartë. Në këtë mënyrë jo vetëm që informacioni përcillet lehtë, por gjithashtu nxënësit janë më bashkëpunues dhe mësojnë nga njëri-tjetri.

### **3.2. Profili i nxënësit në moshë të ndryshme në përvetësimin e gjuhës së huaj**

Profili i klasës dhe profili i nxënësit i ndihmon mësuesit për të planifikuar vlerësimet ditore dhe udhëzon çdo student që të mësojë dhe të ketë sukses. Hapi i parë është që të njohësh nxënësit e tu. Një vlerësim efektiv fillon me të njohurit e nxënësve të tu. Ja se si mund të njohim të gjithë nxënësit në klasë:

- të përfshijmë nxënësit dhe prindërit gjatë procesit për mbledhjen e informacioneve;
- përpunimi i informacionit me qëllim të kuptojmë pikat e forta të çdo nxënësi, stilin e të mësuarit, nevojat, interesat, preferencat;
- seleksionimi dhe zbatueshmëria, aktivitetet, të grupuarit, burimet për të adresuar nevojat e ndryshme të studentëve në klasë.

Dy mjete efektive që ndihmojnë mësuesit për të njohur nxënësit dhe për planifikimin efektiv të mësimit janë *profili i klasës dhe profili i nxënësit*.

Profili i nxënësit jep detaje të thella për pikat e forta të të mësuarit të nxënësve dhe nevojave individuale të secilit. Profili i nxënësit plotëson profilin e klasës si mjet

për një planifikim, vlerësim personal dhe udhëzim për nxënësit të cilët kanë nevojë për vëmendje të veçantë në fusha të ndryshme të të mësuarit.

Profili i nxënësit të mirë ofron informacione rreth nxënësve për seleksionimin e mjeteve të vlerësimit, strategjive dhe mbështetjen individuale kur është e nevojshme që i përshtaten stilit të të mësuarit, nevojave, interesave, gadishmërisë, pikave të forta. Profili i nxënësit lehtëson “hapësirën analizë” që shfaqet për të përcaktuar nëse aftësitë e nxënësve janë të përshtatshme me moshën në fusha të ndryshme të të mësuarit.

### **Pse të zhvillojmë profilin e nxënësit?**

Të zhvillosh profilin e nxënësit u jep mësuesve mundësinë:

- të marrin në konsideratë si të përdorin dhe të ndërtojnë pikat e forta të nxënësve;
- të gjejnë mënyra për të motivuar nxënësit dhe t’i përkrahin në lëndë të caktuara bazuar në pikat e forta që nxënësit kanë treguar, stilin e të mësuarit, preferencat, interesat jashtë shkollës;
- të zbulojnë se si nxënësit mund të përfitojnë duke grupuar nxënësit për ushtrime të ndryshme;
- të parashikojnë nevojën dhe të planifikojnë të gjithë mbështetjen që u duhet, mjetet, teknologjinë, burimet, ushtrimet.

Profili i nxënësit mund të promovojë saktësi më të madhe dhe efikasitet në vlerësim, veçanërisht për nxënësit që:

- nuk arrijnë potencialin e tyre të plotë në mësim;
- përballen me sfida emocionale, sociale;
- kanë rrethana personale që ndikojnë në të mësuarit;
- nuk përfshihen në aktivitetet e shkollës;
- mund të kenë nevoja të veçanta edukimi

### **Roli dhe profili i nxënësit në përvetësimin e gjuhës së huaj**

Mësuesit përballen me karaktere nxënësish të ndryshëm dhe për këtë është e nevojshme dhe thelbësore njohja e personalitetit të tyre për të gjitha grupmoshat.

Mësuesit, përveç formave të lartpërmendura, duhet të marrin në konsideratë edhe moshën e nxënësve që ata mësojnë. Moshja e tyre është një faktor vendimtar në përcaktimin e *çfarë* dhe *si* duhet t’i mësojmë nxënësit tanë. Nxënësit dhe studentët e moshave të ndryshme kanë interesa dhe nevoja të ndryshme, kompetenca gjuhësore dhe aftësi njohëse të ndryshme.<sup>75</sup>

Megjithatë, mësuesi gjatë procesit mësimor i trajton nxënësit dhe studentët e moshave të ndryshme si individualitete me përvojat e tyre si brenda dhe jashtë klasës.

Ata ndahen në këto kategori:

---

<sup>75</sup> A.Haloçi, E.Tabaku, A.Sula, Sh. Delija. Didaktika e gjuhëve të huaja, SHBLU, Tiranë 2008.

### 3.2.1. Fëmijët

Fëmijët e vegjël, kryesisht deri në moshën 10<sup>le</sup>-vjeçare e mësojnë gjuhën në mënyra të ndryshme. Përgjigjen edhe kur nuk kuptojnë fjalë të veçanta. Mësojnë në mënyrë indirekte d.m.th. marrin informacion për gjuhën në të gjitha drejtimet, mbasi i kanë tepër të zhvilluara shqisat e të parit, e të dëgjuarit. Të kuptuarit e gjërave në këtë moshë nuk vjen vetëm duke shpjeguar, por kryesisht çfarë dëgjojnë, shohin, prekin dhe shijojnë. Sytë e tyre e shprehin kënaqësinë që ndjejnë kur mësojnë diçka të re. Kjo moshë kërkon t'i kushtohet vëmendje e veçantë. Ata kanë dëshirë të flasin për vete dhe shokun e tyre.

Duke patur parasysh çka u tha më lart, themi se mësuesit që punojnë me nxënësit e kësaj e kësaj moshe duhet të kenë jo vetëm përgatitje profesionale, por edhe përvojë në punë me këtë moshë. Atyre u duhet të punojnë me nxënës të kësaj moshe në grup dhe çka e bën punën e tyre më të vështirë është se ata duhet të punojnë edhe individualisht. Kjo varet shumë nga karakteri i çdo fëmije.<sup>76</sup>

Përveç zgjedhjes së metodave të mësimdhënies, mësuesit duhet të kujdesen edhe për klasën ku japin mësim. Klasa duhet të jetë më dritë të mjaftueshme, tërheqëse, me hapësirë të bollshme që të mos cënohet individualiteti i fëmijës. Fëmijët duhet të kenë një mjedis pune të barabartë për të gjithë sepse kështu ata zbulojnë gjëra interesante nëpërmjet lojrave të ndryshme gjuhësore si p.sh., vizatimi, zgjidhja e enigmave të ndryshme në përputhje me moshën, këngët, vjershat etj.

Fëmijët, p.sh., mësojnë një gjuhë të huaj më shpejt se sa të rriturit. Sipas psikologëve kjo ka të bëjë me elasticitetin e fuqisë thithëse të trurit të tyre. Duke njohur profilin e fëmijve, si të gjithë nxënësit e tjerë, edhe ata kanë përparësi dhe vështirësi gjatë mësimdhënies/nxënies.

*Përparësitë* që mund të shfrytëzohen nga mësuesi janë:

Fëmijët janë kuriozë, krijues, zbavitës, nuk janë të ndrydhur, komunikojnë në shumë mënyra.

*Vështirësitë*: nuk janë shumë të përqëndruar, mërzhiten shpejt, si rrjedhojë del e domosdoshme gjetja dhe zhvillimi i veprimtarive të ndryshme, të larmishme në klasë.

Me fëmijët e vegjël duhet kujdes: t'u japim përparësi aspekteve kulturore të një gjuhe, të jenë sa më në kontakt me gjuhët, nëpërmjet këngëve e fjalëve të përditshme, në mënyrë që të zgjojmë interesin për gjuhët dhe kulturat e huaja.

### 3.2.2. Adoleshentët

Shumë nga ne që kemi dhënë mësim në shkollat e mesme kemi patur ditë jo të mira gjatë mësimin të gjuhës së huaj. Nga ana tjetër, Penny Ur thekson se kjo është

---

<sup>76</sup>A.Haloçi, E.Tabaku, A.Sula, Sh. Delija. Didaktika e gjuhëve të huaja, SHBLU, Tiranë 2008.

madje mosha më e bukur për të mësuar gjuhën e huaj. Kjo moshë përbën grupin më të mirë të nxënësve.<sup>77</sup>

Puna me adoleshentët ka përparësitë dhe vështirësitë e veta:

*Përparësitë:*

Kanë aftësi metagjuhësore dhe konjitive, kanë dëshirë të hapen me botën jashtë, janë të ndërgjegjshëm për rëndësinë e gjuhës. Në këtë moshë nxënësit kërkojnë më shumë pavarësi, mbasi janë në kërkim të identitetit të tyre. Në këtë mënyrë ata janë ndonjëherë edhe problematikë gjatë procesit mësimor. Prandaj, mësuesit i del për detyrë t'i ndihmojnë nxënësit e tij më shumë se sa të bërtasë në klasë.

Adoleshentët nëse angazhohen në procesin mësimor kanë një kapacitet të madh për të mësuar, kanë një potencial të lartë krijimi si dhe përkushtohen për të bërë gjërat që ju interesojnë. Duke marrë në konsideratë vetitë e mira të adoleshentëve, ne, mësuesve na del për detyrë të ngjallim dashurinë dhe interesin për dijen që ka të bëjë me nevojat e tyre intelektuale dhe shoqërore. Kjo arrihet duke organizuar debatin në klasë duke i ndërgjegjësuar nxënësit në shprehjen e lirë të mendimeve dhe ideve të tyre.

*Vështirësitë:* mbyllje në vetvete, nuk janë të motivuar për të mësuar. Për këtë arsye mësuesit kanë për detyrë të gjejnë forma pune e strategji motivimi për t'i nxitur adoleshentët të punojnë në mënyrë të pavarur ose në grupe.

### **3.2.3. Të rriturit**

Puna me të rriturit është sa e thjeshtë po aq dhe komplekse. Mësuesit mund të komunikojnë lehtësisht me të rriturit dhe të kuptohen më mirë. Puna me orientimin e tyre është më e lehtë por duhet thënë që vështirësia qëndron në procesin e mësimnxënies. Për shkak të impenjimeve të tyre ata shpesh neglizhojnë duke pritur që gjithçka t'a bëjnë mësuesit. Gjithashtu duhet thënë se procesi i nxënies është më i ngadaltë për shkak të moshës, ndryshe nga fëmijët të cilët janë si sfungjer dhe thithin gjithçka që u jepet!

Të rriturit kanë një sërë karakteristikash në mësimin e gjuhës së huaj:

Ata mendojnë në mënyrë abstrakte. Studentët e kësaj moshe mësojnë më shumë në mënyrë direkte se sa indirekte. Pra, ata shpeshherë kanë nevojë për shpjegimin e gjërave. Ata kanë një përvojë të pasur gjuhësore në gjuhën amëtarë, si edhe njohuri në fusha të tjera të jetës. Ata kanë objektiva të qarta në mësimin e gjuhës së huaj. Ata janë më të disiplinuar se sa fëmijët dhe adoleshentët. Ata janë plotësisht të ndërgjegjshëm pse po e mësojnë gjuhën e huaj. Si mësues të të rriturve, ne duhet të njohim nevojat dhe interesat e tyre, të zvogëlojmë efektin e përvojave jo të mira gjatë mësimin të gjuhës së huaj. Kjo arrihet duke iu dhënë atyre ushtrime që tregojnë dhe matin në një farë mënyre arritjet e tyre në mësimin e gjuhës së huaj. Mësuesi duhet t'i dëgjojë studentët me vëmendje, dhe sugjerimet apo vërejtjet e tyre t'i vërë në funksion të përparimit të tyre në shkollë.

---

<sup>77</sup> Ur Penny, 1996. A Course in Language Teaching – practice and theory. Cambridge University Press.



Përveç problemeve të mësipërme, mësuesit i shqetëson dhe personaliteti i nxënësit, i cili nuk është i njëjtë jo vetëm në grup-mosha të ndryshme, por edhe brenda së njëjtës moshë. Lind pyetja: Si duhet ta organizojë mësimin mësuesi kur në të njëjtën klasë ka disa individualitete. Tony Wright përshkruan katër grupe nxënësish:

- a) Entuziastët, të cilët e konsiderojnë mësuesin si referues. Ata janë të lidhur ngushtë me qëllimet e mësimit të gjuhës së huaj.
- b) Të vetkënaqurit, të cilët edhe këta mbështeten tek mësuesi, por kënaqen më shumë me qëllimet e tyre personale.
- c) Pjesëmarrësit, të cilët tentojnë drejt qëllimeve të grupit.
- d) Rebelët, të cilët kur flasin për qëllimet e grupit ata rebelohen duke vënë në dukje kënaqësinë e arritjeve të qëllimeve të tyre personale.<sup>78</sup>

Pavarësisht klasifikimit të tyre, mësuesi duhet të balancojë interesat e individëve brenda klasës. Ai duhet të dijë mirë se cili nxënës ka më shumë nevojë për vëmendje personale dhe cili kërkon mënyra të ndryshme shpjegimi të një njësie gjuhësore. Të gjitha këto së bashku e ndihmojnë mësuesin që të përcaktojë mirë objektivat dhe qëllimet e mësimit të gjuhës së huaj.

### **3.3. Përse mësimi i gjuhës së huaj që në shkollën fillore?**

Mësimi i gjuhës së huaj që në shkollën fillore, ka qënë një nga fushat kërkimore të dy dhjetvjeçarëve të fundit në shumë vende të botës. Situata paraqitet e larmishme nga një vend në tjetrin; sistemet e ndryshme edukative; terminologjia për të përcaktuar etapat e para të shkollimit nuk është e njëjtë, për më tepër edhe kalimi nga shkollimi fillor në një stad më të lartë nuk bëhet kudo në të njëjtën moshë.

Nga studimet e kryera rezulton se në disa vende shkollimi fillor nis me moshat 4-7 vjeç dhe përfundon me moshat 8 dhe 15 vjeç, kurse në vende të tjera nis me moshat 6,8,10,11,12,14 ose 15 vjeç. Pra, është e vështirë të përgjithësohesh çështjen e futjes ose jo së një gjuhe të huaj në arsimin fillor, pasi kjo do të kishte kuptim të ndryshëm sipas moshave përkatëse. Konferenca e dytë e ministrave evropianë të Arsimit, e mbajtur në Hamburg në 1961, i kërkoi Këshillit të Europës të studiojë se deri në ç'masë duhej ndërmarrë mësimi i një gjuhe të dytë në shkollën fillore. Që prej asaj kohe studjuesit qëndrojnë të ndarë në dy grupe: ata që mendojnë se mësimi i një gjuhe të dytë në moshë të hershme mund të dëmtojë gjuhën amtare dhe ata që mendojnë se ekziston një periudhë kritike gjatë së cilës plasticiteti i trurit të fëmijës është i favorshëm për përvetësimin e gjuhëve. Studimet, kërkimet dhe eksperimentet e deritanishme nuk kanë mundur të konfirmojnë ose jo secilin nga të dy qëndrimet e mësipërme. Është konstatuar se shumëgjuhësia më shumë lehtëson se sa e shqetëson gjuhën amtare. Megjithatë në shumë vështrime, nxënësit me moshë më të rritur tregojnë një efektshmëri më të madhe përse i përket natyralitetit të përdorimit të gjuhës.

---

<sup>78</sup> Roles of Teachers and Learners by Tony Wright, Oxford University Press, 1987. TESOL Quarterly Vol. 22, No. 3 (Sep., 1988), pp. 493-495 (3 pages) Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Në praktikë, qëndrimet kombëtare përkundrejt mësimit të gjuhëve të huaja në shkollën fillore, janë një tregues i dukshëm i interesit që shoqëria tregon ndaj aftësimin në gjuhët e huaja. Nëse kjo aftësi në një ose disa gjuhë gjykohej themelore për karrierën profesionale, presioni prindëror ushtrohet në favor të këtij mësimi. Nëse shkollat dhe sistemi publik i arsimit nuk e afrojnë këtë mësime apo e gjykojnë të paefektshëm, atëherë prindërit paguajnë për t'i çuar fëmijët në kurse private. Kështu zhvillohet oferta jashtë shkollore, jo institucionale që nga ana e saj i bën presion pushtetit publik.

Nëse mësimi i gjuhëve të huaja konsiderohet nga pushteti si i dorës së dytë, atëherë ai do të zërë në program një numër të kufizuar orësh dhe ulja e moshës gjykohej si e pamundur dhe financiarisht e panevojshme. Duke parë rëndësinë e madhe që po i kushtohet aftësimin në fushën e teknologjisë së komunikimit dhe të informacionit dhe efekteve të tyre në jetën moderne, presioni në favor të mësimit të gjuhës së huaj në moshë të hershme shkollore është rritur në të gjithë kontinentin. Këtij presioni nuk mund t'i shpëtonte as vendi ynë.

Përpjekjet e para për të futur mësimin e gjuhës së huaj në shkollë fillore janë bërë në vitet '94-95. Eksperimentimi filloi në disa shkolla të vendit me nga një klasë të tretë të fillores dhe fillimi i një sensibilizimi për fëmijët, prindërit, mësuesit e pushtetarët e atyre viteve. U bë kujdes që të plotësoheshin kushtet e eksperimentit sipas kërkesave metodologjike të kohës dhe veçorive psikologjike të fëmijëve të kësaj moshe. U pajisën klasat me tapete, karrige, stola, mjete audio-vizive, etj. U krijuan kushtet që fëmijët të mësonin duke luajtur e kënduar.

1. Ndërkombëtarizimi i veprimtarive dhe i njohurive është një nga tiparet karakteristike të periudhës së dytë të shekullit të XX. Lëvizjet gjeografike përbëjnë tashmë një nga tiparet e shumë profesioneve, pra të jetës individuale të shumë njerëzve si edhe pushimet apo veprimtaritë shkencore e artistike.

2. Gjuhët konsiderohen si një nga kualifikimet profesionale themelore: pothuaj në të gjitha profesionet, shkëmbimet me homologë që flasin një gjuhë tjetër është bërë tipar i jetës së përditshme. Statusi dhe qëllimi i mësimit të gjuhës gjithashtu ka ndryshuar. Më parë gjuhët mësoheshin për kulturë, kurse sot mësohen për nevoja komunikimi. Më parë, rrallë mund të mendohej se nxënësi do të kishte shansin të takonte ndonjë folës të gjuhës që mësonte, kurse sot situata është përmbytur. Përdorimi i menjëhershëm i gjuhës është qëllimi parësor i mësimit, pasi secili që mëson ka bindjen e plotë se do t'i jepet rasti ta përdorë gjuhën që mëson gjatë jetës së tij. Të mësuarit e hershëm e gjuhës së huaj bëhet sipas shprehjes së famshme britanike: "nga djepi në varr". Të mësuarit e hershëm ka një funksion të dyfishtë: fëmija përgatitet për lëvizje nga njëri vend në tjetrin si edhe mësohet me prezencën e të huajve përreth tij.

3. Zhvillimi i shumëanshëm i mediave është një avantazh i konsiderueshëm për ndërgjegjësimin e mësimit të gjuhëve të huaja. Radio, televizioni, interneti janë burime të pashtershme informacioni dhe zbatimjeje për fëmijët.

Teknologjitë e sotme mediatike jo vetëm që i ambientojnë fëmijët me gjuhën e huaj por edhe e paraqesin atë si një veprimtari të zakonshme, jo të lodhshme dhe

lehtësisht të kapshme, pasi nuk imponohet asgjë, nuk verifikohet shkalla e njohurive, janë të shpejta dhe fëmijët i përjetojnë emocionalisht situatat.

Pra, mësimi i gjuhëve të huaja në shkollën fillore parapërgatit të rriturit e të nesërmes.

### **3.3.1. Teoritë që mbështesin mësimin e gjuhëve të huaja në shkollën fillore**

#### **3.3.1.1. Psikologjia e zhvillimit**

Studiuesit e kësaj fushe kanë dalë në përfundimin se psikologjia e zhvillimit ishte e lidhur në mënyrë të drejtpërdrejtë me ndryshimet që ndikojnë në sjelljen dhe dispozitat e qënieve njerëzore.

Arnold Gessell ishte një nga psikologët e parë që dha përgjigje për moshën në të cilën duhet të fillojë mësimi i gjuhë të huaj në shkollë:

*“Fëmija me moshë më pak se 10 vjeç ka tashmë një përvojë gjuhe. Ai është i gatshëm të mësojë, të dëgjojë, të komunikojë me anë të fjalës në situata zbatimëse apo dramatike. I motivuar në mënyrë të favorshme, ai është aq i pjekur sa të mësojë jo vetëm një gjuhë të dytë por edhe një të tretë.”*(Gessell,1956)<sup>79</sup>

Nëse Gessell e ve theksin në një nxitje pozitive, të favorshme, pra në karakterin afektiv të mëimit, Frances Ilg nënvizon pjekurinë intelektuale të fëmijës që ka një intuitë të zvuilluar: *“Në këtë moshë, kur aftësia e imitimit është në kulmin e saj, fëmija mund të mësojë me shpejtësi, në kushte të favorshme, një gjuhë të dytë.”* (Ilg, 1956)<sup>80</sup>

Kohët e fundit, Rachel Cohen ka vërejtur se mësimi i hershëm është i domosdoshëm për të përfutur shqiptimin e një folësi vendas. (Cohen, 1991).

Nga pikpamja “më herët më mirë”; fëmija është i armatosur më mirë se sa i rrituri jo vetëm se truri i tij kap më mirë gjuhën e huaj por edhe sepse ai nuk i ka problemet e një të rrituri që i nënshtrohet këtij procesi. Kërkimet e saj tregojnë se fëmijët migrantë të moshës 3-4 vjeç që nuk dinin asnjë fjalë në gjuhë të huaj kur nisën shkollën fillore e mësuuan atë në mënyrë globale duke marrë pjesë në lojëra, duke kënduar, duke imituar, duke imagjinuar dhe duke treguar përralla. Ajo konstaton se fëmijët 3 vjeçarë përvetësojnë shumë shpejt shqiptimin e një folësi vendas. Për fëmijët më të rritur duhet më shumë kohë e më shumë sforcim, e megjithatë nuk arrijnë të njëjtën cilësi.

#### **3.3.1.2. Neurofiziologjia**

Argumenti i dytë është i ngjashëm me të parin por që vjen nga një disiplinë tjetër. Në veprën e tyre të mirënjohur *Speech and Brain Mechanism* (1959), Penfield

---

<sup>79</sup> Youth-The Years from Ten to Sixteen-By Arnold Gesell; Frances L. Ilg; and Louis B. Ames. New York: Harper (49 East 33rd St.), 1956.

<sup>80</sup> Po aty.

e Roberts flasin për një kalendar biologjik të mësimit të gjuhëve në bazë të kërkimeve mbi trurin njerëzor.<sup>81</sup> Autorët bëjnë të ditur se në rast dëmtimi të trurit njerëzor para moshës 9 vjeçare, personi rifiton përgjithësisht të gjitha funksionet. Rrjedhimet e këtij konstatimi janë të qarta: plasticiteti i trurit në këtë moshë është një element i rëndësishëm i cili mund të shfrytëzohet për mësimin e një gjuhe të dytë.

*“Për nevojat e mësimit të gjuhëve, truri njerëzor humbet gradualisht fleksibilitetin e tij dhe ngurtësohet pas moshës 9 vjeçare... Përpara kësaj moshe ... një fëmijë është një specialist i mësimit të fjalës.”<sup>82</sup>*

Kërkimet e mëvonshme hodhën shumë dyshime mbi këtë tezë. Van Parreren ka mendimin se ky argument fiziologjik është i dobët, sepse nuk merr parasysh mundësinë e kompesimit të këtij plasticiteti të hershëm me strategji shumë më të zhvilluara tek fëmijët më të rritur.<sup>83</sup> (Van Parreren 1976).

Larsen-Freeman dhe Long (1990) vlerësojnë “vështirësitë biologjike për mësimin e gjuhëve të huaja“, por jo deri në atë shkallë sa që mësimi i gjuhëve të huaja të konsiderohet i paefektshëm pas periudhës së gjykuar si kritike.<sup>84</sup>

### **3.3.1.3. Antropologjia**

Argumenti antropologjik ka një themel më të fortë se sa dy të parët. Ai niset nga një tipar i rëndësishëm i njeriut: të qenët i hapur i individit që me lindjen e tij i lejon të njohë një larmi sistemesh shoqërorë, kulturorë dhe gjuhësorë. Për të porsalindurin gjithçka është e mundshme. Megjithatë, shoqërimi e detyron njeriun t’i përkasë një shoqërie, një gjuhe e një kulture të veçantë dhe ky proces integrimi e përshtatjeje ndikon në zhvillimin dhe forcimin e zakoneve të reja, duke humbur karakterin e pafund të potencialit fillestar. Qënia njerëzore e hapur në fillim, bëhet një njeri me një gjuhë dhe një kulturë.

Disa antropologë mendojnë se duhen bërë përpjekje që të zvogëlohet sa më shumë kjo “mbyllje“ që e pengon njeriun të njohë dhe të përjetojë mënyra të tjera jetese. Mësimi i gjuhëve të huaja është një mjet i efektshëm në këtë drejtim. Kjo është një nga idetë themelore të filozofit gjerman Wilhelm von Humboldt i konsideronte gjuhët e ndryshme si shprehje të ndryshme të “vizionit mbi botën“.<sup>85</sup> Në se njeriu dëshironte të shikonte botën nga shumë pikpamje ai duhet të mësonte gjuhë të huaja. Këto kohët e fundit, nxënësit e Humboldt e kanë rimarrë këtë ide duke theksuar se mësimi i gjuhëve të huaja mund t’u shërbejë njerëzve për të ndërtuar një pikpamje pluraliste mbi botën.

---

<sup>81</sup> Speech and Brain Mechanisms, Wilder Penfield and Lamar Roberts, <https://doi.org/10.1515/9781400854677>

<sup>82</sup> Penfield, W., Speech and Brain Mechanisms (1959), Princeton University Press, N.J.1959.

<sup>83</sup> Van Parreren, C. F. "The psychological aspects of the early teaching of modern Languages", vol. 14, no. 2, 1976, pp. 135-142. <https://doi.org/10.1515/iral.1976.14.2.135>.

<sup>84</sup> Nick C. Ellis, Diane Larsen-Freeman, Language Emergence: Implications for Applied Linguistics— Introduction to the Special Issue, Applied Linguistics, Volume 27, Issue 4, December 2006, Pages 558–589, <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>

<sup>85</sup> 1970–71, Wilhelm von Humboldt Studienausgabe, Kurt Mueller-Vollmer (ed.), 2 vols. Frankfurt: Fischer.

Ky parim përbën në mënyrë indirekte një argument për të filluar herët mësimin e një gjuhe të huaj. Sa më herët të fillojmë luftën kundër mbylljes në një shoqëri të vetme, aq më shumë shanse kemi për të mënjanuar efektet negative.

### 3.3.1.4. Pedagogjia

Shkolla ka për mision të ndihmojë fëmijët në zhvillimin e qëndrimeve dhe aftësive të nevojshme për t'u orientuar në situata të ndryshme.

Nuk është e mjaftueshme të duash të futësh mësimin e një gjuhe të huaj në shkollën fillore vetëm për arsye psikologjike, fiziologjike apo antropologjike, megjithë vlefshmërinë e tyre. Piksëpari duhet marrë parasysh ndikimi dhe domosdoshmëria në planin edukativ.

Bota ka ndryshuar. Fëmijët takojnë gjithnjë e më shumë njerëz me origjinë dhe gjuhë të ndryshme dhe ata duhet të jenë të përgatitur për takime të tilla. Ata kanë nevojë qysh në moshë të vogël për një aftësi komunikative ndërkulturore gjë që kërkon të paktën njohjen e një gjuhe dhe të një kulture tjetër. Dhe meqë argumentat e mësipërm tregojnë përparësitë e fëmijëve në këtë drejtim, u del detyrë përgjegjësve të edukimit të marrin masat dhe të krijojnë kushtet e nevojshme për zhvillimin e këtyre aftësive komunikative ndërkulturore.

Mund të citojmë një nga partizanët e parë të futjes së gjuhëve të huaja në shkollën fillore H.H. Stern (1969). *“Mësimi i një gjuhe të huaj duhet të jetë pjesë përbërëse e kulturës bazë të fëmijës njësoj si leximi dhe shkrimi. Nëse edukimi dëshiron të pasqyrojë realitetet në të cilat ne duhet të jetojmë, fëmijët duhet të përballen që në fazën e parë të edukimit të tyre të institucionalizuar me gjuhë të tjera dhe me kultura të tjera.”*<sup>86</sup>

### 3.4. Psikologjia e mësuesve

Psikologjia e mësuesve gjatë procesit të mësimdhënies luan gjithashtu një rol të rëndësishëm. Si gjithë të tjerët dhe mësuesit kanë problemet e tyre, gjendjen e tyre emocionale dhe është pothuajse e pamundur të mos ndikojnë negativisht në procesin e mësimdhënies. Kështu që gjatë marrëdhënieve mësues nxënës mund të lindin konflikte të ndryshme edhe në mënyrë të pavetëdijshme. Është e rëndësishme të kuptojmë dhe të klasifikojmë se çfarë është dhuna. Kur je mësues, gjithçka që cënon orën e mësimin mund të konsiderohet si prishje e orës së mësimin, si psh. Pasiviteti i nxënësve, indeferenca, një batutë etj. Pra në këto situata mësuesi ndihet i fyer. Por çfarë qëndrimi mund të mbajë mësuesi?

Nëse një nxënës nuk i bindet një urdhri atëherë secili prej nesh duhet ti bëj pyetje vetes. A ishte kjo një këshillë apo një urdhër? Arsimit nuk mund të nënkuptojë nënshtrim. Procesi mësimor është një zhvillim intelektual dhe jo akt nënshtrimi. Nëse nxënësi nuk bindet kjo jo gjithmonë duhet të shihet si e qëllimshme. Nëse një nxënës nuk tregon interes për mësimin apo shikon nga dritarja, ne nuk duhet ta interpretojmë

---

<sup>86</sup> Stern, H.H. (1967) *Foreign Languages in Primary Education*, Oxford: Oxford University Press. Stern, H.H. (ed.) (1969) *Languages and the Young School Child*

si një dështim apo fyerje personale, por si një dështim profesional. Pra do të thotë që ka diçka teknike në orën e mësimit që nuk shkon siç duhet.

Por dhe nëse nxënësi e bën qëllimisht këtë akt për të fyer mësuesin, ne duhet të gjejmë mënyrën për ta vënë në punë sepse ky është dhe funksioni ynë.

### **Përdorimi i mirë i psikologjisë nga ana e mësuesve**

Mësuesit efektivë e dinë që parimet e psikologjisë së edukimit dhe kërkimet për edukimin do t'i ndihmojnë gjatë mësimit. Margaret Metzger vë theksin në atë se si të mësojmë dhe nevoja për të aplikuar kërkimet edukative në praktikën e mësimit.

Pra të vëmë theksin në atë se si të mësojmë, më shumë sesa çfarë të mësojmë. Nxënësit ndoshta kurrë nuk do të dinë diçka, por gjithmonë do të dinë se si do të mësojnë. Duhet t'u mësojmë nxënësve si të lexojmë, si ti japim formë një ideje, si ta menaxhojmë një material të vështirë, si të përdorim të shkruajturit për të qartësuar mendimet tona. Duhet të përfshijmë nxënësit në procesin e mësimit dhe mësimit duke bërë pyetjet bazë. Ç'mendoni për këto detyra shtëpie? Ishte detyra shumë e gjatë apo e shkurtër? Si mund ta bëjmë detyrën tjetër më interesante?

Gjithmonë duhet të mbajmë mend që duhet t'i bëjmë nxënësit të marrin përgjegjësinë (pronësinë) e të mësuarit. *"Nxënësit duhet të mendojnë për vete. Ne duhet t'u mësojmë atyre se si të mendojnë dhe t'u japim mjetet e nevojshme."*<sup>87</sup>

Të gjithë jemi të ndërgjegjshëm që nxënësit kanë një të kaluar dhe që shpeshherë sjellja e tyre ka të bëjë me këtë. Po si duhet mësuesi të përdorë këtë shpjegim psikologjik. Nëse mësuesi merr parasysh çdo faktor psikologjik apo social të nxënësit, a shkon kjo në favor të nxënësit?

Së dyti, a mund të supozohet që njohuritë psikologjike që ka një mësues të jenë të mjaftueshme për të njohur nxënësit e tij? Duhet të kuptojmë që detyra kryesore e mësuesit është për t'i bërë nxënësit që të përfitojnë njohuritë dhe aftësitë intelektuale, por kuptimi i mirë i psikologjisë nga ana e mësuesit ndihmon për një proces mësuesor sa më të mirë. Nëse mësuesi njih mirë psikologjinë e nxënësve atëherë ai do të dijë që shpeshherë sjelljet agresive të nxënësve të tij nuk kanë të bëjnë në mënyrë të drejtpërdrejtë me të. Por këto sjellje në një mënyrë apo tjetër prekin marrëdhënien mësues-nxënës.

Mësuesi duhet të dijë që çdo sjellje e padisiplinuar përcjell një mesazh dhe qëndrimi i drejtë i mësuesit duhet të përçojë mesazhin që "e kuptoj që po përpiqesh të thuash diçka por duhet gjetur një mënyrë tjetër". Nëse mësuesi e interpreton sjelljen si një mesazh, ai pranon marrëdhënien që nxënësi tenton të vendosë dhe kështu vendos rregulla që përqëndrohen te arsyeja sesa te gjendja emocionale. Pra pyetja është nëse mësuesi duhet të jetë autoritar, shtrëngues, i zemëruar? A duhet të marrim masa ndëshkuese?

---

<sup>87</sup> Metzger, Margaret. "Maintaining a Life." The Phi Delta Kappan, vol. 77, no. 5, Phi Delta Kappa International, 1996, pp. 346–351, <http://www.jstor.org/stable/20405576>.

Duhet të dimë që zemërimi dhe ndëshkimi janë shfaqje emocionale. Ajo çka mësuesit duhet të përcjellin te nxënësit është që ne jemi atje por për të ushtruar një veprimtari intelektuale dhe marrëdhënia mësues nxënës është shumë e rëndësishme për përcjelljen e këtyre njohurive.

### **3.4.1. Grupi dhe dukuritë në grup**

Klasën mund ta përkufizojmë si një bashkësi individësh të mbledhur në një vend të caktuar për një qëllim të caktuar. Por këta individë kanë karakteristika të veçanta dhe si pasojë marrëdhëniet që ata krijojnë janë të ndryshme. Brenda këtij grupimi ka faktorë të cilët ndikojnë në atë që ata thonë apo bëjnë. Është e pamundur ti dallojmë të gjithë këta faktorë. Individu përqëndrohet te vetja dhe krijon marrëdhënie me secilin pjesëtar të grupit, por nuk e percepton grupin si një të tërë. Ai nuk e mendon dot që brenda grupit mund të mendojë dhe të veprojë ndryshe. Kur japim mësim shpeshherë harrojmë që çdo klasë është një grup i tipit të veçantë. Rregullat janë për të gjithë njëjloj por individët janë aty në mënyrë të rastësishme. Brenda një grupi ka individë të cilët mund të jenë miqësorë ose jo me mësuesit. Ndodh që mësuesi nuk i vë re shpeshherë ngjarjet brenda një klase. Mendimet e një individ ndodh që shpeshherë përfaqësojnë atë të gjithë grupit por ne, mësuesit duke menduar që është vetëm një individ, i neglizhojmë ato.

#### **Dukuria e konformizmit**

Në mënyrë që të përfshihesh në një grup kërkon një lloj uniformiteti në mënyrën e të sjellurit, në të folur, në ndjenja, në mendime. Kjo është dukuria e konformizmit.

Çdo individ ndjehet i detyruar në një farë mënyre që të veprojë, të silllet, të mendojë si pjesa tjetër e grupit. Pra mbizotëron norma kolektive. Pa e kuptuar ata vendosin një sistem vlerash. Ka shumë faktorë që e shtyjnë individin të silllet dhe të mendojë si të tjerët, si për shembull: ndjenja e sigurisë, ndjenja e fuqisë që ndjen nga pjesëmarrja në një kolektiv. Por duhet thënë që arsyeja kryesore që shumica i bashkohet grupit është shpëtimi nga vetmia dhe ankthi. Ata kanë frikë të jenë ndryshe dhe dëshirojnë që të shkrihen, të bëhen një me grupin.

#### **Ndryshimi dhe rezistenca ndaj ndryshimit.**

Një nga dukuritë më të studiuara është rezistenca ndaj ndryshimit. Kjo është më e fortë sesa rezistenca spontane e çdo individ. Eksperimente të ndryshme tregojnë që;

Pjesëmarrja aktive në diskutime, kërkon një investim dhe angazhim personal të individit. Pra ai është më i interesuar sesa kur ndjek në mënyrë pasive një ligjëratë.

Individi që merr pjesë në diskutime tërhiqet nga një dinamikë kolektive dhe është shumë ndryshe nga ai individ që vetëm dëgjon në mënyrë pasive dhe i vetmi diskutim që bën është ai me veten.

Pra qartësisht kuptojmë rolin e grupit. Nëse ne si mësues do t'u tërhiqim nxënësve vërejtje për sjelljen, ecurinë etj individualisht, do të shikonim që rezultatet

nuk do jenë aq të dukshme. Përkundrazi, nëse problemet i diskutojmë në klasë, dhe nxënësit japin mendimin e tyre, rezultatet mund të jenë më të qarta. Megjithatë këto rezultate nuk mund të jenë absolute. Për rrjedhojë nuk mund të jemi të sigurt për ecurinë e mësimdhënies.

### **3.4.2. Puna në grupe**

Në klasat shqiptare nxënësit janë të organizuar në rreshta. Ky organizim i klasës është efikas gjatë leksioneve dhe gjatë aktiviteteve audiovizuale, por në rastet e diskutimit organizimi i klasës duhet të jetë ndryshe. Gjatë diskutimit është mirë që nxënësit të jenë të organizuar në formë rrethi ose në formën e një drejtkëndëshi të hapur. Kjo është në varësi edhe të mësimi që mendohet të organizohet.

Klasa konsiderohet në përgjithësi si një grup i madh, por puna në grupe të vogla është shumë efikase. Në grupe të vogla mund t'i mësojmë nxënësit që të diskutojnë ide dhe të mësojnë nga njeri-tjetri. Gjenerimi i ideve, produktet gojore, reagimi ndaj punës së njëri-tjetrit, projektet e përbashkëta janë veprimtari që kërkojnë punë me grupe të vogla. Por nëse nuk organizohen në mënyrën e duhur grupet e vogla mund të përfundojnë në humbje kohe. Kjo gjë mund të shmanget duke i strukturuar mirë keto grupe dhe duke i organizuar në bazën e interesit, ose të aftësive të veçanta. Përbërja e tyre duhet të jetë fleksibël. Një tjetër element i rëndësishëm është edhe ndryshimi i anëtareve përbërës të grupeve. Është mirë të mos jenë gjithnjë të njëjtët nxënës në të njëjtin grup, për të pasur një tjetër lloj shkëmbimi, futjen e ideve të reja në grup. Në punën me grupe nxënësit bëhen më të përgjegjshëm dhe përpiqen ta marrin më seriozisht atë që bëjnë, në radhë të parë për të qënë të suksesshëm dhe për të bërë një përshtypje të mirë të mësuesi, dhe në radhë të dytë për të treguar aftësitë e tyre ndaj grupeve të tjera. Shkëmbimi i njohurive brenda grupit është mënyra më e shpejtë dhe shumë efikase në transmetimin dhe marrjen e informacionit.

### **3.4.3. Pedagogjitë e grupit**

Të gjithë mësuesit i referohen klasës si një grup i tërë. Nga vet fakti që ne i drejtohem në të njëjtën kohë të gjithë nxënësve dhe mësimi bëhet simultant. Pavarësisht se fjala e mësuesit interpretohet dhe merret në mënyrë individuale nga secili nxënës. Ne jemi mësuar që fjala e mësuesit të dominojë në klasë dhe kjo imponohet nga rregullat strikte. Pra marrëdhënia mësues nxënës është një marrëdhënie vertikale. Këtë ka dashur të ndryshojë dhe Bernard Rey në një nga veprat e tij (*Les relations dans la classe,* ) kushtuar kësaj çështjeje. Atje ai shpjegon që kjo marrëdhënie vertikale duhet të zëvendësohet me një marrëdhënie horizontale të secilit anëtar duke përfshirë dhe mësuesin. Pra, në këtë mënyrë fjala e nxënësit nuk do të konsiderohej më e pavlerë dhe do të merrej parasysht, kështu që dhe nxënësi do të zinte vendin e vet.<sup>88</sup>

P.sh përfshirja e nxënësve në mbledhjet e klasës, pjesëmarrja në projekte të ndryshme e konsiderojnë atë një mjet të rëndësishëm bashkëpunimi.

---

<sup>88</sup> Bernard Rey, "Les relations dans la classe au college et au lycee", 1999,ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.



Si pasojë duke mos zbatuar fjalën e mësuesit, pedagogjitë e grupit u hapin nxënësve rrugë të drejtpërdrejta për njohjen e realitetit. Duke i konsideruar nxënësit si një grup në një farë mënyre, ne e shohim këtë grup nxënësish dhe si institucion. Pra përmbushja e detyrave dhe kryerja e punëve merr një rëndësi të veçantë. Në këtë mënyrë të gjithë pjesëtarët e grupit riorganizohen, bisedojnë, marrin vendime. Pra nëpërmjet qeverisë së nxënësve siç quhet sot, ata kuptojnë rëndësinë e grupit dhe të fjalës. Pra në këtë mënyrë mundemi të krijojmë një marrëdhënie të njëjtë me të gjithë. Sigurisht në klasat më të ulëta, pra në ato fillore është më e lehtë të zbatohen pedagogjitë e grupit sepse një mësues i vetëm mbulon të gjitha lëndët dhe komunikimi është më i thjeshtë. Por nuk është e pamundur që parimet e kësaj pedagogjie të zbatohen dhe në klasat më të larta.

## KAPITULLI IV: ATMOSFERA DHE MARRËDHËNIET NË KLASË

### 4.1. Faktorët që ndikojnë për një atmosferë negative gjatë mësimit të gjuhës së huaj

Reagimi ndaj një problemi është shpeshherë më i madh se vet problemi. Shumë njerëz i shmangin problemet ose i mohojnë derisa është shumë vonë. Një problem është një mundësi. Njerëzit e gëzuar shpeshherë i mirëpresin dhe madje i kërkojnë ato duke i parë si sfida për të përmirësuar gjërat.

Përkufizim: *‘një problem është (1) të bësh dallimin ndërmjet asaj që ke dhe asaj që dëshiron, (2) të besosh që ka gjithmonë diçka më mirë se sa situata ekzistuese apo (3) një mundësi për një akt pozitiv. Të kërkuarit e problemeve rrit besimin, lumturinë, dhe na jep një kontroll më të mirë për jetën’.*<sup>89</sup>

#### **Nuk mund të bëhet.**

Ky qëndrim është të dorëzohesh para betejës. Duke menduar kështu njerëzit i japin fuqi problemit që s’e kishin më përpara. Nëse do t’i referoheshim historisë do të sillnim nëpër mend skeptikët: njerëzit kurrë s’do të fluturonin, sëmundjet nuk do të luftohen. Nuk e bëj dot, apo nuk bëj dot asgjë. *“Disa njerëz mendojnë se ndoshta problemet zgjidhen nga disa ekspertë por jo nga unë sepse unë nuk jam shumë i zgjuar, apo s’jam i fushës përkatëse.”*<sup>90</sup>

Po t’i referohemi përsëri historisë do të shohim që zbulimet më të mëdhaja nuk janë bërë nga njerëzit e fushave përkatëse. Prandaj gjithmonë duhet të dimë që ne mund të bëjmë diçka. Dhe sikur të mos mundemi ta zhdokim problemin, gjithsesi mund të bëjmë diçka për të përmirësuar situatën.

#### **Por nuk jam krijues.**

Gjithkush nga ne është krijues deri në një pikë. Po të shohim fëmijët kur luajnë dhe imagjinojnë se sa krijues janë. Problemi është se krijimi është shtypur nga edukimi. Ajo ç’ka duhet të bëjmë është t’i lëmë të lirë. Do të shohim se sa krijues janë. Frika se mos dukemi qesharakë. Sa herë përpiqemi të dukemi të pjekur dhe të sofistikuar, ne qeshim me krijmtarinë, por nëse zgjidhim problemin i cili shpëton martesën tonë, apo që shpëton miqtë nga vetvrasja, atëherë s’ka rëndësi për ne se sa të lehtë do të dukemi në sy të të tjerëve. Ndonjëherë njerëzit qeshin kur diçka është për të qeshur, por shpeshherë ata qeshin kur u mungon imagjinata për të kuptuar situatën.

#### **Çfarë do të mendojnë të tjerët? Paragjykimet**

Një pengesë kryesore të të menduarit kritik është paragjykimi. Të gjithë ne kemi paragjykime sepse kemi ide të ndryshme për atë që është e vërtetë, false, e gabuar, e drejtë. Paragjykimet tona lidhen me patriotizmin, racën, gjininë, klasën, mënyrën se si ne mendojmë. Të jesh një mendues kritik nuk do të thotë që nuk keni

<sup>89</sup> Robert Harris Vanguard, Techniques for Creative Thinking, 1998.

<sup>90</sup> Po aty.

mendime por që të jesh fleksibël ndaj ideve dhe mund të ndryshosh mendim. Ne mësuesit e gjuhëve të huaja duhet të jemi gjithmonë në dijeni të të dhënave, informacionit, evidencave për t'ju përgjigjur paragjyqimeve.

Ky është rregulli kryesor: kur hidhen ide, nuk lejohen komente kritike. Të gjitha idetë shkruhen. Duhet të jemi, analitikë, praktikë. Ka një presion social për të qënë i zakonshëm dhe jo krijues.

Ja disa shembuj: Personi krijues: *“Më pëlqen t'i shtoj ujë lëngut të portokallit që të jetë më pak i ëmbël.”*

Personi i zakonshëm: *“Je i çuditshëm, e di?”*

Personi krijues: *“pse nuk i shtojmë dhe pak hudhër?”*

Personi i zakonshëm: *“sepse receta nuk thotë kështu.”*<sup>91</sup>

Pra këto shembuj tregojnë që gjithmonë mendojmë se ç'do të thonë të tjerët. Por sidoqoftë ata do të flasin për ty, kështu që le të qetësohemi dhe të lemë krijmtarinë tonë të punojë.

### **Mund të dështoj.**

Tomas Edison në kërkimet e tij për llambën inkadeshente provoi gjithçka që mundi. Provoi rreth 1800 gjëra. Pas 1000 përpjekjeve dikush e pyeti nëse ishte i acaruar me josuksesin por ai tha: “kam fituar shumë njohuri- tani di 1000 gjëra që nuk do funksionojnë”.

*“Frika apo dështimi është një nga pengesat kryesore ndaj krijmtarisë dhe zgjidhjes së problemit. Kura është të ndryshosh qëndrimin për dështimin. Dështimet janë thjesht mjete që na mësojnë dhe na ndihmojnë në rrugën drejt suksesit.”*<sup>92</sup>

Supozoni që lejojmë frikën apo dështimin të na drejtojnë për të marrë iniciativa. Provojmë vetëm tre gjëra gjatë një viti. Në fund të vitit do të kemi 3 suksese, ose dështime. Supozojmë tani që vitin tjetër nuk shqetësohemi për dështimet dhe marrim iniciativa. Kështu që provojmë 100 gjëra. Në fund kemi dështuar në 70 dhe kemi qënë të suksesshëm në 30. Pra kë do të preferonit më shumë? 3 apo 30 suksese? Një proverb thotë: Gabimet nuk janë argëtuese, por sigurisht që janë edukative.

### **Ndjenja e ankthit**

Ndjenja e ankthit haset shpesh tek nxënësit, dhe sidomos tek nxënësit shqiptarë të cilët ende nuk kanë fituar një lirshmëri të të shprehurit me mësuesit e tyre, ose sepse nuk janë ambjentuar ende me metodën e testimit. Ndjenja e ankthit shkaktohet nga frika e gabimeve dhe vlerësimit.

---

<sup>91</sup> Robert Harris Vanguard, Techniques for Creative Thinking, 1998.

<sup>92</sup> Po aty.

Kjo ndjenjë në shumicën e rasteve është e pashmangshme, por ankthi ekstrem mund të pakësohet nëse nxënësi ka përvojë testimi. Testimet duhet të shpërndahen proporcionalisht gjatë vitit. Është mjaft e rëndësishme që nxënësit të aspirojnë objektiva bazuar në mundësitë reale që ata kanë. Heqja e kufijve kohore në dhënien e përgjigjeve do të ndihmojë gjithashtu në mënjanimin e ankthit. Si detyrë kryesore e mësuesit del mosushtrimi i presionit me anë të sanksioneve ndaj nxënësve që testohen.

#### **4.1.1. Një mjedis negativ në shkollë.**

Një mjedis negativ në shkollë bën që nxënësit të demotivohen për të mësuar. Ata nuk gjejnë një mjedis të përshtatshëm për t'u zhvilluar dhe si pasojë nuk kanë interes për mësimin. Të gjithë mësuesit duan të kenë marrëdhënie pozitive me nxënësit në një klasë ku nxënësit janë të motivuar, të angazhuar dhe me dëshirë për të mësuar, por jo të gjithë mësuesit janë në gjendje të krijojnë një mjedis të tillë. Në fakt, ekziston një linjë hulumtimi që ka zhvilluar një profil të kontekstit të klasës që e bën praktikisht të pamundur krijimin e një mjedisi pozitiv për të mësuar. Mayer (2002) renditi faktet që "duket se kontribuojnë në mjediset shkollore ndëshkuese që promovojnë sjellje antisociale".<sup>93</sup>

- 1) një mbështetje e madhe në metodat ndëshkuese të kontrollit;
- 2) rregulla të paqarta për sjelljen e nxënësve;
- 3) mungesa e mbështetjes administrative për stafin, mbështetja e pakët e stafit nga njëri -tjetri dhe mungesa e marrëveshjes së stafit me politikën;
- 4) përvojat e dështimit akademik;
- 5) studentëve që u mungojnë aftësitë sociale kritike që përbëjnë bazën për t'ja dalë nga ana akademike dhe për të pasur marrëdhënie pozitive me njëri-tjetrin, si këmbëngulja për përfundimin e detyrave, pajtueshmëria me kërkesat, vëmendja, negocimi i ndryshimeve, menaxhimi ndaj kritikave dhe talljeve;
- 6) një keqpërdorim të procedurave të menaxhimit të sjelljes;
- 7) mungesa e përfshirjes së studentëve;
- 8) mungesa e të kuptuarit ose reagimi i duhur ndaj të diferencave të nxënësve.

Si përfundim mund të themi se një mjedis shkollor detyrues, kaotik, që s'i kushtohet vëmendje promovon ose lejon ekzistencën e kulturave antisociale, bullizuese dhe të dhunshme brenda klasave dhe shkollave.

#### **4.1.2. Sjelljet shqetësuese.**

Një marrëdhënie shqetësuese midis mësuesve dhe nxënësve ndonjëherë mund të shkaktojë një zinxhir veprimesh dhe reagimesh që dalin jashtë kontrollit, duke çuar në debat, kaos dhe dëme. Në një studim të perceptimeve të mësuesve për sjelljen shqetësuese, Malone, Bonitz dhe Rickett (1998) shkruan: Rezultatet e këtij studimi konfirmuan perceptimet e zakonshme rreth sjelljes shqetësuese në klasë. Koha e kaluar duke u përpjekur për të kontrolluar një klasë është koha e marrë nga mësimi.

---

<sup>93</sup> Mayer, G. R. (2002). Behavioral strategies to reduce school violence. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 83–100

Mësuesi është thjesht më pak efektiv kur ndërpritet koha e mësimit. Sjellja shqetësuese krijon konflikte mësues-nxënës, të cilat shkaktojnë kushte të padëshirueshme si për mësuesit ashtu edhe për nxënësit. Sjellja shqetësuese nëse vazhdon gjatë shkatërron moralin e mësuesit. Gjithashtu krijon pakënaqësi prindërore dhe një imazh negativ të shkollës. Sjellja shqetësuese shkakton konflikt dhe përçarje midis nxënësve. Sjellja shqetësuese në shkolla nuk është e re, por futja e politikave përfshirëse në lidhje me nxënësit e shkollave, e shoqëruar me një perceptim se shoqëria jonë është gjithnjë e më antisociale dhe e dhunshme, i ka shtyrë edukatorët të kërkojnë mënyra më të mira të rregullimit të sjelljes së nxënësve në shkolla.

Një qasje që ka qenë efektive është Mbështetja Pozitive e Sjelljes (PBS), një program që doli nga parimet e Analizës së Sjelljes së Aplikuar dhe "përfaqëson një largim të madh nga praktikat disiplinore tradicionale reaktive" (Safran & Oswald, 2003, f. 362).<sup>94</sup> PBS inkurajon mësuesit të jenë më shumë proaktivë dhe pozitivë sesa reaktivë dhe negativë në lidhje me strategjitë e menaxhimit të sjelljes. Ky model përfshin gjithashtu nevojën për të strukturuar mjedisin e klasës në mënyrë që sjelljet negative të mos ndodhin, dhe që kur të ndodhë, mësuesit duhet të përpiqen të shmangin përsëritjen e strategjive jo efektive të ndërhyrjes.

Barbetta, Norona dhe Bicard (2005) vërejnë se kur mësuesit konstatojnë se përgjigja e tyre ndaj sjelljes së keqe të nxënësve nuk po funksionon, në vend që të provojnë një qasje alternative, ata zakonisht "*përpiqen më shumë negativisht*" (f. 12). Autorët sugjerojnë që mësuesit që gjenden në këtë situatë të provojnë taktika të tjera të tilla si "*përcjellja, kontrolli i afërsisë, forcimi i sjelljeve të papajtueshme, ndryshimi i detyrave akademike dhe dhënia e sugjerimeve ose nxitjeve shtesë*".<sup>95</sup>

Në fund të fundit, përsëritja e strategjive joefektive të menaxhimit të sjelljes mund të shkaktojë përshkallëzimin e sjelljeve problematike që mund të çojnë në bullizëm nga ana e mësuesit dhe/ose studentit. Disa nga rekomandimet kryesore të PBS përqëndrohen në praktikat e menaxhimit të klasës, të tilla si zhvillimi i rregullave dhe pasojave, dhe mësimi i aftësive shoqërore. "*Rregullat e klasës duhet të jenë të thjeshta, specifike, të qarta dhe të matshme, të kufizuara në numër, dhe duhet të krijohen me kontributin e nxënësit.*" (Barbetta, 2005, f. 14) Rregullat duhet të deklarohen pozitivisht, të postohen dhe rishikohen në mënyrë rutinë, dhe të luhen me role dhe të praktikohen në mënyrë që studentët të dinë se çfarë të bëjnë për t'i ndjekur ato.<sup>96</sup>

PBS gjithashtu mbron mësimin e aftësive sociale të studentëve si empatia, menaxhimi i zemërimit, zgjidhja e problemeve sociale dhe zgjidhja e konflikteve. Duke supozuar se studentët i dinë këto aftësi kur ata nuk i dinë, i vendos ata dhe mësuesit e tyre në situata disiplinore reaktive dhe negative, sesa proaktive dhe pozitive. Siç u përmend më lart, një faktor kontribues në stresin e mësuesit, kaosin në klasë dhe mësimin e ndërprerë është atmosfera që krijohet kur zhvillohet një konflikt midis një mësuesi dhe një studenti. Barbetta (2005) vuri në dukje se kur nxënësit sillen keq, "*shpesh ndjehet si një sulm personal*" (f. 18), dhe si i tillë mund të krijojë

<sup>94</sup>Safran, S. P., & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional Children*, 69(3), 361–373.

<sup>95</sup>Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicard, D. F. (2005). Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure*, 49(3), 11–19.

<sup>96</sup>Po aty.

një mësues të përgatitur keq për një situatë ku reagimi ka të ngjarë të jetë i fortë dhe negativ.<sup>97</sup>

### 4.1.3. Bullizmi

Bullizmi është cilësuar si një nga faktorët psikologjikë më të rëndësishëm që ndikon në procesin e të mësuarit. Megjithëse nuk është një problem i ri, vëmendja ndaj bullizmit është shtuar kohët e fundit. Të dhënat tregojnë se bullizmi është një nga problemet më të mëdha të dhunës në shkollë. Marrëdhëniet e nxënësve me njëri - tjetrin dhe mësuesve brenda klasaveve janë reciproke dhe të ndërlidhura. Me fjalë të tjera, veprimet e të gjithë anëtarëve të klasës ndikojnë në sjelljet e secilit në atë mjedis, duke krijuar një kontekst dhe kulturë dinamike.

Olweus (1993) e përkufizon bullizmin ose viktimizimin në mënyrën e mëposhtme: "*Një student bullizohet ose viktimizohet kur ai ose ajo është i ekspozuar, në mënyrë të përsëritur dhe me kalimin e kohës, ndaj veprimeve negative nga ana e një ose më shumë studentëve të tjerë.*"<sup>98</sup>

Ajo çfarë nëkuptohet në përkufizimin e Olweus është një çekuilibër i fuqisë midis agresorit dhe objektivit. Tani mund ta ripërkufizojmë bullizmin në shkolla si ekspozim i përsëritur i një individi ose grupi ndaj ndërveprimeve negative (agresioni social) nga një ose më shumë persona dominues. Personi gëzon sikletin dhe turpin e viktimës si në një ritual sadomazokist të miratuar për gëzimin e çoroditur publik të një auditori të kalimtarëve që nuk bëjnë asgjë dhe mund të ngjallen me ngushtësi si ngacmues ose viktimë. (faqe 278). Megjithatë, bullizmi i nxënësve nga nxënësit nuk është çështja e vetme me të cilën përballen shkollat. Ekziston një sasi e kufizuar e literaturës që trajton bullizmin e të rriturve ndaj studentëve dhe bullizmin e studentëve ndaj të rriturve. Twemlow dhe Fonagy (2005) përcaktuan një mësues bullist si "*ai që përdor fuqinë e tij ose të saj për të ndëshkuar, manipuluar ose përçmuar një student përtej asaj që do të ishte një procedurë disiplinore e arsyeshme.*"<sup>99</sup> (f. 2387).

Mësuesit luajnë një rol të rëndësishëm në përcaktimin e klimës në klasë. Kështu qëndrimet e tyre ndaj dinamikës së fuqisë janë jashtëzakonisht të rëndësishme. (Twemlow, 2005, f.189).<sup>100</sup> Ekziston mundësia që disa shkolla dhe rrethe të karakterizohen nga bullizmi i të rriturve nga të rriturit. Klima shkollore ka të ngjarë të ndikohet deri diku nga ekzistenca e bullizmit të të rriturve ndaj të rriturve dhe kjo dinamikë ka të ngjarë të ndikojë në mënyrën sesi të rriturit brenda shkollave dhe rretheve i trajtojnë fëmijët. Nëse, siç thekson Twemlow, sjelljet e mësuesve kontribuojnë në klimën e shkollës, ka shumë të ngjarë që trajtimi i mësuesve nga administratorët të ndikojë edhe në klimën e shkollës. Një perspektivë socio-ekologjike kërkon marrjen parasysh të ngacmimit në nivele të shumta, duke sugjeruar që nëse të rriturit bullizojnë njëri-tjetrin, nëse të rriturit ngacmojnë studentët dhe nëse studentët

---

<sup>97</sup>Po aty.

<sup>98</sup>Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

<sup>99</sup> Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioural problems. *The American Journal of Psychiatry*, 162(12), 2387–2389.

<sup>100</sup> Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioural problems. *The American Journal of Psychiatry*, f.189.

bullizojnë të rriturit, mund të zhvillohet një kulturë që mbështet bullizmin student me student. Me fjalë të tjera, nëse të rriturit bullizojnë njëri -tjetrin dhe studentët, atëherë është e arsyeshme të pritet që studentët të bullizojnë njëri -tjetrin, dhe ndonjëherë edhe të rriturit gjithashtu.

Para se mësuesit të parandalojnë ose ndërhyjnë në situatat e bullizmit, ata duhet të jenë në gjendje ta njohin atë. Hulumtimet n'a tregojnë se shumë mësues nuk kanë njohuritë ose aftësitë për të njohur sjelljet e bullizmit midis nxënësve të tyre. Holt dhe Keyes (2004) raportojnë se "një përqindje më e madhe e studimeve kanë gjetur se mësuesit raportojnë përqindje më të ulët të prevalencës së ngacmimit sesa bëjnë studentët" (f. 122), gjë që ka të ngjarë të tregojë se studentët janë të vetëdijshëm për bullizmin në një masë shumë më të madhe sesa mësuesit.<sup>101</sup>

Mësuesit duhet të identifikojnë fëmijët agresivë që krijojnë probleme në klasë. Këta fëmijë shpesh kanë vështirësi në menaxhimin e inatit dhe futen në telashe me të rriturit. Për më tepër, shumë prej tyre janë objekt bullizmi. Por përveç këtyre është dhe një kategori tjetër nxënësish të cilët dinë të fshihen shumë mirë duke e bërë të pamundur të dallohen nga mësuesi. Ata manipulojnë mësuesit dhe fshihen pas fytyrës së tyre të pafajshme. Është e qartë që kjo është një situatë bullizmi që mësuesve u duhet ndihmë për t'i identifikuar. Duket se shumë mësues janë të shqetësuar për problemin e bullizmit, se ata shpesh kanë njohuri të kufizuara për këtë çështje dhe se dëshirojnë të mësojnë më shumë rreth tij para se të marrin rolet e tyre si mësues në klasë. Po kështu, mësuesit mund të kenë nevojë të marrin informacion që pasqyron natyrën dhe shtrirjen e vërtetë të problemit të ngacmimit në shkollë. Shpeshherë mësuesit e kanë të lehtë të dallojnë fëmijët problematikë në klasë. Ata e kanë të pamundur të kontrollojnë inatin e tyre dhe futen në telashe. Ndodh që mësuesit të kenë pak njohuri mbi fenomenin e bullizmit. Pra lind nevoja që mësuesit duhet të trajnohen se si t'i menaxhojnë këta fëmijë problematikë, si t'u flasin. Madje institucionet shkollore duhet të hartojnë një plan për politikën e ndjekjes së bullizmit në shkollë.

Kur mësuesit kujdesen për nxënësit, kur ata organizojnë klasa të tilla që të zhvillohen marrëdhënie pozitive me studentët, dhe kur ata menaxhojnë çështjet e të mësuarit dhe sjelljes në mënyrë pozitive, edukative, nxënësit kanë shumë më pak gjasa të përfshihen ose përjetojnë bullizëm. Duket se ka ndoshta një ndërveprim dydrejtimësh dhe reciprok midis të tre faktorëve: menaxhimi i klasës, bullizmi dhe struktura shoqërore e klasës.

*“Bullizmi nuk është një problem i thjeshtë që ndodh në marrëdhëniet midis studentit që bullizon dhe studentit të ngacmuar, por është një problem i ndërlikuar i cili duhet të zgjidhet me anë të zhvillimit të mjedisit shoqëror të klasës, asaj të shkollës dhe asaj të shtëpisë si dhe asaj të shoqërisë.”<sup>102</sup> (Kikkawa, 1987)*

---

<sup>101</sup>Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004). Teachers' attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 121–139). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

<sup>102</sup>Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*.

## 4.2. Ndikimi i mjedisit në zhvillimin e mësimit të gjuhës së huaj të çliruar nga tensionet psikologjike e pedagogjike

### Rëndësia e një ambjenti pozitiv e motivues në klasë.

Në kundërshtim me besimin që më shumë disiplinë kërkohet në shkolla, psikologjia e edukimit e vë theksin te nevoja për të zhvilluar dhe mbajtur një ambient në klasë që përkrah të mësuarit. (Jones & Jones, 2010, Williams, 2009) <sup>103</sup>

Gjatë një studimi klasik, Jacob Kounin (1970), ishte i interesuar për të zbuluar se si mësuesit reagonin ndaj mosbindjeve të nxënësve. Ai ishte i çuditur kur zbuloi që menaxherët efektivë dhe joefektivë reagonin njëllë ndaj mosbindjes. Atë që menaxherët efektivë bënin më mirë ishte të menaxhonin aktivitetet në grup.<sup>104</sup> Studiuesit në psikologjinë e edukimit zbuluan që mësuesit që menaxhojnë dhe strukturojnë klasat janë më efektivë sesa mësuesit që vënë theksin në rolin disiplinor. (Brophy, 2006) <sup>105</sup>

Historikisht klasat e menaxhuara mirë janë konsideruar si makineri të vajisura mirë (Randolph & Evertson, 1994). Kjo s'do të thotë që klasat duhet të jenë kaotike dhe të zhurmshme por që nxënësit duhet të jenë aktiv dhe të përfshirë në punë të ndryshme. Të jenë të motivuar sesa të rrinë qetësisht në bankat e tyre.<sup>106</sup>

Ambjenti në të cilin kryhet mësimdhënia luan një rol mjaft të rëndësishëm gjatë gjithë procesit të nxënies. Pikërisht për këtë arsye është mjaft e rëndësishme që ambjentit në të cilin gjenden nxënësit t'i kushtohet rëndësia e nevojshme. Nxënësit duhet të ndjehen mirë gjatë procesit të nxënies. Po ashtu edhe higjiena e aspekti estetik i klasës ka shumë rëndësi. Në këto pika shkollat shqiptare nuk janë sipas standardeve të duhura dhe kanë nevojë për përmirësime. Këto përmirësime mund të arrihen vetëm duke kërkuar fonde nga shteti ose nga shoqëritë private, por edhe duke angazhuar nxënësit në mirëmbajtjen e shkollës, në nxitjen e tyre për të bërë punime interesante që më pas të vendosen në muret e klases, ose fotografi nga aktivitete të ndryshme. Hapja e një këndi me punimet më të mira të nxënësve, ose ide të tjera.

Një tjetër element që ndikon fuqishëm në ambjentin e klasës është edhe mësuesi. Ka raste kur për shkak të lodhjes ose të arsyeve të tjera mësuesit krijojnë vështirësi artificiale për procesin e nxënies dhe duke krijuar distanca me nxënësin. Ndërkohë që mësuesi duhet të përpiqet të krijojë një atmosferë gazmore dhe motivuese. Mbingarkesa e klasave në Shqipëri përbën një problem për ruajtjen e një ambjenti të ekuilibruar, por një mësues i mirë duhet të gjejë mënyrën për ta përmirësuar ambjentin e klasës duke i nxitur nxënësit të japin ide për rregullimin e

---

<sup>103</sup>Jones. V. F., & Jones, L. S. (2010). "Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems", (10th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

<sup>104</sup>Kounin. J. S. (1970). "Discipline and group management in classrooms". New York: Holt, Rinehart & Winston.

<sup>105</sup>Brophy. J. (2006). "History of research on classroom management." In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), "Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>106</sup>Randolph. C. H. & Evertson C. M. (1994). "Images of management in a learner-centered classroom. Action in Teacher Education", 16(1).



klasës, t'u ndërrojë shpesh vendet ku ulen në klasë, të ndryshojë shpesh mënyrën e vendosjes së bankave me qëllim që të nxisë komunikimin dhe bashkëpunimin midis të gjithë nxënësve. Mësuesi duhet të zhvillojë edhe aktivitete të shumta motivuese si loja me role, diskutime jetësore, ose organizime jashtëshkollore.

Përdorimi i intrigës e bën mësimin më interesant. Mësuesi duhet të përdorë befasinë dhe të papriturën gjatë mëimit për të tërhequr vëmendjen e nxënësve. Përfundimisht një mësues i mirë duhet të vihet në kërkim të rrugëve për ta pozitivizuar atmosferën e të mësuarit. Në të kundërt procesi i mësimdhënies dhe i nxënies nuk do të jetë i suksesshëm.

### **4.3. Motivimi i nxënësve për përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj**

Termi “motivim” rrjedh nga fjala motiv, që nënkupton shkakun e aktivitetit të një individi, forcën që e nxit dhe që e shtyn një person të ndërmarrë një veprim për të arritur një qëllim të caktuar. Ky term është përdorur fillimisht në vitet 1930 dhe ka pasur një sukses të madh. Tashmë e gjejmë të përdorur në të gjitha fushat e jetës: ekonomi, pedagogji, art, politikë...Fjala motivim ka zëvendësuar përfundimisht termat e dikurshëm: tendencë, nevojë, impuls, dëshirë, etj. Sipas psikolinguistëve “motivimi është në përgjithësi i pandërgjegjshëm”. Motivimi shpjegon natyrën e vërtetë të psikologjisë, mënyrën se si njerëzit rregullojnë ndërveprimet e shumta me botën, duke përfshirë edhe veten e tyre. Motivimi drejton sjelljen njerëzore. Nuk mund të themi që ekzistojnë persona të pamotivuar sepse njeriu motivohet edhe për të kryer veprimet më elementare, për shembull:

- Ne hamë. Motivimi është uria.
- Ne pimë. Motivimi është etja.

Këtu duket qartë lidhja e motivimit me nevojën. Motivimi është një energji që e shtyn individin për të plotësuar nevojat e veta. Termi nevojë mund të kuptohet si një mungesë biologjike ose psikologjike. Tre institucionet kryesore që luajnë një rol të rëndësishëm motivues tek individi janë: Familja, shkolla, shoqëria. Mungesa e motivimit shkakton probleme psikopatologjike dhe depresion. Motivimi është i lidhur edhe me personalitetin. Kur kemi një pamjaftueshmëri motivimi kemi të bëjmë me një personalitet në vështirësi.

Sipas Stenberg motivimi është përcaktuesi kryesor i suksesit në procesin e nxënies. Kjo do të thotë që një individ shumë i motivuar mund t'ia dalë mbanë, pavarësisht nga faktorë të tjerë si inteligjenca e përgjithshme ose prirjet individuale.

Sot, duke qënë kaq pranë ëndrrës për tu bërë shtetas evropianë, si nevojë e menjëhershme shfaqet komunikimi. Diversiteti i Evropës askund nuk është më i qartë se në gjuhët e veta. Shtetasit evropianë duhet të jenë në gjendje të komunikojnë me njëri-tjetrin, ndaj njohja e gjuhëve të huaja është pjesë e aftësive bazë që kërkohet në Evropë nga shoqëria e informacionit. Për këtë arsye duhet të përmirësohet të nxënët e gjuhëve të huaja nëpërmjet përmirësimit të metodave dhe strategjive.

Mësimi dhe përvetësimi i çdo disipline angazhon dy aktorë kryesorë: mësuesin dhe nxënësin. Motivimi i të dy aktorëve do të ndikojë ndjeshëm në arritjen

ose në dështimin e mësimit. “Mësuesi mëson atë që ai është vetë.”<sup>107</sup> (G. Mauco.) Kjo tregon më së miri rolin e mësuesit tek nxënësi dhe tek procesi i mësimit dhe nxënësies, ndaj është shumë i rëndësishëm trajnimi i specializuar i tyre.

Silberman thotë: “Mësimit është art, ndaj kërkon të praktikohet talenti dhe krijimtaria. Por, ashtu si mjekësia, është edhe shkencë sepse përfshin një repertor të gjerë teknikash dhe procedurash që duhet të studiohen sistematikisht, të transmetohen dhe të përmirësohen. Një mësues i madh, ashtu si një doktor i madh, është ai që zhvillon krijimtarinë dhe frymëzimin.”<sup>108</sup>

Duke u nisur nga fakti që motivimi është një fenomen psikologjik, elementë të tillë si intonacioni dhe ritmi i zërit të mësuesit gjatë shpjegimit nxit ose pengon motivimin e nxënësit.

Teoritë e të nxënësit të gjuhëve të huaja janë të shumëllojshme, megjithatë thuhet se bazat e teorisë ideale të të nxënësit të propozuara nga Hill (1980) janë ende të vlefshme. Sipas Hill, një teori e tillë duhet të përfshijë kompleksitetin e të nxënësit simbolik njerëzor dhe shkathhtësinë e zgjidhjes së problemeve, të lejojë fleksibilitetin e sjelljes, të sqarojë fleksibilitetin konjitiv dhe aspektet e tij universale, të marrë parasysh proceset zhvillimore, të marrë parasysh ndikimin e të nxënësit të hershëm në atë të mëvonshëm, të shfrytëzojë motivimin dhe përforsimin. Teoria e Hill është e komplikuar, është interaktive dhe bie në kundërshtim të plotë me teoritë e thjeshta, që mund të merren si mjaft naive, për të nxënësit e gjuhës, të frymëzuara nga teoria e Chomskit.

#### 4.4. Modelet e motivimit

Mësuesit e dinë shumë mirë se nyja e vërtetë e vështirësive të nxënësve është rezistenca ndaj ndryshimit, e cila lidhet me ndryshimin e objektivave të nxënësies, të vlerave, të qëndrimeve e besimit në vetevetë, etj. Për këtë arsye, studimi i K.B. Madsen, i shkollës Mbretërore të shkencave të edukimit në Kopenhagen, paraqet interes të veçantë përse i përket motivimit, i cili mund të klasifikohet në katër modele ose kategori që po i paraqesim më poshtë:

##### Modeli homeostatik

Sipas teorisë së W. Cannon (1915), e cila vetë është frymëzuar nga koncepti i mjedisit të brendshëm të Claude –Bernad i afrohet shumë konceptit të Frojdit sipas të cilit, “qëndrimi dhe sjellja si çdo proces tjetër biologjik përcaktohet nga vendosja e ekuilibrit në organizëm”<sup>109</sup>. Psikologët e shpjegojnë në këtë mënyrë: thyerja e ekuilibrit krijon dhe prodhon një nevojë (uri, etje, seks etj.), e cila nga ana e saj

<sup>107</sup> Mauco (Georges). — Psychanalyse et éducation.. In: Revue française de pédagogie, volume 3, 1968. pp. 70-71.

<sup>108</sup>Silberman R. An Art or a Science? Journal of Education. 2002;183(2):13-49. doi:10.1177/002205740218300203.

<sup>109</sup> Cituar në Angell, J. R. (1915). [Review of Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage; An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement; The Origin and Nature of the Emotions, Miscellaneous Papers, by W. B. Cannon & G. W. Crile]. Science, 42(1089), 696–700. <http://www.jstor.org/stable/1641174>.

përcakton një dinamizëm, i cili nga ana e tij përcakton një sjellje për të reduktuar apo për të kënaqur një nevojë dhe të rivendoset ekuilibri (Freud, Hull, Freeman...).

Madsen e lidh këtë model motivimi me strukturën cerebrale të hipotalamusit dhe përcakton shtysat e kësaj kategorie si të brendëshme, homeostatike ose hypotalamike. Me këtë model motivimi, ndryshimi është i vogël dhe reduktohet vetëm në nivel instinktesh sepse shtysat janë të brendëshme, organike.

### **Modeli dinamik**

Në vitin 1953, në një simpozium të mbajtur në Nebranska, modeli homeostatik i motivimit u zgjerua edhe në fusha të tjera të biologjisë duke përfshirë edhe vizualizimin, anën pamore si një burim stimujsh të jashtëm që janë në gjendje të mobilizojnë energjinë e brendëshme dhe të krijojnë e të nxisin një gjendje aktiviteti e veprimi.

Këta stimuj janë dy llojesh : primarë, me një efekt dinamik të brendshëm të lindur, (sipas teorisë « hedoniste » të P.T. Yang dhe të Hebbel e Tinbergen, etj), ose sekondarë , të cilët përvetësohen me kohë dhe efekti i tyre rritet sipas rolit kompleks të faktorëve të tillë si zakonet, shprehitë, potenciali, reagimi etj. Ky model motivimi mbështetet nga studiues si Atkinson, Miller, Lewin, Skinner, McClelland etj. Ky model motivimi u përshtat në mësimnxënie nga Spence. Madsen e lidh këtë tip motivimi me një strukturë tjetër cerebrale të quajtur « sistemi limbik ». Shtysat e kësaj kategorie motivimi janë të nivelit « emocional », « social », dhe « dinamik ». <sup>110</sup>

Mundësitë për ndryshim janë më të shumta në këtë kategori sepse stimuj të tillë si ndëshkimet apo lavdërimet e shpërblimet shndërohen në objektiva për t'u arritur dhe sjelljet e duhura mund të mësohen. Ky lloj motivimi gjen një përdorim të gjerë në fushën e edukimit.

### **Modeli konjitiv**

Çdo ditë e më shumë, në mjediset kërkimore përforcohet bindja sipas së cilës proceset konjitive kanë një motiv të brendshëm që na sygjeron se vetë baza e themeli i motivimit gjendet në ndërveprimin me mjedisin. Madsen e lidh këtë model motivimi me korteksin e trurit. Shtysat e kësaj kategorie motivimi gjenden janë të nivelit kognitiv që lidhen me korteksin. Mundësitë e ndryshimit prej këtij motivimi janë shumë më të gjera se sa në modelet e tjera të motivimit sepse ndryshesat konjitive si pritja, sistemi i vlerave, besimet etj., mund të luajnë një rol të rëndësishëm. Ky model përdor gjithashtu edhe mjetet gjuhësore të argumentimit dhe bindjes verbale, në të folur dhe në të shkruar që përdorin logjikën dhe mjete të tjera, gjë që mungon në modelet e sipërmërmendura pasi nuk i përdorin.

Ky model motivimi përdoret gjerësisht në të ashtuquajturin “shoqërizim sekondar” . Me këtë term Madsen kupton trajnimin, edukimin institucional, pra shkollimin, mediat etj. Ky model motivimi është i vetmi që mund të sjellë një ndryshim të

---

<sup>110</sup> Cituar në Angell, J. R. (1915). [Review of Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage; An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement; The Origin and Nature of the Emotions, Miscellaneous Papers, by W. B. Cannon & G. W. Crile]. Science, 42(1089), 696–700. <http://www.jstor.org/stable/1641174>.

shtysave tek të rriturit që nuk ndodhen në një situatë terapeutike, pra nuk janë të sëmurë dhe nuk marrin mjekim për asnjë lloj arsyeje, kurse dy llojet e tjera të motivimeve, ai homeostatik dhe dinamik kufizohen në aplikimin e përdorimit të tyre vetëm në periudhën e quajtur “shoqërizim primar”, pra në edukimin e fëmijëve nga familjet e tyre.

### **Modeli humanist**

Ky lloj motivimi është më pak i përkufizuar sepse u referohet shumë aspekteve dhe është më i gjerë se sa modelet e mësipërme të motivimit. Ky motivim përfaqësohet nga A. Maslow, Allport, Rogers e disa të tjerë. Ky model motivimi nuk është i lidhur me ndonjë strukturë cerebrale të veçantë. Patjetër që ai funksionon duke përdorur shtysat që burojnë nga gjithë qenia njerëzore. Motivimi në fushën arsimore është vetëm një aspekt i një fushe shumë më të gjerë, i dimensionit të shoqërisë në të cilën gjendet shkolla. Duket se në fushën e motivimit, më shumë se në çdo fushë tjetër, informacioni dhe ndërjegjësimi për funksionimin dhe rolin e secilit si edhe për funksionimin e strukturave është metoda më e mirë dhe më e efektshme për të nxitur ndryshimin tek qëniet e socializuara, qofshin këta nxënës apo mësues.

## **4.5 Aspektet e motivimit**

### **Motivimi dhe nxitja në mësim**

Aspektet motivuese dhe nxitëse në mësim janë promovimi dhe vetëvlerësimi, besimi në aftësitë ekspresive dhe komunikative. Mësimi dhe përvetësimi i njohurive të reja është një detyrë e vështirë sepse çdo person vë në dyshim idetë e tij mbi atë çka po mëson. Do të analizojmë tre aspektet e motivimit, që përshkruajnë mekanizmin motivues për mësimin, tre mënyra të ndryshme që mund të vijnë në ndihmë për të punuar me klasa studentësh me prirje sociale të ndryshme.

### **Aspekti humano – afektive**

Direktiva: përkufizohet si një metodë që ka si objektiv edukimin gjuhësor.

Metoda dhe teknika: një metodë është bashkimi i principeve metodologjike-didaktike që përmbushin atë që ne quajmë modele operative, materiale didaktike dhe mënyrat e përdorimit të teknologjive didaktike për mësimin e gjuhës së huaj dhe disiplinave të tjera. Human: Jemi hasur shpesh me këtë term, i cili tregon mënyrën si vepron njeriu kur mëson një gjuhë – që nga funksionimi i trurit dhe të pjesëve të tjera të trupit që janë të prirura për mësimin e një gjuhe të huaj, roli i lëvizjes dhe i ushtrimit fizik si psh. nina nanat që u këndohen fëmijëve gjatë mësimin të gjuhës së huaj, ose muzika që ndihmon në mësimin e gjuhës së huaj.

### **Aspekte neuro- lingvistike**

Neurologjia përshkruan fenomenin e anashkalimit, fakti që dy hemisferat cerebrale, të vendosura në të djathtë dhe në të majtë të kafkës, punojnë në mënyra të ndryshme. Neuro-psikologjia përshkruan natyrën e këtyre specializimeve, hemisferës së majtë i besohen detyrat me natyrë analitike, sekuenciale, logjike, ndërsa hemisferës së djathtë i besohen detyra me natyrë globaliste dhe analogjike.

Psikologjia është shkenca e sjelljes dhe e konjicionit. Sjellja shpjegohet përgjithësisht si gjithçka që ne bëjmë, sidomos nëse kjo mund të vëzhgohet prej të tjerëve. Konjicioni përfshin proceset mendore si psh. të menduarit, të perceptuarit, të ëndërruarit, kujtesën etj.

Neurolinguistika individualizon në hemisferën e majtë pjesët në të cilat bëhet përpunimi i gjuhës dhe është pasuruar me kërkimet psiko-semiotike që tregojnë mesazhe të llojeve të ndryshme ( vizive, audio vizive, verbale etj), këto përpunohen me anë të një sekuence veprimesh midis dy hemisferave.

### **Biomodaliteti**

Ky term sugjeron që të dyja hemisferat e trurit ajo analitike e hemisferës së majtë dhe ajo globale e hemisferës së djathtë janë të përfshira në komunikimin gjuhësor dhe si rrjedhim ato duhen të integrohen ndërmjet tyre derisa nxënësi të përfshihet në procesin e mësimin gjuhësor, jo vetëm të dimensionit racional, formal, logjik.

### **Drejtimi**

Përkufizimi i drejtimit vendos që përdorimi bimodal i trurit vjen si rrjedhojë e një rruge të caktuar: nga hemisfera e djathtë (modaliteti i kontekstualizimit global) dhe ai i majtë (modalitete formale dhe mekanike). Gjatë fazës së parë të mësimdhënies motivohet nxënia duke përshirë në mënyrë bimodale dimensionin afektiv (kënaqësia e komunikimit në një gjuhë tjetër, kurioziteti i një kulture të huaj: modaliteti i hemisferës së djathtë) dhe ajo logjike (nevoja gjuhësore, profesionale: modaliteti i hemisferës së majtë), pastaj prezantohet materiali kontekstual, sensorial, i pasur me ngjyime kulturore (modaliteti i djathtë), për të kaluar në teknika të tjera (modaliteti i majtë) ushtrime lidhur me strukturën e fjalive, ushtrimet gramatikore, etj.

Ndalemi pak të mundësia e të dhënës kënaqësi, në rastet kur një person është i përfshirë totalisht, me të gjithë realitetin e tij dhe është i motivuar: Ritmi është një nga eksperiencat e rëndësishme në jetën e embrionit - që në dy muajt e fundit të jetës në mitër fillon mësimi i gjuhës: përplasja e duarve, theksi tek ninullat, dhe tingujt muzikor shërbejnë në memorizim.

Imazhet: 83% e informacioneve arrijnë në tru nga sytë, vetëm 11% nga dëgjimi: këto janë thjesht të dhëna statistikore por rëndësia e tyre është shumë e rëndësishme, përse i përket dimensionit viziv - nga imazhet e librave tek imazhet e ekranit – janë shumë të rëndësishme.

### **Përvetësimi dhe të nxënësit**

Përvetësimi është një proces i pavetëdijshëm që shfrytëzon strategjitë globale të hemisferës së djathtë të trurit së bashku me ato analitike të hemisferës së majtë; momenti i përvetësimit ruhet në kujtesën afatgjatë. Anasjelltas përvetësimi është një proces racional, i udhëhequr nga hemisfera e majtë e cila është e bazuar në kujtesën afatmesme; informacioni i marrë është një informacion me afat jo të përcaktuar. Një nga bazat e motivimit është perceptimi i studentit, në mënyrë që ai/ajo të arrijë të kuptojë dhe që t'i përshtatet informacioni i dhënë. Input i kuptueshem. Pohimi i kësaj

hipoteze është: nxitja vjen kur nxënësi përqëndron vëmendjen te kuptimi i informacionit të dhënë dhe jo te forma (fonologjike, morfo sintaksore, tekstuale, etj). Kuptimi është motivues, gramatika jo.

### **Energjia që vë në lëvizje “hardware-in” dhe “software-in”: motivimi**

Përvetësimi është një sforcim: truri duhet të mirëpresë informacionet e reja, t'i integrojë në vendin e duhur, kjo krijon lidhje kimike-elektrike midis neuroneve dhe trurit. Hardware dhe software i trurit vihen në punë dhe mbahen në veprim: energjia për të bërë këtë dhe për t'i rezistuar lodhjeve sociale të një kursi për mësimin e gjuhës së huaj: kohë, lodhje, tentativa të kota, etj. – energjia vjen nga motivimi.

### **Aspekti ego- dinamik i motivimit**

Çdo person, në vetevete (egon e tij) ka një projekt për vete, pak a shumë të vetëdijshëm dhe të qartë; nëse projekti i tij është mësimi i një gjuhe të huaj, personi përgatit një strategji: vendos të rregjistrohet në një kurs, të blejë një Cd, të shkojë jashtë shtetit për një shkolle verore, etj. Në këtë çast hyn në veprim momenti taktik, ai i kontaktit real me kursin, Cd, etj.: në qoftë se rezultate janë të menjëhershme shumë të largëta nga pritja pa paguar kosto fizike, ekonomike dhe psikologjike të tepërta, strategjia forcohet dhe kjo i sjell egos një feedback pozitiv dhe si rrjedhojë njeriu vazhdon të mbajë në lëvizje një proces, të japë energji, të motivojë punën. Në të kundërt feedback-u është negativ dhe projekti për mësimin e gjuhës së huaj dështon.

## **4.6. Karakteri social e psikologjik i motivimit**

### **4.6.1. Dinamika e motivimit**

Pyetja më e rëndësishme në psikologji është përse njerëzit sillen në një farë mënyre? Duket qartë se sjellja e njeriut është e udhëhequr nga objektivat, njeriu vepron për të arritur një rezultat. Sillemi në një farë mënyre sepse duam të arrijmë një objektiv të caktuar. Shkruajmë me kompjuter sepse duam të shkruajmë një letër, ushqehemi sepse jemi të uritur dhe duam të shuajmë urinë, shkojmë në universitet sepse duam të diplomohemi. Arsyet dhe qëllimi që udhëheqin sjelljen tonë janë motivet tona dhe rezultatet që arrijmë janë të udhëhequra nga objektivat tanë. Ky koncept motivimi duket i thjeshtë por është shumë i vështirë nga ana eksperimentale.

Një pjesë e këtij problemi është se: veprimet dhe sjellja jonë janë të rregullta por motivi për të cilat ne sillemi në atë mënyrë janë shumë të ndryshme. Një shitës mund të tregojë një barcaletë sepse është në humor ose sepse do që ti të blesh diçka te ai/ajo. Një person është i ftuar në një kokteil, mund të pranojë të pi diçka sepse i pëlqen shija, ka etje ose thjesht nuk do të duket ndryshe nga të tjerët.

Një problem tjetër në studimin e motivimit është se motivi i disa sjelljeve në veçanti janë të pakontrollueshme nga vetë njeriu. Është e mundur që ti beson se po sillesh në një mënyrë kur në realitet motivi për të cilën ti sillesh ashtu është një tjetër.

Motivët e pavetëdijshëm kanë qenë në qendër të vëmendjes së Sigmund Freud dhe në qendër të teorisë së tij për motivimin njerëzor. Dhe motivët e një veprimi të

thjeshtë si psh. të hash një akulllore mund të jenë të vështirë për t'u kuptuar: një i rritur ha një akulllore thjesht sepse i hahet ose për të mposhtur vetminë.

Një orientim në studimin e motivimit janë edhe nevojat biologjike që ne i kemi të përbashkëta me kafshët, nevoja e ushqimit, e etjes dhe e seksit. Do të analizojmë forma të ndryshme motivimi njerëzor; duke filluar nga ato të lidhura me nevojat biologjike dhe deri te ato që duken thjesht njerëzore dhe shumë larg nevojave biologjike. Qëniet njerëzore prej shumë kohësh janë të interesuar se çfarë i shtyn që kryejnë një sjellje në veçanti. Sipas doktrinës së Platonit dhe Aristotelit, që ka qenë deri në mesjetë dhe ndoshta vazhdon akoma sot, truri kontrollon çdo lloj sjellje, dhe është detyrë e njerëzve të jenë të lirë të zgjedhin çfarë të bëjnë. Vendimet tona mund të jenë të ndikuara nga stimuj të jashtëm dhe nga nevoja dhe dëshira të brendshme, veprimet tona janë të kontrolluara nga arsyeja. Ky koncept është quajtur si doktrina e “udhëheqjes së lirë”.

Që në kohën e Platonit kishte persona që ishin kundër idesë së udhëheqjes së lirë. Filozofi grek Democrito thoshte se të gjitha sjelljet vijnë si pasojë e një efekti zinxhir të shkaqeve dhe efekteve. Nëse do të njiheshin të gjitha ligjet e sjelljes do të qe e mundur të parashikohej sjellja e secilit prej nesh. Kjo doktrinë quhet doktrina e determinizmit.

#### **4.6.2. Një perspektive psikologjike**

Tema e motivimit është shumë komplekse dhe shumë e diskutuar. Koncepti i motivimit i referohet në veçanti shpjegimit të fenomeneve dhe jo të shpjegimit të tyre, pse dhe jo, çfarë apo si, shkaqet dhe jo efektet, interpretimin e fenomeneve dhe jo thjesht kujt i referohen. Motivimi është një proces që shkakton veprim te organizmi, ose që e mbështet dhe e drejton në momentin kur organizmi është aktivizuar.

Egzistojnë disa tipe motivimesh që ndikohen nga influenca e ideve të ndryshme filozofike.

- Modeli intelektual: motivimi si tendencë dominuese.
- Modeli biologjik. Motivimi si gjendje organike dhe si nevojë.
- Modeli psiko – socio – antropologjike: motivimi si rezultat i veprimit të matricës kulturore dhe sociale.
- Modeli instiktiv: motivimi si instikt në sensin human, si një sërë forcash automatike dhe të pa kontrolluara.
- Modeli psikosocial: motivimi si nevojë e përshtatshmërisë të një grupi të caktuar njerëzish.

#### **4.6.3. Klima e kënaqësisë**

Gjatë të mësuarit nxënësit gjenden të motivuar edhe së brendshmi edhe së jashtmi. Ata janë të motivuar së brendshmi kur ajo që mësojnë iu pëlqen dhe për ta fituar vazhdimisht atë kënaqësi ata vazhdojnë të investojnë energji për të mësuar. Nxënësit janë të motivuar së jashtmi kur ajo që mësojnë sjell edhe përfitime të tjera, si nota të mira, dhurata, lavdërime. Kur nxënësi i motivuar së jashtmi nuk i ka këto përfitime, në shumicën e rasteve heq dorë nga përpjekjet për t'i fituar ato. Motivimi që

ka nxënësi për sukses i ofron atij jo vetëm kënaqësi dhe përfitime për përpjekjet që ka bërë në një moment të caktuar, por i ofron atij mundësinë për kënaqësi dhe përfitime të mëtejshme.

### **Detyra, nevoja, kënaqësia si elementë të motivimit**

Çfarë e shtyn nxënësin të jetë i kënaqur nga zgjedhja e tij për të mësuar një gjuhë të huaj?

Po në rastin kur detyrohet të studiojë një gjuhë që jepet në shkollë, çfarë mund ta bindë nxënësin të impenjohet?

Teoria e motivimit e aplikuar në marketing dhe në publicitet na jep një përgjigje e cila ka një fillim të fuqishëm që ndihmon në zgjedhjen e teknikave. Modeli shpjegon tri çështje që udhëheqin veprimin njerëzor:

- **detyra**, që mbizotëron në situatat didaktike tradicionale: ky motivim nuk sjell përvetësimin sepse hyn filtri afektiv që lë në kujtesën afatmesme informacionin e marrë.
- **nevoja**, është një motivim që është i lidhur me hemisfërën e majtë të trurit, pjesën racionale dhe të vetëdijëshme; është një motivim që funksionon por që ka dy kufij: është e rëndësishme që nevoja të kuptohet : kjo është e lehtë për të mësuar bazën e anglishtes, të letërsisë, të algjebërës etj. funksionon deri kur studenti ka vendosur që nevojat e tij janë plotësuar.
- **kënaqësia**, motivim i lidhur me hemisferën e djathtë, por që mund të përfshijë dhe hemisferën e majtë duke u bërë shumë e fuqishme. Ku mund ta gjejë nxënësi kënaqësinë në përvetësimin e njohurive?

Përvëç kënaqësisë ego dinamike dhe realizimin e një projekti për jetën, janë dhe kënaqësitë për nevojën, emocione që janë të lidhur me strategji afatgjatë ose me emocione që kanë lidhje me jetën e përditëshme:

*kënaqësia e përvetësimit*: është një kënaqësi parësore që anulohet nga dështimi, kjo do të thotë që aktivitetet duhet të jenë në një nivel të tillë që të kryhen lehtësisht dhe që gabimet të konsiderohen si natyrale jo si mëkate për t'u ndëshkuar: dështimi provokon një gjendje që anulon motivimin, nuk je më i fuqishëm në përvetësim, ndërsa të gabosh mund të jetë e pranueshme. Nëse ti e kupton gabimin dhe vazhdon të mësosh është një proces që kalon “nëpër tentativa dhe gabime”.

*kënaqësia e variacionit*: një proverb thotë që “bota është e bukur sepse ka variacion”. Pra, të ndryshëm duhet të jenë dhe kurset, materialet, mënyrat e të kuptuarit, mënyrat e kërkesës sepse duke bërë çdo ditë të njëjtat ushtrime, të njëjtat aktivitete, kënaqësia zbehet dhe nuk ke më asnjë motivim për të vazhduar.

*kënaqësia e sfidës*: të gjithëve u pëlqen të vënë veten në provë, kjo bëhet më kuicët televizivë, me enigmatikën, por dhe me prova të gjuhës: veprimtari me shkrim apo me gojë që janë shumë të nëvojshëm.

*kënaqësia e sistemimit*: të kuptosh si funksionon bota, mekanizmat, sinjalet etj., është një kënaqësi shumë e madhe me natyrë formale, abstrakte.



Ky model shpjegon se si studenti vendos që vendimet që ka marrë konfirmojnë strategjinë e tij afatgjatë, forcojnë akoma më shumë idenë që të mësuarit e një gjuhe të huaj është diçka e nevojshme (“nevoja”) dhe një stimulues (“kënaqësia”) dhe në rastet kur është e detyrueshme nga sistemi formues (“detyra”).

Modeli “mundësia – nevoja - kënaqësia” shpjegon motivimin si vazhdimin e një kursi, por kursi është i përditshëm, me mësim të njëpasnjëshme; çfarë motivimi duhet për të mësuar, si duhet të vendosësh që cili input është i duhuri, interesant dhe i nevojshëm?

Modeli i Schumann, i cili bazohet në të dhënat neuro – biologjike dhe si emocioni luan një rol të rëndësishëm në procesin konjitiv. Sipas studimeve të Schumann truri kap stimujt dhe seleksionon atë që do të seleksionojë mbi bazën e tre motiveve:

- të rejtat
- ato që janë më tërheqëse
- në bazë të funksionit dhe nevojës së nxënësit.

#### 4.6.4. Karakteristikat e motiveve

Motivet kanë disa karakteristika të përbashkëta:

Personi i motivuar ka në mendjen e tij dy gjendje njëherësh: realitetin si është dhe realitetin si do ai të jetë. Personi i motivuar është shumë shpesh i pasigurtë në aftësinë e tij për të arritur atë që aspiron. Personit të motivuar i duhet të ndërmarrë veprime të caktuara për të bërë realitet atë që aspiron. Motivi është i lidhur me një gjendje emocionale që do të shoqërojë plotësimin e aspiratës. Motivet kryesore që janë aktive në shkollë:

- a. ***Dëshira për të fituar miratimin e mësuesit.*** Fëmijët kanë nevojë të marrin vlerësime pozitive nga njerëz që janë të rëndësishëm për ta.
- b. ***Dëshira për t'i ngjarë mësuesit.*** Në moshën e shkollës, mësuesi është figura model për nxënësin. Më vonë ai e ndërron këtë figurë me figura të tjera nga arti dhe jeta.
- c. ***Dëshira për të qenë i pari i klasës.*** Themeli i këtij motivi është dëshira për ta përshtatur aftësinë personale me një standart. Garat mund të jenë të shpallura dhe të pashpallura, por ekzistojnë gjithmonë.
- d. ***Dëshira për të hequr qafe pasigurinë.*** Jeta në shkollë ka raste të bollshme për pasiguri, e cila vjen nga vështirësia e detyrave, nga marrëdhëniet me të tjerët, nga nevoja e parashikimit të së ardhmes, nga nevoja e njohjes së vetes, etj. Kjo është arsyeja që nxënësit bëjnë përpjekje për të fituar siguri në mjedis shkollor.
- e. ***Dëshira për kontroll, pushtet e status.*** Edhe nxënësit, sado të vegjël të jenë kanë nevojë të kenë kontroll mbi veten e vet dhe të jenë të sigurtë se nuk do të dominohen nga të tjerët.

#### 4.6.5. Motivimi i nxënësve të shkollave nëntëvjeçare

Cilado qoftë lënda që mësohet, e rëndësishme është që nxënësi i shkollës nëntëvjeçare të jetë në gjendje të bashkëbisedojë dhe të lexojë tekste që i referohen përvojave konkrete të jetës së përditshme. Për të ndihmuar nxënësin në realizimin e objektivave të lartpërmendura, ka rëndësi të madhe zgjedhja e metodës që do të përdoret. Është mirë që mësuesi ta programojë veprimtarinë duke marrë në konsideratë sugjerimet që i jep përvoja.

Sipas përvojave individuale dhe atyre kolektive, procesi i të nxënësve respekton rregullin “kuptim-përvetësim-riprodhim”. Fillimisht veprimtaria didaktike duhet të zhvillohet me gojë, me qëllim që nxënësi të aftësohet në marrjen e mesazhit dhe t'i përgjigjet me saktësi. Më pas, sipas mundësive mund të kalohet në materiale shumë të thjeshta, të shkruara, me qëllim që nxënësi të mund të kuptojë ndryshimet që ekzistojnë midis kodit gojor dhe atij të shkruar. Gradualisht kalohet në leximin e teksteve të thjeshta, të cilat, është mirë të lexohen dhe të përsëriten. Në këtë mënyrë nxënësi mund të tregojë me lehtësi përmbajtjen. Që në fillim duhet të përdorën vizatime, lojëra individuale dhe në grup për të nxitur përvetësimin e strukturave fonologjike, leksikore, morfologjike, sintaksore, për të kaluar në fazën e përvetësimin analitik. Nëpërmjet veprimtarive motivuese ndihmohet nxënësi që të përvetësojë dhe të përdorë më lehtësi leksikon, formulat, veprimet etj.

Veçanërisht i rëndësishëm është edhe përvetësimi i një bagazhi të madh leksikor, që merret nëpërmjet dëgjimit, bashkëbisedimit, imazhet audiovizive (pamja-fjala-fjalë), përvetësimi i shprehjeve, tekstet e këngëve, kur bëhet fjalë për përvetësimin e gjuhëve të huaja. Përdorimi i disa mjeteve ndihmëse mjaft të përhapura si magnetofoni, audio dhe video- kasetat që lehtësojnë punën e mësuesit për një shqiptim sa më të pastër të fjalëve. Edhe letërkëmbimi midis nxënësve të shkollave ofron mundësi shansesh për përdorim konkret të gjuhës së huaj.

Veçantia e motivimeve njerëzore është karakteri i tyre social, pra në shumë raste janë motivime të mësuara, gjatë fëmijërisë. Këto motivime janë mjaft të ndikuara nga një kulturë e caktuar, nga një mjedis socio-kulturor i caktuar dhe nga ambjenti familjar. Disa motivime kanë një karakter social të dukshëm (dëshirë për një status të caktuar në grup...), motivime të tjera duken më personale, por përmbajnë edhe elementë socialë (dëshira për arritje, për tu dalluar, ose në të kundërt frika nga gabimet, ankthi...)

Rrallë herë fëmijët e ndërmarrin mësimin e një gjuhe të huaj me iniciativën e tyre. Përcaktuesi i vërtetë është në përgjithësi jashtë nxënësit: kërkesa shkollore, presion familjar etj. I vetmi motivim personal që duket se luan një rol të rëndësishëm që në fillim është kurioziteti: ndjenja e të eksploruarit të diçkaje të re, mësimin përmendësh të disa fjalëve të thjeshta.

Duke u gjendur në një situatë shumëgjuhësie dhe lëvizjeje të lirë gjeografike të popullsisë, mësimi i gjuhëve bëhet gjithnjë e më shumë i domosdoshëm. Para disa vitësh mësimi i gjuhëve të huaja në shkollë fillonte në klasën e pestë, ndërsa psikolinguistët, pas shumë studimeve, kanë arritur në përfundimin se fëmijët e vegjël kanë një aftësi shumë më të madhe për të mësuar gjuhët e huaja. Sa më shpejt të mësohet një gjuhë e huaj aq më shumë mundësi dalin për të mësuar një gjuhë të dytë

të huaj. Për të motivuar nxënësit e shkollës nëntëvjeçare del si detyrë kryesore njohja e nevojave të tyre. Pasi bëhet një analizë për të njohur nevojat e nxënësve mësuesit duhet të përshtasin mësimin më atë që nxënësit presin.

Analiza e nevojave është një proces i vazhdueshëm gjatë gjithë procesit të nxënies, është një instrument që drejton zhvillimin e mësimit, një mënyrë për të ruajtur kontaktin e vazhdueshëm mes mësuesit dhe nxënësit. Disa nxënës motivohen nga praktikave stimuluuese, disa të tjerë nga ato që shfaqin më shumë siguri dhe lehtësi. Disa nxënës kanë nevojë të ndihen të vlerësuar, disa të tjerë pëlqejnë të vendosen përballë sfidave. Për nxënësit e kësaj moshe duhet gjendur një ekuilibër midis praktikave që kanë për qëllim kënaqësinë e të mësuarit, lojrave që nxisin aktivitetet kërkimore që lidhen ngushtë me përdorimin e internetit.

Në disa metoda duket qartë që i është kushtuar shumë rëndësi motivimit, pasi edhe në ushtrime gjejmë përdorimin e aktiviteteve motivuese siç është puna në grupe për realizimin e një pjese teatrale, mësimi i disa teksteve të këngëve dhe shoqërimi i tyre me nota muzikore, njohja me legjenda dhe përralla angleze dhe futja në punë kërkimore për gjetjen e legjendave e përrallave shqiptare. Të gjitha këto e bëjnë nxënësin të tregojë më shumë interes për lëndën.

Por, pavarësisht nga metoda në këto klasa ka raste kur puna çalon tek mësuesi i cili është mësuar me metodën tradicionale, lexim-përkthim-gramatikë dhe e trajton këtë metodë bashkohore në të njëjtën mënyrë. Pikërisht në këtë moment shfaqet si domosdoshmëri trajnimi i mësuesve për mësimdhënien me metodat dhe teknikat e reja. Në klasat e teta gjithçka fillon të vështirësohet pasi nxënësit hyjnë në moshën e adoleshencës dhe trupi i tyre pëson ndryshime të mëdha, ndryshime që ndikojnë edhe në personalitetin e tyre, në mënyrën e të arsyetuarit, e të parit të gjërave, e rebelimit të përgjithshëm ndaj rregullave të familjes, të shkollës e të shoqërisë. Pikërisht këtu puna e mësuesit duhet të jetë më e madhe, puna e prindërve gjithashtu.

Duhet patjetër që aktivitetet motivuese të jenë më të shpeshta në mënyrë që nxënësi të mos ndjejë detyrim për atë që bën, por kënaqësi. Vetëm kështu interesi i tyre ndaj lëndëve në përgjithësi dhe gjuhëve të huaja në veçanti nuk do të bjerë. Metoda ndëraktive është më e përshtatshme për këtë moshë, sepse nëpërmjet diskutimit, debatit dhe trajtimit të problemeve si të barabartë edhe me mësuesin në një tavolinë të rumbullakët, ata do të ndihen në një ambient të lirshëm dhe komod dhe favorizues që ndikon pozitivisht në aspektin psikologjik.

## KAPITULLI V: PROFILI DHE ROLI SHUMËPLANËSH I MËSUESIT TË GJUHËS SË HUAJ

### 5.1. Profili i mësuesit të gjuhës së huaj

Kohët e fundit janë ndërmarrë shumë kërkime në lidhje me profilin dhe aftësitë profesionale të mësuesit. Gjithë ky interesim kundrejt këtyre temave kërkimore, a nuk është kjo një shenjë e evolucionit të treguar nga njohja e origjinalitetit dhe e specialitetit të njohurive të praktikantëve në raport me njohuritë e marra në universitetet? *“E gjithë kjo çështje në lidhje me profesionalitetin e mësimit (a nuk është kjo një shenjë pozitive meqë gjërat po fillojnë të lëvizin që në thellësitë e mësimit, dhe që ato të njihen me vlerën e tyre të plotë, domethënë si një veprimtari prej profesionisti, prej eksperti kompetent të punës?”*<sup>111</sup> (Haloçi A.)

Në shkencat e arsimit, shumë koncepte aktuale mbi mësimit, mbi veprimtarinë e saj dhe mbi formimin e mësuesve mbështetet mbi modelin e një aktori, në fakt një aktori-model ose siç e preferojmë ta quajmë “mësuesi ideal”, ngjan gjerësisht me një subjekt epistemik, me një subjekt të dijes, të përcaktuar kryesisht nga ndërmjetësia e dijes së cilës i shtohet shpesh ndjeshmëria. (“motivimet e famshme” dhe “interesat”). Këto vlera dhe virtyte i bashkohen të qënurit mësues-model, profilin e të cilit po e përshkruajmë në mënyrë skematikë më poshtë:

Mësuesi është një njeri i ditur

- njeh relativisht mirë disipinën që u mëson nxënësve
- ka njohuri ndërdisiplinore (psikologjike, pedagogjike, filozofike)
- ka njohuri didaktike lidhur me disipinën që u mëson nxënësve

Mësuesi është një praktikien artizan

- përdor skema veprimesh sipas kontekstit
- realizon detyra për çdo funksion që i atribuohet
- prodhon mjete didaktike sipas kontekstit.

Mësuesi është një praktikien reflektiv

- reflekton mbi praktikën dhe veprimet e veta në klasë
- mësues - kërkues që i bën pyetje vetes se si e realizoi këtë apo atë aspekt të mësimit.
- Reflekton mbi zgjedhjet e tij didaktike.

Mësuesi është teknikien

- përdor mjetet audio-vizuale, multimediat e të tjera në funksion të mësimit
- vë në zbatim aftësi teknike për përdorimin e teknologjive në mësim.

---

<sup>111</sup>Haloçi. A. (2009). “Marrëdhëniet në klasë”, SHBLU.

Mësuesi është një aktor social

- angazhohet në projekte kolektive të shkollës dhe komunitetit ku gjendet shkolla
- analizon parametrat antropo-sociologjikë në situatat e përditshme në klasë
- respekton dhe ruan një ekuilibër në vlerësimin e kulturave që përfaqësojnë nxënësit në klasë.

Mësuesi është një person si gjithë të tjerët që ka personalitetin e tij

- qenie në zhvillim personal e social
- qenie në zhvillim profesional gjatë gjithë jetës
- qenie në lidhje komunikimi me një numër të konsiderueshëm njerëzish të tjerë.

## 5.2. Aftësitë e mësuesit të gjuhës së huaj

Të gjitha aftësitë njerëzore kontribuojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, në aftësinë për të komunikuar me nxënësit dhe mund të konsiderohen si aspekte të ndryshme të aftësisë për komunikim. Megjithatë, mund të jetë e nevojshme të bëhet dallimi mes atyre që nuk janë të lidhura drejtëpërdrejtë me gjuhën nga aftësi gjuhësore kryesore që lidhen specifikisht me mësimin e gjuhës së huaj<sup>112</sup>. (Haloçi, A)

Aftësi në lidhje me jetën e klasës (drejtim, organizim i mjedisit, zgjedhje e veprimtarive).

Aftësi në raport me nxënësit dhe veçoritë e tyre (aftësi vëzhguese dhe dallim i tipit të vështirësive, vëzhgim i stileve të të nxënësit, inkurajim, vlerësim pozitiv).

Aftësi lidhur me disiplinën që jep e shpjegon si edhe me disiplinat e tjera (ndërdisiplinariteti).

Aftësi lidhur me shoqërinë (ndërveprim mësues-prindër- mjedis, diskutime me kolegët, pjesëmarrje në projekte kërkimore).

Aftësi të brendshme, lidhur me personin dhe personalitetin e tij (mënyra e sjelljes, mënyra e realizimit të tij profesional, etika...) <sup>113</sup>(Haloçi, A)

## 5.3. Rolet shumëplanëshe të mësuesit

Para së gjithash do të ishte e përshtatshme të merret parasysh ky karakterizim i rolit të mësuesit nga Gerald Dykstra:

*“... thuajse autonomë që ngrihen në këmbë, flasin shumë, japin sugjerime, bëjnë pyetje të thjeshta, kërkojnë të kuptojnë, mbajnë shënime, studentë të disiplinuar,*

---

<sup>112</sup>Haloçi, A. (2009). “Marrëdhëniet në klasë”, SHBLU.

<sup>113</sup>Po aty.

*dhe në përgjithësi vazhdojnë me detyrat shumë më poshtë se niveli i tyre.*"<sup>114</sup>  
(Dykstra 1978:4)

Mësimdhënia është një aktivitet i dyfishtë, së pari një mësues krijon kushte të favorshme nën të cilat të mësuarit efektiv mund të zhvillohet domethënë ana shoqërore e mësimdhënies, së dyti ai jep njohuri për studentët, pra veprimtaria e orientuar drejt detyrave. E dyta nuk mund të arrihet nëse e para nuk është vendosur në mënyrë efektive. Prandaj, mund të themi se një mësues është më shumë lehtësues sesa thjesht instruktor. Por shpeshherë mësuesit nuk janë të prirur për të krijuar mjedise të përshtatshme për mësimin e gjuhëve të huaja. Kjo mund të përmirësohet duke ndryshuar rolet e tij sipas nevojave të kohës.

E para njihet si funksioni "mundësues" ose menaxherial, kërkimi i kushteve dhe mjeteve të duhura për mësimdhënie, dhe e dyta funksioni mësimor me mësuesin si i ashtuquajtur "Instruktor". Ato plotësojnë njëra -tjetrën; kjo e fundit do të ishte pak a shumë e pamundur pa të parën. Në praktikë, është shumë e vështirë të ndahen të dyja dhe shpesh një veprim në klasë mund të kryejë të dy funksionet njëkohësisht. Ana udhëzuese e rolit të një mësuesi ka të ngjarë të jetë e orientuar drejt qëllimit, e varur nga detyra, e bazuar në njohuri dhe të mbështetur nga një sërë qëndrimesh dhe besimesh, jo vetëm për njohuritë, por edhe për strategji të përshtatshme mësimore për t'u përdorur në klasë. Për më tepër, ka të ngjarë të ndikojë llojet dhe mënyrat e vlerësimit më të preferuara nga mësuesit.

Një mësues mund të ndjekë rolin e tij udhëzues në mënyra të ndryshme. Është e rrallë për një mësues të gjuhës t'i përmbahet vetëm një mënyre gjatë rrjedhës së mësimin. Megjithatë, mësuesit priren të favorizojnë mënyra të veçanta mësimore që i përshtaten ose personalitetit të mësuesit, materialeve që përdoren, pritshmëritë e nxënësve, rekomandimet e administratorëve të shkollës, çështjes që trajtohet, preferencat e mësuesve për lloje të caktuara të procesit në klasë ose interpretimi që ka mësuesi për 'udhëzimin'. Shkolla e mendimit" ose disiplina në të cilën trajnohet një mësues pa dyshim që do të ndikojë idetë e tij mbi mësuesin dhe rolin e nxënësit. Këto besime dhe qëndrime ka të ngjarë të përforcohen nga pikëpamjet në lidhje me rolin e materialeve mësimore, përfshirë tekstet shkollore, në orën e gjuhës së huaj. Pastaj vijmë te pyetja: A janë materialet mësimore dytësore apo kryesore në procesin e mësimdhënies/nxënies?

Një pikëpamje e përhapur është se mësimi i materialeve është qëllimi kryesor; pra qëndrimi që materialet duhet të mbulojnë programin mësimor. Një pikëpamje alternative është se materialet mësimore janë vetëm një mjet për një qëllim. Mësuesit përdorin materiale të caktuara sepse ndihmojnë në promovimin e mësimin të gjuhës. Një pikëpamje e tillë do të çonte në përfundimin se mësuesit duhet të krijojnë një klimë të mirë në klasë ndërsa nxënësit punojnë mbi materialet. Por ka një pyetje tjetër që duhet patur parasysh: A japin mësim mësuesit me apo përmes materialeve? Nëse një mësues jep mësim "përmes" materialit, mund të shfaqen probleme. Me një tekst mësimor si mjet parësor objektivat e mësimin janë të tekstit shkollor, ka pak vend për improvizim dhe rolet e mësuesve dhe nxënësve mund të jenë të paracaktuara dhe në

---

<sup>114</sup>Cituar në Changing Roles of an English Language Teacher, India Shrikant Ramdas Jodave, Shahid Bhagatsingh Mahavidyalaya, Killari, Dist. Latu.

kundërshtim me pritshmëritë. Nëse mësuesi jep mësim "me" materialet, me librin shkollor si mjet dytësor, atëherë ai është më i lirë për të të improvizuar dhe të përshtatë rrjedhën e mësimave me nevojat e nxënësve. Mësuesit dhe nxënësit gjithashtu mund të prodhojnë përmbajtje të re nga brenda dhe jashtë materialeve, ose të përqëndrohen në marrëdhëniet ndërnjerëzore në klasë.

### **Mësuesi si rol model**

Një rol model është dikush që admirojmë dhe aspirojmë ti ngjajmë. Një mësues mund të bëhet një nga personat më me ndikim në jetën e nxënësit. Nxënësit janë nën vëzhgimin e mësuesve 4-5 orë në ditë dhe 5 ditë në javë, gjë që ju jep një dritare të madhe për të zhvilluar personalitetin e tyre. Ne, si mësues, jo vetëm që shikojmë nxënësit tanë të rriten, por i ndihmojmë ata të rriten. Me vetëdije apo pa vetëdije nxënësit ndjekin idealet e mësuesve. Shumica e nxënësve mësojnë nga mësuesit e tyre idealë. Mësimi i tyre jo vetëm që ndikon në sjelljen akademike të nxënësve, por gjithashtu jep disa nga mësimet më të rëndësishme të jetës. Një mësues është burimi i përvojës, ai tashmë ka qenë aty ku po shkojnë nxënësit e tij. Në të njëjtën linjë me Vygotsky që thotë që ndërveprimet pozitive shoqërore rrisin zhvillimin kognitiv (Vialle, 2005), është e nevojshme për mësuesit që të nxisin marrëdhënie autentike, respektuese brenda klasës.<sup>115</sup>

Mësuesit janë përgjegjës për modelimin e formave të pranueshme të komunikimit, verbalisht dhe joverbalisht dhe për të komunikuar në mënyrë eksplicite pritshmëritë në lidhje me kujdesin reciprok dhe respektin e të tjerëve. Zhvillimi i kompetencave shoqërore, miqësive dhe pranimiti i bashkëmoshatarëve promovon nivele më të larta të pjesëmarrjes në klasë, motivimit dhe elasticitetit.<sup>116</sup> (McCay & Keyes, 2012).

Për t'u mbrojtur nga ngacmimi, racizmi, stereotipet negative dhe abuzimi, është përgjegjësi e mësuesit të shqyrtojë në mënyrë kritike stereotipet e tyre dhe qëndrimet paragjyquese, dhe të jenë të vetëdijshëm për çdo qëndrim të kundërt negativ ekzistues brenda klasës.<sup>117</sup> (Krause, Boucher, Duchesne & McMaugh, 2010).

Mësuesit dhe studentët duhet të punojnë në mënyrë bashkëpunuese në një mjedis të përbashkët që vlerëson dallimet dhe shpërblen interesin për të tjerët. Profesionalizmi i mësuesve, veprimet dhe komunikimi nuk janë pritshmëri dhe kërkesa të negociueshme në rolin e tyre si edukatorë. Çdo ditë mësuesit modelojnë përgjigje ideale dhe të përshtatshme për bashkëmoshatarët, prindërit dhe studentët, si reagimet dhe mosveprimet e tyre, përgjigjet dhe negociatat, të gjithë dëshmojnë dhe transmetojnë mesazhe. Nëse mësuesit janë të paorganizuar, vonë në klasë dhe të papërgatitur, ata nuk mund të presin të kundërtën nga nxënësit e tyre nëse kjo është sjellja e tyre e modeluar.

---

<sup>115</sup> Vialle, W., Lysaght, P., & Verenikina, I. (2005). *Psychology for educators*. South Melbourne, Victoria, Cengage Learning.

<sup>116</sup> McCay, L. & Keyes, D. (2012). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78 (2), 70-78. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522707>.

<sup>117</sup> Krause, L., Bocher, S., Duchesne, S., & McMaugh, A. (2010). *Educational Psychology for Learning and Teaching*. South Melbourne: Cengage.

## **Mësuesi si krijues.**

Instituti Australian për Mësimdhënien dhe Udhëheqjen në Shkolla (AITSL, 2014) ofron një grup të qartë standardesh për mësuesit lidhur me përgjegjësitë që kanë ndaj nxënësve të tyre dhe njohuritë e tyre profesionale. Nëse roli i mësuesit është të japë udhëzime, atëherë kryesorja është të udhëzojë në një mënyrë që arrin tek çdo nxënës, duke përmirësuar rezultatet arsimore dhe promovimin e mësimit të personalizuar për të gjithë studentët, pavarësisht nga prejardhja, niveli i tyre avantazh ose disavantazh, ose ku ata ulen përgjatë vazhdimësisë së mësimit.<sup>118</sup>

## **Mësuesi dhe nevojat e nxënësit.**

Mjedisi shoqëror i klasës paraqet një ndërthurje interesante dhe dinamike midis asaj që mësuesi dhe nxënësit perceptojnë si pozitivë, të dobishme për të mësuar. Në disa mënyra, klasat mund të krahasohen me një ekonomi të hapur të prodhuesve dhe konsumatorëve. Mësuesit synojnë të prodhojnë një produkt që do të angazhojë, motivojë dhe tërheqë vëmendjen, kështu që në këtë kuptim, studentët janë konsumatorë të përditshëm: nëse mjedisi ose produkti, oferta nuk i plotëson nevojat apo kërkesat e tyre, atëherë studentët thjesht nuk do të tregojnë interes dhe do të tërhiqen. Prandaj është e domosdoshme të dihet çfarë duan nxënësit tanë dhe për të identifikuar se ku qëndrojnë ngjashmëritë dhe dallimet në atë çfarë mësuesit e konsiderojnë si mjedis ideal në klasës.

## **Të ndërtosh marrëdhënie me nxënësit.**

Pengesa e parë e madhe në mësimdhënien dhe të nxënësve është dëshira e studentëve për të pasur marrëdhënie personale dhe afektive me mësuesin e tyre. Për të përmbushur këtë nevojë, mësuesve u kërkohet të investojnë në ndërtimin e një marrëdhënie të fortë dhe të qëndrueshme me nxënësit e tyre, jo vetëm në klasë por dhe jashtë saj. E ndikuar nga dëshira e përgjithshme e adoleshentëve për autonomi dhe vetë-shprehje, ndërtimi i marrëdhënieve paraqet një konflikt dhe përpjekje sfiduese. Përgjegjësia e krijimit të një atmosfere të mirëkuptimit dhe respektit të ndërsjellë është një përpjekje e dyanshme, e mbështetur nga mësuesit ashtu edhe nxënësit.

Për më tepër, mësuesit që kanë një ndikim të lartë tek nxënësit kanë treguar se përfshihen në klasë me diskutime personale dhe nxënësit inkurajohen t'i zgjidhin kolektivisht problemet dhe diskutojnë çështjet e tyre si një komunitet nxënësish<sup>119</sup> (Kohn, 1993; Schlosser, 1992).

---

<sup>118</sup> Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). Australian Professional Standards for Teachers. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>

<sup>119</sup> Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. Phi Delta Kappan, 75(1), 8-20. Retrieved from: <http://search.proquest.com.ezproxy.une.au>. Schlosser, L. K. (1992). Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin. Journal of Teacher Education, 43(2), 128-140. <https://doi.org/10.1177/0022487192043002006>.



### **Mësuesi si frymëzues.**

Pavarësisht përgjegjësisë së një mësuesi për të përmbushur kërkesat e Kurrikulës, kjo nuk duhet të përkthehet si një kufizim për mënyrën se si mësimdhënia zhvillohet në klasë. Mësuesit sfidohen vazhdimisht për ta bërë mësimin të rëndësishëm, kuptimplotë dhe të përshtatshëm. Përfshirja e kreativitetit, imagjinatës, argëtimit dhe kënaqësisë transformon aktivitetet e bazuara në teori në mësimin argëtues, emocionues dhe të angazhuar (Johnson & Johnson, 1999).<sup>120</sup>

Ky koncept konfirmohet nga Nagro, Fraser dhe Hooks kur përshkruajnë rëndësinë e "sjelljes pozitive" të mësuesve, duke shpjeguar se për të lehtësuar arritjet e nxënësve, mësuesit duhet të shfaqin intensitet dhe entuziazëm, duke ngjallur kështu interesin e nxënësve dhe sugjerojnë përdorimin i humorit si një mjet për të forcuar angazhimin e studentëve.

Në përputhje me këndvështrimin kognitiv-zhvillues të Piaget për të mësuarit, mësuesit duhet të ofrojnë detyrat praktike të të mësuarit për t'u lënë hapësirë nxënësve që të bëjnë zbulimet e tyre dhe të ndërtojnë njohuritë e tyre, duke u dhënë atyre një mundësi për t'u bërë mendimtarë kritikë dhe reflektues. Të mësuarit aktiv është një metodë pedagogjike e mësimdhënies që u jep studentëve mundësinë të eksplorojnë dhe të angazhohen me materiale të reja, duke zhvilluar ato të kuptuarit konceptual (Clark, 2015).<sup>121</sup>

Mësuesit duhet të jenë të vëmendshëm ndaj llojit të aktiviteteve që ata përfshijnë në planet e tyre të mësimin, duke siguruar që ato të nxisin integrimin e njohurive, duke promovuar të menduarit, në vend që të përfshihen thjesht në një aktivitetet të sjelljes. Disa klasa, ku mësuesit përdorin mjedisin dixhital për t'u ofruar nxënësve informacione thelbësore përpara aktiviteteve në klasë, kanë rezultuar të sukseshme.

Kështu që, studentët kanë një mundësi për të punuar dhe eksploruar njohuritë e tyre të reja me ndihmën e mësuesit dhe shokëve të klasës gjatë aktiviteteve në klasë. Kjo metodë e mësimdhënies ka treguar se rrit motivimin, zhvillon të kuptuarit konceptual dhe ofron mundësi si unike për t'u përfshirë në të mësuarit në bashkëpunim .

### **Mësuesi si student.**

Pavarësisht rolit të mësuesit për të lehtësuar mësimin e të tjerëve dhe ata vazhdojnë të jenë nxënës gjatë gjithë jetës, duke përmirësuar praktikën personale dhe profesionale për hir të arsimimit të studentëve aktualë dhe të ardhshëm. Nxënësit u japin mundësinë mësuesve të reflektojnë dhe të vetë-përmirësohen. U japin mundësi mësuesve për të vënë në dyshim se si ata i qasen një teme ose aktiviteti të caktuar dhe sa efektive është ajo. Pra në këtë mënyrë mësuesit ashtu si dhe nxënësit përmirësohen.

---

<sup>120</sup> Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>

<sup>121</sup> Clark, K. R. (2015). The effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.5>

#### 5.4. Roli i mësuesit në nivel gjuhësor

Zhvillimi i kapacitetit të nxënësit për të përdorur strategjitë komunikative :

- a. konsideruar si i transferueshëm nga përdorimi i nxënësit në L1 ose të lehtësuara
- b. duke krijuar situata dhe duke ngritur aktivitete (psh. loja me role,) që kërkojnë operacione strategjike planifikimi, ekzekutimi, vlerësimi dhe korrigjimi e përmirësimi.
- c. Si në pikën b. por duke inkurajuar nxënësin të përqëndrohet tek një strategji e dhënë dhe ta ndjekësh ose duke kërkuar që ta bëjë një gjë të tillë nëse është rasti.<sup>122</sup>

Mësuesit do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit vendin e detyrave, të aktiviteteve dhe të strategjive në programet e tyre të mësimdhënies/të mësuarit në gjuhë. Për sa i përket njohjes së botës, mësimit të një gjuhe të re nuk do të thotë se po nisemi nga asgjë. Një pjesë e mirë, nëse nuk është thelbësorja e njohurive për të cilat kemi nevojë, mund të konsiderohet sikur mësohen vetë. Megjithatë, nuk bëhet fjalë vetëm për të vendosur fjalë të reja mbi ide të vjetra edhe pse është për t'u përmendur që kuadri i nocioneve të përgjithshme dhe të specifikuara propozuar në Threshold Level ( Niveli i pragut) është gjerësisht i përshtatshëm dhe i pranueshëm për përdorim në rreth 20 gjuhë europiane që u përkasin familjeve gjuhësore të ndryshme. Duhet të krijohet një opinion për t'u shprehur lidhur me çështje si:

Gjuha e mësimdhënies ose e vlerësimit a supozon një njohje të botës që tejkalon, në fakt, nivelin e pjekurisë së nxënësit ose a është ajo jashtë përvojave të një personi madhor?

Nëse është kështu, atëherë një gjë e tillë nuk shkon. Në të shkuarën, manuale gjuhësh si ato të edukatorit të njohur çek të shek. XVII, Comenius, u përpoqën të strukturonin në mënyrë të qartë mësimdhënien e gjuhës më qëllim që t'u jepej të rinjve një pamje e strukturuar e botës.

#### Zhvillimi i aftësive komunikative e gjuhësore të nxënësve

Si mund të lehtësojmë më mirë zhvillimin e aftësive gjuhësore të nxënësit për sa i përket fjalorit, gramatikës, shqiptimit dhe ortografisë? Deri ku mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë fjalorin e tyre?

- a. me ekspozim të thjeshtë ndaj fjalëve dhe shprehjeve frazeologjike në tekste autentike gojore ose të shkruara
- b. me deduksion të nxënësit ose përdorim të një fjalori konsultuar sipas nevojave të kursit, të detyrave dhe të aktiviteteve.
- c. me prezantim të fjalëve në kontekst, psh, në tekste manuale shkollore dhe përdorim që vazhdon në ushtrime, aktivitete kërkimore etj.
- d. me paraqitjen të tyre shoqëruar me ndihmë pamore (imazhe, gjeste dhe mimikë, veprime koresponduese, objekte të ndryshme etj).

---

<sup>122</sup>Council of Europe. (2001). "Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment." Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

- e. me memorizim të listës së fjalëve, etj me përkthimin e tyre.
- f. me kërkim të fushës semantike dhe leksikore.
- g. me ushtrime në përdorimin e fjalorëve njëgjuhësh dhe dygjuhësh, glosarë dhe thesaurus dhe çdo lloj reference tjetër.
- h. me shpjegim të funksionimit të strukturës leksikore dhe zbatimi që rezulton (psh, prejardhje, parashitesë, sinonime, antonime, fjalë të përbëra, të përngjitura, idioma etj).
- i. me një studim pak a shumë sistematik të shpërndarjes së ndryshme të elementëve leksikore në L1 dhe në L2 (semantika kontrastive).

Mësuesit do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit mënyrën me të cilën elementët e fjalorit (kuptim dhe formë) të paraqiten dhe të mësohen nga nxënësit dhe studentët. Sasia, shtrirja dhe zotërimi i fjalorit janë parametra thelbësorë të përfundimit të gjuhës dhe për pasojë të vlerësimit të kompetencave gjuhësore të nxënësit dhe të planifikimit të mësimdhënies dhe të mësimimit të gjuhës. Përdoruesit e KEPRGJ do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit.

- sasinë e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojë ose që duhet të pajiset (psh numri i fjalëve dhe shprehjeve)
- shtrirja e fjalorit që nxënësi do të ketë nevojë të zotërojë ose që duhet të zotërojë ose me të cilin do të duhet të pajiset (psh. temat, fushat etj.)
- tipi i kontrollit të fjalorit që nxënësi ka nevojë të ushtrojë ose që duhet të ushtrojë - nëse ka vend për, dallimin mes të mësuarit për njohuri dhe të kuptuarit dhe atij për memorizimin dhe prodhimin
- përdorimi i teknikave të induksionit, mënyra se si janë vënë në zbatim<sup>123</sup>

### **Zgjedhja e fjalorit**

Mësuesit dhe gjithë aktorët e tjerë të procesit të mësimdhënies/nxënies së gjuhës së huaj, siç janë konceptuesit e provimeve, të teksteve shkollore dhe të materialit pedagogjik duhet të zgjedhin fjalorin që do të përdoret në këto materiale. Konceptuesit e programeve dhe të kurrikulave nuk janë të detyruar ta bëjnë por mund të japin linja drejtuese në interes të transparencës dhe të koherencës së udhëzimeve zyrtare. Në këtë aspekt ka një sërë opsionesh:

- zgjedhja e fjalëve dhe e shprehjeve kyçe a. në fushat tematike të kërkua për të realizuar detyrat komunikative që i korrespondojnë nevojave të nxënësit, b. që konkretizojnë ndryshimet kulturore dhe/ose vlerat dhe besimet signifikative të ndarë nga grupet sociale gjuha e të cilit studiohet.
- Ndjekja e parimeve të statistikavë leksikore duke përzgjedhur fjalët më të përdorshme në një gjuhë ose në fusha të reduktuara tematike.
- Përzgjedhja e teksteve autentike gojore dhe të shkruara dhe mësimdhëniet/nxëniet pa kufizime e fjalëve që përmbahen në to.
- Mosplanifikim i pasurimit të fjalorit por ta lejosh të vetëzhvillohet në mënyrë organike në një farë mënyre në përgjigje të kërkesës së nxënësit ndërsa merr përsipër detyra komunikative.<sup>124</sup>

<sup>123</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënët, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

Ne do të parashikojnë dhe thjeshtojnë sipas rastit parimet që kanë drejtuar seleksionimin leksikor.

### **Zhvillimi i aftësisë gramatikore**

Aftësia për të organizuar fjali, për të transmetuar kuptimin është në qendër edhe të kompetencës komunikative dhe pjesa më e madhe e tyre (edhe pse jo të gjithë) që interesohen për planifikimin, mësimdhënien dhe vlerësimin e gjuhëve i kushtohen veçanërisht administrimit të procesit të të mësuarit që të çon aty. Gjë që, në përgjithësi ka për pasojë përzgjedhjen, organizimin, progresin dhe praktikën e të dhënave të reja duke filluar nga fjali të thjeshta, të përbëra nga një frazë dhe ku çdo element përfaqësohet nga një fjalë e vetme (psh. Maria është e lumtur) dhe duke përfunduar me fjali e fraza komplekse, struktura e të cilave dhe gjatësia janë të pakufizuara. Kompleksiteti i lidhur me sintaksën nuk është i vetmi parim i progresit për t'u marrë në konsideratë.

Prodhimtaria komunikative e kategorive gramatikore duhet marrë në konsideratë, domethënë roli i tyre për shprehjen e nocioneve të përgjithshme, por a është e drejtë që nxënësit të ndjekin një progres gramatikor rigoroz që t'i lërë më pas të paaftë, pas dy viteve studim, për të treguar një ngjarje që u ka ndodhur?

Ligjëratat autentike si me gojë ashtu edhe më shkrim mund, deri në një farë mase, të jetë objekt i nje progresi gramatikor. Por ka mundësi që të ekspozojë nxënësin në struktura të reja, madje dhe kategori të reja. Mundet që nxënësi i shkathët t'i përftojë ato dhe t'i përdorë para të tjerave që duken më themelore sepse i lind nevoja gjuhësore për t'i përdorur..

Mundet gjithashtu që të marrin parasysh “mënyrën natyrore” të përfimit të gjuhës amtare nga fëmija në planifikimin e një programi të L2.

Mësuesit do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit:

- bazën mbi të cilën elementët gramatikorë, kategoritë, strukturat, operacionet dhe marrëdhëniet përzgjidhen dhe organizohen në progresion
- mënyrat e hyrjes në kuptimin që i japim nxënësve
- roli i gramatikës kontrastive në mësimdhënie dhe të mësuarin e gjuhëve
- rëndësia relative që i jepet regjistrit, lehtësisë dhe saktësisë së gjuhës së përdorur në lidhje më ndërtimin gramatikor të fjalive
- në cilën masë do ti bëjmë nxënësit të ndërgjegjshëm për gramatikën a. që nga gjuha e tyre amtare, b. nga gjuha e huaj, c. nga marrëdhëniet e tyre kontrastive<sup>125</sup>.

Mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë kompetencat e tyre gramatikore:

- a. në mënyrë induktive me ekspozim në të dhëna të reja gramatikore, siç shfaqen në dokumenta autentike

---

<sup>124</sup> Portfolio Evropian i gjuhëve, Filara 2009.

<sup>125</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënësit, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

- b. në mënyrë induktive duke futur elementë të rinj gramatikorë, kategori, struktura, rregulla etj. në tekste të prodhuara posaçërisht për të treguar formën e tyre, funksionin dhe kuptimin
- c. si në pikën b., por të shoqëruara me shpjegime dhe ushtrime formale
- d. me prezantim të paradigmave formale, tabelave strukturore etj. Ndjekur nga shpjegime metagjuhësore të përshtatura në L2 ose në L1 dhe ushtrime formale.
- e. me qartësim dhe në rast të kundërt me riformulim të hipotezave të nxënësve etj.

Nëse përdorim ushtrime formale, ata mund t'i përkasin tipave të mëposhtëm:

- a. tekste me boshllëqe
- b. ndërtim fjalish mbi një model të caktuar
- c. zgjedhje të shumta
- d. ushtrime zëvendësimi në një kategori (psh njëjës/shumës, e tashme/e shkuar, aktiv/pasiv etj)
- e. kombinim të fjalivë (psh, lidhore, fljali ndajfoljore dhe emërore etj.)
- f. përkthim i fjalive nga L1 në L2
- g. pyetje/përgjigje duke përdorur disa struktura
- h. ushtrime për zhvillimin e lehtësimit gjuhësor të përqëndruar në gramatikë etj.

Mësuesit do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit

- a. si është analizuar, në mënyrë progresive dhe paraqitur për nxënësit struktura gramatikore
- b. si e përftojnë ata.
  - si dhe sipas cilave parime, sensi leksikor, gramatikor dhe pragmatik në L2 transmetohet tek nxënësit dhe si e vënë ata në dukje psh:
  - me përkthim nga L1 në L2
  - me një përkufizim ose një shpjegim në L2
  - me një përdorim në kontekst.<sup>126</sup>

### **Shqiptimi**

Si mund të presim ose të kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë kapacitetet e tyre të shqiptimit të një gjuhe:

- a. me një ekspozim të thjeshtë tek fjalitë origjinale të shprehura me gojë?
- b. me një imitim në kor (kolektiv)
  - të mësuesit?
  - të regjistrimit audio të folësit të lindur?
  - të regjistrimit video të folësve të lindur?
- c. nëpërmjet një pune personale në laboratorin e gjuhëve?
- d. me lexim fonetik më zë të lartë të teksteve me gjatësi të llogaritur?
- e. me ushtrim të veshit dhe ushtrime fonetike?
- f. si në pikën d. dhe e. por me mbështetjen e teksteve në traskiptim fonetik?
- g. me një ushtrim fonetik të qartë ?

---

<sup>126</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënësit, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

- h. me mësimin e rregullave ortoepike (domethënë, shqiptimin në grafi të ndryshme<sup>127</sup>)
- i. me një zbatim të praktikave të lartpërmendura?

### **Ortografia**

Si mund të presim ose kërkojmë nga nxënësi që të zhvillojë kapacitetin e tij për të zotëruar sistemin e të shkruarit të një gjuhe?

- a. me një transferim të thjeshtë në L1?
- b. me ekspozim ndaj teksteve të shkruara autentike, të shtypur, të daktilografuar, dorëshkrime?
- c. me memorizim të alfabetit në çështje të lidhura me vlera fonetike si dhe me shenjapikësimi?
- d. me praktikë të shkrimit dhe njohje të rregullave kombëtare karakteristike të dorëshkrimeve?
- e. me memorizim të formës së fjalëve (të marra në mënyrë individuale ose duke zbatuar rregullat drejtshkrimore) si dhe rregullat e pikësimit?
- f. me praktikën e diktimeve?<sup>128</sup>

Mësuesi do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit se si format ortografike dhe fonetike të fjalëve, fjalive etj. janë transmetuar tek nxënësit dhe si i kanë mësuar nxënësit ato.

### **Transferimi i aftësisë sociogjuhësore**

Mund të themi që zhvillimi i aftësisë sociogjuhësore të nxënësit është i tranferueshëm nga përvoja që ka nxënësi për jetën sociale dhe që bëhet më i lehtë për t'u realizuar: (CEFRL)

- a. Nga paraqitja në një gjuhë autentike të përdorur në mënyrën e duhur në kuadrin e saj social?
- b. Nga përzgjedhja apo prodhimi i teksteve që marrin si shembull ndryshimet sociolinguistike mes shoqërisë së origjinës dhe asaj të gjuhës që studion?
- c. Duke tërhequr vëmendjen mbi ndryshimet sociolinguistike kur ato shfaqen, duke i shpjeguar dhe duke i diskutuar?
- d. Duke pritur që gabimet të kryen dhe duke i analizuar, shpjeguar dhe duke treguar përdorimin e drejtë?
- e. Si një pjesë e mësimdhënies shpjeguese të një komponenti sociokulturor në studimin e një gjuhe të gjallë?<sup>129</sup>

<sup>127</sup> Ministria e Arsimit dhe Shkencës, "Kurrikula kombëtare e gjuhëve moderne", Botimet Toena, Tiranë, 2000.

<sup>128</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënësit, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

<sup>129</sup> Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.

## 5.5. Roli i mësuesit si mediator ndërkulturor

Për sa i përket zhvillimit të dijës sociokulturore dhe i aftësive ndërkulturore, qëndrimi është paksa i ndryshëm. Në disa këndvështrime, popujt e Europës duket se ndajnë një kulturë të përbashkët. Në disa të tjera, ka një shumëllojshmëri të konsiderueshme, jo vetëm nga një vend në tjetrin por edhe mes rajoneve, klasave, komuniteteve etnike, gjinive etj. Duhet shqyrtuar me kujdes prezantimi i kulturës së huaj dhe zgjedhja e grupit ose e grupeve sociale mbi të cilat përqëndrohemi. Ka më pak vend për stereotipet piktoreske, në përgjithësi arkaike dhe folklorike të ngjashme me ato që gjejmë tek librat e ilustruar për fëmijë (nallanet dhe mullinjët në Hollandë, kasollet angleze me pragun e zbukuruar me trëndafila)? Ata kapin imagjinatën dhe mund të jenë motivues kryesisht për më të vegjlit. Shpesh i korrespondojnë, në një mënyrë ose në një tjetër, imazhit që vendi në fjalë i jep vetes dhe, këto mbrohen dhe paraqiten pëpër festivale. Nëse është kështu, mund t'i paraqesim në këtë këndvështrim. Nuk kanë ndonjë gjë të madhe të përbashkët me jetën e përditshme të shumicës së popullatës. Duhet gjetur një ekuilibër nën dritën e qëllimit edukativ, që është zhvillimi i aftësisë shumëkulturore të nxënësve.

Për pasojë, si duhet ti trajtojmë aftësitë jo specifike gjuhësore në një kurs gjuhe?

- a. duke konsideruar që ato ekzistojnë tashmë ose që ato janë krijuar diku (psh., në një disiplinë tjetër të mësuar në L1) në mënyrë të mjaftueshme që të mund ti konsiderojmë si të përfutuara në L2.
- b. duke i trajtuar aty për aty kur del çështja.
- c. duke përzgjedhur ose duke prodhuar tekste që ilustrojnë pika të reja dhe fusha të reja njohurish.
- d. me kurse ose manuale që trajtojnë fusha të veçanta (Landeskunde, qytetërim etc) në L1 dhe në L2.
- e. me një përbërës ndërkulturor të konceptuar për të nxitur ndërgjegjësimin e vazhdueshëm të së kaluarës respektive të nxënësit dhe të folësit vendas në terma sociokulturore, të eksperiences dhe proceseve kognitive
- f. me loja me role dhe simulime
- g. me përdorimin e L2 si një gjuhë mësimdhënie të disiplinave të tjera
- h. me kontakt direkt me folës vendas dhe tekste autentike.<sup>130</sup>

Tipare të personalitetit, motivimet, sjelljet, besimet etj. e nxënësit mund të:

- lihen mënjatë sikur ti përkisnin vetëm nxënësit
- të merren në konsideratë në planifikimin dhe vijimësinë e procesit të të mësuarit
- të trajtohen si një objekt i programit të mësimit

Mësuesit do të parashikojnë dhe të shpjegojnë sipas rastit

- mjetet e listuara më lart (ose të tjera) që zbatohen për të zhvilluar kompetencat e përgjithshme

---

<sup>130</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënët, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

- ndryshimet që dalin nëse: a. flasim për sjellje praktike si për një subjekt, b. janë objekt i një stërvitjeje, c. janë treguar me akte të shoqëruara më përdorimin e gjuhës ose nëse, d. mësohen duke përdorur gjuhën e huaj si gjuhë mësidhënie.

Për sa i përket kapacitetit për të mësuar, do të presim/kërkojmë nga nxënësit që të zhvillojnë kapacitetet e tyre për të mësuar dhe aftësitë e tyre për zbulim ndërsa pranojnë përgjegjësinë e mësimit të tyre.

- a. si një “efekt” të thjeshtë të mësimdhënies dhe të të mësuarit, pa dispozita as planifikime të veçanta
- b. duke transferuar në mënyrë progresive përgjegjësinë e të mësuarit të mësuesit tek nxënësit dhe duke i inkurajuar të mendojnë për të mësuarin e tyre dhe të ndajnë eksperiencat më nxënës të tjerë
- c. duke rritur sistematikisht shkallën e ndërgjegjës që ka nxënësi për procesin e mësidhënies/të mësuarit në të cilin është angazhuar
- d. duke ftuar nxënësit të marrin pjesë në eksperimentimin e hapave metodologjikë të ndryshme
- e. duke përfituar nga nxënësit që të identifikojnë stilin e tyre konjitiv dhe, për pasojë zhvillimin e strategjive të tyre të të mësuarit.

Përdoruesit e KPERGJ do të parashikojnë dhe shpjegojnë sipas rastit masat që marrin për të bërë progres në zhvillimin e nxënësve dhe të studentëve drejt një përdorimi dhe të mësuarit të gjuhës të përgjegjshëm dhe të pavarur.<sup>131</sup>

## 5.6. Roli i mësuesit në menaxhimin e klasës

Ka disa mënyra të mundshme të organizimit të grupit mësimor. Secila prej tyre përfshin lloje të ndryshme të marrëdhënieve midis mësuesve dhe nxënësve dhe mund të përdoret për arsye të ndryshme. Shpeshherë ne mësuesit përpiqemi shumë me gjithë instiktet tona për të pranuar gjithçka që nxënësit thonë. Pavarësisht se çfarë mendojmë ne. Ajo çfarë duhet të bëjmë është të mbajmë një qëndrim të drejtë dhe të vazhdojmë përpara. Jo gjithmonë puna në grup mund të shkojë shumë mirë. Mund të krijohen zhurma, nuk janë të vëmendshëm ndaj udhëzimeve. Por kjo nuk do të thotë që të mos përpiqemi dhe mos të punojmë në grup. Ne si mësues na lind detyra ti udhëzojmë drejt e të përpiqemi të arrijmë qëllimin. Sigurisht ne nuk mund të presim të njëjtën përgjigje si në klasat me në qendër mësuesin.

Menaxhimi i klasës shihet si menaxhim i sjelljes së keqe të studentëve. Sidoqoftë, mësimdhënia e suksesshme kërkon më shumë sesa kontrollimin e sjelljes së studentëve. Sipas Evertson dhe Harris (1999), "*kuptimi i termit menaxhim në klasë ka ndryshuar nga përshkrimi i praktikave të disiplinës dhe ndërhyrjeve të sjelljes në shërbim si një përshkrues më gjithpërfshirës i veprimeve të mësuesve në orkestrimin e mjedisve mësimore mbështetëse dhe ndërtimin e komunitetit*".<sup>132</sup>

<sup>131</sup> Këshilli i Evropës, Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënës, të mësuarit, vlerësimi, FILARA, 2006.

<sup>132</sup> Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1992). What we know about managing classrooms. *Educational Leadership*, 49(7), 74-78. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=EJ442798>.



Brophy (1999) i bëri jehonë atyre ndjenjave kur ai deklaroi se "*mësuesit më të suksesshëm i qasen menaxhimin si një proces i krijimit dhe mbajtjes së mjediseve efektive të të mësuarit*".<sup>133</sup>

Larrivee (2005) vuri në dukje se "*menaxhimi i klasës është një përbërës kritik në përzierjen trepalëshe të strategjive efektive të mësimdhënies, e cila përfshin përmbajtje kuptimplotë, strategji të fuqishme mësimore dhe një strukturë organizative për të mbështetur mësimin produktiv*".<sup>134</sup>

Mësuesit e suksesshëm përdorin strategji "*për vendosjen e rregullave dhe procedurave, organizimin e grupeve, monitorimin dhe ecurinë e ngjarjeve në klasë dhe reagimin ndaj sjelljes së keqe*"<sup>135</sup>(Borko & Putnam, 1995, f. 41), dhe, kur bëhet mirë, "*duket pa probleme, madje edhe e padukshme*". (Randolph & Evertson, 1995)<sup>136</sup>

Pavarësisht nga një kuptim se menaxhimi i klasës është një grup kompleks aftësish që përfshin shumë më tepër sesa aftësia për të ndikuar dhe kontrolluar sjelljen e studentëve, mbetet një përshtypje e përgjithshme se menaxhimi i klasës ka të bëjë kryesisht me "disiplinën".

Menaxhimi i klasës nuk ka të bëjë vetëm me menaxhimin e sjelljeve. Një komponent kritik është programi akademik dhe mënyra e realizimit të tij. Gjëja e parë në menaxhimin e sjelljes së studentëve është udhëzimi efektiv ... kur mësuesit çmitizojnë të mësuarit, arritjet dhe sjellja përmirësohen në mënyrë dramatike. Shembuj se si të çmitizojnë të mësuarit përfshijnë studentët që vendosin qëllimet e tij ose të saj të të mësuarit, studenti që monitoron të mësuarit e tij ose të saj, përfshirjen e studentëve në zhvillimin e rregullave dhe procedurave të klasës dhe lidhjen e mësimëve me jetën dhe interesat e studentëve.

Carolyn Everston, krijuese e Organizimit të Klasave dhe Programit të Menaxhimit, një program i zhvillimit profesional për mësuesit, ka trajtuar çështjen se si duket menaxhimi i klasës në një mjedis të përqendruar tek nxënësit.

(Evertson & Neal, 2006). Autorët deklarojnë se "*një ripërkufizim i menaxhimit duhet të adresojë ndërlidhjen e menaxhimit dhe udhëzimit dhe se si këto lidhen me qëllimet arsimore*".<sup>137</sup>

---

<sup>133</sup>Brophy, J. (2006). "History of research on classroom management." In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), "Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues." Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

<sup>134</sup>Larrivee, B. (2005). "Authentic classroom management: Creating a learning community and building a reflective practice". Boston: Pearson.

<sup>135</sup>Borko, H. & Putnam, R. T. (1995). "Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development." In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), "Professional development in education: New paradigms & practices." New York: Teachers College Press.

<sup>136</sup>Randolph, C. H. & Evertson C. M. (1994). "Images of management in a learner-centered classroom. Action in Teacher Education", 16(1).

<sup>137</sup> Evertson, C. M., & Neal, K. W. (2006). Looking into learning-centered classrooms: Implication for classroom management. Washington, DC: National Education Association.

Ata e shohin qëllimin e të mësuarit si të trefishtë: (1) për të nxitur rritjen dhe zhvillimin akademik, (2) për të promovuar zhvillimin moral përmes vetë-rregullimit dhe ndjenjës së përgjegjësisë, dhe (3) për të promovuar ndërlidhjen shoqërore (faqe 3–5).

Evertson dhe Neal(2006) vërejnë se klasat me në qendër nxënësin karakterizohen nga sistemime fleksibile ; forume të ndryshme shoqërore që lejojnë punë në grupe të vogla dhe të mëdha, dhe punë të pavarur; burime të shumta informacioni (në krahasim me mësuesin që vepron si burimi i vetëm i njohurive); dhe një përdorim më efektiv të kohës . (f. 6–8). Në klasa të tilla, rregullat si "*ngrini dorën kur doni të flisni*" nuk kanë kuptim, kështu që mësuesve u kërkohet të zhvillojnë një sistem menaxhimi që përputhet me aktivitetet mësimore që ndodhin në klasat e tyre. *Këto sisteme krijojnë një dinamikë pozitive që "mund të duket e qetë, por është e orkestruar me kujdes në një nivel kompleks"*.<sup>138</sup>

Këto sisteme përfshijnë strategji të tilla si "ndërtimi i komunitetit, vendosja e rregullave dhe normave të klasës dhe praktikimi i procedurave në klasë" në fillim të vitit shkollor. Ata gjithashtu përqafojnë një "qasje ndaj menaxhimit të klasës [që zhvendoset] nga drejtimi dhe kontrolli i mësuesit në një theks në angazhimin e studentëve, vetë-rregullimin dhe përgjegjësinë e komunitetit me udhëzimin e mësuesit". Zhvillimet në shkencat mësimore tregojnë se modeli i transmetimit të të mësuarit nuk po i plotëson më nevojat e studentëve. Klasat me në qendër nxënësin fokusohen në aktivitete mësimore me cilësi të lartë, përgjigje proaktive kundrejt reaktive akademike dhe të sjelljes për nevojat e studentëve, si dhe një përgjegjësi të përbashkët për mësimin, organizimin e klasës dhe sjelljen. Në thelb, këto klasa janë ato ku po zhvillohet mësim autoritar.

Mësuesve u kërkohet të krijojnë një ambient të sigurt, miqësor dhe gjithpërfshirës në klasë. Mësuesi jo vetëm duhet të japë mësim por gjithashtu ai krijon dhe marrëdhënie të caktuar me çdo nxënë. Mësimi efektiv kërkon që mësuesi të dijë se si nxënësit mësojnë dhe për çfarë janë të interesuar. "*Një aspekt i rëndësishëm i të qenit një mësues efektiv është të bësh të gjithë klasën që të punojë së bashku dhe të jetë e orientuar drejt punës në klasë. Mësuesit efektivë krijojnë një ambient në të cilin mësimnxënia bëhet më e lehtë.*"<sup>139</sup> (Jones & Jones, 2008; Mertler & Charles, 2010).

Për të arritur një ambient optimal mësuesit kanë nevoja për strategji për të vendosur rregulla dhe procedura, grupe të organizuara, të monitorojnë aktivitetet në klasë dhe të menaxhojnë mosbindjet nga ana e nxënësve.

Në edukim thuhet që asnjë s'i kushton vëmendje menaxhimit të klasës deri sa e kuptojnë që mungon. Kur klasa menaxhohet në mënyrë efektive, gjithçka shkon mirë dhe studentët marrin pjesë në mënyrë aktive në mësim. Kur menaxhohen keq dhe gjithçka bëhet kaotike.

---

<sup>138</sup>Po aty.

<sup>139</sup>Jones. K. A., & Jones. J. L. (2008). "Making Cooperative Learning Work in the College Classroom: An Application of the 'Five Pillars' of Cooperative Learning to Post-Secondary Instruction." *The Journal of Effective Teaching*, 8(2). Mertler. C. A., & Charles, C. M. (2010). "Introduction to Educational Research" (6th ed.). Pearson Education.

*“Menaxhimi i klasës në mënyrë efektive maksimizon mundësitë e të mësuarit të nxënësve.”*<sup>140</sup>(Evertson & Emmer, 2009).

Pikëpamjet e vjetra vinin theksin në vendosjen e rregullave për të kontrolluar sjelljet e nxënësve. Pikëpamjet e reja vënë theksin në nevojat e nxënësve për ushqyerjen e marrëdhënieve dhe të mundësitë për vet rregullim.<sup>141</sup> (Noddings, 2007). Pikëpamjet e reja i orientojnë nxënësit drejt vet disiplinimit dhe më pak në kontrollin e jashtëm. Dikur mësuesi shihet si drejtor. Tani mësuesi është më shumë një udhërrëfyes, kordinator dhe lehtësues.<sup>142</sup> (Emmer & Evertson, 2009).

Shkollat fillore dhe nëntëvjeçare kanë çështje shumë të ngjashme të menaxhimit. Në të gjitha nivelet e edukimit, menaxherët e mirë krijojnë klasa për mësimdhënie dhe nxënie optimale, krijojnë mjedis pozitiv, themelojnë dhe i mbajnë rregullat, bëjnë që nxënësit të bashkëpunojnë, menaxhojnë problemet në mënyrë efektive dhe përdorin strategji të mira komunikimi.

Megjithatë të njëjtat standare ndonjëherë aplikohen ndryshe në shkollat fillore dhe nëntëvjeçare<sup>143</sup>. (Evertson & Emmer 2009)

Në shumë shkolla fillore, mësuesit përballen me sfidën e të menaxhimit 20 apo 25 fëmijë gjithë ditën. Në shkollat e mesme mësuesit përballen me sfidën e të menaxhimit 5 ose 6 grupe me 20 apo 25 adoleshentë për 45 minuta çdo ditë. Duke u krahasuar me shkollat e mesme, fëmijët e fillores kalojnë më shumë kohë me të njëjtët fëmijë në një klasë të vetme dhe të ndërvepruarit me të njëjtët njerëz mund të shkaktojë mërzitje, izolim dhe probleme të tjera. Megjithatë me 100 apo 150 nxënës të shkollave nëntëvjeçare dhe të mesme, mësuesit përballen me një larmishmëri problemesh krahasuar me mësuesit e fillores. Gjithashtu mësuesit e nëntëvjeçares kalojnë më pak kohë me nxënësit dhe si pasojë mund të jetë më e vështirë për të krijuar marrëdhënie me nxënësit. Gjithashtu mësimi duhet të veprojë shpejt dhe në mënyrë efektive sepse orët janë të shkurtra.

Problemet në nëntëvjeçare janë më të zgjatura dhe më të vështira për t'u modifikuar sesa ato të fillores. Nxënësit e nëntëvjeçares janë më të pasjellshëm dhe më të rrezikshëm. Por të dyja klasat mund të jenë të populluara, kaotike dhe komplekse.

### **5.6.1. Klasat e populluara, kaotike dhe komplekse.**

Një kombinim i një larmie të madhe aktiviteteve të përfshira në mësim, numri i studentëve dhe madhësia e klasës kontribuojnë në një prirje për kaos.<sup>144</sup>(Maxwell,

---

<sup>140</sup>Emmer. E. T. & Evertson. C. M. (2009). "Classroom Management for Middle and High School Teachers", (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

<sup>141</sup> Noddings, Nel (2007). When school reform goes wrong, New York: Teachers College Press.

<sup>142</sup>Emmer. E. T. & Evertson. C. M. (2009). "Classroom Management for Middle and High School Teachers", (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.

<sup>143</sup> Po aty.

<sup>144</sup> Maxwell, L. (2010). Chaos outside the home: The school environment. In Evans, G., & Theodore, W. (Eds), Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective. American Psychological Association, Washington DC, (2010), 83-95. <https://doi.org/10.1037/12057-006>

2010), i cili është treguar të çojë në një rënie të përqendrimit, sjelljet shqetësuese dhe studentë që nuk përfundojnë detyrat.<sup>145</sup> (Evans, 2006)

Klasat janë multidimensionale dhe janë të përshtatshme për shumë aktivitete duke filluar nga ato akademike si të lexuarit, të shkruarit, matematikë, aktivitetet sociale deri te veprimtari të tjera si lojëra, të komunikuarit me shokët dhe debate. Mësuesit duhet të mbajnë shënime për nxënësit.

Puna duhet t'u jepet, monitoruar, mbledhur dhe vlerësuar. Nxënësit kanë nevoja personale të cilat mund të përmbushen kur mësuesit i marrin në konsideratë. Aktivitetet ndodhin njëkohësisht. Disa nxënës mund të shkruajnë në banka, disa të tjerë mund të diskutojnë një histori, disa mund të flasin se çfarë do të bëjnë pas shkolle etj. Gjërat ndodhin shpejt. Ngjarjet shpesh ndodhin shpejt në klasë dhe shpeshherë kërkojnë një përgjigje të menjëhershme. Për shembull, dy nxënës papritur debatojnë për disa shënime, një nxënës ankohet se dikush ka kopjuar nga ai, një tjetër flet pa leje, dy të tjerë tallen më një tjetër apo sillen në mënyrë të pasjellshme dhe me ty.

Pra mund të themi se dizajni i klasës dhe orari i mësimit kërkojnë shqyrtim të kujdesshëm. Strategji të tilla si rekrutimi i studentëve për të organizuar klasën para tyre, pushimi i drekës, përdorimi i mjediseve të mësimit në natyrë, dedikimi i zonave të veçanta për diskutim në të gjithë klasën, demonstrime, punë në grup dhe zona të qeta do të ishin të dobishme në përmirësimin e kaosit.

## **Zhurmat**

Zhurma është një tjetër faktor që ndikon në cilësinë e mësimit në klasë. Mësuesit duhet të sigurohen që zhurma e krijuar është konstruktive dhe nuk ndërhyr në mësim. *“Përveç pengimit të sjelljes në detyrë, zhurma joproductive mund të ndërhyjnë në vëmendjen, kujtesën, perceptimin e të folurit dhe dëgjimin.”*<sup>146</sup> (Maxwell, 2010).

Kërkesat dhe pritjet paraprake para mësimdhënies, sigurimi i zonave të mjaftueshme për reflektim dhe përdorimi i udhëzimeve të ridrejtimin (duartrokitja e ritmit) janë disa nga metodat që mësuesit mund të përdorin për të kontrolluar zhurmën. Nxënësit duhet të punojnë me respekt, të kalojnë mes detyrave me zhurmë minimale dhe t'u kushtojnë vëmendje pritshmërive të mësuesve.

## **Ngjarjet janë të paparashikuara.**

Edhe pse mund të kesh organizuar gjithçka do të ndodhin ngjarje që s'i ke pritur: një nxënës sëmuret, dy të tjerë zihen, një kompjuter s'punon, kaldajat s'punojnë etj.

---

<sup>145</sup> Evans, G. W. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Rev. Psychol.*, 57, 423-451. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190057>

<sup>146</sup> Maxwell, L. (2010). Chaos outside the home: The school environment. In Evans, G., & Theodore, W. (Eds), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective*. American Psychological Association, Washington DC, (2010), 83-95. <https://doi.org/10.1037/12057-006>.

S'ka privatësi. Klasat janë vende publike ku nxënësit vëzhgojnë se si mësuesit menaxhojnë problemet e disiplinës, ngjarjeve të papritura dhe rrethanave të tensionuara. Mësuesit thonë që shpesh herë ata ndihen në tension apo si peshku në rrjetë. Nxënësit shpeshherë flasin për atë që ndodh dhe ndonjëherë ata perceptojnë që mësuesi ka qënë i padrejtë me një nxënës.

Klasat kanë histori. Nxënësit mbajnë mend se ç'ka ndodhur në klasë më herët. Ata mbajnë mend sesi mësuesi ka menaxhuar një problem të caktuar, cili nxënës ka pasur më shumë privilegje. Meqënëse e shkuara ndikon në të ardhmen është e rëndësishme për mësuesit që të menaxhojnë klasën sot në një mënyrë që të suportojë javët e para të vitit shkollor të cilat janë thelbësore për të vendosur principe të menaxhimit.

Klasat komplekse, të populluara mund të shkaktojnë probleme nëse klasa nuk menaxhohet në mënyrë efektive. Këto probleme janë shumë të mëdha sot nëpër shkolla.

### **5.6.2. Kontrolli dhe disiplina**

Disiplina "*kuptimi më tipik aktual duket se është më i lidhur me nocionin e vendosjes së fëmijëve në vijë*".<sup>147</sup> (Skiba & Peterson, 2003, f. 66)

Mënyra se si e arrijnë mësuesit këtë, shpesh përcaktohet nga supozimet e tyre rreth asaj se si fëmijët mësojnë, rriten dhe zhvillohen. Tekstet mbi menaxhimin dhe disiplinën e klasës shpesh sugjerojnë strategji që organizohen në modele që pasqyrojnë qasjet filozofike që janë në përpjesëtim me këto supozime.

Në këndvështrimin biheviorist është pozicioni që njerëzit janë nga natyra të këqinj dhe kanë shumë nevojë për kontroll, dhe në këndvështrimin humanist është pozicioni që njerëzit janë në thelb të mirë dhe duhet të udhëhiqen. Besimet dhe supozimet e mësuesve për fëmijët bien diku përgjatë këtij vazhdimësie, dhe përfundimisht këto supozime filozofike ka të ngjarë të ndikojnë në modelin e disiplinës ose praktikën e menaxhimit që një mësues zgjedh të përdorë. Në anën humaniste të vazhdimësisë janë modele demokratike që e shohin sjelljen e keqe si një mundësi për të mësuar.

Në skajin bihevioristik të vazhdimësisë janë strategjitë që përdorin dënimin, shtrëngimin dhe shpërblimet. Kështu, mënyra se si një mësues menaxhon sjelljen e nxënësit ndikohet nga supozimet e tij ose të saj për fëmijët, modelet që ai ose ajo miraton dhe strategjitë që janë në përpjesëtim me këto modele.

*“Shumica dërrmuese e sjelljeve të gabuara si për shembull të folurit jashtë radhe, kanë treguar se ndërprerje të tilla janë një kontribues kryesor i stresit dhe*

---

<sup>147</sup>Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. Preventing School Failure, 47(2), 66–73.

vetë-efikasitetit të mësuesve, duke dikuar negativisht në mjedisin mësimor dhe duke zvogëluar angazhimin e studentëve.”<sup>148</sup>(Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008).

Prandaj kontrolli dhe disiplina në klasë janë të domosdoshme si për mirëqenien e mësuesve ashtu edhe për ato të nxënësve.

“Krijimi i një klime pozitive në klasë kërkon një ekuilibër të kujdesshëm rregullash, argëtimi dhe eksplorimi, ku sjelljet e gabuara janë parandaluar në masë të madhe të ndodhin për të siguruar që të mësuarit efektiv të ndodhë.”<sup>149</sup>(McInerney & McInerney, 2002)

Ndërsa disiplina është një aspekt i menaxhimit të klasës, një mësues i mirë me aftësi drejtuese të mira planifikon dhe synon parandalimin ose zvogëlimin e këtyre sjelljeve.

Thomdile dhe Barnhart (1979: 262) e përkufizojnë termin disiplinë si një "gjendje e stërvitur e rendit dhe e bindjes, rendi i mbajtur mes nxënësve të shkollës, sjellja në një gjendje rendi dhe bindjeje ose vendosja nën kontroll.”<sup>150</sup>

Treffry (1997: 211) përkufizon termin si një "praktikë e imponimit të rregullave të rrepta të sjelljes te njerëzit e tjerë" dhe gjithashtu si "aftësi për t'u sjellë dhe punuar në mënyrë të kontrolluar".<sup>151</sup>

Jo vetëm që sjellja "disiplinore" çon në mësim më të mirë dhe shfaqje të sjelljes për të cilën shoqëria ka rënë dakord si e përshtatshme, por edhe si veprime të ndërmarra për të parandaluar ose trajtuar problemet e sjelljes në klasë, si dhe kontrollin e sjelljes.<sup>152</sup>(Rice 1987 : 30).

Është e qartë se aspekti më i vështirë i mësimdhënies për shumë mësues fillestarë është menaxhimi i sjelljes së nxënësve. Koha që duhet të marrë një mësues për të korrigjuar sjelljen e keqe të shkaktuar nga aftësitë e dobëta të menaxhimit të klasës rezulton në një shkallë më të ulët të angazhimit akademik në klasë. Menaxhimi efektiv i klasës përfshin komunikimin e qartë të pritjeve të sjelljes dhe akademike, si dhe një mjedis në klasë të favorshëm për të mësuarit.

Merrett dhe Wheldell (1990) përmendin në librin e tyre “Mësimdhënie Pozitive” në Shkollën Filllore disa pika interesante të cilat ndihmojnë në menaxhimin

---

<sup>148</sup>Clunies, R. P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*,28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>.

<sup>149</sup>McInerney, D., & McInerney, V. (2002). *Educational Psychology: Constructing Learning*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.

<sup>150</sup>Thomdile, E.L. & Barnhart, C.L. 1979. *Scott, Foresman Intermediate Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

<sup>151</sup>Treffry, D, Summers, E, O'Neil Hasset, P. & Todd, J. 1997. *Collins New English Dictionary*. London: Harper Collins.

<sup>152</sup>Rice. J.E. (1987). "The attitude of teachers towards corporal punishment. A conceptual primer." (2nd edition). Englewood Cliff: Prentice- Hall.

efektiv të sjelljes në klasë. Qëllimet kryesore të të mësuarit në shkollën fillore janë të ndihmojnë nxënësit të lexojnë, shkruajnë dhe llogaritin. Për të pasur kohë të mjaftueshme për këto lëndë mësimdhënia pozitive jep këshilla për të pasur një atmosferë të rehatshme. "Mësuesit pozitiv shqetësohen për atë që bëjnë fëmijët në të vërtetë sesa të spekulojnë për motivet ose proceset e pavetëdijshme që mund të mendohen se janë në themel të sjelljes së nxënësve të tyre. »<sup>153</sup>(Merrett &Wheldall, 1990, f. 11).

Vëzhgimi i sjelljes së fëmijëve është e vetmja dëshmi që mësuesi ka për atë që njerëzit mund të bëjnë ose do të bëjnë dhe për atë që ata besojnë. Kur fëmijët lëvizin nga bankat mund të themi se janë hiperaktivë. Kjo nuk ndihmon për të zgjidhur problemin. Etiketa të tilla shpesh përdoren si një justifikim për të mos bërë asgjë! Mënyra se si sillësh në klasë mund të mësohet.

- Të mësuarit përfshin ndryshime të sjelljes.
- Sjellja ndryshon si rezultat i pasojave.
- Sjelljet influencohen dhe nga konteksti i klasës.

Në çdo situatë, disa sjellje janë më të përshtatshme se të tjerat. Mësuesi duhet të kërkojë një mënyrë organizimi në klasë e cila e ndihmon për të dhënë mësim në një mënyrë të mirë. "Kur duam t'i mësojmë nxënësit të bëjnë diçka të re, ose t'i inkurajojmë ata të sillen në një mënyrë të caktuar më shpesh sesa bëjnë zakonisht. është e rëndësishme që t'u bëjmë komente pozitive sa herë që sillen ashtu siç duam ne."<sup>154</sup>(Merrett &Wheldall, 1990, f. 21)

Mësuesit duhet të merren me sjelljen, jo me personin. Sjellja është e papërshtatshme, jo personi! Nxënësit marrin kënaqësi nga fakti se puna ose sjellja e tyre meriton lëvdata, por mësuesi duhet të shmangë nënkuptimin se personi është i mirë apo i keq.

### **5.7. Roli i mësuesit në motivimin e nxënësit**

Suksesi në nxënie është i bazuar në një marrëdhënie partneriteti midis mësuesit dhe nxënësit. Dikur, në shkollat tradicionale mësuesi është konsideruar Zot i klasës. Sot në shkollat bashkohore praktikohet teoria "Mësojmë së bashku". Mësuesi dhe nxënësi bashkëpunojnë për mbarëvajtjen e procesit mësimor. Kontrata midis nxënësit dhe mësuesit bëhet në mënyrë që të vihen në zbatim strategjitë e mësimdhënies dhe të nxënies, të cilat do të mundësojnë arritjen e objektivave të vendosura.

Roli i mësuesve në motivimin e nxënësve është i ndjeshëm.

- Mësuesi mund të ndihmojë nxënësin që të besojë se suksesi i tyre varet nga aftësitë dhe përpjekjet personale. Këtë, mësuesit e realizojnë nëpërmjet vlerësimit të çdo detyre që nxënësi kryen.
- Mësuesi duhet të bëjë shpesh komente për suksesin e nxënësit.

---

<sup>153</sup>Merrett. F., & Wheldall. K. (1990). "Positive teaching in the primary school". London, Liverpool: Paul Chapman Publishing.

<sup>154</sup>Po aty.

- Mësuesi nuk duhet të lërë pas nxënësit mesatarë ose “më pak të mirë”, sepse, duke shprehur mosbesim tek aftësitë e tyre, ata u transmetojnë nxënësve mesazhin se arritjet e tyre të ulëta lidhen me paaftësinë. Në këtë mënyrë nxënësi dekurajohet dhe heq dorë përfundimisht nga procesi i nxënies.
- Mësuesi mund t’u nxisë motivimin nxënësve nëse pakëson nivelin e konkurrencës dhe të krahasimit mes tyre. Kjo mundëson përqëndrimin në të mësuarit kooperues, në bashkëpunim me njëri-tjetrin. Ky lloj të mësuarit krijon mundësinë që nxënësi të mos përqëndrohet vetëm në paaftësitë e veta, por të përfitojë nga aftësitë e të tjerëve.
- Mësuesi duhet të vërë theksin në qëllimet realiste që nxënësi prirret t’i vërë vetes. Qëllimet realiste ndihmojnë që nxënësi të zhvillojë vetëbesimin.
- Mësuesit nuk duhet të zhvillojnë ndjenjën e mosbesimit. Ata janë të rrezikuar nga kjo gjë dhe jeta në klasë ka miliona raste që kontribuojnë në këtë fushë.
- Mësuesi duhet të kontrollojë shprehjet personale verbale e joverbale përmes të cilave ai i orienton nxënësit drejtpërdrejt ose tërthorazi.
- Mësuesi duhet t’i inkurajojë nxënësit konkretisht që ata të mund ta shohin veten më pozitivisht.

Inkurajimi bazohet në besimin pozitiv, në aftësitë personale dhe në ato të të tjerëve, në pranimin e nxënësve ashtu si janë e jo si duam ne të jenë. Inkurajimi ndihmon nxënësit që të rrezikojnë edhe për të gabuar, e të kuptojnë se gabimet nuk janë dështime. Brenda klasës mësuesi duhet të ketë rolin e bashkëbiseduesit që ndihmon, drejton, këshillon dhe jep ide. Pra personi që lehtëson procesin e nxënies. Ai zgjedh strategjitë që do të përdoren dhe i nxit nxënësit të punojnë në mënyrë të pavarur, i nxit të jenë më të përgjegjshëm dhe më efikasë.

Është shumë e rëndësishme që mësuesi të nxisë motivimet e brendshme duke rritur interesin për lëndën dhe duke u përpjekur të ketë rezultate të mira. Komplimentat dhe qortimet si motivime të jashtme janë gjithashtu stimuj në nxënie, por njëkohësisht ekziston edhe rreziku që nxënësit të bëhen të varur nga këto komplimenta apo qortime. Gjatë mësimit frika te nxënësit është më e madhe për shkak se i tremben gabimeve që mund të bëjnë në të shprehur, reagimit të mësuesit dhe të miqve të vet. Kjo situatë e rëndë psikologjike mund të bëjë edhe që nxënësi të mos e marrë më mundimin për të folur. Si mund t’i motivojmë nxënësit që të kenë besim se do të mësojnë?

Këtu duhen përdorur strategjitë e nxënies. Fillimisht i duhet thënë nxënësit se:

- Ka shumë kohë përpara për të mësuar.
- Gabimet ndihmojnë që gjërat të mësohen korrektësisht
- Secili nga ne ka stilin individual për të mësuar dhe ne duhet të mësojmë ashtu si kemi dëshirë të mësojmë dhe kur kemi dëshirë për të mësuar.
- Të kërkosh ndihmën e dikujt është një vëprim inteligjent.<sup>155</sup>

Në ditët e sotme një mësues i mirë është ai që i bën një drejtim efektiv klasës. Edhe studime të kohëve të fundit hedhin dritë në rëndësinë që ka drejtimi efektiv, qartësia e objektivave, planifikimi i mirë, organizimi i përshtatshëm dhe efikas i

<sup>155</sup> Merrett. F., & Wheldall. K. (1990). “Positive teaching in the primary school”. London, Liverpool: Paul Chapman Publishing.



kohës dhe i aktiviteteve të nxënësve dhe sugjerojnë se elasticiteti, aftësia për t'ia përshtatur mësimdhënies qëllimeve dhe grupeve të ndryshme, është shumë i rëndësishëm. Organizimi efikas, përgatitja për sukses, elasticiteti në kërkimin e rrugëve për t'u realizuar dhe angazhimi intelektual janë të një rëndësie shumë të madhe.

Profesioni i mësuesit manifeston disa cilësi, që janë në shërbim të procesit të mësimdhënies në shkollë. Analiza konceptuale e punës së mësuesit nuk presupozon vetëm përgatitjen e tij profesionale për lëndën por edhe një sërë cilësish në aspektin e komunikimit social në shkollë. Në procesin e mësimdhënies ka një rëndësi të madhe që mësuesi të tregojë se është i përgatitur mirë në drejtim të organizimit të mësimin dhe diagnostikimit të nxënësve. Organizimi i mirë i orës së mësimin ndikon edhe në rritjen e përgjegjësisë së nxënësit për mësimin duke e vendosur atë në rolin e një partneri të mësuesit. Mësuesi duhet të nxisë interesin e klasës për lëndën. Një tjetër karakteristikë që shfaq mësuesi në procesin e mësimdhënies është edhe aftësia e tij për të ditur me saktësi çdo gjë që ndodh në mjedisin e klasës. Përdorimi pozitiv i gjuhës nga ana e mësuesit gjithashtu luan një rol të rëndësishëm gjatë nxënies. Fokusimi i fjalës së mësuesit në procesin e mësimdhënies do të realizohet me nivel të lartë kur ai do të mbështetet te fakti se çfarë fjalori do të përdorë në orën e mësimin dhe se si do ta shfrytëzojë artin e të folurit me nxënësit. Mësuesi i përgatitur profesionalisht në orën e mësimin nuk lejon pauza e si rrjedhim imponon të nxënësit situata të cilat janë tërheqëse. Ky moment krijon një situatë sociale bashkëpunuese, përqëndrim të vëmendjes dhe qëndrim korrekt e të përgjegjshëm. Roli i mësuesit si shprehës i një sjelljeje pozitive qëndron te shembulli që ai u jep nxënësve për të përballuar me sukses situata të ndryshme në klasë.

Klima e komunikimit mësues-nxënës në klasë shpesh herë krijon një situatë miqësie. Por kjo situatë duhet të mbahet gjithnjë nën kontroll që të mos teprohet. Në rast se humbet kontrolli gjatë këtij komunikimi nuk mund të tërheqim më vëmendjen e klasës. Mësuesi gjatë procesit të mësimdhënies ka nevojë të fokusojë vëmendjen e nxënësit drejt mësimin kur ajo është e larguar prej tij. Në këtë situatë është i nevojshëm përdorimi i rregullave të caktuara ose tendenca e përgjithshme për të kërkuar vendosjen e qetësisë. Por a ka kuptim një klasë e qetë në mësimin e gjuhës së suaj ku objektivi kryesor është nxitja e nxënësve për të folur e për të komunikuar me mënyra të ndryshme si :

- a. pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete spontane?
- b. pjesëmarrje të thjeshtë në aktivitete të planifikuara në bazë të llojit të aktivitetit, qëllimit, mbështetjes, produktit, të rolit dhe të aktivitetit të pjesëmarrësit etj.?
- c. Me pjesëmarrje jo vetëm me detyrë por dhe përgatitje, në analizë dhe në vlerësim?
- d. Si në pikën c, por shoqëruar me një ndërgjegjësim eksplisit për objektivat, llojin dhe strukturën e detyrave, pritjes për sa i përket rolit të pjesëmarrësve etj?

### **5.8. Çfarë është autoriteti i mësuesit?**

Çdo mësues i ri në karrierën e tij duket disi i shqetësuar dhe shpesh pyet veten nëse “do të ketë autoritet”. Por nga ana tjetër nuk dëshiron që të duket si “autoritar”

në sytë e nxënësve. Kjo kontradiktë e brendshme lidhet me problemin e zanatit të mësuesit: nga njëra anë duhet të mbajë në klasë një klimë pune intelektuale, gjë që kërkon në një farë mënyre shtrëngime e detyrime ndaj nxënësve; por nga ana tjetër nuk është e mundur që t'i bësh nxënësit të mësojnë me forcë. Ky problem na bën të reflektojmë dhe të përpiqemi të përkufizojmë nocionin e termit autoritet, të pyesim veten në se mësuesi duhet të ketë autoritet, si duhet ta fitojmë autoritetin dhe ku konsiston dhe çfarë përfaqëson autoriteti i mësuesit.<sup>156</sup>

### **A duhet të ketë autoritet mësuesi ?**

Në rradhë të parë po shtrojmë pyetjen: a duhet të kesh autoritet për të qënë mësues? Të shfaqesh si autoritet përpara nxënësve, në pamje të parë, duket sikur duhet të mbash një qëndrim, i cili në shumë drejtime, tregon superioritet ndaj nxënësve. A nuk do të ishte më mirë sikur ky qëndrim të tregonte afërsi dhe barazi me nxënësit? Një qëndrim miqësor, a nuk do të krijonte një klimë besimi në klasë dhe në favor të mësimit. Për këtë arsye, mësuesit e rinj në moshë e në profesion, përpiqen t'i fshijnë shenjat e autoritetit apo të distancës me nxënësit. Mund të lejojnë që t'i flasin me "ty" njëri tjetrit, t'i flasin mësuesit me emër, ata bëjnë shaka me nxënësit dhe tolerojnë ngacmimet dhe ironitë e tyre; pranojnë dhe shpesh provokojnë vetë sjellje konfidenciale tek nxënësit në mënyrë që ata të flasin për jetën e tyre personale; japin shenja miratimi kur shprehen gjykime për institucionin apo për mësues të tjerë psh për qëndrimet e tyre, për veshjen etj.; nuk imponojnë rregulla e sanksione për ata që sjellin shqetësime në klasë.

Qëndrime të tilla, në përgjithësi, janë përpjekje për t'u pëlqyer nxënësve. Ato dëshmojnë për një angazhim serioz në profesion, për një vullnet e dëshirë për të mos e bërë mësimin rutinë, për të krijuar një atmosferë miqësore e bashkëpunuese në klasë, për të krijuar marrëdhënie të vërteta me nxënësit që i besojnë mësuesit edhe të fshehtat e tyre, për të zhdukur pengesat hierarkike që mund të sjellin veç një atmosferë ndrojtjeje dhe kundështuese nga ana e nxënësve.<sup>157</sup> Në fakt, përvoja ka treguar që këto lloj marrëdhënies të hapura ndikojnë pozitivisht tek disa nxënës duke i mobilizuar në veprimtarinë e tyre intelektuale gjatë procesit mësimit.

Megjithatë, mendojmë se marrëdhënie të tilla nuk duhen ekzagjeruar, pasi ka shumë adoleshentë të tjerë që i keqkuptojnë dhe nuk bëjnë përpjekjet e duhura për përvetësimin e mësimit. Në këto raste ata mendojnë se mësuesin e kanë si shokun e tyre dhe do t'ia dalin mbanë edhe pa mësuar, duke hedhur e prituri ndonjë shaka. Madje ka ndodhur shpesh që mësuesit, të cilët janë përpjekur të vendosin marrëdhënie shoqërore me klasën, janë detyruar që pas disa javësh të mos ia dalin dot të bëjnë mësimit dhe të kthehen në një qëndrim brutal dhe shtrëngues, të ndryshojnë tonin dhe mënyrën e të sjellurit. Ky qëndrim mund të ketë si rrjedhojë rreziqet e mëposhtme<sup>158</sup>:

1. Nëse mësuesi sillet si shok, nxënësit mund të nënvleftësojnë kërkesat e tij ndaj mësimit e dijes. Të bësh algjebër, anglisht, fizikë apo gjeografi, do të thotë t'u bindesh gjithmonë disa rregullave e procedurave rigoroze, të përvetësosh e të

<sup>156</sup> Bernard Rey, "Les relations dans la classe au college at au lycee", 1999, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

<sup>157</sup> Po aty.

<sup>158</sup> Bernard Rey, "Les relations dans la classe au college at au lycee", 1999, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8

përdorësh koncepte të cilat nuk janë produkt i fantazisë individuale. Pra, duhet t'i nënshtrohesh një disipline. Jo rastësisht fjala disiplinë përfshin në kuptimin e saj një fushë të dijes, një lëndë të caktuar si edhe një regjim rregullash e normash që duhen respektuar e zbatuar. Kjo na kujton madje, që disiplina që mësuesi kërkon të imponojë në klasë legjitimohet vetëm se ajo, në rradhë të parë, nuk është gjë tjetër veçse një sistem rregullash që duhen respektuar gjatë përvetësimit të një fushe të caktuar të dijes.

2. Moszbatimi i rregullave të funksionimit të klasës mund të jetë shumë e dëmshme dhe e rrezikshme sidomos për nxënësit pa vullnet e dëshirë që kanë vështirësi në mësim dhe veçanërisht për ata që vijnë nga familje të varfëra e të paarsimuara. Këta të fundit, duke mos patur mundësi të ndihmohen në familje për të bërë mësimet, shpresojnë të mësojnë në klasë, por dhe duke parë nga ana tjetër që klasa është kthyer në një vend shakash e humori, e kanë më të lehtë që të heqin dorë e ta braktisin fare shkollën.

3. Afërsia miqësore e mësuesit me nxënësit i shtyn këta të fundit të kenë iluzionin se ajo që ka rëndësi është marrëdhënia e mirë me mësuesin dhe jo marrëdhënia me dijen dhe cilësinë e përvetësimit të saj. Sigurisht, nuk mund të presim nga nxënësi që të fillojë të mësojë thjesht nga dashuria për dijen. Në shumicën e rasteve është interesi për personalitetin e mësuesit dhe dëshira për t'u vlerësuar prej tij që i shtynë nxënësit t'i vihen punës studimore. Është e domosdoshme që ky nivel marrëdhëniesh të tejkalohet dhe që nxënësi, i prirur në fillim nga simpatia për mësuesin, të bëhet i interesuar për të mësuar dhe për të kuptuar lëndën.

### **Si vendoset autoriteti?**

Dihet nga të gjithë që është detyra e mësuesit të vendosë një minimum rregullash në klasë që do t'i shërbenin më së miri kuptimit e përvetësimit të mësimit. Natyrshëm lind pyetja se ç'duhet të bëjë ai për këtë. Shpesh dëgjojmë në mjedise shkollore apo prindërore se ky apo ai mësues ka autoritet, ose të kundërtën, se ky apo ai mësues është pa autoritet. Shumë prej mësuesve thonë se duhet patur autoritet. Në këto shprehje përvijohet ideja sikur autoriteti është një tipar i lindur, një prirje, një karakteristikë që njerëzit e kanë ose nuk e kanë dhe që lidhet me historinë e tyre psikologjike individuale.

Jeanine Filloux (1996) vëren me të drejtë se ideja e një autoriteti "natyral", për të cilin ajo propozon edhe një interpretim psikanalitik, është mjaft e përhapur në mjedisin e mësuesve dhe të nxënësve.<sup>159</sup> Nëse autoriteti konsiderohet si një prirje apo talent natyral, të cilin në përgjithësi "e ka" ose "nuk e ka", atëherë do të na shkonte mendja dhe do ta mendonim atë në pamje të parë si një dukuri misterioze: si një karizëm, një veprim kurioz dhe enigmatik që vepron nga larg mbi vullnetin e dikujt tjetër. Këtu ndihet roli që luajnë elementë të tillë si fjala, aspekti fizik, shikimi, mënyra e të qëndruarit dhe të lëvizurit etj.

---

<sup>159</sup> Jeanine Filloux , Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, 1996, Harmattan.

Në kapitullin e mëparshëm u renditën një sërë këshillash mbi këtë pikë. Por mund të imagjinohet lehtë që mund të ndërhyjnë edhe faktorë të tjerë si natyra e asaj që i themi nxënësit, mënyra se si ia themi, mënyra se si e dëgjojmë nxënësin, ekuilibri midis asaj që i kërkojmë dhe asaj që i japim, kompromisi midis asaj që i ndalojmë dhe asaj që i lejojmë e shumë e shumë të tjerë. Megjithatë, asnjë nga këta elementë nuk mund të veprojë i veçuar dhe të jetë vendimtar në përcaktimin e autoritetit; për rrjedhojë, do të ishte e pamundur të thoshim me saktësi se çfarë duhet të jetë e si duhet të jetë secili nga ne i veçuar dhe pavarësisht nga të tjerët. Secili nga faktorët merr kuptim dhe shfaq efektshmërinë e tij në një kontekst të caktuar dhe dhe qëndrimi e sjellja e secilit varet nga një tërësi qëndrimesh në një kontekst të dhënë. Pra, do të ishte e pamundur të theksojmë se çfarë duhet thënë e si duhet vepruar në çfarëdo lloj rrethane apo citate pedagogjike.

Këtu gjendemi para vështirësive të psikologjisë sociale, për të përcaktuar karakteret e një “lideri”: nuk është e mundur të përcaktohen në shkallën më të lartë qëndrimet që duhen mbajtur për të qënë një lider, edhe pse në një grup të dhënë ndërveprimet e liderit me anëtarët e tjerë të grupit ndryshojnë në mënyrë të qartë nga ato të anëtarëve të tjerë të grupit me njeri tjetrin. Nëse autoriteti pranohet, nuk mund të thuhet me saktësi forma e qëndrimit që mund ta shprehë.

Pra, nga sa u tha më sipër, nuk mund të ketë receta autoriteti që mund të ishin të suksesshme në çdo situatë dhe që mund të transmetoheshin lehtësisht. Kjo vështirësi e dyfishtë që haset për të shpjeguar autoritetin dhe për t’u formuar me autoritet, shpjegon edhe faktin se përse autoriteti perceptohet si një aftësi misterioze, për të cilën nuk dihen shumë hollësi se si mund të përftohet, dhe për këtë arsye, konsiderohet si një aftësi natyrore e lindur. Megjithatë, nga studimet e deritanishme, është arritur në përfundimin se mund të sygjerohen disa parime bazë që secili mund t’i përshtasë në qëndrimet e tij në kontekste e situata të veçanta.

### **Të mos shqetësohesh nga vështrimet e të tjerëve**

Parimi i parë lidhet me mënyrën e të sjellurit nën vështrimet e të tjerëve. Bëhet fjalë për të qënë rehat dhe i pashqetësuar përpara klasës. Dihet se sa ankth e shqetësim ndjen një mësues i ri i ekspozuar ndaj shikimeve zhbiruese e plot komente të adoleshentëve që ditën e parë e për orë e orë me radhë.

Në përgjithësi mund të thuhet se secili nga ne ka një lidhje të dyfishtë me trupin e tij. Nga njëra anë trupi i secilit, si edhe trupi im është një objekt material i ekspozuar ndaj shikimeve të gjithkujt dhe që përmban një sërë karakteristikash: secili është i ndërgjegjshëm nëse është shtatgjatë apo shtatshkurtër, muskuloz ose jo, i ri apo i moshuar, mashkull apo femër, është i bukur apo i shëmtuar, fytyra e tij ka këtë apo ato trajta, mban veshje që tregojnë përkatësinë e tij shoqërore dhe nivelin e tij ekonomik etj. Por nga ana tjetër trupi i secilit është edhe mjete i vetëm për të vepruar mbi botën, me anë të tij secili zbaton vendimet që merr, është simbol i lirisë dhe i zgjedhjeve të secilit. Pra, kur secili nga ne është në punë e sipër, në veprim e sipër, karakteristikat objektive, fizike të këtij trupi zhduken nga fusha e ndërgjegjes: në ato momente asnjë nuk mendon më për trupin e tij të trashë apo të hollë, nëse është i shkurtër apo nuk është i bukur etj. Ajo që ka rëndësi gjatë punës e veprimit, janë

mundësitë apo kufizimet e trupit për të arritur për të përballuar punën e veprimin dhe jo karakteristikat fizike që mund të vihen re nga personat e jashtëm.<sup>160</sup>

Nga këto dy marrëdhënie, e para është ajo që vepron kur e ndjejmë veten të vëzhguar nga publiku. Është rasti tipik i mësuesve të rinj kur dalin për herë të parë para klasës. Gjëja e parë që i vjen në mendje janë reagimet e adoleshentëve që e vëzhgojnë nga koka në këmbë, e gjykojnë e vlerësojnë, por që nuk janë të gjithë të mirësjellshëm. Në këto çaste, që mësuesit të ri i duken shumë të gjata, rreziku kryesor është një ndjenjë paralize që pushton, duket si i mbërthyer brënda trajtave të tij fizike që në këto çaste po vëzhgohen nga të tjerët.

Që t'i shpëtojë këtij rreziku, është e rëndësishme që mësuesi i ri duhet të gjallërojë e të bëjë të vetën marrëdhënien e dytë me trupin e tij, të harrojë për një çast pamjen e tij fizike të dukshme dhe të fillojë të veprojë. Sigurisht, nuk është e lehtë t'i shpëtosh marrëdhënies së parë kur e di që po i nënshtrohesh vëzhgimit e gjykimit nga të paktën 35-40 nxënës në klasë. Ky nuk është vetëm problem i mësuesve të rinj, por i të gjithë atyre njerëzve që janë të detyruar të dalin për herë të parë para një publiku. Në këtë rast mund të sygjeronim që marrëdhënia me trupin të përjetohej jo duke e parë atë si objekt i vëzhguar, por si mjet lirie e veprimi; thjesht të hidhesh në veprim e t'i viresh punës, të harrohesh në realizimin e projektit tënd, qoftë ky pedagogjik apo i ndonjë lloji tjetër.

Si mësues, projekti që ne kemi kur hyjmë në klasë është mësimdhënia, të organizojmë mjedisin dhe të krijojmë një situatë nxënieje të favorshme që nxënësit të kuptojnë dijen e njohuritë dhe të përftojnë aftësi intelektuale. Pra, hyrja në klasë presupozon të harrojmë veten dhe të kujdesemi për nxënësit dhe nxënien e tyre.

Ajo që harrojmë nga vetja është pikërisht pamja fizike siç e përshkruam më sipër, por jo vetëm kaq; tiparet psikologjike gjithashtu lihen mënjanë: sapo mësuesi hyn në veprim, i tendosur drejt qëllimit për t'i bërë nxënësit të mësojnë, tiparet e personalitetit të tij nuk kanë më rëndësinë e tyre. Mësuesi nuk qëndron i lidhur pas identitetit të tij, emocionet e tij, shijet, mërzitja apo inatet harrohen plotësisht. Një fakt që në një situatë të zakonshme mund ta irritojë apo ta gëzojë mësuesin, gjatë mësimdhënies ai e konsideron si një fakt mbështetës për qëllimin e mësimin. Pra, në klasë, mësuesi nuk vepron sipas qënies dhe gjendjes së tij emocionale, por sipas qëllimit që duhet arritur në mësim. Nga sa u tha, vihet re një formë e dyfishtë e të qenit që është karakteristikë për çdo profesion në përgjithësi.

Kjo lloj fashitjeje e identitetit të mësuesit në veprim përbën kushtin bazë në mënyrë që mësuesi të mos e përjetojë keq këtë profesion. Por në të njëjtën kohë është edhe një kusht i rëndësishëm për të fituar autoritetin e vërtetë. Nëse mësuesi mbetet i mbërthyer në marrëdhënien me trupin e tij dhe me veten duke qënduar pasiv si një grumbull tiparesh të ngurosur, të cilat vëzhgohen dhe komentohen në mënyrë të hollësishme nga nxënësit, janë të gjitha premisat që ai të mos respektohet prej tyre. Në këtë rast, mësuesi nuk bën gjë tjetër veçse i ofrohet vëzhgimit të klasës si me trupin, ashtu edhe me reagimet e tij psikologjike.

---

<sup>160</sup> Jeanine Filloux , Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, 1996, Harmattan.

Në fakt, gjithë karakteristikat e tij trupore do të shqyrtohen, do të listohen, do të testohen, do të vlerësohen, do të gjykohen dhe do të komentohen në mënyra nga më të çuditshmet nga nxënësit. Në komentet e tyre nuk do të mungojnë humori dhe talljet në qendër të të cilave do të jetë “objekti” mësuesi, apo më keq akoma “lodra” mësues. Nxënësit do të spekullojnë me të gjitha mënyrat për të përfituar sa më shumë nga komplekset e mësuesit, do të testojnë durimin e tij, se çfarë e bën të nervozohet dhe të dalë jashtë kontrollit etj.<sup>161</sup>

Ka më pak rreziqe e mundësi për t’u kthyer në një objekt barcaletash e lodër të nxënësve, nëse mësuesi shfaq një larmi reagimesh e qëndrimesh në përshtatje me rrethanat, një marrëdhënie të lirshme me qënien e tij. Por kjo liri nuk mund të shfaqet veçse në këmbënguljen e mësuesit për të realizuar me durim projektin e tij mësuesor. Kjo përbën një element të rëndësishëm të të ashtuquajturit karizëm që është autoriteti, është angazhimi në punë në mënyrë që nxënësit të fitojnë aftësitë e duhura intelektuale si edhe ndjenja e legjitimitetit që provon mësuesi duke e realizuar këtë detyrë.

### **Çfarë mendojnë nxënësit?**

Mund të themi që qëndrimet konkrete të mësuesve ndryshojnë nga njëri tjetri dhe në përgjithësi mund të vendosen në dy skaje të kundërta dhe përfaqësojnë dy profile të kundërta. Nga njëra anë qëndron mësuesi aktiv, i lirshëm, i ndërgjegjshëm për çka ndodh përreth tij, i zoti të përshtatet dhe të bëjë ndryshimet që kërkohen sipas rrethanave. Kjo tregon se ai zotëron veten dhe ka autoritet. Nga ana tjetër, mësuesi pasiv, me nje sjellje mekanike të ngurtë, që duket se nuk e di çfarë ndodh përreth tij, që nuk përshtatet dhe ka ndjenjën se nuk i njohin dhe nuk ia vlerësojnë autoritetin.

Kjo shfaqje e autoritetit që sapo skicuam duket se gjen edhe pohimin e nxënësve. Nëse do të pyesnim nxënësit e moshës 13-16 vjeç të përshkruanin mësuesit që respektojnë më pak ose që nuk kanë dëshirë t’u binden, përgjithësisht përgjigjen se janë ata mësues që lënë përshtypjen se janë të mefshtë, pasivë dhe nuk reagojnë spontanisht ndaj ngjarjeve, ose reagojnë në mënyrë mekanike dhe të papërshtatshme.

Është interesante të vëmë në dukje disa nga sjelljet e qëndrimet e mësuesve që thumbohen nga nxënësit e kësaj moshe dhe vënë në lojë autoritetin e tyre:

- disa mësues nuk lëvizin fare, qëndrojnë të gozhduar në karrigen e tyre dhe flasin me një zë monoton. Në këto fjalë të nxënësve vëmë re se është uniformiteti që nuk u pëlqen dhe ndaj të cilit reagojnë.<sup>162</sup>

- Disa mësues të tjerë, por mund të jenë edhe të njëjtët, nuk reagojnë ndaj nxënësve që thyejnë hapur rregullat e klasës ose bëjnë ngërdheshje e budallallë që disa të tjerë, më keq akoma, nuk reagojnë fare ndaj fyerjeve dhe bëjnë sikur nuk i vënë re gjestet e tyre tallëse. Mungesa e reagimit perceptohet si një tregues dhe si një përshtypje sikur nxënësit nuk kanë të bëjnë me një subjekt dhe vazhdojnë provokimet e tyre për të marrë një përgjigje.

<sup>161</sup> Jeanine Filloux , Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, 1996, Harmattan.

<sup>162</sup> Jeanine Filloux , Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, 1996, Harmattan.

Nëse mësuesi vazhdon të mos reagojë, tek nxënësit përforcohet ideja se kanë të bëjnë me një qenie inerte, pa nerva e pa ndjenja. Nëse mësuesi reagon, atëherë ai i përgjigjet provokimit ashtu siç dëshironin nxënësit. Është shumë e rëndësishme që çdo mësues të reagojë që në fillim ndaj çdo sjelljeje që mund të perceptohet si prishje e rregullit të klasës. Shpesh herë mësuesi përpiqet të mos reagojë pasi nuk duhet të ndërpresë mësimin që është një veprimtari kolektive, apo ndihet i lodhur, por që të mos ndihet si i pavëmendshëm apo indiferent ndaj çka ndodh në klasë, ai duhet të tregojë që nuk i kalon gjë pa e vënë re. Këtë mund ta bëjë me një shikim të përqëndruar tek nxënësi apo duke i thirrur emrin për t'i tërhequr vëmendjen.

- Disa mësues qortojnë gabimisht nxënësit për veprime të papërshtatshme që nuk i kanë kryer. Gabime të tilla, ose qortime pa vend e të përsëritura shpesh, e bëjnë mësuesin të duket i pasigurtë e i paqartë. Të tjerë bëjnë qortime kolektive ngaqë nuk janë në gjendje të dallojnë përgjegjësit e vërtetë të thyerjes së rregullit. Kjo tregon edhe njëherë që mësuesi nuk e ka situatën në dorë dhe ka ide të turbullta për ato që ndodhin në klasë. Ka edhe raste kur mësuesit japin ndëshkime shumë më të rënda nga ç' do ta meritonin në të vërtetë veprimet e pahijshme të këtij apo atij nxënësi në klasë. Në këto raste, mësuesi duket si shumë aktiv, por në fakt, në mënyrë të papërshtatshme, si një robot i kurdisur keq, i sfazuar, i paaftë për t'iu përshtatur situatës siç do të dinte të vepronte një subjekt i vërtetë.

- Rrezikojnë të humbasin autoritetin edhe ata mësues që shfaqin një mungë kontrolli të personalitetit të tyre: marrje goje, mënyra e të qëndruarit, të njëjtën veshje të pandryshuar ose veshje qesharake. Mund të quhen të pamëshirshme vështrimet kritike të adoleshentëve kundrejt disa mësuesve të tyre. Duhet të saktësojmë se nuk janë vetëm këto hollësira që provokojnë humbjen e autoriteti. Ato kombinohen me aspekte të tjera që tregojnë se mësuesi nuk është i angazhuar plotësisht e me vendosmëri në procesin mësimor, por e bën sa për të kaluar radhën dhe duken në sytë e nxënësve si të braktisur dhe që nuk e zotërojnë dot veten.

- Nuk kanë autoritet përpara nxënësve si ata mësues që harxhojnë shumë kohë duke shpjeguar gjëra fëminore, shumë të thjeshta ashtu edhe ata që imponojnë vazhdimisht ushtrime shumë të vështira dhe flasin me fraza të komplikuara e me një fjalor hermetik e të pakapshëm për grupmoshën, që flasin shumë shpejt dhe nuk pranojnë të rikthehen për të sqaruar ato që s'janë kuptuar nga disa prej nxënësve. Pra, këta mësues, si me kërkesat e tyre të tepruara ashtu edhe me kërkesat e tyre të pamjaftueshme, tregojnë paaftësinë e tyre për të njohur nivelin e vërtetë të nxënësve me të cilët punojnë dhe të përshtasin kërkesat.

Nga sa thamë më sipër, duhet theksuar se asnjë nga këto qëndrime të marra veç e veç nuk mund të arrijnë të shkatërrojnë autoritetin e mësuesve përpara nxënësve. Këto qëndrime të mësuesve paraqiten si raste veçanta, por domethënëse, të një qëndrimi që imponon mosrespekt dhe nxit mosbindje. Përkundrazi, nxënësit pohojnë se janë të gatshëm t'i binden pa diskutim një mësuesi vigjilent, aktiv, që bën përpjekje për t'i ndihmuar nxënësit të përparojnë, që është në të njëjtën kohë edhe kërkues, por edhe i vëmendshëm ndaj vështirësive të tyre.

Mësuesi që ka autoritet është ai që tregon me qëndrimet dhe veprimet e tij se është i angazhuar plotësisht në projektin për t'i mësuar nxënësit; është ai që i konsideron nxënësit njëherazi edhe subjekte edhe si bashkëfolës të përgjegjshëm.

Asgjë nuk e rrezikon më shumë autoritetin e mësuesit se sa fyerjet dhe përbuzja<sup>163</sup>. Nuk janë në favor të autoritetit edhe disa qëndrime që kërkojnë nënshtrimin e nxënësve ose që nuk u njohin asnjë lloj lirie apo jete private të tyre; kështu, ata janë më të prirur të respektojnë më pak ata mësues që u bëjnë vërejtje për veshjen, për mënyrën e krehjes apo që kritikojnë marrëdhëniet e tyre jashtë shkollës.

Ajo që duket qartë nga sa u tha më sipër, është që autoriteti nuk përbën një karakteristikë psikologjike që i përket një individi, por është më tepër një formë marrëdhënieje në të cilën një subjekt i lirë u drejtohet disa subjekteve të tjerë të lirë, gjë që do të vërtetohet edhe nga analiza e vetë nocionit të autoritetit.<sup>164</sup>

### **5.8.1. Autoriteti dhe ligjshmëria**

Në përdorimin e përditshëm, nuk do të themi që një individ ka autoritet nëse ai është i detyruar përdorë forcën ose kërcënimin që të tjerët t'i binden. Në kuptimin fillestar, autoriteti nuk është pushtet, dmth, zbatimi i masave shtrënguese. Përkundrazi, autoriteti mund të quhet si pushteti bindjes pa kushte e pa shtrëngime. Ai që i bindet dikujt, të cilit ia njeh dhe ia pranon autoritetin, nuk e bën këtë ngaqë është i shtrënguar apo i detyruar, por sepse ai është dakord dhe pranon ta bëjë këtë gjë. Ai që ka autoritet, është ai, të cilit, gjithë të tjerët ia njohin të drejtën për të komanduar e drejtuar. Pra, i parë në këtë këndvështrim, autoriteti është zbatimi i një detyrimi, por jo me anë të forcës.

Të jesh i detyruar do të thotë të përballesh me një normë a një rregull, i cili është i zbatueshëm dhe duhet respektuar. Detyrimi nënkupton një zgjedhje dhe vullnet të lirë të atij që bindet. Në këtë kuptim, bindja ndaj një autoriteti është detyrim dhe detyrë. Secili që i nënshtrohet këtij detyrimi e bëjnë me zgjedhjen e tyre të lirë dhe sepse e kanë gjykuar të ligjshme dhe të justifikuar. Pra, bindja mund të ketë dy shtysa:

- mund të bindemi me forcë.
- mund të zgjedhim t'i bindemi një instance (një personi, një grupi, një ligji etj), sepse kjo na duket e justifikuar dhe e ligjshme.

Autoriteti lind nga shtysa e dytë. Të njëjtën ide, por të formuluar disi ndryshe, e gjejmë tek pedagogu amerikan (Thomas Gordon (1981), i cili dallon autoritetin që mbështetet në aftësitë, në funksionin drejtues apo në kontratën e punës nga autoriteti si pushtet dhe thekson se ky i fundit nuk është i efektshëm.<sup>165</sup>

Një sërë rrjedhojash për praktikën pedagogjike mund të burojnë nga kjo analizë. Para së gjithash duhet mënjanuar çdo lloj detyrimi me forcë për ushtrimin e autoritetit. Është fare pa vend përdorimi i forcës ndaj të rinjve që nuk u mungon forca fizike, por edhe sepse kjo gjë bie në kundërshtim me autoritetin. Nga ana tjetër, dihet tashmë që nuk forcohet autoriteti duke përdorur kërcënime (si nota të këqia, mbetje në klasë etj.), apo duke tentuar të përdoret pushteti institucional (përrjashtim nga shkolla etj.). Asnjë mësues të mos shpresojë aspak se mund të forcojë autoritetin e tij duke

<sup>163</sup> Bernard Rey "Les relations dans la classe au college et au lycee", 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

<sup>164</sup> Jeanine Filloux, Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école, 1996, Harmattan.

<sup>165</sup> Gordon T. Crippling Our Children with Discipline. Journal of Education. 1981;163(3):228-243. doi:10.1177/002205748116300305.



përdorur autoritetin e dikujt tjetër si drejtorin e shkollës, këshillin pedagogjik, ndonjë koleg tjetër, prindërit etj. ; përkundrazi, duke vepruar kështu ai tregon përpara nxënësve se ai vetë nuk e ka legjitimitetin e mjaftueshëm që t'u kërkojë nxënësve bindje ndaj tij.

Edhe përdorimi i ndëshkimeve kërkon kujdes të veçantë. Duke qënë instrumenta shtrënguese në duart e mësuesit, ato nuk do të ndikojnë në kursesi në vendosjen e autoritetit të tij. Më poshtë do të shohim se ato mund të kuptohen si sanksione për mosrespektim të rregullave, vetëm atëherë kur duket qartë se nuk janë përdorur si mjet në shërbim të vullnetit personal të mësuesit.

Me anë të shpjegimeve të mësipërme u përpoqëm të konfirmojmë në këtë mënyrë konceptin e autoritetit të mësuesit. Ai është një marrëdhënie që angazhon dy subjekte të lira sepse në kontekstin pedagogjik, ai që i nënshtrohet autoritetit është po aq i lirë sa edhe ai që ushtron autoritetin dhe komandon. Si rrjedhim mund të themi se autoriteti nuk është një karakteristikë psikologjike që e kanë vetëm disa persona, sepse nëse do të ishte i tillë, do të transformohej në një formë pushteti. Sigurisht, do të ishte pushtet, i cili nuk ushtrohet me anë të forcës e të dhunës, por në formën e karizmës, të joshjes, të tërheqjes si një lloj magnetizmi që të bën për vete, por sidoqoftë është pushtet sepse ndikon në vullnetin e të tjerëve. Ai që i nënshtrohet këtij autoriteti, nuk e bën me bindje të plotë dhe me vullnet e ndërgjegje sepse njeh arsyet e vërteta themelore të këtij autoriteti, por sepse ndikohet nga disa nga mekanizmat e mësipërme.

Pra, ajo që e bën personin të bindet është realisht një forcë, pavarësisht se nuk është forcë fizike, është po aq e fuqishme dhe e padukshme. Autoriteti i vërtetë i mësuesit mbi nxënësit e tij është një formë marrëdhënieje në të cilën nxënësit u binden urdhërave dhe kërkesave të mësuesit sepse i njohin dhe i pranojnë si të justifikuar dhe legjitime.<sup>166</sup>

### **5.8.2. Themelet e autoritetit të mësuesit**

Në këtë pikë do të mundohemi të gjejmë dhe të qartësojmë se çfarë e justifikon dhe e bën të ligjshëm autoritetin e mësuesit. Hipotezat që mund të hidhen e mbrohen janë të shumta, por ne do të shqyrtojmë disa prej tyre, ato që na duken më domethënëse:

- Autoriteti i mësuesit mund të justifikohet në radhë të parë nga mosha e tij. Mësuesi përfaqëson një person të rritur që u drejtohet personave të tjerë me moshë disa herë më të vogël se ai. Në këtë këndvështrim, na duket e ligjshme që të rriturit në përgjithësi, të cilët mbajnë mbi shpatulla një përvojë të grumbulluar dhe të provuar nga njerëzimi, t'ua transmetojnë këtë trashëgimi më të rinjve. (Bernard Rey, *Les relations dans la classe au college et au lycee*. ESF 1999, Paris).<sup>167</sup>

---

<sup>166</sup> Bernard Rey "Les relations dans la classe au college et au lycee", 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

<sup>167</sup> Bernard Rey, "Les relations dans la classe au college at au lycee", 1999, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

Kërkesat e kohës për t'i integruar të rinjtë dhe për t'i përgatitur si qytetarë aktivë të shoqërisë së të ardhmes, do të justifikonte çdo lloj vështirësie që duhet të kapërcejnë mësuesit drejt arritjes së këtij qëllimi. Ky lloj legjitimiteti mbrohet nga shumë studiues të kësaj fushe, si Hannah Arendt (1972). Ky fakt nuk është shumë i qartë dhe bindës për nxënësit, të cilët i konsiderojnë praktikrat dhe vlerat e propozuara nga të rriturit si arbitrare dhe jashtë kohës. Mund të shtrojmë pyetjen nëse vërtet mënyrat e të transmetuarit të dijes e të vlerave, apo mënyrat e të sjellurit të mësuesit mund të kenë një karakter arbitrar e trashëguar nga edukimi dhe shkollimi i tij i mëparshëm? Përkundrazi, nëse mësuesi kufizohet vetëm në transmetimin e vlerave dhe njohurive universale, atëherë nuk është e nevojshme të diskutojmë për justifikimin e autoritetit të të rriturit.

- Forma e dytë që përlij dhe justifikon autoritetin e mësuesit mund të krahasohet me themelet e autoritetit politik në demokraci: është ligjshmëria e kontratës. Anëtarët e një komuniteti angazhohen secili përpara të gjithëve të respektojë një autoritet (i cili mund të jetë një person, një grup apo edhe vetë komuniteti në tërësinë e tij). Ky autoritet mbështetet ligjërisht dhe buron nga fakti që ne të gjithë e kemi vendosur vetë sipas kontratës për ta respektuar.

A mund të transferohet kjo gjë edhe në shkollë? Është e qartë që nxënësit nuk zgjedhin vetë lirisht që të shkojnë në shkollë, nuk nënshkruajnë asnjë kontratë ku të angazhohet secili kundrejt gjithë të tjerëve apo secili kundrejt mësuesit apo më tej kundrejt institucionit.

Në literaturën pedagogjike bashkëkohore flitet shumë për “kontratën pedagogjike” të vendosur midis nxënësve dhe mësuesve, ku nxënësit angazhohen të kryejnë detyrat në afate të caktuara, ku mësuesi angazhohet nga ana e tij që të bëjë ç’është e mundur për nxënësin që ky i fundit të mësojë, të përparojë e të ketë sukses.<sup>168</sup> Natyrisht, kjo procedurë ka anët e veta pozitive sepse e ndërjegjëson nxënësin dhe e bën më të përgjegjshëm për rolin e tij aktiv në klasë dhe për përparimin e tij në mësim, por është më tepër një kontratë morale, motivuese, por që nuk mund të themi se legjitimon dhe justifikon autoritetin e mësuesit. Në këtë rast nxënësi, sidomos në shkollën 9 vjeçare, që përbën arsimin e detyruar, nxënësi nuk është krejtësisht i lirë të zgjedhë mësuesit e tij dhe aq më pak të firmosë ose jo kontrata.

- Një formë tjetër autoriteti është ajo e arbitrit, në formën që ekziston edhe në sport apo në figurën e gjykatësit. Është ai që ndan një konflikt midis dy palëve. Në këtë rast legjitimiteti buron dhe mbështetet në faktin se arbitri është jashtë konfliktit dhe i pavarur nga secila palë. Ky lloj legjitimiteti nuk mund të zbatohet në autoritetin e mësuesit sepse funksioni i parë i mësuesit nuk është zgjidhja e konflikteve në klasë, megjithëse rastësisht mund të ndodhet në një situatë të tillë, sidomos kur ka nxënës të vështirë, por kjo është vetëm një pjesë dytësore dhe shumë e vogël në krahasim me veprimin e tij pedagogjik në klasë.

- Më në fund, autoriteti i një individi mund të justifikohet nga aftësitë e tij që ia njohin dhe ia pranojnë të gjithë. Në rastin e mësuesit, bëhet fjalë për aftësitë e tij shumë të mira njohëse në lëndën që jep. Këtu qëndron forma e autoritetit të ligjshëm që është më afër funksionit të tij. Urdhërat që jep mësuesi në klasë burojnë të gjitha

---

<sup>168</sup> Jeanine Filloux, *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, 1996, Harmattan.

nga autoriteti shkencor i tij dhe ndihmojnë për kryerjen e saktë të detyrave që kërkon përvetësimi i njohurive që ai transmeton.<sup>169</sup> Nëse ai kërkon vëmendjen e nxënësve për shkrimin e një fjale, nëse ndalon të pëshpëritet, nëse kërkon detyra të veçanta për secilin, këtë e bën në emër të saktësisë së njohurive që duhet të marrë nxënësi, p.sh t'u bindet rregullave ortografike, të zgjidhë saktë një ushtrim matematik apo të zhvillojë saktë një eksperiment kimik. Pra, në emër të dijes që mësuesi zotëron dhe është i ngarkuar të transmetojë, u jep urdhëra nxënësve dhe u imponon rregulla e norma që janë të detyruar t'i zbatojnë.

Kjo formë autoritet duket më afër funksionit mësimit, megjithatë ka nevojë të saktësohet akoma më tej. Nuk është vetëm zotërimi shumë i mirë i dijes ajo që e bën mësuesin t'u imponojë në mënyrë legjitime të përmbushin detyrat dhe të zbatojnë urdhërat e tij. Madje as paraqitja e dijes në mënyrë pompoze e me një ligjëratë të pakuptueshme, gjë që u duket nxënësve e pakapshme dhe e paarritshme nuk i shton asgjë autoritetit legjitim të mësuesit. Ky legjitimitet qëndron në faktin se sa i zoti është mësuesi të hapë portat e dijes përpara nxënësve dhe t'u tregojë se ajo është e kapshme dhe e kuptueshme për të gjithë dhe aspak misterioze.

Pra, si mësuesit ashtu edhe nxënësit duhet të kuptojnë se vlerat e dijeve nuk janë të lidhura me personin e mësuesit, por me faktin që ato nuk duhet të pushojnë së qeni një stoli për të dhe të bëhen pronë e të gjithëve, të ndahen mes mësuesit e nxënësve. Këtu bëhet fjalë për të depersonalizuar dijet, pra, të mos jetë pronë e një personi, por të bëhen publike dhe të tregohet se në to nuk ka asnjë sekret apo magji. Në këtë rast, detyra dhe zotësia e mësuesit është që t'i parashtrijë dijet në mënyrë sa më të kuptueshme për nxënësit dhe të rrisë aftësinë e tyre për të arsyetuar dhe për t'i rindërtuar dijet e përvetësuara.

Me sa thamë e analizuam më sipër, duket se nocioni i autoritetit nuk është më i përshtatshmi për të përcaktuar cilësinë e mësuesit. Fjala autoritet vjen nga fjala latine "auctoritas" që ka në bazë të saj fjalën "auctor", kuptimi i parë i së cilës është "garant", "ai që ka besim". Pra, autoriteti i mësuesit qëndron në faktin se ai del garant për saktësinë e dijeve që transmeton dhe nxit besimin e nxënësve në ato që ai thotë. Dija në vetvete është e ndërtuar duke përjashtuar çdo lloj autoriteti. Ajo justifikon vetveten dhe nuk është e lidhur me asnjë person të veçantë, është universale dhe e prekshme nga të gjithë. Pra, që dija në shkollë të bëhet e prekshme dhe e kuptueshme nga nxënësit, ajo duhet të depersonalizohet, të zhvishet nga subjektiviteti i mësuesit dhe të bëhet e qartë dhe të kuptohet si e pavarur nga mësuesi. Në kapitullin e parë pamë që ky dallim nuk vjen spontanisht nga nxënësit, sidomos nga adoleshentët. Mësuesi nuk duhet ta përdorë dijen si stolinë e tij dhe "të shesë mend" përpara nxënësve. Nuk duhet të harrojmë se qëllimi kryesor i shkollës është përvetësimi i dijes nga nxënësit, pra, për mendimin tonë, mësuesi meriton të respektohet jo vetëm si zotëruar i dijes dhe i disiplinës ku është specializuar, por se sa i zoti është si ndërmjetës ose siç përdoret rëndom kohët e fundit se sa mediator i suksesshëm është për t'u hapur rrugën nxënësve të tij drejt përvetësimit të dijes. Ai duhet të jetë një ndihmës shumë i mirë në këtë proces.

---

<sup>169</sup> Bernard Rey "Les relations dans la classe au college et au lycee", 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

Në kundërshtim me opinionin e shumë nxënësve që shprehen se në shkollë duhet të kënaqësh kërkesat e mësuesit për t'i bërë qejfin pasi dijet kanë vlerë vetëm për të dhe vetëm atij i interesojnë, duhet ngulitur në mendjet e adoleshentëve se në shkollë shkohet për të përvetësuar dijen dhe se mësuesi nderohet e respektohet si ndihmës në këtë proces. Dija ka një vlerë në vetvete për vërtetësinë e saj, ndërsa prania dhe ndërmjetësia e mësuesit është një vlerë tjetër që buron prej saj.

Nuk duhet lënë mënjanë, madje duhet theksuar ndikimi personal i mësuesit e domosdoshëm i mësuesit, megjithëse nuk përbën faktor themelor të legjitimitetit të tij. Në shumë raste klasat e nxënësit tërhiqen drejt dijes nga simpatia që kanë për mësuesin. Nuk mund të imagjinojmë që adoleshentët të vihen në punë dhe të integrohen në procesin mësimor të shtyrë nga arsyeja e tyre. Në një nga veprat e tij, Eirick Prairat (2009)) shkruan saktësisht : *“Arsyeja është një fitore, njeriu nuk lind i arsyeshëm por me aftësi për të arsyetuar. Arsyeja është një fuqi që edukatori ka për detyrë ta vërë në veprim.”*<sup>170</sup>

Sigurisht, nëse nxënësit i binden mësuesit, këtë e bëjnë në radhë të parë se e vlerësojnë dhe dëshirojnë të vlerësohen prej tij. Nuk duhet të harrojmë se qëllimi është të tejkalohet kjo marrëdhënie dhe interesi e simpatia për mësuesin të transformohet në interes për dijen.

### 5.8.3. Nxënësit e vështirë

Më sipër shpjeguar që autoriteti i mësuesit varet edhe nga marrëdhëniet me dijet që ai u transmeton nxënësve të tij. Kjo mund të konsiderohet si një maksimum që funksionon e zbatohet natyrshëm kur kemi të bëjmë me nxënës të mirë. Këta kuptojnë shpejt e në mënyrë të ndërgjegjshme se ajo që ka rëndësi është të kuptojnë dijet, t'i zotërojnë mirë ato dhe t'i shndërrojnë në një instrument intelektual. Këta nxënës nuk i vënë rëndësi marrëdhënies me të rriturin (në rastin tonë mësuesi) i cili konsiderohet si urë kalimi, si lehtësues e qartësues ndërmjet dijeve dhe nxënësve.

Por ndodh krejt ndryshe me nxënësit që konsiderohen si të vështirë, të cilët janë shumë larg mendimit racional dhe kuptimit të dijes në logjikën e saj të brendshme. Ata i konceptojnë dijet që marrin në shkollë si një seri pohimesh arbitrare dhe si shprehje e tiranisë së mësuesit. Duke u përballur me vullnetin e detyrimit e mësuesit, ata nuk kanë asnjë shans që të kuptojnë logjikën e dijeve që marrin në shkollë, madje në disa situata këtyre nxënësve u mbeten në kujtesë vetëm disa informacione sporadike dhe disa kërkesa të mësuesit, të dëgjua shkarazi ngaqë janë të çrregullt e të pavëmendshëm në klasë në mënyrë të përsëritur.

Në këto raste mësuesit nuk i mbetet rrugë tjetër veçse të imponojë autoritetin e tij të perceptuar si pushtet, i cili vendoset me çfarëdolloj mjeti a mënyre (forcë, joshje, drojtje) për të cilat kemi folur më sipër. Kjo do të ishte mënyra më e mirë dhe parakushti që mësimi të zhvillohet në rregull. Por nga ky fakt, do të vihej në dyshim thelbi i vetë autoritetit.

---

<sup>170</sup>Prairat Eirick, La sanction en éducation. Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2021, 128 pages. ISBN : 9782715406414. URL : <https://www.cairn.info/la-sanction-en-education--9782715406414.htm>.

Në situata të tilla, mësuesi duhet të vendosë rregulla në klasë, të cilat duhet të zbatohen njësoj nga të gjithë. Në këtë rast nxënësit u binden rregullave të njëjta për të gjithë dhe jo autoritetit imponues të mësuesit. Mësuesi qëndron disi i tërhequr pas rregullave duke u dhënë atyre vendin e parë.

#### 5.8.4. Ligji dhe rregullat e klasës

Problemin më të madh, nxënësit e vështirë e kanë në lidhje me marrëdhëniet e tyre me rregullin, me çdo lloj rregulli, me ligjin. Në situata ekstreme këta nxënës revoltohen ndaj mësuesit dhe nëpërmjet tij ndaj shkollës, ndaj institucioneve, ndaj të rriturve dhe ndaj shoqërisë në përgjithësi.

Cilido qoftë ligji (rregull i brendshëm i klasës, rregullore e shkollës, ligj juridik apo ligj moral) u duket këtyre nxënësve si cënim e kufizim i lirisë së tyre. Ata janë të prirur ta konsiderojnë vendosjen e rregullave nga mësuesi si një shtypje apo ndrydhje që u imponohet nga një vullnet i jashtëm dhe i cili e justifikon dhe e përlligj vetëm forca dhe pushteti që zotëron ai që e imponon, gjë që në këndvështrimin e këtyre nxënësve duket si diçka shume e dhunshme.

Detyra e të gjithë edukatorëve, ku bën pjesë edhe mësuesi, është që të tërheqin, siç thotë me të drejtë Bernard Defrance, (2011) lidhjen midis ligjit dhe dhunës që nxënësit e vendosin spontanisht dhe pa u menduar mirë e pa arsytuar<sup>171</sup>.

Nxënësit duhet të arrijnë të perceptojnë ligjin e rregullin jo si dhunë e tërhequr e ushtruar ndaj tyre, por përkundrazi si një faktor që mbron e rregullon si marrëdhëniet me të tjerët ashtu edhe marrëdhëniet me veten. Kjo për arsyen e thjeshtë se nëse ligji më pengon të bëj çfarë të dua unë dhe më detyron të bëj atë që nuk dëshiroj, po në këtë mënyrë detyron edhe të tjerët, pra duke vepruar njësoj për të gjithë, më mbron që të mos i nënshtrohem vullnetit të më të fortit. Ligji e rregulli më tregon gjithashtu që të njoh kufijtë e asaj që më takon dhe që duhet të bej pa shkelur lirinë e tjetrit dhe si rrejedhje të mos shkel apo deformoj ligjin, i cili në përmbajtjen e tij është një marrëveshje që na lejon dhe na krijon kushtet për bashkëjetesë me njëri tjetrin.

Pra, nga sa thamë më sipër, bëhet fjalë për të ndërtuar pak e nga pak këtë lloj përfytyrimi për ligjin dhe zbatimin e respektimin e tij. Për të arritur deri këtu, në kuadrin e klasës, ligji e rregulli nuk duhen perceptuar si diktat i mësuesit, i imponuar me anë të pushtetit që i jep institucioni. Duhet t'i jepet fund këndvështrimit të ligjit si një marrëdhënie force, por që të arrihet kjo, duhet që në klasë të mos shfaqet asnjë shprehje force e imponimi.

Duhet bërë përpjekje që rregullat e ligjet qoftë brenda klasës ose në kuadrin e shkollës duhet t'u përgjigjen nevojave dhe të kuptohen nga nxënësit. Në kuadrin e klasës rregullat janë të thjeshta dhe mund të grupohen në tre:<sup>172</sup>

---

<sup>171</sup> Defrance Bernard, « L'enfant, l'école, le professeur. « Apprendre à..., Apprendre de... » », dans : Michel Wieviorka éd., Nos enfants. Auxerre, Éditions Sciences Humaines, « Les entretiens d'Auxerre », 2008, p. 223-244. DOI : 10.3917/sh.wievi.2008.01.0223. URL : <https://www.cairn.info/nos-enfants--9782912601650-page-223.htm>.

- 1) Rregullat e marrjes së fjalës në klasë duhet t'i lejojnë secilit, në çdo situatë pune, të mund të dëgjohet realisht nga të tjerët.
- 2) Rregullat e zhvendosjes dhe të lëvizjeve në klasë saktësojnë qartë se në çfarë rrethanash mund të ndërrosh vendin, në funksion të llojit të detyrës që është duke u zhvilluar.
- 3) Rregulli i respektit të tjetrit është themelor në klasë dhe duhet mbikqyrur me rreptësi: si rregull i përgjithshëm, ndalohet cënimi i të tjerëve (nxënës e mësues) si në objektet që u përkasin atyre ashtu edhe person (ndalohen fyerjet, talljet, ironitë, ngacmimet, sulmet etj.).

Që këto rregulla të mos perceptohen si të imponuara arbitrarisht nga mësuesi, mund të bëhen të qarta duke i diskutuar në fillim të vitit shkollor, por jo që në ditën e parë të shkollës. Është mirë që nxënësit të ndjejnë vetë nevojën e vendosjes së rregullit. Kjo do të ishte me shumë vlerë nëse një nxënës që nuk i respekton rregullat dhe bën zhurmë, do të gjendet vetë në një situatë të tillë dhe do të kuptojë se sa e lodhshme është të flasësh në mes të asaj zhurme. Në një rast tjetër ata mund të kuptojnë se sa e pamundur është të jetohet në një situatë ku të gjithë zihen e sulmojnë njëri tjetrin dhe nuk e merr vesh i pari të dytin.

Në situata të tilla ndihet dhe kuptohet më mirë nevoja e rregullit dhe e ligjit. Cilatdo qofshin mënyrat e vendosjes së rregullit, ka rëndësi që nxënësit t'i respektojnë ato, jo si nënshtrim ndaj një force të jashtme, por sepse kanë vendosur vetë t'u binden dhe t'i zbatojnë si një nevojë e domosdoshme e funksionimit të klasës.

Në këtë rast nuk bëhet fjalë për një teknikë manipulimi, por për vetë qëllimin më të lartë të edukimit. Qëllimi i edukimit nuk është që t'i bëjmë nxënësit t'u binden rregullave të imponuar nga jashtë në mënyrë të verbër, por të ndërgjegjësohen dhe të zbatojnë rregullat që ata i kanë vendosur vetë bashkarisht.

Kjo ndihmon sidomos adoleshentët të mësojnë t'u përshtaten rregullave, sepse i ndjejnë të nevojshme në jetën e tyre të përbashkët, por mbi të gjitha, ata mësohen të vendosin rregulla dhe t'i zbatojnë ato, mësohen të jenë besnikë ndaj vetes, të kontrollojnë impulset e momentit. Bindja ndaj ligjit që e ke vendosur vetë është forma më e lartë e shprehjes së lirisë.

- Shembuj masash konkrete

Është bërë traditë tashmë, që çdo fillim viti, në shkollat tona lexohen rregulloret e u bëhen të ditura nxënësve sanksionet e ndryshme e masat që mund të merren në rast se thyhet rregullorja e nuk zbatohen ligjet. Nuk duhet të na shkojë mendja se me kaq e kemi kryer detyrën dhe jemi çliruar nga përgjegjësia për çka mund të ndodhë më pas. Edukimi me rregullin dhe ligjin nuk mund të kryhet me deklaratat solemne para shkollës ose klasës, sepse vendimet e shpallura në këtë mënyrë do të konsideroheshin me të drejtë si të paravendosura arbitrarisht e në mënyrë të njëanshme nga të rriturit, si shprehje e pushtetit të institucionit. Duhet patur më shumë besim në efektshmërinë e masave të tërthorta që shprehen në qëndrimin e

---

<sup>172</sup> Bernard Rey "Les relations dans la classe au college et au lycee", 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

përditshëm të mësuesve ndaj këtyre rregullave, të cilët u qëndrojnë besnikë deri në hollësitë më të vogla të realitetit të klasës. P.sh.

- Meqënëse duhet të tregojmë se ligji nuk është një vendim arbitrar i një personi të caktuar, duhet që rregullat të respektohen njësoj, pa asnjë ndryshim, nga një mësues në tjetrin dhe nga të gjithë mësuesit e lëndëve. Zbatimi i rregullave të ndryshme dhe në disa raste kontradiktore sipas mësuesve që japin mësime në të njëjtën klasë, jep përshtypjen se ato janë arbitrare dhe varen nga kapriçot e mësuesve apo nga veçoritë e karakterit të secilit prej tyre. Bashkëpunimi midis mësuesve të një shkolle dhe qëndrimi i tyre unik për çështje të caktuara, bëhet i domosdoshëm kur kemi të bëjmë me nxënës të vështirë, me qëllim që të vendosen parime disiplinore të përbashkëta.

- Në funksionimin tradicional të klasës, kur lind një konflikt midis dy apo më shumë nxënësve në klasë dhe mësuesit, ky i fundit është edhe palë edhe gjykatës: i përfshirë në konflikt, mësuesi është ai që zbaton rregullin në këtë rast të veçantë (madje shpesh e shpik atë sipas rrethanave), gjykon dhe merr një vendim. Në këtë rast, nxënësit kanë të drejtë të mendojnë se ligji ngatërrohet me mbrojtjen e interesave të veçanta të të rriturit dhe është gjithmonë një marrëdhënie force. Ky shembull nuk është një praktikë e shëndetshme, nëse duam që të rinjtë të përvetësojnë nocionin e ligjit dhe të zbatimit të drejtë të tij.

Në jetën shoqërore, shteti ligjor presupozon që një konflikt të zgjidhet nga një palë e tretë e pavarur dhe jashtë konfliktit, pra, pikërisht kjo bën dallimin midis veprimit të ligjit dhe hakmarrjes. Në këtë këndvështrim, në shumë shkolla në botë, këtë mision e luajnë persona që quhen “mediatorë”. Dallimi midis protagonistit në konflikt dhe atij që e gjykon e pastaj e zgjidh, është shumë i rëndësishëm për shkollën, e cila nga natyra, është vendi ku mësuesi ka rolin e dyfishtë, edhe të edukatorit e mësuesit edhe të vlerësuesit.<sup>173</sup> Kjo gjë duhet patur parasysh në sanksionet që jepen. Kushdo që t’i japë ato dhe cilado qoftë instanca që vendos, duhet që ky sanksion të kuptohet qartë nga nxënësit si një shmangie nga rregulli i paravendosur dhe jo si ushtrim i ligjit të më të fortit.

- Është e domosdoshme gjithashtu, që në shkollë të mbretërojë fryma e negociimit. Nëse nxënësit parashatrojnë kërkesa, ata duhen dëgjuar me vëmendje. Dëgjimi i vëmendshëm dhe i kujdesshëm i kërkesave është i domosdoshëm. Kërkesat e parashtruara duhen marrë seriozisht dhe kjo shtron një terren të përbashkët për shkëmbime dhe argumentime ku nuk bëhet fjalë për të dominuar tjetrin, por për ta bindur. Pra, vendoset një lloj i ri marrëdhënieje, i ndryshëm nga marrëdhënia e forcës, e cila zëvendësohet me shkëmbimin e fjalëve, ose më mirë akoma, me shkëmbimin e arsyeve. Një shembull i tillë, pra, ku marrja parasysh e fjalës dhe e arsyeve mund të ndryshojë situatën, është një mjet i fuqishëm për vendosjen e marrëdhënieve shoqërore.

- Gjatë ndërtimit progresiv të marrëdhënieve me ligjin, ky i fundit nuk duhet perceptuar nga adoleshentët si instrument shtypjeje, por si një marrëveshje e përbashkët, para të cilit të gjithë shtetasit e lirë janë të barabartë. Pra, është e

---

<sup>173</sup> Bernard Rey “Les relations dans la classe au college et au lycee”, 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

domosdoshme që nxënësi ta mendojë vetën si shtetas. Ky status kërkon që t'i dëgjohej fjala dhe të respektohet personaliteti i tij. Nuk mund të arrihet edukimi i nxënësit si shtetas i ri nëse konsiderohet si objekt mbi të cilin mund të bien përbuzje, ofendime, tallje etj. nga ana e të rriturve. Marie-Thérèse Auger dhe Christiane Boucharlat (1995) theksonin me të drejtë se çdo fjalë që shpreh inferioritetin kognitiv apo moral të një nxënësi, e largon atë nga njohja e rregullave.

- Që ligji të mos kuptohet sikur vetëm ndalon dhe ndrydh vullnetin e individit, duhet që të rinjtë të shikojnë konkretisht që ligji të mbron: nëse në shkollë, disa nxënës janë viktimë të të tjerëve (vjedhje, kërcënime, ngacmime, frikësime etj.), ata duhet të gjejnë mbrojtje të rregullat e vendosura dhe tek qëndrimi aktiv i të rriturve që ata të respektohen. Do të ishte shumë e dëmshme nëse në situata të tilla, mësuesit apo drejtuesit e shkollës të shfaqeshin si të pafuqishëm, ose më keq akoma të tregoheshin indiferentë ndaj mosrespektimit të rregullave. Ligji që shtrëngon secilin të ndrydhë e të sakrifikojë një pjesë të dëshirave të tij, duhet gjithashtu të sigurojë mbrojtjen e secilit nga veprimi i më të fortit. Vetëm në këto kushte mund të merret seriozisht e të respektohet nga të gjithë.

Që prej këtij momenti, cilësia e marrëdhënieve në klasë varet nga marrëdhënia që nxënësit vendosin me dijet. Do ishte naive të mendohej që nxënësit e lëvizshëm, të pavëmendshëm, që pëshpërisin, që bëjnë zhurmë, që provokojnë, fyejnë apo ngacmojnë janë të këqinj nga "natyra". Nuk është e sigurt gjithashtu që të shpjegohet mungesa e disiplinës së këtyre nxënësve vetëm me historinë e tyre personale ose të kërkohej shkakun menjëherë te origjina e tyre shoqërore. Për ta shpjeguar këtë, duhet të kujtojmë se disa nxënës i perceptojnë dijet si shumë të çuditshme dhe si ceremoni shqetësuese.<sup>174</sup> Të çuditshme sepse bëhet fjalë për ligjërime nevojën e të cilave ata akoma nuk e kuptojnë dhe nuk e ndjejnë në situatën aktuale që ndodhen dhe përjetojnë.

Këta nxënës i konsiderojnë dijet edhe shqetësuese sepse parandjejnë jo pa të drejtë se për ta ndjerë veten njëllor si të tjerët do t'u duhet të përvetësojnë mënyra sjelljeje e zakone për të cilat asnjë nuk do t'u japë receta të qarta, por që duhet t'i përvetësojnë vetë. Dhe, kur ata t'i këjnë përvetësuar këto sjellje e qëndrime, a do të jenë të njëjtët? A do të jenë vetvetja? A nuk do të rrezikonin të braktisnin një pjesë të identitetit të tyre?

Për mendimin tonë, marrëdhëniet pedagogjike nuk mund të mendohen dhe nuk mund të trajtohen të pavarura nga marrëdhëniet me dijen; ato nuk mund të izoloohen, siç thekson me të drejtë F. Lerbet-Sérén (1997).

*“ Do të ishte një iluzion po të mendonim se mund të zgjidhim problemet e disiplinës në mënyrë të pavarur nga mësimdhënia. T'ia kalosh problemet e disiplinës një personi të tretë, profesionist i “jetës shkollorë”, mund të sjellë qetësinë në instiucion, por nuk e zgjidh problemin, madje thuhet se ndrydhja e sjelljeve të këqia nëpër koridore, sjell përforcimin e tyre në klasë.”<sup>175</sup>*

<sup>174</sup> Bernard Rey “Les relations dans la classe au college et au lycee”, 199, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.

<sup>175</sup>Lerbet-Sereni F. (1997)- Les regulations de la relation pedagogique. Paris: L'Harmattan.



Do të ishte gjithashtu një iluzion, nëse do të mendonim të vendosim rregull në klasë para se të shpjegonim dijet. Kjo do të ishte një praktikë e disiplinës për disiplinë dhe do të perceptohej nga nxënësit si ushtrim i pushtetit autoritar të mësuesit. Respektimi i rregullave duhet të vijë si një nevojë e brendshme për të arritur të kuptohen dijet e bota. Bëhet fjalë për të ndjerë kënaqësinë e zbulimit, kënaqësinë e të qenit kompetent dhe gëzimin e zbulimit të së vërtetës përballë mendimit spontan. Në këtë situatë, një minimum shtrëngimesh e disipline që mund t'i imponosh vetes është i pranueshëm.

Nëse rregullat nuk vendosen në këtë drejtim e kënvështrim, ne ushqejmë iluzionin e nxënësve, të cilët, në vend që të mendojnë se janë në marrëdhënie me dijen, mendojnë se janë në marrëdhënie me mësuesin si individ, të cilit duhet t'i durojnë kërkesat e tij arbitrare. Atëherë, jo vetëm dija që nuk do të kuptohet, por edhe imponimi i çdo lloj rregulli do të merret si një veprim imponues force e pushteti nga ana e shkollës dhe mësuesit. Në këtë rast nuk bëhet më fjalë për të kuptuar dijen, por për t'i pëlqyer mësuesit, për t'i bërë përshtypje ose për t'i rezistuar atij.<sup>176</sup> (Haloçi, A)

Shkolla është e vlefshme në sajë të dijeve që ajo propozon, por në mënyrë paradoksale, nxënësit që vazhdojnë shkollën shkëputen nga realiteti dhe nga nevojat urgjente për të vepruar mbi të. Kjo shkëputje duket se zëvendësohet me një nevojë tjetër imediate siç është ajo e marrëdhënieve të nxënësve me mësuesin. Në këtë përballje ku herë mbizotëron joshja e kënaqësia e herë kundështimi e pakënaqësia, secili ruan pozicionin e vet dhe as që mund të mendohet që nxënësi të mos e pranojë ndryshimin e vetvetes që bëhet në sajë të dijeve dhe nxënies së tyre.

Sigurisht, në jetën shkollore krijohen shpesh herë situata aq të pakëndshme sa që është e pamundur të zhvillohet mësimi dhe të shpjegohen dijet. A duhet në këto raste të ndërhyhet me ushtrimin e forcës së pushtetit, të kërcënimeve, të përballjes? Nëse do ta bënim këtë, atëherë nuk do të bënim gjë tjetër veçse do të përforconim idenë e adoleshentëve të vështirë që mendojnë se ligji është një mjet dominimi në duart e të rriturve.

Është shumë më mirë të ndërhyhet duke punuar që adoleshentët të kuptojnë faktin që ligji e rregulli është tjetër gjë, është një marrëveshje midis njerëzve dhe që, sapo ndihet nevoja e tyre, pranohen lirisht nga secili.

*“Mësuesia është një zanat ku duhet të parashikohet gjithçka duke pranuar të presësh edhe situata nga më alarmueset”* shkruan me të drejtë Michel Develay (1994).<sup>177</sup>

Kjo do të thotë që asnjëherë nuk ka receta të gatshme për të zgjidhur çdo lloj situatë që krijohet në marrëdhëniet në klasë në shkollën e mesme. Është shumë më e vlefshme që çdo mësues të ketë disa parime të forta që do ta ndihmojnë të gjejë përgjigje të çastit të përshtatshme për situatat e panumërta që mund të krijohen. Një nga këto parime mund të ishte që mësuesi t'i mbetet besnik në mënyrë të palodhur

<sup>176</sup>Haloçi. A. (2009). “Marrëdhëniet në klasë”, SHBLU.

<sup>177</sup>Develay Michel. Les Cahiers pédagogiques. Une idée positive de l'école. — Textes présentés par Jacques Georges et Jean- Michel Zakhartchouk. In: Revue française de pédagogie, volume 109, 1994. pp. 151-152.

projektit të tij të mësimdhënies e nxënies së nxënësve. Çdo veprim të bëhet në funksion të nxënies, të mos bëhet asgjë që nuk u mëson diçka nxënësve. Pra, të paraprihet tek nxënësit, madje tek çdo nxënës, edhe tek ai më i vështiri aftësia për të kuptuar dhe për t'u transformuar.

## KAPITULLI VI: QASJE METODIKE PËR ZHVILLIMIN E AFTËSIVE GJUHESORE E KOMUNIKATIVE DHE MENDIMIT KRITIK NËPËRMJET MËSIMIT TË GJUHËS SË HUAJ

### 6.1. Zhvillimi i të menduarit vizual.

Strategjitë e të menduarit vizual janë teoritë që përdoren për të zhvilluar të menduarin kritik në gjuhët e huaja. Kur aplikojmë këtë teknikë ne bëjmë pyetje të hapura si: çfarë shikoni në këtë foto? Më vonë sigurisht që inkurajojmë bashkëbisedimin.

Strategjitë e të menduarit vizual shfaqen dhe me nxënësit fillestar:

- ata mund të zhvillojnë vetbesimin.
- mund të analizojnë, përshkruajnë, diskutojnë dhe interpretojnë çfarë shohin në një pikturë apo foto.

Mund të nxjerrin përfundime për qëllimet e artistit që ka bërë pikturën.

Për të arritur këto qëllime, mësuesit përdorin këto metoda të cilat u kërkojnë nxënësve të shikojnë dhe të diskutojnë mbi këto pamje vizive. Atyre mund t'ju bëjmë këto pyetje:

1. *“shikoni çdo aspekt të pikturës që mund të gjeni.*
2. *merrni pjesë në diskutime.*
3. *nxirrni një përfundim në bazë të evidencave që keni gjetur.*
4. *bëni një ndarje mes asaj që shihni në të vërtetë dhe asaj që mendoni se shihni.*
5. *zhvilloni pikëpamjen tuaj.”<sup>178</sup>*

Në këtë proces duhet të kemi parasysh se mësuesit janë lehtësues të këtij procesi.

### 6.1.2 Vizualizimi, një metodë thelbësore për të mësuar gjuhët e huaja.

Me qëllim që një orë mësimi të dalë e suksesshme një mësues duhet të përdorë një sërë metodash në mënyrë që të bëjë orët e mësimi më emocionuese dhe që të gjithë të përfshihen në të. Gjithmonë duhet të kemi parasysh objektivat e mëposhtëme kur japim mësim.

Qëllimi: Të flasësh më lehtë dhe më mirë një gjuhë të huaj

1. të zhvillojmë potencialin intelektual të nxënësve.
2. të rrisim interesin për kulturën e vendit që studion.
3. t'u ofrojmë të gjitha metodat dhe mënyrat me qëllim që nxënësit të jenë të aftë të komunikojnë me folësit e atij vendi.

---

<sup>178</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

Një objektiv tjetër është të përdorësh CD në të cilën ata mund të dëgjojnë zërin e folësve të atij vendi. Me anë të këtyre mund të bëjnë një ushtrim për të pasuruar fjalorin, ushtrim gramatikor, apo një film me titra që ndihmon nxënësit e nivelit të ulët për të kuptuar më mirë shqiptimin.

*“Ky vizualizim i ndihmon nxënësit gjithashtu në të menduarin vizual apo jo-vizual.”*<sup>179</sup>

### **A u besoni syve? Apo duhet ta shikoni sërish?**

Ne dëgjojmë, shikojmë, shijojmë, ndjejmë në sajë të shqisave tona. Ky proces ndodhë qaq spontanisht saqë mendojmë se perceptimi është një proces pasiv. Sidoqoftë, perceptimi është më shumë aktiv sesa pasiv. Na ndihmon të ndërtojmë, interpretojmë dhe të nxjerrim konkluzione rreth informacioneve që marrim. *“Perceptimi është një proces i të nxjerrit të konkluzioneve. Nëpërmjet këtyre konkluzioneve ne ndërtojmë versionin tonë të realitetit. Sidoqoftë version ynë i realitetit mund të ndryshojë nga eksperiencat tona, edukimi, vlerat kulturore”.*<sup>180</sup>

Për të ndihmuar nxënësit që të bëhen të ndërgjegjshëm për perceptimet e tyre dhe se si ato mund të ndryshojnë nga njëri-tjetri, mësuesit e gjuhëve të huaja mund të përdorin iluzionet optike në klasë. Këto ushtrime u mësojnë nxënësve mënyra të ndryshme të të parit dhe do ti bëjnë nxënësit të kuptojnë që njerëzit mund të perceptojnë të njëjtat gjëra në mënyra të ndryshme.

Këto janë një tjetër çështje me rëndësi në zhvillimin e të menduarit kritik nëpërmjet gjuhës së huaj. Ne nuk besojmë gjithmonë atë çfarë shohim. Po ashtu si dhe në jetë, gjërat shihen nga këndvështrime të ndryshme. Mendimi që kemi për një çështje të caktuar apo mënyra se si e shohim atë, varet nga këndvështrimi që e shohim. Ndonjëherë ndihemi aq të turbullt saqë kemi nevojë për ndihmën e të tjerëve për t'i parë gjërat qartësisht.

Kjo është e ngjashme dhe me iluzionet optike që kanë gjithmonë diçka që fshihet pas tyre. Shumë rrallë shikojmë gjithçka që supozohet për ta parë menjëherë. Kështu që duhet ta shohim për një kohë të gjatë për të kuptuar gjithçka, apo të pyesim dhe të tjerët për të na ndihmuar për të dalluar gjithçka që fshihet në këto iluzione optike.

Iluzionet optike fusin në kurth trurin tonë. Iluzionet në një farë mënyre na mrekullojnë ne sepse na bëjnë të kuptojmë që sytë tanë nuk e shohin botën ekzaktësisht ashtu siç është. Artistët përdorin shumë iluzionet optike. Julian Beaver, i njohur si “Piccaso i trotuareve” përdor shkumësin për të krijuar këto iluzione në trotuar. Efekti është qaq bindës saqë njerëzit ecin në rrugë duke u përpjekur të shmangin vrimat që ai ka bërë në rrugë.<sup>181</sup>

<sup>179</sup>Graves, Donald. “Teachers and Students at Work” Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1982.

<sup>180</sup>Heuer, J. R. 1999, “Psychology of intelligence analysis”.

<sup>181</sup>Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

## Qëllimi

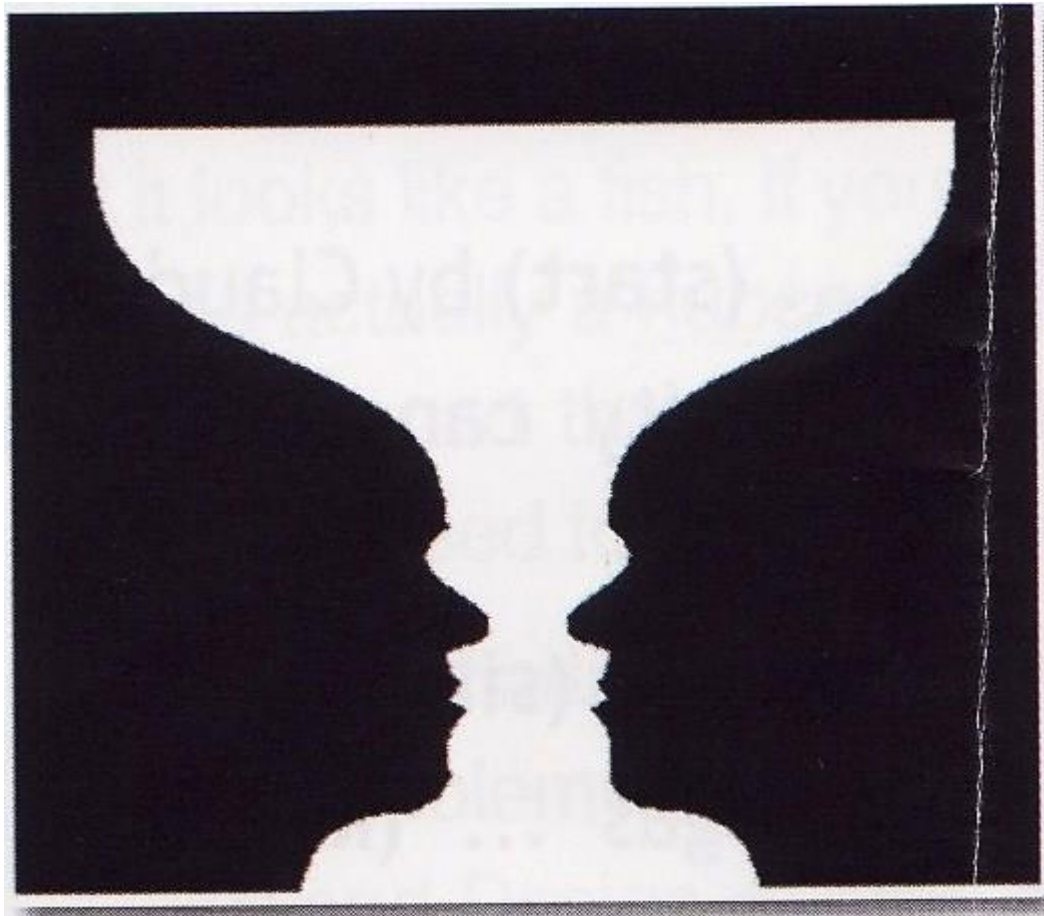
Nxënësit kanë mundësinë të zhvillojnë të menduarit kritik nëpërmjet gjuhës së huaj, të dalin jashtë tekstit, të zgjerojnë fjalorin dhe të sjellin shembuj nga jeta reale. Pra qëllimi është të mendojnë thellë, të zhvillojnë të menduarin kritik, të reflektojnë, të pasurojnë fjalorin dhe të gjejnë rrugët e duhura për t'u shprehur. Gjithashtu të ndërjegjësojmë nxënësit që gjërat mund të shihen në këndvështrime të ndryshme nga njerëz të ndryshëm. Pra nuk ka vetëm një interpretim të gjësë, por interpretime të ndryshme për të njëjtën gjë.

Këto ushtrime i ndihmuan nxënësit të kuptonin që imazhet perceptohen ndryshe jo vetëm në klasë por dhe në jetën e përditshme. Me anë të këtyre ushtrimeve nxënësit kënaqen dhe kanë mundësi për të diskutuar çfarë kanë parë, zgjerojnë flalorin dhe praktikojnë dhe strukturat foljore si: (What is the man in the boat doing?).

Kështu duke ditur rëndësinë e figurave optike dhe duke marrë parasysh që zhvillojnë të menduarin kritik e përdor në orët e mia të mësimin. Fillova duke u treguar pikturën dhe i pyeta se çfarë shohin në to? Ky aktivitet u mëson nxënësve se ata mund të perceptojnë të njëjtën gjë por në mënyra të ndryshme. Mënyra se si ne shohim botën apo gjërat rreh nesh na bën të vecantë.

Shikoni figurat e mëposhtëme. Çfarë shikoni? Shikojini figurat nga pozicione të ndryshme, vertikalisht, horizontalisht, ose fokusohuni te hapësirat e bardha. A vazhdoni të shihni akoma të njëjtat gjëra? Pra si i perceptojmë gjërat? A i perceptojmë të gjithë në të njëjtën mënyrë?

**Figura 6.1.2.1. Figurë optike<sup>182</sup>**



Disa thanë që shohin një gotë. Disa minuta më vonë kur u kërkova të fokusoheshin te pjesa e zezë thanë që shihnin dy fytyra. Ky ushtrim i vuri nxënësit në lëvizje dhe ngjalli shumë interes te mënyra e interpretimit të tyre. Ata ishin të çliruar nga presioni dhe flisnin lirshëm pa patur frikën nëse po benin gabime apo jo.

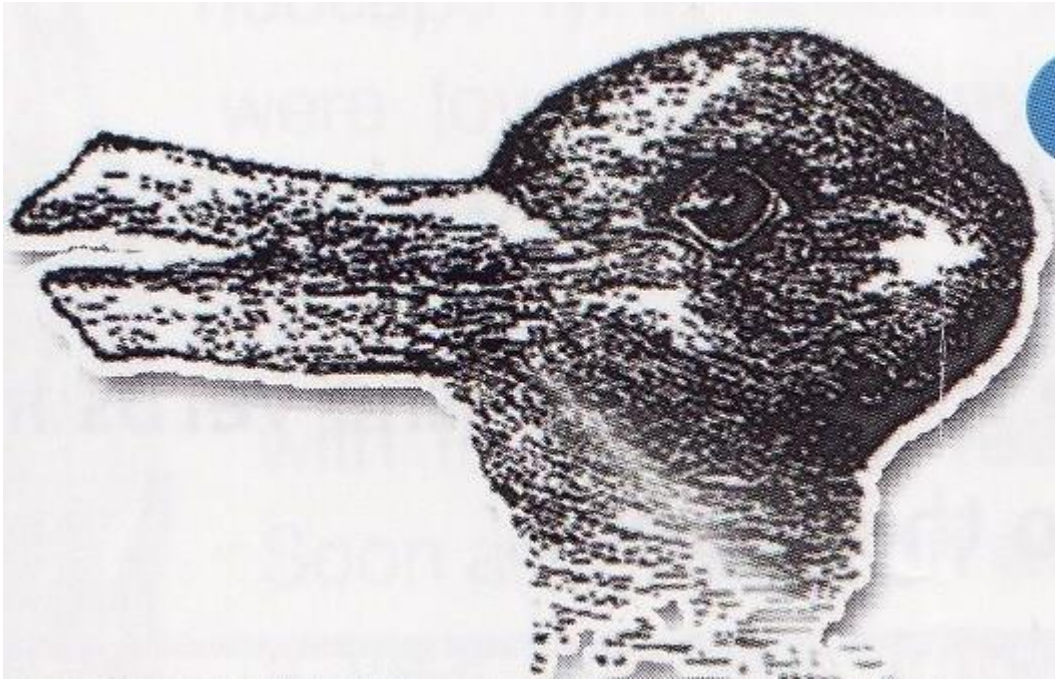
Pra ata praktikuan të fourit dhe strukturat gramatikore duke zhvilluar gjithashtu të menduarit kritik.

---

<sup>182</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

Pastaj u tregova këtë figurë:<sup>183</sup>

**Figura 6.1.2.2. Figurë optike**



Përpara se të përgjigjeshin u kërkova që ta shihnin për disa minuta. Disa thanë që është një zog, por të tjerë thanë që mund të ishte dhe koka e një lepuri.

Reagimi ishte i menjëhershëm. Ora e mësimit ishte interaktive. Nxënësit bisedonin, binin dakort ose kundërshtonin njëri –tjetrin duke dhënë argumentat e tyre.

Ata ndiheshin të çlirët dhe harruan që flisnin në gjuhë të huaj. Pra përdorimi i këtyre imazheve kishte një efekt të madh në ndryshimin e klimës në klasë.

---

<sup>183</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

**Figura 6.1.2.3. Figurë optike** <sup>184</sup>

Shumica thanë që shohin portretin e një gruaje. Pastaj disa thanë fjalën 'liar'.

Reagimi ishte i menjëhershëm dhe nxënësit ishin entuziastë.



---

<sup>184</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.



**Figura 6.1.2.4. Figurë optike**<sup>185</sup>



Te kjo thanë fillimisht se shihnin disa figura, pastaj fjalën ‘Life’. Kjo ishte dhe në nga fotot që shkaktoi më shumë debat. Dukej sikur shumica kishte mendime të kundërta dhe nuk binin dakort.

**Figura 6.1.2.5. Figurë optike**<sup>186</sup>



<sup>185</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

<sup>186</sup> Abigail Housen, Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, Review, Vol. 2 No. 2, 1992, 214.

Fillimisht pothuajse të gjithë thanë që shihnin një pemë dhe pastaj një zog me një burrë në gojën e tij. Këto ushtrime i ndihmuan nxënësit të kuptojnë që gjërat perceptohen nga këndvështrime të ndryshme.

Pas këtyre pyetjeve dhe diskutimeve nxënësit bënë ushtrimin e mëposhtëm me qëllim nxjerrjen e konkluzioneve.

### Ushtrim 1

Gjeni nëse fjalitë janë të sakta ose jo. Korrigjoni informacionin e gabuar.

1. Ne të gjithë i shohim gjërat në të njëjtën mënyrë.
2. Iluzionet optike mundet të na mashtrojnë.
3. Sytë tanë i shohin gjërat ekzaktesisht ashtu siç janë.
4. Në ç' mënyrë iluzionet optike i ngjajnë jetës reale?

### 6.1.3. Të vizatuarit dhe të menduarit vizual.

Pjesa më e madhe e të menduarit ëshët e bazuar në fjalë dhe është pjesë e aktivitetit të hemisferës së majtë. Të përdorësh hemisferën e djathtë në vizualizimin dhe zgjidhjen e problemeve, kërkohet një metodë e re, të menduarit në një gjuhë vizuale.

*"Kështu kur kam fituar një fitore, nuk përsëris taktikat e mia por i riorganizoj ato në situata në një shumëllojshmëri mënyrash".<sup>187</sup>*

Ne mendojmë në dy mënyra: në të menduarit vizual dhe të menduarit verbal. Këtu ne njohim fuqinë e strukturave, formave dhe pikturave. Kornizat e gjuhës janë teknika të të menduarit vizual, dhe natyra e saj fleksibël është një mjet për të parë marrëdhënie të reja dhe të ndryshme ndërmjet attributeve. Kjo gjuhë konsiston në simbole vizuale, që krijojmë për të zëvendësuar fjalët. Ajo çfarë ka rëndësi është se çfarë grafiku do të thotë për ju.

*"Mendimet tona nuk sjellin fryte, derisa sa t'ia shprehim atë dikuj tjetër".<sup>188</sup>*

Kisha një pikturë bardh e zi të dhomës së një minatori të varfër. Pyeta nxënësit se çfarë shihnin në të pa iu dhënë asnjë lloj informacioni më parë. Qëllimi ishte t'i bëja nxënësit të mblidhnim sa më shumë ide nga nxënësit për të njëjtën foto. Për të parë këndvështrimet e ndryshme të tyre dhe për të kuptuar që vetëm kur mendimet tona i shprehim, ato marrin rëndësi.<sup>189</sup>

"Mendoni se në këtë dhomë jeton një burrë apo një grua?"

Ata u përgjigjën : "një burrë".

Kjo ishte shumë interesante kështu që i pyeta se pse mendonin kështu.

<sup>187</sup>"Thinkertoys", Michael Michalko, Ten Speed Press, 1991.

<sup>188</sup>Cituar: Mark Twain (1835 - 1910).

<sup>189</sup> Boostrom, R. 1994, Developing creative and critical Thinking.

Dikush tha se është dhoma e një burri sepse nuk kishte asnjë zbukurim dhe se një grua do të vinte diçka për zbukurim në dhomë dhe sikur të ishte e varfër.

Dikush tjetër tha se po të ishte dhoma e një gruaje, ajo do të kishte diçka që ti kujtonte familjen, një foto apo sende fëmijësh. Pra nxënësit panë detaje që unë nuk i kisha parë dhe gjithashtu u tërhoqën nga besimet e tyre për të sjellë një mendim dhe prespektivë të re për foton.

Kështu që mund të themi që të menduarit vizual është një aktivitet i thjeshtë por që ndihmon nxënësit të zhvillojnë të menduarit kritik, sidomos nëpërmjet gjuhës së huaj. Në këtë mënyrë nxënësit ndihen më të lirshëm dhe diskutojnë pa ndrojtje për atë që shohin duke zgjeruar fjalorin e tyre dhe duke zhvilluar të menduarin njëkohësisht. Shumë mësues i përdorin këto metoda për të parë njohuritë e nxënësve.

U solla nxënësve foton e mëposhtme dhe u kërkova të procedonin kështu.

**Figura 6.1.3.1. Man and the dog**<sup>190</sup>



1. Pyes nxënësit të shikojnë figurën për një minutë në qetësi dhe të mendojnë për atë që shikojnë.
2. Pas një minute pyes "çfarë shikoni në figurë?". Sigurisht përgjigjet e tyre fillojnë me gjërat që janë qartësisht të dukshme. "Është një burrë me një qen dhe një burrë tjetër që nget biçikletën. Është fotografi e vjetër, dhe mendoj se është marrë në një qytet."
3. Kur nxënësit i afroreshin sa më shumë përgjigjes, atëherë pyeta për më shumë informacion. "Thatë që fotoja duket e vjetër. Pse mendoni kështu?"

---

<sup>190</sup> Boostrom, R. 1994, Developing creative and critical Thinking.

4. Në këtë kohë nxënësit justifikuan përgjigjet duke sjellë fakte nga fotoja. Disa thanë: “sepse është bardhë e zi dhe kuptohet gjithashtu nga makinat në foto të cilat janë modele te vjetra”.
5. Më tej u kërkova të jepnin mendimet e tyre dhe t’i justifikonin ato. Një nxënës tha: “Burri në biçikletë ka veshur kostum. Mendoj se po shkon në punë me biçikletë se nuk ka makinë”.

Atëherë i pyeta nëse ishin të gjithë dakort me këtë mendim? Dikush tjetër tha: “Unë nuk mendoj kështu. Mendoj se atij i pëlqen të ngasë biçikletën, por ndoshta në atë kohë njerëzit nuk kishin rroba sportive për biçikletën, por përdornin kostumet që kishin”. Pra, kështu, bashkëbisedimi vazhdoi.

Në fund përmblodha atë çfarë nxënësit thanë. Pra, pasi e pamë foton dolëm në konkluzionin që kjo është foto është bërë shumë kohë më parë dhe këtë e kuptuam nga fotoja bardhë e zi dhe nga rrobat që kanë veshur.

Për detyrë shtëpie u dhashë të sillnin një foto ose pikturë duke bërë një prezantim të shkurtër se çfarë paraqiste fotoja, si i bënte nxënësit të ndiheshin, dhe të jepnin mendimin e tyre mbi të.

#### 6.1.4. Supozimet

Supozimet janë ide që folësi ose shkruesi i merrë si të mirëqëna. Me anë të supozimeve është e mundur të ngrejme një argument që tingëllon i logjikshëm. Duke u fokusuar në të menduarin kritik, mësuesit e gjuhëve të huaja mund të ndihmojnë nxënësit të identifikojnë supozimet e tyre dhe të kuptojnë se si i japin formë pikëpamjeve të nxënësve.

*“Supozimi është një hap bazë i zhvillimit të të menduarit kritik në gjuhët e huaja.”<sup>191</sup>*

Qëllimi i ushtrimit të mëposhtëm është për të zbuluar teknika të ndryshme që shfaqin supozimin. Njëra nga këto është që nxënësit të lexojnë një histori dhe të japin supozimet e tyre. Mësuesit duhet të jenë të kujdeshshëm për të mos thënë nëse nxënësit kanë të drejtë apo jo, sepse kjo do t’i frenonte ata të flisnin. Duke dhënë supozime të ndryshme nxënësit çlirohen nga ankthi dhe paragjykimi dhe frika nëse përgjigjet e tyre janë të drejta apo të gabuara. Në këtë mënyrë krijohet një atmosferë relaksuese ku të gjithë marrin pjesë dhe flasin lirshëm duke dhënë mendimin e tyre.

#### Ushtrim 1.

U lexova nxënësve këtë histori:

*One hot summer afternoon, a deliveryman drove up to a house, got out of his truck, and started up the walk when he noticed a little girl sitting on the steps.*

*"Is your mother home?" he asked her. The little girl nodded and said, "Yes." So the deliveryman went back to his truck, slid out a large carton containing a mattress and box spring, and carried the heavy carton up the steps to the front door.*

<sup>191</sup>Heuer, J. R. 1999, “Psychology of intelligence analysis.

*Red-faced and sweating, he pushed the doorbell and waited. No one came to the door. He smiled at the little girl and rang the bell again. Still, no one answered. He waited and rang the bell a third time, and when there was still no sign of anyone in the house, he said to the girl, "I thought you said your mother was home." "She is," the girl replied, "but I don't live here." <sup>192</sup>*

*Një pasdite të nxehtë vere, një shpërndarës shkoi me makinë në një shtëpi, doli nga kamioni i tij dhe filloi të ecë kur vuri re një vajzë të vogël të ulur tek shkallët. A është mami yt në shtëpi?" e pyeti ai. Vajza e vogël tundi kokën dhe tha: "Po". Kështu shpërndarësi u kthye në kamionin e tij, nxori një karton të madh ku ishte një dyshek dhe e çoi kartonin e rëndë lart shkallëve deri te dera. Fytyrë skuqur dhe i djersitur, ai i ra ziles dhe priti. Askush nuk erdhi te dera. I buzëqeshi vogëlushes dhe i ra ziles sërish. Përsëri, askush nuk u përgjigj. Ai priti dhe i ra ziles për të tretën herë dhe kur ende nuk kishte asnjë shenjë të ndonjë njeriu në shtëpi, i tha vajzës: "Mendova se the se nëna jote ishte në shtëpi". "Ajo është," u përgjigj vajza, "por unë nuk jetoj këtu".*

Pasi e lexuam historinë u bëra këto pyetje:

- Çfarë e bëri shpërndarësin të besonte se shtëpia ishte e vajzës së vogël?
- A do të bënit ju të njëjtin supozim sikur të ishit në vendin e djalit?
- Çfarë do të bënit ju që të siguroheshit që shtëpia ishte e vajzës apo dikujt tjetër?
- Keni bërë ndonjëherë ndonjë supozim të gabuar? Jepni shembuj?

Më pas pati një diskutim se sa e vështirë është që të shmangësh supozimet dhe se sa e rëndësishme është të zhvillosh të menduarin kritik kur bëjmë supozime.

Kështu që u rekomandova nxënësve që të përdornin formulën "AFAN"<sup>193</sup> për të analizuar supozimet e tyre.

'AFAN' do të thotë: A=assumptions(supozim), F=For(për), A=Against(kundër), N=Now what?(tani çfarë?)

Pra çdo gërmë ngre një pyetje.

- A (Assumptions-supozim):

Çfarë supozoi djali? Çfarë mori si të mirëqënë? A kishte nevojë për më shumë informacion? Cilat janë faktet?

- F (For-për):

Cilat janë të dhënat për mendimin? A janë të dhëna të mira? Cilat janë arsyet për besimin e tij?

- A (Against-kundër):

---

<sup>192</sup>Boostrom, R. 1994," Developing creative and critical Thinking.

<sup>193</sup>Rose, C. and M. J. Nicholl, 1997," Accelerated learning for the 21st century", New York: Dell Publishing.

Cilat janë alternativat për pikëpamjen e tij? Çfarë ndodh nëse supozimi im është i gabuar?

- N (Now what- tani çfarë?):

Kjo është një pyetje që çon drejt një argumentimi më të mirë, një që na çon drejt një vendimi përfundimtar. Kjo lloj formule mund të aplikohet në shumicën e supozimeve. Nëse nxënësit nuk janë të qartë rreth diçkaje është e pamundur të përkufizosh nëse është e rëndësishme, domethënëse apo e drejtë.

Sipas Elder: *“Nëse nxënësit nuk janë të qartë se çfarë po mësojnë, atëherë nuk e kanë mësuar. Nëse nuk mund ta përshkruajnë me fjalët e tyre atëherë nuk e kanë mësuar. Nëse nuk japin një shembull të asaj që kanë mësuar, atëherë nuk e kanë mësuar”*.<sup>194</sup>

### **Proverbat**

Proverbat janë instrumente shumë të rëndësishme për t’i inkurajuar nxënësit që të flasin dhe të shprehin mendimin e tyre. Ato i bëjnë nxënësit të mendojnë thellë, të ndihen të rëndësishëm, të interpretojnë sipas mënyrës së tyre. Në mënyrë të natyrshme nxënësit përdorin fjaorin e tyre, madje dhe duke sfiduar veten për të gjetur terminologjitë e duhura për t’u prezantuar sa më mirë. Qëllimi i këtij ushtrimi është gjithashtu që këto proverba të ngelen në mendjen e çdo nxënësi dhe t’i përdorin në situatat e duhura. Ja disa nga proverbat që kam përdorur në orët e mia të mësimi.

### **Ushtrimi 2.**

1. The course of true love never did run smooth.- Rruga e dashurisë asnjëherë nuk rrjedh e qetë.
2. The way to a man’s heart is through his stomach.- Rruga drejt zemrës së një mashkulli kalon përmes stomakut.
3. Hell hath no fury like a woman scorned.- Nuk ka inat më të madh sesa inati i një gruaje të përbuzur.
4. Cold hands, warm heart.- Duar të ftohta por zemër e ngrohtë.
5. Absence make the heart grow fonder-Largësia rrit dashurinë.

Pasi diskutuam për kuptimin e këtyre proverbave ju kërkova ti vinin në situata të caktuara për të parë nëse do të mundeshin që ata të transferonin aftësitë e tyre kritike në situata të tjera. Qëllimi i këtij ushtrimi ishte të zhvendoseshin nga klasa dhe të aplikonin të menduarin kritik jashtë klasës në situata të tjera.

Më poshtë janë disa shembuj që sollën:

### **Situata 1.**

- A. You know? When John left her on the wedding day, she stalked him and destroyed him.
- B. You know what they say? Hell hath no fury like a woman scorned.

---

<sup>194</sup>Elder, L. 2002 Teacher’s Manuel: “The Miniature Guide to Critical Thinking for Children”, f.28.

- A. A e di? Kur Xhoni e la atë ditën e dasmës, ajo e përndoqi gjithë jetën dhe e shkatërroi.
- B. Eh, e di se ç'thonë. S'ka inat më të madh sesa inati i një gruaje të përbuzur.

**Situata 2.**

- A. The are still together but they have had many problems.
  - B. You know what they say. The course of true love never did run smooth.
- 
- A. Ata janë përsëri bashkë por kanë pasur shumë probleme gjatë lidhjes së tyre.
  - B. A e di se ç'thonë, rruga e dashurisë asnjëherë nuk rrjedh e qetë.

**Situata 3**

- A. Unbeliveable, are you taking cooking classes? You must have fallen in love.
- B.** You know , The way to a man's heart is through his stomach.
- C. E pabesueshme, do të marrësh mësimë gatimi? Duhet të kesh rënë në dashuri.
- D. A e di se ç'thonë? Rruga drejt zemrës së një mashkulli kalon përmes stomakut.

**Situata 4**

- A. Take off your hands. They are cold.
- B.** Cold hands, warm heart
- C. Oh, hiqi duart nga unë. I ke akull të ftohta.
- D. Po, por duar të ftohta, zemër e ngrohtë.

**Situata 5**

- A. How are you going to live that far?
- B.** You know , absence make the heart grow fonder.
- C. Si do shkosh të jetosh kaq larg? Nuk mund të jetoj pa ty.
- D. E di se si thonë? Largësia rrit dashurinë.

**Historitë.**

Historitë janë një tjetër çështje e rëndësishme në të zhvilluarit kritik. Historitë lidhin idetë me përvojat e jetës së njerëzve. Ato bëjnë sens, kanë kuptim. Pra si fillim lexohet historia, kuptohet teksti, mësohet dhe nxirret mesazhi me anë të pyetjeve. Pra, historitë mund të tregohen në kontekste të ndryshme për të arritur rezultatet e nevojshme. Shohim se si historitë pasurojnë komunikimin tonë, zhvillojnë fjalorin dhe në këtë mënyrë nxënësit ndihen më të lirshëm kur flasin.

Unë i aplikova historitë në kontekste të ndryshme dhe ato ndihmuan nxënësit për të transmetuar mesazhet e dhura, të flasin lirshëm dhe rrjedhshëm. Në çfarëdo lloj konteksti që përdorim historitë ato veprojnë në mënyrë brilante dhe kanë një ndikim të madh te dëgjuesit.

Historitë janë një strategji e fuqishme komunikimi në të mësuarit. Ato pasurojnë komunikimin. Ne mund ti përdorim historitë për qëllime të ndryshme në klasë. Nëse i strukturojmë historitë, u japim dëgjuesve një ide ose i drejtojmë dhe me anë të pyetjeve. Në këtë mënyrë nxënësit gjejnë mesazhin dhe ora e mësimit rrjedh normalisht. Është më mirë që të mos e shpjegojmë historinë.

Kur një dëgjues duhet të vrasë mendjen për të gjetur kuptimin, atëherë dhe historia mbahet mend më mirë. Pra siç thamë, historitë janë një mjet i fuqishëm për të mësuarit. Pyetjet e bëra nga mësuesit kanë një rëndësi të madhe gjithashtu. Për të zhvilluar të menduarin kritik mësuesit duhet t'u kërkojnë nxënësve analiza, supozime, pyetje vlerësuese dhe përkufizime. Ushtrimi i mëposhtëm tregon se si i aplikova këto metoda në orët e mia të mësimit.

### **Ushtrim 3.**

Qëllimi i këtij ushtrimi ishte për të parë sesa thellë do të mendonin për të gjetur një zgjidhje, për të pasuruar fjalorin dhe për të praktikuar të folurin sigurisht. Në këtë mënyrë studentët zhvillojnë të menduarin kritik nëpërmjet gjuhës së huaj. Kjo i ndihmon nxënësit që të njohin një sërë analizash, të zhvillojnë vet ndërgjegjësimin dhe të heqin komplekset.

### **Shkatërrimi i pyjeve.**

*In tropical places, people are losing their homes due to quick development. Companies that are investing have taken large lands for agriculture, farming, mines. When forest are gone, the life itself is gone. Different corporations have invited tribes to participate in harvest. So in this way they are changing the culture of the country. Many local are working for foreign companies and they are selling their products in foreign markets rather than in domestic market. Companies that have advertised products of these countries sell shampoos, creams etc. Consumers are willing to support products from which local people benefit without damaging the forests. Also some locals know that trust in foreign markets belittles their independence. They wonder why they need foreign companies and what they benefit from this? Also they have asked for the protection of these places and the preservation of their traditions and life styles.*

*Në vendet tropikale njerëzit po humbasin tokat e tyre për shkak të zhvillimit të shpejtë. Kompanitë që investojnë kanë marrë hapësira të mëdha tokash për agrikulturë, rritje bagëtish, miniera. Kur pyjet zhduken, në të njëjtën mënyrë zhduket dhe jeta atje. Korporata të ndryshme kanë ftuar tribu të ndryshme të marrin pjesë në mbledhjen e të korrërave. Pra në këtë mënyrë po ndryshojnë kulturën e vendit. Shumë vendas po punojnë për kompanitë e huaja dhe po shesin produkte më shumë në tregjet e huaja sesa në tregjet lokale. Kompanitë që kanë reklamuar produktet e këtyre vendeve shesin shampo, kremra të ndryshëm. Konsumatorët janë të gatshëm të suportojnë produkte që mund të përfitojnë vendasit pa dëmtuar pyjet, dhe lumturohen nëse disa fitime i shkojnë këtyre vendeve. Megjithatë disa vendas janë të ndërgjegjshëm. Ata e dinë që besimi në tregjet e huaja zvogëlon pavarësinë e tyre. Ata pyesin pse kanë nevojë për kompanitë e huaja dhe ç'përfitime mund tu vijjnë nga*



*ata. Gjithashtu ata kanë kërkuar mbrojtjen e këtyre vendeve dhe ruajtjen e traditave dhe stilit të jetës.* <sup>195</sup>

Pasi u sigurova që nxënësit e kuptuan tekstin dhe fjalët e reja vazhdova me pyetjet si më poshtë.

**Pyetje analitike:**

- Pse po humbasin tokat vendasit?
- Cilat janë disa nga arsyet që kompanitë duan të investojnë në ato vende?
- Cilat janë disa nga arsyet që njerëzit e atyre vendeve duhet të kenë kujdes?
- Cili është shqetësimi i madh lidhur me kompanitë e huaja që investojnë atje?

**Pyetje supozuese:**

- Çfarë do të ndodhte nëse kompanitë e huaja nuk do të kishin investuar atje?
- Çfarë do të ndodhë nëse kompanitë e huaja do të vazhdojnë të investojnë atje?

**Pyetje vlerësuese:**

- Eshtë logjike apo jo logjike për vendasit që të punojnë për shefa të huaj?
- A i zhdukin këto kompani pyjet dhe stilin e tyre të jetesës?
- Cila është zgjidhja juaj për konfliktin?
- Cilat janë avantazhet dhe disavantazhet e vendasve që punojnë për të huajt?

Këto lloj pyetjesh motivojnë studentët që të mendojnë në mënyrë kritike më shumë se sa një përmbledhje dhe pyetje përkufizuese si :

- Kush e ka humbur tokën për shkak të zhvillimeve?
- Çfarë bëjnë kompanitë e mëdha në këto zona?
- Kush shqetësohet për këto investime?

Pas çdo pyetje ngacmuese nxënësit thelloheshin në mendimet e tyre dhe sigurisht ndiheshin më të sigurtë dhe me besim për përgjigjet e tyre. Kështu për ta përvetësuar më mirë u dhashë të bënin një projekt. Cilat do të ishin rrugët që ata do të ndiqnin për të përmirësuar jetën e tyre nëse jetonin në atë komunitet? Çfarë masash do të merrnin konkretisht? Ilustrime.

Duke aplikuar të menduarin kritik në orët e gjuhëve të huaja, mësuesit ndihmojnë nxënësit të japin mendimin e tyre kritik dhe të nxjerrin konkluzione rreth njohurive që kanë ashtu si dhe për informacionin që do marrin në të ardhmen. Për të zhvilluar të menduarin kritik mësuesit duhet t'u japin nxënësve detyra dhe ushtrime dhe t'a përshtasin programin mësimor dhe materialet për të zhvilluar të menduarin kritik. Zhvillimi i të menduarit kritik nëpërmjet gjuhës së huaj ndihmon nxënësit të njohin një sërë analizash subjektive, rrisin ndërgjegjësimin. Pra një mënyrë e mirë për zhvillimin e të menduarit kritik në gjuhë të huaj është me anë të pyetjeve.

---

<sup>195</sup>Corry, S. 1993., "The rain forest harvest: who reaps the benefits?" *The Ecologist*, 23 (4): fq.48-153.

Rudyard Kipling thotë:

*“Unë mbaj 6 burra të ndershëm që më shërbejnë. Ata janë: Çfarë, pse, kur, si, ku, kush.”*<sup>196</sup>

Pra një mënyrë e mirë për zhvillimin e të menduarit kritik në gjuhë të huaj është me anë të pyetjeve:

Çfarë? Ku? Kur? Si? Pse? Kush?

Çfarë, ku, kur ----- Problemi: ----- Si, pse, kush.

Qëllimi: Duke iu përgjigjur këtyre pyetjeve, nxënësit arrijnë të nxjerrin qartësisht kuptimin e saj dhe në të njëjtën mënyrë ata zhvillojnë të menduarit e tyre. Pra ata nuk riprodhojnë përmendësh atë që lexuan por me anë të pyetjeve nxjerrin kuptimin e saj. Në të njëjtën mënyrë ata pasurojnë fjalorin dhe përdorin strukturat e sakta gramatikore duke dhënë dhe mendimin e tyre kritik. Këto ishin dhe pyetjet bazë në të cilat procedova në orët e mia të mësimit. Ja se si procedova në një orë mësimi në bazë të këtyre pyetjeve.

**Ushtrim 4.** (Shtojca 3, Headway, advanced)<sup>197</sup>

The history of the Russian girl.

A russian girl.

A Russian girl, with clear features about 20 years old, the daughter of a farmer, comes and sits in front of us. She is clean and intelligent. She nervously rubs her hands and her eyes are filled with tears. “That girl-The commissioner said- is a very interesting case. Her father is a farmer. A young boy she grew up with, came to America two years ago, and last year wrote to her father that the girl could go to America and he would marry her. So she came, but the boy she was going to marry did not show up. I found him and wrote him a letter. He came and saw her but finally said he had changed his mind. He was not sure if he wanted to marry her. Of course the girl was hurt but she was proud and did not want to go home for people to make fun of her. In America she could not stay. But she could work. Look at her strong arms, she's a nice girl too. I did not know what to do. Do you know any lady who needs a maid? ” He comes back and asks the girl again. " Are you willing to marry Peter if he comes back? "Yes, I am," says the girl with tears in her eyes. "I am writing to this boy again to tell him that he is a fool. He will not have that chance again. ”William William Papers, Commissioner on Island Island, March 1910.

---

<sup>196</sup>Rudyard Kipling” Just So Stories”, 1997.

<sup>197</sup> Liz and John Soars, Paul Hancock, ”Headway Advanced”, 4<sup>th</sup> edition, Oxford University Press, 2015.

## Historia e vajzës ruse.

Një vajzë ruse, me tipare të qarta rreth 20 vjeç, vajza e një fermeri, vjen dhe ulet para nesh. Ajo është e pastër dhe inteligjente. Në mënyrë të nervozuar fërkon duart dhe sytë i ka të mbushur me lot. “Ajo vajzë,-thotë komisioneri,-është një rast shumë interesant. Babai i saj është fermer. Një djalë i ri me të cilin ajo u rrit, erdhi këtu në Amerikë para dy vjetësh, dhe vitin e shkuar i shkroi babait të saj që vajza mund të shkonte në Amerikë dhe ai do të martohej me të. Kështu që ajo erdhi, por djali me të cilin ajo do të martohej nuk u shfaq. E gjeta atë dhe i shkruajta një letër. Ai erdhi dhe e pa atë por më në fund tha që kishte ndërruar mendje. S’ ishte i sigurt nëse donte të martohej me të. Sigurisht vajza u lëndua por ajo ishte krenare dhe nuk donte të kthehej në shtëpi që njerëzit të talleshin me të. Në Amerikë nuk mund të qëndronte. Por ajo mund të punonte. Shiko armët e saj të forta, është dhe vajzë e këndshme gjithashtu. Nuk dija se ç’të bëja. A njihni ndonjë zonjë që të ketë nevojë për një shërbyese?”. Ai kthehet dhe pyet vajzën përsëri.” Jeni e gatshme të martoheni me Piterin nëse ai kthehet përsëri? ”“Po, jam” thotë vajza me lot në sy. “Po i shkruaj përsëri këtij djali për t’i thënë që është një budalla. S’do ta ketë më këtë shans”. William William Papers, Komisioner në ishullin Island, Mars 1910.

Pasi kanë lexuar tekstin dhe kuptuar atë, nxënësit u përgjigjen këtyre pyetjeve:

1. Cili është problemi?
2. Kur ka ndodhur historia?
3. Pse shkoi vajza atje?
4. Ku, në cilin shtet ka shkuar vajza?.
5. Çfarë mësuam për familjen e saj?
6. Si, në ç’mënyrë e ndihmuan komisionerët vajzën?
7. Kush po e tregon historinë?

Një metodë tjetër e rëndësishme janë anekdotat, historitë, metaforat, të cilat mund të përdoren për të theksuar çdo lloj mesazhi që duam të përcjellim. Me anë të tyre ne motivojmë, përcaktojmë objektiva, paraqesim ide të reja, përfshijmë njerëz, kërkojmë përgjigjësi, bëjmë njerëzit të qeshin, zhvillojmë krijmtarinë, inkurajojmë pjesëmarrjen, thjeshtojmë një ide komplekse, ndajmë vlerat, zhvillojmë krijmtarinë, përqëndrohemi te një pikë, japim një mesazh.

Qëllimi te këto anektda ishte që të nxirrnin mesazhin e fabulës, dhe në këtë mënyrë zhvillohet të menduarit kritik, por dhe të menduarit vizual. Nxënësit marrin të gjithë pjesë në mësim, pra zgjojmë kuriozitetin, i përfshijmë të gjithë ata në gjykime, i orientojmë drejt një pike. Pasi diskutuam të gjithë mesazhet e fabulave u kërkoja të shkruante secili nga dy situata nga jeta e tyre në të cilat morali i këtyre fabulave gjen zbatim. Me anë të kësaj metode nxënësit u përfshinë të gjithë në mësim. Pra tani ata transferuan njohuritë e marra në klasë në jetën e përditshme. Situatat ishin nga më të ndryshmet.

U lexova nxënësve fabulën e mëposhtme:

### **Ushtrim 5**

Love wealth or success?

Once three old men stood by a house and asked for food. The lady of the house invited them into her house to appease their hunger. To her surprise, they declined it saying that only one of them whom she chooses would enter the house. They further introduced themselves as 'Wealth', 'Success' and 'Love'. The amused lady replied that she would get back to them after discussing with her husband. The lady returned back and invited 'Love' into her house. The old man who was 'Love' walked into the house surprisingly with 'Wealth' and 'Success' following him.

When the bemused lady enquired as to why the other two pursued 'Love,' the two others said that they normally followed love even without an invite if 'Love' was chosen. But also clarified, that had one of them instead of 'Love' had been chosen, invariably the other two would not have stepped in. they said: “Wherever love goes, we also follow ”.

It is only too natural for the inclusion of all goodness in one's life with the all embracing aspect of love blossoming from one's very being.

Love is the light that illumines one's life.

- Nëse do të ishit ju si do të kishit vepruar?
- Cili është mesazhi i fabulës?

### **Ushtrim 6.**

To step up with challenge

A farmer lost his donkey and was in search of it. While searching he heard its cries and traced it to a well where the donkey had fallen into. The old donkey was crying piteously and the farmer thought that the animal must have suffered serious injuries and felt that it would be better to bury it than to put it into further injuries by trying to pull it out. Further more, by throwing mud into the well, he thought that the well would be covered up and future accidents as such can be prevented.

The farmer thus sought the help of his neighbours and started throwing mud into the well. Initially they heard loud cries from the donkey. However as the work progressed, the farmer and his friends could hear no more cries from the donkey. When they peeped, into the well, to their amazement they saw the donkey still alive. As the farmers threw the mud into the well, the donkey shook the mud off from its body and took one step up. This way the donkey gained height in the well and stepped out of the calamity when the well was almost covered.

Message: Problems in life are like the mud thrown. All one needs to do is to shake off the mud and step up!

- Cili është mesazhi i fabulës?
- Jeni dakort me këtë mesazh. Pse?

### 6.1.5. Zhvillimi i monologut të vazhduar (tregimi i nje ngjarjeje, nje përralle, prezantimi i nje raporti, nje projekti, mbrojtja e pikpamjeve, argumentimi, analiza /sinteza)

Një orë mësimi

Kjo orë mësimi bazohet në dy histori të vogla. E para u shfaq menjëherë pas një ngjarje në mbrëmje dhe u publikua para se gjithë informacioni të bëhej i njohur. Historia e dytë, ditën tjetër nxori më shumë detaje. Së bashku, historitë ilustruan një aspekt të rëndësishëm të gazetave që është, shumica e historive vazhdojnë për disa ditë. Ne mund të kuptojmë më mirë historinë dhe pasurojmë fjalorin duke lexuar çdo ditë. Më poshtë është materiali që paraqita.

#### Ushtrim 1.

Step 1: Read the first story about a fire in the Baiyoke Tower. Then think of as many questions as you can, using the first story only.

Step 2: After you have made a list of many questions, read the second story. Are all your questions answered? Are some unanswered?

Here are some other questions to answer:

1. What might have caused the starting of the fire?
2. What problem situations were discovered as a result of the fire?
3. What other possible, but not proven, problems are suggested in the story?

#### Figura 6.1.4.1. Tower in Bangkok



Finally, suppose you are the public officials in charge of building safety. Make a list of rules that must be followed to prevent another fire which might cause more damage and loss of life?

#### Small fire empties Baiyoke One tower

Police evacuated people from the 43-storey Baiyoke One tower in Pratu Nam after smoke engulfed the first floor last night.

Firefighters said dense smoke stopped them getting more than seven metres into the building. The smoke was reported around 9.30 pm but no source of fire was identified as of press time.

Clothing vendors occupy the first four floors. The fifth floor is the lobby of Baiyoke Suite hotel and a restaurant sits on the top floor.

Police said a few people were taken to hospital for smoke inhalation. No other casualties were reported. \_\_\_\_\_

Sprinkler system had been closed down

#### **Figura 6.1.4.2. Fire rescue**

##### **Apiradee Treerutkuarkul**



The safety systems of Baiyoke One tower need to be improved, city officials said following a fire on the first floor of the 43-storey building on Monday night.

Building control division chief Wallop Suwasunthorn said although the fire did not damage the building's structure, its safety standards needed to improve because a fire exit had been changed into a storage room.

The fire, believed to have started at garment booth number 105, caused damage to the ceiling, pillars and posts. It also spread to other booths before firefighters brought it under control 45 minutes later. Mr Wallop said city hall would examine the sprinkler

system because it had not activated during the fire. They would also investigate whether the automatic system was rendered inoperable due to building modifications.

It is believed vendors accidentally closed down the sprinkler system with wooden boards. But the cause of the fire has still to be pinpointed.

Mr Wallop said the building owner would face charges of violating the Building Control Act if it was established the vending area had been modified.

Ratchathew district office chief Sukhonta Kittikhunpairote said officials would thoroughly inspect the building and any modifications made to the residential area. The building owner has been told to repair the damage. Vendors outside the damaged area would be allowed to reopen for business.

Pasi nxënësit lexuan historinë e parë, pyetjet e tyre ishin shumë të thjeshta dhe s'kërkonin detaje. Pyetjet e tyre ishin:

- Ku ka rënë zjarri?
- Në çfarë ore?
- A u lëndua njeri?

Por pasi lexuan dhe versionin e dytë i cili u publikua ditën tjetër, pyetjet e tyre ishin më të detajuara dhe më interesante. Gjithashtu dhe fjalori i tyre ishte më i pasur.

Ja disa nga pyetjet e tyre:

- Përse duhet përmirësuar sistemi i sigurisë në ndërtesë?
- Në cilin kat besohet të ketë filluar zjarri?
- Cili institucion do të mbikqyr sistemin e sigurisë i cili nuk u aktivizua gjatë zjarrit?
- Përse janë ngritur akuza për pronarin e ndërtesës?
- Çfarë lloj akuzash janë ngritur për të?

Pra është e dukshme se vetëm pasi lexuan historinë e dytë nxënësit e kuptuan më mirë historinë, zhvilluan të menduarin kritik dhe pasuruan fjalorin dhe përdorën strukturat gramatikore të duhura.

### 6.1.6. Zhvillimi i ndërveprimit me shkrim

Përfundim i fjalive të hapura, hartimi i letrave personale apo zyrtare, kartolinave, përfundimi i një historie, trajtim i një eseje.

*Një pengesë kryesore te të menduarit kritik është paragjykimi. Të gjithë ne kemi paragjykime sepse kemi ide të ndryshme për atë që është e vërtetë, false, e gabuar, e drejtë. Paragjykimet tona lidhen me patriotizmin, rracën, gjininë, klasën, mënyrën se si ne mendojmë. “Të jesh një mendues kritik nuk do të thotë që nuk keni mendime por që të jesh fleksibël ndaj ideve dhe mund të ndryshosh mendim. Ne mësuesit e gjuhëve të huaja duhet të jemi gjithmonë në dijeni të të dhënave, informacionit, evidencave për t’ju përgjigjur paragjykimeve. Ky është rregulli kryesor kur hidhen ide nuk lejohen komente kritike. Të gjitha idetë shkruhen. Duhet të jemi, analitik, praktikë.”<sup>198</sup>*

Për t’i bërë nxënësit të ndërgjegjshëm për paragjykimet e tyre u dhashë disa fjalë të caktuara në fjalit të hapura për t’i plotësuar. I pyeta se ç’ndjenja, mendime apo ide u vinin në mendje kur dëgjonin këto shprehje:

#### Ushtrim 1.

School is a place where I \_\_\_\_\_. Shkolla është vendi ku unë \_\_\_\_\_

Women should \_\_\_\_\_. Gratë duhen \_\_\_\_\_

Teachers are always \_\_\_\_\_. Mësuesit janë gjithmonë \_\_\_\_\_

Marriage is never \_\_\_\_\_. Martesa nuk është kurrë \_\_\_\_\_

Education is \_\_\_\_\_. Edukimi është \_\_\_\_\_

Idetë që ata dhanë ishin të llojeve të ndryshme si psh:

\_\_\_\_\_

<sup>198</sup>Boostrom, R. 1994, ‘Developing creative and critical Thinking.

- Shkolla është vendi ku mësoj. –The school is the place where I learn.
- Shkolla është vendi ku kaloj pjesën më të madhe të kohës.- The school is the place where I spend the most time.
- Gratë duhet të jenë më tolerante. – Women should be more tolerant.
- Gratë duhet të merren me edukimin e fëmijëve. – Women should deal with the education of their children.
- Gratë duhet të aktivizohen më shumë në shoqëri.- Women should be more active in society.
- Mësuesit janë gjithmonë kërkues. – Teachers are always demanding.
- Ne dhe mësuesit mendojmë shumë ndryshe.- We and the teachers think so differently.
- Martesa nuk është kurrë kompromis. – Marriage is not a compromise.
- Martesa nuk është kurrë 100% lumturi.- Marriage is never 100% happiness.
- Edukimi është pjesa më e rëndësishme te një njeri.- Education is the most important part in someone's life.
- Edukimi jo gjithmonë është i suksesshëm.- Education is not always succesful.

Në këtë mënyrë nxënësit ndërgjegjësohen për paragjykimet e tyre. Më tej ora vazhdojë duke diskutuar përgjigjet e tyre dhe sigurisht që kishte shumë replika.

### **Hartimi i një eseje në një orë mësimi të gjuhëve të huaja.**

Teknika e rrahjes së mendimeve, ose brainstorming, mund të përdoret për të dhënë një shumëllojshmëri idesh për tregime të papërfunduara, për kombinimin e elementeve të palidhura, për gjetjen e elementeve që duhet të kombinohen etj. Ka një numër të madh ushtrimesh ku mund të përdoret kjo teknikë. Disa prej tyre janë: Përfundimi i një tregimi. Nxënësi nuk është i kufizuar në një përfundim, ai është i lirë të japë mendime të ndryshme duke bërë hamendje. Një ushtrim tjetër që mund të përdoret është kombinimi i elementeve që në dukje duken pa lidhje. Nxënësve ju kërkohet të sugjerojnë tema të ndryshme për një ese.

Qëllimi: Në këtë mënyrë nxënësit janë të inkurajuar të eksplorojnë, të shpjegojnë, të mbrojnë mendimet e tyre. Ata fillojnë me përshtypjet e tyre dhe me diskutime për të bërë një interpretim më të thellë. Në këtë mënyrë interpretimet e tyre mund të debatohen dhe ata mësojnë se ka më shumë se një interpretim të një çështjeje dhe i bën ata të zhvillojnë të menduarin kritik për të menduar më thellë.

- Pra hapi i parë është mbledhja e ideve dhe gjetja e një teme për shkrimin.
- Hapi i dytë ishte puna e parë ose drafti. Pra u kërkova të hidhnin idetë e tyre në fjali dhe pastaj në paragrafë.
- Hapi i tretë ishte shkrimi i pjesës duke prerë, duke shtuar, duke hequr, zëvendësuar.
- Hapi tjetër i rëndësishëm ishte redaktimi, kontrolli për gabime gramatikore, ortografike, pikësimi, drejtshkrimi.
- Leximi i fundit, kontrolli i materialit të përfunduar për gabime shkrimi ose shtypi i cili ishte dhe hapi i fundit për ta dorëzuar të pastër dhe të qartë.



Një formë tjetër eseje të cilën e përdora në orët e mia është përfundimi i një tregimi të papërfunduar.

U lexova nxënësve “**The man who sold his wife**”<sup>199</sup>(Shtojca 3, Upper-Intermediate, Headway).

Paraprakisht patëm një diskutim të vogël dhe j’u përgjigjën këtyre pyetjeve:

- Si do të mund ta interpretoni ndryshe këtë histori?
- A kishte ndonjë pjesë e cila ju kujton ndonjë pjesë tjetër që kishin lexuar?
- Për çfarë menduat pasi lexuan historinë?
- Ç’do të thotë për ju kjo pjesë?
- A kishte ndonjë pjesë që mendoni se ishte interesante?

Më vonë u kërkova të nënvizonin idetë kryesore, të shënonin argumentat kryesore dhe të ndërtonin një fund sipas stilit të tyre. I udhëzoja të fokusoheshin në marrëdhëniet, ndjenjat, përvojat e qënieve njerëzore dhe ta përfundonin historinë ashtu si ata mendonin.

Në këtë mënyrë me dëgjimin e interpretimeve të ndryshme, ata do ta kuptonin më mirë pjesën dhe do të zhvillonin procesin e të menduarit.

## **6.2. Qasja vepruese dhe vlerësimi në mësimin e gjuhëve të huaja në perspektivën e standardeve evropiane**

Kur flasim për standarde evropiane në mësimin e gjuhëve të huaja kemi parasysh orientimet e Këshillit të Europës në këtë drejtim si edhe gjithë botimet lidhur me çështjet e mëposhtme:

- Nevoja për njohjen dhe zbatimin e parimeve të Kuadrit Evropian të Përbashkët të Referencës për Gjuhët (KEPRGJ) nga një publik i gjerë që interesohet për rritjen e nivelit të mësimin të gjuhëve të huaja sipas standardeve evropiane<sup>200</sup>.
- Zbatimi i perspektivës vepruese në qendër të të cilave është realizimi i detyrave konkrete;
- Shpjegimi i detyrës dhe kushtet e realizimit të saj si edhe raporti midis njohurive të përgjithshme dhe realizimit të detyrave dhe objektivave të mësimin.
- Një vlerësim në bazë objektivash, vlerësim me këndvështrim pozitiv, duke vënë në dukje dhe vlerësuar atë që nxënësi di të bëjë dhe mund të bëjë;
- Objektivat që dalin për formimin e mësuesve për të përballuar sfidat e këtyre standardeve evropiane:
- formimi i mësuesve me konceptet e Kuadrit.
- sensibilizimi i mësuesve për përdorimin e Kuadrit.
- Aftësitë që duhet të përftojnë mësuesit në lidhje me këto standarde:
- përdorimi i terminologjisë së Kuadrit;
- integrimi i koncepteve të Kuadrit në procesin mësimor të gjuhëve të huaja;
- zhvillimi i veprimtarive praktike në klasë sipas pesë aftësive të Kuadrit;
- të aftësohet për të identifikuar nivelet e aftësive;

<sup>199</sup> Liz and John Soars, "Headway Upper Intermediate", 2nd edition, Oxford University Press, 2014.

<sup>200</sup> Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, botim i FILARA 2000.

- të aftësohet për të analizuar tekstet ekzistuese në raport me nivelet e Kuadrit;
- të sensibilizojë nxënësit për përdorimin e Portfolios Evropian të gjuhëve;
- të aplikojnë sistemin e përshkruesve të Kuadrit
- të aftësohen mësuesit për të drejtuar nxënësit në përdorimin e Portfolios.
- Inkurajimi i vetë-vlerësimin dhe i punës së pavarur tek nxënësit.

### **6.3. Të rejtat që sjell Kuadri në fushën e mësimdhënies/nxënies të gjuhëve të huaja**

KEPRGJ është frut i një pune kërkimore shumëvjeçare të bërë nga ekspertët më në zë të shteteve anëtare të Këshillit të Europës në fushën e gjuhësisë dhe të didaktikës. I botuar në 2001, ai përbën një ecuri krejt të re që ka për qëllim të nxisë reflektimin mbi objektivat dhe metodat e mësimdhënies së gjuhëve dhe veçanërisht të na ofrojë një bazë të përbashkët për hartimin e programeve, të diplomave dhe të certifikateve.<sup>201</sup>

Në këtë kuptim, ai favorizon lëvizjen arsimore dhe profesionale në shtetet evropiane. Kuadri është një mjet i hartuar për t'iu përgjigjur objektivit të përgjithshëm të KE, i cili synon « në një unitet më të madh midis anëtarëve » dhe të arrijë këtë qëllim nëpërmjet « adoptimit të një linje të përbashkët në fushën kulturore » .

Objektivi i KE është pikësepari politik : të vendosë stabilitet në Evropë duke luftuar kundër « ksenofobisë » dhe të sigurojë funksionimin e mirë të demokracisë. Gjuhët dhe kulturat mund të kontribuojnë me anë të njohjes më të mirë të tjerëve. Pra, kalohet nga një logjikë e zotërimit të plotë të një ose disa gjuhëve, në një logjikë ndërveprimi midis gjuhëve, cilido qoftë niveli i zotërimit të tyre. Në këtë kuptim, KEPR është është një mjet i promovimit të shumëgjuhësisë.

Kuadri sjell të paktën katër risi :

#### **Nivelet e përbashkëta të referencës (nga A1 në C2)**

Shkalla e aftësive gjuhësore globale përbëhet nga tre nivele të përgjithshme, të ndara në 6 nivele të përbashkëta (me konsensus të gjerë) :<sup>202</sup>

- Niveli A : përdorues elementar (= shkollimi i detyruar), i ndarë në A1 (hyrja në gjuhë ose zbulimi i gjuhës) dhe A2 ( mesatar ose i përditshëm)
- Niveli B : përdorues i pavarur (= shkolla e mesme), i ndarë në B1 (nivel prag) dhe Niveli B2 (nivel i përparuar ose i pavarur). Ky nivel i korrespondon një « aftësie operacionale të kufizuar » (Wilkins) ose « një përgjigje e përshtatshme në situatat e përditshme » (Trim).
- Niveli C : përdorues me përvojë, i ndarë në C1 (nivel autonom) dhe në C2 (zotërim i plotë).

Këto nivele përshkojnë gjithë procesin e përvetësimit të gjuhëve.

<sup>201</sup>Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, 2001.

<sup>202</sup>Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët.

Tërheqim vëmendjen që Niveli C2 nuk duhet të identifikohet me aftësitë e një folësi të lindur. Ky i fundit nuk përbën modelin ideal në bazë të të cilit vlerësohet aftësia gjuhësore e nxënësve. Kuadri, në sajë të përshkruesve që paraqet për secilin nivel lejon që të vendoset në një bazë të fortë dhe objektive njohja reciproke e kualifikimeve në gjuhë. Etalonimi që ai ofron, lejon të hartohen dispozitivë koherentë për çdo gjuhë dhe për çdo nivel të përbashkët të shkallës dhe ndihmon mësuesit, nxënësit, hartuesit e teksteve dhe organizmat e çertifikimit të koordinojnë përpjekjet e tyre dhe të krahasojnë produktet njëri me tjetrin.

### **Një ndarje e aftësisë së komunikimit në veprimtari të komunikimit gjuhësor.**

Këto veprimtari të komunikimit gjuhësor lidhen me :

- marrjen : dëgjimi, leximi
- prodhimin : të shprehurit gojor në vazhdimësi, të shprehurit me shkrim.
- ndërveprimin : marrja pjesë në një bisedë.
- ndërmjetësimin : veprimtaritë e përkthimit dhe interpretimit.<sup>203</sup>

Shprehja veprimtari të komunikimit gjuhësor, e huazuar nga Kuadri, ka të bëjë më kuptimin që i jepet zakonisht aftësisë: kuptimi gojor, të shprehurit gojor në vazhdimësi, ndërveprimi gojor, të kuptuarit me shkrim, të shprehurit me shkrim. Pra, do të flasim tashmë për « grup veprimtarish të komunikimit gjuhësor » në vend të « grup aftësisish ».

Termi « aftësi » do të shërbejë për të përcaktuar përbërësit më të përgjithshëm : aftësia socio-gjuhësore, pragmatike, gjuhësore (kjo e fundit përfshin leksikun, gramatikën dhe fonologjinë) pa harruar aftësinë kulturore (gjithçka që duhet ditur për popullin ku flitet gjuha dhe kulturën e tij), pa të cilën komunikimi nuk do të vendosej në mënyrë korrekte.

### **Nocioni i « detyrës »**

Detyra lidhet me metodologjinë «vepruese » të Kuadrit në kuptimin e realizimit të diçkaje, të përmbushjes me anë të veprimeve.<sup>204</sup> Me fjalë të tjera, përdorimi i gjuhës nuk është i shkëputur nga veprimet e kryera të atij që është në të njëjtën kohë edhe folës edhe aktor shoqëror. Kjo mund të shkojë nga më pragmatikja (montimi i një mobiljeje duke ndjekur shënimet) deri tek më konceptualja (shkrimi i një libri, i një argumentimi, marrja e një vendimi në një negociim etj). Në këtë perspektivë, aftësia gjuhësore mund të kërkohet e plotë, (shkrimi i librit) pjesërisht, (rasti i montimit të mobiljes), ose fare (realizimi i një recete guzhine që dihet përmendësh). Aftësia gjuhësore është një tip aftësie që hyn në realizimin e detyrave.

Pra, mund ta përmbledhim në këtë stad Kuadrin si shuma e niveleve të aftësive (gjuhësore ose jo gjuhësore që ndikojnë në realizimin e detyrave. Ky këndvështrim ka efektet e tij në mësimdhënien/nxënien dhe konceptimin e tyre sepse

<sup>203</sup> Portfolio Evropian i gjuhëve, FILARA 2009.

<sup>204</sup>Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, 2001

kjo do të thotë të renditen veprimtaritë gjuhësore dhe t'i ndërthurësh me njëra tjetrën, të shkallëzosh vështirësitë dhe të lidhësh të thënët më të bërët.

### **Një ripërcaktim i aftësisë së komunikimit që përfshin shumë përbërës të përshkallëzuar nga A1 deri në C2**

Përbërësi gjuhësor, përbërësi sociogjuhësor, përbërësi pragmatik.<sup>205</sup> (CEFRL)

Përbërësi gjuhësor ka të bëjë me njohuri dhe shprehje në lidhje me leksikun, sintaksën, fonologjinë.

Përbërësi socio-gjuhësor (shumë e afërt me përbërësin socio-kulturor) duhet marrë parasysh, pasi gjuha është një dukuri shoqërore. Të flasësh, nuk do të thotë vetëm të formosh fraza. Hyjnë në lojë karakteristika që kanë të bëjnë me përdorimin e gjuhës si treguesit e mardhënieve shoqërore (statusi i bashkëfolësve) rregullat e mirësjelljes, shprehja e urtësisë popullore, dialektet, thekset.

Përbërësi pragmatik ka të bëjë me ecurinë vepruese dhe me zgjedhjen e strategjive ligjërimore për të realizuar një qëllim të caktuar (organizimi, adaptimi dhe strukturimi i ligjërimin) ai bën lidhjen midis folësit dhe situatës. Përbërësit sociogjuhësorë dhe pragmatikë rrallëherë bëjnë pjesë në mësimin shkollor. Megjithatë vepohet sikur këto të ishin prezente, sidomos në provime, në konkurse.

Të komunikosh = të përdorësh një kod gjuhësor (aftësia gjuhësore) i lidhur me një veprim (aftësia pragmatike) në një kontekst socio-kulturor dhe gjuhësor të dhënë (aftësia socio-gjuhësore).

#### **6.3.1. Fushat e përdorimit të gjuhës së huaj**

Çdo akt gjuhësor realizohet në një kontekst dhe në një situatë të dhënë në kuadrin e një nga fushave (ose sferave të veprimtarisë, ose qëndrave të interesit) të jetës shoqërore. Zgjedhja e fushave për të cilat përgatitet nxënësi që të veprojë, ndikon në përzgjedhjen e situatave, të qëllimeve, të detyrave, të temave, të teksteve, si për mësimin ashtu edhe për vlerësimin dhe veprimtaritë që do të zhvillohen.

Numri i fushave të mundshme është i pacaktuar : çfarëdo lloj qëndre interesi apo sferë veprimtarie mund të përbëjë fushën e një përdoruesi të gjuhës ose programin e një kursi. Megjithatë, përta i përket mësimdhënies / nxënies së një gjuhe në përgjithësi, në Kuadrin e referencës përcaktohen fushat e mëposhtëme :

- Fusha personale
- Fusha publike
- Fusha profesionale
- Fusha edukative

---

<sup>205</sup> Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe.

Të cilat kryqëzohen me 14 temat e mëposhtëme :

Duhet shënuar që për mësuesit, fusha profesionale përputhet me fushën edukative ku ata ushtrojnë profesionin e tyre.

- Karakterizimi personal
- Shtëpia, familja dhe mjedisi
- Jeta e përditshme
- Pushimet dhe zbavitjet
- Udhëtimet
- Marrëdhëniet me të tjerët
- Shëndeti dhe mirëqënia
- Edukimi
- Blerjet
- Ushqimi dhe pijet
- Shërbimet
- Vendet
- Gjuha e huaj
- Koha (meteorologjike)

KPER është i domosdoshëm për hartuesit e programeve, autorët e teksteve shkollore, vlerësuesit e provimeve, mësuesit dhe formatorët e mësuesve, për të gjithë të interesuarit e tjerë në fushën e mësimdhënies së gjuhëve dhe vlerësimit të aftësive gjuhësore. I hartuar në sajë të një pune kërkimore dhe një konsultimi të gjerë, Kuadri është një instrument praktik që lejon të ndërtohen në mënyrë të qartë elementët e përbashkët që do të arrihen gjatë etapave të mësimnxënies.

Kuadri është gjithashtu një instrument ideal për të krahasuar rezultatet e vlerësimit në vendet e Këshillit të Evropës. Kuadri ofron një bazë të përbashkët për njohjen reciproke të kualifikimeve në gjuhë, duke lehtësuar kështu lëvizjen edukative e profesionale. Ai po përdoret gjithnjë e më shumë për rishikimin e programeve kombëtare dhe nga ndërmarrjet e mëdha shumëkombëshe për krahasimin e certifikatave në gjuhë. Një rezolutë e Këshillit të BE (nëntor 2001) rekomandon përdorimin e këtij instrumenti të KE për vendosjen e sistemeve të vlefshmërisë së aftësive në gjuhë.

Kuadri përshkruan shumë hollësisht :

- Të gjitha aftësitë gjuhësore,
- Të gjitha njohuritë që mobilizohen për t'i zhvilluar ato,
  - Të gjitha situatat dhe fushat në të cilat personi mund të ndodhet për të përdorur gjuhën e huaj për të komunikuar.
  - Për sa më sipër mund të themi se:

KPERGJ është mjaftueshmërisht « shterues » (ai specifikon të gjithë gamën e njohurive gjuhësore, shkathtësive gjuhësore dhe përdorimet e gjuhës).<sup>206</sup>

---

<sup>206</sup> Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, botim i FILARA 2000.

« transparent » (informacionet janë të formuluara shumë qartë, të kuptueshme për të gjithë të interesuarit).

« koherent » (nuk përmban asnjë kundështi të brendshme). Përsa u përket sistemeve edukative, koherenca kërkon marrëdhënie harmonike midis elementëve përbërës të tyre :

- identifikimi i nevojave
- përcaktimi i objektivave
- përcaktimi i përmbajtjes
- zgjedhja ose prodhimi i materialeve
- hartimi i programeve të mësimdhënies / nxënies
- zgjedhja e metodave të mësimdhënies
- vlerësimi dhe kontrolli

Të gjitha këto karakteristika nuk sjellin domosdoshmërisht adoptimin e një sistemi unik dhe uniform, përkundrazi, Kuadri është i hapur dhe i manovrueshëm, në mënyrë që të përdoret në situata të veçanta; dinamik (në zhvillim) dhe jo dogmatik (nuk lidhet në mënyrë të dukshme me ndonjë metodologji të veçantë). Ai shërben për të organizuar një certifikim duke u nisur nga kriteret që formulohen me terma pozitivë duke theksuar rezultatet dhe jo duke theksuar dobësitë. Kjo e ndihmon nxënësin të zhvillojë :

- ndërgjegjësimin për gjendjen e tanishme të njohurive dhe zotësive të tij,
- mësohet të vendosë objektiva të vlefshme dhe realiste,
- mësohet të zgjedhë materialet pedagogjike,
- ushtrohet për vetëvlerësimin.

### **6.3.2. Parimet themelore të Kuadrit**

Përvetësimi nga mësuesit i parimeve të KPERGJ do të nxisë reflektimin mbi mësimdhënien e tyre dhe do t'i japë një frymëmarrje dhe do të ushqejë me oksigjen praktikën mësimore në klasë, duke motivuar edhe ata mësues që kanë rënë në pesimizëm dhe mendojnë se kanë provuar gjithçka dhe nuk kanë arritur rezultatet e pritshme në klasat e tyre të tejmbushura me nxënës të pamotivuar dhe indiferentë.

Perspektiva vepruese e konsideron nxënësin para së gjithash një përdorues dhe nxënës të një gjuhe si aktor shoqëror që ka për të përmbushur disa detyra (të cilat nuk janë vetëm gjuhësore), në rrethana dhe në një mjedis të caktuar, në një fushë veprimi të veçantë. Nëse aktet gjuhësore realizohen nëpërmjet veprimeve gjuhësore, detyrat realizohen nëpërmjet veprimeve në një kontekst shoqëror në të cilin marrin plotësisht kuptimin e tyre.<sup>207</sup>

Pikërisht këto rreshta të shkëputura nga Kuadri, përbëjnë çelsin për një metodologji të re dhe praktika të reja në mësimdhënien/nxënien e gjuhëve. Për të bërë këtë transformim duhet të kemi parasysh tre elementë :

---

<sup>207</sup>Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, 2001.

Bëhet fjalë tani, që në praktikën tonë mësimore t'i drejtohem « nxënësit përdorues të një gjuhe » dhe prej këtej të reflektojmë mbi rrjedhjen logjike : « sa më i mirë të jem si nxënës, aq më i mirë do të bëhem edhe si përdorues <sup>208</sup>», pra nëpërmjet përdorimit të gjuhës arrihet të nxënët, por jo vetëm përdorim nëpërmjet realizimit të detyrave shkollore, por edhe detyra që nuk janë gjuhësore. Pikerisht për këtë na duhet të marrim parasysh elementin e dytë.

T'u kërkojmë nxënësve përdorues të përmbushin detyra që nuk janë vetëm gjuhësore, imponon realizimin e detyrave komunikative, të cilat konsiderohen si qëllimi i fundit i nxënies nëpërmjet përmbushjes së veprimeve që i japin kuptim të vërtetë komunikimit, gjë që sqarohet në pikën e tretë.

Nëse aktet gjuhësore realizohen nëpërmjet veprimeve gjuhësore, detyrat realizohen nëpërmjet veprimeve në një kontekst shoqëror ku marrin kuptimin e tyre të plotë. Ky është aspekti themelor i perspektivës vepruese. Pra, ndërthurja e akteve të ligjërimit me veprimet na bën të tejkalojmë teorinë e akteve të ligjërimit të Austin, nga njëra anë, teori që mbështetet mbi qëllimin e folësit si edhe teorinë e Dell Hymes mbi situatat e komunikimit nga ana tjetër, dy teori që kanë frymëzuar metodologjitë komunikative.

Pra, nëse aktet e ligjërimit marrin kuptimin e tyre të plotë nëpërmjet veprimeve, të zhvillosh tek nxënësit aftësi për të kuptuar nga njëra anë dhe për të prodhuar nga ana tjetër, aftësi që kanë të bëjnë vetëm me folësit, nuk ka kuptim gjithashtu pasi nxënia e gjuhës bazohet në qëllimin e folësit të përdorur si mjet veprimi ndaj tjetrit duke e ditur që një qëllim nuk përfundon gjithmonë me realizimin e një veprimi.

Kuadri na tërheq vëmendjen për të mos e kufizuar dhe reduktuar aftësinë gjuhësore, gjë që mund të jetë e volitshme nga ana praktike, por kërkon një reflektim në nivel pedagogjik e psikologjik. Komunikimi përfshin gjithë qënien njerëzore. Aftësitë e izoluara dhe të ndara, kombinohen më pas në mënyrë komplekse për ta shndëruar individin në një qenie unike. Si aktor shoqëror, secili individ vendos mardhënie shoqërore me një numër gjithnjë në rritje grupesh shoqërore që ndërthuren dhe sëbashku përcaktojnë një identitet.(CEFRL). <sup>209</sup>

Nga sa u tha më sipër theksohet se në perspektivën vepruese nuk bëhet fjalë për të « vepruar mbi », por për të « vepruar në bashkëveprim, së bashku me ».

Si rrjedhojë, nuk bëhet fjalë që nxënësi të zhvillojë vetëm një aftësi për të prodhuar thënie në situata komunikimi të përzgjedhura, por që të përshtasë dhe të lidhë atë që ai thotë me objektivin që ai ka caktuar sëbashku me Tjetrin.

Marrim një shembull të thjeshtë : vëllai ju kërkon t'i blini një libër që të zbavitet gjatë verës ; ju shkoni në librari dhe lexoni titujt dhe paragrafët në kapakët e librave nëpër rafte, duke përmbushur kështu një detyrë komunikative, leximin, dhe më në fund blini Kuadrin! Nuk jam e sigurt nëse qëllimi « zbavitës » është arritur

---

<sup>208</sup> Portfolio Evropian i gjuhëve, FILARA 2009.

<sup>209</sup>Council of Europe. (2001). "Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment." Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

realisht dhe nëse vëllai juaj do të kënaqet. Kjo do të thotë që aftësitë e komunikimit duhet t'i zhvillojmë në shërbim të veprimeve.

Këto tre pika të përmendura na tregojnë se si mund të përdorim parimet e Kuadrit në funksion të objektivave të mësimin, pra të nxënies së gjuhës. Kështu lindi ideja e mësimin si skenarveprim.

## **6.4. Skenari mësimveprim**

### **6.4.1. Gjenezja dhe përkufizimi i termit veprim (aksion)**

Analiza e tre pikave të mësipërme na nxit reflektimin mbi termin « aksion », që na sjell ndërmend termat « aktor », « aktiv » të cilët janë të zakonshëm për kontekstin pedagogjik të mësimdhënies/nxënies së gjuhëve. Të paktën deri në këto çaste këto terma i kemi lidhur me realizimin e detyrave shkollore, që do të thotë ta bëjmë nxënësin aktor të nxënies së tij duke i propozuar detyra komunikative në të cilat ai merr pjesë ; p.sh. duke shkruar një letër apo duke shkëmbyer mendimet me shokun e tij. Këto veprime, megjithse kanë vendin e tyre në kuadrin e nxënies, janë të kufizuara dhe reduktuese në krahasim me kuptimin e fjalës « aksion » ashtu siç përkufizohet në KPERGj, dmth « aksion social <sup>210</sup>».

Angazhimi i nxënësve përdorues të gjuhës në një aksion, kërkon në radhë të parë përcaktimin e një situatë të nxëni, që i bën ata të analizojnë situatën në të cilën atyre do t'u duhet të përdorin gjuhën dhe si rrjedhim, njohuritë për të cilat ata do të kenë nevojë se sa të zbatojnë njohuritë që kanë, në detyrat që u propozohen. Bëhet fjalë për të kaluar nga një logjikë e përdorimit të njohurive « gjithnjë e më shumë », në një logjikë të përshtatjes « gjithnjë e më mirë », ku « gjithnjë e më mirë » nuk e përjashton « gjithnjë e më shumë ». Në fund të një njësie didaktike, nxënësi duhet të jetë i aftë të marrë një vendim për zgjidhjen e një problemi duke përdorur gjuhën në mënyrë korrekte dhe të përshtatshme.

Është pikërisht kjo përjasje e të nxënit, kjo metodologji që e bën atë një nxënieskenar. Nuk duhet ta ngatërrojmë me problemat apo ushtrimet e përgatitura enkas për testimin e zotërimit të njohurive të përfutuara, zgjidhja e të cilave lë vend vetëm për një përgjigje të mundshme. Ndërsa në realitet, marrja e një vendimi karakterizohet nga shumë faktorë të tjerë. Zgjidhja e një problemi nuk është asnjëherë unike dhe e përsosur. Ajo është objekt diskutimesh dhe e kompromisesh që çojnë në një vendim për të vepruar në të cilin ndërhyjnë faktorët njerëzorë. Ky vendim nuk përbën zgjidhjen e problemit, por fillimin e një procesi ndërveprues që na çon në vendime të njëpasnjëshme që varen nga vlerësimi që i bëhet një situatë të dhënë në zhvillim e sipër.

Nuk duhet ngatërruar skenari i nxëniesveprim me skenarin tematik, i cili, megjithëse është shumë motivues për nxënësit, zhvillohet nga fundi dhe ka të bëjë me transferimin e njohurive ashtu siç ndodh rëndom p.sh.me « studimet e rasteve » në fund të librave. Të dy modelet kanë vendin dhe interesin e tyre në procesin e nxënies ; asnjëri nuk e eklipson tjetrin, por secili u përgjigjet objektivave që ka rëndësi t'i njohim për të bërë zgjedhjen e duhur.

---

<sup>210</sup> Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, 2001.



#### 6.4.2. Çfarë është skenari i të nxënies veprues?

Duke u nisur nga orientimet e Kuadrit, skenari i nxënies –veprim mund të konsiderohet si një simulim i bazuar në një seri detyrash komunikative, të gjitha të lidhura njera me tjetrën që synojnë përmbushjen e një misioni pak a shumë të ndërlikuar në lidhje me objektivin<sup>211</sup>. Kjo seri veprimesh na çon në realizimin e detyrës përfundimtare. Pra, skenari karakterizohet nga një mision (që mund ta quajmë « projekt »), me të cilin nxënësi përdorues i gjuhës do të përballet dhe do të shërbejë si bazë e procesit të nxënies duke orientuar në të njëjtën kohë gjithë veprimtaritë e nxënies që propozohen nga mësuesi.

Misioni i jep kuptim detyrës (që do të quhej çdo synim veprues që përfundon me një rezultat të dhënë në funksion të zgjidhjes së një problemi, përmbushjes së një detyrimi, të një objekti të përcaktuar. Ky mision vendoset në një « kontekst të dhënë » (ku do të përmbledheshin ngjarje dhe parametra të situatës që lidhet me vetë personin, por edhe jashtë tij, në të cilën realizohen aktet e komunikimit.

Në fund, misioni lidhet me një « fushë » (« sektorët më të rëndësishëm të jetës sociale » që mundëson të përcaktohet sfondi tematik e kulturor i skenarit.

Në këtë kuadër, për të mbushur detyrën e përcaktuar nga misioni, nxënësi – përdorues duhet të kryejë një seri mikrodetyrash, njëra pas tjetrës, që kërkojnë pjesëmarrjen dhe zbatimin e 5 veprimtarive të komunikimit gjuhësor, të gjitha të lidhura njera me tjetrën sipas rendit të mëposhtëm :

- veprimtari marrëse : lexim,dëgjim (rendi mund të ndryshohet).
- ndërveprim gojor (ballë për ballë, në telefon) ; me përdorimin e internetit mund të shtohet edhe ndërveprimi i shkruar me anë të shkëmbimit të mesazheve elektronike.
- veprimtari prodhuese : të folur dhe të shkruar.

Nocioni « njëra pas tjetrës » është themelor sepse nuk lë vend për veprimtari pa një qëllim të caktuar. Çdo mikrodetyrë është e ndërthurur me një tjetër që vjen më pas dhe në shërbim të përmbushjes së misionit. Është e qartë që secila nga veprimtaritë e komunikimit gjuhësor do të jetë objekt nxënieje e detyrash si një e tërë, por të gjitha do të organizohen rreth qëllimit final, realizimit të misionit. Rekomandohet që të punohen të gjitha veprimtaritë dhe për çdo rast, veprimtaritë marrëse të ndiqen nga veprimtaritë prodhuese. Si rrjedhim, nuk mund të ketë prodhim pa kërkuar më parë informacion dhe pikërisht duke organizuar informacionin e gjetur më parë, nxënësipërdorues do të ketë mundësi të bëjë zgjedhjet e tij që i imponohen nga misioni.

#### Përse shërben skenari nxënieveprim?

U përmend në fillim: bëhet fjalë për t'i dhënë kuptim nxënies duke rimobilizuar e ringjallur interesin e nxënësve që të veprojnë aktivisht në zgjidhjen e problemeve që kanë nevojë për njohuri dhe si rrjedhojë nxisin dëshirën e të nxënies. Në

---

<sup>211</sup> Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, 2001.

të njëjtën kohë, dilet nga mbyllja e të nxënësve rreth një teme të caktuar. Sot nxënësia e gjuhës bëhet rreth një teme, gjë që nuk nxit interesin.

Nga ana tjetër, ky tip progresion rreth një misioni bëhet në përshtatje me progresionin që kërkohet nga Kuadri. Matet arritja e objektivit jo gjuhësor përcaktuar nga misioni në një nivel aftësie të përcaktuar nga përshkruesit e Kuadrit. Duke i nxitur nxënësit drejt përbushjes së misionit, mësuesi i drejton ata nga një nivel aftësie në një tjetër, të kërkuar nga misioni. Ndërtimi i nxënësive bëhet gjatë përbushjes së misionit dhe jo me stadi që vërtiten rreth një veprimtarie të propozuar.

Nuk duhet ngatërruar skenari nxënësveprim me simulimin ose lojërat me role që na japin mundësinë të ndryshojmë atmosferën e situatave të komunikimit. Skenari nuk është një veprimtari si gjithë të tjerat, nuk është as një mbështetje e thjeshtë siç do të ishte një tekst, është realisht një metodologji nxënësive. Në fakt objektivi nuk është vetëm nxitja e interesit të nxënësve, por të mësohet gjuha, dhe kultura pa dyshim, gjë që na çon në pikën e katërt.

### **Si zbatohet skenari nxënësveprim?**

Theksuam më lart se skenari nxënësveprim zhvillohet dhe ka për qëllim të ndërtojë :

1. Pikësëpari duhet të ngulitim mirë në mendje se gjuha dhe kultura janë të pandashme nga njëra tjetra dhe se duhet t'i nxisim nxënësit drejt kulturave të tjera, kujtojmë këtu se ka kultura të ndryshme përveç kulturës « të kultivuar » që përcillen nëpërmjet gjuhëve që mësohen dhe me të cilat nxënësit do të përballen. Kjo kulturë nuk mund të paraqitet e të përvetësohet në mënyrë « frontale », nëpërmjet një teksti apo studimit të një teme, madje në këtë mënyrë nuk mund të nxisë interesin e shumicës së nxënësve, madje edhe për një arsye tjetër : përfytyrimi i nxënësve për kulturën është shumë larg nga ai i mësuesit. Ata e lidhin gjuhën me një këngë, një rrymë muzikore, një seri televizive dhe janë shumë larg asaj që mësuesi dëshiron t'u mësojë. Pra, për këtë arsye, në vend që të hysh « nëpërmjet » kulturës, është më mirë që të hysh « drejt e në » kulturë nëpërmjet « skenarit ». Kjo do të thotë që nxënësit, për të përbushur misionin, do t'i duhet të përvetësojë informacionet kulturore të domosdoshme për përbushjen e misionit. Sigurisht, misioni kontekstualizohet në një fushë tematike të caktuar.

2. Pasi zgjidhet një tematikë, duhet të mbledhet një numër tekstesh mbi këtë temë, të cilët, me informacionet e të dhënat që përmbajnë, ndihmojnë mësuesin të përcaktojë një mision. Nga tekstet e mbledhura do të zgjedhim ato që na ndihmojnë në dy plane :

- Vështirësitë gjuhësore që paraqesin ; është mirë të fillohet me një tekst gojor apo të shkruar, i cili të kuptohet nga nxënës me nivel më të ulët, meqenëse klasat janë heterogjene..

- Mundësia për informacion në mënyrë që secili të plotësojë nivelin e informacionit që propozohet. Është e rëndësishme të kujtojmë që teksti përmban dhe pajis me informacion në shërbim të misionit dhe si rrjedhim, hyrja në tekst fillon nga kërkimi i informacionit.

3. Tekstet e përzgjedhur dhe misioni i përcaktuar në linja të përgjithshme na ndihmojnë për të përcaktuar objektivat gjuhësore që do të arrihen. Në këtë fazë n'a ndihmojnë përshkruesit e Kuadrit, të cilët do të shërbejnë si kritere dhe si tregues të aftësive gjuhësore, sociokulturore e pragmatike që nxënësit duhet të përftojnë gjatë zhvillimit dhe përmbushjes së skenarit.

4. Së fundi, bëhet fjalë gjithashtu për të kuptuarit. Pasi janë përcaktuar informacionet që do të gjenden nga nxënësit për përmbushjen e misionit, mësuesi duhet të bëjë kujdes që të kapë problemet gjuhësore dhe vështirësitë që bëhen pengesë për nxënësit në gjetjen e informacionit (në të dëgjuar, në të shkruar apo në bashkëbisedim), në mënyrë që të parashikojë veprimtari për të plotësuar mungesat e njohurive që mund të pengojnë realizimin e detyrave dhe përmbushjen e misionit. Si rrjedhim, mësuesi gjen rastin dhe i lë vendin e duhur edhe punës mbi gjuhën, pasi në realitet, veprimtaritë e të kuptuarit lënë disi mënjanë punën me gjuhën. Pra, skenari e vendos nxënien e gjuhës në shërbim të kërkimit të informacionit.

Pra, projekti i mësuesit eviton seancat e mbyllura dhe të copëzuara sepse e sheh mësimin si një proces të tërë dhe jo rreth një « produkti », qoftë ky një veprimtari komunikative gjuhësore, një temë apo një element gramatikor. Kjo mënyrë të bëri, do të evitojë tek nxënësit përshtypjen e të filluarit nga zero në çdo seancë mësimore gjë që i çmobilizon dhe i demotivon. Sigurisht, kjo përjasje vepruese e nxënies së gjuhës nuk do të kishte kuptim nëse edhe vlerësimi nuk do të ndiqte një logjikë të re.<sup>212</sup>

#### **6.4.3. Vlerësimi në perspektivën vepruese**

Para së gjithash, do të përcaktonim termin « vlerësim », i cili në të shumtën e rasteve përdoret në vend të termit « kontroll », i cili nuk është objekt i kësaj kumtese. Vlerësimin do ta shohim në kuptimin e veprimtarisë së propozuar si « vlerësim » apo për vlerësim : japim si vlerësim një tekst për të shkruar apo për të bërë një përmbledhje etj. Pra, nuk është veprimtaria në vetvete që përbën problem por është « vlefshmëria » e asaj që propozohet për t'u realizuar, pra veprimtaria që propozoj unë a do të më lejojë realisht të vlerësoj atë që dua të vlerësoj apo duhet të vlerësojë, dhe veçanërisht modalitetet e vlerësimit. Pikërisht në këtë aspekt do të doja të shihja vlerësimin në lidhje me perspektivën vepruese. Në se do të zgjidhni një skenar (projekt) për të vlerësuar nxënësit dhe vendosni një notë për disa gabime gramatikore, atëherë ky skenar apo projekt nuk do të kishte asnjë interes.

Cilat do të ishin pikat që do të merrnim parasysh për të përcaktuar modalitete koherente në vlerësim:

1. Në perspektivën vepruese duhet të merren parasysh dy dimensione: dimensionimi pragmatik, në lidhje me saktësinë e informacioneve të marra në kuadrin e misionit dhe respektimit të elementëve kulturorë, si edhe dimensionimi gjuhësor. Ndodh që një produkt mund të jetë korrekt nga ana gjuhësore dhe jo i përshtatshëm nga ana pragmatike.

---

<sup>212</sup> Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe.

2. Qëllimi i mësimit është që nxënësi të kalojë nga një nivel tek tjetri, Pra vlerësimi shërben edhe për t'i pozicionuar në një shkallë ku pika më e ulët është niveli fillestar ku nxënësit gjenden në fillim të mësimit dhe pika më e lartë është niveli ku duhet të arrijnë. Pra duhet të hartojmë tabela dhe kritere vlerësimi që marrin parasysh si nivelin më të ulët ashtu edhe nivelin më të lartë, por edhe një nivel ndërmjetës në mënyrë që të pozicionohen nxënësit gjatë kësaj shkalle vlerësimi. Meqënëse duhet vendosur një notë, mund të vendosim një shumë pikësh për çdo nivel, por duke mos ndëshkuar dikë që nuk i ka arritur pikët e mundshme dhe nivelin e kërkuar. Tabelat dhe kriteret kanë rëndësi si për vlerësimin formues ashtu edhe për vlerësimin përmbledhës. Është e këshillueshme të mos kufizohen kriteret e vlerësimit vetëm në pikat e zhvilluara në mësimet aktuale, por të përfshijnë edhe mësimet e mëparshme në mënyrë që nxënësi të mos ketë ndjesinë se po fillon nga zero çdo mësim, por të ketë një vizion të qartë të përparimit të tij ose te ngecjes në vend, pra ndërgjegjësohet për nivelin në të cilin ndodhet.

Nuk ka asnjë arsye që vlerësimi formues dhe përmbledhës të ndryshojnë nga njeri tjetri. I vetmi ndryshim është që njëri bëhet përgjatë procesit të nxënies e tjetri në fund të një mësimi apo uniteti ; një vlerësim përmbledhës nuk duhet konsideruar si rezultat përfundimtar i nxënies por si një etapë e një procesi që duhet zhvilluar gjatë gjithë vitit. Në këtë vështrim, Kuadri, si një mjet i përdorshëm gjatë gjithë jetës shkollore nga fillorja në universitet dhe në formimet e mëpasme, na fton që të mos kemi shikëputje. Të njëjtat kritere mund të përdoren gjatë gjithë vitit në mënyrë që nxënësi të ketë një vizion global të përparimit të tij dhe jo me hope.<sup>213</sup>

3. Këto tabela vlerësimi duhet të përmbajnë jo vetëm kritere, por veçanërisht « tregues aftësish ». Në fakt, si mund ta vlerësojmë një « gramatikë korrekte » pa ata tregues që përcaktojnë saktësisht se çfarë duhet kuptuar me « gramatikë korrekte ».

Në se nuk përcaktohen tregues, atëherë nuk mund të flasim për vlerësim cilësor e objektiv, por për vlerësim subjektiv që nuk mund të bëhet pikë referimi objektiv dhe i përbashkët për të gjithë.

4. Kjo kërkon që ndërtimi i një tabele vlerësimi të bëhet në tre etapa : duke u nisur nga një shkallë përshkruesish dhe një nivel i synuar, duke përcaktuar kritere dhe duke përcaktuar tregues aftësie në funksion të nivelit të synuar dhe në lidhje me përmbajtje gjuhësore pragmatike dhe sociolinguistike që kanë qënë objekt nxënieje.

Pra, në përfundim mund të themi se :

Skenari nxënieveprim dhe përqsja komunik'aksionel, një emergjencë e orientimeve të Kuadrit nuk sjell një revolucion në mësimin e gjuhëve të huaja, sepse gjithçka që bëhej më parë vazhdon të qëndrojë (veprimtaritë e komunikimit gjuhësor, puna mbi gjuhën, dimensionin kulturor...), por një evolucion, sepse gjithçka zhvillohet e realizohet në mënyrë tjetër. Veprimtaritë e komunikimit gjuhësor nuk punohen në mënyrë të veçuar e të mbyllur rreth një teme e disa tekstesh që bëhen objekt i një serie veprimtarish, ndërmjet të tjerash edhe puna me gjuhën, gjë që u krijon nxënësve ndjesinë e fillimit nga e para në çdo mësim të ri.

---

<sup>213</sup> Kuadri Evropian i Përbashkët i referencës për gjuhët, botim i FILARA 2000.

## **KAPITULLI VII: METODOLOGJIA KËRKIMORE, ANALIZA E TË DHËNAVE DHE GJETJET**

### **7.1. Hyrje**

Metodologjia e studimit e përdorur për realizimin e këtij punimi mbështetet tërësisht në metodat kërkimore që na ofrojnë shkencat shoqërore, si pyetësorët, intervistat, anketimet apo shënimet e mbajtura gjatë vëzhgimeve në orët e mësimit të gjuhës së huaj në shkolla e institucione arsimore të ndryshme, publike e private të ciklit 9 vjecar, të mesëm e të lartë.

Për shkak të rrethanave të vështira të pandemisë Covid-19, ky punim është realizuar nëpërmjet veprimtarisë kërkimore online gjatë muajve qershor- korrik 2021. Kërkimi u bë nëpërmjet dy pyetësorëve, nga të cilët njëri u drejtohej mësuesve të shkollave private dhe publike dhe pyetësori tjetër u drejtohej studentëve e nxënësve të grupmoshave të ndryshme të cilët studionin në institucione shtetërore apo private. Në total u përgjigjën 180 persona nga të cilët 24% mësues dhe 76% studentë.

Pyetësorët u ndanë nëpërmjet lidhjes elektronike në postën elektronike të studentëve të Fakultetit të Ekonomisë viti i parë financë, studentët, nxënësit dhe mësuesit e Qendrës së Gjuhëve të Huaja “Wall Street Albania”, mësuesve dhe nxënësve në institucione të tjera private dhe shtetërore.

Ky kërkim kaloi në tre faza kryesore:

- a) Përcaktimi i grupeve të interesit dhe konceptimi i pyetësorëve
- b) Mbledhja e të dhënave online
- c) dhe analizimi i të dhënave

Gjatë fazës së parë u përqëndruam në përcaktimin e korpusit të studimit dhe grupeve të interesit nëpërmjet pyetjeve: Sa mësues dhe sa nxënës do të duhet të pyeten për të pasur rezultate të qarta të hulumtimit? Cilat pyetje do ju drejtohen mësuesve dhe cilat pyetje do ju drejtohen nxënësve? A mund të kemi pyetje të cilat u drejtohen të dyja grupeve në mënyrë që të jenë të krahasueshme? Në këtë mënyrë kemi arritur të ndërtojmë një pyetësor i cili përmbushte të gjitha kërkesat dhe që do të mund të vërtetonin hipotezat tona.

Gjatë kësaj faze pyetësorët u përpiluan për të dyja kategoritë mësues dhe nxënës për tu informuar se çfarë ndikimi mund të kishin faktorë të ndryshëm psikologjikë dhe mjedisorë në cilësinë e mësimit dhe në kuptuarit dhe ndikimi i gjendjes psikologjike në performancën e studentëve. Gjatë përpilimit të pyetësorëve ne morëm parasysh dhe kohën e nevojshme për të plotësuar pyetësorin dhe qëllimi ishte që plotësimi të mos merrte më shumë se 8-10 minuta. Metoda e plotësimit u përzgjedh që të ishte online duke pasur parasysh dhe nivelin e lartë të përdorimit të mjeteve të komunikimit online në grupet e synuara si edhe masat kufizuese për pandeminë.

Për studimin e të dhënave të mbledhura dhe nxjerrjen e përfundimeve u përdor analiza SWOT.

**Analiza SWOT** është një model i thjeshtë por i fuqishëm që ndihmon në planifikimin dhe zgjedhjen e strategjive më të përshtatshme për funksionimin dhe arritjen e objektivave si në fushat e bizneseve ashtu edhe të sistemeve arsimore. Termi SWOT është një akronim për nocionet (**S**trengths, **W**eakness, **O**pportunities and **T**hreats) Fuqi, Dobësi, Mundësi dhe Kërcënime ose gjatë analizës krahasuese mund të flasim për: anët e forta, anët e dobëta, shanset apo mundësitë si edhe rreziqet që mund të na dalin përpara dhe si mund t'i mënjanojmë ato.

Në rastin tonë, analiza SWOT na lejon të shikojmë se ku çalon sistemi ynë arsimor në drejtim të njohjes dhe shfrytëzimit të faktorëve psikologjikë që shfaqen gjatë mësimin në funksion të përmirësimit të potencialit e tij të ardhshëm duke identifikuar se çfarë po bëhet mirë dhe ku duhet të përmirësohet, si nga një këndvështrim i brendshëm ashtu edhe nga ai i jashtëm. Kjo analizë na lejon gjithashtu të identifikojmë sektorët dhe fushat ku mund të ndërhyjmë dhe të planifikojmë ndryshime që mund të ndikojnë në përmirësimin e mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja.

Fuqitë dhe Dobësitë ofrojnë një vështrim të brendshëm në të në fushën e mësimdhënies së gjuhëve të huaja. Ato përfaqësojnë faktorë që janë nën kontrollin e pjesës njerëzore, aspekte që mësuesit e drejtuesit e arsimit kanë aftësinë t'i ndryshojnë.

Shembuj të faktorëve që mund të konsiderohen si pikat e forta dhe të dobëta mund të përfshijnë elementë të tillë si përgatitja në nivel të lartë e mësuesve, marrëdhëniet e bashkëpunimit në klasë, metoda e mësimdhënies, stilet e të nxënies, motivimi i nxënësve, infrastruktura e mësimdhënies, vendndodhja e shkollës etj. Pikat e forta dhe të dobëta gjithashtu përqendrohen kryesisht në të tashmen. Ato reflektojnë aktivitetin dhe ecurinë aktuale dhe ndikimin e saj në ecurinë e mësimdhënies.

Mundësitë dhe rreziqet, nga ana tjetër, janë faktorë të jashtëm. Ato janë elemente që ndodhin brenda sistemit dhe mjedisit më të gjerë të fushës së mësimdhënies/nxënies.

Nuk mund të ndikojmë drejt për drejt në sistem por mund ta mbrojmë atë vetëm duke përfituar nga mundësitë dhe në këtë mënyrë zvogëlojmë ndikimin e rreziqeve.

Shembuj të faktorëve që mund të konsiderohen si mundësi dhe kërcënime përfshijnë :

Në dallim nga pikat e forta dhe të dobëta, mundësitë dhe kërcënimet e kanë fokusin e tyre në të ardhmen. Ato "shikojnë" elemente e ngjarje që mund të ndodhin në të ardhmen dhe pritet të kenë një ndikim të rëndësishëm në punën dhe projektet tona.

Analizat SWOT mund të përdoren për të fituar më shumë njohuri rreth të gjithë funksionimit të sistemit arsimor dhe procesit të mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja ose projekteve individuale brenda tij. Për shembull, mund të përdorni një analizë SWOT për të vlerësuar potencialin e një projekti të planifikuar, një fushatë të

ardhshme reklamimi për një kurrikul të re apo për një plan trajnimi për mësuesit e gjuhëve të huaja me kompetenca psiko-pedagogjike, etj.

Analizat SWOT duhet të bëhen zakonisht në fillim të një procesi planifikimi strategjik ose kur shkolla apo një projekt synon të rifreskojë strategjinë e saj. Nëse është e mundur, i gjithë ekipi udhëheqës e vendimmarrës duhet të përfshihet në analizën SWOT në mënyrë që të ketë një vështrim gjithëpërfshirës të situatës në terren si edhe të mjedisit konkurrues të sistemit arsimor.

## **PROCESI I ANALIZES SWOT**

Për ilustrim le të hedhim një vështrim më të detajuar në secilin element të një analize SWOT dhe të kryejmë analizat për projektin tonë kërkimor. Theksuam më lart katër elementët kryesorë që përbëjnë thelbin e analizës SWOT janë siç paraqiten më poshtë:

### **PIKAT E FORTA**

Pikat e forta ose përparësitë u referohen aspekteve që në sistemin tonë arsimor bëhen më mirë. Janë atributet e brendshme, pozitive që ndihmojnë në arritjen e objektivave.

### **PIKAT E DOBËTA**

Dobësitë janë faktorët negativë që e pengojnë punën për të arritur objektivat e caktuara. Ato përfshijnë elemente që i mungojnë sistemit apo institucionit arsimor si, kufizimet e burimeve njerëzore të kualifikuara apo mungesa e mjediseve të përshtatëshme të punës, programe të papërshtatëshme etj.

### **MUNDËSITË**

Mundësitë janë faktorët brenda mjedisit të shkollës që, nëse shfrytëzohen, mund të çojnë në përmirësimin e performancës së mësuesve dhe nxënësve, të mjedisit etj.

### **RREZIQET**

Rreziqet i referohen çdo faktori të jashtëm që mund të bëjë të vështirë për ne të bëjmë punën apo të realizojmë projektet dhe objektivat tona. Rreziqet përfshijnë elemente të tilla si: ndryshimi i rregulloreve të qeverisë, ndryshimi i qëndrimeve ndaj projektit tonë, ndikimi negativ i mediave, etj.

I shohim këta elementë të konkretizuar në rezultatet e të dhënave të mbledhura gjatë studimit tonë.

Mostra e popullatës e përzgjedhur për studim mund të shihet në tabelën që paraqet të dhëna të karakterit të përgjithshëm ,si numrin e të anketuarve sipas moshës, gjinisë dhe institucionit ku studion ose punon. Në këtë tabelë vëmë re se 100% e mësuesve të cilët janë përgjigjur, janë femra. Edhe në pyetësin e nxënësve shohim që 77.4% e përgjigjeve janë plotësuar nga femrat.

*Ana e fortë* e këtyre të dhënave, është se ka një përfshirje të gjerë të të gjitha moshave nga 11 deri në 18 vjeç.

Në total është një numër i konsiderueshëm, 137 nxënës e studentë.

Kemi një përfshirje më të madhe të nxënësve e studentëve që studiojnë në institucione publike në krahasim me ato private të cilët përbëjnë edhe synimin tonë në këtë studim.

*Ana e dobët* është raporti i gjinisë meshkuj- femra nga ku del se janë përgjigjur më shumë femra se meshkuj, gjë që tregon një interes më të shtuar nga femrat.

*Mundësitë* i kemi që të përfshihen më shumë meshkujt nëse pyetësi do të zhvillohej në klasë dhe jo online për shkak të pandemisë si edhe në një periudhë kohore më të përshtatëshme për nxënësit dhe mësuesit.

*Rreziqet* në plotësimin e pyetësorëve janë gjithmonë të pranishme. Mund të ndodhë që të plotësohen pa u menduar shumë për të dhënë përgjigje të cilat të na japin informacione të sakta ose mund të ndodhë që e plotësojnë në grup duke dhënë përgjigje të ngjashme.

## 7.2. Të dhëna demografike mbi nxënësit dhe mësuesit

- a. Nxënës të shprehur nëpërmjet pyetësorëve

**Tabela 7.2.1: Të dhëna mbi shkollën ku studiojnë**

	Institucion Privat	Institucion Shtetëror	Total
<b>Në numër</b>	21	116	137
<b>Në përqindje</b>	15%	85%	100%

**Tabela 7.2.2: Të dhëna mbi gjininë e nxënësve**

	Femra	Meshkuj	Total
<b>Në numër</b>	106	31	137
<b>Në përqindje</b>	77%	23%	100%

**Tabela 7.2.3: Të dhëna mbi moshën e nxënësve**

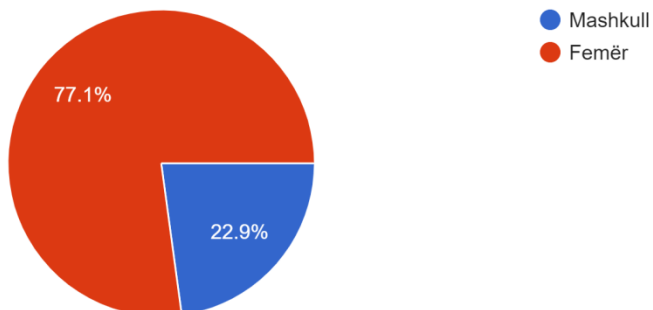
	11-15 Vjeç	16-18 Vjeç	Mbi 18 vjeç	Total
<b>Në numër</b>	41	23	73	137
<b>Në përqindje</b>	30%	17%	53%	100%



### Grafiku 7.2.1: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (GJINIA)

Gjinia

140 responses

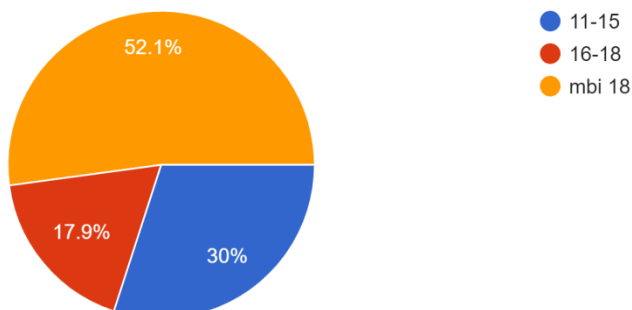


Sic duket dhe nga grafiku 77.1% e të anketuarve janë femra dhe vetëm 22.9% janë meshkuj.

### Grafiku 7.2.2: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (MOSHA)

Mosha juaj

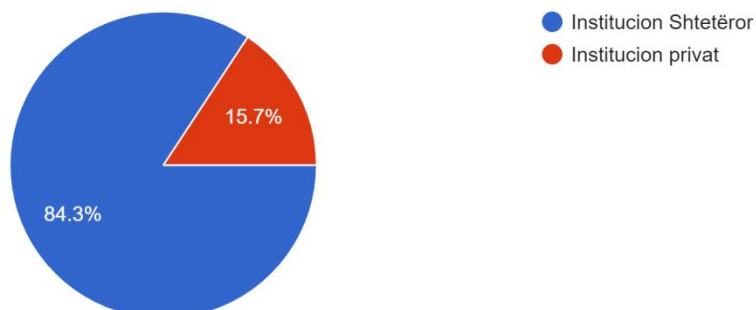
140 responses



Pjesa më e madhe e të anketuarve mbi 52.1% janë të moshës mbi 18 vjeç, 30% të moshës 11-15 vjeç, dhe 17.9% të moshës 16-18 vjeç. Siç duket interesi më i madh për pjesëmarrje ka qënë nga nxënësit mbi 18 vjec.

### Grafiku 7.2.3: Të dhëna demografike të të anketuarve nxënës (INST.)

Aktualisht studioni në  
140 responses



Pjesa më e madhe e të anketuarve studionin në institucione shtetërorë. Kjo na ndihmon që të na japë dhe një pamje më të qartë të realitetit tonë arsimor.

b. Mësues të shprehur nëpërmjet pyetësorëve

**Tabela VII.7.2.4: Të dhëna mbi shkollën ku punojnë**

	Institucion Privat	Institucion Shtetëror	Total
<b>Në numër</b>	24	19	43
<b>Në përqindje</b>	56%	44%	100%

**Tabela VII.7.2.5: Të dhëna mbi gjininë e mësuesve**

	Femra	Meshkuj	Total
<b>Në numër</b>	43	-	43
<b>Në përqindje</b>	100%	0%	100%

**Tabela VII.7.2.6: Të dhëna mbi eksperiencën e mësuesve në vite**

	< 5 vite	5-10 Vite	10-15 vite	>15 vite	Total
<b>Në numër</b>	12	14	9	8	43
<b>Në përqindje</b>	28%	32%	21%	19%	100%

### 7.3. Perceptimi i nxënësve për metodat e motivimit

Për të zbuluar më shumë rreth mënyrave të motivimit të nxënësve ne ndërtuam edhe pyetje të cilat u jepnin mundësi të shprehnin perceptimin dhe mendimin e tyre

përsa u përket metodave. Pyetja 16 në pyetësoin e nxënësve pyet pikërisht për këto metoda në mënyrë direkte:

**PNP16:** Si ju motivon mësuesi për të mësuar sa më mirë?

Ne nxorëm disa prej përgjigjeve të tyre dhe i vendosëm në tabelën e mëposhtme. Më e evidentja nga përgjigjet është që ndihet një nevojë për trajtim më të përshtatshëm për moshën dhe një kërkesë e shtuar për vëmendje apo trajtime më gjithëpërfshirëse në tema të ditës. Sipas nxënësve këto metoda do të çtendosnin atmosferën në klasë dhe rrjedhimisht do të inkurajonin një diskutim më të gjallë, panvarësisht gabimeve gramatikore që mund të ndodhnin në këto diskutime.

**Tabela 7.3.1. Mendime të nxënësve se si mund t'i motivojë mësuesi për të mësuar më mirë.**

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Nxënësi 1	Duke bashkëpunuar me ne dhe duke na lënë mundësinë të shprehemi lirshëm
2	Nxënësi 2	Duke diskutuar për situata të jetës reale të përditëshme
3	Nxënësi 3	Duke e thjeshtuar atë në sytë tanë, dhënia e detyrave të kuptueshme nga të gjithë, mundësia për të folur lirshëm dhe nëse nuk jemi mirë në të folurën në gjuhë të huaj dhe pse jo organizimi i ndonjë "debati", loje lidhur me temën për të qenë të gjithë aktivë dhe të lirshëm.
4	Nxënësi 4	Duke e bërë orën sa më argëtuese, duke krijuar një atmosferë të ngrohtë me nxënësit. Kjo gjë na ndihmon që ta kemi më të lehtë për ta mësuar lëndën pavarësisht vështirësisë së saj. Ndikimi që ka mësuesi te nxënësi ka të bëjë shumë, pasi shumë nxënës vetëm nga mënyra se si mësuesja sillet, shpjegon dhe i trajton nxiten për ta mësuar lëndën ose e kundërta
5	Nxënësi 5	Duke marrë parasysh problematikat që mund të hasim gjatë mësimit, pra duke e vënë veten në vendin tonë.
6	Nxënësi 6	Duke më mbështetur me raste, duke u sjellë e qetë dhe duke e bërë mësimin të kuptueshëm
7	Nxënësi 7	Duke na bërë të ndihemi komodë në orën e mësimit në mënyrë që të mos stepemi nga frika se mund të përgjigjemi gabim
8	Nxënësi 8	Duke na dhënë mbështetje dhe besim që: do t'ia dilni
9	Nxënësi 9	Duke na folur për të ardhmen tonë dhe se sa të suksesshëm mund të bëhemi në qoftë se mësojmë sa më shumë.
10	Nxënësi 10	Duke thënë se do ta diskutojmë së bashku, nuk ka problem edhe nëse e thoni gabim.
11	Nxënësi 11	Duke vlerësuar gjithnjë atë që bëj, nuk gjykon por përpiqet të nxjerrë anën e mirë në çdo gabim, me anë të komplimenteve. Një faktor tjetër i rëndësishëm është mënyra si e drejton mësimin. Personalisht kënaqem kur

		bëhet sa më i thjeshtuar dhe motivohem të jap më të mirën time.
12	Nxënësi 12	Këshillat individuale pas mësimit dhe inkurajimi i leximit të artikujve të sygjëruar nga mësuesit si artikuj orientues të cilat janë pëlqyer edhe nga vetë mësuesit
13	Nxënësi 13	Komunikimi i mirë dhe efektiv, krijon mjedis pozitiv ku nxënësit ndihen komodë në shprehjen e mendimit të tyre.
14	Nxënësi 14	Kur më jep mundësi të diskutoj sa më shumë nga tema që kam informacion.
15	Nxënësi 15	Me fjalime motivuese, nota pozitive por patjetër kur meritohen, me vlerësim të lartë me gojë, psh: "Të lumtë, punon shumë, je shumë e sakte" etj...
16	Nxënësi 16	Mësuesi arrin të motivojë duke krijuar një ambient miqësor, të hapur për diskutime dhe të lirë për të shprehur mendimin.
17	Nxënësi 17	Mësuesi motivon për të mësuar më mirë, kur na inkurajon për mësime, kur krijon një mjedis miqësor, ku të gjithë të shprehim hapur mendimet dhe idetë tona.
18	Nxënësi 18	Mësuesit sillen shumë mirë me ne, personalisht ndjehem më e hapur me to apo më e lirshme, sesa në ambientet familjare. Dhe kjo gjë më shtyn që dhe unë t'ua kthej në të njëjtën monedhë! Pra duke mësuar. Gjithashtu nëse ne gabojmë diku (flasim për mësime) ato përpiqen që ta përmirësojnë dhe rregullojnë të gjithë bashkë.
19	Nxënësi 19	Mësuesja ime më motivon duke ma bërë mësimin me lojra në gjuhën e huaj
20	Nxënësi 20	Një vlerësim pozitiv është një shtysë goxha e mirë, në të cilën një nxënës mund të bazohet e të mundohet për të përparuar më tej në mësime apo për të arritur nota më të larta.
21	Nxënësi 21	Nxit bashkëpunimin dhe nuk reagon në mënyrë fyese ndaj gabimeve
22	Nxënësi 22	Përgjithësisht duke e bërë orën sa më interaktive duke e larguar fokusin nga mënyra më "klasike" e organizimit të mësimit, ku mësohet vetëm për të marrë notat, e në vend të saj të krijojnë atmosferën ku të gjithë të duan të marrin pjesë në procesin e mësimit.

#### **7.4. Ndikimi i dukurive psikologjike në mënyrën e mësimit dhe të mësuesit**

Pra, duke studiuar me vëmendje përgjigjet e nxënësve dalim në përfundimin se dukuritë psikologjike janë të pranishme në orën e mësimit si frenimi e frika nga gabimet, por nga tjetër ata vlerësojnë qëndrimin pozitiv të mësuesit për t'i çliruar nga këto dukuri, për t'ua lehtësuar pjesëmarrjen në komunikim duke i nxitur e motivuar me mënyra të ndryshme. Pra krijimi i një atmosfere të çtensionuar, inkurajimi me fjalë të ngrohta që ngjallin besim nga ana e mësuesit si edhe përdorimi i strategjive të ndryshme për ta bërë mësimin argëtues, janë elementë të rëndësishëm e faktorë që veprojnë në favor të vërtetimit të hipotezës sonë të formuluar si vijon:

*“Krijimi i nje klime të favorshme psikologjike, i një atmosfere motivuese dhe të çliruar nga tensionet pedagogjike, me anë të përdorimit të metodave bashkëkohore dhe zhvillimit të veprimtarive të larmishme gjuhësore në mjedisin shkollor do të përbënte një faktor suksesi në përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj si mjet komunikimi”.*

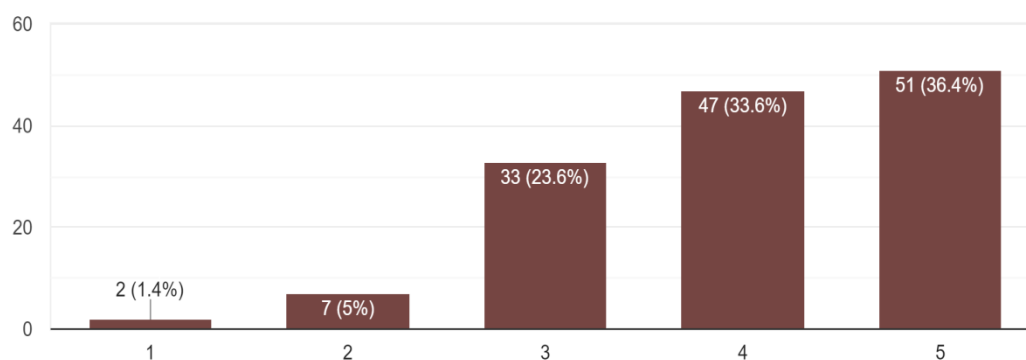
### **Përgjigjet e nxënësve për metodat e mësimdhënies dhe aspekte të efektit psikologjik**

Më poshtë mund të shohim një analizë më të detajuar për çdo pyetje të anketës të cilat nxjerrin në pah se si ndikon ambjenti fizik i klasës por edhe ai psikologjik i krijuar nga mësuesit dhe shoqëria.

#### **Grafiku 7.4.1 Vlerësimi i marrëdhënies me mësuesin**

Nga 1 në 5 si do ta përkufizonit marrëdhënien tuaj me mësuesit ku 5 është shkëlqyeshëm?

140 responses



Në bazë të grafikut vëmë re se pjesa më e madhe e të anketuarve, 36.4% janë përgjigjur se kanë një marrëdhënie të shkëlqyer me mësuesit. Por gjithashtu vëmë re se ka dhe një përqindje të madhe, 23.6% që e kanë vlerësuar mesatarisht marrëdhënien me mësuesin dhe pothuaj 6% që e vlerësojnë marrëdhënien me mësuesin aspak të mirë.

Pra evidentohet qartë që duhet të bëjmë më shumë për të rregulluar këtë marrëdhënie. Për atë pjesë të nxënësve që nuk mendojnë kështu.

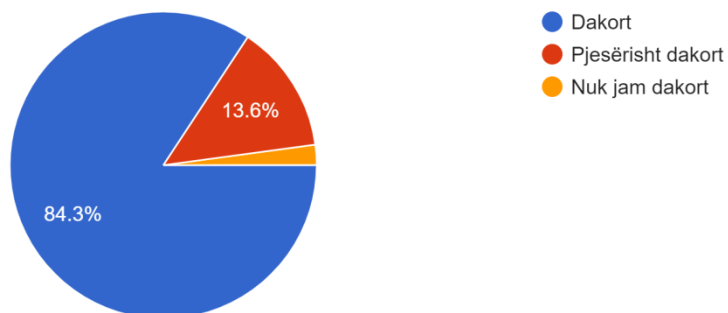
Një anë pozitive dhe e fortë është se nxënësi shprehet hapur për marrëdhënien që ka me mësuesin, pa ngurim, por nga ana tjetër, del në pah dobësia e sistemit tonë arsimor për sa i përket përgatitjes dhe formimit të mësuesve për të vendosur marrëdhënie normale, inkurajuese jo konfliktuale në klasë për të favorizuar një klimë pozitive e atmosferë motivuese për arritjen e objektivave të mësimdhënies. Na mbetet shumë për të bërë për trajnimin e mësuesve në lidhje me kompetencat e tyre në fushën e psikopedagogjisë, të njohjes së personalitetit dhe profilit të nxënësit, pasi një

marrëdhënie e tendosur, e tensionuar shton ankthin e stresin dhe frenon e demotivon nxënësin për të marrë pjesë në mësim nga frika e paragjykit të mësuesit.

#### Grafiku 7.4.2 Komunikimi miqësor si mjet motivimi

Të qenit komunikues dhe miqësor me mësuesit ju bën të cliroheni nga stresi dhe të jeni më të motivuar për të mësuar?

140 responses

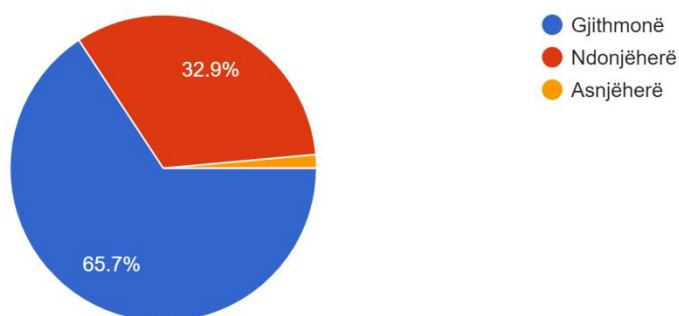


84.3% e të anketuarve ishin dakord se të qenët komunikues dhe miqësorë me mësuesit i çliron nga stresi dhe i motivon për të mësuar. Kjo evidenton më së miri ndikimin pozitiv që komunikimi me mësuesin luan në procesin e mësimnxënies.

#### Grafiku 7.4.3 Komunikimi pozitiv si metodë inkurajuese

Mësuesi duhet të bëjë komente positive për t'i inkurajuar nxënësit që të mësojnë më shumë.

140 responses



Është e qartë që një nga aspektet që inkurajon nxënësit për të mësuar më shumë janë komentet pozitive. Një pikë e fortë sipas analizës është fakti që këto komente pozitive nxënësit i kanë ndjerë dhe përjetuar në një rast apo një tjetër dhe prandaj i dëshirojnë dhe i pohojnë.

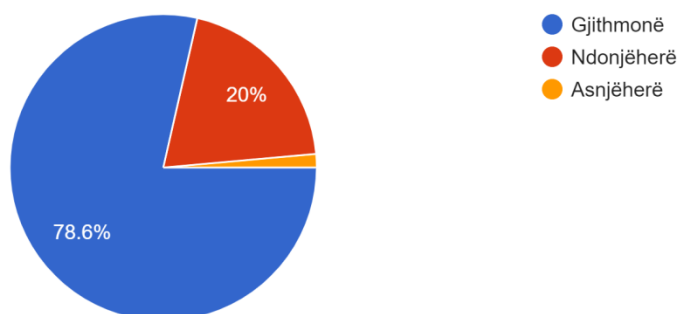
Në shumicën e rasteve i motivon gjithmonë, në një përqindje më të ulët ndonjëherë dhe pothuajse një përqindje e papërfillshme asnjëherë.

Duam të besojmë dhe të shpresojmë se kjo përqindje e papërfillshme e nxënësve që thonë se mësuesi nuk duhet të bëjë aspak ose asnjëherë komente pozitive, të jetë ai kontigjent nxënësish që janë të motivuar së brendëshmi dhe e konsiderojnë si detyrë mësimin dhe i konsiderojnë të tepërta komentet e mësuesve.

#### Grafiku 7.4.4. Inkurajimi përtej gabimeve në këndvështrimin e nxënësit

Mësuesi duhet t'i inkurajojë nxënësit të flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve që mund të bëjnë

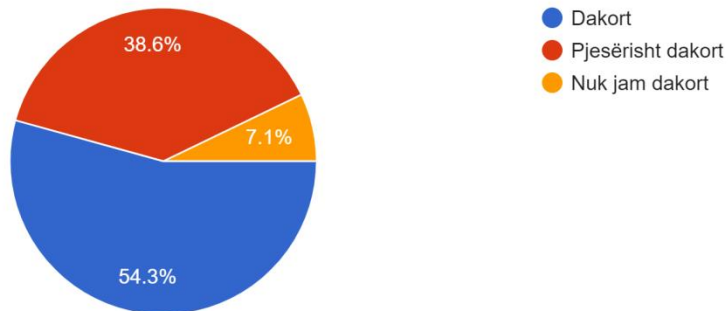
140 responses



Ka një qëndrim pozitiv mbi inkurajimin e nxënësve që flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve. Pikë e fortë e analizës është se shumica e nxënësve e dëshërojnë këtë qëndrim inkurajues të mësuesve ndaj tyre në momentet që ata janë duke u përgjigjur por bëjnë gabime gjuhësore. Kjo n'a bën të kuptojmë që duhet të jemi më shumë inkurajues dhe më pak korrigjues në orën e mësimin në mënyrë që nxënësit të mos frenohet por të vetëkorrigjohet kur mundet e të vazhdojë të flasë. Qëndrimi i mësuesit ndaj gabimit nuk duhet të jetë ndëshkues e kritik por duhet përdorur gabimi si një mjet pedagogjik për të mësuar e përmirësuar komunikimin.

### Grafiku 7.4.5. Mbipopullimi i klasave ul cilësinë e mësimit

Klasat e mbipopulluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimit  
140 responses

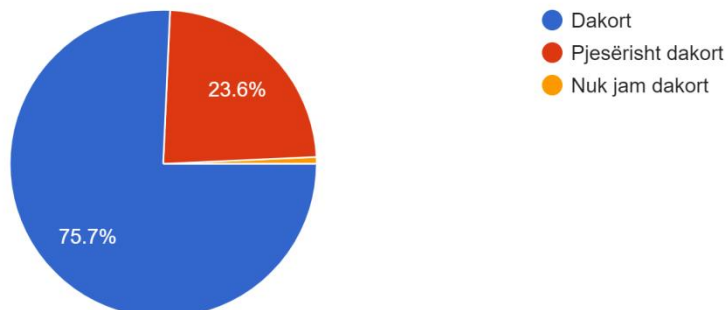


Për shumicën e të anketuarve klasat e populluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimit. 38.6% janë pjesërisht dakort dhe 7.1% nuk janë dakort. Ajo çfarë kuptojmë është që klasat e populluara ndikojnë në një mënyrë a tjetër në cilësinë e mësimit.

Mbipopullimi i klasës është edhe një nga faktorët që përbëjnë dhe ndikojnë në mjedisin fizik të klasës, pasi më shumë nxënës presupozon më pak ajër, më shumë zhurmë, nxënësit nuk arrijnë të marrin fjalën e të shprehin mendimin e tyre në gjuhë të huaj, nuk u vjen radha për t'u pyetur, pra nuk mund të quhet një mjedis i përshtatshëm për një proces cilësor të mësimit/nxënies, faktor ky, që shkon në mbështetje të hipotezës sonë të punimit për krijimin e një klime pozitive dhe atmosferë motivuese në klasë për arritjen e objektivave të mësimit.

### Grafiku 7.4.6. Përdorimi i vlerësimeve pozitive si motivues

Vlerësimi pozitiv është një mjet motivues efektiv  
140 responses



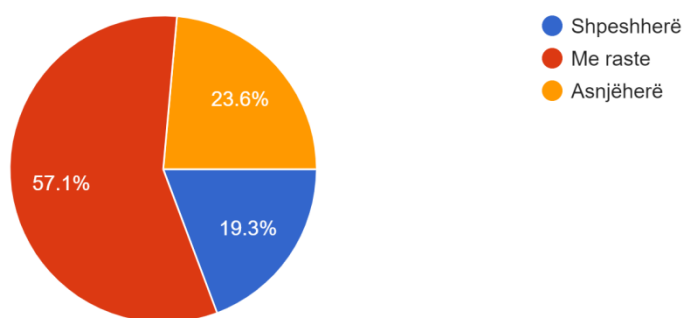


Të dhënat tregojnë që vlerësimet pozitive janë mjete motivuese efektive, pra kemi një të dhënë në favor të vërtetimit të hipotezës sonë dhe të konfirmuar nga shumica dërrmuese e nxënësve. Duhet gjetur shkaqet se pse 23% e nxënësve janë pjesërisht dakord për këtë faktor. Duam të besojmë dhe të shpresojmë se kjo fashë e nxënësve të jenë aq të ndërgjegjësuar sa të mos kenë nevojë për vlerësime pozitive për t'u motivuar dhe të mos bëjnë pjesë në grupin e nxënësve indiferentë që nuk shqetësohen edhe nëse mësuesi nuk përdor vlerësime pozitive për t'i motivuar.

#### Grafiku 7.4.7. Prezenca e ankthit gjatë orëve të mësimit

Sa herë përjetoni ankth gjatë orës së mësimit? (vënia në siklet, ndjenjë turpi, frika e gabimit, tallja, paragjykimi, etj..)

140 responses



Sic vihet re shumica e të anketuarve përjetojnë ankth gjatë orëve të mësimit. Burimi mund të jetë nga faktorë të ndryshëm si sikleti, turp, frikë paragjykim etj. Pra këtu kemi të bëjmë me ato dukuri psikologjike që ndikojnë negativisht në procesin e mësimnxënies dhe frenojnë të mësuarit normal. Duhet marrë parasysh të gjitha mundësitë për t'i çliruar nxënësit nga kjo gjendje.

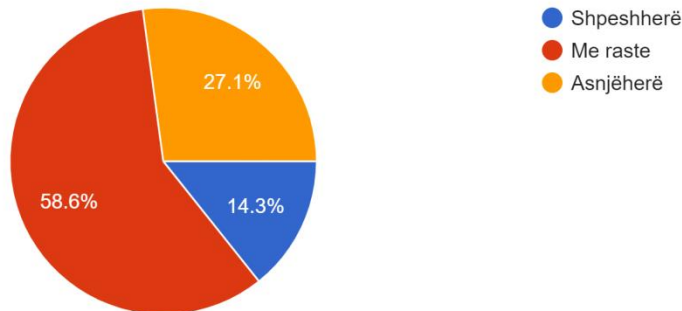
Ana e fortë e këtij rezultati dhe e kësaj të dhëne mbështet hipotezën tonë për praninë e këtyre faktorëve psikologjikë pengues në procesin mësimor të gjuhës së huaj. Kjo situatë përfaqëson realitetin në shkollat tona, si publike ashtu edhe private.

Mundësia e ndryshimit të këtij realiteti qëndron në një reformim të kurrikulës universitare duke i mëshuar përgatitjes psikopedagogjike të mësuesve të ardhshëm si edhe në trajnimin e vazhduar i mësuesve në shërbim në mënyrë që të përballojnë dhe të zgjidhin me sukses situata të tilla të vështira ku gjenden nxënësit gjatë orës së mësimit.

### Grafiku 7.4.8. Kompleksi i të folurit në një gjuhë tjetër

Ndjeheni në siklet kur flisni në gjuhë të huaj?

140 responses

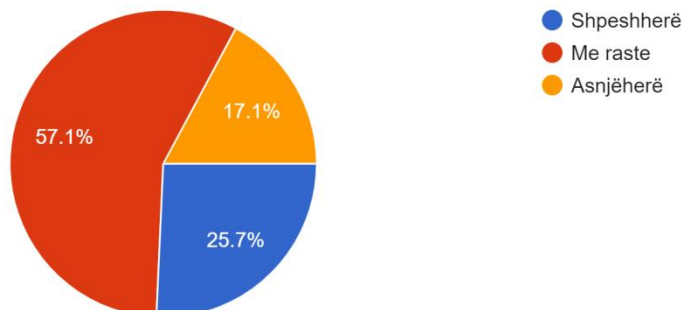


Rezultatet tregojnë se nxënësit në shumicën e rasteve ndihen në siklet kur flasin në gjuhë të huaj. Cilat janë arsyet që ndihen në siklet? Çfarë mund të bëjmë për këtë? Si mund t'ua lehtësojmë këtë proces? Përgjigjet e këtyre pyetjeve duhet t'i japin mësuesit dhe për këtë kemi folur në kapitullin mbi përditësimet metodike bashkëkohore në mësimdhënien/nxënien e gjuhës së huaj ku paraqiten veprimtari të larmishme sipas profilit psikologjik të nxënësve : nëse ai mëson më mirë duke dëgjuar, mësuesi duhet t'i japë dhe ta bëjë pjesë e veprimtarive dëgjimore, nëse nxënësi ka memorie vizuale dhe mëson më mirë duke parë konkretisht e duke vepruar, atëherë mësuesi duhet të ndërtojë strategji që i përshtaten këtij profili psikologjik dhe ta bëjë nxënësin pjesë të veprimtarive konkrete.

### Grafiku 7.4.9. Projektet shtojnë ankthin tek nxënësit

Ndjeni ankth gjatë prezantimeve të projekteve?

140 responses



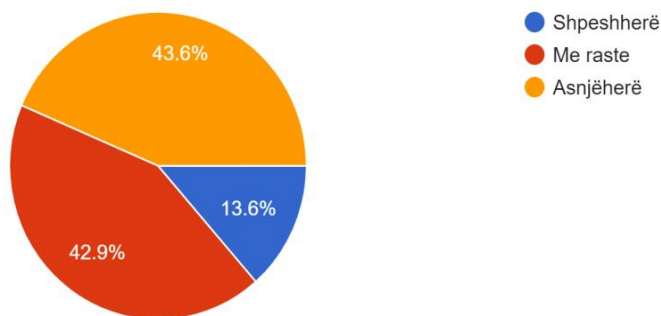
Përsëri sipas të dhënave del që shumica e nxënësve ndjehen në ankth gjatë prezantimeve të projekteve, një veprimtari kjo që mësuesit e përdorin shpesh në mësimdhënie si punë të pavarur dhe nxënësit ndjejnë më shumë përgjigjësi për t'u

paraqitur sa më mirë sidomos kur punojnë në grup. Kjo do të ishte një nga arsyet e shumta që nxënësit përjetojnë ankth gjatë prezantimeve të projektit. Arsye të tjera janë edhe niveli gjuhësor, pasiguria, frika e gabimeve që mund të shkaktojë të qeshura e e tallje në klasë, pra një situatë e pakëndëshme që e shton ankthin e stresin.

Pra të gjithë faktorët që përmendëm më sipër, frika nga paragjykimi, pasiguria, tallja etj., janë të pranishme gjatë zhvillimit të kësaj veprimtarie në klasë. Ne si mësues, duhet të jemi lehtësues dhe përkrahës të nxënësve në këtë proces.

#### Grafiku 7.4.10. Gjendja psikologjike gjatë debeteve

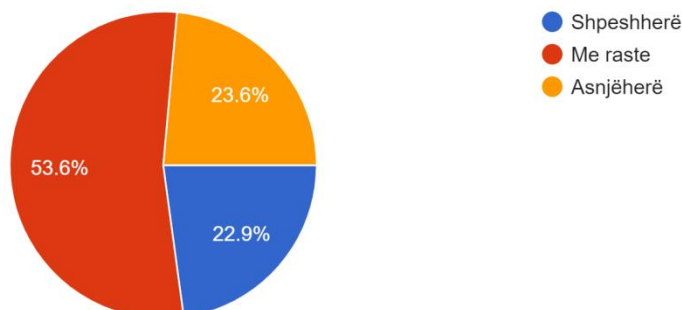
Ju ndodh të mos merrni pjesë në debate nga frika e turpit apo frika se mos ndiheni i paragjykuar?  
140 responses



Vëmë re këtu është që shumica e nxënësve shprehen që janë të inkurajuar të marrin pjesë në debate. 42.9% me raste u ndodh të mos marrin pjesë për shkak të turpit dhe frikës, por nëse i shtojmë kësaj shifre edhe 13,6% të nxënësve që janë përgjigjur se u ndodh shpesh që të mos marrin pjesë në debate në gjuhë të huaj për shkak të faktorëve psikologjikë si ndjenja e turpit, ndrojtjes nga gabimet, paragjykimin apo pasigurisë, atëherë shifra bëhet shqetësuese dhe para mësuesve del detyra e vështirë e kapërcimit të kësaj situatë duke i çliruar ata nga frika dhe ankthi e duke i motivuar për të marrë pjesë në debat.

### Grafiku 7.4.11. Frika nga gabimet

Frika se mos gaboj më bën të stepem gjatë orëve të mësimit  
140 responses



Frika nga gabimet është dhe stepja më e madhe që shumica e nxënësve bëjnë sipas këtij grafiku. Ky aspekt evidenton një element thelbësor frenues ndaj pjesëmarrjes së nxënësve në orën e mësimit të gjuhës së huaj. Burimi i kësaj stepjeje është ndoshta qëndrimi i kritikues i mësuesit duke korigjuar cdo gabim gjuhësor gjatë të shprehurit në gjuhë të huaj. Studimet mbi trajtimin e gabimeve orientojnë që nxënësit të lejohen të flasin lirshëm pa i penguar duke i korigjuar në çdo çast. Për korigjimin e gabimeve mund të parashikohet një seancë e vecantë me ushtrime gjuhësore e gramatikore me objektiv të qartë përmirësimit e produktit me shkrim dhe me gojë sipas standardeve të kërkuara. Njohja e këtyre standardeve nga ana e nxënësve do të kishtë një ndikim pozitiv në realizimin e objektivave të të nxënësve. Më poshtë po japim disa nga komentet e nxënësve për aspekt.

### 7.5. Njohja e standarteve nga ana e nxënësve, burim për ndikimet psikologjike pozitive.

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Nxënësi 1	E sigurt ndihem kur bëhet fjale për ndonjë temë aktuale, të përgjithshme si dhe lidhur me projektet dhe detyrat të cilat janë dhënë paraprakisht dhe i kam punuar mirë.
2	Nxënësi 2	Gjatë dhënies të opinionëve dhe plotësimit të ushtrimeve
3	Nxënësi 3	Gjatë një bisede informale që rrjedh natyrshëm për të dhënë një opinion personal mbi një çështje të caktuar në lidhje me një temë që kam interes.
4	Nxënësi 4	Kur ambienti rreth e qark është i pranueshem

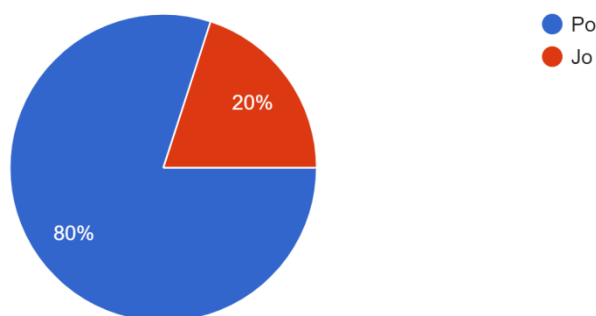
5	Nxënësi 5	Kur mësuesi/ja nuk bërtet dhe nuk ia jep fjalën një nxënësi tjetër kur unë e kam gabim por më ndihmon që të mësoj të duhuren duke këmbëngulur dhe mos hequr dorë nga unë.
6	Nxënësi 6	Kur ndihem e sigurt për përgjigjjen që do të jap. Kur marrëdhëniet e mia me mësueset janë të mira gjatë orëve të gjuhës së huaj Ndihem mirë edhe kur e flas mirë gjuhën e huaj
7	Nxënësi 7	Kur nuk paragjykoem nga gabimet
8	Nxënësi 8	Në çdo moment. Aq më tepër momenti kur zysha me përfshin në bisedë për tema të ndryshme, më bën të ndihem mirë dhe flas. Kështu niset një bashkëbisedim dhe mësimi zhvillohet në një mënyrë të këndshme.
9	Nxënësi 9	Në momentet kur kam patur dicka të përgatitur për të folur, ose kur tema e diskutimit ka qënë e njohur.
10	Nxënësi 10	Në momentin kur tema për të cilën do diskutojmë është përgatitur më parë nga ne, kur ne duam të ndajmë opinionin tonë rreth temës kur diskutojmë të gjithë bashkë.
11	Nxënësi 11	Në orën e gjuhës së huaj personalisht nuk ndjehem në ankth apo e ndrojtur për të bërë dicka ose për të dhënë mendimet e mia. Kjo vjen si pasojë e organizimit të orës së mësimin nga mësuesit përkatës. Na lënë hapësirë që ne të gabojmë por njëkohësisht ta rregullojmë atë gabim, pra na japin besim në vetvete. Gjithashtu dhe aktivitete në formë lojërash ku si temë qëndron gjithmonë mësimi i ditës.
12	Nxënësi 12	Tek leximi i ushtrimeve, për të cilat jam e sigurt se zgjidhja e tyre është e saktë. Pyetjet të cilat kërkojnë të jepet mendimi personal me stresojnë, pasi fokusohem më shumë sec duhet tek mënyra sesi do ta organizoj mendimin, nëse po e them atë siç duhet, ç'po mendojnë te tjeret etj etj, duke më dhënë goxha ankth.
13	Nxënësi 13	Kur mësuesi më ndërpret dhe më korrigjon e humbas fare.

## 7.6. Mendime të nxënësve për përmirësimin e kushteve në klasë që lidhen me marrëdhëniet si edhe me kushtet fizike:

### Grafiku 7.6.1 Ndikimi i marrëdhënieve në klasë

A ndikojnë marrëdhëniet e mira/të këqija në klasë në procesin e të mësuarit?

140 responses



Ky grafik evidenton një aspekt të rëndësishëm në procesin e të mësuarit: rolin e marrëdhënieve në klasë. Pra është e qartë se për shumicën, marrëdhëniet në klasë ndikojnë në këtë proces. Shumica dërrmuese 80%, mendojnë se qoftë marrëdhëniet e mira qoftë marrëdhëniet e këqija ndikojnë respektivisht për mirë ose për keq në rezultatet e nxënësve në mësimin e gjuhës së huaj. Na mbetet të thellohem i të gjejmë shkaqet se përse 20% e nxënësve janë përgjigjur se jo, nuk ndikojnë. Mund të mendojmë e të hedhim hipotezën se këta 20% mund të jenë indiferentë ndaj marrëdhënieve që krijohen dhe shohin punën e tyre.

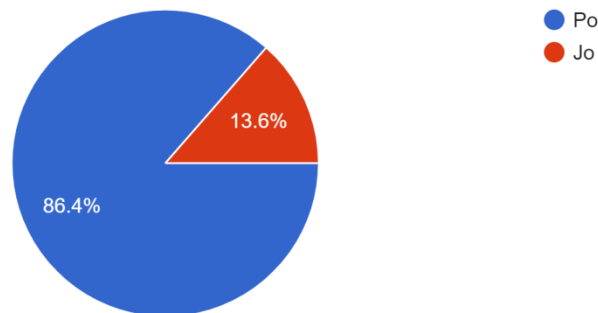
Sipas analizës SWOT, ana e fortë e këtij rezultati që vjen në mbështetje të hipotezës tonë është se shumica e nxënësve janë të ndërgjegjshëm dhe kuptojnë se marrëdhëniet pozitive ndikojnë në favor të rezultateve të mira në nxënien e gjuhës.

Ana e dobët është se 20% mendojnë të kundërtën. Këtu duhet bërë një studim më i thelluar për të gjetur shkaqet se përse këtyre nxënësve nuk u bëjnë përshtypje marrëdhëniet e mira apo të këqija në klasë. Mund të shtrohen pyetjet: Janë nxënës të pa interesuar për gjuhën e huaj dhe kënaqen edhe me një rezultat të dobët, apo e kundërta: janë nxënës me karakter të fortë që përballojnë çdo situatë dhe i përkushtohen mësimin të gjuhës së huaj pavarasësisht se çfarë ndodh në klasë? Kjo gjë mbetet për t'u parë dhe përbën një faktor që e redukton disi vërtetimin e hipotezës së punimit, por nuk e hedh poshtë pasi janë 80% të tjerë që e mbështesin.

## Grafiku 7.6.2 Cilësia e ambjentit fizik

A ndikon ambjenti i klasës (drita, pastërtia, rehatia) tek ju gjatë procesit të mësimit?

140 responses



I njëjti raport përafërsisht tregohet edhe në këtë grafik ku bëhet fjalë për ndikimin e mjedisit fizik dhe kushteve të klasës ku zhvillohet mësimi i gjuhës së huaj në rezultatet pozitive apo negative si edhe në kënaqësinë e nxënësve.

Ana e fortë e analizës është se përgjigja e nxënësve mbështet hipotezën tonë të punimit dhe mundësitë janë që këto kushte të përmirësohen gjithnjë e më shumë nga organet drejtuese e vendim marrëse në favor të mësimitt sa më cilësor dhe të shëndetit psikologjik e mendor të nxënësve

Sic është dhe e dukshme në grafik, elementët fizikë të klasës ndikojnë gjatë procesit të mësimit për shumicën e të anketuarve. Pra theksi duhet vënë dhe tek sigurimi i një mjedisi fizik sa më të përshtatshëm për mësimin në mënyrë që nxënësi të ndihet mirë edhe psikologjikisht.

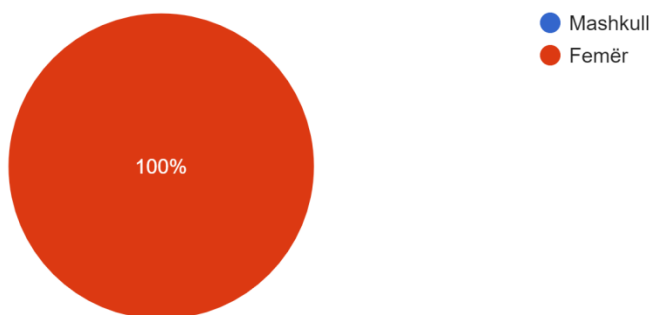
Një pakicë prej 13% mendojnë të kundërtën, pra që mjedisi nuk ndikon në rezultatin e të nxënësve, gjë që na duket e pashpjegueshme dhe e pa mbështetur në literaturë, pasigjatë shqyrtimit të literaturës shkencore të fushës kërkimore, asgjëkundi nuk kemi gjetur ndonjë rresht që të thotë se mjedisi fizik dhe kushtet e mira apo të këqia nuk ndikojnë në rezultatin e mësimdhënies apo nxënies në përgjithësi e vecanërisht në gjuhën e huaj. Gjithsesi, kjo pakicë “indiferente” prej 13 % nuk e ul vlerën dhe koeficientin e vërtetimit të hipotezës sonë përse i përket këtij aspekti.

## 7.7. Përgjigjet e mësuesve

### Grafiku 7.7.1. Mësuesit (Gjinia)

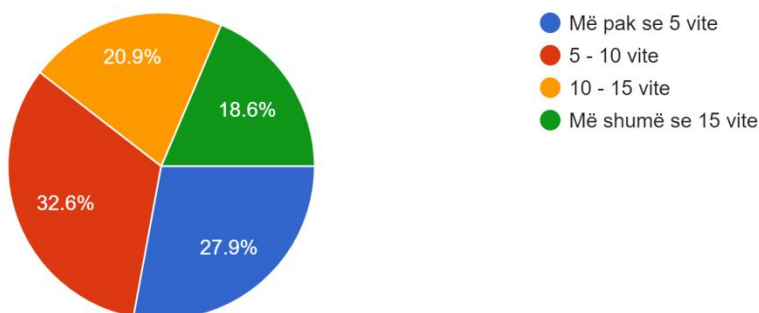
100% e mësuesve ishin femra.

Gjinia  
43 responses



### Grafiku 7.7.2. Mësuesit (Eksperienca)

Eksperienca e punës si mësues  
43 responses



Pika e fortë, sic tregohet dhe në grafik, është se ka pasur një larmishmëri eksperiencash në vite pune të mësuesve që janë përgjigjur, duke filluar me eksperiencën e vjetërsisë në punë nga më pak se 5 vite deri në 5,10 apo 15 vite e më shumë si përvojë në mësimdhënien e gjuhës së huaj me grupmosha e nivele të ndryshme.

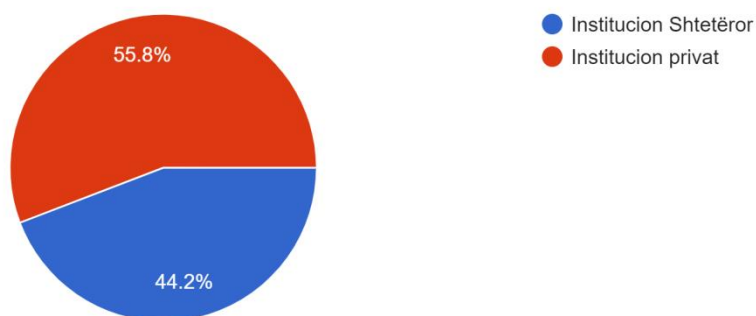
Një anë e dobët e kësaj situatë sipas analizës SWOT është se janë përgjigjur vetëm mësuese femra, por kjo nuk tregon dobësinë e punimit tonë por tregon karakteristikën reale të sistemit tonë arsimor që dominohet nga mësuese femra, tregon edhe një karakteristikë të sjoqërisë sonë që e paragjykon profesionin e mësuesit si profesion vetëm për femrat si në institucione publike ashtu edhe në institucione private. Janë të pakët ose aspak ata meshkuj që e zgjedhin me dëshirë profesionin e mësuesit.



Mundësia e ndërhyrjes dhe e ndryshimit të këtij mentaliteti ekziston në ndërhyrjen e organeve kompetente për të rritur kujdesin financiar dhe autoritetin e mesuesit.

### Grafiku 7.7.3. Mësuesit (Institucioni)

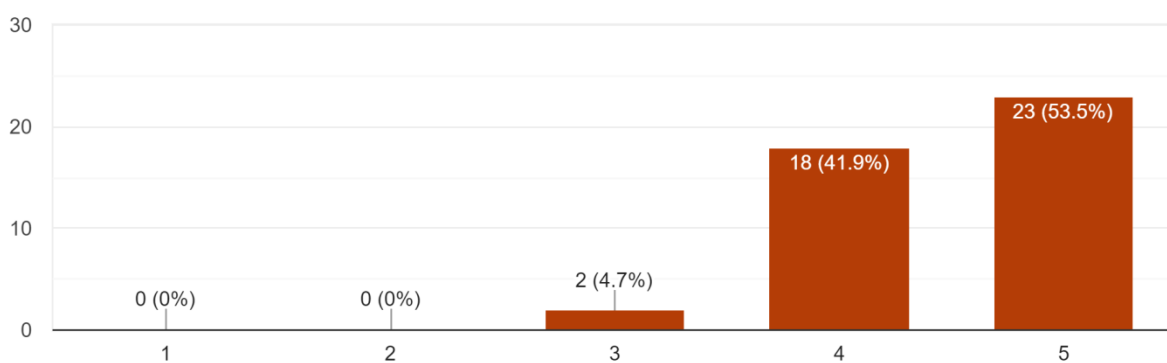
Aktualisht punoni si mësues në  
43 responses



Këtu kemi një ndryshim. Shumica e mësuesve të anketuar punonin në institucione private.

### Grafiku 7.7.4. Mësuesit (vlerësimi i marrëdhënieve)

Nga 1 në 5 si do ta përkufizonit marrëdhënien tuaj me nxënësit ku 5 është shkëlqyeshëm?  
43 responses

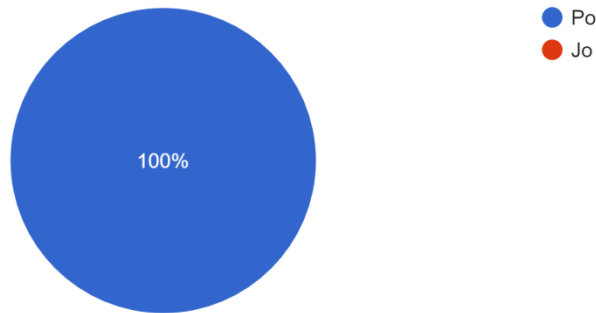


Parë nga këndvështrimi i mësueve, 53.5% pretendojnë që kanë një marrëdhënie të shkëlqyer, që pasohet me 41.9% shumë mirë dhe 4.7% mesatare.

### Grafiku 7.7.5. Mësuesit (klima në klasë)

Mendoni se një klimë miqësore në klasë ndikon për një mbarëvajtje më të mirë të procesit mësimor?

43 responses

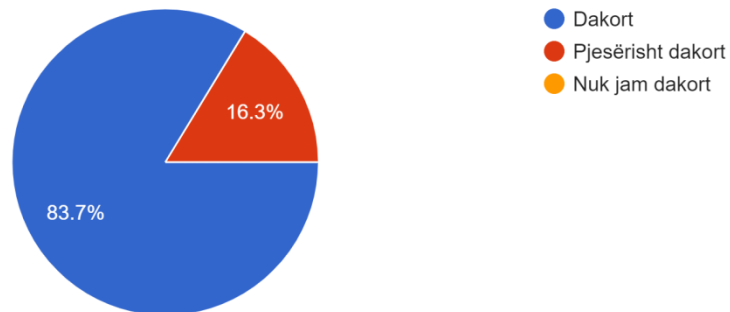


Pika e fortë e këtij rezultati është se 100% e mësuesve të pyetur pohojnë që një klimë miqësore në klasë ndikon për mbarëvajtjen më të mirë të procesit mësimor. Për këtë arsye dhe fokusi ynë si mësues duhet të jetë këtu. Lind pyetja se a e kemi në realitet një klimë të tillë. Në fakt, përderi sa nxënësit shprehen se ndihen shpesh të stepur, të frikësuar nga gabimet që mund të bëjnë dhe si rrjedhojë edhe nga talljet që mund të pasojnë, atëherë del qartë se një klimë aq miqësore nuk ekziston në klasat tona. Kjo përbën edhe pikën e dobët të këtij rezultati, por mundësitë për ndryshim janë reale: Çfarë mund të bëjmë për të krijuar një klimë të tillë? Roli më i madh e më i rëndësishëm është i mësuesit në këtë rast, pasi ata vetë e pranojnë me përgjigjet e tyre domosdoshmërinë e një klime miqësore në klasë që favorizon realizimin e detyrave dhe objektivave të mësimdhënies/nxënies së gjuhës së huaj. Me qëndrimin e tyre, me durimin e tyre, me metodologjinë e tyre të larmishme në përshtatje me situatat psikologjike që krijohen në klasë ata mund ta përmbysin perceptimin e nxënësve të cilët shprehen se ndihen në siklet e në ankth kur mësuesi i ndërpret e i qorton apo u bërtet për cdo gabim që bëjnë gjatë të folurit apo të shkruarit në gjuhë të huaj.

### Grafiku 7.7.6. Mësuesit (Komunikimi dhe stresi)

Të qënit komunikues dhe miqësor me nxënësit i bën ata të clirohen nga stresi dhe të jenë më të motivuar për të mësuar?

43 responses



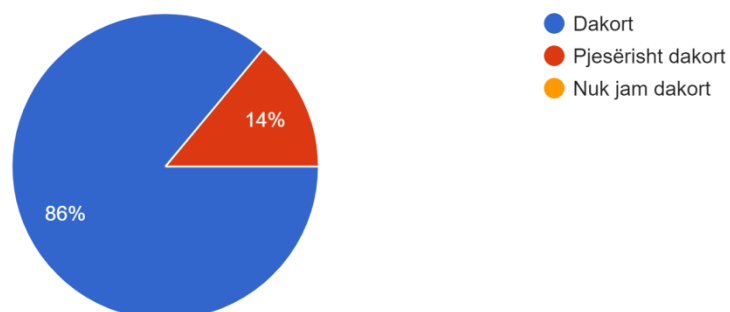
Sipas këtij grafiku theksi vihet përsëri te rëndësia e komunikimit midis mësuesit dhe nxënësit. Shumica e mësuesve pohojnë që komunikimi i çliron ata nga stresi dhe ndihen më të motivuar.

Jemi shumë komodë me këtë rezultat sepse vërteton një nga faktorët mbështetës të hipotezës sonë në lidhje me qëndrimin e mësuesit në klasë dhe ndërtimi i urave të komunikimit me nxënësit dhe jo krijimi i situatave konfliktuale e të vështira që pengojnë arritjen e objektivave të të nxënësit.

### Grafiku 7.7.7. Mësuesit (teknologjia dhe veprimtaritë)

Përdorimi i mjeteve teknologjike dhe përzgjedhja e veprimtarive sipas grupmoshës janë një faktor i rëndësishëm në motivimin e të mësuarit të gjuhës së huaj

43 responses

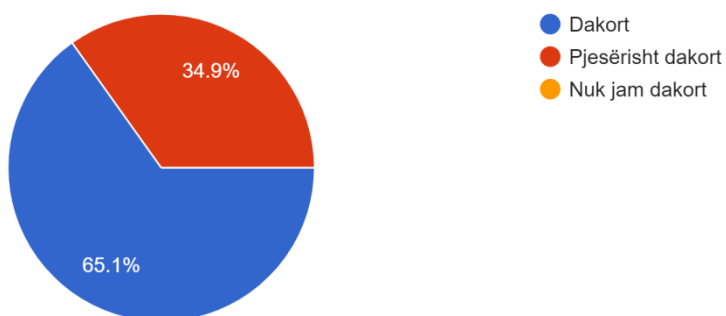


Është lehtësisht e evidentueshme që mjetet teknologjike dhe përzgjedhja e veprimtarive janë një motivim për të mësuar një gjuhë të huaj, por duhet patur kujdes që të mënjanohet rreziku i zëvendësimit të orës së mësimit me përdorimin e mjeteve teknologjike në emër të pavarësisë së nxënësit. Është i njohur fakti që nxënësit janë aktivë dhe e ndërtojnë vetë nxënien, por nuk mund t'u lihet vetëm atyre tërësisht

përgjegjësia e të nxënit. Pra mjetet teknologjike duhen gërshetuar me fjalën dhe strategjitë e mësuesit në funksion të asaj që duhet përvetësuar nga nxënësit.

### Grafiku 7.7.8. Mësuesit (Puna e diferencuar)

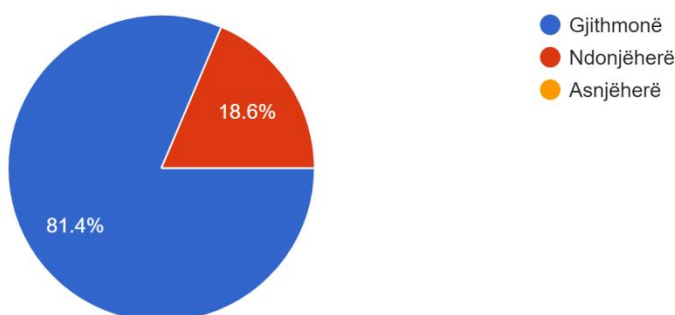
Puna e diferencuar sipas profilit psikologjik ndihmon në suksesin e gjithë secilit në klasë  
43 responses



Pika e fortë e kësaj të dhëne është se shumica e mësuesve bien dakort që puna e diferencuar sipas profilit psikologjik të nxënësit është një faktor sukcesi në klasë. Njohja e profilit psikologjik të secilit nxënës dhe gjetja e ushtrimeve specifike për secilin, pra zbatimi i një pedagogjie të diferencuar do të ishte ideale për një sistem arsimor të suksesshëm. Kjo është një mundësi që duhet shfrytëzuar për të inkurajuar edhe atë pjesë të mësuesve që janë pjesërisht dakord, pra hezitojnë dhe janë të pavendosur ta pranojnë këtë sfidë. Themi sfidë, sepse dihet që është shumë e vështirë të punosh në klasa të mbipopulluara me secilin nxënës kokë më kokë. Ky fakt përbën edhe rrezikun e heqjes dorë nga aplikimi i pedagogjisë së diferencuar sipas profilit psikologjik të secilit nxënës.

### Grafiku 7.7.9. Mësuesit (komentimi pozitiv)

Komentet pozitive të mësuesit inkurajojnë dhe nxisin vetbesimin tek nxënësit.  
43 responses

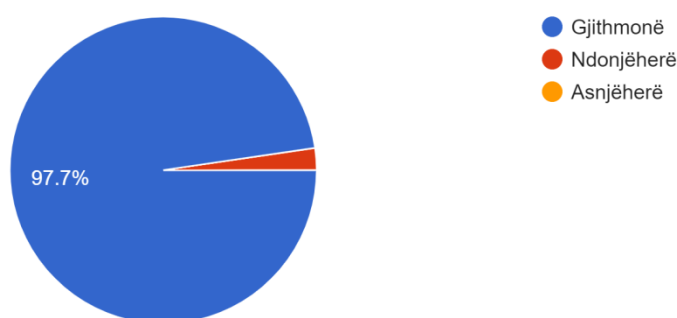


Në këtë rezultat duket se si mësuesit ashtu si dhe nxënësit bien dakord e ndajnë të njëjtin mendim, që komentet pozitive nxisin vetbesimin te nxënësit. Për rrjedhojë, duke pasur besim në vetvete, ata clirohen edhe nga ankthi e stresi, nga ndrojtja e nga frija e gabimeve apo e talljeve dhe të qeshurave të shokëve të klasës dhe shprehen më lirshëm në gjuhën e huaj duke realizuar detyrat si me gojë ashtu edhe me shkrim, si individualisht ashtu edhe në grup.

### Grafiku 7.7.10. Mësuesit (Inkurajimi i nxënësve)

Mësuesi duhet t'i inkurajojë nxënësit të flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve që mund të bëjnë

43 responses

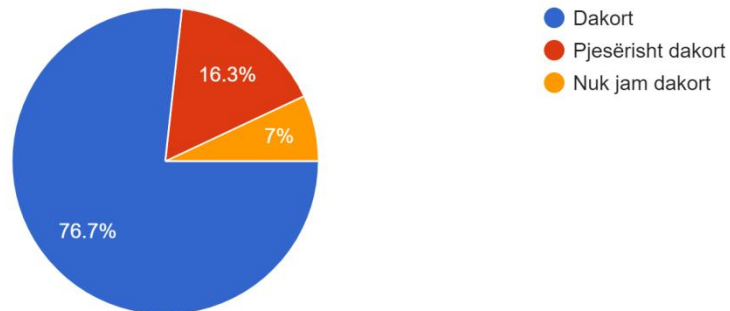


Me 97.7% të mësuesve të cilët përkrahin idenë që mësuesit duhet t'i inkurajojnë nxënësit të flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve. Është një shifër e qëndrueshme dhe solide që përfaqëson mendimin e përgjithshëm të mësuesve. I njëjti rezultat doli edhe nga përgjigjet e nxënësve, pra ky fakt vjen edhe njëherë në mbështetje të hipotezës sonë në lidhje me inkurajimin e nxënësve që të përdorin sa më shumë gjuhën e huaj e të shprehen pavarësisht gabimeve gjuhësore që mund të bëjnë me kushtin që këto gabime të mos ndikojnë në kuptimin e përmbajtjes që transmetohet dhe me kushtin që gabimi të mos krijojë keqkuptime në situatën e komunikimit në klasë apo jashtë saj.

### Grafiku 7.7.11. Mësuesit (Mbipopullimi i klasave)

Klasat e mbipopulluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimdhënies

43 responses

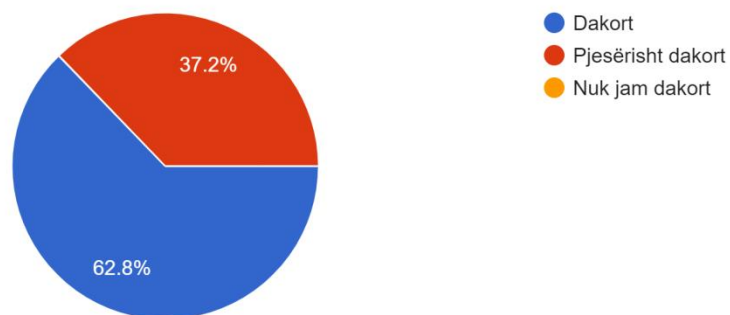


Ashtu si dhe nxënësit, shumica e mësuesve bien dakort që klasat e mbipopulluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimdhënies. 76.7% janë dakort që klasat e mbipopulluara kanë një ndikim negativ e pengues në mësimdhënie/nxënie. Më sipër dhamë edhe shpjegimet e duhura mbi aspektet e procesit mësimor të prekura nga ndikimet negative si mungesa e sipërfaqes, mungesa e ajrit, zhurmat e pëshpëritjet, mësuesi nuk arrin të sigurojë pjesmarrjen e të gjithëve në mësim e të japë vlerësime për të gjithë nxënësit, nuk organizon dot punën në grupe etj.

### Grafiku 7.7.12. Mësuesit (vlerësimet pozitive, mjete motivuese)

Vlerësimi pozitiv është një mjet motivues efektiv

43 responses



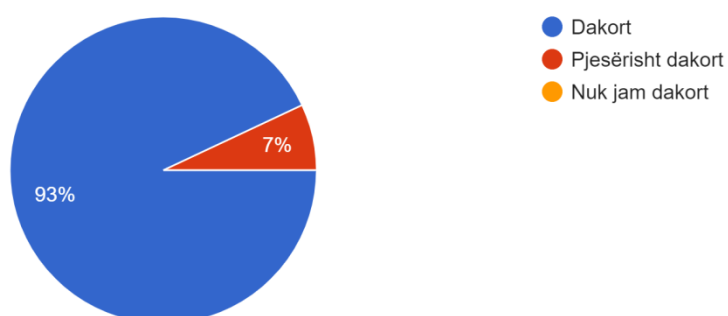
Kjo pyetje synonte të kuptonte rëndësinë e vlerësimit në sistemin tonë arsimor. Sipas të dhënave, shumica e mësuesve përkrahin idenë se vlerësimi pozitiv është një mjet motivues. Ne ndajmë të njëjtin mendim prandaj e shtruan edhe si pyetje për të parë këndvështrimin dhe reagimin si të nxënësve ashtu edhe të mësuesve. Si nga grupi i nxënësve ashtu edhe nga grupi i mësuesve përgjigjet më të shumta në numër janë në favor të vlerësimit pozitiv si mjet motivues efektiv në nxënien e gjuhës së huaj. Një

vlerësim pozitiv nga ana e mësuesit do të thotë më shumë besim në vetvete, më shumë vlerësim për vetën, më shumë motivim dhe si rrjedhojë më shumë angazhim e pjesmarrje në orën e mësimit e në realizimin e detyrave dhe projekteve.

### Grafiku 7.7.13. Mësuesit (njohja e nevojave gjuhësore)

Njohja e nevojave gjuhësore të nxënësve përbën një faktor bazë për arritjen e objektivave mësimore.

43 responses



Me anë të pyetjes së mësipërme donim të kuptonim rëndësinë e njohjes së nevojave gjuhësore të nxënësve nga ana e mësuesve për të ndërtuar programin mësimor dhe orën e mësimit me objektiva të qarta e në përshtatje me nevojat gjuhësore e komunikative të secilit nxënës si edhe përfshirjen e këtyre nevojave në objektivat e planit mësimor. Sic dhe shihet, sipas shumicës dërrmuese të mësuesve, njohja e objektivave gjuhësore të nxënësve është e një rëndësie të vecantë pasi nxënësit vetë, kur shprehin një nevojë gjuhësore, kjo do të thotë për ata një objektiv komunikimi për t'u arritur e një kompetencë komunikative për t'u realizuar. Kur nxënësit janë në gjendje të shprehin nevojat e tyre gjuhësore, mësuesit duhet të ndihen të kënaqur sepse kjo gjë është një tregues i ndërgjigjesimit të nxënësve për boshllëqet e tyre, për atë që ata dinë dhe për atë që u mbete për të mësuar, pra janë realistë për nivelin e tyre.

**Tabela 7.7.1. Menaxhimi i ankthit para provimit nga mësuesit**

Pyetja 16 për mësuesit: Si i ndihmoni nxënësit për të tejkaluar ankthin e krijuar nga frika e testeve?

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Mësuesi 1	Duke u thënë se cdo provim është ai i radhës dhe të shprehen mbështetur në vetëbesim.
2	Mësuesi 2	Duke i mbajtur në kontakt me provimet shpesh e jo vetëm për testet e tremujorit
3	Mësuesi 3	Duke bashkëbiseduar me ta që permbajtja e testit ka ushtrime të ngjashme me ato që kemi bërë gjatë mësimit . Duke bërë përsëritje për gjërat e paqarta
4	Mësuesi 4	Duke i bërë komplimenta edhe duke i thënë që testi është i thjeshtë për ty . Ti do ia dalësh .
5	Mësuesi 5	Duke i bërë teste provë në format të ngjashëm , duke punuar me pyetje të ngjashme gjatë orëve të përsëritjes ,
6	Mësuesi 6	Duke i folur me fjalë inkurajuese dhe duke trajtuar tematikat e testit që të mos duken si të padëgjues për ta
7	Mësuesi 7	Duke i folur rreth tyre. Duke e shpjeguar se si funksionon instrumenti matës dhe që jo gjithmone tregon notën që ti meriton.
8	Mësuesi 8	Duke u këshilluar përsëritjen e njohurive dhe duke u thënë se po ta bëjnë këtë, sukcesi është i sigurtë
9	Mësuesi 9	Duke i mbështetur psikologjikisht dhe duke i orientuar drejt të mesuarit të gjërave kryesore
10	Mësuesi 10	Duke i motivuar dhe duke ua bërë të qarte që janë teste lidhur ngushtë me njohuritë që kanë marrë, pra matës i njohurive të marra.
11	Mësuesi 11	Duke i motivuar, u bëj të qartë që kanë punuar mjaftueshëm dhe do t'ia dalin.
12	Mësuesi 12	Duke u shpjeguar që testi është një përsëritje e të gjitha atyre që mësohen cdo ditë, është i thjeshtë, etj.
13	Mësuesi 13	Duke i thënë se testi bazohet në ato tema që ne kemi përvetësuar shumë mire
14	Mësuesi 14	Duke ia bërë të qartë ditë më parë temat që do të testohen dhe duke punuar teste të ngjashme në mënyrë që ata të mos ndjejnë panik.



15	Mësuesi 15	Duke krijuar një atmosferë miqësore Duke u dhënë besim se do t'ia dalin.
16	Mësuesi 16	Duke krijuar raporte të qarta me nxënësin, duke e motivuar se mund t'ia dalë, duke i treguar teknika të ndryshme të menaxhimit të ankthit të krijuar
17	Mësuesi 17	Duke mos ushtruar presion, duke mos i ngarkuar emocionalisht, duke mos u fokusuar tek termi testim
18	Mësuesi 18	Duke mos u fokusuar shumë te testi por te njohuritë e marra
19	Mësuesi 19	Duke qënë prezent dhe e gatëshme për t'u përgjigjur për çdo pyetje që mund të kenë
20	Mësuesi 20	Duke u transmetuar qetësi dhe siguri. Mbi të gjitha u bëj të qartë se çfarë pritet nga ata dhe punoj me ta modele të ngjashme ushtrimesh për t'u perforcuar njohuritë.
21	Mësuesi 21	Gjithmone përpiqem të krijoj një atmosferë pozitive në klasë,ku nxënësit nuk kane frike as nga lënda e as nga mësuesi. Përpiqem t'i qetësoj duke u thënë që nuk është fundi i botës nëse merret një notë që nuk është në pritshmeritë e tyre. Gjithmonë para testeve ka pas dhe do të ketë ankth, nuk besoj se mund të ndryshojë kjo gjë.
22	Mësuesi 22	I kujtoj gjithmone për kohën dhe punën që bëjnë deri ditën e testimit. Mundohem t'u jap besim në vete sipas metodave të përdorura më lart. Gjithmonë i kujtoj se në fund të ditës, testet nuk tregojnë gjithcka që dimë ne, vetëm të nxënit në disa fusha të caktuara, kjo për t'i ulur pak ngarkesën emocionale që mund të kenë.
23	Mësuesi 23	I rikujtoj se testi bën vlerësimin sa ata mbajnë mend, jo sa inteligjentë janë!!!
24	Mësuesi 24	U them që është një ndjenjë normale, të gjithë ndjehemi kështu para testeve. Duke përsëritur ato çështje të mësimin ku ata ndjejnë pasiguri.
25	Mësuesi 25	Me këshillim te psikologu nëqoftëse ka ankth të vazhdueshëm, pasi ia kemi shpjeguar se përse shërben testi dhe ka dhe mënyra të tjera vlerësimi ku nxënësi mund të japë maksimumin e tij.

26	Mësuesi 26	Përsëritja është mëma e të mesuarit. Krijojmë kushte efektive për një përsëritje njohurish si fazë e fundit e studenti të ndihet i lirë të pyesë mbi çdo paqartësi. Shembujt nga jeta e përditëshme dhe metodave "trick" të kujteses janë një zgjedhje e mirë.
27	Mësuesi 27	Praktikimi i frymëmarrjes dhe frymënxjerrjes
28	Mësuesi 28	Provimi përmban gjithmonë çështjet e ushtrimit e trajtuara në klasë. Asnjëherë nuk zhvilloj provim me ushtrime që nuk i kam shpjeguar vetë apo nuk dhënë përgjigjen e saktë se si duhet zgjidhur. Qëllimi i provimit apo testit është që studenti/nxënësi të testohet dhe vlerësohet për nxënien e njohurive tashmë të trajtuara në klasë.
29	Mësuesi 29	Unë gjithmone u them, janë thjesht ushtrime sikurse punojmë në klasë. Asgjë më shumë.

**Tabela 7.7.2. Zhvillimi i vetëbesimit tek nxënësit, sipas mësuesve**

Pyetja 15 për mësuesit: Si mund të zhvillojë mësuesi ndjenjën e vetëbesimit te nxënësit? Komentoni.

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Mësuesi 1	1. Vlerësim pozitiv edhe nëse ai/ajo gabon; 2. Bashkëbisedim në gjuhë të huaj rreth temave me interes për nxënësin pa ndërprerë të folur, pavarësisht gabimeve gjuhësore (në një moment të dytë nxirren në pah problemet gramatikore/funksionale/kulturore etj pa etiketuar nxënësin por me qëllim shpjegimin dhe qartësimin e çështjeve ku ka nevojë për sqarim).
2	Mësuesi 2	Aktivizimi në mësim dhe inkurajimi
3	Mësuesi 3	Duke e lavdëruar edhe për përpjekjen më të vogël që mund të bëjë
4	Mësuesi 4	Duke e përgëzuar dhe vlerësuar për çdo punë që ai bën, duke e nxitur që të vazhdojë të punojë, duke i vënë në dukje rezultatet pozitive (jo ti ke bërë 15 gabime, por ti ke dhe 85 përgjigje pozitive), etj
5	Mësuesi 5	Duke i caktuar një detyrë të vecantë, me afat kohor dhe duke e theksuar përparimin e tij
6	Mësuesi 6	Duke i dhënë mundësi të shprehet, të shkruajë dhe të mendojë në gjuhë të huaj pa i nxitur frikën se po gabon. Duke i dhënë feedback dhe kritikë konstruktive si në klasë por edhe individualisht duke i treguar që ruajmë dinjitetin e tyre por edhe që mund të marrë feedback në prani të të gjithëve. Duke vlerësuar punimet edhe pse jashtë kontekstit duke i dhënë sinjalin që përpjekja është pozitive
7	Mësuesi 7	Duke i inkurajuar ata në mënyrë qetë krijojnë vetëbesimin e plotë.
8	Mësuesi 8	Duke i inkurajuar gjithnjë për përpjekjet që bëjnë dhe duke u caktuar detyra të realizueshme për ta sipas nivelit.

9	Mësuesi 9	Duke i mbeshtetur dhe inkurajuar edhe kur nuk japin përgjigje dhe argumentat e duhur .
10	Mësuesi 10	Duke i nxitur të jenë aktivë gjatë procesit mësimor
11	Mësuesi 11	Duke i qendruar afer dhe mbështetës edhe kur gabon dhe duke e bërë të ndihet i përfshirë në klasë. P.sh duke i qeshur në mënyrë inkurajuese edhe kur e thoët gabim ose edhe kur nuk flet fare për arsyet e veta.
12	Mësuesi 12	Duke i treguar që është aty të tejkalojnë bashkë cdo vështirësi.
13	Mësuesi 13	Duke inkurajuar të japin përgjigje, dukë bërë komente pozitive pas çdo përgjigje dhe duke mos korrigjuar rreptësisht gabimet e tyre!!!
14	Mësuesi 14	Duke ia bërë të preکشme se situatat e dështimit jane prezente edhe tek mësuesi vetë. Duke e nxitur te flasë edhe me gabime, duke e korrigjuar me dashamirësi, të mos e ndërpresë gjatë bisedës por t'ia tregosh gabimet në fund.
15	Mësuesi 15	Duke iu dhënë përgjegjësi dhe duke u thënë që kam besim që do ia dalin.
16	Mësuesi 16	Duke mos hequr dorë kurrë deri sa ta bëjë studentin të ketë vetëbesim, nëpërmjet një mësimi mjaft të këndshëm dhe aspak të mërzitshëm, nëpërmjet evidentimit të meritave që kanë dhe duke ia shprehur gjithmone kënaqësinë që merr prej tyre.
17	Mësuesi 17	Duke përdorur fjalë inkurajuese, duke e vlerësuar pozitivisht për punën e bërë në një nivel të caktuar
18	Mësuesi 18	Duke qënë sa më fleksibël, duke pranuar idetë, mendimet dhe mundësinë për t'i argumentuar ato.
19	Mësuesi 19	Duke u dhënë rolin e drejtuesit, liderit në situata të ndryshme.
20	Mësuesi 20	Duke u përpjekur t'u nxjerrim në pah gjerat pozitive në punën e tyre dhe duke i inkurajuar, motivuar dhe lavdëruar e jo duke i gjykuar ata.
21	Mësuesi 21	Duke u treguar profesionistë dhe duke motivuar me fryme pozitive!
22	Mësuesi 22	Stimul gojor dhe inkurajimin e pikave të forta
23	Mësuesi 23	Thekso anet pozitive te nxënësi! Shmang kritikën! Rrit vetëbesimin!
24	Mësuesi 24	Vetëbesimi lidhet me njohjen e pikave të forta dhe të dobëta te secili prej nesh. Një mësues i mirë i nxjerr në pah pikat e forta te nxënësit dhe e ndihmon t'i përdorë në të mirë të tij. Ai punon me të për pikat e dobëta, duke ia vënë gjithashtu në dukje dhe duke e shtyrë t'i përmiresojë. Kështu, mendoj, rritet vetëbesimi i nxënësit në të dyja sferat e punës.
25	Mësuesi 25	Vetëm peëmes një ure të lidhur me nxënësin , duke e inkurajuar për të ecur përpara.

**Tabela 7.7.3. Strategjitë e motivimit sipas mësuesve**

Pyetja 14 për mësuesit: Ç'farë strategjish përdorni për të rritur motivimin te nxënësit? Komentoni.

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Mësuesi 1	1.Të mësuarit përmes lojës / këngës / filmit; 2. Ndarje çmimesh (Awards) Gjithmonë në varësi të grupmohës së nxënësve/studentëve
2	Mësuesi 2	Aktivizimin e gjithësecilit nëpërmjet temave interaktive, lojërave, pjesëve me role dhe lavdërimet për cdo përpjekje sado minimale që bëjnë. Përfshirjen e çdo nxënësi në dhënien e mendimeve dhe realizimin e temave të ndryshme mësimore.
3	Mësuesi 3	Bashkëbisedimi, motivimi (me anë të lojërave, këngëve në gjuhë të huaj).
4	Mësuesi 4	Bashkëbisedimi, diskutimi i mangësive dhe problematikave . Mbështetje me bazë materiale që i ndihmon ata ( libra, revista, etj )
5	Mësuesi 5	Është ok të gabosh, për sa kohë që mëson. Kjo është diçka që ua them gjithmonë nxënësve në mënyrë që të heqin emocionet dhe sikletin dhe të jenë pjesëmarrës aktivë në klasë.
6	Mësuesi 6	Gabimet na përmirësojnë. Ju jeni këtu për të mësuar, jo për të mos gabuar. Së bashku do t'ia dalim.
7	Mësuesi 7	I bëj të ndihen të vlerësuar!!! Krijoj raport miqësor me secilin prej tyre duke kuptuar personalitetin e secilit!!! Dhënia e komenteve pozitive dhe inkurajuese!!!
8	Mësuesi 8	I inkurajoj me fjalë pozitive dhe kur gabojnë. U jap rolin e liderit në punë në grup.
9	Mësuesi 9	Inkurajimi është çelësi i motivimit. Pas çdo gabimi personalisht tregoj më tepër empati ndaj nxënësit dhe stimuloj nxënësin duke përvetësuar njohurinë me anë të leximit të shpeshtë ose shkrimit.
10	Mësuesi 10	Krijimi i një klime pozitive në klasë Atmosferë kujdesi në klasë Nxiti vetëvlerësimin dhe autonominë e tyre
11	Mësuesi 11	Krijimin e ambjentit pozitiv, bashkëpunimit, empatise, përdorimi metodave dhe mjeteve moderne në mesimdhënie, vetëbesimin te nxënësi, etj
12	Mësuesi 12	Lojra dhe quizze të ndryshme ku të gjithë mund të jeneë pjesemarrës dhe të vlerësuar
13	Mësuesi 13	Metoda tërheqëse sipas grupmohave të secilit grup
14	Mësuesi 14	Një nga sfidat më të mëdha në procesin e mesimdhënies është motivimi i nxënësve.Si fillim përpiqem të krijoj një atmosferë pozitive në klasë,qoftë edhe duke kënduar një këngë me nxënësit, duke vazhduar me një orë mësimore sa më të larmishme me punë në çifte,grupe,individuale,quiz etj...dhe më e rëndësishmja gjithëpërfshirja e nxënësve në procesin mësimor. Në fund një

		feedback pozitiv për të gjithë nxënësit.
15	Mësuesi 15	Para shpjegimit të mësimit, u shpjegoj lidhjen e temës me realitetin, pra ku do t'i duhet kjo që po mëson. Përpiqem të aktivizoj të gjitha shqisat e nxënësve që të përfshihen sa më shumë në mësim dhe për t'iu përshatur mundësisht të gjithë tipave të nxënësve. Përpiqem të përdor një mix metodash për të shmangur monotoninë dhe rritur motivimin e brendshëm dhe të jashtëm. Tregoj histori, që lidhen me temën për të nxjerrë jashtë kornizave dhe rritur interesin e tyre
16	Mësuesi 16	Punë në grupe dhe në dyshe, lojëra të ndryshme
17	Mësuesi 17	Pyetje përgjigje/lojra aktivitete/diskutime
18	Mësuesi 18	Strategjitë bazë që përdor si mësuese e ciklit fillor lidhen me: krijimin e grupeve me rreth dy-tre nxënës me aftësi nxënëje të niveleve të ndryshme, motivimin duke vënë në dukje gabimin, shembuj suksesi të mundshëm që do t'u sjelle puna nxënësve që dedikohen në mësim.
19	Mësuesi 19	T'i bëj të kuptojnë që ata mund të arrijnë cdo gjë në jetë me pak vullnet dëshirë dhe punë .
20	Mësuesi 20	Vlerësimi me notë të lartë , duke i lënë të lirë në oreë të mësimit për të shprehur haptazi mendimin e tyre, duke i inkurajuar vazhdimisht se mund t'i a dalin.

**Tabela 7.7.4. Ndikimi i bullizmit në procesin mësimor sipas mësuesve**

Pyetja 17 për mësuesit: A ndikon dhe nëse po, si ndikon bullizmi në procesin mësimor?

Nr	Emri	Përgjigjet e dhëna
1	Mësuesi 1	Patjetër që ndikon. Një nxënës që nuk është i qetë si mund të mësojë?
2	Mësuesi 2	Është fenomen shumë i përhapur sot dhe arsyeja e demotivimit të shumë nxënësve për mësimet.
3	Mësuesi 3	Unë besoj që nxënësit që janë të fokusuar te mësimet nuk duan t'ia dinë për bullizmin.
4	Mësuesi 4	Bullizmi prish cdo marrëdhënie në klasë. Është arsye për konflikt dhe si pasojë është një shpërqëndrim total nga procesi i të mësuarit.
5	Mësuesi 5	E imagjinoni dot të shjeroni në një klasë ku nxënësit bullizojnë njëri-tjetrin? Jam e sigurtë se askush nuk do e ketë mendjen në mësim.
6	Mësuesi 6	Kur një nxënës nuk është i qetë psikologjikisht, si mund të mësojë?
7	Mësuesi 7	Unë besoj që nxënësit e sotëm i japin më shumë rëndësi marrëdhënieve me shokët sesa të mësuarit. Kjo duhet të ndryshojë.
8	Mësuesi 8	Bullizmi është një presion psikologjik i pashmangshëm në ditët e sotme. Sigurisht që viktimat e bullizmit nuk janë të përqëndruara në mësim, nuk janë të interesuar, janë agresivë dhe indiferentë ndaj procesit mësimor.

## 7.8. Përfundime të analizave dhe gjetjet.

Pavarësisht prirjeve pozitive të mësuesve dhe nxënësve ka akoma punë për t'u bërë në këtë drejtim në aspekte të ndryshme. Vumë re se shumica e nxënësve vuajnë nga ankthi, faktorët psikologjikë në klasë. Pra, na lind si detyrë t'u kushtojmë një vëmendje më të madhe këtyre faktorëve duke minimizuar ndikimin e tyre. Frika nga paragjykimet i bën ata të stepen dhe të mos flasin në gjuhë të huaj, frika nga gabimet gjithashtu ndikon negativisht dhe frenon të folurin përpara klasës. Pra është detyra e mësuesit për t'i inkurajuar dhe gjetur metoda të ndryshme të përshtatura për secilin nxënës.

Ndër faktorët psikologjikë që ndikojnë në procesin mësimor është dhe bullizmi. Mësuesit dhe nxënësit bien dakort që është ndër faktorët psikologjikë që ndikon negativisht në procesin mësimor. Duhet marrë masa konkrete për minimizimin e këtij fenomeni në shkollë.

Nga ana tjetër mësuesit dhe nxënësit bien dakort që vlerësimi pozitiv, një ambient miqësor me marrëdhënie të respektit reciprok ndikojnë në cilësinë e procesit mësimor.

Një vëmendje e veçantë duhet t'u kushtohet parametrave fizikë dhe infrastrukturës së klasës që gjithashtu luajnë një rol të rëndësishëm, si drita, hapësira, mbipopullimi. Mësuesit dhe nxënësit bien dakort që këta faktorë në dukje të parëndësishëm, në fakt luajnë një rol kryesor në këtë proces i cili mund të jetë pozitiv e motivues e inkurakues ose negativ, frenues e pengues në zhvillimin normal të mësimit dhe në përvetësimin cilësor të kompencave gjuhësore kulturore e komunikative të nxënësve.

Në këto kushte, mësuesi me aftësitë e tij profesionale, me njohuritë psikopedagogjike dhe me përdorimin e metodave bashkëkohore sipas standardeve evropiane luan një rol kyç e të rëndësishëm në motivimin e nxënësve me një larmi veprimtarish në përshtatje me profilin e tyre psikologjik, në krijimin e një atmosfere inkurakuese e miqësore, të çliruar nga tensionet pedagogjike e nga dukuri konfliktuale si bullizmi apo ngacmimet. Mësuesi është ai që krijon marrëdhënie pozitive në klasë në mënyrë që të gjithë ta ndjejnë veten të përfshirë e pjesë e procesit mësimor, ku secili të ndihet përgjigjës dhe i rëndësishëm për rolin që luan në suksesin e përbashkët si edhe i vlerësuar për kontributin që jep si një nga aktorët dhe faktorët në mbarëvajtjen e punës në klasë.

## **PËRFUNDIME DHE REKOMANDIME**

Pas leximeve të shumta mbi fushën e didaktikës së gjuhëve dhe gjithë problemeve që kjo fushë ngërthen, në përvojën time shumëvjeçare si mësuese e gjuhës angleze e kam gjetur me interes të veçantë faktin se gjatë procesit mësimor duhen zbuluar dhe duhen marrë parasysh dukuritë psikologjike që shfaqen në klasë të cilat mund të kenë një ndikim shumë pozitiv tek nxënësit duke e vendosur atë në pozita pune dhe duke e bërë më të pavarur në realizimin e veprimtarive gjatë procesit të të nxënës, por mund të ndodhë edhe e kundërta në, që këto dukuri të kenë ndikim negativ frenues e pengues.

Eshtë detyra jonë si mësues, të jemi të vëmendshëm ndaj këtyre dukurive kur ato janë të dukshme dhe të bëjmë kujdes që t'i zbulojmë kur ato qëndrojnë të fshehura e të pashfaqura.

Në procesin shumëdimensional të mësimdhënies/nxënies së gjuhëve të huaja është e domosdoshme të merret parasysh karakteri i tij tridimensional dhe veçanërisht dimensionin psikologjik, dimensionin gjuhësor dhe dimensionin metakognitiv.

Çdo nxënës zhvillon perceptimet e veta përballë një gjuhe të huaj në bazë dhe të përvojave që ka hasur. Këto perceptime mund të jenë pozitive ose negative, kanë të bëjnë me lehtësinë apo vështirësinë e gjuhës, përdorimin social etj.

Një dukuri tjetër psikologjike në mësimin e gjuhës së huaj është dhe motivimi i cili luan një rol të rëndësishëm në të nxënës e një gjuhe që është një detyrë sa e vështirë aq edhe impenjative, e cila kërkon shumë përpjekje e investime në kohë dhe në aspektin financiar.

Në këtë aspekt, mësuesit i del detyra e vështirë të orientojnë drejt perceptimet e nxënësve si edhe të gjejë rrugët e mënyrat më të përshtatshme për motivimin e tyre drejt kapërcimit të vështirësive duke shfrytëzuar kapacitetin e tyre intelektual dhe inteligjencat e shumëfishta sipas Hoëard Garder, si edhe të zbulojë e të shfrytëzojë stilet e tyre të larmishme të të nxënës në favor të ecurisë dhe realizimit të procesit mësimor.

Procesi mësimor i gjuhës së huaj, nga vetë natyra e tij karakterizohet nga prania e shumë faktorëve afektivë e emocionalë që ndikojnë drejt përdrejt në rezultatet e të nxënës të gjuhës së huaj qoftë pozitivisht apo negativisht të tillë si besimi ose mosbesimi në vetevete, guximi, kurajua, iniciativa, qëndrimet pozitive, apo negative ndaj lëndës apo ndaj mësuesit, vlerësimi, mbivlerësimi ose nënvlerësimi i vetes, ankthi apo frika nga gabimet, marrëdhëniet në grup të cilat mund të jenë pozitive, të mira apo konfliktuale, ngacmuese, atmosfera në klasë etj. Këto e shumë të tjera që i kemi përmendur gjatë punës sonë kërkimore përbëjnë parakusht për mbarëvajtjen e mësimin të gjuhës së huaj dhe të çdo lënde tjetër.

Në këtë këndvështrim, mësuesi si personi kryesor që përballet me këta faktorë, duhet të ketë përgatitjen dhe formimin e duhur profesional psikologjik e pedagogjik për t'i shfrytëzuar dukuritë pozitive në ndihmë të mësimdhënies dhe të mënjanojë sa më shumë të jetë e mundur dukuritë negative e frenuese.

Mësimi i një gjuhe ka një dimension të rëndësishëm gjuhësor të cilin W . Klein (1989) e përmbledh nën emrin e "katër detyrave të nxënësit". Të gjithë nxënësit duhet të përfshihen në një aktivitet të analizimit të prodhimeve gjuhësore që u janë paraqitur atyre, duhet t'i analizojnë ato në nivelin e shqiptimit, t'u japin atyre një kuptim. Nuk mund të mohojmë ndikimin e gjuhës amtare në mësimin e gjuhës së huaj. Shpeshherë ndodh ndërhyrja e formave të gabuara që vijnë nga një lloj shtrese e gjuhës së parë.

Detyra e dytë e nxënësit është një detyrë e sintezës, e ndërtimit të thënies. Ai duhet të përpunojë sintaksën e tij të gjuhës, për të ndërtuar një sistem gjuhësor ndërgjuhësor ose të përafërt midis gjuhës burimore dhe gjuhës së synuar. Nxënësi duhet të përshtasë shprehjen e tij me situatën e komunikimit, të përdorë kontekstin e situatës për të zhvilluar prodhimin e tij gjuhësor dhe të kompensojë zotërimin e tij të pamjaftueshëm të gjuhës së huaj (për shembull me gjeste).

Nxënësi duhet të krahasojë prodhimet e tij me tekstin në gjuhën e synuar. Ndërgjegjësimi i nxënësit për hendekun midis këtyre dy llojeve të prodhimit është forca shtytëse e përparimit të tij. Pikërisht këtu roli i mësuesit është shtytës për të zvogëluar këtë hendek dhe të shkohet drejt përputhjes së prodhimit të nxënësit me atë çka i kërkohet si kompetencë në gjuhën e huaj.

Mësimi i një gjuhe gjithashtu përfshin procese metakognitive, domethënë gjithçka që konsiston në reflektimin mbi procesin e të nxënësit të dikujt, kuptimin e kushteve që e favorizojnë atë, planifikimin e tij, organizimin, kuptimin e qëllimeve të aktiviteteve të organizuara në klasë dhe të kërkuara nga mësuesi.

Në mësimin e gjuhëve jemi përqëndruar në dimensionin e mësimdhënies, të njohurive që do të transmetohen. Kjo është sigurisht e rëndësishme, por nuk duhet të errësojë dhe të anashkalojë faktin se, në situatën arsimore, është nxënësi ai që luan rolin kryesor, ai që zhvillon njohuritë e tij. Pra, mësuesi duhet të marrë parasysh dhe të llogarisë si faktor edhe personalitetin dhe gjendjen e tij emocionale si kusht i domosdoshëm për arritjen e objektivave të mësimdhënies.

Nëse duam që nxënësit të marrin fjalën e ta përdorin gjuhën e huaj për të komunikuar mendimet, dëshirat ndjenjat e tyre pa ngurim, pa frikë se bëjnë gabime dhe pa patur ankthin e vlerësimit, atëherë duhet të marrim parasysh e të mos mënjanojmë nga procesi mësimor faktorët emocionalë që zvogëlojnë efektet negative dhe rrisin ndikimin e efekteve pozitive në klasë.

Ngjyrimi emocional që shoqëron të nxënësit është shumë i rëndësishëm. Nëse nxënësi nuk është i interesuar, ai nuk shqetësohet për rezultatin e të nxënësit. Është e domosdoshme që të mënjanohen zhgënjimet në hapat e para të të nxënësit duke iu dhënë nxënësve detyra të përshtatura për nivelin e tyre për të zbuluar kapacitetin që kanë. Gjendja emocionale siç është kënaqësia, zë një vend të rëndësishëm tek të rinjtë në çfarëdo lloj nxëniesje, e sidomos në mësimin e gjuhës së huaj.

Gjatë përgatitjes së këtij studimi kemi arritur në përfundimin se nxënësi që deri dje është konsideruar si një objekt që duhet mbushur me dije, që duhet t'i bindet autoritetit të të rriturit dhe duhet të flasë kur t'i jepet leje nga mësuesi, autoriteti i të cilit mbizotëronte në klasë, nuk është më i tillë. Në kohët e sotme nxënësin e konsiderojmë si një individ që ka personalitetin e tij, zhvillimin e tij intelektual e



psikologjik, me të gjitha karakteristikat e zhvillimit moshor, që ka të drejtën për të mësuar dhe për të marrë fjalën gjatë mësimit dhe të shprehë mendimin e tij.

Duke qënë se mësuesi është githmonë përballë një publiku nxënësish heterogjen përsa u përket stileve të tyre të mësimit, mësuesi duhet të organizojë aktivitete të larmishme gjithpërfshirëse me qëllim që të mos privilegjojë vetëm një “lloj” nxënësi stili i të cilit që përshtatet me këto veprimtari dhe të lihen mënjatë të tjerët.

Mësuesi ka rol të rëndësishëm në mësimin e strategjive të të nxënësve. Ka disa arsye pse duhet t’u mësojmë nxënësve strategjitë e të nxënësve.

E para është se nxënësit që ia dalin më mirë në mësim janë ata që përdorin strategjitë e duhura të mësimit për të përmbushur me sukses aktivitetet e ndryshme që iu propozohen.

E dyta ata duhet të tregojnë autonominë e tyre në mësimit duke përdorur stilet e strategjitë e tyre veti.

E treta, strategjitë e përvetësuara të mësimit do t’u shërbejnë atyre për të mësuar përgjatë gjithë jetës së tyre.

Ka faktorë të ndryshëm që ndikojnë në strategjitë e të nxënësve siç janë faktorë që lidhen me personalitetin, me moshën dhe gjininë. Profili psikologjik gjithashtu luan një rol të rëndësishëm përzgjedhjen e strategjive të nxënësve.

Marrëdhëniet në klasë janë po aq të larmishme sa janë dhe individët e saj. Të gjithë në mësimit kërkojnë të krijojnë një marrëdhënie të mirë dhe të qëndrueshme me nxënësit tanë, por kjo jo gjithmonë është e lehtë. Mësuesit përballen me karaktere dhe personalitete të vështira, nxënës agresivë, të dhunshëm, të pasjellshëm, të pabindur, të papërqëndruar, nxënës të cilët nuk janë të interesuar në mësim dhe pengojnë zhvillimin e mësimit normal.

Dy mjete efektive që ndihmojnë mësuesit për të njohur nxënësit dhe për planifikimin efektiv të mësimit janë profili i klasës dhe profili i nxënësve. Është e rëndësishme që mësuesit të ndërtojnë profilin e nxënësve për të pasur një ide më të qartë për aktivitetet që do të zgjidhen, për të ndërtuar punën duke u mbështetur në pikat e tyre të forta dhe duke i zhvilluar më tej ato.

Gjatë shqyrtimit të literaturës në mbështetje të këtij studimi konstatojmë se kohët e fundit është rritur interesi për të mësuar një gjuhë të huaj që në moshë të hershme. Pavarësisht qëndrimeve të ndryshme për mësimin e një gjuhe të huaj në moshë të hershme dhe ndikimin që ka ajo te gjuha amtare, është konstatuar se shumëgjuhësia më shumë lehtëson se sa e shqetëson gjuhën amtare. Megjithatë në shumë vështirësi, nxënësit me moshë më të rritur tregojnë një efektshmëri më të madhe përsa i përket natyralitetit të përdorimit të gjuhës.

Studiues të ndryshëm si Gessell e vënë theksin në një nxitje pozitive, të favorshme, pra në karakterin afektiv të mësimit ndërsa Frances Ilg nënvizon pjekurinë intelektuale të fëmijës që ka një intuitë të zvuilluar: “Në këtë moshë, kur aftësia e imitimit është në kulmin e saj, fëmija mund të mësojë me shpejtësi, në kushte të

favorshme, një gjuhë të dytë.“ Rachel Cohen ka vërejtur se mësimi i hershëm është i domosdoshëm për të përfutur shqiptimin e një folësi vendas, gjë që po ndodh si një dukuri e zakonshme edhe në sistemin tonë arsimor me vendimin e fundit të qeverisë për ta filluar anglishten që në klsën e parë.

Psikologjia e mësuesve gjatë procesit të mësimdhënies luan gjithashtu një rol të rëndësishëm. Si gjithë të tjerët dhe mësuesit kanë problemet e tyre, gjendjen e tyre emocionale dhe është pothuajse e pamundur të mos ndikojnë negativisht në procesin e mësimdhënies. Mësuesit efektivë e dinë që parimet e psikologjisë së edukimit dhe kërkimet për edukimin do t'i ndihmojë gjatë mësimdhënies. Nëse mësuesi njeh mirë psikologjinë e nxënësve atëherë ai do të dijë që shpeshherë sjelljet agresive të nxënësve të tij nuk kanë të bëjnë në mënyrë të drejtpërdrejtë me të. Por këto sjellje në një mënyrë apo tjetër prekin marrëdhënien mësues/nxënës. Duhet të dinë që zemërimi dhe ndëshkimi janë shfaqje emocionale. Ajo çka mësuesit duhet të përcjellin te nxënësit është që ne si mësues, jemi atje në klasë, por për një qëllim të caktuar, për të ushtruar një veprimtari intelektuale dhe marrëdhënia mësues nxënës është shumë e rëndësishme për përcjelljen e njohurive dhe realizimin e objektivave.

Mjedisi në të cilin kryhet mësimdhënia luan një rol mjaft të rëndësishëm gjatë gjithë procesit të nxënies. Pikërisht për këtë arsye është mjaft e rëndësishme që mjedisit në të cilin gjenden nxënësit t'i kushtohet rëndësia e nevojshme.

Mjedisi i klasës ka të bëjë me perceptimin kolektiv që nxënësit dhe mësuesit kanë për qëndrimin e tyre në klasë, i cili mund të ndikojë tek motivimi dhe përkushtimi i tyre, po aq sa dhe tek tërësia e sjelljeve, veprimeve dhe marrëdhënieve që krijohen në atë kontekst të vecantë.

Në thelb, cilësia e mjedisit në klasë pasqyron veçoritë e marrëdhënies mësues –nxënës si dhe ndërmjet vetë nxënësve. Mjedisi në shkollë përmirësohet kur përmirësojmë komunikimin në drejtim pozitiv, kur e pranojmë shokun, drejtuesin, nxënësin si pjesëtar të grupit me të drejtat dhe detyrimet e tij, kur nuk paragjykojmë askënd, kur grupi funksionon si një organizëm ivetëm i shëndetshëm.

Sipas Stenberg, motivimi është përcaktuesi kryesor i suksesit në procesin e nxënies. Kjo do të thotë që një individ shumë i motivuar mund t'ia dalë mbanë, pavarësisht nga faktorë të tjerë si inteligjenca e përgjithshme ose prirjet individuale. Në fakt, studimet tregojnë se egzistojnë disa tipe motivimesh që ndikohen nga influenca e ideve të ndryshme filozofike. Në këtë kontekst, mësuesit i del detyrë që duke u mbështetur në këtë larmi tipologjish duhet të zgjedhë atë model motivimin që i përshtatet profilit psikologjik dhe prirjeve e faktorëve emocionalë të nxënësve të tij.

Karakteristika të tilla të motivimit si dëshira për të fituar miratimin e mësuesit, dëshira për të qenë i pari i klasës, dëshira për t'i ngjarë mësuesit, dëshira për të larguar pasigurinë, për të kënaqur prindërit, dëshira për kontroll, pushtet e status, duhet shfrytëzuar nga mësuesi në funksion të përmirësimit të mësimin dhe arritjes së objektivave të të nxënit.

Ka shumë diskutime mbi rolin e mësuesit të gjuhës së huaj. Studiues të ndryshëm kanë arritur në rezultatin që mësuesi i gjuhës së huaj është një njeri i pajisur me njohuri nga disiplina të ndryshme, mësuesi është një artizan praktik, mësuesi është një

prakticien reflektues, mësuesi është teknikien, një aktor social, por mësuesi është edhe një person si gjithë të tjerët që ka personalitetin dhe profilin e tij psikologjik. Këto veçori të tij lidhen drejt përdrejt edhe me rolet e shumta që ai është i detyruar të luajë në klasë.

Gjatë përgatitjes së punimit kemi vëzhguar një numër të konsiderueshëm mësuesish që bënin rolin e transmetuesit të njohurive gjuhësore, pra gjuhëtarin, organizatorin, lehtësuesin e të nxënësve, ndihmesin, menaxherin, metodistin, psikologun, motivuesin etj.

I ndërgjegjshëm për rolet e tij, mësuesi nuk ndalet në përgatitjen dhe nxënien gjatë gjithë jetës për të përballuar kërkesat e shoqërisë dhe të sistemit arsimor në zhvillim.

Në këtë kontekst, është e nevojshme gjetja e një ekuilibri për funksionimin e procesit të mësimnxënies, krijimi i një klime pozitive ku nxënësit respektojnë mësuesin si autoritet ligjor, por dhe përfundojnë detyrat që u ngarkohen.

Mësuesi që ka autoritet, por jo autoritar, është ai që me qëndrimet dhe veprimet e tij tregon se është i angazhuar plotësisht në projektin për t'i mësuar nxënësit; është ai që i konsideron nxënësit si bashkëfolës të përgjegjshëm. Autoriteti i vërtetë i mësuesit mbi nxënësit e tij është një formë marrëdhënieje në të cilën nxënësit u binden urdherave dhe kërkesave të mësuesit sepse i njohin dhe i pranojnë si të justifikuara dhe legjitime.

Themeli i autoritetit të mësuesit është përgatitja e tij shkencore, pra nxënësit e njohin, e pranojnë dhe e respektojnë si autoritet shkencor.

Në këtë aspekt, mësuesi e ruan dhe e forcon autoritetin e tij duke përditësuar njohuritë dhe kompetencat e tij profesionale, duke zbatuar një metodologji bashkëkohore dhe aktivitete të larmishme për të zhvilluar një mësim dinamik, interaktiv, gjithpërfshirës dhe bashkëpunues.

Në përfundim të këtij studimi që është rezultat i një veprimtarie të shtrirë në kohë, ( duke filluar nga shqyrtimi i një literature të gjerë bashkëkohore, i përvojës veti në mësimdhënien e anglishtes si gjuhë e huaj me grupmosha dhe nivele të ndryshme, i formimit tim profesional me anë të trajnimeve për metodologjinë e mësimdhënies së gjuhëve të huaja dhe me pjesmarrje në konferenca shkencore për probleme të kësaj fushe, si edhe i botimeve të artikujve të ndryshëm në didaktikën e gjuhëve të huaja), jemi të mendimit se informacionin më të gjerë dhe më të vlefshëm për realizimin e kërkimit tonë e kemi gjetur në terrenin e punës së mësuesve dhe të nxënësve, në klasë, aty ku aktorët luajnë rolet e tyre përkatëse, aty ku realisht zbatohen orientimet e rekomanduara nga literatura shkencore e standardet europiane, aty ku përjetohej të gjitha gjëndjet emocionale pozitive e negative që shkakton procesi i mësimdhënies e nxënies së gjuhëve të huaja. Të dhënat që u analizuan hollësisht na mundësuan nxjerrjen e përfundimeve që mbështesin dhe provojnë plotësisht hipotezën tonë dhe çështjet kërkimore të formuluar në fillim të këtij procesi, pra hipoteza jonë se :

*“Krijimi i nje klime të favorshme psikologjike, i një atmosfere motivuese dhe të çliruar nga tensionet pedagogjike, me anë të përdorimit të metodave bashkëkohore*

*dhe zhvillimit të veprimtarive të larmishme gjuhësore në mjedisin shkollor do të përbënte një faktor suksesi në përvetësimin cilësor të gjuhës së huaj si mjet komunikimi”, u vërtetua plotësisht nga të dhënat e nxjerra nga pyetëtorët e nxënësve dhe mësuesve, nga vëzhgimet tona në klasa të ndryshme, nga mendimet e shfaqura prej tyre dhe nga përvoja e tyre në klasat respektive ku punojnë dhe ushtrojnë profesionin e nderuar të mësuesit të gjuhës së huaj.*

Si rrjedhojë e konfirmimit të hipotezës sonë do të sygjeronim një rishikim të kurrikulës në sistemin universitar për përgatitjen e mësuesve të gjuhëve të huaja me njohuri më të thelluara dhe me kompetenca të qëndrueshme në fushën e psikologjisë së mësimdhënies/nxënies, si edhe një trajnim të vazhdueshëm gjatë gjithë jetës në këtë drejtim, pasi shoqëria ndryshon nga dita në ditë dhe po kështu edhe sjelljet e qëndrimet e nxënësve, për të përballuar më mirë dukuritë psikologjike në klasë, gjëndjen emocionale të nxënësve me qëllim motivimin e tyre drejt suksesit në arritjen e objektivave të të nxënësve.

## BIBLIOGRAFI

### Libra

1. Anderson. J. (1982), Acquisition of cognitive skill, *Psychological Review*, n° 89.
2. Arnold & Brown., (1999), *Affect in Language Learning Edited.*, Cambridge University Press, 0521659639.
3. Astolfi. JP. (1995)., *Vers une pédagogie constructiviste.*
4. Barbeta, P. M., Norona, K. L., & Bicard, D. F. (2005), *Classroom behavior management: A dozen common mistakes and what to do instead. Preventing School Failure.*
5. BAZIN, S. et GIRERD, R., « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire », dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves.*, Paris, ESF, 1997, p.63-93.
6. Bernard J. (OCTOBRE 1973). “La contre société sportive et ses contradictions”, *Nouvelle Série*, No. 428 (10), Published By: Editions Esprit.
7. Bernard, R., (1999), “Les relations dans la classe au college et au lycee”, ESF Editeur, ISBN 2-7101-1367-8.
8. Bogaards, P., (1988), “Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues”, Paris, Crédif/Hatier, coll. L.A.L.
9. Boostrom. R., (1994), “Developing creative and critical Thinking”.
10. Borko, H. & Putnam. R. T., (1995), “Expanding a teacher’s knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development.” In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), “Professional development in education: New paradigms & practices.” New York: Teachers College Press.
11. Brophy, J., (1999), “Perspectives of classroom management: Yesterday, today, and tomorrow.” In H. J. Freiberg (Ed.), “Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm.” Needham Heights, MA: Allyn and Baco.
12. Brophy, J., (2006), “History of research on classroom management.” In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), “Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.” Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
13. Brown. (1998:86). “What do I know ababout language learnig? The story of the beagining teacher”, mbajtur në kongresin e 23 të të Shoqatës Australiane të Gjuhësisë.
14. Bruner, Jérôme , (1956) “A study of Thinking”.
15. Cartier. S. (1997), “Lire pour apprendre : description des stratégies utilisées par des étudiants en médecine dans un curriculum d'apprentissage par problèmes (thèse de doctorat inédite”, Montréal, Université de Montréal.
16. Cartier. S. Debeurme. G. et R. Viau., (1997), “La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence”, dans L. Sauvé et al. (dir.), *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système*, Québec, Société pour l'apprentissage à vie.
17. Castellotti, V., (2001), “La langue maternelle en classe de langue étrangère”, Paris, CLE international.
18. Cattell. R. B. & Kline. P. (Eds.), (1977), “The scientific analysis of personality and motivation.”, Academic Press.

19. Cituar në Changing Roles of an English Language Teacher, India Shrikant Ramdas Jodave, Shahid Bhagatsingh Mahavidyalaya, Killari, Dist. Latu.
20. Corry. S., (1993), "The rain forest harvest: who reaps the benefits?", *The Ecologist*, 23 (4).
21. Council of Europe, (2001), "Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment." Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.
22. Cyr, P., (1998), "Les stratégies d'apprentissage", Paris, CLE International.
23. Dai, D. Y.. & Sternberg, R. J., (Eds.). (2004), "Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development.", Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
24. Develay, M., (1994), "Les Cahiers pédagogiques. Une idée positive de l'école. — Textes présentés par Jacques Georges et Jean Michel Zakhartchouk." In: *Revue française de pédagogie*, volume 109.
25. Dubow. E. F. Huesmann. L. R. & Greenwood. D., (2007), "Media and Youth Socialization: Underlying Processes and Moderators of Effects.", In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research*. The Guilford Press.
26. Dunn. R. & Dunn. K. (1993), "Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7 12.", Boston, MA: Allyn & Bacon.
27. Emmer. E. T. & Evertson. C. M. (2009), "Classroom Management for Middle and High School Teachers", (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson.
28. Evans. G. W. (2006), "Child development and the physical environment. *Annual Rev. Psychol.*", 57.
29. Evertson. C. M. & Harris. A. H. (1999), "Support for managing learning centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm.*" Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
30. Ferry G. Filloux J. (1997), "Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école", In: *Revue française de pédagogie*, volume 120, *Penser la pédagogie*.
31. Filloux, J., (1996), "Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école", Harmattan.
32. Gardner et Lambert. (1988), in P. Bogaards.
33. Gardner. H. (2004), "Les intelligences multiples", Paris, Retz.
34. Gesell. A. (1956), "Youth The Years from Ten to Sixteen", Frances L. Ilg; and Louis B. Ames. New York: Harper (49 East 33rd St.).
35. Gordon T. (1981), "Crippling Our Children with Discipline", *Journal of Education*.
36. Graves. D. (1982). "Teachers and Students at Work" Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
37. Hainault. L.D & Bolmont B. (2004), "Influence de l'état d'anxiété sur des performances de temps de réaction simple et de choix., une étude préliminaire" referuar në konferencën : journées nationales d'étude de la société française de psychologie du sport.
38. Haloçi, A., Tabaku, E., Sula, A., Delija, Sh., (2008), *Didaktikë e gjuhëve të huaja*, Shblu, Tiranë.
39. Haloçi. A. (2009), "Marrëdhëniet në klasë", SHBLU.

40. Haloçi. A. (2011), “Les compétences professionnelles d’un enseignant de langues”, botuar nga Editions universitaires européennes, Gjermani.
41. Hensler. H. (avril 1999), “Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive”, Revue de formation et d’échange pédagogiques.
42. Heuer. J. R. (1999), “Psychology of intelligence analysis”.
43. Holec. H. (février mars 1992), “Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé”, Le Français dans le Monde, Recherches et applications.
44. Holt. M. K. & Keyes. M. A., (2004), Teachers’ attitudes toward bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
45. Hourst. B. (2005), *Au bon plaisir d’apprendre*, InterÉditions, 3e éd.
46. Housen A., (1992), Validating a Measure of Aesthetic Development for Museums and Schools, *Review*, Vol. 2 No. 2, p. 214.
47. Jodave. Sh. K., Changing roles of an english language teacher in rural India.
48. Jones. K. A., & Jones. J. L. (2008), “Making Cooperative Learning Eörk in the College Classroom: An Application of the ‘Five Pillars’ of Cooperative Learning to Post Secondary Instruction.” *The Journal of Effective Teaching*, 8(2).
49. Jones. V. F., & Jones, L. S. (2010), “Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems”, (10th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
50. J-P ASTOLFI, "A propos des styles d'apprentissage" in *Les cahiers pédagogiques* n°336, sept. 1995(1) D'après Antoine de la Garanderie.
51. Kagan. (1994). “Cooperative Learning”.
52. Këshilli i Evropës, (2006), *Kuadri i Përbashkët Evropian i Referencave për Gjuhët: të nxënë, të mësuarit, vlerësimi*, FILARA.
53. Kikkawa, M. (1987), “Teachers’ opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact finding survey. *Journal of Human Development*”.
54. Klein. W. (1989), “L’acquisition de langue étrangère”, Paris, A. Colin.
55. Kounin. J. S. (1970), “Discipline and group management in classrooms”. New York: Holt, Rinenhart & Winston.
56. Krashen. (1982), “Krashen's theory of affective filter, in *Principles and Practice in Second Language Acquisition Stephen D Krashen*”.”Variables affecting choice of language learning strategies by uviversity students”, *Modrne language Journal*,73 (3).
57. Krause. L. Bocher. S. Duchesne. S. & McMaugh A. (2010), “Educational Psychology for Learning and Teaching”. South Melbourne: Cengage.
58. Kuadri i përbashkët i refrencave për gjuhët, (2000), botim Filara.
59. Larrivée. B. (2005), “Authentic classroom management: Creating a learning community and building a reflective practice”. Boston: Pearson.
60. Ledoux. J. (1996), “The Emotional Brain”. New York: Simon & Schuster.
61. Lerbert Sereni. F. (1997), “Les regulations de la relation pedagogique”. Paris: L’Harmattan.
62. Malone. B. G., Bonitz, D. A., & Rickett, M. M. (1998), “Teacher perceptions of disruptive behavior: Maintaining instructional focus. *Educational Horizons*”, 76(4).
63. Marsenach. J. (1989), “Les pratiques des enseignants d’éducation physique et sportive dans les collèges” i botuar në *Revue française de pédagogie* No. 89.

64. Martin & Ruble. (2010), "Patterns of gender development", CL Martin, DN Ruble Annual review of psychology.
65. Mauco, G., (1968), *Psychanalyse et éducation*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 3, pp. 70-71.
66. Mayer. G. R. (2002), "Behavioral strategies to reduce school violence". *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1/2).
67. Mcinerney. D., & Mcinerney. V. (2002), "Educational Psychology: Constructing Learning". Frenchs Forest, NSW: Pearson Education Australia.
68. Mertler. C. A., & Charles, C. M. (2010), "Introduction to Educational Research" (6th ed.). Pearson Education.
69. Merrett. F., & Wheldall. K. (1990), "Positive teaching in the primary school". London, Liverpool: Paul Chapman Publishing.
70. Michalko. M. (1991), "Thinkertoys", Ten Speed Press.
71. Ministria e Arsimit dhe Shkencës, (2000), "Kurrikula kombëtare e gjuhëve moderne", Botimet Toena, Tiranë.
72. Oatley. J. & Jenkins. J. (1996), "Understanding Emotions". Cambridge, MA: Blackwell. 122.
73. Olweus. D. (1993), "Bullying at school: What we know and what we can do". Cambridge, MA: Blackwell.
74. Pendanx. M. (1998), "Les activités d'apprentissage en classe de langue", Paris, Hachette.
75. Penfield. W. (1959), "Speech and Brain Mechanisms", Princeton University Press, N.J.1959.
76. Piaget. J. (1971), "Inconscient affectif et inconscient cognitif".
77. Piaget. J. (1997), "Le langage et la pensée chez l'enfant", botuar nga Delachaux & Niestlé 30 qershor.
78. Portfolio Evropian i gjuhëve, (2009), FILARA.
79. Poulain. J M. Mauco. G. (1968), "Psychanalyse et éducation", In: *Revue française de pédagogie*, volume 3,
80. Puchta. H. (1999), "Beyond materials techniques and linguistic analysis: the role of motivation, beliefs and identity".
81. Randolph. C. H. & Evertson C. M. (1994), "Images of management in a learner centered classroom. *Action in Teacher Education*", 16(1).
82. Rice. J.E. (1987), "The attitude of teachers towards corporal punishment. A conceptual primer." (2nd edition). Englewood Cliff: Prentice Hall.
83. Rogers. C.R. (1975), "Empathetic: An unappreciated way of being; *The Counseling Psychologist*", 5.
84. Rubio. (2004), "An Evaluation Study of Diversity Training for Field Instructors: A Collaborative Approach to Enhancing Cultural Competence" 74.
85. Safran. S. P., & Oswald. K. (2003), "Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices?" *Exceptional Children*, 69(3).
86. Secord & Backman. (1968). "A Social Psychological View of Education".
87. Silberman R. (2002), "An Art or a Science? *Journal of Education*"; 183(2). doi:10.1177/002205740218300203
88. Skiba. R. & Peterson. R. (2003), "Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*", 47(2).
89. Soars, L. and J., (2014), "Headway Upper Intermediate", 2nd edition, Oxford University Press.
90. Soars, L. and J., Hancock, P., (2015), "Headway Advanced", 4th edition, Oxford University Press.



91. Stern. H.H. (1967), "Foreign Languages in Primary Education", Oxford: Oxford University Press. Stern, H.H. (ed.) (1969) Languages and the Young School Child.
92. Strasburger. V. C., Wilson, B. J., & Jordan, A. B. (2009), "Children, adolescents, and the media" (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
93. Tardif. J. (1992), Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques.
94. Treffry. D. Summers. E. O'neil Hasset. P. & Todd. J. (1997), "Collins New English Dictionary", London: Harper Collins.
95. Troubetzkoy. N. (1986), "Principes de phonologie", trad. J. Cantineau (1e éd., 1970, nouveau tirage corrigé par Luis J ; Prieto, 1976), Paris, éd. Klincksieck.
96. Twemlow. S. W. & Fonagy. P. (2005), "The prevalence of teachers who bully students in schools With differing levels of behavioural problems." The American Journal of Psychiatry, 162(12).
97. Thomdile. E.L. & Barnhart. C.L. (1979), "Scott, Foresman Intermediate Dictionary." Oxford: Oxford University Press.
98. Ur, P., (1996), "A course in Language Teaching-practice and theory". Cambridge University Press.
99. Vanguard, R. H., (1998), "Techniques for Creative Thinking".
100. Vialle. W. Lysaght. P. & Verenikina. I. (2005), "Psychology for educators". South Melbourne, Victoria, Cengage Learning.
101. Vogel. K. (1995), "L'interlangue", Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
102. Von Humboldt. V. (1970–71), Kurt Mueller Vollmer (ed.), 2 vols. Frankfurt: Fischer.
103. Vygotsky. L.S (1978), "Mind in society: The development of higher psychological processes", Harvard university press.
104. Wallon. H. (1934), "Les origines du caractère chez l'enfant. Les préludes du sentiment de personnalité", Boivin.
105. Weinstein. C. (2007), "Middle and secondary classroom management", 3rd ed. Boston: McGraë Hill. .
106. Weinstein. C. E. (1994), "Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin", dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
107. Weinstein. C. E. and L. M. HUME. (1998), "Study Strategies for Lifelong Learning", Washington, American Psychological Association,.
108. Williams. J. E. ; Spiers, D. E. ; Thompson Golden. L. N. ; Hackman, T. J. ; Eilersieck, M. R. ; Wax, L. ; Colling, D. P. ; Corners, J. B. ; Lancaster, P. A., 2009.
109. Wright T. (1987), "Roles of Teachers and Learners", Oxford University Press, TESOL Quarterly Vol. 22, No. 3 (Sep., 1988), Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

## Materiale Online

1. ([https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783097722\\_004/html](https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781783097722_004/html); Rubio 2004, Applied psychology, 2004 Susana Rubio, Eva Díaz, Jesús Martín, José M. Puente, ([https://doi.org/10.1111/j.1464\\_0597.2004.00161.x](https://doi.org/10.1111/j.1464_0597.2004.00161.x)).
2. “From Environmental Factors to Outcomes: A Test of an Integrated Motivational Sequence.”
3. “Visual Understanding in Education”, 9 May 2004: <<http://www.vue.org/whatisvts2.html#whatmuseumsdo>.
4. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2014). Australian Professional Standards for Teachers. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>.
5. Blakemore, J.E.O., Berenbaum, S.A., & Liben, L.S. (2008). Gender Development (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203889756>
6. Casal. (2001). Crandall. (1999). “How to intergrate the affective dimension in the teaching of french as a foreign language” Auma Rose, Joyce Kasili, Ms Clara Bulili URI: <https://repository.maseno.ac.ke/handle/123456789/2988> , Date: 2020 08 08
7. Cituar në Angell, J. R. (1915). [Review of Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage; An Account of Recent Researches into the Function of Emotional Excitement; The Origin and Nature of the Emotions, Miscellaneous Papers, by W. B. Cannon & G. W. Crile]. Science, 42(1089), 696–700. <http://www.jstor.org/stable/1641174>.
8. Clark, K. R. (2015). The effects of the Flipped Model of Instruction on Student Engagement and Performance in the Secondary Mathematics Classroom. Journal of Educators Online, 12(1), 91-115. <https://doi.org/10.9743/JEO.2015.1.5>
9. Clunies, R. P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. Educational Psychology, 28(6). <https://doi.org/10.1080/01443410802206700> .
10. Covington, M. V., & Teel, K. M. (1996). “Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning.” American Psychological Association. [https://doi.org/10.1037/10193\\_000](https://doi.org/10.1037/10193_000)
11. Damasio AR, H Damasio Large scale neuronal theories of the Brain, 1994 books.google.com Cortical systems for retrieval of concrete knowledge: The convergence zone framework.
12. Defrance B. « Tonnerre de Brest ! À propos des modifications apportées au régime disciplinaire des établissements scolaires par les deux décrets du 24 juin 2011 et la circulaire du 1er août 2011 », Journal du droit des jeunes, 2011/8 (N° 308), p. 39 43. DOI : 10.3917/jdj.308.0039. URL : <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2011-8-page-39.htm>
13. Dörnyei Z. Csizér K. “Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study”, First Published July 1, 1998 Research Article <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>.
14. Éducation et Sociétés (2009/1) (n° 23), Prairat Eirick, « Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie », DOI : 10.3917/es.023.0041. URL : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-1-page-41.htm>

15. Ellis N.C., Diane Larsen Freeman, Language Emergence: Implications for Applied Linguistics—Introduction to the Special Issue, *Applied Linguistics*, Volume 27, Issue 4, December 2006. <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>
16. Horwitz, Horwitz & Cope, (1996), <https://doi.org/10.1515/9781400854677>
17. [https://www.researchgate.net/profile/JamesReich/publication/19445336\\_The\\_effect\\_of\\_state\\_anxiety\\_on\\_personality\\_measurement/links/5b41690da6fdccbcf90a8b81/The\\_effect\\_of\\_state\\_anxiety\\_on\\_personality\\_measurement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/JamesReich/publication/19445336_The_effect_of_state_anxiety_on_personality_measurement/links/5b41690da6fdccbcf90a8b81/The_effect_of_state_anxiety_on_personality_measurement.pdf)
18. Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
19. Kohn, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide. *Phi Delta Kappan*, 75(1), 8-20. Retrieved from: <http://search.proquest.com.ezproxy.une.au>. Schlosser, L. K. (1992). Teacher Distance and Student Disengagement: School Lives on the Margin. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 128-140. <https://doi.org/10.1177/0022487192043002006>
20. Le Boulch. J. (2009). *Lo sport nella scuola. Psicocinetica e apprendimento motorio*, J Le Boulch 2009 books.google.com
21. Maccoby. E. E. (2002). Gender and group process: A developmental perspective. *Current Directions in Psychological Science*. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/20182766.pdf>
22. Martin. C.L. & Ruble. D.N. (2009). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology*. <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.093008.100511>
23. Maxwell, L. (2010). Chaos outside the home: The school environment. In Evans, G., & Theodore, W. (Eds), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective*. American Psychological Association, Washington DC, (2010). <https://doi.org/10.1037/12057006>
24. Mccay, L. & Keyes, D. (2012). Developing social competence in the inclusive primary classroom. *Childhood Education*, 78 (2). <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522707>.
25. Metzger. M. "Maintaining a Life." *The Phi Delta Kappan*, vol. 77, no. 5, Phi Delta Kappa International, 1996. <http://www.jstor.org/stable/20405576>.
26. Rod. E. (July 1, 2000). "Task based research and language pedagogy", *Research Article* <https://doi.org/10.1177/13621688000400302> Volume: 4 issue: 3, page(s): 193 220, Issue published: July 1, 2000
27. *Speech and Brain Mechanisms*, Wilder Penfield and Lamar Roberts,
28. Van Parreren.C. F."The psychological aspects of the early teaching of modern languages", vol. 14, no. 2, 1976. <https://doi.org/10.1515/iral.1976.14.2.135>.

# SHTOJCA

## Shtojca 1: Pyetësi i nxënësve

### Pyetësor për nxënësit

Ky është një pyetësor për një kërkim shkencor i cili do të na japë informacione të vlefshme mbi ndikimin e faktorëve psikologjikë gjatë procesit mësimor.

Ju lutem t'u përgjigjeni pyetjeve të mëposhtme. Informacionet që do të jepni do të ngelen anonime.

---

\*Required

1. Gjinia \*

*Mark only one oval.*

Mashkull

Femër

2. Moshja juaj \*

*Mark only one oval.*

11-15

16-18

mbi 18

3. Aktualisht studioni në \*

*Mark only one oval.*

Institucion Shtetëror

Institucion privat

4. Nga 1 në 5 si do ta përkufizonit marrëdhënien tuaj me mësuesit ku 5 është shkëlqyeshëm? \*

*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Të qënit komunikues dhe miqësor me mësuesit ju bën të çliroheshi nga stresi dhe të jeni më të motivuar për të mësuar? \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

6. Mësuesi duhet të bëjë komente positive për t'i inkurajuar nxënësit që të mësojnë më shumë. \*

*Mark only one oval.*

- Gjithmonë  
 Ndonjëherë  
 Asnjëherë

7. Mësuesi duhet t'i inkurajojë nxënësit të flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve që mund të bëjnë \*

*Mark only one oval.*

- Gjithmonë  
 Ndonjëherë  
 Asnjëherë

8. Klasat e mbipopulluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimdhënies \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

9. Vlerësimi pozitiv është një mjet motivues efektiv \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

10. Sa herë përjetoni ankth gjatë orës së mësimit? (vënia në siklet, ndjenjë turpi, frika e gabimit, tallja, paragjykimi, etj..) \*

*Mark only one oval.*

- Shpeshherë  
 Me raste  
 Asnjëherë

11. Ndjeheni në siklet kur flisni në gjuhë të huaj? \*

*Mark only one oval.*

- Shpeshherë  
 Me raste  
 Asnjëherë

12. Ndjeni ankth gjatë prezantimeve të projekteve? \*

*Mark only one oval.*

- Shpeshherë  
 Me raste  
 Asnjëherë

13. Ju ndodh të mos merrni pjesë në debate nga frika e turpit apo frika se mos ndiheni i paragjykuar? \*

*Mark only one oval.*

- Shpeshherë  
 Me raste  
 Asnjëherë

14. Frika se mos gaboj më bën të stepem gjatë orëve të mësimit? \*

*Mark only one oval.*

- Shpeshherë  
 Me raste  
 Asnjëherë

15. A ndikojnë marrëdhëniet e mira/të këqija në klasë në procesin e të mësuarit? \*

*Mark only one oval.*

- Po  
 Jo

16. Si ju motivon mësuesi për të mësuar sa më mirë? \*

---

---

---

---

---

17. A ndikon ambjenti i klasës (drita, pastërtia, rehatia) tek ju gjatë procesit të mësimit? \*

*Mark only one oval.*

Po

Jo

18. Në cilat momente e ndjeni veten më të sigurtë për të folur në orën e gjuhës së huaj? Komento. \*

---

---

---

---

---

---



## Shtojca 2: Pyetësi i mësuesve

### Pyetësor për mësuesit

Ky është një pyetësor për një kërkim shkencor i cili do të na japë informacione të vlefshme mbi ndikimin e faktorëve psikologjikë gjatë procesit mësimor.

Ju lutem t'u përgjigjeni pyetjeve të mëposhtme. Informacionet që do të jepni do të ngelen anonime.

---

\*Required

1. Gjinia \*

*Mark only one oval.*

Mashkull

Femër

2. Eksperiencia e punës si mësues \*

*Mark only one oval.*

Më pak se 5 vite

5 - 10 vite

10 - 15 vite

Më shumë se 15 vite

3. Aktualisht punoni si mësues në \*

*Mark only one oval.*

Institucion Shtetëror

Institucion privat

4. Nga 1 në 5 si do ta përkufizonit marrëdhënien tuaj me nxënësit ku 5 është shkëlqyeshëm? \*

*Mark only one oval.*

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Mendoni se një klimë miqësore në klasë ndikon për një mbarëvajtje më të mirë të procesit mësimor? \*

*Mark only one oval.*

- Po  
 Jo

6. Të qenit komunikues dhe miqësor me nxënësit i bën ata të clirohen nga stresi dhe të jenë më të motivuar për të mësuar? \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

7. Përdorimi i mjeteve teknologjike dhe përzgjedhja e veprimtarive sipas grupmohës janë një faktor i rëndësishëm në motivimin e të mësuarit të gjuhës së huaj? \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

8. Puna e diferencuar sipas profilit psikologjik ndihmon në suksesin e gjithë secilit në klasë \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

9. Komentet pozitive të mësuesit inkurajojnë dhe nxisin vetbesimin tek nxënësit. \*

*Mark only one oval.*

- Gjithmonë  
 Ndonjëherë  
 Asnjëherë

10. Mësuesi duhet t'i inkurajojë nxënësit të flasin në gjuhë të huaj pavarësisht gabimeve që mund të bëjnë \*

*Mark only one oval.*

- Gjithmonë  
 Ndonjëherë  
 Asnjëherë

11. Klasat e mbipopulluara ndikojnë negativisht në cilësinë e mësimdhënies \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

12. Vlerësimi pozitiv është një mjet motivues efektiv \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

13. Njohja e nevojave gjuhësore të nxënësve përbën një faktor bazë për arritjen e objektivave mësimore. \*

*Mark only one oval.*

- Dakort  
 Pjesërisht dakort  
 Nuk jam dakort

14. Cfarë strategjish përdorni për të rritur motivimin te nxënësit? Komento. \*

---

---

---

---

---

15. Si mund të zhvillojë mësuesi ndjenjën e vetbesimit te nxënësit? Komento. \*

---

---

---

---

---

16. Si i ndihmoni nxënësit për të tejkaluar ankthin e krijuar nga frika e testimeve?  
Komento. \*

---

---

---

---

---

### Shtojca 3: Materiale nga metodat e përdorura

Extract 2

Reading (2)  
Now read the full extract and answer the questions.

The Man Who Sold His Wife

She turned to her husband and murmured, 'Michael, you have talked this nonsense in public places before. A joke is a joke, but you may make it once too often, mind!'

'I know I've said it before, and I meant it. All I want is a buyer. Here, I am waiting to know about this offer of mine. The woman is no good to me. Who'll have her?'

The woman whispered; she was imploring and anxious. 'Come, come, it is getting dark, and this nonsense won't do. If you don't come along, I shall go without you. Come!' She waited and waited; yet he did not move.

'I asked this question and nobody answered to it. Will anybody buy her?'

The woman's manner changed. 'I wish somebody would,' said she firmly. 'Her present owner is not to her liking!'

'Nor you to mine,' said he. 'Now stand up, Susan, and show yourself. Who's the auctioneer?'

'I be,' promptly answered a short man. 'Who'll make an offer for this lady?'

'Five shillings,' said someone, at which there was a laugh.

'No insults,' said the husband. 'Who'll say a guinea?'

Nobody answered. 'Set it higher, auctioneer.'

'Two guineas!' said the auctioneer; and no one replied.


'If they don't take her for that, in ten seconds they'll have to give more,' said the husband. 'Very well. Now, auctioneer, add another.'

'Three guineas. Going for three guineas!'

'I'll tell ye what. I won't sell her for less than five,' said the husband, bringing down his fist. 'I'll sell her for five guineas to any man that will pay me the money and treat her well; and he shall have her for ever. Now then, five guineas and she's yours. Susan, you agree? She bowed her head with absolute indifference.'

'Five guineas,' said the auctioneer. 'Do anybody give it? The last time. Yes or no?'

'Yes,' said a loud voice from the doorway.



All eyes were turned. Standing in the triangular opening which formed the door of the tent, was a sailor, who, unobserved by the rest, had arrived there within the last two or three minutes. A dead silence followed.

'You say you do?' asked the husband, staring at him.

'I say so,' replied the sailor.

'Saying is one thing, and paying is another. Where's the money?'

The sailor hesitated a moment, looked anew at the woman, came in, unfolded five crisp pieces of paper, and threw them down upon the table-cloth. They were Bank of England notes for five pounds. Upon these, he chinked down the shillings severally - one, two, three, four, five. The sight of real money in full amount had a great effect upon the spectators. Their eyes became riveted upon the faces of the chief actors, and then upon the notes as they lay, weighted by the shillings, on the table. The lines of laughter left their faces, and they waited with parted lips.

'Now,' said the woman, breaking the silence, 'before you go further, Michael, listen to me. If you touch that money, I and this girl go with the man. Mind, it is a joke no longer.'

'A joke? Of course it is not a joke!' shouted her husband. 'I take the money, the sailor takes you.' He took the sailor's notes and deliberately folded them, and put them with the shillings in a pocket with an air of finality.

The sailor looked at the woman and smiled. 'Come along!' he said kindly. 'The little one, too. The more the merrier!' She paused for an instant. Then, dropping her eyes again and saying nothing, she took up the child and followed him as he made towards the door. On reaching it, she turned, and pulling off her wedding-ring, flung it in the hay-maker's face.

'Mike,' she said, 'I've lived with thee a couple of years, and had nothing but ill-temper! Now I'll try my luck elsewhere. 'Twill be better for me and Elizabeth-Jane, both. So good-bye!'

32 Unit 3 What happened was this ...

## A RUSSIAN GIRL

AGE 20



A HANDSOME, CLEAR-EYED RUSSIAN GIRL of about twenty-years, the daughter of a farmer comes in and sits down before us. She is clean and intelligent looking. She nervously clasps and unclasps her hands and the tears are welling in her eyes.

'That girl,' says one commissioner, 'is an interesting and puzzling case. Her father is a farmer in moderate circumstances. A young man with whom she grew up, the son of a neighbor, came here two years ago, and last year wrote to her father that the girl could come over and he would marry her. So she came, alone. But the prospective bridegroom didn't show up. I wrote to him - he lives somewhere in New Jersey - and last week he appeared and looked her over. Finally he said he'd changed his mind. He wasn't sure whether he wanted to marry her or not. Naturally her pride was somewhat wounded. She says she doesn't want to go back to be laughed at by her family, and I can't let her land. So everything is at a standstill. She could work, look at her strong arms! A nice girl, too. Well, I don't know what to do. You don't know any lady who wants a servant, do you? No? Well, I just don't know what to do with her.'

He turns again to the girl.

'Are you willing to marry Peter if he comes again?'

The girl nods and says, 'I am', the tears brimming over.

'Well, I'll write to the fellow again and tell him he's a fool. He'll never have such a chance again.'

**William Williams Papers, Ellis Island  
Commissioner, March 1910**

## B GERMAN BOY

AGE 13

THEY ALSO QUESTIONED PEOPLE ON literacy. My uncle called me aside.

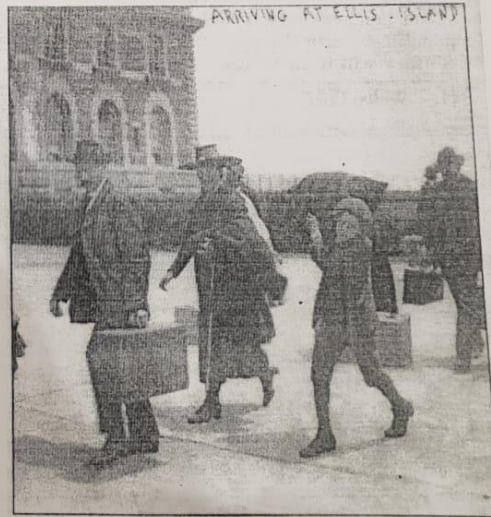
He said, 'Your mother doesn't know how to read.' I said, 'That's all right.'

For the reading you faced what they called the commissioners - like judges on a bench. I was surrounded by my aunt and uncle and this other uncle who's a pharmacist - my mother was in the center. They said she would have to take a test of reading.

So one uncle said, 'She can't speak English.'

A commissioner said, 'We know that. We will give her a siddur.'

You know what a siddur is? It's a Jewish book. The night they said this, I knew that she couldn't do that and we would be in trouble. Well, they opened up a siddur. There was a certain passage there they had you read. I looked at it and I saw right away what it was. I quickly studied it - I knew the whole paragraph. Then I got underneath the two of them there - I was very small - and I told her the words in Yiddish very softly. I had memorized the lines and I said them quietly and she said them louder so the commissioner could hear it. And that served the purpose. She looked at it and it sounded as if she was reading it, but I was doing the talking underneath.



Arnold Weiss, 1921